

# DIE TEILNAHME AN BEWEGUNGSBEZOGENEN SCHULFAHRTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN AUS ELTERNPERSPEKTIVE

von Christoph Kreinbacher-Bekerle, Martina Kalcher und Barbara Gasteiger-Klicpera

**ZUSAMMENFASSUNG** | Bewegungsbezogene Schulfahrten als Teil des außerunterrichtlichen Schulsports sind als Erweiterung des regulären Unterrichts für alle Schüler\*innen bedeutsam. Die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Regelklassen ist zwar aus rechtlicher Sicht klar geregelt, wird in der Praxis jedoch unterschiedlich gehandhabt. Um einen umfassenden Einblick zur Partizipation von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen zu bekommen, wurde eine Befragung von 50 Elternteilen von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen im österreichischen Bundesland Steiermark durchgeführt. Nur die Hälfte der befragten Eltern gab an, dass eine Teilnahme ihrer Kinder an bewegungsbezogenen Schulfahrten problemlos möglich sei. Die Teilnahmemöglichkeiten scheinen stark vom Engagement der Eltern und weiteren Betreuungspersonen abhängig und mit einem erhöhten Aufwand verbunden zu sein. Im Rahmen der Ergebnisse wurden strukturelle und personelle Teilnahmebarrieren herausgearbeitet, die insbesondere im Zusammenhang mit einer körperlichen Beeinträchtigung auftreten. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für gemeinsame bewegungsbezogene Schulfahrten diskutiert.

Schlüsselwörter: Außerunterrichtlicher Schulsport, Behinderung, Klassenfahrt, Skikurs, Wandertag

## THE PARTICIPATION IN EXERCISE-RELATED SCHOOL TRIPS OF STUDENTS WITH DISABILITIES FROM PARENTS' VIEW

**ABSTRACT** | Exercise-related school trips as a part of extra-curricular school sport are an addition to regular teaching. From a legal perspective, the participation of students with disabilities is clearly regulated but handled differently in practice. In order to get a better insight into the topic, 50 interviews with parents of children with various impairments were carried out in the Austrian province of Styria. Only half of the parents specified, that taking part on exercise-related school trips is possible without problems. The option to participate highly depends on the commitment of parents and other caregivers, only achievable with increased efforts of all persons involved. Within the results, structural and personal barriers in participation were depicted, predominantly in combination with a physical disability. Finally, recommendations for the success of joint exercise-related school trips are discussed.

Key Words: school trips, extracurricular physical education (PE), disability, field trip, skiing lesson

# DIE TEILNAHME AN BEWEGUNGSBEZOGENEN SCHULFAHRTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN AUS ELTERNPERSPEKTIVE

## 1 | EINLEITUNG

Neben dem regulären Sportunterricht gibt es sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe vielfältige Angebote im Zusammenhang mit außerunterrichtlichem Schulsport, wie etwa Pausensport, Sportgemeinschaften, Schulsportfeste, Sportwettkämpfe oder Schulfahrten (Balz, 2010). Angebote im Rahmen des außerunterrichtlichen Schulsports sind gekennzeichnet durch eine flexible Organisationsform, eine Freiwilligkeit der Teilnahme und die Einbindung unterschiedlicher Betreuungspersonen über die Sportlehrkräfte hinaus. So bietet der außerunterrichtliche Schulsport als „*Spielbein*“ neben seiner ergänzenden Funktion im Vergleich zum Sportunterricht als „*Standbein*“ (Balz, 2010) vielfältige Möglichkeiten, aktuelle bildungspolitische Themen zu adressieren, die im Rahmen der Schulsportentwicklung (Serwe, 2011) diskutiert werden. Dies sind etwa drängende Fragen rund um die Ganztagschulform oder die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen (Balz & Stibbe, 2020). In diesem Zusammenhang sind u. a. die Gestaltungsmöglichkeiten der Angebote und Teilnahmemöglichkeiten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen zu klären.

Insbesondere mit Blick auf eine zunehmende Heterogenität der Schüler\*innenschaft soll allen Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben werden, sich im Rahmen des außerunterrichtlichen Sportunterrichts zu entwickeln und durch die Erweiterung der Angebote sport- und bewegungsbezogene Handlungsspielräume zu entfalten (Frohn, 2015). Theoretischer Anknüpfungspunkt ist der Diskurs um Mehrperspektivität im inklusiven Sportunterricht (Ruin & Meier, 2016), womit unterschiedliche pädagogische Perspektiven gemeint sind, die diverse Sinnorientierungen und pädagogische Potenziale von Bewegung, Spiel und Sport thematisieren. Diese Perspektiven implizieren nicht nur Wahrnehmung und Bewegung, Leistung und Kooperation, sondern auch den Einbezug sowohl kognitiver als auch körperlicher, sozialer und emotionaler Fähigkeiten. Die Förderung individualisierter Entwicklung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Orientierungen ermöglicht hohe Diversität und vielfältige Differenzierungen, die die Stärken der Schüler\*innen verdeutlichen können.

In dieser Hinsicht kommt das Prinzip der Mehrperspektivität dem Gedanken der Inklusion als einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) im Zusammenhang mit Bewegung und Gesundheit nahe. Vielfältige Weiterentwicklungsmöglichkeiten und die Eröffnung neuer Perspektiven wiederum entsprechen dem Prozesscharakter von Inklusion (Ainscow & Miles, 2008). Im Zusammenhang mit einer inklusiven Beschulung, die eine Pädagogik der Vielfalt unterstützt, kommt der Teilnahme von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen am außerunterrichtlichen Schulsport ein wichtiger Stellenwert zu. Allerdings ist die empirische Datenlage dazu sehr begrenzt (Balz & Stibbe, 2020).

