



Peter Neumann

Fälle von Inklusion im Sportunterricht

Impressum

Die vorliegende Handreichung wird von der Unfallkasse Baden-Württemberg den Bildungseinrichtungen des Landes Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt.

Wir danken unserem Kooperationspartner, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, für ihre fachliche Unterstützung.

ISBN 978-3-86825-358-0

2. Auflage März 2020

Autor:



Prof. Dr. Peter Neumann

Professor für Sportpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg



Kontakt:

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Abteilung für Sportwissenschaft/Sportpädagogik
Im Neuenheimer Feld 720
69120 Heidelberg

Redaktion:

Prof. Dr. Peter Neumann | Pädagogische Hochschule Heidelberg
Hans-Joachim Wachter | Unfallkasse Baden-Württemberg

Vervielfältigung, auch in Auszügen, nur mit schriftlicher Genehmigung der Unfallkasse Baden-Württemberg.

Umsetzung, Grafik und Layout:

Jedermann-Verlag GmbH, Heidelberg

Druck:

M+M Druck GmbH, Heidelberg

Bildnachweis:

Zeichnungen von Valerie Pfister

Titelbild: © 2xSamara.com – stock.adobe.com

S. 5: istock.com/FatCamera

S. 14: © pressmaster – stock.adobe.com

S. 50: istock.com/FatCamera

S. 80: © satyrenko – stock.adobe.com

S. 114: istock.com/FatCamera

S. 148: © sakhorn38 – stock.adobe.com

Fälle von Inklusion im Sportunterricht

Gliederung:

	Vorwort	5
1	Fälle von Inklusion im Sportunterricht – Einführung und begriffliche Klärungen	7
2	Förderschwerpunkt „Lernen“	14
2.1	Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „Lernen“	18
2.2	Drei Fallbeispiele aus dem <i>Grundschulsportunterricht</i>	23
	2.2.1 „Ich möchte das Spiel nicht mehr spielen – ich habe es nicht verstanden!“	23
	2.2.2 „Jetzt macht mir auch der Sportunterricht keinen Spaß mehr!“	28
	2.2.3 „Ich helfe Dir!“	32
2.3	Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der <i>Sekundarstufe I</i>	36
	2.3.1 „Aus, das Spiel ist jetzt vorbei!“	36
	2.3.2 „Jetzt habe ich es verstanden!“	41
	2.3.3 „Kann ich Ihnen helfen?“	45
3	Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“	50
3.1	Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“	52
3.2	Drei Fallbeispiele aus dem <i>Grundschulsportunterricht</i>	54
	3.2.1 Felizitas ohne Ball beim Völkerball.....	54
	3.2.2 Tom geht nicht aus der Halle.....	59
	3.2.3 „Willst Du nicht wieder mitmachen?“	64
3.3	Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der <i>Sekundarstufe I</i>	68
	3.3.1 „Ist der Knoten richtig?“	68
	3.3.2 „Sarah war draußen!“	72
	3.3.3 „Ich mach‘ das mit Esther!“	76
4	Schwerpunkt „Autismus-Spektrum-Störungen“	80
4.1	Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Schwerpunkt „Autismus“	81
4.2	Drei Fallbeispiele aus dem <i>Grundschulsportunterricht</i>	86
	4.2.1 „Ich muss auch noch gefangen werden!“	86
	4.2.2 „Du bist und bleibst für mich dasselbe alte A. ...!“	90
	4.2.3 „Lasst den Fabian, der ist jetzt wütend!“	94
4.3	Zwei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der <i>Sekundarstufe I</i>	98
	4.3.1 „Ohne meinen Freund mache ich das nicht!“	98
	4.3.2 „Ich kann mich nicht zerteilen!“	104

5	Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“	110
5.1	Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“	112
5.2	Drei Fallbeispiele aus dem <i>Grundschulsportunterricht</i>	116
5.2.1	Allein im Abenteuerland.....	116
5.2.2	Keine Lust auf Zombieball	120
5.2.3	Angepasste Aufgaben für Kilian im E-Rolli	124
5.3	Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der <i>Sekundarstufe I</i>	128
5.3.1	Sandra ist (zu) langsam.....	128
5.3.2	„Kannst Du bitte leicht spielen?“	132
5.3.3	„Der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“	138
6	Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“	144
6.1	Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“	145
6.2	Drei Fallbeispiele aus dem <i>Grundschulsportunterricht</i>	154
6.2.1	„So lernt Niko das Schwimmen nicht!“	154
6.2.2	„Der Ahmet hat uns schon wieder den Reifen weggenommen!“	159
6.2.3	„Aua, der Terence hat mir wehgetan!“	163
6.3	Vier Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der <i>Sekundarstufe I</i>	173
6.3.1	„Das habe ich schon 100 Mal gemacht!“	173
6.3.2	„Das gilt auch für Dich: Pedro!“	177
6.3.3	„Mike ist abgehauen!“	182
6.3.4	„Ich kann das allein!“	186
7	Literatur	190

Vorwort

Die Idee dieser Handreichung geht auf sportunterrichtliche Selbsterfahrungen als Sportlehrer, auf Hospitationen im Sportunterricht und auf Gespräche mit Sportlehrkräften zurück, die sich, so wie ich mich, mit der schulgesetzlich fixierten Aufgabe in Baden-Württemberg konfrontiert sahen und sehen, Gemeinsamen Unterricht im Fach Sport der Sekundarstufe I bzw. in Bewegung, Spiel und Sport der Grundschule zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Auch wenn angesichts der neuen Anforderungen des Unterrichtens der Wunsch nach Unterrichtsrezepten schnell aufkam und auch heute noch in der sportunterrichtlichen Praxis allgegenwärtig ist, ist doch ersichtlich, dass es kaum oder keine (sinnvollen) allgemeinen Strategien oder Handlungsempfehlungen zum inklusiven Sportunterricht geben kann, da methodisch-didaktische Entscheidungen in starkem Maße von den situativen Bedingungen und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen abhängen; und diese können eben von Fall zu Fall und manchmal auch von Tag zu Tag oder sogar von Stunde zu Stunde sehr unterschiedlich sein.

Mit dieser Einsicht war zugleich die Idee geboren, eine praxisgesättigte und praxisanregende Handreichung zu schreiben, in der auf die großen und kleinen Schwierigkeiten hingewiesen wird, die im Gemeinsamen Sportunterricht oftmals an der Tagesordnung sind. Für diese suchte ich nach angemessenen Lösungen in Form von Empfehlungen – in und jenseits der Fachliteratur. Die vorliegende Handreichung beschreibt und analysiert dazu alltägliche Fälle von Inklusion und explizit keine „Sonderfälle“, „Problemfälle“, „Härtefälle“ oder „Störfälle“, die ich im Sportunterricht an verschiedenen Schulen im Großraum Heidelberg und Mannheim über einen Zeitraum von ca. drei Jahren beobachtet habe.

Als Kooperationspartner für diese Idee konnte ich die Unfallkasse Baden-Württemberg (UK BW) gewinnen und habe für die konstruktive Begleitung und Unterstützung dieses Entwicklungsprojektes zu danken.

Eine wichtige Anmerkung zur Gestaltung der Handreichung: Um betreffende Schüler*innen nicht als behinderte Schüler*innen öffentlich zu machen und sie auf ein bestimmendes Merkmal zu reduzieren, finden die Leser*innen in dieser Handreichung kaum Fotos. Wir vertrauen darauf, dass die vielen Grafiken ebenso dabei helfen, den Text zu illustrieren und das Gemeinte optisch zu unterstützen.

Ich hoffe, interessierten Leser*innen mit dieser Form der Handreichung hilfreiche und vor allem praxistaugliche Hinweise und Anregungen für einen bewussten Umgang mit behinderten Schüler*innen im gemeinsamen Sportunterricht geben zu können. Deshalb würde ich mich über ein Feedback von Ihnen sehr freuen.



Mein besonderer Dank gilt meiner Projektmitarbeiterin Frau Carina Große, die von September 2016 bis Februar 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Fälle von Inklusion im Sportunterricht“ tätig war und in dieser Zeit konkrete Fälle in verschiedenen Schulen beobachtet und beschrieben hat. Als wissenschaftliche Hilfskraft hat in dieser Zeit Frau Katharina Stief vor allem an den Einführungskapiteln zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ und zum Schwerpunkt „Autismus“ mitgearbeitet.

Darüber hinaus habe ich meinen (ehemaligen) Studierenden, Benjamin Bohn, Oliver Eichner, Kristina van Haaren, Ali Hanbas und Janik Schweikert, dafür zu danken, dass sie im Rahmen eines Hauptseminars an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ihre Beobachtungen aus dem Gemeinsamen Sportunterricht dokumentiert und teilweise auch kommentiert haben, sodass ich diese Beschreibungen zu Fällen ausbauen konnte.

Besonders bedanken will ich mich abschließend bei den Sportlehrkräften Uljana Götz und Bernd Reuss, die mir ihre „Fälle“ aus dem Sportunterricht schriftlich zugänglich gemacht haben; diese habe ich namentlich kenntlich gemacht.

Peter Neumann

1 Fälle von Inklusion im Sportunterricht

Einführung und begriffliche Klärungen

Nach der aktuellen bildungspolitischen Reform des schulischen Bildungssystems besuchen in allen Bundesländern immer mehr Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf Regelschulen. Auch in Baden-Württemberg ist „Inklusion“ schulgesetzlich seit dem Schuljahr 2015/16 geregelt.¹

Aufgrund vielseitiger Verwendungen ist Inklusion ein schillernder Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen. Inklusion beschränkt sich keineswegs auf das schulische Bildungssystem. Vielmehr betrifft die Umsetzung der ratifizierten UN-Resolution aus dem Jahr 2009 (conventions on the rights of persons with disabilities) viele Lebens- und Arbeitsbereiche.

Das grundlegende Ziel von Inklusion ist die „Minimierung von Diskriminierung“ und die „Maximierung sozialer Teilhabe“ (Werning, 2016, S. 229). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen einerseits Anpassungsleistungen des Einzelnen erfolgen und andererseits existente gesellschaftliche Barrieren abgebaut werden. Mit Blick auf geforderte Anpassungen des schulischen Bildungssystems lassen sich zwei Positionen unterscheiden, die jeweils verschiedene Inklusionsverständnisse vertreten:

- Die **radikale** Position der Inklusion fordert die Abschaffung der Förderzentren (damit wäre das sogenannte „Elternwahlrecht“ obsolet), den Verzicht auf die förderschwerpunktspezifische Diagnose (Stichwort: „Dekategorisierung“) sowie den flächendeckenden Ausbau eines inklusiven Bildungssystems, sodass alle Schüler*innen gemeinsam eine Schule besuchen können (Giese & Weigelt, 2017, S. 18 f.).
- Die **moderate** Position der Inklusion fordert die Bestandssicherung sonderpädagogischer Expertise im Rahmen von Förderzentren. Die Schließung von Förderzentren birgt für alle Beteiligten die Gefahr des Verlusts spezifischen Wissens (Expertenwissen). Zudem muss es alternative Schulbesuchsmöglichkeiten geben, wenn sich im Rahmen eines Gemeinsamen Unterrichts für den/die zu inkludierende Schüler*in oder die Lerngruppe unüberwindbare Schwierigkeiten einstellen sollten. Davon zeugt die in der Öffentlichkeit nicht bekannte Quote der sogenannten „Rückkehrer“; damit sind förderbedürftige Schüler*innen gemeint, die von der Regelschule zurück an ein Förderzentrum wechseln (Irle, 2016).

Sind Bezeichnungen, wie Behinderung, Beeinträchtigung oder Förderbedürftigkeit, politisch überhaupt korrekt?

Prinzipiell sollte es im Sprachgebrauch vermieden werden, Menschen als Träger eines bestimmten Merkmals auf dieses Merkmal zu reduzieren und Menschen aufgrund bestimmter psychischer Dispositionen oder körperlich-kognitiver Einschränkungen zu diskriminieren. Vielmehr sollten sie zum Vollzug eines möglichst autonomen und sinnerfüllten Lebens befähigt werden.

Vor diesem Hintergrund können Menschen bei der Ausübung von Aktivitäten eingeschränkt (beeinträchtigt) sein und angesichts existenter gesellschaftlicher Bedingungen behindert werden.

International ist deshalb oftmals von Schüler*innen mit oder ohne special needs die Rede. Diese Formulierung aufnehmend, spreche ich von Schüler*innen mit (diagnostiziertem) Förderbedarf.

¹ Die Bezeichnung „Regelschule“ ist nicht ganz zutreffend, da sonderpädagogische Förderzentren auch Regelschulen sind. Eigentlich müsste es „allgemeine Schule“ heißen. Allerdings ist auch diese Bezeichnung nicht eindeutig. Im Folgenden bezeichnen „Regelschulen“ sowohl Grundschulen als auch weiterführende Schulen außer sonderpädagogische Förderschulen bzw. Förderzentren.

Inklusion – Folgen für die Unterrichtsgestaltung

Nach Auffassung verschiedener Autor*innen steht Inklusion synonym für einen produktiven „Umgang mit Heterogenität“. Diese Sichtweise teile ich nicht. Denn damit wird verwässert, um was es eigentlich geht: Es geht um die Planung und Durchführung eines Gemeinsamen Unterrichts, in dem spezifische Unterstützungsleistungen für die Schüler*innen mit Beeinträchtigung erbracht werden – mit oder ohne sonderpädagogischen Lehrkräften. Solche Anpassungsleistungen des Unterrichts sind für andere Heterogenitätsdimensionen nicht in gleicher Weise vorgesehen: Wie werden beispielsweise Schüler*innen mit migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten oder sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen im Unterricht unterstützt?

Die vorliegende Handreichung folgt der moderaten Position. Inklusiv bedeutet in diesem Kontext zunächst nichts anderes als ein Angebot an Regelschulen, das als Gemeinsamer Unterricht (GU) bezeichnet wird. Daneben ist der Besuch eines sonderpädagogischen Förderzentrums eine Option für jene Schüler*innen, die einen festgestellten Förderbedarf haben.²

Für die konkrete Planung und Gestaltung eines Gemeinsamen Sportunterrichts ist unerlässlich, sich mit den verschiedenen Arten und Graden der Behinderung auseinanderzusetzen. Es macht beispielsweise einen großen Unterschied, ob es um den Gemeinsamen Sportunterricht mit sehbehinderten oder mit geistig beeinträchtigten Schüler*innen geht. Deshalb werden in dieser Handreichung förderschwerpunktspezifische Kategorien beachtet.

Unterrichtliche Formen, in denen mit beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schüler*innen gearbeitet wird, sind hauptsächlich der Gemeinsame Unterricht und das Prinzip der Außenklasse:

- Im Gemeinsamen Unterricht lernen nichtbehinderte und behinderte Schüler*innen gemeinsam und werden dabei entweder zielhomogen oder zieldifferent unterrichtet. Man unterscheidet Einzelinklusion von Gruppeninklusion.
- In der Außenklasse lernen nichtbehinderte und behinderte Schüler*innen zeitweilig gemeinsam. Dazu kooperiert eine Klasse einer Regelschule mit einem Förderzentrum in ausgewählten Fächern zu bestimmten Zeiten und das Förderzentrum stellt dafür neben ausgewählten Schüler*innen auch sonderpädagogisches Lehrpersonal ab.
- Darüber hinaus existieren weitere Formen, die in der Handreichung jedoch nicht berücksichtigt werden. Experten gehen im Weiteren davon aus, dass eine so weitreichende Veränderung des Schul- und Förderschulsystems in Deutschland eine Generation lang dauern wird. Dieser Umbauprozess braucht somit viel Zeit und wird vermutlich nicht störungsfrei verlaufen. Deshalb ist es verständlich, dass es neben Zusprüchen immer auch Bedenken gegenüber einem Sportunterricht mit beeinträchtigten Schüler*innen gibt.

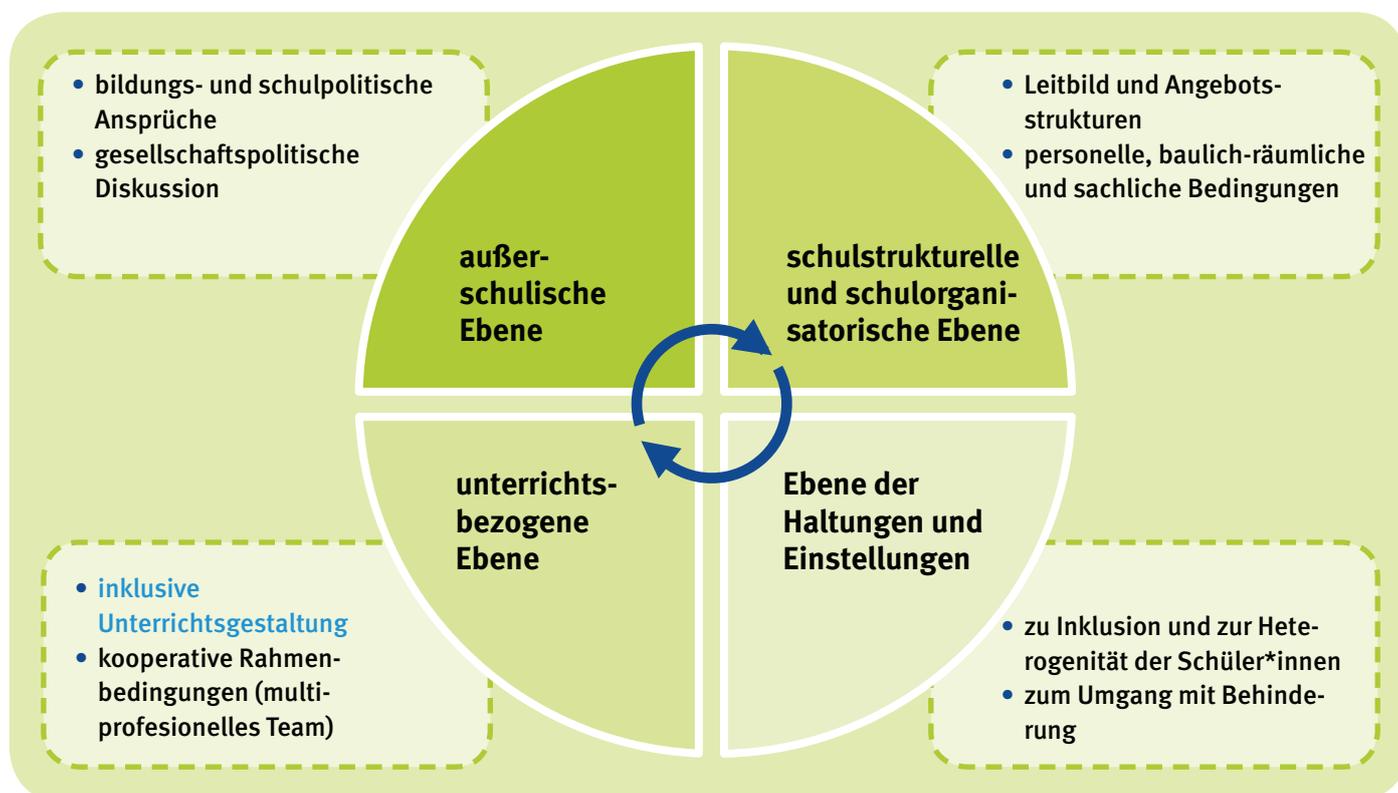
Inklusion – ein komplexer Schulentwicklungsauftrag

Bezeichnenderweise haben viele Bundesländer mit der Umsetzung einer inklusiven Beschulung zu einem Zeitpunkt begonnen, an dem zwar eine schulgesetzliche Regelung, aber noch keine untergesetzlichen Regelungen³ formuliert worden waren. Dies hat zur Folge, dass viele berechnete Fragen der betroffenen Lehrkräfte und Schulleitungen, beispielsweise nach (sonderpädagogischer) Unterstützung, insbesondere zu Beginn dieses Prozesses nicht beantwortet werden konnten und zum Teil immer noch auf eine befriedigende Antwort warten.

² Der Gemeinsame Unterricht ist ein eingeführter Eigenname, der oftmals mit GU abgekürzt und in der Regel großgeschrieben wird.

³ Die Bezeichnung „untergesetzliche Regelung“ steht für Regeln, die beispielsweise von Verwaltungseinheiten, wie der Schulverwaltung oder der Bildungsadministration, unterhalb von Schulgesetzen gefasst und bestimmt werden. Der Bedarf an solchen Regelungen erwächst aus der Anwendung von Gesetzen, die viele Fragen und Fälle nicht detailliert genug erfassen können, sodass es bei der Anwendung zu Problemen kommt (Hirn, 2016).

Inklusion im Bildungssystem ist nicht Sache einer Lehrkraft allein, sondern ein für Schulen und Unterricht überaus komplexer und komplizierter Entwicklungsprozess. Das folgende Mehrebenenmodell soll in Anlehnung an Singer (2015, S. 169) die unterschiedlichen Ebenen aufzeigen.



Da die meisten Sportlehrkräfte weder über eine inklusionsbezogene Ausbildung verfügen noch inklusionsthematische Fortbildungen besuchen konnten, ist es wenig verwunderlich, wenn sich Sportlehrkräfte überwiegend skeptisch gegenüber den Ansprüchen und Anforderungen eines Gemeinsamen Sportunterrichts äußern und viele Probleme bei der alltäglichen Umsetzung befürchten und berichten (Neumann, 2016; 2017). Vor allem kollidieren funktionale Erwartungen von Sportlehrkräften an einen funktionierenden und leistungsfähigen Körper mit einer (sonderpädagogischen) Förderorientierung (Meier & Ruin, 2015, S. 95). Somit hängt die Haltung der Sportlehrkräfte gegenüber „Inklusion“ stark von deren fachkulturellem Selbstverständnis sowie von der Enge oder Weite der sportbezogenen Sozialisation und Biografie ab (Ruin & Meier, 2015).

Gut gemeinte Appelle der Bildungspolitik an die Lehrkräfte reichen vor diesem Hintergrund bei weitem nicht aus. Gerade in Bezug auf die bildungspolitisch zu verantwortenden Rahmenbedingungen schulischer Inklusion darf die vielstimmige Kritik nicht überhört werden: Beispielsweise mangelt es an klaren untergesetzlichen Regelungen im Umgang mit behinderten Schüler*innen im Regelschulsystem oder an personellen Ressourcen, damit eine sonderpädagogische Unterstützung verlässlich und umfassend erfolgen kann. Es fehlt an Fortbildungen, an Unterstützungen (Entlastungen) sowie an dienlichem und differenziertem Unterrichtsmaterial für die in der Inklusion tätigen Regelschullehrkräfte. Bauliche Gegebenheiten stellen vielerorts häufig Hindernisse für die schulische Praxis dar.

Dieser Handreichung liegt die Auffassung zu Grunde, dass Inklusion nicht einer Sportlehrkraft obliegt, sondern Aufgabe der Schule und der Schuladministration ist. Der engagierten Sportlehrkraft drohen Überlastung und Abbruch, wenn es keine inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen an der Schule gibt. Bekanntermaßen wird eine inklusive Schulsituation von allen daran Beteiligten umso positiver beurteilt, wenn zahlreich und wirksam notwendige Rahmenbedingungen erfüllt werden (Singer, 2015, S. 149).

Die Bildungspolitik tut sich noch schwer mit der Einsicht, dass ein so gewaltiger Umbauprozess nicht kostenneutral zu haben ist. Denn mangelnde finanzielle, personelle oder strukturelle Ressourcen lassen sich durch Engagement allein nicht, zumindest nicht auf Dauer, ausgleichen. Vor allem können auf dieser brüchigen Basis inklusive Schulstrukturen weder entwickelt noch verlässlich abgesichert werden.

Idee und Anspruch der Handreichung

Vor dem aufgezeigten Hintergrund geht die vorliegende Handreichung von der These aus, dass die derzeitige Umsetzung der bildungspolitischen Reform schulischer Inklusion im Sportunterricht Probleme hervorruft, die bearbeitet und gelöst werden müssen. Ich halte es für wenig zielführend, wenn Inklusionsbefürworter ausschließlich auf die Chancen schulischer Inklusion verweisen und gegenläufige empirische Fakten und schulische Erfahrungsberichte ignorieren und wenn Inklusionsgegner ausschließlich auf die Probleme schulischer Inklusion hinweisen und nicht beachten, dass es auch empirisch belegte Chancen und Erfolge schulischer Inklusion gibt.

Angesichts real existierender Probleme und Schwierigkeiten will die Handreichung Sportlehrkräften praxisdienliche Anregungen geben, wie sie beeinträchtigte Schüler*innen in den Sportunterricht einbeziehen – sozial integrieren – können. Schulgesetzlich geregelt ist nämlich nur die Möglichkeit der Teilhabe („Ich bin dabei, nehme aber noch nicht teil“). Die Bedingungen der konkreten Teilnahme am Sportunterricht müssen die Beteiligten selbst durch soziales Handeln ausgestalten (Röh, 2016, S. 388).

Teilnehmen ist ein mehrschichtiger Prozess aus Teilnehmenwollen, Teilnehmenkönnen und Teilnehmendürfen. Eine Teilnahme am Gemeinsamen Unterricht ist somit nicht einfach vorzusetzen, sondern das Teilnehmen basiert auf einem wechselwirkenden Verständigungsprozess, der gelingen, aber auch misslingen kann.

Ziel ist es, die didaktische Sensibilität der Leser*innen für die besonderen Ansprüche eines Gemeinsamen Sportunterrichts zu steigern und mit Hilfe der vorgeschlagenen Empfehlungen das schon vorhandene pädagogische Handlungsrepertoire zu erweitern. Mit Hilfe authentischer „Fälle von Inklusion im Sportunterricht“ werden beispielhaft problemhaltige Situationen aufgezeigt, um diese didaktisch zu reflektieren und abschließend in praxisrelevante und praxisanregende Impulse für einen Gemeinsamen Sportunterricht zu überführen. Impulse für die unterrichtliche Gestaltung werden dabei auf zwei verschiedenen Ebenen geliefert: Erstens geht es um Anregungen für das unterrichtliche Handeln, um für die beschriebene Unterrichtssituation Handlungsalternativen aufzuzeigen. Zweitens geht es um Überlegungen, die auch schulstrukturelle Gesichtspunkte ins Spiel bringen. Denn für die schulische Unterstützung beeinträchtigter Schüler*innen sind – in der Regel – verschiedene Lehrkräfte und Einrichtungen zuständig.

Das Teilnehmen im Sportunterricht wird oftmals als Mitmachen bezeichnet. Mitmachen oder Mitspielen sind diesem Verständnis folgend, grundlegende Voraussetzungen für die Umsetzung pädagogischer Ansprüche. Denn das Mitmachen oder das Mitspielen allein erfüllen den sonderpädagogischen Förderanspruch (noch) nicht. Insofern soll die vorliegende Handreichung optimierte Möglichkeiten des Mitmachens aufzeigen, um die soziale Integration beeinträchtigter Schüler*innen zu unterstützen.

Wer sich im Gemeinsamen Sportunterricht in dieser Weise um das gemeinsame Lernen der Schüler*innen Gedanken macht, dem helfen

in der Regel allgemeine Prinzipien sportunterrichtlicher Inklusion kaum. Bedeutsamer sind konkrete Anregungen, die mit den jeweiligen Rahmenbedingungen abgestimmt sind. Nach Wurzel (2008) können nämlich nur „mit Blick auf die konkreten Merkmale der Beteiligten“ sinnvolle Überlegungen und Entscheidungen in einer heterogenen Gruppe getroffen werden (S. 125). Insofern will die vorliegende Handreichung den Blick für die Spezifik unterschiedlicher Fälle von Inklusion schärfen und nennt deshalb auch Art und Grad der jeweiligen Beeinträchtigung.

Was ist mit Fällen von Inklusion gemeint?

Mit einem „Fall“ kann Unterschiedliches gemeint sein. Ein Fall kann ein besonderer Einzelfall sein. Ein Fall kann aber auch ein Fall von oder ein Fall für etwas sein. Das je Besondere oder das Allgemeine eines Falles werden dabei von einem Beobachter konstruiert. Denn ob ein bestimmtes Ereignis im Sportunterricht einen Fall darstellt, hängt vom individuellen Standpunkt, vom Wissen und der Erfahrung des Betrachters ab (Wolters, 2015, S. 20).⁴

Ich spreche von „Fällen“ von Inklusion, um auf die Spezifik des jeweiligen Einzelfalles aufmerksam zu machen. Jeder portraitierte Fall ist somit zunächst ein Einzelfall. Weil jeder Fall anders ist, ist eine individuelle Betrachtung und Beratung notwendig. Im Zuge der Fallbeschreibung und der Fallbearbeitung kann der jeweilige Fall auch über sich hinausweisen. Beispielsweise kann er auf allgemeine Fragen zum inklusiven Sportunterricht aufmerksam machen.

Warum wird in dieser Handreichung überhaupt mit Fällen gearbeitet?

Sportlehrkräfte benötigen für die schwierige Aufgabe, einen lernförderlichen und Gemeinsamen Sportunterricht zu gestalten, anschauliche und authentische Beispiele, die nicht auf idealen, sondern auf realen schulischen und sportunterrichtlichen Rahmenbedingungen basieren. Deshalb finden die Leser*innen im Rahmen der Fallbeschreibungen konkretisierende Angaben zum individuellen und unterrichtlichen Kontext. Diese Angaben sollen den Fall anschaulich und verständlich machen. Sie müssen aber zugleich abstrakt bleiben und dürfen keine Details nennen, weil die jeweiligen Personen und Institutionen nicht wiedererkannt werden dürfen.

Warum werden in der Handreichung hauptsächlich problematische Fälle bearbeitet?

Die Auseinandersetzung mit Fällen von Inklusion soll für die Leser*innen lehrreich sein. Für den Umgang mit beeinträchtigten Schüler*innen im Sportunterricht können jedoch keine fertigen „Rezepte“ vorgelegt werden. Deshalb müssen Sportlehrer*innen angeregt und unterstützt werden, über die aufgezeigten Fälle nachzudenken, um so – idealerweise – mögliche didaktische Handlungsoptionen zu erkennen und zu prüfen: Wie würde ich mit den beschriebenen Fällen in meinem Sportunterricht umgehen? Welche Lösungen für die beschriebenen Probleme würde ich vorschlagen? Solche weitreichenden Reflexionen gelingen erfahrungsgemäß eher an Beispielen misslungenen Unterrichts als an Beispielen gelungener Praxis (Scherler & Schierz, 1993).

⁴ Je weniger ein Betrachter beispielsweise Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht kennt und je weniger praktische Erfahrungen er im Umgang mit Gemeinsamen Sportunterricht hat, umso weniger Deutungs- und Erklärungswissen kann er einbringen und umso schwerer fällt es ihm, die jeweils beobachteten Unterrichtssituationen im Hinblick auf inklusionsspezifische Fragen zu reflektieren und zu analysieren.

In der Handreichung werden vorzugsweise Szenen beschrieben, die den jeweiligen Beobachtern als „Problem“ aufgefallen sind. Von einem Problem spreche ich dann, wenn in dieser Szene gegen eine sportpädagogische Norm verstoßen wurde (Scherler, 2004, S. 21–28). Dieser Verstoß wird nach der Beschreibung der Szene mit Hilfe eines didaktischen Kommentars aufgezeigt und begründet. Darin wird in erster Linie nur das jeweilige Hauptproblem aufgegriffen, das beispielsweise zu einem Konflikt etc. geführt hat. Vor diesem Hintergrund erfolgen dann konkrete Empfehlungen für ein alternatives Lehrerhandeln in der betreffenden Unterrichtssituation, aber auch längerfristig angelegte Lösungsvorschläge.

Bei der Auswahl der portraitierten Fälle wurde auf eher „milde“ Formen geachtet. Es werden keine „schweren“ Fälle von Inklusion berücksichtigt, vor denen vor allem Experten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung immer wieder warnen (Ahrbeck, Hölter, Stein) oder die im Zusammenhang mit Mehrfachbehinderung eine umfassende pflegerische oder medizinische Betreuung erforderlich machen. Solche Beispiele gibt es zweifelsohne in der schulischen Praxis, es sind dies aber eher „Grenzfälle“, die alle Beteiligten im Sportunterricht an Grenzen bringen.

Welcher gedanklichen Logik folgt die Handreichung?

1. Die Handreichung konzentriert sich auf die Primarstufe (Grundschule) und auf die Sekundarstufe I (Gemeinschaftsschule, Realschule, Haupt- und Werkrealschule). Die Auswahl der Schulstufen und Schulformen lässt sich damit begründen, dass derzeit in der Grundschule über 50 % der Schüler*innen mit Förderbedarf beschult werden, die in eine allgemeine Schule inkludiert werden. Die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg verstehen sich gemäß ihres Schulprogramms als inklusive Schulen.
2. Die Handreichung folgt der Unterscheidung in unterschiedliche Förderbereiche und betont damit deren Spezifität (Giese & Weigelt, 2017). Berücksichtigt werden vorrangig die Förderbereiche Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung sowie Autismus⁵, weil diese Förderschwerpunkte zu den häufigsten im Sportunterricht gehören (KMK, 2018). Um interessierte Leser*innen mit basalen Bezeichnungen, Merkmalen sowie methodisch-didaktischen Konsequenzen vertraut zu machen, finden sich zu jedem Förderschwerpunkt Einführungstexte.
3. Die Handreichung fokussiert jeweils sechs Fälle innerhalb der Förderbereiche, anteilig in beiden Schulstufen (Grundschule/Sekundarstufe I). Die Fälle werden mit einigen Hintergrundinformationen zu Personen, Lerngruppe und Unterrichtssituation angereichert. Diese Informationen gehen jedoch nicht ins Detail, da Personen und Institutionen nicht identifiziert werden dürfen (Anonymität).

5 In Baden-Württemberg ist der Schwerpunkt „Unterricht und Erziehung von Schüler*innen mit autistischem Verhalten“ nicht in einem eigenen sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) repräsentiert. In der Handreichung wird dieser Schwerpunkt dennoch separat berücksichtigt angesichts der für die Gestaltung des Sportunterrichts resultierenden Spezifika.





2 Förderschwerpunkt „Lernen“

Der Förderschwerpunkt „Lernen“ ist der zahlenmäßig größte Bereich aller Förderschwerpunkte. Er betrifft annähernd 37 % aller Schüler*innen mit Förderbedarf (Werning, 2016, S. 230): Waren es 2007 insgesamt 218.385 Schüler*innen mit dem Förderbedarf „Lernen“, wurden 2016 noch 191.196 Schüler*innen erfasst (KMK, 2018, S. 3).

Beeinträchtigungen im Lernen gehen oftmals einher mit Beeinträchtigungen in anderen Bereichen. Deshalb werden beispielsweise Mehrfachbeeinträchtigungen in einem Förderschwerpunkt zusammengeführt, der sich „emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Lernen“ nennt (KMK, 2018, S. 3 f.).

Die Inklusionsquote im Bereich „Lernen“ differiert sehr stark nach den verschiedenen Bundesländern (KMK, 2018, S. 25 f.). Sie ist auch abhängig von den unterschiedlichen Schulformen. Der Anteil aller Schüler*innen mit einem Förderbedarf „Lernen“, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, beträgt derzeit fast 50 % (KMK, 2018, S. XIX). Entsprechend oft ist der Förderbedarf „Lernen“ im Gemeinsamen Unterricht vertreten.



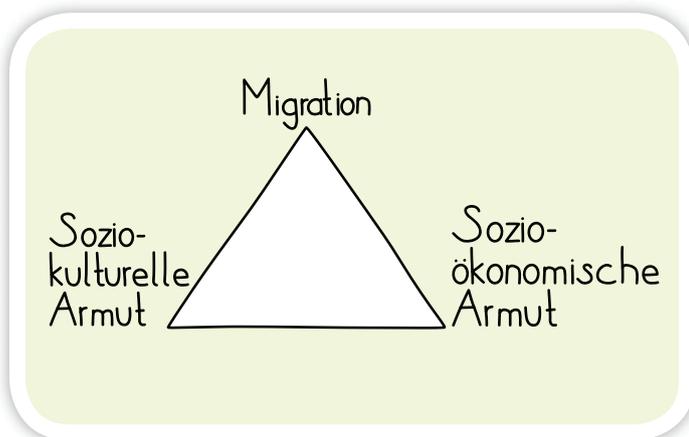
Hinweise zum Verständnis „Lernbehinderung“

Der Förderschwerpunkt „Lernen“ ist der einzige Förderschwerpunkt, der sich in seiner Definition auf die Schule als Bildungsinstitution bezieht. Damit ist die Dauer der Gültigkeit dieser Diagnose an die Schulpflicht gekoppelt. Speziellen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ haben jene Schüler*innen, „die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen in allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können“ (KMK, 1999, S. 4).

Im Unterschied zu den geläufigen Bezeichnungen „Lernschwierigkeit“ und „Lernstörung“ bezeichnet „Lernbehinderung“ allgemeine und überdauernde Beeinträchtigungen beim (schulischen) Lernen (Greisbach, 2017, S. 33 f.). Die Bezeichnung „Lernbehinderung“ läuft damit zumindest partiell Gefahr, den betroffenen Schüler*innen ein „Versagen in der Schule“ zu unterstellen bzw. dies zu prognostizieren.

Merkmale lernbehinderter Schüler*innen

Auch wenn es sicherlich nicht die oder den lernbehinderte/n Schüler*in gibt, lassen sich typische Merkmale und Verhaltensweisen dieser Schüler*innen beschreiben. Beispielsweise kommen lernbehinderte Schüler*innen überproportional häufig aus einem sozioökonomisch benachteiligten bzw. unterprivilegierten Milieu; sie leben in einem wenig lernförderlichen familiären Umfeld mit einem geringen Einkommen, unsicheren Zukunftsaussichten und haben oftmals eine ausländische Staatsangehörigkeit; Migration, sozioökonomische Armut und Bildungsarmut stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und manifestieren eine soziale und kulturelle Chancengleichheit (Werning, 2016, S. 230; Ahrbeck, 2012, S. 48).



Diese spezifischen Sozialisationsbedingungen gelten als besonders prekär für schulische Bildung. Die geringe soziokulturelle Anregung, die familiäre Instabilität und die oftmals fehlenden oder mangelnden sozioökonomischen Ressourcen bedingen eine Handlungs- und Entscheidungslogik, die stark gegenwartsorientiert geprägt ist und Investitionen und Anstrengungen in zukünftige Perspektiven enorm verengt: „Mit einiger Wahrscheinlichkeit werden sie später ein Leben führen, das dem ihrer Eltern beziehungsweise Elternteile entspricht oder ihm selbst sehr nahe kommt“ (Ahrbeck, 2012, S. 49).

Neben den soziokulturellen Faktoren, die bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten und Lernbehinderung oftmals dominieren, gibt es weitere Faktoren, die als ursächlich für eine Lernbehinderung angesehen werden (z. B. frühkindliche Schädigungen). Daher sind lernbehinderte Schüler*innen trotz potenzieller Gemeinsamkeiten individuell zu betrachten.

Die folgende Tabelle zeigt in dieser Hinsicht verallgemeinernd Aspekte auf, die wichtige kognitive Voraussetzungen und motivationale Bedingungen schulischen Lernens betreffen. Idealtypisch sind dies die Bereiche der Handlungs- oder Lernsteuerung, die Nutzung von Lernstrategien, die Lernmotivation sowie das (fachliche wie überfachliche) Wissen. Je nach individueller Lernausgangslage können solche geminderten Fähigkeiten und Kenntnisse den intendierten Lernprozess erschweren.

Mit Blick auf einen Gemeinsamen Unterricht kann – übereinstimmend – davon ausgegangen werden, dass insbesondere lern- und leistungsschwächere Schüler*innen von einem anregungsreichen schulischen und unterrichtlichen Umfeld profitieren können. Zumindest legen Untersuchungsergebnisse nahe, dass lernbehinderte Schüler*innen in inklusiven Unterrichtssettings gleiche oder bessere kognitive Lernleistungsentwicklungen zeigen als in einem Förderschulsystem (Werning, 2016, S. 230 f.). Der Unterricht in der Sonderschule gilt als ungünstig für intendierte Lernerfolge (Schumann, 2007, S. 10).

Etwas überspitzt, empirisch durch Studien jedoch gut belegt, lässt sich die These aufstellen, dass die Förderschule „Lernen“ für betreffende Schüler*innen „eine massive Bildungsbeschränkung“ (Hölter, 2011, S. 16) bedeutet: Denn „[e]ine Homogenität in sozialer, sprachlicher oder kognitiver Hinsicht sowie die Zentrierung auf eine Förderart scheint eher eine Weiterentwicklung zu behindern als zu fördern“ (ebd.). Deshalb spricht Schumann (2007) von der Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“ und plädiert folglich für einen Gemeinsamen Unterricht.

Mangelnde metakognitive Handlungssteuerung

- Arbeitsschritte werden eher lückenhaft und oberflächlich geplant.
- Der eigene Wissenserwerb, Lernfortschritte oder Lernbarrieren können kaum beobachtet, realistisch eingeschätzt oder kontrolliert werden.
- Probleme werden nicht oder kaum tiefergehend bedacht und es wird selten nach eigenen Lösungswegen gesucht.

Mangelnde Beherrschung von Lernstrategien

- Ein vorgegebenes oder geplantes Vorgehen wird kaum zielstrebig verfolgt.
- Vorgegebene Lern-, Denk- und Gedächtnisstrategien werden kaum erfolgreich angewendet.
- Die Vergessensrate ist hoch und die Behaltensrate eher klein.

Mangelnde Lernmotivation

- Anstrengungsbereitschaft und willentliche Konzentration sind gering und kurz.
- Lernbemühungen werden schnell (und oft ohne Ergebnis) beendet.
- Ablenkungsbereitschaft ist hoch, ebenso wie die Bereitschaft zu nichtaufgabenbezogenem Verhalten.

Mangelndes inhaltliches Wissen und fehlende Kenntnisse

- Inhaltliche Vorkenntnisse und Kenntnisse in den schulrelevanten Fächern sind (oft) gering.
- Die bereichsspezifische Wissensbasis ist schmal.
- Aufgrund mangelnder (inhaltlicher) Vorkenntnisse wird ein erfolgreiches Lernen deutlich erschwert, das stringent an Vorkenntnisse und Vorerfahrungen anknüpft.

Allerdings werden in der Forschung neben kognitiven Lernprognosen auch ambivalente Folgen schulischer Inklusion mit Blick auf soziale und emotionale Effekte belegt. Diesbezüglich sind für lernbehinderte Schüler*innen neben positiven auch negative psychosoziale Folgen einer inklusiven Beschulung zu erwarten; insbesondere weisen sie nämlich ein schlechteres Selbstkonzept im Vergleich zum Förderschulsystem auf (Werning, 2016, S. 231). Dieser (negative) Befund dürfte der Anwendung und Verwendung der sozialen Bezugsnorm geschuldet sein, mit der die betroffenen Schüler*innen ihre erbrachten kognitiven Leistungen selbst bewerten bzw. von ihren Mitschüler*innen bewertet werden. Deshalb muss es besonders im Gemeinsamen Sportunterricht ein basales Anliegen sein, stigmatisierende, beschämende oder missachtende Lern- und Leistungssituationen für alle Schüler*innen zu vermeiden und allen Anzeichen von sozialer Ausgrenzung entschieden zu begegnen.



2.1 Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „Lernen“

Besondere Bedürfnisse im Sportunterricht

Auf den ersten Blick besitzt der Sportunterricht als praktisches Fach für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ günstige Voraussetzungen: Im Unterschied zu den üblichen Enttäuschungen und den häufigen Niederlagen in den kognitiv dominanten Unterrichtsfächern bietet der Sportunterricht diesen Schüler*innen scheinbar gute Möglichkeiten zur Kompensation kognitiver Defizite. Sportunterricht ist für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten bedeutsam, weil sie in ihm „andere Formen der Selbstrealisierung und -bestätigung in Situationen entdecken können, die vom schulischen Lernen unbelastet sind“ (Hölter, 2007, S. 787).

Doch dieses Bild gerät ins Wanken, wenn man schicht- und milieuspezifische sowie motivationale Aspekte berücksichtigt, die für viele lernbehinderte Schüler*innen relevant sind. Beispielsweise spielt der tradierte und normierte Sport bei vielen lernbehinderten Schüler*innen keine dominante freizeitrelevante Rolle, da ihnen der Zugang zum vereinsgebundenen Sport nicht in gleicher Weise möglich ist wie Schüler*innen mit einem anderen sozioökonomischen Status (Hölter, 2008). Nichtsdestotrotz vertreten viele Schüler*innen ein eher hartes und enges Sportverständnis, indem sie beispielsweise nur „Fußball“ als

Sport anerkennen oder sich aufgrund divergierender Bedürfnisse und persönlicher Enttäuschungen aus dem Sportunterricht mehr oder weniger vollständig zurückziehen.

Für diese Schüler*innen ist es somit von besonderer Bedeutung, ob und inwieweit die motorischen Anforderungen im Sportunterricht anschlussfähig an die außerschulische Lebenslogik sind. Leistungserwartungen in traditionellen Bewegungsfeldern, wie Schwimmen, Leichtathletik oder Turnen, entsprechen kaum der jeweiligen Lebenssituation und sind aufgrund ihrer Übungsbedürftigkeit nicht mit den alltäglichen Bewegungsroutinen und gegenwartsbezogenen Handlungsorientierungen kompatibel. Geduldiges Lernen und Üben im Sportunterricht stößt schnell an (enge) motivationale Grenzen und aufgrund der dominanten lebenslogischen Perspektive auf Ablehnung (Kastaun, 1981).

Aus dem Gesagten lassen sich einige didaktische und unterrichtsorganisatorische Hinweise ableiten, die bei der Gestaltung eines Gemeinsamen Sportunterrichts mit lernbehinderten Schüler*innen bedeutsam sind, da sie die besondere Lernausgangslage sowie lernpsychologische Aspekte (z. B. Lernmotivation) berücksichtigen (Werning, 2016, S. 231 f.):

1. Schulsystemprobleme einkalkulieren

Vermutlich haben viele lernbehinderte Schüler*innen Probleme mit typischen schulischen Verhaltenserwartungen, was beispielsweise Pünktlichkeit, Anstrengungsbereitschaft, Fleiß, Leistungswille, Frustrationstoleranz und respektvolle Umgangsformen anbelangt. Abweichungen im Verhalten sind auch im Sportunterricht zu erwarten: Mangelnde Anstrengungsbereitschaft kann sich sehr deutlich in Wettkampf- und Spielsituationen zeigen und dort zu Problemen und Konflikten führen, wenn die betreffenden Schüler*innen eine geringe Frustrationstoleranz haben. Im Gemeinsamen Sportunterricht sollten deshalb kurze und klare Klassen- und Unterrichtsregeln möglichst gemeinschaftlich aufgestellt werden. Diese Regeln betreffen beispielsweise individuelle Ausstiegs- und Wiedereinstiegsoptionen im Fall von Konflikten in emotional dichten Sportspielsituationen (siehe dazu Fallbeispiel 2.2.1). Zudem sollten vermehrt spielerisch-sportliche Unterrichtsthemen zum Tragen kommen, die nicht auf langfristigen Übungsprozessen beruhen, sondern die von den Schüler*innen primär erwartete Effekte des Wohlfühlens, des Spaß- und Erfolg-Habens bedienen.⁶

2. Barrierearmes Lernen im Sportunterricht anstreben

Je nach individueller Lernausgangslage können sich für lernbehinderte Schüler*innen kognitive sowie soziale Anforderungen im Sportunterricht als Lernbarrieren erweisen. So können Spiel- oder Wettkampffregeln, Aufgabenstellungen oder Anweisungen nicht flüssig gelesen, verstanden oder behalten werden. Daraus können Überforderungssituationen resultieren, die für die betreffenden Schüler*innen sehr belastend sind und die sie an einer befriedigenden Teilnahme am Spiel hindern (siehe dazu Fallbeispiele 2.2.2; 2.3.2).

Eine in der Arbeit mit lernbehinderten oder geistig behinderten Schüler*innen bewährte Option besteht in den Empfehlungen für ein *einfaches Lesen* sowie in der Verwendung einer *einfachen Sprache* und einer *einfachen Organisation*.

Empfehlungen für ein einfaches Lesen (z. B. beim Einsatz von Postern)

- Eine große, fett gedruckte und klare Schrift verwenden.
- Anfangs auch in BLOCKSCHRIFT schreiben (SPIEL statt Spiel).
- Kurze Sätze verwenden mit nicht mehr als 5–8 Wörtern.
- Möglichst bekannte Worte aus der Alltagssprache nutzen und nicht zu viele verschiedene Wörter.
- Den jeweiligen Kontext (z. B. Bilder oder wiederholte Satzmuster) als Verständnishilfe einsetzen.
- Eher kurze Wörter verwenden und nur wenige Wörter mit drei und mehr Silben.

⁶ Hölter (2008) plädiert angesichts systembedingter Passungsprobleme zwischen starren schulischen Bedingungen und den (motivationalen) Lernvoraussetzungen lernbehinderter und verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher für Entschulungsangebote, z. B. bewegungsbezogene Exkursionen, Projekte oder AGs im Ganztage.

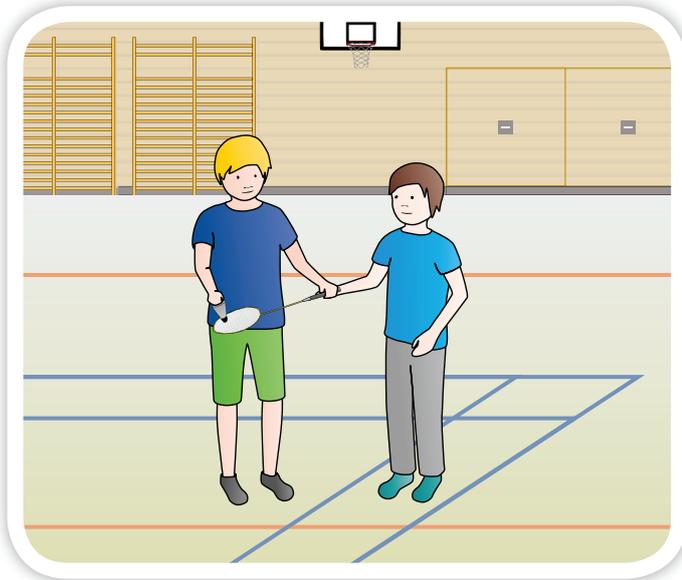
Empfehlungen für eine *einfache* Organisation im Sportunterricht⁷

- Regeln in einfacher Sprache und in Ich-Form formulieren.
- Regeln durch Plakate in einfacher Sprache, Bilder und Symbole verdeutlichen.
- Spielfelder oder Laufwege klar markieren (z. B. Hütchen, Pfeile, Farben).
- Niederlagenakkumulation vermeiden (z. B. bei Wettbewerben auch die Zufallsvariante berücksichtigen).
- An bekannten Spielen und Spielformen ansetzen und dazu Modifikationen vorschlagen oder entwickeln lassen.
- Eher in kleinen Gruppen spielen und üben lassen, um einen besseren Überblick zu ermöglichen.
- Anzahl und Komplexität von Regeln bei Wettkämpfen und Spielen klein halten.
- Beim Bewegungslernen oder Einführen von Spielen neben der Sprache Bilder und Vorbilder nutzen, Vorzeigen und Nachmachen lassen, Probedurchgänge vereinbaren, um Wettkampfdruck abzufedern.
- In kleinen Schritten vorgehen, Lernen und Üben in überschaubaren Phasen und festen Wiederholungen organisieren; individuelles Lerntempo und Aufgabenwahlen vorsehen.
- Aufgaben beim Bewegen oder Lernen in Partnerarbeit organisieren (Lehrkraft teilt Tandems ein und achtet auf Leistungsheterogenität).
- Wiederholungen mit leichten Änderungen, Steigerungen, Verfremdungen anbieten.
- Das „laute“ Denken nutzen, um als Lehrkraft mögliche Lern- oder Verständnisschwierigkeiten erkennen zu können.

3. Selbstwertsteigernde Bewegungs- und Lernerfahrungen ermöglichen

Für lernbehinderte Schüler*innen kann der Sportunterricht aufgrund seiner spezifischen Leistungs- und Lernanforderungen im Unterschied zu kognitiven Fächern eine exklusive Möglichkeit in der Schule sein, zu selbstwertdienlichen Erfolgserlebnissen zu gelangen. Davon betroffen sind aber nicht alle lernbehinderten Schüler*innen, sondern vorzugsweise jene, die mit den gestellten motorischen Anforderungen vergleichsweise gut zurechtkommen. Vor diesem Hintergrund kann dies im Einzelfall auch zu einem übertriebenen Ehrgeiz einzelner Schüler*innen oder zu übergroßer Empfindlichkeit im Falle von Kritik bzw. beim Erleben von Niederlagen führen. Pädagogisch ist es jedoch keine tragfähige Lösung, betreffende Schüler*innen durch einen Spiel- oder Wettkampfabbruch vor potenziellen Niederlagen „schützen“ zu wollen (siehe dazu Fallbeispiel 4).

⁷ In Anlehnung an Greisbach (2017, S. 43–45) und Krone und Göhring (2015).



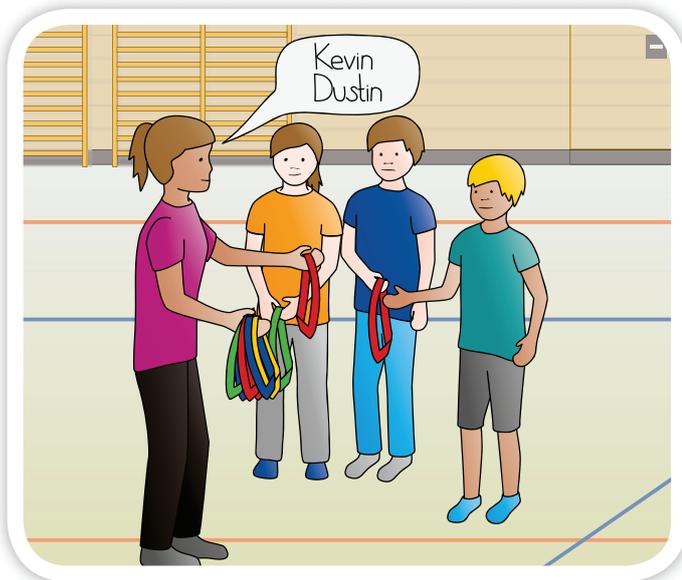
4. Kooperative Lernsituationen und Partnerlernen etablieren

Lernbehinderte Schüler*innen werden im Fachunterricht in der Regel zieldifferent unterrichtet und arbeiten deshalb oftmals allein. Je nach Diagnose erhalten sie eine gezielte Förderung bei singulären Lernschwierigkeiten oder ein langfristiges Förderangebot bei gravierenden Lernbeeinträchtigungen. Um möglichen Nebenfolgen einsamen Lernens und sozialer Isolation in Lerngruppen entgegen zu wirken, ist es dienlich, Aufgaben im Unterricht kooperativ zu gestalten. Somit können lernschwächere Schüler*innen von lernstärkeren Schüler*innen profitieren und ihr Lernniveau möglicherweise steigern. Dies ist allerdings nicht immer didaktisch möglich und sinnvoll. Peer-Tutoring oder Peer-Unterstützung kann im Sportunterricht jedoch problemorientiert und lernförderlich sein. Allerdings sollte die Sportlehrkraft das Partnerlernen genau beobachten, damit sich im Stundenverlauf kein dominantes Verhalten Einzelner in den Tandems aufbaut und festigt (siehe dazu Fallbeispiel 3).

keren Schüler*innen profitieren und ihr Lernniveau möglicherweise steigern. Dies ist allerdings nicht immer didaktisch möglich und sinnvoll. Peer-Tutoring oder Peer-Unterstützung kann im Sportunterricht jedoch problemorientiert und lernförderlich sein. Allerdings sollte die Sportlehrkraft das Partnerlernen genau beobachten, damit sich im Stundenverlauf kein dominantes Verhalten Einzelner in den Tandems aufbaut und festigt (siehe dazu Fallbeispiel 3).

5. Aufbau von Freundschaften und soziale Akzeptanz fördern

Die „dunkle“ Seite schulischer Inklusion betrifft u. a. die Folgen mangelnder sozialer Anerkennung behinderter Schüler*innen (Ahrbeck, 2012, S. 31 f.). Soziale Ausgrenzung im Sportunterricht betrifft insbesondere nicht beachtete und nicht beliebte Schüler*innen, die leistungsschwach sind und die einen geringen sozialen Peerstatus besitzen (Grimminger & Gieß-Stüber, 2009). Solche Schüler*innen erleben Abwertungen und Missachtungen durch ihre Mitschüler*innen, kämpfen um Anerkennung oder ergeben sich ihrem Schicksal als „Outsider“.



Deshalb ist es wichtig, die soziale Akzeptanz der Schüler*innen innerhalb einer Lerngruppe zu fördern. Dazu sollte die Lehrkraft beispielsweise in sozialen Entscheidungssituationen, wie der Mannschaftseinteilung oder der Tandembildung, selbst die Entscheidungshoheit ausüben. Damit können Schwächere vor der drohenden sozialen Isolation und Ausgrenzung geschützt werden. Zudem sollte die Lehrkraft Wettbewerbssituationen zunächst dosiert einsetzen und den Schüler*innen dann Möglichkeiten der Vergabe eines Handi- oder Procaps vermitteln. So können die Schüler*innen zukünftig auf Handlungsalternativen bei der Verarbeitung von Sieg und Niederlage zurückgreifen (Stallmann, 2016).

Darüber hinaus ist bei betroffenen Schüler*innen besonders auf die Ausbildung motorischer Basisqualifikationen zu achten: Wer beispielsweise einen Ball nicht variabel werfen und diesen auch nicht sicher fangen kann, ist kein/e starke/r Mitspieler*in (Verstärkung) für ein Team!

6. Feedback zum Sozialverhalten und Förderung positiven Verhaltens

Wenn lernbehinderte Schüler*innen Schwierigkeiten haben, ihr milieubedingtes Kommunikations- und Sozialverhalten den schulischen und unterrichtlichen Standards anzupassen, ergeben sich mitunter disziplinarische Probleme und beiderseitige Akzeptanzschwierigkeiten. Deshalb ist es wichtig, dass Sportlehrkräfte für ihren Sportunterricht klare und einfache Verhaltenserwartungen formulieren und den betreffenden Schüler*innen regelmäßig das gezeigte Sozialverhalten rückmelden. In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte vor allem positives Verhalten gezielt wertschätzen und weniger Kritik an negativem Verhalten üben.

7. Keine Förderstunden zeitgleich mit dem Sportunterricht anbieten

Lernbehinderte Schüler*innen haben in verschiedenen Fächern besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf. Solche zusätzlichen Förderstunden im individuellen Stundenplan und im schulischen Angebotsplan überschneidungsfrei zu organisieren, ist keine leichte Aufgabe. Deshalb kommt es immer wieder vor, dass lernbehinderte Schüler*innen nicht am Sportunterricht teilnehmen (können), da ihnen zeitgleich sonderpädagogische Förderstunden angeboten werden. Dies ist besonders häufig der Fall, wenn es keine feste sonderpädagogische Abordnung an die Regelschule gibt, sondern nur einen mobilen sonderpädagogischen Dienst. Im fachlichen Interesse sollte eine sportpädagogisch unerwünschte Kollision von der Sportlehrkraft angesprochen und – nach Möglichkeit – vermieden werden, damit die betreffenden Schüler*innen am Sportunterricht teilnehmen können.

2.2 Drei Fallbeispiele aus dem Grundschulsportunterricht

2.2.1 „Ich möchte das Spiel nicht mehr spielen – Ich habe es nicht verstanden!“

In diesem Fall geht es um Verständnisschwierigkeiten beim Erlernen eines neuen Bewegungsspiels und die Frage, wie die Einführung eines Spiels gestaltet werden kann, damit Schüler*innen mit dem Förderbedarf „Lernen“ schnell Zugang finden können.



Marie besucht eine vierte Klasse und hat den Förderbedarf „Lernen“. Sie macht im Sportunterricht einen eher zurückhaltenden Eindruck. Grundlegende Bewegungsaktivitäten, wie Balancieren, Springen, Rollen, einen Ball werfen, fangen oder prellen, bereiten ihr (noch) Schwierigkeiten. Marie klagt öfter über kleinere Verletzungen oder Beschwerden. Sie ist in keinem Sportverein Mitglied.

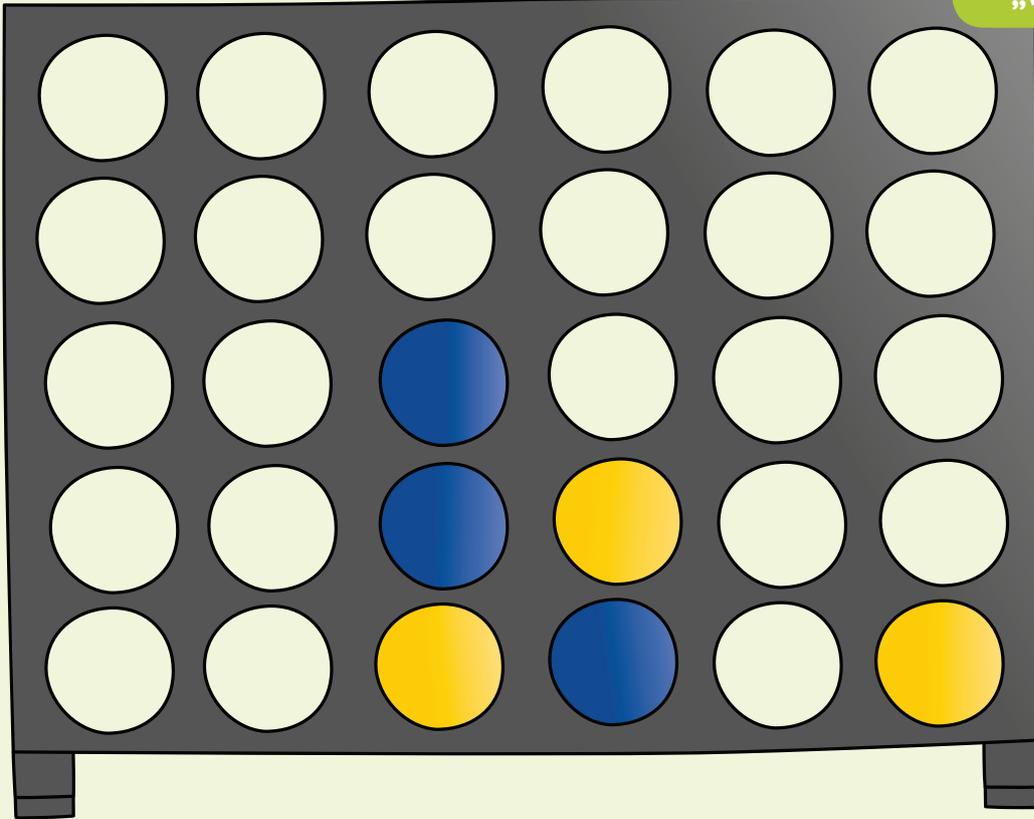
Neben Marie sind in der Klasse noch drei weitere Schüler*innen mit einem festgestellten Förderbedarf „Lernen“. Die sonderpädagogischen Stunden werden vorzugsweise für die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik geblockt. Eine Schulbegleitung gibt es nicht.

Im Sportunterricht hat die Klasse in den letzten Wochen eine längere Unterrichtsreihe absolviert, sodass die heutige Einzelstunde als „Spielstunde“ angekündigt wird.

Nach dem beliebten Einstiegsspiel „Monsterball“⁸ stellt der Sportlehrer den Schüler*innen ein neues Spiel vor: „Vier gewinnt!“. Weil nicht alle Schüler*innen die Spielidee des gleichnamigen Strategiespiels kennen, erklärt der Lehrer die Grundregeln des Spiels und demonstriert mit Hilfe einer Schülerin den geplanten Handlungsablauf. Im Gegensatz zum Steckspiel soll „Vier gewinnt!“ in der Sporthalle als Umkehrstaffel organisiert werden (Neumann & Ottinger, 2017).

8 Beim „Monsterball“ handelt es sich um ein einfaches Abwurfspiel. Gespielt wird in dieser Klasse mit zwei Softbällen. Jeder spielt gegen jeden. Ziel ist es, möglichst viele Mitschüler*innen abzuwerfen und dabei selbst nicht abgeworfen zu werden. Abgeworfene nehmen auf der Bank Platz und warten darauf, dass der Spieler, der sie abgeworfen hat, selbst abgeworfen wird. Dann dürfen diese Spieler*innen wieder aktiv am Spiel teilnehmen (entspricht der Idee beim Zombieball). Mit dem Ball in der Hand dürfen maximal drei Schritte gemacht werden. Gewonnen haben die Spieler*innen, die zuletzt auf dem Spielfeld stehen. Ruft die Sportlehrkraft jedoch „Monsterball“, dürfen alle Abgeworfenen wieder am Spiel teilnehmen. Im Prinzip ist Monsterball also ein Endlosspiel.

„Vier gewinnt!“



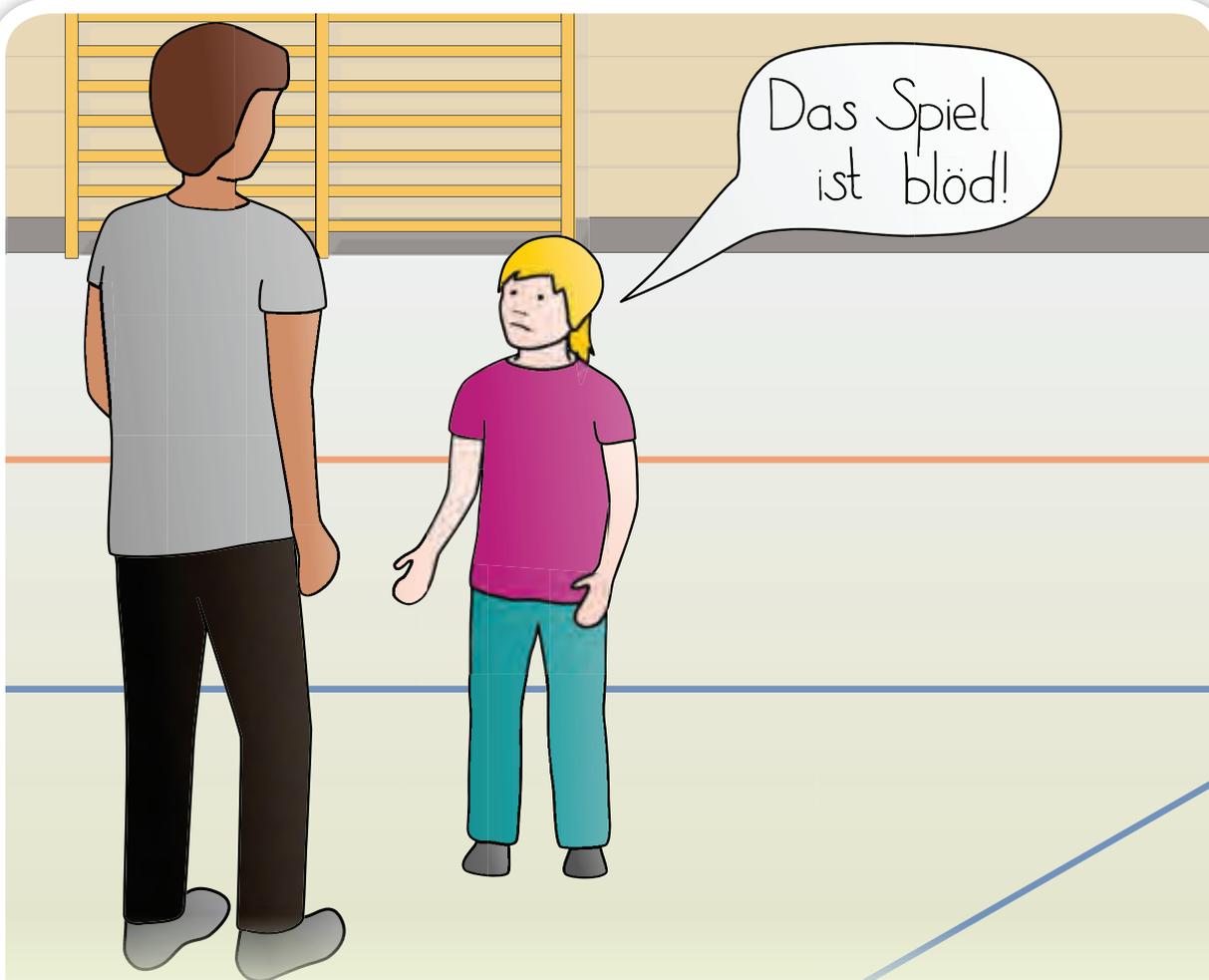
„Vier gewinnt!“

Die Idee des Steckspiels „Vier gewinnt!“ besteht darin, vier Steine in Folge zu platzieren: senkrecht, horizontal oder diagonal. Gewonnen hat die/der Spieler*in, der/dem dies zuerst gelingt. Dazu stecken die Spielenden jeweils abwechselnd einen Chip in die Schlitzes des Spiels. Damit die Chips unterschieden werden können, sind diese farblich verschiedenen (z. B. gelb/blau).

Für den Einsatz im Sportunterricht wird die Grundidee dieses Spiels beibehalten, die Steck-Regel jedoch verändert. Anstelle des Einsteckens werden Gegenstände auf das Spielfeld, das auf dem Hallenboden, z. B. mit Hilfe von Gymnastikreifen konstruiert wird, von zwei Teams gelegt. Dazu läuft jeweils ein Mitglied nach dem Startsignal zum Feld, legt dort einen „Stein“ ab und schlägt auf dem Rückweg den nächsten Läufer des Teams frei.

Nach der Demonstration besichtigen die Schüler*innen den Aufbau und werden dann in zwei Gruppen eingeteilt (Die Schüler*innen wünschen sich: „Mädchen gegen Jungen!“). Um die Regeln zu klären, absolvieren die Teams zunächst zwei Probedurchgänge. Außerdem werden die Schüler*innen vom Sport-

lehrer aufgefordert, ihre Felder „geschickt“ zu füllen: Sie sollen nicht nur auf ihre eigenen Reihen und Felder achten, sondern auch die gegnerischen Aktivitäten im Auge behalten, um deren Erfolg mit einem geschickten Zug zu verhindern.



„Ich möchte das Spiel nicht mehr spielen – ich habe es nicht verstanden!“

Nach dem Startsignal stürmen die ersten Starter los, legen ihren Gegenstand auf dem Spielfeld ab und schlagen auf dem Rückweg den/die nächste Läufer*in frei. Kurz darauf jubeln die Jungen. Ihnen ist es schnell gelungen, vier Felder nebeneinander zu belegen. Auch das nächste Spiel gewinnen die Jungen. Daraufhin regt der Sportlehrer eine kleine Besprechungspause an, damit die Teams ihre Spieltaktik bedenken und möglicherweise auch ändern können. Die Rechnung scheint aufzugehen, denn das nächste Spiel gewinnen die Mädchen. Doch die beiden folgenden Spieldurchgänge gehen wieder an die Jungen.

Bei den Mädchen macht sich Unmut breit. Offensichtlich handeln und entscheiden nicht alle Mädchen zweckdienlich. Vor allem Marie zögert lange, bevor sie ihren Gegenstand auf ein Feld legt. Ihre Entscheidungen sind jedoch nicht zielführend, da sie nicht auf die Aktionen der Jungenmannschaft achtet. Stattdessen wirft sie ihr Sandsäckchen einfach auf ein freies Feld. Nach dem fünften Spiel kommt Marie zum Sportlehrer und sagt, dass sie zu diesem Spiel keine Lust mehr habe. Sie habe es nicht verstanden und wolle lieber ein anderes – bekanntes – Spiel spielen!

„Ich möchte das Spiel nicht mehr spielen – ich habe es nicht verstanden!“



Didaktischer Kommentar

„Spielstunden“ im Sportunterricht der Grundschule sind bei vielen Schüler*innen sehr beliebt, auch wenn sich die Schüler*innen oftmals immer dieselben (bekannten) Spiele wünschen. Ein neues Bewegungsspiel einzuführen, stellt deshalb eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar, weil Regeln und Handlungsabläufe geduldig und verständlich erläutert werden müssen. Neben der Spielidee müssen vor allem die daraus resultierenden Rollen im Spiel verstanden und akzeptiert werden (z. B. Fänger und Fliehende).

Lernschwächere Schüler*innen begreifen Regeln und die Spielidee oftmals langsam und zeigen sich anfänglich verunsichert, weil sie sich mehrere Informationen in kurzer Zeit nicht ohne weiteres merken können. Deshalb sind für diese Schüler*innen didaktische Reduktionen der Spielregeln und eventuell auch der spielbezogenen Handlungsanforderungen wichtig (Guardia & Leinweber, 2015, S. 176). Im obigen Fall macht der Sportlehrer den Schüler*innen einige Handlungsabläufe des Spiels vor und entschärft zudem die Dramatik des Wettspiels mittels zweier Probedurchgänge. Dieses Vorgehen ist sinnvoll, damit auch schwächere Lernende wettbewerbsentlastet Erfahrungen im und mit dem Spiel machen können. Allerdings reichen diese Lernhilfen für Marie (und vielleicht auch für andere Schüler*innen dieser Lerngruppe) nicht aus.

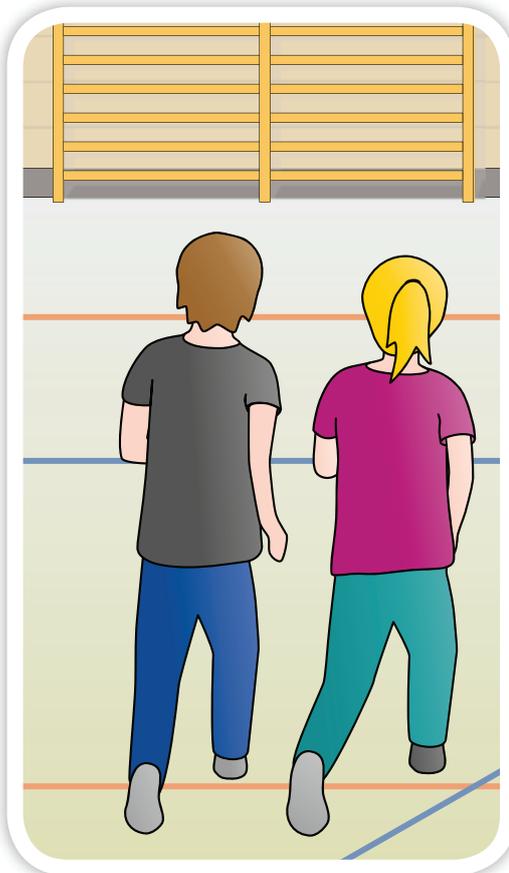
Marie hat die Spielidee selbst nach fünf Durchgängen noch nicht vollständig erfasst und merkt, dass sie ihrer Mannschaft keine Hilfe ist. Um einer sich andeutenden Blamage und Beschämung vorzubeugen, wendet sie sich an den Sportlehrer mit der Bitte, ein anderes Spiel anzubieten; am besten eines, das sie schon kennt. Marie benötigt somit (noch) mehr Lernunterstützung. Wie aber kann eine solche individuelle Lernunterstützung initiiert werden, die Lernschwächere nicht zugleich stigmatisiert?

Anregungen für diese Unterrichtssituation

- Für den Sportunterricht mit lernschwächeren Schüler*innen haben sich die Verwendung einer „einfachen“ Sprache, einer anschaulichen Vermittlung sowie die Nutzung von „Lerntandems“ als hilfreich erwiesen:
- Der Sportlehrer sollte das Spiel mit dem Hinweis auf ein Kurzfeedback unterbrechen und einige Beobachtungsaspekte formulieren. Dann sollte er das Spiel und den Spielablauf noch einmal in einer **einfachen Sprache** erklären. Die Sätze sollten kurz sein und nicht mehr als fünf bis acht Wörter enthalten. Es sollten möglichst bekannte und kurze Worte aus der Alltagssprache und nur wenige Wörter mit drei und mehr Silben vorkommen.
- In einem Einzelgespräch mit Marie sollte der Sportlehrer Verständnis für ihren Wunsch äußern, ihr diesen Wunsch aber nicht sofort gewähren, sondern ihr noch



einmal folgende Handlungsanweisungen geben: „Du wartest, bis Du an der Reihe bist. Dann nimmst Du Dir ein Sandsäckchen aus dem Eimer. Damit läufst Du schnell zum Spielfeld. Dort schaust Du, wo die Säckchen der Mädchengruppe liegen. Du musst Dich dann entscheiden, ob Du das Sandsäckchen in ein Feld in Eurer Reihe legst. Vielleicht ist es auch geschickter, wenn Du das Säckchen in die Reihe der Jungen legst. Danach läufst Du schnell zu Deiner Gruppe zurück!“



- Marie kann anfänglich mit einem Partner laufen, sodass sich die Schüler*innen immer gemeinsam absprechen können. Lerntandems oder das Partnerlernen (Krone & Göhring, 2015, S. 109) haben sich in der sportunterrichtlichen Praxis bewährt. Dabei unterstützen sich die Schüler*innen gegenseitig. Beim Regellernen hilft beispielsweise der/die stärkere dem/der schwächeren Schüler*in. Dazu werden leistungsheterogene und prosozial handelnde Tandems benötigt.



