



Leitfaden für diversitätssensible Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport

Erfahrungen aus dem kooperativen
Schulprojekt DUBS

We work for
tomorrow

www.uni-graz.at





Impressum

V. f. d. I: Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik, Universität Graz © 2023

Redaktion: Jana Baumgärtner, Christoph Kreinbacher-Bekerle, Sebastian Ruin, Bianca Sandbichler

Redaktionelle Mitarbeit: Katharina Brunner

Grafik/Layout: Claudia Traub und Michael Kampus, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, Universität Graz

Avatare: Soritta Kim

Bilder: Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik

Kontakt: Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik, Institut für Bewegungswissenschaften, Sport und Gesundheit, Univ.-Prof. Dr. Sebastian Ruin, sebastian.ruin@uni-graz.at

1. Auflage

Dieser Leitfaden entstand im kooperativen, von der Sinnbildungsstiftung geförderten Schulprojekt DUBS – Diversitätssensible Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport. Wir danken den beteiligten Lehrer:innen und Schüler:innen für die Zusammenarbeit und ihre wertvollen Ideen. Weitere Informationen zum Projekt DUBS finden Sie auf unserer Homepage unter diversitaet-im-sport.uni-graz.at

1. Diversitätssensibler Unterricht im Fach Bewegung und Sport – Was wir darunter verstehen	7
Zur Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Unterrichtsentwicklung	7
Zum grundlegenden Verständnis eines diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport	9
2. Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport	13
Schüler:innenperspektiven stärken	14
Potenzialorientierung	16
Beziehungsarbeit	18
Mehrperspektivität	20
3. Praxisbeispiele als Anregung zur Gestaltung diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport	23
Stationsbetrieb mit Fokus auf Koordinations- und Geschicklichkeitsparcours	24
Bewegungslernprozess/-aufgabe am Bsp. des Weitsprungs	32
Wahrnehmen und Gestalten: Freie Bewegungsaufgaben mit „Tanzsack“	40
Kleine Sportspiele – Zweifelderball 2.0	47
4. Schulsportentwicklung	55
Diversitätssensible Schulsportentwicklung	57
Elemente diversitätssensibler Schulsportentwicklung	59
5. Reflexionsfragen für die eigene diversitätssensible Schulsportentwicklung	61
Ressourcen	63
Geteiltes Leitbild	64
Vernetzung	65
Organisation	65
6. Anhang	66
Literaturtipps zur Thematik	66

„Aber jetzt wirklich in einer Inklusionsklasse zu arbeiten zu stehen und zu sehen ja was braucht's jetzt eigentlich, dahingehend bin ich oder war ich sicherlich noch immer sehr gefordert, zum Teil überfordert ...“



„Erstens einmal es ist mir ein großes Anliegen die Inklusion überhaupt und das sollte alle Fächer betreffen, dann habe ich auch das Gefühl gehabt, dass in meiner Ausbildung habe ich da ganz wenig erfahren ...“



„Ich würde mir auf alle Fälle viel mehr Austausch wünschen, Kommunikation und auch Information. Auch von außen, weil dann kann noch viel mehr passieren ...“



„Es ist einfach so, die Kinder sind so unterschiedlich, ich möchte es schaffen, dass ich so einen Sportunterricht anbiete, dass sich jedes Kind sozusagen subjektiv durch den Sport herausgefordert fühlt ...“



Der Anspruch, Diversität in Schule und Unterricht angemessen zu berücksichtigen ist derzeit in aller Munde. Dies gilt zweifellos auch – oder möglicherweise in besonderer Weise – für das Fach Bewegung und Sport. Bei aller Zustimmung zu diesem Anliegen, stellt dieser Anspruch jedoch auch eine Herausforderung in der alltäglichen Unterrichtspraxis dar. Es stellt sich die Frage, wie er eingelöst werden kann. Wie kann ein Unterricht entwickelt und gestaltet werden, in dem sensibel mit Diversität umgegangen wird und zugleich allen Schüler:innen zu möglichst optimalen Entwicklungs- und Lernfortschritten verholfen wird? Welche Aspekte sind dabei besonders zu berücksichtigen? Für diese und ähnliche Fragen bietet der vorliegende Leitfaden eine Orientierungshilfe anhand von formulierten Eckpfeilern bzgl. der Entwicklung diversitätssensiblen Unterrichts. Diese Eckpfeiler gehen aus einem gemeinsamen Entwicklungsprozesses an Projektschulen hervor, in den Lehrkräfte, Schüler:innen und wissenschaftliche Sportpädagog:innen involviert sind.

Dieser Prozess ist keinesfalls abgeschlossen – es werden vermutlich immer wieder neue Überlegungen und Erkenntnisse hinzukommen, zeichnen sich diverse Settings ja gerade dadurch aus, dass sie divers sind. Somit kann dieser Leitfaden auch lediglich eine Orientierung bieten, um wichtige Fragen bzgl. der Entwicklung und Gestaltung des eigenen Unterrichts zu beantworten. Nachfolgende Überlegungen und Beispiele können und sollen daher nicht als schlichte Anleitung im Sinne eines Rezepts gelesen, sondern als Arbeitsgrundlage für die eigene Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. Ziel ist, dass sie als Eckpfeiler verwendet werden können, die eine Adaption an stets verschiedene Lerngruppen und spezifische Schulbedingungen ermöglichen.

In diesem Sinne wird im Folgenden erläutert, was unter einem diversitätssensiblen Unterricht verstanden wird (Kap. 1). Außerdem werden allgemeine didaktische Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts benannt (Kap. 2) und diese anhand exemplarischer Unterrichtsbeispiele konkretisiert (Kap. 3). Eine diversitätssensible Unterrichtsentwicklung betrifft jedoch nicht allein didaktische Fragen der Unterrichtsgestaltung, sondern wird durch vielfältige weitere Faktoren beeinflusst (z.B. vorhandene Ressourcen, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, oder auch die je etablierte Schulsportkultur). Daher wird der Blick ergänzend zudem auf diese Faktoren gelenkt. Hierzu werden wesentliche Elemente einer diversitätssensiblen Schulsportentwicklung umrissen (Kap. 4) und Reflexionsfragen vorgeschlagen, die für die Schulsportentwicklung an der eigenen Schule herangezogen werden können (Kap. 5).

Wir vom Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik wünschen viel Vergnügen bei der Lektüre und eine erfolgreiche Arbeit mit dem Leitfaden.



1. Diversitätssensibler Unterricht im Fach Bewegung und Sport – Was wir darunter verstehen

Zur Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Unterrichtsentwicklung

Unsere Zeit ist u.a. geprägt durch erhebliche Migrationsbewegungen, eine wachsende Kritik an tradierten, binären Geschlechterordnungen sowie an heteronormativen Rollenvorstellungen und eine erhöhte Sensibilität für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen. Vor diesem Hintergrund wächst der Anspruch, jede einzelne Person „in ihrer je einmaligen Lebenslage“ anzuerkennen (Prenzel, 2019a, S. 56). Mit der grundlegenden Anerkennung subjektiver Positionen und Perspektiven rückt gegenwärtig gesellschaftliche Diversität in den pädagogischen Fokus (Walgenbach, 2017). Der Blick wird dabei auf Differenzen gerichtet, „die die Chancen auf Teilhabe an sozialen Systemen beeinflussen“ (Rulofs, 2014, S. 8). Auch ist dabei eine Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen relevant, die durch diese Differenzziehungen hervorgebracht werden (Mecheril, 2008). Bedeutsam ist dies zweifellos in allen pädagogischen Zusammenhängen. In diesen Fragen kommt jedoch der Schule, die alle Heranwachsenden für eine selbstbestimmte und gestaltende Teilhabe an der Gesellschaft (von morgen) vorbereiten soll (Benner, 2015), besondere Bedeutung zu. Schließlich geht es hier um einen individuellen Erwerb von Lebenschancen sowie deren gesellschaftliche Zuteilung mit Blick auf die Gestaltung einer tragfähigen Zukunft für unsere Gesellschaft (Fend, 2006). Verfolgt man hierbei das Ideal einer Chancengerechtigkeit (Reich, 2012), kommt eine zeitgemäße Schule nicht umhin, die Diversitätsthematik zu adressieren.

