

Kersten Reich

## Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport

Für viele Menschen ist der Sport durch Wettkampf und Vergleich geprägt, durch ein »Schneller, Höher, Weiter«, die wie andere Vergleichskriterien auch als objektive Maßstäbe für eine geschlechterdifferente Leistung im Rangvergleich aller gegen alle gelten. Hierbei gilt ein Maßstab, der in einer relativierenden Welt einen eindeutigen, objektiven Anspruch setzt, ein scheinbar absolutes Vergleichsmaß, was für viele den Sport als Wettbewerb so faszinierend macht. In der olympischen Idee oder in Meisterschaften der Länder, Ländergruppen oder der Welt scheint ein solcher Maßstab eine adäquate Ausdrucksform gefunden zu haben, wenngleich bereits hier erkennbar ist, dass es immer nur bestimmte Sportarten sind, die sich durchsetzen können, um überhaupt verglichen zu werden. Und die Paralympics zeigen, dass es solche Wettkämpfe auch mit Handicaps geben kann und sollte.

Für den Schulsport, der in einem strikt gegliederten Schulsystem, wie es in Deutschland Tradition ist, immer schon bestimmte Gruppen von Lernenden vorfindet, war und ist der Sport nach dem allgemeinen Vorbild aller gegen alle auch auf Rangvergleiche ausgerichtet. Zugleich aber relativieren viele Lehrkräfte dies dadurch, dass sie die Heterogenität der Lernenden anerkennen und stärker auf individuelle Kompetenzen orientieren. Eine solche Orientierung ist in einer Förderschule mit körperlich behinderten Schüler/innen selbstverständlich, weil man hier weiß, dass die individuellen Voraussetzungen im Blick auf alle Formen der Bewegung und des Sports höchst unterschiedlich sind. Aber wie sieht es mit der sich immer stärker durchsetzenden Idee der Inklusion in Regelschulen aus? Wird nicht gerade im Sportunterricht die oft für gültig gehaltene Annahme, dass letztlich alle von gleichen Voraussetzungen aus starten sollen, zu einer Unmöglichkeit der Inklusion wegen der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden führen?

Ich will dies in drei Schritten hier erörtern: (1) Zunächst soll diskutiert werden, inwieweit Rangvergleiche im inklusiven Schulsport grundsätzlich in der Inklusion problematisch werden und in ihren bisherigen Formen überdacht werden müssen. (2) Dann soll am Beispiel der Differenzierung gezeigt werden, wie und in welchen Lernformaten inklusiver Sportunterricht mit unterschiedlichen Ansprüchen verwirklicht werden könnte. (3) Schließlich wird die Frage der Beurteilung von sportlichen Leistungen kurz aufgegriffen, um zu zeigen, dass Noten im inklusiven Sport besonders heikel und stets zu hinterfragen sind.

## 1. Einzigartigkeit der Persönlichkeit und Rangvergleich im Sport

Der Körper unterliegt in der Gegenwart – wie vieles andere auch – nicht nur einer veränderten Wahrnehmung, indem wir stärker seine Unterschiede in der Diversität unterschiedlicher Menschen wahrnehmen, sondern zugleich auch eine Kapitalisierung feststellen können, die sich darin ausdrückt, dass wir für die Gesunderhaltung, Fitness, Attraktivität und das verfügbare Biokapital, das die Lebenserwartung absteckt, zu großen Teilen selbst und mit höheren Aufwendungen aufkommen müssen (vgl. dazu ausführlich Reich 2013, Kap. 5). Schon lange ist im Kapitalismus bekannt, dass der Körper und dabei körperliche Gesundheit und Fitness ausschlaggebend sind, um Arbeiten zu verrichten und den Lebensunterhalt zu verdienen. Ein gesunder Geist benötigt einen gesunden Körper, dies wurde nicht nur in den Sportbewegungen, sondern immer auch in den Schulen propagiert. Je mehr sich allerdings Körperkulturen durch Gesundheitsfürsorge und Fitnessbewegungen in die Breite entwickelten (Ruin 2015), konnte dieser Trend nicht mehr nur sportwissenschaftlich, medizinisch oder sportunterrichtlich interessant sein, sondern er zeigte sich als ein unübersehbares kulturelles Phänomen. Was treibt die Menschen an, noch mehr als in vorhergehenden Zeiten, ihren Körper mit immer mehr Verausgabung von Zeit, Aufwand und Mitteln zu kultivieren? Dahinter steht das Phänomen, dass die Moderne den Körper als natürlich, einmalig, besonders beschreibt, seine notwendige Unversehrtheit und Authentizität hervorhebt, um überhaupt hinreichend als Arbeits- und Lebenskörper fungieren zu können. Der Mensch muss seinen Körper gestalten wollen, muss sich um seinen Körper sorgen und kümmern, wenn er hinreichend wirksam Arbeits-, Freizeit-, Gesundheits-, Fitness- und attraktiver Körper sein soll. Der Grad der Körpergestaltung und Körperbildung ist in der Moderne stark klassen- und geschlechtsspezifisch konfiguriert und ethnisch reguliert. Erst im Übergang in die flüssige Moderne relativieren sich diese Konstruktionen (Bauman 2000). Der überwiegend physisch ausgeprägte Körper wird zurückgedrängt und die Maßstäbe der Körperbildung werden Richtung Fitness, Gesundheitsvorsorge, Erotisierung und idealtypischer Modellierung verbreitert. Unzählige Zeitschriften, Bücher, Fernsehberichte usw. schildern den Umgang mit dem Körper, entwerfen Mode- und Körperbilder, bebildern Schönheitswelten, forcieren körperliche Modifikationen und Umgestaltungen. Die Mode formt eine »Schönheit der Uniformität« (Mentges/Richard 2005), die für die Konsumenten auf Individualität setzt, aber gleichzeitig nur in Serienproduktion hinreichend Gewinne im Massenmarkt erzeugt. Im Hintergrund steht hier eine Körperindustrie, die gewinnorientiert die Körperbilder beeinflusst. Die Werbung, die Welt der Reichen und Schönen, die Mode und der Jugendkult, eine unverhohlene Geschlechterstereotypisierung verbunden mit Konsum, die athletische Welt des Sports und favorisierte Berichterstattung über bestimmte Sportarten und anderes mehr erfassen die Bilder über den Körper und das Selbstbild von Körperlichkeit immer stärker, wobei sich gesellschaftliche Anforderungen an den perfekten Körper mit eigenen Wunschvorstellungen im Spektrum von



