



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung
Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderung
im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen
Schulen der Sekundarstufe

Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2010/11

Verfasserin

Theresa Schmelzer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 350 482

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Bewegung und Sport

Betreuerin: Mag^a. Dr. Maria Dinold

Vorwort

Im vorletzten Studienjahr aus dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport hatte ich im Rahmen einer Lehrveranstaltung bei Frau Mag. Dr. Dinold die Gelegenheit zu Hospitationen im Sportunterricht inklusiv geführter Volks- und Hauptschulklassen in Wien. Aufgrund der wertvollen neuen Erfahrungen, die ich im Zuge der Beobachtungen und Gespräche mit den Unterrichtenden sammeln durfte, wurde mein Interesse am inklusiven Schulsport geweckt.

Die Wahl des Bundeslandes Burgenland gründet zunächst auf meiner persönlichen Herkunft (Gols, Bezirk Neusiedl am See) und dem dementsprechenden Interesse daran, etwas über den inklusiven Sportunterricht in einer Region in Erfahrung zu bringen, in der ich künftig eventuell auch selbst als Bewegungs- und SportlehrerIn tätig sein werde. Darüber hinaus gibt es, im Gegensatz zu anderen Bundesländern, bis dato keine wissenschaftlichen Befunde über Inklusionsschulsport im Burgenland. In diesem Sinne versteht sich meine Arbeit als bescheidener empirischer Beitrag zu einem bislang kaum beachteten Forschungsfeld, sowie als möglicher theoretischer Input und praktische Anregung für SportlehrerInnen, SchulleiterInnen und andere an inklusivem Sportunterricht beteiligte pädagogische ExpertInnen.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Frau Mag. Dr. Maria Dinold für die ausgezeichnete Betreuung und Unterstützung beim Verfassen der Diplomarbeit bedanken. Ein besonderes Dankeschön geht auch an Frau Mag. Dr. Nadine Zillmann für ihre allzeitige Verfügbarkeit, Zeit und Hilfe bei der statistischen Datenauswertung.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die meine Ausbildung ermöglicht und mich auch sonst in jeder nur erdenklichen Weise unterstützt haben. Danke, dass ihr eure eigenen Bedürfnisse so oft zurückstellt, mir in schwierigen Zeiten Halt gebt und auch in den guten immer für mich da seid. Danke Stefan, dass auch du da bist, wenn es darauf ankommt.

Herzlich danken möchte ich weiters allen StudienkollegInnen und FreundInnen, die mich auf meinem bisherigen Weg begleitet haben, insbesondere Iris, Lisa, Marlies und Susanne. Danke „girls“ für all die aufmunternden und bestärkenden Worte, die mir so viel Kraft geben. Danke, dass ich mich auf euch verlassen kann, dass ihr meine Engsten seid.

Abstract (Deutsch)

In der gemeinsamen sportlichen Betätigung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung liegen wertvolle und vielfältige Chancen zur Herstellung positiv besetzter Bewegungsbeziehungen, die ihrerseits einen wesentlichen Beitrag zur individuellen Entwicklungsförderung und persönlichen Ressourcenerweiterung der SchülerInnen zum einen, und zum Erwerb und Ausbau sozialer Kompetenzen im zwischenmenschlichen Umgang zum anderen, leisten können. Vor dem Hintergrund dieser Annahme verlangt der inklusive Sportunterricht danach, jede/n Einzelne/n mit all ihren/seinen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen anzuerkennen, wertzuschätzen und im Hinblick auf ihre/seine individuell nächstmögliche Entwicklungsstufe zu fördern und zu fordern. Was also im Schulsport ganz allgemein gelten sollte, nämlich Methoden und Inhalte zu finden, damit unterschiedliche Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen die gleichen Chancen bekommen, ihre individuell unterschiedlichen Entwicklungspotentiale durch Bewegung, Spiel und Sport zu nutzen und zu erweitern, gilt für den inklusiven Sportunterricht ganz besonders. In diesem Sinne stehen SportpädagogInnen und andere daran beteiligte ExpertInnen vor der Aufgabe, die positiven Chancen menschlicher Vielfalt im inklusiven Sportunterricht zu nutzen und solche Lernsituationen zu schaffen bzw. Lernprozesse in Gang zu setzen, in denen sich Gemeinsamkeit nicht über das bloße räumliche Beisammensein von SchülerInnen mit und ohne Behinderung definiert, sondern über das miteinander und voneinander Lernen in der wechselseitigen Kommunikation, Interaktion und Kooperation.

Ziel der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten quantitativen empirischen Untersuchung an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe war die Generation einer aktuellen Bestandsaufnahme über den inklusiven Sportunterricht in einem Bundesland, über das bis dato keine kontextbezogenen empirischen Befunde vorliegen. Anhand der erhobenen Daten aus zwei an die SchulleiterInnen und SportlehrerInnen der inklusiv geführten Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen versandten Fragebögen sollte geklärt werden, inwiefern die Forderungen einer inklusiven Sportpädagogik an den burgenländischen Standorten Eingang gefunden haben und die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht über deren rein räumliche Teilnahme hinausgeht.

Trotz ersichtlicher Problemfelder – vor allem im Bereich verfügbarer organisatorisch-struktureller und personeller Ressourcen – zeugen die Ergebnisse der Untersuchung insgesamt von durchaus positiven Entwicklungen im Hinblick auf Inklusion und Teilhabe in und durch Bewegung und Sport an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe.

Abstract (English)

Inclusive Physical Education contains the chance to provoke and install positive interpersonal relations between children and adolescents with and without disabilities. It moreover offers various opportunities to contribute to every child's self-development on one side, and to make all children acquire important social aptitudes and human skills in interaction and communication on the other. Due to this consideration, inclusive physical education in school means to accept, appreciate and honour every child's abilities, strengths and qualities, and to take advantage of everyone's individual potentials – no matter if they are limited by possible impairments or not – in order to help him/her reach his/her next individual level of development. Inclusion and participation in physical education require a new approach and concept of shared activities and sports between pupils with different preconditions and skills. Teachers and other experts involved in inclusive physical education therefore have to acknowledge children's diversity and seize the opportunity of using human variety in planning and arranging inclusive activities. Pupils with and without disabilities must not be taught next to each other while merely sharing the same room or gym, but get the chance to communicate, interact and cooperate in shared activities so that they can learn together as well as from each other.

The aim of the empirical research that has been conducted in course of this paper was to create an overviewing analysis and survey about inclusive physical education in secondary schools in Burgenland, the most eastern province of Austria. For the acquisition of quantitative data two questionnaires have been sent to both the headmasters and physical education teachers of all lower secondary and pre-vocational schools in which children and adolescents with disabilities had been taught in 2010/11. Within the statistical analysis of the collected data it should be cleared, whether the aims and demands of inclusion in as well as through sports have been or are being established in the inclusive physical teaching practice, and whether pupils with disabilities do not only attend class, but actively participate in shared activities with others.

Although in some fields of investigation there is evidence of persisting gaps between theoretical demands and their practical realization in school, in general the research reveals positive results regarding the implementation of inclusive teaching principles as well as the participation of pupils with disabilities in physical education in secondary schools in the province of Burgenland.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	17
2	Behinderung und ihre Perzeption im Wandel der Zeit	21
2.1	Ursprünge des Behinderungsverständnisses	21
2.2	Paradigmenwechsel: vom persönlichen Defizit zum sozialen Konstrukt	22
2.2.1	Medical Model vs. Social Model	22
2.2.2	Das konstruktivistische Verständnis	23
2.2.3	Das soziologisch-interaktionistische Verständnis	23
2.3	Der pädagogische Behinderungsbegriff	24
2.3.1	Von der Schädigung zur sozialen Beeinträchtigung	24
2.4	Aktuelle Definitionen im Vergleich	25
2.4.1	Das biopsychosoziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health	25
2.4.2	Das Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention	26
2.4.3	Behinderung als Negativbewertung der Andersartigkeit	27
2.4.4	Das humanontogenetische Konzept	27
2.5	Zur möglichen Überwindung des Behinderungsbegriffs	28
2.5.1	Die „Behinderten“ gibt es nicht	28
2.5.2	„Behinderung“ als Behinderung im inklusiven Unterricht	29
2.5.3	Zur Terminologie dieser Arbeit	30
2.6	Systematisierung der Behinderungsarten	31
2.6.1	Körperliche Behinderungen	31
2.6.2	Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen	32
2.6.3	Behinderungen der geistigen Leistungsfähigkeit	32
2.6.4	Psychische Behinderungen	34
2.6.5	Mehrfachbehinderungen	34
2.6.6	Bewegungsbehinderungen	35
2.7	Motorische Besonderheiten von Kindern mit Behinderung	35
2.7.1	Geistige und psychische Behinderungen	35
2.7.2	Sinnesbehinderungen	36
2.7.3	Bewegungs- und Mehrfachbehinderungen	37
2.8	Das Behinderungsverständnis in Österreich	37
2.8.1	Kritik an der österreichischen Behindertenpolitik	38
3	Segregation, Integration, Inklusion	40
3.1	Eine Frage des Menschenbildes	40
3.1.1	Das Normalitätsproblem der symbolischen Ordnung	40
3.2	Segregation als gesellschaftliche Praxis	41
3.3	Integration: Begrifflichkeit, Konzeption, Kritik	42

3.3.1	Zum Begriff der sozialen Integration	42
3.3.2	Leitvorstellungen und Menschenbilder der Integration.....	42
3.3.3	Kritik am Integrationskonzept.....	43
3.4	Von der Integration zur Inklusion	44
3.4.1	Zum Spannungsverhältnis zweier Begriffe.....	44
3.4.2	Begrifflichkeit und Konzeption der Inklusion.....	46
3.4.3	Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung: terminologische Überlegungen zur Partizipation	47
3.4.4	Empowerment	48
3.4.5	Leitmotive einer Kultur der Vielfalt.....	49
3.4.6	Schwierigkeiten und Grenzen der Inklusion	50
4	Inklusion und Sport	52
4.1	Kulturgut, Abbild, Motor: die gesellschaftlichen Funktionen eines „Sports für alle“	52
4.1.1	Zur inklusiven Kraft von Bewegung und Sport	52
4.2	Sportliche Aktivität für Menschen mit Behinderung.....	53
4.2.1	Soziale Kompetenzen und Selbstkonzept.....	53
4.2.2	Gesundheits- und Entwicklungsförderung.....	54
4.3	Integrationssport: Entwicklung und Motive des gemeinsamen Sports von Menschen mit und ohne Behinderung.....	54
4.3.1	Erscheinungsformen und Perspektiven integrativer sportlicher Aktivitäten.....	55
4.3.2	Das Konzept der Adapted Physical Activity	55
4.3.3	Integrativer Sport im erweiterten Verständnis	56
4.3.4	Dimensionen einer differenzierten Integration durch Sport.....	57
4.4	Sport ist Teilhabe	58
4.4.1	Plädoyer für einen inklusiven Sport.....	58
4.5	Inklusion und Empowerment durch Sport	59
4.5.1	Inklusion im Sport – Inklusion durch Sport.....	59
4.5.2	Sportliche Aktivität und Empowerment.....	60
4.5.3	Anforderungen an den inklusiven Sport	60
4.5.4	Grenzen und Hindernisse.....	61
4.6	Strukturen und Netzwerke zur Förderung des Sports von Menschen mit Behinderung	61
4.6.1	Förderungsstrukturen in Österreich und im Burgenland	62
4.6.2	Projekte und Initiativen im Bereich des inklusivem Schulsports.....	63
5	Inklusion in Schule und Unterricht	65
5.1	Die Partizipation an Bildung als Menschenrecht.....	65
5.2	Schulische Integration: Entwicklungen, Konzepte, Kritik	65
5.2.1	Anfänge der integrativen Pädagogik in Erziehung und Bildung	65
5.2.2	Die politische und pädagogische Dimension der Integration	66
5.2.3	Integrationspädagogische Theorien in den 1990ern	67

5.2.4	Eingliederung als Ausgrenzung: Kritik an der Integrationspraxis	68
5.2.5	Plädoyer für die inklusive Pädagogik	70
5.3	Inklusion in einer „Schule für alle“	71
5.3.1	Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt	71
5.3.2	Inklusive Pädagogik als „Allgemeine Pädagogik“	72
5.3.3	Merkmale und Grundprinzipien inklusiven Unterrichts	72
6	Schulische Inklusion in Österreich	74
6.1	Anfänge und Entwicklungen der schulischen Inklusion	74
6.1.1	Vom Schulversuch in der Volksschule zur gesetzlichen Verankerung für die Sekundarstufe	75
6.2	Rahmenbedingungen und Modelle des inklusiven Unterrichts	75
6.2.1	Der Weg der Inklusion: Rechtliche Bestimmungen zum gemeinsamen Unterricht	75
6.2.2	Von der Expansion zur Stagnation: aktuelle Zahlen und Tendenzen	77
6.2.3	Modelle für den inklusiven Unterricht	78
6.2.4	Inklusion von Schülerinnen mit Körper- und Sinnesbehinderungen.....	82
6.3	Inklusion auf der Sekundarstufe I.....	83
6.3.1	Schulrechtliche Bestimmungen für die Hauptschule, Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe	83
6.3.2	Lehrplanbestimmungen der Hauptschule.....	85
6.3.3	Die Neue Mittelschule: Zukunftsweisendes Modell oder moderner Slogan für die Hauptschule? ...	86
6.4	Inklusion an Polytechnischen Schulen.....	89
6.4.1	Die gesetzliche Verankerung der Inklusion auf der 9. Schulstufe: das Ende der Schulversuchssära90	
6.4.2	Chancen des inklusiven Unterrichts an der PTS.....	91
6.5	Inklusiver Unterricht im Burgenland	92
6.5.1	Der Umgang mit Kindern mit Behinderung an burgenländischen Schulen im Rückblick.....	92
6.5.2	Rahmenbedingungen und Landesdurchführungsgesetze.....	93
6.5.3	Zahlen und Fakten aus dem Schuljahr 2010/11.....	95
6.6	Theorie vs. Praxis: Aktuelle Defizite der schulischen Inklusion in Österreich	95
6.6.1	Das Nebeneinander von Integrations- und Sonderpädagogik als Garant für Selektion und Ausgrenzung.....	96
6.6.2	Der sonderpädagogische Förderbedarf: Legitimes Instrument oder diskriminierendes Etikett?	98
6.6.3	Zur Paradoxie des Elternwahlrechts	100
6.6.4	Strukturelle Behinderungen der Inklusion	101
6.6.5	Aktuelle Schwierigkeiten für PädagogInnen.....	102
6.7	Zukunftsperspektiven einer österreichischen Schule für alle	105
6.7.1	Konsequenzen einer Kultur der Vielfalt für moderne Bildungssysteme	105
6.7.2	Schlüsselmomente einer neuen Schule der Vielfalt	106
6.7.3	Die Rolle der Schulleitung	106
6.7.4	Herausforderungen für PädagogInnen.....	108
6.7.5	Herausforderungen für die Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen	109

6.7.6	Die Notwendigkeit struktureller Veränderungen von Schule	111
6.7.7	Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht	112
6.7.8	Stufenplan zur inklusiven Schule auf der Sekundarstufe	114
7	Inklusiver Sportunterricht auf der Sekundarstufe	115
7.1	Kritik an der aktuellen Sportunterrichtspraxis	115
7.2	Theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik im Schulsport	117
7.2.1	Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt	117
7.2.2	Ebenen inklusiver Prozesse im Sportunterricht	118
7.2.3	Zwischen Ablehnung und Freundschaft: zur Beziehungsqualität zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung	119
7.3	Strukturelle Rahmenbedingungen für den inklusiven Schulsport	120
7.3.1	Schulrechtliche Bestimmungen	120
7.3.2	Voraussetzungen auf der strukturell-organisatorischen Ebene	121
7.4	Prinzipien für den Sportunterricht in heterogenen Gruppen	121
7.4.1	Entwicklungsförderung durch Bewegungsbeziehungen	122
7.4.2	Prinzipien für gelingende Bewegungsbeziehungen	123
7.4.3	Soziales Lernen	124
7.4.4	Innere Differenzierung und Öffnung des Unterrichts	125
7.4.5	Zum Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz	126
7.5	Aspekte einer inklusiven Sportunterrichtsmethodik	127
7.5.1	Das Konzept der Adapted Physical Education	128
7.5.2	Zur Notwendigkeit einer behinderungsgemäßen Methodik	130
7.5.3	Von der Koexistenz zur Kooperation	131
7.5.4	Von „erstbesten Lösungen“ zur Mehrperspektivität	133
7.5.5	Inklusive (Sport-)Spielgestaltung	135
7.5.6	Exkurs: Bewegungstherapeutische Ansätze und Schulsport	137
7.6	Leistungsbeurteilung im inklusiven Schulsport	138
7.6.1	Rechtliche Grundlagen	138
7.6.2	Alternative Beurteilungsformen	139
7.7	Perspektiven einer inklusiven SportlehrerInnenbildung	140
7.7.1	Qualifikationen und Basiskompetenzen von SportpädagogInnen	140
7.7.2	Zur derzeitigen Ausbildungslage in Österreich	141
7.7.3	Erfordernisse einer inklusiven SportlehrerInnenbildung	144
8	Theoretische Konzeption der praktischen Untersuchung	148
8.1	Forschungsdesign und methodische Operationalisierung	148
8.1.1	Methodische Grundlegung der quantitativen Datenerhebung	148
8.2	Beschreibung der Stichprobe	149
8.2.1	Die SchulleiterInnen (Fragebogen I)	149

8.2.2	Die SportlehrerInnen (Fragebogen II)	151
9	Konstruktion und Aufbau der Fragebögen	152
9.1	Fragebogenkonstruktion mit EFS Survey	152
9.2	Struktur und Aufbau der Fragebögen.....	153
9.3	Inhaltliche Aspekte der Fragebogenitems.....	153
9.3.1	Fragebogen an die SchulleiterInnen	154
9.3.2	Fragebogen an die SportlehrerInnen	154
9.4	Fragen- und Antwortformate	154
9.4.1	Skalenniveaus der Variablen.....	155
10	Untersuchungsverlauf	157
10.1	Konzeption und Ablauf	157
10.2	Schwierigkeiten und Hürden	158
10.2.1	Kürzung und Personalisierung des Fragebogens an SportlehrerInnen	158
10.2.2	Freigabe der Mailadressen der SportlehrerInnen.....	158
10.2.3	Verlängerung des Befragungszeitraumes	159
10.3	Rücklaufquoten	159
10.3.1	Rücksendungen nach Schultyp.....	159
10.3.2	Rücksendungen der Fragebögen an SportlehrerInnen nach Geschlecht	161
10.3.3	Rücksendungen nach Region und politischen Bezirken	162
11	Datenexport und Auswertungen mit SPSS Statistics 19.....	165
11.1	Einschränkungen der Auswertungsmöglichkeiten	165
11.2	Deskriptivstatistische Methoden.....	166
11.3	Inferenzstatistische Tests.....	166
12	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Befragung der SchulleiterInnen	169
12.1	Inklusive Schulkulturen	169
12.1.1	Anzahl der Jahre inklusiven (Sport-)Unterrichts.....	169
12.1.2	Inklusive Schulkulturen.....	171
12.1.3	Inklusiver Schulsport und Schulentwicklung	174
12.1.4	Die Rolle der Schulleitung	175
12.1.5	Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen	177
12.1.6	Bewertung schulischer Infrastrukturen durch die Schulleitungen.....	180
12.1.7	Bewertung schulsportbezogener Infrastrukturen durch die SportlehrerInnen	182
12.2	Klassen und SchülerInnen 2010/11	184
12.2.1	Modelle inklusiven Unterrichts.....	185
12.2.2	Klassenzahlen	186
12.2.3	SchülerInnenzahlen.....	188
12.3	Allgemeine Daten zum inklusiven Schulsport	191
12.3.1	Sportlicher Schwerpunkt und Sportklassen.....	191

12.3.2	Teilnahme und Freistellung der SchülerInnen mit Behinderung	192
12.3.3	Alternativangebote für befreite SchülerInnen	195
12.3.4	Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an Sportwochen und anderen Schulsportveranstaltungen.....	196
12.3.5	Einsatz von SonderpädagogInnen	200
13	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Befragung der SportlehrerInnen	203
13.1	Daten zu den befragten Sportlehrpersonen	203
13.1.1	Geschlecht, Alter, Schultyp	203
13.1.2	Berufserfahrung.....	204
13.1.3	Vertrautheit mit theoretischen Grundlagen inklusiven Schulsports	206
13.1.4	Fort- und Weiterbildung.....	209
13.1.5	Austausch mit KollegInnen.....	212
13.1.6	Unterstützung durch die Schulleitung.....	213
13.1.7	Persönliche Einstellung zum inklusiven Schulsport	215
13.2	Angaben zu den unterrichteten Klassen und SchülerInnen	218
13.2.1	Anzahl der unterrichteten inklusiv geführten Klassen	218
13.2.2	SchülerInnen mit Behinderung	219
13.2.3	Behinderungsarten der SchülerInnen.....	220
13.3	Teamteaching mit SonderpädagogInnen	221
13.3.1	Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn ja/nein	222
13.3.2	Unterrichtsplanung und -vorbereitung	223
13.3.3	Unterrichtsdurchführung.....	225
13.3.4	Reflexion, Austausch, Kooperation	225
13.4	Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit und ohne Behinderung	227
13.4.1	Persönliches Verhalten	227
13.4.2	Lob und positive Bestärkung	230
13.4.3	Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte	231
13.5	Homogenität vs. Heterogenität.....	234
13.5.1	Homogenität im Sportunterricht.....	234
13.5.2	Umgang mit Heterogenität	236
13.6	Einsatz von Lernsituationen und Aktivitäten	239
13.6.1	Verteilung von Lernsituationen im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz	239
13.6.2	Anteile gemeinsamer und getrennter Aktivitäten.....	243
13.6.3	Inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe.....	245
13.6.4	Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten	247
13.6.5	Neue Aktivitäten für alle	248
13.6.6	Offene Lernformen	250
13.7	Differenzierung im inklusiven Sportunterricht.....	252

13.7.1	Differenzierung bei gleichen Aufgaben	253
13.7.2	Differenzierung nach Könnens- und Leistungsstand.....	255
13.8	Rollenverteilung der SchülerInnen	257
13.8.1	Passivität vs. Aktivität	257
13.8.2	Aufbauen, Helfen, Sichern	262
13.9	Sportspielgestaltung.....	264
13.9.1	Getrennte vs. inklusive Sportspiele	265
13.9.2	Teambildung.....	267
13.10	Kommunikation und Reflexion	269
13.10.1	Mitbestimmung von Stundeninhalten	269
13.10.2	Beteiligung an Abstimmungen und Reflexionen.....	271
13.10.3	Thematisierung von Unterschieden.....	274
13.10.4	Gelegenheiten zum Austausch zwischen den SchülerInnen	277
13.11	SchülerInnenverhältnis.....	279
13.11.1	Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung	279
13.11.2	Verhalten von SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber SchülerInnen mit Behinderung	282
13.11.3	Autonome Unterstützung zwischen den SchülerInnen.....	284
13.11.4	Bewertung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung	286
13.11.5	Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz.....	287
13.11.6	Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit	290
13.12	Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung.....	292
13.12.1	Beurteilungskriterien.....	293
13.13	Gesamtbewertung der Inklusion im Sportunterricht.....	294
14	Zusammenfassende Schlussbemerkungen.....	299
14.1	Problemfelder des inklusiven Sportunterrichts im Burgenland.....	299
14.2	Erfolgsaussichten vor dem Hintergrund positiver Entwicklungen	302
15	Literaturverzeichnis	305
16	Tabellenverzeichnis	320
17	Abbildungsverzeichnis	322
18	Abkürzungsverzeichnis	325
19	Anhang.....	327

HERMENEUTISCHER TEIL

„Wenn heute etwas unmöglich und undenkbar erscheint, dann kann es, wenn man innehält und Bedingungen formuliert, wie das Gedachte doch möglich werden könnte, morgen schon im Bereich des Möglichen liegen, und man kann sich dann aufmachen, das Gedachte wirklich werden zu lassen. Dabei den Humor nicht zu verlieren, ist nicht einfach, aber wirksam.“
(Ewald Feyerer)

1 Einleitung

Die Etablierung einer inklusiv gedachten Sportpädagogik an österreichischen Schulen der Sekundarstufe verlangt nach einer neuen Konzeption des Sportunterrichts, in der Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung zu gleichberechtigt Teilhabenden und autonomen GestalterInnen gemeinsamer und differenzierter Lernprozesse in Bewegung und Sport werden. Dies impliziert die Notwendigkeit, allen SchülerInnen gleichermaßen zur Ausbildung von Selbstbestimmtheit und Autonomie auf personaler sowie von Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsfähigkeit auf sozialer Ebene zu verhelfen. Darüber hinaus verlangt der inklusive Sportunterricht in heterogenen Gruppen nach der Ermöglichung von Gemeinsamkeit bei gleichzeitiger Wahrung, Akzeptanz und Berücksichtigung individuell unterschiedlicher Voraussetzungen, Entwicklungsniveaus und Bedürfnisse. Diese und andere Zielvorstellungen des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in einer inklusiv konzipierten „Schule für alle“ (Melero, 2000) stellen moderne Bildungssysteme vor viele neue und komplexe Herausforderungen.

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist der inklusive Sportunterricht an den Schulen der Sekundarstufe I sowie an den Polytechnischen Schulen des Burgenlandes. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Forderungen der inklusiven Sportpädagogik im Unterricht an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe Eingang gefunden haben und organisatorisch-strukturelle sowie methodisch-didaktische Maßnahmen stattfinden, die nicht nur von einer rein quantitativen Teilnahme beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher am Sportunterricht der Nichtbeeinträchtigten, sondern von der qualitativen und aktiven Teilhabe aller SchülerInnen am gemeinsamen Lernen in inklusiven Bewegungsbeziehungen und sportlichen Aktivitäten zeugen. Es gilt herauszufinden, inwieweit Heterogenität und menschliche Vielfalt als bereichernde Herausforderung begriffen und deren positiven Chancen genutzt werden.

Im deutschsprachigen Forschungskontext gibt es neben zahlreichen hermeneutischen Publikationen über Inklusion im und durch Schulsport mittlerweile auch eine Reihe an empirischen Befunden für themenbezogene Fragestellungen. Auf theoretischer Ebene sei exemplarisch auf die wissenschaftlichen Arbeiten von Georg Feuser (2001, 2002, 2010 u. a.), Ewald Feyerer (1998, 2003, 2009 u. a.) oder Friedhold Fediuk (1999, 2008 u. a.) verwiesen. Letzterer bietet mit seinem 2008 erschienenen Sammelwerk „Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport“ eine umfassende Dokumentation von Konzepten, Ansätzen und Befunden unterschiedlicher AutorInnen (Hölter, Weichert, Wurzel u. a.) zur Inklusion im bewegungs- und sportpädagogischen Kontext. Empirische Befunde über inklusiven Schulsport in Österreich liegen bis dato aus bundesweiten Erhebungen sowie aus Untersuchungen an Schulen in Wien, Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark vor. Beispielhaft seien an dieser Stelle die österreichweite qualitative Untersuchung zum inklusiven Sportunterricht aus SchülerInnen-sicht von Axmann-Leibetseder (2005), die quantitative Erhebung über inklusive Sportwochen an oberösterreichischen Schulen der Sekundarstufe I von Brand (2008), sowie die bundesweite quantitative Situationsanalyse des inklusiven Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I von Marihart (2002), genannt.

Im Jahr 2000 wurde an der Universität Wien eine hermeneutische Arbeit über sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen an Schulen des Burgenlan-

des verfasst (Hazivar). Jedoch gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt keine qualitativen oder quantitativen Untersuchungen bzw. andere wissenschaftliche Befunde, die Einblicke in die inklusive Sportunterrichtspraxis an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe gewähren. Als empirischer Beitrag zu einem bisher unerforschten Feld sowie als mögliche Informationsquelle für künftige nationale und/oder regionale Schulentwicklungsprozesse im Bereich des Inklusionsschulsports findet diese Arbeit ihre Legitimation.

Zur Klärung der Fragestellung wurde eine quantitative empirische Untersuchung über den inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen gemessen am Schuljahr 2010/11 durchgeführt. Mithilfe der Online Befragungssoftware *EFS Survey* wurden zwei voll standardisierte Fragebögen erstellt, die via Mail personalisiert an I) die SchulleiterInnen und II) die Sportlehrkräfte jener Standorte obig genannter Schultypen gesandt wurden, die im Schuljahr 2010/11 inklusiv geführt wurden. Da es im Burgenland aktuell nur eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) gibt, die auf der Sekundarstufe I (Unterstufe) inklusiv geführt wird, wurde die AHS nicht berücksichtigt.

Im Rahmen der beiden Befragungen wurden Daten über quantitative Teilnahmequoten, Klassen- und SchülerInnenzahlen, über eingesetzte Inklusionsmodelle und andere strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen, über themenrelevante Einstellungen und (Selbst-)Einschätzungen der SchulleiterInnen und SportlehrerInnen, sowie über methodisch-didaktische Gestaltungen in unterschiedlichen Bereichen des inklusiven Sportunterrichts erhoben. Die daraus gewonnenen Untersuchungsergebnisse basieren demnach auf den Wahrnehmungen, Einschätzungen, Bewertungen und anderen Angaben der befragten Schulleitungen und SportpädagogInnen. Objektive Aussagen darüber, inwieweit beeinträchtigte Kinder und Jugendliche nur geduldete TeilnehmerInnen am Sportunterricht der Nichtbeeinträchtigten oder tatsächlich aktiv Teilhabende an gemeinsamen sportlichen Aktivitäten sind, würden andere Untersuchungsinstrumente erfordern.

Aufbau der Arbeit

Im hermeneutischen Teil der Arbeit erfolgt die theoretische Grundlegung relevanter Fragestellungen und Themenaspekte, die im Kontext des Forschungsinteresses stehen.

Zunächst wird ein Überblick über die Entwicklungen des Behinderungsbegriffs im Wandel der Zeit, über aktuelle Definitionen und Konzeptionen von Behinderung und Beeinträchtigung, sowie über die dieser Arbeit zugrunde liegenden Terminologien gegeben.

Im Kontext theoretischer Überlegungen zu Segregation, Integration und Inklusion werden anschließend die Entwicklungsdynamiken des gesamtgesellschaftlichen Umgangs mit beeinträchtigten Menschen aufgezeigt und der Gedanke der Inklusion in Abgrenzung zu jenem der Integration verstehbar gemacht.

In einem weiteren Punkt werden Ansatz und Konzept der Inklusion in den Kontext des gesellschaftlichen Teilsystems Sport gesetzt, wobei der Frage nach der Bedeutung von Bewegung und Sport für Menschen mit Behinderung einerseits, und nach den inklusiven Kräften gemeinsamer sportlicher Aktivitäten zwischen Beeinträchtigten und Nichtbeeinträchtigten andererseits, nachgegangen wird.

In den darauffolgenden Kapiteln werden die Entwicklungen der schulischen Integration generell sowie in Österreich erörtert und vor dem Hintergrund des inklusionspädagogischen An-

satzes diskutiert. Es werden Kritikpunkte an der „integrierenden“ Unterrichtspraxis in Österreich aufgezeigt und mögliche Zukunftsperspektiven einer inklusiven Schule für alle skizziert. Weiters wird ein Überblick über allgemeine gesetzliche Verankerungen und rechtliche Grundlagen des inklusiven Unterrichts in Österreich, sowie über die spezifischen Regelungen und Rahmenbedingungen der Inklusion im Burgenland und an den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe gegeben.

Der letzte Abschnitt des hermeneutischen Teils, in dem die Erkenntnisse aus allen vorangegangenen Kapiteln zusammengedacht werden, befasst sich mit der Frage nach qualitativem gemeinsamem Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Dabei werden theoretische Grundlagen, strukturelle Rahmenbedingungen und methodisch-didaktische Prinzipien einer inklusiven Schulsportpädagogik erläutert. Angesichts der Komplexität der Aufgaben und Herausforderungen, denen SportpädagogInnen im Unterricht in heterogenen Gruppen gegenüberstehen, werden abschließend mögliche neue Perspektiven für die LehrerInnenbildung diskutiert.

Der empirische Teil der Arbeit widmet sich zunächst der theoretischen Konzeption der praktischen Untersuchung (Forschungsdesign, Operationalisierung, Stichprobe), dem Aufbau und der Konstruktion der beiden Online Fragebögen, der Planung und Vorbereitung der beiden Befragungen sowie der Darstellung des Untersuchungsverlaufes und der dabei aufgetretenen Probleme und Schwierigkeiten. Im Anschluss daran werden die erhobenen Daten in mehrere, im Kontext der Fragestellung stehende, Themenblöcke gegliedert, statistisch ausgewertet und unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlegungen aus dem hermeneutischen Teil der Arbeit analysiert und interpretiert.

Im Rahmen zusammenfassender Schlussbemerkungen werden die eingangs formulierten Fragestellungen anhand der empirischen Untersuchungsergebnisse und unter Einbezug hermeneutischer Befunde geklärt, bestehende Problemfelder des inklusiven Sportunterrichts an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe aufgezeigt und mögliche Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund positiver aktueller Entwicklungen in Aussicht gestellt.

2 Behinderung und ihre Perzeption im Wandel der Zeit

Während vor dem Hintergrund bestimmter Assoziationen, Vorstellungen und Erwartungshaltungen im Alltagsverständnis Klarheit darüber zu herrschen scheint, was „Behinderung“ ist und/oder was sie impliziert, bestehen in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche Begriffsauslegungen. Aufgrund der divergierenden Auslegungen in medizinischen, sozialpolitischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Ansätzen, gibt es keine eindeutige oder allgemein anerkannte Definition von Behinderung (vgl. Debling, 2008, S. 10). Im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit forschungsrelevanten terminologischen Grundlagen sowie im Hinblick auf das Begriffsverständnis dieser Diplomarbeit wird im Folgenden dennoch ein Überblick über historische Entwicklungen, aktuelle Definitionsversuche und Kritiken am Behinderungsbegriff gegeben.

2.1 Ursprünge des Behinderungsverständnisses

Die Fragen danach, was Behinderung ist bzw. wer in welchem Ausmaß oder warum „behindert“ ist, gehören für Grubich (2005, S. 64 f.) zu den Grundfragen der menschlichen Existenz und sind als solche auch Gegenstand der Philosophie. Im dualistischen Weltbild der idealistischen Philosophie, das Geist und Materie als zwei getrennte Wirklichkeiten und Unerklärliches als vorbestimmt erachtet, wurde Behinderung als gottgewolltes Schicksal „unbeseelter“ oder des menschlichen Lebens unwürdiger Kinder verstanden. Die mythologische Idee von Kindern mit Behinderung als „Strafe Gottes für sündige Eltern“ (Hahmann, 2002, S. 198) blieb bis ins Mittelalter bestehen. Parallel dazu konstatierte bereits Johann Amos Comenius (1592-1670), jeder Mensch trüge das „Göttliche“ in sich und hätte daher den gleichen demokratischen Anspruch auf Bildung (vgl. Grubich, 2005, S. 65). Im pädagogischen Kontext blieben Kinder mit Beeinträchtigungen aufgrund ihrer vermeintlichen Schulbildungsunfähigkeit (vgl. Feuser, 2010, S. 4) bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen.

Der Begriff Behinderung wurde erstmals in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts als Synonym für „Krüppel“ gebraucht und erst später zum Oberbegriff für unterschiedliche Behinderungsarten (vgl. Brand, 2008, S. 32). In einer 1920 publizierten Broschüre mit dem Titel „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ trat der Freiburger Psychiater Alfred E. Hoche für die Tötung aller „unheilbar Blödsinnigen“ und „geistig Toten“ ein. Zwanzig Jahre später folgten die Nationalsozialisten seinem Aufruf und legitimieren so den Massenmord an Menschen mit Behinderung. (vgl. Klee, 1995, 01.12.2011)

Im deutschen Sprachraum setzte sich der Behinderungsbegriff erst mit dem Bundessozialhilfegesetz (BRD) von 1961 als universelle Bezeichnung für eine bestimmte Personengruppe durch. Der ursprünglich sozialrechtliche Begriff wurde später je nach wissenschaftlicher Disziplin und Forschungsinteresse unterschiedlich definiert. (vgl. Brand 2008, S. 32 f.)

Auf der Bedeutungsebene war Behinderung noch weit über den Nationalsozialismus hinaus ein Synonym für Krankheit und Defekt. Der defizitorientierte Ansatz findet seine Begründung im Medizinischen Modell von Behinderung, das die körperliche, mentale oder psychische Beeinträchtigung als persönlichen Mangel erachtet, der seinerseits den Menschen zu einem minderwertigen macht. Aus der Zuschreibung biologisch-psychologischer Defizite folgt die Annahme der Notwendigkeit ihrer Behandlung und Heilung, wobei der Mensch mit Behinde-

rung selbst nichts weiter ist als „{...} der passive Abnehmer therapeutischer Hilfsprogramme“ (Wegner, 2008, S. 813).

Fragner (2005, S. 86) unterscheidet vier zentrale Momente des medizinischen Behinderungsparadigmas. Behinderung sei erstens Schicksal und Katastrophe für den betroffenen Menschen, und solle zweitens so weit wie möglich behoben werden. Drittens müsse der Mensch selbst seine Behinderung überwinden, damit sein Leben lebenswert ist. Und viertens sei er auf die Hilfe der „Nichtbehinderten“ angewiesen.

2.2 Paradigmenwechsel: vom persönlichen Defizit zum sozialen Konstrukt

Das defektorientiert-biologistische Behinderungsverständnis geht mit der gesellschaftlichen Praxis der Segregation einher. „Nicht der ungezwungene Umgang mit Behinderten ist „normal“, sondern die Trennung von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Baumgartner, 2000, S. 21).

Mit der Etablierung der Integrationsbewegung und der Kritik am medizinischen Modell erfolgt in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein Umdenken. An die Stelle rein medizinisch-psychologischer Defektdiagnosen treten Fragen der sozialen Bedingtheit bzw. der sozialen Konstruktion von Behinderung. Des Weiteren geraten das subjektive Behinderungserleben des Menschen sowie die Auswirkungen seiner Behinderung auf der Beziehungsebene ins Blickfeld. (vgl. Wegner, 2008, S. 813 f.)

2.2.1 Medical Model vs. Social Model

Aus der Kritik am Defizitgedanken entwickelt sich parallel zum Medizinischen Modell das Soziale Modell. Entsprechend seiner psychosozialen Ausrichtung definiert es Behinderung nicht als ein rein der Person inhärentes Merkmal, sondern als Folge sozialer Beeinträchtigungen in der Interaktion mit anderen. Die neue soziale Orientierung verfolgt eine individualisierte Auseinandersetzung mit Behinderung, in der persönliche Stärken und Schwächen Betroffener berücksichtigt und Autonomie und Selbstverwirklichung als Grundrechte aller Menschen verstanden werden (vgl. Wegner, 2008, S. 814). Für den Umgang mit Menschen mit Behinderung bedeutet dies, dass sich der Fokus vom Wunsch nach Heilung der Schädigung der Person auf die Frage nach den sozialen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen verlagert, die sie in ihren sozialen Beziehungen erfährt.

Zur Bedeutung sozialer Beziehungen meint Baumgartner (2000, S. 21):

„Der Umstand, behindert zu sein, lässt keine Rückschlüsse auf die Persönlichkeit der betreffenden Person zu {...}. Eine Behinderung ist ein Persönlichkeitsmerkmal, aber wohl-gemerkt, eines von vielen. {...} Da jeder Mensch sich selbst durch andere Menschen, durch den direkten Vergleich mit anderen, definiert, wäre die persönliche Reifung ohne die Rückmeldung anderer nicht denkbar.“

Wird Behinderung als eine durch die Schädigung bedingte Beeinträchtigung auf sozialer Ebene verstanden, ist sie auch eine funktionelle Einschränkung. Als solche unterscheidet sie sich klar von Krankheit, die ihrerseits als Störung des körperlichen, seelischen oder sozialen Wohlbefindens ein spezifischer Körper- oder Geisteszustand ist, der Behandlung bedarf. Die Distanzierung vom krankheits- und defektorientierten Begriffsverständnis zugunsten der Fo-

kussierung von Aspekten sozialer Beeinträchtigungen spiegelt sich in der Behinderungsdefinition des deutschen Sozialgesetzbuches SGB IX (2001, § 2) wider:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ (Deutscher Bundestag, 2001, S. 1046)

2.2.2 Das konstruktivistische Verständnis

In ihrer konstruktivistischen Auffassung wird Behinderung nicht mit Schädigung oder Persönlichkeitsmangel verknüpft, „{..} sondern als Problemkonstruktion infolge des ‚nicht gelungenen Umgangs mit Verschiedenheit‘ im Rahmen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen begriffen“ (Thiele, 2003, S. 185). Das Modell der sozialen Konstruktion von Behinderung wird durch die Integrationsbewegung zur Überwindung des medizinischen Defizitmodells etabliert (vgl. Fagner, 2005, S. 88.).

Laut Thiele (2003, S. 186) ist Behinderung die „Konstruktion einer Beobachtung“. Deren Wirkungen betreffen jedoch nicht den/die BeobachterIn selbst, sondern werden als Produkt dem Menschen mit Behinderung zugewiesen. Walther (1995, S. 90 f.) meint hierzu: „Wenn ein Beobachter sagt, ‚X hat eine Behinderung‘, dann beschreibt er nicht die Seinsweise von X, sondern stellt eine Relation zwischen seiner Wahrnehmung von X und ihrer materialen und sozialen Umwelt, in der Behinderndes wirksam wird, her.“ Anders ausgedrückt entsteht die Behinderung also erst, wenn der Beobachter bei seinem Gegenüber Eigenarten wahrnimmt, die davon abweichen, was er selbst als normal versteht, und diesem infolgedessen Behinderung als Bewertung zuschreibt.

2.2.3 Das soziologisch-interaktionistische Verständnis

Der soziologisch-interaktionistischen Sichtweise, in der sich bereits der Perspektivenwechsel von der Integration zur Inklusion abzeichnet, liegt ein Behinderungsbegriff zugrunde, der nicht an der Person selbst ansetzt, sondern an den sozialen Lebensbedingungen, die sie „behindern“ (vgl. Bintinger et. al., 2005, S. 27). Das Modell folgt einem interaktionistischen Paradigma, das Behinderung als Resultat gesellschaftlicher Zuschreibungen und Erwartungshaltungen in der sozialen Interaktion erachtet. Demnach ist ein Mensch „{...} ‚behindert‘, wenn eine solche Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen vorliegt und wenn deshalb die sozialen Reaktionen auf ihn negativ sind“ (Scheid, 2008, S. 144).

In Anlehnung an das Begriffsverständnis der WHO aus dem Jahr 1980 (Kapitel 2.4.1) ist Behinderung die sozial bedingte Folge einer Funktionsbeeinträchtigung (vgl. Bintinger et. al., 2005, S. 27). Sie entsteht dann, wenn ein Mensch aufgrund seiner Beeinträchtigungen auf bestimmte Reaktionen seiner Umwelt trifft. „Würde sich also die Gesellschaft beziehungsweise das soziale Umfeld des behinderten Menschen ändern, würde seine Behinderung eine andere Bedeutung bekommen und seine Fähigkeiten aufgewertet werden“ (Rheker, 1996, S. 21). In diesem Verständnis bestimmen die Zuschreibungen und Erwartungshaltungen an den Menschen mit Behinderung über den Grad seines „Behindert-Seins“.

2.3 Der pädagogische Behinderungsbegriff

Zu Beginn des als Jahrhundert des Kindes ausgerufenen 20. Jahrhunderts lieferten die pädagogischen Gedanken der Philanthropen Anregungen für eine „ganzmenschliche Betreuung der Schwachsinnigen bzw. Geistigbehinderten“ (Hahmann, 2002, S.198). Es wurden Hilfsschulen zur individuellen Förderung gegründet, wobei Kinder mit Sinnes- und Körperbehinderung und jene mit geistiger Behinderung in getrennten Institutionen untergebracht wurden. Daraus etablierten sich die Heil- und Sonderpädagogik, sie standen im Zeichen der gesellschaftlichen Segregation von Kindern mit Behinderung.

Der erziehungswissenschaftliche Behinderungsbegriff ist relativ jung. In ihren Anfängen übernahm die Heilpädagogik die medizinische Terminologie, da es noch keine eigene Behinderungstheorie der Pädagogik gab (vgl. Sander, 1999, S. 99). Anfang der 1970er wird der ursprünglich sozialrechtliche Behinderungsbegriff zu einem pädagogischen. Durch die Verknüpfung von Behinderung mit Erziehung und Bildung unter der Prämisse „Wer behindert ist, bedarf einer ‚besonderen‘ Pädagogik in ‚besonderen‘ Institutionen“ (Bintinger et. al., 2005, S. 26), erhält die Sonderpädagogik ihre Legitimation.

In den Anfängen sonderpädagogischer Praxis lag der Fokus auf Therapie und Hilfsförderung. Behinderung wurde in Anlehnung an das medizinische Modell als unmittelbare Folge der individuellen Schädigung und demnach als defizitäre Lebensform verstanden. Erst mit dem Einzug der Integrationsdiskussion wurde der traditionelle (sonder-)pädagogische Behinderungsbegriff zu einem konstruktivistisch bzw. soziologisch orientierten. (vgl. Thiele, 2003, S. 63 f.)

2.3.1 Von der Schädigung zur sozialen Beeinträchtigung

Als Weiterentwicklung der defizit- und personenorientierten Definitionen nennt Fediuk (1999, S. 62 f.) jene Begriffsbestimmungen, die die sozialen Beeinträchtigungen gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten in den Vordergrund stellen. Im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Kontext entspricht die Definition des Deutschen Bildungsrates (DBR) aus dem Jahr 1973 diesem konstruktivistischen Ansatz:

"Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß {sic} ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung." (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 30)

Neben den Ursachen und Folgen einer Schädigung wird hier auch die Frage nach den Auswirkungen der Behinderung in sozialen Beziehungen gestellt. Behinderung wird als Wechselbeziehung von Schädigungen und behindernden Bedingungen des sozialen Umfeldes verstanden, anhand derer individuelle Förderpläne festzulegen sind. (vgl. Fediuk, 1999, S. 62)

Bintinger et. al (2005, S. 27 f.) kritisieren an der Definition des DBR, dass, trotz des Einbezugs der sozialen Bedingtheit von Behinderung, der Mensch mit Behinderung nach wie vor als defizitärer Außenseiter kategorisiert wird, dessen Persönlichkeitsschädigung eine Anpassung an gesellschaftliche Normen verhindert. Sie plädieren dementsprechend für ein soziologisches Verständnis von Behinderung als Folge sozialer Bewertungsprozesse: „Kinder sind

nicht behindert! Umfeldbedingungen, darunter auch Schule und Unterricht, hindern und behindern sie. {...} Behinderung ist keine Krankheit, sondern eine Lebensform.“

Trotz Kritik ist die Definition des DBR mit der Forderung nach „besonderer pädagogischer Förderung“ als Erweiterung des traditionellen sonderpädagogischen Gedankens zu verstehen. Denn gemeint ist damit nicht die Therapie von Schädigungen in isolierten Institutionen, sondern die pädagogische Förderung von SchülerInnen mit Behinderung in Regelschulen.

Für die weitere Entwicklung der Bedeutung von Behinderung unterscheidet Thiele (2003, S. 64 f.) drei wesentliche Modelle. Neben der interaktionistischen Definition als Ergebnis sozialer Zuschreibungen (siehe oben) wird Behinderung in der dialektisch-materialistischen Auffassung zur sozioökonomischen Benachteiligung und als solche zum Hindernis für soziale Teilhabe. In der dritten, ökologischen Sichtweise ist das Ausmaß einer Behinderung nicht das Ergebnis der Schädigung, sondern jenes der unzureichenden sozialen Integration.

Im ökosystemischen Verständnis ist die „{...} ungenügende soziale Integration {...} nicht nur ein Erscheinungsbild von Behinderung, sondern sie ist, wenn und soweit sie infolge von Schädigung oder Leistungsminderung entstanden ist, die Behinderung selbst“ (Sander, 1999, S. 105). Daraus ergibt sich die Kritik am sonderpädagogischen Behinderungsbegriff, der Behinderung als Abnormität begreift und durch die Ausblendung sozialer Umweltbedingungen wiederum die soziale Integration betroffener Menschen erschwert.

2.4 Aktuelle Definitionen im Vergleich

Mit der Etablierung der Integrationsdebatte und der Auseinandersetzung mit Behinderung unter neuen Perspektiven steigt die Notwendigkeit neuer Definitionen. „Es dürfen Personen mit verschiedenen Defiziten nicht länger unter einen großen Schirm gestellt werden, der für alle übrigen klar ersichtlich mit dem Symbol eines/r Rollstuhlfahrers/Rollstuhlfahrerin gekennzeichnet ist“ (Baumgartner, 2000, S. 21).

2.4.1 Das biopsychosoziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health

Die Weltgesundheitsorganisation publizierte mit der *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH-1) 1980 ein auf drei Grundbegriffen gestütztes Behinderungsmodell. Der Begriff *impairment* meint die organisch-biologische Schädigung der Person, während *disability* die durch die Schädigung bedingte Fähigkeitsstörung im Vergleich zu anderen Menschen bezeichnet. Der dritte Begriff, *handicap*, bezieht sich auf die soziale Beeinträchtigung, die dem Menschen aufgrund seiner Schädigung und Fähigkeitsstörungen in seinem Umfeld widerfährt. (vgl. WHO 1980, S. 47 ff.)

Die WHO Definition von 1980 ordnet dem Behinderungsbegriff im Sinne der ökosystemischen Sichtweise bereits die Bedeutung der sozialen Beeinträchtigung zu. Jedoch hält sie am Ansatz der individuellen Schädigung und Störung als Ursachen für soziale Benachteiligung fest und steht somit in der Tradition des medizinisch-defizitären Verständnisses. 1997 veröffentlichte die WHO unter dem Titel *International Classification of Functioning and Disability* eine neue Version ihrer Klassifikation. Die als ICIDH-2 Beta-2 Draft bezeichnete Neufassung verstand sich als mehrperspektivische Weiterentwicklung des Modells aus 1980. (vgl. WHO, 1999, S. 44)

Die aktuelle Behinderungsklassifikation der WHO, die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) aus dem Jahr 2001, zielt auf die Festlegung einer standardisierten Sprache sowie eines gemeinsamen Rahmens zur Beschreibung von menschlicher Funktionsfähigkeit und ihren Beeinträchtigungen ab (vgl. DIMDI, 2005, S. 9). In den Strukturmerkmalen der ICF und ihrer Terminologie zeigt sich ein Paradigmenwechsel von einem schädigungsorientierten zu einem ressourcenorientierten Behinderungsverständnis.

Die ICF besteht aus den zwei Teilbereichen „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ (Health condition) und „Kontextfaktoren“ (Contextual factors). Ersterer beinhaltet die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation, letzterer umfasst Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren (vgl. DIMDI, 2005, S. 17). Die differenzierte Betrachtung von Schädigung unter den zwei Dimensionen *Body Functions* und *Body Structures*, der Verzicht auf die negativ konnotierten Begriffe *disability* und *handicap* zugunsten von *activity* und *participation* sowie der Einbezug von *environmental factors* verweisen auf einen „[...] mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses“ (DIMDI, 2005, S. 23).

Funktionsfähigkeit ist in der ICF als Oberbegriff für Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation gedacht und orientiert sich an den Kompetenzen und Ressourcen des Menschen. Behinderung als zweiter „umbrella term“ (WHO, 2002, S. 14) bezieht sich auf Schädigungen der Körperstrukturen und -funktionen sowie auf Beeinträchtigungen der Aktivität und Partizipation. Mit dem dritten Oberbegriff der Kontextfaktoren implementiert die WHO neben personenbezogenen Faktoren auch materielle, soziale und einstellungsbezogene Umweltfaktoren auf zwei Ebenen, der individualen und der gesellschaftlichen. Es wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft entscheidenden Einfluss auf die Beeinträchtigung eines Menschen hat, indem sie Barrieren schafft oder aber Förderfaktoren bereitstellt. (vgl. DIMDI, 2005, S. 9 ff.)

„Die Funktionsfähigkeit und Behinderung eines Menschen wird als eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem (Krankheiten, Gesundheitsstörungen, Verletzungen, Traumen usw.) und den Kontextfaktoren aufgefasst“ (DIMDI, 2005, S. 14). Das hinter dieser Definition stehende Konzept der ICF beruht auf dem biopsychosozialen Behinderungsmodell, das die bisher gegensätzlichen Modelle, das soziale und medizinische, zusammendenkt:

„A better model of disability, in short, is one that synthesizes what is true in the medical and social models, without [...] reducing the whole, complex notion of disability to one of its aspects. This more useful model of disability might be called the biopsychosocial model. [...] ICF provides, by this synthesis, a coherent view of different perspectives of health: biological, individual and social.“ (WHO, 2002, S. 9)

2.4.2 Das Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention

Die sozialpolitische Intention der ICF entspricht den Rahmenbestimmungen für die Herstellung von Chancengerechtigkeit von Personen mit Behinderungen. Diese 1993 von den Vereinten Nationen verabschiedeten 22 *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* sind als politisches Instrument zu verstehen, mit dem sich Regierungen zur Realisierung und fortlaufenden Überprüfung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen – unter anderem im Bildungssektor – verpflichten. Dies unter Berücksichtigung der Bestimmungen des als „UN-

Behindertenrechtskonvention“ bezeichneten Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen. (vgl. UN, 2007, 04.12.2011)

Ganz im Sinne der Behinderungsdefinition der WHO heißt es in der amtlichen deutschen Übersetzung der 2006 verabschiedeten *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*,

„{...} dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (Deutscher Bundestag, 2008, S. 1420)

2.4.3 Behinderung als Negativbewertung der Andersartigkeit

Als soziologisch-interaktionistische Definition wird hier das Begriffsverständnis nach Cloerkes (2001) vorgestellt, in dem Behinderung das Resultat einer Negativbewertung von Andersartigkeit ist.

Der Autor (2001, S. 7) geht davon aus, dass bestimmte, von Erwartungen abweichende Merkmale eines Menschen aufgrund ihrer „Stimulusqualität“ Reaktionen des Gegenübers hervorrufen, die sich in der relativen Bewertung der Andersartigkeit äußern. Relativ ist die Bewertung deshalb, da sie positiv, negativ oder ambivalent sein kann. Von Behinderung ist demnach erst dann zu sprechen, wenn die Andersartigkeit negativ bewertet wird.

„Ein Mensch ist ‚behindert‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist. {...} Die ‚soziale Reaktion‘ beinhaltet neben formalen Definitionsvorgängen, z.B. durch Diagnostik, insbesondere die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene zwischenmenschlicher Interaktionen.“ (Cloerkes, 2001, S. 7)

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit relevant ist die Tatsache, dass Cloerkes (2001, S. 8) zwischen der Bewertung einer Behinderung einerseits und der Reaktion auf einen Menschen mit Behinderung andererseits differenziert. Denn die Negativbewertung einer Behinderung geht nicht zwingendermaßen mit der Negativreaktion auf den Menschen einher. Infolgedessen ist auch Behinderung relativ, da sie je nach sozialem Bezugssystem unterschiedliche Dimensionen annimmt.

2.4.4 Das humanontogenetische Konzept

Im Rahmen des 3. Wissenschaftlichen Symposiums von Special Olympics Deutschland im Jahr 2009 diskutiert Wessel (2010) den Behinderungsbegriff vor dem Hintergrund humanontogenetischer Überlegungen. Deren Intention liegt darin, „{...} auf Defizite des Denkens über die Bestimmung und die Entwicklung des menschlichen Individuums aufmerksam zu machen“ (Wessel, 2010, S. 10). Der Autor erörtert dieses Konzept von Behinderung anhand vier humanontogenetischer Thesen, die in kausalem Zusammenhang mit- und in Wechselwirkung zueinander stehen.

Die Humanontogenetik erforscht die Entwicklung des Menschen über die Lebensspanne. Sie betrachtet ihn als komplexes System von biologischen, psychologischen und sozialen Bedingungen der Existenz, wobei die Entwicklungen jeder Ebene von denen der jeweils anderen abhängig sind oder sie bedingen. Die These von der bio-psycho-sozialen Einheit des Menschen geht davon aus, dass der Mensch im Zuge des Zusammenwirkens aller drei Ebe-

nen nie all seine Entwicklungsmöglichkeiten wird ausschöpfen können, seine Einschränkungen durch Kompensationsmöglichkeiten aber aufhebbar werden. In Bezug auf Menschen mit Behinderung bedeutet dies, zunächst nach den real bestehenden biologischen Einschränkungen zu fragen. Sie bilden die Basis aller Entwicklungsmöglichkeiten und sind somit Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit psychologischen und sozialen Bedingungen und Möglichkeiten der Entwicklung. (vgl. Wessel, 2010, S. 10 f.)

Diese Auseinandersetzung muss wiederum vor dem Hintergrund einer zweiten Annahme erfolgen, der These von der lebenslangen Entwicklung des Individuums als Möglichkeit (vgl. Wessel, 2010, S. 11 f.). Es wäre demnach unzulässig, einem Menschen mit Behinderung nur in bestimmten Lebensphasen Entwicklungsmöglichkeiten zuzuschreiben. Die Beschränkung des inklusiven Unterrichts auf die Primar- und Sekundarstufe I zeugt nach Meinung der Verfasserin davon, dass die gesellschaftliche Praxis diesem Gedanken nicht entspricht.

Wessel (2010) nennt drittens die These von der hierarchischen Ordnung der Kompetenzen. Sie beruht auf der Annahme, dass im Laufe der Entwicklung immer andere Kompetenzen im Zentrum der Systemeinheit Mensch stehen, während andere in den Hintergrund treten. Daraus legitimiert sich auch die These der lebenslangen Entwicklungsmöglichkeit. „Bei Einschränkungen ergibt sich immer die Frage, {...} wie ist ein Leben mit Einschränkungen so zu gestalten, dass alle Entwicklungsmöglichkeiten {...} genutzt werden können“ (Wessel, 2010, S. 13).

Die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen mit Behinderung sind immer abhängig von seiner Umwelt, seinem natürlichen und sozialen „Drumherum“ (Wessel, 2010, S. 13). Daraus ergibt sich die vierte humanontogenetische Annahme, die These der Qualität der Umweltbedingungen. Im Sinne der Humanontogenetik ist abschließend festzuhalten:

„Eine humane Gesellschaft hat stets darauf zu achten, dass für möglichst alle Gruppen von Individuen optimale Bedingungen der Entwicklung geschaffen werden. {...} Da die Individuen sehr verschiedene Ansprüche an die Umwelt stellen {...}, ist es für das Schicksal der Individuen sehr bedeutsam, ob auch seine {sic} Ansprüche im Rahmen der allgemeinen Umwelt realisiert werden können.“ (Wessel, 2010, S. 13)

2.5 Zur möglichen Überwindung des Behinderungsbegriffs

Wo beginnt Behinderung und wo hört sie auf? Wie muss ein von der Norm abweichendes Verhalten aussehen, damit es als Behinderung gilt? Sind wir nicht alle in irgendeiner Weise „behindert“? Warum wird die „Besonderheit“ eines Menschen mit Behinderung mit seiner Beeinträchtigung, nicht aber mit seinen besonderen Fähigkeiten assoziiert? Diese und ähnliche Fragen liefern den Anreiz für eine kritische Auseinandersetzung mit „Behinderung“ als Begriff.

Im nachfolgenden Kapitel wird der Frage nach einer möglichen Überwindung des Behinderungsbegriffs zugunsten anderer Termini nachgegangen. Im Speziellen wird dabei auf die Problematik des Behinderungsbegriffs im Kontext des inklusiven Unterrichts verwiesen.

2.5.1 Die „Behinderten“ gibt es nicht

Rheker (1993, S. 16 f.) stellt sich die Frage, ob eine Definition von Behinderung nicht bereits per se Menschen in „Behinderte“ und „Nichtbehinderte“ kategorisiert und dadurch soziale Negativbewertungen hervorruft. Er plädiert daher für eine Begriffsbestimmung, die sich als

Hilfe im Umgang von Menschen mit und ohne Behinderung versteht. Eine solche Definition darf nicht vorurteilsbeladen oder einseitig ausgerichtet sein, sondern muss die Gesamtheit der Persönlichkeit des Menschen mit Behinderung in all seinen Eigenschaften – und dazu gehört nicht nur seine Behinderung – ins Auge fassen (vgl. Rheker, 1996, S. 21).

Wessel (2010, S. 14 f.) schlägt vor, Behinderung durch den Terminus „Einschränkung“ zu ersetzen. Er argumentiert, Behinderung sei ein medizinisch-diagnostischer Begriff, der Menschen anhand der ihnen zugeschriebenen Defekte kategorisiere und auch im Alltagsverständnis defizitär gebraucht werde. Stattdessen impliziere Einschränkung den Gedanken der „aktiven Beherrschung einer defizitären Situation“ (Wessel, 2010, S. 14), sei umfassender und entspreche mehr der Natur des Menschen, denn im Prinzip sei jeder Mensch in irgendeiner Form eingeschränkt.

Auch Georg Feuser (1996, o.A.) plädiert in einem Vortrag im österreichischen Parlament für die Überwindung des Behinderungsbegriffs. Er kritisiert vor allem den Begriff der „geistigen Behinderung“ als bewertend-klassifizierenden Prozess, der beobachtbare Merkmale eines Menschen fälschlicherweise zu dessen Eigenschaften macht. Baumgartner (2000, S. 21) meint hierzu, dass der Begriff Behinderung keine Rückschlüsse auf die Persönlichkeit eines Menschen zulässt, dies in der Praxis aber oft geschieht. Im Verständnis Feusers ist die „Behinderung“ eines Menschen daher nicht mehr als eine bewertende Bezeichnung, die andere aufgrund ihrer Wahrnehmungen und im Spiegel ihrer Normvorstellungen treffen.

„Was uns als Behinderung erscheint, wäre zu verstehen als Ausdruck der Aneignung (organisch) beeinträchtigender, (sozial) behindernder und mithin ‚isolierender‘ Bedingungen durch einen konkret unter diesen Bedingungen handelnden Menschen, als Strukturbildung (à Entwicklung) nach Maßgabe möglicher Austauschfunktionen (à Lernen).“ (Feuser, 1996, o.A.)

2.5.2 „Behinderung“ als Behinderung im inklusiven Unterricht

Der Behinderungsbegriff ist auch hinsichtlich seiner Auswirkungen auf und im inklusiven Unterricht kritisch zu hinterfragen. Feuser meint, (1996, o.A.) es sei unmöglich, einen als „geistig behindert“ klassifizierten Menschen als gleichwertigen Mitmenschen anzuerkennen: „Wenn ich ein Kind als geistig behindert wahrnehme und meine, es sei so, wie ich es wahrnehme, habe ich es ausgegrenzt, auch wenn es in einer Integrationsklasse sitzt.“

Des Weiteren liegt die Gefahr des Behinderungsbegriffs für Unterricht und Bildung darin, dass die am System Beteiligten (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern u. a.) primär von den Schädigungen der Kinder und Jugendlichen ausgehen und Defekte diagnostizieren. Die Zuschreibung von Fähigkeitsdefiziten und eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten ist das Ergebnis der eigenen Vorstellungen von Normalität und Andersartigkeit. Sie führt dazu, dass individuelle Entwicklungsmöglichkeiten durch mangelnde (Unterrichts-)Angebote von Vornherein unzureichend ausgeschöpft oder gar nicht genutzt werden. „Was wir annehmen, daß {sic} der andere nicht lernen kann, bieten wir erst gar nicht zu lernen an. So muß {sic} er bleiben und sein, was und wie wir meinen, daß {sic} er ist“ (Feuser, 1996, o.A.). Der Ausschluss des/r SchülerIn im Rollstuhl von der Teilnahme am Sportspiel und den damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten ist demnach das Ergebnis einer an Normvorstellungen orientierten Negativbewertung seiner Fähigkeiten, für die alltagssprachlich der Begriff „Behinderung“ gebraucht wird. So wird das Etikett der „Behinderung“ zur Legitimation von Ausgrenzung und Segregation.

Neben seiner selektierend-ausgrenzenden Wirkung für Betroffene pauschalisiert und generalisiert der Behinderungsbegriff beobachtbare Merkmale, die sich von der Vorstellung des „Normalen“ abheben. Dadurch werden unterschiedliche Individuen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Potentialen und Fähigkeiten der gleichen Gruppe zugeordnet, den „Behinderten“ (vgl. Thiele 2003, S. 62 ff.). Im inklusiven Unterricht birgt auch dieser Aspekt die Gefahr einer ungenügenden Nutzung individueller Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schülerinnen.

„Durch die Verwendung des Begriffs „Behinderte“ und die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften wurde und wird eine Zusammengehörigkeit zwischen blinden, gehörlosen oder körperlich geschädigten Menschen suggeriert, obwohl diese Menschen weder auf der personalen Ebene noch bezüglich ihrer Identität etwas gemeinsam haben.“ (Thiele, 2003, S. 65 f.)

Jantzen (2011, S. 203) vertritt in Bezug auf die Fragwürdigkeit des Behinderungsbegriff eine weniger radikale Position. Anstatt die Debatte auf die political correctness von Begriffen und die Suche nach neuen Terminologien zu reduzieren, fordert er Veränderungsprozesse im Denken und Verstehen von Behinderung unter Einbezug historisch-sozialer Zusammenhänge.

„Behinderung wäre folglich Systemeigenschaft sozialer Systeme unter bestimmten historischen Bedingungen, die durch Naturalisierung und Fatalisierung eine Benachteiligung für zahlreiche ihrer BürgerInnen hervorbringt. {...} damit wird die höchste differente biologische Verfasstheit unserer körperlichen Existenz nicht außer Kraft gesetzt, vielmehr wird sie in einen anderen Kontext gestellt. Wie wird die körperliche Verfasstheit zum Ansatz von gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Inklusion oder der Ausgrenzung {...}?“ (Jantzen, 2011, S. 206)

In jedem Fall bleibt einem pauschalisierenden Gebrauch und Verständnis von Behinderung entgegen zu halten, dass es „die“ Behinderung nicht gibt. Demzufolge findet der Terminus „Behinderung“ als Sammelbegriff für individuell unterschiedliche Beeinträchtigungen zwar seine Legitimation, jedoch nicht als generalisierende Bezeichnung für eine vermeintlich homogene Gruppe.

2.5.3 Zur Terminologie dieser Arbeit

Angesichts der Diskrepanz zwischen aktuellen Integrationspraktiken moderner Bildungssysteme (auch des österreichischen) und der eigentlichen theoretischen Forderungen des Inklusionsgedankens, wird anstelle des Begriffs „integrativ“ vorzugsweise der Terminus „inklusiv“ verwendet. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass jene in Sprachgebrauch, Legislative und allgemeinem Verständnis verankerten Begriffe wie „Integrationsklasse“, „Integrationspädagogik“ oder „IntegrationschülerInnen“ zum Teil übernommen werden.

Der Begriff „Behinderte“ wird zugunsten des Begriffs „Menschen mit Behinderung“ abgelehnt, da hier die Behinderung im Vordergrund steht, während bei „Menschen mit Behinderung“ diese als ein Merkmal genannt wird, jedoch der Mensch mit seiner Persönlichkeit nicht außer Acht gelassen wird. Des Weiteren entspricht der Terminus dem Begriff „persons with disabilities“ des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung* der UNO aus dem Jahr 2006. Die Verwendung des Begriffs „Behinderung“, für den mancher Theoretiker alternative Termini wie jenen der „Einschränkung“ vorschlägt, spricht, dass bei allem Bemühen um einen möglichst wenig diskriminierenden Sprachgebrauch letztlich nicht die Rege-

lung von Begrifflichkeiten, sondern die dahinterstehenden gesellschaftlichen Haltungen die Ursachen von Diskriminierungen sind. (vgl. Jantzen, 2011, S. 203)

Mit der Bezeichnung „SchülerInnen mit Behinderung“ sind in dieser Arbeit Kinder und Jugendliche mit allen Formen der Beeinträchtigung gemeint. Dazu gehören SchülerInnen mit kognitiven oder psychischen Behinderungen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem oder mehreren Unterrichtsgegenständen ebenso wie SchülerInnen mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

2.6 Systematisierung der Behinderungsarten

„Eine Unterscheidung in verschiedene Behinderungsarten kann im Umgang mit behinderten Menschen hilfreich sein, ohne dadurch Ausgrenzung oder gar Festlegungen gegen die Norm zu tätigen. Erkennt man jeden Menschen als Individuum an, schützt dies vor Vorurteilen und Kategorisierungen.“ (Rheker, 1993, S. 17)¹

In der Fachliteratur gibt es – ähnlich der Vielfalt der Behinderungsarten selbst – eine Vielzahl unterschiedlicher Systematisierungen. Das Modell von Jochheim und Van der Schoot (1981) differenziert sechs Arten von Behinderung: körperliche Behinderungen, Behinderungen der geistigen Leistungsfähigkeit, Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen, psychische Behinderungen, Mehrfachbehinderungen, und sonstige Behinderungen aus dem Bereich der Dermatologie, Onkologie u.Ä. (vgl. Wegner, 2008, S. 812).

Die letztgenannte Gruppe von Behinderungsarten wird im Folgenden nicht genauer behandelt. Stattdessen wird der Begriff der Bewegungsbehinderung des Systematisierungsmodells nach Singer (2003) erörtert.

2.6.1 Körperliche Behinderungen

Körperliche Behinderungen sind Behinderungen im Bereich der inneren Organe (z.B. Herz- und Gefäßfunktionen), des Stütz- und Bewegungsapparates und des zentralen und peripheren Nervensystems (vgl. Wegner, 2008, S. 812).

Beim Versuch einer Definition des Begriffs Körperbehinderung sind laut Kampmeier (1997, S. 36) jedoch auch soziale und psychologische Faktoren der Behinderungsform und deren mögliche Auswirkungen auf die Entwicklung des betroffenen Menschen zu beachten. Dementsprechend sei anstelle einer biologisch-defektorientierten Begriffsbestimmung hier eine sozialpsychologische Definition nach Schönberger (1974, S. 209) angeführt:

„Körperbehindert ist, wer infolge einer Schädigung der Stütz- und Bewegungsorgane in seiner Daseinsgestaltung so stark beeinträchtigt ist, daß {sic} er jene Verhaltensweisen, die von Mitgliedern seiner wichtigsten Bezugsgruppen in der Regel erwartet werden, nicht oder nur unter außergewöhnlichen individuellen und sozialen Bedingungen erlernen bzw. zeigen kann und daher zu einer langfristigen schädigungsspezifisch- individuellen Interpretation wichtiger sozialer Rollen finden muß {sic}.“

Hinsichtlich ihrer Relevanz für Bewegung und Sport sei hier insbesondere auf die infantile Cerebralparese verwiesen, einer durch prä-, peri- oder postnatale Fehlentwicklungen, Schädigungen oder Veränderungen der zentralen bewegungssteuernden Systeme Gehirn und Rückenmark hervorgerufenen Bewegungsbehinderung. Je nachdem, in welchem Ausmaß und wie viele Körperteile von der Bewegungsstörung betroffen sind, können fünf Formen der

¹ Anm. der Verfasserin: Die nachfolgende Systematisierung von Behinderungsarten ist eine von vielen möglichen. Sie erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständig- oder Allgemeingültigkeit.

infantilen Cerebralparese unterschieden werden: Tetraplegie (alle vier Gliedmaßen einschließlich Rumpf, Hals und Kopf), Diplegie (alle vier Gliedmaßen mit stärkerer Beteiligung der unteren Extremität), Paraplegie (die symmetrischen oberen oder unteren Extremitäten), Hemiplegie (Arm und Bein einer Körperhälfte) und Monoplegie (eine Extremität, Arm oder Bein). In den meisten Fällen treten jedoch Mischformen dieser Schädigungstypen auf. (vgl. Kallenbach, 2000, S. 56 f.)

2.6.2 Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen

Die Gruppe der Sinnesbehinderungen umfasst Behinderungen des Seh- und Hörvermögens sowie des Sprach-, Stimm- und Sprechvermögens in unterschiedlichen Erscheinungsformen und Graden. Je nach Ausprägung und/oder Kombination der Behinderungsformen zählen hierzu Blindheit und Sehbehinderungen, Gehörlosigkeit und Hörbehinderungen, Taubstummheit und Taubblindheit. (vgl. Wegner, 2008, S. 812)

Hinsichtlich der Gestaltung von Bewegungs- und Sportangeboten erscheint es wichtig, Sehbehinderung nicht mit „blind“ und Gehörlosigkeit nicht mit „taub“ gleichzusetzen, wie es im Alltagsverständnis oft der Fall ist. Vielmehr bedarf es einer differenzierten Betrachtung der jeweiligen Behinderungsausprägung.

So ist für Beeinträchtigungen des Sehvermögens zwischen gering- und hochgradigen Sehbehinderungen, praktischer Blindheit und Vollblindheit zu unterscheiden. Beeinträchtigungen des Hörvermögens reichen von unterschiedlichen Graden der Schwerhörigkeit bis hin zur völligen Gehörlosigkeit. (vgl. Marihart, 2002, S. 52)

2.6.3 Behinderungen der geistigen Leistungsfähigkeit

Im Modell von Jochheim und Van der Schoot (1981) zählen Lernbehinderungen und geistige Behinderungen zu den Beeinträchtigungen der geistigen Leistungsfähigkeit (vgl. Wegner, 2008, S. 812). Aufgrund ihrer Relevanz für das Forschungsinteresse werden sie an dieser Stelle genauer analysiert.

Lernbehinderungen

Eine allgemein gültige Definition für Lernbehinderungen kann es aufgrund ihrer individuell vielfältigen Ursachen, Erscheinungsformen, Ausprägungen und Abstufungen nicht geben. Auch eine klare Abgrenzung von geistigen Behinderungen zum einen und Lernschwächen zum anderen ist aufgrund der oft fließenden Übergänge schwierig. Aufgrund der Komplexität ihrer Erscheinungsformen werden Lernbehinderungen oft erst sehr spät erkannt, weshalb sie auch als „Behinderung auf den zweiten Blick“ bezeichnet wird. (vgl. LERNEN FÖRDERN, 2009, 03.12.2011)

Der Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen (2009) schlägt folgende Begriffsbestimmung vor:

„Eine Lernbehinderung liegt vor, wenn umfangreiche, schwerwiegende und anhaltende Defizite bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. Dabei ist die gesamte intellektuelle Entwicklung beeinträchtigt. Das Lernen (Erfassen und Anwenden von neuem Wissen, Handlungen etc.) ist in den meisten schulischen, aber auch in den außerschulischen Bereichen deutlich beeinträchtigt.“ (LERNEN FÖRDERN, 2009, 03.12.2011)

Als biopsychosoziale Form der Behinderung betrifft sie nicht nur kognitive Strukturen, sondern die geistige, seelische und körperliche Ebene, die in ständiger Wechselwirkung stehen. Organische Behinderungsursachen sind angeborene genetische Faktoren oder erworbene Hirnorganschädigungen vor, während oder nach der Geburt. Weitere Ursachen oder Verstärker der Lernbehinderung sind psychosoziale Faktoren, wobei Beeinträchtigungen durch das soziale Umfeld (ungünstige Sozialisationsbedingungen, Vernachlässigung u.Ä.) und individuell-psychologische Beeinträchtigungen eine Rolle spielen. Heute gelten im schulischen Bereich jene Kinder und Jugendliche als „lernbehindert“, die aufgrund ihres abweichenden Lern- und Leistungsvermögens sonderpädagogischen Förderbedarf haben, wobei laut ExpertInnen zwischen 2,5% und 3,5% der SchülerInnen jedes Jahrganges davon betroffen sind (vgl. LERNEN FÖRDERN, 2009, 03.12.2011).

Es bleibt festzuhalten, dass Lernbehinderungen nicht auf schulisches Lernen und „Leisten“ zu reduzieren, sondern in umfassenderem Kontext zu sehen sind. Denn letztlich betreffen sie auch alle Formen des sozialen Lernens (Familie, Freunde u.Ä.) sowie die Alltagsbewältigung und -gestaltung über die gesamte Lebensspanne.

Geistige Behinderungen

Sowohl der Begriff der geistigen Behinderung als auch seine Bedeutungsebenen sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend zum Gegenstand divergierender und kritischer Diskussionen geworden. Vor allem biologisch-defektorientierte Definitionen, die geistige Behinderung als ein in der Person verankertes und diagnostizierbares Handicap begreifen, sind im Sinne ökosystemischer Sichtweisen und der ihnen zugrunde liegenden Menschenbilder zu überdenken.

Fediuk (1988) differenziert in diesem Kontext zwei Erklärungsmodelle, das defektorientierte und das entwicklungstheoretische. Im defektorientierten Verständnis gelten geistige Behinderungen primär als physiologische oder hirnorganische Schädigungen aufgrund genetischer oder neurologischer Beeinträchtigungen, die im Menschen verankert und somit unveränderbar sind. In entwicklungstheoretischer Sicht hingegen „{...} entsteht geistige Behinderung als Funktion einer die Entwicklung retardierenden Aktivitätsbehinderung aufgrund physischer und sozialer Beeinträchtigungen“ (Fediuk, 1988, S. 9), wodurch der Gedanke der Förderungsmöglichkeit des Menschen mit Behinderung impliziert wird.

Homfeldt (1974, S. 78 ff.) verweist auf die Bedeutung von geistiger Behinderung hinsichtlich der Platzierung betroffener Personen im sozialen System, die sich aus dem gesellschaftlich dominierenden Menschenbild und den mit ihm verknüpften Erwartungshaltungen ergibt. Der Ansatz zeigt in Richtung der ökosystemischen Sichtweise, in der geistige Behinderung als ein aufgrund von Beeinträchtigungen der geistigen Leistungsfähigkeit erworbener sozialer Status gilt.

In diesem Sinne sind all jene Beschreibungsmodelle abzulehnen, die geistige Behinderung einseitig an Intelligenzkriterien und medizinischen Diagnosen festmachen, wie etwa die Definition der ICD-10, der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der WHO. In der für 2012 veröffentlichten 10. Revision der Klassifikation wird geistige Behinderung mit „Intelligenzstörung“ tituliert und als „{...} Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten“ (DIMDI, 2011a, 05.12.2011) definiert.

Im Gegensatz zum defektorientierten Modell plädiert Thimm (1999, S. 10) für eine kompetenzorientierte Auffassung:

„Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussage zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potentiellen Möglichkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt.“

Organische Schädigungen allein bestimmen nicht über das Ausmaß einer geistigen Behinderung. Sie stecken laut Klauß (1999, S. 18; zit.n. Voska, 2005, S. 14) nur bestimmte Räume für zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten ab, die „{...}“ aber zu diesem Zeitpunkt noch niemand festlegen kann, sodass genauen Prognosen über zukünftige Fähigkeiten mit Vorsicht zu begegnen ist.“

2.6.4 Psychische Behinderungen

Wegner (2008 S. 812) zählt neben Beeinträchtigungen infolge von Psychosen und Neurosen, Sucht und Missbrauch sowie sozialer Deviation vor allem Verhaltensstörungen zur Gruppe der psychischen Behinderungen. Letztere sollen aufgrund ihrer pädagogischen Relevanz und Häufigkeit in Schule und Unterricht genauer beschrieben werden.

Der Begriff „Verhaltensstörung“ wird erst seit den fünfziger Jahren verwendet. Die in der Geschichte der Pädagogik davor verwendeten Bezeichnungen für betroffene Kinder reichen von „sittlich verwildert“ und „moralisch schwachsinnig“ über „erziehungsschwierig“ bis hin zu „entwicklungsgestört“. Erst die Vertreter der Individualpsychologie bringen neue Deutungsperspektiven in Erklärungsmodelle von Verhaltensstörungen, indem sie nach deren sozial bedingten Ursachen in der individuellen Entwicklungsgeschichte des Kindes fragen. (vgl. Göppel, 2010, S. 12 ff.)

Fediuk (1999, S. 87) definiert Verhaltensstörungen als ein von der erwarteten Norm stark abweichendes Sozial- und Lernverhalten. Jüngere Erklärungsmodelle distanzieren sich vom Normalitätsprinzip und schlagen dementsprechend den Gebrauch anderer Termini, wie etwa „verhaltensoriginell“ oder „Kinder mit herausforderndem Verhalten“, vor (vgl. Göppel, 2010, S. 12).

Im aktuellen Verständnis der WHO sind Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen

„{...} tief verwurzelte, anhaltende Verhaltensmuster, die sich in starren Reaktionen auf unterschiedliche persönliche und soziale Lebenslagen zeigen. Sie verkörpern gegenüber der Mehrheit der betreffenden Bevölkerung deutliche Abweichungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und in den Beziehungen zu anderen.“ (DIMDI, 2011b, 05.12.2011)

Im schulischen Kontext treten jene Formen der Verhaltensstörung am häufigsten auf, deren Bezeichnungen mittlerweile auch Eingang in die Alltagssprache gefunden haben: MCD (Minimale Cerebrale Dysfunktion), POS (Psychoorganisches Syndrom), ADS (Aufmerksamkeitsdefizitstörung), ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). (vgl. Göppel, 2010, S. 13)

2.6.5 Mehrfachbehinderungen

Für die Begriffe Mehrfachbehinderung, Schwerst(mehrfach)behinderung oder schwere Behinderung gibt es laut Klauß et. al. (2006, S. 72) keine eindeutige Definition. Vielmehr sei nach den Menschen und ihren individuell unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu fragen,

wobei eine eindeutige Charakterisierung aufgrund der Vielzahl an möglichen Mehrfachbehinderungen und der Komplexität ihrer Ausprägungen schwierig erscheint.

Der deutsche Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen spricht von Mehrfachbehinderung, wenn zur Behinderung eines Menschen eine oder mehrere andere Behinderungen hinzukommen und sich seine Beeinträchtigungen durch das wechselseitige Zusammenwirken der Behinderungen verstärken. (vgl. BVKM, o.A., 05.12.2011)

Folgt man der These von Solarovà (1975), zieht eine Primär- bzw. Grundbehinderung beinahe immer eine Sekundär- bzw. Folgebehinderung nach sich, weshalb das Auftreten von Mehrfachbehinderungen realistischer ist als jenes klar abgrenzbarer „einfacher“ Behinderungen. Die Autorin unterscheidet dabei zwischen Mehrfachbehinderung als Kumulierung von Behinderungen (z.B. Taubblindheit), als Folge eines Schädigungssyndroms (z.B. Lernbehinderung infolge einer durch infantile Cerebralparese ausgelösten Körperbehinderung), und als Folgebehinderung (z.B. Sprachbehinderung infolge einer Hörbehinderung oder Verhaltensstörung infolge einer Sprachbehinderung). (vgl. Solarovà, 1975, o.A.)

2.6.6 Bewegungsbehinderungen

In Abgrenzung zum Systematisierungsmodell von Jochheim und Van der Schoot (1981) stellt Singer (2003) ein hierarchisierendes und differenzierendes Modell der Behinderungsarten vor, welches die Körperbehinderung als Oberbegriff für alle anderen Formen von Behinderung versteht. Er geht davon aus, „{...} daß {sic} der Mensch zunächst einmal nur als eine Gestalt (spr.: als Körper) zu sehen ist, und somit eine Behinderung, so sie ihr anhaftet, eine Körperbehinderung ist“ (Singer, 2003, S. 191). Geht man davon aus, dass alle Behinderungen an Körperbehinderungen gekoppelt sind, wären im Verständnis Singers also alle Behinderungsarten als Mehrfachbehinderungen zu bezeichnen.

Neben geistigen, psychischen und Sinnesbehinderungen differenziert der Autor (2003, S. 189 ff.) Bewegungsbehinderungen als vierte Subgruppe der Körperbehinderungen. Er versteht darunter Beeinträchtigungen des Rumpfes und der Gliedmaßen und zählt periphere Lähmungen, Verkrüppelung, Fehlbildung, generative Erscheinungen und cerebrale Bewegungsstörungen zur Gruppe der Bewegungsbehinderung.

2.7 Motorische Besonderheiten von Kindern mit Behinderung

Eine detaillierte Beschreibung aller motorischen Besonderheiten oder Einschränkungen bei allen Behinderungsarten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher sollen die folgenden Überlegungen zwar einen kurzen Überblick über mögliche Auswirkungen ausgewählter Behinderungsarten auf das Bewegungsverhalten von betroffenen Kindern geben, sind aber keinesfalls als vollständig oder allgemeingültig zu verstehen.

2.7.1 Geistige und psychische Behinderungen

Kinder mit geistiger Behinderung durchlaufen bezüglich ihrer motorischen Entwicklung prinzipiell die gleichen Entwicklungsmerkmale und -etappen wie Nichtbeeinträchtigte. Bei steigender motorischer Komplexität von Bewegungsaufgaben und dementsprechend vermehrten kognitiven Anforderungen haben geistige Beeinträchtigungen laut Fediuk (1990) aber zunehmende Auswirkungen auf das Resultat oder die Ausführung einer Bewegung. Insbesondere bei der Koordination mehrerer Teilbewegungen oder wenn unterschiedliche Sinnes-

kanäle gleichzeitig angesprochen werden, kann es zu Beeinträchtigungen des Bewegungsergebnisses oder einzelner Komponenten wie der Bewegungsgeschwindigkeit, -kopplung, -präzision oder -rhythmisierung kommen. Auch verringerte Reaktionszeiten auf auditive oder visuelle Reize, feinmotorische Schwierigkeiten oder Beeinträchtigungen durch zusätzliche Sinnesbehinderungen (z.B. eingeschränktes Sehvermögen bei Down-Syndrom) können je nach Art und Ausmaß der Behinderung auftreten. Hinzu kommen mögliche motorische Auffälligkeiten oder Einschränkungen aufgrund von Wahrnehmungsstörungen, etwa bei Kindern mit schweren Lernbehinderungen. Konditionelle Fähigkeiten hingegen entwickeln sich vorwiegend in Abhängigkeit von physiologischen Parametern, weshalb kognitive Entwicklungsniveaus hier weniger relevant sind. (vgl. Fediuk, 1990, S. 114 ff.)

Aus dem Spektrum der psychischen Behinderungen sei an dieser Stelle auf Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) verwiesen, da sie auch im inklusiven Schulunterricht die am meist verzeichnete Form der psychischen Beeinträchtigungen ist. Hamsen et. al. (2004, S. 97) unterscheiden hier zwischen einer speziellen Gruppe von Kindern, bei denen parallel zur ADHS eine massive motorische Störung als komorbide Störung vorliegt, und Kindern mit typischen störungsspezifischen Besonderheiten im Bewegungsverhalten. Letztere zeigen sich „{...} im quantitativen Bereich in einem „Mehr“ an Bewegung und im qualitativen Bereich in Defiziten in der Kraftdosierung und Feinabstimmung von Bewegungen, die sich besonders in der Feinmotorik und bei Aufgaben zum statischen Gleichgewicht manifestieren {...}“ (Hamsen et. al., 2004, S. 97). Zu generalisieren sind diese Merkmale nicht. Sowohl die Praxis als auch wissenschaftliche Studien (Miyahara & Möbs, 2007) zeigen, dass viele Kinder mit ADHD weder in der motorischen Koordination noch in anderen Bereichen ihres Bewegungsverhaltens auffällige Besonderheiten aufweisen (vgl. Miyahara & Möbs, 2007, S. 195 ff.).

2.7.2 Sinnesbehinderungen

Die motorische Entwicklung von Kindern mit Sehbehinderungen ist abhängig vom Grad der Beeinträchtigung (Einschränkung des Sehvermögens vs. Blindheit) sowie davon, ob bei totaler Blindheit diese bereits vor der Geburt oder erst im Lebensverlauf eingetreten ist. Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von (geburts-)blinden Kindern weisen im Vergleich zu sehenden Kindern einen durchgängigen Entwicklungsrückstand der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach. Durch mangelnde oder zur Gänze fehlende visuelle Rückmeldungen weisen Kinder mit Sehbehinderung oder Blindheit Verzögerungen in der loko- und feinmotorischen Entwicklung und eine eingeschränkte Koordinations- und Steuerungsfähigkeit gezielter Bewegungen auf. Auch Gleichgewicht und Haltungskontrolle sind beeinträchtigt, da sie stark von visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten beeinflusst werden. (vgl. Thiele, 2003, S. 70 f.)

Auch Kinder mit Hörbehinderungen, wobei zwischen unterschiedlichen Ausprägungen der Schwerhörigkeit bis hin zur Gehörlosigkeit zu unterscheiden ist, sind durch die eingeschränkte Sensorik von motorischen Entwicklungsstörungen betroffen. Die eingeschränkte oder fehlende Verfügbarkeit auditiver Reize und Wahrnehmungen führen in erster Linie zu Beeinträchtigungen der Bewegungskoordination. Vor allem die Gleichgewichtsfähigkeit, aber auch die Rhythmisierungs- und Raumorientierungsfähigkeit sind davon betroffen. (vgl. Krombholz, 2005, 11.02.2012)

2.7.3 Bewegungs- und Mehrfachbehinderungen

Aus der Gruppe der Körper- bzw. Bewegungsbehinderungen sei exemplarisch auf die motorischen Besonderheiten bei infantiler Cerebralparese verwiesen. Hier ist der Grad der Bewegungsbeeinträchtigungen abhängig vom Grad der Behinderung und von der Art der Bewegungsstörung. Bei schwerstgradiger Ausprägung der Behinderung fehlen bereits Grundfunktionen wie Kopfhaltung oder Gehen, bei mittel- oder leichtgradiger Ausprägung sind motorische Grundfunktionen vorhanden, Hilfen sind aber notwendig (vgl. Gruber & Ledl, 1992, S. 168; zit.n. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 24 f.). Je nach Art und Ausprägung der Tonusstörungen wird zwischen spastischen, ataktischen, athetotischen und hypotonen Lähmungen unterschieden. Der Großteil (ca. 80%) aller Kinder mit infantiler Cerebralparese hat spastische Bewegungsstörungen. Durch den erhöhten Muskeltonus wirken Bewegungen bei leichtgradiger Spastizität ungeschickt, schwerfällig oder überschießend. Bei schwergradiger Ausprägung kommt es zu Problemen des Gleichgewichts, der Sprechmotorik und der Mimik. (vgl. Weichert, 2007, S. 147)

Unabhängig vom Schweregrad bewirken alle Formen der infantilen Cerebralparese Beeinträchtigungen der Haltungs- und Bewegungsfähigkeit, sowie der Bewegungskontrolle und Koordinationsfähigkeit. Einschränkungen des ökonomischen Zusammenspiels der Gliedmaßen, Gelenke und Muskelgruppen wirken sich dabei negativ auf Gleichgewichts- und Reaktionsfähigkeiten aus. (vgl. Kallenbach, 2000, S. 60 f.)

Die Problematik für Kinder und Jugendliche mit schweren Bewegungs- und Mehrfachbehinderungen im Kontext von Bewegung und Motorik beschreibt Weichert (2007, S. 147) mit folgenden Worten:

„Zum einen fehlen ihnen die Bewegungsreize, durch welche die Nervenverbindungen zunächst vorwiegend hergestellt werden (neurophysiologischer Nachteil). Zum anderen hat die geringe Bewegung geringere Umweltreize zur Folge. Zum dritten {sic} sind durch cerebrale Störungen auch andere Bereiche als die Bewegung betroffen: z.B. die Wahrnehmung und die damit verbundene zentralnervöse Reizverarbeitung.“

2.8 Das Behinderungsverständnis in Österreich

In einem Entschluss vom 27. September 1988 forderte der österreichische Nationalrat die Bundesregierung zu einer Vereinheitlichung der Begriffe „Behinderung“ und „Behinderter“ auf. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)² erstellte daraufhin eine Definition von Behinderung in ihrer sozialen Dimension, die sich als behindertenpolitischer Auftrag an die Bundesländer verstand, jedoch keine gesetzliche Verankerung im Bundesbehindertengesetz von 1990 fand:

„Behinderte Menschen sind Personen jeglichen Alters, die in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld körperlich, geistig oder seelisch dauernd wesentlich beeinträchtigt sind. {...} Lebenswichtige soziale Beziehungsfelder sind insbesondere die Bereiche Erziehung, Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Beschäftigung, Kommunikation, Wohnen und Freizeitgestaltung.“ (BMASK, 1993, S. 8)

Im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz gibt es bis heute keinen Kompetenztatbestand Behindertenwesen. Behinderung gehört nach wie vor zu den so genannten Querschnittsmaterien und findet in einer Vielzahl von Bundes- und Landesgesetzen unterschiedli-

² Anm. der Verfasserin: Heute Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK)

che Definitionen und Rechtsbestimmungen mit unterschiedlichen politischen Zielsetzungen je nach Land und/oder Gesetzesbereich. Als Beispiel sei hier das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (2005) genannt, das die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung beim Zugang zu Gütern und öffentlichen Dienstleistungen fordert. (vgl. BMASK, 2009, S. 4)

Die österreichische Behindertenpolitik beruht ursprünglich auf dem Prinzip der Solidarität bzw. dem Modell des Sozialstaates, der Menschen mit Behinderung als besondere Gruppe mit besonderen Bedürfnissen ansieht und dementsprechend gesonderte Dienste und Institutionen schafft. Das früher vor allem in nordeuropäischen Staaten vertretene Prinzip der Chancengleichheit und Teilhabe findet erst Anfang der neunziger Jahre Eingang in das österreichische Verständnis. Die gleichberechtigte Teilhabe und Gleichbehandlung von Menschen mit und ohne Behinderung in allen Lebensbereichen erlangen auch politisch zunehmend an Bedeutung. Die Aufnahme eines Diskriminierungsverbotes (1997) in das österreichische Bundes-Verfassungsgesetz und ein Gleichbehandlungsbekanntnis der Republik in selbigem zeugen von diesen Veränderungen. 2007 unterzeichnete Österreich die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* der Vereinten Nationen, 2008 wurde die Konvention ratifiziert. (vgl. BMASK, 2009, S. 85 ff.)

2.8.1 Kritik an der österreichischen Behindertenpolitik

Das österreichische Behindertenkonzept von 1992 legte erstmals die umfassende Eingliederung und Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung in allen Bereiche des täglichen Lebens (sozial, beruflich, wirtschaftlich u.Ä.) als anzustrebende politische Ziele fest und steht so im Zeichen des Teilhabegedankens (vgl. BMASK, 2009, S. 41). Gleichzeitig wurde – ebenfalls 1992 – das Prinzip der Normalisierung zum behindertenpolitischen Grundsatz erklärt: „Das Leben behinderter Menschen soll sich möglichst wenig von dem nichtbehinderter Menschen unterscheiden“ (BMASK, 1993, S. 11).

Versteht man diese „Normalisierung“ als Versuch, Menschen mit Behinderung das aufgrund gesellschaftlicher Wertvorstellungen als „normal“ definierte Leben eines Menschen ohne Behinderung zu ermöglichen, so ist die Tatsache, dass Normalisierung im Behindertenbericht aus 2008 nach wie vor als behindertenpolitisches Ziel verankert ist, kritisch zu sehen. Denn das Verständnis von Behinderung als Abweichung von einem irgendwie definierten „Normalen“ geht in der Regel mit ihrer Negativbewertung einher.

Diesbezüglich verweist Naue (2005, o.A.) darauf, dass der Wandel behindertenpolitischer Strategien und Praktiken in Richtung Chancengleichheit zwar einerseits das Recht von Menschen mit Behinderung auf Gleichberechtigung und Partizipation sichtbar macht, andererseits aber immer im Kontext gesellschaftlicher Normen und ihrer Machtwirksamkeit in sämtlichen Lebensbereichen zu sehen ist. Die Autorin (2005, o.A.) geht davon aus, dass

„{...} der Diskurs um Behinderung – eingebettet in die gegenwärtige gesetzliche Situation in Österreich – nach wie vor größtenteils von medizinischen Argumenten und bestimmten Normvorstellungen getragen wird weil man meint, Behinderung als solches auf keinem anderen Weg feststellen zu können.“

Auch Jantzen (2011, S. 207) übt Kritik an nach wie vor verbreiteten defektorientierten Denkmodellen in Politik und Gesellschaft und bezeichnet sie als „{...} Akte des Rassismus, da sie Individuen einem allgemeinen bevölkerungspolitischen Urteil unterwerfen {...}.“ Ein Beispiel für diesen „disability racism“ (Jantzen, 2011, S. 208) in der bildungspolitischen Praxis in Ös-

terreich ist der Fortbestand von Sonderschuleinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung.

Als Voraussetzung für den Wandel in Politik und gesellschaftlicher Praxis nennt Naue (2005, o.A.) ein

„{...} Verständnis, das Behinderung als etwas versteht, was im Bereich gesellschaftlicher Verantwortung liegt und nicht als etwas, was ein persönliches Schicksal ist und damit im Bereich persönlicher Verantwortung liegt. Erst aus diesem Wandel kann sich Behindertenpolitik ändern und es kann zu einem neuen gesellschaftlichen und politischen Zugang zum Thema kommen.“ (Naue, 2005, o.A.)

Sander (1999, S. 105) verweist in seiner ökosystemischen Behinderungsdefinition auf die wechselseitige Bedingtheit von Behinderung und Inklusion. Er geht davon aus, dass die Behinderung eines Menschen erst durch seine unzureichende Eingliederung in das soziale Bezugssystem entsteht. Demzufolge widmet sich das nachfolgende Kapitel den Begrifflichkeiten und Konzeptionen von der Integration und Inklusion.

3 Segregation, Integration, Inklusion

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit inklusiver Schulsportpädagogik ist es zunächst erforderlich, das Konzept der Inklusion an sich verstehbar zu machen. Das folgende Kapitel widmet sich der konzeptionellen und terminologischen Diskussion von Segregation, Integration und Inklusion. Die diesbezüglich angestellten theoretischen Überlegungen reichen von den Ursachen und Formen der Ausgrenzung (Segregation) über die Etablierung des Eingliederungsgedankens (Integration) bis hin zu aktuellen Bestrebungen einer Kultur der Vielfalt (Inklusion).

3.1 Eine Frage des Menschenbildes

Angesichts der Tatsache, dass einerseits die Forderungen nach sozialer Integration und – im erweiterten Verständnis – Inklusion Eingang in die gesellschaftliche Praxis gefunden haben, diese Praxis aber andererseits in vielen Lebensbereichen nach wie vor eine segregierende ist, muss der Frage nach den Ursachen und Determinanten der Einstellungen und Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderung nachgegangen werden.

Zur Klärung dieser Frage verweist Feuser (1996, o.A.) zunächst auf die Bedeutung des zugrunde liegenden Menschenbildes:

„Es ist das Menschenbild in unseren Köpfen, das die gesellschaftliche Praxis hervorbringt, die ihrerseits wiederum das Menschenbild konstituiert wie modifiziert. Diese Dialektik ist nicht zu negieren. Verweisen wir auf die Gesellschaft {...}, zeigt der Finger auf uns selbst zurück, auf unsere Auffassungen, was denn der Mensch und was Behinderung bzw. ein behinderter Mensch sei.“

3.1.1 Das Normalitätsproblem der symbolischen Ordnung

Individuelle Wahrnehmung beruht immer auch auf dem Menschen- und Weltbild des Kollektivs. Dementsprechend werden die an einem Menschen beobachtbaren Merkmale als seine inneren Eigenschaften verkannt und in Relation zu dominierenden gesellschaftlichen Normen gesetzt. Diese Normen enthalten eine bestimmte Vorstellung davon, wer „normal“ sei und wer nicht. Entspricht der Mensch dieser Normalitätserwartung nicht, wird nach Strategien gesucht, um seine Verschiedenheit in das eigene Menschenbild einzupassen. Infolgedessen kommt es zur Feststellung und negativen Bewertung seiner „Andersartigkeit“, die im Etikett der „Behinderung“ eine passende Bezeichnung findet. (vgl. Feuser, 1996, o.A.)

Vor dem Hintergrund einer Normalitätserwartung wird in der Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung die Verschiedenheit zum Problem der Ungleichwertigkeit (vgl. Thiele, 2003, S. 188). Indem der/die BeobachterIn sein/ihr subjektives Welt- und Menschenbild, d.h. seine/ihre eigene Vorstellung von Wirklichkeit, als objektiven Maßstab für die Bewertung eines Individuums gebraucht, wird die Verschiedenheit des Gegenübers als defizitäre Abweichung von Normalität begriffen. Balgo (1999, 24 f.; zit.n. Thiele, 2003, S. 188) sieht darin ein „{...}“ Erklärungsprinzip, das ihm erlaubt, sein Nicht-Verstehen der Andersartigkeit ohne Anzweiflung seiner eigenen Sicht der Wirklichkeit zu begründen.“

Jede Vorstellung einer messbaren Normalität enthält auch Bestimmungen über die Abweichung von Normalität. Fragner (2005, S. 89) sieht die Gefahr des Normalitätsgedankens darin, dass die Annahme der gegensätzlichen Pole „normal“ und „anormal“ ein Menschenbild konstituiert, in dem es lediglich zwei Alternativen gibt: Normalität oder Behinderung.

„Der Hauptgrund für diesen Einteilungsmechanismus scheint die Angst vor dem sich einem entziehenden Fremden zu sein. Eine gestörte Ordnung wird mittels Modellen und Kategorien wieder hergestellt“ (Kaluza & Schimek, 2005, S. 111). Auch Fagner (2005, S. 98) führt die Negativbewertung der Andersartigkeit auf den Schutz der eigenen „symbolischen Ordnung“ zurück und fordert daher eine tiefenstrukturelle Veränderung der Ordnung selbst.

3.2 Segregation als gesellschaftliche Praxis

Im Sinne der vorangegangenen Überlegungen sind Ablehnung und Ausgrenzung eines Menschen mit Behinderung die sozialen Reaktionen auf seine Inkompatibilität mit den gesellschaftlichen Maßstäben von Normalität. Sie äußern sich nicht nur auf der Verhaltensebene, d.h. in der konkreten zwischenmenschlichen Interaktion, sondern auch auf der Einstellungsebene (vgl. Thiele, 2003, S. 85). Einstellungen sind sowohl kognitiv als auch affektiv und konativ bestimmt. Die kognitive Wissenskomponente bezieht sich auf das in der Wahrnehmung entstandene wertende Urteil über den Menschen mit Behinderung, während die affektive Komponente die mit ihm assoziierten positiven und negativen Gefühle und subjektiven Bewertungen umfasst. Die konative Handlungskomponente hingegen bezieht sich auf die konkreten Verhaltenstendenzen gegenüber dem Menschen. (vgl. Cloerkes, 2001, o.A.; zit.n. Scheid, 2005, S. 14 f.)

Segregation und Aussonderung sind dabei jene durch Normalitätsvorstellungen geprägte gesellschaftliche Praxis, die im Widerspruch zur politischen Forderung nach Inklusion steht und ihre Umsetzung in sozialen Systemen behindert. Ihre Ursachen liegen zum einen in der Abgrenzung der eigenen Normalität von der wahrgenommenen Fremdheit, zum anderen in der angenommenen Nutzlosigkeit (Reichmann-Rohr, 1999, S. 33) von Menschen mit Behinderung im Hinblick auf gesellschaftliche Leistungsanforderungen. Die Folge der Ausgrenzung ist eine Entwertung des Menschen. Sie gilt denjenigen, „{...} die das Gegenteil von dem verkörpern, was der entwertenden Gesellschaft wert(voll) ist“ (Reichmann-Rohr, 1999, S. 33). Im gleichen Kontext stehen auch jene gesellschaftlichen Bemühungen, die sich als Unterstützung und humanitäre „Hilfe“ für Menschen mit Behinderung verstehen, de facto aber nichts anderes sind als soziale Entwertung. Die mit der Unterbringung in Sonder- und Betreuungsinstitutionen geschaffene Ausgrenzung wird durch den Vorwand „guter Taten“ bzw. den Deckmantel wohlwollender Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung legitimiert.

Im Verständnis Feusers (1996, o.A.) sind Ausgrenzung und Absonderung demnach der gesellschaftliche Schutzmechanismus zur Abgrenzung des Vertrauten gegenüber dem nicht einzuordnenden Fremden sowie zur Aufrechterhaltung der eigenen systemischen Ordnung. Dieser Ordnung zugrunde liegt eine gesellschaftliche Ideologie, in der Andersartigkeit als Schwäche begriffen wird.

„Eine positive auf Heterogenität bezogene Beziehungsideologie existiert nicht in dieser Gesellschaft. Dieser Ideologie sind auch die Behinderten selbst unterworfen, denn auch sie grenzen, dort wo der andere ihnen gegenüber Schwäche zeigt, diesen aus. {...} Hierbei gibt es eine allgemein gültige ‚Minderwertigkeitshierarchie‘.“ (Weichert, 2008, S. 66 f.)

Durch die Konzentration auf biologische Defizite wurde und wird Menschen mit Behinderung eine sozialökonomische Sonderrolle zugeschrieben, die deren Abschiebung in spezielle Betreuungseinrichtungen – auch Sonderschulen zählen dazu – zu rechtfertigen versucht. Im

Hinblick auf ein neues Verständnis von Vielfalt und Gemeinsamkeit in modernen Gesellschaften sind derartige Aussonderungspraktiken nicht tragbar, da

„{...} nach Merkmalen von Behinderung und sozialer Benachteiligung ausgegrenzten Menschen in segregierten Erziehungs-, Bildungs-, Förder- und Rehasystemen hinsichtlich den Erfordernissen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung trotz hohen Aufwandes nur sehr begrenzt entsprochen werden kann {...}. (Feuser, 2001, S. 11)

Aus der Überwindung von Ausgrenzung und Isolation entsteht der Gedanke der sozialen Integration von Menschen mit Behinderung.

3.3 Integration: Begrifflichkeit, Konzeption, Kritik

In der Alltagssprache meint der Integrationsbegriff verschiedene Formen der Eingliederung, wie etwa jene von ethnischen Minderheiten, MigrantInnen, Obdachlosen oder eben Menschen mit Behinderung. In Abgrenzung zum mathematischen (Integration einer Gleichung) und philosophischen Verständnis, findet Integration als soziologischer Terminus im 19. Jahrhundert Eingang in den deutschen Sprachgebrauch. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird er in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts aufgegriffen und zunächst für die Integration ethnischer Minderheiten verwendet. Im Zusammenhang mit Behinderung wird er mit der Manifestation der schulischen Integrationsbewegung ab den siebziger Jahren zu einem gebräuchlichen Begriff. Integration ist jedoch nicht nur auf schulische Erziehung und Bildung zu beschränken, sondern im Hinblick auf alle gesellschaftlichen Teilsysteme – wie etwa die Berufswelt, Politik und das öffentliche Leben – zu erörtern. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 43 ff.; Debling, 2008, S. 17)

3.3.1 Zum Begriff der sozialen Integration

Der Begriff Integration stammt aus dem Lateinischen (lat.: *integrare*) und meint laut Duden online (BI, 2011, 06.01.2012) die „Wiederherstellung einer Einheit aus Differenziertem“, die „Eingliederung in ein größeres Ganzes“ bzw. die „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“.

Das Integrationsverständnis der Erziehungswissenschaft basiert auf einem ursprünglich soziologischen Begriff, dessen Anliegen die „{...} Vergesellschaftung Einzelner, im weiteren dann aber auch von Gruppen und Teilsystemen zu übergeordneten gesellschaftlichen Gebilden“ (Kobi, 1999, S. 73) ist. Wird soziale Integration als Eingliederung bestimmter Personen in ein bestehendes Ganzes verstanden, so ist sie bezüglich des Behinderungsdiskurses die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Gesamtsystem der „Nichtbehinderten“. In diesem Sinne ist soziale Integration ein Konzept, das Behinderung als Seinsform nicht zu beseitigen versucht, sondern das Dasein des Menschen mit Behinderung, d.h. sein psychosoziales Gefüge und seinen Status in der Gesellschaft verändern will.

3.3.2 Leitvorstellungen und Menschenbilder der Integration

Mit der Etablierung der ökosystemischen Sichtweise wurden in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Begriffe Normalisierung und Integration zu den Leitvorstellungen der Behindertenpädagogik. Der Normalisierungsgedanke brachte eine Distanzierung von der bis dato gängigen Abschiebung und Betreuung beeinträchtigter Menschen in separaten Sonderinstitutionen, hin zu deren Eingliederung in private und öffentliche Bereiche der Gesellschaft. (vgl. Ackermann, 2010, S. 22)

Ausgehend von den gesellschaftlichen Umorientierungen im Zuge der großen reformpolitischen Strömungen der sechziger und siebziger Jahre – wie etwa der Bürgerrechtsbewegung in den USA oder der europäischen Frauenbewegung – entstand die Integrationsbewegung mit dem Ziel der Sensibilisierung für die Inakzeptanz der gesellschaftlichen Ausgrenzung bestimmter Personen oder Gruppen (vgl. Brand, 2008, S. 38).

Zur Überwindung des medizinischen Defizitmodells etablierte die Integrationsbewegung das Modell der sozialen Konstruktion von Behinderung. Das dahinterstehende Menschenbild erachtet Behinderung als „{...} eine vorstellbare und annehmbare Identität des Menschen {...} und als {...} einen integralen Bestandteil jeder menschlichen Erfahrung“ (Fragner, 2005, S. 85). Dieses Verständnis von Behinderung erfordert laut Kobi (1999, S. 105) die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Frage nach der Integration des betroffenen Menschen in sein „Mensch-Umfeld-System“, die ihrerseits pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Das Normalisierungsprinzip der ersten Integrationsbestrebungen schien sich durch die Annahme zu legitimieren, Menschen mit Behinderung würden dadurch das „{...} Recht auf die Chance sich selbst zu verwirklichen und zu bestimmen und das Recht auf die Chance, da zu sein, wo die anderen auch sind“ (Dietze, 1999, S. 120). Dass Normalisierung jedoch eine weitere Form sozialer Aussonderung ist, wurde dabei übersehen. Abgelöst wurden diese Sichtweisen durch kritische Vertreter wie Georg Feuser, der Normalisierungsbestrebungen und selektierende Formen der Integration zugunsten eines erweiterten Integrationskonzepts ablehnt (vgl. Feuser, 2002, S. 3 f.).

3.3.3 Kritik am Integrationskonzept

Bohrmann (1992, S. 156; zit.n. Marihart, 2002, S. 22) fordert in seiner Definition von Integration die Aufhebung der Trennung in „Behinderte“ und „Nichtbehinderte“, indem erstere möglichst früh in die gesellschaftliche Gesamtgemeinschaft eingebunden werden. Dem Anspruch einer tatsächlich gleichberechtigten Gemeinsamkeit von Menschen mit und ohne Behinderung in allen Lebensbereichen, in der jedem/r Einzelnen in seiner/ihrer Einzigartigkeit Akzeptanz und Wertschätzung zuteil werden, kann dies jedoch nicht genügen. Der einseitige Eingliederungsgedanke beeinträchtigter Menschen in ein bestehendes Ganzes basiert auf dem Normalitätsprinzip und steht somit in der Tradition sozialer Segregation.

Insofern ist die Forderung nach Integration als Eingliederung des Abweichenden – in dem Fall der beeinträchtigten Personen – in ein vermeintlich homogenes „Normales“ nicht tragbar. Die einseitige Anpassung und/oder die selektive Integration nur bestimmter Personengruppen (z.B. nach Behinderungsgrad) können den eigentlichen integrativen Zielsetzungen, die beidseitige soziale Interaktionsprozesse sowie die Ausbildung autonomer und selbstbestimmter Individuen verfolgen, nicht genügen. Stattdessen wird Integration hier selbst zum Mittel sozialer Segregation, da Normen und Normalität „{...} Effekte einer Machtstrategie sind, die ein Interesse an Abweichungen haben, d.h. an Differenz“ (Fragner, 2005, S. 89).

Speck (1991, S. 228 ff.; zit.n. Debling, 2008, S. 22) verweist in seiner Definition von Integration auf die Wechselwirkung zwischen der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen mit Behinderung und seiner sozialen Integration im Sinne der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Beide Formen bedingen sich gegenseitig und können nur mithilfe der jeweils anderen gelingen. Ausgehend davon kann Integration keine einseitige An- oder Einpassung sein, sondern vielmehr ein Prozess der wechselseitigen Annäherung auf beiden Seiten, in dem

Menschen sich mit ihrem Gegenüber auseinandersetzen und in der gemeinsamen Interaktion lernen, andere in ihrem So-Sein wertzuschätzen.

Feyerer (1998, S. 16 f.) definiert Integration bereits im erweiterten Verständnis der Anerkennung von Vielfalt, geht aber nach wie vor von der möglichen Herstellung eines „Ganzen“ aus: „Mit dem Begriff ‚gesellschaftliche Integration‘ ist das Ziel aller {...} Bemühungen zur Wiederherstellung eines Ganzen gemeint, in dem die Vielfalt nicht als Bedrohung sondern als Bereicherung gesehen wird.“ In jedem Fall darf Integration sich nicht als gesellschaftliche Praxis der Selektion und Aussonderung (z.B. durch die Aufnahme nur bestimmter Kinder mit Beeinträchtigung in die Regelschule) verstehen, sondern muss ein Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung fördern, in dem alle die Chance erhalten, zu interagieren und Verständnis füreinander zu entwickeln. Es geht also weniger um eine verordnete, als vielmehr um eine gelebte Integration. „Das Ziel der gegenseitigen Annäherung und Integration geht über die gängige Form eines toleranten Umgangs mit Behinderten weit hinaus“ (Merz-Atalik, 2008, S. 19).

Integration ist nicht zuletzt eine sozialpolitische Angelegenheit und erfordert als solche eine Öffnung und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, etwa jene der Bildungsinstitutionen (vgl. Kobi, 1999, S. 76). Aus der Forderung nach strukturellen Systemveränderungen legitimiert sich das Konzept der Inklusion als Weiterentwicklung einerseits und Gegenmodell zur Integration andererseits.

3.4 Von der Integration zur Inklusion

Feuser (1996 u. a.) zeigt sich in seinen zahlreichen Vorträgen über das Spannungsverhältnis von Integration und Inklusion als Kritiker der selektierenden und segregierenden Integrationspraxis in gesellschaftlichen Teilsystemen wie Schule und Bildung. Dabei hinterfragt er zunächst das Menschen- und Behinderungsbild, das gängigen Segregationspraktiken, die unter dem Vorwand der „Integration“ stattfinden, zugrunde liegt: „Ein Menschenbild, das einen beeinträchtigten Menschen {...} pädagogisch für behindert hält, kann in der gesellschaftlichen Praxis nur Aussonderung und Segregierung hervorbringen, auch wenn sich diese gesellschaftliche Praxis selbst ‚Integration‘ nennt“ (Feuser, 1996, o.A.).

Die integrationspädagogische Absicht, Menschen mit Behinderungen „einzugliedern“, geht einher mit sozialer Selektion, in der all jene, die als nicht integrationsfähig gelten – z.B. aufgrund des Schweregrades ihrer Beeinträchtigung – in traditionelle Sonderinstitutionen abgeschoben werden. Insofern legitimiert der Ansatz der Integration nach wie vor den Fortbestand von Sondereinrichtungen und kann als solcher den Anforderungen an eine auf Gleichberechtigung und Wertschätzung aller Menschen basierende Gesellschaft nicht gerecht werden. Obwohl also der Ansatz der Integration in den letzten Jahrzehnten zweifellos Veränderungen im gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Denken und Handeln initiiert hat, bedarf es im Umgang von Menschen mit und ohne Behinderung eines erweiterten Verständnisses des gleichberechtigten Zusammenlebens.

3.4.1 Zum Spannungsverhältnis zweier Begriffe

Im Gegensatz zum Integrationsansatz liegt dem Begriff der Inklusion ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde, das dem biopsychosozialen Modell von Behinderung entspricht und von den unendlichen Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Individuums ausgeht. Es löst

jenes Bild vom Menschen ab, das diesen an seiner Produktivität bzw. an seinem Nutzen für die Leistungsgesellschaft misst und willkürlich über die Art und Weise seiner möglichen Eingliederung – je nachdem, ob der Mensch als integrationsfähig erachtet wird oder nicht – entscheidet. Insofern erübrigt sich im Verständnis der Inklusion die Notwendigkeit der Integration, „{...} da eine humane und demokratische Gesellschaft keinen Menschen aus ihrer Mitte ausschließt“ (Bintinger et. al., 2005, S. 23).

Angesichts ihrer Forderung nach einer vollen und gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen, ist Inklusion als qualitative Weiterentwicklung der Integration zu verstehen, die sich in eben dieser Qualität auch klar von ihr (der Integration) abgrenzt:

„Das Qualitätskriterium bezieht sich {...} darauf, gegen die im selektierenden und segregierenden System wirksamen Momente {...} auf der Ebene des Menschen- und Behindertensbildes {...} Gegenkräfte zu entfalten. Dies auf dem Hintergrund der einfachen Überlegung, dass mit den Wirkkräften, die zur Selektion, Aussonderung und Segregation in Sondersysteme führt, nicht dessen Gegenteil hervorgebracht werden kann, die Inklusion, auch wenn wir diesen Prozess mit dem Begriff der Integration bezeichnen.“ (Feuser, 2010, S. 1)

In der internationalen fachwissenschaftlichen Diskussion scheint der Begriff der Inklusion (engl.: *inclusion*) jenen der Integration längst abgelöst zu haben. Feuser (2002) kritisiert am deutschen Sprachgebrauch die oft willkürliche Verwendung beider Begriffe als Synonyme einerseits und als bloße Etikette, die unabhängig vom eigentlichen Bedeutungsgehalt der dahinter stehenden Konzepte gebraucht werden, andererseits. Anstelle der unreflektierten Verwendung des Inklusionsbegriffs als scheinbar „richtigeren“ Begriff verlangt der Autor nach der Konzentration auf die Inhalte, in dem Fall auf die Weiterentwicklung bisheriger Integrationspraktiken und Veränderungsprozesse im gesellschaftspolitischen und pädagogischen Handeln. Dabei ist Inklusion als gesamtgesellschaftliches – nicht nur pädagogisches – Ziel der Integration zu verstehen. (vgl. Feuser, 2002, S. 1 ff.)

„Es ist die vornehmste Aufgabe qualitätsvoller Integration, {...} Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen sich realisieren kann, was der Möglichkeit nach aus einem Menschen werden kann – sich Inklusion zu ereignen vermag. Sie wird nie sein, sondern immer nur werden können.“ (Feuser, 2010, S. 10)

Radtke (2011, S. 35) verweist in Bezug auf das begriffliche Spannungsverhältnis darauf, dass der neuere Begriff Inklusion im deutschen Sprachgebrauch noch wenig verankert ist bzw. trotz klarer konzeptioneller Abgrenzungen synonym zum Integrationsbegriff verwendet wird. Ein Beispiel hierfür ist die Begriffsverwendung in der offiziellen deutschen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2010. Die Verwendung von „Integration“ anstelle des englischen Begriffs „inclusion“ der Originalversion ist laut Feuser (2010, S. 5 f.) als Zeichen dafür zu werten, dass Integration weiterhin nicht als generelles Menschenrecht auf gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft, sondern als selektierende Eingliederungsmaßnahme bestimmter Gruppen in das als normal definierte Kollektiv verstanden wird. So wird etwa die Forderung nach der Durchsetzung eines „{...} inclusive education system at all levels {...}“ in Art. 24 Abs. 1 der Konvention, im Deutschen mit „{...} integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ übersetzt (vgl. Hüppe, 2010, S. 35). Demnach ist die UN-Behindertenrechtskonvention, trotz ihrer zweifellos hohen Bedeutung für behindertenpolitische Veränderungen der letzten Jahre, kritisch zu hinterfragen. Denn wie sollen zukunftsweisende politische und pädagogische Handlungsstrategien entwickelt werden, wenn es kein

einheitliches Verständnis darüber gibt, ob es Unterschiede zwischen Integration und Inklusion gibt und wo diese liegen.

Auch im Hinblick auf Schule und Unterricht zeigt sich der Fortbestand des Integrationsgedankens im deutschen Sprachgebrauch. Während sich im Englischen längst die Bezeichnung „inclusive education“ (Bintinger et. al., 2005, S. 20) durchgesetzt hat, ist in Österreich nach wie vor von „schulischer Integration“, „Integrationsunterricht“ und „Integrations-schülerInnen“ die Rede.³

3.4.2 Begrifflichkeit und Konzeption der Inklusion

Der Terminus „Inklusion“ stammt vom Lateinischen „inclusio“ und bedeutet Einschließung, Miteinbezogenheit. Im ihm zugrunde liegenden Menschen- und Weltbild gilt jeder Mensch als vollwertig, ungeachtet der Leistungen, die ihn für die Gesellschaft als wertvoll erscheinen lassen. Jeder Mensch hat Recht auf Gleichberechtigung und ist in seiner Entwicklung auf die menschliche Gemeinschaft, auf Kooperation und Kommunikation, angewiesen. Es gilt das Prinzip der Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit jedes/r Einzelnen sowie sein/ihr Recht auf Teilhabe und Nichtaussonderung. (vgl. Bintinger et. al., 2005, S. 23)

Der Inklusionsbegriff wird seit Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Diskussion verwendet. Ausschlaggebend dafür war das *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* der UNESCO aus dem Jahr 1994, in dem erstmals nach inklusiven Leitbildern für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verlangt wurde. So heißt es in Bezug auf Schule und Unterricht in der Salamanca-Deklaration: „Necessary provision should also be made for ensuring inclusion of youth and adults with special needs in secondary and higher education as well as in training programmes“ (UNESCO, 1994, S. 18).

In den letzten Jahren wurde der Inklusionsgedanke in zweifacher Hinsicht diskutiert: zum einen als Ergänzung und zum anderen als Gegenentwurf zum Integrationskonzept. In Abgrenzung zur Integration verlangt Inklusion, dass „{...} die Bedingungen einer Gesellschaft so beschaffen sind, dass von vorneherein kein Mensch ausgegrenzt werden kann“ (Ackermann, 2009, S. 23). Es geht also nicht um einen reinen Wechsel verwendeter Begrifflichkeiten, sondern vielmehr um die Veränderung unseres Denkens und Handelns, d.h. vom Wunsch nach Eingliederung von Menschen mit Behinderung in ein bestehendes Ganzes hin zu einer Veränderung des sozialen Ganzen selbst.

Dementsprechend argumentiert der Beauftragte der deutschen Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010) in der deutschen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention: „Nicht der Mensch mit Behinderung muss sich anpassen, um ‚dabei‘ sein zu können, sondern wir müssen alle gesellschaftlichen Bereiche seinen Bedürfnissen entsprechend anpassen und öffnen. Niemand darf ausgegrenzt werden“ (Hüppe, 2010, S. 5).

Parallel zum Verständnis der Inklusion als Weiterentwicklung der Integration zum einen und als Kritik daran zum anderen, schlagen Milles und Meseck (2011a, S. 31) folgende Definition

³ Anm. der Verfasserin: In der vorliegenden Arbeit werden die im Sprachgebrauch bestehenden Begriffe in entsprechenden Kontexten zwar teilweise übernommen, prinzipiell jedoch werden die Bezeichnungen Inklusion bzw. inklusiv verwendet.

vor: „Inklusion ist die Sorge für sozial begründete und öffentlich verankerte Entwicklungschancen und deren Verwirklichung.“ Die soziale Dimension bezieht sich auf das humanitäre Zusammenleben von Menschen als inklusive Basis, die öffentliche Komponente hingegen impliziert die Notwendigkeit politischer Maßnahmen zur Realisierung struktureller Veränderungen von Gesellschaft.

3.4.3 Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung: terminologische Überlegungen zur Partizipation

Im biopsychosozialen Behinderungsmodell der ICF (WHO, 2001) werden Partizipation und Teilhabe als gesellschaftliche Perspektive der Funktionsfähigkeit eines jeden Menschen verstanden und als „Einbezogenheit in eine Lebenssituation“ (DIMDI, 2005, S. 19) definiert. In der Forderung nach Partizipation wird Behinderung nicht mehr als Defizit verstanden, sondern als soziale Benachteiligung aufgrund eingeschränkter Teilhabechancen (vgl. Küchenmeister & Schneider, 2011, S. 7)

„Die Definition der Teilhabe führt das Konzept des Einbezogenheit ein. Es wurden Definitionen von ‚Einbezogenheit‘ vorgeschlagen, die Vorstellungen von ‚teilnehmen an‘, ‚teilhaben an‘ oder ‚beschäftigt sein in‘ in einem Lebensbereich, ‚anerkannt werden‘ oder ‚Zugang haben zu benötigten Ressourcen‘ beinhalten. {...} Das Konzept des Einbezogenheit sollte auch unterschieden werden von der subjektiven Erfahrung des Einbezogenheit („Zugehörigkeitsgefühl“).“ (DIMDI, 2005, S. 20)

Die Begriffe Partizipation, Teilhabe und Inklusion sind zentrale Leitmotive der UN-Behindertenrechtskonvention, wobei Inklusion und Teilhabe in Wechselwirkung zueinander stehen. Lindmeier (2009, S. 4; zit.n. Ackermann, 2010, S. 23) meint hierzu, eine vollständige Teilhabe sei erst dann möglich, wenn Menschen mit Behinderung sich in allen Lebensbereichen auch zugehörig fühlen, denn ohne das persönliche Zugehörigkeitsgefühl bleibe jede Form der Teilhabe unwirksam.

Der Terminus Partizipation umfasst verschiedene Bedeutungsebenen. Er kann zum einen als „Teilnahme“ und zum anderen als „Teilhabe“ verstanden werden. Der reduziertere Teilnahmebegriff bezieht sich eher auf die quantitative Ebene der Beteiligung von Menschen mit Behinderung, wie etwa die Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht im Sinne ihres „Dabeiseins“, d.h. ihrer räumlich-zeitlichen Anwesenheit. Teilhabe hingegen fragt nach der qualitativen Partizipation von Menschen mit Behinderung an allen Lebensbereichen, wie etwa jene an Freiheit, Autonomie und Sicherheit. Im schulsportlichen Kontext meint Teilhabe dementsprechend ein „Miteinbezogenheit“ bzw. „Mitsein“ in allen Bereichen des Sportunterrichts. Dazu gehört Partizipation an Bewegungsangeboten ebenso wie an Entscheidungen, Interaktionen, Gesprächen und Austausch. (vgl. Ackermann, 2010, S. 24)

Dieses Begriffsverständnis ist Grundlage der vorliegenden Diplomarbeit. Denn sie geht primär nicht der Frage nach der quantitativen Teilnahme (z.B. Beteiligungsquote) von SchülerInnen mit Behinderung im burgenländischen Sportunterricht nach, sondern jener nach ihrer Beteiligung an Handlungs- und Interaktionsprozessen im Sinne qualitativer Teilhabe.

Ackermann (2010) warnt davor, Partizipation bzw. Teilhabe und Teilnahme als gängige Schlagwörter zu benutzen, ohne die dahinterstehenden Konzeptionen zu reflektieren. Denn darin liegt die Gefahr, (pädagogisch) zu handeln, ohne eine klare Vorstellung davon zu haben, was Partizipation eigentlich ist oder was sie verlangt. Solange es also keine konkreten inhaltlichen und methodischen Aufbereitungen von Teilhabe und Teilnahme als pädagogi-

sche Kategorien gibt, ist der Partizipationsbegriff in der illusionären Vorstellung, er könne die Behinderungsproblematik insgesamt lösen, auch kritisch zu hinterfragen (vgl. Ackermann, 2010, S. 25 f.).

Während das Konzept der Integration die Eingliederung und Normalisierung von Menschen mit Behinderung verfolgt, impliziert Inklusion die Forderung nach der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an allen Lebensbereichen ungeachtet ihrer Merkmale und Unterschiede. Daher verweisen die Begriffe Inklusion und Teilhabe aufeinander und stehen in enger Wechselbeziehung (vgl. Ackermann, 2010, S. 24).

Nach Milles und Meseck (2011a) erfordert Inklusion aktives Handeln und Austauschprozesse aller Beteiligten mit beidseitigen Rechten und Pflichten. Die Verpflichtung von Menschen mit Behinderung, ihre eignen Fähigkeiten bezogen auf vorhandene Möglichkeiten zu entwickeln und zu verbessern, um einen eigenen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten, legitimiert die Annahme,

„{...} dass Menschen mit {...} Behinderung, nicht alle – aber doch sehr große Teile, entwicklungsfähig und leistungsstark sind und dass sie deshalb teilhaben sollen an der gesellschaftlichen Entwicklung. Menschen mit {...} Behinderung werden so gesehen nicht lediglich durch das unterstützt, was andere leisten.“ (Milles & Meseck, 2011a, S. 27)

Auch Schönwiese (2000, o.A.) fordert in diesem Zusammenhang, „{...} dass wohl keinem Kind, keinem Menschen, wie behindert oder geschädigt eingeschätzt, die Fähigkeit der Eigenaktivität abgesprochen werden darf. {...} So vielfältig {...} die Dialogmöglichkeiten sind, so vielfältig erscheinen die Entwicklungsmöglichkeiten.“ (Schönwiese, 2000, o.A.)

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wird im Folgenden das Konzept des Empowerment vorgestellt.

3.4.4 Empowerment

Laut Milles und Meseck (2011a, S. 31 f.) kommt der Begriff „Empowerment“ dann zum Tragen, wenn es um die Frage nach der Verwirklichung der Inklusion geht. Er basiert auf einem Handlungskonzept, das an den Kompetenzen des Menschen ansetzt und nach konkreten Bedingungen, Strategien und Instrumenten für dessen Bevollmächtigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung sucht. Es handelt sich also um einen praktischen Ansatz und Weg, der die Entwicklungschancen des Menschen mit Behinderung konkretisiert.

Theunissen und Kulig (2011, S. 66 f.) differenzieren vier Dimensionen eines Empowerment-Konzepts. Während die individuelle Ebene (1) auf die Stärkung persönlicher Ressourcen und Fähigkeiten und auf die Befähigung zum Rückgriff auf diese (z.B. im Sport) abzielt, richtet sich die politische Dimension (2) gegen soziale Ausgrenzung und Benachteiligung. Im reflexiven Sinn (3) meint Empowerment einen selbstbestimmten Lernprozess, in dem Wissen und soziale Fähigkeiten erworben und genutzt werden. Im transitiven Verständnis (4) will Empowerment Menschen mit Behinderung zu eben dieser Selbstbestimmung befähigen und dazu ermutigen, Kompetenzen der aktiven Lebensgestaltung zu entdecken und zu nutzen.

„Die Philosophie der Stärken hat im Empowerment-Konzept zu handlungsbestimmenden Grundeinsichten geführt, stichwortartig seien genannt: {...} das Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen, der Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen, die Akzeptanz unkonventioneller Lebensentwürfe, der Respekt vor der ‚eigenen‘ Zeit und vor ‚eigenen‘ Wegen des Anderen, {...} die Grundorientierung an der Rechte-Perspektive.“ (Theunissen & Kulig, 2011, S. 68)

Als ethische Grundwerte dieses Konzepts nennen die Autoren die Selbstbestimmung des Menschen, sein Recht auf Partizipation und Mitbestimmung sowie soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Sie sind grundlegende Rechte des Menschen und als solche allen Individuen in gleichem Maß zuzuerkennen. (vgl. Theunissen & Kulig, 2011, S. 68 f.)

3.4.5 Leitmotive einer Kultur der Vielfalt

Melero (2000) versteht unter „Kultur der Vielfalt“ das Gegenteil dessen, was die Integrationspraxis der hegemonialen Gesellschaft hervorbringt. Anstelle der Unterwerfung von Menschen mit Behinderung durch Anpassungs- und Normalisierungsversuche unter dem Deckmantel der Integration, fordert die Kultur der Vielfalt eine Veränderung der Gesellschaft selbst. Sie versteht sich nicht als moderner Slogan, sondern als „{...} tatsächliche Veränderung des Denkens und der pädagogischen Praxis, die einen Weg der Erziehung fordert, der die Vielfalt als das Genialste am Menschsein betrachtet: als Wert und als Recht“ (Melero, 2000, o.A.).

Einer solchen Kultur der Vielfalt liegt das Konzept einer gesamtgesellschaftlichen Inklusion zugrunde, das, wie bereits erwähnt, seinerseits auf Merkmalen wie Selbstbestimmung, Anerkennung, Gerechtigkeit und Solidarität sowie auf der positiven Nutzung der Chancen von Heterogenität basiert. Diese Merkmale werden im Folgenden genauer erörtert.

Spricht man von Vielfalt als Wert und Menschenrecht, so geht es zunächst um die Anerkennung des/r jeweils Anderen in seiner Individualität und Identität, sowie infolgedessen um die Anerkennung von Heterogenität. Dies erfordert ein erweitertes Verständnis zwischenmenschlicher Gerechtigkeit, in dem es kein Bild vom wahren und abweichenden Menschen gibt, sondern in dem das Anders- und Verschieden-Sein selbst zum Kern des Denkens und Handelns wird (vgl. Rösner, 2002, S. 17; zit.n. Fragner, 2002, o.A.). „Der Andere ist als Anderer zu respektieren, und der Bezug realisiert sich nicht durch Angleichung, sondern durch Nähe, die die Andersheit und die in ihr angelegte Asymmetrie nicht aufhebt“ (Fragner, 2002, o.A.).

In Anlehnung an ein Modell von Honneth (1994) differenziert Fragner (2002, o.A.) drei Formen der intersubjektiven Anerkennung. Jeder Mensch hat das Recht auf Anerkennung und emotionale Zuwendung in direkten zwischenmenschlichen Beziehungen zum einen und auf rechtliche Anerkennung durch die Gesellschaft und Politik zum anderen. Drittens geht es um die Wertschätzung jedes/r Einzelnen in seinem/ihrem So-Sein innerhalb der solidarischen Gemeinschaft. Es reicht also nicht, Menschen mit Behinderung nur auf gesetzlicher Ebene mehr Rechte zuzuerkennen, solange es keine Anerkennung im Sinne von sozialer Wertschätzung und Solidarität gibt.

Solidarität ist insofern ein wesentlicher Grundstein der Kultur der Vielfalt, als die individuelle Freiheit eines Menschen nur das Ergebnis kollektiver Anstrengung sein kann. Hier tritt der Aspekt der Gemeinsamkeit in den Vordergrund. Denn Solidarität kann erst im zwischenmenschlichen Miteinander und gemeinsamen Handeln entstehen, „{...} in dem jeder die Chance erhält, ohne kollektive Abstufungen, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gemeinschaft zu erfahren. In dem jeder erfährt, dass er gebraucht wird“ (Fragner, 2005, S. 105).

Jeder Mensch ist in seiner Entwicklung auf Sozialstrukturen angewiesen, die ihm auf der Basis von Anerkennung (seiner Individualität), Gerechtigkeit und Solidarität zu einer positi-

ven Selbstverwirklichung und einem selbstbestimmten Leben verhelfen (vgl. Fragner, 2002, o.A.). Selbstbestimmung bedeutet, das eigene Leben so kontrollieren und gestalten zu können, dass Abhängigkeiten von anderen im Alltag minimiert und Eigenverantwortlichkeiten maximiert werden. Dies wiederum erfordert das Recht aller Menschen darauf, am Kollektiv teilzuhaben, verschiedene soziale Rollen zu übernehmen und autonome Entscheidungen zu treffen. (vgl. Frehe, 1997, S. 37; zit.n. Schönwiese, 2000, o.A.)

„Die Wahrung der Selbstbestimmung der betroffenen Personen – ein wichtigeres Ziel gibt es wohl nicht für die Arbeit mit behinderten Personen. Und {...} das schließt mit ein, dass auch behinderten Personen der volle Zugang zu allen Bildungseinrichtungen gewährt werden muss.“ (Schönwiese, 2000, o.A.)

In Abgrenzung zu einer Kultur der Behinderung und Integration geht es der Kultur der Vielfalt letztendlich darum, jeden Menschen in seiner Identität als menschlich wertvoll anzuerkennen. Melero (2000, o.A.) meint hierzu: „Vielfalt bezieht sich darauf, dass jede Person dadurch identifiziert wird, wie sie ist – und nicht, wie wir sie gerne hätten. Genau in dieser Anerkennung besteht die menschliche Würde.“

3.4.6 Schwierigkeiten und Grenzen der Inklusion

Ebenso wie für den Partizipationsbegriff bestehen laut Ackermann (2010, S. 24) auch für die Inklusion nach wie vor terminologische Unklarheiten (z.B. divergierende Definitionen) und unzureichende praktische Realisierungskonzepte. Der Begriff wird oft fälschlicherweise als Synonym für Integration gebraucht, deren Bedeutungsgehalt von jenem des Inklusionsgedankens aber klar abzugrenzen ist. Hinzu kommt die Problematik der Möglichkeiten von Inklusion in der heutigen „funktional differenzierten“ (Ackermann, 2010, S. 27) Gesellschaft, in der es keine klare Zuordnung einer Person zu lediglich einem bestimmten Teilsystem gibt. Daher stellt sich die Frage, ob die heutigen Chancen von Inklusion als vielfältig-differenziell zu sehen sind oder Gefahr laufen, sich in der Komplexität der verschiedenen Teilsysteme von Gesellschaft zu verlieren. Durch die funktionale Differenzierung der Gesellschaft ist der Mensch in jedem ihrer Teilsysteme nur in bestimmten und begrenzten Rollen involviert.

„Angesichts der Tatsache, dass Inklusion in der modernen Gesellschaft als Partialinklusion {...} abläuft {...} muss die Rede von einer umfassenden und ganzheitlichen Inklusion {...} korrigiert bzw. zumindest relativiert werden, nämlich dahingehend, {...} dass eine vollständige sowie wirksame Inklusion und Teilhabe für das Individuum vor dem Hintergrund partialer Teilsysteme gar nicht möglich ist.“ (Ackermann, 2010, S. 27)

Es erscheint dementsprechend notwendig, die Frage nach den Chancen und Realisierungsmöglichkeiten der Inklusion von Menschen mit Behinderung immer in Relation zum jeweils angesprochenen gesellschaftlichen Teilsystem – wie etwa dem Schulsport – zu setzen.

Die weitaus größere Schwierigkeit der Inklusion liegt in der Diskrepanz zwischen den theoretischen Forderungen einer Kultur der Vielfalt und den von sozialer Segregation geprägten gesellschaftlichen Praktiken, gegen die der Inklusionsgedanke auch heute nur schwer anzukommen scheint (vgl. Dederich, 2007, o.A.). Es ist der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Vision der Vielfalt als grundlegendes Menschenrecht und den Homogenisierungsabsichten der Gesellschaft, an dem die Inklusion an ihre Grenzen gelangt.

Melero (2000, o.A.) nennt an dieser Stelle vier gesellschaftliche Barrieren der Inklusion. Zunächst führt die Missachtung des Rechtes des/r Einzelnen auf Anerkennung und Wertschätzung in seinem/ihrer Anderssein zum Fortbestand sozialer Ungleichheiten und bemitleiden-

der Hilfsangebote für Menschen mit Beeinträchtigung. Zum Zweiten hat die Entwicklung der neoliberalen Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert zur Etablierung sozialer Strukturen geführt, die sich an wirtschaftlichem Erfolg und Rentabilität orientieren und als solche der Forderung nach Integrität bzw. nach der Nutzung der Chancen von Heterogenität im Wege stehen. Das dritte Hindernis liegt in der Ideologie der neoliberalen Wissenschaft, in der Menschen mit Behinderung, sofern sie keine produktiven (Arbeits-)Kräfte sind, als nicht verwertbar und dementsprechend als nicht wertvoll erachtet werden. Der vierte Widerspruch zur Inklusion ist das Gedankengut des Neoliberalismus selbst, der seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts Einzug in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens (Politik, Sozialbereiche u.Ä.) gehalten hat. Der Autor zählt hierzu Merkmale wie den Skeptizismus und Konsumismus, die Überbewertung des Äußeren, den übertriebenen Individualismus sowie die Unsolidarität und Intoleranz.

(Melero, 2000, o.A.) schließt seinen Diskurs über die Zukunft einer Kultur der Vielfalt mit folgenden Worten:

„An die Stelle des homo sapiens sapiens, den die neoliberale Kultur unterstreicht und exzeptionellen Menschen keinen Platz lässt, müssen wir andere pädagogische Modelle setzen, die den homo amantis betonen, wenn wir uns wirklich als menschliche Lebewesen humanisieren wollen. {...} Nur der Kampf für die Umwandlung all dessen, was uns in diesen Momenten unmöglich erscheint, ist die einzige Möglichkeit, {...} die Ethik des Habens (welche die Ethik des homo sapiens ist) in eine Ethik des Seins (welche die Ethik des homo amans ist) zu wandeln {...}. Dies ist die ethische Verantwortung des Diskurses der Kultur der Vielfalt, der Kampf gegen die Ungleichheit.“

4 Inklusion und Sport

Im Rahmen ihres Vortrages anlässlich des vierten wissenschaftlichen Kongresses von Special Olympics Deutschland in Bremen gehen Milles und Meseck (2011a, S. 32) davon aus, dass in Sport und Bewegung wertvolle Chancen zur Konkretisierung der Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung im Sinne von Inklusion und Empowerment liegen. Diese Annahme ist die Basis des vorliegenden Kapitels. Nach einer kurzen Einleitung über Sport und Bewegung als gesellschaftliches Teilsystem und der Überleitung zur Forderung nach einem „Sport für alle“ (Küchenmeister & Schneider, 2011, S. 5), wird der Frage nach den inklusiven Kräften von und in sportlicher Aktivierung nachgegangen. Dabei werden Aspekte wie die Teilhabe am Sport als Kulturgut, die pädagogischen Chancen und Grenzen eines inklusiv konzipierten Sports, der Begriff der Adapted Physical Activity sowie die Dimensionen und Wirkungen von Sport auf die individuelle Entwicklung von Menschen mit Behinderung beleuchtet.

„Durch sportliche Aktivierung werden Motivation, Bewegung und Handlung in eine qualifizierende und qualifizierte Entwicklung eingebracht. Dadurch kann der Anspruch, in der Mitte der Gesellschaft zu stehen, tatsächlich teilzuhaben, begründet werden.“ (Milles & Meseck, 2011a, S. 33)

4.1 Kulturgut, Abbild, Motor: die gesellschaftlichen Funktionen eines „Sports für alle“

Als gesellschaftliches Teilsystem und Motor sozialer Prozesse ist der Sport eine verbindende Kraft im und für das gemeinsame Handeln von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Schichten, Geschlechter, Altersgruppen und individueller Fähigkeiten.

4.1.1 Zur inklusiven Kraft von Bewegung und Sport

Die sozialen und Kultur bildenden Funktionen des Sports als „Abbild und Motor gesellschaftlicher Prozesse“ (Küchenmeister & Schneider, 2011, S. 3) sind unumstritten. Da diese immer in komplexer Wechselbeziehung zu den sozialen, politisch-ökonomischen und kulturellen Verhältnissen einer Gemeinschaft stehen, ist heute nach den An- und Herausforderungen für einen Sport der Zukunft zu fragen, der alle Menschen miteinbezieht und sie zu verantwortungsvollen AkteurInnen in gemeinsamen Bedeutungsräumen macht.

