

SUBJEKTIVE KONSTRUKTIONEN VON TEILHABEBARRIEREN IM INKLUSIVEN SPORTUNTERRICHT VON BLINDEN UND SEHBEHINDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

von Martin Giese

ZUSAMMENFASSUNG | Der Beitrag verfolgt das Ziel, subjektive Konstruktionen von Teilhabehemmnissen blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler im inklusiven Sportunterricht mit qualitativen Forschungsmethoden zu rekonstruieren. Befragt wurden sechs sehbehinderte Schülerinnen und vier Schüler im Alter zwischen 17 und 19 Jahren, die während der SEK I an allgemeinen Schulen beschult wurden und sich am Übergang zur SEK II für den Wechsel auf eine Förderschule und eine Internatsunterbringung entschieden haben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Sportunterricht als ein besonders problematisches Fach beschrieben wird. Im Widerspruch zur (inter-)national weitestgehend unhinterfragten Annahme, dass inklusive Praktiken zu positiven Erfahrungen führen, überwiegen in den Interviews negative Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, das exkludierende Potenzial des Sportunterrichts aus der Perspektive marginalisierter Personengruppen stärker als bisher in den Blick zu nehmen, um die tatsächliche Inklusivität inklusiven Sportunterrichts zu befördern.

Schlüsselwörter: Inklusion, Sportunterricht, Sehbehinderung, Blindheit, subjektive Konstruktionen

INDIVIDUAL CONSTRUCTIONS OF BARRIERS TO PARTICIPATION IN INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PUPILS

ABSTRACT | This paper seeks to understand individual constructions of physical education (PE) in a school specialized for children with visual impairment to identify barriers to participation in inclusive PE. Six female and four male students between the ages of 17 and 19 were interviewed. According to the social law classification, the pupils were at least visually impaired and attended mainstream schools during secondary school level 1. At the transition to secondary school level 2, the pupils explicitly decided to switch to a special school with boarding accommodation. The findings show that PE is described as a particularly problematic subject. Contrary to the (inter-)nationally largely unquestioned, normative assumption that inclusive practices lead in general to positive experience in PE, negative experiences are predominant in the interviews. Against this background, it seems necessary to take a closer look at the excluding potential of PE from the perspective of marginalized groups of people in order to promote the inclusiveness of inclusive PE.

Key Words: Inclusion, Physical Education, Low Vision, Blindness, individual constructions

SUBJEKTIVE KONSTRUKTIONEN VON TEILHABEBARRIEREN IM INKLUSIVEN SPORTUNTERRICHT MIT BLINDEN UND SEHBEHINDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

1 | EINLEITUNG

Infolge der Ratifizierung der *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) sowie einer globalen Inklusionsthematisierung ist auch das deutsche Bildungssystem dazu aufgerufen, einen Beitrag dazu zu leisten, die Ausgrenzung von marginalisierten und diskriminierten Gesellschaftsgruppen zu überwinden. In diesem Kontext rücken auch die subjektiven Konstruktionen von Teilhabebarrrieren von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung (SmB) in den Fokus der wissenschaftlichen Forschung. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den subjektiv konstruierten Teilhabebarrrieren von blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen (bsKJ) im inklusiven Sportunterricht.¹ Zielperspektive ist, individuell wahrgenommene Barrrieren für den Bildungserfolg im inklusiven Schulsystem zu identifizieren, die sich explizit auf das Unterrichtsfach Sport beziehen. Das hier vertretene Inklusionsverständnis ist dabei an die im Adapted Physical Education (APE)-Diskurs wirkungsmächtige Interpretation von Stainback und Stainback (1996) angelehnt, die Inklusion als Zugehörigkeit, Akzeptanz und Wertschätzung aus der Perspektive der marginalisierten Person modelliert. Dieses Verständnis von Inklusion soll eine empirische Operationalisierung inklusiver Erfahrungen ermöglichen, um dadurch die „subjektive Inklusivität“ inklusiver Praktiken aus der Perspektive der sogenannten Betroffenen zu rekonstruieren (Haegele, 2019).

Das Forschungsvorhaben greift dazu ein Desiderat von Haegele et al. (2020, S. 422) sowie von Ruin und Meier (2018) auf, wonach die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern als „eine vernachlässigte Perspektive im Diskurs um inklusiven Sportunterricht“ (Ruin & Meier, 2018, S. 68) zu betrachten ist (vgl. auch Reuker et al., 2016, S. 92). Im Sinne von Artikel 8 der CRPD – dem Artikel zur Bewusstseinsbildung (awareness-raising) – geht es vor diesem Hintergrund darum, dafür zu sensibilisieren, welche Barrrieren zu überwinden sind, um gemeinsame Schulsettings für Menschen mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Sehen (FSS) möglichst barrierearm zu gestalten.

Die explorative Studie adressiert dazu bsKJ, die das Ziel der allgemeinen Hochschulreife verfolgen, während der SEK I durchgängig inklusiv beschult wurden und sich am Übergang zur SEK II gezielt dafür entschieden haben, das allgemeine Schulsystem zugunsten einer segregativen Beschulung zu verlassen. Dieser Bildungsübergang erscheint für eine Befragung besonders relevant, da „gerade am Übergang in die SEK II ein erhöhtes Exklusionsrisiko aus dem Schulsystem besteht“ (Felbermayr, 2019, S. 179) und SmB in der deutschsprachigen, schulpädagogischen Transitionsforschung bisher kaum Berücksichtigung finden (Rabenstein & Gerlach, 2016, S. 206).

1 Im Sinne einer sozialrechtlichen und medizinischen Klassifikation wird in der Bundesrepublik Deutschland zwischen Sehbehinderung (Visus \leq 0,3 bis ausschließlich 0,05), hochgradiger Sehbehinderung (Visus \leq 0,05 bis ausschließlich 0,02) und Blindheit (Visus \leq 0,02) unterschieden (Lang et al., 2017, S. 30). Wird in diesem Beitrag die Abkürzung bsKJ verwendet, sind damit immer alle drei Grade an Sehbehinderungen gemeint.

Die normative Ausrichtung an dem bildungspolitischen Paradigma, dass kein Kind mit einer Behinderung von der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf, kann im internationalen Inklusionsdiskurs zwar als weitestgehend unhinterfragt bezeichnet werden (Yell, 1995), im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs ist dagegen allerdings zu konstatieren, dass bis dato nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7; Giese, 2019b, S. 43).² So gehört es vor dem Hintergrund einer segregativen Tradition im deutschen Schulsystem vielmehr zu den Besonderheiten der deutschsprachigen Debatte, dass Inklusion in erster Linie als Schulstrukturdiskurs thematisiert wird, eng an die Frage nach dem Existenzrecht der Förderschulen gebunden ist (Herz, 2014, S. 4) und „heftiger als in anderen europäischen Ländern darüber gestritten [wird], wie die CRPD auszulegen ist“ (Ahrbeck et al., 2018, S. 219).

