

# Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht – ein kritisch-konstruktiver Überblick

von Stefan Meier und Sabine Reuker

**Zusammenfassung:** Der Umgang mit Heterogenität spielt im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen seit jeher eine zentrale Rolle, rückt vor dem Hintergrund der aktuellen Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem aber verstärkt in den Aufmerksamkeitshorizont. Mit der Ratifizierung der UN-BRK fokussierte sich der Diskurs zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen verstärkt auf die Dimension der Behinderung. Damit einhergehend wurde die Hervorhebung einzelner Dimensionen aber auch kritisiert und die Berücksichtigung vielfältiger, intersektional verschränkter Dimensionen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses eingefordert. Im Zuge dessen erfuhr auch die Auseinandersetzung zum Umgang mit Heterogenität einen neuen Aufschwung, der Anlass gibt, fachdidaktische Perspektiven, die diesem weiten Inklusionsverständnis folgen, zu bilanzieren. Hierzu werden einschlägige deutschsprachige Publikationen der Jahre 2009-2020 mittels eines Literaturreviews hinsichtlich Zielsetzungen, konzeptioneller Überlegungen sowie konkreter didaktisch-methodischer Entscheidungen systematisiert. Herausforderungen werden diskutiert und Anlässe für zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt.

**Schlagwörter:** Fachdidaktik, Heterogenität, Inklusion, Review, Unterrichtsgestaltung

## Subject didactic perspectives on how to deal with heterogeneity in inclusive physical education – a critical-constructive overview

**Abstract:** Dealing with heterogeneity in (physical) education has always played a crucial role in didactical considerations. Due to the current transition to an inclusive school and education system, this matter has become evermore prevalent. The ratification of the UN-CRPD has led to an increased focus on the social dimension of disability. Simultaneously, notions to emphasise individual dimensions have been criticised for fostering a narrow understanding of inclusion and failing to account for the intersectional nature of social difference. Accordingly, the question arises in how far didactic perspectives account for intersectionality and promote a broad understanding of inclusion. This literature review encompasses an overview and systematization of German publications in the field of didactics from 2009 to 2020 regarding objectives, conceptional considerations as well as specific didactic-methodological decisions. In conclusion, challenges and future perspectives for research are discussed.

**Key Words:** subject didactics, heterogeneity, inclusion, review, teaching

## Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht – ein kritisch-konstruktiver Überblick

### 1 Einleitung

Heterogenität spielt für Lehrkräfte im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen zwar schon seit jeher eine zentrale Rolle, im Zuge aktueller Entwicklungen (z. B. Schulleistungsvergleichsstudien, inklusive Schulentwicklung) rückt diese Thematik aber wieder verstärkt in den Aufmerksamkeitshorizont (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020; Koller, 2014). Mit der in Deutschland im Jahre 2009 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; UN, 2006) und den damit verbundenen Entwicklungen hin zu inklusiven Schulen fokussierte sich der Diskurs zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. Geschlecht und Kultur, verstärkt auch auf die Dimension der Behinderung. Zudem intensivte sich aber auch der schon seit längerem geführte Diskurs um die Problematik der Hervorhebung einzelner Kategorien (Frohn & Tiemann, 2022) und damit einhergehend die Forderung auch in didaktisch-methodischen Überlegungen die Vielfalt der Lerngruppe im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses stärker zu berücksichtigen. In solchen Zusammenhängen wird darauf verwiesen, dass Differenzen nicht per se bestehen, sondern erst in sozialen Prozessen konstruiert werden (z. B. Wenning, 2007). So besteht zwar Klarheit darüber, dass sehr unterschiedliche Differenzlinien existieren, ungeklärt ist hingegen, welche Differenzen »wann, von wem und warum zum Thema gemacht werden und welche Differenzlinien *nicht* thematisiert werden« (Koller, 2014, S. 15). In diesem Kontext wird problematisiert, dass Differenzsetzungen diskriminierend sein oder zumindest so wirken können. Ferner wird darauf verwiesen, dass immer mehrere Dimensionen intersektional miteinander verflochten sind (Koller, 2014) und die Hervorhebung einzelner Dimensionen somit zu kurz greift.

Für den Umgang mit Heterogenität bedeutet dies auf der einen Seite, dass sich Schüler\*innen einer Lerngruppe hinsichtlich vielfältiger als lernrelevant erachteter Merkmale voneinander unterscheiden, die bei der Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen sind. Auf der anderen Seite ist aber auch eine Sensibilität für die mit diesen Differenzsetzungen verbundenen Zuschreibungsprozesse zu entwickeln (Reuker & Rischke, i. Dr.). Dabei geht es darum, »Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen« (Reich, 2012, S. 39). Somit ist der Blickwinkel, wie eine Lehrkraft auf die Individuen einer Lerngruppe schaut, inklusiv, indem sie möglichst alle »Heterogenitätsdimensionen, die zu Bildungsbenachteiligungen führen können« (Katzenbach, 2017, S. 124) berücksichtigt.

Nach nunmehr einer Dekade Post-Ratifizierung der UN-BRK wird man »mit einem schwer zu überblickenden Angebot an Texten und Aussagen zum Thema konfrontiert« (Scheid & Friedrich, 2015, S. 41). Dabei werden unterschiedlichste Ziele,

didaktische Konzepte und konkrete Maßnahmen für den inklusiven Sportunterricht thematisiert, was Anlass gibt, Bilanz zu ziehen und jene Überlegungen zu systematisieren. Dabei interessieren uns fachdidaktische Ansätze und Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität, die im Zuge der Auseinandersetzung zur Ausgestaltung inklusiven Sportunterrichts einem weiten Inklusionsverständnis und damit dem vorab skizzierten Verständnis von Heterogenität folgen. So soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit Konzepte zum Umgang mit Heterogenität wieder aufgegriffen, verändert und erweitert oder neu entwickelt wurden. Dies geschieht einerseits mit dem Anspruch den bisherigen fachdidaktischen Forschungsstand diesbezüglich zu bündeln und andererseits auf dieser Basis Herausforderungen bzw. Desiderata herauszuarbeiten, die Anlässe für zukünftige Forschungsperspektiven bieten.

## **2 Modell zur Systematisierung fachdidaktischer Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität**

Für die Realisierung solch einer Bilanzierung bietet das »Drei-Ebenen-Modell zur Unterrichtsentwicklung« (Scheid & Friedrich, 2015, S. 41) eine erste Strukturierungshilfe, da es in analytischer Weise jeweils auf der Ziel-, Konstrukt- und Unterrichts-Ebene didaktische »Planungs- und Entscheidungsprozesse der inklusiven Unterrichtsentwicklung« (Scheid & Friedrich, 2015, S. 40-44) verortet. Das Modell bezieht sich einerseits explizit auf inklusiven Sportunterricht, andererseits verweisen die Ebenen auf »Grundkategorien zur Reflexion und Gestaltung des Unterrichts« (Jank & Meyer, 2011, S. 51), die auch in anderen (fach-)didaktischen Planungsmodellen hervorgehoben werden (z. B. Döhring & Gissel, 2014; Scheid, 2017). Besonders vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und schulischer Veränderungen, wie sie bspw. im Zuge gegenwärtiger Bemühungen hin zur Entwicklung inklusiver Schulen zu spüren sind, ist eine Analyse und Überprüfung jener Grundkategorien, die den fachdidaktisch konzeptionellen Anspruch markieren, Balz (2009) zufolge unumgänglich.

Im Folgenden werden zunächst die drei Ebenen des herangezogenen Drei-Ebenen-Modells (Scheid & Friedrich, 2015) überblicksartig skizziert und im Hinblick auf das eigene Anliegen konkretisiert.

### **2.1 Ziel-Ebene**

Auf der Ziel-Ebene finden sich allgemeine »Planungselemente«, die übergeordnete Vorgaben eines inklusiven (Sport-)Unterrichtens tangieren (Scheid & Friedrich, 2015, S. 42). Dabei werden sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Ziele berücksichtigt und weiterführend auf inklusive Kontexte bezogen. Entsprechend bedarf es einer Auseinandersetzung damit, worauf inklusiver Sportunterricht abzielen sollte, um möglichst allen Schüler\*innen gerecht werden zu können. Als Ziel im

Kontext unterrichtlicher Planungsprozesse kann dies als Beschreibung des gewünschten Ergebnisses eines Lehr-Lern-Prozesses verstanden werden. Dabei geht es in erster Linie darum zu beschreiben, was man als Lehrkraft anbahnen möchte. Auf dieser Ebene steht daher der avisierte Erziehungs- und Bildungshorizont im Fokus, der typischerweise mit Fragen nach dem *Wozu* erläutert werden kann (Jank & Meyer, 2011).

Diesbezüglich verweisen Scheid und Friedrich (2015) aus einer fachspezifischen Perspektive auf bildungspolitische Vorgaben wie den Lehrplan und den Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts. Damit rückt die Frage, wie dieser dem Anspruch eines inklusiven Sportunterrichts gerecht werden kann, in den Mittelpunkt fachdidaktischer Auseinandersetzungen.