In Anlehnung an unterschiedliche sportpädagogische Konzepte stellt Wegner (2008, S. 817 f.) sechs Sinn- und Wertdimensionen des Sports vor. Zunächst ruft körperliche Aktivierung subjektives Wohlbefinden (1) hervor und vermittelt besondere und/oder neue Erlebnisse, Erfahrungen und Eindrücke (2). Zudem kann der Mensch sich über Bewegung ausdrücken und sich anderen mitteilen (3), was wiederum zu persönlicher Aktivierung und Selbstbewusstsein (4) führt. Weiters kann Sport auch Abenteuer und positiv erlebte Spannung (5) sein und fördert das Miteinander, d.h. das zwischenmenschliche Zusammenleben in Kooperation und Konkurrenz. Diese Sinndimensionen gelten für alle Menschen, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden und Merkmalen, in gleichem Maße.

Als Voraussetzung für wechselseitige Annäherungsprozesse von Menschen mit und ohne Behinderung nennt schon Speck (1990, o.A.; zit.n. Scheid, 1995, S. 87 f.) den Abbau von Vorurteilen und sozialer Distanz sowie den Auf- und Ausbau von sozialen Kompetenzen wie

der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit auf beiden Seiten. Inklusive Bewegungsaktivitäten und Sport bieten hierzu Gelegenheit.

„Im Sport werden die soziokulturellen Grundlagen der Gesellschaft, ihre Wertvorstellungen, Umgangsformen und sozialen Netze permanent revitalisiert. Darüber hinaus schafft er eine Vielzahl und Vielfalt an Gelegenheiten zur Mitentscheidung und -gestaltung und trägt somit zur sozialen Integration von benachteiligten Menschen und mittels Symbolen, Ritualen und Inszenierungen und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei.“ (Küchenmeister & Schneider, 2011, S. 6)

Bei genauerer Betrachtung dieser Aussage fällt auf, dass die Autoren nach wie vor von „Integration“, also von der Eingliederung benachteiligter Menschen, sowie von der reinen Revitalisierung gesellschaftlicher Grundlagen sprechen. Versteht sich der Sport als inklusive Kraft, müsste hier eher von einer ständigen Veränderung gesellschaftlicher Werte in Richtung Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen im und durch Sport die Rede sein.

4.2 Sportliche Aktivität für Menschen mit Behinderung

Jeder Mensch hat Anspruch auf Bewegung und Sport als unverzichtbare Bestandteile von Entwicklung und Lebensgestaltung. Die Qualitäten sportlichen Handelns liegen im kulturellen, sozialen, pädagogischen und psychologischen Bereich. „Sport bedeutet das Erleben von Erfolg, Freude, Miteinander und Füreinander, Selbstvertrauen und vieles {sic} mehr“ (Gaska & Senf, 2011, S. 178).

4.2.1 Soziale Kompetenzen und Selbstkonzept

Sportliche Betätigung bietet Menschen mit Behinderung die Chance, ihren Körper wahrzunehmen, ihre Grenzen zu erfahren und zu verschieben und soziale, kognitive und physische Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Dies betrifft auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den auf die eigene Person (z.B. bezüglich vorhandener Funktionsbeeinträchtigungen) bezogenen Einstellungen fördert Sporttreiben die Ausbildung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts. Dieses entsteht auf der Grundlage emotional bedeutsamer Erfahrungen und Informationen über die eigene Person, wobei zwischen einem körperbezogenen, sozialen und leistungsbezogenen Selbstkonzept unterschieden werden kann. Sport und Bewegung bieten Anlass dazu, die dafür notwendigen Erfahrungen und Informationen zu sammeln. (vgl. Gaska & Senf, 2011, S. 180)

Der Begriff des Selbstkonzepts steht in direkter Relation zu Selbstverwirklichung und Autonomie. Im Hinblick auf individuelle Entwicklung und Selbstbestimmung unterscheiden Milles und Meseck (2011a, S. 33 f.) mehrere Zielperspektiven des Sports. In einer ersten Phase gehe es darum, dass der Mensch die Motivation entwickelt, in Bewegung zu kommen und sich neuen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen. Über Bewegungen kann Bewegungssicherheit und somit Handlungssicherheit erzielt werden, die schließlich die Ausbildung von Routinen und ein (sportliches) Handeln nach Regeln ermöglicht. Dies fördert die Entwicklung körperlicher, geistiger und sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen, die ihrerseits eine autonome Alltagsbewältigung begünstigen. „Es wird deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit der sportlichen Aktivität Fähigkeiten entwickelt werden, die in die alltägliche Le-

benswelt transferiert werden und deren sozial akzeptierte und selbstständigere Bewältigung fördern“ (Milles & Meseck, 2011b, S. 41).

4.2.2 Gesundheits- und Entwicklungsförderung

Neben dem Transfer erworbener Fähigkeiten auf andere Bereiche der Lebens- und Alltagsbewältigung (Empowerment) und der Eröffnung der Teilhabeperspektive (Inklusion) verweisen die Autoren (2011b, S. 41 f.) auch auf die gesundheitsfördernden Effekte von sportlicher Tätigkeit auf das psycho-physische Wohlbefinden und die individuelle Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung. Dabei geht es weniger um Prävention, als vielmehr um die Motivation zur Steigerung der individuell-unterschiedlichen Funktionsfähigkeit. „Wenn sportliche Aktivierung zu konkret praktischen Wirkungen beiträgt, öffnet sich die Empowerment-Perspektive und verbindet sich mit gesundheitlichen Motiven“ (Milles & Meseck, 2011b, S. 42).

Debling (2008, S. 28 ff.) verbindet diese Perspektiven und spricht von einer umfassenden Entwicklungsförderung im und durch Sport. Wenn Bewegung ein Grundbedürfnis und -recht jedes Menschen ist und seine Entwicklung ein lebenslanger Prozess, dann muss sportliches Bewegen als zentraler Faktor der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden. Bewegung schafft Handlungsmöglichkeiten, in denen Menschen die Zusammenhänge und Funktionen ihrer Umwelt erkennen und begreifen. Soziale Erfahrungen fördern ihrerseits die Persönlichkeitsentwicklung, indem die eigene Person in Relation zur Umwelt gesetzt wird. Dabei ist Persönlichkeitsentwicklung als ganzheitliches Konzept zu denken, das die Wahrnehmung, die Motorik, die Leistungsfähigkeit, die emotionale Befindlichkeit, die kognitiven Fähigkeiten und das Sozialverhalten des Menschen gleichermaßen betrifft.

Hahmann (2002, S. 210) verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass der Sport sich in Wechselwirkung mit den kulturellen, sozialen und politisch-ökonomischen Gegebenheiten der Gesellschaft ständig wandelt. Demnach können Aussagen über dessen Ziele und Wirkungen nicht allgemeingültig sein, sondern sind immer individuell für den jeweiligen Menschen zu suchen.

Milles und Meseck (2011b, S. 39) schließen sich diesem Individualisierungsgedanken im Kontext subjektiver Bewegungsmotive an:

„Was Freude bereitet bei sportlicher Aktivität und was von Menschen mit {...} Behinderung subjektiv sinnvoll erlebt wird, können und sollen sie selbst entscheiden. {...} Jedes individuell wirksame Motiv, das zu einer Aktivierung führt und neue Erfahrungen ermöglicht, die Lern- und Entwicklungschancen beinhalten, kann zum Tragen kommen. Dieser Vorgang entspricht der Eigenlogik von sportlicher Aktivität, da in ihr und durch sie unterschiedliche Sinngebungen evoziert werden können.“

4.3 Integrationssport: Entwicklung und Motive des gemeinsamen Sports von Menschen mit und ohne Behinderung

Angesichts historisch verwurzelter Aussonderungspraktiken in allen Lebensbereichen fehlte es lange Zeit an der Entwicklung von Zielen und Inhalten eines gemeinsamen Sports von Menschen mit und ohne Behinderung. Im deutschsprachigen Raum wurden integrative Ansätze im und für den Sport erstmals in den 1970er Jahren thematisiert. Zehn Jahre später erklärten die Vereinten Nationen das Jahr 1981 zum „Internationalen Jahr behinderter Personen“. Unter dem Leitslogan "Volle Beteiligung und Gleichheit" wurden zunehmend Kon-

zepte und Fördermaßnahmen zur gesellschaftlichen Integration durch Sport diskutiert. (vgl. Hahmann, 2002, S. 199).

4.3.1 Erscheinungsformen und Perspektiven integrativer sportlicher Aktivitäten

Im Gegensatz zum Behindertensport plädiert der Integrationssport für das gemeinsame sportliche Handeln von Menschen mit und ohne Behinderung, wobei Austausch und Kooperation an erster Stelle stehen. Seine Begründung liegt laut Fediuk (1999) im Abbau von Unsicherheiten, Vorurteilen und negativen Einstellungen im zwischenmenschlichen Umgang. Dazu bedarf es der Initiierung und Inszenierung von Begegnungssituationen, in denen Austausch stattfinden und Verständnis aufgebaut werden kann (S. 211).

Das Prinzip der Gemeinsamkeit und Kooperation, das dem Integrationssport zugrunde liegt, steht dem traditionellen Wettkampf- und Leistungsgedanken des Sports gegenüber. Die Chancen integrativen Sporttreibens liegen daher vorwiegend im Breiten- und Freizeitsport, während sich auf der leistungssportlichen Ebene behindertenspezifische Sportangebote für Gruppen mit annähernd gleichen Beeinträchtigungen (z.B. Paralympische Spiele) durchgesetzt haben. (vgl. Debling, 2008, S. 41)

Im Breiten- und Freizeitsport werden integrative sportliche Aktivitäten als Herausforderung zur Distanzierung von den auf Leistung und Auslese basierenden Werten und Normen des traditionellen Sports genutzt. „Es dominieren vielfältige, vielseitige und erlebnisreiche Bewegungsaktivitäten, die neue, sportartübergreifende Erfahrungen ermöglichen und vermitteln, soziale Lernfelder eröffnen {...} und auf ein Mehr an Mitbestimmung und Mitgestaltung zielen“ (vgl. Fediuk, 2008, S. 46).

Ausgehend davon verfolgt die pädagogische Perspektive des Integrationssports den Abbau räumlicher, politisch-ökonomischer, kultureller und sozialer Barrieren, sowie die Schaffung gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung in der Interaktion mit dem/r jeweils anderen. Dies erfordert vermehrte Zugangschancen zu integrativen Sportangeboten sowohl auf dem Bildungssektor als auch im Freizeit- und Breitensport, verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen und ÜbungsleiterInnen sowie verstärkte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf wissenschaftlicher Ebene. (vgl. Dinold, 1999, S. 44)

Scheid (1995, S. 33) sieht die pädagogische Aufgabe des Integrationssports in der Eröffnung individueller Erlebnis- und Entwicklungsmöglichkeiten zum einen und sozialer Kommunikationsmöglichkeiten zum anderen. Diese und ähnliche Aspekte werden im Kontext des inklusiven Schulsports unter Kapitel 7 genauer behandelt.

4.3.2 Das Konzept der Adapted Physical Activity

Zeitgleich mit der Etablierung der ersten Integrationskonzepte im Sport etablierte sich aus dem ursprünglichen Ansatz der Adapted Physical Education im schulischen Bereich das Konzept der Adapted Physical Activity für Menschen mit Funktionsbeeinträchtigungen.

Der Begriff „Adapted Physical Activity“ wurde 1973 im Rahmen der Gründung der *International Federation of Adapted Physical Activity* (IFAPA) in Quebec, Kanada, eingeführt und von diesem Zeitpunkt an international verbreitet (vgl. Sherill & Hutzler, 2007, S. 1 ff.).

In der aktuellen Definition seitens der IFAPA aus dem Jahr 2004 heißt es:

„Adapted physical activity is defined a cross-disciplinary body of knowledge directed toward the identification and solution of individual differences in physical activity. It {...} supports an attitude of acceptance of individual differences, advocates access to active lifestyles and sport, and promotes innovation and {...} empowerment systems. Adapted physical activity includes, but is not limited to, physical education, sport, recreation, dance and creative arts, nutrition, medicine, and rehabilitation. (IFAPA, 2004, 14.01.2012)

Die Intention von Adapted Physical Activity besteht darin, die gesellschaftliche Akzeptanz und Wertschätzung individueller Unterschiede zu fördern, die Teilhabe aller Menschen an sportlichen Aktivitäten zu verbessern und Empowerment-Konzepte zu unterstützen. APA ist der Überbegriff für eine Sportkultur, die sich der Einzigartigkeit und individuellen Bedürfnisse von Menschen aller Alters- und Behinderungsgruppen annimmt und konkrete Realisierungskonzepte für die unterrichtliche und außerschulische Praxis liefert. Es geht primär um verschiedene Formen der Anpassung von Aufgaben, Inhalten, Methoden und Umweltbedingungen an die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Angesichts der Tatsache, dass das Konzept auf dem Gedanken der „Anpassung“ sportlicher Aktivitäten an die „besonderen“ Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung basiert, stimmt es jedoch nur zum Teil mit den Zielsetzungen eines inklusiv gedachten Sports überein. (vgl. Dinold, 2009, S. 18 f.; Wegner, 2008, S. 830)

Zu den heutigen Anwendungsbereichen der APA gehören der Breiten- und Freizeitsport (Adapted Physical Recreation), der Leistungs- und Wettkampfsport, der Gesundheits- und Rehabilitationssport, und vor allem der Schulsport, aus dessen Kontext APA ursprünglich entstanden ist (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 39 ff).

Begriff und Konzept der Adapted Physical Education für den Schulsport werden in Kapitel 7.5.1 erläutert.

4.3.3 Integrativer Sport im erweiterten Verständnis

Bereits Ende der 1990er fragt Fediuk (1999, S. 221) danach, ob und inwieweit der Integrationsport in seinem ursprünglichen Verständnis den tatsächlichen Bedürfnissen und Teilhabeberechtigten von Menschen mit Behinderung entspricht. Der Autor warnt etwa davor, im Sinne sozialer Selektion nur jene Menschen zu „integrieren“, deren Behinderungen keine großen Veränderungen sportlicher Aktivitäten in Inhalt, Ablauf, Methodik oder Organisation erfordern. Dies wäre das genaue Gegenteil von Integration, nämlich die Ausgrenzung all jener Menschen, die aufgrund individueller Voraussetzungen nicht am normierten Sport teilnehmen können. Dementsprechend bedarf es eines erweiterten Begriffsverständnisses von integrativem Sport als ein dynamisches System, das offen ist für vielfältige Veränderungen, das der Individualität aller Beteiligten Rechnung trägt und das jedem/r Einzelnen die Chance auf soziale Teilhabe einerseits und Selbstverwirklichung andererseits eröffnet. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel von der Integration durch Sport hin zur Entwicklung eines gemeinsamen inklusiven Sports. (vgl. Fediuk, 1999, S. 221 f.)

„Dabei besteht eine große Herausforderung an die Sportpädagogik darin, integrative Modelle mit dem Ziel zu entwickeln, daß {sic} {...} es zunehmend normal wird, in Sportgruppen trotz oder gerade wegen unterschiedlicher Voraussetzungen gemeinsam Sport zu treiben. Dieses scheint vorrangig dort zu gelingen, wo die soziale Integration nicht als Einpassung behinderter Menschen in Lebenszusammenhänge nichtbehinderter Menschen mißverstanden {sic} wird, sondern einen Wechselwirkungsprozeß {sic} darstellt {...}.“ (Fediuk, 1999, S. 222 f.)

Bach (2011, S. 17) verweist darauf, dass die wirkungsvolle Implementierung von inklusivem Sport nicht nur guten Willen erfordert, sondern konkrete Maßnahmen und verlässliche Bedingungen. So bedarf es etwa verstärkter Bemühungen durch Vereine und Verbände, der Schaffung erforderlicher Rahmenbedingungen durch rechtliche und politische Absicherungen sowie der Ausbildung qualifizierten Personals.

Zu den Zielsetzungen integrationspädagogischen Handelns im Sport gehören die Aufhebung von Diskriminierung und Stigmatisierung zugunsten des Aufbaus sozialer Beziehungen, die auf wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung beruhen. Ausgrenzungs- und Aussonderungsmechanismen sind aufzubrechen und Veränderungsprozesse auf beiden Seiten zu initiieren. „Wenn dieses Ziel erreicht ist, ist Integrationssport nicht länger notwendig und kann zu einem ‚Sport für alle‘ umfunktioniert werden“ (Debling, 2008, S. 43). Die Chancen gemeinsamer sportlicher Aktivitäten liegen auf der sozialen Ebene in ihrer Funktion als Kontakt- und Kommunikationsmittel, über die der/die Einzelne mit anderen in Beziehung tritt. Auf der personalen Ebene hingegen liefern sie Anstoß zur Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Ressourcen und fördern vor dem Hintergrund der Selbsterfahrung die Ausbildung von Identität und Handlungsfähigkeit. (vgl. Debling, 2008, S. 43 f.)

4.3.4 Dimensionen einer differenzierten Integration durch Sport

Im Kontext der obig diskutierten Forderung nach einem erweiterten Verständnis von Integration stellt Rheker (2008, S. 169) den Ansatz einer „differenzierten Integrationspädagogik für den Sport mit unterschiedlichen Voraussetzungen“ vor:

„Durch die offene Begegnung und das gemeinsame Handeln bei Bewegung, Spiel und Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen soll Integration im Sport und darüber hinaus verwirklicht werden unter den positiven Bedingungen, dass jeder mit seinen individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten angenommen wird und die individuelle Entfaltung und soziale Eingliederung miteinander in Einklang gebracht werden.“ (Rheker, 2008, S. 160)

Der Autor (2008, S. 160 f.) versteht unter Integration keinen Tatbestand, sondern einen nie endenden Prozess, für den drei Dimensionen zu unterscheiden sind: die horizontale, die vertikale und die Tiefendimension. Die Realisierung von differenzierter Integration durch Sport erfordert das dynamische Zusammenspiel aller drei Ebenen. Die folgenden Überlegungen gelten für den Breiten- und Freizeitsport ebenso wie für den Schulsport.

Die horizontale Dimension der Integration meint das rein räumliche Zusammenkommen von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Sie kann die organisatorische und quantitative (in Zahlen) Teilnahme von Menschen mit und ohne Behinderung an integrativen sportlichen Aktivitäten messen, lässt aber keine Aussagen über die zwischenmenschlichen Beziehungen zu. Da Integration mehr sein muss als räumliche Begegnung, bedarf es der Schaffung günstiger Bedingungen für Kontakt und Austausch. Hier tritt die vertikale Dimension der Integration in Kraft, die in die Tiefe geht und nach den Beziehungen von Menschen unterschiedlicher Voraussetzungen fragt. Qualität und Intensität der Beziehungen sind ausschlaggebend dafür, ob und inwieweit der/die Einzelne innerhalb der Gruppe in seinem/ihrer So-Sein – auch wenn dies ein Anderssein ist – angenommen wird. (vgl. Rheker, 2008, S. 160 f.)

Für die Etablierung positiver sozialer Beziehungen in heterogenen Gruppen, d.h. für die Integration auf vertikaler Ebene, nennt Rheker (2008, S. 162 f.) folgende Bedingungen: Freiwillig-

ligkeit des Kontaktes, Offenheit der Gruppe, positive Grundeinstellung, Toleranz, gemeinsame Ziele und Aufgaben, persönliches Engagement, emotionale Erlebnisqualität, Vorbilder und Intensität der Beziehungen.

Die von Rheker (2008, S. 165 ff.) als Tiefendimension bezeichnete dritte Komponente der differenzierten Integration basiert ebenfalls auf der Heterogenität der Gruppe und kommt dann zum Tragen, wenn die Bedingungen vertikaler Integration für unterschiedliche Zielgruppen, d.h. auf unterschiedlichen Ebenen, erfüllt werden. Denn horizontale und vertikale Integration in und durch Sport können stattfinden zwischen Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts, unterschiedlicher Erwartungen und Motive, unterschiedlicher sozialer und kultureller Zugehörigkeit, und eben auch zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.

Angesichts aktueller Bestrebungen um mehr Autonomie und Partizipation von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen, steht der integrative Sport vor neuen Herausforderungen. Vor allem bleibt zu klären, was die Einführung des Inklusionsgedankens und die damit verbundene Akzentverlagerung von der Eingliederung beeinträchtigter Menschen in den Sport auf die strukturelle Veränderung des Sports selbst für sportpädagogische Integrationskonzepte bedeutet bzw. wie diese sich vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen zu verändern hätten (vgl. Fediuk, 2008, S. 49). Ausgehend davon wird in den folgenden zwei Kapiteln das erweiterte Konzept eines inklusiven Sports vorgestellt, in dem Teilhabe und Partizipation als grundlegende Rechte aller Menschen, und dementsprechend als Leitprinzipien eines Sports für alle, gedacht werden.

4.4 Sport ist Teilhabe

Im Folgenden wird der Frage nach der Legitimation der gleichberechtigten Partizipation aller Menschen an einem gemeinsamen Sport nachgegangen. Wird selbstbestimmte und verantwortungsvolle Teilhabe als grundlegendes Prinzip und universelles Menschenrecht moderner Gesellschaften verstanden, ergibt sich diese fast von selbst.

4.4.1 Plädoyer für einen inklusiven Sport

Wenn jeder Mensch als Individuum das Recht auf Miteinbezogenheit in allen sozialen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Lebensbereichen hat, so gilt dies auch für Bewegung und Sport (vgl. Rheker, 2008, S. 159).

Im Verständnis der ICF (WHO 2001) sind Aktivität und Partizipation zentrale Bestandteile der Funktionsfähigkeit jedes Menschen. Im Zusammenhang mit Sport bezieht sich die Aktivitätsdimension auf konkrete sportliche Tätigkeiten und deren spezifische Zielsetzungen. Die Partizipationsdimension hingegen fragt nach den Teilhabemöglichkeiten durch sportliche Aktivität auf der sozialen Ebene und erweitert so die rein sportspezifische Betrachtung um die psychologische Komponente. (vgl. Wegner, 2008, S. 816)

Die Bedeutung von Sport und Bewegung für eine individuell-autonome Lebensgestaltung legitimiert sich außerdem in ihrer identitäts- und beziehungsstiftenden Funktion. Je mehr also Aspekte wie Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Kommunikationsfähigkeit zu den Parametern erfolgreicher Lebensführung erklärt werden, desto lauter wird die Forderung

nach Austausch und Interaktion aller Menschen in gemeinsamen sportlichen Aktivitäten. Küchenmeister und Schneider (2011, S. 7) meinen dazu:

„Wird Behinderung nicht mehr als Defizit, sondern als soziale Benachteiligung im Sinne einer Einschränkung von Teilhabechancen betrachtet, und werden Menschen mit Behinderung nicht länger als Objekte der Fürsorge, sondern als mit Bürgerrechten ausgestattete, selbstbestimmte Subjekte begriffen, reicht es nicht, spezielle Angebote für Menschen mit Behinderung (bis hin zum Leistungssport) zu schaffen. Vielmehr kommt es darauf an, durch die Entwicklung und Organisation von inklusiven sportlichen Angeboten und Veranstaltungen Menschen mit und ohne Behinderung miteinander in Bewegung kommen zu lassen.“

Das Potential eines Sports, der nicht nur als Teil der Kultur, sondern selbst als kultur- und wertstiftender Motor verstanden wird und alle Menschen miteinschließt, liegt darin, soziale Prozesse im Sinne einer immer größeren Teilhabe immer größerer Bevölkerungsteile an immer mehr Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in Gang zu setzen (vgl. Küchenmeister & Schneider, 2011, S. 8)

4.5 Inklusion und Empowerment durch Sport

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 hat sich Österreich offiziell zur Etablierung inklusiver Strukturen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verpflichtet. Für den Bereich Sport ist in Art. 30 der Konvention Folgendes verankert:

„Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, {...} um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an Breitensportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen teilzunehmen, und ihre Teilnahme zu fördern; {...} um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten haben.“ (Hüppe, 2010, S. 47)

Bei der Frage nach den Konkretisierungsmöglichkeiten von Inklusion kommt der Empowerment-Begriff ins Spiel. Die Bedeutung sportlicher Aktivitäten liegt hierbei darin, dass sie Gelegenheit für die Verwirklichung von Inklusion und Empowerment, im Sinne der Teilhabe von Menschen mit Behinderung einerseits und der Konkretisierung und Förderung ihrer Entwicklungschancen andererseits, schaffen. (vgl. Milles & Meseck, 2011a, S. 32)

4.5.1 Inklusion im Sport – Inklusion durch Sport

Die positiven Wirkungen von Sport und Bewegung auf die soziale und personale Entwicklung jedes Menschen sind unumstritten und wurden bereits ausgiebig erörtert. Nicht immer selbstverständlich jedoch ist die Tatsache, dass die Inklusion von Menschen mit Behinderung weit mehr erfordert als das rein solidarische Verhalten gegenüber ihrer Andersartigkeit in vermeintlich integrativen Settings (vgl. Franke, 2010, S. 16). Duldung in der räumlichen Begegnung schafft ein Neben-, aber kein Miteinander. Das Ziel der Inklusion liegt vielmehr im gelungenen Umgang mit und in der Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität und Vielfalt, also im „Diversity Management“ (Niehoff, 2010, S. 30), im Rahmen gemeinsamer – und nicht nebeneinander laufender – sportlicher Aktivitäten.

Spricht man von Inklusion und Sport, so ist zwischen Inklusion durch Sport und Inklusion im Sport zu unterscheiden: „In the field of APA, inclusion can be considered as a two-way process: Inclusion through sports in society and inclusion via society into PA and sports“ (Van lent, 2006, S. 24). Erstere bezieht sich auf die Eröffnung gesellschaftlich-sozialer Teilha-

bechancen durch sportliche Aktivitäten, letztere hingegen meint die Partizipation am Teilsystem Sport selbst. In beiden Fällen geht es darum, die am Sport Beteiligten nicht irgendwelchen Normalisierungs-, Homogenisierungs- oder Eingliederungsversuchen zu unterwerfen, sondern eben deren Unterschiedlichkeit zum Ausgangspunkt der Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten zu machen.

4.5.2 Sportliche Aktivität und Empowerment

Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Sport birgt vielfältige soziale und personale Entwicklungschancen im Sinne von Empowerment. Radtke (2011, S. 33) beschreibt diese Stärken-Perspektive der Inklusion folgendermaßen:

„Sportliche Aktivität trägt zur Steigerung des körperlichen sowie psychischen Wohlbefindens bei. Sowohl die motorische als auch die kognitive Leistungsfähigkeit wird durch Bewegungsaktivitäten geschult und gefördert, was wiederum im Alltag dem Aktivitätsspektrum, der Autonomie und damit der sozialen Interaktion von Menschen mit Behinderung zugute kommt. Ihr Vertrauen in die eigene Kompetenz {...} erhöht ihr Selbstkonzept und damit ihre allgemeine Lebensqualität.“

Demnach ist das Empowerment-Konzept für sportliche Aktivitäten in dreierlei Hinsicht bedeutsam. Erstens fördern Sport und Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums (personale Ebene). Das Erkennen, Erfahren und Ausweiten körperlicher und kognitiver Fähigkeiten im Sport steigert das Selbstvertrauen und erlaubt dessen Transfer auf andere Lebensbereiche. Zweitens ist gemeinsames sportliches Handeln Anlass für soziales Lernen und den Erwerb sozialer Kompetenzen (soziale Ebene). Im Miteinander lernen Menschen voneinander. Sie erwerben Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, entwickeln und erfahren Toleranz und Akzeptanz und lernen, füreinander einzustehen. Die dritte Ebene ist die gesellschaftliche Dimension. Indem etwa inklusive Sportereignisse Menschen mit Behinderung in den öffentlichen Raum stellen, werden ihre bis dato kaum oder nicht erkannten Fähigkeiten und Potentiale gesellschaftlich wahrgenommen. (vgl. Theunissen & Kulig, 2011, S. 73 f.)

4.5.3 Anforderungen an den inklusiven Sport

Konzeption und Gestaltung gemeinsamer Sportangebote für Menschen mit und ohne Behinderung haben sich an den Zielstellungen von Inklusion und Empowerment zu orientieren. Zentrale Leitmotive sind hier die Befähigung zu Selbstbestimmung und Autonomie, die Ausbildung von Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit, die Verbesserung kognitiver und körperlicher Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen sowie die Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung.

Darüber hinaus ist laut Niehoff (2010) eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten in allen Anwendungsbereichen und Disziplinen des Sports zu schaffen, denn „Menschen mit Behinderung sollten auswählen können aus der ganzen Vielfalt, die der Sport bietet“ (S. 45). Dies wiederum erfordert den Ausbau der inklusiven Angebote und der dafür notwendigen Infrastrukturen (Sportanlagen u.Ä.) sowie die Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal (ÜbungsleiterInnen u. a.). Abschließend sei auf die nach wie vor gültige Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Gestaltung inklusiver sportlicher Aktivitäten verwiesen. Die Sichtweise, die Menschen mit Behinderung eine defizitäre Sonderrolle zuschreibt und versucht, sie durch oberflächliche Begegnungen mit Menschen ohne Behinderung zu „integrieren“, steht in der Tradition sozialer Ausgrenzung. Sie ist zugunsten jenes Ansatzes zu verwerfen, der die „Be-

sonderung“ bestimmter Personen oder Gruppen prinzipiell vermeidet, indem bestehende Sportangebote dahingehend hinterfragt, verändert oder neu erfunden werden, dass sie allen zugänglich sind. (vgl. Niehoff, 2010, S. 45 f.)

4.5.4 Grenzen und Hindernisse

Obgleich der gemeinsame Sport von Menschen mit und ohne Behinderung in den letzten Jahren Vieles erreicht hat und wertvolle Chancen für die Zukunft des Sports birgt, ist an dieser Stelle auch auf nach wie vor bestehende Schwierigkeiten und Hürden bei der praktischen Umsetzung theoretischer Forderungen zu verweisen.

Auf der Einstellungsebene zeigt sich die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis im Fortbestand von wechsel- oder einseitigen Berührungsängsten und vorurteilsbeladenen bzw. diskriminierenden Erwartungshaltungen gegenüber Menschen mit Behinderung. Sie führen dazu, dass die Teilnahme an rein behindertenspezifischen Sportangeboten für Menschen mit Behinderung nicht zur Wahl-, sondern oft zur einzigen Möglichkeit der Teilhabe am Kulturgut Sport wird. (vgl. Radtke, 2011, S. 38)

Auch Jantzen (2011, S. 209) stellt die theoretischen Bemühungen um Partizipation und Empowerment den bestehenden Aussonderungspraktiken der Gesellschaft gegenüber. Denn letztlich stellt sich die Frage, wie die Forderungen nach Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Sport – und auch in anderen Lebensbereichen – mit einer gesellschaftlichen Realität zu vereinbaren sind, in der etwa mental beeinträchtigte Menschen in Tagesstätten oder Heime abgeschoben werden.

Als weitere Hindernisse für den inklusiven Sport nennt Rheker (2008, S. 179) den Mangel geeigneter Infrastrukturen und Sportanlagen, unzureichende finanzielle Mittel und das Fehlen qualifizierter ÜbungsleiterInnen. Dies gilt sowohl für den Freizeit- und Breitensport als auch für den inklusiven Schulsport.

Radtke (2011, S. 38) sieht die Grenzen der Inklusion im Sport in der Komplexität des Sachverhaltes selbst. Die breite Palette unterschiedlicher Behinderungsarten und -grade einerseits und die große Bandbreite der Handlungsfelder des Sports andererseits machen gelungene Inklusion zu einer komplexen und schwierigen Herausforderung. Das soll aber nicht heißen, diese Herausforderung nicht anzunehmen. Im Gegenteil, in der Herausforderung liegt die Chance, Dinge zu verändern und gemeinsame Zukunftsperspektiven zu schaffen.

4.6 Strukturen und Netzwerke zur Förderung des Sports von Menschen mit Behinderung

Mit der *European Sport for All Charter* forderte der Europarat (COE, Council of Europe) 1975 alle damaligen EU-Mitgliedsstaaten unter der Prämisse „Sport für alle“ dazu auf, allen Menschen ungeachtet ihrer Voraussetzungen die Teilhabe an Sport zu ermöglichen. Damit ging ein Perspektivenwechsel einher, der den bis dato leistungs- und wettkampfbasierten Sportbegriff um Aspekte wie Gesundheit, Freizeit, Wohlbefinden und Spaß erweiterte. Da dieses neue Sportverständnis zu jenem Zeitpunkt für die Mitgliedsstaaten eine völlig neue Herausforderung bezüglich der Konzeption und Gestaltung von Sportangeboten war, kommt der Charta aus heutiger Sicht kulturelle Bedeutung auf internationaler Ebene zu. (vgl. Hartmann-Tews, 2007, S. 201 ff.)

Die Neufassung des mittlerweile als Europäische Sportcharta bezeichneten Übereinkommens aus dem Jahr 2001 versteht sich als politische Empfehlung des Europarats an die aktuell 25 Mitgliedsstaaten. Angesprochen sind nationale politische Akteure einerseits und Sportverbände und -vereine andererseits. Die Bedeutung der Charta für die Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport liegt darin, dass mit der Ausdifferenzierung des Sports zu einem Sport für alle ihre Teilhabechancen zu Teilhaberechten wurden. (vgl. Hartmann-Tews, 2007, S. 204)

In der Fassung der Charta von 2001 wird unter Artikel 1 folgendes Ziel definiert:

Governments {...} shall take the steps necessary {...} in order to enable every individual to participate in sport, {...} to ensure that all young people should have the opportunity to receive physical education instruction, {...} to ensure that everyone should have the opportunity to take part in sport and physical recreation in a safe and healthy environment {...}.
(Council of Europe, 2001, 13.01.2012)

Darüber hinaus gründete der Europarat im Jahr 1977 einen eigenen Lenkungsausschuss für die Sportförderung, das *Comité pour le Développement du Sport* (CDDS)⁴. Seine Aufgabe war die Implementierung und Förderung des Prinzips „Sport für alle“ zur Verbesserung von sozialer Integration und gesellschaftlicher Integrität in allen EU-Mitgliedsstaaten. Neben der EU-Kommission bildet der Europarat mittlerweile die wichtigste politische und institutionelle Basis für die Zusammenarbeit der europäischen Staaten im Sport. (vgl. Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport, 2009, 15.01.2012)

4.6.1 Förderungsstrukturen in Österreich und im Burgenland

Als Dachverband aller Behindertensportorganisationen und Schnittstelle der Landesverbände ist der Österreichische Behindertensportverband (ÖBSV) der wichtigste nationale Träger des Behindertensports. In fünf Fachausschüssen werden die Bedürfnisse und Interessen von Menschen aus fünf Behinderungskategorien (Amputiertensport, Blinden- und Sehbehindertensport, Cerebralparetikersport, Mentalbehindertensport und Rollstuhlsport) vertreten. Seit 1996 ist der ÖBSV ordentliches und stimmberechtigtes Mitglied der Österreichischen Bundes-Sportorganisation (BSO). Mit der Novelle zum Bundes-Sportfördergesetz im Jahr 2003 wurde die Förderung des Behindertensports gesetzlich verankert und so die Basis für eine umfangreiche Breitensportförderung von Menschen mit Beeinträchtigungen gelegt. Im Hinblick auf den gemeinsamen Sport von Menschen mit und ohne Behinderung organisiert der ÖBSV im Sommer „Integrative Behindertensportwochen“, bei denen Jugendliche mit Körper- oder Sinnesbehinderungen sich gemeinsam mit nicht beeinträchtigten Jugendlichen eine Woche lang sportlich betätigen. Im Zentrum steht dabei die Initiierung sozialer Lernprozesse durch die Auseinandersetzung mit Themen wie Kommunikation und Konfliktmanagement. (vgl. BMASK, 2009, S. 263)

Auf nationaler Ebene sei an dieser Stelle auch die *Austrian Federation of Adapted Physical Activity* (AFAPA) genannt. Sie ist offizielles Mitglied der IFAPA und setzt sich für die Anpassung sportlicher Aktivitäten (APA) an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung ein. Der Verein will Bewusstsein für das grundlegende Recht aller Menschen auf die Teilhabe an sportlicher Betätigung schaffen und Menschen mit Behinderung zur lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung ihrer Potentiale durch Bewegung, Spiel und Sport verhel-

⁴ Anm. der Verfasserin: Aufgrund von Sparmaßnahmen fiel der CDDS im Jahr 2007 aus dem Programm des Europarates.

fen. Mit der finanziellen Unterstützung ihres Dachverbandes, des ASVÖ (Allgemeiner Sportverband Österreich), bemüht sich AFAPA um nationale und internationale Zusammen- und Öffentlichkeitsarbeit und um die Realisierung ihrer Ziele durch Versammlungen, Sportfeste und Veranstaltungen, sowie durch die Herausgabe von Mitteilungsblättern und jährlichen Forschungsberichten. (vgl. AFAPA, 2004, 15.01.2012)

Abgesehen von öffentlichen Netzwerken gibt es mittlerweile auch zahlreiche Initiativen und Bemühungen privater Organisationen, Vereine und Gesellschaften (Jugend am Werk, Lebenshilfe, Caritas u. a.) um den vermehrten Einbezug von Sport in den Alltag von Menschen mit Behinderung, etwa in den Arbeits- oder Wohnstätten. (vgl. Dinold, 2011, S. 100).

Im Burgenland gibt es aktuell sieben Behindertensportvereine, die dem ÖBSV unterstehen: den Burgenländischen Behindertensportverein (BBSV), den ASKÖ Behindertensportverein Südburgenland (ASKÖ-BSV Südburgenland), die Diözesansportgemeinschaft Union Burgenland (DSG Union Burgenland), den Integrativen Union Sportverein Neusiedl/See (USV Neusiedl), den Verein Motorik-B in Eisenstadt (Motorik B), die Sportunion Wohnheim Dornau (SUWH Dornau) und das Union Burgenland Skiteam (vgl. ÖBSV, o.A., 15.01.2012). Auf eine genauere Behandlung dieser Strukturen wird verzichtet, da es das Ausmaß dieser Arbeit übersteigen würde und nicht im primären Forschungsinteresse liegt.

Bezüglich inklusiver Sportangebote bemüht sich die SPORTUNION Burgenland – in Zusammenarbeit mit der Diözesansportgemeinschaft und dem ÖBSV – um die Integration von Menschen mit Behinderung und die Schaffung von gleichen Voraussetzungen für alle. So organisiert die Union etwa einmal jährlich das „*Integrative Kinder Sport- und Spielfest*“ in Donnerskirchen (Bezirk Eisenstadt-Umgebung), bei dem Kinder mit und ohne körperliche oder geistige Behinderung miteinander unterschiedliche Bewegungsstationen (Laufen, Radfahren u.Ä.) absolvieren, voneinander lernen und Spaß an der gemeinsamen sportlichen Betätigung erleben sollen. An der Großveranstaltung, die im Schuljahr 2010/11 unter dem Motto „Gemeinsam statt einsam“ stand, nehmen mittlerweile jedes Jahr rund 500 Kinder und BetreuerInnen teil. (vgl. SPORTUNION Burgenland, o.A., 15.01.2012)

4.6.2 Projekte und Initiativen im Bereich des inklusivem Schulsports

Im Bereich der Sportförderung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung hat die AFAPA im Rahmen des 17. Internationalen Heilpädagogischen Kongresses in der Hofburg am 23. Mai 2008 am Wiener Heldenplatz einen Mitmach- und Demonstrationssporttag unter dem Titel „*Spielplatz Heldenplatz*“ organisiert. Anhand verschiedener Bewegungsstationen, an denen sie selbst mitmachen konnten, sollten die eingeladenen SchülerInnen mit und ohne Behinderung einen Einblick in die Möglichkeiten der Adapted Physical Activity erhalten. Im Zuge des Projektes wurde außerdem eine Erhebung zur Einstellungsveränderung der beteiligten SchülerInnen durchgeführt, die zu positiven Ergebnissen führte. (vgl. Dinold, 2010, S. 95)

Am 21. Juni 2010 wurde mit „*Move Together – MOTO*“, dem Nachfolgeprojekt von „*Spielplatz Heldenplatz*“, im Rahmen der nationalen Special Olympics Sommerspiele in St. Pölten einmal mehr demonstriert, wie Menschen mit Behinderung an verschiedenen Formen von Bewegung, Spiel und Sport teilhaben können. SchülerInnen und Menschen mit und ohne Behinderung sollten zu eigenen Erfahrungen mit den Bewegungsangeboten angeregt wer-

den und so einen Zugang zu Bewegung und Sport im Sinne von Adapted Physical Activity als Grundstein einer inklusiven Gesellschaft erhalten. (vgl. Dinold, 2011, S. 101 f.)

2007 startete AFAPA gemeinsam mit Gesundheitsförderung Österreich das Langzeitprojekt „*MOVEAT*“ (2007 – 2009) als Ernährungs- und Bewegungstherapieprogramm für übergewichtige Jugendliche und junge Erwachsene mit Down Syndrom zwischen 15 und 30 Jahren. Ziel der des Projekts waren die positive Beeinflussung des Bewegungs- und Ernährungsverhaltens, die Steigerung des Selbstbewusstseins und der Eigenverantwortung der Jugendlichen sowie deren soziale Inklusion. Zusätzlich zu den Bewegungs- und Ernährungseinheiten wurden sportmotorische Tests durchgeführt, Veränderungen im Bewegungs- und Essverhalten anhand einer Fragebogenuntersuchung erhoben und die psychosozialen Auswirkungen des Projektes auf die Entwicklung der Jugendlichen evaluiert. (vgl. Dinold, 2010, S. 93 f.)

Ein bedeutendes österreichisches Netzwerk zur Förderung von inklusivem Schulsport ist die steirische Bildungsinitiative für Sport und Inklusion (BISI). Unter dem Slogan „*Inklusionssport - Sport für alle*“ organisiert die seit dem Schuljahr 2007/08 bestehende Initiative in Kooperation mit dem „*Special Olympics Get Into It*“ Schulprogramm die inklusiven „*Unified Sports*“-Veranstaltungen (Fußball, Volleyball, Schwimmen u.Ä.). Es geht darum, SchülerInnen mit und ohne Behinderung in bzw. durch die gemeinsame sportliche Aktivität zusammen zu bringen und im gemeinsamen Spiel und Sport die Anerkennung und Wertschätzung der individuell unterschiedlichen Bedürfnisse aller Menschen – egal ob mit oder ohne Behinderung – zu vermitteln (vgl. BISI, 2011, 15.01.2012).

Kritisch zu hinterfragen ist jedoch der leistungs- und wettkampforientierte Ansatz von inklusivem Sport, den die Bildungsinitiative vertritt. Denn letztlich steht die Forderung, alle SchülerInnen „{...} sollen an ihre eigenen Leistungsgrenzen gehen und sollen sich in Wettkämpfen mit Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Leistungen messen können“ (BISI, 2011, 15.01.2012) im Zeichen der Messbarkeit und Bewertung äußerlich definierter Leistungsparameter und somit im Widerspruch zur eigentlichen Zielvorstellung des inklusiven Sports.

5 Inklusion in Schule und Unterricht

Schulische Bildung und Erziehung sind ein Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklungen. In Anbetracht bereits ausführlich erörterter Forderungen nach der Partizipation aller Menschen in allen Bereichen einer inklusiven Gesellschaft steht auch die Schule als professionelle Struktur zum einen und als sozialer Lern- und Lebensraum zum anderen vor neuen Herausforderungen. In den folgenden Kapiteln werden diese Herausforderungen zunächst in den Kontext der Entwicklungen schulischer Integration gesetzt und anschließend vor dem Hintergrund einer neuen, inklusiven Pädagogik für den gemeinsamen Unterricht aller SchülerInnen diskutiert. Ziel dieser Überlegungen ist, Defizite und Grenzen der aktuell praktizierten Integrationspädagogik aufzuzeigen und diese im Hinblick auf ein inklusives Verständnis von Schule und Unterricht neu zu konzipieren.

5.1 Die Partizipation an Bildung als Menschenrecht

Bereits 1952 wurde im ersten Zusatzprotokoll der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten⁵ unter Art. 2, Recht auf Bildung, Folgendes festgelegt:

„Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“ (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 2010, S. 39)

Erachten wir also die Teilhabe an Bildung als grundlegendes Recht des Menschen, wird deutlich,

„{...} dass wir beides, Erziehung und Bildung in ihrer Bedeutung für Gesellschaft und Kultur wie gleichwohl in ihrer Notwendigkeit für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung nicht durch Selektion, Ausgrenzung und Segregierung {...} realisieren können, die von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und Kultur isolieren, einen pädagogischen Bildungsreduktionismus betreiben {...}.“ (Feuser, 2010, S. 3)

Aus diesem Gedankengut entwickelte sich die pädagogische Integrationsbewegung.

5.2 Schulische Integration: Entwicklungen, Konzepte, Kritik

Im Folgenden wird die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in ihren Entwicklungen, pädagogischen Konzeptionen und Zielvorstellungen analysiert. Ausgehend von der Kritik an der traditionell sonderpädagogisch orientierten Praxis der Integrationspädagogik, werden Begriff und Konzept einer inklusiven Pädagogik eingeführt.

5.2.1 Anfänge der integrativen Pädagogik in Erziehung und Bildung

„Der gemeinsame Unterricht von ‚behinderten‘ und ‚nichtbehinderten‘ SchülerInnen ist Ausdruck der gesellschaftlichen Bemühungen, Menschen mit ‚Behinderungen‘ eine umfassende Teilhabe am Leben der Gesellschaft zu ermöglichen. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird dieser Prozess mit dem mehrdeutigen und eher unscharfen Begriff der ‚Integration‘ gekennzeichnet.“ (Thiele, 2003, S. 25)

⁵ Anm. der Verfasserin: Die Europäische Menschenrechtskonvention ist ein internationales Abkommen des Europarates. Die Erstfassung von 1950 (Rom, Italien) wurde mehrmals durch Zusatzprotokolle erweitert. Die aktuelle Fassung wurde 2010 veröffentlicht.

Schon die großen ReformpädagogInnen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Maria Montessori, Otto Glöckel u. a.) übten Kritik am selektiven Schulsystem und forderten eine gemeinsame Schule für alle Kinder. Sie legten den Grundstein für eine integrative, ja sogar inklusive Konzeption von Schule und Unterricht. (vgl. Schraml, 2005, S. 59 ff.)

Im Kontext anderer politisch motivierter Reformbewegungen wie dem radikalen Feminismus oder der neuen Friedensbewegung entstand in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die pädagogische Integrationsbewegung. Sie etablierte sich aus dem politischen Engagement betroffener Eltern für die schulische Integration ihrer Kinder und läutete den großen paradigmatischen Wechsel von der Sonder- und Heilpädagogik zur integrativen Pädagogik ein, der sich in den letzten 30 Jahren vollzogen hat. (vgl. Fagner, 2005, S. 88)

Durch die Abschiebung von Menschen mit Behinderung in Sondereinrichtungen kann den Erfordernissen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung – denn hierzu gehört Gemeinsamkeit und Austausch – nur unzureichend entsprochen werden. Aus diesem Gedanken entstand die Integrationsbewegung als neues pädagogisches Paradigma, das nach der Eingliederung von Kindern mit Behinderung in den Regelunterricht verlangte.

Die Forderung des Deutschen Bildungsrates von 1973 nach einer umfassenden Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in das Regelschulsystem basierte auf dem Normalisierungsprinzip. Das Ziel integrativer Bestrebungen bestand primär darin, Kindern mit Behinderung ein möglichst „normales“ Leben in Annäherung an jenes der Nichtbeeinträchtigten zu gewähren. Es ging dementsprechend um deren Ein- und Anpassung an das bestehende System. (vgl. Debling, 2008, S. 20)

Jedoch verweist der Bildungsrat bereits auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Integrationspraxis, die „{...} gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 24).

In den achtziger Jahren hält die pädagogische Integrationsbewegung auch in Österreich Einzug, in den 1990ern kommt es zu ersten gesetzlichen Verankerungen (vgl. Kapitel 6.1.1). Auf europäischer Ebene liefern die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994, sowie der Leitfaden zur „Chancengleichheit für behinderte Menschen“ der Europäischen Kommission von 1996, wichtige Anstöße für die internationale Implementierung und Ausweitung schulischer Integration:

„Umstellung der Bildungs- und Ausbildungssysteme zur Förderung der Teilhabe: {...} Erforderlich sind dazu unter anderem die verstärkte Unterrichtung behinderter Kinder an Regelschulen unter Einhaltung des Grundsatzes der Entscheidungsfreiheit und ein fließender Übergang zwischen Regel- und Sonderschulen, der für beide Seiten von Vorteil ist.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1996, S. 26)

5.2.2 Die politische und pädagogische Dimension der Integration

In ihrer politischen Intention sucht die Integrationspädagogik zunächst nach der Aufhebung der gesellschaftlichen Separation und Segregation von Menschen mit Behinderung und konzipiert eine integrative Erziehung und Bildung als Basis für deren umfassende soziale Integration. Die Annahme, dass eine humane und demokratische Weiterentwicklung der Gesellschaft die Gemeinsamkeit des Lernens voraussetzt, ist im heutigen Inklusionsansatz

ebenso gültig: „Inklusive Bildung als Schlüssel, um dem menschenrechtlichen Ziel, wirklich an einer freien Gesellschaft teilzuhaben, gerecht zu werden“ (Schulze, 2010, S. 5).

In den achtziger und neunziger Jahren forderten integrationspädagogische Vertreter wie Jantzen (1982) bereits eine vollkommene Abschaffung von Sonderschulen. Andere verlangten nach einem Abwägen der Vor- und Nachteile von schulischer Integration und plädierten für den parallelen Fortbestand von Sondereinrichtungen. Nach Kobi (1994, S. 77; zit.n. Debling, 2008, S. 25) etwa ist die Frage, ob integrativ oder separativ unterrichtet wird, abhängig von der Persönlichkeit des Kindes mit Behinderung einerseits und den örtlichen, zeitlichen und personalen Bedingungen andererseits.

Ihren pädagogischen Auftrag sieht die schulische Integration zunächst in der Normalisierung, d.h. in der Annäherung und Anpassung von Kindern mit Behinderung an die „normalen“ Lebens- und Lernbedingungen der Nichtbeeinträchtigten: „Eine bedeutungsvolle Voraussetzung {...} ist das Prinzip der Normalisierung, dem das Ziel der Integration behinderter Menschen immanent ist“ (Debling, 2008, S. 19). Mit den integrationstheoretischen Positionen der 1990er Jahre etablieren sich neue pädagogische Ansätze, die nicht länger nach einseitiger Anpassung oder Normalisierung verlangen, sondern nach der Anerkennung und Berücksichtigung von Individualität und Vielfalt in gemeinsamen Lernsettings.

5.2.3 Integrationspädagogische Theorien in den 1990ern

In seinen Empfehlungen zur Umsetzung eines flächendeckenden Integrationskonzepts meint Preuss-Lausitz 1999 (S. 398 ff.), es gehe um die Veränderung von Schule in Richtung einer verstärkten Individualisierung von Lernprozessen sowie um die konstruktive Zusammenarbeit aller am System Beteiligten. Vor allem LehrerInnen und SonderpädagogInnen hätten in kooperativer Arbeit individuelle Förderpläne für die SchülerInnen mit Behinderung in Integrationsklassen zu erarbeiten und regelmäßig zu revidieren. Der/die SonderpädagogIn hätte außerdem weiterhin die Aufgabe der „klassischen sonderpädagogischen Förderung“ (Preuss-Lausitz, 1999, S. 399). Der Autor konzipiert Integration hier zwar als prinzipiell gemeinsamen Unterricht aller SchülerInnen und verweist bereits auf die Notwendigkeit der strukturellen Veränderung von Schule, hält aber weiterhin am Gedanken einer „sonderpädagogischen Betreuung fest.

Kobi verweist 1999 darauf, dass Integration sich nicht am reinen Kontakt, sondern nur an der Qualität und Intensität dieses Kontaktes messen kann. Das heißt, dass schulische Integration keinesfalls ein durch das formale Zusammenkommen von Kindern mit und ohne Behinderung erreichbarer Tatbestand ist, sondern dass sie „{...} in jedem Moment durch Interaktion neu hergestellt werden muß {sic}. Der jeweilige, dynamisch wechselnde Integrationsgrad wäre somit abzulesen am Umfang, an der Intensität sowie an der Häufigkeit sozialer Austauschprozesse“ (Kobi, 1999, S. 75).

Im Kontext der prozessorientierten Theorie von Integration differenziert Kron (1999, S. 157) vier Ebenen integrativer Prozesse. Auf einer ersten, innerpsychischen Ebene gehe es darum, den/die andere in seiner/ihrer Individualität und Besonderheit anzuerkennen. Die zweite, interpersonelle Ebene beziehe sich auf die Interaktions- und Austauschprozesse im gemeinsamen Lernen. Die hierfür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen seien auf der dritten, institutionellen Ebene zu schaffen. Auf der letzten, gesellschaftlichen Ebene gehe

es schließlich um die Aufhebung des Widerspruches zwischen Integration und Separation, und dementsprechend um die Abschaffung von Sonderinstitutionen.

Auch Ewald Feyerer (1998), einer der bedeutendsten österreichischen Integrationstheoretiker der Neunziger und mittlerweile Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, denkt Integration als mehrdimensionalen Prozess, der nicht nur bildungspolitische und gesetzliche Maßnahmen auf formaler Ebene, sondern auch konkrete Konzepte für die Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse sowie die dafür notwendigen Veränderungen auf der institutionellen Ebene erfordert. Schulische Integration umfasse „{...} alle Maßnahmen innerhalb des Schulsystems mit dem Ziel, eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu verwirklichen“ (Feyerer, 1998, S. 18). Der Autor nennt dementsprechend drei Ebenen gelungener Integration: das räumliche Beisammensein als Voraussetzung gemeinsamen Lernens, den Aufbau intensiver sozialer Kontakte und Beziehungen, sowie die unterrichtsbezogene Kommunikation zur Kompetenz- und Fähigkeitserweiterung jedes/r Einzelnen. (vgl. Feyerer, 1998, S. 18 ff.)

Es bleibt festzuhalten, dass die Integrationspädagogik der 1990er in ihrer eigentlichen Zielvorstellung bereits dem entsprach, was auch die inklusive Pädagogik von heute fordert: die Anerkennung jedes Menschen in seiner individuellen Besonderheit sowie seines Rechts auf Teilhabe an einer gemeinsamen Erziehung für alle. Beispielhaft seien hier die zukunftsweisenden bildungspolitischen Empfehlungen der Salamanca-Deklaration von 1994 genannt:

„Das grundlegende Prinzip der integrativen Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben. Integrative Schulen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anerkennen und auf sie eingehen, indem sie sich auf unterschiedliche Lernstile und Lerngeschwindigkeiten einstellen. Sie müssen durch geeignete Lehrpläne, organisatorische Rahmenbedingungen, Unterrichtsmethoden und Materialeinsatz {...} hochwertige Bildung für alle sichern. (Österreichische UNESCO-Kommission, 1994, S. 16)

Die schulische Integrationspraxis, die sich in den letzten Jahrzehnten – auch in Österreich – entwickelt und etabliert hat, wird diesem Anspruch in vielerlei Hinsicht jedoch nicht gerecht.

5.2.4 Eingliederung als Ausgrenzung: Kritik an der Integrationspraxis

„Vergleicht man allerdings die nationalen und internationalen (bildungs-)politischen Erklärungen mit den Fakten der gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern {...}, lässt sich der Widerspruch zwischen Integrationsbeteuerungen einerseits und der tatsächlichen Aussonderungspraxis andererseits nicht übersehen.“ (Thiele 2003, S. 31)

Die bestehende Diskrepanz zwischen den theoretischen Forderungen der Integrationspädagogik und ihrer praktischen Umsetzung wurde in den letzten Jahren zum Gegenstand intensiver Diskussionen über die Qualität von Schule und Bildung.

In der Fachliteratur wird schulische Integration oft als „der gemeinsame Unterricht von ‚behinderten‘ und ‚nichtbehinderten‘ SchülerInnen“ (Thiele, 2003, S. 25) definiert. Hierin liegt ein erster Widerspruch und Kritikpunkt zugleich. Denn obwohl die Integrationspädagogik sich in ihrer theoretischen Konzeption zu einem ganzheitlichen Menschen- und Weltbild bekennt, werden Kinder und Jugendliche hier explizit den Kategorien „behindert“ oder „nicht behindert“ zugeordnet und dementsprechend schubladisiert bzw. stigmatisiert.

Durch die im Alltagsverständnis verankerte Vorstellung, Behinderung sei ein Problem oder Defizit, hat sich eine schulische Integrationspraxis etabliert, in der es nicht um die kooperati-

ve Tätigkeit an gemeinsamen Gegenständen, um Austausch oder gar um die strukturelle Veränderung von Schule als gemeinsamer Lebens- und Lernraum geht, sondern um die sonderpädagogische Betreuung und „spezielle“ Förderung der SchülerInnen mit Behinderung parallel zum Regelunterricht der Nichtbeeinträchtigten (vgl. Dederich, 2007, o.A.). Unter dem Deckmantel der „Integration“ bleibt es bei einer Sonderbeschulung für Kinder mit Behinderung, die postulierte „Gemeinsamkeit“ aller SchülerInnen beschränkt sich auf ihr räumliches Beisammensein.

Laut Feuser (2001, S. 12) beruht die auf einem Nebeneinander von Regel- und Sonderpädagogik basierende heutige Integrationspraxis auf einem normalitäts- und abweichungsbezogenen Menschenbild und versucht, durch leistungsorientierte Selektion ein größtmögliches Maß an Homogenität zu gewährleisten. Auf didaktischer Ebene werden durch äußere Differenzierung unterschiedliche Bildungsinhalte für unterschiedliche SchülerInnen angeboten und je nach Schulform oder -typ andere Lehrpläne eingesetzt.

Hinzu kommt die Tatsache, dass auch heute, 30 Jahre nach Beginn der ersten bildungspolitischen Bestrebungen zur Abschaffung gesellschaftlicher Separation von Menschen mit Behinderung, die schulische Integration eine selektive ist. Indem man nur bestimmte Kinder und Jugendliche – je nach Art und Schweregrad ihrer Behinderung – in das Regelschulsystem „integriert“ und andere an Sonderschulen verweist, ist und bleibt Integration „{...} ein Artefakt des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems einer auf Separierung und Ausgrenzung fundierten Gesellschaft“ (Feuser, 2002, S. 4).

Die Hintergründe der Selektionsstrategien von schulischer Integration liegen, so Feuser (2010, S. 1 ff.), in der gesamtgesellschaftlichen Praxis der Ausgrenzung all jener Menschen, die im Sinne der neoliberalen Wirtschafts- und Machtstrukturen als nicht „verwertbare“ Arbeitskräfte gelten. Insofern wird Integration als Teilhabe an Erziehung und Unterricht nur so weit zugelassen, als dadurch das hierarchisch gegliederte, für den Arbeitsmarkt qualifizierende, Bildungssystem aufrechterhalten werden kann und es keiner strukturellen oder wertebezogenen Veränderungen von Schule bedarf.

„Integrationspädagogische Modelle sind kaum mehr als eine sich an zeitgemäßerer Sichtweisen orientierende Neujustierung einer sozial segregierenden und bildungsinhaltlich reduktionistischen Pädagogik, die vor allem dem Erhalt des hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems dient und mithin auch eine weitgehend schichtenspezifische Wahrung des „Bildungsprivilegs“ garantiert.“ (Feuser, 2002, S. 5)

Die Befähigung zu Autonomie und die Wahrung der Selbstbestimmung jedes Menschen als zentrale pädagogische Anliegen inklusiver Gesellschaften, erfordern den vollen Zugang von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu allen Bildungseinrichtungen (vgl. Schönwiese, 2000, o.A.). Solange die Integrationspraxis diesem Anspruch nicht gerecht wird, kann sie das Grundrecht jedes Menschen auf Teilhabe und Partizipation nicht erfüllen.

Dementsprechend bedarf es heute einer neuen Konzeption von Integration, in der es um die Qualität gemeinsamer Lehr- und Lernprozesse und um den Abbau bildungspolitischer und administrativer Barrieren geht. Die Integrationspädagogik muss zu einer sowohl individualisierenden als auch allgemeinen Pädagogik werden, die sich der Entwicklungsmöglichkeiten aller SchülerInnen in einer Schule für alle annimmt und niemanden ausgrenzt.

5.2.5 Plädoyer für die inklusive Pädagogik

„Angesichts der Tatsache, dass dem Konzept der Integration der Aspekt der Ausgrenzung immanent ist und Segregation nach wie vor Realität und Praxis, scheint es angebracht, sich dem Konzept der Inklusion zuzuwenden, das eine Vertiefung des Integrationsgedankens darstellt.“ (Bintinger et. al., 2005, S. 22)

Ausgehend vom angloamerikanischen Raum gerieten mit der internationalen Bewegung der *Inclusive Education* die traditionellen Begrifflichkeiten und Positionen der Integrationspädagogik ins Wanken. Im deutschsprachigen Raum hat sich der Inklusionsbegriff in der pädagogischen Diskussion um den gemeinsamen Unterricht in den letzten Jahren etabliert, findet aber unterschiedliche begriffliche und konzeptionelle Auslegungen. Während manche AutorInnen ihn als Synonym für den Integrationsbegriff verwenden oder gar als überflüssige Neuerung im Sprachgebrauch kritisieren, verstehen ihn andere als legitime und notwendige Bezeichnung einer qualitativen Weiterentwicklung der Integration. (vgl. Merz-Atalik, 2008, S. 25 f.)

Ob die inklusive Pädagogik eine „optimierte Integration“ ist, hängt laut Hinz (2008, o.A.) davon ab, ob die integrative Pädagogik sich als sonderpädagogische Förderung durch Eingliederung, oder aber als Anspruch einer Pädagogik für alle versteht.

Im erweiterten Verständnis Feusers (1999, S. 217) meint Integration, dass „{...} alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ Diese auf dem Ansatz einer entwicklungslogischen Didaktik basierende Integrationspädagogik entspricht dem Ansatz der Inklusion und ist weder als Konzept noch als Begriff zu verwerfen. Die integrative Praxis, die sich in den letzten Jahrzehnten in Österreich etabliert hat, zeugt jedoch von der obig diskutierten sonderpädagogisch orientierten und selektiven Integration, die es zu überwinden gilt. Im Denk- und Handlungsmodell der inklusiven Pädagogik wird Integration als Grundprinzip eines gemeinsamen Unterrichts aller gedacht, aus dem niemand ausgegrenzt wird. Der Gedanke der Eingliederung einer „behinderten“ Minderheit in eine „normale“ Mehrheit, der in der integrativen Praxis eine Zweigruppen-Trennung bewirkt, ist somit nicht tragbar (vgl. Bintinger & Wilhelm, 2001, o.A.).

Die inklusive Pädagogik fragt nicht danach, ob ein Kind aufgrund seiner Voraussetzungen zur Schule oder zur Klasse passt, sondern danach, welche pädagogischen Maßnahmen innerhalb einer Schule für alle erforderlich sind, damit das Kind seine jeweils nächste Entwicklungsstufe erreichen kann. „Eine gute prozessorientierte Förderdiagnostik, um Leistungsstände zu erheben, ersetzt die bisher übliche punktuelle Selektionsdiagnostik“ (vgl. Zollneritsch, 2009, S. 256).

Schulische „Integration“ steht heute vor der Aufgabe, durch entwicklungsfördernde Lernprozesse den „besonderen pädagogischen Förderbedarfen“ aller SchülerInnen Rechnung zu tragen, anstatt sich der „speziellen“ Betreuung der SchülerInnen mit Behinderung zuzuwenden. Diesem Anspruch liegt die inklusive Pädagogik zugrunde: „Inklusion ist kein Erziehungskonzept zum Nutzen behinderter Kinder. Sie ist ein Modell der gerechten Erziehung aller Kinder“ (Dederich, 2007, o.A.).

5.3 Inklusion in einer „Schule für alle“

Das vorliegende Kapitel widmet sich der pädagogischen Konzeption und Realisierung von Inklusion in einer neuen Schule für alle. Diskutiert werden dabei erforderliche Qualitätsmerkmale und Grundprinzipien einer entwicklungslogischen Unterrichtsdidaktik sowie das Konzept der „Allgemeinen Pädagogik“ als inklusive Erziehungswissenschaft.

5.3.1 Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt

Das pädagogische Konzept der Inklusion basiert auf einem ganzheitlichen Mensch- und Weltbild und verlangt nach solchen Lern- und Entwicklungsangeboten, die individuellen Bedürfnissen entgegen kommen und Heterogenität als Normalität verstehen. Heterogenität meint hier nicht primär die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, sondern die Verschiedenheit jedes/r Einzelnen in seinem/ihrem So-Sein. Anstelle einseitiger Anpassungs- und Homogenisierungsbestrebungen – wie die integrative Praxis sie betreibt – sind Vielfalt und Unterschiedlichkeit pädagogische Herausforderung und Ziel zugleich. Denn sofern alle SchülerInnen in all ihren Unterschieden an gemeinsamen Lernprozessen und -gegenständen teilhaben, kann die Gruppe als soziales Ganzes von eben dieser Vielfalt profitieren. (vgl. Hölter, 2008, S. 97; Radtke, 2011, S. 35)

Die Forderung nach der Anerkennung und positiven Nutzung der Chancen von menschlicher Vielfalt geht einher mit einer Absage an die Vorstellung von Normalität und Abweichung:

„Besonders die Unvergleichlichkeit der Seinsweisen und {...} die Erkenntnis der Welt, die {...} die Normalisierung und Kategorisierung grundsätzlich in Frage stellt, sollten in einer Pädagogik der Inklusion Beachtung finden. {...} Subjektive Potentiale sind in dieser Form des Denkens von gleichem Wert und laufen nicht Gefahr, als „höher“ oder {...} gar „behindert“ zu gelten.“ (Kaluza & Schimek, 2005, S. 112)

Die bisherigen begrenzten Auffassungen von menschlicher Entwicklung und menschlichem Lernen sowie die Kategorisierung von SchülerInnen in „behindert“ und „normal“ sind nicht mehr tragbar. Auch der Gedanke der „sonder-pädagogischen“ Förderung erübrigt sich, denn er würde eine „spezielle“ Gruppe, in dem Fall die SchülerInnen mit Behinderung, von der „allgemeinen“ Gruppe trennen. Hinz (2008, o.A.) meint dazu: „{...} vielmehr steht ein pädagogisch untrennbares Spektrum von Individuen mit unterschiedlichen Potentialen im Fokus inklusiver Pädagogik, die es produktiv zu nutzen gilt.“

Dementsprechend ist ein wesentliches Ziel des inklusiven Unterrichts, Sozialverhalten und Einstellungen dahingehend zu verändern, dass „Anderssein“ als etwas Positives empfunden wird, von dem man selbst profitieren kann, und nicht als ein abweichendes „Fremdes“, zu dem man Distanz hält oder es ablehnt. „Die Bedeutung der inklusiven Pädagogik liegt demnach in der Chance, Andersartigkeit als Bereicherung anzuerkennen und damit die Vorstellungen dahingehend zu verändern, dass Verschiedenheit zur Norm wird“ (Kaluza & Schimek, 2005, S. 112).

Eine vollkommen inklusive Gesellschaft ohne jegliche Form der sozialen Aussonderung oder Kategorisierung wird es nie geben. Dennoch sind Schule und Unterricht dazu angehalten, die Prinzipien einer inklusiven Pädagogik als Herausforderung anzunehmen, Barrieren für das gemeinsame Lernen von SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen abzubauen und Entwicklungsprozesse in Richtung einer „Schule für alle“ in Gang zu setzen.

5.3.2 Inklusive Pädagogik als „Allgemeine Pädagogik“

Nach Georg Feuser (2001 u. a.) ist das Nebeneinander von Regel- und Sonderpädagogik in der heutigen Integrationspraxis aufzuheben und stattdessen eine qualitätsvolle schulische Inklusion auf der Grundlage der „Allgemeinen Pädagogik“ zu realisieren.

Bereits 1989 fordert Feuser in seiner ersten Grundlegung einer entwicklungslogischen Didaktik nach einer allgemeinen, ihrer Funktion nach inklusiven Pädagogik, in der es um gemeinsames Lernen ohne sozialen Ausschluss bestimmter Gruppen oder Personen, um die Berücksichtigung von Individualität in der Heterogenität, und um die gleichberechtigte Teilhabe aller an Erziehung und Bildung Beteiligten geht. Dies wiederum bedarf der Gestaltung von Schule als Lebens- und Lernraum, in dem alle SchülerInnen, auf der Grundlage ihrer jeweils unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, miteinander agieren und voneinander profitieren. (vgl. Binting & Wilhelm, 2001, o.A.)

In einem Vortrag anlässlich der Eröffnung der Pädagogischen Akademie Niederösterreich im Jahr 2002 warnt Feuser davor, den gesetzlich verankerten und auf formaler Basis stattfindenden gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen mit und ohne Behinderung bereits per se als Integration zu bezeichnen. Im Sinne der Überwindung der Integration zugunsten der Inklusion plädiert er für die Entwicklung und Etablierung der „Allgemeinen Pädagogik“ als neuer Erziehungswissenschaft einer Schule für alle: „Die Entwicklung einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ und ihre praktische Realisierung stellt eine *conditio sine qua non* für eine Integration auf dem Weg zur Inklusion dar.“ (Feuser, 2002, S. 6).

5.3.3 Merkmale und Grundprinzipien inklusiven Unterrichts

In der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Qualität von inklusivem Unterricht sind laut Feuser (2001, S. 1) drei Ebenen zu differenzieren. Zum Ersten gilt es, die vielfältigen zwischenmenschlichen, kommunikativen, kooperativen und interaktiven Beziehungen zwischen den Beteiligten – also zwischen SchülerInnen bzw. zwischen SchülerInnen und LehrerInnen – zu analysieren. Zum Zweiten bedarf es der Auseinandersetzung mit der methodisch-didaktischen Gestaltung von Bildungsinhalten seitens der PädagogInnen. Und drittens geht es um die Veränderungen, d.h. um die Entwicklungen, die die Beteiligten in Abhängigkeit von der Qualität der ersten beiden Ebenen erfahren.

Da weder in der Fachliteratur noch in der pädagogischen Praxis ein einheitlicher Konsens darüber besteht, was inklusiver Unterricht überhaupt sei, gibt es auch keine allgemein gültigen Kriterien dazu, wie er auszusehen habe. Dennoch sind Schulen und PädagogInnen dazu angehalten, sich mit der Frage nach möglichen Qualitätskriterien auseinanderzusetzen, denn ohne die Festlegung pädagogischer Maßstäbe und didaktischer Leitmotive kann es keine Veränderung von Erziehung und Bildung im inklusiven Sinne geben.

So nennt Feuser (2001, S. 2 ff.) die Schaffung möglichst heterogener Lerngruppen, die Vermittlung von Wertschätzung und Anerkennung jedes/r Einzelnen, die Förderung der personalen und sozialen Entwicklung aller SchülerInnen, und die Gestaltung ergebnisoffener Lernsituationen als qualitative Merkmale inklusiven Unterrichts. In jedem Fall gehe es um eine subjektorientierte Didaktik, die „{...} die Schüler mit der Zielrichtung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ mit komplexen Bildungsinhalten befasst und in komplexe kooperativ-kommunikative und interaktive Handlungsprozesse hineinführt“ (Feuser, 2001, S. 8).

Diesen Merkmalen zugrunde liegen didaktische Prinzipien. Ein erstes Grundprinzip inklusiven Unterrichts ist die Gemeinsamkeit. Sie meint nicht das Nebeneinander-Lernen im räumlichen Beisammensein, sondern ein miteinander und voneinander Lernen in Aufgaben und Settings, an denen alle in gleichem Maße auf ihren je unterschiedlichen aktuellen Entwicklungsstufen teilhaben. Um dies zu ermöglichen, bedarf es der Individualisierung als zweites Prinzip. Sie ist nicht über äußere Differenzierungen oder unterschiedliche Lehrpläne, sondern über die innere Differenzierung gemeinsamer Inhalte und Gegenstände zu realisieren, sodass jedes Kind gemäß seiner aktuellen Ressourcen und Fähigkeiten einen Beitrag leisten kann. (vgl. Werning, 2005, S. 171)

Vor dem Hintergrund der Kooperation und Solidarität als weitere Prinzipien gemeinsamer Lernprozesse nennt auch Werning (2005, S. 169 f.) kooperative Gruppenarbeiten und Formen des autonomen bzw. entdeckenden Lernens als Fundamente einer inklusiven Didaktik. In jedem Fall müsse der Unterricht ein handlungsorientierter sein, der die Entwicklung eines positiv-autonomen Selbstkonzepts auf personaler sowie der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit auf sozialer Ebene fördert. Unter entdeckendem Lernen versteht der Autor solche interaktiven Prozesse, in denen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen sich einander nähern und, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Aufgabe, die Bereitschaft zu gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung entwickeln. Dabei sind alle Lernsituationen derart zu gestalten, „{...} dass SchülerInnen in ihrem Aufgabenbereich durch das Einbringen ihrer Stärken und Fähigkeiten eine realistische Erfolgsaussicht haben“ (Werning, 2005, S. 170).

Abgesehen von methodischen Überlegungen gilt es, sich auch der Erlebnisebene zuzuwenden, denn ihr kommt in inklusiven Unterrichtssettings entscheidende Bedeutung zu. Feuser (2001, S. 12 f.) geht hier davon aus, dass gelingende inklusive Erziehung und Bildung nur in einem vertrauenssollen Lernklima, das Sicherheit und Annahme vermittelt, möglich ist.

Zusammengefasst liegt das Ziel einer im Zeichen der „Allgemeinen Pädagogik“ stehenden Didaktik also darin, von der Heterogenität einer Lerngruppe zu profitieren und im gemeinsamen Unterricht entwicklungsrelevante Handlungsräume zu eröffnen, in denen jede/r SchülerIn ungeachtet seiner/ihrer Voraussetzungen als handlungs- und mitbestimmungsfähig angesehen wird und in der Kooperation mit anderen seine/ihre Entwicklungspotentiale erweitert. (vgl. Feuser, 2002, S. 5)

6 Schulische Inklusion in Österreich

Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts kommt die Integrationsbewegung nach Österreich und stellt den bis dato als selbstverständlich geltenden Unterricht von Kindern mit Behinderung an Sonderschulen in Frage. In den Neunzigern kommt es zur gesetzlichen Verankerung der „Integration“ für die Volksschule und die Sekundarstufe I. Die Probleme und Defizite bei der praktischen Umsetzung des „eingliedernden“ Unterrichts führen ab 2000 zu immer mehr kritischen Stimmen und der Forderung nach einer inklusiven Schule.

Kapitel 6 gibt einen Überblick über die Anfänge und Entwicklungen der schulischen Inklusion in Österreich, über heutige rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts auf der Sekundarstufe und über spezielle Aspekte der Inklusion nach Schultyp sowie für das Burgenland. Im Anschluss werden aktuelle Defizite und Kritikpunkte an der österreichischen „integrativen“ Praxis aufgezeigt und mögliche Zukunftsperspektiven einer inklusiven Schule vorgestellt.⁶

6.1 Anfänge und Entwicklungen der schulischen Inklusion

Zu Beginn der 1980er setzten sich engagierte Eltern und PädagogInnen in Österreich erstmals für die Inklusion von Kindern mit Behinderung an Regelschulen ein. Im Jahr 1984/85 wurde an der Volksschule Oberwart (Burgenland) nach §7 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) die erste Integrationsklasse auf Schulversuchsbasis eingerichtet. Ein Jahr später folgten weitere Schulversuche in Kalsdorf (Steiermark) und Weißenbach/Reutte (Tirol). Ab 1985 schlossen Elterninitiativen sich auf Bundesländerebene zusammen und veranstalteten ein jährliches Integrationssymposium, auf dem empirische Befunde und Erfahrungswerte aus bisherigen Schulversuchen vorgestellt wurden. Man erkannte und prolongierte zunehmend mehr die positiven Wirkungen und Vorteile inklusiver Erziehung gegenüber dem segregierenden Unterricht in Sonderschulen und es kam zum Einsatz erster Teamteaching-Konzepte für Regelschul- und SonderpädagogInnen. 1989 wurden an der HS Kalsdorf und an der HS Reutte (Tirol) die ersten Integrationsklassen auf der Sekundarstufe I eingerichtet, wobei die dort auf Schulversuchsbasis erarbeiteten Konzepte in den Folgejahren zur Grundlage vieler inklusiver Schulstandorte wurden. 1992 wurden in Wien und Bruck/Mur (Steiermark) die ersten Integrationsklassen an Gymnasien mit geistig beeinträchtigten Kindern eingerichtet. (vgl. Schmid, 2011, S. 2.; Feyerer, 1998, S. 24 ff.)

Bereits in der Schulversuchsphase wurden unterschiedliche berufsbegleitende Fortbildungsangebote für LehrerInnen angeboten. In den Pädagogischen Akademien wurde Inklusion zunächst nur im Rahmen von Wahlfächern und der Schulpraxis der allgemeinen LehrerInnenbildung implementiert. Erst mit der gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts gab es ab 1993 die ersten Diskussionen über notwendige curriculare Veränderungen der Ausbildungsprogramme. (vgl. Feyerer, 1998, S. 24 f.)

⁶ Anm. der Verfasserin: In Zusammenhang mit den Entwicklungen und Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts in Österreich werden in diesem Kapitel an einigen Stellen auch die sprachgebräuchlichen Begriffe „integrativ“ bzw. „Integration“ übernommen.

6.1.1 Vom Schulversuch in der Volksschule zur gesetzlichen Verankerung für die Sekundarstufe

Im Rahmen der 11. SchOG-Novelle wurde 1988 eine erste gesetzliche Grundlage für inklusive Schulversuche geschaffen. 1989 publizierte das BMUK (heute: BMUKK) ein erstes Rahmenkonzept zur Durchführung der Schulversuche an Volksschulen. Die Zahl der zulässigen Schulversuche wurde zunächst auf 10% aller Sonderschulklassen des jeweiligen Bundeslandes beschränkt, erst 1991 wurde aufgrund des explosionsartigen Anwuchses der Versuchsklassen die Klausel auf 20% erhöht. (vgl. Feyerer, 1998, S. 26)

Im Behindertenkonzept des österreichischen Bundesregierung von 1992 wurde unter dem „mainstreaming“-Begriff erstmals die umfassende Eingliederung von Menschen mit Behinderung in alle Lebensbereiche als politisches Ziel festgelegt. Das große Schulreformpaket von 1993 stand im Zeichen dieser neuen mainstreaming-Politik. (vgl. BMASK, 2009, S. 41)

Mit der 15. SchOG-Novelle kam es 1993 zur ersten gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts für Volksschulen, wonach Kinder in Integrationsklassen von einem/r VolksschullehrerIn und einem/r SonderschullehrerIn im Team betreut werden sollten. 1995 erarbeitete das Unterrichtsministerium in Vorbereitung auf die Überführung der Inklusion in den Sekundarstufenbereich ein erstes Grundlagenpapier „Integration in der Sekundarstufe I“. Trotz heftiger öffentlicher Diskussionen wurde im Jahr 1996 mit der 17. SchOG-Novelle der inklusive Unterricht an Hauptschulen und AHS-Unterstufen gesetzlich verankert. Ein Jahr später wurden die Landesdurchführungsgesetze für die Sekundarstufe verabschiedet. Zeitgleich stieg das Interesse an inklusiver Erziehung auch auf der 9. Schulstufe, also im letzten Pflichtschuljahr. Die gesetzliche Regelung des Inklusionsunterrichts für die Polytechnischen Schulen (PTS) ließ jedoch bis Herbst 2011 auf sich warten. (vgl. Feyerer, 1998, S. 27)

6.2 Rahmenbedingungen und Modelle des inklusiven Unterrichts

Zum besseren Verständnis einer späteren kritischen Auseinandersetzung mit der derzeitigen österreichischen „Integrationspraxis“, werden im Folgenden aktuelle rechtliche Bestimmungen und Rahmenbedingungen für den Unterricht von SchülerInnen mit spF, mögliche Modelle sowie aktuelle Zahlen und Fakten zum inklusiven Unterricht dargestellt.

6.2.1 Der Weg der Inklusion: Rechtliche Bestimmungen zum gemeinsamen Unterricht

Mit dem Schulrechtsreformpaket von 1993 wurden erste Sonderpädagogische Zentren (SPZ) an Sonderschulstandorten eingerichtet und ihre Aufgaben im Rahmen der 15. SchOG-Novelle (§27a) gesetzlich verankert. Die Funktion des SPZ liegt in der Bereitstellung und Koordination erforderlicher sonderpädagogischer Maßnahmen für den Unterricht von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen. Auf der Umsetzungsebene ist das SPZ etwa für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, für die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten, für die Beratung von Eltern und LehrerInnen sowie für die Organisation von LehrerInnenfortbildungen verantwortlich. An welcher Sonderschule das SPZ als „regionale Drehscheibe für integrative Betreuungsmaßnahmen“ (BMASK, 2009, S. 124) eingerichtet wird, entscheidet der jeweilige Landesschulrat bzw. der Stadtschulrat für Wien. (vgl. BMASK, 2009, S. 124 f.)

Im Burgenland gibt es derzeit an sieben der insgesamt elf Sonderschulstandorte ein Sonderpädagogisches Zentrum: Jennersdorf, Stegersbach, Oberwart, Oberpullendorf, Mattersburg, Eisenstadt und Frauenkirchen. (vgl. Sonderpädagogik Burgenland, 2007, 27.01.2012)

Kinder und Jugendliche mit Behinderung galten lange Zeit als „schulunfähig“ und wurden von der Schulpflicht befreit. Unter §15 (1) des Schulpflichtgesetzes (SchPflG) heißt es: „Sofern medizinische Gründe dem Besuch der Schule entgegenstehen oder dieser dadurch zu einer für den Schüler unzumutbaren Belastung würde, ist der Schüler für die unumgänglich notwendige Dauer vom Besuch der Schule zu befreien.“ Jedoch gelten seit der SchPflG-Novelle des BGBl. I Nr. 20/2006 Befreiungen von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit nur für die festgestellte notwendige Dauer der Befreiung. „Wenn ein Kind sonderpädagogisch gefördert werden kann darf keine Befreiung vom Schulbesuch ausgesprochen werden. Es müssen im Gegenteil alle Anstrengungen unternommen werden, um einen Schulbesuch zu ermöglichen“ (BMUKK, 2007a, S. 32).

Seit den gesetzlichen Verankerungen des inklusiven Unterrichts kann die „sonderpädagogische Förderung“ von SchülerInnen mit Behinderung in Österreich entweder weiterhin an einer Sonderschule, oder im Rahmen des Regelunterrichts an allgemeinbildenden Pflichtschulen der Primar- und Sekundarstufe I erfolgen. Daher geht es rechtlich nicht mehr um das Verfahren zur Aufnahme in die Sonderschule, sondern allgemeiner um die Feststellung des Bedarfs auf sonderpädagogische Förderung. Der Antrag auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (spF) kann seitens der Eltern oder der SchulleiterInnen erfolgen. Letztere dürfen erst dann einen Antrag auf spF erst dann stellen, wenn für das betreffende Kind alle pädagogischen Maßnahmen des allgemeinen Schulwesens (Förderunterricht, Wiederholen einer Schulstufe, u.Ä.) ausgeschöpft worden sind. Das hier implizierte Ziel, SchülerInnen, die in der Vergangenheit als sonderschulbedürftig eingestuft worden wären, wenn möglich in Regelschulen zu integrieren, ohne die Zahl der schulpflichtigen Kinder mit spF zu erhöhen, steht bereits im Zeichen einer versuchten Absage an den Gedanken der „speziellen“ Förderung für „spezielle“ Kinder. (vgl. BMUKK, 2007a, S. 27)

Laut §8 (1) des SchPflG ist der Antrag auf die Feststellung des spF vom jeweiligen Bezirksschulrat zu prüfen. In schulrechtlichem Sinne hat ein schulpflichtiges Kind sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn es „[...] infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“ (BMUKK, 2007a, S. 27). Kindern und Jugendlichen mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen wird, sofern sie gemäß der allgemeinen Aufnahmebedingungen der jeweiligen Schule an dieser aufgenommen werden, kein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen. (vgl. BMUKK, 2007a, S. 27 f.)

Spricht man also von SchülerInnen mit Behinderung an allgemeinbildenden Pflichtschulen, gehören dazu sowohl SchülerInnen mit spF als auch SchülerInnen mit Behinderung ohne zugewiesenem spF. Dementsprechend fragt die vorliegende Arbeit nicht nur nach der Beteiligung im Sportunterricht von SchülerInnen mit spF, sondern nach jener aller SchülerInnen mit Behinderung.

Grundlagen für den Entscheid über die Zuweisung eines spF sind das sonderpädagogische bzw. schulpsychologische (sofern der Antrag von SchulleiterInnen gestellt wurde) Gutachten sowie gegebenenfalls weitere medizinische oder psychologische Gutachten von ÄrztInnen,

TherapeutInnen oder BetreuerInnen. Nach Feststellung eines spF hat der Bezirksschulrat die Eltern über die vorhandenen regionalen schulischen Möglichkeiten zu informieren und zu beraten. Eltern haben das Recht, zwischen integrativem Unterricht und Sonderschulunterricht zu entscheiden, die gewünschte Betreuungsform ist wiederum durch den Bezirksschulrat zu ermöglichen. (vgl. BMASK, 2009, S. 124)

Auf der Homepage des BMUKK sind unter „Sonderpädagogik/inklusive Bildung“ aktuell folgende Informationen zur Konzeption des Unterrichts von SchülerInnen mit Behinderung an Sonderschulen bzw. in inklusiv geführten Klassen zu finden:

„Die Organisationsstruktur der Sonderschule umfasst elf Sonderschulsparten, in welchen ein breites Spektrum an behinderungsspezifischen Angeboten und Fördermaßnahmen zur Verfügung steht. In Integrationsklassen der Volksschule, der Hauptschule und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen findet der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung statt. Die sonderpädagogische Förderung erfolgt in individualisierter, den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechender Form, wobei in der Regel ein spezifischer Lehrplan sowie erforderlichenfalls der Einsatz einer zusätzlichen qualifizierten Lehrkraft zur Anwendung kommt.“ (BMUKK, 2009, 27.01.2012)

An der Beschreibung der Sonderschule wird hier deutlich, dass diese weiterhin einen festen Bestand im österreichischen Bildungssystem hat und seitens bildungspolitischer AkteurInnen nach wie vor legitimiert wird. Der Widerspruch zwischen der fortbestehenden „Sonderbeschulung“ von Kindern mit Behinderung in Österreich und der politischen Forderung nach Inklusion in der Bildung als Basis einer gesamtgesellschaftlichen Inklusion wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch genauer analysiert.

An allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I werden Kinder und Jugendliche mit spF nach Sonderschullehrplänen bzw. nach angepassten Lehrplänen der Hauptschule oder AHS-Unterstufe unterrichtet. Neben den RegellehrerInnen werden zusätzliche SonderpädagogInnen oder andere Betreuungspersonen eingesetzt, wobei rein rechtlich gesehen jeweils beide Lehrpersonen für alle SchülerInnen verantwortlich sind. Ob, in welchen und in wie vielen Stunden ein/e SonderpädagogIn eingesetzt wird, wird je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Zu berücksichtigen sind dabei die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung in der jeweiligen Klasse, Ausmaß und Art ihrer Behinderung sowie die Klassensituation insgesamt. (vgl. BMUKK, 2009, S. 11 f.)

Die gesetzlich zulässige Höchstdauer des Schulbesuchs für SchülerInnen mit spF beträgt nach §32 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) maximal zwölf Jahre. Der inklusive Unterricht an Regelschulen ist höchstens für die Dauer der allgemeinen Schulpflicht und einem weiteren Schuljahr möglich, also für insgesamt zehn Jahre. Das elfte und zwölfte Schuljahr können auf Bewilligung der zuständigen Schulbehörde in einer allgemeinen Sonderschule (ASO) absolviert werden. (vgl. BKA, 2012a, 27.01.2012)

6.2.2 Von der Expansion zur Stagnation: aktuelle Zahlen und Tendenzen

Mit den gesetzlichen Regelungen stieg die Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen innerhalb weniger Jahre rasant an, die Zahl der SchülerInnen an Sonderschulen sank. Bundesweit wuchs der Anteil der inklusiv unterrichteten SchülerInnen von 20,3% aller Kinder mit spF im Schuljahr 1994/95 auf 49,1 % im Schuljahr 2000/01. (vgl. Schmid, 2011, S. 3)

Seit 2001 erfährt die durchschnittliche Inklusionsrate von rund 50% keine Steigerung mehr. Die Stagnation der Quoten ist in allen Bundesländern zu beobachten, wenn auch auf unterschiedlichem Ausgangsniveau (vgl. Schmid, 2011, S. 3). Je nach Bundesland schwanken die Prozentsätze zwischen 32% und 82%. Die Tendenz, dass vor allem Volksschulkinder mit leichteren Behinderungen inklusiv unterrichtet werden, während SchülerInnen mit schweren Behinderungen auf der Sekundarstufe I überwiegend die Sonderschule besuchen, ist österreichweit zu beobachten. Während die Zahl der PflichtschülerInnen insgesamt gesunken ist, blieb die Zahl der SonderschülerInnen in den letzten 10 Jahren konstant. (vgl. Schulze, 2010, S. 1)

Im Schuljahr 2010/11 gab es österreichweit 552.318 SchülerInnen an Pflichtschulen. Von insgesamt 27.660 SchülerInnen mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten bundesweit 13.198, also ca. 50%, eine Sonderschule. Von 7.982 SchülerInnen mit spF an Regelschulen der Sekundarstufe besuchten 7.309 eine Haupt- oder Neue Mittelschule und 676 eine Polytechnische Schule. Der Anteil der SchülerInnen mit spF im österreichischen Durchschnitt lag bei 3,8% in den Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und bei 3,6% in den Polytechnischen Schulen. (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012b, 26.01.2012)⁷

Die Ursachen für Stagnationstendenzen bzw. für die Gefahr rückläufiger Entwicklungen im Bereich der inklusiven Erziehung sehen KritikerInnen im Mangel an verbindlichen rechtlichen Verankerungen und Rahmenbedingungen für den Inklusionsunterricht, sowie im Habitus der Schulbehörden und Bezirksschulräte, Eltern trotz gesetzlich verankerter Wahlfreiheit tendenziell den Besuch der Sonderschule anzuraten (vgl. Schmid, 2011, S. 2 ff.).

6.2.3 Modelle für den inklusiven Unterricht

1989 wurden in dem vom damaligen BMUK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport) herausgegebenen Rahmenkonzept für die Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht in der Volksschule vier „Integrationsmodelle“ vorgestellt: die Integrationsklasse, die StützlehrerInnenklasse, die Kooperationsklasse und die Klein- oder Förderklasse. Für den inklusiven Unterricht auf der Sekundarstufe I wurde später kein einheitliches bzw. eigenes Rahmenkonzept erarbeitet. Im Wesentlichen wurden bzw. werden die vier Modelle aus dem Primarstufenbereich auch im Sekundarbereich fortgesetzt. (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, o.A.)

Auch heute, 20 Jahre später, sind diese als Schulversuchsmodelle eingeführten Formen des gemeinsamen Unterrichts fester Bestandteil der österreichischen Inklusionspraxis auf allen Schulstufen.

Die Integrationsklasse

In einer Integrationsklasse werden prinzipiell alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet, d.h. es gibt keinen Ausschluss von Kindern und Jugendlichen aufgrund der Art oder Schwere ihrer Behinderung. Sonderpädagogische Förderung erfolgt so weit wie möglich durch innere Differenzierung, weshalb das Modell am Ehesten den ursprünglichen Zielvorstellungen der Elterninitiativen der achtziger Jahre entspricht. Die notwendigen baulichen und strukturellen

⁷ Anm. der Verfasserin: Die Angaben von STATISTIK AUSTRIA beziehen sich auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Da etwa Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen nicht zwangsläufig auch spF haben, kann nicht davon ausgegangen werden, dass hier alle SchülerInnen mit Behinderung mitgedacht wurden.

Voraussetzungen sind seitens der Schule zu schaffen: „Eine Integrationsklasse ist eine Volksschul-, Hauptschul- bzw. AHS-Klasse, die den speziellen Bedürfnissen von behinderten Kindern angepasst wurde. Für gehbehinderte Kinder oder Kinder, die einen Rollstuhl benötigen, soll das Klassenzimmer leicht erreichbar sein“ (BMUKK, 2009, S. 12).

Die verminderte KlassenschülerInnenzahl (in der Regel ca. 20 SchülerInnen) in Integrationsklassen schwankt je nach Schultyp. Sie ist abhängig von der Anzahl der beeinträchtigten SchülerInnen und der Art und Ausprägung ihrer Behinderung, eine gesetzlich verankerte Obergrenze gibt es nicht. Der Unterricht basiert in allen Schultypen auf dem Zwei-PädagogInnen-System, wobei der/die Regel- und der/die SonderpädagogIn in gleichem Maße für alle SchülerInnen verantwortlich sind. Je nach sonderpädagogischem Förderbedarf wird nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet und auf alternative Formen der Leistungsbeurteilung – vor allem für die SchülerInnen mit spF – zurückgegriffen. (vgl. Feyerer, 1998, S. 28 f.)

Auf der Sekundarstufe wird in vielen Fällen die gesamte Integrationsklasse aus der Volksschule weitergeführt. Die Zusammenstellung einer neuen Integrationsklasse für die HS, NMS oder AHS-Unterstufe obliegt der/m LeiterIn des zuständigen SPZ in Absprache mit der/m LeiterIn der jeweiligen Regelschule. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 51)

Das ursprünglich konzipierte Zwei-PädagogInnen-System für alle Unterrichtsstunden ist aufgrund von bildungspolitischen Sparmaßnahmen und Stundenkürzungen heute in vielen Fällen – vor allem auf der Sekundarstufe – nicht mehr zutreffend. Weiters sei an dieser Stelle auf die großen regionalen Unterschiede bezüglich der Individualisierung der Leistungsbeurteilung, des Einsatzes von SonderpädagogInnen und der Umsetzung offener Unterrichtsformen verwiesen. Die konkrete Gestaltung des Unterrichts in Integrationsklassen obliegt den Landesdurchführungsgesetzen der Bundesländer, weshalb nach wie vor gravierende Unterschiede – auch innerhalb eines Bundeslandes – bezüglich der Qualität des gemeinsamen Unterrichts bestehen. Feyerer und Prammer (2003, o.A.) meinen dazu: „ {...} je weniger die Integration ein gemeinsam getragenes {...} Anliegen der gesamten Schule ist, desto weniger sind Schulen bereit, herkömmliche Formen {...} des Unterrichts zu verändern, um damit integrative Prozesse zu optimieren.“

Die StützlehrerInnenklasse

Im StützlehrerInnensystem werden einzelne SchülerInnen mit spF durch eine/n zusätzliche/n SonderpädagogIn gefördert, die ihrerseits mit den jeweiligen Klassen- bzw. FachlehrerInnen kooperieren. Laut Gruber und Ledl (1992, S. 36; zit.n. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 53) ist die StützlehrerInnenklasse ein flexibles und in prinzipiell jeder Schule anwendbares Modell der Einzelinklusion, da es keiner besonderen organisatorischen Voraussetzungen auf Klassenebene bedarf und SonderpädagogInnen je nach Bedarf in unterschiedlichem zeitlichen Ausmaß eingesetzt werden können.

Das StützlehrerInnenmodell als Form der Inklusion einzelner Kinder und Jugendlicher findet vor allem in ländlichen oder dünn besiedelten Regionen Anwendung, in denen es zu wenige SchülerInnen mit Behinderung für die Finanzierung einer Integrationsklasse mit Zwei-PädagogInnen-System gibt.

Zu kritisieren ist an diesem Modell, dass herkömmliche Lernorganisationsformen wie der lehrerInnenzentrierte Frontalunterricht weiterbestehen und offene oder handlungsorientierte

Unterrichtskonzepte in der Praxis kaum Eingang finden. So wird in der Regel nicht nach möglichen Strukturveränderungen des Unterrichts, sondern nach der Anpassung des/r SchülerIn mit Behinderung an die üblichen Strukturen der Schule und Klasse verlangt. (vgl. Specht, 1997, S. 20; zit.n. Feyerer, 1998, S. 33)

Die Kooperative Klasse

Kooperative Klassen sind Sonderschulklassen, die organisatorisch an Regelschulen untergebracht werden, administrativ aber dem Sonderschulstandort angehören und primär von SonderpädagogInnen unterrichtet werden. In dieser als KOOP-Klasse bezeichneten Form der Inklusion soll die räumliche Nähe der Sonderschulklasse und der jeweiligen Hauptschul- oder AHS-Klasse soziale Kontakte zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ermöglichen. Gemeinsame Schulveranstaltungen und inklusive Unterrichtsstunden in weniger leistungsorientierten Fächern sollen dies unterstützen. In der Praxis gibt es de facto kaum gemeinsamen oder binnendifferenzierten Unterricht, weshalb die herkömmlichen Lernorganisationsformen und Leistungsbeurteilungsregelungen beider Schularten bestehen bleiben. (vgl. Feyerer, 1998, S. 30)

Anstelle gelebter Inklusion scheint die Kooperative Klasse also eher der halbherzige Versuch einer räumlichen „Integration“ zu sein, die Art und Ausmaß inklusiver Maßnahmen im Unterricht selbst völlig frei lässt und dadurch zu einer Alibi-Version von Gemeinsamkeit wird.

Auch VertreterInnen der Fachliteratur kritisieren am kooperativen Modell, dass aufgrund der ständig wechselnden Lerngruppen und dementsprechend kurzlebigen sozialen Kontakte Inklusion durch punktuelle gemeinsame Aktivitäten kaum zu realisieren ist (vgl. Joppich, 1997, S. 62 f.; zit.n. Feyerer, 1998, S. 31). Laut Feuser (2002, S. 7) bleibt mit dem kooperativen Modell „{...} durch die in der ‚Äußeren Differenzierung‘ sich realisierende Selektion und Segregation der Kinder und SchülerInnen der klassische Weg, durch Segregierung zur Integration kommen zu wollen, erhalten.“ Dem ist insofern zuzustimmen, als das selektive Schulsystem und seine Orientierung am Prinzip der Homogenität und Zielgleichheit im Unterricht durch die Einrichtung von kooperativen Klassen an Regelschulstandorten kaum bzw. gar nicht tangiert werden.

Die Klein- oder Förderklasse

Das im Schuljahr 1987/88 erstmals an Hauptschulen erprobte Modell zielte in seiner Ursprungskonzeption darauf ab, durch besondere pädagogische Rahmenbedingungen in kleinen Gruppen der Entstehung von Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen und der damit verbundenen Feststellung eines spF für einzelne SchülerInnen vorzubeugen, ohne sie vom Schulstandort zu trennen. Im Idealfall sollten sie wieder in die Regelklasse reintegriert werden oder, falls nicht, in der Klein- bzw. Förderklasse den Hauptschulabschluss erreichen. Als Modell der zielgleichen Inklusion galt die Kleinklasse, in der sechs bis elf SchülerInnen von einem/r SonderpädagogIn nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet wurden, formal als Hauptschulklasse. Durch unterschiedliche Formen der Kooperation zwischen den Klein- und Regelklassen – von der gemeinsamen Teilnahme an Schulveranstaltungen bis zum inklusiven Unterricht in einzelnen Fächern – wurde versucht, der äußeren Differenzierung (Klassentrennung) entgegenzuwirken und HauptschullehrerInnen für den pädagogischen Umgang mit SchülerInnen mit Behinderung zu sensibilisieren. (vgl. Feyerer, 1998, S. 31)

Kinder und Jugendliche mit Körper- oder Sinnesbehinderungen sowie mit geistigen Behinderungen waren von diesem Modell ursprünglich ausgeschlossen. Aufgrund zahlreicher Kritik wurde das Kleinklassensystem im Jahr 1991/92 im Hinblick auf die teilweise Inklusion von Kindern mit Behinderung modifiziert. In neuen Schulversuchen an Hauptschulen sollten Lehrplanniveaus im Sinne einer zieldifferenten Inklusion an die Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst und niemand aufgrund der Art oder Schwere seiner/ihrer Behinderung ausgeschlossen werden. Die Kleinklasse sollte auf maximal zwei Schulstufen beschränkt bleiben und in ständiger Zusammenarbeit mit einer Regelklasse stehen. KooperationspartnerInnen und -formen waren bereits zu Beginn eines Schuljahres festzulegen. (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, o.A.)

Die Praxis zeigte, dass der gemeinsame Unterricht der SchülerInnen einer Klein- und einer Hauptschulklasse auch nach der Modifikation von 1991/92 je nach Schulstandort in höchst unterschiedlichem Ausmaß stattfand und qualitätsvolle Inklusion daher nicht gesichert werden konnte. So fand das Modell zwar als positive Alternative zur KOOP-Klasse bzw. zur allgemeinen Sonderschule seine Legitimation, jedoch wurde bzw. wird es den wesentlichen pädagogischen Zielen gemeinsamen Unterrichts, „{...} wie zum Beispiel die Unteilbarkeit von Integration, Individualisierung statt Normierung und gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten behinderter und nichtbehinderter Kinder {...}“ (Feyerer & Prammer, 2003, o.A.), nicht gerecht.

Durch den lockeren gesetzlichen Rahmen können Schulen auch heute relativ autonom agieren und sind nicht dazu verpflichtet, inklusive Maßnahmen im Rahmen des Kleinklassensystems transparent zu machen. Darin wiederum liegt die Gefahr des gänzlichen Ausbleibens solcher Maßnahmen. In diesem Sinne stehen die kooperativen Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts (KOOP-Klasse und Klein- bzw. Förderklasse) nicht im Zeichen der Inklusion. Im Gegenteil: Schafft man die organisatorischen Rahmenbedingungen, um „Problemkinder“ in kleinere Fördergruppen abzuschieben und legitimiert dies obendrein über die Annahme deren „bestmöglichen Förderung“, ist dies nichts anderes als Segregation und Selektion zum Zweck der Homogenisierung.

Fazit

Die Gefahr der kooperativen Modelle liegt also vorwiegend darin, dass angesichts der organisatorischen Bedingungen die eigentlichen Zielsetzungen der Inklusion nicht realisiert werden können. Denn kurzzeitige Kontakte unter dem Deckmantel der „Kooperation“ reichen für die Ausbildung gegenseitiger Achtung und Wertschätzung nicht aus. Die Chancen dieser Modelle bestehen nach Feyerer und Prammer (2003, o.A.) darin, „{...} dass jene LehrerInnen, die eine inklusive Schule in obigem Sinne verwirklichen wollen, diese trotz der organisatorischen Schwierigkeiten umsetzen und somit die Sinnhaftigkeit des Gemeinsamen Lernens {...} beweisen können.“ Dies erfordert Anstrengung und ist in der österreichischen Praxis eher die Ausnahme.

Neben der Integrationsklasse als erfolgreichste und meist verbreitete Form der schulischen Inklusion, hat sich heute vorwiegend das Modell der Einzelinklusion etabliert. Im ersten österreichischen Staatenbericht zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionsbestimmungen für den Bildungsbereich heißt es dementsprechend:

„Inklusiver Unterricht wird entweder in Form von Integrationsklassen (mehrere SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse und eine zur Gänze eingesetzte zweite zusätzlich ausgebildete Lehrkraft) oder Einzelintegration (ein bis zwei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine stundenweise eingesetzte zweite zusätzlich ausgebildete Lehrkraft) organisiert.“ (BMASK, 2010, S. 35)

6.2.4 Inklusion von Schülerinnen mit Körper- und Sinnesbehinderungen

Für schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen, welche die allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen (positiver Abschluss der Volksschule oder Sonderschule) für die Hauptschule bzw. die Unterstufe der AHS erfüllen, ist der sonderpädagogische Förderbedarf ab der 5. Schulstufe aufzuheben. Seitens der Schulbehörde können aber auch in diesem Fall Lehrplanabweichungen für den Unterricht festgelegt werden (z.B. teilweise oder gänzliche Befreiung von Unterrichtsgegenständen, zusätzlicher Förderunterricht u.Ä.). (vgl. BKA, 2011c, 28.01.2012)

Zur Gewährleistung des weiterführenden Unterrichts von SchülerInnen mit Körper- oder Sinnesbehinderungen ohne spF in AHS-Oberstufen und in berufsbildenden mittleren (BMS) und höheren Schulen (BHS) gibt es mittlerweile gesetzliche Regelungen, die in Abhängigkeit von Art und Schwere der Behinderung erweiterte Förderunterrichtsmaßnahmen oder notwendige Abweichungen vom regulären Lehrplan erlauben. Grundsätzlich werden Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen in allen technischen, kaufmännischen und humanberuflichen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen integriert, soweit sie die generellen Lehrplananforderungen bei gleichzeitiger Anwendung der gesetzlich festgelegten Rücksichts- und Fördermaßnahmen erfüllen können. (vgl. BMASK, 2010, S. 35 f.)

Auch im Hinblick auf Unterrichtsmaterialien gibt es große Bemühungen in Richtung Inklusion und Unterrichtsförderung. Für SchülerInnen mit Sehbehinderung oder Blindheit an Bundes-schulen werden über eine am Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien eingerichtete Lehrmittelzentrale erforderliche elektronische Hilfsmittel (elektronische Lesegeräte, PC mit Braillezeilen, PC mit Sprachausgabe u.Ä.) und sehbehinderungsspezifisch adaptierte Schulbücher zur Verfügung gestellt. Für SchülerInnen mit Hörbehinderung oder Gehörlosigkeit wird im Rahmen des Projekts „Fachgebärden für die Schule“ (Laufzeit 2009-2012) am Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt derzeit eine elektronische Gebärdensprachdatenbank (Gebärdensprachlexikon) für den Schulunterricht eingerichtet. Darüber hinaus werden SchülerInnen im Krankenhaus im Zuge des Projekts "Ill and Isolated Children Connected – IICC" seit 2005 mit Laptops inklusive einer Computervernetzung mit der Schule ausgestattet, wodurch sie über Videokonferenzen mit SchülerInnen und LehrerInnen kommunizieren und am Unterricht teilnehmen können. Im Bereich der LehrerInnenbildung werden in Form berufsbegleitender Weiterbildungen von Pädagogischen Hochschulen Hochschullehrgänge für LehrerInnen angeboten, die SchülerInnen mit Seh- oder Hörbehinderungen unterrichten. (vgl. BMASK, 2010, S. 36 ff.)

Hier wird deutlich, dass SchülerInnen mit Körper- oder Sinnesbehinderung dem Ziel der Inklusion im Sinne ihrer vollen Teilhabe an allen Bildungseinrichtungen aller Schulstufen weit näher sind als SchülerInnen mit zugewiesenem spF. Letztere sind vom Besuch einer allgemeinen Schule der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe bzw. BHS) in Österreich nach wie ausgeschlossen.

Die Tatsache, dass in Österreich für Kinder und Jugendliche mit spF nach der Sekundarstufe I das Recht auf den Besuch einer Regelschule endet, wird vielerorts heftig kritisiert und ist weder aus pädagogischer noch aus menschenrechtlicher Perspektive haltbar. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Österreich seit spätestens 2008 dazu verpflichtet, Inklusion im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an allen Teilbereichen der Gesellschaft umzusetzen. Ein Grundstein dafür ist die inklusive Bildung, die ihrerseits nur dann zu realisieren ist, wenn alle Kinder und Jugendlichen, egal ob beeinträchtigt oder nicht, Zugang zu allen Einrichtungen des Bildungssystems haben – und dazu gehören auch die Schulen der Sekundarstufe II. Auf eine genauere Analyse dieser Problematik wird verzichtet, da sie nicht Thema dieser Arbeit ist.

6.3 Inklusion auf der Sekundarstufe I

Im Folgenden werden gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen der schulischen Inklusion auf der Sekundarstufe I sowie diesbezügliche Verankerungen in den Lehrplänen geklärt. Die Bedingungen für Aufnahme und Unterricht von SchülerInnen mit Behinderung an AHS-Unterstufen werden nur kurz erläutert, da sie nicht Teil der Untersuchung und daher für den weiteren Verlauf dieser Arbeit kaum relevant sind.

6.3.1 Schulrechtliche Bestimmungen für die Hauptschule, Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe

Ebenso wie für die Volksschule haben Eltern auch auf der Sekundarstufe das Recht, zwischen dem Sonderschulbesuch und dem inklusiven Unterricht an einer Haupt- bzw. Neuen Mittelschule oder AHS-Unterstufe zu wählen. Der Bezirksschulrat ist gesetzlich dazu verpflichtet, alle Maßnahmen zur Ermöglichung des Besuchs der gewünschten Schulart zu ergreifen, auch wenn es an den nächstgelegenen Hauptschulen oder AHS-Unterstufen (Sprengelschulen) keine entsprechenden Fördermöglichkeiten gibt. (vgl. BMUKK, 2007a, S. 29 f.)

Wie bereits erwähnt, können SchülerInnen mit Körper- und Sinnesbehinderungen, sofern sie die jeweiligen Aufnahmekriterien erfüllen, ohne die Zuweisung eines spF die allgemeinen Schulen der Sekundarstufe besuchen. Kann ein/e SchülerIn die Voraussetzungen der gewünschten Schulform nicht erfüllen, bleibt die Feststellung des spF auch beim Übergang in die Sekundarstufe aufrecht. Prinzipielle Voraussetzung für die Aufnahme von SchülerInnen mit spF in eine Hauptschule oder AHS-Unterstufe ist lediglich der Besuch der 4. Klasse Volksschule bzw. einer entsprechenden Stufe der Sonderschule. Die Bestimmungen für die AHS-Unterstufe unterliegen der Bundesgesetzgebung. Für die Einrichtung einer Integrationsklasse zu Beginn eines Schuljahres bedarf es im österreichischen Durchschnitt mindestens fünf SchülerInnen mit spF. Haupt- und Neue Mittelschulen hingegen unterliegen der Landesgesetzgebung, weshalb es zwischen den Bundesländern geringfügige Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen Regelungen zur schulischen Inklusion gibt. Die Regelungen für das Burgenland werden in Kapitel 6.5.2 dargestellt. (vgl. BKA, 2011c, 28.01.2012)

Bestimmungen für die Haupt- und Neue Mittelschule

Nach SchOG §15 (3) besteht die Aufgabe der Hauptschule (HS) darin, SchülerInnen mit spF nach dem Prinzip der sozialen „Integration“ eine der allgemeinen Sonderschule entspre-

chende Bildung zu vermitteln, wobei je nach Lernvoraussetzungen der SchülerInnen die Unterrichtsziele der Hauptschule anzustreben sind (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012). Gemäß dem Gesetzesentwurf 2011 zur Veränderung des Schulorganisationsgesetzes (vgl. BKA, 2011a, 26.01.2012) ist die Aufgabe der Neuen Mittelschule (NMS) damit identisch.

Sowohl in HS als auch NMS sind für den Unterricht von Schülerinnen mit spF neben den FachlehrerInnen zusätzliche LehrerInnen – mit bzw. in einzelnen Gegenständen auch ohne entsprechender Ausbildung – einzusetzen (SchOG §20). Solange die Bildungs- und Lehraufgabe des jeweiligen Unterrichtsfaches ohne Überforderung erreicht werden kann, werden Schülerinnen mit spF nach den (Fach-)Lehrplänen der Haupt- bzw. Neuen Mittelschule unterrichtet. Gilt dies aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung als nicht realisierbar, werden der entsprechende Lehrplan der Sonderschule oder adaptierte Formen der Regellehrpläne eingesetzt. (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012; BKA, 2011a, 26.01.2012)

Für Kinder mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen, die nach erfolgreichem Abschluss der Volksschule in die HS oder NMS aufgenommen werden, legt nach SchOG §16 die Schulbehörde erster Instanz die entsprechenden Abweichungen vom allgemeinen Lehrplan, und zwar je nach Behinderung und Förderungsmöglichkeiten des Kindes, fest (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012). Für SchülerInnen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidet nach SchUG §17 der Bezirksschulrat darüber, ob und inwiefern sie nach dem Sonderschullehrplänen unterrichtet werden, während die Schulkonferenz bestimmt, ob und in welchen Unterrichtsgegenständen sie nach modifizierten Regellehrplänen (z.B. nach dem Lehrplan einer anderen/niedrigeren Schulstufe) zu unterrichten sind (vgl. BKA, 2012a, 27.01.2012).

Die KlassenschülerInnenzahl für Haupt- und Neue Mittelschulen soll nach §20 SchOG den Richtwert von 25 nicht übersteigen und 20 nicht unterschreiten. Für Klassen mit SchülerInnen mit spF entscheidet, in Absprache mit dem Bezirks- und Landesschulrat, die zuständige Schulbehörde darüber, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß der Richtwert kleiner als 25 ist. Berücksichtigt werden dabei die Anzahl der SchülerInnen mit spF, Art und Schwere ihrer Behinderung sowie das Ausmaß des zusätzlich notwendigen LehrerInneneinsatzes, bundesweit einheitliche Bestimmungen dazu gibt es aber nicht. (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012; BKA, 2011a, 26.01.2012)

Zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe innerhalb einer HS, NMS oder AHS-Unterstufe sind SchülerInnen mit spF nach SchUG §25 dann berechtigt, wenn diese ihnen insgesamt bessere Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Entschieden wird darüber in der Klassenkonferenz. (vgl. BKA, 2012a, 27.01.2012)

Bestimmungen für die AHS-Unterstufe

Die Aufnahme schulpflichtiger Kinder in die erste Klasse einer AHS-Unterstufe setzt die Beurteilung mit „Sehr gut“ oder „Gut“ in Deutsch, Lesen, Schreiben sowie Mathematik für die vierte Schulstufe voraus. Für SchülerInnen mit spF gilt dies nicht, sie müssen lediglich die vierte Klasse der Volksschule oder die entsprechende Stufe der Sonderschule besucht haben (SchOG §40). Die Aufnahme von Schülerinnen mit spF in die zweite, dritte oder vierte Klasse einer AHS-Unterstufe später, setzt den Besuch der vorhergehenden Schulstufe in einer Haupt-, Neuen Mittel- oder Sonderschule voraus (vgl. BMUKK, 2007a, S. 40).

Die Bestimmungen über die Aufgabe der AHS-Unterstufe (SchOG §34), über den Einsatz von Fach- und ZusatzlehrerInnen (SchOG §42) und über die Anwendung bzw. Anpassung von Sonder- und Regelschullehrplänen für SchülerInnen mit spF (SchOG §39) sind mit jenen der HS und NMS identisch. Die KlassenschülerInnenzahl in AHS-Unterstufen soll prinzipiell 25 nicht übersteigen und 20 nicht unterschreiten. Nach SchOG §43 (1a) ist für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung eine durchschnittliche (bezogen auf das Bundesland) Mindestanzahl von fünf SchülerInnen mit spF zur Einrichtung einer Integrationsklasse festgelegt. Bei der Festlegung der KlassenschülerInnenzahl zählt jede/r SchülerIn mit spF doppelt. (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012)

Die folgende Analyse der Lehrplanbestimmungen für die Sekundarstufe I beschränkt sich auf den Lehrplan der Hauptschule. Die Neue Mittelschule verfügt als Modellversuch (2009-2013) bislang über keinen eigenen Lehrplan, für sie gelten die Regelungen des Hauptschullehrplans. Die Lehrplanbestimmungen der allgemein bildenden höheren Schulen sind auf der Homepage des BMUKK⁸ zu finden, werden an dieser Stelle aber nicht näher erläutert, da die AHS-Unterstufe in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit nicht berücksichtigt wird.

6.3.2 Lehrplanbestimmungen der Hauptschule

Mit dem BGBl. II Nr. 134/2000 wurde am 11. Mai 2000 der neue Hauptschullehrplan als eigenständige Verordnung, nicht mehr so wie bisher gemeinsam mit Volksschule und Sonderschule, veröffentlicht. Als Initiative des BMUKK zur Umsetzung der unter „Lehrplan 99“ bekannten neuen Lehrpläne für die Hauptschule und AHS-Unterstufe wurde im Rahmen des Projekts „gemeinsamlernen.at“ eine Webseite zur Unterstützung von LehrerInnen erarbeitet. Darauf werden umfangreiche Informationsmaterialien über Lehrpläne, Rechtsgrundlagen, Qualitäts- und Bildungsstandards sowie über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag zu Verfügung gestellt. (vgl. BMUKK, 2010, 28.01.2012)

Im Lehrplan der Hauptschule ist „Integration“ im Sinne des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung explizit als dritter Punkt der allgemeinen didaktischen Grundsätze verankert:

„Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist gemäß § 15 des Schulorganisationsgesetzes Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in die Hauptschule aufgenommen wurden, eine der Aufgabe der Sonderschule entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsziele der Hauptschule anzustreben sind. Sofern für diese Schülergruppe ein der Behinderung entsprechender Lehrplan der Sonderschule zur Anwendung kommt, gelten die hier angeführten Allgemeinen Didaktischen Grundsätze sinngemäß in Ergänzung der didaktischen Grundsätze des Lehrplanes der Sonderschule.“ (BKA, 2000, 28.01.2012)

In allen anderen Lehrplanbestimmungen werden SchülerInnen mit spF nicht explizit genannt, es ist allgemein von den „Schülerinnen und Schülern“ die Rede. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass all das, was der Lehrplan zur Konzeption, Gestaltung und Umsetzung von Unterricht vorgibt, sinngemäß auch für SchülerInnen mit Behinderung bzw. spF zu gelten hat. Vor allem unter „Allgemeine didaktische Grundsätze“ (Zweiter Teil) und „Schul- und Unterrichtsplanung“ (Dritter Teil) sind wesentliche Punkte verankert, die auch für die Qualität des inklusiven Unterrichts von Bedeutung sind. Exemplarisch seien hier die didaktischen

⁸ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml

Grundsätze „Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ und „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“ (Zweiter Teil), sowie der „Fächerverbindende und fächerübergreifende Unterricht“ als zentraler Aspekt der Schul- und Unterrichtsplanung genannt. (vgl. Stender, 2008a, S. 8)

Aus den Forderungen des Hauptschullehrplans lässt sich also eine Reihe zentraler pädagogischer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder für den inklusiven Unterricht ableiten. Beer (2005, S. 255) nennt hier unter anderem die Schaffung eines förderlichen Lernklimas, die Förderung individueller Entwicklungspotentiale, die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitstempi, Lerntypen und Vorerfahrungen der SchülerInnen.

Hinderlich dafür ist das Leistungsgruppensystem der Hauptschule, in dem alle SchülerInnen einer Schulstufe mit der Absicht ihrer „bestmöglichen Förderung“ je nach Leistungsniveau in Deutsch, Mathematik und der Lebenden Fremdsprache drei unterschiedlichen Leistungsgruppen zugeteilt und getrennt voneinander unterrichtet werden. Für soziales Lernen in inklusiven Klassenverbänden kann diese selektive Einteilungspraxis nur hinderlich sein. Daher besteht mittlerweile die gesetzlich geregelte Möglichkeit, beim gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung auf diese Form der äußeren Differenzierung durch räumliche Trennung zu verzichten (vgl. BMUKK, 2009, S. 23). Demnach wären alle SchülerInnen in allen Gegenständen gemeinsam zu unterrichten und durch differenzierende und individualisierende Unterrichtsangebote in ihren individuell unterschiedlichen Bedürfnissen und Entwicklungsniveaus zu fördern. Die inklusive Praxis an österreichischen Hauptschulen wird diesem Anspruch in vielen Fällen nicht gerecht.

6.3.3 Die Neue Mittelschule: Zukunftsweisendes Modell oder moderner Slogan für die Hauptschule?

Während in vielen Staaten die „Gemeinsame Schule“ längst Realität ist, ist die Schule der 10- bis 14-Jährigen in Österreich nach wie vor in unterschiedliche, nach Leistung differenzierende Schultypen gegliedert. Die fortschreitende Heterogenisierung von Lerngruppen und die Forderung nach Inklusion verlangen die Überwindung von Selektionspraktiken und verfrühten Bildungswegentscheidungen zugunsten der stärkeren Individualisierung des Lehrens und Lernens innerhalb einer gemeinsamen Schule. Dieses Ziel verfolgt die Neue Mittelschule (NMS), die auf Grundlage der Modellversuchsbestimmung des SchOG §7a im Schuljahr 2008/09 als vierjähriger Modellversuch an ca. 140 Schulstandorten aus allen Bundesländern eingeführt wurde. (vgl. BKA, 2011b, 26.01.2012)

Die neue Schulform wird derzeit vorwiegend an Hauptschulstandorten geführt, nur in Einzelfällen sind AHS-Unterstufen betroffen. Sie verfolgt das Konzept des gemeinsamen Unterrichts in einer gemeinsamen Schule, auf deren Besuch alle Kinder ein Anrecht haben, und steht so im Zeichen inklusiver pädagogischer Bestrebungen. Durch die Bereitstellung entsprechender personeller, struktureller und organisatorischer Ressourcen sollen binnendifferenzierte pädagogische Maßnahmen zur individuellen Begabungs- und Entwicklungsförderung gewährleistet werden. Dementsprechend wird der verstärkte Einsatz alternativer und vor allem kooperativer Lehr- und Lernformen wie Teamteaching (TT) forciert. Themen sollen fächerübergreifend, projektorientiert und selbstständig erarbeitet werden. Der Unterricht hat dementsprechend in flexiblen Kleingruppen und auf Basis offener Lernformen stattzufinden.

Die Führung von Leistungsgruppen wird an NMS-Standorten entweder unter genauerer Regelung der Zuweisungskriterien beibehalten oder zugunsten des gemeinsamen Unterrichts in der heterogenen Stammklasse gänzlich abgeschafft. Im Sinne der Etablierung differenzierter und individualisierter Formen der Leistungsbeurteilung wird jedem/r SchülerIn am Ende jedes Schuljahres zusätzlich zum Ziffernzeugnis ein SchülerInnenportfolio ausgestellt, das Angaben über individuelle Begabungen und Entwicklungen enthält. (vgl. Eder, 2009, S. 53; RKA, 2011b, 26.01.2012)

In Bezug auf strukturelle, organisatorische und methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen haben die einzelnen Modellschulen relative Handlungsfreiheit. Als verbindliche Grundvoraussetzungen jedoch gelten der Verzicht auf die äußere Leistungsdifferenzierung bei stärkerer Gewichtung der Kompetenzentwicklung (anstelle messbarer Leistungsoptimierung) bei den SchülerInnen, das Teamteaching von AHS- und HauptschullehrerInnen, die Ausrichtung des Unterrichts nach den Bildungsstandards sowie die Öffnung der Schule nach außen. (vgl. Schober et. al., 2009, S. 134)

„Die damit gegebenen Rahmenbedingungen deuten auf ein breit angelegtes und viel versprechendes Entwicklungsprojekt zur Steigerung der Qualität des Unterrichts, von dem direkt und indirekt – über den Transfer von Praxiswissen – starke Effekte für eine Hebung der Bildungserträge und eine Steigerung der Freude am Lernen ausgehen sollten.“ (Eder, 2009, S. 53)

Wissenschaftlich begleitet wird die NMS, die zu den derzeit wichtigsten bildungspolitischen Reformansätzen in Österreich zählt, durch das BIFIE. LehrerInnen erhalten von ExpertInnen Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von neuen Unterrichtsformen und haben Zugang zu spezifischen Fort- und Weiterbildungen schulintern oder an Pädagogischen Hochschulen. Ausgehend davon kann die NMS laut Nationalem Bildungsbericht 2009 aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht ein durchaus zukunftsweisendes Modell von Schule sein. Aufgrund der bisher wenigen und kaum verbindlichen allgemeinen Vorgaben bleibt aber abzuwarten, was an den Modellschulen bis 2013 umgesetzt wird, wie dies geschieht und welche Perspektiven sich dadurch für eine gemeinsame Schule der 10- 14-Jährigen ergeben. (vgl. Schober et. al., 2009, S. 134)

Im November 2011 wurde ein Gesetzesentwurf zur Änderung des SchOG durch die gesetzliche Regelung der Neuen Mittelschule veröffentlicht. Nachdem sich der Modellversuch bewährt zu haben scheint und an immer mehr Standorten eingeführt wird, fordert der Gesetzgeber für 2012/13 die Überführung der NMS ins Regelschulwesen. Ab 2018/19 soll sie als vierjähriger Bildungsgang an die vierte Stufe der Volksschule anschließen und die Hauptschule komplett ersetzen, indem die ersten Klassen der HS bundesländerweise in die neue Schulart umgewandelt werden. Anhand einer breiten Palette an Fördermöglichkeiten und unter Berücksichtigung individueller Interessen, Begabungen und Entwicklungspotentiale sollen Bildungswegentscheidungen gezielt vorbereitet werden. Für die AHS solle weiterhin die Möglichkeit bestehen, NMS-Modellversuche nach Maßgabe des SchOG §7a einzurichten. Zur Verankerung der NMS als neue allgemeinbildende Pflichtschule fordert der Gesetzesentwurf eine Reihe schulrechtlicher Veränderungen, vor allem für SchOG und SchUG. (vgl. BKA, 2011b, 26.01.2012)

Die Notwendigkeit der gesetzlichen Regelung der NMS wird im Gesetzesentwurf (BKA, 2011b, 26.01.2012) folgendermaßen argumentiert:

„Das Regierungsprogramm 2008-2013 rückt Individualisierung und Differenzierung in den Vordergrund der bildungspolitischen Zielsetzungen und definiert den Auftrag, die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I sicherzustellen. In Hinblick auf das Bestreben, allen Hauptschulen die Möglichkeit zur Entwicklung in eine neue innovative Schulart zu geben, {...} und in Hinblick auf die Zielsetzungen des Regierungsprogrammes besteht keine Alternative zum gegenständlichen Regelungsvorhaben.“

Trotz der durchaus zu befürwortenden und aus inklusiver Sichtweise zukunftsweisenden pädagogischen Konzeption der NMS, sei an dieser Stelle auch auf kritische Aspekte des neuen Schulmodells verwiesen.

Zum einen gibt es derzeit kaum verbindliche Modellvorgaben, weshalb die einzelnen Schulstandorte autonom agieren und entscheiden können, welche und vor allem wie theoretische Forderungen in der Praxis umgesetzt werden. Daher ist es schwierig, den Erfolg der regional stark differierenden Realisierungen objektiv zu evaluieren. Die Frage nach der Qualität der NMS sollte sich dementsprechend nicht nur an bildungspolitischen Entscheidungen und schulrechtlichen Verankerungen messen, sondern vielmehr die konkrete Umsetzung der neuen Herausforderungen am Schulstandort, die letztendlich den SchulleiterInnen und LehrerInnen, und nicht den Gesetzgebern unterliegt, ins Auge fassen. Zum anderen sind an dem Modellversuch fast ausschließlich Hauptschulen beteiligt, weshalb es bislang kaum Vernetzungen zwischen den Schulformen – v.a. zwischen HS und AHS-Unterstufe – gibt (Schober et. al., 2009, S. 134). Ob die NMS also ein tatsächlich zukunftsträchtiges Modell einer gemeinsamen inklusiven Schule für die Sekundarstufe I ist oder sich als moderner Slogan für de facto unveränderte Strukturen der Hauptschule entpuppt, bleibt abzuwarten.

Auf der Homepage des BMUKK ist in sämtlichen Informationsmaterialien zur NMS von „allen“ SchülerInnen die Rede, jedoch gibt es keine expliziten Hinweise auf die Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung und/oder spF. Laut Feyerer (2009, S. 249) kann dies einerseits ein Zeichen dafür sein, dass die österreichische Bildungspolitik mittlerweile im Zeichen der Inklusion steht, in der nicht länger zwischen „mit Behinderung“ und „ohne Behinderung“ unterschieden wird, oder aber dafür, „{...} dass man den ohnehin heiklen Diskurs um die NMS nicht auch noch durch die explizite Einbeziehung von Kinder mit SPF {sic} belasten möchte“. Trifft Letzteres zu, so verwundert und enttäuscht dies zugleich. Denn in ihrer pädagogischen Konzeption verfolgt gerade die Neue Mittelschule die Sicherung von Chancengerechtigkeit und den Abbau von Barrieren für die Teilhabe aller an einer gemeinsamen Schule, und steht somit im Zeichen inklusiver Zielvorstellungen für Erziehung und Bildung.

Im Burgenland wurde die NMS im Schuljahr 2008/09 an neun Hauptschulstandorten aus insgesamt vier Modellregionen (Jennersdorf, Oberwart und Mattersburg, Oberpullendorf und Neusiedl am See) implementiert. Im „Modellplan Burgenland“ vom 23. Jänner 2008 wurden pädagogische und organisatorische Konzepte, Möglichkeiten der standortbezogenen Entwicklungsarbeit und wissenschaftlichen Begleitung bzw. Evaluation, sowie die pädagogisch-didaktischen Ziel- und Schwerpunktsetzungen aller Pilotschulen vorgestellt. (vgl. BMUKK, 2008, 29.01.2012)

Im Schuljahr 2010/11, das im Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit steht, wurden 28 der 41 Hauptschulstandorte als Neue Mittelschulen geführt. Im laufenden Schuljahr 2011/12 sind es bereits 36 Standorte. Vor kurzem wurden auf der Homepage des BMUKK für die Neue Mittelschule weitere vier burgenländische Standorte für 2012/13 veröffentlicht. Damit

wird im kommenden Schuljahr nur noch die HS Jennersdorf (Bezirk Jennersdorf) offiziell als Hauptschule geführt. (vgl. BMUKK, 2012a, 28.01.2012)

6.4 Inklusion an Polytechnischen Schulen

Die 1964 eingeführte Polytechnische Schule (PTS) bietet SchülerInnen die Möglichkeit des Pflichtschulabschlusses im Rahmen einer einjährigen berufsorientierten Ausbildung auf der 9. Schulstufe (letztes Pflichtschuljahr). Die Durchführung inklusiver Schulversuche in Polytechnischen Schulen wurde bereits mit der 11. SchOG-Novelle von 1988 grundgelegt. Mit der gesetzlichen Verankerung der schulischen Inklusion für die Sekundarstufe I ab 1996/97 bzw. spätestens ab der Jahrtausendwende wurde eine gesetzlich geregelte Ausweitung des inklusiven Unterrichts auf die PTS diskutiert. Da die österreichische Regierung die Inklusion von SchülerInnen mit spF zwar an Polytechnischen Schulen, nicht aber an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zulassen wollte, scheiterten im Jahr 2001 die Bemühungen um eine gesetzliche Überführung des inklusiven Unterrichts auf die 9. Schulstufe. (vgl. Feyerher & Prammer, 2003, o.A.)

Derzeit findet der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung an Polytechnischen Schulen nach wie vor auf Schulversuchsbasis statt. Gemäß den Schulversuchsbestimmungen aus §7 SchOG sind dafür Schulversuchspläne aufzustellen, die Angaben über Ziele, Dauer und Einzelheiten der Durchführung enthalten. Darüber hinaus bedarf es der Zustimmung von mindestens zwei Dritteln der Erziehungsberechtigten bzw. der SchülerInnen selbst sowie von zwei Dritteln der LehrerInnen einer Klasse, um diese als inklusiven Schulversuch zu führen. Jeder Schulversuch an einer PTS als allgemein bildende Pflichtschule ist von der Schulbehörde zweiter Instanz zu betreuen, zu kontrollieren und auszuwerten. (vgl. BKA, 2012b, 27.01.2012)

Jedoch wurde den letzten Jahren die Forderung um eine Ausweitung der gesetzlichen Verankerung von schulischer Inklusion auch nach der Sekundarstufe I immer lauter und der Druck auf die Bildungspolitik immer größer. Am 27. September 2007 wurde im Nationalrat ein Entschließungsantrag zur Fortführung des gemeinsamen Unterrichts nach der 8. Schulstufe angenommen und das Unterrichtsministerium zur Erarbeitung einer entsprechenden Gesetzesvorlage angehalten. Ziel war dabei die Überführung der Schulversuche an Polytechnischen Schulen und berufsbildenden mittleren Schulen in das Regelschulwesen sowie verbesserte Schulversuchsregelungen für höhere Schulen. (vgl. Lebenshilfe Wien, 2007, 06.02.2012)

Die tatsächliche gesetzliche Verankerung der Inklusion auf der 9. Schulstufe ließ weitere vier Jahre auf sich warten. Im österreichischen Staatenbericht zur Umsetzung der Bestimmungen der UN-Behindertenrechtskonvention wurde ein Schulversuchsmodell für einen „integrativ-kooperativen“ Unterricht für SchülerInnen mit Behinderung an der einjährigen Wirtschaftsfachschule bzw. Haushaltungsschule für das Schuljahr 2010/11 eingeführt. Im Sinne eines modularen Systems für die berufsbildenden Schulen beinhaltet dieses Modell eine Dehnung des Lehrplans auf zwei Jahre, wobei SchülerInnen mit Behinderung die einjährige Ausbildung in insgesamt zwei Jahren und in zwei unterschiedlichen Klassenverbänden absolvieren. Beide Jahre zusammen entsprechen der 9. Schulstufe. Mit dem Ziel verbesserter beruflicher Qualifikationen und Aussichten wurde darüber hinaus die Möglichkeit der inklusiven Berufsausbildung (IBA) nach der 9. Schulstufe geschaffen, in der Jugendliche mit Behinde-

nung an Betrieben eine berufliche Erstausbildung durchlaufen. Im Juli 2010 befanden sich österreichweit 4.570 Jugendliche in der IBA. (vgl. BMASK, 2010, S. 36)

6.4.1 Die gesetzliche Verankerung der Inklusion auf der 9. Schulstufe: das Ende der Schulversuchsära

Am 6. Dezember 2011 wurde in der 123. Sitzung des Ministerrats der österreichischen Bundesregierung die Überführung der inklusiven Schulversuche auf der 9. Schulstufe in das Regelschulsystem beschlossen und eine entsprechende Regierungsvorlage zur Änderung des Schulorganisations-, Schulpflicht-, und Schulunterrichtsgesetzes erarbeitet (vgl. BKA, 2004-2012, 06.02.2012).

Mit der durch die Regierungsvorlage des BMUKK beschlossenen Gesetzesänderung heißt es unter §8 (1) des Schulpflichtgesetzes („Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf“) fortan, der Bezirksschulrat habe den sonderpädagogischen Förderbedarf eines schulpflichtigen Kindes festzustellen, das aufgrund seiner physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht „{...} in der Volksschule, Hauptschule, Polytechnischen Schule, Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule oder Haushaltungsschule {...}“ (BMUKK, 2012b, 06.02.2012) nicht folgen kann.

In Schulorganisationsgesetz (SchOG) gab es bis dato keine speziellen Bestimmungen für den Unterricht von SchülerInnen mit spF an Polytechnischen Schulen. Mit den Änderungen des SchOG in der Regierungsvorlage zur gesetzlichen Verankerung der Inklusion auf der 9. Schulstufe wurden unter Artikel 1 konkrete Regelungen in Anlehnung an jene für die Haupt-, Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen festgelegt. So liegt die Aufgabe der PTS nach §8 (4) darin, entsprechend der Lernvoraussetzungen des/r SchülerIn die Unterrichtsziele der PTS anzustreben. Der Lehrplan der PTS findet für SchülerInnen mit spF nach §29 (2) Anwendung, sofern die Bildungs- und Lehraufgabe des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird. Ist dies nicht der Fall, kommt auch hier der Behinderung entsprechende Lehrplan der Sonderschule zum Einsatz. Für SchülerInnen mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen sind je nach Behinderung und die Förderungsmöglichkeiten von der Schulbehörde erster Instanz Abweichungen vom Lehrplan festzulegen. Im gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne spF sind nach §32 (1) fortan entsprechend ausgebildete zusätzliche Lehrerinnen einzusetzen, mit deren Zustimmung dürfen in einzelnen Gegenständen auch Zusatzlehrerinnen ohne Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung unterrichten. Inwieweit die KlassenschülerInnenhöchstzahl im inklusiven Unterricht unter 25 liegt, ist von der Anzahl der SchülerInnen mit spF, von Art und Ausmaß ihrer Behinderung sowie vom Ausmaß des zusätzlichen LehrerInneneinsatzes durch die Ausführungsgesetzgebung zu bestimmen (§33 SchOG). (vgl. BMUKK, 2012b, 06.02.2012)

Gemäß SchUG §17 (4a und 4b) können SchülerInnen mit spF – jeweils zur Gänze oder teilweise – nach dem Lehrplan für die Polytechnische Schule, dem Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr⁹ an Sonderschulen, dem Lehrplan für die Hauptschule, dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule und für die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder oder nach dem Lehrplan für die Volksschuloberstufe unterrichtet werden. Je nach Bedarf kann der je-

⁹ Anm. der Verfasserin: Im Lehrplan „Berufsvorbereitungsjahr“, der seit 2001 an Sonderschulen zum Einsatz kommt, sollen vorhandene Kompetenzen im persönlichen, theoretischen und praktischen Bereich gefördert und Jugendlichen der Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnet bzw. erleichtert werden. (vgl. CIS, 2008, S. 3 f.)

weilige Lehrplan in allen oder nur in einzelnen Unterrichtsgegenstände eingesetzt werden. Ob und in welchem Ausmaß ein/e SchülerIn nach dem Lehrplan einer anderen Schulart oder einer anderen (niedrigeren) Schulstufe unterrichtet wird, unterliegt dem Bezirksschulrat bzw. der Schulkonferenz. Berücksichtigt wird dabei unter anderem das Zeugnis der zuletzt besuchten Schule (Schulart und Schulstufe). Über Änderungen in der Lehrplaneinstufung auf Antrag von Erziehungsberechtigten oder der Schule hat ebenso der Bezirksschulrat zu entscheiden. (vgl. BMBWK, 2006, S. 7)

6.4.2 Chancen des inklusiven Unterrichts an der PTS

Da der inklusive Unterricht in Polytechnischen Schulen derzeit noch auf Schulversuchsbasis stattfindet, gibt es im Lehrplan der PTS keine expliziten Bestimmungen zur Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung. Ebenso wie für die Hauptschule gilt dementsprechend auch hier, dass die im Lehrplan angeführten Bestimmungen und didaktischen Grundsätze prinzipiell auch für den Unterricht von und für SchülerInnen mit Behinderung und/oder spF anzuwenden sind.

So etwa sind die allgemeinen Zielsetzungen der Polytechnischen Schule – Berufsorientierung, Berufsgrundbildung und Berufsüberleitung – insbesondere für SchülerInnen mit spF von wesentlicher Bedeutung, da ihnen reale und praktische Begegnungen mit der Arbeits- und Berufswelt ermöglicht und somit Chancen zur Teilhabe an eben dieser ermöglicht werden. Durch die enge Zusammenarbeit der PTS mit Betrieben, dem Arbeitsmarktservice, der Wirtschaft- und Arbeiterkammer, dem Berufsförderungsinstitut, den Bundes- und Landessozialämtern und Organisationen wie der Caritas oder der Lebenshilfe, erhalten Jugendliche mit Behinderung Zugang zur Arbeitswelt und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. (vgl. BMBWK, 2006, S. 9)

In seiner „Handreichung zur Integration in der Polytechnischen Schule“ aus dem Jahr 2006 gibt das damalige BMBWK (2000-2007, heute BMUKK) umfangreiche Empfehlungen zur Organisation und Durchführung des inklusiven Unterrichts an der PTS. Aufgrund der schulartspezifischen Gegebenheiten – beispielsweise der jährlich wechselnden Schülerinnenzahlen und -zusammensetzungen und/oder vielfältiger Fachbereichsangebote – erfordere die Inklusion von Jugendlichen mit spF zunächst unterschiedliche und flexible Organisationsformen. In bisherigen Schulversuchen haben sich vor allem die Integrationsklasse mit mehreren SchülerInnen mit spF, die StützlehrerInnenklasse (Einzelinklusion) sowie Kooperationsformen mit dem Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen bewährt. Für die Festlegung der KlassenschülerInnenzahl, die in Kooperation mit dem SPZ und der Schulaufsicht an jedem Standort autonom erfolgt, seien Art und Ausmaß der Behinderung von SchülerInnen und Sicherheitsaspekte zu berücksichtigen. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung werden möglichst kleine LehrerInnenteams empfohlen, in denen Klassenvorstände, FachlehrerInnen und SonderpädagogInnen kooperativ zusammenarbeiten. Auch auf strukturelle oder bauliche Maßnahmen für die Inklusion von SchülerInnen mit Körper- und Sinnesbehinderungen sowie auf den Einsatz besonderer Lehr-/Lernmittel und Kommunikationstechnologien wird verwiesen. (vgl. BMBWK, 2006, S. 17)

Für die konkrete Unterrichtsgestaltung beim Einsatz unterschiedlicher Lehrpläne in inklusiven Lerngruppen der PTS schlagen die AutorInnen Folgendes vor:

„Für die Koordination und effektive Umsetzung der unterschiedlichen Lehrpläne sowie die Verwirklichung des gemeinsamen Unterrichts bieten sich die Durchführung von Projekten und anderer schüler/innenzentrierter Lernformen (z.B. offenes Lernen, Planarbeit, Lernreise, usw.) an. Dabei werden soziale Aspekte, Inhalte der lebenspraktischen Erziehung {...} und der berufspraktischen Ausbildung in den einzelnen Fachbereichen vermittelt.“ (BMBWK, 2006, S. 18)

6.5 Inklusiver Unterricht im Burgenland

Die Qualität inklusiver Prozesse in Schule und Unterricht hängt von interpersonellen Faktoren einerseits und institutionellen Bedingungen andererseits ab. Auf der interpersonellen Ebene geht es um die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen aller Beteiligten (Interaktion, Kommunikation u.Ä.) und deren Auswirkungen auf die personalen und sozialen Entwicklungsprozesse des/r Einzelnen. Wie diese Beziehungen gestaltet werden und ob schulische Inklusion dementsprechend mehr oder weniger gelingt, ist nicht zuletzt eine Frage der lokalen bzw. regionalen Ausprägungen des Bildungssystems. In einer diesbezüglichen Untersuchung meint Bächtold (1999, S. 311): „Je nach lokalspezifischen Eigenarten {...} werden anscheinend typische Bildungsstrukturen gebildet, welche soziale Integration fördern oder hemmen.“

6.5.1 Der Umgang mit Kindern mit Behinderung an burgenländischen Schulen im Rückblick

Als jüngstes Bundesland gehört das Burgenland seit 1921 zu Österreich, davor war es ein Teil Westungarns. Mit der Einführung der 8-jährigen Schulpflicht 1923 legte die Landesregierung fest, dass alle Kinder, denen ein „behinderndes geistiges oder schweres körperliches Gebrechen“ (Hazivar, 2000, S. 17) anhaftet, befristet oder dauerhaft vom Schulunterricht zu befreien waren. Neben blinden und tauben Kindern wurden dabei auch erstmals die „schwachsinnigen“ erwähnt. Zahlenmäßig wurden diese zwar als schulpflichtige Kinder erfasst, auf Regelung der Landesregierung aber vom Schulbesuch ausgeschlossen. Während in Restösterreich bereits 1905 die ersten Hilfsschulen für Kinder mit geistiger Beeinträchtigung gab, blieben im Burgenland sonderpädagogische Bemühungen lange Zeit aus. Zwar gab es für Kinder mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen ab den späten zwanziger Jahren die Möglichkeit der Unterbringung in Betreuungsanstalten außerhalb des Burgenlandes, sonderpädagogische Betreuungsangebote für „nicht vollsinnige“ (Hazivar, 2000, S. 22) Kinder gab es aber nicht. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern – Wien war bereits in den Dreißigern Zentralstelle der Sonderpädagogik – blieb das Burgenland von pädagogischen Entwicklungstendenzen ausgeschlossen, es fehlte an engagierten PolitikerInnen und Schulbehörden. Erst im Jahr 1950 wurde im Rotkreuzkinderheim in Wimpassing/Leitha eine erste Sonderschulklasse für zwölf Kinder eingerichtet, die von zwei LehrerInnen unterrichtet wurden. Im Laufe der Fünfziger stieg die Zahl der Sonderschulklassen, die aus Schulwegsgründen teilweise mit Volksschulklassen verbunden wurden. 1962 wurde das Sonderschulwesen gesetzlich geregelt und der burgenländische Landesschulrat gegründet.¹⁰ (vgl. Hazivar, 2000, S. 17 ff.)