Im Hinblick auf den FSS ist zu beachten, dass es sich in absoluten und in prozentualen Zahlen um den kleinsten Förderschwerpunkt mit einer Förderquote von 0,13 % handelt (Kultusministerkonferenz, 2020, XV).³ Besuchten 2018 insgesamt 42,3 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen, waren es im FSS 51,1 %. Eine weitere Besonderheit des FSS ist, dass der Inklusionsanteil⁴ je nach Bundesland stark variiert: So beträgt er in Schleswig-Holstein 100 %, während er in Hessen 2018 bei 17,5 % liegt. Die geringen Schülerzahlen, die regionalen Unterschiede sowie die Problematik, dass die Zahl an qualifizierten Lehrkräften im FSS sehr gering ist (Ravenscroft & Giese, 2020), lassen vermuten, dass die sonderpädagogische Expertise nicht flächendeckend in gleicher Qualität zur Verfügung steht. Wird vor diesem Hintergrund eine Beschulung in einer Spezialeinrichtung angestrebt, muss diese in der Regel in einem Internat erfolgen, was auch bei allen Probanden in der Studie der Fall ist. Strategien zu entwickeln, wie die Beschulung von bsKJ im Sportunterricht an der allgemeinen Schule besser als bisher gelingen kann, erscheint vor dem Hintergrund der referierten Besonderheiten gerade im FSS von besonderer Relevanz.

2 | FORSCHUNGSSTAND

Im Zentrum der nationalen sowie der internationalen empirischen Forschung zum inklusiven Sportunterricht stehen primär die Haltungen und die damit verbundene Rolle der Lehrkräfte (Rischke et al., 2017; Ruin & Meier, 2018, S. 69). Da mit Ausnahme der thematisch verwandten Arbeiten von Bödicker (2020) sowie von Ruin et al. (2021) im deutschsprachigen Raum keine Studien zu subjektiven Konstruktionen von Teilhabebarrrieren bsKJ im Sportunterricht vorliegen, wird

2 So wird die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zwar in allen Bundesländern ausgebaut, allerdings in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit differierenden Zielsetzungen. Der Grund dafür ist, dass sowohl der Inklusionsbegriff als auch die CRPD juristisch unterschiedlich interpretiert werden, Uneinigkeit über den Behinderungsbegriff besteht und die pädagogischen Zielsetzungen variieren (Preuss-Lausitz, 2019).

3 Die Förderquote beschreibt die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Förderschulen und in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, in Bezug auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter.

4 Inklusionsanteile geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

nachfolgend der internationale Forschungsstand in den Blick genommen. Dazu werden zunächst Befunde zum inklusiven Sportunterricht mit SmB (Kap. 2.1) und anschließend zu bsKJ (Kap. 2.2) referiert.

Im Hinblick auf den deutschsprachigen Fachdiskurs ist zu erwähnen, dass sich dieser vor allem mit didaktischen und grundlagentheoretischen Fragen beschäftigt (Bietz & Giese, 2017). Die grundlagentheoretischen Arbeiten zeigen, dass die Sportpädagogik bisweilen mit anthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Vorannahmen bzw. Körpernormen hantiert, die – zunächst unabhängig von den subjektiven Konstruktionen der bsKJ – der Anerkennung von körperlicher Diversität entgegenwirken und dass Exklusion dabei quasi im Verborgenen fortgeschrieben und fachimmanent institutionalisiert wird (Giese, 2016b, S. 108; Ruin & Giese, 2018, S. 189). Differente Körper werden in der sportpädagogischen Theoriebildung schlichtweg vergessen und Menschen mit Behinderung auf einer bildungstheoretischen Ebene exkludiert (Giese, 2019b).⁵ Weil die beschriebenen De-/Privilegierungsprozesse primär über implizite Körpernormen verhandelt werden, dürften diese Prozesse im Sportunterricht sogar stärker ausgeprägt sein als in anderen schulischen Unterrichtsfächern (Haegele & Zhu, 2017; Ruin, 2015).

2.1 | INKLUSIVER SPORTUNTERRICHT MIT SMB

Im internationalen Diskurs ist die inhaltliche Befürwortung und die empirische Basis, die für eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im inklusiven Sportunterricht spricht, breit (Coates, 2011; Fitzgerald & Stride, 2012; Hodge et al., 2012). Traditionell beschränken sich diese Forschungsaktivitäten allerdings auf die Perspektiven von Eltern (An & Goodwin, 2007; Columa et al., 2014), von Peers ohne Behinderung (McKay et al., 2015; Obrusníková et al., 2003) oder von Lehrkräften (Tant & Watelain, 2016; Wilhelmssen & Sørensen, 2017). Die Ergebnisse zeichnen ein weitestgehend positives Bild des inklusiven Sportunterrichts (Qi & Ha, 2012) und zeigen, dass diese Gruppen eine tendenziell positive Einstellung zum inklusiven Sportunterricht haben (Tant & Watelain, 2016).

Dabei ist allerdings anzumerken, dass die Perspektive von SmB kaum Beachtung erfährt. Analog zu Grundannahmen der Disability Studies (Dederich, 2007, S. 18) betont Ashby (2011), dass hier *über* Menschen mit Behinderungen geforscht wird, wobei die Stimmen von professionellen Fachleuten betont und die Stimmen von Menschen mit Behinderung verborgen bleiben (Giese, 2016a, S. 87; Ruin & Meier, 2018, S. 68). Es dürfte unstrittig sein, dass gerade die Forschung aus Sicht von SmB ihre eigene Relevanz und Dignität besitzt, um zu verstehen, ob inklusive Praktiken auch tatsächlich als vorteilhaft erachtet werden (Haegele, Hodge et al., 2019; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Studien, die explizit die Perspektive von SmB in den Blick nehmen, zeichnen dementsprechend ein differenzierteres Bild, das sich von dem der anderen befragten Gruppen

5 Als Bezugstheorien fungieren dabei vielfach ableistische Ansätze, die für ungerechtfertigte Normalitätsimperative sensibilisieren, indem Exklusionsprozesse über die unreflektierte Zuschreibung von immanenten Fähigkeitsimperativen modelliert werden (Buchner et al., 2020; Giese, 2019a).

unterscheidet (Haegele & Zhu, 2017). So zeigen Coates und Vickerman (2008) sowie Haegele und Sutherland (2015) in ihren Forschungsreviews, dass SmB den inklusiven Sportunterricht vor allem dann als vorteilhaft empfinden, wenn sie positive Erfahrungen mit der Lehrkraft machen konnten und wenn ihnen Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung motorischer Aufgaben angeboten werden.

