

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Inklusion	4
2.1 <i>Der Inklusionsbegriff und seine Definition</i>	4
2.2 <i>Der Inklusionsbegriff in der Soziologie</i>	6
2.3 <i>Der Inklusionsbegriff in der Erziehungswissenschaft</i>	8
2.3.1 <i>Integration vs. Inklusion</i>	8
2.3.2 <i>enger vs. weiter Inklusionsbegriff</i>	13
2.4 <i>Der Inklusionsbegriff in der Sportpädagogik</i>	18
2.5 <i>Inklusionsverständnis dieser Arbeit</i>	21
3. Inklusiver Sportunterricht	24
3.1 <i>Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Befunde</i>	24
3.1.1 <i>Grundannahmen inklusiven Sportunterrichts</i>	24
3.1.2 <i>Empirische Befunde und die Haltung der Lehrkraft</i>	28
3.2 <i>Ausgewählte Modelle inklusiven Sportunterrichts</i>	32
3.2.1 <i>Theorie der gemeinsamen Lernsituationen</i>	32
3.2.2 <i>Handlungsmodell Inklusiver Sportunterricht</i>	34
3.3 <i>Zwischenfazit inklusiver Sportunterricht</i>	40
4. Methodik	42
4.1 <i>Vorstellung des Videomaterials</i>	42
4.2 <i>Die Dokumentarische Methode</i>	43
4.2.1 <i>Ansatzpunkte der dokumentarischen Video- und Filminterpretation</i>	44
4.2.2 <i>Analyseschritte der dokumentarischen Video- und Filminterpretation</i>	47
4.3 <i>Kritische Reflexion des eigenen Forschungsprozesses</i>	50
5. Analyse aktueller Praxisbeispiele	52
5.1 <i>Beispiel 1 - Klasse 1: Seilspringen</i>	52
5.1.1 <i>Handlungs- und Interaktionsverlauf</i>	52
5.1.2 <i>Fotogramminterpretation</i>	55
5.1.3 <i>Sequenzanalyse der Sequenz 4 „Marcel beim großen Seil“</i>	60
5.1.4 <i>Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Seilspringen“</i>	63

5.2 Beispiel 2 - Klasse 1: Ausdauer- und Orientierungslauf	66
5.2.1 Handlungs- und Interaktionsverlauf	66
5.2.2 Fotogrammminterpretation	68
5.2.3 Sequenzanalyse der Sequenzen 2 „Pyramiden bauen“ + 3 „Ausdauerlauf“	72
5.2.4 Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Ausdauer- und Orientierungslauf“	76
5.3 Beispiel 3 - Klasse 1/4: Kooperations- / Wettkampfspiele	79
5.3.1 Handlungs- und Interaktionsverlauf	79
5.3.2 Fotogrammminterpretation	82
5.3.3 Sequenzanalyse der Sequenz 3 „Das Dschungelspiel“	85
5.3.4 Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Kooperations- und Wettkampfspiele“	89
6. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse	94
7. Fazit und Ausblick.....	99
Literaturverzeichnis	102
Abbildungsverzeichnis	109
Anhang	110
Cover der DVD „Inklusiver Sportunterricht“ (Kultusministerium BW, 2018)	110
Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.1.2)	110
Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.2.2)	111
Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.3.2)	111
Eidesstattliche Erklärung und Einverständniserklärung	113

1. Einleitung

Im Schuljahr 2017/2018 wurden laut dem Land Baden-Württemberg (2019) insgesamt 49.369 Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ)¹ unterrichtet. Insgesamt 8.624 Schüler*innen mit SPF nahmen ein inklusives Bildungsangebot in Anspruch, wurden also an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet. Das bedeutet für viele Lehrkräfte in Baden-Württemberg, dass Inklusion und inklusiver Unterricht beruflicher Alltag sind. Es bedeutet auch, dass, rein faktisch betrachtet, seit nunmehr 4 Jahren die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne SPF bildungspolitische Realität ist (vgl. ebd.). In der Ausbildung zur Lehrkraft in Baden-Württemberg ist das Thema Inklusion und inklusive Bildung erst mit dem Wechsel zum Bachelor/Master-System an den Pädagogischen Hochschulen mit der Prüfungsordnung 2015 zum verpflichtenden Studienbestandteil geworden (vgl. PH Freiburg, 2019, S. 32). Daraus lässt sich schließen, dass der Großteil der Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen, die momentan in Baden-Württemberg in inklusiven Settings unterrichten, mit dieser Thematik, sofern dies nicht in Eigeninitiative geschah, nicht im Studium konfrontiert wurden und sich erst im Berufsleben damit auseinandersetzen konnten und mussten, z.B. über Weiter- und Fortbildungen. In der Statistik von Baden-Württemberg lässt sich Inklusion so einfach als die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne SPF ablesen, doch was Inklusion und inklusiver Unterricht letztlich in der Theorie und Praxis bedeuten, scheint häufig doch gar nicht so klar sein, wenn man in der Auseinandersetzung mit der Thematik auf Formulierungen, Schlagwörter und Begrifflichkeiten wie enges und weites Inklusionsverständnis, Integration, Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung oder Exklusion trifft.

Was, wenn nun jemand sich beispielweise als interessierte (angehende) Lehrkraft im Fach Sport im Primarbereich zunächst einen möglichst anschaulichen und eindrücklichen Einstieg in das Thema inklusiver Sportunterricht verschaffen möchte. Oder jemand ist bereits in der Situation, solchen Sportunterricht in der Grundschule anbieten zu müssen, aber es existiert noch keine wirkliche Vorstellung davon, wie dieser aussehen soll und was darunter im Gegensatz zum „regulären“ Sportunterricht verstanden wird bzw. ob es überhaupt einen Unterschied dazwischen gibt. Oder jemand möchte einfach nur mehr über inklusiven Sportunterricht in der Praxis erfahren und ist auf der Suche nach guten Beispielen. Neben Fachliteratur bieten sicherlich insbesondere Videos aus der Schulpraxis oft eine gute und sehr eindrückliche

¹ Unter einem SBBZ ist folgendes zu verstehen: „Wenn Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in Baden-Württemberg ihren Bildungsanspruch nicht an einer allgemeinen Schule wahrnehmen, besuchen sie ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum. Die SBBZ unterscheiden sich nach Förderungsschwerpunkten. Sie halten selbst Bildungsangebote vor und unterstützen die allgemeinen Schulen bedarfsgerecht bei der sonderpädagogischen Beratung, Unterstützung und Bildung.“ (Landesbildungserver BW, o. J.)

Möglichkeit, um diesen Anliegen nachzukommen. Das Kultusministerium Baden-Württemberg hat 2018 in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Sportlehrer Verband und dem Reutlinger Filmclub eine 29-minütige DVD mit insgesamt neun Unterrichtsbeispielen mit dem Titel „Inklusiver Sportunterricht. Neun Beispiele aus der Unterrichtspraxis.“ produziert. Drei dieser Praxisbeispiele sind aus dem Grundschulbereich, während die anderen sechs für die Sekundarstufe I und II relevant sind. Von den Produzierenden der DVD wird folgendes über die Praxisbeispiele behauptet:

An neun Unterrichtsbeispielen werden Merkmale eines inklusiven Sportunterrichts gezeigt, die zum Gelingen beitragen können und den Sportlehrkräften Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung des eigenen Sportunterrichts geben sollen. (Kultusministerium BW, 2018)²

Mit dem Wissen um diesen Anspruch der DVD und um das Kultusministerium als herausgebende Institution entsteht die Erwartung, dass es sich hierbei um Best-Practice-Beispiele handelt, die Lehrkräften einen pädagogisch wertvollen Eindruck eines inklusiven Sportunterrichtes nach aktuellem Stand der Sportpädagogik und -didaktik verschaffen. In dieser Arbeit wird daher anhand der Methode der dokumentarischen Videointerpretation analysiert, inwiefern diese Praxis-DVD des Kultusministeriums BW (2018) zumindest für die ersten drei Videos aus dem Bereich der Grundschule diesem Anspruch gerecht wird. Es geht also um die Fragen, was in diesen drei Videos unter Inklusion verstanden wird, also wie Inklusion inszeniert wird, und inwiefern der Sportunterricht in den Praxisbeispielen in Konzeption und Umsetzung tatsächlich den Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts gerecht wird, also tatsächlich als inklusiver Sportunterricht bezeichnet werden kann.

Um diese Fragen fachlich begründet beantworten zu können, gilt es im Vorfeld zu klären, was in der Wissenschaft unter dem Begriff Inklusion verstanden und diskutiert wird. Genauso muss geklärt werden, was in der Fachwissenschaft unter einem inklusiven Sportunterricht verstanden wird und welche Ansätze es für dessen Umsetzung gibt, bevor die drei Praxisbeispiele ausführlich analysiert werden können. Dafür wird zunächst in Kapitel 2 ein genauerer Blick auf den Begriff Inklusion und seine Definition geworfen. Es wird auf die grundsätzliche Problematik der Definition des Begriffs eingegangen (Kap. 2.1) und dargestellt, wie dieser Begriff in unterschiedlichen Disziplinen wie etwa der Soziologie (Kap. 2.2), der Erziehungswissenschaft (Kap. 2.3) und der Sportpädagogik (Kap. 2.4) verstanden, aber auch kontrovers diskutiert wird. Am Ende des Kapitels wird dann basierend auf dieser Darstellung eine Arbeitsdefinition von Inklusion entwickelt, um die Videos auf deren Verständnis hin zu untersuchen und nach pädagogischen Gesichtspunkten bewerten zu können (Kap. 2.5). In Kapitel 3 wird dann spezifisch auf inklusiven Sportunterricht und dessen Merkmale und Ansätze zur Umsetzung eingegangen. Zunächst wird erläutert, welche grundlagentheoretischen Überlegungen hinter dem Konzept

² Dieses Zitat stammt von der Rückseite des DVD-Covers. Eine Kopie des Covers ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

eines inklusiven Sportunterrichts stehen und welche empirischen Befunde es bezüglich eines solchen Sportunterrichts gibt (Kap. 3.1). Im zweiten Teil des Kapitels werden dann ausgewählte Modelle zur Planung und Umsetzung inklusiven Sportunterrichts vorgestellt und näher erläutert (Kap. 3.2), anhand derer wiederum der auf der DVD gezeigte Unterricht in Konzeption und Umsetzung erforscht werden kann. Im Abschluss des Kapitels wird schließlich ein kurzes Fazit zu diesem Themenkomplex gezogen (Kap. 3.3). In Kapitel 4 erfolgt nach einer kurzen Beschreibung des Videomaterials (Kap. 4.1) die Vorstellung der Methode der dokumentarischen Videointerpretation, die hier zur Analyse der Praxisbeispiele genutzt wird. Zunächst werden die Ansatzpunkte der dokumentarischen Videointerpretation erläutert, bevor näher auf das methodische Vorgehen eingegangen wird (Kap. 4.2). Außerdem erfolgt eine kritische Reflexion des Forschungsprozesses (Kap. 4.3). In Kapitel 5 werden dann nacheinander die drei Praxisbeispiele „Seilspringen“ (Kap. 5.1), „Ausdauer- und Orientierungslauf“ (Kap. 5.2) und „Kooperations- und Wettkampfspiele“ (Kap. 5.3) nach besagter Methode analysiert und in Kapitel 6 die Ergebnisse in Bezug auf die Theorie diskutiert. Zum Abschluss dieser Arbeit erfolgt ein Fazit sowie ein Ausblick auf mögliche weiterführende Fragen, die sich aus der vorliegenden Forschung ergeben haben.

2. Inklusion

In diesem Kapitel soll zunächst die Problematik der Definition des Begriffs Inklusion thematisiert werden (Kap. 2.1), bevor ein Blick auf das teilweise sehr unterschiedliche Verständnis von Inklusion in den verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft erfolgt, wie etwa der Soziologie (Kap. 2.2), den Erziehungswissenschaften (Kap. 2.3) und spezifischer noch der Sportpädagogik (2.4). Zum Abschluss des Kapitels (Kap. 2.5) wird dann eine Arbeitsdefinition für die Analyse formuliert.

2.1 Der Inklusionsbegriff und seine Definition

In diesem Kapitel soll der Versuch erfolgen, ein Verständnis für den überaus vielschichtigen und mittlerweile im Alltag immer häufiger verwendeten Begriff Inklusion zu entwickeln. Im Alltagsgebrauch wird Inklusion häufig als das Gegenteil von Exklusion oder als der Einschluss aller Menschen bezeichnet. Dieses Verständnis ist zwar im alltäglichen (nicht wissenschaftlichen) Gebrauch nicht falsch und durchaus zulässig, wäre aber für das Vorhaben dieser Arbeit, das eine arbeitsfähige Definition des Begriffs im Bildungskontext verlangt, nicht präzise genug. Außerdem würde eine solche alltägliche Definition dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs, der über diesen Begriff und seine (gesellschaftliche) Bedeutung geführt wird, nicht annähernd gerecht werden und viele Herausforderungen, die mit der Begriffsbestimmung von Inklusion einhergehen und auch für diese Arbeit von Bedeutung sind, aussparen.

Diese Herausforderungen bezüglich einer griffigen Definition des Begriffs Inklusion sollen anhand einiger beispielhafter Definitionen verdeutlicht werden:

- Inklusion bedeutet „*Markierungen von ‚Menschen‘ als relevant für soziale Systeme*“ (Fuchs, 2016, S. 398, Hervorh. im Original)
- „Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle.“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 9)
- „Als ein Prozess der Veränderung von Verhältnissen in der Gesellschaft, in Systemen, Organisationen, Institutionen und Gemeinschaften ist Inklusion kein herzustellender Zustand, sondern eine Orientierungsrahmen mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens.“ (Ziemen, 2017, S. 101)

Diese drei Beispiele von Definitionen bzw. Verständnissen sollen lediglich einen Eindruck für die Komplexität und die Vielzahl von Bedeutungsdimensionen des Begriffs Inklusion vermitteln und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Doch auch sie unterscheiden sich bereits erheblich in ihrer Reichweite und ihrem Bezugsrahmen. Dieser Umstand der Vielzahl und

Unterschiedlichkeit von Begriffsdefinitionen wird nochmals mehr zu deutlich, wenn man sich mit kritischen Positionen aus dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um Inklusion befasst. So formuliert Ahrbeck (2014, S. 7) in seinem Buch *Inklusion. Eine Kritik.*, dass „keine nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei.“ Auch Werning (2014, S. 602) gibt dies in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion zu bedenken: „Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition und die Argumentationsstränge unterscheiden sich stark.“ Biewer und Schütz (2016, S. 126) sprechen bei ihrem Versuch den Begriff Inklusion zu definieren mit Blick auf den großen Umfang von Positionen zu diesem Begriff sogar von der „Vieldeutigkeit und Problematik der Inklusion“. Für Heimlich steht im Jahre 2014 „die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffs nach wie vor aus“ (S. 1) und auch sehr aktuelle Beiträge vier Jahre später, wie beispielsweise der von Tenorth (2018), kommen zu folgendem Urteil:

Eine begrifflich klare und vielleicht sogar im Konsens vertretene Beschreibung und Analyse der Aufgaben und Möglichkeiten von Inklusion, also die wesentliche Leistung, die man von Wissenschaft in einem öffentlichen brisanten Diskurs erwarten darf, ist offenkundig nicht gegeben. (S. 59)

Diese Aussagen stammen zwar keinesfalls von radikalen Inklusionsgegner*innen, jedoch von durchaus sehr unterschiedlichen und kritischen Stimmen im weiten Spektrum des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses. Sie zeigen die immer noch unklare Bedeutung des Begriffs Inklusion auf nationaler und internationaler Ebene auf (vgl. Biewer & Schütz, 2016, S. 124), und das über 10 Jahre nach der Ratifizierung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK) im Jahr 2006 und deren Inkrafttreten in Deutschland im Jahr 2009, in welcher sich in Art. 24 Abs. 2 die Vertragsstaaten verpflichten, ein inklusives Bildungssystem einzuführen (vgl. United Nations, 2008, S. 1436). In Deutschland hat man zunächst diese Forderung nach einem „inclusive education system“ (ebd.) mit „integratives Bildungssystem“ (ebd.) übersetzt, was mittlerweile durch mehrere Rechtsgutachten für nicht rechtskräftig erklärt wurde und schließlich anerkannt wurde, dass „inclusive“ vielmehr „inklusiv“ bedeutet (vgl. Dorrance & Dannenbeck, 2017, S. 227; Lütje-Klose et al., 2018, S. 14). Laut Hinz (2012, S. 36) sei diese erste Übersetzung gewählt worden, um „sich unbequemen Fragen nach (u.a. Bildungs-)Strukturen in Deutschland entziehen zu können und in der Deklaration festgelegte Rechte nicht so scharf und eindeutig formulieren zu müssen“, denn Integration, und das wird sich im Verlaufe des Kapitels zeigen, hat eine andere Bedeutung als Inklusion.

Bevor nun näher in die inhaltliche Begriffsbestimmung von Inklusion eingestiegen werden kann, muss vor dem beschriebenen Hintergrund der Unbestimmtheit an dieser Stelle konstatiert werden, dass diese Arbeit nicht den Anspruch erhebt, eine eindeutige, konsensfähige Bestimmung des Begriffs Inklusion zu erarbeiten. Dennoch ist es gerade vor dem Hintergrund der Unbestimmtheit wichtig, eine Arbeitsdefinition zu entwickeln, anhand derer das ausgewählte Videomaterial analysiert wird. Um die Generierung einer Arbeitsdefinition von Inklusion

so ausgewogen wie möglich zu gestalten, wird in diesem Kapitel versucht, eine möglichst umfassende Darstellung der im Rahmen dieser Arbeit wichtigsten Diskurse und Verständnisse von Inklusion vorzunehmen.

Zunächst soll ein skizzenhafter Blick auf Inklusion aus soziologischer bzw. systemtheoretischer Sicht geworfen werden, bevor danach der Blick auf den konkret bildungsrelevanten Bereich gerichtet wird, also auf den Inklusionsbegriff aus Sicht der Erziehungswissenschaften und Pädagogik. Hierbei sind dann vor allem folgende Begriffe bzw. Begriffspaare (neben weiteren) von besonderer Bedeutung, wie etwa *enges versus breites Inklusionsverständnis*, *Integration versus Inklusion* und damit auch, was die Kategorie *Behinderung* und *sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) für Inklusion (nicht) bedeutet. Nach dieser grundlegenden Darstellung findet eine Fokussierung auf das Inklusionsverständnis in der Sportdidaktik und -pädagogik statt. Zum Abschluss dieses Kapitels soll dann anhand dieser teilweise sehr unterschiedlichen Inklusionsverständnisse ein Arbeitsverständnis von Inklusion entwickelt werden, bevor im darauffolgenden Kapitel inklusiver Sportunterricht besprochen wird.

2.2 Der Inklusionsbegriff in der Soziologie

In der Betrachtung von Inklusion aus soziologischer bzw. systemtheoretischer Sicht ist vor allem das Begriffspaar Inklusion/Exklusion von besonderer Bedeutung. Der Bedeutung dieses Begriffspaares wird nachfolgend skizzenhaft erläutert.

Tenorth (2018, S. 60) formuliert mit Bezug auf die weiter oben dargestellte Forderung der UN-BRK folgende Aussage: „[W]enn wir z.B. die Systemtheorie zur Begriffserklärung zu Rate ziehen, dann haben wir bereits ein inklusives Bildungssystem.“ Wie ist diese Aussage von Tenorth nun zu verstehen? Dafür lohnt es sich zunächst die Definitionen von Inklusion und Exklusion in der Systemtheorie zu betrachten. So wird laut Fuchs (2016) Inklusion hier allgemein hin als „*Markierungen von ‚Menschen‘ als relevant für soziale Systeme*“ (S. 398, Hervorh. im Original) bezeichnet und Exklusion bedeutet dementsprechend das Gegenteil, also „*De-Markierungen von ‚Menschen‘ als relevant für soziale Systeme*“ (Fuchs, 2016, S. 399, Hervorh. im Original). Diese (De-)Markierungen als relevant, oder auch Relevanzzuschreibungen, für ein soziales System geschehen über den Modus der Kommunikation (vgl. ebd., S. 398; Lütjcklose et al., 2018, S. 11), es wird also kommunikativ ausgehandelt, ob eine Person für ein soziales System relevant ist und somit in dieses inkludiert ist, oder ob eine Person irrelevant für ein soziales System ist und somit von diesem exkludiert ist. Um diesen kommunikativen Aushandlungsprozess zu verdeutlichen, soll folgendes Zitat von Fuchs (2016, S. 398) helfen, der sagt, dass

Inklusion/Exklusion keine trennbaren Weltsachverhalte bezeichnen (hier Inklusion, dort Exklusion), sondern antagonistische Unterscheidungen, die nicht auf einen gegebenen Raum verweisen, stattdessen auf Beobachter, die mit dieser Differenz die Welt, was immer sie sein mag, einteilen. Die Seiten solcher Entscheidungen sind

nicht trennbar. Inklusion, heißt das, ist nicht ohne Exklusion, Exklusion nicht ohne Inklusion zu haben.

Inklusion und Exklusion sind demnach nicht als Verortungen zu verstehen, sondern als Kommunikationsprozesse. Inklusion und Exklusion stehen also auch immer in einer Relation zueinander und somit bringt auch jedes soziale System beides hervor, da diese Kommunikation über (Irr)Relevanz immer geführt wird (vgl. Terfloth, 2017, S. 74). Exklusion aus einem sozialen System oder „Teilsystem“, wie es bei Ahrbeck (vgl. 2014, S. 26 f.) heißt, bedeutet somit immer auch Inklusion in einem anderen Teilsystem der Gesellschaft. Die Möglichkeit einer totalen Inklusion in „einer funktional differenzierten Gesellschaft“ (ebd. S. 26), d.h. in alle Teilsysteme der Gesellschaft, besteht nicht, da diese insgesamt schon zu viele an der Zahl sind und da notwendiger Weise „Exklusion und Inklusion auch hier in einem dialektischen Verhältnis stehen“ (ebd., S. 27), somit auch die totale Exklusion einer Person nicht möglich ist, da Exklusion in einem sozialen System Inklusion in einem anderen bedeutet.

Wichtig bei diesem soziologischen Verständnis von Inklusion und Exklusion als relationale Begriffe ist vor allem, dass beide Begriffe nicht per se normativ aufgeladen sind (Fuchs, 2016, S. 397). Inklusion und Exklusion haben demnach in diesem Verständnis keine inhärente normative Dimension inne, etwa im Sinne von Inklusion als etwas „Gutes“ und „Wünschenswertes“ und Exklusion als etwas „Schlechtes“ und „Verachtenswertes“, sondern zunächst bezeichnen sie nur „kommunikative Strukturen, durch die ‚Menschen‘ als mehr oder minder relevant für soziale Systeme markiert werden“ (Fuchs, 2016, S. 397).

Nun lässt sich auch die weiter oben zu Beginn dieses Kapitels erwähnte Aussage Tenorths (s.o.) über das bereits Vorhandensein eines inklusiven Bildungssystem besser nachvollziehen. In Tenorths (2018, S. 60 f.) rein systemtheoretischen Sichtweise ist die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in das soziale System Schule bereits der Fall, denn sie alle werden „in ihrem Lebenslauf unausweichlich und ohne Ausnahme als lernfähige Subjekte behandelt“ (Tenorth, 2018, S. 60), also als relevant für das soziale System Schule markiert und sind damit qua Kommunikation in dieses inkludiert, und „Exklusion aus dem Bildungssystem“, also die Demarkierung von Relevanz für dieses soziale System, so führt Tenorth (S. 61) an, „z.B. über die Zuschreibung von ‚Bildungsunfähigkeit‘, gibt es entsprechend in der Bundesrepublik auch seit langem nicht mehr.“. Folgt man nun dem weiter oben angesprochenen Aspekt der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in Teilsysteme, so ist auch das soziale (Teil)System Schule in weitere Teilsysteme (Schulform, Klasse, Unterricht) unterteilt und die Dialektik von Inklusion/Exklusion setzt sich daher auch hier fort. Somit könnte man mit einem differenzierteren Blick auf die Teilsysteme auch entgegen Tenorth argumentieren und aus einer systemtheoretischen Sichtweise heraus feststellen, wo Inklusion bzw. Exklusion aus den Teilsystemen des gesellschaftlichen Teilsystems Schule stattfinden.

Es wird deutlich, dass der Begriff Inklusion bzw. das Begriffspaar Inklusion/Exklusion aus

soziologischer bzw. systemtheoretischer Perspektive als eine nicht wertende, relationale Relevanzzuschreibung verstanden werden kann. Inklusion in einem Teilsystem bedeutet immer Exklusion aus einem anderen. Dieses Verständnis von Inklusion kann später für die Analyse von Strukturen im Sportunterricht oder auch generell von Schule und Unterricht genutzt werden, denn auch wenn dieses Inklusionsverständnis per se keine normative Dimension in sich hat, „haben die sozialen Kontexte und die dort etablierten kommunikativen Strukturen großen Einfluss auf die möglichen Erkenntnis- und Lernprozesse sowie auf die Partizipationsmöglichkeiten der Einzelnen“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 11). Diese Strukturen können dann auch unter pädagogischen Gesichtspunkten analysiert und bewertet werden, denn, wie Feuser (2017) treffend formuliert:

Im Feld der Pädagogik geht es um die Frage, welche Inklusionen der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in welchen Dimensionen zu- oder abträglich sind und aus welchen Inklusionen in Folge Menschen zu befreien, d.h. aus diesen zu exkludieren sind. (S. 133)

Für die Entwicklung einer pädagogischen Arbeitsdefinition von Inklusion hat diese Kapitel vornehmlich hinsichtlich eines differenzierten Verständnisses des Begriffs Inklusion geholfen und Möglichkeiten eröffnet den Prozess von Inklusion und Exklusion in gesellschaftlichen Teilsysteme zu verstehen.

2.3 Der Inklusionsbegriff in der Erziehungswissenschaft

Nachdem zuvor der Inklusionsbegriff in der Soziologie dargestellt wurde, soll nachfolgend nun eine erziehungswissenschaftliche Perspektive eingenommen werden und der Inklusionsbegriff mit seinen hier zum Teil sehr unterschiedlichen Verständnissen dargestellt und diskutiert werden. Der Diskurs über und Definitionen von Inklusion und inklusiver Bildung in der Erziehungswissenschaft sind wesentlich älter als die Forderung eines inklusiven Bildungssystem in der UN-BRK 2006. Dementsprechend gibt es unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Verständnisse. Um etwaige Definitionen von Inklusion besser nachvollziehen zu können, ist es zunächst sinnvoll darzustellen, wie die Begriffe Integration und Inklusion auf bildungsrelevanter Ebene miteinander verbunden sind und wie sie sich unterscheiden, bevor nachfolgend gezeigt wird, in welcher Beziehung das Begriffspaar enges vs. weites Inklusionsverständnis zu Integration vs. Inklusion stehen.

2.3.1 Integration vs. Inklusion

Mit dem Begriff Integration wird laut Frühauf (2012) in bildungsrelevanten Kontexten heute zumeist verstanden, „dass zwei klar definierte und damit unterschiedene Personengruppen gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden: Kinder mit und ohne Behinderung.“ (S. 19). Es geht damit also um die Integration einer bestimmten Personengruppe, nämlich Kinder und Jugendliche mit Behinderung bzw. mit SPF in die Regelschule. Diese Konzeption

hat seine Ursprünge im anglo-amerikanischen Raum und wird dort anstelle des Begriffs Integration mit „mainstreaming“ (Werning, 2014, S. 606) bezeichnet. Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er im Zuge der sogenannten Integrationsbewegung kam diese Konzeption auch nach Deutschland. Die Leitbilder dieser Bewegung waren die Normalisierung des Lebens von Menschen mit Behinderung, Selbstbestimmung und Empowerment (vgl. Frühauf, 2012, S. 16-18). Im Zuge dessen erfolgten auch erste Schulversuche in Deutschland (vgl. Lütje-Klose et al., 2018, S. 16). Diese Form der praktischen Umsetzung von Integration bzw. des mainstreamings wird von Stein (2012) als „verwässerte Form“ (S. 79) bezeichnet wird, denn sie bedeutet nämlich „die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in reguläre Klassenzimmer mit dem Ziel der Förderung durch weitestmögliche Anpassung der Individuen an die (weitgehend unveränderten) Standards und Arbeitsweisen der Regelschule“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 12). Frühauf (2012) spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch von „Mindeststandards“ (S. 20), die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung erfüllen müssten, um integriert zu werden. Alternativ würden veränderte Standards, z.B. in Form des Curriculums der Sonderschulen gelten, was „nicht selten ein bloßes Nebeneinander statt eines Miteinander[s] der Schüler(innen) mit und ohne Behinderung zur Folge hat“ (S. 19).

Neben dieser stellenweisen praktischen Umsetzung in Schulen entstand im Zuge der Integrationsbewegung auch eine Theorie der integrativen Pädagogik, die sich deutlich von der praktischen Umsetzung von Integration unterscheidet. In diesem theoretischen Diskurs über die Integration von Menschen mit Behinderung in die allgemeine Schule waren laut Lütje-Klose et al. (vgl. S. 16 f.) vor allem die Ansätze von Prengel (2019) zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ und von Feuser (u.a. 1995, 1998) zu einer „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ maßgeblich. Letzterer definiert seinen Ansatz wie folgt:

Als integrativ bezeichne ich folglich eine *Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die "nächste Zone ihrer Entwicklung" an und mit einem "GEMEINSAMEN GEGENSTAND" spielen, lernen und arbeiten.* (Feuser, 1995, S. 173 f., Hervorh. im Original)

Bei Feuser geht klar der Gedanke hervor, dass alle Kinder, so wie sie sind, in der Schule gemeinsam an einem gemeinsamen Gegenstand lernen sollten. Dabei soll der gemeinsame Gegenstand, wie Wocken (1998) anmerkt, nicht zwingenderweis als gleiche Inhalte, sondern eher als „logisch zusammenhängender Themenkomplex“ (S. 38) verstanden werden. Von einem Nebeneinander oder einem anpassen der Kinder Jugendlichen an gewisse Standards wird hier nicht gesprochen. Somit stehen sich hier zwei Verständnisse von Integration gegenüber, die sehr unterschiedlich in ihrer Konzeption sind: ein schulisch-praktiziertes, im Sinne eines mainstreamings, und ein wissenschaftlich-theoretisches. In der praktischen Umsetzung wird versucht, eine bestimmte Gruppe (Kinder und Jugendliche mit Behinderungen) für die Regelschule anzupassen, quasi integrierbar zu machen, oder, wenn nicht möglich, mit

anderen Standards und Inhalten zu vorsorgen, sie also nur räumlich zu integrieren. Die wissenschaftliche Herangehensweise hingegen verfolgt nicht die Absicht, jemanden an ein System anzupassen, sondern beansprucht, dass alle Individuen in ihrer Individualität anerkannt werden und gemeinsames Lernen an (ähnlichen) Inhalten sattfindet.

Der Begriff Inklusion war in der internationalen Debatte schon vor der Jahrtausendwende ein gängiger Begriff (siehe Salamanca-Statement (UNESCO, 1994)). Hinz (u.a. 2002, 2009, 2012) hat jedoch im deutschsprachigen Raum in der Erziehungswissenschaft mit der Unterscheidung von Integration und Inklusion anhand der den Begriffen inhärenten Adressat*innenverständnisse für einen „grundlegenden Perspektivwechsel“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 18) gesorgt. Dieser Perspektivwechsel aufgrund eines anderen Adressat*innenverhältnisses von Inklusion im Gegensatz zu Integration wird in diesem Zitat von Hinz (2012) sehr deutlich:

Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (etwa in den USA), soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen. Charakteristisch ist dabei, dass Inklusion sich gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruieren: Deutsche und Ausländer, Männer und Frauen, Behinderte und Nichtbehinderte, Reiche und Arme usw. - diese dichotomen Kategorisierungen werden einzelnen Personen wenig gerecht, sind aber als alltägliche 'Zwei-Gruppen-Theorien' weit verbreitet. (Hinz, 2012, S. 33)

Der Inklusionsbegriff in dieser Form nimmt ausdrücklich, genau wie die Allgemeine Pädagogik Feusers, alle Menschen in ihrer Verschiedenheit in den Blick. Es wird keine Unterscheidung und Bewertung in etwaigen binären Kategorien wie Behinderung und Nichtbehinderung mehr getroffen, wie es bei der Integration der Fall ist. Eine Integration von bestimmten Menschen in ein bestimmtes System oder einer Gruppe, was auf der Annahme zweier sich unterscheidender Gruppen basiert, ist nicht mehr nötig und möglich, da solche verortenden Vorstellungen mit der Inklusion nicht mehr getroffen werden. Hier fällt der Blick auf alle Menschen bzw. jede*n einzelne*n als einzigartiges Individuum. Daher stellt Hinz fest, dass sich die „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ Feusers von diesem Inklusionsverständnis kaum unterscheidet. Mit dieser Sicht hat sich auch ein genereller Begriffswechsel von der integrativen Pädagogik hin zur inklusiven Pädagogik vollzogen (vgl. Lütje-Klose et al., S.17). Dies bekräftigt auch Prengel (2019), die im Vorwort der vierten Auflage von *Pädagogik der Vielfalt* zum Schluss kommt, „dass ‚Pädagogik der Vielfalt‘ und ‚Inklusive Pädagogik‘ als Synonyme zu verstehen sind“ (S. X) und Feuser (2017) definiert in seinem Beitrag *Inklusive Pädagogik* diese als „eine Pädagogik, die einen Unterricht zu gestalten vermag, der einer vieldimensionalen individuellen Diversität und sozialen Heterogenität einer Lerngemeinschaft Rechnung trägt“ (S. 133).

An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass zwischen dem Begriff Integration (als Integration von Menschen mit Behinderung in die Regelschule) und Inklusion, wie er hier von Hinz (2012) in Anlehnung an u.a. von Feuser (1995) und Prengel (2019) verstanden wird, auf

mehreren Ebenen erhebliche Unterschiede bestehen. In nachfolgender Abbildung von Lütje-Klose et al. (S. 18) werden die Unterschiede von Integration und Inklusion sehr übersichtlich - im Gegensatz zur unübersichtlicheren Darstellung bei Hinz (2002) selbst – gegenübergestellt:

Integration	Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten (sonderpädagogischen) Förderbedarfen in die allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule ohne Aussonderung
differenziertes System je nach Schädigung oder Förderbedarf	umfassendes System mit individuell differenzierten Angeboten für alle
Zwei-Gruppen-Theorie	Theorie einer heterogenen Gruppe
individuumszentrierter Ansatz	systemischer Ansatz
individuell zugewiesene sonderpädagogische Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	systembezogene Ressourcen , Veränderung von Unterricht und Schulleben insgesamt

Abb. 1: Integration versus Inklusion (Lütje-Klose et al., 2018, S. 18)

Während also bei Integration der Gedanke im Vordergrund steht eine bestimmte Gruppe von Kindern und Jugendlichen in das allgemeine Schulsystem (wieder)einzugliedern, ist der Grundgedanke von Inklusion, dass alle Kinder von vornherein miteinander an einer Schule lernen, ohne dass dabei jemand *ausgesondert* wird oder ist. Heimlich (2016) formuliert diese unterschiedlichen Grundsätze sehr passend mit folgender Bemerkung:

Wenn Integration die Wiederherstellung einer Ganzheit meint, dann impliziert dies, dass vorher etwas getrennt war und dieses wieder zusammengefügt werden muss. Insofern steht der Begriff Integration im Gegensatz zur Inklusion, bei der von vornherein auf jegliche Form von Aussonderung bzw. Separation verzichtet wird. (S. 118)

Da bei der Inklusion auf Separation in unterschiedlichen Schulen oder spezielle Klassen verzichtet wird und die Heterogenität aller Schüler*innen im Vordergrund steht, verlangt dies, dass die Angebote der Schule den einzelnen Schüler*innen individuell angepasst werden. Bei der Integration hingegen werden die Schüler*innen den unterschiedlichen Angeboten der unterschiedlichen Schulen (*differenziertes System*) zugewiesen bzw. angepasst, was innerhalb dieser Schulen dann zu homogenen Gruppen führen soll. Es wird also bei der Integration gegenüber der Inklusion von zwei in einem spezifischen Merkmal unterschiedlichen Gruppen ausgegangen (*Zwei-Gruppen-Theorie*) – Behinderung und Nichtbehinderung. Dass innerhalb solcher vermeintlich homogenen Gruppen große Unterschiede, also Heterogenität, herrschen, wird beim Integrationskonzept ausgeblendet, während beim Inklusionskonzept Heterogenität von Menschen der Grundzustand ist: „Das Konzept der Inklusion verzichtet (zumindest in

seinem Anspruch) auf jegliches Etikettieren bestimmter Gruppen und geht von der Heterogenität menschlicher Gemeinschaften als Normalzustand aus.“ (Frühauf, 2012, S. 21). Dies bedeutet für Inklusion auch, dass es nicht der Anspruch ist, wie es für Integration der Fall ist, „Kinder und Jugendliche mit Behinderung soweit zu fördern, dass sie in ein allgemeines Bildungssystem passen, welches sich wiederum nicht wesentlich verändert“ (Heimlich, 2016, S. 121). Es sich bei Inklusion also nicht um einen *individuumszentrierten Ansatz* handeln kann. Stattdessen sieht Inklusion eine Änderung des Schulsystems (*systemischer Ansatz*) hin zu einem „umfassenden System für alle“ (Biewer & Schütz, 2016, S. 125) vor, was eine „Veränderung des Selbstverständnisses der Schule bedeute“ (S. 125), nämlich zu einer gemeinsamen, individualisierten Schule für alle ohne jegliche (äußere) Differenzierung des Systems im Hinblick auf die Schüler*innen (vgl. Tenorth, 2018, S. 62). Dies bedeutet auch, dass Sonderpädagogik und sonderpädagogische Fördermaßnahmen nicht mehr im Sinne einer *spezifischen individuellen Fördermaßnahme* für eine ganz bestimmte Gruppe von Schüler*innen, die mit dem Etikett SPF versehen sind, dienen. Vielmehr setzen sie im Sinne einer Sonderpädagogik als eine unterstützenden Pädagogik dort an, wo momentan Unterstützungsbedarf besteht (*systembezogen Ressourcen*), mit dem Bestreben Teilhabebarrrieren der (schulischen) Umwelt zu identifizieren und diese abzubauen (vgl. Hinz, 2012, S. 43; Lütje-Klose et al., 2018, S. 22). Der Fokus liegt also bei der Inklusion darin, dass auf systemischer Ebene, also im Umfeld der Personen, Teilhabebarrrieren abgebaut werden und nicht nur auf individueller Ebene durch spezielle Förderung. Dies bedeutet laut Hinz für „inklusive Unterstützungssysteme“ (2012, S. 42), dass eine nonkategoriale Organisation auf Ebene der Schüler*innen und Lehrkräfte besteht, d.h., dass Sonderpädagog*innen nicht individuell für Schüler*innen mit SPF zuständig sind und Regelschullehrkräfte für die Schüler*innen ohne SPF, sondern dass eine „entspezialisierte“ (ebd., S. 43) und gemeinsame Arbeit auf Ebene der unterschiedlichen Lehrkräfte stattfindet mit Blick auf die Herausforderungen und Probleme im System Schule und nicht (nur) von einzelnen Personen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend besteht also der Anspruch von Inklusion im Gegensatz zum Konzept der Integration bzw. des mainstreaming darin, dass sie eine radikale Veränderung des bisherigen Bildungssystems angestrebt wird, um gesellschaftlicher Marginalisierung aufgrund bestimmter Merkmale entgegen zu wirken und Teilhabebarrrieren abzubauen. Dies bedeutet konkret eine Abwendung von binären Perspektiven auf und oder die Kategorisierung von Menschen im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie, die zu Aussonderung und Beschränkung von Teilhabemöglichkeiten führen kann, hin zu einer Perspektive, die Heterogenität als Normalzustand begreift. In der Erziehungswissenschaft wird dies im Inklusionsdiskurs unter dem Begriff *Dekategorisierung* zusammengefasst (vgl. Lütje-Klose et al., 2018, S. 18 f.). Mit der Dekategorisierung mit dem Ziel einer gemeinsamen Schule und einem individualisierten Unterricht für alle geht auch ein zweites, wichtiges Prinzip einher, nämlich das der *Deinstitutionalisierung* (vgl.

ebd.), also der Abwendung von einem segregierenden und homogenisierenden Bildungssystem.

Dass diese beiden Prinzipien, Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung, wichtige Unterscheidungsmerkmale zwischen Integration und Inklusion darstellen, bedeutet nicht, dass sie *die* bildungspolitische Lösung sind bzw. nicht unproblematisch sind. Denn eine solche Auffassung von Inklusion sorgt auch für ganz spezifische Dilemmata. Diese sollen u.a. im nächsten Teilkapitel unter Berücksichtigung eines weiteren in der Inklusionsdebatte wichtigem Begriffspaar (*enges versus weites Inklusionsverständnis*), besprochen werden.

2.3.2 enger vs. weiter Inklusionsbegriff

Im vorherigen Kapitel wurde ein Präzisierungsversuch bezüglich der Unterschiede der Begriff Integration und Inklusion auf bildungsrelevanter Ebene vorgenommen. Diese Unterschiede lagen vor allem in ihrem Adressat*innenverständnis (Zwei-Gruppen-Theorie oder Theorie einer heterogenen Gruppe), ihrem Ansatz für mehr Teilhabe (individuelle Fördermaßnahme oder systemische Veränderung) und der Struktur von Schule und Unterricht (Beibehaltung des Status quo oder komplette Veränderung). Ein synonyme Gebrauch der beiden Begriffe ist demnach nicht gegeben, da der Inklusionsbegriff den Integrationsbegriff mindestens um mehrere Heterogenitätsdimensionen erweitert. Eine ähnliche Unterscheidung besteht zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff (vgl. Biewer & Schütz, 2016, S. 123 f.; Budde & Hummrich, 2015, S. 33–37; Werning, 2014, S. 605–607). Von einem engen Inklusionsbegriff wird in der Erziehungswissenschaft gesprochen, wenn es um individuelle Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit SPF geht, die die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ermöglichen soll. Ein weiter Inklusionsbegriff (der analog zum Inklusionsbegriff von Hinz (2002, 2009, 2012) ist) findet sich bei Werning (2014):

Inklusion im Schulbereich geht damit über Fragen nach der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus und setzt sich grundsätzlicher mit dem pädagogischen und organisationalen Umgang mit Heterogenität auseinander. Hierdurch werden neben dem Merkmal Behinderung auch Prozesse der Exklusion aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, kultureller Herkunft, Sprache, intellektueller Fähigkeiten etc. fokussiert. (S. 606)

Während der enge Inklusionsbegriff also nur die Kategorie Behinderung bzw. SPF in den Blick nimmt und damit zwischen zwei klar trennbaren Gruppen unterscheidet, nimmt ein weiter Inklusionsbegriff sämtliche Differenzlinien in den Fokus und geht von Heterogenität als Normalzustand aus. Auch wenn es bei einem engen Inklusionsbegriff auch um die gemeinsame Beschulung aller geht, liegt der Fokus auf individuellen Fördermaßen für Schüler*innen mit SPF, um dieser spezifischen Gruppe (mehr) Teilhabechancen zu ermöglichen. Der weite Begriff hingegen stellt sich der grundsätzlichen, damit auch systemischen Frage nach dem Umgang mit Heterogenität und der Organisation von Schule und Unterricht für mehr Teilhabechancen. Dennoch ist diese Unterscheidung nicht ganz so binär, wie sie hier anmuten mag. Göransson

und Nilholm (2014) konnten in ihrer englischsprachigen Metastudie zu inklusiver Bildung zeigen, dass es vier unterschiedliche Verständnisse von Inklusion in bildungsrelevanten Kontexten gibt. Die nach den Buchstaben A bis D eingeteilten Kategorien sind hierarchisch zu verstehen, d. h., dass D alle anderen Kategorien voraussetzt, A entsprechend keine der anderen. Folgende vier Unterscheidungen von Inklusion wurden getroffen (vgl. Göransson & Nilholm, 2014, S. 268):

- a) Platzierung von Schüler*innen mit SPF in Regelschulklassen
- b) Individualisierte Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit SPF als Maßnahme zur Teilhabe im regulären Unterricht
- c) individualisierte Angebote für alle Schüler*innen
- d) Inklusion als Hervorbringung von heterogenen (Lern)Gemeinschaften

Neben dieser Unterscheidung, die sich als eine Art Spektrum von einem sehr engen (a) zu einem weiten Inklusionsbegriff (d) lesen lässt, konnten sie feststellen, dass die meisten Studien ihr Verständnis von Inklusion nicht klar definieren und deshalb deren Vergleich nicht möglich ist bzw. unzulässig ist (ebd.). Daher wird auch in der vorliegenden Arbeit ein großer Wert darauf gelegt, dass eine präzise Arbeitsdefinition deutlich wird.³

Diese Ungenauigkeit im Begriffsgebrauch zieht sich auch durch sämtliche (bildungs)politische Dokumente. So wird in der Erklärung von Salamanca neben Ziel *education for all* (UNESCO, 1994) auch das Ziel artikuliert, eine Bildung für Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf innerhalb des regulären Bildungssystems zu gewährleisten (vgl. ebd., S. viii). Dies wird unter Punkt 19 mit der Praxis des *mainstreaming* verknüpft und aber auch mit dem Begriff *inclusion* (vgl. ebd., S. 18). Dieses enge Inklusions- bzw. Integrationsverständnis ist historisch zu erklären, da Begriff Inklusion sich in dieser Zeit erst entwickelte und diskutiert wird und zu seinem weiten Adressat*innenverständnis erst Anfang der 2000er findet (s.o.). Biewer und Schütz (2016) beschreiben die 1990er Jahre auch als die Jahre eines engen Inklusionsverständnisses (vgl. 124). Mit der UN-BRK und ihrer Ratifizierung in 2006 und dem Inkrafttreten in Deutschland im Jahr 2009 (United Nations, 2008) blieb im öffentlichen Diskurs der enge Inklusionsbegriff bzw. in der deutschen Übersetzung sogar der Begriff *Integration* („integratives Bildungssystem“ (ebd., S. 1436)) bestehen. Im Fachdiskurs um integrative, dann inklusive Pädagogik hingegen hat seit den 2000ern der weite Inklusionsbegriff den Diskurs geprägt (vgl. Biewer & Schütz, 2016, S. 124-126; Lütje-Klose et al., 2018, S. 10). In der UN-BRK geht es immer noch explizit um die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne

³ Abgesehen davon ist diese Studie auch deshalb interessant, da sie ein Beispiel dafür ist, dass der Begriff *Integration* international nicht gebräuchlich ist, aber auch der englischsprachige Begriff des *mainstreaming* nicht mehr, sondern ausschließlich der Begriff *Inklusion* genutzt wird, und das auch für Konzeptionen, die eigentlich *Integration* oder dem *mainstreaming* entsprechen.