Im Kanon der schulischen Unterrichtsfächer fällt in diesen Zusammenhängen nun besonders das Fach Bewegung und Sport ins Auge, wird Diversität hier doch aufgrund des Handlungs- und Körperbezugs für alle beteiligten Akteure unmittelbar sicht- und erfahrbar (Meier & Ruin, 2015). Befunde aus der Schüler:innen- und Lehrkräfteforschung im deutschen Sprachraum zeigen, dass sich hier für Kinder und Jugendliche marginalisierter Gruppen aufgrund ihrer „Andersartigkeit“ vielfach Benachteiligungen, Ängste und/oder beschämende Situationen ergeben: z.B. bzgl. psychischer (Böhlke, 2020) oder körperlicher Beeinträchtigungen (Giese & Sauerbier, 2018; Giese, Ruin, Baumgärtner & Haegele, 2021; Ruin, Giese & Haegele, 2021), Migration (Bartsch, 2020), sexueller Orientierung (Schaaf, 2016) oder auch aufgrund eines selbst empfundenen bewegungsbezogenen Unvermögens (Ruin, 2019a). Die Ergebnisse zeigen, dass Betroffenen damit oftmals eine Teilhabe an den Bildungspotenzialen des Unterrichts ver-

sperrt bleibt und mitunter gar ein Nährboden für Ausgrenzung und Diskriminierung bereitet wird. Dieser Problematik gilt es ohne Frage zu begegnen. Erschwerend kommt noch hinzu, dass Sportlehrkräfte vielfach knappe Ressourcen beklagen und sich insbesondere häufig nicht ausreichend auf den Umgang mit Diversität vorbereitet fühlen (Hutzler, Meier & Reuker, 2017). Befeuert wird ein konstruktiver Umgang mit Diversität mitunter zudem durch etablierte fachkulturelle Orientierungen mit hohem exklusivem Potenzial (z.B. sportive Leistungslogik, Sport als männlich dominiertes Handlungsfeld, homophobe Tendenzen im Sport...) (u.a. Meier & Ruin, 2019). Bestehenden Formaten in der Lehrer:innenbildung gelingt es nur bedingt, diese Problematik aufzufangen (Block, Healy, Kwon, Ruin & Volkmann, 2017).

Eine mangelnde Sensibilität für Diversität fördert auf unterrichtlicher Ebene jedoch letztlich eine Rekultivierung problematischer, mitunter auch diskriminierender Normvorstellungen (Ruin, 2022). Dies geht nicht zuletzt mit vermehrten negativen Erfahrungen von Lernenden und einer mangelnden Wertschätzung für ihre spezifischen Belange und Perspektiven einher. Das kann die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen beeinträchtigen, soziale Desintegration bewirken und dazu führen, dass nicht alle Zugang zu den Bildungspotenzialen des Unterrichts im Fach Bewegung und Sport finden (u.a. Tiemann, 2015). Dies ist auch weit über das Fach Bewegung und Sport hinaus entwicklungsrelevant.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auf unterrichtlicher Ebene ein zweifacher Anspruch für eine Sensibilität für Diversität formulieren: Es geht einerseits darum, in der pädagogischen Inszenierung bewegungs- und sportbezogener Bildungsprozesse Anerkennung und Teilhabe im Hinblick auf Diversität zu gewährleisten – also allen gleichermaßen Zugang zu Bildungsprozessen zu ermöglichen. Gleichzeitig kann und sollte Diversitätssensibilität andererseits auch den Lernenden im Sinne eines Bildungsziels nahegebracht werden (Ruin, 2023).

Auf den Punkt gebracht:

Mit einer Anerkennung von Diversität in der Schule rücken die einzelnen Schüler:innen in ihrem jeweiligen Bezug zu sozialen Ordnungen in den pädagogischen Fokus. Hierbei wird deutlich, dass Schüler:innen die als „anders“ wahrgenommen werden im Fach Sport und Bewegung häufig Benachteiligungen, Ängsten und/oder beschämenden Situationen ausgesetzt sind. Aufgrund des Körperbezugs ist dies hier besonders erfahrbar. Das „Anders-Sein“ wird im sozialen Miteinander von Schüler:innen und Lehrkräften hergestellt. Im Unterricht sollte daher sensibel mit Diversität umgegangen und diese Sensibilität auch an die Lernenden vermittelt werden.

Zum grundlegenden Verständnis eines diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport

Grundlegend ist in pädagogischer Hinsicht mit dem Diversitätsbegriff eine wertschätzende Anerkennung sozialer Gruppenzugehörigkeiten verbunden und weniger die Problematisierung von Unterschiedlichkeit (vgl. Walgenbach, 2017). Dies meint zum einen, alle in Ihren jeweiligen Hintergründen und Zugehörigkeiten wertzuschätzen und dabei zum anderen Unterschiedlichkeiten nicht auf unterrichtlicher Ebene ausgleichen zu wollen. Im Kern ist damit eine positive Grundhaltung gegenüber Diversität gemeint. Dies ist allerdings keinesfalls ein schlichtes Hinnehmen gegebener Verhältnisse, sondern vielmehr eine machtkritische Auseinandersetzung mit jenen „sozialen Unterscheidungen, die die Wertschätzung, Chancen und das Voranschreiten von Individuen in Organisationen beeinflussen“ (Rulofs, 2014, S. 8). Dabei ist auch wichtig, dass Konstruktionen von Identität auf komplexe Weise mit sozialen Unterscheidungen (wie z.B. homosexuell/heterosexuell, einheimisch/zugewandert, oder behindert/nicht-behindert) verbunden sind (Walgenbach, 2017, S. 104). Für schulisches Lernen ist also relevant, ob sich Differenzlinien und -ordnungen zeigen, mit denen bestimmte Teilhabechancen oder Zugangsbarrieren einhergehen und was dies für Lernende in spezifischen Situationen bzgl. Zugehörigkeit, Identität und Teilhabe bedeutet.

Unbestritten existieren bestimmte Diversitätsdimensionen (wie etwa Geschlecht, Ethnizität oder Behinderung), die in der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre eine gewisse Prominenz genossen haben und nach wie vor genießen. In einem diversitätssensiblen Unterricht wird jedoch ausdrücklich von einer sogenannten „intersektionalen Verwobenheit“ gesellschaftlich und subjektiv bedeutsamer Diversitätskategorien ausgegangen (Degele & Winker, 2011). Das bedeutet beispielsweise, dass ein Mädchen mit einer körperlichen Behinderung sich nicht einerseits einer Benachteiligung aufgrund ihrer Behinderung und andererseits aufgrund ihres Geschlechts gegenüber sieht, sondern vielmehr als Mädchen mit einer Behinderung in einer spezifischen Situation ggf. Benachteiligung erfährt. Entsprechend wird in der pädagogischen Arbeit von einseitigen Fokussierungen auf einzelne Differenzkategorien Abstand genommen, wengleich diese ohne Frage zwischenzeitlich wichtig sein können. Entscheidend ist, „dass in pädagogischen Zusammenhängen nicht schlicht unterschiedliche mehr oder weniger kategorisier- und pädagogisch bearbeitbare Voraussetzungen, Hintergründe etc. zum Tragen kommen“ (Ruin, 2022, S. 54). Es ist vielmehr zu berücksichtigen, „dass an schulischem Unterricht verschiedenste Akteure beteiligt sind, die jeweils eine ganz individuelle Konstellation an Voraussetzungen, Hintergründen usw. mitbringen“ (ebd.). Diese Konstellationen gilt es sich zu

vergegenwärtigen, gehen sie doch je nach Situation in ganz unterschiedlichen Differenzordnungen auf und mit jeweils eigenen Zugehörigkeiten und Teilhabechancen einher.

Somit geht es darum, schulischen Unterricht nicht an Normvorstellungen über bestimmte, möglicherweise ideale Entwicklungsverläufe und Lernprozesse auszurichten (Reich, 2014, S. 107). Vielmehr soll allen Lernenden geholfen werden, „[...] zu möglichst optimalen Qualifikationen und [...] Leistungen und Entwicklungsfortschritten [...]“ (ebd.) zu gelangen. Dies erfordert eine Hinwendung zum lernenden Subjekt in der pädagogischen Arbeit sowie in der konkreten Unterrichtsgestaltung. Es gilt damit, unterschiedlichsten individuellen Sichtweisen auf die individuelle Entwicklung, sowie den Sportunterricht und dessen Gegenstände im Unterricht Bedeutung beizumessen (Reich, 2016).