¹⁰ Anm. der Verfasserin: Eine umfassende Darstellung und Erörterung der burgenländischen Schulentwicklung im sonder- und integrationspädagogischen Kontext liefert Robert Hazivar (2000) in seiner Diplomarbeit an der Universität Wien zum Thema „Sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen an Schulen des Burgenlandes. Ein Aspekt der Schulentwicklung.“

Ab 1971 fanden in den Fortbildungen für PflichtschullehrerInnen am Pädagogischen Institut des Bundes für Burgenland (PIB) auch zunehmend heil- und sonderpädagogische Aspekte Beachtung und man begann, über inklusive Schulversuche zu diskutieren. Ab 1974/75 wurde in Oberwart für zwei Jahre der Schulversuch „Integrierte Grundschule“ erprobt, in dem mittels eines Testverfahrens als „integrierfähig“ ausgewiesene SonderschülerInnen in Volksschulklassen aufgenommen wurden. So wurde das Burgenland, entgegen der Entwicklungen bis 1950, zum Vorreiter der schulischen Inklusion von geistig beeinträchtigten Kindern.

1984/85 wurde mit dem Schulversuch „Integrierte Klasse“ an der Oberwarter Volksschule die erste Integrationsklasse Österreichs eingerichtet. Die insgesamt 15 SchülerInnen, davon drei geistig und drei körperlich beeinträchtigte Kinder, wurden von einer Volksschullehrkraft, einer Sonderschullehrkraft und einer teilzeitbeschäftigten Helferin im Team und nach den Lehrplänen der Volks- und Sonderschule unterrichtet. Nach den positiven Ergebnissen der Versuchsevaluation folgten im nächsten Schuljahr weitere Schulversuche. 1988/89 gab es bereits 18 burgenländische Versuchsklassen zur Erprobung der vier bundesweit eingeführten Inklusionsmodelle. Die bis zur gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts (1993) laufenden Schulversuche erstreckten sich im Burgenland auch auf die Sekundarstufe I, hier kam zunächst vor allem die Klein- bzw. Förderklasse zur Anwendung. (vgl. Hazivar, 2000, S. 87 ff.)

Die Durchführungsbestimmungen für inklusive Schulversuche wurden bundesweit über die 11. SchOG-Novelle von 1988 §131a festgelegt. Das dementsprechende Burgenländische Schulversuchsgesetz wurde im LGBl. 44/1989 vom 29. Mai 1989 veröffentlicht und trat mit September 1989 in Kraft. Folgende Bestimmungen waren darin enthalten:

„§ 1. § (1) Für die Erprobung von Maßnahmen zur Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes behinderter Kinder und nicht behinderter Kinder in Schulklassen an Pflichtschulen können bis einschließlich zur 8. Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang Schulversuche unter Anwendung von Lehrplänen verschiedener Schularten oder Schulstufen {...} durchgeführt werden.

(2) Bei Schulversuchen nach Abs. 1 ist für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. zur Erprobung von Unterrichtsformen und Differenzierungsmaßnahmen zur Ermöglichung eines größtmöglichen Ausmaßes an gemeinsamen Lernprozessen bei Bedarf ein zusätzlicher, sonderpädagogisch qualifizierter Lehrer heranzuziehen, der vom Land beizustellen ist.

(4) Soweit bei der Durchführung eines Schulversuches nach Abs. 1 die äußere Organisation berührt wird, bedarf es einer vorherigen Vereinbarung zwischen dem Bund und dem Bundesland Burgenland.“ (BKA, 2012d, 29.01.2012)

6.5.2 Rahmenbedingungen und Landesdurchführungsgesetze

Die bundesweiten gesetzlichen Verankerungen (1997) zum gemeinsamen Unterricht auf der Sekundarstufe I (SchOG, SchUG u.Ä.) legten zwar allgemeine Rahmenbedingungen fest, tatsächlich verbindliche und klare Vorgaben darüber, wie inklusiver Unterricht auf organisatorisch-institutioneller Ebene zum einen und methodisch-didaktischer Ebene zum anderen zu gestalten sei, gab es aber kaum. Dementsprechend groß ist auch heute der Handlungsspielraum der Bundesländer, die, je nach vorhandenen Ressourcen und lokalspezifischen Ausprägungen der Bildungspolitik, über eigene Landesdurchführungsgesetze verfügen. Für die Hauptschule etwa wurde nach der gesetzlichen Überführung der Inklusion 1997 zwar in sämtlichen Ländern – im Burgenland über §14 (4) des SchPflG – angeordnet, dass in Integ-

rationsklassen das Leistungsgruppensystem entfallen könne, vorgeschrieben wurde dies aber nirgends (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, o.A.)

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes ist im Burgenland entsprechend der bundesweiten gesetzlichen Bestimmungen geregelt. Auch die anderen rechtlichen Rahmenbestimmungen zur Inklusion aus SchUG und SchOG, die bereits ausführlich erörtert wurden, gelten für das Burgenland. Eltern haben das Recht, beim Landesschulrat Burgenland (LSR) Berufung gegen die Entscheidung des Bezirksschulrates einzulegen. Gegen die Entscheidung des LSR gibt es kein ordentliches Rechtsmittel. Nach der Feststellung des spF besteht das Elternwahlrecht zwischen Sonderschul- oder Inklusionsunterricht, der Bezirksschulrat wiederum ist für die Ermöglichung des Besuchs der gewünschten Schulform zuständig, auch wenn diese außerhalb des jeweiligen Schulsprengels¹¹ liegt. Laut §38 des Burgenländischen Pflichtschulgesetzes darf die Aufnahme in eine Schule eines anderen Sprengels einem Kind mit spF, für das es im eigenen Sprengel keine entsprechende Schule mit angemessener Förderungsmöglichkeit gibt, nicht verwehrt werden (vgl. BKA, 2012c, 29.01.2012).

Aktuelle rechtliche Bestimmungen für die Hauptschule sind in den diversen Landesgesetzblättern des Burgenländischen Pflichtschulgesetzes (Bgl. PflSchG 1995) zu finden. Nach §16 (1) sind für den Unterricht von SchülerInnen mit spF die FachlehrerInnen durch LehrerInnen mit oder, in einzelnen Unterrichtsgegenständen, ohne Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung zu unterstützen. In Klassen mit SchülerInnen mit spF sind je nach Art und Schwere der Behinderung zusätzliche Planstellen für LehrerInnen vorzusehen. Benötigt der/die SchülerIn bloß pflegerische Hilfe, sind keine zusätzlichen Planstellen für LehrerInnen vorgesehen. Landesweit verbindliche Kriterien zum Einsatz von SonderpädagogInnen oder anderen Betreuungspersonen gibt es nicht. Je nach standortspezifischen und situativen Erfordernissen kann jede Schule selbst über die Anzahl von ZusatzlehrerInnen und das Ausmaß ihres Einsatzes für die einzelnen Unterrichtsgegenstände entscheiden. (vgl. BKA, 2012c, 29.01.2012)

Eine gesetzlich vorgeschriebene Mindestanzahl von SchülerInnen mit spF für die Einrichtung einer Integrationsklasse zu Schulbeginn gibt es im Burgenland weder für die Haupt- bzw. Neue Mittelschule noch für die AHS-Unterstufe (in Wien sind es fünf SchülerInnen). Nach Bgl. PflSchG §17 (2) können bis zu sechs SchülerInnen mit spF in eine Hauptschulklasse aufgenommen werden. Für den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne spF liegt die zulässige KlassenschülerInnenhöchstzahl derzeit (Stand vom 01.09.2011) bei 25, in einer zweisprachigen Hauptschulklasse bei 18. Über Herabsetzungen der Höchstzahl hat der Landesschulrat zu entscheiden, wobei die Anzahl der SchülerInnen mit spF, Art und Ausmaß ihrer Behinderungen, das Ausmaß des zusätzlichen LehrerInneneinsatzes und die örtlich-räumlichen Bedingungen zu berücksichtigen sind. (vgl. BKA, 2012c, 29.01.2012)

Für inklusive Schulversuche an Polytechnischen Schulen gelten die obig genannten Bestimmungen des Burgenländischen Schulversuchsgesetzes von 1989. Die Anzahl der Klassen, an denen solche Schulversuche durchgeführt werden, darf laut Bgl. PflSchG §55 5% der insgesamt bestehenden PTS-Klassen nicht übersteigen (vgl. BKA, 2012c, 29.01.2012).

¹¹ Anm. der Verfasserin: Der Schulsprengel ist ein begrenztes Einzugsgebiet, das bestimmten Schulen zugewiesen ist. Schulpflichtige Kinder haben prinzipiell die Schulen ihres Sprengels zu besuchen.

6.5.3 Zahlen und Fakten aus dem Schuljahr 2010/11

In den neun politischen Bezirken (Rust am See, Eisenstadt-Stadt, Neusiedl am See, Eisenstadt-Umgebung, Mattersburg, Oberpullendorf, Oberwart, Güssing, Jennersdorf) des Burgenlandes gab es im Schuljahr 2010/11 insgesamt 72 Pflichtschulstandorte für die Sekundarstufe, davon elf Sonderschulen, 41 Hauptschulen, 8 AHS-Unterstufen und 12 Polytechnische Schulen. 28 Hauptschulstandorte wurden als Neue Mittelschulen geführt (147 Klassen), an AHS-Unterstufen gab es keine Modellversuche zur NMS. In vier Schulbezirken gab es keinen Standort für die AHS-Unterstufe: Rust am See, Eisenstadt-Umgebung, Güssing, Jennersdorf. Von zwölf Polytechnische Schulen wurden acht als eigene Standorte und vier in Zusammenschluss mit einer Hauptschule geführt. Keine PTS gab es im Bezirk Eisenstadt-Umgebung. (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012d, 29.01.2012)

Auf Anfrage wurde der Verfasserin vom Landesschulrat für Burgenland im November 2011 mitgeteilt, dass prinzipiell alle Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen des Burgenlandes inklusiv geführt werden, jedoch nur an einer AHS-Unterstufe SchülerInnen mit Beeinträchtigung aufgenommen werden (Privates Gymnasium der Diözese Eisenstadt im Wolfgarten). Aufgrund der Annahme mangelnder Daten und dementsprechend unergiebigere Ergebnisse wird daher die AHS-Unterstufe in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Im österreichischen Vergleich gehört das Burgenland zu den Bundesländern mit den höchsten Inklusionsquoten. Bezüglich der bestehenden Parallelität von Inklusions- und Sonderschulunterricht verfolgt das Land – neben der Steiermark und Oberösterreich – nach Feyerer (2009, S. 244) einen „one track approach“, d.h. eine bildungspolitische Strategie zur Inklusion fast aller Schülerinnen.

Im Schuljahr 2010/11 gab es im Burgenland insgesamt 15.746 PflichtschülerInnen. Rund 56% der 718 SchülerInnen mit spF wurden an Regelschulen (VS, HS/NMS oder PTS) unterrichtet, rund 44% (613 SchülerInnen) besuchten eine Sonderschule. Im Sekundarstufenbereich besuchten 206 SchülerInnen mit spF eine Haupt-, und 42 SchülerInnen mit spF eine Polytechnische Schule. Damit lagen die Quoten der Schülerinnen mit spF bei 4,2% aller 4.886 burgenländischen HauptschülerInnen und bei 9,5% aller 440 SchülerInnen der PTS. Der österreichische Durchschnitt lag, wie bereits erwähnt, bei 3,8% in den Hauptschulen und bei 3,6% in den Polytechnischen Schulen (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012b, 26.01.2012)¹²

6.6 Theorie vs. Praxis: Aktuelle Defizite der schulischen Inklusion in Österreich

Eine erste Evaluation der inklusiven Schulversuche auf der Sekundarstufe I aus dem Jahr 1997 (Specht), in der die Erfahrungen der LehrerInnen und Sichtweisen von Eltern und SchülerInnen erhoben wurden, brachte prinzipiell positive Ergebnisse. Jedoch wurde bereits damals deutlich, dass die Inklusion auf der Sekundarstufe sich aus qualitativer Sicht schwieriger gestaltete als etwa im Volksschulbereich. Vor allem hinsichtlich der sozialen Inklusion gaben viele Eltern von SchülerInnen mit Behinderung an, ihr Kind fände im inklusiven Unterricht nur schwer Anschluss. (vgl. Feyerer, 2009, S. 246)

¹² Anm. der Verfasserin: STATISTIK AUSTRIA stellt die Zahlen der burgenländischen PflichtschülerInnen mit spF insgesamt sowie nach Schultyp zur Verfügung. Die Prozentwerte wurden von der Verfasserin selbst berechnet.

Auch eine Studie aus 2003 (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 68 f.; zit.n. Feyerer, 2009, S. 246) zeigte, dass Schülerinnen mit spF sich in allgemeinen Schulen der Sekundarstufe häufig einsam fühlten und aufgrund mangelnder Fördermaßnahmen für gegenseitiges Verständnis Diskriminierung bzw. soziale Stigmatisierung erfuhren. Schon hier wurde deutlich, dass die österreichische „Integrations“-Praxis in vielen Fällen nicht oder kaum mit den eigentlichen Zielvorstellungen von Inklusion korrelierte. Auch heute, gut zehn Jahre später, entspricht die Realität des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung weder auf der pädagogischen noch auf der strukturellen Ebene der Gänze dem, was inklusive Bildung auf der Sekundarstufe meint.

Kritiken an der österreichischen Bildung im Bereich Inklusion betreffen die kaum verbindlichen gesetzlichen Verankerungen der inklusiven Bildung von Kindern mit spF nach der allgemeinen Schulpflicht, den Fortbestand der Sonderschulen sowie die Undurchsichtigkeiten und regionalen Unterschiede bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Auch die bislang unzureichenden strukturellen Veränderungen des Schulsystems sowie bestehende Defizite auf methodisch-didaktischer Ebene seitens der PädagogInnen geben Anlass zur Kritik. Aus internationaler Perspektive ist anzumerken, dass das österreichische Bildungssystem der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, jedem Menschen das Recht auf die Teilhabe an inklusiver Bildung zu gewähren, nicht gerecht wird. Im ersten österreichischen Staatenbericht zur Umsetzung der Konventionsbestimmungen aus 2010 heißt es dazu:

„Das BMUKK merkt an, dass Kinder mit intellektueller Behinderung, wie jedes andere Kind das Recht haben, ihre Schulpflicht in vollem Umfang zu absolvieren. Dies mit allen Hilfen und Unterstützungen, die die einschlägigen schulrechtlichen Bestimmungen vorsehen und die auch Lehrplanmodifikationen gestatten. Aus rechtlicher Sicht verstößt Österreich in diesem Punkt nicht gegen das in der UN-Konvention angesprochene Grundrecht auf Bildung. In Österreich ist die Integration behinderter Kinder schon seit längerem Gesetz. Die UN-Konvention sieht – analog zu den Planungen des BMUKK – den Ausbau dieses Systems vor.“ (vgl. BMASK, 2010, S. 39 f.)

6.6.1 Das Nebeneinander von Integrations- und Sonderpädagogik als Garant für Selektion und Ausgrenzung

Schon 1998 meint Feyerer (S. 18), die schulische Inklusion in Österreich habe zwei pädagogische Aufträge. Zum einen solle sie eine Schule schaffen, in der alle Kinder und Jugendlichen, also sowohl jene mit als auch ohne Behinderung, entsprechend ihrer Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Zum anderen müsse sie ein universelles Modell gemeinsamer Erziehung und Bildung sein, in der soziale Selektion und Aussonderung keinen Platz haben. In dieser Konzeption von Schule gibt es keine Berechtigung für den Bestand von Sonderinstitutionen. „Die Anerkennung der Gleichwertigkeit {...} ist inkompatibel mit ‚einheitlichen‘ Lebensformen. Deshalb ist Integration unteilbar“ (Feyerer, 1998, S. 18).

Die Praxis zeugt davon, dass dieses Ziel bis heute nicht erreicht ist. Mit den Gesetzesnovellen der 1990er wurde schulische „Integration“ de facto nicht als neues Bildungs- und Erziehungsmodell einer inklusiven Gesellschaft konzipiert, sondern lediglich als Parallelsystem zum bestehenden Sonderschulwesen. Sowohl die Allgemeinen Sonderschulen (ASO) als auch andere behindertenspezifische Einrichtungen – zum Beispiel Schulen für Kinder mit Körper- oder Mehrfachbehinderungen – erhalten nach wie vor regen Zugang (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 54).

Auf bildungspolitischer Ebene nennt Feuser (2001, S. 6) das ressourcen- und gewinnorientierte Gedankengut der neoliberalen Gesellschaft als wesentlichen Grund für den Fortbestand von Sonderinstitutionen. Denn angesichts der Tatsache, dass Menschen mit Behinderung nach wie vor als nicht profitables Humankapital gelten, scheint es für die Gesellschaft preiswerter – und auch bequemer – sie in Sondereinrichtungen abzuschieben. Auf der Einstellungsebene führt der Autor die Parallelität von Sonderinstitution und Inklusionsunterricht auf jene begrenzten Auffassungen von menschlicher Entwicklung und Lernen zurück, die „{...} auf dem Hintergrund eines antiquierten Weltbildes {...} uns eine fortgesetzte {...} Segregierung in Sonder- bzw. Koop-Klassen als ‚behinderungsspezifisch‘ notwendig und alles zusammen als Bildungsgerechtigkeit verkaufen“ (Feuser, 1996, o.A.).

Die Paradoxie dieses Nebeneinanders von Inklusion und Sonderbeschulung besteht nach Meinung der Verfasserin darin, dass die „Integrations“-Pädagogik in ihrer eigentlichen Zielvorstellung eines gemeinsamen Unterrichts im Widerspruch zur Sonderpädagogik steht, sich aber gleichzeitig das Fortbestehen von Sonderschulen insofern zunutze macht, als sie dadurch zwischen „integrierfähigen“ und „nicht-integrierfähigen“ Kindern unterscheiden und so ihre selektierende Praxis reproduzieren kann.

Aus menschenrechtlicher Perspektive ist diese Zweigleisigkeit, die sich über die Idee des Elternwahlrechts zu legitimieren versucht, in der Praxis aber soziale Selektion bedingt, nicht vertretbar. So heißt es in der UN-Behindertenrechtskonvention unter Art. 24, „{...} dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ und weiter, dass „{...} Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben {...}“ (Hüppe, 2010, S. 37). Spätestens seit der Ratifizierung der Konvention im Jahr 2008 ist demnach auch Österreich dazu verpflichtet, gängige Selektionsmechanismen in der Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung – etwa durch den Fortbestand der Sonderschulen – zu überwinden, denn die von der Konvention zum Ziel erklärte volle Teilhabe am Leben der Gesellschaft bleibt ohne Inklusion in einem so zentralen Bereich wie der Bildung eine Illusion.

Der österreichische Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN Konvention-Bestimmungen bezeichnet in seiner Stellungnahme zur inklusiven Bildung in Österreich vom 10. Juni 2010 die Abschaffung von Sonderschulen als „{...} Teilstück einer grundlegenden strukturellen Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem“ (Schulze, 2010, S. 6), und merkt kritisch an, dass es in Österreich auch zwei Jahre nach der Ratifizierung der Konvention an notwendigen Diskussionen und Plänen für eine solche Strukturreform des Schul- und Bildungssystems fehlt: „Es wäre jedenfalls zu erwarten, dass Pläne über eine sukzessive Abschaffung von Sonderschulen achtzehn Monate nach Ratifizierung zumindest im Entwurf vorliegen. Dem Monitoringausschuss sind auf Anfrage keine solchen Pläne oder Entwürfe vorgelegt worden“ (Schulze, 2010, S. 6).

Die Parallelität von Inklusions- und Sonderschulunterricht und die damit einhergehende Selektivität des Bildungssystems wurden bereits zu Beginn des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung Ende der Neunziger kontrovers diskutiert. Ab dem Jahr 2000 – nicht zuletzt aufgrund der stagnierenden Inklusionsquoten – hielt auch in Öster-

reich die Forderung nach einer inklusiven Schule Einzug, die Kritik am Sonderschulwesen wurde immer lauter (vgl. Feyerer, 2009, S. 241). Bei allen Bestrebungen um deren Abschaffung haben Sonderschulen aber auch heute, 15 Jahre nach der gesetzlichen Verankerung der Inklusion, festen Bestand im österreichischen Schulsystem. Auf bildungspolitischer Ebene wird dies nach wie vor über die Annahme besserer oder gezielterer sonderpädagogischer Förderungsmöglichkeiten für SchülerInnen mit Behinderung argumentiert (vgl. BMASK, 2010, S. 40).

Im Schuljahr 2010/11 gab es in österreichweit 321 Sonderschulen (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012a, 17.01.2012). Auch an der speziellen Ausbildung für Sonderschullehrerinnen an Pädagogischen Hochschulen wird weiterhin festgehalten. Dementsprechend scheint es in der österreichischen Bildungspolitik nach wie vor keinen „Fahrplan“ zu Umsetzung der Konventionsbestimmungen über inklusive Bildung zu geben.

6.6.2 Der sonderpädagogische Förderbedarf: Legitimes Instrument oder diskriminierendes Etikett?

Sobald Grund zu der Annahme besteht, ein Kind könne aufgrund seiner kognitiven, psychischen oder physischen Beeinträchtigungen dem Unterricht an einer allgemeinen Regelschule nicht folgen, ist in Österreich ein Antrag auf die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf (engl.: *special educational need*) zu stellen, der per schriftlichem Bescheid ausgestellt wird. Erst dann können Erziehungsberechtigte darüber entscheiden, ob das Kind an einer Sonderschule oder einer den spF erfüllenden allgemeinen Schule integrativ unterrichtet wird. Als häufigste Ursachen für die Zuweisung eines spF gelten Entwicklungsverzögerungen, Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen, Sinnesbehinderungen, körperliche Behinderungen und geistige Behinderungen. Sofern sie ohne besondere pädagogische Maßnahmen oder zusätzliche Betreuung dem Unterricht folgen können, ist für SchülerInnen mit Körper- oder Sinnesbehinderungen kein spF festzustellen. Hier „genügt“ die Anpassung der Lernsituation an die Voraussetzungen des Kindes, z.B. durch die Bereitstellung elektronischer Hilfs- oder anderer alternativer Lehr- und Lernmittel. (vgl. Baumgartner, 2000, S. 41)

In der Fachliteratur gibt es durchaus auch heute BefürworterInnen des spF. Sie sehen darin die beste Chance zur Ermöglichung individueller Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit Behinderung: „Neben der Anerkennung des grundlegenden Wertes und Bedürfnisses nach Normalität müssen wir auch die manchmal dramatische Realität der Komplexität und ‚Besonderheit‘ des Erziehungsbedarfs von Schülern mit Beeinträchtigungen anerkennen“ (Ianes, 2009, S. 19). Der Autor beruft sich dabei auf die Bestimmungen der ICF (2001) für Funktionsbeeinträchtigungen und meint, es gebe je nach vorhandenen Funktionsfähigkeiten des Kindes und seinen umwelt- und personenbezogenen Faktoren eine Vielzahl an Ausprägungen und Kombinationen des „besonderen“ pädagogischen Förderbedarfs (vgl. Ianes, 2009, S. 24 ff.).

VertreterInnen der inklusiven Pädagogik hingegen kritisieren sowohl die gesetzliche Verankerung seiner Feststellung als auch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs selbst. Besinnt man sich der Zielsetzungen inklusiven Unterrichts, sind Zuschreibungen wie „behindert“ oder „nicht behindert“ bzw. „mit spF“ oder „ohne spF“ nicht tragbar, denn sie kategorisieren SchülerInnen unterschiedlicher Entwicklungspotentiale, gehen mit Normalitätsvorstellungen einher und schaffen Selektion und Ausgrenzung. Die Zuweisung von spF wäre

hier als Etikett einer negativ konnotierten „Besonderheit“ zu denken, das Behinderung als Abweichung vom „Normalen“ versteht und daher von der Notwendigkeit der „sonder“-pädagogischen Betreuung betroffener Kinder und Jugendlicher ausgeht. (vgl. Binting & Wilhelm, 2001, o.A.)

Feyerer (2009) sieht die Gefahr dieses „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (S. 249) im Fortbestand der individualtheoretischen Sichtweise von Behinderung, die die Persönlichkeit des Kindes auf seine Beeinträchtigung reduziert und durch die Zuweisung von spF bildungspolitisch gerechtfertigt wird. Auch Debling (2008, S. 10) vertritt diesen Standpunkt:

„Denn auch heute – blickt man etwa auf die gesetzlich verankerte Zuschreibung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ für die Integration von Kindern mit Behinderung in die Regelschule – wird Behinderung im Kontext von Erziehung und Unterricht oft als diagnostizierbares und durch sonderpädagogische Förderung behandelbares Persönlichkeitsdefizit verstanden.“

Weiters kritisch sehen AutorInnen und Nichtregierungsorganisationen die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, in denen die Zuerkennung des spF oft weniger eine Frage individueller Förderbedürfnisse als vielmehr eine Frage lokaler/regionaler Ressourcen (Standorte, Infrastrukturen u.Ä.) und bildungspolitischer Färbungen ist (vgl. BMASK, 2010, S. 39). Die fehlende Transparenz und Objektivität bei der Feststellung des spF mache diese zu einer institutionellen Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (vgl. Feyerer, 2009, S. 249).

Indem die Zuweisung von spF Voraussetzung dafür ist, überhaupt zwischen Sonderschule oder Inklusionsunterricht entscheiden zu können, wird in Österreich die Frage nach der „Integrationsfähigkeit“ nach wie vor an das Kind, und nicht an das System, also an Schule und Unterricht selbst, gestellt. Darin legitimiert sich der Fortbestand „besonderer LehrerInnen für besondere SchülerInnen“ (Feyerer, 2009, S. 249) für den Sonderschul- bzw. die Unterscheidung zwischen Regel- und SonderpädagogInnen oder Haupt- und ZweitlehrerInnen für den gemeinsamen Unterricht. In der Praxis erlaubt dies wiederum das Festhalten an der Zwei-Gruppen-Theorie („SchülerInnen mit spF“ vs. „SchülerInnen ohne spF“), am Einsatz unterschiedlicher Lehrpläne und an äußeren Differenzierungsmaßnahmen (z.B. räumlich getrennte Lernphasen) unter dem Deckmantel der „sonderpädagogischen“ Förderung. (vgl. Feyerer, 2009, S. 248 f.)

Es ist unumstritten, dass die Inklusionsdebatte angesichts internationaler Entwicklungen (UN-Behindertenrechtskonvention u.Ä.) und nationaler Defizite längst Eingang in die österreichische Bildungspolitik gefunden hat. Blickt man aber auf die gängige Praxis der Status- und Förderdiagnostik bis hin zur Feststellung eines ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, wird deutlich, dass Bemühungen nach wie vor im Zeichen der technischen Bewältigung der Realität von Inklusion stehen (vgl. Feuser, 2010, S. 8).

Die Zuweisung von spF als Instrument für die Administration des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung kann den Ansprüchen der inklusiven Pädagogik nicht genügen. Auch Hinz (2008, o.A.) meint in diesem Kontext „{...} dass die administrative Zuordnung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit der pädagogischen Realität individueller Unterstützungsbedarfe wenig zu tun hat.“

6.6.3 Zur Paradoxie des Elternwahlrechts

Nachdem der Bezirksschulrat auf Grundlage sonderpädagogischer und schulpyschologischer Gutachten per schriftlichem Bescheid das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bestätigt hat, haben Erziehungsberechtigte – sofern sie keine Berufung gegen den Bescheid einlegen – das Recht, zwischen Sonderschule und inklusivem Unterricht an einer allgemeinen Schule zu entscheiden. Der Bezirksschulrat hat diese Entscheidung zu respektieren und alle Maßnahmen in die Wege zu leiten, um den gewünschten Schulbesuch zu ermöglichen. (vgl. BMUKK, 2009, S. 17)

Es ist davon auszugehen, dass Eltern bei der Wahl der „richtigen“ Schule für ihr Kind sicher gehen wollen, dort entsprechende Infrastrukturen, individuelle Fördermöglichkeiten und Gelegenheiten zu sozialem Lernen zu finden. Hinzu kommt die Sorge, das eigene Kind könne in inklusiven Klassen nur schwer Akzeptanz und Anerkennung erfahren und diskriminiert oder ausgegrenzt werden. Dieser „Schutzgedanke“ und die – teilweise berechnete – Annahme vermehrter personeller und materieller Ressourcen sind Hauptmotive dafür, weshalb rund die Hälfte aller Eltern sich nach wie vor für die Sonderschule entscheidet. Die Schulbehörden tragen Ihres dazu bei, indem sie je nach regionalen Angeboten, Schulstandorten, Infrastrukturen oder politischen Prägungen Eltern in ihrer Entscheidung beeinflussen und tendenziell den Besuch der Sonderschule anraten. Obgleich also die bundesweit geltenden Gesetze (SchOG, SchUG u.Ä.) einen grundlegenden rechtlichen Rahmen zur schulischen Inklusion schaffen, hängt deren Förderung und konkrete Umsetzung stark von lokalen und regionalen Traditionen und dem Willen und Engagement der pädagogisch-administrativen Führungskräfte ab. Die Unterschiede im Bereich der Inklusionsquoten zwischen den einzelnen Bundesländern zeugen davon. Kobi (1994, o.A.; zit.n. Feyerer, 2009, S. 244) unterscheidet in diesem Kontext zwischen unbedingter und bedingter „Integration“. Während erstere dasselbe fordert wie das Konzept der Inklusion, nämlich eine gemeinsame Schule für alle, ermöglicht die bedingte Integration den Bestand mehrerer Schultypen nebeneinander. Das in Österreich praktizierte Parallelsystem entspricht der bedingten Integration und wird den Zielsetzungen der inklusiven Pädagogik nicht gerecht. (vgl. Feyerer, 2009, S. 244 f.)

Zudem scheint sich das freie Wahlrecht der Eltern in der Praxis oft aufzulösen, denn hier messen Erziehungsberechtigte der Meinung von Fachleuten, also der Bezirksschulräte, mehr Bedeutung zu und lassen sich dementsprechend beeinflussen oder gar umstimmen (vgl. Schulze, 2010, S. 2). Je schlechter die materiellen und personellen Ressourcen der lokalen Regelschulen sind und je höher der Unterstützungsbedarf des Kindes ist (d.h. je schwerer die Beeinträchtigung), desto eher raten Schulaufsicht und SPZ unter der Zusicherung besserer Fördermöglichkeiten den Sonderschulbesuch an. In AHS-Unterstufen werden trotz gesetzlich geregelter Wahlfreiheit nur selten SchülerInnen mit spF aufgenommen (im Burgenland an einer von acht Schulen), und spätestens nach der 9. Schulstufe ist die Sonderschule die ohnehin einzige Möglichkeit, da hier der Anspruch auf inklusiven Unterricht endet. Angesichts dieser Überlegungen darf es nicht verwundern, wenn Eltern sich mit der Aussicht auf bestens ausgestattete Kleinklassen und Nachmittagsunterrichtsangebote „wahlfrei“ für die Sonderschule entscheiden. (vgl. Schmid, 2011, S. 4)

Die Paradoxie der vermeintlichen Wahlfreiheit liegt darin, dass sie eine tatsächliche Wahlfreiheit in der Praxis verhindert. Denn das derzeitige System ist so konzipiert, dass nach dem Erreichen einer Inklusionsquote von 50% aller SchülerInnen mit spF keine weiteren sonder-

pädagogischen Mittel und Gelder an die allgemein bildenden Pflichtschulen gehen. „Eltern, die {...} mit der Begründung von Ressourcenmängeln in die Sonderschule ‚gezwungen‘ werden, tragen hiermit ungewollt zu einer Verfestigung eben dieses Ressourcen-Ungleichgewichtes zwischen Sonderschulen und Integrationsschulen bei“ (Schmid, 2011, S. 4).

6.6.4 Strukturelle Behinderungen der Inklusion

Bereits ein Jahr nach den gesetzlichen Verankerungen von 1996/97 meint Volker Rutte (1998, 23.01.2012) in einem Vortrag über integrativen Unterricht in Österreich, die Integration an Sekundarschulen stehe „{...} im Widerspruch zum traditionellen Selbstbild, dass Schule einen Lehrstoff auf qualitativ und quantitativ möglichst hohem Niveau darzubieten und den Auftrag zu generellen Leistungsforderungen und selektiver Leistungsbeurteilung habe.“

Aufgrund sinkender SchülerInnenzahlen und steigender gesellschaftlicher Erwartungen an Bildung und Schule besteht große Konkurrenz zwischen den Schultypen der Sekundarstufe. Dies hat zur Etablierung von leistungs- und outputorientierten Schulprofilen geführt, die mit dem Konzept der Inklusion nicht vereinbar sind. Angesichts der erforderlichen Sparmaßnahmen auf personeller und materieller Ebene – etwa die Stunden- oder Stellenkürzungen für LehrerInnen – scheint der Ausbau der schulischen Inklusion seit 2000 also nicht nur zu stagnieren, sondern auch Gefahr zu laufen, sich zu verschlechtern. Der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ist auf administrativer Ebene mittlerweile zum festen Bestandteil der österreichischen Schullandschaft geworden. Dennoch behindern mangelnde finanzielle, personelle und materielle Ressourcen und der Fortbestand des Sonderschulwesens die qualitative Weiterentwicklung der Inklusion. Darüber hinaus scheint das, was in den eingerichteten inklusiven Klassen tatsächlich passiert, d.h. die Frage nach der Qualität des inklusiven Unterrichts, nicht mehr zu kümmern. (vgl. Feyerer, 2009, S. 247 f.)

„Lehr- und Lernprozesse in sog. Integrationsklassen, die dem Prinzip der ‚äußeren Differenzierung‘ verpflichtet bleiben und in denen behinderte Schüler nach Maßgabe eines ‚sonderpädagogischen Förderbedarfes‘, wie es heute verbrämend heißt, auf der Basis von Lehrplänen der Sonderinstitutionen unterrichtet werden {...} können schwerlich als Inklusion bezeichnet werden.“ (Feuser, 2002, S. 5)

Die österreichische Bundesregierung hat bei den gesetzlichen Regelungen zum Inklusionsunterricht auf der Sekundarstufe keine verbindlichen Modelle, sondern nur die rechtlichen Grundlagen für einen gemeinsamen Unterricht festgelegt, der am Schulstandort flexibel und autonom gestaltet werden kann. Im Sinne einer möglichst flächendeckenden Inklusion sollte damit ein breites organisatorisches Angebot geschaffen werden. Die Gefahr, dass Inklusion angesichts fehlender verbindlicher Bestimmungen für die Schul- und Unterrichtsorganisation aber zu einer rein räumlichen Gemeinsamkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung wird, hat sich in der Praxis längst bestätigt. Auch die starken regionalen Unterschiede zwischen Bundesländern und Bezirken, von Schule zu Schule bzw. von Klasse zu Klasse, zeugen von dem bestehenden Mangel an verbindlichen Richtlinien, Konkretisierungskonzepten und finanziellen bzw. personellen Ressourcen. (vgl. Feyerer, 2009, S. 243)

Weiters kritisch zu hinterfragen ist der Fortbestand äußerer Differenzierungsmaßnahmen im Bildungssystem als Garant für soziale Selektion. Obgleich Individualisierung und innere Differenzierung bereits seit der Einführung des Volksschullehrplans von 1987 erklärte Ziele der österreichischen Bildungspolitik sind, wird äußere Differenzierung im Sinne unterschiedlicher

Bildungsangebote für unterschiedliche SchülerInnen weiterhin praktiziert und dadurch soziale Selektion reproduziert (vgl. Feyerer, 2009, S. 245). Feuser (1999, S. 215) definiert äußere Differenzierung als „Versuch, der individuellen Vielfalt an Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten gerecht zu werden, mit der Folge der Konstituierung verschiedener Schulformen und Sonderschultypen, die wiederum die Segregierung bedingen und rechtfertigen {...}.“ Auf der Grundlage undurchsichtiger und nicht objektivierbarer Kriterien werden hier unzulässige Bewertungen darüber getätigt, wozu ein Kind „fähig“ (z.B. ob „integrationsfähig“ oder nicht) und in welcher Schule oder nach welchem Lehrplan es dementsprechend zu unterrichten sei. Es wird nicht an den Ressourcen des Kindes angesetzt, sondern an den ihm zugeschriebenen Leistungsgrenzen. (vgl. Beer, 2005, S. 253)

Diese Praxis geht einher mit der Vorstellung bzw. dem Wunsch nach Homogenität, der im österreichischen Bildungssystem tief verwurzelt ist. Anhand eines ausdifferenzierten Schulsystems wird schon früh nach Herkunft, sozialem Background, Leistung und kognitiven Voraussetzungen differenziert, und Kinder und Jugendliche werden einer für sie als „angemessen“ befundenen Schule zugeordnet. Das Nebeneinander von Hauptschule und AHS-Unterstufe auf der Sekundarstufe I sowie der Fortbestand von Sonderschulen für „nicht integrierfähige“ SchülerInnen sind Beispiele dafür.

Trotz dieser augenscheinlichen Defizite scheint die Frage nach der Qualitätssteigerung des inklusiven Unterrichts – vor allem seit der Einführung der Bildungsstandards und der Etablierung der Neuen Mittelschule – aus der öffentlichen Bildungsdebatte weitgehend verschwunden zu sein, obgleich die NMS selbst als Modell einer neuen gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen konzipiert wurde (Feyerer, 2009, S. 249). Fehlende Maßnahmen zur Expansion und Qualitätssteigerung der Inklusion in Kombination mit dem Parallelsystem Sonderschule haben in Österreich eine selektive Inklusionsrealität hervorgebracht, die Feyerer (2009, S. 249) mit folgenden Worten zum Ausdruck bringt: „An Stelle ‚einer Schule für alle‘ finden sich heute nur ‚Klassen für manche‘.“

Obgleich also in Österreich seit 25 Jahren schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung betrieben wird und zweifelsohne große Fortschritte erzielt wurden, sind wir noch weit vom eigentlichen Ziel der Konzeption und Realisierung einer „Schule für alle“, entfernt.

6.6.5 Aktuelle Schwierigkeiten für PädagogInnen

Eine Schlüsselrolle in der Umsetzung von schulischer Inklusion nehmen die PädagogInnen ein, denn die unterrichtliche Realisierung theoretischer Forderungen liegt in ihren Händen: „Inklusion ist eine Grundhaltung, die wesentlich auch von der Lehrerschaft übernommen werden muss“ (Zollneritsch, 2009, S. 257).

Das BMUKK (2009) fordert in seinem *Ratgeber für integrativen Unterricht auf der Sekundarstufe I* die Planung und Umsetzung aller Maßnahmen und unterrichtlichen Veränderungen, die der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Hinblick auf eine inklusive Pädagogik verlangt. Für LehrerInnen bedeutet dies, im Teamteaching oder anderen kooperativen Arbeitsformen mit zusätzlichen PädagogInnen die Voraussetzungen und entsprechenden Settings für ein binnendifferenziertes, individualisiertes und handlungsorientiertes Lernen aller SchülerInnen zu schaffen. (BMUKK, 2009, S. 24)

LehrerInnen stehen auf der untersten Stufe des hierarchisch gegliederten Schulsystems und haben das auszuführen bzw. umzusetzen, was auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene beschlossen wird. Dies erfordert professionelles Engagement und Selbstinitiative. Blickt man auf die österreichische Inklusionspraxis, wird deutlich, dass LehrerInnen und SonderpädagogInnen nach wie vor beachtliche Schwierigkeiten bei der didaktischen Umsetzung der theoretischen Forderungen „von oben“ haben und es oft an den hierfür erforderlichen Veränderungen auf der Einstellungs- und Haltungsebene fehlt.

Schon 1999 kritisiert Begemann (S. 180) die frontale Ausrichtung und LehrerInnenorientierung im Schulunterricht als Hindernisse für erfolgreiches individuelles Lernen in der eigentümlichen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Auch heute unterrichten viele PädagogInnen entsprechend der normalitätsbasierten Vorstellung, unterschiedliche SchülerInnen könnten in annähernd gleichen Phasen und Geschwindigkeiten die gleichen Lernziele erreichen. Diese Orientierung steht der Verwirklichung inklusiver Prinzipien durch eine entwicklungslogische Didaktik, in der jede/r Einzelne in gemeinsamen Lernprozessen im Hinblick auf seine/ihre je nächstmögliche Entwicklungsstufe gefördert wird, im Wege. Rutte (1998) meint in diesem Kontext, die unvollständige Planbarkeit und nötige Flexibilität von schülerInnen- und handlungsorientiertem Unterricht führe bei LehrerInnen zu der Befürchtung, mit offenen Unterrichtsformen nicht alles "durchnehmen" zu können. Dementsprechend gehe es nicht um die individuelle Förderung gemäß der vorhandenen Ressourcen des/r einzelnen SchülerIn, sondern darum, „{...} einen Lehrplaninhalt an ein Kind heranzutragen und dann zu benoten, wie es darauf reagiert. Im negativen Fall möge es Nachhilfeunterricht nehmen oder die Schulart wechseln. Die Schule will weniger beim Lernen helfen, als lehren und beurteilen“ (Rutte, 1998, 23.01.2012).

So wurde die Inklusion auf der Sekundarstufe zwar gesetzlich geregelt und auch die Quoten von SchülerInnen mit Behinderung an Regelschulen sind in den letzten zehn Jahren in allen Bundesländern beachtlich gestiegen. Die Frage nach den Kriterien und Erfordernissen einer „inneren Integration“, d.h. einer gelungenen Umsetzung von inklusivem Unterricht, scheint in der Praxis aber oft wenig Beachtung zu finden. Feyerer (2009, S. 244) sieht einen Grund dafür in der mangelnden Bereitschaft zur Veränderung eigener Haltungen, Einstellungen und didaktischer Praktiken seitens der PädagogInnen.

Auf der Einstellungsebene verfolgen LehrerInnen – entsprechend der gesamten Struktur des Bildungssystems – nach wie vor die Homogenisierung von Lerngruppen als Voraussetzung für vermeintlich besseres Lehren und Lernen. Soziale Vielfalt und die Chance auf unterschiedliche Problemlösungsstrategien und Handlungskompetenzen für unterschiedliche SchülerInnen gehen dadurch verloren. (vgl. Feuser, 1999, S. 215)

Feyerer (2009, S. 247) kritisiert an der inklusiven Unterrichtspraxis auf der Sekundarstufe die unzureichenden Veränderungen bzw. Veränderungsbereitschaft auf methodisch-didaktischer Ebene. Innere Differenzierung, Projektunterricht, offene und kooperative Lernformen oder Freiarbeiten finden bis heute nur in Ansätzen statt. Die proklamierte Individualisierung wird in vielen Fällen über äußere Differenzierung zu erreichen versucht. In der Praxis führt dies zu getrenntem Lernen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung, wobei vor allem Kinder und Jugendliche mit zugewiesenem spF unter dem Deckmantel ihrer „sonderpädagogischen“ Förderung in gesonderten Räumen oder im hinteren Teil der Klasse unterrichtet werden. Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von gegenseitiger Akzeptanz, Wertschätzung

und Kooperation zwischen den SchülerInnen scheinen – obwohl sie wichtige Qualitätsmerkmale gemeinsamen Unterrichts sind – weitgehend zu fehlen. (vgl. Feyerer, 2009, S. 247)

Auch die konkrete Umsetzung der für den inklusiven Unterricht vorgesehenen Zusammenarbeit zwischen Regel- und SonderpädagogInnen liefert Anlass zur Kritik. Laut BMUKK (2009a, S. 11) liegt der Zweck des parallelen Einsatzes mehrerer PädagogInnen in der intensiveren Betreuung einzelner Kinder und somit in der Ermöglichung und Förderung individueller Lernfortschritte. Die Kooperation zwischen LehrerInnen im Inklusionsunterricht ist gesetzlich verankert und somit zunächst eine institutionell organisierte „Verordnung“. Zum anderen, und hier liegt der Kern für die Umsetzung inklusiver Ziele, meint Kooperation aber jene konkreten gemeinsamen Planungen und Handlungen im Unterricht, über die das institutionell verordnete Zusammen-Arbeiten zu einem qualitätsvollen Gemeinsam-Arbeiten wird. (vgl. Hazivar, 2000, S. 133)

Eine Gefahr für das Gelingen der Kooperation liegt laut Hazivar (2000, S. 134) in der Vielfalt der gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben. Unterschiedliche oder sogar widersprüchliche Auffassungen, Sichtweisen oder Standpunkte stellen LehrerInnen vor die Aufgabe, sich einander anzunähern und gemeinsame Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In der Praxis gelingt dies im Spannungsfeld vorhandener Konfliktpotentiale oder mangelnder Kommunikationsbereitschaft nicht immer. So bleibt das prolongierte Teamteaching im inklusiven Unterricht an Haupt-, Neuen Mittelschulen oder Polytechnischen Schulen vielerorts auf das administrativ verordnete Nebeneinander von Regel- und SonderpädagogInnen mit jeweils unterschiedlichen Aufgabenbereichen und Zuständigkeiten beschränkt. Im Sinne einer segregierenden Unterrichtspraxis widmen sich SonderpädagogInnen der „speziellen“ Betreuung der SchülerInnen mit Behinderung, während die Klassen- oder FachlehrerInnen für den Unterricht der vermeintlich homogenen Restgruppe verantwortlich sind. In Anlehnung an Begleitstudien zur Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen in inklusiven Klassen meint Feuser (2002, S. 10):

„Persönliche Enttäuschungen über nicht gelingende Kooperation von Regelschullehrern {...} und das eigene Wohlbefinden in Bezug auf die Zusammenarbeit werden oft weit über die damit verbundenen beruflichen Belange gestellt. Die wechselseitigen Erwartungshaltungen, vor allem die an die Sonderschullehrer in den Integrationsklassen, sind verzerrt und überzogen {...}.“

Die hierarchische Struktur des Schulsystems, in der jedem/r Beteiligten spezifische und von anderen abgegrenzte Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche zugesprochen werden, hat insofern negative Auswirkungen auf die Kooperation von PädagogInnen, als sie es gewohnt sind, alleine in einer Klasse zu unterrichten und sich durch die Anwesenheit eines/r zweiten KollegIn beobachtet, verunsichert oder in den eigenen Unzulänglichkeiten und Schwächen bewertet fühlen. Infolgedessen ist bereits die Schaffung der Basis für die kooperative Zusammenarbeit – nämlich die wechselseitige persönliche und professionelle Wertschätzung, Anerkennung und Achtung – problematisch. (vgl. Hazivar, 2000, S. 137)

Die Folge des Nebeneinanders von Fach- und SonderpädagogInnen unter dem Vorwand von Kooperation oder Teamteaching sind unterrichtliche Maßnahmen der äußeren Differenzierung, etwa in Form von Gruppentrennungen oder unterschiedlichen Lerninhalten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Äußere Differenzierung verhindert die Teilhabe an gemeinsamen Aufgaben und Gegenständen und steht so im Widerspruch zur theoretischen Forderung nach schulischer Inklusion.

Was an dieser Stelle festzuhalten bleibt, brachte Begemann schon 1999 mit folgenden Worten zum Ausdruck:

„Der Integration steht ein Verständnis von Unterricht entgegen, das davon ausgeht, daß {sic} das Lernen der Schüler in als homogen gedachten Klassen auf gleichen Wegen in einer vorher bestimmten Zeit zu gleichen Zielen erfolgen muß {sic}. Man kann sich dann offenbar nur schwer vorstellen, daß {sic} Schüler verschiedenen Alters mit unterschiedlichen Interessen und einer erheblich variierenden Ausprägung ihrer sprachlichen und anderer kognitiven sowie motorischen Möglichkeiten sinnvoll und ergiebig für jeden und individuell spezifisch, aber doch auch gemeinsam an denselben Aufgaben und Problemstellungen tätig werden und lernen können. Das erlaubt dann natürlich nicht mehr dieselben (identischen) Lernziele für alle Mitglieder einer Klasse. Das gilt es einzusehen und zu praktizieren.“ (Begemann, 1999, S. 180)

6.7 Zukunftsperspektiven einer österreichischen Schule für alle

In einem Beitrag über qualitätsvolle Inklusion auf der Sekundarstufe schlägt Feyerer (2005a, S. 234) folgende Definition einer „Schule für alle“ vor:

„Eine integrative Schule, die sich als eine Schule für alle versteht, will in besonderer Weise Grundqualifikationen sozialen Handelns vermitteln und versteht sich als wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer humanen und demokratischen Gesellschaft, die geprägt ist von gleichberechtigtem Miteinander verschiedenster Menschen, die sowohl Narren als auch Künstlern, sowohl Genies als auch Menschen mit Behinderungen die gleiche Achtung und Würde entgegenbringt.“

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es der konstruktiven Zusammenarbeit aller Beteiligten auf allen Ebenen des Bildungssystems (vgl. Feuser, 2001, S. 9). Welche Anforderungen eine im Zeichen der „Kultur der Vielfalt“ stehende inklusive Vorstellung von Schule und Unterricht an moderne Bildungssysteme, bildungspolitische AkteurerInnen, SchulleiterInnen und PädagogInnen stellt, wird im Folgenden ansatzweise dargestellt.

6.7.1 Konsequenzen einer Kultur der Vielfalt für moderne Bildungssysteme

Der österreichische Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionsbestimmungen beschreibt in seiner Stellungnahme 2010 inklusive Bildung als „{...} Schlüssel, um dem menschenrechtlichen Ziel, wirklich an einer freien Gesellschaft teilzuhaben, gerecht zu werden {...}“ (Schulze, 2010, S. 5). Als wesentliche Komponenten gleichberechtigter Bildungschancen werden Barrierefreiheit, freie und ökonomische Zugänglichkeit, die Geeignetheit von Unterrichtsinhalten und -materialien für die bestmögliche Förderung individueller Fähigkeiten, die Verfügbarkeit von strukturellen, personellen und finanziellen Ressourcen sowie die Anwendbarkeit aller vorherigen Elemente durch die entsprechende Flexibilität des Bildungssystems, genannt. (vgl. Schulze, 2010, S. 5 f.)

Jedoch können die allgemeinen Bestimmungen der UN-Konvention für den Bildungssektor nicht reichen, wenn es um die Frage nach der Verwirklichung inklusiver Erziehung und Bildung geht. Vielmehr müssen Bildungssysteme – so auch das österreichische – selbst aktiv werden und durch strukturelle Veränderungen des Systems als Ganzes die Grundlage für die Realisierung einer Schule für alle schaffen. Feuser (2010, S. 6) meint dazu:

„Ich spreche der UN-Konvention nicht ab, eine gute Brise Wind zu sein, die das Boot Integration kräftig voranzutreiben vermag, um den Hafen der Inklusion erreichen zu können; aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, d.h. von uns in den Regel- und Sonderschulen und Ausbildungsstätten!“

6.7.2 Schlüsselmomente einer neuen Schule der Vielfalt

Melero (2000, o.A.) differenziert in seiner Konzeption einer neuen öffentlichen Schule für alle, in der Unterschiede respektiert, anerkannt und im Sinne einer Kultur der Vielfalt positiv genutzt werden, fünf zentrale Schlüsselmomente:

In einem ersten Punkt geht es um die Anerkennung der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der SchülerInnen als Wert, und nicht als Defekt. Dementsprechend bedarf es eines flexiblen und vielseitigen Curriculums, das jedem/r Einzelnen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung eröffnet und unterschiedliche Herangehensweisen und Lösungsansätze für gemeinsame Inhalte und Aufgaben erlaubt. SchülerInnen mit Behinderung sind als autonome, lernfähige und aktiv agierende Individuen zu sehen, und nicht als rein passive AbnehmerInnen spezieller Förderprogramme. Dieser Aspekt wurde bereits eingängig diskutiert.

Die Nutzung der positiven Chancen von Vielfalt erfordert zweitens eine entsprechende (Re-)Professionalisierung der LehrerInnen, denn sie sind das „Hauptwerkzeug des pädagogischen Handelns“ (Melero, 2000, o.A.). Drittens bedarf es der Suche nach einer gemeinsamen und dialogischen Schulkultur, in der Schule zu einem Lern- und Lebensraum wird, in der Unterschiede einander begegnen können und die Vielfalt zur Norm wird. Als vierten Moment nennt der Autor die notwendige Neukonzeptionierung von Unterricht als Lerngemeinschaft, in der starre zeitliche und organisatorische Strukturen aufgeweicht werden und SchülerInnen in ihren individuellen Lernwegen und -geschwindigkeiten und an unterschiedlichen Lernorten – nicht nur im Klassenraum – miteinander arbeiten und voneinander profitieren. Das heißt nicht, dass SchülerInnen prinzipiell alleine agieren oder der Unterricht nicht strukturiert ist. Jedoch sollten Schule und Klasse zu Orten werden, an denen Verschiedenheit in kooperativen Lernaktivitäten gelebt und genossen werden kann. „Es ist eine Aktivität mit Kontrasten und Widersprüchen, wo die Vielfalt der Schüler mit dem eingespielten ‚normalisierten‘ Lernprozess der traditionellen Schule bricht {...}“ (Melero, 2000, o.A.).

Der letzte Schlüssel zur Schule einer Kultur der Vielfalt besteht im Transfer des humanen und demokratischen Zusammenlebens auf die außerschulischen Lebensbereiche (Familie, Berufswelt u.Ä.), d.h. in einer Öffnung der Schule nach außen. Kinder und Jugendliche sollen über qualitätsvolle Beziehungen in der Schule die Chance erhalten, Unterschiede zwischen Menschen als etwas Wertvolles und Bereicherndes wahrzunehmen und dementsprechend erworbene Selbst- und Sozialkompetenzen in sämtliche Bereiche ihres Lebens zu überführen.

„Die öffentliche Schule übernimmt, von der Perspektive der Kultur der Vielfalt aus gesehen, eine bestimmte Rolle: Erziehung außergewöhnlicher Menschen besteht nicht darin, das beste individuelle pädagogische Modell zu finden, sondern darin, ein anderes Modell, andere Erziehungssysteme, andere Lehrpläne zu suchen, die Vielfalt verstehen und anerkennen.“ (Melero, 2000, o.A.)

6.7.3 Die Rolle der Schulleitung

Systemische Veränderungen des Bildungswesens bringen ein neues Anforderungsprofil an SchulleiterInnen mit sich. Im Zuge der Erweiterung der institutionell-organisatorischen Freiräume und autonomen Handlungsspielräume sollen Schulen eigenverantwortlich im Sinne einer Schulentwicklung „von unten“ gestaltet werden. Den SchulleiterInnen kommt hier entscheidende Bedeutung zu, denn sie übernehmen diese Gestaltungen und tragen die Hauptverantwortung für standortbezogene Entwicklungsprozesse. In Österreich gibt es bis dato

kein gesetzlich verankertes Aufgaben- und Anforderungsprofil für die Funktion der Schulleitung. Angesichts der Forderungen nach einer neuen und inklusiven Schule der Vielfalt ist es jedoch unumgänglich, sich mit der Frage nach der Qualifizierung von SchulleiterInnen einerseits und ihren Aufgaben als pädagogische Führungskräfte andererseits auseinanderzusetzen. (vgl. Beer, 2010, S. 683; Radnitzky, 2010, S. 67)

In Österreich erfolgen Ausbildung und Qualifizierung von SchulleiterInnen derzeit an den Pädagogischen Hochschulen in Form eines berufsbegleitenden Schulmanagementlehrganges, in dem Kernkompetenzen zur Bewältigung der stetig wachsenden quantitativen und qualitativen Anforderungen vermittelt werden sollen. Dazu gehören unter anderem die Bereiche Führung und Kommunikation, Unterrichts- und Schulentwicklung, Professionalität und Personalentwicklung. Ebenso wie in der Gestaltung inklusiven Unterrichts gibt es auch hier regionale (Qualitäts-)Unterschiede, weshalb eine verstärkte Abstimmung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für Aus- und Weiterbildungslehrgänge mehr als wünschenswert ist. Auch die in Österreich bestehende politische Färbung bei der Vergabe von Schulleitungsposten wäre zugunsten einer Besetzung nach professionellen und persönlichen Qualifikationen der BewerberInnen zu überwinden. Die Qualität von Schule und Schulentwicklung misst sich am Engagement und an den Kompetenzen der Führungspersonen, und nicht an ihrer parteipolitischen Färbung. (vgl. Radnitzky, 2010, S. 677 ff.)

Seit 2004 bietet das BMUKK mit dem österreichweiten und institutionsübergreifenden Projekt „Leadership Academy“ berufsbegleitende Weiterqualifizierungen für SchulleiterInnen an (vgl. Radnitzky, 2010, S. 618). Darüber hinaus ist, gemäß der Bestimmungen des Unterrichtsministeriums für Bundesschulen, seit Sommer 2009 auch Gender- und Diversity-Management als Qualifikationsanforderung für neue SchulleiterInnen definiert. Dabei geht es um die Sensibilisierung für Diskriminierungen – zum Beispiel aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Herkunft oder Behinderung – um das Ziel der Antidiskriminierung und um die Nutzung von Vielfalt und Unterschieden. (vgl. BMASK, 2010, S. 39)

Welche Aufgaben hat nun ein/e SchulleiterIn im Hinblick auf die pädagogische Qualität von Schule und deren Entwicklung in einer inklusiven Unterrichtspraxis?

Zunächst sollten SchulleiterInnen alte Strukturen oder eingefahrene pädagogische Denkmuster aufzubrechen versuchen und, durch einen mutigen und innovativen Zugang zur Gestaltung von Unterricht, LehrerInnen Freiräume zum flexiblen Einsatz vielfältiger pädagogischer Mittel lassen. Dies verlangt freilich das professionelle und engagierte Mitwirken der LehrerInnen selbst, denn ohne sie sind neue Wege nicht zu gehen. Daher bedarf es vermehrter Gesprächs- und Reflexionsangebote sowie individueller LehrerInnenbegleitungen seitens der SchulleiterInnen. Es geht um Kommunikation, Austausch und Konfliktmanagement in einer gemeinsam getragenen Schulkultur. (vgl. Kahlhammer, 2010, S. 740 ff.)

Zu den Aufgaben der LeiterInnen einer neuen Schule für alle gehören dementsprechend nicht nur Organisation, Management und Administration, sondern auch pädagogische Verantwortungen, Qualitätsentwicklung und -kontrolle sowie die Implementierung neuer struktureller und pädagogischer Visionen. Neben der Gewährleistung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für LehrerInnen, Informations- und Kommunikationstätigkeiten auf allen Ebenen der Schule (Eltern, SchülerInnen, Schulbehörden u.Ä.) und einer zielorientierten Führung, haben SchulleiterInnen auch Vorbild- und Innovationsfunktion. (vgl. Beer, 2010, S. 684 ff.)

Beer (2010, S. 683) fasst die Anforderungen der Vision einer inklusiven Schule an SchulleiterInnen wie folgt zusammen:

„Schule in diesem Paradigma erfolgreich führen bedeutet für SchulleiterInnen, Visionen zu entwickeln (visionäre Führung), diese zu kommunizieren, verändern zu wollen und bereits zu sein, Schule neu zu denken und gewohnte Bahnen zu verlassen (Innovationsbereitschaft), ihre Persönlichkeit einzubringen (Vorbild, Emotionale Intelligenz) {...} und damit auch soziale Identifikation stiften, sich Gefolgschaft zu verschaffen, was Überzeugungskraft, Emotionalität und Gesprächsbereitschaft (Kommunikation und Information) voraussetzt.“

6.7.4 Herausforderungen für PädagogInnen

Bildungspolitische Visionen und innovative Schulentwicklungsbemühungen der SchulleiterInnen können dem Anspruch der inklusiven Schule nicht genügen. Denn die Verantwortung für die unterrichtliche Konkretisierung pädagogischer Forderungen liegt in den Händen der LehrerInnen:

„Die inklusive Schule wird von PädagogInnen getragen, deren professioneller demokratischer und humaner Auftrag darin besteht, den Lebens- und Lernraum Schule als Ort der Kooperation und des Dialogs, sowie als Raum entwicklungsgemäßer Forderung und Förderung für alle Kinder zu gestalten.“ (Bintinger & Wilhelm, 2001, o.A.)

Um diesem Ziel näher zu kommen, müssen PädagogInnen Abschied nehmen von den bisherigen Bildern und Vorstellungen davon, wie guter Unterricht zu „funktionieren“ hat. Dies impliziert eine Absage an Homogenisierungsversuche einerseits und an einen rein kognitiv-wissensorientierten Unterricht andererseits. Vielmehr geht es darum, jedem/r SchülerIn durch die innere Differenzierung gemeinsamer Gegenstände oder Lehrpläne individuelle Entwicklungsschritte zu ermöglichen. LehrerInnen sind nicht länger als alleinige ExpertInnen für die Wissensvermittlung zu denken, sondern als BegleiterInnen selbstgesteuerter Lernprozesse, in denen SchülerInnen aller Arten und Voraussetzungen kommunizieren, interagieren und kooperieren. (vgl. Zollneritsch, 2009, S. 257)

Demnach erfordert inklusiver Unterricht von PädagogInnen zunächst die Hinterfragung ihrer persönlichen Wert- und Erwartungshaltungen mit dem Ziel einer grundsätzlichen Neuorientierung des Bewusstseins, der Einstellungen und Auffassungen von menschlicher Entwicklung und Lernen. Nur in der Selbstreflexion und im ständigen Austausch mit KollegInnen können LehrerInnen sich neuen pädagogischen Perspektiven für den gemeinsamen Unterricht öffnen und die positiven Chancen menschlicher Vielfalt nutzen lernen. (vgl. Feyerer, 2009, S. 244)

Das inklusive Prinzip der Anerkennung und Nutzbarmachung von Vielfältigkeit und Heterogenität verlangt von PädagogInnen, auf gleichmachende und homogenisierende Aktivitäten, die im Zeichen der Annahme stehen, alle SchülerInnen müssten zur gleichen Zeit im gleichen Tempo den gleichen Lerninhalt lernen, zu verzichten. Vielmehr müssen sie unterschiedliche Lernbedingungen wahrnehmen, respektieren und ihnen im Unterricht durch ein möglichst großes Repertoire an Methoden und individualisierten Lernzielen Rechnung tragen. (vgl. Feyerer, 1998, S. 39)

Die Realisierung inklusiver Lernprozesse erfordert von Pädagogen die Berücksichtigung momentaner Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen jedes/r Einzelnen im Sinne einer entwicklungsbezogenen Unterrichtsgestaltung sowie eine angemessene Strukturierung von gemeinsamen und differenzierten Lern-, Aufgaben- und Handlungsfeldern (vgl.

Bintinger & Wilhelm, 2001, o.A.). An die Stelle isolierter Räume für den Unterricht in möglichst homogenen Gruppen, „besonderer“ Lernsituationen für SchülerInnen mit Behinderung oder anderer Strategien der äußeren Differenzierung müssen neue Formen des Lehrens und Lernens treten, in denen Respekt und Wertschätzung gegenüber allen Menschen vermittelt werden und SchülerInnen miteinander in Dialog und Austausch treten (vgl. Melero, 2000, o.A.).

„Den unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen aller Schüler/innen kann am ehesten durch vielfältige Differenzierungsmaßnahmen innerhalb der Klasse entsprochen werden, weshalb Lernformen wie schüler/innenzentriertes statt lehrer/innenzentriertes Arbeiten, projektorientierter Unterricht, offene Lernformen, Schaffung von fächerübergreifenden Lernfeldern usw. eingesetzt werden sollen. (BMUKK, 2009, S. 24)

Dementsprechend müssen LehrerInnen sich mit der eigenen Praxis und den darin sichtbaren Schwierigkeiten auseinandersetzen und die notwendige Vorbereitungs- und Arbeitszeit aufwenden, um nach neuen Wegen und Strategien zur Gestaltung des gemeinsamen und selbstbestimmten Lernens der SchülerInnen zu suchen. Vor dem Hintergrund dieser Annahme formuliert Feyerer (2005) in einem Beitrag über qualitätsvolle Inklusion auf der Sekundarstufe elf Regeln, die LehrerInnen in der Bewältigung der Herausforderungen inklusiven Unterrichts unterstützen sollen. Exemplarisch seien hier die Aufforderung zu einer intensiven Kooperation mit TeamkollegInnen und Wertschätzung der zusätzlichen SonderpädagogInnen, die Reflexion persönlicher Einstellungen zu Inklusion, die möglichst heterogene Zusammensetzung der Klasse, die Übertragung von Eigen- und Mitverantwortung auf die SchülerInnen sowie – last but not least – das Festhalten an persönlichem Mut und Humor, genannt. (vgl. Feyerer, 2005a, S. 243 ff.)

Auch Beer (2005, S. 258 f.) nennt eine Reihe von Kriterien zur Realisierung inklusiven Unterrichts durch die Lehrperson. Im Hinblick auf deren Bedeutung für gemeinsame Lernprozesse im Sportunterricht sei an dieser Stelle auf den flexiblen Einsatz unterschiedlicher Hilfsmittel und Materialien, auf die Anwendung vielfältiger und variabler Sozialformen für den vermehrten Austausch von Sichtweisen und Ideen, sowie auf einen möglichst hohen Aktivierungsgrad möglichst offener Aufgaben, die Lust und Freude am Lernen wecken, verwiesen.

Voraussetzung für all das ist die Öffnung der PädagogInnen gegenüber neuen Methoden, Inhalten und Organisationsformen. Nur in der Bereitschaft zur persönlichen und professionellen Neuorientierung und zur Veränderung bisheriger Unterrichtsroutinen kann das Ziel, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen – vor allem für jene mit Behinderung – abzubauen, erreicht werden. Dazu gehört auch die Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Inklusionspädagogik.

6.7.5 Herausforderungen für die Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen

Die Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen steht in der inklusiven Unterrichtspraxis nach wie vor im Zeichen des Spannungsverhältnisses zwischen dem Wunsch nach Innovation einerseits und praktischer Überforderung andererseits. Einer offenen und flexiblen Zusammenarbeit stehen oft wechselseitige Unsicherheiten, Ängste und Vorbehalte im Weg. Ob nun der gemeinsame Unterricht als positive Herausforderung oder aber als Überforderung erlebt wird, hängt laut Werning (2005) von der konkreten Umsetzung ab. FachlehrerIn-

nen und SonderpädagogInnen sind angesichts mangelnder verbindlicher Vorgaben auf systemischer Ebene dazu angehalten, am jeweiligen Standort und entsprechend der jeweiligen situativen Erfordernisse geeignete Kooperationskonzepte zu erarbeiten und in der Praxis zu erproben. Anstatt darauf zu warten, von bildungspolitischen AkteurInnen vorgefertigte „Fahrpläne“ zum Teamteaching zu erhalten, müssen beide Lehrpersonen Eigeninitiative zeigen und auf der Basis ihrer Expertise und Erfahrungen kooperative Unterrichtsstrategien entwickeln. In jedem Fall ist die in Österreich eingefahrene Konkurrenz- und Abgrenzungsorientierung, d.h. die Trennung zwischen Regel- und SonderpädagogIn nach dem Motto „meine SchülerInnen – deine SchülerInnen“ zu überwinden. Solange sie besteht, bleibt die Kooperation auf ein administratives Nebeneinander der LehrerInnen beschränkt. (vgl. Werning, 2005, S. 159 ff.)

Die Qualität des Teamteaching misst sich nicht an der Anzahl oder dem Ausmaß des Einsatzes von ZusatzlehrerInnen, sondern darin, ob es in Form gemeinsamer Unterrichtsplanungen und -handlungen als Chance zur Gestaltung inklusiver Lernprozesse genutzt wird. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft beider Beteiligten, über eigene Haltungen und Einstellungen zu reflektieren, sich neuen Perspektiven zu öffnen und den/die PartnerIn in seinen/ihren Kompetenzen wertzuschätzen. Auch persönliches Engagement und Kritikfähigkeit sind wesentliche Kriterien für die gelungene kooperative Zusammenarbeit. Die Trennung von Aufgabenbereichen und Verantwortlichkeiten ist zu überwinden, denn sie geht in den meisten Fällen auch mit der Trennung der Lerngruppe einher. „Im gemeinsamen Unterricht darf keinerlei Spezialisierung zu bemerken sein. Alle LehrerInnen müssen sich für alle Kinder in der Klasse zuständig fühlen {...}“ (Feyerer, 2005a, S. 248).

Die Entwicklung einer inklusiven Schule für alle erfordert ein neues Verständnis der SonderpädagogInnenrolle. Neben Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten der Sonderschullehrgänge ist eine stärkere Vernetzung der Sonderpädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik nötig, „{...} damit nicht berufsständische Interessen, Handlungskonzepte und Deutungen der Kooperation in der integrativen Praxis entgegenstehen“ (Merz-Atalik, 2008, S. 27). Die Forderung nach der Abschaffung des segregierenden Parallelsystems von Sonder- und allgemeiner Regelschule stellt jedoch nicht die Leistungen und Kompetenzen der SonderpädagogInnen an sich infrage. Vielmehr wären die Kenntnisse von SonderschulpädagogInnen und InklusionspädagogInnen sowie das Wissen aus sonderpädagogischen Förderzentren in einem neuen, inklusiv konzipierten Bildungssystem zu nutzen. (vgl. Schulze, 2010, S. 7)

Die inklusive Pädagogik verlangt im Gegensatz zur Sonderpädagogik nicht nach ExpertInnen für bestimmte Gruppen oder einzelne SchülerInnen, sondern nach ExpertInnen für spezifische gemeinsame (Lern-)Situationen. Dies stellt SonderpädagogInnen in inklusiven Settings vor die Aufgabe, herauszufinden, in welchen Situationen sie aufgrund ihrer Expertise einen professionellen Beitrag zur qualitativen Gestaltung von Unterricht leisten können. (vgl. Hinz, 2008, o.A.)

In jedem Fall verlangen die vielfältigen Anforderungen einer inklusiven Schule nach einer neuen professionellen Kultur der LehrerInnen, „{...} die Verbesserung der professionellen Praxis durch die Reflexion über die eigene Praxis und durch die Aufteilung der Verantwortung auf alle Beteiligten ermöglicht {...}“ (Melero, 2000, o.A.).

Die Verwirklichung einer inklusiven Schule für alle erfordert auch strukturelle und inhaltliche Veränderungen der österreichischen LehrerInnenbildung, und zwar sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Lehramtsstudiengängen der Universitäten. Neue Perspektiven für Aus-, Fort- und Weiterbildungen werden im schulsportlichen Kontext unter Kapitel 7.7.3 diskutiert.

6.7.6 Die Notwendigkeit struktureller Veränderungen von Schule

Das Ziel einer inklusiven Schule ist nicht nur mit pädagogischen Mitteln zu erreichen. In Ergänzung zum Engagement um Qualitätssteigerung seitens der Schulleitungen und zur didaktischen Umsetzung inklusiver Unterrichtskonzepte seitens der LehrerInnen im Sinne einer inneren Schulreform, bedarf es auch der Auseinandersetzung mit notwendigen Veränderungen auf der strukturellen Ebene.

Die technokratische Auffassung von Schule als hierarchisch gegliedertes und outputorientiertes System, dessen Funktion in der Qualifizierung künftiger Arbeitskräfte für die Leistungsgesellschaft liegt, ist zugunsten jener Vision zu überwinden, in der Schule ein Ort des demokratischen Zusammenlebens und -lernens unterschiedlicher Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungspotentialen ist (vgl. Melero, 2000, o.A.). Dies impliziert eine Absage an ein ausdifferenziertes Schulsystem wie jenes der Sekundarstufe in Österreich, das Kinder je nach angenommenen Leistungsfähigkeiten und -grenzen einer bestimmten Schulform zuteilt und von anderen ausschließt. Merz-Atalik (2008, S. 17) meint dazu: „Kinder können und dürfen nicht in zwei Kategorien ‚integrationsfähig‘ und ‚nicht integrationsfähig‘ eingeteilt werden, vielmehr müssen die organisatorischen und strukturellen Bedingungen nach ihrer Integrationsfähigkeit bewertet werden.“

Die strukturelle Veränderung des Schul- und Bildungssystems ist eine wesentliche Voraussetzung für die Implementierung inklusiver Prinzipien auf institutioneller Ebene einerseits und für die konkrete Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung auf methodisch-didaktischer Ebene andererseits. Feyerer (2009) nennt in diesem Kontext eine Reihe struktureller Aspekte von Schulentwicklung. Unter anderem gehe es um die Verfügbarkeit ausreichender finanzieller und personeller Ressourcen, um den Abbau selektiver Praktiken wie den Einsatz unterschiedlicher Lehrpläne für unterschiedliche SchülerInnen, die Ziffernbeurteilung oder Leistungsgruppen, um eine gemeinsame LehrerInnenbildung für alle PädagogInnen und um die Ausweitung der Inklusion von SchülerInnen mit spF auf die Sekundarstufe II. Inklusion müsse zur einzigen Regelvariante für den Unterricht von SchülerInnen mit Behinderung werden, womit eine schrittweise Auflösung der Sonderschulen verbunden ist. Nicht zuletzt gehe es um den Aufbau einer tatsächlich gemeinsamen Schule für alle, und nicht – wie derzeit praktiziert – um die Einführung einer Neuen Mittelschule als vierte Schulform auf der Sekundarstufe I. (vgl. Feyerer, 2009, S. 247 ff.)

In den ersten zehn Jahren des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung fehlte es größtenteils an Ansätzen für Schulentwicklung im Kontext von Inklusion. Mit dem im Jahr 1997/98 an englischen Grund- und Sekundarschulen erprobten „Index für Inklusion“ wurde um die Jahrtausendwende erstmals eine Verbindung zwischen Schulentwicklungsprozessen und dem Leitbild der inklusiven "Schule für alle" geschaffen. (vgl. Boban & Hinz, 2005, S. 151.)

Der in Großbritannien von einem Team von WissenschaftlerInnen erarbeitete *Index for Inclusion* bietet einen Pool an ausgearbeiteten Materialien, die von Schulen entsprechend ihrer lokalen und situativen Erfordernisse und Zielsetzungen flexibel eingesetzt werden können. Er versteht sich nicht als starre Vorgabe oder Test, inwiefern eine Schule inklusiv ist oder nicht, sondern als instrumenteller Rahmen, der jede Schule bei den einzelnen Schritten ihrer Entwicklung hin zu einer 'Schule für alle' unterstützen will. Neben Schlüsselkonzepten zur Inklusion und möglichen Rahmenbedingungen für die Strukturierung des Schulentwicklungsprozesses bietet der Index eine Sammlung von Indikatoren und Fragen, anhand derer Schulen zu jeder Zeit ihren aktuellen Entwicklungsstand in Sachen Inklusion eruieren und nächstmögliche Entwicklungsschritte festlegen können. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 4 ff.)

Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung selbst bezieht sich inhaltlich auf drei Dimensionen. Dimension A, „Inklusive Kulturen schaffen“, verfolgt den Aufbau einer von Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz getragenen Schulkultur, d.h. um die Verankerung inklusiver Werte und die Ausbildung von Gemeinschaft. Sie bilden die Basis für kooperatives Arbeiten und gemeinsames Lernen. Bei Dimension B, „Inklusive Strukturen etablieren“, sollen die geschaffenen Werte alle Strukturen einer Schule durchdringen und so die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen erhöhen. Nach Dimension C, „Inklusive Praktiken entwickeln“, sollen alle Schul- und Unterrichtspraktiken so gestaltet werden, dass sie die zuvor geschaffenen inklusiven Kulturen und Strukturen widerspiegeln. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 15 f.)¹³

Sofern es also neben der pädagogischen Kompetenz von LehrerInnen und SchulleiterInnen auch um geeignete Rahmenbedingungen auf struktureller Ebene geht, bedarf es der Festlegung bestimmter Standards zur Qualitätssicherung des gemeinsamen Unterrichts.

6.7.7 Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht

Bei der Debatte um die Qualität von Schule sind nach Feuser (2001, S. 7) vier Dimensionen zu differenzieren. Qualität als Eigenschaft (1) bezieht sich darauf, inwieweit die tatsächliche Leistung der Schule mit den inklusiven Anforderungen übereinstimmt. Qualität als subjektive interessensgebundene Kategorie (2) fragt nach einer bestimmten Zielgruppe, je nachdem, ob es um die Schulleitung, die LehrerInnen, die SchülerInnen u. a. geht. Qualität als wertbezogene Kategorie (3) hingegen meint den Grad bzw. das Ausmaß der Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung am Leben und Lernen in der Klasse. Qualität als dynamische Kategorie (4) drückt schließlich aus, dass unabhängig von bereits Erreichtem immer eine Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung möglich ist.

Für die konkrete Gestaltung der inklusiven Schule unterscheidet der Autor zwischen der Ebene der Strukturqualität, die sich auf die Verfügbarkeit der Ressourcen bezieht, der Prozessqualität, die den Unterricht und die Entwicklung der Schule als Ganzes ins Auge fasst, der Ergebnisqualität als Resultat aller institutionellen, strukturellen und methodisch-didaktischen Bemühungen um Inklusion, sowie der Erlebnisqualität als Ebene der subjektiven Empfindungen aller Beteiligten, vor allem der SchülerInnen (vgl. Schädler, 1999, o.A.; zit.n. Feuser, 2001, S. 7). Inklusive Qualitätsentwicklung ist dabei als dauerhafter Prozess zu verstehen und also solcher in der Schule zu verankern, denn nur so ist es möglich, Inklusion

¹³ Anm. der Verfasserin: Die deutschsprachige Fassung des Index für Inklusion steht unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> als Download zur Verfügung.

als „{...} gelebtes Konzept einer Schule zu praktizieren und als ein Attribut einer Schulkultur zu etablieren“ (Feuser, 2001, S. 10).

Qualitätsentwicklung verlangt nach Qualitätskriterien. Nach Holzinger (2009) sind diese für verschiedene Ebenen von Schule und Unterricht zu bestimmen: auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung (z.B. Individualisierung von Unterricht und Leistungsbeurteilung), auf der Ebene der Kooperation und Teamarbeit (z.B. gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts), auf der Schulleitungsebene (z.B. Sicherung materieller und personeller Ressourcen), auf der Schulpartnerschaftsebene (z.B. Kommunikation und Austausch mit Eltern) sowie auf der Ebene struktureller Rahmenbedingungen (z.B. barrierefreie Infrastrukturen). (vgl. Holzinger, 2009, S. 273 f.)

Standards für die Vergleichbarkeit der inklusiven Leistungen zwischen Schulen oder auf den unterschiedlichen Ebenen einer Schule müssen dementsprechend konsistent, d.h. für alle Schulen anwendbar, flexibel einsetzbar, klar formuliert und mithilfe von Indikatoren überprüfbar sein (vgl. Feuser, 2001, S. 9).

In Österreich wurde im Jahr 2007 im Rahmen des Projektes "Qualität in der Sonderpädagogik" von einer ExpertInnengruppe Qualitätsstandards für den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ausgearbeitet, die das BMUKK mit dem Rundschreiben Nr. 18/2008, "Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf", als verbindliches Instrumentarium für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des inklusiven Unterrichts an alle Landes- und Bezirksschulräte bzw. den Stadtschulrat für Wien, an die Ämter der Landesregierungen sowie an die Landes- und BezirksschulinspektorInnen der APS und AHS übermittelte. (vgl. BMUKK, 2008, S. 1)

Die Qualitätsstandards des BMUKK setzen keine Normen für den Unterricht oder das Verhalten von LehrerInnen, denn gerade inklusiver Unterricht bedarf eines hohen Ausmaßes an Variabilität und Flexibilität, sondern sind als Rahmenbedingungen zur inklusiven Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht zu denken. Definiert werden Standards für die Klasse als Unterrichtseinheit, für die Schule als Organisation, sowie für das regionale Bildungsmanagement. Auf der Klassenebene sind Richtlinien zur Unterrichtsgestaltung wie Binnendifferenzierung und möglichst kleine LehrerInnenteams, zur Umsetzung des Heterogenitätsprinzips sowie zur qualifizierten sonderpädagogischen Förderung von SchülerInnen mit spF festgelegt. Auf regionaler Ebene sind Regelungen zur standortbezogenen Zuteilung von Ressourcen durch die jeweiligen Schulbehörden sowie die Forderung nach einer regelmäßigen Überprüfung der Einhaltung der Qualitätsstandards auf Klassen- und Schulebene verankert. (vgl. BMUKK, 2008, S. 2 ff.)

Das Ministerium verweist in seinem Rundschreiben abschließend (18/2008) darauf, dass die Implementierung und Überprüfung der Qualitätsstandards auf Klassen-, Schul- und regionaler Ebene zwar prinzipiell verbindlich, jedoch je nach situativen bzw. standortbezogenen Verhältnissen nicht immer zur Gänze umsetzbar ist: „Es handelt sich bei den Standards also um Sollensbestimmungen, deren Nichteinhaltung aber der Rechtfertigung bedarf und eine Pflicht zur Rechenschaftslegung impliziert“ (BMUKK, 2008, S. 5)

Als Instrument der Qualitätssicherung inklusiven Unterrichts finden Qualitätsstandards durchaus ihre Berechtigung. Wünschenswert wäre hier jedoch eine stärkere Verbindlichkeit

der von oben implementierten Richtlinien für alle Schulen auf lokaler, regionaler und bundesweiter Ebene, sodass mangelnde oder gar fehlende Maßnahmen inklusiver Qualitätsentwicklung nicht länger unter dem Deckmantel standortspezifischer Unzulänglichkeiten zu rechtfertigen wären. Denn letztlich zeigt sich auch bezüglich der Qualitätskriterien von inklusivem Unterricht die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis:

„Diese Kriterien sind nicht nur bekannt, sondern werden weitgehend auch von allen mit integrativer und inklusiver Bildung befassten Personen in Schule und Verwaltung anerkannt. Trotzdem spiegeln sich dieses Wissen und diese Anerkennung nicht immer in den Handlungen und Haltungen der Personen wider.“ (Holzinger, 2009, S. 274)

6.7.8 Stufenplan zur inklusiven Schule auf der Sekundarstufe

In Anbetracht der Tatsache, dass Österreich mit der Ratifizierung der UN-Konvention 2008 zwar einen wichtigen Schritt in Richtung einer neuen Schule für alle getan hat, es in den darauf folgenden Jahren aber an konkreten Realisierungsmaßnahmen fehlte, hat die Lebenshilfe Österreich im Jahr 2010 einen Stufenplan zum „inkluisiven Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Lebenshilfe Österreich, 2010, S. 10) erarbeitet, der zwischen 2011 und 2016 verwirklicht werden soll. Im Sinne einer schrittweisen Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule für alle legt der Plan für jedes Jahr eine Reihe an umzusetzenden Kriterien für die sukzessive Neustrukturierung des Schulsystems fest. (vgl. Lebenshilfe Österreich, 2010, S. 10 f.)

An der Spitze des Forderungskatalogs der Lebenshilfe steht die Beendigung des Neubaus von Sonderschulen. Indem jede neu zu bauende Schule eine Schule für alle zu sein hat, sollen Mittel und Gelder nicht länger an Sonderschulstandorte fließen, sondern zum Ausbau materieller, finanzieller und personeller Ressourcen im inklusiven Unterricht genutzt werden. Weitere Kernpunkte des Stufenplans sind die Umbenennung der Sonderpädagogischen Zentren in Pädagogische Zentren, die Zusammenlegung der beiden Ausbildungszweige für allgemeine Schulen und Sonderschulen zu einer gemeinsamen LehrerInnenbildung und die verstärkte Fokussierung von Teamunterricht bzw. Sensibilisierung für Heterogenität in der Ausbildung. Zwischen 2013 und 2015 sollen die verbliebenen Sonderschulen sukzessive in neue Schulen für alle umgewandelt und das Know-how der (neuen) Pädagogischen Zentren von allen Schulen, auch von AHS-Unterstufen, in denen Inklusion bislang kaum Eingang gefunden hat, genutzt werden. Das Ziel für 2016 liegt darin, alle österreichischen Schulen zu inklusiven Schulen zu machen und immer mehr Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zu Hochschul- oder Berufsausbildungen zu ermöglichen. (vgl. Lebenshilfe Österreich, 2010, S. 11 f.)

Der Stufenplan zur Einführung einer inklusiven Schule will letztlich aber nicht nur die Aufhebung der Sonderschulen zugunsten der Miteinbeziehung von Kindern mit Behinderung in einen qualitätvollen gemeinsamen Unterricht, sondern er will auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungssystems insgesamt leisten. Unter der Prämisse „Inklusion bringt allen was“ schließt Schmid (2011, S. 8) in seinem Artikel über gemeinsames Lernen in der inklusiven Schule diesbezüglich:

„Von den jahrelang erprobten Konzepten der Sonder- und Inklusionspädagogik in Integrationsklassen wie Binnendifferenzierung, Peer-Teaching, offener Unterricht, projektorientiertes Arbeiten und anschauliche Lernmaterialien können nämlich alle profitieren: Hochbegabte ebenso wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, Rollstuhlfahrer/innen ebenso wie Leistungssportler/innen, Sprachgenies ebenso wie Menschen mit autistischer Wahrnehmung, Schüler/innen wie Lehrer/innen.“

7 Inklusiver Sportunterricht auf der Sekundarstufe

„Sport bildet und prägt uns {...}. Er tut dies, indem er mannigfache Gelegenheiten bietet, individuelle und kollektive Identitäten auszubilden und zu leben. Und er tut dies, indem er zwischen Individuen und Gruppen Begegnungen ermöglicht, soziale Beziehungen stiftet und gesellschaftliche Bindungskräfte freisetzt. In diesem Sinne besitzt er tatsächlich integrative, ja inklusive Kraft. Es ist zu wenig, von ‚Teilhabe durch Sport‘ zu sprechen. Sport ist Teilhabe.“ (Küchenmeister & Schneider, 2011)

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 ist Österreich rechtlich dazu verpflichtet, die notwendigen Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller SchülerInnen am Schulsport zu schaffen und Maßnahmen zu deren Verwirklichung zu ergreifen. In Artikel 30 der Konvention heißt es, die Vertragsstaaten hätten geeignete Maßnahmen zu treffen, „{...} um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich“ (Hüppe, 2010, S. 47).

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit Fragen eines qualitativ hochwertigen gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Im Anschluss an aktuelle Defizite der „Integrations-Praxis im Sportunterricht werden theoretische Grundlegungen zur inklusiven Schulsportpädagogik, rechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sowie methodisch-didaktische Prinzipien für den Sportunterricht in heterogenen Gruppen skizziert. Darüber hinaus werden Anforderungen der inklusiven Bewegungspädagogik an SportpädagogInnen und neue Perspektiven für die LehrerInnenbildung diskutiert.

7.1 Kritik an der aktuellen Sportunterrichtspraxis

Die ersten Inklusionsbemühungen der späten achtziger und neunziger Jahre zeigten, dass im Sportunterricht wertvolle Chancen zum Abbau sozialer Distanzen und zum Aufbau zwischenmenschlicher Achtung und Anerkennung liegen und das gemeinsame Sporttreiben von SchülerInnen mit und ohne Behinderung somit prinzipiell wünschenswert und sinnvoll ist. Die Frage nach der Qualität der Gemeinsamkeit wurde jedoch lange Zeit – und teilweise gilt das auch heute noch – vernachlässigt. Blickt man auf die gängige inklusive Schulsportpraxis, die auf äußere Differenzierung und Homogenisierung ausgerichtet ist, sind individualisierte Bewegungsangebote und tatsächlich gemeinsame Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung eher Ausnahme als Regel. In Anlehnung an Untersuchungen von Thiele (2003) und Kretschmer (2000) kritisiert Weichert (2007, S. 139), dass der meist wenig differenzierte Sportunterricht dem Anspruch gemeinsamer Bewegungshandlungen und individualisierter Entwicklungsförderung nicht gerecht wird. Der Unterricht werde anhand eingefahrener Routinen und begrenzter Vorstellungen von gemeinsamem Lernen durchgeführt, ohne die Erfordernisse und Chancen der Heterogenität der Gruppe zu berücksichtigen und zu nutzen.

Weiters kritisch zu sehen sind laut Hölter (2008, S. 106 f.) die wenigen und defizitorientierten Auseinandersetzungen mit SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernbehinderungen im Sportunterricht, in denen Schlagworte wie „Sportschwäche“ oder „Problemkinder“ dominieren. Ein Grund dafür liegt in der fachdidaktischen Orientierung am traditionell reglementierten und leistungsorientierten Sport, in dem Abweichungen vor dem Hintergrund von Schwäche und Defizit gedacht werden. Die Sportunterrichtsmethodik steht nach wie vor im Zeichen enger Vorstellungen von physischer und psychischer Normalität und verfolgt vor-

wiegend leistungs- und konkurrenzorientierte Ziele. Sportartenbezogene Tests (z.B. Cooper-Test), Leistungsüberprüfungen und die Ziffernbeurteilung zeugen von dieser Praxis.

Die über Jahre hinweg praktizierte „Integration“ von SchülerInnen mit Behinderung durch äußere Differenzierung entspricht dem im österreichischen Bildungssystem verankerten Homogenisierungsprinzip, das seinerseits auf der reduzierten pädagogischen Vorstellung von optimalem schulischen Lernen in homogenen Gruppen basiert. Das, was Weichert (2008, S. 65) demnach am inklusiven Unterricht im Allgemeinen kritisiert, gilt auch für den Sportunterricht: „Immer wenn dabei die Unterschiede zwischen ‚Regelkindern‘ und Förderkindern zu groß werden, dann nehmen sich {...} die Sonderpädagogin {...} das behinderte Kind beiseite und üben mit ihm getrennt, da es mit dem Klassendurchschnitt {...} ja ‚nicht mehr mitkommt‘.“

Der Umgang mit Heterogenität scheint auch heute eines der größten Probleme im gemeinsamen Sportunterricht zu sein. Die Tendenzen des institutionalisierten Sports, der auf Gleichheit bzw. Gleichmachung ausgerichtet ist und die Perspektive der Vielfältigkeit vernachlässigt, sorgen vielerorts dafür, dass weiterhin zwischen „Normalität“ und „Abweichung“ unterschieden und SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen dementsprechend kategorisiert und anhand äußerer Differenzierungsmaßnahmen unterschiedlichen Gruppen, PädagogInnen, Inhalten oder Aufgaben zugeteilt werden. Der Gedanke, bei den individuellen Ressourcen der Beteiligten und an den Veränderungsmöglichkeiten des Sports an sich anzusetzen, hat bis dato nur ansatzweise Einzug in die Praxis gehalten. (vgl. Brand, 2008, S. 43)

Jedoch mangelt es nicht nur den SportlehrerInnen an Kenntnissen und Strategien zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität und zur Neukonzeptionierung einer inklusiven Sportdidaktik. Oftmals fehlt es auch an barrierefreien Sportstätten, Geräten, Materialien oder anderen materiellen bzw. personellen Ressourcen. Demnach liegen die Defizite der inklusiven Sportunterrichtspraxis nicht nur auf der Einstellungs- und Unterrichtsebene, sondern auch auf der strukturell-organisatorischen. (vgl. Radtke, 2011, S. 37)

In Anlehnung an Analysen aus der Praxis fasst Fediuk (2006, S. 191) die Unzulänglichkeiten des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in vier Kritikpunkten zusammen. Erstens sind SchülerInnen mit Behinderung in vielen Fällen nur passive TeilnehmerInnen am Unterricht der Nichtbeeinträchtigten, wobei ihre Aufgaben auf Helfen, Zuschauen oder einfach nur Anwesend-Sein beschränkt sind. Zweitens führt die gängige Methode der Koinstruktion, bei der SchülerInnen mit Behinderung von dem/r SonderpädagogIn und „RegelschülerInnen“ von dem/r SportlehrerIn (Zwei-Gruppen-Theorie) unterrichtet werden, dazu, dass die Gemeinsamkeit sich auf das räumliche Beisammensein – in unterschiedlichen Teilen der Halle und mit unterschiedlichen Inhalten und Aufgaben – reduziert. Drittens geht es nach wie vor eher um die Anpassung der SchülerInnen an die Konventionen des Sports als um die Anpassung von Angeboten an die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen. Als vierten Punkt nennt der Autor den Fortbestand ablehnender Haltungen von nicht beeinträchtigten Kindern gegenüber beeinträchtigten MitschülerInnen. Der Grund dafür liegt unter anderem darin, dass LehrerInnen in der Vorstellung, es sei die einzige Möglichkeit zur Herstellung von Chancengleichheit, „Nichtbehinderte zu Behinderten machen“ (Fediuk, 2006, S. 191) und die gemeinsamen Aktivitäten für SchülerInnen ohne Behinderung somit wenig attraktiv sind.

Ein gemeinsamer Sportunterricht, in dem sich die Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung auf passive Beobachtungs- oder Hilfstätigkeiten beschränkt, bewirkt soziale Isolation und Segregation und nimmt darüber hinaus die Freude an der Bewegung. Dementsprechend dürfen Gemeinsamkeit und Inklusion nicht bloß abstrakte Konzepte bleiben, die einer pädagogischen Praxis gegenüberstehen, in der es mehr um ein Nebeneinander als um ein Miteinander im Sporttreiben geht.

Weichert (2008, S. 67) sieht den Schlüssel zur Veränderung in der Neuorientierung der allgemeinen inklusionspädagogischen Didaktik. Solange sie keine konkreten Ansätze für eine tatsächliche Gemeinsamkeit von SchülerInnen unterschiedlicher Ressourcen und Fähigkeiten liefert und auf äußere Differenzierungsmaßnahmen baut, wird sich auch im Sportunterricht wenig verändern.

7.2 Theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik im Schulsport

Wie bereits ausführlich erörtert wurde, ist die gelungene Implementierung von inklusiver Pädagogik im österreichischen Schulsystem nur dann möglich, wenn ein paradigmatischer Wechsel, also ein Umdenken in der „integrativen“ Pädagogik stattfindet. In diesem Sinne darf sich der gemeinsame Sportunterricht nicht länger als sonderpädagogische Betreuung von SchülerInnen mit Behinderung parallel zum „Regelunterricht“ der Nichtbeeinträchtigten verstehen, sondern muss die Befähigung aller SchülerInnen zu Autonomie und Selbstbestimmtheit zu seinem obersten Ziel erklären. Neue bewegungspädagogische Konzepte, die sportpädagogische und psychomotorische Aspekte vereinen und mittels vielfältiger und variabler Inhalte eine neue Qualität von Gemeinsamkeit schaffen, müssen an die Stelle des traditionell leistungs- und wettkampforientierten Sportunterrichts treten. (vgl. Hölter, 2008, S. 98 ff.)

Bezüglich der dieser Arbeit zugrunde liegenden Frage nach der Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht, sei auf die Worte Fediuks (1999, S. 6) verwiesen, der schon zwei Jahre nach der gesetzlichen Überführung der Inklusion auf der Sekundarstufe I ausführt:

„Die Partizipation meint nicht bloß {sic} das räumliche Beisammensein, sondern einen tiefgreifenden Veränderungsprozeß {sic} der sportpädagogischen Leitvorstellungen, Unterrichtsformen und deren Voraussetzungen in Richtung einer Konzeption, die auf die Entfaltung der Individualität aller Schüler, die Bewältigung eines erhöhten Ausmaßes an Heterogenität in den Gruppierungen und die Bereitstellung der notwendigen Bedingungen für einen integrationsfähigen Schulsport zielt.“

Im Gegensatz zur eingliedernden „integrativen“ Praxis, die danach fragt, wie ein Kind sein muss oder was es tun muss, um am Sportunterricht teilzunehmen, verlangt der inklusive Ansatz nach Veränderungen des Sportunterrichts selbst, sodass alle Involvierten mit all ihren Unterschieden an allen Aktivitäten teilhaben können (vgl. Radtke, 2011, S. 35).

„Sport und Bewegung sind im Bildungsanspruch des Menschen unverzichtbar. {...} Wo immer Kinder in ihrer Entwicklung gefordert und gefördert werden sollen, sollte Sport mit seinen motorischen, geistigen, affektiven, kreativen und sozialen Potentialen genutzt werden, je frühzeitiger, desto besser.“ (Gaska & Senf, 2011, S. 178)

7.2.1 Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt

In Anlehnung an die in Kapitel 6 getroffenen Überlegungen zur inklusiven Schule für alle, sind auch für die Realisierung einer Sportpädagogik der Vielfalt mehrere Ebenen mitzudenken. So bedarf es der Auseinandersetzung mit administrativen und strukturellen Rahmenbe-

dingungen, mit didaktischen Grundfragen sowie mit curricularen und methodischen Aspekten, um Inklusion im und durch Sportunterricht zu erreichen (vgl. Fediuk & Hölter, 2003, S. 24).

Ein Grundprinzip auf sportdidaktischer Ebene besteht darin, motorische, kognitive oder intellektuelle Fähigkeitsunterschiede nicht als Defizite, sondern als Wert des jeweiligen Individuums anzuerkennen. Indem nicht an der Defektbehebung, sondern an vorhandenen Potentialen und Ressourcen angesetzt wird, soll jedes Kind auf individuellem Weg und in individuellem Tempo in seiner Entwicklung gefördert werden. Dies durch Kommunikation und Interaktion sowie durch die Kooperation an gemeinsamen Bewegungsaufgaben und sportlichen Aktivitäten, für die jede/r genau den Beitrag leistet, den er/sie aufgrund seiner/ihrer aktuellen Fähigkeiten leisten kann, auch wenn er/sie dabei auf Hilfestellungen angewiesen ist. Feuser (2010, S. 10) meint dazu:

„Pädagogik und Therapie hätten unter Aspekten einer entwicklungslogischen Didaktik, auf die ‚nächste Zone der Entwicklung‘ eines Menschen gerichtet, ihm im Feld der Kooperation aller an einem Gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, zu kommunizieren, was zu kommunizieren ist, das meint, Mensch und Welt wahrnehmbar und handelnd erfahrbar zu machen und uneingeschränkte Teilhabe an allem zu gewähren, wie hoch sie in Anbetracht bestimmter Beeinträchtigungen auch assistiert sein muss.“

Auf methodisch-curricularer Ebene geht es darum, sich von der Sportartenorientierung des Unterrichts zu distanzieren und sich lebensnahen Bewegungsproblemen zuzuwenden, die für die SchülerInnen interessant sind vielfältige Auseinandersetzungen sowie variable Lösungen erlauben. Grundvoraussetzung dafür ist die Verfügbarkeit notwendiger administrativer und finanzieller Mittel, denn qualitätsvolle Inklusion verlangt nach materiellen und personellen Ressourcen. (vgl. Fediuk & Hölter, 2003, S. 24)

Hier wird bereits deutlich, dass der Sportunterricht in heterogenen Gruppen unter einer Vielzahl von positiven Bedingungen gewährleistet sein muss, „{...} damit Integration nicht nur als formaler Begriff zweier aufeinander prallender Gruppen verstanden werden kann {...}“ (Debling, 2008, S. 52).

7.2.2 Ebenen inklusiver Prozesse im Sportunterricht

Nach dem Theorieansatz der Inklusion als dynamische Balance von Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. Kapitel 7.4.5) finden inklusive Prozesse auf mehreren Ebenen statt, die in Wechselwirkung zueinander stehen.

Zunächst bedarf es der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsprozessen und -dynamiken jedes Kindes auf der innerpsychischen Ebene. Hier stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten des Sportunterrichts für die Individualentwicklung aller SchülerInnen. Auf der zweiten und wichtigsten Ebene, der interaktionellen, geht es um jene (sozialen) Prozesse, die sich in der Kommunikation und Interaktion zwischen den SchülerInnen ereignen, d.h. um die Begegnung und das gemeinsame Tun in Bewegungssituationen und über Bewegungsbeziehungen. Die handlungsbezogene Ebene betrifft die didaktischen Bedingungen und Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts, sie appelliert an die Kompetenzen der SportpädagogInnen. Die vierte, institutionelle Ebene bezieht sich auf die Schulorganisation. Sie fragt nach den strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, nach verbindlichen oder schulautonomen Richtlinien und Lehrplänen, und nach den erforderlichen pädagogischen Ressourcen für den Umgang mit Heterogenität. Auf der fünften und

letzten Ebene, der gesellschaftlichen, geraten soziale Norm- und Wertvorstellungen in den Blickpunkt, die in prinzipiell allen inklusiven Prozessen – egal ob im Sportunterricht oder in anderen Lebensbereichen – Einfluss haben. (vgl. Scheid, 2008, S. 147 f.)

In Bezug auf gemeinsame sportliche Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung – also für die interaktionelle Ebene – gibt es mittlerweile eine Reihe wissenschaftlicher Studien, die, wenn auch nicht generalisierend, von den möglichen positiven Effekten inklusiven Schulsports im Hinblick auf motorische und soziale Entwicklungsprozesse zeugen. Schon 1988 wies Fediuk in einer 6-monatigen Feldstudie nach, dass SchülerInnen, die an inklusiven Sportangeboten teilnahmen, ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber Kindern mit Behinderung signifikant veränderten. Auch Bös & Scholtes (1990) belegten Veränderungen der sozialen Handlungsfähigkeit und Einstellungen in Bezug auf Kontakt, Toleranz und Kooperation. In einer Untersuchung zu den Wirkungen von gemeinsamen Spiel- und Sportfesten mit geistig beeinträchtigten Kindern auf die nicht beeinträchtigten SchülerInnen zeigte Scheid (1995), dass Begegnungssituationen in Bewegung und Sport zum Abbau sozialer Distanzen und zur positiven Veränderung von Erwartungshaltungen führen. (vgl. Scheid, 2008, S. 148 f.)

7.2.3 Zwischen Ablehnung und Freundschaft: zur Beziehungsqualität zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung

Das Verhältnis zwischen Kindern mit und ohne Behinderung im Sportunterricht ist eine Frage der Qualität ihrer Beziehung(en), die ihrerseits von wechselseitigen Einstellungen, Erwartungshaltungen und den Besonderheiten der Interaktion bzw. des Kontaktes abhängt. In Anlehnung an Diehm (2000) differenziert Weichert (2008, S. 86) sechs Kategorien für die Beziehungsqualität: Ablehnung und Diskriminierung, Gleichgültigkeit und Nichtbeachtung, Duldung und Toleranz, Vorteilgabe und Anerkennung von Differenz, Gleichberechtigung und Chancengleichheit, Freundschaft. Der Autor verweist darauf, dass überwiegend die Einstellungen der Nichtbeeinträchtigten gegenüber den Beeinträchtigten ausschlaggebend für deren Verhältnis sind.

Die Ursachen für negative Ausprägungen der Beziehungsqualität liegen auf beiden Seiten und betreffen ideelle und personale Aspekte gleichermaßen. Zum einen wird Behinderung in der ideologischen Auffassung der Gesellschaft nach wie vor als Abweichung vom Normalen und Irritation von Gewohntem verstanden, was mit diskriminierenden Haltungen und hierarchischen Beziehungsstrukturen einhergeht. Zum anderen lernen und wissen Kinder ohne Behinderung in der Regel nicht, wie sie etwa mit mehrfachbeeinträchtigten MitschülerInnen umgehen, reden, spielen oder Sport treiben können, weshalb Kontakt und Interaktion vermieden werden. Auf der anderen Seite fehlt es Kindern mit Behinderung oft am nötigen Handlungsrepertoire für Interaktion und Kommunikation. Durch den Mangel an positiven Beziehungen und die ausweichenden oder ablehnenden Haltungen ihrer MitschülerInnen werden sie in soziale Isolation gedrängt. (vgl. Weichert, 2008, S. 66 ff.)

„Um diese Normen auf der gesellschaftlichen und mangelnde Kompetenzen auf der personal-individuellen Ebene zu brechen und Kompetenzen zu entwickeln, genügt ‚ein bisschen Integration‘ in der Schule nicht {...}“ (Weichert, 2008, S. 68).

Um den möglichen negativen Effekten des gemeinsamen Unterrichts entgegen zu treten und positive Beziehungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu ermöglichen,

bedarf es im inklusiven Schulsport der Schaffung besonderer Rahmenbedingungen. Scheid (1995, S. 159 f.) differenziert dabei drei Ebenen: ein angemessenes Material- und Raumangebot auf institutionell-organisatorischer Ebene, eine ausreichende Qualifikation und Qualifizierung der Sportlehrkräfte auf personeller Ebene, und passende Unterrichtsmethoden und -inhalte auf didaktischer Ebene. Diese Rahmenbedingungen werden in den folgenden Kapiteln näher erörtert.

7.3 Strukturelle Rahmenbedingungen für den inklusiven Schulsport

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit didaktischen Zielvorstellungen und methodischen Realisierungsmöglichkeiten von inklusivem Sportunterricht bedarf es zunächst eines Schrittes zurück, um die Rahmenbedingungen der schulsportlichen Inklusion auf institutioneller und strukturell-organisatorischer Ebene zu klären. Sie bilden die Grundlage für alle weiteren Fragen der inhaltlich-methodischen Unterrichtsgestaltung.

7.3.1 Schulrechtliche Bestimmungen

Im Jahr 1988 veröffentlichte das damalige BMUK einen ersten Erlass zur „Integration von behinderten Schülern im Unterricht aus Leibesübungen“. Ziel war die Aufweichung der bis dato gängigen Praxis, SchülerInnen mit Behinderung nach dem Prinzip der Vermeidung möglicher Schädigungen oder Verletzungen durch Überlastung vom Sportunterricht freizustellen. Die Verordnung sah keine generelle Inklusion in den Sportunterricht vor, sondern legte konkrete Bedingungen fest, wie etwa die Bereitschaft und das Einverständnis der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen und die Einholung ärztlichen oder therapeutischen Rats. Darüber hinaus war keine gänzliche, sondern nur eine begrenzte Einbindung in vorab festgelegte schulsportliche Aktivitäten vorgesehen. LehrerInnen waren aufgefordert, Möglichkeiten der Inklusion in Schulveranstaltungen (Schulsportkurse u.Ä.) zu erarbeiten und SchülerInnen mit Behinderung unter Berücksichtigung des Grades ihrer Beeinträchtigung zu beurteilen. (vgl. BMUK, 1988, 11.02.2012)

Nach heutigem Schulrecht sind SchülerInnen mit Behinderung vom Pflichtgegenstand Bewegung und Sport nur dann zu befreien, wenn ein „körperliches Gebrechen“ (VO-Befreiung §1 (1)) sie an der Teilnahme am Unterricht hindert oder ihre Gesundheit durch die Teilnahme gefährdet wäre. Die Befreiung ist von der Schulleitung auszusprechen und nur auf für den Zeitraum der Verhinderung zu gewähren. Spätestens zu Beginn jedes Schuljahres ist die Befreiung vom Sportunterricht erneut zu prüfen. (vgl. Anewanter et. al., 2009, S. 19 f.)

Die Aufnahme von SchülerInnen in Hauptschulen oder AHS-Unterstufen mit sportlichem Schwerpunkt setzt nach SchOG §17 (2) bzw. §40 (6) „ {...} die im Hinblick auf die besondere Aufgabe der Sonderform erforderliche Eignung voraus, die durch eine Eignungsprüfung festzustellen ist“ (BKA, 2012b, 27.01.2012). Es gibt keine zusätzlichen Regelungen für die Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung, weshalb der Besuch von Sportklassen vor allem für SchülerInnen mit Bewegungs- und Sinnesbehinderungen eher die Ausnahme ist.

Die schulrechtlichen Verordnungen zur Leistungsbeurteilung von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport sind unter Punkt 7.6.1 zu finden.

7.3.2 Voraussetzungen auf der strukturell-organisatorischen Ebene

Eine wesentliche Voraussetzung für den inklusiven Schulsport ist die Schaffung geeigneter Infrastrukturen. Insbesondere bauliche und räumliche Gegebenheiten der Sportanlagen sind hier von Bedeutung. Ihre Zugänglichkeit ist Grundvoraussetzung dafür, dass etwa SchülerInnen mit Bewegungsbehinderungen am Sportunterricht teilnehmen können. Neben ausreichend breiten Türen und – falls erforderlich – dem Bau von Rampen oder Liften für SchülerInnen im Rollstuhl bedarf es auch der angemessenen architektonischen Beschaffenheit von Freianlagen, schuleigenen Schwimmhallen (falls vorhanden), Gerätekammern, Garderoben oder Toiletten. Damit inklusiver Sportunterricht also überhaupt stattfinden kann, müssen Sportanlagen und die dazugehörigen Räumlichkeiten für alle SchülerInnen zugänglich und benutzbar sein. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2009, S. 15)

Gemäß §39 (3) des Burgenländischen Pflichtschulgesetzes hat die Landesregierung Bestimmungen über den Bau und die Einrichtung von Sportanlagen an öffentlichen Pflichtschulen zu regeln: „{...} diese Vorschriften haben Bestimmungen {...} über Art, Größe, Belichtung, Beleuchtung, Belüftung, Beheizung und Einrichtung der Räume sowie über die {...} behindertengerechte Gestaltung zu enthalten“ (BKA, 2012c, 28.01.2012).¹⁴

Neben der räumlichen Barrierefreiheit verlangt inklusiver Sportunterricht nach der Verfügbarkeit und Bereitstellung finanzieller und materieller Ressourcen zur Ausstattung der Schule mit Sportgeräten, Materialien und anderen Hilfsmitteln. Nach Scheid (1995, S. 160) sollten insbesondere psychomotorische Übungsgeräte Bestandteil der schulischen Ausrüstung sein, da sie in inklusiven Settings vielfältig und variabel genutzt werden können. Es geht weiters um den behinderungsgerechten Einsatz von Materialien und etwaigen Hilfsmitteln entsprechend der Bedürfnisse jedes Kindes und um die Anpassung von Sportgeräten an individuelle Voraussetzungen (vgl. Ortland 2002, S. 110; zit.n. Axmann-Leibetseder, 2009, S. 15 f).

Als weitere Kriterien für qualitätvollen inklusiven Sportunterricht auf der organisatorischen Ebene nennt Scheid (1995, S. 159) verringerte KlassenschülerInnenzahlen, flexiblere Unterrichtszeiten und den vermehrten Einsatz zusätzlicher Lehrkräfte oder Betreuungspersonen mit entsprechenden Qualifikationen. Unter der Voraussetzung des persönlichen Engagements aller Lehrpersonen und deren Bereitschaft zu Austausch und Zusammenarbeit, bieten Teamteaching oder andere Formen des kooperativen Unterrichts vielfältige Möglichkeiten für die methodische Gestaltung eines gemeinsamen Sportunterrichts, der Teilhabe- und individuelle Entwicklungschancen in und durch Bewegung eröffnet.

7.4 Prinzipien für den Sportunterricht in heterogenen Gruppen

Eine grundlegende Schwierigkeit der Didaktik besteht darin, aus theoretischen pädagogischen Forderungen und Problemstellungen konkrete didaktische Ziele und praktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht abzuleiten (vgl. Hölter, 2008, S. 100). Dennoch ist eine inklusiv konzipierte Sportdidaktik dazu angehalten, sich die Frage nach möglichen Grundprinzipien des gemeinsamen Sporttreibens und Bewegens in einer Schule für alle zu stellen. Dabei haben die von Binting und Wilhelm (2001, o.A.) formulierten Kriterien einer

¹⁴ Anm. der Verfasserin: Die genauen Richtlinien für den Sportstättenbau an österreichischen Bundesschulen sind auf der Schulsportinformationsseite des BMUKK unter http://schulsportinfo.at/?page_id=2 zu finden.

im Zeichen der inklusiven allgemeinen Pädagogik stehenden Didaktik auch für den Sportunterricht Gültigkeit:

„In diesem Entwurf einer neuen pädagogischen Theorie und Praxis, in der allgemein didaktische und sonderdidaktische Konzeptionen zu Gunsten einer neuen Qualitätsstufe von Didaktik aufgehoben sind, {...} ist sie nämlich nicht einseitig am Aspekt der Kognition bzw. an der "Sach- und Dingwelt" orientiert, sondern trägt bei allen Lehr- und Lernprozessen den Aspekten der Persönlichkeit, des Wollens, der Emotion, des Handelns, der Kooperation und des Sozialen gleichermaßen Rechnung. Ein Unterricht, in dem all diese Dimensionen gleichrangig zur Geltung kommen, bedarf konsequenterweise einer Lehr- und Lernkultur, die {...} allen Schülern vielfältige Möglichkeiten des Dialogs, der Interaktion, der Kommunikation und Kooperation miteinander ermöglicht {...}.“

7.4.1 Entwicklungsförderung durch Bewegungsbeziehungen

Die positiven Auswirkungen von Bewegung, Spiel und Sport auf die personale und soziale Entwicklung von Menschen mit Behinderung wurden in Kapitel 4.2 bereits eingehend diskutiert.

Entwicklungsfördernde Effekte stellen sich im inklusiven Sportunterricht aber keineswegs von selbst ein, sondern erfordern eine bewusste Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamen Lernens in und durch sportliche Aktivität. Weichert (2008) spricht in diesem Kontext von der Notwendigkeit der „Integration durch Bewegungsbeziehungen“ (S. 55 ff.), in der die Realisierung und Gestaltung sozialer Beziehungsaspekte durch Bewegung in den Vordergrund rückt, und schlägt folgende Definition der Bewegungsbeziehung vor:

„Im engeren Sinn ist eine von der Bewegung getragene und auf Bewegung gerichtete gemeinsame Handlung von Menschen dann eine Bewegungsbeziehung, wenn sich die Bewegungen der Beteiligten wechselseitig beeinflussen. {...} Dabei entsteht in der Interaktion ein Spannungsbogen, dessen primär aufrechterhaltendes Element die Bewegung ist {...}.“ (Weichert, 2008, S. 57)

Die Bedeutung von Bewegungsbeziehungen liegt zunächst darin, dass gemeinsames sportliches Handeln nur dann einen Sinn in Richtung Inklusion hat, wenn dadurch auch soziale Beziehungen gestiftet werden, die über die konkrete Unterrichtssituation hinausgehen. Gelingen können sie nur dann, wenn alle beteiligten SchülerInnen ihren individuellen Spaß haben und sich Chancen für deren effektive Entwicklungsförderung durch die Beteiligung an gemeinsamen Bewegungsaktivitäten – wie hoch diese aufgrund vorhandener Beeinträchtigungen auch immer sein mag – ergeben. Dazu muss die traditionelle Leistungsorientierung des Sports zugunsten eines vermehrt solidarischen, individualisierten und vor allem variablen Sporttreibens verlassen werden. (vgl. Weichert, 2008, S. 56)

Die Herstellung von (sozialer) Gemeinsamkeit durch Bewegung kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen passieren. Je nach Betätigungsfeld können Bewegungsbotschaften zwischen den Beteiligten über Materialien, über Musik oder Geräusche, über gemeinsame Bewegungs-, Lauf- oder Atemrhythmen, über Körperkontakt u.v.m. transportiert werden. Durch die vielfältige Nutzung optischer, akustischer, medialer, materieller und taktiler Kanäle können Interaktionsprozesse – z.B. zwischen einem/r SchülerIn mit und einem/r SchülerIn ohne Behinderung – in Gang gesetzt werden, die über das rein motorische Miteinander hinausgehen und auch die soziale und emotionale Ebene der Beziehung betreffen. (vgl. Weichert, 2008, S. 57 f.)

Das primäre Ziel in der Gestaltung von Bewegungsbeziehungen muss sein, positive Beziehungserfahrungen zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Voraussetzungen zu ermöglichen, um durch gemeinsame sportliche Tätigkeiten die obig genannten Problemfelder der bisherigen Unterrichtspraxis zu überwinden und einen Schritt in Richtung Inklusion zu tun. (vgl. Weichert, 2008, S. 56 ff.).

7.4.2 Prinzipien für gelingende Bewegungsbeziehungen

Gelingende Bewegungsbeziehungen sind der Grundstein dafür, inklusive Lernprozesse im Sportunterricht in Gang zu setzen. Jedoch reicht es nicht, sie als kurzfristige hierarchische Kontakte zu verstehen, in denen SchülerInnen ohne Behinderung jenen mit Behinderung „helfen“. Sie sind in manchen Fällen zwar wünschenswert und gut, können aber nicht die Basis für eine dauerhafte und attraktive Gemeinsamkeit im Sporttreiben sein: „Kinder erschöpfen sich schnell in solcher Hilfsbereitschaft und Hilfestellung“ (Hölter, 2008, S. 71).

Damit gemeinsame Bewegungsaktivitäten für alle attraktiv sind, müssen sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Behinderung Gelegenheiten finden, ihre Ressourcen einzusetzen, ihre Grenzen zu erfahren und zu erweitern und aktiv und selbstbestimmt zu agieren. Bei gemeinsamen Bewegungszielen sollen Spielräume für individuell unterschiedliche Entscheidungen und Bewältigungsstrategien (z.B. verschiedene Materialien bei gleicher Aufgabe) bleiben. Bewegungsbeziehungen müssen weiters nicht nur auf jeweils zwei SchülerInnen beschränkt bleiben, denn mit der Anzahl der Involvierten steigen auch die Möglichkeiten sozialer Konstellationen und Austauschs. In jedem Fall geht es darum, neue Strategien für den Umgang mit Verschiedenheit zu finden, indem Unterschiedlichkeiten durch verschiedene Bewegungsrollen und Aufgabestellungen innerhalb eines gemeinsamen Themas (z.B. koordinativer Stationsbetrieb) ihren Ausdruck finden können und sich jede/r aktiv einbringen kann. Es geht geradezu um das „Spiel mit dem Unterschied“ (Weichert, 2008, S. 75) als pädagogische Chance für gemeinsames und zugleich individuelles Lernen in der Bewegung. Einseitige Abhängigkeiten oder die Vorstellung, SchülerInnen mit Behinderung immer und überall „helfen“ zu müssen, finden hier keinen Platz. (vgl. Weichert, 2008, S. 73 ff.)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Erfolg von Bewegungsbeziehungen sich nicht an der Quantität der Kontakte zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen misst, sondern an deren Qualität. In vordergründig inszenierten „integrativen“ Aktivitäten haben oft weder die SchülerInnen mit noch jene ohne Behinderung eine Ahnung davon, wie sie gemeinsam spielen, agieren oder kommunizieren sollen, wodurch Unsicherheiten und die Vermeidung von Interaktion vorprogrammiert sind. Daher sollten Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Vorstellungen und Handlungsstrategien dazu erworben werden, was Gemeinsamkeit bedeutet und wie sie im Sport gelebt werden kann.

Als weiteres Kriterium inklusiver Bewegungsbeziehungen nennt Weichert (2008, S. 76) die autonome Differenzierung von Aktivitäten. Damit ist gemeint, dass die PartnerInnen in der Interaktion selbst darüber entscheiden können, wer innerhalb der gemeinsamen Tätigkeit welche Aufgaben und Rollen übernimmt, welche Materialien dazu erforderlich sind und welcher Veränderungen es eventuell während der Aktivität bedarf. Dieser Ansatz impliziert ein „Mehr“ an Flexibilität in der zeitlich-räumlichen Organisation und in der methodisch-didaktischen Gestaltung des Sportunterrichts seitens der Lehrpersonen.

In jedem Fall sind Bewegungsbeziehungen als dynamische Gefüge zu verstehen, die einmal besser und einmal weniger gut gelingen und immer wieder aufs Neue hergestellt werden müssen: „Es ist wie das Schaukeln auf einer Wippe mit einem Hin- und Her, mit Gleichgewicht und Gleichgewichtsverlust, Aktivität und Passivität, Sicherheit und Unsicherheit und hat etwas Dialektisches“ (Weichert, 2008, S. 57).

7.4.3 Soziales Lernen

Neben der Erweiterung des Bewegungsrepertoires, der Verbesserung motorischer (koordinativer und konditioneller) Fähigkeiten, der Ausbildung eines positiv-realistischen Selbst- und Körperkonzepts und der individualisierten Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung, ist auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen ein wesentliches Ziel des inklusiven Sportunterrichts. Dazu gehören Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsfähigkeit, die Bereitschaft zu Dialog und Austausch, der Aufbau zwischenmenschlicher Achtung u.v.m. Anhand gemeinsamer sportlicher Aktivitäten in positiv besetzten Bewegungsbeziehungen sollen Kinder und Jugendliche lernen, das eigene Tun zu reflektieren, mit Unterschieden umzugehen und jeden Menschen in seinem So-Sein zu achten und zu respektieren, ungeachtet der Leistungen, die er zu erbringen imstande ist (vgl. Scheid, 1995, S. 172 f.; Axmann-Leibetseder, 2005, S. 65).

Insofern ist eine der wesentlichen pädagogischen Grundlegungen von inklusivem Schulsport die Herstellung sozialer Gefüge, in denen wertschätzend, rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst miteinander umgegangen und niemand aufgrund seiner/ihrer Merkmale oder Fähigkeitsgrenzen ausgeschlossen wird. Es geht um den Abbau ein- oder beidseitiger Abwehrhaltungen oder Vorurteile, den Aufbau von Verständnis und Respekt gegenüber menschlichen Unterschieden und die Vermittlung von Freude am gemeinsamen Bewegen, Spielen und sportlichen Tun. Voraussetzung dafür ist, dass SchülerInnen ein entsprechendes Um- bzw. Lernfeld vorfinden, das ihnen Möglichkeiten eröffnet, das eigene Sozialverhalten im und durch Sport zu erproben und in der Wechselbeziehung mit anderen darin zu wachsen. (vgl. Fediuk, 1999, S. 41).

In Anlehnung an das theoretische Konzept der interaktionistischen Rollentheorie Krappmanns (1975) müssen SchülerInnen in heterogenen Gruppen dazu befähigt werden, die Erwartungen und Wünsche der anderen zu erkennen, unterschiedliche Positionen und Rollen zu akzeptieren und zu verstehen, und unterschiedliche oder gar widersprüchliche Bedürfnisse in der Interaktion zu ertragen. Für den inklusiven Sportunterricht bedeutet dies, soziales Lernen dahingehend zu gestalten, dass die Beziehungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung durch Toleranz und Kooperationsbereitschaft getragen werden und jede/r am gemeinsamen Sporttreiben teilhaben kann. (vgl. Scheid, 1995, S. 174)

Abschließend sei darauf verwiesen, dass soziales Lernen – egal ob beabsichtigt oder nicht – prinzipiell immer stattfindet. Daher gilt es, sich mit dem „Wie“ der bewussten Gestaltung sozialer Lernprozesse auseinanderzusetzen, anstatt diese dem Zufall zu überlassen und Gefahr zu laufen, dass das „Miteinander“ im Sportunterricht genau das Gegenteil, nämlich Ausgrenzung und Ablehnung, bewirkt. (vgl. Fediuk, 1999, S. 38 ff.)

Dementsprechend ist die Inklusion von Kindern mit Behinderung auch eine Frage danach, in welchen Situationen und Formen bzw. mit welchen psychosozialen Auswirkungen der Sportunterricht Gelegenheiten zur Interaktion und Kommunikation schafft, in denen die „Gemein-

samkeit“ von SchülerInnen mit und ohne Behinderung nicht über das räumliche Miteinander, sondern über qualitätsvolle Sozialkontakte hergestellt wird (vgl. Thiele, 2003, S. 27).

7.4.4 Innere Differenzierung und Öffnung des Unterrichts

Den Überlegungen Georg Feusers (2001, S. 12) zufolge erfordert die Implementierung von inklusiver Pädagogik in der Schule ein didaktisches Fundamentum, das seinerseits auf zwei wesentlichen Prinzipien beruht. Zum einen geht es um die Kooperation aller SchülerInnen an gemeinsamen Gegenständen, und zum anderen um innere Differenzierung durch die entwicklungslogische – d.h. auf die Entwicklung jedes/r Einzelnen gerichteten – Individualisierung gemeinsamer Curricula und Inhalte. Will der inklusive Schulsport diesen Prinzipien gerecht werden, müssen eingefahrene Routinen des lehrerInnen- und leistungsorientierten Sportunterrichts zugunsten kooperativer, handlungsorientierter und offener Unterrichtsformen überwunden werden, in denen die SchülerInnen selbst zu aktiven GestalterInnen gemeinsamer sportlicher Aktivitäten in heterogenen Gruppen werden.

Innere Differenzierung statt Segregation durch separate Bewegungsangebote, Individualisierung eines gemeinsamen Lehrplans anstelle unterschiedlicher „angepasster“ Curricula, Kooperation in gemeinsamen Bewegungsaktivitäten anstelle der Koinstruktion unterschiedlicher Gruppen nach Leistungsniveau. Diese und ähnliche didaktische Prinzipien bilden die Basis der gelingenden Realisierung von Inklusion im Sportunterricht. (vgl. Debling, 2008, S. 21)

Das Prinzip der „optimalen Förderung aller SchülerInnen“ ist in der herkömmlichen Sportunterrichtspraxis auf die Optimierung der sportlichen Leistungsfähigkeit ausgerichtet, weshalb in vielen Fällen äußere Differenzierungsmaßnahmen wie Gruppen- oder Aufgabentrennung im Vordergrund stehen. Sie können weder der Forderung nach der Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität gerecht werden, noch tragen sie den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen Rechnung. Indem bestimmte Bewegungsinhalte nur bestimmten SchülerInnen zugänglich sind und anderen aufgrund aktueller Leistungsgrenzen verschlossen bleiben, werden vorhandene Ressourcen und Entwicklungspotentiale nicht genutzt. Zur Überwindung seiner Orientierung an Output, Leistung und Homogenität muss der Sportunterricht sich neuen Perspektiven öffnen, die der Heterogenität der SchülerInnen nicht durch Separation, sondern durch die innere Differenzierung gemeinsamer Inhalte begegnen. (vgl. Fediuk, 1999, S. 33)

Die Problematik der inneren Differenzierung besteht nach Fediuk und Hölter (2003) darin, dass SportlehrerInnen sie zwar als prinzipiell erstrebenswertes Ziel für den Umgang mit Vielfalt im inklusiven Unterricht anerkennen, zum Teil aber nach wie vor Schwierigkeiten mit ihrer praktischen Umsetzung haben. In Anlehnung an Hartmut von Hentig (1993) schlagen die Autoren daher vor, das abstrakt erscheinende Konzept auf einfache pädagogische Grundprinzipien herunterzubrechen, um SportlehrerInnen zur Veränderung zu ermutigen und sie bei der Verwirklichung im Unterricht zu unterstützen. In diesem Sinne meint innere Differenzierung zunächst nichts anderes, als individuelle Entwicklungsprozesse und Fähigkeiten zu berücksichtigen, Geduld zu haben und jedem Kind die Zeit zu lassen, die es braucht. Es bedeutet auch, sich von bisherigen Vorstellungen eines „funktionierenden“ Sportunterrichts zu verabschieden, in dem möglichst alle Kinder in der gleichen Zeit und in gleichem Tempo die gleichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und messbare Leistungen (Weiten, Höhen, Zeiten u.Ä.) erbringen sollen, um sie „gerecht“ zu beurteilen. Innere Differenzierung erfordert

die Bereitschaft zu höherer Flexibilität und, vor allem zu Beginn, zu einem Mehr an persönlichem Engagement und zeitlichem bzw. methodischem Aufwand. (vgl. Fediuk & Hölter, 2003, S. 24)

Bintinger et. al. (2005, S. 34) ergänzen an dieser Stelle, dass gemeinsames Lernen im Unterricht nicht länger als linear strukturierter Erwerb von Fertigkeiten, sondern vielmehr als dynamisches Miteinander in der selbstbestimmten Auseinandersetzen mit (Bewegungs-)Aufgaben zu denken ist. Gemeinsames Bewegen, Spielen und Sporttreiben sollen zum Mittel für die Ausbildung persönlicher und sozialer Handlungskompetenzen werden, die über den Unterricht hinausgehen und SchülerInnen zu autonomen Individuen machen. Voraussetzung dafür ist die Öffnung des Unterrichts gegenüber neuen methodisch-didaktischen Perspektiven einerseits und gegenüber der Lebenswelt der SchülerInnen andererseits.

Offene Unterrichtsformen werden seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts propagiert und zielen auf Selbstbestimmtheit und soziales Lernen. Sie sind eine Absage an lernzielorientierte Konzepte des homogenisierenden Sportunterrichts und seiner Orientierung am sportlichen Technikerwerb (vgl. Fediuk, 1999, S. 45). Sie geben SchülerInnen Raum und Zeit, sich selbstbestimmt mit Bewegungsaufgaben auseinanderzusetzen und in der Interaktion mit anderen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander zu lernen. Bintinger et. al. (2005, S. 34) meinen dazu: „Durch ‚Offenen Unterricht‘ sollten die starren fachwissenschaftlichen Grenzen {...} gesprengt und ein mehrperspektivischer Raum für den handelnden Umgang der Kinder mit den Objekten ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen eröffnet werden.“

Offenheit meint auch, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedliche Zugänge zu „Bewegungsthemen“ (Scheid, 1995, S. 176) haben und diese entsprechend ihrer momentanen Ressourcen auch unterschiedlich bewältigen können. Es geht nicht um richtige oder falsche, sondern um variable und individuell verschiedene Bewältigungs- und Lösungsmöglichkeiten. Die Aufgabe der SportlehrerInnen besteht darin, Gelegenheiten für mehr Mitbestimmung und Eigenverantwortung sowie die notwendigen materiellen (z.B. vielfältiges Materialangebot und Gerätearrangements) und organisatorischen (z.B. flexible Nutzung vorhandener Sportanlagen und Infrastrukturen) Rahmenbedingungen für offene Lernsituationen zu schaffen. (vgl. Bintinger et. al., 2005, S. 34; Fediuk, 1999, S. 45)

Offenheit meint nicht Beliebigkeit, sondern eine flexibel gestaltbare, schülerInnenorientierte Vorgehensweise, in der der Lernprozess Vorrang gegenüber dem Lernprodukt hat: „Integrationssport sollte die Handlungskompetenz möglichst auf breiter und vielfältiger Basis schulen. Das Spiel- und Bewegungsangebot ist daher prozessorientiert und weniger ausführungsorientiert zu gestalten“ (Debling, 2008, S. 53).

7.4.5 Zum Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz

In Anbetracht des Prinzips der Wertschätzung menschlicher Vielfalt hat jede/r SchülerIn das Recht auf die gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht. Kognitive, psychische oder physische Beeinträchtigungen dürfen kein Grund dafür sein, Einzelne von bestimmten Bewegungs- oder Erfahrungsfeldern auszuschließen. Durch angemessene organisatorische (Materialien, Geräte u.Ä.) und methodische Rahmenbedingungen, Instruktionen und flexible zeitlich-räumliche Strukturierungen des Unterrichts sind prinzipiell alle Felder und Zielperspektiven des Schulsports für alle Kinder und Jugendlichen zu öffnen. (vgl. Tiemann & Hofmann, 2010, S. 110 f.)

Gleichberechtigung und gleiche Chancen auf Teilhabe intendieren aber nicht, Differenzen zu negieren und auf Gleichmachung zu drängen. Im Gegenteil, der inklusive Sportunterricht soll Raum und Zeit dafür schaffen, Unterschiede zu erfahren, zu respektieren und wertzuschätzen.

In Anlehnung an die „Theorie der Integrativen Prozesse“ nach Reiser (1991) stellen Tiemann und Hofmann (2010, S. 109) das didaktische Prinzip der „Dialektik von Gleichheit und Differenz“ vor, das auf der Wechselbeziehung zweier Annahmen gründet. Zum einen hat jeder Mensch das Recht auf Anerkennung in seinem individuellen So-Sein, d.h. in seiner Verschiedenheit anderen gegenüber. Zum anderen hat er aber auch das Recht auf Gleichheit, also auf Gleichberechtigung und Gemeinsamkeit mit anderen. In diesem Verständnis ist Inklusion kein erreichbarer Endzustand, sondern erfordert die Herstellung einer für die jeweilige Situation und deren Rahmenbedingungen passenden dynamischen Balance von Gleichheit (Verbundenheit, Annäherung) und Verschiedenheit (Differenz, Abgrenzung) (vgl. Scheid, 2008, S. 146).

Für den Sportunterricht in inklusiven Settings bedeutet dies, dass im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz und unter Bedacht auf das Grundprinzip der Öffnung aller Bewegungsfelder für alle Kinder sowohl gemeinsame als auch differenzierte sportliche Aktivitäten ihre Berechtigung finden. Es sind Raum und Zeit für unterschiedliche Lernsituationen mit je unterschiedlichen Arten und Ausprägungen der Interaktion zu schaffen. Tiemann und Hofmann (2010, S. 111) fassen diesen Ansatz folgendermaßen zusammen:

„Inklusiven Sportunterricht zu geben, zum Beispiel mit Kindern mit und ohne Behinderung, heißt nicht, dass alle ständig in irgendeiner Weise miteinander kooperieren müssen. Es heißt aber eben auch nicht, dass es reicht, wenn im Sinne einer koexistenten Lernsituation die Kinder mit und die Kinder ohne Behinderung in der gleichen Sporthalle und von der gleichen Lehrkraft unterrichtet werden, ansonsten aber keine Kommunikation miteinander stattfindet.“

7.5 Aspekte einer inklusiven Sportunterrichtsmethodik

Inklusion findet im Sportunterricht weder von selbst noch durch das bloße Anerkennen der Prinzipien einer entwicklungslogischen Didaktik seitens der LehrerInnen statt. Gefragt sind gezielte Strategien, Konzepte, Planungen und Realisierungen auf methodischer Ebene, die dem Recht aller SchülerInnen auf Teilhabe an allen Bewegungs- und Lernfeldern des Sportunterrichts entsprechen, normierte und leistungsorientierte Vorstellungen des Sporttreibens zugunsten einer mehrperspektivischen Gestaltung verlassen und eine dynamische Balance zwischen gemeinsamen und differenzierten Bewegungsaufgaben herstellen, die unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen Rechnung tragen und verschiedene Lösungswege erlauben. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2009, S. 16 f.)

Nach Weichert (2007) hat der methodische Rahmen des Sportunterrichts in heterogenen Gruppen sich an den individuellen Ressourcen aller Beteiligten, mit dem Ziel der Herstellung von Kooperation und Chancengleichheit im Umgang und im „Spiel“ mit Unterschieden, zu orientieren. Durch heterogene Gruppenbildungen, gemeinsame Rituale (z.B. Schlachtrufe, Kooperationsrituale u.Ä.) und auf Akzeptanz und Anerkennung zielende Lernsituationen sind SchülerInnen dazu zu befähigen, die Interessen, Ressourcen und Fähigkeitsgrenzen der anderen zu erkennen, zu verstehen und wertzuschätzen. Es geht um die Balance von Ernst

und Spiel, von Gleichheit und Differenz, um offene und prozessorientierte Vermittlungsmethoden. (vgl. Weichert, 2007, S. 153)

7.5.1 Das Konzept der Adapted Physical Education

Adapted Physical Education (APE) ist der schulsportbezogene Teilbereich des Konzepts der Adapted Physical Activity. Neben anderen wissenschaftlich anerkannten Bezeichnungen wie Special Physical Education oder Physical Education for Exceptional Children ist Adapted Physical Education heute der international gängigste Begriff, wenn es um die Bewegungserziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder aus anderen Gründen beeinträchtigten Menschen geht. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 40)

Spätestens seit der gesetzlichen Verankerung der schulischen Inklusion auf der Sekundarstufe müssen auch SportlehrerInnen sich die Frage stellen, wie sie ihren Unterricht an die Bedürfnisse von SchülerInnen mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen anpassen und dabei gemeinsame und für alle SchülerInnen – auch für jene ohne Behinderung – attraktive Bewegungsaktivitäten gestalten können. Um dem Ziel der Entwicklung körperlicher Kompetenzen zum einen und sozialer Kompetenzen zum anderen näher zu kommen, bedarf es flexibel veränderbarer Inhalte, Methoden, Materialien und Organisationsformen. Das Konzept der Adapted Physical Education liefert konkrete Strategien und Vorschläge für diese adaptierte Unterrichtspraxis. (Axmann-Leibetseder, 2009, S. 14)

Die Belgierin Mieke van Lent gab im Jahr 2006 einen zusammenfassender Bericht über das internationale Projekt „*Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action*“, an dem 18 europäische Partneruniversitäten über zwei Jahre lang gearbeitet hatten. Der unter dem Titel „Count me In“ veröffentlichte Projektbericht enthält Beiträge von AutorInnen aus 17 Ländern im Kontext von Adapted Physical Education und inklusiven sportlichen Aktivitäten für Kinder mit und ohne Behinderung. Der Bezug zwischen Inklusion und Adapted Physical Education wird hier folgendermaßen hergestellt:

„Inclusion requires adaptation of the activity. You can do this in many ways, without changing the basic idea of the game, sport or any other activity. {...} You might change space, rules, number of participants, helping devices for locomotion, roles of participants and more and still have the same fun. {...} The crucial competencies you need to organise an APA session are creativity, knowledge of possible adaptation strategies and knowledge of the activity you want to adapt.“ (Valkova & Morisbak, 2006, S. 20 f.)

In Anlehnung an das Modell der APE, das auf der dynamischen Wechselwirkung zwischen dem Individuum, der (sportlichen) Aktivität und der (sozialen) Umwelt basiert, stellen Van lent und Klavina (2006, S. 33 ff.) vier grundlegende Adaptationsstrategien vor: *equipment modifications*, *rule or task modifications*, *instructional modifications*, und *environment modifications*.

Equipment modifications meint die Anpassung der bewegungs- oder sportartenbezogenen Materialien und Hilfsmittel an die unterschiedlichen Voraussetzungen und (motorischen) Entwicklungsniveaus von SchülerInnen in heterogenen Gruppen. Materialanpassungen sind mit Bedacht zu treffen, da sie sowohl negative als auch positive Auswirkungen auf die Dynamik gemeinsamer Bewegungsaktivitäten – z.B. beim Einsatz unterschiedlich großer oder schwerer Bälle in Spielen – haben können. Die zweite Strategie der *rule or task modifications* betrifft Regel- und Aufgabenmodifikationen, die darauf abzielen, in gemeinsamen Aktivitäten oder Spielen jedem/r Einzelnen die Chance auf aktive Teilhabe am Geschehen zu geben. Niemand soll aufgrund seiner/ihrer körperlichen oder kognitiven Voraussetzungen in passive

oder gar inaktive Rollen verwiesen werden, sondern alle sollen die Möglichkeit haben, einen persönlichen Beitrag zum gemeinsamen Erfolg der Gruppe zu leisten bzw. in ihren individuell unterschiedlichen Lern tempi und -bedürfnissen zu agieren. (vgl. Van lent & Klavina, 2006, S. 34 f.)

Eine wesentliche Voraussetzung gelungenen inklusiven Sportunterrichts sind transparente und verständliche Anweisungen der Lehrperson. Die Strategie der adaptierten Instruktion bezieht sich zunächst auf die Anpassung der grundlegenden Methodik, d.h. der Planung und Durchführung von Unterrichtsanweisungen, an die jeweilige Zusammensetzung der Klasse. In einem zweiten Schritt ist nach solchen *instructional modifications* zu suchen, die das Verständnis im Unterricht und dadurch die Miteinbeziehung von SchülerInnen mit Behinderung erhöhen. Denn solange SchülerInnen nicht verstehen, was sie tun sollen, können sie nicht erfolgreich an gemeinsamen Aktivitäten teilhaben. Vor allem für SchülerInnen mit Sinnesbehinderungen (z.B. Seh- oder Hörbehinderungen) sind Adaptationen des Sprach-, Kommunikations- und Anweisungsverhaltens seitens des/r SportlehrerIn von großer Bedeutung. Hier bieten sich vielfältige Kombinationen aus klaren verbalen Anweisungen, visuellen Demonstrationen, Bewegungsführung und dem zusätzlichen Einsatz von *peer tutoring* zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Buddy-System an. (vgl. Van lent & Klavina, 2006, S. 36 f.)

Die vierte Strategie der *environment modifications* sucht nach Veränderungen der Umweltbedingungen, um Bewegungsaufgaben für alle zugänglich zu machen und den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen entgegen kommen. Dazu gehören die Schaffung von ausreichend Platz für SchülerInnen im Rollstuhl, ein entsprechender Organisationsrahmen für das freie Bewegen von Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen, die Verkleinerung oder Vergrößerung von Spielfeldern, die Veränderung von Weiten und Höhen, taktile oder akustische Hilfestellungen u.v.m.. (vgl. Van lent & Klavina, 2006, S. 38)

Für alle Anpassungsstrategien gilt, die SchülerInnen so weit als möglich in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, denn Kinder wissen oft besser als alle anderen, wo ihre Stärken und Fähigkeiten liegen und wie sie diese nutzen können (vgl. Van lent & Klavina, 2006, S. 33).

Molik (2006a, S. 40 ff.) stellt in diesem Kontext eine Reihe an praktischen Beispielen für unterschiedliche Sportarten und Bewegungsfelder vor. Vom Schwimmen über Fang- und Laufspiele bis hin zu traditionellen Sportspielen und Wahrnehmungs-, Outdoor- und rhythmischen Aktivitäten, skizziert der Autor vielfältige Adaptationsmöglichkeiten auf jeder der vier obig genannten Modifikationsebenen.¹⁵

Die große Bandbreite an möglichen Bewegungsangeboten für einen qualitätsvollen inklusiven Sportunterricht bietet SportlehrerInnen vielfältige Möglichkeiten zur Nutzbarmachung von Heterogenität und zur Förderung der Entwicklung jedes/r Einzelnen: „{...} from closed to open skill activities, from individual to partner or small group activities, from single skill activities to combined skill activities or from cooperative to competitive activities“ (Van lent & Klavina, 2006, S. 35).