Behinderung, auch wenn hier am Behinderungsbegriff des ICF-Modells orientiert wird (vgl. Lütje-Klose et al., 2018, S. 24), die Kategorisierung in zwei verschiedene Gruppen und damit auch die Besonderung von Menschen mit Behinderung bleibt bestehen. Dieses enge Inklusionsverständnis als Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bleibt auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) mit dem Titel *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* aufrecht erhalten. Zwar wird in Deutschland nun auch offiziell von Inklusion gesprochen und Inklusion als „ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (ebd., S. 3) beschrieben, aber inklusive Bildung dennoch als „das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (ebd., S. 7) verstanden. Somit bleibt bildungspolitisch also trotz des Begriffswechsels von Integration zu Inklusion konzeptionell Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die Regelschule das Ziel und der Inklusionsbegriff ein enger.

Wegen dieser öffentlichen Verengung des Inklusionsbegriffs soll hier Hinz (2012) beigepröflichtet werden, wenn er argumentiert, dass bei solch einem engen, nur Behinderung in den Blick nehmenden Inklusionsverständnis nicht von Inklusion, sondern von Integration gesprochen werden sollte:

Inklusion bezieht sich immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit: Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung, bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffs. [...] Inklusion ist kein sonderpädagogisches und behinderungsspezifisches Programm – sein vorhandenes Innovationspotenzial könnte mit einem sonderpädagogischen Verständnis nicht zum Tragen kommen. (S. 50 f.)

Diese „unterkomplexe Schiefelage“, wie Budde und Hummrich (2015, S. 33) die Behandlung von Inklusion als sonderpädagogisches Thema kritisieren, führe nicht nur dazu, dass das Potenzial von Inklusion umfassend Diskriminierungen und Ungleichheitsprozesse und somit Teilhabebarrrieren unterschiedlichster Art zu erfassen und zu überwinden, nicht genutzt würde, sondern auch dass ein enger Inklusionsbegriff Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Behinderung vergrößert:

Bei einer Engführung des Inklusionsbegriffs auf Personen mit Förderbedarf ist zu bedenken, dass gerade die ‚gut gemeinten‘ Fördermaßnahmen die Wahrnehmung von Behinderung mitkonstruieren. [...] Die Differenz zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung wird durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten. Die Bemühungen um Förderung gehen auf diese Weise mit problematisierenden Zuschreibungen einher, durch die Differenz nicht institutionell aufgehoben, sondern verstärkt wird. (ebd., S. 35)

Solche Unterschiede und Behinderung mitkonstruierende Praktiken können Zuschreibungen wie beispielsweise „Inklusionskind“ oder „Inklusionsraum“, aber auch die Diagnoseverfahren von SPF oder klare Rollenverteilungen zwischen Pädagog*innen sein (Sonderpädagog*in im

inklusive Setting nur für Schüler*innen mit SPF zuständig und vice versa), die zum doing disability beitragen (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 35 f.).

Auch ein sehr weiter Inklusionsbegriff, der Behinderung und SPF nur noch als Subkategorie von Heterogenität begreift und genauso dem Prinzip der Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung verpflichtet ist, ist nicht unproblematisch. Norwich (2008) hat unter der Bezeichnung „dilemmas of difference“ (ebd. S. 287) drei spezifische Dilemmata (identification, curriculum, placement) einer solchen weiten Forderung von inklusiver Bildung und dem weitestgehenden Verzicht von Kategorisierungen formuliert. Unter dem Dilemma der Identifikation wird die Problematik angesprochen, wie dann spezielle Bedürfnisse von Schüler*innen identifiziert, gehandhabt und pädagogische Ressourcen verteilt werden sollen, ohne kategoriale Unterschiede zu machen, die womöglich Stigmatisierungen hervorzubringen (ebd.). Das zweite Dilemma liegt auf curricularer Ebene und beschreibt die Problematik, dass die Forderung nach für allen ähnlichen Lerninhalten für alle für einige Schüler*innen nicht von Relevanz für ihre Lebenswirklichkeit sein wird bzw. die Unterschiedlichkeit unter den Schüler*innen zu groß sein wird, um dieses Ziel zu verfolgen (ebd.). Und das dritte Dilemma betrifft die Platzierung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen und inwiefern es ihnen auf individueller Ebene (z.B. starke Verhaltensauffälligkeit), aber auch auf struktureller Ebene der Schule (Barrierefreiheit etc.) für sie (nicht) möglich ist, in einem gemeinsamen Klassenraum zu lernen (vgl. ebd.; Ahrbeck, 2014, S. 142). Tenorth (2018) bringt die Problematik des (weiten) Inklusionsbegriffs sehr treffend auf den Punkt und definiert dabei auch gleichzeitig den hohen (theoretischen) Anspruch dieses Konzepts, indem er die Frage formuliert,

wie man Gleichheit und Differenz, Individualisierung und Universalisierung in einer einzigen Praxis, zur gleichen Zeit, am gleichen Ort in allenfalls binnendifferenzierenden, aber nicht biografisch folgenreich unterschiedenen Zielen und Programmen, Praktiken und Arbeitsformen so realisiert, dass jede Individualität zu ihrem Recht kommt. (S. 63)

Auch Hinz (2012) ist sich dieses Anspruchs, der vor allem mit dem Prinzip der Dekategorisierung verknüpft ist, durchaus bewusst (vgl. S. 45). Es muss daher auch die Frage gestellt werden, was mit der langjährigen Expertise der Sonderpädagogik im Hinblick auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte⁴ passieren soll. Denn sie teilt Schüler*innen in bestimmte Gruppen ein, kategorisiert also mit dem Ziel, gezielte Förderung zukommen zu lassen. In diesem Zusammenhang deutet Felder (2018) darauf hin, dass nicht jede Art von Behinderung eine soziale Konstruktion sei und zu echten, realen Problemen in der Lebenswelt der betroffenen Personen führe und nicht immer „mit Hilfe richtiger Einstellungen und der Dekonstruktion von

⁴ In Deutschland gibt es folgende die Förderschwerpunkte, in Klammern steht der relative Anteil bei der Verteilung (vgl. Klemm, 2015, S. 32): Lernen (38,8%), geistige Entwicklung (16,0%), emotionale und soziale Entwicklung (ESE; 15,2%), Sprache (11,1%), körperliche/motorische Entwicklung (6,9%), Kranke (3,6%), Hören (2,2%), Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE; 2,0%), ohne Zuordnung (2,0%), Sehen (1,5%) und übergreifend (0,6%).

Machtverhältnissen beseitigt werden könnten“ (ebd., S. 84). Andererseits ist auch zu fragen, ob wirklich jeder der Förderschwerpunkte notwendig ist (und einer eigenen Schule bedarf). Was ist z.B. genau unter einer Lernbehinderung zu verstehen? Hinz (2012) argumentiert hinsichtlich dieser Problematiken um den (weiten) Inklusionsbegriff und der Gruppierung von Menschen zu Förderschwerpunkten wie folgt:

So lange es um die gesellschaftliche Analyse von Marginalisierungsgefahren geht, ist es [...] geboten in Gruppenkategorien [...] zu denken und mit ihnen zu arbeiten. Gruppenbezogene Kategorisierungen bestehen auf gesellschaftlich-normativer Ebene, sie sind als Konstrukte vorhanden. Sobald es jedoch darum geht, wie Strukturen entwickelt und Interventionen geplant werden können, werden sie gefährlich, weil sie zu ihrer eigenen Zementierung beitragen, die Individualität der einzelnen Personen solchen Kategorien unterwerfen und damit Erwartungshorizonte massiv reduzieren- und da greift die scharfe Kritik, dass die Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend sei wie sexistische und rassistische Sprache. (S. 39 f.)

Hinz (2012) spricht dabei indirekt die große Heterogenität an, die innerhalb der Gruppe mit SPF herrscht und eine Stufe tiefer auch innerhalb der einzelnen Förderschwerpunkte, die für ihn das Label SPF nicht tragbar und unnötig machen. Hier halten Giese und Weigelt (2017a, S. 22) dagegen, dass eine für die potenziellen negativen Implikationen sensibilisierte und „differenzierte Diagnostik auf Basis der Expertise der Förderschwerpunkte überhaupt erst den Blick dafür öffnet, Schüler mit unterschiedlichen Bedarfen – selbstverständlich auch innerhalb eines Förderschwerpunkts- adäquat (sonder-)pädagogisch zu fördern“. Sie sprechen sich genau wie Ahrbeck (2014, S. 141) ebenfalls für eine moderatere, die sonderpädagogische Expertise in einer gemeinsamen Schule beachtende Inklusion gegenüber einer radikalen, den Prinzipien der (kompletten) Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung verpflichteten Inklusion aus, wie sie beispielsweise Hinz (2012) in der Erziehungswissenschaft und Tiemann (2019) in der Sportpädagogik vertreten, was im nächsten Kapitel näher beleuchtet wird.

An dieser Stelle lässt sich ein Zwischenfazit zu den unterschiedlichen Verständnissen von Inklusion im bildungsrelevanten Bereich ziehen. Das Spektrum reicht von Integration oder auch einem engen Inklusionsbegriff, für den einzig die Unterscheidung Behinderung/Nichtbehinderung relevant ist, bis zu einem weiten Inklusionsbegriff, der von der Heterogenität aller ausgeht und dementsprechend jegliche Teilhabebarrrieren von Individuen in den Blick nimmt und darauf abzielt, dass diese abgebaut werden. Ziel ist hier die gänzliche Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung im Schulsystem. Dies bringt große Herausforderungen mit sich bei der Bereitstellung von passenden pädagogischen Angeboten für Schüler*innen und damit der Ausgestaltung von professionellem Handeln unter dem Verzicht auf die Zuschreibung eines spezifischen SPF. Daher gibt es auch Vertreter*innen eines moderaten Mittelwegs, der nicht auf die sonderpädagogische Expertise und alternative Schulformen verzichten will, um allen Schüler*innen in ihrer Individualität gerecht zu werden, was in dieser Sichtweise in einem gänzlich dekontextualisierten und deinstitutionalisierten Schulsystem nicht möglich wäre.

Um genauer auf den fachlichen Rahmen der vorliegenden Arbeit einzugehen, wird vor dem Hintergrund der bisherigen Erörterungen nun ein Blick in die Sportpädagogik gerichtet.

2.4 Der Inklusionsbegriff in der Sportpädagogik

Um dies vorwegzugreifen, in der Sportpädagogik und dem Diskurs um inklusiven Sportunterricht kann eine ähnliche begriffliche Problematik wie in der Erziehungswissenschaft beobachtet werden, die sich um die Reichweite des Inklusionsbegriffs dreht. Zwar besteht auch in der Sportpädagogik ausgehend von ehemals integrations- jetzt inklusionspädagogischen Ansätzen und Forschungsbefunden kein Disput mehr über Sinn und Machbarkeit von inklusivem Unterricht (vgl. Scheid & Friedrich, 2015a, S. 36–40), aber an vielerlei Stellen wird in den Beiträgen der letzten Jahren bis heute (u.a. Giese, 2019a; Giese & Weigelt, 2015; Leineweber et al., 2018; Pfitzner & Veber, 2017; Tiemann, 2019; Tiemann & Schwerin, 2019) immer noch die Unterschiedlichkeit der Begriffsauslegung bemängelt. Es werden zum Teil sehr klare, gegensätzliche Positionen von Akteur*innen des fachwissenschaftlichen Diskurses bezogen. Diese Positionen sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

In einem der zurzeit aktuellsten Beiträge zum inklusiven Sportunterricht von Tiemann (2019) mit dem Titel „Inklusiver Sportunterricht 2019. Standpunkte und Kontroversen.“ ist laut dieser die große Kontroverse im Fachdiskurs derzeit „die Frage nach der Notwendigkeit einer Bezugnahme auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte bei der Planung und Umsetzung von gelingendem inklusiven Sportunterricht“ (ebd., S. 151). Tiemann (2019) nimmt mit dieser Aussage Bezug auf das aktuelle Werk von Giese und Weigelt (2017b) *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte*, das allein aus dem Titel den expliziten Bezug zu den SPF erkennen lässt. An früherer Stelle definieren Giese und Weigelt (2015) ihr Verständnis von Inklusion mit der Grundannahme der „grundsätzliche[n] Heterogenität aller Menschen [...] als Normalfall menschlichen Zusammenlebens“ (S. 20) als ein „zieldifferentes Lernen ohne äußere Differenzierung, das auf äußere Etikettierung so weit wie möglich zu verzichten sucht“ (ebd.). So weit wie möglich auf Etikettierung zu verzichten, bedeutet in diesem Fall also, dass die Förderschwerpunkte die Grenzen des Möglichkeitenraums darstellen. Daher spricht Tiemann (2019, S. 151) in diesem Zusammenhang auch von einer „kategorisierenden Perspektive“, der eine „dekategorisierende Sichtweise“ gegenübersteht. Der große Reibungspunkt im sportpädagogischen Fachdiskurs liegt also, wie in den Erziehungswissenschaften auch darin, wie weit die Forderung der *Dekategorisierung* ausgelegt werden soll und damit, wie weit oder eng der Inklusionsbegriff gefasst werden soll. Tiemann (2019) kritisiert an einer verengenden, kategorisierenden Perspektive auf den SPF, welche diese als „messbare und eindeutig definierbare Kategorien“ (S. 151) ansieht, dass dieses enge Inklusionsverständnis vorgibt, „dass Menschen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden, eine homogene Gruppen bilden, mit der ähnlich umgegangen werden muss.“ (ebd.). Dies würde ihrer Ansicht nach den Individuen und ihren spezifischen Bedürfnissen nicht

annähernd gerecht werden würde (vgl. ebd.). Ein Sportunterricht mit einer de kategorisierenden Perspektive hingegen, wie er von ihr vertreten wird, würde sich „unabhängig von zugeschriebenen Kategorien an den individuellen Lernständen ausrichten und Lernwege anbieten.“ (ebd.). In einem anderen aktuellen Beitrag bringt Tiemann zusammen mit Schwerin (2019) die Bedenken bei einer Engführung auf den SPF auf den Punkt:

Das kategorienrelevante Merkmal, das möglicherweise mit Assoziationen, Erwartungen oder gar Stigmatisierungen verbunden wird, dominiert dann den Blick von Lehrkräften auf den betreffenden Lernenden. Eine solche Sichtweise kann auch das pädagogische Handeln beeinflussen, denn sie lässt die Tatsache, dass auch Menschen mit Behinderungen keine homogene Personengruppe darstellen, in den Hintergrund rücken. (Tiemann & Schwerin, 2019, S. 3)

Giese und Weigelt (2017a) vertreten, wie weiter oben auch schon im erziehungswissenschaftlichen Diskurs angeklungen ist und auch von Tiemann (2019) angesprochen wird, eine diametral entgegengesetzte Auffassung, wieso der SPF und vor allem das Wissen darüber im Hinblick auf Inklusion und optimale individuelle Förderung nötig sind:

Dabei wird die Ansicht vertreten, dass guter Wille allein Fachlichkeit nicht ersetzen kann. Im Kontext von Dekategorisierungsbestrebungen dürfen die vielfältigen spezifischen Bedarfe in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nicht außer Acht gelassen werden. Es bedarf in diesem Sinne des Erhalts behindertenpädagogischer Expertise, um Schüler mit spezifischen Bedarfen optimal zu fördern. (Giese & Weigelt, 2017a, S. 21)

Dennoch, so merken auch Giese und Weigelt (2017a) an, sei immer notwendig und geboten, dass bei der Zuweisung eines SPF äußerste Achtsamkeit vorherrschen müsse, „damit es nicht zu vorschnellen Zuweisungen kommt“ (S. 22). Dies lässt vermuten, dass sich Giese und Weigelt (2017a) der Bedeutung der Zuweisung des Förderschwerpunkts für ein*e Schüler*in durchaus bewusst sind und es zumindest implizit als eine Art „kleineres Übel“ im Gegenzug für die in ihren Augen bessere individuelle Förderung sehen. Daher lässt sich durchaus die Frage stellen, ob die Förderschwerpunkte eine Notwendigkeit für die optimale, individuelle Förderungen von Schüler*innen sind oder ob die sonderpädagogische Expertise in Zukunft anders gemünzt werden müsste, um mögliche von Tiemann und Schwerin (2019) angemahnte Stigmatisierungen oder, wie hier an andere Stelle von Hinz (2012) bereits erwähnt, begrenzte Erwartungshorizonte durch eine solche Kategorisierung zu vermeiden.

Einen etwas anderen und differenzierteren Blick auf diese aktuelle Debatte um unterschiedliche Inklusionsbegriffe werfen Leineweber et al. (2018) im abschließenden Kapitel des Sammelbandes *Im Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven*. von Ruin, Becker, Klein, Leineweber, Meier und Uhler-Derigs (2018). Sie resümieren ebenfalls, dass auch in ihrem Band in den einzelnen Beiträgen unterschiedliche Inklusionsbegriffe Verwendung finden. Auch sie sprechen von einer großen Unterschiedlichkeit der Begriffe, von einem eher weiten Verständnis mit Blick auf sämtliche Heterogenitätsdimensionen und einem eher engen Verständnis mit Fokus auf SPF, was wiederum für sie bedeute, dass „primär dieser

Förderbedarf als Vielfaltsdimension in den Fokus gerät und andere Dimensionen tendenziell unberücksichtigt bleiben.“ (Leinweber et al., 2018, S. 240). Beide Verständnisse hätten das Ziel der *gleichberechtigten Teilhabe* aller Schüler*innen, aber bei einem engen Verständnis sei der Fokus auf inhaltlicher und methodischer Ebene darauf, dass Kinder mit SPF teilhaben könnten, während die Teilhabe der Schüler*innen ohne SPF als gegeben vorausgesetzt zu sein scheine (vgl. ebd., S. 240 f.).

Auf der einen Seite sind diejenigen Lernenden, für die im Sinne sonderpädagogischer Förderung vielfältige Modifikationen vorgenommen werden müssen, damit inklusiver Unterricht ihren Bedarfen gerecht wird, auf der anderen Seite gibt es die 'herkömmlichen' Kinder und Jugendlichen, für die ein 'herkömmlicher' Unterricht tendenziell adäquat zu sein scheint. (ebd., S. 241)

Mit Blick auf die anderen Dimensionen von Heterogenität bezweifeln Leinweber et al. (2018) dies zurecht und geben zu bedenken, dass ein weiter Inklusionsbegriff, der alle Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt, zusammen mit einer „inhaltlichen Öffnung“ (S. 241) des Sportunterrichts (z.B. weniger sportarten-, mehr bewegungsorientiert) im Hinblick auf das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller womöglich zielführender ist (vgl. ebd., S. 241). Dabei stellen sie sich aber auch die Frage, wie mit den SPF und der vor allem jahrelangen sonderpädagogischen Erfahrung und Expertise aus diesen Förderschwerpunkten umgegangen werden kann, ohne dass dadurch andere Vielfaltsdimensionen in den Hintergrund fallen und das Wissen für Teilhabe aller produktiv genutzt werden können (vgl. ebd., S. 243).

Die grundsätzliche Problematik, die sich anhand dieses sportpädagogischen Diskurses abzeichnen scheint, ist, wie professionell mit der Gruppe der Schüler*innen mit SPF umgegangen werden kann. Und zwar so, dass inklusiver (Sport)Unterricht gelingen kann und aber gleichzeitig nicht das gesamtgesellschaftliche Ziel von Inklusion, also die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen, in den Hintergrund gerät, um folglich „eine neue Form des Miteinanders zu kreieren, in der Prozesse des Voneinander-Lernens – und zwar aller Beteiligten – möglich werden“ (Heimlich, 2014, S. 4). Tiemann (2019) stellt diese Problematik auf Ebene des Unterrichts wie folgt zur Disposition:

Steht inklusiver Sportunterricht also für einen Sportunterricht mit einer für allgemeine Schulen eher 'neuen' Zielgruppe - Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf - scheinen 'neue' sonderpädagogisch ausgerichtete didaktische Antworten und spezifische Kompetenzen der Lehrkraft gefragt zu sein. Wird inklusiver Sportunterricht dagegen als ein Unterricht verstanden, der das größer gewordene "Spektrum der Vielfalt" konsequent mitdenkt und sich an die neuen Herausforderungen anpasst, liegt eine konsequente Auslegung und Ausdifferenzierung bekannter didaktischer Prinzipien nahe. (150)

Laut Tiemann (2019) scheint also die Problematik in der professionellen Sichtweise auf Inklusion zu liegen, als entweder einer Erweiterung der Heterogenität oder einer gänzlich neuen Aufgabe, die sonderpädagogische Kompetenzen verlangt. Mit dem Einnehmen der zweiten Perspektive könne die Herausforderung also anhand der Beachtung und Weiterentwicklung

vierer, gängiger didaktischer Prinzipien (*Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, Fokussierung der Potenziale, Diversitätssensibilität, Reflektion*) angegangen werden und liege daher auch im Kompetenzbereich der Regelschullehrkräfte (vgl. ebd., 150 f.). Ob diese Perspektive das beschreibt, was Giese und Weigelt (2017a) weiter oben als „guter Wille allein“ (S. 21) bezeichnen, sei hier dahingestellt. Zwar ist die Grundhaltung, die hinter diesen vier Prinzipien steht, welche Schoo (2013, S. 99) als „die Akzeptanz von, bzw. eine Offenheit für Verschiedenheit“ beschreibt, die notwendige Voraussetzung für gelingenden inklusiven Sportunterricht, aber es braucht auch, so Schoo (2013, S. 100) weiter, „die Kenntnis behinderungsspezifischer Besonderheiten und Erschwernisse“, die „Thematisierung von Verschiedenheit innerhalb der Sportgruppe“ und „ein ausreichendes methodisches Repertoire in der Gestaltung und Umsetzung von Angeboten für heterogene Gruppen“. Auch von Schoo (2013) wird also neben anderen Bedingungen die Wichtigkeit sonderpädagogischen Fachwissens und somit auch den SPF betont. Aber es wird auch die Thematisierung von Vielfalt betont, die, wenn sie wie von Leineweber et al. (2018, S. 240) gefordert, konsequent alle Dimensionen von Vielfalt in den Blick nimmt, sicherlich einen zu spezifischen Fokus auf den SPF relativieren kann.

Zusammenfassend kann auch für den Inklusionsbegriff im sportpädagogischen wie im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs konstatiert werden, dass keine Einigkeit über die Auslegung des Inklusionsbegriff herrscht. So wird auch hier mit unterschiedlichen Definitionen bzw. Vorstellungen gearbeitet, die zwischen einem engen, dem SPF besondere Aufmerksamkeit schenkenden und einem weiten, Vielfalt als Ganzes in den Blick nehmenden Inklusionsverständnis liegen. Unabhängig davon scheint ein relatives Einvernehmen darüber zu bestehen, die gemeinsame Beschulung aller Schüler*innen zu erhöhen. Der Umgang mit Behinderung und SPF bzw. ob eine komplette Dekategorisierung und Deinstitutionalisierung sinnvoll und auch möglich ist, steht noch zur Disposition (vgl. Giese & Weigelt, 2017a, S. 18 f.).

2.5 Inklusionsverständnis dieser Arbeit

Die Definitionen von Schoo (2013) und von Lütje-Klose et al. (2018) geben gute Ausgangspunkte für die Arbeitsdefinition von Inklusion, da sie bereits wichtige Aspekte beinhalten und einen weiten Inklusionsbegriff beschreiben, der über die Kategorie Behinderung hinausgeht. Inklusion ist laut Schoo (2013):

das Miteinander und die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen [...]. Einzelne Merkmale wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und Behinderung spielen dabei keine Rolle. (S. 99)

Bei Lütje-Klose et al. (2018) mit konkreterem Bezug auf Schule und Bildung wird Inklusion verstanden als

die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. (S. 9)

In beiden Definitionen kommt der Aspekt der Heterogenität bzw. Verschiedenheit, wenn auch nicht explizit erwähnt, deutlich zum Tragen. Während bei Schoo (2013) die Gleichwertigkeit aller Menschen unabhängig von ihrer Unterschiedlichkeit betont wird, wird bei Lütje-Klose et al. (2018) die Unterschiedlichkeit aller Menschen betont. In der vorliegenden Arbeit wird ebenfalls von der Grundannahme der Heterogenität als „Normalzustand“ (Frühauf 2012, S. 21) im menschlichen Zusammenleben bzw. der Theorie einer heterogenen Gruppe ausgegangen. In beiden Definitionen wird nicht vom Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung bzw. das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne SPF, sondern explizit von *allen* Menschen gesprochen. Inklusion ist damit *mehr* als die Integration einer bestimmten Gruppe im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Kap. 2.3.1). Behinderung und auch SPF soll klar als eines von vielen Merkmalen der Verschiedenheit von Menschen, als ein „Subaspekt“ (Hinz, 2012, S. 50) verstanden werden. Somit ist Inklusion in der Arbeitsdefinition ebenfalls „kein sonderpädagogisches und behinderungsspezifisches Programm“ (Hinz, 2012, S. 51), sondern soll allen Menschen bzw. Schüler*innen in ihrer Individualität gerecht werden. Daher müssen explizit alle Dimension von Vielfalt in den Blick genommen werden, um Diskriminierungen und Marginalisierungen aufzudecken, damit das Ziel der gleichberechtigten und uneingeschränkten Teilhabe aller Menschen bzw. Schüler*innen verfolgt werden kann. Das bedeutet ebenfalls, dass wie bei der Definition von Lütje-Klose (2018) implizit zu finden und in der UN-BRK in Artikel 24 verankert ist, dass kein Schüler*innen aufgrund eines bestimmten Merkmals (in Deutschland der SPF) vom Unterricht an allgemeinbildenden Schule ausgeschlossen werden darf, sondern alle Schüler*innen gemeinsam in einer gemeinsamen Schule für alle lernen. Damit ist äußere Differenzierung, wie etwa beispielweise mit sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) in Baden-Württemberg, nicht mit inklusiver Bildung vereinbar und Deinstitutionalisierung langfristig das Ziel.

Ausgehend von diesen Grundannahmen wie Heterogenität als Normalzustand und der gleichberechtigten und uneingeschränkten Teilhabe aller, muss anerkannt werden, dass der SPF in Deutschland momentan bildungspolitische Realität ist und es de-facto zwei Schüler*innengruppen gibt, genauso wie es für die Förderbedarfe speziell geschultes Personal gibt. Dies sollte und kann im Sinne einer Dekategorisierung (vgl. Kap. 2.3.1-2.4) auch nicht außer Acht gelassen werden. Daher muss auch hier auf Ebene der SPF immer wieder reflektiert werden, inwiefern oder ob diese den Blick auf andere Vielfaltsdimension verdecken und zu Diskriminierungen bzw. Ungleichheiten von Schüler*innen mit und ohne SPF im Sinne eines *doing disability* beitragen (vgl. Kap. 2.3.2), oder die Planung und Durchführung des Unterrichts unbewusst beeinflussen.

Auf Ebene der Lehrkräfte sollte daher, wie Lütje-Klose (2017) vorschlägt, die Kooperation von Lehrkräfte im multiprofessionellem Team auch so gestaltet sein, dass sie nicht auf der „asymmetrischen Rollenverteilung mit dem/der Sonderpädagogen/Sonderpädagogin als Unterstützungskraft“ (S. 221), sondern „auf der Gleichwertigkeit der Professionellen basiert“ (ebd.) und

sie „je nach Bedarf und ihren jeweiligen Kompetenzschwerpunkten flexibel die Führung wechseln können“ (ebd.). Mit einem solchen Verständnis kann auch Stigmatisierungen auf Ebene der Schüler*innen trotz des existierenden SPF entgegengewirkt werden und gleichzeitig auch die optimale individuelle Förderung der Schüler*innen besser gewährleistet werden. Budde und Hummrich (2015) schlagen unter dem Begriff der *reflexiven Inklusion* im Hinblick auf die Professionalisierung Lehrkräften auch vor, „dass überall dort keine Unterschiede gemacht werden und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden, wo dies möglich ist.“ (S. 38). Genauso geben sie aber auch zu bedenken, dass die Inklusion nicht nur auf Bildung und Schule zu reduzieren ist, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, „die sich einer Bearbeitung allein in der pädagogischen Praxis entzieht.“ (ebd. S. 37). Dem Inklusionsbegriff dieser Arbeit liegt daher explizit ein weites Inklusionsverständnis zu Grunde, das den SPF nicht negiert, aber explizit nur als ein Merkmal von vielen anderen betrachtet. Dekategorisierung wird also dort angestrebt, wo Kategorien diskriminierend wirken oder unnötig sind. Und er soll als ein Inklusionsbegriff verstanden werden, der es ausgehend von der Schule als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet, Diskriminierungen und Teilhabebarrieren abzubauen.

Unter Inklusion auf Ebene von Schule und Unterricht in dieser Arbeit in Anlehnung an Feuser (1995), Schoo (2013) und Lütje-Klose et al. (2018) folgendes verstanden werden:

*Inklusion bedeutet das individualisierte und gemeinsame Lernen aller Schüler*innen, unabhängig von Merkmalen wie sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht, Alter und körperlichem sowie geistigem Zustand, in einer gemeinsamen Schule für alle mit dem Ziel der gleichberechtigten und uneingeschränkte Teilhabe für alle.*

Bevor anhand dieses weiten und progressiven Verständnisses von Inklusion das Inklusionsverständnis der DVD analysiert wird, werden im folgenden Kapitel zunächst Konzepte bzw. Modelle und Gelingensfaktoren für inklusiven Sportunterricht vorgestellt und besprochen, die schließlich der Analyse auf konzeptioneller Ebene des gezeigten Unterrichts auf der DVD dienen.

3. Inklusiver Sportunterricht

Im Anschluss an die im vorigen Kapitel entwickelte Arbeitsdefinition Inklusion, wird in diesem Kapitel der Fokus auf die wesentlichen theoretischen Grundannahmen und die praktische Ausgestaltung eines inklusiven Sportunterrichts eingegangen. Dabei werden zunächst grundlegende Überlegungen dargestellt und einige empirische Befunde vorgestellt, die wichtig für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichtes sind. Danach erfolgt eine Vorstellung von ausgewählten didaktischen Ansätzen und Modelle für die Gestaltung bzw. die Analyse von inklusivem Sportunterricht.

3.1 Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Befunde

An dieser Stelle wird zunächst genauer auf die didaktisch-methodischen Grundannahmen eines inklusiven Sportunterrichts eingegangen werden, die sich oftmals auf die „Theorie der integrativen Prozesse“ (Reiser, 1991) und der Balance von Gleichheit und Differenz stützen (vgl. u.a. Fediuk, 2008; Fediuk & Holter, 2003; Scheid & Friedrich, 2015; Tiemann, 2012, 2015b) oder vom Erhalt und der Förderung der Autonomie des Individuum ausgehen (vgl. u.a. Giese, 2019a, 2019b; Giese & Weigelt, 2015). Diese Grundannahmen sollen zusammengeführt werden, um ein Verständnis von und Kriterien eines inklusiven Sportunterrichtes zu generieren. Danach erfolgt ein Blick auf die empirischen Forschungsergebnisse bezüglich der wesentlichen Bedingungen für einen gelingenden inklusiven Sportunterricht, die sich oftmals mit den Grundannahmen decken.

3.1.1 Grundannahmen inklusiven Sportunterrichts

Wie weiter oben bereits erwähnt, bildet die „Theorie der integrativen Prozesse“ von Reiser (1991) oft das Fundament für weitere didaktisch-methodische Überlegungen eines inklusiven Sportunterrichts. Den Kernpunkt dieser Theorie Reisers (1991), nämlich den Anspruch auf Verschiedenheit bei gleichzeitiger Achtung von Gemeinsamkeit, also einer immer wieder herzustellenden Balance von Gleichheit und Differenz (vgl. ebd., S. 14), fassen Scheid und Friedrich (2015a) prägnant zusammen:

"Demgemäß bilden die beiden Merkmale Verschiedenheit und Gleichheit in ihrem dialektischen Spannungsverhältnis den integrationstheoretischen Kern. Gleichheit steht für die berechtigten Wünsche auf das Dabei-Sein, das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Teilhabe. Verschiedenheit kennzeichnet das So-Sein des Menschen, sein selbstverständliches Anrecht auf Anders-Sein und die Forderung, so angenommen zu werden, wie er ist. Integration stellt ein Leitziel dar, welches eine für die Situation passende dynamische Balance von Differenz und Gleichheit herstellen soll." (S. 36 f.)

Dieser Ansatz von Gleichheit und Differenz ist Grundlage für die Überlegungen von Fediuk und Hölter (2003) für eine „Sportpädagogik der Vielfalt“ (S. 24). Bei dieser Pädagogik stehen

„die optimale Entwicklung und nicht sportliche Leistungsziele“ (ebd.) des Individuums im Mittelpunkt, was für sie eine „Hinwendung zum Individuellen“ (ebd.) bedeutet. Diese Hinwendung auf das Individuum differenziert Fediuk (2008) weiter aus, indem er ein für den Sportunterricht methodisch-didaktisches Konzept entwickelt, was auf einem *individualisierten Leistungsverständnis*, *innerer Differenzierung* und *individuell angemessenen Anpassungen/Adaptionen* beruht (vgl. ebd., S. 133-138). Neben dieser Anforderung auf individualisiertes Lernen formuliert Thiemann (2012, 2016) unter der Prämisse der Balance von Gleichheit und Differenz, dass es „[g]emeinsame Sequenzen sportlichen Tuns, die die Gleichheit und Verbundenheit aller Individuen herausstellen“ (2016, S. 6), genauso wie „individualisierte, auf differenzierten Niveaustufen angebotene Sport und Bewegungsaktivitäten.“ (ebd.) braucht. Mit konkretem Bezug auf die Grundschule formulieren an anderer Stelle Kleindienst-Cachay et al. (2016) ebenfalls diesen Anspruch eines ausgewogenen Verhältnisses von individualisierenden Maßnahmen und kooperativen Themen und Inhalten im inklusiven Sportunterricht (vgl. ebd., S. 27 f.).

Scheid und Friedrich (2015a) formulieren unter jener Prämisse von Gleichheit und Differenz insgesamt 13 „Leitlinien eines inklusiven Sportunterrichts“ (S. 45), wo es u.a. heißt: „Vermittle komplexe Inhalte in der Weise, dass *individuelle* und *gruppenbezogene* Lösungswege besprochen werden können!“ (S. 46, Hervorh. d. Verf.), „Vermeide es, von einem fiktiven Leistungs- und Interessendurchschnitt der Lerngruppe auszugehen!“ (ebd.) oder „Setze Methoden ein, die den höchsten Anteil an Beteiligung aller Lernenden ermöglichen!“ (S. 47). Diese beispielhaft genannten Leitlinien für die konkrete Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts basieren auf den hier skizzierten didaktisch-methodischen Prinzipien, die an anderer Stelle von Scheid und Friedrich (2015b) als „*Akzeptanz und Anerkennung* von Verschiedenheit und Heterogenität“, „*Soziale und kooperative Lernformen*“ und verschiedenen „*Formen der Differenzierung*“ (S. 347, Hervorh. im Original) beschrieben werden. Das letztgenannte Prinzip, des Einsatzes verschiedenen Formen der Differenzierung in einem binnendifferenzierten Unterricht wird bei Frohn und Pfitzner (2011) genauer erläutert. So sollte es in einem Vielfalt anerkennenden und dem Prinzip der Balance von Gleichheit und Differenz verpflichteten Sportunterricht ein Mischung aus Phasen geben, in denen es gemeinsame Ziele gibt, die auf unterschiedlichen, individuellen Lernwegen zu erreichen sind, und solchen, in denen es auf gemeinsamen Lernwegen unterschiedliche, individuelle Ziele zu erreichen gilt (vgl. ebd., S. 4), also Phasen mit einer an einer Sachnorm orientierten, *zielgleichen* Differenzierung und Phasen mit einer an der Individualnorm orientierten, *zieldifferenten* Differenzierung (vgl. Frohn & Pfitzner, 2011, S. 4).

Von einer anderen Position heraus formulieren Giese (2019a) und Giese und Wiegelt (2013, 2015) ihre Grundannahmen. Wie in Kapitel 2.5 bereits kurz angeschnitten wurde und hier nun ausgeführt wird, beinhaltet für Giese (2019a) eine „inklusive Grammatik“ (S. 151), wie er auch die Grundannahmen für einen inklusiven (Sport-)Unterricht bezeichnet, Heterogenität als Grundzustand des Menschen und das Ziel des Erhalts und Förderung der Autonomie dessen.

Diese Annahmen lassen sich in den bisher genannten Aspekten von Individualisierung und Differenzierung unter der Prämisse der Balance von Gleichheit und Differenz zwar teilweise implizit (z.B. Fokus auf die individuelle Förderung) und auch explizit (z.B. Akzeptanz und Anerkennung von Heterogenität) wiederfinden, aber Giese (2019a) versucht diese didaktisch-methodischen Grundannahmen auf Basis der Grundverfasstheit des Menschen zu legitimieren, nämlich,

dass Autonomie und Heterogenität als Folge der strukturellen Grundverfasstheit des Menschen zu verstehen sind. Autonome Selbstbildung aufgrund unhintergebar Heterogenität ist in dieser Lesart keine Option menschlicher Handlungsmöglichkeiten, sondern primordiale erkenntnis-, kultur- und bildungstheoretische Notwendigkeit. Der Erhalt und die Förderung der Autonomie sind als Voraussetzung unserer individuellen und kulturellen Existenz zu verstehen. (S. 79)

Während weiter oben von einem eher normativen Grundsatz aus argumentiert wurde, werden hier von einer kulturanthropologischen Warte aus didaktisch-methodische Grundsätze formuliert. So verlangt ein inklusiver Sportunterricht, der auf autonome Selbstbildung ausgelegt ist, daher eine *adaptive Gestaltung*, um im Sinne eines erfahrungsorientierten Unterrichts selbst, autonom (Bewegungs-)Erfahrungen machen zu können, die Irritationen hervorbringen und zur Reflexion anregen (vgl. Giese, 2009, S. 36–39; Giese & Weigelt, 2013, S. 5). Diese Ermöglichung von autonomer (Selbst-)Bewegung, dem sog. „autopoitische Tun“ (Giese & Weigelt., 2015, S. 25), steht daher im Mittelpunkt eines inklusiven Sportunterrichts, „weil unser gesamter Weltbezug untrennbar an die autonome Selbstbewegung gebunden ist“ (ebd.) und somit erst Teilhabe an der Gesellschaft möglich ist. Autonomie ist hier aber immer als relative Autonomie zu verstehen, die *Kooperation* mit anderen und *Anerkennung* durch andere benötigt, also eine soziale Bezogenheit braucht, um sich als solche zu manifestieren (vgl. Giese, 2019b, S. 50). Die Herstellung und der Erhalt von Autonomie bedeuteten daher zwar auch, dass *zieldifferentes Arbeiten* von großer Bedeutung ist, dass mit diesem Anspruch auf Autonomie eine auf „die individuellen Bedürfnisse adaptierte Gestaltung der Lernprozesse“ (ebd., 2013, S. 6) einhergehen muss, aber diese Lernprozesse vor allem auch gemeinsam und kooperativ stattfinden müssen (vgl. Frohn & Pfitzner, 2011, S. 4). Giese und Weigelt (2013, S. 5) betonen deshalb auch, dass sich für einen inklusiven Sportunterricht vor allem kooperative, problem- und erfahrungsorientierte oder selbstgesteuerte didaktische Ansätze anbieten, da solche von der Autonomie der Lernenden ausgehen.

Betrachtet man nun die beiden Herangehensweisen im Hinblick auf die grundlegenden didaktisch-methodischen Annahmen, die einem inklusiven Sportunterricht zu Grunde gelegt werden, fällt auf, dass sowohl der eher normative Weg einer Grundlegung über die „Theorie der integrativen“ (Reiser, 1991) und der Balance von Gleichheit und Differenz (vgl. Fediuk, 2008; Fediuk & Holter, 2003; Tiemann, 2012, 2016) als auch der Weg der kulturanthropologischen Grundlegung über die strukturelle Grundverfasstheit des Menschen als heterogen und autonom zu den gleichen Grundannahmen führt (vgl. Giese, 2019a, 2019b; Giese & Weigelt, 2013,

2015). So gehen beide Richtungen von einem Heterogenität anerkennenden und schüler*innenorientierten, somit individualisierten und differenzierenden Sportunterricht aus, der sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen anpasst und auf Kooperation und Miteinander bei gleichen und individuellen Zielen setzt. In Schlagworten umformuliert fußt ein solcher Unterricht also auf den Prämissen von Akzeptanz/Anerkennung von Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung, Adaptivität, Kooperation und Gemeinsamkeit.

Ein Aspekt, der in dieser Betrachtung bewusst ausgespart wurde, ist die Zuordnung inklusiven Sportunterrichts zu einer bestimmten fachdidaktischen Konzeption. An mehreren Stellen wird der inklusive Sportunterricht mit dem Konzept eines mehrperspektivischen, unterschiedliche Sinnrichtungen des Sports thematisierenden Sportunterrichts in Verbindung gebracht (u.a. Fediuk, 2008; Frohn & Pfitzner, 2011; Kleindienst-Cachay et al., 2016; Scheid & Friedrich, 2015a; Tiemann, 2012). Diese oftmals wenig bis gar nicht begründete Zuweisung ist jedoch problematisch (vgl. Giese, 2019b, S. 140–142). Insgesamt kann Giese (2019b) nämlich sehr überzeugend darlegen, dass alle gängigen Fachdidaktiken, von der *pragmatischen Sportdidaktik* (Kurz, 1977) und dem *erziehenden Sportunterricht* mit seinem Doppelauftrag (Scheid & Prohl, 2012), die beide auf eine Art Mehrperspektivität setzen, über die *bildungsorientierte Bewegungsdidaktik* (Scherer & Bietz, 2013) bis hin zur *kompetenzorientierten Fachdidaktik* (Gogoll & Kurz, 2013) „auf der Basis romantisierender, anthropologischer Grundannahmen und korrespondierenden Bildungsvorstellungen ein *exkludierendes* und *diskriminierendes* Potenzial in Bezug auf Menschen mit Behinderungen entfalte[n].“ (Giese, 2019b, S. 156, Hervorh. d. Verf.). Dieses exkludierende und diskriminierende Potenzial begründet Giese (2019b) damit, dass diese sportdidaktischen Positionen trotz gewisser Unterschiede „übereinstimmend davon getragen [werden], dass die fachdidaktischen Konzeptionen (a) *reflexionsfähige*, (b) *bewegungsfähige* und (c) *bildungswillige* Schülerinnen und Schüler adressieren.“ (ebd., S. 157, Hervorh. im Original). Da nicht alle Menschen in der Lage sind, allen drei Bedingungen zu entsprechen, können diese Fachdidaktiken auch nicht als inklusiv eingestuft werden. Aufgrund dieser Feststellung, die Giese (2019a, 2019b) mit einer kulturanthropologischen Begründung für eine inklusive Didaktik zu lösen versucht und der bis jetzt in der Literatur (noch) nicht widersprochen wurde, wird hier auf eine Verknüpfung des inklusiven Sportunterrichts zu einer der gängigen Fachdidaktiken im Bereich Sport und Bewegung verzichtet. Die herausgearbeiteten Prinzipien eines inklusiven Sportunterrichts bleiben trotzdem uneingeschränkt gültig, da sie in ihrer Gestalt zunächst kein exkludierendes Potenzial beinhalten.

Damit kann an dieser Stelle bilanziert werden, dass ein inklusiver Sportunterricht, ob pädagogisch-normativ oder kulturanthropologisch bestimmt, auf ganz spezifischen Prinzipien aufbaut, wie Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung, Adaptivität, Kooperation und Gemeinsamkeit. Diese Prinzipien sind unabhängig von bestimmten fachdidaktischen Konzeption, die potenziell exkludierende Annahmen beinhalten, und können daher auch als Untersuchungskategorien für einen inklusiven Sportunterricht gelten. Um allerdings einen umfassenden Blick

über Prinzipien für einen gelingenden inklusiven Sportunterricht, erfolgt als nächstes noch ein Blick auf die aktuellen empirischen Befunde bezüglich dieses Themenkomplexes.

3.1.2 Empirische Befunde und die Haltung der Lehrkraft

Nachdem im vorherigen Kapitel die wichtigsten Prinzipien eines inklusiven Sportunterrichts herausgearbeitet wurden, soll in diesem Abschnitt dargestellt werden, welche Anforderungen ein solcher Unterricht an die Lehrkräfte stellt und welche weiteren Faktoren neben den schulischen Rahmenbedingungen⁵ für eine gelingende Umsetzung nötig sind. Dafür werden nachfolgend einige ausgewählte Studien vorgestellt, die sich überblicksartig mit internationalen Forschungsergebnissen bezüglich der Felder Einstellung, Unterricht und Qualifikation (Reuker et al., 2016), mit den Veränderungen, die ein inklusiver Sportunterricht mit sich bringt (Rischke & Reuker, 2019), und sehr spezifisch mit Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität und Inklusion beschäftigen (u.a. Ruin et al., 2016).