Als grundlegende fachdidaktische Orientierung erscheint hierfür das Konzept eines erziehenden Schulsports (u.a. Aschebrock, 2000; Beckers, 2013) geeignet (u.a. Klein, Kurth, Leineweber, Meier & Ruin, 2016; Tiemann, 2015). Dies ist zunächst in der ausdrücklichen Hinwendung zum Subjekt begründet. Diese führt in einem erziehenden Schulsport dazu, dass Unterricht eben nicht alleinig auf fachliche Inhalte, sondern auf tiefgreifende, persönlichkeitsrelevante Bildungsprozesse in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten ausgerichtet ist (Beckers, 2013). Darüber hinaus wird in der sportpädagogischen Diskussion um diversitätssensiblen Unterricht wiederholt auf die Potenziale des Unterrichtsprinzips Mehrperspektivität verwiesen (u.a. Ruin & Meier, 2016; Tiemann, 2015), das als Kern der pädagogischen Konzeption eines erziehenden Schulsports gilt (Stibbe, 2000, S. 215). Entsprechend wird in den folgenden Ausführungen grundlegend ein erziehender Sportunterricht stark gemacht, der durch einen Doppelauftrag des Schulsports (u.a. Prohl, 2017) gekennzeichnet ist. Dieser beinhaltet Bewegungsbildung und allgemeine Bildung, konkretisiert durch, die Unterrichtsprinzipien Mehrperspektivität, Reflexion und Verständigung/Teilhabe (Beckers, 2013; MSW NRW, 2014) sowie eine inhaltliche Strukturierung in Bewegungsfelder (im Gegensatz zu einer strikten Sportartenorientierung; Stibbe, 2000).

Die entscheidende Frage für diversitätssensiblen Unterricht ist nun, wie eine Teilhabe an den mit diesem fachdidaktischen Ansatz angestrebten sport- und bewegungsbezogenen Bildungszielen für alle Lernenden ermöglicht werden kann. *Wie kann es also gelingen, Bildungsprozesse, so zu gestalten, dass alle Lernenden in die Lage versetzt werden, ihre individuellen Bedürfnisse und Belange für sich sinnstiftend mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Gegebenheiten in Beziehung zu setzen?* Schließlich kann dies als grundlegender Bildungsanspruch

(Benner, 2015) auch im Fach Bewegung und Sport benannt werden (Ruin & Stibbe, 2021). Eine entscheidende Frage könnte hier z.B. sein, wie es gelingen kann, dass sich Schüler:innen aus ihrer jeweiligen Körperlichkeit und Befindlichkeit heraus selbstbestimmt zu gesellschaftlich verbreiteten Körper- und Gesundheitsidealen in Beziehung setzen. Bedenkt man, dass sich solche Bildungsprozesse unweigerlich in engem Bezug zu sozial konstruierten, gesellschaftlich etablierten und subjektiv bedeutsamen Differenzordnungen vollziehen, gewinnt dieser Anspruch in Settings, die durch hohe Diversität gekennzeichnet sind an besonderer Bedeutung. Es gilt daher, sich Differenzordnungen und deren vielfältige Bedeutungen im Hinblick auf bewegungs- und sportbezogene Bildungsprozesse zu vergegenwärtigen und diese zudem mit Blick auf eine eigene Verstrickung in Normalitätsvorstellungen zu reflektieren. Es kann dabei keinesfalls das Ziel sein, soziale Gruppenzugehörigkeiten aufzulösen, um Homogenität herzustellen. Die grundlegende pädagogische Haltung sollte vielmehr darauf ausgerichtet sein, Vielfalt wertzuschätzen.

Auf den Punkt gebracht:

Bestehende Machtstrukturen bedingen Teilhabe und Bildung auch im Fach Bewegung und Sport. Dabei nehmen sie auch Einfluss auf die Identitätsbildung von Schüler:innen. Wir müssen (an)erkennen, dass wir alle in diese Strukturen verstrickt sind. Diese Verstrickung stellt sich individuell sehr unterschiedlich dar, weswegen es z.B. nicht das Eine richtige Vorgehen für Unterricht mit Mädchen oder bzgl. Kindern mit Migrationshintergrund o.Ä. gibt. Daher ist es wichtig, unterschiedlichsten Sichtweisen auf Identität und Zugehörigkeit, die individuelle Entwicklung, den Unterricht und dessen Gegenstände Bedeutung beizumessen. Die Grundhaltung sollte sein, nicht Homogenität herstellen zu wollen, sondern Vielfalt wertzuschätzen. Das Konzept eines erziehenden Schulsports mit dem doppelten Auftrag von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung erscheint hierfür geeignet.

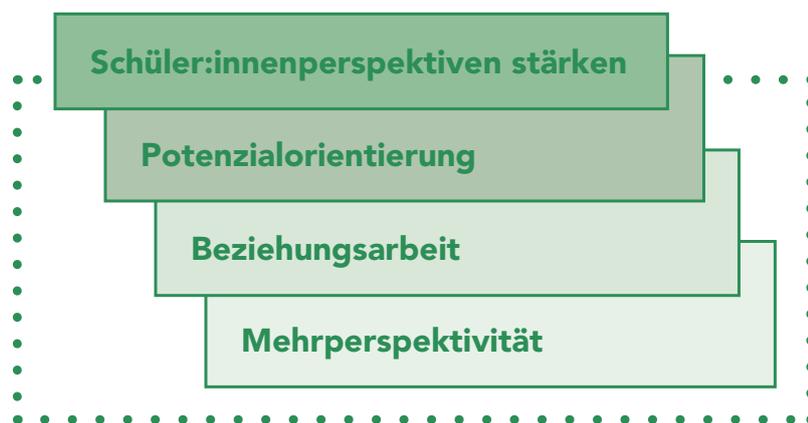
2. Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport

Ausgehend von dem erläuterten grundlegenden Verständnis eines diversitätssensiblen Unterrichts werden im Folgenden vier leitende Unterrichtsprinzipien vorgestellt, um das dargelegte Verständnis zu konkretisieren. Diese Prinzipien gehen aus Erkenntnissen der fachdidaktischen Diskussionen zu vielfältigen Diversitätsdimensionen und inklusivem Unterricht hervor (u.a. Ruin, 2023) und wurden im Projekt DUBS weiterentwickelt bzw. geschärft.

Die vier Prinzipien diversitätssensiblen Unterrichts lauten:

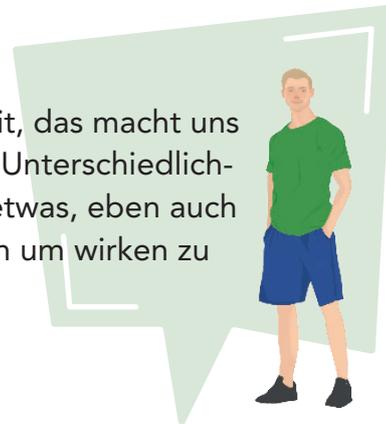
- Schüler:innenperspektiven stärken
- Potenzialorientierung
- Beziehungsarbeit
- Mehrperspektivität

In den folgenden Kapiteln (2.1-2.4) werden diese Prinzipien vorgestellt und anschließend anhand praktischer Unterrichtsbeispiele veranschaulicht (Kap. 3).



Schüler:innenperspektiven stärken

„Für mich ist Diversität Normalität. Unterschiedlichkeit, das macht uns aus. Und meiner Meinung nach ist es auch gut, wenn Unterschiedlichkeit sichtbar gemacht wird. Weil Unterschiedlichkeit etwas, eben auch unterschiedliches braucht um sich entfalten zu können um wirken zu können um positiv zu sein“.