Neben solch fachimmanenten Aspekten erweitern Scheid und Friedrich (2015) die Ziel-Ebene auf fachübergreifende Aspekte, die weit über den unterrichtlichen Rahmen hinausgehen, zu denen alle Unterrichtsfächer ebenso einen Beitrag leisten können. So beziehen sie sich u. a. auf die drei Dimensionen des Index für Inklusion – inklusive Kulturen schaffen, Strukturen etablieren und Praktiken entwickeln (Boban & Hinz, 2003). Entsprechend können auch fachbezogene Ziele, z. B. die Konkretisierungen des Doppelauftrags eines Erziehenden Sportunterrichts, daran gemessen werden, ob bzw. inwiefern sie einen Beitrag zu den Dimensionen des Index leisten. Anhand solch fachimmanenter wie auch fachübergreifender Bezugspunkte wird auf der Ziel-Ebene eine Verständigung über normative Grundannahmen eines inklusiven Sportunterrichts vollzogen.

## 2.2 Konstrukt-Ebene

Die auf der Ziel-Ebene getroffenen Entscheidungen dienen als Orientierung für die »didaktisch-methodischen Konstruktionsprinzipien zum inklusiven Sportunterricht, die einen Entscheidungsrahmen bilden« (Scheid & Friedrich, 2015, S. 43). Dieser sollte so gewählt sein, dass gleichermaßen spezifische Unterrichtsbedingungen mit den Ansprüchen inklusiven Sportunterrichts in Einklang gebracht werden. Begreift man derartige Prinzipien als »zusammenfassende Chiffren für die didaktisch-methodische Akzentuierung« (Jank & Meyer, 2011, S. 307) von Unterricht, wird deutlich, dass diese eher grob eine bestimmte Richtung, wie Unterricht gedacht wird, beschreiben.

Hier werden von Scheid und Friedrich (2015) verschiedene Modelle zur Modifikation inklusiver Sportangebote aus dem internationalen Raum (u. a. STEP, TREE, CHANGE IT) vorgeschlagen. Diese Ebene umfasst somit konzeptionelle Leitlinien und Gestaltungsansätze, die eine Gesamtorientierung für inklusiven Unterricht liefern. Mit dem Verweis auf Kolbs (2012) Vorschläge zur Regel- und Aufgabengestaltung im Kontext (kompetitiver) Sportspiele, die Scheid und Friedrich (2015) dieser Ebene zuordnen, wird aber auch die enge Verbindung zwischen Konstrukt-

und Unterrichtsebene deutlich. Als allgemeine Leitlinien zur Vermittlung zwischen heterogenen Leistungsmöglichkeiten und einem kompetitiv sportlichen Leistungsvergleich werden hier unterschiedliche Prinzipien der Spielveränderung genannt (u. a. Mitspielenden innerhalb eines Teams unterschiedliche Spieltechniken zuordnen), die schon verhältnismäßig konkrete Umsetzungsvorschläge umfassen.

### 2.3 Unterrichts-Ebene

Die dritte Ebene beschreibt konkrete unterrichtliche Maßnahmen. Dabei steht eine an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen und den situationspezifischen Bedingungen ansetzende Unterrichtsplanung im Mittelpunkt, »die ausdrücklich Differenzierungen und Heterogenitäten in den Unterricht einbezieht und dies zum leitenden konstruktiven Prinzip macht« (Scheid & Friedrich, 2015, S. 44). Hierbei werden bspw. kooperative Lernformen erwähnt, die allerdings eher als didaktisch-methodische Konstruktionsprinzipien und weniger als konkrete unterrichtliche Entscheidungsprozesse aufzufassen sind. Um die Grenzen zur Konstrukt-Ebene für unser Anliegen möglichst gut zu konturieren, wird die Unterrichts-Ebene dahingehend konkretisiert, dass sie ausschließlich konkrete unterrichtliche Maßnahmen umfasst. Solche kleinsten methodischen Einzelmaßnahmen umfassen alle verbalen oder nonverbalen Handlungsweisen einer Lehrkraft (Bräutigam, 2011), die in konkreten Lernsituationen zur Anwendung kommen, um Lernprozesse (fortlaufend) anzubahnen, aufrechtzuerhalten und sicherzustellen. Diesbezüglich verweisen Scheid und Friedrich (2015) auf spezifische Anpassungen, mit denen Ziele sowie allgemeine und konkrete methodisch-didaktische Umgangsformen flexibel und begründet an das jeweilige unterrichtliche Geschehen angepasst werden, was auch als adaptives Unterrichten beschrieben wird (z. B. Reuer, 2018). Für den »Umgang mit sehr unterschiedlichen Menschen in einer Lerngruppe«, was »oftmals eine große Offenheit und Flexibilität im didaktisch-methodischen Handeln« (Tiemann, 2015a, S. 56) erfordert, wird ein solcher Lehrstil gerade in inklusiven Settings verstärkt thematisiert.

## 3 Methodisches Vorgehen

Zur Bilanzierung aktueller fachdidaktischer Perspektiven wurde im Sinne eines Scoping Reviews (z. B. Arksey & O'Malley, 2005) die Suchstrategie »so umfassend wie möglich« (von Elm et al., 2019, S. 5) ausgerichtet, um die inhaltlichen Grenzen des Themas abzustecken.<sup>1</sup> Entsprechend wurden in Anlehnung an die Durchführungsempfehlungen nicht systematischer Reviews (z. B. Arksey & O'Malley, 2005; von Elm et al., 2019) Beiträge einbezogen, die fachdidaktische Perspektiven auf der

1 Da die Autor\*innen ihre Empfehlungen zum Scoping Review auf andere Fachgebiete mit ihren jeweils eigenen spezifischen Forschungstraditionen abgeben, sind ihre Ausführungen nur für eine erste Orientierung geeignet. Das methodische Vorgehen wurde im Hinblick auf die fachspezifische Zielsetzung angepasst.

Ziel-, Konstrukt- und Unterrichts-Ebene (s. Kap. 2) im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im oben beschriebenen weiten Inklusionsverständnis thematisieren. Dabei wurden sowohl konzeptionelle als auch praxisnahe Beiträge berücksichtigt, die auf eine oder mehrere Ebenen eingehen.

Den Ausgangspunkt der Suchstrategie bildeten die Fach- und Unterrichtsspezifika sowie der Bezug zum inklusiven Setting. Dabei wurden die Suchbegriffe »Sportunterricht und inklusi\*« in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen mit jeweils einem der folgenden Suchbegriffe »Ziele, Konzept, Modell, Methode, Planung und Adapti\*« kombiniert, was insgesamt sechs unterschiedliche Suchpfade ergab. Um keine für die Thematik bedeutsamen Beiträge zu übersehen, wurde abschließend nachvollzogen, inwieweit sich über die Verwendung des Suchbegriffs »hetero\*« anstelle von »inklusi\*« noch weitere Beiträge finden lassen. Auch hier wurden alle sechs Kombinationen vorgenommen.<sup>2</sup>

Da der *sport*didaktische Diskurs im Kontext des *deutschen* Bildungssystems bilanziert werden soll, wurde zunächst die Datenbank des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (BISp) durchsucht. Anschließend wurde die allgemeinpädagogische Datenbank Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) zur Überprüfung zusätzlicher Ergebnisse durchsucht. Die Suche wurde auf deutschsprachige Literatur begrenzt. Tagungsbände und Abstracts wurden aufgrund ihres eher eingeschränkteren Explikationsgrades nicht berücksichtigt.

Um die Entwicklungen im Kontext des Umgangs mit Heterogenität, die sich seit der Ratifizierung der UN-BRK intensiviert haben, erfassen zu können, wurde die Suche für die Jahre 2009-2020 vorgenommen. Die letzte Suche erfolgte im Dezember 2020. Dabei interessierten ausschließlich solche Beiträge, die im Sinn eines weiten Inklusionsverständnisses den Umgang nicht auf einzelne Heterogenitätsdimensionen begrenzen, sondern explizit die Vielfalt in den Blick nehmen. Methodisch ist die Identifikation von Beiträgen, die einem weiten Inklusionsverständnis folgen, nicht ganz einfach. Aus diesem Grund haben wir zunächst alle Beiträge, denen das Inklusionsverständnis nicht direkt zu entnehmen war, in das Review aufgenommen. Einige Beiträge konnten somit erst nach Lesen der Volltexte in gemeinsamer Absprache ausgeschlossen werden.

Über die Suche in Datenbanken hinaus wurden in dieser Phase die Literaturlisten jener Beiträge, die den Umgang mit Heterogenität im oben erläuterten Sinn unter Bezugnahme auf alle drei Ebenen umfassend thematisieren, bezüglich weiterer thematisch passender Texte überprüft. Hierdurch wurden lediglich vier weitere Beiträge gefunden und ergänzt. Entsprechend ist anzunehmen, dass die Suche in den beiden

<sup>2</sup> Es wurde zunächst der Inklusionsbegriff verwendet, da er zum einen das dem Beitragsanliegen zugrundeliegende weite Inklusionsverständnis sehr gut abbildet und zum anderen aufgrund der Aktualität zu erwarten war, über diesen Begriff die meisten Beiträge zu finden.

