



Heike Beckmann (Autor)
Reiner Hildebrandt-Stramann (Autor)
Dirk Neumann (Autor)
Andrea Probst (Autor)

Inklusion durch Bewegungsbeziehungen
Theoretisch und didaktisch reflektierte Praxisbeispiele



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/7659>

Copyright:
Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentzsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>



1 Einleitung und Fragestellung

Die folgenden Ausführungen basieren auf einem internationalen Projekt mit dem Thema „Inklusion durch Bewegungsbeziehungen“, an dem Studierende und Lehrende der sportwissenschaftlichen Institute der Universitäten Valladolid/ Abteilung Palencia/ Spanien, Castelo Branco/ Portugal und der Technischen Universität Braunschweig/ Deutschland teilgenommen haben.¹ Wie im Folgenden noch näher auszuführen sein wird, ist das Thema „Inklusion“ in Deutschland, Spanien und Portugal von hoher aktueller bildungspolitischer, schulkultureller, schul- und unterrichtspraktischer Relevanz², weil alle Länder die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2008) ratifiziert haben und an ihrer Umsetzung arbeiten. Mit dem Ziel, Teilhabe für alle in allen gesellschaftlichen Teilbereichen (so auch in der Schule) sicherzustellen, verfolgen die Vertragsstaaten die Idee des gemeinschaftlichen, wertschätzenden, gleichwertigen Zusammenlebens aller Verschiedenen. In dem hier vorzustellenden Projekt beziehen wir uns auf zwei gesellschaftliche Teilbereiche: die Schule einerseits und die universitäre Ausbildungssituation andererseits. Im ersten Teil stellen wir vier inklusive Unterrichtsprojekte vor, im zweiten Teil beziehen wir uns auf zwei Projekte im Zusammenhang mit der bewegungspraktischen Lehrerausbildung.

2 Inklusion in der Schule und im Bewegungsunterricht

Wie wir in zuvor gemeinsam durchgeführten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten³ festgestellt haben, gibt es sowohl in den Schulen als auch in den LehrerInnen ausbildenden Universitäten einen erheblichen Diskussions- und Erkenntnisbedarf hinsichtlich zweier zentraler Aspekte der Inklusionsdebatte, nämlich den Fragen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel, 2006) und einer „Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK, 2015). Aus der Entscheidung, in diesem Projekt mehr die Unterrichts- und weniger die Schulebene unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität in den Fokus zu nehmen, resultierte folgende zentrale Fragestellung:

Welchen Beitrag kann Bewegung für eine inklusive Schulpädagogik und Bewegungsunterrichtsdidaktik leisten, die lern- und bewegungsbeeinträchtigte Schülerinnen, Jungen und Mädchen, SchülerInnen aus kulturell unterschiedlichen Herkunftsländern, hochbegabte SchülerInnen u.a. zunächst einmal zusammenbringen will, und zwar im Sinne eines gemeinsamen Schullebens, eines gemeinsa-

1 Dieses Projekt wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen des Programms „Hochschuldialog mit Südeuropa“ finanziell unterstützt. Das Projekt wurde im April und Mai 2017 für jeweils eine Woche in den genannten Universitäten durchgeführt

2 Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den aktuellen Diskussionstand in Deutschland.

3 In den Vorläuferprojekten ging es um die Themen „Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – ein interkultureller Vergleich zwischen Deutschland und Portugal“ (vgl. Hildebrandt-Stramann, Beckmann, Faustino, Probst & Wichmann, 2014) und zwischen Deutschland und Spanien (vgl. Hildebrandt-Stramann, Beckmann, Bores Calle, Martínez Álvarez, García Monge, Barbero González, Probst & Wichmann, 2016) und um den Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen (vgl. Hildebrandt-Stramann, Beckmann, Neumann & Probst, 2017).

men Unterrichtens, eines gemeinsamen, kooperativen Lernens und vor allem eines gemeinsamen Sich Bewegens?

Bevor wir als Antwort auf diese Frage ausführlich den didaktischen Ansatz einer „Inklusion durch Bewegungsbeziehungen“ erörtern (Kap. 6.3), soll zunächst unser Inklusionsverständnis vorgestellt werden (Kap. 3). Daran schließt sich die Diskussion um die Fragen an, wie mit dem Thema in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland (Kap. 4), in der schulpädagogischen Diskussion (Kap. 5) und in der Sportdidaktik umgegangen wird (Kap. 6).