In einem Beitrag von Kreinbucher-Bekerle (2021) konnte zwar die Relevanz inklusiver Schulsportveranstaltungen mit Wettkampfbezug hervorgehoben werden, nicht jedoch die potenziellen Schwierigkeiten, die mit der Teilnahme von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen am außerunterrichtlichen Schulsport verbunden sind. Neben Schulsportwettkämpfen dürften beispielsweise der Pausensport, Arbeitsgemeinschaften oder Schulsportfeste im Hinblick auf eine gemeinsame sportliche Betätigung von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigungen einfacher zu realisieren sein als bewegungsbezogene Schulfahrten, wie ein Wandertag oder eine mehrtägige Schulfahrt im Sommer oder Winter. Letztgenannte sollen im vorliegenden Beitrag behandelt werden, weil sie als konzentrierte Ereignisse pädagogische Perspektiven in besonderer Weise eröffnen können, aber auch einen erhöhten organisatorischen Aufwand erfordern.

Wie konkrete Teilnahmemöglichkeiten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen im praktischen Schulalltag aussehen, ist jedoch unklar. Unbestritten ist, dass Angebote im Rahmen bewegungsbezogener Schulfahrten essenziell zur Förderung der sozialen Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen beitragen können und ein wichtiger Baustein für eine funktionierende Klassengemeinschaft sind. Die Wirkungen von bewegungsbezogenen Schulfahrten auf Schüler\*innen und deren soziales Gefüge konnten von Reuker (2009) oder Prohl und Walther (2016) gezeigt werden. So können entsprechende Angebote der sozialen Ausgrenzung von Kindern mit Beeinträchtigungen präventiv begegnen, die in Regelklassen häufig vorkommen kann (Huber & Wilbert, 2012) und als ein besonders kritischer Aspekt in inklusiven Bestrebungen gesehen wird (Bossaert et al., 2013). Es erscheint daher relevant, bewegungsbezogenen Schulfahrten Aufmerksamkeit zu schenken, da sie eine wichtige präventive Funktion übernehmen können. Im Rahmen von Bewegung, Spiel und Sport sind offene Begegnungen außerhalb des leistungsbezogenen Klassenkontexts möglich, und eine Förderung der sozialen Beziehungen wäre durch verschiedene spielerische Elemente gut gestaltbar (vgl. Kelly, 2011).

Bei der Betrachtung von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen ist die Einschätzung der Eltern besonders relevant. Zu bewegungsbezogenen Schulfahrten gibt es noch keine Daten, jedoch wurde die Elternperspektive auf die Rolle des Sportunterrichts für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Settings in vereinzelt Publikationen thematisiert. An und Goodwin (2007) befragten Mütter von Kindern mit der körperlichen Beeinträchtigung Spina bifida, welche Erfahrungen sie rund um den Sportunterricht ihrer Kinder gesammelt hatten. Neben dem hohen Stellenwert von inklusivem Sportunterricht für ihre Kinder berichteten die befragten Eltern über unterschiedliche Barrieren der Teilnahme. Insbesondere betonten sie die vielfältigen Unterstützungs- und Aufklärungsleistungen, die sie für eine Teilnahme ihrer Kinder erbringen mussten. Auch in den letzten Jahren, in denen das Forschungsinteresse im deutschsprachigen Raum zum Thema inklusiver Sportunterricht und dessen Chancen und Möglichkeiten kontinuierlich stieg, sind Eltern als wichtige Akteure nur vereinzelt Teil der Forschung (Reuker et al., 2016), obwohl gerade sie Hauptbezugspersonen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen sind (vgl. Langer, 2012). Darüber hinaus sprechen vielfältige Gründe dafür, die Sicht der Eltern in die Evaluation schulischer Bemühungen um Inklusion von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen einzubeziehen.

Eltern nehmen eine beratende Funktion ein, insbesondere bei Kindern, die sich selbst nicht umfassend äußern können und fungieren als Interessensvertreter\*innen und Sprecher\*innen von Kindern mit Beeinträchtigungen. Diese *Advocacy*-Rolle ist im Schulkontext auch heute noch bedeutsam (Palmer et al., 2001). Eine starke Partnerschaft zwischen Eltern und Schule ist eine notwendige Voraussetzung und eine wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion (Houtulainen & Takala, 2014). Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule kann sich positiv auf die Schulleistungen sowie auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen auswirken. Forschungsergebnisse legen nahe, dass Eltern schulischer Inklusion positiv gegenüberstehen (Ruin & Schleifer, 2015); allerdings erwarten sie eine qualitativ hochwertige und engagierte Förderung ihrer Kinder und sorgen sich um Themen wie soziale Inklusion und Unterstützung, besonders bei Schüler\*innen mit intellektueller und multipler Beeinträchtigung (Gasteiger-Klicpera et al., 2013). Auch im Leistungs- und Freizeitsport ist die soziale Unterstützung der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Bedeutung: So sind Eltern wichtige Begleitpersonen in unterschiedlichen Rollen und Entwicklungsphasen (Würth, 2001). Auf der anderen Seite kann das Ausmaß an schulischer Unterstützung auch eine Belastung für die Eltern darstellen (Kishore, 2011); so verbringen Kinder mit Beeinträchtigungen mehr Zeit mit den Eltern als Gleichaltrige (Hirchert, 2014).

Es muss also ein besonderes Anliegen sein, Eltern von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen zu entlasten und Schüler\*innen eine Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, ohne dass die Verantwortung für Organisation und finanzielle Ressourcen bei den Eltern liegt. Nicht zuletzt weisen empirische Daten auf das Interesse von Eltern am Sportunterricht und dessen Relevanz hin (Stucke & Heim, 2006); so ist die Elternperspektive neben jener von Lehrkräften, Schüler\*innen sowie Assistenzpersonal eine sinnvolle Erweiterung. Eine aktive Teilnahme an Bewegung, Spiel und Sport ist für Kinder mit Beeinträchtigungen aus Elternsicht sehr wichtig; allerdings sind die Eltern mit zahlreichen Barrieren struktureller oder personeller Art konfrontiert (Columna et al., 2020). Zudem sind die potenziellen Sozialkontakte, die das gemeinsame Bewegen mit sich bringt, von Bedeutung. Bei bewegungsbezogenen Schulfahrten können soziale Faktoren eine noch größere Rolle spielen als im regulären Sportunterricht (Reich, 2016). Daher sollten Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen nicht nur am Sportunterricht, sondern auch an bewegungsbezogenen Schulfahrten aktiv teilnehmen können.

Aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Befunde zur Teilnahme von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten, wie Sport- und Wandertagen, mehrtägigen Fahrten im Sommer oder Winter und vor dem Hintergrund der Relevanz der Elternperspektive in diesen Zusammenhängen, soll der Frage nachgegangen werden, welche Teilnahmemöglichkeiten Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen aus Elternperspektive an bewegungsbezogenen Schulfahrten haben, welche Unterstützung die Schulen den Schüler\*innen anbieten und welche Herausforderungen aus Sicht der Eltern dabei zu bewältigen sind. Das Thema wurde auf Basis einer Befragung der Erziehungsberechtigten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen im österreichischen Bundesland Steiermark bearbeitet.

## 2 | METHODE

### 2.1 | DATENERHEBUNG

Das problemzentrierte Interview (Witzel, 1982) wurde als qualitativer Ansatz und wissenschaftlicher Zugang gewählt, da die Situation aus Sicht der betroffenen Eltern im Rahmen eines explorativen Vorgehens dargestellt werden sollte. Ziel war es, die Lebenswelten von Eltern, deren Kinder mit Beeinträchtigungen in Regelschulen unterrichtet werden, nachzuzeichnen und Schwierigkeiten in Bezug zur inklusiven Beschulung aufzuzeigen. Die vollständige Befragung ist in einem Artikel von Kalcher und Gasteiger-Klicpera (2021) dargestellt, die vorliegenden Daten beziehen sich explizit auf bewegungsbezogene Schulfahrten. Im Rahmen dieser Teilbefragung wurden folgende Leitfragen gestellt: „Kann Ihr Kind an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen?“ oder: „Welche Unterstützungsangebote nimmt Ihr Kind in Bezug auf diese Angebote in Anspruch?“. Zudem wurden mittels Fragebogen demografische Daten zur befragten Person und der zugehörigen Familie erhoben.

### 2.2 | STICHPROBE

Insgesamt wurden 50 Interviews mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen geführt, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Regelschule im österreichischen Bundesland Steiermark besuchten. 48 Interviews wurden mit den Müttern, eines mit einem Vater und eines mit beiden Elternteilen geführt. Die Hauptbetreuung der Kinder übernahm in 42 Familien die Mutter, lediglich in acht Fällen beide Elternteile. Der größte Teil der Familien lebte in ländlichen Gemeinden ( $n = 39$ ), 11 Personen lebten in der Landeshauptstadt Graz bzw. in Bezirkshauptstädten. Zum Zeitpunkt der Interviews im Jahr 2018 besuchten 21 Kinder die Sekundarstufen und 29 die Primarstufe.

Die 23 Schülerinnen und 27 Schüler mit Beeinträchtigungen waren zwischen sieben und 19 Jahre alt ( $M = 11,46$ ;  $SD = 3,11$ ) und besuchten die erste bis zur 12. Schulstufe ( $M = 5,44$ ;  $SD = 2,80$ ). Die häufigste vorliegende Form der Beeinträchtigung war bei Mehrfachauswahl nach Auskunft der Eltern eine körperliche Beeinträchtigung (40 von 50: 80 %), wobei 21 von 40 Schüler\*innen (52,5 %) eine oder mehrere weitere Formen von Beeinträchtigung aufwiesen (Angaben zu intellektueller Beeinträchtigung: 25 von 50: 50 %; Sehbeeinträchtigung acht von 50: 16 %; Autismus vier von 50: 8 %). In Summe gaben 28 von 50 Elternteilen (56 %) mehr als eine Beeinträchtigung ihrer Kinder an, wobei der Schweregrad auf einer Skala von 1 (leichte Form) bis 5 (schwere Form) im Schnitt bei mittlerem Ausmaß lag ( $M = 2,94$ ;  $SD = 1,04$ ).

### 2.3 | ANALYSE

Für die Ergebnisdarstellung wurde ein gemischter Methodenansatz gewählt, indem durch eine quantitative Darstellung in einem ersten Schritt grundlegende Zusammenhänge der Teilnahmemöglichkeiten mit Form und Grad der Beeinträchtigung sowie altersspezifischen Effekten überprüft wurden. In einem weiteren Schritt konnten diese Zusammenhänge durch eine qualitative Analyse vertiefend betrachtet und in Beziehung zu potenziellen Barrieren der Teilnahme gesetzt werden. Neben der deskriptiven Darstellung über eine Teilnahme an bewegungsbezogenen Schulfahrten und einzelnen Testverfahren (Spearman-Rho-Korrelation und  $\chi^2$ -Test) kam die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2017) mit deduktiv-induktivem Vorgehen als Auswertungsmethode

zur Anwendung. Angelehnt an die Elternbefragungen zum Sportunterricht von An und Goodwin (2007) und Columna et al. (2020), ist anzunehmen, dass auch bei bewegungsbezogenen Schulfahrten Teilnahmebarrieren entstehen. Columna et al. (2020) unterscheiden dahin gehend zwischen personellen und strukturellen Voraussetzungen, die entsprechend in der Analyse als Hauptkategorien festgelegt wurden. Bei den personellen Merkmalen wurde weiter zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften differenziert. Mit dem Fokus auf die Gründe, aus denen eine Teilnahme nicht möglich war bzw. Aspekte, wodurch diese ermöglicht werden könne, wurden induktiv Unterkategorien erstellt, die in Tab. 1 dargestellt und in Kap. 3.2 beschrieben werden.