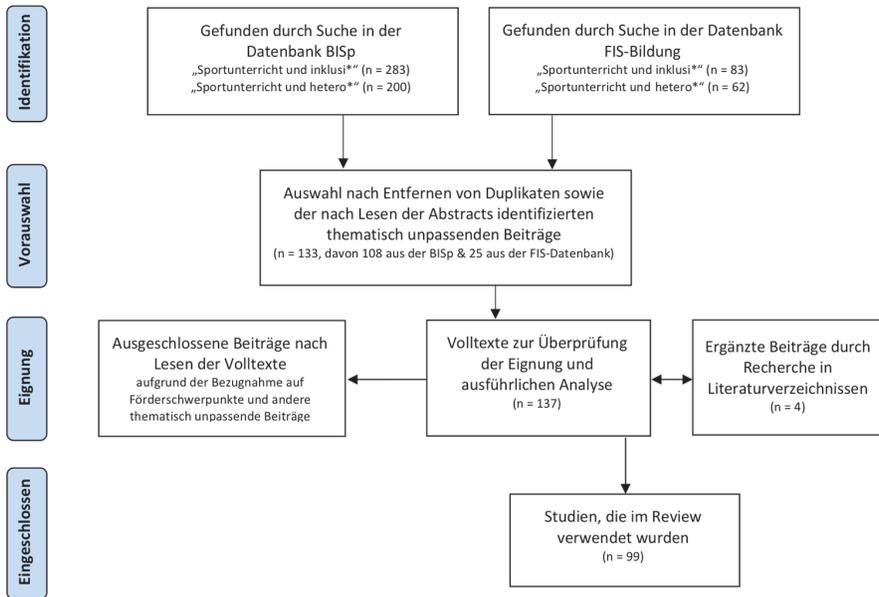
Datenbanken bereits einen umfassenden Überblick über den sportdidaktischen Diskurs zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings liefert.

Mit der Suchstrategie zu den zentralen Suchkategorien »Sportunterricht und inklusi\*« in Kopplung mit den sechs Suchbegriffen wurden insgesamt 366 Beiträge gefunden. Hierunter waren auch Beiträge, die bereits in den Titeln und Abstracts erkennen ließen, dass spezifische Förderbedarfe unter Fokussierung spezifischer Bedingungen und Umgangsweisen thematisiert werden. Diese wurden entsprechend unseres Anliegens direkt ausgeschlossen. Die didaktisch-methodischen Konsequenzen können dabei so vielschichtig sein, dass diese Beiträge für eine grundsätzliche Erfassung von Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität wenig zielführend erscheinen, wenngleich damit nicht abgesprochen werden soll, dass Kenntnisse zu spezifischen Förderbedarfen in einigen Fällen eine erste grobe handlungsrelevante Orientierung bieten können. Hiermit folgen wir zudem der Auffassung, dass sich Schüler\*innen nicht auf einzelne Heterogenitätsdimensionen reduzieren lassen (z. B. Seitz, 2012), sondern vielfältige Heterogenitätsdimensionen in einer ganz spezifischen Art und Weise miteinander verbunden sind, so dass sich jeder Lernende in einer ihm ganz eigenen Individualität zeigt und entsprechend individualisierte Umgangsweisen erforderlich sind. Berücksichtigt wurden sowohl neu entwickelte als auch bestehende Konzepte, wenn diese bezüglich ihrer Tragfähigkeit für heterogene Kontexte, die über die Fokussierung einzelner Dimensionen hinausgehen, als geeignet bewertet wurden.

Die Beitragsauswahl erfolgte durch zwei Personen unabhängig voneinander. Diskrepanzen wurden im Sinne einer Konsensfindung diskutiert. Nach Aussortierung der doppelten sowie jener, die auf einzelne Heterogenitätsdimensionen fokussieren und weiteren für die Thematik eher unpassenden Beiträgen (z. B. fördert der Suchbegriff »Methode« alle Quellen zutage, in denen Studien beschrieben werden), wurden schließlich 99 Beiträge in das Review einbezogen (für das detaillierte Vorgehen der Beitragsauswahl s. Abb. 1).

Diese Beiträge wurden einer weitergehenden Analyse unterzogen. Arksey und O'Malley (2005) beschreiben diese Phase im Rahmen eines Scoping Reviews als »charting the data« (S. 26). Dabei werden die Daten sorgfältig durchsucht, interpretiert und nach zentralen Begriffen und Themen sortiert. Entsprechend wurden die hier gefundenen Beiträge im Hinblick auf Zielsetzungen, allgemeine sowie konkrete Vermittlungskonzepte und Leitlinien sowie Hinweise zur Adaptivität zunächst – angelehnt an qualitativ inhaltsanalytische Verfahren (Kuckartz, 2018) – paraphrasiert und schließlich stichpunktartig generalisiert. Diese Textarbeit stellt »eine faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung« (Kuckartz, 2018, S. 58) dar und wurde zur weiteren Systematisierung der Erkenntnisse in einer Excel-Tabelle den verschiedenen Ebenen zugeordnet. Dabei wurden auf den drei Ebenen Kategorien über die jeweiligen Beiträge hinweg gebündelt. Zur Überprüfung der Reliabili-

Abbildung 1: Vorgehen zur Studienauswahl (angelehnt an die Darstellung bei von Elm et al. 2019, S. 6)



tät dieser Zusammenfassungen wurden zunächst drei Texte von zwei Personen unabhängig voneinander analysiert, inhaltliche Abweichungen besprochen und das Vorgehen daraufhin konkretisiert – angelehnt an das Vorgehen konsensuellen Codierens im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Diese Prozedur wurde anhand von fünf Beiträgen wiederholt. Bei der abschließenden Besprechung standen kaum noch inhaltliche Diskrepanzen zur Diskussion. Anschließend wurden jeweils fünf Beiträge von einer Person analysiert und offen gebliebene Unsicherheiten im Anschluss gemeinsam besprochen. Diese Prozedur wurde für die Analyse der restlichen Beiträge beibehalten.

#### 4 Überblick über den fachdidaktischen Diskurs zum Umgang mit Heterogenität

Die Erkenntnisse zum fachdidaktischen Diskurs werden im Folgenden zunächst entlang der einzelnen Ebenen und anschließend mit Blick auf ihre Vernetzung dargestellt. Zur Veranschaulichung wird in der Ergebnisdarstellung exemplarisch auf ausgewählte Beiträge des Reviews eingegangen, gleichwohl vielfach weitere hätten zusätzlich genannt werden können. Für die Darstellung der aufgeworfenen Aspekte werden vereinzelt weitere Literaturquellen genutzt, die nicht Bestandteil des Reviews und mit einem Stern\* gekennzeichnet sind.

## 4.1 Erkenntnisse zur Ziel-Ebene

Zielsetzungen werden in der Regel eher beiläufig in Form einer kurzen Nennung und weniger in Form einer ausführlichen Auseinandersetzung erwähnt. Dabei werden sowohl innerhalb eines Beitrags als auch über verschiedene Beiträge hinweg durchaus unterschiedliche Ziele hervorgehoben, die sich unter den folgenden vier Schwerpunkten bündeln lassen:

### 4.1.1 Teilhabe ermöglichen

Als größter gemeinsamer Nenner wird in vielen Beiträgen die *Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe* als Bildungsziel hervorgehoben. Die Umschreibungen reichen von Nennungen unterschiedlicher Begriffe über Ausführungen, die mit Bezug auf die UN-BRK auf »Zugangsmöglichkeiten zu Bildung« (Bolz et al., 2016, S. 103) oder »Erhöhung der Chancengerechtigkeit« (Feyerer, 2015, S. 5) verweisen, bis hin zu fachspezifischen Konkretisierungen, wie das Ermöglichen »gemeinsamer Bewegungserfahrungen« (Greve, 2015, S. 210). Mit der Hervorhebung der Ermöglichung von »Teilnahme und Teilhabe« (Feyerer, 2015, S. 7) verweisen einige Autor\*innen auf ein etwas differenzierteres Teilhabeverständnis. Was Teilhabe konkret bedeutet, wird in solchen Beiträgen angedeutet, in denen neben oder anstelle der Teilhabe von *Partizipation* gesprochen wird (Bolz et al., 2016), was den Fokus über die gleichberechtigte Teilnahme hinaus auf das Initiieren demokratischer Erziehungsprozesse und damit u. a. auf aktive Mitsprache-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungprozesse lenkt. Auch einige Umschreibungen lassen sich in diese Richtung interpretieren, z. B. wenn angestrebt wird, dass ein erfolgreiches Einbringen der individuellen Kompetenzen mit Blick auf den inhaltlichen Gegenstand (Peperkorn, 2015a) möglich sein soll. Derartige Formulierungen gehen über Teilhabemöglichkeit(en) hinaus, indem sie auf eine aktive Mitgestaltung verweisen.

### 4.1.2 Doppelauftrag erfüllen

Viele der formulierten fachspezifischen Zielsetzungen lassen sich unter dem Begriff des *Doppelauftrags* bündeln. Allerdings sind auch hier die Umschreibungen sehr unterschiedlich und reichen auf der Seite der Persönlichkeitsentwicklung von Zielen der »ganzheitlichen Entwicklungsförderung« (Dinold, 2012, S. 175) über Förderung von Empathie, sozialer Kompetenz und Toleranz (Bolz et al., 2016) bis hin zu Demokratielernen und Lernen sozialer Gerechtigkeit (Greve, 2016). Auf Seite der Bewegungsbildung wird bspw. vom Sammeln sinnhafter »Bewegungserfahrungen« (Reuschel, 2015, S. 93) gesprochen. Giese und Weigelt (2015) fordern den »Erwerb motorischer Fertigkeiten« (S. 17) als eine notwendige Grundvoraussetzung für Teilhabe ein, da eine »Zurückweisung oder Relativierung des Fertigungsanspruchs exkludierend wirkt« (S. 16). Ebenfalls auf den Qualifikationsanspruch des Sportunterrichts verweisen Meier und Ruin (2018) mit dem Hinweis, dass sich Auslegungen

von Leistung(en) im inklusiven Unterricht nicht auf eine enge und damit stark am normierten Wettkampf(sport) orientierte Auffassung begrenzen dürfen. Vielmehr bedarf es einer Öffnung hin zu einem individuell angepassten Leistungsverständnis, das kritisch-reflexiv zu begleiten ist.