3 Zum Inklusionsverständnis

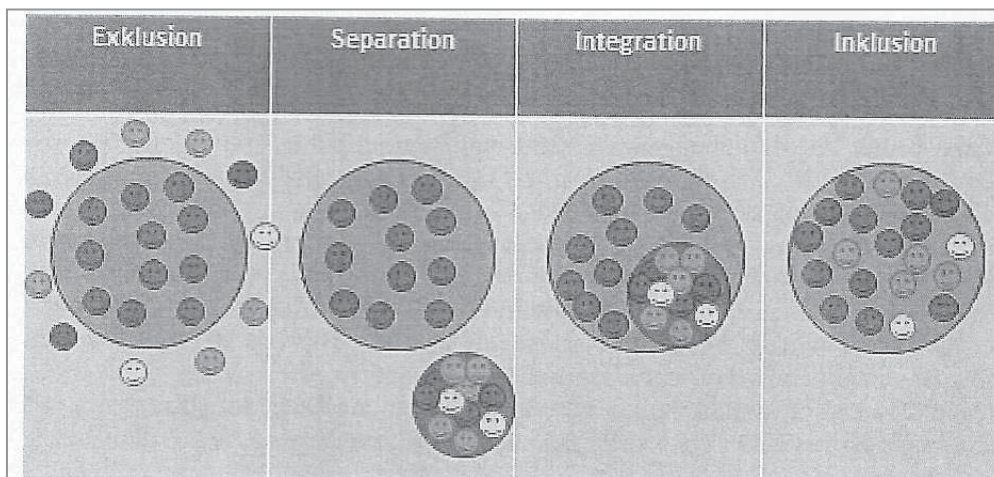


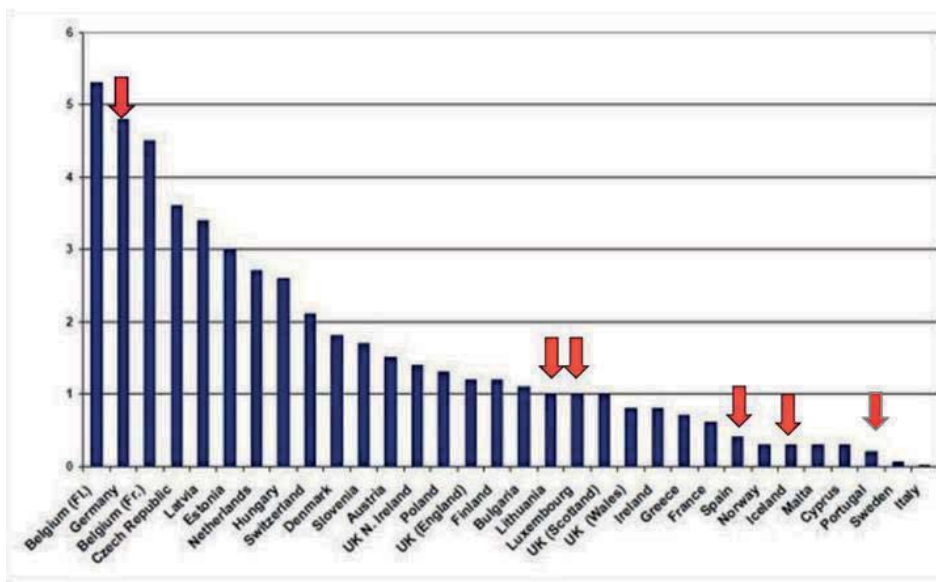
Abb. 1: Von der Separation zur Inklusion (vgl. Zimmer, 2014, S. 25).

Wir verstehen Inklusion als Umgang mit Vielfalt. Der zentrale Unterschied zur Integration besteht darin, dass bei der Integration Kinder mit besonderem Förderbedarf ermittelt werden, um sie – nach einem ersten Akt der Aussonderung – wieder in Bildungsinstitutionen zu integrieren (siehe Abb. 1). Unter dem Aspekt der Inklusion wird jedoch die Unterschiedlichkeit der Menschen als der Normalfall gesehen, es muss also keine Integration stattfinden, da zuvor nicht ausgesondert wurde. „Bei integrativen Bildungsprozessen werden behinderte Kinder (alle Kinder; R. Hild. Str., 2016) in das bestehende System integriert, während bei der Inklusion eine Änderung des Systems notwendig ist, das sich der Heterogenität und den Bedürfnissen aller Kinder anpasst“ (Zimmer, 2014, S. 26). Es geht also nicht mehr darum, ob ein Kind in eine Regelschule aufgenommen werden kann, sondern um die Frage, wie sich die Regelschule verändern muss, damit ein Kind mit besonderen Bedürfnissen von ihr besucht werden kann. Inklusion beginnt demnach nicht erst mit der Integration der Kinder mit und ohne Behinderungen in den Unterricht, sondern Inklusion ist zu verstehen als eine Chance didaktischer Veränderungen. Eine inklusive Pädagogik und Didaktik geht von der Vielfalt der Menschen aus. Vielfalt bezieht sich jedoch nicht nur auf Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen

oder Behinderungen, wie man nach der Aussage Zimmers im vorherigen Zitat fälschlicherweise annehmen könnte. „Vielfalt zeigt sich auch in vielen anderen Dimensionen: Als kulturelle Vielfalt, als soziale Vielfalt, als sprachliche Vielfalt, als Altersvielfalt, als Heterogenität der Geschlechter, der Lernvoraussetzungen, der körperlichen Leistungen und Interessen“ (Zimmer, 2014, S. 27).

4 Wie wird mit dem Thema in Deutschland umgegangen? Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion⁴

Im Vergleich zu vielen europäischen Ländern hat Deutschland eine sehr hohe Selektionsquote an Sonder-/ Förderschulen (vgl. European Commission 2010). Mit ca. 5% der Gesamtschülerschaft steht Deutschland auf Platz 2 von 30 Ländern (vgl. Abb. 2). Die meisten Länder haben bereits seit Jahrzehnten ein Bildungssystem, in dem längeres gemeinsames Lernen umgesetzt wird. Nur 7 Länder in Europa weisen ein selektives System in der Sek. I auf, weitere 34 verzichten auf niveaubezogene Selektionen (vgl. European Commission/ EACEA / Eurydice 2016) mindestens bis zum 8. Schuljahr. In der Regel besteht auch im Lehramtsstudium keine Trennung nach niveaubezogenen Schulformen, lediglich nach Schul- bzw. Altersstufen. Daher hat die Mehrzahl der europäischen Länder bereits sehr viel frühzeitiger Aspekte des Umgangs mit Heterogenität im Lehramtsstudium berücksichtigt.



Unabhängiger Bericht des NESSE-Expertennetzwerks für die EU-Kommission 2012, S.19

Abb. 2: Anteil der Schüler in Förderschulen in Prozent der Gesamtschülerzahl (EU, 2010/11).

Deutschland hat die Behindertenrechtskonvention 2008 unterzeichnet, 2009 trat sie rechtlich in Kraft. Schon 2005 sah die UNESCO Inklusion als „einen dynamischen An-

4 Einen aktuellen Überblick bietet die Zeitschrift Erziehungswissenschaft (2015)



satz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chance, das Lernen zu bereichern“ (2005, 12). Es ging nicht um die Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in ein allgemeines Bildungssystem. Inklusion wird gesehen als Prozess der Berücksichtigung und des Umgangs mit der Diversität der Bedürfnisse aller Lernenden durch die Steigerung der Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Communities sowie der Reduktion der Exklusion in und von Bildung. In der UN-Behindertenrechtskonvention wird die „Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems“ (UN 2006; UNCPRD, Kap. 24) gefordert und nicht nur eine stärkere Integration von Menschen mit Behinderungen, jedoch ohne konkrete Vorgaben zur Frage des „Wie“.

Der deutschsprachige Inklusionsdiskurs setzte eigentlich erst seit der internationalen Etablierung des Inklusionsbegriffs im Zuge der Salamanca-Erklärung 1994 und den daran anschließenden internationalen bildungspolitischen Entwicklungen ein, die letztendlich zur Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention führten (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Die Umsetzung dieser Konvention in Deutschland⁵ seit 2009 hat erhebliche Veränderungen für das Bildungssystem zur Folge. So wurden z.B. die Förderschulen für lernbehinderte SchülerInnen aufgelöst und in das allgemeine (Grund-) Schulwesen transformiert⁶. Eltern von behinderten Kindern erhielten das Recht, ihr Kind in einer Regelschule einzuschulen, Ganztagschulen entstanden u.a. mit dem Ziel, lernbeeinträchtigte SchülerInnen, die zu einem hohen Anteil aus bildungsfernen Milieus kommen, gezielter und vor allem individueller zu fördern. In Verbindung mit solchen schulstrukturellen Fragen etablierte sich in zunehmendem Maße der Inklusionsbegriff, auch in Abgrenzung zu dem bis um die Jahrtausendwende dominanten Integrationsbegriff. Der Begriff der schulischen Inklusion z.B. umfasst in einem weiten Verständnis nicht allein die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regel-(Grund)schulen. Vielmehr zielt er darauf, „jeglicher Form der gesellschaftlichen Marginalisierung mit einem inklusiven Bildungsangebot zu begegnen“ (Thies 2016, S. 17). Inklusion bezieht sich damit „auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“ (Hinz 2009, S. 172).