Um in der Inszenierung von Unterricht im Fach Bewegung und Sport für alle Lernenden Anerkennung und Teilhabe zu gewährleisten, ist eine pädagogische Hinwendung zu den Schüler:innen gefragt. Es ist bedeutsam, ihre jeweiligen subjektiven Sichtweisen auf den Unterricht und dessen Gegenstände, auf Körper und Bewegung sowie auf von ihnen als relevant empfundene Differenzordnungen ernst zu nehmen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Dabei geht es zunächst darum, den Sichtweisen der Schüler:innen zu diesen (und ggf. weiteren als wesentlich empfundenen) Aspekten Gehör zu verschaffen und ihre Bedeutung anzuerkennen. Eine wertschätzende Anerkennung aller Lernenden in ihrem So-Sein beinhaltet dabei auch, die sich vermutlich vielfach unterscheidenden Perspektiven zu reflektieren, sich darüber auszutauschen sowie diese mit gesellschaftlich etablierten Sichtweisen und jenen der Lehrkräfte in Anschlag zu bringen. Gerade in einer Auseinandersetzung mit hier möglicherweise auftretenden Spannungen liegen besondere Bildungspotenziale. Z.B. lassen sich sport- und bewegungsbezogene Geschlechtervorstellungen, oder subjektive Körperideale thematisieren und in Beziehung setzen mit (als gesellschaftlich bedeutsam empfundenen) Geschlechterstereotypen oder körperbezogenen Normvorstellungen. So können gesellschaftlich etablierte, inkorporierte Machtstrukturen erkannt und in einer unterrichtlichen Thematisierung reflektiert und ggf. aufgebrochen werden, um allen Heranwachsenden eine gleichberechtigte Entwicklung zu ermöglichen. Hilfreich kann in diesem Zusammenhang der u.a. von Budde (2011) vorgeschlagene Dreischritt sein:

1. Dramatisierung von Differenzlinien (z.B. Geschlecht oder (Un-)Sportlichkeit)
2. Hervorhebung von Unterschieden innerhalb der differenzierten Gruppen (z.B. nicht alle mit „sportlichen Körpern“ spielen auch gut Tischtennis (o.Ä.) und dort können auch einige mit „unsportlichen Körpern“ gut sein)
3. Entdramatisierung (z.B. die scheinbar selbstverständliche Verknüpfung von „sportlichen/unsportlichen Körpern“ mit bestimmten Qualitäten ist zu hinterfragen bzw. zu relativieren)

Dieser Dreischritt kann helfen, um empfundene Differenzordnungen zu thematisieren und somit einer bloßen Reproduktion bestehender Ordnungen im Unterricht entgegenzuwirken. So kann ein Bewusstsein für die eigene Standortgebundenheit sowie für die Standpunkte und Perspektiven der Mitmenschen entstehen. Unterricht im bewegungs-, erfahrungs- und körperorientierten Fach Bewegung und Sport bietet hierfür eine Vielfalt an Anlässen, die als Ausgangspunkt für derartige Prozesse genutzt werden können.

Auch über das Thematisieren von Differenzen und Differenzordnungen hinaus ermöglicht ein Ernstnehmen der Schüler:innenperspektiven zudem eine verständigungsorientierte Unterrichtsgestaltung, bei der die Schüler:innen in angemessenem Rahmen auch (Mit-)Verantwortung für die Planung und/oder Durchführung von Teilen des Unterrichts übernehmen.

Auf den Punkt gebracht:

Erkenne die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler:innen an und unterstütze sie darin, ihre Perspektiven in den Unterricht einzubringen. Konfrontiere diese subjektiven Perspektiven mit gesellschaftlich etablierten Sichtweisen (und auch mit den eigenen). Achte dabei darauf Differenzen und Differenzordnungen nicht unnötig zu dramatisieren bzw. helfe, sie auch zu entdramatisieren.

Potenzialorientierung

„Diversität, das ist für mich: Schauen wir, dass jede und jeder den Platz bekommt, den sie/er braucht. Und das ist immer wieder der Fokus“



Eine Hinwendung zum Subjekt mit dem Ziel einer Teilhabe aller Lernenden an Bildungsprozessen bedeutet auch, alle in ihrem individuellen Lernen und ihrer individuellen Entwicklung anzuerkennen. Dies heißt, sich – mitunter auch in Abgrenzung von etablierten Zugängen, wie sie z.B. in psychometrischen Messverfahren aufscheinen –, von normierten Vorstellungen über ideale Lernverläufe oder normale Entwicklungsschritte zu lösen und vielfältige Entwicklungs- und Lernprozesse anzuerkennen. In diesem Sinne steht ein potenzialorientierter Ansatz dafür, in schulischer Diagnostik und unterrichtlicher Differenzierung, jeweils das bereits Gekonnte zum Ausgangspunkt zu nehmen, dies zurückzumelden und davon ausgehend nächste Entwicklungsschritte zu planen und anzugehen (Prenzel, 2019b, S. 34). Pädagogische Bemühungen zielen dann darauf, Erziehungs- und Bildungsprozesse so zu rahmen, dass allen Schüler:innen Lernen und Entwicklung ermöglicht wird, ohne dass diese Prozesse bereits vorab auf einen fest definierten Soll-Zustand ausgerichtet sind. Damit werden allen Lernenden potenziell vielfältige Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.

Ein potenzialorientierter Unterricht im Fach Bewegung und Sport wird so im Sinne eines umfassenden Bildungsanspruchs ausgelegt (Ruin & Veber, 2020). Eine potenzialorientierte Auseinandersetzung mit dem körperlich-leiblichen Zur-Welt-Sein und damit verbundenen Körper- und Bewegungserfahrungen eröffnet hierbei vielfältige Möglichkeiten, sich aus verschiedensten subjektiven Perspektiven heraus und mit unterschiedlichsten Voraussetzungen produktiv mit Bewegung, Spiel und Sport zu befassen. In diesem Zuge ist es ratsam, vermehrt konkrete Bewegungsprobleme – und weniger vorab definierte Bewegungsabläufe und damit standardisierte Lösungen von Bewegungsproblemen – zum unterrichtlichen Thema zu machen. So kann Raum entstehen für vielfältige Erfahrungen, unterschiedlichste Lernwege und die Entfaltung persönlicher Potenziale. Beispielsweise kann das Problem, den Ball im Korb zu platzieren,

als Bewegungsproblem thematisiert und hiervon ausgehend eine Suche nach individuellen Lösungen für diese Problem angeregt werden. Dies verbietet natürlich keineswegs, im Zuge dieses Prozesses auch eine gängige Wurftechnik aus dem Basketball als verbreitete und für viele Menschen stimmige Lösung dieses Bewegungsproblems vorzustellen. Entscheidend ist hierbei aber, dass nicht der Erwerb der „richtigen“ Technik, die eventuell gar nicht für alle Schüler:innen die optimalste ist, ins Zentrum des Lernprozesses gerückt wird, sondern die Auseinandersetzung mit dem Bewegungsproblem, für das möglicherweise individuell auch ganz andere Lösungen gefunden werden können. Dies eröffnet die Möglichkeit, an den jeweiligen Potenzialen der Schüler:innen anzusetzen und davon ausgehend Lernprozesse zu begleiten und individuelle Entwicklungen wertzuschätzen. Solch eine Potenzialorientierung ist dabei insbesondere für die pädagogische Diagnostik relevant und dies in zweifacher Weise: zum einen um Lernprozesse zu planen und zu gestalten, zum anderen für eine diversitätssensible Leistungsbewertung und -beurteilung. Wichtig ist in diesen Zusammenhängen eine offene und transparente Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, um Potenzialorientierung zu ermöglichen und dabei gleichsam nicht den Eindruck von Ungerechtigkeit oder Willkür aufkommen zu lassen. Auch bietet dies die Möglichkeit, in diesem Kontext die Entwicklung von Diversitätssensibilität (im Sinne des Bildungsziels) unter den Schüler:innen zu stärken.

Mit Blick auf schulische Zusammenhänge und nicht zuletzt auch aus bildungstheoretischer Sicht ist in diesem Zusammenhang allerdings anzumerken, dass die individuelle Seite der Lernenden mit ihren Belangen und Bedarfen durchaus stets mit der gesellschaftlichen Seite (z.B. bestimmten gesellschaftlichen Gegebenheiten oder curricularen Ansprüchen) auszutarieren ist (Benner, 2015). Potenzialorientierung vollzieht sich damit also nicht im luftleeren Raum, sondern in Bezugnahme auf äußere Gegebenheiten und Ansprüche. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht somit ein potenzialorientiertes Sich-ins-Verhältnis-Setzen hierzu – nicht „anything goes“.