Nachahmung oder Abgrenzung in einem Kreislauf steter Überbietung befinden. Der Körper soll hierbei nicht nur gesund sein und möglichst lange bleiben, er wird auch fit gehalten und »gebildet«, gestaltet, geformt, teilweise sogar verletzt, und von der Wellness bis hin zum operativen Eingriff werden Leistungen und Routinen angeboten, um der Vielfalt der Praktiken gewinnbringend zu entsprechen oder neue gewinnbringende Praktiken zu bewerben. Auch wenn der Sportunterricht zumindest in Schulen noch von der Gewinnmaximierung befreit ist, so ist der Druck auf die Körperarbeit im Sinne der Steuerung der Verwertbarkeit des Körpers von solchen Entwicklungen nicht frei (Meier/Ruin 2015, S. 81 ff.).

Sportunterricht ist wie andere Schulfächer Teil der kulturellen Entwicklung. Zunächst ist hier der Körper als Angriffspunkt ein Platz der Inanspruchnahme durch Curricula. Festgelegte Sportarten, die von bestimmten Vorerfahrungen aus der sportlichen Welt her von Expertinnen und Experten für geeignet gehalten werden, um für die Diversität der Körper in ihrer Unterschiedlichkeit eine Art homogenisierend günstige schulbezogene Entwicklung zu schaffen, zielen vor allem auf Gesundheit, Fitness und Zugänge zur Bewegung bis hin zum Wettkampf. Aktuelle Sportlehrpläne sind zwar eher bewegungsfeldorientiert und bemühen sich so, von einer Sportartenorientierung wegzukommen. Laging (2013) arbeitet jedoch heraus, dass es sich hier im Grunde immer noch um eine versteckte Form der Sportartenorientierung handelt. Zudem lässt sich aufgrund der Lehramtsausbildung, die mindestens bis zur Jahrtausendwende stark sportartenorientiert war, für die Unterrichtspraxis vermuten, dass das Sportartenkonzept nach wie vor weit verbreitet ist. In einer Kultur, die viele Tätigkeiten im Stillstand verbringt, vor Monitoren und in oft ungünstigen Haltungen, erscheint es in dieser Expertise als günstig, den Körper in die Bewegung, in eine Vielfalt von Bewegungserfahrungen zu bringen, was durch individuelle Zugänge zu einem eigenen Sportverhalten führen soll. Aber die Festlegung bestimmter zugelassener Sportarten, die Disziplinierung durch Inhalte, die zu vermitteln sind, die Zwänge bestimmter körperlicher Leistungen, die Geräte und andere Herausforderungen den unterschiedlichen Körpern abverlangen, sind grundsätzlich die Kehrseite seiner Individualisierung. So ist auf der einen Seite eine immer schon vorhandene Individualisierung zu sehen in Einstellungen, Wünschen, Haltungen und Verhaltensweisen im Körperlichen, die unterschiedliche Lernende in die Schule und den Sportunterricht mitbringen. Andererseits wird diese jedoch mit einer Fachdisziplin konfrontiert, die bis heute aus ihrer Wettkampf- und Rangvergleichstradition heraus einen Raum für Abweichungen, Alternativen und eigene Wege der Individuen finden muss, um die Bewegungserfahrungen und sportliche Umsetzungen nicht von vornherein zu disziplinieren. Der Begriff der Disziplin ist nicht nur eine äußere Disziplinierung, sondern immer auch in fachlichen Ansprüchen eingeschrieben. Dies gilt allerdings nicht nur für den Sport, sondern für alle Fächer und die Praxis zeigt hier auch oft, dass der Sportunterricht durchaus Freiräume und alternative Konzepte ermöglichen kann, die sich stärker an den Individuen und ihren Bedürfnissen orientieren.

Besonders Michel Foucault hat in seinen Arbeiten die Seite der Disziplinierung, Überwachung und Kontrolle des Menschen über seinen Körper nachgezeichnet (z. B. Foucault 1978; Foucault et al. 1993). Aber in seinen Studien zeigt sich auch, dass ein möglicher Gebrauch bis hin zum Missbrauch des Körpers immer in unmittelbarer Spannung zu den Hoffnungen und Chancen seiner Individualisierung steht. Die persönliche Anstrengung und Herausforderung scheint ein Weg zu einer Individualisierung zu sein, die über den Widerstand der Erfahrung zu Erfolgen im Sinne eigenen Wachstums im Umgang mit dem Körper führt. Der Körper erscheint so zwischen Fremd- und Selbstkontrolle, wobei sich beide gegenseitig bedingen. Lasse ich im Sportunterricht die Lernenden mit ihren sehr unterschiedlichen Körpern, mit ihrem Bewusstsein, ihrem kulturellen Habitus, ihren Erwartungen, Wünschen, Bedürfnissen gegen- und miteinander um die Wette rennen, dann erzeugt dies bereits Spannungen zwischen ihnen, die umso stärker werden, wenn wir in diese Gruppe z. B. eine Rollstuhlfahrerin aufnehmen, die uns deutlich die Unterschiede in den Chancen und Möglichkeiten aufzeigt, die wir zuvor homogenisierend – »alle können rennen« – vielleicht gar nicht hinreichend wahrgenommen haben. Die Inklusion von Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen im Sportunterricht wird in der praktischen Hinwendung zur Inklusion dann offensichtlich, wenn wir sie mit den Augen und Sinnen nicht mehr abwehren können.

Sportlehrkräfte sollten über solche Offensichtlichkeiten hinaus kritisch bedenken, dass es Unterschiede und besondere Bedürfnisse unterschiedlicher Menschen immer gibt, dass sie selbst in scheinbar homogenen Lerngruppen immer vorhanden, wenngleich oft unsichtbar, sind, weil und insofern subjektiv unterschiedliche körperliche, kognitive und emotionale Voraussetzungen und subjektive Wahrnehmungen hierüber vorliegen.