Ein großer Teil der SmB beschreibt jedoch negative Erfahrungen, die primär dann entstehen, wenn SmB den *Eindruck der Andersartigkeit* gewinnen, will sie von Menschen ohne Behinderung als Menschen mit differenten, unerwünschten oder fehlerhaften Körpern wahrgenommen werden (Fitzgerald, 2005; Giese & Ruin, 2018). Dies kann Mobbing, soziale Isolation und andere Formen der Diskriminierung, die sowohl von Lehrkräften als auch von den Peers begangen werden, auslösen oder verstärken (Haegele & Kirk, 2018; Giese et al., 2021). Diese Art von negativen Erfahrungen kann einen starken Einfluss auf die Einstellung von SmB zu ihren eigenen Fähigkeiten, zum Sportunterricht im Allgemeinen sowie zu lebenslanger körperlicher Aktivität haben und zu einem selbstgewählten Rückzug aus zukünftigen Sportangeboten führen (Yessick & Haegele, 2019).

2.2 | INKLUSIVER SPORTUNTERRICHT MIT BSKJ

Im Hinblick auf den FSS ist zu konstatieren, dass eine Vielzahl an internationalen empirischen Befunden im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport vorliegt (Haegele et al., 2020). So existieren empirische Forschungsarbeiten zum inklusiven Sportunterricht (Haegele & Zhu, 2017; Herold & Dandolo, 2009; Kurkova et al., 2015; Lieberman et al., 2006), zu subjektiven Teilhabeerfahrungen (Haegele, Hodge et al., 2019; Ruin et al., 2021), zum Spitzensport (Haegele et al., 2017), zur Konstruktion des Körperbilds (Haegele & Zhu, 2019), zu Genderfragen (Haegele & Kirk, 2018; Haegele, Yessick et al., 2018), zu selbstkonstruierten Identitäten bei Übergewicht (Haegele, Zhu et al., 2019), zur Unterstützung durch Hilfslehrkräfte (Haegele, Sato et al., 2018), zur körperlichen Aktivität (Giese et al., 2017, 2019), zu motorischen Fertigkeiten (Giese et al., 2020; Giese & Herrmann, 2020) sowie zum Einfluss des Sportunterrichts auf die körperliche Aktivität im Erwachsenenalter (Yessick & Haegele, 2019).

Wird explizit die Perspektive bsKJ fokussiert, wird deutlich, dass – im Vergleich zu den positiven Erfahrungen – häufiger und differenzierter negative Gefühle beschrieben werden. Zum Beispiel berichten bsKJ, dass es nicht ungewöhnlich ist, dass sie von Gleichaltrigen gemobbt oder ausgegrenzt werden (Haegele & Kirk, 2018; Haegele & Zhu, 2017; Lieberman et al., 2006; Ruin et al., 2021) oder dass sie von Sportlehrkräften im Sinne einer Sonderbehandlung explizit aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, weil ihnen mangelnde motorische Fähigkeiten unterstellt werden (Haegele, Hodge et al., 2019; Haegele, Zhu et al., 2019). Darüber hinaus berichten bsKJ von Frustrationen und Enttäuschungen, weil sie sich von ihren Sportlehrkräften herabgesetzt fühlen, weil diese bestimmte Fähigkeitsideale – häufig implizit – kommunizieren, die im Hinblick auf bsKJ ein exkludierendes Potenzial entfalten (Ruin et al., 2021; Haegele, Zhu et al., 2019).

Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Sehbehinderung werden dabei im Sportunterricht tendenziell stärker wahrgenommen als in anderen Unterrichtsfächern (Haegele & Kirk, 2018; Haegele, Zhu et al., 2019). Gerade diese Art von negativen Erfahrungen scheint von entscheidender Relevanz zu sein, um dauerhaft ein negatives Körperbild sowie eine negative Grundhaltung zu Sport und Bewegung zu internalisieren. So bezeichnen blinde und sehbehinderte Erwachsene in einer Studie von Yessick und Haegele (2019) den Sportunterricht als eine verpasste Gelegenheit, um die Wertschätzung für körperliche Aktivität zu steigern und betonten, dass sie aufgrund dieser früheren negativen Erfahrungen als Erwachsene weniger aktiv sind.

3 | STUDIENDESIGN

Die ausgewerteten Daten entstammen einem drittmittelfinanzierten Forschungsprojekt, welches das Ziel verfolgt, Barrieren im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen zu identifizieren, die bsKJ in der inklusiven Beschulung wahrnehmen (Giese et al., 2021). Da in fast allen Interviews explizit das Unterrichtsfach Sport als besonders problematisch benannt wurde, fokussiert dieser Beitrag gezielt die subjektiven Konstruktionen von bewegungs- und sportbezogenen Teilhabebarrieren.

Methodologischer Ausgangspunkt der explorativen Studie war das Bemühen um eine Forschungsperspektive, die in detaillierten Beschreibungen dem „Alltagshandeln der Gesellschaftsmitglieder in unterschiedlichen Situationen [hier dem Sportunterricht]“ (Flick et al., 2015, S. 106) nachspürt. Bei diesen Beschreibungen geht es „nicht um eine Verdoppelung oder um ein «Abbild» der Wirklichkeit“ (Flick et al., 2015, S. 106), sondern um die Re-Konstruktion sozialer Wirklichkeit(en) anhand der Analyse der gewonnenen Daten mit qualitativen Erhebungs- und Analyseverfahren (vgl. Kap. 3.2).⁶

Vor dem Hintergrund der skizzierten Vorüberlegungen stellen sich zwei übergeordnete Forschungsfragen:

- a) Wie konstruieren bsKJ inklusiven Sportunterricht?
- b) Welche Teilhabebarrieren werden in diesen Konstruktionen sichtbar?

3.1 | SAMPLE

Die Daten wurden im April 2019 an einer staatlich anerkannten Förderschule in privater Trägerschaft mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Hessen erhoben. Die Schule folgt einem zielgleichen Schulkonzept mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife. Es handelt sich um das einzige grundständige Gymnasium speziell für bsKJ im deutschsprachigen Raum. Aufgrund des großen Einzugsgebiets verfügt die Schule über ein Internat, das bis auf wenige Ausnahmen von allen Schülerinnen und Schülern besucht wird.

⁶ Zum methodologischen Vorgehen vergleiche auch die Arbeiten von Ruin und Meier (2018, S. 70) sowie von Ruin, Giese und Haegele (2021) sowie die umfangreichen Analysen von Miethling und Krieger (2004).