- Der Sportlehrer bittet eine/n spielstarke/n Mitschüler*in, das Spiel mit eigenen Worten zu beschreiben und hilfreiche Tipps zu formulieren („Wer kann uns Tipps geben und vormachen, wie man bei diesem Spiel geschickt spielt?“).
- Beim Erklären und Beschreiben von Spielen oder Übungen sollte auf eine besonders verstehensförderliche Form geachtet werden, indem die gesprochene Sprache mit der geschriebenen Sprache (z. B. Plakat) kombiniert wird. Dazu sollte eine große und klare Schrift verwendet und anfangs auch in BLOCKSCHRIFT geschrieben werden (FELD statt Feld). Ebenso können Bilder, Piktogramme oder Spielfeldskizzen als Verständnishilfe eingesetzt werden (Krone & Göhring, 2015, S. 115; Guardiera & Leineweber, 2015, S. 176).
- Nach Möglichkeit sollten kognitiv herausfordernde Situationen im Sportunterricht im Vorfeld entlastet werden. Beispielsweise kann das Spiel „Vier gewinnt!“ zunächst im Klassenraum eingeführt und mit Papier und Stift gespielt werden. In der Sporthalle könnte dann zunächst mit Kreide und Tafel gespielt werden, um später die Spielversion mit den Gymnastikreifen einzuführen. Auch wäre es möglich, dass Lernschwächere im Rahmen von Hausaufgaben die Spielbeschreibung vorab zum Lesen bekommen.

2.2.2 „Jetzt macht mir auch der Sportunterricht keinen Spaß mehr!“

Im vorliegenden Fall geht es um eine grundsätzliche Frage: Wie können die für lernbehinderte Schüler*innen wichtigen Erfolgserlebnisse im Spiel angebahnt werden?



Merlin besucht die dritte Klasse, in die insgesamt 24 Schüler*innen gehen. Er zeigt ein großes Interesse am Sport und ist stets einer der ersten, die umgezogen in der Sporthalle stehen. Allerdings gibt es immer wieder Probleme, wenn Merlin ein Spiel oder einen Wettkampf zu verlieren droht. Neben zwei Flüchtlingskindern sind drei Schüler*innen mit einem festgestellten Förderbedarf „Lernen“ in der Klasse. Die zugewiesenen sonderpädagogischen Stunden werden in den Unterrichtsfächern Mathematik und Deutsch vorwiegend mit dem Ziel der Einzelförderung eingesetzt. Eine Schulbegleitung gibt es nicht.

In den letzten zwei Wochen haben sich die Schüler*innen mit kooperationsfördernden Aufgaben und Spielen im Sportunterricht auseinandergesetzt. Diese spezifische Zielstellung hat der Sportlehrer bewusst getroffen, um ein Gegengewicht gegenüber konkurrenzorientierten Spielen und Wettkämpfen zu schaffen. Nachdem die Schüler*innen am Anfang der heutigen Sportstunde zwei ihnen schon bekannte kooperative Bewegungsaufgaben gelöst haben, geht es darum, ein neues Bewegungsspiel einzuführen. Um dieses Spiel – „Gangsterball“ – zu gewinnen, muss innerhalb der Teams gut zusammen gearbeitet werden (vgl. Neumann & Ottinger, 2016).

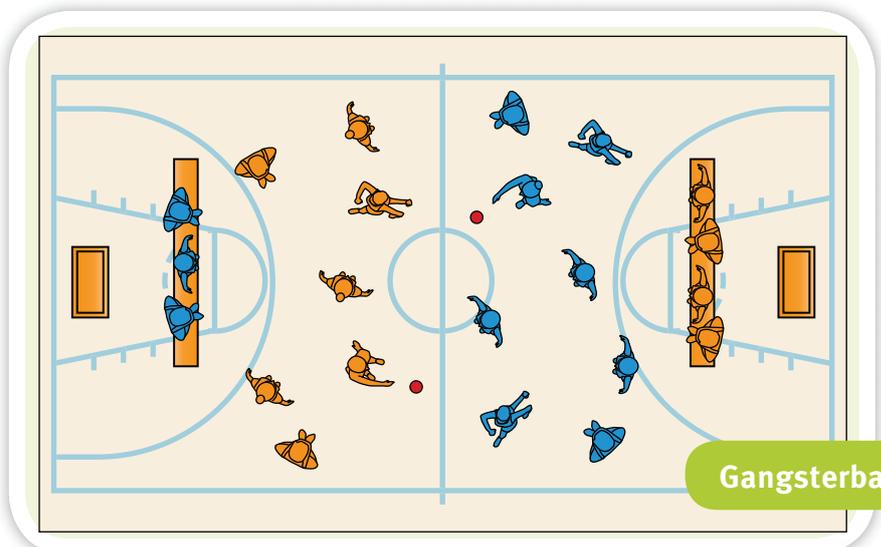
Gangsterball

Beim Gangsterball spielen zwei Mannschaften gegeneinander auf einem Spielfeld, das durch eine Mittellinie getrennt ist. Am Ende des jeweiligen Spielfeldteils steht eine Langbank, dahinter – in einem Abstand von ca. zwei Metern – ein umgedrehter kleiner Turnkasten. Die Mannschaften bestimmen jeweils einen „Gangster“, der sich auf der Langbank im gegnerischen Spielfeld platziert. Dann bekommt jedes Team einen Softball und beginnt, sich gegenseitig abzuwerfen. Wird ein/e Schüler*in getroffen, muss er/sie sich auf die Langbank im gegnerischen Spielfeld stellen. Bekommt der „Gangster“ den Ball, kann dieser durch einen Treffer in den Kasten alle Schüler*innen befreien, die neben ihm auf der Langbank stehen.

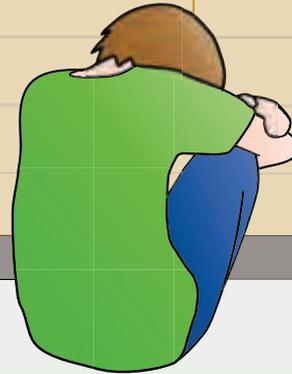
Kommen diese Schüler*innen in Ballbesitz, können sie den Ball ihrem Gangster ge-

ben. Sie können auch selbst versuchen, von der Bank aus, eine/n gegnerische/n Schüler*in abzuwerfen. Wenn dies einem/einer Schüler*in gelingt, darf sie/er wieder zurück ins Spielfeld wechseln.

Gewonnen hat die Mannschaft, die nach fünf bis zehn Minuten die wenigsten abgeworfenen Schüler*innen (auf der Langbank) hat.



„Jetzt macht mir auch der Sportunterricht keinen Spaß mehr!“



„Jetzt macht mir auch der Sportunterricht keinen Spaß mehr!“

Nach dem Aufbau und der Erklärung des Sportlehrers startet das Spiel. Nach dem Anwurf fliegen die Bälle zügig hin und her. Schnell sind einige Schüler*innen abgeworfen, stellen sich auf die gegenüberliegende Langbank und fordern lautstark nach dem Spielball, um sich wieder frei zu werfen. Merlin ist noch nicht abgeworfen und spielt mit vollem Einsatz. Sobald er in Ballbesitz kommt, versucht er, andere Gegenspieler abzuwerfen. Den Ball passt er aber nie zu seinen Mitspieler*innen auf der Langbank. Ihre Rufe ignorierend, wagt er sich bis zur Mittellinie vor, um in eine bessere Wurfposition zu kommen. Plötzlich fängt jedoch ein Gegenspieler den Ball und wirft Merlin aus kurzer Distanz ab.

Merlin reagiert auf diesen Treffer nicht, sondern läuft dem Ball nach, greift diesen und rennt damit wieder zur Mittellinie. Dort angekommen, scheint er endlich die wütenden Proteste der gegnerischen Mannschaft zu hören, die lautstark den Treffer von vorhin monieren. Als sich auch der Sportlehrer einmischt und Merlin auffordert, den Ball liegen zu lassen und sich einen Platz bei den Abgeworfenen zu suchen, reagiert Merlin sehr unwirsch. Er wirft den Ball wütend weg, rennt aus dem Spielfeld und kauert sich in eine Ecke der Sporthalle und schimpft, dass das ein blödes Spiel sei und ihm der Sportunterricht jetzt auch keinen Spaß mehr mache!



Didaktischer Kommentar

Solche Spielszenen und Verhaltensweisen sind im Grundschulsportunterricht nicht ungewöhnlich. Ein emotional und sozial akzeptabler Umgang mit Sieg und Niederlage bereitet einigen Schüler*innen immer wieder Schwierigkeiten. Für die regelwidrige Abwehr sportlicher Niederlagen scheinen besonders die Jungen anfällig zu sein, die in ihrer Sozialisation mit bestimmten Männlichkeitsidealen konfrontiert sind (vgl. Neuber, 2015). Auch das Alter der Schüler*innen spielt eine Rolle: Je jünger Schüler*innen sind, umso weniger sind sie in der Lage, Niederlagen im Spiel nicht als persönliche Niederlage zu erleben (vgl. Kleindienst-Cachay, 2000). Aber: Hat Merlin das Gangsterballspiel eigentlich verloren?

Offensichtlich hat Merlin das Spiel nicht richtig verstanden. Er setzt sein Abgeworfenwerden fälschlicherweise mit einem Ausscheiden und möglicherweise mit einer Niederlage gleich. Niederlagen sind für Merlin jedoch stark negativ besetzt: Wer ein Spiel verliert, verliert in seinen Augen Anerkennung und erleidet einen Selbstwertverlust.

Schüler*innen – wie Merlin – mit dem Förderbedarf „Lernen“ haben im schulischen Alltag oftmals vermehrt negative Lernerlebnisse. Während die anderen Schüler*innen beispielsweise im Zahlenraum von 1 bis 1000 rechnen, fällt es Merlin schwer, Zehneraufgaben zu lösen. Sportunterricht kann für solche Schüler*innen wie Merlin aber ein wichtiger Möglichkeitsraum sein, in dem sie selbstwertbestätigende Erfahrungen sammeln. Sportunterricht konfrontiert diese Schüler*innen in der Regel nicht mit ihren besonderen Schwächen, sondern das Bewegen und das Spielen scheinen vom üblichen schulischen Lernen entlastet.

Für diese Schüler*innen können deshalb Niederlagen im Wettkampf und Misserfolge beim Üben im Sportunterricht besonders belastend und schmerzhaft sein. Entsprechend groß und auffällig ist ihr Bemühen, selbstwertreduzierende Situationen abzuwehren. Im obigen Fall haben wir es folglich mit zwei Problembereichen zu tun: Zum einen zeigt Merlin Spielverständnisprobleme, weil er sein Abgeworfensein mit dem Verlieren gleichsetzt. Zum anderen kann dies ein Indiz für seine spezifische Interpretation des Spielgeschehens sein, die ihm (noch) keine tragfähige Idee für eine aussichtsreiche Handlungsstrategie liefert.

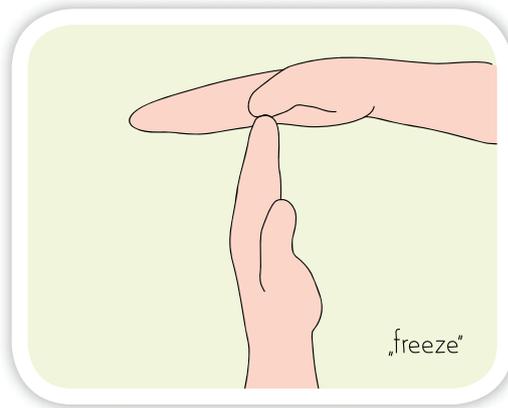
Anregungen für diese Unterrichtssituation

- Der Sportlehrer könnte ein kurzes Gespräch mit Merlin führen, in dem er seine Person aufwertet (Merlin wertet sich selbst ja ab!) und Verständnis für seine Emotionen zeigt. Dabei sollte er gezielt nachfragen, warum Merlin seinen Abwurf für eine Niederlage hält und ihm aufzeigen, dass das Abgeworfenwerden in diesem Spiel doch normal und nicht „schlimm“ ist, da man sich befreien kann.⁹
- Der Sportlehrer könnte das Spiel kurz unterbrechen, um den kooperativen Charakter des Spiels bewusst(er) zu machen und um an die Bedeutung kooperierenden Handelns zu erinnern

⁹ Weder der Sportlehrer (auch Klassenlehrer) noch die anderen Schüler*innen haben Merlins Verhalten zum Anlass genommen, ihr Spielen zu unterbrechen, um diesen Vorfall zu besprechen. Stattdessen hat Merlin mehrere Minuten grummelnd in der Hallenecke verbracht und sich dann schrittweise dem Spielfeld genähert. Als er wieder ins Spielgeschehen einsteigen wollte, gab es jedoch erneut Proteste der gegnerischen Mannschaft: Er sei abgeworfen worden und müsse deshalb auf die Bank! Dies nahm Merlin erneut zum Anlass, sich protestierend in die Hallenecke zurückzuziehen. Dort hat er dann gewartet, bis das Spiel und auch die Sportstunde vorbei waren. Im Abschlusskreis hat der Sportlehrer diese Situation kurz angesprochen und Merlin ermuntert, sich beim nächsten Spiel an die Regeln zu halten.

(auch ein abgeworfener Spieler auf der Bank ist wichtig für das Team!).

- Hilfreich könnte es sein, das Spiel kurz einzufrieren („freeze“), um noch einmal zu verdeutlichen, dass das Spiel extra ausgewählt wurde, weil niemand ausscheiden muss, sondern Abgeworfene immer befreit werden können.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

- Um Missverständnisse zu vermeiden, könnte der Sportlehrer bei der Einführung eines neuen Spiels Schülertandems zum Regellernen bilden, die sich gegenseitig die Regeln vorstellen und verdeutlichen. Zudem könnten mit einem Probespiel mögliche Regelunklarheiten geklärt werden. Damit kann der Lernprozess in kleinere Schritte oder Phasen eingeteilt werden und darüber hinaus können auch „Zwischenschritte“ demonstriert werden (Krone & Göhring, 2015, 110 f.)
- Bei der Einführung eines neuen Spiels und bei problematischen Verhaltensmustern einzelner Schüler*innen im Umgang mit Sieg und Niederlage empfiehlt es sich, mit Zwischenreflexionen zu arbeiten. Wann ist es beispielsweise „klug“ oder „unklug“, wenn ein/e Schüler*in den Ball nicht dem Gangster gibt, sondern selber versucht, einen gegnerischen Spieler abzuwerfen?



Lernbehinderte Schüler*innen sollten in solchen wichtigen Reflexionsphasen jedoch sprachlich entlastet werden, indem auch nonverbale Rückmeldungen Verwendung finden (Schiedek & Schiedek, 2017):

- Die Schüler*innen werden aufgefordert,

mit Klebepunkten auf einem Spielplan jene Stellen zu markieren, bei denen sie Spielprobleme erlebt haben, über die sie berichten können.

- Auf einem Poster wird eine zweisepaltige Tabelle mit zwei Piktogrammen für kluges und für unkluges Spielen festgehalten. Die Schüler*innen tragen ihren Namen in die jeweilige Spalte ein, wenn ihnen dazu im Spielverlauf etwas aufgefallen ist.



- Es werden zwei Felder markiert: Feld 1 steht für kluges Spielen, Feld 2 steht für unkluges Spielen. Die Schüler*innen stellen sich in das Feld, in dem sie eine Beobachtung gemacht haben oder für das sie einen Tipp haben.
- Die Schüler*innen stellen sich im Innenstirnkreis auf und nehmen die rechte Hand hinter den Rücken. Mit den Fingern zeigen sie an, wie sie ihre eigene Zusammenarbeit einschätzen; je höher die Anzahl der Finger, desto besser die eigene Einschätzung: „Ich denke, dass ich so gut ... mit den anderen Schüler*innen aus meiner Mannschaft zusammengearbeitet habe.“

2.2.3 „Ich helfe Dir!“

Der nachfolgende Fall macht auf ein im Alltag des Sportunterrichts oftmals übersehenes Problem aufmerksam – Passivität in Arbeits- und Lernphasen. Was kann man tun, um der unzureichenden Nutzung von Lernzeit passiver Schüler*innen aufmerksam zu begegnen?



Sercan besucht eine dritte Klasse mit 23 Schüler*innen. Neben ihm haben noch zwei weitere Schüler*innen den gleichen Förderbedarf. Zwei andere Schüler*innen sollen – so der Klassenlehrer – in den nächsten Wochen diagnostiziert werden. Die sonderpädagogischen Beratungsstunden werden momentan und verstärkt für den Mathematik- und Deutschunterricht genutzt. An eine sonderpädagogische Unterstützung im Sportunterricht ist nicht gedacht, denn der „läuft auch so!“

Sercan ist allem Anschein nach gut in der Klasse integriert. Er wird zwar in den genannten Fächern differenziert unterrichtet, in den Pausen spielt er aber mit den anderen Jungen Fußball oder beschäftigt sich mit anderen Dingen. Er hat allerdings keine besonderen Bewegungsinteressen und agiert im Sportunterricht eher zurückhaltend.

Für die heutige Doppelstunde ist eine Fortführung des Waveboardens im Bewegungsfeld „Rollen und Fahren“ geplant. In der letzten Stunde wurden die Boards vorgestellt, das Anlegen der Schutzausrüstung eingeführt und organisatorische Abläufe geklärt: Die Schüler*innen sollen in Tandems arbeiten, da es nicht für jede/n Schüler*in ein Board gibt. Für den Sportunterricht kann eine Doppelhalle genutzt werden, die der Sportlehrer mit Hilfe von Markierungshütchen in kleinere Fahrzonen unterteilt hat. In der Einführungsstunde konnten die Schüler*innen, die alle privat kein eigenes Board und auch noch keine Bewegungserfahrung haben, das Waveboarden vornehmlich sitzend erproben.

„Ich helfe Dir!“



„Ich helfe Dir!“

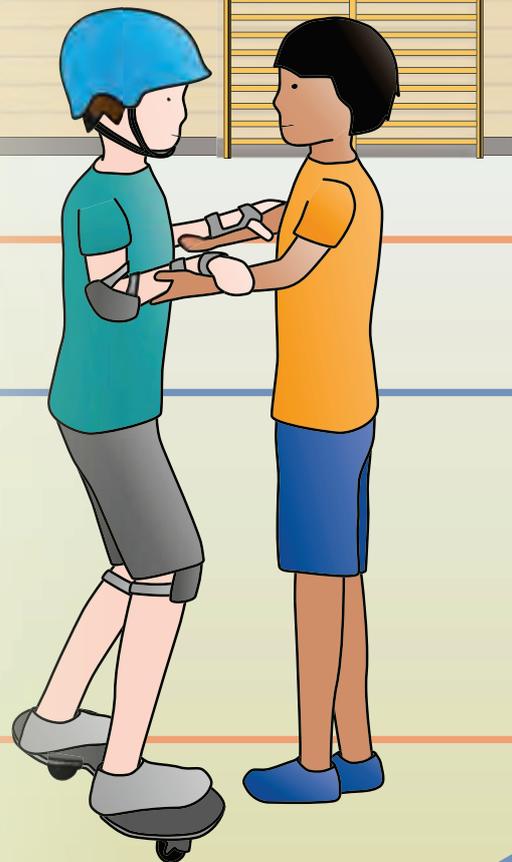
Während sich die Schüler*innen umziehen, hat der Sportlehrer bereits Boards sowie Helme und die Schutzausrüstung in einem Hallendrittel bereitgelegt.

Nach einer kurzen Wiederholung zum Material und zum Anlegen der Schutzausrüstung klärt der Sportlehrer das Ziel der heutigen Stunde und spricht noch einmal wichtige organisatorische Fragen an: Heute sollen die Schüler*innen auf dem Waveboard stehen und sich damit in Bewegung setzen. Dazu haben die Tandems bzw. Trios jeweils eigene Bewegungszonen und als Unterstützung bekommt der/die Schüler*in auf dem Waveboard einen Buddy (Partner). Der Buddy soll dem Fahrer beim Aufsteigen auf das wackelige Board helfen und ihn bei den ersten Fahrversuchen durch Handfassung im Gleichgewicht halten. Gewechselt werden die Rollen auf ein akustisches Signal hin, das der Lehrer gibt.

Sercan hat sofort einen Partner gefunden. Sein Partner ist ein sportlich interessierter und bewegungstalentierter Schüler, der sich manchmal überaus ehrgeizig verhält und den andere Schüler*innen deshalb weniger gern als Partner haben würden. Sercan übernimmt in seinem Tandem sofort die Rolle des Buddys und hilft seinem Partner beim Helmaufsetzen und dem Anlegen der Protektoren. Geduldig hilft er ihm auf das Board und stützt

ihn gewissenhaft, damit dieser die ersten Meter rollend zurücklegen kann. Als das Signal zum Wechseln ertönt, geleitet er seinen Partner in aller Ruhe zum Startpunkt zurück. Dort macht er jedoch keine Anstalten, selbst auf das Board zu steigen. Vielmehr verbleibt er in seiner Unterstützerrolle und hat am Ende der Stunde ganze 45 Sekunden selbst auf dem Waveboard gestanden.

Davon scheint der Sportlehrer selbst nichts mitbekommen zu haben. Er musste sich permanent um die Korrektur falsch eingestellter Helme, um das Nachbessern nicht richtig angelegter Protektoren oder um enttäuschte Schüler*innen kümmern, die sich über die (zu) kurze Erprobungszeit auf dem Board oder über die unzureichende Unterstützung durch ihre Partner beschwerten ...





Didaktischer Kommentar

Auch wenn die Beweggründe von Sercan in dieser Unterrichtsepisode im Dunkeln liegen, ist sein Verhalten didaktisch als problematisch zu beurteilen. Einerseits übernimmt er zwar mit Akribie und Engagement die Rolle des Unterstützers, andererseits geht er der Rolle des Lernenden mehr oder weniger aus dem Weg. Sollte sich dieses Rollenverhalten verstetigen, wird er das Waveboarden in dieser Unterrichtsreihe vermutlich nicht lernen.

Für den Sportlehrer sind unauffällige Schüler*innen im Gewusel des Sportunterrichts schwer zu identifizieren. Sein Blick und seine Aufmerksamkeit gelten eher jenen Schüler*innen, die aktiv auf ihn zukommen und ihn um Rat und Unterstützung bitten. Er wird deshalb vermutlich über jedes Schülertandem froh sein, das für sich allein arbeitet. Da sich weder Sercans Partner noch Sercan selbst beim Sportlehrer beschweren, scheint es in diesem Lerntandem aus Sicht des Sportlehrers auch keine Probleme zu geben.

Das passive Verhalten von Sercan korrespondiert jedoch mit pädagogisch sehr bedenklichen Befunden aus der allgemeinen Unterrichtsforschung. Eckermann und Heinzl (2013) haben beispielsweise untersucht, wie Grundschüler*innen in heterogenen Lerngruppen Differenzen bilden. Dazu haben sie die Kommunikation von Grundschüler*innen während einer kooperativen Unterrichtsphase beobachtet und ausgewertet. Es zeigt sich, dass Schüler*innen mit einem niedrigen Peer-Status (die soziale Position in der Gruppe wurde soziometrisch über die soziale Akzeptanz gemessen) in offenen – kooperativen – Lernsituationen benachteiligt werden. Zudem nehmen statushöhere Schüler*innen zur Herstellung und Durchsetzung von Hierarchie stigmatisierende Abwertungen vor. Die Forscher kommen zu dem bedenkenswerten Schluss, dass leistungsschwächere Schüler*innen „nicht oder nur bedingt von der kooperativen Zusammenarbeit profitieren können“ (S. 205).¹⁰

Übertragen wir diesen Befund auf den obigen Fall, könnte also die Tandemkonstellation aus einem sportlich eher ehrgeizigen und einem eher schwächeren Schüler problemstiftend und verhaltensbestimmend gewesen sein. In der gesamten Unterrichtsepisode ist der Sportlehrer jedenfalls eher als „Lernbegleiter“ aufgetreten und als verantwortlicher „Regisseur“ in den Hintergrund getreten. Hat er damit den Weg für diesen suboptimalen Lernprozess erst geschaffen?



Anregungen für diese Unterrichtssituation

Wenn wir die Offenheit der Unterrichtssituation für den Rückzug von Sercan in die Rolle des Helfers verantwortlich machen, gilt es, an der Ausgestaltung dieser Situation etwas zu ändern. Die besondere Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass der Sportlehrer angesichts des allgemeinen Trubels von Sercans Verhal-

ten nichts bemerkt hat. Wenn sich der Sportlehrer während der Arbeitsphase entlastet, könnte er das Bewegungsverhalten von Sercan und von anderen Schüler*innen gezielt beobachten, kommentieren und unterstützen. Wie dies beispielhaft erfolgen kann, wird nachfolgend gezeigt.

¹⁰ Beispielsweise mussten die Schüler*innen im beforschten Unterricht entscheiden, in welcher Reihenfolge sie einen Text in der Gruppe vorlesen. Die dabei von den Forschern aufgezeichneten Wortprotokolle belegen, wie verletzend Schüler*innen leistungsschwächere oder statusniedrigere Schüler*innen ausgrenzen und abwerten, ohne dass Lehrpersonen davon etwas mitbekommen.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung gelingender und lernwirksamer kooperativer Arbeitsphasen ist überaus anspruchsvoll. Um in solchen freien Lernphasen die Schüler*innen gezielt beobachten und (individuell) unterstützen zu können, müssen sich Lehrkräfte im Unterrichtsverlauf im Vorfeld auf bestimmte Rollenaufgaben konzentrieren und diese im Unterricht wahrnehmen: Alle Rollenaufgaben zeitgleich und gleichrangig übernehmen zu wollen, wäre nämlich eine Überforderung (Klingen, 2011).

Episoden der Arbeitsphase	Rollenaufgaben	Entlastungsmöglichkeiten
Initiierung der Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Instruierende/r • Organisierende/r • Motivierende/r • Disziplinierende/r 	<ul style="list-style-type: none"> • Damit Schüler*innen den Arbeitsauftrag und die Arbeitsphase besser verstehen, eine Visualisierungshilfe nutzen (Plakat/Tafel). • Eine vorbereitete Lernumgebung schafft Struktur und beugt vermehrtem Nachfragen vor. • Nach Initiierung zurückziehen und das Arbeitsgeschehen von außen gezielt beobachten. • Nachfragende Schüler*innen mit kleinen „Problemchen“ („Ich mag den pinken Helm nicht“) ermutigen, sich zunächst allein an Problemlösungen zu versuchen.
Start der Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheitswächter/in • Organisierende/r • Beobachter/in • Diagnostizierende/r 	<ul style="list-style-type: none"> • Um Sicherheit beim Waveboardfahren zu gewährleisten, sind mit den Schüler*innen im Vorfeld einige Regeln zu klären und Signale zu vereinbaren (Beispielsweise zeigen drei Finger der Lehrkraft für die Übenden an: Helm + Protektoren + Partner*in).
Anlaufen der Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> • (Lern-)Beratende/r • Motivierende/r • Erziehende/r • Sachverständige/r 	<ul style="list-style-type: none"> • In den ersten Minuten der Arbeitsphase Konzentration auf Arbeitsorganisation: „Wie läuft es bei Euch in der Gruppe? Klappt der Wechsel?“ • Um (individuell) beraten zu können, müssen Lehrkräfte dafür Zeit haben. Um Beratung zu ermöglichen, sollte den Schüler*innen mitgeteilt werden, ob die Beratung aktiv vom Lehrer ausgehen soll oder ob die Schüler*innen nachfragen sollen.
Vertiefung der Arbeitsphase		<ul style="list-style-type: none"> • Insbesondere bei längeren freien Arbeitsphasen sollten „Zwischensicherungen“ eingebaut werden, um mögliche Irrtümer oder Irrwege anzusprechen; dazu reicht eine kurze Unterbrechung und Nachfrage bei den Übenden.
Auswertungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Organisierender/r • Moderierende/r • Strukturierende/r • Fachexperte/ Fachexpertin • Disziplinierende/r • Erziehende/r 	<ul style="list-style-type: none"> • Soll die Arbeitsphase mit einer Reflexion beendet werden, müssen die Schüler*innen rechtzeitig mit dem Üben aufhören und das Material an vorbestimmte Plätze räumen (das Abbauen und Verstauen muss im Vorfeld geübt werden, wenn es ritualisiert ablaufen soll!) • Form und Aufwand der Reflexion müssen zum Ertrag und zur Unterrichtszeit passen, die dafür (noch) zur Verfügung steht. Die „Daumenprobe“ (Große & Neumann, 2017) ist ein Verfahren, das es Lehrkräften ermöglicht, schnell und sprachentlastet Antworten auf vorbereitete Fragen einzuholen.

Um den Schüler*innen in der Phase der Lernorganisation eine Orientierung zu geben, kann die folgende Checkliste hilfreich sein. Diese beinhaltet Fragen, die für eine gute Lernorganisation ausschlaggebend sind:

Wissen *alle* Schüler*innen,

- was auf sie zukommt?
- welche Aufgabe zu bearbeiten ist?
- was dabei zu tun und was zu lassen ist?
- wann und wie lange etwas zu tun ist?
- wie das Material oder Gerät zu nutzen ist?
- in welcher Reihenfolge und in welcher Rolle etwas zu bearbeiten ist und
- wo Unterstützung zu suchen und zu finden ist?

2.3 Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I

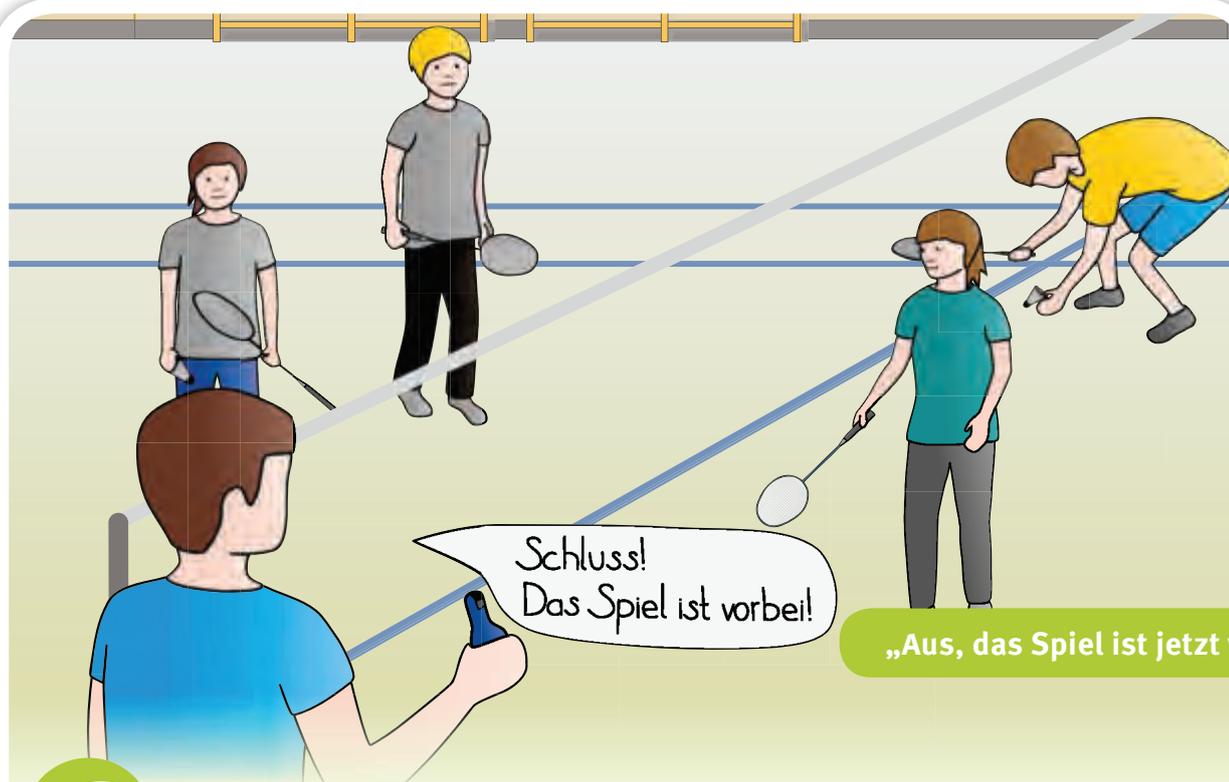
2.3.1 „Aus, das Spiel ist jetzt vorbei!“

In diesem Fall stellt sich die Frage, wie sich Lehrkräfte in Wettkampfsituationen verhalten sollen, bei denen motorisch schwächere und gehandicapte Schüler*innen dauernd unterlegen sind?



Jan ist seit der fünften Klasse Teil der Lerngruppe, in der er der einzige Schüler mit einer Lernbehinderung ist. Er ist sozial integriert und hat einige Mitschüler, mit denen er in der Schule und manchmal nach der Schule zusammen ist. Allerdings wird Jan im Unterricht auch von einigen Mitschülern geärgert und gehänselt und verliert im Unterricht öfter die Beherrschung. Er kann mit frustrierenden Situationen im Unterricht nicht gut umgehen. Dabei ist Jan ein unauffälliger Schüler, der sich nicht gerne in den Mittelpunkt stellt, sondern eher am Rand steht. Im Schulalltag wird er begleitet von einer Sozialpädagogin, die im Sportunterricht unregelmäßig anwesend ist.

Komplexere Handlungsanweisungen im Sportunterricht versteht Jan deutlich langsamer als die meisten seiner Mitschüler*innen, aber das fällt nur selten auf. Der Sportlehrer „kümmert“ sich nicht aktiv um Jan. Er spricht ihn selten an und gibt ihm in der Regel auch keine gesonderten Aufgaben. Er hat Jan aber stets im Blick und beobachtet ihn, ob er mit den jeweiligen Aufgabenstellungen zu Recht kommt oder nicht. Besondere Schwierigkeiten hat Jan im Sportunterricht, wenn die koordinativen Bewegungsansprüche hoch sind, wie beim Badmintonaufschlag.



„Aus, das Spiel ist jetzt vorbei!“

Zur Einstimmung spielen die Mädchen und Jungen der achten Klasse Zombieball. Die Klasse kennt und mag das Spiel, es gibt keine Regelungsprobleme oder Regelnachfragen. Auch Jan ist mit Eifer dabei. Er wirft andere ab und wird selbst zweimal abgeworfen.

Danach folgt Badminton. Zunächst spielen sich die Schüler*innen zu zweit ein, während der Lehrer für das von ihm geplante Kaiserfeldturnier ein Absperrband durch die Längshalle zieht. Das Band dient als Netz. Mit Markierungstestern unterteilt der Lehrer die Badmintonfelder in Halbfelder.

Vor der Wandtafel erklärt der Lehrer anschließend den Schüler*innen die Turnierform und zeichnet dafür die Spielfelder auf: Gespielt wird im Einzel ca. 3–5 Minuten. Wenn der Lehrer pfeift, wird der Punktstand mitgeteilt. Bei Punktegleichstand gewinnt der/die Schüler*in, der/die zuletzt einen Punkt gemacht hat. Die Turnierregel besagt, dass der/die Sieger*in der Partie ein Feld aufsteigt und der/die Verlierer*in ein Feld absteigt. Gespielt wird mit vereinfach-

ten Badmintonregeln: Unter anderem sind zum Aufschlagen mehrere Versuche erlaubt und der Aufschlag erfolgt aus dem Feld, in dem der Ball nach einem Ballwechsel liegt.

Nach einigen Rückfragen und Regelwiederholungen scheinen die meisten Schüler*innen die Idee des Kaiserturniers verstanden zu haben, jedenfalls schickt der Lehrer die Schüler*innen auf die Felder und Jan auf das Kaiserfeld.

Jan hat beim Aufschlag erhebliche Probleme. Er benötigt viel Zeit und viele Anläufe, um den Aufschlag erfolgreich durchzuführen. Damit kommt kein Spielfluss zu Stande. Außerdem kann der/die gegnerische Spieler*in leicht gegen Jan punkten, weil seine Aufschläge nicht weit fliegen. Die Folge ist, dass Jan alle Spiele gegen seine Mitschüler*innen verliert und absteigend von Feld zu Feld wechselt.

Als der Lehrer bemerkt, dass Jan im vorletzten Feld angekommen ist, bricht er das Turnier ab und bittet die Schüler*innen zum Abbau der Felder.

„Aus, das Spiel ist jetzt vorbei!“



Didaktischer Kommentar

Die Turnierform „Kaiserfeld“ ist im Sportunterricht bekannt und verbreitet und wird mit den verschiedensten Inhalten kombiniert. Auf jedem Feld (s. u.) treten jeweils zwei Schüler*innen gegeneinander an. Der/die jeweilige Gewinner*in rückt ein Feld weiter in Richtung „Kaiserfeld“. Nur der/die Gewinner*in auf dem Kaiserfeld bleibt stehen und verteidigt beim nächsten Spiel den Platz. Der/die Verlierer*in rutscht ein Feld ab in Richtung „Verliererfeld“ (Schülerkommentar). Der/die Verlierer*in auf diesem Feld bleibt stehen. Die Spieler*innen können sich im Verlauf des Turniers also hocharbeiten, sie können jedoch auch absteigen und bis zum letzten Feld „durchgereicht“ werden.

Verlierer*in	Verlierer*in	Gewinner*in	Gewinner*in	Verlierer*in	Gewinner*in
Gewinner*in	Gewinner*in	Verlierer*in	Verlierer*in	Gewinner*in	Verlierer*in
Kaiserfeld	1	2	3	4	„Verliererfeld“

Abbildung 1: Wechselprinzip der Felder bei der Turnierform „Kaiserfeld“

Haben die Schüler*innen die Organisationsform und den Wechselmodus verstanden, können sich attraktive Spiele mit zunehmend leistungshomogenen Spielpaarungen ergeben. Um uneffektive Warte- und Standzeiten möglichst gering zu halten, ist es empfehlenswert, nicht bis zu einer bestimmten Punktzahl zu spielen (z. B. Wer zuerst 5 Punkte hat, hat das Spiel gewonnen), sondern eine bestimmte (kurze) Spielzeit vorzugeben, so wie dies der Sportlehrer in der beschriebenen Unterrichtsszene getan hat.

Die Organisation dieser Turnierform entspricht der üblichen Praxis. Unüblich ist die Art und Weise, wie der Sportlehrer mit Jan in dieser Turniersituation umgeht. Wenn der Lehrer davon ausgeht, dass Jan keine besonderen Hilfen beim Badmintonspiel benötigt, hat er in dieser Situation nicht angemessen gehandelt. Der vorzeitige Abbruch des Turniers deutet aber zumindest darauf hin, dass er Jan vor einem – anscheinend – unvermeidbaren Abstieg auf das letzte Feld verschonen wollte.

Jan hat die ganze Zeit über engagiert gespielt, aber eben nicht erfolgreich. Er hatte sichtbar Spaß am Spiel und nicht erkennbar bemerkt, dass er ein Feld nach dem anderen „herunterrutschte“. Anstatt sich über seine Niederlage zu ärgern, hat er sich auf das nächste Spiel und den nächsten Gegner gefreut. Allerdings wäre ihm irgendwann doch bewusst geworden, dass er auf dem untersten Feld – dem „Loserfeld“ (Schülerkommentar) – angekommen ist. Der Abbruch des Turniers verhindert somit zumindest kurzfristig ein frustrierendes Erlebnis.

Der Abbruch erspart dem Sportlehrer zudem die Auseinandersetzung mit Jan, der mit Frustrationen schlecht umgehen kann. Längerfristig dürfte sich dieses Lehrerhandeln jedoch als Sackgasse erweisen, da Jan weder lernt, angemessen(er) mit Niederlagen im Sportunterricht umzugehen, noch Alternativen für motorische Probleme angeboten bekommt. Was hätte der Lehrer in dieser Situation also anders machen können?¹¹

¹¹ Neben den nachfolgend aufgezeigten Modifikationen wäre es für Jan günstig, wenn er anstelle eines herkömmlichen Badmintonschlägers einen Kinderschläger nutzen könnte. Dieser besitzt einen kurzen Schaft und erleichtert damit das Treffen des Balles.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Das Erleben von Können und Kompetenz gilt als ein wichtiges psychologisches Grundbedürfnis, das befriedigt werden muss, um eine tragfähige Lern- und Leistungsmotivation aufzubauen (Ryan & Deci, 1994). Während leistungsstärkere Schüler*innen ihr Können demonstrieren und Erfolge im Sportunterricht haben, erleben leistungsschwächere Schüler*innen mangelndes Können und werden mit Misserfolgen konfrontiert. Umso wichtiger ist es, Frustrationserlebnisse aufgrund von Niederlagen oder dem Scheitern an Bewegungsstandards im Sportunterricht zu vermeiden. Darüber hinaus müssen sowohl leistungs-

starke als auch leistungsschwache Schüler*innen lernen, sozial verträglich mit Siegen und Niederlagen im Sportunterricht umzugehen, damit beispielsweise hämische Gesten, spöttische Bemerkungen, überzogene Jubelposen und Wutausbrüche unterbleiben.

Weil dem Lehrer Jans problematischer Umgang mit frustrierenden Situationen bekannt ist, kann es – statt eines Turnierabbruches – hilfreich sein, Sieg und Niederlage zu „entdramatisieren“. Beim Kaiserfeldturnier können Sieg und Niederlage kollektiv (für alle) entschärft werden durch:

Gewinner*in	Gewinner*in	Gewinner*in ↔ Verlierer*in	Gewinner*in
Verlierer*in	Verlierer*in	Verlierer*in	Gewinner*in ↔ Verlierer*in
„Verliererfeld“	4	3	Kaiserfeld

Abbildung 2: Geänderte Wechselrichtung bei der Turnierform „Kaiserfeld“



• Änderung der Wechselrichtung

Nach einigen Durchgängen werden die Felder gedreht: Das ehemalige Verliererfeld wird zum Kaiserfeld und das Kaiserfeld zum Verliererfeld. Damit ergeben sich neue Paarungen und der Verbleib eines/einer Schüler*in auf einem Feld ist zeitlich befristet.



• „König“ Zufall

Es gewinnt, wer vor dem Abpfiff des Spiels den letzten Punkt gemacht hat.



• Hamsterregel

Die Verlierer*innen nehmen ihre Punkte mit auf das neue Feld, während die Gewinner*innen wieder bei „Null“ starten müssen.



• Jokerregel

Jede/r Schüler*in hat eine Jokerkarte, die er vor Beginn eines Spiels einsetzen kann. Diese Karte bedeutet, dass der/die gegnerische Spieler*in mit seiner/ihrer schwachen Hand spielen muss.

Das Erleben von Sieg und Niederlage kann auch individuell entdramatisiert werden:

- Der Lehrer spricht Jans Aufschlagproblem offen an und bietet zwei für Jan leichtere Lösungen an.
 - Jan darf den Ball einwerfen (a).
 - Jan darf den Ball auf die Schlägerfläche legen und den Ball so über das Netz befördern (b).

Die Auswahl wird vom/von der gegnerischen Spieler*in vorgenommen, um die Akzeptanz zu vergrößern.
- Jan darf seine gewonnenen Punkte parken und diese mit in das nächste Spiel nehmen, um seine Chancen für einen Sieg zu erhöhen (siehe Hamsterregel).

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Wettkämpfe und Wettspiele sind pädagogisch ambivalent: Sie können das Selbstbewusstsein und die Erfolgszuversicht siegreicher Schüler*innen stärken, den Selbstwert erfolgloser Schüler*innen allerdings auch schwächen. Sich im Wettkampf zu messen, bedeutet für spielschwächere Schüler*innen, Nicht-Gekonntes öffentlich zu zeigen und sich womöglich „lächerlich“ und angreifbar zu machen.

Eine enttäuschungsfeste Haltung bei Wettkämpfen anzubahnen, bedarf langfristiger Erprobungs- und Erfahrungsräume sowie der Einsicht aller Beteiligten. Hilfreich ist es, wenn Chancenungleichheit thematisiert und nach Chancengleichheit gesucht wird:

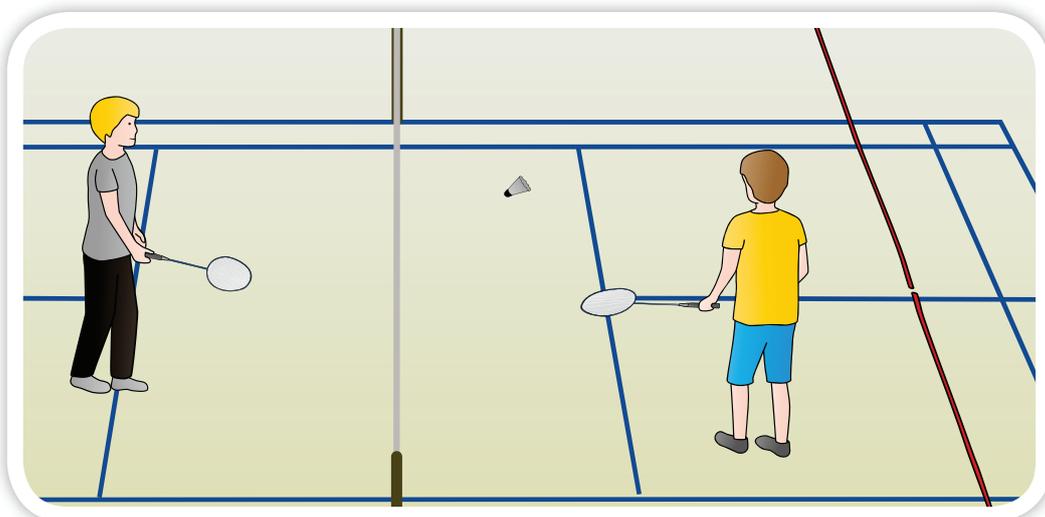
- Jan darf in einem verkleinerten Feld spielen. Mit Hilfe eines Gymnastikseils kann die Feldgröße flexibel festgelegt werden, damit für Jan die Chancen steigen, den Ball zu treffen und den Ball auch etwas weiter ins gegnerische Feld zu schlagen. Die Verkleinerung des Feldes ist also ein Vorteil und bedarf der Verständigung mit seinem/

seiner Gegner*in. Dies kann ein Weg sein, Chancengleichheit bei ungleichen Leistungsvoraussetzungen zu ermöglichen, sodass sich beide Spielenden anstrengen müssen, um das Spiel zu gewinnen (Weichert, 2012).

- Wenn die Leistungsunterschiede (noch) zu groß sind, kann die Wettkampfzeit auch für eine individuelle Übungszeit genutzt werden. Dazu wird ein Spielfeld zu einem individuellen Förderfeld umfunktioniert (Kittsteiner, 2017, 101 f.). Auf diesem Feld spielt Jan mit einem/einer spielstarken Spieler*in, der/die Jans unpräzise geschlagenen Bälle sicher zurückspielen kann und somit eine hohe Wiederholungsanzahl ermöglicht. Gespielt wird ohne Wettkampfdruck, aber mit einer vorgegebenen Aufgabenstellung (z. B. zehn lange Bälle in Folge spielen). Aufgabe des Sportlehrers ist es, andere spielstarke Spieler zu finden, die ihren Mitschüler auf dem Förderfeld ablösen, damit dieser nicht das ganze Turnier lang mit Jan spielen muss.

Jan	Verlierer*in	Verlierer*in	Gewinner*in	Gewinner*in	Gewinner*in
starke/r Spieler*in	Gewinner*in	Gewinner*in	Verlierer*in	Verlierer*in	Verlierer*in
Förderfeld	Kaiserfeld	Feld 1	Feld 2	Feld 3	„Verliererfeld“

Abbildung 3: Wechselprinzip der Felder bei der Turnierform „Kaiserfeld“ mit Förderfeld



2.3.2 „Jetzt habe ich es verstanden!“¹²

In diesem Fall geht es um einen Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“, der gerne am Sportunterricht teilnimmt und der dabei unterstützt werden sollte, seine hohe Lernmotivation auch für andere Fächer zu nutzen.



Von der Grundschule liegt die Information vor, dass Felix eine geringe Frustrationstoleranz habe und in den Hauptfächern auf dem Stand eines jüngeren Schülers sei. Im Sportunterricht zeigt sich dieses Verhalten nicht – im Gegenteil: Felix lebt im Sportunterricht auf und ist mit Begeisterung dabei. Er bringt eigene Ideen ein und hilft beispielsweise bereitwillig beim Auf- und Abbau. Felix erfährt von seinem Elternhaus große Unterstützung. Vor allem seine Mutter ist sehr engagiert und arbeitet mit ihm schulische Aufgaben nach.

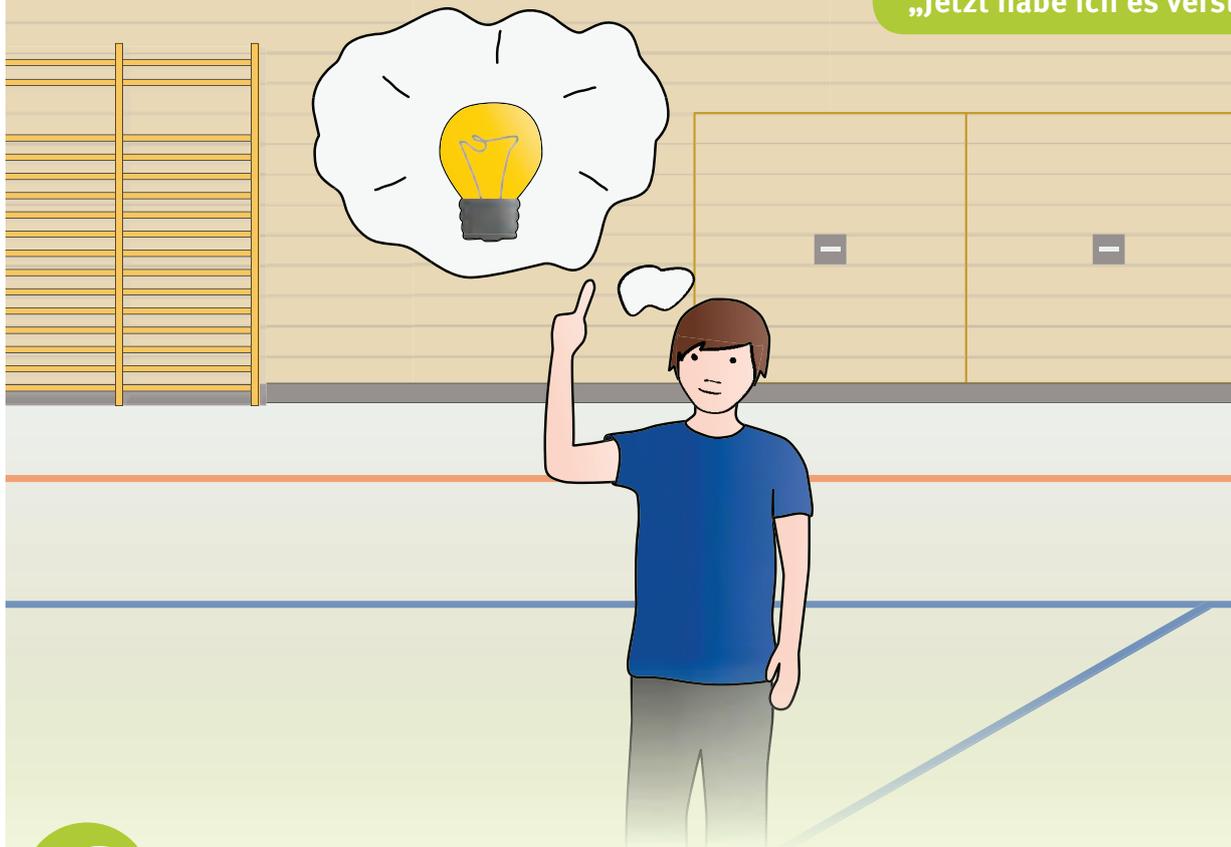
In den letzten zwei Wochen haben die Schüler*innen kleine Spiele gespielt, die ihre exekutiven Funktionen (s. u.) stärken sollen. Heute führt die Sportlehrerin dazu das Merkspiel Planetenball ein. Dabei stellen sich die Schüler*innen zunächst gruppenweise in einem Innenstirnkreis auf und werfen sich einen Softball kreuz und quer zu, sodass jede/r Schüler*in den Ball einmal gefangen und geworfen hat. Kommt der Ball bei dem/der Startspieler*in wieder an, soll es in der gleichen Reihenfolge in die nächste Runde gehen. Ziel ist ein möglichst langes fehlerfreies Zuwerfen des Balles.

Exekutive Funktionen

Exekutive Funktionen beschreiben eine Vielzahl von kognitiven Fähigkeiten, die uns planvoll, zielorientiert und überlegt handeln lassen. Wenn eingeschliffene Handlungsrouninen nicht vorliegen, Gewohnheiten sowie Verhaltens- und Denkweisen durchbrochen werden und wir flexibel auf äußere Umstände reagieren müssen, werden exekutive Funktionen benötigt. Sie gelten als ein wichtiger Einflussfaktor für kognitive Leistungen wie Problemlöse-, Planungs- oder Zielsetzungsfähigkeit.

¹² Diese Unterrichtsszene hat Frau Uljana Götz beobachtet und beschrieben.

„Jetzt habe ich es verstanden!“



„Jetzt habe ich es verstanden!“

Felix gelingt das Spiel zunächst gar nicht. Er merkt sich nicht, wer ihm den Ball zuwirft, wenn er angespielt wird, und er fühlt sich auch nicht angesprochen, wenn seine Mitschüler*innen ihm den Ball zuwerfen wollen. Es gibt mehrere Schüler*innen, die Probleme mit dem Zuwerfen in der richtigen Reihenfolge haben. Daraufhin unterbricht die Lehrkraft das Spiel und lässt die Regeln noch einmal von einer Schülerin erklären. Dann folgt der nächste Versuch.

Felix handelt wieder zufällig. Er wirft den Ball einfach irgendeinem anderen Mitspieler zu und missachtet dabei die korrekte Reihenfolge. Seine Mitschüler*innen murren und scheinen sich über Felix zu ärgern. Dies bemerkt Felix. Er sagt, dass ihm das Spiel keinen Spaß mache. Er setzt sich an den Rand und beobachtet die anderen beim Spiel.

Seine Mitspieler*innen lassen Felix jedoch nicht auf der Bank sitzen, sondern erklären ihm, dass er in der Reihenfolge der Werfer*innen fest eingeplant sei. Es sei also keine gute Idee, nicht mehr mitzuspielen. Felix lässt sich überreden und stellt sich wieder in den Kreis. Sein bester Freund stellt sich neben ihn und spricht ihn direkt an, wenn er den Ball fangen soll. Er sagt ihm auch, wohin er den Ball werfen soll. Felix wirkt dennoch unzufrieden. Er ist froh, als die Sportlehrerin ein anderes Spiel ankündigt.

In der nächsten Sportstunde wird Planetenball zur Einstimmung noch einmal gespielt. Da eine Schülerin in der letzten Stunde nicht anwesend war, bittet die Sportlehrerin darum, dass ein/e Mitschüler*in das Spiel noch einmal kurz erklärt. Anschließend wird das Spiel gespielt – mit Erfolg: Auch Felix kann nun mitspielen und kommt voller Freude zu seiner Sportlehrerin: „Jetzt habe ich es verstanden!“



Didaktischer Kommentar

Kognitive Anforderungen, die sich in Bezug auf das Verstehen und Behalten von Spielregeln und auf das Erkennen einer angemessenen Spieltaktik ergeben, können lernschwächere Schüler*innen überfordern: Wer die Idee eines Spiels nicht verstanden hat oder nicht kennt, der weiß nicht, worum es im Spiel geht. Spielt man Planetenball gegen oder mit den anderen? Wann und wie gewinnt man beim Planetenball oder gibt es keinen Gewinner oder Verlierer?

Wenn man die Spielregeln nicht kennt oder diese nicht verstanden hat, kann man die Regeln im Spiel nicht befolgen. Dann kann man nicht richtig mitspielen, sondern muss so tun, als ob man wisse, was zu tun ist. Deshalb wirft Felix den Ball anfänglich beispielsweise zu einem beliebigen Mitspieler, da er nicht weiß, dass die Reihenfolge der Mitspieler*innen nicht zufällig ist.

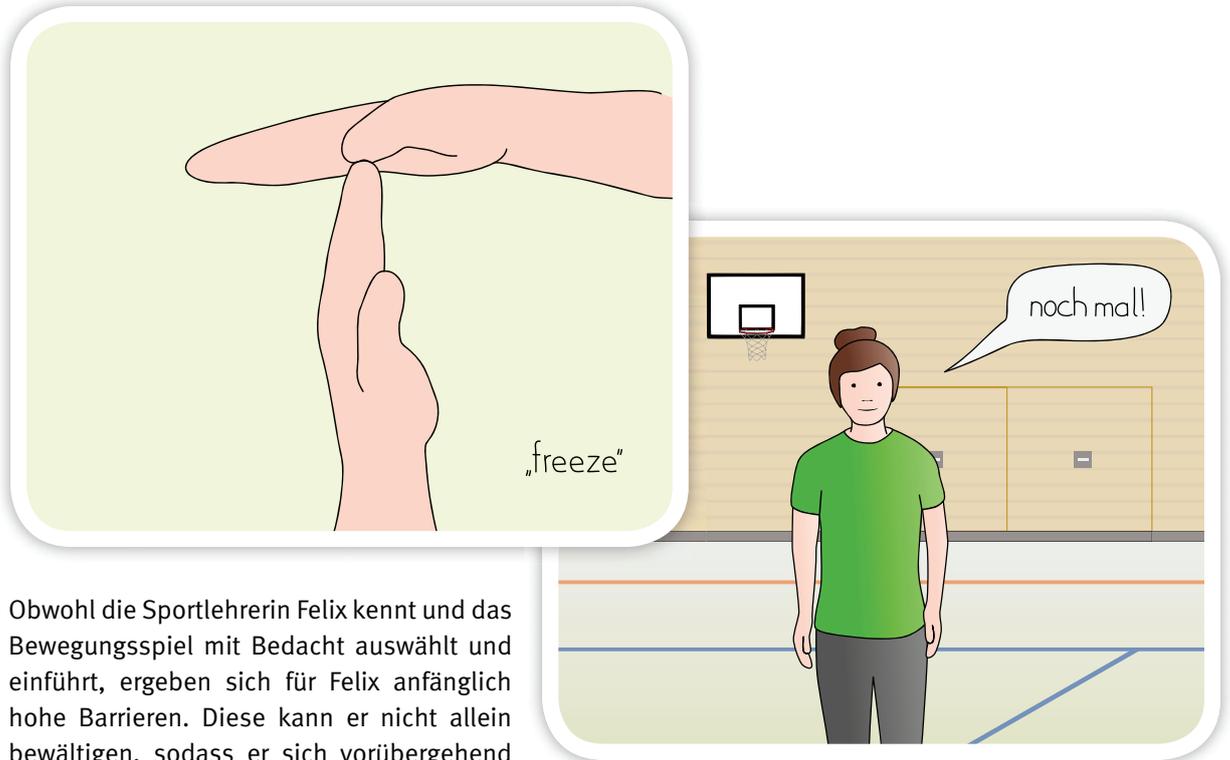
Wenn man weder die Spielidee noch die Spielregeln kennt oder verstanden hat, kann man auch nicht angemessen spieltaktisch handeln. Taktisch klug (clever) kann nur handeln, der weiß, warum und wie es geht. Weil Felix anfänglich beim Planetenball viel Zeit benötigt, um zu verstehen, worum es dabei geht, muss er bei den ersten Spielversuchen mehr oder weniger unklug handeln und entscheiden.

Die Sportlehrerin kennt Felix und die kognitiven Anforderungen des Spiels. Deshalb lässt sie dieses Spiel zunächst in einer vereinfachten Form in Kleingruppen spielen, um die Anzahl der Mitspieler*innen und die Komplexität der Anforderungen zu reduzieren. Sie reagiert sensibel und selbstwertschonend, als sie das Spiel nach kurzer Zeit unterbricht, nachdem sie bemerkt, dass sowohl Felix als auch einige Mitschüler*innen Spielprobleme haben.

Weder Schüler*innen-Schüler*innen-Erläuterungen noch Freundschaftsdienste können zunächst ein befriedigendes Mitspielen von Felix ermöglichen. Erst nach einer nochmaligen Wiederholung und Erklärung des Spiels in einer Folgestunde signalisiert Felix, dass er das Spiel verstanden habe.



Empfehlungen zur Unterrichtssituation



Obwohl die Sportlehrerin Felix kennt und das Bewegungsspiel mit Bedacht auswählt und einführt, ergeben sich für Felix anfänglich hohe Barrieren. Diese kann er nicht allein bewältigen, sodass er sich vorübergehend zurückzieht. Wichtig und richtig erscheint mir in dieser Situation, dass die Lehrkraft

- *sensibel und gesichtswahrend unterrichtet*, denn sie verhindert mit ihrem frühen Spielstopp ein beschämendes Bloßstellen jener Schüler*innen, die das neue Spiel nicht auf Anhieb verstanden haben.
- *Erklärungen durch Schüler*innen* nutzt, denn mitunter verstehen Gleichaltrige diese Erklärungen besser als Hinweise von Erwachsenen,
- *Wiederholungen des Spiels einfordert*, denn oftmals werden im Sportunterricht verschiedene kleine Spiele einfach in Reihe geschaltet, ohne dass alle Schüler*innen die Spiele verstanden haben und mitspielen können,
- *sich bei den Vermittlungsangeboten der Schüler*innen zurückhält*, denn damit signalisiert sie, dass sie den Mitschüler*innen eine Vermittlung zutraut und prosoziales Handeln unterstützt.

Empfehlungen zum weiteren Vorgehen

Weil Felix offensichtlich gerne am Sportunterricht teilnimmt, sollte die Sportlehrerin darauf achten, mit Hilfe von Könnenserlebnissen die Lernmotivation von Felix zu festigen. Auch wenn der Sportunterricht vermutlich nicht dauerhaft als Kompensation seiner schulischen Lernschwierigkeiten dienen kann, könnte der Sportunterricht ein wichtiger Ort sein oder werden, an dem sich Felix wohlfühlt, weil er die an ihn gestellten

Leistungserwartungen erfüllen kann. Vor diesem Hintergrund kann empfohlen werden:

- *Situativ zwischen einem zielhomogenen und einem zieldifferenten Vorgehen abzuwägen*: Denn kognitiv leistungsstarke Schüler*innen erfassen Spielsituationen in kleinen Spielgruppen beispielsweise sehr schnell und benötigen komplexere Anforderungen, um kognitiv gefordert zu werden.

- Felix' Mutter über geplante Spiele vorab zu informieren, damit sie diese mit Felix zu Hause schon vorbesprechen kann. Somit hätte Felix im Bedarfsfall und nach Rücksprache mit der Mutter die Möglichkeit, sich auf komplexe kognitive Anforderungen im Sportunterricht besser vorzubereiten.
- Bei der Einführung unbekannter Spiele mit Hinweisen zur Spielidee zu beginnen. Spielanfänger*innen und Lernschwächere können unbekannte Bewegungsspiele besser verstehen und gedanklich nachvollziehen, wenn ihnen zunächst die leitende Idee des Spiels verständlich und einsichtig gemacht wird („Bei diesem Spiel geht es um ...“).



2.3.3 „Kann ich Ihnen helfen?“

Der folgende Fall stellt eine lernbehinderte Schülerin einer neunten Hauptschulklasse vor, die regelmäßig am Sportunterricht teilnimmt, sich aber aufgrund von „Knieproblemen“ nur passiv beteiligen kann.

In diesem Zusammenhang ergibt sich ein Konfliktgespräch der Sportlehrerin mit einer Mitschülerin, in dem es u. a. um die Frage nach der Bewertung und Benotung von Schülerleistungen im Gemeinsamen Sportunterricht geht.



Der Sportunterricht der Mädchen in der neunten Klasse einer Haupt- und Werkrealschule findet mittwochs in der fünften und sechsten Stunde statt. Regulär nehmen daran 16 Mädchen teil, von denen zwei Mädchen langfristig entschuldigt sind und die den Unterricht nicht besuchen. Nach Aussage der Sportlehrerin schwankt die Zahl der aktiv Teilnehmenden wöchentlich zwischen 4–14 Schülerinnen.

Im Laufe des Schulhalbjahres bröckelt die Teilnahme am Sportunterricht sichtbar: Immer öfter haben viele Mädchen ihre Sportsachen nicht dabei, entschuldigen sich mit Kopfschmerzen, Übelkeit etc. oder wollen spontan in Jeans und Socken mitmachen. Andere

lassen sich nur widerwillig auf die Anforderungen des Unterrichts ein.

Zu dieser Lerngruppe gehört auch Maureen, die eine diagnostizierte Lernbehinderung hat. Maureen ist zwei Jahre älter als die meisten ihrer Mitschülerinnen. Zu Schuljahresbeginn hat sie ein Attest eingereicht, das sie von der aktiven Teilnahme am Sportunterricht befreit. Trotzdem erscheint sie jede Woche als eine der ersten in der Sporthalle und fragt die Sportlehrerin regelmäßig, ob sie etwas tun (helfen) könne im Unterricht. Die Sportlehrerin nimmt dieses Angebot gerne an, da ihr Maureen mittlerweile eine unterstützende Hilfe ist.



„Kann ich Ihnen helfen?“

Obwohl die Unterrichtsstunde schon vor ein paar Minuten begonnen hat, sind von den neun Mädchen, die sich heute vor der Sporthalle eingefunden haben, lediglich zwei aus der Umkleidekabine gekommen und betreten auf Socken die Halle. Eine davon ist Maureen, die lächelnd auf die Sportlehrerin zugeht und ihr die übliche Frage stellt, ob sie irgendetwas tun könne.

Die Sportlehrerin kennt dieses Ritual. Sie freut sich sichtbar über Maureen und sagt ihr, dass sie nach der Begrüßung Musik brauche und, ob Maureen dies wieder übernehmen könne.

Auch beim anschließenden Aufbau von Turnmatten hilft Maureen mit, indem sie den Mattenwagen schiebt und einzelne Turnmatten an die dafür vorgesehenen Positionen transportiert. Ihre Mitschülerinnen beteiligen sich am Geräteaufbau zurückhaltend und einzelne müssen von der Sportlehrerin mehrmals aufgefordert werden.

„Maureen macht das doch schon“, erwidert eine Schülerin und ruft: „Maureen, los jetzt, wir brauchen sechs Matten“. Diese flapsige

Ansage missfällt der Sportlehrerin offensichtlich. Sie ruft die betreffende Schülerin zu sich, um nachzufragen, ob dieser Ausspruch angemessen sei; denn die Schülerin könne sich ja auch ein Beispiel an Maureen nehmen, die sich stets vorbildlich verhalte und im Unterricht mithelfe.

Sie sei aber nicht so blöd wie Maureen, antwortet die Schülerin patzig, sie lasse sich nicht ausnutzen. Maureen mache zudem nie mit, sie aber schon. Darauf antwortet die Sportlehrerin, dass Maureen keinesfalls „blöd“ sei, sondern lernbehindert und dass ihr, der Sportlehrerin, die Mitarbeit und Mithilfe im Sportunterricht sehr wichtig seien und dass sie dies auch zu Beginn des Schuljahres allen mit Blick auf die Sportnote mitgeteilt habe. Von „Ausnutzen“ könne zudem keine Rede sein, Maureen würde sich am Sportunterricht so beteiligen, wie es ihr gesundheitlich möglich sei.

Ihr sei die Note sowieso egal, kommentiert die Schülerin diese Aussage und bewegt sich langsam in Richtung Mattenwagen, wo ihre Mitschülerinnen stehen geblieben sind und sie fragend ansehen.



Didaktischer Kommentar

Sport in einer Mädchenklasse einer Hauptschule zu unterrichten ist – aus der Perspektive von Sportlehrkräften – eine Herausforderung. Viele Hauptschülerinnen haben oder zeigen wenig Interesse an sportlichen Aktivitäten und treiben außerschulisch meistens keinen Sport. Vielmehr haben viele Mädchen im Laufe ihrer Schulkarriere die Lust an Sport und Bewegung verloren und sind dementsprechend schwer zu motivieren (Frohn, 2009).

Die obige Szene deutet auf eine gestörte Beziehungsebene zwischen der Schülerin und Sportlehrerin sowie auf ein Problem fehlender Anerkennung von Maureens Leistungen im Sportunterricht hin. Offensichtlich fühlt sich die betreffende Schülerin von der Sportlehrerin wenig wertgeschätzt. Deshalb markiert sie einen deutlichen Unterschied zwischen ihren motorischen Leistungen im Sportunterricht und der Mitarbeit von Maureen. Deren Mithilfe nimmt sie vermutlich nicht als „Leistung“ wahr und betont, dass sich ihrer Meinung nach nur Dumme ausnutzen lassen. Sie selbst sei aber nicht blöd und lasse sich deshalb nicht ausnutzen. Maureen schweigt zu all dem, zeigt sich anschließend aber verunsichert, weil sie nicht weiß, inwieweit ihr Verhalten etwas mit diesem Konflikt zu tun hat.

Das Gespräch läuft sehr schnell auf einen Machtkampf heraus, der auf Kosten von Maureen zu gehen droht. Denn ohne es zu wollen, wird Maureens Verhalten und nicht das zu tadelnde Verhalten der Mitschülerin zum Gesprächsgegenstand. Verlauf und Ende des Gespräches können die Sportlehrerin nicht zufriedenstellen, deshalb richten sich die folgenden Hinweise zum einen an eine verbesserte Gesprächsführung und zum anderen an einen transparenten Prozess der Leistungsbewertung.

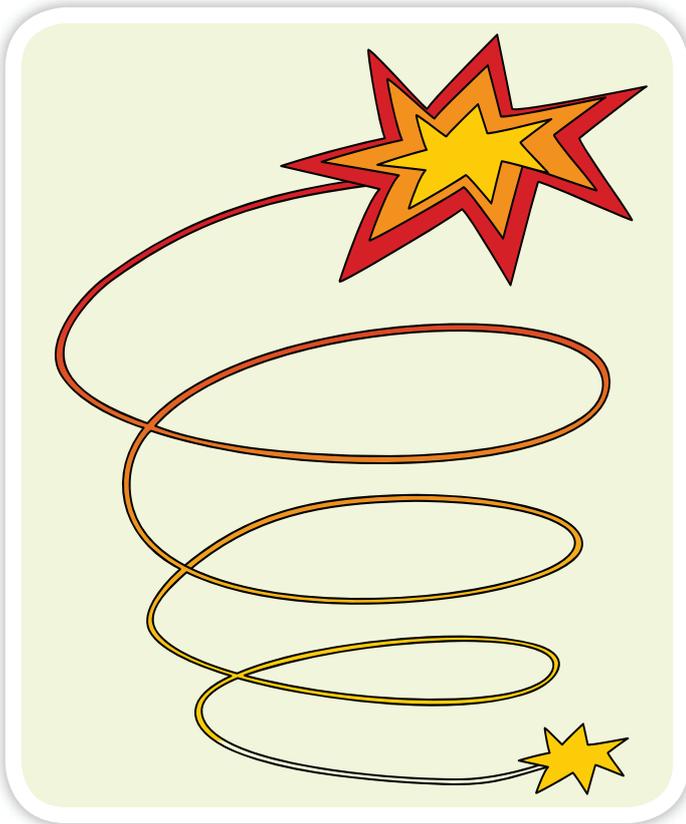
Anregungen für diese Unterrichtssituation

Auch wenn spontane Konfliktgespräche nicht konkret vorgeplant werden können, gibt es bestimmte Anzeichen im Gesprächsprozess, die die Sportlehrerin hätte wahrnehmen und für eine konstruktive Gesprächsführung nutzen können. Damit meine ich die „Eskalationsspirale“, die sich im Gesprächsverlauf in Form eines Vorwurfes und eines Gegenvorwurfes aufbaut und aus der es dann keinen befriedigenden Ausstieg mehr gibt.

Anstelle eines Vorwurfes könnte die Sportlehrerin an ihrem Kernthema festhalten, nämlich die abwertenden Kommentare der Schülerin gegenüber Maureen zu kritisieren. Um zu verhindern, dass die Schülerin diese Kritik als (unberechtigten) Vorwurf aufnimmt, könnte die Sportlehrerin verstärkt eine Ich-Botschaft formulieren: „Ich habe gehört, wie Du Maureen angesprochen hast. Ich finde das so



nicht in Ordnung. Denn ich sehe, dass Maureen oft beim Aufbau mithilft, auch wenn sie krankgeschrieben ist. Ich würde mich freuen, wenn Du Dich ebenfalls am Aufbau betei-



ligst, damit wir dann zügig beginnen können.“

Im weiteren Gesprächsverlauf würde ein aktives Zuhören helfen, bei dem die Sportlehrerin beispielsweise nicht konfrontativ argumentiert, sondern kurze Gesprächspausen macht, Fragen stellt und sich um eine Beruhigung und ein Verständnis der anderen Perspektive bemüht. Diese Schritte verlängern das Gespräch vermutlich ein wenig, aber möglicherweise können sie eine weitere Eskalation und einen Konflikt verhindern, der sich nach der Beendigung des Gespräches vermutlich noch weiter durch die Sportstunde ziehen würde.¹³

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Der obige Konflikt zeigt auch, dass es der Sportlehrerin in der Vergangenheit noch nicht vollständig gelungen ist, ihre Bewertungskriterien und Benotungsbereiche transparent zu machen. Denn die Mitschülerin von Maureen bringt eine Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung am Aufbau nicht in den Zusammenhang mit einer relevanten Leistungshandlung. Wie könnte ein transparenter Überblick über intendierte Leistungserwartungen gestaltet werden, der den Schülerinnen und der Sportlehrkraft Sicherheit und Orientierung gibt?

Ausgehend von der Auffassung, dass Leistungen der behinderten Schüler*innen in einem inklusiven Sportunterricht selbstverständlich bewertet werden sollten, stellt Jordan (2017) den schulrechtlichen Rahmen vor, der die Berücksichtigung von drei Leistungsbereichen nahelegt: der aktuelle Lern-

und Leistungsstand (1), das Lern- und Leistungsverhalten (2) sowie die zurückliegende Lern- und Leistungsentwicklung (3).

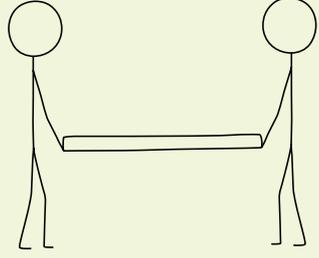
1. Festlegen der in die Leistungsbeurteilung eingehenden Leistungsbereiche mit Beispielen zur Gewichtung und regelmäßige Informationen über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung (z. B. nach Abschluss eines Unterrichtsvorhabens).
2. Die Schüler*innen über das Verhalten aufklären, das im Falle einer Befreiung von der aktiven Teilnahme am Sportunterricht erwartet wird. In der Regel sind verletzte oder sportbefreite Schüler*innen zur Teilnahme am Unterricht verpflichtet (Lang, 2016, S. 15). Folglich können im Unterricht erbrachte Leistungen für eine Leistungsbeurteilung genutzt werden. Auf der Grundlage des jeweiligen Grundes

¹³ Demnach hängt der Erfolg in solchen Gesprächssituationen davon ab, ob und inwieweit es gelingt, ein klares Ziel zu verfolgen und sich während des Gespräches am Gegenüber zu orientieren und beispielsweise nicht über dessen Kopf hinweg zu argumentieren. Nach Weisbach und Sonne-Neubacher (2008) heißt die Erfolgsformel deshalb: $E = Z \times O!$ „E“ steht für Erfolg, „Z“ für Zielklarheit und „O“ ist die Abkürzung von „Orientierung am Gegenüber“. Weil es sich um eine Multiplikation handelt, ist Erfolg nicht möglich, wenn einer der Faktoren, Z oder O, null ist.

einer unterrichtlichen Freistellung, entscheidet die Sportlehrkraft über eine sinnvolle und lernförderliche Gestaltung der passiven Teilnahme und bemüht sich, die/den betreffende/n Schüler*in themennah einzubeziehen (Klingen, 2003).