In der Inklusion fühlen sich Lehrkräfte oft überfordert. Sie greifen dann z. B. auf die These von Ahrbeck (2014, S. 7) zurück, dass bis heute keine konsensfähige Definition darüber vorliegt, was denn unter Inklusion vor dem Hintergrund des Unterschiedlichen zu verstehen sei. Diese These ist nicht nur allgemein, sondern auch für den Sportbereich eine trügerische und problematische Behauptung. Das Problem besteht in der Konsensfähigkeit dessen, was überhaupt definiert werden soll. Sind denn andere Begriffe wie Demokratie, Gewaltenteilung, Menschenrechte konsensfähig? Hier würden viele Menschen in einer Demokratie, die auf Gewaltenteilung beruht und die Menschenrechte umsetzen will, mehrheitlich zustimmen, auch wenn viele keine genauere Definition haben, einige dagegen sind und es anderen egal erscheint. Und warum sollte dies mit der Inklusion, für die es eine Herleitung aus den Menschenrechten und eine gültige Rechtsordnung nach der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) gibt, anders sein? Ahrbeck und andere Autoren im deutschen Sprachraum polemisieren für mich gegen die Inklusion, weil sie sich gar nicht um den Diskurs Inklusion umfassend kümmern, weil sie sich weder auf den Diskurs um die Menschenrechte und Menschenwürde, auf Theorien sozialer Gerechtigkeit wie bei John Rawls, auf den Capability Approach oder Standards der Inklusion weltweit (Reich 2012) beziehen



wollen, sondern nur ein Unbehagen aus einer exklusiven deutschen Tradition heraus artikulieren und dabei gleichzeitig einen Mangel an sozialer Fantasie und moralischer menschenrechtlicher Einstellung dokumentieren. Dann wird behauptet, wir wissen ja gar nicht was Inklusion überhaupt sei. Wenn dies mit wissenschaftlicher Geste vertreten wird, dann wird das Ziel der gemeinten Aufklärung über die Inklusion nicht nur verfehlt, sondern zudem politisch und menschlich auf fragwürdige Wege auf eine exklusive Vergangenheit gelenkt. Es ist eine bis heute stark wirkende Vergangenheit, die zutiefst den Anforderungen der Menschenrechte widerspricht. Autoren wie Ahrbeck schüren Ängste vor der Inklusion, statt die Herausforderung umfassend und aktiv zur Verbesserung der Inklusion anzunehmen.

Rücken wir die Aussage in ein wissenschaftliches Licht: Es gibt einen umfassenden Diskurs über die Inklusion. Er besteht nicht, wie Ahrbeck und andere meinen, aus einer anthropologischen Fundierung im Sinne einer Begründung, was »der« Mensch eigentlich und ohnehin sei, denn genau diese hat sich im Diskurs selbst zu oft als Exklusionspraktik erwiesen, sondern in der Anerkennung des Unterschiedlichen, der Differenzlinien in der Bestimmung selbst, die wir zu beachten und zu respektieren haben. Dies gilt zumindest für jene Kulturen, die sich moralisch und gesellschaftspolitisch den Menschenrechten verpflichtet haben und deshalb nicht zufällig zur Idee der Inklusion gekommen sind. Auch wenn Ahrbeck und andere angeblich nicht für die Exklusion sind, warum schreiben sie dann jetzt gegen die Inklusion und warum haben sie zuvor bei der Exklusion geschwiegen? Diese Fragen sollten sich auch alle Lehrkräfte stellen, wenn sie die Inklusion zunächst aus Gewohnheit und Angst vor Veränderung in Zweifel ziehen.

Neben der bildungspolitischen Taktik, die sich bei Ahrbeck zeigt, kommt eine unwissenschaftliche Herangehensweise hinzu. An solchen Kritikern der Inklusion sind offenbar die meisten neueren wissenschaftlichen Studien zur Kultur in der verflüssigten Moderne, zu Lebensformen, zu Differenzlinien, zur Diversität und Heterogenität vorbeigegangen. Vor allem die internationale Entwicklung der Diskurse hierüber wird ignoriert. Hier zeigt sich eine Vergesslichkeit, die wissenschaftlich nicht akzeptabel ist. Eigentlich sollten sich gerade jene, die bildungskonservativ die exklusiven Werte einer Vergangenheit der Bildung mit hohem Diskriminierungspotenzial verteidigen, hier auf das zurückbesinnen, was gerade ältere Bildungstheorien betonen: Die Bildungsmöglichkeit aller Menschen und die Chance auf eine Bildung für alle. Leider sind jedoch solche Bildungsideale in der Praxis gerade in Deutschland wenig umgesetzt worden. Die Geschichte der Inklusion weltweit zeigt, dass es insbesondere demokratische Orientierungen mit Blick auf eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit sind, die helfen, eine inklusive Erziehung und Bildung zu ermöglichen. In den internationalen, den gebildeten und dabei durchaus kontroversen Diskursen um eine inklusive Erziehung, wird die Diversität der Menschen und die Heterogenität in einem breiten Konsens unterschiedlichster Disziplinen heute überwiegend als Chance und Herausforderung gesehen, aber nicht als Risiko oder »Untergang des Abendlandes«, wie Kritiker – insbesondere in der Besitzstandswahrung des Gymnasiums – dramati-

sieren. Dabei ist es nicht nur die These, dass jeder Mensch ein Recht auf Individualität und Autonomie hat, was in solcher Erziehung und Bildung erscheint, sondern auch die Notwendigkeit, dass der demokratische Staat hinreichende Vorkehrungen trifft, um eine Chancengerechtigkeit für alle besser als zuvor erreichen zu wollen. In einem Land wie Deutschland, in dem der Schulerfolg in erster Linie von der sozialen Herkunft abhängt, sollten auch die Bildungskonservativen besser aufschreien, wie sehr die Demokratie auf lange Sicht gefährdet ist, wenn nur von den Besitzständen in der Bildung und nicht von einer besseren Chancengerechtigkeit mit großer Teilhabe aller her gedacht wird. Denn Demokratie muss sich stets in den inklusiven Teilhabechancen beweisen, wenn sie sich zufriedenstellend nicht nur für Minderheiten (die Besitzenden) entwickeln soll.

