

**Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Schulsport –
fachdidaktische Entwicklungen, Konturen und Umsetzungsmöglichkeiten¹**

1 Einleitung

Mit den am 6. Mai 1994 von der KMK beschlossenen „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ erhielt die allgemeine Schule die Aufgabe zugesprochen, „verstärkt“ an der Bildung behinderter junger Menschen mitzuwirken (KMK, 1994, S. 485). Zwölf Jahre später gilt es, sich der Frage zuzuwenden, wie den Lernbedürfnissen behinderter Schüler und dem gesteigerten Ausmaß an Heterogenität im Schulsport entsprochen wird.

2 Fachdidaktische Entwicklungen

Wurzel (1991) bilanzierte die einschlägigen Beiträge zu Beginn der Integrationsdiskussion seit etwa Mitte der 80er Jahre. Auffallend waren einerseits die allgemein hohe Wertschätzung der Integrationskraft des Sports, die Zuerkennung besonderer Integrationsleistungen des Sports sowie die Selbstverständlichkeit mit der diese dem Schulsport zugesprochen wurde, bspw.:

„Unter dem Aspekt der Integration behinderter Kinder ist ... solchen Organisationsformen (von Sportfesten, F.F.) der Vorzug zu geben, bei denen nicht behinderte Schüler und behinderte Schüler miteinander Kontakt aufnehmen können“ (Kultusminister NRW, 1985, S. 102).

Dem Sportunterricht wurde aufgrund günstiger Rahmenbedingungen, d. h. er sei weniger als andere Fächer reglementiert, sogar eine Vorreiterrolle in der fachbezogenen Integrationsdebatte zugeschrieben (Wurzel, 1991, S. 13f.).

Detaillierte Analysen (Fediuk, 1999) zeigen jedoch, dass dieser Anspruch weder damals noch heute uneingeschränkt erfüllt wurde bzw. wird. Vielmehr lassen sich die Modelle und Beispiele durch die folgenden Stichwörter charakterisieren:

1. Anwesenheit (Wilken, 1988): Die Schüler mit Behinderungen waren passiv involviert, indem sie den Mitschülern zuschauten oder Hilfsaufgaben erledigten, bspw. Hochsprunglatten auflegten, angeblich verbunden mit Wahrnehmungsanforderungen.

¹ Die Fotos stammen überwiegend aus Lehrveranstaltungen und Praktika des Verfassers. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wurde auf die Veröffentlichung von Fotos aus integrativen bzw. kooperativen Gruppen verzichtet, es sei denn, Zustimmungen lagen explizit vor.

Bei den Beispielen im praktischen Teil wurde überwiegend auf Erfahrungen Bezug genommen, über die in Qualifikationsarbeiten berichtet wurde.

2. Koinstruktion (Stock, 1987): Blinde Schüler trainierten auf Fahrradergometern, während die sehenden Mitschüler bspw. Basketball spielten.
3. Anpassung an die Konventionen des (Behinderten-)Sports (Arns, Hempel & Ridderbecks, 1987): Hockey als Thema einer kooperativen Arbeitsgemeinschaft, bestehend aus Schülern einer Schule für Geistigbehinderte und eines Gymnasiums sowie Kampmeier (2003), die als Fußgängerin beim Rollstuhl-Basketball mitspielte.
4. Ablehnung (Appelhans, Baumgarten & Gravert-Götter, 1977): Hierbei wurden drei Argumente gegen den gemeinsamen Sportunterricht von sehenden und sehgeschädigten Schülern vorgetragen:
 - Sicherheitsrisiken infolge einer erhöhten Unfallgefahr: Sind sich die sehenden Schüler ständig bewusst, dass sie es mit Sehgeschädigten zu tun haben, mit den notwendigen Konsequenzen in Bezug auf die Sicherheit?
 - Methodische Schwierigkeiten durch unterschiedliche Vermittlungswege, Hilfestellung und Betreuung sowie
 - Zielkonflikt, da der Lehrer Nichtbehinderte zu Behinderten machen müsste, um innerhalb der Gruppe ein Zusammenarbeiten chancengleich zu ermöglichen.

Die Situation des gemeinsamen Schulsports von Schülern mit und ohne Behinderungen in den 90er Jahren erfuhr durch zwei Befragungen mit bundesweiten Bezügen eine differenzierte Betrachtung (Frank, 1991, Scheid, 1995). Im Mittelpunkt stand u. a. die Fragestellungen, wie sich die in den einzelnen Bundesländern durchgeführten Modellversuche zur Integration von Schülern mit Behinderungen in Regelschulen im Bereich des Schulsports darstellten und welche Rolle der Schulsport (in „Würdigung“ und „Anerkennung des Erfordernisses“ des fachbezogenen Ansatzes (Frank, 1991, S. 5)) bei der Integration von behinderten Schülern in Regelschulen einnehmen könnte. Drei Befunde sollen besonders erwähnt werden:

1. Teilnahmequote: 89% der Schüler mit Behinderungen nahmen am Sportunterricht ihrer Klasse teil. Einschränkungen betrafen insbesondere Kinder mit Körperbehinderungen und zusätzlichen Erkrankungen sowie personale und bauliche Gegebenheiten.
2. „Integrierbarkeit“ von Schülern mit unterschiedlicher Behinderungsart und unterschiedlichem Schweregrad der Behinderung: Es zeigte sich eine mehrheitliche Befürwortung bei Lern-, Sprach- und Körperbehinderten sowie Erziehungshilfebedürftigen sowie eine mehrheitliche Ablehnung bei gehörlosen und blinden Schülern.
3. Didaktik-methodische Maßnahmen: Es überwogen gemeinsame Bewegungsaufgaben für behinderte und nichtbehinderte Schüler. Es folgten regelgerechte Angebote mit Erleichterungen sowie behinderungsspezifische Aufgaben. Getrennte Aufgaben hingegen wurden wenig gestellt.

Die beiden Situationsanalysen scheinen also die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der sportlichen Betätigung für die überwiegende Mehrzahl der Schüler mit Behinderungen innerhalb des integrativen Schulsports zu unterstreichen.

3 Fachdidaktische Konturen

Brodtmann (1975) schloss in einer Kommentierung der Empfehlungen ‚Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973), die eine möglichst weitgehende gemeinsame pädagogische Förderung behinderter und nichtbehinderter Schüler vorsah, nicht aus, dass die Sportdidaktik in ihrem damaligen Selbstverständnis für den Bereich des Sportunterrichts beansprucht, den Empfehlungen nicht folgen zu können:

„Es wird schwer zu bestreiten sein, dass es sich um einen gesellschaftspolitisch außerordentlich wichtigen Auftrag handelt ... Zu bezweifeln ist allerdings, dass die Sportdidaktik in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis die damit auftretenden Aufgaben und Probleme überhaupt erfassen oder gar bewältigen kann“ (Brodtmann, 1975, S. 295).