### 3 | ERGEBNISSE

#### 3.1 | DESKRIPTIVE UND QUANTITATIVE ERGEBNISSE

Von den 50 befragten Personen äußerten sich 48 Elternteile zur Teilnahme ihrer Kinder an bewegungsbezogenen Schulfahrten. Davon gab mit 24 genau die Hälfte der Befragten an, dass eine Teilnahme problemlos möglich sei. Knapp ein Drittel (15 Personen, 31,25 %) berichtete, dass eine Teilnahme ihrer Kinder nur durch eigene Unterstützung möglich sei. Neun Elternteile (18,75 %) führten an, dass ihr Kind während des Ausflugs zeitweise oder immer zu Hause oder in der Schule bleiben musste bzw. eine Teilnahme selbst nicht wünschte. Betrachtet man die drei Antwortkategorien, so zeigt sich ein Einfluss der Art der Beeinträchtigung auf die Teilnahmemöglichkeit. Schüler\*innen, die nicht oder nur mit elterlicher Unterstützung teilnehmen konnten, wiesen nahezu alle eine körperliche Beeinträchtigung auf. Die Verteilung von körperlicher Beeinträchtigung in den drei Kategorien ist statistisch signifikant unterschiedlich ( $n = 48$ ;  $\chi^2 = 7.08$ ;  $p = .029$ ). Die Verteilung bei anderen Beeinträchtigungsformen wie intellektuell oder sensorisch (Mehrfachnennungen) ist nicht signifikant unterschiedlich ( $p > .05$ ).

Hinsichtlich der Anzahl an Beeinträchtigungen zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Grad der Teilnahme ( $p > .05$ ), jedoch zwischen der Möglichkeit der Teilnahme und der Schwere der Beeinträchtigung der Schüler\*innen. Je geringer die von den Eltern eingeschätzte Schwere der Beeinträchtigung war, desto eher war eine Teilnahme an bewegungsbezogenen Schulfahrten möglich ( $r_s = -.311$ ;  $p = .032$ ).

Als weitere bedeutsame Faktoren für die Teilnahme erwiesen sich die Schulstufe sowie das Alter der Kinder. Es konnte ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulstufe oder dem Alter der Schüler\*innen und der Teilnahmemöglichkeit an bewegungsbezogenen Schulfahrten gezeigt werden. Je höher die Schulstufe und das Alter der Schüler\*innen, desto geringer wurde eine Teilnahmemöglichkeit an bewegungsbezogenen Schulfahrten eingeschätzt (Schulstufe:  $r_s = -.345$ ;  $p = .016$ ; Alter:  $r_s = -.329$ ;  $p = .023$ ).

#### 3.2 | QUALITATIVE ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die einzelnen Hauptkategorien mit Unterkategorien und zugeordneten Aussagen in Hinblick auf Barrieren, bezogen auf Teilnahmemöglichkeiten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen, an bewegungsbezogenen Schulfahrten beschrieben. In Tab. 1 sind die aus der Li-

teratur abgeleiteten Hauptkategorien mit induktiv gebildeten Unterkategorien dargestellt. Neben den Teilnahmebarrieren werden vereinzelt auch positive Erwähnungen zur jeweiligen Kategorie genannt, um die Möglichkeit der Auflösung einer potenziellen Teilnahmebarriere aufzuzeigen.

Tab. 1: Haupt- und Unterkategorien, bezogen auf Teilnahmemöglichkeiten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten

Strukturelle Voraussetzungen	Merkmale Kinder	Merkmale Eltern	Merkmale Lehrkräfte
Barrierefreiheit	Voraussetzungen/ Fähigkeit	Engagement	Kommunikation
Finanzierung (allgemein und Assistenz)	Grad der Beeinträchtigung	Unterstützung (Transport, Übernachtung)	Mehraufwand
Art der Veranstaltung und Dauer (ein- vs. mehrtägig)	(Negative) Vorerfahrungen		

### 3.2.1 Strukturelle Voraussetzungen

Wie auch von Columna et al. (2020) beschrieben, sind Teilnahmemöglichkeiten von Kindern mit Beeinträchtigungen stark an strukturelle Voraussetzungen geknüpft. Daher ist bei einem hohen Anteil an Schüler\*innen mit körperlicher Beeinträchtigung die *Barrierefreiheit* ein relevantes Thema. Nach Angaben der Erziehungsberechtigten werden zwar in vielen Fällen barrierefreie Unterkünfte und Angebote berücksichtigt, jedoch ist dies nicht ausreichend, da begleitende Umstände nicht reflektiert werden.

*„Teilweise ist es überhaupt nicht rollstuhlgerecht. Wenn du mit dem Zug fährst, sitzt der Rollstuhlfahrer woanders als der Rest der Klasse. Meine Tochter ist dann alleine mit der Betreuerin gesessen, die Klasse war in einem ganz anderen Abteil. Bei der Unterkunft war es ähnlich, S. ist alleine im Rollstuhlzimmer unten im Erdgeschoss gewesen, die anderen waren alle irgendwo im 4.-5. Stock oben. Dann haben sie auch teilweise Theater besucht, wo viele Stiegen zu bewältigen sind, obwohl sie gewusst haben, dass sie einen Rollstuhlfahrer dabei haben.“ (I 9)*

Ein weiterer Aspekt ist die zusätzliche *Finanzierung* von Geräten oder externen Unterstützungspersonen, die durch die Eltern nicht immer erbracht werden kann.

*„Wir alle haben keinen Sinn darin gesehen, weil Skifahren kann er eh nicht und den drei- oder vierfachen Preis zu bezahlen dafür, dass er dort einen eigenen Lehrer hat, hat für das Sozialleben auch keinen Sinn, wenn er dann wieder ganz alleine irgendwo sitzt.“ (I 46)*

In vielen Fällen ist eine zusätzliche *Assistenz* notwendig, für welche die Eltern einen geringen Selbstbehalt bezahlen müssen. Bei mehrtägigen Schulfahrten können aber Schwierigkeiten mit pflegerischen Tätigkeiten oder Medikamentengaben sowie mit einer durchgängigen Betreuung auftreten, wie die folgende Aussage verdeutlicht: *„Die Assistenz braucht ihre Pausen, und sonst müssen wir es über einen Familien-Entlastungsdienst regeln, wo uns aber dort wieder die Stunden fehlen. Das ist ganz schwierig.“* (I 29)

Die *Dauer der Schulfahrt* ist nach diesen Elternangaben ein entscheidendes Merkmal. Eine Teilnahme an Tagesausflügen ist einfacher und mit geringerem Planungsaufwand realisierbar. Mehrtägige Fahrten erfordern eine deutlich umfassendere Planung, die die Lehrpersonen häufig nicht leisten können, oder einen finanziellen Mehraufwand, der die Möglichkeiten der Eltern übersteigt. Einzelne *Veranstaltungsarten* unterscheiden sich in ihren Herausforderungen. So ist bei Wandertagen eine barrierefreie Teilnahme häufig schwer realisierbar. Eltern berichten von bewegungsbezogene Schulfahrten, bei denen eine Teilnahme ihrer Kinder mit Beeinträchtigungen möglich war, bei anderen wiederum erhielten die Kinder eine alternative Betreuung in der Schule.