Die Inklusion betrifft alle Menschen. Der weite Inklusionsbegriff umfasst im Kern immer Menschen mit Behinderungen, aber er schließt auch Geschlechterfragen, niedrigen sozio-ökonomischen Status, Migrationshintergründe, unterschiedliche sexuelle Orientierungen, religiöse und kulturelle Orientierungen und Haltungen mit ein. Insbesondere Benachteiligungen und Diskriminierungen will ein inklusives Lernsetting vermeiden. Es sieht alle Lernenden als einzigartig und zu fördern an. Weltweit ist bekannt, dass in solchen Settings nicht nur Lernende mit Schwierigkeiten von der Inklusion profitieren, sondern auch Hochbegabte und alle anderen, die in ihren besonderen Bedürfnissen in einer One-size-fits-all-Pädagogik leicht übersehen werden (vgl. dazu z. B. Hattie 2009; Reich 2014).

Was bedeutet dies für den Sportunterricht? Auch im Bereich der nicht behinderten Schüler/innen finden wir bereits ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Hindernissen, die sportliche Leistungen betreffen. Die Curricula und die Leistungsbeurteilungen in deutschen Schulen sehen den Sportunterricht nicht als ein Erlebnis- und Erfahrungsfeld für Bewegung und Körperlichkeit im weitesten Sinne, sondern immer auch im Zwang, etwas leistungsbezogen beurteilen zu müssen. Muss das so sein? Sind Leistungsbeurteilungen hier überhaupt angemessen? Die Schüler/innen und viele Lehrkräfte zweifeln hieran, weil sie erkennen, dass es eine individuelle Aufgabe und Herausforderung ist, wie ich mit meinem Körper umgehe, wie ich ihn fordere und fördere, was für Konsequenzen an Erfahrungen und Erleben ich hieraus ziehen kann. Etliche Lehrkräfte ziehen die folgerichtige Konsequenz, dass diejenigen, die sich bemühen, auch eine gute Note erhalten. Für behinderte Menschen gilt dann zusätzlich, dass ihre eingeschränkte Teilhabe mit sehr unterschiedlichen und stets individuell zu betrachtenden Einschränkungen in Verbindung steht. Die Sporthallen oder Sportplätze, die wir zu nutzen gewohnt sind, geben uns aber keine Antworten darauf, wie wir mit den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unserer Lernenden umzugehen haben. Eine Antwort finden wir zunächst immer in den Köpfen der Lehrkräfte, die Sport unterrichten. Wenn uns die Rollstuhlfahrerin erzählt, dass sie in der Oberstufe gar keinen Sport machen konnte, weil der Lehrer für sie keine Verwendung hatte (sie musste stattdessen, wie es in der Praxis nicht unüblich ist, einen zusätzlichen Grundkurs in Geschichte belegen), dann zeigt dies, dass nicht die Orte versagen, sondern die



Personen. Dies gilt insbesondere, weil der bestehende Rechtsanspruch auf Inklusion für den barrierefreien Umbau von Schulen mehr und mehr sorgen wird. Aber sorgen wir auch für eine veränderte Haltung der Sportlehrkräfte?

Die Lehramtsausbildung im Sport beginnt an den meisten Orten mit einem Rangvergleich. Angehende Sportlehrkräfte müssen beweisen, dass sie hinreichend sportlich »begabt« sind. Eine behinderte Sportlehrkraft erscheint nahezu als unmöglich. In anderen Fächern ist die Chance deutlich höher. Woran liegt das?

Ein wesentliches Argument ist, dass der Rangvergleich zur Grundidee des Sports elementar dazugehört. Nichts scheint objektiver zu sein: Es werden Regeln aufgestellt, die für alle gleich gelten und Leistungen erbracht, in der alle gleiche Chancen besitzen. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn Menschen sich bewusst auf einen solchen Vergleich einlassen. Aber dagegen ist viel einzuwenden, wenn wir in einer Pflichtveranstaltung wie der Schule alle Menschen unabhängig von ihren Voraussetzungen dazu zwingen, einen solchen Rangvergleich ohne Nachteilsausgleiche durchführen zu müssen.

Der übliche Rangvergleich, der im Abitur mit einer klaren Ziffer belegt wird, die für weitere Aufrückungen in der Gesellschaft steht, ist ein kostengünstiges Verfahren, um Zugänge zum Studium und zu Berufen zu regulieren, aber keineswegs ein pädagogisch überzeugendes und effektives Vorgehen im Sinne eines kompetenzorientierten, vertiefenden, handlungsorientierten Lernens. Dies gilt für den Sport ebenso wie für andere Fächer. Es ist in der Inklusion analog zu den Menschenrechten zu sehen: Wir können nicht von benachteiligten Menschen erwarten, dass sie ohne zusätzliche Hilfe in Menschenwürde leben, wenn ihre Lebensumstände dies verhindern und sie durch diese daran gehindert sind im Sinne unserer idealtypischen Normen zu funktionieren. Wir können in einer heterogenen Lerngruppe in der Inklusion nicht erwarten, dass ein Wettrennen, Wettspringen oder anderes mehr in fairer Weise verläuft, wenn wir alle »objektiv« miteinander vergleichen. Wir müssen umdenken.

Manche verweigern das Umdenken. Von ihnen wird eingewandt, dass es doch nichts bringe, wenn die Schule einen Inklusionsschonraum einrichte, aber die Gesellschaft dem später nicht folge. Dieser Einwand ist berechtigt und unberechtigt zugleich. Länder, die schon länger erfolgreich inklusiv in den Schulen arbeiten, zeigen, dass sie mehr Anstrengungen unternehmen, um auch neben der Schule in der Lebens- und Arbeitswelt die Inklusion zu fördern. Inklusive Wunder aber vollbringen selbst die stärker bildungsgerecht vorgehenden Skandinavier nicht in einer kapitalistischen Welt, in der ein Kosten-Nutzen-Denken dominiert. Inklusion ist eine demokratische, längerfristige Aufgabe, die grundlegend mit der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft selbst zusammenhängt. Es ist deshalb gerade für Erziehung und Bildung eine der wichtigsten Aufgaben, wie bereits John Dewey forderte (Garrison/Neubert/Reich 2016), eine Partizipation aller zu erreichen, wenn wir menschliche Ansprüche gegen Exklusionspraktiken und undemokratische Tendenzen stärken wollen.

Wenn wir das Umdenken annehmen, wenn Sportlehrkräfte inklusiv arbeiten wollen, was sie heute eigentlich von der rechtlichen Lage her müssen, dann bedarf es einer Reflexion in doppelter Hinsicht, um sinnvoll inklusiv vorgehen zu können:

1. Akzeptiere ich die Einzigartigkeit jedes Individuums und damit die grundsätzliche Unterschiedlichkeit jedes Menschen in seinen körperlichen und weiteren Voraussetzungen, Wünschen, Einstellungen und Bedürfnissen?