In den meisten Beiträgen werden dabei explizit beide Seiten des Doppelauftrags hervorgehoben. Sehr allgemein, aber in die gleiche Richtung interpretierbar sind Formulierungen, die die »Entfaltung individueller Potenziale« unter Berücksichtigung der Rahmenvorgaben anstreben (Becker, 2014, S. 169). Das Abzielen auf eine mehrperspektivische Unterrichtsgestaltung, bei der alle Perspektiven möglichst gleichrangig und nicht nur unter alleiniger Betonung des Miteinanders berücksichtigt werden sollen (Tiemann, 2012), verweisen ebenfalls auf die Orientierung am Doppelauftrag, der als zentrale übergeordnete Aufgabe – auch im inklusiven Unterricht – häufig als handlungsleitend benannt wird (u. a. Plener, 2016; Tiemann, 2015a).

#### 4.1.3 Wertschätzung und Haltung fördern

Der Aspekt der *Wertschätzung von und Haltung gegenüber Heterogenität* wird ebenfalls häufig als zentrale Zielsetzung von Unterricht benannt. Diese wird mit sehr unterschiedlichen Assoziationen umschrieben. So spricht Becker (2014, S. 170) von »Heterogenität annehmen – Vielfalt beginnt im Kopf«, andere von der »Befähigung zu einem verständnisvollen und toleranten Miteinander (Bolz et al., 2016, S. 103) oder davon »Diversität positiv anzuerkennen und die spezifischen Bedarfe aller Lernenden angemessen zu beachten« (Block et al., 2017, S. 233).

Dabei adressieren einige Autor\*innen explizit mehrere Heterogenitätsdimensionen wie z. B. Geschlecht, Ethnizität, soziale Lage, sexuelle Orientierung (Klein et al., 2016; Block et al., 2017) und fokussieren damit »das größer gewordene Spektrum der Vielfalt« (Tiemann, 2019, S. 150) im Kontext der Wertschätzung als Ziel von Unterricht. Entsprechend ist der Bezugspunkt, *was* wertgeschätzt werden soll, mitunter sehr verschieden. Auffällig ist dabei zudem, dass die Beiträge zwar Heterogenitätsdimensionen nennen, sich jedoch nur wenige Beiträge explizit damit befassen, wie solche Differenzkategorien beschaffen bzw. wie sie möglicherweise untereinander intersektional verwoben sind. Solch eine Auseinandersetzung geschieht am deutlichsten in Texten, die von Heterogenität und nicht von Inklusion sprechen und sich auf erziehungswissenschaftliche Diskussionen beziehen. So verweist Frohn (2013, S. 171) darauf, dass die »Wechselwirkung mit anderen Kategorien« nicht ausgeblendet werden sollte. Diesen Annahmen folgend wird »eine Sichtweise auf Menschen jenseits von kategorialem Denken« (Tiemann, 2012, S. 169) vorausgesetzt, die ein »Verständnis von Relativität und Normalität des »Anders-Seins« ermöglicht. Damit sind letztlich Fragen der *Dekategorisierung* angesprochen, die ansatzweise in einigen Beiträgen thematisiert werden (Balz & Frohn, 2016; Frohn, 2013; Giese & Weigelt, 2015). Die Förderung einer entsprechenden Grundhaltung wird dabei als Vorausset-

zung der Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilnahme erachtet (Tiemann, 2012).

#### 4.1.4 Autonomie und Selbstbestimmung sichern

Bezüge zur *Autonomie*, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen treffen zu können und unabhängig zu sein, werden nur von wenigen Autor\*innen explizit hergestellt. Dies geschieht zumeist knapp und in der Regel in enger Anlehnung an die Ausführungen der UN-BRK, indem bspw. darauf verwiesen wird, dass Teilhabe auch »eine gegenwartsbezogene Entwicklungsförderung hin zu größtmöglicher Autonomie« (Ruin et al., 2016, S. 179) beinhaltet.

Einige Autor\*innen setzen sich etwas weitergehend mit der Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung auseinander, indem sie Begründungen formulieren. So argumentiert Dinold (2012), dass die Körperlichkeit von Kindern die entscheidende Grundlage ist die Welt zu begreifen, zu verstehen, sich zu ihr zu verhalten oder auch sie zu gestalten. Um solch einen Weltbezug aufzubauen, bedürfe es einer »Weckung und Anerkennung der individuellen Kreativität, des Autonomie- und Selbsterfahrungsdranges, des natürlichen Bewegungs- und Darstellungsbedürfnisses« (Dinold, 2012, S. 175). Entsprechendes Potenzial sieht sie in tänzerischen Bewegungserfahrungen und anderen Formen kreativer Bewegung, bei denen allen Schüler\*innen gleichberechtigte Gestaltungsspielräume sowie ein Einbringen mit den eigenen Fähigkeiten ermöglicht werden könne.

Weiter gehen Giese und Weigelt (2015), die den Erhalt bzw. die Förderung der Autonomie des Individuums als »das einende inhaltliche Band zwischen bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Positionen« (Giese & Weigelt, 2015, S. 30) sehen und dies daher zum Ausgangspunkt aller pädagogischen Überlegungen machen. Dieser Ausgangspunkt wird von ihnen unter Bezugnahme auf verschiedene wissenschaftliche Diskursstränge geprüft, um implizite Prämissen auf mögliches Exklusionspotenzial zu befragen. So werden bspw. Reflexionsleistungen hinterfragt, die als Voraussetzung für Autonomie und selbst gestaltete Bildungsprozesse verstanden werden. Dabei stellt sich u. a. die Frage, ob alle Menschen zu solch abstrakten (vor-)sprachlichen Reflexionsleistungen in der Lage sind (Giese & Weigelt, 2015, S. 40-41) bzw. ob Menschen, die dazu nicht in der Lage sind, ausgeschlossen oder vergessen werden. Ähnliche Bruchstellen finden sich auch, wenn der sinnstiftende Gestaltungsprozess des Weltbezugs an die autonome (Selbst-)Bewegung von Individuen gebunden wird. Damit wird die autonome Bewegungsfähigkeit zur Bedingung, um mit der Welt in Beziehung zu treten – die Frage danach, was dies für Menschen bedeutet, die hierzu nur eingeschränkt oder nicht in der Lage sind, bleibt damit zunächst unbeantwortet (Giese & Buchner, 2019).

## 4.2 Erkenntnisse zur Konstrukt-Ebene

Die in den Beiträgen erwähnten übergeordneten didaktisch-methodischen Konstruktionsprinzipien fördern eine enorme inhaltliche Breite zutage. Insgesamt werden pro Beitrag häufig mehrere Konstruktionsprinzipien angesprochen. Auffällig ist hierbei, dass auf die Konstruktionsprinzipien zumeist eher verwiesen wird, wohingegen die unterrichtlichen Maßnahmen, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden, oftmals detailliert an Beispielen beschrieben werden. Wenngleich diese Ausgangslage auf den ersten Blick durchaus als reichhaltig begriffen werden kann, lassen sich auf einen zweiten Blick doch insbesondere die folgenden drei Schwerpunkte erkennen:

### 4.2.1 Differenzierung und Individualisierung

Als verhältnismäßig deutlich zeigt sich eine Bezugnahme zur *Differenzierung* und *Individualisierung*, beide werden als »zentrale Grundprinzipien des Unterrichtens in heterogenen Gruppen« (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 4) benannt. Diejenigen, die der Differenzierung im Rahmen des Umgangs mit Heterogenität eine zentrale Bedeutung zusprechen, fokussieren dabei zumeist Konzepte der inneren Differenzierung (Becker, 2014; Kittsteiner & Neumann, 2018). Der Begriff der Individualisierung betont darüber hinaus »eine ganz bewusste Zuwendung zu den Lernvoraussetzungen, -wegen und -zielen jedes und jeder Einzelnen« (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 4-5). Unterschiede in der Aufmerksamkeit, im Bewegungsbedürfnis oder im Arbeitstempo werden dabei als individuelle für Unterricht mit zu berücksichtigende Lernbedingungen und nicht zu eliminierende Störfaktoren begriffen (Feyerer, 2015). Dabei wird eine potenzialorientierte Förderung hervorgehoben, die sich an individuellen Stärken und nicht an Defiziten orientiert (Becker, 2014; Giese & Weigelt, 2013; Plener, 2016). In den Beiträgen kommt zusammenfassend durchaus zum Ausdruck, was Tiemann (2015b, S. 55) mit der Abkehr vom »One-Size-Fits-All-Denken« beschreibt. Entsprechend wird in den Beiträgen eine Hinwendung zum Individuum gefordert, um den »individuellen Bedürfnislagen sehr unterschiedlich ›leistungsfähiger‹ Kinder einer Klasse gerecht zu werden« (Tiemann, 2012, S. 169). Um »individualisiertes und differenziertes Lernen und Üben« (Kleindienst-Cachay et al., 2016, S. 22) zu ermöglichen, wird in den Beiträgen auf subjektbezogene Konzepte verwiesen, die das Individuum als Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen in den Mittelpunkt rücken und von individuell unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten und Lernwegen ausgehen (Dinold, 2012; Giese & Weigelt, 2015).