In einem Review von 74 teils qualitativen, teils quantitativen internationalen Studien zu inklusivem Sportunterricht der Jahre 2005 bis 2014 können Reuker et al. (2016, S. 96 f.) unter der Bezugnahme auf die Kategorien Einstellung, Unterricht und Qualifikation folgendes zeigen: Zum einen sei die Einstellung zu inklusivem Sportunterricht von allen Beteiligten tendenziell als positiv zu bewerten. Zum anderen sei die hohe Adaptivität, die der Anspruch einer individuellen Förderung bei Unterrichtsgestaltung verlange, eine Herausforderung für viele Lehrkräfte, auf welche sie sich in der Ausbildung nicht gut vorbereitet fühlten. Der Vergleich der Studien zeigt auch, dass die Gestaltung des Unterrichts eng mit der Einstellung verbunden zu sein scheint bzw. eine *positive Einstellung* zu Inklusion eine Voraussetzung für gelingenden inklusiven Sportunterricht ist. Eine positive Einstellung, so Reuker et al. (2016, S. 94), hinge auf Ebene der inklusiven Unterrichtsgestaltung oft mit dem Einsatz von mehr kooperativen Verfahren, vielfältigeren didaktischen Herangehensweisen, mehr Bewegungszeit und höheren Leistungserwartungen für alle Schüler*innen, einer höheren Effektivität der Lehrkraft und häufigeren situativen Anpassungen bei Methoden, Material und Regeln zusammen. Eine weitere wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht sei laut Reuker et al. (2016, S. 97) der Aspekt der *Kooperation* zwischen den einzelnen Akteur*innen, vor allem aber zwischen dem pädagogischen Personal. Diese Kooperation sei aber oft nicht eindeutig geklärt, was auf das „wenig deutlich umrissene Aufgabenprofil sowie fachbezogene Ausbildungsdefizite“ (Reuker et al., 2016, S. 97) der Akteur*innen zurückzuführen sein könnte.

Die überblicksartige Studie zeigt also vor allem zwei wichtige Aspekte auf, welche für einen gelingenden inklusiven Sportunterricht wichtig sind: die positive Einstellung gegenüber Inklusion und Kooperation. Ersterer Aspekt hängt in der Praxis auch mit einem gewissen

⁵ Auf die Wirkung von inklusivem Unterricht kann in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden und ist hier auch weniger von Relevanz, da Inklusion eine bildungspolitische Realität ist, mit der Lehrkräfte sich arrangieren müssen. Dennoch sei bei weiterem Interesse auf Lütje-Klose et al. (2018) verwiesen.

methodischen Repertoire zusammen, was auch Schoo (2013, S. 100) und Moser (2018, S. 292) bekräftigen. So ist die Einstellung „neben dem professionellen Wissen eine wesentliche Einflussgröße für das Gelingen von Unterricht“ (ebd.). Kooperation als der andere wesentliche Gelingensfaktor, und auch das Team-Teaching, vor allem in der Grundschule (vgl. Serke et al., 2014), hängen u.a. von „Offenheit, Vertrauen und Wertschätzung“ (ebd., S. 256), aber eben auch von „gemeinsame[r] Zielorientierung, Verantwortung, Rollenklärung und Aufgabenbewältigung sowie insbesondere ein[em] Zusammengehörigkeitsgefühl“ (ebd.) ab. Die Studie von Reuker et al. (2016, S. 98) verdeutlicht aber auch, dass beide dieser Aspekte mit den dazugehörigen Bedingungen in der Lehrer*innenausbildung (noch) nicht ausreichend berücksichtigt werden.

In einer weiteren, aktuellen vergleichenden Studie haben Rischke und Reuker (2019) versucht herauszuarbeiten, wie genau sich inklusiver Sportunterricht von „regulärem“ Sportunterricht unterscheidet. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse aus mehreren qualitativen Interviewstudien mit Lehrkräften habe sich laut Rischke und Reuker (2019, S. 164) gezeigt, dass für diese Lehrkräfte inklusiver Sportunterricht durch eine situationsangemessene Differenzierung, ein spezifisches Methodenrepertoire, hohe Flexibilität und Kreativität, Modifikationen und Adaptivität (oft spontan und nicht vorausgeplant) sowie viele Momente des Nicht-Wissens bzw. der Unklarheit und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Die Zusammenfassung von quantitativen, fragebogenbasierten Studien hat ähnliche Ergebnisse geliefert. So seien auch hier besonders die Kategorien andere/spezifische Kenntnisse, Methoden und Organisation sowie ein höherer Planungsaufwand als wesentliche Unterschiede genannt worden (ebd., S. 165). Es zeigt sich auch, dass „die Lehrkräfte mit inklusiver Unterrichtserfahrung die Veränderungen durch Inklusion aber weniger gravierend einschätzen.“ (ebd.). Insgesamt kommen Rischke und Reuker (2019, S. 166 f.) zum Ergebnis, dass die zentrale Herausforderung für Lehrkräfte bzw. Veränderung eines inklusiven Sportunterrichts in der differenzierten, flexiblen und schüler*innenorientierten Gestaltung des Unterrichts liege, was bedeute, dass mehr unplanbare Momente aufkämen und „häufiger variable Verläufe des inklusivem Unterrichtsgeschehens antizipiert werden müssen.“ (Rischke & Reuker, 2019, S. 167). Dies bedeute eine Abkehr von Rezept- bzw. Universallösungen für alle Schüler*innen, aber nicht zwingendermaßen, dass eine spezielle, neuartige Fachdidaktik für inklusiven Sportunterricht entworfen werden müsse, um der Heterogenität gerecht zu werden (ebd., S. 167 f.).

In dieser Studie von Rischke und Reuker (2019) wird somit ersichtlich, dass inklusiver Sportunterricht weniger eine gänzlich neue Form von Sportunterricht ist, sondern viel mehr eine Frage von Wissen über und eine Weiterentwicklung von spezifische Methoden und Modifikationen bedeutet, um einer durch das bildungspolitische Programm Inklusion noch heterogener gewordenen Schüler*innenschaft gerecht zu werden (vgl. Schoo, 2013, S. 99; Tiemann, 2015a, S. 55). Dieses Wissen ist wiederum, wie bereits ersichtlich wurde, eng mit der Einstellung gegenüber Inklusion und der Akzeptanz von Vielfalt verbunden bzw. bedingt sich auf eine

Art und Weise. Daher soll nun der Blick spezifisch auf die Haltung von Lehrkräften bezüglich inklusiven Sportunterrichts gerückt werden.

Die Gruppe um Leineweber, Meier und Ruin (2015) bzw. Ruin, Meier und Leineweber (2016) hat sich speziell mit den subjektiven Theorien von Lehrkräften bezüglich der Prämissen von Didaktik (v.a. Leineweber, 2015), Leistung und Körper (v.a. Meier & Ruin, 2015) in Bezug auf inklusiven Sportunterricht beschäftigt. Der Begriff der subjektiven Theorien von Lehrkräften geht auf Groeben et al. (1988) zurück und ist wie folgt zu verstehen:

Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Unterricht sind komplexe Aggregate bewusster und/oder unbewusster automatisierender Überzeugungen zu grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens, die sich in der Unterrichtsdurchführung widerspiegeln. Sie erfüllen - analog zu objektiven Theorien - die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie und besitzen eine entsprechende implizite Argumentationsstruktur (Groeben et al., 1988, S. 17 f.)

Somit geht es bei Leineweber et al. (2015) und Ruin et al. (2016) darum, die impliziten Überzeugungen und Haltung von Lehrkräften bezüglich inklusiven Sportunterrichts herauszuarbeiten und zu erörtern, welche davon einem solchen ab- bzw. zuträglich sind.

Leineweber (2015, S. 168-180) kann bei den interviewten Lehrkräften in Anlehnung an Wenning (2007) drei unterschiedliche didaktische Handlungsmuster gegenüber Heterogenität feststellen: *Ignorieren*, *Reduzieren* und *Akzeptieren*. Das *Ignorieren* von Unterschieden, also dass „geschlechtliche, glaubensbezogene, kognitive, körperliche, kulturelle soziale u.a. Differenzen“ (Ruin et al., 2016, S. 178) bei der Gestaltung des Unterrichts keine Berücksichtigung finden, gehe mit einer auf Ökonomisierung und Effektivität ausgelegten, starren Gestaltung des Unterrichts einher, die keinen Platz für Individualisierung und Adaptivität lässt und damit für einzelne Schüler*innen benachteiligend und diskriminierend wirken kann (ebd.; Leineweber et al., 2015, S. 8). Das *Reduzieren* von Heterogenität bedeute die Orientierung an ein mittleres Lern- und Leistungsniveau, um dadurch „einer Norm(al)vorstellung“ (Ruin et al., 2016, S. 179) zu entsprechen. Das Handlungsmuster des Reduzierens sei aber als ambivalent zu bewerten, da zum einen der Versuch der Anpassung der Schüler*innen an bestimmte Bildungsstandards zu Diskriminierung und Benachteiligung führen könne, zum anderen sei es auch legitim sich im Sinne einer individuellen Förderung an Normen zu orientieren und der Wunsch der Reduktion mit dem Ziel der individuellen Verbesserung könne auch von den Schüler*innen selbst kommen (ebd., S. 179 f.). „Entscheidend ist es letztlich, dass das Ziel der Teilhabe am Kulturphänomen Sport und damit verbundene Vorstellungen körperlicher Leistungsfähigkeit gegenüber individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten nicht verabsolutiert werden.“ (ebd., S. 180). Das Handlungsmuster des *Akzeptierens* hingegen bedeutet, „die vielfältigen Voraussetzungen, Könnensstufen und Lernwege wahrzunehmen und in der Planung und Durchführung von Sportunterricht zu berücksichtigen“ (ebd.). Das bedeutet „dass neben bedarfsgerechter Individualisierung auch Anlässe geschaffen werden, die ein

selbstverständliches und trotz aller Unterschiedlichkeit gleichberechtigtes Miteinander ermöglichen“ (ebd., S. 181). Lehrkräfte, die diesem Muster zuzuordnen sind, skizzierten einen Sportunterricht, „so Ruin et al. (ebd., S. 180 f.), der nach den Prinzipien Wertschätzung und Anerkennung des anderen (s.a. Prengel 2019), Schüler*innenorientierung, Erhalt und Entwicklung von Autonomie (s.a. Giese 2019a, 2019b), Differenzierung und gemeinsame Aufgaben, Verständigung und Partizipation gestaltet sei (Ruin et al., 2016, S. 180 f.).

Meier und Ruin (2015) identifizieren bei den interviewten Lehrkräften ebenfalls drei unterschiedliche Kategorien, wie Körper und Leistung aufgefasst werden können: *funktional*, *normiert* oder *ganzheitlich*. Die ersten beiden Auffassungen in Bezug auf den Körper bedeuten, dass dieser als eine Art Werkzeug zu sehen ist (funktional) oder an einen bestimmten (Normal-)Körper zu orientieren ist (normiert). Für die *funktionale* und die *normierte* Auffassung von Körper, würde Sportunterricht problematisch werden, wenn ein Körper von dieser Vorstellung abweicht, also dysfunktional und/oder nicht gesund bzw. fit ist (ebd., S. 87-90). In Bezug auf Leistung bedeute ein *funktionales* Verständnis, dass Leistung eine Funktion zu erfüllen hat, also im Sinne von Selektion oder dem Anspruch, sportliche Höchstleistungen zu vollbringen (Leineweber et al., 2015, S. 8). Die Auffassung von Leistung als *normierte* Leistung stelle ein zu erbringendes Produkt in den Mittelpunkt, wobei der Prozess, der hinter dieser Erbringung der Leistung steht, nebensächlich sei (Ruin et al., 2016, S. 184 f.) Wird Körper und Leistung hingegen *ganzheitlich* aufgefasst, dann bedeute dies, „die Individualität des eigenen Körpers und damit verbunden das Erfahren der eigenen Wahrnehmung von Welt sowie der eigenen Persönlichkeit“ (Meier & Ruin, 2015, S. 90) in den Mittelpunkt zu stellen und Leistung als „ein offenes, nicht abgeschlossenes und individuell bestimmtes bzw. bestimmbares Konstrukt“ (Ruin et al., 2016, S. 187) zu betrachten. Bei einer solchen Auffassung steht also der Körper als Medium der Selbsterfahrung und „soziales Ausdrucksmedium“ (ebd., S. 191) im Zentrum, mit dem es sich reflexiv auseinander zu setzen gilt, und Leistung wird an einer individuellen Bezugsnorm gemessen und das Erfahren, Erbringen und Wahrnehmen dieser immer wieder reflektiert (Meier & Ruin, 2015, S. 93 f.).

Auf Ebene der didaktischen Haltung hinsichtlich Heterogenität konnte Leineweber (2015, S. 180 f.) insgesamt feststellen, dass ein Großteil der Lehrkräfte offen gegenüber Heterogenität ist und vor allem Lehrkräfte von Förderschulen, Gesamtschulen und Grundschulen, also Schulen mit ohnehin schon großer Heterogenität der Schüler*innen, ein akzeptierende Haltung an den Tag legen. Bezogen auf das Verständnis von Körper und Leistung können Meier und Ruin (2015, S. 95) u.a. feststellen, dass Lehrkräfte mit Erfahrung in inklusiven Settings ein tendenziell ganzheitliches Verständnis aufweisen und solche Lehrkräfte ohne diese Erfahrung, zu verengenden, funktionalen und normierten Sichtweisen neigen. Insgesamt bilanzieren Leineweber et al. (2015, S. 13) bzw. Ruin et al. (2016, S. 193 f.), dass die Haltungen, genauer gesagt die subjektiven Theorien von Lehrkräften zu Heterogenität, Körper und Leistung maßgeblichen Einfluss darauf haben, ob inklusiver Sportunterricht gelingen bzw. überhaupt zu

Stände kommen kann. So ist „ein normiertes bzw. funktionales Verständnis (bezogen auf Körper und Leistung) einem gelingenden inklusivem Sportunterricht ebenso im Wege [...] wie ein didaktisches Vorgehen, das auf Ignorieren und Reduzieren basiert.“ (Leineweber et al., 2015, S. 13). Dementsprechend ist eine akzeptierende und Vielfalt wertschätzende Haltung und ein ganzheitliches Verständnis von Leistung und Körper, also „eine reflexive, auf Individualität ausgerichtete Auffassung von Didaktik, Leistung und Körper“ (Ruin et al., 2016, S. 193), als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen von inklusivem Sportunterricht zu verstehen.

Nachdem nun die grundlegenden Annahmen und Voraussetzungen eines inklusiven Sportunterrichts geklärt sind, stellt sich damit die Frage, wie sich ein solcher Sportunterricht gestalten und systematisieren lässt. Daher sollen im nächsten Abschnitt ausgewählte Systematisierungen und Modelle näher betrachtet werden.

3.2 Ausgewählte Modelle inklusiven Sportunterrichts

Erste weiterführende Überlegungen, wie mit einer durch Inklusion größer werdenden Heterogenität im Sportunterricht umgegangen werden kann, erfolgten im Zuge des Integrations-, dann des Inklusionsdiskurses, u.a. von Fediuk (1999, 2008) und Weichert (1997, 2000, 2003, 2008), die versuchen, einen solchen an den Bedürfnisse aller Schüler*innen angepassten Sportunterricht näher zu bestimmen bzw. Systematisierungen aufzuzeigen. Konkretere Modelle und Konzepte zum inklusiven Sportunterricht stammen jedoch zunächst aus dem englischsprachigen Ausland und sind im deutschsprachigen Raum teilweise übernommen und/oder modifiziert worden. In den letzten Jahren ist Thiemann (2012, 2013, 2015b, 2016) die treibende Kraft für die Entwicklung von didaktischen Modellen und Konzepten für inklusiven Sportunterricht im deutschsprachigen Raum. Ihre Überlegungen sind u.a., genau wie die von Weichert (2008), an den integrationspädagogischen Überlegungen und der „Theorie der gemeinsamen Lernsituationen“ von Wocken (1998) angelehnt, welcher sich wiederum auf die „Theorie des gemeinsamen Lerngegenstands“ von Feuser (u.a.1995; Kap. 2.3.1) erweitert.

Im Zuge dieser kurzen, skizzenhaften Einführung zur konzeptionellen Entwicklung von inklusivem Sportunterricht sollen nun im Folgenden einige dieser Überlegungen und Konzepte bzw. Modelle genauer betrachtet werden mit dem Ziel, ein Werkzeug für die Analyse der Praxisbeispiele auf konzeptioneller Ebene zu finden. Dafür wird aber zunächst ein Blick auf die angesprochene Theorie von Wocken (1998) geworfen werden, um für mehr Verständlichkeit bei den daraus folgenden Überlegungen in der Sportdidaktik zu sorgen, welche sich nämlich im Wesentlichen darauf stützen. Danach werden schließlich die anderen Modelle näher erläutert.

3.2.1 Theorie der gemeinsamen Lernsituationen

Wie weiter oben bereits angesprochen, legt Wocken (1998) mit der „Theorie der gemeinsamen Lernsituationen“ eine, wie er sie nennt, „Alternative und Synthese“ (S. 40) zur in Kapitel 2.3.1

näher erläuterten „Theorie des gemeinsamen Lerngegenstands“ von Feuser (u.a. 1995) dar. Denn für Wocken (1998, S. 39 f.) ist nicht nur die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand integrativ bzw. im heutigen Sinn inklusiv wirkend, sondern auch eine Vielzahl anderer Situationen, die gemeinschaftsstiftend wirken. Grundlegend für seine Überlegungen ist die aus Kapitel 3.1.1 bekannte Annahme von Gleichheit und Differenz aller Schüler*innen, die es in einer „dynamischen Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen ab[zu]bilden“ (ebd., S. 40) gilt, „daß [sic] sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen.“ (ebd.). Diese unterschiedlichen Lernsituationen sind als prototypische, im (schulischen) Alltag vorkommende Situationen zu verstehen.

Wocken (1998, S. 40-50) teilt diese gemeinsamen Lernsituationen, die auf unterschiedliche Weise und Gewichtung den *Inhaltaspekt* (Ziele, Aufgaben, Pläne, etc.) der einzelnen Schüler*innen mit dem *Beziehungsaspekt* (soziale Prozesse, Interaktionsverhalten, kommunikativer Austausch) verbinden, in *koexistente*, *kommunikative*, *subsidiäre* und *kooperative Lernsituationen* ein.

Unter *koexistenten Lernsituationen* werden Situationen verstanden, in denen jede*r Schüler*in eine eigene Aufgabe, ein persönliches Ziel hat und diese in Anwesenheit der anderen verfolgt. Gemeinsamkeit ist hier als „raumzeitliche Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 42) zu verstehen. Hierbei geht es vornehmlich darum, durch individualisierten und differenzierten Unterricht persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern und somit der Verschiedenheit der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 42 f.). Im Gegensatz dazu steht bei *kommunikativen Lernsituationen* der Beziehungsaspekt, also die soziale Interaktion, im Mittelpunkt und der Inhalt ist, wenn überhaupt, nur noch Nebensache (vgl. ebd., S. 43f.) Bei subsidiären Lernsituationen hingegen kommen sowohl der Inhalts- als auch der Beziehungsaspekt zum Tragen, jedoch bei den jeweils beteiligten Schüler*innen in asymmetrischen Ausprägungen. B ist auf die Unterstützung von A angewiesen, um seine Pläne / Ziele zu verfolgen, während A aber nicht auf B angewiesen ist (vgl. ebd., S. 45). Daraus ergeben sich zwei verschiedene Arten von subsidiären Lernsituationen, *unterstützende* und *prosoziale* Lernsituationen. Während bei ersterer A ebenfalls seine eigenen Ziele im Blick behält und B immer wieder kurzzeitig unterstützt, gibt A in einer *prosozialen Lernsituation* seine Ziele auf um sich voll und ganz in den Dienst von B zu stellen (vgl. ebd., S. 46 f.). Für den letzten Typus der gemeinsamen Lernsituationen, den *kooperativen* Lernsituationen, ist konstitutiv, „daß [sic] die Arbeitsinhalte und / oder die Arbeitsprozesse in einem verbindlichen Zusammenhang stehen.“ (ebd., S. 48). Für die kooperative Lernsituation bedeutet das, dass der „inhaltliche oder operative Zusammenhang“ (Wocken, 1998, S. 48) zwischen A und B unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und daher auch in zwei Subkategorien eingeteilt werden kann. Bei *komplementären Lernsituationen* werden von A und B jeweils verschiedene Ziele verfolgt, die ohne den/die jeweils andere*n nicht erreicht werden können, und bei *solidarischen Lernsituationen* wird ein gemeinsames Ziel verfolgt (vgl. ebd.). Für beide Arten dieser Lernsituationen ist das Sportspiel ein gutes Beispiel zur

Verdeutlichung: Um ein Sportspiel zu initiieren und aufrecht zu erhalten, braucht es meist weitere Mitspielende als die eigene Person. Auch wenn sie gegeneinander spielen, also unterschiedliche Ziele verfolgen, stehen sie in einem „unausweichlichen Tatenzusammenhang“ (ebd., S. 49), da sie ihre Ziele nicht ohne das Zutun des Gegenübers, also das gegeneinander Spielen, verwirklichen können. In eine solchen *komplementären Lernsituation* kann es dann darum gehen, „das ‚Miteinander der Verschiedenen‘ (Adorno) einzuüben“ (ebd.) und Wettkampf zu erleben. Eine *solidarische Lernsituation* wäre in diesem Beispiel die abgestimmte Kooperation bzw. das Zusammenspiel innerhalb des Teams, also eine „konzentrierte, solidarische Aktion“ (ebd.). Für Wocken (1998) sind letztere Lernsituationen auch besonders wertvoll, wie auch selten:

Kooperative, solidarische Lernsituationen vereinigen in höchster Form alle gemeinschaftsstiftenden, integrationsförderlichen⁶ Faktoren: Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen. (Wocken, 1998, S. 50)

Für diese Liste an gemeinsamen Lernsituationen erhebt Wocken (1998, S. 50) keinen Anspruch auf Vollständigkeit, aber Dank ihrer starken Ausdifferenzierung geben sie einen guten Ausgangspunkt, um Phasen eines inklusiven Unterrichts zu charakterisieren und im Hinblick auf die Abwechslung bzw. Balance von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit bzw. inkludierenden und differenzierenden Maßnahmen zu analysieren. Mit diesem Wissen kann nun besser nachvollzogen werden, warum diese Theorie auch im Bereich des Sportunterrichts wichtige Impulse für die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht bei Weichert (2008) und Tiemann (2012, 2013, 2015, 2016) gibt.

3.2.2 Handlungsmodell Inklusiver Sportunterricht

Nachdem nun im vorherigen Kapitel die inklusionspädagogische Grundlage mit der „Theorie der gemeinsamen Lernsituationen“ von Wocken (1998) gelegt wurde, sollen nun die Entwicklungen der Konzeptionen betrachtet werden, die sich unter Berücksichtigung dieser Theorie speziell mit der Gestaltung von inklusivem Sportunterricht beschäftigen. Zum einen sind da, die ersten noch relativ unspezifischen, aber immer weiter gedachten Überlegungen von Weichert (1997, 2000, 2003, 2008) zu nennen, die unter dem Stichwort *Bewegungsbeziehungen* zusammengefasst werden. Kurz zusammengefasst lässt sich zu diesen Überlegungen an dieser Stelle festhalten, dass mit dem Konstrukt der Bewegungsbeziehungen und deren Anschluss an die Theorie Wockens (1998) ein erster konkreter Versuch einer Systematisierung vorliegt, um unterschiedliche gemeinsame Lernsituationen im Sportunterricht relativ systematisch zu erfassen und diese dadurch auch besser zu planen. Zum anderen sind die Überlegungen und Modelle von Tiemann (2012, 2013, 2015, 2016) zu nennen, die sich u.a. der

⁶ Im heutigen Verständnis müsste anstelle von *integrationsförderlich* hier *inklusionsförderlich* stehen.

Theorie von Wocken (1998) bedienen, sie mit anderen didaktischen Modellen (ihr „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Tiemann, 2013)) verknüpfen und zum „Handlungsmodell Inklusiver Sportunterricht“ (ebd., 2015) zusammenführt. Diese Entwicklung hin zu einem Modell für die Planung von inklusiven Sportunterricht gilt es nun unter Einbezug andere internationaler Modelle näher zu betrachten, denn die Modelle von Tiemann eignen sich neben auch Planung auch als gute Werkzeuge für die Analyse von inklusivem Sportunterricht.

Die Theorie von Wocken (1998) stellt auch für Tiemann (2012, S. 170) das „strukturelle Grundgerüst“ eines inklusiven Sportunterrichts dar und zieht sich durch viele ihrer Überlegungen (vgl. ebd., 2012, 2015, 2016). Auch für Tiemann ist die akzeptierende und wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler*innen die Grundvoraussetzung für gelingenden inklusiven Sportunterricht (vgl. Kap. 3.1): „Die Unterschiedlichkeit jedes Einzelnen einer Gruppe wird als Anregung und Bereicherung für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller verstanden.“ (Tiemann, 2012, S. 169) Ebenso geht es wie Wocken (1998) auch darum eine Balance zwischen individuellen, differenzierten und gemeinsamen Lernsituationen herzustellen und dieses Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz zu beherrschen, um „einerseits Verbundenheit und Gemeinschaft, andererseits Individualität erfahrbar [zu] machen“ (ebd., S. 170). Die Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts bedeutet dementsprechend nicht, dass ständig eine Kooperation oder ein enges Miteinander zwischen den Schüler*innen herzustellen ist, aber genauso wenig, dass allein koexistente Lernsituationen ausreichend sind, um jenen Anspruch zu erfüllen (vgl. ebd.). Um diesen pädagogischen Anspruch einer Balance zwischen Gleichheit und Differenz in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden, hat Tiemann (2013) das „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Abb. 2) vorgelegt, welches Handlungsstrategien bzw. Ansatzpunkte im Sinne von Modifikationen für die Anpassung der Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler*innen anhand von sechs unterschiedlichen Kategorien aufzeigt (vgl. Tiemann, 2013, S. 49 f.).



Abb. 2: 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 50)

Das Modell beruht auf internationalen Modellen und Überlegungen zur Anpassung von sportlichen Aktivitäten wie den australischen Modellen TREE (Australian Sports Commission, o. J.-b) und CHANGE IT (Australian Sports Commission, o. J.-a). und dem Leitfaden für mehr Teilhabe der internationalen Vereinigung für Adapted Physical Activity (IFAPA, o. J.).

Das Akronym TREE steht für **T**eaching style, **R**ules, **E**quipment und **E**nvironment und ist die kürzer gefasste Schulvariante des ebenfalls genannten Konzepts CHANGE IT, das im Einzelnen für die Aspekte **C**oaching Style, **H**ow to Score, **A**rea, **N**umber of participants, **G**ame rules, **E**quipment, **I**nclusion, und **T**ime steht. Beide Modelle, vor allem aber TREE, zeigen Bereiche auf, die für die Modifikation und Anpassung an die Bedürfnisse von Schüler*innen bei sportlichen Aktivitäten von Relevanz sein können, wie zum Beispiel die Art und Weise des Unterrichts (teaching / coaching style), also wie kommuniziert und instruiert wird, mögliche Regel- und Materialveränderungen (rules und equipment) oder die Veränderung der Lernumwelt (Environment). CHANGE IT ist nochmal spezifischer für den Bereich der Sport- und Bewegungsspiele ausgelegt (vgl. Australian Sports Commission, o. J.-a). Der Leitfaden der IFAPA nimmt mit Equipment, Task criteria, instructions, physical and social environments und Rules sehr ähnliche Parameter für die Modifikation in den Blick, differenziert aber nochmal die (Lern-)Umwelt in physisch und sozial, also wie z.B. die Sporthalle genutzt wird oder ob die Schüler*innen gemeinsam, allein oder in Gruppen arbeiten (vgl. IFAPA, o. J.).

Tiemann (2013, S. 50) stellt bei ihrem Modell (s. Abb. 2) die zentrale Voraussetzung der Haltung der Lehrkraft gegenüber Inklusion und Vielfalt (vgl. Kap 3.1.2) in den Mittelpunkt ihres Modells. Darum angeordnet sind die sechs, an den englischsprachigen Modellen orientieren bzw. abgewandelten Parameter *Materialien*, *Lernumfeld*, *Regeln*, *Aufgabenstellungen*, *Sozialformen* und *Kommunikation*(vgl. S. 49 f.). Diese Anordnung erklärt somit auch den Namen des Modells als „6+1-Modell“. Außerdem sind ausgehend von der Lehrkraft hin zu allen modifizierbaren Parametern beidseitige Pfeile angebracht, die, so Tiemann (2013), die „Prozesshaftigkeit des adaptiven Handelns“ (S. 50) verdeutlichen sollen. Die Lehrkraft muss sich also immer wieder vergewissern, „[o]b die Passung zwischen adaptiven Sportunterricht und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gegeben und stimmig ist“ (ebd.). Somit legt Tiemann hiermit ein praktisches Modell zur Handlungsorientierung im inklusiven Sportunterricht vor, welches wichtige Forschungsergebnisse berücksichtigt und mit praxiserprobten, internationalen Modellen verbindet. Dennoch ist dieses Modell von Handlungsstrategien in Verbindung mit den gemeinsamen Lernsituationen (Wocken, 1998) nicht systematisch genug, um inklusiven Unterricht inhaltlich zu analysieren. Aus diesem Grund wird nun folgend das „Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht“ (s. Abb. 3), ebenfalls von Tiemann (2015), vorgestellt, das diese beiden Ebenen mit einer dritten Ebene, dem der „Aktivitätstypen“ (ebd., S. 55), hierarchisch verbindet und zu einem übersichtlichen, für die Analyse geeigneten Werkzeug macht.

Mit diesem Modell wird die Kategorie „Aktivitätstypen“ eingeführt, welche als Überkategorie fungiert, der dann verschiedene Lernsituationen und Modifikationen zugeordnet werden können. Die Aktivitätstypen teilen Sport- und Bewegungsangebote in vier unterschiedliche Kategorien ein: *offene*, *angepasst gemeinsame*, *angepasst parallele* und *umschließende Aktivitäten* (s. Abb. 3).

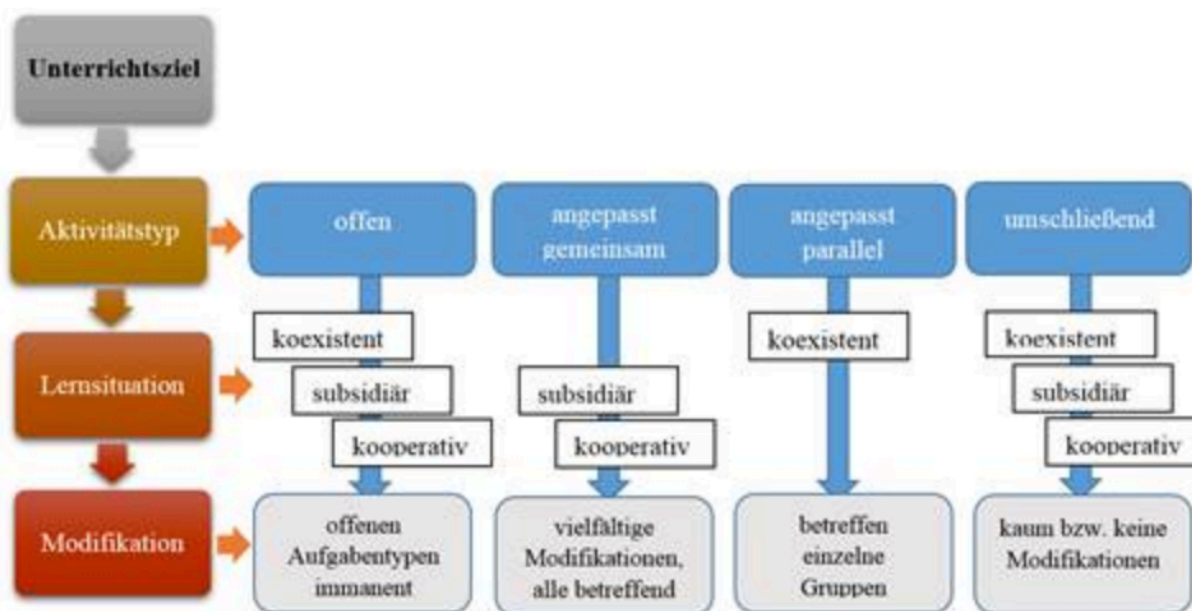


Abb. 3: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht (Tiemann, 2015, S. 63)

Unter *offenen* Aktivitäten sind Inhalte zu verstehen, bei denen die Akteur*innen sich frei entscheiden können, wie sich bewegen, evtl. vorhandenes Material nutzen und mit anderen interagieren wollen. Hier wird also auf normierte Vorgaben verzichtet. Als Beispiele für einen solchen offenen Aktivitätstyp werden psychomotorische Inhalte genannt (vgl. Tiemann, 2015, S. 56; 2016, S. 8). Bei einem solchen Aktivitätstyp sind somit auch sämtliche Lernsituation bzw. Bewegungssituationen im engeren Sinne (koexistent, subsidiär und kooperativ) realisierbar (vgl. Abb. 3). Daher kann hier im Sinne der Balance von Gleichheit und Differenz sowohl der Individualität der Schüler*innen gerecht geworden und auf Gemeinsamkeit abzielende Momente von den Schüler*innen selbst initiiert werden, denn die Modifikationsmöglichkeiten sind der Aufgabenstellung bereits immanent (vgl. Tiemann, 2015, S. 64; 2016, S. 9).

Bewegungs- und Sportspiele, darunter auch Varianten aus dem Behindertensport⁷, die an die Schüler*innen angepasst sind, um allen eine gleichberechtigte Teilhabe zu gewährleisten, sind u.a. unter dem *angepasst gemeinsamen* Aktivitätstyp zu verstehen (vgl. ebd.). Eine Koexistenz ist hier somit nicht angedacht und Modifikationen betreffen hier immer *alle* Schüler*innen, nicht einzelne (vgl. Abb. 3). Gemeinschaft, Solidarität und die Unterstützung anderer Personen steht hier somit im Mittelpunkt.

⁷ Obwohl diese Bezeichnung aus Sicht des Verfassers diskriminierend ist, wird diese in dieser Stelle verwendet, da sich momentan keine andere Bezeichnung durchgesetzt hat.

Angepasst parallele Aktivitätstypen verlaufen parallel zueinander und sind somit nicht voneinander abhängig.

Die „Parallelität“ kann sich an ganz wechselnden Kategorien festmachen: sie kann sich beispielsweise über die Interessenlage der Lernenden definieren oder über deren Lernstand, ebenso aber auch über bestimmte individuelle Möglichkeiten und Grenzen. (Tiemann, 2016, S. 9)

Dabei kann es sich um Bewegung- und Sportspiele handeln, aber auch um individualsportliche Inhalte, die sich auf einen *gemeinsamen Lerngegenstand* (Feuser, 1995) beziehen (vgl. Tiemann, 2015, S. 57). Angepasst parallele Aktivitätstypen sind insoweit koexistente Lern- bzw. Bewegungssituationen, da in homogenen Gruppen oder für sich selbst gespielt bzw. sich bewegt wird und Bewegungsbeziehungen nur innerhalb dieser Gruppen entstehen. Innerhalb der Gruppen können die Lernsituationen dann jedoch wieder subsidiär oder kooperativ sein. Modifikationen können alle oder nur einzelne Gruppen oder Personen betreffen (vgl. ebd.).

Unter *umschließenden* Aktivitätstypen werden Sport- und Bewegungsangebote zusammengefasst, die kaum bis keine Modifikationen benötigen, damit alle Teilnehmenden gleichberechtigt teilnehmen können (vgl. Tiemann, 2015, S. 57; 2016, S. 9). Solche umschließenden Aktivitäten ermöglichen dementsprechend auch koexistente, subsidiäre und kooperative Lernsituationen (vgl. Abb. 3). Was allerdings als umschließende, kaum oder keine Modifikation verlangende Aktivität für eine Lerngruppe gilt, muss für eine andere wiederum nicht gelten, da es von den „sport- und bewegungsspezifischen Potenzialen der Gruppenmitglieder“ (Tiemann, 2016, S. 9) abhängt.

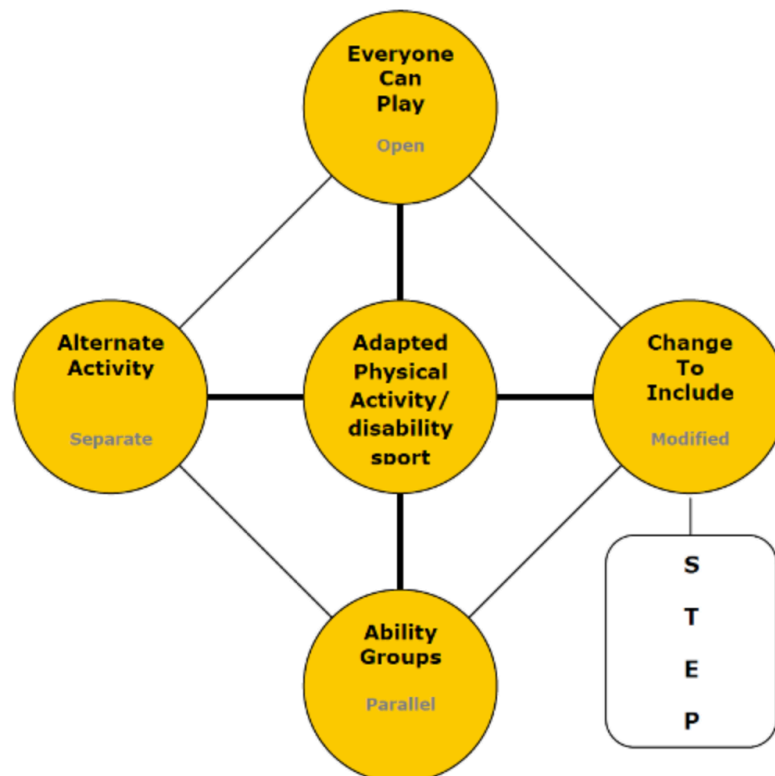


Abb. 4: *The Inclusion Spectrum incorporating STEP*⁸ (Black & Stevenson, 2011)

Diese Unterscheidung Tiemanns (2015) von Sport- und Bewegungsangeboten in verschiedene Aktivitätstypen ist am „Inclusion Spectrum“ (s. Abb. 4) von Black und Stevenson (2011) angelehnt, jedoch weiterentwickelt und verändert. Beim Inclusion Spectrum wird *Disability sport*, also Behindertensport, als eine Art von fünf möglichen Aktivitätstypen (Open, Modified, Parallel, Seperate, Disability sport) dargestellt und somit auch die Kategorie Behinderung als besonders hervorgehoben (vgl. Abb. 4). Bei Tiemanns Modell ist dies nicht der Fall. Sport- und Bewegungsspiele aus dem Behindertensport haben im Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht keine Sonderstellung, sondern sind, wie weiter oben erwähnt, unter dem Aktivitätstyp *angepasst-gemeinsam* zu finden (vgl. Abb. 3). Anstelle von *Seperate /Alternate Activity*, also dem Extratraining für *einige*, während die anderen spielen (vgl. Black & Stevenson, 2011), was nicht mit der Prämisse von Gleichheit und Differenz kompatibel ist, hat in Tiemanns Modell (vgl. Abb. 3) daher auch keine Entsprechung, stattdessen wird auf differenzierte Förderung *aller* durch angepasst-parallele Aktivitäten gesetzt (s.o.). Die beiden Kategorien *gemeinsam* und *parallel* der angepassten Aktivitäten sind sehr ähnlich zu *modified* und *parallel* im Inclusion Spectrum (vgl. Abb. 4), der umschließende Aktivitätstyp (s.o.) ist identisch mit dem der *open activity* bei Black und Stevenson (2011). Der offene Aktivitätstyp hat keine Entsprechung im Inclusion Spectrum und ist eine Besonderheit des Modells von Tiemann (2015), da diesem Aktivitätstyp die Modifikationen inbegriffen sind und nicht von „außen“ eingebracht werden müssen. „Ausgangspunkt ist also die Entwicklung von Spiel- und Bewegungsformen, die nicht modifiziert werden müssen, da sie von den Akteuren selbst im Entwicklungsprozess bereits angepasst werden.“ (ebd., 2016, S. 8). Daher ist der offene Aktivitätstyp auch nicht mit dem umschließenden Aktivitätstyp gleichzusetzen.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass das Handlungsmodell Inklusiver Sportunterricht unter der Hinzunahme eines weiteren Konzepts, dem Aktivitätstyp mit seinen vier Bereichen, die vorher vorgestellten Ansätze der gemeinsamen Lernsituationen bzw. Bewegungssituationen und der Möglichkeiten der Modifikationen (6+1-Modell) in eine Hierarchie von Planungsebenen zusammenführt, verknüpft und strukturiert, wodurch ganz bestimmte Kombinationen von Aktivitätstypen und Lernsituationen mit unterschiedlichen Modifikationsansprüchen entstehen. „Unter der Prämisse, Gleichheit und Differenz im Unterricht erfahrbar zu machen und in der Balance zu halten, werden mit diesem Modell Optionen für die Unterrichtsgestaltung deutlich.“ (Tiemann, 2015, S. 65). Damit stellt dieses Modell ebenfalls auch ein praktikables Werkzeug dar, um inklusiven Sportunterricht zu analysieren. Außerdem wird in diesem Modell die Kategorie Behinderung nicht speziell hervorgehoben, was auch mit einem weiten

⁸ STEP ist ein englisches Modell, was ebenfalls wie TREE oder CHANGE IT ein Akronym für die Modifikation von sportlichen Aktivitäten und steht für **S**pace, **T**ask, **E**quipment und **P**eople (vgl. Black & Stevenson, 2011)

Inklusionsverständnis korrespondiert (vgl. Tiemann, 2019) und daher auch mit dem Inklusionsverständnis in dieser Arbeit kompatibel ist.

3.3 Zwischenfazit inklusiver Sportunterricht

Das Konzept eines inklusiven Sportunterrichts wurde in diesem Kapitel nach unterschiedlichen Schwerpunkten mit dem Ziel untersucht, aufzuzeigen, was darunter verstanden wird, wie dieser begründet wird und was wesentliche Bedingungen für das Gelingen des Unterrichts sind.

Bezüglich der Grundannahmen eines inklusiven Sportunterrichts (vgl. Kap. 3.1.1) gibt es zwei Richtungen, wie dieser begründet wird: eine eher normativ gerahmte Begründung, die auf dem Grundsatz der „Gleichheit und Differenz“ aller Menschen beruht, und eine kulturanthropologische Begründung, die von der Heterogenität aller Menschen und dem Autonomiebestreben des Menschen ausgeht. Beide Richtungen führen jedoch zu den gleichen Gestaltungsprinzipien für den inklusiven Sportunterricht: Akzeptanz und Anerkennung von Heterogenität, Gemeinsamkeit und Kooperation, Individualisierung und Differenzierung, und damit verbunden eine hohe Adaptivität. Diese Prinzipien sind unabhängig von etwaigen fachdidaktischen Konzeptionen zu sehen, da diese Konzeptionen nach momentanem Stand der Fachwissenschaft exkludierend sind.

Mit besonderem Blick auf die Gelingensfaktoren von inklusivem Sportunterricht konnte aus aktuellen empirischen Befunden zu diesem Thema (vgl. Kap. 3.1.2) herausgearbeitet werden, dass eine positive Einstellung gegenüber Inklusion ein Grundvoraussetzung für das Gelingen eines solchen Sportunterrichts ist. Näher spezifiziert, ist die oben angesprochene, notwendige positive Haltung gegenüber Inklusion, so zeigen erste empirische Befunde, von einer Akzeptanz gegenüber Heterogenität gekennzeichnet sowie einem reflektierten, ganzheitlichen Verständnis von Körper und Leistung. Daneben braucht es auch ein vielfältiges Methodenrepertoire, um den Ansprüchen des Unterrichts gerecht zu werden. Außerdem bedarf es auch einer Kooperation zwischen allen Beteiligten, aber vor allem auch zwischen dem pädagogischen Fachpersonal, mit klaren Aufgabenverständnissen und -verteilungen. Eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte stellen die oben genannten Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts dar, denn sie verlangen, wie bereits erwähnt, eine breite Methodenkenntnis und Erfahrung, aber auch Flexibilität und Spontaneität bei der Adaption des Unterrichts an die spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen sowie eine Gelassenheit bei einem häufig von unvorhersehbaren Momenten geprägten Sportunterricht.

Mit dem Ziel, die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht zu systematisieren bzw. nachvollziehen zu können, wurde zunächst eine grundlegende inklusionspädagogische Theorie vorgestellt (vgl. Kap. 3.2.1). Denn mit der „Theorie der gemeinsamen Lernsituationen“ hat Wocken (1998) ein Schema vorgelegt, mit dem Lernsituationen im gemeinsamen Unterricht unter der inklusionspädagogischen Maßgabe von Gleichheit und Differenz (vgl. Kap. 3.1.1)

eingeorndet und auch gestaltet werden knnen. Dabei wird in koexistente, kommunikative, subsidiäre (unterstützende und prosoziale) und kooperative (komplementäre und solidarische) Lernsituationen unterschieden. Diese Situationen weisen eine unterschiedliche Gewichtung bezüglich Gemeinsamkeit und spezifischer, individueller Förderung auf.

Ausgehend von dieser Theorie wurden dann speziell Systematisierungen und Modelle für den Sportunterricht betrachtet (vgl. Kap. 3.2.2). Mit dem Konzept der Bewegungsbeziehungen legt Weichert (2008) ein erstes, sportdidaktische Konzept vor, das sich an Wockens (1998) Überlegungen orientiert. Tiemann (2012) greift die gemeinsamen Lernsituation als Grundlage ihrer sportdidaktischen Überlegungen ebenfalls auf und legt mit dem „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (2013) orientiert an internationalen Modellen ein Werkzeug vor, an welchen Aspekten spezifische Modifikationen (Materialien, Lernumfeld, Regeln, Sozialformen, Aufgabenstellungen, Kommunikation) im inklusiven Sportunterricht vorgenommen werden können. Dreh- und Angelpunkt ist immer die Lehrkraft und ihre positive Grundhaltung gegenüber Inklusion (das „+1“). Im „Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht“ werden die gemeinsamen Lernsituationen und Möglichkeiten für die Modifikation unter der Hinzunahme der Kategorie „Aktivitätstyp“ (offen, angepasst-parallel, angepasst-gemeinsam, umschließend) von Tiemann (2015) zu einem systematischen und übersichtlichen Instrument für die Gestaltung oder, im Falle dieser Arbeit, der Analyse von inklusiven Sportunterricht zusammengeführt.