Die bildungspolitische Situation hat sich allerdings nicht nur durch die UN-Behindertenkonvention verändert; die Kritik am tradierten Schulsystem rückte bereits zuvor durch die hohe Quote an SchülerInnen ohne Schulabschluss, die zu etwa 75% von Sonder-/ Förderschulen stammen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung

⁵ Wir beziehen uns in den folgenden Ausführungen vor allem auf die Diskussion in Deutschland. Die Diskussion in Spanien und Portugal kennenzulernen und entsprechende Erfahrungen auszutauschen war allerdings eine wichtige Zielsetzung des hier vorgestellten Projekts.

⁶ In einigen südeuropäischen Ländern (z.B. Italien, Spanien) wurden schon in den 70iger Jahren Förderschulen per Gesetz abgeschafft. Insofern verfügen diese Länder über einen schulkulturell völlig anderen Erfahrungshintergrund, der für das hier vorgestellte Projekt von hoher Relevanz war.



2010, 2012, 2014), in das Licht auch der internationalen Öffentlichkeit. Weiterhin erhöhte die Debatte um die große Anzahl schulschwacher SchülerInnen im Anschluss an die erste PISA-Studie 2000 die Aufmerksamkeit für die Gruppe lernbeeinträchtigter SchülerInnen, die zu einem hohen Anteil aus bildungsfernen Milieus kommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2012, 2014). Dies verknüpfte sich mit einer Diskussion um zunehmend heterogener werdende Lerngruppen, sodass insbesondere die Arbeit von Prenzel (2006) mit dem Titel „Pädagogik der Vielfalt“ hohe Symbolkraft erlangte, die Fragen der Geschlechter- und der kulturellen Differenz sowie der „ability“ (behindert/ nicht behindert) als zentral für das deutsche Schulsystem und pädagogisches Handeln fokussierte – zentral für Interaktionen im Unterricht, für Leistungsbewertungen und Schullaufbahnentwicklungen. In den jüngst veröffentlichten „Gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz“ (2015) scheint „Schule der Vielfalt“ offenbar zu einer geeigneten Formel geworden zu sein, die genannten Problemlagen zusammenzuführen – und damit auch die zum Teil separierten sonderpädagogischen Integrations-/ Inklusions- und schul-, geschlechter- und migrationspädagogischen Diskurse um Heterogenität miteinander zu verknüpfen.

Ebenso vielfältig, wie die Schul- und SchülerInnenlandschaft sich darstellt, ist die Forschungslandschaft. Aus diesem Grund können an dieser Stelle nur zwei Forschungsfelder benannt werden. Das erste Feld ist die pädagogische Heterogenitäts- und Inklusionsforschung. Sie befasst sich z.B. mit möglichen veränderten LehrerInnenkompetenzen mit Bezug zu Schul- (z.B. Ganztagschule) und Unterrichtsentwicklungen, wie z.B. der Umsetzung von präventiven Fördermaßnahmen bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lernvoraussetzungen oder aber der Förderung individueller Lernentwicklungen (vgl. Döbert & Weishaupt, 2013; von der Groeben, 2014). Wie diese Ausführungen zeigen, ist Inklusion nicht nur ein Schwerpunkt allein sonderpädagogischer Förderung, sondern auch – und damit wird das zweite Forschungsfeld benannt - ein zentrales Anliegen der Schulpädagogik, der Unterrichtsdidaktik, der Unterrichts- und Schulentwicklung, der LehrerInnenbildung und hier vor allem die Diskussion um Professionsentwicklungen. Im Folgenden wird vor allem der schulpädagogische und unterrichtsdidaktische Aspekt diskutiert.