Inklusion als normative Vorgabe, als Ausdruck der Menschenrechte und der Chancengerechtigkeit, verpflichtet uns hier, die Einzigartigkeit jedes Individuums umfassend zu respektieren und dies auch pädagogisch aktiv in ein positives eigenes inklusives Verhalten umzusetzen. Unterschiede erzeugen Unterschiede. Wir sind gezwungen, den One-size-fits-all-Unterricht grundlegend aufzugeben und uns der Differenzierung im Sportunterricht in neuer Qualität zu stellen.

2. Reflektiere ich die Geschichte der Rangvergleiche im Sport kritisch und kann ich kritisch beurteilen, wann und inwiefern Rangvergleiche bei unterschiedlichen Voraussetzungen nicht mehr lernförderlich, sondern einschränkend, ausgrenzend, exkludierend wirken?

Heterogene Lerngruppen verpflichten mich als Lehrkraft nach alternativen Lehr- und Lernformen im Sport zu suchen, die nicht durchgehend rangbezogene Ergebnisse produzieren, sondern umfassende Chancen auf individuelle Entwicklung ermöglichen. Vielfalt erzeugt Vielfalt. Wir sind gezwungen, die Wünsche und Erwartungen der Lernenden in neuer Qualität in die Gestaltung des Unterrichts mit einzubeziehen.

## 2. Differenzierung im inklusiven Sportunterricht

Eine inklusive Didaktik bedarf der Verwirklichung der beiden eben aufgestellten Postulate. Sie favorisiert deshalb eine konsequente Umsetzung von lernförderlichen Lernformaten, um den inklusiven Ansprüchen der Lernenden hinreichend zu genügen. Dabei haben sich vier Formate als besonders günstig erwiesen (Reich 2014, S. 314 ff.). Beziehen wir diese vier inklusiven Lernformate auf den Sportunterricht, dann erscheinen vier Umsetzungs Herausforderungen:

1. In einer Phase des Sportunterrichts gibt es ein selbstwirksames und von den Lernenden überwiegend selbstreguliertes Lernangebot, das mittels Raum, zeitlichem Intervall, Geräten und Lernmaterialien, gestuften und nach Fähigkeiten differenzierter Lernaufgaben ein individuelles Lernen ermöglicht und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) begleitet ist. Es müssen hierbei entsprechend der Fähigkeiten der Lernenden bestimmte Niveaustufen individuell und in Gruppenprozessen vorgehalten werden. Eine Arbeit mit Kompetenzrastern erscheint als sinnvoll. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass dieses Format bei zeitlich eingeschränkten Stundenansätzen, wie sie für den Sportunterricht typisch sind, in den



Gesamtablauf zur Verfügung stehender Stunden organisatorisch geschickt durch Mischung mit anderen Verfahren integriert werden muss.

2. Im Projektunterricht werden bestimmte Sportprojekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei insbesondere Teamaspekte betont werden. Notwendig sind hier Projektstage Sport, die sich umfassend der Inklusion widmen und auch alle Lehrkräfte einbeziehen. Solcher Projektunterricht wird auf die vorgeschriebenen Sportstunden angerechnet.
3. In Werkstätten (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen, die sich einer bestimmten Bewegungsform oder Sportart widmen. Günstig ist es, wenn es für die gesamte Schule gemeinsame feste Stundenblöcke für die Werkstätten in der Woche für alle Klassenstufen gibt. Dann kann z. B. eine Werkstatt Tischtennis, geleitet von einem Vereinsspieler der Oberstufe, jahrgangsübergreifend in der Sekundarstufe beispielsweise immer Montag von 14.00 bis 15.30 Uhr.
4. alle zwei Wochen stattfinden und auf die Pflichtstunden in Sport angerechnet werden. An den anderen Montagen wird eine andere Bewegungsform oder Sportart angeboten. Bei allen Angeboten ist eine Supervision durch Sportlehrkräfte notwendig. Die Wahl ist vom Interesse der Lernenden abhängig. Diese Form ist sehr leicht zu organisieren, wenn die Schule insgesamt mit Werkstattangeboten vorgeht (vgl. dazu z. B. das Modell der Max-Brauer-Schule in Hamburg). Es bieten sich zahlreiche Variationen in den Angeboten und bei den durchführenden Personen an.<sup>1</sup>
5. Instruktionen mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten erscheinen für den Sportunterricht nur im begründeten Einzelfall als sinnvoll.

Die Grundtendenz der Lernformate richtet sich auf eine Differenzierung des Sportunterrichts. Aber wie lassen sich die drei angesprochenen Lernformate konkret in den Sportunterricht umsetzen?

Scheid/Friedrich (2015, S. 37) wie auch Tiemann (2012) sprechen für den inklusiven Sportunterricht von einer »Dialektik von Gleichheit und Differenz«, in der Lernende in Situationen miteinander oder unterschiedlich interagieren. Den Begriff Dialektik würde ich hier vermeiden, weil er uns dazu verführt, in ein Denken von These, Antithese und Synthese zu geraten, wobei die Synthese auf etwas vorübergehend Gemeinsames hinauszulaufen scheint, was für die unterschiedlichen Körper und »Bewusstseine« jedoch oft abstrakt und aufgezwungen bleiben wird. In der konstruktivistischen Lerntheorie, die heute den pädagogisch-psychologischen Diskurs dominiert, hat man dialektische Konzepte aufgegeben, weil sie dazu verleiten, Lernen als einen Prozess zu sehen, der immer vollständiger erfasst werden kann und universellen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. In der Forschung aber zeigt sich eher, dass Lernen ein stark individuell geprägter Prozess ist, der zwar im Vergleich der Lernenden beobachtet und analysiert werden kann, für den es aber wenig Sinn macht, eine eindeutige und verbindliche

<sup>1</sup> Selbstverständlich sind dabei stets die geltenden Sicherheitsbestimmungen zu berücksichtigen.