Auf den Punkt gebracht:

Erkenne die Vielfalt möglicher Entwicklungs- und Lernprozesse an. Nimm daher z. B. eher ein Bewegungsproblem zum Ausgangspunkt des Lernprozesses als eine festgelegte Technik. Erkenne, was bereits gekonnt wird, melde dies zurück und plane mit den Schüler:innen davon ausgehend nächste Entwicklungsschritte. Berücksichtige dies auch bei der Leistungsbewertung. Kommuniziere klar, weshalb du so vorgehst und welche Ansprüche dabei gestellt werden.

Beziehungsarbeit

„Nicht nur im Sportunterricht ist es ein relevantes Thema, sondern im Schulalltag jedes Lehrers. Wichtig mit den Schülern zu reden und sie bestmöglich miteinzubauen, insbesondere bei Diversität. Kinder mit verschiedenen Hintergründen [...]. Da haben wir die Chance Themen vorzugeben und Vorschläge der Schüler:innen einzubauen, welche Rolle könntest du übernehmen. Gemeinsam entwickeln“.



In den bisherigen Ausführungen wurde dargestellt, dass und wie ein Stärken der Schüler:innenperspektiven sowie eine Potenzialorientierung zur Realisierung von Teilhabe an Bildungsprozessen und dem Vermitteln von Diversitätssensibilität als Bildungsziel beitragen können. Beides kann aber nur gelingen, wenn im Unterricht eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, in der sich die Lernenden untereinander sowie mit der Lehrkraft wertschätzend über ihre subjektiven Perspektiven und über mögliche Entwicklungsschritte austauschen können. Dies ist keinesfalls selbstverständlich, sondern es bedarf der Beziehungsarbeit. Dies meint ganz allgemein den Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre im Umgang miteinander. Neben einer grundlegend wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Personen beinhaltet dies auch, mögliche problematische Aspekte im Umgang miteinander zu identifizieren und gemeinsame Wege zu finden, diese angemessen zu lösen. So können in einer „Pädagogik der Verständigung“ (Reich, 2014, S. 146) demokratische Verständigungs- und Aushandlungsprozesse nicht nur zugelassen, sondern durchaus auch bewusst zum unterrichtlichen Thema gemacht werden. Das handlungs- und körperorientierte Fach Bewegung und Sport bietet hierzu ohne Frage ein reichhaltiges Spektrum an Anlässen und Erfahrungsfeldern des sozialen Miteinanders (u.a. Bähr, 2009). So kann beispielsweise im Umgang mit Sieg und Niederlage auch bzw. gerade der respektvolle Umgang mit Gegner:innen thematisiert, erfahren und letztlich auch habitualisiert werden. Dies ist keinesfalls eine Besonderheit diversitätssensiblen Unterrichts. Durchaus wird dieser Aspekt von Beziehungsarbeit bereits im fachdidaktisch etablierten Prinzip „Verständigung und Teilhabe“ (Beckers, 2013, S. 191) hervorgehoben. Eine besondere Akzentuierung erfährt es im Kontext von Diversität aber durch die grundlegende Anerkennung eines Rechts auf Unterschiedlichkeit („Ich darf so sein, wie ich bin“) bei gleichzeitiger Anerkennung der Gemeinsamkeit („Wir wollen z.B. alle ein wertgeschätzter Teil der Gruppe sein“).

Zudem meint Beziehungsarbeit hier aber auch ein bewusstes Arbeiten im Unterricht an den Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren auf der unmittelbar körperlich-leiblichen Ebene. Diesem Aspekt liegt die Idee zugrunde, dass Handelnde beim bewegungsorientierten Spielen und im Sport gemeinsam in Bewegungsbeziehungen eintreten (Weichert, 2008), was ein bedeutsamer Aspekt des sozialen Miteinanders ist, der gerade im Fach Bewegung und Sport in besonderer Weise zum Tragen kommt.

Diese Bewegungsbeziehungen gilt es in unterschiedlichsten bewegungsbezogenen Lernsituationen jeweils angemessen auszugestalten, was zugleich erhebliche Potenziale für eine Differenzierung sozialer Lernsituationen im Unterricht bietet (ebd.). So kann z.B. ein Badmintonspiel prinzipiell nur zustande kommen, wenn zwei Spieler:innen auch miteinander spielen, also eine Bewegungsbeziehung eingehen. Unterscheiden sich die beiden Spieler:innen nun in ihrer Spielfähigkeit erheblich, so ist diese Bewegungsbeziehung möglicherweise aber unbefriedigend, da nur sehr kurze Ballwechsel entstehen. Hier kann es nun z.B. hilfreich sein, die Bewegungsbeziehung – beispielsweise über die Veränderung der einen Spielfeldhälfte oder eine Veränderung der Regeln – so zu modifizieren, dass ein:e Spieler:in mehr und der/die andere weniger gefordert wird. So kann für beide wiederum eine sinnstiftende Bewegungsbeziehung entstehen. Neben solch gelingenden Momenten des Miteinanders schließt ein Arbeiten an den Bewegungsbeziehungen aber durchaus auch das Er- und Austragen konflikthafter Situationen mit ein.

Auf den Punkt gebracht:

Bemühe dich um eine vertrauensvolle Atmosphäre im Umgang miteinander, die durch gegenseitige Wertschätzung und die gemeinsame Suche nach Lösungen für auftretende Probleme gekennzeichnet ist. Alle haben dabei das Recht anders und zugleich ein Teil der Gemeinschaft zu sein. Achte darauf, Bewegungsbeziehungen in unterschiedlichsten Lernsituationen jeweils für alle angemessen und gewinnbringend auszugestalten.

Mehrperspektivität

„Also ich denke mir eines der Wichtigsten Ziele im Sportunterricht ist es jedem Kind, egal welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten er oder sie mitbringt, in irgendeiner Form ein Feld aufgezeigt wird, dass die Auseinandersetzung, die Beschäftigung und das Wohlfühlen mit dem Körper eigentlich etwas sehr Wertvolles sein kann.“



Das ohnehin im erziehenden Schulsport verankerte Prinzip Mehrperspektivität ist hinsichtlich des Anspruchs eines diversitätssensiblen Schulsports von besonderer Relevanz. Zum einen bietet das Prinzip die Möglichkeit, die subjektiven Motive sich, zu bewegen und Sport zu treiben, die Schüler:innen in die Schule mitbringen, aufzugreifen und zum unterrichtlichen Thema zu machen. So kann nicht zuletzt die intrinsische Motivation der Lernenden gefördert werden. Zum anderen können die vielfältigen, durchaus unterschiedlichen pädagogischen Potenziale, die z.B. mit einer Orientierung am körperlichen Ausdruck, einer Auseinandersetzung mit Wagnissen oder einer Gesundheitsorientierung einhergehen, über die bewusste Thematisierung (z.B. Akzentuierung oder Kontrastierung) verschiedener (pädagogischer) Perspektiven im Unterricht betont werden. Auch werden so reichhaltige „Anschlussstellen“ an Bewegung, Spiel und Sport aufgezeigt bzw. eröffnet, was die Chance erhöht, dass für alle Lernenden auch subjektiv sinnstiftende Zugänge eröffnet werden.