Somit lässt sich für inklusiven Sportunterricht am Ende dieses Kapitel festhalten, dass es sich dabei um einen Heterogenität akzeptierenden, individualisierten und differenzierten und damit adaptiven Sportunterricht handelt, der eine ausgewogene Mischung aus gemeinschaftsstiftenden und die individuellen Fähig- und Fertigkeiten der Schüler*innen speziell fördernden Phasen bzw. Lernsituationen anstrebt. Ein solcher Unterricht ist auf didaktisch-methodischer Ebene herausfordernd und bedarf einer positiven, akzeptierenden Einstellung der Lehrkraft gegenüber Inklusion sowie eines ganzheitlichen Verständnisses von Körper und Leistung, der Bereitschaft zur multiprofessionellen Kooperation und auch ein vielfältiges Methodenrepertoire, um diesen Sportunterricht erfolgreich umzusetzen⁹.

⁹ Eine übergeordnete Voraussetzung für das Gelingen von inklusiven (Sport-)Unterricht sind natürlich die passenden schulischen Rahmenbedingungen, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann, da dies den Umfang übersteigen würde.

4. Methodik

Bei der methodischen Herangehensweise für die Analyse des Videomaterials ergeben sich ganz spezifische Anforderungen. Zum einen wird eine Methode benötigt, welche die Interpretation des Videomaterials so objektiv wie (in qualitativer Forschung) möglich gestaltet. Zum anderen bedarf es einer Methode, die die Zielsetzung verfolgt, die verborgenen und impliziten Wissensbestände, vor allem derjenigen, die das Material erstellt haben zu erfassen, um so das Inklusionsverständnis dieser Praxis-DVD zu rekonstruieren. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, erfolgt die Interpretation des Videomaterials anhand der *Dokumentarischen Methode* bzw. der *Dokumentarischen Video- und Filminterpretation* (vgl. u.a. Baltruschat, 2010; Bohnsack, 2011; Bohnsack et al., 2014a; Fritzsche & Wagner-Willi, 2014). Nachdem in Kapitel 4.1 auf das Videomaterial detaillierter mit Bezug auf die Forschungsfrage eingegangen wurde, werden die Ansatzpunkte dieser Methode und das methodische Vorgehen in Kapitel 4.2 näher vorgestellt. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 4.3 eine kritische Reflexion des Forschungs- bzw. Interpretationsprozesses.

4.1 Vorstellung des Videomaterials

Bei den analysierten Videos aus der Unterrichtspraxis handelt es sich um die ersten drei Beispiele von insgesamt neun der in der Zusammenarbeit vom Kultusministerium Baden-Württemberg, dem Deutschen Sportlehrer Verband und dem Reutlinger Filmclub entstandenen und 2018 veröffentlichten DVD „Inklusiver Sportunterricht. Neun Beispiele aus der Unterrichtspraxis.“. Das Copyright bzw. das Urheberrecht hat Kultusministerium BW inne. Die ersten drei Beispiele stammen aus verschiedenen Grundschulen, die anderen sechs aus verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Bei allen neun Beispielen handelt es sich um relativ kurze Zusammenschnitte von einer jeweiligen Unterrichtsstunde im Fach Sport. Die Beispiele werden von einem Sprecher kommentiert, dabei sind auch die Lehrkräfte zu hören sowie deren Interaktionen mit den Schüler*innen. Die Praxis-DVD hat eine Gesamtlänge von insgesamt 29 Minuten, was eine durchschnittliche Länge von etwas mehr als drei Minuten pro Video bedeutet. Die hier relevanten Videos aus dem Grundschulbereich mit den Titeln „Klasse 1: Seilspringen“, „Klasse 1: Orientierungs- und Ausdauerlauf“ und „Klasse 1/4: Konkurrenz- / Kooperationsspiele“ haben eine Länge von 2:34 min, 2:11 min und 3:57 min und machen dementsprechend etwas weniger als ein Drittel der Gesamtlänge aus.

Auf der Rückseite des Covers der DVD findet sich neben dem Hinweis auf den Artikel 24 der UN-BRK und dessen Bedeutung für Bildungssystem - nämlich der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems und dem Recht von Kindern mit Behinderung das Recht haben, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen (vgl. Kultusministerium BW, 2018), sowie dem Hinweis darauf, dass in Baden-Württemberg „Eltern von Kindern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot seit dem Schuljahr 2015/2016 wählen [können], ob ihr Kind an einer

allgemeinbildenden Schule oder einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) lernen soll (§ 83 SchG).“ (Kultusministerium BW, 2018), findet sich auch folgender Hinweis:

Viele Sportlehrkräfte haben noch nie inklusiv unterrichtet. Zudem waren sonderpädagogische Sachverhalte lange Zeit nicht Bestand der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Aus diesem Grund hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Sportlehrerverband e. V. und dem Reutlinger Filmclub e. V. die DVD „Inklusiver Sportunterricht – Neun Beispiele aus der Unterrichtspraxis“ erstellt. An neun Unterrichtsbeispielen werden Merkmale eines inklusiven Sportunterrichts gezeigt, die zum Gelingen beitragen können und den Sportlehrkräften Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung des eigenen Sportunterrichts geben sollen. (ebd.)

Neben der Aktualität macht vor allem dieser hier zu entnehmende Anspruch der DVD, dass hier *Gelingensmerkmale* von inklusiven Sportunterricht gezeigt werden sollen und welche auch Sportlehrkräften als *Hilfestellungen* bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht nützen sollen, die DVD im Hinblick auf inklusionspädagogische und sportdidaktische Gesichtspunkte besonders interessant. Denn der Anspruch, in durchschnittlich dreiminütigen Videos oder in der Kumulation dieser inklusiven Sportunterricht so aufzubereiten, dass dadurch Bedingungen für das Gelingen und Planungshilfen für einen inklusiven Sportunterricht über ein nur sehr oberflächliches Maß hinaus vermittelt werden, darf aufgrund der Komplexität des Themas aus sportdidaktischer Sicht (s. Kap. 3) durchaus kritisch betrachtet werden. Genauso interessant ist aus inklusionspädagogischer Sicht, wie hier Inklusion inszeniert wird, also welches Verständnis von Inklusion dokumentiert wird und somit auch darstellt, welches Verständnis das Kultusministerium BW von inklusivem (Sport-)Unterricht in die Öffentlichkeit transportiert. Somit bietet diese Praxis-DVD durch ihr Anliegen, ihren Aufbau und ihre Gestaltung und letztlich auch dadurch, dass es sich um von höchster Ebene ausgewählte „Best Practice“ Beispiele handelt, äußerst interessantes und relevantes Forschungsmaterial.

4.2 Die Dokumentarische Methode

Um die Forschungsfrage zu beantworten, bedarf es einer Methode, die es ermöglicht, das Verständnis von Inklusion herauszuarbeiten, also welche handlungsleitenden Prinzipien hinter diesen Videos stecken. Es geht also nicht darum, die Rezeption der Videos zu betrachten, sondern darum, das Produkt an sich zu analysieren. Die Dokumentarische Methode ist eine solche Produktanalyse. Sie zielt laut Bohnsack et al. (2014, S. 15) auf das Herausarbeiten des „Habitus und den Modus der Erfahrungskonstitution bzw. den Erfahrungsraum der ProduzentInnen“ ab. Bohnsack et al. (2014, S. 14 f.). Dieses Herausarbeiten formuliert Baltruschat wie folgt:

Die dokumentarische Methode ist gekennzeichnet durch einen Wechsel in der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*: Nicht der wörtliche oder immanente Sinngehalt einer Aussage, sondern die Art und Weise, wie diese Aussage zustande kommt, wie

sie hergestellt wird und dass sie überhaupt gemacht wird – also das *Dass* und das *Wie* einer Aussage – stehen im Fokus, denn gerade hier wird jenes vorreflexive, atheoretische Praxiswissen sichtbar, [...] (Baltruschat, 2010, S. 32, Hervorh. im Original)

Um zu diesem vorreflexiven, atheoretischen Praxiswissen zu gelangen, sind im Grunde zwei Arbeitsschritte nötig, eine sog. „formulierende Interpretation“ (ebd.), welche auf der Sinnenebene des *Was* nüchtern und nicht wertend darstellt und beschreibt, *was* zu sehen und/oder zu hören ist, und eine sog. „reflektierende Interpretation“ (vgl. Baltruschat, 2010, S. 32), welche auf der Sinnenebene des *Wie* herausarbeitet, *wie* sich jene Aussagen in Bild und Ton konstituieren (vgl. ebd.). Bei dieser Methode geht es nicht darum, die Aussagen der abgebildeten Personen oder die Absichten der Produzierenden zu hinterfragen, sondern „die Herstellung der Realitätskonstruktionen der Akteure nachzuvollziehen“ (ebd., S. 33, Hervorh. im Original). Das *Warum*, wenn man so möchte, bleibt also außen vor. Um später die Ergebnisse einordnen zu können bzw. zunächst eine fachliche Diskussion über die Praxis-DVD zu führen - zumindest für den Teil der grundschulrelevant ist - ist ein solches Auslassen des *Warums* auch unerlässlich, um die eigene subjektive Sichtweise aus der Analyse der Videos herauszuhalten. So kann dann auch begründet und faktenbasiert eine Kritik formuliert werden.

Der Wechsel von formulierender zu reflektierender Interpretation, vom *Was* zum *Wie*, ist also das Grundprinzip der Dokumentarischen Methode. Im Hinblick auf die Dokumentarische Interpretation von Videomaterial soll diese Methode nun im nachfolgenden Kapitel genauer erläutert werden.

4.2.1 Ansatzpunkte der dokumentarischen Video- und Filminterpretation

Um Videos und Filme adäquat nach der Dokumentarischen Methode interpretieren zu können, ist ein Verständnis davon wichtig, welche Personen diese hervorbringen bzw. produzieren und wie sich Filme bzw. Videos voneinander unterscheiden können.

Bohnsack et al. (2014, S. 14, Hervorh. im Original) unterscheiden dabei zwischen zwei Arten von sog. „BildproduzentInnen“¹⁰: den „*abgebildeten*“ und den „*abbildenden*“. Erstere sind diejenigen, die abgebildet werden und vor der Kamera agieren. Letztere sind diejenigen, die das Bild produzieren und hinter der Kamera tätig sind, also die Entscheidung treffen, was und wie etwas abgebildet werden soll. Diese Bildproduzent*innen können ein und dieselbe Person sein, müssen es aber nicht und sind es oft auch nicht. Sie können jeweils je nach Forschungsinteresse von mehr oder weniger Bedeutung sein. Dafür ist eine weitere Unterscheidung wichtig, nämlich die der Art des Films oder Videos. So unterscheiden Bohnsack et al (2014, S. 13, Hervorh. im Original) in der empirischen Forschung Filme und Videos in „*Eigenprodukte der Erforschten*“, bei denen die Gestaltungsleistung von abgebildeten *und* abbildenden

¹⁰ Bohnsack et al. (2014, S. 14) verwenden den Begriff für die Produzierenden von Bildern sowie von Videos und Filmen. In dieser Arbeit wird dieser Verwendung ebenfalls gefolgt.

Bildproduzent*innen von Interesse ist, und solchen zu „*Forschungszwecken*“, bei welchen die Gestaltungsleistung der abgebildeten Bildproduzent*innen maßgeblich im Vordergrund steht. Im Falle des Materials, das in dieser Arbeit im Fokus steht, handelt es sich um ein Eigenprodukt der Erforschten, bei dem die abgebildeten und abbildenden Bildproduzent*innen jedoch unterschiedliche Personen sind, nämlich vor der Kamera die verschiedenen beim Sportunterricht gezeigten Klassen und hinter der Kamera das Kultusministerium BW zusammen mit dem Deutschen Sportlehrer Verband und dem Reutlinger Filmclub (vgl. Kap. 4.1). Dabei stehen hier vor allem die abbildenden Produzent*innen im Forschungsinteresse und weniger die abgebildeten. Denn jene sind es, die letztlich entscheiden, was von dem sich vollziehenden Sportunterricht erfasst wird und wie es erfasst wird und was ausgeblendet wird (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 24). Aber auch die Handlungen der abgebildeten Bildproduzent*innen, also den Lehrkräften und den Schüler*innen, sind von Interesse, z.B. in welchen Beziehungen sie zueinanderstehen oder wie sie sich zueinander verhalten bzw. wie sie sich überhaupt verhalten, jedoch ist letztlich all das, was und wie es zu sehen ist aufgrund dessen, dass der Sportunterricht jeweils auf kurze, zwischen zwei bis vier Minuten lange Videos zusammengeschnitten ist, maßgeblich von den Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzent*innen beeinflusst. Diese Gestaltungsleistungen liegen vor allem auf Ebene der Montage und Kameraeinstellungen (vgl. ebd., S. 14). Von Interesse ist also in dieser Arbeit neben dem, was gezeigt wird, vor allem *wie* inklusiver Sportunterricht gezeigt wird, also der Zugang zu den, wie es bei Bohnsack et al. (ebd., S. 16, Hervorh. im Original) heißt, „handlungsleitenden Wissensbeständen“ oder auch „*implizitem Wissen*“ derer, die den Film erstellt haben.

Die Dokumentarische Methode ermöglicht, wie weiter oben zu Beginn von Kapitel 4.2 beschrieben, einen Zugang über das sog. „explizite Wissen“ (ebd.), also dem *Was*, zu der Sinnenebene des *Wie*, dem impliziten Wissen, über mehrere Ebenen der Analyse. Zum einen wird durch diesen Modus der Analyse zur Wissenschaftlichkeit der Methode beitragen und zum anderen wird bei entsprechendem Vorgehen die Eigenlogik des Films in seiner *Sequenzialität* und *Simultaneität* (weiter unten mehr dazu) berücksichtigt (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 16). Um die Sinnebenen des Mediums Film und Video adäquat zu erfassen, bedient sich die dokumentarische Videointerpretation der Methode der Bildinterpretation nach Panofsky (1975). Es werden Standbilder, auch *stills* oder *Fotogramme* genannt, von dem Film erstellt und auf unterschiedlichen Bildebenen interpretiert. Dabei wird auf der Ebene des *Was* in eine vorikonografische Ebene, auch denotative Ebene, und ikonografische Ebene unterschieden. Bei ersterer geht es um die präzise Beschreibung von Bewegungen im Sinne *operativer Handlungen* und der Unterstellung von Um-zu-Motiven, die auch als *subjektiver Sinn* bezeichnet werden (z.B. der über Kopf gestreckte Arm und Finger, um auf sich aufmerksam zu machen). Auf ikonografischer Ebene wird aus dieser Handlung unter Einbezug des Kontextwissens dann die institutionalisierte Handlung des Meldens im Unterricht (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 17-19). Diese beiden Analyseschritte auf der Ebene des *Was* eröffnen dann den Zugang zur Ebene

des *Wie*, der ikonologischen Ebene, also *wie* diese Handlung des Meldens ist (z.B. energisch, zaghaft, gelangweilt). Somit kann der *objektive Sinn* erfasst werden, was als „Dokument des Wesens oder des Habitus des Akteurs [...] interpretiert werden [kann].“ (Bohnsack et al., 2014, S. 19).

Aber auch für die Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzent*innen ist diese Analyse von Fotogrammen ein entscheidender Schritt. (vgl. ebd., S. 21 f.). Dadurch können dann die Gestaltungsleistungen oder, wenn man so will, die „Bewegungen“ der abbildenden Bildproduzent*innen rekonstruiert werden, denn „der Wechsel des Standortes und der Perspektive im Bereich der Fotografie und der Videografie [hat] – und dies ist ganz wesentlich – unausweichlich die Konstruktion neuer Realitäten und auch Simultanitäten zur Folge.“ (ebd., S. 22). Mit Fotogrammen werden diese neuen Realitäten und Simultanitäten bestehend aus *Einstellungsgröße*, dem *Kamerastandort*, der *Perspektivität* sowie der *Planimetrie* erfasst und können dadurch rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Die Einstellungsgröße wird in Weite (7), Totale (6), Halbtotale (5), Amerikanische (4), Nah- (3), Groß- (2) und Detailaufnahme (1) unterschieden, was sich in Abb. 5 gut nachvollziehen lässt. Beim Kamerastandort wird in Normal-, Unter- und Aufsicht unterschieden (vgl. Hickethier, 1996, S. 61 f.). Die Perspektivität, wie der Bildraum bei der Dokumentarischen Videointerpretation bezeichnet wird, besteht aus dem perspektivischen Zentrum, dem Fluchtpunkt und dem perspektivischen Modus, welcher frontal, schräg oder übereck sein kann verbunden mit einer Normal-, Unter- oder Aufsicht (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 22). Die Begriff der Planimetrie geht auf Imdahl (1994) zurück und wird von Bohnsack et al. (2014, S. 23) treffend beschrieben als die „Linien, durch welche das Bild in seiner Flächigkeit zusammengehalten und dominiert wird.“ Durch Rekonstruktion der Komposition der Fotogramme anhand dieser Parameter und deren Vergleich lassen sich dann Rückschlüsse auf die Gesamtkomposition des Videos ziehen (vgl. ebd.).

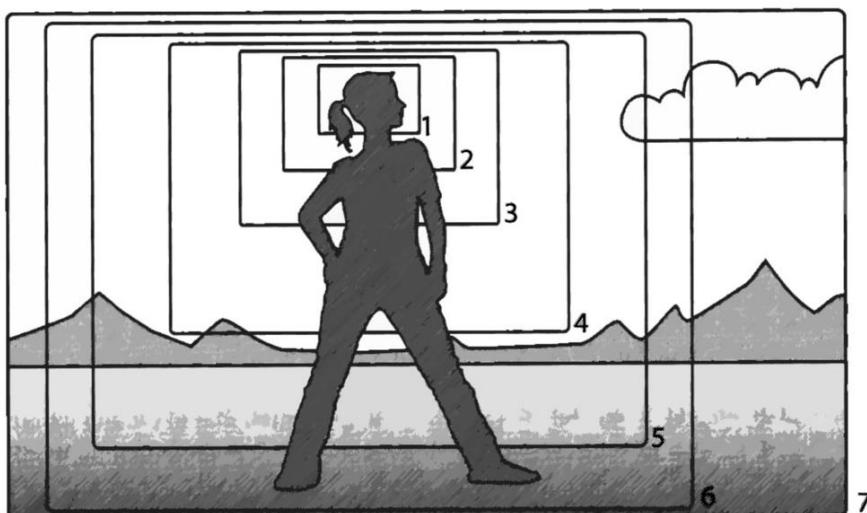


Abb. 5: Einstellungsgrößen (Kuchenbuch 2005, S. 44.)

Weiter oben wurde von *Sequenzialität* und *Simultanität* bildlicher Medien gesprochen (s.o.), welche maßgeblich zur Eigenlogik von Bildern und Videos bzw. Filmen beitragen. Diese beiden Aspekte, also die Sequenzialität als Abfolge von Sequenzen und die Simultanität als die sich gleichzeitig vollziehenden Praktiken und Gestaltungsleistungen der abgebildeten Bildproduzent*innen, unterscheiden sich jeweils in Sequenzialität bzw. Simultanität *erster* und *zweiter Ordnung* in Bezug auf die Gestaltungsleistungen der beiden Arten von Bildproduzent*innen (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 23-25). So ist die Sequenzialität erster Ordnung die Bewegungsabfolge der abgebildeten Bildproduzent*innen zu verstehen und bildet die Grundlage für die abbildenden Bildproduzent*innen, um daraus durch Einstellungswechsel und Montage wiederum eine spezielle Sequenzialität herzustellen, die Sequenzialität zweiter Ordnung. Die Simultanität erster Ordnung, also „simultane Beziehungen zwischen AkteurInnen untereinander und zwischen den AkteurInnen und anderen Ereignissen und Gegenständlichkeiten“ (ebd., S. 24.), bildet wiederum die Grundlage für die abbildenden Bildproduzent*innen zwischen diesen Beziehungen auszuwählen, also was und wie es erfasst werden soll und was nicht (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 24). In dieser Arbeit sind vor allem die Sequenzialität und Simultanität zweiter Ordnung von Interesse, also wie durch Einstellungen und Montage Einfluss auf die Bewegungen und Beziehungen zwischen den abgebildeten Bildproduzent*innen genommen wird, also den Lehrkräften und den Schüler*innen bzw. letzteren untereinander, und wie neue filmische Realitäten geschaffen werden.

4.2.2 Analyseschritte der dokumentarischen Video- und Filminterpretation

Die dokumentarische Videointerpretation ist keine reine Analyse und Interpretation von Fotografien bzw. Standbildern, denn Video und Film bestehen bekanntlich in ihrem sequenziellen Verlauf nicht nur aus unterschiedlichen Bildern, sondern auch aus Ton und Text bzw. Sprache der von den abgebildeten Bildproduzent*innen oder auch von einem, wie im Falle des Materials dieser Arbeit, Sprecher geäußert wird. Das Visuelle und das Auditive, also deren ganz spezielle Verschränkung miteinander, machen die Eigenart des Mediums aus und dies bedeutet folgendes für die Arbeit mit der Methode:

Methodologisches und methodisches Prinzip der dokumentarischen Interpretation ist es, diese Frage nach dem *Wie*, nach dem *modus operandi*, dem *Habitus*, zugleich auf unterschiedlichen Dimensionen desselben Falles zu stellen, sodass diese unterschiedlichen Interpretationsdimensionen einander wechselseitig zu validieren vermögen. (ebd., S. 21, Hervorh. im Original)

Fritzsche und Wagner-Willi (2014) zeigen in ihrer beispielhaften Interpretation einer Unterrichtsvideografie einen möglichen Weg der dokumentarischen Videointerpretation auf, welcher dem Prinzip der Relationierung innerhalb der unterschiedlichen Dimensionen des Videos, also Bild und Ton bzw. nonverbal und verbal, und zwischen diesen Dimensionen in deren Verschränkung von Sequenzialität und Simultanität (vgl. Bohnsack et al., 2014, S. 27 f.) gerecht wird und welcher dennoch relativ ökonomisch ist. Als Grundgerüst für die Interpretation der

einzelnen Praxisbeispiele bei dieser Arbeit dient daher weitestgehend das Vorgehen von Fritzsche und Wagner-Willi (2014, S. 147 f.). Einige der Arbeitsschritte, wie sich weiter unten zeigen wird, wurden jedoch teilweise weglassen oder für die Zwecke dieser Arbeit erweitert bzw. abgeändert. Das Vorgehen von Fritzsche und Wagner-Willi gestaltet sich wie folgt:

1. Erstellung eines Handlungs- und Interaktionsverlaufs des Videofilms auf der Ebene operativer Handlungen
2. Auswahl einer Szene für eine detaillierte Interpretation
3. Erstellung eines Handlungs- und Interaktionsverlaufs für die ausgewählte Szene auf der Ebene operativer Handlungen
4. Auswahl eines Fotogramms aus dieser Szene
5. Fotogramminterpretation
 - 5.1. Vor-ikonografische und ikonografische Interpretation
 - 5.2. Ikonologisch-ikonische Interpretation
 - 5.3. Kompositionsvariation: Interpretation eines weiteren Fotogramms bzw. mehrerer weiterer Fotogramme, komparative Analyse
 - 5.4. Zusammenfassung der Fotogramminterpretationen
6. Feininterpretation der Szene in ihrem sequenziellen Verlauf auf der Ebene der Gebärden, der Mimik, der Körperpositionen und sprachlichen Äußerungen
 - 6.1. Formulierende Interpretation
 - 6.2. Reflektierende Interpretation
7. Gesamtinterpretation der Szene (Fritzsche & Wagner-Willi, 2014, S. 147 f.)

Im ersten der Arbeitsschritte wird in dieser Arbeit für das jeweilige Praxisbeispiel bereits ein relativ ausführlicher Handlungs- und Interaktionsverlauf angefertigt. Es wird versucht, die Sequenzialität und Simultanität des Praxisbeispiels so verständlich und anschaulich wie dies in Textform möglich ist darzustellen, um den Lesenden der Arbeit das Nachvollziehen der Interpretation zu erleichtern. Dabei wird in den Beschreibungen immer auch auf Einstellungsgröße, die Kameraposition und den Schnitt eingegangen, um einen, so weit möglich, dennoch „visuellen“ Eindruck von dem jeweiligen Video zu bekommen. Angelehnt an Baltruschat (2010), die Lehrer*innen- und Schüler*innenfilme interpretiert, werden die Videos dabei bereits in Haupt- und dazugehörige Untersequenzen eingeteilt (z.B. S 3 und S 3.1) und die Hauptsequenzen mit einem Titel versehen. Auch dieser Schritt erleichtert die Interpretationsarbeit, aber genauso erleichtert er das Verstehen des Films für die Lesenden. Diese Einteilungen in Sequenzen wird im Sinne eines besseren Verständnisses auch jeweils mit Zeitangaben versehen.

Die Auswahl einer Szene für die Interpretation im Detail im zweiten Arbeitsschritt erfolgt wie auch bei Bohnsack et al. (2014, S. 30) und Fritzsche und Wagner-Willi (2014, S. 137) nach dem Kriterium der *Fokussierung*, also „Höhepunkte des Engagements und der Intensität, die sich in der Interaktion und sprachlichen Bezugnahme aufeinander im Sinne dramaturgischer Steigerungen zeigen“ (ebd.). Im Falle der Praxisbeispiele werden daher solche Szenen bzw. Sequenzen gewählt, in denen die Handlungen und Interaktionen der abgebildeten Bildproduzent*innen vom Sprecher der Filme kommentiert werden, aber auch nur solche, die auch dem obigen Kriterium von Intensität der Darstellung gerecht werden, da hier, so die Annahme, der *modus operandi* bzw. der *Habitus* der abbildenden Bildproduzent*innen, also deren

Verständnis von Inklusion und inklusivem Sportunterricht, besonders zum Vorschein tritt. Denn dies sind die Situationen, in denen die abbildenden Bildproduzent*innen über die Bildsprache hinaus die filmische Realität explizit und direkt durch Sprache mitkonstruieren.

Der dritte Arbeitsschritt des Erstellens eines Handlungs- und Interaktionsverlauf der ausgewählten Szene bzw. Sequenz wurde aufgrund der relativen Kürze der Videos so nicht vollzogen, sondern in Arbeitsschritt 6.1, der formulierenden Interpretation des sequenziellen Ablaufs, eingegliedert und dort anhand der Vorlage aus Arbeitsschritt 1 nochmals detaillierter durchgeführt.

Die Auswahl eines Fotogramms bzw. Standbilds für den vierten Arbeitsschritt sowie der Auswahl der Fotogramme für die komparative Analyse der Fotogramminterpretation (Arbeitsschritt 5.3) erfolgte ebenfalls nach dem Kriterium der Fokussierung sowie nach dem Kriterium der Repräsentanz, also wie charakteristisch das Fotogramm für die zu interpretierende(n) Sequenz(en) ist (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi, 2014, S. 140 u. Bohnsack, 2011, S. 201). Die vor-ikonografische Interpretation des ausgewählten Fotogramms in Arbeitsschritt 5.1, also die präzise und ohne Einbeziehung jeglichen kontextuellen Wissens vollzogene Beschreibung des ausgewählten Fotogramms, wurde zwar der Vollständigkeit halber durchgeführt, jedoch aufgrund von Platzgründen und aufgrund dessen, dass dieser Schritt für die Interpretation nur sehr geringfügig von Nutzen war in den Anhang verlagert. Auch Bohnsack (2011, S. 206 u. 209) selbst lässt diesen Schritt in der Darstellung einer beispielhaften Dokumentarischen Videointerpretationen einer Fernsehshow weg, was das Ergebnis nicht schmälert (vgl. Bohnsack, 2011, Kap. 6). Dieser Arbeitsschritt der vor-ikonografischen und ikonografischen Interpretation wird wie bei Bohnsack (2011, Kap. 6.3.4) ebenfalls als *Formulierende Interpretation* überschrieben (Ebene des *Was* bzw. des Inhalts) und die darauffolgende ikonologisch-ikonische Interpretation als *Reflektierende Interpretation* (Ebene des *Wie* bzw. der Form). Bei letzterer wird in Anlehnung an Bohnsack (ebd.) zunächst die *Formale Komposition* anhand von Perspektivität, Planimetrie und szenischer Choreographie analysiert (sieh hier auch Kap. 4.2.1), bevor die ikonologisch-ikonische Interpretation erfolgt. Auf die Zusammenfassung der Fotogramminterpretationen (Arbeitsschritt 5.4) wird aus Gründen der Redundanz verzichtet.

Die Feininterpretation als Sequenzanalyse der fokussierten Szene oder Sequenz in Arbeitsschritt 6 wurde so wie bei Fritzsche und Wagner-Willi (2014, S. 147 f.) beibehalten jedoch weiterhin mit besonderem Fokus auf die Aussagen des Sprechers und wie diese sich auf das Gezeigte auswirken. Im letzten Schritt wird dann eine Gesamtinterpretation des gesamten jeweiligen Praxisbeispiels durchgeführt, welche aufgrund der relativ kurzen Länge der Videos gut machbar ist. Dabei werden nicht nur die Ergebnisse der Fotogramminterpretation und der Sequenzanalyse zusammengeführt (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi, 2014, S. 146 f.), sondern das ganze Beispiel beleuchtet sowie auch auf die Konzeption des Sportunterrichts anhand der

Modelle von Tiemann (2013 u. 2015) eingegangen und diese beiden Ebene miteinander verknüpft und diskutiert.

Zusammenfassend ergibt sich für diese Arbeit bei den drei Praxisbeispielen für die Grundschule also folgendes Vorgehen für die dokumentarischen Videointerpretation:

- 1. Handlungs- und Interaktionsverlauf des Praxisbeispiels**
- 2. Fotogramminterpretation eines Fotogramms** einer ausgewählten Szene bzw. Sequenz
 - 2.1. Formulierende Interpretation (Ebene des *Was*)
 - 2.1.1. Vor-ikonografische Interpretation
 - 2.1.2. Ikonografische Interpretation
 - 2.2. Reflektierende Interpretation (Ebene des *Wie*)
 - 2.2.1. Formale Komposition (Perspektivität, Planimetrie und szenische Choreographie)
 - 2.2.2. Ikonologisch-ikononische Interpretation
- 3. Komparative Analyse** mit weiteren Fotogrammen
- 4. Sequenzanalyse** der ausgewählten Szene bzw. Sequenz
 - 4.1. Formulierende Interpretation (Ebene des *Was*)
 - 4.2. Reflektierende Interpretation (Ebene des *Wie*)
- 5. Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels**

4.3 Kritische Reflexion des eigenen Forschungsprozesses

Einer der Gedanken, der den Forschungsprozesses dieser Arbeit immer begleitet hat, ist die Frage nach der bestmöglichen Nachvollziehbarkeit der Interpretation der Unterrichtsbeispiele für die Lesenden. Diese Frage ist eng mit der Frage danach verbunden, was das Video respektive den Film so besonders macht bzw. wie man diese Eigenlogik des Mediums durch ein anderes Medium so gut wie möglich beschreiben kann. Baltruschat (2010, S. 31) beschreibt dieses methodenspezifische Problem sehr treffend:

Bereits dann, wenn z.B. ein Bild durch einen Text ersetzt wird, handelt es sich um einen interpretativen Akt. Außerdem geht durch die Übertragung des Films in ein anderes Medium (z.B. in die Sprache oder in eine Grafik) gerade das Eigensinnige des Films, auf das die dokumentarische Methode abzielt, verloren. Der Rückgriff auf den Film selbst bleibt deshalb letztlich immer unverzichtbar.

Da dieser Rückgriff im Falle dieser DVD nicht immer ohne Weiteres möglich ist, müssen im Falle dieser Arbeit die Handlungs- und Interaktionsverläufe sowie die Fotogramme der einzelnen Praxisbeispiele als „Übersetzung“ für die Lesenden dienen. Was auch vor allem auf sprachlicher Ebene der Handlungs- und Interaktionsverläufe den Lesenden viel Konzentration abverlangt, da die Beschreibung der Videos dadurch, dass Handlungen, Interaktionen, Konstellation

und Sprache der abgebildeten Bildproduzent*innen sowie die Kommentare des Sprechers und die Einstellungen und Montage der abbildenden Bildproduzent*innen beschrieben werden mussten, umfangreich sind und deren Konstruktion stellenweise repetitiv anmuten mag. Um diese Problematik zu umgehen, wäre das Transkriptionssystem MoViQ („Movies and Videos in Qualitative Research“) von Hampl (u.a. 2014) eine sinnvolle Alternative gewesen, da mit der dazugehörigen Software ein Transkript von Videos erstellt werden kann, welche diese in Fotogramme mit Abstand von jeweils einer Sekunde zerschneidet und darunter die Transkription von Sprache, Musik und Geräuschen legt und somit eine Art Storyboard des Films oder Videos vorliegt. Leider bestand während des Verfassens dieser Arbeit kein Zugriff auf die entsprechende Software¹¹ und eine Erstellung eines solchen Transkripts in Eigeninitiative bei der Gesamtlänge der drei betrachteten Videos (8:42 min) mit dann über 520 Fotogrammen hätte in Anbetracht der zeitlichen Begrenzung der Forschung den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Dieser Umstand hat dementsprechend zur Folge, wie auch aus obigem Zitat gut ersichtlich wird, dass die Lesenden, um einen Eindruck von den Videos zu gewinnen, es in dieser Arbeit immer schon, besonders im Falle der Handlungs- und Interaktionsverläufe, mit Interpretationen des Verfassers zu tun haben, bevor der eigentliche interpretative Akt vollzogen wird.

Am Ende dieser Reflexion gilt es anzumerken, dass die Dokumentarischen Methode in ihrer Ausführung sehr komplex und anspruchsvoll ist. Sie setzt z.B. ein gewisses filmwissenschaftliches Wissen in Bezug auf Kameraeinstellung, Perspektivität, etc. voraus, aber auch Wissen über das Bild zusammenhaltende bzw. konstituierende Linien, also die Planimetrie eines Bildes (vgl. Kap. 4.2.1) und in Zusammenhang damit schließlich auch sehr viel Übung und Erfahrung. Da sich der Autor dieser Arbeit dieses Wissen weitgehend selbst erarbeitete, besteht durchaus die Möglichkeit, dass an der einen oder anderen Stelle qualitative Abstriche zu verzeichnen sind. Des Weiteren gibt es verschiedene Interpretationsverfahren und es wird hier nicht der Anspruch erhoben, dass die Art und Weise, wie die dokumentarische Videointerpretation in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, die einzige mögliche Vorgehensweise darstellt. Zu unterschiedlich sind die verschiedenen Vorgehensweisen bei der Ausgestaltung und Ausführung der Methode, wie sich alleine im Sammelband von Bohnsack, Fritzsche und Wagner-Willi (2014b) ablesen lässt. Dennoch muss an dieser Stelle auch positiv hervorgehoben werden, dass mit der Auswahl der dokumentarischen Videointerpretation eine größtmögliche Passung zwischen Forschungsgegenstand und -methode erreicht wurde, was als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung gilt (vgl. Helfferich, 2011, S. 26).

¹¹ Zugriff zu dieser Software kann nur nach vorheriger Anmeldung auf <https://www.moviskript.net> durch die Administratoren dieser Seite erteilt werden, was bis zum Abgabetermin dieser Arbeit nicht der Fall war. Ob diese Seite und damit die Software noch in Benutzung ist, bleibt aufgrund der nicht erfolgten Rückmeldung unklar und auch der letzte Beitrag auf der Website stammt vom 13.07.2018. Somit wird an dieser Stelle die Empfehlung ausgesprochen, sich rechtzeitig um Zugriff zur Software zu bemühen, sollte der Entschluss gefasst werden mit MoViQ zu arbeiten.

5. Analyse aktueller Praxisbeispiele

Im folgenden Kapitel erfolgt nun die Analyse der Praxisbeispiele nach der im vorherigen Kapitel vorgestellten Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation. Die Reihenfolge der zu analysierenden Praxisbeispiele ergibt sich aus der Reihenfolge des Erscheinens auf der DVD als die ersten drei Beispiele.

5.1 Beispiel 1 - Klasse 1: Seilspringen

Bei diesem Beispiel handelt es um eine Unterrichtsstunde einer Jahrgangübergreifenden (1-3) der Theodor-Heuss-Grundschule in Mägerkingen. Das Video hat eine Gesamtlänge von 2:34 min..

5.1.1 Handlungs- und Interaktionsverlauf¹²

S 1 00:11-00:19	Begrüßung im Sitzkreis Die Klasse mit den 13 Schüler*innen, 2 Lehrerinnen und einer Praktikantin begrüßt sich im Sitzkreis
S1.1 00:11-00:16	Die Kamera fokussiert in einer Totalen die Lehrerin von ihrer linken Seite. Sie befindet sich im Sitzkreis mit einer Praktikantin und zu beiden Seiten jeweils drei Schüler*innen. Dabei klatschen sie alle rhythmisch abwechselnd auf ihre Beine und den Boden und sagen dabei, „Guten Morgen, let’s have fun! Sportlich fangen wir jetzt an!“
S 1.2 00:16-00:19	Während sie den Begrüßungsspruch sagen, wechselt die Einstellung zu einer Weiten gegenüber der Lehrerin. Alle beteiligten sind jetzt sichtbar. Zwischen 2 und 6 Uhr im Sitzkreis befinden sich nur die kniende Sonderpädagogin und der klatschende Marcel, der von ihr zum Großteil abgedeckt wird, während sie einen Schuh aufbindet. Der Rest des Sitzkreises sitzt eng beieinander.
S 2 00:19-00:49	Station 1: Einzelnes Seilspringen Ein Teil der Klasse (5 Schüler*innen) springt in der rechten Ecke der Halle einzeln Seil. Die Lehrerin interagiert mit Marcel beim Seilspringen, während die Sonderpädagogin an der Seite steht.
S 2.1 00:19-00:23	In einer Weiten Einstellung sieht man von links bis zur Mitte des Bildes zwei Schülerinnen, Marcel und einen weiteren Schüler mit sehr unterschiedlicher Qualität Seilspringen. Dabei zoomt die Kamera leicht rein. Im Hintergrund steht die Sonderpädagogin und blickt auf Marcel, während von links die Lehrerin ins Bild kommt und ebenfalls auf Marcel blickt. Währenddessen sagt der Sprecher aus dem Off: „Die Grundschule Mägerkingen hat die Klassengliederung ersetzt...“
S 2.2 00:23-00:49	In einer Amerikanischen steht nun die Lehrerin mit Blick auf Marcel, der zunächst außerhalb des Bildes steht. Im Hintergrund ist eine weitere Station erkennen, bei der eine Schülerin und ein Schüler ein Seil schlagen, während ein Schüler in der Mitte springt. Die Kamera schwenkt nach rechts und Marcel kommt ins Bild, während die Lehrerin und zwei Schüler*innen auf ihn blicken und eine dritte weiter springt. Die Einstellung ändert sich durch Zoom zu einer Weiten. Die Lehrerin begleitet Marcel, der sich Seil springend zu Mitte der Halle fortbewegt. Sie springt einmal ohne Seil neben ihm und stellt sich danach auf ihn blickend vor ihn, während Marcel das Seil aus der Hand fällt und er es aufhebt. Währenddessen ist die ganze Zeit der Sprecher aus dem Off zu hören: „...durch jahrgangübergreifende Lerngruppen. In dieser Lerngruppe sind 15 Kinder, darunter drei mit Förderbedarf. Sie werden von einer Sportlehrerin und einer Fachlehrerin an einem SBBZ unterrichtet, eine Praktikantin hilft mit. Marcel ist rechts halbseitig gelähmt.“

¹² Bei allen Praxisbeispielen werden die Namen und die Bezeichnung für die Personen aus den Video benutzt, um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Ebenso sind alle hier beschriebenen Kameraeinstellungen, sofern nicht explizit ausgewiesen, als aus Normalsicht gefilmt zu verstehen (vgl. Kap. 4.2.1)

<p>S 3 00:49-01:19</p>	<p>Station 2: Marcel beim Gummitwist Marcel springt in der linken vorderen Ecke der Halle handhaltend mit der Sonderpädagogin (zunächst zwei- dann einhändig) im Gummitwist, der von zwei Schülern gespannt wird.</p>
<p>S 3.1 00:49-01:05</p>	<p>Zunächst in einer Amerikanischen in die rechte vordere Ecke der Halle blickend, die durch Zoom zu einer Totalen wird, steigt Marcel, mit Rücken zur Kamera und beide Hände von der Sonderpädagogin gefasst, rechts im Bild mit dem linken Fuß in den Gummitwist. Dabei sagt sie: „Und jetzt versuch mal hier rein zu hüpfen. Ja, genau. Super! Und jetzt mit beiden Beinen rein. Jawohl!“. Links im Hintergrund springen zunächst drei Schüler*innen einzeln Seil. Einer springt abwechselnd über Kreuz, regulär beidbeinig oder macht Skippings, der andere springt regulär mit langsamen Tempo, die andere hat sich in ihrem Seil verfangen. Die Lehrerin hilft der Schülerin, dann verlassen beide gemeinsam das Bild nach links. Im Off während all dem der Sprecher: „Marcel wird unterstützt. Die Sonderpädagogin hilft ihm durch Handfassungen. Ihr Ziel ist, diese taktile Hilfe...“.</p>
<p>S 3.2 01:05-01:14</p>	<p>...möglichst früh zurückzunehmen.“, während Marcel nun in einer Totalen von vorne gefilmt wird und durch das Gummitwist steigt und springt. Dabei lässt die Sonderpädagogin seine linke Hand los und sagt: „Und wenn du mal allein probieren magst, dann sagst du es.“ In Mittelgrund leicht rechts sind die Lehrerin und andere Schüler*innen zu sehen, die einzeln Seilspringen, im Hintergrund eine Gruppe am großen Seil. Dann beginnt der Sprecher: „Sich in ihrer Selbst...“.</p>
<p>S 3.3 01:14-0:19</p>	<p>„...wirksamkeit zu erleben ist für aller Kinder wichtig.“, dabei wieder die Totale aus S 3.1. Während im Hintergrund nur noch ein Schüler Seil springt, springt Marcel nur noch mit einer Hand von der Sonderpädagogin gefasst durch das Gummitwist und die Sonderpädagogin „ganz alleine“ sagt.</p>
<p>S 4 01:19-02:14</p>	<p>Station 3: Marcel beim großen Seil Marcel bekommt an der dritten Seilsprungstation eine Parallelstation aufgebaut, an der er mit der Lehrerin und der Sonderpädagogin ist, die dann das große Seil für ihn schlagen.</p>
<p>S 4.1 01:19-01:23</p>	<p>Weite aus der vorderen linken Ecke der Halle. Während Marcel leicht links im Mittelgrund zur Lehrerin geht und diese an die rechte Hand fasst, führen die Kinder an den anderen Stationen ihrer Aktivitäten aus.</p>
<p>S 4.2 01:23-01:52</p>	<p>In einer Halbtotale aus der gleichen Richtung geht Marcel Hand in Hand zur Station mit dem großen Seil und springt dann über das am liegende Seil, vor dem rechts neben ihm bereits zwei Schülerinnen stehen, dabei geht die Lehrerin nach rechts aus dem Bild. Während Marcel sich umdreht und auf das nicht sichtbare Seil vor ihm blickt, schauen die zwei Schülerinnen neben ihm links zur ins Bild kommenden Sonderpädagogin. Im Vordergrund springt eine Schülerin sehr schnell Seil. Dabei hört man den Sprecher sagen: „Marcel kommt jetzt zur dritten Seilsprungstation. Die Sportlehrerin erkennt sofort, dass der Junge hier kaum erfolgreich sein kann. Sie holt ein weiteres Sprungseil und eröffnet eine Parallelstation.“ Währenddessen schaut Marcel zu den beiden Schüler*innen, die zur Sonderpädagogin und der von rechts durch das Bild laufenden Lehrerin, die ein Seil in der Hand hat, zeigen. Die Kamera folgt dabei der Lehrerin leicht. Die Sonderpädagogin sagt: „Genau. Marcel!“. Dann der Sprecher: „An dieser Station kann Marcel nun betreut üben, ohne dass die anderen Kinder beeinträchtigt werden.“ Marcel blickt nochmal zu den Mädchen und geht dann zur weit linksstehenden Lehrerin und der außerhalb des Bildes stehenden Sonderpädagogin, die sagt: „Und nun darfst du mal an diesem Seil. Stellst dich hin, Marcel.“ Nochmals zu den Schülerinnen blickend geht Marcel fast komplett links aus dem Bild.</p>
<p>S 4.3 01:52-02:01</p>	<p>In der Weiten aus S 4.1 ist nun fast die ganze Klasse zu sehen. Ganz hinten springen die beiden Schülerinnen über das große Seil, an der rechten Seite springen Schüler*innen einzeln Seil, im Vordergrund in der linken vorderen Ecke der Halle ist eine Gruppe beim Gummitwist. Dahinter ist Marcel am linken Rand mit den beiden Lehrerinnen. Er steht hinter dem Seil steht, das von den beiden Lehrerinnen über in geschlagen wird und hinter ihm landet. Während all dem hört man den Sprecher: „Durch die geschickte Unterrichtsorganisation können alle Kinder unbehelligt Seilspringen. Fertigkeiten zu erwerben...“.</p>
<p>S 4.4 02:01-02:06</p>	<p>„...ist für alle wichtig. Sie verbessern die Chancen am außerschulischen Sport teilnehmen zu können.“, während aus einer ähnlichen, jedoch tiefer und weiter rechts platzierten Weiten der Fokus auf der Gummitwist-Gruppe liegt, in welcher eine Schülerin rechts im Bild einem anderen Schüler das Gummitwist fixiert und ein</p>

	weiterer von links zur Hilfe kommt. Die Kamera zoomt dabei noch mehr auf den Vorgang. Die anderen Schüler*innen sind dabei noch sichtbar, während Marcel aus der Einstellung verschwindet, da er vorher schon nur knapp links im Bild ist.
S 4.5 02:06-02:14	In einer Totalen mit Fokus auf den links im Bild vor dem Seil stehenden Marcel und der rechts neben ihm stehenden Lehrerin mit dem Ende des Seils in der Hand. Das Seil wird über Marcel geschlagen, dieser duckt sich und das Seil schlägt an seine Füße. Dann blickt er zur links außerhalb des Bildes stehenden Sonderpädagogin.
S 5 02:14-02:26	Marcel springt mit der Lehrerin über das große Seil Marcel bekommt das große Seil über ihn geschlagen, springt jedoch nicht darüber.
S 5.1 02:14-02:17	In einer schräg nach rechts gehenden Totalen stehen Marcel und Lehrerin Hand in Hand leicht im Hintergrund rechts im Bild, während sie sich anschauen. Links leicht im Vordergrund steht die Sonderpädagogin mit dem Seilende in der Hand: „Genau. Eins, Zwei,...“. Die andere das Seil schlagende Person ist nicht zu sehen. Ganz im Hintergrund sieht man die Gruppe beim anderen großen Seil.
S 5.2 02:17-02:20	„...Drei. Und jetzt!“, während in einer frontalen Totalen Marcel und die Lehrerin zusehen sind und diese in die Knie gehen, als das Seil über sie geschlagen wird. Dabei zoomt die Kamera auf die beiden.
S 5.3 02:20-02:27	In der gleichen Einstellung wie in S 5.1 springen Marcel und die Lehrerin über das Seil und die Sonderpädagogin sagt: „Ja, super! Hahaha, hat geklappt. Prima!“. Dabei zoomt die Kamera weiter auf Marcel und die Lehrerin und schwenkt noch etwas nach rechts. Es ist eine der beiden Schülerinnen aus der vorherigen Sequenz mit dem anderen Seilende in der Hand zu sehen. Marcel springt nochmal über das am Boden liegende Seil, während er noch die Hand der Lehrerin fasst. Im Hintergrund ist der Rest der Gruppe von Marcel am anderen großen Seil. In der Einstellung aus 5.1 dreht sich Marcel ohne die Lehrerin an seiner Seite zum Seil.
S 6 02:27-02:41	Gemeinsames Seilspringen Die gesamte Klasse läuft unter einem großen Seil hindurch, das von der Lehrerin und einer anderen Person, die nicht im Bild sichtbar ist, geschlagen wird.
S 6.1 02:27-02:31	In einer Amerikanischen sieht man Marcel in der Mitte des Bildes und jeweils zwei Schüler*innen neben ihm, alle sind Hand in Hand. Marcel blickt auf seine rechte Hand, die in der Hand eines anderen Jungen ist, der nach rechts aus dem Bild schaut. Der Junge rechts neben Marcel blickt auf das immer wieder durchfliegende Seil, während der Sprecher sagt: „Am Stundenende ermöglicht...“.
S 6.2 02:31-02:33	„...die Lehrerin den Kindern ein...“, während man die das Seil schlagende Lehrerin in einer Nahaufnahme sieht.
S 6.3 02:33-02:41	„...gemeinsames Erfolgserlebnis. So entwickelt sich ein Wir-Gefühl.“, während aller Schüler*innen in einer Weiten unter dem Seil durchlaufen und danach vereinzelt wieder zur Mitte gehen.