¹⁵ Anm. der Verfasserin: Die elektronische Version des Sammelwerks „Count me In“ (2006) über Inclusive Physical Activity steht unter <http://www.inclusivesports.org/education/Countmein.pdf> als Download zur Verfügung.

Es bleibt festzuhalten, dass ein im Zeichen der „Adaptierten Leibeserziehung“ (APE) stehender Schulsport die erforderlichen Anpassungen und Veränderungen von Lehrplänen, Aufgabenstellungen, Materialien oder Umweltbedingungen dafür schafft, „{...} dass alle Schüler und Schülerinnen in vollem Ausmaß am Sportunterricht teilnehmen können“ (Dinold, 2009, S. 19).

7.5.2 Zur Notwendigkeit einer behinderungsgemäßen Methodik

Spricht man vom Umgang mit Heterogenität als Voraussetzung für Inklusion im Sportunterricht, sind nicht nur die Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und SchülerInnen ohne Behinderung zu berücksichtigen. „SchülerInnen mit Behinderung“ sind keine einheitliche, sondern selbst eine äußerst heterogene Gruppe, weshalb die Gestaltung des Sportunterrichts immer auch eine Frage der Behinderungsgemäßheit sein muss. (vgl. Wurzel, 2008, S. 124 f.)

Während bei der Planung und Durchführung inklusiven Sportunterrichts mit Kindern mit Bewegungsbehinderungen deren unterschiedliche neuro- und muskelphysiologischen Voraussetzungen zu berücksichtigen sind, geht es im Unterricht mit SchülerInnen mit ADHS oder anderen Verhaltensstörungen um Aspekte der Verbesserung ihrer energetischen oder überschießenden Motorik bzw. um verhaltenstherapeutische Ansätze (vgl. Hamsen et. al., 2004, S. 96; Axmann-Leibetseder, 2005, S. 61). Demnach sind in inklusiven Lerngruppen nicht nur verschiedene Fähigkeitspotentiale, sondern auch die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Behinderungsarten mitzudenken. Dies erfordert flexible und variable methodische Zugänge und ein hohes Maß an Individualisierung durch vielfältige Differenzierung.

Im Unterricht mit SchülerInnen mit Seh- oder Hörbehinderungen etwa bedarf es der verstärkten Aktivierung und Nutzung der übrigen Sinnes- und Wahrnehmungskanäle sowohl bei Instruktionen als auch in der Bewegungsausführung, sowie einer angemessenen Dosierung zusätzlicher Hilfestellungen durch MitschülerInnen oder LehrerInnen je nach Beeinträchtigungsgrad (vgl. Vanl lent, S. 55 f.).

Wesentliche Anliegen des Sportunterrichts für SchülerInnen mit Bewegungsbehinderungen, zum Beispiel mit einer Form der infantilen Cerebralparese, sind das Kennenlernen und Entlasten des Körpers und die Förderung der Beweglichkeit. Es geht um die Ausbildung eines realistischen Körper- und Selbstbewusstseins, und nicht um den Vergleich mit anderen. Hier bietet unter anderem die Psychomotorik vielfältige Anregungen und Gelegenheiten zur Körper-, Material- und Sozialerfahrung. Oberstes Ziel ist die Vermittlung von Freude an der Bewegung, egal in welchem Ausmaß oder bis zu welchem Grad diese ohne oder mit Unterstützung möglich ist. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 64)

Bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind die höchst unterschiedlichen Grade der Beeinträchtigung (von der leichten Lernbehinderung bis zum Down-Syndrom) und mögliche Zusatzbeeinträchtigungen, z.B. vermindertes Seh- oder Hörvermögen, zu berücksichtigen. Verbale Anweisungen sind je nach Behinderungsgrad einfacher und kürzer zu gestalten, komplexere Bewegungsaufgaben können in mehrere Teilaufgaben zerlegt werden. Regeln (z.B. im Spiel) und Umweltbedingungen sind so zu verändern, dass die SchülerInnen Freude und Erfolg in der Aufgabenbewältigung erleben. Der Sportunterricht mit SchülerInnen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen hingegen erfordert methodische Überlegungen zum Umgang mit unkontrollierter Impulsivität oder anderen Verhaltensauffälligkeiten. Klare inhaltliche Strukturierungen von Aufgaben und die Reduzierung von

Ablenkungsfaktoren (z.B. herumliegende Geräte oder Materialien) sind hier von Bedeutung. (vgl. Molik, 2006b, S. 58 ff.)

Ungeachtet der Art oder Ausprägung ihrer Behinderung sollten SchülerInnen nicht mit anderen verglichen, sondern in ihren individuellen Ausgangslagen, Bedürfnissen und persönlichen Fortschritten – auf welcher Ebene diese auch immer eintreten mögen – wahrgenommen und wertgeschätzt werden: „Try not to compare the children with others, but compare them with themselves, praise improvement“ (Van lent, 2006, S. 60).

Eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen möglichen methodischen Maßnahmen und Rahmenbedingungen für alle möglichen Behinderungsarten im Sportunterricht würde das Ausmaß dieser Arbeit übersteigen. Ausführliche praktische Vorschläge und methodische Prinzipien für die behinderungsgemäße Gestaltung von Bewegungsinhalten sind in Mieke Van lents (2006) Handbuch über Adapted Physical Education zu finden (S. 55 ff.).

Aus realistischer Perspektive ist abschließend darauf zu verweisen, dass das übergeordnete Ziel der uneingeschränkten Teilhabe an allen Aktivitäten des Sportunterrichts für SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernbehinderungen oder geistigen Behinderungen einfacher als für SchülerInnen mit Bewegungs- oder Sinnesbehinderungen ist. Bei allen methodisch-didaktischen Bestrebungen ist Beteiligung letztlich auch eine Frage der Art und Ausprägung vorliegender Beeinträchtigungen.

7.5.3 Von der Koexistenz zur Kooperation

Die Dialektik von Gleichheit und Differenz als didaktisches Prinzip des Sportunterrichts in inklusiven Settings wurde bereits diskutiert. Anregungen für die methodische Praxis liefert in diesem Kontext die „Theorie gemeinsamer Lernsituationen“ nach Wocken (1998). Sie geht davon aus, dass SchülerInnen (mit und ohne Behinderung) je nach Art der Lernsituation in Bezug auf Inhalte, Ziele und Aufgaben in unterschiedlicher Weise miteinander in Beziehung treten. Grundsätzlich ist dabei zwischen koexistenten, kommunikativen und kooperativen Lernsituationen zu unterscheiden, die ihrerseits in weitere Subgruppen unterteilt werden können. (vgl. Tiemann, & Hofmann, 2010, S. 109 f.)

Im Verständnis Weicherts (2008) stellen diese Lernsituationen Bewegungsbeziehungen zwischen SchülerInnen auf unterschiedlichen Niveauebenen her. In aufsteigender Qualitätslinie differenziert der Autor zwischen koexistenten, koaktiven, kommunikativen, kompetitiven, subsidiären, kooperativ-komplementären und kooperativ-solidarischen Bewegungsbeziehungen (S. 81).

In koexistenten Lernsituationen verfolgen SchülerInnen eigene Handlungspläne und -ziele und agieren weitgehend unabhängig voneinander (vgl. Wocken, 1998, S. 42 f.; zit.n. Weichert, 2008, S. 81). Der Inhaltsaspekt (individueller Handlungsplan) dominiert gegenüber dem Beziehungsaspekt, sozialer Austausch zwischen den Beteiligten findet nur am Rande statt. Ein Beispiel dafür wäre das individuelle Üben in Bewegungslandschaften, in der die Gemeinsamkeit vorwiegend auf die räumliche Dimension beschränkt bleibt und jedes Kind entsprechend seiner Ressourcen und Interessen unterschiedliche Aufgaben (z.B. jede/r macht das, was er/sie will) oder ähnliche Aufgaben bei unterschiedlichem Zugang (z.B. unterschiedliche Übungen am selben Gerät) bewältigt. (vgl. Weichert, 2008, S. 81)

In koaktiven Lernsituationen tritt die Beziehungskomponente bereits stärker in Erscheinung. Hier hängt das Ergebnis einer Bewegungsaufgabe vom Einzelbeitrag aller Beteiligten ab, weshalb ein gewisses Maß an Kommunikation und Interaktion erforderlich ist. Jedoch kann jede/r sich entsprechend individueller Voraussetzungen unterschiedlich einbringen. Solche Situationen erlauben die Beteiligung aller auch bei extrem heterogenen Voraussetzungen (z.B. Balltreiben oder Staffelspiele, bei denen gelaufen/gegangen/gefahren/getragen usw. werden darf). (vgl. Weichert, 2008, S. 82)

Unter subsidiären Bewegungssituationen sind solche Begegnungen zu verstehen, in denen es um einseitiges Helfen und Unterstützen geht und es so zur ungleichen Verteilung von Inhalts- und Beziehungsaspekten auf die beteiligten SchülerInnen kommt. Hier unterstützen die „Stärkeren“ die „Schwächeren“, die Gemeinsamkeit bleibt auf die Vorstellung der Hilfsbedürftigkeit des/r einen und die (karitative) Hilfeleistung des/r anderen PartnerIn beschränkt. Das Führen eines/r blinden PartnerIn durch einen Geräteparcours oder das Schieben eines/r RollstuhlfahrerIn bei Laufspielen sind Beispiele hierfür. Diese Formen der Bewegungsbeziehung sind in bestimmten Phasen des inklusiven Sportunterrichts bzw. als Schritt in Richtung kooperatives Handeln zwar durchaus wichtig und wünschenswert, sollten aufgrund der Einseitigkeit aber nicht zur langfristigen oder dauerhaften Lösung für das „Problem“ der Gemeinsamkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung werden. (vgl. Weichert, 2008, S. 82)

Kooperativ-komplementäre Bewegungsbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass SchülerInnen zwar unterschiedliche Bewegungsziele verfolgen, diese aber ohne Zusammenarbeit und Austausch untereinander nicht erreichen können (z.B. ein Badminton-Spiel zwischen einem Rollstuhlkind und einem/r VereinsspielerIn, in dem beide PartnerInnen zwar individuelle Bewegungslösungen und Teilziele verfolgen, für ein gelungenes Spiel aber kooperieren müssen). In Kooperativ-solidarischen Lernsituationen hingegen gibt es ein gemeinsames Handlungsziel, das nur über Kooperation und die aktive Beteiligung aller Involvierten erreicht werden kann. Weichert (2008) sieht in ihnen die wichtigste Form der Bewegungsbeziehung im Hinblick auf qualitätsvolle Inklusion im Sportunterricht. Sie erfordern einen hohen Grad an Interaktion, Austausch und Abstimmung sowie eine festgelegte Rollen- und Aufgabenverteilung. Gelegenheiten dazu bieten entsprechend strukturierte und methodisch aufbereitete Sport- und Teamspiele, aber auch Bewegungslandschaften oder andere Bewegungsarrangements, die nur bei aktivem Miteinbringen aller PartnerInnen bewältigt werden können. (vgl. Tiemann & Hofmann, 2010, S. 110; Weichert, 2007, S. 83)

In kommunikativen Beziehungssituationen treten inhaltliche Bewegungsaspekte in den Hintergrund. Im Fokus stehen kommunikative Prozesse zwischen den Beteiligten, es geht um soziale Dynamik und um die Beziehungsqualität zwischen den SchülerInnen. Exemplarisch seien hier gemeinsame Reflexionen, Aushandlungsprozesse vor, während oder nach einer Aktivität oder kommunikative Prozesse außerhalb des konkreten Unterrichtsgeschehens, beispielsweise in Umkleideräumen, genannt. (vgl. Tiemann & Hofmann, 2010, S. 110, Weichert, 2008, S. 84)

Zuletzt stellen auch kompetitive Lernsituationen Bewegungsbeziehungen zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen her. Sie stehen im Spannungsverhältnis von Miteinander-Gegeneinander und sind im inklusiven Unterricht mit besonderem Bedacht auf Rücksichtnahme, Regeleinhaltung und Empathie seitens aller Beteiligten zu gestalten. Sie

sollten keinesfalls zur Regelform gemeinsamer Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung werden, können je nach situativen und lerngruppenspezifischen Begebenheiten aber durchaus ihre Berechtigung finden, zum Beispiel im Hinblick auf soziales Lernen (z.B. Thematisierung von Sieg und Niederlage oder bestehenden Fähigkeitsunterschieden). (vgl. Weichert, 2008, S. 84)

Die wesentliche Aufgabe von SportlehrerInnen besteht in diesem Zusammenhang darin, Sensibilität und Gespür für die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen sowie der Gruppe als Ganzes zu entwickeln und situativ angemessene Bewegungsbeziehungen zu initiieren. Weichert (2008, S. 85) formuliert abschließend eine Reihe von Fragen, die Lehrerinnen auf diesem Weg behilflich sein können: Wie intensiv bewegen sich die SchülerInnen mit Behinderung? Müssen die SchülerInnen ohne Behinderung ihre eigenen Bedürfnisse oder ihren Spaß zurückstellen? Durch welche Inhalte können alle Kinder miteinbezogen und Heterogenität und Behinderung zum Thema gemacht werden? Wo und wie lange finden Kontakte zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung statt, wer ist wie und in welcher Rolle an diesen Kontakten beteiligt? Welche Stimmung herrscht im Unterricht? Welche Einstellungen sind zwischen den SchülerInnen zu beobachten (Nähe vs. Distanz, Ablehnung vs. Wertschätzung) und wie können diese gegebenenfalls verändert werden? U.v.m.

7.5.4 Von „erstbesten Lösungen“ zur Mehrperspektivität

In einem Beitrag über methodische Aspekte eines mehrperspektivischen Sportunterrichts in inklusiven Gruppen führt Wurzel (2008, S. 125) den Begriff der „erstbesten Lösungen“ ein:

„Als erstbeste Lösungen bezeichne ich die in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht einfachen Lösungen, die gemeinsamen Sportunterricht von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen ermöglichen und auf die daher schnell zugegriffen wird, die jedoch die Ziele des gemeinsamen Unterrichts nicht genügend reflektieren und den gleichberechtigten Umgang der Beteiligten nicht fördern.“

Indem ein Kind, das im Rollstuhl sitzt, beim Fang- oder Laufspiel geschoben oder ein blindes Kind von Sehenden an der Hand genommen und geführt wird, wird deren Beteiligung an der Aktivität auf relativ schnellem und problemlosen Weg ermöglicht. Dass es solche einfachen Lösungen für die gemeinsame Teilhabe an Bewegung gibt, ist prinzipiell gut, denn sie treten der „Es geht nicht“-Annahme (Wurzel, 2003, S. 40) entgegen. Die Problematik der erstbesten Lösungen liegt jedoch darin, dass hier die Rollen der beteiligten SchülerInnen klar und einseitig verteilt sind. Das Kind mit Behinderung wird in die Rolle des/r Hilfsbedürftigen und Unselbstständigen gedrängt, der/die nicht beeinträchtigte MitschülerIn übernimmt den Part des/r Hilfeleistenden und muss seine/ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse unter dem Argument des „sozialen“ Verhaltens zurückstellen. (vgl. Wurzel, 2008, S. 125)

Als Beispiele für erstbeste Lösungen aus dem (Sport-)Spielbereich nennt Wurzel (2003, S. 41) die in der Praxis gängigen Strategien, dass SchülerInnen mit Behinderung bei Teambildungen als Erstes gewählt werden müssen, dass vor jedem Torabschluss alle oder eine bestimmte Anzahl an SchülerInnen mit Behinderung angespielt werden müssen, oder dass Treffer seitens der SchülerInnen mit Behinderung die doppelte Punktezahl ergeben. SchülerInnen ohne Behinderung werden mit „Handicaps“ versehen, indem sie nur mit dem schwächeren Fuß spielen oder mit der schwächeren Hand werfen dürfen. Sie sollen vorwiegend Rücksicht nehmen und die eigenen Leistungsbedürfnisse hintanstellen. Diese Praktiken haben den Charakter von „diskriminierenden Mitleidssanktionen“ (Wurzel, 2008, S. 126) und

können negative Einstellungen oder Abwehrhaltungen der Nichtbeeinträchtigten gegenüber SchülerInnen mit Behinderung verstärken anstatt sie abzubauen. „Wenn ‚erstbeste Lösungen‘ die in ihnen enthaltenen im Voraus getroffenen Urteile nicht reflektieren und – schnell und leichtfertig – solche Verhaltensweisen fordern, die auf Vorurteilen beruhen, tragen sie zur Verstärkung dieser Vorurteile bei“ (Wurzel, 2003, S. 41).

Laut Fediuk (2008, S. 89 ff.; zit.n. Brand, 2008, S. 43) entsprechen diese erstbesten Lösungen dem Modell einer Inklusion „auf gleicher Ebene“, wobei SchülerInnen ohne Behinderung sich – z.B. durch das Lenken eines Rollstuhls oder die Ausführung von Bewegungen bei verbundenen Augen – in die Lage ihrer MitschülerInnen versetzen, Verständnis für deren Bedürfnisse und Bereitschaft zum „Helfen“ entwickeln sollen. Das kann in einzelnen Situationen zwar sinnvoll sein, sollte aber nicht zur methodischen Regel werden. Vielmehr bedarf es des Modells einer Inklusion „auf unterschiedlichen Ebenen“, indem alle SchülerInnen für den Umgang mit Unterschieden sensibilisiert und neue Möglichkeiten des Miteinanders in bindendifferenzierten Bewegungsangeboten gesucht werden.

Die Unterstützung der „Schwachen“ durch die „Leistungsstarken“ oder andere einseitige Beziehungssituationen können dem Anspruch inklusiven Sportunterrichts nicht genügen. Vielmehr geht es darum, vielfältige Perspektiven für alle erlebbar zu machen, die aktiven Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen mit Behinderung zu erweitern und auch den individuellen Leistungs- und Bewegungsbedürfnissen der SchülerInnen ohne Behinderung Rechnung zu tragen, anstatt sie zurückzustellen. (vgl. Tiemann & Hofmann, 2010, S. 111)

In Anbetracht dessen schlägt Wurzel (2008, S. 127) die Überwindung von erstbesten Lösungen zugunsten eines mehrperspektivischen Sportunterrichts vor, in dem der entscheidende Begriff nicht jener der Behinderung, sondern jener der Heterogenität ist. Mehrperspektivität meint dabei, die individuellen Voraussetzungen in einer heterogenen Gruppe zum Ausgangspunkt für methodische Entscheidungen und Gestaltungen zu machen. Am Beispiel gemeinsamen Laufens etwa könnte dies bedeuten, nicht nur nach zurückgelegten Strecken oder erreichten Geschwindigkeiten zu fragen, sondern nach den Möglichkeiten der aktiven Teilnahme aller SchülerInnen trotz Unterschiedlichkeit. Für das Kind im Rollstuhl könnte „Laufen“ bedeuten, schnell oder langsam, vor- oder rückwärts zu fahren, schnelle Richtungswechsel oder Kurven zu fahren, über Hindernisse oder im Slalom zu fahren u.v.m. Das blinde Kind könnte selbstständig entlang der Raumwände oder, bei gutem Orientierungsvermögen, auch frei wie alle anderen (z.B. mit zusätzlichen akustischen Zeichen der MitschülerInnen) laufen. Bei Laufbewerben könnten die SchülerInnen selbst nach den Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme aller suchen (z.B. Wie kann ein/e LäuferIn gegen eine/n RollstuhlfahrerIn so antreten, dass beide bei individueller Anstrengung eine Chance auf den Sieg haben?).

In jedem Fall geht es darum, allen SchülerInnen ungeachtet ihrer Ausgangslagen und Begabungen Zugang zu vielfältigen Bewegungserfahrungen und Perspektiven des sportlichen Handelns zu verschaffen. „Ziel eines mehrperspektivischen inklusiven Sportunterrichts sollte es sein, die sechs Sinnrichtungen Leistung, Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Gesundheit und Spannung für alle Beteiligten mit und ohne Beeinträchtigung zum Tragen kommen zu lassen“ (Radtko, 2011, S. 37). Konkret gehören dazu die Verbesserung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, die Förderung individueller Verantwortung und Selbstbestimmung, die Ermöglichung persönlicher Wagnis- und Grenzerfahrungen, das Erleben von Kooperation

und Wettkampf, die Entwicklung von Körper- und Gesundheitsbewusstsein sowie das Erkennen, Einschätzen und Erweitern individueller Ressourcen und Leistungen (vgl. Wurzel, 2003, S. 42).

In Bezug auf die methodische Gestaltung müssen SportlehrerInnen sich demnach die Frage stellen, inwiefern gewählte Aufgabenstellungen allen SchülerInnen mehrperspektivische Ziele vermitteln, ob sie die Handlungsfähigkeit und Autonomie der Einzelnen fördern und fördern, und ob sie zum Ausgangspunkt der Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen werden können. Nicht zuletzt ist auch darauf zu achten, dass alle SchülerInnen, d.h. auch jene ohne Behinderung, den Aufgaben einen Sinn zuschreiben können und Spaß daran haben. Die Attraktivität der Bewegungsinhalte für alle Beteiligten ist die Grundvoraussetzung für gelingenden Sportunterricht. (vgl. Wurzel, 2003, S. 41)

In Bezug auf die Dimension des „Helfens“ und „Unterstützens“, die im Kontext der erstbesten Lösungen eingangs angesprochen wurde, bedarf es eines Lernprozesses auf beiden Seiten. SchülerInnen mit Behinderung sollen lernen zu erkennen, wann bzw. in welchen Situationen und in welchem Ausmaß sie tatsächlich Unterstützung brauchen. Kinder ohne Behinderung hingegen sind dafür zu sensibilisieren, dass ihre beeinträchtigten MitschülerInnen nicht nur passive AbnehmerInnen von Hilfestellungen sind und sie selbst demnach nicht mehr „helfen“ sollen als wirklich erforderlich oder erwünscht ist. Darüber hinaus sollen alle SchülerInnen erfahren und erkennen, dass auch die Kinder mit Behinderung je nach Situation und individuellen Ressourcen zu UnterstützerInnen der Nichtbeeinträchtigten werden können. Ortland (2002, S. 110; zit.n. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 63) meint dazu: „Weder sollten die nicht-behinderten Schüler per se zu Helfern automatisiert noch sollten die behinderten Schüler zu Hilfsobjekten degradiert werden.“ Hier sind einmal mehr die Kompetenzen der SportlehrerInnen gefragt.

Aufgrund ihrer Relevanz für den empirischen Teil dieser Arbeit werden im Folgenden einige Aspekte der inklusiven (Sport-)Spielgestaltung vor dem Hintergrund bisheriger methodisch-didaktischer Überlegungen erörtert.

7.5.5 Inklusive (Sport-)Spielgestaltung

Als wichtiger Bestandteil des Schulsports finden Sportspiele auch im gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ihre Berechtigung. Sie können einerseits wertvolle Lernprozesse in Richtung Interaktion und Kooperation in Gang setzen, andererseits aber auch soziale Ausgrenzung und Isolation hervorrufen, zum Beispiel wenn SchülerInnen mit Behinderung vom Spielgeschehen ausgeschlossen, ignoriert oder in passive Rollen (SchiedsrichterIn, TorhüterIn u.Ä.) gedrängt werden. Dies bewirkt Frustration auf der Seite der Kinder mit Behinderung und die Manifestation negativer Einstellungen und Verhaltenserwartungen seitens ihrer nicht beeinträchtigten MitschülerInnen. Das Gelingen inklusiver Sportspielgestaltung ist somit eine Gratwanderung zwischen möglichen positiven und negativen Auswirkungen auf Inklusion und obliegt den methodisch-didaktischen Kompetenzen der SportpädagogInnen. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 62)

Das gemeinsame Spielen in heterogenen Gruppen birgt vielfältige Möglichkeiten sozialer Lernprozesse zum einen und individualisierter Entwicklungsförderung zum anderen. So liegen etwa in kleinen und großen Ballspielen zahlreiche Chancen für Kommunikation und Austausch, für den Ausbau individueller Fähigkeiten und Ressourcen und für den Spaß am ge-

meinsamen Tun. Im Sinne der Adapted Physical Education schlägt Van lent (2006, S. 42) an dieser Stelle eine Reihe an möglichen Material-, Regel-, Umwelt- und Aufgabenmodifikationen vor, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der SpielerInnen Rechnung zu tragen: leichtere oder schwerere Bälle, alternative Materialien (z.B. Luftballons oder Bänder), kleinere oder größere Spielfelder und Tore, höhere oder niedrigere Körbe, geringere oder weitere Distanzen, Rollen statt Werfen, einfachere Instruktion bei vermehrter Demonstration, kleinere oder größere Teams u.v.m.

Als grundlegende methodische Prinzipien für SportlehrerInnen nennt die Autorin: „{...} to make sure everybody is involved and active at all times; to ensure all participants can be successful; to avoid games with elimination or to provide a way for eliminated players to get back in the game; to be creative in forming teams“ (Van lent, 2006, S. 42).

Für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im Spiel unterscheidet Weichert (2007, S. 157) drei Möglichkeiten: die Nutzung der Unterschiede für die Einnahme unterschiedlicher Rollen, die strukturelle Kompensation der Unterschiede (z.B. durch PartnerInnenbildung innerhalb eines Teams) oder die Kompensation der Unterschiede durch die Veränderung von Spielinhalten, -regeln, -materialien und Umweltbedingungen. Letztere steht im Zeichen der obigen Überlegungen nach Mieke Van lent.

Wurzel (2008, S. 131) geht davon aus, dass im Bereich der Sportspiele die möglichen Grenzen des inklusiven Sportunterrichts sichtbar werden, da die Beteiligung an den großen traditionellen Spielen wie Fuß- oder Basketball bei vielen Behinderungsarten – insbesondere für Kinder mit schweren Seh- oder Bewegungsbehinderungen – nicht in gleichberechtigter Weise möglich ist. So verlange die heterogene Zusammensetzung einer Gruppe zwar keinesfalls nach einem prinzipiellen Verzicht auf traditionelle Sportspiele, jedoch sollte ihr Anteil zugunsten anderer Bereiche gemeinsamen Bewegens und Spielens reduziert werden.

Tiemann (2009, S. 174) kritisiert diesen Zugang und fordert die Überwindung der traditionellen Vorstellungen vom „richtigen“ Sportspiel und seinem anzuwendenden Regelwerk. Sie plädiert für modifizierte und adaptierte Spielvarianten, die einerseits die unterschiedlichen Voraussetzungen der Beteiligten berücksichtigen und andererseits die wesentlichen Charakteristika des Originalspiels beibehalten. Als methodisches Beispiel nennt die Autorin die Aufteilung des Spielfeldes in mehrere und unterschiedlich große Zonen, wobei jede/r SpielerIn einer Zone zugeteilt wird und diese nicht verlassen darf. So können etwa SchülerInnen gleicher Spielstärke in einer Zone gegeneinander spielen oder für Kinder mit Bewegungsbehinderungen kleinere Zonen geschaffen werden.

Weitere Möglichkeiten inklusiven Spielens liegen im Einsatz von Spielen ohne SiegerInnen oder alternativen Spielen aus anderen Kulturkreisen, die für alle Beteiligten neu sind und somit ganz neue Chancen und Dimensionen der Interaktion und Kooperation eröffnen. Im Sinne der Förderung von Autonomie und Mitbestimmung sollten darüber hinaus auch die SchülerInnen selbst dazu angeregt werden, neue Spiele, Spielbedingungen oder Spielregeln dahingehend zu erfinden bzw. zu entwerfen, dass alle trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangslagen beteiligt sein können (z.B. Wie müsste der Torwurf oder Torschuss erfolgen bzw. welche Art von Ball wäre einzusetzen, damit ein blindes Kind im Tor stehen kann?). Ziel ist die Übertragung von Eigen- und Mitverantwortung in der autonomen Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des Umganges mit Unterschieden beim gemeinsamen Spielen. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2009, S. 17; Wurzel, 2008, S. 131 f.)

Die hier beschriebenen Möglichkeiten sind nur als exemplarische Wege für den Umgang mit Vielfalt in gemeinsamen (Sport-)Spielen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu verstehen und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Grundlegend für die methodische Herangehensweise ist jedenfalls, „{...} dass das Handeln von Sportpädagogen und -pädagoginnen in inklusiven Zusammenhängen geprägt sein muss von Offenheit für kreative individuelle Lösungen, die möglichst gemeinsam mit den betreffenden Schülern und Schülerinnen entwickelt werden sollten“ (Tiemann, 2009, S. 175).

7.5.6 Exkurs: Bewegungstherapeutische Ansätze und Schulsport

Die Nachfrage an Formen der speziellen Entwicklungsförderung von SchülerInnen mit Behinderung zusätzlich zum Sportunterricht ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Hölter (2008, S. 115) führt dies zum Teil auf verändertes SchülerInnenverhalten (z.B. Zunahme von Verhaltensstörungen wie ADHS), und vor allem auf die zunehmende Breitenwirkung von spezialpädagogischen und therapeutischen Ansätzen wie der Psychomotorik bzw. Motopädagogik oder anderer Formen der Bewegungstherapie zurück. Darüber, ob spezielle Entwicklungsförderungsmaßnahmen bzw. Therapieformen vor, nach, zusätzlich oder während des Sportunterrichts in der Schule sinnvoll und wünschenswert sind, gibt es keinen einheitlichen Konsens. Jedoch können therapeutische Angebote durch zusätzliche qualifizierte Fachpersonen oder, bei entsprechender (Zusatz-)Ausbildung, durch die SportlehrerInnen selbst durchaus eine gute Möglichkeit zusätzlicher Förderung sein. Voraussetzung dafür sind in jedem Fall die ausreichenden finanziellen Mittel der Schule. (vgl. Hölter, 2008, S. 115 f.)

„Der Umgang mit Bewegungsbehinderten und Ängstlichen, psychisch Auffälligen, Fettleibigen, Hyperaktiven und Konzentrationsgestörten wird immer mehr zum ‚pädagogischen Normalfall‘ und macht daher auch eine Erweiterung sportdidaktischer und methodischer Orientierungen notwendig.“ (Hölter, 2008, S. 108)

Das Konzept der Psychomotorik wurde, ausgehend von Frankreich, bereits in den 1920er Jahren zur spezial- und heilpädagogischen Förderung von Kindern mit Behinderung eingesetzt und in Weiterentwicklung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen durch Begriffe wie Motologie, Mototherapie bzw. Motopädagogik ersetzt (vgl. Scheid, 1995, S. 170).

„Unter Motopädagogik wird ein persönlichkeits- und entwicklungsorientierter ganzheitlicher Förderansatz verstanden. Ziel ist die Unterstützung der kindlichen Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner materialen und sozialen Umwelt. {...} Dabei bedient man sich vor allem erlebnisorientierter Bewegungsangebote.“ (Scheid, 1995, S. 170).

Die Motopädagogik grenzt sich deutlich von leistungs- und fertigkeitenorientierten Prinzipien ab. In Übereinstimmung mit der entwicklungslogischen inklusiven Didaktik orientiert sie sich an Konzepten wie Körpererfahrung, Soziales Lernen und Offener Unterricht. Es geht um individualisierte Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung, um die Anregung zu Selbsttätigkeit, um innere Differenzierung und Problemlösung sowie um die Freude am Lernen. Insofern können psychomotorische Ansätze zweifellos eine Bereicherung für die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht sein. Neue (motopädagogische) Materialien oder Bewegungsaufgaben können hier wertvolle Impulse für neue Formen der Kooperation und die Ausbildung individueller Handlungskompetenzen liefern. (vgl. Eggert, 1994, o.A.; zit.n. Thiele, 2003, S. 119)

7.6 Leistungsbeurteilung im inklusiven Schulsport

Inklusiver Sportunterricht will keinen gänzlichen Verzicht auf Leistung und Leistungserwartung, denn Leistungsanforderungen werden auch in einer Schule für alle gestellt und erfüllt. Jedoch wird Leistung hier weder als eine gleichmachende Vorgabe darüber, was bis zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bestimmten Lernfeldern von allen zu erreichen ist, noch als ein zu bezifferndes oder vergleichbares Endprodukt gedacht. Vielmehr ist sie Maßstab dafür, inwiefern ein Kind seine individuell verfügbaren Fähigkeiten und Ressourcen nützt und im Hinblick auf die jeweils nächstmögliche Entwicklungsstufe erweitert. (vgl. Feyerer, 2005a, S. 235)

Ausgehend davon bedarf es alternativer Perspektiven für die (Leistungs-)Beurteilung im gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung sowie in heterogenen Klassen allgemein.

7.6.1 Rechtliche Grundlagen

Nach derzeitigem österreichischem Schulrecht sind SchülerInnen mit Behinderung unabhängig von der Dauer ebendieser (der Behinderung) zu beurteilen. Die Beurteilung hat danach zu gehen, was der/die SchülerIn gemäß seiner/ihrer Behinderung erreichen kann, die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes muss jedoch grundsätzlich erfüllt werden. In einzelnen Pflichtgegenständen, so auch in Bewegung und Sport, können SchülerInnen aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen vom Unterricht befreit werden. (vgl. BMUKK, 2007b, S. 25)

Gemäß der allgemeinen Leistungsbeurteilungsverordnung (LB-VO §2 (4)) ist insoweit auf eine Leistungsfeststellung zu verzichten, „{...} als feststeht, daß {sic} der Schüler wegen einer körperlichen Behinderung eine entsprechende Leistung nicht erbringen kann oder durch die Leistungsfeststellung gesundheitlich gefährdet ist“ (BKA, 2009, 13.02.2012).

SchülerInnen, die nach dem Lehrplan für Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen unterrichtet werden, sind verbal zu beurteilen. Dabei bedarf es der Darstellung des erreichten Entwicklungsstandes des/r SchülerIn und der Entscheidung darüber, ob er/sie zum Aufsteigen in die nächsthöhere Lehrplanstufe geeignet ist. In der Jahresbeurteilung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Lehrplänen verschiedener Schularten oder Schulstufen unterrichtet werden, sind die Abweichungen vom Lehrplan der besuchten Schulart bzw. Schulstufe zu vermerken. (vgl. BMUKK, 2007b, S. 38)

Für das Fach Bewegung und Sport schreibt §18 (8) SchUG fest:

„Bei der Beurteilung der Leistungen eines Schülers in {...} Bewegung und Sport sind mangelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers zu berücksichtigen. Dieser Absatz gilt insoweit nicht, als einer der genannten Gegenstände für die Aufgabe einer Schulart von besonderer Bedeutung ist.“

Insofern wären SchülerInnen mit Behinderung in einer Schule oder Klasse mit sportlichem Schwerpunkt nach denselben Kriterien zu beurteilen wie SchülerInnen ohne Behinderung.

7.6.2 Alternative Beurteilungsformen

Die Problematik von Noten wird sowohl in der Fachliteratur als auch in der Bildungspolitik seit langem diskutiert. Die Hauptkritikpunkte betreffen den Mangel an Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Ziffernbeurteilung. Sie gibt keine Auskunft über Lernprozesse, -inhalte oder -fortschritte, sondern bewertet anhand nicht objektivierbarer Leistungsmaßstäbe. Indem sie meist das bewertet, was nicht „gekonnt“ wird, und Schwächen anstelle von Stärken hervorhebt, ist sie eine defizitorientierte Form der Beurteilung. Im Mittelpunkt stehen nicht die individuell erzielten Entwicklungs- oder Lernfortschritte der SchülerInnen, sondern die bewertende Entscheidung der Lehrperson (Dezisionismus). (vgl. Stender, 2008b, S. 14)

„Ziffernzensuren geben erwünschte umfassendere Informationen nicht, vergleichen integrationswidrig und sind erwiesenermaßen unverlässlich {sic}. ‚Dezisionsrituale‘ werden oft auch in integrativen Klassen, insb. der Sekundarstufe I, detailliert festgelegt und können sich gravierend auf die Gestaltung des Unterrichts und fatal auf die soziale Integration auswirken.“ Rutte (1998, 23.01.2012)

Insofern führt das in Österreich geltende Leistungsbeurteilungsschema nicht zur Inklusion, sondern zur Exklusion von Schwächeren und Langsameren: „{...} Ziffernnoten (von ‚Sehr gut‘ bis ‚Nicht genügend‘) sind für ein inklusives Lerngeschehen so viel wie die berühmte Faust aufs Auge“ (Reichmayer, 2005, S. 225).

In die pädagogischen Praxis haben alternative Beurteilungsverfahren wie prozessorientierte Lernzielkataloge (Pensenbuch), die direkte Leistungsvorlage (Portfolio-System) oder andere Formen der Lernfortschritts- und Bilddokumentation längst Eingang gefunden. Sie distanzieren sich vom defizitorientierten Notensystem und geben stattdessen Auskunft über individuelle Fortschritte, Ist-Stände und weitere Entwicklungsbedarfe in einzelnen Lernbereichen. Dabei geht es nicht darum, eine Methode zu wählen und diese auf alle SchülerInnen anzuwenden, sondern jeweils die Beurteilungsform oder auch Mischformen aus mehreren Methoden einzusetzen, die nach Meinung des/r LehrerIn geeignet sind, um den Lernfortschritt des/r Einzelnen zu dokumentieren. Methodenfreiheit bei gleichzeitiger Transparenz des Beurteilungsprozesses wäre hier das Ziel. (vgl. Stender, 2008, S. 14 f.)

Für den Sportunterricht in inklusiven Gruppen bedeutet alternative Leistungsbeurteilung, das Kind in den Beurteilungsprozess miteinzubeziehen und Leistung in einem erweiterten Zusammenhang seiner kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklungsmöglichkeiten zu denken. Das Kind soll nicht bewertet, sondern in seinem Lernprozess unterstützt werden und transparente Informationen darüber erhalten, was es (dazu)gelernt hat, was es kann, was ihm Spaß macht, wo seine Stärken liegen und wo es sich noch verbessern kann. Es geht um die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Ausbildung eines positiv-realistischen Selbstbildes und um die Motivation zu weiteren Anstrengungen und Verbesserungen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten, egal wie eingeschränkt diese aufgrund einer Behinderung auch sein mögen. In diesem Sinne ist (Leistungs-)Beurteilung eine Form der qualitativen Rückmeldung an das Kind und der Wertschätzung seiner Bemühungen und persönlichen Erfolge im Sportunterricht. (vgl. Reichmayer, 2005, S. 227 ff.)

Auf Schulversuchsbasis werden Noten bereits durch alternative Beurteilungen ersetzt. Spätestens beim Übertritt in eine neue Schulart, in der 4. Klasse oder im letzten Jahr der Schulpflicht ist die gesetzlich vorgesehene Ziffernbeurteilung (Noten und Ausweisung der Leistungsgruppen für die Hauptschule) im Sinne der Prüfung der „Qualifikation“ des/r SchülerIn (z.B. Aufnahmerankings an AHS-Unterstufen nach Noten) aber nach wie vor obligatorisch.

Die Debatte, alternative Beurteilungsformen rechtlich zu verankern und auch außerhalb von Schulversuchen einzuführen, wird seit Jahren geführt, konkrete Ergebnisse gibt es aber nicht. Nach Angaben des BIFIE (2008) scheint es derzeit nicht geplant zu sein, die obig genannten Alternativen als reguläre Beurteilungsinstrumente zu implementieren. (vgl. Stender, 2008, S. 14)

Im Ratgeber des BMUKK (2009) für die Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf heißt es:

„Besonders für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erweist es sich als günstig, neben einer ziffernmäßigen Beurteilung eine Beschreibung der individuellen Entwicklung und des Lernfortschrittes zu erhalten. Diese Form der Beurteilung ist für alle Beteiligten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern) nachvollziehbar und transparent und kann auf der Basis eines Schulversuches durchgeführt werden.“ (BMUKK, 2009, S. 25)

Hinweise auf eine mögliche gesetzliche Regelung alternativer Beurteilungsformen gibt es aber nicht. Ob und inwiefern sich diese in Zukunft also gegenüber der normierten Ziffernbeurteilung durchsetzen werden können, bleibt abzuwarten. In jedem Fall bedürfte es eines bildungspolitischen Konsens und entsprechender legislatischer Grundlagen.

7.7 Perspektiven einer inklusiven SportlehrerInnenbildung

Wie die vorangegangenen Überlegungen zeigen, ist die Qualifikation der SportlehrerInnen die wesentlichste Rahmenbedingung für den inklusiven Sportunterricht. Sie tragen die pädagogische Verantwortung für die Umsetzung didaktischer Prinzipien und methodischer Konzepte im Unterricht und bilden somit die Basis für die Realisierung von Inklusion im Schulsport. Die derzeitigen Ausbildungsangebote an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen werden den Ansprüchen notwendiger Qualifikationen für inklusiven Sportunterricht (noch) nicht gerecht.

7.7.1 Qualifikationen und Basiskompetenzen von SportpädagogInnen

Der Umgang mit Heterogenität in inklusiven Gruppen ist zweifellos eine große Herausforderung für jede/n SportlehrerIn. Als wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der Realität „Vielfalt“ im inklusiven Sportunterricht nennen Tiemann und Hofmann (2010, S. 108) „{...} eine Grundhaltung, die die Heterogenität von Menschen als Anregung und Bereicherung für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller anerkennt – also eine Grundhaltung, die der Idee der Inklusion verbunden ist.“

Dies erfordert eine grundlegende Bereitschaft zur Selbstreflexion – beispielsweise über die eigene Sportbiographie und deren Einfluss auf das pädagogisch-didaktische Handeln – und zur möglichen Revision bisheriger Einstellungen und Vorstellungen von „gutem“ Unterricht. Die Leistungs-, Erfolgs- und Outputorientierung des traditionellen Sportverständnisses ist zugunsten solidarischer und subjektbezogener Bezugsnormen zu überwinden. Konkret heißt das, dass SportlehrerInnen sich von der Idee des „flüssigen“ und sportartenorientierten Unterrichts, in dem SchülerInnen mit annähernd gleichen Leistungsvoraussetzungen in möglichst homogenen Teams agieren, verabschieden müssen, um nach neuen Inhalten und Methoden zu suchen, in denen die positiven Chancen der Unterschiede zwischen den Kindern genutzt werden können. Nur auf diesem Weg kann auch den SchülerInnen selbst vermittelt werden, dass es normal ist, verschieden zu sein. (vgl. Weichert, 2008, S. 87)

Die Sach- und Fachorientierung einer Erziehung *zum* Sport, die vor allem auf der Sekundarstufe betrieben wird, ist zugunsten jener Perspektive zurückzustellen, in der Bewegung, Spiel und Sport als Mittel zum Erwerb vielfältiger Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenzen genutzt werden (vgl. Hölter, 2008, S. 106 f.). Der Sportunterricht soll SchülerInnen Möglichkeiten bieten, sich durch Bewegungs- und Wahrnehmungslernen mit sich selbst und ihrem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen und gemäß ihrer individuellen Potentiale zu entwickeln. „{...} eine Unterrichtsplanung mit fest umschriebenen Zielen und entsprechend erwartetem Verhalten der Kinder, mit vorgeschriebenem Materialeinsatz und festgelegten Spielregeln gibt es dann nicht mehr“ (Majewski, 2006, S. 244).

Im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik müssen Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts auf der Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen durch vielfältige Bewegungsthemen gründen, die Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungspotentialen unterschiedliche Zugänge zu gemeinsamen und differenzierten Aufgaben und Aktivitäten gewähren. Neben methodisch-didaktischen Überlegungen geht es weiters um die Schaffung eines positiven und solidarischen Lernklimas, in dem jede/r anerkannt und wertgeschätzt wird, seine/ihre Ressourcen erweitern und sich frei entfalten kann, sowie um die Implementierung neuer oder alternativer Formen der individualisierten (Leistungs-)Beurteilung. (vgl. Feuser, 2002, S. 8 f.)

Inklusiver Sportunterricht verlangt nach einem neuen Rollenverständnis, in dem LehrerInnen nicht vorwiegend als VermittlerInnen sportlicher Techniken und Fertigkeiten gelten, sondern als BegleiterInnen und Coaches in gemeinsamen und individuellen Lernprozessen. Darüber hinaus dürfen sie sich nicht länger als alleinige Verantwortliche für den gelingenden Unterricht in „ihrer“ Klasse verstehen, sondern bereit sein zu Kooperation und persönlichem Engagement in der Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen oder anderen ExpertInnen. Gelingendes Teamteaching in einem professionellen Team leistet einen entscheidenden Beitrag zur Qualität des inklusiven Schulsports. (vgl. Feuser, 2002, S. 9)

7.7.2 Zur derzeitigen Ausbildungslage in Österreich

Seit Herbst 2007 findet die LehrerInnenbildung für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen nicht mehr an Pädagogischen Akademien, sondern an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen (PH) statt. AHS- und BHS-LehrerInnen werden im Rahmen der Lehramtsstudien an den Universitäten ausgebildet. Die universitäre LehrerInnenbildung ist vorwiegend auf die Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Fach- und pädagogischem Grundlagenwissen für das jeweilige Unterrichtsfach ausgerichtet. Die Notwendigkeit einer vertieften Ausbildung in speziellen pädagogischen Teilbereichen – z.B. der inklusiven Sportpädagogik – wird zwar zunehmend anerkannt, in der universitären Lehre hat sie bislang aber kaum Einzug gehalten. Auch in den Ausbildungsgängen für Haupt- und Polytechnische Schulen an der PH ist der Anteil von motivations- und lernpsychologisch relevanten Lehrinhalten gering. Der Schwerpunkt von Fort- und Weiterbildungsprogrammen liegt auf herkömmlichen Lernkompetenzen, alternative Konzepte des Lernens im erweiterten Sinn (z.B. offene Lehr- und Lernformen) sind nur vereinzelt zu finden. (vgl. Schober et. al., 2009, S. 135)

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 verweisen Schober et. al. (S. 135) auf die Notwendigkeit struktureller Veränderungen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie auf bestehende

bildungspolitische Bestrebungen nach einer einheitlichen LehrerInnenbildung für alle Schularten an den Universitäten, wie es in anderen EU-Ländern der Fall ist.

Am 5. Oktober 2011 wurde seitens des BMUKK eine Vorlage für drei Reformpakete der LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des Regierungsprogrammes 2008-2013 vorgestellt. Neben einem Paket für vermehrte Investitionen in die Stärkung der Forschungskompetenz und Personalentwicklung und einem Paket zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssteigerung durch standardisierte Aufnahmeverfahren und österreichweit vergleichbare Ausbildungsstandards, wurde auch ein Paket zur Weiterentwicklung der PH durch neue Studienangebote beschlossen. Letzteres sieht unter anderem ein Masterstudium für „Individualisierung und Kompetenzorientierung“ vor, dessen Ziel in der Deckung des aktuellen und zukünftigen regionalen Bedarfs an spezialisierten FachlehrerInnen auf der Sekundarstufe I, und vor allem in der Stärkung des verschränkten LehrerInneneinsatzes zwischen NMS, HS und AHS liegt. Hinweise oder Verankerungen von inklusiven Prinzipien in der künftigen LehrerInnenbildung an der PH gibt es in diesem Reformpakets-Entwurf aber nicht. (vgl. Schmied & Schnider, 2011, S. 4 ff.)

Eine Vorreiterrolle im Bereich der inklusiven LehrerInnenbildung nimmt die Pädagogische Hochschule Oberösterreich ein. Als erste pädagogische Akademie Österreichs richtete sie bereits 1990/91 ein berufsbegleitendes dreisemestriges Zusatzstudium zur/zum „IntegrationslehrerIn“ ein, ab 1991 wurden Wahlpflichtfächer im Bereich alternativer Leistungsbeurteilung oder didaktischer Konzepte in inklusiven Klassen angeboten. 1997 wurde ausgehend von der PH Oberösterreich das SOKRATES Projekt INTEGER entwickelt, an dem letztlich 16 Partneruniversitäten aus 10 europäischen Ländern beteiligt waren. Ziel war die Erstellung und Erprobung eines europäischen Curriculums für inklusive LehrerInnenbildung, das Wissen und Kompetenzen für den Unterricht in inklusiven Settings vermitteln sollte und auf den Prinzipien jener Inklusionspädagogik basierte, die Feusers (2002) „Allgemeiner Pädagogik“ entspricht. In Weiterarbeit der Ergebnisse von INTEGER wurde 2001 der Masterstudiengang „EUMIE - European Masters in Inclusive Education“ entwickelt. (vgl. Feyerer, 2005b, S. 280 ff.)

Neben Lehrveranstaltungen zu inklusiver Pädagogik (z.B. „Von der Exklusion zur Inklusion“) im Rahmen der Pflichtmodule für das Lehramt an Haupt-, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen, bietet die PH Oberösterreich heute eine Lernwerkstatt für Studierende und ausgebildete LehrerInnen zum Kennenlernen von schülerInnenzentrierten Unterrichtsmethoden und -materialien sowie von Formen des selbstbestimmten und offenen Lernens an. Für LehrerInnen mit abgeschlossener Erstausbildung oder Studierende der PH gibt es einen dreisemestrigen Lehrgang „Inklusive Pädagogik“ (Wintersemester 2010/11-Wintersemester 2011/12). Für LehrerInnen von HS, NMS oder PTS werden Fortbildungen zum Thema „Alternative Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen“ oder „Kooperatives Lernen“ angeboten. (vgl. Pädagogische Hochschule Oberösterreich, 2012, 15.02.2012)

Inklusive Ausbildungsangebote für das Fach Bewegung und Sport gibt es – soweit der Verfasserin bekannt – an der PH Oberösterreich nicht. Die Pädagogische Hochschule Wien bietet Fortbildungslehrgänge im Bereich Freizeitpädagogik, für einzelne Sportarten (Leichtathletik, Spiel mit dem Ball u.Ä.) sowie für Bewegtes Lernen und Gesundheitsförderung an, Aus- oder Weiterbildungen im Bereich inklusiver Schulsportpädagogik gibt es aber auch hier nicht (vgl. Pädagogische Hochschule Wien, 2012, 15.02.2012)

An der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Eisenstadt) sind Integration und Inklusion unter den Bildungszielen, Bildungsinhalten und zu erwerbenden Teilkompetenzen der Studierenden im Ausbildungscurriculum für das Lehramt an Hauptschulen verankert. Im zweiten Studiensemester ist das verpflichtende Modul „Heterogenität in Schule und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen und interreligiösen Bereichs“ zu absolvieren, ein ähnliches Modul zur Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung gibt es aber nicht. Im dritten Semester folgt ein weiteres Pflichtmodul „Spezielle Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse“. (vgl. Pädagogische Hochschule Burgenland, 2011a, 15.02.2012)

Im Weiterbildungsbereich gibt es an der PH Burgenland derzeit den Lehrgang „Soziales Lernen“ sowie Fortbildungsseminare zum Umgang mit Heterogenität oder zu soziologischen Grundlagen der Behindertenpädagogik. Im Bereich der SportlehrerInnenbildung bietet die PH für HauptschullehrerInnen einen Lehrgang zum Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung im Fach Bewegung und Sport an. Im Curriculum dieses Lehrgangs ist die Befähigung zur Planung und Durchführung von Sportunterricht unter dem Aspekt der Heterogenität als Bildungsziel und (Teil-)Kompetenz der LehrerInnen verankert, konkrete Bestimmungen zum gemeinsamen Sportunterricht von Kindern mit und ohne Behinderung finden sich darin aber nicht (vgl. Pädagogische Hochschule Burgenland, 2011b, 15.02.2012).

Grundsätzlich werden in den Ausbildungsgängen der Pädagogischen Hochschulen also keinen ausreichenden Qualifikationen für den gemeinsamen Schulsport von SchülerInnen mit und ohne Behinderung vermittelt.

Im Rahmen der Ausbildung für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien gibt es derzeit die verpflichtende einstündige Lehrveranstaltung (VU) „Integration und Behinderung im Schulsport“, die im Rahmen des zweiten Studienabschnittes zu absolvieren ist. Sie will Studierende zur Reflexion und Auseinandersetzung mit Behinderung und Inklusion im Kontext des Sportunterrichts anregen und methodisch-didaktische Konzepte für Bewegung und Sport in heterogenen Gruppen vermitteln. Im Zuge verpflichtender Hospitationen in inklusiv geführten Klassen erhalten die Studierenden Einblick in den inklusiven Sportunterrichtsalltag an Wiener Schulen der Primar- und Sekundarstufe I. Zusätzlich gibt es am Institut für Sportwissenschaft einen berufsbegleitenden viersemestrigen Universitätslehrgang „Psychomotorik“ (nächster Lehrgang 2013-2015), der sich als praxisorientierte und wissenschaftlich fundierte Ausbildung im Bereich des inklusiv orientierten Konzepts der Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung durch Bewegung versteht. (vgl. Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, 2010, 15.02.2012)

Die steigende Anzahl von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht der allgemein bildenden Pflichtschulen auf der Primar- und Sekundarstufe I hat in den letzten Jahren zweifellos zu einer bildungspolitischen Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Restrukturierung und Anpassung der SportlehrerInnenbildung geführt. Im Zuge dessen finden Aspekte des mehrperspektivischen Unterrichts, der Individualisierung und inneren Differenzierung sowie des sozialen Lernens zwar zunehmend Eingang in Aus- und Weiterbildungen für SportlehrerInnen, die Implementierung inklusiver Prinzipien lässt aber weiterhin zu wünschen übrig. (vgl. Axmann-Leibetseder, 2005, S. 59 f.)

Eine Ursache dafür, dass die derzeitige Sportunterrichtspraxis den theoretischen Forderungen der inklusiven Sportpädagogik (noch) nicht gerecht wird, liegt demnach in der mangelhaften Ausbildung der Sportlehrkräfte. Aber auch außerhalb der SportlehrerInnenbildung an

Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gibt es in Österreich nur wenige für den schulischen Bereich angemessenen Ausbildungsprogramme. Zwar bieten die Bundessportakademien Lehrwart- und Übungsleiterausbildungen für bestimmte Behinderungsgruppen an (z.B. Instruktorausbildung für Sport mit mentalbehinderten Menschen), entsprechende Angebote für den gemeinsamen Sport von Menschen mit und ohne Behinderung gibt es aber nicht. Eine der wenigen Möglichkeiten für eine Zusatzqualifikation im Bereich des inklusiven Schulsports ist der „European Master in Adapted Physical Activity“ (EMDAPA), ein seit 1991 bestehender viersemestriger postgraduate-Studiengang an der Katholischen Universität Leuven (Belgien), an dem ausgebildete SportlehrerInnen, SportwissenschaftlerInnen und PhysiotherapeutInnen teilnehmen können (vgl. Tiemann & Scoretz, 2000, S. 23 f.).

In Anbetracht der aktuellen Defizite in der österreichischen LehrerInnenbildung kann es nicht verwundern, dass SportlehrerInnen mit den Anforderungen des inklusiven Sportunterrichts in heterogenen Gruppen überfordert sind, weil sie über kein entsprechendes pädagogisches Handlungsrepertoire verfügen, dass die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen auf die Koinstruktion beschränkt bleibt, und dass den individuellen Entwicklungspotentialen von Kindern mit Behinderung nur unzureichend Rechnung getragen wird.

Feuser (2002, S. 11) führt die Problematik der notwendigen Veränderungen in der LehrerInnenbildung unter anderem auf die ideologische Prägung der Leistungsgesellschaft zurück:

„Auch wir Ausbilder wurden in unserer {...} Leistungsgesellschaft sozialisiert und sind in ihr, mit Herkunft und Blick auf ein selektierendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem pädagogische Profis geworden. Vielleicht ist deshalb das Vorhaben, ein der Integration angemessenes System der Lehreraus- und -weiterbildung einzurichten, ein so schleppender, ja kaum bemerkbarer Prozess {...}.“

7.7.3 Erfordernisse einer inklusiven SportlehrerInnenbildung

In Anbetracht der Tatsache, dass die Verwirklichung des inklusiven Schulsports vor allem eine Frage der Qualifizierung der PädagogInnen ist, in Österreich diesbezüglich aber große Mängel bestehen, bedarf es struktureller, organisatorischer und inhaltlicher Modifikationen und Reformen in der LehrerInnenbildung. Denn SportpädagogInnen können den obig diskutierten Anforderungen einer inklusiven entwicklungslogischen Didaktik nur dann gerecht werden, wenn sie in der Aus- und/oder Weiterbildung das erforderliche pädagogische bzw. methodisch-didaktische Handlungsrepertoire erwerben (vgl. Fediuk & Hölter, 2003, S. 24).

„Die Pädagogik der Vielfalt hat {...} Hochkonjunktur. So gilt es, sich in der (Sport)Lehrerausbildung zukünftig intensiv mit dem in einem inklusiven Klassenverband auftretenden Phänomen Heterogenität auseinanderzusetzen, um den Forderungen der völkerrechtlich verbindlichen UN-Konvention gerecht zu werden – und Behinderung bzw. Befähigung ist nur eine von vielen Heterogenitätsdimensionen.“ (Radtke, 2011, S. 38)

Neben Veränderungen auf der organisatorischen Ebene – beispielsweise durch die Zusammenführung der derzeit getrennten Ausbildungsstrukturen an PH und Universitäten – verlangt die inklusive Professionalisierung von SportpädagogInnen auch nach inhaltlichen und methodischen Umstrukturierungen der LehrerInnenbildung. Des Weiteren müssen Aspekte der Persönlichkeit, der Selbstbildung und Handlungsorientiertheit, der Kooperation und Reflexion vermehrt in den Vordergrund treten. (vgl. Binting & Wilhelm 2001, o.A.)

Wenn SportlehrerInnen für den Unterricht in inklusiven Settings qualifiziert werden sollen, so müssen sie in der Ausbildung Gelegenheiten für positive (Selbst-)Erfahrungen in der Praxis

finden. Nur wenn sie am eigenen Leib erleben, dass gemeinsamer Sportunterricht trotz Heterogenität möglich und sinnstiftend ist, können inklusive Handlungskompetenzen erworben und in Zukunft erfolgreich eingesetzt werden. Diese Erfahrungen (z.B. im Rahmen praktischer Lehrveranstaltungen) sind durch die wissenschaftlich fundierte Vermittlung theoretischer Grundlagen und Erkenntnisse der inklusiven Sportpädagogik zu begleiten. Auch die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und möglichen Vorurteilen gegenüber Behinderung, Heterogenität oder gemeinsamem Unterricht muss ein wesentlicher Bestandteil der inklusiven LehrerInnenbildung sein. (vgl. Wurzel, 2008, S. 135 ff.)

Während es aufgrund mangelnder Ausbildungsangebote bis dato also an den SportlehrerInnen selbst liegt, sich (Handlungs-)Kompetenzen für den inklusiven Unterricht anzueignen, geht es künftig darum, bereits im Studium die notwendigen Basisqualifikationen für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu vermitteln. Nach Feyerer (2005b, S. 280) gehören dazu die Bereitschaft und Fähigkeit zu interdisziplinärer Kooperation mit anderen LehrerInnen oder ExpertInnen, innere Differenzierung durch Individualisierung, offene und handlungsorientierte Lernformen, alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, entwicklungs- und prozessorientierte Lernangebote sowie eine wertschätzende vorurteilsfreie Einstellung gegenüber allen Kindern ungeachtet ihrer Voraussetzungen und Potentiale. Voraussetzung dafür ist, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungen selbst kooperativ, inklusiv und individualisiert erfolgen (vgl. Feuser, 2002, S. 6).

Feuser (2002, S. 8) sieht die Grundlage der inklusiven LehrerInnenbildung in der Implementierung der Prinzipien einer entwicklungslogischen Didaktik (Differenzierung, Individualisierung u.Ä.) einerseits und in der Orientierung an der „Allgemeinen Pädagogik“ andererseits. Der Autor verweist hier auf die Ergebnisse des europäischen Curriculumprojekts INTEGER der Pädagogischen Akademie Oberösterreich, das nach einer Reformierung der LehrerInnenbildung im Sinne der Allgemeinen Pädagogik suchte.

Es ist realistisch gesehen unmöglich und auch nicht Sinn und Zweck, alle künftigen SportlehrerInnen für den Umgang mit allen möglichen Arten der Behinderungen und Zusammensetzungen von heterogenen Klassen auszubilden. Jedoch sollten in der Ausbildung die grundlegende Bereitschaft dafür geschaffen werden, Inklusion im Sportunterricht als positive und bereichernde Herausforderung wahrzunehmen, und grundlegende Basiskompetenzen für eine entwicklungslogische inklusive Sportdidaktik vermittelt werden. (vgl. Fediuk & Hölter, 2003, S. 24)

EMPIRISCHER TEIL

8 Theoretische Konzeption der praktischen Untersuchung

Im Rahmen einer quantitativen empirischen Untersuchung wurde an den Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen der neun Schulbezirke des Burgenlandes eine schriftliche Befragung zum inklusiven Sportunterricht im Schuljahr 2010/11 durchgeführt.

Im Sinne der theoretischen Grundlegung der praktischen Untersuchung werden im Folgenden zunächst einführende Erläuterungen über die methodische Operationalisierung der Datenerhebung sowie über die Auswahl und Zusammensetzung der beiden Stichproben (SchulleiterInnen, SportlehrerInnen) gegeben.

8.1 Forschungsdesign und methodische Operationalisierung

Mithilfe des Hochschulprogrammes *Unipark*, das Online Befragungssoftware für die Durchführung wissenschaftlicher Umfragen für Universitäten und Studierende zur Verfügung stellt, wurden zwei standardisierte und personalisierte Fragebögen konstruiert, welche an I) die SchulleiterInnen und II) die Sportlehrkräfte jener burgenländischen Schulen obig genannter Schultypen geschickt wurden, die im Schuljahr 2010/11 inklusiv geführt wurden. Anhand der Fragebögen wurden Daten zu unterschiedlichen Themenbereichen und Anwendungsfeldern des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung aus Sicht der Schulleitungen zum einen und der SportlehrerInnen zum anderen erhoben. Die Teilnahme an der Befragung basierte in beiden Fällen auf Freiwilligkeit.

Die Daten aus den online ausgefüllten und rückgesandten Fragebögen wurden von *EFS Survey*, der verwendeten Umfragesoftware, direkt in das *SPSS Statistics* Programm (Version 19 für Mac) exportiert, anhand unterschiedlicher fragestellungsbezogener Themenblöcke statistisch ausgewertet und in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen aus dem hermeneutischen Teil der Arbeit interpretiert.

8.1.1 Methodische Grundlegung der quantitativen Datenerhebung

Quantitative Datenerhebungsverfahren dienen der numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte, sind vielfältig einsetzbar und erlauben flächendeckende Untersuchungen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 43). Im Sinne einer möglichst umfassenden Ist-Stand Analyse und der inklusiven Schulsportrealität in allen burgenländischen Schulbezirken wurde daher bewusst die schriftliche Befragung einer qualitativen Erhebungsmethode (z.B. Leitfadeninterview) vorgezogen.

Die schriftliche Befragung ist die in der empirischen Sozialforschung am häufigsten verwendete Methode der Datenerhebung und erfordert im Vergleich zu qualitativen Methoden einen hohen Grad an Strukturiertheit des Befragungsinhaltes im Vorfeld der Untersuchung. Der Nachteil einer via E-Mail zugesandten schriftlichen Online Befragung liegt hingegen darin, dass der/die UntersuchungsleiterIn (in dem Fall die Verfasserin) die Erhebungssituation nur schwer kontrollieren kann. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 44 f.)

Die Gefahr einer schriftlichen Befragung zum Thema Inklusionsschulsport liegt in der Verfälschung der Ergebnisse aufgrund der „Social Desirability“ der Thematik. „Unter sozialer Erwünschtheit versteht man die Tendenz der Versuchsperson, die Items (Fragen) eines Fragebogens in die Richtung zu beantworten, die ihrer Meinung nach den sozialen Normen entspricht“ (Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 60). Um soziale Verurteilung zu vermeiden und

angenommenen Erwartungen zu entsprechen, werden die Fragen im Sinne einer möglichst positiven Darstellung persönlicher Eigenschaften, Einstellungen und Praktiken beantwortet. Gerade im Hinblick auf die Gestaltung von inklusivem Schulsport ist die Gefahr der Ergebnisverfälschung durch den Versuch der positiven Selbstdarstellung der Sportlehrkräfte groß. Im Einleitungstext beider Fragebögen wurden SchulleiterInnen und SportlehrerInnen explizit darauf hingewiesen, aufrichtig zu antworten, da es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Ob und inwieweit einzelne TeilnehmerInnen unaufrichtig geantwortet haben, entzieht sich der Kontrolle der Verfasserin. Es bleibt auf die Moral und Aufrichtigkeit der Testpersonen, die letztlich freiwillig an der Befragung teilgenommen haben, zu vertrauen.

8.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Untersuchung wurde ursprünglich als Versuch einer Total- bzw. Vollerhebung aller burgenländischen Schulen der Sekundarstufe I sowie der 9. Schulstufe konzipiert, an denen im Schuljahr 2010/11 inklusiver Sportunterricht stattgefunden hat. In der Praxis war dies aber nicht zu realisieren, da erstens die AHS-Unterstufe als Schulform der Sekundarstufe I aus der Untersuchung ausgeschlossen wurde und zweitens bei weitem nicht alle SportlehrerInnen erreicht werden konnten, die an den insgesamt 49 betroffenen Schulen im Jahr 2010/11 inklusive Klassen unterrichtet haben.

8.2.1 Die SchulleiterInnen (Fragebogen I)

Auf Anfrage beim LSR Burgenland wurde der Verfasserin via E-mail mitgeteilt, dass nur eine der acht AHS-Unterstufen (Privates Gymnasium der Diözese Eisenstadt im Wolfgarten, Bezirk Eisenstadt) inklusiv geführt wurde. Aufgrund der absehbar unzureichenden Datenergiebigkeit und mangelnden Vergleichbarkeit (z.B. zwischen einzelnen Schulstandorten) in der Auswertung wurde daher die AHS-Unterstufe als einzige Schulform der Sekundarstufe I nicht in die Erhebung miteinbezogen.

Nach Informationen des LSR wurden alle Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen des Burgenlandes im Jahr 2010/11 inklusiv geführt. Das waren insgesamt 41 Hauptschulen und 12 Polytechnische Schulen, wobei 28 Hauptschulstandorte als Neue Mittelschulen und vier der zwölf PTS in Zusammenschluss mit einer Hauptschule geführt wurden. (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012d, 29.01.2012)

Im Sinne einer versuchten Vollerhebung wurde der Fragebogen an die LeiterInnen aller 49 von der Untersuchung betroffenen Schulen verschickt. Die Verteilung lag bei 13 Haupt-, 28 Neuen Mittel- und 8 Polytechnischen Schulen.

Tabelle 1 und 2 zeigen die Verteilung der HS-, NMS- und PTS-Standorte auf die neun politischen Bezirke des Burgenlandes für die Schuljahre 2010/11 und 2011/12.

Tabelle 1: Schulstandorte 2010/11 nach politischen Bezirken und Schultypen. Gesamtstichprobe und Stichprobenanteile nach Schultyp

Politischer Bezirk	Standorte 2010/11 nach Schultyp			
	Gesamt	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Polytechnische Schulen mit eigenem Standort
Eisenstadt-Stadt	3	1	1	1
Eisenstadt-Umgebung	3	-	3	-
Güssing	6	4	-	2
Jennersdorf	3	1 (mit PTS)	2	-
Mattersburg	4	-	3	1
Neusiedl am See	11	3	6 (1 mit PTS)	2
Oberpullendorf	9	-	8	1
Oberwart	9	3 (1 mit PTS)	5	1
Rust am See	1	1 (mit PTS)	-	-
Gesamt	49	13	28	8

Quelle: STATISTIK AUSTRIA (2012d, 29.01.2012)

Im laufenden Schuljahr werden bereits 36 Hauptschulen als Neue Mittelschulen geführt.

Tabelle 2: Schulstandorte 2011/12 nach politischen Bezirken und Schultypen. Gesamtstichprobe und Stichprobenanteile nach Schultyp

Politischer Bezirk	Standorte 2011/12 nach Schultyp			
	Gesamt	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Polytechnische Schulen mit eigenem Standort
Eisenstadt-Stadt	3	-	2	1
Eisenstadt-Umgebung	3	-	3	-
Güssing	6	2	2	2
Jennersdorf	3	1 (mit PTS)	2	-
Mattersburg	4	-	3	1
Neusiedl am See	11	2	7 (1 mit PTS)	2
Oberpullendorf	9	-	8	1
Oberwart	9	-	8 (1 mit PTS)	1
Rust am See	1	-	1 (mit PTS)	-
Gesamt	49	5	36	8

Quelle: BMUKK (2012a, 28.01.2012)

Die Datenerhebung und Ergebnisauswertung (d.h. Zuteilung der Aussagen von SchulleiterInnen und SportlehrerInnen) orientiert sich an der Verteilung der NMS- und HS-Standorte für 2010/11, da dieses und nicht das laufende Schuljahr 2011/12 im Fokus des Forschungsinteresses steht.

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der 49 an SchulleiterInnen verschickten Fragebögen nach Schultyp und politischen Bezirken gemäß der Standorte für 2010/11.

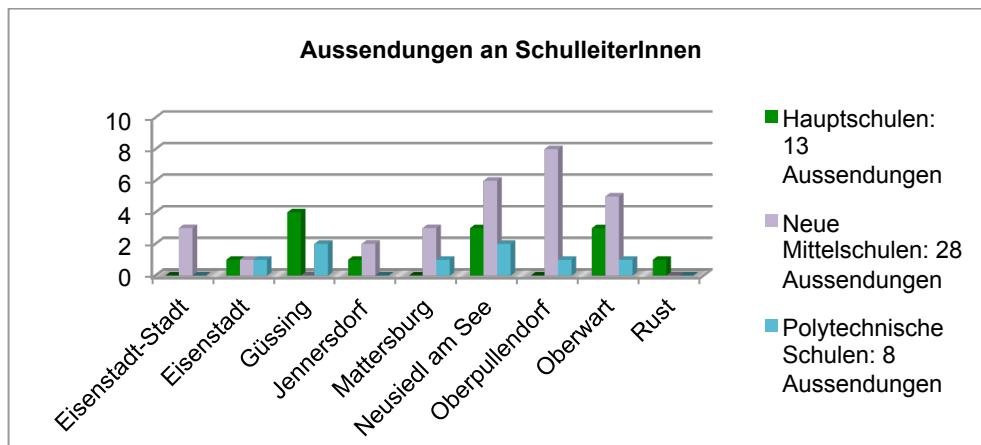


Abbildung 1: Ausgesandte Fragebögen an SchulleiterInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.

8.2.2 Die SportlehrerInnen (Fragebogen II)

Der Fragebogen an die SportlehrerInnen wurde ursprünglich als anonyme Umfrage ohne definierte Stichprobengröße konzipiert. Aufgrund mangelnden Rücklaufs in der Anfangsphase der Untersuchung (vgl. Kapitel 10.2.1) wurde die Umfrage personalisiert. Zum personalisierten Versand der Fragebögen wurden die SchulleiterInnen aller Standorte um die Kontaktdaten der betroffenen SportlehrerInnen gebeten. 30 der insgesamt 49 Schulen haben die Mailadressen freigegeben (61,2 %), die verbleibenden 19 Schulen (38,8 %) nicht. Insgesamt wurden 106 Fragebögen an SportlehrerInnen aus drei Gruppen verschickt:

Gruppe 1: SportlehrerInnen an Hauptschulen → 32 Fragebögen

Gruppe 2: SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen → 70 Fragebögen

Gruppe 3: SportlehrerInnen an Polytechnischen Schulen → 4 Fragebögen

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Aussendungen insgesamt und nach Schultyp. Aus dem Bezirk Eisenstadt-Stadt wurden keine Mailadressen freigegeben.

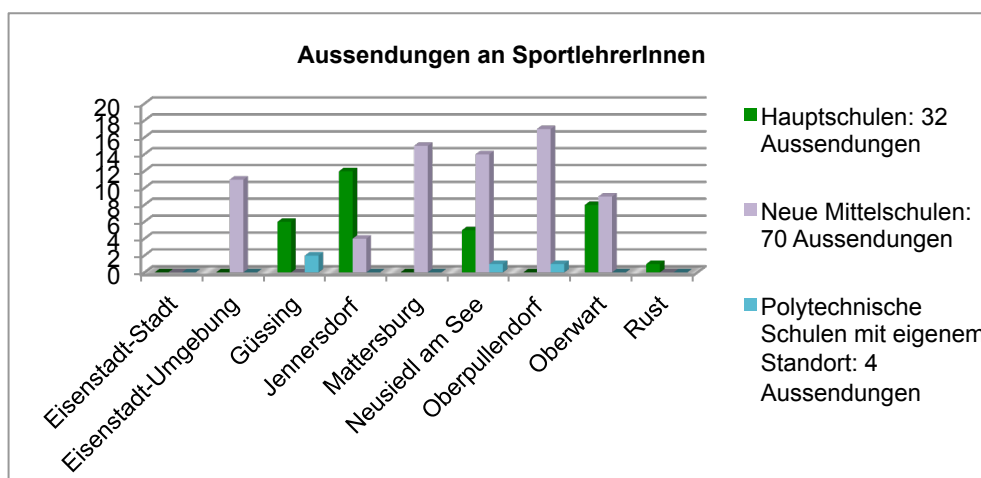


Abbildung 2: Ausgesandte Fragebögen an SportlehrerInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.

Von den 106 an SportlehrerInnen verschickten Fragebögen waren 63 Bögen (59,4%) an Frauen und 43 Bögen (40,6%) an Männer adressiert.

9 Konstruktion und Aufbau der Fragebögen

Der Konstruktion eines Fragebogens und Durchführung der Datenerhebung muss die Formulierung einer forschungsrelevanten Fragestellung vorangehen. Nur wenn Klarheit darüber herrscht, was genau im Rahmen einer Untersuchung in Erfahrung gebracht werden soll, kann der Fragebogen inhaltlich gut strukturiert und generiert werden. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 45)

Im Anschluss an die Findung und Formulierung der Fragestellung, die bereits in der Einleitung der Arbeit (vgl. Kapitel 1) vorgestellt und erläutert wurde, wurden anhand theoretischer Inputs und praktischer Anregungen aus der Fachliteratur relevante Untersuchungsbereiche für die Konstruktion der beiden Fragebögen festgelegt, die via personalisiertem Mailversand an die SchulleiterInnen (Fragebogen I) und SportlehrerInnen (Fragebogen II) der betroffenen burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen geschickt wurden.

9.1 Fragebogenkonstruktion mit EFS Survey

Beide Fragebögen wurden mithilfe der Online Befragungssoftware *EFS Survey – Enterprise Feedback Suite*, einem Programm für die Durchführung wissenschaftlicher Umfragen durch Studierende oder Universitäten, generiert. (vgl. Globalpark AG, 2011, 08.12.2011)

Der Vorteil der Online Befragung liegt darin, dass sie im Vergleich zu herkömmlichen Methoden schneller realisierbar und für die den/die UntersuchungsleiterIn leichter kontrollierbar ist. Einladungs- und Erinnerungsmails an Schulen und SportlehrerInnen konnten mittels online generierter Mailvorlagen gezielt an je bestimmte TeilnehmerInnengruppen geschickt werden. Innerhalb des Untersuchungszeitraumes konnte zu jedem Zeitpunkt eingesehen werden, welche TeilnehmerInnen bereits auf den entsprechenden Fragebogen zugegriffen hatten, welche ihn bereits vollständig ausgefüllt hatten, und welche noch einmal erinnert werden sollten. Weiters zeichnet sich die Online Fragebogen Methode durch eine höhere Datenqualität aus. Die Gefahr von Fehlern, die etwa in der Datenerfassung von Papierfragebögen auftreten, ist hier nicht gegeben. Bei der Online Umfrage mit *EFS Survey* sind die erhobenen Daten im System sofort verfügbar, können mithilfe einer Online Statistik eingesehen und zur Auswertung direkt in *SPSS Statistics* exportiert werden. (vgl. Globalpark AG, 2011, 08.12.2012)

Bei beiden Erhebungen handelte es sich um *Personalisierte Umfragen* (Abkürzung: PU). Sie sind jeweils nur den Personen zugänglich, die in der Stichprobe der Befragung enthalten sind (vgl. Globalpark, 2011, S. 58). Das waren 49 SchulleiterInnen für den ersten, und 106 SportlehrerInnen für den zweiten Fragebogen. Die TeilnehmerInnen wurden über eine Excel-Liste in *EFS Survey* importiert und in der Befragungssoftware freigeschaltet. Jede/r über das Online System eingeladene Teilnehmer/in erhielt via Mail einen Link zur Aktivierung des entsprechenden Fragebogens und konnte diesen nach Eingabe eines Nutzernamens (E-Mail Adresse des/r TeilnehmerIn) und Passwortes online ausfüllen. Die Passwörter (Fragebogen I: „inklusion“, Fragebogen II: „sport“) wurden in *EFS Survey* generiert und in den Einladungsmails mitgeschickt.

Die Befragungen konnten zwischendurch unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt an derselben Stelle wieder aufgenommen werden. Dank Nutzernamen und Passwort erkannte das System jede/n TeilnehmerIn innerhalb von zwei Wochen bei jedem neuen Login wieder.

Nachdem der Fragebogen vollständig ausgefüllt war, wurden die Daten an die Umfragesoftware rückgesandt und dort gespeichert. Von *EFS Survey* konnten diese direkt in *SPSS Statistics* exportiert werden.

9.2 Struktur und Aufbau der Fragebögen

Beide Fragebögen bestanden aus einer Einleitung, dem Fragebogen selbst und einer Schlussbemerkung mit Danksagung. In Anlehnung an Empfehlungen von Raab-Steiner und Benesch (2008, S. 49 f.) wurden in den Einleitungstexten folgende Informationen gegeben:

- Angabe von Inhalt, Zweck und Ziel der Befragung sowie der Einrichtung (ISW Wien), an der die Untersuchung durchgeführt wurde
- Verweis auf verwendete Terminologien (z.B. „inklusive“ statt „integrative“)
- Erklärung über die Weiterverwendung der erhobenen Daten
- Zusicherung der Anonymität in der Ergebnisauswertung und -interpretation
- Bitte um vollständiges und aufrichtiges Ausfüllen und Klärung der Vorgehensweise
- Hinweis darauf, dass der Fragebogen dank personalisiertem Login innerhalb von zwei Wochen auf mehrere Etappen ausgefüllt werden konnte
- Verweis auf die voraussichtliche Dauer der vollständigen Bearbeitung
- Dank für die Teilnahme an der Befragung

Da der an die SportlehrerInnen adressierte Fragebogen nach den ersten beiden Wochen der Laufzeit gekürzt und danach personalisiert an die freigeschalteten TeilnehmerInnen geschickt wurde, wurde auch der Einleitungstext geändert. In der neuen Version wurde auf die Kürzung der Ursprungsversion des Fragebogens und auf die Möglichkeit des Ausfüllens auf mehrere Etappen verwiesen, der in der anonymen Umfrage nicht möglich gewesen war. Die angegebene Dauer für die vollständige Bearbeitung des Fragebogens lag bei 10 Minuten für die SchulleiterInnen und bei 15 Minuten für die SportlehrerInnen.

Die Fragebögen selbst bestanden aus mehreren Fragenkomplexen, wobei die Items eines Fragenblocks auf je einer Seite abgebildet waren. Nach Beendigung einer Seite wurde durch einen Klick auf den „Weiter“-Button die nächste Seite angezeigt. Im Fragebogen für die SchulleiterInnen enthielt jede Seite mindestens eine und maximal neun Fragen. Im Fragebogen an die SportlehrerInnen lag die Anzahl der Fragen pro Seite zwischen eins und maximal sechs. Im Anschluss an die letzte Seite erschien eine kurze Danksagung seitens der Verfasserin, mit dem Hinweis darauf, sie bei etwaigen Fragen oder bei Interesse an den Untersuchungsergebnissen unter der angegebenen Mailadresse zu kontaktieren.

9.3 Inhaltliche Aspekte der Fragebogenitems

Beide Fragebögen wurden zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen der Befragten einerseits und von konkreten Verhaltensweisen und allgemeinen Sachverhalten bzw. Zuständen andererseits genutzt. Es ging also um die Erfassung von Merkmalsausprägungen zum einen und um die Beschreibung bzw. Bewertung konkreter Sachverhalte durch den/die Befragte zum anderen.

9.3.1 Fragebogen an die SchulleiterInnen

Im Rahmen der Befragung der SchulleiterInnen sollten standort- und themenbezogene Aspekte der Schule und Schulkultur, Einstellungen und Selbstverständnis der SchulleiterInnen sowie allgemeine Daten über Klassen- und SchülerInnenzahlen erhoben werden. Exklusive Einleitungs- und Schlussinformation bestand der Fragebogen aus fünf Seiten und insgesamt 30 Fragen. Auf jeder Seite wurden anhand mehrerer Items Daten zu je einem der folgenden Themenbereiche erhoben: Angaben zur Schule (Adresse, Schultyp, Bezirk, sportliche Schwerpunkte), Klassen- und SchülerInnenzahlen für 2010/11 (Inklusionsmodelle, Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung, u.Ä.), inklusive Schulkulturen (Inklusive Prinzipien im Schulprogramm, Fortbildungsangebote für SportlehrerInnen u.Ä.), Rolle der Schulleitung (Bewertung der Rolle der Schulleitung für inklusive Schulentwicklung u.Ä.), inklusiver Sportunterricht (Freistellungen vom Sportunterricht, Alternativangebote für befreite SchülerInnen, Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an Schulsportveranstaltungen u.Ä.).

9.3.2 Fragebogen an die SportlehrerInnen

Der an die SportlehrerInnen verschickte Fragebogen umfasste insgesamt 58 Items und bestand aus 22 Seiten. Auf jeder Seite wurde anhand mehrerer Fragen ein im Hinblick auf die Fragestellung relevanter Aspekt des inklusiven Sportunterrichts behandelt.

Neben personenbezogenen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht, Berufsjahre, , Vertrautheit mit theoretischen Grundlagen des inklusiven Sportunterrichts, persönliche Einstellung zum Sport von und für Menschen mit Behinderung u.Ä.) und Informationen zu den unterrichteten Klassen und SchülerInnen aus 2010/11, wurden Daten zur Kooperation mit SonderpädagogInnen, zum Einsatz von gemeinsamen und differenzierten Aktivitäten und Lernsituationen, zum Umgang mit Heterogenität und Differenzierung, zum eigenen Verhalten gegenüber den SchülerInnen, zum Einbezug beeinträchtigter SchülerInnen in Gespräche, Reflexionen und Unterrichtsgestaltungen, zur inklusiven Sportspielgestaltung sowie zur Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung erhoben. Anhand subjektiver Einschätzungen sollten darüber hinaus das Verhältnis sowie die Interaktionen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung bewertet werden. Erhoben wurden demnach sowohl subjektive Informationen im Sinne der Selbst- und Fremdbeurteilung (Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Verhaltensweisen u.Ä.), als auch objektive Informationen zu bestimmten Sachverhalten oder Zuständen (Anzahl und Behinderungsarten der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen u.Ä.)

9.4 Fragen- und Antwortformate

Befragungen können nach dem Grad ihrer Standardisierung (Antwortformate, Reihenfolge der Fragen u.Ä.) einerseits und nach der Kommunikationsart (mündlich, schriftlich, telefonisch, elektronisch) andererseits eingeteilt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 45). Bei der vorliegenden Untersuchung handelte es sich um eine voll standardisierte, elektronisch zugesandte schriftliche Befragung. Beide Online Fragebögen basierten auf geschlossenen Antwortformaten (z.B. mehrstufige Ratingskalen mit verbaler Skalenbezeichnung, Beantwortung durch Klick) bzw. auf solchen Mischformen, die bei vorgegebenen Antwortkategorien eine zusätzliche offene Kategorie enthalten (z.B. Mehrfachauswahl mit zusätzlichem Textfeld). Die Reihenfolge der Items (Fragen) war in jedem Fragebogen vorgegeben und nicht flexibel gestaltbar. Abhängig von den Antworten der TeilnehmerInnen wurden

bestimmte Items ein- oder ausgeblendet. Beispielsweise wurden im Fragebogen für die Sportlehrkräfte alle Fragen zur Kooperation mit dem/r Sonderpädagogen ausgeblendet, wenn zuvor angegeben wurde, dass 2010/11 nicht mit einem/r solchen zusammengearbeitet wurde. Offene Fragen wurden in beiden Fragebögen weitgehend vermieden, da geschlossene Formate die Auswertung erleichtern, komfortabler auszufüllen sind und die Objektivität der Ergebnisse erhöhen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 50). Alle Items wurden als echte Fragen formuliert (z.B. „Meinen Sie, dass...?“), und nicht als Zustimmungsaussagen (z.B. „Ich meine, dass...“).

Verwendet wurden geschlossene dichotome Antwortformate (ja/nein; männlich/weiblich), bei denen nur zwei Antwortmöglichkeiten vorliegen, sowie mehrstufige Ratingskalen, bei denen zwischen mehr als zwei Antwortkategorien bzw. Merkmalsausprägungen ausgewählt werden kann. Bei Skalen mit ungerader Anzahl der Abstufungen führt die neutrale Mittelkategorie („Fluchtkategorie“) oft zu einem ungenügenden Informationsgehalt des Fragebogens. Daher wurden in beiden Fragebögen nur vierstufige Ratingskalen mit gerader Anzahl der Abstufungen („Forced Choice“) und verbaler Skalenbezeichnung verwendet (z.B. sehr gut - gut - weniger gut - schlecht). Sowohl unipolare (z.B. nie - selten - manchmal - häufig) als auch bipolare Ratingskalen (z.B. trifft zu - trifft eher zu - trifft eher nicht zu - trifft nicht zu) wurden eingesetzt. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 53 ff.)

Die in den Ratingskalen verwendeten Kategorien waren fragenunspezifisch und wurden jeweils für mehrere Items jedes Fragebogens verwendet. Die verbalen Bezeichnungen der einzelnen Abstufungen dienten der Charakterisierung von Häufigkeiten (z.B. immer - häufig - manchmal - nie), Intensitäten (z.B. viel - ausreichend - kaum - gar keine) und Bewertungen (z.B. stimme zu - stimme eher zu - stimme eher nicht zu - stimme nicht zu). Weiters häufig verwendet wurden Items mit Einfachauswahl zur Bewertung von Sachverhalten (z.B. Anzahl inklusiv unterrichteter Klassen) sowie Fragen mit Mehrfachauswahl mit oder ohne zusätzlichem Textfeld als offene Antwortkategorie (z.B. Behinderungsarten der unterrichteten SchülerInnen). Antwortformate und verbale Skalenbezeichnungen blieben innerhalb der Fragebögen weitgehend gleich, jedoch wurde zur Vermeidung von Monotonie und/oder Reihenfolgeeffekten bei der Beantwortung auf eine abwechslungsreiche Gestaltung der einzelnen Fragebogenseiten geachtet.

9.4.1 Skalenniveaus der Variablen

Variablen können prinzipiell auf vier verschiedenen Skalenniveaus liegen. In hierarchischer Reihenfolge gehören dazu: Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnisskala. Je nach Skalenniveau und dem dementsprechenden Informationsgehalt der Variable können unterschiedliche Testverfahren angewendet und empirische Sachverhalte dargestellt werden. Nominal- und ordinalskalierte Variablen (Merkmale) werden als kategorial bezeichnet, Variablen auf Intervall und Verhältnisskalen hingegen als metrisch. Zur Verarbeitung der Daten im Rahmen statistischer Berechnungen werden den einzelnen Merkmalsausprägungen bestimmte Zahlenwerte (Kodierungen) zugeordnet (z.B. ja = 1, nein = 2). (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 23 f.)

Auf der Nominalskala, dem niedrigsten Skalenniveau, wird lediglich zwischen Gleichheit und Verschiedenheit von Merkmalsausprägungen unterschieden (z.B. Geschlecht: 1= männlich, 2 = weiblich). Auswertungsverfahren bleiben hier größtenteils auf deskriptivstatistische Me-

thoden beschränkt. Auf Ordinalskalenniveau geben die zugeordneten Zahlenwerte eine Rangordnung wieder, die Ausprägungen der Variable sind nach ihrer Wertigkeit aufsteigend geordnet. (z.B. Alter: 1 = bis 24, 2 = 25-34, 3 = ab 35). Ordinalskalen lassen vergleichende Aussagen über größer/kleiner zu, aber nicht über die Größenunterschiede zwischen den einzelnen Rängen. Auf Intervallskalenniveau hingegen repräsentieren gleich große Abstände zwischen Zahlen gleich große Qualitätsunterschiede der Merkmalsausprägungen ab. Sie ist die wichtigste und häufigste Skala und misst der Differenz, d.h. dem Intervall, zwischen zwei Variablenausprägungen Bedeutung zu. Daten, die Differenzbildungen, Relations- und Unterschiedsaussagen zulassen, sind intervallskaliert. Voraussetzung sind gleich große Abstände zwischen den Einheiten (Intervallen). Die hierarchisch höchstliegende und aussagekräftigste Skala ist die Verhältnisskala (Ratioskala). Sie lässt Aussagen über die Verhältnisse von Merkmalsausprägungen zu, was voraussetzt, dass die entsprechenden Variablen einen absoluten Nullpunkt besitzen (z.B. Gewicht in kg). In der Praxis ist eine Unterscheidung zwischen Intervall- und Verhältnisskala oft zweitrangig, da ab Intervallskalenniveau alle wesentlichen statistischen Testverfahren durchgeführt werden können. Je höher das Skalenniveau, desto größer ist die Auswahl an möglichen Testverfahren. Daher ist prinzipiell ein möglichst hohes Skalenniveau anzustreben. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 24 ff.)

Für die Auswertung erhobener Daten anhand statistischer Operationen müssen die Skalenniveaus der einzelnen Variablen bekannt sein. In der vorliegenden Erhebung wurden Variablen auf allen vier Skalenniveaus eingesetzt, der Großteil der Merkmale war ordinal- bzw. intervallskaliert. Tabelle 3 zeigt eine exemplarische Auswahl der in den beiden Fragebögen verwendeten Variablen, Antwortformate und Skalenniveaus.

Tabelle 3: Verwendete Antwortformate und Skalenniveaus.

Antwortformate	Variablenbeispiele	Skalenniveau
ja/ nein; männlich/ weiblich; ja/ nein/ weiß nicht/ teils teils	Fortbildungsangebot; Geschlecht; Alternativangebote	Nominalskala → dichotom/ mehrkategoriel
<=5, 6-10, 11-15, ..., > 40 Jahre;	Alter; Klassenzahlen	Ordinalskala
häufig/ manchmal/ selten/ nie; viel/ ausreichend/ kaum/ gar keine;	Häufigkeit sportlicher Aktivitäten	Ordinalskala → Ratingskalen
sehr wichtig/ eher wichtig/ weniger wichtig/ unwichtig sehr vertraut/ teilweise vertraut/ kaum vertraut/ gar nicht vertraut;	Bewertung der eigenen Rolle; Vertrautheit mit rechtlichen und theoretischen Grundlagen	Intervallskala → Ratingskalen
Textfeld mit einzusetzenden Zahlen- oder Prozentwerten	SchülerInnenzahlen	Verhältnisskala

10 Untersuchungsverlauf

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Planung, Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung sowie über aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme vor Beginn und im Verlauf des Befragungszeitraumes.

10.1 Konzeption und Ablauf

Vor Beginn der Datenerhebung wurde im Dezember 2011 die notwendige Untersuchungsgenehmigung beim Landesschulrat für Burgenland eingeholt¹⁶. Nötig waren hierzu ein Bestätigungsschreiben der Diplomarbeitsbetreuerin, genaue Angaben zu den erforderlichen Daten und die Vorlage der fertigen Fragebögen. Die Genehmigung wurde am 15. Dezember 2011 vom zuständigen Landesschulinspektor für die allgemeinbildenden Pflichtschulen (Erwin Deutsch, MAS, MSc) erteilt und der Verfasserin via Mail zugesandt. Die Mailadressen aller inklusiv geführten burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen standen auf der Homepage des LSR zur Verfügung und wurden als TeilnehmerInnen-Liste für die Befragung der Schulleitungen in die Umfragesoftware importiert.

Am 10. Jänner 2011 wurden beide Fragebögen via Mail an die 49 Schulen verschickt. Darin wurden die SchulleiterInnen dazu aufgefordert, nach Eingabe von Nutzernamen und Passwörtern an sie adressierten Fragebogen auszufüllen und die Mail zugleich an alle SportlehrerInnen ihrer Schule weiterzuleiten, die im Jahr 2010/11 inklusiv geführte Klassen unterrichtet hatten. Die an die LehrerInnen adressierte Umfrage war anonym, d.h. der Fragebogen musste bei jedem Zugriff vollständig ausgefüllt werden, da das System die Teilnehmenden durch fehlenden Login nicht wiedererkennen konnte. Aufgrund der äußerst geringen Rücklaufquote innerhalb der ersten zwei Wochen wurde der Fragebogen gekürzt und nach Einholung der Mailadressen der SportlehrerInnen am 30. Jänner 2012 personalisiert wiederversandt.

Zur Kontrolle des Untersuchungsverlaufes und Sicherung ausreichender Rücklaufquoten wurden innerhalb des Untersuchungszeitraumes mehrere Erinnerungsmails sowohl an die Schulleitungen als auch an die SportlehrerInnen verschickt. In allen Einladungs- und weiteren Erinnerungsmails wurden die Genehmigung des LSR sowie ein Lebenslauf der Verfasserin als Anhang mitgeschickt. Die durch den Lebenslauf zugänglichen Informationen über die Verfasserin – zum Beispiel über deren burgenländische Herkunft – sollten ein zusätzlicher Ansporn zur Teilnahme an der Befragung sein.

Knapp zwei Wochen vor Umfrageende wurden alle 49 SchulleiterInnen telefonisch kontaktiert und noch einmal persönlich darum gebeten, den an sie adressierten Fragebogen auszufüllen und auch die betroffenen SportlehrerInnen an das Ausfüllen ihres Fragebogens zu erinnern. Auch einige weitere Mailadressen von SportlehrerInnen, aus deren Schule bis dato keine Rückmeldung gekommen war, konnten im Rahmen der Telefonate eingeholt und zur Befragung hinzugefügt werden.

Die Erhebung endete am 09. März 2012. Die im Befragungssystem gespeicherten Daten wurden von *EFS Survey* in *SPSS Statistics* exportiert, statistisch ausgewertet und interpretiert. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist in Kapitel 12 und 13 zu finden.

¹⁶ Anm. der Verfasserin: Die Untersuchungsgenehmigung des LSR für Burgenland ist im Anhang der Arbeit zu finden.

10.2 Schwierigkeiten und Hürden

Die erste Hürde vor Beginn der Untersuchung war die Eruiierung der Anzahl und Mailadressen der burgenländischen Pflichtschulen der Sekundarstufe I und der 9. Schulstufe, die im Jahr 2010/11 inklusiv geführt wurden. Aufgrund eines anfänglichen Missverständnisses im Rahmen des Mailverkehrs zwischen der Verfasserin und der Zuständigen des LSR, verzögerte sich die Freigabe der Untersuchungsgenehmigung. Nach weiterer Abklärung und Versand der fertigen Versionen der beiden Fragebögen an die Behörde wurde sie aber umgehend freigegeben. Gemäß der Information des LSR, dass prinzipiell alle burgenländischen HS, NMS und PTS, aber nur an eine AHS-Unterstufe inklusiv geführt werden, wurde die AHS-Unterstufe aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die Kontaktdaten aller Haupt- und Polytechnischen Schulen wurden von der Homepage des LSR bezogen.

10.2.1 Kürzung und Personalisierung des Fragebogens an SportlehrerInnen

Da es ursprünglich keine definierte Stichprobe für die Befragung der SportlehrerInnen gab, wurde diese als anonyme Umfrage (Abkürzung: AN) generiert und der entsprechende Fragebogenlink in der ersten Einladungsmail an die Schulleitungen mitgeschickt. Die SchulleiterInnen wurden um die Weiterleitung der E-Mail an die betroffenen Sportlehrkräfte gebeten.

Da es keine festgelegte Anzahl an TeilnehmerInnen für die anonyme Befragung gab, war der Zugriff auf den Fragebogen II frei, d.h. er erfolgte ohne Nutzernamen und Passwort. Dementsprechend musste der Fragebogen bei jedem Öffnen neu begonnen werden, da eine Wiedererkennung des/r TeilnehmerIn durch das System nicht möglich war. Hinzu kam, dass der an die LehrerInnen adressierte Fragebogen zu umfangreich war und die im Einleitungstext angegebene Bearbeitungsdauer von 15 Minuten bei Weitem überstieg. Die Kombination aus Fragebogenlänge und der Tatsache, dass dieser nicht auf mehrere Etappen ausgefüllt werden konnte, führte dazu, dass es kaum Rücklauf gab. Nach zwei Wochen hatten 23 SportlehrerInnen auf den Fragebogen zugegriffen, aber nur drei davon hatten ihn beendet. Nach Rücksprache mit der BetreuerIn wurde der Fragebogen gesperrt und um ein Drittel der Items gekürzt, sodass die Bearbeitungsdauer nun tatsächlich bei 15-20 Minuten lag. Die personalisierte Neuversion des Fragebogens bestand aus 58 Fragen und wurde an alle 106 erhaltenen Mailadressen verschickt. Dank Nutzernamen und Passwort konnte er nun auf mehrere Male ausgefüllt werden.

10.2.2 Freigabe der Mailadressen der SportlehrerInnen

Für den personalisierten Versand des Fragebogens an die SportlehrerInnen mussten deren Mailadressen in die Befragungssoftware eingegeben werden. Demnach wurden alle 49 Schulen um die Freigabe der Adressen betroffener Sportlehrkräfte aus 2010/11 gebeten.

Von 19 Schulen wurde die Datenfreigabe aus unterschiedlichen Gründen verweigert. In einigen Fällen waren die SportlehrerInnen aus 2010/11 bereits pensioniert, an andere Schulen versetzt worden oder aus sonstigen Gründen nicht kontaktierbar. Weitere Absagen wurden damit begründet, dass es im Schuljahr 2010/11 keinen inklusiven Sportunterricht an der Schule gab. Trotz mehrmaliger und auch persönlicher (via Telefon) Versicherung, Namen und Mailadressen vertraulich zu behandeln und weder in der Auswertung noch in der Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu nennen, wurde die Freigabe der Adressen von einigen Schulen aus datenschutzrechtlichen Gründen verweigert.

Zwei der acht Polytechnischen Schulen mit eigenem Standort gaben die Daten zunächst nicht frei, da in der offiziellen Untersuchungsgenehmigung des Landesschulrates nur die Haupt- und Neuen Mittelschulen, aber nicht die Polytechnischen Schulen vermerkt waren. Es handelte sich um einen Fehler seitens des LSR, denn das Ansuchen der Verfasserin um die Untersuchungsgenehmigung hatte explizit auch die Polytechnischen Schulen betroffen. Nach erneuter Anfrage beim LSR wurde eine Zusatzgenehmigung für die PTS erteilt. Die Schulen wurden noch einmal kontaktiert, eine der beiden gab daraufhin die Adressen frei.

10.2.3 Verlängerung des Befragungszeitraumes

Auch nachdem die gekürzte Neuversion des Fragebogens an die betroffenen SportlehrerInnen verschickt worden war, blieb der erwartete Rücklauf im Jänner 2012 aus. Ein Grund dafür war der ungünstige Zeitpunkt der Befragung. Im Jänner sind Schulen und LehrerInnen anlässlich des ersten Semesterendes mit Halbjahresprüfungen, Notenbeschlüssen und sonstigen Aufgaben eingedeckt. Einige Schulen meldeten der Verfasserin rück, dass die Teilnahme an Befragungen in dieser Zeit als zusätzliche Störung erlebt wird, und die Bereitschaft zur Bearbeitung von Fragebögen vor allem seitens der LehrerInnen dementsprechend gering ist. Nach den Semesterferien, im Februar 2012, stieg die Rücklaufquote für beide Fragebögen, was darauf hindeutet, dass LeiterInnen und LehrerInnen zu Beginn eines neuen Semesters eher bereit sind, an Befragungen teilzunehmen.

Aufgrund der Schwierigkeiten in der Anfangsphase, der Überarbeitung des Fragebogens an die Sportlehrkräfte und der geringen Rücklaufquoten für beide Befragungen im ersten Untersuchungsmonat wurde der ursprünglich bis 10. Februar geplante Untersuchungszeitraum bis zum 09. März 2012 verlängert. Nach mehrmaligem Versand von Erinnerungsmails an LeiterInnen und LehrerInnen und der persönlichen Kontaktaufnahme mit allen Schulen via Telefon konnten bis dahin für beide Befragungen ausreichend hohe Ausschöpfungsquoten erzielt werden. Durch die Verlängerung des Erhebungszeitraumes verzögerten sich die Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

10.3 Rücklaufquoten

Verglichen mit der Anzahl der ausgeschickten Fragebögen waren die Rücklaufquoten im Sinne der Repräsentativität der Befragungen zwar in beiden Fällen ausreichend hoch, für die Befragung der SportlehrerInnen aber geringer als erhofft. Insgesamt wurden 28 der 49 Fragebögen an Schulleitungen, sowie 35 der 106 Fragebögen an SportlehrerInnen ausgefüllt zurückgesandt. Das entspricht einer hohen Rücklaufquote von 57,1 % für die Befragung der Schulleitungen und einer ausreichenden Quote von 33,02 % für jene der Sportlehrkräfte.

10.3.1 Rücksendungen nach Schultyp

Tabelle 5 zeigt die Zahlen- und Prozentwerte der Rücksendungen nach Schultyp gemessen an der Anzahl der für jede ProbandInnengruppe ausgeschickten Fragebögen.

Tabelle 4: Rücklaufquoten für beide Befragungen nach Schultyp.

Befragung der SchulleiterInnen (Fragebogen I)		
HS LeiterInnen (Gruppe 1)	7 von 13 Fragebögen	53,9 % Rücklauf
NMS LeiterInnen (Gruppe 2)	16 von 28 Fragebögen	57,1 % Rücklauf
PTS LeiterInnen (Gruppe 3)	5 von 8 Fragebögen	63,5 % Rücklauf
Gesamt	28 von 49 Fragebögen	57,1 % Rücklauf
Befragung der SportlehrerInnen (Fragebogen II)		
HS SportlehrerInnen (Gruppe 1)	9 von 32 Fragebögen	28,1 % Rücklauf
NMS SportlehrerInnen (Gruppe 2)	24 von 70 Fragebögen	34,3 % Rücklauf
PTS SportlehrerInnen (Gruppe 3)	2 von 4 Fragebögen	50,0 % Rücklauf
Gesamt	35 von 106 Fragebögen	33,02 % Rücklauf

Die Rücklaufquoten für die Befragung der SchulleiterInnen (Fragebogen I) sind für Haupt-, Neue Mittel- und Polytechnische Schulen annähernd gleich. In allen drei Fällen (HS, NMS, PTS) wurde mehr als die Hälfte der ausgesandten Fragebögen ausgefüllt. Abbildung 3 zeigt die prozentuelle Verteilung der von den Schulleitungen rückgesandten Fragebögen nach Schultyp.

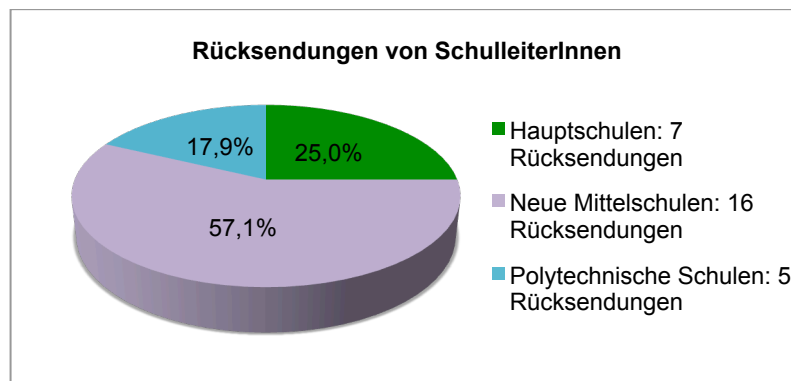


Abbildung 3: Rückgesandte Fragebögen der SchulleiterInnen nach Schultyp.

Die Rücklaufquote für die SportlehrerInnen der 2010/11 als Hauptschulen geführten Standorten war um 6,2 % niedriger als jene für die ProbandInnen aus Neuen Mittelschulen. Die hohe Rücklaufquote aus den Polytechnischen Schulen (50 %) ergibt sich aus der kleinen Stichprobengröße und nicht in direkte Relation zu den Quoten für die HS und NMS gesetzt werden. Abbildung 4 zeigt die Verteilung der rückgesandten Fragebögen nach Schultyp.

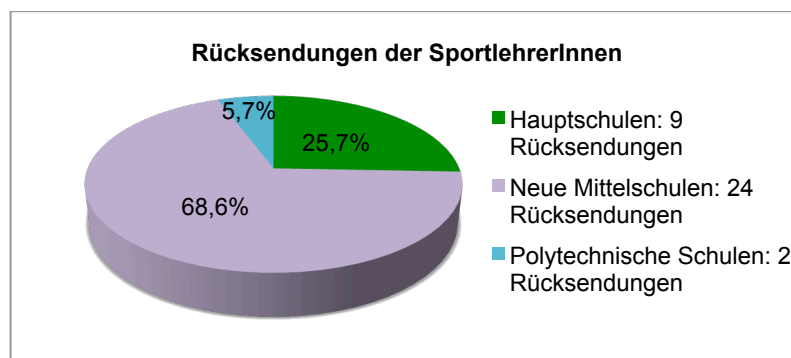


Abbildung 4: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Schultyp.

10.3.2 Rücksendungen der Fragebögen an SportlehrerInnen nach Geschlecht

Insgesamt lag die Rücklaufquote für die Befragung der SportlehrerInnen bei 33 %, d.h. bei einem Drittel aller Aussendungen. Für schriftliche Befragungen ist dies eine durchaus hohe Ausschöpfungsquote. In Anbetracht der kleinen Gesamtstichprobengröße (106 ProbandInnen) und der dementsprechend geringen Anzahl zur Verfügung stehender Fälle (35 Rücksendungen) waren die Auswertungsmöglichkeiten der erhobenen Daten aber eingeschränkt.

Insgesamt haben 36,5 % der kontaktierten Frauen und 27,8% der kontaktierten Männer an der Befragung teilgenommen. Tabelle 6 zeigt die Rücklaufquoten für weibliche und männliche SportlehrerInnen nach Schultyp.

Tabelle 5: Rücklaufquote für den an SportlehrerInnen adressierten Fragebogen nach Geschlecht

	Rücksendungen Frauen	Rücksendungen Männer	Rücklaufquote Frauen	Rücklaufquote Männer
Hauptschulen	3 von 16	6 von 16	18,8%	37,5%
Neue Mittelschulen	20 von 45	4 von 25	44,4%	16,0%
Polytechnische Schulen	0 von 2	2 von 2	0,0%	100,0%
Gesamt	23 von 63	12 von 43	36,5%	27,9%

Neben der prozentuell höheren Beteiligung von weiblichen ProbandInnen insgesamt fällt hier auf, dass weibliche SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen (44,4%) weitaus mehr Fragebögen rückgesandt haben als ihre männlichen Kollegen (18,8%), während aus den Hauptschulen prozentuell mehr Rücksendungen von Männern (37,5%) als von Frauen (16%) kamen. Für die Polytechnischen Schulen lagen keine Rücksendungen von weiblichen ProbandInnen vor. Der starke Kontrast zwischen der Rücklaufquote für männliche PTS-LehrerInnen von 100% und jener der weiblichen LehrerInnen von 0,0% ist damit zu erklären, dass jeweils nur zwei Männer und zwei Frauen kontaktiert worden waren und der Rücklauf aufgrund der Nicht-Teilnahme beider Frauen um 100,0% differierte.

Abbildung 5 zeigt die Anteile der Rücksendungen von Frauen und Männern. Der Anteil verfügbarer Fragebögen weiblicher ProbandInnen war um 32% höher, da Frauen einerseits eine um 8,6 % höhere Rücklaufquote aufwiesen und andererseits um 18,9 % mehr Bögen an Frauen als an Männer verschickt worden waren.

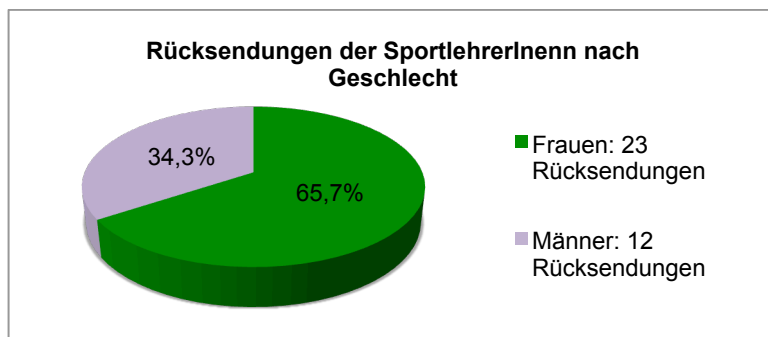
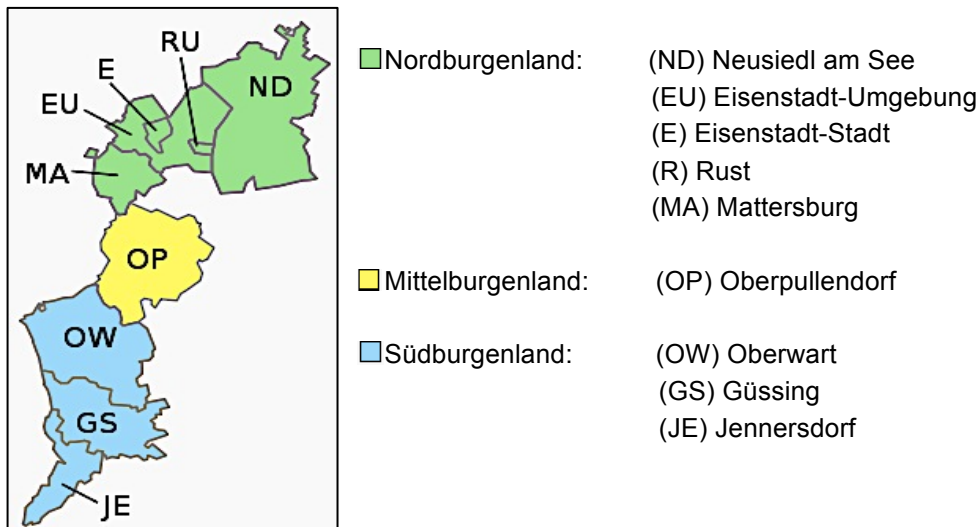


Abbildung 5: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Geschlecht.

10.3.3 Rücksendungen nach Region und politischen Bezirken

Das Burgenland wird geographisch in drei Regionen geteilt: das Nordburgenland, das Mittelburgenland und das Südburgenland. Das Nordburgenland zählt die Bezirke Eisenstadt-Stadt, Eisenstadt-Umgebung, Neusiedl am See, Rust und Mattersburg. Das Mittelburgenland besteht aus dem Bezirk Oberpullendorf, das Südburgenland aus den Bezirken Oberwart, Güssing und Jennersdorf.

Abbildung 6: Regionen und politische Bezirke des Burgenlandes.



Seitens der Schulleitungen wurden 11 Fragebögen (von 22 Aussendungen) aus dem Nordburgenland, 6 Fragebögen (von 9 Aussendungen) aus dem Mittelburgenland und 11 Fragebögen (von 18 Aussendungen) aus dem Südburgenland ausgefüllt rückgesandt. Daraus ergeben sich Rücklaufquoten von 50% für das Nord-, 66,7 % für das Mittel- und 61,1 % für das Südburgenland. Seitens der SportlehrerInnen wurden insgesamt 16 Fragebögen (von 47 Aussendungen) aus dem Nord-, 9 Fragebögen (von 18 Aussendungen) aus dem Mittel- und 10 Fragebögen (von 41 Aussendungen) aus dem Südburgenland ausgefüllt zurückgeschickt. Das entspricht Rücklaufquoten von 34,04 % für das Nord-, 50 % für das Mittel- und 24,4 % für das Südburgenland. Auffällig ist hier der relativ geringe Rücklauf aus dem Südburgenland gemessen an der Anzahl der versandten Fragebögen sowie im Vergleich zum Nord- und Mittelburgenland.

Um im Rahmen statistischer Auswertungs- und Testverfahren sinnvolle Vergleiche zwischen einzelnen ProbandInnengruppen anstellen zu können, sollten pro Gruppe zumindest zehn Fälle, d.h. zehn ProbandInnen mit rückgesandtem Fragebogen, vorhanden sein. Da das Mittelburgenland nur aus dem Bezirk Oberpullendorf besteht und dafür nur sechs Rücksendungen von SchulleiterInnen und neun Rücksendungen von SportlehrerInnen zur vorliegen, wird in der Auswertung nur zwischen zwei Regionen, einer nördlichen und einer südlichen, unterschieden. Oberpullendorf wird der südlichen Region, d.h. den Bezirken des Südburgenlandes, zugeordnet. Dadurch ergibt sich eine Verteilung von fünf Bezirken für die nördliche (Nordburgenland) und vier Bezirken für die südliche Region (Mittel- und Südburgenland).

Für die 28 Rücksendungen seitens der SchulleiterInnen liegt die Verteilung demnach bei 11 Fällen für den Norden (Nordburgenland) und 17 Fällen für den Süden (Mittel- und Südburgenland).

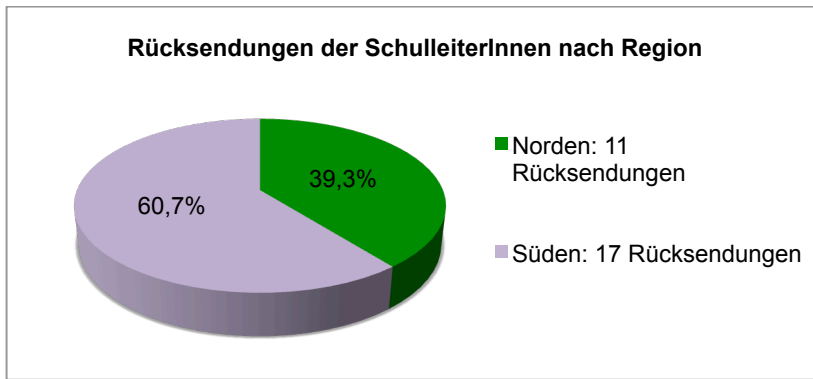


Abbildung 7: Rückgesandte Fragebögen der Schulleitungen aus dem Norden und Süden

Für die 35 rückgesandten Fragebögen der SportlehrerInnen ergibt sich hingegen eine Gruppenverteilung von 16 Fällen aus der nördlichen und 19 Fällen aus der südlichen Region.

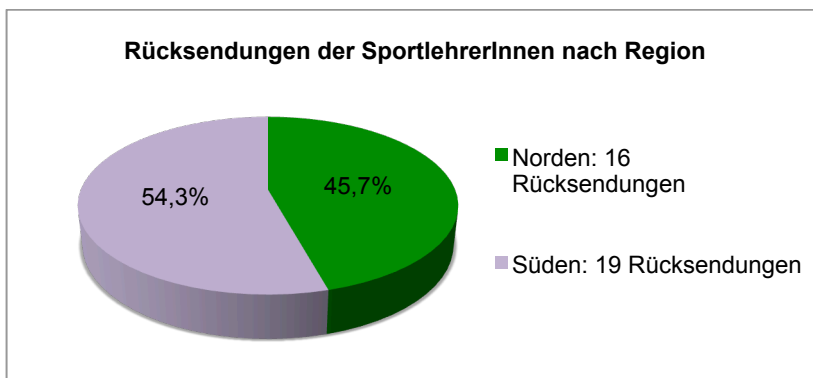


Abbildung 8: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden

Die Unterteilung in eine nur zwei (Norden, Süden) statt drei Regionen (Nord-, Mittel- Südburgenland) gilt für die Auswertung der Daten aus beiden Befragungen.

Die Verteilungen der 28 rückgesandten Fragebögen von Schulleitungen sowie der 35 rückgesandten Fragebögen von SportlehrerInnen auf die neun politischen Bezirke des Burgenlandes sind den folgenden beiden Abbildungen zu entnehmen.

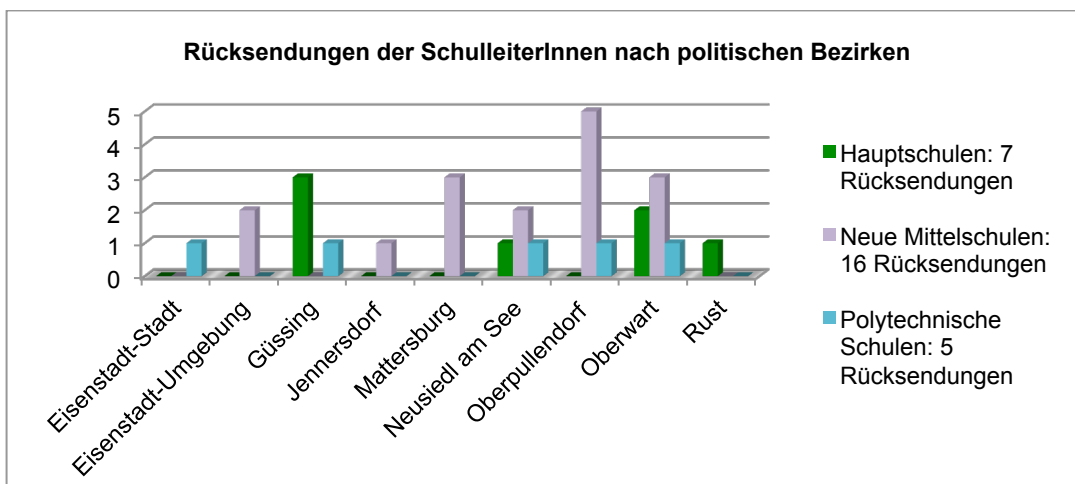


Abbildung 9: Rückgesandte Fragebögen der SchulleiterInnen nach Schultyp und politischen Bezirken

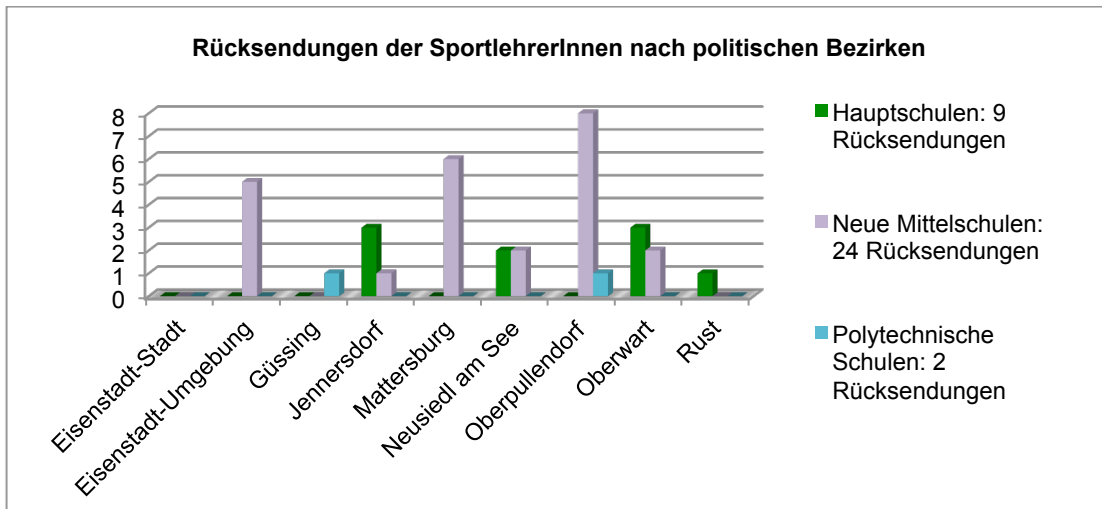


Abbildung 10: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.

11 Datenexport und Auswertungen mit SPSS Statistics 19

Zur statistischen Auswertung nach Untersuchungsende konnten sämtliche in *EFS Survey* gespeicherten Ergebnisdaten anhand benutzerdefinierter Exportvorlagen in *SPSS Statistics* (Version 19 für Mac OS 10.5/10.6) übertragen werden. Durch den automatischen Datentransfer blieb deren manuelle Eingabe in das Statistikprogramm erspart, wodurch auch die Gefahr möglicher Fehleingaben nicht gegeben war. Für einige Variablen wurden die vom System automatisch festgelegten Messniveaus (nominal, ordinal, metrisch) nachträglich geändert. Im Zuge der Ergebnisauswertung wurden weitere Variablen berechnet, bestehende Variablen umkodiert und Mehrfachantworten-Sets zur Auswertung von Items mit mehreren Variablen gleichzeitig definiert.

11.1 Einschränkungen der Auswertungsmöglichkeiten

Die Grundgesamtheit der ProbandInnen aus der Befragung der SchulleiterInnen ist bekannt, sie liegt bei 49 Schulen (13 HS, 28 NMS, 8 PTS). Die Population aus der Befragung der Sportlehrkräfte, also die Grundgesamtheit aller burgenländischen HS-, NMS- und PTS-SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 in inklusiven Klassen unterrichtet haben, ist hingegen unbekannt. Aus 61,2 % (30 Schulen) der Schulen wurden die eingeforderten Mailadressen der betroffenen Sportlehrkräfte erhalten, wonach 106 LehrerInnen kontaktiert werden konnten. Die angenommene Grundgesamtheit für die Befragung der Lehrkräfte liegt demnach bei ca. 170 ProbandInnen. 28 der 49 kontaktierten SchulleiterInnen haben erfolgreich an der Befragung teilgenommen. Von den 106 LehrerInnen, an die der Fragebogen verschickt werden konnte, haben ihn 33,02 %, d.h. genau ein Drittel, ausgefüllt rückgesandt.

Trotz der somit gegebenen Repräsentativität beider Stichproben und der ausreichend hohen Rücklaufquoten für beide Befragungen waren die Auswertungsmöglichkeiten eingeschränkt. Aufgrund der kleinen Grundgesamtheiten, der somit von vornherein kleinen Stichprobenumfänge und der dementsprechend geringen Anzahl an vorhandenen Fällen für die Auswertung, waren vor allem inferenzstatistische Testverfahren nur bedingt einsetzbar.

Für Schlüsse von einer Stichprobe auf die dahinterstehende Grundgesamtheit gibt es zwar keine verbindliche Untergrenze, jedoch nähern sich die Stichprobeneigenschaften mit steigendem Umfang den Populationseigenschaften an. Für die Anwendbarkeit der meisten inferenzstatistischen Testverfahren bedarf es eines Mindeststichprobenumfanges von 30 ProbandInnen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 20). Da in der vorliegenden Untersuchung nur 28 Fälle (Rücksendungen) für eine bzw. 35 Fälle für die zweite Befragung zur Verfügung standen, führten inferenzstatistische Operationen für Stichproben-Populations-Schlüsse nur vereinzelt zu signifikanten Ergebnissen.

Weiters eingeschränkt waren die Möglichkeiten der Ergebnisauswertung und -darstellung für die Befragung der SportlehrerInnen aus Polytechnischen Schulen. Da es nur zwei Rücksendungen von männlichen PTS Lehrern gab, konnten aufgrund fehlender Daten weder sinnvolle Häufigkeitsverteilungen für bestimmte Variablen nur für die PTS oder für die PTS im Vergleich mit den anderen beiden Schultypen, noch andere statistisch aussagekräftige Operationen berechnet werden. Der Großteil der Ergebnisauswertungen für die Polytechnischen Schulen erfolgt somit im Zuge von Berechnungen für jeweils alle Fälle, d.h. für je alle 35 SportlehrerInnen (z.B. Häufigkeitsverteilung einer Variable für alle ProbandInnen).

11.2 Deskriptivstatistische Methoden

Im Rahmen der Auswertung erhobener Daten werden vorwiegend Methoden der deskriptiven Statistik verwendet. Sie verfolgt einen summarischen Zugang zu quantitativen Informationen, bei dem die Charakteristika einer Stichprobe beschrieben werden, aber kein Anspruch auf allgemeingültige Aussagen über die dahinterstehende Grundgesamtheit besteht (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 11 ff.).

Im Sinne der Beschreibung der Verteilung einzelner oder mehrerer Variablen bzw. für Vergleiche von Merkmalsausprägungen für unterschiedliche ProbandInnengruppen wurden Häufigkeits- und Kreuztabellen für eine oder mehrere Variablen und, je nach Skalenniveau der Variablen, mögliche statistische Kennwerte berechnet. Zur Auswertung von Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeiten werden Mehrfachantworten-Sets definiert und deren Verteilungen anhand benutzerdefinierter Tabellen eruiert. Zur grafischen Darstellung der Stichprobenergebnisse wurden Kreis-, Balken- und Säulendiagramme verwendet. Die Anzahl n der ProbandInnen, über die Daten für das jeweilige Item vorliegen, d.h. die Anzahl derjenigen, die die jeweilige Frage beantwortet haben, wird in der Tabellen- bzw. Diagrammbeschriftung angegeben. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 82 ff.)

Aufgrund der begrenzten Anwendbarkeit inferenzstatistischer Tests bleiben differenzierte Datenauswertungen und Ergebnisdarstellungen – beispielsweise Variablenverteilungen nach Geschlecht, Region, Bezirken, Schultypen oder anderen Ausgabebedingungen – größtenteils auf deskriptive statistische Methoden sowie auf die entsprechenden grafischen Darstellungen und summarischen Informationen in Zahlen- und Prozentwerten beschränkt. Für komplexere Kombinationen mehrerer Variablen konnten Häufigkeiten – beispielsweise die Verteilung einer Variable nur für die männlichen ProbandInnen einer bestimmten Altersklasse – aufgrund der mangelnden Datenergiebigkeit nicht berechnet werden.

11.3 Inferenzstatistische Tests

Im Gegensatz zur deskriptiven Statistik versucht die Inferenzstatistik, anhand der Stichprobenergebnisse Aussagen über die dahinterstehende Grundgesamtheit (Population) zu machen. Dazu werden Hypothesen aufgestellt, die mittels geeigneter statistischer Operationen auf Allgemeingültigkeit überprüft und je nach Testergebnis verifiziert oder falsifiziert werden.

Voraussetzung für viele Testverfahren der Inferenzstatistik ist die Normalverteilung der Merkmale (Variablen). In dieser glockenförmigen symmetrischen Verteilung fallen alle drei Kennwerte der zentralen Tendenz (Modus, Median, Arithmetisches Mittel) zusammen. Da auf der Nominal- und Ordinalskala nur Modus und Median bestimmt werden können, ist die Normalverteilung einer Variable erst ab Intervallskalenniveau möglich. Zur Überprüfung der Normalverteilung von intervallskalierten Variablen wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test) verwendet, der besonders bei kleinen Stichprobenumfängen Abweichungen von der Normalverteilung entdeckt. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 117 f.)

Korrelationsprüfungen zwischen zwei Variablen wurden für jeweils alle vorhandenen Fälle, d.h. für alle 28 SchulleiterInnen (Fragebogen I) bzw. 35 SportlehrerInnen (Fragebogen II), berechnet. Zur Überprüfung von Zusammenhangshypothesen wurden die Rangkorrelation nach Spearman (Rangkorrelationskoeffizient r – Spearman's rho) für ordinalskalierte und/oder nicht-normalverteilte intervallskalierte Variablen, sowie der Chi²-Phi Koeffizient für

zwei nominalskalierte Variablen verwendet. Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (Korrelationskoeffizient r) für intervallskalierte Variablen wurde aufgrund der fehlenden Normalverteilung der Variablen nicht berechnet. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 135 ff.)

Unterschiedsprüfungen (Mittelwertvergleiche) für unabhängige Stichproben – zum Beispiel zwischen Männern und Frauen oder zwischen SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen – wurden mit dem nichtparametrischen U-Test nach Mann und Whitney (Mann Whitney-U Test) für ordinalskalierte oder nicht-normalverteilte intervallskalierte Testvariablen berechnet. T-Tests für unabhängige Stichproben konnten aufgrund nicht gegebener Normalverteilung der intervallskalierten Testvariablen nicht angewendet werden. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 115 ff.).

Zur Durchführung aller inferenzstatistischer Tests wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$ ($p \leq 0,05$) verwendet. Der p-Wert ist die Wahrscheinlichkeit, mit der man sich irrt, wenn die Nullhypothese (H_0) verworfen und die Alternativhypothese (H_1) angenommen wird (vgl. Sachs, 1999, S. 188; zit.n. Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 109). Durch das für die Datenauswertung gewählte Signifikanzniveau von 5% lag die Wahrscheinlichkeit, mit der die Alternativhypothese bei $p \leq 0,05$ angenommen werden sollte, bei mindestens 95%. Bei $p > 0,05$ und einem dementsprechend statistisch nicht signifikanten Ergebnis wurde die jeweils formulierte (Alternativ-)Hypothese verworfen.

Die Ergebnisse durchgeführter inferenzstatistischer Korrelations- und Unterschiedsprüfungen werden in den Fließtext der Ergebnisdarstellung integriert und sind jeweils im Anschluss an die deskriptivstatistischen Auswertungen zu finden. Neben der Art und Bezeichnung des durchgeführten Tests werden in Klammer die jeweils berechneten p-Werte und testspezifischen Parameter (Mann Whitney-U, Rangkorrelationskoeffizient r , phi-Koeffizient) angegeben. Die Ergebnisse vorangegangener Normalverteilungsprüfungen (K-S-Test) für einzelne Testvariablen werden nicht erwähnt.

Die wichtigsten Zahlen-, Prozent- und statistischen Kennwerte sowie deren grafischen Darstellungen (Balkendiagramme, Kreisdiagramme) werden in den Fließtext der Ergebnisauswertung und -interpretation integriert. Auf die umfassende Darstellung aller statistischen Ausgaben im Anhang der Diplomarbeit wird auf Beschluss der Verfasserin jedoch verzichtet.

Die Ergebnisse der Datenauswertungen aus beiden Befragungen werden in den folgenden Kapiteln 13 und 14 dargestellt, anhand von Tabellen und Diagrammen grafisch veranschaulicht und unter Bezugnahme auf theoretische Überlegungen aus dem hermeneutischen Teil der Arbeit interpretiert. Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse erfolgt nach unterschiedlichen Themenbereichen, wobei jeweils die Ergebnisse mehrerer themenbezogener Items (Fragen) dargestellt und mittels entsprechender statistischer Operationen mit anderen Themenbereichen in Relation gesetzt bzw. verbunden (z.B. Kreuztabellen zwischen zwei Variablen aus zwei unterschiedlichen Fragen) werden.

Für jeden Auswertungsblock werden zunächst die Stichprobenergebnisse anhand deskriptiver statistischer Methoden summarisch und grafisch dargestellt. Dort, wo die erforderlichen Bedingungen zur Durchführung von inferenzstatistischen Tests vorhanden waren und Korrelations- und/oder Unterschiedshypothesen mit statistisch signifikanten Ergebnissen überprüft werden konnten, werden auch entsprechende allgemeingültige Aussagen über die hinter den Stichproben stehenden Grundgesamtheiten getätigt (Stichproben-Populations-Schluss).

Zu den meist gebrauchten Auswertungskriterien zur Darstellung von Häufigkeiten und Merkmalsausprägungen unter bestimmten Bedingungen zählen der Schultyp, das Geschlecht, das Alter sowie die bisherige inklusive Berufspraxis der ProbandInnen. Bei nach Geschlecht getrennten Ergebnisdarstellungen für männliche und weibliche SportlehrerInnen wird weiterhin die Form „SchülerInnen“ verwendet, da nicht bekannt ist, wie viele Frauen und Männer im Jahr 2010/11 nur Burschen oder Mädchen unterrichtet haben bzw. an wie vielen Standorten der inklusive Sportunterricht koedukativ stattgefunden hat. In dem an die Schulleitungen adressierten Fragebogen wurde das Geschlecht der ProbandInnen nicht erhoben. Daher gibt es für diese Befragung keine geschlechtsspezifischen Ergebnisdarstellungen für Frauen oder Männer.

12 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Befragung der SchulleiterInnen

Der an die LeiterInnen der 49 Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen adressierte Fragebogen diente der Erhebung allgemeiner Daten über inklusive Schulkulturen und -strukturen, über das eigene Rollenverständnis der DirektorInnen im Kontext des inklusiven Sportunterrichts, über Klassen- und SchülerInnenzahlen aus dem Jahr 2010/11, und über die Teilnahmequoten von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht sowie an Sportwochen und anderen Schulsportveranstaltungen. Die in den Folgekapiteln dargestellten Untersuchungsergebnisse betreffen demnach primär quantitative Aspekte der Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht der burgenländischen HS, NMS und PTS.

12.1 Inklusive Schulkulturen

Es wurden zunächst Informationen über vorhandene Schulkulturen und -strukturen im Hinblick auf Inklusion erhoben. Neben allgemeinen Angaben über den Schultyp und den Bezirk der bisherigen Anzahl der Jahre inklusiver Schul- bzw. Schulsportpraxis, der Verankerung inklusiver Prinzipien im Schulprogramm und etwaiger vorhandener Fortbildungsangebote für betroffene SportlehrerInnen, wurden die DirektorInnen zur Bewertung ihrer eigenen Rolle als Schulleitungen, zur Einschätzung der Wichtigkeit von Schulentwicklungsprozessen im Bereich des Inklusionsschulsports sowie zur Bewertung der Behinderungsgemäßheit der schulischen Infrastrukturen befragt.

12.1.1 Anzahl der Jahre inklusiven (Sport-)Unterrichts

Die SchulleiterInnen wurden gebeten, Auskunft über die Anzahl der Jahre anzugeben, seit denen SchülerInnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen werden.

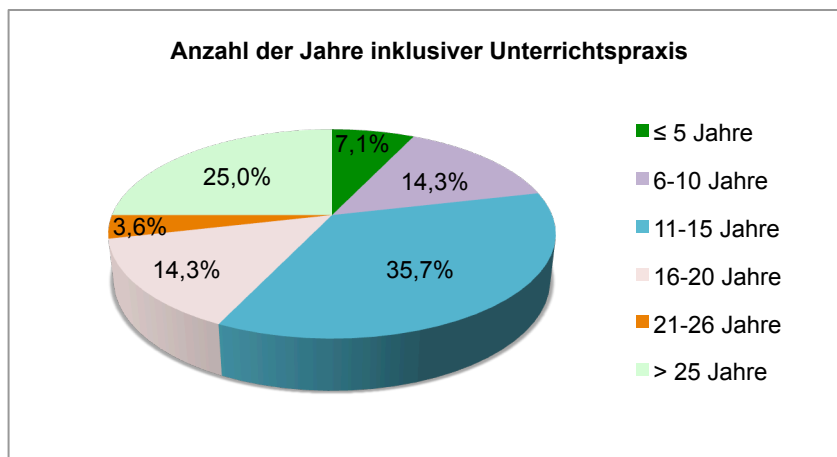


Abbildung 11: Anzahl der Jahre, seit denen SchülerInnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen werden. (n=28)

An 35,7% der 28 befragten Schulen werden SchülerInnen mit Behinderung seit 11-15 Jahren aufgenommen. Davon stammen 25,0% aus der südlichen und 10,7% aus der nördlichen Region. Weitere 25,0% aller befragten Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen, also genau ein Viertel, werden bereits seit mehr als 25 inklusiv geführt. Hier stammen 14,3% aus dem Norden und 10,7% aus dem Süden. Nur an 7,1% aller befragten Schulen, davon eine

Haupt- und eine Polytechnische Schule, werden SchülerInnen mit Behinderung erst seit weniger als fünf Jahren aufgenommen. Diese Ergebnisse verweisen auf die lange Tradition der schulischen Inklusion an burgenländischen Schulen, die mit den ersten inklusiven Schulversuchen vor mehr als 25 Jahren (Oberwart 1984/85) begann.

Es wurde weiters nach der Anzahl der Jahre gefragt, seit denen SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht teilnehmen. Hier ergibt sich eine ähnliche Verteilung wie für die Jahre der generellen Aufnahme von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. An 25,0% der Schulen nehmen diese seit über 25 Jahren am Sportunterricht teil, an 17,9% der Schulen seit 16-20 Jahren. An 32,1% der Standorte findet inklusiver Sportunterricht seit 11-15 Jahren statt, an 14,3% seit sechs bis zehn Jahren, und nur an 10,7% seit weniger als fünf Jahren. Damit weisen die burgenländischen Schulen der Sekundarstufe durchschnittlich eine relativ lange Tradition des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung auf.

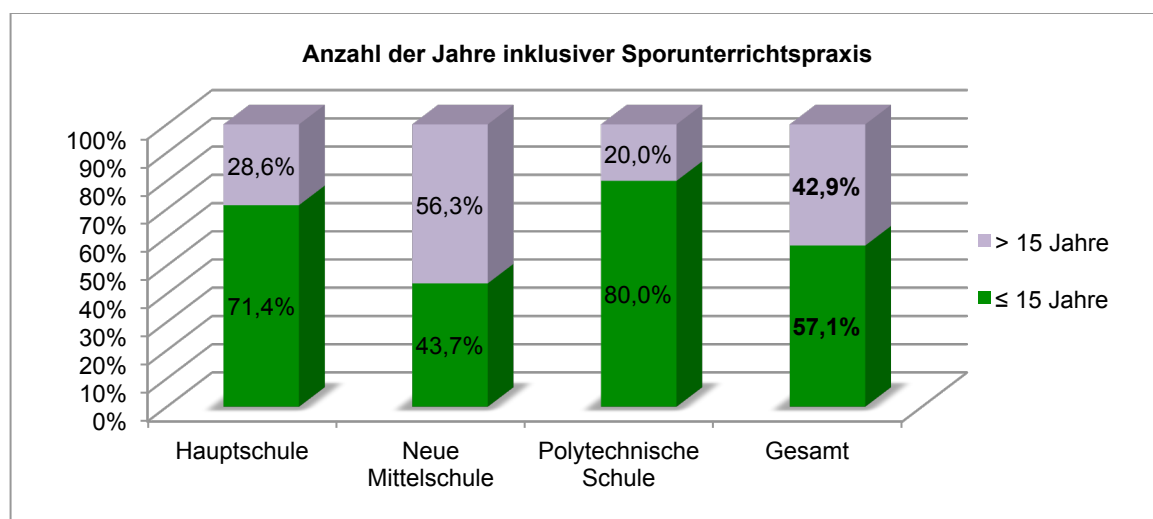


Abbildung 12: Standorte mit weniger und mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht. Verteilung nach Schulort. (n=28)

Betrachtet man die prozentuelle Verteilungen aus Abbildung, fällt auf, dass es mehr Hauptschulstandorte (71,4%) mit weniger als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht gibt als solche mit mehr als 15 Jahren (28,6%), während für die als Neue Mittelschulen geführten Standorte der Prozentsatz der Schulen mit mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht (56,3%) höher ist also jener der Schulen mit weniger als 15 Jahren (43,7%). Eine mögliche Ursache dafür wäre die Annahme, dass die Standorte, die an Schulversuchen (hier NMS) teilnehmen, prinzipiell mehr Bereitschaft für Innovation und Neuerung zeigen und dementsprechend auch eine längere Tradition gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung aufweisen. Der Prozentsatz der Polytechnischen Schulen mit weniger als 15 Jahren gemeinsamen Sportunterrichts (80%) ist im Vergleich zu jenen mit mehr als 15 Jahren (20%) erwartungsgemäß hoch. Der inklusive Unterricht wurde für die PTS erst im Dezember 2011 gesetzlich geregelt und fand bis dato, d.h. auch im Schuljahr 2010/11, nur auf Schulversuchsbasis statt.

Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Zahlen- und Prozentwerte der HS-, NMS- und PTS-Standorte mit weniger bzw. mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht, gemessen an der Gesamtzahl aller 28 befragten Schulen aus allen Bezirken.

Tabelle 6: Anteile der Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen mit weniger bzw. mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht. (n=28)

Schultyp	Jahre inklusiver Sportunterrichtspraxis	
	seit ≤ 15 Jahren	seit > 15 Jahren
Anteil der Hauptschulen	17,9%	7,1%
Anteil der Neuen Mittelschulen	25,0%	32,1%
Anteil der Polytechnischen Schulen	14,3%	3,6%
Gesamt	57,1%	42,9%

Insgesamt nehmen SchülerInnen mit Behinderung an 57,1% der Schulen seit weniger bzw. gleich 15 Jahren am Sportunterricht teil, an 42,9% seit mehr als 15 Jahren. Diese Ergebnisse decken sich mit jenen für die generelle Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung, auch hier liegt die Verteilung bei 57,1% bzw. 42,9%.

Bezüglich der geographischen Verteilung der Standorte mit weniger oder mehr als 15 Jahren Inklusionsschulsport sind keine großen Unterschiede zwischen der nördlichen (Nordburgenland) und südlichen Region (Mittel- und Südburgenland) zu beobachten.

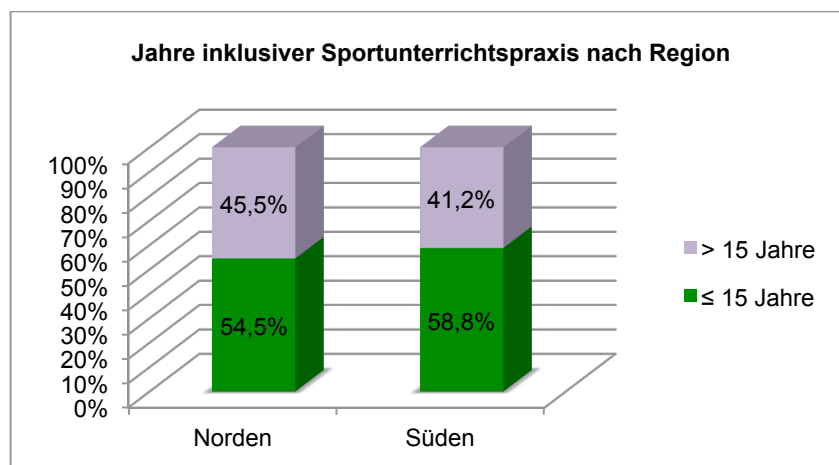


Abbildung 13: Standorte mit weniger und mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht nach Region. (n=28)

Da aus der südlichen Region um 21,4% mehr Fälle vorliegen, sind die Zahlen- und Prozentwerte für beide Kategorien hier dementsprechend höher. Innerhalb der Regionen zeigt die Standortverteilung aber ähnliche Ausprägungen. Im Norden findet an 54,5% der Schulen seit weniger bzw. gleich 15 Jahren inklusiver Sportunterricht statt, an 45,5% hingegen seit mehr als 15 Jahren. Für den Süden liegt die prozentuelle Verteilung der Schulen bei 58,8% mit weniger und bei 41,2% mit mehr als 15 Jahren.