Diese Einschätzung wurde mit der faktischen Ausrichtung der Sportmethodik auf den Unterricht mit physisch und psychisch „normal“ entwickelten Kindern und mit der weitgehenden Orientierung an Zielen, die für große Gruppen von behinderten Schülern selten realisierbar sind (bspw. Bewegungperfektion, permanente physische Leistungssteigerung und Erfolg in der Konkurrenz) begründet. In der Folge kann es daher kaum verwundern, dass fachdidaktisch fundierte Konzepte und Erörterungen erst seit Anfang der 90er Jahre zu verzeichnen sind.

Die ersten sportdidaktischen Beiträge zu den Problemen der Bewältigung der Heterogenität in integrativen Gruppierungen (Scheid, 1995, S. 170ff., Fediuk, 1999, S. 32ff.) setzten vorrangig auf Lösungen im Zusammenhang mit Differenzierungsmaßnahmen, betonten die besondere Bedeutung sozialer Lernprozesse und übertrugen reformpädagogische Konzepte auf den Sportunterricht. Wenngleich hiermit wichtige Ansätze ausgearbeitet worden sind, stellt sich die Frage nach einem übergreifenden und unabhängig vom Einzelfall anerkannten didaktischen Konzept als Basis für den Sport in heterogenen Gruppen. In diesem Kontext sind insbesondere die Beiträge von Wurzel (1991, 2003) herauszustellen. Für sie stellt explizit der mehrperspektivische Sportunterricht eine „hervorragende Grundlage“ (Wurzel, 2001, S. 260) für den gemeinsamen Unterricht von nichtbehinderten und behinderten Schülern dar. Worauf diese Einschätzung gründet, soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

4 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule

Die Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ (Kurz, 1977) bildete die Grundlage für sportpädagogische Reflexionen von Wurzel (1991) zum gemeinsamen Sportunterricht von sehenden und blinden Schülern. Die Autorin entwickelte einen pragmatischen Ansatz, entsprechend den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen, und betonte die Variation und Erweiterung des Sports über die vorhandenen Angebote hinaus als Notwendigkeit des Sportunterrichts in heterogenen Gruppen. So berichtete sie über den Sportunterricht in zwei Sportgruppen über einen Beobachtungszeitraum von 1 ½ Jahren in den Klassen 7 bis 9. Die Schüler sollten zu einer größtmöglich selbstständigen Herstellung von Voraussetzungen für das Sporttreiben angehalten werden, bspw. selbstständige Orientierungsleistungen, läuferische Aktivitäten in begrenzten Räumen oder Ballspiele, die allen Schülern trotz unterschiedlicher Voraussetzungen ihren jeweiligen Beteiligungsmöglichkeiten angemessene, gleichberechtigte sowie selbstständig zu realisierende Spielrollen eröffnen. Sie zeigte, dass in heterogenen Sportgruppen der Gewährung von Hilfen eine besondere Bedeutung zuteil werden kann. Für den gemeinsamen Sportunterricht von sehenden und blinden Schülern geht es bspw. in erster Linie um unterstützende Maßnahmen zur Umsetzung verbaler Informationen, u. a. bei den Sozial- und Arbeitsformen oder Materialhilfen. So kann durch Paarbildung einer sehenden und einer blinden Schülerin durch Handfassung eine gemeinsame Beteiligung bei Fangspielen erfolgen. Hierbei sollte jedoch die Teilnahme des Blinden nicht ausschließlich an der Hand einer sehenden Mitschülerin erfolgen, da dies dem Prinzip der größtmöglichen Selbstständigkeit widersprechen würde. Durch die Sozialform Partner (oder Kleingruppe) sind bspw. bei Wurfspielen dann selbständig erbrachte Leistungen möglich, wenn die Wurfrichtung und -entfernung verbal mitgeteilt sowie das Ergebnis rückgemeldet werden. Die Informationen können ferner über tastbare Bildreihen (bspw. zu Bewegungsabläufen) aufbereitet werden.

Die Frage, weshalb der Ansatz von Kurz (1977) als ein mögliches, übergreifendes und unabhängig vom Einzelfall anerkanntes didaktisches Konzept als Basis für den Sport in heterogenen Gruppen angesehen werden kann, soll nachfolgend erörtert werden.

Im Mittelpunkt der didaktischen Grundüberzeugungen von Kurz (1977) stand die Förderung der ‚Handlungsfähigkeit im Sport‘. Demgemäß müsse es primäre Legitimation des Sportunterrichts sein, die Schüler mit der Vielfalt des Sports vertraut zu machen, sie erfahren zu lassen, welche unterschiedlichen Sinnperspektiven in den verschiedenen Formen des Sports liegen können und sie darauf vorzubereiten, im Sport sinnerfüllt handeln zu können. Das Handeln ist dabei sowohl als sinngelitet wie auch als sinnsuchend zu verstehen. Die Schüler sollen daher die angebotenen Formen des Sports auf deren Sinn prüfen können und selbst entscheiden, welche Bedeutung Sport für ihr Leben einnimmt.

Kurz (1977) geht von der Fragestellung aus, warum sich Menschen im Sport betätigen. Hierzu zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass es den einen, den originären Sinn des Sports nicht gibt. Keine Form des Sports hat nur einen bestimmten Sinn, sie wird stets mit Sinn belegt. Daher können Aktivitäten aus den verschiedenen Bereichen des Sports auch auf unterschiedliche Weise als sinnvoll erfahren werden kann. Aus der Vielzahl empirisch belegter Motive, Einstellungen und Erwartungen, warum sich Menschen im Sport betätigen, extrahierte Kurz (1977, S. 85ff.) sechs typische Sinnrichtungen. Bei deren Auswahl legte er einen entwicklungsfördernden Filter an. Die nachfolgenden Stichworte und die Sinngemebungen, auf die sie deuten, stellen daher eine pädagogisch begründete Auswahl dar und erschließen mögliche Zielsetzungen des Sports in der Schule.