5.1.2 Fotogramminterpretation



Abb. 6: Fotogramm 1 (01:39) der Szene 4.2 "Station 3: Marcel beim großen Seil"

Formulierende Interpretation

Vor-ikonografische Interpretation

Dieser Schritt befindet sich im Anhang.

Ikonografische Interpretation

Die Gruppe um die Lehrerin befindet sich im hinteren Teil der Sporthalle bei der dritten Seilsprungstation von insgesamt drei Stationen mit jeweils unterschiedlichen Varianten des Seilspringen. Marcel (in der Mitte) steht etwas nach hinten versetzt neben den zwei Schülerinnen. Die Mädchen befinden sich an der Position für die Springenden, während der andere Schüler einer von zwei Seil schlagenden Personen ist. Dieser hatte für Marcel an der Gummitwist-Station dieses für Marcel aufgespannt. Die Lehrerin hält das Ende des Seils fest, das zur Parallelstation für Marcel gehört, auf welche die beiden Schülerinnen zeigen. Diese Station befindet sich zum Großteil außerhalb des Ausschnitts, wo auch die Sonderpädagogin ist.

Reflektierende Interpretation

Formale Komposition



Abb. 7: Planimetrie 1 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)

Das Fotogramm ist aus der Distanz von der anderen Seite der Halle etwa auf Augenhöhe von Marcel aufgenommen worden. Die beiden Enden der Weichbodenmatten bilden hier eine Art natürlichen Rahmen und geben Aufschluss über die Größe des Ausschnitts. Marcel nimmt in diesem natürlichen Rahmen und im gesamten Fotogramm einen großen Teil, ungefähr ein Drittel des Bildes (vgl. Abb.7), für sich allein ein, während in den anderen Bereichen mehr Personen enger zusammenstehen. Außerdem ist Marcells Position fast identische mit der Mitte des Fotogramms, die horizontal ungefähr auf Brusthöhe von Marcel und vertikal leicht rechts zwischen ihm und der senkrecht laufenden Mittelfuge der Holzplatten liegt.

Auch planimetrisch betrachtet, bildet Marcel hier den Fokus, das Zentrum des Bildes. Er steht am weitesten hinten und auf ihn läuft das Bild über die Lehrerin von links und den beiden Schülerinnen von rechts zu. Zieht man Linien beginnend von Marcells Kopf bzw. Füßen in die Richtung der Lehrerin und der Schülerinnen über deren Köpfe bzw. Füße, wird diese Zentrierung auf Marcel deutlich sichtbar (vgl. Abb. 8).

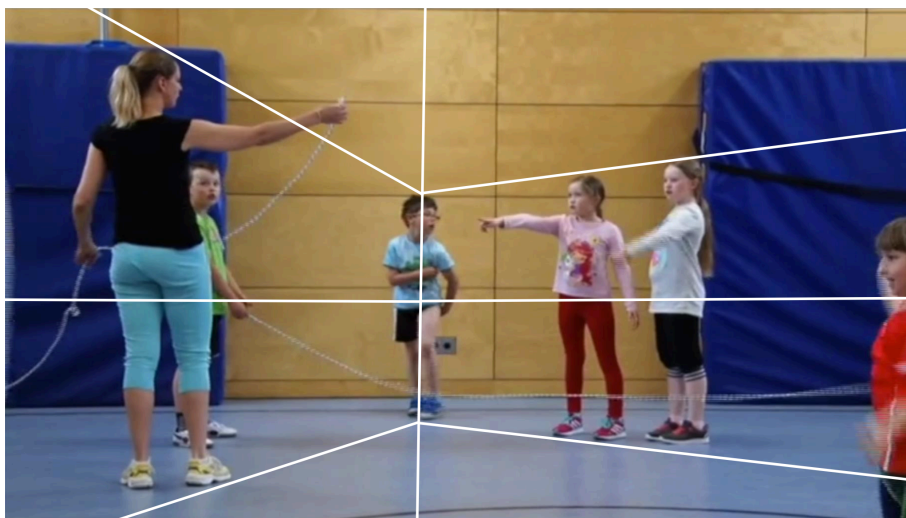


Abb. 8: Planimetrie 2 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)

Werden die ausgestreckten Arme der beiden Mädchen verlängert (vgl. Abb. 9), eröffnet sich ein Raum, der sich, von den Mädchen ausgehend, scherenartig öffnet und Marcel, den Schüler und die Lehrerin einschließt und fast mit den linken Ecken des Fotogramms abschließt bzw. sich links vom Fotogramm öffnet. Auf diesen Bereich außerhalb des Fotogramms fällt auch der Blick der beiden Mädchen.



Abb. 9: Planimetrie 3 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)

Während Marcel also das perspektivische Zentrum des Fotogramms von der Einstellung her (Totale auf etwa der Augenhöhe von Marcel) und der Anordnung der Personen im Raum ist, wird auch ein weiterer Raum links außerhalb des Fotogramms gebildet. Dies geschieht zum einen ebenfalls durch die Anordnung der Personen und zum anderen durch die Gestik (das Zeigen) und Mimik (das dorthin Blicken) der Schülerinnen sowie der Position der Lehrerin mit dem Seil, das den Ausschnitt in Richtung dieses weiteren Raums außerhalb des Fotogramms verlässt und auch eröffnet.

Ikonologisch-ikononische Interpretation

In der Gesamtkomposition des Fotogramms ergibt sich ein interessanter Eindruck: Marcel ist hier das Zentrum bzw. der Fokus des Fotogramms, aber er ist nicht der Fokus für die anderen auf dem Fotogramm abgebildeten Personen. Durch seine Position und die Anordnung der anderen Personen, die räumlich links und rechts von ihm entfernt stehen und jeweils anderen Personen näher sind als ihm, wodurch er viel Raum für sich einnimmt, ist Marcel zwar zentriert, aber auch isoliert. Diese Isolierung wird dadurch verstärkt, dass die anderen Personen nicht zu Marcel blicken, sondern in ihren Positionierungen zueinander und/oder ihren Blicken, ihrer Gestik eine kommunikative Verbundenheit untereinander ausdrücken, an der Marcel nicht beteiligt wird und die sich letztlich auf den Raum links außerhalb des Bildes bezieht. Die Eröffnung dieses Raumes, hauptsächlich von der Gestik der Schülerinnen getragen, verweist Marcel auf eine Art dorthin, da er von diesem größtenteils umschlossen wird (Abb. 9) und ihm bereits - bis auf seinen Kopf, der zu den Mädchen blickt - leicht zugewandt ist. Im Gegensatz

zu den anderen Personen im Fotogramm hat Marcel letztlich keinen Ankerpunkt innerhalb des Bildes. Die Lehrerin ist mit diesem Raum außerhalb des Bildes bereits durch das Seil verbunden, der andere abgebildete Schüler hingegen hat einen Ankerpunkt im abgebildeten Raum, nämlich das Seil, welches sogar auf der anderen Seite (rechts) des Fotogramms aus diesem ragt. Das Ende ist zwar auch außerhalb des Fotogramms, verhindert aber das Verwiesen werden in den anderen Raum, dem somit nur Marcel zugewiesen wird und mit dem die Lehrerin bereits verbunden ist. Somit wird hier die Isolierung Marcells von seinen Mitschüler*innen, eine Zuweisung zu einem anderen Raum und zur Lehrerin deutlich.

Komparative Analyse

Die Isolierung Marcells von seinen Mitschüler*innen setzt sich im Rahmen der ausgewählten Szene 4.2 an Minute 1.50 fort und wird sogar intensiviert (vgl. Abb. 10). Die Einstellung ist die gleiche, es wurde nur weiter nach links geschwenkt, und Marcells Position im Raum hat sich verändert, was beides insgesamt eine Veränderung der szenischen Choreographie bei gleichbleibender Personenkonstellation bewirkt. Marcells Isolierung wird jetzt durch seine Position am linken Bildrand, aus dem er nur leicht herausragt, bewirkt und auch verstärkt, da der Abstand von ihm zum nächsten Kind immer noch ähnlich groß wie in Fotogramm 1 (vgl. Abb. 7) ist, Marcel aber nicht mehr im Zentrum des Bildes steht. Er steht abseits der anderen Schüler*innen, ist nicht mehr von ihnen umschlossen und befindet sich im vormals nicht gezeigten, aber ihm zugewiesenen, isolierten Bereich. Im Fokus stehen nun vor allem die Lehrerin rechts, die im Vordergrund steht, und der Schüler rechts (weiter im Hintergrund) sowie die leicht versetzt hinter der Lehrerin stehenden Schülerinnen, da sie sich jeweils exakt oder im Falle der beiden Schülerinnen fast im goldenen Schnitt des Fotogramms befinden. Die Zuweisung zu den Gruppen (die Schüler*innen am großem Seil/ Marcel und die Lehrerin am (eigenen) großen Seil) bleibt bestehen und wird noch deutlicher.

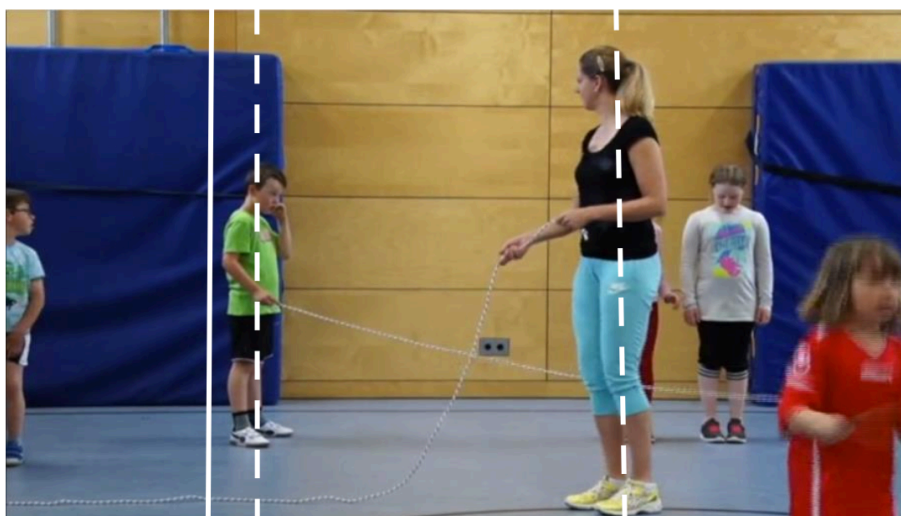


Abb. 10: Fotogramm 2 (01:50) aus der Szene 4.2 (Linien von F.D.)



Abb. 11: Fotogramm 3 (00:18) aus der Szene 1.2 „Begrüßung im Sitzkreis“ (Linie von F.D.)

Im Fotogramm 3 (vgl. Abb. 11) zeigt sich ebenfalls Marcells Isolierung von seinen Mitschüler*innen und die permanente Zuweisung zu einer Lehrkraft. Während der Rest der Klasse eng beieinander sitzt und bis auf ein bis Schüler*innen im linken Bildrand gut sichtbar ist, entweder von vorne (Hintergrund) oder von hinten sichtbar (Vordergrund), ist Marcel fast gar nicht sichtbar, da er von der Sonderpädagogin verdeckt wird, und befindet sich noch dazu mit ihr in einem quasi abgesonderten Bereich des Fotogramms.

Dieser Modus von Isolierung und permanenter Betreuung durch eine Lehrkraft bricht sich nur im Fotogramm 4 (vgl. Abb. 12) aus der Szene 6.1. Dort steht Marcel wieder im Mittelpunkt des Fotogramms, aber Hand in Hand mit seinen Mitschüler*innen. Dennoch besteht auch hier ein Unterschied zwischen ihm und den anderen Mitschüler*innen, da er hier nicht in die gleiche Richtung blickt wie alle anderen fünf Mitschüler*innen. Während er nach schräg unten links

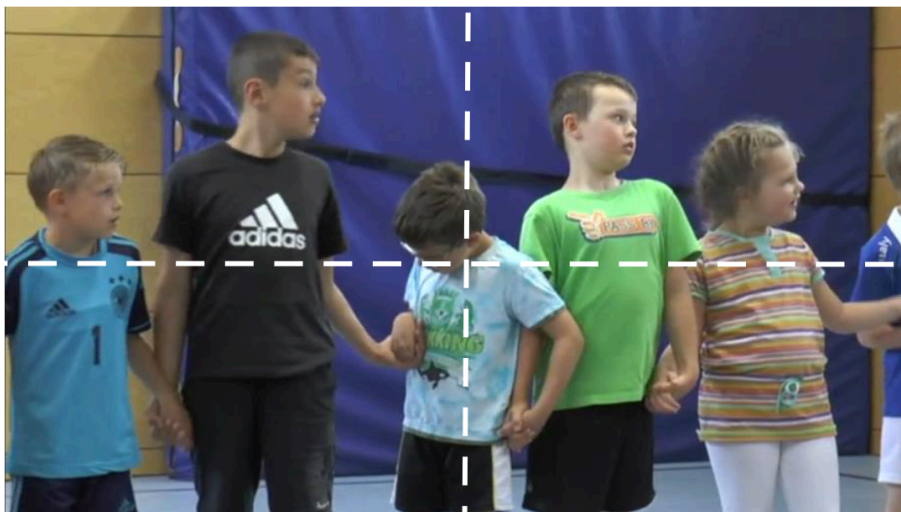


Abb. 12: Fotogramm 4 (02:30) aus der Szene 6.1 „Gemeinsames Seilspringen“ (Linien von F.D.)

schaut, haben die anderen einen uniformen Blick auf das gleiche Ziel rechts außerhalb des Fotogramms gerichtet, was zu einer Gegensätzlichkeit zwischen diesen und Marcel führt. Durch die perspektivische Zentrierung auf Marcel (Einstellung auf seiner Augenhöhe) und

zusammen mit der szenischen Choreografie ist auch hier der Fokus auf Marcel und dessen Unterschied zu den anderen Schüler*innen gerichtet.

Insgesamt dokumentiert sich in den verschiedenen Fotogrammen aus diesem Unterrichtsbeispiel eine Besonderung bzw. Andersartigkeit von Marcel gegenüber der anderen Mitschüler*innen. In der komparativen Analyse konnten zwischen den unterschiedlichen Fotogrammen Strukturidentitäten in Form von im Modus teilweise unterschiedlichen, aber sich in ihrer Wirkung gleichenden, nämlich Marcel isolierenden oder herausstellenden Momenten festgestellt werden. Diese Isolierung wird hauptsächlich durch die abgebildeten Bildproduzent*innen hergestellt, die abbildenden heben sie durch bestimmte Einstellungen jedoch noch hervor.

5.1.3 Sequenzanalyse der Sequenz 4 „Marcel beim großen Seil“

Formulierende Interpretation

01:19-02:14

S 4.1 (01:19-02:14) Weite aus der vorderen linken Ecke der Halle: Während Marcel leicht links im Mittelgrund zur Lehrerin geht und diese an die rechte Hand fasst, führen die Kinder an den anderen Stationen ihre Seilspringaktivitäten aus.

S 4.2 (01:23-01:52) In einer Halbtotale aus der gleichen Richtung geht Marcel Hand in Hand mit der Lehrerin zur Station mit dem großen Seil und springt dann über das am liegende Seil, vor dem bereits rechts neben ihm zwei Schülerinnen stehen, dabei geht die Lehrerin nach rechts aus dem Bild, nachdem sie kurz auf ein Schritt zurück gemacht und vorher auf die Station mit Marcel und den Mädchen geschaut hat. Während Marcel sich umdreht und auf das nichtsichtbare Seil vor ihm blickt, schauen die zwei Schülerinnen zur links neben ihm ins Bild kommenden Sonderpädagogin. Im Vordergrund springt eine nicht vollständig sichtbare Schülerin sehr schnell Seil. Während all dessen sagt der Sprecher aus dem Off folgendes: „Marcel kommt jetzt zur dritten Seilsprungstation. Die Sportlehrerin erkennt sofort, dass der Junge hier kaum erfolgreich sein kann. Sie holt ein weiteres Sprungseil und eröffnet eine Parallelstation.“ Währenddessen schaut Marcel jetzt zu den beiden Schüler*innen neben ihm, diese zeigen zur Sonderpädagogin sowie der von rechts mit einem großen Springseil wieder ins Bild laufenden Lehrerin, die ein Seil in der Hand hat. Die Kamera folgt dabei der Lehrerin leicht und zoomt ein Stück heraus. Die Sonderpädagogin sagt jetzt aus dem Off: „Genau. Marcel!“. Dann der Sprecher wieder: „An dieser Station kann Marcel nun betreut üben, ohne dass die anderen Kinder beeinträchtigt werden.“ Marcel blickt nochmal zu den Mädchen und geht dann zur weiter linksstehenden Lehrerin und der außerhalb des Bildes stehenden Sonderpädagogin, die sagt: „Und nun darfst du mal an diesem Seil. Stellst dich hin, Marcel.“ Nochmals zu den Schülerinnen blickend geht Marcel fast komplett links aus dem Bildausschnitt.

S 4.3 (01:52-02:01) Wieder aus der Weiten vom Anfang der Sequenz ist nun fast die ganze Lerngruppe zu sehen. Ganz hinten springen die beiden Schülerinnen über das große Seil, an der rechten Seite der Halle springen Schüler*innen einzeln Seil, im Vordergrund in der linken vorderen Ecke der Halle ist eine Gruppe beim Gummist, dahinter stehend ist Marcel am linken Rand des Bildausschnitts mit den beiden Lehrerinnen hinter dem auf den Boden hängenden Seil, das von den beiden Lehrerinnen nun über in geschlagen wird und hinter ihm landet. Während all diesen

Aktivitäten hört man den Sprecher sagen: „Durch die geschickte Unterrichtsorganisation können alle Kinder unbehelligt Seilspringen. Fertigkeiten zu erwerben...“.

S 4.4 (02:01-02:06) Dann ein Schnitt zu einer ähnlichen, jedoch tiefer und weiter rechts platzierten, weiten Einstellung, deren nun Fokus nun auf der Gummitwist-Gruppe im vorderen Teil der Halle liegt, und der Sprecher weiter: „...ist für alle wichtig. Sie verbessern die Chancen am außerschulischen Sport teilnehmen zu können.“. In eben genannter Gruppe fixiert eine Schülerin rechts im Bild einem anderen Schüler das Gummitwist unter dem Gesäß, ein weiterer kommt von links zur Hilfe. Die Kamera zoomt dabei noch auf den Vorgang. Die anderen Teile Klasse sind dabei noch sichtbar, während Marcel links aus der Einstellung verschwindet, da er vorher schon nur knapp am linken Rand des Bildausschnitts zu sehen ist.

S 4.5 (02:06-02:14) In der Totalen, in der die dritte Station vorher gezeigt wurde, sind nun wieder Marcel und die rechts neben ihm stehende Lehrerin mit dem Ende des Seils in der Hand zu sehen, im Hintergrund die andere Gruppe an dieser Station. Das Seil wird über Marcel geschlagen, dieser duckt sich und das Seil schlägt an seine Füße. Dann blickt er zur links außerhalb des Bildes stehenden Sonderpädagogin.

Reflektierende Interpretation

Zunächst wird in der Sequenz wieder gezeigt, dass Marcel sich nur mit den beiden Lehrerinnen an seiner Seite oder in seiner unmittelbaren Nähe durch die Halle bewegen kann. Die anderen Kinder sind ständig unter sich und arbeiten selbstständig an ihren Stationen in der Gruppe (Gummitwist (Station 2) und Seilspringen am großen Seil (Station 3)) oder individuell (reguläres Seilspringen (Station 1)). Nur Marcel bewegt sich ohne die Begleitung anderer Schüler*innen, aber unter ständiger Beobachtung und/oder Begleitung einer Lehrkraft durch den Raum, was seine Sonderstellung bzw. Andersartigkeit zum Rest der Gruppe betont (S 4.1). Mit Wechsel von der Weiten zur Totalen an der dritten Station (großes Seilspringen) setzt sich diese engmaschige Betreuung Marcells fort, da im Moment als die Lehrerin rechts aus dem Bild tritt, die Sonderpädagogin sofort von links neben ihn ins Bild tritt und ihn beobachtet (S 4.2).

Während dies passiert steht Marcel links neben den sich bereits an der Station befindlichen Mädchen (S 4.2). Diese stehen eng nebeneinander und haben Körperkontakt an den Armen, später an den Händen, Marcel steht mit leichtem Abstand daneben. Die Mädchen drücken so ihre Zusammengehörigkeit aus und markieren ihm anschließend auch deutlich seine Zugehörigkeit zu den Lehrkräften durch das Zeigen auf die Lehrerin mit dem Seil bzw. der Sonderpädagogin außerhalb des Bildes, die seine Parallelstation eröffnen. Hinzu kommt bei diesen Vorgängen auf bildlicher Ebene, dass auf sprachlicher Ebene diese Andersartigkeit Marcells und seine Zuweisung zu den Lehrerinnen durch den Sprecher aus dem Off legitimiert und verstärkt wird, indem dieser sagt: „Die Sportlehrerin erkennt sofort, dass der Junge hier kaum erfolgreich sein kann“ und „An dieser Station kann Marcel nun betreut üben, ohne dass die anderen Kinder beeinträchtigt werden.“. Seine Andersartigkeit wird zum einen durch das implizite Absprechen bestimmter mangelnder (motorischer) Fähigkeiten (Seilspringen am großen Seil) und die explizite Betonung, dass er dadurch eine Beeinträchtigung für die anderen Schüler*innen darstellt, betont. Zum anderen wird die Andersartigkeit und Besonderung Marcells auf sprachlicher

Ebene dadurch hervorgebracht, dass die Zuschauenden nun seinen Namen und von seiner halbseitige Lähmung wissen, während die restlichen abgebildeten Kinder als „die anderen Kinder“ bezeichnet werden. Letzteres korrespondiert auch mit der Aufteilung der Aktivitäten der an dieser Szene beteiligten Personen. Was jedoch auf bildlicher Ebene gegensätzlich zur Aussage des Sprechers verläuft, ist, dass Marcel über das am Boden liegende Seil springt und zumindest so die pauschale Vermutung der geringen Erfolgsaussichten für Marcel zweifelhaft erscheint. Nichts desto trotz wird Marcel durch die Aussagen des Sprechers, das Aufbauen der Parallelstation durch die Lehrerinnen und letztlich durch die Kameraführung marginalisiert. Die Station von Marcel ist nämlich im Bildausschnitt nicht ganz zu sehen, da die Kamera ihm nicht weiter folgt. Marcel ist dadurch nicht mehr Teil des Bildausschnitts, während im Gegensatz dazu die beiden Mädchen beim gemeinsamen Springen gut zu sehen sind.

Mit dem Schnitt auf die gleiche, weite Einstellung vom Anfang der Sequenz, als Marcel in Begleitung der Lehrkraft zur dritten Station kommt (S 4.3), wird Marcells durch die Lehrerinnen hergestellte randständige Stellung im Sportunterricht deutlich sichtbar gemacht: Er ist das einzige Kind, dass nicht durch Gruppenzuordnung und/oder Aufgabenstellung mit anderen Mitschüler*innen in Kontakt ist. Dadurch, dass er sich mit den Lehrerinnen (nur die Lehrerin ist sichtbar) durch die Kameraeinstellung am linken Rand des Bildausschnitts befindet, wird dies noch verstärkt. Der Sprecher kommentiert diese Sequenz: „Durch die geschickte Unterrichtsorganisation können alle Kinder unbehelligt Seilspringen.“. Diese verallgemeinernde Beschreibung der Situation durch den Sprecher soll für alle Schüler*innen gelten, trifft aber in dieser Teilsequenz - wie in der gesamten vierten Sequenz - nicht auf Marcel zu. Zwar sind alle Schüler*innen in Aktivitäten eingebunden, Marcel ist jedoch der einzige, der unter konstanter Zuordnung zu und Beobachtung der Lehrerinnen steht. Nur die anderen Schüler*innen können tatsächlich „unbehelligt Seilspringen“. Somit ist Marcel zwar räumlich, nicht aber sozial Teil der Klassengemeinschaft, er ist exkludiert. Was den zweiten Teil der dann folgenden Aussage des Sprechers paradox erscheinen lässt: „Fertigkeiten zu erwerben ist für alle wichtig. Sie verbessern die Chancen am außerschulischen Sport teilnehmen zu können.“ (S. 4.3-4.4) Das Paradoxe manifestiert sich darin, dass in der Aussage implizit ein Ziel des Sportunterrichts formuliert wird, nämlich die Teilhabe am Kulturphänomen Sport durch das Erwerben von sportlichen Fertigkeiten im Sportunterricht wie dem hier gezeigten Seilspringen. Diese Teilhabevoraussetzungen zu erlangen bzw. zu verbessern, geschieht für Marcel jedoch durch das Gegenteil, nämlich der Nicht-Teilhabe an den sportlichen Betätigungen der anderen Schüler*innen, die unter sich Sport treiben. Diese Nicht-Teilhabe oder minimale Teilhabe am Rand zeigt sich dann noch deutlicher in der Einstellung, zu der geschnitten wird, bevor der Sprecher das zuvor Erwähnte sagt. Denn Marcel ist in dieser Einstellung noch weiter an den Rand gedrängt und wird fast durch den nun einsetzenden Zoom weggeschnitten. Bevor dies geschieht, erfolgt jedoch eine Art rettender Schnitt, der wieder Marcel und die Lehrerin an deren Station in den Fokus nimmt (S. 4.4).

Die Einstellung in S 4.5 ist wieder die gleiche Totale, in welcher Marcells Zuweisung zur Parallelstation erfolgte. Wieder ist Marcel nur links am Rand und die Sonderpädagogin, zu welcher Marcel gedreht ist, ist gar nicht zu sehen. Die Lehrerin und die anderen Schüler*innen an der dritten Station sind gut sichtbar. Noch dazu wird Marcel dann von einer Schülerin, die sich ganz im Vordergrund befindet, abgedeckt. Mit dieser abschließenden Szene der vierten Sequenz wird die Aufteilung in zwei Gruppen, welche zur Besonderung und Hervorhebung der Andersartigkeit Marcells führt, komplementiert. Diese teilweise Exklusion von Marcel entsteht zum einen durch die Aufteilung der Lerngruppe im Raum und die Eröffnung der Parallelstation sowie der permanenten Begleitung Marcells. Zudem befindet sich die Sonderpädagogin immer in einer Position, die links von Marcel und meist außerhalb des Bildes ist, während sich die Lehrerin in der Mitte des Raumes im Bereich der anderen Schülerinnen aufhält, was die Zweiteilung zwischen Marcel mit der Sonderpädagogin am Rand und dem Rest der gemeinsam Sport Treibenden verstärkt. Zum anderen entsteht eine Exklusion aber auch durch die Wahl der Kameraeinstellungen und schließlich durch die Kommentare des Sprechers, der diesen Vorgang legitimiert und sogar intensiviert.

5.1.4 Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Seilspringen“

In der Sequenzanalyse der ausgewählten Sequenz aus dem Unterrichtsbeispiel und in der Fotogrammanalyse dieser Sequenz, welches mit Fotogrammen aus anderen Sequenzen des Unterrichtsbeispiels verglichen wurde, konnte heraus gearbeitet werden, dass sich eine Besonderung und Andersartigkeit des Schülers Marcel im Gegensatz zum Rest der Klasse dokumentiert. Diese zieht sich auch durch das gesamte Unterrichtsbeispiel, da Marcel immer wieder im Fokus der Aufmerksamkeit der Kamera, aber auch des Sprechers und der Lehrerinnen ist. So wird er schon dadurch anders hervorgehoben, da sein Name als einziger genannt wird, die anderen Schüler*innen bleiben anonym. Außerdem wird auch nur bei ihm die Beeinträchtigung in Form einer halbseitigen Lähmung und seine motorischen Fähigkeiten durch den Sprecher thematisiert, wobei er die meiste Zeit im Fokus der Kamera steht. Die Körper sowie die sportlichen Fähigkeiten der anderen Kinder werden zwar gezeigt, stehen aber entweder nicht im Fokus der Einstellung, stattdessen dann Marcel (bildlich und/oder sprachlich), oder sie werden in totalen oder weiten Einstellungen gezeigt, aber nicht vom Sprecher berücksichtigt. Sinnbildlich hierfür sind vor allem zwei Sequenzen: In S 3.1 (vgl. Kap. 5.1.1), in der im Vordergrund Marcel am Gummitwist mit der Sonderpädagogin beschäftigt ist, sind schräg links im Hintergrund drei Schüler*innen an Station 1 (reguläres Seilspringen) zu sehen. Einer variiert zwischen Überkreuzsprüngen und Skippings, während der andere in langsamen Tempo das Seil schwingt, kurz innehält und dann springt und das mit gemischtem Erfolg, und eine dritte Schülerin verfängt sich im Seil und erhält Hilfe von der Lehrerin. Diese Vorgänge bleiben vom Sprecher unkommentiert. In S 4.4 (vgl. Kap 5.1.1) ist fast die ganze

Klasse und deren sehr unterschiedliches Bewegungskönnen zu sehen, vom Sprecher aber wird nur die Wichtigkeit des generellen Erlernens von sportlichen Fertigkeiten betont. Diese sich durchaus immer wieder abbildende Heterogenität der gesamten Klasse wird zu keinem Zeitpunkt vom Sprecher angesprochen oder durch die Kamera spezifisch in den Blick genommen, sie rückt zu Gunsten der Konstruktion von der Unterschiedlichkeit zwischen Marcel und den anderen Schüler*innen bzw. Marcel als besonderem Schüler in den Hintergrund.

Welche Art von Inklusionsverständnis wird also in diesem Unterrichtsbeispiel dokumentiert? Diese Frage soll unabhängig von dem Umstand beantwortet werden, dass sich der hier gezeigte „inklusive“ Sportunterricht, wie dieser vom Sprecher in Sequenz 2.2 bezeichnet wird (vgl. Kap. 5.1.1), an einem SBBZ (Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum) abspielt, also an keiner allgemeinbildenden Schule. Auch ohne diese Widersprüchlichkeit dokumentiert sich hier eine „Zwei-Gruppen-Theorie“, also Marcel, der Junge mit halbseitiger Lähmung, und die anderen Schüler*innen; bzw. eine Aufteilung nach Behinderung und Nicht-Behinderung. Eine solche Aufteilung in zwei verschiedene Gruppen anhand der Kategorie Behinderung steht, wie in Kapitel 2.3.1. herausgearbeitet wurde und dort in der Abbildung von Lütje-Klose et al., (2018) übersichtlich dargestellt ist, für Integration und nicht für Inklusion, welche von einer generell heterogenen Gruppe ausgeht. Die generelle Heterogenität ist vorhanden, doch wird sie nicht fokussiert, stattdessen liegt ein großer Fokus auf Marcel und seiner permanenten sonderpädagogischen Begleitung bzw. Überwachung, welche ein weiteres Merkmal von Integration bzw. einem engen Inklusionsverständnis ist, nämlich dass die Ressourcen der Lehrkräfte nicht systembezogen auf den ganzen Unterricht für alle Schüler*innen genutzt werden, sondern individuell dem Etikett SPF zugewiesen sind. Dies wird hier noch dadurch verstärkt, dass auch die Regelschullehrkraft permanent auf Marcel fokussiert oder in seiner unmittelbaren Umgebung ist und somit wird besonders deutlich, wie durch den abgebildeten individualszentrierten Ansatz zur Konstruktion von der Andersartigkeit bestimmter Schüler*innen beigetragen wird (vgl. Kap. 2.3.2). Damit ist der sich hier dokumentierende Sinn mit einem engen Inklusionsverständnis gleichzusetzen bzw. korrespondiert mit den Merkmalen von Integration und ist damit gegenläufig zu dem in dieser Arbeit definierten Inklusionsverständnis.

Auf konzeptioneller Ebene bietet der Sportunterricht mit der Aufteilung in Stationenarbeit zum Seilspringen interessante Möglichkeiten für gemeinsame Lernsituationen, die eine Balance von Gleichheit und Differenz ermöglichen. Mit der Aufteilung in Stationen lässt sich die Gesamtlernsituationen der Klasse zunächst als eine koexistente beschreiben, da an drei verschiedenen Stationen, die voneinander unabhängig sind, auf unterschiedliche Weise Seil gesprungen wird und der Beziehungsaspekt, also die Interaktion zwischen den drei Gruppen, die jeweils einer der Stationen zugeordnet sind, dem Inhaltsaspekt (hier das individuelle Seilspringen) stark untergeordnet bzw. de facto nicht vorhanden ist. Bezüglich der Aktivitätstypen von Thiemanns Modell (vgl. Kap. 3.2.2) handelt es sich hier bei allen drei Formen (reguläres

Seilspringen, Gummitwist, großes Seil mit zwei Schlagenden) um den offenen Aktivitätstyp, da den Aufgaben an den Stationen die Anpassung an die individuellen Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*innen immanent ist, denn die jeweils springende Person entscheidet über Art und Schwierigkeit der Ausführung.

Auf Ebene der einzelnen Stationen eröffnen sich sehr unterschiedliche und abwechslungsreiche gemeinsame Lernsituationen. Genauer gesagt, werden durch die drei Stationen auch alle drei möglichen Formen von gemeinsamen Lernsituationen des offenen Aktivitätstyps realisiert. So bietet sich an Station eins, dem regulären Seilspringen, eine koexistente Lernsituation, bei der die Schüler*innen gemeinsam, aber individuell üben, wodurch der Differenz Raum gegeben wird (vgl. Wocken, 1998). An Station zwei, dem Gummitwist, ist eine subsidiär-prosoziale Lernsituation vorzufinden, da sich die Schüler*innen, die das Seil gespannt halten, voll und ganz in den Dienst des Springenden stellen. Für sie steht der soziale Aspekt im Vordergrund, während die springende Person die Höhe des Seils und die Art des Springens selbst wählen kann. An der letzten Station, dem Springen am großen Seil, bietet sich für die Gruppe dann eine kooperativ-komplementäre Lernsituation, da beide Teile der Aufgabe – die das Seil schlagende und die springende(n) Person(en) - voneinander abhängig sind. Sie stehen in einem „unausweichlichen Tätigkeitszusammenhang“ (Wocken, 1998, S. 49). Bei Station 2 und Station 3 bieten sich neben dem individuell differenzierten Üben vor allem auch Gelegenheiten, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, aber auch Rücksicht, Geduld, die Angewiesenheit auf die jeweils andere Person sowie Gemeinschaft zu erfahren.

Im Unterrichtsbeispiel verändert die Lehrerin für Marcel jedoch diese in ihrer Gestaltung simple, aber dennoch qualitativ-hochwertige gemeinsame Lernsituation an Station 3, indem sie eine Parallelstation eröffnet. Dadurch wird die Lernsituation für Marcel zu einer koexistenten, für die anderen Schüler*innen bleibt der kooperativ-komplementäre Charakter erhalten. Dennoch bedeutet es in diesem Fall eine erhebliche Reduktion der Lernqualität für alle Schüler*innen an Station 3. Marcel koexistiert dadurch nämlich im wahrsten Sinne des Wortes: Durch den Eingriff wird Marcel aus seiner ursprünglichen Gruppe herausgelöst und bildet mit den Lehrerinnen nun eine eigene Gruppe ohne weitere Mitschüler*innen. Er befindet sich zwar immer noch im gleichen Raum wie alle anderen, aber auf systemtheoretischer Ebene betrachtet (vgl. Kap. 2.2), ist er für anderen Schüler*innen nicht mehr relevant, also für diesen Moment exkludiert. Während die anderen Schüler*innen weiterhin ein gemeinsame Lernsituation erleben, ist für Marcel Gemeinsamkeit und Gemeinschaft nur mit den Lehrerinnen möglich. Die anderen Schüler*innen können zwar in ihrer Gruppe die weiter oben genannten Erfahrungen machen, Marcel jedoch bleibt dabei außen vor und die Möglichkeit für die ganze Gruppe qualitativ hochwertige Lernerfahrungen in der Form zu machen, dass Marcel mit den beiden Schüler*innen zusammen Seil springt oder dass zwei Personen aus der Gruppe für ihn das Seil schlagen, wird damit ausgelassen.

In diesem Unterrichtsbeispiel 1 ist somit zwar durchaus eine interessante Konzeption für einen inklusiven Sportunterricht erkennbar, welcher individualisiert und adaptiv ist und vielfältige gemeinsame Lernsituationen zeigt, die eine hochwertige Mischung aus gemeinschaftsstiftenden und Individualität betonenden Phasen beinhalten. Diese Konzeption wird allerdings von der Fokussierung auf Marcel überblendet und den Zuschauenden nicht explizit gezeigt, wodurch ein enges Inklusionsverständnis, welches sich auf das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung beschränkt, vermittelt wird.

5.2 Beispiel 2 - Klasse 1: Ausdauer- und Orientierungslauf

Bei diesem Unterrichtsbeispiel handelt es sich um eine Sportstunde einer ersten Klasse an einem SBBZ in Bad Boll. Das Video hat eine Gesamtlänge von 2:11 min..

5.2.1 Handlungs- und Interaktionsverlauf

S1 02:47-03:07	Orientierungsspiel Die Grundschullehrerin hält zwei Kärtchen mit der Zahl sieben und der Zahl drei über sich und formuliert die passende Subtraktionsaufgabe. In der Halle sind Stationen aufgebaut mit jeweils einer Pylone mit aufgedruckter Zahl in einem Gymnastikreifen und darum 6 weitere symmetrisch und bündig angeordnete Gymnastikreife. Die Lerngruppe versammelt sich an der Station vier, während sie vom Sprecher vorgestellt wird.
S 1.1 02:47-02:54	Die Sequenz beginnt aus einer weiten Einstellung und zeigt die Grundschullehrerin etwas links vom Zentrum des Bildes in jeder Hand eine große rote Karte mit der Zahl sieben und drei über den Kopf haltend. Dabei formuliert sie eine Aufgabe: „Sieben Minus Drei!“. Leicht rechts vor ihr steht ihr zugewandt ein Teil der Klasse sowie die Inklusionshelferin. Eine Polonaise von drei Schülern läuft durch das Bild, während ein paar Mädchen durch die vor der Grundschullehrerin aufgebaute Station aus Gymnastikreifen steigen, von der im Hintergrund und ganz im Vordergrund noch weitere zu sehen sind. Bei der Formulierung der Aufgabe schwenkt die Kamera leicht nach links zur Grundschullehrerin, zoomt und zentriert sie so in einer Totalen. Dann beginnt der Sprecher: „Die Sportstunde dieser ersten Klasse wird mit einem...“, und die Kinder beginnen rechts an ihr vorbeizulaufen.
S 1.2 02:54-02:58	„...lebhaften Orientierungsspiel eröffnet...“, dabei ist die ganze Klasse zu sehen, wie sie sich zur Station in der linken hinteren Ecke der Halle bewegt. Die Einstellung ist eine Weite aus der vorderen rechten Ecke der Halle heraus, die von oben, also mit Aufsicht, gefilmt wird. Dabei ist nun auch die Fachlehrerin zu sehen.
S 1.3 02:58-03:05	Wie bei den Einstellungen zuvor wird nun ebenfalls aus dem vorderen Bereich der Halle gefilmt, aber diesmal mittig positioniert, mit Normalsicht und in einer Weiten. Ein Großteil der Klasse ist an der besagten Station angekommen. Während eine Gruppe aus drei an den Händen gefassten Jungen, begleitet von der Inklusionshelferin noch auf dem Weg ist und eine Nachzüglerin zur Station läuft, zoomt die Kamera in Richtung der Station. Der Sprecher dabei weiter: „Die Kinder dieser Klasse werden von einer Grundschullehrerin und einer Fachlehrerin an einem SBBZ unterrichtet. ...“
S 1.4 03:05-03:07	„...Eine Praktikantin hilft heute mit.“, dabei wieder in der weiten Einstellung aus S 1.2 mit etwas mehr Zoom. Dabei kommt der Rest der Schüler*innen an der Station an.
S 2 03:07-03:30	Pyramiden bauen Die Klasse baut in kleinen Gruppen an den jeweiligen Stationen mit den Gymnastikreifen pyramidenartige Gebilde. Dies wird aus den Perspektiven aus S 1 gezeigt. Hauptsächlich geht es jedoch um die Gruppe um Julius.
S 2.1	Aus einer Totalen wird die Gruppe der drei Jungen aus S 1.3 in der linken Bildhälfte (rechts sind keine Personen) gezeigt. Deren Station ist diejenige, an der sich in S 1

03:07-03:14	die Klasse versammelt hat. Zwei der Schüler bauen eine Art Pyramide aus den Gymnastikreifen, während der dritte Junge diese anreicht. Er wird dabei von der vor ihm knienden und schräg nach vorne links aus dem Bild blickenden Inklusionshelferin fast komplett verdeckt. Währenddessen sagt der Sprecher: „Fünf Kinder mit Förderbedarf im geistigen, im Lern- und Körperbereich sind hier eingebunden.“
S 2.2 03:14-03:18	Aus einer Weiten ganz vorne Links in der Halle ist ganz hinten die Gruppe der drei Jungen zu sehen. Im Mittelgrund ist eine Gruppe an Station drei, welche die Jungen-Gruppe leicht verdeckt und an welcher die Grundschullehrerin steht und sagt: „Alicia hält's. Boah, super! Wer will sich mal reinsetzen“. Im Vordergrund rechts ist eine weitere Gruppe teilweise zu sehen, als deren Gebilde zusammenfällt, und dahinter und noch zwei weitere Gruppe bei der Arbeit.
S 2.3 03:18-03:20	Aus der Weiten mit Aufsicht in der rechten vorderen Ecke der Halle ist die ganz Klasse zu sehen. Dabei kommen noch zwei weitere Gruppen nun in den Blick: ganz vorne im rechten vorderen Teil der Halle (hier Bildmitte) und ganz hinten rechts mit der Fachlehrerin (rechter, mittlerer Bildrand). Währenddessen der Sprecher: „Julius ist mehrfach behindert, ...“
S 2.4 03:20-03:29	„...er wird von einer Inklusionshelferin begleitet. Sie bezeichnet sich selbst als seinen „siamesischen Zwilling“. Die Lehrerinnen erzählen,...“, dabei sieht man Julius in einer Halbtotalen im inneren des Gymnastikreifengebildes knien. Die zwei Schüler und die Inklusionshelferin sind dabei nur bis maximal zur Hüfte zu sehen. Der rechte Schüler platziert einen weiteren Reif, den die Inklusionshelferin fixiert, während Julius zu dem Schüler aufschaut und dieser sich herunterbeugt.
S 2.5 03:29-03:31	„...dass die Kinder völlig ungezwungen...“, dabei wird wieder aus der gleichen Weiten wie in S 2.3 gezeigt, wie einige Kinder abbauen, während andere Gruppen, unter anderen die von Julius, gerade ihre Gebilde teilweise betreut vollenden.
S 3 03:31-04:06	Ausdauerlauf Die Schüler*innen durchlaufen einen Ausdauerparcours und erhalten für die geschafften Runden von den Lehrerinnen Wäscheklammern. Julius wird dabei in einem Kasten auf Rollen von seinen beiden Gruppenmitgliedern durch den Parcours geschoben.
S 3.1 03:31-03:37	„...miteinander umgehen. Beim Ausdauerlauf wird Julius durch kreativen Materialeinsatz gut integriert.“, so der Sprecher weiter. Dabei wird Julius im Kasten sitzend von den anderen beiden geschoben in einer Totalen von der Kamera in der Mitte des vorderen Bereichs der Halle fokussiert. Die Kamera folgt der Gruppe, bis sie links das Bild verlassen. Im Hintergrund laufen die anderen Kinder durch den Parcours. Die Inklusionshelferin geht rechts am Rand, daneben auf einer Bank an der Wand sitzend die Wäscheklammern ausgebende Fachlehrerin, zu der sich die Grundschullehrerin setzt. Dabei sagt die Fachlehrerin „Los! Los! Los!“ und die Kinder laufen weiter.
S 3.2 03:37-03:40	Aus einer Totalen mit Fokus auf die beiden Wäscheklammern verteilenden Lehrerinnen sagt die Fachlehrerin, während Kinder an die Station kommen: „Und, und, und los!“.
S 3.3 03:40-03:45	In einer Weiten mit Fischaugenobjektiv aus der linken vorderen Ecke der Halle gefilmt, also mit Blick auf den Parcours und die Lehrerinnen an der Wand, ist die ganze Klasse zusehen, wie sie durch den Parcours laufen oder sich kurz an der Station der Lehrerinnen aufhalten.
S 3.4 03:45-03:52	Wieder in der Totalen aus S 3.1 folgt die Kamera der Gruppe um Julius, während sie durch den Parcours manövrieren.
S 3.5 03:52-04:06	In einer Amerikanischen auf Höhe des im Kasten sitzenden Julius sieht man jetzt die Gruppe bei der Grundschullehrerin. Die Inklusionshelferin steht etwas vor der Gruppe, aber nur ganz leicht links im Bild. Die rechts neben ihnen auf der Bank sitzende Grundschullehrerin sagt: „Ah, Julius!“, und steckt ihm eine Klammer an. Währenddessen sagt einer der anderen beiden: „Wir holen uns eine ab!“. Darauf die Grundschullehrerin während der andere eine Klammer verlangt: „Einen für Julius und einen für dich und einen für dich. Und warte mal, wir wechseln. Tamara und?“ Während dessen läuft der eine Partner sich die Klammer ansteckend los und weitere Kinder laufen im Vordergrund durch das Bild. Dabei schwenkt die Kamera höher und zwei Mädchen kommen zu Julius an den Kasten. Dann wird ganz kurz zur Weiten mit Fischaugenobjektiv geschnitten, aus der das Gesamtgeschehen zu sehen ist.