In diesem Kontext werden sehr unterschiedliche Konzepte genannt. Giese und Weigelt (2015) sprechen von einem induktiven Vorgehen und heben ein erfahrungsorientiertes und selbsttätiges Teilhaben am Unterrichtsverlauf und dessen Ergebnissen hervor. Ähnliches zeigt sich auch in problemorientierten Ansätzen, in denen individuelle Lösungen für initiierte Bewegungsprobleme eingefordert werden (z. B. Wiethäuper, 2018). Beim genetischen Lehren und Lernen werden als unbefriedigend

wahrgenommene Spielsituationen als Anlass für die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten genutzt (Greve, 2016; Neumann, 2019). Ebenso werden kooperative Lernformen genannt, wo sich z. B. Schüler\*innen in Tandems unterstützen, potenzielle Schwierigkeiten lösen und die Lehrkraft erst in Ausnahmen hinzugezogen wird (Schute, 2012).

#### 4.2.2 Mehrperspektivische Gestaltung

Oftmals wird im Kontext von Individualisierung auch auf *Mehrperspektivität* verwiesen. Dabei lassen sich zwei Lesarten voneinander unterscheiden. In der einen Lesart wird ein mehrperspektivisches Unterrichten betont, bei dem es darum geht, dass sich sechs pädagogisch bedeutsame Sinnperspektiven des Sports gleichwertig und nebeneinander entfalten, was zu unterschiedlichen Sinnzuschreibungen und damit zum Entdecken individuell unterschiedlicher Zugänge zu Sport führen soll. So pointiert bspw. Balz (2012, S. 2) für Fußball, dass es »nicht allein um fußballspezifische Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten [geht], sondern um deren Ausrichtung an Unterrichtszielen bzw. pädagogischen Perspektiven«. In anderen Beiträgen wird das Subjekt als Ausgangspunkt stärker hervorgehoben, indem betont wird, dass es beim mehrperspektivischen Unterricht um ein Anbahnen individueller Welterfahrung mithilfe verschiedener Perspektiven gehen soll (Becker, 2014; Plener, 2016). In dieser Lesart werden Perspektivierungen dazu genutzt, Unterschiede in der Lerngruppe zu thematisieren. Mehrperspektivität wird daher in den Beiträgen durchaus unterschiedlich gedacht, jedoch für den Umgang mit Heterogenität unisono als geeignet erachtet.

#### 4.2.3 Herstellung einer Balance zwischen Gleichheit und Differenz

Darüber hinaus finden sich in einigen Beiträgen Verweise auf ein *Unterrichtsverständnis*, das charakterisiert ist durch differenzierte in einem gemeinsamen Rahmen stattfindende Lernsituationen. Oft wird dabei auf Wockens »Theorie gemeinsamer Lernsituationen« (1998\*), Reisers »Theorie einer Dialektik von Gleichheit und Differenz« (1991\*) und Weicherts »Bewegungsbeziehungen« (2008\*) verwiesen. Hieran angelehnt wird dann betont, dass es darum geht, eine »Balance« (Tiemann, 2012, S. 170) bzw. ein »ausgewogenes Verhältnis« (Becker, 2014, S. 173) von Lernsituationen zu arrangieren, die gleichermaßen Gleichheit und Differenz erfahrbar machen. So soll »innerhalb eines gemeinsamen Rahmens den Lernenden das Beschreiten unterschiedlicher Lernwege und das Setzen individueller Akzente« (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 5) ermöglicht werden.

#### 4.3 Erkenntnisse zur Unterrichts-Ebene

Auf der Ebene konkreter unterrichtlicher Maßnahmen fördern die Beiträge ebenfalls eine enorme inhaltliche Breite zutage. So werden nicht selten unterschiedlichste

unterrichtliche Maßnahmen angesprochen und konkret beschrieben, wobei die folgenden drei Schwerpunkte erkennbar werden:

#### 4.3.1 Modifikationen

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Beiträge davon ausgehen, dass Unterrichten in heterogenen Gruppen flexibles Handeln seitens der Lehrkräfte erforderlich macht, werden unterschiedlichste *Modifikationen* benannt, die die Bedeutung eines umfangreichen Handlungsrepertoires von Lehrkräften betonen (Becker, 2014; Feyerher, 2015; Neumann, 2019). Dabei werden mit Bezug auf verschiedene Modelle (z. B. TREE, STEP und CHANGE IT) vielfältige Übungs- und Spielformen, Aufgabenstellungen und Handlungsoptionen aufgezeigt (Reuschel, 2015). Relativ häufig wird dabei auf das »6+1 Modell« oder auch das »Handlungsmodell inklusiven Sportunterrichts« (Tiemann, 2016) Bezug genommen. In den Ausführungen wird dabei betont, dass Modifikationen der »Passung« (Tiemann, 2015b, S. 62) zwischen individuellen Belangen und dem Bewegungsangebot Rechnung tragen sollen. Dabei sollen die Anpassungen an die Bedürfnisse der Lernenden vorgenommen werden und sich nicht Lernende an etwas anzupassen haben. In einigen wenigen Beiträgen wird über Modifikationsmöglichkeiten hinaus zudem darauf verwiesen, dass das jeweils individuelle Unterrichtsgeschehen die Anpassungen hervorbringt. Welche konkreten Modifikationen zur Anwendung kommen, ist somit vorab nicht planbar, was ein Höchstmaß an Flexibilität auf Seiten der Lehrkräfte erfordert. Hierzu ist eine kritische Analyse der individuellen Entwicklungsstände und die Erarbeitung daran anknüpfender Bewegungsanregungen erforderlich (Guth-Einhaus, 2012). Nur so kann ein *entwicklungsförderliches* Bewegungsangebot, das sich an den individuellen Bedürfnissen orientiert, durchgeführt und angepasst werden. Darüber hinaus sind den Beiträgen noch die folgenden zwei weiteren Strategien zu entnehmen, die ebenfalls ein situatives Agieren im Unterrichtsgeschehen fokussieren.

#### 4.3.2 Bewegungsaufgaben bzw. -impulse

Als eine Möglichkeit im Umgang mit Heterogenität werden *Bewegungsaufgaben* diskutiert. Dabei handelt es sich in der Regel um offene Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Zugänge und verschiedene Lösungswege ermöglichen. Ergebnisoffene Aufgabenstellungen sind dabei allerdings nicht als »sinn- und vor allem zielloses *anything goes*« (Giese & Weigelt, 2015, S. 36) misszuverstehen. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, entwicklungsförderliche Bewegungsaufgaben zu formulieren und diese daraufhin auch kritisch zu reflektieren. Giese und Weigelt sprechen von Bewegungsproblemen, die im Verständnis einer »sinnerhaltenden Elementarisierung« zu formulieren sind. Damit Schüler\*innen funktionale von weniger funktionalen Bewegungslösungen unterscheiden können, muss ihnen dabei ermöglicht werden, die Resultate ihrer Lösungsvarianten auch selbstständig zu kontrollieren. Bewegungsaufgaben seien dabei nicht notwendigerweise auf sprachliche Refle-

xionsleistungen angewiesen, sondern können auch in Form von Auseinandersetzungen auf nichtsprachlicher Ebene erfolgen, wenn Schüler\*innen durch die Aufgaben zum »Stolpern« und damit zum Nachdenken« gebracht werden, indem ihre »Antizipation [...] irritiert wird« (Giese & Weigelt, 2013, S. 5).

Wie solche Bewegungsaufgaben im Unterricht eingesetzt und welche Prozesse damit initiiert werden können, beschreibt Becker (2016), der Forschungsaufträge für Bewegungen im Wasser vorstellt. Wiethäuper (2018) formuliert Bewegungsprobleme im Raufen und Ringen, zu denen die Schüler\*innen eigenständig Lösungsansätze entwickeln sollen. Durch solche individuellen Zugänge ist der mit der Erarbeitung angestrebte Kompetenzerwerb – vermeintlich – weniger gut planbar und ggf. auch in andere Richtungen zu konkretisieren. Abweichungen vom Erreichen normierter Bewegungsvorstellungen sind somit einzuplanen.