Insgesamt nahmen an der Studie sechs Schülerinnen und vier Schüler im Alter zwischen 17 und 19 Jahren (Durchschnitt: 18,5 Jahre) der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufe 12) teil. Alle Probanden werden gemäß den Lehrplänen des Gymnasiums für die SEK II in Hessen beschult. Sie galten gemäß der sozialrechtlichen Klassifikation mindestens als sehbehindert und hatten keine weiteren Behinderungen. Alle Probanden haben aufgrund einer ausführlichen Studieninformation ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie erklärt. Die Namen wurden bei den wörtlichen Zitaten geändert. Da die Studie Teilhabebarrrieren für bsKJ im Sportunterricht in der inklusiven Beschulung identifizieren möchte, nahmen ausschließlich Personen teil, die während der gesamten SEK I wohnortnah an allgemeinen Schulen inklusiv beschult wurden und sich am Übergang zur SEK II explizit für den Wechsel auf eine Förderschule und die damit *verbundene Internatsunterbringung entschieden haben*.

3.2 | DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG

In Anlehnung an Rabenstein und Gerlach (2016) werden Bildungsentscheidungen als Optimierungsprozesse angesehen, die die gesamte Schullaufbahn durchziehen. Zur Rekonstruktion dieser Prozesse wird das episodische Interview verwendet (Flick, 2011), das im Hinblick auf die diskutierten inhaltlichen und methodologischen Überlegungen auf „Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielt, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen“ (Flick, 2011, S. 278). Das episodische Interview zielt „auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben“ (Flick, 2011, S. 274) und wurde auch deshalb gewählt, weil der Interviewer neben seiner Funktion als Forscher auch als Lehrkraft an der Schule arbeitet und alle Teilnehmer zum Zeitpunkt der Erhebung bereits unterrichtet hatte. Die persönliche Beziehung soll einen profunden Zugriff auf individuell relevante Barrieren im allgemeinen Schulsystem ermöglichen, die sich in den episodischen Erzählungen manifestieren.

Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA 2020 anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung, was für die Auswertung episodischer Interviews explizit empfohlen wird (Kuckartz, 2016, S. 98). In der Oberkategorie *Aussagen zu Barrieren und Ressourcen* wurden allgemeine Aussagen zum gemeinsamen Sportunterricht erfasst, die sich in den subjektiven Konstruktionen der Probanden zeigen. Die weiteren Oberkategorien *Körper & Leistung*, *sonderpädagogische Dienste*, *Didaktik* sowie *soziale Interaktion* wurden deduktiv in Anlehnung an den Forschungsstand sowie das Alltagswissen der Forscher gebildet. Die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems mit den Subkategorien erfolgte induktiv in der konkreten Auseinandersetzung mit dem Material (vgl. Abb. 1). In den Codierprozess waren zwei unabhängige Codierer involviert, wobei zu Beginn des Prozesses Teile des Materials mehrfach codiert wurden. Zur Herstellung einer Übereinstimmung der Codings wurde ein „prozedurales Vorgehen“ im Sinne eines konsensuellen Codierens gewählt (Kuckartz, 2016, S. 44).

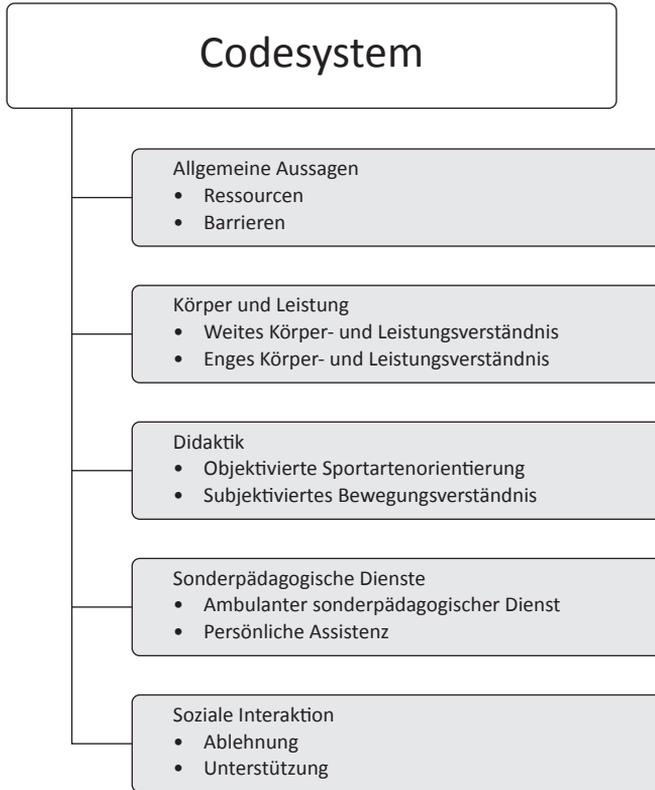


Abb. 1: Codesystem

4 | ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Um die Ergebnisse strukturiert zu diskutieren, werden im Folgenden drei thematische Fokussierungen vorgenommen, die sich in dieser Gewichtung auch in den Interviews gezeigt haben: (a) allgemeine Aussagen zur inklusiven Beschulung, (b) soziale Interaktion sowie (c) Körper, Leistung und didaktisches Verständnis.

4.1 | ALLGEMEINE AUSSAGEN ZUR INKLUSIVEN BESCHULUNG

Auf die – explizit über den Sportunterricht hinausgehende – Frage nach Ressourcen und Barrieren in der inklusiven Beschulung berichten die meisten Schülerinnen und Schüler, dass die wahrgenommenen Barrieren im Laufe der Schulzeit und insbesondere im Kontext von Bildungsübergängen zunehmen.

„Ja. Also, früher in der Grundschule war ja noch alles normal. Da war ja noch alles gut. Da habe ich mich mit jedem wirklich gut verstanden, bin mit jedem gut ausgekommen. Und umgekehrt war es genauso. Und in der Realschule wendete sich dann das Blatt.“ (Tim #81)

Während die inklusive Beschulung teilweise auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 noch als unproblematisch beschrieben wird, nehmen die wahrgenommenen Barrieren spätestens ab der siebten Jahrgangsstufe sukzessive zu, um im Hinblick auf das Ende der SEK I zu eskalieren.