Tab. 1: Sinnrichtungen des Sports (Kurz, 1977)

Leistung	Bewertung der Handlung nach anerkannten Kriterien (z.B. Zeit, Weite, Höhe)
Spannung	Ambivalenz des Handlungsverlaufs bezüglich Gelingen und Misslingen (z.B. Spiel, Erlebnis, Abenteuer, Risiko)
Eindruck	Vollzug der Bewegung selbst mit den durch sie erschlossenen sensitiven Reizen (z.B. Körpererfahrung, Bewegungsgefühl)
Gesundheit	körperlich-seelische Folgen der Bewegung (z.B. Wohlbefinden)
Ausdruck	ästhetische Aufnahme der Handlung durch andere Menschen (z.B. Darstellung, Präsentation)
Miteinander	Beisammen-Sein mit anderen Menschen während oder aus Anlass der sportlichen Situation (z.B. Kooperation)

Kurz (1992) hat den Ansatz der ‚Handlungsfähigkeit im Sport‘ zu der Idee eines ‚mehrperspektivischen Sportunterrichts‘ weiterentwickelt. Mehrperspektivität als zentrale sportdidaktische Bezugsgröße beinhaltet einerseits die Forderung, zu einem sinngeliteten, möglichst vielfältigen Tun im Sport beizutragen und bezieht sich andererseits auf einen Unterricht, in dem der Gegenstand nicht nur unter der üblichen und gewohnten Perspektive betrachtet wird, sondern die Standpunkte gewechselt werden können (und sollen). Demgemäß zielt der mehrperspektivische Sportunterricht darauf, dass sich verschiedene pädagogisch bedeutsame Sinnperspektiven des Sports nebeneinander entfalten können. Dabei erschließt jede Perspektive „von einem besonderen Standpunkt aus, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann“ (Kurz, 2000, S. 25).

Kurz (1995) sieht den mehrperspektivischen Sportunterricht als pragmatische Erweiterung an, welcher durchaus auf Sportarten aufbauen kann. „Da es die Sportarten auch außerhalb der Schule gibt, und der Sport auch dort zu einem nicht unerheblichen Teil in ihrem Raster betrieben wird, kann ein an Sportarten orientierter Sportunterricht auch Anleitung zum Handeln in einem Teilbereich unserer Gesellschaft sein, also praktische Lebenshilfe. Und mit ‚Handlungsfähigkeit‘ ... meine ich auch das: Fähigkeit zum Handeln in relevanten Lebensbereichen“ (Kurz, 1995, S. 43).

In der Praxis jedoch wird ein nach dem Sportarten-Konzept aufgebaute Unterricht vermutlich erheblich von einem Unterricht im Sinne von Kurz abweichen, wie ein Vergleich der nachfolgenden Äußerungen zeigt:

1. In der Leichtathletik geht es darum, möglichst schnell zu laufen oder weit zu springen und zu werfen. Das aber sind keine willkürlich auf die Leichtathletik aufgeprägten Leistungsziele, sondern folgt sozusagen aus der Natur der Sache ... Es leuchtet unmittelbar ein, dass ein solches Tun nur dann einen Sinn hat (genauer gesagt: für den Auszubenden irgendwie sinnerfüllt wird), wenn man dabei so schnell wie möglich läuft. Und zum Sport wird ein solches Unterfangen erst dann, und das ist auch in pädagogischer Hinsicht der springende Punkt, wenn man dies immer wieder tut und dabei versucht, immer besser zu werden (Söll, 1995, S. 66).
2. Im Vergleich mit anderen Sportarten ist die Leichtathletik in der durchaus beneidenswerten Lage, neben der Leistung vier der fünf von mir unterschiedenen Sinnperspektiven (nämlich alle außer der ästhetischen) erschließen zu können:
 - Spannende Wettkämpfe (besonders auch Staffeln und Mannschaftswettkämpfe),
 - Erlebnisse der Gemeinschaft, bes. auch der in Kooperation erbrachten Leistung,
 - Bezüge zu Fitness und Gesundheit,
 - besondere Erlebnisse und Erfahrungen mit unserem Körper in der Bewegung (Kurz, 1995, S. 47).

Für einen auf Mehrperspektivität ausgelegten Unterricht sprechen insbesondere drei Gründe:

1. Er kann eher an den unterschiedlichen Interessen der Schüler, Sport zu treiben, anknüpfen als Konzepte, welche eng begrenzte Motive thematisieren.
2. Er kann durch die größere Bandbreite pädagogischer Zielsetzungen vielfältigere Förderungsmöglichkeiten erschließen.
3. Die Schüler werden angeleitet, die Fragen nach der Bedeutung und den Sinnperspektiven des Sports für sich selbst zu entscheiden.

Das Postulat der verschiedenen, pädagogisch gleichwertigen Sinnperspektiven scheint jedoch Begrenzungen zu erfahren. So legen die sportlichen Aktivitäten einen mehrperspektivischen Unterricht nicht in gleicher Weise nahe. Zudem erscheinen einzelne Motive (bspw. Gesundheit) innerhalb des Spektrums prinzipiell gleichgestellter Perspektiven überhöht.

Bei den ursprünglichen Konzepten sind sportimmanente Sichtweisen unübersehbar. Einwände betrafen daher die unzureichende Distanz gegenüber kritisch zu wertenden Erscheinungsformen des Sports². Im Rahmen der Curriculumrevision in

² Nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer starken inhaltlichen Orientierung des Schulsports an den Erscheinungsformen des außerschulischen Sports (bspw. Sportarten und -disziplinen) sind die für die Sonderpädagogik überaus wichtigen Entwicklungen der Psychomotorik zu würdigen, in denen eine dezidierte Hinwendung zu einer primär bewegungsbezogenen und persönlichkeitsorientierten Förderung erfolgt.

Nordrhein-Westfalen wurde daher das sportdidaktische Konzept weiter entwickelt (Kurz, 2000).

In der jüngsten Lehrplanrevision wird nunmehr von einem Doppelauftrag des Sportunterrichts ausgegangen, der auf die beiden Bereiche ‚Erziehung zum Sport‘ und ‚Erziehung durch Sport‘ zielt. Der Sportunterricht habe so die Aufgaben, auf der einen Seite den Sinn des kulturellen Phänomens Sport zu erschließen und andererseits die Entwicklung des Individuums zu fördern. Die Schüler sollen so einerseits lernen, kompetent am Sport teilzunehmen und andererseits die Fähigkeit zu entwickeln, „Sport auf Sinn zu reflektieren und entsprechend zu gestalten“ (Kurz, 2000, S. 14). In pädagogischem Interesse sucht Kurz (2000) daher nach einer Systematik, die einerseits die Sinnrichtungen des Sports erfasst und die andererseits erkennen lässt, was den Sport pädagogisch wertvoll machen kann, d. h. worin der Reiz und der Wert des Sports liegen kann.

Bei der nachfolgenden Tabelle lassen die Bezeichnungen gegenüber früheren Begriffen Veränderungen erkennen und deuten auf Akzentverschiebungen; die didaktische Grundorientierung bleibt jedoch einerseits erhalten (‚Sinnrichtungen des Sports‘, die als gleich bedeutsam erachtet werden), wird aber andererseits stärker auf pädagogische Perspektiven bezogen.