### 4.3.3 Reflexionsphasen mit Schüler\*innen

Um Unterricht an heterogene Bedürfnisse und Voraussetzungen anpassen zu können, werden in einigen Beiträgen Reflexionsgespräche mit Schüler\*innen hervorgehoben. Neben der in allgemeinen fachdidaktischen Überlegungen zur Bewusstmachung von Lernereignissen grundsätzlich diskutierten Bedeutung von *Reflexionsphasen* (z. B. Serwe-Pandrick, 2013\*) werden ihnen im Kontext des Umgangs mit Heterogenität besondere Relevanz zugesprochen (Tiemann, 2015a). Hier zielen Reflexionen darauf ab, dass Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf die heterogenen Bedingungen gemeinsam zu analysieren und Konsequenzen für den weiteren Unterrichtsverlauf zu verhandeln, wodurch viele – auch überraschende – Unterrichtsverläufe möglich sind. Was das im konkreten Fall bedeuten kann, beschreibt Peperkorn (2015b), die in einer Reflexionsrunde mit der Unzufriedenheit ihrer Schüler\*innen im Hinblick auf die zuvor für die heterogene Gruppe gemeinsam entwickelten Fußballvarianten situativ umgehen muss. Hier besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, den Unterrichtsverlauf über geeignete Beobachtungsaufträge, Gesprächsimpulse oder Spielanregungen aufrechtzuerhalten bzw. in andere Richtungen anzuregen. Auch initiierte Problemsituationen können innerhalb der Klasse sehr unterschiedlich reflektiert werden. So beschreibt Peperkorn (2015a), wie sich die Bewertung von Spielvarianten zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler\*innen unterscheiden und hebt die damit verbundenen Herausforderungen bei der Entwicklung einer für alle befriedigenden Spielvariante sehr anschaulich hervor. Dass die Einbeziehung der Schüler\*innen in die Genese eines guten Spiels trotz aller Herausforderungen gerade für inklusive Gruppen bedeutsam ist, stellt Neumann (2019) mit Verweis auf den häufig »sozial-karitativen Charakter« (S. 297) durch von außen vorgegebene Spielveränderungen noch einmal ausdrücklich heraus. Dabei hebt er gerade die Verlaufs- und Ergebnisoffenheit als die zentrale Stellschraube für Bildungsprozesse hervor.

#### 4.4 Vernetzung der Ebenen

Die hier nach Ebenen vorgenommene Trennung fachdidaktischer Überlegungen geht ausschließlich auf die analytische Betrachtungsweise zurück. In der Realität greifen die Ebenen ineinander, was ansatzweise in einigen wenigen Beiträgen auch sichtbar wird.

Dies zeigt sich bei Ausführungen zur Ziel-Ebene, wenn erläutert wird, dass Teilhabe eine an die verschiedenen Niveaus angepasste optimale Förderung erforderlich macht (Kleindienst-Cachay et al., 2016) oder wenn darauf hingewiesen wird, dass alle gleichermaßen gefördert und gefordert werden müssen (Plener, 2016). Beiträge, die die Entwicklung einer Wertschätzung und entsprechenden Haltung hervorheben, diskutieren als Umgangsformen bspw. die Strategie von »Dramatisierung beziehungsweise Entdramatisierung« (Tiemann, 2015a, S. 58). Dabei wird angeführt, dass solche Handlungssituationen, an deren Aushandlung auch immer wieder Schüler\*innen zu beteiligen sind, Potenzial bieten können, sich einander anzunähern und Verständnis füreinander zu entwickeln (Peperkorn, 2015a). Vor diesem Hintergrund wird auch darauf verwiesen, »die eigene Haltung und eine mögliche Verstrickung in die Reproduktion oder Konstruktion einschränkender Einschätzungen aufgrund sichtbarer äußerer Merkmale oder aufgrund angenommener Eigenschaften zu reflektieren« (Klein et al., 2016, S. 45).

Die bereits eingangs (Kap. 2.2 und 2.3) angedeutete enge Verbindung zwischen Konstrukt- und Unterrichtsebene wird in den Beiträgen deutlich, wenn in Orientierung an die jeweiligen Konzeptionen auch konkrete unterrichtliche Maßnahmen beschrieben werden. Interessant ist dabei, dass trotz konzeptioneller Unterschiede (z. B. erfahrungsorientierter Unterricht, genetisches Lehr- und Lernkonzept) die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung sehr ähnlich in Orientierung an den individuellen Bedürfnissen beschrieben wird (z. B. Giese, 2014; Greve, 2016).

Entsprechend finden sich in den Beiträgen, die unterrichtliche Maßnahmen thematisieren, die den Prozesscharakter des Unterrichts hervorheben, Bezüge zur Konstrukt-Ebene. So verweisen bspw. Beiträge, die Unterrichtsmodifikationen, Bewegungsaufgaben bzw. -impulse oder Reflexionsgespräche sehr detailliert beschreiben auf subjektbezogene Vermittlungskonzepte, bei denen die Schüler\*innen in unterschiedlicher Art und Weise bei der Durchführung und Gestaltung des Unterrichts mit einbezogen werden (Wiethäuper, 2018). Die Ausführungen verdeutlichen dabei die Notwendigkeit eines umfangreichen Repertoires an Modifikationsmöglichkeiten auf Seiten der Lehrkraft (Becker, 2014; Peperkorn, 2015a, 2015b), dem auch grundsätzlich im fachdidaktischen Diskurs besondere Bedeutung zugesprochen wird, um im Sinne von Anregungen oder Impulsen eingreifen zu können, wenn der Unterrichtsverlauf ins Stocken gerät oder eine andere Richtung angestoßen werden soll (Reuker, 2018\*).

Auf dieser konkreten Unterrichtsebene scheinen Bezüge zur Ziel-Ebene dann durch, wenn problematisiert wird, wie es gelingen kann, dass unterrichtliche Zielsetzungen in subjektbezogenen Vermittlungskonzepten zu solchen der Schüler\*innen werden (Peperkorn, 2015a, 2015b). Hier wird ein pädagogisches Dilemma angesprochen, das als »Pädagogik zwischen Autonomie und Zwang« beschrieben wird (Helsper, 2004, S. 19) und sich hier im Austarieren einer guten Balance zwischen Zielorientierung und Freiräumen konkretisiert.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund der enormen Relevanz des Umgangs mit Heterogenität im (Sport-)Unterricht (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020) zielt der Beitrag darauf ab, fachdidaktische Perspektiven kritisch zu bilanzieren und zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen. Hierzu wurden im Sinne eines Scoping Reviews (Arksey & O'Malley, 2005) fachdidaktische Perspektiven in einschlägigen deutschsprachigen Publikationen der Jahre 2009-2020 im Hinblick auf Zielsetzungen, konzeptionelle Überlegungen und konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen analysiert. Kritisch ist anzumerken, dass die von uns getroffenen Auswahl- und Suchkriterien die Literaturrecherche begrenzen. Über die verschiedenen Suchpfade wurde dieser Problematik begegnet. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass auch relevante Beiträge über die Suchbegriffe nicht erfasst wurden. Zudem brachte unsere Recherche Beiträge zum Umgang mit Heterogenität hervor, die sowohl einem engen als auch weiten Inklusionsverständnis folgen. Die Bezugnahme auf ein weites Inklusionsverständnis war den Titeln und Abstracts nicht immer direkt zu entnehmen. Aufgrund dessen wurden einige Beiträge erst nach Lesen der Volltexte ausgeschlossen, weil ihnen ein enges Inklusionsverständnis zugrunde liegt. Es ist allerdings nicht gänzlich ausgeschlossen, dass mit diesem interpretativen Vorgehen vereinzelt auch unpassende Zuordnungen vorgenommen wurden. Schließlich ist noch anzumerken, dass – aufgrund unseres Anliegens, die Grenzen der Thematik abzustecken – sehr unterschiedliche Beitragsarten ins Review eingeschlossen wurden. Praxisnahe Beiträge zielen dabei auf Anregungen für die konkrete Umsetzung und sind somit qua Textsorte theoretisch eher weniger fundiert. Dies ist bei der folgenden Diskussion des fachdidaktischen Diskurses zu berücksichtigen, in der Bruchlinien bzw. *blinde Flecken* pointierend zusammengefasst werden, um lohnenswerte Anlässe für zukünftige Forschungsperspektiven aufzuzeigen.

Der fachdidaktische Diskurs zum Umgang mit Heterogenität wird von vier übergeordneten Zielsetzungen dominiert. Dabei ist die Ermöglichung von Teilhabe sehr eng mit der Orientierung am Doppelauftrag verbunden. Grundsätzlich bleiben die Ausführungen (auch textsortenbedingt) häufig sehr allgemein, sind theoretisch kaum elaboriert und werden zudem auch selten hinterfragt. Was im konkreten Fall unter den übergeordneten Zielsetzungen in den Erziehungs- und Bildungshorizont rücken soll, wird in der Regel nicht weiter konkretisiert. Um bspw. *Teilhabe* nicht

nur als »leere Worthülse« erscheinen zu lassen und auf die bloße gemeinsame Anwesenheit zu begrenzen, ist eine Konkretisierung der anzustrebenden Erziehungs- und Bildungsziele für den jeweiligen sportspezifischen Kontext, aber auch für konkrete Umsetzungsbeispiele zwingend erforderlich. Für die Zukunft wären zudem differenzierende Überlegungen wie sie bspw. Heimlich (2014) mit Teilhabe, Teilgabe und Teilsein vornimmt, hilfreich. Auch eine Bezugnahme auf Überlegungen zur Partizipation erscheint vielversprechend (Derecik & Rischke, 2021), um Fragen der aktiven Mitsprache zu klären und nicht zuletzt auf diese Weise ggf. den systemverändernden Anspruch von Inklusion einzulösen (Simon, 2018). Der Anspruch an eine intensivere theoretische Auseinandersetzung gilt gleichermaßen auch für die anderen Zielsetzungen. So ist grundsätzlich das Verständnis von Zielsetzungen zu erläutern (z. B. von Autonomie), das Anliegen zu konkretisieren (z. B. Bezugspunkte der Wertschätzung) und Anpassungen an situative Bedingungen und individuelle Unterschiede mit zu berücksichtigen. Insbesondere der letzte Aspekt verweist darauf, dass es Konkretisierungen im Sinne eines »lernziel-differenzierten« Unterrichts bedarf, wie ihn Fediuk und Tiemann (2015, S. 334) für die Umsetzung des Inklusionskonzepts voraussetzen. Eine solche Individualisierung von Zielen ist dabei nicht nur im Hinblick auf motorische Fertigkeiten, sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung vorzunehmen.