„Also Schlüsselerlebnis war auch einfach, dass das Prüfungsjahr an der Realschule sehr, sehr stressig war. Also wirklich richtig stressig war. Wo ich dann wirklich um fünf Uhr morgens aufgestanden bin, um die Hausaufgaben zu machen und abends bis um zehn gelernt habe, dass ich irgendwie alles hinkriege. Das war dann wirklich viel, viel stressiger.“ (Franziska #148)

Wie auch Jessup et al. (2018) zeigen, erweist sich privates Zusatzengagement mit Unterstützung durch Eltern oder Freunde – auch im Sportunterricht – als die wichtigste Ressource, um diese Barrieren zu überwinden wie beispielsweise bei Kian deutlich wird, dessen Freund zu ihm sagt, „Komm, wir trainieren auch nach der Schule ein bisschen, damit du halt im Sportunterricht nicht so benachteiligt wirst“ (Kian #41). Infolge der steigenden Belastungen stößt das private Unterstützungssystem an Grenzen, was sich in einem exponentiellen emotionalen Stresserleben äußert und mit körperlichen Belastungen, u. a. im Sportunterricht, korreliert:

„Also Hauptgrund war immer, dass ich, ich habe ja alles immer selber gemacht, also nach der Schule. Irgendwann ging das so weit, dass ich im Sportunterricht, also beim Fitness, also ich habe dann auch privat Fitness gemacht und so, dass ich dann irgendwann wirklich zusammengebrochen bin, und ich war fix und fertig mit den Nerven, gerade wegen der Sehbehinderung, mit der ganzen Situation umzugehen, und dann noch den ganzen Schulstress.“ (Kian #135)

In mehreren Interviews wird dabei von einem Zusammenhang zwischen dem Grad der Sehbehinderung sowie dem empfundenen Leidensdruck berichtet bzw. davon, dass der Leidensdruck besonders dann zunimmt, wenn es zu einer Sehverschlechterung kommt.

„Und dadurch, dass es halt dann noch vom Sehen her schlechter geworden ist, war es halt nochmal ätzender. Und halt auch, vor allen Dingen, jetzt zum Beispiel beim Ballspielen war es sehr oft so, dass ich halt dadurch, dass halt mein Gesichtsfeld auch ziemlich klein ist, ich halt im Prinzip ständig über [...] diese Hütchen rübergeflogen bin oder halt den Korb nicht gesehen habe.“ (Susanne #59)

Der Sportunterricht scheint sich dabei als eine Art Katalysator zu erweisen, weil sich die Probleme in ihm auf einer Art und Weise leiblich bündeln, wie es in den anderen Schulfächern nicht der Fall ist. In diesem Sinne wird insbesondere der Sportunterricht wiederholt als eine zentrale schulische Barriere benannt:

„Also, ich fand die Hauptbarrieren, waren die Struktur des Unterrichts. Und der Sportunterricht. Und das Vorlesen. Also, das waren so drei Sachen, die mir halt extrem aufgefallen sind. Ich konnte irgendwann nach und nach schlechter Bälle erkennen und das hat sich natürlich dann auch auf die Mitschüler niedergeschlagen.“ (Anna #23)

In der Summe führten die Erlebnisse dazu, dass Susanne (#27) „vor Sport eigentlich immer chronische Angst“ hatte. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang aber auch der paradoxe Befund, dass *alle* Befragten die Zeit an der allgemeinen Schule trotz überwiegend negativer Erfahrungen als eine wichtige Lebenserfahrung beschreiben.

„weil gerade an der Uni oder im späteren Job gibt es vielleicht auch nicht so viele Leute, die sich jetzt explizit auf einen konzentrieren oder gucken, dass der irgendwie die Sachen so mundgerecht serviert bekommt, wie er sie braucht. Deswegen war das – es war keine schöne Erfahrung, aber es war dennoch eine Erfahrung, aus der man lernen konnte, sage ich mal, für das spätere Leben.“ (Max #133).

4.2 | SOZIALE INTERAKTION

Im Einklang mit den Ergebnissen von Ruin (2019, S. 161) spielt neben den allgemeinen Aussagen zum Sportunterricht in den Interviews vor allem die soziale Interaktion mit Lehrkräften und Peers eine zentrale Rolle.⁷ In Übereinstimmung mit (inter-)nationalen Forschungsergebnissen werden dabei Formen der empfundenen Andersartigkeit als besonders negativ beschrieben (Block et al., 2017, S. 236; Böing, 2014, S. 221; Haegele et al., 2020; Wong et al., 2009). Das Gefühl der Andersartigkeit wird beispielsweise durch die Zuweisung von Sonderrollen durch die Lehrkraft oder – noch gravierender – durch den expliziten Ausschluss aus Gruppenaktivitäten ausgelöst.

„Und dann habe ich mit meiner Einzelfallhilfe nebenbei irgendwie mir einen Ball zugeworfen, so einen großen oder so. Das war halt irgendwie doof.“ (Larissa #47)

Katharina beschreibt in diesem Zusammenhang, dass das Handeln ihrer Lehrkraft von Intoleranz, Gleichgültigkeit und aktiver Ausgrenzung geprägt war, wenn sie im Sportunterricht „meistens irgendwie nie mitgemacht [hat]. Weil die Lehrerin meinte, ja, siehst du ja eh nicht, dann mach lieber nicht mit“ (Katharina #25). Von einer fehlenden Anerkennung der Sehbehinderung durch die Lehrkraft berichtet Franziska (#124), deren Sportlehrerin „nicht ganz so eingesehen hat, dass ich eine Sehbehinderung habe“. Und auch Tim durfte nicht am Sportunterricht teilnehmen, weil, „die Zeit für Fächer verwendet wurde, in denen ich Probleme hatte“ (Tim #73).

Besonders problematisch erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass sonderpädagogische Unterstützungssysteme wie der ambulante sonderpädagogische Dienst oder die persönliche Assistenz nicht immer in der Lage waren, die als problematisch empfundene Situation adäquat aufzufangen. In fast der Hälfte aller Interviews hat sich der ambulante sonderpädagogische Dienst sogar als eine zusätzliche Barriere erwiesen:

7 Die zentrale Bedeutung von „Gruppenbeziehungen“ wird auch von Miethling und Krieger (2004) betont, die in ihrer umfangreichen Studie – allerdings ohne unmittelbaren Inklusionsbezug – „relevante Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht“ im allgemeinen Sportunterricht rekonstruieren.

„Na ja, erst mal hat die irgendwie dreimal gewechselt und die kam auch dann am Schluss nur noch so einmal in drei Monaten oder so, weil die einfach keine Zeit hatten oder die Anfahrt zu lang war oder so. [...] Ja, und wenn die da war, hat die sich da hingesetzt, hat sich das angeguckt und mehr war das auch nicht. Also die hat mir wirklich nicht so viel geholfen.“ (Larissa #122)

Zudem scheint die Fachexpertise des sonderpädagogischen Dienstes im Sportunterricht selbst nur in beschränktem Umfang vorhanden gewesen zu sein, wenn Julius (#59) rhetorisch fragt: „Ja. Aber was kann die zum Sportunterricht sagen?“

Ambivalent wird aber auch die persönliche Assistenz beschrieben, die Sarah (#139) einerseits als eine Art notwendigen Schutzschirm empfindet, weil „die [Assistenz] auch in den Pausen bei mir war. Weil da ist halt sonst immer der Raum gewesen für die anderen [Mitschüler*innen], mich halt anzugreifen“, andererseits war das aber „halt trotzdem kein Ersatz zu funktionierenden Sozialstrukturen“ (Sarah #139). Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen von Böing (2013, S. 19), wonach die persönliche Assistenz von bsKJ häufig als ein Störfaktor beim Aufbau sozialer Peerkontakte erlebt wird.