Im Gegensatz zu etablierten Auslegungen von Mehrperspektivität in einem erziehenden Schulsport (Kurz, 2000) sollte in einem diversitätssensiblen Unterricht jedoch ausdrücklich nicht von einem festen Perspektivenkanon ausgegangen werden. Vielmehr ist hier gefragt, in Anbindung an die Stärken der Schüler:innenperspektiven auch offen für mögliche, sich situativ bietende Perspektiven zu sein und diese ggf. unterrichtlich zu thematisieren. Mehrperspektivischer Unterricht zielt damit auch hier darauf ab, dass Lernende vielfältige Erfahrungen im eigenen Handeln unter bestimmten pädagogischen Perspektiven machen und diese reflektieren (Ruin, 2019b, S. 131). Die jeweiligen Perspektiven können dabei aber durchaus auch aus Schüler:innenperspektiven hervorgehen. Der Gegenstand, auf den sich ein mehrperspektivischer Unterricht richtet, wird hierbei ausdrücklich nicht auf Sport im engeren Sinne beschränkt, sondern

weit ausgelegt als Bewegung, Spiel und Sport. Dies eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, eine inhaltliche Abwechslung auch im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte und Qualitäten des Sich-Bewegens und hierin liegende Zugänge zu thematisieren. Dabei ist jedoch nicht davon auszugehen, dass bestimmte Perspektiven per se mit bestimmten Inhalten verknüpft sind (also z.B. Leichtathletik mit der Leistungsperspektive), sondern es wird allenfalls in der unterrichtlichen Inszenierung eine temporäre Verknüpfung vorgenommen (z.B. „Heute laufen wir schön/schnell/weit/entspannt etc.“). So können Bewegung, Spiel und Sport durch das bewusste Einnehmen verschiedener Perspektiven von größerer Distanz aus betrachtet werden und den Schüler:innen werden neue Erfahrungen ermöglicht. In einer potenziellen Hinwendung auf Schüler:innenperspektiven knüpft dies zudem ausdrücklich an eine Grundidee diversitätssensiblen Unterrichts an, nämlich an die „[...] unterrichtliche Hervorbringung und Reflexion von Momenten der Gemeinsamkeit sowie der Differenz bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport, bei der Schüler:innen in Anerkennung ihrer Individualität über körper- und bewegungsbezogene Erfahrungen für die eigene Situiertheit sowie zugleich für andere Situiertheiten sensibilisiert werden“ (Ruin, 2022).

Auf den Punkt gebracht:

Lasse verschiedene Bewegungshandlungen unter unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Leistung, Köpfe- rausdruck, Miteinander etc.) zu einem unterrichtlichen Thema werden. Beziehe hierbei auch Perspektiven ein, die die Schüler:innen einbringen. Lasse die Schüler:innen erfahren, dass es nicht die eine richtige Perspektive gibt, sondern immer verschiedene Sichtweisen möglich und auch bedeutsam sind. Mache diese Erfahrungen auch zum Gegenstand von Reflexion.

Schüler:innenperspektiven stärken

Erkenne die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler:innen an und unterstütze sie darin, ihre Perspektiven in den Unterricht einzubringen. Konfrontiere diese subjektiven Perspektiven mit gesellschaftlich etablierten Sichtweisen (und auch mit den eigenen). Achte dabei darauf Differenzen und Differenzordnungen nicht unnötig zu dramatisieren bzw. helfe, sie auch zu entdramatisieren.

- > Wie stellt sich der Unterricht für Lernende dar? (Bsp. „Wir spielen nie!“)
- > Subjektive Perspektiven auf Körper, Leistung, Sport etc.
- > Partizipation an der Unterrichtsgestaltung

Potenzialorientierung

Erkenne die Vielfalt möglicher Entwicklungs- und Lernprozesse an. Nimm daher eher ein Bewegungsproblem zum Ausgangspunkt des Lernprozesses als eine festgelegte Technik. Erkenne, was bereits gekonnt wird, melde dies zurück und plane mit den Schüler:innen davon ausgehend nächste Entwicklungsschritte. Berücksichtige dies auch bei der Leistungsbewertung. Kommuniziere klar, weshalb du so vorgehst und welche Ansprüche dabei gestellt werden.

- > Lösen von starren sportiven Leistungsnormen
- > Fokus auf Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen und subjektiven (Entwicklungs-)Perspektiven darauf

Beziehungsarbeit

Bemühe dich um eine vertrauensvolle Atmosphäre im Umgang miteinander, die durch gegenseitige Wertschätzung und die gemeinsame Suche nach Lösungen für auftretende Probleme gekennzeichnet ist. Alle haben dabei das Recht anders und zugleich ein Teil der Gemeinschaft zu sein. Achte darauf, Bewegungsbeziehungen in unterschiedlichsten Lernsituationen jeweils für alle angemessen und gewinnbringend auszugestalten.

- > Vertrauensaufbau (benötigt Zeit und Geduld)
- > Verständnisvolles Klima
- > Wie umgehen mit der Vorherrschaft dominanter Schüler:innen?

Mehrperspektivität

Lasse verschiedene Bewegungshandlungen unter unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Leistung, Köperausrück, Miteinander etc.) zu einem unterrichtlichen Thema werden. Beziehe hierbei auch Perspektiven ein, die die Schüler:innen einbringen. Lasse die Schüler:innen erfahren, dass es nicht die eine richtige Perspektive gibt, sondern immer verschiedene Sichtweisen möglich und auch bedeutsam sind. Mache diese Erfahrungen auch zum Gegenstand von Reflexion.

- > Bewusstsein „für die Anderen“ und deren Perspektiven
- > Vielfältige Perspektiven auf sportliches Handeln und dessen Bedeutung/Sinn

Abbildung 1: Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport



3. Praxisbeispiele als Anregung zur Gestaltung diversitätssensiblen Unterrichts im Fach Bewegung und Sport

Im Folgenden werden vier Praxisbeispiele aus vier unterschiedlichen Bewegungsfeldern dargestellt. Diese Praxisbeispiele sind dabei ausdrücklich nicht in dem Anliegen verfasst, eine ideale Lösung für jedwede auftretende Situation im Unterricht in vielfältigen Lerngruppen anzubieten. Vielmehr sollen die vorangegangenen theoretischen Überlegungen an diesen Beispielen exemplarisch konkretisiert und reflektiert werden. Dies soll das in diesem Leitfaden vertretene Unterrichtsverständnis und insbesondere die vorgestellten Unterrichtsprinzipien in ihrer Bedeutung veranschaulichen. Zugleich können die Praxisbeispiele dabei natürlich auch eigens im Unterricht erprobt, weiterentwickelt oder abgewandelt werden, oder aber als Inspirationsquelle für die Entwicklung neuer Unterrichtsbeispiele dienen.

- **PRAXISBEISPIEL 1**
Stationsbetrieb mit Fokus auf Koordinations- und Geschicklichkeitsparcours 24

- **PRAXISBEISPIEL 2**
Bewegungslernprozess/-aufgabe am Bsp. des Weitsprungs 32

- **PRAXISBEISPIEL 3**
Wahrnehmen und Gestalten:
Freie Bewegungsaufgaben mit „Tanzsack“ 40

- **PRAXISBEISPIEL 4**
Kleine Sportspiele – Zweifelderball 2.0 47

PRAXISBEISPIEL 1

Stationsbetrieb mit Fokus auf Koordinations- und Geschicklichkeitsparcours

In diesem Kapitel wird ein Beispiel aus dem Bereich Koordination und Geschicklichkeit vorgestellt und anschließend mit den Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts verknüpft.

Praxisbeispiel

Ein Stationsbetrieb ist eine Form des offenen Unterrichts, bei der Schüler:innen die Möglichkeit haben, Teilaspekte eines Themenbereiches selbstständig an mehreren Lernstationen zu erarbeiten. Dies kann durch unterschiedliche Arbeitsaufträge, Herangehensweisen und Materialien geschehen. So erschließen sich die Schüler:innen das Thema selbst oder vertiefen und wiederholen ihr Wissen in einem Bereich. Schüler:innen haben dabei die Möglichkeit, bei der Auswahl von Inhalten, Arbeitsmitteln und Methoden nicht nur mitzubestimmen, sondern die offene Unterrichtsform fördert auch ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Unter Betrachtung einer Lerngruppe die durch eine hohe Diversität gekennzeichnet ist, eröffnen sich durch den Einsatz des Stationsbetriebes vielfältige Möglichkeiten innerer Differenzierung. Darüber hinaus bieten sich auch Chancen, sich mit dem eigenen Bewegungskönnen (reflexiv) auseinanderzusetzen. Aufgabe der Lehrenden ist es, einen anregenden Rahmen zur Förderung von selbstbestimmtem Lernen zu ermöglichen.