3. Bedingungen der Leistungsbeurteilung und Leistungsbenotung beeinträchtigter Schüler*innen im Vorfeld klären. Bei der Leistungsbewertung beeinträchtigter Schüler*innen ist zu beachten, ob für diese Vorgaben der Regelschule Geltung besitzen (zielgleicher Unterricht) oder ob zieldifferent unterrichtet wird. In diesem Falle gel-

ten Vorgaben der jeweiligen Schulform und die dort gültigen Förderrichtlinien. Zu prüfen ist auch, ob beispielsweise bestimmte Nachteilsausgleichsmöglichkeiten angeboten werden können bzw. müssen. Entscheidungen über eine Beurteilung auf der Basis des Bildungsplans der Regelschule oder des Förderschulplans erfolgen in Rücksprache mit der Fachschaft Sport und unter Beteiligung einer sonderpädagogischen Lehrkraft (falls möglich) und in Absprache mit den betroffenen Schüler*innen und den Erziehungsberechtigten.

Mitmachen	Mitdenken	Mitarbeiten
Motorische Lernleistungen 50 %	Kognitive Lernleistungen 25 %	Leistungsverhalten & Mitarbeit 25 %
		
z. B. Demonstration des Schrittsprunges beim Weitsprung	z. B. Ideen und Vorschläge beim Erfinden neuer Spielregeln	z. B. Mithilfe beim Auf- und Abbau von Geräten



3 Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“¹⁴

Der Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ zielt im schulischen Kontext auf jene Schüler*innen ab, bei denen eine „geistige Behinderung“ diagnostiziert wurde. Dieser Förderbedarf betrifft mit 16 % die zweitgrößte Gruppe aller Förderschüler*innen, von denen wiederum aktuell 3,3 % inklusiv beschult werden (KMK, 2016).



Hinweise zum Verständnis und zur Definition „Geistige Behinderung“

Ein universales Verständnis „geistiger Behinderung“ ist im pädagogischen Kontext nur schwer möglich. Es gibt keinen Konsens darüber, wie Menschen bezeichnet werden sollen, „die aus den unterschiedlichsten Gründen den kognitiven Anforderungen, die für eine eigenständige Lebensbewältigung notwendig sind, nicht genügen können“ (Nußbeck, Biermann & Adam, 2008, S. 5). Gesucht wird eine einheitliche Bezeichnung, die weder negativ besetzt ist, noch stigmatisierende Aspekte beinhaltet. Etikettierung und Diskriminierung dieser Personengruppe sollen verhindert, gleichzeitig jedoch charakteristische Merkmale beschrieben werden.

Folgt man der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), sind bei einer Definition intellektueller Behinderungen drei Kriterien wichtig (Knoll & Fediuk, 2015, S. 194):

1. ein unterdurchschnittlicher Intelligenzquotient
2. starke Beeinträchtigungen im Bereich sozialadaptiven Verhaltens
3. Auftreten der obigen Kriterien vor dem 18. Lebensjahr.¹⁵

¹⁴ Dieser Text wurde von Frau Katharina Stief bearbeitet.

¹⁵ Nach der WHO (2016) gilt eine geistige Behinderung als „eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz)“ (Schliermann, Anneken, Abel, Scheue & Froböse, 2014, S. 130). Der Grad der geistigen Behinderung wird dabei vor allem über den Faktor der Intelligenzminderung ermittelt. Nach Dworschak, Kannewischer, Ratz und Wagner (2012, S. 20 f.) hat die „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ keine Intelligenzminderung (1 %), eine leichte Intelligenzminderung (33 %), eine mittlere Intelligenzminderung (36 %), eine schwere Intelligenzminderung (17 %) sowie eine schwerste Intelligenzminderung (13 %).

3.1 Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

Folgen für Bewegung und Sport

Im Alltag von vielen Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung spielt Sport eine untergeordnete Rolle. Insgesamt sind das motorische Niveau und die Lernfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung jedoch äußerst heterogen. Man spricht deshalb von einer großen interindividuellen Variabilität des Ausprägungsgrades.

Bei der Planung, Durchführung und Auswertung eines Gemeinsamen Sportunterrichts mit Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung sollten Lehrkräfte folgende Aspekte beachten (Schliermann et al., 2014, S. 133 f.; Schädler, Wasmuth & Caliebe, 2015, S. 8 f.):



Beeinträchtigungen im motorischen Bereich

- erschwertes Bewegungskönnen
- motorische Hyperaktivität
- schnelles Ermüden des Bewegungsapparates
- aufgrund der Intelligenzminderung Schwierigkeiten beim Aufbau eines mentalen Modells einer Bewegung
- Schwierigkeiten bei der Dosierung von Kraft
- Schwierigkeiten bei der zeitlichen Koordination von Bewegungshandlungen
- beeinträchtigte Feinmotorik
- Schwierigkeiten bei konditionellen (z. B. Schnelligkeit) und koordinativen Fähigkeiten (z. B. Reaktionsfähigkeit)



Beeinträchtigungen im sozialen und emotionalen Bereich

- Selbstschädigung (Kratzen, Ritzen, Haare reißen)
- Fremdverletzung
- depressive Reaktionen und gemeinschaftsstörende Verhaltensweisen (z. B. exzessives Schreien und Sachbeschädigung als Ausdruck mangelnder Emotionsregulation)
- Ängstlichkeit und schwaches Selbstbewusstsein
- geringe Motivation
- Verweigerung und Angst
- Streiten und sozialer Rückzug (entsprechend hoher Anteil an Außenseitern)



Besonderheiten im Bereich der Leistungsmotivation

- geringe Zuversicht in eigene Fähigkeiten
- Gefühl der Hilflosigkeit
- Entwicklung von Vermeidungsstrategien bei Konfrontation mit herausfordernden Situationen
- geringe intrinsische Motivation
- starke Abhängigkeit von externen Anreizen
- selbstwertmindernde Attribuierung bei Misserfolg (werten Misserfolge als Ergebnis unzureichender Fähigkeiten)
- bei der Bearbeitung von Aufgaben wenig ausdauernd und wenig effektiv (Sarimski, 2013, S. 53).

Didaktische Hinweise für den Gemeinsamen Sportunterricht

Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung können häufig nicht angemessen auf Kontaktangebote reagieren und haben Schwierigkeiten, sich durch Sprache mitzuteilen.

- *Besonders wichtig ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen der Lehrkraft und dem/der betreffenden Schüler*in. Die Lehrkraft sollte als Bezugsperson dienen, damit eine nonverbale Verständigung gelingen kann.*

Schüler*innen mit einer mittleren oder schweren geistigen Behinderung haben oftmals eine beeinträchtigte Lautsprache (Schliermann et al., 2014, S. 137).

- *Lehrkräfte sollten auf reflexive Phasen oder Aufgaben in ihrem Sportunterricht nicht verzichten. Aber Schüler*innen mit sprachlichen Artikulationsschwierigkeiten müssen aufgrund der Intelligenzminderung gezielt zur Mitarbeit und zu knappen Aussagen motiviert werden.*

Die Informationsaufnahme, die Informationsverarbeitung und das Finden von Lösungsstrategien zur erfolgreichen Bewegungshandlung nehmen bei Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung mehr Zeit in Anspruch (Schliermann et al., 2014, S. 137): Je stärker die geistige Behinderung ausgeprägt ist, desto schwieriger fällt es den Betroffenen, eine vorgegebene Bewegung auszuführen.

- *Zeitdruck beim Bewegungslernen oder schnelle Wechsel an Bewegungslernstationen sind zu vermeiden. Stattdessen sollten Bewegungs- oder Spielabläufe häufig und regelmäßig wiederholt werden. Rhythmische oder musikalische Elemente können darüber hinaus die Merkfähigkeit positiv beeinflussen (Guardiera & Leineweber, 2015, S. 179).*

Eine geringe Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeitschwierigkeiten, eine verringerte Zielorientierung sowie eine hohe Ablenkungsbereitschaft erschweren das motorische, kognitive und soziale Lernen.

- *Ein auffällig, farblich gestaltetes Spiel- und Übungsmaterial sowie eine deutlich sichtbare Kennzeichnung von Spielfeldern können die Orientierung und das Verständnis erleichtern. Hilfreich ist ein breites Angebot an vereinfachten und individualisierten Bewegungsanregungen.*

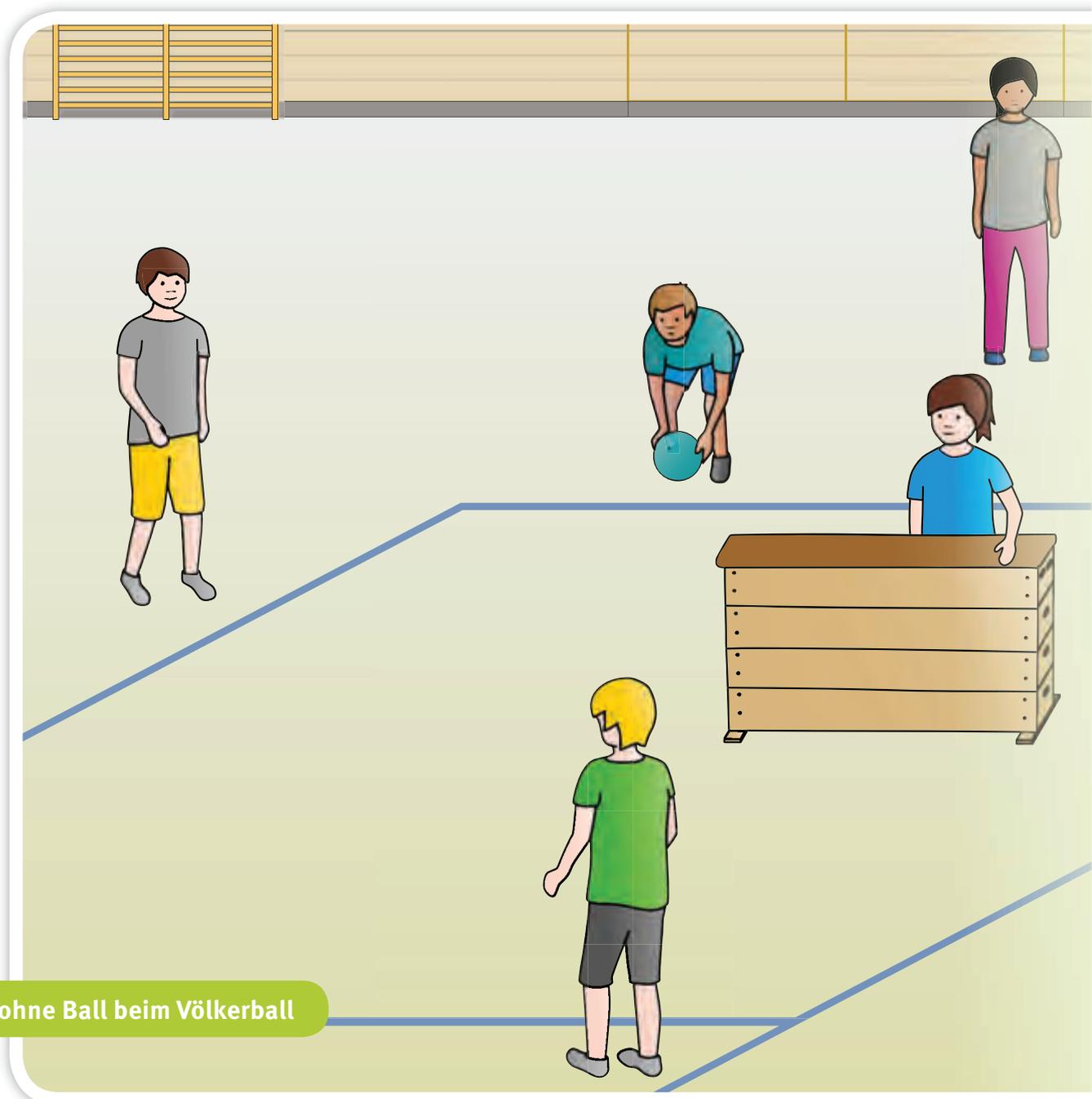
Neben der notwendigen Modifizierung des Lehr-/Lernangebotes ist ein reflektiertes Handeln der Sportlehrkraft besonders wichtig:

- *Lehrkräfte sollten permanent darauf achten, die Persönlichkeit der betroffenen Schüler*innen trotz möglicher Unsicherheiten und Schwierigkeiten zu unterstützen. Eine – wenn auch ungewollte – abwertende Sprache, Mimik oder Handlung ist zu vermeiden.*

3.2 Drei Fallbeispiele aus dem Grundschulsportunterricht

3.2.1 Felizitas ohne Ball beim Völkerball

Dieser Fall steht für das bekannte Problem im Sportunterricht, dass spiel-
schwache Schüler*innen unzureichend im Spiel beteiligt werden (Greve,
2015, S. 5). Wie kann diesen Schüler*innen eine Chance eingeräumt wer-
den, sich am Völkerballspiel aktiv(er) zu beteiligen?





Die folgende Szene stammt aus dem Sportunterricht einer vierten Klasse, die sich aus 26 Schüler*innen zusammensetzt. Neben Felizitas sind noch zwei weitere Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung in dieser Lerngruppe, die durchgängig von einer Schulbegleitung betreut wird. Eine sonderpädagogische Lehrkraft (ohne Qualifikation im Fach Sport) ist nur stundenweise abgeordnet und im Sportunterricht nicht beteiligt.

Das Umsetzen typischer Organisationsformen fällt einzelnen Schüler*innen immer noch schwer und führt im Unterricht immer wieder zu langwierigen Ordnungsbemühungen. Fast drei Viertel der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund (auch Felizitas); darunter sind auch drei Flüchtlingskinder, die versuchsweise am Unterricht teilnehmen.

Die drei Schüler*innen mit Förderbedarf kommen meistens gemeinsam in die Sporthalle, sitzen aber im Sitzkreis nicht nebeneinander. Wenn es um Bewegungsspiele oder Bewe-

gungsaufgaben geht, versucht die Sportlehrerin, die drei in unterschiedlichen Gruppen aufzuteilen. Sichtbar Anschluss oder eine feste Ansprechpartnerin haben die drei nicht. Vor allem Felizitas steht oft allein und sucht die Nähe zur Schulbegleiterin.

Felizitas beschäftigt sich zögerlich mit Bewegungsaufgaben und orientiert sich dabei am Verhalten der anderen Schüler*innen. Felizitas bewegt sich unsicher und hat im Umgang mit Bällen motorische Schwierigkeiten. Sportunterricht macht ihr – nach eigener Aussage – wenig Freude. Außerhalb der Schule meidet sie Sport.

In den vorhergehenden Unterrichtsstunden haben die Schüler*innen kleine Bewegungsspiele gespielt, ohne dass die Sportlehrerin gezielt taktische Verhaltensweisen geschult hätte. Heute wird auf Schülerwunsch noch einmal Völkerball mit „Schutzmauer“ (die Mauer bildet ein großer Turnkasten) gespielt.



Felizitas beim Völkerball

Nach der Ankündigung des Völkerballspiels werden von der Sportlehrerin durch Abzählen schnell zwei Mannschaften eingeteilt und auf die beiden Felder geschickt. Die Mannschaften sollen jeweils einen „Hintermann“/eine „Hinterfrau“ bestimmen, der sich auf der gegenüberliegenden Spielfeldseite hinter der Grundlinie positioniert. Außerdem schieben jeweils zwei Schüler*innen aus jeder Mannschaft je einen großen Turnkasten routiniert aus dem Geräteraum und stellen diesen in ihrem Feld auf.

Nach der Spieleröffnung wird Felizitas, die keinen Schutz hinter dem Turnkasten sucht, schnell abgeworfen. „Felizitas, du bist ab“, ruft die Sportlehrerin und eine Mitspielerin

weist ihr den Weg zur Grundlinie des gegnerischen Spielfeldes. Dort stellt sich Felizitas auf, blickt auf das Spielfeld und beobachtet das Spielgeschehen. Nach ihr werden weitere Spieler*innen abgeworfen, die ebenfalls am Spielfeldrand stehen und zum Teil den Spielball lautstark einfordern. Felizitas ruft nicht und macht auch nicht auf sich aufmerksam. Wenn der Ball zufällig in ihre Richtung rollt, bewegt sie sich nicht auf diesen zu. So geht das Spiel eine Weile hin und her, bis die Sportlehrerin das Spiel beendet, nachdem auch die letzte Spielerin aus Felizitas Mannschaft im Feld abgeworfen ist.

Während der gesamten Spielzeit ist Felizitas kein einziges Mal in Ballbesitz gewesen.



Didaktischer Kommentar

Wettkämpfe und Wettspiele sind ein echter Prüfstein für die gleichberechtigte Teilnahme aller Schüler*innen im Sportunterricht. Weil es dabei oftmals zu Problemen kommt, wird mancherorts im Sportunterricht dauerhaft auf konkurrenzbezogene Aufgaben und Spiele verzichtet. Dies ist jedoch keine überzeugende Lösung, da Wettkämpfe ein sehr attraktives Moment im Sport sind und Schüler*innen den Umgang mit Sieg und Niederlage lernen müssen.

Eine befriedigende Teilnahme spielschwächerer Schüler*innen bedarf einer sensiblen Verständigung über Auswahl oder Änderungen der Spiel- und Wettkampfregeln. Gut gemeinte Appelle an die stärkeren Spieler*innen, schwächeren Mitspieler*innen doch auch mal den Ball zu geben, machen handlungslogisch wenig Sinn: Beim Spielen um Sieg oder Niederlage gefährden schwache Spieler*innen den erhofften Sieg!

Der obige Fall ist jedoch etwas anders gelagert: Problematisch erscheint weniger das egoistisch-kompetitive Verhalten von Felizitas Mitspieler*innen als vielmehr ihre eigene Teilnahmelosigkeit im Spiel. Offensichtlich hat es Felizitas noch nicht gelernt, beim Völkerball mitzuspielen.

Nach Kuhlmann (2000, S. 7) lässt sich ein solches Können (Ich kann mitspielen!) über die Stufen des Mitmachens (1), des Mitwirkens (2) und des Mitgestaltens (3) anbahnen:

1. Geht es im Sportunterricht um das Mitmachen, muss sichergestellt sein, dass Felizitas verstanden hat, „dass gespielt wird“ (Kuhlmann, 2000, S. 7). Sie muss in der Lage sein, die soziale Wirklichkeit des Völkerballspiels im Sportunterricht von jener des Übens zu unterscheiden. Im Spiel wird ein anderes Verhalten von ihr erwartet als beim Üben. Dies könnte über eine Verständigung innerhalb der Mannschaften oder in einem separaten Gespräch mit der Lehrerin gelingen.
2. Geht es um das Mitwirken im Spiel, müsste geprüft werden, ob Felizitas das Völkerballspiel auch verstanden hat. Sie kann sich erst dann aktiv(er) am Völkerballspiel beteiligen, wenn ihr klar ist, was sie tun muss und tun darf. Vielleicht kennt sie die Handlungsregeln im Völkerballspiel einfach nicht oder nicht gut genug?
3. Geht es um das Mitgestalten, müsste Felizitas unterstützt und angeregt werden, sich an möglichen Veränderungen des Völkerballspiels zu beteiligen. Ausgangspunkte für Veränderungen können Spielprobleme sein oder der Wunsch, aus dem „alten“ Spiel ein „neues“ Spiel zu machen. Könnte Felizitas dazu einen Anstoß geben oder eine Idee beisteuern?

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Felizitas Verhalten beim Völkerballspiel ist der Sportlehrerin offenbar nicht aufgefallen. Zumindest hat sie dieses Verhalten nicht angesprochen oder mit Felizitas besprochen. Insofern wäre ein erster wichtiger Schritt, Felizitas beim Völkerballspielen genauer zu beobachten und in einem informellen Gespräch den Grund für ihr defensives Spielverhalten zu erfragen.

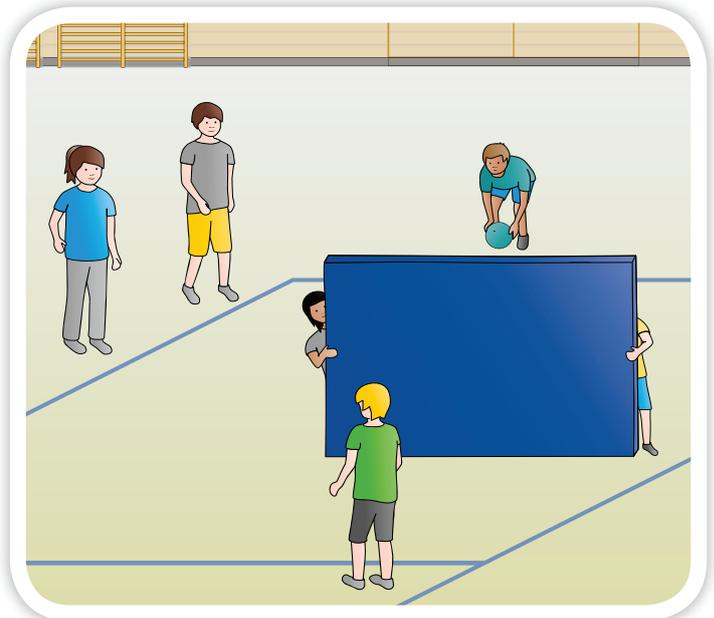
Zu fordern wäre, dass die individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse von Felizitas stärker bedacht werden. Welche Veränderungen des Bewegungsspiels oder der sozialen Interaktion könnten Felizitas dabei helfen? Vor diesem Hintergrund lauten meine Empfehlungen:

- **Spielregeln und die Spielidee vor einem Spiel wiederholen**

Aufgrund kognitiver Einschränkungen empfiehlt es sich, auf eine leichte Sprache zu achten, komplexe Spiele stark zu vereinfachen und die grundlegende Spielidee klar zu kommunizieren (Leineweber, 2015, S. 180). Darüber hinaus können Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung Schwierigkeiten haben, bekannte Situationen wiederzuerkennen, sodass sich Felizitas möglicherweise nicht mehr an die Spielsituationen erinnert. Deshalb sollten die Spielregeln in Verbindung mit markanten Spielsituationen wiederholt werden.

- **Mitspielen**

Wenn die Sportlehrerin selbst mitspielt, könnte sie räumlich näher bei Felizitas oder anderen spielschwachen Schüler*innen sein und diese ggf. durch ein Zupassen des Balles in das Spiel einbinden. Eventuell könnte auch ein/e Mitschüler*in diese unterstützende Funktion während des Spiels einnehmen.



- **Den Turnkasten durch eine Turnmatte oder Weichboden ersetzen**

Diese materielle Veränderung erhöht die Notwendigkeit der Kooperation innerhalb der Mannschaften, da eine Matte von mindestens einem Spieler festgehalten werden muss, damit sie nicht umfällt. Es gilt dazu die Regel, dass jene Mannschaft gewinnt, der es gelingt, so viele Spieler*innen abzuwerfen, dass deren Turnmatte oder Weichboden umfällt. Um dies zu verhindern, müssen innerhalb der Mannschaften Rollen (z. B. Mattenhalter) ausgehandelt und im Spiel beachtet werden. Damit kann das Zusammenspiel verbessert werden und spielschwächere Schüler*innen können sich nicht mehr einfach aus dem Spielgeschehen „ausklinken“.

- **Heterogene Spielerpaare bilden**

Jede/r Schüler*in hat einen festen Spielpartner, so dass sich niemand dem Spiel entziehen kann. Spielschwächere können dabei von spielstärkeren Partner*innen profitieren: Wird ein/e Partner*in im Feld abgeworfen, müssen beide aus dem Spiel. Gelingt einem von beiden ein Abwurf vom Spielfeldrand, dürfen beide wieder ins Spielfeld wechseln (Greve, 2015, S. 5).

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Die Sportlehrerin sollte mit dem Angebot kleiner Bewegungsspiele im Sportunterricht eine klare Zielsetzung verfolgen. Denn eine reine Wiederholung des Völkerballspiels sorgt bei Spielschwächeren meistens nicht

für einen Lerneffekt. Vielleicht ist Völkerball für Felizitas gerade das „falsche“ Spiel? Was kann spielschwächeren Schüler*innen helfen, zukünftig auch einmal eine handlungs-tragende Rolle einzunehmen?

„Fang-Volleyball“

Zwei Mannschaften spielen mit jeweils einem/r „Hintermann“/ „Hinterfrau“ auf dem Volleyballfeld. Jeder Abwurf wird mit einem Minuspunkt und jeder gefangene Ball wird mit einem Pluspunkt gewertet. Abgeworfene Schüler*innen müssen das Spielfeld nicht verlassen. Gewonnen hat die Mannschaft, die zuerst 10 Pluspunkte hat oder die am Ende einer vorher vereinbarten Spielzeit mehr Pluspunkte gesammelt hat.

Reaktions-Völkerball

Zwei Mannschaften spielen mit jeweils einem/r „Hintermann“/ „Hinterfrau“ auf dem Volleyballfeld. Spieler*innen gelten erst dann als getroffen, wenn der Ball nach Berühren der Spielerin/ des Spielers über eine der Begrenzungslinien rollt. Es besteht also die Chance, sich selbst oder seine Mitspieler*in nach einem Treffer zu retten. Damit sollen schwächere Fänger*innen ermutigt werden, den Ball zu fangen, da sie nach einem Treffer nicht sofort das Spielfeld verlassen müssen (www.die-schnelle-sportstunde.de).

- **Verbesserung der motorischen Voraussetzungen**

Die motorischen Voraussetzungen (Werfen und Fangen) zu verbessern, ist ein wichtiges Ziel, da vor allem das Fangen-Können eines Balles die soziale Integration fördert (Rendelsmann & Brodtmann, 1998). Eine solche Schulung kann beispielsweise über Völkerball-Varianten angebahnt werden, die das Fangen belohnen (Brodtmann, 2002, S. 18):

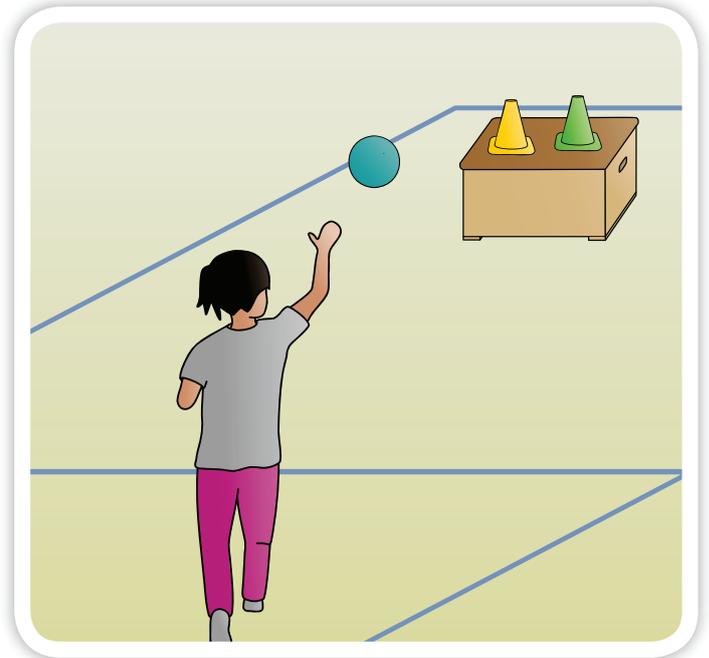
- **Optische und materielle Unterstützung**

Guardiera und Leineweber (2015) empfehlen „eine deutliche Kennzeichnung von Spielfeld und Mannschaft sowie auffälliges Spielmaterial“ (S. 180) zur Erleichtern des Mitspielens. Wenn Schüler*innen „eine eingeschränkte bzw. verlangsamte Reaktionsfähigkeit“ (ebd.) haben, überfordert sie ein schnelles Spiel. Deshalb sollten eher langsam fliegende Bälle Verwendung finden.

- **Sozial-sensible Regeländerungen**

Um Spielschwächeren ein längeres Mitspielen zu ermöglichen, können im Vorfeld ballsichere Fänger*innen und Werfer*innen als „Beschützer*innen“ bestimmt werden. Deren Aufgabe ist es, ein frühes Abwerfen der zu beschützenden Schüler*innen zu verhindern.

Um die Rolle Spielschwächerer zu stärken, schlägt Greve (2015, S. 7) vor, dass pro Mannschaft drei Spieler*innen benannt werden, die nicht auf bewegliche, sondern auf feste Ziele werfen können (z. B. auf einen kleinen Kasten, auf dem zwei Pylone stehen). Gelingt ihnen ein Treffer, dürfen sie wieder ins Feld (Variante a), zusammen mit ihrem Partner ins Feld (Variante b) oder alle Abgeworfenen dürfen ins Feld zurück (Variante c).



3.2.2 Tom geht nicht aus der Halle

In diesem Fall geht es um einen Jungen mit einer geistigen Behinderung, der sich weigert, die Sporthalle am Stundenende zu verlassen.

Wie kann die Sportlehrkraft mit Schüler*innen umgehen, die mit Verhaltensauffälligkeiten auf die sie überfordernden Anforderungen reagieren?

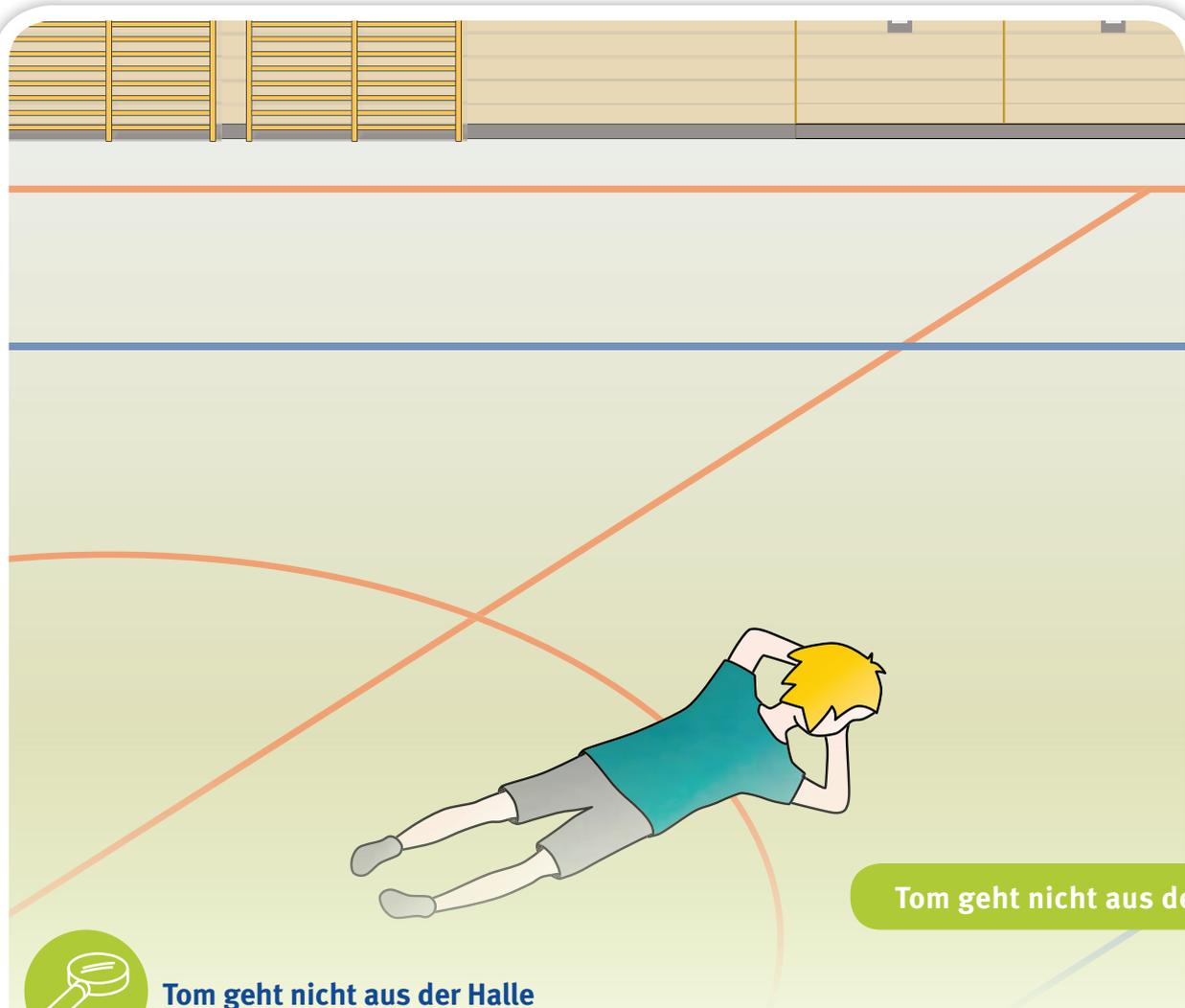


Tom besucht die dritte Klasse. Er wird schon seit der ersten Klasse von einer Sonderschullehrerin unterstützt, die ihn einmal in der Woche für drei bis vier Stunden begleitet. Außerdem gibt es für ihn eine Schulbegleitung, die ihm beispielsweise beim Umziehen hilft und die eingreift, wenn sich für Tom schwierige Situationen ergeben. Im Wochenverlauf wechselt allerdings die Schulbegleitung. Von montags bis mittwochs ist eine andere Schulbegleitung für ihn zuständig als donnerstags und freitags.

Die Sportlehrerin und die sonderpädagogische Lehrkraft arbeiten kaum miteinander. Die sonderpädagogische Lehrkraft ist nicht regelmäßig im Sportunterricht anwesend und

es gibt nur kurze, sporadische Gespräche. Die Schulbegleitungen haben in der Vergangenheit oft gewechselt. Die Schulbegleiterin, die Tom momentan im Sportunterricht begleitet, kommt prinzipiell gut mit ihm aus. Tom akzeptiert jedoch vor allem die sonderpädagogische Lehrkraft.

Einen „Freund“ oder Lernpartner hat Tom in der Klasse nicht. Es kümmern sich unterschiedliche Schüler*innen um ihn, die von der Sportlehrerin ausgesucht und bestimmt werden. Die Schüler*innen bemühen sich, Tom bei Bewegungsaufgaben und Bewegungsspielen zu integrieren. Sie feuern ihn beispielsweise bei Bewegungsaufgaben an oder dosieren sichtbar ihren eigenen Einsatz, um ihm eine Chance zu geben.



Tom geht nicht aus der Halle

In der heutigen Sportstunde haben die Schüler*innen in drei Kleingruppen verschiedene kooperative Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Hauptsächlich geht es um Sortieraufgaben auf einer Langbank. Beispielsweise sollen sich die Schüler*innen der Größe nach aufstellen, ohne dabei die Bank zu verlassen. Dann sollen sie mit Hilfe laminiertes Wortkarten (7–8 Worte) einen sinnvollen Satz bilden. Jede/r Schüler*in bekommt dazu – auf der Langbank stehend – eine verdeckte Wortkarte. Anschließend sollen die Schüler*innen eine Lösung finden und ihre Plätze auf der Langbank so lange tauschen, bis die richtige Wortreihenfolge gefunden ist.

An dieser Aufgabe beteiligt sich auch Tom, wenngleich ihm sein Nachbar auf der Bank die Aufgabe abgenommen hat, den richtigen

Platz im Satz zu finden. Nach Beendigung dieser Aufgaben versammeln sich die Schüler*innen im Abschlusskreis für eine kurze Nachbetrachtung und werden dann von der Lehrerin verabschiedet. Tom bleibt auf dem Boden sitzen. Als er sieht, dass alle Schüler*innen die Sporthalle verlassen haben, lässt er sich auf den Boden fallen. Liegend ignoriert er die Aufforderung der Sportlehrerin, aufzustehen und sich umzuziehen. Als die Schulbegleiterin anschließend versucht, ihn zum Aufstehen zu bewegen und ihn auf die Beine zu heben, macht sich Tom sichtlich schwer und beginnt zu schreien: „will nicht!“

Mit viel Mühe gelingt es der Schulbegleiterin, den immer noch schreienden Tom aufzurichten und ihn aus der Sporthalle zu tragen.

Tom geht nicht aus der Halle



Didaktischer Kommentar

Tom drückt seine Verweigerung körperlich aus, indem er sich der Sportlehrerin in den Weg legt. Es ist ihm offenbar nicht möglich, sein „Bleiben-Wollen“ um jeden Preis anders deutlich zu machen. Warum er bleiben will, bleibt unklar.

Die Sportlehrerin kann jedoch nicht auf Tom warten, da sie die anderen Schüler*innen beaufsichtigen und mit ihnen zusammen die Sporthalle verlassen muss. Deshalb übernimmt die Schulbegleiterin die Aufgabe und trägt Tom letztendlich aus der Turnhalle.

Solche auffälligen Verhaltensweisen, die regelmäßig auftreten können, sind bei geistig behinderten Schüler*innen nicht unbekannt. Sie können als Ausdruck oder Antwort auf eine Überforderung verstanden werden. Solche Verhaltensformen stellen die verantwortlichen Sportlehrkräften vor ein Entscheidungsdilemma: sie können sich nicht intensiv um den/die geistig behinderte Schüler*in kümmern und gleichzeitig die Lerngruppe anleiten. Sie müssen aber dennoch handeln, um den Fortgang des Sportunterrichts zu gewährleisten.

Ein weiteres Beispiel soll diesen problematischen Sachverhalt genauer verdeutlichen:

*Die Grundschule von Tom nutzt ein nahe gelegenes Lehrschwimmbecken für den Schwimmunterricht. Tom, der sich gern im warmen Wasser aufhält, weigert sich regelmäßig, das Schwimmbecken am Ende der Schwimmstunde zu verlassen. Dieses Verhalten belastet die verantwortliche Sportlehrkraft erheblich, da sie alle Schüler*innen rechtzeitig zum Duschen und Umziehen schicken und beaufsichtigen muss. Deshalb steigt sie selbst ins Wasser, um Tom gegen seinen Willen aus dem Schwimmbecken zu holen.*

Ein Gemeinsamer Sportunterricht mit geistig behinderten und verhaltensauffälligen Schüler*innen ist folglich auf unterstützende Strukturen angewiesen. Fehlen beispielsweise Schulbegleiter oder sonderpädagogische Lehrkräfte, sind und fühlen sich Sportlehrkräfte im Umgang mit diesen Schüler*innen vielfach allein gelassen und überfordert. Vor allem aber wird eine personelle Unterstützung benötigt, um in exponierten Unterrichtssituationen handlungsfähig zu bleiben. Ohne Unterstützung können Sportlehrkräfte die divergierenden Anforderungen kaum zufriedenstellend bewältigen.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

- **Unterstützung statt Rückzug**
Trotz der schwierigen Abstimmung im Team sollte die Sportlehrkraft die Zuständigkeit für den Konflikt mit Tom nicht einseitig an die, in dieser Situation ebenfalls überforderte, Schulbegleitung delegieren, sondern ihr anbieten, Tom gemeinsam aus der Sporthalle zu bringen.
- **Signalwort**
Um die konfrontative Handlungssituation zu entschärfen und für alle Beteiligten umgänglicher zu machen, könnte die Sportlehrkraft mit Tom ein Signal vereinbaren (z. B. „Stopp“), das ihn daran erinnert, dass er sich in diesem Moment nicht richtig verhält.
- **Verabschiedungsritual**
Statt die Stunde im Sitzkreis zu beenden, könnte die Lehrkraft die Verabschiedung in der Nähe der Hallentür gestalten. Dazu stehen die Schüler*innen im Innenstirnkreis, nehmen sich an den Händen, stampfen mit den Füßen und verabschieden sich auf Kommando der Lehrkraft mit einem gedehnten „uuuuund Tschüss!“. Danach gehen alle gemeinsam aus der Sporthalle.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Man kann sich als Lehrkraft nicht auf alle Eventualitäten oder Überraschungen im Sportunterricht einstellen, aber einige konfliktträchtige Situationen lassen sich durch Regeln entschärfen. Solche Absicherungen sind wichtig, da sie die Lehrkraft entlasten und ihr helfen, ein emotional positives Verhältnis zu Tom aufzubauen und in ihm nicht nur den unkalkulierbaren „Störenfried“ zu sehen.

- **Gemeinsam, statt einsam nach Lösungen suchen**
Treten im Sportunterricht wiederholt vergleichbare Verhaltensmuster auf, sollte die Sportlehrkraft mit der Schulbegleitung und der sonderpädagogischen Lehrkraft Rücksprache halten. Denn zu klären ist, ob die Schüler*innen dieses Verhalten auch in anderen Unterrichtskontexten zeigen und welche Bewältigungsstrategien oder Regelungen andere Lehrkräfte dafür gefunden haben. Für den obigen Fall ist es beispielsweise denkbar, die kommenden Sportstunden stets mit einem kleinen

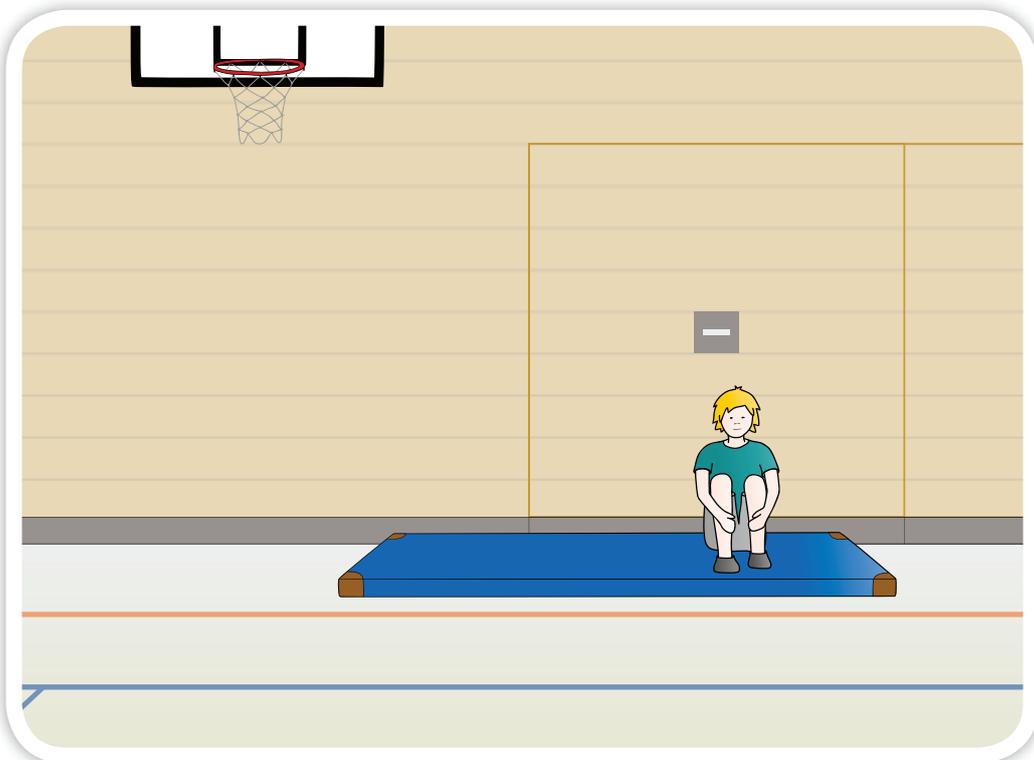
Fang- oder Ballspiel abzuschließen. Sobald Tom getroffen oder gefangen ist, nimmt ihn seine Schulbegleitung in Empfang und begibt sich mit ihm in den Umkleideraum.

- **Im Vorfeld klare Regeln und Absprachen treffen**

Damit möglichst viele Beteiligte im Entscheidungsfall wissen, was zu tun ist, wenn sich die betreffenden Schüler*innen selbst oder andere in Gefahr bringen, muss es klare Regeln geben. Dazu ist es ratsam, mit den betreffenden Schüler*innen und den zuständigen Schulbegleitungen eine Absprache über „Ruheräume“ im Sportunterricht zu treffen. Dazu könnte beispielsweise eine abgegrenzte Matteninsel dienen, die einen einsehbaren Rückzugsort darstellt.

- **Verständigung mit der Schulleitung und den Erziehungsberechtigten**

Über die Schulleitung gilt es zu klären, welche Aufgaben die Schulbegleitung im Sportunterricht – vertraglich gesichert – übernehmen darf und welche nicht. In der Regel dürfen sich nämlich nur sonderpädagogische Lehrkräfte, aber nicht Schulbegleitungen, an Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht aktiv beteiligen. Nur wenn auf beiden Seiten Handlungssicherheit besteht, können verlässliche Absprachen getroffen und gemeinsame Ziele festgelegt werden. Weiterhin ist zu klären und zu regeln, was für denjenigen Fall vorgesehen ist, wenn die Sportlehrkraft die Lerngruppe allein unterrichtet: Kann sie Tom dann beispielsweise mit ins Schwimmbad nehmen oder nicht? Ein beiderseitiges Verständnis vorausgesetzt, kann eventuell geregelt werden, dass Tom ohne Schulbegleitung nicht am Schwimmunterricht teilnehmen kann.



3.2.3 „Willst Du nicht wieder mitmachen?“

In diesem Fall geht es um den Rückzug eines Schülers mit Downsyndrom aus einer Übungsphase im Sportunterricht. Wie soll mit geistig behinderten Schüler*innen im Sportunterricht umgegangen werden, wenn diese den motorischen und kognitiven Anforderungen in einem Spiel nicht gewachsen sind?



Am Sportunterricht Klasse 4a nehmen regelmäßig 21 Schüler*innen teil. Davon haben zwei Schüler einen GU Vermerk¹⁶ im Bereich „geistige Entwicklung“. Zwei weitere Schüler haben einen GU Vermerk im Bereich „Soziale und emotionale Entwicklung“. In der Klasse sind weiterhin zwei Schülerinnen mit einem GU Vermerk „Lernen“ sowie ein Schüler mit Autismus. Die Klasse wird begleitet von einer Sonderschullehrerin und einer jungen Frau, die ein freiwilliges soziales Jahr absolviert. Der autistische Schüler wird vierzehntägig an einem Tag von einer Schulbegleitung betreut.

Der verantwortliche Sportlehrer ist auch Klassenlehrer und kennt die Schüler*innen gut. Da die Sportstunden auf der Teamsitzung grob vorbesprochen werden, können die

Teammitglieder den Sportlehrer organisatorisch entlasten, sodass auch aufwändige Unterrichtsreihen (z. B. Bewegen an Geräten) realisiert werden können. Unterrichtet wird in dieser Klasse nach Möglichkeit zielhomogen, wenngleich es in der Vergangenheit immer wieder Situationen gab, in denen sich Schüler*innen mit Förderbedarf zieldifferent bewegen. Solche Stundenverläufe werden nicht speziell vorgeplant.¹⁷

In der heutigen Doppelstunde ist ein „Gast“ anwesend, der im Namen des ortsansässigen Rugbyvereins eine Unterrichtseinheit durchführt. Diese Kooperation zwischen der Grundschule und dem Verein gibt es schon länger und das Vorgehen ist mit dem Sportlehrer besprochen.

¹⁶ GU steht für Gemeinsamer Unterricht.

¹⁷ Beispielsweise kamen die beiden Schüler mit Downsyndrom und der autistische Schüler bei der Erarbeitung einer angeleiteten Seil-Kür in kleinen gemischten Gruppen mit den Aufgaben in ihren Gruppen nicht zurecht. Nach kurzer Absprache bauten die Schulbegleiterin und der Sportlehrer ein Pauschenpferd auf und ließen die drei Schüler abwechselnd mit einem Lasso Hütchen von einem Längskasten schlagen.



„Willst Du nicht wieder mitmachen?“

Nach einem kurzen freien Bewegen mit Softbällen und Gymnastikseilchen, das so lange währt, bis alle Schüler*innen umgezogen in der Sporthalle erscheinen, begrüßt der Sportlehrer die Klasse im Sitzkreis und stellt den Schüler*innen das Thema der heutigen Stunde vor: eine Einführung in das Rugbyspiel.

Im Kreis sitzen neben dem Sportlehrer der besagte Übungsleiter, die Sonderpädagogin und die Schulbegleiterin. Auf der Bank sitzen zwei Schüler*innen, die heute krankheitsbedingt nicht mitmachen können und deshalb ein Lesebuch dabei haben, sowie die FSJlerin, die diese beiden Schüler*innen bei Bedarf betreuen soll.

Der Bewegungsteil der Sportstunde beginnt mit dem Zuwerfen und Fangen eines Softrugbyballes auf kurze Distanz. Diese Übungen werden im weiteren Verlauf der Stunde mit verschiedenen Laufwegen kombiniert. Max, ein Schüler mit Downsyndrom, hört den anfänglichen Anweisungen zu. Mit Unterstützung durch die Schulbegleiterin beteiligt er sich an den ersten Aufgaben. Weil er den Ball aber weder weit genug werfen noch fangen kann, führt die Schulbegleiterin Max immer näher an

seinen Partner heran. Max hat Schwierigkeiten, den Ball zu fangen, obwohl sich sein Partner sichtlich Mühe gibt.

Irgendwann lässt Max seine Schulbegleiterin und seinen Partner einfach stehen und geht zu einer an der Hallenwand befestigten Weichbodenmatte. Dort setzt er sich und nimmt ein liegen gebliebenes Seilchen in die Hand. Aufforderungen, sich am Übungsprozess weiter zu beteiligen, ignoriert Max. Stattdessen hält er einen in seine Nähe rollenden Softball umklammert, den er nicht mehr abgeben will. Der Sportlehrer lässt ihn gewähren und Max beginnt, das Seilchen um den Softball zu wickeln.

Doch immer wenn ihm ein oder zwei Wicklungen gelungen sind, rollt ihm der Ball aus den Händen. Dann steht Max auf, geht dem Ball hinterher und der Verknotungsversuch beginnt von vorn. Alle Aufmunterungen des Sportlehrers, „Max, willst Du nicht wieder mitmachen?“, bleiben unerwidert und unbeantwortet. Nach zwanzig Minuten steht Max auf, lässt Ball und Seilchen liegen und geht auf eine Schülergruppe zu, die sich an einer Pass-Nachlauf-Übung versucht.



Didaktischer Kommentar

Es ist im Grundschulsportunterricht nichts Ungewöhnliches, wenn sich einzelne Schüler*innen im Unterrichtsverlauf eine „Auszeit“ nehmen. Wenn man das Verhalten von Max als Reaktion auf eine von ihm wahrgenommene Überforderungssituation versteht, ist ein solches Verhalten nachvollziehbar. Aus der Perspektive des Sportlehrers stellt sich diese Situation jedoch anders dar: Auch wenn Max mit seinem Seilchenspiel niemanden im Sportunterricht stört oder ablenkt, beschäftigt er sich nicht mit dem Werfen, Fangen und Nachlaufen eines Balles.

Wenn der Sportlehrer das Verhalten von Max stillschweigend toleriert, könnten sich vielleicht Nachahmer*innen finden. Was wäre zu tun, wenn das Verhalten von Max Schule macht und ihm andere Schüler*innen, die auch die Lust an den Rugbyübungen verlieren, folgen und sich ebenfalls an den Rand setzen?

Meines Erachtens geht es damit um die schwierige Frage, wann und wie zielhomogen oder zieldifferent unterrichtet werden soll? Zieldifferenzierung bedeutet, sich auf spezifische Entwicklungsziele und individuelle Fördermöglichkeiten zu beziehen und diese konsequent und differenziert im Unterricht zu verfolgen. Eine solche Unterrichtskonzeption ist sehr anspruchsvoll und voraussetzungsreich und wird in dieser Lerngruppe bislang nicht realisiert. Stattdessen scheint es die Übereinkunft zu geben, ein aus- und abweichendes Verhalten von Max zu tolerieren, solange niemand gestört oder gefährdet wird.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Eine wesentliche Besonderheit beim Unterrichten von Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung besteht u. a. darin, dass wir uns nicht oder nur ansatzweise in die Perspektive dieser Schüler*innen hineinversetzen und ihr Verhalten auch nur bruchstückhaft verstehen können. Ein geduldiges und gezieltes Nachfragen ist in der Hektik der Sportunterrichtsstunde nicht möglich. Problematisch kann es werden, wenn Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung in Überforderungssituationen auffällige Verhaltensweisen zeigen, indem sie sich beispielsweise vehement verweigern oder abblocken (z. B. „ne, Du!“ im Sinne von: Erledige Du das für mich!). Dies ist bei Max nicht der Fall. Er zieht sich eher still zurück, wenn es ihm zu viel wird.¹⁸

- **Nachhaken:** Auch wenn Max andere Schüler*innen nicht beim Bewegen und Lernen stört, sollte der Sportlehrer nach dem Grund für seine Auszeit fragen. Damit signalisiert der Sportlehrer Max, dass sein Aussteigen aus dem Sportunterricht bemerkt und akzeptiert wird, er allerdings beizeiten auch wieder einsteigen soll.

¹⁸ Hennicke und Klaufß (2014, S. 11) zitieren eine Studie von Soltau, die belegt, dass über 50 % der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen, die in Berlin eine entsprechende Fördereinrichtung besuchen, psychische Auffälligkeiten besitzen. Das bedeutet, dass bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen, die einen inklusiven Sportunterricht besuchen, nicht nur mit einer verminderten kognitiven Leistungsfähigkeit, sondern auch mit Verhaltensauffälligkeiten zu rechnen ist. Beobachtbar sind solche Auffälligkeiten insbesondere am Ende eines langen und anstrengenden Schultages.



- **Wiedereinsteigen initiieren:** Damit Max einen „Weg“ zurück in die Stunde findet, begleitet der Sportlehrer Max zurück zu seiner Gruppe oder bittet eine/n auf der Bank sitzende/n Schüler*in, mit Max einfache Passaufgaben durchzuführen.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

- **Verständigung über Ausstiegsregeln:**
Um Irritationen in der Lerngruppe zu vermeiden, kann der Sportlehrer das für Max offenbar notwendige Aussteigen offen ansprechen und Regeln für das Aus- und Einsteigen gemeinsam klären.
- **Unaufwändige Differenzierungsmöglichkeiten einplanen:**
Wenn komplexe oder koordinativ anspruchsvolle Bewegungsaufgaben gestellt werden, sollte der Sportlehrer mögliche Vereinfachungen für Max im Vorfeld einplanen. Anstatt einen zugeworfenen Ball zu fangen, kann Max beispielsweise die Aufgabe erhalten, einen zugerollten Ball zu stoppen.
- **Entlastende Betreuungssituationen vereinbaren:**
Der Sportlehrer sollte mit der Schulbegleitung oder der sonderpädagogischen Lehrkraft eine Vereinbarung treffen, wer sich im Falle eines Aussteigens von Max für diesen verantwortlich fühlt, ihn im Blick behält und zum Einsteigen motiviert.

3.3 Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I

3.3.1 „Ist der Knoten richtig?“

In diesem Fall geht es um die Frage, wie Kletterunterricht organisiert werden kann, damit alle Schüler*innen beaufsichtigt und angeleitet werden?

Im Rahmen einer Kletter-AG verhalten sich zwei geistig behinderte Schüler*innen auffallend unsicher. Die beiden anwesenden Lehrkräfte beobachten und unterstützen die Beiden intensiv und vernachlässigen dabei die anderen Schüler*innen.



„Ist der Knoten richtig?“

Ajub und Mona werden von der sonderpädagogischen Lehrkraft der Gruppe zugeordnet, in der zunächst der Achterknoten geübt wird. Mona gelingt der Achterknoten mehrfach nicht. Daraufhin geht die Sportlehrerin zu ihr und zeigt anhand des Knotenbildes noch einmal, wie Mona kontrollieren kann, ob der Knoten richtig oder falsch ist. Dann zeigt sie ihr noch einmal langsam die Handgriffe, die zu dem gewünschten Knoten führen.

Ajub gelingt der Knoten ebenfalls nicht. Er stellt sich neben Mona und guckt zu. Die Sportlehrerin führt Ajub den Achterknoten nochmals vor. Mona und Ajub üben geduldig weiter, haben aber immer wieder Probleme, das richtige Knotenbild zu präsentieren. Die Sportlehrerin muss sich ihnen immer wieder zuwenden. Nachdem die eine Schülergruppe eine Weile selbstständig geübt hat und sie von der Sportlehrerin nicht mehr beachtet wird, setzen sich einige Schüler*innen auf eine Bank und beginnen, sich mit ihren kurzen Seilstücken zu ärgern und zu schlagen. Dies führen sie fort, bis die Sportlehrerin das Geschehen bemerkt und die Schülergruppe auffordert, sich am Unterricht zu beteiligen.

Mona und Ajub können den Achterknoten zwar immer noch nicht fehlerfrei knüpfen, wechseln nach einiger Zeit dennoch mit ihrer Gruppe an die Kletterwand. Als sie an der Reihe sind, nimmt dies viel Zeit und Aufmerksamkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft in Anspruch. Während zuvor immer jeweils zwei Schülerpaare klettern und sichern konnten, sollen jetzt nur Mona und Ajub klettern. Ajub gelingt das Sichern jedoch nicht richtig. Er kann das Seil nicht schnell genug nachziehen, sodass es immer weiter durchhängt.

Dieses „Schlappseil“ stellt eine Gefahr für die kletternde Mona im Falle eines Sturzes dar, weil sie nicht durch das Seil aufgefangen würde. Nun bekommt auch Mona Probleme beim Klettern. Während die Sonderpädagogin Ajub beim Seilnachziehen hilft, eilt die Sportlehrerin herbei, um Mona zu beruhigen und ihr die nächsten Griffe und Tritte anzusagen.

Weil die beiden Lehrerinnen mit Mona und Ajub beschäftigt sind, bleiben die anderen Schüler*innen unbeaufsichtigt. Sie erhalten zwar die Aufgabe, mit einem Partner die Einbindeknoten und dann das Sichern an der Sprossenwand zu üben. Anstatt zu üben, beginnen einige Schüler, mit ihren Seilen zu „spielen“ und Unfug zu machen ...



An der Kletter-AG nehmen regelmäßig 12 Schüler*innen teil. Zehn Schüler*innen kommen aus der sechsten Klasse einer Realschule und zwei aus der nahe liegenden Förderschule für geistige Entwicklung. Die Gruppe ist seit einem halben Jahr zusammen. Ajub (15 Jahre) und Mona (14 Jahre) sind zwei bis drei Jahre älter als die Realschüler*innen. Beide wirken noch nicht wirklich integriert, allerdings äußert oder verhält sich kein/e Realschüler*in ausgrenzend oder abwertend.

Die beiden Lehrkräfte haben Erfahrungen mit dem Kletterunterricht und kooperieren als Sportlehrkraft (Realschule) und sonderpädagogische Lehrkraft (Förderzentrum) schon mehrere Jahre. Für die heutige Stunde sind zu

Beginn ein kleines Bewegungsspiel und anschließend eine Stationsarbeit geplant. Den Stationen sollen sich die Schüler*innen selbstständig zuordnen. An der ersten Station wiederholen und üben sie den Achterknoten, mit dem sie sich in das Kletterseil einbinden. An der anderen Station lernen sie, sich an der Kletterwand gegenseitig zu sichern.

Die Kletterwand reicht bis zur Hallendecke und bietet Platz für acht leichte Kletterrouten. Die Routen sind mit einer „Topropesicherung“ eingerichtet. Das bedeutet, dass die Kletternden von oben mit dem Seil gesichert sind und ein reduziertes Sturzrisiko für den Kletternden besteht.



„Ist der Knoten richtig?“

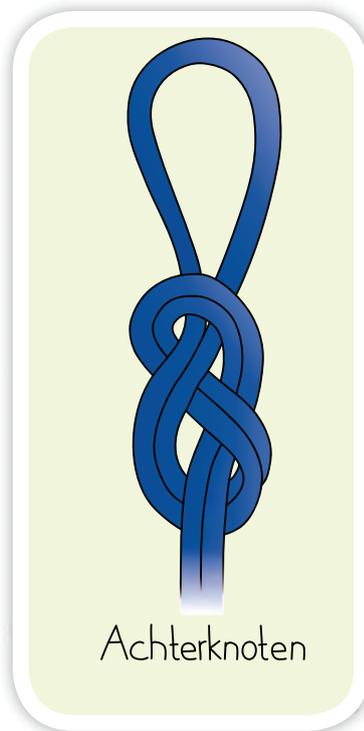


Didaktischer Kommentar

Offensichtlich gelingt es den Lehrkräften nicht, alle Schüler*innen im Blick zu haben und diese mit kletternahen Bewegungsaufgaben zum selbstständigen Lernen zu motivieren. Anstatt das Sichern eines Partners/einer Partnerin an der Sprossenwand zu üben, wenden sich die Schüler*innen kurzerhand sachfremden Aktivitäten zu, albern herum und gefährden sich mit leichtsinnigen Aktionen.

Offensichtlich stehen die Lehrkräfte vor einem Dilemma: Es ist ihnen wichtig, dass Mona und Ajub gemeinsam an der Kletterwand klettern und nicht nur an der Sprossenwand üben. Allerdings befinden sich mit Mona und Ajub zwei sehr unsichere Kletterer gleichzeitig an der Kletterwand, weshalb beide Lehrerinnen gemeinsam helfen müssen.

Meines Erachtens zeigt sich darin ein entscheidender Planungsfehler, da die andere Schülergruppe keine gleichwertig attraktive Aufgabe bekommt. Vielmehr sollen sie den Achterknoten wiederholen, den die meisten schon sicher knüpfen können.



Anregungen für diese Unterrichtssituation

Kletterunterricht mit Anfänger*innen so zu planen, dass die unterrichtlichen Abläufe sicher, die Wartezeiten an der Kletterwand gering und die nicht kletternden Schüler*innen beschäftigt und beaufsichtigt sind, ist eine organisatorische Herausforderung. Die Anforderungen an eine gute Organisation sind auch deshalb beträchtlich, weil Mona und Ajub eine intensive Zuwendung und Betreuung benötigen. Vor diesem Hintergrund empfehle ich den beiden Lehrkräften folgende Lösungen:

- **Ungleiche Kletterpaare bilden**

Ajub und Mona sollten meines Erachtens noch nicht zusammen an der Kletterwand klettern, denn beide benötigen beim Sichern und Klettern viel direkte Hilfe und binden deshalb beide Lehrkräfte. Deshalb wäre es sinnvoller, für Ajub und Mona Kletterpartner zu suchen, die sicher klettern und sichern können. Wenn dies

gelingt, muss nur eine Lehrperson die Klettergruppe an der Kletterwand beaufsichtigen und anleiten.

- **Ansprechen statt Aussitzen**

Beiden Lehrkräften ist nicht verborgen geblieben, dass ihre intensive Zuwendung zu einer Vernachlässigung der anderen Schüler*innen führt. Für alle Beteiligten wäre es vermutlich besser gewesen, diese besondere Unterrichtssituation im Vorfeld (also zu Beginn der Stunde) anzukündigen und anzusprechen. In der konkreten Unterrichtssituation hätten die beiden Lehrerinnen den Unterricht auch kurz unterbrechen können, um im Nachhinein auf diese betreuungsintensive Unterrichtssituation hinzuweisen. Ungünstig ist es jedoch, von der Realschülergruppe einseitig Verständnis und Rücksichtnahme einzufordern und diese andererseits – mehr oder weniger – sich selbst zu überlassen.

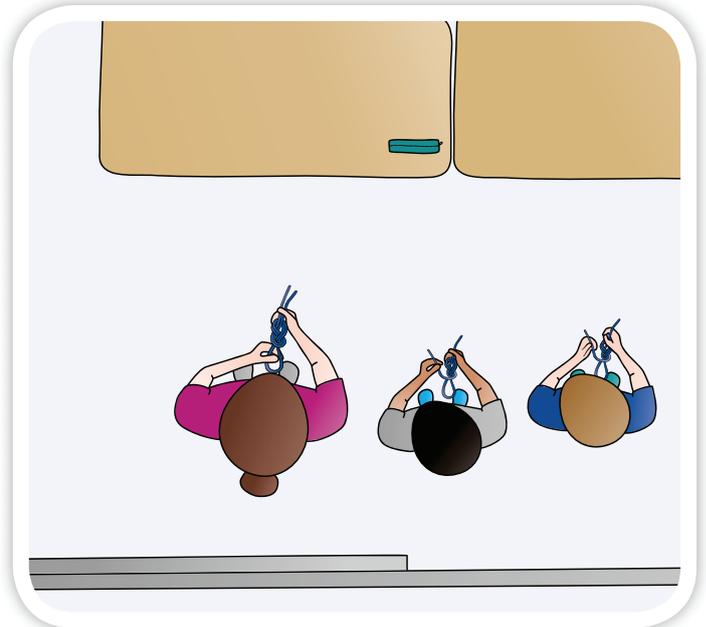
Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

- **Das Üben des Anseil- und Sicherungsknotens auslagern**

Die Sporthalle ist ein Bewegungsraum und die Kletterwand eine – für viele Schüler*innen – attraktive Bewegungsmöglichkeit. Das notwendige Üben der Sicherungs- und Anseilknoten ist in der Regel bewegungsarm und in den Augen vieler Schüler*innen vergleichsweise unattraktiv. Eine Lösung kann darin bestehen, das Üben der Knoten als Theorieeinheit aus der Sporthalle in einen anderen – ablenkungsarmen – Raum auszulagern. Dies hat den doppelten Vorteil, dass sich die Übenden besser auf ihre Knoten konzentrieren können und die Lehrenden entlastet sind, da sie sich nicht zeitgleich um andere Unterrichtsabläufe kümmern müssen.

- **Das Attraktivitätsgefälle in der Stationsarbeit beachten**

Das Arbeiten an Stationen wird problematisch, wenn die Stationen in den Augen der Schüler*innen ein deutliches Attraktivitätsgefälle aufweisen. Anstelle unattraktiver Knotenknüpfaufgaben sollte das Klettern mit betreuungsarmen Bewegungs-



angeboten kombiniert werden, wie Tischtennis, Badminton, Crossboule oder Indoor-Minigolf. Solche Bewegungsangebote müssen allerdings zuvor eingeführt und die Abläufe geklärt werden, bevor diese parallel zum Kletterunterricht angeboten werden. Eine solche Bewegungsergänzung hilft, unliebsame Nebentätigkeiten und demotivierende Wartezeiten zu vermeiden.

3.3.2 „Sarah war draußen!“

Dieser Fall handelt von einem kooperativen Wettkampf, bei dem ein motorisch unsicheres Mädchen mit einem diagnostizierten Förderbedarf gegen eine zentrale Wettkampffregel verstößt. Die Lehrerin sieht dies, ahndet den Regelverstoß jedoch nicht.

Was ist zu tun, wenn man Schüler*innen mit Förderbedarf in Wettkampfsituationen nicht stillschweigend bevorzugen will?



„Sarah war draußen!“

Nach der Begrüßung stellt die Sportlehrerin den Mädchen eine Problemlöseaufgabe: zwei Mannschaften sollen einen Korridor in der Sporthalle („von der weißen bis zur roten Linie“) überbrücken, ohne dabei den Boden zu berühren. Dazu bekommt jede Mannschaft jeweils sechs an den Enden verknotete Gymnastikseile. Diese Seilringe dienen als mobile Standflächen und dürfen nicht übertreten werden. Tritt ein Mädchen neben den Seilring, muss die gesamte Mannschaft wieder von vorn beginnen.

Nach einigen Rückfragen scheint der Großteil der Mädchen die gestellte Aufgabe einigermaßen verstanden zu haben. Beim ersten Versuch wird diese Aufgabe von den beiden Gruppen mehr schlecht als recht gelöst. Augenscheinlich nehmen viele Schülerinnen die Aufgabe nicht besonders ernst, lachen, schreien, schubsen und drängeln sich, sodass viele Mädchen übertreten. Daraufhin kündigt die Lehrerin einen Wettkampf an: Es gewinnt die Mannschaft, die zuerst und vollzählig auf der anderen Seite angekommen ist!

Nach dem Startsignal müssen beide Mannschaften nach kurzer Zeit wieder von vorne beginnen, da die Lehrerin Übertritte bemerkt und ahndet. Irgendwann ändern die Mannschaften ihr Verhalten: Sie drängeln und drücken nicht mehr, sondern arbeiten konzentrierter zusammen. Die beiden geistig behinderten Schülerinnen sind jeweils ganz hinten in ihrer Mannschaft und bemüht, den anderen nachzueifern. Als Sarahs Mannschaft unmittelbar vor der Ziellinie angekommen ist, tritt Sarah direkt vor den Augen der Sportlehrerin aus dem Seilring. Die Lehrerin „übersieht“ dies, eine Schülerin aus der gegnerischen Mannschaft aber nicht. Sie protestiert lautstark: „Sarah war draußen!“.

Die Sportlehrerin reagiert nicht, sondern lässt das Geschehen weiterlaufen. Sarahs Mannschaft „gewinnt“ und jubelt. In einer kurzen Reflexion hält die Lehrerin einige positive Punkte der Zusammenarbeit fest, weist aber auch auf negatives Verhalten hin („nicht die Seilchen einfach nach vorne werfen!“). Sarahs Fehltritt bleibt ohne Erwähnung ...





Die folgende Szene stammt aus dem Sportunterricht einer Mädchenklasse (Klasse 6), den 28 Mädchen aus zwei Parallelklassen besuchen. Darunter sind zwei Mädchen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. Die beiden werden von einer Schulbegleiterin im Sportunterricht unterstützt. Die Sportlehrerin kennt die meisten Schülerinnen schon aus Klasse 5. Dennoch hat sie alle Hände voll zu tun, um die Mädchen für den Sportunterricht zu motivieren.

Im Sportunterricht dominieren bislang kleine Bewegungsspiele (verschiedene Varianten des Völkerballs), aber auch Fußballstunden, da einige Mädchen in Fußballvereinen aktiv sind. Der Versuch der Lehrerin, in der letzten Stunde das Volleyballspiel einzuführen, schlug mangels Interesse vieler Mädchen fehl. In der heutigen Stunde geht es wieder um kleine Bewegungsspiele.

„Sarah war draußen!“





Didaktischer Kommentar

Im Sportunterricht ist es durchaus üblich, bei nachlassender Schülermotivation auf Wettkämpfe zurückzugreifen. Mit Hilfe eines Leistungsvergleiches soll ein Leistungshandeln der Schüler*innen ausgelöst werden. Ob sich dazu eine kooperative Bewegungsaufgabe eignet, sei dahingestellt. Entscheidender ist die Frage, wie sich Sportlehrkräfte verhalten sollen, wenn sie einen Regelverstoß in einer sportunterrichtlichen Wettkampfsituation beobachten, der auch von der gegnerischen Mannschaft bemerkt wird?

Sportliche Wettkämpfe sind leistungsbezogene Vergleiche, die auf Regeln basieren. Spannung im Wettkampf beruht auf Chancengleichheit und der Offenheit des Ausgangs. Dies sollen Regeln absichern, indem sie das Handeln regulieren. Regeln benötigen aber auch Kontrolle und Bekräftigung. So müssen Regelüberschreitungen sanktioniert werden, denn ohne Sanktion schwindet womöglich die Bereitschaft, sich an die Regeln zu halten! Wettkampfregelel müssen deshalb für alle Wettkampfteilnehmer gelten, damit der Ausgang des Wettkampfes als „fair“ erlebt wird!

Leistungsschwächere Schüler*innen haben es erfahrungsgemäß schwer, positive Erfahrungen im Kontext sportunterrichtlicher Wettkämpfe zu sammeln. Für den inklusiven Sportunterricht kann man aber fordern, dass Wettkämpfe im Sportunterricht so gestaltet werden müssen, dass auch sport-schwächere Schüler*innen ein wichtiger Teil und nicht „Sündenböcke“ ihrer Mannschaft sind!

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Es ist nachvollziehbar, dass die Lehrkraft verhindern will, dass Sarah als „Sündenbock“ herhalten muss. Indem die Lehrerin Sarahs Fehltritt übersieht, hat sie das pädagogische Basisproblem sportlicher Wettkämpfe jedoch nicht gelöst, sondern nur „vertuscht“.

- **Keine „heimlichen“ Sonderregeln für Sarah**

Es ist naheliegend, behinderten Schüler*innen eine Sonderrolle oder Sonderregeln zu geben, damit diese bessere Teilnahmekancen haben. Solche Sonderregeln müssen aber im Vorfeld mit allen Beteiligten besprochen und geteilt werden, um keine abwertenden oder ablehnenden Gefühle oder Gesten zu befördern. „Heimliche“ Sonderregeln für Sarah verstärken möglicherweise das Ungerechtigkeitsempfinden einiger Mitschülerinnen und sind für den sozialen Integrationsprozess nicht förderlich. Deshalb rate ich, Sonderregeln für behinderte Schüler eher selten aufzustellen und diese dann offensiv und nicht versteckt einzuführen.



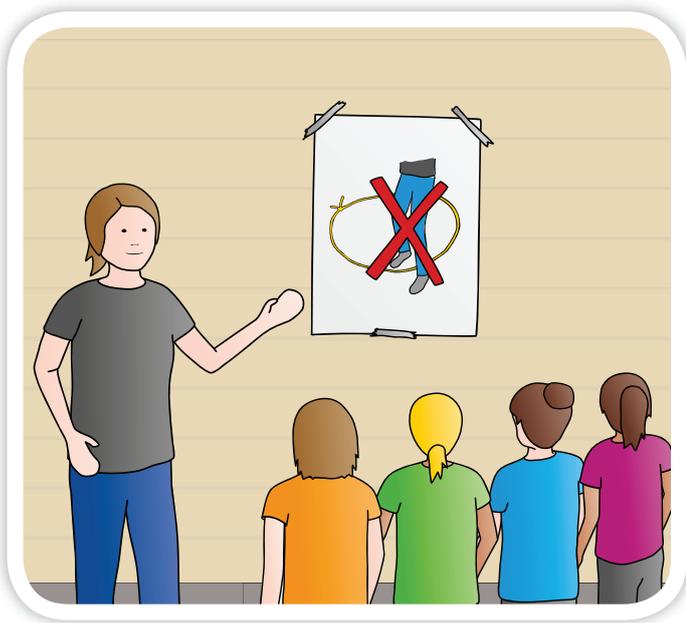
- **Regelsanktionen pädagogisch gewichten**

Die Nachsicht der Sportlehrerin gegenüber Sarah rührt auch daher, dass die „Bestrafung“ des gesamten Teams kurz vor dem Ziel unverhältnismäßig hart erscheint.

Anstelle einer unfairen Nachsicht sollte sich die Sportlehrerin über sinnvolle Sanktionen bei Regelverletzungen mit den Schülerinnen verständigen. Sanktionsregeln könnten mit den Schülerinnen beispielsweise gemeinsam aufgestellt und erprobt werden. Dabei würde ich die Folgen eines individuellen Fehltritts wie folgt abschwächen:

- Jede Mannschaft kann zwei Joker einsetzen, die sie bei einem Fehltritt einsetzen darf.
- Die Mannschaft muss nach einer Bodenberührung nicht bis zum Start zurückgehen, sondern nur fünf Schritte.
- Nach einem Regelverstoß (Fehltritt) wird die Mannschaft für 30 Sekunden „eingefroren“.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung



- **Worte und Bilder verwenden**

Auch wenn die Bewegungszeit im Sportunterricht stets knapp bemessen ist, sollte für die Einführung und die Erläuterung eines neuen Spiels oder Wettkampfes genügend Zeit eingeplant werden. Insbesondere für die beiden geistig behinderten Mädchen wirkt eine rein verbale Wettkampfbeschreibung überfordernd. Hilfreicher ist es, wenn neben Worten auch Bilder (z. B. Tafelbild oder Poster), Gegenstände oder Personen (vormachen) genutzt werden, um das Gemeinte zu unterstützen.

- **Probedurchgänge gezielt auswerten**

Bevor Schüler*innen im Wettkampf mit vollem Einsatz handeln, ist es angezeigt, mit Hilfe eines Probedurchgangs Regelkenntnisse, Regellücken und Umsetzungsprobleme zu erfassen und zu bearbeiten. Probedurchgänge sind wichtig, um Konfliktsituationen vorzugreifen und ein gemeinsames Nachdenken zu ermöglichen: „Jede Gruppe darf anschließend zwei Fragen zum Wettkampf stellen – einigt Euch darauf, welche Fragen ihr stellen wollt!“

- **Wettkampfaufgaben differenzieren**

Lerngruppen im Sportunterricht sind in der Regel leistungsheterogen. Bei sportlichen Wettkämpfen ist deshalb zu beachten, dass die motorischen Anforderungen einzelne Schüler*innen nicht überfordern. Um diese nicht als alleinige Verlierer*innen abzustempeln, können differenzierte Bewegungsaufgaben gestellt werden: „Beim Überqueren der markierten Fläche müssen sich drei von Euch immer an den Händen halten, vier dürfen sich nur im Schlussprung vorwärts bewegen und zwei nur rückwärts!“

3.3.3 „Ich mach‘ das mit Esther!“

In diesem Fall geht es um die Frage, inwieweit Schulbegleiter*innen mit einem aktiven Unterstützungsverhalten die soziale Integration von Förderschüler*innen erschweren, weil sie damit mögliche Interaktionen mit anderen Schüler*innen verhindern?