Erforderlich ist zudem die kritische Reflexion der fachdidaktisch notwendigen *Festlegungen*, wie sie bislang nur in wenigen Beiträgen zu finden ist. Diesbezüglich verweist Giese (2016) darauf, dass bestimmte Selbstverständlich-Setzungen wie Reflexionsfähigkeit, die ja auch als eine wichtige didaktisch-methodische Maßnahme diskutiert wird (Kap. 4.3.3), mit einem hohen Exklusionspotenzial einhergehen und Teilhabe per se verunmöglichen können. Solch problematische Festlegungen sind durchaus auch auf curricularer Ebene in Form von Kompetenzerwartungen erkennbar (Meier et al., 2021; Ruin & Giese, 2018). Da diese Problematik insbesondere auch auf dahinterliegende Menschenbilder verweist, könnte zur Reflexion fachdidaktischer Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings ein Befassen hiermit gewinnbringend sein (z. B. Krüger, 2003).

Bereits auf der Zielebene kommt die Relevanz einer *Hinwendung zu den Lernenden* zum Vorschein, die auf der konzeptionellen und unterrichtlichen Ebene weiter aufgegriffen wird. Unter dem Aspekt der Individualisierung wird darauf verwiesen, die Individuen als Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen in den Mittelpunkt zu rücken und grundsätzlich von individuell unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten und Lernwegen auszugehen, wie es bspw. über Bewegungsaufgaben ermöglicht wird. In diesem Kontext werden auch Anliegen der Dekategorisierung angesprochen, wenn darauf verwiesen wird, »Menschen jenseits von kategorialem Denken« (Tiemann, 2012, S. 169) zu berücksichtigen. Zukünftig ist aber noch zu klären, wie bzw. in welchen Situationen eine Förderung bestimmter Schüler\*innen erfolgen kann, ohne sich hierfür an Kategorien zu orientieren, die Differenzen erzeugen und

damit Benachteiligungen sichtbar machen (Balz & Frohn, 2016, S. 2) und wann eine Hervorhebung gerade deswegen erforderlich ist. Zur Herstellung dieser fragilen Balance bedarf es einer Sensibilität und eines reflexiven Umgangs mit solchen Differenzverhältnissen (Reuter & Rischke, i. Dr.; Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020).

Grundsätzlich lässt sich bilanzieren, dass der Anspruch zur Individualisierung konsensfähig scheint. Die konkrete Umsetzung zeigt sich dabei als vielfältig, was anhand der Bezugnahme auf unterschiedlichste Vermittlungskonzepte sichtbar wird. Auch hier sind die verschiedenen Konzepte zukünftig theoretisch zu elaborieren und unterrichtspraktische Konsequenzen zu konkretisieren. So bleibt im Kontext von Differenzierungsmaßnahmen bislang offen, welche Rolle die Bedürfnisse der Schüler\*innen hierbei haben. Wenngleich in den »lehrerinnen- bzw. lehrerseitig angelegten didaktischen Modelle[n] für inklusiven Sportunterricht« (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 53) oftmals die Notwendigkeit betont wird, Schüler\*innen in ihrer jeweiligen Individualität in den Blick zu nehmen, werden diese z. B. im Kontext von Modifikationsvorschlägen überwiegend aus der Perspektive der Lehrkräfte konstruiert (Ruin & Meier, 2018; Pfitzner & Liersch, 2018). Um fachdidaktische Überlegungen (weiter)entwickeln zu können, die die Perspektive der Schüler\*innen im Unterricht berücksichtigen – wie es die Modelle auch einfordern –, erscheint ein Erforschen ihrer Perspektive auf Heterogenität im inklusiven Sportunterricht zielführend. Hierzu liegen bislang aber nur vereinzelt Studien vor (Ruin & Meier, 2018; Frohn, 2020).

Die Prozesshaftigkeit des unterrichtlichen Geschehens ist – wenngleich selten – auch *ein* Thema des fachdidaktischen Diskurses. So werden in einigen Beiträgen fortlaufende Anpassungsprozesse und überraschende Unterrichtsverläufe beschrieben, die ein Bewusstsein über die Fragilität von Planungsentscheidungen verdeutlichen und situatives Handeln auf Seiten der Lehrkraft erfordern. Diese Herausforderung zeigt sich grundsätzlich in der unterrichtlichen Praxis, die als »offen, ungewiss und vielgestaltig« (Paseka et al., 2018, S. 2) gilt und im fachdidaktischen Diskurs thematisiert wird. Solche situativen Anpassungen bedeuten gleichsam eine Verabschiedung von einer »Vorstellung der linearen Planbarkeit« (Paseka et al., 2018, S. 2) des Unterrichts. Ein derartig adaptiver Lehrstil, der besonders in inklusiven Settings von Lehrkräften als notwendig beschrieben wird, erfordert Fähigkeiten, auf die sich Lehrkräfte bislang allerdings nur unzureichend vorbereitet fühlen (Reuter et al., 2016). Offen ist bspw., wie die Voraussetzungen und situativen Bedingungen fortlaufend im Unterricht ermittelt werden – Fragen des Hinsehens und Zuhörens werden selten thematisiert. So bleibt es weiterhin eine Frage des »pädagogischen Takts« (Katzenbach, 2017), was als bedeutsam für den Unterrichtsverlauf erachtet und wie darauf reagiert wird.

Über die Ebenen hinweg scheint sich die Leitidee eines *Erziehenden Sportunterrichts* auch für den Umgang mit Heterogenität zu etablieren. So werden in den Beiträgen unterschiedliche subjektbezogene Vermittlungskonzepte über individualisierte Bewegungsangebote in Form eines mehrperspektivischen Sportunterrichts thematisiert. Dabei sollen über Reflexionsprozesse in der Mehrheit der Beiträge sowohl Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Bewegungsbildung angestoßen werden. Die Konkretisierung erweist sich in den Beiträgen allerdings als ein sehr lebhaft geführter Diskurs. So wird zwar mehrheitlich explizit der Doppelauftrag als unterrichtliches Ziel angenommen, deutlich wird aber auch, dass entsprechende Zielvorstellungen einer Anpassung an die jeweiligen situativen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen bedürfen. Derartige Übersetzungsleistungen finden sich bisher selten, bleiben vage und werfen vielfältige Fragen auf, u. a. ob es »Grenzen der Zieldifferenz« geben muss und wer welche Ziele nach welchen Kriterien festlegt (Giese & Weigelt, 2015, S. 41). Wenngleich oftmals das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität angesprochen wird, bleibt hierbei unklar, ob dies von der Sache bzw. Sport-bezogenen Inhalten her oder von den Individuen bzw. deren individuell möglichen Welterfahrungen gedacht ist (Ruin & Meier, 2016). Nimmt man die bereits angesprochene Hinwendung zu den Lernenden ernst, dürfte sich insbesondere in heterogenen Settings das Verhältnis zwischen Individuum und Perspektivenspektrum bzw. dessen potenzielle Offenheit als herausfordernd erweisen (Balz & Neumann, 2013). Weiterhin ist in den Beiträgen auffällig, dass zumeist eine Bezugnahme auf eine bestimmte Lesart des Erziehenden Sportunterrichts erfolgt – oftmals (lediglich) mit Bezug zur Mehrperspektivität und damit (lediglich) zu einem als zentral erachteten unterrichtlichen Gestaltungsprinzip. Vergegenwärtigt man sich jedoch die vielfältigen in den Beiträgen thematisierten Perspektiven, die mit dem Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht einhergehen, erscheint es naheliegend, zukünftig auch andere Lesarten und *weitere* Gestaltungsprinzipien diesbezüglich zu prüfen. So merkt bspw. Beckers (2013, S. 191) an, es sei angebracht, »das Merkmal Partizipation in ein erweitertes Prinzip einzubinden, das als *Verständigung und Teilhabe* bezeichnet werden könnte«. Entsprechend rückt dann im Sinne größtmöglicher Teilhabe aller ein Anbahnen der Fähigkeit, »mit Unterschieden umgehen zu können« in den Mittelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung, um Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung anzuzielen – was auch im Sinne einer *Pädagogik der Verständigung* an erziehungswissenschaftliche Diskurse anschlussfähig ist (Reich, 2014). Dadurch, dass in den Beiträgen vielfach auf die Bedeutung individueller, selbst entwickelter Bewegungslösungen verwiesen wird, ist auch eine Nähe zu weiteren Gestaltungsprinzipien erkennbar, die einer anderen Lesart Erziehenden Sportunterrichts zuzuordnen sind. Bspw. steht das Prinzip »Gleichrangigkeit von Weg und Ziel«, das nach Prohl (2017) den Prozess des Findens von Bewegungslösungen betont, ebenso mit vielfältigen Aushandlungsprozessen in Zusammenhang. So lässt sich durchaus Potenzial weiterer bestehender Gestaltungsprinzipien für die Übersetzung in inklusive Settings erkennen.