Entwicklungslogik zu konstruieren. Wir haben vielmehr Annäherungen an sehr unterschiedliche Lernformen, die in den Lernbiografien sehr unterschiedlich verlaufen. In der Diversität müssen wir hierbei immer anerkennen, dass die Einzigartigkeit des Individuums nicht problematisch ist, dass wir kein Konstrukt fiktiver Gleichheit oder dramatisierter Differenz benötigen und beides nicht gegen die Lernenden ausspielen sollten. Die Hegelsche Dialektik ist ein Ordnungsdenken der Moderne, die sich der je erreichten Stufen eines aufsteigenden Geistes bzw. Bewusstseins relativ sicher weiß, aber ein heutiges Verständnis rechnet im Gegensatz zu den Dialektikern mit Widersprüchen, nicht auflösbaren oder aufgehobenen Gegensätzen, Ausnahmen und vor allem Ambivalenzen. Ich bevorzuge es deshalb, in inklusiven Kontexten von der Einzigartigkeit des Individuums zu sprechen und jedem Menschen hierbei im Unterricht die Chance zuzusprechen, eine persönliche Exzellenz in eigener Anstrengung zu erreichen (zur näheren Begründung vgl. Reich 2014). Dies kann allerdings, und das ist an der Aussage über Gleichheit und Differenz für mich zielführend, in gleichen oder unterschiedlichen Lernsettings erreicht werden. Solche Settings sind Handlungsangebote, eine notwendige Dialektik mit festgelegten Stufen für alle Fälle hingegen erscheint als schwierig, meist wenig erfolgreich. Deshalb ist man weltweit in der pädagogischen Psychologie heute in einem konstruktivistischen Diskurs unterwegs, der ein konstruktiv gestaltendes, experimentelles, aber stets auch in seinen Wirkungen zu evaluierendes Vorgehen gegenüber dialektisch-spekulativen Theorien mit unterstellten Gesetzmäßigkeiten für alle bevorzugt.

Es ist auf der Ebene der Konstruktion inklusiven Sportunterrichts bereits in zahlreichen Praktiken deutlich geworden, dass die Mischung aus Gleichheit und Unterschiedlichkeit in den Angeboten sehr bewusst im Blick auf die vorhandene Lerngruppe ausgewählt werden muss. Der Ansatz von Black/Stevenson (2012) stellt z.B. ein STEP-Modell dar, in dem Space, Task, Equipment, People ergänzend und variabel genutzt werden, um sportliche Ergebnisse bei unterschiedlichen Voraussetzungen zu erzielen (vgl. Abb. 1). Das Modell sieht beispielsweise vor, dass

1. jede/r in offenen Settings spielen kann, wobei es nur minimale Anpassungen an die Lernumgebung gibt (z.B. Aufwärmen, kooperative oder unstrukturierte Bewegungsspiele),
2. es in Lernsettings ähnliche Aktivitäten oder gleiche Spiele mit Herausforderungen und Unterstützungen gibt, die auf die Bedürfnisse der Lernenden konkret zugeschnitten werden, wobei die Regeln, die Ausstattung oder der Aktivitätsbereich an die unterschiedlichen Individuen angepasst werden muss (die Modifizierung bedingt den Wechsel in die Inklusion, z.B. Wurfaktivitäten mit besonderen Materialien, Zielräumen, zusätzlichen Hilfen),
3. Gruppen mit ähnlichen Voraussetzungen (ability groups) gebildet werden, die sich in einer heterogenen Lerngruppe parallel zu anderen bewegen (z.B. bei freiwilliger Zuordnung agiert eine Gruppe im Sitzen, die andere im Stehen, hier lassen sich auch Niveaustufen bilden, wobei die Niveaus in unterschiedlichen Anforderungsbereichen für die Lernenden nach Fähigkeiten wechseln werden),



4. alternative und separate Aktivitäten auf Zeit für bestimmte Kompetenzen durchgeführt werden, insbesondere um einzelnen Lernende besonders zu fördern und an Gruppenleistungen heranzuführen oder eigene Leistungen allein oder in Gruppen zu erbringen; aber diese Phase sollte nie die meiste Zeit verschlingen (z. B. wechselt eine Rollstuhlfahrerin während einer Sprungaktivität in eine Wurfaktivität, andere bereiten sich auf bestimmte Wettkämpfe vor),
5. angepasste sportliche Aktivitäten und Maßnahmen des Behindertensports jederzeit auch für Menschen ohne Behinderungen eingesetzt werden können, um Herausforderungen für alle Lernenden mit ihren je spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen zu geben, die das inklusive Spektrum im Sport erweitern helfen (z. B. paralympische Sportarten und Ereignisse als Herausforderung für alle).

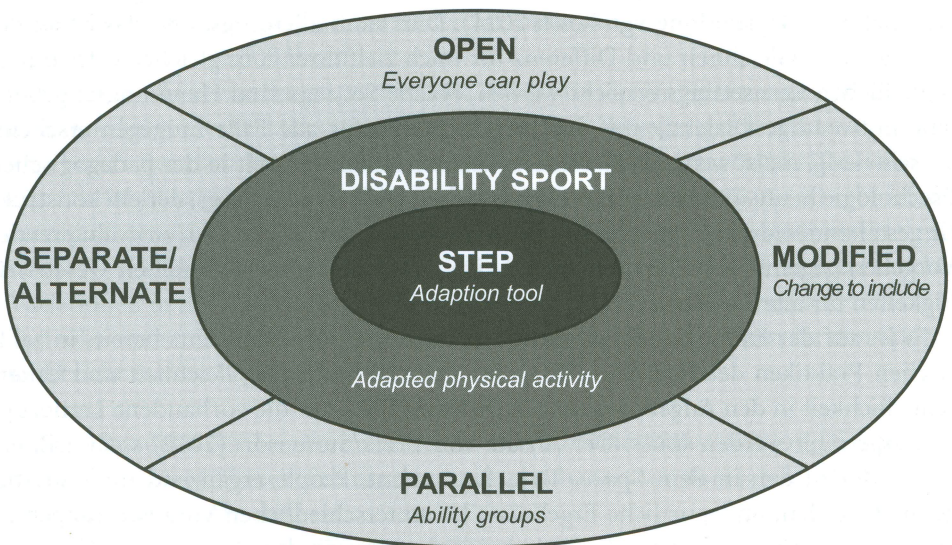


Abb. 1: Das Step-Modell (nach Black/Stevenson 2012)