„Ich mach‘ das mit Esther!“



„Ich mach‘ das mit Esther!“

Nach der Begrüßung gibt die Sportlehrerin einen Ausblick auf die kommende Stunde und erwähnt, dass es heute um einen Einstieg in das Volleyballspiel geht. Dazu sollen sich alle Schülerinnen einen Ball aus dem bereitstehenden Ballwagen holen und sich dann auf der Grundlinie aufstellen.

Frau Schmitt (Schulbegleitung) achtet darauf, dass Esther auch einen Ball bekommt und stellt sich mit ihr zusammen auf die Grundlinie. Die Sportlehrerin knüpft zunächst an bereits bekannte Ballaufgaben an, bei denen sie zum Beispiel selbst einen Ball anrollen und diesen dann mit dem Gesäß stoppen sollen. Esther schaut zunächst auf die anderen Mädchen und wird dann von Frau Schmitt motiviert, es auch zu versuchen. Dies gelingt Esther mehrfach nicht.

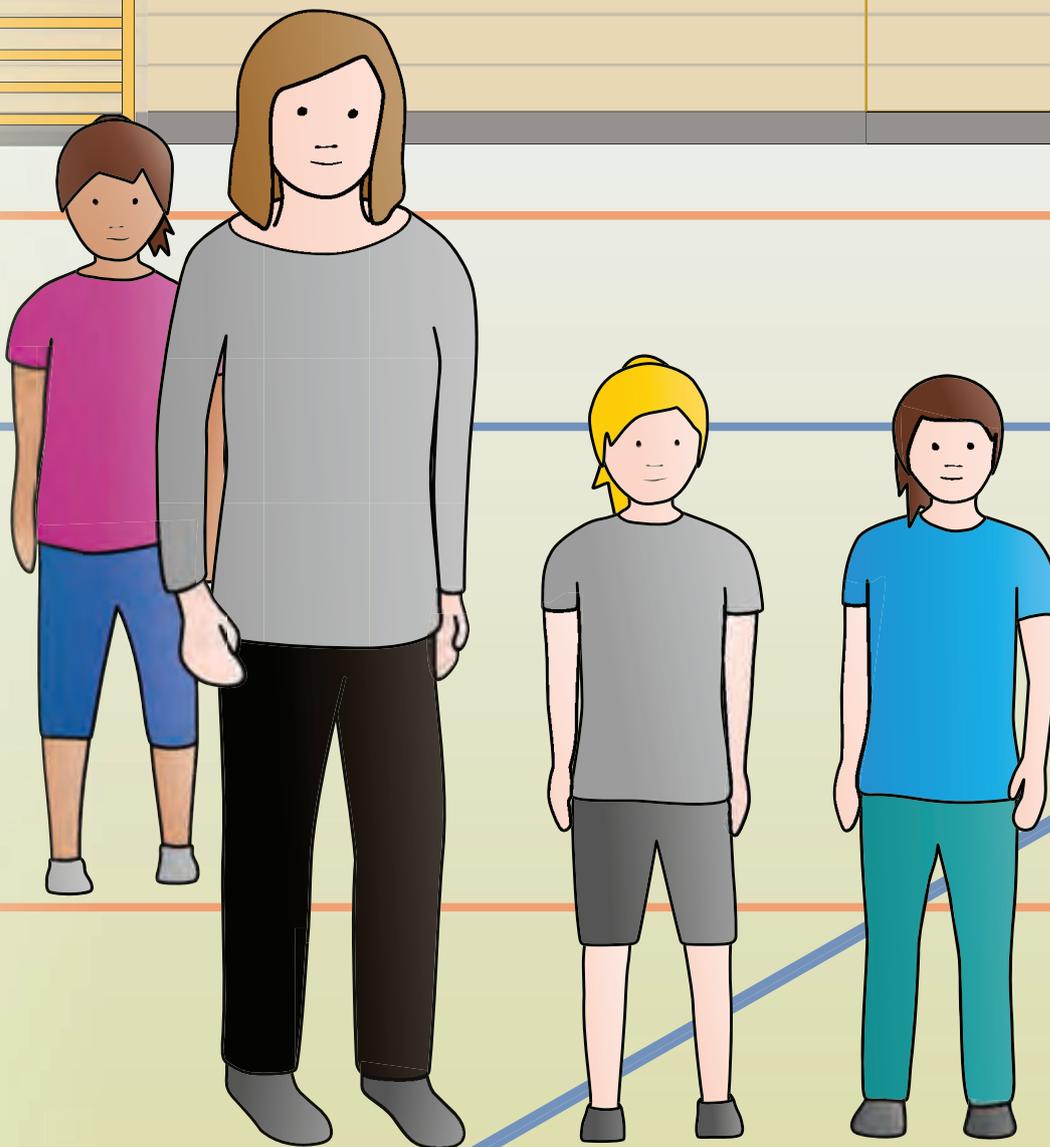
Dann geht es darum, den Ball in die Luft zu werfen und ihn beidhändig vor dem Körper aufzufangen. Auch dies kann Esther nicht, weil sie den Ball nicht senkrecht in die Luft, sondern nach vorne wirft. Frau Schmitt stellt sich deshalb in Wurfrichtung und fängt den von Esther geworfenen Ball.

Bei der folgenden Aufgabe sollen die Schülerinnen dann paarweise zusammengehen. Sofort gibt Frau Schmitt bekannt, dass sie die Partnerin von Esther ist. Bei den anderen Schülerinnen dauert die Partnerinnenwahl ein wenig länger. Dann sollen sich die Schülerinnen gegenüber aufstellen und den Ball in verschiedenen Höhen zuwerfen ...



Esther geht in die sechste Klasse. Sie hat eine diagnostizierte geistige Behinderung und wirkt sehr still und zurückhaltend. Sie betritt eher verhalten die Sporthalle und bewegt sich nicht schnell. Sie beobachtet, was die anderen Mädchen machen, und sie spricht nur, wenn sie direkt gefragt oder aufgefordert wird. Oftmals versteht sie das Mitgeteilte nicht beim ersten Mal. Esther ist aber nicht allein, sondern neben ihr steht Frau Schmitt – ihre Schulbegleiterin.

Frau Schmitt wirkt offen und freundlich. Sie zieht sich für den Sportunterricht nicht um, hat aber ihre Turnschuhe immer dabei. Frau Schmitt macht im Unterricht nicht „richtig“ mit. Sie bewegt sich eher mit ihrem „Schützling“. Wenn die Sportlehrerin eine Übung anweist, geht sie zu Esther und hilft ihr, die Bewegungen auszuführen.



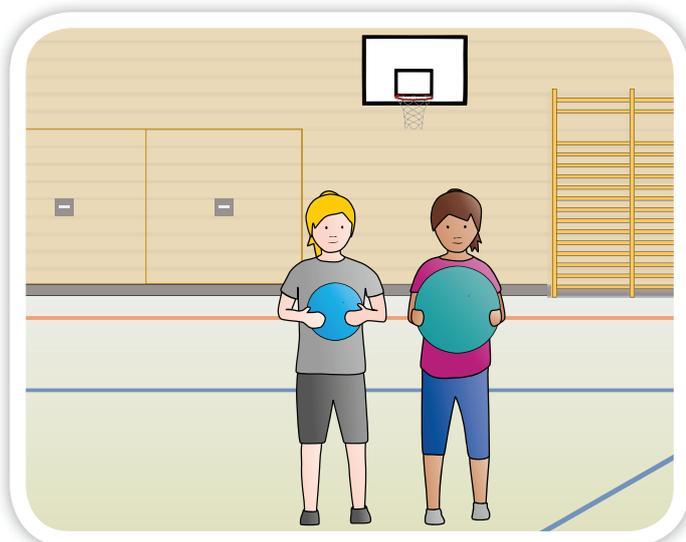


Didaktischer Kommentar

Die Schulbegleiterin meint es sicherlich „gut“ mit Esther. Sie will vermeiden, dass Esther allein in der Sporthalle steht. Vielleicht fühlt sich Frau Schmitt auch verpflichtet, Esther in allen Lernsituationen zu helfen und sie zu unterstützen? Frau Schmitt ist zumindest immer da, wenn Esther etwas tun soll. Ihre Nähe zu Esther macht diese für Außenstehende sichtbar.

Das unterstützende Verhalten von Frau Schmitt kann auch Abhängigkeit erzeugen und Unselbstständigkeit bedingen: Wenn Frau Schmitt stets zur Stelle ist, muss Esther nie bei einer Mitschülerin nachfragen und mit dieser gemeinsam etwas tun. Mangelt es Esther damit nicht an kooperativen und integrativen Bewegungsbeziehungen zu ihren Mitschülerinnen?

Anregungen für diese Unterrichtssituation



Die Schulbegleitung von Esther hat sich über die aufgezeigten Nebenfolgen ihres gut gemeinten Verhaltens vermutlich noch keine Gedanken gemacht. Auch der Sportlehrerin sind solche Begleiteffekte wahrscheinlich nicht bewusst. Sie ist vielleicht eher froh, dass sich jemand um Esther kümmert, denn sie hat mit den übrigen Mädchen ohnehin genug zu tun. Vor diesem Hintergrund halte ich es für wichtig, im Sportunterricht verstärkt auf Möglichkeiten der sozialen Interaktion behinderter Schüler*innen zu achten und Formen der Desintegration vorzubeugen.

• Partnerwechsel

Im Sportunterricht sollte es üblich sein, auch bei sogenannten Partneraufgaben mit wechselnden Partner*innen zu agieren. Beispielsweise könnte die Sportlehrerin eine Gassenaufstellung wählen, bei der die eine Gassenseite am Platz stehen bleibt, während die andere Seite nach jeweils zwei Würfeln und Fängen zur nächsten Partnerin nach rechts wechselt. So würde Esther „gezwungen“, mit unterschiedlichen Partnerinnen zu üben.

• Adaptive Aufgaben stellen

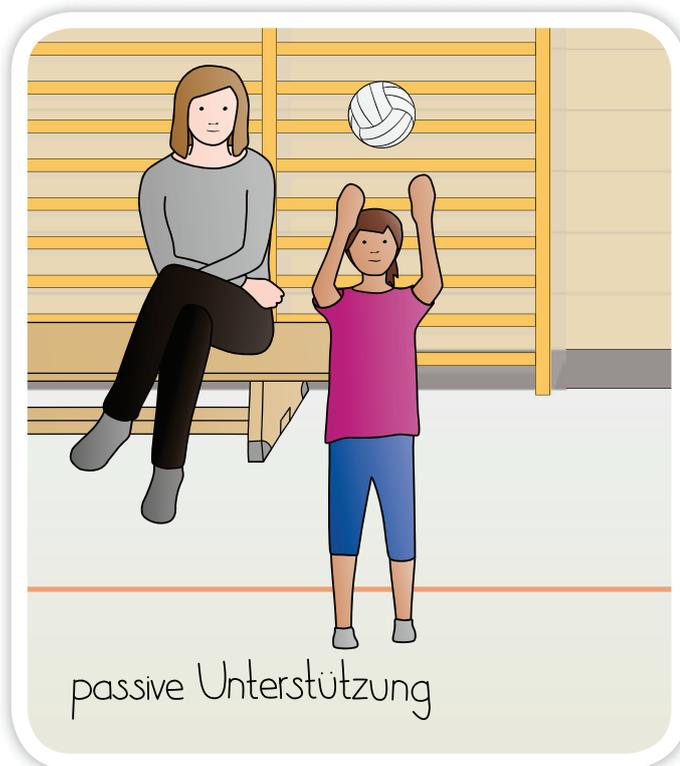
Wie die Unterrichtsszene zeigt, benötigt Esther Unterstützung, um die gestellte Fangaufgabe zu bewältigen. Beispielsweise könnte ihr ein langsam fliegender Ball („Zeitlupenball“) mehr Zeit für das Fangen ermöglichen. Außerdem kann die Sportlehrerin die Hallenwand als eine Begrenzung für das „Nach-vorne-Werfen“ von Esther nutzen oder ihr ein hohes Ziel (z. B. Basketballbrett) zur Orientierung geben.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Grundsätzlich sollten sich Lehrkräfte und Schulbegleitungen darauf einigen, wie sich Schulbegleitungen im Regelfall „unsichtbar“ machen können, „um den Unterricht nicht zu stören“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 106). Sie sollen zwar Präsenz zeigen (S. 106), aber es muss für die Beteiligten klar sein, in welchen Situationen sie unterstützen und helfen. Dazu könnte die Sportlehrerin mit Frau Schmitt ein Signal vereinbaren, das dieser anzeigt, wann Esther Hilfe bei der Bewältigung einer an sie gestellten Aufgabe bedarf.

Weiterhin ist es wichtig, dass sich Sportlehrerin und Schulbegleiterin im Vorfeld über ihre Aufgaben im Sportunterricht verständigen. Um Unklarheiten und mögliche Konfliktsituationen zu beseitigen, sind Klärungsprozesse dienlich und wichtig:

- Soll sich die Schulbegleitung aktiv im Sportunterricht bewegen oder passiv und „unbeweglich“ sein?
- Ist die Schulbegleitung ansprechbar für alle Schüler*innen?
- Darf die Schulbegleitung bei organisatorischen Aufgaben mithelfen?¹⁹



¹⁹ Noch fehlen Standards bei der Beschäftigung von Schulbegleitungen im Unterricht: „In Deutschlands Schulen werden zunehmend Integrationshelfer*innen im Unterricht eingesetzt, ohne dass geklärt wäre, wie sich ihr Aufgabenspektrum genau definieren lässt, welche Qualifikationen sie mitbringen und wie die Abstimmung mit den pädagogischen Fachkräften (...) stattfinden soll“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 95).



4 Schwerpunkt „Autismus-Spektrum-Störungen“²⁰

4.1 Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Schwerpunkt „Autismus“

Die Weltgesundheitsorganisation hat eine internationale Klassifikation von Krankheiten (ICD-10) entwickelt. Darin zählen autistische Störungen zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Diese werden definiert als „eine Gruppe von Störungen, die durch qualitative Beeinträchtigungen in gegenseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern sowie durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten charakterisiert ist“ (www.icd-code.de).

Symptomatische Ausprägungen von Autismus-Spektrum-Störungen zeigen sich somit durch qualitative Beeinträchtigungen in den folgenden drei Bereichen, welche als „klassische autistische Trias“ bezeichnet werden (Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 12):

1. qualitative Beeinträchtigungen in der zwischenmenschlichen Interaktion
2. qualitative Auffälligkeiten in der Kommunikation und
3. ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten.

Diese Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten zeigen sich bei betroffenen Personen in allen Situationen. Ausprägung und Schweregrad der Verhaltensauffälligkeiten können dabei stark variieren. Ein weiteres Charakteristikum besteht darin, dass die betreffenden Auffälligkeiten „persistieren und durch therapeutische Interventionen zwar bedeutend gebessert, nicht aber geheilt werden können“ (Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 12).

Zu den Autismus-Spektrum-Störungen gehören laut ICD-10 der frühkindliche Autismus, das Asperger-Syndrom und der atypische Autismus. In Anlehnung an Kamp-Becker & Bölte (2011) gibt die nachfolgende Tabelle einen Überblick über die Symptomatik der Autismus-Spektrum-Störungen.²¹

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, gibt es keine Spezialschulen für autistische Kinder und Jugendliche. Deshalb ist die schulische Förderung von Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen Aufgabe aller Schulformen in Deutschland (www.kmk.org).

²⁰ Diesen Text hat Frau Katharina Stief verfasst.

²¹ Während sich bei Personen mit dem Asperger-Syndrom keine Verzögerung der kognitiven Entwicklung zeigen, haben Personen mit einem atypischen Autismus eine schwere Intelligenzminderung. Innerhalb der Diagnose des frühkindlichen Autismus unterscheidet man zwischen „Low-functioning-Autismus (Intelligenzminderung bis zur geistigen Behinderung) und „High-functioning-Autismus ohne Intelligenzminderung (IQ > 70).

	frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom	atypischer Autismus
erste Auffälligkeiten	vor dem 3. Lebensjahr	ab dem 3. Lebensjahr	im oder nach dem 3. Lebensjahr
qualitative Beeinträchtigungen wechselseitiger sozialer Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränkter Blickkontakt • reduziertes soziales Lächeln • eingeschränkte Gestik und Mimik • Unfähigkeit „geteilte Aufmerksamkeit“ herzustellen • Kontaktverweigerung • aggressives Verhalten • Emotionen und soziale Situationen werden nicht verstanden • Emotionen anderer werden nicht richtig eingeschätzt • unangemessenes Reagieren auf Gefühle anderer 	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränkter Blickkontakt • reduziertes soziales Lächeln • eingeschränkte Gestik und Mimik • Unfähigkeit „geteilte Aufmerksamkeit“ herzustellen • Kontaktverweigerung • aggressives Verhalten • Emotionen und soziale Situationen werden nicht verstanden • Emotionen anderer werden nicht richtig eingeschätzt • unangemessenes Reagieren auf Gefühle anderer 	<ul style="list-style-type: none"> • teilweise unvollständige Symptomatik
qualitative Beeinträchtigungen der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • gestörte Sprachentwicklung • Etwa 50 % entwickeln keine kommunikative Sprache • Echolalie • Vertauschen von Pronomina • Neologismen • monotone Sprachmelodie • abgehackter Sprechrhythmus • unfähig zu interaktivem Spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • normale Sprachentwicklung • förmlicher Sprachstil • auffällige Sprachmelodie 	
eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Stereotypien wie Hin- und Her-Pendeln, Schlagen mit den Händen auf die Ohren • starre Routinen hinsichtlich alltäglicher Beschäftigungen • Widerstand gegen Veränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ungewöhnlich ausgeprägte und spezielle Interessen (z.B. Schmelzpunkte von Metallen, Dinosaurier,...) • stereotype Verhaltensmuster 	
Motorik	<ul style="list-style-type: none"> • keine typischen Auffälligkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ungeschicklichkeit • Koordinationsstörungen 	<ul style="list-style-type: none"> • keine typischen Auffälligkeiten

Neueren Untersuchungen zu Folge, zeigen etwa 1 % aller Kinder und Jugendlichen eine Störung im Bereich des Autismus-Spektrums. Bei etwa 70 % der Kinder mit frühkindlichem Autismus liegt eine Intelligenzmindering vor, während beim Asperger-Syndrom die Intelligenz per Definition mindestens im Normbereich liegt. Somit kann bei einer Autismus-Spektrum-Störung zusätzlich eine begleitende (komorbide) geistige Behinderung vorliegen. Ungefähr 30 % der Schüler*innen mit autistischen Störungen besuchen Regelschulformen, ca. 70 % besuchen Sonderschulen.

Nach vorliegenden Studien scheint für viele Schüler*innen mit autistischen Störungen die Schule ein stressauslösender Ort zu sein. Im inklusiven Setting kann dies laut Reicher, Wiesenhofer und Schein (2006) durch Probleme in folgenden Bereichen bedingt sein:

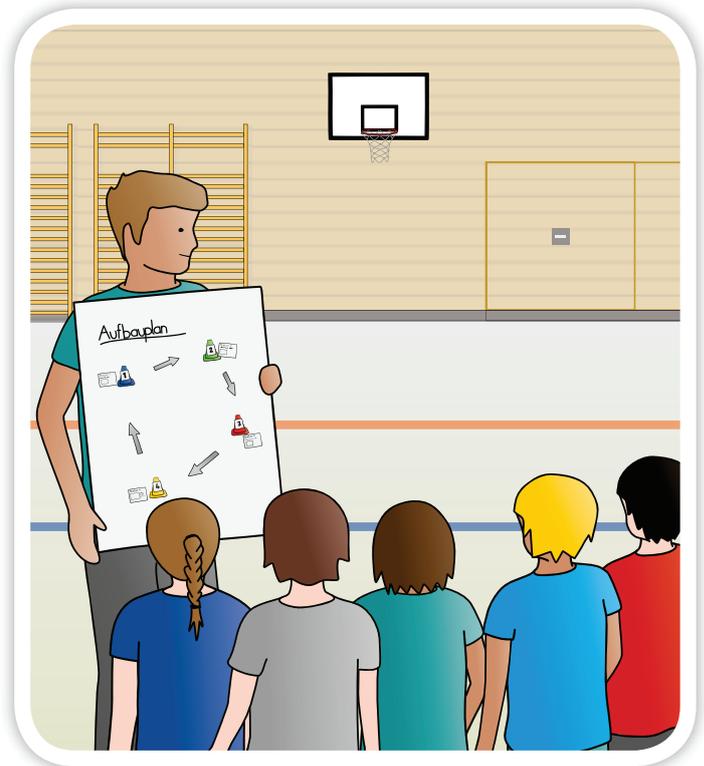
- Reizüberflutung (insbesondere in sozialen Bereichen)
- Umgang mit Unruhe und Lärm
- Probleme durch fehlende Tagesstruktur
- Probleme durch hohe Schülerzahl
- Probleme durch wenig Zeit für spezielle Bedürfnisse

Insbesondere der Sportunterricht kann für autistische Schüler*innen eine herausfordernde und belastende Situation darstellen, da dieser den Bedürfnissen nach Struktur und Ordnung nicht immer gerecht werden kann. Auch der hohe Geräuschpegel, welcher im Sportunterricht häufig herrscht, kann im Zusammenhang mit einer sensorischen Überempfindlichkeit, die mit einer Autismus-Spektrum-Störung oft einhergeht, schnell zu Überforderungen dieser Schüler*innen führen.

Sportunterrichtliche Situationen, in denen Kommunikation und Kooperation im Vordergrund stehen, und Situationen, in denen es zu Körperkontakt kommt, stellen für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen eine enorme Anforderung dar, die sie aufgrund der autismusspezifischen Symptome kaum bewältigen können.

Um diesen Schüler*innen gerecht zu werden, ergibt sich für Sportlehrkräfte die besondere Herausforderung, fähigkeitsadäquate Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, in denen die spezifischen Ausprägungsformen und die damit einhergehenden Symptome berücksichtigt werden. Aufgrund der Heterogenität der Symptomatik autistischer Störungen und der unterschiedlichen Ausprägungs- und Schweregrade können im Folgenden nur allgemeine didaktische Hinweise und pädagogische Hilfen für einen Gemeinsamen Sportunterricht gegeben werden.

1. Schüler*innen mit autistischen Störungen haben häufig einerseits Schwierigkeiten im Sprachverständnis. Andererseits zeigen sie „oft erstaunliche Leistungen bei visuellen Aufgaben und in Situationen mit visuellen Hinweisen“ (Bernard-Opitz & Häußler, 2010, S. 11). Pädagogische Situationen und Unterrichtsmaterialien sollten daher so gestaltet sein, dass Unterrichtsinhalte, Informationen, Aufgaben und Abläufe durch Bilder, Piktogramme, Wortkarten und grafischen Abbildungen visuell dargestellt werden.



Visuell dargebotenes Material und bildliche Hilfen können zur Unterstützung des Sprachverständnisses dienen und dazu beitragen, dass ein Orientierungsrahmen für ein eigenständiges Lernen geschaffen wird. Visuelle Hilfen gelten dabei „als nachweislich effektiv“ (Bernard-Opitz & Häußler, 2010, S. 11) und können dazu beitragen, auffälliges Verhalten zu verhindern und Lernschwierigkeiten zu reduzieren.

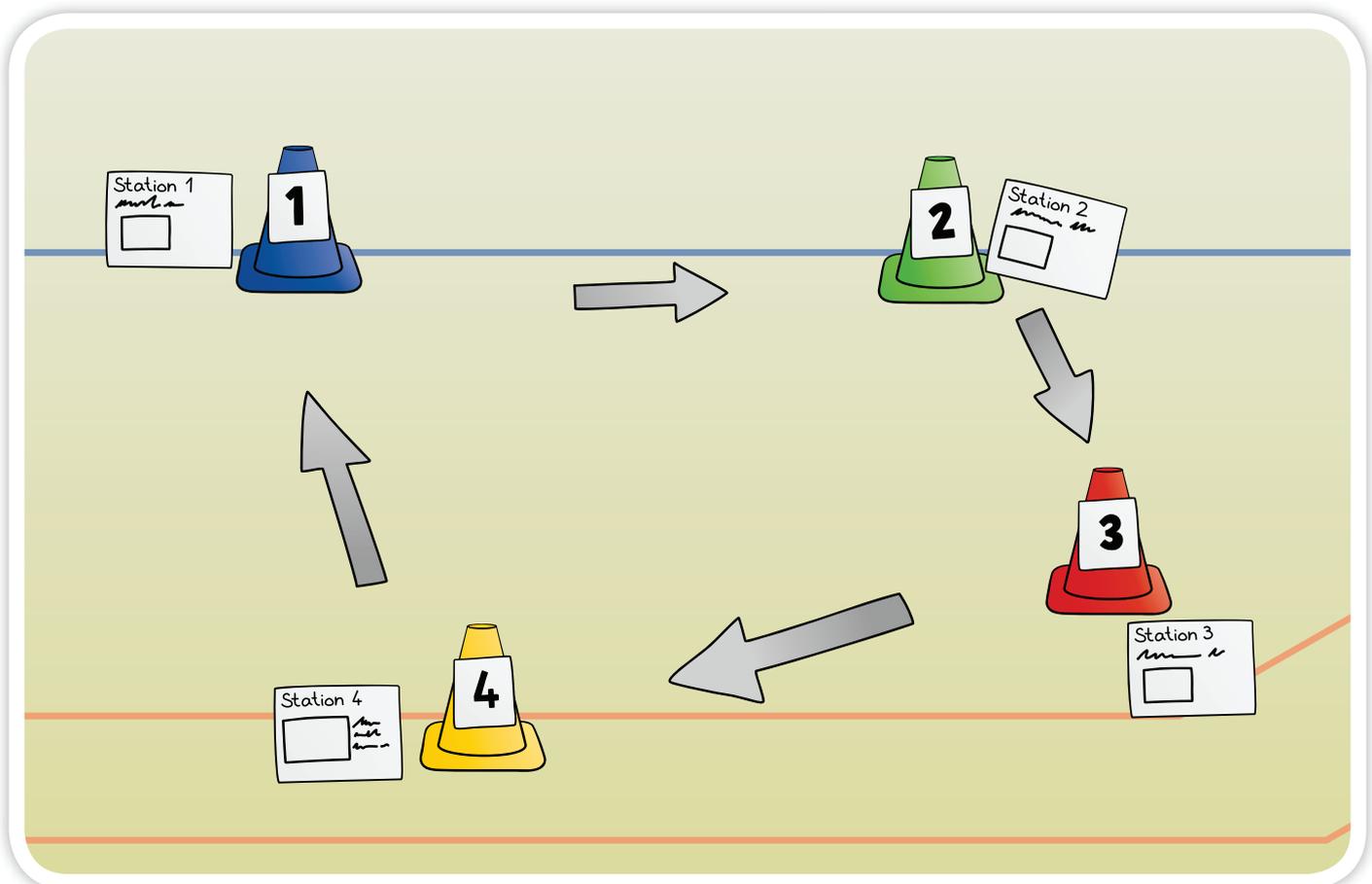
2. Um überfordernde und verwirrende Situationen zu vermeiden, ist für Schüler*innen mit autistischen Störungen ein klar strukturierter Unterricht essenziell. Dazu gilt es, eindeutige Rahmenbedingungen zu schaffen und den Unterricht klar und nachvollziehbar zu strukturieren. Die Lernenden müssen leicht erkennen können, wie die soziale Struktur angeordnet ist (wer macht was, wie lange und mit wem?). Sie müssen zudem schnell erfassen können, wie die Struktur des Raumes und des

Materials ist (welche Aktivitäten finden wo und wie lange statt und welche Gegenständen haben welchen Platz?) (Bernard-Opitz & Häußler, 2010, S. 13).

Um den Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen Orientierung und Sicherheit zu geben, schlagen Bernard-Opitz und Häußler (2010) folgende Hilfen vor:

- **Räumliche Strukturierung**

Schüler*innen mit autistischen Störungen profitieren von Maßnahmen, die dazu beitragen, einen „geordneten“ Raum zu schaffen, da diese Schüler*innen häufig Defizite in der räumlichen Orientierungsfähigkeit aufweisen (Bernard-Opitz & Häußler, 2010, S. 13). Klar ersichtliche Abgrenzungen einzelner Aufgabenbereiche, z. B. beim Stationenlernen durch Bilder, Markierungen, Schilder und weiteres visuelles Material, können den Schüler*innen Orientierungen geben.

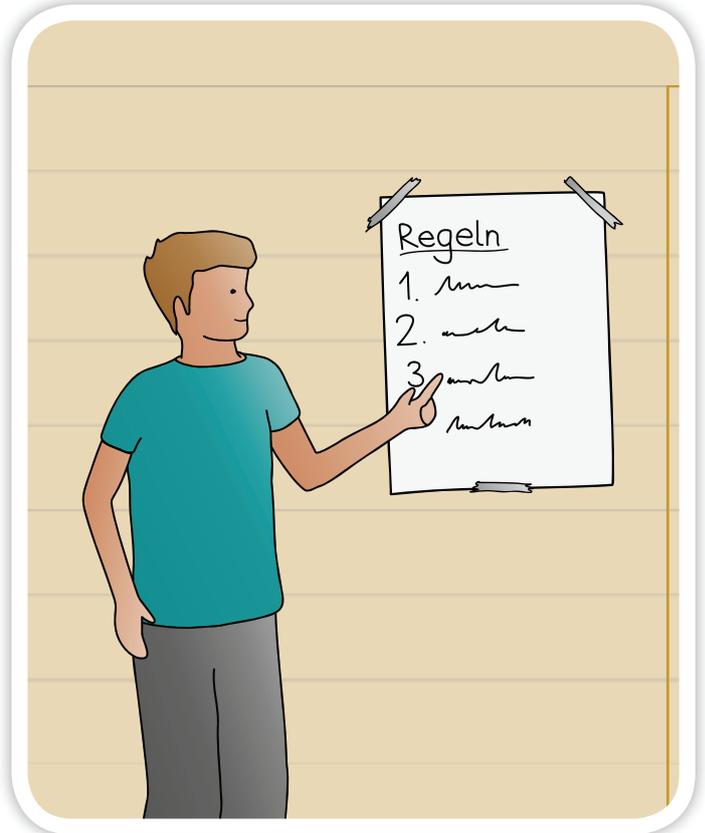


- **Zeitliche Strukturierung**

Schüler*innen mit autistischen Störungen weisen nicht selten Beeinträchtigungen in ihrer zeitlichen Organisation auf. Dies umfasst zum einen das Zeitgefühl und zum anderen die Fähigkeit, Ereignisse und Handlungen in eine sinnvolle Abfolge zu bringen. Visuelle Hilfen können den betreffenden Schüler*innen Dauer und Zeitpunkt einer Handlung oder Aufgabe transparent machen. Zeitpläne, Pläne mit aufeinanderfolgenden Handlungsschritten, Uhren, Zeitmesser usw. können ebenso sinnvoll sein. Zudem ist es hilfreich, visuelle oder akustische Signale zu entwickeln, welche die Schüler*innen darauf hinweisen, wann beispielsweise eine Handlung beginnt und wann sie endet.

- **Strukturierte Material- und Aufgabengestaltung**

Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts oder der inhaltlich-zeitliche Ablauf einer Aufgabe müssen ersichtlich und nachvollziehbar sein. Insbesondere in sozialen und kooperativen Situationen kommt diesem Aspekt ein hoher Stellenwert zu, denn Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen erkennen, verstehen und reagieren auf soziale Signale oftmals nicht angemessen.



Regeln, Abläufe und Inhalte von Aufgaben müssen deshalb nachvollziehbar und – am besten – bildlich gestaltet werden. Eine höhere Transparenz von Aufgaben und Materialien kann durch visuelle Hinweise erreicht werden (vgl. Bernard-Opitz & Häußler, 2010, S. 16).

4.2 Drei Fallbeispiele aus dem Grundschulsportunterricht

4.2.1 „Ich muss auch noch gefangen werden!“

In diesem Fall geht es um einen Erstklässler mit autistischer Diagnose, der bei einem Fangspiel irrtümlich als zu fangender Spieler übergangen wird und der sich über diese Situation so aufregt, dass er im Laufe der Sportstunde nicht mehr beruhigt werden kann.



„Ich muss auch noch gefangen werden!“

In der Sportstunde wird das Spiel A-Meise und B-Meise gespielt. Dabei wird die Klasse in zwei Mannschaften eingeteilt. Eine Mannschaft sitzt auf einer Bank an der Stirnseite der Halle (Fänger*innen), die andere Mannschaft verteilt sich in der Halle. Auf Pfiff des Sportlehrers läuft der/die erste Schüler*in von der Bank los und versucht, ein/e Schüler*in der anderen Mannschaft zu fangen. Wenn ihr/ihm dies gelungen ist, läuft es zurück und klatscht den/die nächste Schüler*in auf der Bank ab. Wenn es einem Fänger innerhalb eines bestimmten Zeitraums nicht gelingt, ein ein/e Schüler*in zu fangen, gibt der Lehrer ein Signal und der/die Schüler*in muss zurück zur Bank laufen und der/die nächste Schüler*in darf sein Glück versuchen. Wenn eine Mannschaft alle Schüler*innen der gegnerischen Mannschaft gefangen hat, wird gewechselt. Sieger ist die Mannschaft, die in der kürzesten Zeit alle Schüler*innen gefangen hat.

Joshua befindet sich in der Mannschaft, die zuerst fangen soll. Als er mit seiner Mannschaft in das andere Feld wechselt, tritt ihm eine Mitschülerin versehentlich auf die Hand, als sie ein Rad schlägt. Er beginnt zu weinen und der Lehrer holt ihm etwas zum Kühlen. Er setzt sich auf eine Bank am Rande des Spielfelds und kühlt seine Hand. Der Lehrer wendet sich wieder der Klasse zu und bestimmt

einen Schüler aus der gegnerischen Mannschaft, das Joshuas Platz einnimmt, damit die Zahl der zu fangenden Schüler*innen wieder ausgeglichen ist.

Das Spiel beginnt. Joshua fiebert außerhalb des Feldes mit, springt auf und feuert seine Mannschaft an. Als alle Schüler*innen „seiner“ Mannschaft gefangen wurden, pfeift der Lehrer das Spiel ab und ruft alle Schüler*innen in die Mitte zusammen. Da wirft Joshua seine Kühlkomresse auf die Bank, rennt auf das Spielfeld und schreit: „Ich muss auch noch gefangen werden!“ Dabei hüpfert er herum und zeigt immer wieder auf sich. Doch niemand reagiert auf ihn, alle Schüler*innen gehen in die Mitte.

Als der Sportlehrer den Schüler*innen das Spielergebnis verkündet (Joshuas Mannschaft hat verloren), beginnt Joshua zu weinen. Er ruft, dass er noch nicht gefangen wurde und außerdem sei das Spiel noch nicht zu Ende gewesen. Der Lehrer erklärt ihm daraufhin, dass er aufgrund seiner verletzten Hand rausgegangen sei und er somit nicht mehr mitgespielt habe. Außerdem habe er einen anderen Schüler für ihn eingewechselt. Während der Lehrer dann mit der Klasse das Spiel bespricht, kann sich Joshua nicht beruhigen. Er weint, legt sich auf eine Langbank am Rand und ruft immer wieder, dass er noch nicht gefangen worden sei.



Joshua ist ein autistischer Junge, der in die Klasse 1a geht. Diese Klasse ist eine „Inklusionsklasse“, in der Schüler*innen verschiedener Förderbereiche, Flüchtlingskinder, aber auch Schüler*innen ohne Förderbedarf zusammen unterrichtet werden. Joshua fällt es sehr schwer, in zusammenhängenden Sätzen zu sprechen und sich anderen mitzuteilen. Er ist in verschiedenen Situationen leicht erregbar und kann dann bestimmte Entscheidungen oder Ansichten nur schwer auf sich beruhen lassen.

Der Sportlehrer ist gleichzeitig der Klassenlehrer. Er kennt Joshua mittlerweile gut und

hat schon verschiedene Gespräche mit ihm geführt, um eine Lösung für jene Situationen zu finden, in denen Joshua aus der Fassung gerät und sich nicht mehr beruhigen kann. Weil Joshua (noch) nicht auf ihn reagiert und der Sportlehrer Joshua nicht zeitnah beruhigen kann, haben die beiden Regeln für eine „Auszeit“ besprochen. Demnach soll sich Joshua ohne zu schreien und zu schlagen zurückziehen und versuchen, die anderen Schüler*innen beim Lernen nicht zu stören. Da es im Sportunterricht keine weitere personelle Unterstützung gibt, kann der Sportlehrer nicht gezielt auf Joshua eingehen.

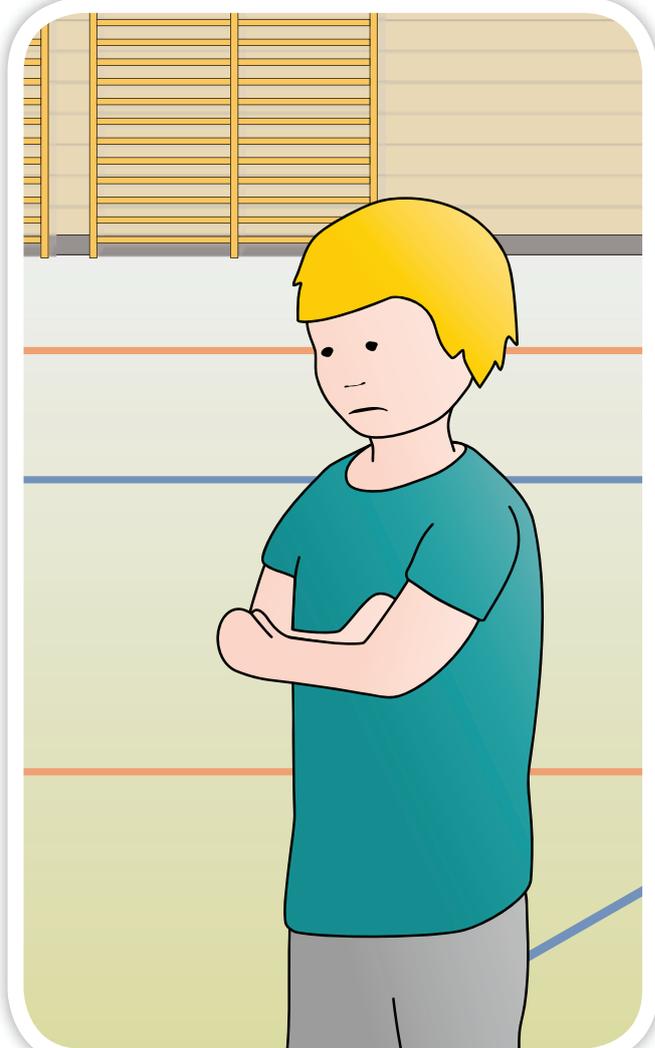




Didaktischer Kommentar

Kleine Kinder haben einen ausgeprägten „Gerechtigkeitssinn“ und reagieren mitunter unerwartet heftig, wenn ihr eigenes Gerechtigkeitserleben verletzt wird. In dieser Situation befindet sich offenbar auch Joshua, der nicht verstehen kann, warum er von der gegnerischen Mannschaft nicht mehr gefangen werden muss. Dass an seiner Stelle ein anderer Spieler seinen Platz im Team eingenommen hat, als er auf der Bank pausieren musste, und damit die Mannschaften vom Sportlehrer „gerecht“ (gleichzahlig) aufgeteilt worden sind, hat Joshua in diesem Moment offensichtlich vergessen bzw. nicht verstanden.

Joshua ist (noch) nicht in der Lage, zwischen der objektiv gerechten Mannschftsverteilung nach seinem Ausscheiden und der subjektiv erlebten „Ungerechtigkeit“ zu unterscheiden. Er ist der Meinung, dass er als ursprüngliches Mitglied seiner Mannschaft auch noch gefangen werden müsse. Dass seinen Platz im Team ein anderer eingenommen hat, hat er zwar bemerkt, aber daraus offensichtlich nicht den Schluss gezogen, dass mit dieser Entscheidung sein Einsatz im Fangspiel nicht mehr vorgesehen ist.



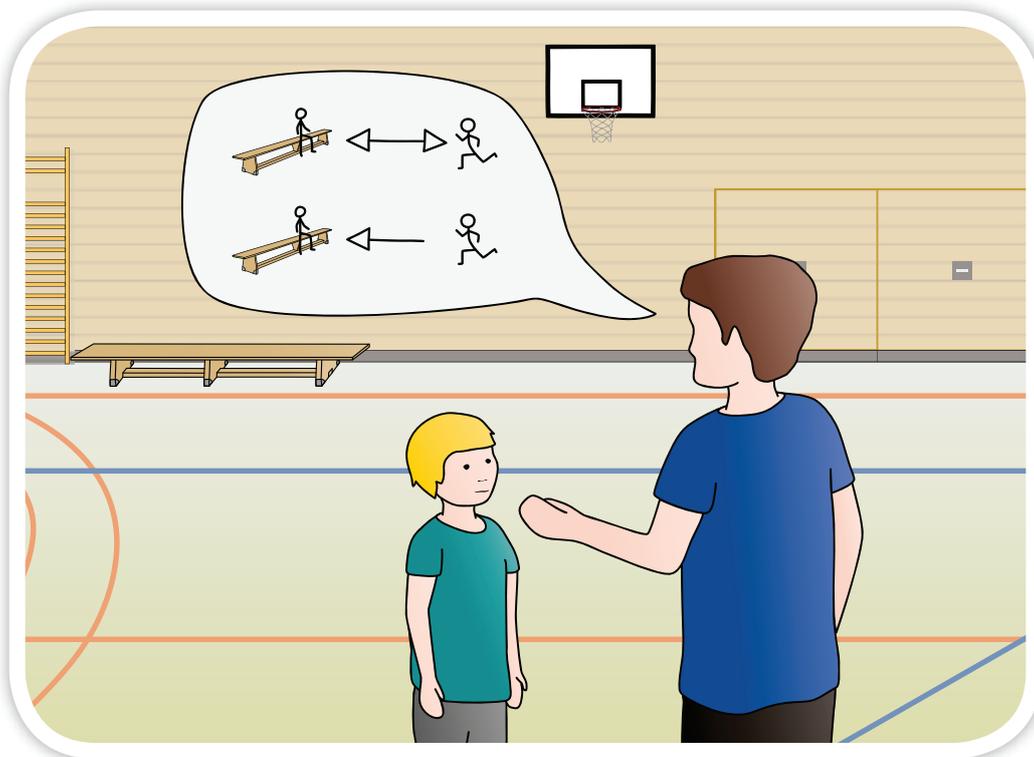
Anregungen für diese Unterrichtssituation

Die Reaktion des Sportlehrers halte ich für angemessen, Joshua nach seiner „Verletzung“ etwas zum Kühlen zu geben und ihn auf die Bank zu schicken. Auch die Entscheidung, eine/n andere/n Schüler*in an Stelle von Joshua in die Mannschaft zu wechseln, ist nachvollziehbar, denn sonst hätte es vermutlich Proteste von Joshuas Mannschaft gegeben, die nun „einer weniger“ gewesen wären.

Allerdings hätte dem Sportlehrer bewusst sein müssen, dass Joshua diese komplexe Schlussfolgerung so schnell nicht versteht, da er mit seiner „Verletzung“ beschäftigt war. Joshua

war in dieser Situation nicht klar, dass er später nicht wieder in das Spiel einsteigen kann.

Meines Erachtens hätte der Sportlehrer Joshua die Konsequenzen seiner „Auswechslung“ kurz verständlich machen sollen. Er hätte Joshua selbst entscheiden lassen können, ob er sich nur kurz raus setzen und später wieder in das Spiel einsteigen oder komplett aussteigen möchte. Der Sportlehrer hätte Joshua gegenüber klären können, dass er in diesem Fall die gesamte Spielzeit draußen sitzen müsste und auch nicht mehr eingewechselt werden kann.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

In einer – wie oben beschrieben – heterogen zusammengesetzten Klasse kann eine Sportlehrkraft nicht auf alle Schüler*innen eingehen, auch wenn dies sicherlich wünschenswert wäre. Konflikte und Konfusionen sozial verträglich zu gestalten, benötigt Zeit und Zuwendung. Angesichts der sprachbedingten Voraussetzungen einiger Schüler*innen, kann der Sportlehrer keine anspruchsvollen Ver-

ständigungsprozesse anregen oder anleiten. In dieser Unterrichtssituation kann es deshalb nur darum gehen, eine zusätzliche personelle Unterstützung anzufordern, damit sich zukünftig die Möglichkeit bietet, Einzelgespräche so zu führen und Einzelmaßnahmen so zu treffen, dass die anderen Schüler*innen der Klasse nicht benachteiligt werden.

4.2.2 „Du bist und bleibst für mich dasselbe alte A...!“

In diesem Fall geht es um eine gestörte „Peerbeziehung“ innerhalb einer Lerngruppe im Sportunterricht und die Frage, was getan werden kann, wenn die Beziehungsebene zwischen einem autistischen Schüler (Jonas) und einem Mitschüler (Frederick) massiv gestört ist und die Durchführung des Sportunterrichts damit erschwert wird?



Jonas geht in die vierte Klasse. Er ist vom Asperger-Syndrom betroffen und erst seit Beginn des Schuljahres in diese Klasse gewechselt. Trotz seiner gelegentlichen „Ausraster“ ist er – laut Aussage der Klassenlehrerin – recht gut integriert. Die Klasse wurde noch nicht über Jonas' Befindlichkeit aufgeklärt. Dies übernimmt in der Regel eine ausgebildete Kraft vom Schulamt. Zu Beginn des Gemeinsamen Unterrichts haben die Mitschüler*innen über Jonas' „Ausraster“ hinweggesehen. Mittlerweile wundern sie sich offen darüber, dass Jonas so heftig und unerwartet reagiert. Die Schulbegleiterin kommt

mit Jonas gut zu Recht. Sie kann ihn – bislang – beruhigen.

Auch Frederick ist ein spezieller „Fall“. Er ist schon seit dem ersten Schuljahr in dieser Klasse. Frederick benötigt viel Aufmerksamkeit von seiner Umwelt. Er stellt sich gerne und oft in den Vordergrund. In den letzten Wochen „hetzt“ Frederick gegen Jonas, wodurch sich die Stimmung bei einigen Jungen in der Klasse – laut Aussage der Schulbegleiterin – verändert hat. Zwischen Jonas und Frederick hat sich eine Art „Feindschaft“ entwickelt, was im Laufe der folgenden Szene deutlich wird.



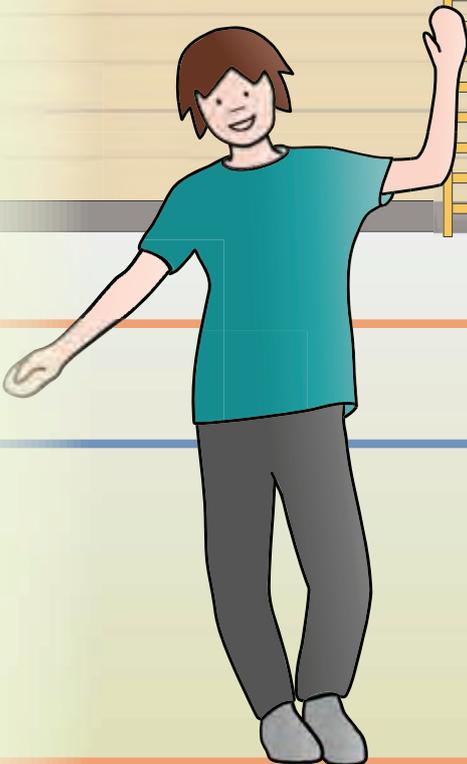
„Du bist und bleibst für mich dasselbe alte A...!“

Zur allgemeinen Erwärmung und Einstimmung laufen die Schüler*innen mit Musik durch die Turnhalle. Wenn die Musik ausgeht, sollen sie sich aus dem Ballwagen einen Ball (z. B. Gymnastikball) holen und diesen gegen die Wand werfen und auffangen. Wenn die Musik wieder beginnt, sollen sie die Bälle zurücklegen und weiter laufen. Jonas macht zunächst gut mit. Dann beginnt er aber, seinen Ball mit dem Fuß durch die Halle zu schießen. Die Lehrerin sieht nur den Ball durch die Halle rollen und fragt nach, wem der Ball gehört. Nach der Antwort einiger Schüler fordert sie Jonas auf, seinen Ball wieder zu holen. Dieser Aufforderung kommt Jonas auch nach. Allerdings macht Frederick dabei eine dumme Bemerkung über Jonas, was die Lehrerin und auch die Schulbegleiterin nicht hören.

Gegen Ende der Stunde werden drei Mannschaften gebildet. Immer zwei Mannschaften spielen ein parteiballähnliches Spiel gegeneinander, während eine Mannschaft pausiert und vom Spielfeldrand zuschaut. Das Spiel läuft soweit gut, nur die Stimmung zwischen Jonas und Frederick ist angespannt. Von außen ist gar nicht zu erkennen, warum die Situation dann plötzlich eskaliert. Denn als Jonas mit seiner Mannschaft nach einem Spiel das Spielfeld verlässt, beginnt er lautstark zu singen: „Du bist und bleibst das alte A...! Und damit wagst du dich ans Tageslicht! Nein, ich ertrag' deine Visage nicht! Du bist und bleibst für mich dasselbe alte A...!“ Alle hören auf zu spielen. Jonas singt immer weiter und fängt irgendwann auch noch an zu tanzen ...

„Du bist und bleibst für mich dasselbe alte A...!“

Du bist und bleibst
das alte A...!





Didaktischer Kommentar

Aus dem latenten Konflikt zwischen Frederick und Jonas ist in dieser Szene ein offener Konflikt geworden, den die Sportlehrerin in dieser Stärke nicht vorhergesehen hat. Nach dem Spottlied versucht sie zunächst, zu de-eskalieren, indem sie mit Jonas ein kurzes Gespräch führt, aber dabei zeigt sich Jonas nicht einsichtig. Das Klingeln zum Ende der Stunde hilft ihr, Haltung und Ordnung zu wahren und die Schüler*innen zum Umziehen zu entlassen.

Die Sportlehrerin bemüht sich auch in dieser persönlich belastenden Szene um eine posi-

tive Beziehung zu Jonas und erfüllt damit einen wichtigen Anspruch im Umgang mit Schüler*innen mit Autismus-Spektrums-Störungen (Gruber, 2016, S. 252). Allerdings ist zu vermuten, dass Jonas die Geduld seiner Sportlehrerin auf Dauer sehr herausfordern und damit unwissentlich und unwillentlich die Beziehungsebene belasten wird. Diese Folgen sind insoweit problematisch, als „Verhaltensprobleme der Kinder die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion [beeinflussen] und schließlich dazu [führen], dass Lehrer weniger oft eine positive Beziehung zu ihren Schülern mit ASS aufbauen“ (Gruber, 2016, S. 254).

Anregungen für diese Unterrichtssituation

In dieser Unterrichtssituation tritt ein typisches Dilemma im Gemeinsamen Sportunterricht auf, wenn Schüler*innen mit Förderbedarf von sonderpädagogischen Lehrkräften oder Schulbegleitungen im Unterricht unterstützt werden: Soll die verantwortliche Sportlehrerin diesen Konflikt selbst zu lösen versuchen oder soll sie diese anspruchsvolle und belastungsreiche Situation an die jeweilige Schulbegleiterin delegieren und sich damit situativ und persönlich entlasten? Der Vorteil der Entlastung liegt auf der Hand: Anstelle eines nervenaufreibenden Konfliktgesprächs mit unklarem Ausgang, kann sich die Sportlehrerin auf die geplante Stundendurchführung konzentrieren und wird damit möglicherweise eher den Bedürfnissen der Lerngruppe gerecht. Außerdem vermeidet sie auf der Beziehungsebene mit Jonas weitergehende negative Gefühle.

Der Nachteil der Entlastung stellt sich wie folgt dar: Die Verantwortung für Jonas wird damit, ein Stück weit und für die Klasse sichtbar, an eine dritte Person delegiert. Diese begleitende Person kann jedoch sozial wichtige und förderliche Peerbeziehungen für Jonas in der Schule reduzieren (Gruber, 2016, S. 254).

Vor diesem Hintergrund handelt die Sportlehrerin intuitiv angemessen und hat Glück, dass das Klingelzeichen die drohende Eskalationsspirale unterbindet.



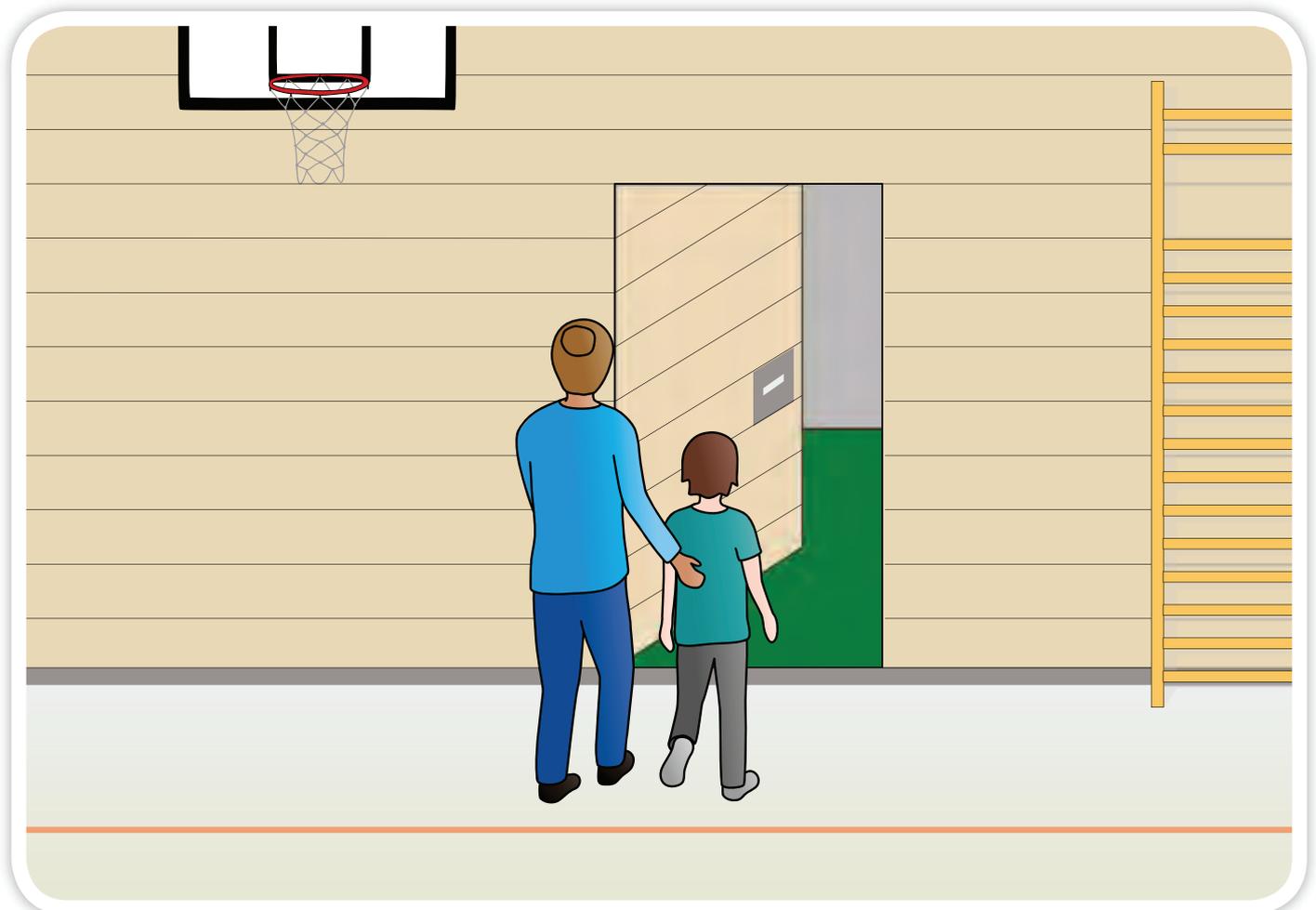
Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Das oben beschriebene Dilemma der Verantwortungsdelegation kann nicht einfach gelöst werden. Wichtig wäre es jedoch, wenn die Sportlehrerin und die Schulbegleiterin für solche Konfliktsituationen einen dienlichen „Wenn-dann-Plan“ formulieren, der ihnen Handlungssicherheit und den Schüler*innen Orientierung gibt. Eine mögliche Variante lautet beispielsweise: „Wenn sich ein Konflikt und ein Ausraster von Jonas abzeichnet, dann nimmt die Schulbegleiterin Jonas kurz aus dem Geschehen, verlässt je nach Dringlichkeit kurz die Turnhalle und versucht, Jonas zu beruhigen.“

Dass ein solcher Plan dringlich und notwendig ist, macht die Schulbegleiterin in einem nachgängigen Gespräch deutlich: Ihrer Auffassung nach müsse es keinen speziellen

Auslöser für Jonas' Verhalten geben. Es reiche schon, wenn Frederick ein Tor schieße oder lache, dass Jonas „ausrastet“, da die Situation zwischen den beiden so angespannt sei.

Außerdem würde ich bei ähnlichen Fällen empfehlen, nicht so lange auf einen Termin mit dem Schulamt zu warten, um die Lerngruppe über ein spezifisches Verhalten eines/einer Schüler*in aufzuklären. Es ist zwar verständlich, wenn die Klassenleitung diesen sensiblen Schritt einer dafür speziell ausgebildeten Fachkraft überlassen möchte, doch angesichts der sich abzeichnenden Problemkonstellation in der Lerngruppe stellt sich die Frage, ob die Klassenlehrerin die Schüler*innen nicht hätte vorzeitig informieren sollen.



4.2.3 „Lasst den Fabian, der ist jetzt wütend!“

In diesem Fall geht es um den Umgang mit einem Zweitklässler, der im Laufe einer Sportunterrichtsstunde aus nicht ersichtlichen Gründen plötzlich aggressiv wird und sich von der Sportlehrerin nicht mehr beruhigen lässt.



Fabian hat einen atypischen Autismus. In der ersten Klasse hat er sich schon auffällig verhalten und die Verhaltensgrenzen mehrfach überschritten. In den Sommerferien war er in einer Klinik und hat die Klassenlehrerin zu Beginn des zweiten Schuljahres mit den Worten begrüßt: „Hier kommt ein neuer Fabian!“ Fabian nimmt „R...“.

Zu Beginn des zweiten Schuljahres war Fabian – laut Sportlehrerin – „gut eingestellt“. Seit etwa zwei Wochen hat sich Fabians Verhalten jedoch sehr negativ verändert: Der eigentlich recht freundliche, aufmerksame und bewegungsliebende Schüler versteckt sich mitunter im Geräteraum oder hinter Großgeräten in der Turnhalle. Er entzieht sich dem Unterrichtsgeschehen und verhält sich aggressiv gegenüber Mitschüler*innen und der Sportlehrerin.

Seine Mitschüler*innen kennen Fabian seit Klasse 1 und sind seine „Ausraster“ gewohnt.

Sie kümmern sich dann wenig um ihn, haben aber teilweise Angst, da sie von Fabian geschubst, gestoßen oder sogar geschlagen werden. Wenn Fabian einen „Ausraster“ hat und er sich überhaupt nicht mehr beruhigen lässt, werden die Eltern angerufen, die ihren Sohn in einem solchen Fall von der Schule abholen.

Über den Anruf zu Hause entscheidet die Klassenlehrerin, zu der Fabian ein gutes Verhältnis hat und die eine für ihn sehr wichtige Bezugsperson ist. Die Klassenlehrerin schafft es als einzige Lehrkraft, Fabian zu beruhigen. Mittlerweile überlegt die Schule jedoch, ob Fabian die Schule verlassen muss und an ein Förderzentrum für soziale und emotionale Entwicklung wechselt. Zudem prüft die Schule die Option, eine zusätzliche sonderpädagogische Begleitung für Fabian anzufordern, da er momentan noch nicht durchgängig unterstützt wird.



„Lasst den Fabian, der ist jetzt wütend!“



„Lasst den Fabian, der ist jetzt wütend!“

Nach einem Zombieballspiel zum Einstieg werden die Schüler*innen anschließend von der Sportlehrerin in vier Gruppen eingeteilt, in denen sie zunächst den schon vorbereiteten Geräteaufbau zum Balancieren und Klettern mit Turnmatten und zwei Weichböden absichern sollen. Danach ist es Aufgabe, die aufgebauten Stationen kooperativ zu bewältigen.

Fabian ist als Erster aus seiner Gruppe an der Barrenstation und klettert geschickt an den schräg gestellten Barrenholmen zum Zielpunkt. Andere Schüler*innen haben damit deutlich mehr Schwierigkeiten und ein Junge schafft die Station auch gar nicht. Fabian hilft niemand, sondern schaut sich interessiert die anderen Stationen an und hangelt beim zweiten Versuch sicher am Barrenholm entlang.

Nachdem er pünktlich um 11 Uhr sein Medikament genommen hat und er sich mittlerweile an der Ringstation befindet, ändert sich sein Verhalten spürbar. Er scheint in sich gekehrt,

hängt an den Ringen und lässt niemand mehr an die Station. Daraufhin beschweren sich einige Schüler*innen seiner Gruppe und rufen seinen Namen. Fabian reagiert nicht, sondern beginnt, immer wilder an den Ringen zu schaukeln. Schließlich greift die Sportlehrerin ein und spricht mit ihm. Fabian antwortet aber nicht, sondern versteckt sich anschließend still hinter einem großen Kasten.

Als die Sportlehrerin die Schüler*innen in den Abschlusskreis bittet, geht Fabian zur Ringstation, hängt sich an die Ringe, schreit laut und schleudert die Ringe wild um sich. Die Schüler*innen verlassen die Halle, nur die Sportlehrerin bleibt bei Fabian, der sich nicht beruhigen will. Auch sie muss den Ringen ausweichen, um nicht getroffen zu werden. Nach einiger Zeit gelingt es ihr, Fabian von der Station zu lotsen. Ohne etwas zu sagen, rennt er aus der Halle und schlägt die Tür laut zu.



Didaktischer Kommentar

Obwohl die Sportlehrerin Fabian gut kennt und beispielsweise bei der Gruppeneinteilung darauf achtet, dass in Fabians Gruppe kein Kind ist, mit dem sich Fabian nicht gut versteht, kommt auch für sie der Gefühlsausbruch völlig überraschend und unerwartet. Sie spricht mit Fabian trotz der angespannten Situation in einem sehr ruhigen Ton, lässt ihn gewähren und hält die anderen Schüler*innen zurück.

Da die Turnhalle ein Stück entfernt von der Schule liegt, ist der Umgang mit Fabian in solchen Ausnahmesituationen schwieriger zu gestalten als im Schulgebäude. Deshalb kann es der Sportlehrerin zunächst nur darum gehen, weitere Schäden und Gefahren für Fabian und seine Mitschüler*innen abzuwehren und ihn möglichst kontrolliert „toben“ zu lassen. Insgesamt ist dies für alle Beteiligten aber keine befriedigende Unterrichtssituation, sondern eine Belastung mit Folgen für die Lern- und Unterrichtsatmosphäre. Klare Handlungsregeln, die der Sportlehrerin Sicherheit und Orientierung geben sowie eine personelle Unterstützung (z. B. Doppelbesetzung), könnten diese Situation im Sportunterricht vielleicht entlasten.

Lehrkraft + Schulbegleitung = Minimalbesetzung

Lehrkraft + Sonderpädagogische
Lehrkraft = Doppelbesetzung

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Meines Erachtens kann die Sportlehrkraft kaum anders handeln und entscheiden als oben beschrieben: Sie versucht Fabian und die Situation zu beruhigen, indem sie ihn gewähren lässt. Sie nimmt die anderen Schüler*innen aus dem Gefährdungsbereich und führt die Sportstunde ruhig und besonnen zu Ende. Sie kann sich jedoch

nicht vollständig auf Fabian konzentrieren, weil seine Mitschüler*innen auch unterrichtet werden müssen. Zudem kann sie Fabians Verhalten auch nicht vorhersehen, da sie nicht wissen kann, was am Vormittag vor der Sportunterrichtsstunde in der Schule schon passiert ist und was dies womöglich bei Fabian auslöst.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Der Umgang mit verhaltensschwierigen oder verhaltensauffälligen Schüler*innen überfordert Mitschüler*innen sowie Lehrkräfte, da die personellen wie räumlichen Bedingungen an Regelschulen – auch im Sportunterricht – diesen spezifischen Anforderungen nicht gerecht werden können.

Fabian, der sich gern und sicher bewegt, ist über die ersten beiden Schuljahre zu einer echten Belastung für seine Mitschüler*innen und die ihn unterrichtenden Lehrkräfte geworden. Auch wenn Fabians Eltern gut mit der Grundschule kooperieren und Fabian im Notfall abholen, scheinen die Probleme übermächtig zu werden. Vor allem aber mangelt es an einer personellen Unterstützung, die Fabian im Bedarfsfall betreut, beaufsichtigt und beruhigt.

Dass eine verlässliche und kontinuierliche Betreuung für Fabian notwendig ist, wird

nach der oben beschriebenen Sportstunde deutlich: Auf dem Pausenhof wird die Lehrerin nämlich von einem Mitschüler Fabians angesprochen, der seine Hand vorzeigt und berichtet, dass er von Fabian in der Umkleidekabine umgeworfen und getreten worden sei.

Meines Erachtens sollte die Sportlehrkraft zusammen mit der Klassenlehrerin Regeln aufstellen, was im Falle ähnlicher Verhaltensweisen zu tun ist, um Selbst- und Fremdgefährdungen vorzubeugen. Falls der Schule eine dauerhafte personelle Unterstützung nicht im erforderlichen Umfang bewilligt wird, müsste zumindest eine sichere telefonische Verbindung zwischen der Sportlehrerin und der Schulleitung geschaffen werden. Somit könnte die Sportlehrerin im Bedarfsfall Unterstützung anfordern, um Fabian beispielsweise von der Turnhalle abholen zu lassen.



4.3 Zwei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I

4.3.1 „Ohne meinen Freund mache ich das nicht!“

In diesem Fall geht es um die Frage, ob es einem autistischen Schüler im Sportunterricht durchgängig erlaubt werden soll, immer mit seinem Freund in einer Mannschaft zu sein und immer seinen Freund als Lernpartner zugeteilt zu bekommen? Sollte der autistische Schüler nicht auch lernen, mit anderen Schüler*innen seiner Klasse gemeinsam zu spielen, zu üben und zu lernen?



Silas geht in die fünfte Klasse. Er wird von einer Schulbegleiterin unterstützt, die ihn seit der zweiten Klasse kennt und begleitet. Die Schulbegleiterin ist für Silas eine unglaublich wichtige Bezugsperson, mit der er sich gut versteht und die beruhigend auf ihn einwirken kann. Neben der Schulbegleiterin hat Silas in der Klasse einen Freund, mit dem er schon in der Grundschule zusammen war und mit dem Silas gut zurecht kommt.

Silas ist oft sehr unruhig, er spricht bei Unterrichtsgesprächen ungefragt dazwischen, kommentiert Aussagen der Sportlehrerin (manchmal auch recht unhöflich), entzieht sich gemeinsamen und in seinen Augen unattraktiven Arbeitsaufträgen, fühlt sich leicht ungerecht behandelt oder sieht sich benachteiligt. Der Umgang mit ihm ist weder für die Sportlehrerin noch für die Lerngruppe immer leicht.

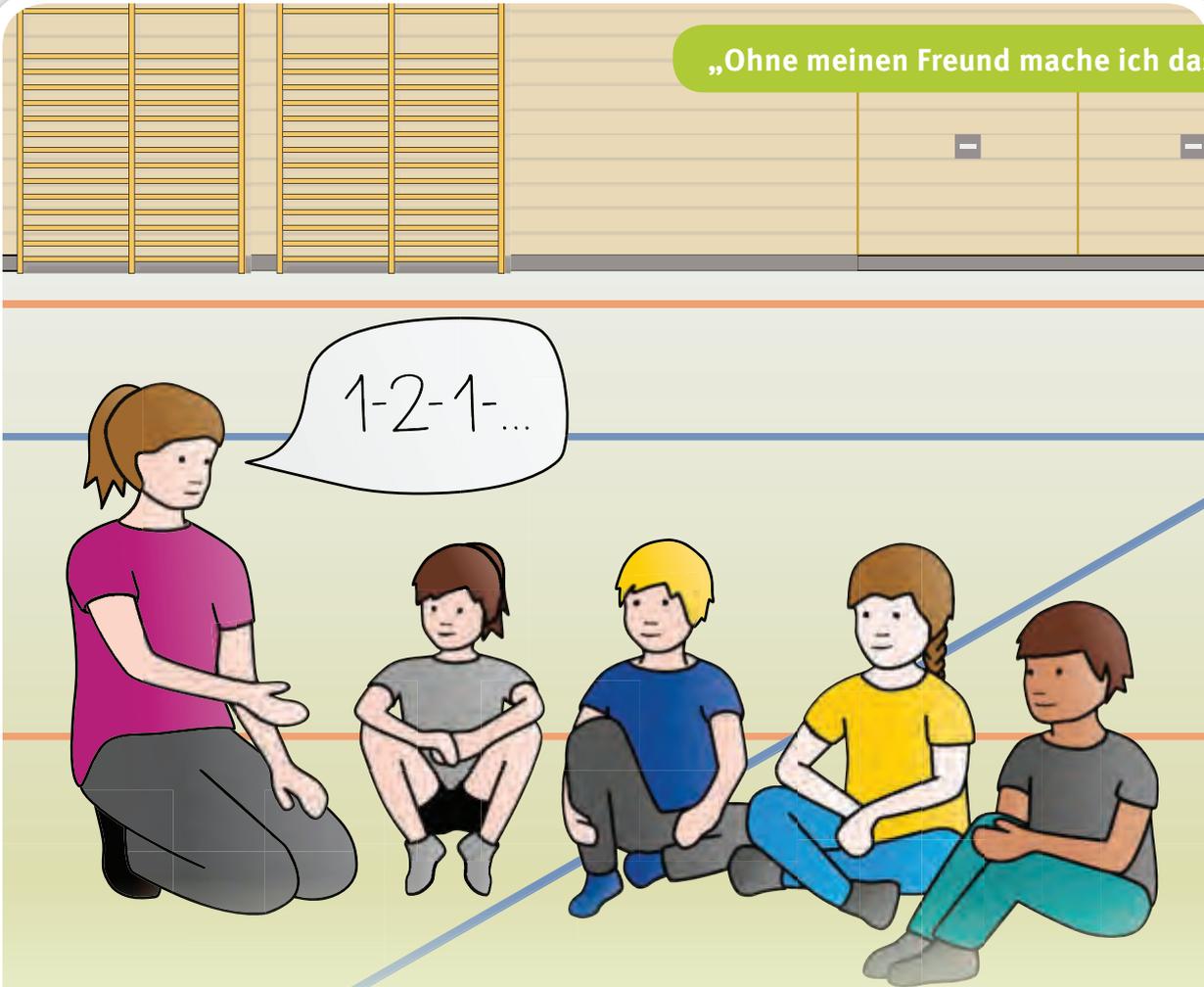
Die Schüler*innen reagieren bislang kaum auf die „Anfälle“ von Silas und übergehen diese.

Sie benehmen sich ihm gegenüber nicht unfreundlich, sie feuern ihn in Wettkampfsituationen an und sagen nichts, wenn ihm etwas nicht gelingt. Die Klasse wurde bislang aber noch nicht über Silas Krankheit informiert.

Laut der Sportlehrerin haben die Schüler*innen auch noch nicht nachgefragt, was Silas hat und warum er von einer Begleiterin unterstützt wird. Er scheint von den meisten Schüler*innen akzeptiert zu werden, wenn gleich die Schulbegleiterin mitbekommen hat, dass über Silas hinter seinem Rücken geredet wird.

Um das oben genannte Problem der sehr engen Orientierung an seinem Freund anschaulich zu machen, greife ich keine einzelne Unterrichtsszene auf, sondern reihe einige Episoden einer Doppelstunde hintereinander, die einen möglichst authentischen Eindruck von den emotionalen Höhen und Tiefen von Silas geben sollen.

„Ohne meinen Freund mache ich das nicht!“



„Ohne meinen Freund mache ich das nicht!“

Nach dem Sitzkreis und der Begrüßung beginnt die Sportunterrichtsstunde mit dem 6-Tage-Rennen. Das Volleyballfeld bildet das Laufviereck und die beiden Mannschaften stellen sich an den gegenüberliegenden Seiten auf. Jede/r Schüler*in läuft eine Runde und klatscht dann den nächsten aus dem Team ab. Ziel ist es, eine/n Läufer*in der gegnerischen Mannschaft einzuholen und zu fangen. Die Sportlehrerin bildet die Mannschaften und zählt dazu die Schüler*innen ab (1-2-1-2...). Silas windet sich und wird deutlich unruhig. Er stöhnt: „Nein, ich will das nicht, das macht keinen Sinn zu laufen!“ Seine Schulbegleiterin redet ihm gut zu, die Sportlehrerin übergeht diese Aussage und teilt Silas genau wie alle anderen Schüler*in-

nen ein. Beim Spiel läuft Silas mit. Sein Team verliert jedoch. Silas hat offensichtlich Probleme, mit dem Verlieren umzugehen. Als die Sportlehrerin daraufhin eine Revanche ankündigt, stöhnt Silas wieder deutlich hörbar und jammert: „Nein, nein, keine Revanche, nicht noch mal!“ Als das Spiel beginnt, läuft er jedoch mit und wird von seinem Team auch angefeuert.

Im Mittelpunkt der Stunde steht die Fortführung der Handballspielreihe. Die Sportlehrerin verteilt dazu verschiedene (Hand-)Bälle in der Halle und die Schüler*innen laufen durch die Halle, nehmen sich nach einem Pfiff der Lehrerin einen Ball und führen jeweils vorgegebene Übungen aus (z. B. den Ball



„Ohne meinen Freund mache ich das nicht!“ (Fortsetzung)

prellen und dabei gehen oder laufen). Als die Schüler*innen den Ball hoch in die Luft werfen, in die Hände klatschen und ihn wieder fangen sollen, hat Silas sichtbar Probleme. „Das Spiel ist scheiße“, schimpft er. Die Lehrerin nimmt ihn kurz zur Seite, ermahnt ihn und gibt ihm den Tipp, dass er etwas höher werfen solle. Weil Silas gerne einen bestimmten Ball haben möchte, darf er diesen zwischen den Übungen immer der Sportlehrerin abgeben und diesen Ball bekommt er dann wieder, wenn eine neue Aufgabe ansteht.

Das Üben indirekter Pässe mit einem Partner absolviert Silas mit seinem Freund. Silas möchte nur seinen Ball benutzen und ihm gelingen die Pässe nicht. Direkte Pässe zu spielen, gelingt Silas und seinem Freund noch weniger: der Ball rollt ständig davon, sodass einer der beiden ihm hinterherlaufen muss. In der anschließenden Trinkpause hört man Silas schimpfen, der sich laut aufregt, weil die Übung nicht gut geklappt hat. Seine Schulbegleiterin geht zu ihm hin, hört ihm zu und beruhigt ihn.

Für das abschließende Spiel teilt die Sportlehrerin die Schüler*innen wieder in zwei Mannschaften auf. Silas, der zuvor neben seinem Freund gesessen hat, rutscht schnell zwischen zwei Mädchen, damit er im Falle des Abzählens mit seinem Freund in einer Mannschaft sein kann. Die Sportlehrerin geht dieses Mal jedoch anders vor und teilt die Schüler*innen willkürlich zu. Silas wird dabei vor seinem Freund zugeteilt. Er steht auf und läuft unschlüssig zwischen beiden Mann-

schaften hin und her. Sein Blick sucht seinen Freund, der immer noch nicht eingeteilt wurde. Die Sportlehrerin weist den Freund schließlich der anderen Mannschaft zu. Die Schüler*innen bauen das Feld auf. Silas beteiligt sich nicht. Er steht in der Ecke und ist wütend: Er stampft immer wieder mit dem Fuß auf, dreht sich um seine eigene Achse, stampft erneut und schimpft: „Ich will diese blöde Mannschaft nicht!“ Die Schulbegleiterin geht zu ihm und nimmt ihn zur Seite.