## 6 Ausblick

Die Bruchlinien und *blinden Flecken* des fachdidaktischen Diskurses markieren die Ausschärfung der Leitidee des Erziehenden Sportunterrichts als übergeordnete zentrale Herausforderung. Diese Leitidee ist sowohl mit Blick auf die einzelnen Ebenen und unter stärkerer Berücksichtigung ihrer Vernetzung, die bislang noch in den ›Kinderschuh‹ steckt, als auch mit Blick auf weitere Gestaltungsprinzipien und Lesarten des Erziehenden Sportunterrichts für den Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings zu konkretisieren. Erkenntnisse zur Schülerperspektive auf inklusiven Unterricht sowie zum adaptiven Unterrichten, heben beispielhaft zwei Forschungsperspektiven hervor – zu denen bislang erst wenige Studien vorliegen –, die diesen Diskurs zukünftig weiter bereichern könnten.

### Literatur

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25-32.
- Balz, E. (2012). Schulfußball für alle. Fachdidaktische Anstöße. *sportunterricht*, 61(1), 2-7.
- Balz, E., & Frohn, J. (2016). Mit allen Fußball spielen. Integrative Zugänge für heterogene Lerngruppen. *Sportpädagogik*, 40(5), 2-6.
- Balz, E., & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148-177). Meyer & Meyer.
- Becker, F. (2014). Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 169-186). Waxmann.
- Becker, F. (2016). Bewegungen im Wasser. Schwimmunterricht inklusiv gestalten. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Bühren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 90-104). Beltz.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178-196). Meyer & Meyer.
- Block, M. E., Giese, M., & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 233-243.
- Bolz C., Jansen L., & Deimel H. (2016). Erlebnispädagogisches Kleingruppentraining im inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 65(4), 103-107.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität.
- Bräutigam, M. (2011). *Sportdidaktik: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (4., unver. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Derecik, A., & Rischke, A. (2021). Ohne Demokratie geht es nicht! Inklusiver Schulsport ist mehr als Teilhabe ermöglichen. *Sportpädagogik*, 45(3), 8-11.
- Dinold, M. (2012). Inklusiv, kreativ und gestaltend tanzen. Tanzpädagogische Aspekte im inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 61(6), 173-177.
- Döhning, V., & Gissel, N. (2014). *Sportunterricht planen und auswerten. Ein Praxisbuch für Lehrende und Studierende* (3., überarb. Aufl.). Schneider.
- Fediuk, F., & Tiemann, H. (2015). Integration und Inklusion. In M. Wegner, V. Scheid, & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport* (S. 332-340). Hofmann.
- Feyerer, E. (2015). Inklusion in Bewegung & Sport – eine Grundlegung. *Bewegung & Sport*, 69(3), 4-9.

- Frohn, J. (2013). Heterogenität als Herausforderung für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 167-176). Cornelsen.
- Frohn, J. (2020). Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler\*innensicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 105-117). Meyer & Meyer.
- Frohn, J., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3., überarb. Aufl., S. 242-272). Meyer & Meyer.
- Frohn, J., & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *Sportpädagogik*, 35(1), 2-5.
- Frohn, J., & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik* (i. Dr.). Kohlhammer.
- Giese M. (2014). Überlegungen zu einer inklusiven und erfahrungsorientierten Unterrichtslehre: die Autonomie der Schüler in den Mittelpunkt stellen. Teil 2. *Betrifft Sport: Praxis für den Schulsport*. 36(2), 11-13.
- Giese, M. (2016). Inklusive Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102-109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>
- Giese, M., & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *sportunterricht*, 68(4), 153-157.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion: Voraussetzungen und Bedingungen inklusiven Sportunterrichts. *Sportpädagogik*, 37(6), 2-6.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 10-52). Meyer & Meyer.
- Greve, S. (2015). Bewegungsbaustelle Fitnessstudio – vielfältige Angebote für alle?! In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 210-219). Meyer & Meyer.
- Greve, S. (2016). Spiele in heterogenen Lerngruppen gemeinsam inszenieren. Reflexionsgespräche als gestaltendes Element einer inklusiven Spielvermittlung. *sportunterricht*, 65(10), 291-294.
- Guth-Einhaus, M. (2012). »Hilf mir, es selbst zu tun«: ein Beitrag zur prozessorientierten individuellen Förderung im Sportunterricht am Beispiel Basketball. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (S. 263-278). Lit.
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 1-5.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, W., & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl). Cornelsen Scriptor.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 124-140). Klinkhardt.
- Kittsteiner, J., & Neumann, P. (2018). Fachdidaktische Ansätze zur inneren Differenzierung. Eine vergleichende Übersicht. *Sportpädagogik*, 42(1), 39-43.
- Klein, D., Kurth, A., Leineweber, H., Meier, S., & Ruin, S. (2016). Inklusiver Sportunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 40-50). Beltz.
- Kleindienst-Cachay, C., Frohn, J., & Kastrup, V. (2016). Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule: Aufgaben, Ziele, Strukturen. In C. Kleindienst-Cachay, J. Frohn, & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht* (S. 3-34). Schneider.
- Kolb, M. (2012). Inklusive Gestaltung kompetitiver Team-Spiele – Hinweise zur Unterstützung ausgeglichener Teilhabe trotz heterogener Voraussetzungen. In S. König, D. Memmert, & M. Kolb (Hrsg.), *Sport – Spiel – Unterricht* (S. 33-51). Logos.

- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9-18). Schöningh.
- Krüger, M. (Hrsg.). (2003). *Menschenbilder im Sport*. Hofmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Juventa.
- Meier, S., Raab, A., Höger, B., & Diketmüller, R. (2021). 'Same, same, but different?!' Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1356336X211027072>
- Meier, S., & Ruin, S. (2018). Das Leistungsprinzip im Sportunterricht. Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Auslegung. *sportunterricht*, 67(5), 197-202.
- Neumann, D. (2019). Genetische Sportspielvermittlung in einem inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 68(7), 296-300.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (2018). Einleitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1-12). Springer VS.
- Peperkorn, P. (2015a). Basketballspielen im inklusiven Sportunterricht: Entwicklung und Erprobung verschiedener Basketballvarianten. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 64(8), 5-9.
- Peperkorn, P. (2015b). Spiele mit Fuß, Tor und Ball. Wir erproben, bewerten und entwickeln gemeinschaftlich Fußballvarianten. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 139-150). Meyer & Meyer.
- Pfitzner, M., & Liersch, J. (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht - sportpädagogisch-didaktische Perspektiven. In S. Ruin, F. Becker, D. Klein, H. Leineweber, S. Meier, & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.), *Im Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven* (S. 37-56). Hofmann.
- Plener, K. (2016). »Hip Running and Dancing« in einer inklusiven Klasse?! Ein mehrperspektivischer Zugang zu Le Parkour, Hip-Hop und Co. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 105-115). Beltz.
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl., S. 64-84). Limpert.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (S. 13-33). Röhrig.
- Reuker, S., & Rischke, A. (i. Dr.). Professionalisierung von Sportlehrkräften für den diversitätssensiblen Unterricht – Erkenntnisse und Konzepte. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik*. Hofmann.
- Reuker, S. (2018). »Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern« – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 6(2), 31-52.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht – Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88-101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Reuschel, K. (2015). Springen im inklusiven Sportunterricht: Höher, weiter und...!? In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 93-106). Meyer & Meyer.
- Ruin, S., & Giese, M. (2018). Diversität – auch in Sportlehrplänen ein hochaktuelles Thema? *sportunterricht*, 67(12), 549-554.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). Fragt doch mal uns! Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67-87.

- Ruin, S., & Meier, S. (2016). Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement. *Zeitschrift für Inklusion*, 0(3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/378/299>
- Ruin, S., Meier, S., & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper. Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 174-197). Beltz.
- Scheid, V. (2017). Erziehenden Sportunterricht planen und auswerten. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. (2., neu bearb. Aufl., S. 104-121). Limpert.
- Scheid, V., & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 35-51). Logos.
- Schute, M. (2012). Individualisiert üben an Lerninseln: mit differenzierten Arbeitskarten Fertigkeiten üben und die Lernenden individuell fördern und fordern. *Sportpädagogik*, 36(5), 16-18.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *sportunterricht*, 61(6), 163-167.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). »The reflective turn«? Fachdidaktische Positionen zu einer »reflektierten Praxis« im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1(2), 25-44.
- Simon, T. (2018). Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibeseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung: Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 123-128). Klinkhardt.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *sportunterricht*, 61(6), 168-172.
- Tiemann, H. (2015a). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53-66). Logos.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten. Didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53-66). Meyer & Meyer.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 0(3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Tiemann, H. (2019). Inklusiver Sportunterricht 2019: Standpunkte und Kontroversen. *sportunterricht*, 68(4), 148-152.
- UN [United Nations]. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- von Elm, E., Schreiber, G., & Haupt, C. C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 143, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2019.05.004>
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55-95). Schneider.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Beltz.
- Wiethäuper, H. (2018). Miteinander im Gegeneinander: Lernende erarbeiten die wesentlichen funktionalen Bewegungselemente zum Zweikampf entlang ihrer individuellen Problemstellungen. *Sportpädagogik*, 42(1), 16-19.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Juventa.