Die Sportlehrkräfte können auf der Basis einer inklusiven Haltung das STEP-Modell einsetzen. Dabei gibt es vielfältige Variationsmöglichkeiten:

- Space: Durch die räumliche Anordnung, die Bestimmung von Längen, Breiten und Höhen, entstehen Aktivitätszonen und Mobilitätsniveaus, die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden unterschiedlich entsprechen und dadurch mehr Chancen für eine Teilhabe aller eröffnen. Die Lehrkraft muss sich hier wie bei den folgenden Aspekten ganz auf die Lernenden und ihre Unterschiede einstellen und ausprobieren, was wirkt.
- Task: Die Aufgabensetzung muss allen gleiche Chancen auf eine Teilnahme eröffnen, d.h. komplexe Skills müssen auf niedrigere heruntergebrochen werden, es muss immer eine erste, für alle erreichbare Niveaustufe geben, gleichzeitig jedoch

in der Individualisierung auch aufsteigende Schwierigkeitsstufen für vorhandene Befähigungen. Wichtig ist hier auch der Teamgedanke, um nicht in einem rein individualisierenden Skilltraining zu landen.

- **Equipment:** Die Ausstattung mit Materialien, Geräten, Hilfsmitteln usw. muss nach Art und Umfang an die Niveaus der Lernenden konsequent angepasst werden.
- **People:** Sowohl Gruppen mit relativ gleichen Fähigkeiten als auch gemischte Gruppen können sinnvoll sein. Wichtig ist oft die Anzahl der Gruppenmitglieder, um Aktivitäten sinnvoll durchzuführen. Entscheidend aber ist, dies will ich dem STEP-Modell an dieser Stelle hinzufügen, dass alle Teilnehmenden in allen Aktivitäten eine inklusive, respektvolle Haltung mit Hilfsbereitschaft und Unterstützung praktizieren, wobei jegliche Diskriminierungen unterbunden werden. Deshalb sind vor Beginn des Unterrichts gemeinsam Teamregeln zu erarbeiten, die konsequent verfolgt und überprüft werden.

Tiemann (2013) hat analog zu diesem Modell ein eigenes Konzept des adaptiven Sportunterrichts entwickelt, wobei sie zutreffend berücksichtigt, dass die inklusive Haltung der Lehrkraft (und der Schüler/innen) entscheidend für den Erfolg sein wird. Sie nennt sechs Felder der Modifikation: Materialien, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellungen, Sozialformen und Kommunikation.

Unter den Voraussetzungen eines solchen Modells lassen sich die oben besprochenen Lernformate differenziert auch im Sportunterricht einbringen. Die Idee der Selbstregulation nach Niveaustufen steht quer zu den unterschiedlichen Aktivitäten im STEP-Modell und kann dadurch umgesetzt werden, dass beispielsweise in den Aktivitäten mit Kompetenzrastern gearbeitet wird, um Lernenden zu zeigen, welche Anforderungen sie für sich erfüllt haben und wo die nächste Herausforderung liegt. Dazu müssen Lehrkräfte jedoch insbesondere bei Menschen mit Beeinträchtigungen auch wissen, welche Aktivitäten je nach Beeinträchtigungen möglich, günstig oder ungünstig sind. Die English Federation of Disability Sport (2015) stellt hierfür eine interessante Hilfe zur Verfügung, die auf Standortbestimmungen im deutschen Sportunterricht angepasst werden müsste. Standortbestimmungen, so schlägt die inklusive Didaktik vor (Reich 2014), sind für alle Schüler/innen notwendig, um gemeinsam aus den Perspektiven der Lernenden und der Lehrenden Voraussetzungen und Ziele des Lernens effektiv aufeinander abzustimmen.

Lehrkräfte die inklusiv im Sportunterricht arbeiten wollen, benötigen für die Herausforderungen durch neue Lernformate und differenzierte Aktivitäten wie bei STEP grundsätzlich Teamarbeit, um die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Wirksamkeitsprüfung des Unterrichts hinreichend leisten zu können. Die vorliegenden Modelle ermutigen, hier neue Wege zu gehen und sie bedeuten auch, eine inklusive Fachdidaktik zu entwickeln, die von den gelungenen fachpraktischen Erfahrungen in der Praxis leben muss. Dabei kommt es mit der inklusiven Schule insgesamt darauf an, den Sportunterricht neu und anders im Stundenplan zu verorten und durch Werkstätten auch Wahlangebote für die Schüler/innen verstärkt vorzuhalten.



Die Differenzierung sollte aus Sicht einer inklusiven Didaktik zwei Wege gehen: Einerseits eine Binnendifferenzierung im inklusiven Sportunterricht umfassend herstellen, andererseits äußerlich differenzierte Sport- und Bewegungsformen nach Interesse und Neigungen der Lernenden vorhalten, wobei neben den Lehrkräften auch geeignete Personen aus Vereinen, der Eltern- oder Schüler/innenschaft einbezogen werden können.

### 3. Beurteilung und Benotung im Sportunterricht

Auf Probleme der Benotung in inklusiven Schulen gehe ich ausführlich in Reich (2014, Kap. 4.7) ein. Besonders im Sportunterricht wirken sich Beschränkungen bei besonderen Bedürfnissen der Lernenden sehr stark aus, so dass ein One-size-fits-all-Vorgehen nicht selten von den Schüler/innen als survival of the fittest empfunden wird. Die Schadenfreude mancher Lehrkräfte und Mitschüler/innen bei Versagen in bestimmten Aktivitäten, die leider immer noch in der Praxis zu beobachten ist, führt bei nicht wenigen zu einer Ablehnung von Sport überhaupt.