Die anderen Schüler*innen sind mit dem Aufbau fertig, setzen sich und die Sportlehrerin erklärt das Spiel. Da bemerkt sie, dass Silas mit seiner Schulbegleiterin am Rand steht und diskutiert. Sie unterbricht ihre Erklärung und fragt, ob Silas Ruhe brauche. Als die Schulbegleiterin nickt und er Anstalten macht, mit ihr vor die Tür zu gehen, sagt die Sportlehrerin: „Wenn du bereit bist, kommst du wieder dazu.“ Dann fährt sie mit der Erklärung fort. Bevor die beiden aus der Tür gehen, sagt Silas: „Ziel ist es, nicht mitzumachen.“

In der Halle hört man Silas draußen schreien „Nein! – Die alte Furie ist unberechenbar beim Einteilen!“ In der Halle beginnt das Spiel. Nach einer Weile kommt Silas wieder rein. Die Sportlehrerin stellt sich zu ihm hin, sagt, er solle kurz zugucken und erklärt ihm das Spiel. Beim zweiten Durchgang macht Silas doch mit. Seine Mannschaft verliert schnell den Ball, weil Silas ihn nicht fängt. Daraufhin wird er wütend und läuft zu seiner Schulbegleiterin, die am Rand sitzt: „Die hat zu hoch geworfen!“ Seine Mannschaft spielt ohne ihn weiter ...



Didaktischer Kommentar

Der problematische Umgang von Silas mit Situationen des Nichtgelingens motorischer Aufgaben (z. B. bei den Passübungen) sowie mit Situationen des Gewinnens und Verlierens ist auffällig. Zudem zeigt seine einseitige Orientierung an seinem Freund bei allen Übungen eine problematische Seite seines Verhaltens.

Darüber hinaus fällt auf, dass sowohl die Sportlehrerin als auch die Schulbegleiterin in den oben beschriebenen Situationen ruhig und freundlich mit Silas umgehen. Die Schulbegleiterin kennt Silas gut und kann sein Verhalten lenken. Die Sportlehrerin hat einige Kleinigkeiten seines Verhaltens ignoriert, z. B. das Stampfen mit den Füßen und einige Äußerungen von ihm (z. B. seine Beschwerden über die „blöde Mannschaft“). Anstatt Silas diesbezüglich zu ermahnen und sein Fehlverhalten zu maßregeln, ist sie differenziert auf ihn eingegangen.

Auch wenn sich die Mitschüler*innen von Silas bislang noch nicht über sein Verhalten und über seine „Sonderbehandlung“ beschweren, dürfte dies nur eine Frage der Zeit sein: Warum darf Silas seine Lehrerin beleidigen (z. B. „Furie“ nennen)? Warum darf Silas rumschreien und stören (z. B. mit dem Fuß stampfen)? Warum muss Silas beim Aufbau nicht mithelfen? Warum bekommt Silas seinen eigenen Ball? Warum gelten für Silas im Sportunterricht andere Regeln als für alle anderen Schüler*innen?

Das Erleben von Ungerechtigkeit jedweder Art stellt für Schüler*innen eine besondere Belastungssituation im Sportunterricht dar, mit der sensibel umgegangen werden muss. Als ungerecht erlebte Sportlehrkräfte und Unterrichtssituationen können bei den Schülern Krisen und Konflikte auslösen (Miethling & Krieger, 2004). Wie aus anderen Schülerbefragungen zu Sportlehrkräften bekannt ist, wird von Schüler*innen ein „transparentes und gerechtes Lehrerverhalten“ (Voll, 2006, S. 270) als besonders wichtig eingeschätzt.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Um von den Schüler*innen nicht als „ungerecht“ wahrgenommen zu werden und um Situationen vorzubeugen, in denen die Schüler*innen zu tätlichen oder verbalen Aggressionen greifen, weil sie sich ungerecht behandelt fühlen, sollte die Sportlehrerin meines Erachtens den Mitschüler*innen die Sonderrolle von Silas verständlich und einseitig machen.

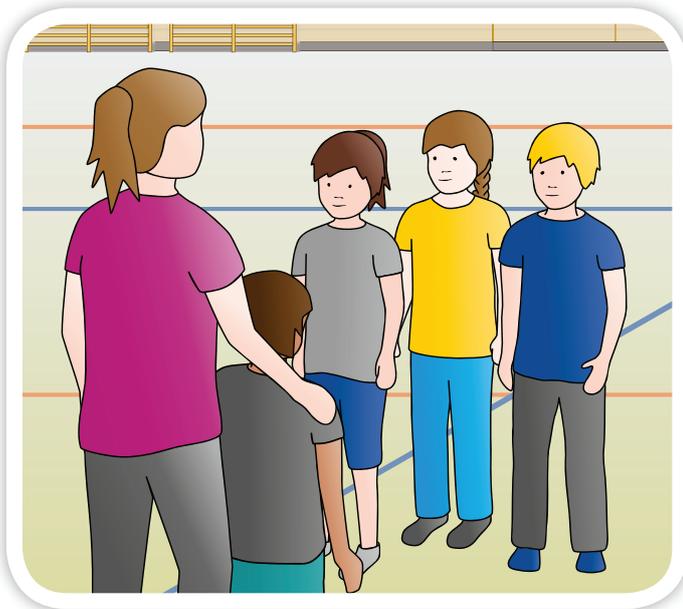
- Auch wenn die Mitschüler*innen noch nicht über Silas' Krankheit informiert wurden, könnte die Sportlehrkraft den Schüler*innen erklären, dass Silas viele Situationen im Sportunterricht anders wahrnimmt als sie. Deshalb gehe sie mit ihm manchmal auch anders um als mit anderen Schüler*innen.

Um Beleidigungen, aus- und auffälliges Verhalten sowie emotionale Ausbrüche von Silas nicht scheinbar tatenlos hinzunehmen und zu ertragen, sollte die Sportlehrerin den anderen Schüler*innen deutlich kommunizieren, dass Silas einen Moment Ruhe braucht und sie jetzt zunächst ohne ihn weiterarbeiten. Silas könne wieder dazukommen, wenn er sich beruhigt habe.

- Das Ansprechen dieser Regelung gegenüber den Mitschüler*innen halte ich für am sinnvollsten, da ich davon ausgehe, dass sich Silas' Verhalten noch verschlechtert, wenn er zu viel Aufmerksamkeit bekommt. Daher ist das Übergehen und Überhören in diesem Fall sicherlich eine praxisrelevante Variante. Damit sich die anderen Schüler*innen aber nicht ungerecht behandelt fühlen, kann die Sportlehrerin auch etwas in der Art sagen: „Silas redet jetzt draußen mit Frau X über die Situation.“

Im beobachteten Unterricht hat die Sportlehrerin zwar das auffällige Verhalten von Silas zur Kenntnis genommen, sie hat dies aber nicht als Reaktion von Silas auf die von ihr vorgenommene Gruppenzuteilung wahrgenommen.

- Wenn sie nicht sicher ist, was der Grund für Silas' Ausbruch ist, sollte sie ihn – wenn möglich – kurz zur Seite nehmen und ihn fragen, warum er so reagiert. Auf diese Weise kann sie mögliche Anlässe für Ausbrüche besser erkennen und sich bewusst dafür entscheiden, ob sie bei ihrer Einteilung bleibt, da Silas lernen muss, sich auch am Unterricht zu beteiligen, wenn er nicht mit seinem Freund in einer Mannschaft ist.



Anregungen für den zukünftigen Unterricht

Der beobachtete Unterricht war für alle Betroffenen noch neu. Silas war erst seit wenigen Monaten an der Schule und die Sportlehrerin noch wenig erfahren im Umgang mit ihm.

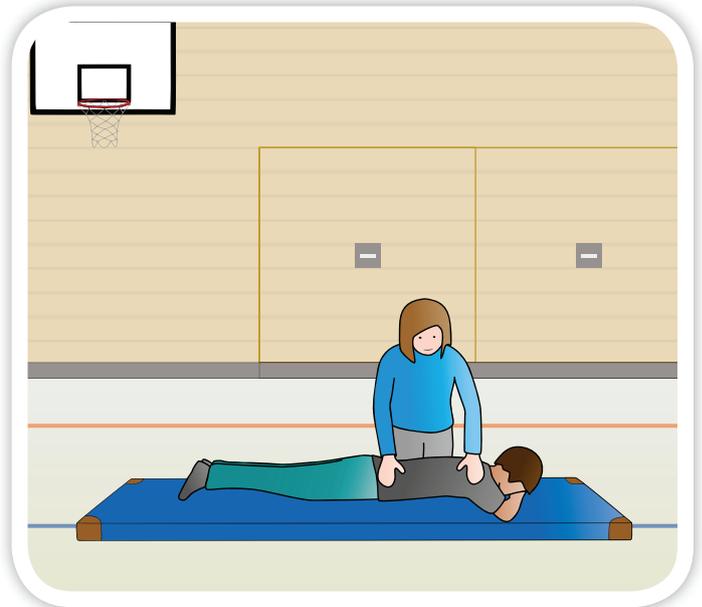
- **Transparenz und Aufklärung**

Seinen Mitschüler*innen ist aber bereits aufgefallen, dass Silas anders ist, da er eine persönliche Schulbegleitung hat. Die Sportlehrkraft sollte deshalb mit den Schüler*innen besprechen, dass Silas eine Krankheit hat, über die sie in den nächsten Wochen noch reden werden und erklären, dass sie ihn aus diesem Grund manchmal anders behandelt.

- **Entwicklung eines Wenn-dann-Plans**

Immer dann, wenn im Gemeinsamen Unterricht eine Schulbegleitung besonders gut „funktioniert“, sollte – möglichst gemeinsam – ein „Plan“ für den Fall entwickelt werden, dass die Schulbegleitung nicht anwesend ist. Silas und seine Schulbegleiterin wirken wie ein gut eingespieltes Tandem. Die Schulbegleiterin kennt Silas gut und kann Überforderungssituationen kompetent kompensieren. Sie hält sich im Unterricht im Hintergrund und nimmt nur dann Kontakt zu Silas auf, wenn sie merkt, dass er sie jetzt braucht. Wenn Silas einen Wutanfall hat, wie oben mehrfach beschrieben, dann spielt seine Schulbegleiterin mit ihm zunächst ein kleines „Spiel“, damit er sich wieder spürt und das ihn zum Lachen bringt. Beispielsweise spielen die beiden dann „Hände abklatschen“ oder „Pizza backen auf dem Rücken“ oder sie zeichnet Buchstaben auf

seinem Rücken, die Silas erraten soll. Nach dieser Beruhigungsphase bespricht sie anschließend mit Silas die Situation und das, was jetzt zu tun ist.



Diese individuelle Betreuung und das gegenseitige Vertrauensverhältnis kann die Sportlehrerin weder in der Sportstunde allein leisten noch darüber verfügen. Deshalb ist es wichtig, einen Handlungsplan für den Fall zur Hand zu haben, dass Silas ohne Schulbegleitung im Sportunterricht erscheint. Um in dieser Situation als Lehrkraft nicht überfordert zu sein und um Silas trotzdem etwas Orientierung und Sicherheit geben zu können, sollten die Sportlehrerin und die Schulbegleiterin dazu mögliche Umgangsformen entwerfen (z. B. eine Ruhe-Insel; ein Lerntandem mit seinem Freund).

4.3.2 „Ich kann mich nicht zerteilen“

Der folgende Fall stammt aus dem Sportunterricht einer Außenklasse und beschäftigt sich mit der Frage, wie Sportlehrkräfte fachfremde sonderpädagogische Lehrkräfte sinnvoll in die Durchführung des Sportunterrichts einbeziehen können?²²



Nuri ist ein 14-jähriger Junge, der in die achte Klasse einer Außenklasse geht. Er ist Autist und hat zudem eine Sprachbehinderung. Er ist kaum in der Lage, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Er versteht einfache Hinweise nicht und kann auch den Bedeutungsgehalt von Worten nur schwer erfassen. Je nach Tagesform ist Nuri nur schwer zum Sportunterricht zu motivieren. An „schlechten“ Tagen zieht er sich nach wenigen Minuten aus dem Sportunterricht zurück. Dann darf er sich allein mit seinem Springseil beschäftigen und mit diesem beispielsweise durch die Halle laufen.

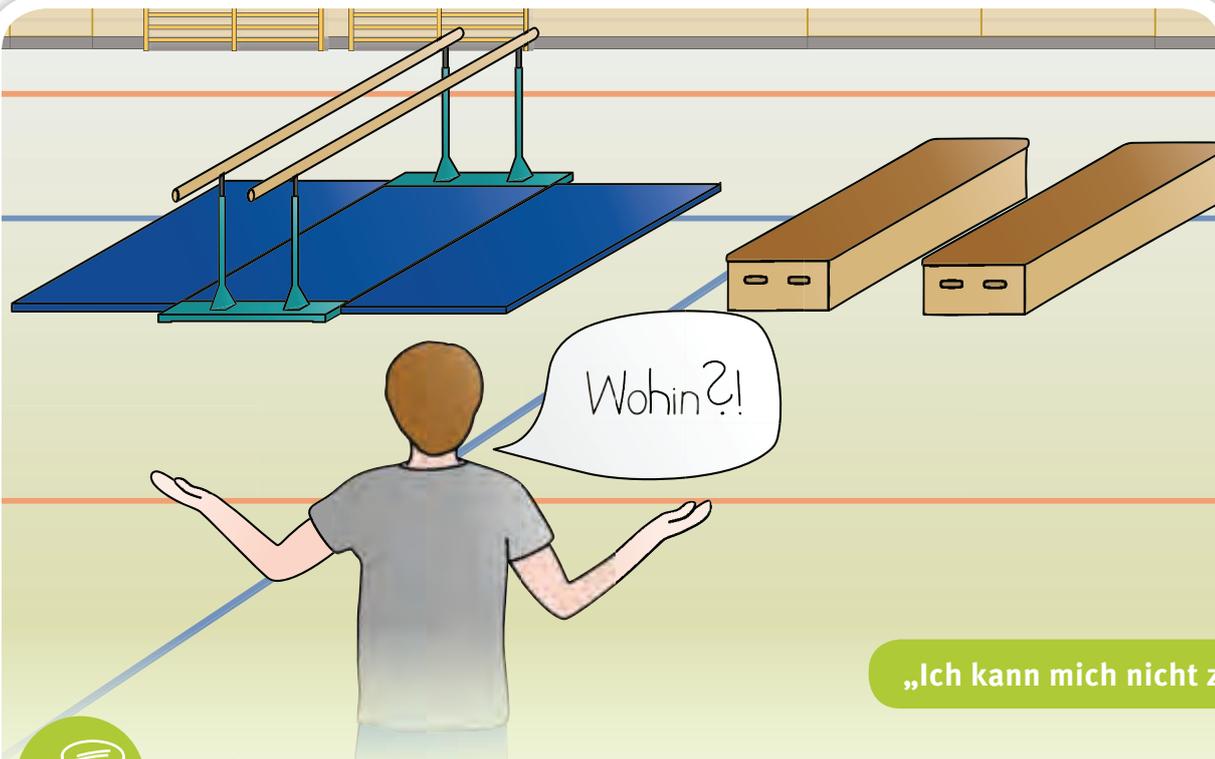
Neben Nuri werden noch vier weitere Jungen und ein Mädchen mit einer geistigen Behinderung beschult. In dieser Stunde sind aber nur zwei Jungen anwesend, da die anderen beiden krank sind und der Sportunterricht nicht koedukativ unterrichtet wird. Dominik und Armin verstehen mehr als Nuri, aber auch ihre Behinderung ist stark ausgeprägt und sie sind – ebenso wie Nuri – motorisch schwache Schüler. Daneben besuchen 16 weitere, zum

Teil sehr leistungsstarke Jungen den Sportunterricht.

Mit der Unterstützung im Schulalltag sind verschiedene Personen beschäftigt: Zwei Sonderpädagoginnen mit einer halben Stelle und eine Schulbegleiterin unterstützen den Unterricht in der Außenklasse. In der Jungenklasse ist jedoch nur eine Sonderpädagogin anwesend, die Schulbegleiterin kümmert sich um das behinderte Mädchen in der Mädchensportklasse.

Die Klasse hat drei Stunden Sportunterricht in der Woche. Die Inklusionsschüler*innen sind aber nur in der Einzelstunde anwesend, in der Doppelstunde lernen die behinderten Schüler*innen alltagspraktische Anforderungen zu bewältigen, wie Bus zu fahren oder Essen einzukaufen. Die Schüler der Außenklasse sind schon seit der fünften Klasse dabei und sowohl Lehrkräfte als auch Schüler haben sich an die Besonderheiten gewöhnt.

²² Diese Frage mag auf den ersten Blick irritieren, sie stellt sich in der Praxis Gemeinsamen Sportunterrichts aber dann, wenn Sportlehrkräfte von sonderpädagogischen Lehrkräften unterstützt werden sollen, die selbst aber keine fachliche Qualifikation besitzen. In diesem Zusammenhang kann sicherlich auch die Frage aufgeworfen werden, wie es um die Qualität der Ausbildung sonderpädagogischer Sportlehrkräfte in Deutschland bestellt ist (Brand, Rischke & Zimlich, 2016).



„Ich kann mich nicht zerteilen“

Zur Erwärmung laufen die Schüler hinter ihrem Lehrer durch die Halle. Dominik und Armin machen mit. Nuri hingegen versteht nicht, dass er hinter seinem Vordermann bleiben soll und löst sich immer wieder von der Gruppe. Erst als die Sonderpädagogin ebenfalls mitmacht und mit ihm gemeinsam läuft, läuft Nuri richtig mit.

Die Schüler haben bereits in den vorherigen Stunden am Barren geturnt und sollen nun die erlernten Elemente, wie das Vorschwingen mit Aufgrätschen oder die Kehre als Abgang, üben. Neu eingeführt wird in dieser Stunde die Rolle vorwärts in den Grätschsitzen.

Der Sportlehrer hat vor Stundenanfang dazu drei Barren sowie eine Station zum Üben einer Rolle vorwärts aufgebaut. Einer der drei Barren ist nur für Nuri, Armin und Dominik, da die drei nicht ohne Anleitung turnen können und die anderen Schüler zu lange warten müssten. Der Barren für die drei ist etwas niedriger eingestellt und hat zudem einen kleinen Kasten für einen erleichterten Einstieg.

Anfänglich wissen Nuri, Armin und Dominik nicht so recht, was sie tun sollen. Sie benötigen eine persönliche Anleitung und Hilfestellung. Die Sonderpädagogin bemüht sich, kann den Schülern die turnerischen Übungen aber weder richtig erklären noch vormachen. Zudem ist es ihr nicht möglich, den drei Schülern Hilfestellung zu geben. Besonders Nuri, der Schwierigkeiten hat, läuft immer wieder von seiner Station weg.

Die Schüler an den anderen Stationen üben recht eigenständig und die meisten von ihnen können die Elemente schon sicher turnen. So wendet sich der Sportlehrer nach einiger Zeit Nuri zu, macht ihm nochmals die Übung vor, gibt Hilfestellung und ermuntert auch Dominik und Armin zum Turnen. Nuri hatte in dieser Stunde bereits ein Erfolgserlebnis, als ihm eine Rolle an der Übungsstation mit den Kastendeckeln gelang. Als er dies am Barren wiederholen soll, versteht er nicht, was er tun soll und legt sich einfach längs auf die Stangen. Als der Sportlehrer ihm die Rolle am Barren vormachen will, steht Nuri unbeteiligt daneben und schaut



„Ich kann mich nicht zerteilen“ (Fortsetzung)

gar nicht zu. Es scheint, als verstehe er nicht, dass es seine Aufgabe ist, zuzuschauen und die Übung anschließend nachzumachen. Auch danach legt er sich wieder auf die Stangen und versteht nicht, was zu tun ist.

Während sich der Sportlehrer um Nuri und nebenbei auch noch um Dominik und Armin kümmert, sind die anderen 16 Schüler auf sich allein gestellt. Sie turnen zwar zu Beginn der Stunde konzentriert, fangen dann aber an, herumzualbern. Immer wenn sich der Sportlehrer kurz der Gruppe zuwendet, um sie zu ermahnen, läuft Nuri in der Gegend

herum, sodass er wieder an seine Station gerufen werden muss.

Fünf Minuten vor Stundenende pfeift der Sportlehrer ab und kündigt an, dass alle Schüler ihre geübten Elemente vorturnen sollen. Während die Jungen an den beiden Barren parallel turnen, muss sich der Sportlehrer immer wieder den drei Inklusionsschülern zuwenden. Dadurch sieht er nicht genau, was die anderen Schüler vorführen. Als die Schüler dies bemerken, beschwerten sie sich beim Sportlehrer, worauf dieser erwidert: „Ich kann mich nicht zerteilen!“



Didaktischer Kommentar

Aus schulorganisatorischen und inklusionspädagogischen Gründen wird an vielen Schulen die sogenannte Gruppenlösung favorisiert. Im Gegensatz zu einer Einzelinklusion befinden sich damit mehrere Schüler*innen mit Förderbedarf in einer Lerngruppe. Dies hat Vorteile in Bezug auf die personelle Unterstützung und die soziale Interaktion zwischen den Schüler*innen, aber auch Nachteile.

Im Gegensatz zu einer populären Behauptung, dass die Haltung der Sportlehrkräfte für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts entscheidend sei (Tiemann, 2015), macht das obige Beispiel unmissverständlich klar, dass ein Gelingen von Inklusion – auch im Modell der Außenklasse – von inklusionsfreundlichen schulischen Rahmenbedingungen abhängt und nicht allein vom Engagement und der Haltung der Lehrkräfte.

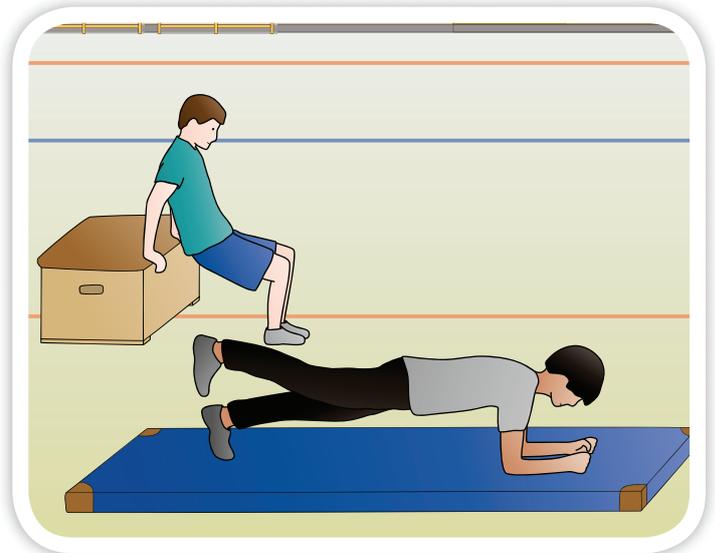
Beide Lehrkräfte, Sonderpädagogin wie Sportlehrer, sind engagiert und stehen dem Gemeinsamen Sportunterricht positiv gegenüber. Aber aufgrund des Schweregrades der Behinderung benötigen die drei Jungen im Sportunterricht eine umfangreiche und intensive Betreuung und Begleitung. Der Sportlehrer kann ihnen beispielsweise keine Bewegungsaufgabe geben, die sie allein bearbeiten oder ausführen. Die drei Jungen üben und bewegen sich nur dann, wenn eine Lehrkraft neben ihnen steht und sie direkt anleitet. Weil der sonderpädagogischen Lehrkraft die fachliche Expertise fehlt, sieht sich der Sportlehrer mit einer ihn überfordernden Doppelrolle konfrontiert.

Zwar bemüht sich die Sonderpädagogin darum, Nuri, Dominik und Armin immer wieder zu beschäftigen, aber aufgrund fehlender fachlicher Kompetenz kann sie die turnerischen Übungen weder fachlich anleiten noch den übenden Schülern die erforderliche Hilfestellung gewähren. Der somit fast allein verantwortliche Sportlehrer gerät deshalb in ein Dilemma, weil er sich einerseits intensiv um die behinderten Jungen kümmern und andererseits den anderen Jungen lernförderliche Aufgaben stellen und diese auch kontrollieren muss. Weil er jedoch vermehrt auf die behinderten Jungen achtet bzw. achten muss, kommen die anderen Schüler in der Klasse zu kurz und sind nahezu auf sich allein gestellt.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

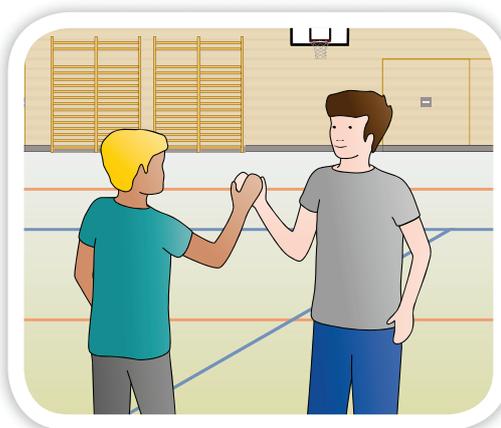
Aus der schulischen Inklusionsforschung ist allgemein bekannt, dass die Bereitschaft und Zustimmung der Lehrkräfte für einen Gemeinsamen Unterricht von der Art, aber vor allem von der Schwere der Behinderung abhängt: Je schwerer die Behinderung desto schwieriger wird die Gestaltung eines Gemeinsamen Unterrichts eingeschätzt.

- Angesichts der vorliegenden Behinderungsgrade würde ich empfehlen, auf einen zielhomogenen Sportunterricht beim Barrenturnen zu verzichten und stattdessen einen zieldifferenzierten Sportunterricht durchzuführen. Anstelle des durch eine Hilfestellung abzusichern- den Barrenturnens können die drei Jungen beispielsweise leichte turnerische oder partnerakrobatische Elemente am Boden ausführen. Diese Übungen sollten auf entsprechenden Arbeitskarten grafisch abgebildet sein und von der Sonderpädagogin auch angeleitet werden können.
- Weil die drei Jungen nicht eigenständig turnen, wenn keine Lehrkraft daneben steht,



wäre es auch eine Option, den turnerischen Bereich ganz zu verlassen und stattdessen körperkräftigende und körperstabilisierende Übungen auszuwählen, die jeweils von der Sonderpädagogin vorgemacht und von den drei Jungen nachgemacht werden können. Um die drei konditionell nicht zu überfordern, sollten die Übungen nacheinander und mit Pausen erfolgen.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung



Meines Erachtens sind die oben beschriebenen Probleme wirkungsvoller durch strukturelle Veränderungen zu lösen. Die fachlichen Lücken der Sonderpädagogin lassen sich nicht schnell schließen, sodass in Kürze nicht

mit einer fachlichen Unterstützung im Sportunterricht zu rechnen ist. Damit wird sich die Kooperation der beiden Lehrkräfte im Sportunterricht vermutlich auch in Zukunft auf einem eher niedrigen Kooperationsniveau bewegen. Voraussetzung für ein Teamteaching ist es, dass beide Lehrkräfte gleichermaßen in der Lage sein müssen, die Lerngruppe zu unterrichten.

Um dennoch voneinander profitieren zu können, sollten die beiden Lehrkräfte eine Art „Teamcheck“ (Harting, 2014) durchführen und darin vor allem an eine bessere gegenseitige Entlastung im Sportunterricht denken. Ein solcher Teamcheck ist dabei in zwei Versionen hilfreich: Erstens sollte die Sonderpädagogin jene Bereiche im Kontext des Schul-

sports benennen, in denen sie ein gewisses Maß an Vorerfahrungen, Wissen und Können mitbringt, sodass sie sich auch inhaltlich unterstützende Tätigkeiten im Sportunterricht zutraut. Ziel eines solchen Teamchecks ist es, Perspektiven der inhaltlichen Zusammenarbeit deutlich zu machen und mögliche

Entwicklungsziele zu formulieren. Beispielsweise können die Bewegungsfelder des Bildungsplans (2016) der Sekundarstufe I in der jeweiligen Jahrgangsstufe der Sonderpädagogin zur groben Orientierung dienen und ihr die optionale inhaltliche Breite des Sportunterrichts verdeutlichen:

Absprachen zum Sportunterricht in Klasse ...		
Was ist laut Bildungsplan als Pflicht vorgesehen?	Was sollte aus Sportlehrersicht thematisiert werden?	Vorkenntnisse oder Vorerfahrungen der sonderpädagogischen Lehrkraft?
• Spielen		
• Bewegen im Wasser		
• Laufen, Springen, Werfen		
• Bewegen an Geräten		
• Tanzen, Gestalten, Darstellen		
• Fitness entwickeln		
Was ist laut Bildungsplan als Wahlpflicht vorgesehen?		
• Miteinander/gegeneinander kämpfen		
• Tanzen, Gestalten, Darstellen		
• Fahren, Rollen, Gleiten		
• Spielen		
Ideenspeicher für		
gesamte Lerngruppe	Schüler der Außenklasse	



5 Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“

Dieser Förderschwerpunkt betrifft jene Schüler*innen, bei denen eine körperliche Behinderung aufgrund von (chronischen) Erkrankungen, organischen Fehlfunktionen oder Schädigungen diagnostiziert wurde. Derzeit werden bundesweit 12.497 Schüler*innen mit diesem Förderbedarf inklusiv beschult, wobei es große regionale und bundeslandspezifische Unterschiede gibt (KMK, 2016).

Zugang zur Regelschule findet nur ein kleiner Teil dieser Schüler*innen (Walter-Klose, 2015, S. 125), denn je schwerer oder komplexer die körperliche Behinderung ist, umso seltener werden die Betroffenen inklusiv beschult und umso geringer ist auch die Zustimmung der Eltern nichtbehinderter Schüler*innen. Dies gilt im Übrigen auch für die Haltung der Lehrkräfte an Regelschulen wie an inklusiven Schulen (Singer, 2015, S. 166).²³



Hinweise zum Verständnis „körperliche Behinderung“

Angesichts der großen Spannweite körperlicher Einschränkungen, die sich in der Art, der Schwere sowie im Verlauf (konstant oder dynamisch) unterscheiden, fällt es schwer, die Gruppe der Betroffenen einheitlich zu fassen. Die folgende Definition fokussiert die mittelfristigen Folgen für eine autonome Lebensführung: „Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Integration erschwert ist“ (Leyendecker, 2005, S. 21).

Die Vielzahl möglicher Ursachen körperlicher Beeinträchtigungen lassen sich drei Bereichen zuordnen. Die angeführten Erkrankungen dienen als Beispiele:

Schädigung des Gehirns und des Rückenmarks

- infantile cerebrale Bewegungsstörung
- Anfallsleiden

Schädigung der Muskulatur und des Skelettsystems

- Muskelerkrankungen
- Muskeldystrophie

Chronische Erkrankungen und organische Fehlfunktionen

- Mukoviszidose

²³ An Regelschulen finden wir vorzugsweise jene Schüler*innen,
 • die eher wenig pflegerische Unterstützung benötigen,
 • die über vergleichsweise gute „Sprechkompetenzen“ verfügen (Boenisch, 2016, S. 224),
 • die anpassungsfähig und sozial handlungsfähig sind,
 • die eine positive Ausstrahlung haben und
 • deren Eltern sich für eine inklusive Beschulung engagieren (Schoo, 2017).

5.1 Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“

Besonderheiten im Sportunterricht

Mit Blick auf den Sportunterricht kann von folgenden Besonderheiten im motorischen und im emotional-sozialen Bereich ausgegangen werden:



Besonderheiten im motorischen Bereich

- verlangsamte Bewegungsausführung
- eingeschränkte Wurfkraft und Wurfgenauigkeit
- eingeschränkte Mobilität und willentliche Ansteuerung von Extremitäten
- verminderte Reaktionsgeschwindigkeit
- verminderte Präzision von Bewegungen
- verminderte Bewegungsreichweite
- erhöhter Ablenkungsgrad
- Schwierigkeiten bei der räumlichen Orientierung
- Schwierigkeiten bei Gleichgewichts- oder Balancieraufgaben
- hoher und teilweise unkoordinierter Krafteinsatz
- geringe Bewegungsdynamik



Besonderheiten im emotional-sozialen Bereich

- Körperbehinderte Schüler*innen verbringen ihre Freizeit oftmals allein oder mit zusätzlichen therapeutischen Terminen; ihnen fehlt deshalb die Möglichkeit, eine altersadäquate soziale Handlungsfähigkeit zu erwerben.
- Eine schulische Einzelinklusion (dies gilt insbesondere für Rollstuhlfahrer) führt für die Betroffenen oftmals zu einem Alleinsein, das für sozial-emotionale Entwicklungsprozesse ungünstig ist (Singer, 2015, S. 177).
- Nicht selten werden körperbehinderte Schüler*innen an Regelschulen gehänselt und ausgegrenzt; sie entwickeln deshalb die Tendenz, sich unauffällig im Hintergrund zu halten (Singer, 2015, S. 174).
- Wenn körperbehinderte Schüler*innen „fröhlich“ und „sozial kompetent“ sind, haben sie deutlich größere Chancen auf eine soziale Integration in ihrer Lerngruppe. Verhaltensauffälligkeiten, Intelligenzminderungen oder Sprachstörungen erschweren eine soziale Akzeptanz dagegen erheblich (Walter-Klose, 2015, S. 129).

Didaktische Hinweise für den Gemeinsamen Sportunterricht

Die Vielfalt der Symptome und Folgen körperlicher Behinderung lassen keine verbindlichen Gestaltungshinweise für den Sportunterricht zu. Erforderlich ist vielmehr ein „individuell abgestimmtes Vorgehen“ (Daut, 2015, S. 103). Dies kann beispielsweise bedeuten, dass ein/e Schüler*in zeitweise nicht am Sportunterricht teilnimmt und stattdessen krankengymnastisch oder physiotherapeutisch behandelt wird. Die nachfolgenden Hinweise zielen in erster Linie auf eine soziale Integration körperbehinderter Schüler*innen ab, um der Gefahr der motorischen und sozialen Ausgrenzung vorzubeugen.²⁴

Kontraindikationen vermeiden!

Oftmals wissen weder Sportlehrkräfte noch die betroffenen Schüler*innen Genaueres über die vorliegende Schädigung sowie über mögliche Kontraindikationen sportlicher Belastung und Beanspruchung. Entsprechend groß ist die Verunsicherung der Sportlehrkräfte, was die angemessene Belastungsdosierung körperlich beeinträchtigter Schüler*innen betrifft (Welsche & Ritter, 2013). Deshalb sollten sich Sportlehrkräfte fachlich von sonderpädagogischen Lehrkräften oder Pflegekräften beraten lassen.

- Bei Muskelsystemerkrankungen sollte beispielsweise auf sportmotorische Anforderungen verzichtet werden, die zu einer schnellen Ermüdung der Muskulatur sowie zu einer muskulären Überlastung führen können.
- Bei Anfallsleiden sollte auf sportmotorische Anforderungen verzichtet werden, die in größerer Höhe und mit Rotationsbewegungen verbunden sind.
- Bei chronischen Erkrankungen sollte ein Notfallplan vorhanden und bekannt sein, um die notwendigen Maßnahmen kontrolliert und kompetent einleiten zu können.

Offenen und versteckten Diskriminierungen vorbeugen!

In Befragungen berichten mindestens 30 % der körperbehinderten Schüler*innen über soziale Ausgrenzung an Regelschulen (Walter-Klose, 2015, S. 128). *Offene Diskriminierung* geschieht dabei über Hänseleien, abwertende Sprüche, Gesten oder missachtendes Verhalten der Mitschüler*innen. *Verdeckte Diskriminierung* resultiert aus einer nicht angepassten Unterrichtsorganisation, wenn beispielsweise Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsprozesse nicht an die individuellen Voraussetzungen der körperbehinderten Schüler*innen angepasst werden (Schoo, 2015, S. 12). Als diskriminierend erleben die betroffenen Schüler*innen auch exklusive „Sonderrollen“ oder „Extra-Rollen“ (Walter-Klose, 2017, S. 135).

Sinnvoll, vermutlich aber aufgrund der räumlichen Verhältnisse vieler Schulen realitätsfern, wäre es, körperbehinderten Schüler*innen bei Bedarf eine separate Umkleidemöglichkeit anzubieten, damit diese nicht gezwungen sind, ihren beeinträchtigten Körper fremden Blicken auszusetzen.

- Um *offenen Diskriminierungen* vorzubeugen, müssen konkurrenzorientierte Handlungssituationen im Sportunterricht sensibel begleitet werden. Denn wenn der

²⁴ Eine wichtige, hier aber nicht weiter verfolgte Zielstellung im Sportunterricht besteht in der Qualifizierung für freizeitrelevante Sportarten. Im Sportunterricht mit körperbehinderten Schüler*innen sollten vermehrt Sportarten Beachtung finden, die regional zum erreichbaren Sportangebot von Sportvereinen für Körperbehinderte gehören. Allerdings müssen dabei zwei Besonderheiten beachtet werden: Erstens nehmen körperbehinderte Schüler*innen nachmittags oftmals Therapie- oder Pflegeangebote wahr, die in der Regel nicht an inklusiven Schulen angeboten werden können; sie haben damit nur sehr eingeschränkt Zeit für sportliche Aktivitäten neben ihren Hausaufgaben. Zweitens darf der sogenannte Behindertensport nicht mit inklusiven Sportangeboten verwechselt werden, da in der Regel keine nichtbehinderten Sportler*innen beteiligt sind.

Erfolg im Spiel oder im Wettkampf von der motorischen Leistungsfähigkeit abhängt, erleben nichtbehinderte Mitschüler*innen einen Wertekonflikt zwischen dem erhofften sportlichen Erfolg und dem moralischen Anspruch der Rücksichtnahme (Walter-Klose, 2017, S. 131). Deshalb sollte der Ausgang eines Wettkampfes beispielsweise durch die Zuhilfenahme eines Zufallsfaktors oder durch strategische Aufgaben so beeinflusst werden, dass ein Gewinnen oder Verlieren nicht ausschließlich dem motorischen Können zugerechnet werden kann.

- Um *verdeckten Diskriminierungen* vorzubeugen, sollten sowohl inhaltliche Anforderungen als auch organisatorische Abläufe im Sportunterricht mit Blick auf die Möglichkeiten der körperbehinderten Schüler*innen reflektiert werden. Anpassungen sollten nicht immer auf die gleiche Standardlösung einer „Sonderrolle“ oder „Sonderregeln“ hinauslaufen. Hilfreich ist der Gebrauch einer „Checkliste“, mit der Lehrkräfte wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse des behinderten Schüler*innen übersichtlich festhalten können (Bohner et al., 2015, S. 43).

Situationen sozialer Isolation begegnen!

Körperbehinderte Schüler*innen haben in der Regel wenig Kontakt zu ihren nicht behinderten Mitschüler*innen. Umso verständlicher ist der Wunsch vieler Eltern, dass sich im Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen für ihr Kind (mehr) soziale Kontakte und Beziehungen zu nichtbehinderten Mitschüler*innen ergeben (Walter-Klose, 2015, S. 126). Eine soziale Integration im Sportunterricht ist aber keineswegs selbstverständlich. Denn in ihrer Mobilität und teilweise auch in der Sprache eingeschränkter Schüler*innen haben es schwer, den Interaktionen ihrer Mitschüler*innen zu folgen (Weichert, 2008, S. 66).

- In jeder Sportunterrichtsstunde sollte mindestens ein Bewegungsspiel oder eine Bewegungsaufgabe berücksichtigt werden, in denen die Schüler*innen

zusammen handeln und interagieren (Sie werfen sich beispielsweise einen Ball zu). Denn besonders schmerzvoll ist die Erfahrung, wenn in der Sporthalle viele Schüler*innen sind, aber der/die auf den Rollstuhl angewiesene Kind allein auf sich gestellt ist (Weichert, 2008, S. 62).

- Im Sportunterricht sollten anwesende Inklusionshelfer möglichst selten aktiv sein, damit die/der körperbehinderte Schüler*in lernt, andere Schüler*innen um Hilfe oder Unterstützung zu bitten und diese wiederum lernen, dem/der betreffenden Schüler*in zu helfen.

Sich mit allen Schüler*innen verständigen!

Damit körperbehinderte Schüler*innen an Sportarten oder Sportspielen teilnehmen können, sind oftmals Veränderungen oder Vereinfachungen der motorischen Anforderungen nötig. Um möglichen Konflikten vorzubeugen, ist es wichtig, sich mit allen Beteiligten im Vorfeld zu verständigen. Bevor beispielsweise ein Sportspiel im Hinblick auf das Spielfeld, die Ausrüstung, die motorischen Anforderungen, die Regeln, die Mannschaftszusammensetzung und die Spielbewertung verändert wird, muss die Zielrichtung dieser Veränderungsabsicht geklärt werden. Ziel der Veränderungen sollte sein, dass behinderte wie nichtbehinderte Schüler*innen ihre individuellen Fähigkeiten „voll einbringen und spielentscheidend agieren können“ (Schoo, 2014, S. 9).

- Das Anpassen und Verändern der Inhalte sollte im Sportunterricht mit Hilfe aller und nicht nur mit Hilfe der behinderten Schüler*innen erfolgen. Zwar werden körperbehinderte Schüler*innen in der Praxis gerne als „Experten“ ihrer Behinderung gesehen und mit der Anpassung motorischer Aufgaben betraut, doch kann dieses Vorgehen betroffene Schüler*innen auch überfordern (Welsche & Ritter, 2013).

Erfolgsenerlebnisse ermöglichen!

Körperbehinderte Schüler*innen möchten auch einmal zeigen, was sie vermeintlich gut oder sogar besser können als ihre Mitschüler*innen.

innen. Einige der von Welsche und Ritter (2013) befragten Jugendlichen würden ihre Mitschüler*innen gerne einmal mit den besonderen Anforderungen des Rollstuhlfahrens konfrontieren, um das eigene Können zu demonstrieren. Hinter diesem Wunsch verbirgt sich das Bedürfnis nach Anerkennung für ihre motorischen Leistungen im Sportunterricht (z. B. Rollstuhl-Basketball spielen).

- Damit körperlich beeinträchtigte Schüler*innen in ihrer Bewegungsmotivation gefördert werden, sollten sie sich jedoch weniger im Vergleich mit anderen (den nichtbehinderten Schüler*innen) sehen, sondern eher individuell vergleichen. So zeigt Mössing (2016) am Beispiel der schulsportlichen Leichtathletik überzeugend auf, dass aus dem traditionellen „schneller, höher, weiter“ ein individuelles „schneller als beim letzten Mal...“ werden kann.
- Um die Freude am Bewegen für motorisch gehandicappte Schüler*innen zu fördern, sollten Sportlehrkräfte klein(st)e Fortschritte bei der Bewältigung motorischer Aufgaben bemerken und rückmelden, auch wenn die Qualität der Bewegungsausführung nicht im Vordergrund stehen sollte (Guardiera & Leineweber, 2015, S. 175).

Einen anerkennenden Umgang mit Leistungen pflegen!

Werden körperbehinderte Schüler*innen zu ihren Erfahrungen im inklusiven Sportunterricht befragt, spielen das Erbringen von Leistungen und das Bewerten ihrer Leistungen eine wichtige Rolle (Schoo, 2015, S. 11). Ebenso wie ihre nichtbehinderten Mitschüler*innen haben sie den Anspruch auf eine Note und nicht auf eine einseitige „Mitleidsnote“ oder auf eine reine „Mitmachnote“.

- Für motorisch beeinträchtigte Schüler*innen können andere Bewertungsmaßstäbe gelten:
 - Es wird nur das bewertet, was die betreffenden Schüler*innen ausführen können.

- Es werden beispielsweise unter Hinzuziehung modifizierter Leistungstabellen der Bundesjugendspiele für behinderte Schüler*innen nur bestimmte motorische Leistungen bewertet (Schoo, 2017a, S. 237).
- Es werden nicht nur motorische Leistungen bewertet, sondern auch die Mitarbeit im Sportunterricht. Beispielsweise sollten bei organisatorischen Aufgaben, wie dem Aufbau von Gerätestationen, körperbehinderte Schüler*innen selbstverständlich mit einbezogen werden, wenn dies sinnvoll und möglich ist.

Gefahren des Rollstuhleinsatzes im Sportunterricht begegnen!

Nicht alle, aber viele körperbehinderte Schüler*innen nutzen einen Rollstuhl. Die wenigsten von ihnen verfügen über einen Sportrollstuhl. Rollstühle können im Sportunterricht jedoch eine besondere Unfallgefahr darstellen, wenn andere Schüler*innen beispielsweise an- oder umgefahren werden. Zudem sind Rollstuhlfahrer selbst unfallgefährdet, wenn sie im Spiel übersehen, versehentlich umgerannt, umgeworfen oder umgestoßen werden (Schoo, 2017, S. 223).

- Die Unfallgefahren werden gesenkt, wenn Spielfelder oder Bewegungsflächen in Zonen eingeteilt werden. Damit wird das Spielen und Bewegen für die Beteiligten übersichtlicher.
- Werden Rollstuhlfahrer*innen geschoben, haben sie kaum Einfluss auf Fahrtrichtung und Fahrgeschwindigkeit. Sie fühlen sich dann existenziell an die schiebende Person ausgeliefert. Deshalb sollte das Schieben eines Rollstuhls nur nach Absprache und nach Einweisung erfolgen (Schoo, 2017, S. 223)!

5.2 Drei Fallbeispiele aus dem Grundschulsportunterricht

5.2.1 Allein im Abenteuerland

Dieser Fall geht der Frage nach, wie sich Bewegungsarrangements gestalten lassen, damit sozial integrative Beziehungen gefördert und sozial isolierende Situationen vermieden werden?

Im Grundschulsportunterricht ist das Angebot von Bewegungslandschaften oder Bewegungsstationen eine weit verbreitete Praxis. Auf den ersten Blick beinhalten solche Angebote gute, von den Schüler*innen selbst gewählte, Differenzierungsmöglichkeiten. Schüler*innen mit einer Körperbehinderung können solche Bewegungsstationen aber auch negativ erleben, wenn sich kein anderes kein/e andere/r Schüler*in mit ihnen beschäftigt.

Allein im Abenteuerland



Allein im Abenteuerland

Nach einem einführenden Bewegungsspiel stellt die Lehrerin den Schüler*innen das „Abenteuerland“ vor. Aufgebaut sind dazu ein Kriechtunnel, zwei Wurfstationen, eine Reckstange, eine Balancierstation, Tauschwingen, eine Kastentreppe und „Rafting“ (ein umgedrehter Turnkasten auf einem Rollbrett). Diese Stationen ergeben zusammen das „Abenteuerland“, das die Schüler*innen kennenlernen und erobern sollen.

Die Schüler*innen werden animiert, alle Bewegungsstationen in der Unterrichtsstunde mehrmals zu absolvieren, wobei nach jeder Station zu einer anderen Station gewechselt werden soll. Dazu gibt die Lehrerin keine Wechselrichtung vor, sondern den Schüler*innen den Tipp, zu den Stationen zu wechseln, an denen sie nicht so lange anstehen und warten müssen.

Während Ira beim Bewegungsspiel in ihrem Rollstuhl saß, verlässt sie diesen mit der Hilfe der Physiotherapeutin und bewegt sich kriechend fort. Sie kann den Kriechtunnel und die beiden Wurfstationen allein bewältigen. Das Werfen auf die Dosen fällt ihr sichtbar schwer, da sie halb sitzend, halb liegend auf die erhöht stehenden Dosen werfen muss.

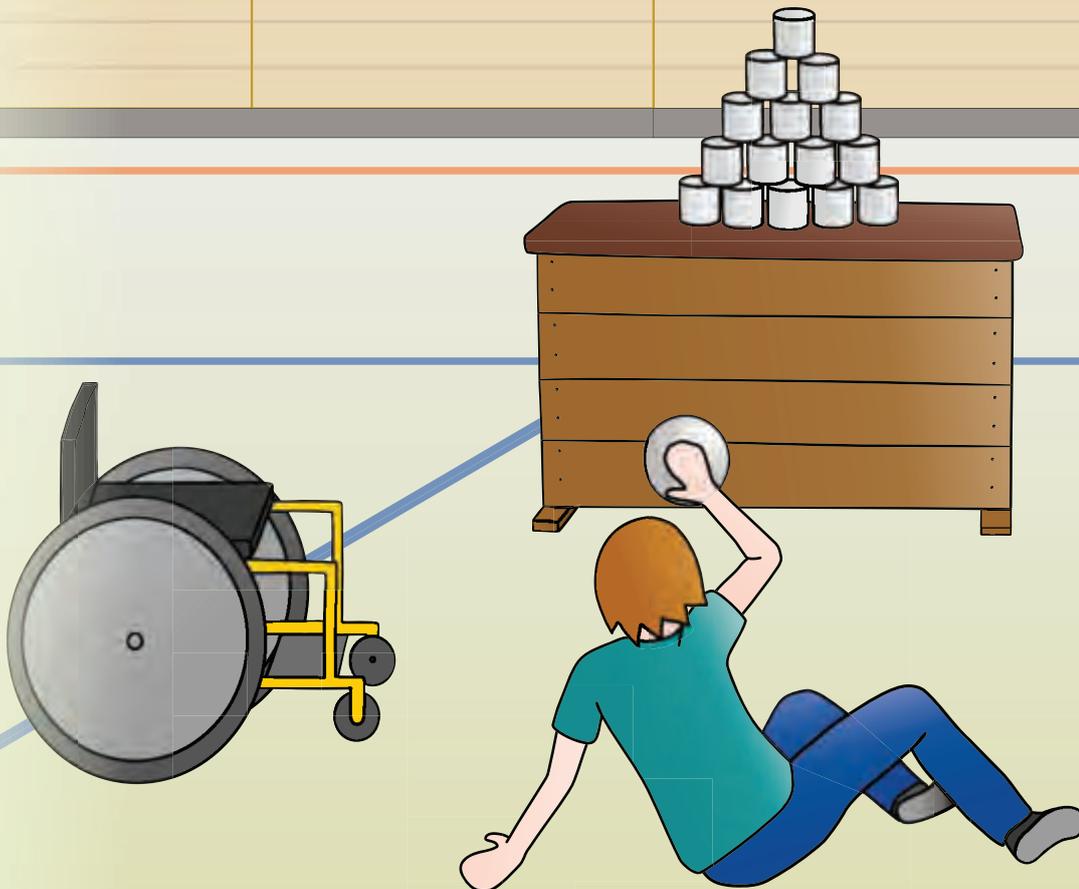
Bei den anderen Stationen ist Ira auf die Unterstützung durch die Physiotherapeutin angewiesen. Diese hebt sie an die Reckstange, stützt sie beim Balancieren, hilft ihr auf den Sitzteller beim Tauschwingen, gibt ihr Schwung und hebt sie von der Kastentreppe. Nur bei der Raftingstation hilft ihr neben der Physiotherapeutin ein Mitschüler, der ihr anbietet, sie auf dem Rollbrett anzuschieben.



Ira geht in die dritte Klasse. Sie sitzt in einem Aktivrollstuhl und wird von einer Physiotherapeutin begleitet. Hin und wieder wird Ira aus dem Rollstuhl gehoben, damit sie an Bewegungsaufgaben teilnehmen kann, die ihr im Rollstuhl nicht möglich sind. Dann bewegt sie sich kriechend und krabbelnd fort. Die Physiotherapeutin unterstützt Ira bei Bewegungsanforderungen, die sie nicht allein bewältigen kann.

Ira ist in der Klasse weder besonders beliebt, noch wird sie abgelehnt. Die Schüler*innen

nehmen Rücksicht auf sie und akzeptieren beispielsweise Sonderregeln beim Spielen. Allerdings sprechen sie Ira selten an. Hilfe bekommt sie eher von der begleitenden Physiotherapeutin. Die Lehrerin hat die Klasse vor einem halben Jahr übernommen und versucht Ira einzubeziehen, indem sie für Ira Sonderregeln oder Sonderrollen einplant. In der heutigen Stunde ist zudem eine Praktikantin anwesend, die beim Auf- und Abbau der Bewegungslandschaft mithilft, aber ansonsten hospitiert.





Didaktischer Kommentar

Offene oder halboffene Bewegungsangebote scheinen geeignete Möglichkeiten zu sein, um körperbehinderte Schüler*innen am Sportunterricht teilnehmen zu lassen. Potenzielle Handicaps fallen dabei weniger ins Gewicht, weil keine normierten Bewegungsfertigkeiten eingefordert werden. Allerdings müssen auch offene Bewegungsstationen zu den motorischen Voraussetzungen der Schüler*innen passen. Dies scheint im Falle von Ira jedoch nicht zureichend bedacht worden zu sein. Denn Ira kann nur drei der acht Stationen ohne Hilfe bewältigen.

Anstatt Ira die gleichen Bewegungsstationen anzubieten und sie damit in die permanente Abhängigkeit von externer Hilfe zu bringen, wäre eine passgenauere Ausrichtung der Aufgaben zweckdienlicher gewesen. Auch halte ich es für didaktisch sinnvoller, die Bewegungsstationen thematisch stärker zu bündeln und beispielsweise das Zielwerfen zu fokussieren. Vor diesem Hintergrund ist darüber nachzudenken, wie eine soziale Beteiligung zusammen mit einer motorischen Förderung gestaltet werden kann.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

In der obigen Szene mangelt es an einer sozial-emotionalen Einbindung der behinderten Schülerin: Ira ist zwar mittendrin, aber dennoch allein. Die Organisation der Bewegungsaufgaben ist für die soziale Integration von Ira suboptimal, denn solche koexistenziellen Bewegungsbeziehungen (Weichert, 2008, S. 81) haben einen sehr „niedrigen Integrationsanspruch“ (ebd.): Die behinderte Schülerin bewegt sich allein, ohne einen bedeutungsstiftenden Bezug zu anderen Schüler*innen aufbauen zu können:

- Um das „Alleinsein“ zu verhindern, könnte die Lehrerin Schülertandems bilden lassen. Aufgabe ist es, die Bewegungsstationen zu zweit zu absolvieren und sich

dabei ggf. zu helfen. Ira sollte dabei von einer/m motorisch starken und rücksichtsvollen Schüler*in unterstützt werden.

- Um die Schülertandems motorisch herauszufordern, kann die Lehrerin Zusatzaufgaben stellen: Die Treffer bei den Wurfstationen werden addiert; der Kriechtunnel soll mit Handfassung, die Kastentreppe mit Fußfassung bewältigt werden.
- Die Station zum „Dosenwerfen“ sollte vom großen Turnkasten auf einen kleinen Turnkasten verlegt werden, damit das Treffen der Dosen für Ira leichter und für die anderen Schüler*innen eher schwieriger wird.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Um Ira gezielter motorisch zu fördern und sie stärker in die Lerngruppe zu integrieren, empfehle ich, thematisch gebundene Bewegungsstationen anzubieten. Darüber hinaus würde Ira von einem/einer wufersicheren Partner*in profitieren und sollte mit diesem/dieser im Parcours arbeiten. Damit würde eine koaktive oder subsidiäre (unterstützende) Bewegungsbeziehung angebahnt (Weichert, 2008, S. 81).²⁵

• Partnerarbeit im Wurfparcours

Mit einem/einer Partner*in absolvierst Du den Wurfparcours (Stationen 1–6).

An jeder Station hast Du fünf Versuche. Besprecht zusammen, ob ihr entweder gegeneinander oder miteinander werfen wollt!

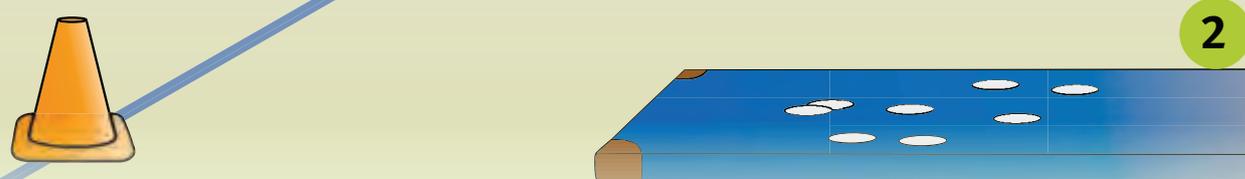
- Beim Gegeneinander gewinnt derjenige/diejenige, der/die mehr Treffer erzielt als sein/e Partner*in.
- Beim Miteinander gewinnt ihr, wenn ihr zusammen mehr als fünf Treffer an den Stationen schafft!²⁶

Stationen



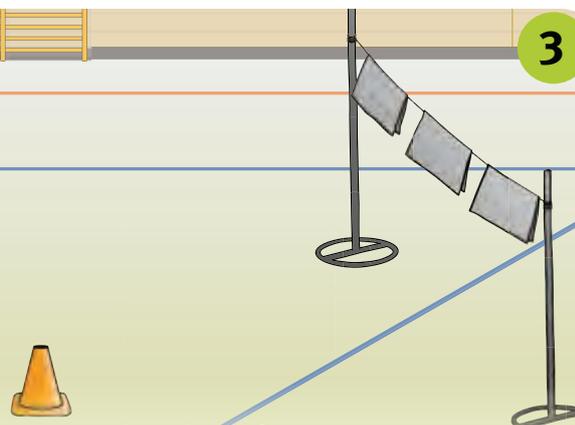
1

Wurfringe über Pylone



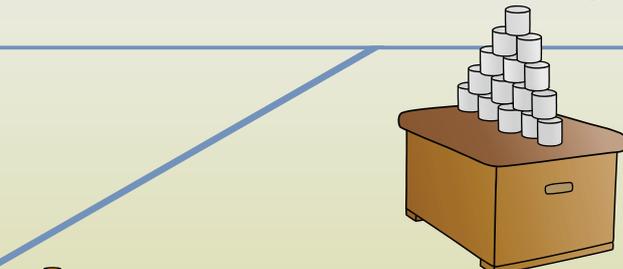
2

Bierdeckel auf Turnmatte werfen



3

Zeitungspapier abwerfen



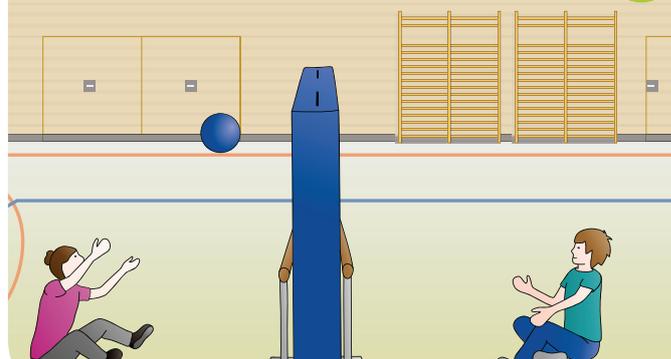
4

Dosen treffen



5

Bälle in umgedrehter Pylone fangen/
Tennisschläger mit Netz evtl. auf kleinem Turnkasten stehend



6

Sitzpass mit/ohne Sicht

25 Koaktive Bewegungsbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Bewegungshandlungen der beteiligten Akteure addiert werden (z. B. beim Paddeln). Subsidiäre Bewegungsbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Bewegungsakteur einem anderen hilft, indem er seine eigene Bewegungsaktivität kurz (unterstützend) oder länger (prosozial) unterbricht.

26 Der Wurfparcours wird von den Schüler*innen doppelt aufgebaut, damit an jeder Station mindestens vier Schüler*innen gleichzeitig arbeiten können.

5.2.2 Keine Lust auf Zombieball

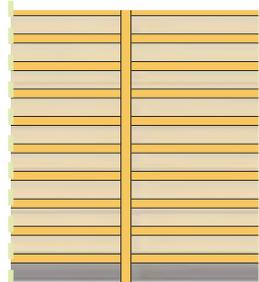
Dieser Fall behandelt die Frage, wie ein motorisch gehandicapter Junge an einem Bewegungsspiel (Zombieballspiel) teilnehmen kann, ohne dass er dabei sofort abgeworfen wird?



Paul ist 10 Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Die meisten Mitschüler*innen kennt er schon seit der ersten Klasse. Bei seinen Mitschüler*innen ist Paul beliebt und akzeptiert. Aufgrund einer Spastik sitzt er im Rollstuhl, den er vorzugsweise in der Schule nutzt. Kurze Strecken kann Paul allein gehen, wenn auch unsicher und langsam.

Im Sportunterricht hat er einen Helfer. Ein Mitschüler übernimmt diese Aufgabe jeweils eine Woche lang. Dieser unterstützt ihn beim

Umziehen vor und nach dem Unterricht oder bei Bewegungsaufgaben, die Paul überfordern. Manchmal bekommt Paul auch individuelle Aufgaben zugewiesen, bei denen er ebenfalls von dem jeweiligen Mitschüler unterstützt wird. Weil Paul beim Umziehen länger braucht als die anderen, kommt er ca. zehn Minuten später in den Unterricht und verlässt den Unterricht meistens auch zehn Minuten früher. Nach eigenem Bekunden nimmt er gerne am Sportunterricht teil, wenn er auch Vieles „nicht so machen kann“, wie die anderen.



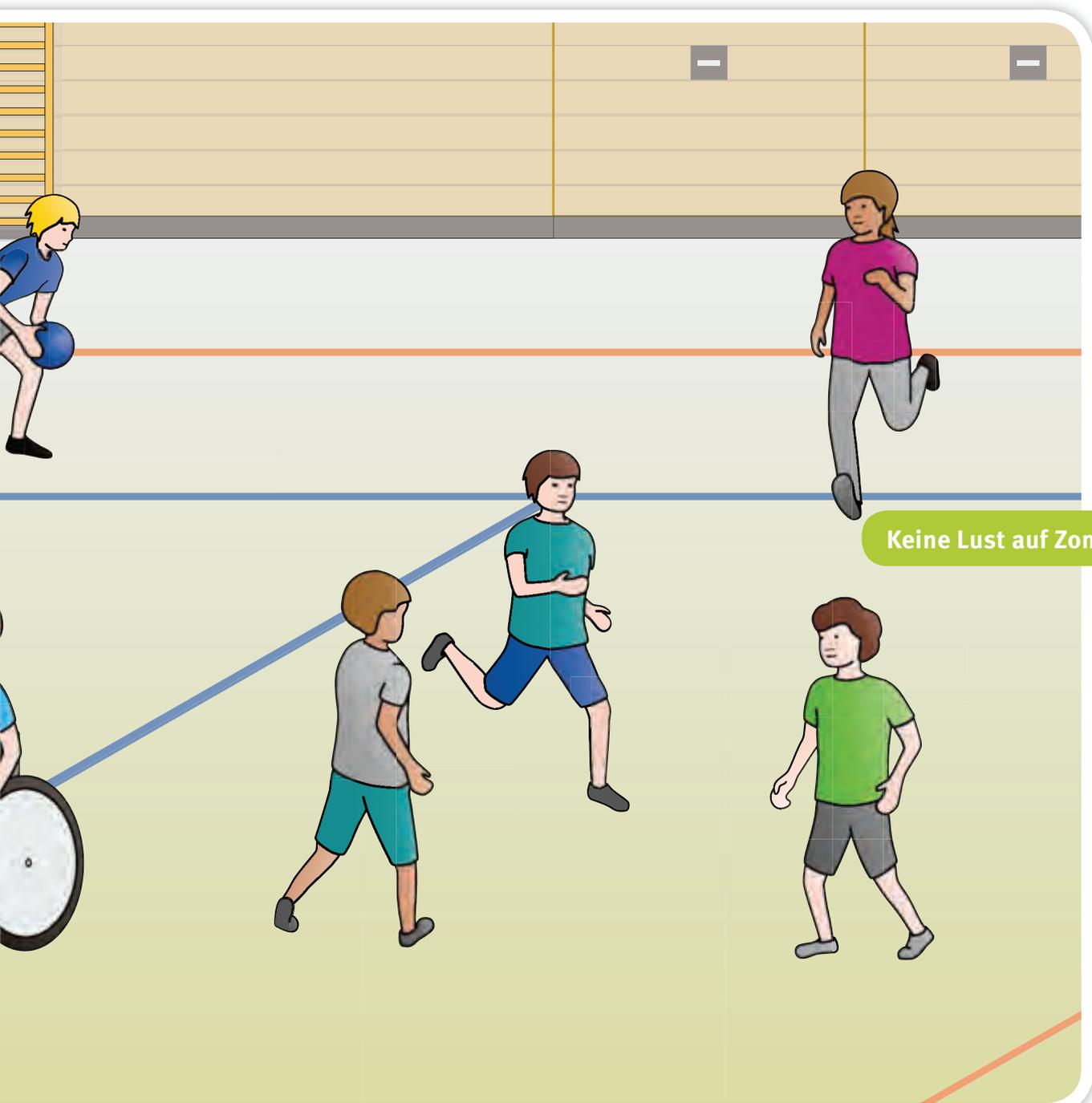
Keine Lust auf Zombieball

Heute wird zum Abschluss der Stunde „Zombieball“ gespielt. Dabei spielt auf dem halben Feld jeder gegen jeden. Ziel ist es, den Ball (Softball) an sich zu bringen (mit dem Ball in der Hand sind nur zwei Schritte erlaubt) und damit möglichst viele Mitschüler*innen abzuwerfen. Wer getroffen wurde (Kopftreffer zählen nicht), setzt sich auf die Bank. Dort muss er/sie so lange warten, bis die Person, die ihn/sie abgeworfen hat, selbst abgeworfen wurde. Denn dann kann er/sie wieder aktiv am Spiel teilnehmen.

Paul hat sichtlich keine Lust dazu und will zunächst draußen bleiben. Erst nach mehrfacher Aufforderung durch den Lehrer rollt er

langsam auf die Spielfläche. Er bekommt sofort einen Ball, den ihm der Lehrer zuwirft. Paul kennt die Regeln des Spiels, er kann jedoch keine/n Mitschüler*in abwerfen. Selbst einem Ball ausweichen kann er nicht, da er sich weder schnell vorwärts bewegen noch schnell drehen kann. Er wirkt ein bisschen wie ein Fremdkörper in dem Trubel des Spiels. Den Ball bekommt er im weiteren Spielverlauf nicht mehr und wird dann auch bald abgeworfen.





Keine Lust auf Zombieball



Didaktischer Kommentar

Paul sitzt in einem Aktivrollstuhl. Er kann Bälle einigermaßen sicher fangen und werfen. Das Aufheben der Bälle mit Hilfe eines Rollstuhlrades gelingt ihm. Er kann jedoch weder besonders weit noch hart werfen, sodass er kein gleichwertiger Spieler im Spielgeschehen ist. Zudem ist er ein leichtes (unbewegliches) und unattraktives Ziel, das schnell und einfach zu treffen ist. Deshalb wird Paul von einigen Mitspieler*innen aus Mitleid geschont, obwohl sie ihn problemlos abwerfen könnten.

Werden die Regeln und Rollen im Zombieballspiel nicht verändert, hat Paul keine Chance, aktiv daran teilzunehmen. Dies scheint Paul aus Erfahrung zu wissen, denn er versucht, sich dieser Situation zu entziehen. Wie können die Regeln des Zombieballspiels verändert werden, damit Paul eine attraktivere und aktivere Rolle bekommt und ohne dabei das Spiel, das seinen Mitschüler*innen offensichtlich Freude macht, grundsätzlich zu verändern?

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Um Paul für Zombieball zu motivieren, könnte der Sportlehrer Regeländerungen vorschlagen, die Pauls Handlungsmöglichkeiten im Spiel vergrößern. Ob und inwieweit diese Änderungen ihren Zweck erfüllen, muss von den Schüler*innen erprobt und reflektiert werden:

Radtreffer statt Körpertreffer

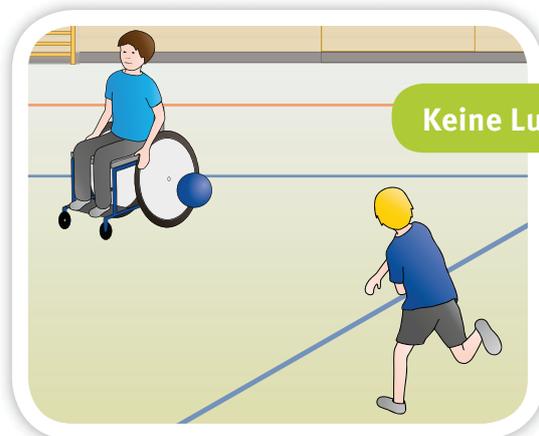
Weil sich Paul nicht so gut gegen einen Abwurf verteidigen kann, wird das Trefferfeld minimiert. Bei Paul zählen keine Körpertreffer, sondern nur Radtreffer. Damit ein Werfer Paul nicht so leicht abwerfen kann, muss Paul seinen Rollstuhl somit schnell zum ballbesitzenden Spieler drehen. Dabei sind verschiedene Varianten möglich:

- Es zählen nur indirekte Treffer (Aufsetzer).
- Es zählen nur Treffer seines linken oder rechten Rades.²⁷

Zombieball mit Rollbrettern

Es werden Tandems gebildet und jedes Tandem hat ein Rollbrett (Tiemann, 2016). Ein/e Schüler*in schiebt, der/die andere sitzt auf dem Rollbrett. Nur der/die Schüler*in auf dem Rollbrett darf abgeworfen werden, den Ball fangen und werfen. Dabei ist zu bedenken:

- Sitzende Schüler*innen können nicht weit und zielsicher werfen.
- Der/die schiebende Schüler*in muss die Spielsituation schnell antizipieren. Diese Variante ist spieltaktisch anspruchsvoll und orientiert sich an Pauls Handicap; sie verändert das Spiel so, dass es kein Zombieball mehr ist.



Keine Lust auf Zombieball

²⁷ Möglicherweise können sich bei dieser Variante Probleme ergeben, da Paul den Radtreffer nicht „spürt“. Auch wird Paul bei dieser Variante kaum in die Rolle eines Wurfers gelangen, da er sich zu langsam fortbewegt und Bälle schlecht aufheben kann.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Eine weitere Möglichkeit zur Optimierung der Teilnahme besteht in der Zuweisung von Sonderrollen. Um Paul nicht vom Mitleid oder Mitgefühl seiner Mitschüler*innen abhängig zu machen, kann es sinnvoll sein, Paul eine Sonderrolle zuzuweisen. Allerdings verändern Sonderrollen oftmals die ursprüngliche Spielidee und sie exponieren diejenige Person, die diese Rolle einnehmen darf. Deshalb müssen Sonderrollen sensibel eingeführt und einvernehmlich akzeptiert werden, ohne dabei die zu Grunde liegende Spielidee gänzlich aufzulösen:

Beschützer

Paul bekommt ein persönliches „Beschützerkind“ zugeteilt. Dessen Aufgabe ist es, das Abwerfen von Paul zu verhindern (Bälle mit der Hand abwehren) und Paul selbst in Ballbesitz zu bringen. Das Beschützerkind sollte wurf- und fangstark sein. Wird einer von beiden abgeworfen, müssen entweder beide auf die Bank oder nur Paul. Kommt dieses Tandem in Ballbesitz, wird abwechselnd geworfen. Dabei sind verschiedene Varianten möglich:

- Das Beschützerkind kann nicht abgeworfen werden.
- Jede/r Schüler*in bekommt ein „Beschützerkind“.

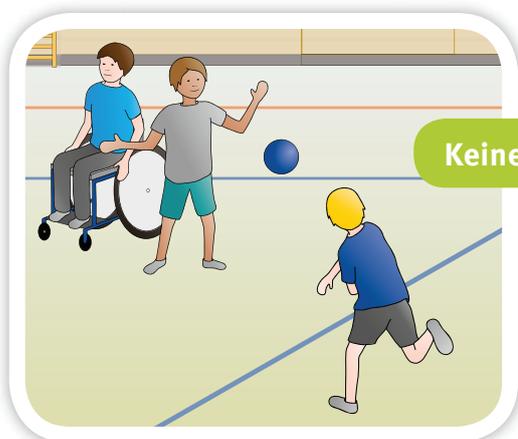
Zombieball mit Erlöser

Damit Paul das Werfen und Fangen verbessern kann, darf Paul abgeworfene Schüler*innen „erlösen“, wenn ihm mit einem eigenen Ball ein Pass und ein Rückpass gelingen. Dazu wirft Paul aus einer bestimmten Entfernung (z. B. 3–5 Meter) dem auf der Bank sitzenden (abgeworfenen) Schüler*in den Ball zu. Dieser Ball (Pass) muss gefangen und zurückgeworfen werden. Gelingt auch der Rückpass (der Ball wird von Paul gefangen), ist der/die auf der Bank sitzende Schüler*in „erlöst“ und kann zurück auf das Spielfeld.

Zombieball mit zwei Bällen

Paul bekommt einen eigenen Ball, den nur er werfen darf. Mit diesem Ball kann er andere Schüler*innen abwerfen. Damit die von ihm Abgeworfenen wieder am Spiel teilnehmen können, gilt folgende Regel: Paul kann selbst abgeworfen werden (siehe „Radtreffer statt Körpertreffer“). Nach seinem Abwurf dürfen alle von ihm Abgeworfenen ins Feld zurück.

- Diese Spielvariante ist nur sinnvoll, wenn Paul einen Ball selbstständig vom Boden aufheben kann. Ist dies nicht möglich, benötigt er eine/n Helfer*in.
- Bei dieser Variante sind erhöhte Anforderungen an die Antizipationsfähigkeit und die räumliche Orientierungsfähigkeit zu beachten. Denn die Schüler*innen müssen sich auf zwei Bälle einstellen und den Rollstuhl im Auge behalten, um Kollisionen zu vermeiden.



Keine Lust auf Zombieball

5.2.3 Angepasste Aufgaben für Kilian im E-Rolli

Dieser Fall stellt die Frage, wie Aufgaben und Anforderungen im Sportunterricht so verändert werden können, dass Schüler*innen im E-Rollstuhl weitgehend daran teilnehmen können?

In diesem gelungenen Unterrichtsbeispiel werden Modifikationen von Bewegungsspielen und Bewegungsaufgaben vorgestellt, die eine Sportlehrerin entwickelt hat, damit ein körperlich behinderter Schüler in einer vierten Klasse als starkes Mannschaftsmitglied mitmachen kann.

Angepasste Aufgaben



„Fliegenfangen“ – ein Bewegungsspiel

Bei diesem Fangspiel spielen zwei Mannschaften gegeneinander: In der Mitte der Halle befindet sich eine Weichbodenmatte, auf die sich eine Mannschaft setzt. Die andere Mannschaft muss auf die andere Seite der Halle laufen und dabei mit der Hand die Weichbodenmatte berühren, ohne von der Mannschaft auf der Matte „getickt“ zu werden. Wenn eine „Fliege“ berührt und somit „gefangen“ wird, wird sie Teil der Fänger Mannschaft und muss auch auf die Matte. Wenn alle (bis auf die letzten drei) Fliegen gefangen sind, wechseln die beiden Mannschaften ihre Rollen und Plätze.

Kilian gehört beim ersten Durchgang zur Fänger Mannschaft, kann aber mit seinem Rolli nicht mit auf die Weichbodenmatte. Dafür erhält er einen Plastikhockeyschläger, den er mit einer Hand hält und vor sich auf dem Boden führt. Mit der anderen Hand betätigt er die Steuerung seines E-Rollis. Seine Aufgabe ist es, um die Matte herumzufahren und die Schüler*innen der gegnerischen Mannschaft mit dem Schläger zu berühren.

Nach dem ersten Durchgang werden die Positionen gewechselt. Nun ist Kilian zu einer „Fliege“ geworden. Er muss versuchen, wie die anderen Spieler seiner Mannschaft, die Matte zu berühren und darf dazu seinen Hockeystock benutzen. Er wird direkt beim ersten Durchlauf gefangen, fährt aber trotzdem auf die andere Seite zu seiner Mannschaft weiter. Die Lehrerin hat dies beobachtet und schickt ihn sowie einen anderen Mitschüler, der „geschummelt“ hat, zurück zur Matte.