Neben den allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften erweisen sich aber *vor allem die Peerbeziehungen*, wie auch die Studie von Haegele und Zu (2017) zeigt, als massive Barrieren. Im Einklang mit den Ergebnissen von Jessup et al. (2018) wird in beinahe allen Fällen von Ablehnung durch die Peers sowie von aktiven Mobbinghandlungen berichtet, wenn beispielsweise Sarah (#123) „beim Sport dann halt öfters abgeworfen wurde, einfach weil es so witzig ist, einfach die Blinde abzuwerfen, die sich halt eh nicht wehren kann, die halt auch keine Freunde mehr hatte. Genau“. In drei Fällen wussten die Lehrkräfte vom Mobbing der Peers, haben aber nichts unternommen oder wurden sogar als Verstärker der Situation wahrgenommen:

„Ja, das sieht ja ein Blinder mit einem Krückstock.‘ Und das natürlich vor meinen Mitschülern. Da haben sie dann direkt schon wieder gemerkt: „Aha, jetzt haben wir da einen Lehrer, der das Ganze auch so sieht, wie wir! Kann man mit diesem irgendwie zusammenkommen oder, ja, irgendwie kooperieren?“ (Tim #97)

Insgesamt zeigt sich, was auch Verdier (2016) berichtet, dass die soziale Inklusion von bsKJ mit steigender Klassenstufe kontinuierlich schlechter funktioniert. So bilanziert Julius (#55) lakonisch, dass „das nicht ganz so große Verständnis meiner Mitschüler“ [...] „halt nicht so praktisch war“ und auch Anna [#61] stellt resigniert fest, dass sie „immer die [war], die so: ‚Oh, jetzt müssen wir die im Team haben.‘“ In diesem Sinne rechtfertigt auch Katharina ihren eigenen Rückzug aus den Klassen- und Gruppenaktivitäten mit der wahrgenommenen Ablehnung durch die nicht sehbehinderten Peers, „deswegen halt war ich halt auch so, die hatten halt keinen Bock auf mich. Ja, ich war eine Belastung (Katharina #41).“

Ähnliche Ergebnisse werden auch von Ruin (2019) beschrieben, der einerseits zwar von einem „unaufgeregten“ Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem inklusiven Sportunterricht berichtet, andererseits aber explizit betont, „dass Sportunterricht für manche der Interviewten auch mit großen Herausforderungen einhergeht, z. B. mit Ängsten, Scham oder körperlichen Nöten, die u. a. aus als ungerechtfertigt oder als unerfüllbar empfundenen Anforderungen hervorgehen“ (ebd., S. 162).

4.3 | KÖRPER, LEISTUNG UND DIDAKTISCHES VERSTÄNDNIS

Der dritte Themenkomplex, der sich – ähnlich wie bei Ruin und Meier (2018, S. 82) – in den Interviews als zentral erwiesen hat, ist die als problematisch empfundene Fokussierung auf klassische Ball- und Individualsportarten: „Ja, dann natürlich der klassische Sportunterricht“ (Julius #45), der offenbar mit – auch medial weit verbreiteten – klassisch-normierten Leistungs- und Körperbildern der Lehrkräfte korreliert und stark am außerschulischen Wettkampfsport orientiert zu sein scheint. Offenbar transportieren Lehrkräfte ihre individuelle bewegungs- und sportorientierte Sozialisation, die häufig im Vereins- und Wettkampfsport erfolgt ist (Meier et al., 2017), implizit in ihren eigenen Sportunterricht (Baur, 1981; Ruin & Meier, 2017), wodurch sich ein in der Regel sicherlich ungewolltes exkludierendes Potenzial entfaltet (Giese, 2016a).

„... weil wir sehr oft solche Sachen wie Völkerball oder Brennball oder sowas halt gespielt haben. Und ich gefühlt halt eine Zielscheibe im Gesicht hatte. Und halt entweder, ja so Sachen wie, dass ich nicht gesehen habe, wohin ich eigentlich werfe und so, also die Menschen nicht wirklich gesehen habe oder halt, ja, dass ich halt nicht gesehen habe, wenn auf mich ein Ball zufliegt, sowas halt. Oder jetzt zum Beispiel, bei Turnen, dass, wie weit der-, zum Beispiel beim Kastenspringen, wie weit der Kasten weg ist, halt kein räumliches Sehen.“
(Susanne #27)

Diese Ergebnisse verweisen auch auf sportpädagogische Erkenntnisse, dass eine „enge“ Auslegung von Körper, Leistung und didaktischem Verständnis durch die Lehrkraft einer Einlösung inklusiver Ansprüche eher entgegenzustehen scheint (Meier et al., 2017). In klassischen Leistungs- und Körpernormen sind differente Körper häufig nicht mitgedacht (Giese & Ruin, 2018; Ruin & Giese, 2018). Auch werden die diversitätssensiblen Erkenntnisse von Haegele und Sutherland (2015) ignoriert, welche besagen, dass bSKJ den inklusiven Sportunterricht vor allem dann als vorteilhaft erachten, wenn ihnen Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung motorischer Aufgaben angeboten werden. Dies zeigt sich auch in der Studie von Ruin (2019, S. 162). Die Messlatte zur Bestimmung der „essential abilities“ (Wolbring, 2008), die über die Teilhabechancen am Sportunterricht im Sinne einer *benchmark of participation* entscheidet, scheint ohne Aushandlung mit den bSKJ aufgelegt worden zu sein.

„Negativ fand ich halt immer, dass viele eben nicht einfach, also nicht lernen wollten, es zu verstehen. Wir hatten, wie gesagt, Sport, wo dann irgendwann klar war, okay ich kann den Ball nicht fangen. Hätte ja auch irgendjemand sagen können, okay, keine Ahnung, dann

gehe ich ins Tor oder so. Oder beim Badminton. Ich habe meiner Lehrerin gesagt, ich kann nicht mitspielen aber, dass die mit ein bisschen mehr Verständnis darangegangen wären.“
(Anna #61)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Katharina den Eindruck beschreibt, dass die Lehrkraft die Situation mit Noten auszugleichen versucht, „wie zum Beispiel auch wieder in Sport oder so, wegen ganzem Badminton und alles. Dann gibt es halt einfach eine Drei, weil eine Drei ist eine Drei. Da kann man sich nicht beschweren. Ja.“ (Katharina #95)

Vor dem Hintergrund des fachdidaktischen Diskurses sowie im Kontext der Bestrebungen um eine inklusive Sportpädagogik erscheint es notwendig, die komplexen Zusammenhänge zwischen immanenten fachdidaktischen Überzeugungen der Lehrkräfte, bildungstheoretischen Grundannahmen in der Sportpädagogik und subjektiven Konstruktionen von (marginalisierten) Lernenden weiter zu analysieren, um exklusive Potenzialen in weiteren Analysen so präzise wie möglich zu identifizieren.