Ein weiterer Vorteil von offenen Stationsbetrieben im Sportunterricht ist dadurch gegeben, dass anders gelagerte Bewegungsqualitäten thematisiert werden können als es sonst im gewohnten Ablauf häufig der Fall ist. Insbesondere bieten sich Stationsbetriebe an, um das dominante Bild von Bewegung und Sport aufzubrechen. Dadurch rücken mitunter andere Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fokus. So werden vielfältige Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung eröffnet, auch um möglicherweise festgefahrene hierarchische Strukturen in einer Lerngruppe bewusst „aufzubrechen“. Dies kann auch dabei helfen, dass nicht die in üblichen Sportkontexten dominant auftretenden Schüler:innen immer im Vordergrund stehen, sondern auch andere eine führende Rolle übernehmen können.

Ebenso bietet die Gestaltung von Stationsbetrieben vielfältige Möglichkeiten um weitere Dimensionen und Bildungserfahrungen in den Vordergrund zu rücken. Gerade durch wenig vorgeformatierte Bewegungshandlungen und der individuellen Auseinandersetzung mit einer Be-

wegungsaufgabe im künstlerisch-ästhetischen Bereich, werden neben den etablierten Formen und Formaten des Sports neue Qualitäten des Miteinanders oder des Artistischen sicht- und erfahrbar (vgl. die Anschlussfähigkeit zum Konzept der kulturellen Bildung bei Klinge, 2014).

Im Folgenden wird ein offener Stationsbetrieb mit dem Schwerpunkt der Förderung auf Koordinations- und Gleichgewichtsfähigkeit gelegt. Im Zuge eines offenen Stationsbetriebes werden vielfältige Geräte im Saal verteilt bzw. aufgebaut. Z.B. Pezzibälle, Balance Boards, rollende Bank (Bank verkehrt auf Gymnastikstäben), Pedalos, Balance Discs, Stelzen, dazu Jonglierbälle, Jonglierteller mit Stäben, Devil Sticks, Jongliertücher, Diavolos, weitere Bälle, Seile etc.

Die Schüler:innen haben dabei die Möglichkeit, im Freibetrieb unter der Anleitung von Lehrer:innen oder Mitschüler:innen an verschiedensten Geräten ihre Potenziale ausloten. Beispielhafte Übungen wären z.B. Knien am Pezziball; Balancieren auf der verkehrten, sich bewegend Bank; Pedalo fahren; stattd., Balance halten auf dem Balance Board oder der Balance Disc; Stelzengehen; Jonglieren mit diversen Geräten. Hier können sich die Schüler:innen eine für sie passende Herausforderung suchen.

Für Schüler:innen, die eine größere Herausforderung suchen, besteht die Möglichkeit Geräte zu kombinieren: gleichzeitig auf einem Pezziball zu knien und dabei mit Jonglierbällen jonglieren; auf dem Balance Board Balance halten und den Jonglierteller mit dem Jonglierstab drehen; auf der rollenden Bank balancieren und den Devil Stick werfen und fangen; mit dem Pedalo fahren und Jongliertücher hochwerfen und fangen; auf der Balance Disc das Gleichgewicht halten und den Diavolo spielen; auf Stelzen gehen und einen Gegenstand eine gewisse Strecke, zum Beispiel in ein Tor transportieren etc.

Der Prozess der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Bewegungsproblemen sollte auch zum Gegenstand von Reflexionen gemacht werden. Dies könnte einerseits in Reflexionsrunden geschehen, im Rahmen dieser gerade der Austausch über unterschiedliche Perspektiven akzentuiert werden könnte. Darüber hinaus würde es sich auch anbieten, den Prozess durch gezielte Reflexionsaufgaben (z.B. über einen Reflexionsbogen o.Ä.) zu begleiten.

TIPPS:

- Überlegung der Kopplung mit altersentsprechenden „Geschichten“ und Aufgaben
- Schüler:innen können als „Expert:innen“ für ein Spielgerät nominiert werden und anderen Schüler:innen unterstützen
- Bei der Auswahl der Stationsübungen können gezielt Fertigkeiten und Fähigkeiten angesteuert werden, bei denen bestimmte Begabungen zur Entfaltung kommen können, die sonst im Unterricht eher seltener fokussiert werden.
- Vorher Regeln aushandeln und klar kommunizieren.
- Neben dem offenen Stationsbetrieb ist auch ein strukturierter Wechsel der Stationen und/oder eine festgelegte Schüler:innenzahl pro Station möglich.

Verdeutlichung der Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts am Beispiel

Zur Veranschaulichung der oben (s. Kap. 2) theoretisch ausgeführten vier Prinzipien werden ausgewählte Aspekte anhand dieses Praxisbeispiels exemplarisch konkretisiert.

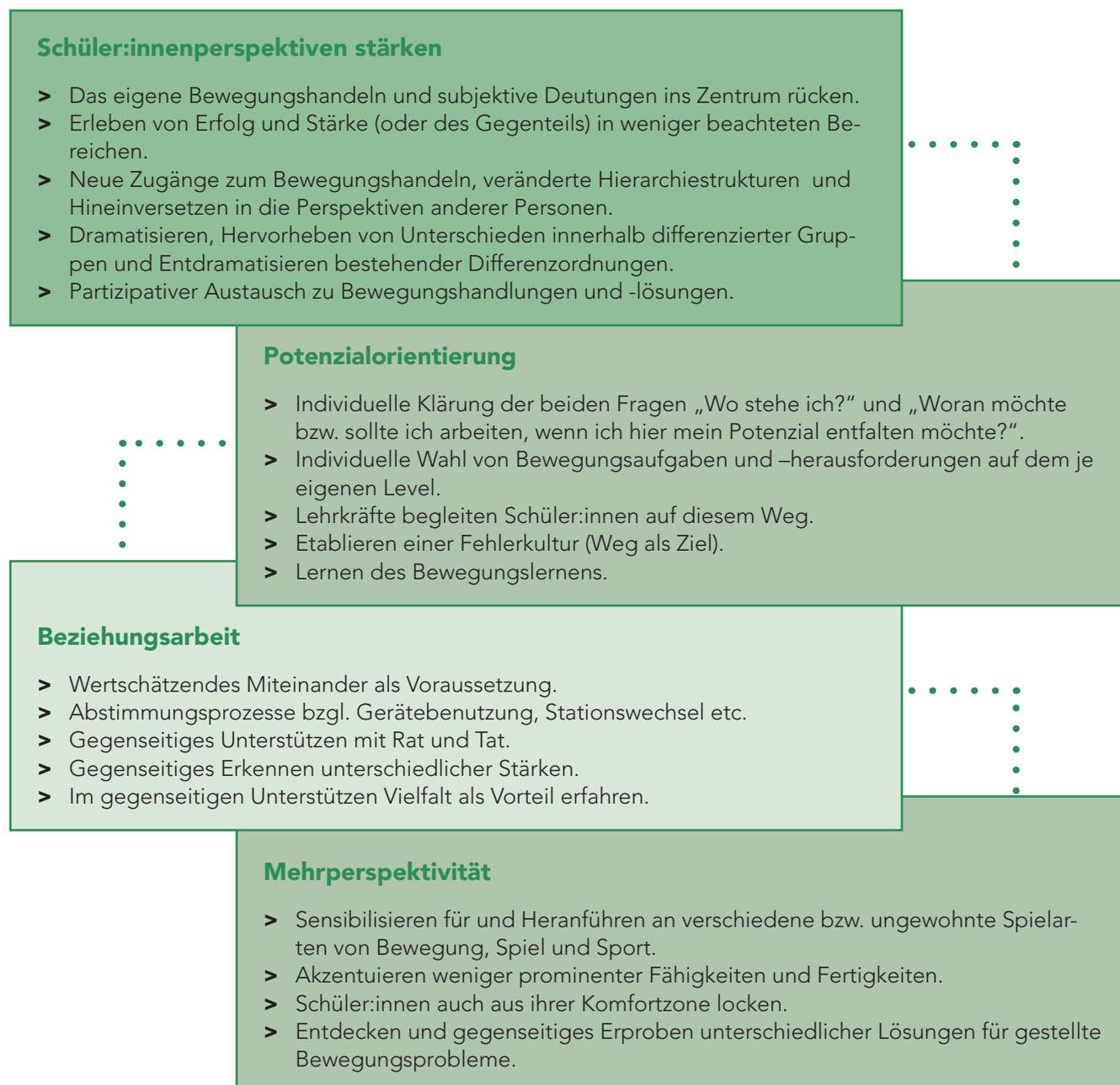


Abbildung 2: Exemplarische Übersicht zur Verdeutlichung der Prinzipien am Beispiel Koordination und Geschicklichkeit