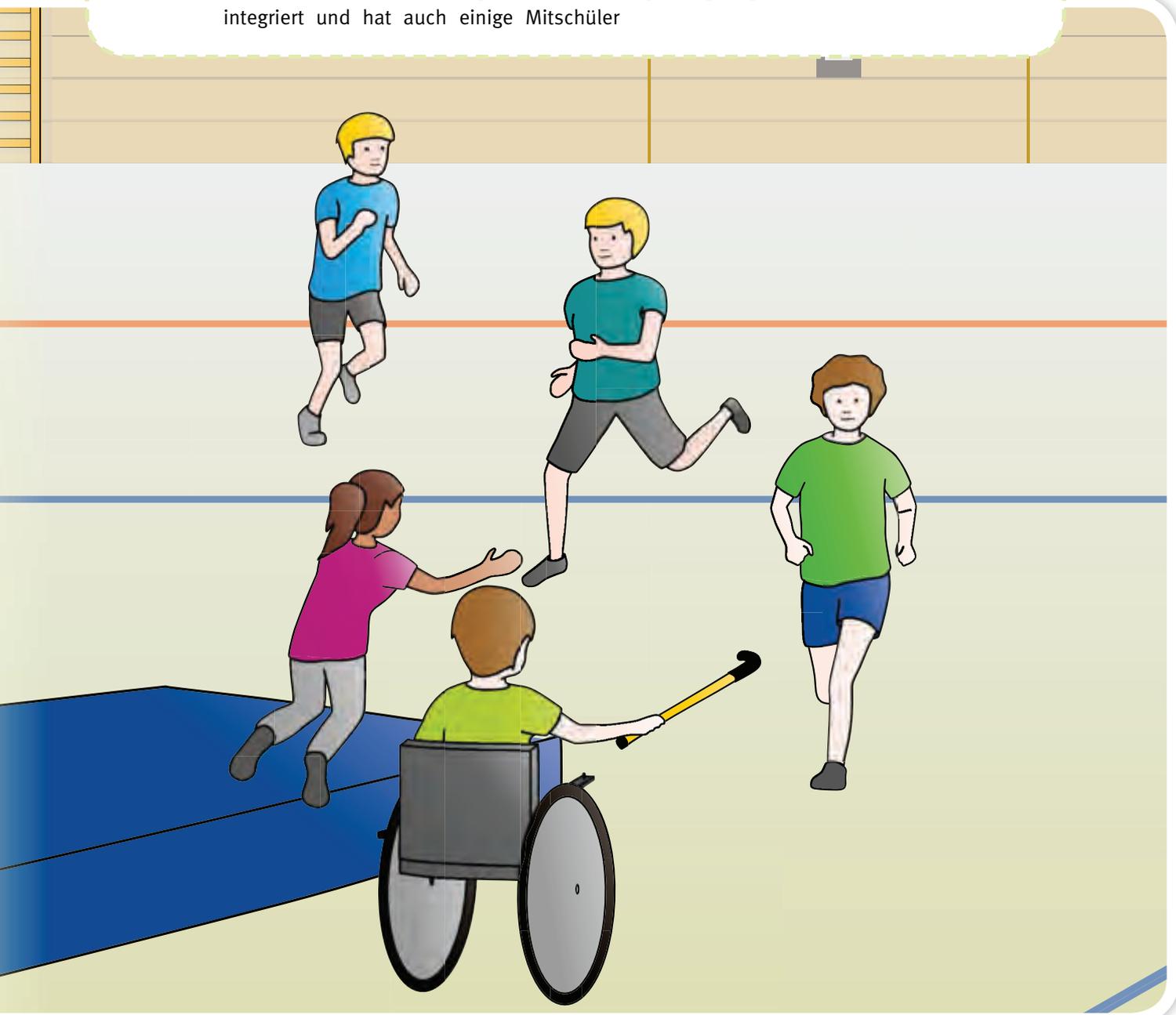
- Kilian erhält trotz Sonderrolle keine Sonderstellung in diesem Spiel. Die Lehrerin vermittelt ihm und seinen Mitschüler*innen, dass er ebenso fair spielen muss, wie alle anderen auch. Durch die Sonderregel (Nutzung des Hockeyschlägers) wird Kilian zu einem starken Mitglied seiner Mannschaft, da er um die gesamte Weichbodenmatte herumfahren und Schüler*innen der gegnerischen Mannschaft „jagen“ kann.



Kilian ist ein 11-jähriger Junge mit der Diagnose Muskeldystrophie (Muskelschwund). Seine Muskeln verlieren mit zunehmendem Alter stetig an Kraft. Er kann seine Arme bis zu Brust anheben, hat aber kaum Arm- oder Handkraft. Kilian ist nicht in der Lage zu gehen und sitzt in einem E-Rolli.

Kilian ist ein sehr fröhlicher und intelligenter Junge, der bei den Mitschüler*innen und Lehrkräften beliebt ist. Er ist gut in die Klasse integriert und hat auch einige Mitschüler

gefunden, mit denen er die Pausen verbringt. Einige Schüler*innen verabreden sich mit ihm hin und wieder auch nachmittags. Am Sportunterricht nimmt er – so gut es ihm möglich ist – teil. Nach Aussage seines Schulbegleiters hat sich seine Armkraft durch die regelmäßige Teilnahme am Sportunterricht deutlich gesteigert. Die folgenden Unterrichtsszenen zeigen, wie es der verantwortlichen Sportlehrerin und dem Schulbegleiter gelingt, Kilian einzubinden.





Passübung

Die Klasse findet sich in zwei Mannschaften zusammen. Innerhalb ihrer Mannschaft sollen sich die Schüler*innen in zwei Reihen gegenüber aufstellen, sich den Ball zupassen, an das Ende der Reihe laufen und sich dort einreihen.

Kilian möchte bei dieser Übung zunächst nicht mitmachen, weil er nicht so weit werfen kann. Die Lehrerin macht ihn deshalb kurzerhand zum „Schiedsrichter“, um in Ruhe die andere Gruppe anleiten zu können. Als diese die Übung verstanden und einige Pässe erfolgreich absolviert hat, geht die Lehrerin zu Kilian und bindet ihn mit ein. Er soll sich ebenso wie die anderen in der Reihe anstellen. Wenn Kilian an der Reihe ist, den Ball zu fangen, soll der gegenüberstehende Schüler näher kommen, sodass er ihm den Ball vorsichtig in den Schoß werfen kann. Wenn Kilian mit Werfen an der Reihe ist, darf er ebenfalls dichter an den Schüler heranzufahren, damit sein Wurf diesen auch erreichen kann. Dieses Procedere funktioniert nach einigen Durchgängen sehr gut.

- Obwohl Kilian nicht immer motiviert ist, bei allen Aufgaben und Übungen mitzumachen und er aufgrund seiner eingeschränkten Beweglichkeit und reduzierten Kraft im Oberkörper auch nur begrenzt weit werfen und sicher fangen kann, ist es der Lehrerin wichtig, dass Kilian eine Chance hat, sich an allen Aufgaben zu beteiligen. Unaufgeregt und unaufdringlich variiert sie dazu Übungsformen, ohne die anderen Schüler*innen warten zu lassen.

Zupassen

Die Schüler*innen sollen sich zu zweit zusammefinden und sich einen Ball direkt und indirekt zupassen.

Kilian findet einen Mitschüler, mit dem er sich den Ball zuwerfen kann. Sein Schulbegleiter stellt sich an den Rand der Halle und beobachtet die beiden. Der Mitschüler wirft Kilian den Ball vorsichtig zu, sodass er ihn auf seinem Schoß fangen kann. Kilian versucht den Ball zurückzuwerfen. Da Kilian nicht genügend Kraft in den Armen hat, kniet sich sein Mitschüler irgendwann auf den Boden, damit das Passen besser funktioniert.

- Diese Szene zeigt, dass Kilian gut in der Klasse integriert ist. Auch wenn seine jeweiligen Partner beim Werfen „zurückstecken“ müssen, tun sie dies gern und überlegen sich auch Variationen der Übungsform, damit Kilian besser mitmachen kann. Dies ist möglich, da Kilian bei vielen Mitschüler*innen beliebt ist und seine jeweiligen Partner*innen in regelmäßigen Abständen gewechselt werden.



Aufgaben mit dem Handball

In der Halle werden vier kleine Kästen aufgestellt, in denen sich ebenso viele Handbälle wie Schüler*innen in der Klasse befinden. Wenn die Lehrerin die Musik laufen lässt, holen sich die Schüler*innen einen Ball aus einem Kasten und bewegen sich in der Halle. Sie dribbeln, werfen den Ball in die Luft oder gegen die Wand. Wenn die Musik stoppt, müssen sie den Ball schnell zurücklegen und bekommen eine andere Aufgabe: durch die Halle laufen und dabei die Arme kreisen oder im Hopslerlauf laufen.

Kilian kann mitmachen: Er schiebt seinen Handball mit einem Hockeyschläger vor sich her durch die Halle. Als die Schüler*innen die Aufgabe erhalten, indirekte Pässe durch das Werfen an die Hallenwand zu üben, geht sein Schulbegleiter, der sich bisher am Rand der Halle aufgehalten hat, zu ihm und übt mit ihm zusammen. Er gibt Kilian den Ball in die Hand und dieser wirft den Ball aus geringer Entfernung gegen die Wand, woraufhin der Schulbegleiter ihn wieder aufhebt. Nach einiger Zeit holt der Schulbegleiter einen Reifen, in den Kilian treffen soll. Kilian fährt dazu mit seinem Rolli ein Stück zurück, um „Anlauf“ zu nehmen und den Ball so weiter werfen zu können.

- Kilians Schulbeleiter hält sich bewusst im Hintergrund und unterstützt nur, wenn dies notwendig ist. Bei Partneraufgaben bietet er sich nicht an. Denn vereinbart ist, dass Kilian solche Aufgaben mit seinen Mitschülern durchführen soll. Lediglich bei Aufgaben und Übungen, die die Schüler*innen allein durchführen sollen, hilft er, wenn Kilian dies nicht allein gelingt (z. B. den Ball aufzuheben). Die Zusammenarbeit der Lehrerin mit dem Schulbegleiter funktioniert – von außen betrachtet – harmonisch.

Mattenrutschen

Um eine Weichbodenmatte zurück zu ihrem Platz zu befördern, kündigt die Sportlehrerin ein Mattenrutschen an. Es handelt sich dabei nicht um ein Wettspiel, sondern um eine spielerische Form des Aufräumens.

Die Schüler*innen laufen jeweils in zwei Gruppen auf die Matte zu und springen aus dem Lauf zeitgleich auf die Matte. Auch Kilian ist mit dabei: Er fährt mit seinem Rolli mit und schiebt die Matte damit ein Stück weiter. An ihrem Platz wird sie anschließend aufgestellt und befestigt.

- Beim Auf- und beim Abbau hilft Kilian stets mit. Mit seinem leistungsstarken E-Rolli kann er eine Weichbodenmatte ebenso wie kleine umgedrehte Turnkästen wie ein Gabelstapler vor sich herschieben. Ihm macht es sichtlich Spaß und er beansprucht diese Aufgabe auch für sich. Seine Mitschüler*innen finden dies „cool“ und schieben ihm die Kästen zurecht, damit er diese weiterschieben kann.

5.3 Drei Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I

5.3.1 Sandra ist (zu) langsam

In diesem Fall geht es um die Frage, wie eine Laufstaffel so gestaltet werden kann, dass eine körperlich und geistig behinderte Schülerin in einer fünften Klasse dabei als eine Bereicherung von ihrer Mannschaft wahrgenommen wird?

Wettkämpfe im Sportunterricht machen Leistungsunterschiede wichtig und sichtbar. Wettkämpfe werden von leistungsstarken Schüler*innen deshalb gemocht, bei leistungsschwachen Schüler*innen sind sie m. u. jedoch gefürchtet.



Sagaland-Lauf

Die Schüler*innen werden in vier Gruppen eingeteilt und stellen sich hinter einer Pylone auf. Am anderen Ende der Halle werden acht weitere Pylonen aufgestellt, unter denen viermal in vier verschiedenen Farben die Zahlen eins bis acht versteckt sind. Die Schüler*innen sollen nun einzeln zu den Pylonen sprinten und eine Karte in ihrer Mannschaftsfarbe aufdecken. Es gilt, die Zahlen in der richtigen Reihenfolge zu finden. Wenn sie die richtige Zahl aufdecken, dürfen die Schüler*innen diese mit zu ihrer Mannschaft nehmen. Ist es die falsche Zahl, wird die Karte wieder unter die Pylone gelegt und die Nächste darf laufen.

Gewonnen hat die Mannschaft, die zuerst alle Zahlen in der richtigen Reihenfolge vor sich liegen hat.

Sandra macht bei dieser Staffel eher lustlos mit. Sie geht in ihrem langsamen Tempo und mit Hilfe der FSJ-Lerin zu den Pylonen und wieder zurück. Da sie nicht schnell gehen kann, hat der Sportlehrer bestimmt, dass zeitgleich mit Sandra ein/e weitere/r Schüler*in aus der Mannschaft laufen darf. Dadurch hat Sandras Mannschaft einen kleinen Vorteil, weil „zeitgleich“ zwei Karten aufgedeckt werden dürfen.



Sandra geht in die fünfte Klasse. Sie ist 12 Jahre alt und hat eine körperliche Behinderung, sogenannte „Spitzfüße“. Spitzfüße bezeichnen den Hochstand der Fersen, wodurch die Betroffenen nur auf den Zehenspitzen laufen können. Sandra weist außerdem eine leichte geistige Behinderung auf und ist sehr schreckhaft. Sobald etwas für sie Unvorhergesehenes passiert, verkrampft sie und fällt hin. Sandra kann sich nur in einem sehr langsamen Tempo fortbewegen. Schnelles Gehen, Laufen oder Hüpfen, ist ihr nicht möglich.

In ihrer Grundschulzeit hat Sandra oftmals nicht am Sportunterricht teilgenommen. Ihr jetziger Sportlehrer möchte jedoch, dass sie regelmäßig anwesend ist und auch mitmacht. In der Schule gibt es eine Helferin, die ein freiwilliges soziales Jahr absolviert (FSJ) und die in den Sportstunden der Klasse anwesend ist. Sie hält Sandra im Sportunterricht an der Hand.



Sandra ist (zu) langsam



Didaktischer Kommentar

Wettkämpfe sind ein echter Prüfstein für den Gemeinsamen Sportunterricht. Denn sie machen Unterschiede der motorischen Leistungsfähigkeit sichtbar und vergleichbar. Bei Team-Wettkämpfen werden die individuellen Leistungen addiert und machen in der Summe und im Vergleich mit den anderen Teams die Sieger oder Verlierer aus!

Wenn es um das Gewinnen und Verlieren im Sportunterricht geht, wird der Sportunterricht für die Sportstarken besonders attraktiv, weil sie den sportlichen Leistungsvergleich suchen und schätzen. Für Leistungsschwächere sind sportliche Wettkämpfe, die nach den Prinzipien „schneller, höher, weiter“ organisiert sind, jedoch deutlich unattraktiver, da ihr eigener Beitrag zur Steigerung der Gewinnchancen eher gering ist.

Soll in inklusiven Lerngruppen nicht grundsätzlich auf konkurrenzbezogene Wettkämpfe verzichtet werden, müssen mit den Schüler*innen Wege gesucht werden, die eine befriedigende Teilnahme motorisch gehandicapter Schüler*innen versprechen. Dies ist nicht immer einfach. Gerade für körperlich behinderte Schüler*innen ist eine Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen nicht leicht, da sie sich vielfach als „nutzloses“ Teammitglied erleben, bei ihnen keine Spannung aufkommt und kaum Ehrgeiz spürbar ist.

Weichert (2012) empfiehlt, solche Leistungsunterschiede im Gemeinsamen Sportunterricht „nicht zu vertuschen, sondern zu thematisieren und dabei die Gemeinsamkeiten zu suchen“ (S. 267). Leitendes Ziel der folgenden Anregungen ist es, Gehandicapte als Teammitglieder in den Wettkampf so einzuführen, dass sie Siegchancen nicht schmälern, sondern erhöhen können.

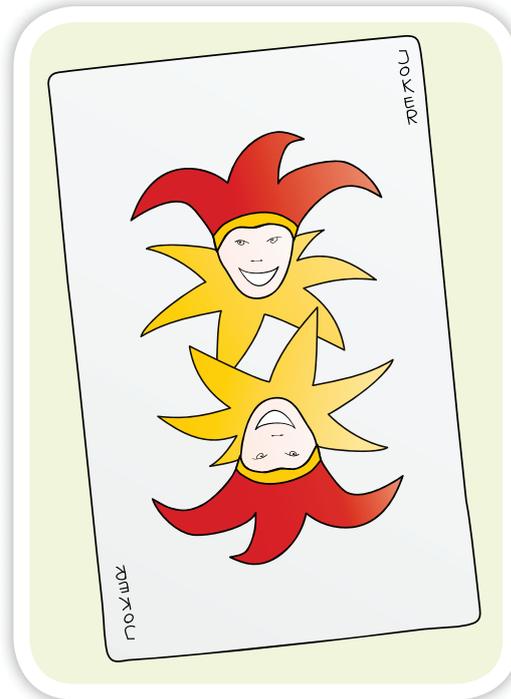
Anregungen für diese Unterrichtssituation

Einführung eines Jokers

Sandra darf mit Unterstützung eines Teammitglieds Zahlenkarten holen (Oder: Da sich Sandra die zu suchende Zahlenkarte nicht merken kann, darf sie eine beliebige Karte mitnehmen). Sie bleibt aber nicht im gleichen Team. Nach jedem Durchgang bekommt die jeweilige Verlierermannschaft den Joker (Sandra) zugesprochen.

Die Laufstaffel als Gehstaffel

Um die langsame Laufgeschwindigkeit von Sandra zu kompensieren, wird die Regel eingeführt, dass in jeder Mannschaft z. B. drei Schüler*innen laufen und drei gehen. Die Lauf- und Gehschüler können dabei per Los oder per Wahl bestimmt werden. Zudem wird Sandra – wie oben – als Joker behandelt.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Wettkämpfe mit einem Zufallsfaktor kombinieren

Wenn körperlich behinderte Schüler*innen bei einer Laufstaffel ungünstige Voraussetzungen haben, sollte der Ausgang des Wettkampfes nicht nur von motorischen Leistungsvoraussetzungen abhängen, sondern auch vom „Glück“ oder „Pech“ (z. B. Würfelstaffel). Dies versucht der Sportlehrer zu berücksichtigen, indem die Karten nur in der richtigen Reihenfolge mitgenommen werden dürfen. Allerdings ist Sandra mit dieser Aufgabe kognitiv überfordert. Deshalb würde ich eher eine motorische Zusatzaufgabe empfehlen, wie das Werfen von schwierig zu werfenden Objekten (z. B. Bierdeckel) auf ein Ziel (Turnmatte), was immer ein wenig vom Zufall bestimmt wird.

Individuelle Anpassung der Wettkampfbedingungen

Es ist möglich und hilfreich, individuelle Handicaps durch Procaps zu kompensieren. Beispielsweise könnte für Sandra eine kürzere Streckenlänge definiert werden, sodass sie für einen Durchgang nicht mehr Zeit benötigt, als der Großteil ihrer Mitschüler*innen.

5.3.2 „Kannst Du bitte leicht spielen?“

In diesem Fall geht es um die Frage, was zu tun ist, wenn nicht alle Mitschüler*innen willens sind, sich auf vermeintlich unattraktive Leistungsvergleiche im Sportunterricht mit körperlich gehandicapten Schüler*innen einzulassen?

Eine wichtige Voraussetzung für die soziale Integration und motorische Förderung rollstuhlfahrender Schüler*innen ist es, dass die Mitschüler*innen prosozial handeln und die im Rollstuhl Sitzenden in ihr Handeln einbeziehen.



Einlaufen und Einrollen

Nach einer kurzen Begrüßung im Kreis sollen sich die Mädchen fünf Minuten einlaufen. Dazu hat die Sportlehrerin in der Dreifachsporthalle vor Unterrichtsbeginn ein großes Pylonenviereck aufgestellt. Dilip soll sich ebenfalls beteiligen und sich „einrollen“. Stöhnend und zögerlich setzen sich die Mädchen in Bewegung. Einige hören schon in der ersten Runde mit dem Laufen auf und gehen langsam weiter. Hin und wieder schiebt ein Mädchen Dilip kurz an, wenn diese mit ihrem Rollstuhl die gehenden Mädchen überholt, oder sie geben ihr etwas Schwung, sodass sie ein paar Meter weit rollt.



Mattenstaffel

Die Sportlehrerin teilt die Mädchen in vier Teams ein. Jedes Team, bestehend aus drei Mädchen, hat die Aufgabe, mit Hilfe von zwei Turnmatten eine vorgegebene Distanz zu bewältigen, ohne dass ein Teammitglied dabei den Boden berührt. Dilip steht mit ihrem Rollstuhl auf der Matte 1 und wird nach dem Startsignal von einer Mitschülerin auf die Matte 2 geschoben, damit die Matte 1 bewegt und vor die Matte 2 gelegt werden kann. Damit die anderen Mannschaften keinen Vorteil haben, müssen sie anstelle des Rollstuhls jeweils zwei kleine Turnkästen transportieren und auf einer Matte stapeln.

Auch wenn das Bewegungsgeschehen in Dilips Mannschaft von der Platznot auf der Matte gekennzeichnet ist, kommt ihr Team gut voran. Dilip kann die beiden Mitschülerinnen nicht aktiv unterstützen, aber sie scheint sichtlich Gefallen daran zu haben, mit von der Partie zu sein. Ihre Mannschaft liegt zwischenzeitlich sogar in Führung und sie feuert ihre Mitschülerinnen an, schneller zu machen. Die anderen Teams haben die Kompensationsaufgabe des Kastenstapelns ohne Nachfragen akzeptiert. Der Ausgang des Wettkampfes ist denkbar knapp und Dilips Mannschaft gewinnt. Die Sportlehrerin scheint eine äquivalente Differenzierungsmöglichkeit gefunden zu haben.²⁸

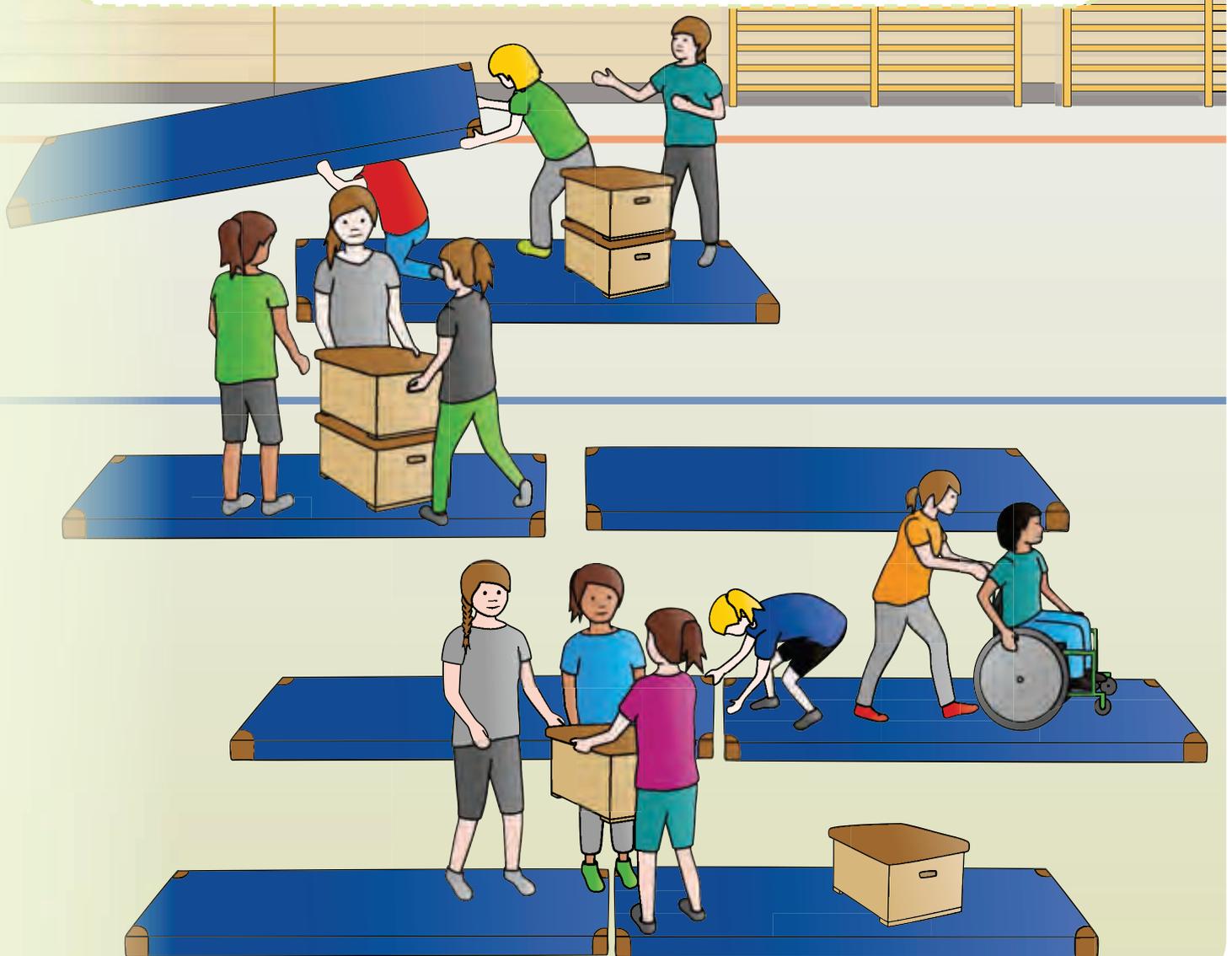
28 Beim Auf- und Abbau der Turnmatten beteiligt sich Dilip. Sie transportiert mit einer anderen Schülerin die Turnmatten mit ihrem Rollstuhl zum Geräteraum.

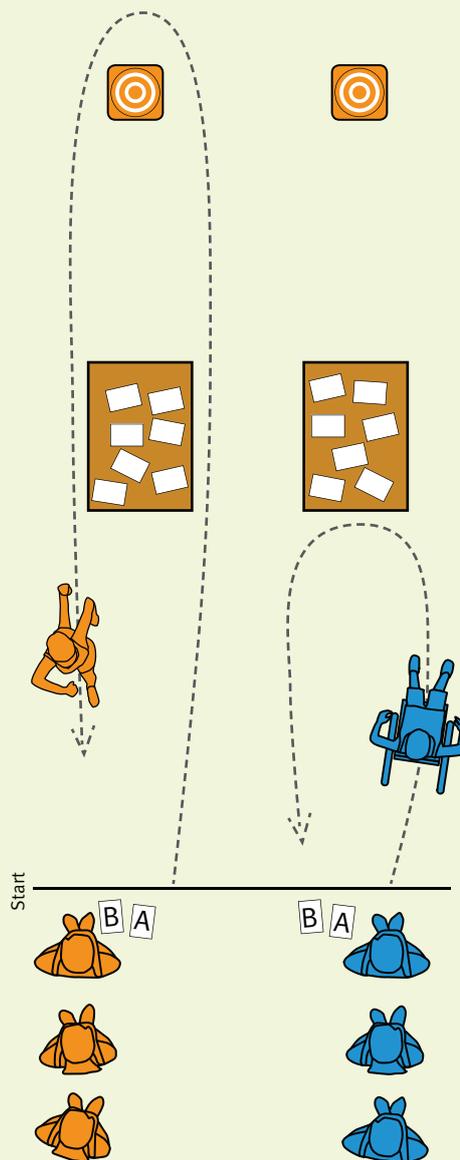


Dilip geht in die achte Klasse. Ihre körperliche Behinderung betrifft in erster Linie ihre Gehfähigkeit, die von Jahr zu Jahr abnimmt. Während sie in Klasse 5 und 6 noch ohne Gehhilfe oder Rollstuhl auskam, war ab Klasse 7 ein Rollstuhl nötig. Abgesehen von der sichtbaren Verschlechterung ihrer Gehfähigkeit, ist den unterrichtenden Lehrkräften kein genauer ärztlicher Befund bekannt. Während der Unterrichtszeit wird Dilip momentan von zwei verschiedenen Schulbegleiterinnen unterstützt, die sich die Betreuung tageweise aufteilen.

Der Sportunterricht findet geschlechtergetrennt statt. Die Mädchensportklasse besteht aus 17 Schülerinnen. Die Sportlehrerin, die die Klasse Anfang des Schuljahres übernommen hat, bemüht sich, Dilip und den anderen Mädchen gerecht zu werden. Insbesondere bei leichtathletischen Unterrichtsinhalten fällt es ihr schwer, für Dilip geeignete und attraktive Übungen zu finden.

Um zu zeigen, wie die Sportlehrerin versucht, mit kleinen Modifikationen ein gemeinsames Bewegen zu ermöglichen, werden zunächst einige Episoden aus dem Sportunterricht beschrieben.



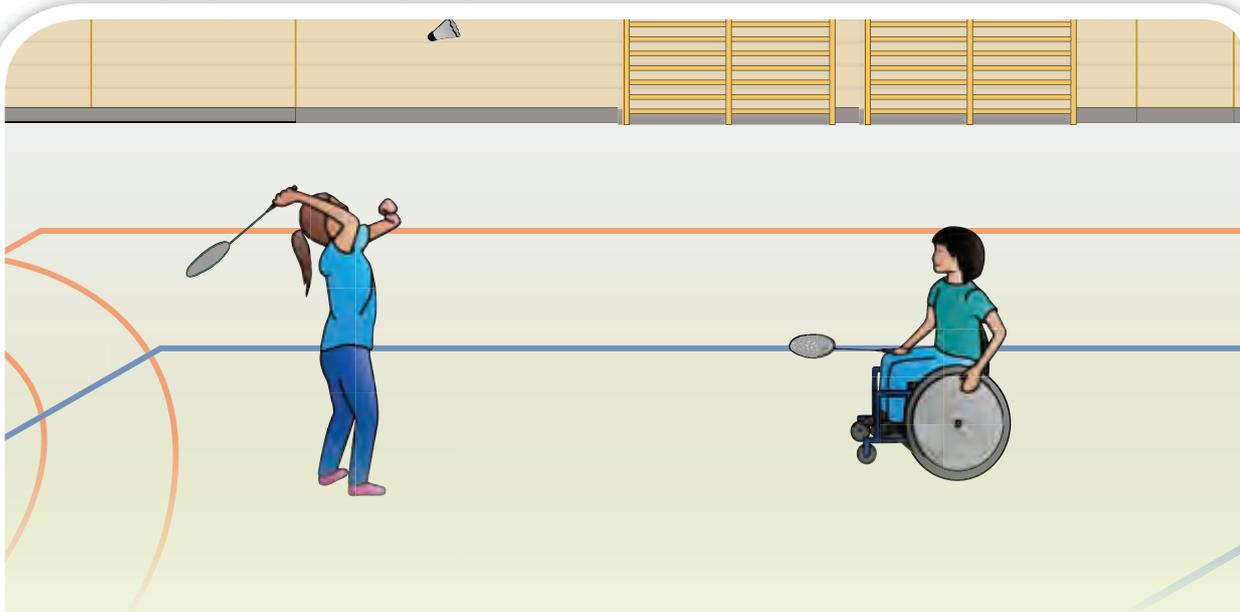


Buchstabenstaffel

Die Sportlehrerin teilt die Gruppe in Mannschaften ein. Aufgabe ist es, die laminierten Buchstaben eines Wortes („B A D M I N T O N“) in der richtigen Reihenfolge zum Startpunkt zurückzubringen. Die Buchstaben liegen verdeckt auf einem kleinen Kasten, den die jeweiligen Läuferinnen um eine Pylone herum anlaufen müssen. Nur Dilip darf den Kasten direkt ansteuern, da sie mit ihrem Rollstuhl langsamer fährt, als die anderen Mädchen laufen. Gewonnen hat die Mannschaft, die

das Wort „Badminton“ zuerst und in der richtigen Reihenfolge zum Startplatz zurückgebracht hat.

Nicht alle Mädchen halten sich an die Regeln. Die Sportlehrerin lässt die Staffel dennoch weiterlaufen, ermahnt jedoch hin und wieder einige Mädchen. Dilip nimmt mit offensichtlicher Freude an der Staffel teil, wenngleich ihre Mannschaft verliert.



„Kannst Du bitte leicht spielen?“

Nach Ausgabe der Badmintonschläger und Bälle verteilen sich die Mädchen in der Halle und beginnen, sich den Ball gegenseitig zuzuspielen. Dilip hat nach ihrer Schulbegleiterin gerufen, die in Straßenkleidung und Socken mit ihr spielt. Anfänglich kommt allerdings keine Schlagfolge zustande, da der Badmintonball nach jedem Schlag auf den Boden fällt. Die Schulbegleiterin steht von Dilip viel zu weit entfernt, die den Ball nur mühsam einige Meter weit mit einer flachen Flugkurve schlagen kann. Außerdem kann Dilip viele Bälle, die ihr von der Schulbegleiterin zugespielt werden, nicht treffen, da die Bälle zu ungenau gespielt werden. Weil Dilip den auf dem Boden liegenden Ball erst mit ihrem Schläger zu sich heranzieht, bevor sie ihn mühsam aufheben kann, vergeht viel Zeit.

Nachdem sich die Mädchen paarweise und ohne Netz eingespielt haben, ruft die Sportlehrerin die Gruppe zusammen und verkündet für heute ein Turnier: Es spielt jede gegen jede, bis eine der Spielerinnen fünf Punkte erreicht hat. Wenn ein Ball nicht zurückgeschlagen werden kann, erhält die Gegnerin einen Punkt. Dabei sollen die Mädchen möglichst erreichbare Bälle spielen. Es gewinnt die Spielerin, die am Ende die meisten Punkte erspielt hat.

Die Schülerinnen beginnen sofort mit dem Spiel, während die Sportlehrerin zunächst zusieht und dann beginnt, die ihr zugetragenen Spielergebnisse zu notieren. Die Schulbegleiterin sitzt wieder am Rand und betrachtet das Geschehen. Dilip hat zunächst Pause, da die Anzahl der Mädchen ungerade ist und bei der ersten Paarung offensichtlich niemand mit ihr spielen wollte.

Das erste Spiel gegen eine Mitschülerin (Aylin) verliert Dilip klar, wobei Aylin sehr vorsichtig agiert und die Bälle, die Dilip nicht erreicht, selbst vom Boden aufhebt. Das nächste Spiel gegen Hannah gewinnt sie mit 5 : 4, weil sich Hannah nicht besonders anstrengt und auch die viel zu kurz geschlagenen Bälle von Dilip akzeptiert. Nach Hannah kommt Celin, die gegen Dilip 5 : 0 gewinnt und dabei auch die für Dilip unerreichbaren Bälle mitzählt. Die nächste Schülerin, Kabira, hat sichtbar keine Lust, gegen Dilip zu spielen und schlägt einen recht harten Ball, der Dilip nur knapp verfehlt. „Kannst Du bitte leicht spielen?“, fragt Dilip daraufhin. „Du kannst Deine Arme schon hochnehmen – Du musst nicht nur sitzen“, antwortet Kabira und spielt einen hohen, für Dilip unerreichbaren Ball. Das Spiel endet 5 : 0.



Didaktischer Kommentar

Diese Unterrichtsszene macht auf einen wichtigen Unterschied zwischen „Teilhabe“ und „Teilnahme“ aufmerksam. Während die schulgesetzlichen Bestimmungen lediglich die Möglichkeit der Teilhabe behinderter Schüler*innen an Regelschulen definieren, wird die Teilnahme konkret zwischen den beteiligten Schüler*innen sozial ausgehandelt und vollzogen.

Für die Mehrzahl der Mädchen in der beobachteten Szene ist Dilip keine ernst zu nehmende Gegnerin. Einige Mädchen tun deshalb auch nur so, als würden sie gegen Dilip spielen. Keine von ihnen strengt sich jedoch erkennbar an. Verantwortlich für dieses Verhalten ist möglicherweise ein moralischer Konflikt: Wettkampforientierung oder Rücksichtnahme? Das Siegenwollen stand – für mich – bei keinem Mädchen im Mittelpunkt.

Erschwerend kommt hinzu, dass die meisten Mädchen nicht richtig mit Dilip spielen können, weil sie (noch) nicht in der Lage sind, die Bälle zielgenau zuzuspielen. Viele Bälle sind für Dilip deshalb nicht erreichbar und es kommt kaum zu einem Ballwechsel. Deshalb zeigt sich die Mitschülerin Kabira von dieser Situation sichtlich genervt. Sie lehnt das Spiel gegen die schwächere Dilip ab und will das Wettkampfspiel offensichtlich so schnell wie möglich beenden, ohne dabei auf Dilip zuzugehen.

Die Sportlehrerin hat von diesem Geschehen kaum etwas bemerkt, da sie die Punktestände der anderen Parteien aufschreibt und den Tabellenstand ausrechnet. Bei der Verabschiedung hebt sie die gute Beteiligung der Schülerinnen hervor und gratuliert der Siegerin – Kabira – zum Erfolg.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Meines Erachtens erfolgt der Wettkampf in dieser Lerngruppe zu früh und der Wettkampf könnte auch besser organisiert werden. Zudem sollte sich die Lehrkraft näher am Geschehen positionieren, um problematische Situationen schneller erkennen zu können. Folgende Modifikationen könnten dabei hilfreich sein:

Miteinander-Wettkampf

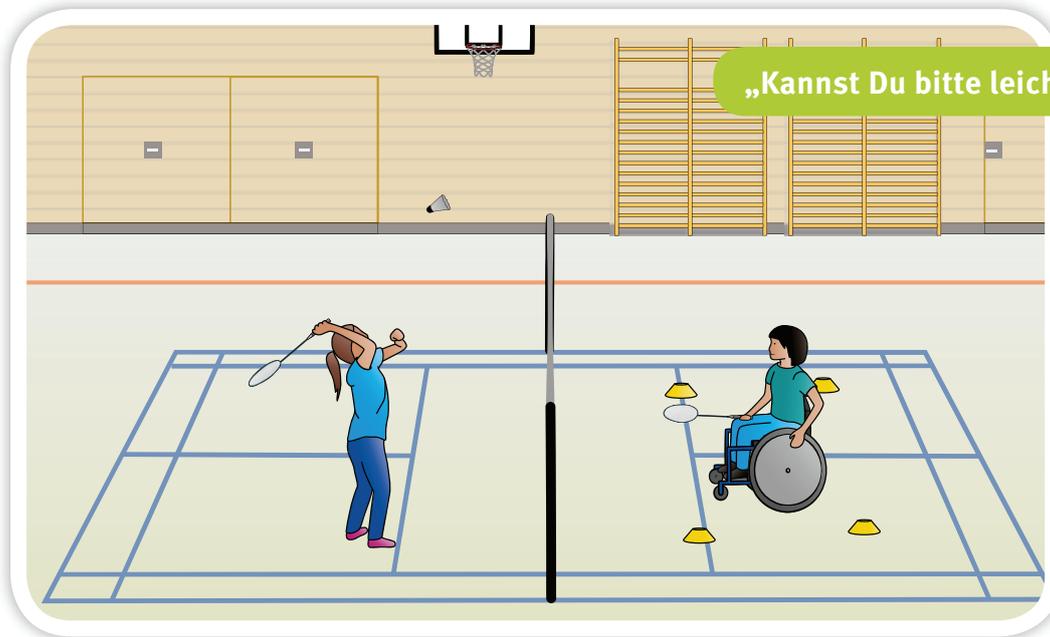
Von Weichert (2003) stammt ein sehr überzeugendes Beispiel, wie ein Wettkampf beim Badminton organisiert werden sollte, damit ein Rollstuhlfahrer und ein guter Spieler gegeneinander spielen können: Während der gute Spieler ein ganzes Badmintonfeld verteidigen muss, beschränkt sich das Spielfeld des rollstuhlfahrenden Spielers auf den Raum, den er mit seinem Schläger abdecken kann. Der gute Spieler kann Punkte nur dann erzielen, wenn es ihm gelingt, den Ball so zu spielen, dass der rollstuhlfahrende Spieler einen für ihn erreichbaren Ball verfehlt oder den Ball ins Netz oder ins Aus spielt.

Diese Wettkampfform ist für die Mädchen vermutlich noch zu schwierig, da keine von ihnen einen Ball zielgenau schlagen kann. Deshalb würde ich auf den „Gegeneinander-Wettkampf“ an dieser Stelle verzichten und stattdessen einen „Miteinander-Wettkampf“ anbieten. Um diesen Gedanken zu befördern, bekommen die Spielerpaare, die fünf oder zehn Ballwechsel spielen können, jeweils einen Punkt gut geschrieben. Damit sind die Mädchen aufgefordert, sich aufeinander einzustellen und gut erreichbare Bälle zu spielen. Dies ist keine leichte Aufgabe, was sich im Zusammenspiel mit Dilip zeigen wird.

Zonierung

Die Situation von Dilip ist allen Mädchen bekannt. Sie ist darauf angewiesen, dass ihr erreichbare Bälle zugespielt werden. Um dies sichtbar zu machen, könnte die Sportlehrerin eine Zone markieren, in die Bälle geschlagen werden müssen, wenn man gegen Dilip einen Punkt holen will. Mit Hilfe

der Zone könnten sowohl zu kurz als auch zu lang geschlagene Bälle erkannt und als „Fehler“ gewertet werden. Es kann auch ver-
einbart werden, dass solche Bälle dann wiederholt werden müssen.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Meines Erachtens machen solche Wettkämpfe im Sportunterricht pädagogisch mehr Sinn, wenn es ein vergleichbares motorisches Ausgangsniveau gibt. Damit ist nicht gemeint, dass alle Schüler*innen eine vergleichbare motorische Leistungsfähigkeit besitzen müssen. Vielmehr geht es darum, dass es sich aus Sicht der Wettkämpfenden „lohnen“ muss, gegeneinander anzutreten. Dazu muss der Ausgang des Wettkampfes offen sein.

Üben statt Wettkämpfen

Insbesondere Dilip fehlt die motorische Basis für einen spannenden Wettkampf. Deshalb würde ich der Sportlehrerin empfehlen, zunächst auf die motorische Ausbildung zu achten. Außerdem sollten anstelle der spielchwachen Schulbegleiterin spielstärkere Mitschülerinnen mit Dilip üben, damit Dilip die notwendigen Fertigkeiten erlernen kann.

Modell sein

Leistungsvergleiche in sportlichen Wettkämp-

fen bieten wichtige Anreize und dichte Erlebnismomente. Doch Wettkämpfe sind pädagogisch ambivalent: Unreflektiert bestärken sie den Sieger und werten den Verlierer ab! Deshalb sollte die Sportlehrkraft ein Auge auf die Chancengleichheit im Wettkampf haben. Damit aber notwendige Procaps (Vorteile) oder Handicaps (Nachteile) von den Schüler*innen akzeptiert werden, ist es sinnvoll, selbst als Modell zu fungieren und mitzuspielen.

Badmintonschläger modifizieren

Die Sportlehrerin könnte für Dilip einen (Kinder-)Badmintonschläger mit einem kurzen Schaft organisieren. Ein solcher Schläger minimiert zwar die Reich- und Schlagweite, aber auf den Körper gespielte Bälle könnte Dilip damit leichter retournieren!

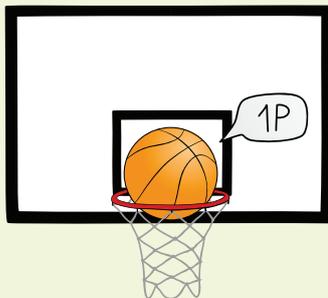


5.3.3 „Der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“²⁹

Der folgende Fall geht der Frage nach, wie Verständigungen über ungleiche Leistungsanforderungen gelingen können, damit sich körperbehinderte wie nichtbehinderte Schüler*innen „gerecht“ behandelt fühlen?

Damit körperbehinderte Schüler*innen an Bewegungsaufgaben, an Wettkämpfen oder an Bewegungs- und Sportspielen teilnehmen können, müssen motorische Anforderungen oftmals modifiziert werden. In den Augen der nichtbehinderten Mitschüler*innen können solche Veränderungen als „Erleichterungen“ wahrgenommen werden. Um bei Leistungsvergleichen mangelnder Akzeptanz vorzubeugen, ist ein transparentes Vorgehen wichtig.

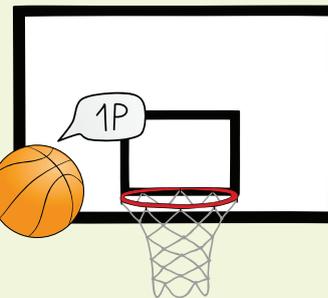
Zählmodus 1 - Korbtreffer



Zählmodus 2 - Ringtreffer



Zählmodus 3 - Brettstreffer



„Der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“

Die Stunde beginnt nach kurzer Begrüßung mit vielfältigen Laufformen für die Klasse sowie mit speziellen gymnastischen Übungen für Heiko unter Anleitung des Stützlehrers. Anschließend schlagen die Mädchen und Jungen wie immer ein beliebtes Spiel vor. Nach einigem Hin und Her entscheiden sie sich heute für „Ball über die Schnur“.

Im weiteren Verlauf der Stunde werden bereits bekannte Übungsformen des Basketballspiels fortgeführt, wie Schlag- und Druckwürfe, Zuspielübungen und Balldribblings. Bei den Wurfübungen mit Partner wird Heiko zunächst durch den Stützlehrer und später abwechselnd durch einige Mitschüler aktiv in den Unterrichtsprozess einbezogen.

Nachdem die Schüler*innen zuletzt in zwei Gruppen den Korbleger gefestigt haben (Heiko konnte das inzwischen an einem Hochsprungständer mit verstellbarem Korb üben), soll nun ein kleiner Wettbewerb um die meisten „Körbe“ den Abschluss bilden. Der Stützlehrer schlägt vor, dass für Heiko bereits das Treffen des Korbrandes als Punkt zählt. Bei insgesamt fünf Würfen ist Heiko dreimal erfolgreich.

In der gemeinsamen Auswertung hebt die Sportlehrerin hervor, dass Heiko damit einen guten Mittelplatz belegt hat. Johannes, entgegen seiner sonst sehr guten sportlichen Leistungen, diesmal ein wenig vom Wurfpech verfolgt, braust auf: „Kunststück, der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“



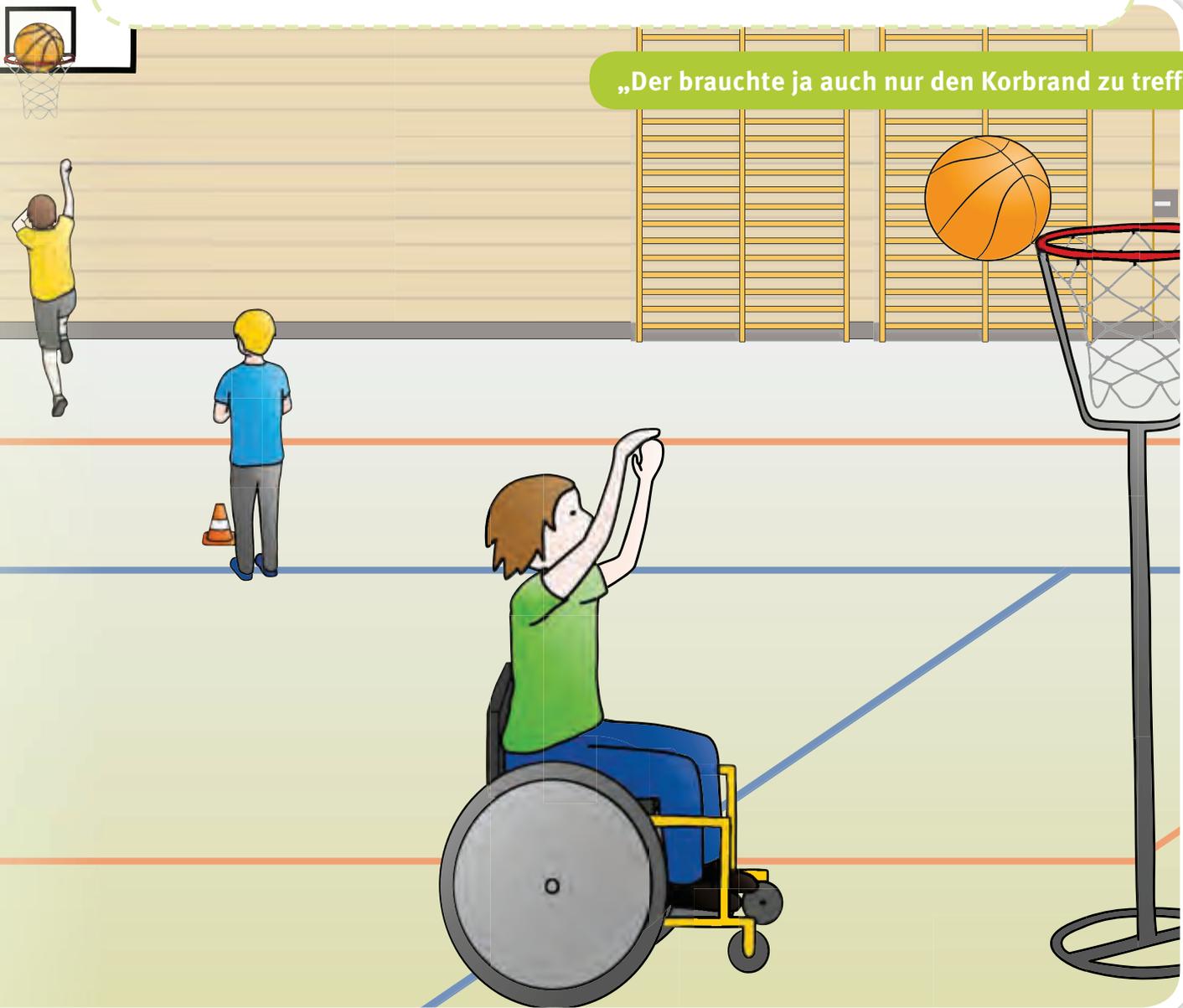
²⁹ Dieses Beispiel stammt von Ingemarie Saß (1998) aus dem Bundesland Hamburg.



Heiko ist ein aufgeweckter Junge, der sich aufgrund einer spastischen Lähmung nur im Rollstuhl fortbewegen kann. Er besucht die sechste Klasse einer integrativen Gesamtschule. An dieser Schule gehört der Gemeinsame Unterricht zum Alltag. Die Sportlehrerin der Klasse 6 wird durch einen zweiten Lehrer mit sonderpädagogischer Ausbildung unterstützt („Stützlehrer“).

Heiko ist sportlich sehr interessiert. Er verfolgt regelmäßig aktuelle Sportsendungen im Fernsehen und besucht mit seinem Vater gelegentlich Sportveranstaltungen in seinem Heimatort. Besonders glücklich und stolz ist Heiko, dass er sich seit einigen Monaten in einer integrativen Rollstuhl-Basketballgruppe sportlich betätigen kann. Seitdem ist er auch im Sportunterricht sicherer und selbstbewusster geworden.

„Der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“





Didaktischer Kommentar

Die beschriebene Unterrichtsszene enthält einige Sequenzen, die aus inklusionspädagogischer Sicht diskussionswürdig sind: Warum greift die Sportlehrerin nicht sichtbarer Heikos Training im Rollstuhlbasketballverein auf, um ihn zu motivieren oder als „Experten“ einzubinden? Warum macht Heiko zu Stundenbeginn gymnastische Übungen und beteiligt sich nicht bei den Dribblings? Warum wandelt die Sportlehrerin das von den Schüler*innen vorgeschlagene kleine Spiel nicht thematisch passend ab? Warum wird Heiko bei den Wurfübungen mit Partner nicht in die Gruppe einbezogen, sondern übt zunächst separiert mit dem Stützlehrer? Warum wirft Heiko allein auf einen niedrigen Korb und nicht mit den anderen?

Umfangsbedingt greife ich im Folgenden nur das zentrale Problem und den Konflikt auf: Im Handicap von Heiko sieht der Stützlehrer diesbezüglich einen gravierenden Nachteil, den er mit einer Erleichterung der Bewegungsaufgabe – Ringtreffer statt Korbtreffer – auszugleichen versucht. Deshalb reduziert er die Anforderungen einseitig für Heiko. Er geht davon aus, dass das Treffen des Ringes aus dem Sitzen und das Treffen in den Korb beim Korbleger vergleichbar schwierig sind.

Der von der Sportlehrerin gesetzte Gütemaßstab besagt, mit einer vorgegebenen Anzahl von Korbwürfen möglichst viele Treffer zu erzielen (Treffermaximierung). Das Werfen eines Balles auf einen Korb wird zu einer vergleichbaren und steigerbaren Leistung, wobei das Ziel dieser Bewegungshandlung unterschiedlich ist. Dennoch vergleicht die Sportlehrerin Heikos Leistungen mit den Leistungen der anderen Schüler*innen. Wie sie mit sicherlich förderlicher Absicht feststellt, liegt Heiko mit seinen drei Ringtreffern im „guten“ Mittelfeld. Warum kann Johannes dieses Ergebnis nicht akzeptieren?

Ich teile Johannes Unzufriedenheit. Allerdings sollte der Unmut weniger an Heiko gerichtet sein. Denn Stützlehrer und Sportlehrerin treffen die strittige Entscheidung, die nicht mit der Lerngruppe abgesprochen ist: Das Ringtreffen und Korbtreffen sind als Leistungen äquivalent. Warum erfolgt die Bewertung der Wurfleistung von Heiko überhaupt mit Hilfe der sozialen Bezugsnorm und nicht mit der individuellen Bezugsnorm, die im Inklusionskontext angesichts individueller Zielstellungen doch quasi auf der Hand liegt?

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Die Qualität der Teilnahme (körper)behinderter Schüler*innen am Sportunterricht hängt entscheidend von der Akzeptanz der Mitschüler*innen ab (Schoo, 2015, S. 13). Angesichts der Bedeutung der Lerngruppe sollte in persönlich relevanten Leistungssituationen vorsichtiger und sensibler agiert werden. So sollte die Zustimmung für reduzierte Leistungsanforderungen im Falle von Heiko nicht einfach bei allen Mitschüler*innen vorausgesetzt, sondern erst einmal zur Sprache gebracht werden.

Eine Verständigung über die Äquivalenz der Leistungen anbahnen

Wenn Leistungsanforderungen für einzelne Schüler*innen individuell angepasst werden, handelt es sich nicht um dieselben Leistungen, die von anderen Schüler*innen erbracht werden. Um weder einfach nur Akzeptanz einzufordern, noch an die (moralische) Einsicht zu appellieren („Ihr seht doch, dass es Heiko viel schwerer hat als Ihr!“), sollten die nicht-behinderten Schüler*innen die Ausgangssituation motorisch erfahren können: Sie können beispielsweise versuchen, aus dem Sitzen (auf einem kleinen Turnkasten) in den Korb zu werfen. Anschließend kann darüber entschieden werden, ob ein Ringtreffer aus dem Sitzen ebenso schwierig ist wie ein Korbtreffer mit dem Korbleger oder ob ein Umrechnungsfaktor von 2 : 1 angemessener ist (siehe Abbildung Zählmodus, S. 142).

Die soziale Bezugsnorm mit Bedacht wählen

Wird Leistung als eine normierte Leistung im Sport verstanden, werden anhand der sozialen Bezugsnorm schwächere Schüler*innen benachteiligt (Meier, Haut & Ruin, 2016). Deshalb wird für den Gemeinsamen Sportunterricht die individuelle Bezugsnorm empfohlen, da sie den wichtigen Vergleich mit eigenen Leistungen in den Mittelpunkt stellt und die eigene Leistung nicht vor dem Hintergrund der Leistungen anderer relativiert (Weichert, 2012, S. 259 f.).

Die ergebnisorientierte Bewertung mit einer verlaufsorientierten Bewertung ergänzen

Auch wenn die Sportlehrerin auf eine Fertigkeitsvermittlung abzielt, muss dies nicht zwingend ergebnisorientiert bewertet werden (Anzahl der Treffer). Sie könnte sich dabei auch an typischen Bewegungsmerkmalen orientieren und beispielsweise prüfen, ob und inwieweit die Schüler*innen in der Lage sind, wichtige Kriterien des Korblegers umzusetzen; bei Heiko in reduzierter Form (hellblau markiert – siehe Tabelle).

Bewegungsmerkmale Korbleger	Grad der Erfüllung		
	gut erkennbar	schwach erkennbar	nicht erkennbar
Beachtung der Schrittregele			
deutlicher einbeiniger Absprung mit Körperstreckung			
Übergabe des Balles in eine Hand			
Abklappen des Handgelenkes, wenn Ball am höchsten Punkt Richtung Korb geworfen wird			

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Längerfristig sollte es darum gehen, einen befriedigenden Umgang mit Heikos sportlichen Leistungen und eine angemessene Bewertungsform zu finden.

Aufklärung über Heikos Handicap

Insbesondere körperbehinderte Schüler*innen bemängeln in Befragungen, dass ihre Mitschüler*innen über ihre Behinderung nicht aufgeklärt worden sind. Diese wissen somit nicht, was sie für ein Handicap haben (Schoo, 2015, S. 12). Basis für eine wünschenswerte Anerkennung der Leistungen körperbehinderter Schüler*innen ist das Offenlegen der jeweiligen Beeinträchtigung (Singer, 2015, S. 55). Denn das Wissen und Verstehen um die jeweiligen Einschränkungen und Beeinträchtigungen kann eine Anerkennung von Leistung unterstützen ohne karitativen Beigeschmack.

Den Wunsch nach Anerkennung sportlicher Leistung befriedigen

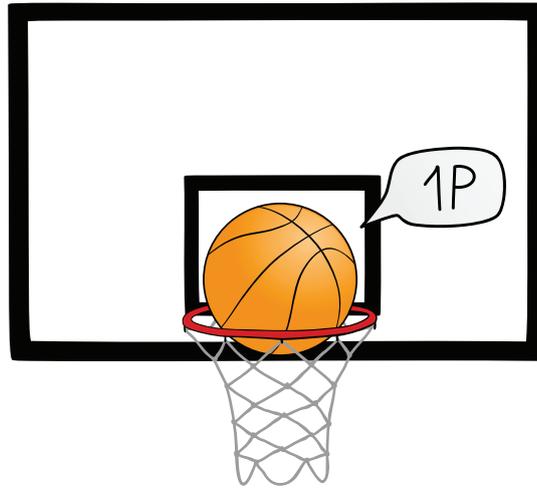
Welsche und Ritter (2013) und Schoo (2015) berichten in ihren Studien, dass die von ihnen

befragten körperbehinderten Schüler*innen den Wunsch nach Anerkennung ihrer motorischen Leistung und ihrer Anstrengung äußern. Sie wünschen sich, „dass die dann mal sehen, wie es im Rollstuhl ist (...) und was ich alles leisten muss“ (Welsche & Ritter, 2013, S. 45). Einen solchen Perspektivenwechsel können Sportarten bieten, die im Rollstuhl betrieben werden, wie Rollstuhlbasketball oder Rollstuhlhandball.

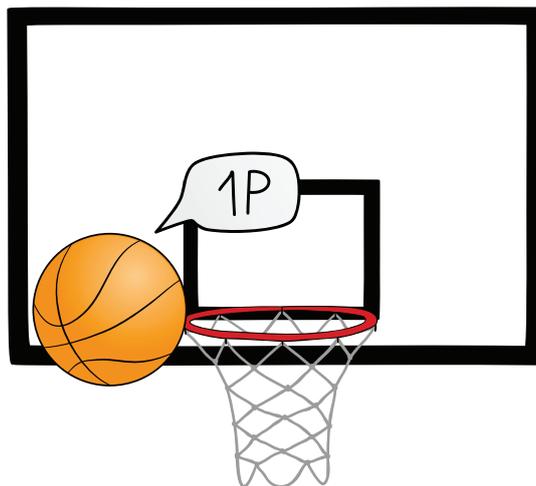
Allerdings stellen sich einem solchen Angebot im Schulsport hohe organisatorische Hürden in den Weg, die nur mit Hilfe von Kooperationen, z. B. mit einem Rollstuhlbasketballverein, gemeistert werden können. Außerdem sollte es sich dabei nur um ein „Schnupperangebot“ handeln, denn nichtbehinderte Schüler*innen haben wahrscheinlich kein längerfristiges Interesse daran, Rollstuhlbasketball zu spielen. Ziel sollte in jedem Falle sein, Leistungen im Sportunterricht anzuerkennen, die körperbehinderte Schüler*innen nicht trotz körperlicher Behinderung, sondern mit ihrer Behinderung erbringen!³⁰

30 In der Sportdidaktik findet man für dieses Vorgehen gegenläufige Positionen: Während die einen für eine „umgekehrte Integration“ (Nichtbehinderte agieren in Sportarten für Behinderte, z. B. Blindenfußball) plädieren, um die Schüler*innen erfahrungsgestützt zu sensibilisieren, kritisieren andere ein solches Vorgehen, bei dem Nichtbehinderte zu Behinderten gemacht werden (vgl. Wurzel, 2008, S. 133). Meines Erachtens kann ein solcher Perspektivenwechsel durchaus hilfreich für das gegenseitige Verständnis sein. Dies sollte aber kein durchgängiges Unterrichtsprinzip im Gemeinsamen Sportunterricht darstellen.

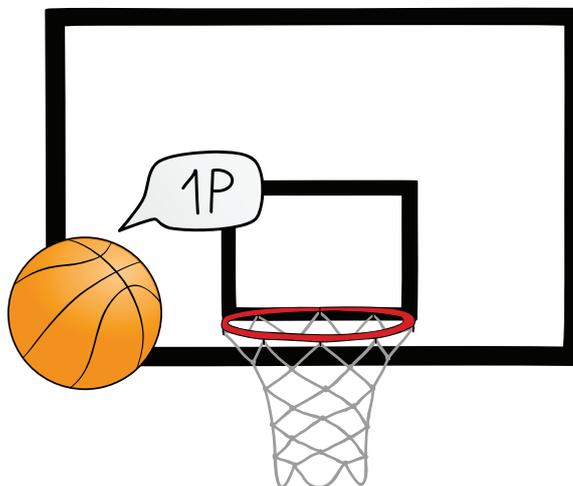
Zählmodus 1 - Korbtreffer



Zählmodus 2 - Ringtreffer



Zählmodus 3 - Brettstreffer



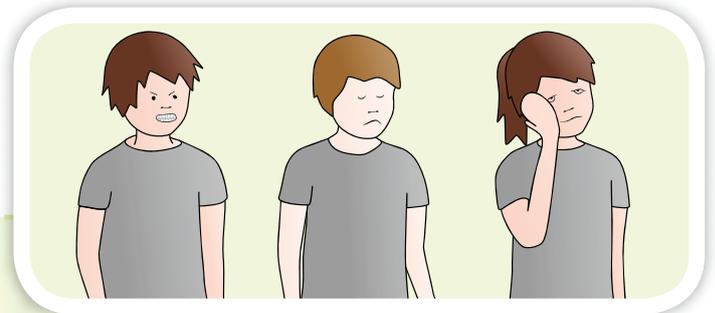


6 Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“

6.1 Basisinformationen und didaktische Hinweise zum Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“

Mit der Bezeichnung Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“ sind im schulischen Kontext jene Kinder und Jugendlichen gemeint, bei denen ein besonderer Förderbedarf im Bereich des sozialen Handelns und emotionalen Erlebens diagnostiziert wurde. Dieser umfasst bundesweit derzeit 81.675 Schüler*innen und stellt somit die drittgrößte Gruppe der Förderschüler*innen dar. Davon werden aktuell 42.990 Schüler*innen (52,6 %) inklusiv beschult (KMK, 2016).

Die betreffenden Schüler*innen zeigen Verhaltensweisen, die ein erfolgreiches Lernen, die Gesundheit und die (zukünftige) Entwicklung nachhaltig gefährden können und die einer besonderen pädagogischen, medizinischen, psychologischen bzw. therapeutischen Behandlung und Unterstützung bedürfen:



Konzentrationsprobleme

ADS/ADHS: innere Unstrukturiertheit, große motorische Unruhe ...

Hilfen: feste und klare Strukturen, anregungsarmes Umfeld, konsequentes Handeln, häufigere Auszeit, klare Arbeitsanweisungen und Kontrolle, wiederkehrende Übungen und Aufgaben; viel Platz einräumen; nur Material in der Sporthalle platzieren, das unmittelbar gebraucht wird, sonst droht Ablenkung; Ziele klären: „Heute werden wir ...“

Verhaltensprobleme

Ängstlichkeit, Unsicherheit, wenig Selbstvertrauen, Aggressivität, normverletzendes Verhalten, Leistungsverweigerung

Hilfen: Gespräche, Halt und Sicherheit durch klare Regeln, Abläufe und feste Strukturen vereinbaren, loben statt strafen!

Lernprobleme

Impulsives Verhalten, Abbruch bei Schwierigkeit, „Vergessen“ der Sportkleidung

Hilfen: Förderung und Loben der Stärken, Erfolgserlebnisse herausstellen, Gespräch und Bindung suchen.

Leistungsprobleme

Hilfen: Lernstrukturen einüben und festigen; erreichbare Ziele vorgeben (z. B. Arbeitsblatt halbieren, um Schüler*innen nicht zu entmutigen); Schüler*innen sollen Fehler und Schwierigkeiten offen zugestehen: „Das fällt mir heute schwer!“

Eine klare begriffliche Abgrenzung des als förderspezifisch eingeschätzten Verhaltensspektrums ist schwierig, da Symptomatik und Ursachen komplex und vielschichtig sind (Henneemann & Casale, 2016, S. 209). In der Regel basiert eine Verhaltensstörung auf einer Kombination aus biologischen, sozialen und psychologischen Risikofaktoren (S. 210).

Um die Betroffenen nicht zu stigmatisieren, werden wertneutrale Bezeichnungen verwendet. Die Rede ist beispielsweise von einem herausfordernden oder einem originellen Verhalten. Gegen eine solche Verharmlosung ernsthafter Problematiken argumentiert Stein (2011), da man seiner Auffassung nach Probleme keineswegs zum Verschwinden bringt, „indem man sie nicht bezeichnet“ (S. 324). Seinem Verständnis nach beschreibt Verhaltensauffälligkeit das sichtbare Phänomen, während Verhaltensstörung als Erklärung des besonderen Verhaltens dient und auf eine fehlende oder eingeschränkte emotionale Selbstkontrolle und Selbstregulation Bezug nimmt.

Prävalenz und Symptome

Verhaltensstörungen können durch organische Schädigungen, durch Krankheiten oder durch sozialisationsbedingte Erlebnisse und Erfahrungen in Familie und Peergroups hervorgerufen und gefestigt werden. Verhaltensstörungen markieren Auffälligkeiten und Abweichungen von einem kulturell zu erwartenden Verhaltensspektrums. Sie können zu einer gravierenden und dauerhaften Benachteiligung und Beeinträchtigung führen.

Je nach Form der psychischen Erkrankung, nach Geschlecht, Alter und abhängig vom sozialökonomischen Status ergeben sich für Kinder und Jugendliche unterschiedliche Verbreitungsdaten. Dabei scheinen internalisierende Formen, wie Ängstlichkeit und Depressivität, vermehrt Mädchen zu betreffen und externalisierende Formen, wie Aggressivität und Dissozialität, die Jungen (Ricking, 2017, S. 133 f.). Darüber hinaus können nach Myschker (2009, S. 55) zwei weitere Gruppen unterschieden werden: sozialunreife Kinder und Jugendliche (mit Konzentrations- und

Sprachschwächen) und sozialdelinquente Kinder und Jugendliche (mit niedriger Hemmschwelle und normabweichendem Verhalten).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass zwischen 10–25 % der Kinder und Jugendlichen psychische Symptome oder Auffälligkeiten zeigen (Stein, 2011, S. 325; Opp, 2010, S. 152). Folgt man der „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (KIGGS), können im Erhebungszeitraum 2009–2012 und damit ähnlich wie im Erhebungszeitraum 2003–2006, ca. 20 % der Kinder und Jugendlichen zwischen 3 und 17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zugeordnet werden. Etwa ein Viertel dieser Kinder und Jugendlichen ist an ADHS erkrankt. Besonders verbreitet im Kindes- und Jugendalter sind weiterhin Angststörungen mit ca. 10 % (Ihle & Esser, 2002).

Wurden im Jahr 1997 bundesweit 22.515 Schüler*innen in diesem Förderbereich beschult, hat sich die Anzahl für 2016 fast vervierfacht! In keinem anderen Förderschwerpunkt sind solche Steigerungsraten zu verzeichnen. Trotz Inklusion besuchen immer mehr Schüler*innen ein entsprechendes Förderzentrum (Stein, 2011, S. 326)!

Besondere Herausforderungen an schulische Inklusion

Angesichts der Anzahl sowie der möglichen Folgen und Nebenfolgen für die betroffenen Schüler*innen und deren Mitschüler*innen warnen nicht wenige Experten davor, den schulischen Umgang mit Schüler*innen dieses Förderschwerpunktes zu unterschätzen und die Einflussmöglichkeiten inklusiven Unterrichts auf das problematische Verhalten zu überschätzen (z. B. Ahrbeck, 2014; Ellinger & Stein, 2012; Stein, 2011). Es gilt nämlich als unwahrscheinlich, schulisch (separierend oder inklusiv) das bei den Schüler*innen in Stand zu setzen, was außerschulisch geschädigt worden ist (Ahrbeck, 2011, S. 101). Für eine schulische Inklusion werden deshalb nur Kinder und Jugendliche mit „milden Verhaltensauffälligkeiten“ (Stein, 2011, S. 334) als geeignet angesehen.

Um diese skeptische Haltung gegenüber den Versprechen schulischer Inklusion besser nachvollziehen zu können, bündelt die folgende Tabelle in Anlehnung an Ellinger und Stein (2012) Tendenzen nationaler und internationaler Forschung. Dabei geht es um systemvergleichende Effekte zwischen einer inklusiven Beschulung und der Beschulung in einem Förderzentrum.

Angesichts der noch dünnen empirischen Datenlage von Vergleichsstudien verbietet sich – nach Meinung der Autoren – eine wertende Aussage zur Überlegenheit eines bestimmten Settings. Sogenannte Klasseneffekte überlagern Systemeffekte. Deshalb macht es keinen Sinn, dem exklusiven Setting des Förderzentrums oder dem integrierenden Setting an Regelschulen mehr Relevanz und Bedeutung für den (schulischen) Erfolg beizumessen!³¹

Bereich	Tendenz der Befunde	Kommentar
Sozialverhalten	Es ergibt sich „ein leicht positives Bild inklusiver Beschulung“ (S. 92).	Abhängig sind diese Effekte von den spezifischen Fördermöglichkeiten an den Schulen sowie vom Grad der Behinderung.
Emotionalität	Bei inklusiver Beschulung ergibt sich eine leicht negative Tendenz in Abhängigkeit vom Alter und der Ausgangssymptomatik.	Dieser Bereich ist systemvergleichend kaum untersucht worden. Unterschiede im Erleben sind zwischen Schüler*innen mit externalisierenden und internalisierenden Problematiken zu erwarten.
Selbstkonzept	Sowohl ein separierendes als auch ein inklusives Setting können förderlich für das individuelle Selbstkonzept sein.	Stärker als systembezogene Unterschiede sind „Bezugsgruppeneffekte“: Eine geringe Akzeptanz eines Schülers/einer Schülerin in einer Lerngruppe (Klasse) kann eine Minderung des Selbstkonzeptes nach sich ziehen (S. 95).
schulische Leistungen	Bei inklusiver Beschulung lässt sich für lernschwache Schüler*innen eine positive Tendenz belegen, nicht aber für Verhaltensauffällige.	Für verhaltensproblematische Schüler*innen können sich bei inklusiver Beschulung auch negative Tendenzen ergeben, die im Zusammenhang mit der sozialen Position (Akzeptanz) dieser Schüler*innen in der Gruppe stehen, wobei Ursache und Wirkung noch unklar sind. ³²
Leistungsmotivation	Bei inklusiver Beschulung ergibt sich für verhaltensauffällige Schüler*innen eine negative Tendenz (Entwicklung).	Neben den Folgen einer ungünstigen sozialen Positionierung im Gruppenverband, spielen (de-)motivierendes Lehrerverhalten, suboptimale personelle Rahmenbedingungen (keine Doppelbesetzung) und überfordernde Unterrichtsgestaltungsmerkmale eine Rolle für die negative Entwicklungstendenz.

31 In einer aktuellen Studie zur Entwicklung von Klassenklima und Schulleistung (Leseleistung) im Bereich der Grundschule (19 Klassen mit und 17 Klassen ohne Einzelintegration) berichtet Textor (2015) über weniger gravierende Tendenzen sozialer Positionierungen von Schüler*innen dieses Förderschwerpunktes. Allerdings macht sie in diesem Zusammenhang auf ein bedenkliches, aber derzeit (noch) unterbelichtetes Phänomen aufmerksam: die Rücküberweisung inklusiv beschulter Schüler*innen an Förderschulen!

32 Angesprochen ist der bedeutsame Zusammenhang von schulischer Leistung, Förderbedarf und Akzeptanz. Nach Huber & Wilbert (2012) bleibt allerdings unklar, „ob erhöhter Förderbedarf und schlechte Schulleistungen zu sozialer Ausgrenzung führen oder schlechte Schulleistungen und erhöhter Förderbedarf eine Folge sozialer Ausgrenzung sind“ (zit. nach Ellinger & Stein, 2012, S. 96).

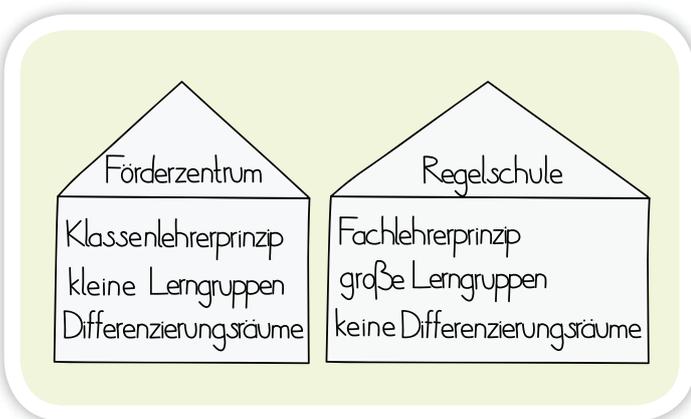
Bereich	Tendenz der Befunde	Kommentar
Soziale Akzeptanz	Bei inklusiver Beschulung verfügen Schüler*innen mit externalisierenden Problematiken über einen schlechten Sozial- und Sympathiestatus und erfahren von Mitschüler*innen und Lehrkräften (!) Ablehnung. ³³	Dieser Bereich ist breit erforscht: Erkennbar wird eine problematische Abwärtsspirale aus niedriger Schulleistung und niedrigem Sozialstatus (Ausgrenzung), die nur durch eine gezielte und „wirkungsvolle Leistungsförderung“ der betreffenden Schüler*innen gestoppt werden kann.
Wirkung auf Klassenklima	Bei inklusiver Beschulung zeigt sich eine (klare) negative Tendenz: Verhaltensauffällige Schüler*innen gelten in heterogen zusammengesetzten Gruppen als „soziale Verlierer“, die besonders von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind; dies gilt insbesondere für Schüler*innen mit aggressivem Verhalten.	Für das Klassenklima erscheint problematisch, dass verhaltensauffällige Schüler*innen aufgrund ihres besonderen Verhaltens und ihrer schwächeren schulischen Leistungen mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft benötigen und beanspruchen (Doppelbesetzung wichtig) und sie bei stark externalisierendem Verhalten sozial abgelehnt werden.
Wirkung auf Verhalten der Mitschüler*innen	Bei inklusiver Beschulung zeigen sich für die Mitschüler*innen von hyperaktiven und dissozialen Schüler*innen negative Folgen.	Dieser Bereich ist (noch) nicht breit beforscht. Neben dem Alter der Schüler*innen sind vor allem die zugrundeliegende Symptomatik und die Schwere der Verhaltensauffälligkeit bedeutsam.

Emotional und sozial förderbedürftige Schüler*innen stellen besondere Ansprüche an Schule und Unterricht: „Bei Kindern mit Verhaltensstörungen“, so Ahrbeck (2011, S. 100), „ist regelhaft davon auszugehen, dass sie ihre innere Problematik kraftvoll in Szene setzen. Sie teilen dem Gegenüber dadurch etwas von ihren inneren Nöten mit und erwarten darauf Antwort. Häufig fordern sie diese mit Macht heraus“ (S. 100). Förderschulen setzen deshalb auf das Klassenlehrerprinzip, kleine Lerngruppen und Differenzierungsräume. Inklusive Schulen haben in der Sekundarstufe – in der Regel – das Fachlehrerprinzip, große Lerngruppen und keine Differenzierungsräume bzw. kein Personal, das Schüler*innen in solchen Räumen beaufsichtigt und unterrichtet!

Im Krisenfall und bei eskalierenden Konflikten muss schnell und souverän gehandelt und entschieden werden. Nicht speziell ausgebildete Lehrkräfte und nicht speziell ausgerichtete Institutionen sind jedoch überfordert (Textor, 2015, S. 245). Um handlungsfähig zu bleiben, sollte jede Schule, in der emotionale und sozial förderbedürftige Schüler*innen unterrichtet werden, deshalb mit anderen Institutionen kooperieren. Denn die für die Unterrichtung und Erziehung notwendige, verlässliche wie kompetente Hilfe können nur jene (inklusive) Schulen leisten, die nicht allein, sondern präventiv-kooperativ in einem Netzwerk mit anderen Institutionen arbeiten (Stein, 2011, S. 327).