<p>S 4 04:06-04:21</p>	<p>Diversität der Körper In einer Totalen sind Julius, die Inklusionshelferin und ein weiterer Schüler zu sehen. Die Inklusionshelferin hebt Julius aus dem Kasten, während sich der andere Schüler kurz hinter ihnen auf die Bank setzt, für einen kurzen Moment rechts am Kasten zieht, die Inklusionshelferin anschaut und dann nach vorne links aus dem Bild geht. Die Kamera zoomt etwas heraus und schwenkt leicht nach links, dabei richtet sie Julius auf, sodass er steht. Während der ganzen Sequenz ist der Sprecher aus dem Off mit Folgendem zu hören: „Diversität wird am Körper besonders offensichtlich. Werden Unterschiede ignoriert, fördert dies Schubladendenken. Heterogenität gibt es in jedem Sportunterricht, durch Inklusion kann diese verstärkt werden.“.</p>
<p>S 5 04:21-04:52</p>	<p>Abschlussritual Die Klasse befindet sich im Sitzkreis und die Fachlehrerin bestimmt eine Schülerin, die die Verse beim Abschiedsritual aufsagen darf. Zwischen den Versen wird rhythmisch auf den Boden geklatscht und am Ende rennen die Schüler*innen zum Umziehen.</p>
<p>S 5.1 04:21-04:35</p>	<p>In einer Totalen, die durch einsetzenden Zoom zu einer Halbtotalen wird, ist die Klasse im Sitzkreis zusehen, durch den Zoom werden einige an den Rändern abgeschnitten. Die meisten Schüler*innen melden sich und die Fachlehrerin wählt mit geschlossenen Augen und ihren gestreckten Arm zunächst über Kopf kreisend, dann auf eine Schülerin deutend, diese aus. Sie benennt die ausgewählte Schülerin mit Namen: „Melissa“. Dann hält die Fachlehrerin ihren Zeigefinger auf die Lippen und alle beginnen rhythmisch auf den Boden zu klatschen, während sie im Chor sagen: „Eins, zwei, drei!“. Über das alles spricht der Sprecher aus dem Off: „Inklusiver Unterricht gelingt, wenn Unterschiedlichkeit positiv angenommen wird. Die Stunde wird mit einem bekannten Ritual beendet, Klassengemeinschaft wird so hautnah erlebt. ...“.</p>
<p>S 5.2 04:35-04:52</p>	<p>„...Dies ist im inklusiven Unterricht besonders wichtig.“, während zu einer Weiten gewechselt wurde, in der man die ganze, eng aneinander sitzende Klasse sieht. Die Fachlehrerin hält wieder den Zeigefinger auf die Lippen und deutet dann zu Melissa, die sagt: „Das Turnen ist vorbei!“. Dann wieder alle im Chor und klatschend, während die Kamera wieder weit reinzoomt und einige Schülerinnen am Bildrand abgeschnitten werden: „Vier, fünf, sechs!“ Und Melissa wieder, während einige Schüler*innen beginnen langsam aufzustehen: „Nachhause gehen wir nonet!“ Und wieder alle: „Sieben, acht, neun, zehn! Ciao, auf Wiedersehen!“. Dabei erheben sich alle mit den Händen winkend und beginnen aus dem Bild zu laufen. Dies wird auch noch kurz aus der Weiten mit Aufsicht im Vorderen rechten Eck der Halle gezeigt.</p>

5.2.2 Fotogrammenterpretation



Abb. 13: Fotogramm 5 (03:25) aus der Szene 2.4 „Pyramiden bauen“

Formulierende Interpretation

Vor-ikonografische Interpretation

Dieser Schritt befindet sich im Anhang.

ikonografische Interpretation

Der kurz zuvor vom Sprecher als mehrfach behindert bezeichnete Julius kniet innerhalb des von ihm und seiner um ihn herum stehenden Gruppe noch nicht komplett fertiggestellten Gebildes aus Gymnastikreifen, welches während dieser Phase der Sportstunde in Gruppenarbeit errichtet werden sollen. Julius Gruppe besteht aus seiner sogenannten Inklusionshelferin, die vordere Person links neben Julius, und zwei weiteren Schülern, rechts neben Julius und links neben ihm hinter der Inklusionshelferin. Sie befinden sich nahe der Hallenabtrennung im hinteren Bereich der Sporthalle.

Reflektierende Interpretation

Formale Komposition



Abb. 14: Perspektivität von Fotogramm 5 (Linien von F.D.)

Das perspektivische Zentrum in Fotogramm 5 ist eindeutig Julius. Dafür sprechen mehrere Gründe (vgl. Abb. 14): Zum einen ist Julius die einzige vollständig abgebildete von insgesamt vier Personen im Fotogramm, zum anderen wird Julius von der vertikalen und der horizontalen Mittelachse des Fotogramms berührt. Gefilmt wurde aus der Ferne mit einer leichten Aufsicht, wodurch sich der Kopf von Julius ungefähr auf Höhe der Horizontlinie befindet. Zusammengekommen wird Julius auf diese Weise von der horizontalen Mittelachse sowie der Horizontlinie ziemlich genau eingerahmt und zusammen mit der vertikalen Mittelachse des Fotogramms fokussiert.

Die szenische Choreografie trägt ebenfalls zu der Fokussierung von Julius bei. Um ihn und das Gebilde herum stehen seine weiteren Gruppenmitglieder und sind mit ihren Körpern Julius bzw. dem Gebilde zugewandt. So befinden sich Julius und das Gebilde um ihn herum im Mittelpunkt der sie umgebenden Gruppe. Allerdings stehen die Gruppenmitglieder noch zusätzlich in einer Art und Weise, dass die Kamera freie Sicht auf Julius im Gebilde hat oder sie wurde so ausgerichtet, dass sich die anderen im Bildausschnitt vor und hinter dem seitlich der Kamera zugewandten Julius befinden. Damit ist das Bild also in seiner Perspektivität und

seiner szenischen Choreografie vollkommen auf Julius und das ihn umgebende Gebilde ausgerichtet.

Ikonologisch-ikononische Interpretation

Julius befindet sich im Zentrum seiner Gruppe und im Zentrum der Kamera. Dadurch, dass er als einzige Person ganz sichtbar ist, während die anderen Personen auf dem Bild nur bis zur Hüfte bzw. bis knapp unter das Gesäß sichtbar sind, entsteht insbesondere durch die Kameraeinstellung und weniger durch die Anordnung der Personen eine Trennung. Diese wird dadurch verstärkt, dass Julius mit dem Gebilde aus Gymnastikreifen nicht mehr nur bildlich, sondern auch physisch von den anderen Personen getrennt ist. Die anderen werden von keiner physischen Barriere eingeschränkt, während Julius sich nicht ohne weiteres frei bewegen könnte. Dadurch entstehen auch zwei Bereiche: Der, der sich oberhalb von Julius abspielt, und der am Boden der Turnhalle, in dem Julius für sich alleine ist. Der Standort der Kamera ist durch die in leichter Aufsicht gefilmte Kameraeinstellung dem Bereich der Gruppenmitglieder zuzuordnen. Der Blick der abbildenden Bildproduzent*innen führt also von oben auf Julius herab. Aus der Anordnung der Personen auf dem Bild kann geschlossen werden, dass auch die Gruppenmitglieder herabblicken müssten, um Julius anzusehen. Dieser Blick der Kamera und damit der abbildenden Bildproduzent*innen erfolgt zwar aus der Distanz und wird dadurch entschärft, dennoch wird dadurch der Unterschied zwischen Julius und den anderen noch stärker hervorgehoben. Hinzu kommt außerdem, dass Julius leicht zu diesem außerbildlichen Bereich hinaufschaut, was die Erhöhung dieses nicht sichtbaren Bereichs betont bzw. das Gefälle hervorhebt.

Somit dokumentiert sich hier eine Differenz zwischen Julius und den anderen Personen auf dem Bild und den abbildenden Bildproduzent*innen. Julius ist zwar räumlich Teil dieser Welt, wird jedoch durch die Kamera in einem anderen, tieferliegenden Bereich verwiesen als die anderen Schüler*innen, das pädagogische Personal, in Form der Inklusionshelferin und den abbildenden Bildproduzent*innen.

Komparative Analyse

Die zuvor diskutierte Einstellung von Julius stellt mit neun von insgesamt 23 Sekunden Länge die in Sequenz 2 am längsten gezeigte Einstellung dar. Daher wird zunächst ein Fotogramm aus Sequenz 3 („Ausdauerlauf“) zum Vergleich gewählt (vgl. Abb. 15). Diese Einstellung stellt mit 14 sek. von insgesamt 35 sek. ebenfalls die mit Abstand längste Einstellung von Sequenz 3 dar (vgl. Kap. 5.2.1). In Fotogramm 6 entstehen zwei unterschiedliche Bereiche, die jedoch anders als in Fotogramm 5 (vgl. Abb 13 u. 14) beide innerhalb des Bildbereiches auszumachen sind.



Abb. 15: Fotogramm 6 (03:58) aus der Szene 3.5 „Ausdauerlauf“ (Linie von F.D.)

Die beiden Bereiche entstehen wieder hauptsächlich durch die Wahl der Kameraeinstellung: hier wurde eine nähere Einstellung (Amerikanische) gewählt. Diese Einstellung führt - im Gegensatz zu einer größeren wie etwa einer Halbtotale oder Totalen - dazu, dass sich nur Julius gänzlich in der unteren Bildhälfte befindet, während die anderen Akteur*innen (die Inklusionshelferin und die beiden Schüler links, die Grundschullehrerin rechts) in der oberen Bildhälfte, also über ihm, miteinander interagieren, während Julius zu ihnen nach oben blickt. Die Grundschullehrerin nimmt hierbei eine Zwischenposition ein. Ihr Körper ist dadurch, dass sie sitzt, zu einem großen Teil in unteren Bereich des Bildes, also theoretisch auch im Wirkungsbereich von Julius. Dies wäre bei den anderen nicht ohne eine deutliche Veränderung ihrer Position möglich. Julius ist jedoch nicht nur durch den Umstand, dass die Interaktion in der oberen Bildhälfte stattfindet, abgeschnitten, sondern auch, da er kaum zwischen den beiden anderen Mitschülern sichtbar ist und dadurch zusätzlich aus dem Bild genommen und marginalisiert wird. Es wird damit in Fotogramm 6 in ähnlicher Weise wie in Fotogramm 5, nämlich vornehmlich durch die Kameraeinstellung, eine Alleinstellung von Julius konstruiert und somit eine Differenz zwischen Julius und den anderen hergestellt.



Abb. 16: Fotogramm 7 (04:20) aus Szene 4 „Diversität der Körper“

Das Fotogramm 7 (vgl. Abb. 16) hingegen unterscheidet sich grundsätzlich in seiner Perspektivität zu den beiden anderen, da es z.B. im Gegensatz zu Fotogramm 5 eine Normalsicht aufweist und Julius, anders als im Fotogramm 6, Teil beider Bildhälften (obere und untere) ist. Im Gegensatz zu den anderen beiden fällt im Fotogramm 7 auch die insgesamt größere Kameraeinstellung (Totale) auf. Gleichzeitig weist es dennoch eine deutliche Strukturidentität mit den anderen beiden Fotogrammen auf, da gleichermaßen die Alleinstellung von Julius dokumentiert wird. Zum einen geschieht dies durch die erwähnte große Bildeinstellung, die einen großen Bildraum eröffnet bzw. erzeugt, in dem sich aber nur Julius und seine ihn haltende Inklusionshelferin befinden, die zudem noch zusammen im goldenen Schnitt fokussiert werden. Der eröffnete Raum und ansonsten menschenleere wirkt auf diese Weise sehr groß. Dies betont die Sonderstellung und Marginalisierung von Julius in der Lerngruppe, welche sich in einem Bereich außerhalb des Bildes aufhält.

Insgesamt zeigt die komparative Analyse der Fotogramme, dass insbesondere durch die Kameraeinstellungen, die alle zeitlich besonders lange so zu sehen sind, eine Logik der Besonderung und Herausstellung von Differenz zwischen Julius und den anderen Personen ollzogen wird, die ihn außerhalb des Interaktionsbereichs bzw. des Relevanzbereichs der restlichen Lerngruppe positioniert.

5.2.3 Sequenzanalyse der Sequenzen 2 „Pyramiden bauen“ + 3 „Ausdauerlauf“

Bei der folgenden Sequenzanalyse zwei Sequenzen zusammen interpretiert, da sie durch den Kommentar des Sprechers aufeinander bezogen werden und somit eine starke Verbundenheit trotz unterschiedlicher Unterrichtssituationen vorweisen.

Formulierende Interpretation

03:07-04:06

S 2.1 (03:07-03:14) In einer Totalen werden drei Schüler und eine Frau an der Station mit Gymnastikreifen gefilmt, an der sich in der Szene zuvor die Klasse versammelt hat. Die leicht mit dem Oberkörper zur Kamera gewandete und in Richtung linken Bildrand blickende Frau kniet vor einem am Boden sitzenden und einen Gymnastikreifen haltenden Schüler. Die anderen beiden Schüler gehen von dem links neben der Frau stehenden pyramidenartigen Gebilde zum von der Frau verdeckten Schüler und nehmen ihm den Reif aus der Hand. Der rechte Schüler übernimmt den Reif und hält diesen vor dem Gebilde hoch. Während all dem sagt der Sprecher: „Fünf Kinder mit Förderbedarf im geistigen, im Lern- und Körperbereich sind hier eingebunden.“.

S 2.2 (03:14-03:18) Dann erfolgt ein Schnitt zu einer normalsichtigen Weiten, die nun die linke Hallenhälfte mit insgesamt 4 Stationen zeigt, an denen Gruppen arbeiten. In der linken Bildhälfte ganz im Hintergrund ist die eben gezeigte Gruppe, in welcher der Schüler mit dem Reif seine vorher begonnene Suche nach einem passenden Platz am Gebilde fortsetzt. Die Gruppe wird von einer weiteren Gruppe im Mittelgrund, bei der die Grundschullehrerin steht, abgedeckt. Deren Gebilde besteht aus allen an ihrer Station vorhanden gewesenen Reife und wird von der Grundschullehrerin so kommentiert: „Alicia hält's. Boah, super! Wer will sich mal reinsetzen?“. Bei der Gruppe rechts im Vordergrund fällt das Gebilde zusammen. Die nur teilweise sichtbare Gruppe dahinter baut noch an ihrem Gebilde.

S 2.3 (03:18-03:20) Es erfolgt ein Schnitt zu einer aufsichtigen Weiten, welche nun die ganze Halle aus der oberen, vorderen rechten Ecke zeigt. Nun sind noch zwei weitere Gruppen zu sehen. Die eine befindet sich mittig im Vordergrund, die anderen im Mittelgrund am rechten Bildrand. Diese wird von der Fachlehrerin betreut. Währenddessen sagt der Sprecher: „Julius ist mehrfach behindert.“. Dabei erfolgt ein Schnitt.

S 2.4 (03:20-03:29) Der Sprecher weiter: „Er wird von einer Inklusionshelferin begleitet. Sie bezeichnet sich selbst als seinen „siamesischen Zwilling.“, dabei ist der vorher auf dem Boden sitzende Schüler aus der ersten gezeigten Gruppe in einer Halbtotale in dem Reifengebilde kniend, nach vorne gelehnt und zunächst auf den Boden blickend zu sehen. Die sog. Inklusionshelferin, die das Gebilde von oben festhält, steht links daneben. Bei ihr steht ein Schüler, der einen Reif in der Hand festhält, während der andere Schüler rechts neben dem Gebilde langsam eine weiteren Reif am Gebilde platziert und dann auf der Stelle auf und ab springt. Dann beugt er sich zu dem währenddessen zu ihm hochblickenden Schüler Julius. Bis zu diesem Zeitpunkt sind alle Personen außer dem knienden Julius nur maximal bis zur Hüfte sichtbar, bis die Kamera kurz nach oben schwenkt und etwas mehr von ihnen zu sehen ist. Dann erfolgt sofort ein Schnitt, vor dem der Sprecher bereits folgendes sagt: „Die Lehrerinnen erzählen, ...“.

S 2.5 (03:29-03:31) Schnitt zur aufsichtigen Weiten, die die ganze Halle und einige ihre Stationen bereits abbauenden Gruppen zeigt. Der Sprecher weiter: „...dass die Kinder völlig ungezwungen...“, dabei erfolgt durch einen Schnitt der Wechsel zu der neuen Unterrichtssituation.

S 3.1 (03:31-03:37) Der Sprecher nun weiter: „...miteinander umgehen. Beim Ausdauerlauf wird Julius durch kreativen Materialeinsatz gut integriert.“ Dabei wird Julius im Kasten sitzend von seinen anderen beiden Gruppenmitgliedern geschoben, zunächst sich auf die Kamera zu bewegend, dann um eine Pylone herum der Kamera seitlich zugewandt. Die Kamera folgt der Gruppe dabei in einer Totalen, bis die Gruppe das Bild verlässt. Zu Beginn sind hinter ihnen an der rechten Wand die beiden auf einer Bank nebeneinander sitzenden Lehrerinnen zu sehen, die mit zu ihnen laufenden und dort stehenbleibenden Schüler*innen interagieren. Ein paar

Meter weiter links im Raum befindet sich die nach der Gruppe um Julius schauende Inklusionshelferin. Während die Kamera dieser Gruppe folgt, sieht man den Ausdauerparcours mit den ihn entlanglaufenden Schüler*innen.

S 3.2 (03:37-03:40) Dann erfolgt ein Schnitt auf die in einer Halbtotale gefilmten, an der Wand sitzenden Lehrerinnen, die den Kindern Wäscheklammern an die hingehaltene Kleidung heften. Dabei sagt die rechts sitzende Fachlehrerin: „Und ohahh! Und, und, los!“.

S 3.3 (03:40-03:45) Schnitt zu einer aus der linken vorderen Ecke der Halle gefilmten und aufsichtigen Weiten mit Fischaugenoptik, die das ganze Geschehen in der Halle aus der Ferne zeigt.

S 3.4 (03:45-03:52) Dann erfolgt wieder ein Schnitt zur Totalen, die Kamera folgt dabei der Gruppe um Julius bei ihrem Weg in die Hallenmitte.

S 3.5 (03:52-04:06) Dann erfolgt ein Schnitt zu einer Amerikanischen, die die Grundschullehrerin rechts auf der Bank und die links ins Bild kommende Gruppe um Julius zeigt. Die Inklusionshelferin steht links im Vordergrund, es ist aber nur ihre rechte Körperhälfte teilweise sichtbar. Die Grundschullehrerin kommentiert das Ganze mit „Ah, Julius!“, beugt sich leicht zu ihm hinunter und steckt ihm eine Wäscheklammer an. Simultan, aber etwas leiser sagt einer der beiden anderen Schüler: „Wir holen uns eine ab!“, und nachdem Julius eine erhalten hat: „Wir auch noch!“. Daraufhin gibt die Grundschullehrerin den beiden jeweils eine Klammer, die sie sich anstecken, und sagt dabei: „Und einen für dich und einen für dich!“, während Julius dabei nach oben blickt. Die anderen beiden Schüler laufen aus dem Bild und die Grundschullehrerin sagt dabei: „Und warte Mal, wir wechseln. Tamara und?“. Währenddessen kommen zwei Schülerinnen ins Bild zu Julius und die aus dem Bild gegangene Inklusionshelferin sagt: „Felicia und Tamara!“. Anschließend erfolgt ein kurzer Schnitt zurück zur Weiten mit Fischaugenoptik, die alle Schüler*innen im Geschehen zeigt.

Reflektierende Interpretation

Zu Beginn von Sequenz 2 als zunächst die Gruppe um Julius beim Bauen der Gymnastikreifegebilde zu sehen ist, sagt der Sprecher aus dem Off, dass insgesamt fünf Schüler*innen einen SPF in dieser Klasse haben (S 2.1). Zunächst wirkt dies wie ein Nachtrag zur vorherigen Anfangssequenz des Unterrichtsbeispiels (S 1), als die Klasse vom Sprecher vorgestellt wird, was visuell begleitet wird von großen Einstellungen, die auch immer größere Gruppe von Schüler*innen fokussieren (vgl. S 1 in Kap. 5.2.1). Der Eindruck, dass zwischen der gezeigten Gruppe um Julius und den gleichzeitigen Aussagen des Sprechers zunächst kein direkter Zusammenhang besteht, wird vor allem durch die Totale bewirkt, in welcher die Gruppe um Julius gezeigt wird. Der Fokus liegt dabei nämlich auf der Gruppe insgesamt, keine der Personen wird durch die Einstellung besonders hervorgehoben oder fällt durch ihre Aktivitäten auf. Auf sprachlicher Ebene wird neben dieser allgemeinen Aussage nichts weiter erwähnt. Es fällt kein Name, die Funktion der Inklusionshelferin und deren Bezeichnung werden an dieser Stelle ebenfalls noch nicht thematisiert. Die Möglichkeit, dass einer dieser Schüler in der gezeigten Gruppe einen SPF hat, ist somit gegeben, wird visuell aber nicht weiter bestärkt. Diese Möglichkeit, dass einige der zusehenden Kinder diejenigen mit SPF sind, bleibt in der nächsten kurzen Sequenz (S 2.2) ebenfalls erhalten, da nun die in der linken Hallenhälfte befindlichen und an den einzelnen Stationen arbeitenden Gruppen in einer Weiten gezeigt werden. Das

Merkmal Behinderung, auf welches durch den vorherigen Verweis des Sprechers auf mehrere Kinder mit SPF hingewiesen wird, ist hier nicht direkt sichtbar und zu hören ist in S 2.2 nur die Grundschullehrerin, die die von ihr betreute Gruppe lobt und vorschlägt, dass sich jemand in das Gebilde hineinsetzen könnte. Mit dem nächsten Schnitt zur Weiten mit Aufsicht aus der rechten oberen Ecke der Halle (S 2.3), wodurch nun alle Gruppen in der Halle gezeigt werden, bleibt dieser Modus einer zwar zuvor verbalisierten aber nicht sichtbaren Behinderung in Form des SPF einzelner Schüler*innen für diesen Augenblick bestehen. Diese Anonymität der Schüler*innen mit SPF wird dann mit dem Einsetzen des Sprechers aus dem Off, der sagt, dass ein bestimmter Schüler, Julius, mehrfach behindert ist, aufgelöst.

Mit jener Aussage des Sprechers ändert sich der Modus Operandi schlag- bzw. schnittartig (S 2.3). Der Sprecher fokussiert sich von nun an bis zum Ende der hier besprochenen Sequenzen auf Julius. Auch die Kamera ist dabei die meiste Zeit in S 2 und S 3 auf Julius und/oder seine Gruppe gerichtet (vgl. S 2.4, S 3.1, S 3.4, S 3.5). Der Sportunterricht und was dort geschieht, werden in Bild und Sprache zur Nebensache. Denn während Julius nun von der Kamera in den Fokus genommen wird - die besondernde Wirkung dessen wurde in der Fotogrammanalyse in Kapitel 5.2.2 bereits thematisiert - kommen auf sprachlicher Ebene durch den Sprecher weitere ihn von den anderen Schüler*innen abgrenzende und seine Andersartigkeit betonende Beschreibungen hinzu. So wird sein Name gezielt vom Sprecher genannt, während andere Namen von Schüler*innen eher zufällig von den Lehrerinnen aus dem sich ergebenden Interaktionsgeschehen heraus genannt werden (vgl. S 2.2 u. S. 2.3). Julius wird durch den Sprecher explizit als „mehrfach behindert“ bezeichnet (S 2.3). Die Andersartigkeit von Julius wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass dessen Inklusionshelferin permanent in seiner Umgebung zu sehen ist und dadurch den besonderen Bedarf von Julius noch herausstellt. Dadurch, dass sie sich laut Sprecher außerdem als seinen siamesischen Zwilling bezeichnet (S 2.4), was eigentlich eine Bezeichnung für eines besonders schweren genetischen Defekt ist, soll das zunächst ihre enge Verbundenheit mit Julius verdeutlichen, aber gleichzeitig verstärkt diese Zugehörigkeitsbeschreibung anhand dieses schweren genetischen Defekts implizit die körperliche und geistige Beeinträchtigung von Julius und wirkt auf die Weise intensivierend auf seine vermeintliche Andersartigkeit gegenüber der restlichen Schüler*innen. Im Übergang von S 2.4 (dem Bauen der Pyramiden) über S 2.5 zu S 3.1 (dem Ausdauerparcours), wird durch den Sprecher darauf hingewiesen, dass Julius dank kreativen Materialeinsatzes gut integriert sei und laut der Lehrkräfte die Kinder völlig ungezwungen miteinander umgehen würden (S 2.5 u. S 3.1). Durch die besondere Betonung dieses Umstands der Integration von Julius und des ungezwungenen Umgangs untereinander werden, wird die in den Sequenzen tatsächlich ungezwungen anmutenden Interaktionen mit Julius in eine Besonderheit transformiert, wodurch letztlich die Teilnahme von Julius am Sportunterricht zu etwas Besonderem gemacht wird.

Aber nicht nur durch Montage und Kameraeinstellungen sowie die Kommentare des Sprechers wird eine Besonderung von Julius in diesen Sequenzen hergestellt. Auch das Verhalten der Grundschullehrerin als sich Julius Gruppe Wäscheklammern bei ihr abholt (S 3.5), kann dahingehend analysiert werden. Unabhängig von der Bildeinstellung, die für die Darstellung der Szene gewählt wurde und die in der komparativen Fotogrammanalyse bereits besprochen wurde (vgl. Abb. 15), wird Julius in S 3.5 von der Grundschullehrerin explizit mit Namen angesprochen („Ah, Julius!“), während die anderen beiden Schüler anonym betitelt bleiben („Und einen für dich und einen für dich!“). Durch diese Hervorhebung von Julius wird eine Differenz zwischen ihm und den beiden anderen Schülern hergestellt. Dieser Moment der Differenzherstellung durch eine abgebildete Bildproduzent*in ist jedoch der einzige von dieser Seite, während der Großteil der Differenzherstellung durch die abbildenden Bildproduzent*innen in Form von Kameraeinstellungen, Montage und den Sprecher betrieben wird.

Letztlich wird in diesen Sequenzen zwei und drei, viel weniger ein inklusiver Sportunterricht mit seinen unterschiedlichen Lerngelegenheiten und den Möglichkeiten alle Schüler*innen einzubinden dokumentiert. Vielmehr wird ein Blick und eine Haltung der abbildenden Bildproduzent*innen vermittelt, die Behinderung eines Schülers als ein besonderes und hervorhebungswürdiges Distinktionsmerkmal zwischen diesem und den anderen Mitschüler*innen zu betrachten und die Inklusion des Schülers Julius als etwas nicht Selbstverständliches hervorheben zu müssen. Beides zusammen kann als klares Indiz für ein enges Inklusionsverständnis gelten, das in der folgenden Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels weitergehend diskutiert wird.

5.2.4 Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Ausdauer- und Orientierungslauf“

Im Anschluss an die zuvor analysierten Sequenzen zwei und drei folgt mit der Sequenz 4, als Julius von der Inklusionshelferin aus dem Kasten geholt wird, die eindrücklichste und intimste des gesamten Unterrichts. Sie ist mit 15 sek. auch die längste Einstellung des gesamten Beispiels und involviert nur drei Personen: Julius, die Inklusionshelferin und einen weiteren Schüler, der kurz bei den zweien ist, dann aber das Bild zügig verlässt. Die eine Sonderstellung und Randstellung zum Rest der Klasse erzeugende Wirkung der Kameraeinstellung wurde anhand des Fotogramms 7 (vgl. Abb. 16) bereits in der komparativen Analyse besprochen. In der Sequenz aber kommt der Sprecher dazu und kommentiert, dass Diversität besonders am Körper offensichtlich würde, dass das Ignorieren von Unterschieden Schubladendenken befördern würde und dass bereits im Sportunterricht vorhandene Heterogenität durch Inklusion verstärkt werden könne (vgl. Kap. 5.2.1 S 4). In der Gesamtkomposition wirkt es in dieser Sequenz in der Kombination von Bild und Sprache so, als ob Julius die bildliche Projektion dessen sei, was der Sprecher sagt. Damit wird ein sehr enges Verständnis von

Diversität deutlich, das körperliche Unterschiede über andere Distinktionsmerkmale stellt, wie z.B. Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft, etc.. Die Fokussierung auf Julius steht konträr dazu, dass der Sprecher betont, dass Unterschiede bzw. andere Dimensionen von Diversität nicht ausgeblendet werden sollten, um „Schubladendenken“ (vgl. Kap. 5.2.1 S 4) zu vermeiden. Trotzdem hier wird nur Körperlichkeit als Kategorie hervorgehoben. Durch den Sprecher wird hier außerdem die Aussage getroffen, dass durch Inklusion Heterogenität verstärkt werden könne. Es gilt in diesem Zusammenhang deutlich zu machen, dass die Sequenzen, in denen Julius fokussiert wird, insgesamt mehr als die Hälfte des Videos einnehmen. Die Kategorie (körperliche) Behinderung und indirekt der SPF wird hier also als Gradmesser für die Heterogenität einer Lerngruppe herangezogen, andere Heterogenitätsdimensionen werden in dem Beispiel nicht erwähnt. Auf diese Weise ist Julius derjenige, der die Heterogenität der Lerngruppe maßgeblich ausmacht und kein*e andere*r Schüler*in. Dass die Heterogenität einer Lerngruppe möglicherweise auch abhängig von Art und Ziel des Unterrichtsinhalts ist, also immer auch in Relation zum Lerngegenstand mehr oder weniger von Bedeutung ist, bleibt hier unerwähnt. Insgesamt dokumentiert sich damit also ein Verständnis von Inklusion als Maßnahme zur Integration von Menschen mit Behinderung in den regulären Sportunterricht und ein Verständnis von Heterogenität, das Körperlichkeit über allen anderen Unterschieden innerhalb einer Lerngruppe stellt.

Insgesamt wird in dem Unterrichtsbeispiel ein interessanter Umgang mit Thema Unterschiedlichkeit dokumentiert. So zeigt sich eine Zweiteilung des Videos in die Sequenzen 2-4, die eine Andersartigkeit von Julius konstruieren bzw. herausstellen, und den Sequenzen 1 und 5, in welchen visuell keine Unterschiede zwischen den Schüler*innen besonders hervorgehoben werden. In letzteren Sequenzen wird auf sprachlicher Ebene lediglich erwähnt, dass fünf Kinder der Lerngruppe einen SPF haben. Die Zweiteilung des Beispiels ist dabei nicht auf die Anzahl der Sequenzen bezogen, sondern auf die für sie verwendete Zeit. Beide Teile nehmen ungefähr die gleiche Zeit ein ($S\ 1 + S\ 5 = 58\ \text{Sek.}$; $S\ 2 + S\ 3 + S\ 4 = 62\ \text{Sek.}$). Durch die Zweiteilung geschieht jedoch keine Relativierung der Differenzherstellung, welche im mittleren Teil des Videos (S 2-4), wie vorher analysiert wurde, betrieben wird. Denn in S 1 wird die Lerngruppe vorgestellt, welche sich - wie die Lerngruppe aus Beispiel 1 - an einem SBBZ befindet, während die S 5 (das Abschlussritual im Sitzkreis) vom Sprecher genutzt wird, um die Bedeutung der Klassengemeinschaft zu betonen. Diese phrasenhaft wirkende Aussage findet jedoch an dieser Stelle wenig Entsprechung auf bildlicher Ebene (S 5.1). Der Sprecher äußert weiter, dass ein Gelingensfaktor für Inklusion die Akzeptanz von Heterogenität sei („Inklusiver Unterricht gelingt, wenn Unterschiedlichkeit positiv angenommen wird“ (ebd.)). Im Theorieteil dieser Arbeit wurde deutlich, dass die positive Einstellung gegenüber Heterogenität als *die* Gelingensbedingung für inklusiven Sportunterricht betrachtet werden kann (vgl. Kap 3.1.2). Auch darauf wird nicht weiter eingegangen oder bildlich reagiert.

Das andere Vorhaben der DVD ist es, „Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung des eigenen Sportunterrichts [zu] geben“ (ebd.) .Auf Ebene der Unterrichtskonzeption sind in diesem Beispiel drei unterschiedliche Situationen zu sehen: in Sequenz 1 der Orientierungslauf, in Sequenz 2 das Bauen der Gebilde aus Gymnastikreifen und der Ausdauerlauf in Sequenz 3. Wie der Orientierungslauf in Sequenz 1 genau gestaltet ist, lässt sich ohne Erklärungen und nur durch die Bilder kaum nachvollziehen. Eine tiefergehende Analyse der Lernsituationen kann daher nicht erfolgen. Das Bauen der Pyramiden aus den Gymnastikreifen in Gruppen in Sequenz 2 ist im Hinblick auf gemeinsame Lernsituation interessant. Um im Schema des Modells von Thiemann (2015) zu verbleiben, ist diese Aufgabe zunächst einem umschließenden Aktivitätstyp zuzuordnen, denn obwohl hier an parallelen Stationen an der gleichen Aufgabe gearbeitet wird, ist keine Modifikation bzw. Anpassung innerhalb einzelner Gruppen zu erkennen, sondern die Aufgabe scheint für alle Gruppen gleich und machbar zu sein. Die Lernsituation, die sich mit der Aufgabe ergibt, ist eine kooperativ-solidarische, da mit dem Erstellen des Gebildes „ein gemeinsames Ziel angestrebt wird“ (Wocken, 1998, S. 49). Dabei bedarf es der Hilfe aller Gruppenmitglieder, um das Gebilde zu fixieren, gleichzeitig Reife zu platzieren und, wie Julius es zu Beginn von Sequenz zwei tut, Reife anzureichen. In den Worten Wockens bedeutet dies für die Lernsituation:

Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen. (Wocken, 1998, S. 50)

Dass sich hier eine gemeinschaftsstiftende Lernsituation, die Zusammenarbeit und Solidarität fördert, abspielt, wird jedoch von den abbildenden Bildproduzent*innen zu keinem Zeitpunkt der 23-sekündigen Sequenz thematisiert. Statt der Erläuterung der Unterrichtsgestaltung wird damit begonnen, Julius und seine vermeintliche Andersartigkeit sprachlich und bildlich zu fokussieren. Das Ziel der DVD, Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von inklusivem Sportunterricht zu geben, rückt damit in den Hintergrund.

Beim Ausdauerlauf (S 3) verhält es sich ähnlich. Konzeptionell betrachtet, ist hier ein offener Aktivitätstyp zu sehen, dem die Differenzierung der Aufgabe immanent ist, indem die Schüler*innen ihr Tempo individuell bestimmen können und ob sie für sich alleine oder gemeinsam mit anderen laufen möchten. Das bedeutet auch, dass es sich um eine der Individualität der Schüler*innen raumgebende, koexistente Lernsituation handelt. Innerhalb der Gruppe von Julius bietet sich dazu eine subsidiäre-prosoziale Lernsituation, indem die den Kasten schiebenden Schüler*innen Julius ermöglichen, Geschwindigkeit am eigenen Leib zu erfahren, die er aus eigener Kraft wahrscheinlich nicht generieren könnte. Für die schiebenden Schüler*innen selbst bietet sich dabei eine kooperativ-solidarische Lernsituation, da sie Julius gemeinsam zu zweit durch den Parcours bewegen müssen, was Kooperation und Koordination und in den Kurven zusätzliche Geschicklichkeit verlangt. Dabei wird auch Rücksichtnahme und Solidarität untereinander und vor allem mit Julius im Kasten geübt. Diese verschiedenen Lernsituationen

in Verbindung mit den möglichen Erfahrungen für die Schüler*innen werden im Video nicht hervorgehoben. Der einzige Kommentar, der durch den Sprecher während dieser 35-sekündigen Sequenz erfolgt, ist der, dass Julius durch kreativen Materialeinsatz gut integriert sei (vgl. S 3.1). Damit wird mit dem kreativen Materialeinsatz zwar ein wichtiger Bereich, der auch im „6+1-Modell“ von Tiemann (2013) zu finden ist, angesprochen, die sprachliche Aufarbeitung durch den Sprecher geht aber nicht darüber hinaus.

Es wird deutlich, dass in dem gezeigten Unterrichtsbeispiel gute und vielfältige Ansätze für inklusiven Sportunterricht gezeigt werden und eine Balance aus Gemeinsamkeit und Gleichheit (S 2) sowie Individualität und Unterschiedlichkeit (S 3) betonenden Lernsituationen vorzufinden ist. Diese Ansätze werden jedoch durch den Sprecher nicht erwähnt und durch die Kameraeinstellungen nicht explizit gezeigt bzw. teilweise sogar verdeckt. Vielmehr wird durch die abbildenden Bildproduzent*innen der Fokus auf bestimmte Personen - insbesondere Julius – gelegt., was zur Folge hat, dass der Blick auf Inklusion auf die Kategorie Behinderung reduziert und eine Vorstellung von Inklusion als etwas Besonderes generiert wird.

5.3 Beispiel 3 - Klasse 1/4: Kooperations- / Wettkampfspiele

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine gemeinsame Unterrichtsstunde von einer ersten und einer vierten Klasse an der Gemeinschaftsschule Bad Boll. Das Video hat eine Gesamtlänge von 3:57 min..