### 3.2.2 Personelle Merkmale

Von den bisher genannten strukturellen Merkmalen sind personelle Merkmale zu unterscheiden (Columna et al., 2020), die sich auf Kinder, Eltern und Lehrkräfte beziehen können.

#### Merkmale der Kinder

Als relevanter Faktor, bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, zählen *Voraussetzungen* wie der Erwerb der Basisfähigkeiten Schwimmen, Rad- oder Skifahren. So wird von Eltern angeführt, dass eine Teilnahme aufgrund sportlicher Voraussetzungen nicht möglich sei: *„Nein, weil er nicht Skifahren kann, und du darfst beim Skikurs nur mitfahren, wenn du Skifahrer bist oder Snowboardfahrer.“* (I 2) Andere Eltern versuchten, ihr Kind entsprechend vorzubereiten, waren aber nicht erfolgreich.

*„Ja, Skikurs ist er nicht mitgefahren. Wir haben ein Jahr vorher das Skifahren auch mit einem Therapeuten versucht, und er hat es sich einmal angeschaut und dann gesagt, er könnte es schon, aber er müsste halt hart trainieren, und das war ihm dann doch zu viel Aufwand.“* (I 25)

Nur wenn Eltern sich intensiv darum kümmern, dass ihre Kinder die grundlegenden sportmotorischen Fähigkeiten erwerben, besteht die Möglichkeit der Teilnahme.

*„Ich habe in den ersten vier, fünf Jahren wirklich alles darangesetzt, diese Basisfähigkeiten wie Skifahren, Radfahren und Schwimmen zu erlernen, sodass er mit Eintritt in die Grundschule ein relativ selbstständiges Leben führen und an Veranstaltungen teilnehmen kann.“* (I 27)

Andere Aussagen zeigen, dass eine Teilnahme zwar möglich, das Interesse von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen selbst jedoch nicht gegeben ist: *„Nein es ist ihm angeboten*

*worden, aber er mag den Winter und den Schnee nicht, weil er sich dann auch mit seiner Behinderung kaum bewegen kann.“ (I 46)*

Darüber hinaus spielen besondere Aspekte in Bezug auf die *Beeinträchtigung* neben den in den quantitativen Ergebnissen und bei der Barrierefreiheit genannten Schwierigkeiten eine Rolle. So wurden vereinzelt Schwierigkeiten bei der Betreuung im Zusammenhang mit Symptomen der Beeinträchtigung (z. B. Epilepsie) angeführt.

Schließlich gibt es negative *Vorerfahrungen*, aufgrund derer sowohl die Kinder als auch die Eltern nicht mehr an der Teilnahme interessiert sind.

*„A. ist am Ende der Schulfahrt sehr ungepflegt zurückgekommen. Sie hat nach eigenen Aussagen nirgends mitmachen dürfen, ist einfach hingestellt worden und sollte zusehen, während die anderen alles machen. Das hat sie sehr verletzt. Aufgrund dieser Erfahrungen haben wir beschlossen, dass sie nicht mehr mitfahren wird.“ (I 33)*

#### Merkmale der Eltern

Sehr häufig wird eine Teilnahme nur durch besonderes *Engagement* der Eltern oder zusätzliches Assistenzpersonal möglich. Ein Punkt, der in diesem Zusammenhang immer wieder genannt wurde, ist die Zuständigkeit, die nicht eindeutig geklärt ist. Vereinzelt fühlen sich Lehrkräfte nach Angaben von Eltern nicht zuständig und es bleibt in der Verantwortung der Eltern, ob sie dem Kind eine Teilnahme ermöglichen oder nicht. Mehrere Eltern beschreiben, dass eine Teilnahme nur mit ihrer *Unterstützung* oder Begleitung oder mit Unterstützung durch andere Betreuungspersonen möglich ist.

*„Jetzt haben wir ein Drei-Tages-Projekt als Sportwoche, da hätten sie sie auch zu Hause gelassen, das kann aber nicht sein und da habe ich gesagt, das kommt nicht infrage, weil da fahre ich mit und fertig .... ja, dann müssen wir auch alles selbst sagen, können wir mitfahren, weil sonst würden sie sie überall zu Hause lassen und hätte sie wieder in eine andere Klasse gehen müssen.“ (I 8)*

Vielfach wird davon ausgegangen, dass Eltern verfügbar und für die Übernahme dieser Aufgaben verantwortlich sind.

*„Beim Wandertag, da war es immer so, dass wir eigentlich immer erscheinen mussten, und dann haben wir aber mit der Schule einmal geredet, dass es nicht geht, dass wir immer kommen müssen. Für sie war es so, dass wir da verantwortlich sind und das Kind die ganze Zeit begleiten, also, sie haben geglaubt, wir müssen das machen.“ (I 49)*

Eltern scheinen sich mit der Unterstützerrolle zwar größtenteils abzufinden, stehen dieser aber auch selbstkritisch gegenüber: *„Wir wollen nicht immer dabei sein und bei jedem Wandertag mitgehen, weil es auch für sie nicht gut ist, wenn wir immer dabei sind.“ (I 49)*

Eine Befragte berichtet, dass vonseiten der Schule eigentlich keine Teilnahme erwünscht war, womit sich die Eltern nicht abfinden konnten und daher eigene Schritte setzten.