Als eine Art schulische „Basisstruktur“ wird international das Positive Behavior Support (positive Verhaltensunterstützung) angesehen, das auf einer engen Kopplung von Diagnose und Förderung beruht und auf gestuften Ebenen umgesetzt wird (Ricking, 2017, S. 136):

- I. inklusiver Unterricht
- II. Kleingruppenunterricht (zeitweilig mit Schüler*innen, die leichten bis mittleren Förderbedarf haben)

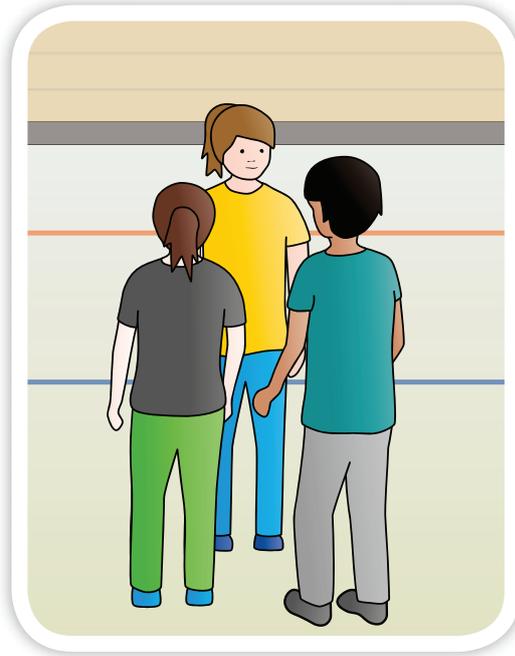


³³ Dass verhaltensauffällige Schüler*innen von Regellehrkräften abgelehnt werden, liegt vermutlich daran, dass Schüler*innen mit externalisierenden Problematiken öfter die „Ruhe und Ordnung im Unterricht“ stören und in der Regel kaum über „soziale Skills“ verfügen (Ellinger & Stein, 2012, S. 97). Lehrkräfte tendieren allerdings dazu, die soziale Integration von Schüler*innen mit Verhaltensproblematiken im Klassenverband (die Beziehungen zu anderen Schüler*innen) zu positiv zu sehen (de Monchy & Pijl, o. J.).

III. individualisierte Unterstützung (zeitweilige Intervention als Einzelunterricht oder Einzelmaßnahme mit Schüler*innen, die hohen Förderbedarf haben)

Nach Opp (2010) benötigen Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen grundlegende entwicklungsfördernde Erfahrungen, die eine beziehungs- und bindungsintensive Arbeit voraussetzen. Im schulischen Setting müssten beispielweise emotional befriedigende und stützende Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht werden; Schulen müssten verbindliche und orientierende soziale Ziele ansteuern und einfordern und sich stark machen für eine Einbindung der Schüler*innen in eine stärkende (Klassen-) Gemeinschaft (S. 155). Weiterhin wird ein möglichst respektvoller und nicht konkurrenzorientierter Umgang als förderlich angesehen (Stein, 2011).

Abschließend gilt es noch einmal zu betonen, dass Lehrkräfte, die inklusive Lerngruppen mit verhaltensgestörten Schüler*innen unterrichten, mit dem Aufbau und Ausbau, der Organisation und Pflege von Hilfenetzwerken überfordert sind. Was sonderpädagogische Lehr-



kräfte in Absprache und Kooperation mit anderen Lehr- und Pflegekräften sowie der Schulleitung leisten können, ist die Erstellung und Erprobung eines *Förderplans*. Darüber hinaus ist es sehr sinnvoll, über einen „*Notfallplan*“ zu verfügen, um im Fall eskalierender Konflikte oder gravierender unterrichtlicher Vorfälle Lehrkräfte wie Schüler*innen vor vermeidbaren Sicherheitsrisiken zu schützen.³⁴

Unterrichtsbezogene Empfehlungen

Für die unterrichtliche Arbeit mit verhaltensgestörten Schüler*innen liegen verschiedene Empfehlungen und Anregungen vor. Während sich in sonderpädagogischen Beiträgen die unterrichtlichen Anregungen auf die Möglichkeiten der Entwicklungsförderung und der

besseren (kontinuierlichen) Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht beziehen, dominieren für den Sportunterricht Empfehlungen für eine protektive (störungssensible) Unterrichtsgestaltung.

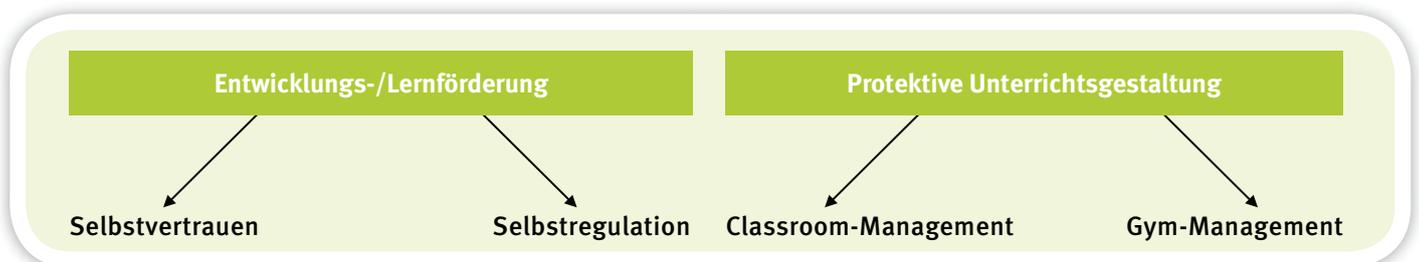
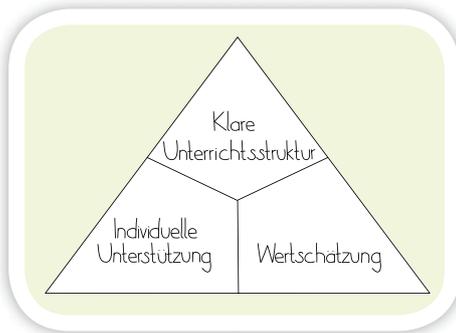


Abbildung 4: Übersicht über Empfehlungen zum Umgang mit verhaltensgestörten Schüler*innen

³⁴ Umfangsbedingt verweise ich an dieser Stelle auf die vorliegende Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung (2013), in der förderliche Maßnahmen für Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten praxisnah beschrieben werden. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit individuellen Förderzielen und dem aufwändigen Prozessmodell aus Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Begleiten.



Die folgenden Tipps zur Unterrichtsgestaltung finden sich in der Literatur immer wieder. Es ist eine Trias aus: klarer Unterrichtsstruktur, individueller Unterstützung

und Wertschätzung!

Unterricht klar strukturieren

- zeitliche, räumliche (z. B. Lernzonen), aufgabenbezogene Anforderungen und Vorgaben einführen und kontrollieren
- klare Verhaltenserwartungen äußern, einfordern und positiv verstärken
- klare Abläufe und Routinen in den Unterrichtsstunden beachten und einüben

Lernen individuell unterstützen

- individuell passende Lernstrategien vermitteln, um zukünftig Lernerfolge und Zufriedenheit zu bewirken

Wertschätzendes Lehrerverhalten zeigen

- als Lehrkraft ein konsequentes, positives und transparentes Verhalten kultivieren

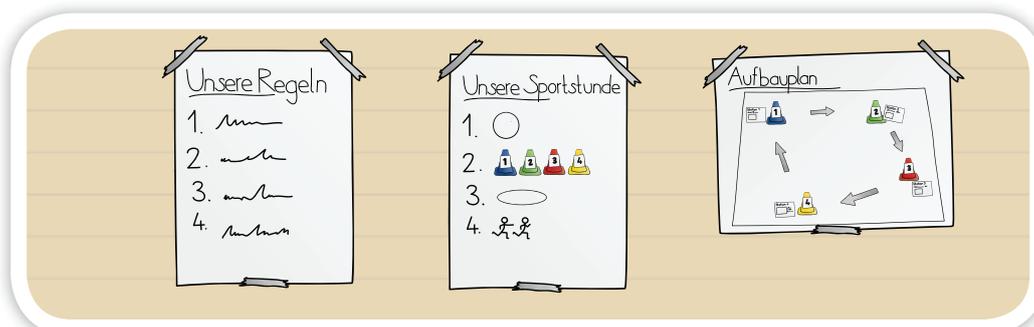
Bei näherer Betrachtung erweist es sich jedoch als äußerst schwierig, konkrete Empfehlungen zu geben. Dazu müssten die spezifischen Beeinträchtigungen oder Krankheitsbilder Berücksichtigung finden (z. B. Ängstlichkeit oder Aggression) und es müsste geklärt sein, ob die Problematik in einer defizitären sozialen und emotionalen Kompetenz zu suchen ist oder in der mangelnden Realisierung: Wird ein „gesolltes“ Verhalten nicht gewollt oder nicht gekonnt?

Gym-Management im Sportunterricht

Die besonderen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts hat vor allem Schwarz (2013; 2015; 2017) in seinen Vorschlägen zum Gym-Management berücksichtigt. Das Gym-Management ist gedacht und gemacht für Schüler*innen, die grundlegende sozial-emotionale Kompetenzen erst schrittweise erlernen müssen und die zum Teil erhebliche Probleme in der körperlichen wie kognitiven Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen haben. Schwarz (2017) empfiehlt bei der Unterrichtsplanung eine Reflexion der besonderen Anforderungen der bewegungsbezogenen Handlungsaktion mit Blick auf den Förderschwerpunkt sowie eine Orientierung am individuellen Entwicklungsstand der Schüler*innen, um problematische Überforderungen zu vermeiden (sozial-emotionale Differenzierung).

Auf der Basis verbindlicher Klassenregeln sollen sich die betreffenden Schüler*innen deshalb (in Absprache und Übereinkunft mit der begleitenden sonderpädagogischen Lehrkraft) eigene soziale Ziele setzen. Um diese Lernziele zu reflektieren, sollten individuelle Reflexionsgespräche vorstrukturiert werden (siehe MATERIAL 1 „Entwicklungsstern“, S. 156).

Potenzielle Konfliktsituationen lassen sich nach Schwarz (2015) vermeiden, wenn im Sportunterricht mit einer vorbereiteten Lernumgebung gearbeitet wird, in der beispielsweise Laufwege mit Pylonen oder Markierungspunkten gekennzeichnet werden. Präventiv können die folgenden Details bei der Stundendurchführung, in Anlehnung an Schwarz (2015), wirken:



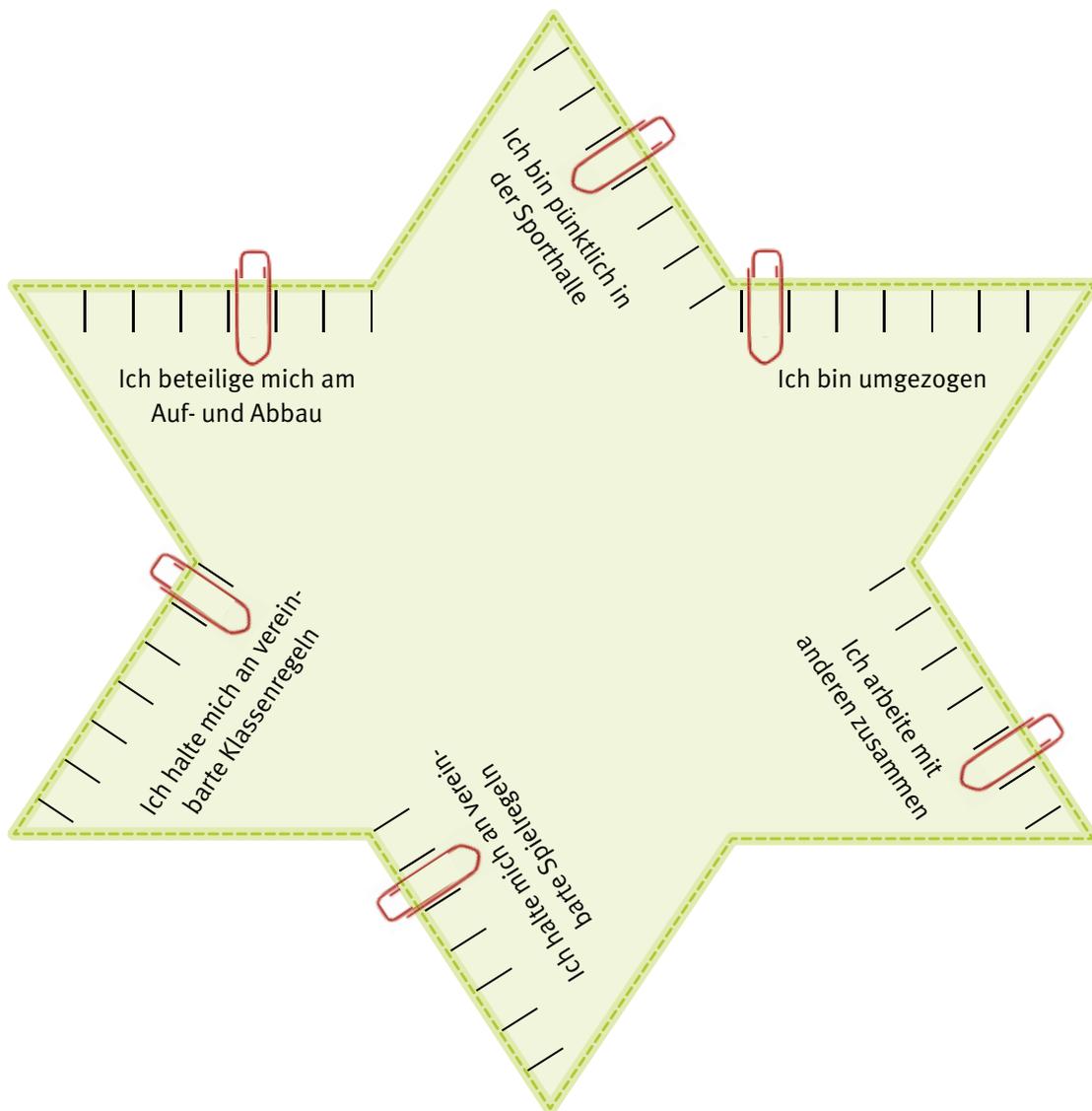
negatives/störendes Verhalten	Präventive Maßnahme
... vor der Sportstunde	
Konflikte in der Pause werden in die Umkleidekabine und in den Sportunterricht getragen	Schüler*innen vor dem Betreten der Sporthalle wertschätzend ansprechen und fragen, ob alles „ok“ ist und ob die Sportkleidung vorhanden ist
... in der Umkleidekabine	
Konflikte in der Umkleidekabine aufgrund räumlicher Enge, chaotischer Kleiderablage, Rangelerei mit Mitschülern oder Trödelei	Schüler*innen an drei Regeln erinnern: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ich ziehe mich schnell um! 2. Ich hänge meine Kleidung auf! 3. Ich kümmere mich um meine Sachen!
... zu Beginn der Sportunterrichtsstunde	
Ausbrechen aus dem Stundenrahmen	<ul style="list-style-type: none"> • den Ablauf der Stunden immer gleich gestalten • Transparenz erzeugen durch Wiederholung • Transparenz erzeugen durch Ablaufposter
... vor einem Gerätetransport oder einem Stationsaufbau	
„Sich-Drücken“ vor unattraktiven Tätigkeiten, Kontaktaufnahme und Konflikte mit anderen Teams, unerlaubter Aufenthalt im Geräteraum oder unerlaubtes Mitfahren auf dem Mattenwagen etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbauplakat • Aufbauterminale installieren (Job des „Vorarbeiters“ vergeben, auf den alle aus dem Arbeitsteam hören) • eine „Helferliste“ führen (abschließend eine Urkunde für die fleißigsten Helfer ausgeben)
... vor einem Bewegungsspiel oder einer Stationsarbeit	
Überschreiten von Regeln, konfliktbehaftetes Hin- und Herlaufen	<ul style="list-style-type: none"> • Regelplakat • sichtbare Markierung des Spielfeldes oder der Bewegungsstationen
... bei der Stationsarbeit	
Vordrängeln beim Anstehen und Warten	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Verhaltensziele festlegen oder daran erinnern: „Ich warte, bis ich an der Reihe bin“ • Pylone oder Turnmatten nutzen, um Wartepositionen zu markieren (auf jeder Matte befinden sich max. zwei Schüler*innen!)
... beim Umgang mit Körperkontakt	
körperliche Nähe nicht zulassen können	<ul style="list-style-type: none"> • tolerieren, wenn ein/e Schüler*in das nicht kann/will
... beim Bewegen im Bewegungsparcour	
weiträumiges, schnelles und zufälliges Hin- und Herrennen	<ul style="list-style-type: none"> • Bodenpfeile zeigen die Bewegungsrichtung an • auf Mattenbahnen darf schneller gelaufen werden • Pylonen trennen Laufkorridore
... beim Arbeiten im Sitzkreis	
keine Ordnung im Sitzkreis	<ul style="list-style-type: none"> • Tennisringe markieren z. B. die Sitzposition
Dazwischenreden	<ul style="list-style-type: none"> • wer ein Staffelholz hat, darf sprechen
themenfremde, abwertende Beiträge	<ul style="list-style-type: none"> • Missbilligung durch Blick • auf eine knappe und themenspezifische Reflexion achten
... mit individueller Unzufriedenheit umgehen	
motzen, sich verweigern	Mit einem Belohnungssystem arbeiten („token“), z. B. darf ein/e Schüler*in bei fünf Smileys für ein wünschenswertes Verhalten einen Spielwunsch äußern
... mit kollektiver Unzufriedenheit umgehen (siehe MATERIAL 2)	
Konflikt mit verschiedenen Schüler*innen	<ul style="list-style-type: none"> • ein konstruktives „Konfliktgespräch“ führen

MATERIAL 1: Entwicklungsstern (LS, 2013)



Idee:

Der Stern soll als Gesprächsgrundlage für das Arbeitsverhalten in der Klasse dienen. Jede Zacke des Sterns symbolisiert eine soziale Kompetenz. Die jeweiligen Kompetenzen können individuell festgelegt werden. Lehrkraft sowie Schülerin oder Schüler markieren vor dem Gespräch den Stand des Kompetenzerwerbs z. B. mit Hilfe einer farbigen Klammer.



MATERIAL 2: Kooperative Konfliktgespräche führen (Schwarz, 2013)



Idee:

Um Beleidigungen, Beschuldigungen, Abwertungen und andere verbale Angriffe zu vermeiden, die in der Lerngruppe immer weitere Konflikte generieren und die den ursprünglichen Konflikt auch nicht lösen, sollen die Schüler*innen lernen, auf konfrontative Sprachmuster zu verzichten und stattdessen kooperative Gespräche zu führen.

Ablauf & Organisation

- Bei drohendem oder beginnendem Konflikt eingreifen (spätestens bei erster Beleidigung)
- Einen Ort für Konfliktgespräch abseits des Konfliktgeschehens suchen/herstellen (Bänke und Tafel)
- Ziele benennen: keine verbalen Angriffe oder abwertende Äußerungen mehr!
 - Aufmerksamkeit nur auf das eigene Handeln richten!
- Gesprächsregeln auf Plakat/Tafel festlegen und vereinbaren:
 - Ich spreche ruhig und freundlich.
 - Ich spreche nur, wenn ich den Sprechball habe.
 - Ich höre zu, wenn jemand spricht.
 - Ich lasse den anderen ausreden.
 - Ich spreche nur für mich und beleidige dabei keinen anderen.
- Konfliktgespräch strukturieren
 - Phase 1: Was hat zum Streit/Problem/Konflikt geführt?
 - Phase 2: Was kann ich tun, damit das gemeinsame Tun besser gelingt?
- Aktives Absichern der Gesprächsregeln und sofortiges Eingreifen, wenn Schüler*in die Regeln verletzt oder missachtet
- Gesprächsergebnisse sichtbar (Plakat/Tafel) zu machen!

Wo liegt das Problem?

Ich ...

Wie helfe ich, das Problem zu lösen?

Ich ...

6.2 Drei Fallbeispiele aus dem Grundschulsportunterricht

6.2.1 „So lernt Niko das Schwimmen nicht!“

Dieser Fall berichtet von der Ohnmacht engagierter Lehrpersonen, einem Drittklässler (Niko) mit dem Förderbedarf „soziale und emotionale Entwicklung“ das Schwimmen beizubringen. Trotz intensiver Planung und differenzierender Unterrichtsgestaltung stößt das Lehrerteam an Grenzen: Niko entzieht sich ihren didaktischen Versuchen und Nikos Mutter unterstützt ihn dabei! Wie können Lehrerteams mit einem solchen Fall umgehen?

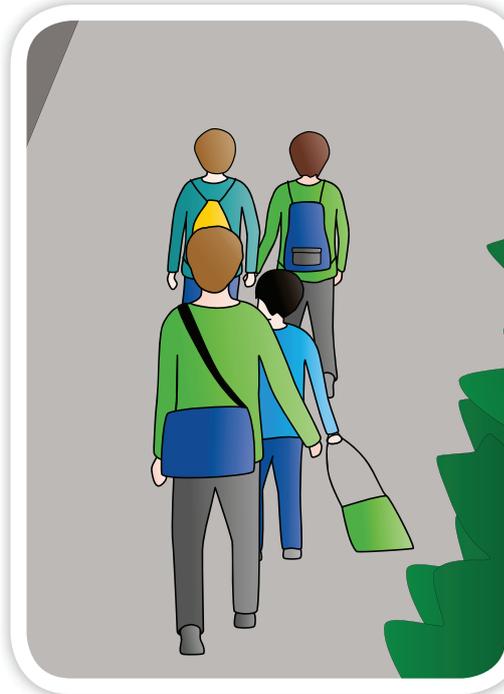
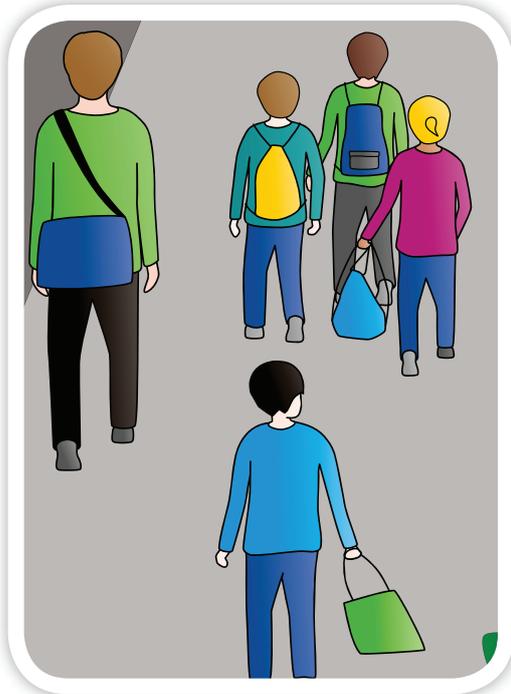


Die dritte Klasse, in der sich 26 Schüler*innen befinden, hat seit fast vier Monaten eine Doppelstunde Schwimmen. Niko konnte vor dem Schwimmunterricht nicht schwimmen und er kann es heute auch (noch) nicht. Niko hat trotz Erinnerungszettel und Vermerk im Hausaufgabenheft oftmals kein Handtuch, kein Shampoo und auch keine Badehose dabei. Dies wird ihm bei Bedarf zur Verfügung gestellt.

Neben Niko ist noch ein weiterer Schüler mit einem sozialen und emotionalen Förderbedarf in der Klasse. Drei weitere Schüler*innen

sind geistig behindert und zwei Schüler haben eine Autismus-Spektrum-Störung. Unterrichtet wird diese Klasse von einem multiprofessionellen Team, das neben der Sportlehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft (Schwerpunkt geistige Entwicklung), aus einer Schulbegleiterin sowie einer FSJ-lerin besteht. Dieses Team arbeitet – bis auf die wechselnde FSJ-Kraft – seit der ersten Klasse zusammen.

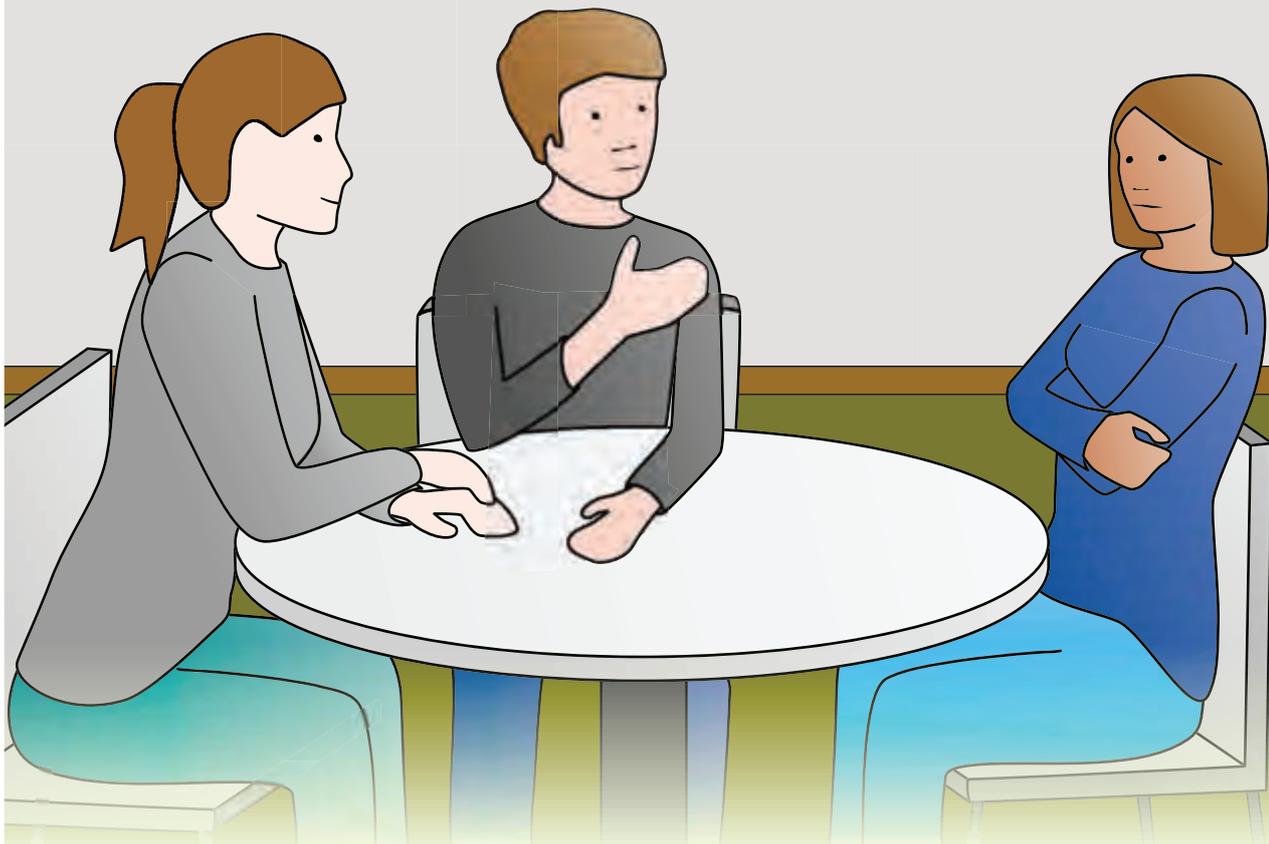
Der Sportlehrer kennt Niko gut. Er beobachtet folgendes Verhalten während des Schwimmunterrichts und reagiert darauf wie folgt:





- Niko trödelt auf dem Weg zum Schwimmbad und kommt immer sehr spät in die Schwimmstunde.
 - Die Schüler*innen laufen nun paarweise zum Schwimmbad; der Sportlehrer reiht sich ein und Niko geht entweder direkt vor oder hinter ihm zum Schwimmbad.
- Niko hat meistens keine Schwimmsachen dabei.
 - Der Sportlehrer stellt Niko Badehose und Handtuch zur Verfügung.
- Niko will sich nicht in der Sammelumkleide umziehen.
 - Da es deshalb wiederholt Probleme und Konflikte mit Mitschülern gab, zieht sich Niko in einer Einzelkabine um.
- Niko braucht sehr lange für das Umziehen, kommt deshalb recht spät und manchmal auch ungeduscht in die Schwimmhalle.
 - Der Sportlehrer vereinbart mit Niko ein „Spielchen“; Niko darf mit ihm zusammen in die Schwimmhalle gehen, wenn er nur eine Minute länger Zeit zum Umziehen braucht als der Sportlehrer.
- In der großen Gruppe agiert Niko zunächst sehr zurückhaltend (untypisch für ihn) und ängstlich. Nach den ersten gemeinsamen Wasserspielen erfolgt eine Aufteilung in eine Schwimmer- und eine Nichtschwimmergruppe. Niko ist einer von sieben Nichtschwimmern, die im kleinen Nichtschwimmerbecken unterrichtet werden. Mit ihm sind noch drei geistig behinderte Schüler*innen sowie drei nicht behinderte Schüler*innen in der Nichtschwimmergruppe.
 - Für diese Gruppe sind zwei Lehrpersonen verantwortlich. Der Sportlehrer ist eine der Lehrpersonen.
- Nach dieser Aufteilung wechselt Niko ziemlich schnell sein Verhalten. Er ist nicht mehr zurückhaltend, sondern beginnt wieder damit, andere Schüler*innen in seiner Gruppe zu provozieren.
 - Weil Absprachen und Abmachungen mit Niko in dieser Situation nicht fruchten, erfolgt eine erneute Aufteilung der Nichtschwimmergruppe in zwei Untergruppen und es gibt eine verstärkte individuelle Unterstützung für Niko.
- Die individuelle Begleitung mindert zumindest das Stören der anderen Gruppenmitglieder durch Niko. Nikos Ängstlichkeit vor dem Wasser bleibt davon unberührt. Er will anfänglich überhaupt kein Wasser im Gesicht spüren und braucht das Gefühl, jederzeit mit beiden Füßen auf dem Beckengrund stehen zu können.
 - Spritzspiele mit dem Sportlehrer mildern diese Angst etwas ab, Auftriebshilfen traut Niko jedoch nicht.
- Im weiteren Verlauf des Schwimmunterrichts zeigt Niko immer wieder großen Respekt vor dem Wasser.
 - Nur wenn der Sportlehrer kleine Schwimmspiele inszeniert, ist Niko sogar in der Lage, seinen Kopf kurzzeitig unter Wasser zu nehmen.

„So lernt Niko das Schwimmen nicht!“



„So lernt Niko das Schwimmen nicht!“

Nach den Erfahrungen mit Niko während der ersten Wochen des Schwimmunterrichts bitten die Lehrkräfte (Sportlehrer und Sonderpädagogin) die Mutter zu einem Gespräch in die Schule. Davor hatte es schon in anderen Zusammenhängen und zu verschiedenen Anlässen Gespräche gegeben. Die Lehrkräfte berichten zunächst über ihre Eindrücke im Schwimmunterricht, ohne dabei Nikos Verhalten zu bewerten oder die elterliche Verantwortung für die Schwimmkleidung in den Vordergrund zu stellen. Vielmehr schildern sie Nikos Verhalten, das den Schwimmunterricht

und das Schwimmen deutlich erschwert und nicht zu einer angestrebten Verbesserung seiner Schwimmfähigkeit führt. Die Mutter hört sich diese Ausführungen sichtbar unwillig an und erwidert dann brüsk, dass sie Niko das Schwimmen selbst in einem Badensee beibringen wolle. Sie halte vom schulischen Schwimmunterricht nicht viel und außerdem solle Niko nicht ins Schwimmerbecken, da er große Angst vor dem tiefen Becken habe. Auf eine weitere Diskussion lässt sich die Mutter nicht ein.



Didaktischer Kommentar

In diesem Fall kommen viele Aspekte zusammen, die den komplexen und komplizierten Umgang mit verhaltensschwierigen Schüler*innen im Sportunterricht ausmachen. Trotz der breiten Personaldecke und dem offensichtlichen Problembewusstsein, hat das Lehrerteam keinen gelingenden Zugang zu Niko gefunden und wählt deshalb den Weg, die Mutter mit einzubeziehen, um gemeinsam mit ihr Nikos Verhalten ein Stück weit zu verändern und zu verstehen.

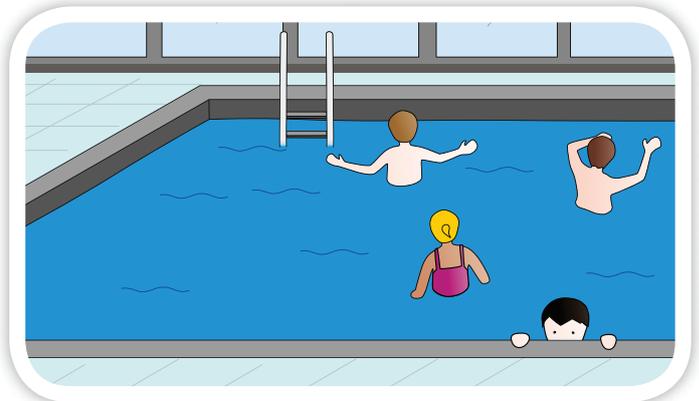
Anstatt eine Einigung über ein gemeinsames Vorgehen zu erzielen, erfahren die beiden Lehrkräfte, dass die Mutter ganz andere Ansichten vom schulischen Schwimmunterricht hat, als erwartet. Von ihrer Seite gibt es keine Unterstützung. Zudem nimmt die Mutter Niko weder die Angst vor dem Schwimmen, noch unterstützt sie die Absicht, Niko das Schwimmen nahezu bringen. Stattdessen verweist sie darauf, ihrem Sohn das Schwimmen selbst beizubringen.

Damit laufen die pädagogischen Absichten und Anstrengungen der Lehrkräfte ins Leere. Mit der Mutter gab es in der Folge zwar weitere Elterngespräche, weil das Team nicht lockergelassen hat – leider ohne Erfolg! Insoweit erweist sich die angestrebte Elternarbeit nicht als eine geeignete Lösung für den Umgang mit Niko im Schwimmunterricht. Die weiterführende Frage lautet somit, wie die Lehrkräfte auch ohne oder gegen den mütterlichen Willen im Schwimmunterricht mit Niko arbeiten können?

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Das grundlegende Problem, dass Niko seine Mutter als Modell für seine Aversion gegenüber dem Schwimmunterricht heranziehen kann, lässt sich nicht beseitigen. Dies zu wissen, kann aber dabei helfen, das Verhalten von Niko ein Stück weit besser zu verstehen. Seine Angst im Schwimmunterricht ist einerseits situationsspezifisch (Angst vor der Gefahr des Ertrinkens) und andererseits von Leistungsangst geprägt.

Niko ist ein leistungsängstliches Kind. Er hat eine geringe Frustrationstoleranz. Bei Niederlagen oder bei Misserfolgen beendet er abrupt seine Aktivitäten und Anstrengungen. Manchmal bricht er auch aus dem Unterrichtsgeschehen aus, indem er andere Schüler*innen stört, ärgert und provoziert. Diese Kombination aus Wasser- und Leistungsangst führt oftmals zu seinem verweigernden Verhalten: „Ängstliche Schüler haben große Schwierigkeiten, sich auf den Unterricht einzulassen, sich Prüfungs- und Leistungssituationen zu stellen, sich anzustrengen und ihr ‚wahres‘ Leistungspotenzial



abzurufen sowie mit unvorhersehbaren und gleichzeitig unkontrollierbaren Situationen umzugehen“ (Hartke & Vrban, 2015, S. 85 f.).

Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen, die pädagogische Arbeit mit Niko im Schwimmunterricht auf den Umgang mit seiner Ängstlichkeit zu konzentrieren.

- **Eine Beziehungsbrücke bauen**

Auch wenn es in vielen Situationen schwerfällt und man viele Enttäuschungen erleben muss, kann der Versuch hilfreich

sein, eine positive Beziehung zu Niko aufzubauen oder zu erhalten. Dies versucht der Sportlehrer dadurch, dass er Niko vor und im Schwimmunterricht anspricht und Vieles mit ihm zusammen durchführt. Ein freundlicher, bestimmter und konsequenter Ton und Umgang können dabei helfen, Niko eine verlässliche und positiv wahrgenommene Orientierung zu bieten. Nach Auskunft des Sportlehrers wirkte sich vor allem die Arbeit mit Körperkontakt positiv auf Niko aus. Er wurde beispielsweise vom Sportlehrer durch das Wasser geschoben und durfte sich am Lehrer festhalten.

- **Positive Emotionen als Ausgangspunkte wählen**

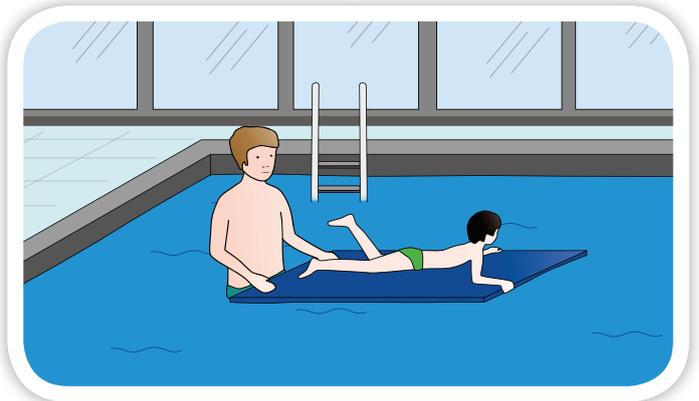
In einem von Niko als Bedrohung wahrgenommenen Umfeld ist es wichtig, den Umgang und den Unterricht möglichst an positiven Gefühlen und Erlebnissen anschließen zu lassen und Niko daran zu erinnern, was ihm gefallen und Freude gemacht hat. Um einen Anhaltspunkt dafür zu haben, sollte Niko am Ende einer Schwimmunterrichtsstunde dem Sportlehrer kurz mitteilen, was ihn in dieser Stunde besonders angesprochen hat.

- **Entängstigung durch Ablenkung**

Wenn Niko Angst hat, ist er gehemmt und kann sich nicht darauf einlassen, den Hinweisen und Anregungen des Sportlehrers zu folgen. Mit rationalen Formen der Entängstigung kann Niko wenig anfangen. Wenn es jedoch gelingt, Niko von seiner Wasserangst durch kleine Spiele im Wasser abzulenken, sollte dieser Weg weiterverfolgt werden. Mit folgenden Ideen könnte versucht werden, Nikos Angst spielerisch zu entkräften.

- **„Wasserspiele“ zu zweit**

- Sprünge ins Wasser (Sprung in die Arme der Lehrkraft)
- auf einer Badematte liegen, surfen und von der Badematte springen
- auf einer „Poolnoodle“ liegen und sich ziehen lassen, auf mehreren Poolnudeln



liegen und sich treiben lassen, auf einer Poolnoodle sitzen

- Zeichensprache unter Wasser
- von der Wasserrutsche rutschen
 - ohne dabei einen Eimer mit Wasser zu verschütten
 - ohne Hände
 - in verschiedenen Lagen

- **„Wasserspiele“ in der Kleingruppe**

- Ball über die Schnur
- über Badematten laufen
- Wasserball mit einem Luftballon
- im Kreis laufen und einen Strudel machen
- Wasser-Rugby: Einen Wasserball in einer Klappkiste am Beckenrand platzieren. Das Spritzen mit dem Wasser ist erlaubt, das Festhalten des Gegners nicht.

- **Leistungssituationen entschärfen**

Wir können nur vermuten, dass Niko eine bestimmte Situation im Schwimmunterricht als eine Leistungssituation wahrnimmt, obwohl diese vom Sportlehrer als eine Lernsituation angelegt worden war. Um diese Wahrnehmung zu korrigieren, helfen klare Verhaltenserwartungen und verständliche Lernziele. Damit Nikos Angst vor dem tiefen Wasser für ihn nicht handlungsleitend wird, muss Niko genau wissen, was von ihm im Laufe der Schwimmunterrichtsstunde erwartet wird. In diesem Zusammenhang sollte der Sportlehrer genau darauf achten, welche Handlungsaufforderungen und welche Handlungssituationen für Niko eine „Risikosituation“ darstellen (Hartke & Urban, 2015, S. 90), um diese dann behutsam zu entschärfen.

6.2.2 „Der Ahmet hat uns schon wieder den Reifen weggenommen!“

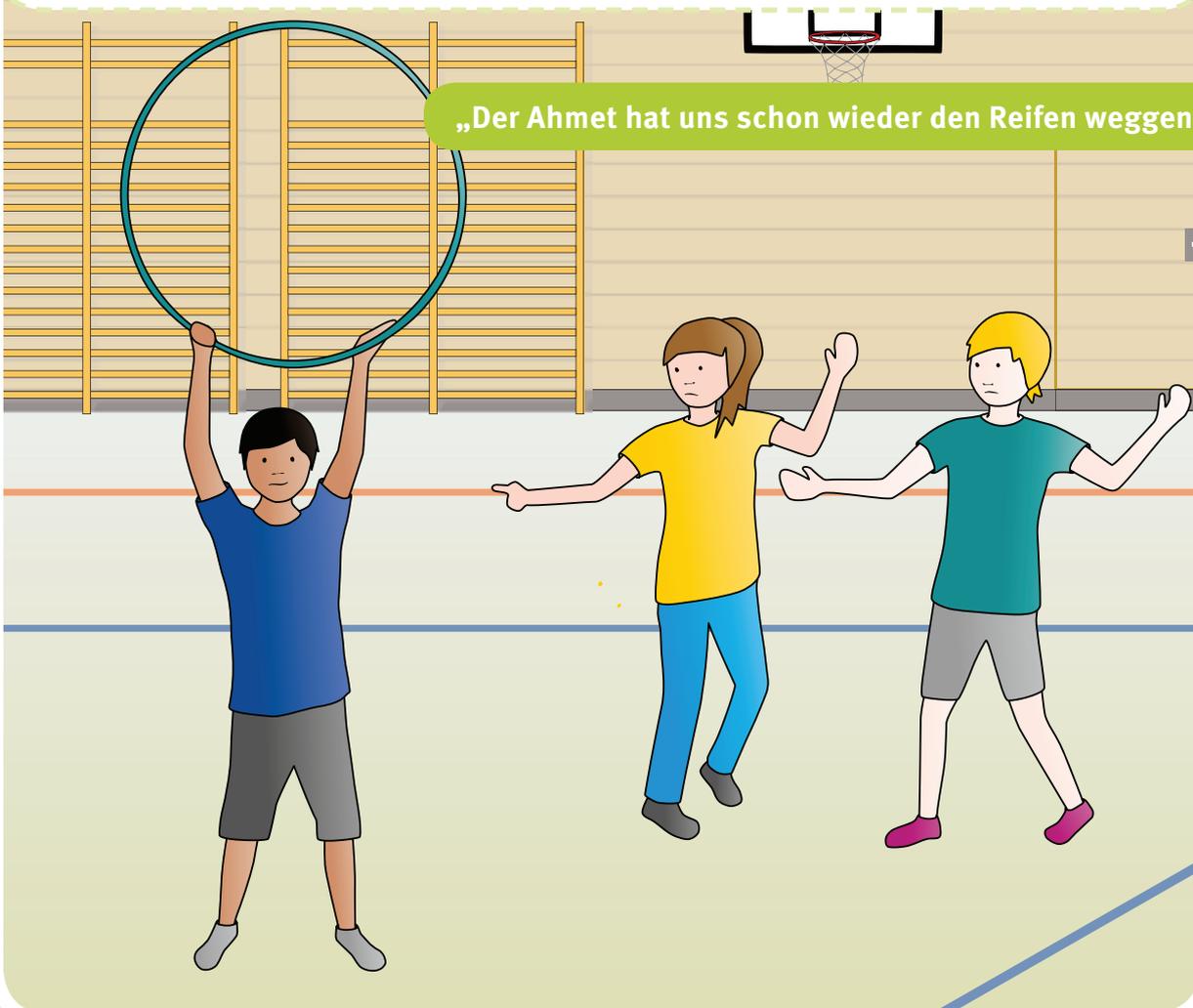
Dieser Fall behandelt die Frage, welche Regeln hilfreich sein können, um das Konflikt auslösende Verhalten eines schwierigen Schülers beim offenen Stundenbeginn zu ändern und damit den Bewegungsfreiraum für alle zu wahren?



Ahmet ist 10 Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Bei ihm wurde der Förderbedarf „soziale und emotionale Entwicklung“ diagnostiziert. Er nimmt gerne am Sportunterricht teil und zeigt sich motorisch begabt. Ahmet kann sich jedoch nur schwer an gemeinsame Regeln halten. Die Schüler*innen seiner Klasse kennen Ahmet und haben sich auf sein besonderes Verhalten eingestellt. Dennoch gibt es immer wieder – nicht nur im Sportunterricht – Konflikte und Streitigkeiten, in denen Ahmet eine Rolle spielt.

Die Klasse wird von einem multiprofessionellen Team unterrichtet, denn insgesamt besuchen sechs Schüler*innen mit Förderbedarf diese Klasse. Neben dem Klassenlehrer, der auch gleichzeitig Sportlehrer ist, arbeiten eine sonderpädagogische Lehrkraft (Schwerpunkt geistige Entwicklung), eine Schulbegleiterin sowie eine FSJ-lerin zusammen.

„Der Ahmet hat uns schon wieder den Reifen weggenommen!“





„Der Ahmet hat uns schon wieder den Reifen weggenommen!“

Zu Beginn jeder Sportstunde können sich die Schüler*innen die zur Verfügung gestellten Spiel- und Sportgeräte nehmen und sich damit ca. fünf Minuten beschäftigen. Der Sportlehrer wechselt dabei das Angebot: Mal liegen Gymnastikreifen oder Softbälle in verschiedenen Größen und Farben aus, mal können sich die Schüler*innen Sprungseile, Tennisringe oder Jongliertücher nehmen.

Damit das selbst zu organisierende Bewegen funktioniert, hat der Sportlehrer mit den Schüler*innen einige Regeln festgelegt. Beispielsweise soll kein/e Schüler*in ein Gerät die gesamte freie Bewegungszeit allein besitzen. Es heißt also nicht: „mein Ball“, sondern: „unser Ball“!

Ahmet, der sich meist sehr schnell umzieht, gerät in dieser Unterrichtsphase immer wieder in Streitsituationen mit anderen Schüler*innen. Es fällt auf, dass Ahmet unterschiedliche Schüler*innen in verschiedene Streitigkeiten verwickelt. Er wirft oder schießt Bälle weg,

will seinen Ball tauschen oder ungefragt mit-spielen.

Bisherige Absprachen, die der Sportlehrer in Unterstützung mit der Sonderschullehrerin mit Ahmet treffen, führen nur zu kurzfristigen Verbesserungen seines Verhaltens. Die meisten Schüler*innen sind im Umgang mit Ahmet sehr geduldig. Sie kennen ihn und lassen sich Einiges von ihm gefallen. Trotzdem provoziert er unterschiedlichste Schüler*innen so lange, bis es zu einem verbalen und manchmal auch zu einem tätlichen Konflikt kommt.

Heute stehen zwei Mädchen vor dem Sportlehrer, von denen eine weint. Sie hat sich wehgetan, als Ahmet ihr – unvermittelt – den Gymnastikreifen aus der Hand gerissen hat. Diese Szene hat der Sportlehrer nicht genau beobachtet. Er scheint über diesen Vorfall jedoch genervt zu sein, denn ohne weitere Aussprache soll Ahmet eine Auszeit auf der Bank nehmen. Damit ist Ahmet jedoch nicht einverstanden ...



Didaktischer Kommentar

Auch wenn der oben beschriebene Konflikt im beobachteten Unterricht keine nachhaltige Unterrichtsstörung nach sich zog, zeigt sich die Beziehung zwischen Ahmet und seinen Mitschüler*innen als belastet. Sie fühlen sich zunehmend von ihm gestört. Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Streitigkeiten zehren auch an den Nerven des Sportlehrers. Diese Reaktion ist nicht ungewöhnlich, denn verhaltenschwierige oder verhaltensauffällige Schüler*innen erzeugen bei Lehrkräften vermehrt abwehrende Handlungen und ablehnende Gefühle (Ellinger & Stein, 2012, S. 97; Hennemann & Casale, 2016, S. 211). Wie können die Beteiligten aus dieser emotionalen „Abwärtsspirale“ aussteigen?





Als besonders wichtig für die Unterstützung verhaltensauffälliger Schüler*innen hat sich ein positives Schul- und Klassenklima erwiesen, an dem auch Lehrpersonen einen großen Anteil haben (Stein, 2011). Beispielsweise sollten sich Lehrkräfte darum bemühen, Handlungssituationen aus den Augen verhaltensauffälliger Schüler*innen zu betrachten. Denn „Unterrichtsstörungen machen für Verursachende durchaus Sinn, da sie sich damit oftmals aus Situationen zu befreien versuchen, die sie überfordern oder in denen sie ihre Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt sehen“ (Schwarz, 2015, S. 165).

Wechseln wir die Perspektive, dann lässt sich festhalten, dass Ahmet oftmals das machen oder haben will, was andere Schüler*innen gerade tun, weil die in seinen Augen dabei Freude oder Spaß haben und er – offensichtlich – nicht. Dabei geht er impulsiv und unsozial (egoistisch) vor. Er will sein unstetes Lustbedürfnis sofort befriedigen und weder warten noch fragen.

Empfehlungen zum Umgang in dieser Unterrichtssituation

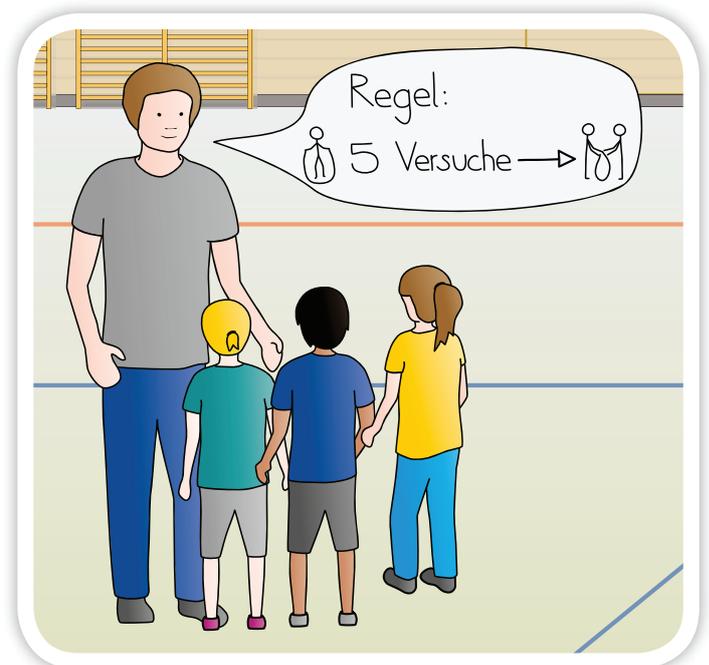
Ein erster Schritt sollte ein gemeinsames Gespräch mit den beteiligten Schüler*innen sein, in dem klar gemacht wird, dass sich auch Ahmet an die Regeln halten muss. Er hat nicht das Recht, sich immer das zu nehmen, was er gerade will und anderen Schüler*innen weh zu tun! Nach einer Entschuldigung werden diese Regeln noch einmal besprochen und verkürzt:

- Die Reifen werden alle zwei Minuten weitergegeben!
- Beim Seilspringen hat jede/r Schüler*in fünf Versuche, dann wird getauscht!

Ein zweiter Schritt ist ein Einzelgespräch mit Ahmet. Ausgangspunkt ist die umgedeutete Konfliktsituation. Der Sportlehrer versteht Ahmets Handlung dabei als ein Signal: „Ich komme mit der freien Partner- und Bewegungswahl nicht zurecht – es gibt zu viele Optionen und zu wenig Struktur für mich! Ich brauche (mehr) Ordnung und eine (klare) Richtung!“

- Ordnung und Struktur könnten Ahmet wie folgt gegeben werden: Ahmet bewegt sich nicht in der gesamten Halle, sondern ihm wird eine mit Pylonen markierte Bewegungszone zur Verfügung gestellt. Diese Zone darf von anderen Schüler*innen betreten und genutzt werden, Ahmet darf diese aber nicht einfach verlassen.

- Zu Beginn der freien Bewegungszeit darf sich Ahmet einen Reifen etc. aus dem Angebot aussuchen oder ein Material wird ihm vom Sportlehrer, verbunden mit einer konkreten Aufforderung oder Aufgabe, ausgehändigt. („Probier‘ mal, ob Du den Ball fünfmal mit der linken und dann mit der rechten Hand prellen kannst“.) Damit tritt der Sportlehrer in ein Betreuungsverhältnis, dies ist aber zeitlich eng begrenzt und könnte auch von der Schulbegleitung übernommen werden.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Ein störungsfreier Sportunterricht lässt sich nicht vorplanen, aber es können störungssensible Situationen antizipiert werden. Eine gute Möglichkeit bietet die von Schwarz (2015) empfohlene Strukturierung der Lernumgebung. Die Lernumgebung (z. B. Zonierung) wird zudem kombiniert mit klaren und konsequenten „Spielregeln“, an denen sich die Handlungen der Beteiligten orientieren. Ein solcher Plan kann helfen, als Lehrkraft die Kontrolle in emotional dichten und belastenden Konfliktsituationen nicht zu verlieren.

- Vor der Sportunterrichtsstunde ist ein kurzes Gespräch mit Ahmet wichtig, in dem der Sportlehrer unbelastet mit Ahmet in Kontakt tritt und ihn an gemeinsame Regeln erinnert. Auch kann der Sportlehrer Ahmet in Aussicht stellen, dass dieser nach einem konfliktfreien Bewegungseinstieg einen Wunsch für das Stundeneröffnungsspiel äußern darf (als Unterstützung und Belohnung). Auf ein Spiel um Sieg und Niederlage zum Stundenende sollte verzichtet werden, da Ahmet und andere Schüler ihre Emotionen mit in die Kabine oder in die Pause nehmen könnten!
- Außerdem wäre es vorteilhaft, wenn zwischen dem Sportlehrer und Ahmet klare Absprachen erfolgen würden. In Anlehnung an Schwarz (2015, S. 173) könnte versucht werden, in fünf Schritten störendes Fehlverhalten zu sanktionieren und Ahmet die Chance zu eröffnen, wieder in die Stunde einzusteigen. Die Staffelung erfolgt in Analogie zu bekannten Symbolen und Sanktionsniveaus aus dem Bereich der Sportspiele:

1. Eine mündliche Ermahnung erfolgt bei erstmaligem Stören, bei dem andere Schüler*innen nicht gravierend verletzt, beschimpft, beleidigt oder bedroht werden: „Bitte lass‘ die anderen Schüler*innen in Ruhe. Wenn Dir das heute schwerfällt, geh‘ bitte kurz mit mir zur Bank“.
2. Eine „gelbe Karte“ erfolgt bei wiederholtem Stören oder einem weiteren Regelverstoß und bedeutet eine dreiminütige Auszeit auf der Bank am Rand.
3. Eine „gelb-rote Karte“ bestraft ein erneutes Stören mit einer zehnminütigen Auszeit auf der Bank.
4. Eine „rote Karte“ gibt es für einen gravierenden Regelverstoß oder für ein erneutes Fehlverhalten und bedeutet in der Konsequenz eine Auszeit für den Rest der Sportstunde auf einer Bank am Rand der Halle.
5. Werden andere Schüler*innen oder die Sportlehrkraft massiv bedroht oder beleidigt, wird die rote Karte zweimal gezeigt; dies bedeutet für Ahmet das Verlassen der Halle und den sofortigen Ausschluss für den Rest der Sportstunde. Ahmet wird in diesem Falle von einer anderen Lehrkraft oder Schulbegleitung abgeholt.

6.2.3 „Aua, der Terence hat mir wehgetan!“

Dieser Fall thematisiert das problematische Erleben und den schwierigen Umgang mit Sieg und Niederlage bei wettkampforientierten Bewegungsaktivitäten aus der Perspektive eines Schülers mit sozialem und emotionalem Förderbedarf.

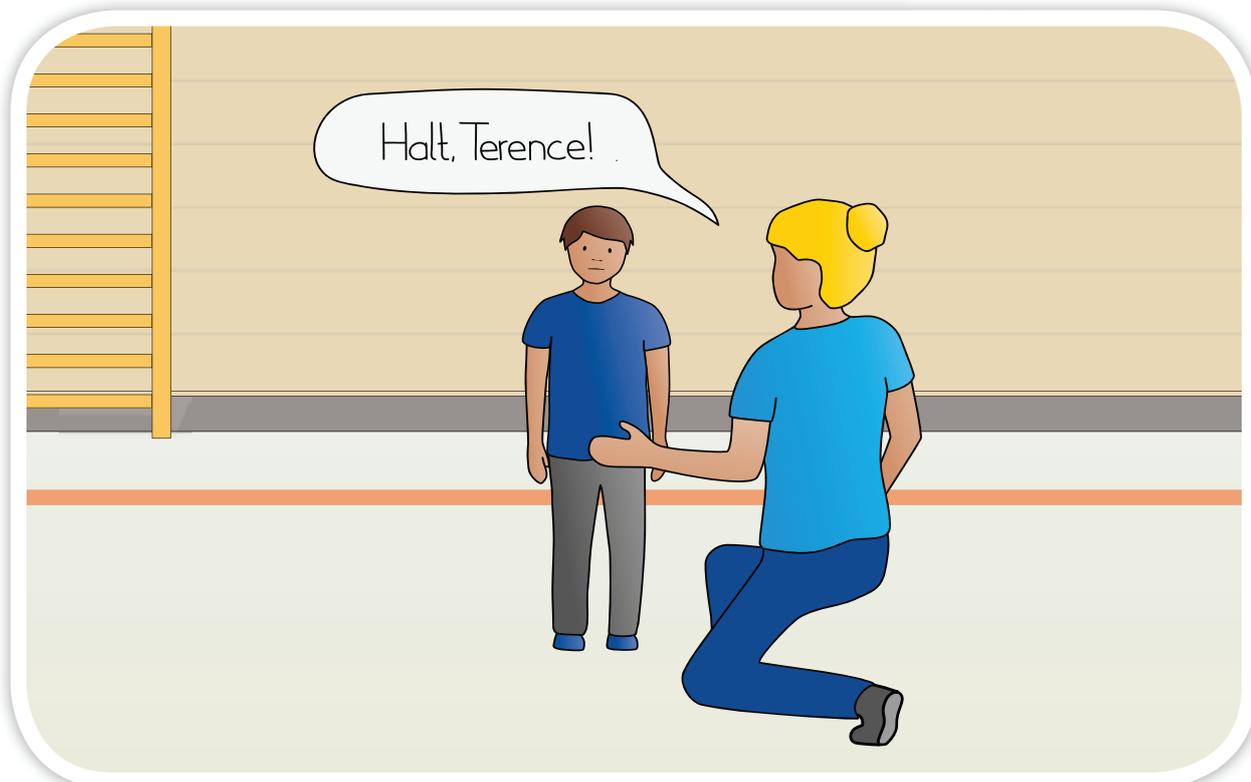
Da die Sportlehrerin nicht auf die Durchführung kompetitiver Spiele im Sportunterricht verzichten will, stellt sich die Frage nach der angemessenen Vermittlung. Empfohlen wird dazu eine sensible Thematisierung kooperativer und konkurrenzorientierter Bewegungsspiele.

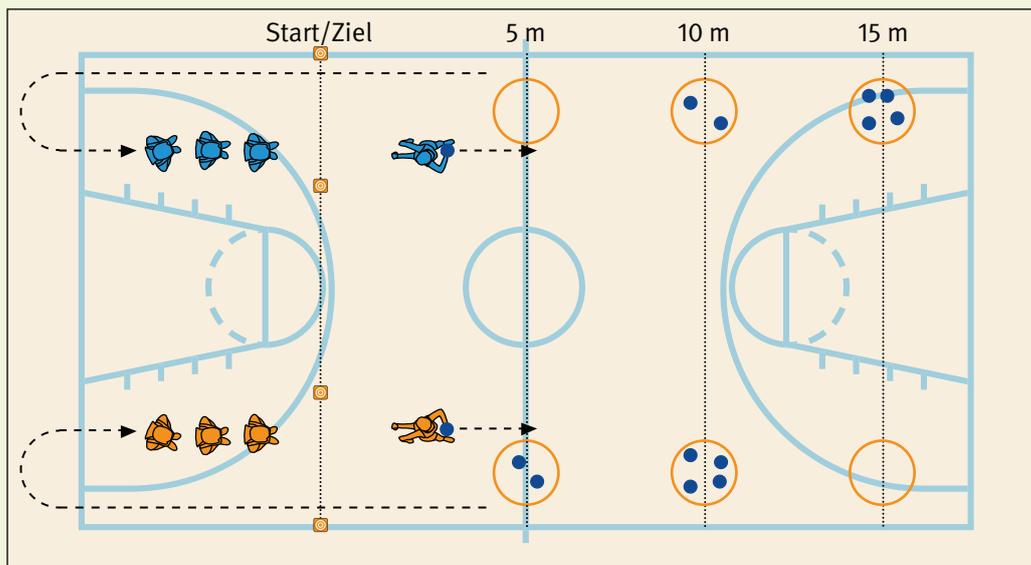


Terence ist Erstklässler. Der Sportunterricht findet in einer altersgemischten Klasse zusammen mit Schüler*innen einer zweiten Klasse statt. Terence ist ein impulsiver Schüler, der seit Schuljahresbeginn wiederholt in kleinere, aber auch handfeste Konflikte mit einigen Mitschüler*innen geraten ist. Die meisten Mitschüler*innen lassen ihn deshalb weitestgehend in Ruhe. Aber zwischen einem Zweitklässler, David, und Terence hat sich ein Spannungsverhältnis entwickelt, das vor allem von David ausgeht und ausgenutzt wird. David stichelt und reizt Terence mitunter

so lange, bis Terence sich nicht mehr kontrollieren kann.

Gespräche mit den beiden, die von der Klassenlehrerin in der Vergangenheit geführt worden sind, haben bislang keine nachhaltige Wirkung. David kann sich sprachlich gegenüber der Klassenlehrerin gut behaupten, während Terence über deutlich geringere kommunikative und soziale Fähigkeiten verfügt und oftmals nicht bemerkt, dass er von David instrumentalisiert wird.





„Aua, der Terence hat mir wehgetan!“

In der heutigen Sportunterrichtsstunde soll das „geschickte Laufen“ in Verbindung mit zwei Laufstaffeln vertieft werden. Die Schüler*innen sollen lernen, ihre Laufgeschwindigkeit den Umgebungsbedingungen anzupassen und situativ zu verändern. Dazu hat die Sportlehrerin nach einem kleinen Lauf-ABC verschiedene Laufstaffeln geplant, u. a. die Balltransportstaffel.

Ziel der Mannschaften ist es, eine vorgegebene Anzahl von Bällen (Tennisbälle) in drei entfernt liegende Gymnastikreifen zu transportieren. Jede/r Läufer*in darf jeweils nur einen Ball pro Lauf ablegen und in allen Reifen soll abschließend die gleiche Anzahl an Bällen liegen (bei insgesamt 12 Bällen 4 Bälle pro Reifen):

Nachdem die Sportlehrerin den Schüler*innen die Staffel vorgestellt und der Aufbau erledigt worden ist, erfolgen die Mannschaftseinteilung und die Zuweisung zu den Startplätzen. Die Sportlehrerin sorgt dafür, dass Terence nicht mit David in einer Mannschaft ist und die Staffelstationen der beiden möglichst weit entfernt voneinander sind. Bevor der Start erfolgt, betont die Sportlehrerin noch einmal, dass es noch nicht um das Gewinnen und Verlieren geht: „Es geht noch nicht darum, wer zuerst fertig ist – wir spielen ohne Gewinner!“

Terence sitzt in seiner Mannschaft an der ersten Startposition und wartet voller Energie auf das Startsignal. Andere Schüler*innen aus seiner Mannschaft nehmen den Wettkampf weniger ernst und lassen sich beim Laufen und Ballablegen deutlich mehr Zeit. Mitten im dritten Lauf stoppt Terence plötzlich und bahnt sich seinen Weg durch die anderen Läufer*innen zu David, der seine Arme hochgerissen hat und laut ruft: „Sieg, Sieg, wir haben gewonnen!“

Die Sportlehrerin kann Terence gerade noch rechtzeitig stoppen. Sie spricht auf ihn ein und begleitet ihn zurück zu seiner Mannschaft. Auf dem Weg nimmt Terence kurz einen jubelnden Jungen aus einer anderen Mannschaft in den Schwitzkasten und stapft sichtbar unzufrieden neben der Lehrerin her. Als sich die Sportlehrerin wieder der Gruppe zuwendet, würgt Terence die unbeteiligte Mira, die sofort schreit und weint. Die Sportlehrerin eilt zurück, nimmt Terence am Arm und setzt ihn nach draußen auf die Bank. Dort bleibt Terence aber nicht sitzen, sondern stampft mit den Füßen, hebt die Langbank an einem Ende hoch und lässt sie krachend auf den Boden fallen ...



Didaktischer Kommentar

Solche und ähnliche „Ausraster“ dürften allen Grundschulsportlehrkräften aus dem Alltag des Sportunterrichts und des Fachunterrichts bekannt sein, die mit Schüler*innen des Förderschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung arbeiten. Obwohl die Sportlehrerin um das problematische Verhältnis zwischen David und Terence weiß und obgleich ihr die Verhaltensauffälligkeiten von Terence bekannt sind, gelingt es ihr in dieser Unterrichtssituation nicht, das Verhalten der beiden Schüler zu kontrollieren. Vordergründig geht es dabei um den schwierigen Umgang mit Sieg und Niederlage im Sportunterricht (Reimann-Pöhlson, 2019), hintergründig um das präventive Abfedern gesundheitsgefährdenden Schülerverhaltens.

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Terence ist der Klassenlehrerin in den Unterrichtsstunden vor dem Sportunterricht schon mehrfach aufgefallen und von ihr ermahnt worden. Er hat heute „einen schlechten Tag“. Bislang ließ sich Terence durch Zuwendung und Aufmerksamkeit der Klassenlehrerin beruhigen. Der Sportunterricht wird aber nicht von ihr, sondern von einer Sportlehrerin gehalten, die im Vorfeld von der Klassenlehrerin über Terence schwieriges Verhalten am Vormittag informiert worden ist. Im Sportunterricht ist die Klassenlehrerin nicht anwesend.

Wie mir die Klassenlehrerin anschließend berichtet, hat sie im Tagesverlauf zwar mehrfach bemerkt, dass die Konflikte mit Terence zunehmen und dass dieser auf Ermahnungen

nicht mit den gewünschten Verhaltensänderungen reagiert. Deshalb habe sie daran gedacht, Terence nicht am Sportunterricht teilnehmen zu lassen. Sie habe aber davon abgesehen, da sich Terence sehr gerne bewegt. An der Schule gibt es zudem die Regel, dass Schüler*innen, die mehrfach grob gegen unterrichtliche Regeln verstoßen, von ihren Eltern abgeholt werden müssen. Davon hat die Klassenlehrerin angesichts der sehr schwierigen familiären Verhältnisse von Terence abgesehen. Die Sportlehrerin, die aktuell den Sportunterricht leitet, kennt die Lerngruppe und Terence von Schuljahresbeginn an, hat aber noch nicht das Handlungsrepertoire im Umgang mit Terence wie die sehr erfahrene Klassenlehrerin.

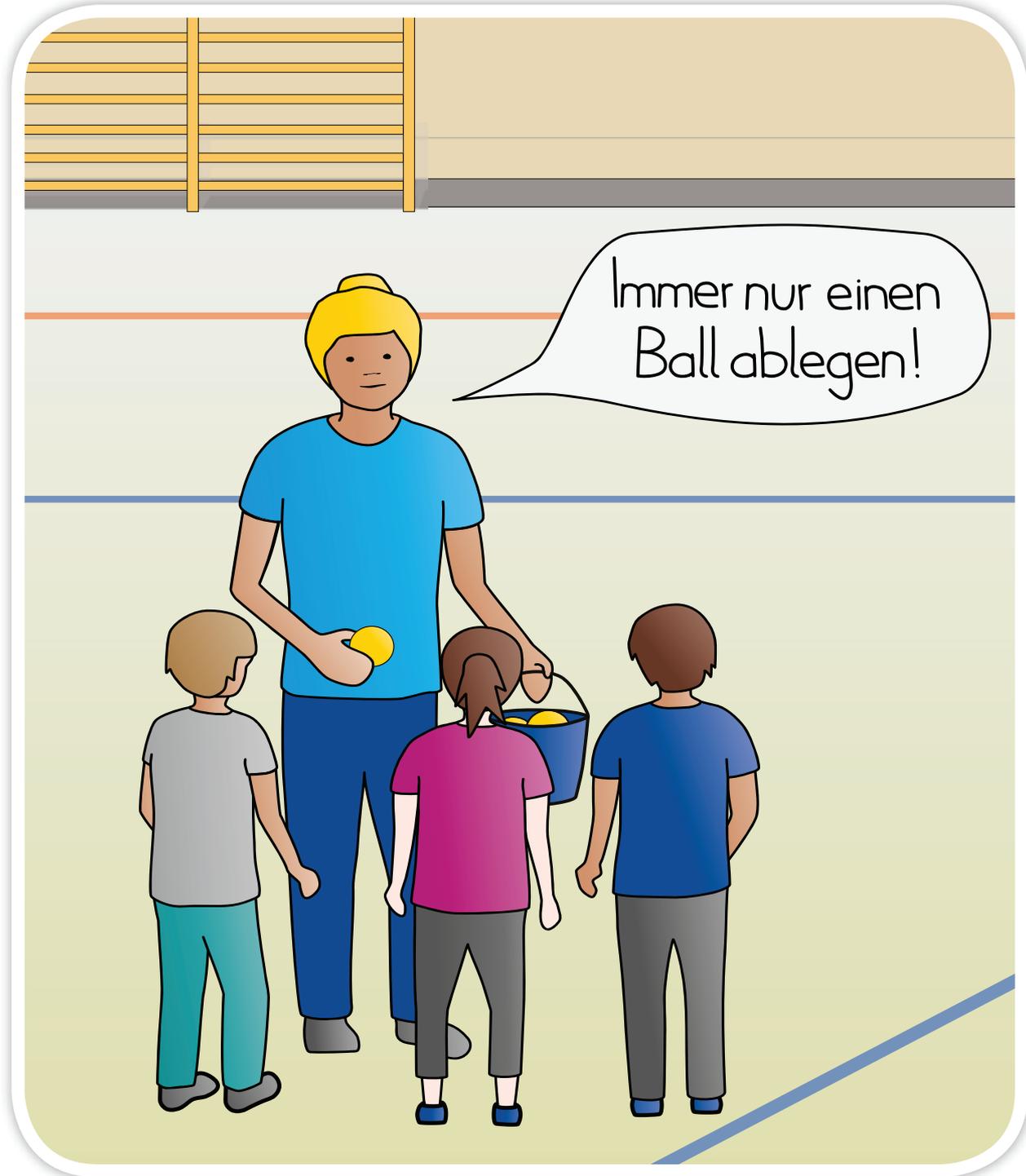
In meinen Augen hat die Sportlehrerin schon Vieles bedacht, vielleicht gibt es aber noch Handlungsalternativen:

1. Die Sportlehrerin hat im Sinne der Konfliktprophylaxe die Mannschaften der Laufstaffeln selbst bestimmt, um damit unliebsamen Personenkonstellationen vorzubeugen. Zudem hat sie die beiden „Streithähne“ (Terence und David) in die Mannschaften 1 und 5 eingeteilt, sodass diese räumlich weit voneinander entfernt agieren. Das sind in meinen Augen hilfreiche organisatorische Entscheidungen, die möglicherweise noch durch eine aktive Unterstützung der Lehrkraft (z. B. aktives Wahrnehmen und Spiegeln der Laufbereitschaft von Terence) verstärkt werden könnten.
2. Mir ist bei der Beobachtung der Unterrichtsstunde besonders aufgefallen, dass die Schüler*innen mit dem Gewinnenwollen unterschiedlich umgegangen sind. Einige Schüler*innen haben sich sichtbar herausgefordert gefühlt und angestrengt, ihren Ball möglichst schnell in einen Reifen zu legen, während andere deutlich langsamer liefen oder ihren Ball behutsam ablegten. Andere wiederum warfen ihren Ball unvorsichtig in den Reifen, sodass dieser wieder herausprang und wiedergeholt werden musste. Offensichtlich haben die Schüler*innen die an sie gestellten Handlungsanforderungen unterschied-

lich interpretiert.

Die Sportlehrerin hat sich vor der Laufstaffel zwar noch einmal darüber informiert, dass es ihr (!) nicht um das Gewinnen und Verlieren geht, aber sie hat sich nicht vergewissert, ob die Schüler*innen diese Intention teilen. Sie hätte klären können, ob und inwieweit die Schüler*innen den Start zur Laufstaffel auch als Probedurchgang wahrnehmen. Dazu hätte die Sportlehrerin meiner Meinung nach stärker betonen können, dass es darum geht, eine neue Laufstaffel kennenzulernen und zu erproben, wobei sie besonders auf das regelkonforme Freischlagen des nächsten Läufers oder der nächsten Läuferin achten sollte.

3. Die Sportlehrerin hat die Regeln der Laufstaffel angesprochen und ausführlich geklärt. Doch wer Regeln einführt, sollte auch die Einhaltung der Regeln im Blick haben. Die Sportlehrerin hat meiner Beobachtung nach die Schüler*innen zu wenig kontrolliert. Beispielsweise haben zwei Schüler*innen aus Davids Mannschaft einfach zwei Bälle auf einmal transportiert. Unterbleiben aber Regelkontrolle und Sanktion regelüberschreitenden Handelns, verselbstständigen sich unfaire Verhaltensweisen schnell. Dann sind oftmals diejenigen die „Benachteiligten“, die sich konsequent an abgesprochene Regeln halten. Nicht regelkonformes Handeln in kompetitiven Kontexten sollte unbedingt reguliert werden, um das Kopieren unfairen Handelns von anderen Schüler*innen zu verhindern.



Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Der angemessene Umgang mit Sieg und Niederlage in Sport und Spiel ist ein großes erzieherisches Ziel im Sportunterricht. Es handelt sich dabei um eine langfristig anzubahnde und störanfällige individuelle Entwicklungsaufgabe. Um die schwierige Ausgangsposition von Terence und anderen Schüler*innen im Blick zu behalten, ist es aus meiner Sicht wichtig, dass die Sportlehrerin die sozialen

und emotionalen Anforderungen der Laufstaffeln und Laufspiele dosiert und behutsam steigert. Meine Empfehlung ist es, von kooperierenden Spielen oder Staffeln ausgehend, allmählich zu konkurrierenden Laufstaffeln und -spielen zu kommen:

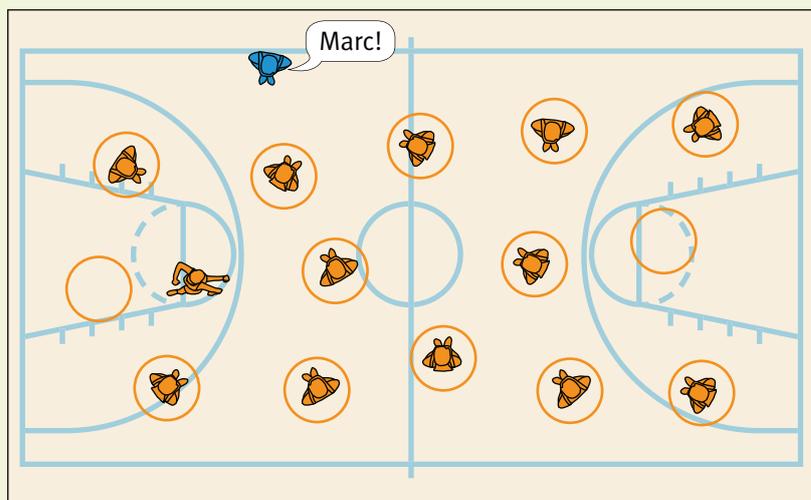


Bewegungsspiele ohne Konkurrenz

Paul, pass auf!

Die Lehrkraft verteilt einen Reifen mehr als Schüler*innen in der Halle. Alle Schüler*innen stehen jeweils in einem Reifen. Wer seinen Namen hört (Lehrer ruft), verlässt seinen Reifen und sucht sich den freien Reifen. Tipp: Langsam beginnen und dann die Namen schneller rufen.

Variation: In großen Gruppen können auch mehrere freie Reifen bereitgelegt werden. Die Schüler*innen werden in Gruppen aufgeteilt und z. B. einer Frucht zugeordnet. Ruft die Lehrkraft die entsprechende Frucht müssen sich die betreffenden Schüler*innen einen neuen Reifen suchen.

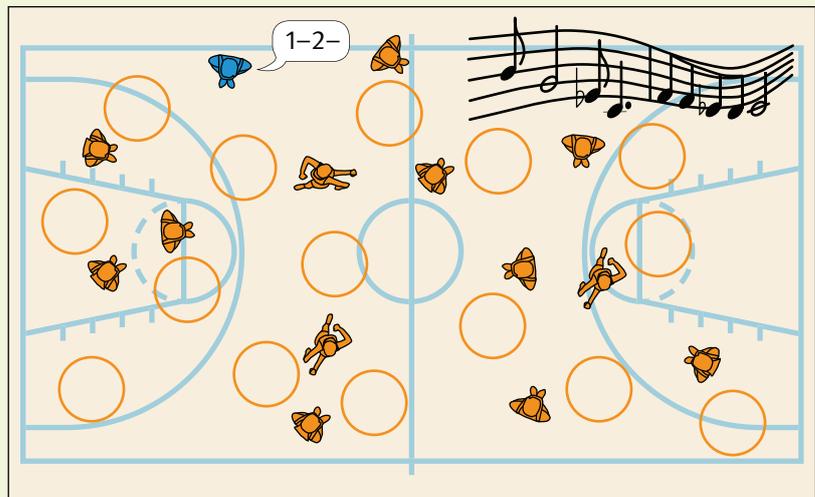


Bewegungsspiele ohne Konkurrenz



1-2-3: keiner bleibt allein

Reifen liegen in der Turnhalle. Alle Schüler*innen laufen mit Musik, bei Musikstopp muss jede/r Schüler*in in einem Reifen stehen, aber keine/r darf allein stehen; Lehrkraft zählt bis drei!