5 | FAZIT

In der Zusammenschau der Ergebnisse ist in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Haegele und Kirk (2018) zu konstatieren, dass der Sportunterricht als ein besonders problematisches Fach beschrieben wird, in dem sich leibliche, leistungsorientierte und inhaltliche Teilhabebarrrieren bündeln und diese gleichzeitig – für alle sichtbar – körperlich zur Aufführung gebracht werden. Solche potenziell diskriminierenden Tendenzen werden dadurch verstärkt, dass immanente sportpädagogische und fachdidaktische Grundannahmen die Anerkennung differenter Körper zu behindern scheinen.

Im Gegensatz zu der in den internationalen APE-Diskursen weitestgehend unhinterfragten Annahme, dass angemessen implementierte inklusive Praktiken generell zu positiven Erfahrungen bei bsKJ bzw. bei SmB im inklusiven Sportunterricht führen (Coates, 2011), überwiegen in den Interviews die negativen Erfahrungen und es erscheint notwendig, stärker als bisher das exkludierende Potenzial des Sportunterrichts aus der Perspektive marginalisierter Personengruppen in den Blick zu nehmen (Haegele et al., 2020; Haegele, Zhu et al., 2019). Explizit im Hinblick auf bsKJ fungieren der Grad der Sehbehinderung sowie akute Phasen der Sehverschlechterung als zusätzliche Katalysatoren der Exklusionsprozesse.

Fundamental erscheint auch, dass die Wahrnehmung von Barrieren im Laufe der Schulbesuchsjahre zunimmt und die spezifischen Bedarfe der Befragten gleichzeitig immer weniger Beachtung finden. Als wichtigste Ressource fungiert ein häufig ruinöses privates Zusatzengagement. Infolge der zunehmenden Überlastung sowie durch persönliche Abwertungen durch Peers und Lehrkräfte kommt es zu psychosozialen Problemen und einem erodierenden Selbstwertgefühl. Versagen zudem sonderpädagogische Dienste oder wirken diese kontraproduktiv, kommt es zu einem multi-kausalen Systemversagen (Giese et al., 2021). Gleichzeitig ist zu beachten, dass diesen Exklusions-

erfahrungen aber auch ein ambivalentes Lernpotenzial attestiert wird, weil sie, wie Anna (#85) es ausdrückt, helfen, „das reale Leben so irgendwie durchzustehen“.

Aus einer fachdidaktischen Perspektive bestätigen die Studienergebnisse theoretische und empirische Befunde, dass die besonderen Bedarfe von bsKJ häufig vergessen werden und implizite Körper- und Leistungsnormen ein exkludierendes Potenzial im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen entfalten (Buchner et al., 2020; Giese & Buchner, 2019; Giese & Ruin, 2018; Ruin et al., 2021). In einer konstruktiven Wendung wäre eine Thematisierung und individuellere Aushandlung dieser Normen im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts ein wichtiger Schritt, um die tatsächliche Inklusivität inklusiven Sportunterrichts zu befördern.

Einschränkend ist abschließend zu erwähnen, dass aufgrund der Konzeption dieser Studie ausschließlich Probanden befragt wurden, die die inklusive Beschulung verlassen haben und den Wechsel auf eine Spezialeinrichtung mit Internatsunterbringung auf sich genommen haben. Durch diese Vorauswahl gibt es keine Stimmen von Probanden, die ihre inklusive Beschulung als gelungen betrachten, was andererseits aber auch vermuten lässt, dass die Ergebnisse hier besonders verdichtet vorliegen. Daraus ergeben sich weitere Forschungsdesiderate. So sollen in weiteren Studien bsKJ befragt werden, die die inklusive Beschulung nicht verlassen haben und es sollen auch Schülerinnen und Schüler mit weiteren Behinderungen sowie im Kontext anderer Differenzlinien im Sinne der Intersektionalität befragt werden, um zu klären, ob sich über isolierte Betrachtungen einzelner Behinderungsformen hinaus so etwas wie kollektive Exklusionserfahrungen rekonstruieren lassen.

LITERATUR

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Badar, J., Kauffman, J., Felder, M., & Schneiders, K. (2018). Full Inclusion? Totale Inklusion? Fakten und Überlegungen zur Situation in Deutschland und den USA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 218-231. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art23d>
- An, J., & Goodwin, D. L. (2007). Physical education for students with spina bifida: Mothers' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 38-58. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.38>
- Ashby, C. E. (2011). Whose "Voice" is it Anyway? Giving Voice and Qualitative Research Involving Individuals that Type to Communicate. *Disability Studies Quarterly*, 31(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i4.1723>
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern: theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Hofmann.
- Bietz, J., & Giese, M. (2017). Das Marburger Arbeitsfeld zum Sport mit Menschen mit Sehschädigung – Inklusive Bewegungspädagogik in Forschung und Anwendung. *blind-sehbehindert*, 137(1), 15-22.
- Block, M., Giese, M., & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 233–243. <https://doi.org/10.3262/SOF1703233>
- Bödicker, A. (2020). „Man sagt ja immer: ‚Ja, hmm, geht das überhaupt mit deinen Augen?‘“: Umgang mit und Wahrnehmung von verkörperter Differenz einer jugendlichen Sehbehinderten im Kontext von Schule und Sport. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(1), 7-20.
- Böing, U. (2013). *Schritte inklusiver Schulentwicklung. Erkenntnisse für die barrierefreie Teilhabe hochgradig sehbehinderter und blinder Kinder und Jugendlicher an inklusiven Bildungsprozessen*. Edition Bentheim.
- Böing, U. (2014). Die soziale Situation blinder und sehbeeinträchtigter Schüler. Anfragen an die Rolle der Integrationshilfe. *Gemeinsam leben*, (4), 219–225.
- Buchner, T., Giese, M., & Ruin, S. (2020). Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 278-284). Klinkhardt.
- Coates, J. (2011). Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 167-181. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413183>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Columna, L., Cook, A., Foley, J. T., & Bailey, J. (2014). Survey development to assess parental satisfaction with adapted physical education teachers' abilities working with children with autism. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(5), 481-493. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.907888>
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies*. transcript.
- Felbermayr, K. (2019). „It's all about the process.“ Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 178-190. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art28d>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelrich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steineke, I. (2015). *Qualitative Forschung*. Rowohlt.
- Giese, M. (2016a). Inklusive Fachdidaktik Sport – eine Candida im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(2), 85-102.