12.1.2 Inklusive Schulkulturen

Die Implementierung inklusiver Prinzipien in standortspezifisch gestalteten Schulprofilen als wichtiger Motor zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung wurde im theoretischen Teil der Arbeit bereits erörtert. Die diesbezüglichen Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Inklusion mittlerweile durchaus Eingang in die Schulprogramme der burgenländischen Haupt- und Neuen Mittelschulen gefunden hat. Insgesamt haben 25,0% der SchulleiterInnen angegeben, inklusive Prinzipien, Ziele

und/oder Qualitätsmerkmale seien im Schulprogramm bzw. im Schulprofil verankert. Das heißt, dass Inklusion an bereits jedem vierten der befragten Standorte erklärtes Ziel bzw. Programm der Schule ist. Demgegenüber haben 50,0%, also die Hälfte aller LeiterInnen, angegeben, inklusive Prinzipien seien nur zum Teil verankert, an weiteren 21,4% der Standorte gibt es keinerlei entsprechende Schwerpunkte.

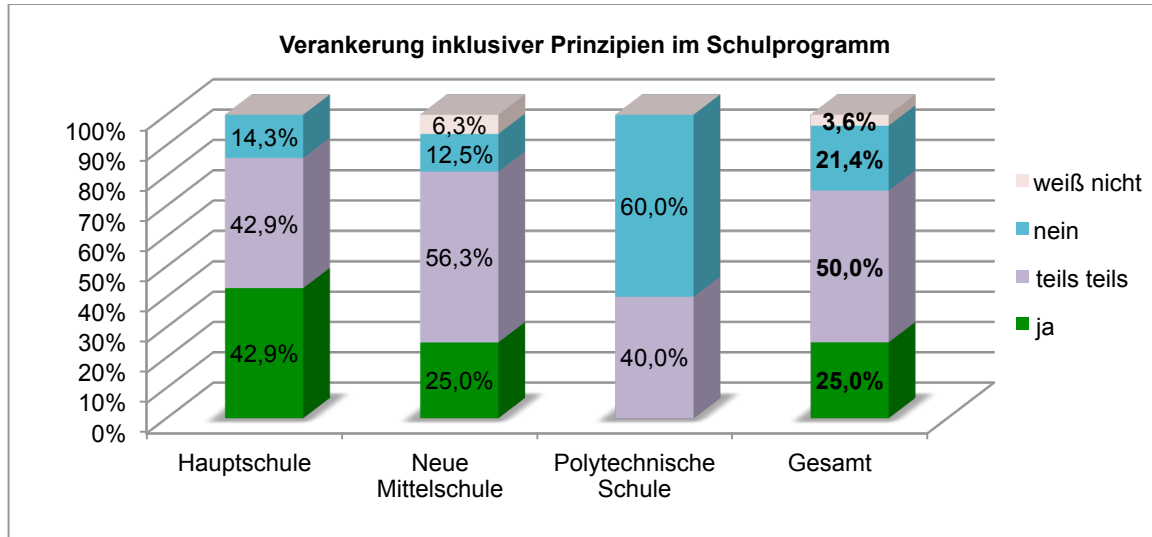


Abbildung 14: Verankerung inklusiver Prinzipien im Schulprogramm/-profil insgesamt und nach Schultyp. (n=28)

Das Modell der Neuen Mittelschule basiert auf dem Ansatz der stärkeren Individualisierung des Lehrens und Lernens innerhalb einer gemeinsamen Schule der 11- bis 14-Jährigen und steht in seiner pädagogischen Konzeption im Zeichen inklusiver Zielvorstellungen für Erziehung und Bildung. Demnach wäre anzunehmen, dass inklusive Prinzipien eher an jenen Standorten verankert sind, die als Neue Mittelschulen geführt werden. Wie aus Abbildung 15 hervorgeht, gibt es mit 42,9% jedoch prozentuell mehr Hauptschulstandorte mit inklusiven Schulprogrammen und/oder -profilen. Immerhin ein Viertel (25,0%) der NMS-Standorte verfügt über inklusive Prinzipien, an weiteren 56,3% sind diese nur zum Teil verankert. Die Prozentwerte der HS- und NMS-Standorte, an denen Inklusion nicht im Schulprogramm verankert ist, sind relativ gering. Sie liegen bei 14,3% für die Haupt- und 12,5% für die Neuen Mittelschulen. Auffällig ist weiters, dass an keiner der befragten Polytechnischen Schulen, die immerhin 62,5% aller burgenländischen PTS-Standorte ausmachen, inklusive Prinzipien fester Bestandteil des Schulprogramms sind. Zwar haben 40,0% der PTS-LeiterInnen mit „teils teils“ geantwortet, an den verbleibenden 60% der Standorte gibt es nach Angaben der DirektorInnen jedoch keinerlei diesbezüglichen Verankerungen.

Mit dem „Index für Inklusion“ (vgl. Kapitel 6.7.5) wurde um die Jahrtausendwende ein bedeutendes Instrument für Schulentwicklungsprozesse im Sinne der inklusiven „Schule für alle“ geschaffen. Einen weiteren wichtigen Anstoß in diese Richtung lieferten die Qualitätsstandards für den integrativen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, die das BMUKK 2008 als Instrumentarium für inklusive schulische Qualitätsentwicklung herausgegeben hat. In der Untersuchung wurde erhoben, wie vielen der burgenländischen SchulleiterInnen der Index für Inklusion einerseits und die Qualitätsstandards für integrativen Unterricht andererseits bekannt sind. Die Abbildungen 16 und 17 zeigen die Ergebnisse für Schulstandorte mit weniger und mehr als 15 Jahren inklusiver Unterrichtspraxis.

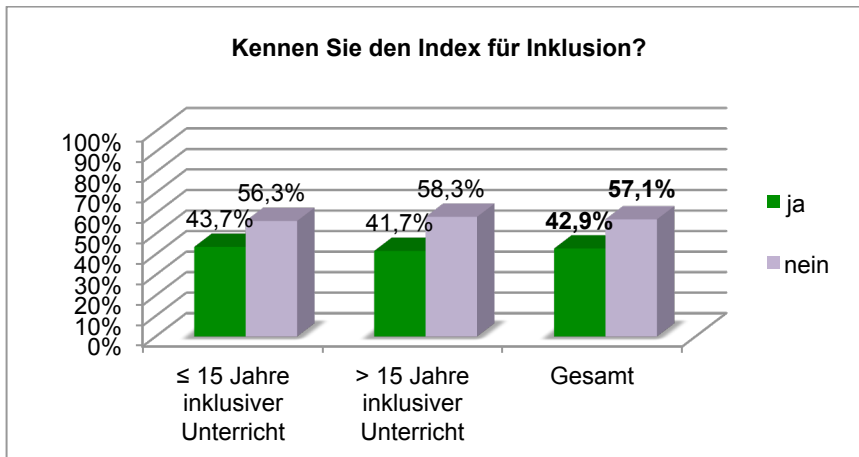


Abbildung 15: Bekanntheit des Index für Inklusion. (n=28)

Insgesamt kennen 42,9% aller befragten SchulleiterInnen den Index für Inklusion, 57,1% kennen ihn nicht. In Anbetracht der Tatsache, dass der Index vor bereits 15 Jahren entwickelt wurde, ist dies als negative Bilanz zu werten. Gemessen an der Anzahl der bisherigen Jahren inklusiver Unterrichtspraxis zeigen Schulen mit weniger und solche mit mehr als 15 Jahren Inklusionsunterricht ähnliche Verteilungen. Sie liegen bei 43,7% (≤ 15 Jahre) bzw. 41,7% (> 15 Jahre) für „ja“ und 56,3% bzw. 58,3% für „nein“. Die Stichprobenergebnisse geben demnach keinen Grund zur Annahme, dass der Index an Schulen mit längerer inklusiver Unterrichtspraxis eher bekannt ist als an jenen mit kürzerer oder umgekehrt.

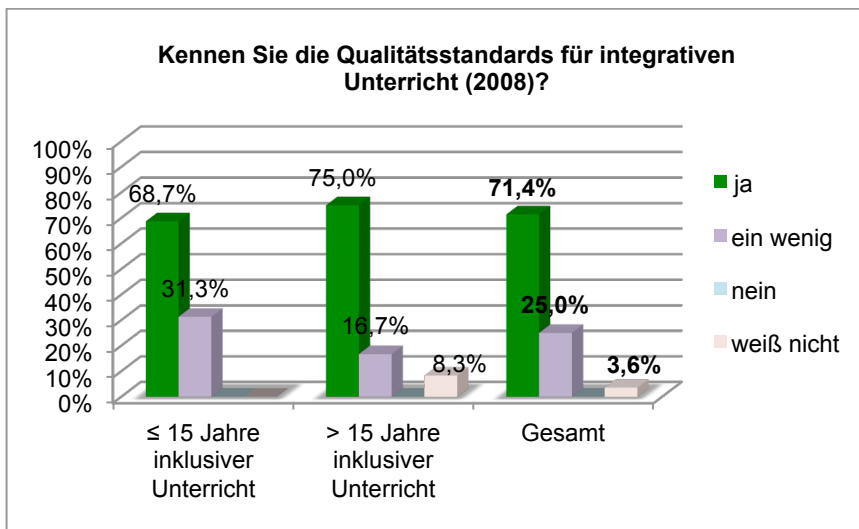


Abbildung 16: Bekanntheit der Qualitätsstandards 2008 für den integrativen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. (n=28)

Die Frage, ob ihnen die Qualitätsstandards 2008 für den integrativen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne spF bekannt seien, haben beachtliche 71,4% aller SchulleiterInnen mit „ja“ beantwortet. Einem Viertel der DirektorInnen, 25%, sind die Standards „ein wenig“ bekannt, 3,6% antworteten mit „weiß nicht“. Positiv fällt hier auf, dass die Qualitätsstandards des BMUKK keinem/r der 28 SchulleiterInnen nicht bekannt sind. Aus den Schulen mit weniger als 15 Jahren inklusivem Unterricht kennen 68,7% der LeiterInnen den Index, 31,3% kennen ihn „ein wenig“. Aus den Standorten mit mehr als 15 Jahren Inklusionserfahrung kennen ihn 75,0%. Weitere 16,7% kennen ihn ein wenig, 8,3% wissen es nicht. Die Qualitätsstandards des BMUKK sind demnach prozentuell mehr LeiterInnen von Schulen mit län-

gerer Inklusionstradition bekannt als LeiterInnen von Schulen mit weniger als 15 Jahren inklusiver Unterrichtspraxis.

12.1.3 Inklusiver Schulsport und Schulentwicklung

Im Zuge der Erhebung von Daten zu inklusiven Schulkulturen wurden die LeiterInnen gefragt, für wie wichtig sie die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen halten. Auf einer vierstufigen Ratingskala sollte eine subjektive Bewertung abgegeben werden.

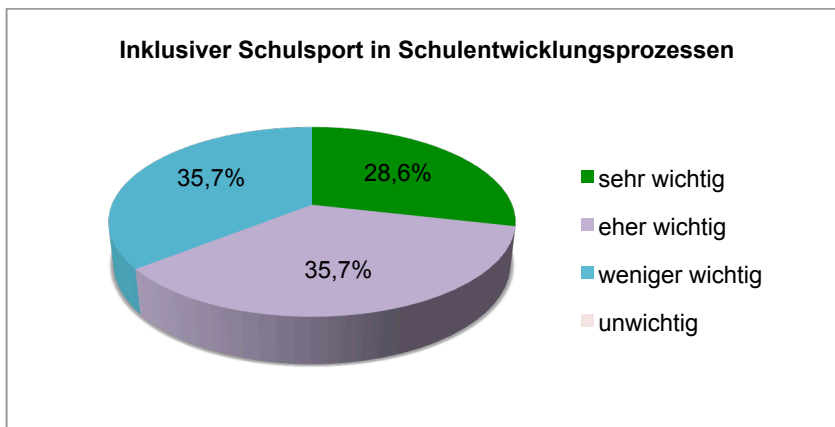


Abbildung 17: Bewertung der Wichtigkeit von inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen. (n=28)

Positiv hervorzuheben ist hier, dass keine/r der 28 SchulleiterInnen Entwicklungsprozesse im Bereich des inklusiven Sportunterrichts für „unwichtig“ hält. Die Häufigkeiten für die übrigen drei Antwortkategorien sind mit je etwa einem Drittel aller Nennungen annähernd gleich verteilt. Dabei halten 28,6% der DirektorInnen die Auseinandersetzung mit Inklusionsschulsport in der Schulentwicklung für sehr wichtig und je 35,7% für eher bzw. für weniger wichtig. Im Durchschnitt erachten die befragten SchulleiterInnen entsprechende Schulentwicklungsprozesse als „eher wichtig“ (Mittelwert=2,07).

Dass immerhin mehr als ein Drittel Schulentwicklung bezüglich Inklusionsschulsport für „weniger wichtig“ hält, kann ein Zeichen dafür sein, dass SchulleiterInnen nur begrenzten (Weiter-)Entwicklungsbedarf für den inklusiven Sportunterricht an ihrer Schule sehen und/oder andere Bereiche für wichtiger halten.

Inferenzstatistische Tests

Im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung wurde überprüft, ob SchulleiterInnen, die den Index für Inklusion kennen, Schulentwicklung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts für wichtiger halten als SchulleiterInnen, denen der Index nicht bekannt ist (Unterschiedshypothese H_1). Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung der abhängigen Variable wurde der nichtparametrische Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben berechnet. Die mittleren Ränge lagen bei 8,25 für die Gruppe der SchulleiterInnen, die den Index kennen, und bei 19,19 für die Gruppe jener LeiterInnen, die ihn nicht kennen. Dieser Unterschied ist bei $\alpha=5\%$ signifikant ($p<0,001$, Mann-Whitney-U=21,000), weshalb die Hypothese angenommen wird. Daraus ist zu schließen, dass SchulleiterInnen, denen der Index für Inklusion bekannt ist, die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen für wichtiger erachten als solche, denen der Index nicht bekannt ist.

Weiters wurde geprüft, ob sich SchulleiterInnen aus dem Norden bezüglich der Bewertung der Wichtigkeit von inklusivem Sportunterricht in der Schulentwicklung von jenen aus dem Süden unterscheiden. Hier wurde bei Alpha=5% kein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt.

12.1.4 Die Rolle der Schulleitung

In der Befragung der DirektorInnen wurden Daten zur Bewertung der eigenen Rolle als SchulleiterInnen erhoben. Dabei sollte auf einer vierstufigen Ratingskala angegeben werden, für wie wichtig die Rolle der Schulleitung gehalten wird, wenn es um inklusiven Sportunterricht geht. Sowohl die häufigste (Modus=2) als auch die durchschnittliche Bewertung (Mittelwert=1,96) lagen bei „eher wichtig“.

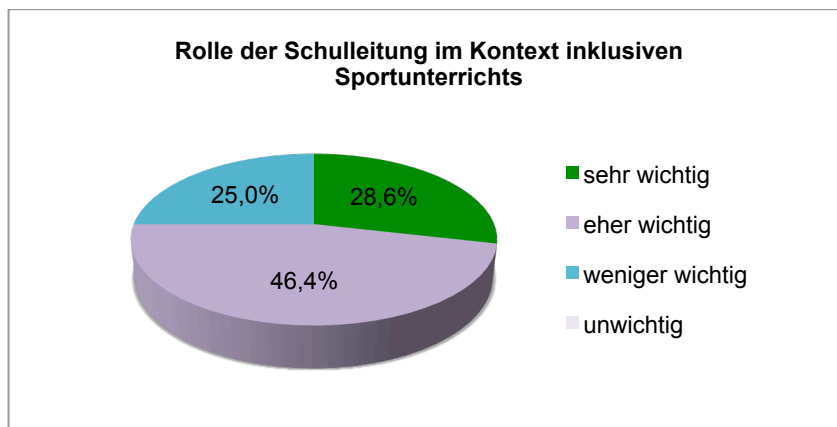


Abbildung 18: Bewertung der Wichtigkeit der Schulleitung in Bezug auf inklusiven Sportunterricht. (n=28)

Wie aus Abbildung 19 hervorgeht, hält keine/r der Befragten die eigene Rolle im Hinblick auf Inklusionsschulsport für „unwichtig“, was als Zeichen für ein durchaus bestehendes Bewusstsein über die Bedeutung der Schulleitung für den gelingenden gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu werten ist. 28,6% der SchulleiterInnen bewerten ihre diesbezügliche Rolle als „sehr wichtig“, weitere 46,4% als „eher wichtig“. Die übrigen 25%, d.h. immerhin jede/r vierte SchulleiterIn, hält seine/ihre eigene Rolle jedoch für „weniger wichtig“, wenn es um inklusiven Sportunterricht geht.

Wie in Kapitel 6.5.3 bereits erörtert wurde, zählen laut Beer (2010, S. 684 ff.) nicht nur bürokratische Organisation, Management und Administration, sondern auch pädagogische Verantwortung und Führung, Kommunikation und Konfliktmanagement, individuelle LehrerInnenbegleitung, Fort- und Weiterbildungsangebote für PädagogInnen sowie Innovation und standortbezogene Schulentwicklung zu den Aufgaben der LeiterInnen einer inklusiven Schule. Im Zuge eines Items (Frage) mit Mehrfachantwortmöglichkeit sollten die befragten DirektorInnen angeben, welche dieser Aspekte sie für wichtige Aufgaben der Schulleitung halten. Die Häufigkeitsverteilung für alle sechs Variablen lässt sich mittels eines Mehrfachantwortensets darstellen.

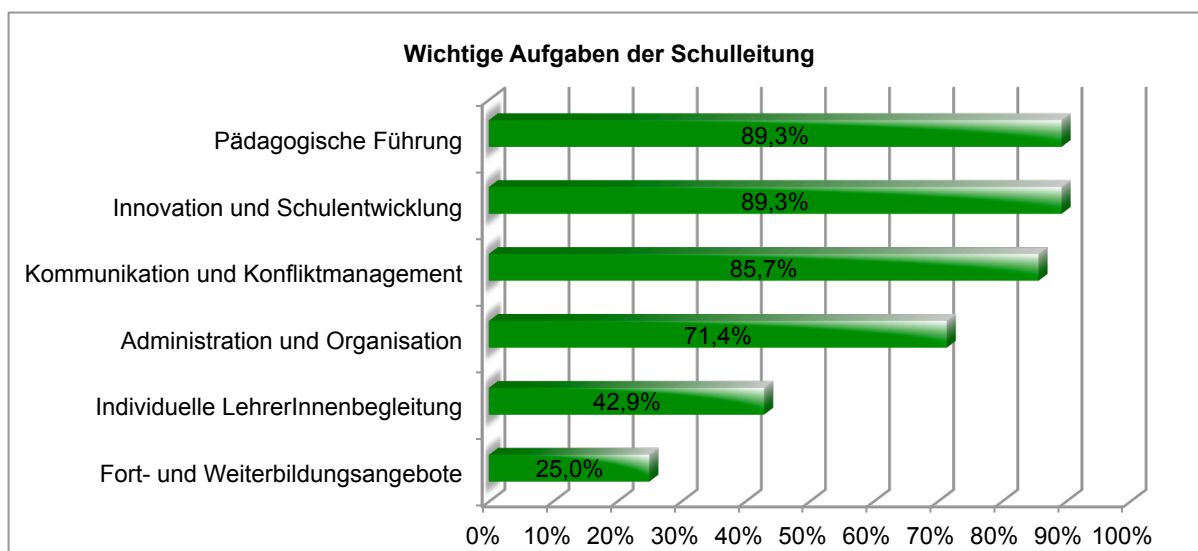


Abbildung 19: Aufgaben der Schulleitung. (Mehrfachantworten) (n=28)

Entgegen der traditionellen Vorstellung oder Erwartung, SchulleiterInnen würden ihre Verantwortungen primär im Bereich organisatorischer Tätigkeiten (Schulmanagement u.Ä.) sehen, zählen 89,3% aller befragten DirektorInnen pädagogische Führung sowie Innovation und Schulentwicklung zu ihren wichtigsten Aufgaben, 85,7% nennen Kommunikation und Konfliktmanagement. An dritter Stelle schließlich liegen Administration und Organisation, die von 71,4% der Befragten als wichtig erachtet werden.

Deutlich weniger Nennungen gab es für jene zwei Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Lehrkörper der Schule stehen. Nur 42,9% der LeiterInnen zählen individuelle LehrerInnenbegleitung zu ihren Aufgaben. Die Gewährleistung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für PädagogInnen hält nur jede/r vierte Befragte, 25,0%, für eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung. Dabei liegt genau hierin – wie bereits ausführlich erörtert wurde – eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichen inklusiven Sportunterricht. Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung einerseits sowie persönliche und organisatorische Unterstützung seitens der Schulleitung andererseits sind wichtige Faktoren dafür, ob und inwiefern die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden und Sportlehrkräfte wesentliche Qualifikationen für die methodisch-didaktische Gestaltung des gemeinsamen Sportunterrichts erwerben.

Wie viele Befragte aus jedem der drei betroffenen Schultypen welche Aufgaben für die wichtigsten der Schulleitung halten, wird in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 7: Aufgaben der Schulleitung. Nennungen nach Schultyp. (n=28)

Aufgaben der Schulleitung	Schultyp		
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule
Administration/Organisation	71,4%	62,5%	100,0%
Pädagogische Führung	71,4%	93,8%	100,0%
Kommunikation/ Konfliktmanagement	85,7%	87,5%	80,0%
Individuelle LehrerInnenbegleitung	28,6%	37,5%	80,0%
Fort-/Weiterbildungsangebote	28,6%	18,8%	40,0%
Innovation/Schulentwicklung	85,7%	93,8%	80,0%

Während HauptschulleiterInnen den Aspekt Administration und Organisation als ebenso wichtig erachten wie die pädagogische Führung (je 71,4%), halten von den LeiterInnen Neuer Mittelschulen deutlich mehr Befragte (93,8%) die pädagogische Führung für wichtig, Administration und Organisation wird hier nur von 62,5% genannt. Darüber hinaus halten prozentuell mehr NMS-LeiterInnen (37,5%) als HS-LeiterInnen (28,6%) die individuelle Begleitung von LehrerInnen für ihre Aufgabe. Diese Ergebnisse können darauf hindeuten, dass an Neuen Mittelschulen ein erhöhtes Bewusstsein über die Notwendigkeit der Unterstützung der am Standort tätigen Lehrkräfte seitens der Leitung besteht und nicht nur die organisatorische, sondern auch die pädagogische Verantwortung der DirektorInnen gefragt ist. Demgegenüber stehen die Ergebnisse für den Aspekt der Gewährleistung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für LehrerInnen, den nur 18,8% der NMS- und immerhin 28,6% der HS-LeiterInnen für eine wichtige Aufgabe halten. Die Ergebnisse der PTS-LeiterInnen weisen aufgrund der geringen Anzahl an ProbandInnen höhere Prozentwerte auf. Im Vergleich zu den anderen beiden Schultypen fällt hier auf, dass verhältnismäßig viele LeiterInnen die individuelle LehrerInnenbegleitung als wichtig erachten (80,0%), und jeweils alle Befragten Administration und Organisation sowie die pädagogische Führung als Aufgabe der Schulleitung sehen. Fort- und Weiterbildungsangebote wurden hier immerhin von 40,0% der Befragten genannt.

Inferenzstatistische Tests

Um zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Wichtigkeit der Rolle der Schulleitung und jener der Wichtigkeit von Schulentwicklungsprozessen im Kontext inklusiven Sportunterrichts gibt (Zusammenhangshypothese H_1), wurde die Rangkorrelation nach Spearman (Rangkorrelationskoeffizient (r) – Spearman's rho) für zwei intervallskalierte nicht-normalverteilte Variablen berechnet. Bei einem Signifikanzniveau von $\text{Alpha}=5\%$ wurde eine mittlere positive Korrelation zwischen den beiden Variablen nachgewiesen ($p>0,001$; $r=0,683$). Je wichtiger also die Auseinandersetzung mit Inklusionssport in Schulentwicklungsprozessen bewertet wird, für umso wichtiger wird auch die Rolle der Schulleitung in Bezug auf inklusiven Sportunterricht gehalten.

12.1.5 Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen

Die Gewährleistung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für LehrerInnen ist nur laut jedem/r vierten aller befragten SchulleiterInnen (25,0%) eine Aufgabe der Schulleitung. Demgegenüber stehen die Ergebnisse aus der Frage, ob die an der Schule tätigen SportlehrerInnen Zugang zu Fort- bzw. Weiterbildungen für inklusiven Sportunterricht haben. Nach Angaben der LeiterInnen haben Sportlehrkräfte aus 57,1% aller befragten Schulen die Möglichkeit, sich im Bereich des inklusiven Schulsports weiterzubilden. Die übrigen 42,9% der LeiterInnen gaben an, es gäbe keine entsprechenden Angebote. Die prozentuelle Verteilung der HS-, NMS- und PTS-Standorte, an denen SportlehrerInnen Zugang zu Fortbildungsangeboten für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung haben, wird in Abbildung 21 dargestellt.

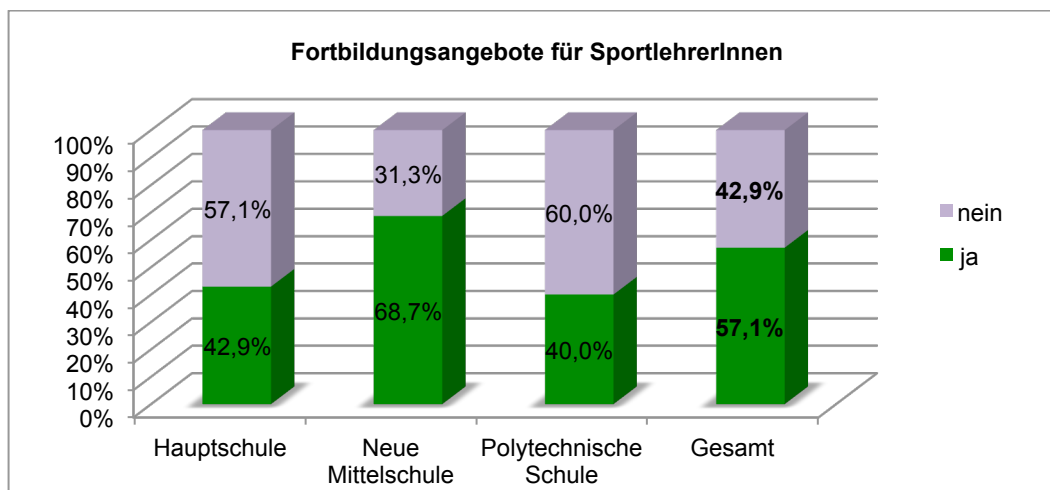


Abbildung 20: Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen insgesamt und nach Schultyp. (n=28)

An Neuen Mittelschulen haben SportpädagogInnen prozentuell am häufigsten Zugang zu Fortbildungen im Bereich des Inklusionsschulsports. Mit 68,7% stellen beinahe zwei Drittel der NMS-Standorte, aber nur 42,9% der Hauptschulstandorte entsprechende Angebote zur Verfügung. Ebenso wie für die Hauptschule gibt es auch an Polytechnischen Schulen an weniger als der Hälfte der befragten Standorte (40,0%) die Chance auf Weiterbildung für SportlehrerInnen aus inklusiven Klassen.

Tabelle 8: Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen nach Region. (n=28)

Region	Fortbildungsangebote		
	ja	nein	Gesamt
Norden (Nordburgenland)	36,4%	63,6%	100,0%
Süden (Mittel- und Südburgenland)	70,6%	29,4%	100,0%

Tabelle 9 zeigt die prozentuelle Verteilung der Schulstandorte mit und ohne Weiterbildungsangeboten für SportlehrerInnen nach Region. Während im Norden die SportlehrerInnen von nur 36,4% der Schulen Zugang zu Fortbildungen für inklusiven Sportunterricht haben und 63,6% nicht, zeigt der Süden eine umgekehrte Verteilung. Hier gibt es an beachtlichen 70,6% der Standorte die Möglichkeit zur inklusionssportbezogenen Weiterbildung.

In einer weiteren Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit wurde erhoben, wo die etwaig angebotenen Fort- und Weiterbildungen für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung stattfinden. Neben der Option „keine Fortbildung“ standen mehrere Standorte, darunter die Schule selbst sowie die Pädagogische Hochschule (PH) und das Pädagogische Institut (PI) Eisenstadt, sowie ein offenes Textfeld für die Eingabe anderer Standorte zur Auswahl.

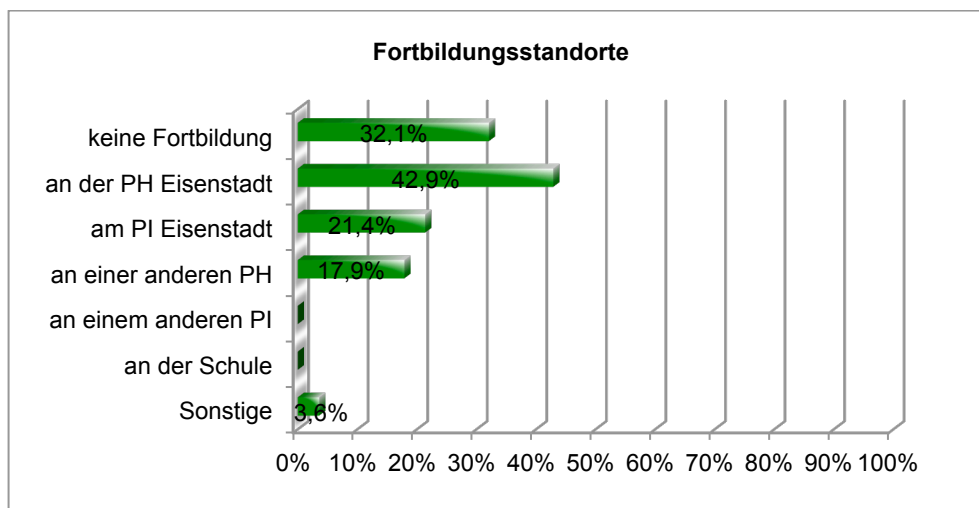


Abbildung 21: Standorte für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. (Mehrfachantworten) (n=28)

Wie aus Abbildung 22 hervorgeht, finden die angebotenen Fort- und Weiterbildungen für SportpädagogInnen größtenteils an der Pädagogischen Hochschule Eisenstadt statt (42,9%). Weitere 21,4% der befragten Schulen bieten ihren Sportlehrkräften Fortbildungen am Pädagogischen Institut Eisenstadt an, 17,9% der Angebote werden an einer anderen PH organisiert. An einer (3,6%) der 28 Schulen werden Weiterbildungen an sonstigen Standorten abgehalten, nähere Angaben dazu liegen hierzu aber nicht vor.

Von wie viel Prozent der Schulen des Nord- bzw. des Süd- und Mittelburgenlandes Fort- und Weiterbildungen für SportlehrerInnen an den genannten Standorten ermöglicht werden, ist der untenstehenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 9: Standorte für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. Verteilung nach Region. (Mehrfachantworten) (n=28)

Fortbildungsstandorte	Region	
	% der Schulen aus dem Norden	% der Schulen aus dem Süden
keine Fortbildungen	54,5%	17,6%
an der PH Eisenstadt	27,3%	52,9%
am PI Eisenstadt	9,1%	29,4%
an einer anderen PH	18,2%	17,6%
an einem anderen PI	0,0%	0,0%
an der Schule	0,0%	0,0%
Sonstige	9,1%	0,0%

Hier wird ersichtlich, dass LehrerInnen aus 54,5% der befragten Schulen aus dem Norden (Nordburgenland) keine Fortbildungsangebote für inklusiven Sportunterricht zur Verfügung stehen. Der Prozentsatz für die südliche Region (Mittel- und Südburgenland) ist mit 17,6% deutlich niedriger. Weiters fällt auf, dass SportlehrerInnen aus 52,9% der Schulen aus dem Süden Zugang zu Fortbildungen an der PH Eisenstadt haben, aber nur 27,3% aus dem Norden. Auch Angebote am PI Eisenstadt sind deutlich mehr LehrerInnen aus dem Mittel- und Südburgenland (29,4%) als aus dem Nordburgenland (9,1) zugänglich. Dies verwundert insofern, als Eisenstadt im Nordburgenland liegt und daher anzunehmen wäre, dass Schulen aus

den nördlichen Bezirken die Weiterbildungsangebote der PH bzw. des PI verstärkt nutzen. Die Prozentsätze der Schulen, die Angebote an anderen Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung stellen, sind annähernd gleich (18,2% im Norden, 17,6% im Süden).

Inferenzstatistische Tests

Es wurde überprüft, ob bezüglich der Bewertung der Wichtigkeit der Schulleitung für den inklusiven Sportunterricht ein signifikanter Unterschied zwischen SchulleiterInnen, die inklusive Fortbildungsangebote für SportlehrerInnen zur Verfügung stellen, und solchen, die das nicht tun, besteht. Aufgrund der fehlenden Normalverteilung der abhängigen wurde der Mann Whitney-U Test für zwei unabhängige Stichproben berechnet. Dabei ergaben sich mittlere Ränge von 11,66 für die erste und 18,29 für die zweite Gruppe. Bei Alpha=5% ist dieser Unterschied signifikant, weshalb die Hypothese verifiziert wird ($p=0,023$; Mann Whitney-U=50,000). Das heißt, dass die LeiterInnen jener Schulen, an denen SportlehrerInnen Zugang zur Fortbildungen haben, ihre eigene Rolle in Bezug auf inklusiven Sportunterricht für wichtiger erachten als jene, an deren Schule es keine Weiterbildungsangebote für SportpädagogInnen gibt.

Bezüglich der Frage, für wie wichtig die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen gehalten wird, konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen werden ($p=0,324$).

12.1.6 Bewertung schulischer Infrastrukturen durch die Schulleitungen

Auf einer jeweils vierstufigen Ratingskala sollten die befragten SchulleiterInnen eine auf ihrer subjektiven Wahrnehmung basierende Bewertung über die behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung unterschiedlicher schulischer Infrastrukturen abgeben. Neben dem Schulgelände und -gebäude, den Klassenräumen, Sanitäranlagen und Garderoben, sollten vor allem die für den Sportunterricht relevanten Strukturen bewertet werden: Sportgarderoben, Sporthallen und andere Anlagen im Gebäude (z.B. Gymnastikräume), Sportanlagen im Freien (z.B. Hart- oder Rasenplätze) sowie vorhandene Geräte und Materialien. Abbildung 23 zeigt die Ergebnisse der Bewertung über die Behinderungsgerechtigkeit allgemeiner schulischer Strukturen.

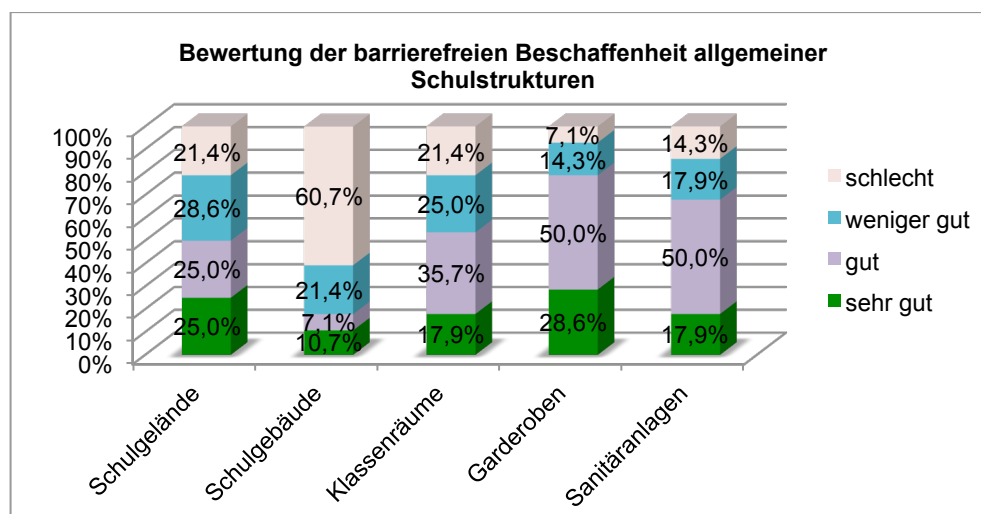


Abbildung 22: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der schulischen Infrastrukturen. (n=28)

Hier fällt zunächst die im Vergleich zu den anderen Strukturen deutlich schlechtere Bewertung der Schulgebäude auf. 60,7% der LeiterInnen haben deren Behinderungsgerechtigkeit (z.B. Aufzüge, Zugänglichkeit) mit „schlecht“ bewertet. Dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass die baulichen Gegebenheiten burgenländischer Schulen der Sekundarstufe den Erfordernissen einer inklusiven Schule, die allen ungeachtet ihrer körperlichen Voraussetzungen barrierefrei zugänglich ist, nicht gerecht wird. Jede/r fünfte SchulleiterIn (je 21,4%) bewertete auch das Schulgelände sowie die Beschaffenheit der Klassenräume als schlecht. Deutlich bessere Bewertungen erhielten die Garderoben und Sanitäranlagen. Jeweils die Hälfte (50,0%) der Befragten halten deren Barrierefreiheit für „gut“, weitere 28,6% bzw. 17,9% sogar für „sehr gut“. In 35,7% der Fälle wurde die behinderungsgerechte Beschaffenheit der Klassenräume für gut empfunden, in 17,9% der Fälle für sehr gut. Folgt man den Angaben aus den 28 befragten Schulen, die immerhin 57,1% der Grundgesamtheit aller 49 burgenländischen Standorte der betroffenen Schultypen ausmachen, besteht also vor allem im architektonisch-baulichen Bereich (Schulgelände, Schulgebäude) Bedarf an strukturellen Veränderungen, wenn das Ziel eine barrierefreie Schule für alle erreicht werden soll.

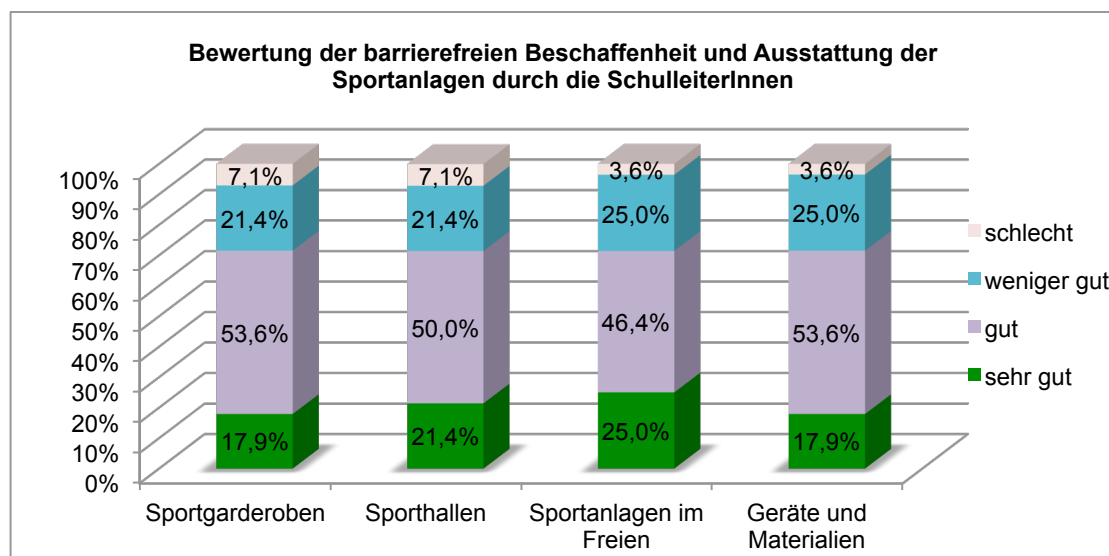


Abbildung 23: Behindertengerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertung der Schulleitungen. (n=28)

Die behindertengemäße Beschaffenheit der Sportgarderoben und Sportanlagen im Gebäude wurde von 7,1% der LeiterInnen als „schlecht“ eingestuft, externe Sportanlagen sowie die Ausstattung mit Geräten und Materialien von nur 3,6%. In mehr als der Hälfte aller Fälle wurde die Behindertengerechtigkeit der Sportgarderoben und materiellen Ausstattung (je 53,6%) für gut empfunden, in je 17,9% der Fälle für sehr gut. Sporthallen wurden im Hinblick auf deren barrierefreien Zugänglichkeit und Beschaffenheit von 50,0% der Befragten als gut, und von je 21,4% als sehr gut bzw. weniger gut bewertet. Sportanlagen im Freien wurden jedem/r vierten Befragten (25,0%) als sehr gut bzw. weniger gut erachtet, 46,4% antworteten mit „gut“. Im Vergleich zu den allgemeinen baulich-architektonischen Gegebenheiten wurde die Barrierefreiheit der für den Schulsport relevanten Strukturen also deutlich besser bewertet.

Tabelle 11 zeigt die häufigsten (Modus) und durchschnittlichen (Mittelwert) Bewertungen der Behindertengerechtigkeit für alle genannten Schulstrukturen im Überblick.

Tabelle 10: Durchschnittliche Bewertung der Barrierefreiheit schulischer Strukturen im Überblick. (n=28)

	Durchschnittliche Bewertung	Häufigste Bewertung	
Barrierefreiheit der Schulstrukturen	Mittelwert	Modus	
Schulgelände	2,46	3	
Schulgebäude	3,32	4	1=sehr gut
Klassenräume	2,50	2	2=gut
Sanitäranlagen	2,29	2	3=weniger gut
Garderoben	2,00	2	4=schlecht
Sportgarderoben	2,18	2	
Sporthallen und -anlagen im Schulgebäude	2,14	2	
Sportanlagen im Freien	2,07	2	
Geräte und Materialien für den Sportunterricht	2,14	2	

Inferenzstatistische Tests

In der Auswertung wurde überprüft, ob sich Schulen aus dem Norden und aus dem Süden bezüglich der Barrierefreiheit der für den inklusiven Schulsport relevanten Infrastrukturen unterscheiden. Bei Berechnung von Mann Whitney-U für zwei unabhängige Stichproben berechnet konnten auf dem Signifikanzniveau Alpha=5% weder für die Bewertung der Sporthallen ($p=0,509$), noch für jene der externen Sportanlagen ($p=0,073$) bzw. der Ausstattung mit Geräten und Materialien ($p=0,066$) statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem Nord- und dem Mittel- bzw. Südburgenland festgestellt werden.

12.1.7 Bewertung schulsportbezogener Infrastrukturen durch die SportlehrerInnen

Auch die befragten SportlehrerInnen wurden gebeten, die Behinderungsgerechtigkeit der für den inklusiven Sportunterricht relevanten Strukturen auf der vierstufigen Ratingskala „*sehr gut - gut - weniger gut - schlecht*“ zu bewerten. Abbildung 25 zeigt die prozentuelle Verteilung der Antworten aller 35 ProbandInnen. Eine Darstellung der Ergebnisse nach einzelnen Bereichen nicht möglich, da auf nur einer Skala eine Bewertung für alle Strukturen gleichzeitig abgegeben wurde. In der Ausfüllanweisung wurde auf die zu berücksichtigenden Aspekte – Sportgarderoben, Sporthallen und -anlagen sowie Geräte und Materialien – verwiesen.

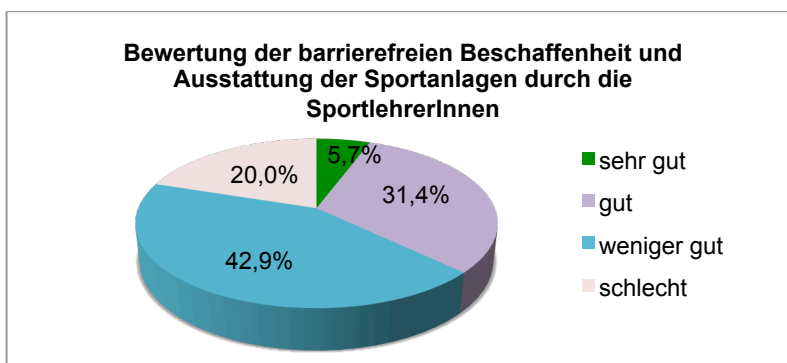


Abbildung 24: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertung der SportlehrerInnen. (n=35)

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass 42,9% der Befragten die behinderungsgerechte Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen für „weniger gut“ halten, jede/r fünfte SportlehrerIn (20,0%) sogar für „schlecht“. Dies bietet Grund zur Annahme, dass für mehr als die Hälfte der betroffenen Sportlehrkräfte im inklusiven Sportunterricht die notwendigen strukturellen Voraussetzungen und Gegebenheiten für die barrierefreie Gemeinsamkeit von Schülerinnen mit und ohne Behinderung nicht gegeben sind. Immerhin 31,4%, also jede/r Dritte, antwortete mit „gut“, aber nur 5,7% mit „sehr gut“. Der Mittelwert der Bewertungen lag hier bei 2,77, d.h. bei „weniger gut“.

Tabelle 11: Behindertengerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertung der SportlehrerInnen nach Schultyp. (n=35)

Schultyp	Barrierefreiheit der Sportanlagen und -strukturen			
	sehr gut	gut	weniger gut	schlecht
Hauptschule	0,0%	66,7%	11,1%	22,2%
Neue Mittelschule	8,3%	16,7%	54,2%	20,8%
Polytechnische Schule	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%

Vergleicht man die Angaben der SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass beachtliche 66,7% der HS-LehrerInnen, aber nur 16,7% der NMS-LehrerInnen die Barrierefreiheit der Schulsportstrukturen für „gut“ halten. Umgekehrt antworteten 54,2% der NMS-, aber nur 11,1% der HS-Sportlehrkräfte mit „weniger gut“. Die Prozent- und Mittelwerte für die Polytechnischen Schulen sind hier nicht aussagekräftig, da nur zwei rückgesandte Fragebögen vorlagen.

Inferenzstatistische Tests

Ob die kontrastierenden Prozentwerte der NMS- und HS-LehrerInnen aus Tabelle 11 als Indiz dafür zu werten sind, dass NMS-Standorte schlechter ausgestattet oder aber NMS-SportlehrerInnen kritischer bewerten als ihre KollegInnen aus Hauptschulen, bleibt offen. Ein signifikanter Unterschied zwischen HS- und NMS-SportlehrerInnen bezüglich der Bewertung der Infrastrukturen konnte nach Berechnung des Mann Whitney-U Tests bei Alpha=5% nicht nachgewiesen werden ($p=0,221$).

Mittels Mann Whitney-U wurde weiters überprüft, ob sich Männer und Frauen bzw. SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Berufserfahrung bezüglich der Bewertung der Behinderungsgerechtigkeit der Sportanlagen voneinander unterscheiden. Bei Alpha=5% wurde jedoch weder für den Mittelwertvergleich nach Geschlecht ($p=0,771$) noch für jenen nach den bisherigen inklusiven Sportunterrichtsjahren ($p=1,000$) ein statistisch signifikantes Ergebnis erzielt.

Bewertung der SchulleiterInnen und SportlehrerInnen im Vergleich

Betrachtet man lediglich die Ergebnisse jener Schulen, für die sowohl rückgesandte Fragebögen seitens der SchulleiterInnen als auch seitens der SportlehrerInnen vorliegen, können die Aussagen der DirektorInnen und SportpädagogInnen über die barrierefreie Beschaffenheit und Ausstattung der Schulsportstrukturen in direkten Vergleich zueinander gesetzt werden. Eine Gegenüberstellung der Bewertung einzelner Strukturen – etwa nur der Sportanlagen im Freien – ist nicht möglich, da die entsprechenden Daten in der Befragung der Sport-

lehrerInnen nur über ein einziges Item erhoben wurden, wobei die zu berücksichtigenden Aspekte (Garderoben, Hallen, Anlagen u.Ä.) in der Ausfüllanweisung angeführt waren.

Die untenstehende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Bewertungen der SportlehrerInnen und SchulleiterInnen im Vergleich. Die angegebenen Prozentwerte der SchulleiterInnen entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert aus allen vier Aspekten, die im Fragebogen der DirektorInnen separat zu bewerten waren (z.B. durchschnittlicher Prozentsatz der Bewertungen mit „sehr gut“).

Tabelle 12: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertungen der SportlehrerInnen und SchulleiterInnen im Vergleich.

LeiterInnen vs. LehrerInnen	Barrierefreiheit der Sportanlagen und -strukturen				
	sehr gut	gut	weniger gut	schlecht	Mittelwert
SportlehrerInnen (n=26)	7,7%	30,8%	38,5%	32,1%	2,77 = weniger gut
SchulleiterInnen (n=16)	26,6%	48,5%	18,7%	6,3%	2,05 = gut

Tabelle 12 lässt erkennen, dass die SportlehrerInnen jener Schulen, von denen auch rückgesandte Fragebögen der DirektorInnen vorliegen, die behinderungsgemäße Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen im Durchschnitt für „weniger gut“ halten (Mittelwert=2,77), während die durchschnittliche Bewertung der SchulleiterInnen bei „gut“ liegt (Mittelwert=2,05). Während 26,6% der DirektorInnen die entsprechenden Infrastrukturen als „sehr gut“ bewerten, sind es nur 7,7% der betroffenen SportlehrerInnen. Demgegenüber halten nur 6,3% der LeiterInnen, aber beachtliche 32,2%, also beinahe ein Drittel der an ihren Standorten tätigten SportpädagogInnen die Barrierefreiheit der Sportanlagen für „schlecht“.

SportlehrerInnen sind im inklusiven Unterrichtsalltag regelmäßig und direkt mit der Beschaffenheit und Ausstattung von schulsportlichen (Infra-)Strukturen konfrontiert und stehen vor der Aufgabe, die Möglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung unter Anpassung an vorhandene baulich-strukturelle Bedingungen und materielle Ressourcen auszuschöpfen. DirektorInnen hingegen sind als pädagogisch-administrative StandortleiterInnen nicht direkt davon betroffen, in und mit den vorhandenen Strukturen und Ressourcen zu arbeiten, und bewerten demnach von einer Art Außenperspektive. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen liefern die divergenten Stichprobenergebnisse Grund zur Annahme, dass vorhandene behinderungsgemäße Infrastrukturen und Ressourcen von Außenstehenden für gut empfunden werden, während aus Sicht derjenigen, die tagtäglich vor der Herausforderung gelungener inklusiver Sportunterrichtsgestaltung stehen, durchaus Defizite und dementsprechender Ausbau- und Entwicklungsbedarf bestehen.

12.2 Klassen und SchülerInnen 2010/11

Im vorliegenden zweiten Auswertungsbereich werden die Untersuchungsergebnisse über die im Schuljahr 2010/11 geführten Inklusionsmodelle, über die Klassen- und SchülerInnenzahlen insgesamt sowie über die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an den befragten Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen des Burgenlandes dargestellt.

12.2.1 Modelle inklusiven Unterrichts

Im Zuge der Befragung der SchulleiterInnen wurden mittels eines Items mit Mehrfachantwortmöglichkeit Daten darüber erhoben, an wie vielen Standorten im Jahr 2010/11 welche(s) der fünf in Kapitel 6.2.3 skizzierten Modelle inklusiven Unterrichts geführt wurden. Zur Auswahl standen: Integrationsklasse, StützlehrerInnenklasse, Kooperative Klasse, Klein- bzw. Förderklasse sowie der Förderunterricht für SchülerInnen mit Sinnes- und/oder Körperbehinderungen. Tabelle 14 zeigt die Anzahl und Prozentwerte der Standorte für jedes der fünf Modelle inklusiven Unterrichts. Die Ergebnisse beziehen sich auf die 28 Standorte, die an der Befragung teilgenommen haben.

Tabelle 13: Häufigkeiten der fünf Modelle inklusiven Unterrichts. (Mehrfachantworten) (n=28)

Modelle inklusiven Unterrichts	Standorte gesamt	
	Anzahl	Prozent
Integrationsklasse	9	32,1%
Kooperative Klasse	5	17,9%
Klein- oder Förderklasse	0	0,0%
StützlehrerInnenklasse	21	75,0%
Förderunterricht für SchülerInnen mit Sinnes- und/oder Körperbehinderungen	3	10,7%

Mit dem Ziel einer umfassenden Darstellung der im Schuljahr 2010/11 geführten Inklusionsmodelle an allen 49 betroffenen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen (Grundgesamtheit der Untersuchung), wurde via Mail eine Anfrage an die neun Bezirksschulräte mit der Bitte um Auskunft über die jeweilige Anzahl der Standorte mit Integrations- und/oder StützlehrerInnenklassen (Einzelinklusion), den beiden häufigsten Modellen inklusiven Unterrichts, geschickt. Die entsprechenden Daten wurden von allen Bezirksschulräten bzw. den jeweils zuständigen BezirksschulinspektorInnen (BSI) freigegeben. Abbildung 26 gibt einen Überblick über die Anzahl und Prozentsätze der HS-, NMS- und PTS-Standorte mit Integrationsklassen zum einen und Einzelinklusion zum anderen. Die Angaben in Klammer entsprechen der Anzahl der jeweiligen Standorte.

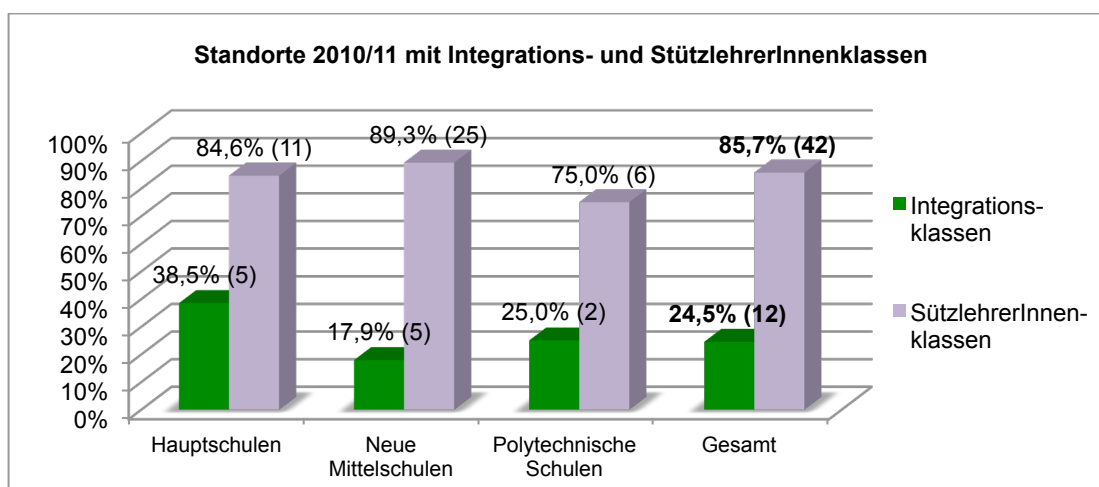


Abbildung 25: Standorte 2010/11 mit Integrations- und StützlehrerInnenklassen nach Schultyp. (Datenbezug über privaten Mailverkehr mit den Bezirksschulräten)

An fünf (38,5%) der insgesamt 13 Hauptschulstandorte wurden Integrationsklassen geführt, an elf Standorten (84,6%) wurden SchülerInnen mit Behinderung und/oder spF im StützlehrerInnen-system unterrichtet. Für die 28 als Neue Mittelschulen geführten Standorte lag die Verteilung bei ebenfalls fünf Schulen (17,9%) mit Integrationsklassen und 25 Schulen (89,3%) mit Einzelinklusion. Das bedeutet, dass es an drei Hauptschul- und zwei Neuen Mittelschulstandorten sowohl Integrations- als auch StützlehrerInnenklassen gab. An zwei (25,0%) der insgesamt acht Polytechnischen Schulen mit eigenem Standort wurden Integrationsklassen geführt, an den übrigen sechs (75,0%) wurden Schülerinnen im Stützsystem unterrichtet.

Insgesamt wurden an zwölf (24,5%) Standorten, d.h. an jeder vierten aller 49 betroffenen Schulen, Integrationsklassen geführt, an 42 Schulen (85,7%) gab es StützlehrerInnenklassen. Wie in den meisten ländlichen Regionen ist die Einzelinklusion demnach auch an burgenländischen Haupt, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen die mit Abstand häufigste Form des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Daraus ist zu schließen, dass an einem Großteil der inklusiv geführten Schulstandorte der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung gar nicht oder nur zum Teil (z.B. in einzelnen Fächern) im Zwei-PädagogInnen-System stattfindet. Die in Kapitel 12.3.5 dargestellten Untersuchungsergebnisse über die Anzahl an eingesetzten SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht bestätigen diese Annahme.

12.2.2 Klassenzahlen

An den 28 Schulen, für die Daten vorliegen, gab es im Schuljahr 2010/11 insgesamt 222 Klassen, davon 143 Regelklassen und 79 inklusiv geführte Klassen. Das entspricht einer durchschnittlichen Anzahl von 7,9 Klassen pro Schule, davon 5,1 Regel- und 2,8 inklusive Klassen.

Mit 147 Klassen bilden die Neuen Mittelschulen den größten Anteil, gefolgt von den Hauptschulen mit 58 und den Polytechnischen Schulen mit 17 Klassen. Die prozentuelle Verteilung der Regel- und inklusiv geführten Klassen für die einzelnen Schultypen sind in Abbildung 27 dargestellt. Die Zahlenwerte in Klammer entsprechen der mittleren Klassenzahl pro Schule.

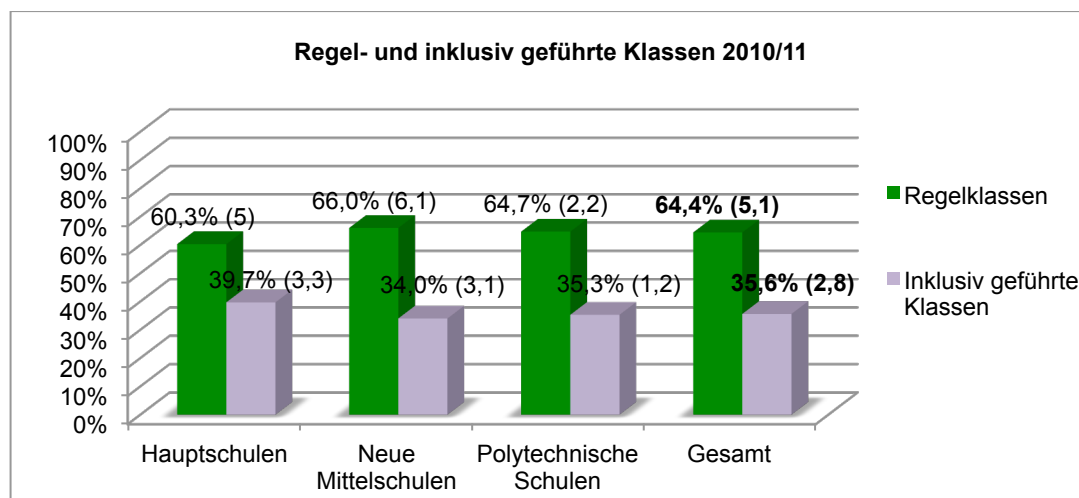


Abbildung 26: Anteil der Regel- und inklusiv geführten Klassen nach Schultyp. (n=28)

Der Anteil der Regel- und inklusiven Klassen ist bei einem Verhältnis von jeweils rund 65:35 bzw. 60:40 für alle drei Schultypen ähnlich. Die Prozentsätze der Regelklassen liegen bei 60,3% für die Hauptschulen, bei 66,0% für die Neuen Mittelschulen und bei 64,7% für die Polytechnischen Schulen. Inklusiv geführt wurden 39,7% der HS, 34,0% der NMS und 35,3% der PTS. Insgesamt waren mehr als die Hälfte aller 222 Klassen Regelklassen (64,4%), etwa jede dritte Klasse wurde inklusiv geführt (35,6%). Die mittlere Klassenanzahl pro Schulstandort lag bei 5,1 Regel- und 2,8 inklusiv geführten Klassen.

An drei Viertel (75,0%) aller 28 Schulen gab es eine bis maximal drei Klassen, in denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet wurden. An 17,9% (fünf Schulen) wurden zwischen vier und sechs inklusive Klassen geführt. Mehr als sechs Klassen gab es nur an 7,1% der Standorte (zwei Schulen).

Für die Haupt- und Neuen Mittelschulen wurden des Weiteren Daten zur Anzahl der Regel- und inklusiven Klassen nach Jahrgängen erhoben.

Tabelle 14: Anzahl der Regel- und inklusiv geführten Klassen nach Jahrgängen. Haupt- und Neue Mittelschulen. (n=23)

Regel- und inklusiv geführte Klassen an HS und NMS nach Jahrgängen						
Klassen-typ	Jahrgang 1	Jahrgang 2	Jahrgang 3	Jahrgang 4	Gesamt	Klassen pro Jahrgang
Regelklassen	38 (73,1%)	36 (65,5%)	29 (55,8%)	29 (63,0%)	132 (64,4%)	1,4
Inklusive Klassen	14 (26,9%)	19 (34,5%)	23 (44,2%)	17 (37,0%)	73 (35,6%)	0,8
Gesamt	52 (100%)	55 (100%)	52 (100%)	46 (100%)	205 (100%)	2,2

An den 23 Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen, die an der Befragung teilgenommen haben, gab es im Durchschnitt 2,2 Klassen pro Jahrgang, davon 1,4 Regelklassen und 0,8 inklusiv geführte Klassen. Demnach wurde an burgenländischen Haupt- und Neuen Mittelschulen im Jahr 2010/11 pro Jahrgang durchschnittlich eine Klasse geführt, in der SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet wurden.

Die obig dargestellten Klassenzahlen beziehen sich auf die Stichprobenergebnisse der 28 Schulen mit rückgesandten Fragebögen. Die Gesamtanzahlen aller burgenländischen Klassen nach Schultyp und politischen Bezirken werden von STATISTIK AUSTRIA zur Verfügung gestellt. Demnach gab es im Jahr 2010/11 insgesamt 414 Klassen an allen 49 von der Untersuchung betroffenen Schulen (Grundgesamtheit). Davon wurden 243 Klassen an Hauptschulen, 147 Klassen an Neuen Mittelschulen und 24 Klassen an Polytechnischen Schulen geführt.¹⁷ Die höchsten Anteile stellen die Bezirke Neusiedl am See, Oberpullendorf und Oberwart, da sich hier prozentuell die meisten Schulen befinden. Entsprechende Daten über die Anzahl inklusiv geführter Klassen der 49 betroffenen Standorte liegen nicht vor. (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012e, 29.01.2012)

¹⁷ Anm. der Verfasserin: Die von STATISTIK AUSTRIA angegebenen Zahlen für Haupt- und Neue Mittelschulklassen sind in Relation zu den Zahlen aus den Stichprobenergebnissen hoch (HS) bzw. niedrig (NMS), da nicht alle Klassen eines als NMS geführten Standortes auch als NMS-Klassen geführt werden. Durch die Angabe des Schultyps seitens der Schulleitungen wurden in der Befragung aber automatisch alle Klassenzahlen dem jeweils angegebenen Schultyp – z.B. NMS – zugewiesen.

12.2.3 SchülerInnenzahlen

Laut STATISTIK AUSTRIA gab es an den 49 Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen des Burgenlandes im Schuljahr 2010/11 insgesamt 5326 SchülerInnen. Davon besuchten 4886 SchülerInnen eine HS oder NMS, 440 SchülerInnen besuchten eine PTS. Demnach gab es insgesamt 206 SchülerInnen mit spF an Haupt- und 42 SchülerInnen mit spF an Polytechnischen Schulen. Das entspricht einem Anteil von 4,2% aller HS- und 9,5% aller PTS-SchülerInnen. Wie viele der HauptschülerInnen mit spF an Neuen Mittelschulstandorten unterrichtet wurden, ist nicht bekannt. Weiters unbekannt ist die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung ohne zugewiesenem spF (z.B. bei Körperbehinderung). (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012b, 26.01.2012)

Im Rahmen der Befragung der Schulleitungen wurden Daten über die GesamtschülerInnenzahl, über die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung insgesamt sowie über die jeweiligen Anteile der SchülerInnen mit Behinderung mit und ohne zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf erhoben. Die SchulleiterInnen wurden gebeten, die entsprechenden Zahlenwerte in offene Textfelder einzugeben.

Abbildung 28 zeigt die prozentuelle Verteilung der einzelnen SchülerInnengruppen für alle 28 ausgewerteten Fälle.

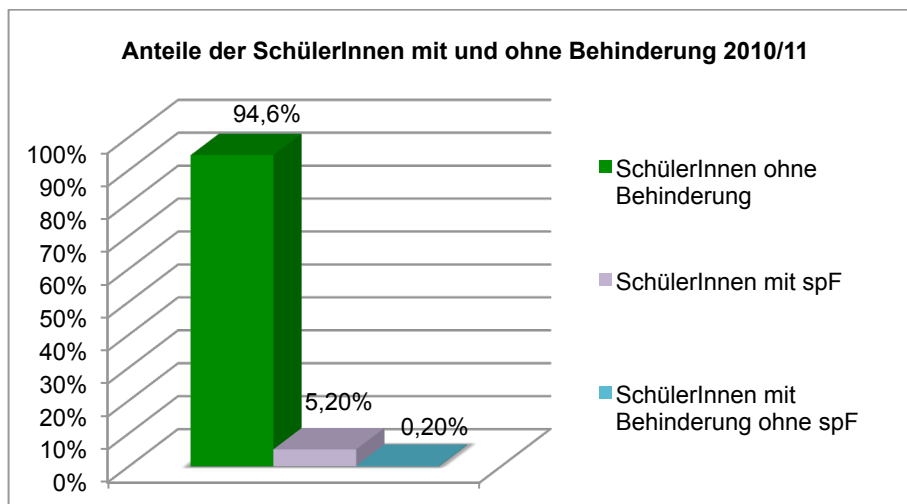


Abbildung 27: Prozentuelle Verteilung der SchülerInnen mit und ohne Behinderung insgesamt. (n=28)

Von insgesamt 4153 SchülerInnen aus allen 28 befragten Schulen hatten 225 SchülerInnen eine Form der Beeinträchtigung. Dementsprechend lag der Anteil der SchülerInnen ohne Behinderung bei 94,6%, jener der SchülerInnen mit Behinderung bei 5,4%. Davon hatten 5,2% (218 SchülerInnen) sonderpädagogischen Förderbedarf, und nur 0,2% (sieben SchülerInnen) eine Behinderung ohne zugewiesenem spF. In ihrer Diplomarbeit zur österreichweiten Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht kam Marihart im Jahr 2002 (S. 17) für das Burgenland auf einen Anteil von 2,8% SchülerInnen mit Behinderung gemessen an der GesamtschülerInnenzahl der 5. bis 9. Schulstufe. Verglichen mit den Stichprobenergebnissen der vorliegenden Untersuchung ist demnach von einem Anstieg der SchülerInnen mit Behinderung mit und ohne spF an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe auszugehen.

Ob die verschwindend kleine Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung ohne spF aus den Stichprobenergebnissen darauf zurückzuführen ist, dass an burgenländischen HS, NMS und

PTS tatsächlich 96,9% (218 von 225) aller beeinträchtigten SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, oder aber darauf, dass womöglich einige Schulleitungen die Frage missverstanden und/oder falsch ausgefüllt haben, kann nicht beantwortet werden.

Die GesamtschülerInnenzahlen sowie die jeweiligen Anteile der SchülerInnen mit und ohne Behinderung nach Schultyp sind Tabelle 16 zu entnehmen. Abbildung 29 zeigt die mittlere Anzahl der jeweiligen SchülerInnen pro Schulstandort.

Tabelle 15: SchülerInnenzahlen nach Schultyp. (n=28)

Schultyp	SchülerInnenzahlen				
	Gesamt	SchülerInnen ohne Behinderung	SchülerInnen mit Behinderung gesamt	SchülerInnen mit spF	SchülerInnen mit Behinderung ohne spF
Hauptschule	1276	1223	53	49	4
Neue Mittelschule	2659	2512	147	145	2
Polytechnische Schule	218	193	25	24	1

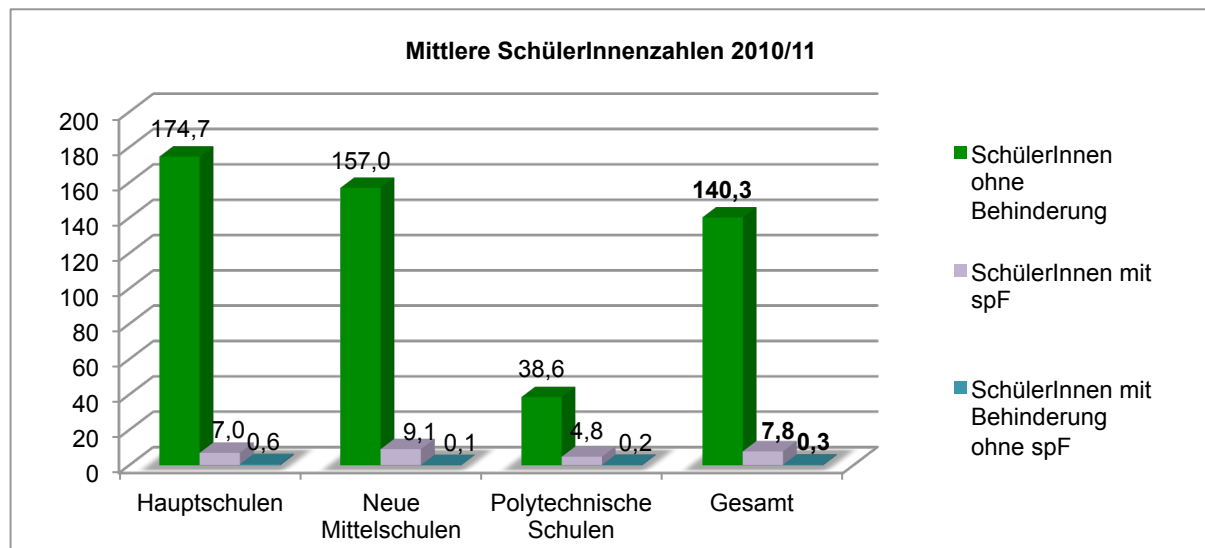


Abbildung 28: Mittlere Anzahl der SchülerInnen mit und ohne Behinderung pro Schulstandort. (n=28)

Gemessen an der Anzahl der an der Erhebung beteiligten Standorte (n=28) ergibt sich ein Mittelwert von 148,3 SchülerInnen pro Schule. Bei einer GesamtschülerInnenzahl von n=4153 und einer Gesamtklassenzahl von n=222 lag die KlassenschülerInnenzahl bei durchschnittlich 18,7 und somit deutlich unter der gesetzlich zulässigen (Bgl. PflSchG §17) KlassenschülerInnenhöchstzahl von 25 (vgl. BKA, 2012c, 29.01.2012). Aussagen über die durchschnittlichen SchülerInnenzahlen von Regel- und inklusiven Klassen sind nicht möglich, da die GesamtschülerInnenzahl aus jeweils allen Klassen der Schule erhoben wurde.

Dividiert man die Gesamtzahl der SchülerInnen mit Behinderung (n=225) durch die Anzahl der befragten Standorte (n=28), ergibt sich ein Mittelwert von 8,0 SchülerInnen mit Beeinträchtigung pro Schule. Bei 218 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und insgesamt 79 inklusiv geführten Klassen an allen 28 Standorten, lag die durchschnittliche Anzahl der SchülerInnen mit spF pro inklusiver Klasse bei 2,8.

Wie viele SchülerInnen ohne Behinderung durchschnittlich auf eine inklusive Klasse kamen, ist nicht bekannt. Zwar wurde die Gesamtanzahl der SchülerInnen mit Behinderung pro Standort erhoben, aber nicht deren Verteilung auf die Regel- und inklusiven geführten Klassen. Darüber hinaus kann nicht gesagt werden, ob die SchülerInnen mit Behinderung ohne zugewiesenem spF (n=7) Regel- oder inklusive Klassen besuchten, da etwa bei einer körperlichen Behinderung auch der Besuch einer Regelklasse möglich ist.

Ausgewertet wurde darüber hinaus die Verteilung der SchülerInnenzahlen nach Region. In Abbildung 30 werden die Zahlen- und Prozentwerte der SchülerInnen mit und ohne Behinderung für das Nord- sowie für das Mittel- und Südburgenland illustriert. Die Zahlenwerte in Klammer entsprechen den mittleren SchülerInnenzahlen an jeder der 11 befragten Schulen aus dem Norden und 17 Schulen aus dem Süden.

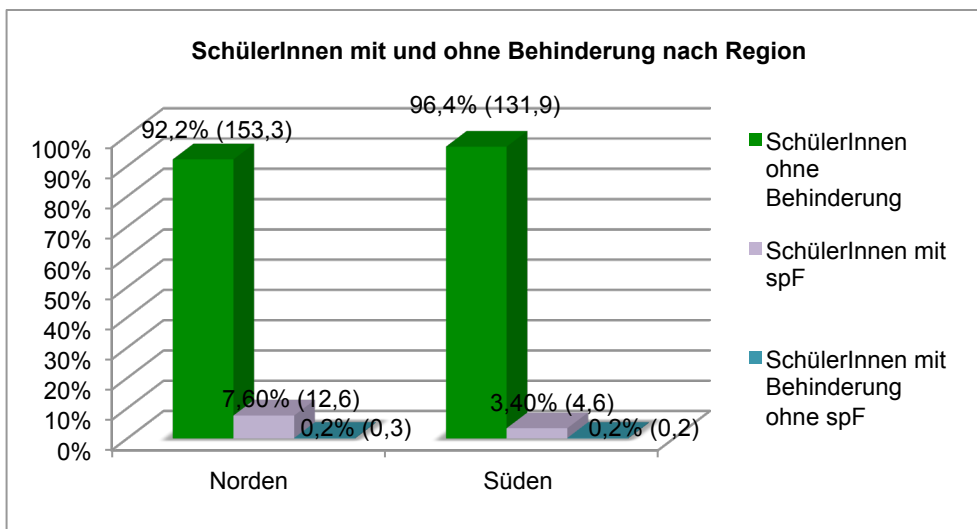


Abbildung 29: SchülerInnen mit und ohne Behinderung nach Region. (n=28)

Hier fällt auf, dass die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung bei niedrigerer Gesamtanzahl der SchülerInnen im Nordburgenland höher als im Mittel- und Südburgenland war. Während im Norden 7,8% aller 1828 SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf oder eine Behinderung ohne spF hatten, waren es im Mittel- und Südburgenland nur 3,6% aller 2325 SchülerInnen. Die mittlere Anzahl der SchülerInnen mit spF lag im Nordburgenland bei beachtlichen 12,6 SchülerInnen pro Standort, im Mittel- und Südburgenland bei 4,6 SchülerInnen.

Die Anzahl der inklusiven Klassen ist für die nördliche und südliche Region annähernd gleich. Sie liegt bei 41 Klassen im Nord- und 38 Klassen im Mittel- und Südburgenland. Infolgedessen liegt die durchschnittliche Anzahl der SchülerInnen mit spF (n=139 im Norden, n=79 im Süden) pro inklusiver Klasse im Norden bei 3,4, im Süden hingegen nur bei 2,1.

Inferenzstatistische Tests

Im Zuge der inferenzstatistischen Auswertung wurde überprüft, ob an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen ein Zusammenhang zwischen der Gesamtanzahl der SchülerInnen und der Anzahl an SchülerInnen mit Behinderung besteht. Da keine der beiden metrisch skalierten Variablen normalverteilt ist (K-S-Test), wurde die Zusammenhangsprüfung mittels der Rangkorrelation nach Spearman durchgeführt. Bei Alpha=5% konnte jedoch keine statistisch signifikante Korrelation nachgewiesen werden (p=0,097).

Daher kann nicht gesagt werden, dass mit steigender GesamtschülerInnenzahl auch die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung steigt oder sinkt.

Angesichts der obig skizzierten Zahlen- und Prozentwerte der SchülerInnen mit Behinderung im Norden und Süden wurde überprüft, ob sich die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung im Nordburgenland von jener des Süd- und Mittelburgenlandes signifikant unterscheidet. Nach Berechnung von Mann Whitney-U für zwei unabhängige Stichproben ergaben sich mittlere Ränge von 20,55 für die nördliche und 10,59 für die südliche Region. Bei Alpha=5% ist dieser Unterschied signifikant ($p=0,002$; Mann Whitney-U=27,000). Im Nordburgenland gibt es also signifikant mehr SchülerInnen mit Behinderung an Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen als im Mittel- und Südburgenland.

12.3 Allgemeine Daten zum inklusiven Schulsport

Während spezifische Daten zur inklusiven Sportunterrichtsgestaltung in dem an die SportlehrerInnen adressierten Fragebogen erhoben wurden, sollten im Rahmen der Befragung der SchulleiterInnen allgemeine Aspekte und Sachverhalte der inklusiven Schulsportspraxis geklärt werden. Dazu gehörten die Frage nach sportlichen Schwerpunkten am Schulstandort, nach der Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung, die 2010/11 am Sportunterricht teilgenommen haben bzw. davon befreit waren, nach der Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an Sportwochen und/oder anderen Schulsportveranstaltungen sowie nach der Anzahl der im Jahr 2010/11 im inklusiven Sportunterricht eingesetzten SonderpädagogInnen. Seit wie vielen Jahren SchülerInnen mit Behinderung an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulten generell am Sportunterricht teilnehmen, wurde bereits in Kapitel 12.1.1 dargestellt.

Gegenstand der folgenden Ergebnisauswertungen ist primär die quantitative Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung am Schulsport der betroffenen Schulen ($n=28$). Qualitative Aspekte bezüglich der konkreten inklusiven Sportunterrichtsgestaltung werden im Rahmen der Auswertung des Fragebogens an die Sportlehrkräfte geklärt.

12.3.1 Sportlicher Schwerpunkt und Sportklassen

Im Rahmen zweier nominalskalierten Fragen sollte angegeben werden, ob es an der Schule einen sportlichen Schwerpunkt gibt und ob im Schuljahr 2010/11 Sportklassen geführt wurden. Beide Items waren unabhängig voneinander zu beantworten, da prinzipiell auch an Schulen ohne sportlichem Schwerpunkt einzelne Sportklassen eingerichtet werden können.

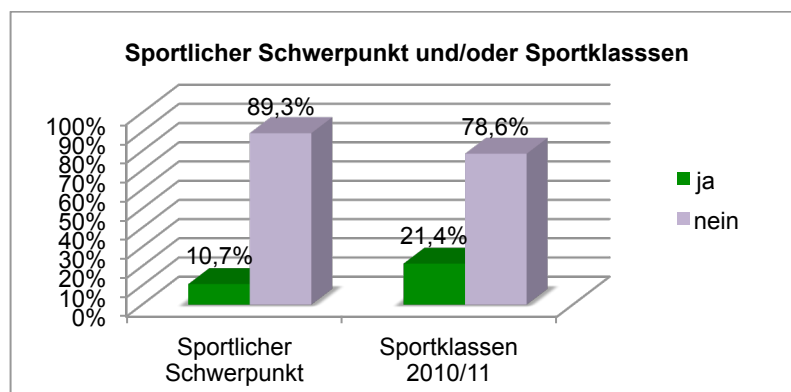


Abbildung 30: Schulen mit sportlichem Schwerpunkt und/oder Sportklassen. ($n=28$)

Aus Abbildung 31 geht hervor, dass es nur an 10,7% der befragten Schulen, also an etwa jedem zehnten Standort, einen sportlichen Schwerpunkt gibt. 3,6% davon sind Haupt-, die übrigen 7,1% Neue Mittelschulen. Der prozentuelle Anteil der Schulen, an denen im Jahr 2010/11 Sportklassen geführt wurden, ist mit 21,4%, d.h. etwa jedem fünften Standort, etwas höher. Hier liegt die Verteilung bei 7,1% Haupt- und 14,3% Neuen Mittelschulen.

Es sollte weiters angegeben werden, ob SchülerInnen mit Behinderung, die an der Schule aufgenommen werden, auch Klassen mit sportlichem Schwerpunkt besuchen können.

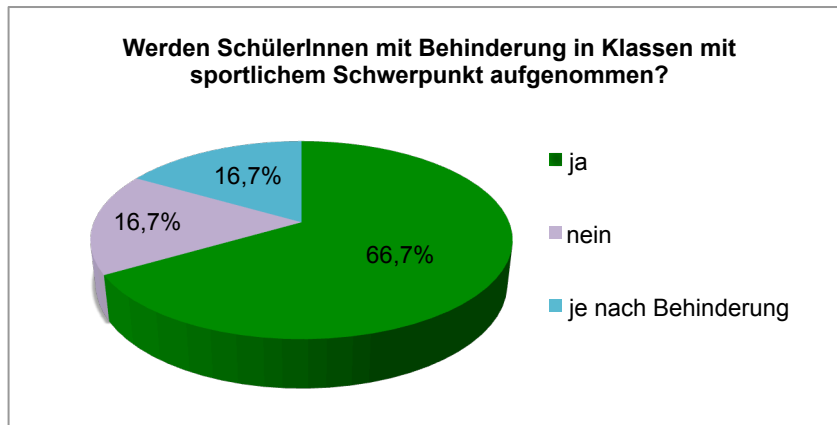


Abbildung 31: SchülerInnen mit Behinderung in Klassen mit sportlichem Schwerpunkt. (n=6)

An 66,7%, also mehr als der Hälfte aller Schulen, an denen Klassen mit sportlichem Schwerpunkt geführt werden, können auch SchülerInnen mit Behinderung diese Klassen besuchen. 16,7% der LeiterInnen gaben an, Schülerinnen je nach vorliegender Behinderung in Sportklassen aufzunehmen oder nicht. An den verbleibenden 16,7% der Standorte sind SchülerInnen vom Besuch der Klassen mit sportlichem Schwerpunkt ausgeschlossen.

12.3.2 Teilnahme und Freistellung der SchülerInnen mit Behinderung

Zur Erhebung von Daten über die quantitative Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht im Jahr 2010/11, wurden die SchulleiterInnen gebeten, in drei verschiedene Textfelder die jeweiligen Gesamtzahlen jener SchülerInnen mit Beeinträchtigung einzutragen, die a) am Sportunterricht teilgenommen haben, b) generell vom Sportunterricht befreit waren und c) zeitlich befristet vom Sportunterricht befreit waren.

Abbildung 33 zeigt die Prozentsätze der Schülerinnen mit Behinderung für alle drei der obig genannten Kategorien gemessen an der Gesamtzahl der beeinträchtigten SchülerInnen von n=225. Jene SchülerInnen, die nur für bestimmte Zeit vom Sportunterricht befreit waren, prinzipiell aber daran teilgenommen haben, wurden doppelt genannt, weshalb die addierten Prozentsätze aus den drei Kategorien hier mehr als 100% ergeben. Die Angaben in Klammern zeigen die mittlere Anzahl der beteiligten, generell befreiten und zeitlich befristet befreiten Schülerinnen pro Schulstandort (n=28).

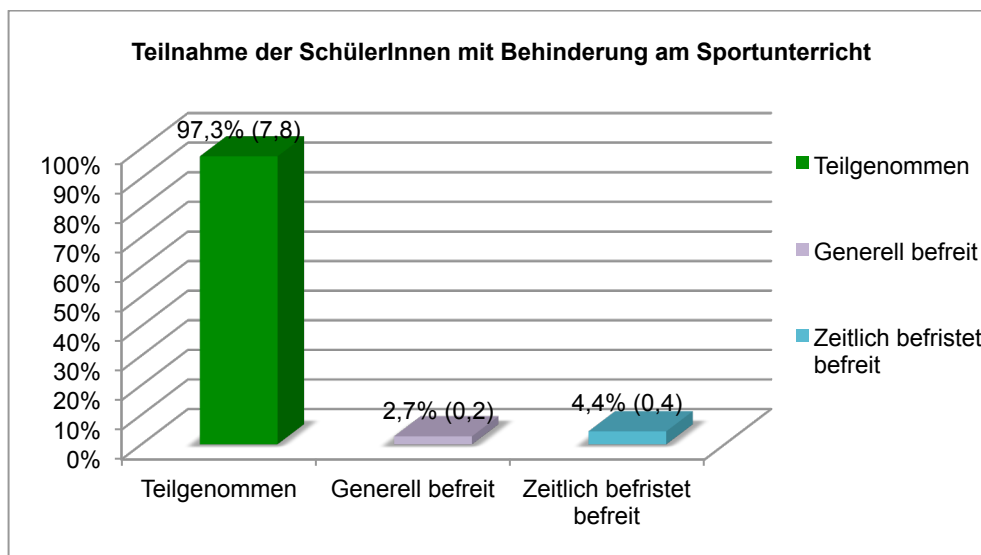


Abbildung 32: Quantitative Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht. Teilnahme- und Befreiungsquoten 2010/11. (n=28)

Die Teilnahmequote der SchülerInnen mit Behinderung gemessen an der Gesamtzahl der befragten Schulen lag bei beachtlichen 97,3%. Durchschnittlich waren also 7,8 der insgesamt 8,0 SchülerInnen mit Behinderung pro Schulstandort auch am Sportunterricht beteiligt.

Von den übrigen 7,1% der beeinträchtigten SchülerInnen waren 2,7%, d.h. nicht einmal jede/r Zehnte, generell vom Sportunterricht befreit, in 4,4% der Fälle gab zeitlich befristete Freistellungen. Das heißt, dass von den durchschnittlich 8 SchülerInnen mit Behinderung pro Schule 7,8 nur 0,21 generell und 0,36 zeitlich befristet befreit waren.

Die Ergebnisse aus den einzelnen Schultypen zeigen ähnliche Verteilungen. An den befragten Haupt- und Neuen Mittelschulen haben 96,2% (HS) bzw. 97,3% (NMS) der SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht teilgenommen, 2,7% (HS) bzw. 3,8% (NMS) waren generell befreit. An Hauptschulen waren jedoch deutlich mehr SchülerInnen mit Behinderung zeitlich befristet befreit (15,1%) als an Neuen Mittelschulen (1,4%). An den befragten Polytechnischen Schulen haben alle SchülerInnen mit Behinderung (100,0%) am Sportunterricht teilgenommen, es gab weder generelle noch zeitlich begrenzte Freistellungen.

Angesichts der geringen Anzahl an SchülerInnen mit Behinderung ohne zugewiesenem spF, des hohen Anteils an SchülerInnen mit Lernbehinderungen (vgl. Abbildung 57) und der vergleichsweise niedrigen Anzahl an SchülerInnen mit Sinnes- und/oder Körperbehinderungen, ist jedoch davon auszugehen, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung ohne größere Schwierigkeiten oder Barrieren am Sportunterricht teilnehmen konnte. Die hohen Teilnahmequoten verwundern daher kaum.

Aussagen darüber, wie viel Prozent der SchülerInnen mit spF bzw. mit Behinderung ohne spF am Sportunterricht teilgenommen haben und/oder davon befreit waren, sind nicht möglich, da diesbezügliche Informationen nicht erfragt wurden. Jedoch fällt auf, dass 37,5%, also mehr als ein Drittel aller generellen und zeitlich befristeten Befreiungen, an jenen Schulen stattfanden, an denen es auch SchülerInnen mit Behinderung ohne zugewiesenem spF gab, diese Schulen aber nur ein Fünftel (21,4%) aller befragten Standorte ausmachten. Dies könnte Grund zur Annahme geben, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung ohne spF

– zum Beispiel mit rein körperlichen Beeinträchtigungen – eher vom Sportunterricht befreit werden als jene mit spF.

Im Zuge der Befragung der SportlehrerInnen wurde erhoben, aus welchen Gründen SchülerInnen mit Behinderung generell und/oder zeitlich befristet vom Sportunterricht befreit werden. Dabei konnten mehrere der untenstehenden Freistellungsgründe genannt, sowie über ein offenes Textfeld etwaige andere Gründe ergänzt werden. Die prozentuelle Verteilung der Antworten ist Abbildung 34 zu entnehmen. Die Daten beziehen sich nicht auf die Anzahl der Befreiungen aus dem Schuljahr 2010/11, sondern darauf, warum Schülerinnen mit Behinderung generell vom Sportunterricht freigestellt werden können.

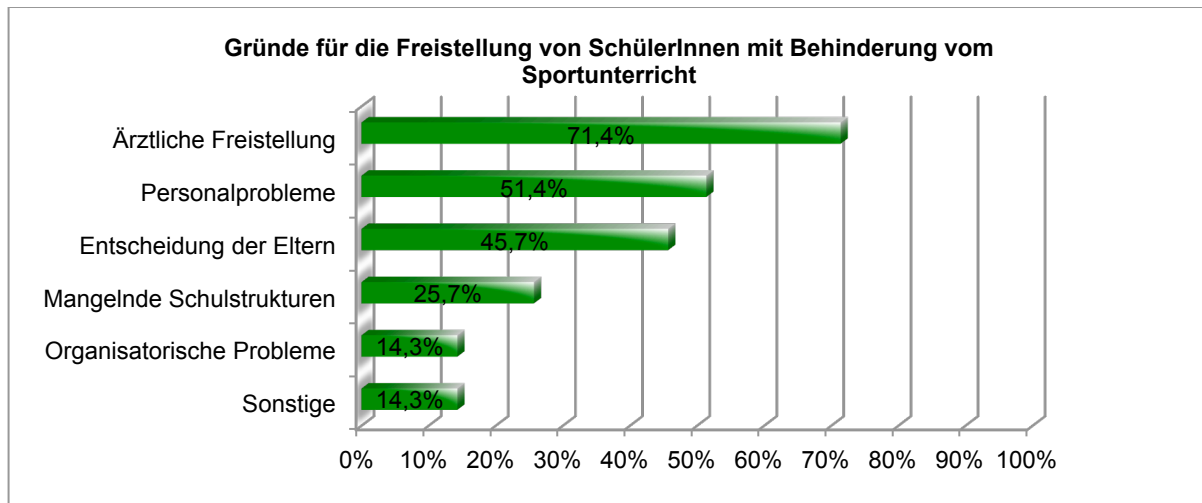


Abbildung 33: Gründe für die Freistellung von Schülerinnen mit Behinderung vom Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)

Mehr als zwei Drittel aller befragten SportlehrerInnen (71,4%) nannten ärztliche Freistellung als Grund für die Befreiung von SchülerInnen mit Behinderung vom Sportunterricht. An 51,4% der betroffenen Schulen erfolgen Freistellungen wegen Personalproblemen, beispielsweise aufgrund mangelnder ZusatzbetreuerInnen, in weiteren 25,7% der Fälle aufgrund mangelnder schulischer Infrastrukturen und deren Beschaffenheit bzw. Zugänglichkeit. 45,7% der Sportlehrkräfte gaben an, dass Freistellungen auf Entscheidung der Eltern erfolgen können, an 14,3% der Standorte sind organisatorische Probleme ein möglicher Grund für die Befreiung vom Sportunterricht. 14,3% der LehrerInnen antworteten mit „Sonstige“, erklärende Angaben dazu wurden im entsprechenden Textfeld aber nicht gemacht.

Dass an mehr als der Hälfte (51,4%) der ausgewerteten Schulen (n=35) Personalprobleme und an immerhin einem Viertel der Standorte (25,7%) mangelnde Schulstrukturen mögliche Gründe dafür sind, dass SchülerInnen mit Behinderung nicht am Sportunterricht teilnehmen können, verweist auf die Notwendigkeit des vermehrten Einsatzes von SonderpädagogInnen oder anderen ZusatzbetreuerInnen sowie struktureller Veränderungen im Hinblick auf barrierefreies gemeinsames Sporttreiben. Wie bereits ausführlich erörtert wurde, ist die Verfügbarkeit von ausreichend qualifiziertem Personal zum einen und adäquater Infrastrukturen (Bauliche Gegebenheiten, Ausstattung mit Materialien u.Ä.) zum anderen eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von inklusivem Sportunterricht. Dies betrifft die Frage nach der generellen (quantitativen) Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung ebenso wie jene nach deren (qualitativen) Teilhabe am konkreten Sportunterrichtsgeschehen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Aufschlüsselung der Häufigkeiten für jeden Freistellungsgrund nach Schultyp. Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Grundgesamtheit der ProbandInnen der jeweiligen Schulform.

Tabelle 16: Gründe für die Freistellung von SchülerInnen mit Behinderung vom Sportunterricht. Nennungen nach Schultyp. (Mehrfachantworten) (n=35)

Gründe für die Freistellung vom Sportunterricht	Schultyp		
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule
Ärztliche Freistellung	88,9%	66,7%	50,0%
Entscheidung der Eltern	44,4%	45,8%	50,0%
Mangelnde Schulstrukturen	33,3%	20,8%	50,0%
Personalprobleme	55,6%	50,0%	50,0%
Organisatorische Probleme	0,0%	20,8%	0,0%
Sonstige	0,0%	16,7%	50,0%

Personalprobleme, mangelnde Schulstrukturen und Elternentscheidung wurden von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen annähernd gleich oft genannt. Ärztliche Freistellung ist an 88,9% der betroffenen Haupt-, aber nur an 66,7% der Neuen Mittelschulen ein Grund für die Befreiung vom Sportunterricht, organisatorische Probleme hingegen wurden von einem Fünftel (20,8%) der NMS-LehrerInnen, aber von keiner/m einzigen der befragten HauptschullehrerInnen genannt. In beiden Fällen liegt die Differenz bei rund 20%. Die Ergebnisse für die Polytechnischen Schulen sind aufgrund der Anzahl vorhandener Fälle nicht aussagekräftig.

Inferenzstatistische Tests

Da anzunehmen wäre, dass SchülerInnen mit Behinderung vermehrt an solchen Schulen vom Sportunterricht befreit werden, an denen es keine oder unzureichende behinderungsgemäßen Infrastrukturen gibt, wurde mittels des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman für zwei intervallskalierte nicht-normalverteilte Variablen getestet, ob ein Zusammenhang zwischen der Gesamtzahl der Freistellungen vom Sportunterricht und der barrierefreien Beschaffenheit von Sporthallen im Gebäude bzw. Sportanlagen im Freien (H_1) besteht. Bei $\alpha=5\%$ konnte jedoch in beiden Fällen keine signifikante Korrelation nachgewiesen werden ($p=0,768$; $p=0,729$).

Überprüft wurde weiters, ob es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der bisherigen Jahre inklusiver Schulsportpraxis und der Gesamtzahl der Befreiungen vom Sportunterricht gibt. Nach Berechnung von Spearman's rho wurde auf dem Signifikanzniveau 0,05 eine geringe negative Korrelation zwischen den beiden Variablen festgestellt ($p=0,025$; $r=-0,423$). Je länger also SchülerInnen mit Behinderung bereits prinzipiell am Sportunterricht teilnehmen können, desto geringer ist die Anzahl der generellen und zeitlich befristeten Befreiungen.

12.3.3 Alternativangebote für befreite SchülerInnen

In Ergänzung zur Anzahl der Befreiungen aus dem Jahr 2010/11 wurden die DirektorInnen danach gefragt, ob es an der Schule alternative Angebote für SchülerInnen mit Behinderung gibt, die nicht am Sportunterricht teilnehmen.

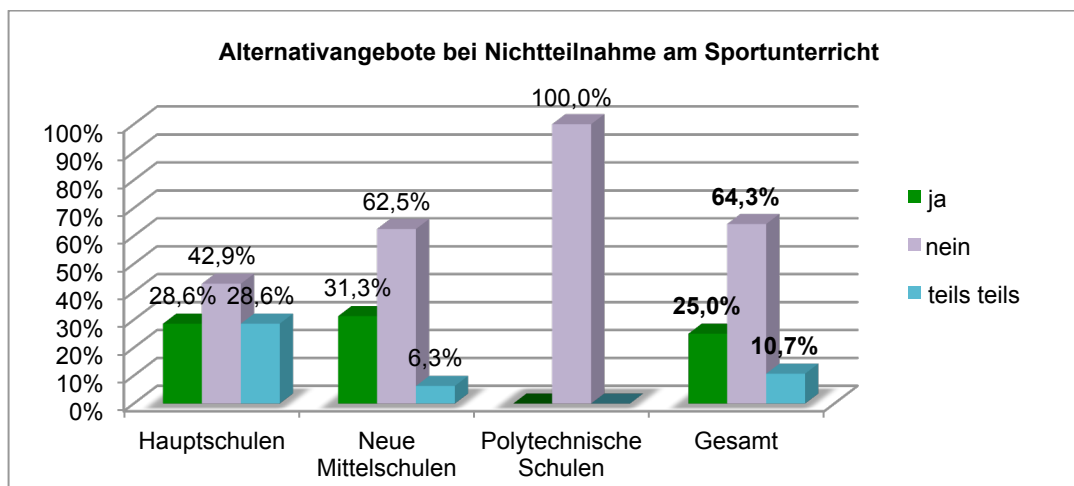


Abbildung 34: Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung, die nicht am Sportunterricht teilnehmen. Verteilung insgesamt nach Schultyp. (n=28)

Wie aus der Grafik hervorgeht, gibt es an 64,3%, d.h. an mehr als der Hälfte der befragten Schulen, keine Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung bei Nichtteilnahme am Sportunterricht. An einem Viertel (25,0%) aller Schulen gibt es entsprechende Angebote, an den übrigen 10,7% nur zum Teil.

Je etwa ein Drittel der Haupt- und Neuen Mittelschulstandorte bieten alternative Aktivitäten für die vom Sportunterricht befreiten SchülerInnen mit Behinderung an. Der Anteil der NMS-Standorte ohne jegliche Alternativangebote (62,5%) ist jedoch prozentuell höher als jener der HS-Standorte (42,9%), was angesichts der Tatsache verwundert, dass gerade das NMS-Modell den verstärkten Einsatz individualisierter Lehr- und Lernangebote in einer gemeinsamen Schule für alle prolongiert. Weiters negativ auffällig ist, dass an keiner der befragten Polytechnischen Schulen, die beachtliche 62,5% aller burgenländischen PTS ausmachen, Alternativen für nichtteilnehmende SchülerInnen zur Verfügung stehen. Die Anteile der HS- und NMS-Standorte ohne alternative Aktivitäten zeigen jedoch, dass auch hier die Notwendigkeit des Ausbaus entsprechender Angebote besteht. Dies setzt wiederum die Verfügbarkeit von Personal und finanziellen sowie materiellen Ressourcen voraus.

Infolge der Annahme, an Schulen mit längerer Inklusionstradition würde es vermehrt Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung geben, wurde durch Berechnung des Chi²-Tests (Phi-Koeffizient) für nominalskalierte Variablen überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Angebot alternativer Aktivitäten und der Anzahl der Jahre gibt, seit denen SchülerInnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen werden. Die berechnete Korrelation ist bei Alpha=5% statistisch nicht signifikant (p=0,403, phi=0,611), weshalb von keinem Zusammenhang auszugehen ist.

12.3.4 Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an Sportwochen und anderen Schulsportveranstaltungen

Das Hauptaugenmerk der Erhebung lag auf der Frage nach der qualitativen Gestaltung der inklusiven Sportunterrichtsstunden am Schulstandort. Da aber auch Sommer- und Wintersportwochen sowie andere schulinterne und/oder -externe Sportveranstaltungen Teil des Schulsports sind, wurde anhand dreier Fragen erhoben, ob inklusiv geführte Klassen im Jahr 2010/11 an Sportwochen teilgenommen haben, wie viele SchülerInnen mit Behinderung da-

ran beteiligt waren, und an welchen anderen Schulsportveranstaltungen beeinträchtigte Kinder und Jugendliche prinzipiell teilnehmen.

Zunächst sollten die SchulleiterInnen angeben, ob im Jahr 2010/11 inklusiv geführte Klassen an Sommer- und/oder Wintersportwochen teilgenommen haben.

Tabelle 17: Teilnahme von inklusiv geführten Klassen an Sommer- und/oder Wintersportwochen 2010/11 nach Schultyp. (n=28)

Schultyp	Inklusive Sportwochen 2010/11	
	ja	nein
Hauptschule	85,7%	14,3%
Neue Mittelschule	75,0%	25,0%
Polytechnische Schule	0,0%	100,0%
Gesamt	64,3%	35,7%

Wie aus Tabelle 18 hervorgeht, haben an mehr als der Hälfte der befragten Standorte (64,3%) inklusive Klassen an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche teilgenommen. An den verbleibenden 35,7% der Schulen haben keine inklusiven Sportwochen stattgefunden. Ob dies bedeutet, dass es generell an mehr als einem Drittel der burgenländischen HS, NMS und PTS keine inklusiv geführten Sportwochen gibt, oder ob die Verteilung jedes Jahr eine andere ist, kann nicht gesagt werden.

Bezüglich der Ergebnisse nach Schultyp fällt auf, dass an keiner der befragten Polytechnischen Schulen Sportwochen durchgeführt wurden, an denen auch inklusive Klassen beteiligt waren, obgleich es in 35,3% aller PTS-Klassen der betroffenen Schulen auch SchülerInnen mit Behinderung gab. An Haupt- und Neuen Mittelschulen hingegen lag der Anteil der Standorte mit inklusiven Sportwochen bei beachtlichen 85,7% bzw. 75,0%. Angesichts der im Sinne von Inklusion und Teilhabe stehenden Leitvorstellungen des NMS-Modells überrascht auch hier die Tatsache, dass inklusive Klassen an prozentuell weniger Neuen Mittelschulen an Sportwochen teilgenommen haben als an Hauptschulen und an immerhin einem Viertel (25,0%) aller NMS-Standorte keine inklusiven Sportwochen abgehalten wurden.

Die folgende Abbildung zeigt, an wie viel Prozent der Schulen mit weniger bzw. mehr als 15 Jahren inklusiver Schulsportpraxis Sportwochen mit inklusiven Klassen stattgefunden haben.

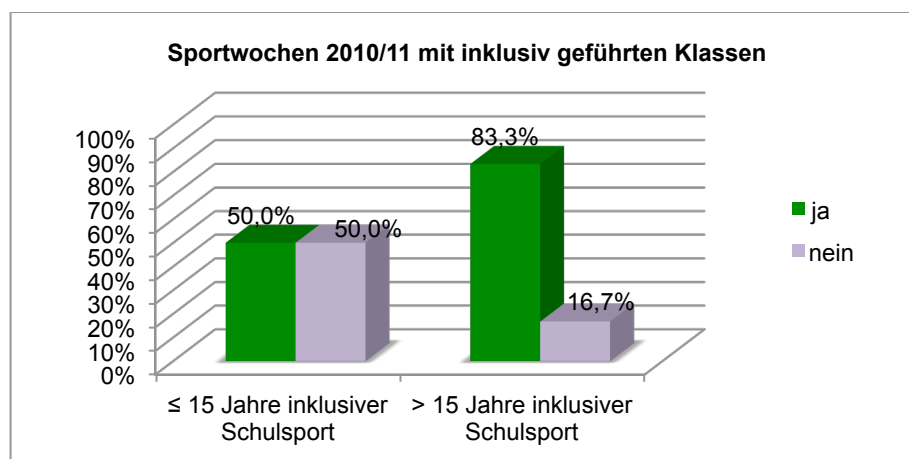


Abbildung 35: Inklusive Sommer- und/oder Wintersportwochen 2010/11 in Abhängigkeit der bisherigen Jahre inklusiver Schulsportpraxis. (n=28)

Vergleicht man die Anzahl der Standorte mit bzw. ohne inklusive Sportwochen im Jahr 2010/11 mit der Anzahl der Jahre, seit denen SchülerInnen mit Behinderung generell am Sportunterricht teilnehmen, zeigt sich, dass an prozentuell mehr Standorten mit über 15 Jahren gemeinsamer Schulsportpraxis inklusive Sportwochen durchführt haben. Deren Prozentsatz ist um ein Drittel (33,3%) höher als jener der Schulen mit weniger bzw. gleich 15 Jahren inklusiven Sportunterrichts. Daraus wäre zu schließen, dass mit steigender Anzahl der Jahre, inklusiven Sportunterrichts am Schulstandort auch die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme inklusiver Klassen an schulexternen Sportwochen steigt. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang konnte bei Berechnung des Chi²-Tests auf dem Signifikanzniveau Alpha=5% aber nicht nachgewiesen werden (p=0,294).

Setzt man die Angaben der SchulleiterInnen darüber, ob inklusiv geführte Klassen im Jahr 2010/11 an Sportwochen teilgenommen haben, in Relation zur darunter angegebenen Gesamtanzahl der SchülerInnen mit Behinderung, die an einer solchen teilgenommen haben, liegt die Vermutung nahe, dass die Frage nach der prinzipiellen Teilnahme von inklusiven Klassen von einigen DirektorInnen falsch verstanden bzw. falsch bearbeitet wurde. Dies zeigt sich etwa daran, dass laut Angaben der PTS-LeiterInnen an keiner Schule Sportwochen mit inklusiven Klassen durchgeführt wurden, aber immerhin zwei SchülerInnen mit Behinderung an einer solchen teilgenommen haben. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Befragten den Begriff „inklusive geführte Klasse“ im Fragetext mit „Integrationsklasse“ gleichgesetzt und, da es an den meisten burgenländischen Schulen keine Integrationsklassen sondern Einzelinklusion gibt, dementsprechend mit „nein“ geantwortet haben.

Die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung, die im Schuljahr 2010/11 an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche teilgenommen haben, wurde über die Eingabe der entsprechenden Zahl in ein offenes Textfeld erhoben. Abbildung 37 gibt einen Überblick über die Teilnahmequoten von SchülerInnen mit Behinderung insgesamt und nach Schultyp. Die Angaben in Klammer entsprechen der mittleren Anzahl der beeinträchtigten TeilnehmerInnen pro Schule.

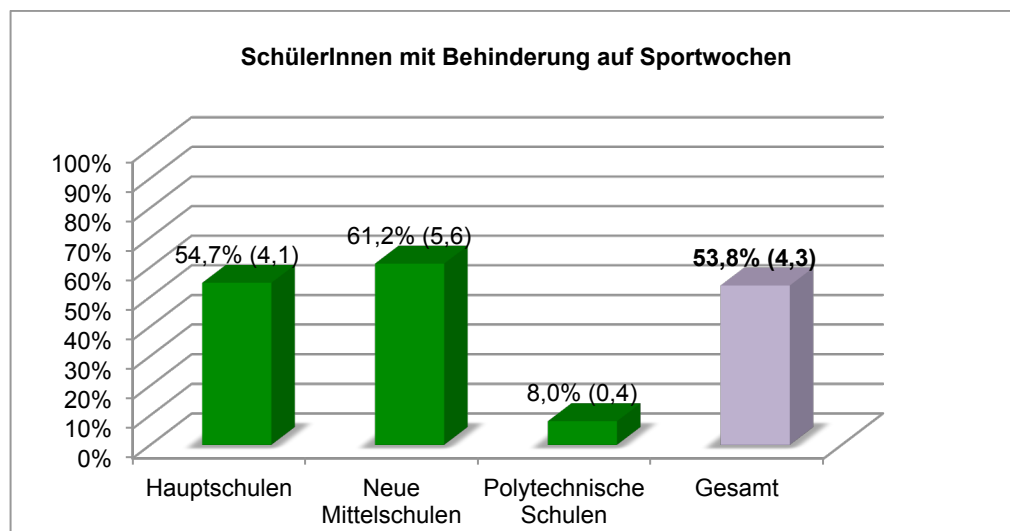


Abbildung 36: SchülerInnen mit Behinderung, die an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche teilgenommen haben. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=28)

Etwas mehr als die Hälfte (53,8%) der 225 SchülerInnen mit Behinderung aus allen befragten Schulen (n=28) haben im Jahr 2010/11 an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche teilgenommen, d.h. durchschnittlich 4,3 der 8,0 beeinträchtigten SchülerInnen pro Standort.

An 60,7% (17 Standorte) der Schulen haben zwischen einer/m und drei SchülerInnen mit Behinderung an einer Sportwoche teilgenommen. An jeder fünften Schule (21,4%) waren zwischen vier und sechs beeinträchtigte SchülerInnen beteiligt. An 14,3% der Standorte waren es zwischen sieben und zehn SchülerInnen, an den verbleibenden 3,6% (nur eine NMS) mehr als zehn.

Schultypenspezifisch weisen die Neuen Mittelschulen die höchsten TeilnehmerInnenzahlen auf, wo 61,2% der beeinträchtigten SchülerInnen an Sportwochen beteiligt waren. Der Anteil an Hauptschulen war mit 54,7% etwas niedriger. Exponentiell weniger TeilnehmerInnen mit Behinderung gab es an Polytechnischen Schulen, wo nur 8,0% der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen an einer Sportwoche teilgenommen haben. Da in der Erhebung nur nach der Gesamtanzahl der TeilnehmerInnen mit einer Beeinträchtigung gefragt wurde, ist nicht bekannt, wie viele der an Sportwochen beteiligten SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf, oder aber eine Behinderung ohne zugewiesenem spF hatten.

Die Anzahl der beteiligten SchülerInnen mit Behinderung kann nicht in Relation zu den Teilnahmequoten der Schülerinnen ohne Behinderung gesetzt werden, da diesbezügliche Daten nicht erhoben wurden. Es ist also nicht bekannt, wie viele SchülerInnen ohne Behinderung bzw. insgesamt an einer Sportwoche teilgenommen haben.

In einem letzten Punkt sollten die SchulleiterInnen angeben, an welchen anderen schulinternen bzw. -externen Schulsportveranstaltungen prinzipiell auch SchülerInnen mit Behinderung teilnehmen. Dabei konnten mehrere Antworten gegeben werden.

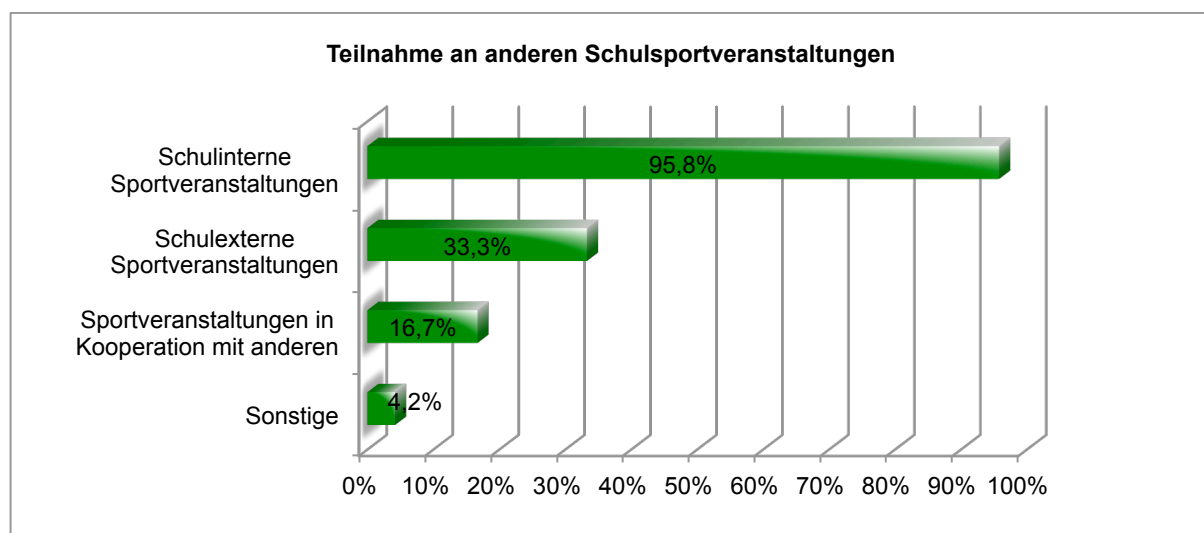


Abbildung 37: Schulsportveranstaltungen, an denen auch SchülerInnen mit Behinderung teilnehmen. (Mehrfachantworten) (n=28)

An 95,8% der Standorte nehmen SchülerInnen mit Behinderung an schulinternen Sportveranstaltungen teil, an genau einem Drittel (33,3%) der Schulen auch an schulexternen Veranstaltungen. 16,7% der LeiterInnen haben angegeben, dass beeinträchtigte SchülerInnen an Sportveranstaltungen in Kooperation mit anderen Schulen teilnehmen. Ob der im Vergleich zu den ersten beiden Kategorien niedrige Prozentsatz bedeutet, dass SchülerInnen mit Be-

hinderung weniger häufig an solchen Veranstaltungen beteiligt sind, oder ob er darauf zurückzuführen ist, dass kooperative Veranstaltungen an sich seltener sind als die anderen beiden Veranstaltungstypen, bleibt ungeklärt. Nähere Angaben dazu, an welchen „sonstigen“ Schulsportveranstaltungen auch SchülerInnen mit Behinderung teilnehmen (4,2% der Standorte), wurden nicht gemacht.

Inferenzstatistische Tests

Zur Überprüfung der Hypothese (H1), es bestehe ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung, die im Jahr 2010/11 am Sportunterricht teilgenommen haben und der Anzahl derer, die an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche beteiligt waren, wurde die Rangkorrelation nach Spearman für zwei intervallskalierte nicht-normalverteilte Variablen berechnet. Die nachgewiesene Korrelation ist auf dem Niveau 0,05 statistisch signifikant, es besteht daher ein geringer positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($p=0,010$; $r=0,477$). Je höher also die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung war, die generell am Sportunterricht teilgenommen haben, desto größer war auch die Anzahl derer, die an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche beteiligt waren. Daraus ist zu schließen, dass die Sportwochenteilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an burgenländischen HS, NMS und PTS keine Seltenheit mehr ist, sondern eine durchaus gängige Praxis des inklusiven Schulsports.

12.3.5 Einsatz von SonderpädagogInnen

Im hermeneutischen Teil der Arbeit wurde darauf verwiesen, dass es im Burgenland keine gesetzlich verbindliche Regelungen für den Einsatz von SonderpädagogInnen oder anderen ZusatzbetreuerInnen für den inklusiven Unterricht im StützlehrerInnensystem (Einzelinklusion) gibt. Ob und in welchem Ausmaß SportlehrerInnen im gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung von SonderpädagogInnen unterstützt werden und im Team unterrichten, wird je nach standortspezifischen Gegebenheiten und finanziell-personellen Ressourcen schulautonom entschieden (vgl. Kapitel 6.5.2).

In einem letzten Item-Block wurden die SchulleiterInnen danach gefragt, ob im inklusiven Sportunterricht generell SonderpädagogInnen oder andere Betreuungspersonen eingesetzt werden und wie viele es im Schuljahr 2010/11 waren.

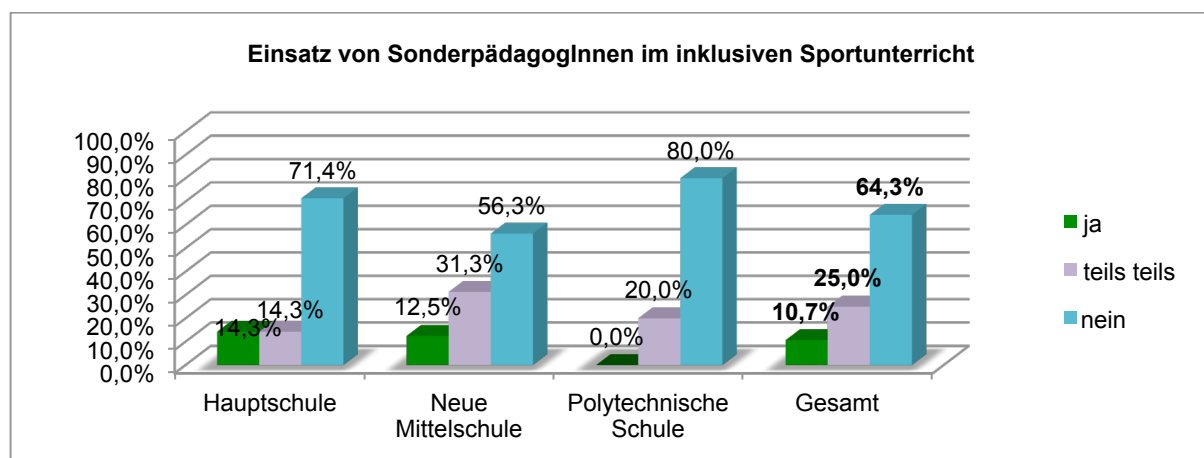


Abbildung 38: Einsatz von SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht generell. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=28)

In der Grafik ist zu sehen, dass insgesamt nur an jede/m zehnten (10,7%) der an der Erhebung beteiligten Standorte im inklusiven Sportunterricht SonderpädagogInnen oder andere zusätzliche BetreuerInnen eingesetzt werden. Vergleicht man dieses Ergebnis mit dem Prozentsatz der Schulen, an denen Integrationsklassen geführt werden, nämlich an 32,1% der Standorte (vgl. Tabelle 14), zeigt sich, dass nur an einem Drittel dieser Standorte der Sportunterricht tatsächlich im Zwei-PädagogInnen-System stattfindet.

Ein Viertel (25,0%) aller befragten SchulleiterInnen gab an, ZusatzbetreuerInnen „teils teils“ zum Einsatz, an hohen 64,3% der Standorte gibt es jedoch keine SonderpädagogInnen für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Mit 80,0% ist der Prozentsatz der Polytechnischen Schulen ohne ZusatzbetreuerInnen am höchsten, gefolgt von Hauptschulen mit 71,4% und Neuen Mittelschulen mit 56,3%. An keiner der beteiligten PTS gibt es einen beständigen Einsatz von SonderpädagogInnen, an jede/r fünften nur zum Teil. Negativ überraschend sind auch die Ergebnisse für die NMS. Hier werden SonderpädagogInnen zwar an einem Drittel (31,3%) der Standorte zum Teil, und an weiteren 12,5% ständig eingesetzt, an über der Hälfte der Schulen gibt es aber keine ZusatzbetreuerInnen im inklusiven Sportunterricht. Obwohl also das Modell der Neuen Mittelschule auf den verstärkten Einsatz von Teamteaching und anderen kooperativen Unterrichtsformen setzt, scheint dies im Burgenland noch bei Weitem nicht schulische Realität zu sein.

Die Frage nach der Anzahl der eingesetzten SonderpädagogInnen im Schuljahr 2010/11 war auf einer Rangskala von 0 bis >10 zu beantworten.

Tabelle 18: Anzahl der SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11. (n=28)

Schultyp	Anzahl der SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11			
	Standorte gesamt	Standorte mit SonderpädagogInnen	SonderpädagogInnen gesamt	SonderpädagogInnen pro Standort
Hauptschule	7	2	3	0,4
Neue Mittelschule	16	2	2	0,1
Polytechnische Schule	5	0	0	0,0
Gesamt	28	4	5	0,2

Die Tabelle zeigt, dass aus allen 28 befragten Schulen im Jahr 2010/11 nur an vier Standorten insgesamt fünf SonderpädagogInnen für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung eingesetzt wurden. Daraus ergibt sich ein mittlerer Wert von 0,2 SonderpädagogInnen pro Schule. Obgleich davon auszugehen ist, dass ein Großteil der beeinträchtigten SchülerInnen an burgenländischen HS, NMS und PTS im Jahr 2010/11 eine Lernbehinderung in einem oder mehreren Gegenständen hatte und demnach der Einsatz von ZusatzbetreuerInnen im Sport nicht zwingend erforderlich war, ist die Anzahl der SonderpädagogInnen in Relation zur Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung, die am Sportunterricht teilgenommen haben, verschwindend klein. So gab es für 51 SchülerInnen mit Behinderung an Hauptschulen insgesamt nur drei SonderpädagogInnen, für 143 beeinträchtigte SchülerInnen im Sportunterricht an Neuen Mittelschulen zwei SonderpädagogInnen, und für die 25 SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht der Polytechnischen Schulen keine/n einzige/n SonderpädagogIn.

13 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Befragung der SportlehrerInnen

Während die Befragung der SchulleiterInnen vorwiegend auf die Erhebung von Daten über Beteiligungsquoten und andere quantitativ-informative Aspekte des Inklusionsschulsports abzielte, lag das Hauptaugenmerk der Befragung der Sportlehrkräfte auf der Frage nach der inhaltlich-qualitativen Gestaltung des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stand hier nicht die Teilnahme von beeinträchtigten SchülerInnen in Zahlen, sondern deren Teilhabe am gemeinsamen sportlichen Tun in heterogenen Gruppen.

13.1 Daten zu den befragten Sportlehrpersonen

Im ersten Teil des Fragebogens wurden allgemeine personenbezogene sowie berufsbezogene Daten über die ProbandInnen erhoben. Gefragt wurde nach dem Alter und Geschlecht, nach der Anzahl der bisherigen Berufsjahre insgesamt und der Jahre mit inklusiver Sportunterrichtserfahrung, sowie nach möglichen außerschulischen beruflichen Erfahrungen mit inklusivem Sport. Darüber hinaus wurden Informationen über die Vertrautheit mit theoretischen Grundlagen inklusiven Sportunterrichts, über Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich, über standortbezogene Rahmenbedingungen sowie über persönliche Einstellungen zum inklusiven Sport(unterricht) eingeholt.

13.1.1 Geschlecht, Alter, Schultyp

Die Verteilung der insgesamt 35 rückgesandten Fragebögen von SportlehrerInnen nach Geschlecht wurde bereits in Kapitel 10.3.2 dargestellt (siehe Abbildung 5). 65,7% der Befragten waren demnach weiblich, 34,3% männlich.

Die Anteile der befragten weiblichen und männlichen SportlehrerInnen nach Schultyp sind Abbildung 40 zu entnehmen.

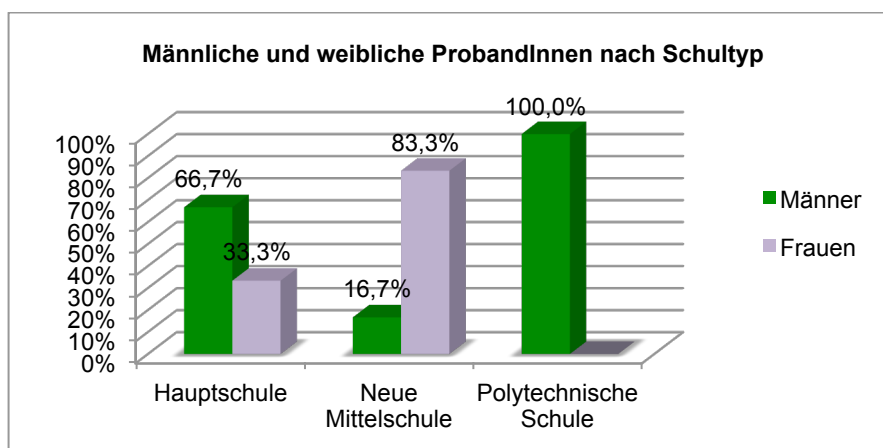


Abbildung 39: Anteil männlicher und weiblicher ProbandInnen nach Schultyp. (n=35)

Neben der insgesamt höheren Beteiligungsquote weiblicher ProbandInnen fällt hinsichtlich der Verteilung nach Schultyp auf, dass 83,3% der erfolgreichen UntersuchungsteilnehmerInnen aus Neuen Mittelschulen weiblich und nur 16,7% männlich waren, wohingegen für die

Hauptschulen der Anteil männlicher ProbandInnen (66,7%) um ein Drittel höher war als jener der weiblichen (33,3%). Für die Polytechnischen Schulen liegen keine Rücksendungen von Frauen vor. Angesichts der Tatsache, dass für die Auswertung nur zwei rückgesandte Fragebögen aus Polytechnischen Schulen zur Verfügung standen, können die Stichprobenergebnisse für die PTS kaum als statistisch aussagekräftig erachtet werden.

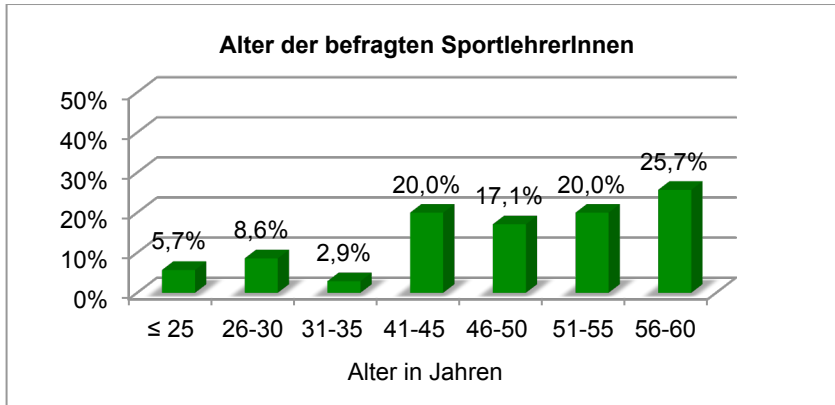


Abbildung 40: Alter der befragten SportlehrerInnen. (n=35)

Die Altersverteilung der ProbandInnen aus Abbildung 41 zeigt, dass mit 45,7% beinahe die Hälfte der befragten burgenländischen HS-, NMS- und PTS-SportlehrerInnen bereits über 50, und weitere 37,1% zwischen 41 und 50 Jahre alt sind. Der Anteil der bis 35-jährigen JunglehrerInnen hingegen liegt bei nur 17,2%, also nicht einmal jeder/m fünften Befragten. In der Altersgruppe der 36- bis 40-Jährigen gab es keine TeilnehmerInnen.

Der hohe Anteil der über 45-Jährigen (62,9%) und der vergleichsweise niedrige Prozentsatz der unter 45-Jährigen (37,1%) sind ein mögliches Zeichen dafür, dass es an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe I ebenso wie in anderen Bundesländern an JunglehrerInnen fehlt und angesichts des in absehbarer Zukunft prognostizierten LehrerInnenmangels erhöhter Bedarf an der Ausbildung von SportlehrerInnen besteht.

13.1.2 Berufserfahrung

Im Rahmen der Erhebung personenbezogener Daten sollten die Befragten angeben, seit wie vielen Jahren sie insgesamt als Bewegungs- und SportlehrerIn tätig sind, in wie vielen Berufsjahren sie auch inklusiv geführte Klassen unterrichtet haben, und ob sie zusätzliche außerschulische Berufserfahrungen mit Behindertensport und/oder inklusivem Sport haben.

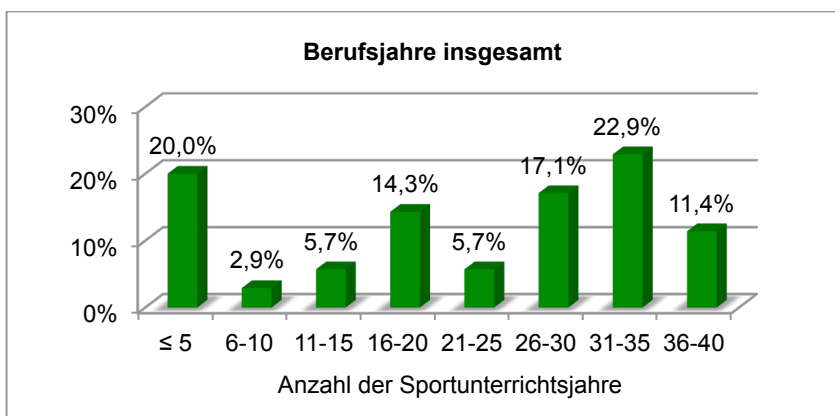


Abbildung 41: Gesamtzahl der Berufsjahre als Bewegungs- und SportlehrerIn. (n=35)

Obgleich der Anteil der JunglehrerInnen relativ niedrig ist, unterrichtet jede/r Fünfte (22,9%) der PädagogInnen erst seit maximal zehn Jahren Bewegung und Sport. Jeweils ein weiteres Fünftel der Befragten hat zwischen elf und 20 Jahren (20,0%) bzw. zwischen 21 und 30 Jahren (22,8%) Berufserfahrung. Die verbleibenden 34,3% unterrichten bereits seit mehr als 30 Jahren Sport.

Insgesamt ist etwa die Hälfte der Befragten (48,6%) seit weniger, und die andere Hälfte (51,4%) seit mehr als 25 Jahren als SportlehrerIn tätig. Es ist demnach davon auszugehen, dass es sich bei den ProbandInnen aus der Stichprobe größtenteils um erfahrene und dementsprechend routinierte SportpädagogInnen handelt.

Verglichen mit der Gesamtzahl ihrer Unterrichtsjahre haben die befragten SportlehrerInnen vergleichsweise wenig Erfahrung mit inklusivem Sportunterricht. Abbildung 43 zeigt, in wie vielen bisherigen Berufs Jahren auch inklusive Klassen in Bewegung und Sport unterrichtet wurden.

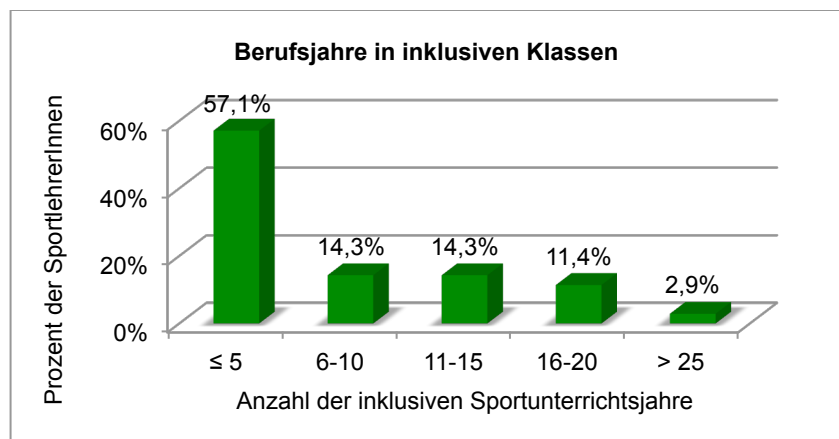


Abbildung 42: Anzahl der Berufsjahre als SportlehrerIn, in denen inklusive Klassen unterrichtet wurden. (n=35)

Trotz der langen burgenländischen Inklusionstradition – seit beinahe 30 Jahren werden SchülerInnen mit Behinderung an allgemeinbildenden Pflichtschulen aufgenommen – und der ebenso langen Beteiligung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher am Sportunterricht, haben mehr als die Hälfte (57,1%) der beteiligten SportlehrerInnen in maximal fünf ihrer bisherigen Unterrichtsjahre auch eine oder mehrere inklusive Klassen in Bewegung und Sport unterrichtet, weitere 14,3% in bis zu zehn Jahren. Jede/r vierte (25,7%) der Befragten verfügt über elf bis 20 Jahre Sportunterrichtspraxis, nur 2,9% über mehr als 25 Jahre. Für die Kategorie zwischen 21 und 25 Jahren gab es keine Nennungen.

Insgesamt haben mehr als zwei Drittel (71,4%) der ProbandInnen bis zu zehn Jahren Erfahrung mit Sportunterricht in inklusiven Klassen, nicht ganz ein Drittel (28,6%) hat bereits in mehr als zehn Jahren SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet. Die Ergebnisse für Männer und Frauen weisen ähnliche Verteilungen auf. Leichte Unterschiede sind jedoch zwischen Haupt- und Neuen Mittelschulen festzustellen. Denn während nur jede/r zehnte (11,1%) HS-SportlehrerIn mehr als zehn Jahre inklusive Sportunterrichtserfahrung hat, ist es an Neuen Mittelschulen immerhin jede/r Dritte (33,3%).

In einer weiteren Frage mit dichotomem Antwortformat wurde erhoben, ob die befragten LehrerInnen auch über außerschulische berufliche Erfahrungen mit Behindertensport und/oder

inklusivem Sport – beispielsweise im Freizeit- oder Breitensport für Kinder und Jugendliche mit Behinderung – verfügen.

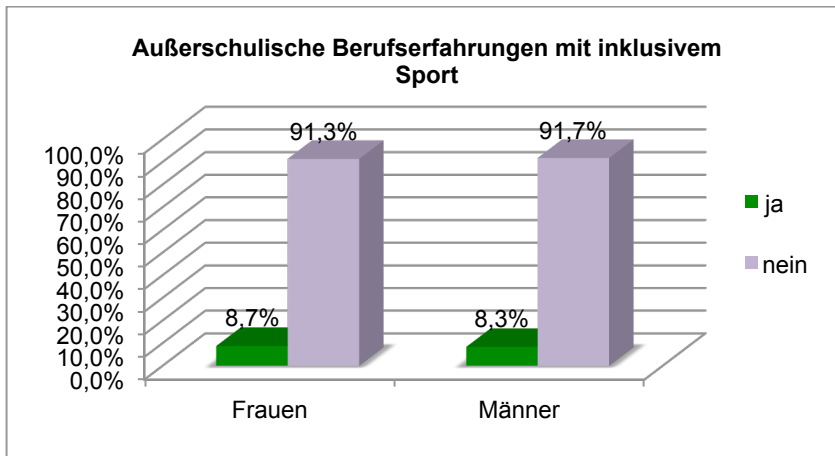


Abbildung 43: Außerschulische Berufserfahrungen mit Behinderten- und/oder inklusivem Sport nach Geschlecht. (n=35)

Wie aus Abbildung 44 hervorgeht, haben nur 8,7% der Frauen und 8,3% der Männer anderweitige berufliche Erfahrungen mit dem gemeinsamen Sport von Menschen mit und ohne Behinderung. Die übrigen 91,3% bzw. 91,7% verfügen über keine Zusatzerfahrungen. Für LehrerInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtspraxis sowie für die über bzw. unter 45-Jährigen zeigen die Ergebnisse ähnliche Verteilungen. Auch zwischen Haupt- und Neuen Mittelschulen gibt es keine auffälligen Unterschiede.

Ob der geringe Prozentsatz an burgenländischen SportlehrerInnen mit außerschulischen Erfahrungen im Inklusionssport auf mangelndes Interesse seitens der LehrerInnen selbst, auf fehlende inklusive Sportangebote im Breiten- und Freizeitsportbereich oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, kann nicht gesagt werden.

13.1.3 Vertrautheit mit theoretischen Grundlagen inklusiven Schulsports

Die methodisch-didaktische Gestaltung des inklusiven Sportunterrichts ist nicht zuletzt eine Frage dessen, ob und inwieweit die Unterrichtenden mit der pädagogischen Konzeption, den Rahmenbedingungen, den Zielen und/oder anderen theoretischen Grundlagen des gemeinsamen sportlichen Tuns von SchülerInnen mit und ohne Behinderung vertraut sind.

Mittels einer einfachen Frage mit nominalskaliertem Antwortformat wurde zunächst eruiert, ob die befragten SportlehrerInnen den Unterschied zwischen Integration und Inklusion kennen, wobei nicht die unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen, sondern deren dahinter stehenden pädagogischen Konzepte gemeint waren.

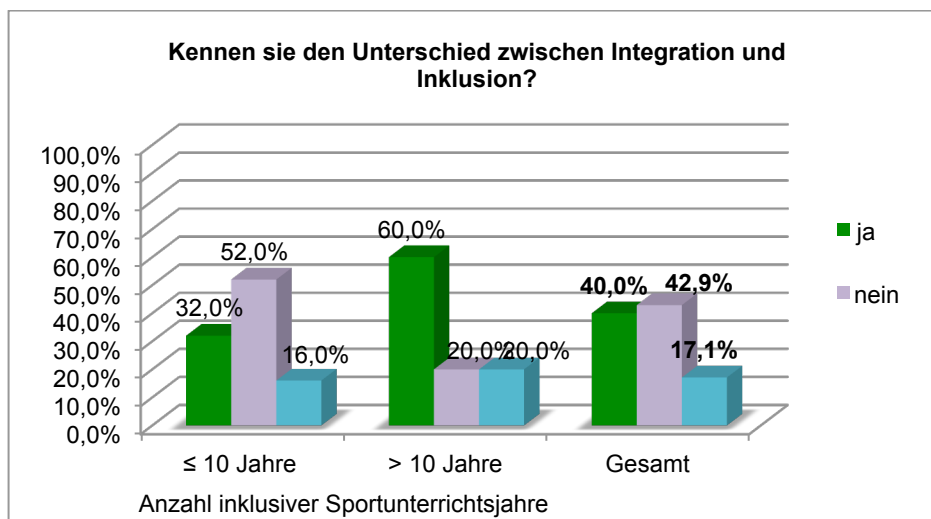


Abbildung 44: Wissen um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion in Abhängigkeit der bisherigen Jahre inklusiver Sportunterrichtspraxis. (n=35)

Insgesamt haben 40,0% aller Befragten angegeben, den Unterschied zwischen Integration und Inklusion zu kennen, 42,9% kennen in nach eigenen Angaben nicht. Entsprechend der Stichprobenergebnisse wissen also ebenso viele SportlehrerInnen aus burgenländischen HS, NMS und PTS über den qualitativen Unterschied zwischen dem Integrations- und Inklusionsansatz Bescheid wie solche, die es nicht tun. Die übrigen 17,6% antworteten mit „weiß nicht“. Die Ergebnisse aus Abbildung 45 zeigten weiters, dass aus der Gruppe der ProbandInnen mit mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung prozentuell weit mehr Lehrkräfte den Unterschied zwischen Integration und Inklusion kennen (60,0%) als aus der Gruppe der LehrerInnen mit maximal zehn Jahren inklusiver Tätigkeit (32,0%).

Die prozentuellen Verteilungen der Antworten nach Schultyp werden in Tabelle 20 dargestellt.

Tabelle 19: Wissen um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion nach Schultyp. (n=35)

Schultyp	Kennen Sie den Unterschied zwischen Integration und Inklusion?		
	ja	nein	weiß nicht
Hauptschule	44,4%	33,3%	22,2%
Neue Mittelschule	37,5%	45,8%	16,7%
Polytechnische Schule	50,0%	50,0%	0,0%

44,4% der HauptschullehrerInnen kennen den Unterschied zwischen Integration und Inklusion, ein Drittel (33,3%) der Befragten kennt ihn nicht. Der Prozentsatz der SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen, die mit „nein“ geantwortet haben, liegt hingegen bei 45,8%, obwohl angesichts der prolongierten pädagogischen Konzeption des NMS-Modells und seiner Nähe zu inklusiven Zielsetzungen davon auszugehen wäre, dass hier prozentuell mehr LehrerInnen über den Unterschied zwischen dem Eingliederungsansatz der Integration und dem Teilhabeprinzip der Inklusion Bescheid wissen.

In einer zweiten Frage sollten die ProbandInnen auf einer vierstufigen Ratingskala bewerten, inwiefern sie mit theoretischen Grundlagen des inklusiven Schulsports vertraut sind. Im Vergleich zur Frage über das Wissen um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion fiel die subjektive Selbsteinschätzung der SportlehrerInnen hier deutlich negativer aus.

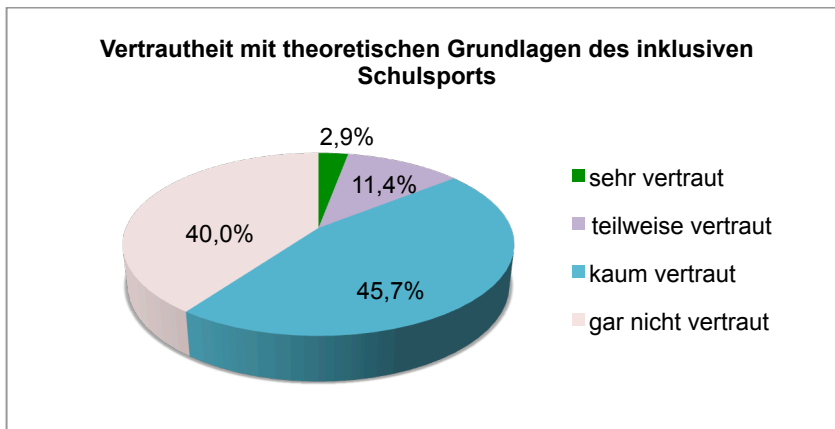


Abbildung 45: Bewertung der eigenen Vertrautheit mit theoretischen und rechtlichen Grundlagen des inklusiven Schulsports. (n=35)

Die Grafik zeigt, dass theoretische Grundlagen des Inklusionsschulsports nur 2,9% der LehrerInnen aus der Gesamtstichprobe „sehr vertraut“ und nur jede/m Zehnten (11,4%) „teilweise vertraut“ sind. 45,7% haben angegeben, Theoriegrundlagen seien ihnen „kaum vertraut“, den übrigen 40,0% sind sie überhaupt nicht vertraut. Die Häufigkeitsverteilungen aus den unterschiedlichen Schultypen zeigen ähnliche Ergebnisse, weshalb nicht gesagt werden kann, dass SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen eher mit theoretischen Aspekten von inklusivem Sport vertraut sind als jene an Hauptschulen oder umgekehrt.

Im Durchschnitt sind die befragten Lehrkräften laut eigenen Angaben kaum mit theoretischen Grundlagen des Inklusionsschulsports vertraut (Mittelwert=3,23). Daher wäre anzunehmen, dass der gemeinsame Sportunterricht von Kindern mit und ohne Behinderung an burgenländischen HS, NMS und PTS zum Großteil von LehrerInnen durchgeführt wird, die nach subjektiver Einschätzung gar nicht oder kaum über theoretische Anliegen und Ziele von inklusivem Schulsport Bescheid wissen. Hier zeigt sich einmal mehr die Notwendigkeit der strukturell-inhaltlichen Veränderung von Aus- und Fortbildungsprogrammen und der verstärkten Qualifizierung von Sportlehrkräften im Hinblick auf die Herausforderungen des Sportunterrichts in heterogenen (inklusive) Gruppen.

Inferenzstatistische Tests

Mittels Mann Whitney-U für zwei unabhängige Stichproben wurde getestet, ob SportlehrerInnen, die den Unterschied zwischen Integration und Inklusion generell kennen, mehr mit theoretischen Grundlagen des inklusiven Schulsports vertraut sind als solche, die diesen Unterschied nicht kennen (Unterschiedshypothese H_1). Die berechneten mittleren Ränge lagen bei 10,89 für die erste und 18,83 für die zweite Gruppe. Dieser Unterschied ist bei $\alpha=5\%$ statistisch signifikant, weshalb die Hypothese verifiziert wird ($p=0,006$; Mann Whitney-U=47,500). Das heißt, dass SportlehrerInnen, die den Unterschied zwischen Integration und Inklusion im Allgemeinen kennen, mit theoretischen Grundlagen des inklusiven Sportunterrichts mehr vertraut sind als LehrerInnen, denen der Unterschied nicht bekannt ist.

Weiters überprüft wurde, ob sich LehrerInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung hinsichtlich ihrer Vertrautheit mit theoretischen Konzepten des Inklusionsschulsports unterscheiden (H_1). Bei Berechnung von Mann Whitney-U ergab sich ein mittlerer Rang von 21,90 für die erste und 8,25 für die zweite Gruppe, weshalb der nachgewiesene Unterschied auf dem Niveau 0,05 signifikant ist ($p < 0,001$; Mann Whitney-U=27,500). Demnach sind SportlehrerInnen, die bereits in mehr als zehn Berufsjahren inklusive Klassen unterrichtet haben, mehr mit den Theoriegrundlagen des gemeinsamen Sportunterrichts vertraut als jene PädagogInnen, die über weniger als zehn Jahre inklusive Sportunterrichtspraxis verfügen.

Signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie zwischen unter und über 45-jährigen ProbandInnen hinsichtlich ihrer Vertrautheit mit theoretischen Aspekten des Inklusionsschulsports konnten bei inferenzstatistischer Testung mit Mann Whitney-U auf dem Signifikanzniveau 0,05 aber nicht festgestellt werden (UV *Geschlecht*: $p=0,955$; UV *Alter*: $p=0,241$).

13.1.4 Fort- und Weiterbildung

Um weitere Informationen über die Qualifikation von SportlehrerInnen einzuholen, die inklusive Klassen unterrichten, wurden die ProbandInnen gefragt, ob sie eine Zusatzausbildung im Bereich des Inklusions- und/oder Behindertensport haben und, wenn nein, ob sie den Wunsch nach einer entsprechenden Fort- oder Weiterbildung haben.

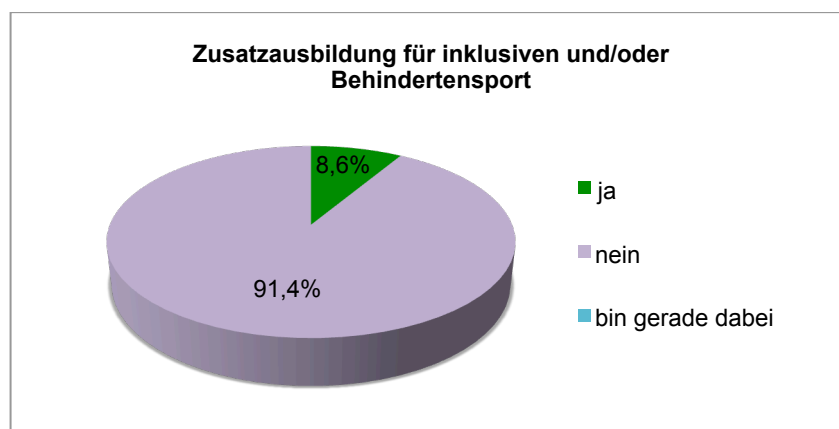


Abbildung 46: SportlehrerInnen mit und ohne Zusatzausbildung im Bereich des Behinderten- und/oder inklusiven Sports. (n=35)

Von insgesamt 35 befragten SportlehrerInnen aus acht Bezirken haben nur drei (8,6%) eine Zusatzausbildung für inklusiven und/oder Behindertensport. Die verbleibenden 91,4% verfügen über keine Zusatzqualifikation. Zum aktuellen Zeitpunkt absolviert keine/r der Befragten eine entsprechende Fort- oder Weiterbildung (0,0%). Geht man davon aus, dass nicht einmal jede/r Zehnte über eine Zusatzausbildung verfügt, verwundert es nicht, dass der Großteil der ProbandInnen mit dessen theoretischen Grundlagen „kaum vertraut“ ist.

Alle drei PädagogInnen mit Zusatzausbildung sind weiblich und unterrichten an einer NMS. Ob dies bedeutet, dass SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen eher Zugang zu entsprechenden Ausbildungsangeboten haben, ob sie mehr Bereitschaft dafür zeigen und/oder von Schulleitungen eher dazu animiert werden als ihre KollegInnen an HS-Standorten, kann aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs und der daher nicht durchführbaren inferenzstatisti-

schen Tests nicht behauptet werden. Auch die Frage, ob weibliche SportlehrerInnen eher über Zusatzausbildungen verfügen als männliche, bleibt offen.

Setzt man die Ergebnisse aus der Befragung der LehrerInnen in Relation zu jenen aus der Befragung der SchulleiterInnen, zeigt sich die Diskrepanz zwischen vorhandenen Fort- und Weiterbildungsangeboten und deren Nutzung seitens der PädagogInnen. Während nach Angaben der LeiterInnen von 57,1% der befragten HS-, NMS- und PTS-Standorte Zusatzausbildungen für den inklusiven Sportunterricht angeboten werden, haben derzeit nur 8,6% der befragten SportlehrerInnen bereits eine solche absolviert. Wie viele der SportlehrerInnen ohne zusätzliche Ausbildung sich eine solche wünschen, zeigt Abbildung 48.

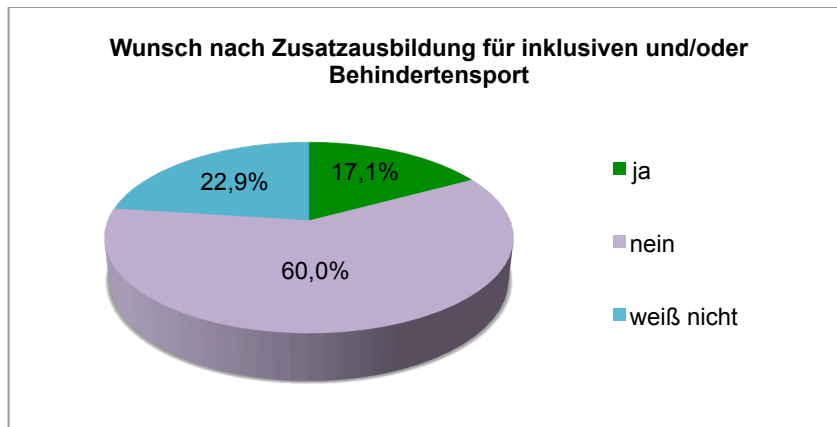


Abbildung 47: Wunsch nach einer Zusatzausbildung im Bereich des Behinderten- und/oder inklusiven Sports. (n=32)

Obwohl ihren eigenen Angaben nach zu urteilen augenscheinliche Wissens- und Informationsmängel bezüglich theoretisch-rechtlicher Grundlagen des inklusiven Schulsports bestehen und somit wichtige Voraussetzungen für die gelungene Gestaltung des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung vielerorts fehlen, verspüren 60% der LehrerInnen ohne Zusatzausbildung auch keinen Wunsch danach. Immerhin 17,1% haben angegeben, eine Zusatzqualifikation zu wollen, also ein deutlich höherer Prozentsatz als der jener LehrerInnen, die bereits eine entsprechende Ausbildung haben. Etwas mehr als jede/r Fünfte (22,9%) antwortete mit „weiß nicht“, worin ein mögliches Indiz dafür liegt, dass seitens der SportlehrerInnen zwar prinzipielle Offenheit bzw. grundlegendes Interesse an Zusatzausbildungen besteht, es aber oft an den notwendigen Informationen darüber fehlt, welche Qualifikationen und Kompetenzen im Rahmen entsprechender Ausbildungsprogramme erworben werden und welche neuen Perspektiven sich dadurch für den inklusiven Sportunterricht eröffnen können.

Positivere Ergebnisse zeigt die Frage nach etwaigen Eigeninitiativen zur Weiterbildung im Bereich des Inklusionsschulsports. Immerhin ein Viertel (25,7%) der ProbandInnen hat hier angegeben, sich über Bücher, Internet, ExpertInnengespräche oder andere Informationsquellen in diesem Sektor weiterzubilden, weitere 37,1% tun dies zumindest „ein wenig“. Der Anteil der SportlehrerInnen ohne jegliche persönlichen Weiterbildungsmaßnahmen liegt ebenfalls bei 37,1%. Abbildung 49 gibt einen Überblick über die Ergebnisse insgesamt und nach Schultyp.

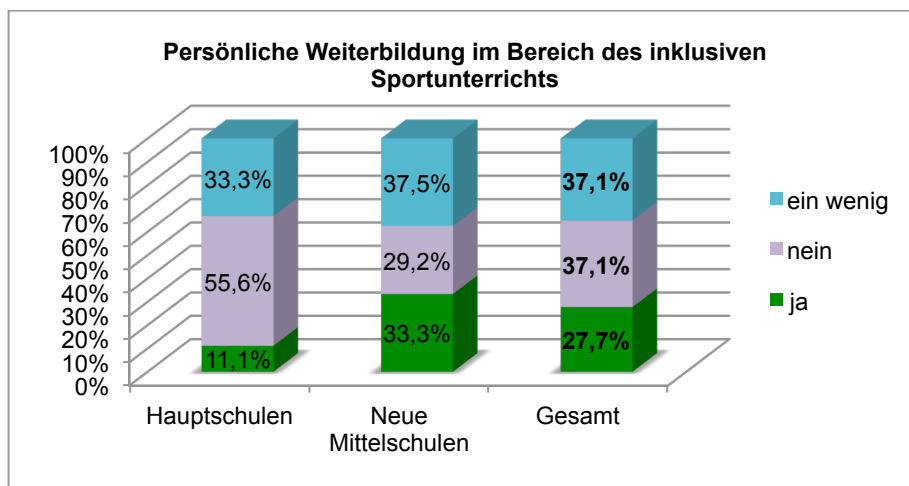


Abbildung 48: Eigeninitiative zur persönlichen Weiterbildung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Während sich an den befragten Hauptschulen nur 11,1%, also etwa jede/r zehnte HauptschullehrerIn nach eigenen Angaben im Hinblick auf inklusiven Sportunterricht weiterbildet, ist es an Neuen Mittelschulen immerhin jede/r Dritte (33,3%). Der Anteil der NMS-SportlehrerInnen, die sich überhaupt nicht weiterbilden, liegt bei 29,2%, jener der HS-LehrerInnen bei deutlich höheren 55,6%. Dies bietet zwar Grund zur Annahme, dass die SportpädagogInnen der NMS-Standorte aufgrund der pädagogischen Neuerungen im Bereich Individualisierung und Differenzierung, die das Schulversuchsmodell mit sich bringt, eher Bereitschaft und Initiative zur persönlichen beruflichen Weiterbildung als HauptschullehrerInnen, behauptet werden kann dies aber nicht.

Weiters interessante Ergebnisse zeigt der Vergleich der Antworthäufigkeiten der unter und über 45-Jährigen sowie der SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung.

Tabelle 20: Eigeninitiative zur persönlichen Weiterbildung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts in Abhängigkeit vom Alter und der Anzahl der bisherigen inklusiven Berufsjahre. (n=35)

Persönliche Weiterbildung	Alter		Inklusive Sportunterrichtsjahre	
	≤ 45 Jahre	> 45 Jahre	≤ 10 Jahre	> 10 Jahre
ja	15,4%	31,8%	16,0%	50,0%
nein	53,8%	27,3%	48,0%	10,0%
ein wenig	30,8%	40,9%	36,0%	40,0%

Tabelle 21 lässt erkennen, dass in der Gruppe der über 45-Jährigen (31,8%) der Anteil derjenigen, die persönliche Weiterbildungsmaßnahmen ergreifen, deutlich höher ist als ihr Anteil in der Gruppe der unter 45-Jährigen (15,4%). Von den befragten LehrerInnen mit über zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung bilden sich beachtliche 50,0% persönlich weiter, in der Gruppe der LehrerInnen mit weniger als zehn Jahren Inklusionspraxis hingegen liegt der Anteil nur bei 16,0%. Auch die Anzahl derjenigen, die sich zumindest „ein wenig“ weiterbilden, ist in der Gruppe der über 45-Jährigen sowie der ProbandInnen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung höher als in der jeweiligen Vergleichsgruppe.

Inferenzstatistische Tests

Trotz der obig dargestellten prozentuellen Unterschiede für die SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, konnte bei Berechnung des χ^2 -Tests für nominalskalierte Variablen und $\alpha=5\%$ keine signifikante Korrelation zwischen dem Schultyp und den persönlichen Weiterbildungsmaßnahmen der LehrerInnen nachgewiesen werden ($p=0,291$; $\phi=0,274$).

Auch die durchgeführten χ^2 -Tests zur Überprüfung möglicher Zusammenhänge zwischen dem Alter der ProbandInnen sowie zwischen der Anzahl ihrer bisherigen inklusiven Sportunterrichtsjahre und der persönlichen Weiterbildung führten auf dem Signifikanzniveau 0,05 zu keinen statistisch aussagekräftigen Ergebnissen (UV *Alter*: $p=0,252$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,056$). Es kann daher nicht gesagt werden, dass sich generell mehr ältere bzw. SportlehrerInnen mit längerer inklusiver Sportunterrichtserfahrung persönlich weiterbilden als jüngere bzw. SportlehrerInnen mit weniger inklusiver Unterrichtspraxis.

13.1.5 Austausch mit KollegInnen

In Ergänzung zu den Fragen über Zusatzausbildungen und persönliche Weiterbildungsmaßnahmen sollten die SportlehrerInnen auf einer vierstufigen Ratingskala angeben, wie oft sie sich mit anderen Sportlehrkräften, KollegInnen und/oder ExpertInnen über die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht austauschen. Abbildung 50 zeigt die Häufigkeitsverteilungen der Antworten insgesamt sowie für Haupt- und Neue Mittelschulen. Die Gesamtverteilung bezieht sich auf die Ergebnisse für alle ProbandInnen ($n=35$).

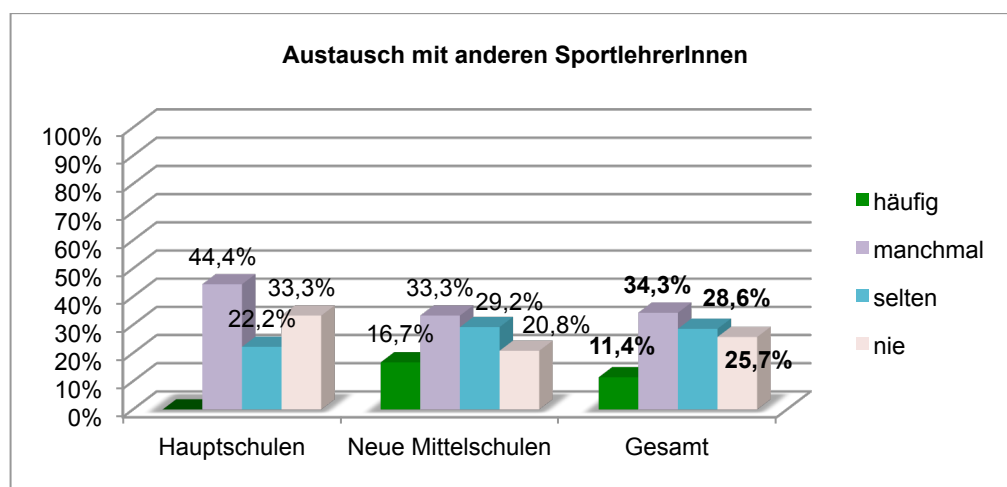


Abbildung 49: Austausch mit anderen SportlehrerInnen über die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. ($n=35$)

Insgesamt tauscht sich nur etwa jede/r zehnte Befragte häufig mit anderen SportlehrerInnen über die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht aus. Etwas mehr als ein Drittel (34,3%) tut dies „manchmal“, während 28,6% sich eigenen Angaben nach zufolge nur „selten“ mit KollegInnen austauschen. Negativ fällt hier auf, dass in einem Viertel aller Fälle (25,7%) „nie“ ein Austausch unter SportlehrerInnen stattfindet.

Beim Vergleich der Schultypen ist zu erkennen, dass der Anteil der LehrerInnen, die sich häufig mit KollegInnen austauschen, in Neuen Mittelschulen bei 16,7%, in Hauptschulen hingegen bei 0,0% liegt. Demgegenüber tauschen sich 44,4% der HauptschullehrerInnen „manchmal“ mit anderen SportlehrerInnen aus, aber nur jede/r Dritte (33,3%) der NMS-

ProbandInnen. Die Ergebnisse für die beiden PTS-Probanden, von denen sich einer selten und der andere nie mit anderen KollegInnen über die inklusive Unterrichtsgestaltung spricht, sind aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs nicht als repräsentativ für alle burgenländischen PTS-SportlehrerInnen zu erachten.

Inferenzstatistische Tests

Zur Überprüfung möglicher Unterschiede zwischen Männern und Frauen, zwischen SportlehrerInnen mit mehr oder weniger inklusiver Sportunterrichtserfahrung sowie zwischen älteren und jüngeren ProbandInnen bezüglich der Häufigkeit ihres Austausches mit anderen KollegInnen wurde der Mann Whitney-U Test für zwei unabhängige Stichproben bei ordinalskaliertem Testvariable (Austauschhäufigkeit) berechnet. In keinem der drei Fälle wurden bei $\alpha=5\%$ statistisch signifikante Unterschiede festgestellt (GV *Geschlecht*: $p=0,899$; GV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,657$; GV *Alter*: $p=0,290$).

Weiters wurde mittels Mann Whitney-U getestet, ob sich SportlehrerInnen, die sich selbst im Bereich des inklusiven Sportunterrichts weiterbilden, und solche, die das nicht tun, bezüglich der Häufigkeit ihres Austausches mit KollegInnen über die Unterrichtsgestaltung unterscheiden (H_1). Die berechneten mittleren Ränge lagen bei 6,33 für die erste und bei 15,08 für die zweite Gruppe. Bei $\alpha=5\%$ ist dieser Unterschied statistisch signifikant ($p=0,001$; Mann Whitney-U=12,000), weshalb H_1 verifiziert wird. Es ist demnach davon auszugehen, dass SportlehrerInnen, die persönliche Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts ergreifen, sich häufiger mit KollegInnen über dessen Gestaltung austauschen als solche, die sich auch selbst nicht weiterbilden.

13.1.6 Unterstützung durch die Schulleitung

Wie in Kapitel 6.7.3 erläutert wurde, kommt den LeiterInnen einer inklusiv gedachten Schule auch Bedeutung im schulsportlichen Kontext zu, da sie die Hauptverantwortung für standortbezogene Entwicklungsprozesse einerseits und erfolgreiches Kommunikations- und Konfliktmanagement im Kollegium andererseits tragen. Eine erfolgreiche pädagogische Führung impliziert, dass SchulleiterInnen ihre SportlehrerInnen auf strukturell-organisatorischer Ebene einerseits und individuell-persönlicher Ebene andererseits unterstützen und begleiten.

Die Ergebnisse aus der ersten Befragung haben gezeigt, dass nur 42,9% der DirektorInnen die individuelle LehrerInnenbegleitung, und nur 25,0% die Organisation von Fort- und Weiterbildungsangeboten für die am Standort tätigen PädagogInnen zu ihren Aufgaben als LeiterInnen zählen. Um Vergleichswerte aus Sicht der Lehrkräfte zu haben, wurden die SportlehrerInnen danach gefragt, wie viel Unterstützung sie von der Schulleitung erhalten, wenn es um inklusiven Sportunterricht geht. Auf einer jeweils vierstufigen Ratingskala sollte sowohl die organisatorische (z.B. Fort- und Weiterbildungsangebote) als auch die persönliche Unterstützung (z.B. Kommunikation, Austausch, Motivation) durch die Schulleitung bewertet werden.

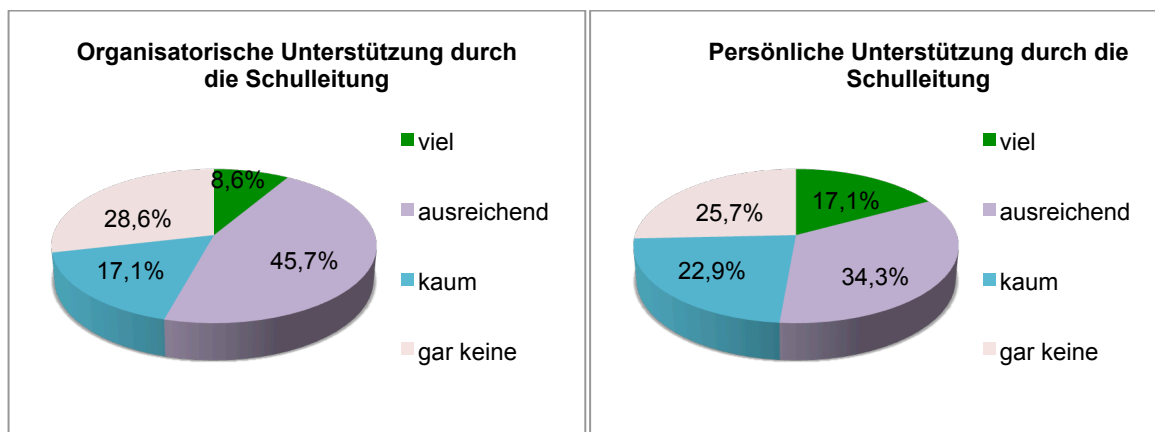


Abbildung 50: Organisatorische Unterstützung seitens der Schulleitung. (n=35)

Abbildung 51: Persönliche Unterstützung seitens der Schulleitung. (n=35)

Vergleicht man die Ergebnisse aus den beiden Grafiken, fällt auf, dass 17,1% der Befragten gemäß ihrem subjektiven Empfinden viel persönliche Unterstützung, aber nur 8,6% auch viel organisatorische Unterstützung erhalten. Der Anteil der LehrerInnen mit „ausreichend“ organisatorischer Unterstützung (45,7%) ist hingegen höher als jener der PädagogInnen mit ausreichend persönlicher Unterstützung (34,3%). 22,9% bzw. 17,1% der SportlehrerInnen werden nach eigenen Angaben kaum persönlich bzw. organisatorisch von der Schulleitung unterstützt. Je mehr als ein Viertel (25,7% bzw. 28,6%) der Lehrkräfte haben angegeben, gar keine persönliche und organisatorische Unterstützung seitens der Schulleitung zu erhalten. Dies entspricht einerseits den oben erwähnten negativen Ergebnissen aus der Befragung der DirektorInnen, die die persönliche und organisatorische LehrerInnenbegleitung größtenteils nicht für ihre Aufgaben halten, und verweist andererseits auf die Notwendigkeit der verstärkten Bewusstseinschaffung darüber, dass die Realisierung einer inklusiven Schule für alle – und dazu gehört auch der inklusive Sportunterricht – nur bei entsprechender Kooperation, Kommunikation und wechselseitigen Unterstützung aller Beteiligten gelingen kann.

Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten für Männer und Frauen, für unter und über 45-jährige ProbandInnen sowie für SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen zeigen jeweils ähnliche Ergebnisse wie die Verteilung der Gesamtstichprobe (Abbildung 51 und 52). Auf die genaue (grafische) Darstellung der Ergebnisse für die einzelnen ProbandInnengruppen wird daher verzichtet.

Inferenzstatistische Tests

Mittels der Rangkorrelationsrechnung nach Spearman für zwei ordinalskalierte Variablen wurde überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der persönlichen und der organisatorischen Unterstützung der SportlehrerInnen seitens der Schulleitung gibt (H_1). Auf dem Signifikanzniveau 0,05 wurde eine mittlere positive Korrelation zwischen den beiden Variablen ($p < 0,001$; $r = 0,641$) nachgewiesen, weshalb die Hypothese angenommen wird. Das heißt, je mehr organisatorische Unterstützung LehrerInnen im Hinblick auf inklusiven Sportunterricht seitens der Schulleitung erhalten, desto höher ist auch die persönliche Unterstützung.

Des Weiteren wurde getestet, ob eine Korrelation zwischen der organisatorischen Unterstützung der SportlehrerInnen durch die Schulleitung und ihrer Vertrautheit mit theoretischen Grundlagen des inklusiven Sportunterrichts besteht. Bei Berechnung der Rangkorrelation

nach Spearman und $\alpha=5\%$ wurde ein geringer mittlerer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen festgestellt ($p=0,003$; $r=0,482$). Je mehr also SportlehrerInnen seitens der Schulleitung durch organisatorische Maßnahmen (z.B. Fort- und Weiterbildungsangebote) unterstützt werden, wenn es um Inklusionsschulsport geht, desto eher sind sie mit theoretischen Grundlagen des gemeinsamen Sportunterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung vertraut.

13.1.7 Persönliche Einstellung zum inklusiven Schulsport

In Kapitel 6.7.4 wurde die Notwendigkeit der Selbstreflexion und Hinterfragung persönlicher Werthaltungen und Einstellungen seitens der PädagogInnen diskutiert, wenn es um die qualitätsvolle Gestaltung von inklusivem Sportunterricht geht. Die Vorstellungen der SportlehrerInnen davon, was Bewegung und sportliche Aktivität für Kinder und Jugendliche mit Behinderung generell bedeuten und welche Ziele im gemeinsamen Sportunterricht zu verfolgen sind, gelten als wesentliche Einflussfaktoren des Unterrichtshandelns und bestimmen als solche mit, inwieweit beeinträchtigte SchülerInnen nur „integrierte“ TeilnehmerInnen am Sportunterricht der Nichtbeeinträchtigten oder aktiv Teilhabende an gemeinsamen Lernprozessen sind.

Die Einstellung der befragten SportlehrerInnen gegenüber der Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung wurde mittels einer Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit erhoben, wobei in Ergänzung zu den in Abbildung 53 dargestellten Aspekten über ein offenes Textfeld auch weitere Antworten hinzugefügt werden konnten. Genutzt wurde diese Möglichkeit aber von keinem/r der Befragten.

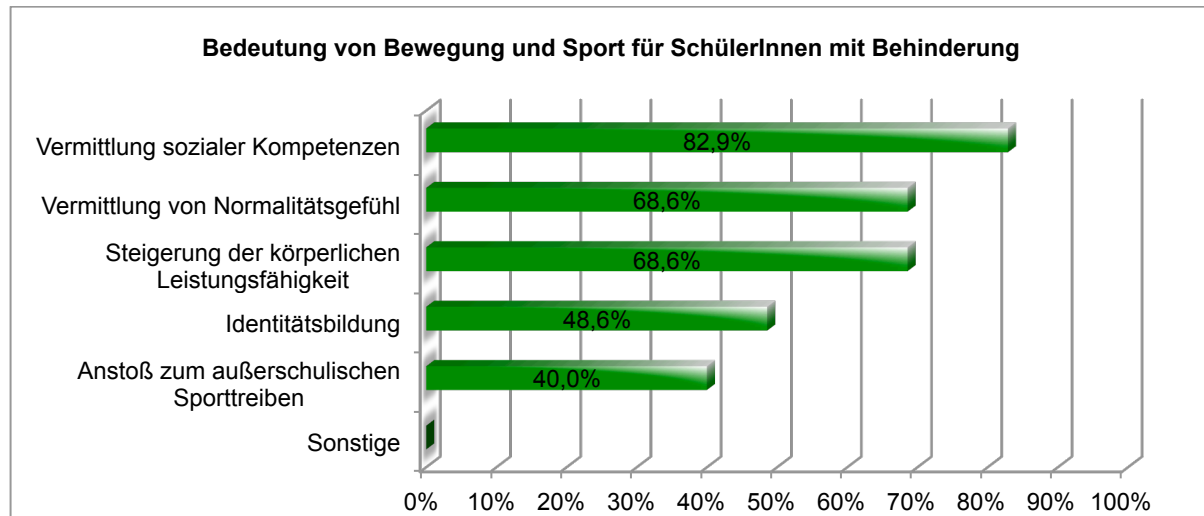


Abbildung 52: Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung. (Mehrfachantworten) (n=35)

In der sportlichen Betätigung treten Kinder und Jugendliche miteinander in Interaktion und Kommunikation, wodurch soziale Lernprozesse in Gang gesetzt werden (vgl. Kapitel 4.5.2). 82,9% der befragten SportlehrerInnen sehen in der Vermittlung sozialer Kompetenzen eine wesentliche Bedeutungsebene sportlicher Betätigung für SchülerInnen mit Behinderung. Auf der personalen Ebene leisten Sport und Bewegung einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und verhelfen Menschen mit Behinderung zur Ausbildung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts (vgl. Kapitel 4.2.1). Im Vergleich zur Ausbildung sozialer Kom-

petenzen haben jedoch nur 48,6%, also nicht einmal die Hälfte der Befragten angegeben, die Bedeutung von sportlicher Betätigung für beeinträchtigte SchülerInnen läge in deren Identitätsbildung.

Beachtliche 68,6% der SportlehrerInnen sind der Meinung, dass SchülerInnen mit Behinderung in und durch Bewegung und Sport ein Gefühl von „Normalität“ zu vermitteln sei. Angesichts der scheinbar nach wie vor verbreiteten Vorstellung eines irgendwie definierten „Normalen“, in dem Fall der „normalen“ SchülerInnen, ist anzunehmen, dass Normalisierungsbestrebungen nach wie vor fester Bestandteil des inklusiven Sportunterrichts sind und der Anerkennung und Wertschätzung von menschlicher Vielfalt im Wege stehen. Da nur 40,0% der ProbandInnen den Unterschied zwischen dem normalitätsbasierten Integrations- und dem heterogenitätsbezogenen Inklusionskonzept kennen, verwundert dieses Ergebnis aber kaum. Interessant ist jedoch, dass in der Gruppe der ProbandInnen mit mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung 90,0% der SportlehrerInnen angegeben haben, die Bedeutung von Bewegung und Sport liege in der Vermittlung von Normalitätsgefühl, während es in der Gruppe der LehrerInnen mit weniger als zehn Jahren Inklusionsunterricht nur 60,0% waren. Dies verwundert insofern, als man annehmen könnte, dass mit steigender Erfahrung in heterogenen Gruppen die Vorstellung von „Normalität“ schwindet anstatt zu steigen.

Die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit erachten ebenfalls 68,6% der Befragten für wichtig, wenn es um die Bedeutung von sportlicher Aktivität für SchülerInnen mit Behinderung geht. Vergleichsweise geringe 40,0% verstehen den Sportunterricht als Anstoß zum außerschulischen Sporttreiben von SchülerInnen mit Behinderung.

In einem zweiten Item mit Mehrfachantwortmöglichkeit wurden die SportlehrerInnen gefragt, welche Ziele im inklusiven Sportunterricht auf jeden Fall verfolgt werden sollten. Abbildung 54 zeigt die Häufigkeitsverteilung der gegebenen Antworten für alle ProbandInnen. Das offene Textfeld zur Eingabe anderer Ziele wurde auch in diesem Fall nicht genutzt.

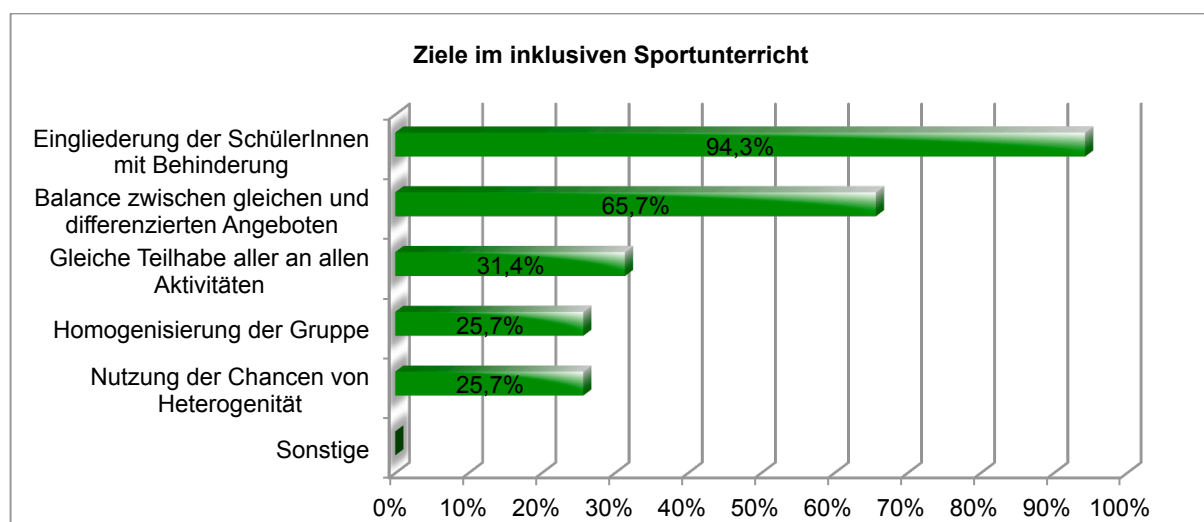


Abbildung 53: Ziele im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)

Wie die Grafik zeigt, ist die Eingliederung der SchülerInnen mit Behinderung in die Gemeinschaft der Klasse für 94,3% der befragten SportlehrerInnen ein wesentliches im inklusiven Sportunterricht zu verfolgendes Ziel. Im Hinblick auf den Abbau von Abwehr- und Diskriminierungshaltungen nicht beeinträchtigter SchülerInnen sowie der Vermeidung von sozialer

Ausgrenzung ist dies einerseits zwar durchaus legitim, jedoch steht der Eingliederungsgedanke im Zeichen von Normalisierung und Homogenisierung und wäre demnach dahingehend zu überwinden, dass nicht länger die Eingliederung der einen in die andere Gruppe, sondern die Herstellung von Gemeinsamkeit bei Achtung individueller Unterschiede zum Ziel erklärt wird.

Das in Kapitel 7.4.5 erläuterte didaktische Prinzip der „Dialektik von Gleichheit und Differenz“ (Reiser 1991), nach dem sowohl gemeinsame als auch differenzierte Aktivitäten für SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzung ihre Berechtigung finden, halten 65,7% der Befragten für ein wichtiges Ziel im inklusiven Sportunterricht. Die gleichberechtigte Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten, die ein Grundprinzip der inklusiven Sportpädagogik darstellt, wird hingegen von nicht einmal jedem/r Dritten (31,4%) als wichtig erachtet. Einen signifikanten Unterschied zwischen Männern und Frauen, zwischen jüngeren und älteren bzw. zwischen SportlehrerInnen mit mehr und weniger inklusiver Berufserfahrung gibt es dabei nicht.

Laut 25,7% der Befragten sollte im inklusiven Sportunterricht die Homogenisierung der Gesamtgruppe angestrebt werden, was von dem in der „integrativen“ Praxis nach wie vor bestehenden Gleichmachungs- und Normalisierungsprinzip zeugt. 88,9% derjenigen, die Homogenisierung als Ziel des inklusiven Unterrichts genannt haben, sehen die Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung darin, ihnen ein Gefühl der Normalität zu geben.

Ebenfalls 25,7% SportlehrerInnen sehen in der Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität ein im gemeinsamen Sportunterricht zu verfolgendes Ziel, wobei der Anteil von Männern und Frauen hier annähernd gleich ist. Dass insgesamt nur jede/r Vierte dieses Ziel genannt hat, zeugt von der Notwendigkeit vermehrter Bewusstseinschaffung über die Anerkennung und Wertschätzung von Unterschieden seitens der PädagogInnen.

Tabelle 22 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der genannten Ziele nach Schultyp. Die Ergebnisse der PTS-ProbandInnen sind aufgrund der Anzahl vorhandener Fälle (n=2) statistisch nicht repräsentativ.

Tabelle 21: Ziele im inklusiven Sportunterricht. Nennungen nach Schultyp. (n=33)

Ziele des inklusiven Sportunterrichts	Schultyp	
	Hauptschule	Neue Mittelschule
Homogenisierung der Gesamtgruppe	11,1%	29,2%
Eingliederung der SchülerInnen mit Behinderung	100,0%	91,7%
Balance zwischen gemeinsamen und differenzierten Angeboten	44,4%	70,8%
Gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten	44,4%	20,8%
Nutzung der Chancen von Heterogenität	11,1%	29,2%

Vergleicht man die Angaben von SportlehrerInnen aus Haupt- mit jenen aus Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass nur 11,1% der HS-, aber immerhin 29,3% der NMS-ProbandInnen die Nutzung von Vielfalt als wichtiges Ziel des inklusiven Sportunterrichts verstehen. Dies gäbe Grund zur Annahme, dass das didaktische Prinzip der Anerkennung und Förderung von Vielfalt an NMS-Standorten dank der visionären Ansätze des neuen Schulmodells bereits verstärkt Eingang gefunden hat. Im Widerspruch dazu steht jedoch, dass prozentuell auch mehr

NMS-LehrerInnen (29,2%) die Homogenisierung der Gesamtgruppe anstreben als HS-PädagogInnen (11,1%). Da weiters nur 20,8% der NMS-ProbandInnen – im Vergleich zu 44,4% der HS-ProbandInnen – die gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Ziel angegeben haben, ist nicht von einer verstärkten Implementierung der Leitvorstellungen einer inklusiven Sportpädagogik an Neuen Mittelschulen auszugehen. Einzig für das Ziel der Balance von gleichen und differenzierten Bewegungsangeboten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gibt es prozentuell mehr Nennungen von SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen. 70,8% der NMS- und 44,4% der HS-PädagogInnen halten die Dialektik von Gleichheit und Differenz für wichtig. Der Anteil der SportlehrerInnen, die die Eingliederung von SchülerInnen mit Behinderung als Ziel des Inklusionsschulsports sehen, ist für beide Schultypen eklatant hoch. Er liegt bei 91,7% der NMS- und sogar 100,0% der HS-LehrerInnen.

13.2 Angaben zu den unterrichteten Klassen und SchülerInnen

In Ergänzung zu den Angaben der SchulleiterInnen über die Gesamtklassen- und -schülerInnenzahlen, wurden die SportlehrerInnen nach der Anzahl der inklusiven Klassen sowie nach der Anzahl und den Behinderungsarten der beeinträchtigten SchülerInnen gefragt, die sie im Jahr 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichtet haben.

13.2.1 Anzahl der unterrichteten inklusiv geführten Klassen

Auf einer Skala von 1 bis >5 sollte angegeben werden, wie viele inklusiv geführte Klassen im Schuljahr 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichtet wurden.

Insgesamt haben die 35 ProbandInnen 45 inklusive Klassen unterrichtet, das sind durchschnittlich 1,3 Klassen mit SchülerInnen mit Behinderung pro befragtem/r SportlehrerIn. Abbildung 55 zeigt die prozentuellen Anteile der SportlehrerInnen insgesamt und nach Schultyp, die eine bzw. zwei oder drei inklusive Klassen unterrichtet haben.

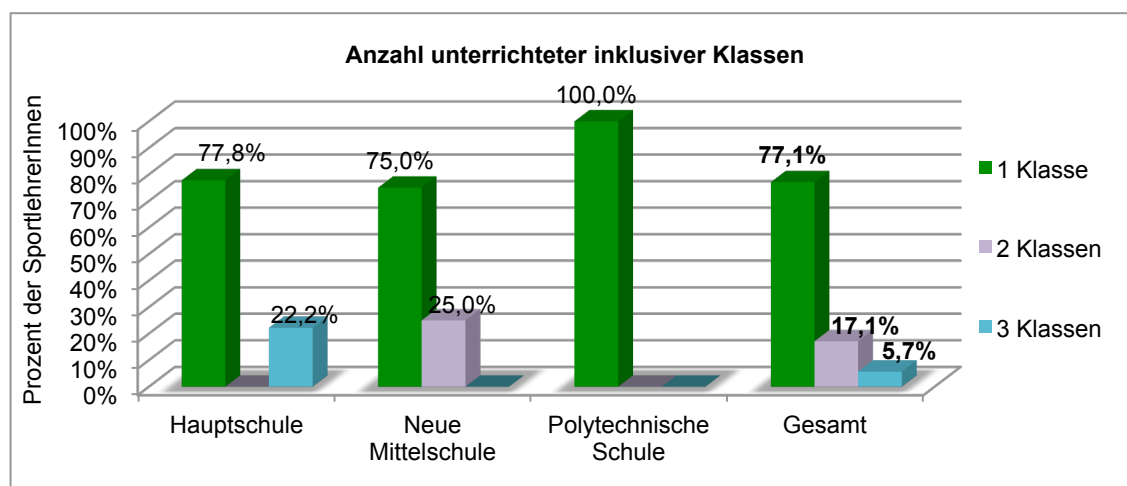


Abbildung 54: Anzahl der in Bewegung und Sport unterrichteten inklusiven Klassen im Jahr 2010/11. (n=35)

Mit 77,1% hat der mit Abstand größte Teil der befragten SportlehrerInnen im Schuljahr 210/11 nur eine inklusive Klasse in Bewegung und Sport unterrichtet. 17,1%, also nicht einmal jede/r Fünfte, haben zwei Klassen unterrichtet, in nur 5,7% aller Fälle waren es drei. Mehr als drei inklusiv geführte Klassen wurden von keiner/m der ProbandInnen unterrichtet. Die Anteile der HS- und NMS-PädagogInnen mit nur einer Klasse sind annähernd gleich,

jedoch hat keine/r der befragten HS-SportlehrerIn zwei Klassen, und keine/r der NMS-SportlehrerIn drei Klassen unterrichtet. Der 100-prozentige Anteil der PTS-LehrerInnen mit nur einer Klasse erklärt sich damit, dass es nur zwei ProbandInnen gab und beide nur eine Klasse unterrichtet haben.

Männliche SportlehrerInnen haben im Durchschnitt 1,4 inklusive Klassen unterrichtet, Frauen mit 1,2 Klassen etwas weniger. Hinsichtlich regionaler Daten wurden durchschnittlich 2,2 inklusive Klassen an den Schulen des Nordburgenlandes und 1,9 Klassen an den Schulen des Mittel- und Südburgenlandes unterrichtet. Pro SportlehrerIn waren es im Durchschnitt 1,4 inklusive Klassen im Norden und 1,2 Klassen im Süden.

13.2.2 SchülerInnen mit Behinderung

Auf einer weiteren Skala von 1 bis > 20 sollten die SportlehrerInnen die Gesamtzahl der im Jahr 2010/11 unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung angeben.

In den 45 inklusiven Klassen wurden insgesamt 66 Schülerinnen mit Behinderung von 35 LehrerInnen in Bewegung und Sport unterrichtet. Durchschnittlich waren es demnach 1,5 SchülerInnen pro inklusiver Klasse und 1,9 SchülerInnen pro SportlehrerIn.

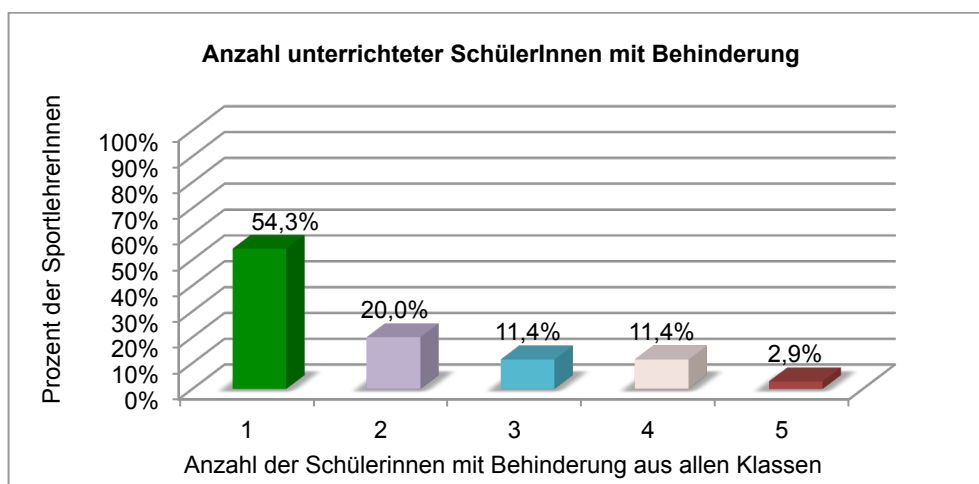


Abbildung 55: Anzahl der in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung im Jahr 2010/11. (n=35)

Mehr als die Hälfte (54,3%) der SportlehrerInnen hat im Schuljahr 2010/11 nur insgesamt eine/n SchülerIn mit Behinderung in Bewegung und Sport unterrichtet. Jede/r Fünfte (20,0%) hat zwei SchülerInnen mit einer Beeinträchtigung unterrichtet, in je 11,4% der Fälle waren es drei oder vier. Von 2,9% der ProbandInnen wurden fünf beeinträchtigte Kinder und Jugendliche unterrichtet, mehr als fünf jedoch von niemandem.

Von männlichen Sportlehrern wurden im Durchschnitt 1,8 und von Frauen 1,9 SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet. Geht man davon aus, dass an einem Großteil der Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen der Sportunterricht nicht koedukativ stattfindet, wäre zu schließen, dass es an den betroffenen burgenländischen Standorten im Jahr 2010/11 nicht exponentiell mehr weibliche als männliche SchülerInnen mit Behinderung gab.

Im Nordburgenland wurden von jeder/m SportlehrerIn durchschnittlich 2,1 SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet, im Mittel- und Südburgenland nur 1,7. Pro inklusiver Klasse waren es im Norden 1,5 und im Süden 1,4 beeinträchtigte SchülerInnen.

Für Haupt- und Neue Mittelschulen lag die durchschnittliche Anzahl bei 1,7 SchülerInnen mit Behinderung pro befragter/m HS- und 2,0 SchülerInnen pro NMS-SportlehrerIn. Gemessen an der jeweiligen Anzahl der unterrichteten inklusiven Klassen waren es 1,2 beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in jeder Haupt- und 1,6 Schülerinnen in jeder Neuen Mittelschulklasse.

Inferenzstatistische Tests

Bei inferenzstatistischer Überprüfung mit Mann Whitney-U für zwei unabhängige Stichproben wurde auf Alpha=5% kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Haupt- und Neuen MittelschulpädagogInnen bezüglich der Gesamtzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung nachgewiesen ($p=0,549$). Obwohl die Durchschnittszahl aus der Stichprobe für die NMS-ProbandInnen etwas höher ist als für die HS-PädagogInnen, ist also nicht davon auszugehen, dass SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen generell mehr SchülerInnen mit Behinderung unterrichten haben als ihre KollegInnen an Hauptschulen. Auch zwischen SportlehrerInnen der nördlichen und südlichen Region besteht nach Mann Whitney-U kein statistisch signifikanter Unterschied hinsichtlich der Anzahl der im Jahr 2010/11 unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung ($p=0,260$).

13.2.3 Behinderungsarten der SchülerInnen

Im Rahmen eines Items mit Mehrfachantwortmöglichkeit wurde erhoben, welche Behinderungen die im Jahr 2010/11 unterrichteten SchülerInnen hatten. Jede/r ProbandIn konnte mehrere Antworten anklicken und über ein offenes Textfeld etwaige weitere Behinderungsarten eingeben. Abbildung 57 zeigt, von wie viel Prozent der Befragten SchülerInnen mit jeder der genannten Formen der Beeinträchtigung in Bewegung und Sport unterrichtet wurden.

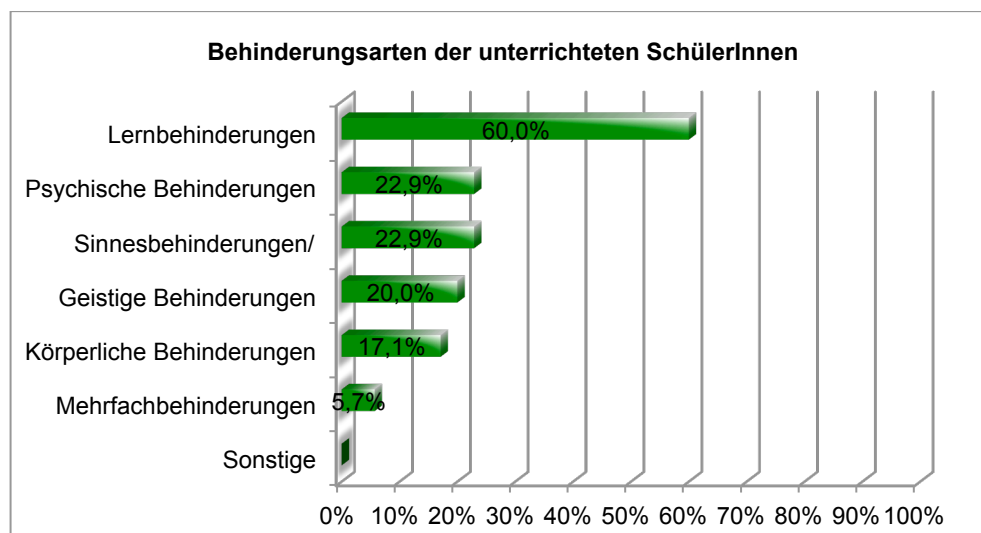


Abbildung 56: Behinderungsarten der 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen. (Mehrfachantworten) (n=35)

Lernbehinderungen sind die häufigste Form der Beeinträchtigung von SchülerInnen im inklusiven Unterricht, was die obig dargestellten Untersuchungsergebnisse bestätigen. 60,0%, also mehr als die Hälfte aller befragten SportlehrerInnen, haben im Jahr 2010/11 eine/n oder mehrere SchülerInnen mit Lernbehinderungen unterrichtet. SchülerInnen mit geistigen Be-

hinderungen (Down-Syndrom u.a.) wurden hingegen nur von jeder/m Fünften (20,0%) unterrichtet.

In je 22,9% der Fälle befanden sich Kinder und Jugendliche mit Sinnesbehinderungen und/oder Kommunikationsstörungen sowie SchülerInnen mit psychischen Behinderungen im inklusiven Sportunterricht. Gemäß der statistischen Häufigkeiten der letzten Jahre ist davon auszugehen, dass ein Großteil der SchülerInnen mit psychischen Behinderungen eine Form der Verhaltensstörung – beispielsweise ADS oder ADHS – hatte (vgl. Göppel 2010, S. 13).

SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen wurden von 17,1% der befragten SportlehrerInnen unterrichtet, Kinder und Jugendliche mit Mehrfachbehinderungen gab es nur in 5,7% aller Fälle. Weitere nicht genannte Behinderungsarten wurden von keiner/m der ProbandInnen angeführt.

Tabelle 23 gibt einen Überblick über die prozentuellen Häufigkeiten der genannten Behinderungsarten nach Schultyp. Die Ergebnisse für die Polytechnische Schule sind aufgrund des Stichprobenumfangs (n=2) nicht repräsentativ.

Tabelle 22: Behinderungsarten der 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen nach Schultyp. (Mehrfachantworten) (n=35)

Behinderungsarten	Schultyp		
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule
Körperliche Behinderungen	11,1%	16,7%	50,0%
Sinnesbehinderungen/ Kommunikationsstörungen	11,1%	29,2%	0,0%
Lernbehinderungen	77,8%	54,2%	50,0%
Sonstige geistige Behinderungen	33,3%	16,7%	0,0%
Psychische Behinderungen	22,2%	20,8%	50,0%
Mehrfachbehinderungen	0,0%	8,3%	0,0%
Sonstige	0,0%	0,0%	0,0%

Vergleicht man die Angaben der ProbandInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, ist zu erkennen, dass von prozentuell mehr NMS-SportlehrerInnen SchülerInnen mit körperlichen und geistigen Behinderungen sowie mit Sinnesbehinderungen und/oder Kommunikationsstörungen unterrichtet wurden, an Hauptschulen hingegen häufiger SchülerInnen mit Lernbehinderungen. Weiters fällt auf, dass zwar 8,3% der NMS-, aber 0,0% der HS-PädagogInnen auch SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen in Bewegung und Sport unterrichtet haben. Der Anteil der ProbandInnen, die Kinder und Jugendliche mit psychischen Behinderungen im Sportunterricht hatten, ist für beide Schultypen annähernd gleich.

13.3 Teamteaching mit SonderpädagogInnen

Im Zuge der Befragung sollten Daten über das Teamteaching zwischen Sport- und SonderpädagogInnen erhoben werden. Mittels eines Items mit dichotomem Antwortformat wurde zunächst eruiert, wie viele der Befragten im Schuljahr 2010/11 im inklusiven Sportunterricht mit einer/m oder mehreren SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben. Im Anschluss folgten einige Fragen über qualitative Aspekte des Teamteachings, wobei auf die Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion sowie auf die Kooperation mit den Sonderpädago-

gInnen generell eingegangen wurde. Diejenigen Befragten, die mit mehr als einer/m SonderpädagogInnen zusammengearbeitet haben – was angesichts der unten erläuterten Ergebnisse unwahrscheinlich ist – sollten bei der Beantwortung der Fragen vom Durchschnitt ihrer Erfahrungen aus dem Jahr 2010/11 ausgehen.

Für diejenigen ProbandInnen, die in der ersten Frage angegeben hatten, im Schuljahr 2010/11 nicht mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet zu haben, wurden alle weiteren themenbezogenen Items ausgeblendet. Aufgrund der geringen Anzahl an SportlehrerInnen, die mit SonderpädagogInnen im Team unterrichtet haben, liegen dementsprechend nur von wenigen ProbandInnen (n=7) Daten über inhaltlich-qualitative Aspekte des Teamteachings vor. Die untenstehenden Auswertungen beschränken sich daher auf einfache Darstellungen der Untersuchungsergebnisse für jeweils alle betroffenen ProbandInnen. Ergebnisdarstellungen nach Schultyp, Region, Geschlecht oder anderen Kriterien sowie inferenzstatistische Tests zur Überprüfung von Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen sind aufgrund der geringen Anzahl vorhandener Fälle nicht möglich bzw. nicht sinnvoll.

13.3.1 Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn ja/nein

Wie bereits aus der Befragung der SchulleiterInnen hervorging, gab es im Jahr 2010/11 kaum SonderpädagogInnen und/oder andere zusätzliche Betreuungspersonen für den inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen. Auch die Ergebnisse aus der Befragung der SportlehrerInnen, die in Abbildung 58 dargestellt werden, zeugen davon.

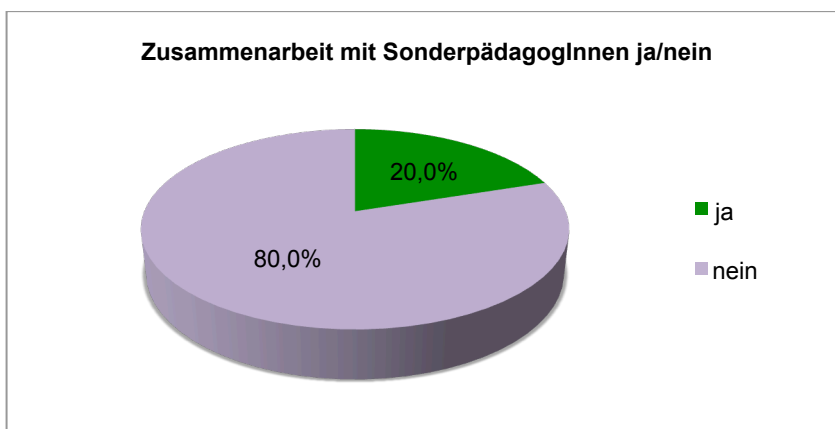


Abbildung 57: Zusammenarbeit mit einer/m oder mehreren SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11. (n=35)

Nur jede/r Fünfte (20,0%) der befragten burgenländischen SportlehrerInnen hat im inklusiven Sportunterricht 2010/11 mit eine/r oder mehreren SonderpädagogInnen zusammengearbeitet. Die übrigen 80,0% der Befragten haben angegeben, nicht im Team unterrichtet zu haben.

Im Durchschnitt gab es demnach nicht mehr als 0,2 SonderpädagogInnen pro befragter/m SportlehrerIn. Gemessen an der Gesamtzahl der inklusiven Klassen (n=45) sowie an jener der SchülerInnen mit Behinderung (n=66), die von den ProbandInnen (n=35) in Bewegung und Sport unterrichtet wurden, standen für jede Klasse 0,2 und für jede/n beeinträchtigte/n SchülerIn lediglich 0,1 SonderpädagogInnen zur Verfügung.

Tabelle 23: Zusammenarbeit mit einer/m oder mehreren SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

	Geschlecht		Schultyp	
	Frauen	Männer	Hauptschule	Neue Mittelschule
Teamteaching mit SonderpädagogInnen				
ja	21,7%	16,7%	33,3%	16,7%
nein	78,3%	83,3%	66,7%	83,3%

Die Ergebnisse der einzelnen Schultypen zeigen, dass immerhin 33,3% der SportlehrerInnen aus Haupt-, aber nur 16,7% aus Neuen Mittelschulen im inklusiven Sportunterricht Unterstützung von SonderpädagogInnen hatten. Die vom Neuen Mittelschulmodell prolongierte Forderung des kooperativen Unterrichts mehrerer Lehrpersonen im Team (vgl. Kapitel 6.3.3) scheint auf praktischer Ebene also bei Weitem noch nicht realisiert zu sein. Gemessen am Geschlecht der ProbandInnen haben 21,7% der Frauen und 16,7% der Männer im inklusiven Sportunterricht 2010/11 mit SonderpädagogInnen zusammengearbeitet. Im Norden (18,8%) und Süden (21,1%) waren die Anteile derer, die im Team bzw. alleine unterrichtet haben, in etwa gleich.

Die Untersuchungsergebnisse aus Kapitel 14.2.3 zeigen, dass der Großteil der befragten SportlehrerInnen im Jahr 2010/11 SchülerInnen mit Lernbehinderungen unterrichtet hat. Bei Lernbehinderungen in einem oder mehreren Gegenständen – beispielsweise in Mathematik – liegt in den meisten Fällen keine Beeinträchtigung der körperlichen Funktionsfähigkeiten vor, weshalb mit keinen oder nur sehr geringen Einschränkungen der Teilnahme an sportlichen Aktivitäten zu rechnen ist. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass der zusätzliche Einsatz von SonderpädagogInnen in vielen Fällen nicht zwingend erforderlich war, sofern die Beeinträchtigungen der SchülerInnen keine Behinderungen im Sportunterricht bewirkten. Betrachtet man die prozentuellen Häufigkeiten der anderen Behinderungsarten sowie die Gesamtzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung, war die Anzahl der im inklusiven Sportunterricht eingesetzten SonderpädagogInnen dennoch erschreckend niedrig.

Ab welchem Behinderungsgrad der SchülerInnen im Sportunterricht zusätzlich SonderpädagogInnen eingesetzt werden, wurde nicht erhoben. Daher kann nicht gesagt werden, warum, unter welchen Bedingungen bzw. in welchem Ausmaß diese zum Einsatz kamen. Jedoch bleibt anzunehmen, dass ein Grund für die geringen Teamteachingquoten von SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen an burgenländischen HS, NMS und PTS im Mangel bzw. im anderweitigen Einsatz vorhandener finanzieller und/oder personeller Mittel und Ressourcen liegt.

13.3.2 Unterrichtsplanung und -vorbereitung

Diejenigen SportlehrerInnen, die 2010/11 in inklusiven Klassen mit SonderpädagogInnen zusammengearbeitet haben, wurden gefragt, ob es längerfristige und/oder nur auf einzelne Stunden bezogene gemeinsame Unterrichtsplanungen mit der/m SonderpädagogIn gab.

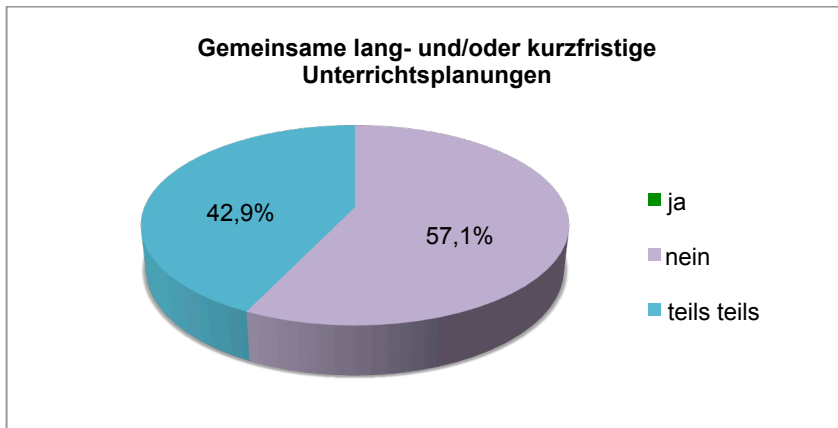


Abbildung 58: Gemeinsame Unterrichtsplanungen mit der/m SonderpädagogIn. (n=7)

Die Grafik zeigt, dass es zwar in 42,9% der Fälle teilweise gemeinsame Unterrichtsplanungen von SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen gegeben hat, jedoch keine/r der Befragten mit „ja“ geantwortet hat. Wenn auch nicht nachweisbar liegt die Vermutung nahe, dass gemeinsame Vorbereitungen für den inklusiven Sportunterricht eher die Ausnahme als Regel waren. Mehr als die Hälfte der SportlehrerInnen (57,1%) hat angegeben, es hätte keine gemeinsamen Unterrichtsplanungen mit der/m SonderpädagogIn gegeben.

In einem weiteren Item sollte angegeben werden, wie oft die selbst geplanten bzw. vorbereiteten Stundeninhalte vor Unterrichtsbeginn mit der/m SonderpädagogIn besprochen wurden.

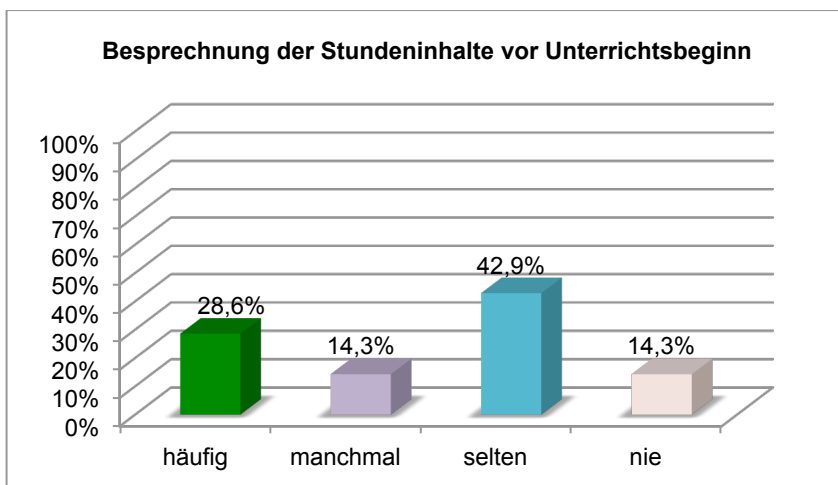


Abbildung 59: Besprechung der Sportstundeninhalte mit der/m SonderpädagogIn vor Unterrichtsbeginn. (n=7)

Die in Abbildung 60 dargestellten Werte lassen erkennen, dass 14,3% der Befragten die von ihnen geplanten Inhalte für inklusive Klassen vor Stundenbeginn nie mit der/m SonderpädagogIn besprochen haben. In 42,9% der Fälle gab es selten gemeinsame Besprechungen vor Unterrichtsbeginn, in 14,3% hingegen manchmal. Häufig wurden geplante Stundeninhalte von 28,6%, also nicht einmal einem Drittel der SportlehrerInnen mit der/m jeweiligen SonderpädagogIn besprochen.

Inferenzstatistische Tests zur Ableitung allgemeingültiger Aussagen über die gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung mit SonderpädagogInnen sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht möglich. Die deskriptivstatistischen Ergebnisse geben aber Grund zur Annahme, dass entgegen theoretischer Forderungen nach Kooperation und Teamarbeit in allen Phasen des inklusiven Sportunterrichts, Unterrichtsplanungen und -vorbereitungen

an burgenländischen Haupt- und Neuen Mittelschulen (für die PTS liegen keine Daten vor) vorwiegend getrennt erfolgen.

13.3.3 Unterrichtsdurchführung

Mittels eines intervallskalierten Items mit Einfachauswahl wurden Daten über die vorwiegende Form der inklusiven Sportunterrichtsgestaltung zwischen der/m befragten SportlehrerIn und der/m SonderpädagogIn, mit der/m zusammengearbeitet wurde, erhoben. Abbildung 61 zeigt die prozentuelle Häufigkeitsverteilung der gegebenen Antworten.

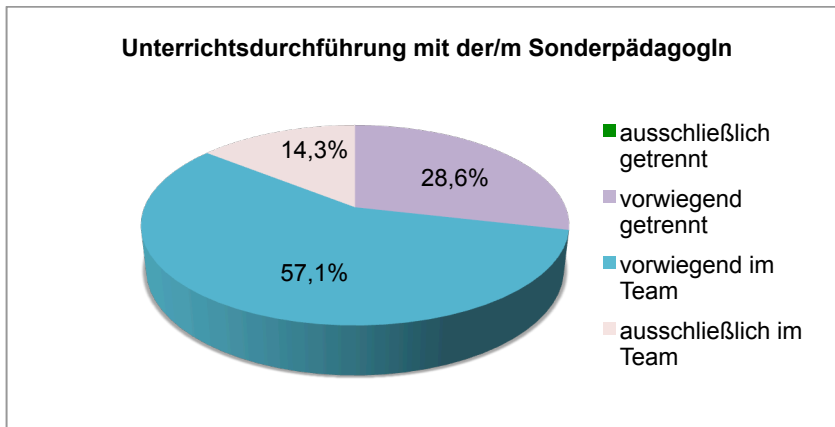


Abbildung 60: Unterrichtsgestaltung mit der/m SonderpädagogIn. Getrennter vs. Teamunterricht. (n=7)

Im Vergleich zu den Stichprobenergebnissen bezüglich der Unterrichtsplanung, lassen die Ergebnisse über die Durchführung des kooperativen Unterrichts mit SonderpädagogInnen einen deutlich positiveren Trend erkennen. Zwar haben 28,6% der SportlehrerInnen angegeben, sie und der/die SonderpädagogIn hätten im inklusiven Sportunterricht vorwiegend getrennt unterrichtet, in immerhin 57,1% der Fälle wurde jedoch vorwiegend im Team unterrichtet. Weitere 14,3% der Befragten haben nach eigenen Angaben mit der/m SonderpädagogIn ausschließlich im Team unterrichtet.

Sofern im inklusiven Sportunterricht also mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet wurde, haben Sport- und SonderpädagogIn im Durchschnitt „vorwiegend im Team“ unterrichtet (Mittelwert=2,86).

13.3.4 Reflexion, Austausch, Kooperation

Auf einer weiteren vierstufigen Ratingskala sollte angegeben werden, wie oft es gemeinsame Gespräche und Reflexionen mit der/m SonderpädagogIn gab. Dabei waren sowohl schülerInnenbezogene Gespräche – etwa über die Entwicklungen einzelner Kinder und Jugendlicher – also auch gegenseitiges Feedback und Austauschprozesse der beiden Unterrichtenden zu berücksichtigen.

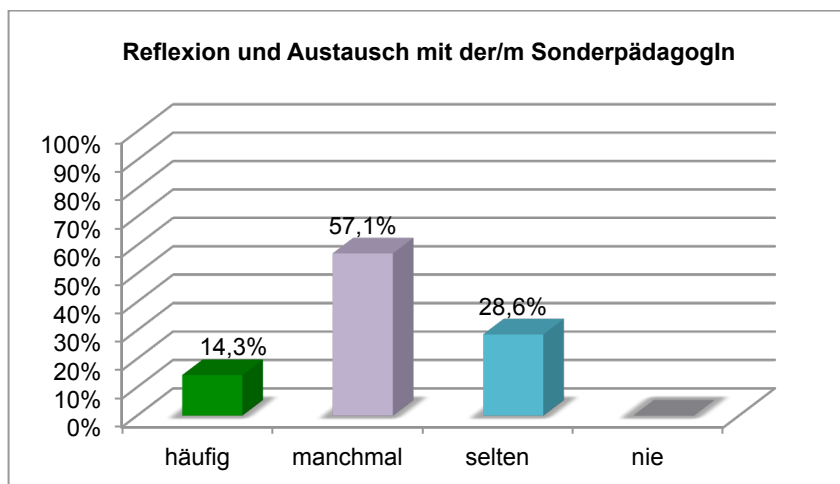


Abbildung 61: Reflexionen, Gespräche und Austausch mit der/m SonderpädagogIn. (n=7)

Wie aus Abbildung 62 hervorgeht, gab es in 14,3% der Fälle häufig Gespräche und Reflexionen zwischen der/m SportlehrerIn und der/m SonderpädagogIn. Mehr als die Hälfte (57,1%) der ProbandInnen hat angegeben, sie hätten sich mit der/m SonderpädagogIn „manchmal“ über die Entwicklung einzelner SchülerInnen ausgetauscht und/oder gegenseitiges Feedback gegeben. In den verbleibenden 28,6% der Fälle haben Gespräche und Beratung zwischen SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen nur „selten“ stattgefunden. Im Vergleich zu den Angaben der ProbandInnen bezüglich gemeinsamer Unterrichtsbesprechungen vor Stundenbeginn waren Reflexionsgespräche den Stichprobenergebnissen nach zu urteilen häufiger, was als durchaus positives Zeichen für das qualitätsvolle Miteinander von SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen zu werten ist. Da aber beinahe ein Drittel aller ProbandInnen, die mit einer/m SonderpädagogInnen zusammengearbeitet haben, sich nur selten mit der/m UnterrichtspartnerIn ausgetauscht hat, ist in Kombination mit den Ergebnissen über die Unterrichtsplanung und -gestaltung davon auszugehen, dass Kooperation und Teamteaching auch an burgenländischen HS, NMS und PTS auf ein Nebeneinander von Sport- und SonderpädagogInnen im Unterricht beschränkt bleiben.

Zuletzt wurden die SportlehrerInnen gebeten, eine Gesamtbewertung über die Kooperation mit den SonderpädagogInnen aus dem Jahr 2010/11 abzugeben. Abbildung 63 zeigt die prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Bewertungen.

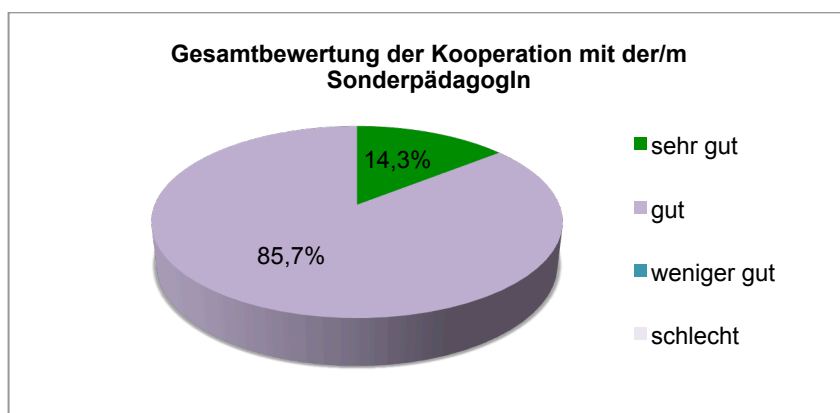


Abbildung 62: Gesamtbewertung der Kooperation mit der/m SonderpädagogIn im Jahr 2010/11. (n=7)

Obgleich die Untersuchungsergebnisse bezüglich gemeinsamer Unterrichtsvorbereitungen und -reflexionen ein mancherorts mangelndes qualitätsvolles Miteinander von Sport- und SonderpädagogInnen vermuten lassen, bewerteten 85,7% der Befragten die Kooperation mit SonderpädagogInnen im Jahr 2010/11 rückblickend als „gut“, 14,3% sogar als „sehr gut“. Bewertungen mit „weniger gut“ oder gar „schlecht“ gab es nicht. Im Durchschnitt empfanden die befragten SportlehrerInnen die Kooperation für „gut“ (Mittelwert=1,86).

Ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Besprechungen vor Unterrichtsbeginn und der Häufigkeit von Reflexionsgesprächen und gegenseitigem Feedback bzw. zwischen dem Habitus der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung und der Bewertung der Kooperation durch die SportlehrerInnen besteht, kann aufgrund der geringen Anzahl vorhandener Fälle und der dementsprechend unzureichenden Datenmenge statistisch nicht überprüft werden.

13.4 Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit und ohne Behinderung

Neben strukturell-inhaltlichen und methodisch-didaktischen Aspekten ist Inklusion im und durch Sportunterricht nicht zuletzt auch eine Frage des Verhaltens der Lehrperson gegenüber den SchülerInnen. Im Zuge der Befragung wurden Daten sowohl über das persönliche Verhalten der SportlehrerInnen als auch über die Häufigkeit von positiver Bestärkung und individuellem Feedback für SchülerInnen mit und ohne Behinderung erhoben.

13.4.1 Persönliches Verhalten

Die SportlehrerInnen wurden mittels zweier nominalskaliertes Items mit Einfachauswahl gefragt, ob sie a) SchülerInnen mit Behinderung aufgrund ihrer Beeinträchtigungen manchmal anders als RegelschülerInnen behandeln, und ob sie b) Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen anders behandeln als solche mit geistiger oder psychischer Behinderung. Beide Fragen bezogen sich nicht nur auf das Jahr 2010/11, sondern auf das eigene Verhalten gegenüber unterschiedlichen SchülerInnengruppen generell.

Abbildung 64 zeigt die prozentuellen Häufigkeiten der Selbsteinschätzungen insgesamt und nach Schultyp. Die Ergebnisse für die Polytechnischen Schulen werden aufgrund der mangelnden Repräsentativität der Stichprobe nicht dargestellt.

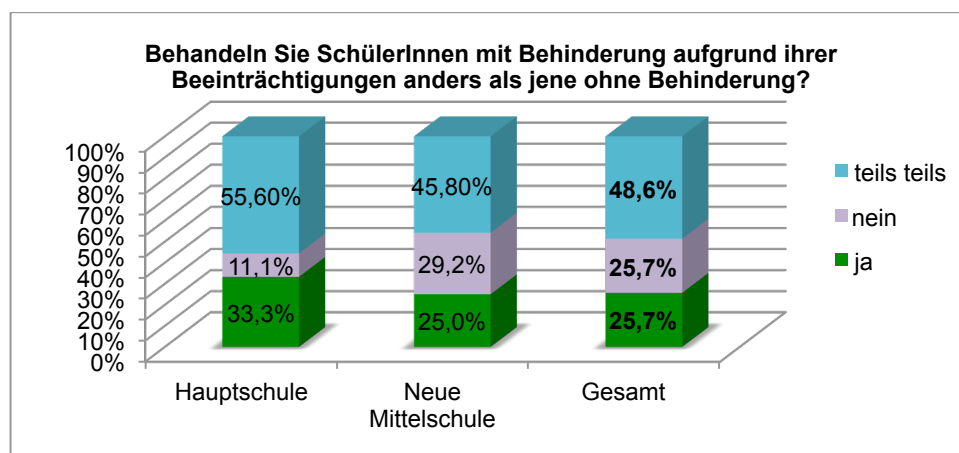


Abbildung 63: Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Jede/r Vierte (25,7%) der befragten SportlehrerInnen behandelt SchülerInnen mit Behinderung aufgrund ihrer Beeinträchtigungen anders als SchülerInnen ohne Behinderung, weitere 25,7% tun das eigenen Angaben nach zu urteilen nicht. Die verbleibenden 48,6%, also beinahe die Hälfte aller ProbandInnen, haben angegeben, beeinträchtigte Kinder und Jugendliche nur zum Teil anders zu behandeln als nicht beeinträchtigte. Aus den Häufigkeiten nach Schultyp ist zu erkennen, dass prozentuell mehr Haupt- (33,3%) als Neue MittelschulpädagogInnen (25,0%) SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht anders behandeln als jene ohne Behinderung, während der Anteil derjenigen, die das gar nicht tun, an Neuen Mittelschulen (29,2%) höher ist als an Hauptschulen (11,1%).

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde mehrmals auf die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten verwiesen. Deren Wahrscheinlichkeit sinkt jedoch, wenn SportlehrerInnen Kindern und Jugendlichen mit Behinderung insofern anders als jenen ohne Behinderung entgegentreten, als sie ihnen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen weniger Teilhabechancen zuerkennen und demnach von vornherein einschränken. Aus pragmatischer Sicht gibt es im Sportunterricht in heterogenen Gruppen durchaus Situationen, die unterschiedliches Verhalten gegenüber unterschiedlichen SchülerInnen legitimieren oder gar erfordern. Primär geht es nicht also nicht darum, ob es prinzipiell richtig oder falsch ist, Kinder und Jugendliche mit Behinderung anders zu behandeln als Nichtbeeinträchtigte, sondern vielmehr um die Frage der situativen Angemessenheit des eigenen Verhaltens gegenüber SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Insofern wäre die Antwortkategorie „teils teils“ zu bevorzugen, die immerhin von der Hälfte aller ProbandInnen (48,6%) gewählt wurde.

In Kapitel 6.2.4 wurden die in der Unterrichtspraxis bestehenden Diskrepanzen zwischen der Inklusion von SchülerInnen mit körperlichen auf der einen und jenen mit geistigen oder psychischen Behinderungen auf der anderen Seite diskutiert. Sie betreffen organisatorisch-institutionelle Aspekte, wie etwa den nach wie vor gültigen Ausschluss von Jugendlichen mit spF von allgemeinen Schulen der Sekundarstufe II, ebenso wie das Verhalten von PädagogInnen und anderen an Erziehung und Unterricht Beteiligten. Aufgrund nach wie vor bestehender defektorientierter Erklärungsmodelle und dem dementsprechenden sozialen Status von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen, werden Kindern und Jugendlichen mit geistigen und/oder psychischen Behinderungen auch heute noch defizitorientierte Erwartungshaltungen entgegengebracht bzw. verminderte Entwicklungsmöglichkeiten zuerkannt (vgl. Kapitel 2.6.3). Dies gilt für den inklusiven Unterricht im Allgemeinen ebenso wie für den Sportunterricht.

Die in der untenstehenden Grafik dargestellten Stichprobenergebnisse lassen erkennen, dass ein Großteil der befragten SportlehrerInnen SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen immer oder zumindest teilweise anders behandelt als SchülerInnen mit geistigen oder psychischen Beeinträchtigungen.

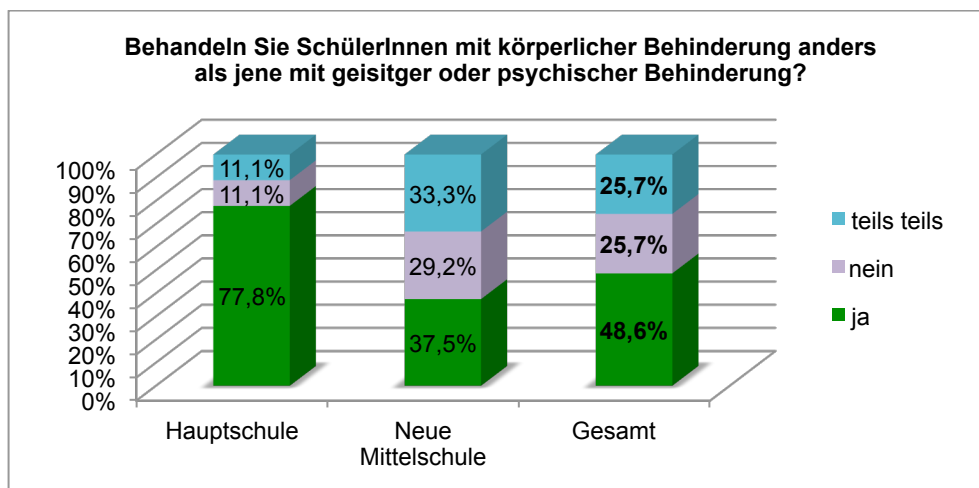


Abbildung 64: Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit körperlicher und geistiger bzw. psychischer Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Während nur ein Viertel der Befragten angegeben hat, sich SchülerInnen mit Behinderung gegenüber anders zu verhalten als gegenüber jenen ohne Behinderung, macht etwa die Hälfte (48,6%) der SportlehrerInnen einen Unterschied zwischen SchülerInnen mit körperlicher und jenen mit geistiger bzw. psychischer Behinderung. An Hauptschulen sind es beachtliche 77,8% der ProbandInnen, an Neuen Mittelschulen deutlich geringere 37,5%. Die Anteile der LehrerInnen, die Kinder und Jugendliche mit geistigen oder psychischen Behinderungen nach eigenen Angaben nicht oder nur zum Teil anders behandeln als solche mit körperlichen Beeinträchtigungen, sind an NMS-Standorten (29,2%) höher als an Hauptschulen (11,1%). Ob NMS-SportlehrerInnen verstärkt um die gleichberechtigte Behandlung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Formen der Behinderung bemüht sind oder nicht, kann vermutet, aber nicht behauptet werden. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verhalten der SportlehrerInnen und dem Schultyp, an dem sie unterrichten, wurde nicht festgestellt.

Inferenzstatistische Tests

Zur Überprüfung der Frage, ob das Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit und ohne Behinderung von der Anzahl ihrer bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre abhängt, wurde der Chi²-Test (phi-Koeffizient) für nominalskalierte Variablen durchgeführt. Es wurde keine statistisch signifikante Korrelation zwischen den beiden Testvariablen nachgewiesen (p=0,442), weshalb nicht davon auszugehen ist, dass es in der Gruppe der SportlehrerInnen mit längerer inklusiver Unterrichtserfahrung mehr oder weniger PädagogInnen gibt, die SchülerInnen mit Behinderung aufgrund ihrer Beeinträchtigungen anders behandeln als jene mit Behinderung. Zwischen dem Alter bzw. dem Geschlecht der SportlehrerInnen und ihrem Verhalten gegenüber beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen wurden bei Berechnung von Chi² ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt (UV *Alter*: p=0,142; UV *Geschlecht*: p=0,261).

Bezüglich ihres Verhaltens gegenüber SchülerInnen mit körperlicher und geistiger oder psychischer Behinderung wurden anhand des Chi²-Tests ebenfalls mögliche Zusammenhänge mit dem Geschlecht, dem Alter und der bisherigen inklusiven Unterrichtspraxis der SportlehrerInnen berechnet. Auch hier konnten bei Alpha=5% keine statistisch signifikanten Korrela-

tionen nachgewiesen werden (UV *Geschlecht*: $p=0,302$; UV *Alter*: $p=0,334$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,392$).

13.4.2 Lob und positive Bestärkung

Lob und positive Bestärkung seitens der Lehrperson fördern individuelle Erfolgsmomente, schaffen Bewusstsein über persönliche Entwicklungsfortschritte, motivieren und animieren. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil jedes Sportunterrichts und für alle SchülerInnen gleichsam bedeutend. Vor dem Hintergrund dieser Annahme verlangt qualitätsvoller inklusiver Sportunterricht keinesfalls danach, SchülerInnen mit Behinderung immer und überall exzessiv zu loben und die positive Bestärkung der Nichtbeeinträchtigten hintanzustellen. Vielmehr geht es darum, alle SchülerInnen unter Berücksichtigung ihrer individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und aktuellen Fähigkeits- und Entwicklungsniveaus gleichermaßen zu bestärken und jede/n Einzelne/n genau dann loben, wenn es Grund dazu gibt. Pauschales Lob von SchülerInnen mit Behinderung bei nicht gegebenem Anlass ist demnach ebenso unzulässig wie die Ignoranz gegenüber der Fortschritte von SchülerInnen ohne Behinderung, die im inklusiven Unterricht oft vernachlässigt bzw. unzureichend gewürdigt werden.

Im Zuge der Befragung sollten die ProbandInnen angeben, wie oft SchülerInnen mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 Lob und positives Feedback ihrerseits erhielten. Die folgende Abbildung zeigt die Häufigkeitsverteilung der Antworten aller ProbandInnen für beide Gruppen.

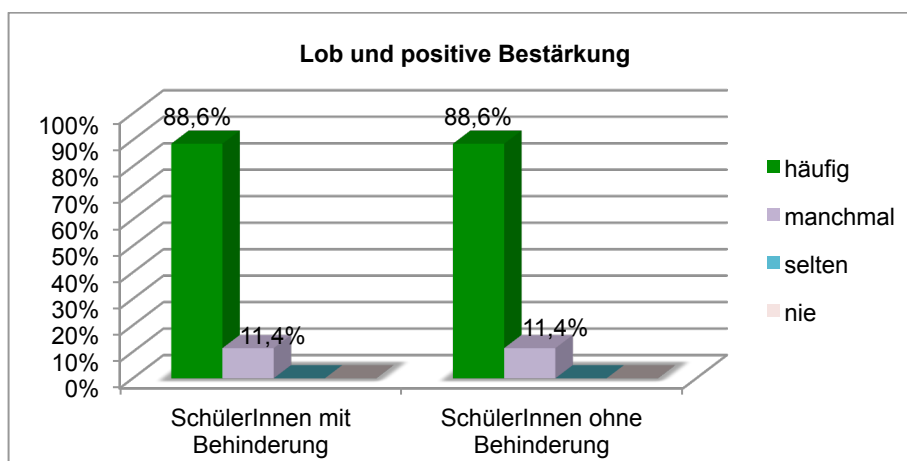


Abbildung 65: Lob und positive Bestärkung für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35)

Wie aus der Grafik hervorgeht, zeigen die Ergebnisse für beide SchülerInnengruppen die exakt gleiche Verteilung. In jeweils 88,6% der Fälle wurden SchülerInnen mit und ohne Behinderung häufig gelobt und positiv bestärkt. Von jeder/m zehnten SportlehrerIn gab es manchmal Lob und Bestärkung sowohl für beeinträchtigte als auch für nicht beeinträchtigte SchülerInnen. Keine/r der ProbandInnen hat mit „selten“ oder „nie“ geantwortet.

Die identischen Häufigkeitsverteilungen für beide SchülerInnengruppen sind ein mögliches positives Zeichen dafür, dass SportlehrerInnen an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen keinen Unterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Sinne der einseitig verstärkten Vergabe von Lob und positiver Bestärkung machen, sondern sie jeder/m Einzelnen gemäß seiner/ihrer individuellen Fortschritte und situativen Erfordernisse gleichermaßen zuteil werden lassen.

Die Ergebnisse der einzelnen Schultypen entsprechen der obig dargestellten Gesamtverteilung. Je 87,5% der NMS- und 88,9% der HS-SportlehrerInnen haben sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Behinderung der eigenen Einschätzung nach zu urteilen häufig gelobt und bestärkt, von den übrigen 12,5% der NMS- und 11,1% der HS-PädagogInnen gab es manchmal Lob und positive Bestärkung. Beide PTS-Probanden haben angegeben, beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte SchülerInnen häufig bestärkt zu haben.

Inferenzstatistische Tests

Im Zuge inferenzstatistischer Auswertungen wurde überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Lob und positiver Bestärkung für SchülerInnen mit Behinderung und jener für SchülerInnen ohne Behinderung besteht. Bei Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman zeigt sich auf dem Signifikanzniveau 0,05 eine geringe positive Korrelation zwischen den beiden ordinalskalierten Variablen ($p=0,009$; $r=0,435$). Je häufiger SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 Lob und positive Bestärkung seitens der/s SportlehrerIn erhielten, desto häufiger wurden auch die SchülerInnen ohne Behinderung gelobt und bestärkt.

Weiters stellt sich die Frage, ob Frauen und Männer sich bezüglich der Häufigkeit von Lob und Bestärkung für SchülerInnen mit Behinderung zum einen und SchülerInnen ohne Behinderung zum anderen unterscheiden. Zur Überprüfung beider Unterschiedshypothesen wurde der Mann Whitney-U Test für zwei unabhängige Stichproben bei ordinalskaliertem Testvariable berechnet. Bei $\alpha=5\%$ wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt ($p=0,842$). Das heißt, dass weibliche SportlehrerInnen SchülerInnen mit und ohne Behinderung nicht häufiger oder seltener loben als männliche.

Mittels Mann Whitney-U wurde außerdem getestet, ob es einen Unterschied zwischen unter und über 45-jährigen SportlehrerInnen bezüglich der Häufigkeit von Lob und positiver Bestärkung für SchülerInnen mit Behinderung gibt. Bei mittleren Rängen von 21,38 für die erste und 16,00 für die zweite Gruppe wurde auf dem Niveau 0,05 ein signifikanter Unterschied nachgewiesen ($p=0,006$; Mann Whitney-U=99,000). Demnach erhielten SchülerInnen mit Behinderung im Jahr 2010/11 von über 45-jährigen SportlehrerInnen häufiger Lob und positive Bestärkung also von unter 45-jährigen. Ob dies bedeutet, dass ältere SportlehrerInnen aufgrund möglicher defizit- und mitleidorientierter Einstellungen gegenüber beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, die lange Zeit auch den inklusiven Unterricht prägten, noch öfter pauschales Lob an SchülerInnen mit Behinderung verteilen, auch wenn es nicht unbedingt angebracht ist, kann nicht behauptet werden.

13.4.3 Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte

Rückmeldungen über persönliche Fortschritte und Leistungen seitens der SportlehrerInnen schaffen bei SchülerInnen Bewusstsein über bisher Erreichtes, stärken das Selbstwertgefühl, fördern die Ausbildung eines positiv-realistischen Selbstbildes und motivieren zu weiteren Anstrengungen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten. Im Sinne einer entwicklungslogischen inklusiven Sportdidaktik ist Feedback über die gemäß individueller Voraussetzungen erbrachten Leistungen und erzielten Fortschritte für SchülerInnen mit und ohne Behinderung von gleicher Bedeutung und Wirksamkeit. Denn jede/r Einzelne hat Entwicklungspotential und Chancen auf persönliche Verbesserung, egal wie eingeschränkt sie aufgrund einer Behinderung auch immer sein mögen. „Leistung“ wird hier als Ergebnis individueller Bemühun-

gen und Erfolge im Sportunterricht verstanden und kann als solches von allen SchülerInnen, d.h. auch von solchen mit Behinderung, erbracht und gesteigert werden. Infolgedessen hat im inklusiven Sportunterricht jedes Kind ein Anrecht auf Feedback über persönliche Leistungen und Fortschritte.

Im Rahmen der Untersuchung wurden die SportlehrerInnen daher gefragt, wie oft die 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen mit und ohne Behinderung Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte erhielten. Gemessen an den Angaben aller ProbandInnen sind die Häufigkeitsverteilungen für beide Gruppen identisch.

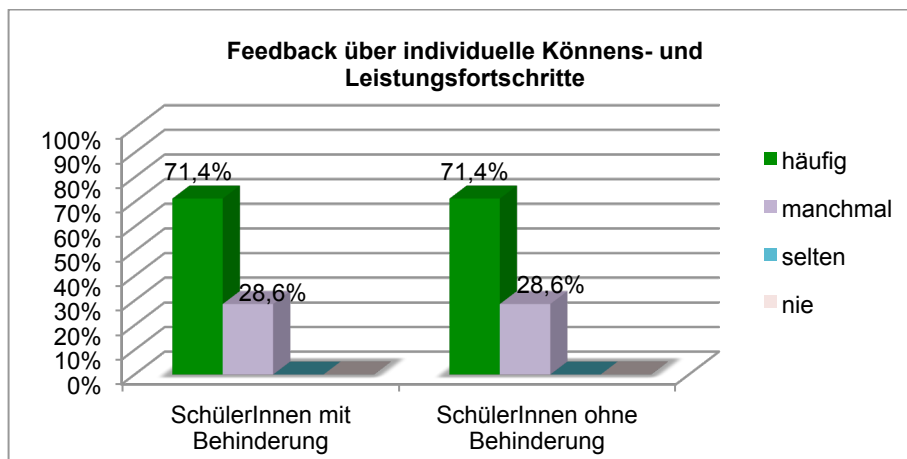


Abbildung 66: Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35)

Mit 71,4% der Nennungen ist der Anteil der SportlehrerInnen, die sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Behinderung nach eigenen Angaben „häufig“ Feedback über ihre individuellen Fortschritte gegeben haben, mit Abstand am größten. In den übrigen je 28,6% der Fälle erhielten beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte SchülerInnen „manchmal“ Rückmeldungen seitens der SportlehrerInnen. Auch hier gab es keine ProbandInnen, die mit „selten“ oder „nie“ antworteten.

Im Vergleich zu den Ergebnissen bezüglich der Häufigkeit von Lob und positiver Bestärkung ist der Anteil derjenigen SportlehrerInnen, die SchülerInnen mit und ohne Behinderung nur „manchmal“ könnens- und fortschrittbezogenes Feedback gaben, sichtlich höher. Darin liegt Grund zur Annahme, dass SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen häufiger Lob als rückmeldendes Feedback über individuelle Entwicklungsfortschritte erhalten.

Vergleicht man die Angaben der SportlehrerInnen über die Häufigkeit von individuellem Feedback für beeinträchtigte SchülerInnen mit den Behinderungsarten der jeweils unterrichteten Kinder und Jugendlichen, ergeben sich folgende in Tabelle 25 dargestellten Verteilungen.

Tabelle 24: Individuelles Feedback für beeinträchtigte SchülerInnen in Abhängigkeit der Behinderungsart. (n=35)

Behinderungsarten der SchülerInnen	Individuelles Feedback für SchülerInnen mit Behinderung	
	häufig	manchmal
Körperliche Behinderungen	66,7%	33,3%
Sinnesbehinderungen/ Kommunikationsstörungen	75,0%	25,0%
Lernbehinderungen	81,0%	19,0%
Geistige Behinderungen	42,9%	57,1%
Psychische Behinderungen	87,5%	12,5%

Die Ergebnisse zeigen, dass beachtliche 87,5% der SportlehrerInnen, die SchülerInnen mit psychischen Behinderungen unterrichtet haben, diesen laut eigenen Angaben häufig Rückmeldung über individuelle Entwicklungsfortschritte gegeben haben. Für SchülerInnen mit Lern- und Sinnesbehinderungen gab es in 81,0% bzw. in 75,0% der Fälle häufig Feedback. Demgegenüber liegt der Anteil der PädagogInnen, die SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen unterrichtet haben und diesen häufig Rückmeldungen gaben bei geringeren 66,7%, SchülerInnen mit geistigen Behinderungen erhielten sogar nur in 42,9% der Fälle häufig Feedback. Ob dieses Ergebnis darauf zurückzuführen ist, dass geistig beeinträchtigten SchülerInnen in manchen Fällen geringere Entwicklungschancen und -potentiale zuerkannt werden als SchülerInnen mit einer Verhaltensstörung oder Lernbehinderung, bleibt offen. Eine inferenzstatistische Korrelationsprüfung mit der Häufigkeit von Feedback wäre nur für jede einzelne Form der Beeinträchtigung aber nicht generell möglich, da die Behinderungsarten der SchülerInnen als separate Variablen in einer Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit erhoben wurden.

Inferenzstatistische Tests

Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von individuellem Feedback für SchülerInnen mit Behinderung zum einen und ohne Behinderung zum anderen besteht, wurde mittels Spearman's rho für ordinalskalierte Variablen getestet. Auf dem Signifikanzniveau 0,05 zeigt sich eine mittlere positive Korrelation ($p < 0,001$; $r = 0,720$). Je öfter SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 Rückmeldung über ihre individuellen Fortschritte erhielten, desto öfter gab es auch für SchülerInnen ohne Behinderung Feedback.

Weiters wurde durch Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ein möglicher Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Lob und positiver Bestärkung für SchülerInnen mit Behinderung und der Häufigkeit von Feedback über ihre individuellen Könnens- und Leistungsfortschritte überprüft. Bei $\alpha = 5\%$ besteht eine hier eine mittlere positive Korrelation ($p < 0,001$; $r = 0,568$). Das heißt je häufiger SchülerInnen mit Behinderung Rückmeldung über individuelle Fortschritte erhielten, desto häufiger wurden sie auch gelobt.

Weibliche SportlehrerInnen haben SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht 2010/11 nicht häufiger Feedback über individuelle Entwicklungsfortschritte gegeben als männliche. Auch SportlehrerInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Unterrichtserfahrung unterscheiden sich nicht bezüglich der Häufigkeit von Rückmeldungen an beeinträchtigte SchülerInnen. Bei Berechnung von Mann Whitney-U zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen wurden auf dem Niveau 0,05 keine statistisch signifikanten Mittelwertunterschie-

de zwischen Frauen und Männern bzw. zwischen mehr und weniger erfahrenen SportlehrerInnen festgestellt (GV *Geschlecht*: $p=0,739$; GV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,130$).

Ebenso wie bezüglich der Häufigkeit von Lob und positiver Bestärkung, wurde mittels Mann Whitney-U bei $\text{Alpha}=5\%$ jedoch auch in diesem Fall ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen unter und über 45-jährigen SportlehrerInnen nachgewiesen ($p=0,012$; Mann Whitney-U=85,500), wobei die mittleren Ränge bei 22,42 für die erste und 15,39 für die zweite Gruppe lagen. Es ist demnach zu schließen, dass SportlehrerInnen, die älter als 45 Jahre sind, SchülerInnen mit Behinderung im Jahr 2010/11 häufiger Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte gegeben haben als jene, die jünger als 45 sind. Bezüglich der Feedbackhäufigkeit für SchülerInnen ohne Behinderung wurde hingegen kein signifikanter Unterschied zwischen unter und über 45-Jährigen nachgewiesen ($p=0,081$). Dieses Ergebnis verwundert insofern, als man annehmen könnte, JunglehrerInnen seien sich dank neuerer Ansätze in der LehrerInnenbildung eher der Notwendigkeit individueller Rückmeldungen an alle SchülerInnen gleichermaßen bewusst.

13.5 Homogenität vs. Heterogenität

Während die inklusive Pädagogik der Vielfalt danach verlangt, die Heterogenität von SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht anzuerkennen und wertzuschätzen sowie die positiven Chancen von Vielfalt in der Gestaltung gemeinsamer bewegungsbezogener Lernprozesse zu nutzen, zeugt die schulsportliche Praxis vielerorts nach wie vor vom Wunsch nach Normalisierung und „Eingliederung“ der SchülerInnen mit Behinderung. Die Diskrepanz zwischen den theoretischen Forderungen nach der Nutzbarmachung von Heterogenität und der Schwierigkeiten ihrer Realisierung in dem vom Homogenitätsprinzip geprägten Unterricht wurde bereits in Kapitel 7.1 ausführlich erörtert.

Im Rahmen der Untersuchung wurden Daten zur Einstellung der burgenländischen SportlehrerInnen bezüglich Homogenität und Heterogenität im inklusiven Sportunterricht erhoben. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich nicht rein auf das Schuljahr 2010/11, sondern auf das generelle Denken und Erleben der befragten PädagogInnen.

13.5.1 Homogenität im Sportunterricht

Auf einer intervallskalierten vierstufigen Ratingskala sollten die befragten SportlehrerInnen angeben, wie sehr sie der Aussage zustimmen, dass Sportunterricht umso besser funktioniert, je homogener die Gruppe ist.

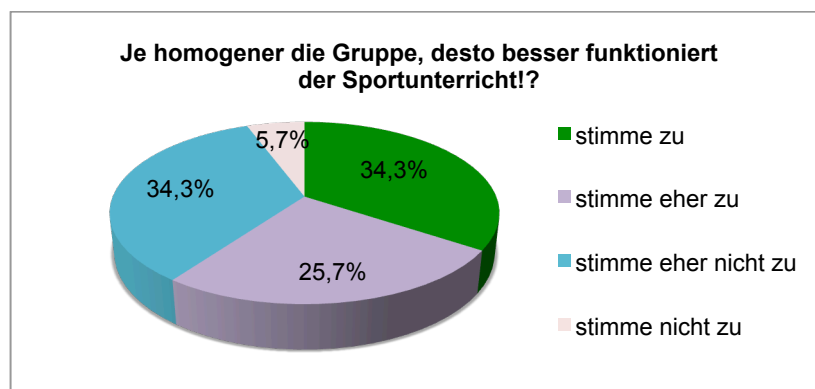


Abbildung 67: Einstellung über die Homogenität der Lerngruppe im Sportunterricht. (n=35)

Die Grafik zeigt, dass über ein Drittel (34,3%) der Befragten der Aussage völlig und ein weiteres Viertel (25,7%) eher zustimmt. 34,3% der ProbandInnen meinten, sie würden eher nicht zustimmen, 5,7% stimmten gar nicht zu.

Obleich immerhin 40,0% der SportlehrerInnen der Aussage eher nicht bzw. gar nicht zugestimmt haben, denken die Befragten im Durchschnitt (Mittelwert 2,11 = *stimme eher zu*) sehr wohl, dass Sportunterricht umso besser funktioniert, je homogener die Gruppe ist. Dieses Ergebnis entspricht jener im hermeneutischen Teil der Arbeit kritisierten schulsportlichen Inklusionspraxis, in der SportlehrerInnen eine bestimmte Vorstellung davon haben, was „funktionierender“ Unterricht ist und wie die Lerngruppe im Idealfall zu sein hat, damit dieser möglichst „reibungslos“ und „einfach“ abläuft.

Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten von SportlehrerInnen des Nord- bzw. des Mittel- und Südburgenlandes entsprechen in etwa jener der Gesamtstichprobe, wobei der Anteil derjenigen, die der Aussage völlig zustimmen, im Norden etwas höher ist (37,5%) als im Süden (31,6%). Die Ergebnisse für die ProbandInnen aus Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen sind der nachstehenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 25: Einstellung über die Homogenität der Lerngruppe im Sportunterricht nach Schultyp. (n=35)

Schultyp	Sportunterricht funktioniert umso besser, je homogener die Gruppe ist				Mittelwert
	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	
Hauptschule	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	2,00 = stimme eher zu
Neue Mittelschule	29,2%	25,0%	41,7%	4,2%	2,21 = stimme eher zu
Polytechnische Schule	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	1,50 = stimme eher zu

Die Ergebnisse für die Polytechnischen Schulen sind aufgrund der Anzahl der ProbandInnen nicht repräsentativ. Vergleicht man die Angaben der SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, so ist der Anteil der HS-LehrerInnen, die der obigen Aussage völlig zustimmen (44,4%), höher als jener der NMS-LehrerInnen (29,2%), während der Anteil derjenigen, die eher nicht zustimmen, an NMS-Standorten (41,7%) größer ist als an Hauptschulen. Hier könnte ein Indiz dafür gesehen werden, dass SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen bereits vermehrt Abschied von der Vorstellung des „problemlos funktionierenden“ Unterrichts in möglichst homogenen Gruppen genommen haben. Ein statistisch nachweisbarer Unterschied zwischen NMS- und HS-PädagogInnen besteht aber nicht ($p=0,537$).

Setzt man die Ergebnisse bezüglich der generellen Einstellung über Homogenität im Sportunterricht in Relation zu den angegebenen Zielen des inklusiven Sportunterrichts, fällt auf, dass in der Gruppe derjenigen, die die Homogenisierung der Klasse als zu verfolgendes Ziel des Inklusionsschulsports verstehen, weitaus mehr SportlehrerInnen der Aussage völlig oder eher zustimmen, Sportunterricht funktioniere in homogenen Gruppen besser (75,0%), als in der Gruppe der ProbandInnen, die die Homogenisierung inklusiver Klassen nicht als Ziel erachten (52,0%). Demgegenüber stimmen 62,5% derjenigen, die die Nutzung von Heterogenität als Ziel des inklusiven Unterrichts verstehen, der Aussage über die Homogenität der Lerngruppe eher nicht bzw. gar nicht zu.

Inferenzstatistische Tests

Durch Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen der Einstellung SportlehrerInnen über Homogenität im Sportunterricht und ihrem Alter bzw. ihrer bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre bestehen. Bei Alpha=5% besteht in keinem der beiden Fälle eine statistisch signifikante Korrelation (UV *Alter*: $p=0,719$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,288$). Es ist also nicht davon auszugehen, dass ältere oder jüngere bzw. SportlehrerInnen mit mehr oder weniger inklusiver Unterrichtserfahrung eher denken, Sportunterricht funktioniere in homogenen Gruppen besser.

Ebenso wurde bei Berechnung von Mann Whitney-U und Alpha=5% kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Frauen und Männern bezüglich ihrer Einstellung über Homogenität im Sportunterricht nachgewiesen ($p=0,182$).

13.5.2 Umgang mit Heterogenität

Die SportlehrerInnen wurden weiters danach gefragt, wie sie den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht erleben. Gemäß dem subjektiven Empfinden konnten mehrere der folgenden Antworten gegeben werden: *der Umgang mit Heterogenität fällt mir schwer*; *der Umgang mit Heterogenität fällt mir leicht*; *der Umgang mit Heterogenität ist schulischer Alltag*; *der Umgang mit Heterogenität ist eine große Herausforderung*. Abbildung 69 gibt einen Überblick darüber, von wie viel Prozent der ProbandInnen jede Antwortmöglichkeit genannt wurde. Das zusätzlich angebotene offene Textfeld zur Eingabe weiterer Antworten wurde von keiner/m der ProbandInnen genutzt.

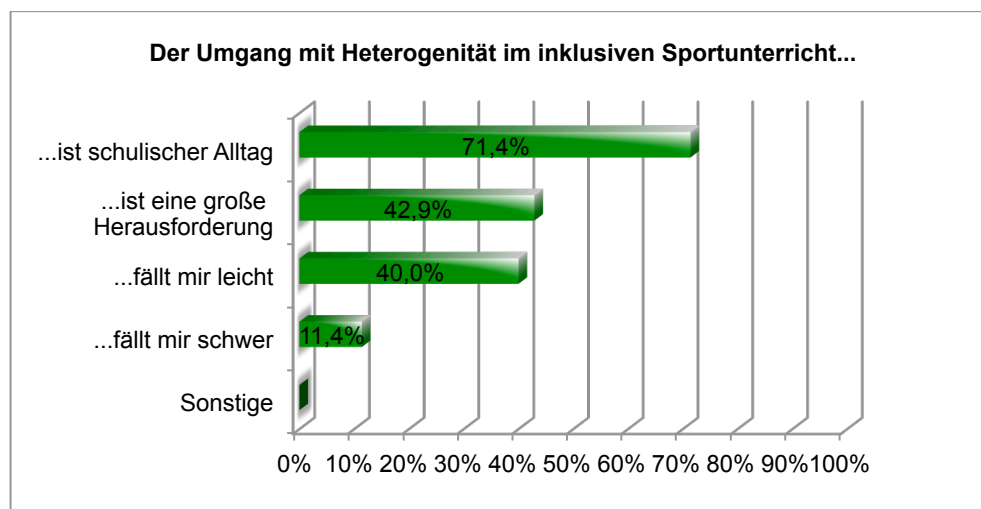


Abbildung 68: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)

Obgleich 60,0% der SportlehrerInnen der Aussage völlig bzw. eher zugestimmt haben, Sportunterricht funktioniere in homogenen Gruppen besser, fällt der Umgang mit Heterogenität eigenen Angaben nach zu urteilen nur 11,4%, also etwas mehr als jeder/m Zehnten, schwer. Beachtliche 40,0% der Befragten haben angegeben, der Umgang mit Heterogenität falle ihnen leicht. Für 42,9% der SportlehrerInnen ist die Heterogenität der SchülerInnen in inklusiven Gruppen als große Herausforderung, für erstaunlich hohe 71,4% aber schulischer Alltag.

Tabelle 27 gibt einen Überblick über die Antworthäufigkeiten von Frauen und Männern sowie von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen.

Tabelle 26: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Der Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht...	Geschlecht		Schultyp	
	Frauen	Männer	Hauptschule	Neue Mittelschule
...fällt mir schwer	13,0%	8,3%	11,1%	12,5%
...fällt mir leicht	30,4%	58,3%	66,7%	29,2%
...ist schulischer Alltag	69,6%	75,0%	66,7%	70,8%
...ist eine große Herausforderung	43,5%	41,7%	55,6%	37,5%

Die Ergebnisse nach Schultyp zeigen, dass im Vergleich zu HS-PädagogInnen prozentuell mehr NMS-SportlehrerInnen den Umgang mit Heterogenität in inklusiven Gruppen für schulischen Alltag (70,8%) und weniger NMS-ProbandInnen für eine große Herausforderung halten (37,5%). Daraus wäre abzuleiten, dass Vielfalt an Neuen Mittelschulen nicht nur in der theoretischen Modellkonzeption, sondern auch in der Praxis als schulisches Alltagsphänomen erlebt, anerkannt und im Unterricht genutzt wird. Im Gegensatz dazu fällt der Umgang mit Vielfalt nur 29,2% der NMS-, aber beachtlichen 66,7%, also mehr als doppelt so vielen HS-SportlehrerInnen den eigenen Angaben nach leicht. Ob dies bedeutet, dass HauptschullehrerInnen tatsächlich weniger Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht haben, oder ob an SportpädagogInnen von Neuen Mittelschulen gemäß der pädagogischen Leitvorstellungen des NMS-Modells höhere Anforderungen gestellt bzw. sie selbst sich höhere Maßstäbe setzen, bleibt offen.

Beide befragten PTS-Sportlehrer halten den Umgang mit Heterogenität für schulischen Alltag. Einem fällt der Umgang mit Vielfalt weiters schwer, der andere empfindet ihn als große Herausforderung. Die Ergebnisse aus der Stichprobe sind jedoch auch hier als nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit der burgenländischen PTS-SportpädagogInnen zu verstehen.

Vergleicht man die Angaben weiblicher und männlicher SportlehrerInnen, fällt auf, dass der Umgang mit Heterogenität zwar beachtlichen 58,3% der Männer, aber nur 30,4% der Frauen, also der Hälfte des Anteils der Männer, leicht fällt. Demgegenüber empfinden 13,0% der weiblichen und nur 8,3% der männlichen SportlehrerInnen den Umgang mit Vielfalt als schwer.

Die Antworthäufigkeiten der ProbandInnen aus dem Nord- bzw. aus dem Mittel- und Südburgenland entsprechen größtenteils jenen der Gesamtstichprobe aus Abbildung 69. Jedoch halten im Süden mehr SportlehrerInnen (78,9%) den Umgang mit Heterogenität für schulischen Alltag als im Norden (62,5%), während im Nordburgenland der Anteil derjenigen, denen der Umgang mit Vielfalt schwer fällt (18,8%) beachtlich größer ist als im Mittel- und Südburgenland (5,3%). Ob dieses Ergebnis darauf zurückzuführen ist, dass der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung seinen Ursprung im Südburgenland (Oberwart u.a.) hat und demnach anzunehmen wäre, dass Inklusion und Heterogenität an den südlich gelegenen Standorten eher Normalität und Selbstverständlichkeit sind als im Norden, kann vermutet, aber nicht behauptet werden.

Weiters interessante Ergebnisse zeigt die Gegenüberstellung der Angaben von unter und über 45-Jährigen bzw. von SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung. Sie werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 27: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht in Abhängigkeit vom Alter und der inklusiven Sportunterrichtserfahrung der ProbandInnen. (n=35)

Der Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht...	Alter		Inklusive Sportunterrichtsjahre	
	≤ 45 Jahre	> 45 Jahre	≤ 10 Jahre	> 10 Jahre
...fällt mir schwer	23,1%	4,5%	16,0%	0,0%
...fällt mir leicht	38,5%	40,9%	36,0%	50,0%
...ist schulischer Alltag	53,8%	81,8%	68,0%	80,0%
...ist eine große Herausforderung	69,2%	27,3%	48,0%	30,0%

Während 81,8% der über 45-jährigen SportlehrerInnen den Umgang mit Heterogenität als schulischen Alltag erleben, sind es nur 53,8% der unter 45-Jährigen. Als schwer wird der Umgang mit Vielfalt von 23,1% der jüngeren, und von nur 4,5% der älteren ProbandInnen empfunden. Weiters halten 69,2% der unter 45-Jährigen, aber nur 27,3% – d.h. weniger als die Hälfte davon – der über 45-Jährigen Heterogenität für eine große Herausforderung. Diese Werte geben Grund zur Annahme, ältere SportlehrerInnen hätten aufgrund ihrer längeren Erfahrung weniger Schwierigkeiten bzw. mehr Routine in der Nutzung der positiven Chancen von Unterschieden als ihre jüngeren KollegInnen, wobei jedoch der Anteil derjenigen, denen der Umgang mit Heterogenität laut eigenen Angaben leicht fällt, für beide Gruppen annähernd gleich ist. Ein anderer Interpretationsansatz wäre, dass angesichts aktueller Diskussionen und Entwicklungen im Bereich Inklusion und Schule an jüngere SportlehrerInnen höhere Anforderungen und/oder Erwartungen gestellt werden und sie Aspekte wie Heterogenität demnach eher als schwierige Herausforderung empfinden als ältere.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Gegenüberstellung der Antworten von SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtspraxis. 80,0% der ProbandInnen mit längerer und 68,0% jener mit kürzerer Erfahrung halten den Umgang mit Heterogenität für schulischen Alltag. Als große Herausforderung erlebt ihn die Hälfte (48,0%) der SportlehrerInnen mit weniger, und nur ein Drittel (30,0%) der SportlehrerInnen mit mehr als zehn inklusiven Unterrichtsjahren. Demgegenüber fällt der Umgang mit Vielfalt 36,0% der weniger und 50,0% der mehr Erfahrenen leicht. 16,0% der PädagogInnen mit weniger als zehn Jahren Erfahrung empfinden ihn als schwierig, in der Gruppe derjenigen mit mehr als zehn Jahren hingegen fällt er niemandem schwer. Gemäß dieser Ergebnisse wäre davon auszugehen, dass LehrerInnen mit mehr inklusiven Sportunterrichtsjahren der Umgang mit Heterogenität – im Sinne der gelungenen Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse trotz bzw. gerade bei individuellen Unterschieden – aufgrund ihrer Erfahrung in der Praxis weniger Schwierigkeiten bereitet und/oder eher als Normalität verstanden wird als von weniger erfahrenen PädagogInnen.

13.6 Einsatz von Lernsituationen und Aktivitäten

In Kapitel 7 des theoretischen Teils dieser Arbeit wurden die didaktischen Prinzipien und methodischen Grundlagen und Ansätze einer inklusiven Sportpädagogik ausführlich erörtert. Unter anderem wurden das Prinzip der Dialektik von Gleichheit und Differenz nach Reiser (1991) und entsprechende praktische Anregungen bezüglich gemeinsamer und differenzierter Lern- und Begegnungssituationen vorgestellt. Darüber hinaus wurde mehrmals auf die Bedeutung unterschiedlicher Formen von inklusiven Aktivitäten und auf die Notwendigkeit neuer und offener Lernformen im gemeinsamen Sportunterricht verwiesen.

Im Rahmen der Befragung der SportlehrerInnen wurden Daten über den Einsatz unterschiedlicher Arten von Lernsituationen, über die Verteilung gemeinsamer und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung, über die Häufigkeiten inklusiver Gruppen- und PartnerInnenaktivitäten sowie über den Einsatz neuer und offener Lernformen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 erhoben.

13.6.1 Verteilung von Lernsituationen im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz

Die „Theorie gemeinsamer Lernsituationen“ nach Wocken (1998) geht davon aus, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung je nach Art der Lernsituation in unterschiedlicher Weise miteinander in Beziehung treten und interagieren, wobei grundsätzlich zwischen koexistenten, kommunikativen, kompetitiven und kooperativen Lernsituationen unterschieden wird (vgl. Kapitel 7.5.3). In der Befragung sollten die SportlehrerInnen auf einer jeweils vierstufigen Ratingskala angeben, wie oft sie ihrer eigenen Einschätzung nach im inklusiven Sportunterricht 2010/11 jede dieser Lernsituationen eingesetzt haben.

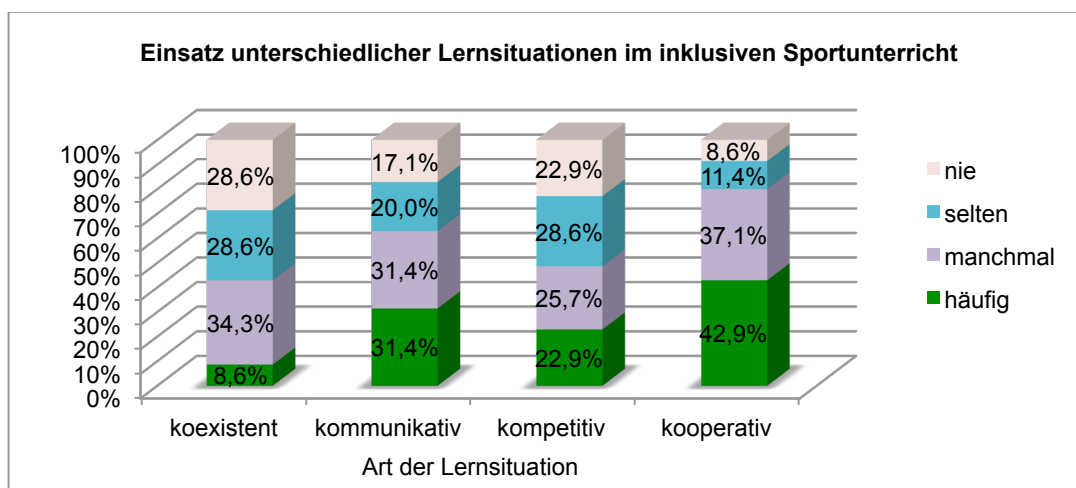


Abbildung 69: Einsatz unterschiedlicher Lernsituationen im inklusiven Sportunterricht. (n=35)

Koexistente Lernsituationen, in denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung weitgehend unabhängig voneinander agieren und Austausch nur am Rande stattfindet, wurden von nur 8,6% der SportlehrerInnen häufig, von etwas mehr als einem Drittel (34,3%) manchmal, und von je 28,6% selten oder nie eingesetzt. Kommunikative Lernsituationen wurden in je 31,4% der Fälle häufig oder manchmal genutzt, in 20,0% bzw. 17,1% der Fälle hingegen nur selten oder nie. 22,9% der Befragten haben kompetitive Lernsituationen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung häufig eingesetzt, 25,7% manchmal und 28,6% selten. In

22,9% der Fälle gab es keine kompetitiven Aktivitäten. Kooperative Lernsituationen hingegen wurden von beachtlichen 42,9% häufig und weiteren 37,1% der ProbandInnen manchmal eingesetzt. Selten oder nie kamen sie im inklusiven Sportunterricht in 11,4% bzw. in 8,6% der Fälle zum Einsatz.

Folgt man der Theorie von der Dialektik von Gleichheit und Differenz, verlangt der inklusive Sportunterricht zwar nicht nach dem gänzlichen Verzicht auf koexistente Lernsituationen, jedoch sollte ihr Anteil zugunsten kommunikativer und kooperativer Aktivitäten, in denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung in Interaktion und Austausch miteinander treten, niedrig gehalten werden (vgl. Weichert 2008). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass kooperative Aktivitäten den Angaben der ProbandInnen nach zu urteilen im inklusiven Sportunterricht der burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen 2010/11 die am häufigsten eingesetzte Form der Lernsituation waren. Auch kommunikative Lerngelegenheiten, die ein wesentlicher Faktor gelingenden gemeinsamen Sportunterrichts sind, wurden in immerhin zwei Drittel (62,8%) der Fälle manchmal oder sogar häufig eingesetzt.

Insgesamt zeigen die in der Grafik dargestellten Häufigkeiten eine relativ gleichmäßige Verteilung des Einsatzes der unterschiedlichen Lernsituationen. Dies entspricht den Ergebnissen aus der Frage über die Ziele von inklusivem Sportunterricht, bei der rund zwei Drittel (65,7%) der SportlehrerInnen unter anderem die „Balance von gemeinsamen und differenzierten Aufgaben“ genannt haben (vgl. Abbildung 54).

Prozentuelle Unterschiede zeigen sich beim Vergleich der Häufigkeiten, mit denen Haupt- und Neue MittelschulpädagogInnen bzw. weibliche und männliche ProbandInnen die unterschiedlichen Lernsituationen eingesetzt haben. In Tabelle 29 werden die jeweiligen Ergebnisse für die Antwortkategorien „häufig“ und „nie“ einander gegenübergestellt.

Tabelle 28: Einsatz unterschiedlicher Lernsituationen nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Lernsituationen im inklusiven Sportunterricht		Schultyp		Geschlecht	
		Hauptschule	Neue Mittelschule	Frauen	Männer
Koexistente Lernsituationen	häufig	11,1%	8,3%	8,7%	8,3%
	nie	22,2%	25,0%	26,1%	33,3%
Kommunikative Lernsituationen	häufig	22,2%	29,2%	26,1%	41,4%
	nie	11,1%	20,8%	21,7%	8,3%
Kooperative Lernsituationen	häufig	33,3%	41,7%	39,1%	50,0%
	nie	0,0%	12,5%	0,0%	13,0%
Kompetitive Lernsituationen	häufig	22,2%	16,7%	13,0%	41,7%
	nie	11,1%	29,2%	30,4%	8,3%

Setzt man die Angaben von HauptschulpädagogInnen in Relation zu jenen aus Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass kooperative Lernsituationen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung von um zehn Prozent mehr NMS-LehrerInnen häufig (41,7%) eingesetzt wurden, gleichzeitig jedoch der Anteil der NMS-LehrerInnen, bei denen kooperative Lerngelegenheiten nie geschaffen wurden, bei 12,5% liegt, während jener der HS-LehrerInnen 0,0% beträgt. Dies obwohl angesichts theoretischer pädagogischer Konzepte des NMS-Modells davon auszugehen wäre, dass Kooperation zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Vo-

raussetzungen gerade an Neuen Mittelschulen ermöglicht und gefördert wird. Kompetitive Lernsituationen wurden von prozentuell mehr HauptschullehrerInnen häufig (22,2%) eingesetzt, während beinahe ein Drittel der NMS-LehrerInnen (29,2%) diese nie einsetzte. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass kompetitive Lernsituationen zwar nicht die Regelform inklusiver Aktivitäten sein sollten, bei entsprechender Gestaltung und Berücksichtigung individuell unterschiedlicher Voraussetzungen und Entwicklungsniveaus aber durchaus wertvolle soziale Lernprozesse in Gang setzen können und demnach auch im inklusiven Unterricht ihre Legitimation finden.

Der Vergleich der Ergebnisse für Männer und Frauen zeigt, dass kommunikative Lernsituationen von deutlich mehr männlichen (41,4%) SportlehrerInnen häufig eingesetzt wurden als von weiblichen (26,1%), und der Anteil der Frauen, die diese nie verwendet haben (21,7%), größer ist als jener der Männer (8,3%). Die Hälfte der männlichen ProbandInnen (50,0%) hat angegeben, kooperative Lernsituationen häufig eingesetzt zu haben, bei den Frauen waren es geringere 39,1%. Im Gegensatz dazu hat keine der weiblichen SportlehrerInnen (0,0%) nie kooperative Aktivitäten eingesetzt, bei den Männern waren es hingegen 13,0%. Auffällig sind weiters die Verteilungen für kompetitive Lernsituationen, die von 41,7% der Männer aber nur von 13,0% der Frauen häufig verwendet wurden, wohingegen 30,4% der Frauen aber nur 8,3% der Männer diese vollständig mieden.

Die Häufigkeiten der eingesetzten Lernsituationen von SportlehrerInnen des Nord- bzw. des Mittel- und Südburgenlandes entsprechen weitgehend der in Abbildung 70 gezeigten Verteilung der Gesamtstichprobenergebnisse. Auffällig ist hier lediglich, dass mehr ProbandInnen aus dem Norden (12,5%) als aus dem Süden (5,3%) kooperative Lernsituationen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 nie eingesetzt haben, gleichzeitig aber auch koexistente Aktivitäten bei mehr SportlehrerInnen der nördlichen (37,5%) als der südlichen Region (21,1%) gar nicht zum Einsatz kamen.

Interessante Ergebnisse liefert weiters die Gegenüberstellung der Angaben jener SportlehrerInnen, die im inklusiven Sportunterricht 2010/11 mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, und jenen, die die inklusiven Klassen alleine unterrichtet haben. Tabelle 30 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten koexistenter und kooperativer Lernsituationen für beide Gruppen.

Tabelle 29: Einsatz koexistenter und kooperativer Lernsituationen mit und ohne Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogInnen. (n=35)

Koexistente vs. kooperative Lernsituationen		Teamteaching mit SonderpädagogIn	
		ja	nein
Koexistente Lernsituationen	häufig	14,3%	7,1%
	manchmal	85,7%	21,4%
	selten	0,0%	35,7%
	nie	0,0%	35,7%
Kooperative Lernsituationen	häufig	28,6%	46,4%
	manchmal	42,9%	35,7%
	selten	28,6%	7,1%
	nie	0,0%	10,7%

Die Häufigkeitsverteilungen für koexistente Lernsituationen zeigen, dass 14,3% der SportlehrerInnen, die mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, diese häufig eingesetzt haben, aber nur 7,1% der alleine unterrichtenden PädagogInnen. Darüber hinaus hat keine/r der PädagogInnen, die im Team unterrichtet haben, getrennte Aktivitäten nur selten eingesetzt oder ganz darauf verzichtet (je 0,0%), während es unter den alleine Unterrichtenden jeweils mehr als ein Drittel (35,7%) war. Kooperative Lernsituationen hingegen wurden von 46,4% der alleine, aber nur von 28,6% der im Team Unterrichtenden häufig eingesetzt. In weiteren 28,6% der Fälle, in denen im Team unterrichtet wurde, kamen kooperative Aktivitäten nur selten zum Einsatz. Nach Meinung der Verfasserin sind diese Ergebnisse eine Bestätigung dafür, dass Teamteaching im inklusiven Sportunterricht oft das Gegenteil von dem bewirkt, worin seine eigentliche Intention liegt. Anstelle von Kooperation zugunsten der Ermöglichung gemeinsamer Lernprozesse in heterogenen Gruppen, ist der „Team“-Unterricht immer wieder nur ein Nebeneinander von Sport- und SonderpädagogIn und dementsprechend auch ein Nebeneinander von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in separaten Aktivitäten.

Inferenzstatistische Tests

Ein genereller Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von koexistenten und kooperativen Lernsituationen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel und Polytechnischen Schulen konnte im Zuge inferenzstatistischer Auswertungen bei Berechnung von Spearman's rho und Alpha=5% nicht festgestellt werden ($p=0,181$). Es ist also nicht davon auszugehen, dass bei vermehrtem Einsatz kooperativer Lernsituationen jener von koexistenten Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung generell sinkt.

Ob sich SportlehrerInnen, die mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, tatsächlich von alleine Unterrichtenden unterscheiden, wenn es um den Einsatz kooperativer und koexistenter Lernsituationen geht, wurde mittels Mann-Whitney U für zwei unabhängige Stichproben berechnet. Bezüglich des Einsatzes kooperativer Aktivitäten wurde auf dem Signifikanzniveau 0,05 kein Unterschied nachgewiesen ($p=0,452$). Sehr wohl jedoch besteht ein Unterschied für die Häufigkeit koexistenter Lernsituationen, bei der sich mittlere Ränge von 8,43 für die erste und 20,39 für die zweite Gruppe ergaben ($p=0,004$; Mann Whitney-U=31,000). Das heißt, dass bei Zusammenarbeit mit eine/r SonderpädagogIn getrennte Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung häufiger waren als in jenen Fällen, in denen die SportlehrerInnen alleine unterrichteten.

Die obig beschriebenen Häufigkeitsunterschiede von Männern und Frauen bezüglich des Einsatzes koexistenter und kompetitiver Lernsituationen wurden ebenfalls mittels Mann Whitney-U inferenzstatistisch überprüft. Bei Alpha=5% besteht zwar kein Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit koexistenter Lernsituationen ($p=0,283$), kompetitive Aktivitäten jedoch wurden im inklusiven Sportunterricht häufiger von männlichen als von weiblichen SportlehrerInnen eingesetzt ($p=0,046$; Mann Whitney-U=82,500). Daraus ist zu schließen, dass Männer im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS generell mehr wett-kampforientierte Bewegungsaufgaben und -aktivitäten eingesetzt haben als Frauen.

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob das Alter von SportlehrerInnen bzw. ihre Erfahrung im und mit inklusivem Sportunterricht einen Einfluss darauf haben, wie oft koexistente Lernsituationen zum einen und kooperative Aktivitäten zwischen SchülerInnen mit und ohne Be-

hinderung zum anderen eingesetzt wurden. Zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman auf dem Signifikanzniveau $\alpha=5\%$ berechnet. Dabei wurde keine statistisch signifikante Korrelation zwischen dem Alter der SportpädagogInnen und der Häufigkeit kooperativer Lernsituationen festgestellt ($p=0,729$), ein geringer positiver Zusammenhang besteht jedoch zwischen dem Alter und dem Einsatz koexistenter Lernformen ($p=0,016$; $r=0,405$). Das heißt, dass mit zunehmendem Alter der SportlehrerInnen die Häufigkeit von koexistenten Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung steigt. Ob ältere SportpädagogInnen sich aufgrund jahrelanger Praxis, in der die Separation von SchülerInnen mit und ohne Behinderung gängiges und scheinbar legitimes Instrument im „gemeinsamen“ Unterricht war, weniger über die Notwendigkeit der Reduzierung getrennter Aktivitäten zugunsten anderer Lernsituationen bewusst sind als jüngere, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre der SportlehrerInnen und dem Einsatz koexistenter bzw. kooperativer Lernsituationen wurden bei Berechnung von Spearman's rho und $\alpha=5\%$ nicht nachgewiesen (AV koexistente Lernsituationen: $p=0,110$; AV kooperative Lernsituationen: $p=0,337$).

13.6.2 Anteile gemeinsamer und getrennter Aktivitäten

Zur Erhebung von Daten über die Verteilung von Lernsituationen wurden die ProbandInnen weiters nach den Anteilen gemeinsamer (inklusive) und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 gefragt. Gemäß ihrer subjektiven Einschätzung sollten in zwei offenen Textfeldern die entsprechenden Prozentwerte eingegeben werden, sodass die addierten Werte 100% ergaben (z.B. 60% inklusive Aktivitäten; 40% getrennte Aktivitäten). Abbildung 71 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der angegebenen Prozentsätze für gemeinsame und getrennte Aktivitäten insgesamt und nach Schultyp.

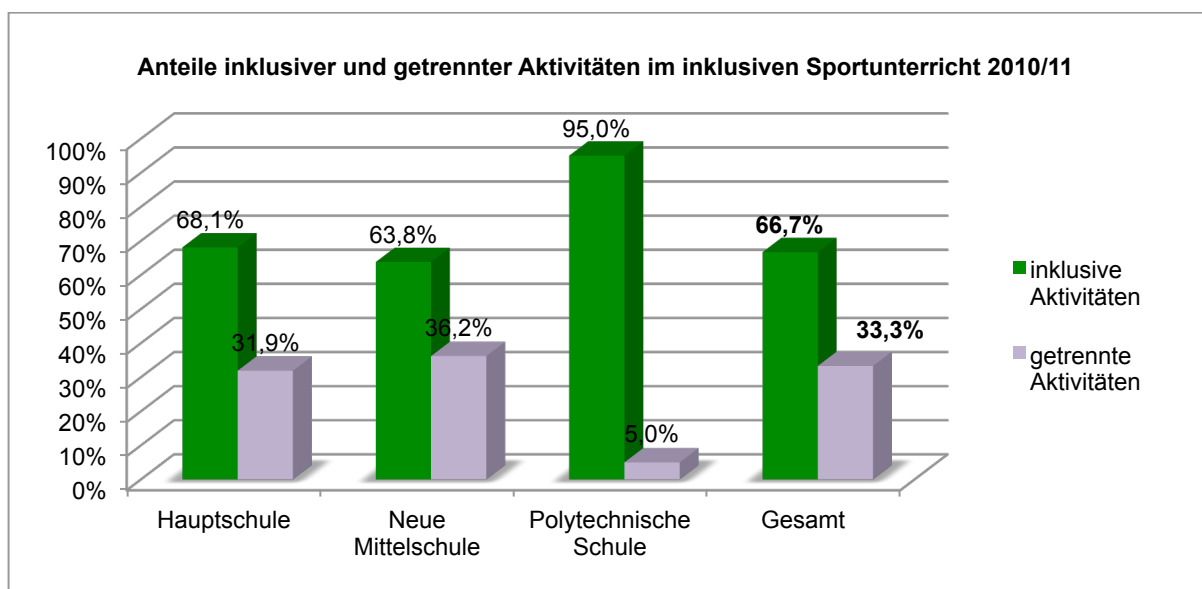


Abbildung 70: Prozentuelle Anteile inklusiver und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Gemessen an der Gesamtzahl der befragten SportlehrerInnen lag der durchschnittliche Anteil inklusiver Aktivitäten bei 66,7%. Demnach waren zwei Drittel aller Lernsituationen ge-

meinsame Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Getrennte Aktivitäten nahmen nach Angaben der ProbandInnen 33,3% des inklusiven Sportunterrichts ein. Die Mittelwerte für Haupt- und Neue Mittelschulen entsprechen in etwa jenen der Gesamtstichprobe, wobei der Anteil getrennter Aktivitäten an Neuen Mittelschulen mit 36,2% etwas höher war als an Hauptschulen (31,9%). Die Ergebnisse für die Polytechnische Schule, nach denen 95,0% aller Aktivitäten inklusiv waren, sind auf die geringe Anzahl vorhandener Fälle zurückzuführen und nicht repräsentativ.

Tabelle 31 zeigt die Mittelwerte der Prozentangaben von Frauen und Männern bzw. von SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung.

Tabelle 30: Prozentuelle Anteile inklusiver und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung nach Geschlecht und inklusiver Sportunterrichtserfahrung. (n=35)

	Durchschnittliche Anteile gemeinsamer und getrennter Aktivitäten	
	Inklusive Aktivitäten	Getrennte Aktivitäten
Frauen	63,4%	36,7%
Männer	73,2%	26,8%
≤ 10 Jahre inklusiver Sportunterricht	59,8%	40,2%
> 10 Jahre inklusiver Sportunterricht	84,9%	16,0%

Weibliche SportlehrerInnen haben den Anteil inklusiver Aktivitäten durchschnittlich mit 63,4% angegeben, männliche hingegen mit 73,2%. SportlehrerInnen mit weniger als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung haben im Durchschnitt angegeben, dass 59,8% aller Aktivitäten inklusiv waren, während die ProbandInnen mit mehr als zehn Jahren Inklusionspraxis deren Anteil mit durchschnittlich 84,9% bemessen haben. Es wäre demnach anzunehmen, dass mit steigender Erfahrung mit inklusivem Sportunterricht auch die Bereitschaft und/oder die Fähigkeit zur Initiierung und Gestaltung gemeinsamer Aufgaben und Lernprozesse zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung steigen.

Inferenzstatistische Tests

Im Rahmen inferenzstatistischer Operationen wurde zunächst mittels Spearman's rho überprüft, ob der Anteil inklusiver bzw. getrennter Aktivitäten mit steigender Anzahl der beeinträchtigten SchülerInnen zu- oder abnimmt (Zusammenhangshypothese). Auf dem Signifikanzniveau 0,05 gibt es jedoch keine Zusammenhänge zwischen der Anzahl unterrichteter SchülerInnen mit Behinderung und den Anteilen der Aktivitäten (AV *inklusive Aktivitäten*: $p=0,116$; AV *getrennte Aktivitäten*: $p=0,116$).

Obgleich ein Zusammenhang zwischen dem Alter der SportlehrerInnen und der Häufigkeit koexistenter Lernsituationen besteht, wurde bei Berechnung von Spearman's rho und Alpha=5% keine statistisch signifikante Korrelation zwischen dem Alter der SportpädagogInnen und dem prozentuellen Anteil getrennter Aktivitäten nachgewiesen ($p=0,869$). Auch zwischen dem Alter der LehrerInnen und dem Anteil inklusiver Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gibt es keinen signifikanten Zusammenhang ($p=0,869$).

Darüber hinaus wurde mittels Mann Whitney-U zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen bei Alpha=5% getestet, ob jene SportlehrerInnen, die die „Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten“ als Ziel des inklusiven Sportunterrichts genannt haben, prozentuell mehr

inklusive Aktivitäten eingesetzt haben als diejenigen, die das Ziel der gleichen Teilhabe nicht angegeben haben. Es konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen werden ($p=0,237$).

13.6.3 Inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe

In Ergänzung zur Frage über den prozentuellen Anteil gemeinsamer Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung, wurden anhand von vier weiteren Items Daten über die Häufigkeit verschiedener Arten inklusiver Aktivitäten erhoben. Auf einer jeweils vierstufigen Ratingskala sollten die ProbandInnen bewerten, wie oft im inklusiven Sportunterricht 2010/11 gemeinsame Aktivitäten der ganzen Gruppe, Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten, bislang unbekannte neue Aktivitäten, sowie offene Lernformen zum Einsatz kamen.

Die erfolgreiche Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten der ganzen Gruppe bei heterogener Zusammensetzung der SchülerInnen ist für SportlehrerInnen zweifellos eine Herausforderung, vor allem dann, wenn gerade die Nutzung der positiven Chancen von Vielfalt erklärtes Ziel der sportlichen Aktivitäten und Bewegungsaufgaben sind. Jedoch können sie wichtige soziale Lernprozesse im Hinblick auf die Anerkennung und Wertschätzung von Unterschieden in gemeinsamen sportlichen Tätigkeiten in Gang setzen und sind als solche wesentlicher Bestandteil eines auf Inklusion und Teilhabe basierenden Sportunterrichts.

In der Ergebnisdarstellung der vorherigen Frage wurde darauf verwiesen, dass SportlehrerInnen mit mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung den Anteil inklusiver Aktivitäten durchschnittlich höher bemessen haben als jene mit weniger Erfahrung. In Anknüpfung daran zeigt Abbildung 72 die Häufigkeiten gemeinsamer Aktivitäten der ganzen Gruppe gemessen an den Angaben der SportlehrerInnen insgesamt sowie in Abhängigkeit ihrer bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre.

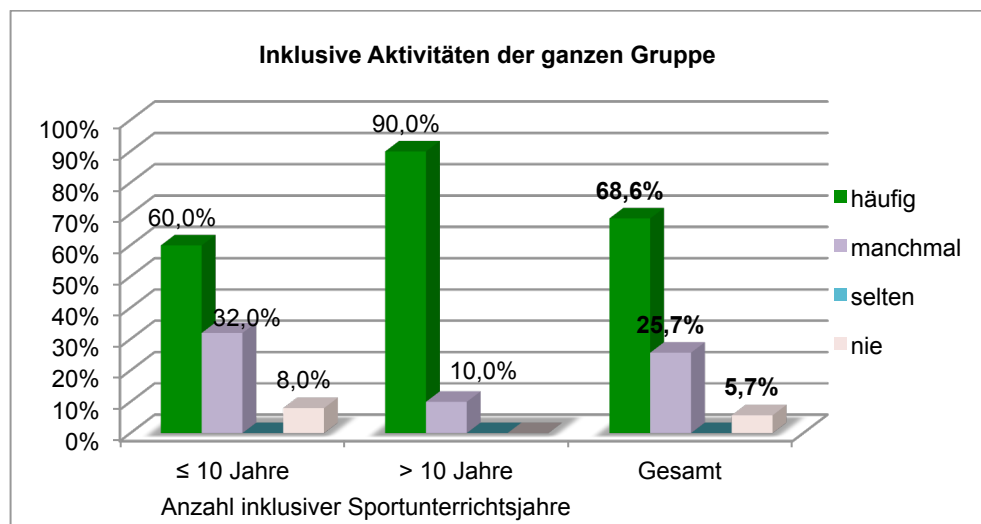


Abbildung 71: Inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Zwei Drittel aller befragten SportlehrerInnen (68,6%) haben eigenen Angaben nach zu urteilen häufig gemeinsame Aktivitäten aller SchülerInnen eingesetzt. In einem Viertel aller Fälle (25,%) gab es manchmal inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe, in 5,7% hingegen nie. Ebenso wie die Angaben über die prozentuelle Verteilung gemeinsamer und getrennter Aktivitäten lässt auch dieses Ergebnis einen positiven Trend dahingehend erkennen, dass die

Arbeit aller SchülerInnen an gemeinsamen Gegenständen und Aufgaben im inklusiven Schulsport des Burgenlandes nicht nur Theorie, sondern unterrichtliche Praxis ist.

Bezüglich der Ergebnisse für SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Unterrichtspraxis fällt auf, dass im Vergleich zu weniger erfahrenen PädagogInnen (60,0%) um ein Drittel mehr ProbandInnen mit über zehnjähriger Erfahrung (90,0%) angegeben haben, inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe häufig eingesetzt zu haben. Darüber hinaus hat keine/r der Befragten mit mehr als zehn, aber immerhin 8,0% der LehrerInnen mit weniger als zehn inklusiven Berufsjahren gemeinsame Gesamtgruppenaktivitäten nie eingesetzt. Auch hier besteht also Grund zur Annahme, dass erfahreneren SportlehrerInnen die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen und Aufgaben der gesamten Gruppe leichter fällt und/oder mit steigender Routine eher zum schulsportlichen Alltag wird, als sie es für weniger Erfahrene ist.

Der Anteil der HS-SportlehrerInnen, die inklusive Gesamtgruppenaktivitäten häufig eingesetzt haben, ist mit 77,8% etwas größer als jener der NMS-PädagogInnen, der bei 62,5% liegt. Demgegenüber gab es in 29,2% der Fälle an Neuen Mittel- und 22,2% der Fälle an Hauptschulen manchmal gemeinsame Aktivitäten aller SchülerInnen. Keine/r der HS-ProbandInnen aber immerhin 8,3% der NMS-SportlehrerInnen meinten, es hätte nie inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe gegeben, weshalb sich hier einmal mehr die Frage nach der Realisierung vorausgesagter qualitativer Neuerungen im Vergleich zum HS-Modell stellt.

Inferenzstatistische Tests

Durch Berechnung von Mann Whitney-U wurde überprüft, ob SportlehrerInnen mit mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung gemeinsame Aktivitäten der ganzen Gruppe tatsächlich häufiger einsetzen als jene mit weniger als zehn Jahren Erfahrung. Bei Alpha=5% wurde festgestellt, dass kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht ($p=0,084$). Auch Haupt- und Neue MittelschulpädagogInnen sowie SportlehrerInnen, die gemeinsam mit eine/r SonderpädagogIn bzw. alleine unterrichtet haben, unterscheiden sich nicht voneinander, wenn es um den Einsatz inklusiver Gesamtgruppenaktivitäten geht (GV *Schultyp*: $p=0,336$; GV *Teamteaching*: $p=0,163$).

Bei Überprüfung mit Mann Whitney-U und Alpha=5% wurde jedoch nachgewiesen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen SportlehrerInnen, die die gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Ziel des inklusiven Sportunterrichts verstehen, und jenen, die das nicht tun, im Hinblick auf den Einsatz gemeinsamer Gruppenaktivitäten gibt ($p=0,008$; Mann Whitney-U=71,500). Bei mittleren Rängen von 11,50 für die erste und 19,06 für die zweite Gruppe ist zu schließen, dass SportlehrerInnen, die die gleiche Teilhabe aller Schülerinnen an allen Aktivitäten anstreben, gemeinsame Aufgaben und sportliche Tätigkeiten der ganzen Gruppe häufiger einsetzen als solche, die dieses Ziel nicht verfolgen.

Zuletzt wurde durch Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman getestet, ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit kooperativer Lernsituationen generell und dem Einsatz inklusiver Gesamtgruppenaktivitäten besteht. Bei Alpha=5% zeigt sich eine mittlere positive Korrelation ($p<0,001$; $r=0,602$). Das heißt je häufiger im inklusiven Sportunterricht 2010/11 kooperative Lernsituationen generell eingesetzt wurden, desto häufiger waren auch gemeinsame Aktivitäten der ganzen Gruppe.

13.6.4 Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten

Ebenso wie gemeinsame Aktivitäten der ganzen Gruppe bieten inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten wertvolle Gelegenheiten für Kommunikation und Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Bewegungsaufgaben in flexiblen Kleingruppen und/oder mit eine/r Partnerin erlaubt intensive soziale Kontakte zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzung und begünstigt, dass tatsächlich jede/r Einzelne eine aktive Rolle in der gemeinsamen Tätigkeit übernimmt (vgl. Kapitel 7).

Die folgende Grafik zeigt die Häufigkeiten inklusiver Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten insgesamt sowie in Abhängigkeit von der Anzahl der bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre der SportlehrerInnen.