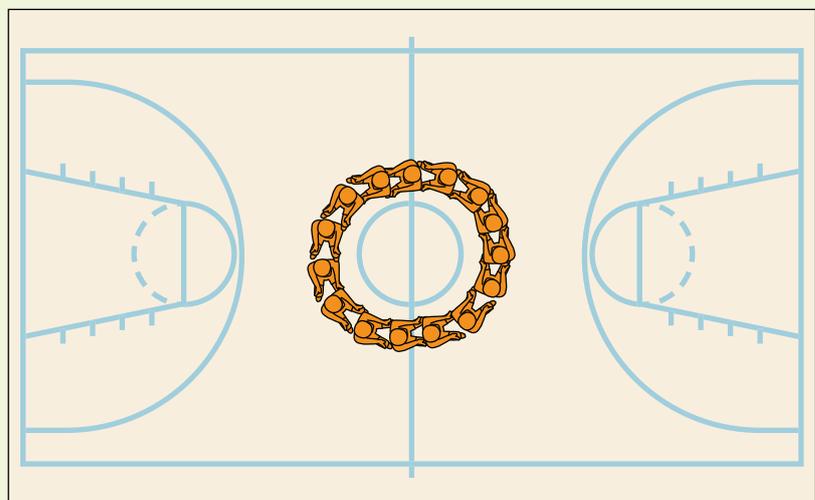


Bewegungsspiele ohne Konkurrenz



„Circle!“

Die Schüler*innen laufen durcheinander in der Turnhalle. Nach einem akustischen Signal der Lehrkraft (z. B. mit einer Fahrradhupe) sollen die Schüler*innen möglichst schnell einen engen Kreis um den aufgemalten Mittelkreis bilden. Dafür haben sie aber nur ca. 10 Sekunden Zeit. Denn die Lehrkraft beginnt unmittelbar nach dem Signal damit, von zehn laut rückwärts zu zählen. Sind die Schüler*innen mit dieser Spielidee vertraut, kann die Kreisbildung durch Zusatzregeln erschwert werden (z. B. jede/r zweite Schüler*in hockt sich hin).



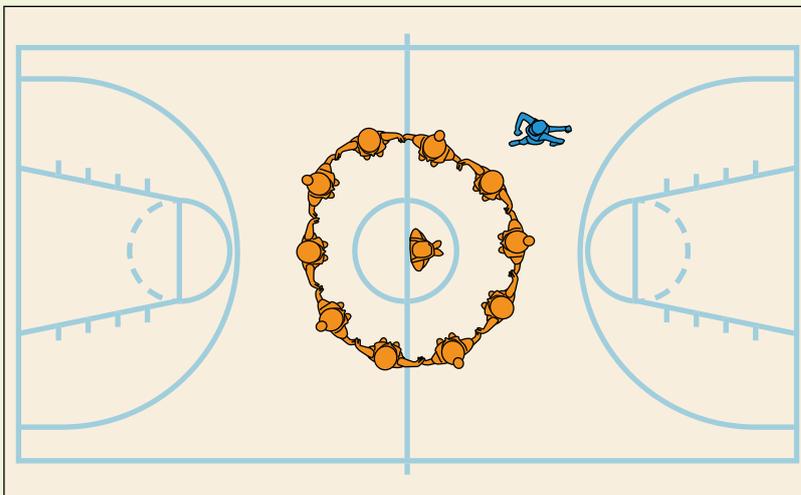
Bewegungsspiele mit dosierter Konkurrenz



Hilfe, die Katze kommt

Die Schüler*innen bilden einen Innenstirnkreis mit Handfassung und bestimmen eine Maus, die Teil des Kreises ist. Der Lehrer spielt, um Tempo und Dramatik zu kontrollieren, anfänglich die Katze, die die Maus fangen will, was der Kreis aber durch Hin- und Herdrehen verhindern kann.

Um die im Kreis Rotierenden nicht zu überfordern und um unkontrollierten Stürzen vorzubeugen, darf die Katze nur schnell gehen. Sobald ein/e Schüler*in im Kreis stürzt, wird das Spiel unterbrochen, um Verletzungen zu vermeiden.



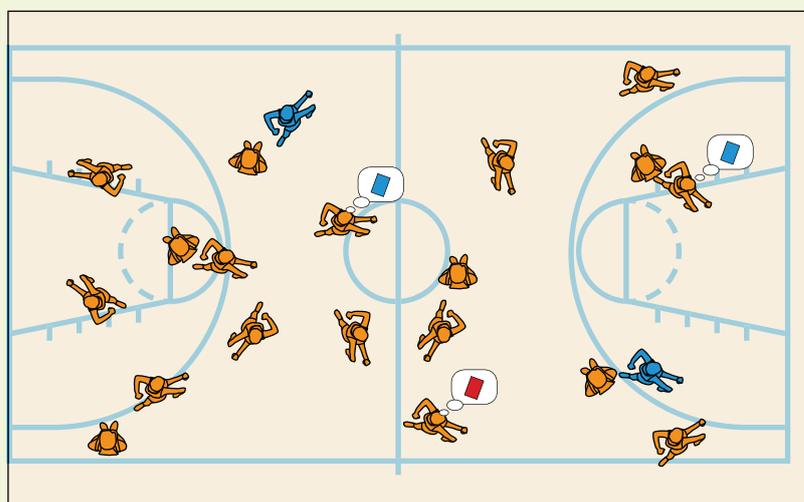
Bewegungsspiele mit dosierter Konkurrenz



Heilende Hände

Nachdem zwei Fänger bestimmt wurden, verlassen diese kurz die Halle. Es werden drei „Heiler*innen“ bestimmt, die jeweils eine Symbolkarte bekommen und versteckt bei sich tragen. Die Schüler*innen mit den zwei blauen Symbolkarten dürfen nur einmal befreien und müssen ihre Symbolkarte (Fähigkeit) dann an ein/e andere Schüler*in weitergeben; der/die Träger*in der roten Karte darf permanent befreien.

Die Fänger*innen dürfen nicht wissen, wer die „Heiler*innen“ sind. Die Schüler*innen haben gewonnen, wenn es den Fänger*innen nicht gelingt, nach ca. 3 Minuten alle Schüler*innen oder alle „Heiler*innen“ zu fangen.



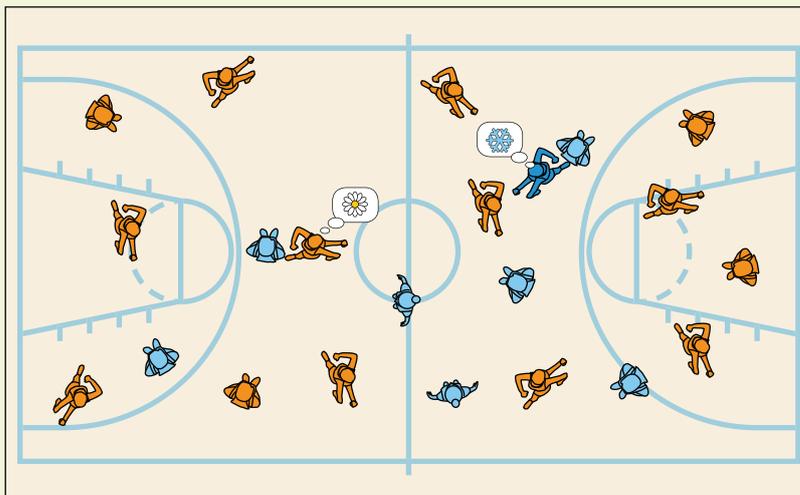
Gefangene (getickte) Schüler*innen bleiben stehen, strecken die Hände zur Decke und recken sich. Sie können nur von einer/einem „Heiler*in“ wieder befreit werden. Dies sollte unauffällig geschehen, damit die Fänger*innen den „Heiler*innen“ nicht erkennen.

Bewegungsspiele mit dosierter Konkurrenz



Eisfee und Frühlingsfee

Eine Eisfee (Fänger*in) wird gewählt (Bei schwachen Fänger*innen können es auch zwei Eisfeen sein). Sie muss bis zur Bestimmung der Frühlingsfee vor die Tür. Vereiste (gefangene) Schüler*innen müssen unbewegt stehen bleiben. Die Frühlingsfee kann alle vereisten (gefangenen) Schüler*innen durch Berührung wieder „auftauen“ (erlösen). Wird die Frühlingsfee gefangen, ist sie ebenfalls vereist. Die Eisfee hat nun die Möglichkeit, alle Schüler*innen zu „vereisen“ und somit das Spiel zu beenden.



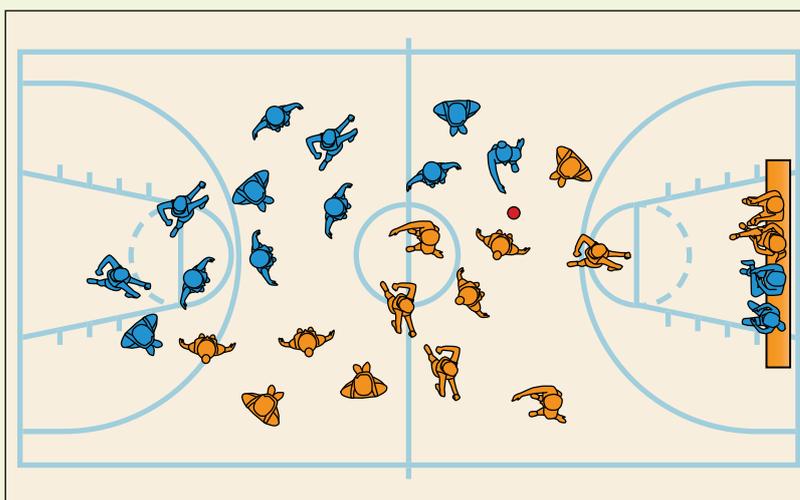
Bewegungsspiele mit Konkurrenz



Klatsch

Bei diesem Abwurfspiel spielen zwei Mannschaften nach Jägerballregeln gegeneinander. Gespielt wird mit einem (Soft-)Ball, Kopftreffer zählen nicht. Mit dem Ball darf nicht gelaufen werden. Deshalb versucht die jeweils ballbesitzende Mannschaft, sich den Ball untereinander so geschickt zuzuspielen, dass die Distanz zu einem/einer gegnerischen Spieler*in möglichst klein wird, um ihn/sie dann sicher abzuwerfen. Eine Kooperation der Angreifer*innen ist also hilfreich und erforderlich, um aussichtsreiche Abwürfe zu provozieren.

Die Abgeworfenen setzen sich auf eine Bank außerhalb des Spielfeldes und dürfen wieder



ins Feld, wenn ein/e Spieler*in der gegnerischen Mannschaft abgeworfen worden ist. Gewonnen hat die Mannschaft, die nach drei oder vier Minuten weniger Spieler*innen auf der Bank sitzen hat.

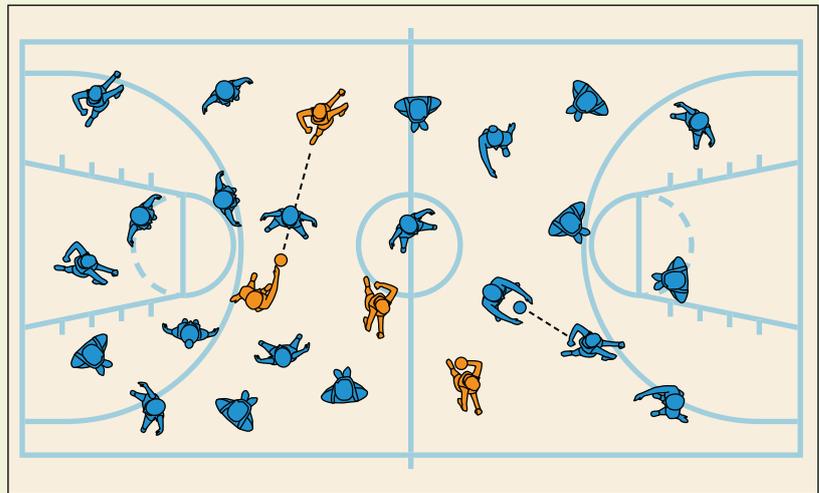
Bewegungsspiele mit Konkurrenz



Tunnelball

Bei diesem Bewegungsspiel spielen 4–6 Schüler*innen gegen den Rest der Lerngruppe. Die ausgewählten Schüler*innen arbeiten dazu in festen Tandems (je zwei Schüler*innen mit einem gelben Ball). Ziel dieser ist es, möglichst viele Mitschüler*innen mit einem gelben Ball zu tunneln (Ball durch die gegrätschten Beine spielen). Getunnelte Schüler*innen sind gefangen und müssen in dieser Position stehen bleiben. Damit das Tunneln gelingt, ruft ein Tandem jeweils den Namen einer Mitschülerin oder eines Mitschülers. Der/die Gerufene muss sofort mit gegrätschten Beinen stehen bleiben, damit das Tandem die Chance für einen Tunnel hat.

Die restlichen Mitschüler*innen sind in Besitz eines blauen Balles. Dies ist ein Zauber-



ball, mit dem die getunnelten Mitschüler*innen befreit werden können. Wer den Zauberball besitzt, muss stehen bleiben und darf erst wieder laufen, wenn sie/er den Zauberball zu einer/einem anderen Mitschüler*in gepasst hat. Ziel ist es, den Zauberball den getunnelten Mitschüler*innen zuzuwerfen. Können die getunnelten Schüler*innen den Zauberball fangen, dürfen sie wieder am Spiel teilnehmen.

6.3 Vier Fallbeispiele aus dem Sportunterricht der Sekundarstufe I

6.3.1 „Das habe ich schon 100 Mal gemacht“³⁵

Dieser Fall thematisiert eine bedrohliche Falle, in die motorisch schwächere Inklusionsschüler*innen geraten können, wenn zwischen den Bedürfnissen nach Anerkennung und Erfolg und den eigenen Voraussetzungen eine große Lücke klafft.



Pascal wurde mit den Förderbedarfen „Lernen“ und „sozial-emotionale Entwicklungsstörung“ in die fünfte Klasse einer Gesamtschule eingeschult. Die Schule arbeitet schon seit mehr als fünf Jahren mit dem Gemeinsamen Unterricht. Für die Klasse 5 wurde eine Gruppenlösung mit sechs Inklusionsschüler*innen gewählt. Im Sportunterricht ist eine Inklusionskraft (Schulbegleitung) anwesend, die einen Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf unterstützen soll.

Pascal ist ein körperlich sehr weit entwickelter Junge. Mit seinen 13 Jahren ist er bereits 2–3 Jahre älter als die meisten anderen Schüler*innen der Klasse. Pascal wird ziel-different unterrichtet. Er hat eine lange, gesundheitlich schwierige Phase hinter sich. Seine Pflegeeltern kümmern sich engagiert um ihn, sodass er nach seiner Grundschulzeit in die inklusive Regelschule gehen kann.

Im Sportunterricht wird schnell klar, dass Pascal trotz seines Alters und seiner körperlichen Entwicklung sichtbare Probleme im koordinativen und feinmotorischen Bereich hat, die ihn daran hindern, gemeinsame Bewegungsphasen erfolgreich zu bewältigen. Die anderen Schüler*innen der Klasse wollen wenig bis gar nichts mit ihm zu tun haben, da er über sein ungelinktes Bewegen hinaus auch weitere irritierende Verhaltensweisen an den Tag legt (lautes Stöhnen, Grunzen, Schreien). Zudem gibt es nahezu täglich Reibereien

sowie verbale und körperliche Zwischenfälle.

In den ersten Wochen bietet der Sportlehrer im Wesentlichen kleine Spiele, Koordinations-, Konditions- und Kraftaufbauübungen an, um die neuen Schüler*innen kennen zu lernen und sich einen Überblick über das heterogene Leistungsvermögen der Klasse zu machen. Dabei greift er auch auf die Hilfe der Inklusionskraft zurück, die er beispielsweise zur Kleingruppenbetreuung einsetzt.

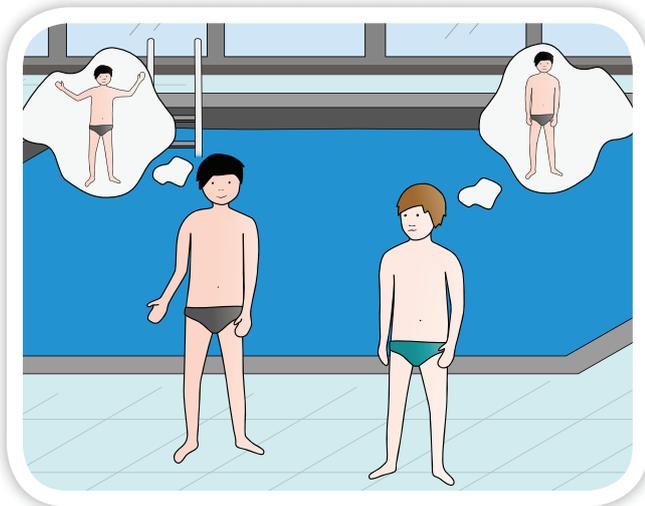
Darüber hinaus fordert der Sportlehrer in der Klasse immer wieder ein gemeinsames Bewegen und Spielen ein. Die An- und Einbindung der Inklusionsschüler*innen gelingt nach Auskunft des Sportlehrers im Laufe der Zeit immer besser. Der Klasse ist jedoch deutlich anzumerken, dass sie diese gemeinsame Bewegungszeit nur aufgrund der Anweisungen der Lehrkraft akzeptiert. Beim gemeinsamen Tun benötigt Pascal immer wieder Ruhephasen, in denen er auf der Bank etwas liest oder sich allein mit Kleingeräten beschäftigt.



³⁵ Dieses Fallbeispiel stammt von Herrn Bernd Reuss.

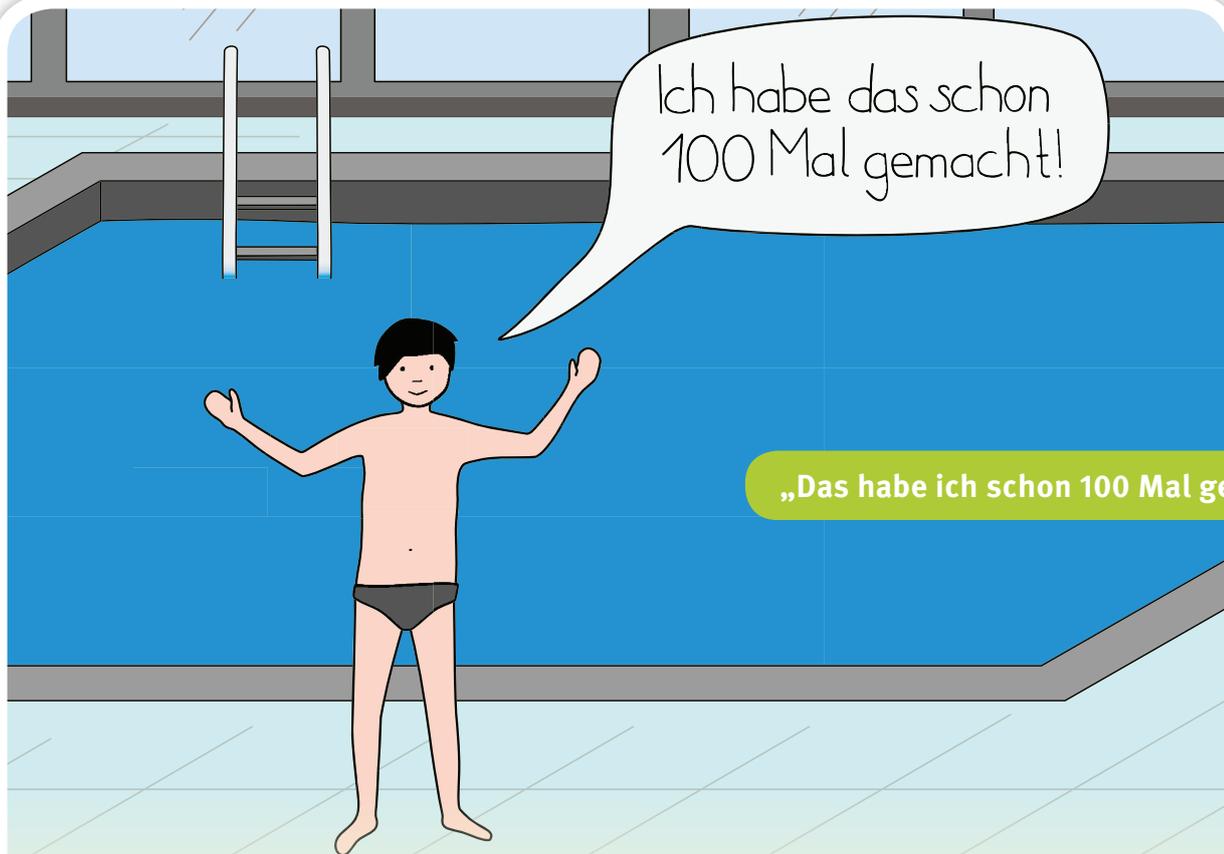


Trotz der ablehnenden Haltung der Klasse gelingt es dem Sportlehrer, Pascal zur regelmäßigen Teilnahme am Sportunterricht zu bewegen und eine Verbesserung der Akzeptanz durch die gezielte Nutzung von Pascals Stärken (Größe, Kraft) zu bewirken; beispielsweise in Unterrichtsreihen zur Gruppenakrobatik und zum Pyramidenbau. Dieser Weg scheint besonders im Schwimmunterricht erfolgreich zu sein, denn Pascal ist Mitglied in der DLRG. Während der ersten Schwimmstunden konnte er im Rahmen seiner motorischen Möglichkeiten auch meist relativ gut mitmachen.



Dennoch gibt es Schwierigkeiten, wenn Pascal aufgrund seiner motorischen Schwächen nicht so erfolgreich agiert, wie seine jüngeren und kleineren Klassenkamerad*innen. Er ist extrem ehrgeizig und fühlt sich durch seine Größe und Kraft überlegen. Seine Selbstwahrnehmung ist verzerrt und entspricht kaum seinen realen Möglichkeiten. Scheitert Pascal an höheren Anforderungen, ist er tief verletzt und schwankt zwischen weinerlichen Anschuldigungen (die Situation sei „ungerecht“, die anderen hätten sich „unfair“ verhalten etc.), angeblichen Verletzungen und deprimierten Rückzügen in die Hallenecke oder auf die Bank. Es kommt auch vor, dass er in solchen Unterrichtssituationen aggressiv reagiert und Zeit braucht, um sich zu beruhigen.

Wenn er sich benachteiligt sieht, steigert sich Pascal in gefühlte Verletzungen hinein und kann dann nur sehr schwer beruhigt werden. In solchen Situationen kann er minutenlang brüllen, weshalb nur sehr schwer festgestellt werden kann, was der tatsächliche Grund seines Schreiens und Verhaltens ist.



„Das habe ich schon 100 Mal gemacht!“



„Das habe ich schon 100 Mal gemacht!“

Thema der heutigen Schwimmstunde ist die Einführung des Kraul-Armzuges. Dabei soll besonders auf die Atmung geachtet werden. Um die Schüler*innen zu unterstützen, werden ihnen verschiedene Auftriebshilfen angeboten.

Die Gruppe schwimmt mit Schwimmbrettern zwischen den Beinen und versucht, die Koordination des regelmäßigen seitlichen Atmens zu üben, nachdem das Atmen zuvor im Nichtschwimmerbereich und am Beckenrand eingeführt und simuliert worden ist. Pascal tut sich im Vorfeld besonders hervor und behauptet, er hätte das alles schon 100 Mal gemacht: Er brauche das nicht mehr so zu üben wie die anderen!

Nach vielfacher Aufforderung durch den Sportlehrer, der ihm auch die Möglichkeit anbietet, dies zunächst auf einer einzelnen freien Bahn zu üben, stürzt sich Pascal ohne Rücksicht auf

die anderen Schüler*innen ins Wasser, klemmt sich das Schwimmbrett zwischen die Beine und schlägt dann wild mit den Armen um sich. Deutlich sichtbar wird, dass er das Kraulen nicht beherrscht. Pascal schluckt sofort Wasser und wird extrem panisch. Er schreit laut, sinkt kurz unter Wasser, kommt wieder hoch und zieht sich am Beckenrand entlang. Dabei schreit er laut um Hilfe, schlägt mit dem Unterarm gegen den Beckenrand und tut sich dabei weh.

Die Situation eskaliert, da Pascal anfängt zu hyperventilieren und nur mit Hilfe des Schwimmmeisters und eines Sportkollegen in die Umkleide gebracht werden kann, wo aufgrund des extremen Schreiens und Anflugs einer Ohnmacht der Notarzt gerufen werden muss. Nachdem die Pflegemutter informiert worden ist, trifft der Notarzt ein. Pascal wird allmählich ruhiger und ist wieder ansprechbar. Er ist aber völlig ermattet und am Ende seiner Kräfte.



Didaktischer Kommentar

Diese dramatische Situation hat alle Beteiligten überrascht und gefordert. Der verantwortliche Sportlehrer hatte in dieser Situation das Glück, auf weitere erwachsene Personen zurückgreifen zu können, um die notwendigen Anrufe tätigen, die Klasse beaufsichtigen und die Hilfsmaßnahme für Pascal anleiten zu können.

Dieser Vorfall zeigt einmal mehr, wie wichtig es für die Lehrpersonen im inklusiven Sportunterricht ist oder sein kann, eine Art „Notfallplan“ im Kopf zu haben. Dieser Vorfall macht aber auch deutlich, wie schwierig es für den Sportlehrer ist, sich auf Pascals besonderes Verhalten in der Planung und Durchführung des Sportunterrichts angemessen vorzubereiten: Die Suche nach Anerkennung gepaart mit einer falschen Selbsteinschätzung lässt sich im unterrichtlichen Geschehen kaum selbstwertschützend korrigieren.

Wie der Sportlehrer noch in der Schwimmhalle von der herbeigeeilten Pflegemutter erfährt, hat Pascal ähnliche Situationen in

der Vergangenheit schon öfter heraufbeschworen, um Aufmerksamkeit zu erlangen oder um „heldenhaft“ zu leiden. Dieser Vorfall war für Pascal jedoch heftiger als die vorangegangenen. Danach war es wochenlang fast unmöglich, Pascal zum Mitmachen im Sportunterricht zu bewegen. Er gab an, dass er Angst habe, „wieder ohnmächtig zu werden“. Seine Mitschüler*innen waren nach diesem Vorfall im Schwimmunterricht noch weniger zu einer Zusammenarbeit mit ihm bereit, weigerten sich teilweise im Sportunterricht, mit ihm in einer Mannschaft zu sein oder mit ihm etwas gemeinsam auszuprobieren.

Trotz dieser Schwierigkeiten und Hürden hat Pascal die Klasse 5 abgeschlossen. In Klasse 6 hat er die Schule verlassen und besucht heute eine für ihn geeignete Förderschule in der Umgebung. Er selbst sieht die Gründe für diesen Abbruch der inklusiven Beschulung weder im Sportunterricht noch im Unterricht der anderen Fächer, sondern: „Das System hier ist einfach zu groß für mich!“

6.3.2 „Das gilt auch für Dich: Pedro!“

Dieser Fall beschäftigt sich mit der Frage, wie es sich verhindern lässt, dass „schwierige“ Schüler*innen mehr Freiheiten und Freiräume im Unterricht bekommen als die anderen Schüler*innen?



Pedro geht momentan in die sechste Klasse einer Werkrealschule. Niemand weiß jedoch, wie lange noch. Pedro kommt nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule in Konflikt mit Regeln und Gesetzen. Vielleicht gelingt es ihm das Schuljahr abzuschließen – vielleicht muss er die Schule vorher verlassen.

Pedro ist sportlich. Er spielt und liebt Fußball und hat bis vor wenigen Wochen in einem Verein Fußball gespielt. Dann wurde er aus der Mannschaft „geworfen“, weil er sich den gegnerischen Spielern gegenüber mehrfach grob

unsportlich sowie gegenüber seinen eigenen Mitspielern und seinem Trainer unsozial verhalten hat. Dies weiß der Sportlehrer aufgrund der Mitteilungen eines Mitspielers von Pedro, der die gleiche Schule besucht. Pedro selbst hat nichts erzählt. Er trägt noch immer das Ver-einstrikot im Sportunterricht.

Um einen Einblick in das Verhaltensspektrum von Pedro innerhalb von 90 Minuten zu geben, schildere ich Ereignisse, die im Schulgebäude beginnen und in die Sporthalle führen.



„Was ist das denn für ein Krach?“

Auf dem Weg vom Lehrerzimmer zum Pausenhof kommt uns eine aufgeregte Kollegin entgegen: „Herr X., kommen Sie schnell. Im Klassenzimmer der 6b geht es rund!“. Wir eilen die Flure entlang und hören schon von weitem Lärm, der wahrscheinlich von umfallenden Tischen und Stühlen stammt. Der Sportlehrer lässt seine Tasche fallen, rennt ein

Stockwerk höher und dann höre ich seine laute Stimme. Wie sich herausstellt, haben Pedro und zwei andere Jungen „Fangen“ gespielt. Sichtlich genervt verlangt der Sportlehrer von den drei Jungen, dass sie sofort Tische und Stühle aufstellen und dann zügig auf dem Pausenhof erscheinen, um von dort aus zur Sporthalle zu gehen ...

„Komm da sofort runter!“



„Komm da sofort runter!“

Auf dem Weg zum Pausenhof biegt der Sportlehrer noch kurz ab und bespricht den Vorfall mit der Sozialpädagogin. Auf der Treppe erwarten ihn noch einige Schülerinnen, die sich für den anstehenden Sportunterricht bei einer Kollegin entschuldigen wollen. Auf dem Pausenhof angekommen, erwartet uns eine Überraschung: Pedro ist auf einen Baum geklettert und feuert seine Mitschüler an, es doch auch zu versuchen! Weil er noch nicht bemerkt hat, dass der Sportlehrer anwesend ist, klettert er noch höher und beginnt, an einem Ast zu schaukeln. Mit Mühe gelingt es dem Sportlehrer, die anderen Jungen vom Baumklettern abzuhalten und Pedro dazu zu bewegen, vom Baum abzustiegen und nicht etwa abzuspringen, was dieser kurz andeutet.



„Bleib‘ da jetzt stehen und warte!“

Kaum hat die Gruppe den Pausenhof verlassen und den Weg zur Sporthalle eingeschlagen, gibt es erneut Ärger. Einige Jungen haben Kontakt mit Grundschulern aufgenommen, die auf einem separaten Schulhof ihre Pause verbringen. Zunächst werden einige Worte gewechselt, dann fliegt eine leere Getränkeflasche über den Zaun auf den Schulhof der Grundschule. Von dort wird eine Ladung Sand geworfen und nun beschimpfen sich die beiden Gruppen gegenseitig. Pedro hat sich daran nicht beteiligt. Als der Sportlehrer interveniert, bleibt Pedro stehen und tritt dann langsam hinter der Gruppe her. Um zur Sporthalle zu gelangen, muss man eine Straße an einer Fußgängerampel überqueren. Die Ampel

wird nach der Aufforderung des Sportlehrers betätigt. Doch Pedro bewegt sich so langsam, dass die Grünphase vorbei ist und er immer noch drüben steht. Als er Anstalten macht, bei Rot über die Straße zu gehen, muss ihn der Sportlehrer davon abhalten.

Wechsel der Straßenseite

Auf dem weiteren Weg kommt die Schülergruppe an einem Altenheim vorbei. In der Höhe des Eingangs rufen einige Schüler „Herr X., hier stinkt es voll. Wir gehen hier nicht weiter, wir gehen rüber!“! Pedro wechselt zusammen mit einigen anderen unerlaubt die Straßenseite.



„Das gilt auch für Dich: Pedro!“

Im Foyer der Sporthalle wartet der erzürnte Hausmeister auf den Sportlehrer, um diesem mitzuteilen, dass seine Schüler beim letzten Mal die Toiletten und die Umkleide in einem fürchterlichen Zustand hinterlassen hätten und dass irgendjemand mit schmutzigen Schuhen in der Halle herumgelaufen sei. Der Sportlehrer bemüht sich, den Hausmeister zu beruhigen und schickt die Jungen mit einem mahnenden Blick in die beiden Umkleiden.

Szenen aus dem Sportunterricht

Als wäre nichts gewesen, stürmt kurze Zeit später Pedro als erster mit Gebrüll in die Halle und nimmt sich einen der dort bereit liegenden Fußbälle. Der Sportlehrer spricht Pedro an und erinnert ihn an die vereinbarten Regeln:

1. Schüsse gegen die Hallenwand oder den Trennvorhang sind verboten.
2. Das Abschießen der Mitschüler ist verboten.
3. Erlaubt sind Balltricks oder Pässe mit dem Partner.
4. Kein Schüler hat einen Ball für sich allein!

Nach und nach kommen weitere Jungen in die Sporthalle, nehmen sich einen Fußball oder setzen sich an den Rand, weil sie nicht mitmachen dürfen. Pedro bolzt eine Minute nach der Regelansage in der Halle herum, während der Sportlehrer die Geräte und Materialien für die anstehende Turnstunde sichtet und bereitstellt. Pedro hat dabei ständig seinen Lehrer im Blick. Wenn er dessen Aufmerksamkeit hat, zeigt er einen Fußballtrick oder passt den Ball zu einem Mitschüler.

Wähnt er sich unbeobachtet, balgt er sich kurz mit einem Mitschüler, schießt deren Bälle weg oder versucht, andere Schüler mit seinem Ball abzuschließen. Als der Sportlehrer mit einem Pfiff die offene Bewegungseinheit beendet, will Pedro seinen Ball zunächst einfach liegen lassen, bevor er zu einem Dribbling ansetzt, das er mit einem Torschuss abschließt.

Am Mittelkreis verteilt der Sportlehrer Geräteaufbausketzen und teilt Kleingruppen ein, die für den Aufbau der Stationen zuständig sind. Anstatt mit seinen beiden Mitschülern zum Geräteraum zu gehen, um dort eine Turnmatte und zwei kleine Turnkästen zu holen, setzt sich Pedro neben die beiden Schüler, die heute verletzungsbedingt nicht mitmachen können und überlässt den Aufbau seinen Mitschülern, die sich daraufhin beim Sportlehrer lautstark beschwerten. Dieser schickt Pedro sichtlich genervt mit deutlichen Worten und Gesten in Richtung Geräteraum.

Damit ist diese Sportunterrichtsstunde noch nicht zu Ende: Pedro muss zwischenzeitlich fünf Minuten allein am Rand sitzen, weil er trotz Verbot und ohne Freigabe die Geräteaufbauten genutzt hat. Diesen Platz verlässt er unbemerkt recht schnell wieder und gewinnt gegen einen Mitschüler bei „Kopf oder Zahl“ einen 1 Euro. Danach wechselt er seinen Platz erneut und nimmt unter dem Trennvorhang Kontakt zu einem Mädchen der Parallelklasse auf, das dort ebenfalls am Rand sitzen muss ...



Didaktischer Kommentar

Die Summe der auffälligen Verhaltensweisen von Pedro innerhalb nur einer Unterrichtseinheit ist beachtlich. Pedro nimmt sich, was er gerade benötigt, und ignoriert, was ihm keine Freude bereitet. Sein Verhalten ist unstat: Er drängelt sich vor, absolviert eine Bewegungsaufgabe und nimmt sich anschließend eine Auszeit. Hat er die Lust an einer Aufgabe oder Übung verloren, bricht er ab und aus.

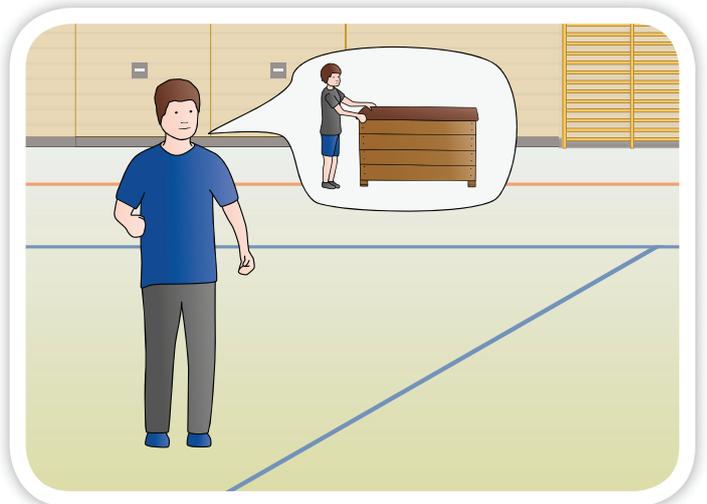
Weil der Sportlehrer auch auf andere Jungen achten und eingehen muss, kann er sich nicht ständig in der Nähe von Pedro aufhalten. Deshalb macht ihn auch erst der Protest einiger Mitschüler auf Pedros Verweigerung beim Aufbauen aufmerksam. Pedro will und braucht Beachtung, Aufmerksamkeit und Anerkennung. Das schafft ein deutliches Ungleichgewicht zu seinen Mitschülern: Warum sollen immer nur sie aufbauen, aufräumen und sich an die Regeln halten, Pedro aber nicht?

Anregungen für diese Unterrichtssituation

Pedros schwieriges Verhalten zeigt sich nicht nur in einer Unterrichtssituation, sondern es ist eine konstante Begleiterscheinung des schulischen und unterrichtlichen Geschehens. Deshalb greifen die folgenden Empfehlungen verschiedene Ereignisse auf.

- **Logische Konsequenzen aufzeigen**

Pedro erledigt die ihm aufgetragene Aufgabe des Stationsaufbaus nicht. Anstelle der genervten Reaktion des Sportlehrers wäre es aber möglicherweise hilfreich, Pedro die störenden Folgen seines unsozialen Verhaltens aufzuzeigen, um dann eine logische Konsequenz folgen zu lassen (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2016, S. 31). Die kann beispielsweise darin bestehen, Pedro die beiden Turnkästen allein auf- und abbauen zu lassen, während sich seine Mitschüler um den Transport der Turnmatte kümmern. Dies hätte den Vorteil, dass die Aufgabe klar, übersichtlich und einfach zu kontrollieren ist. Dabei könnte Pedro zudem lernen, dass dem Sportlehrer eine gerechte Arbeitsteilung wichtig ist und dass er individuelle Ausweichmanöver nicht toleriert.³⁶



- **Auszeit**

Das Erteilen einer „Auszeit“ oder „Ruhezeit“ ist ein bewährtes Mittel, um emotional überforderte Schüler*innen zu kontrollieren und zu beruhigen (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2016, S. 36). Eine solche Auszeit bekommt Pedro im Verlauf der Sportstunde zugesprochen. Allerdings entwickeln sich daraus weitere Folgeprobleme und Konfliktsituationen, da der Sportlehrer Pedro aus den Augen verliert. Damit eine Auszeit wünschenswerte Folgen der Beruhigung und der Verhaltenskontrolle hat, sollte sichergestellt sein, dass Pedro den Ablauf der Auszeit kennt.

³⁶ Im konkreten Fall müssen sich solche Intentionen allerdings nicht zwangsläufig einstellen, denn Pedro kann diese Konsequenz (er muss doppelt so viel arbeiten wie die anderen!) auch als „unfair“ und „ungerecht“ erleben und dies mit provokantem Verhalten erwidern.

- Eine Auszeit könnte z. B. bedeuten: Fünf Minuten auf einer Turnmatte, die vom Schüler zu holen und wieder wegzubringen ist, zu sitzen (!) und ein vorgegebenes Set von Stabilisationstrainingsübungen zu absolvieren, ohne sich in dieser Zeit mit anderen Dingen oder Personen zu beschäftigen. Während der Auszeit darf Pedro nicht von anderen Schüler*innen angesprochen oder einbezogen werden. Zudem müssen Konsequenzen geklärt sein für den Fall, dass sich Pedro nicht an diese Regeln hält oder während der Auszeit stört.
- **Vor der Stunde Kontakt aufnehmen**
Nach Schwarz (2015) wird oftmals schon im Vorfeld der Sportunterrichtsstunde entschieden, „ob Sportunterricht harmonisch ablaufen kann“ (S. 167). Dass Pedro im Verlauf der Sportstunde in Konflikt- oder Problemsituationen geraten wird, ist keine Überraschung, sondern deutet sich auf dem Weg zur Sporthalle schon an. Vielleicht wäre es deshalb ratsam gewesen, wenn der Sportlehrer vor Stundenbeginn das Kletterverbot auf dem Schulhof und das leichtsinnige Verhalten an der Fußgängerampel mit Pedro noch einmal kurz angesprochen und vor diesem Hintergrund ganz klare Verhaltenserwartungen geäußert hätte.

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

- **Absehbare Risikosituationen entschärfen**
Nach Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban (2016, S. 32) besteht die Grundidee der Entschärfung darin, den Schüler durch eine „ablenkende Aktivität“ von einem für ihn typischen und situativ erwartbaren Verhalten fernzuhalten. In Pedros Fall sind das auf den ersten Blick ganz verschiedene Situationen. Im Kern geht es dabei um sein Verhalten bei Wartezeiten und bei Entscheidungsspielräumen, mit denen Pedro nicht zurechtkommt. Insofern sollte der Sportlehrer die Entscheidungsspielräume für Pedro einengen und beispielsweise ein sofortiges Handeln nach Arbeitsauftrag verlangen. In der Wartezeit (Stundenbeginn) könnte er das Nachmachen eines konkreten Balltricks vorgeben.
- **Zonierung beim freien Bewegen**
Pedro fällt es insbesondere beim bewegten Stundenbeginn schwer, seine Emotionen zu kontrollieren. Vielleicht könnte es für Pedro und andere Schüler eine Hilfe sein, wenn der Sportlehrer in Absprache mit den Schülern den Bewegungsraum sichtbar strukturiert, indem er beispielsweise mit Pylonen Bewegungszonen markiert und damit Bewegungsgrenzen zieht.
- **Kollegiale Unterstützung**
Regeln können dann eine verlässliche Orientierung und Verhaltenssicherheit geben, wenn Regelüberschreitungen wahrgenommen werden und Konsequenzen nach sich ziehen. Schwere Konflikte oder deutlich aggressives Verhalten einzelner Schüler*innen können Lehrkräfte jedoch überfordern, da sie ja nicht nur Konflikte deeskalieren, sondern auch noch unterrichten müssen. Um in diesen Situationen handlungsfähig zu bleiben, ist eine kollegiale Unterstützung wichtig. Es sollte innerhalb des Kollegiums ein Verfahren besprochen werden, das beispielsweise den Ablauf klärt, wenn ein/e Schüler*in aus der Sportstunde ausgeschlossen und dort von einer/m Kolleg*in abgeholt werden muss (Schwarz, 2015, S. 173).³⁷



³⁷ Experten in diesem Förderbereich fordern deshalb ein kooperatives und integratives Schulkonzept und sehen das alleinige Agieren auf der Ebene des Unterrichts nicht als geeignete Problemlösung an (Ricking, 2017).

6.3.3 „Mike ist abgehauen!“

In diesem Fall geht es um den Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, Streitigkeiten und Konflikten, die sich hinter dem Rücken der Sportlehrkraft abspielen – beispielsweise in der Sammelumkleide. Wie lassen sich Konfliktsituationen in solch schwer kontrollierbaren Räumen vermeiden?



Der Sportunterricht in der neunten Klasse einer Realschule wird nach Geschlechtern getrennt unterrichtet. Momentan setzt sich der Sportunterricht der Jungen aus 22 Schülern zweier Parallelklassen zusammen. Darunter sind auch ein autistischer Junge und Mike.

Mike ist seit der fünften Klasse in dieser Lerngruppe. Er ist sehr impulsiv, aber nicht aggressiv. Seine Eltern verweigern bislang eine diagnostische Feststellung, sodass unklar ist, worunter Mike „leidet“. Die unterrichtenden Lehrkräfte erhalten keine sonderpädagogische Unterstützung.

Mikes Arbeits- und Bewegungsverhalten im Sportunterricht ist auffällig. Wenn er beispielsweise mit einer Bewegungsanforderung konfrontiert wird, die er nicht sofort beherrscht, ist Mike „verletzt“. Erst vor ein paar Wochen hat sich Mike angeblich beim Badmintonspiel an der Halswirbelsäule verletzt und musste von einem Rettungsarzt behandelt werden, ohne dass die Untersuchung im Krankenhaus einen entsprechenden Befund gebracht hätte.

Die Eltern von Mike beschreibt der Sportlehrer als „hochproblematisch“. Diese drohten beispielsweise schnell mit einer Klage, wenn sich Mike zu Hause über den Sportunterricht

und seinen Sportlehrer beschwert. Alle telefonischen Gesprächsversuche endeten aus Sicht des Sportlehrers unbefriedigend.

„Freunde“ hat Mike in seiner Klasse eigentlich nicht. Mehr oder weniger meiden ihn alle anderen Jungen. Vielleicht – so hat Mike durchblicken lassen – verlässt er am Ende des Schuljahres die Realschule, um auf eine andere Schule zu wechseln. Im Sportunterricht ist Mike aus Sicht des Sportlehrers „kontrollierbar“. Schwieriger sind Situationen, in denen Mike nicht unmittelbar beaufsichtigt werden kann.

Nach Auskunft des Sportlehrers ist der Ablauf des Sportunterrichts in dieser Lerngruppe kaum vorhersehbar. Trotz intensiver Vorplanung könne sich im Unterricht jederzeit etwas Unerwartetes ereignen. Eine Erleichterung besteht für den Sportlehrer darin, dass sich der autistische Schüler im Sportunterricht weitestgehend unproblematisch zeigt. Seine Auffälligkeiten beziehen sich hauptsächlich auf Situationen, in denen er einzelne Arbeitsaufträge einfach verweigert. Ansonsten habe er – so der Sportlehrer – das „Glück“, dass der autistische Schüler ihn mag und akzeptiert und im Sportunterricht gute Leistungen bringt. Das ist bei Mike anders.

„Mike ist abgehauen!“



„Mike ist abgehauen!“

Aufgeregt drängeln sich einige Jungen vor dem Sportlehrer: Nach dem Zirkeltraining an Stationen haben die Jungen die Stationen abgebaut und sind nach der Verabschiedung in die Sammelumkleide gegangen. Dort habe es Ärger zwischen Mike und einem anderen Jungen gegeben. Um was es dabei ging, wissen sie nicht. Mike und der andere Junge hätten sich erst geschubst und dann habe Mike ein Fenster geöffnet und sei aus dem Fenster gesprungen und weggerannt. Nur seine Jacke habe er vergessen ...



Didaktischer Kommentar

Das unerlaubte Entfernen aus dem Sportunterricht sowie das eigenmächtige Verlassen des Schulgeländes sind durchaus ernstzunehmende Verstöße gegen schulische Regeln und ziehen das Problem der fehlenden Aufsicht nach sich. Solche Verstöße sollten nicht ohne Konsequenzen bleiben. Weder der Unterricht noch das Schulgelände dürfen ohne Erlaubnis verlassen werden. Damit entsteht ein pädagogischer Handlungsspielraum, der mit Blick auf die Situation und in Kenntnis der Person(en) ausgestaltet werden kann.

Aus Untersuchungen zum sozialen und zum kooperativen Lernen im Unterricht ist bekannt, dass sich soziale Handlungen und Interaktionen der Schüler*innen vermehrt hinter dem Rücken der Lehrkraft abspielen und deshalb von dieser oftmals nicht wahrgenommen werden.

Im obigen Fall hat sich der verantwortliche Sportlehrer nichts vorzuwerfen. Er hat seine Aufsichtspflicht nicht verletzt. Zudem haben sich in der Sportunterrichtsstunde keine besonderen Situationen oder Konflikte abgezeichnet, die ein solches Verhalten erwarten ließen. Es bleibt die Frage nach dem Umgang mit diesem Vorfall und der zukünftigen Vermeidung.

Empfehlungen zum Umgang in dieser Unterrichtssituation

Der Vorfall stellt für den Sportlehrer eine emotional belastende Situation dar, weil er von dem konfliktauslösenden Verhalten nichts mitbekommen hat und er sich sicherlich Gedanken über den Aufenthalt von Mike macht. In einem ersten Schritt informiert er sich über den Vorfall in der Kabine bei den anwesenden Schülern und befragt insbesondere den am Konflikt beteiligten Jungen. Danach notiert er diesen Vorfall im Klassenbuch und informiert die Schulleitung.

Die Lehrkraft, vielleicht auch besser die Schulleitung, muss dann versuchen, Kontakt mit den Eltern aufzunehmen, um das unerlaubte Verschwinden von Mike zu melden (Fürsorgepflicht). Außerdem sollten Mike und seine Eltern eine schriftliche Einladung zu einem Gespräch erhalten, zu dem die Schulleitung einlädt und auch teilnimmt.³⁸

Sehr geehrte Familie,

Ihr Sohn Mike hat am Donnerstag, den ... vorzeitig den Sportunterricht und das Schulgelände verlassen. Wir möchten Sie deshalb zusammen mit Mike zu einem Gespräch in die Schule einladen, um die Situation mit Ihnen gemeinsam zu besprechen und zu klären. An diesem Gespräch werden Herr ... (Schulleiter) und Herr ... (Sportlehrer) teilnehmen.

Für dieses Gespräch schlagen wir folgenden Termin vor:

³⁸ Classen (2013, S. 34) beschreibt die Gruppe der Inklusionsehtern der Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf sehr treffend als heterogen und macht deutlich, dass deren oftmals negative und ablehnende Haltung gegenüber der Schule Gründe in der eigenen negativ erlebten Schulzeit hat. Darüber hinaus macht Classen deutlich, dass die Inklusion verhaltensauffälliger Schüler*innen einer institutionalisierten Zusammenarbeit mit den Eltern bedarf, um die Eltern/Erziehungsberechtigten von Beginn an intensiv einzubinden und diese an der gemeinsamen Beratung über Förder- und Erziehungsmaßnahmen bis hin zum „Elterstraining“ (S. 139 f.) zu beteiligen.

Schulleitung und Sportlehrer sollten sich vor diesem Gespräch über ihr Gesprächsziel verständigen, um dieses Ziel gemeinsam und besonnen zu verfolgen. Denn nicht selten sind solche Gespräche von Unsicherheiten, Schuldzuweisungen, Ausreden, uneinsichtigen Anklagen und persönlichen Vorwürfen geprägt. Um einen zielführenden Gesprächsverlauf zu erreichen, sollte vermieden werden, Mike bloßzustellen, den Eltern erzieherische Ratschläge zu geben oder sogar Vorwürfe zu machen.

Stattdessen gilt es,

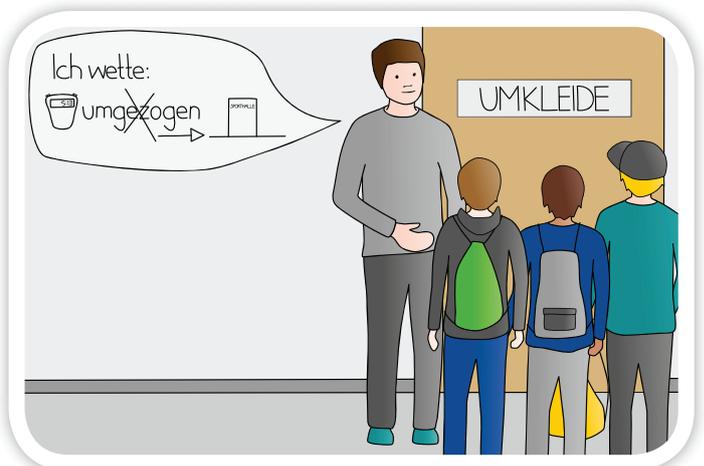
- a) die Angelegenheit möglichst sachlich anzusprechen und den Vorfall aus dem Blickwinkel der Schule und des Schülers (Mike) zu beleuchten,
- b) die Motive von Mike zu klären, um sein Verhalten verstehen und um mögliche Verhaltensalternativen suchen zu können,
- c) Konsequenzen und Vereinbarungen möglichst gemeinsam und einvernehmlich zu formulieren.³⁹

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Auch wenn es Sportlehrkräfte gibt, die sich zusammen mit den Schülern umziehen, ist dies nicht der Regelfall und für den obigen Fall auch nicht der angemessene Problemlöser. Mit Blick auf Mikes Verhalten und seine Situation in der Lerngruppe empfehle ich zwei Strategien. Erstens geht es darum, die offensichtlich vorhandene Risikosituation (Umkleide) mit geeigneten Maßnahmen zu entschärfen (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2016, S. 32). Zum anderen könnte der Sportlehrer versuchen, die isolierte Position von Mike in der Lerngruppe durch integrationsfördernde Maßnahmen, wie die „Arbeit mit Gruppenzielen“ (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2016, S. 126), zu verbessern.

• Entschärfung der Risikosituation

Wenn der Vorfall im Gespräch mit Mike und dessen Eltern geklärt und mögliche Motive benannt sind, kann gemeinsam überlegt werden, welche Handlungsalternativen in einem solchen Konfliktfall denkbar sind und welche Möglichkeiten es gibt, um solche Vorfälle in der Umkleide zukünftig zu verhindern.



• Arbeit mit Gruppenzielen

Für die Arbeit mit Gruppenzielen gibt es im Sportunterricht viele Beispiele und Gelegenheiten. Wichtig wäre mir die gemeinsame „Arbeit“ und Absprache zum Verhalten in der Umkleidekabine („Wer mit dem Umziehen fertig ist, verlässt die Umkleidekabine sofort und kommt am Anfang der Stunde in die Sporthalle oder am Ende der Stunde zu mir“). Vielleicht lässt sich die Lerngruppe auch durch ein kleines „Wettspiel“ mit dem Sportlehrer herausfordern: „Ich wette, dass ihr es nicht schafft, euch in 5:13 Minuten umgezogen vor die Tür dort zu stellen!“

39 Weitere Hinweise zu einem Elterngespräch geben Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban (2016, S. 122).

6.3.4 „Ich kann das allein!“⁴⁰

In diesem Fall geht es um einen Schüler, der lernen muss, sich auf Anforderungen im Sportunterricht einzulassen und sich dabei helfen zu lassen.



Tim besucht die fünfte Klasse und hat den Förderbedarf „Emotionale und soziale Entwicklung“. Er fällt durch sein unruhiges, nervöses und hibbeliges Verhalten in jedem Fach auf. Sport macht Tim insgesamt Spaß und Sport ist wichtig für ihn. Die Bewegungsthemen im Sportunterricht müssen ihm aber gefallen. Ansonsten stört er und gibt ständig kund, dass er den Sportunterricht extrem schlecht findet und er damit nichts anfangen könne.

In der Klasse befinden sich insgesamt zwei Schüler mit einem Förderbedarf. Zwei weitere Schüler sind sehr auffällig und werden psychologisch außerschulisch betreut. Eine Sonderpädagogin unterstützt Tim selten, denn sie ist für fünf verschiedene Klassen an der Schule zuständig. Für Tim stehen ihr nur wenige Stunden in der Woche zur Verfügung. Beim Sportunterricht kann sie nie anwesend sein und eine Schulbegleitung gibt es nicht.

Tim fällt es schwer, ruhig zu sitzen und in Ruhe zu arbeiten. Er versucht, alle Aufgaben so schnell wie möglich abzuarbeiten. Dabei arbeitet er oft sehr oberflächlich und fehlerhaft. Tim ist zudem ständig in Bewegung. Durch dieses nervöse und unstete Verhalten nimmt er viel Platz und Raum im Unterricht ein. Tim hat dennoch eine gute Stellung in der Klasse und viele Bekanntschaften geschlossen. Zumeist reagieren seine Mitschüler*innen verständnisvoll. Häufig versuchen sie, ihn zu beruhigen.

Im Sportunterricht beherrscht er grundlegende Bewegungsaktivitäten gut. Seine große Leidenschaft gilt den Torschusspielen. Er ist in einem Fußballverein als Torwart aktiv und würde am liebsten in jeder Unterrichtsstunde Fußball spielen. Im Sportunterricht geht es aber seit ca. vier Wochen um das Bewegungsfeld „Gleiten, Fahren, Rollen“. Die Schüler*innen haben sich mehrheitlich für das Inline-Skating entschieden. Von 27 Schüler*innen bringen 23 ihr eigenes Material mit in den Unterricht (Skates, Helm, Schoner). Die restlichen Schüler*innen leihen sich das Material von der Schule.

Zunächst haben die Schüler*innen grundlegende Fahrtechniken kennen gelernt, um sicher Bremsen, Beschleunigen und Kurven fahren zu können. Tim ist mit dieser Unterrichtseinheit allerdings nicht zufrieden. Das macht er des Öfteren lautstark deutlich. Wenn dann auch noch sein Verschluss an den Inlinern feststeht, passiert es, dass Tim seine Skates einfach durch die Halle schleudert und nicht mehr mitmacht.

Außerdem bemerkt er, dass seine Mitschüler*innen voller Freude dabei sind und dass diese immer besser und sicherer fahren. Das missfällt ihm. Sein Ehrgeiz, selbst auch besser zu werden, ist spürbar und wird von Stunde zu Stunde größer. Tim möchte allerdings sowohl von der Sportlehrerin als auch von seinen Mitschüler*innen keine Hilfe annehmen.

⁴⁰ Diese Unterrichtsszene hat Frau Uljana Götz beobachtet und beschrieben.

„Ich kann das allein!“



„Ich kann das allein!“

Tim steht noch sehr unsicher auf seinen Skates und soll sich deshalb zuerst mit einem Einkaufswagen als Stützhilfe einfahren. Dies lehnt er ab und will stattdessen einen Pylonenparcours ausprobieren, der für das Kurvenfahren aufgebaut worden ist. Dabei hört er nicht auf die Lehrkraft, die ihm helfen und mit ihm gemeinsam noch einmal den

A-Stopp üben möchte. Das geht Tim anscheinend nicht schnell genug. Er dreht sich schnell um und will der Lehrerin wegfahren. Nach wenigen Metern verliert er jedoch das Gleichgewicht und stürzt. Wie sich später im Krankenhaus herausstellt, ist sein Handgelenk gebrochen.



Didaktischer Kommentar

Diese Szene zeigt anschaulich die besonderen Herausforderungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen im Sportunterricht, weil Regeln nicht eingehalten und Entscheidungen der Sportlehrkraft in Frage gestellt werden. Deshalb bedarf es eigentlich einer personellen Unterstützung, damit sich die verantwortliche Sportlehrkraft nicht ausschließlich an einzelne Schüler*innen binden muss.

Inline-Skating zu unterrichten setzt auf Lehrerseite zudem viel Engagement und Organisationsgeschick voraus. Selbst wenn die Schüler*innen überwiegend ihre privaten Skates mitbringen, bleibt für die Sportlehrkraft noch viel zu tun: Sie muss Sitz und Vollständigkeit der Protektoren prüfen, weiteres Material ausgeben, Bremsklötze abkleben, damit diese auf dem Hallenboden keine schwarzen Linien hinterlassen ...

Als Lehrkraft muss man sich angesichts dieser vielen Sicherheitschecks darauf verlassen, dass sich die Schüler*innen selbst zumindest halbwegs realistisch einschätzen und sich nicht unmittelbar überfordern. Dies gelingt Tim (noch) nicht. Er denkt vermutlich weniger an gesundheitliche Risiken seines Skateversuches, sondern mehr daran, vor den Augen der anderen Schüler*innen eine schlechte Figur zu machen. Er will und kann deshalb gut gemeinte Hilfen nicht annehmen, weil er möglicherweise meint oder spürt, dass er weniger gemocht wird als andere Schüler*innen. Insbesondere verhaltensschwierige Schüler*innen gehören in einem Klassenverband nämlich zu den am meisten abgelehnten Schüler*innen.

Solange Tim aber nicht in der Lage ist, Anweisungen der Sportlehrerin zu folgen und deren Unterstützung anzunehmen, solange kann er sich und vielleicht auch andere in gefährliche Situationen bringen. Wie kann die Sportlehrerin weiter mit Tim arbeiten?

Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung

Um problematische Überforderungssituationen zu vermeiden, empfiehlt Schwarz (2017), bei der Unterrichtsplanung die besonderen Anforderungen der sportlichen Handlungssaktionen mit Blick auf den individuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Schüler*innen zu reflektieren: Tim lehnt ihm unliebsame Bewegungsthemen ab. Weil der Sportunterricht aber keine individuelle Spaßveranstaltung ist, besteht das zukünftig zu lösende Problem darin, Tim zu einem minimal angemessenen Verhalten im Sportunterricht zu erziehen:

1. Reduktion impulsiver Verhaltensweisen (z. B. Motzen)
2. Akzeptanz von Unterstützung (z. B. beim Lernen von Bewegungen)

Vor diesem Hintergrund würde ich empfehlen:

- **Mit einem Belohnungssystem zu arbeiten („token“)**

Die Sportlehrerin sollte Tim signalisieren, dass sie seinen Unmut in Bezug auf das Inline-Skaten (o. A.) wahrgenommen hat, dass sie aber dennoch auf seine Teilnahme Wert legt. Um sein Motzen und Schimpfen einzudämmen oder zu unterbinden, könnte sie mit ihm vereinbaren, dass er bei erwünschtem Verhalten „Fußballpunkte“ sammeln kann und dass er bei fünf Punkten einen Spielwunsch äußern darf.⁴¹



- **Mit Tim individuelle Verhaltensziele festzulegen**

Die Anzahl der Ziele sollte aus pragmatischen Gründen reduziert sein und der Zweck dieser Ziele sollte Tim verständlich gemacht werden:

1. „Ich gehe mit Geräten (z. B. Skates) im Sportunterricht ordentlich um“.
2. „Ich warte im Gespräch oder bei Bewegungsaufgaben, bis ich an der Reihe bin“.
3. „Ich sage in jeder Stunde etwas Positives zum Sportunterricht.“



- **Ein freiwilliges Helfersystem einzuführen**

(Classes, 2013, S. 98). Viele Probleme im alltäglichen Sportunterricht werden kleiner, wenn die Schüler*innen mehr miteinander lernen und sie sich beim Lernen helfen (dürfen). Die Rolle als Helfenehmer lehnt Tim vehement ab. Vielleicht bietet die Rolle des Helfers eine Option, damit sich Tim auf eine Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Mitschüler*innen einlässt und er einen ersten Schritt in Richtung Lerntandem geht. Da Tim offensichtlich ein besonderes Interesse am Fußballspiel hat, könnte es dienlich sein, einen Einstieg über Lernsituationen im Fußballspiel zu versuchen.

41 Ein solches Belohnungssystem kennt Tim, da er zu Hause belohnt wird, wenn es ihm gelingt, seine Verhaltensziele einzuhalten.

7 Literatur

- Ahrbeck, B.** (2012). *Der Umgang mit Behinderung* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Attwood, T.** (2007). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Von Kindheit bis Erwachsensein – alles was weiterhilft* (Aus dem Englischen übersetzt von Rainer Döhle, 2008). Stuttgart: Trias Verlag.
- Bernard-Opitz, V. & Häußler, A.** (2010). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bindel, T.** (2015). Weiter streiten! Die Debatte um die Abschaffung der Bundesjugendspiele und was die Sportpädagogik daraus lernen kann. *sportpädagogik*, 39 (6), 38–41.
- Boenisch, J.** (2016). Körperliche und motorische Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 224–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M.** (2016). Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schule aus sportpädagogischer Perspektive. Exemplarische Befunde, Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Inklusion online*/Oktober 2016.
- Brodthmann, D.** (2002). (Hrsg.) *Sportunterricht in Bewegung. 222 Ideen und Anregungen für die Klassen 1–6*. Seelze: Friedrich.
- Classen, A.** (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Daut, V.** (2015). Pädagogische Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in inklusiven Bildungsangeboten. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 87–108). Stuttgart: Kohlhammer
- de Monchy, M. & Pijl, S. J.** (o. J.). *Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems*. Universität Groningen. (Niederlande)
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M.** (Hrsg.) (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: ATHENA.
- Eckermann, T. & Heinzel, F.** (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, *Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 187–210). Springer: Wiesbaden.
- Ellinger, S. & Stein, R.** (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85–109.
- Frohn, J.** (2009). Hauptschülerinnen im Schulsport – Anerkennung als Voraussetzung für Beteiligung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 89–100). Baltmannsweiler: Schneider.

- Gebken, U.** (2002). Nach fest kommt ab. Die neuen Bundesjugendspiele auf dem Prüfstand. *sportpädagogik*, 26 (4), 43–45.
- Giese, M.** (2015). Inklusion – Eine (Über-)Forderung für die Schulsportentwicklung? In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 115–126). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Giese, M. & Weigelt, L.** (Hrsg.) (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Greisbach, M.** (2017). Förderschwerpunkt Lernen – Basiswissen für den inklusiven Sportunterricht – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 32–52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Greve, S.** (2015). Spieleklassiker inklusive. Dauerbrenner des Sportunterrichts auf allen (?) Wegen? *Sport & Spiel. Praxis in Bewegung*, 15 (60), 4–7.
- Grimminger, E. & Gieß-Stüber, P.** (2009). Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulsport – Überlegungen zu einer (Sport-)Pädagogik der Anerkennung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 31–51). Baltmannsweiler: Schneider.
- Große, C. & Neumann, P.** (2017). Methoden zum Auswerten. Sportunterricht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern auswerten. *sportpädagogik*, 41, (5) EXTRA.
- Guardiera, P. & Leineweber, H.** (2015). *Fundgrube Sport. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Harting, A.** (2014). Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner & S. Stenger (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation (Schulmanagement-Handbuch 152)*. München: Oldenbourg.
- Hartke, B. & Vrban, R.** (2015). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligen* (10. Auflage). Klasse 1–4. Hamburg: Persen.
- Hartke, B. & Vrban, R.** (2009). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R.** (2016). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (3. Auflage). Hamburg: Persen.
- Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Hennemann, T. & Casale, G.** (2016). Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hennicke, K. & Klauß, T.** (2014). Zur Einführung. In K. Hennicke & T. Klauß (Hrsg.), Problemverhalten von Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung (S. 7–20). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hirn, M.** (2016). Inklusion. Verordnung kommt, Probleme bleiben. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, (3), 24–25.
- Hölter, G.** (2011). Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht*, 60 (1), 14–21.
- Hölter, G.** (2008). Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 97–122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ihle, W. & Esser, G.** (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159–169.
- Ihrle, K.** (2016). „Mehr Lehrkräfte, mehr Zeit und kleinere Klassen“. *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*, (1), 38.
- Jordan, A.** (2017). „Am Ende steht eine Note ...!“ Überlegungen zur Leistungsbewertung im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungskunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 382–395). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S.** (2011). *Autismus*. München: Reinhardt.
- Kastaun, U.** (1981). In Problemklassen unterrichten. *sportpädagogik*, 5, 50–53.
- Kittsteiner, J.** (2017). Individuelle Förderung im Volleyballkurs – hochschuldidaktische Überlegungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 96–106). Hamburg: Czwilina.
- Kleindienst-Cachay, C.** (2000). Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen* (S. 200–211). Butzbach-Griedel: AFRA.
- Klingen, P.** (2011). Rollenaufgaben klug wahrnehmen – Entlastung suchen. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 60 (11), 1–5.
- Klingen, P.** (2003). Nicht einfach auf der Bank sitzen lassen. Überlegungen zur sinnvollen Integration motorisch passiver Schüler. *sportunterricht*, 52 (11), 335–339.
- KMK** (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007–2016*. Berlin: o. V.
- KMK** (2016). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. Berlin.
- KMK** (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999.

Knoll, M. & Fediuk, F. (2015). Geistige Behinderung. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), Handbuch Behinderung und Sport (S. 193–204). Schorndorf: Hofmann.

Krone, L. & Göhring, C. (2015). Hockey in einer inklusiven Grundschulklasse. In M. Giese & Y. Weigelt (Hrsg.), Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis (S. 106–116). Aachen: Meyer & Meyer.

Kuhlmann, D. (2000). Mitmachen, mitwirken, mitgestalten. *sportpädagogik*, 24 (3), 2–8.

Landesinstitut für Schulentwicklung des Landes Baden-Württemberg (LS) (2013). Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Modul D: Herausforderndes Verhalten. Empfehlungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Stuttgart 2013.

Lang, H. (2016). Verletzte oder vom Sport befreite Schüler können wertvolle Helfer sein. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 65 (3), 15.

Leyendecker, C. (2005). Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.

Meier, S. & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 81–100). Berlin: Logos.

Meier, S., Haut, J. & Ruin, S. (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *Zeitschrift für Inklusion* (online Oktober 2016).

Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Schorndorf: Hofmann.

Mössing, T. (2016). „Laufen, Springen, Werfen“ für alle – Leichtathletik im inklusiven Sportunterricht. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 77–89). Weinheim: Beltz.

Myschker, N. (2009). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Neuber, N. (2015). Jungenförderung im Sport. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 145–162). Wiesbaden: Springer.

Neumann, P. (2017). Kooperationserwartungen von Sportlehrkräften an Sonderpädagogen im gemeinsamen Sportunterricht. *sportunterricht*, 66 (11), 322–327.

Neumann, P. (2016). „Ich muss das da halt jetzt mal machen“ – Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts. *sportunterricht*, 65 (7), 201–205.

Neumann, P. & Ottinger, D. (2017). 4 gewinnt. *sportpädagogik*, 40 (1), 46–47.

Neumann, P. & Ottinger, D. (2016). Kooperieren lernen mit und in kleinen Bewegungsspielen. *Betrifft Sport*, 38 (1), 8–15.

Nußbeck, S., Biermann, A. & Adam, H. (2008). Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4 – Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe.

Opp, G. (2010). Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung. Gefühls- und Verhaltensstörungen: Symptomatik, Ätiologie, Diagnostik. In B. Ahrbeck & W. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 148–156). Stuttgart: Kohlhammer.

Reicher, H., Wiesenhofer, E. & Schein, G. (2006). Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. *Heilpädagogische Forschung*, 32 (4), 178–190.

Reimann-Pöhlens, I. (2019). Erleben und Bewältigen von Niederlagen im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport: Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 118–130). Aachen: Meyer & Meyer.

Rendelsmann, A. & Brodtmann, D. (1998). Fangen lernen – auch ein Beitrag zur Gesundheitsförderung. *sportpädagogik*, 22 (3), 36–39.

Ricking, H. (2017). Inklusive Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext von Bewegung, Spiele und Sport – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 130–153). Aachen: Meyer & Meyer.

Röh, D. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Gesellschaft, Partizipation und Benachteiligung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 387–396). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruin, S. & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127–143). Sankt Augustin: Academia.

Sarimski, K. (2013). Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In G. Neuhäuser, F. Häßler, K. Sarimski & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen. Erscheinungsformen und klinische Probleme. Behandlung. Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 45–58). Stuttgart: Kohlhammer.

Saß, I. (1998). „Der brauchte ja auch nur den Korbrand zu treffen!“. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsportgeschichten* (S. 73–75). Seelze: Kallmeyer.

Schädler, T., Wasmuth, K. & Caliebe, C. (2015). Chancen durch Inklusion im Sport. Impulse für den Sportunterricht der Klassen 5–10 unter Berücksichtigung von emotional-sozialem und geistigem Förderbedarf. Berlin: VierC print.

Scherler, K. (2004). Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre. Hamburg: Czwalina.

Scherler, K. & Schierz, M. (1993). Sport unterrichten. Schorndorf: Hofmann.

Schiedek, K. & Schiedek, S. (2016). Unterrichtsphasen mit kognitivem Anteil im inklusiven Sportunterricht – Wie Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes Lernen unterstützt werden können. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 53–64). Aachen: Meyer & Meyer.

Schierz, M. (2015). Das Fest als Test – Bundesjugendspiele in schulkultur-theoretischer Perspektive. *sportunterricht*, 64 (12), 371–375.

Schliermann, R., Anneken, V., Abel, T., Scheuer, T. & Froböse, J. (2014). *Sport von Menschen mit Behinderungen. Grundlagen, Zielgruppen, Anwendungsfelder*. München: Elsevier.

Schoo, M. (2017). Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 204–230). Aachen: Meyer & Meyer.

Schoo, M. (2017a). Schülerinnen und Schüler mit motorischen Beeinträchtigungen im inklusiven Sportunterricht – Praxisbeispiele. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 231–242). Aachen: Meyer & Meyer.

Schoo, M. (2015). Inklusion im Schulsport – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit einem Handicap. *Betrifft Sport*, 37 (5), 8–13.

Schoo, M. (2014). Teilhabe im Sport – internationale Beispiele integrativer und inklusiver Sportspiele. *Betrifft Sport*, 36 (4), 8–13.

Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwarz, D. (2017). Ringen, Raufen und Kämpfen in inklusiven Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung – Praxisbeispiel. In M. Giese & L. Weigel (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 154–166). Aachen: Meyer & Meyer.

Schwarz, D. (2015). Auf die Strukturen kommt es an – Aufbereitung einer Lernumgebung, die Verhaltensschwierigkeiten vorbeugt. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 165–174). Aachen: Meyer & Meyer.

Schwarz, D. (2013). Konflikte gemeinsam lösen. Strategien zur gemeinsamen Konfliktlösung entwickeln. *sportpädagogik*, 37 (6), 18–20.

Singer, P. (2015). Heterogene Schülerschaft – heterogene Bedingungen. Befunde eines empirischen Forschungsprojektes zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 149–187). Stuttgart: Kohlhammer.

Stallmann, C. (2016). Handicaps und Procaps. Trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen zu einem guten Spiel kommen. *sportpädagogik*, 40 (5), 32–35.

Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 324–336.

Tiemann, H. (2016). Bewegungs- und Sportspiele. Inklusiv dank Veränderungen. *SportPraxis Sonderheft*, 35–38.

Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Berlin: Logos.

Textor, A. (2015). Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht von Mitschülern. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -gestaltung* (S. 230–247). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Voll, S. (2006). Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 268–278). Hamburg: Czwalina.

Walter-Klose, C. (2015). Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 111–148). Stuttgart: Kohlhammer

Weichert, W. (2012). Heterogenität und Inklusion im Sport: die sportpädagogische Sicht. In V. Scheid, M. Wegner, S. Creutzburg & F. Pochstein (Hrsg.), *Wege in eine bewegte Zukunft. Positionen – Projekte – Perspektiven. Bericht zum Kongress Rehacare International* (S. 256–267). Aachen: Meyer & Meyer.

Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55–96). Baltmannsweiler: Schneider.

Weichert, W. (2003). Heterogenität attraktiv machen. Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 27 (3), 5–7.

Weisbach, C.-R. & Sonne-Neubacher, P. (2008). *Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch* (7. Auflage). München: Beck.

Welsche, M. & Ritter, J. (2013). Wie erleben motorisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche inklusiven Sportunterricht? *sportpädagogik*, 37 (6), 44–46.

Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Aachen: Meyer & Meyer.

Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nicht-behinderten und behinderten Schülern. Was über „erstbeste“ Lösungen hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 123–141). Hohengehren: Schneider.

Internetquellen

www.kmk.org (Zugriff am 07.02.2017)

www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf (Zugriff am 17.05.2017)

www.icd-code.de/icd/code/F84.-.html (Zugriff am 17.05.2017).

Trägerschaft der Bundesjugendspiele (2016). Bundesjugendspiele 2016/2017. Ausschreibung für den Zeitraum 1. August 2016 – 31. Juli 2017 – Bek. d. BMFSFJ v. 05.04.2016 – 502 - 2485 – 03/001 (16/17). Verfügbar unter <https://www.bundesjugendspiele.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=4885#a4> (Zugriff am 22.02.2019)

Trägerschaft der Bundesjugendspiele (2014). Hinweise für Schüler/innen mit Behinderungen. Kultusminister der Länder, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Deutsche Olympische Sportbund. Verfügbar unter <https://www.bundesjugendspiele.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=4711> (Zugriff am 03.03.2017)

Hauptsitz Stuttgart

Augsburger Straße 700 | 70329 Stuttgart
Postanschrift: 70324 Stuttgart

Sitz Karlsruhe

Waldhornplatz 1 | 76131 Karlsruhe
Postanschrift: 76128 Karlsruhe

Servicenummer

T. 0711 9321-0 | F. 0711 9321-9500
E-Mail: info@ukbw.de

ISBN 978-3-86825-358-0