*„Ich möge A. für den Wandertag zu Hause lassen, da sich die anderen Kinder mal so richtig austoben möchten. Das habe ich nicht akzeptiert und habe auch gleich noch den zweiten Jungen im Rollstuhl mitgenommen und hingebraht. Bei der Sportwoche bin ich mitgefahren, sonst hätten sie ihn gar nicht mitgenommen.“ (I 39)*

### Merkmale der Lehrkräfte

Die Eltern berichten zum einen, dass ihre Kinder während bewegungsbezogener Schulfahrten zu Hause bleiben oder in der Schule anderweitig betreut werden. Es scheint hier einige Defizite im Bereich der *Kommunikation* von Lehrkräften mit Schüler\*innen und Eltern zu geben. Die Rückmeldung seitens der Schule besteht in Einzelfällen darin, dass den Eltern mitgeteilt wird, dass eine Teilnahme ihres Kindes nicht möglich sei. Den Eltern wird jedoch keine Begründung dafür gegeben: *„Nein da wird er nicht mitgenommen. Ich werde eigentlich nicht wirklich gefragt, das ist auch ein Punkt, was mich jahrelang gestört hat, so auf die Art, es ist eh klar, dass G. nicht mitfährt.“ (I 7)* Besonders schwierig an einer solchen Mitteilung ist für die Eltern, dass ihnen damit jegliche Handlungsmöglichkeit genommen wird. Sie können weder an einer Lösung mitarbeiten noch sich unterstützend beteiligen. Die Schwierigkeiten im Bereich der Informationsweitergabe an Eltern und Kinder verdeutlicht auch die folgende Aussage: *„Jetzt fahren sie im Mai oder Juni nächsten Jahres nach F., ich bekomme einfach einen Zettel, ob er mitfahren will, ja, er will mitfahren, aber es wird nie nachrecherchiert, wie was wann.“ (I 4)* Angesprochen wird auch die fehlende Eingebundenheit: *„Ja, genau, die hätten mich einmal fragen können.“ (I 39)*

Auf der anderen Seite wird auch von positiven Erfahrungen hinsichtlich der Unterstützung von Lehrpersonen im Sinne eines *Mehraufwandes* berichtet: *„Es geht problemlos, weil, wie gesagt, die alle [Lehrkräfte und Assistenz] mal die eine oder andere Stunde mehr machen.“ (I 10)* Häufig wird die Rolle der Schulassistentin angesprochen, die viele Aufgaben übernimmt und zum Gelingen der Teilnahme beiträgt: *„Das funktioniert wunderbar. Also wir haben jetzt wirklich eine ganz tolle Schulassistentin, die macht das wunderbar mit ihr, die fördert und fordert sie auch genauso, es ist tipptopp.“ (I 35)* Jedoch scheint bei Ausfall dieser Assistenzperson die Verantwortung wieder bei den Eltern zu liegen; so kann das Kind nicht entsprechend teilnehmen und muss in der Schule oder zu Hause bleiben: *„In der Regel ist eigentlich die Schulassistentin dafür gedacht, wenn die aber nicht dabei ist, funktioniert es auch nicht.“ (I 5)*

## **4 | DISKUSSION**

Der vorliegende Beitrag erkundet Teilnahmemöglichkeiten von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten und erfasst Ursachen für Herausforderungen und Barrieren aus der Sicht von Eltern. 50 Elternteile aus dem Bundesland Steiermark (Österreich) wurden zur aktuellen Situation in Regelschulen und den Herausforderungen in Bezug auf bewegungsbezogene Schulfahrten befragt. Die durchgeführte qualitative Befragung zu diesem bislang noch

nicht beforschten Themengebiet ist eine wertvolle Ergänzung der aktuellen Studienlage zum inklusiven Sportunterricht und trägt zur Erweiterung der geringen empirischen Datenlage im Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports bei (Balz & Stibbe, 2020). Die dargestellte Befragung zeigt ein umfassendes Bild der Erfahrungen und Sichtweisen von Eltern im Hinblick auf bewegungsbezogene Schulfahrten als Teil der außerunterrichtlichen Schulsportangebote für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen, die bislang in der wissenschaftlichen Forschung nur in ausgewählten Publikationen erwähnt werden (Frohn, 2015; Kreinbacher-Bekerle, 2021).

Die Ergebnisse führen vor Augen, dass nur bei der Hälfte der befragten Personen die Kinder mit Beeinträchtigungen problemlos an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen können. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Unterstützung durch eine Schulasistenz genannt, eine Teilnahme ist aber auch abhängig vom Engagement der Lehrkräfte und Mitschüler\*innen. Die andere Hälfte gibt an, gar nicht oder nur dann an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen zu können, wenn Eltern entsprechende Unterstützungsleistungen bieten. Die Eltern sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert, die Betreuung sicherzustellen und die Rahmenbedingungen für die Teilnahme zu organisieren. Die Diskrepanz zwischen positiv inklusiven und negativ exkludierenden Erfahrungen, die in der vorliegenden Befragung deutlich wurde, konnte auch in anderen Studien zum inklusiven Schulsport gezeigt werden (Reuker et al., 2016). Auch Frohn (2015) fordert, dass die Diskussion rund um den außerunterrichtlichen Schulsport heterogenitätsbezogen reflektiert werden soll, insbesondere die Tatsache, dass einzelnen Schüler\*innen der Zugang zu Angeboten verwehrt bleibt.

Die Daten der Befragung legen nahe, dass die Teilnahme von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen vielfach im Verantwortungsbereich der Eltern liegt, die dafür einen hohen Mehraufwand betreiben müssen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von An und Goodwin (2007), die Schwierigkeiten beim Miteinbeziehen von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen identifizierten und auf die nötigen Unterstützungsleistungen der Eltern hinwiesen. Die Ergebnisse zeigen, dass die nicht vorhandenen Teilnahmemöglichkeiten vorwiegend bei körperlichen Beeinträchtigungen deutlich werden. Weitere Ergebnisse der vorliegenden Befragung zeigen, dass eine Teilnahmemöglichkeit bei geringerem Schweregrad der Beeinträchtigung der Kinder und Jugendlichen wahrscheinlicher ist. Zusätzlich gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter bzw. der Schulstufe der Kinder mit Beeinträchtigungen und der Teilnahmemöglichkeit. So scheinen die Teilnahmemöglichkeiten mit geringerem Alter wahrscheinlicher zu sein als mit zunehmendem Alter bzw. höherer Schulstufe.