Tab. 2: Von den Sinnrichtungen des Sports zu den pädagogischen Perspektiven des Sports in der Schule (mod. nach Kurz, 2000)

Sinnrichtungen des Sports	Pädagogische Perspektiven und Möglichkeiten für subjektive Sinnzuschreibungen	
Leistung	Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen	Ich nehme mir etwas vor und messe mich an Aufgaben. Ich möchte meine Möglichkeiten und Grenzen erkennen und ein Bewusstsein des eigenen Wertes gewinnen.
Miteinander	Kooperieren, wett-kämpfen und sich verständigen	Ich suche und genieße das Zusammensein mit anderen Menschen, das Gefühl menschlicher Nähe und die Erfahrung gemeinsamer Aktivität.
Eindruck	Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern	Ich genieße den Reiz und die Sensationen, die in den Bewegungen selbst liegen können. Ich erschließe mir durch Bewegungen besondere Erfahrungen.
Ausdruck	Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten	Ich möchte Bewegungen so ausführen, dass sie anderen Menschen eine Botschaft darüber geben, was ich bin oder wie ich sein möchte.

Sinnrichtungen des Sports	Pädagogische Perspektiven und Möglichkeiten für subjektive Sinnzuschreibungen	
Wagnis	Etwas wagen und verantworten	Ich suche Handlungssituationen, die durch ihren Verlauf selbst reizvoll sind, in denen ich im Tun ganz auf-gehen kann und dieses als Spannung empfinde.
Gesundheit	Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln	Ich suche den körperlichen Ausgleich, die körperliche Beanspruchung und das Wohlbefinden, das aus ihr hervorgehen kann.

Bei Kurz (1977, 1992, 1995, 2000) bleiben spezifische sonder- und integrationspädagogische Fragestellungen und Lösungsansätze unberücksichtigt. Gleichwohl bieten die Ausführungen und Erläuterungen aufgrund ihres universellen Anspruchs einen möglichen Orientierungsrahmen für diesbezügliche Diskussionen, was anhand der nachfolgenden Beispiele gezeigt werden soll.

5 Beispiele, wie die Forderung nach Mehrperspektivität des Schülerhandelns im Schulsport durch Modelle des Sports in heterogenen Gruppen gestützt wird

5.1 Das Leisten erfahren und reflektieren

Mit dem Integrationspostulat im Sport ist keineswegs eine generelle Absage an Leistungsansprüche verbunden. So scheint die Befürchtung, dass der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern unter dem Leistungsgedanken zu Problemen und Frustrationen führen kann, vordergründig durchaus berechtigt; diesen Vorbehalten stehen jedoch die individuelle Bezugsnorm der Kategorie Leistung und die weit gefächerten Bedeutungen entgegen.

So kann bspw. auch in Mannschaftsspielen allen Schülern eine ihren jeweiligen Voraussetzungen angemessene und gleichberechtigte Spielrolle eröffnet werden. Von besonderer Bedeutung sind Verständigungsprozesse über Regelanpassungen.

So sehen bspw. Raumregeln differenzierte Aktionsbereiche vor, in denen jeweils Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen gegeneinander spielen (Sowa, 1995, S. 56-76).

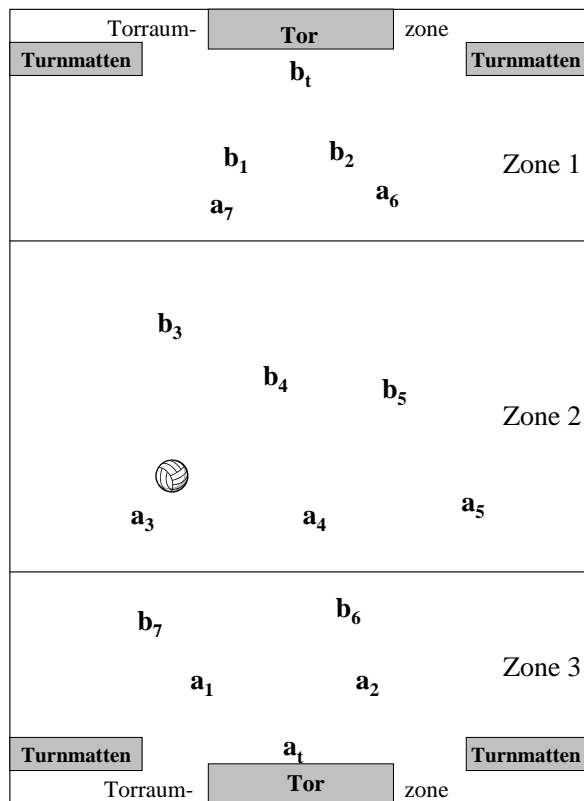


Abb. 1: Drei-Zonen-Hockey
(mod. nach Sowa, 1995, S. 59)

Das Zonierungsprinzip kann auch auf andere Mannschaftsspiele übertragen werden. So wurde bspw. in einer heterogenen Gruppe an einer differenzierten Werkstufe einer Körperbehindertenschule Basketball gespielt (Hotz, 2006).



Foto 1: Zonen-Basketball an der differenzierten
Werkstufe der Körper-behindertenschule
Mössingen

5.2 Gemeinsam handeln, spielen, sich verständigen

Virus und Sanitäter (Fediuk, 1997, S. 130-133)

Ein kühler, regnerischer Novembertag bot den Spielanlass. Einige Schüler der 2. Klasse fehlten, vermutlich weil sie erkältet waren, wie ihre Freunde berichteten, einige Kinder waren trotz Schniefnase erschienen. „Was ist eigentlich eine Erkältung?“ fragte ein Schüler. Das Gespräch über diese Frage führte u. a. zu dem Begriff ‚Virus‘, der, wie auch bemerkt wurde, mit Computer zu tun hat. Die Eingangsfrage legte die Deutung als Krankheitsverursacher näher, und so hatten wir in dem folgenden Fangspiel einen Virus in der Rolle des Fängers, der die Mitschüler anzustecken versuchte. Die ‚erkrankten‘ Kinder setzten sich auf den Boden, einige Schüler konnten dem Ansinnen des Virus erfolgreicher widerstehen. Die Einstiegssituation endete damit, dass der Virus erschöpft war, ein Aufwärmeeffekt bei den meisten Kindern nicht zu erkennen war, und alle Schüler Virus sein wollten. Veränderungsvorschläge wurden aus bekannten Spielen hergeleitet und betrafen die Anzahl der Viren sowie den Vorgang des Erlösenden. Nach weiteren Durchgängen (und in den folgenden Unterrichtsstunden fortgesetzt) entstanden die Ideen ‚Sanitäter‘ und ‚Krankenhaus‘. Hierbei tragen vier Kinder in wechselnden Zusammensetzungen jeweils ein erkranktes Kind zu einem Weichboden, der ein Krankenhaus symbolisiert. Die Krankenpfleger sind für die Dauer des Transportes immun, weil geimpft, im Krankenhaus erfolgt die Heilung. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stellt sich ‚Virus und Sanitäter‘ wie folgt dar:



*Foto 2: ‚Virus und Sanitäter‘ -
Seminar Integrativer Schul-sport an
der Fakultät für Sonderpädagogik
Reutlingen*

1. Rolle und Helfer des Virus: Kinder mit Körperbehinderungen (Rollstuhlfahrer) können die Rolle des Virus übernehmen, wenn – in Abhängigkeit der individuellen Voraussetzungen– ihr Aktionsradius‘ (bspw. durch eine Schwimmnoodle) in Verbindung mit einer Verkleinerung des Spielfeldes erhöht ist und ihnen evtl. zusätzlich Helfer als ‚Motor‘ behilflich ist. Auch können sie sich in einem ‚Bus‘

(umgedrehtes Kastenoberteil liegt auf zwei Rollbrettern, Kasten zur Aufbewahrung der Bälle nutzen) aufhalten und durch Werfen mit Bällen abticken. Die Virusgehilfen können unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen: Zwei ‚Motoren‘ fahren den Bus, wobei ein Wechselmodus wegen der hohen Belastung (Kraft, Beschleunigung, Richtungswechsel) erforderlich ist und z. B. mit den Ereignissen im Krankenhaus abgestimmt werden kann. Ein Virusgehilfe fährt mit einem Drifti zu den geworfenen Bällen und wirft sie über weite Entfernung einem fangsicheren Schüler zu, der sich an dem Bus aufhält und evtl. die Motoren unterstützt...

2. Rollen und Helfer der bedrohten Kinder: Ein ‚Krankenfahrzeug‘ entsteht, indem vier bis sechs Rollbretter unter eine Turnmatte gelegt werden, ein gleichbleibender (behinderter) Schüler der Fahrer ist, und sein Fahrzeug, welches von drei Motoren angetrieben wird (Kooperation), in Richtung der erkrankten Schüler dirigiert (Raumwahrnehmung). Die Schüler werden zum Krankenhaus transportiert und geheilt. Die Beobachtung, dass Kinder, die weit vom Krankenhaus entfernt angesteckt worden sind und von dem (langsamen) Krankenwagen kaum erreicht werden können, führte zur Einführung der Rolle ‚Notarzt‘. Er ist mit dem Drifti (oder Rollstuhl) unterwegs, leistet an Ort und Stelle erste Hilfe oder transportiert die Kinder zum Krankenhaus.

Gegenwärtig konzentrieren sich die Weiterentwicklungen auf die Ereignisse im Krankenhaus (u. a. Darstellungsaufgaben) sowie das Spielelement ‚Gefährdung für den Virus‘, welches m. E. zu selten eingesetzt wird: Im Anschluss an den Krankenhausaufenthalt bildet eine bestimmte Anzahl von Kindern gemeinsam durch Handfassung den ‚Virusfresser‘. Dieser sollte in seinen Fortbewegungsmöglichkeiten Einschränkungen erfahren, um dem Virus eine Chance zur Flucht zu eröffnen.

Der grundlegende Spielgedanke lässt sich leicht auf den Bewegungsraum Wasser übertragen, bspw. im Rahmen heterogener Schwimmgruppen (Baumann, 2006).

5.3 Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern

Werner und Neugebauer (1992) berichteten über den Sportunterricht in einer jahrgangsgemischten integrativen Klasse der ersten bis vierten Schuljahre an einer Montessori-Grundschule (23 Schüler, davon fünf Kinder mit Behinderung (geistig behindert, körperbehindert, gehörlos)). Ein Grund- und ein Sonderschullehrer unterrichteten gemeinsam. Die weitgehende Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes, jedoch nicht nur jenes mit Behinderung, bildete häufig den Ausgangspunkt für die Gesamtplanung. Die Schüler mit Behinderungen gaben den Bemühungen um gemeinsame Handlungen in der Klasse charakteristische Merkmale. Hierzu bedurfte es einer relativ großen Bereitschaft zur Flexibilität in den Inhalten, Methoden und Organisationsformen, die in der Unterrichtspraxis die Normalität darstellte. Methodisch beinhaltete dies die *Freiarbeit* als wichtigste Perspektive des Ansatzes, den individuellen Umgang mit sportlichen Inhalten, die Differenzierung durch Gruppen- oder Angebotsteilung, die nach verschiedenen Seiten flexible Orientierung an einem Durchschnittswert (in Belastung und Ausführung), z. B. bei der Überwindung einer Hindernisbahn, das

situationsbezogene Handeln mit Veränderungen im direkten Handlungsbezug.



*Foto 3: ‚Bewegungslandschaften‘ -
Seminar an der Fakultät für
Sonderpädagogik Reutlingen*

In der konkreten Umsetzung nahmen Bewegungslandschaften einen besonderen Stellenwert ein; Inhalte des integrativen Sportunterrichts, die die Kinder zu beinahe unermüdlichen Aktivitäten veranlassen (Sportjugend Hessen, 1991, S. 94-99) und an denen sie sich zunehmend an dem Aufbau und ihren Absicherungen beteiligen, um Risiken und Gefährdungen sich selbst und den Mitschülern gegenüber einschätzen und vermeiden zu lernen (Henke, 1994, S. 103-110). Hierbei stehen Bedeutungsgebiete des Sich-Bewegens im Vordergrund, bspw. Rollen, Wippen und Rutschen (Hotz, Scherible & Simon, 2006), aber auch außergewöhnliche Erlebnisse und Erfahrungen, wie etwa eine Night-Line, bei der ein Geräteparcours ohne visuelle Wahrnehmungsmöglichkeit bewältigt werden soll. Bewegungslandschaften können jedoch mit sportdidaktischen Problemen einhergehen (Kretschmer, 1997). Zu fragen ist bspw.:

- Entspricht der Aufbau den Lernvoraussetzungen, -bedürfnissen und -möglichkeiten aller Schüler?
- Trägt der Aufbau nicht zu einer Überhöhung der Individualisierung bei, ohne zugleich Aspekte des sozialen Miteinanders zu bedenken?
- Fördert ein eventuelles Bauverbot nicht die bloße Nutzungshaltung der Kinder?
- Tragen Bewegungslandschaften (vs. Sich-Bewegen in der Landschaft) nicht zu einer fragwürdigen „Überdachung des Sports“ bei?