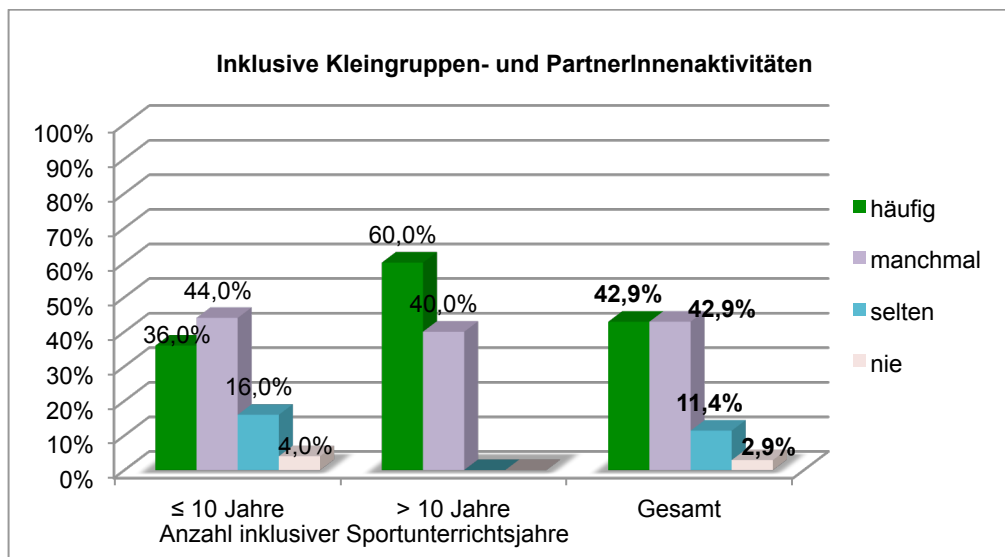


Abbildung 72: Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe lassen erkennen, dass Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten in beachtlichen 85,8% aller Fälle manchmal oder gar häufig eingesetzt wurden. 11,4% der Befragten haben Lerngelegenheiten in Kleingruppen oder mit einer/m PartnerIn nur selten geschaffen, in 2,9% der Fälle gab es derartige Aktivitäten gar nicht.

In Abhängigkeit der Anzahl der bisherigen inklusiven Sportunterrichtsjahre der PädagogInnen fällt auch hier auf, dass LehrerInnen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten in 60,0% der Fälle häufig eingesetzt haben, während es in der Gruppe derer mit weniger als zehn Jahren Erfahrung nur 36,0% waren. Keine/r der SportlehrerInnen (0,0%) mit mehr als zehn Jahren Erfahrung, jedoch jede/r Fünfte der weniger Erfahrenen (20,0%) hat angegeben, selten oder gar nie inklusive Aktivitäten in Kleingruppen- oder PartnerInnenkonstellationen initiiert zu haben. Ob dies ein Zeichen dafür ist, dass die im inklusiven Unterricht generell erfahreneren SportlehrerInnen auch im Hinblick auf den Einsatz flexibler Arbeits- und Sozialformen zwischen Schülerinnen mit und ohne Behinderung routinierter sind, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Die Ergebnisse der Häufigkeitsangaben von Männern und Frauen bzw. von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 31: Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten	Schultyp		Geschlecht	
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Frauen	Männer
häufig	66,7%	33,3%	34,8%	58,3%
manchmal	22,2%	50,0%	47,8%	33,3%
selten	11,1%	12,5%	13,0%	8,3%
nie	0,0%	4,2%	4,3%	0,0%

Doppelt so viele Haupt- (66,7%) wie Neue MittelschullehrerInnen (33,3%) haben inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten ihrer subjektiven Einschätzung nach häufig eingesetzt, wohingegen deutlich mehr NMS- (50,0%) als HS-PädagogInnen (22,2%) mit „manchmal“ geantwortet haben. Gleichzeitig haben 0,0% der HS-, aber 4,2% der NMS-LehrerInnen angegeben, es hätte nie Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung gegeben. In weiteren 23,5% der Fälle gab es an NMS-Standorten nur selten derartige Lerngelegenheiten. Dies verwundert insofern, als gerade die Individualisierung von Lernprozessen durch flexible Arbeits- und Sozialformen im Unterricht erklärtes Ziel des NMS-Modells ist.

Inferenzstatistische Tests

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Haupt- und Neuen MittelschullehrerInnen bezüglich der Häufigkeit inklusiver Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten wurde bei Berechnung von Mann Whitney-U und $\alpha=5\%$ nicht nachgewiesen ($p=0,130$). Trotz der prolongierten pädagogischen Neuerungen und Ansätze des NMS-Modells wurden Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten im inklusiven Sportunterricht an Neuen Mittelschulen also nicht öfter eingesetzt als an Hauptschulstandorten.

Ebenso bestehen auf dem Signifikanzniveau 0,05 keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung bzw. zwischen Frauen und Männern, wenn es um die Häufigkeit von Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung geht (GV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,111$; GV *Geschlecht*: $p=0,179$).

Geht man davon aus, dass im kooperativen Unterricht von Sport- und SonderpädagogInnen ein Mehr an organisatorischem Aufwand und flexibler Arbeitsformen möglich ist, wäre anzunehmen, dass in jenen Fällen, in denen im Team unterrichtet wurde, inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten häufiger waren als in jenen Fällen, in denen SportlehrerInnen alleine unterrichtet haben. Bei Berechnung von Mann Whitney-U konnte diese Hypothese auf dem Signifikanzniveau 0,05 aber nicht bestätigt werden ($p=0,982$).

13.6.5 Neue Aktivitäten für alle

In Kapitel 7.5.5 wurde darauf verwiesen, dass neben der Adaptation herkömmlicher Bewegungsaufgaben im inklusiven Sportunterricht auch alternative Aktivitäten, die für alle beteiligten SchülerInnen neu sind, wertvolle Gelegenheiten gemeinsamer Lernprozesse in der sportlichen Betätigung sein können. Indem etwa bislang auch den SchülerInnen ohne Behinde-

rung unbekannte Spiele oder andere neue Aktivitäten eingesetzt werden, eröffnen sich neue Möglichkeiten und Dimensionen von Kooperation und Interaktion zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Voraussetzungen. In Anlehnung daran wurden die Sportlehrerinnen gefragt, wie oft im Jahr 2010/11 inklusive Aktivitäten eingesetzt wurden, die allen SchülerInnen neu waren.

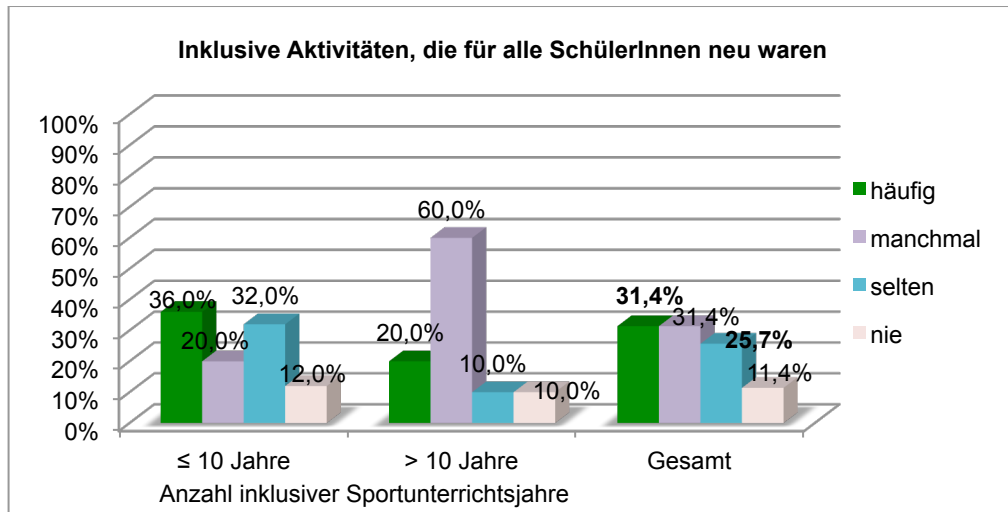


Abbildung 73: Inklusive Aktivitäten, die für alle SchülerInnen neu waren. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Die Abbildung zeigt, dass je ein Drittel aller Befragten (31,4%) häufig bzw. manchmal inklusive Aktivitäten eingesetzt hat, die für alle beteiligten SchülerInnen neu waren. In einem Viertel (25,7%) der Fälle gab es solche Lerngelegenheiten im inklusiven Sportunterricht nur selten, in den verbleibenden 11,4% überhaupt nicht. Vergleicht man dieses Ergebnis mit jenen aus den vorangegangenen beiden Fragen, wurden solche inklusiven Aktivitäten, die den beteiligten SchülerInnen bekannt waren, weitaus häufiger eingesetzt als neue alternative Lernsituationen.

Aufgrund eventuell noch mangelnder Routine und demnach weniger „eingeschliffenen“ Unterrichtsmustern und festen Aktivitätenpools könnte angenommen werden, dass Sportlehrerinnen mit bis dato weniger inklusiver Unterrichtserfahrung neue Inhalte und Lerngelegenheiten eher erproben und einsetzen als erfahrenere PädagogInnen. Die in Abbildung 74 dargestellten Verteilungen zeigen, dass zwar ein größerer Anteil an SportlehrerInnen mit weniger als zehn inklusiven Berufsjahren neue Aktivitäten häufig eingesetzt hat (36,0%), aber deutlich mehr ProbandInnen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung mit „manchmal“ geantwortet haben (60,0%). Darüber hinaus ist der Anteil der weniger Erfahrenen, die alternative Lernsituationen nur selten oder gar nie initiiert haben, mehr als doppelt so hoch (44,0%) als jener der erfahreneren Lehrpersonen (20,0%). Entgegen der obig getroffenen Überlegung wäre also davon auszugehen, dass mit steigender inklusiver Unterrichtsroutine auch die Häufigkeit neuer, für alle SchülerInnen unbekannter Aktivitäten steigt.

Im Hinblick auf die Häufigkeitsverteilungen nach Schultyp liegen keine auffälligen prozentuellen Differenzen zwischen den Angaben von Haupt- und Neuen MittelschulpädagogInnen vor. Jedoch haben im Vergleich zu HS-PädagogInnen (44,4%) weniger SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen (29,2%) angegeben, neue inklusive Aktivitäten häufig eingesetzt zu haben, worin abermals Grund zur Kritik an der praktischen Umsetzung der auf theoretischer Ebene implementierten neuen Lehr- und Lernkulturen des NMS-Schulmodells bestünde.

Inferenzstatistische Tests

Zur Überprüfung der obig angestellten Hypothese, SportlehrerInnen würden mit steigender inklusiver Unterrichtserfahrung häufiger solche inklusiven Aktivitäten einsetzen, die für alle beteiligten SchülerInnen neu sind, wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. Bei $\alpha=5\%$ besteht kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($p=0,692$), weshalb die Hypothese verworfen wird.

Obgleich man annehmen könnte, jüngere SportlehrerInnen seien eher dazu bereit, Neues auszuprobieren und nach alternativen Unterrichtsinhalten zu suchen, wurde bei Überprüfung mit Spearman's rho und $\alpha=5\%$ auch zwischen dem Alter der SportlehrerInnen und dem Einsatz neuer inklusiver Aktivitäten keine signifikante Korrelation festgestellt. Jüngere LehrerInnen setzen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS also nicht häufiger neue Lernsituationen ein als ältere.

Ebenso besteht bei Überprüfung mit Mann Whitney-U und $\alpha=5\%$ kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Frauen und Männern, wenn es um den Einsatz neuer inklusiver Aktivitäten geht ($p=0,986$).

13.6.6 Offene Lernformen

Die Notwendigkeit des Einsatzes offener Lernformen im inklusiven Sportunterricht wurde im hermeneutischen Teil der Arbeit ausführlich diskutiert. Sie fördern die Autonomie und Selbstbestimmtheit der/s Einzelnen und soziales Lernen in der Gruppe, indem sie SchülerInnen Raum und Zeit geben, sich in flexiblen Arbeits- und Sozialformen mit Bewegungsaufgaben auseinanderzusetzen und in der Interaktion mit anderen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander zu lernen (vgl. Kapitel 7.4.4). Abbildung 75 gibt einen Überblick über den Einsatz offener Lernformen insgesamt sowie in Abhängigkeit der inklusiven Sportunterrichtserfahrung der befragten LehrerInnen.

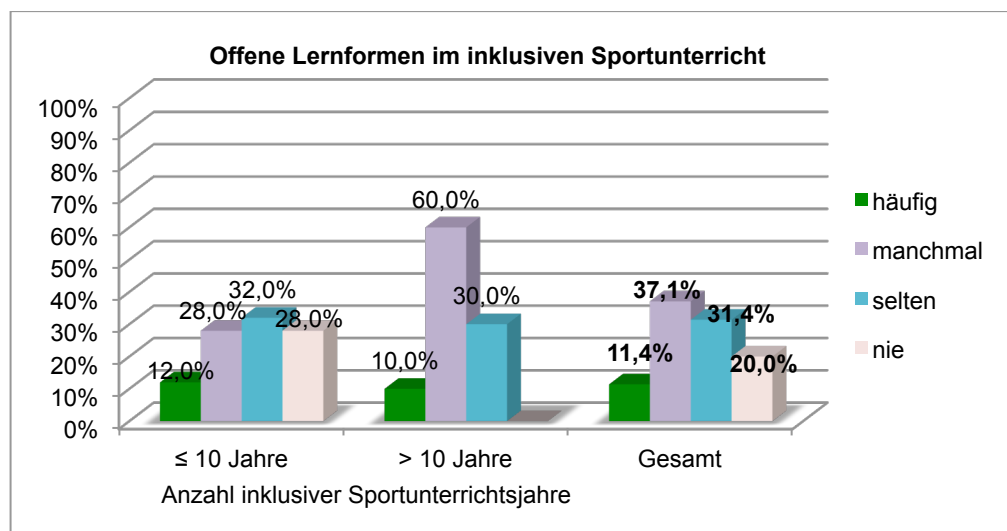


Abbildung 74: Offene Lernformen im inklusiven Sportunterricht. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

11,4% der Befragten haben angegeben, es hätte häufig offene Lernmöglichkeiten gegeben, in immerhin 37,1% der Fälle gab es sie „manchmal“. Jedoch hat etwa ein Drittel (31,4%) der SportlehrerInnen offene Lernsituationen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung

nur selten ermöglicht, jede/r Fünfte (20,0%) hat eigenen Angaben nach zu urteilen ganz darauf verzichtet. Gemessen an der Gesamtstichprobe zeichnet sich bezüglich der Häufigkeit offener Lernformen an burgenländischen HS, NMS und PTS also ein im Vergleich zu den drei vorangegangenen Fragen weit weniger positiver Trend ab, wenngleich gerade der Einsatz offener Formen des Lehrens und Lernens ein wesentlicher Bestandteil des inklusiven Sportunterrichts sein sollte.

Betrachtet man die Häufigkeiten für ProbandInnen mit weniger und mehr als zehn inklusiven Sportunterrichtsjahren, zeigen die Ergebnisse erfahrenerer SportlehrerInnen mehr in Richtung Inklusion und Teilhabe als jene der weniger Erfahrenen. 70,0% der PädagogInnen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung haben offene Lernformen häufig oder manchmal eingesetzt, während der entsprechende Anteil der LehrerInnen mit weniger als zehn Jahren Erfahrung nur bei 40,0% liegt. Des Weiteren haben 28,6% der weniger Erfahrenen nie offene Lerngelegenheiten inszeniert, wohingegen in der Gruppe der Erfahreneren niemand gänzlich darauf verzichtet hat. Demnach wäre auch an dieser Stelle davon auszugehen, dass mit steigender Erfahrung zunehmend häufiger auch offene Lernformen Eingang in die inklusive Sportunterrichtsgestaltung finden.

Die Gegenüberstellung der Angaben von Haupt- und Neuen MittelschulpädagogInnen zeigt, dass ein Drittel (33,3%) aller HS-, aber nur 16,7% der NMS-ProbandInnen gänzlich auf offene Lernformen verzichtet haben. Im Gegensatz dazu haben prozentuell mehr Haupt- (44,4%) als Neue MittelschullehrerInnen (33,3%) offene Lernformen zumindest manchmal eingesetzt. Häufig gab es offene Lernsituationen an 12,5% der NMS- und 11,1% der HS-Standorte. Von den beiden PTS-Probanden antwortete einer mit „manchmal“ und einer mit „selten“.

Bezüglich der Frage nach den Unterschieden inklusiver Unterrichtsgestaltung alleine bzw. im Team, wäre anzunehmen, dass der Einsatz einer/s zusätzlichen SonderpädagogIn und die Einbringung seiner/ihrer pädagogischen Expertise den Einsatz offener Lernformen im gemeinsamen Unterricht begünstigen. Die in Tabelle 33 dargestellten Untersuchungsergebnisse zeugen jedoch nicht davon.

Tabelle 32: Einsatz offener Lernformen in Abhängigkeit von der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35)

Teamteaching mit SonderpädagogIn	Offene Lernformen			
	häufig	manchmal	selten	nie
ja	0,0%	42,9%	28,6%	28,6%
nein	14,3%	35,7%	32,1%	17,9%

Keine/r der befragten SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, hat offene Lernformen im inklusiven Sportunterricht häufig eingesetzt, 42,9% taten es manchmal. Alleine Unterrichtende hingegen haben in 14,3% der Fälle häufig und 35,7% der Fälle manchmal offene Lerngelegenheiten zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ermöglicht. Der Anteil der SportlehrerInnen, die offene Lernformen nie eingesetzt haben, ist in der Gruppe der alleine Unterrichtenden deutlich niedriger (17,9%) als für diejenigen, die mit SonderpädagogInnen unterrichtet haben (28,6%).

Inferenzstatistische Tests

Ein möglicher Zusammenhang zwischen der bisherigen Anzahl inklusiver Unterrichtsjahre der SportlehrerInnen und der Häufigkeit offener Lernformen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung, auf den in den obigen Darstellungen verwiesen wurde, konnte bei Überprüfung mit Spearman's rho auf dem Signifikanzniveau 0,05 nicht bestätigt werden ($p=0,090$). Auch das Alter der SportlehrerInnen hat keinen Einfluss auf die Häufigkeit offener Lernformen im inklusiven Sportunterricht ($p=0,657$). Es ist also nicht davon auszugehen, dass ältere bzw. SportlehrerInnen mit mehr inklusiver Unterrichtserfahrung prinzipiell häufiger offene Lernformen einsetzen als jüngere bzw. weniger Erfahrene.

Mittels Mann Whitney-U für Mittelwertvergleiche zweier unabhängiger Stichproben wurde überprüft, ob weibliche SportlehrerInnen offene Lernformen generell häufiger einsetzen als männliche oder umgekehrt. Bei $\text{Alpha}=5\%$ gibt es hier keinen signifikanten Unterschied, die Hypothese wird verworfen. Zwischen SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, und solchen, die alleine unterrichtet haben, besteht ebenfalls kein Unterschied bezüglich der Häufigkeit offener Lernformen.

Abschließend wurden mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von offenen Lernformen und a) inklusiven Aktivitäten der ganzen Gruppe, b) Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten und c) für alle SchülerInnen neuen gemeinsamen Aktivitäten überprüft. In allen drei Fällen wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. Zwischen inklusiven Gesamtgruppenaktivitäten bzw. neuen Aktivitäten und dem Einsatz offener Lernformen wurde auf dem Signifikanzniveau 0,05 in beiden Fällen eine mittlere positive Korrelation nachgewiesen (*UV Aktivitäten der ganzen Gruppe*: $p<0,001$, $r=0,616$; *UV neue Aktivitäten*: $p<0,001$, $r=0,698$). Je häufiger also gemeinsame Aktivitäten der ganzen Gruppe bzw. Aktivitäten eingesetzt wurden, die für alle SchülerInnen neu waren, umso häufiger gab es im inklusiven Sportunterricht auch offene Lernformen. Zwischen der Häufigkeit inklusiver Kleingruppen- oder PartnerInnenaktivitäten und jener offener Lernformen besteht auf dem Signifikanzniveau $\text{Alpha}=5\%$ ein hoher positiver Zusammenhang ($p<0,001$; $r=0,764$). Das heißt je häufiger SportlehrerInnen im inklusiven Unterricht 2010/11 Aktivitäten in Kleingruppen- und PartnerInnenkonstellationen eingesetzt haben, desto häufiger kamen auch offene Lernformen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung zum Einsatz.

13.7 Differenzierung im inklusiven Sportunterricht

Die obig diskutierte Vorstellung vom „funktionierenden“ Unterricht in möglichst homogenen Gruppen führt in der inklusiven Schulsportpraxis oft zu äußeren Differenzierungsmaßnahmen wie Gruppen- oder Aufgabentrennung, die weder der Forderung nach der Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität noch den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht werden. In Kapitel 7.4. und 7.5 des theoretischen Teils wurden das didaktische Prinzip der inneren Differenzierung in kooperativen, handlungsorientierten und offenen Unterrichtsformen erörtert und praktische Anregungen für den inklusiven Sportunterricht skizziert.

Im Rahmen der Befragung wurden Daten zum Einsatz unterschiedlicher Differenzierungsmaßnahmen bei prinzipiell gleichen Aufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung sowie über Differenzierungen nach dem Könnens- und Entwicklungsstand der SchülerInnen erhoben.

13.7.1 Differenzierung bei gleichen Aufgaben

Im Kontext der Adapted Physical Education wurden in Kapitel 7.5.1 Möglichkeiten unterschiedlicher Differenzierungen im inklusiven Sportunterricht – von Material- über Regel- und Umweltveränderungen bis hin zur selbständigen Wahl nötiger Differenzierungen durch die SchülerInnen selbst – aufgezeigt.

In Anlehnung daran sollten die befragten SportlehrerInnen angeben, welche Formen der Differenzierung sie im inklusiven Sportunterricht 2010/11 eingesetzt haben, wenn SchülerInnen mit und ohne Behinderung eine prinzipiell gleiche Bewegungsaufgabe hatten. Es konnten mehrere der aufgelisteten Antworten genannt und über ein offenes Textfeld etwaige Zusatzantworten ergänzt werden, wobei letzteres jedoch von keiner/m der ProbandInnen genutzt wurde. Abbildung 76 zeigt, wie viel Prozent aller befragten SportlehrerInnen je welche der einzelnen Differenzierungsmaßnahmen eingesetzt haben.

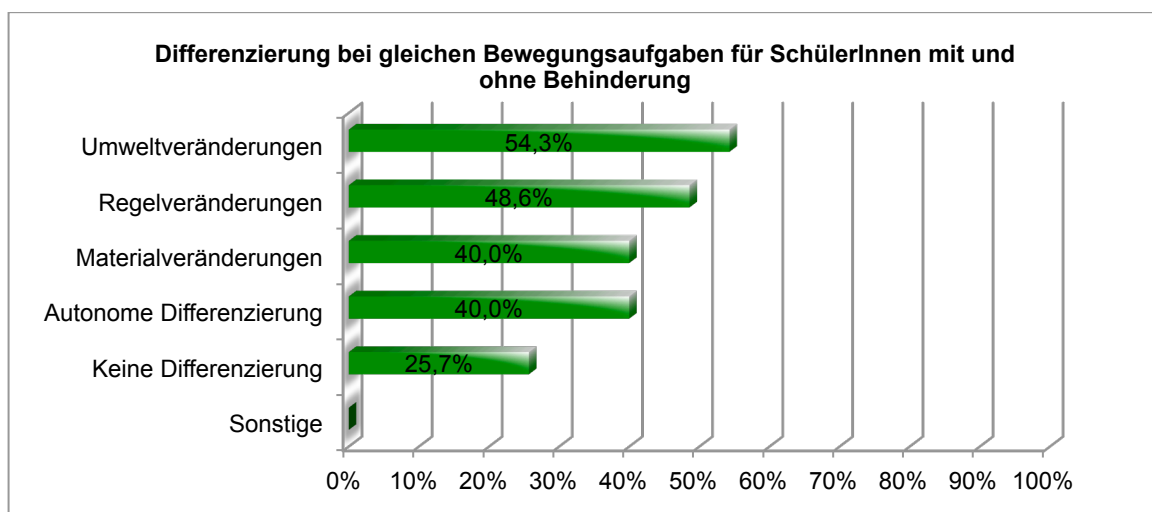


Abbildung 75: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35)

54,3% der Befragten haben angegeben, Veränderungen der Umwelt- und Umgebungsbedingungen – wie etwa die Schaffung von ausreichend Platz, die Verkleinerung oder Vergrößerung von Spielfeldern oder die Veränderung von Weiten und Höhen – eingesetzt zu haben. In 48,6% der Fälle gab es in inklusiven Aktivitäten Regelveränderungen zur Ermöglichung der Partizipation und Teilhabe aller SchülerInnen. 40,0% der LehrerInnen haben unterschiedliche Materialien und/oder Geräte eingesetzt, wenn SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen und Fähigkeitsniveaus eine prinzipiell gleiche Bewegungsaufgabe hatten. Möglichkeiten für autonome Differenzierung, bei der die SchülerInnen zu den aktiven GestalterInnen der gemeinsamen sportlichen Aktivitäten wurden und in der Interaktion selbst darüber entscheiden konnten, an welcher Stelle welche Differenzierungsmaßnahmen für wen erforderlich waren, gab es, den Angaben der ProbandInnen nach zu urteilen, in immerhin 40,0% der Fälle. Demgegenüber hat ein Viertel (25,7%) aller Befragten angegeben, es hätte bei gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung keine Differenzierungen gegeben. Möglicherweise liegt der Grund dafür darin, dass seitens vieler ProbandInnen nur SchülerInnen mit Lernbehinderungen in einem anderen Gegenstand unterrichtet wurden und Adaptationen oder andere Formen der inneren Differenzierung im Sportunterricht nicht erforderlich waren. Behauptet werden kann dies aber nicht.

Setzt man die Antworten der SportlehrerInnen der unterschiedlichen Schultypen in Relation zueinander, zeigen sich die in der nachfolgenden Tabelle dargestellten Verteilungen.

Tabelle 33: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung nach Schultyp. (n=35)

Differenzierung bei gleicher Aufgabe	Schultyp		
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule
Keine Differenzierung	33,3%	20,8%	50,0%
Materialveränderungen	33,3%	41,7%	50,0%
Regelveränderungen	44,4%	50,0%	50,0%
Umweltveränderungen	55,6%	58,3%	0,0%
Autonome Differenzierung	33,3%	41,7%	50,0%

Nur jede/r zweite SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen (20,5%), aber jede/r dritte HauptschullehrerIn (33,3%) hat angegeben, es hätte bei gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gar keine Differenzierungen gegeben. Dementsprechend weisen NMS-ProbandInnen für alle weiteren Antwortkategorien mehr Nennungen auf als HS-ProbandInnen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen bezüglich des Einsatzes inklusiver Aktivitäten, die im vorherigen Kapitel dargestellt wurden, zeugen die Antworten der Neuen MittelschulpädagogInnen an dieser Stelle deutlicher von den auf theoretischer Ebene verankerten didaktischen Prinzipien. Differenzierung durch Individualisierung ist eine der zentralen pädagogischen Leitvorstellungen des NMS-Modells und scheint von immerhin rund der Hälfte der ProbandInnen im inklusiven Sportunterricht umgesetzt zu werden, geht man nach deren obig dargestellten Antworten. Die hohen Prozentwerte der PTS-Probanden sind auch hier auf den kleinen Stichprobenumfang zurückzuführen und nicht repräsentativ.

Im Unterschied zu den Untersuchungsergebnissen über die Häufigkeit inklusiver Aktivitäten scheint es, als ob SportlehrerInnen mit weniger als zehn inklusiven Sportunterrichtsjahren häufiger unterschiedliche Differenzierungsmaßnahmen als jene mit mehr als zehn Jahren Erfahrung einsetzen, wenn SchülerInnen mit und ohne Behinderung eine prinzipiell gleiche Bewegungsaufgabe haben. Tabelle 35 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der Antworten in Abhängigkeiten vom Geschlecht und der inklusiven Sportunterrichtserfahrung der ProbandInnen.

Tabelle 34: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben. Verteilung nach Geschlecht und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Differenzierung bei gleicher Aufgabe	Inklusive Sportunterrichtsjahre		Geschlecht	
	≤ 10	> 10	Frauen	Männer
Keine Differenzierung	20,0%	40,0%	17,4%	41,7%
Materialveränderungen	48,0%	20,0%	39,1%	41,7%
Regelveränderungen	52,0%	40,0%	47,8%	50,0%
Umweltveränderungen	60,0%	40,0%	60,9%	41,7%
Autonome Differenzierung	40,0%	40,0%	47,8%	25,0%

40,0% der SportlehrerInnen mit mehr als zehn Jahren Inklusionssporterfahrung haben bei gleichen Bewegungsaufgaben keine Differenzierungsmaßnahmen gesetzt, wohingegen der

Anteil der ProbandInnen mit unter zehn Jahren Erfahrung bei nur 20,0% lag. Je 40,0% aus beiden Stichprobengruppen haben autonome Differenzierung ermöglicht, alle anderen Differenzierungsformen wurden jedoch von prozentuell mehr SportlehrerInnen mit weniger als zehn inklusiven Unterrichtsjahren eingesetzt. Es wurde bereits nachgewiesen, dass SportlehrerInnen umso älter sind, je größer die Anzahl der bisherigen inklusiven Sportunterrichtsjahre ist ($p=0,004$; $r=0,743$). Da ältere SportlehrerInnen also generell mehr Erfahrung haben, wäre einerseits anzunehmen, dass sie mehr Differenzierungsmaßnahmen setzen als jene mit weniger Erfahrung. Andererseits können die in der Grafik dargestellten Ergebnisse ein Zeichen dafür sein, dass jüngere und weniger erfahrene SportlehrerInnen im inklusiven Unterricht verstärkt um den Einsatz unterschiedlicher Formen von Differenzierung bemüht und/oder aufgrund neuer Ansätze in der SportlehrerInnenbildung mehr auf die Individualisierung von Lernprozessen sensibilisiert sind als ältere und erfahrenere PädagogInnen.

Inferenzstatistische Tests

Im Zuge inferenzstatistischer Operationen wurde zunächst überprüft, ob SportlehrerInnen, die im inklusiven Unterricht keine Differenzierungsmaßnahmen setzen, eher denken, dass Sportunterricht umso besser funktioniert, je homogener die Gruppe ist, also solche, die Differenzierungen treffen (Unterschiedshypothese H_1). Bei Berechnung von Mann Whitney-U ergaben sich mittlere Ränge von 20,10 für die erste und 11,94 für die zweite Gruppe und ein bei $\text{Alpha}=5\%$ dementsprechend signifikanter Unterschied ($p=0,030$; Mann Whitney-U=62,500), weshalb die formulierte Hypothese verifiziert wird. Ob dies bedeutet, dass SportlehrerInnen, die im inklusiven Unterricht auf Differenzierung verzichten, die Homogenisierung der Lerngruppe anstreben, kann vermutet, aber nicht behauptet werden.

Darüber hinaus wurde mittels Mann Whitney-U getestet, ob SportlehrerInnen, die auch die SchülerInnen selbst über notwendige Differenzierungsmaßnahmen entscheiden ließen (autonome Differenzierung), häufiger offene Lernformen eingesetzt haben als jene, die autonome Differenzierung nicht ermöglichten. Auf dem Niveau 0,05 zeigt sich hier kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen, weshalb die Hypothese verworfen wird.

13.7.2 Differenzierung nach Könnens- und Leistungsstand

Ebenso wie Feedback und Rückmeldung über individuell erbrachte Leistungen und erzielte Fortschritte, ist auch die Differenzierung von Aufgaben gemäß der individuellen Könnens-, Leistungs- und Entwicklungsniveaus der SchülerInnen ein wichtiger Bestandteil des Sportunterrichts in heterogenen Gruppen. Im Sinne der optimalen Förderung jeder/s Einzelnen im Hinblick auf seine/ihre jeweils nächste Entwicklungsstufe bedarf es differenzierter Aufgabenstellungen für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen.

Die ProbandInnen wurden in einem zweiten Item danach gefragt, für welche SchülerInnen es im inklusiven Sportunterricht 2010/11 Differenzierungen nach Könnens- und Leistungsstand – beispielsweise differenzierte Aufgaben im Bodenturnen je nach individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten – gab. Abbildung 77 zeigt die prozentuellen Häufigkeiten der Antworten aller ProbandInnen.

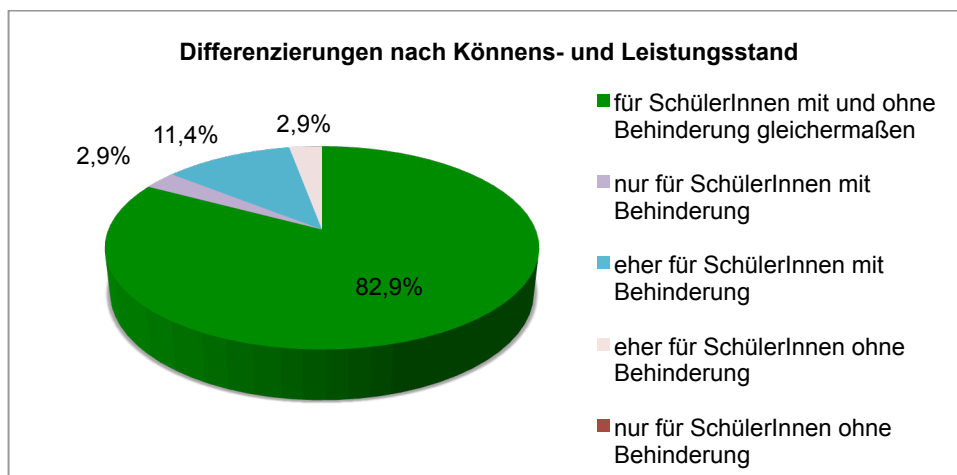


Abbildung 76: Differenzierungen nach individuellem Könnens- und Leistungsstand der SchülerInnen. (n=35)

Beachtliche 82,9% der befragten SportlehrerInnen haben könnens- und leistungsbezogene Differenzierungen ihrer subjektiven Einschätzung nach für SchülerInnen mit und ohne Behinderung in gleichem Maße eingesetzt. In je 2,9% bzw. 11,4% der Fälle gab es Differenzierungen ausschließlich bzw. eher für SchülerInnen mit Behinderung, in weiteren 2,9% der Fälle eher für SchülerInnen ohne Behinderung. Keine/r der ProbandInnen hat Differenzierungen nach Könnens- und Leistungsstand ausschließlich für SchülerInnen ohne Behinderung eingesetzt, obgleich angesichts der Kritik an der gängigen Sportunterrichtspraxis anzunehmen wäre, dass SportlehrerInnen die Dimensionen „Können“ und „Leisten“ in vielen Fällen nach wie vor eher mit nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen assoziieren bzw. diesen eher Leistungsfortschritte zurechnen als den beeinträchtigten.

Die Ergebnisse für SportlehrerInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung weisen hier keine auffälligen Häufigkeitsdifferenzen auf. Je 80,0% der ProbandInnen aus beiden Gruppen haben Differenzierungen nach Könnens- und Leistungsstand für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gleichermaßen eingesetzt, je weitere 10,0% ausschließlich bzw. eher für SchülerInnen mit Behinderung.

Die Häufigkeiten der Antworten von Frauen und Männern bzw. von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen werden im Folgenden tabellarisch dargestellt.

Tabelle 35: Differenzierungen nach individuellem Könnens- und Leistungsstand der SchülerInnen. Verteilung nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Differenzierungen nach Könnens- und Leistungsstand	Schultyp		Geschlecht	
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Frauen	Männer
nur für SchülerInnen mit Behinderung	11,1%	0,0%	0,0%	8,3%
eher für SchülerInnen mit Behinderung	0,0%	16,7%	17,4%	0,0%
eher für SchülerInnen ohne Behinderung	0,0%	4,2%	4,3%	0,0%
für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gleichermaßen	88,9%	79,2%	78,3%	91,7%

Mit 88,9% ist der Anteil der HauptschullehrerInnen, die könnensbezogene Differenzierungen für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gleichermaßen eingesetzt haben, größer als jener der NMS-SportlehrerInnen (79,2%). Aus der PTS-Stichprobe haben beide Probanden

angegeben, es hätte für SchülerInnen mit und ohne Behinderung in gleichem Maße Differenzierungen gegeben.

Die Angaben von Frauen und Männer lassen erkennen, dass prozentuell mehr männliche SportlehrerInnen (91,7%) nach Könnens- und Leistungsstand differenzierte Bewegungsaufgaben sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Behinderung ermöglicht haben als weibliche (78,3%).

13.8 Rollenverteilung der SchülerInnen

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten der aktuellen inklusiven Sportunterrichtspraxis wurde in Kapitel 7.1 darauf hingewiesen, dass SchülerInnen mit Behinderung in vielen Fällen nur räumlich Teilnehmende am Unterricht der Nichtbeeinträchtigten sind, und ihre Beteiligung an gemeinsamen Aktivitäten auf passive Beobachtungs- oder Hilfstätigkeiten, auf Zuschauen oder einfach nur auf Anwesend-Sein beschränkt bleibt. Ein derart gestalteter gemeinsamer Sportunterricht bewirkt soziale Isolation, Segregation und Frustration, und nimmt Kindern und Jugendlichen infolgedessen auch die Freude an der Bewegung. SportlehrerInnen stehen demnach vor der Aufgabe, inklusiven Unterricht so zu gestalten, dass niemand aufgrund seiner/ihrer körperlichen oder kognitiven Voraussetzungen in rein passive Rollen gedrängt wird, während andere – etwa die Nichtbeeinträchtigten – rein aktive übernehmen. Vielmehr sollen alle SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Rollen und Rollenverhältnisse zu erproben und zu erleben, Rollenverständnis und -bewusstsein zu entwickeln und somit zu lernen, dass in der gemeinsamen sportlichen Aktivität jede/r Einzelne einen persönlichen Beitrag leisten und seinem/ihrer Entwicklungsniveau entsprechende aktive Aufgaben übernehmen kann (vgl. Kapitel 7.5.1).

13.8.1 Passivität vs. Aktivität

Auf einer jeweils vierstufigen Ratingskala sollten die SportlehrerInnen angeben, wie oft bei gemeinsamen Aktivitäten die SchülerInnen mit Behinderung passive und aktive Rollen übernahmen bzw. wie oft alle SchülerInnen abwechselnd aktive und passive Rollen und Aufgaben übernahmen.

Abbildung 78 zeigt, in wie vielen Fällen insgesamt (n=35) SchülerInnen mit Behinderung bei inklusiven Aktivitäten die passiven bzw. die aktive Rollen und Aufgaben hatten.

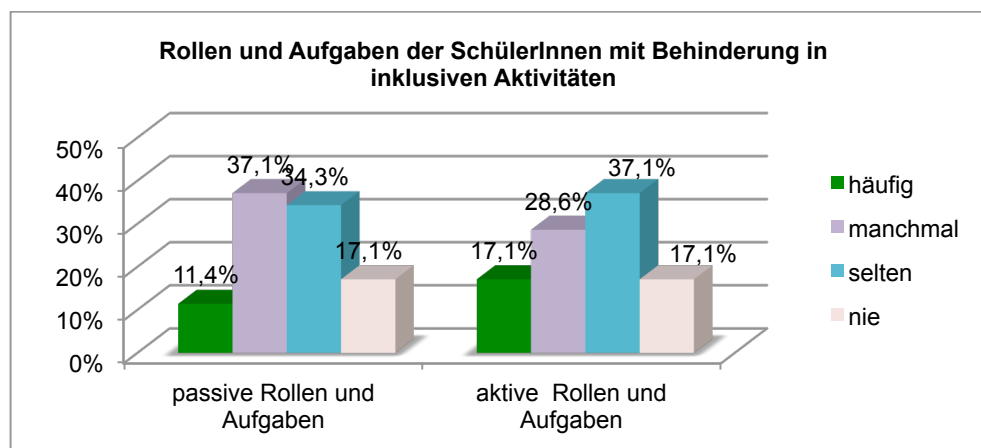


Abbildung 77: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. Passive und aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung. (n=35)

Laut 11,4% der Befragten übernahmen die beeinträchtigten SchülerInnen bei inklusiven Aktivitäten häufig die passiven Rollen (z.B. Geführt-Werden durch einen Parcours), in 17,1% der Fälle hatten sie häufig aktive Aufgaben (z.B. Führen einer/s anderen durch einen Parcours). Obgleich 34,3% der SportlehrerInnen angegeben haben, SchülerInnen mit Behinderung hätten nur selten die passiven Rollen übernommen, hatten sie in 37,1%, d.h. in mehr als einem Drittel aller Fälle auch selten aktive Aufgaben. In 17,1% der Fälle hatten beeinträchtigte Kinder und Jugendliche bei gemeinsamen Aktivitäten nie aktive Rollen und Aufgaben. Diese Ergebnisse sind ein möglicher Hinweis darauf, dass in inklusiven sportlichen Aktivitäten SchülerInnen mit Behinderung nach wie vor passiver sind als ihre nicht beeinträchtigten MitschülerInnen.

Vergleicht man die Angaben der SportlehrerInnen aus den einzelnen Schultypen sowie mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren Inklusionssporterfahrung, zeigen sich folgende in Tabelle 37 dargestellten Verteilungen, wenn es um die Übernahme von aktiven Rollen und Aufgaben durch SchülerInnen mit Behinderung geht.

Tabelle 36: Aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung nach Schultyp und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

SchülerInnen mit Behinderung übernehmen aktive Rollen und Aufgaben	Schultyp			Inklusive Sportunterrichtsjahre	
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule	≤ 10 Jahre	> 10 Jahre
häufig	11,1%	20,8%	0,0%	20,0%	10,0%
manchmal	44,4%	25,0%	0,0%	28,0%	30,0%
selten	33,3%	37,5%	50,0%	40,0%	30,0%
nie	11,1%	16,7%	50,0%	12,0%	30,0%

55,5% der Hauptschul- und 45,8% der Neuen MittelschulpädagogInnen haben angegeben, SchülerInnen mit Behinderung hätten in inklusiven Aktivitäten häufig bzw. manchmal die aktive Rolle übernommen. 44,4% der HS- und erstaunlich hohe 54,2% der NMS-SportlehrerInnen haben eigenen Angaben nach zu urteilen selten oder nie dafür gesorgt, dass SchülerInnen mit Behinderung die Aktiven waren. Auch die Verteilungen in Abhängigkeit von der inklusiven Unterrichtserfahrung der SportpädagogInnen zeigen, dass beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in über der Hälfte der Fälle nur selten oder nie in der aktiveren Rolle waren.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse für männliche und weibliche ProbandInnen lässt erkennen, dass nur ein Drittel der Männer (33,3%), aber immerhin die Hälfte der Frauen (52,4%) den gemeinsamen Sportunterricht so gestaltet hat, dass SchülerInnen mit Behinderung häufig oder zumindest manchmal die aktiven Rollen und Aufgaben übernommen haben. Zwischen den Häufigkeitsverteilungen für SportlehrerInnen aus dem Nord- und aus dem Mittel- und Südburgenland bestehen nur geringe prozentuelle Unterschiede. 43,8% der Befragten aus der nördlichen und 47,7% aus der südlichen Region haben angegeben, SchülerInnen mit Behinderung hätten bei gemeinsamen Aktivitäten häufig oder manchmal die aktiveren Aufgaben übernommen, in 56,3% der Fälle aus dem Norden bzw. 52,6% aus dem Süden hingegen spielten sie nur selten die aktive Rolle.

Bedenkt man, dass in über der Hälfte aller Fälle (54,2%) SchülerInnen mit Behinderung in inklusiven Aktivitäten nur selten oder überhaupt nie die aktiven Rollen und Aufgaben übernommen haben, so werden hier die obig kritisierten Defizite der inklusiven Sportunterrichtspraxis, in der SchülerInnen mit Behinderung oft nur passive TeilnehmerInnen am vermeintlich „gemeinsamen“ Unterricht sind, ersichtlich. Demgegenüber stehen wiederum die Ergebnisse aus der darauffolgenden Frage, die weiter unten dargestellt werden.

Es stellt sich weiters die Frage, inwiefern die Übernahme der aktiven Rollen in inklusiven Aktivitäten davon abhängt, welche Form der Beeinträchtigung die SchülerInnen haben. Tabelle 38 gibt einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Angaben der ProbandInnen in Abhängigkeit von den Behinderungsarten der unterrichteten SchülerInnen.

Tabelle 37: Aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung in Abhängigkeit der Behinderungsart. (n=35)

Behinderungsarten der SchülerInnen	SchülerInnen mit Behinderung übernahmen aktive Rollen und Aufgaben			
	häufig	manchmal	selten	nie
Körperliche Behinderungen	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%
Sinnesbehinderungen	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%
Lernbehinderungen	14,3%	28,6%	42,9%	14,3%
Sonstige geistige Behinderungen	14,3%	42,9%	28,6%	14,3%
Psychische Behinderungen	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%
Mehrfachbehinderungen	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

Jeweils die Hälfte oder mehr all jener SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 unter anderem SchülerInnen mit psychischen (50,0%), geistigen (57,2%) oder Sinnesbehinderungen unterrichteten, haben angegeben, beeinträchtigte SchülerInnen hätten in gemeinsamen Aktivitäten häufig bzw. manchmal die aktiven Rollen übernommen. Wurden SchülerInnen mit Lernbehinderungen unterrichtet, übernahmen diese in 42,9% der Fälle häufig oder manchmal aktive Aufgaben. Demgegenüber haben nur 16,7% der LehrerInnen, die Kinder und Jugendliche mit körperlichen Behinderungen unterrichtet haben, und 0,0% der PädagogInnen, die SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen unterrichtet haben, mit „häufig“ bzw. „manchmal“ geantwortet. In einem Drittel (33,3%) der Fälle, in denen es SchülerInnen mit Körperbehinderungen gab, aber nur in 12,5% bzw. 14,3% der Fälle mit SchülerInnen mit geistigen, psychischen oder Sinnesbehinderungen, waren diese bei gemeinsamen Aktivitäten nie in der Rolle der Aktiven. Ob dies bedeutet, dass SchülerInnen mit körperlichen und Mehrfachbehinderungen generell weniger Teilhabechancen an inklusiven sportlichen Aktivitäten zuerkannt werden, kann an dieser Stelle nicht behauptet werden, wäre aber ein interessanter Aspekt in künftigen themenrelevanten Untersuchungen. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Behinderungsarten der SchülerInnen und den angegebenen Häufigkeiten bezüglich der Übernahme aktiver Rollen und Aufgaben in inklusiven Aktivitäten wurden bei Berechnung von Spearman's rho auf dem Signifikanzniveau Alpha=5% nicht nachgewiesen.

Inferenzstatistische Tests

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Behinderungsarten der SchülerInnen und den angegebenen Häufigkeiten bezüglich der Übernahme aktiver Rollen und Aufgaben in inklusiven Aktivitäten wurden bei Berechnung von Spearman's rho auf dem Signifikanzniveau $\alpha=5\%$ nicht nachgewiesen.

Ebenso besteht bei $\alpha=5\%$ kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit inklusiver Aktivitäten der ganzen Gruppe und der Häufigkeit der Übernahme der aktiven Rollen und Aufgaben durch die SchülerInnen mit Behinderung ($p=0,238$). Bei zunehmender Häufigkeit der inklusiven Aktivitäten waren die beteiligten SchülerInnen mit Behinderung also nicht häufiger in der Rolle der Aktiven als bei seltenerem Einsatz gemeinsamer Lernsituationen.

Darüber hinaus kann nach Testung mittels Spearman's rho nicht behauptet werden, dass SchülerInnen mit Behinderung im Unterricht älterer bzw. erfahrenerer SportlehrerInnen häufiger aktive oder passive Rollen übernahmen als im Unterricht jüngerer bzw. weniger erfahrener SportlehrerInnen oder umgekehrt (UV *Alter*: $p=0,653$; $p=0,537$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,198$, $p=0,174$). Auch die Anzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung (UV) hat keinen statistisch nachweisbaren Einfluss darauf, wie häufig sie in gemeinsamen Aktivitäten passive bzw. aktive Aufgaben hatten (AV *passive Rollen*: $p=0,542$; AV *aktive Rollen*: $p=0,388$).

Im Zuge inferenzstatistischer Unterschiedsprüfungen mit Mann Whitney-U wurde berechnet, ob SchülerInnen mit Behinderung in jenen Fällen, in denen die SportlehrerInnen mit SonderpädagogInnen zusammengearbeitet haben, häufiger die aktiven Rollen übernahmen als in den Fällen, in denen die SportlehrerInnen alleine unterrichtet haben. Auf dem Niveau 0,05 besteht hier kein statistisch signifikanter Unterschied ($p=0,636$).

Abwechselnd aktive und passive Rollen für alle SchülerInnen

Gemeinsame sportliche Aktivitäten sind komplexe soziale Gefüge, in denen die Aufgaben und Verantwortungen der SchülerInnen je nach situativen Gegebenheiten immer wieder neu verteilt werden müssen, sodass jede/r Einzelne sich in seinen/ihren eigenen Fähigkeiten, Potentialen und unterschiedlichen Rollen erfahren und andere in den ihrigen wahrnehmen und wertschätzen lernen kann. In diesem Sinne wäre ein dynamisches Gleichgewicht, in dem alle SchülerInnen abwechselnd aktive und passive Rollen übernehmen, vor allem in der inklusiven Sportunterrichtsgestaltung anzustreben (vgl. Kapitel 7.4.3).

In Ergänzung zu den Angaben über die Übernahme aktiver und passiver Aufgaben seitens der SchülerInnen mit Behinderung, sollten die befragten SportlehrerInnen daher angeben, wie häufig es inklusive Aktivitäten gab, in denen alle SchülerInnen – d.h. sowohl jene mit als auch ohne Beeinträchtigungen – abwechselnd aktive und passive Aufgaben und Rollen übernahmen. Die nachfolgende Grafik stellt die Ergebnisse in Abhängigkeit der bisherigen inklusiven Sportunterrichtserfahrung der ProbandInnen dar.

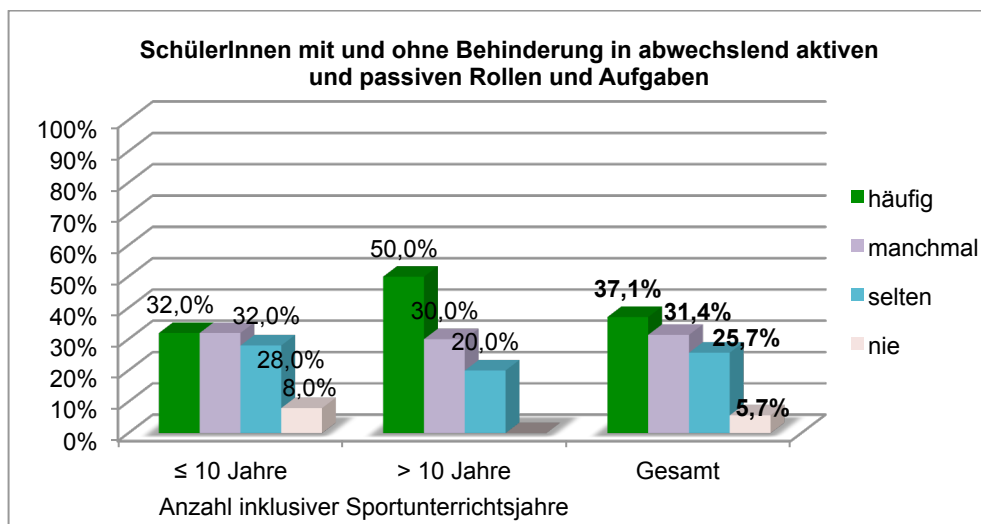


Abbildung 78: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. SchülerInnen mit und ohne Behinderung in abwechselnd aktiven und passiven Rollen. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen (n=35)

Im Vergleich zu den Angaben der SportlehrerInnen über die Übernahme der aktiven Rollen von SchülerInnen mit Behinderung in inklusiven Aktivitäten lassen die in Abbildung 79 illustrierten Ergebnisse einen deutlich positiveren Trend im Hinblick auf das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten erkennen. Nicht ganz ein Drittel aller ProbandInnen hat angegeben, es hätte selten (25,7%) oder nie (5,7%) gemeinsame Aktivitäten gegeben, in denen alle SchülerInnen abwechselnd passiv und aktiv waren. In über zwei Drittel der Fälle hingegen gab es häufig (37,1%) bzw. manchmal (31,4%) Lerngelegenheiten, in denen Beeinträchtigte und Nichtbeeinträchtigte sowohl aktive als auch passive Rollen und Aufgaben übernahmen.

Die in der Grafik dargestellten Verteilungen für ProbandInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtspraxis sind als mögliches Indiz dafür zu werten, dass erfahrenere SportlehrerInnen vermehrt solche Aktivitäten gestalten, in denen ein dynamisches Rollengleichgewicht zwischen allen SchülerInnen besteht. Denn während 80,0% der SportlehrerInnen mit über zehnjähriger Inklusionserfahrung angegeben haben, es hätte häufig oder manchmal Gelegenheiten zur Übernahme abwechselnd passiver und aktiver Rollen für alle Beteiligten gegeben, liegt der entsprechende Anteil der LehrerInnen mit weniger als zehn Jahren Erfahrung bei 64,0%.

Die Ergebnisse nach Schultyp sowie für Frauen und Männer sind Tabelle 39 zu entnehmen.

Tabelle 38: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. SchülerInnen mit und ohne Behinderung in abwechselnd aktiven und passiven Rollen. Verteilung nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Alle SchülerInnen übernehmen abwechselnd aktive und passive Rollen und Aufgaben	Schultyp			Geschlecht	
	Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule	Frauen	Männer
häufig	22,2%	41,7%	50,0%	39,1%	33,4%
manchmal	55,6%	25,0%	0,0%	26,1%	41,7%
selten	22,2%	25,0%	50,0%	26,1%	25,0%
nie	0,0%	8,3%	0,0%	8,7%	0,0%

66,7% der SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen haben nach eigenen Angaben häufig oder manchmal inklusive Lernsituationen initiiert, in denen sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Behinderung in abwechselnd aktiven und passiven Rollen waren. Der entsprechende Anteil der HauptschullehrerInnen liegt bei beachtlichen 77,8%. Gemäß der Stichprobenergebnisse ist also auch hier nicht von einer qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichts an Hauptschulen durch die Einführung des NMS-Modells auszugehen. Die PTS-Stichprobenergebnisse sind auch hier nicht repräsentativ.

Die Verteilungen männlicher und weiblicher ProbandInnen zeigen, dass 65,2% der Frauen und 75,1% der Männer häufig oder manchmal inklusive Aktivitäten eingesetzt haben, in denen alle SchülerInnen abwechselnd aktiv und passiv waren, und prozentuell mehr Frauen (34,8%) als Männer (25,0%) derartige Lernsituationen selten oder gar nicht ermöglicht haben.

Inferenzstatistische Tests

Bei Berechnung von Spearman's rho wurde auf dem Signifikanzniveau 0,05 ein geringer positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit inklusiver Gruppenaktivitäten generell und der Häufigkeit der Lerngelegenheiten, in denen alle Beteiligten abwechselnd aktive und passive Rollen übernommen haben, nachgewiesen ($p=0,001$; $r=1,000$). Das heißt, dass Aktivitäten, bei denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung sowohl aktive als auch passive Aufgaben hatten, umso häufiger waren, je öfter inklusive Gruppenaktivitäten generell eingesetzt wurden.

Statistisch signifikante Korrelationen zwischen dem Einsatz von Aktivitäten, die auf einem dynamischen Rollengleichgewicht aller SchülerInnen basieren, und der Anzahl der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen bzw. der bisherigen inklusiven Sportunterrichtserfahrung der LehrerInnen, liegen bei $\text{Alpha}=5\%$ aber nicht vor (*UV Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung*: $p=0,101$; *UV inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,622$). Die obig formulierte Annahme, erfahrenere SportlehrerInnen würden häufiger inklusive Lerngelegenheiten schaffen, in denen alle SchülerInnen abwechselnd in der Rolle der Aktiven und Passiven sind, kann demnach nicht bestätigt werden.

Überprüft wurde weiters, ob SportlehrerInnen, die die Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Ziel des inklusiven Sportunterrichts verstehen, Aktivitäten, in denen aktive und passive Rollen dynamisch verteilt sind, häufiger einsetzen als jene PädagogInnen, die das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe nicht verfolgen. Bei Berechnung von Mann Whitney-U und $\text{Alpha}=5\%$ wurde kein statistisch aussagekräftiger Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt ($p=0,144$). Auch Frauen und Männern bzw. Haupt- und Neuen MittelschullehrerInnen unterscheiden sich auf dem Signifikanzniveau 0,05 nicht, wenn es um den Einsatz von inklusiven sportlichen Aktivitäten geht, bei denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung abwechselnd passive und aktive Rollen und Aufgaben übernahmen (*GV Geschlecht*: $p=0,826$; *GV Schultyp*: $p=0,831$).

13.8.2 Aufbauen, Helfen, Sichern

Sofern die Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Prinzip des inklusiven Schulsports begriffen wird, gehört dazu auch die aktive Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an jenen Aufgaben, die nicht unmittelbar mit der sportlichen Tätigkeit zusammenhän-

gen, wie etwa dem Auf- und Abbauen von Geräten, dem Her- und Wegräumen von Materialien und/oder dem Sichern und Helfen von MitschülerInnen während einer Bewegungsausführung (z.B. im Bodenturnen). Die Übernahme von Verantwortungen im organisatorischen Bereich sowie gegenüber anderen fördert soziales Lernen zum einen und die persönliche Entwicklung der SchülerInnen zum anderen.

In einem weiteren Item mit vierstufiger Ratingskala wurden die SportlehrerInnen daher gefragt, wie oft beeinträchtigte SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 für das Auf- und Abbauen von Geräten und/oder für Sicherungsaufgaben (z.B. Bodenturnen) eingesetzt wurden.

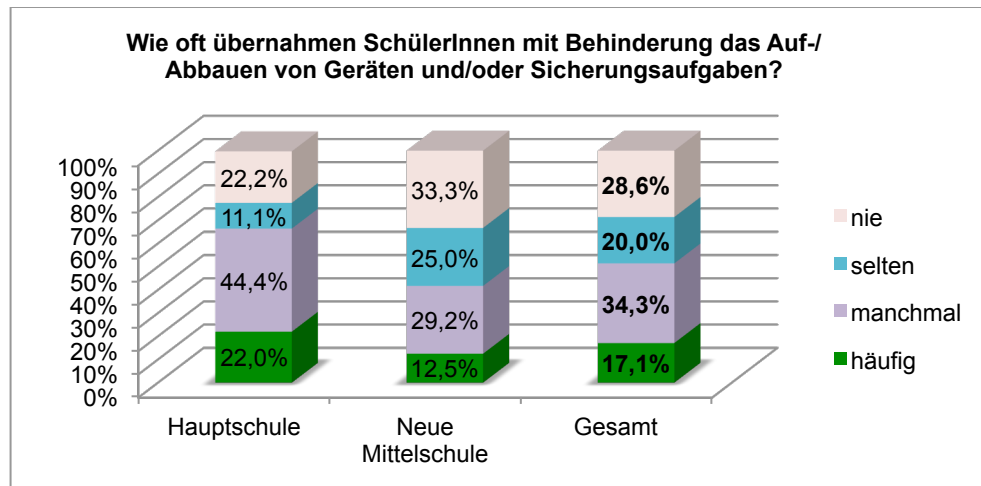


Abbildung 79: SchülerInnen mit Behinderung beim Auf- und Abbauen von Geräten und/oder Sicherungsaufgaben. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Die Grafik zeigt, dass beinahe die Hälfte aller befragten SportlehrerInnen SchülerInnen mit Behinderung nur selten (20,0%) oder gar nicht (28,6%) für das Auf- und Abbauen von Geräten bzw. Sicherungsaufgaben eingesetzt hat, während rund ein Drittel (34,4%) es immerhin manchmal tat. Häufig übernahmen beeinträchtigte SchülerInnen solche Aufgaben aber nur in 17,1% aller Fälle. Vergleicht man die Angaben von Haupt- und Neuen MittelschulpädagogInnen fällt auf, dass SchülerInnen mit Behinderung zwar an 66,6% der HS-, aber nur an 41,7% der NMS-Standorte häufig oder manchmal Aufbau- oder Sicherheitstätigkeiten übernahmen. Weiters ist der Anteil der NMS-SportlehrerInnen, die beeinträchtigten SchülerInnen derartige Aufgaben nie zuwiesen, höher als jener der HS-ProbandInnen. Die Ergebnisse für die PTS-Stichprobe wurden aufgrund ihrer mangelnden Repräsentativität in der obigen Grafik nicht dargestellt. Einer der beiden PTS-Probanden hat angegeben, SchülerInnen mit Behinderung hätten häufig Aufbau- und Sicherungsaufgaben übernommen, der zweite antwortete mit „manchmal“.

Die Stichprobenergebnisse aus Abbildung 80 geben Grund zur Annahme, dass der Einsatz von SchülerInnen mit Behinderung für organisatorische, unterstützende oder andere Aufgaben, die nicht unmittelbar mit der sportlichen Aktivität oder Bewegungsaufgabe zu tun haben, zwar teilweise Eingang in den inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Schulen gefunden hat, aber (noch) nicht alltägliche Praxis ist. Ob dies darauf zurückzuführen ist, dass beeinträchtigten SchülerInnen derartige Aufgaben nicht zugetraut werden oder welche anderen Gründe es dafür geben kann, dass rund die Hälfte aller SportlehrerInnen SchülerInnen

mit Behinderung nur selten oder nie dafür eingesetzt hat, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, da keine entsprechenden Daten erhoben wurden.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Gesamtstichprobe haben 36,4% der ProbandInnen, die die gleichberechtigte Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Ziel des inklusiven Sportunterrichts genannt haben, beeinträchtigte Kinder und Jugendliche häufig für Aufbau- und/oder Sicherungsaufgaben eingesetzt, während es in der Vergleichsgruppe nur 8,3% der ProbandInnen waren. Es wäre demnach anzunehmen, dass SportlehrerInnen, die die qualitative Teilhabe aller SchülerInnen in allen Bereichen des Sportunterrichts anstreben, beeinträchtigte Kinder und Jugendliche eher für Organisations- und Sicherungsaufgaben einsetzen als SportpädagogInnen, die dieses Ziel nicht verfolgen.

Inferenzstatistische Tests

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen SportlehrerInnen, die im inklusiven Sportunterricht die gleiche Teilhabe aller an allen Aktivitäten verfolgen, und jenen, die das nicht tun, wurde bei Testung mit Mann Whitney-U auf dem Signifikanzniveau 0,05 nicht nachgewiesen ($p=0,125$), weshalb die obig angestellte Hypothese nicht verifiziert wird. Auch zwischen männlichen und weiblichen bzw. Hauptschul- und Neue MittelschulpädagogInnen bestehen keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Einsatzes von SchülerInnen mit Behinderung für Aufbau- und Sicherungsaufgaben (GV *Geschlecht*: $p=0,089$; GV *Schultyp*: $0,274$).

Des Weiteren wurde mit Spearman's rho eine mögliche Korrelation zwischen dem Einsatz von beeinträchtigten SchülerInnen für Aufbau- und Sicherungsaufgaben und der bisherigen inklusiven Sportunterrichtserfahrung der LehrerInnen berechnet. Bei $\alpha=5\%$ besteht kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($p=0,506$), weshalb nicht davon auszugehen ist, dass SchülerInnen mit Behinderung bei längerer inklusiver Unterrichtserfahrung der SportlehrerInnen häufiger für das Auf- und Abbauen von Geräten und/oder Sichern eingesetzt wurden. Auch das Alter der SportlehrerInnen hat keinen statistisch nachweisbaren Einfluss darauf ($p=0,698$), wie oft SchülerInnen mit Behinderung Aufbau- und Sicherungsaufgaben übernahmen.

13.9 Sportspielgestaltung

Die Bedeutung von Sportspielen als integraler Bestandteil des Schulsports und deren Legitimation im gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung wurden in Kapitel 7.5.5 des theoretischen Teils der Arbeit ausführlich behandelt. Bei entsprechender methodisch-didaktischer Gestaltung bieten sie Gelegenheit zu wertvollen sozialen Lernprozessen (Interaktion, Kooperation u.Ä.) und verhelfen SchülerInnen dazu, sowohl die eigenen als auch die Fähigkeiten und Stärken anderer wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen, sodass in weiterer Folge jede/r Einzelne die Chance erhält, im gemeinsamen Spiel seinen/ihren individuellen Beitrag zum Erfolg der Gruppe zu leisten.

In der inklusiven Praxis werden Sportspiele hingegen oft zum Mittel sozialer Ausgrenzung und Segregation, indem SchülerInnen mit Behinderung – unter der Annahme mangelnder Fähigkeiten – davon ausgeschlossen und separate Spiele oder andere Aktivitäten für sie angeboten werden, sobald die Nichtbeeinträchtigten ein Sportspiel spielen. Um Isolation zu vermeiden und die gleichberechtigte Teilhabe aller zu ermöglichen, sind, je nach Art und

Ausmaß der Behinderung der SchülerInnen, Modifikationen traditioneller Sportspiele erforderlich. Im Sinne der Adapted Physical Education gibt es vielfältige Adaptationsmöglichkeiten, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen Rechnung zu tragen und die aktive Beteiligung aller am Spiel zu gewährleisten.

13.9.1 Getrennte vs. inklusive Sportspiele

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zur inklusiven Sportspielgestaltung wurden die ProbandInnen gefragt, wie oft es im inklusiven Sportunterricht 2010/11 a) spezielle Spiele für SchülerInnen mit Behinderung gab, während jene ohne Behinderung ein traditionelles Sportspiel (Fußball u.Ä.) spielten, und wie oft b) modifizierte inklusive Sportspiele eingesetzt wurden, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren. Die Gesamtstichprobenergebnisse für beide Fragen werden in Abbildung 81 grafisch dargestellt.

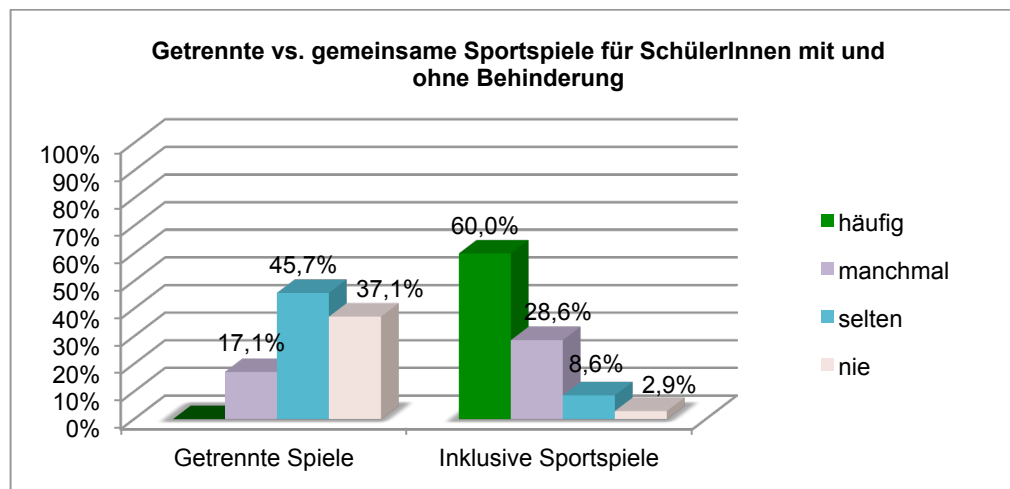


Abbildung 80: Häufigkeiten getrennter und modifizierter gemeinsamer Sportspiele für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35)

Keine/r der befragten SportlehrerInnen hat angegeben, es hätte im inklusiven Unterricht häufig spezielle Spiele für SchülerInnen mit Behinderung gegeben, während die Nichtbeeinträchtigten ein Sportspiel spielten. In 17,1% der Fälle gab es manchmal getrennte Spiele, in 45,7% nur selten, und in 37,1% der Fälle nie. Im Gegensatz dazu haben beachtliche 60,0% der Befragten häufig modifizierte inklusive Sportspiele eingesetzt, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren, in weiteren 28,6% der Fälle gab es manchmal Gelegenheiten zum gemeinsamen Sportspiel. Nur 8,6% bzw. 2,9% der SportlehrerInnen haben inklusive Sportspiele eigenen Angaben nach nur selten oder gar nicht ermöglicht. Insgesamt zeugen diese Werte von einem durchaus positiven Ergebnis im Kontext der inklusiven Sportspielgestaltung.

Die Häufigkeitsverteilungen der Angaben von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen entsprechen weitgehend jener der Gesamtstichprobe. Je ein Drittel (33,3%) der HS- und NMS-ProbandInnen haben angegeben, es hätte nie getrennte Spiele für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gegeben, in je 66,7% der Fälle gab es sie selten oder manchmal. Demgegenüber gab es an 55,6% der HS- und 58,3% der NMS-Standorte häufig modifizierte gemeinsame Sportspiele, an weiteren 44,4% (HS) bzw. 25,0% (NMS) gab es sie manchmal.

Interessante Ergebnisse hingegen zeigt der Vergleich der Angaben der SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 mit einer/m SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, mit den Angaben derjenigen, die alleine unterrichtet haben. Sie werden in Tabelle 40 veranschaulicht.

Tabelle 39: Einsatz getrennter und inklusiver Sportspiele mit und ohne Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35)

Sportspielgestaltung		Teamteaching mit SonderpädagogIn	
		ja	nein
Separate Spiele für SchülerInnen mit Behinderung	häufig	0,0%	0,0%
	manchmal	28,6%	14,3%
	selten	57,1%	42,9%
	nie	14,3%	42,9%
Modifizierte inklusive Sportspiele für alle Schülerinnen	häufig	14,3%	71,4%
	manchmal	57,1%	21,4%
	selten	14,3%	7,1%
	nie	14,3%	0,0%

42,9% der alleine Unterrichtenden, aber nur 14,3% derjenigen, die im Team unterrichtet haben, haben angegeben, es hätte nie separate Spiele für SchülerInnen mit Behinderung gegeben, während die Nichtbeeinträchtigten traditionelle Sportspiele spielten. In nur 14,3% der Fälle, in denen ein/e SportlehrerIn und ein/e SonderpädagogIn gemeinsam unterrichteten, gab es häufig modifizierte inklusive Sportspiele, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren, während der entsprechende Anteil der Fälle, in denen der/die SportlehrerIn alleine unterrichtete, bei beachtlichen 71,4% liegt. Darüber hinaus hat keine/r der alleine Unterrichtenden ganz auf inklusive Sportspiele verzichtet, beim Teamteaching mit SonderpädagogInnen hingegen 14,3% der SportlehrerInnen. Die unterschiedlichen Ergebnisse der beiden ProbandInnengruppen sind ein mögliches Zeichen dafür, dass Teamteaching und andere vermeintlich „kooperative“ Unterrichtsformen von Sport- und SonderpädagogInnen in der Praxis dazu führen, dass es vermehrt getrennte Bewegungsangebote für SchülerInnen mit und ohne Behinderung gibt und der „gemeinsame“ Sportunterricht demnach nicht Inklusion und Teilhabe, sondern Segregation und Separation bewirkt.

Inferenzstatistische Tests

Bei Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman wurde auf dem Signifikanzniveau $\alpha=5\%$ eine mittlere negative Korrelation zwischen der Häufigkeit separater Spiele für SchülerInnen mit Behinderung und modifizierter inklusiver Sportspiele nachgewiesen ($p<0,001$; $r=-0,594$). Das heißt je häufiger spezielle Spiele für beeinträchtigte SchülerInnen angeboten wurden, während die Nichtbeeinträchtigten ein Sportspiel spielten, desto seltener gab es gemeinsame Spiele für alle SchülerInnen.

Darüber hinaus besteht nach Spearman's rho und bei $\alpha=5\%$ ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen dem generellen Einsatz inklusiver Aktivitäten und der Häufigkeit modifizierter gemeinsamer Sportspiele ($p<0,001$; $r=0,700$). Je häufiger also inklusive Gruppenaktivitäten generell eingesetzt wurden, desto öfter gab es auch inklusive Sportspiele für SchülerInnen mit und ohne Behinderung.

Das Alter der SportlehrerInnen sowie die Anzahl ihrer bisherigen inklusiven Unterrichtsjahre hatten jedoch keinen Einfluss auf den Einsatz separater Spiele für SchülerInnen mit Behinderung zum einen (UV *Alter*: $p=0,920$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,594$) und gemeinsamer Sportspiele aller SchülerInnen zum anderen (UV *Alter*: $p=0,097$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,311$).

Bei inferenzstatistischer Überprüfung mit Mann Whitney-U zeigt sich auf dem Signifikanzniveau 0,05 ein Unterschied zwischen Männern und Frauen bezüglich des Einsatzes inklusiver Sportspiele ($p=0,035$), wobei die mittleren Ränge bei 13,58 für die Gruppe der männlichen und 20,30 für die Gruppe der weiblichen ProbandInnen liegen. Daraus ist zu schließen, dass männliche SportlehrerInnen häufiger modifizierte Sportspiele einsetzten, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren, als ihre weiblichen KollegInnen.

Zuletzt wurde der obig angedeutete Unterschied zwischen SportlehrerInnen, die mit SonderpädagogInnen zusammengearbeitet haben, und denjenigen, die alleine unterrichtet haben, mit Mann Whitney-U statistisch überprüft. Bei mittleren Rängen von 26,43 für die erste und 15,89 für die zweite Gruppe besteht bei $\text{Alpha}=5\%$ tatsächlich ein signifikanter Unterschied bezüglich des Einsatzes modifizierter gemeinsamer Sportspiele ($p=0,005$; Mann Whitney-U=39,000). Es ist also davon auszugehen, dass es in Fällen, in denen SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen im Team unterrichteten, weniger oft inklusive Sportspiele für alle SchülerInnen gab als dann, wenn SportpädagogInnen alleine unterrichteten.

13.9.2 Teambildung

Ein wichtiger Aspekt der inklusiven Sportspielgestaltung ist die Teambildung. Im Sinne einer Sportpädagogik der Vielfalt sollten Teams in gemeinsamen (Sport-)Spielen so gebildet werden, dass die Heterogenität der SchülerInnen zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Spiels wird. Jede/r Einzelne soll in bewusst heterogenen Teams genau dort eingesetzt und so weit aktiv werden, wie es seine/ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten erlauben.

Im Rahmen der Untersuchung sollte auf einer je vierstufigen intervallskalierten Ratingskala angegeben werden, wie oft bei gemeinsamen Sportspielen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Jahr 2010/11 a) möglichst leistungshomogene Teams (z.B. für einen „guten Spielfluss“) bzw. b) bewusst leistungsheterogene Teams gebildet wurden.

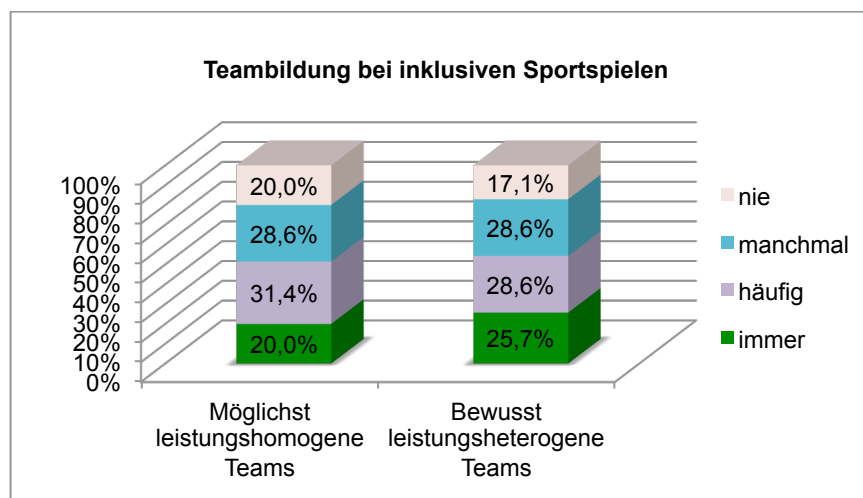


Abbildung 81: Teambildung bei inklusiven Sportspielen. Homogenität vs. Heterogenität. (n=35)

Wie aus Abbildung 82 hervorgeht, zeigen die Ergebnisse aus beiden Fragen ähnliche Häufigkeitsverteilungen. Jede/r fünfte Befragte (20,0%) hat angegeben, bei inklusiven Sportspielen immer möglichst leistungshomogene Teams gebildet zu haben, während jede/r Vierte (25,7%) immer bewusst leistungsheterogene Teams einteilte. Häufig wurden homogene Teams in 31,4% und heterogene Teams in 28,6% der Fälle gebildet, in weiteren je 28,6% gab es manchmal möglichst homogene bzw. bewusst heterogene Teambildungen. In etwa jede/r Fünfte hat angegeben, Teams seien nie mit der Absicht der Leistungshomogenität (20,0%) bzw. der Leistungsheterogenität (17,1%) der SchülerInnen eingeteilt worden.

Gemäß der berechneten Mittelwerte (leistungshomogene Teams: 2,49; leistungsheterogene Teams: 2,37) wurden bei inklusiven Sportspielen im Durchschnitt sowohl leistungshomogene als auch leistungsheterogene Teams häufig gebildet. Obgleich also das Bewusstsein über die positiven Chancen heterogener Teamkonstellationen augenscheinlich Eingang in die inklusive Sportspielgestaltung gefunden hat, scheint auch die Vorstellung vom vermeintlich „guten Spielfluss“ bei möglichst homogenen Gruppeneinteilungen nach wie vor verbreitet zu sein.

Inferenzstatistische Tests

SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen unterscheiden sich nicht bezüglich der Häufigkeit leistungshomogener bzw. leistungsheterogener Teambildungen bei inklusiven Sportspielen. Bei Berechnung von Mann Whitney-U für intervallskalierte nicht-normalverteilte Testvariablen wurden auf dem Niveau 0,05 keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schultypen nachgewiesen (AV *leistungshomogene Teams*: $p=0,450$; AV *leistungsheterogene Teams*: $p=0,900$).

Zwischen Frauen und Männern besteht nach Mann Whitney-U und $\alpha=5\%$ kein Unterschied bezüglich des Einsatzes bewusst leistungsheterogener Teams ($p=0,408$). Jedoch unterscheiden sich männliche und weibliche SportlehrerInnen, wenn es um den Einsatz leistungshomogener Teams geht ($p=0,044$; Mann Whitney-U=82,000). Bei Mittelwerten von 2,00 für die Gruppe der Männer und 2,74 für jene der Frauen ist davon auszugehen, dass männliche LehrerInnen bei inklusiven Sportspielen häufiger möglichst leistungshomogene Teams gebildet haben als ihre weiblichen KollegInnen.

Ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit separater Spielangebote für SchülerInnen mit Behinderung und dem Einsatz möglichst leistungshomogener Teams in gemeinsamen Spielen wurde bei Berechnung von Spearman's rho und $\alpha=5\%$ nicht nachgewiesen ($p=0,414$), weshalb nicht gesagt werden kann, dass es bei häufigerem Einsatz leistungshomogener Teams in inklusiven Spielen auch häufiger getrennte Spiele für SchülerInnen mit Behinderung gab. Ebenso wenig hat die Häufigkeit inklusiver Sportspiele einen Einfluss auf den Einsatz bewusst leistungsheterogener Teams ($p=0,649$). SportlehrerInnen, die häufiger gemeinsame Sportspiele aller SchülerInnen eingesetzt haben, haben demnach nicht häufiger bewusst leistungsheterogene Teams gebildet als andere.

Weiters gibt es keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Alter bzw. der inklusiven Unterrichtserfahrung der SportlehrerInnen und den Häufigkeiten möglichst leistungshomogener bzw. bewusst leistungsheterogener Teambildungen bei gemeinsamen Sportspielen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung (UV *Alter*: $p=0,278$, $p=0,849$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,324$, $p=0,458$).

13.10 Kommunikation und Reflexion

Inklusion im und durch Sportunterricht bedeutet nicht nur Beteiligung an sportlichen Aktivitäten, sondern gleichberechtigte Teilhabe aller SchülerInnen an allen Bereichen des Schulsports. Dazu gehört auch das Recht auf Mitbestimmung und aktive Beteiligung an Reflexionen, Abstimmungen und Aushandlungsprozessen, das allen SchülerInnen gleichermaßen zuzuerkennen ist. Voraussetzung dafür ist eine sportunterrichtliche Gesprächskultur, in der jede/r SchülerIn ungeachtet seiner/ihrer Voraussetzungen als handlungs- und mitbestimmungsfähig angesehen wird, Gelegenheiten zur Übernahme von Eigen- und Mitverantwortung geschaffen werden und alle SchülerInnen an prinzipiell allen Austausch- und Kommunikationsprozessen beteiligt sind (vgl. Kapitel 7.4.4).

Im Zuge der Untersuchung wurden Daten über die Mitbestimmung von Stundeninhalten durch die SchülerInnen, über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an Abstimmungen und Reflexionsgesprächen, über Gelegenheiten für Austausch und Kommunikation zwischen den SchülerInnen sowie über die Thematisierung von Unterschieden im inklusiven Sportunterricht erhoben. Die entsprechenden Ergebnisse werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt und interpretiert.

13.10.1 Mitbestimmung von Stundeninhalten

In einer ersten themenbezogenen Frage sollte angegeben werden, wie oft SchülerInnen mit und SchülerInnen ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 über die Auswahl von Stundeninhalten mitbestimmen und/oder Wünsche äußern konnten. Abbildung 83 zeigt die Häufigkeitsverteilungen der Gesamtstichprobe.

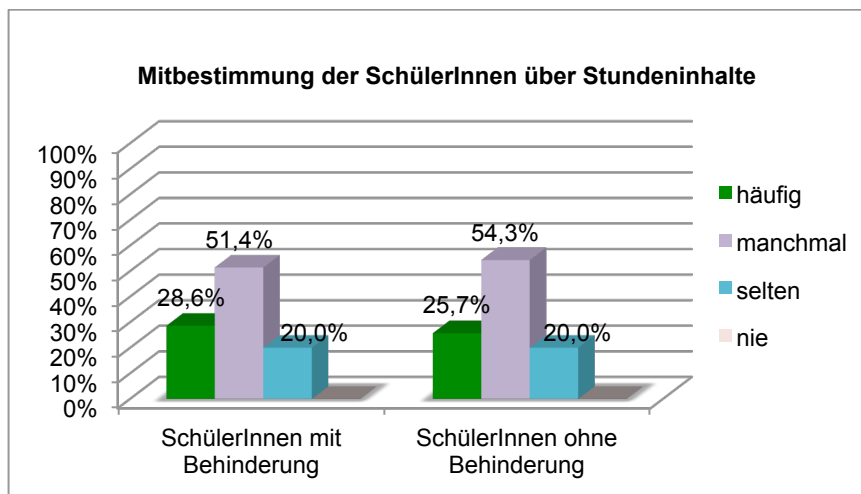


Abbildung 82: Mitbestimmung über Stundeninhalte durch SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35)

In über der Hälfte aller Fälle konnten sowohl SchülerInnen mit Behinderung (51,4%) als auch SchülerInnen ohne Behinderung (54,3%) manchmal über die Auswahl von Stundeninhalten mitbestimmen, in weiteren 28,6% bzw. 25,7% der Fälle sogar häufig. Nur jeweils jede/r fünfte SportlehrerIn (20,0%) hat angegeben, SchülerInnen mit und ohne Behinderung hätten nur selten über die Unterrichtsinhalte mitbestimmt. In keinem der Fälle gab es nie Gelegenheiten zur Mitbestimmung für beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte SchülerInnen.

Angesichts der Tatsache, dass je 80,0% der befragten SportlehrerInnen eigenen Angaben nach häufig oder manchmal Gelegenheiten zur Mitbestimmung für SchülerInnen sowohl mit

als auch ohne Behinderung schufen, ist an dieser Stelle von einem mehr als positiven Ergebnis im Sinne von Inklusion und Teilhabe zu sprechen. Die Forderung nach Mitbestimmung verlangt keineswegs danach, die Wünsche nicht beeinträchtigter SchülerInnen gegenüber jenen der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung hintanzustellen oder gar zu ignorieren, denn dies steht im Zeichen „wohltätiger Mitleidsanktionen“ gegenüber SchülerInnen mit Behinderung und bewirkt Frustration auf beiden Seiten. Vielmehr geht es darum, allen das Recht auf Mitbestimmung zuzuerkennen und die Wünsche aller SchülerInnen gleichermaßen anzuerkennen und zu berücksichtigen.

Die Häufigkeiten der Angaben von SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung zeigen ähnliche Verteilungen wie jene der Gesamtstichprobe. Auch hier konnten sowohl beeinträchtigte als auch nicht beeinträchtigte SchülerInnen in jeweils 80,0% der Fälle häufig oder manchmal, und in je 20,0% der Fälle selten über die Auswahl von Unterrichtsinhalten mitbestimmen. Es ist also nicht anzunehmen, dass SportlehrerInnen mit zunehmender inklusiver Unterrichtserfahrung die Wünsche der einen oder anderen SchülerInnengruppe mehr berücksichtigen als weniger erfahrene LehrerInnen bzw. umgekehrt. Auch die Ergebnisse von SportlehrerInnen, die im Jahr 2010/11 im Team mit eine/r SonderpädagogIn bzw. alleine unterrichtet haben, weisen ähnliche Verteilungen auf.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die prozentuellen Häufigkeiten der Angaben nach Schultyp sowie für männliche und weibliche ProbandInnen.

Tabelle 40: Mitbestimmung der SchülerInnen mit und ohne Behinderung über Stundeninhalte in Abhängigkeit vom Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Mitbestimmung von Stundeninhalten		Schultyp			Geschlecht	
		Hauptschule	Neue Mittelschule	Polytechnische Schule	Frauen	Männer
SchülerInnen mit Behinderung	häufig	33,3%	29,2%	0,0%	26,1%	33,3%
	manchmal	55,6%	45,8%	100,0%	47,8%	58,3%
	selten	11,1%	25,0%	0,0%	26,1%	8,3%
SchülerInnen ohne Behinderung	häufig	33,3%	25,0%	0,0%	26,1%	25,0%
	manchmal	44,4%	54,2%	100,0%	52,2%	58,3%
	selten	22,2%	20,8%	0,0%	21,7%	16,7%

Vergleicht man die Ergebnisse aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass nur jede/r zehnte HS-ProbandIn (11,1%), aber jede/r vierte NMS-ProbandIn SchülerInnen mit Behinderung selten die Chance auf Mitbestimmung von Stundeninhalten gab, während jede/r fünfte SportlehrerIn aus beiden Schultypen (22,2% bzw. 20,8%) die Nichtbeeinträchtigten nur selten mitbestimmen ließen.

Die Häufigkeiten der Angaben von Frauen und Männern lassen erkennen, dass SchülerInnen mit Behinderung in nur 8,3% der Fälle, in denen von einem Mann unterrichtet wurde, selten die Chance auf Mitbestimmung hatten, während sie in vergleichsweise hohen 26,1% der Fälle, in denen eine Frau unterrichtete, nur selten ihre Wünsche äußern konnten. 91,6% bzw. 83,3% der Männer haben SchülerInnen mit bzw. ohne Behinderung häufig oder manchmal die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Unterrichtsinhalte gegeben, die entspre-

chenden Anteile der weiblichen ProbandInnen hingegen liegen bei 73,9% für SchülerInnen mit und 78,3% für SchülerInnen ohne Behinderung.

Inferenzstatistische Tests

Gemäß der Korrelationsprüfung mit Spearman's rho besteht auf dem Signifikanzniveau 0,05 ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der SchülerInnen mit Behinderung zum einen und jene ohne Behinderung zum anderen über Stundeninhalte mitbestimmen konnten ($p < 0,001$; $r = 0,858$). Je häufiger also SchülerInnen ohne Behinderung ihre Wünsche über die Auswahl von Inhalten äußern konnten, umso häufiger konnten dies auch SchülerInnen mit Behinderung tun.

Die Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung hatte keinen Einfluss darauf, wie oft beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte SchülerInnen über Unterrichtsinhalte mitbestimmen konnten. Bei Berechnung von Spearman's rho und $\alpha = 5\%$ wurde in keinem der beiden Fälle ein statistisch signifikanter Zusammenhang nachgewiesen ($p = 0,438$; $p = 0,489$).

Weiters wurde getestet, ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der SportlehrerInnen den SchülerInnen mit Behinderung die Chance auf Mitbestimmung gaben, und dem Einsatz von inklusiven Gesamtgruppenaktivitäten, Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten bzw. offenen Lernformen besteht. Bei Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman zeigen sich auf dem Niveau 0,05 in allen drei Fällen statistisch signifikante Korrelationen (UV *Gesamtgruppenaktivitäten*: $p = 0,05$, $r = 0,333$; UV *Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten*: $p = 0,003$, $r = 0,491$; UV *offene Lernformen*: $p < 0,001$, $r = 0,560$). Je häufiger im inklusiven Sportunterricht also inklusive Gesamtgruppen-, Kleingruppenaktivitäten oder offene Lernformen eingesetzt wurden, umso häufiger konnten SchülerInnen mit Behinderung über die Auswahl von Unterrichtsinhalten mitbestimmen.

Trotz der obig dargestellten deskriptivstatistischen Ergebnisse für männliche und weibliche ProbandInnen, besteht bei inferenzstatistischer Testung mittels Mann Whitney-U auf dem Signifikanzniveau 0,05 kein aussagekräftiger Unterschied zwischen Frauen und Männern bezüglich der Ermöglichung von Mitbestimmung seitens der SchülerInnen ($p = 0,878$; $p = 0,332$). Männer haben SchülerInnen mit bzw. ohne Behinderung also nicht häufiger die Chance zur Äußerung von Wünschen gegeben als Frauen. Ebenso wenig wurden bei Testung mit Spearman's rho und $\alpha = 5\%$ Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit, mit der SchülerInnen mit und ohne Behinderung über Stundeninhalte mitbestimmen konnten, und dem Alter bzw. der bisherigen inklusiven Sportunterrichtserfahrung der SportlehrerInnen nachgewiesen (UV *Alter*: $p = 0,445$, $p = 0,515$; UV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p = 0,710$, $p = 0,551$).

13.10.2 Beteiligung an Abstimmungen und Reflexionen

Mittels eines nominalskalierten Items mit Einfachauswahl wurden die SportlehrerInnen gefragt, ob bei Abstimmungen oder Gruppenentscheidungen (z.B. über die Auswahl eines Spiels) im inklusiven Sportunterricht 2010/11 prinzipiell auch die SchülerInnen mit Behinderung beteiligt waren. Die folgende Grafik zeigt die prozentuellen Häufigkeiten der Antworten aller ProbandInnen.

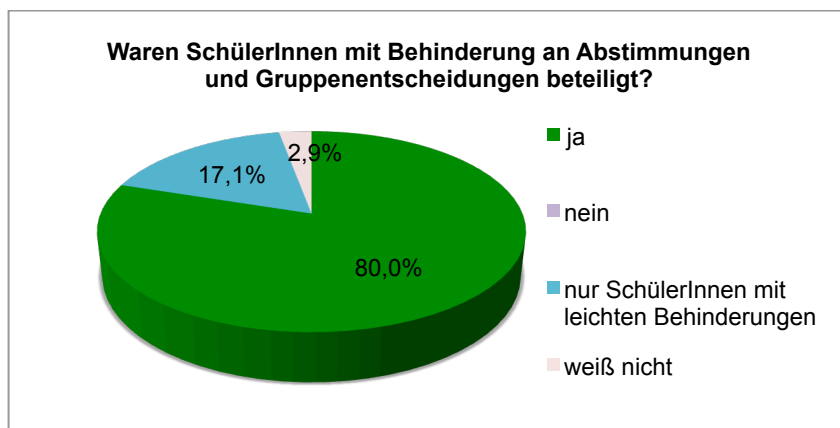


Abbildung 83: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen und/oder Gruppenentscheidungen. (n=35)

In 80,0% der Fälle waren bei Abstimmungen und Gruppenentscheidungen im Sportunterricht auch die beeinträchtigten SchülerInnen beteiligt, was angesichts der Tatsache, dass keine/r der ProbandInnen mit „nein“ antwortete, als durchwegs positives Gesamtergebnis zu werten ist. 17,1% der SportlehrerInnen haben angegeben, es hätten nur SchülerInnen mit leichten Behinderungen an Abstimmungen und Entscheidungen teilgenommen. Es sei in diesem Kontext darauf verwiesen, dass ab einem bestimmten Schweregrad der Behinderung der Beteiligung an Abstimmungen zwar gewisse Grenzen gesetzt sind, das Ziel aber dennoch sein sollte, möglichst allen SchülerInnen Stimmrecht zuzuerkennen, wie schwierig die Artikulation der eigenen Meinung angesichts vorhandener Beeinträchtigungen auch sein mag.

Aus der Gruppe der SportlehrerInnen, die die gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten als Ziel des inklusiven Sportunterrichts verstehen, haben 100,0% angegeben, dass die unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung auch an Abstimmungen und Gruppenentscheidungen beteiligt waren. Der entsprechende Anteil derer, die dieses Ziel nicht genannt haben, liegt hingegen bei 70,8%.

Beim Vergleich der Antworten von männlichen und weiblichen SportlehrerInnen ist insofern ein Unterschied zu erkennen, als 91,7% der Männer, aber nur 73,9% der Frauen prinzipiell auch SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen beteiligt haben. Demgegenüber haben 21,7% der weiblichen und nur 8,3% der männlichen ProbandInnen angegeben, nur SchülerInnen mit leichten Behinderungen hätten an Gruppenentscheidungen teilgenommen.

Die Ergebnisse der unter und über 45-Jährigen sowie der SportlehrerInnen mit bisher weniger und mehr als zehn inklusiven Sportunterrichtsjahren werden in Tabelle 42 dargestellt.

Tabelle 41: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen und/oder Gruppenentscheidungen in Abhängigkeit vom Alter und den inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Beteiligung der SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen und Gruppenentscheidungen	Inklusive Sportunterrichtsjahre		Alter	
	≤ 10 Jahre	> 10 Jahre	≤ 45 Jahre	> 45 Jahre
ja	72,0%	100,0%	61,5%	90,0%
nur SchülerInnen mit leichten Behinderungen	24,0%	0,0%	30,8%	9,1%
weiß nicht	4,0%	0,0%	7,7%	0,0%

Die in Tabelle 42 dargestellten Häufigkeiten zeigen, dass 100,0% der SportlehrerInnen mit über zehnjähriger Inklusionserfahrung prinzipiell auch SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen beteiligt haben, während der Anteil der LehrerInnen mit weniger als zehn Jahren Erfahrung mit 72,0% um ein Drittel niedriger ist. Ein ähnliches Ergebnis zeigen die Antworthäufigkeiten der unter und über 45-jährigen ProbandInnen. In 90,0% der Fälle, in denen ein/e über 45-jährige/r SportlehrerIn unterrichtet hat, aber nur in 61,5% der Fälle, in denen der/die SportlehrerIn unter 45 war, konnten alle SchülerInnen mit Behinderung an Gruppenentscheidungen teilhaben. Dies verwundert insofern, als man annehmen könnte, dass gerade jüngere SportlehrerInnen darum bemüht sind, möglichst allen SchülerInnen das Recht auf Mitbestimmung zu gewähren. Stattdessen lassen die Ergebnisse vermuten, dass eher ältere bzw. SportlehrerInnen mit mehr als zehnjähriger inklusiver Unterrichtserfahrung die Teilhabe aller SchülerInnen an Abstimmungen und Gruppenentscheidungen ermöglichen. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung und dem Alter bzw. den inklusiven Berufsjahren der SportlehrerInnen wurden bei Berechnung des Chi²-Tests für nominalskalierte Testvariablen aber nicht nachgewiesen (p=0,419; p=0,584).

In einem weiteren nominalskalierten Item wurde danach gefragt, ob an Reflexionsgesprächen – beispielsweise zu Beginn oder am Ende einer Unterrichtsstunde – prinzipiell auch alle SchülerInnen mit Behinderung beteiligt waren.

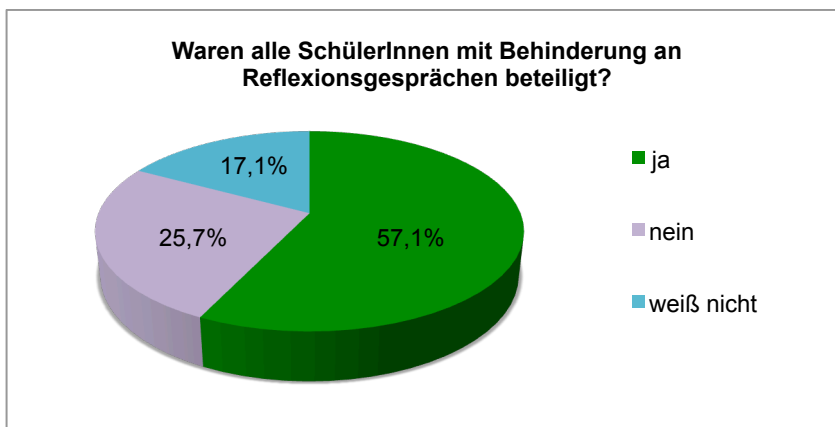


Abbildung 84: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen. (n=35)

Im Vergleich zu den Angaben der ProbandInnen über die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen lassen die in Abbildung 85 dargestellten Ergebnisse über deren Teilhabe an Reflexionsgesprächen ein negativeres Resultat erkennen. Zwar waren in 57,1% der Fälle alle beeinträchtigten SchülerInnen an Reflexionen beteiligt, in immerhin einem Viertel der Fälle (25,7%) jedoch nicht. Die übrigen 17,1% der ProbandInnen gaben keine klare Antwort ab.

Die Antworten männlicher und weiblicher SportlehrerInnen zeigen an dieser Stelle ähnliche Häufigkeiten wie die in der obigen Grafik dargestellten Ergebnisse der Gesamtstichprobe. Auch zwischen unter und über 45-jährige ProbandInnen liegen keine auffälligen prozentuellen Häufigkeitsunterschiede vor.

Vergleicht man hingegen die Angaben der ProbandInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass zwar in 62,5% der Fälle aus Neuen Mittelschulen, aber nur in 33,3%, also einem Drittel der Fälle aus Hauptschulen alle beeinträchtigten SchülerInnen an Reflexionen

im Unterricht beteiligt waren. 44,4% der HS- und 20,8% der NMS-SportlehrerInnen haben angegeben, dass prinzipiell nicht alle beeinträchtigten SchülerInnen daran teilgenommen haben. Dieses Ergebnis ist als mögliches Indiz dafür zu sehen, dass an Neuen Mittelschulen vermehrt Bewusstsein darüber herrscht, dass Inklusion die Einbeziehung aller SchülerInnen in alle Kommunikations- und Austauschprozesse erfordert, egal wie eingeschränkt deren Teilhabemöglichkeiten aufgrund bestimmter Beeinträchtigungen sein mögen.

Weiters auffällige Ergebnisse zeigt die Gegenüberstellung der Angaben von SportlehrerInnen, die gemeinsam mit einer/m SonderpädagogIn bzw. alleine unterrichtet haben.

Tabelle 42: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen in Abhängigkeit von der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35)

Beteiligung der SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen	Teamteaching mit SonderpädagogIn	
	ja	nein
ja	28,6%	64,3%
nein	71,4%	14,3%
weiß nicht	0,0%	21,4%

In 64,3% der Fälle, in denen die SportlehrerInnen alleine unterrichtet haben, waren prinzipiell alle SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen beteiligt. Sofern mit einer/m SonderpädagogIn im Team unterrichtet wurde, hatten beeinträchtigte SchülerInnen nur in 28,6% der Fälle an Reflexionen teil. Hierin liegt einmal mehr ein Anzeichen dafür, dass der vermeintlich kooperative Teamunterricht in der Praxis oft zum Mittel für Segregation und Separation wird, wobei SchülerInnen mit Behinderung von der/m ZusatzbetreuerIn getrennt betreut werden und demnach nicht oder nur teilweise an Reflexions- oder anderen Gruppengesprächen teilhaben.

13.10.3 Thematisierung von Unterschieden

Die positive Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität in inklusiven Lerngruppen verlangt nicht nur nach entsprechend gestalteten sportlichen Aktivitäten, sondern auch danach, bei den SchülerInnen selbst Bewusstsein über individuell unterschiedliche Voraussetzungen und Entwicklungsniveaus zu schaffen. Nur wenn jede/r Einzelne auch innerhalb der SchülerInnen Gruppe in seinem/ihrem So-Sein anerkannt und wertgeschätzt wird, kann Heterogenität im Sportunterricht nutzbar gemacht werden.

Die ProbandInnen wurden in diesem Kontext gefragt, wie oft Unterschiede (z.B. in Aussehen, Verhalten oder Fähigkeitsniveau), Heterogenität und Verschiedenartigkeit im inklusiven Sportunterricht 2010/11 bewusst mit den SchülerInnen thematisiert wurden. In Abbildung 86 werden die Häufigkeitsverteilungen insgesamt sowie für ProbandInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen dargestellt.

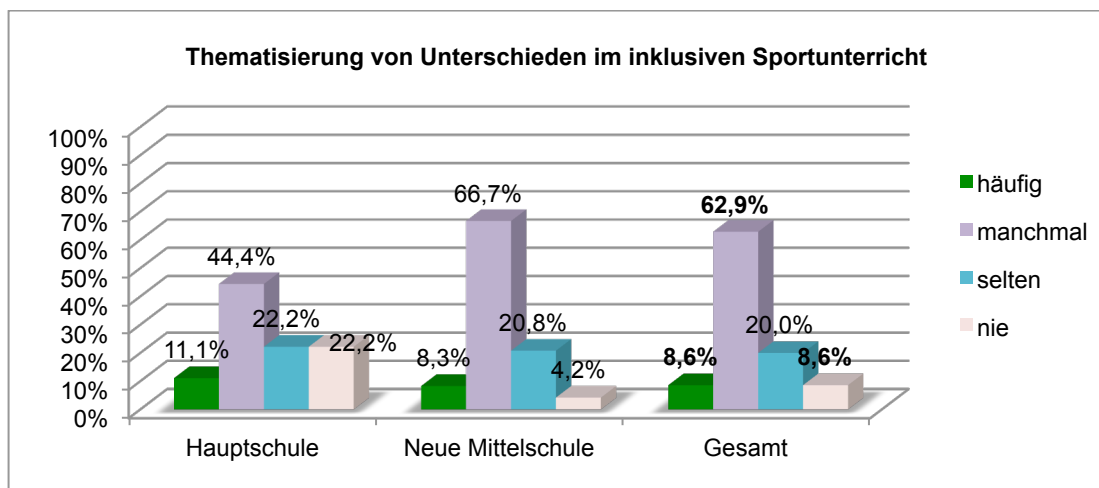


Abbildung 85: Thematisierung von Unterschieden und Heterogenität. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Häufig wurden Unterschiede nur in 8,6% aller Fälle thematisiert, in hohen 62,9% aber immerhin manchmal. Jede/r fünfte SportlehrerIn (20,0%) hat nur selten bewusste Auseinandersetzungen mit Heterogenität initiiert, weitere 8,6% nie. Trotz des insgesamt durchaus positiven Ergebnisses wurde also in beinahe einem Drittel aller Fälle (28,6%) nur selten oder gar nicht über Unterschiede gesprochen, obgleich die Thematisierung und Bewusstseins-schaffung über Heterogenität eine wesentliche Voraussetzung für die qualitätsvolle Gestaltung von inklusivem Sportunterricht ist.

Der Vergleich der Angaben von Haupt- und Neuen MittelschullehrerInnen zeigt, dass von 75,0% der NMS- und 55,5% der HS-PädagogInnen Unterschiede im inklusiven Sportunterricht häufig oder manchmal bewusst thematisiert wurden. In einem Viertel (25,0%) der Fälle an Neuen Mittelschulen und deutlich höheren 44,4% der Fälle an Hauptschulen wurde im Sportunterricht nur selten oder gar nicht über Heterogenität gesprochen. Dies bietet Grund zur Annahme, dass an Neuen Mittelschulen mehr Bewusstsein über die Notwendigkeit der Thematisierung von Unterschieden herrscht und/oder diese bereits vermehrt Eingang in die inklusive Sportunterrichtspraxis gefunden hat als an Hauptschulen. Insofern wäre an dieser Stelle von einer tatsächlichen qualitativen Weiterentwicklung des HS- durch das NMS-Modell – das in der Theorie auf Differenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen baut – zu sprechen wäre. Die Ergebnisse der PTS-Stichprobe wurden aufgrund mangelnder Repräsentativität nicht grafisch dargestellt. Beide Probanden haben hier angegeben, Unterschiede im inklusiven Sportunterricht manchmal bewusst thematisiert zu haben.

Die Häufigkeitsverteilungen aus der nördlichen und südlichen Region lassen erkennen, dass 75,1% der SportlehrerInnen aus dem Nord- und 68,4% aus dem Mittel- und Südburgenland häufig oder manchmal mit den SchülerInnen über Unterschiede sprachen. In 25,0% bzw. 31,6% der Fälle hingegen wurde Heterogenität nur selten oder nie bewusst thematisiert. Zwischen unter und über 45-jährigen bzw. SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Unterrichtserfahrung bestehen keine auffälligen Häufigkeitsunterschiede. Die prozentuellen Verteilungen zeigen in beiden Fällen ähnliche Ergebnisse wie die in der obigen Grafik dargestellte Gesamtverteilung.

Auffälliger sind die prozentuellen Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie zwischen SportlehrerInnen, die 2010/11 gemeinsam mit einer/r SonderpädagogIn bzw. alleine unterrichtet haben. Sie werden im Folgenden tabellarisch dargestellt.

Tabelle 43: Thematisierung von Unterschieden und Heterogenität in Abhängigkeit vom Geschlecht der ProbandInnen und der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35)

Thematisierung von Unterschieden	Teamteaching mit SonderpädagogIn		Geschlecht	
	ja	nein	Frauen	Männer
häufig	0,0%	10,7%	13,0%	0,0%
manchmal	57,1%	64,3%	69,9%	50,0%
selten	42,9%	14,3%	13,0%	33,6%
nie	0,0%	10,7%	4,3%	16,7%

Drei Viertel der SportlehrerInnen, die alleine unterrichtet haben, haben eigenen Angaben nach zu urteilen manchmal (64,3%) oder gar häufig (10,7%) mit den SchülerInnen bewusst über Unterschiede gesprochen. 57,1% der SportlehrerInnen, die im Team mit einer/m SonderpädagogIn unterrichtet haben, haben Heterogenität im Unterricht manchmal thematisiert, häufig wurde jedoch in keinem der Fälle darüber gesprochen. Demgegenüber wurden in 42,9% der Teamteaching-Fälle Unterschiede nur selten thematisiert, während der Anteile der alleine Unterrichtenden bei 14,2% für „selten“ bzw. 10,7% für „nie“ liegen. Infolgedessen könnte auch hier vermutet werden, dass das in Fällen, in denen SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen im „Team“ unterrichten, der Unterricht de facto auf Gruppentrennung basiert und die Heterogenität der SchülerInnen weniger zum Thema gemacht wird als in den Fällen, in denen SportpädagogInnen auf sich alleine gestellt sind.

Inferenzstatistische Tests

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen SportlehrerInnen, die gemeinsam mit einer/m SonderpädagogIn bzw. alleine unterrichtet haben, wurde bei Testung mit Mann Whitney-U und Alpha=5% nicht festgestellt ($p=0,363$). Es kann daher nicht gesagt werden, dass Heterogenität von alleine unterrichtenden SportpädagogInnen im inklusiven Unterricht generell häufiger thematisiert wird als von solchen, die mit SonderpädagogInnen kooperieren. Auch SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen unterscheiden sich nicht, wenn es um die Thematisierung von Unterschieden in inklusiven Gruppen geht ($p=0,332$).

Es wäre anzunehmen, dass SportlehrerInnen, die die Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität als Ziel des inklusiven Sportunterrichts verstehen, Unterschiede häufiger bewusst thematisieren als jene, die dieses Ziel nicht verfolgen. Nach Mann Whitney-U kann diese Hypothese bei Alpha=5% aber nicht bestätigt werden ($p=0,457$).

Sehr wohl aber besteht bei Testung mit Mann Whitney-U auf dem Niveau 0,05 ein statistisch aussagekräftiger Unterschied zwischen männlichen und weiblichen PädagogInnen ($p=0,027$; Mann Whitney-U=83,000). Aus den berechneten mittleren Rängen von 15,61 für Frauen und 22,58 für Männer ist zu schließen, dass weibliche SportlehrerInnen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS die Heterogenität und Unterschiedlichkeit der SchülerInnen häufiger bewusst zum Thema machen als Männer.

Im Zuge inferenzstatistischer Zusammenhangsprüfungen wurde bei Berechnung von Spearman's rho eine geringe negative Korrelation zwischen der Häufigkeit der Thematisierung von Unterschieden und der Anzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung nachgewiesen ($p=0,037$; $r=-0,354$). Das heißt je mehr beeinträchtigte SchülerInnen unterrichtet wurden, umso seltener wurden Heterogenität und Unterschiedlichkeit im Sportunterricht bewusst zum Thema gemacht. Ob dies bedeutet, dass bei steigender Anzahl an SchülerInnen mit Behinderung die heterogene Zusammensetzung der Gruppen so weit zum sportunterrichtlichen Alltag wird, dass deren aktive Thematisierung weniger erforderlich wird, oder welche anderen Gründe es für dieses Ergebnis geben kann, ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu klären.

13.10.4 Gelegenheiten zum Austausch zwischen den SchülerInnen

Im Sinne der Förderung von Autonomie und Mitbestimmung und der Nutzbarmachung von Heterogenität, sollten im inklusiven Sportunterricht die SchülerInnen selbst dazu angeregt werden, im Austausch miteinander neue Ideen und Möglichkeiten für gemeinsame sportliche Aktivitäten (Spiele, Spielbedingungen u.Ä.) zu finden, in denen unterschiedliche Voraussetzungen und Fähigkeiten nicht zum Problem, sondern aktiv genutzt werden. Es geht dabei um die Übertragung von Eigen- und Mitverantwortung in der autonomen Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Unterschieden im gemeinsamen sportlichen Handeln (vgl. Kapitel 7.5.5).

Die befragten SportlehrerInnen sollten in diesem Kontext angeben, wie oft es im inklusiven Sportunterricht 2010/11 gemeinsame Gruppengespräche gab, in denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung sich über neue Ideen und Möglichkeiten für inklusive Aktivitäten austauschen konnten. Abbildung 87 zeigt die Ergebnisse der Gesamtstichprobe für SportlehrerInnen aus Haupt- und Neue Mittelschulen.

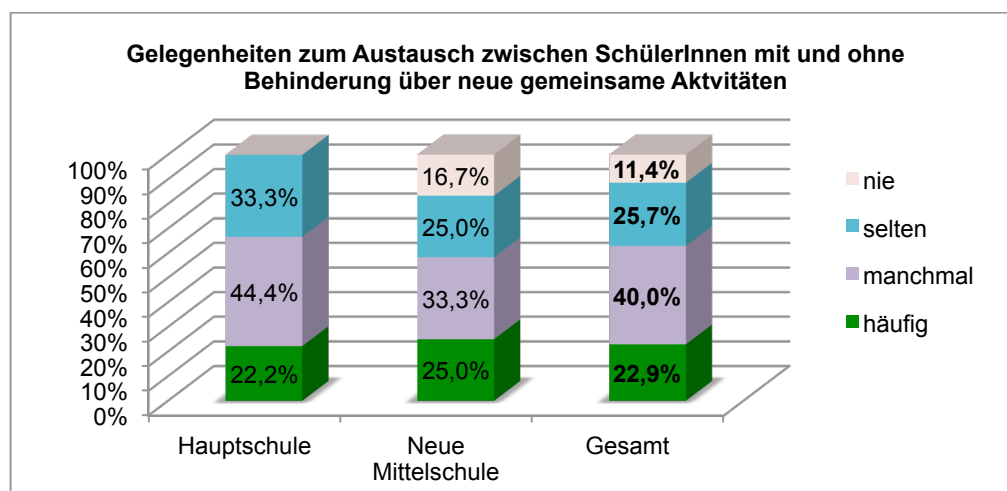


Abbildung 86: Gelegenheiten zum Austausch zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung über neue gemeinsame Aktivitäten. (n=35)

Gemessen an den Ergebnissen der Gesamtstichprobe hatten SchülerInnen mit und ohne Behinderung in mehr als der Hälfte aller Fälle manchmal (40,0%) oder gar häufig (22,9%) die Möglichkeit, im Rahmen von Gruppengesprächen gemeinsam neue Möglichkeiten für inklusive Aktivitäten zu (er)finden. In 25,7% bzw. 11,4% aller Fälle gab es selten bzw. nie Gelegenheiten zum selbstständigen Austausch zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen.

Die Ergebnisse nach Schultyp zeigen, dass 58,3% der NMS- und 66,6% der HS-SportlehrerInnen häufig Gelegenheiten zum Austausch der SchülerInnen in gemeinsamen Gesprächen geschaffen haben. Auffällig ist weiters, dass zwar nur jede/r vierte NMS- (25,0%) und jede/r dritte HS-PädagogIn (33,3%) selten, aber 16,7% der NMS- und 0,0% der HS-LehrerInnen nie den Austausch zwischen SchülerInnen über neue gemeinsame Aktivitäten ermöglichten, obwohl gerade das NMS-Modell nach schülerInnenzentriertem und lernstatt lehrorientiertem Unterricht verlangt.

In Abhängigkeit der bisherigen inklusiven Berufsjahre der ProbandInnen zeigt sich, dass zwar prozentuell mehr SportlehrerInnen mit über (70,0%) als mit unter zehnjähriger Erfahrung (60,0%) häufig oder manchmal Gesprächsgelegenheiten zwischen den SchülerInnen geschaffen haben, gleichzeitig jedoch auch mehr erfahrenere (20,0%) als weniger erfahrende PädagogInnen (8,0%) angegeben haben, es hätte für SchülerInnen nie die Möglichkeit gegeben, sich über mögliche neue gemeinsame Aktivitäten auszutauschen.

Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten von SportlehrerInnen der nördlichen und südlichen Region lassen erkennen, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung in beachtlichen 79,0% der Fälle aus dem Mittel- und Südburgenland, aber nur in 43,8% der Fälle aus dem Nordburgenland häufig oder manchmal die Gelegenheit zum Austausch über neue Inhalte hatten. In jedem vierten Fall (25,0%) gab es im Norden nie die Möglichkeit zum Austausch. Ob dieses Ergebnis auf die längere Inklusionstradition an den südlich gelegenen Schulstandorten des Burgenlandes oder auf andere Gründe zurückzuführen ist, kann nicht geklärt werden.

Inferenzstatistische Tests

Der angedeutete Unterschied zwischen SportlehrerInnen aus der nördlichen und südlichen Region kann nach inferenzstatistischer Testung mit Mann Whitney-U und Alpha=5% nicht bestätigt werden ($p=0,114$). Es ist also nicht davon auszugehen, dass es an Standorten des Mittel- und Südburgenlandes generell häufiger Gelegenheiten zum Austausch zwischen den SchülerInnen über neue inklusive Aktivitäten gibt als an jenen des Nordburgenlandes. Auch Frauen und Männer bzw. SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn Jahren inklusiver Unterrichtserfahrung unterscheiden sich nicht signifikant bezüglich der Häufigkeit, mit der im inklusiven Sportunterricht derartige Gesprächsmöglichkeiten geschaffen wurden (GV *Geschlecht*: $p=0,688$; GV *inklusive Sportunterrichtsjahre*: $p=0,985$).

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung und der Häufigkeit von Austauschgelegenheiten zwischen Beeinträchtigten und Nichtbeeinträchtigten wurde bei Berechnung von Spearman's rho und Alpha=5% nicht nachgewiesen ($p=0,364$). Auch zwischen der Thematisierung von Unterschieden seitens der Lehrperson und der Häufigkeit, mit der sich die SchülerInnen über gemeinsame Aktivitäten trotz Heterogenität austauschen konnten, besteht auf dem Niveau 0,05 keine signifikante Korrelation ($p=0,289$).

Die Annahme, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung sich untereinander umso häufiger über neue gemeinsame Bewegungsinhalte austauschen konnten, je häufiger generell inklusive Aktivitäten eingesetzt wurden, die für alle neu waren, kann nach Berechnung von Spearman's rho auf dem Signifikanzniveau 0,05 statistisch nicht bestätigt werden ($p=0,460$).

13.11 SchülerInnenverhältnis

In Kapitel 7.2.3 wurde auf die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Kindern mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht verwiesen, das von der Qualität der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen, d.h. von wechselseitigen Einstellungen, Erwartungshaltungen, Interaktions- und Kommunikationsmustern abhängt.

In Anlehnung an die von Weichert (2008) differenzierten Kategorien für die Beziehungsqualität von SchülerInnen mit und ohne Behinderung und an die These des Autors, es seien überwiegend die Einstellungen der Nichtbeeinträchtigten gegenüber den Beeinträchtigten ausschlaggebend für deren Verhältnis (vgl. Kapitel 7.2.3), wurden im Rahmen der Untersuchung Daten über die wechselseitige Beziehung zwischen den SchülerInnen zum einen, und über das Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber ihren beeinträchtigten MitschülerInnen zum anderen erhoben.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die im Folgenden dargestellten Ergebnisse über das Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung auf den subjektiven Einschätzungen und Bewertungen der SportlehrerInnen beruhen. Objektive Aussagen über Interaktionen und bestehende Beziehungsqualitäten zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen an burgenländischen HS, NMS und PTS würden andere empirische Forschungsmethoden erfordern (z.B. Beobachtung).

13.11.1 Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung

Zur Erhebung von Daten über die Beziehungsqualität zwischen den SchülerInnen wurden die SportlehrerInnen gefragt, wie oft sie im Umgang zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ein- oder gegenseitige Ablehnung, Distanziertheit oder Skepsis sowie Nähe oder Freundschaft wahrgenommen haben. Für jede der drei Dimensionen sollte eine auf der subjektiven Einschätzung basierende Bewertung abgegeben werden. Die folgende Grafik zeigt die Gesamtstichprobenergebnisse für alle drei Kategorien.

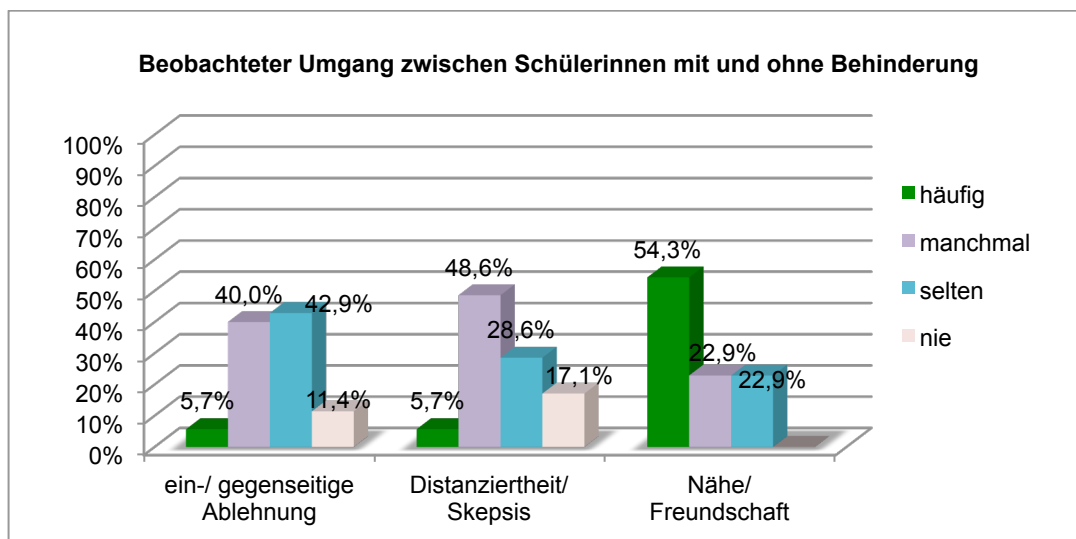


Abbildung 87: Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Von gegenseitiger Ablehnung zur Freundschaft. (n=35)

Ein- oder gegenseitige Ablehnung sowie Distanziertheit oder Skepsis wurden in jeweils nur 5,7% der Fälle häufig, in beachtlich höheren 40,0% bzw. 48,6% der Fälle aber immerhin

manchmal beobachtet. Demgegenüber haben 54,3%, d.h. mehr als die Hälfte aller SportlehrerInnen angegeben, im Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen häufig Nähe und Freundschaft wahrgenommen zu haben, weitere 22,9% bewerteten hier mit „manchmal“. Selten gab es ein- oder wechselseitige Ablehnung in 42,9% und Distanziertheit oder Skepsis in 28,6% der Fälle, während der entsprechende Prozentsatz für Nähe und Freundschaft bei 22,9% liegt. 11,4% bzw. 17,1% der ProbandInnen haben angegeben, sie hätten im Umgang zwischen den SchülerInnen nie Ablehnung oder Distanziertheit wahrgenommen, wohingegen keine/r der Befragten (0,0%) nie ein freundschaftliches Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen beobachtet hatte.

Die Häufigkeitsangaben der SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen zeigen für alle drei Kategorien ähnliche Ergebnisse wie die in Abbildung 88 dargestellten Verteilungen. Auch zwischen den Antworten von ProbandInnen aus dem Nord- bzw. aus dem Mittel- und Südburgenland sind keine auffälligen Häufigkeitsunterschiede zu erkennen. Die berechneten Häufigkeiten der Angaben von männlichen und weiblichen SportlehrerInnen, die unterschiedliche Verteilungen zeigen, sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 44: Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Angaben von männlichen und weiblichen sowie von SportlehrerInnen aus der nördlichen und südlichen Region. (n=35)

Umgang zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung		Geschlecht	
		Männer	Frauen
Ein- oder gegenseitige Ablehnung	häufig	8,3%	4,3%
	manchmal	33,3%	43,5%
	selten	41,7%	43,5%
	nie	16,7%	8,7%
Distanziertheit oder Skepsis	häufig	8,3%	4,3%
	manchmal	33,3%	56,5%
	selten	50,0%	17,4%
	nie	8,3%	21,7%
Nähe oder Freundschaft	häufig	83,3%	39,1%
	manchmal	8,3%	30,4%
	selten	8,3%	30,4%
	nie	0,0%	0,0%

Wie aus der Grafik hervorgeht, wurden Distanziertheit oder Skepsis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen von 60,3% der weiblichen, aber nur von 42,6% der männlichen LehrerInnen häufig oder manchmal beobachtet. Demgegenüber haben 91,6% der Männer und 69,5% der Frauen angegeben, es hätte häufig bzw. manchmal freundschaftlichen Umgang zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung gegeben. Ob das Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen im Unterricht der männlichen SportlehrerInnen tatsächlich besser war als in jenem der Frauen, ob Männer im Vergleich zu ihren weiblichen KollegInnen den Umgang zwischen den SchülerInnen schneller oder eher als positiv bewerten, oder welche anderen Gründe dieses Ergebnis haben kann, bleibt offen.

Inferenzstatistische Tests

Angesichts der deskriptivstatistischen Ergebnisse wurden mit Mann Whitney-U mögliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen ProbandInnen bezüglich der Bewertung des SchülerInnenverhältnisses überprüft. Bezüglich der wahrgenommenen Häufigkeiten von ein- oder gegenseitiger Ablehnung bzw. von Distanziertheit oder Skepsis zeigen sich bei $\alpha=5\%$ keine statistisch signifikanten Differenzen (AV Ablehnung: $p=0,693$; AV Distanziertheit: $p=0,736$). Jedoch kann bei mittleren Rängen von 20,65 für Frauen und 12,92 für Männer bei $\alpha=0,05$ gesagt werden, dass männliche SportlehrerInnen häufiger Nähe und Freundschaft im Umgang von SchülerInnen mit und ohne Behinderung wahrgenommen bzw. beobachtet haben als weibliche.

Im Zuge inferenzstatistischer Korrelationsprüfungen mit Spearman's rho wurde ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von ein- oder gegenseitiger Ablehnung und von Nähe und Freundschaft zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen nachgewiesen ($p=0,002$; $r=-0,515$). Je häufiger im inklusiven Sportunterricht also ein nahes oder freundschaftliches Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung beobachtet wurde, umso seltener wurde ein- oder gegenseitige Ablehnung wahrgenommen.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung und den Häufigkeiten der beobachteten Beziehungsdimensionen zwischen Beeinträchtigten und Nichtbeeinträchtigten gibt es nicht (AV Ablehnung: $p=0,528$; AV Distanziertheit: $p=0,206$; AV Freundschaft: $p=0,131$). Es ist also nicht davon auszugehen, dass die Anzahl der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen in der Lerngruppe einen Einfluss auf den Umgang zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung hatte.

Auch die Häufigkeit, mit der im inklusiven Sportunterricht Unterschiede und Heterogenität bewusst thematisiert wurde, hatte auf dem Signifikanzniveau 0,05 keinen statistisch nachweisbaren Einfluss auf die Häufigkeiten, mit denen Ablehnung ($p=0,483$), Distanziertheit ($p=0,891$) oder Freundschaft ($p=0,775$) zwischen den SchülerInnen beobachtet wurden, obgleich etwa anzunehmen wäre, dass bei vermehrter Thematisierung von Unterschieden das Verhältnis von SchülerInnen mit und ohne Behinderung mehr von Nähe und Freundschaft zeugt als dann, wenn Heterogenität nur selten zum Thema gemacht wird.

Eine geringe positive Korrelation besteht hingegen zwischen dem Einsatz kooperativer bzw. offener Lernformen seitens der SportlehrerInnen und der Wahrnehmung von Nähe und Freundschaft zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung (UV *kooperative Lernformen*: $p=0,010$, $r=0,429$; UV *offene Lernformen*: $p=0,012$, $r=0,422$). Daraus ist zu schließen, dass das Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen im inklusiven Sportunterricht umso häufiger von Nähe und Freundschaft geprägt war, je öfter kooperative bzw. offene Lernformen eingesetzt wurden. Vergleichbare Korrelationen zwischen der Häufigkeit koexistenter Lernsituationen und der Wahrnehmung von Ablehnung bzw. Distanziertheit zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung wurden bei Berechnung von Spearman's rho und $\alpha=5\%$ aber nicht nachgewiesen (AV Ablehnung: $p=0,133$; AV Distanziertheit: $p=0,776$).

13.11.2 Verhalten von SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber SchülerInnen mit Behinderung

Wie eingangs erwähnt wurde, haben die Einstellungen der nicht beeinträchtigten SchülerInnen gegenüber ihren beeinträchtigten MitschülerInnen nach Weichert (2008) einen wesentlichen Einfluss auf die Beziehungsqualität im inklusiven Sportunterricht. Aufgrund dessen wurden die SportlehrerInnen danach gefragt, wie oft sie im Jahr 2010/11 bei SchülerInnen ohne Behinderung a) Ausgrenzung und Diskriminierung, b) Ignoranz und Gleichgültigkeit bzw. c) Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber den SchülerInnen mit Behinderung beobachtet haben. Für jede der drei Verhaltensweisen sollte auch hier eine auf der subjektiven Einschätzung basierende Bewertung abgegeben werden.

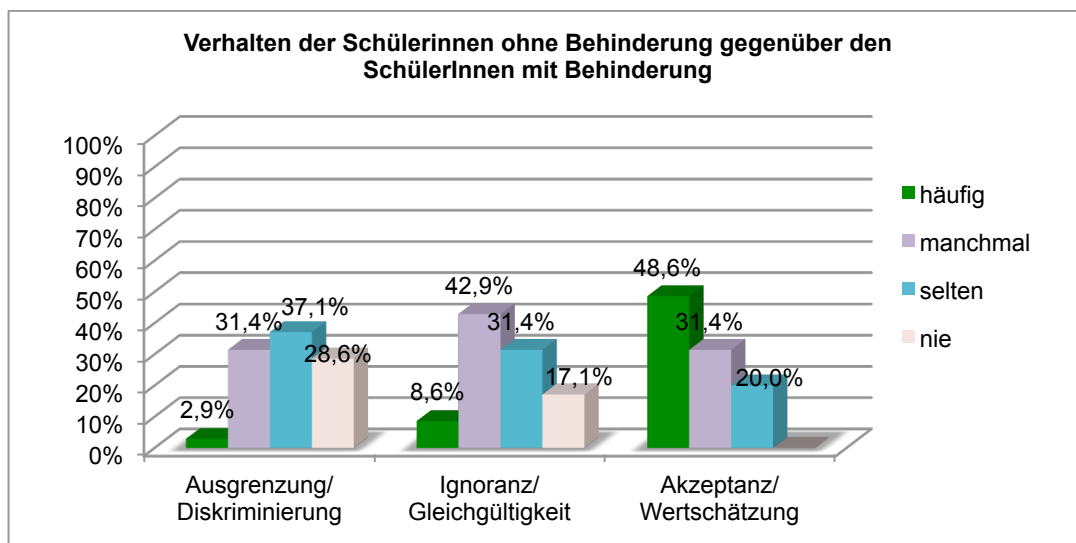


Abbildung 88: Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber den SchülerInnen mit Behinderung. Von der Ausgrenzung zur Wertschätzung. (n=35)

Die in Abbildung 89 dargestellten Verteilungen der Häufigkeitsangaben aller ProbandInnen zeigen, dass Diskriminierung und Ignoranz seitens der SchülerInnen ohne Behinderung nur von 2,9% bzw. 8,6% der Befragten, Akzeptanz und Wertschätzung hingegen von 48,6% der SportlehrerInnen häufig beobachtet wurden. Keine/r der ProbandInnen hat angegeben, SchülerInnen ohne Behinderung hätten sich nie wertschätzend gegenüber ihren beeinträchtigten MitschülerInnen verhalten. Insofern deutet auch dieses Ergebnis auf ein positives Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung hin, wobei jedoch nach Angaben der Lehrpersonen die Nichtbeeinträchtigten in immerhin 31,4% bzw. 42,9% aller Fälle zumindest manchmal diskriminierendes bzw. gleichgültiges Verhalten gegenüber den Beeinträchtigten zeigten.

Häufigkeitsunterschiede zwischen den Angaben von Männern und Frauen bestehen vor allem hinsichtlich der Bewertung von ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten seitens der SchülerInnen ohne Behinderung, das von nur 16,7% der männlichen, aber 39,1% der weiblichen Befragten manchmal, und von weiteren 4,3% der Frauen sogar häufig beobachtet wurde. Akzeptanz und Wertschätzung seitens nicht beeinträchtigter SchülerInnen wurden von 58,3% der Männer und 43,5% der Frauen häufig wahrgenommen, von 26,1% der Frauen aber nur 8,3% der Männer hingegen selten. Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob SchülerInnen ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht der Männer tatsächlich ein positiveres Verhalten gegenüber SchülerInnen mit Behinderung zeigten als in

jenem der Frauen, oder ob männliche SportlehrerInnen dazu tendieren, das Verhalten der SchülerInnen positiver zu bewerten als weibliche.

Des Weiteren stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob das Verhalten der nicht beeinträchtigten SchülerInnen von der Behinderungsart der beeinträchtigten MitschülerInnen abhängt. Tabelle 46 zeigt, von wie viel Prozent der SportlehrerInnen die drei Verhaltensdimensionen bei SchülerInnen ohne Behinderung beobachtet wurden, wenn SchülerInnen mit körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderungen in der Gruppe waren. Zur Kategorie der geistigen Behinderungen werden an dieser Stelle sowohl Lernbehinderungen als auch andere mentale Beeinträchtigungen (z.B. Down Syndrom) gezählt.

Tabelle 45: Wahrgenommenes Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung in Abhängigkeit von den Behinderungsarten der unterrichteten beeinträchtigten SchülerInnen. (n=35)

Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung		Behinderungsarten der beeinträchtigten SchülerInnen		
		körperlich	geistig	psychisch
Ausgrenzung/ Diskriminierung	häufig	0,0%	3,6%	12,5%
	manchmal	33,3%	35,7%	25,0%
	selten	33,3%	35,7%	37,5%
	nie	33,3%	25,0%	25,0%
Ignoranz/ Gleichgültigkeit	häufig	0,0%	14,3%	12,5%
	manchmal	50,0%	39,3%	37,5%
	selten	16,7%	32,1%	50,0%
	nie	33,3%	14,3%	0,0%
Akzeptanz/ Wertschätzung	häufig	66,7%	46,4%	50,0%
	manchmal	33,3%	25,0%	25,0%
	selten	0,0%	28,6%	25,0%
	nie	0,0%	0,0%	0,0%

Die Tabelle zeigt, dass prozentuell mehr SportlehrerInnen, in deren Klassen SchülerInnen mit psychischen (12,5%) und geistigen (3,6%) Behinderungen waren, bei nicht beeinträchtigten SchülerInnen häufig ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten beobachtet haben als jene Lehrpersonen, die Kinder mit körperlichen Behinderungen unterrichtet haben (0,0%). Auch Ignoranz und Gleichgültigkeit wurde eher dann „häufig“ beobachtet, wenn geistig (14,3%) oder psychisch (12,5%) beeinträchtigte SchülerInnen am Unterricht beteiligt waren. Weiters haben 33,3% der SportlehrerInnen, in deren Klassen körperlich beeinträchtigte SchülerInnen waren, aber nur 14,3% bzw. sogar 0,0% derjenigen, die geistig oder psychisch Beeinträchtigte unterrichteten, nie ignorierendes oder gleichgültiges Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung wahrgenommen. Häufig wurde akzeptierendes und wertschätzendes Verhalten seitens der SchülerInnen ohne Behinderung in 66,7% der Fälle beobachtet, in denen körperlich beeinträchtigte Kinder in der Klasse waren, aber nur in 46,4% bzw. 50,0% der Fälle, in denen es SchülerInnen mit geistigen bzw. psychischen Behinderungen gab. Es wäre daher anzunehmen, dass nicht beeinträchtigte SchülerInnen Kindern und Jugendlichen mit geistigen oder psychischen Behinderungen gegenüber eher ausgrenzendes bzw. ignorierend-gleichgültiges Verhalten zeigen als gegenüber körperlich Beeinträchtigten.

Inferenzstatistische Tests

Im Rahmen inferenzstatistischer Auswertungen wurden zunächst mögliche Korrelationen zwischen den beobachteten Häufigkeiten von a) ein- oder beidseitiger Ablehnung und Ausgrenzung oder Diskriminierung seitens der SchülerInnen mit Behinderung, b) gegenseitiger Distanziertheit oder Skepsis und Ignoranz oder Gleichgültigkeit seitens der Nichtbeeinträchtigten und c) Nähe oder Freundschaft und Akzeptanz oder Wertschätzung berechnet. Bei Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman besteht auf dem Signifikanzniveau 0,05 in allen drei Fällen ein mittlerer bzw. hoher positiver Zusammenhang zwischen den jeweiligen Testvariablen (Ablehnung-Diskriminierung: $p=0,017$, $r=0,402$; Distanziertheit-Ignoranz: $p=0,001$, $r=0,549$; Freundschaft-Akzeptanz: $p<0,001$, $r=0,776$). Daraus ist zu schließen, dass a) beidseitige Ablehnung umso häufiger beobachtet wurde, je häufiger die SchülerInnen ohne Behinderung diskriminierendes Verhalten zeigten, b) ein distanzierter Umgang umso häufiger war, je häufiger sich Nichtbeeinträchtigte gegenüber Beeinträchtigten gleichgültig verhielten, und c) es bei zunehmender Akzeptanz und Wertschätzung seitens der SchülerInnen ohne Behinderung häufiger ein freundschaftliches nahes Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen gab.

Bei Testung mit Spearman's rho und $\alpha=5\%$ zeigt sich weiters eine geringe positive Korrelation zwischen der Anzahl der unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung und der Häufigkeit akzeptierenden und wertschätzenden Verhaltens seitens der SchülerInnen ohne Behinderung ($p=0,028$; $r=0,372$). Es ist also davon auszugehen, dass SchülerInnen ohne Behinderung umso häufiger Akzeptanz und Wertschätzung zeigten, je mehr beeinträchtigte SchülerInnen es gab.

Darüber hinaus bestehen auf dem Niveau 0,05 statistisch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen dem Einsatz offener bzw. kooperativer Lernformen seitens der SportlehrerInnen und der Häufigkeit von akzeptierendem und wertschätzendem Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber jenen mit Behinderung (UV *kooperative Lernformen*: $p=0,003$, $r=0,484$; UV *offene Lernformen*: $p=0,010$, $r=0,431$). Daraus ist zu schließen, dass bei häufigerem Einsatz von kooperativen bzw. offenen inklusiven Lernformen nicht beeinträchtigte Kinder und Jugendliche häufiger Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber SchülerInnen mit Behinderung zeigten.

13.11.3 Autonome Unterstützung zwischen den SchülerInnen

Nicht nur die Qualität der Beziehung zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung, sondern auch die im Unterricht ablaufenden Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsprozesse haben entscheidenden Einfluss auf die Realisierung von Inklusion und Teilhabe im und durch Sportunterricht.

In Ergänzung der erhobenen Daten über die Beziehungsqualitäten zwischen den SchülerInnen, wurden die SportlehrerInnen danach gefragt, wie oft sie bei gemeinsamen Aktivitäten im inklusiven Sportunterricht 2010/11 beobachteten, dass SchülerInnen ohne und mit Behinderung einander ohne Anweisung ihrerseits bei der Aufgabenbewältigung unterstützten – beispielsweise durch spontanes Helfen, gegenseitiges Anfeuern, gemeinsame "Schlachtrufe" oder andere Rituale.

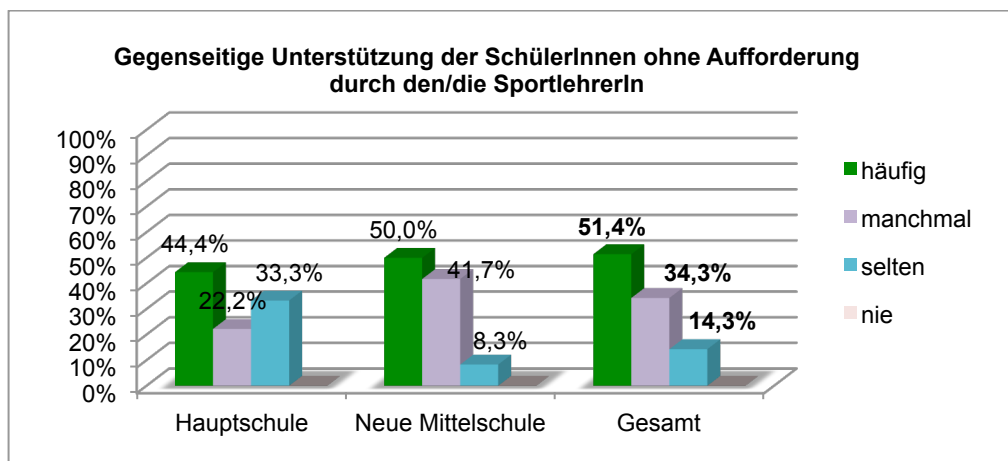


Abbildung 89: Unterstützung zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ohne Aufforderung der Lehrperson. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Wie aus Abbildung 90 hervorgeht, hat die Hälfte aller SportlehrerInnen (51,4%) häufig beobachtet, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung einander bei gemeinsamen Aufgaben ohne Anweisung ihrerseits unterstützten. Laut einem weiteren Drittel der ProbandInnen (34,3%) gab es manchmal Momente gegenseitiger Unterstützung ohne Aufforderung ihrerseits, laut den übrigen 14,3% nur selten. In Anbetracht der Tatsache, dass – nach Angaben der SportlehrerInnen – beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Kinder und Jugendliche einander bei gemeinsamen Aufgaben in 85,7% aller Fälle häufig oder zumindest manchmal ohne Aufforderung durch die Lehrperson unterstützten, zeugt auch die Kooperations- und Interaktionsebene von einem durchaus positiven Verhältnis zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS zu schließen.

Vergleicht man die in der Grafik dargestellten Angaben der ProbandInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen, fällt auf, dass 91,7% der NMS-, aber nur 66,6% der HS-SportlehrerInnen häufig oder manchmal beobachteten, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung einander bei gemeinsamen Aufgaben ohne Zutun ihrerseits unterstützten. Demgegenüber hat nicht einmal jede/r zehnte (8,3%) NMS-, aber jede/r dritte (33,3%) HS-LehrerIn spontane kooperativ-unterstützende Momente zwischen Beeinträchtigten und Nichtbeeinträchtigten nur selten beobachtet. Ob SchülerInnen mit und ohne Behinderung an Hauptschulen tatsächlich weniger oft spontan kooperieren und einander bei gemeinsamen Aufgaben unterstützen als an Neuen Mittelschulen, oder ob NMS-SportlehrerInnen die Interaktion zwischen den SchülerInnen positiver bewerten als ihre HS-KollegInnen, bleibt offen.

Inferenzstatistische Tests

Durch Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman wurde überprüft, ob es Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit autonomer Unterstützung zwischen SchülerInnen mit Behinderung und dem Einsatz von a) kooperativen Lernsituationen, b) offenen Lernformen und c) inklusiven Aktivitäten der ganzen Gruppe gibt. Bei Alpha=5% wurde in allen drei Fällen eine geringe bzw. mittlere positive Korrelation nachgewiesen (AV *kooperative Lernformen*: $p < 0,001$, $r = 0,627$; AV *offene Lernformen*: $p = 0,010$, $r = 0,428$; AV *inklusive Gesamtgruppenaktivitäten*: $p = 0,019$, $r = 0,394$). Daraus ist zu schließen, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung einander im Sportunterricht umso häufiger ohne Aufforderung seitens der Sportlehre-

rInnen unterstützten, je häufiger kooperative bzw. offene Lernformen sowie inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe eingesetzt wurden.

Des Weiteren wurden mit Spearman's rho und bei Alpha=5% signifikante negative bzw. positive Zusammenhänge zwischen der gegenseitigen Unterstützung auf der Interaktionsebene und dem Auftreten von ein- oder gegenseitiger Ablehnung, Distanziertheit oder Skepsis bzw. Nähe und Freundschaft auf der Beziehungsebene nachgewiesen (AV *Ablehnung*: $p=0,045$, $r=-0,342$; AV *Distanziertheit*: $p=0,002$, $r=-0,496$; AV *Freundschaft*: $p<0,001$, $r=0,594$). Es ist also davon auszugehen, dass bei zunehmender gegenseitiger Unterstützung in gemeinsamen Aktivitäten, ein- oder gegenseitige Ablehnung bzw. Distanziertheit oder Skepsis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung seltener und freundschaftliche Beziehungen häufiger waren. Dies ist wiederum ein Beweis für den wechselseitigen Einfluss bzw. die gegenseitige Bedingtheit der Beziehungs- und Interaktionsebene, wenn man vom Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht spricht.