- Giese, M. (2016b). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102-109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>
- Giese, M. (2019a). Autonome Selbstbewegung als Grundlage leiborientierter Bildungsprozesse? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(0), 1-17. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art26d>
- Giese, M. (2019b). *Konstruktionen des (Im-)Perfekten: Skizze einer inklusiven Fachdidaktik im Spiegel der Disability Studies*. Czwalina.
- Giese, M., & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(4), 153-157.
- Giese, M., Greiner, P., & Wagner, M. (2020). Motorische Fertigkeiten bei blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(6), 293-298.
- Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T. & Wetekam, N. (2021). 'I usually never got involved': understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872997>.
- Giese, M., & Herrmann, C. (2020). Assessment of Basic Motor Competencies in Children with Visual Impairments. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(2), 167-180.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152-165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Giese, M., Ruin, S., Baumgärtner, J. & Haegele, J. (2021). „... and after that came me“. Subjective constructions of social hierarchy in physical education classes in children with visual impairment in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, eingereicht.
- Giese, M., Teigland, C., & Gießing, J. (2017). Physical activity, body composition, and well-being of school children and youths with visual impairments in Germany. *British Journal of Visual Impairment*, 35(2), 120-129. <https://doi.org/10.1177/0264619617689905>
- Giese, M., Teigland, C., & Gießing, J. (2019). Physical Activity: Analysen zum Aktivitätsniveau von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sehen in Deutschland. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 37-44. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0560-x>
- Haegele, J. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Haegele, J., Giese, M., Wilson, W., & Oldörp, F. (2020). Bruchlinien der Inklusion: Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer international sichtbaren sportpädagogische Inklusionsforschung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w>
- Haegele, J., Hodge, S. R., Zhu, X., Holland, S. K., & Wilson, W. J. (2019). Understanding the inclusiveness of integrated physical education from the perspectives of adults with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(2), 141-159. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0094>
- Haegele, J., & Kirk, T. N. (2018). Experiences in physical education: exploring the intersection of visual impairment and maleness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 196-213. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0132>
- Haegele, J., Sato, T., Zhu, X., & Kirk, T. N. (2018). Paraeducator support in integrated physical education as reflected by adults with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 91-108. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0063>
- Haegele, J., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: a qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Haegele, J., Yessick, A., & Zhu, X. (2018). Females with visual impairments in physical education: exploring the intersection between disability and gender identities. *Research quarterly for exercise and sport*, 89(3), 298-308. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1484067>
- Haegele, J., & Zhu, X. (2017). Experiences of Individuals with visual impairments in integrated physical education: a retrospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(4), 425-435. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>
- Haegele, J., & Zhu, X. (2019). Body image and physical education: Reflections of individuals with visual impairments. *European Physical Education Re-*

- view, 25(4), 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/1356336X18789436>
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2017). The meaning of physical education and sport among elite athletes with visual impairments. *European Physical Education Review, 23*(4), 375-391. <https://doi.org/10.1177/1356336X16650122>
- Haegele, J., Zhu, X., & Holland, K. (2019). Exploring the intersection between disability and overweightness in physical education among females with visual impairments. *Research quarterly for exercise and sport, 90*(3), 344-354. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1600652>
- Herold, F., & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: A case study of teacher and pupil experiences. *British Journal of Visual Impairment, 27*(1), 75-84. <https://doi.org/10.1177/0264619608097744>
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(1), 4-14.
- Hodge, S. R., Lieberman, L., & Murata, N. (2012). *Essentials of teaching adapted physical education*. Holcomb Hathaway.
- Jessup, G., Bundy, A., Broom, A., & Hancock, N. (2018). Fitting in or feeling excluded: the experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 112*(3), 261-273.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2009 bis 2018*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Kurkova, P., Nemcek, D., & Labudova, J. (2015). Pupils with sensory disabilities in physical education classes: Attitudes and preferences. *Acta Gymnica, 45*(3), 139-145. <https://doi.org/10.5507/ag.2015.015>
- Lang, M., Hofer, U., & Beyer, F. (Hrsg.). (2017). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern: Band 1*. Kohlhammer.
- Lieberman, L., Robinson, B. L., & Rollheiser, H. (2006). Youth with visual impairments: Experiences in general physical education. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment, 38*(1), 35-48.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- Meier, S., Ruin, S., & Leinweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research, 47*(2), 161-170. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0429-9>
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht* (RETHESIS). Hofmann.
- Obrusníková, I., Válková, H., & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*(3), 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>
- Preuss-Lausitz, U. (2019): Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 70*(10), 468-483.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rabenstein, K., & Gerlach, J. M. (2016). Sich entscheiden als praktisches Tun: methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17*(1-2), 205-219. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51102-0>
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research, 47*(2), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0546-8>
- Ravenscroft, J., & Martin G. 2020. „Was ist eine qualifizierte Lehrkraft im Förderschwerpunkt Sehen? Ein Diskussionsaufruf vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen in der Lehrkräfteversorgung.“ *blind-sehbehindert 140*(1): 338-45.
- Reuter, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft, 46*(2), 88-101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>

- Ruin, S. (2015). *Körperbilder in Schulsportkonzepten: Eine körpersoziologische Untersuchung*. Logos.
- Ruin, S. (2019). Alles halb so wild? Wie Schüler*innen inklusiven Sportunterricht erleben. *sportunterricht*, 68(4), 158-162.
- Ruin, S., & Giese, M. (2018). (Im-)Perfekte Körper: Ableistische Analysen zu körperbezogenen Normalitätsidealen in der Sportpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 185-190. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art20d>
- Ruin, S., Giese, M., & Haegele, J. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177%2F0264619620961813>
- Ruin, S., & Meier, S. (2017). Body and performance in (inclusive) PE settings: An examination of teacher attitudes. *International Journal of Physical Education*, 54(3), 11-23.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülersperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67-87.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Collaboration, support network and community construction. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 223-232). Brookes Publishing.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Verdier, K. de (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 130-140. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>
- Wong, H.-B., Machin, D., Tan, S.-B., Wong, T.-Y., & Saw, S.-M. (2009). Visual impairment and its impact on health-related quality of life in adolescents. *American Journal of Ophthalmology*, 147(3), 505–511. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2008.09.025>
- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *The Journal of Special Education*, 28(4), 389-404. <https://doi.org/10.1177/002246699502800401>
- Yessick, A., & Haegele, J. (2019). “Missed opportunities”: Adults with visual impairments’ reflections on the impact of physical education on current physical activity. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 40-49. <https://doi.org/10.1177/0264619618814070>