5.4 Gesundheitsbewusstsein entwickeln, Fitness verbessern

Ein richtig betriebenes Dauerlaufen kann sowohl für die körperliche Gesundheit wie auch für das seelische Wohlbefinden förderlich sein. Aus gesundheitserzieherischer Sicht ist es wichtig, dass jeder Teilnehmer sein individuelles Tempo findet und dieses gleichmäßig durchläuft.



Foto 4: Dauerlaufen - Schnitzeljagd im Grunewald in Berlin (Exkursion zur integrativen Fläming-Grundschule)

In einer Sportgruppe wurden verschiedene Laufumwelten verglichen (Halle, Sportplatz, entlang befahrener Straßen, Feld-, Wiesen- und Waldwege) und festgestellt, dass es am schönsten ist, in der Natur zu laufen, weil man dort auch noch interessante Sachen sehen und hören kann.

Höfer (2004) entwickelte das Beispiel „Mädchen-Laufen“: Auf die Melodie von „Auf der Mauer, auf der Lauer“ wurde ein Lied gedichtet:

„Im Gelände, auf der Wiese läuft ein kleines Mädchen,
Im Gelände, auf der Wiese läuft ein kleines Mädchen,
Sehr euch mal das Mädchen an, wie das Mädchen laufen kann.
Im Gelände, auf der Wiese läuft ein kleines Mädchen.“

Die Ziele waren Laufen nach individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten, Steigerung der Laufdistanzen, Laufen in einem gleichmäßigen Rhythmus.

„Mädchen-Laufen“ wird als Umkehrlauf durchgeführt: Der Laufrhythmus ist durch das Lied festgelegt, er kann aber auch mit Hilfe des Liedes überprüft werden. Dafür sucht sich jedes Mädchen einen Punkt, von dem es losläuft. Es läuft von hier aus zunächst „ein kleines Mädchen“ in die eine Richtung und dann „ein kleines Mädchen“ zurück. Ist es nach Beendigung der Strophe wieder am Ausgangspunkt, so weiß es, dass es gleichmäßig gelaufen ist. Nun läuft es „zwei Mädchen“ in die eine Richtung (die nicht dieselbe sein muss wie zuvor) und „zwei Mädchen“ zurück zum Ausgangspunkt usw. Der Vorteil an dieser Form ist, dass jedes Kind sein Tempo individuell gestalten kann und es kaum auffällt, wer mehr gelaufen ist und wer weniger. Außerdem macht es den Kindern großen Spaß und sei merken gar nicht, wie lange sie (gleichmäßig) laufen. Eine Strophe dauert ca. 25 Sekunden, d. h. wenn man „fünf Mädchen“

gelaufen ist, sind es schon ungefähr 12 Minuten. Wichtig ist, dass die Kinder so laufen, dass sie danach eigentlich noch weiterlaufen könnten.

Auch für übergewichtige Kinder hat diese Form viele Vorteile. Da jeder seine eigene Strecke läuft, habe sie nicht das Gefühl, einer Gruppe „hinterher zu hecheln“. Wenn sie „fünf Mädchen“ im Walkingtempo gelaufen sind und wieder am Ausgangspunkt ankamen, ist diese Leistung genau so viel wert, wie wenn andere in schnellerem Tempo die doppelte Strecke laufen.

Lisa, eines von drei Mädchen, die eine Förderschule besucht und in einem kleinen Verein mit weiteren 20 Mädchen im Alter von 5 bis 12 Jahren an der Sportgruppe teilnimmt, ist ganz begeistert von dieser Laufform. Immer wieder erzählt sie, wie viele „Mädchen“ sie in der vergangenen Woche gelaufen ist, oder wie viele Mädchen es von hier nach dort noch sind. Dafür wird sie von allen bewundert. Lisas Stärken liegen eindeutig im Bereich des Ausdauersports. Auffällig ist, dass Lisa nach ausdauerndem Laufen, Radfahren oder Inlineskaten viel ruhiger und ausgeglichener wirkt. Sie kann sich besser konzentrieren, fällt weniger aus der Rolle; man hat das Gefühl, sie sei mehr bei sich. Da Lisa diesen wohltuenden „Ruhezustand“ auch selbst zu spüren scheint, ist es auch nicht verwunderlich, dass sie so gerne Ausdauersportarten betreibt. Bei Lisa ist deutlich zu erkennen, wie (Ausdauer-)Sport gleichzeitig die konstitutionelle Stabilität erhöht und als gesundheitliche Aktivität zu mehr Wohlbefinden und Lebensgefühl beiträgt. Mehr noch, dem salutogenetischen Gesundheitsverständnis zur Stärkung der Ich-Identität folgend, hat Lisa auf Anregung der Übungsleiterin begonnen, an verschiedenen Waldlaufwettbewerben teilzunehmen. Dies soll sie zum einen mit Kindern zusammenzubringen, die ihre Hobbys teilen, zum anderen bietet dies eine Chance, Schutzfaktoren in Form von einem gefestigten Selbstwertgefühl, Ausgeglichenheit und Selbstakzeptanz aufzubauen. Die Urkunde, die sie für einen dritten Platz bekam, legt sie, wie es scheint, fast nicht mehr aus den Händen (Höfer, 2004, S. 77).

5.5 Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten

Beck (2004) berichtete über ein Zirkusprojekt, an dem eine bunt gemischte Gruppe von Menschen verschiedenen Alters, besuchter Schulart und unterschiedlicher Nationalität beteiligt war. Der Wert von Zirkuskünsten besteht darin, dass sie jedem Teilnehmer unabhängig von Alter und Können ein individuelles, aber auch gemeinsames und altersunabhängiges Angebot ermöglichen. Im Hinblick auf die Integrationsthematik sind die gruppenspezifischen Prozesse von besonderer Bedeutung. Diese seien am Beispiel einer Einradgruppe, die exemplarisch für weitere Situationen stehen kann, angedeutet:



Abb. 5:
Bewegungskünste -
Schulpraktische Studien
an der Grundschule
Harleshausen Kassel

Drei Mädchen hatten sich zusammengefunden, um gemeinsam Kunststücke mit den Einrädern einzuüben. Da sich B., F. und G., die ungefähr im gleichen Alter sind, von der Schule her nicht kannten, kam sehr schnell das Gespräch auf den jeweiligen Schulbesuch. Die beiden Gymnasiastinnen wollten von der Förderschülerin die besuchte Schule wissen. Dieser missfiel es zunächst, ihre Schule zu nennen. Bald jedoch war die Frage nach den besuchten Schularten kein Thema mehr. Alle drei Mädchen sahen sich als Menschen, mit einem gemeinsamen Ziel unabhängig von Schulbildung, die ab diesem Zeitpunkt als völlig unwichtig in den Hintergrund trat. Die drei Mädchen übten für viele Wochen und Monate zusammen Tricks, sie brachten gleichermaßen und gleichberechtigt ihre Ideen und Vorschläge in das gemeinsame Tun ein und zeigten bei der letzten Aufführung ihr gemeinsames Können einem begeisterten Publikum. So entwickelte sich außer der Einradclique auch eine Freundschaft (Beck, 2004, S. 73).