Dies könnte einerseits in negativen Erfahrungen seitens jüngerer Kinder begründet sein, was dazu führt, dass ältere Kinder nicht mehr bereit sind, sich diesen Erfahrungen auszusetzen. Auch Eltern könnten resigniert haben und das Kind lieber zu Hause betreuen oder es während der Schulfahrt in einer anderen Klasse betreuen lassen. Andererseits wäre es möglich, dass Eltern von älteren Kindern mit Beeinträchtigungen wieder stärker im Berufsleben stehen oder auch die Kinder ab einem gewissen Alter nicht mehr wollen, dass ein Elternteil bei einem Schulausflug dabei ist. Das entspricht auch der durch die Daten belegten Annahme, dass ohne aktives Engagement der Eltern wenig

geschieht. Eine Teilnahme von Eltern an bewegungsbezogenen Schulfahrten hat mehrere kritische Aspekte. Zum einen ist es auch für Kinder mit Beeinträchtigungen von großer Bedeutung, dass sie eigenständig und gleichberechtigt an den Veranstaltungen teilnehmen, um Vorurteile wie wahrgenommene Unselbstständigkeit zu entkräften (Theunissen, 2013). Andererseits ist es für die soziale Inklusion der Kinder mit Beeinträchtigungen wichtig, sich in einer Gruppe von Gleichaltrigen selbstständig zu bewegen, eigene Interessen durchzusetzen und Konflikte mit Gleichaltrigen selbst auszuhandeln (Bossaert et al., 2013). Schließlich könnten auch erhöhte sportliche Anforderungen in den höheren Klassen für diesen Alterstrend verantwortlich sein, wodurch eine gemeinsame sportliche Betätigung didaktisch schwieriger gestaltbar wird.

Der Themenbereich bewegungsbezogener Schulfahrten dürfte für Schüler\*innen sowie deren Angehörige von hoher Relevanz sein, da sich die teilnehmenden Elternteile in einer Befragung zur inklusiven Beschulung ausführlich dazu geäußert haben (siehe auch Kalcher & Gasteiger-Klicpera, 2021). Dies lässt auf die Wichtigkeit von sport- und bewegungspädagogischen Angeboten in der Schule schließen (Stucke & Heim, 2006; An & Goodwin, 2007). Die Eltern von schulpflichtigen Kindern mit Beeinträchtigungen in Regelschulen wiesen jedoch auf zahlreiche Herausforderungen hin, die durch strukturelle und personelle Merkmale abgebildet wurden (vgl. Columna et al, 2020). Bei den strukturellen Merkmalen wurden Themen rund um Barrierefreiheit, Finanzierung sowie Art und Dauer der bewegungsbezogenen Schulfahrt erwähnt und es wurde deutlich, dass eine Teilnahme sehr stark von zusätzlichem Engagement der Eltern abhängig ist. Dies gilt in Bezug auf die sportlichen Fähigkeiten ihrer Kinder – wenn sich die Eltern besonders engagieren, um die Fähigkeiten ihres Kindes zu fördern, ist eine Teilnahme eher möglich. Aber auch die Verfügbarkeit zusätzlicher Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten hängt häufig an den Eltern. Neben der Schulassistenz wären weitere qualifizierte Bewegungsbegleitungen von Bedeutung (Columna et al., 2020), die gemeinsam in einem Professionalisierungsprozess im Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports unterstützen könnten (Balz & Frohn, 2019).

In Bezug auf personelle Merkmale wurde gezeigt, dass das aktive Einbeziehen neben der elterlichen und assistierten Unterstützung vor allem vom persönlichen Engagement der Lehrkräfte abhängig ist. Die Kommunikation im Vorfeld der Schulfahrt verläuft weder ausreichend differenziert noch ausführlich genug. Hier wären strukturierte Leitfäden und Checklisten notwendig, die unterschiedliche Aspekte, von der Anreise über die Gestaltung der Mahlzeiten bis zur sozialen Inklusion während der Veranstaltung im Blick haben. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass selten darauf geachtet wird, wie Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen adäquat einbezogen werden können. Daher erscheint es notwendig, Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen und zu ermutigen, Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen bei bewegungsbezogenen Schulfahrten aktiv miteinzubeziehen. Boos et al. (2016) schlagen vor, die Planung einer Wintersportwoche nach Absprache mit den Eltern und dem betroffenen Kind im Vorfeld auch im Klassenverbund zu besprechen. In diesem Zusammenhang scheint es möglich, negative Vorerfahrungen zu bearbeiten oder die von Eltern wahrgenommene Einschätzung der Lehrkräfte zu entkräften, dass Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen nicht teilnehmen wollen oder dazu nicht in der Lage seien.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass bezogen auf die Teilnahme von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten noch Verbesserungsbedarf besteht, obwohl gesetzliche Grundlagen vorliegen und zudem eine Reihe an Modellen zu inklusivem Sportunterricht publiziert wurde, die nahe legen, wie Sportangebote adaptierbar wären (u. a. Tiemann, 2015).