13.11.4 Bewertung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung

Im Anschluss an die Frage nach der Häufigkeit gegenseitiger Unterstützung in inklusiven Aktivitäten sollten die befragten SportlehrerInnen die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 generell bewerten. Die nachstehende Grafik zeigt die Ergebnisse aus der Gesamtstichprobe sowie für männliche und weibliche ProbandInnen.

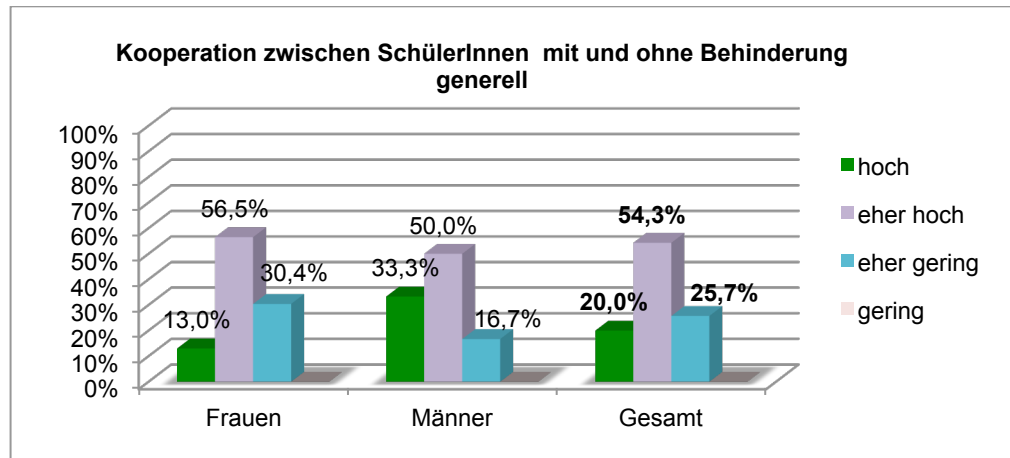


Abbildung 90: Bewertung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Jede/r fünfte Befragte (20,0%) bewertete die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung nachträglich als hoch, etwas mehr als die Hälfte (54,3%) als „eher hoch“. Ein Viertel (25,7%) aller SportlehrerInnen gab an, die Kooperation zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen sei „eher gering“ gewesen, als gering wurde sie jedoch von keiner/m der ProbandInnen eingestuft. Bei einem Mittelwert von 2,00 wurde die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht durchschnittlich als „eher hoch“ bewertet, weshalb diesbezüglich von einem durchaus positiven Trend in Richtung Inklusion im und durch Sport an burgenländischen HS, NMS und PTS auszugehen ist.

Die Angaben von Frauen und Männern lassen erkennen, dass zwar jeder dritte männliche (33,3%), aber nur etwas mehr als jede zehnte weibliche ProbandIn (13,0%) die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung als hoch bewertete, während 30,4% der Frauen, aber nur 16,7% der Männer diese als eher gering einstufen. Im Durchschnitt bewerteten jedoch sowohl die weiblichen als auch die männlichen ProbandInnen die Kooperation der SchülerInnen als „eher hoch“ (Mittelwert der Männer: 1,83; Mittelwert der Frauen: 2,17).

Die durchschnittliche Bewertung der SchülerInnenkooperation von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen lag in beiden Fällen bei „eher hoch“ (Mittelwert HS: 2,11; Mittelwert NMS: 2,08), jedoch stufen sie prozentuell mehr Haupt- (33,3%) als Neue MittelschullehrerInnen (25,0%) als eher gering ein. Die Ergebnisse der PTS-Probanden, die die Kooperation der SchülerInnen als hoch (50,0%) bzw. eher hoch (50,0%) bewerteten, sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auch hier als nicht repräsentativ zu erachten.

Inferenzstatistische Tests

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen SportlehrerInnen bezüglich der Bewertung der SchülerInnenkooperation wurde bei Berechnung von Mann Whitney-U für intervallskalierte nicht-normalverteilte Testvariablen und Alpha=5% nicht nachgewiesen ($p=0,166$). Männer bewerteten die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung generell also nicht positiver als Frauen oder umgekehrt.

Bei inferenzstatistischer Zusammenhangsprüfung mit Spearman's rho und Alpha=5% zeigen sich geringe bzw. mittlere positive Korrelationen zwischen der Bewertung der Kooperation zwischen den SchülerInnen und dem Einsatz von kooperativen und offenen Lernformen sowie von inklusiven Aktivitäten der ganzen Gruppe (UV kooperative Lernformen: $p=0,001$, $r=0,524$; UV offene Lernformen: $p<0,001$, $r=0,633$; UV inklusive Gesamtgruppenaktivitäten: $p=0,003$, $r=0,485$). Das heißt je öfter im inklusiven Sportunterricht kooperative und offene Lernformen sowie inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe eingesetzt wurden, umso positiver bzw. höher wurde rückblickend die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im Unterricht bewertet.

13.11.5 Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz

Die Herstellung positiver Beziehungen zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen ist eine Frage der Rahmenbedingungen zum einen und entsprechender Qualifikationen und pädagogischer sowie methodisch-didaktischer Kompetenzen der SportlehrerInnen zum anderen (vgl. Kapitel 7.2.3). Maßgebend für ein auf Wertschätzung und Anerkennung basierendes Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ist die bewusste Förderung von Toleranz und Akzeptanz seitens der Lehrperson. Denn gemeinsames sportliches Handeln bei unterschiedlichen Voraussetzungen kann nur dann erfolgreich sein, wenn jede/r Einzelne mit all seinen/ihren individuellen Fähigkeiten und Grenzen anerkannt wird.

In Anlehnung an diese Überlegung wurden die SportlehrerInnen der burgenländischen HS, NMS und PTS gefragt, wie oft sie im inklusiven Sportunterricht 2010/11 bewusst Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz gesetzt haben. Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe sowie für ProbandInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen werden in Abbildung 92 dargestellt. Die Ergebnisse der ProbandInnen aus Polytechnischen Schulen werden aufgrund ihrer mangelnden Repräsentativität nicht erläutert.

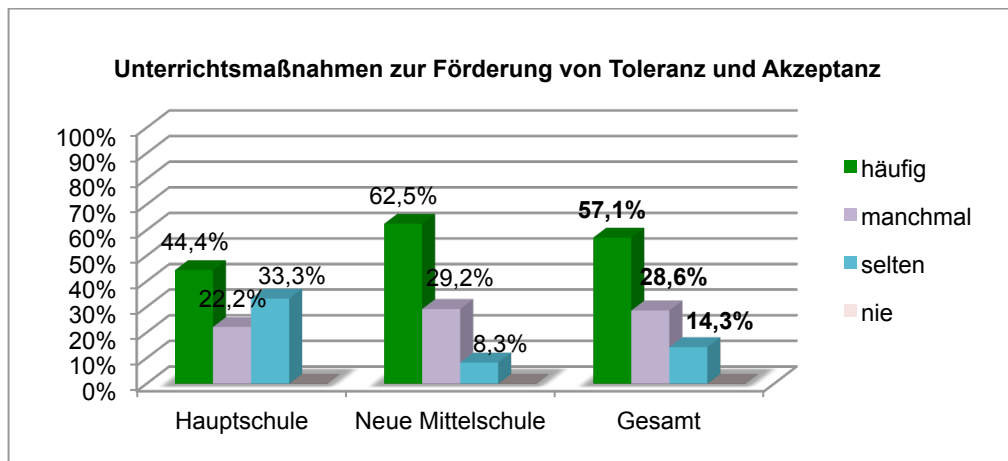


Abbildung 91: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Mehr als die Hälfte (57,1%) der ProbandInnen haben eigenen Angaben nach häufig Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen eingesetzt, weitere 28,6% taten es manchmal. In den übrigen 14,3% aller Fälle wurden Toleranz und Akzeptanz nur selten bewusst thematisiert, jedoch hat keine/r der ProbandInnen angegeben, es hätte nie derartige Unterrichtsmaßnahmen gegeben. Geht man also davon aus, dass 85,7% der befragten LehrerInnen Toleranz und Akzeptanz im inklusiven Sportunterricht häufig oder zumindest manchmal thematisiert wurden, ist von einem durchaus positiven Ergebnis zu sprechen.

Im Vergleich zu den ProbandInnen aus Hauptschulen haben deutlich mehr SportlehrerInnen aus Neuen Mittelschulen angegeben, häufig (62,5%) oder manchmal (29,2%) Maßnahmen zur Förderung Akzeptanz gesetzt zu haben. Demgegenüber hat ein Drittel (33,3%) der HS-LehrerInnen, aber nicht einmal jede/r zehnte (8,3%) NMS-PädagogIn Toleranz nur selten bewusst zum Thema gemacht. Ob dies bedeutet, dass SportlehrerInnen an Neuen Mittelschulen sich mehr über die eigene Verantwortung im Hinblick auf die Förderung von Toleranz und Akzeptanz bei den SchülerInnen bewusst sind als jene an Hauptschulen, kann vermutet, aber nicht statistisch überprüft und demnach auch nicht behauptet werden.

Die Ergebnisse der unter und über 45-Jährigen, der SportlehrerInnen mit weniger und mehr als zehn inklusiven Berufsjahren sowie der SportlehrerInnen, die im Team mit SonderpädagogInnen bzw. alleine unterrichtet haben, weisen keine auffälligen Häufigkeitsunterschiede auf. Es zeigen alle Gruppenergebnisse ähnliche Verteilungen wie die obig illustrierten Ergebnisse der Gesamtstichprobe. Die Angaben von Frauen und Männern sowie von SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden lassen hingegen prozentuelle Differenzen erkennen.

Tabelle 46: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz. Verteilung nach Region und Geschlecht und der ProbandInnen. (n=35)

Unterrichtsmaßnahmen für Toleranz und Akzeptanz	Geschlecht		Region	
	Frauen	Männer	Norden	Süden
häufig	56,5%	58,3%	43,8%	68,4%
manchmal	34,8%	16,7%	37,5%	21,1%
selten	8,7%	25,0%	18,8%	10,5%

Die Anteile der Männer und Frauen, die eigenen Angaben nach zu urteilen häufig Maßnahmen zur Toleranzförderung bei den SchülerInnen gesetzt haben, sind annähernd gleich, sie liegen bei 56,5% bzw. 58,3%. Selten wurden Toleranz und Akzeptanz hingegen von nur 8,7% der weiblichen, aber beachtlichen 25,0% der Männer thematisiert. Die nach Region dargestellten Ergebnisse zeigen, dass 68,4% der SportlehrerInnen aus dem Mittel- oder Südburgenland, aber nur 43,8% jener aus dem Nordburgenland Toleranz und Akzeptanz im inklusiven Sportunterricht häufig zum Thema machten, während nur 10,5% der LehrerInnen aus dem Süden, aber immerhin 18,8% derer aus dem Norden nur selten entsprechende Maßnahmen setzten.

Inferenzstatistische Tests

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie zwischen SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden bezüglich der Häufigkeit von Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz wurden bei Überprüfung mit Mann Whitney-U und Alpha=5% nicht nachgewiesen (GV *Geschlecht*: $p=0,769$; GV *Region*: $p=0,162$).

Durch Berechnung von Spearman's rho wurde auf dem Signifikanzniveau 0,05 überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Thematisierung von Unterschieden und dem Einsatz toleranz- und akzeptanzfördernder Unterrichtsmaßnahmen gibt. Bei Alpha=5% besteht keine statistisch signifikante Korrelation ($p=0,145$), weshalb nicht davon auszugehen ist, dass es in Fällen, in denen häufiger über Unterschiede und Heterogenität gesprochen wurde, es auch häufiger Maßnahmen zur Förderung von Akzeptanz und Toleranz gab.

Weitere Korrelationsprüfungen mit Spearman's rho zeigen, dass bei Alpha=5% ein geringer negativer Zusammenhang zwischen der Häufigkeit toleranzfördernder Unterrichtsmaßnahmen und der Häufigkeit von ignorantem oder gleichgültigem Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung, sowie ein geringer positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Unterrichtsmaßnahmen für Toleranz und der Häufigkeit von wertschätzendem Verhalten seitens nicht beeinträchtigter SchülerInnen bestehen (AV *Ignoranz/Gleichgültigkeit*: $p=0,048$, $r=-0,337$; AV *Akzeptanz/Wertschätzung*: $p=0,016$, $r=0,404$). Das heißt je häufiger LehrerInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 bewusste Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz setzten, umso seltener wurde bei nicht beeinträchtigten SchülerInnen ignorierend-gleichgültiges bzw. umso häufiger akzeptierend-wertschätzendes Verhalten gegenüber den SchülerInnen mit Behinderung beobachtet.

Darüber hinaus zeigt sich bei Testung mit Spearman's rho auf dem Niveau 0,05 eine geringe positive Korrelation zwischen dem Einsatz toleranzfördernder Maßnahmen seitens der Sport-

lehrerIn und der Häufigkeit, mit der SchülerInnen mit und ohne Behinderung einander bei gemeinsamen Aufgaben ohne Aufforderung der Lehrperson unterstützten ($p=0,042$; $r=0,346$). Je häufiger SportlehrerInnen also bewusst Unterrichtsinitiativen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz ergriffen haben, umso öfter haben sie beobachtet, dass beeinträchtigte und nichtbeeinträchtigte SchülerInnen einander bei inklusiven Aktivitäten auch ohne Aufforderung unterstützten.

13.11.6 Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Herstellung qualitativvoller Beziehungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ist die Förderung der Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit durch gezielte Unterrichtsmaßnahmen seitens der SportlehrerInnen. Abbildung 93 zeigt, wie oft die an der Befragung beteiligten burgenländischen SportlehrerInnen im inklusiven Unterricht 2010/11 bewusst Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung eingesetzt haben.

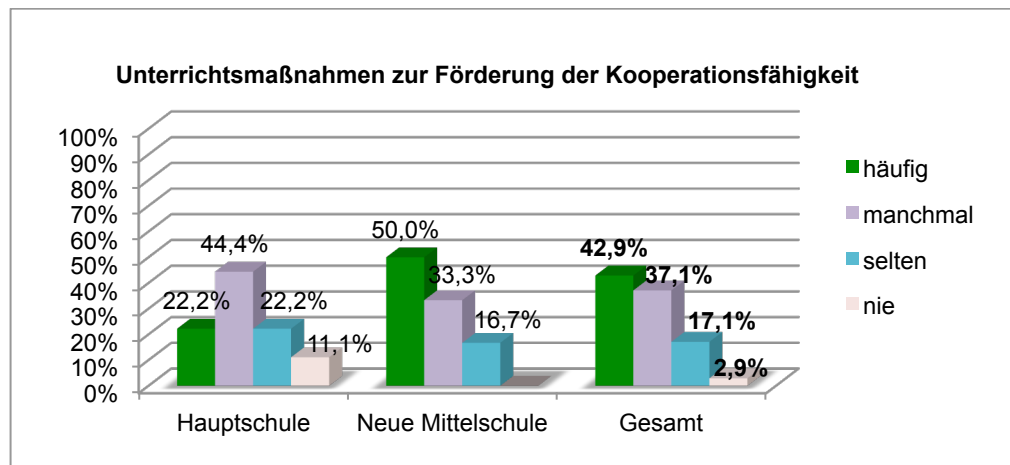


Abbildung 92: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. ($n=35$)

Im Vergleich zur Häufigkeit der Thematisierung von Toleranz und Akzeptanz haben die Befragten weniger häufig bewusste Unterrichtsinitiativen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ergriffen. In 42,9% bzw. 37,1% aller Fälle wurden häufig bzw. manchmal Maßnahmen zur Förderung von Kooperation auf beiden Seiten eingesetzt, in 17,1% bzw. 2,9% der Fälle hingegen nur selten oder nie.

Die Hälfte (50,0%) aller NMS-, aber nur etwas mehr als jede/r fünfte (22,2%) HS-SportlehrerIn hat Kooperationsfähigkeit eigenen Angaben nach häufig zum Thema gemacht, während der Anteil der HauptschulpädagogInnen, die manchmal entsprechende Maßnahmen setzten, mit 44,4% größer ist als jener der Neuen MittelschullehrerInnen (33,3%). Demgegenüber wurde die Kooperationsfähigkeit der SchülerInnen wiederum von nur 16,7% der NMS-SportlehrerInnen selten, aber von einem ganzen Drittel der HS-SportlehrerInnen selten (22,2%) oder überhaupt nie (11,1%) bewusst gefördert. Auch dieses Ergebnis ist als mögliches aber statistisch nicht überprüfbares Anzeichen dafür zu werten, dass sich NMS-PädagogInnen eher ihrer Verantwortung für die Schaffung von Kooperations- und Interaktionsfähigkeit im Hinblick auf gelungenes gemeinsames Sporttreiben zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung bewusst sind als ihre KollegInnen an Hauptschulstandorten.

Ebenso wie bezüglich des Einsatzes von Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz bestehen auch hier prozentuelle Häufigkeitsunterschiede zwischen den Angaben von männlichen und weiblichen bzw. von SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden.

Tabelle 47: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung nach Region und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)

Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit	Geschlecht		Region	
	männlich	weiblich	Norden	Süden
häufig	33,3%	47,8%	37,5%	47,4%
manchmal	41,7%	34,8%	37,5%	36,8%
selten	16,7%	17,4%	18,8%	15,8%
nie	8,3%	0,0%	6,3%	0,0%

Fast die Hälfte (47,8%) der weiblichen, aber nur jeder dritte männliche Proband hat eigenen Angaben nach häufig bewusste Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit gesetzt, wohingegen 8,3% der Männer und 0,0% der Frauen überhaupt keine diesbezüglichen Initiativen ergriffen. Ähnliche Unterschiede zeigen die Verteilungen für ProbandInnen aus der nördlichen und südlichen Region. 37,5% der befragten SportlehrerInnen aus dem Nord- und höhere 47,4% aus dem Mittel- und Südburgenland haben angegeben, sie hätten häufig Maßnahmen zur Förderung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ergriffen, während 6,3% aus dem Norden und 0,0% aus dem Süden ganz darauf verzichteten.

Inferenzstatistische Tests

Mit Mann Whitney-U für zwei unabhängige Stichproben wurden die angedeuteten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen sowie zwischen SportlehrerInnen aus der nördlichen und südlichen Region inferenzstatistisch überprüft, bei Alpha=5% aber nicht nachgewiesen (GV *Geschlecht*: $p=0,370$; GV *Region*: $p=0,444$). Es kann daher nicht gesagt werden, dass Frauen bzw. SportlehrerInnen aus dem Süden häufiger konkrete Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung gesetzt haben als Männer bzw. SportlehrerInnen aus dem Norden.

Einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Häufigkeit kooperativer bzw. offener Lernformen und dem bewussten Einsatz von Unterrichtsinitiativen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit gibt es bei Alpha=5% nicht (UV *kooperative Lernformen*: $p=0,068$; UV *offene Lernformen*: $p=0,938$).

Bei Berechnung von Spearman's rho zeigt sich auf dem Signifikanzniveau 0,05 auch hier eine geringe positive Korrelation mit der Häufigkeit, mit der Akzeptanz und Wertschätzung der SchülerInnen ohne gegenüber jenen mit Behinderung beobachtet wurde ($p=0,018$; $r=0,398$). Das heißt, dass bei zunehmendem Einsatz von Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Kooperationsfähigkeit nicht beeinträchtigte SchülerInnen umso häufiger akzeptierendes und wertschätzendes Verhalten gegenüber ihren beeinträchtigten MitschülerInnen zeigten. Im Gegensatz dazu gibt es keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit kooperationsfördernder Unterrichtsmaßnahmen und der Bewertung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und Behinderung generell ($p=0,080$), weshalb nicht behauptet werden

kann, dass SportlehrerInnen die Kooperation der SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht nachträglich umso besser bewerteten, je öfter sie selbst Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit gesetzt haben.

13.12 Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung

In Kapitel 7.6 des hermeneutischen Teils der Arbeit wurden theoretische und rechtliche Aspekte der Leistungsbeurteilung im inklusiven Sportunterricht erörtert und mögliche Zukunftsperspektiven durch alternative Beurteilungsformen aufgezeigt. Im Rahmen der Untersuchung wurden daher Daten darüber erhoben, wie und anhand welcher Kriterien SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS beurteilt werden. Die befragten SportlehrerInnen wurden gebeten, für jede einzelne der genannten Behinderungsarten anzugeben, ob betroffene Kinder und Jugendliche a) benotet, b) verbal beurteilt oder c) nicht beurteilt werden. Da klarerweise nicht alle ProbandInnen im Jahr 2010/11 SchülerInnen mit allen Behinderungsarten unterrichtet haben, sollte hier vom generellen eigenen bzw. standortspezifischen Beurteilungshabitus ausgegangen werden.

Abbildung 94 zeigt, von wie viel Prozent der befragten SportlehrerInnen SchülerInnen unterschiedlicher Behinderungsarten benotet, verbal beurteilt bzw. nicht beurteilt werden.

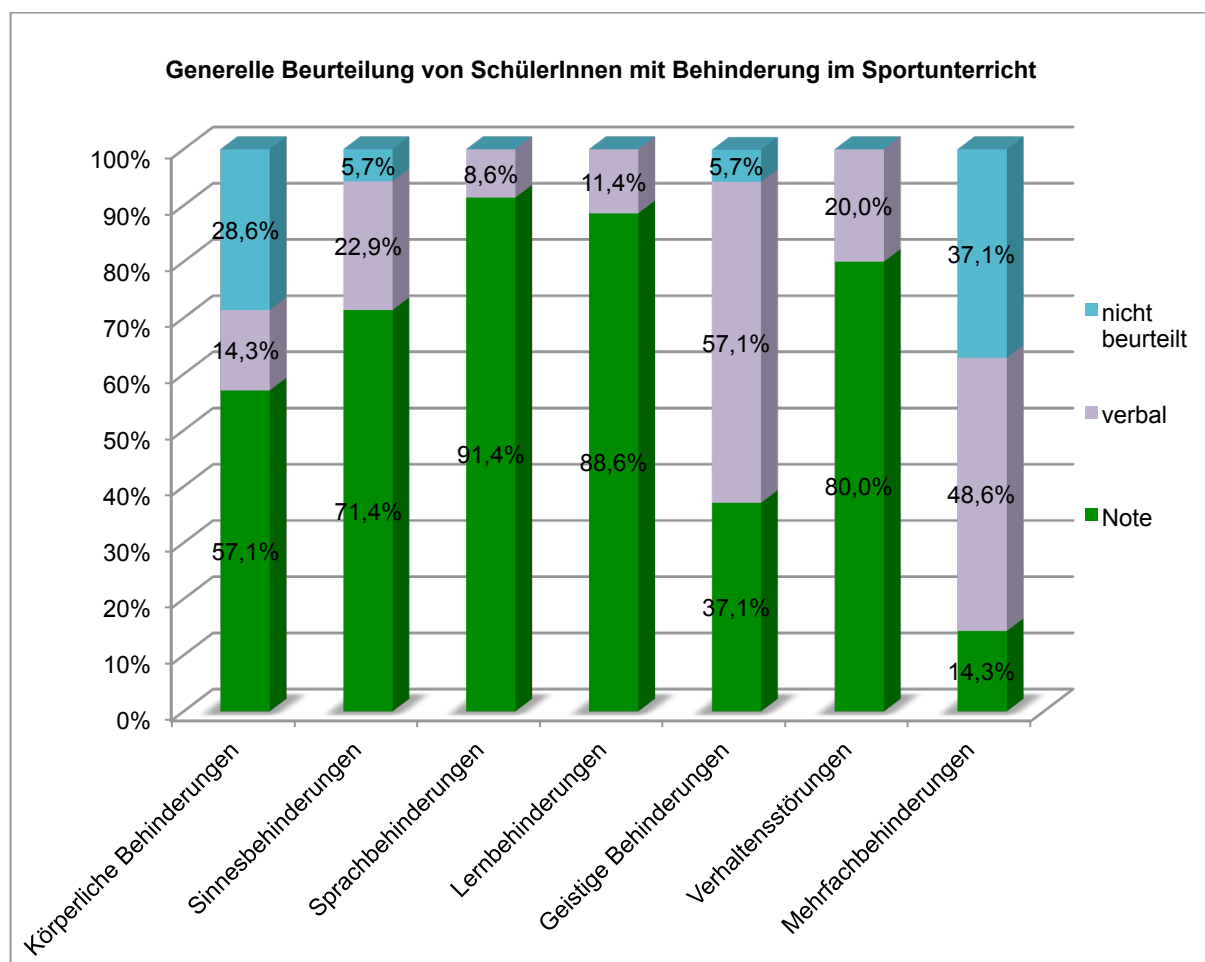


Abbildung 93: Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung in Abhängigkeit von deren Behinderungsart. (n=35)

Wie aus der Grafik hervorgeht, wird ein Großteil der SchülerInnen mit Sprachbehinderungen, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen normal benotet. Es folgen SchülerInnen mit

Sinnes- und körperlichen Behinderungen, die von 71,4% bzw. 57,1% der Befragten mit einer Note beurteilt werden.

Im Gegensatz dazu werden Schülerinnen mit geistigen oder Mehrfachbehinderungen nur in 37,1% bzw. 14,3% aller Fälle benotet, in hohen 57,1% bzw. 48,6% der Fälle hingegen verbal beurteilt. Kinder und Jugendliche mit Sinnesbehinderungen und Verhaltensstörungen werden von etwa jeder/m Fünften verbal beurteilt, jene mit Sprach- oder Lernbehinderungen nur von jeder/m Zehnten. Körperlich beeinträchtigte SchülerInnen erhalten in 14,3% der Fälle eine verbale Beurteilung, in 28,6% der Fälle werden sie nicht beurteilt. Hier ist anzunehmen, dass Art und Ausmaß der Körper- bzw. Bewegungsbehinderung ausschlaggebend dafür sind, ob benotet, verbal oder gar nicht beurteilt wird. SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen werden von über einem Drittel der SportlehrerInnen (37,1%) generell nicht beurteilt, während Kinder mit Sprach- und Lernbehinderungen bzw. jene mit Verhaltensstörungen in jedem Fall eine Beurteilung – verbal oder mit Note – erhalten. Je 5,7% der SportlehrerInnen haben angegeben, SchülerInnen mit geistigen und Sinnesbehinderungen nicht zu beurteilen.

Insgesamt lassen die dargestellten Untersuchungsergebnisse vermuten, dass Schülerinnen mit geistigen und Mehrfachbehinderungen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen häufiger nur verbal oder gar nicht beurteilt werden als etwa Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernbehinderungen und Sinnes- bzw. Sprachbehinderungen.

13.12.1 Beurteilungskriterien

Unabhängig davon, ob benotet oder verbal beurteilt wird, stellt sich die Frage nach möglichen Kriterien für die Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung im Inklusionsunterricht. Die an der Untersuchung beteiligten SportlehrerInnen wurden daher gefragt, welche Aspekte sie bei der Beurteilung von beeinträchtigten SchülerInnen im Sportunterricht generell berücksichtigen. Es konnten mehrere der in Abbildung 95 dargestellten Kriterien genannt und weitere Aspekte über ein offenes Textfeld ergänzt werden. Letzteres wurde jedoch von keiner/m der ProbandInnen genutzt.

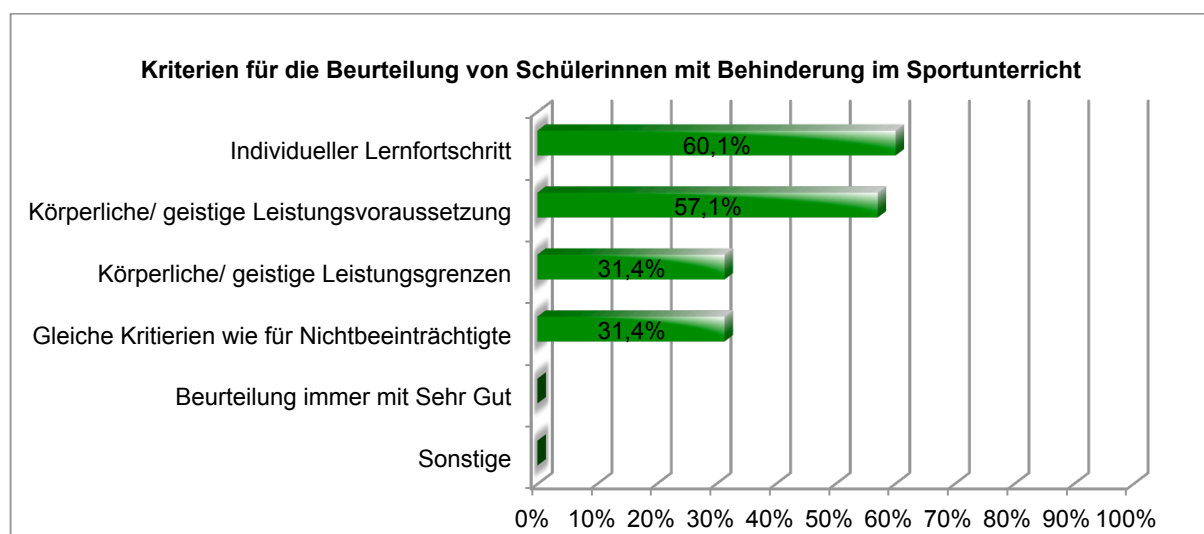


Abbildung 94: Kriterien für die Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)

Die in Abbildung dargestellten Ergebnisse zeigen, dass 31,4% der Befragten für die Beurteilung der SchülerInnen mit Behinderung die gleichen Kriterien anwenden wie für jene der Nichtbeeinträchtigten, wobei hier anzunehmen wäre, dass dieser Prozentsatz denjenigen LehrerInnen entspricht, die größtenteils SchülerInnen mit Lern- oder anderen Behinderungen unterrichten, die die barrierefreie Beteiligung am Sportunterricht ermöglichen. Weitere 31,4% beurteilen SchülerInnen mit Behinderung unter Berücksichtigung ihrer körperlichen und/oder geistigen Leistungsgrenzen, für 57,1% sind auch deren körperlichen und/oder geistigen Leistungsvoraussetzungen eine Bedingung. Der individuelle Lernfortschritt der SchülerInnen, der sowohl im inklusiven Sportunterricht als auch in jeder anderen Form des Unterrichts eines der wichtigsten Kriterien für die Beurteilung jeder/s SchülerIn – auch der Nichtbeeinträchtigten – sein sollte, wurde von 60,1% der ProbandInnen genannt. Infolgedessen zeichnet sich zwar ein leicht positiver Trend im Sinne der individualisierten und differenzierten Beurteilung ab, in Relation zu den Nennungen der anderen Kategorien kann aber nicht gesagt werden, dass exponentiell mehr SportlehrerInnen nach dem individuellem Fortschritt der SchülerInnen gehen, wenn es um deren Beurteilung geht.

Die Gegenüberstellung der Angaben von SportlehrerInnen aus Haupt- und Neuen Mittelschulen zeigt, dass zwar 44,4% der HS-, aber nur 25,0% der NMS-PädagogInnen für SchülerInnen mit Behinderung die gleichen Beurteilungskriterien anwenden wie für jene ohne Behinderung. Demgegenüber haben aber auch 66,7% der HauptschullehrerInnen angegeben, der individuelle Lernfortschritt der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen werde in der Beurteilung berücksichtigt, während der entsprechende Anteil der Neuen MittelschullehrerInnen bei niedrigeren 58,3% liegt. Die Ergebnisse der ProbandInnen aus der nördlichen bzw. aus der südlichen Region lassen erkennen, dass 42,1% der LehrerInnen aus dem Mittel- und Südburgenland, und nur 18,8% derer aus dem Nordburgenland für Schülerinnen mit und ohne Behinderung die gleichen Beurteilungskriterien haben. Der individuelle Lernfortschritt der SchülerInnen hingegen spielt für 68,8% der PädagogInnen aus dem Norden und 52,6% der PädagogInnen aus dem Süden eine Rolle im Beurteilungsprozess.

13.13 Gesamtbewertung der Inklusion im Sportunterricht

Zuletzt wurden die befragten SportlehrerInnen gebeten, auf einer vierstufigen intervallskalierten Ratingskala eine subjektive Gesamtbewertung über die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport an ihrer Schule abzugeben.

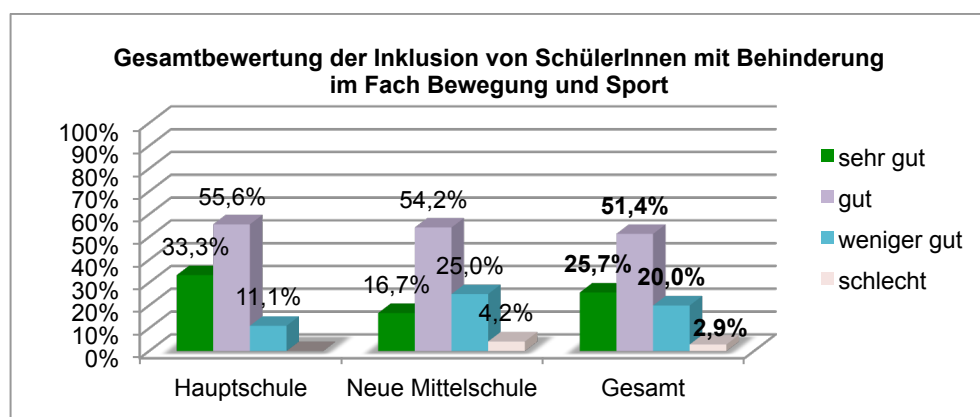


Abbildung 95: Gesamtbewertung der Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)

Jede/r vierte (25,7%) aller befragten SportlehrerInnen empfindet die Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht an seiner/ihrer Schule als „sehr gut“. Mehr als die Hälfte (51,4%) der Befragten bewerteten die Beteiligung der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen am Sportunterricht mit „gut“, nur 20,0% bzw. 2,9% antworteten mit „weniger gut“ bzw. „schlecht“. Insgesamt bewerteten also 77,1% aller Befragten die Beteiligung beeinträchtigter SchülerInnen im Fach Bewegung und Sport als sehr gut oder gut, wobei die durchschnittliche Bewertung bei „gut“ lag (Mittelwert 2,00).

Setzt man die Angaben der NMS- und HS-ProbandInnen in Relation zueinander, fällt auf, dass die Beteiligung der SchülerInnen mit Behinderung am Schulsport zwar von annähernd gleich vielen LehrerInnen beider Schultypen als gut, aber von prozentuell mehr HS- (33,3%) als NMS-SportlehrerInnen (16,7%) als sehr gut empfunden wird. Demgegenüber halten nur 11,1% der Hauptschul-, aber 25,0% – also immerhin jede/r Vierte – der NMS-PädagogInnen die Inklusion beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher im Sportunterricht für weniger gut.

Die Antworten der ProbandInnen aus der nördlichen und südlichen Region geben zu erkennen, dass beachtlich hohe 89,5% der SportlehrerInnen aus dem Mittel- und Südburgenland, aber nur 62,6% – d.h. um eine Drittel weniger – der LehrerInnen aus dem Nordburgenland die Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport für sehr gut oder gut halten, während nur jede/r zehnte (10,5%) PädagogIn aus dem Norden, aber jede/r dritte (31,3%) aus dem Süden sie für weniger gut hält. Während keine/r der ProbandInnen der südlich gelegenen Standorte die Beteiligung beeinträchtigter SchülerInnen am Sportunterricht als schlecht empfindet, sind es an den nördlichen Standorten 6,3% der Befragten. Ob diese Ergebnisse ein Anzeichen dafür sind, dass die qualitative Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport an den Schulen des Mittel- und Südburgenlandes – auch angesichts der längeren Inklusionstradition – tatsächlich besser ist als im Norden, oder aber die SportlehrerInnen aus den südlichen Regionen diese positiver bewerten als jene aus dem Norden, kann nicht geklärt werden.

Auffällige prozentuelle Unterschiede bezüglich der Bewertung der Inklusion im Sportunterricht sind weiters zwischen männlichen und weiblichen ProbandInnen sowie zwischen SportlehrerInnen mit weniger bzw. mehr als zehn Jahren inklusiver Sportunterrichtserfahrung zu erkennen. Sie werden in Tabelle 49 dargestellt.

Tabelle 48: Gesamtbewertung der Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport. Verteilung nach Geschlecht und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)

Gesamtbewertung der Inklusion im Sportunterricht	Geschlecht		Inklusive Sportunterrichtsjahre	
	männlich	weiblich	≤ 10 Jahre	> 10 Jahre
sehr gut	50,0%	13,0%	20,0%	40,0%
gut	41,7%	56,5%	52,0%	50,0%
weniger gut	8,3%	26,1%	24,0%	10,0%
schlecht	0,0%	4,3%	4,0%	0,0%

Die Hälfte (50,0%) der befragten männlichen SportlehrerInnen hält die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht an der Schule generell für sehr gut, während der entsprechende Anteil der weiblichen SportlehrerInnen nur bei 13,0%, also etwas mehr als jeder Zehnten, liegt. Dementsprechend empfinden nur 8,3% der Männer, aber 26,1% der

Frauen die Inklusion im Sportunterricht als weniger gut, weitere 4,3% der Frauen sogar als schlecht. Ob die qualitative Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung im Unterricht männlicher SportlehrerInnen eine bessere ist als im Unterricht weiblicher PädagogInnen, oder ob Männer generell eher eine positive Bewertung abgeben als Frauen, bleibt offen.

Ähnliche Häufigkeitsunterschiede zeigen die Antworten der ProbandInnen mit weniger und mehr als zehn inklusiven Berufsjahren. Während 40,0% der mehr, aber nur 20,0% der weniger erfahrenen LehrerInnen die Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht als sehr gut empfinden, halten 24,0% der weniger Erfahrenen, aber nur 10,0% der Erfahreneren sie für weniger gut. 4,0% der PädagogInnen mit weniger als zehn inklusiven Sportunterrichtsjahren bewerteten sie sogar als schlecht. Dies lässt vermuten, dass ältere und erfahrenere SportlehrerInnen die Teilhabe von beeinträchtigten SchülerInnen am Sportunterricht eher positiv bewerten als jüngere und weniger erfahrene PädagogInnen. Ob in Anbetracht dieser sowie der in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Untersuchungsergebnisse für die beiden ProbandInnengruppen davon auszugehen ist, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Sportunterricht älterer bzw. erfahrenerer SportlehrerInnen mehr an gemeinsamen sportlichen Aktivitäten und Lernprozessen teilhaben als im Unterricht jüngerer bzw. weniger erfahrener PädagogInnen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, wäre jedoch ein interessanter Aspekt in künftigen Untersuchungen.

Inferenzstatistische Tests

Im Rahmen inferenzstatistischer Auswertungen wurden zunächst die obig angedeuteten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen sowie zwischen SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden bezüglich der Gesamtbewertung der Inklusion im Sportunterricht überprüft. Bei Berechnung von Mann-Whitney-U für intervallskalierte nicht-normalverteilte Testvariablen wurde auf dem Niveau 0,05 kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen SportlehrerInnen der nördlich und südlich gelegenen Standorte festgestellt. Bei mittleren Rängen von 12,79 für die erste und 20,72 für die zweite Gruppe, zeigt sich bei $\alpha=5\%$ jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen ($p=,018$; Mann-Whitney-U=75,500). Daraus ist zu schließen, dass männliche SportlehrerInnen aus burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen die Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht positiver bewerten als Frauen. Es kann aber nicht gesagt werden, ob die Inklusion im Sportunterricht der männlichen PädagogInnen tatsächlich eine bessere ist als im Unterricht der Frauen. Hierfür wären weitere Untersuchungen unter Einsatz anderer empirischer Methoden erforderlich.

Aufgrund der Annahme, dass SportlehrerInnen, die den konzeptionellen Unterschied zwischen Integration und Inklusion nicht kennen, die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht eventuell schneller oder eher für gut empfinden als jene, denen der qualitative Unterschied zwischen Integration und Inklusion bekannt ist, wurde eine weitere Überprüfung mit Mann-Whitney durchgeführt, bei $\alpha=5\%$ aber kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen ($p=0,650$).

Im Zuge inferenzstatistischer Korrelationsprüfungen mit Spearman's rho wurde weiters kein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen der Gesamtbewertung der Inklusion und der Vertrautheit der Lehrpersonen mit den theoretischen Grundlagen inklusiven Schulsports festgestellt ($p=0,121$). Es ist demnach nicht davon auszugehen, dass LehrerInnen, die mit

den theoretischen Ansätzen der inklusiven Sportpädagogik weniger vertraut sind, die Beteiligung von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen generell besser oder schlechter bewerten als jene, die über mehr theoretisches Hintergrundwissen verfügen.

Auf dem Signifikanzniveau 0,05 bestehen jedoch geringe positive Korrelationen zwischen der Gesamtbewertung der Inklusion im Sportunterricht seitens der LehrerInnen und dem Einsatz von kommunikativen und kooperativen Aktivitäten zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen (UV *kommunikative Lernformen*: $p=0,0112$, $r=0,460$; UV *kooperative Lernformen*: $p=0,008$, $r=0,483$). Die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS wurde also umso besser bewertet, je häufiger kooperative bzw. kommunikative Lernsituationen zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ermöglicht wurden.

Dies wiederum bestätigt die These, dass qualitätsvolle Inklusion im und durch Sport nach gemeinsamen sportlichen Aktivitäten verlangt, in denen SchülerInnen unterschiedlicher Voraussetzungen über Kommunikation und Kooperation von- und miteinander lernen.

14 Zusammenfassende Schlussbemerkungen

Die Forderungen einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt und die damit implizierte Vision einer künftigen „Schule für alle“ stellen den Schulsport vor viele und komplexe neue Herausforderungen. SchulleiterInnen, SportpädagogInnen, ZusatzbetreuerInnen und andere daran beteiligte ExpertInnen müssen sich einerseits mit der Frage nach dem gelungenen Umgang mit Heterogenität und menschlicher Vielfalt generell befassen, und andererseits nach konkreten Gestaltungsmöglichkeiten für gemeinsame Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Voraussetzungen und Entwicklungsniveaus suchen, in denen Selbst- und Mitbestimmung, Kommunikation und Kooperation sowie gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung als übergeordnete Ziele verfolgt werden.

Ausgangspunkt der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung war die Frage danach, inwieweit die Ansätze und Konzeptionen einer Sportpädagogik der Vielfalt Eingang in die inklusive Sportunterrichtspraxis an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe gefunden haben. Im Sinne einer Ist-Stand Analyse über den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemessen am Schuljahr 2010/11 sollte geklärt werden, ob Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Burgenland nur „integrierte“ TeilnehmerInnen an einem Sportunterricht sind, der auf Homogenisierung und Gleichmachung setzt, oder aber aktiv Beteiligte an inklusiven Lernprozessen, in denen jeder/m Einzelnen das Recht auf Teilhabe an gemeinsamen sportlichen Aktivitäten gewährt und die positiven Chancen von Heterogenität und Vielfalt genutzt werden.

Im Sinne der Rückführung der in Kapitel 12 und 13 dargestellten Untersuchungsergebnisse auf die eingangs formulierte Fragestellung werden abschließend bestehende Problemfelder und Defizite sowie die sich abzeichnenden positiven Entwicklungen und Erfolgsaussichten der inklusiven Schulsportpraxis an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen zusammengefasst.

14.1 Problemfelder des inklusiven Sportunterrichts im Burgenland

Hinsichtlich einzelner organisatorisch-struktureller sowie methodisch-didaktischer Aspekte, über die im Rahmen der Untersuchung Daten erhoben wurden, zeigen sich bestehende Diskrepanzen zwischen den theoretischen Leit- und Zielvorstellungen der inklusiven Sportpädagogik und der praktischen Sportunterrichtsrealität im Burgenland.

Die Befragung der SchulleiterInnen zeigt, dass es zunächst vielerorts an erforderlichen baulich-architektonischen Voraussetzungen für barrierefreien inklusiven Unterricht fehlt. Vor allem allgemeine Strukturen wie das Schulgelände, das Schulgebäude und die Klassenräume erhielten schlechte Bewertungen. Laut mehr als der Hälfte aller SportlehrerInnen mangelt es auch an der behinderungsgerechten Beschaffenheit und Ausstattung der für den Sportunterricht relevanten Strukturen, weshalb von einem Ausbau- und Verbesserungsbedarf der schulischen Infrastrukturen auszugehen ist, wenn das Ziel eines barrierefreien Sportunterrichts für alle erreicht werden soll.

Die Auseinandersetzung mit inklusivem Sportunterricht in Schulentwicklungsprozessen hält der Großteil der befragten DirektorInnen zwar für wichtig, jedoch kennt nicht einmal die Hälfte von ihnen den Index für Inklusion, obwohl dieser bereits seit mehr als 10 Jahren auch im deutschsprachigen Raum als Instrumentarium für inklusive Schulentwicklung gilt. Veranke-

rungen von inklusiven Prinzipien in standortspezifischen Schulprogrammen gibt es zwar an einem Großteil der Haupt- und Neuen Mittelschulen, an Polytechnischen Schulen hingegen kaum. Es bleibt abzuwarten und zu hoffen, dass es mit der im Dezember 2011 verabschiedeten gesetzlichen Regelung der Inklusion an der PTS hier künftig vermehrte Schwerpunktsetzungen geben wird.

Weitere Defizite bestehen im Bereich des eigenen Rollenbewusstseins der SchulleiterInnen sowie der LeiterInnen-LehrerInnen-Kooperation im Kontext des inklusiven Schulsports. Die individuelle LehrerInnenbegleitung und die Gewährleistung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Inklusionssport halten viele DirektorInnen nicht für ihre Aufgabe. Dementsprechend hat jeweils fast die Hälfte der befragten LehrerInnen das Gefühl, seitens der SchulleiterInnen kaum bzw. gar keine persönliche und organisatorische Unterstützung zu bekommen, wenn es um den inklusiven Sportunterricht geht.

Eines der größten Problemfelder, das im Rahmen beider Befragungen ersichtlich geworden ist, betrifft den mehr als unzureichenden Einsatz von SonderpädagogInnen oder anderen ZusatzbetreuerInnen im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe. Aus allen 28 an der Erhebung beteiligten Schulen, die 57,1% aller burgenländischen HS, NMS und PTS ausmachen, gab es im Jahr 2010/11 nur an vier Standorten insgesamt fünf SonderpädagogInnen für den gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung (0,2 SonderpädagogInnen pro Schule). Diese sowie die Tatsache, dass laut mehr als der Hälfte der befragten SportlehrerInnen Personalprobleme für die Freistellung von SchülerInnen mit Behinderung vom Sportunterricht verantwortlich sind, zeugen von akutem Ausbau- und Verbesserungsbedarf im Bereich verfügbarer personeller Ressourcen. Dies wiederum erfordert die vermehrte Ausbildung von qualifiziertem Personal und die Bereitstellung notwendiger finanzieller Mittel, die bislang augenscheinlich fehlen bzw. anderweitig eingesetzt und im Bereich des Inklusionsschulsports eingespart werden.

Die Ergebnisse der beiden Befragungen zeugen weiters von der Diskrepanz zwischen dem Angebot und der Nutzung von Fortbildungen. So gibt es nach Angaben der Schulleiterinnen zwar an mehr als der Hälfte aller Standorte Möglichkeiten für Weiterbildungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts, genutzt werden diese aber kaum. Nicht einmal jede/r Zehnte der befragten SportlehrerInnen verfügt über eine Zusatzausbildung für inklusiven und/oder Behindertensport. Insofern verwundert es nicht, dass die befragten SportpädagogInnen auch kaum mit den theoretischen Grundlagen des inklusiven Sports vertraut sind und in weniger als 10,0% der Fälle auch außerschulische berufliche Erfahrungen in diesem Sektor haben.

Obgleich 40,0% der Befragten angegeben haben, den Unterschied zwischen Integration und Inklusion zu kennen, bedarf es künftig also vermehrter inklusionsbezogener Schwerpunkte in der SportlehrerInnenbildung, des quantitativen und qualitativen Ausbaus entsprechender Fort- und Weiterbildungsprogramme sowie der verstärkten Nutzung dieser Angebote seitens der LehrerInnen selbst.

Mehr als die Hälfte der befragten PädagogInnen tauscht sich eigenen Angaben nach zu urteilen nur selten oder überhaupt nie mit anderen SportlehrerInnen über die inklusive Sportunterrichtsgestaltung aus, obgleich gerade in der Kommunikation und Interaktion mit KollegInnen wertvolle Chancen dafür liegen, eigene Haltungen und Einstellungen zu reflektieren, sich neuen Perspektiven zu öffnen und diese im gemeinsamen Sportunterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung erfolgreich nutzen zu lernen.

Des Weiteren zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass zwei Drittel der SportlehrerInnen die Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung nach wie vor darin sehen, diesen ein Gefühl der „Normalität“ zu verschaffen. 94,3% der Befragten halten die „Eingliederung“ der beeinträchtigten Kinder und Jugendliche in die Klasse für ein wesentliches Ziel des inklusiven Sportunterrichts, während die Nutzung der positiven Chancen von Heterogenität nur von jeder/m Vierten als ein solches verstanden wird. Darüber hinaus sind die befragten PädagogInnen im Durchschnitt der Meinung, dass Sportunterricht umso besser funktioniert, je homogener die Gruppe ist. Hier zeigt sich die Notwendigkeit vermehrter Bewusstseinschaffung über die Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt bei den burgenländischen SportpädagogInnen. Denn nur dann, wenn die Nutzbarmachung von Heterogenität erklärtes Ziel der LehrerInnen und ihrer Unterrichtsgestaltung ist, können auch die SchülerInnen lernen, ihre individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten im gemeinsamen sportlichen Handeln so zu nutzen, dass jede/r Einzelne teilhaben kann, ohne sich anpassen oder „eingliedern“ zu müssen.

Widersprüchlich scheint an dieser Stelle, dass mehr als ein Drittel jener SportlehrerInnen, die die Heterogenität der SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht nutzen wollen, dennoch der Aussage zustimmen, Sportunterricht funktioniere in homogenen Lerngruppen besser. Nach Meinung der Verfasserin ist dies ein Zeichen für die bestehende Diskrepanz zwischen der durchaus vorhandenen Bereitschaft zu neuen Ansätzen im Umgang mit Vielfalt und der empfundenen Schwierigkeiten ihrer Realisierung in der Unterrichtspraxis. So scheint man die Herausforderung Heterogenität auf theoretischer Ebene zwar anzunehmen, auf praktischer Ebene aber umso „dankbarer“ zu sein, je homogener die Klasse ist.

Auch in Bezug auf die Rollenverteilung im inklusiven Sportunterricht zeigen sich kontrastierende Ergebnisse. Die Tatsache, dass laut mehr als 50,0% der LehrerInnen die SchülerInnen mit Behinderung bei gemeinsamen Aktivitäten nur selten oder überhaupt nie die aktiven Rollen und Aufgaben übernommen haben, gibt Grund zur Annahme, die Beteiligung von beeinträchtigten SchülerInnen bleibe in der Praxis tatsächlich oft auf deren passive Teilnahme an bzw. deren Anwesend-Sein in den Aktivitäten der Nichtbeeinträchtigten beschränkt. Demgegenüber gab es laut mehr als zwei Drittel der LehrerInnen aber auch häufig oder zumindest manchmal solche Lernsituationen, in denen Beeinträchtigte und Nichtbeeinträchtigte abwechselnd aktive und passive Rollen und Aufgaben übernahmen, was wiederum als Zeichen dafür zu werten ist, dass die Vorstellung bzw. das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller SchülerInnen an gemeinsamen Aktivitäten sehr wohl Eingang in die sportunterrichtliche Praxis gefunden hat.

Die Ergebnisse über die Kommunikations- und Gesprächskultur im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS im Jahr 2010/11 zeigen, dass in immerhin einem Viertel der Fälle nicht alle SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen beteiligt waren und jede/r dritte SportlehrerIn mit den SchülerInnen nur selten oder gar nicht über Unterschiede sprach, obgleich der Einbezug aller Beteiligten in alle Austauschprozesse sowie die bewusste Auseinandersetzung mit Heterogenität zwei wesentliche Voraussetzungen für das gelingende Miteinander in Bewegung und Sport sind.

14.2 Erfolgsaussichten vor dem Hintergrund positiver Entwicklungen

Die Ergebnisse aus der Befragung der SchulleiterInnen lassen zunächst darauf schließen, dass an einem Großteil der burgenländischen Schulstandorte seit Beginn des inklusiven Unterrichts generell auch der Sportunterricht inklusiv geführt wird. An mehr als der Hälfte aller an der Erhebung beteiligten Schulen werden SchülerInnen mit Behinderung auch in Klassen mit sportlichem Schwerpunkt aufgenommen.

97,3% der beeinträchtigten SchülerInnen, die im Jahr 2010/11 an den befragten Schulen unterrichtet wurden, haben am Sportunterricht teilgenommen. Die hohen quantitativen Teilnahmequoten insgesamt sowie für die einzelnen Schultypen verweisen darauf, dass der Inklusionsschulsport sich an den burgenländischen Schulen der Sekundarstufe zumindest auf organisatorisch-struktureller Ebene etabliert zu haben scheint. Auch die Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung an Sportwochen und anderen Schulsportveranstaltungen ist den Untersuchungsergebnissen nach zu urteilen keine Seltenheit mehr, sondern eine gängige Praxis des inklusiven Schulsports. Kritisch bleibt hier jedoch anzumerken, dass es an über der Hälfte aller Standorte keine Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung gibt, die vom Sportunterricht befreit sind.

Wie bereits erwähnt wurde, gibt es im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen HS, NMS und PTS offensichtlich kaum SonderpädagogInnen oder andere ZusatzbetreuerInnen. Die Angaben jener wenigen SportlehrerInnen, die 2010/11 mit einer/m SonderpädagogIn im Team unterrichtet haben, lassen weiters vermuten, dass es in vielen Fällen nur selten gemeinsame Unterrichtsplanungen, Reflexionen und Feedback zwischen Sport- und SonderpädagogInnen gab. Der Unterricht selbst wurde laut mehr als der Hälfte der Betroffenen aber vorwiegend im Team gestaltet und die Kooperation mit der/m SonderpädagogIn durchschnittlich als gut bewertet. Trotz des obig ersichtlichen Ausbaubedarfs gemeinsamer Vorbereitungen und Reflexionen, ist also von einem positiven Arbeitsklima zwischen Sport- und SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht auszugehen, worin letztlich eine wesentliche Voraussetzung für die gelungenes Teamteaching liegt.

Beinahe die Hälfte der befragten SportlehrerInnen empfindet den Umgang mit Heterogenität als große Herausforderung, worin sich zeigt, dass die Nutzung der positiven Chancen von Vielfalt bei allen theoretischen Zielsetzungen in der Praxis nicht als einfach realisierbar erlebt wird. Dass gleichzeitig mehr als zwei Drittel aller Befragten meinen, der Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht sei schulischer Alltag, verweist darauf, dass die Auseinandersetzung mit Unterschieden in und für inklusive sportliche Aktivitäten jedoch unumgänglich ist. Denn menschliche Vielfalt ist Realität und als solche weder zu negieren noch zu ignorieren, wenn es um das gemeinsame Sporttreiben in heterogenen Gruppen geht.

Gemäß der subjektiven Einschätzung der SportlehrerInnen über die Verteilung von Lernsituationen lag das Verhältnis inklusiver und getrennter Aktivitäten im inklusiven Sportunterricht 2010/11 durchschnittlich bei 1:2. Während es also in einem Drittel aller Fälle (33,3%) separate Bewegungsangebote für Beeinträchtigte und Nichtbeeinträchtigte gab, waren zwei Drittel aller Lernsituationen (66,7%) gemeinsame Aktivitäten von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Inklusive Gesamtgruppenaktivitäten sowie Kleingruppen- und/oder PartnerInnenaktivitäten wurden von fast allen befragten SportlehrerInnen regelmäßig eingesetzt. Gemeinsa-

me Aktivitäten, die für alle SchülerInnen neu waren (z.B. Spiele aus anderen Kulturkreisen), sowie offene Lernformen wurden im Vergleich dazu seltener ermöglicht. Insgesamt zeichnet sich bezüglich des Einsatzes der unterschiedlichen Lernsituationen jedoch ein durchaus positiver Trend in Richtung Inklusion und Gemeinsamkeit von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen an burgenländischen HS, NMS und PTS ab.

Angesichts der Tatsache, dass es laut 82,8% der SportlehrerInnen im Jahr 2010/11 nur selten oder nie separate Spiele für SchülerInnen mit Behinderung gab, während die anderen Kinder ein Sportspiel spielten, und demgegenüber 88,6% der Befragten regelmäßig modifizierte bzw. adaptierte gemeinsame Sportspiele für alle SchülerInnen einsetzten, scheint sich auch die inklusive Sportspielgestaltung in der Unterrichtspraxis an burgenländischen Schulen durchwegs etabliert zu haben.

Weiters positive Ergebnisse zeigen sich bezüglich der Verteilung von Lob und Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte, die den Angaben der SportlehrerInnen und inferenzstatistischen Testergebnissen nach zu urteilen SchülerInnen mit und ohne Behinderung gleichermaßen zuteil wurden. Ihrer subjektiven Einschätzung nach wurden auch könnens- und leistungsbezogene Differenzierungen (z.B. Differenzierung einer Aufgabe beim Gerätturnen) von einem Großteil der befragten SportlehrerInnen für SchülerInnen mit und ohne Behinderung in gleichem Maße eingesetzt.

Regelmäßige Gelegenheiten zur Mitbestimmung von Unterrichts- und Stundeninhalten gab es sowohl für SchülerInnen mit also auch ohne Behinderung, bei Abstimmungen und Gruppenentscheidungen waren in 80,0% aller Fälle auch die beeinträchtigten SchülerInnen beteiligt. Darüber hinaus wurden von mehr als der Hälfte der SportlehrerInnen häufig oder zumindest manchmal Gruppengespräche inszeniert, in denen es Gelegenheit zum Austausch der SchülerInnen über Ideen und Möglichkeiten für neue gemeinsame Aktivitäten gab. Somit ist auch hinsichtlich der Selbst- und Mitbestimmung bzw. der Übernahme von Eigenverantwortung seitens beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter SchülerInnen von einem positiven Ergebnis zu sprechen.

Die Angaben der SportlehrerInnen über das Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung lassen insgesamt auf eine durchaus positive, durch Nähe und Freundschaft geprägte Beziehungsqualität zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen an burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen schließen, wenngleich auffällt, dass ein- oder gegenseitige Ablehnung sowie Distanziertheit und Skepsis in vielen Fällen (40,0% bzw. 48,6%) zumindest manchmal eine Rolle im wechselseitigen Umgang spielten. Gemäß inferenzstatistischer Testergebnisse bleibt hier weiters festzuhalten, dass das Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen im inklusiven Sportunterricht umso positiver war bzw. umso positiver bewertet wurde, je häufiger es kooperative Aktivitäten und offene Lernformen gab.

Angesichts deskriptivstatistischer Untersuchungsergebnisse besteht Grund zur Annahme, nicht beeinträchtigte SchülerInnen würden Kindern und Jugendlichen mit geistigen oder psychischen Behinderungen gegenüber eher ausgrenzendes und diskriminierendes bzw. ignorierend-gleichgültiges Verhalten zeigen als gegenüber körperlich beeinträchtigten, worin sich wiederum die These bestätigen würde, dass Menschen mit geistigen oder psychischen Behinderungen generell eher auf Abwertung und Diskriminierung stoßen als jene mit Körper- oder Sinnesbehinderungen.

Insgesamt ist gemäß der Angaben der SportlehrerInnen jedoch von einem grundsätzlich positiven, durch Akzeptanz und Wertschätzung geprägten Verhalten von SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber jenen mit Behinderung auszugehen. Auch hier konnte nachgewiesen werden, dass der regelmäßige Einsatz von kooperativen und offenen Lernformen akzeptierendes und wertschätzendes Verhalten nicht beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher gegenüber den beeinträchtigten fördert. Ebenso wurde die Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht 2010/11 von den SportlehrerInnen rückblickend umso besser bewertet, je öfter kooperative und offene Lernformen ihrerseits eingesetzt worden waren. Dadurch bestätigt sich einmal mehr die These, dass Inklusion und Teilhabe im Sportunterricht nach handlungsorientierten und kooperativen sportlichen Aktivitäten verlangen, in denen die Interaktion und Kommunikation aller SchülerInnen gefordert sind.

Ein Großteil der befragten PädagogInnen hat im inklusiven Sportunterricht 2010/11 regelmäßig oder immerhin manchmal bewusste Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz zum einen und von Kooperationsfähigkeit zum anderen gesetzt, was sich gemäß der inferenzstatistischen Untersuchungsergebnisse wiederum positiv auf das Verhalten von Nichtbeeinträchtigten gegenüber Beeinträchtigten sowie auf deren wechselseitige Unterstützung in gemeinsamen Aktivitäten auswirkte.

In Anbetracht bisheriger Ergebnisse sowie angesichts der Tatsache, dass mehr als drei Viertel aller befragten SportlehrerInnen die qualitative Beteiligung von beeinträchtigten SchülerInnen im Fach Bewegung und Sport an ihrer Schule insgesamt als gut oder sogar sehr gut bewerteten, ist grundsätzlich von durchaus positiven Entwicklungen im Bereich der Inklusion und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im bzw. am Sportunterricht der burgenländischen Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen auszugehen.

Es bleibt zu hoffen, dass diese Entwicklungen sich im Kontext der geforderten Realisierung einer neuen „Schule für alle“ fortsetzen, und künftig auch jene aktuell bestehenden Problemfelder der inklusiven Sportunterrichtspraxis beseitigt werden, die im Zuge der zusammenfassenden Ergebnisdarstellung erläutert wurden.

Es sei abschließend noch einmal darauf verwiesen, dass die zur Klärung der Fragestellung herangezogenen Untersuchungsergebnisse auf den Angaben der befragten SportlehrerInnen und SchulleiterInnen über die Konzeption und Gestaltung von inklusivem Sportunterricht am jeweiligen Schulstandort basieren. Aussagen darüber, inwieweit SchülerInnen mit Behinderung nicht nur anwesende TeilnehmerInnen im Sportunterricht der RegelschülerInnen, sondern gleichberechtigt Teilhabende an gemeinsamen Bewegungsaktivitäten und Lernprozessen sind, können demnach nur anhand der abgegebenen Bewertungen und (Selbst-)Einschätzungen der LeiterInnen und PädagogInnen getätigt werden. Eine objektive Beurteilung über die qualitative Beteiligung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe würde andere Untersuchungsinstrumente, wie etwa die qualitative Unterrichtsbeobachtung, erfordern.

15 Literaturverzeichnis

- Ackermann, K. E. (2010). Special Olympics und Teilhabe – Überlegungen zur Umsetzung pädagogischer Leitvorstellungen. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 3. Wissenschaftliches Symposium von Special Olympics Deutschland Berlin 2009* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 22-29). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Anewanter R., & Kaindl, W. & Macher-Meyenburg, R. & Molecz, M & Oebelsberger, W. (2009). *Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in Bewegung und Sport. Eine Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer* {elektronische Version}. Wien: BMUKK.
- Axmann-Leibetseder, U. (2009). Adapted Physical Activity im Schulsport – Modelle der Inklusion bei Bewegung und Sport. In M. Dinold (Red.), *Austrian Federation of Adapted Physical Activity. Jahresbericht 2008* (S. 14-18). Wien: AFAPA.
- Axmann-Leibetseder, U. (2005). *Integrativer Sportunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung*. Unveröffentlichte Dissertation. Wien: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften.
- Bach, H. (1975). Allgemeine Sonderpädagogik. In H. Bach (Hrsg.), *Sonderpädagogik im Grundriß* (1.Aufl.) (S. 5-78). Berlin: Marhold.
- Bach, H. (Hrsg.). (1985). *Theorie der Behindertenpädagogik* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1). Berlin: Marhold.
- Bach, T. (2011). Menschen mit geistiger Behinderung in der Gemeinschaft des Sports. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.), *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 14-18). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Bächtold, A. (1999). Die Bedeutung lokalspezifischer Ausprägungen des Schulsystems für das Gelingen oder Mißlingen integrativer Prozesse in Integrationsklassen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 307-314). Weinheim u. a.: Beltz.
- Baumgartner, D. (2000). *Einstellung von LehrerInnen zur Integration geistig behinderter Kinder in die Regelschule*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Beer, G. (2010). Schulisches Leitungshandeln und dessen Einflussfaktoren – eine quantitativ empirische Studie. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7-8), 683-691.
- Beer, R. (2005). LP 99 – Chancen und Möglichkeiten für innere Differenzierung. In R. Grubich u. a. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 252-266). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Begemann, E. (1999). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration?. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 176-184). Weinheim u. a.: Beltz.
- Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001). Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education {elektronische Version}. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2001 (2), 41-60.
- Bintinger, G. & Eichelberger, H. & Wilhelm, M. (2005). Von der Integration zur Inklusion. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 20-42). Aspach u. a.: edition innsalz.

- BMASK (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (Hrsg.). (1993). *Das Behindertengesetz der österreichischen Bundesregierung. Beschlossen am 22. Dezember 1992* (2. Aufl.) {elektronische Version}. Wien: BMASK.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (Hrsg.). (2009). *Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008* {elektronische Version}. Wien: BMASK.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (Hrsg.). (2010). *UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Beschlossen von der Österreichischen Bundesregierung am 5. Oktober 2010* {elektronische Version}. Wien: BMASK.
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur). (Hrsg.). (2006). Handreichung zur „Integration in der Polytechnischen Schule“ (1.Aufl.) {elektronische Version}. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung des BMBWK.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2007a). *Informationsblätter zum Schulrecht Teil 1: Schulpflicht Aufnahmebedingungen Übertrittsmöglichkeiten. Stand: Juli 2007* {elektronischer Version}. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2007b). *Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Stand: Juli 2007* {elektronischer Version}. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2008). *Rundschreiben Nr. 18/2008. Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* {elektronische Version}. Wien: BMUKK.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2009). *Von einander lernen. Ratgeber zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (neue Aufl.) {elektronische Version}. Wien: BMUKK.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* {elektronische Version}. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2005). Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. In R. Grubich u. a. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 140-157). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Brand, P. (2008). *Sportwochen mit „Integrationsklassen“ der Sekundarstufe I im Bundesland Oberösterreich. Eine Analyse des Ist-Zustandes aus dem Schuljahr 2006/07*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.
- CIS (Community, Integration, Sonderpädagogik). (2008). *Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen* (neue Aufl.) {elektronische Version}. Wien: BMUKK.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten: eine Einführung* (2.Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Debling, D. (2008). *Integration im Sport als pädagogische Aufgabe. Möglichkeiten von Integrations-sport unterschiedlicher Konzeptionen und Konsequenzen für die Praxis*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Dederich, M. (2007). Disability Studies und Integration {elektronische Version}. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2007 (3/4), o.A.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1974). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1973. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Beiheft 11.

- Deutscher Bundestag (2001). SGB IX. Sozialgesetzbuch Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen {elektronische Version}. In *Bundesgesetzblatt I vom 19. Juni 2001* (Artikel 1) (S. 1046).
- Deutscher Bundestag. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen {elektronische Version}. In *Bundesgesetzblatt II Nr. 35 vom 31. Dezember 2008* (Präambel) (S. 1420).
- Dietze, L. (1999). Integration behinderter Schüler und Verfassungsrecht. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 119-127). Weinheim u. a.: Beltz.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.). (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Deutsche Fassung der International Classification of Functioning, Disability and Health)* {elektronische Version}. Genf: World Health Organization.
- Dinold, M. (1999). Behinderten- und Integrationssport in Österreich und international. Sport for the disabled and integrative Sport in Austria and international {elektronische Version}. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 11 (Supplement), 41-49.
- Dinold, M. (2009). Adapted Physical Activity – ein Beitrag zur lebenslangen Entwicklungsförderung in Schule und Freizeit. In M. Dinold (Hrsg.), *Austrian Federation of Adapted Physical Activity. Jahresbericht 2008* (S. 18-23). Wien: AFAPA.
- Dinold, M. (2010). Ansätze und Projekte zu Special Olympics und Bewegungsangebote für Menschen mit mentaler Behinderung in Österreich. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 3. Wissenschaftliches Symposium von Special Olympics Deutschland Berlin 2009* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 90-100). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Dinold, M. (2011). Beispiele für internationale Projekte und Netzwerke zur Unterstützung der Bewegungsaktivitäten von Menschen mit Behinderung. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 100-116). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33-53). Graz: Leykam.
- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte. (2010). *Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. In der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14. Samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 4, 6, 7, 12 und 13. Straßburg Cedex: Europarat.
- Fediuk, F. (Hrsg.). (1988). *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen. Theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung* (Forschungsberichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft). Köln: Strauss.
- Fediuk, F. (1990). *Bewegung, Spiel und Sport geistig Behinderter. Zielgruppenanalyse unter besonderer Berücksichtigung motorischer Fertigkeiten* (Psychomotorik in Forschung und Praxis, Bd. 3). Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.

- Fediuk, F. (1999). *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen* (Psychomotorik in Forschung und Praxis, Bd. 31). Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Fediuk, F. (2006). Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Schulsport – fachdidaktische Entwicklungen und Konturen. In W. D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156) (S. 189-195). Hamburg: Czwalina.
- Fediuk, F. (2008). Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im (Schul-)Sport: Sportpädagogische Entwicklungen in Deutschland. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 33-53). Schorndorf: Hofmann.
- Fediuk, F. & Hölter, G. (2003). Schüler mit Behinderung. Für eine Sportpädagogik der Vielfalt. *Sportpädagogik*, 2003 (4), 22-25.
- Feuser, G. (1992). Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1992 (15), 5-18.
- Feuser, G. (1996, Oktober). *Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration - „Geistigbehinderte gibt es nicht!“* {elektronische Version}. Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österreichischen Parlament in Wien.
- Feuser, G. (1999). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 215-226). Weinheim u. a.: Beltz.
- Feuser, G. (2001, Oktober). *Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts* {elektronische Version}. Vortrag anlässlich des 12. Forumtreffens von „Integration: Österreich“ in Wien.
- Feuser, G. (2002, März). *Von der Integration zur Inclusion. Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung* {elektronische Version}. Vortrag anlässlich der Eröffnung der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, Baden bei Wien.
- Feuser, G. (2010, November). *Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion* {elektronische Version}. Vortrag anlässlich der Eröffnung des Büros für Inklusive Bildung (BIB) an der Pädagogischen Hochschule in Wien.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I* (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 21). Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis* {elektronische Version}. Weinheim u. a.: Beltz.
- Feyerer, E. (2005a). Qualitätsvolle Integration/Inklusion in der Sekundarstufe. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 233-251). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Feyerer, E. (2005b). Integrative/Inklusive LehrerInnenbildung für alle PädagogInnen. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 275-286). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Feyerer, E. (2009). Ist Integration „normal“ geworden?. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3-4), 241-254.
- Fragner, J. (2002). Achtung, Anerkennung und Gerechtigkeit {elektronische Version}. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2002 (4/5), 37-48.

- Fragner, J. (2005). Menschenbild(er) in der Integrationsbewegung. In R. Grubich u. a. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 85-107). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Franke, E. (2010). Leben mit geistig behinderten Menschen – eine Herausforderung für die Selbsterfahrung und den Sport?. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 3. Wissenschaftliches Symposium von Special Olympics Deutschland Berlin 2009* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 16-21). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Gaska, T. & Senf, G. (2011). Der Einfluss des Sports auf die selbstwahrgenommene Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 178-188). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Globalpark AG. (Hrsg.). (2011). *Globalpark Enterprise Feedback Suite. EFS Survey 8.0 (Version 1.1 vom 07.06.2011)*. Wien: Globalpark Österreich GmbH.
- Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In G. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11-21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grubich, R. (2005). Inklusion beginnt im Kopf! Inklusion im Kontext mit Weltbild und Menschenbild. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 62-84). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Hahmann, H. (2002). Sport ohne Barrieren für Menschen mit geistiger Behinderung – aufgezeigt an ausgewählten Beispielen. In O. Henning & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 198-213). Schorndorf: Hofmann.
- Hansen, R. & Beudels, W. & Hölter, G. (2004). Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHD) im Kindesalter. Zur Entwicklung bewegungsorientierter Interventionsmodelle. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (3), 91-102.
- Hartmann-Tews, I. (2007). Europa in Bewegung. Sportpartizipation und Deutungsmuster im Vergleich der 25 EU-Mitgliedsstaaten. In H. Tiemann & S. Schulz & E. Schmidt-Gotz. (Hrsg.). *International – Inklusiv – Interdisziplinär. Perspektiven einer zeitgemäßen Sportwissenschaft* (Festschrift für Gudrun Doll-Tepper) (S. 201-216). Schorndorf: Hofmann.
- Hazivar, R. (2000). *Sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen an Schulen des Burgenlandes*. Ein Aspekt der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Hinz, A. (2008). *Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen* {elektronische Version}. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung im Zentrum für Disability Studies der Universität Hamburg im Sommersemester 2008.
- Hölter, G. (2006). Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. In W. D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156) (S. 196-202). Hamburg: Czwalina.
- Hölter, G. (2008). Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Be-*

- hinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 97-122). Schorndorf: Hofmann.
- Holzinger, A. (2009). Qualitätsentwicklung in der Integration durch forschungsbasierte Fort- und Weiterbildungskonzepte. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3-4), 273-279.
- Homfeldt, H. G. (1974). *Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten von Lehrern und Schülern* (1.Aufl.) (Sprache und Lernen, Bd. 46). Düsseldorf: Schwann.
- Hüppe, H. (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen). (Hrsg.). (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Stand vom Oktober 2010*. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- lanes, D. (2009). *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung* (aus dem Italienischen übersetzt von Annette Seimer). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jantzen, W. (2011). Behinderung als konzeptionelle und politische Herausforderung. In D. Milles & U. (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 203-212). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Kahlhammer, H. (2010). Schulleitung an allgemein bildenden Pflichtschulen: Haupt- oder Nebenrolle? Betrachtungen aus der pädagogischen Provinz. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7-8), 738-745.
- Kallenbach, K. (Hrsg.). (2000). *Körperbehinderungen: Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Kampmeier, A. S. (1997). *Körperliche Behinderung: Auswirkungen auf das Körperbild und das Selbstbild des Menschen. Eine vergleichende Untersuchung zum Körper- und Selbstbild körperbehinderter und nichtbehinderter Menschen*. Unveröffentlichte Dissertation. Dortmund: Universität Dortmund.
- Klauß, T. & Lamers, W. & Frauke, J. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung : eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik.
- Kobi, E. E. (1999). Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 71-79). Weinheim u. a.: Beltz.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1996). *Mitteilung der Kommission zur Chancengleichheit für behinderte Menschen. Eine neue Strategie der Europäischen Gemeinschaft in der Behindertenthematik*. Brüssel: KOM(96).
- Kron, M. (1999). Integrative Prozesse in Kindergärten – Theorie und Erfahrungen aus der Praxis. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 156-160). Weinheim u. a.: Beltz.
- Küchenmeister, D. & Schneider, T. (2011). Sport ist Teilhabe!. *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament), 2011 (16-19), 3-8.
- Lebenshilfe Österreich. (Hrsg.). (2010). *Gemeinsam lernen - Eine Schule für alle!. Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich* {elektronische Version}. Wien: Lebenshilfe Österreich.
- Marihart, I. (2002). *Integration von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Unterrichtsfach Leibeserziehung?. eine Situationsanalyse des Unterrichts in Leibeserziehung (Bewegung und*

- Sport) in Integrationsklassen der Sekundarstufe I in Österreich.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Majewski, A. (2006). Normal ist verschieden zu sein. Psychomotorische Förderung in der Schule – Integration statt Auslese im Sportunterricht. *Praxis der Psychomotorik*, 31 (4), 243-250.
- Melero, M. L. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. Vom Homo sapiens sapiens zum Homo amantis. Eine Verpflichtung zum Handeln {elektronische Version}. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2000 (4/5), 11-34.
- Merz-Atalik, K. (2008). Kooperation – Integration – Inklusion: Schulpädagogische Grundlagen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 13-32). Schorndorf: Hofmann.
- Milles, D. & Meseck, U. (2011a.) Inklusion und Empowerment als Herausforderung und Prüfstein. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 19-35). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Milles, D. & Meseck, U. (2011b.) Spezifische sportliche Aktivierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 36-49). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Miyahara, M. & Möbs, I. (2007). Motorische und Verhaltensmerkmale von Kindern mit Hyperkinetischem Syndrom. In H. Tiemann & S. Schulz & E. Schmidt-Gotz. (Hrsg.). *International – Inklusiv – Interdisziplinär. Perspektiven einer zeitgemäßen Sportwissenschaft* (Festschrift für Gudrun Doll-Tepper) (S. 187-200). Schorndorf: Hofmann.
- Molik, B. (2006a). Physical Activities, Games and Sports with Adaptations. In M. Van lent (Hrsg.), *Count Me In. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (Joint Actions Project "Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action") (S. 40-58). Leuven: Acco.
- Molik, B. (2006b). Disability groups and adaptation strategies. In M. Van lent (Hrsg.), *Count Me In. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (Joint Actions Project "Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action") (S. 58-60). Leuven: Acco.
- Naue, U. (2005). Zur Analyse der Behindertenpolitik in Österreich aus dem Blickwinkel der Disability Studies {elektronische Version}. *Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft*, 28 (5), 82-91.
- Niehoff, U. (2010). Inklusion durch Sport – Inklusion im Sport: Folgerungen des Inklusionsgedankens und der Behindertenrechtskonvention auf den Sport von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 3. Wissenschaftliches Symposium von Special Olympics Deutschland Berlin 2009* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 30-46). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Österreichische UNESCO-Kommission. (Hrsg.) (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* (angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" in Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994) {elektronische Version}. UNESCO: Wien.

- Preuss-Lausitz, U. (1999). Zur Verwirklichung flächendeckender Nichtaussonderung im Vorschul- und Schulbereich – Perspektiven integrativer Erziehung in den 90er Jahren. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 393-403). Weinheim u. a.: Beltz.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (1.Aufl.). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Radnitzky, E. (2010). Pädagogische Führung und Management. Gedanken zur Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern an österreichischen Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7-8), 677-682.
- Radtke, S. (2011). Sport und Teilhabe. Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament), 2011 (16-19), 33-38.
- Reichmann-Rohr, E. (1999). Formen der Ausgrenzung in historischer Sicht. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 33-39). Weinheim u. a.: Beltz.
- Kaluza, C. & Schimek, B. (2005). Wider die Normalität – Plädoyer für die Verschiedenheit als Norm. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 108-113). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Reichmayer, J. (2005). Alternative Beurteilung – Inklusive. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 225-232). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Rheker, U. (Hrsg.). (1993). *Spiel und Sport für alle: Integrationssport für Familie, Verein und Freizeit* (Behinderte machen Sport. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen, Bd. 1). Aachen: Meyer & Meyer.
- Rheker, U. (1996). *Integrationssport – Sport ohne Aussonderung. Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen* (1.Aufl.) (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, Bd. 40). Hamburg: Czwalina.
- Rheker, U. (2008). Differenzierte Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 159-181). Schorndorf: Hofmann.
- Rutte, V. (1998, Dezember). *Schulische Integration in Österreich* {elektronische Version}. Vortrag im Rahmen der Tagung "Wie kann die Integration behinderter Personen gefördert werden?" in Münsingen (Schweiz) vom 3. bis 5. Dezember 1998.
- Sander, A. (1999). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5.Aufl.) (S. 99-107). Weinheim u. a.: Beltz.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport* (Behinderte machen Sport, Bd. 2). Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V. (2008). „Behinderte helfen Nichtbehinderten“ – eine ungewöhnliche Initiative mit beachtlicher Wirkung. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 143-158). Schorndorf: Hofmann.

- Schmid, B. (2011). Sonderschule – Integration – Inklusion. Gemeinsames Lernen in der inklusiven Schule {elektronische Version}. *Heilpädagogik*, 2011 (1), o.A.
- Schmied, C. & Schnider, A. (2011, 5. Oktober). „Drei Reformpakete für die Pädagogischen Hochschulen“. *Pressekonferenz vom 5. Oktober 2011* {elektronische Version}. Wien: BMUKK.
- Schober, B. & Finsterwald, M. & Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 121-140). Graz: Leykam.
- Schönberger, F. (1974). Körperbehinderungen. Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik* (Bd. 4) (Gutachten und Studien der Bildungskommission, 35) (S. 199-279). Stuttgart: Klett.
- Schönwiese, V. (2000). Grundfragen der Arbeit in der Behindertenpädagogik {elektronische Version}. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2000 (4/5), 64-68.
- Schraml, E. (2005). Inklusion in der Reformpädagogik: Ein historischer Rückblickversuch. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 58-61). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Schulze, M. (Hrsg.). (2010). *Stellungnahme des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Inklusive Bildung vom 10. Juni 2010* {elektronische Version}. Wien: Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- Sherill, C. & Hutzler, Y. (2007). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives {elektronische Version}. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 1-20.
- Singer, P. (2003). *Über das Behindertsein des Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Denkungsweise und Erfahrung* (Dissertationen der Universität Wien, Bd. 98). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Solarová, S. (1975). Mehrfachbehinderte. Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik* (Bd. 5) (Gutachten und Studien der Bildungskommission, 52) (o.A.). Stuttgart: Klett.
- Stender, J. (2008a). Wege zum sicheren Unterrichtsertrag. In BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.), *Integration Sekundarstufe I. Sicherung des Unterrichtsertrags und Möglichkeiten des Feedback* (S. 7-12) {elektronische Version}. Graz-Klagenfurt: BMUKK.
- Stender, J. (2008b). Alternative Leistungsbeurteilung als Feedback-Möglichkeit für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte. In BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.), *Integration Sekundarstufe I. Sicherung des Unterrichtsertrags und Möglichkeiten des Feedback* (S. 13-15) {elektronische Version}. Graz-Klagenfurt: BMUKK.
- Theunissen, G. & Kulig, W. (2011). Empowerment – Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit unter Berücksichtigung sportlicher Aktivitäten. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress von Special Olympics Deutschland Bremen 2010* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 66-74). Kiel: Sport-Thieme GmbH.

- Thiele, M. (2003). *Soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht. Eine Untersuchung am Beispiel des Sportunterrichts von blinden und sehenden Schülerinnen und Schülern*. Würzburg: edition bentheim.
- Thimm, W. (1999). Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren. In G. Neuhäuser & H. C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation* (S. 9-25). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Tiemann, H. & Scoretz, D. (2000). Auf dem Weg zu einer engeren europäischen Vernetzung - Der „European Master's Degree of Adapted Physical Activity“. *DVS-Informationen*, 15 (3), 23-24.
- Tiemann, H. (2009). Inklusion – vom Umgang mit Vielfalt im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 58 (6), 173-175.
- Tiemann, H. & Hofmann, A. R. (2010). Vom Sportförderunterricht zum Sportunterricht in inklusiven Settings. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 106-116). Balingen: Spitta Verlag.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. – Salamanca, Spain, 7-10 June 1994* {elektronische Version}. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valkova, H. & Morisbak, I. (2006). What is adapted Physical Activity?. In M. Van lent (Hrsg.), *Count Me In. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (Joint Actions Project “Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action”) (S. 19-21). Leuven: Acco.
- Van lent, M. (2006). What is inclusion?. In M. Van lent (Hrsg.), *Count Me In. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (Joint Actions Project “Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action”) (S. 24-26). Leuven: Acco.
- Van lent, M. & Klavina, A. (2006). Adaptation strategies related to the „Model of Adaptation“. In M. Van lent (Hrsg.), *Count Me In. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (Joint Actions Project “Sports and Physical Activity for Persons with Disabilities – Awareness, Understanding, Action”) (S. 33-40). Leuven: Acco.
- Voska, C. (2005). *Spontanwahrnehmung und Spontanbewertung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch Peers – macht Integration einen Unterschied?*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Fakultät für Psychologie.
- Walthes, R. (1995). Behinderung aus konstruktivistischer Sicht – dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. In J. Neumann (Hrsg.), *„Behinderung“*. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit (S. 89-104). Tübingen: Attempto-Verlag.
- Wegner, M. (2008). Zielgruppenperspektiven: Sport bei Behinderung sowie Sport mit sozial ausgegrenzten Gruppen. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie 5 Sportpsychologie, Bd. 2) (S. 809-880). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Weichert, W. (2005). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 55-96). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Weichert, W. (2007). Was Sportlehrer durch die Begegnung mit Schülern mit Behinderung lernen können und was sie über Behinderte wissen sollten. In W. D. Miethling & P. Gieß-Stüber

- (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 6) (S. 134-162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 55-96). Schorndorf: Hofmann.
- Werning, R. (2005). Integration zwischen Überforderung und Innovation im Schulalltag. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 158-176). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Wessel, K. F. (2010). Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit Behinderungen. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 3. Wissenschaftliches Symposium von Special Olympics Deutschland Berlin 2009* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft) (S. 9-15). Kiel: Sport-Thieme GmbH.
- Wurzel, B. (2003). Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. Über die Notwendigkeit didaktisch-methodisch begründeter Maßnahmen in heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik*, 2003 (4), 40-43.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nichtbehinderten und behinderten Schülern – Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 123-142). Schorndorf: Hofmann.
- WHO (World Health Organization) (1980). International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps {elektronische Version}. Genf: World Health Organization.
- WHO (World Health Organization) (1999). *ICIDH-2. International Classification of Functioning and Disability* {elektronische Version}. Genf: World Health Organization.
- WHO (World Health Organization) (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF The International Classification of Functioning, Disability and Health* {elektronische Version}. Genf: World Health Organization.
- Zollneritsch, J. (2009). Inklusion – eine Illusion?. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3-4), 255-260.

Internetquellen

- AFAPA (Austrian Federation of Adapted Physical Acitivity). (2004). *Satzungen des Vereins*. Zugriff am 15.01.2012 unter http://www.afapa.at/downloads/AFAPA_SATZUNGEN_2004.pdf.
- BI (Bibliographisches Institut GmbH). (2011). *Duden online. Integration*. Zugriff am 06.11.2012 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration>.
- BISI (Bildungsinitiative für Sport und Inklusion). (2011). *Was ist Inklusionssport*. Zugriff am 15.01.2012 unter <http://www.inklusionssport.at/de/allgemeines>.
- BVKM. (Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen). (o.A.). *Erläuterung wichtiger Fachbegriffe. Mehrfachbehinderung*. Zugriff am 05.12.2011 unter http://www.bvkm.de/Service_Materialien/Lexikon#36.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (1988). 327. Bundesgesetz: 11. Schulorganisationsgesetz-Novelle. In *BGBI. 123/1988. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich* (S. 2459-2463). Zugriff am 29.01.2012 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_327_0/1988_327_0.pdf.

- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2000). Lehrplan der Hauptschule. In *BGBI. II Nr. 134/2000. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 134. Verordnung: Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (Anlage 1)* (S. 1120-1236). Zugriff am 28.01.2012 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2004-2012). *Kommuniqué zur 125. Sitzung des Ministerrats vom Dienstag, 20. Dezember 2011. Regierungsvorlagen (geplante Gesetzesänderungen)*. Zugriff am 06.02.2012 unter <http://www.bka.gv.at/site/7454/default.aspx>.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2009). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung) StF: BGBI. Nr. 371/1974. Fassung vom 27.03.2009*. Zugriff am 13.02.2012 unter <http://www.bewegung.ac.at/uploads/media/Leistungsbeurteilung.pdf>.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2011a). Gesetzespaket Neue Mittelschule. Änderung des Schulorganisationsgesetzes. In *Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten und das Privatschulgesetz geändert werden* (Artikel 1) (S. 1-7). Zugriff am 26.01.2012 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_713345/BEGUT_COO_2026_100_2_713345.pdf.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2011b). Gesetzespaket Neue Mittelschule. Materialien. In *Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten und das Privatschulgesetz geändert werden*. Zugriff am 26.01.2012 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_713345/COO_2026_100_2_713371.pdf
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2011c). *Integration in der Sekundarstufe I (Hauptschule oder AHS-Unterstufe)*. Zugriff am 28.01.2012 unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/123/Seite.1230200.html#integration>.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2012a). *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG)*. Zugriff am 27.01.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2012b). *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz - SchOG)*. Zugriff am 27.01.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2012c). *Gesetz vom 23. März 1995 über äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und der öffentlichen Schülerheime (Burgenländisches Pflichtschulgesetz 1995 - Bgld. PflSchG 1995)*. Zugriff am 29.01.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/Ergebnis.wxe?Abfrage=LrBgl&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnum->

[mer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnum-mer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=30.01.2012&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=schule&Position=101.](#)

- BKA (Bundeskanzleramt Österreich). (2012d). *Gesetz vom 29. Mai 1989 über die Organisation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder (Bgl. Schulversuchsgesetz 1989)*. Zugriff am 29.01.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrBgl/LBG12003728/LBG12003728.pdf>.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich.). (2012e). *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. Zugriff am 06.02.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>.
- BMUK (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten). (1988). *Integration von behinderten Schülern im Unterricht aus Leibesübungen (Erlaß des BMUKS Z 36.377/28-V/1/88 vom 3. März 1988)*. Zugriff am 11.02.2012 unter http://www.bewegung.ac.at/uploads/media/Integration_von_behinderten_Schuelern.pdf.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (Hrsg.). (2008). Modellplan Burgenland in der Fassung vom 23. Jänner 2008. In *Modellversuch „Neue Mittelschule“ nach § 7a SCHOG beginnend mit dem Schuljahr 2008/2009* (Beilage). Zugriff am 29.01.2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16716/mp_bgl.pdf.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2009). Sonderpädagogik/ inklusive Bildung. Zugriff am 27.01.2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/sp.xml>.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2010). *Neuer Lehrplan der HS*. Zugriff am 28.01.2012 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2012a). *NMS-Standorte. Burgenland*. Zugriff am 28.01.2012 unter http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen/nms_standorte.html.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2012b). *Regierungsvorlage. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundes-schulgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, das Berufsreifeprüfungsgesetz und das Schülerbeihilfengesetz 1983 geändert werden*. Zugriff am 06.02.2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21669/most_rv.pdf.
- Council of Europe. (2001). *Recommendation No. R (92) 13 REV of the Committee of Ministers to Member States on the Revised European Sports Charter*. Zugriff am 13.01.2012 unter [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(92\)13&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=rev&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(92)13&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=rev&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75).
- DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information). (2011a, 23. September). *ICD-10-GM Version 2012. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung*. Zugriff am 05.12.2011 unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2012/block-f70-f79.htm>.
- DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information). (2011b, 23. September). *ICD-10-GM Version 2012. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen*. Zugriff am 05.12.2011 unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2012/block-f70-f79.htm>.

- Globalpark AG. (2011). *Unipark. Online Befragungssoftware für Studenten und Hochschulen*. Zugriff am 08.12.2012 unter <http://www.unipark.info/1-0-online-befragungssoftware-fuer-studenten-und-universitaeten-unipark-home.htm>.
- IFAPA (International Federation of Adapted Physical Activity). (2004). *By Laws. Article 5. Definition of Adapted Physical Activity*. Zugriff am 14.01.2012 unter <http://www.ifapa.biz/imgs/uploads/PDF/IFAPA%20By-Laws.pdf>.
- IFAPA (International Federation of Adapted Physical Activity). (o.A.). *The International Federation of Adapted Physical Activity*. Zugriff am 15.01.2012 unter <http://www.ifapa.biz/>.
- I:Ö (Integration:Österreich). (1996). *Integration behinderter Kinder – Gesetzestexte zur Integration in die Volksschule, Hauptschule und AHS mit kurzen Erläuterungen*. Zugriff am 27.01.2012 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/ioe-gesetz.html>.
- Klee, E. (1995, 17. Februar). *Mörderische Vordenker*. *Die Woche* (o.A.). Zugriff am 01.12.2011 unter <http://www.dieLebenshilfe.at/Moerderische-Vordenker.386.0.html>.
- Krombholz, H. (2005). *Motorische Entwicklungsstörungen*. Zugriff am 11.02.2012 unter <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/krombholz-motorik1.html>.
- Landesschulrat für Burgenland. (o.A.). *Schulführer des Landesschulrates für Burgenland*. Zugriff am 10.12.2011 unter <http://www.lsr-bgld.gv.at/>.
- Lebenshilfe Wien. (2007, September). *Fortführung der Schulintegration nach der 8. Schulstufe*. Zugriff am 06.02.2012 unter <http://www.lebenshilfe-wien.at/Fortfuehrung-der-Schulintegrat.589.0.html>.
- LERNEN FÖRDERN. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V. (2009, Mai). *Lernbehinderung – was ist das eigentlich?*. Zugriff am 04. Dezember 2011 unter <http://www.lernen-foerdern.de/pdf/Lernbehinderung.pdf>.
- ÖBSV (Österreichischer Behindertensportverband). (o.A.). *Burgenland - Behindertensportvereine und -sektionen*. Zugriff am 15.01.2012 unter http://www.oebv.or.at/de/menu_main/kontakte/vereine/burgenland.
- ÖBSV (Österreichischer Behindertensportverband). (2006). *Der Verband. Über 50 Jahre organisierter Behindertensport in Österreich*. Zugriff am 12.01.2012 unter http://www.oebv.or.at/de/menu_main/der-verband.
- Pädagogische Hochschule Burgenland. (Hrsg.). (2011a, 23. Mai). *Curriculum für das Lehramt für Hauptschulen. Studiengang „Hauptschule“ (Version 3.0)*. Zugriff am 15.02.2012 unter http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/download/curricula/Curriculum_HS_PH_Burgenland_PH_Steiermark_Beschluss.pdf
- Pädagogische Hochschule Burgenland. (Hrsg.). (2011b, 16. September). *Curriculum für den Lehrgang zum Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung für Hauptschullehrer/innen (Bewegung und Sport, 43 EC). Beschluss der Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Burgenland vom 16. September 2011 (Beschluss 49 / 2011)*. Zugriff am 15.02.2012 unter http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/download/institut_ausbildung/Lehrgang_Bewegung_und_Sport.pdf.
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2012). *Inklusive Pädagogik*. Zugriff am 15.02.2012 unter <http://www.ph-ooe.at/inklusive-paedagogik.html>.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2012). *Lehrgänge für Bewegung und Sport*. Zugriff am 15.02.2012 unter <http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/lehrgaenge-1553/lehrgaenge-bewegung-und-sport.html?L=0>.

- Sonderpädagogik Burgenland. (2007). SPZ & ASO. Zugriff am 27.01.2012 unter <http://www.bildungsserver.com/schulen/sonderpaedagogik/>.
- Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport. (2009). *Comité pour le Développement du Sport (CDDS) - Lenkungsausschuss für die Sportförderung*. Zugriff am 15.01.2012 unter http://www.sportministerium.at/de/menu_main/themen/europaeische-sportpolitik/euoparat?s=cdds.
- SPORTUNION Burgenland. (o.A.). *Integration im Sport*. Zugriff am 15.01.2012 unter http://www.sportunion-burgenland.at/de/menu_main/sport-welten/integration-im-sport2.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012a). *Schulstatistik. Schulen im Schuljahr 2010/11 nach Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 17.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012b). *Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2010/11*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 26.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012c). *Schulstatistik. Klassen im Schuljahr 2010/11 nach Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 28.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012d). *Schulstatistik. Schulen 2010/11 nach Politischen Bezirken und Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 29.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012e). *Schulstatistik. Klassen 2010/11 nach Politischen Bezirken und Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 29.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012f). *Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler 2010/11 nach Politischen Bezirken und Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 29.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- STATISTIK AUSTRIA. (2012g). *Schulstatistik. Schulen 2010/11 nach Gemeinden und Schultypen*. Erstellt am 13.12.2011. Zugriff am 30.01.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html.
- UN (United Nations). (2007). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Adopted by the United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, annex, of 20 December 1993. Zugriff am 03. Dezember 2011 unter <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>.
- WHO (World Health Organization). (2011). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Zugriff am 03.12.2011 unter <http://www.who.int/classifications/icf/en/>.
- Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. (2010). *Universitätslehrgänge*. Zugriff am 15.02.2012 unter <http://lehre-schmelz.univie.ac.at/universitaetslehrgaenge/>

16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schulstandorte 2010/11 nach politischen Bezirken und Schultypen. Gesamtstichprobe und Stichprobenanteile nach Schultyp.....	150
Tabelle 2: Schulstandorte 2011/12 nach politischen Bezirken und Schultypen. Gesamtstichprobe und Stichprobenanteile nach Schultyp.....	150
Tabelle 3: Verwendete Antwortformate und Skalenniveaus.....	156
Tabelle 4: Rücklaufquoten für beide Befragungen nach Schultyp.....	160
Tabelle 5: Rücklaufquote für den an SportlehrerInnen adressierten Fragebogen nach Geschlecht.....	161
Tabelle 6: Anteile der Haupt-, Neuen Mittel- und Polytechnischen Schulen mit weniger bzw. mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht. (n=28).....	171
Tabelle 7: Aufgaben der Schulleitung. Nennungen nach Schultyp. (n=28).....	176
Tabelle 8: Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen nach Region. (n=28).....	178
Tabelle 9: Standorte für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. Verteilung nach Region. (Mehrfachantworten) (n=28).....	179
Tabelle 10: Durchschnittliche Bewertung der Barrierefreiheit schulischer Strukturen im Überblick. (n=28).....	182
Tabelle 11: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertung der SportlehrerInnen nach Schultyp. (n=35).....	183
Tabelle 12: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und -strukturen. Bewertungen der SportlehrerInnen und SchulleiterInnen im Vergleich.	184
Tabelle 13: Häufigkeiten der fünf Modelle inklusiven Unterrichts. (Mehrfachantworten) (n=28).....	185
Tabelle 14: Anzahl der Regel- und inklusiv geführten Klassen nach Jahrgängen. Haupt- und Neue Mittelschulen. (n=23).....	187
Tabelle 15: SchülerInnenzahlen nach Schultyp. (n=28).....	189
Tabelle 16: Gründe für die Freistellung von SchülerInnen mit Behinderung vom Sportunterricht. Nennungen nach Schultyp. (Mehrfachantworten) (n=35).....	195
Tabelle 17: Teilnahme von inklusiv geführten Klassen an Sommer- und/oder Wintersportwochen 2010/11 nach Schultyp. (n=28).....	197
Tabelle 18: Anzahl der SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11. (n=28).....	201
Tabelle 19: Wissen um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion nach Schultyp. (n=35).....	207
Tabelle 20: Eigeninitiative zur persönlichen Weiterbildung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts in Abhängigkeit vom Alter und der Anzahl der bisherigen inklusiven Berufsjahre. (n=35).....	211
Tabelle 21: Ziele im inklusiven Sportunterricht. Nennungen nach Schultyp. (n=33).....	217
Tabelle 22: Behinderungsarten der 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen nach Schultyp. (Mehrfachantworten) (n=35).....	221
Tabelle 23: Zusammenarbeit mit einer/m oder mehreren SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11 nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	223
Tabelle 24: Individuelles Feedback für beeinträchtigte SchülerInnen in Abhängigkeit der Behinderungsart. (n=35).....	233
Tabelle 25: Einstellung über die Homogenität der Lerngruppe im Sportunterricht nach Schultyp. (n=35).....	235
Tabelle 26: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	237

Tabelle 27: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht in Abhängigkeit vom Alter und der inklusiven Sportunterrichtserfahrung der ProbandInnen. (n=35).....	238
Tabelle 28: Einsatz unterschiedlicher Lernsituationen nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)	240
Tabelle 29: Einsatz koexistenter und kooperativer Lernsituationen mit und ohne Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogInnen. (n=35).....	241
Tabelle 30: Prozentuelle Anteile inklusiver und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung nach Geschlecht und inklusiver Sportunterrichtserfahrung. (n=35).....	244
Tabelle 31: Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	248
Tabelle 32: Einsatz offener Lernformen in Abhängigkeit von der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35).....	251
Tabelle 33: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung nach Schultyp. (n=35)	254
Tabelle 34: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben. Verteilung nach Geschlecht und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)	254
Tabelle 35: Differenzierungen nach individuellem Könnens- und Leistungsstand der SchülerInnen. Verteilung nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	256
Tabelle 36: Aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung nach Schultyp und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)	258
Tabelle 37: Aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung in Abhängigkeit der Behinderungsart. (n=35).....	259
Tabelle 38: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. SchülerInnen mit und ohne Behinderung in abwechselnd aktiven und passiven Rollen. Verteilung nach Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	261
Tabelle 39: Einsatz getrennter und inklusiver Sportspiele mit und ohne Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35).....	266
Tabelle 40: Mitbestimmung der SchülerInnen mit und ohne Behinderung über Stundeninhalte in Abhängigkeit vom Schultyp und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)	270
Tabelle 41: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen und/oder Gruppenentscheidungen in Abhängigkeit vom Alter und den inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35).....	272
Tabelle 42: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen in Abhängigkeit von der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35).....	274
Tabelle 43: Thematisierung von Unterschieden und Heterogenität in Abhängigkeit vom Geschlecht der ProbandInnen und der Zusammenarbeit mit einer/m SonderpädagogIn. (n=35)	276
Tabelle 44: Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Angaben von männlichen und weiblichen sowie von SportlehrerInnen aus der nördlichen und südlichen Region. (n=35).....	280
Tabelle 45: Wahrgenommenes Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung in Abhängigkeit von den Behinderungsarten der unterrichteten beeinträchtigten SchülerInnen. (n=35).....	283
Tabelle 46: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz. Verteilung nach Region und Geschlecht und der ProbandInnen. (n=35).....	289
Tabelle 47: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung nach Region und Geschlecht der ProbandInnen. (n=35).....	291
Tabelle 48: Gesamtbewertung der Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport. Verteilung nach Geschlecht und inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35)	295

17 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausgesandte Fragebögen an SchulleiterInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.	151
Abbildung 2: Ausgesandte Fragebögen an SportlehrerInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.	151
Abbildung 3: Rückgesandte Fragebögen der SchulleiterInnen nach Schultyp.	160
Abbildung 4: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Schultyp.	160
Abbildung 5: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Geschlecht.	161
Abbildung 6: Regionen und politische Bezirke des Burgenlandes.	162
Abbildung 7: Rückgesandte Fragebögen der Schulleitungen aus dem Norden und Süden.	163
Abbildung 8: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen aus dem Norden und Süden.	163
Abbildung 9: Rückgesandte Fragebögen der SchulleiterInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.	163
Abbildung 10: Rückgesandte Fragebögen der SportlehrerInnen nach Schultyp und politischen Bezirken.	164
Abbildung 11: Anzahl der Jahre, seit denen SchülerInnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen werden. (n=28).	169
Abbildung 12: Standorte mit weniger und mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht. Verteilung nach Schultyp. (n=28).	170
Abbildung 13: Standorte mit weniger und mehr als 15 Jahren inklusivem Sportunterricht nach Region. (n=28).	171
Abbildung 14: Verankerung inklusiver Prinzipien im Schulprogramm/-profil insgesamt und nach Schultyp. (n=28)	172
Abbildung 15: Bekanntheit des Index für Inklusion. (n=28)	173
Abbildung 16: Bekanntheit der Qualitätsstandards 2008 für den integrativen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. (n=28)	173
Abbildung 17: Bewertung der Wichtigkeit von inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen. (n=28)... ..	174
Abbildung 18: Bewertung der Wichtigkeit der Schulleitung in Bezug auf inklusiven Sportunterricht. (n=28)	175
Abbildung 19: Aufgaben der Schulleitung. (Mehrfachantworten) (n=28).....	176
Abbildung 20: Fort- und Weiterbildungsangebote für SportlehrerInnen insgesamt und nach Schultyp. (n=28)... ..	178
Abbildung 21: Standorte für Fort- und Weiterbildungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. (Mehrfachantworten) (n=28)	179
Abbildung 22: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der schulischen Infrastrukturen. (n=28)	180
Abbildung 23: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und - strukturen. Bewertung der Schulleitungen. (n=28).....	181
Abbildung 24: Behinderungsgerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen und - strukturen. Bewertung der SportlehrerInnen. (n=35)	182
Abbildung 25: Standorte 2010/11 mit Integrations- und StützlehrerInnenklassen nach Schultyp. (Datenbezug über privaten Mailverkehr mit den Bezirksschulräten)	185
Abbildung 26: Anteil der Regel- und inklusiv geführten Klassen nach Schultyp. (n=28)	186
Abbildung 27: Prozentuelle Verteilung der SchülerInnen mit und ohne Behinderung insgesamt. (n=28).....	188
Abbildung 28: Mittlere Anzahl der SchülerInnen mit und ohne Behinderung pro Schulstandort. (n=28).....	189
Abbildung 29: SchülerInnen mit und ohne Behinderung nach Region. (n=28).....	190
Abbildung 30: Schulen mit sportlichem Schwerpunkt und/oder Sportklassen. (n=28)	191

Abbildung 31: SchülerInnen mit Behinderung in Klassen mit sportlichem Schwerpunkt. (n=6)	192
Abbildung 32: Quantitative Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht. Teilnahme- und Befreiungsquoten 2010/11. (n=28)	193
Abbildung 33: Gründe für die Freistellung von Schülerinnen mit Behinderung vom Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)	194
Abbildung 34: Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung, die nicht am Sportunterricht teilnehmen. Verteilung insgesamt nach Schultyp. (n=28)	196
Abbildung 35: Inklusive Sommer- und/oder Wintersportwochen 2010/11 in Abhängigkeit der bisherigen Jahre inklusiver Schulsportpraxis. (n=28).....	197
Abbildung 36: SchülerInnen mit Behinderung, die an einer Sommer- und/oder Wintersportwoche teilgenommen haben. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=28)	198
Abbildung 37: Schulsportveranstaltungen, an denen auch SchülerInnen mit Behinderung teilnehmen. (Mehrfachantworten) (n=28)	199
Abbildung 38: Einsatz von SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht generell. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=28).....	200
Abbildung 39: Anteil männlicher und weiblicher ProbandInnen nach Schultyp. (n=35)	203
Abbildung 40: Alter der befragten SportlehrerInnen. (n=35).....	204
Abbildung 41: Gesamtzahl der Berufsjahre als Bewegungs- und SportlehrerIn. (n=35).....	204
Abbildung 42: Anzahl der Berufsjahre als SportlehrerIn, in denen inklusive Klassen unterrichtet wurden. (n=35)	205
Abbildung 43: Außerschulische Berufserfahrungen mit Behinderten- und/oder inklusivem Sport nach Geschlecht. (n=35).....	206
Abbildung 44: Wissen um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion in Abhängigkeit der bisherigen Jahre inklusiver Sportunterrichtspraxis. (n=35).....	207
Abbildung 45: Bewertung der eigenen Vertrautheit mit theoretischen und rechtlichen Grundlagen des inklusiven Schulsports. (n=35).....	208
Abbildung 46: SportlehrerInnen mit und ohne Zusatzausbildung im Bereich des Behinderten- und/oder inklusiven Sports. (n=35)	209
Abbildung 47: Wunsch nach einer Zusatzausbildung im Bereich des Behinderten- und/oder inklusiven Sports. (n=32).....	210
Abbildung 48: Eigeninitiative zur persönlichen Weiterbildung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)	211
Abbildung 49: Austausch mit anderen SportlehrerInnen über die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)	212
Abbildung 50: Organisatorische Unterstützung	Abbildung 51: Persönliche Unterstützung.....
	214
Abbildung 52: Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung. (Mehrfachantworten) (n=35).....	215
Abbildung 53: Ziele im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35).....	216
Abbildung 54: Anzahl der in Bewegung und Sport unterrichteten inklusiven Klassen im Jahr 2010/11. (n=35) ..	218
Abbildung 55: Anzahl der in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen mit Behinderung im Jahr 2010/11. (n=35).....	219
Abbildung 56: Behinderungsarten der 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen. (Mehrfachantworten) (n=35)	220

Abbildung 57: Zusammenarbeit mit einer/m oder mehreren SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht 2010/11. (n=35).....	222
Abbildung 58: Gemeinsame Unterrichtsplanungen mit der/m SonderpädagogIn. (n=7).....	224
Abbildung 59: Besprechung der Sportstundeninhalte mit der/m SonderpädagogIn vor Unterrichtsbeginn. (n=7).....	224
Abbildung 60: Unterrichtsgestaltung mit der/m SonderpädagogIn. Getrennter vs. Teamunterricht. (n=7).....	225
Abbildung 61: Reflexionen, Gespräche und Austausch mit der/m SonderpädagogIn. (n=7).....	226
Abbildung 62: Gesamtbewertung der Kooperation mit der/m SonderpädagogIn im Jahr 2010/11. (n=7).....	226
Abbildung 63: Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	227
Abbildung 64: Verhalten der SportlehrerInnen gegenüber SchülerInnen mit körperlicher und geistiger bzw. psychischer Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	229
Abbildung 65: Lob und positive Bestärkung für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35).....	230
Abbildung 66: Feedback über individuelle Könnens- und Leistungsfortschritte für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35).....	232
Abbildung 67: Einstellung über die Homogenität der Lerngruppe im Sportunterricht. (n=35).....	234
Abbildung 68: Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35).....	236
Abbildung 69: Einsatz unterschiedlicher Lernsituationen im inklusiven Sportunterricht. (n=35).....	239
Abbildung 70: Prozentuelle Anteile inklusiver und getrennter Aktivitäten für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	243
Abbildung 71: Inklusive Aktivitäten der ganzen Gruppe. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35).....	245
Abbildung 72: Inklusive Kleingruppen- und PartnerInnenaktivitäten. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35).....	247
Abbildung 73: Inklusive Aktivitäten, die für alle SchülerInnen neu waren. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35).....	249
Abbildung 74: Offene Lernformen im inklusiven Sportunterricht. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen. (n=35).....	250
Abbildung 75: Formen der Differenzierung bei prinzipiell gleichen Bewegungsaufgaben für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35).....	253
Abbildung 76: Differenzierungen nach individuellem Könnens- und Leistungsstand der SchülerInnen. (n=35) ..	256
Abbildung 77: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. Passive und aktive Rollen und Aufgaben für SchülerInnen mit Behinderung. (n=35).....	257
Abbildung 78: Rollenverteilung in inklusiven Aktivitäten. SchülerInnen mit und ohne Behinderung in abwechselnd aktiven und passiven Rollen. Verteilung insgesamt und nach inklusiven Sportunterrichtsjahren der ProbandInnen (n=35).....	261
Abbildung 79: SchülerInnen mit Behinderung beim Auf- und Abbauen von Geräten und/oder Sicherungsaufgaben. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	263
Abbildung 80: Häufigkeiten getrennter und modifizierter gemeinsamer Sportspiele für SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35).....	265
Abbildung 81: Teambildung bei inklusiven Sportspielen. Homogenität vs. Heterogenität. (n=35).....	267
Abbildung 82: Mitbestimmung über Stundeninhalte durch SchülerInnen mit und ohne Behinderung. (n=35).....	269
Abbildung 83: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Abstimmungen und/oder Gruppenentscheidungen. (n=35).....	272

Abbildung 84: Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung an Reflexionsgesprächen. (n=35).....	273
Abbildung 85: Thematisierung von Unterschieden und Heterogenität. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	275
Abbildung 86: Gelegenheiten zum Austausch zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung über neue gemeinsame Aktivitäten. (n=35)	277
Abbildung 87: Verhältnis zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Von gegenseitiger Ablehnung zur Freundschaft. (n=35).....	279
Abbildung 88: Verhalten der SchülerInnen ohne Behinderung gegenüber den SchülerInnen mit Behinderung. Von der Ausgrenzung zur Wertschätzung. (n=35)	282
Abbildung 89: Unterstützung zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung ohne Aufforderung der Lehrperson. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	285
Abbildung 90: Bewertung der Kooperation zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Geschlecht der ProbandInnen. (n=35)	286
Abbildung 91: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	288
Abbildung 92: Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35).....	290
Abbildung 93: Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung in Abhängigkeit von deren Behinderungsart. (n=35)	292
Abbildung 94: Kriterien für die Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht. (Mehrfachantworten) (n=35)	293
Abbildung 95: Gesamtbewertung der Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport. Verteilung insgesamt und nach Schultyp. (n=35)	294

18 Abkürzungsverzeichnis

ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom)
AFAPA (Austrian Federation of Adapted Physical Activity)
AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule)
APA (Adapted Physical Activity)
APE (Adapted Physical Education)
APS (Allgemeinbildende Pflichtschule)
ASO (Allgemeine Sonderschule)
ASKÖ (Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich)
ASVÖ (Allgemeiner Sportverband Österreich)
AV (Abhängige Variable)
Bgl. d. PflSchG (Burgenländisches Pflichtschulgesetz)
BHS (Berufsbildende Höhere Schule)
BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens)
BISI (Bildungsinitiative für Sport und Inklusion)
BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz)
BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; 2000-2007)
BMUK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport; 1985-1991)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
DBR (Deutscher Bildungsrat)
DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information)
EMDAPA (European Master's Degree in Adapted Physical Activity)
EU (Europäische Union)
GV (Gruppenvariable)
HS (Hauptschule)
IBA (Integrative Berufsausbildung)
ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)
ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps)
ICIDH-2 (International Classification of Functioning and Disability, Beta-2 Draft)
IFAPA (International Federation of Adapted Physical Activity)
LSR (Landesschulrat)
NMS (Neue Mittelschule)
ÖBSV (Österreichischen Behindertensportverband)
PH (Pädagogische Hochschule)
PI (Pädagogisches Institut)
PTS (Polytechnische Schule)
SchOG (Schulorganisationsgesetz)
SchPflG (Schulpflichtgesetz)
SchUG (Schulunterrichtsgesetz)
spF (sonderpädagogischer Förderbedarf)
SPZ (Sonderpädagogisches Zentrum)
UN (United Nations)
UNO (United Nations Organization)
UV (Unabhängige Variable)
VS (Volksschule)
WHO (World Health Organization)

19 Anhang



Zahl: **LSR/2-24/73-2011**

Sachbearb.: LSI Deutsch, MAS MSc
Telefon/DW: (02682) 710-115
E-Mail: erwin.deutsch@lsr-bgld.gv.at

Frau
Theresa Schmelzer
Wimmergasse 13/17
1050 Wien

Eisenstadt, 15. Dezember 2011

Bewilligung einer Fragebogenerhebung

Unter Bezugnahme auf den Erlass des Landesschulrates für Burgenland vom 8. Jänner 1998, Zahl: LSR/II-24/2-98, erteilt der Landesschulrat für Burgenland die Genehmigung einer Fragebogenerhebung an den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Rahmen Ihrer Diplomarbeit zum Bereich „Inklusiver Schulsport“ unter folgenden Bedingungen:

- Der ordentliche Schul- und Unterrichtsbetrieb soll durch diese Untersuchung möglichst wenig beeinträchtigt werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Einvernehmen mit dem/der Direktor/in und den Lehrer/innen herzustellen.
- Die erhobenen Daten dürfen ausschließlich für das angeführte Projekt verwendet werden.
- Die Anonymität der Beteiligten ist zu gewährleisten.
- Eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten ist in allen Fällen einzuholen.
- Die Freiwilligkeit an der Teilnahme muss gegeben sein.
- Der Schulgemeinschaftsausschuss bzw. das Schulforum muss die Zustimmung erteilen.
- Um verbindliche Übersendung einer Kurzfassung der Untersuchungsergebnisse wird gebeten.

Für den Amtsführenden Präsidenten:

LSI Deutsch, MAS MSc

F.d.R.d.A.

Zahl: **36-2011**

Sachbearb.: LSI Deutsch, MAS MSc
Telefon/DW: (02682) 710-115
E-Mail: erwin.deutsch@lsr-bgld.gv.at

Frau
Theresa Schmelzer
Wimmergasse 13/17
1050 Wien

Eisenstadt, 27. Feber 2012

Erweiterung der Bewilligung einer Fragebogenerhebung

Unter Bezugnahme auf die Bewilligung der Fragebogenerhebung an den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen vom 15. Dezember 2011, Zahl: LSR/2-24/73-2011, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit zum Bereich „Inklusiver Schulsport“ wird die Bewilligung der Fragebogenerhebung auch an den Polytechnischen Schulen unter den gleichen Bedingungen genehmigt.

Für den Amtsführenden Präsidenten:

LSI Deutsch, MAS MSc

F.d.R.d.A.

Fragebogen an SchulleiterInnen

Sehr geehrte Damen und Herren,

Im Rahmen meines Diplomprojektes an der Universität Wien werden Daten zur Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Schulsport des Burgenlandes für das Schuljahr 2010/11 erhoben.

Ich bitte Sie als SchulleiterInnen, mir einige Fragen zu Ihrer Schule, zu Klassen- und SchülerInnenzahlen sowie zur Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung am Schulsport, zu beantworten. Sollte Ihre Schule sowohl HS als auch PTS sein, dann bitte ich Sie, den Fragebogen wenn möglich zweimal auszufüllen.

Im Fragebogen sind mit der Bezeichnung "SchülerInnen mit Behinderung" sowohl SchülerInnen mit zugewiesenem spF (sonderpädagogischer Förderbedarf) als auch SchülerInnen mit Behinderung ohne spF gemeint. Anstelle von "integrativ" wird die Bezeichnung "inklusiv" verwendet (z.B. inklusiver Sportunterricht).

Antworten Sie bitte aufrichtig und so vollständig wie möglich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Alle Daten werden vertraulich behandelt und rein zur wissenschaftlichen Auswertung im Rahmen meiner Diplomarbeit verwendet. Namen werden weder in der der Auswertung noch in der Endfassung der Diplomarbeit genannt.

Die vollständige Bearbeitung des Fragebogens nimmt ca. 10 Minuten in Anspruch. Sie können die Befragung jederzeit beenden und zu einem anderen Zeitpunkt an der gleichen Stelle wieder aufnehmen. Dazu klicken Sie einfach noch einmal auf den Link in der anfangs erhaltenen E-Mail und geben erneut den Nutzernamen (Mail-Adresse Ihrer Schule) und das Passwort (inklusion) ein.

Danke für Ihre Zeit,
Theresa Schmelzer

Um welchen Schultyp handelt es sich bei Ihrer Schule?

LeiterInnen von AHS Unterstufen bitte ich, auch alle weiteren Fragen nur anhand der Daten aus der Unterstufe zu beantworten, da Oberstufen in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

- Hauptschule (HS)
- AHS Unterstufe
- Neue Mittelschule (NMS)
- Kooperative Mittelschule (KMS)
- Polytechnische Schule
- Sonstige

In welchem Bezirk liegt Ihre Schule?

- Neusiedl am See
- Eisenstadt
- Eisenstadt Umgebung
- Rust
- Mattersburg
- Oberpullendorf
- Oberwart
- Güssing
- Jennersdorf

Wie lautet die Adresse Ihrer Schule?

Adressangaben sind für die Verknüpfung mit Daten aus dem Fragebogen an die SportlehrerInnen sowie für regionale Vergleiche (z.B. nach Schulbezirken) in der Auswertung erforderlich.

Straße, Hausnummer

PLZ

Ort

Ist die Schule eine Schule mit sportlichem Schwerpunkt (z.B. Sporthauptschule, Sportgymnasium)?

- ja
- nein

Wurden im Schuljahr 2010/11 Klassen mit sportlichem Schwerpunkt geführt?

- ja
- nein

Um welchen Schultyp handelt es sich bei Ihrer Schule?

LeiterInnen von AHS Unterstufen bitte ich, auch alle weiteren Fragen nur anhand der Daten aus der Unterstufe zu beantworten, da Oberstufen in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

- Hauptschule (HS)
- AHS Unterstufe
- Neue Mittelschule (NMS)
- Kooperative Mittelschule (KMS)
- Polytechnische Schule
- Sonstige

In welchem Bezirk liegt Ihre Schule?

- Neusiedl am See
- Eisenstadt
- Eisenstadt Umgebung
- Rust
- Mattersburg
- Oberpullendorf
- Oberwart
- Güssing
- Jennersdorf

Wie lautet die Adresse Ihrer Schule?

Adressangaben sind für die Verknüpfung mit Daten aus dem Fragebogen an die SportlehrerInnen sowie für regionale Vergleiche (z.B. nach Schulbezirken) in der Auswertung erforderlich.

Straße, Hausnummer

PLZ

Ort

Ist die Schule eine Schule mit sportlichem Schwerpunkt (z.B. Sporthauptschule, Sportgymnasium)?

- ja
- nein

Wurden im Schuljahr 2010/11 Klassen mit sportlichem Schwerpunkt geführt?

- ja
- nein

Seit wie vielen Jahren werden Schülerinnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen?

- <=5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-15 Jahre
- 16-20 Jahre
- 21-25 Jahre
- >25 Jahre

Sind Prinzipien, Ziele oder Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts im Schulprofil oder Schulprogramm verankert?

- ja
- nein
- teils teils
- weiß nicht

Kennen Sie den "Index für Inklusion"?

- ja
- nein

Sind Ihnen die "Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf" bekannt?

Es handelt sich dabei um ein Rundschreiben des BMUKK von 2008.

- ja
- nein
- ein wenig
- weiß nicht

Wie schätzen Sie die behindertengerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen ein?
Geben Sie eine spontane Bewertung ab.

	sehr gut	gut	weniger gut	schlecht
Schulgelände (z.B. Außenrampen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulgebäude (z.B. Aufzüge)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenräume (z.B. Erreichbarkeit, Ausstattung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanitäranlagen (z.B. Zugang)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garderoben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportgarderoben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sporthallen oder andere Sportanlagen im Schulgebäude (z.B. Gymnastikräume)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportanlagen im Freien (z.B. Hart- oder Rasenplätze)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geräte und Materialien für den Sportunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben die SportlehrerInnen Ihrer Schule Zugang zu Fort- oder Weiterbildungsangeboten für inklusiven Sportunterricht?

- ja
 nein

Wo finden Fort- oder Weiterbildungen für inklusiven Sportunterricht statt?

Hier sind mehrere Antworten möglich.

- keine Fortbildungen
 an der Schule
 an der PH (Pädagogischen Hochschule) Eisenstadt
 am PI (Pädagogischen Institut) Eisenstadt
 an einer anderen PH
 an einem anderen PI
 Sonstige

Für wie wichtig halten Sie die Rolle der Schulleitung, wenn es um inklusiven Sportunterricht geht?

- sehr wichtig eher wichtig weniger wichtig unwichtig

Für wie wichtig halten Sie die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen?

- sehr wichtig eher wichtig weniger wichtig unwichtig

Welche sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Aufgaben eines/einer Schulleiters/-leiterin?

Hier sind mehrere Antworten möglich.

- Administration und Organisation
 Pädagogische Führung
 Kommunikation und Konfliktmanagement
 Individuelle LehrerInnenbegleitung
 Fort- und Weiterbildungsangebote
 Innovation und Schulentwicklung

Können SchülerInnen mit Behinderung auch Klassen mit sportlichem Schwerpunkt besuchen?

- ja
 nein
 je nach Behinderung

Gibt es an der Schule Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung, die nicht am Sportunterricht teilnehmen?

- ja
 nein
 teils teils

Wie viele aller SchülerInnen mit Behinderung aus allen Klassen haben 2010/11 am Sportunterricht teilgenommen bzw. wie viele waren vom Sportunterricht befreit?

Falls die genaue Anzahl nicht bekannt ist, geben Sie bitte "keine Angaben" in das entsprechende Textfeld ein.

Am Sportunterricht teilgenommen

Generell vom Sportunterricht befreit

Zeitlich befristet vom Sportunterricht befreit

Seit wie vielen Jahren nehmen SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht teil?

- <=5 Jahre
 6-10 Jahre
 11-15 Jahre
 16-20 Jahre
 21-25 Jahre
 >25 Jahre

Werden im inklusiven Sportunterricht zusätzlich SonderpädagogInnen oder andere Betreuungspersonen eingesetzt?

- ja
 nein
 teils teils

Wie viele SonderpädagogInnen gab es im Schuljahr 2010/11 für den inklusiven Sportunterricht?

Gemeint ist die Gesamtanzahl der SonderpädagogInnen für Bewegung und Sport.

Haben im Schuljahr 2010/11 inklusiv geführte Klassen an einer Sommer- oder Wintersportwoche teilgenommen?

- ja nein

Wie viele SchülerInnen mit Behinderung haben im Schuljahr 2010/11 an einer Sportwoche teilgenommen?

Geben Sie die Gesamtzahl der SchülerInnen mit Behinderung aus allen Jahrgängen und allen Sportwochen an.

An welchen anderen Schulsportveranstaltungen nehmen SchülerInnen mit Behinderung prinzipiell teil?

Hier sind wieder mehrere Antworten möglich.

- schulinterne Sportveranstaltungen
 schulexterne Sportveranstaltungen
 Sportveranstaltungen in Kooperation mit anderen Schulen
 Sonstige

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Sollten Sie Fragen zu dieser Untersuchung haben oder an deren Ergebnissen interessiert sein, kontaktieren Sie mich gerne unter theresa.schmelzer@gmx.at!

Zum Beenden schließen Sie einfach das Browser-Fenster.

Weiterhin alles Gute,
Theresa Schmelzer

Fragebogen an SportlehrerInnen

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich bitte Sie, mich als künftige Kollegin bei meiner Untersuchung zu unterstützen und den folgenden Fragebogen zum inklusiven Sportunterricht auszufüllen.

Die ursprüngliche Version (vom 10.01.2012) des Fragebogens wurde um etwa die Hälfte der Fragen gekürzt.

Sie können den Fragebogen nun jederzeit beenden und zu einem späteren Zeitpunkt an der gleichen Stelle wieder aufnehmen! Dazu geben Sie einfach wieder Nutzername (E-mail Adresse) und Passwort (inklusion) ein. Das System erkennt Sie bis 2 Wochen nach erstmaligem Öffnen des Fragebogens wieder.

Sie sehen nun auch auf jeder Seite, wie viel Prozent Sie bereits ausgefüllt haben.

Im Fragebogen wird anstelle von "integrativ" das Wort "inklusive" verwendet. Lassen Sie sich davon nicht beirren.

Falls nicht anders ersichtlich, beziehen sich alle Fragen auf das Schuljahr 2010/11. Sollten Sie mehrere inklusiv geführte Klassen unterrichtet haben, gehen Sie bei ihren Antworten bitte vom Durchschnitt aus allen Klassen aus.

Antworten Sie aufrichtig und so vollständig wie möglich.

Alle Daten werden vertraulich behandelt und rein zur wissenschaftlichen Auswertung im Rahmen meiner Diplomarbeit verwendet.

Für die vollständige Bearbeitung des Fragebogens benötigen Sie ca. 15 Minuten. Wie gesagt können Sie ihn auch in mehreren Etappen ausfüllen. Insgesamt haben Sie bis Freitag, 24.02.2011, Zeit, um an der Umfrage teilzunehmen.

Danke für Ihre Zeit,
Theresa Schmelzer

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

männlich weiblich

Wie alt sind Sie?

<=25 Jahre

Geben Sie die Gesamtanzahl Ihrer Berufsjahre als SportlehrerIn an, auch wenn Sie an verschiedenen Schulen unterrichtet haben.

<=5 Jahre

In wie vielen Berufsjahren als SportlehrerIn haben Sie auch inklusiv geführte Klassen oder Gruppen unterrichtet?
z.B. Integrationsklassen, Förderklassen, Kooperative Klassen, u.Ä.

<=5 Jahre

Haben Sie eine Zusatzausbildung im Bereich Integrations- oder Behindertensport?

z.B. Lehrwart für Körper- und Sinnesbehinderte u.Ä.

ja
 nein
 bin gerade dabei

Hätten Sie gerne eine Zusatzausbildung im Bereich Integrations- oder Behindertensport?

- ja nein weiß nicht

Wie oft tauschen Sie sich mit anderen SportlehrerInnen (KollegInnen, ExpertInnen u.Ä.) über die Gestaltung von inklusivem Schulsport aus?

- häufig manchmal selten nie

Bilden Sie sich im Bezug auf inklusiven Sportunterricht selbst weiter?

z.B. Bücher, Internet, Gespräche mit ExpertInnen u.Ä.

- ja nein ein wenig

Haben Sie außerschulische berufliche Erfahrungen mit Behindertensport oder inklusivem Sport?

z.B. Freizeitsportangebote für Kinder mit Behinderung u.Ä.

- ja nein weiß nicht

Inwiefern sind Sie mit rechtlichen und theoretischen Grundlagen von inklusivem Schulsport vertraut?

z.B. Landesdurchführungsgesetze, Prinzipien von Inklusion, usw.

- sehr vertraut teilweise vertraut kaum vertraut gar nicht vertraut

Kennen Sie den Unterschied zwischen Integration und Inklusion?

- ja nein weiß nicht

Wie viel Unterstützung erhalten Sie vom/von der SchulleiterIn, wenn es um den inklusiven Schulsport geht?

	viel	ausreichend	kaum	gar keine
persönliche Unterstützung (Gespräch, Austausch, Motivation u.Ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organisatorische Unterstützung (Fort- und Weiterbildungsangebote u.Ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Worin liegt Ihrer Meinung nach die Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung?

Hier sind wieder mehrere Antworten möglich.

- SchülerInnen ein Gefühl der Normalität geben
- Vermittlung sozialer Kompetenzen
- Identitätsbildung
- Anstoß zum außerschulischen Sporttreiben
- Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit
- Sonstige

Welche Ziele sollten im inklusiven Schulsport auf jeden Fall verfolgt werden?

Es sind mehrere Antworten möglich.

- Homogenisierung der Gesamtgruppe
- Eingliederung der SchülerInnen mit Behinderung in die Klassengemeinschaft
- Balance zwischen gemeinsamen und differenzierten Angeboten finden
- Gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten
- Nutzung der Chancen von Heterogenität
- Sonstige

Wie viele inklusiv geführten Klassen oder Gruppen haben Sie im Schuljahr 2010/11 in Bewegung und Sport unterrichtet?
z.B. Integrationsklassen, Kooperative Klassen, Förderklassen u.Ä.

1
2
3
4
5
>5

Wie viele SchülerInnen mit Behinderung gab es in diesen Klassen insgesamt?

1

Welche Behinderungen hatten die 2010/11 unterrichteten IntegrationsschülerInnen?

Sie können mehrere Antworten anklicken.

- körperliche Behinderungen
- Sinnesbehinderungen oder Kommunikationsstörungen
- Lernbehinderungen
- sonstige geistige Behinderungen (z.B. Autismus, Down Syndrom)
- psychische Behinderungen (z.B. Verhaltensstörung)
- Mehrfachbehinderungen
- Sonstige

Wie schätzen Sie die behindertengerechte Einrichtung bzw. Beschaffenheit der schulischen Strukturen für den Sportunterricht ein?

z.B. Sporthallen und -anlagen, Garderoben, Geräte und Materialien, u.Ä.

- sehr gut gut weniger gut schlecht

Wie schätzen Sie selbst die Beteiligung von SchülerInnen mit Behinderung im Fach Bewegung und Sport an Ihrer Schule ein?

- sehr gut gut weniger gut schlecht

Aus welchen Gründen werden Schülerinnen mit Behinderung an Ihrer Schule vom Sportunterricht befreit?

Es sind mehrere Antworten möglich.

- Ärztliche Freistellung
- Entscheidung der Eltern
- Mangelnde Schulstrukturen (z.B. Sporthalle für RollstuhlfahrerInnen nicht erreichbar)
- Personalprobleme (z.B. keine zusätzlichen Betreuungspersonen)
- Organisatorische Probleme
- Sonstige

Werden an Ihrer Schule alternative Aktivitäten für SchülerInnen mit Behinderung angeboten, die nicht am Sportunterricht teilnehmen?

z.B. Therapieformen, Förderunterricht in anderen Fächern, u.Ä.

- ja
- nein
- teilweise
- weiß nicht

Haben Sie im inklusiven Sportunterricht 2010/11 mit SonderpädagogInnen oder anderen ZusatzbetreuerInnen zusammengearbeitet?

- ja nein

Gab es gemeinsame Unterrichtsplanungen (längerfristig oder für einzelne Stunden) mit dem/der SonderpädagogIn?
Sollten Sie 2010/11 mit mehr als nur einem/einer SonderpädagogIn zusammengearbeitet haben, gehen Sie bei dieser und den nächsten Fragen bitte vom Durchschnitt Ihrer Erfahrungen aus.

- ja nein teils teils

Wie oft haben Sie die von Ihnen geplanten Stundeninhalte vor Unterrichtsbeginn mit dem/der SonderpädagogIn besprochen?

- häufig manchmal selten nie

Haben Sie und der/die SonderpädagogIn eher getrennt (z.B. durch Teilung der Gruppe) oder eher im Team unterrichtet?

- Ausschließlich getrennt
 Vorwiegend getrennt
 Vorwiegend im Team
 Ausschließlich im Team

Wie oft gab es gemeinsame Gespräche und Reflexionen mit dem/der SonderpädagogIn?

z.B. Austausch über Entwicklungen der SchülerInnen mit Behinderung, gegenseitiges Feedback, usw.

- häufig manchmal selten nie

Wie würden Sie die Kooperation mit den SonderpädagogInnen im Jahr 2010/11 insgesamt bewerten?

- sehr gut gut weniger gut schlecht

Wie oft wurden SchülerInnen mit Behinderung für das Auf- und Abbauen von Geräten bzw. für Sicherungsaufgaben (z.B. beim Gerätturnen) eingesetzt?

- häufig manchmal selten nie

Wie oft wurden im inklusiven Sportunterricht folgende Lernsituationen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung eingesetzt?

Koexistente Lernsituationen (z.B. getrennte Aktivitäten)

- häufig manchmal selten nie

Kommunikative Lernsituationen (z.B. gemeinsame Reflexion nach einem Spiel)

- häufig manchmal selten nie

Kooperative Lernsituationen (z.B. gemeinsame Bewältigung eines Parcours)

- häufig manchmal selten nie

Kompetitive Lernsituationen (z.B. Wettkampfsituationen)

- häufig manchmal selten nie

Wie oft gab es gemeinsame (inklusive) Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen?

Aktivitäten der ganzen Gruppe

- häufig manchmal selten nie

Kleingruppen- oder Partneraktivitäten

- häufig manchmal selten nie

Gemeinsame Aktivitäten, die für alle SchülerInnen neu sind (z.B. neue Spiele aus anderen Kulturen)

- häufig manchmal selten nie

Wie oft haben Sie im Unterricht offene oder entdeckende Lernformen für gemeinsame Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen eingesetzt?

z.B. Erfinden und Gestalten von Aktivitäten durch die SchülerInnen selbst, Aufgaben mit offenem Ausgang, Projektarbeiten u.Ä.

- häufig manchmal selten nie

Wie schätzen Sie den Prozentsatz inklusiver (gemeinsamer) und getrennter Aktivitäten im Sportunterricht 2010/11 ein?

Bitte geben Sie die beiden Prozentwerte anhand Ihrer subjektiven Einschätzung so ein, dass sie gemeinsam 100% ergeben. Es ist nicht notwendig, das % Zeichen zu setzen.

inklusive Aktivitäten für Regel- und
IntegrationsschülerInnen

getrennte Aktivitäten für Regel- und
IntegrationsschülerInnen

Wie sehr stimmen sie der Aussage zu, dass Sportunterricht umso besser funktioniert, je homogener die Gruppe ist?

- stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

Welche Aufgaben übernahmen SchülerInnen mit und ohne Behinderung bei gemeinsamen Aktivitäten?

SchülerInnen mit Behinderung übernahmen passive Rollen und Aufgaben (z.B. Geführt-Werden durch einen Parcours).

- häufig manchmal selten nie

SchülerInnen mit Behinderung übernahmen aktive Rollen und Aufgaben (z.B. Führen eines/r anderen durch einen Parcours).

- häufig manchmal selten nie

Alle SchülerInnen übernahmen abwechselnd aktive und passive Rollen und Aufgaben

- häufig manchmal selten nie

Wie empfinden Sie den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht?

Mehrfachantwort möglich.

- Der Umgang mit Heterogenität fällt mir schwer
 Der Umgang mit Heterogenität fällt mir leicht
 Der Umgang mit Heterogenität ist schulischer Alltag
 Der Umgang mit Heterogenität ist eine große Herausforderung
 Sonstige

Wie oft konnten die SchülerInnen im Jahr 2010/11 über die Auswahl von Stundeninhalten mitbestimmen oder Wünsche äußern?

	häufig	manchmal	selten	nie
SchülerInnen mit Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen ohne Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Waren bei Abstimmungen oder Gruppenentscheidungen im Unterricht (z.B. über die Auswahl eines Spiels) prinzipiell auch die SchülerInnen mit Behinderung beteiligt?

- ja
 nein
 nur SchülerInnen mit leichten Behinderungen
 weiß nicht

Denken Sie, dass Sie SchülerInnen mit Behinderung aufgrund Ihrer Beeinträchtigungen manchmal anders als RegelschülerInnen behandeln?

- ja nein teils teils weiß nicht

Denken Sie, dass Sie SchülerInnen mit körperlicher Behinderung anders behandeln als solche mit geistiger (z.B. Lernbehinderung) oder psychischer (z.B. Verhaltensstörung) Behinderung?

- ja nein teils teils weiß nicht

Wie oft erhielten SchülerInnen im Sportunterricht Lob oder positive Bestärkung (z.B. Motivieren, Anfeuern) von Ihrer Seite?

	häufig	manchmal	selten	nie
SchülerInnen mit Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen ohne Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft erhielten SchülerInnen von Ihrer Seite Feedback über ihre individuellen Könnens- und Leistungsfortschritte?

	häufig	manchmal	selten	nie
SchülerInnen mit Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen ohne Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft haben Sie im Umgang zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen 2010/11 die folgenden Aspekte wahrgenommen?

	häufig	manchmal	selten	nie
Ein- oder gegenseitige Ablehnung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distanziertheit oder Skepsis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nähe oder Freundschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft haben Sie bei RegelschülerInnen die folgenden Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber SchülerInnen mit Behinderung beobachtet?

	häufig	manchmal	selten	nie
Ausgrenzung oder Diskriminierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ignoranz oder Gleichgültigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Akzeptanz und Wertschätzung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft haben Sie im Sportunterricht bewusst Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz gesetzt?

- häufig
- manchmal
- selten
- nie

Wie oft haben Sie bei gemeinsamen Aktivitäten beobachtet, dass Regel- und IntegrationsschülerInnen einander ohne Anweisung Ihrerseits bei der Aufgabenbewältigung unterstützten?

z.B. spontanes Helfen, gemeinsame "Schlachtrufe", gegenseitiges Anfeuern usw.

- häufig
- manchmal
- selten
- nie

Wie hoch war Ihrer Meinung nach die Kooperation zwischen Regel- und IntegrationschülerInnen im Sportunterricht 2010/11?

- hoch
- eher hoch
- eher gering
- gering

Wie oft haben Sie im Sportunterricht bewusst Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit auf beiden Seiten gesetzt?

- häufig
- manchmal
- selten
- nie

Wie oft wurden im inklusiven Sportunterricht 2010/11 traditionelle Sportspiele (Fußball u.Ä.) gespielt, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren?

z.B. durch Regel-, Umwelt- oder Materialveränderungen

- häufig
- manchmal
- selten
- nie

Wie oft gab es gesonderte Spielangebote für SchülerInnen mit Behinderung, während die RegelschülerInnen ein traditionelles Sportspiel (Fußball u.Ä.) spielten?

- häufig
- manchmal
- selten
- nie

Mit welcher Absicht wurden bei gemeinsamen Spielen die Teams gebildet?

	immer	häufig	manchmal	nie
Es wurden möglichst leistungshomogene Teams gebildet (z.B. für einen guten Spielfluss)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wurden bewusst leistungsheterogene Teams gebildet (z.B. zur Nutzung von Unterschieden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Waren an Reflexionsgesprächen im Jahr 2010/11 prinzipiell auch alle SchülerInnen mit Behinderung beteiligt?

z.B. am Ende oder zu Beginn einer Stunde

- ja
- nein
- nur SchülerInnen mit körperlicher oder leichter geistiger Behinderung
- weiß nicht

Wie oft wurde 2010/11 gemeinsam mit allen SchülerInnen über Unterschiede (z.B. in Aussehen, Verhalten oder Leistungsfähigkeit) und Verschiedenartigkeit gesprochen?
z.B. im Rahmen von Gesprächen vor oder nach einem Spiel

- häufig manchmal selten nie

Wie oft gab Gelegenheiten, in denen Regel- und IntegrationsschülerInnen sich über neue Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten austauschen konnten?

- häufig manchmal selten nie

Wie werden SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht beurteilt?

	Note	Verbal	Nicht beurteilt
SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit Sinnesbehinderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit Sprachbehinderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit Lernbehinderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit einer anderen geistigen Behinderungen (z.B. Down Syndrom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit Verhaltensstörungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhand welcher Kriterien beurteilen Sie SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht?

Sie können mehrere Antworten geben. Beschränken Sie sich aber auf tatsächlich eingesetzte Kriterien.

- Keine, SchülerInnen mit Behinderung werden mit Sehr Gut beurteilt
- Gleiche Kriterien wie für RegelschülerInnen
- Körperliche und/ oder geistige Leistungsvoraussetzungen
- Körperliche und/ oder geistige Leistungsgrenzen
- Individueller Lernfortschritt
- Sonstige

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Sollten Sie Fragen zu dieser Untersuchung haben oder an deren Ergebnissen interessiert sein, kontaktieren Sie mich gerne unter theresa.schmelzer@gmx.at!

Weiterhin alles Gute,
Theresa Schmelzer

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B.: für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B.: Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Wien, im Mai 2012

Theresa Schmelzer

Lebenslauf

Name: Schmelzer Theresa

Geburtsdatum/-ort: 27.07.1987; Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

- 1993 – 1997 Volksschule Gols
- 1997 – 2005 Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Neusiedl am See
- 2005 – 2006 Diplomstudium für Italienisch (Romantstiki) an der Universität Wien
- 2006 – 2012 Lehramtsstudium für UF Bewegung und Sport und UF Italienisch
- 2008 – 2009 Auslandsstudium an der Università di Bologna (Italien) im Rahmen des Mobilitätsprogramms LLP/Erasmus

Sprachen

- Deutsch (Muttersprache)
- Englisch (fließend)
- Italienisch (fließend)
- Österreichische Gebärdensprache ÖGS (Grundlagen)

Zusatzqualifikationen

- Cambridge First Certificate in English (2002)
- Rettungsschwimmerausbildung (2006)
- Ausbildung zur Schulsportlehrerin und -begleitlehrerin (2008)
- Ausbildung zur Snowboardbegleitlehrerin (2010)
- Österreichische Gebärdensprachausbildung am Sprachenzentrum Wien (2011-2012)

Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

- 2009-2012 Trainerin für Kinderschwimmkurse an der Schwimmschule Nautilus in 3400 Klosterneuburg
- Seit 2008 Tätigkeiten als Ski- bzw. Snowboardbegleitlehrerin auf Schulsportkursen
- Erfahrungen in der privaten Kinderbetreuung

Wien, am 13.05.2012