Übertragungen auf Integrationsklassen oder Begegnungsmaßnahmen sind leicht vorstellbar, bspw. im Rahmen einer Unterrichtsreihe Bewegungskünste, in der die Kinder in Kleingruppen Kunststücke planteten, einübten und öffentlich präsentierten (Holzhauer, 1996, S. 59-60).

5.6 Etwas wagen und verantworten

Mutz (2004) berichtete über ein integratives Kooperationsprojekt zum gemeinsamen Klettern von Kindern mit und ohne Behinderung in Stuttgart. Die Kooperationspartner waren das Behindertenzentrum Stuttgart, der Deutsche Alpenverein (Sektion Stuttgart, Jugendgruppe) und das Sonderschulzentrum Hengstäcker.

Die Ziele der jahrgangsübergreifenden Freizeitgruppe bestanden darin, durch gemeinschaftliche Erlebnisse und Erfahrungen dem Prinzip der Normalisierung zu entsprechen und ein Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz aufzubauen. Auf spielerische Weise sollten die Grundfertigkeiten des Kletterns vermittelt werden, sodass besondere Erfahrungen ermöglicht, Verantwortung übernommen, Grenzen kennen gelernt, Rücksicht aufeinander geübt und Ängste zugelassen werden sollten.



Foto 6: Klettern - Exkursion zur integrativen Fläming-Grundschule in Berlin

Methodisch wurden folgende Aspekte berücksichtigt:

Sicherheit als Voraussetzung: Bei allen Kletteraktivitäten war die Sicherheit der Teilnehmer das erste und wichtigste Prinzip: sichere und funktionsfähige Ausrüstung, klare Anweisungen und Abläufe, professionelle Begleitung der Maßnahmen und ein ausreichender Betreuungsschlüssel.

Spaß und Freude: Im Vordergrund stand ein bedürfnisorientiertes, abwechslungsreiches, spielerisches und „leicht“ zu bewältigendes Programm, das „Lust auf mehr“ entstehen ließ (Orientierung an der kindlichen Vorstellung („Kletterdschungel“), Kletterspiele).

Integration und Gemeinschaft: Die individuellen Voraussetzungen in der Gruppe verlangten eine besondere Herangehensweise, bei der individuelle Besonderheiten (bspw. differenzierte Aufgabenstellungen) und gemeinschaftliche Erlebnisse und Erfahrungen gleichermaßen wichtig waren, bspw. umgesetzt durch die bevorzugte Sozialform integrative Dreiergruppe.

Stationen: Verschiedene Erfahrungsmöglichkeiten zeitgleich anbieten, optimale Ausnutzung der Kletterwand mit maximal zwei gleichzeitig kletternden Dreiergruppen, während die beiden anderen Gruppen entweder bouldern oder kooperative Bewegungsspiele durchführen, Wechsel nach Zeit.

„Insgesamt übertrifft die Durchführung und der Ablauf dieses integrativen Kletterkurses alle meine Erwartungen“ (Mutz, 2004, S. 74).

Diese überaus positive Einschätzung der Möglichkeiten des Kletterns in integrativen Gruppen wird durch Erfahrungen im Zusammenhang mit Projekttagen an der integrativen Fläming-Grundschule in Berlin bestätigt (Györfi, 2004). An diesem Beispiel zeigten sich ferner die besondere Bedeutung der Stärkenperspektive („Hast du gesehen, wie hoch ich geklettert bin?“) sowie die Wichtigkeit, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen sehr behutsam aufzubauen.

6 Resümee

Auf den ersten Blick scheint das von Kurz (1977) begründete Konzept auch für den integrativen Sport einen geeigneten didaktischen Orientierungsrahmen zu bilden. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass den relativ wenigen Modellen bislang vorrangig jene Perspektiven zugrunde liegen, die für die Initiierung und Unterstützung integrativer Prozesse vordergründig eher „geeignet“ scheinen als andere. Hiermit gehen Vorstellungen konform, vornehmlich jene Handlungsbereiche des Sports zu thematisieren, in denen integrationsfördernde Lernprozesse besonders „einfach“ verwirklicht werden können. Angesichts der umfassenden sozialen Qualifizierung aller Schüler als wesentliche integrationspädagogische Zielsetzung ist evident, dass hierunter vornehmlich Situationen des Miteinanders und die Förderung der sozialen Entwicklung fallen. Ein „Eignungsprofil“ allein würde aber den vielfältigen Bedürfnissen der Menschen im integrativen Sport und dem Spektrum an sportlichen Betätigungen von Menschen mit und ohne Behinderungen insgesamt nicht gerecht werden und zudem den didaktischen Intentionen von Kurz (1977) nicht entsprechen³. Wenn es daher um eine gleichrangige Betonung von prinzipiell gleichwertigen Sinnperspektiven geht, dann sieht sich auch der integrative Sport mit der Aufgabe konfrontiert und hat individuell wie sozial tragfähige Lösungen entwickelt, in denen bspw. Leistung und Spannung stärker als zuvor genannt in Erscheinung treten. Der didaktischen Forderung nach Mehrperspektivität des Schülerhandelns wird also auch im integrativen Sport vielfältig Rechnung getragen. Die besondere Bedeutung dieser Konzeption für den integrativen Schulsport besteht darin, dass ein an pädagogischen Perspektiven ausgerichteter Sportunterricht gesichert wird, einsinnige Interpretationen daher ebenso abzulehnen sind wie eine Überhöhung bestimmter Motive. Zudem zeigen die Beiträge zur praktischen Umsetzung sowie eigene Beobachtungen und Erfahrungen, dass Unterrichtsprozesse realisiert werden, durch die auch die Heterogenität in verschiedenen Gruppierungen bewältigt werden können. Schließlich – der curriculare Bezug und hiermit verbunden die Frage der Akzeptanz bei Lehrkräften – ist der Einschätzung von Wurzel (2001) zuzustimmen, dass es noch nie so einfach war, den integrativen Schulsport lehrplankonform zu

³ Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass mit einer Auswahl und Thematisierung einer Perspektive eine sonderpädagogisch überaus wichtige didaktische Akzentuierung verbunden sein kann, bspw. im Hinblick auf die Wahrnehmungsförderung schwerstbehinderter Schüler und die in diesem Zusammenhang besonders zu würdigende psychomotorische Entwicklungsförderung.

begründen und in diesem Kontext einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht zu realisieren⁴.