5.3.1 Handlungs- und Interaktionsverlauf

<p>S 1 05:01-05:28</p>	<p>Freies Spiel mit Softbällen Aus einer Weiten mit Aufsicht aus der linken oberen Ecke der Sporthalle werden die Schüler*innen beim freien Spiel mit Softbällen gezeigt. Einige spielen für sich, andere zusammen, werfen sich gegenseitig ab, schießen Bälle mit dem Fuß oder werfen den Ball hoch bzw. gegen die Wände. Nach einem Schnitt zu einer Totalen in der rechten Hallenhälfte wird eine Lehrerin (L1) gezeigt, wie sie kurz mit einem Schüler spricht, während die anderen Kinder um sie herum spielen. Dann ein Schnitt zu einer Totalen in der linken Hallenhälfte, die einer anderen Lehrerin (L2) folgt, als sie mit einer Schülerin im Arm spricht, während die anderen Schüler*innen spielen. Schnitt zu einer Halb-Totalen, die L1 folgt, während sie mit einer roten Karte über dem Kopf haltend und von Zehn herunterzählend durch die Halle läuft, dann wieder ein Schnitt zur Weiten vom Anfang. Während all dem ist der Sprecher mit folgendem aus dem Off zu hören: „An der Gemeinschaftsschule Bad Boll werden in diesem Schuljahr 40 Kinder der Klassen 1 und 4 zusammen von einer Klassen- und einer Sportlehrerin unterrichtet. Die vierte Klasse umfasst 16 Kinder, darunter sieben mit Förderbedarf im Lernen und geistigen Bereich. Diese werden zeitweise von einer Inklusionshelferin begleitet. Die Lehrerinnen haben Rituale eingeführt. Die hochgehaltene rote Karte ruft alle Kinder zusammen.“</p>
<p>S 2 05:28-06:01</p>	<p>Jägerball Nach dessen Ankündigung spielt die Klasse zum Aufwärmen das Spiel Jägerball.</p>
<p>S 2.1 05:28-05:34</p>	<p>In einer Amerikanischen, die die beiden Lehrerinnen im Vordergrund mit dem Rücken zur Kamera gewandt, rechts neben ihnen den Ballwagen und vor ihnen im Hintergrund einige der auf der Bank sitzenden Schülerinnen zeigt, verkündet L1 links neben</p>

	L2: „Wir fangen erst an mit einem kleinen Warmmachspiel und zwar unserem Jäger-spiel.“ Dann erfolgt ein Schnitt zu einer Totalen von weiter links, bei der die Lehrerinnen jetzt rechts im Bild stehen und weitere Kinder auf der Bank zu sehen sind. L1 sagt: „Jeder gegen jeden.“. Auf diese Aussage wird von den Kindern mit „Joar! Ja! Ja!“ reagiert.
S 2.2 05:34-05:47	Aus einer Totalen, die die Wechselbank im Hintergrund zeigt, zu der Kinder dazukommen und wieder weglaufen, wird das Spielgeschehen gezeigt. Die beiden Lehrerinnen befinden sich rechts neben der Bank. L1 betreut die Bank, während L2 daneben einer anderen Schülerin das Spiel erläutert. Im Vordergrund ist das Spielgeschehen zu sehen. Dieses wird nach einem Schnitt aus einer Weiten mit Aufsicht mit gleicher Einstellung wie zu Beginn des Beispiels gefilmt. Einige Schüler*innen rennen, andere stehen, sammeln Bälle und werfen sich gegenseitig ab. Dabei beginnt der Sprecher, während wieder zur Wechselbank geschnitten wird: „Diese Form des Jägerballspiels ist anspruchsvoll. Die Lehrerinnen helfen auf unterschiedliche Art und Weise bei der Orientierung.“ Dabei steht L1 nun links neben der Bank und schickt die Kinder zügig zurück ins Spiel.
S 2.3 05:47-06:01	Mit Schnitt auf eine Weite mit Aufsicht beginnt der Sprecher: „Niklas fällt es schwer, ...“, dabei Schnitt zu einer Halb-Totalen, die einem gehenden und leicht zur Kamera gewandt, links neben den Fokus der Kamera blickenden Schüler zeigt. Der Sprecher dabei weiter: „...sich längere Zeit auf das Spiel zu konzentrieren“. Während Niklas links aus dem Bild läuft, erfolgt ein Schnitt zu einer Totalen, bei der er immer noch zur Hallenseite blickend zu sehen ist. Im Hintergrund die mit einigen Schüler*innen auf der Bank sitzende L1 zu sehen. Der Sprecher dazu: „Er schenkt seine Aufmerksamkeit jetzt anderen Dingen. Das Jägerballspiel wird beendet, ...“. Währenddessen ein Schnitt zur Weiten mit Aufsicht, bei der leicht im Vordergrund der zur Hallenseite blickende Niklas zu sehen ist und dahinter die restliche, spielende Klasse. Dann der Sprecher: „...der Aufbau für das Dschungelspiel...“, dann erfolgt ein Schnitt.
S 3 06:01-07:45	Das Dschungelspiel Der Aufbau des Spiels wird von L1 im Plenum besprochen, während L2 einen Schüler an der Seite maßregelt. Dann werden die Lehrerinnen gezeigt, wie sie während des Spiels unterschiedliche Schüler*innen betreuen, beraten und beruhigen.
S 3.1 06:01-06:30	„...mit klaren Anweisungen organisiert.“, beendet der Sprecher seinen Monolog aus der letzten Sequenz, während nun, aus einer Totalen gezeigt, L1 zur auf der Weichbodenmatte sitzenden Klasse sagt: „Und meine Einsermädchen füllen sie mit Kokosnüssen auf. Wie viele kommen rein, Sophia?“. Dabei ein Schnitt zu einer etwas schräg von links filmenden Totalen, während die Lehrerin einen Schritt zu Matte geht und auf eine Schülerin zeigt, die „Drei.“ antwortet. Dann ein Schnitt zur Totalen vom Beginn der Sequenz, die die Klasse wieder auf der Weichbodenmatte zeigt, nun aber nach dem Aufbau. Rechts neben der Matte ist die mit stehende L1 gezeigt. Sie fragt: „Schaut’s euch mal an, zufrieden?“, und die Schüler*innen antworten, „Ja!“. Dabei geht ein Schüler zur ebenfalls rechtsstehenden L2, dann erfolgt ein Schnitt zu einer Amerikanischen, die nur die beiden Lehrerinnen und den Schüler zeigt. Der Sprecher sagt daraufhin: „Beim Aufbau kam es zu einer kleinen Auseinandersetzung. Während die Fachlehrerin das Spiel organisiert, nimmt die Klassenlehrerin zunächst den einen Kontrahenten ins Gebet, später den anderen.“ Dabei erfolgt ein Schnitt zu einer Nahen, die nur die beiden im Gespräch zeigt.
S 3.2 06:30-06:41	Während des Spiels: In der Einstellung einer Totalen kommt L1 von links ins Bild gelaufen. Im Bild sind u.a. Niklas als Fänger auf jemanden deutend und vor ihm ein Step zu sehen, auf dem eine Schülerin mit Ball steht. Zwei weitere Schüler*innen kommen hinzu, einer läuft gleich weiter, als L1 erst mit Niklas und dann den anderen auf dem Step spricht: „Niklas! Schnell, fang sie! Fang! Oh! Einer runter, schnell!“. Schnitt zu einer anderen Totalen, die L2 folgt, welche an einem Step mit drei Schüler*innen mit Ball vorbeikommt, auf diese zeigt und dabei sagt: „Oh, guckt mal, ihr seid zu dritt! Julian!“ Der Schüler Julian läuft daraufhin los.
S 3.3 06:41-07:04	Die Kamera folgt in einer Totalen einer mit Ball von rechts von einem zu einem anderen Step nach links laufenden Schülerin. Hinter dem Step befindet sich L2 und zeigt auf diesen. Sie sagt: „Schnell, schnell, hierauf!“. Dann Schnitt zu einer anderen Totalen, die die beiden in der Mitte des Bildes fokussiert, während L2 nach links zeigt und der Sprecher sagt: „Die Lehrerinnen greifen helfend ein. Janina wird beraten und angefeuert und später gelobt.“ Dabei läuft Janina zum nächsten Step. Die Kamera folgt ihr in der vorherigen Totalen, während L2 ihr nachgeht und sagt: „Jawohl, jawohl, jawohl, super!“. Dann wechselt die Kamera zu einer anderen Weiten mit Aufsicht, die die linke Hallenhälfte und dabei u.a. Janina am oberen Bildrand zeigt, die

	ihren Ball im Ballager am linken Hallenende ablegt. Das Ballager besteht aus zwei Bänken, die mit der Wand ein Dreieck bilden. Dann folgt die Kamera in einer Amerikanischen L1 mit einem Schüler an der Hand durch die Halle zum Befreiungsmal. Dabei sagt L1: „Jaaaaaaaaa, befreit“, während die Einstellung zu einer Totalen wechselt, die beide auf und andere Schüler*innen neben dem als Befreiungsmal fungierenden Weichbodenmatte zeigt, der sich links neben dem Ballager befindet.
S 3.4 07:04-07:29	In einer Totalen auf der anderen Seite der Halle sieht man im Hintergrund Kinder auf den Bänken sitzen, während andere im Vordergrund Spielen und L2 rückwärts am Bildrand gehend das Spiel überblickt. Aus dem Off hört man zunächst die Stimme eines Schülers: „Ich hab die, ich hab die, ich hab die schon da.“ Dann wird zu den sich im Austausch befindendem Schüler, L1 und einer weiteren Schülerin in einer Nahen geschnitten. Der Schüler spricht weiter, während er sich mit der linken Hand leicht auf die rechte Brust schlägt: „Hab ich schon da so gemacht!“, und die Schülerin sagt zu L1: „Abgeschossen!“ L1 wendet sich ihr daraufhin zu und sagt: „Ich muss doch geschwind mit dem Dennis reden.“ Die Schülerin läuft aus dem Bild, während L1 nun Dennis anschaut und er weitergestikulierend sagt: „Aber, aber, ich hab, ich warte so lang. Das hab ich so gemacht...“, dann setzt der Sprecher ein: „Dennis ist sehr erregt. Die Lehrerin hilft ihm, seinen Gefühlszustand zu regulieren. Sie hört zu, geht auf ihn ein, nimmt Körperkontakt auf, begleitet ihn und führt ihn so zurück ins Spielgeschehen.“ Dabei wechselt die Kamera zu einer Totalen, die L1 und Dennis zwischen dem Ballager und dem Befreiungsmal zeigt. L1 legt ihm dabei ihre linke Hand auf die Schulter. Dann wechselt die Einstellung zurück zur Nahen und folgt den beiden nach rechts als sie losgehen. Nach einem weiteren Schnitt sieht man L1 mit Dennis aus einer Weiten mit Aufsicht in die Mitte der Halle gehen, während der Rest spielt.
S 3.5 07:29-07:35	In einer Nahen sind Niklas rechts und eine Schülerin neben ihm links mit ausgestrecktem Arm zu sehen, im Hintergrund hört man die L1: „Niklas mit! Noi, da! Niklas nimmst'n mit, los!“ Ein Schüler kommt ins Bild, nimmt Niklas bei der Hand und die Kamera zoomt heraus, als sie los, nach links aus dem Bild laufen und Niklas „Wuhu!“ ruft. Dann erfolgt ein Schnitt zu einer Amerikanischen, bei der Niklas mit seinem Partner und daneben einer anderen Gruppe durchs Bild läuft. Währenddessen ist im Hintergrund L1 zu sehen, die einen Fuß auf die Bank gestellt hat, Niklas und seinem Partner kurz nachschaut und dann ihren Blick nach links wendet.
S 4 07:35-08:08	Reflexionsphase In einer Amerikanischen ist L1 ab der Hüfte aufwärts zu sehen, wie sie wieder eine rote Karte über sich hält und von Zehn an beginnt herunterzuzählen. Während zu einer Weiten mit Aufsicht geschnitten wird, die L1 mit der Karte in der Mitte und die Schüler*innen in Richtung der Kamera in die linke vordere Ecke der Halle laufend zeigt, kommentiert der Sprecher das Zählen von L1: „Mit bekanntem Ritual wird zu einer Reflexionsphase zusammengerufen.“ Es wird zu einer Amerikanischen geschnitten, bei der rechts die nebeneinander knienden Lehrerinnen zu sehen sind und links ein Teil der Klasse auf der Weichbodenmatte bzw. an der Wand sitzt. L1 sagt: „Was mir jetzt noch ein bisschen Sorge bereitet hat, könnt ihr euch denken was? Jemand eine Idee?“ Dabei Schnitt zu einer Totalen, die die knienden Lehrerinnen und mehr von der Klasse auf der Weichbodenmatte zeigt. Dann ein Schnitt zu einer Amerikanischen, die einen Teil der Schüler*innen auf der Weichbodenmatte fokussiert, wie sie nach rechts zu den Lehrerinnen, die sich außerhalb des Bildes befinden, schauen. Dazu hört man L1 aus dem Off: „Komm mal! Da dreh dich um, sag's ihnen!“. Wieder Schnitt zu einer Amerikanischen. Im Bild ist nun die knieende L1 und daneben eine Schülerin zu sehen, die sagt: „Man muss auf andere aufpassen, auch Acht geben.“ L1 sagt während sie zu den anderen Schüler*innen blickt: „Ja. Ihr wisst, ein Spiel macht nur dann Spaß, wenn keinem was passiert.“, und L2 fügt die Sportlehrerin anblickend hinzu: „Ja, wenn keiner weinen musste.“, was L1 nochmal leiser wiederholt.
S 5 08:08-08:15	Abbau In einer Totalen sieht man sechs Schüler*innen, die eine Bank hochheben, und L2, wie sie auf eine links ins Bild kommende Schülerin deutet: „Julia packt noch mit an! Genau, Julia packt noch mit an. Jawohl!“ Julia hebt die Bank mit an, während L2 um die Bank herumläuft.
S 6 08:15-08:50	Beruhigendes Rollenspiel In einer Amerikanischen ist L1 kniend mit hochgehaltener roter Karte zu sehen. Rechts und links neben ihr sitzen zwei bzw. eine Schülerin. Im Hintergrund macht eine Schülerin Handstand an der Wand, während drei andere hinter der Gruppe links

durch das Bild gehen. Währenddessen sagt der Sprecher: „Die laufintensive Sportstunde schließt mit einem beruhigenden Rollenspiel.“ Dabei ein kurzer Schnitt zu einer Weiten mit Aufsicht, als sich die Klasse bei L1 in der Mitte sammelt. Nach einem Schnitt ist L1 wieder kniend, aber an andere Stelle in einer Halbtotalen zu sehen. Neben ihr zu beiden Seiten und schräg links vor ihr sitzen Schüler*innen. Sie sagt: „Dass ihr euch zum Schlafen legt, und zwar, ich zähle. Psst.“ Sie hält sich den Finger vor den Mund, während zu einer Totalen geschnitten wird, die sie mit der Klasse im Quadrat sitzend bzw. kniend zeigt. „Zehn rückwärts und dann ist es mucksmäuschenstill. Zehn, Neun, ...“ Dabei schwenkt die Kamera nach links und zoomt auf die linke Hälfte des Sitzquadrats. Dann ist L1 an der Stelle stehend in einer Totalen zu sehen, an welcher sie zuvor kniete. Sie sagt während die Schüler*innen am Boden liegen: „Das Aufräumen hat heute toll geklappt!“ Es folgt ein Schnitt zu einer Nahen, die zwei am Boden liegende Schüler fokussiert. Dann Schnitt zu einer Amerikanischen, die auf die Sportlehrerin zoomt, während sie einem liegenden Jungen an den Knien streichelt, der dann langsam aufsteht während die L1, nur ihre Beine unterhalb der Knie sichtbar, weitergeht.

5.3.2 Fotogramminterpretation



Abb. 17: Fotogramm 8 (05:50) aus der Szene 2.3 „Jägerball“

Formulierende Interpretation

Vor-ikonografische Interpretation

Dieser Schritt befindet sich im Anhang.

Ikonografische Interpretation

Bei den Abgebildeten Person handelt es sich bis auf die Lehrerin (L2) ganz im Hintergrund um Schüler*innen einer ersten und vierten Klasse, die gemeinsam Sportunterricht haben und das Spiel Jägerball spielen. Der Junge im Vordergrund wird vom Sprecher Niklas genannt, welchem es laut jenem schwer fällt sich längere Zeit auf das Spiel zu konzentrieren.

Reflektierende Interpretation

Formale Komposition



Abb. 18: Perspektivität und Planimetrie von Fotogramm 8 (Linien von F.D.)

Das perspektivische Zentrum von Fotogramm 8 ist eindeutig Niklas (vgl. Abb. 18, linkes Bild). Dies wird dadurch bedingt, dass er die Person im Bild ist, die sich am weitesten im Vordergrund und aber auch im goldenen Schnitt des Bildes befindet. Das Paar rechts von ihm ist zwar ebenfalls im goldenen Schnitt, jedoch etwas weiter im Hintergrund und damit sekundär zu Niklas. Außerdem befindet sich die Horizontlinie ungefähr auf Augen- bzw. Kopfhöhe von Niklas, was ebenfalls zu seiner Fokussierung beiträgt.

Auch in der szenischen Choreografie ist Niklas hervorgehoben. Dies geschieht auf zweierlei Weise: zum einen ist Niklas die einzige der abgebildeten Person, die in Richtung der Kamera blickt, während die anderen Personen untereinander beschäftigt sind oder ihre Blicke in Bereiche in der Mitte oder nach rechts außerhalb des Bildes gerichtet sind. Zum anderen ist Niklas die einzige Person, die nicht durch Zuordnung zu anderen Personen oder wie im Falle der zwei Jungen links am Bildrand durch Hinwendung des Körpers mit dem abgebildeten Raum in Verbindung steht. Niklas ist also durch seine vordergründige Position, seine dem Geschehen hinter ihm abgewandte und auch, im Gegensatz zu den anderen Personen, nach links strebende Körperhaltung exponierter als die anderen Personen im Bild.

Ikonomisch-ikononische Interpretation

Durch Niklas exponierte Stellung im Bild, die durch das Zusammenspiel von Perspektivität der Kameraeinstellung und szenischer Choreographie entsteht, wirkt es, als wäre er nicht Teil des Geschehens, welches sich gänzlich in seinem Rücken abspielt. Dadurch bekommt Niklas eine Art Sonderstatus innerhalb der Gruppe der abgebildeten Personen, denn sein Blick ist in etwa dorthin gerichtet, wo die Kamera positioniert ist, er befindet sich in keinem Interaktionszusammenhang mit dem abgebildeten Raum. Die anderen Personen hingegen interagieren in diesem Raum miteinander oder streben zumindest in Richtung des abgebildeten Raums. Niklas Interesse jedoch scheint woanders, außerhalb des abgebildeten Raumes zu liegen, also entweder dort, wo sein Körper hinstrebt (links außerhalb des Bildrandes) oder dort, wohin sein Blick gerichtet ist (Richtung Kamera). Dadurch ist er vom Geschehen herausgelöst. Diese Herauslösung oder Abkopplung wirkt jedoch nicht unnatürlich oder durch die Kameraeinstellung

hergestellt, sondern scheint auch von ihm durchaus gewollt zu sein. Allerdings wird die Abkopplung von der Kamera fokussiert und dadurch zusätzlich hervorgehoben.

Komparative Analyse



Abb. 19: Fotogramm 9 (05:49), Fotogramm 8 (05:50) und Fotogramm 10 (06:00) aus der Szene 2.3 „Jägerball“

Die Fotogramme 9 und 10 rahmen Fotogramm 8 zeitlich ein (vgl. Abb. 19). In der Betrachtung von Fotogramm 9 wird die bewusste Auswahl der abbildenden Produzent*innen Niklas hervorzuheben deutlich, was sich in Fotogramm 8 - etwa eine Sekunde später im Video - zeigt. Ohne die hier gesetzte Markierung von Niklas in Fotogramm 9 (vgl. ebd.), würde Niklas im Bild nämlich nicht hervorstechen. Auch in Fotogramm 10 (vgl. ebd.) fällt Niklas Abkopplung vom Spielgeschehen ohne die ebenfalls hier gesetzte Markierung erst auf den zweiten Blick auf, da der Fokus hier wieder auf der gesamten Gruppe liegt. Zum anderen zeigen die Fotogramme aber auch, dass seine Abkopplung nicht durch die Montage und Einstellung konstruiert, sondern lediglich hervorgehoben und fokussiert wurde. Der Fokus auf Niklas durch die Kamera und den Sprecher ist auffällig, weist Parallelen zu den anderen beiden Beispielen auf und entspricht dem Kriterium der Fokussierung (vgl. Kap. 4.2.2), weshalb diese Szene zunächst auch für die Fotogrammanalyse ausgewählt wurde. Die Szene muss jedoch ins Verhältnis zur gesamten Sequenz und dem ganzen Video gesetzt werden. So macht die Szene im Fotogramm 8, in der Niklas fokussiert wird, in Sequenz 2 nur etwa ein Drittel der 33-sekündigen Gesamtsequenz aus. Insgesamt machen die Szenen, in denen Niklas involviert ist und teilweise fokussiert wird, nur ca. ein Zehntel des gesamten Unterrichtsbeispiels aus (229 Sek.). Das macht deutlich, dass es sich bei Fotogramm 8 also um einen Bruch mit dem eigentlichen Fokus dieses Unterrichtsbeispiels handelt. Denn der Fokus des Videos liegt überwiegend und hauptsächlich auf den Lehrerinnen und deren Interaktionen mit der Klasse, mit einzelnen Gruppen oder mit einzelnen Schüler*innen. In der Auswahl der folgenden Fotogramme (vgl. Abb. 19-21), die in der Chronologie des Unterrichtsbeispiels aufgelistet sind, lässt sich diese Fokussierung auf die Lehrerinnen sehr gut erkennen:



Abb. 20: Fotogramm 11 (05:15) aus S 1, Fotogramm 12 (05:36) und Fotogramm 13 (05:45) aus S 2.2

Im Gegensatz zu Fotogramm 8 (vgl. Abb. 16), in welchem Niklas alleine im Fokus ist, wird in diesen Fotogrammen kein*e Schüler*in alleine speziell durch die Kamera hervorgehoben. Eine Hervorhebung oder Fokussierung geschieht, wie in Fotogramm 11, 15, 16, 21 und 18 deutlich wird, nur in Verbindung und Interaktion mit einer der Lehrerinnen, die dann ebenso hervorgehoben werden. Ansonsten stehen vor allem die Lehrerinnen alleine im Fokus (Fotogramm 14 u. 19) oder es wird das Geschehen einer größeren Gruppe samt Lehrerin(nen) eingefangen (Fotogramm 12 u. 13).



Abb. 21: Fotogramm 14 (06:01) aus S 3.1, Fotogramm 15 (06:47) und Fotogramm 16 (06:57) aus S 3.3



Abb. 22: Fotogramm 17 (07:23) aus S 3.4, Fotogramm 18 (08:02) aus S 4 und Fotogramm 19 (08:20) aus S 6

In den Fotogrammen zeigt sich auch, wie diese Interaktionen mit der Klasse, mit Gruppen oder mit einzelnen Schüler*innen gestaltet sind. So ist sich vor allem eine gewisse körperliche Nähe und Zugewandtheit der Lehrerinnen zu den Schüler*innen erkennbar, die sich vor allem durch Berührungen (Arm- oder Handauflegen oder Handfassung) und/oder der Hinwendung des Körpers der Lehrerinnen zu den Schüler*innen, teilweise in Verbindung mit einer gebeugten oder knienden Haltung, sowie ein auf die Schüler*innen gerichteter Blick äußert. Dadurch entsteht der Eindruck eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs mit den Schüler*innen, welcher durch die Kameraeinstellungen und deren Fokussierungen auf diese Interaktionen hervorgehoben und dadurch ersichtlich gemacht wird.

5.3.3 Sequenzanalyse der Sequenz 3 „Das Dschungelspiel“

Formulierende Interpretation

06:01-07:35

S 3.1 (06:01-06:30) [„Das Jägerballspiel wird beendet, der Aufbau für das Dschungelspiel¹³ mit klaren Anweisungen organisiert.“, beendet der Sprecher seinen

¹³ Dieser Teil des Gesagten des Sprechers findet noch in Sequenz 2 statt, während der Rest bereits zu Sequenz 3 gehört.

Kommentar. Dabei ist nun in einer Totalen, etwas links von der Mitte des Bildes und mit Rücken zur Kamera gewandt L1 zu sehen, wie sie beginnt zu der vor ihr, zum Großteil auf einer Weichbodenmatte sitzenden Klasse zu sprechen. L2 steht am rechten Bildrand und ist ebenfalls der Klasse zugewandt. Mit leicht gehobenem linken Zeigefinger sagt L1: „Und meine Einsermädchen füllen sie mit Kokosnüssen auf. Wie viele kommen rein, Sophia?“ Es erfolgt ein Schnitt zu einer etwas schräg von links gefilmten Totalen, während L1 einen Schritt zur Matte geht und auf eine Schülerin zeigt, welche ist nicht zur erkennen, und die mit „Drei.“ antwortet. Dann erfolgt ein Schnitt zur Totalen vom Anfang der Sequenz, aber weiter nach links geschwenkt. Im Vordergrund ist ein Step sowie ein Gymnastikreif zu sehen, in dem drei Softbälle liegen, weiter links hinten ist die Weichbodenmatte mit einem Großteil der Klasse darauf sitzend zu sehen. Rechts steht L1 mit roten Bändchen in der Hand, während sie zur Klasse spricht: „Schaut’s euch mal an, zufrieden?“ Die Schüler*innen antworten, „Ja!“ Währenddessen geht ein Schüler zur hinter L1 stehenden L2, die sich zu ihm herunter beugt und ihm an die Schulter fasst. Dann erfolgt ein Schnitt zu einer Amerikanischen, die nur die beiden Lehrerinnen und den Schüler zeigt. Während L1 zur Klasse spricht und mit den Leibchen hantiert und L2 mit dem Schüler spricht, sagt der Sprecher: „Beim Aufbau kam es zu einer kleinen Auseinandersetzung. Während die Fachlehrerin das Spiel organisiert,“, es erfolgt jetzt ein Schnitt zu einer Nahen zwischen L2 und dem Schüler, „nimmt die Klassenlehrerin zunächst den einen Kontrahenten ins Gebet, später den anderen.“

S 3.2 (06.30-06:41) Schnitt zu einer Totalen, während das Spiel bereits läuft: L1 kommt von links ins Bild gelaufen zu Niklas. Dieser trägt ein rotes Band und hält sich in der linken Bildhälfte auf. Er zeigt kurz auf einen Schüler, der das Bild bereits verlassen hat. Vor ihm und L1 befindet sich ein Step, auf dem eine Schülerin mit Ball steht. Zwei weitere kommen dazu, von denen einer gleich weiterläuft. „Niklas! Schnell, fang sie! Fang!“ , sagt L1 dabei zu Niklas. „Oh! Einer runter, schnell!“ , sagt sie dann den anderen auf dem Step zugewandt, während L2 im Vordergrund von links nach rechts durchs Bild läuft. Dann erfolgt ein Schnitt zu einer anderen Totalen, die L2 folgt. Im Hintergrund links neben L2 sind weitere Steps und Reife mit Softbällen zu sehen sowie die Bank mit den „gefangenen“ Schüler*innen. L2 kommt an einem Step rechts von ihr mit drei Schüler*innen, die jeweils einen Ball halten, vorbei und sagt, während sie auf sie zeigt: „Oh, guckt mal, ihr seid zu dritt! Julian!“ , und der Schüler läuft los. Dabei sind im Hintergrund andere Fänger*innen und links ein Schüler mit Ball auf einem anderen Step zu sehen, die L2 kurz zuschauen und dann weiterspielen. Dann erfolgt ein Schnitt.

S 3.3 (06:41-07:04) Die Kamera folgt in einer Totalen einer Schülerin mit Ball in der Hand, die von rechts von einem zu einem anderen Step nach links läuft, während im Vordergrund permanent spielende Schüler*innen durch das Bild laufen. Hinter dem linken Step steht L2, zeigt auf diesen und sagt: „Schnell, schnell, hierauf!“ . Dann erfolgt ein Schnitt. In einer weiteren Totalen ist die ein paar Schritte nach links gehende und auf den nächsten Step zeigende L2 sowie die vom Step loslaufende Schülerin zu sehen, während der Sprecher einsetzt: „Die Lehrerinnen greifen helfend ein. Janina wird beraten und angefeuert“, es folgt ein Schnitt zur vorherigen Totalen, „und später gelobt.“ , während Janina jetzt zum nächsten Step weiterläuft. Die Kamera folgt ihr dabei, während L2 sagt: „Jawohl, jawohl, jawohl, super!“ L2 verschwindet dabei aus dem Bild, als die Kamera Janina beim Betreten des nächsten Steps zeigt. Es erfolgt ein Schnitt zu einer Weiten mit Aufsicht, die die linke Hallenhälfte zeigt. Dabei ist u.a. Janina zu sehen, die am oberen Bildrand ihren Ball im Balllager am linken Hallenende ablegt. Das Balllager besteht aus zwei Bänken, die mit der Wand ein Dreieck bilden. Ganz im Hintergrund steht L2 und applaudiert ihr, während im Vordergrund zwei Schüler*innen von einem Step loslaufen und zwei andere Hand in Hand durchs Bild links neben das Balllager laufen. Dann erfolgt wieder ein Schnitt zu einer Amerikanischen, in der zu sehen ist, wie L1 mit einem Schüler Hand in Hand durch die Halle zum Befreiungsmal läuft und dabei ruft:

„Jaaaaaaa...befreit!“ Während die Einstellung zu einer Totalen wechselt, die beide auf und andere Schüler*innen neben der als Befreiungsmal fungierenden Weichbodenmatte zeigt, welche sich links neben dem Balllager ebenfalls an der Hallenwand befindet. Dann erfolgt ein Schnitt.

S 3.4 (07:04-07:29) In einer Totalen wird die andere Seite der Halle gefilmt. Hier sieht man im Hintergrund Kinder auf den Bänken sitzen, während andere im Vordergrund spielen. L2 bewegt sich rechts am Bildrand rückwärts durch die Halle und überblickt das Spiel. Aus dem Off hört man nun die Stimme eines Schülers: „Ich hab die, ich hab die, ich hab die schon da.“ Daraufhin wird zu den sich im Austausch befindendem Schüler, L1 und einer weiteren Schülerin in einer Nahen geschnitten. Der Schüler fährt während er sich mit der linken Hand leicht auf die rechte Brust schlägt fort: „Hab ich schon da so gemacht!“ Die Schülerin sagt zu L1: „Abgeschossen!“ L1 wendet sich ihr daraufhin zu und sagt: „Ich muss doch geschwind mit dem Dennis reden.“ und die Schülerin läuft aus dem Bild. L1 schaut nun Dennis an und er sagt weiterhin gestikulierend: „Aber, aber, ich hab, ich warte so lang. Das hab ich so gemacht...“ Dann setzt der Sprecher ein: „Dennis ist sehr erregt. Die Lehrerin hilft ihm, seinen Gefühlszustand zu regulieren. Sie hört zu, geht auf ihn ein, nimmt Körperkontakt auf, begleitet ihn und führt ihn so zurück ins Spielgeschehen.“ Dabei wechselt die Kamera zu einer Totalen, die L1 und Dennis zwischen dem Balllager und dem Befreiungsmal zeigt, als L1 Dennis ihre linke Hand auf dessen rechte Schulter legt. Dann wechselt die Einstellung zurück zu einer Nahen und folgt ihnen nach rechts als sie losgehen. Nach einem weiteren Schnitt sieht man L1 und Dennis in einer Weiten mit Aufsicht aus der linken oberen Ecke der Halle in die Mitte der Halle gehen, während der Rest der Klasse spielt. Es erfolgt ein Schnitt.

S 3.5 (07:29-07:35) In einer Nahen sind Niklas rechts und eine Schülerin neben ihm links mit ausgestrecktem Arm an der Station für die Gefangenen zu sehen. Im Hintergrund hört man L1 sagen: „Niklas mit! Noi, da! Niklas nimmscht'n mit, los!“. Ein Schüler kommt ins Bild, nimmt Niklas bei der Hand und die Kamera zoomt heraus, als sie los, nach links aus dem Bild laufen und Niklas „Wuhu!“ ruft. Dann erfolgt ein Schnitt zu einer Amerikanischen, bei der Niklas mit seinem Partner und daneben einer anderen Gruppe durchs Bild läuft. Währenddessen ist im Hintergrund L1 zu sehen, die einen Fuß auf die Bank gestellt hat, Niklas und seinem Partner kurz nachschaut und dann ihren Blick nach links wendet.

Reflektierende Interpretation

Zunächst ist an Sequenz 3 sehr auffällig, dass eine der beiden Lehrerinnen Teil einer jeden Einstellung dieser Sequenz ist. Auch wenn eine Szene ohne eine Lehrerin beginnt, kommt im Verlauf immer entweder eine Lehrerin hinzu und interagiert mit einzelnen oder mehreren Schüler*innen oder es ist aus dem Off zu hören, wie sie mit den gezeigten Personen kommunizieren (vgl. S 3.2 u. S 3.5). Die beteiligten Schüler*innen variieren teilweise von Untersequenz zu Untersequenz, von Szene zu Szene oder auch von Einstellung zu Einstellung, wohingegen die Lehrerinnen die Konstanten bilden. Diese Konstanz zeigt sich auch in der Art und Weise, wie die Einstellungen der Sequenz gestaltet sind. So gibt es in Sequenz 3 drei prototypische Arten von Einstellungen: eine Weite mit Aufsicht, welche das Geschehen der Klasse in der ganzen Halle in den Blick nimmt, also ohne einen spezifischen Fokus bzw. mit Fokus auf die ganze Gruppe; eine Totale, bei der sich zumeist die Lehrerinnen oder die Lehrerinnen zusammen mit Schüler*innen im goldenen Schnitt befinden und so im Fokus des Bildausschnitts stehen; oder eine Art von zwei näheren Einstellung (Amerikanische oder Nahe), die eine

Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*in fokussiert. Den bei weitem größten Teil der Einstellungen machen dabei die letzten beiden Typen von Kameraeinstellungen aus (Totale o. näher), während die Weite als eine Art kurze Überleitung zur nächsten Interaktion fungiert oder eine Untersequenz beendet. Durch diese Konstanz in der Fokussierung und auch die Präsenz der Lehrerinnen durch die Montage der Einstellungen, werden die Lehrerinnen zu den Protagonistinnen der Sequenz und die Schüler*innen zu Nebendarsteller*innen gemacht. Dementsprechend liegt damit das Augenmerk auf dem Handeln der Lehrerinnen und nicht auf dem der Schüler*innen, also auch nicht auf dem Unterricht als Ganzes.

Die fünf Untersequenzen in Sequenz 3 unterstreichen diesen Eindruck von Protagonistinnen und Nebendarsteller*innen. So zeigen sich in den Untersequenzen jeweils unterschiedliche Interaktionen zwischen Lehrkraft und unterschiedlichen Schüler*innen: In S 3.1 geht es zunächst um die Organisation des Dschungelspiels durch L1 und dem gleichzeitigen Maßregeln eines Schülers durch L2. In S 3.2 geht es um das allgemeine, kurze und punktuelle Beraten und Betreuen verschiedener Schüler*innen während des Spiels durch die Lehrerinnen. In S 3.3 wird die gezielte Betretung und Unterstützung einer Schülerin, Janina, durch L2 und die eines Schüler durch L1 gezeigt. In S 3.4 geht es um Deeskalation eines möglichen Konfliktherdes um den Schüler Dennis und in S 3.5 um die Gewährleistung der Teilhabe am Spielgeschehen für Niklas. Somit hebt die Montage der einzelnen Einstellungen und Szenen, welche dann eine Untersequenz ausmachen, mit Fokus auf die Lehrerinnen deren Handeln explizit hervor, indem der eigentliche Unterricht wenig gezeigt wird bzw. nur Beiwerk zu den Interaktionen zwischen den Lehrerinnen und den Schüler*innen ist.

Die einzelnen Schüler*innen, die hier zwar dadurch, dass die Lehrerinnen mit ihnen interagieren, ebenfalls filmisch hervorgehoben werden und deren Namen durch den Sprecher oder die Lehrerinnen auch teilweise erwähnt wird, scheinen in diesen Szenen immer aus Gründen ihres situativen Verhaltens für die Lehrerinnen und damit für die Kamera und den Sprecher von Interesse zu sein. Der Name, wenn er überhaupt genannt wird, ist dann das einzig persönliche, was über sie zu erfahren ist. Anders als in den anderen beiden Beispielen wird also die Ebene des konkreten Handelns in den Blick genommen und wenig bis gar nicht die Ebene des Charakters und der Eigenschaften der gezeigten Personen. Der Sprecher trägt mit seinen Aussagen aus dem Off zu diesem Eindruck bei, dass Handlungen und nicht Wesenszüge von den Personen im Vordergrund stehen. Insgesamt ist er in Sequenz 3 dreimal zu hören, während ein Großteil der Sequenz (ca. zwei Drittel) nur über die Bilder und das Gesagte der involvierten Personen vermittelt wird. Der Sprecher leitet zu Beginn von Sequenz 3 dazu über, was L1 macht, nämlich „mit klaren Anweisungen organisier[en]“ (vgl. S 3.1). Dann gibt er den Grund dafür, warum während dieser Organisationsphase L2 mit einem Schüler persönlich spricht und diesen maßregelt, nämlich aufgrund einer Auseinandersetzung mit einem anderen Schüler während des Aufbaus. Seine zweite Aussage erfolgt, nachdem mehrere Situationen gezeigt wurden, in denen die Lehrerinnen punktuell beraten und Regeln durchgesetzt haben. Sie

bezieht sich ebenfalls auf das Handeln beider Lehrerinnen und dann spezifischer auf L2, als kommentiert wird, dass beide Lehrerinnen helfend eingreifen und dann die Schülerin Janina von L2 zuerst beraten, angefeuert und dann gelobt wird (vgl. S 3.3). Beim letzten Kommentar des Sprechers kommentiert er die Interaktion von L1 mit dem Schüler Dennis insofern, dass sie ihm hilft seinen Gefühlszustand zu regulieren, indem sie ihm zuhört, auf ihn eingeht und Körperkontakt aufnimmt und ihn so ins Spielgeschehen zurückführt (vgl. 3.4). So fungiert der Sprecher in Sequenz 3 lediglich als Kommentator des Geschehens bzw. des Handelns der Lehrerinnen und nicht als Erzähler, der noch weitere (persönliche) Hintergrundinformationen zu den gezeigten Personen liefert. Dies führt dazu, dass auch auf auditiver Ebene explizit der Fokus auf das Handeln der Lehrkräfte gelegt wird.

Letztlich wird das Handeln der Lehrkräfte jedoch nicht tiefergehend thematisiert als auf der Ebene des *Was* und auf Ebene des *Wie*. Die Aktionen und Interaktionen sind sicht- und hörbar wie etwa z.B., dass L2 der Schülerin Janina den Weg weist oder dass L1, wie vom Sprecher kommentiert, dem Schüler Dennis zuhört, mit ihm spricht und ihn ins Spielgeschehen zurückführt. Dass dieses Handeln von Wertschätzung und Respekt gegenüber der einzelnen Schüler*innen geprägt ist, wurde in der komparativen Fotogrammanalyse bereits herausgearbeitet und wird auch im bewegten Bild - vor allem in der Interaktion mit dem Schüler Dennis – sehr deutlich. Aber das *Warum*, also was das Handeln der Lehrkräfte für den inklusiven Sportunterricht und für die einzelnen Schüler bedeutet bzw. wieso es gezeigt wird, wird nicht benannt und lässt sich nur erahnen bzw. interpretieren. So detailliert und explizit, wie die Untersequenzen in dieser Arbeit verschriftlicht wurden, also dass L1 sich beispielsweise in S 3.5 darum bemüht, dass Niklas am Spiel teilhaben kann, wird der Film nicht. Dadurch wirkt Sequenz 3 wie eine chronologische und relativ neutrale Dokumentation von unterschiedlichem und sehr wertschätzendem, respektvollem Lehrer*innenhandeln. Es wird nicht auf die Funktion des Handelns speziell für den inklusiven Unterricht eingegangen, sondern die Sequenz bleibt auf dieser beschreibenden Ebene und wirkt dadurch relativ trivial.

5.3.4 Gesamtinterpretation des Unterrichtsbeispiels „Kooperations- und Wettkampfspiele“

Die in Sequenz 3 festgestellte chronologische und neutrale Dokumentation vom Handeln der Lehrerinnen zieht sich auch durch das gesamte Unterrichtsbeispiel. S 1 dient lediglich dazu, die Klasse vorzustellen. Interessant ist in dieser Sequenz vor allem, dass neben der üblichen Angabe der Schüler*innenanzahl, des Personals und der Anzahl der Schüler*innen mit SPF, auch gesagt wird, dass der Unterricht an einer Gemeinschaftsschule stattfindet. Es handelt sich bei diesem Praxisbeispiel zum ersten Mal um eine allgemeinbildende Schule in Form einer Gemeinschaftsschule handelt. Ansonsten wird auch hier vom Sprecher in der ersten Sequenz vom Sprecher beschreibend kommentiert, was L1 am Ende der Sequenz tut, nämlich

eine rote Karte hochhalten, die das Ritual für das Zusammenkommen der Klasse bedeutet. Ob und warum dieses Ritual für inklusiven Unterricht von Bedeutung ist, wird nicht weiter thematisiert (vgl. S 1). In Sequenz 2 wird das Jägerballspiel angekündigt und dann gespielt. Dabei sind die Lehrerinnen zu sehen. L1 schickt die Schüler*innen von der Bank für die Abgeworfenen wieder ins Spiel zurück und L2 erklärt einer Schülerin neben der Bank nochmal die Spielregeln. Der Sprecher kommentiert das Geschehen insofern, dass das die gespielte Form des Jägerballs anspruchsvoll ist und die Lehrerinnen bei der Orientierung auf unterschiedliche Art und Weise helfen (vgl. S 2.2). Was genau diese Form des Jägerballs anspruchsvoll macht, bleibt genauso unklar, ebenso wie die Variante, die gespielt wird. Was das Handeln der Lehrerinnen hier für den Unterricht bedeutet, nämlich das Spielgeschehen aufrecht zu erhalten und die Teilhabe aller sicherzustellen, wird nicht weiter spezifiziert. Stattdessen wird das Handeln verallgemeinert als „helfen auf unterschiedliche Art und Weise bei der Orientierung“ (S 2.2) bezeichnet. Sequenz 3 wurde bereits in Kapitel 5.3.3 behandelt und fügt sich in seiner Struktur auch in die Gesamtkomposition ein. Die Reflexionsphase in Sequenz 4 mit dem Ergebnis, dass Spielen nur dann Spaß macht, wenn keiner weinen musste, bleibt gänzlich ohne Kommentar (vgl. S 4). Die sehr kurze Sequenz 5, die den gemeinsamen Abbau einer Bank zeigt, ebenso (vgl. S 5). In Sequenz 6 wird vom Sprecher lediglich angekündigt, was als nächstes folgt, nämlich das beruhigende Rollenspiel, welches von L1 mit einem Lob für die Klasse beendet wird (vgl. S 6). Insgesamt wirkt das Unterrichtsbeispiel also auch in seiner Gesamtkomposition dadurch trivial und unspezifisch, dass entlang der Chronologie einer Sportstunde relativ unspezifisch und ohne weitere inhaltliche Differenzierung das Handeln von Lehrkräften gezeigt wird. Es nicht näher darauf eingegangen, was anhand dieses Beispiels in Bezug auf inklusiven Sportunterricht vermittelt werden soll.

Der Moment als der Schüler Niklas von der Kamera und vom Sprecher in den Fokus genommen wird (vgl. S 2.3), ist der einzige Moment im gesamten Unterrichtsbeispiel, in dem nicht das Handeln der Lehrerinnen im Vordergrund steht. Hier wird vom für das restliche Video vorherrschende Modus Operandi abgewichen und zu einem gewechselt, der sehr ähnlich zu dem in den beiden anderen Beispielen ist. Denn auch hier wird ein Schüler, Niklas, visuell (vgl. Kap. 5.3.2) und sprachlich durch den Sprecher mit folgenden Worten herausgestellt: „Niklas fällt es schwer, sich längere Zeit auf das Spiel zu konzentrieren. Er schenkt seine Aufmerksamkeit jetzt anderen Dingen.“ (vgl. S 2.3). Was aber hier grundlegend anders ist als in den anderen beiden Unterrichtsbeispielen, ist, dass nicht explizit auf eine Behinderung oder einen SPF als Ursache für sein Verhalten verwiesen wird, was in den anderen beiden Unterrichtsbeispielen immer der Fall war. Zwar wird auch hier zu Beginn des Unterrichtsbeispiels erwähnt, dass es in der Lerngruppe insgesamt sieben Schüler*innen mit SPF Lernen und/oder geistige Entwicklung gibt (vgl. S 1), aber ob Niklas einer dieser Schüler*innen ist, bleibt ungewiss. Der Vermutung liegt daher nahe, weil es sich hier mit Ausnahme von der nur beschreibenden Aussage des Sprechers um den gleichen Modus der Darstellung von Andersartigkeit wie in den

vorherigen Beispielen handelt. Ob dies nun so ist, kann aber letztlich aufgrund der Aussage des Sprechers nicht mit Sicherheit gesagt werden. Der Sprecher bleibt nämlich hier seinem kommentierend-beschreibenden Modus, der sich durch dieses Unterrichtsbeispiel zieht. Niklas wird hervorgehoben, jedoch nur im Rahmen seines situativen Handelns und nicht aufgrund seiner persönlichen Merkmale und Eigenschaften. Die Zuschauenden werden hier mit dem Unwissen zurückgelassen, ob es sich bei Niklas um ein Kind mit Behinderung oder SPF handelt oder nicht. Letztlich hat es für das Unterrichtsbeispiel und für die Sequenz aber auch keine Relevanz. Dieser Modus des Sprechers setzt sich dann auch in Sequenz 3 fort, als die Janina gezeigt wird (vgl. S 3.3) oder wenn der Schüler Dennis von L2 wieder ins Spielgeschehen zurückgeführt wird (vgl. S 3.4). So bleibt es ungewiss, ob ein*e „normale*r“ Schüler*in zu sehen ist oder ein Kind mit SPF. Der Verdacht, dass es sich bei den gezeigten Schüler*innen möglicherweise um Kinder mit einer Beeinträchtigung oder einem diagnostizierten SPF handelt und damit auch der Eindruck eines engen Inklusionsverständnisses im binären Konzept von Behinderung und Nicht-Behinderung, entsteht durch die Art und Weise, wie Schüler*innen in den vorherigen Beispiele in den Fokus genommen und explizit wegen ihres SPF herausgestellt wurden.

Auf rein konzeptioneller Ebene des gezeigten Sportunterrichts zeigt sich hier wieder eine sehr interessante Stunde. Der Unterricht ist in fünf verschiedene Phasen gegliedert: das freie Spiel mit dem Ball am Anfang (S 1), das Jägerballspiel zur Erwärmung, (S 2) das Dschungelspiel als Hauptteil (S 3) mit anschließender Reflexionsphase (S 4) und einem Rollenspiel als Abschluss (S 6). Vor allem die drei Phasen, die sich um das Spielen mit den Softbällen drehen, sind interessant und näher betrachtet werden. Das freie Spiel mit dem Softball zu Beginn des Unterrichts ist in dem Modell von Thiemann (2015) als ein offener Aktivitätstyp zu verorten, da die Schüler*innen die Art und Weise des Spielens mit den Bällen selbst bestimmen können. Dementsprechend bieten sich hier vor allem eine koexistente Lerngelegenheiten, aber auch subsidiär-unterstützende, wenn z.B. der Ball für jemand anderes eingesammelt und zurückgegeben wird, oder kooperative Lerngelegenheiten im freien Spiel miteinander.

Beim Jägerballspiel¹⁴ in der Erwärmungsphase handelt es sich vermutlich, soweit es sich aus dem Video schließen lässt, um einen angepasst-gemeinsamen Aktivitätstyp, da hier zumindest in der Regelung, wie die abgeworfenen Kinder zurück ins Spiel gelangen, eine Modifikation zum regulären Ablauf zu erkennen ist. Die abgeworfenen Kinder können von der Bank der Reihe nach wieder das Spielfeld betreten, sobald eine bestimmte Anzahl von Kinder Platz genommen hat und nicht erst, wenn deren Abwerfer*in selbst getroffen wurde. So ist die konstante Teilhabe aller Schüler*innen gesichert. Auf Ebene der Lernsituation handelt es sich hier um eine kooperativ-komplementäre, da das Spiel nur funktioniert, wenn Gegenspieler*innen

¹⁴ Das hier sog. Jägerballspiel erinnert stark an das bekannte Spiel Zombieball, bei dem sich die Kinder mit Softbällen abwerfen und erst wieder am Spiel teilnehmen dürfen, wenn die Person, die sie selbst abgeworfen hat, abgeworfen wurde.

vorhanden sind. Das ist durch die Regelung, die von L1 durchgesetzt wird, immer der Fall. Die gespielte Variante wird als anspruchsvoll bezeichnet (S 2.2), ohne jedoch weiter darauf einzugehen. Hier lassen sich nur Vermutungen anstellen, worum diese Einschätzung getroffen wird. Zu erkennen ist lediglich, dass die Bälle in drei unterschiedlichen Farben (rot, grün, blau) vorhanden sind, was unterschiedliche Möglichkeiten für Variation des Spiels bieten kann.

Das Dschungelspiel bietet als Hauptteil der Stunde eine besonders interessante Vielfalt an Lernsituationen. Auf Ebene der Aktivitätstypen handelt es sich hier um einen umschließenden Typ, da es möglicherweise ein klasseninternes, von dieser selbst entwickeltes Spiel zu sein scheint, bei dem alle ohne Modifikationen teilhaben können. Als Ganzes betrachtet handelt es sich bei dem Spiel um eine kooperativ-komplementäre Lernsituation, da die Fänger*innen ein anderes Ziel verfolgen als diejenigen, die versuchen alle Bälle im Balllager zu sammeln, das Spiel aber ohne den jeweiligen Gegenpart keinen Sinn ergibt. Auf Seiten der Fänger*innen bietet sich die Möglichkeit für sich alleine zu agieren, also in Koexistenz zu den anderen Fänger*innen spielen, oder aber auch kooperativ-solidarisch zu arbeiten und Absprachen zu treffen. Auf Seiten der Ballsammelnden ist die Grundsituation zunächst koexistent, da jede*r für sich versuchen kann, Bälle aus den Gymnastikreifen mit Hilfe der Steps, auf welchen man nicht fangbar ist, ins Balllager zu bringen. Sobald aber jemand gefangen wurde, ändert sich die Lernsituation für diese Person, sie ist nämlich nun auf eine andere Person angewiesen, um wieder am Spiel teilzunehmen. Somit ist die Befreiung eine an sich prosoziale Lernsituation für die befreiende Person, aber sobald eine oder mehrere Personen gefangen wurden, ändert sich auch die Grundsituation des ballsammelnden Teams zu einer kooperativ-solidarischen Lernsituation, da das Befreien dafür sorgt, dass das gemeinsame Ziel (Bälle sammeln) weiterhin möglich ist. Je weniger Ballsammelnde frei sind, desto schwieriger ist es, dieses Ziel zu erreichen. Damit bietet dieses Spiel also für alle Beteiligten eine Vielzahl an unterschiedliche Lernmöglichkeiten und gemeinsam Situationen, bei denen sie ihre individuellen Fähig- und Fertigkeiten verbessern können, sich aber vor allem auch in den Dienst der Gemeinschaft stellen müssen und Situationen erleben, in denen sie auf andere angewiesen sind, diese anderen auch auf sie, um persönlich erfolgreich sein zu können und schließlich das Spiel gemeinsam zu gewinnen.

Insgesamt bietet der Unterricht hier also eine gute Balance aus Individualität der Schüler*innen betonenden Phasen wie dem freien Spiel und dem Jägerballspiel, und aus Gemeinschaft und Gemeinsamkeit betonenden Phasen während des Dschungelspiels, bei dem vor allem das auf andere Angewiesensein erfahren werden kann und Kooperation gelernt und erprobt werden muss, um selbst erfolgreich sein zu können. Doch wie auch in den anderen beiden Unterrichtsbeispielen werden diese Lerngelegenheiten und ihr inklusiver Charakter vom Sprecher nicht angesprochen. Dadurch, dass also nie ein Grund dafür gegeben wird, warum die gezeigten Sequenzen des Unterrichts gerade für den inklusiven Sportunterricht wichtig sind, bleibt das

Beispiel auf einer deskriptiven Ebene und wirkt zufällig in der Chronologie der Ereignisse zusammengestellt.

6. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die dokumentarische Videointerpretation der drei Praxisbeispiele für die Grundschule auf der DVD „Inklusiver Sportunterricht“ des Kultusministerium BW fokussierte sich darauf herauszuarbeiten, wie Inklusion inszeniert wird, also was letztlich darunter verstanden wird, und wie sich diese Inszenierung zum aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs um schulische Inklusion und inklusiven Sportunterricht verhält. Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse in Bezug auf die in Kapitel 2 und 3 diskutierten Standpunkte im aktuellen Diskurs um Inklusion und inklusiven Sportunterricht diskutiert.

In Kapitel 2.5 wurde im Anschluss an die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion ein Inklusionsverständnis entwickelt, welches als Maßstab für die Analyse der Praxis-DVD fungierte und wie folgt lautet:

Inklusion bedeutet das individualisierte und gemeinsame Lernen aller Schüler*innen, unabhängig von Merkmalen wie sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht, Alter und körperlichem sowie geistigem Zustand, in einer gemeinsamen Schule für alle mit dem Ziel der gleichberechtigten und uneingeschränkte Teilhabe für alle.
(Kap. 2.5)

In allen drei Praxisbeispielen, besonderes jedoch in den ersten beiden, wird ein Verständnis von Inklusion dokumentiert, das nicht mit dem in dieser Arbeit anhand des fachwissenschaftlichen Diskurses entwickelten weiten und progressiven Inklusionsverständnis vereinbar ist. Inklusion wird hier auf die gemeinsame Beschulung zweier unterschiedlicher Gruppen von Schüler*innen, nämlich derer mit einer diagnostizierten Behinderung in Form des SPF und den anderen Schüler*innen reduziert. Es entspricht also dem, was in der Erziehungswissenschaft unter Integration verstanden wird bzw. als enges Inklusionsverständnis charakterisiert wird (vgl. Kap. 2.3). Diese verengte Sichtweise auf Inklusion wird besonders anhand der Darstellung der Schüler Marcel in Beispiel 1 (Kap. 5.1) und Julius in Beispiel 2 (Kap. 5.2) deutlich, jeweils Schüler mit bestimmten körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen und dementsprechend einem SPF. Marcel wird sowohl von den abgebildeten Bildproduzent*innen, hier insbesondere durch die Sportlehrerin und die Sonderpädagogin, die ihn einer permanenten Betreuung und Sonderbehandlung unterziehen, als auch durch die abbildenden Bildproduzent*innen, also durch die Hervorhebungen des Sprechers, aber auch durch die Wahl der Kameraeinstellungen und Montage auf Marcel als andersartig zum Rest der Klasse dargestellt. Die anderen Schüler*innen und deren ebenfalls sehr unterschiedliche körperliche Voraussetzungen werden nicht zum Thema. Julius in Beispiel 2 wird vor allem durch die abbildenden Bildproduzent*innen durch den Fokus auf ihn und seine Beeinträchtigung in den Kameraeinstellungen und Montage sowie durch den Sprecher als anders und besonders im Gegensatz zur restlichen Klasse dargestellt. Bei dieser Besonderung von Julius wird außerdem Heterogenität als Verschiedenheit in Bezug auf den körperlichen Zustand kolportiert, was

jedoch nur ein Aspekt von vielen weiteren Heterogenitätsdimensionen ist (vgl. Hinz, 2012, S. 50). In Beispiel 3 wird mit diesem Modus der Hervorhebung und Besonderung von Behinderung zwar auf gewisse Weise gebrochen, da kein*e einzelne*r Schüler*in mehr der Hauptfokus des Videos ist bzw. zu Protagonisten gemacht werden, aber dieses Verständnis von Inklusion als gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung wird hier dennoch fortgetragen.

Insgesamt wird also sehr stark auf das Thema Behinderung abgehoben, jedoch nicht in dem Sinne, dass dies etwas Normales ist, sondern dass es etwas Besonderes darstellt. Das gilt es aus zweierlei Hinsicht kritisch zu betrachten: *Erstens* in der Hinsicht darauf, dass Inklusion eigentlich dafür steht, mehr zu sein als die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne SPF (siehe Definition). Das Verständnis davon, dass Inklusion „kein sonderpädagogisches und behinderungsspezifisches Programm“ (Hinz, 2012, S. 51) ist, sondern das Anerkennen der grundsätzlichen Heterogenität aller Menschen und der produktive Umgang damit, um allen Menschen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabhängig von etwaigen Unterschieden zu ermöglichen, wird durch die ersten beiden Beispiele nicht vermittelt, vielmehr wird ein gegensätzliches Verständnis von Inklusion transportiert. Denn die Möglichkeit besteht, dass beim Anschauen der DVD passiert, was Budde und Hummrich (2015, S. 35) bei der „Engführung des Inklusionsbegriffs auf Personen mit Förderbedarf“ befürchten, nämlich dass durch den Fokus auf Behinderung und „dass gerade die „gut gemeinten“ Fördermaßnahmen [wie sie in Beispiel 1 bei Marcel z.B. an seiner eigenen Seilspringstation zu beobachten sind (S 4)] die Wahrnehmung von Behinderung mitkonstruieren.“. Mit diesem starken Fokus auf Behinderung in den ersten beiden Beispielen, der sich durch die gleichen Modi der Kameraeinstellung und Montage auch in Beispiel 3 stellenweise einschleicht, besteht also die Gefahr, dass das *doing disability*, was hier letztlich betrieben wird (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 35 f.), von denjenigen, die diese Videos anschauen, unbewusst übernommen wird.

Zweitens ist dieser Fokus auf die Behinderung einzelner bedenklich, weil dadurch das angegebene Ziel dieser Videos, nämlich „Merkmale eines inklusiven Sportunterrichts [zu zeigen], die zum Gelingen beitragen können und den Sportlehrkräften Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung des eigenen Sportunterrichts geben sollen.“ (Kultusministerium BW, 2018) in Anbetracht der Kürze der Videos überhaupt nur in Ansätzen erfüllt werden kann. Tatsächlich verlaufen die Videos sich, wie die Ergebnisse der Interpretation zeigen, im Hinblick auf dieses Ziel in Beiläufigkeit (Beispiel 2) oder Trivialität (Beispiel 3). In Beispiel 3 steht zwar hauptsächlich das Handeln der Lehrkräfte in den Interaktionen mit den Schüler*innen im Vordergrund, welches durchaus von einer wertschätzenden und respektvollen Haltung gegenüber der Schüler*innen geprägt ist. Aber dieses Handeln wird vom Sprecher nicht weiterführend auf seine Bedeutung für den inklusiven Sportunterricht eingeordnet, sondern wird relativ unspezifisch als Helfen bei der Orientierung (S 2.2), Organisation mit klaren Anweisungen (S 3.1) oder Beraten (S 3.3) kommentiert (vgl. Kap. 5.3). Das aber gerade eine wertschätzende und

akzeptierende Haltung gegenüber Heterogenität, die sich in Beispiel 3 deutlich zeigt, *die* ausschlaggebende Bedingung für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts ist (vgl. Kap. 3.1.2), wird hier nicht benannt. Die Gelegenheit, auf diese in der Fachliteratur betont wichtige Voraussetzung hinzuweisen, wird nicht genutzt (z.B. durch das Mittel des Sprechers). Gleichermassen verhält es sich auch mit dem Faktor der klaren und einfachen Kommunikation als wichtige Stellschraube für inklusiven Sportunterricht (vgl. 6+1 Modell von Thiemann (2013) in Kap. 3.2.2), der ebenfalls in Beispiel 3 hätte hervorgehoben werden können. Die Kooperation zwischen den beiden Lehrkräften, was ebenfalls ein wichtiger Gelingensfaktor für den inklusiven (Sport)Unterricht ist (vgl. ebd.), wird in Sequenz 3.1 von Beispiel 3 auch nur kurz erwähnt wird, hätte sich jedoch ebenfalls für eine Verknüpfung mit Wissen aus der Sportdidaktik angeboten. Doch auch das Thema Kooperation zwischen dem pädagogischen Personal bleibt - genau wie die anderen genannten Themen - in Bezug auf inklusiven Sportunterricht im Hintergrund und kann nur bei genauem und mehrmaligem Hinsehen mit dem passenden Hintergrundwissen erfasst werden.

Generell sind die Entscheidungen der abbildenden Bildproduzent*innen bei den Praxisbeispielen, was filmisch und sprachlich explizit hervorgehoben wird und was mehr oder weniger als „Kulisse“ dient, sehr interessant. Der jeweilige Sportunterricht, die unterschiedlichen Phasen und damit auch die unterschiedlichen gemeinsamen Lerngelegenheiten der Schüler*innen werden nicht explizit zum Thema gemacht, sondern bleiben die meiste Zeit im Hintergrund bzw. dienen teilweise sogar als Rahmen oder Mittel zum Zweck, um körperliche Beeinträchtigung hervorzuheben und die Teilhabe dieser Schüler*innen mit bestimmten körperlichen oder auch geistigen Beeinträchtigungen am Sportunterricht als etwas besonders zu rahmen (Beispiel 1 und 2). Durch diese Entscheidung bleibt unklar, was eigentlich genau diesen Sportunterricht inklusiv macht außer dem Fakt, dass hier auch Kinder mit SPF teilnehmen. Dass dies nur ein Aspekt von vielen weiteren ist, die einen inklusiven Sportunterricht ausmachen, hat sich bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik in Kapitel 3 gezeigt und offenbart dadurch auch die große Kluft, welche zwischen der Inszenierung hier in den Praxisbeispielen besteht und dem, was inklusiven Sportunterricht vor allem ausmacht, nämlich eine Anerkennung von Heterogenität und einen produktiven Umgang mit dieser. In der theoretischen Aufarbeitung wurde deutlich, dass dieser produktive Umgang mit Heterogenität insbesondere durch einen adaptiven Unterricht, der von einer Balance aus Lernsituationen getragen wird, die Gleichheit und Differenz mit jeweils unterschiedlichen Maß betonen, gelingen kann. Der in der vorliegenden Arbeit erforschte Sportunterricht erfüllt zumindest konzeptionell in den einzelnen Beispielen teilweise diese Kriterien, da insgesamt eine Vielzahl von Lernsituationen und in der Gesamtschau der Beispiele sogar für jede einzelne der von Wocken (1998) aufgeschlüsselten gemeinsamen Lernsituationen ein Beispiel zu finden ist. Lediglich in Beispiel 1 wird die kooperative Lernsituation, die sich für die Schüler*innen an der dritten Station zum Seilspringen (Seilspringen am großen Seil) bietet, in der Umsetzung für den Schüler

Marcel von den Lehrerinnen zu einer koexistenten Lernsituation umgestaltet. Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine koexistente Lernsituation im Sinne Wockens (1998, S. 41-43), da der Beziehungsaspekt zu den anderen Schüler*innen der Gemeinschaft wegfällt und der Sportunterricht an dieser Stelle für Marcel zu einer exklusiven Situation wird (vgl. Kap. 5.1.4). Im Gegensatz dazu bietet sich mit dem Dschungelspiel in Beispiel 3 nach den Kriterien für einen inklusiven Sportunterricht ein (für den Rahmen der gezeigten Klasse) besonders inklusives Bewegungsspiel. In diesem Spiel, also innerhalb der verschiedenen Aufgaben und Spielsituationen, welche durch die Regeln des Spiels entstehen, wird die Balance von Gleichheit und Differenz in einer Vielzahl unterschiedlicher gemeinsamer Lernsituation innerhalb des Spielgeschehens vereint (vgl. Kap. 5.3.4). Umso bedauerlicher ist es, dass diese Chance, inklusiven Sportunterricht den am Thema interessierten Zuschauenden anhand dieses guten Beispiels zu verdeutlichen, nicht wirklich genutzt wird. Stattdessen werden andere Dinge in den Vordergrund gestellt, die, wie oben bereits diskutiert wurde, potenziell dem eigentlichen Anliegen von Inklusion im Weg stehen oder durch ihre triviale Darstellung belanglos werden.

In Kapitel 3 wurden folgende Kernaussagen zu inklusivem Sportunterricht herausgearbeitet: Inklusiver Sportunterricht zeichnet sich in der Theorie durch eine hohe Adaptivität aus, um der Heterogenität aller Schüler*innen gerecht zu werden, und basiert auf dem Prinzip der Balance von Gleichheit und Differenz, also dem Wechsel zwischen individualisiertem und differenzierendem Lernen und Gemeinsamkeit und Gemeinschaft betonendem, kooperativem Lernen (vgl. Kap. 3.1.1). In der Praxis bedarf es bei den Lehrkräften dafür im Besonderen eine akzeptierende Haltung gegenüber Heterogenität, aber auch ein reflektiertes und ganzheitliches Verständnis von Leistung und Körper sowie Kooperation zwischen dem pädagogischen Personal und viel Erfahrung in Form von einem vielfältigen Methodenrepertoire, Flexibilität, Spontaneität und Gelassenheit für die in einem solchen Unterricht vermehrt vorkommenden unvorhersehbaren Momenten (vgl. Kap. 3.1.2).

Vor diesem Hintergrund und vor dem Hintergrund des Ziels der DVD, nämlich Merkmale inklusiven Sportunterrichts zu zeigen (und damit Planungshilfen zu liefern), stellt sich an dieser Stelle die Frage: Was lässt sich eigentlich mit einer solchen Praxis-DVD leisten? Einige der in der Theorie diskutierten Merkmale, wie z.B. die Akzeptanz von Heterogenität oder das Verständnis von Leistung und Körper, lassen sich nur schwierig auf Video sichtbar machen. Aber andere Aspekte, wie z.B. die Balance von Gleichheit und Differenz, die Erfahrung der Lehrkräfte in ihren unterschiedlichen Ausprägungen oder die Heterogenität einer Klasse, lassen sich durchaus in einem Video thematisieren, sie müssen aber dazu auch adäquat adressiert werden. Diese Aufgabe der adäquaten Adressierung ist vor allem die des Sprechers. Neben der Voraussetzung, dass überhaupt inklusiver Sportunterricht gefilmt wird, hat er dann die wichtige Aufgabe, die Zuschauenden, die mehr über das Thema inklusiver Sportunterricht erfahren möchten, mit weiteren Informationen zu versorgen. Der Sprecher kann sogar dann, wenn das Bildmaterial auf eine bestimmte, möglicherweise unvoreilhaftige Weise gefilmt wurde,

wie es bei den Beispielen stellenweise durchaus der Fall ist, immer noch den Fokus der Zuschauenden auf ganz bestimmte Aspekte lenken. Beispielweise könnte er in Beispiel 1 den Fokus auf die generell vorherrschende Heterogenität in der Klasse richten (mit all ihren verschiedenen Aspekten) und nicht nur auf Marcells vermeintliche Andersartigkeit. In Beispiel 2 könnte er die Lerngelegenheiten, die sich beim Ausdauerlauf durch die Anpassung für Julius für ihn und für die anderen Schüler*innen ergeben, in den Fokus rücken. In Beispiel 3 könnte er die Bedeutung der Handlungen der Lehrerinnen in Bezug auf die Ziele des inklusiven Sportunterrichts hervorheben, z.B. dass sie durch ihr unterschiedliches Handeln - teilweise spontan (im Spielgeschehen) und teilweise geplant (in der Organisation) - die gleichberechtigte Teilhabe der Schüler*innen gewährleisten. In der dokumentarischen Videointerpretation wurde deutlich, dass es in den Unterrichtsbeispielen zahlreiche Möglichkeiten gegeben hätte, den Fokus durch das Mittel des Sprechers auf die Merkmale und handlungsleitenden Prinzipien von inklusivem Sportunterricht zu legen und den Sprecher so als eine Verknüpfung bzw. einen Moderator zwischen Theorie und Praxis zu nutzen. Dadurch hätte auch vor allem hinsichtlich des Verständnisses von dem, was Inklusion und inklusiver Sportunterricht sein soll und kann, deutlich mehr vermittelt werden können.

7. Fazit und Ausblick

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die Praxis-DVD „Inklusiver Sportunterricht“ des Kultusministeriums BW (2018) ihrem eigenen Anspruch gerecht werden kann, zumindest für die hier untersuchten Videos der Grundschule, Lehrkräften Merkmale und Gelingensfaktoren für einen inklusiven Sportunterricht zu präsentieren. Spezifischer ging es also um die Fragen, wie Inklusion hier inszeniert wird bzw. was für ein Verständnis von Inklusion vermittelt wird und inwiefern der gezeigte Sportunterricht dem aktuell in der Wissenschaft diskutierten Verständnis eines inklusiven Sportunterrichts entspricht und damit als Best-Practice-Beispiel gelten kann. Dafür musste im Vorfeld der Forschung zunächst selbst ein Verständnis für den Begriff der Inklusion unter Berücksichtigung der aktuellen, wissenschaftlichen Diskussion entwickelt werden sowie auch von dem, was unter inklusivem Sportunterricht in der Fachwissenschaft diskutiert wird. Anschließend fand die Untersuchung der Praxisbeispiele anhand der dokumentarischen Videointerpretation statt. Im Anschluss an diesen Prozess und die Diskussion der Ergebnisse kann für die Praxisbeispiele aus Grundschule dieser DVD folgendes Fazit gezogen werden: Die Videos verfangen sich in der Reproduktion eines engen Inklusionsverständnisses, einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz, 2012, S. 33), das Inklusion als die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne (körperliche) Behinderung bzw. mit und ohne SPF vermittelt. Dieses Verständnis wird in der Fachwissenschaft vorrangig unter dem Begriff Integration diskutiert, während sich Inklusion im systemtheoretischen wie auch im erziehungswissenschaftlichen Sinne solchen binären Unterscheidungskonstruktionen verwehrt und die generelle Heterogenität aller Schüler*innen als Ausgangspunkt für eine individualisierte und differenzierte Beschulung nimmt. Für den gezeigten Unterricht lässt sich konstatieren, dass es sich in der Konzeption bei allen in den Beispielen gezeigten Lernsituationen um inklusiven Sportunterricht handelt und teilweise sehr gute Umsetzungen vorzufinden sind. Gleichzeitig wurden Situationen analysiert, in denen exkludierende Momente festgestellt werden konnten, was deutlich macht, dass in der tatsächlichen Umsetzung bei diesem Prädikat des inklusiven Sportunterrichts teilweise Abstriche gemacht werden müssen. Allerdings bleibt aufgrund der Reproduktion dieses besagten Inklusionsverständnisses und der Kürze der Videos letztlich kaum Zeit für das eigentliche Vorhaben dieser Videos. Die Zuschauenden werden weitestgehend damit allein gelassen, wie das Gezeigte zu verstehen ist, und müssen letztlich selbst herausfinden, was diesen Sportunterricht eigentlich zu einem inklusiven Sportunterricht macht. Somit kann die DVD zumindest für den hier untersuchten Bereich der Grundschule nur zum Teil dem eigenen Anspruch gerecht werden.

Es lässt sich an dieser Stelle die Frage stellen, ob der Umstand bei der Produktion der DVD beabsichtigt war, dass die Interpretation dessen, was die Zuschauenden zu sehen bekommen, weitestgehend bei ihnen belassen wird und dass der Sprecher nicht als Moderator zwischen Theorie und Praxis fungiert, sondern eher als Kommentator tätig ist. Möglicherweise war die

Agenda in der Produktion, eine möglichst neutrale Dokumentation der Unterrichtsstunden in Kurzform zu erstellen, damit die Zuschauenden sich selbst ein Bild zu einem Thema machen können, das in der Öffentlichkeit aber auch in der Wissenschaft durchaus kontrovers diskutiert wird. Dies wäre jedoch problematisch hinsichtlich des Anspruchs, der auf dem Cover der DVD formuliert wird. Auch die kurze Laufzeit der Videos und der DVD insgesamt wären für ein solches dokumentarisches Unterfangen (nicht im Sinne der Methode) sicherlich nicht ausreichend gewesen. Und auch bei längerer Laufzeit, also wenn mehr von den einzelnen Unterrichtsstunden zu sehen gewesen wäre, hätte sich womöglich nicht viel hinsichtlich der Darstellungsweise durch die abbildenden Bildproduzent*innen geändert, da auch jede vermeintlich „neutrale“ Dokumentation, wie die Arbeit mit der dokumentarischen Methode gezeigt hat, dennoch einen *impliziten Sinn* besitzt.

Somit stellt sich letztlich auch die Frage, ob sich bei der Produktion rund um die DVD ausgiebig mit dem theoretischen Hintergrund zu Inklusion und inklusiven Sportunterricht beschäftigt wurde. Denn bei der Recherche zu dieser Arbeit wurde deutlich, dass es bereits für das Thema der schulischen Inklusion in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen einen großen Fachdiskurs gibt, bei dem zumindest relative Einigkeit darüber besteht, dass Inklusion etwas anderes und mehr ist als Integration (Kap. 2). Auch in der Sportpädagogik und -didaktik, wie in dieser Arbeit ebenfalls ersichtlich wurde, gibt es schon länger zahlreiche Überlegungen und Konzepte für inklusiven Sportunterricht und für dessen praktische Umsetzung (Kap. 3). Für den Anspruch der DVD, letztlich ein professionelles Handeln bei (angehenden) Lehrkräften zu fördern, wäre es deshalb von Vorteil gewesen, stärker darauf abzielen, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und sich nicht in ein Alltagsverständnis von Inklusion einzureihen. Denn es handelt sich bei den Praxisbeispielen schließlich nicht nur um inklusiven Sportunterricht, weil Schüler*innen mit und ohne SPF gemeinsam Sportunterricht haben, sondern weil sie unabhängig von etwaigen Beeinträchtigungen gemeinsam und gleichberechtigt am Sportunterricht teilhaben können. Daher darf und sollte diese Praxis-DVD für (angehende) Lehrkräfte, die sich im Zuge ihrer (fortwährenden) Professionalisierung mit dieser Thematik auseinandersetzen wollen oder auch müssen, nicht mehr sein als ein erster Schritt zur einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit diesem großen Themenkomplex. Das Heranziehen von Fachliteratur jedenfalls, wie in den Kapiteln 2 und 3 geschehen, kann sie nicht ersetzen. Um diesen Punkt zu verdeutlichen, muss in diesem Zusammenhang auch nochmal explizit erwähnt werden, dass in dieser Forschung viele Momente inklusiven Sportunterrichts herausgefiltert werden konnten. Dies konnte aber nur geschehen, da zuvor eine intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur erfolgte. Das bedeutet, dass die Videos letztlich nur für einen kleineren Personenkreis im Hinblick auf ihr Ziel, Merkmale und Gelingensfaktoren zu vermitteln, ergiebig sind, der mit der Thematik Inklusion und/oder inklusiver Sportunterricht bereits vertraut ist und weiß, worauf er achten muss - oder für diejenigen, die bereit sind, sich parallel zu den Videos in die Fachliteratur einzuarbeiten.

Im Anschluss an diese Feststellung ergeben sich spannende weiterführende Forschungsfragen: So wäre es zum einen spannend zu analysieren, welche Zielgruppe mit solch einer Praxis-DVD hauptsächlich erreicht wird. Denn wie jetzt deutlich wurde, macht es einen großen Unterschied, mit welchem Wissen und welchem Ziel man an diese Videos als Zuschauende*r herangeht. Es also wäre spannend zu erfahren, wer diese Praxis-Videos anschaut, also ob es eventuell diejenigen sind, die sich bereits mit der Materie beschäftigen und wissen, wonach sie „schauen“ müssen, oder ob es möglicherweise auch diejenigen sind, auf die dies nicht zutrifft und die sich einen ersten Eindruck verschaffen. Daran anschließend wäre insbesondere die Wirkung der Videos auf die vorrangige Zielgruppe, deren Inklusionsverständnis (vor und nach den Videos) und deren Ideen für inklusiven Sportunterricht durch die Unterrichtsbeispiele interessant. Auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse in Verbindung mit denen der vorliegenden Arbeit könnte man dann auch die Produktion von Praxis-Videos vorantreiben, die einen solchen Anspruch, wie er von der DVD des Kultusministeriums erhoben wurde, besser erfüllen.

Eine andere interessante Forschungsfrage wäre die Wirkung der DVD auf unterschiedliche Gruppen von Lehramtsstudierenden respektive Lehrkräfte zu untersuchen. Wie schätzen z.B. Lehramtsstudierende oder Lehrkräfte mit entsprechendem Vorwissen oder Vorerfahrungen diese Videos ein gegenüber solchen, die kaum bis keine Kenntnis zu Inklusion und inklusivem Sportunterricht haben? Und gibt es möglicherweise Unterschiede bezüglich der Rezeption dieser Videos abhängig von der Schulform der jeweilig Beforschten, da die Videos auf der DVD schließlich auch von der Primarstufe bis hin zur Sekundarstufe reichen. In eine ähnliche Richtung gehend, könnte die DVD außerdem als Ausgangspunkt für eine Lehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudium zum Thema inklusiver Sportunterricht genutzt werden. Beispielweise könnte in einer solchen Lehrveranstaltung die DVD jeweils einmal zu Beginn und einmal zum Ende der Lehrveranstaltung angeschaut werden und mit dem gleichen Fragebogen begleitet werden. Anhand dessen könnte überprüft werden, inwieweit sich durch den fachwissenschaftlichen Input im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Veränderung auf die Sichtweise des Videos eingestellt hat, ob sich eventuell auch das generelle Verständnis von Themen wie Inklusion, Heterogenität und Behinderung verändert hat und sich die Studierenden besser auf den Sportunterricht in der Schule vorbereitet fühlen.

Abschließend lässt sich also feststellen, dass die Möglichkeiten der weiteren Forschungsarbeiten, die von der Forschung in dieser Arbeit ausgehen und hier skizzenhaft angerissen wurden, sehr vielfältig und breit gefächert sind. Insbesondere wurde deutlich, dass ein großer Bedarf in der Verknüpfung von Theorie und Praxis besteht. Es bieten sich also auch über die hier behandelten Praxisbeispiele hinaus mit dem Thema Inklusion noch viele weitere Chancen und Herausforderungen für die Erforschung und Weiterentwicklung des Themas Inklusion im Hinblick auf die Professionalisierung von (angehenden) Sportlehrkräften und die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. (2. Aufl.). Kohlhammer.

Australian Sports Commission. (o. J.-a). *Inclusive Coaching*. Sport Australia. Abgerufen 7. November 2019, von https://www.sportaus.gov.au/coaches_and_officials/coaches/coaching_specific_groups

Australian Sports Commission. (o. J.-b). *Using TREE*. Sport Australia. Abgerufen 7. November 2019, von https://www.sportaus.gov.au/sports_ability/using_tree

Baden-Württemberg. (2019). *Positives Fazit zur Inklusion*. Baden-Württemberg.de. Abgerufen am 5. Januar 2020 von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/positives-fazit-zur-inklusion/>

Baltruschat, A. (2010). *Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode* (Bd. 35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–126). Klinkhardt.

Black, K., & Stevenson, P. (2011). *The Inclusion Spectrum Incorporating STEP*. Abgerufen am 7. November 2019 von http://www.sportdevelopment.org.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=748%3Athe-inclusion-spectrum&catid=98%3Adisability-sport-a-physical-activity&Itemid=1

Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2014a). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Bd. 3, S. 11–41). Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2014b). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Bd. 3). Verlag Barbara Budrich.

Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 26, 51, 33–41.

Dorrance, C., & Dannenbeck, C. (2017). UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 226–228). Vandenhoeck & Ruprecht.

Fediuk, F. (1999). *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen* (Bd. 31). Univ. Gesamthochsch. Kassel.

- Fediuk, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen* (Bd. 15). Meyer & Meyer.
- Fediuk, F., & Holter, G. (2003). Schüler mit Behinderung. Für eine Sportpädagogik der Vielfalt. *sportpädagogik*, 27(4), 22–25.
- Felder, F. (2018). Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 01, 80–88. <https://doi.org/10.3262/ZP1801080>
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (S. 19–35). Juventa Verlag.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Bd. 3, S. 131–178). Verlag Barbara Budrich.
- Frohn, J., & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *sportpädagogik*, 35(1), 2–5.
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion—Ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen—Perspektiven—Praxis*. (3., durchges. Aufl., S. 11–32). Lebenshilfe-Verlag.
- Fuchs, P. (2016). Inklusion/Exklusion—Theoretische Präzisierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 397–401). Klinkhardt.
- Giese, M. (2009). Theoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts. In M. Giese (Hrsg.), *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (Bd. 11, S. 13–53). Meyer & Meyer.
- Giese, M. (2019a). *Inklusive Didaktik: Eine symbol- und bildungstheoretische Skizze*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.springer.com/de/book/9783658266011>
- Giese, M. (2019b). *Skizzen zur kulturanthropologischen Begründung einer inklusiven (Fach-)Didaktik*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Voraussetzungen und Bedingungen inklusiven Sportunterrichts. *sportpädagogik*, 37(6), 3–6.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M.

- Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 27, S. 10–52). Meyer & Meyer.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2017a). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte*. (Bd. 34, S. 12–30). Meyer & Meyer.
- Giese, M., & Weigelt, L. (Hrsg.). (2017b). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte*. (Bd. 34). Meyer & Meyer.
- Gogoll, A., & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht—Das Ende der Bildung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79–97). Meyer & Meyer.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hampl, S. (2014). Videotranskription und das System MoViQ. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Bd. 3, S. 443–466). Verlag Barbara Budrich.
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 1–5.
- Heimlich, U. (2016). Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 118–122). Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hickethier, K. (1996). *Film- und Fernsehanalyse*. Metzler.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion*. 53, 354–361.
- Hinz, A. (2009). *Inklusive Pädagogik in der Schule—Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!*? 60(5), 171–179.
- Hinz, A. (2012). Inklusion—Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen—Perspektiven—Praxis* (3., durchges. Aufl., S. 33–52). Lebenshilfe-Verlag.
- IFAPA. (o. J.). *APA Definition & Philosophy*. IFAPA. Abgerufen 7. November 2019, von <https://ifapa.net>

- Imdahl, M. (1994). Bilder und ihre Anschauung. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300–324). Fink.
- Kleindienst-Cachay, C., Frohn, J., & Kastrup, V. (2016). Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule—Aufgaben, Ziele, Strukturen. In C. Kleindienst-Cachay, J. Frohn, & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht* (Bd. 7, S. 3–34). Schneider Verlag.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. 24.
- Kultusministerium BW. (2018). *Inklusiver Sportunterricht. Neun Beispiele aus der Unterrichtspraxis*.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Hofmann.
- Landesbildungsserver BW. (o. J.). *Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren*. Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Abgerufen 7. Januar 2020, von <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/sonderpaedagogische-bildungs-und-beratungszentren-sbbz/index.html>
- Leineweber, H. (2015). „Ich unterrichte die Kids und nehme sie so, wie sie sind“—Zur Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrkräften für die Entwicklung inklusiven Sportunterrichts. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Bd. 6, S. 163–183). Logos Verlag.
- Leineweber, H., Becker, F., Meier, S., & Ruin, S. (2018). Inklusiver Schulsport—Eine geteilte Vorstellung oder unvereinbare Positionen? Eine Zusammenführung der Diskursstränge. In S. Ruin, F. Becker, D. Klein, H. Leineweber, S. Meier, & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.), *Im Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven*. (Bd. 195, S. 227–245). Hofmann.
- Leineweber, H., Meier, S., & Ruin, S. (2015). Inklusion im Sportunterricht. Wo stehen die Sportlehrkräfte? *IMPLUSE. Das Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*, 20(1), 6–13.
- Lütje-Klose, B. (2017). Team Teaching. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 220–222). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thomas, S., & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik—Eine Einführung. In *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. (S. 9–58). Klett | Kallmeyer.
- Meier, S., & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von

- inklusivem Sportunterricht. In *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Bd. 6, S. 81–99). Logos Verlag.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Verlag Barbara Budrich.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In Ders (Hrsg.), *Sinn und Deutung der bildenden Kunst* (S. 36–67). Dumont.
- Pfitzner, M., & Veber, M. (2017). Inklusive Fachdidaktik Sport. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 125–127). Vandenhoeck & Ruprecht.
- PH Freiburg. (2019). *Anlage 4 Modulhandbuch Masterstudiengang Lehramt Primarstufe (inkl. Profilierung Europalehramt Primarstufe)*.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage, Online-Ausgabe). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 13–33). Röhrig.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101.
- Rischke, A., & Reuker, S. (2019). Wie verändert sich Sportunterricht durch Inklusion? Empirische Anhaltspunkte zur Sicht von Lehrkräften. *sportunterricht*, 68(4), 163–168.
- Ruin, S., Becker, F., Klein, D., Leineweber, H., Meier, S., & Uhler-Derigs, H. G. (Hrsg.). (2018). *Im Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven*. (Bd. 195). Hofmann.
- Ruin, S., Meier, S., & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper—Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Bühren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 174–197). Beltz.
- Scheid, V., & Friedrich, G. (2015a). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Bd. 6). Logos Verlag.
- Scheid, V., & Friedrich, G. (2015b). Unterrichten in inklusiven Gruppen. In M. Wegner & H.

- Adolph (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport*. (S. 341–351). Hofmann.
- Scheid, V., & Prohl, R. (Hrsg.). (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen—Lehrplan—Bewegungsfelder* (1. Aufl.). Limpert.
- Scherer, H.-G., & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider Verlag.
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (3), 99–105.
- Serke, B., Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpa, & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (Bd. 11). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, A.-D. (2012). Die Bedeutung des Inklusionsgedankens—Dimensionen und Handlungsperspektiven. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen—Perspektiven—Praxis*. (3., durchges. Aufl., S. 74–90). Lebenshilfe-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2018). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. (S. 59–77). Klett | Kallmeyer.
- Terfloth, K. (2017). Exklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 73–75). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht—Herausforderung und Bereicherung. *sportunterricht*, 61(6), 168–172.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *sportpädagogik*, 37(6), 47–50.
- Tiemann, H. (2015a). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Bd. 6, S. 53–66). Logos Verlag.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten—Didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 27, S. 53–66). Meyer & Meyer.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 14.
- Tiemann, H. (2019). Inklusiver Sportunterricht 2019. Standpunkte und Kontroversen. *sportunterricht*, 68(4), 148–152.
- Tiemann, H., & Schwerin, J. (2019). Inklusion im Sportunterricht. Eine neue Herausforderung? *Grundschule Sport*, 19, 2–5.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

United Nations. (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. 1419–1457.*

Weichert, W. (1997). Integration durch Bewegungsbeziehungen / Eine ganz besondere Bewegungserziehung. *sportpädagogik*, 21(2), 46–50, 21–25.

Weichert, W. (2000). Differenzieren und Integrieren. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 187–211). Hofmann.

Weichert, W. (2003). Heterogenität attraktiv machen. Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 4, 4–7.

Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55–95). Schneider Verlag.

Wenning, H. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 21–31). Beltz.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601–623.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. (S. 37–52). Juventa Verlag.

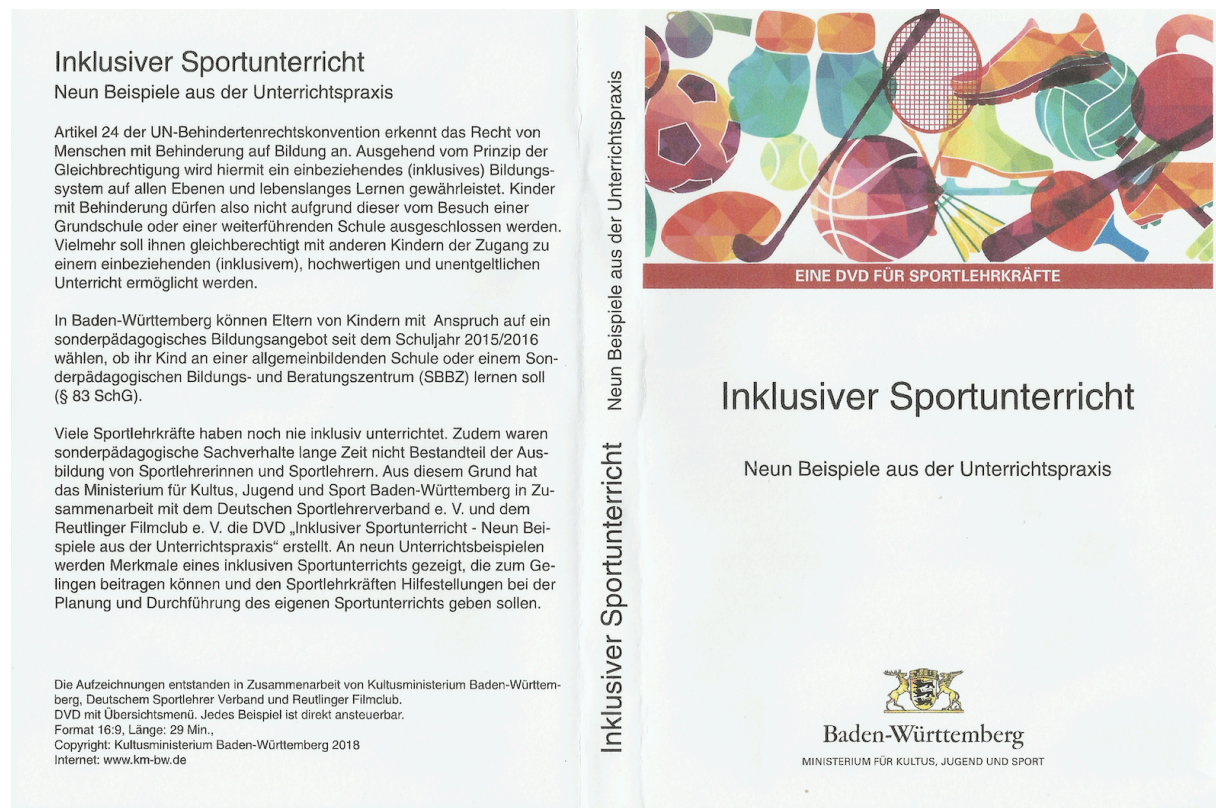
Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integration versus Inklusion (Lütje-Klose et al., 2018, S. 18)	11
Abb. 2: 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 50).....	35
Abb. 3: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht (Tiemann, 2015, S. 63).....	37
Abb. 4: The Inclusion Spectrum incorporating STEP (Black & Stevenson, 2011)	39
Abb. 5: Einstellungsgrößen (Kuchenbuch 2005, S. 44.)	46
Abb. 6: Fotogramm 1 (01:39) der Szene 4.2 "Station 3: Marcel beim großen Seil"	55
Abb. 7: Planimetrie 1 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)	56
Abb. 8: Planimetrie 2 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)	56
Abb. 9: Planimetrie 3 von Fotogramm 1 (Linien von F.D.)	57
Abb. 10: Fotogramm 2 (01:50) aus der Szene 4.2 (Linien von F.D.)	58
Abb. 11: Fotogramm 3 (00:18) aus der Szene 1.2 „Begrüßung im Sitzkreis“ (Linie von F.D.)	59
Abb. 12: Fotogramm 4 (02:30) aus der Szene 6.1 „Gemeinsames Seilspringen“ (Linien von F.D.)	59
Abb. 13: Fotogramm 5 (03:25) aus der Szene 2.4 „Pyramiden bauen“	68
Abb. 14: Perpektivität von Fotogramm 5 (Linien von F.D.)	69
Abb. 15: Fotogramm 6 (03:58) aus der Szene 3.5 „Ausdauerlauf“ (Linie von F.D.).....	71
Abb. 16: Fotogramm 7 (04:20) aus Szene 4 „Diversität der Körper“	72
Abb. 17: Fotogramm 8 (05:50) aus der Szene 2.3 „Jägerball“	82
Abb. 18: Perspektivität und Planimetrie von Fotogramm 8 (Linien von F.D.)	83
Abb. 19: Fotogramm 9 (05:49), Fotogramm 8 (05:50) und Fotogramm 10 (06:00) aus der Szene 2.3 „Jägerball“	84
Abb. 20: Fotogramm 11 (05:15) aus S 1, Fotogramm 12 (05:36) und Fotogramm 13 (05:45) aus S 2.2.....	84
Abb. 21: Fotogramm 14 (06:01) aus S 3.1, Fotogramm 15 (06:47) und Fotogramm 16 (06:57) aus S 3.3.....	85
Abb. 22: Fotogramm 17 (07:23) aus S 3.4, Fotogramm 18 (08:02) aus S 4 und Fotogramm 19 (08:20) aus S 6.....	85

Anhang

Cover der DVD „Inklusiver Sportunterricht“ (Kultusministerium BW, 2018)



Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.1.2)

Im unteren rechten Rand im Vordergrund befindet sich ein Mädchen, das von oberhalb des Knies und nur bis zur Körpermitte sichtbar ist, ihr Gesicht ist nach links gerichtet und bis vor die Ohren sichtbar. Im linken Drittel des Bildes ist eine mit dem Rücken zur Kamera gerichtete Frau zu sehen, die in der linken und rechten Hand ein Seil hält, das in der rechten endet und nach der linken das Bild verlässt. Der rechte Arm ist fast im rechten Winkel von der Körperlängsachse ausgestreckt. Ihr Kopf ist wie der Rest des Körpers leicht nach rechts gedreht mit Blick leicht nach unten auf die Mädchen in der rechten Bildhälfte (fast in der Mitte). Hinter der Frau, leicht nach rechts versetzt steht ein Junge, der mit seinem Körper senkrecht zu ihr ist und seinen Kopf leicht zu ihr gedreht hat. Er hält ein Seil mit ausgestreckten Armen an beiden Händen fest, das zur Mitte des Bildes hin immer mehr durchhängt, im letzten rechten Viertel leicht nach oben geht und das Bild verlässt. Ungefähr im zweiten Drittel des Bildes befinden sich ein Junge und leicht nach rechts versetzt, räumlich etwas vor ihm die angesprochenen Mädchen. Der Junge hat seinen rechten Arm auf die Mitte seines Rumpfes gelegt, hält mit seiner linken Hand das hochgezogene linke Hosenbein seiner kurzen Hose hoch und blickt mit leicht aus Blickrichtung nach rechts gedrehtem Kopf auf die zwei etwa einen Meter von ihm entfernten, eng zusammenstehenden Mädchen. Die Mädchen haben ihre Körperlängsachse

zur Frau aufgedreht. Das Mädchen links hat den rechten Arm bis zum Zeigefinger fast senkrecht zur Körperlängsachse ausgestreckt, das Mädchen rechts den linken Arm etwas weniger hoch. Arme wie auch deren Blicke gehen an der Frau vorbei zur Mitte des linken Bildrandes. Ganz im Hintergrund des Bildes ist eine Holzwand, welche fast komplett im linken und rechten äußeren Viertel von jeweils einer blauen Matte abgedeckt werden. Alle Personen tragen Sportschuhe und Sportbekleidung.

Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.2.2)

Zu sehen ist in Fotogramm 5 (vgl. Abb. 13) ein der Kamera seitlich zugewandter Junge, der kniet und nach vorne gelehnt seine Arme auf den Oberschenkeln abgelegt hat. Der Junge befindet sich innerhalb eines Gebildes von aneinander gelehnten und miteinander verbundenen Gymnastikreifen, die den Jungen umschließen. Er blickt mit aufgerichtetem Kopf leicht nach rechts oben, in Richtung einer neben ihm stehenden Person, die nur bis zur Hüfte sichtbar, dem Jungen zugewandt ist und ihre nicht ganz sichtbare linke Hand an der Hose hat, während die andere, ebenfalls nicht ganz sichtbare Hand mit ausgestecktem Zeigefinger in Richtung des Gebildes gerichtet ist. Links neben dem knienden Jungen stehen zwei weitere, ebenfalls nur bis unter die Hüfte sichtbare und ihm zugewandte Personen. Eine dieser Personen leicht seitlich links vor dem Gebilde, die andere hinter dieser Person, also leicht seitlich links hinter dem Gebilde. Zwischen den beiden befindet sich ein aufgerichteter Gymnastikreif, auf welchen die hintere Person mit dem rechten Fuß steht. Die vordere umfasst mit der rechten Hand die Spitze des Gebildes. Während die ganzen Personen die obere Hälfte des Bildes ausmachen, besteht die untere Hälfte des Bildes aus dem mit verschiedenen farbigen Linien versehenen Boden. Im Hintergrund des Bildes befindet sich ein nicht ganz auf den Boden reichender, grauer Vorhang.

Vor-ikonografische Interpretation (zu Kap. 5.3.2)

Zu sehen ist im Vordergrund des Fotogramms 8 (vgl. Abb. 17) ein Junge in einer Sporthalle, der leicht seitlich der Kamera zugewandt in diese blickt. Etwas hinter ihm am linken Bildrand kommt ein weiterer Junge ins Bild, der der Kamera seitlich zugewandt Richtung Bildmitte blickt. Hinter diesem, etwa im Mittelgrund des Bildes, ist ein weiterer, der Kamera ebenfalls seitlich zugewandter Junge, der sich in Richtung Bildmitte zu bewegen scheint. Rechts neben dem in die Kamera blickenden Jungen befinden sich leicht nach hinten versetzt eine Schülerin und ein Schüler, die sich einander zugewandt und nahe beieinander stehend mit den Händen und dem Kopf zu berühren scheinen. Im Hintergrund rechts und links hinter diesen beiden und rechts von dem zuerst beschriebenen Jungen befindet sich eine Gruppe. Diese besteht aus

einem im rechten Bildrand befindlichen, der Kamera zugewandten Schüler, der nach links blickt, aus einer der Kamera seitlich zugewandte Schülerin und zwei weiteren, der Kamera leicht zugewandten Schülerinnen, eine mit Rücken zur Kamera und eine mit rotem Ball in der Hand, die beide nach rechts blicken. Ganz im Hintergrund in der Mitte des Bildes ist eine Frau mit nach links gedrehtem Körper, aber nach rechts gerichtetem Blick zu sehen.

Eidesstattliche Erklärung und Einverständniserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen, die aus anderen Werken (auch aus dem Internet) dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit interessierten Personen zugänglich gemacht wird.

Freiburg, den _____

(Datum)

(Unterschrift)