So gibt es neben theoretischen Überlegungen zum inklusiven Sportunterricht (Tiemann, 2013) auch praktische Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von inklusiven bewegungsbezogenen Schulfahrten (Mössenböck, 2016; Boos & Taraks, 2019), die beispielhaft Orientierung bieten können. Es ist anzunehmen, dass bestehende Modelle aus dem inklusiven Sportunterricht auch bei der Gestaltung von außerunterrichtlichen Schulsportangeboten Anwendung finden können (vgl. Ruin et al., 2018). Für eine umfassende Beurteilung und Handlungsanweisungen sollen neben Sportlehrkräften und Assistenzpersonal insbesondere die Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigungen befragt und beobachtet werden (vgl. Riegler & Cihak, 2017 oder Ruin & Meier, 2018). Neben der gleichberechtigten Teilnahme ist vor allem das aktive Einbeziehen aller Schüler\*innen, die sogenannte *Teilhabe* oder auch *Teilgabe* (Heimlich, 2014), von Bedeutung. Ähnlich dem Vorgehen in einer Studie von Jaarsma et al. (2015), die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen im Sport aus deren Sicht, jener der Eltern und der Betreuungspersonen betrachteten, sollte es ein übergeordnetes Ziel sein, alle beteiligten Personen in die Gestaltung bewegungsbezogener Schulfahrten einzubeziehen und die unterschiedlichen Standpunkte miteinander in Bezug zu setzen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um die Einschätzung der Eltern, überwiegend um Mütter als Hauptbezugspersonen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, aus einer ausgewählten Region handelt. In dieser Region besuchen mehr als 80 % der Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen eine Regelschule. Dieser hohe Inklusionsanteil ermöglicht es einerseits, die Ansichten unterschiedlicher Eltern und Familien einzubeziehen, schränkt andererseits aber die Aussagekraft der Ergebnisse ein, da das Einzugsgebiet beschränkt und eher ländlich geprägt war. Vergleichbare Aussagen aus genannten Studien (An & Goodwin, 2007; Columa et al., 2020) weisen jedoch darauf hin, dass Eltern in anderen Ländern mit ähnlichen Situationen konfrontiert sind. Daher ist anzunehmen, dass die Eltern ein sehr realistisches Bild von der Thematik zeichnen können. Eine Teilnahme und vor allem Teilhabe von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten sollte jedoch unabhängig von der Wahl des Schulortes und des Schultyps möglich sein. Das übergeordnete Ziel sollte weiterhin sein, bewegungsbezogene Schulfahrten im Rahmen des außerunterrichtlichen Schulsports so zu gestalten, dass allen Schüler\*innen vielfältige Spiel-, Sport- und Bewegungsmöglichkeiten ermöglicht werden (Balz, 2010).

## LITERATUR

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- 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>
- Balz, E. (2010). Außerunterrichtlicher Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 373-387). Hofmann.
- Balz, E., & Frohn, J. (2019). Das Plus an Schulsport: außerunterrichtlichen Schulsport gestalten. *Sportpädagogik*, 43(6), 2-5.
- Balz, E., & Stibbe, G. (2020). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 273-310). Meyer & Meyer.
- Boos, J., Kesting, S., Boll, E., & Taraks, S. (2016). 20 Jahre Skilauf mit krebserkrankten Kindern – Bedeutung für Schule und Hochschule und den langen Weg zur Inklusion. *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung*, 23, 146-162.
- Boos, J., & Taraks, S. (2019). Unterrichten im Schneesport: Rahmenbedingungen für bewegungs- und persönlichkeitsbezogene Diversität. *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung*, 25, 27-49.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Columna, L., Prieto, L., Elias-Revollado, G., & Haegele, J. A. (2020). The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. *Disability and Health Journal*, 13(2), 100851. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100851>
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Rowohlt.
- Frohn, J. (2015). Impulse der Heterogenitätsforschung für die Sportentwicklung. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 103-114). Academia.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>
- Heimlich, U. (2014). Das provokative Essay: Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 1-5. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art01d>
- Hirchert, A. (2004). *Frauen zwischen Kind und Beruf: Mütterliche Erwerbsarbeit in Familien mit einem behinderten Kind – Realität und Selbstverständnis*. Ergon.
- Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., de Blécourt, A. C. E., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2015). Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: a mixed-method study. *Disability and Rehabilitation*, 37(18), 1617-1625. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972587>
- Kalcher, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Herausforderungen für Eltern von Kindern mit Behinderungen, die Regelschulen besuchen – Eine Interviewstudie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90, 1-19. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art13d>
- Kelly, L. (2011). „Social inclusion“ through sports-based interventions?. *Critical Social Policy*, 31(1), 126-150. <https://doi.org/10.1177/0261018310385442>
- Kishore, M. T. (2011). Disability impact and coping in mothers of children with intellectual disabilities and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(4), 241-251. <https://doi.org/10.1177/1744629511431659>
- Kreinbucher-Bekerle, C. (2021). Inklusive Schulsportveranstaltungen. *Bewegung und Sport*, 75(1), 20-24.

- Langer, A. (Hrsg.). (2012). *Inklusion eine „enorme“ Kraftanstrengung für Eltern. Bestandsaufnahme*. AG SPAK Bücher.
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-475). Rowohlt.
- Mössenböck, M. (2016). Inklusion im Schnee – Tipps für eine gelingende Wintersportwoche. *Bewegung und Sport*, 70(5), 15-18.
- Müller, C. M. (2019). Peereinfluss und Peerbeziehungen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Die Studie KomPeers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(4), 325-327. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art45d>
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prohl, R., & Walther, C. (2016). Effekte einer Ski-Klassenfahrt auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 7. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(1), 61-67.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Beltz.
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. *Sportwissenschaft*, 39(4), 330-338. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0078-3>
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(2), 88-101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Riegler, P., & Cihak, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht: Wie kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler inklusiver Sportunterricht gelingen? In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven*, 9 (S. 143-158). LIT Verlag.
- Ruin, S., Becker, F., Klein, D., Leineweber, H., Meier, S., & Uhler-Derigs, H.G. (Hrsg.). (2018). *Im Sport zusammenkommen – Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven*. Hofmann.
- Ruin, S., & Meier, S. (2016). Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/378>
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potentiale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67-87.
- Ruin, S., & Schleifer, R. (2015). Freude über Teilhabe oder Angst über Leistungsverlust? Eine Studie zu den Einstellungen von Eltern zu Inklusion im Raum Köln. In S. Meier & S. Ruin, *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 143-159). Logos.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung – Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Meyer & Meyer.
- Stucke, C., & Heim, R. (2006). Sportunterricht aus Elternsicht. In Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 181-202). Meyer & Meyer
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37(6), 47-50.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53-66). Meyer & Meyer.
- Theunissen, G. (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen*. Lambertus.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus.
- Würth, S. (2001). *Die Rolle der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen*. Papst.