Hier ist grundsätzlich zu sagen, dass eine Benotung aus Rangvergleichen im Sportunterricht nur für bestimmte, im Sportsystem bevorzugte Leistungsträger/innen Sinn macht und im Grunde als demotivierender Faktor für den Rest abgeschafft werden sollte. Sportlehrkräfte wissen dies längst und helfen sich sehr oft durch sehr gute und gute Noten für alle. Sie wissen, dass auch jede Sportlehrkraft bei sportlichen Vergleichen Resultate erleben würde, die eine eigene Unfähigkeit zeigen. Die traditionell vermutete Anstrengung, die aus solcher Erfahrung resultieren soll, trifft leider nur bei wenigen Menschen zu. Für den Sportunterricht sollte es umgekehrt immer darum gehen, alle Beteiligten zu ermuntern, Sport- und Bewegungserfahrungen zu machen. Die Benotung könnte mühelos durch verbale Beurteilungen ersetzt werden, in denen beschrieben wird, wie sich der Lernende angestrengt hat, welche Fortschritte für ihn oder sie in welchen Feldern und bei welchen Aktivitäten erkennbar sind, wo Ziele für die Zukunft liegen könnten. Ein wesentliches Ziel des Sportunterrichts sollte es sein, im schulischen Sport, Freude und Spaß an jeglicher Bewegung zu vermitteln, Aktivitäten anzuspornen, Sinnes- und Bewegungserfahrungen, Körpererfahrungen zu ermöglichen, hierbei auch die Sinne zu schulen, sich selbst und die Welt in der Bewegung zu erfahren, sich körperlich auszudrücken, zu kooperieren und dann auch sportspezifische Anliegen, bei denen es zu individuellen Leistungen und auf Wunsch auch zum Wettkampf kommt, zu ermöglichen. Wichtig ist, dass all diese Handlungen keine Ängste auslösen, nicht diskriminierend sind oder ein Unbehagen in sinnlosen Vergleichen erzeugen. Noten sind dann ohnehin sinnlos, wenn sie sich nur noch im oberen Bereich der Skala bewegen und dadurch die Unsicherheit der Beurteilung ausdrücken.

Schulrechtlich muss Deutschland diese Konsequenz jedoch für alle Fächer leider erst noch ziehen. In der Zwischenzeit sollten Lehrkräfte mit Benotungen äußerst vorsichtig und wohlwollend umgehen. Hier gehen Sportlehrkräfte oft schon mit gutem

Beispiel voran, was ihnen nicht selten zweifelnde Blicke in Konferenzen einbringt. Es ist in jedem Einzelfall zu prüfen, ob und inwieweit die Schüler/innen versuchen, für sich gesetzte Ziele nach ihren vorhandenen Fähigkeiten, die auch subjektive Wahrnehmungen und Ängste einschließen, zu vollziehen. Es ist gemeinsam zu thematisieren, inwiefern ihnen die Aktivitäten helfen, ein Wachstum ihrer Erfahrungen zu erreichen und dabei gesteckte Ziele zu verwirklichen. Nicht der Rangvergleich vom Weltmeister oder der Olympiasiegerin nach unten bis zum schwächsten Glied kann das Ziel einer Benotung sein, sondern allein die persönliche Exzellenz, die in einer sportlichen Lernvereinbarung mit den Lernenden individuelle Ziele festlegt und Wege der Überprüfung nennt. Wenn dann Noten zugeordnet werden müssen, weil rechtlich vorgeschrieben, dann müssen auch die individuellen Voraussetzungen mit Nachteil ausgleichen berücksichtigt werden. Das aber bedeutet, die Lernenden näher zu kennen und intensive Beziehungen zu pflegen, um dies überhaupt hinreichend einschätzen zu können. In inklusiven Schulen sind gerade deshalb die neuen und intensiven Lernformate mit gemeinsamen Projekttagen und durch Teamteaching der Lehrkräfte wichtig, um die inklusiven Herausforderungen in gerechter Weise meistern zu können.

Der Begriff der persönlichen Exzellenz verweist auf ein radikales Umdenken in der inklusiven Erziehung und Bildung. Exzellenz wird nicht absolut in einem Kampf aller gegen alle gemessen, sondern individuell nach Kriterien beurteilt, die mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet und gestellt werden. Allein damit lassen sich Unter- oder Überforderungen, wie sie auch typisch für den Sportunterricht sind, weil die Bewegungsvoraussetzungen so unterschiedlich ausgeprägt vorliegen, vermeiden und in Kompetenzen ausdrücken, die individuell erreichbar erscheinen. Dies sollte einen curricularen Kern des Sportunterrichts ausmachen, einen Kompetenzrasteransatz, der aber nicht alle Stunden füllen darf. Freude und Spaß an Bewegung und Spiel brauchen sowohl für die Lernenden wie die Lehrenden auch einen aktiven Freiraum, der dann am besten gelingen mag, wenn nichts beurteilt werden muss. Dies ist der eigentliche Lehrplan für ein lebenslanges bewegungsorientiertes und sportliches Lernen, der nur dann gelingt, wenn die Lernenden ihre Bewegungen selbstwirksam als bedeutsam für ihr Leben einschätzen und interpretieren lernen.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauman, Z. (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.
- Black, K./Stevenson, P. (2012): Information and advice: The Inclusion Spectrum incorporating STEP. [www.Englandathletics.org/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=13231](http://www.Englandathletics.org/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=13231) (Abruf 16.09.2015).
- English Federation of Disability Sport (2015): Functional categories for sport and disabled people: a toolkit for identification and competition. [www.efds.co.uk/assets/0000/6651/Profiling\\_Resource\\_Print\\_Version\\_FINAL.pdf](http://www.efds.co.uk/assets/0000/6651/Profiling_Resource_Print_Version_FINAL.pdf). (Abruf 16.09.2015).
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.



- Foucault, M./Martin, L.H./Gutman, H./Hutton, P.H. (Hrsg.) (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Garrison, J./Neubert, S./Reich, K. (2016): *Democracy and Education Reconsidered. Dewey After 100 Years*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Laging, R. (2013): Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1, S. 61–82.
- Meier, S./Ruin, S. (2015): Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In: Meier, S./Ruin, S. (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos, S. 81–99.
- Mentges, G./Richard, B. (Hrsg.) (2005): *Schönheit der Uniformität. Körper, Kleidung, Medien*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Reich, K. (2012): *Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2013): *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Ruin, S. (2015): *Körperbilder in Schulsportkonzepten*. Berlin: Logos.
- Scheid, V./Friedrich, G. (2015): Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In: Meier, S./Ruin, S. (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos, S. 35–51.
- Tiemann, H. (2012): Vielfalt im Sportunterricht: Herausforderung und Bereicherung. In: *sportunterricht* 61, S. 168–172.
- Tiemann, H. (2013): Inklusiver Sportunterricht. In: *Sportpädagogik* 37, S. 47–50.
- United Nations (2006): *Conventions on the rights of persons with disabilities*. [www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml) (Abruf 16.09.2015).