Das Resümee fällt aus sportdidaktischer Sicht dennoch ambivalent aus. Quantitativ verfügen wir – im Gegensatz zu Ländern wie bspw. Kanada oder Australien mit entsprechenden eigenen Lehrbüchern (!) (Active Living Alliance for Canadians with a Disability, 1994, Downs, 1995, 1998, 2001) – bisher nur über relativ wenige Erfahrungen des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Behinderung. Qualitativ lassen die vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen jedoch die Aussage zu, dass die Sportdidaktik nicht gänzlich mit leeren Händen dasteht, wie dies Brodtmann (1975) in einer ersten Konfrontation mit integrativem Gedankengut, d.h. in einer Stellungnahme zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973), noch formulierte. Es sind in den letzten Jahren einerseits zweifellos Fortschritte zu verzeichnen, eine Sportpädagogik der Vielfalt lässt sich in Beispielen gut darstellen. Andererseits müssen auch Gefahren und offene Fragen genannt werden, bspw. „Fallen“ und „Grenzen“ der Integration sowie Konsequenzen aus dem Paradigmawechsel in der Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Friedhold Fediuk, Studiendekan
Sportpädagogik mit behinderten Menschen
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen
Pestalozzistraße 53
72762 Reutlingen

⁴ Auch die Bildungspläne 2004 in Baden-Württemberg für die Realschule und das Gymnasium orientieren sich didaktisch an dem Ansatz des mehrperspektivischen Sportunterrichts.

7 Literaturverzeichnis

- Active Living Alliance for Canadians with a Disability (Ed.). (1994). Moving to inclusion. Gloucester: CIRA/CAHPER.
- Appelhans, P., Baumgarten, I. & Gravert-Götter, H. (1977). Methodische und didaktische Aspekte der Integration Sehgeschädigter in Regelschulen aus der Sicht der Schulfächer. In R. Schindele (Hrsg.), Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen (S. 474-504). Rheinstetten: Schindele.
- Arns, M., Hempel, M. & Ridderbecks, F. (1987). Hockey als gemeinsame Sportart für geistig Behinderte und Nichtbehinderte. Motorik, 10, 117-120.
- Baumann, S. (2006). Von der spielerischen Wassergewöhnung und Wasserbewältigung zum Schwimmen und spielerischen Trainieren in heterogenen Schwimmgruppen. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Beck, S. (2004). Bewegungskünste mit Kindern und Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten - aufgezeigt am Beispiel eines außerschulischen „Zirkusprojektes“. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Brodthmann, D. (1975). Grenzen der Sportdidaktik. Sportwissenschaft, 5, 286-297.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1973). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett.
- Downs, P. (1995). An introduction to inclusive practices. Canberra: Australian Sports Commission.
- Downs, P. (1998). Teachers talk about ... experiences of inclusive physical activity. Canberra: Australian Sports Commission.
- Downs, P. (2001). Including people with disabilities in sport and physical activity. Canberra: Australian Sports Commission.
- Fediuk, F. (1997). Profile des Integrationssports. Ein Projekt in Kooperation von Universität, Schule und Verein. Frankfurt: Sportjugend Hessen.
- Fediuk, F. (1999). Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Frank, R. (Berichterstatter). (1991). Integration behinderter Schüler(-innen) in den Sportunterricht an allgemeinen Schulen. Bericht: Interne Arbeitsgruppe der Kommission Sport der KMK (unveröff.).
- Györfi, U. (2004). Integrative Unterrichtsformen an der Schule für Geistigbehinderte am Beispiel des Projekts Klettern. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Henke, J. (1994). Integrationspädagogik und Integrationssport in der Grundschule. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Paderborn: Universität.
- Höfer, A. (2004). Gesundheitserziehung - Möglichkeiten, Wege und Grenzen der Umsetzung im Sport mit Kindern mit Lernbehinderungen. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Holzauer, S. (1996). 'Zirkus Konfetti' - eine Unterrichtseinheit im Sportunterricht einer vierten Grundschulklasse mit gemeinsamem Unterricht. Unveröffentlichte pädagogische Prüfungsarbeit. Baunatal.
- Hotz, B. (2006). Basketball in heterogenen Gruppen, am Beispiel einer Werkstufe der Körperbehindertenschule. Unveröffentlichte Hausarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.

- Hotz, B., Scherible, A. & Simon, K. (2006). Geräteaufbau zur Thematik Rollen, Wippen, Rutschen. Unveröffentlichter Unterrichtsentwurf. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Kampmeier, A. S. (2003). Als Fußgängerin beim Rollstuhl-Basketball - eine etwas andere Inklusion. *Sportpädagogik*, 27(4), 48.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen am 6. Mai 1994. Bonn. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 45, 484-494.
- Kretschmer, J. (1997). Bewegungslandschaften im Sportunterricht der Grundschule. *Sportpädagogik*, 22(1), 34-38.
- Kultusminister NRW (Hrsg.). (1985). Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das schulsportliche Wettkampfwesen in Nordrhein-Westfalen. Band 16: Schuljahr 1985/86. Oberhausen: Kultusministerium.
- Kurz, D. (1977). Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten - warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 15-18). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport - Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41-48). Sankt Augustin: Academia.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Mutz, B. (2004). Gemeinsames Klettern von Kindern mit und ohne Behinderung - Möglichkeiten und Grenzen - aufgezeigt an einem Kooperationsprojekt. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Päd. Hochschule Ludwigsburg: Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Scheid, V. (1995). Chancen der Integration durch Sport. Aachen: Meyer und Meyer.
- Söll, W. (1995). Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes „Sportartenkonzept“. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 64-71). Sankt Augustin: Academia.
- Sowa, M. (1995). Mannschaftsspiele in heterogenen Sportgruppen. Eine Chance des Sports für alle. Dortmund: Modernes Lernen.
- Sportjugend Hessen (Hrsg.). (1991). *Bewegung kunterbunt. Spiel und Sport für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Frankfurt: Sportjugend Hessen.
- Stock, R. U. (1987). Sportunterricht. In Kultusminister NRW (Hrsg.), *Integration blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler* (S. 199-203). Düsseldorf: Kultusministerium.
- Werner, S. & Neugebauer, D. (1992). Gemeinsam Sport lernen. *Sportpädagogik*, 26(2), 40-45.
- Wilken, E. (1988). Sport im integrativen Grundschulunterricht. *Zusammen*, 8(3), 10-11.
- Wurzel, B. (1991). Sportunterricht mit Nichtbehinderten und Behinderten. Untersucht am Beispiel von Sehenden und Blinden. Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2001). Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten - auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26, 258-262.
- Wurzel, B. (2003). Was über "erstbeste Lösungen" hinausgeht. Über die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Maßnahmen in heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik*, 27(4), 40-43.