Schüler:innenperspektiven stärken

In der Thematisierung eher randständiger bzw. oftmals im Hintergrund stehender Bewegungsaktivitäten (und damit verbunden Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten) eröffnen sich in diesem Beispiel besondere Räume für subjektive Deutungen des Bewegungshandelns. Indem dabei das eigene Bewegungshandeln und die jeweiligen Deutungen zum Thema von Reflexionen gemacht werden, rücken die subjektiven Perspektiven der Schüler:innen auf Bewegung, Spiel und Sport in den Fokus des Unterrichts. Mit dieser Fokussetzung können mitunter auch jene Schüler:innen im Sportunterricht Erfolge und Stärken erleben, denen dies in den gängigen Inhaltsbereichen des Unterrichts vielfach eher verwehrt bleibt. Zudem eröffnet dies Möglichkeiten, eher dominant auftretenden Schüler:innen die Erfahrung zu ermöglichen, wie es ist, einmal nicht der oder die „Beste“ zu sein und Unsicherheiten zu erleben. All dies kann neue Zugänge zum eigenen Bewegungshandeln eröffnen und ggf. können so auch etablierte Hierarchien innerhalb einer Lerngruppe temporär aufgebrochen und mehr Verständnis für die Mitschüler:innen entwickelt werden. Zu bedenken ist hierbei jedoch, dass es vorkommen kann, dass Schüler:innen, die sich zumeist als „erfolgreicher“ empfinden ggf. protestieren oder rebellieren und manchmal die im Fokus stehenden Bewegungshandlungen als unwichtig bzw. lächerlich darstellen. Hier gilt es pädagogisch ein Augenmerk darauf zu legen, dies einzufangen. An dieser Stelle kann u.a. der Dreischritt des Dramatisierens von etablierten Differenzlinien unter den Schüler:innen (hier z.B. „die Sportlichen“/„die Unsportlichen“), das Hervorheben von Unterschieden innerhalb der differenzierten Gruppen (auch die „Unsportlichen“ können in anderen Bereichen zu den „Sportlichen“ gehören) und auf dieser Basis eine Entdramatisierung der Differenzordnungen erfolgen. So lassen sich vielfältige bewegungs- und persönlichkeitsrelevante Bildungsprozesse anstoßen. Auf das beschriebene Beispiel bezogen, könnte dies heißen, dass die unterschiedlich gelagerten Bewegungsgeschicke der Schüler:innen herausgestellt werden können und so tendenziell jede:r Schüler:in positive Erfahrung innerhalb des Fachs Bewegung und Sport machen und die Vielfalt von Bewegung, Spiel und Sport erleben kann. Des Weiteren ermöglichen die offenen Bewegungsaufgaben in ihrer problemorientierten Herangehensweise Möglichkeiten für vielfältige Bewegungslösungen. Diese verschiedenen Bewegungslösungen können wiederum von den Lernenden gegenseitig präsentiert und ein Austausch hierzu angeregt werden. Zudem können die Schüler:innen partizipativ in die Wahl der Geräte, der Aufgaben und der Stationen einbezogen werden.

Potenzialorientierung

Die bewusste Akzentuierung von Bewegungsaktivitäten, in denen nicht Sieg und Niederlage, sondern eine individuelle Beschäftigung mit Bewegungsproblemen im Zentrum steht, eröffnet in diesem Beispiel besondere Möglichkeiten einer potenzialorientierten Unterrichtsgestaltung. So können (und müssen) alle Lernenden hier zunächst einmal das Bewegungsproblem verstehen, das sich ihnen z.B. beim Balancieren o.Ä. stellt (also: „Wo stehe ich?“). Davon ausgehend muss jede:r mit den eigenen Mitteln daran arbeiten, dieses Problem zu bewältigen (also: „Woran möchte bzw. sollte ich arbeiten, wenn ich hier mein Potenzial entfalten möchte?“). Somit starten alle Lernenden von ihrem jeweiligen „Level“ des Bewegungskönnens und suchen sich in einem bestimmten Rahmen, der durch die Stationen vorgegeben wird, Aufgaben nach eigenen Interessen und Vorlieben. Dies ist keineswegs zu verwechseln mit einer Anything-Goes-Unterrichtsgestaltung. Die Lehrenden sollten hierbei darauf achten, die Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit den Bewegungsproblemen zu begleiten. Die Fragen, wo jemand steht und woran er bzw. sie arbeiten möchte, können und sollten also durchaus auch unterrichtlich thematisiert werden (z.B. in kurzen Vier-Augen-Gesprächen). Auch kann dies beinhalten, nach einer Weile der Auseinandersetzung (gemeinsam) zu evaluieren, ob der Prozess gerade ein erfolgreicher ist, oder nicht und was ggf. anderes angegangen oder erprobt werden könnte. Gewissermaßen entspannt wird die Situation hierbei dadurch, dass es sich um Bewegungsaktivitäten handelt, die zunächst alleine ausgeführt werden (man also bei einem Scheitern keine Mitschüler:innen enttäuscht oder um den Sieg bringt o.Ä.) und zudem in der individuellen Auseinandersetzung zunächst einmal auch der soziale Vergleich weniger in den Fokus rückt als dies in einem Wettkampf oder Sportspiel der Fall ist. Vielmehr wird hier der Prozess des Bewegungslernens, der notwendigerweise Fehler und Momente des Scheiterns beinhaltet, ins Zentrum gerückt. Es wird das Machen von Fehlern als Selbstverständlichkeit in Lernprozessen erfahren und gewissermaßen etabliert. Dennoch ist hierbei freilich eine selbstgewählte Erweiterung (z.B. durch Partner:inneneinbindung oder das Entwickeln einer Spielform aus den Einzelaktivitäten) denkbar, sofern dies einvernehmlich geschieht.

Mehrperspektivität

Wie bereits bzgl. der Schüler:innenperspektiven angeklungen, eröffnen in diesem Beispiel die verschiedenen Arbeitsaufträge, Herangehensweisen und Materialien unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand. Dies kann dabei helfen, den Schüler:innen zu verdeutlichen, dass ganz unterschiedliche Formen des sportlichen Sich-Bewegens existieren und diese alle eine Berechtigung haben. Es gibt nicht den einen Sport, sondern Bewegung, Spiel und Sport haben viele Spielarten. Dies kann besonders durch eine gezielte Auswahl an Aktivitäten unterstützt werden, in denen z.B. auch eher etwas weniger im Fokus stehende Fähigkeiten und Fertigkeiten relevant werden (wie z.B. Feinmotorik, Rhythmik, Gleichgewichtssinn, oder das Verlangsamen oder Entfremden bekannter Bewegungsfertigkeiten etc.). Dabei bietet ein solches Vorgehen zudem die Chance, Schüler:innen vielfältige Zugänge zu Bewegung, Spiel und Sport zu eröffnen und ihnen so mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem möglichst freudvollen Umgang mit dem eigenen Sich-Bewegen zu verhelfen. Hierbei kann es durchaus auch hilfreich sein, manche Schüler:innen gewissermaßen aus ihrer Komfortzone zu locken, damit sie sich auf neue Perspektiven einlassen. Hierbei kann z.B. ein festgelegter strukturierter Wechsel durch unterschiedliche Stationen helfen. Dabei lassen die offenen Aufgabenstellungen in diesem Beispiel Raum für diverse Lösungswege. Hierdurch können unterschiedlichste Schüler:innen je ihren Weg suchen und finden und im gegenseitigen Austausch darüber (und evtl. auch wechselseitigem Erproben der Wege anderer) auch erfahren, dass es unterschiedliche Wege geben kann. Ein Einsatz von Schüler:innen als Expert:innen kann in diesem Zuge abermals helfen, sich in die Perspektiven anderer hineinzusetzen und sich über diverse Lösungen eines Bewegungsproblems und mögliche Gemeinsamkeiten der Lösungen auszutauschen. Hierbei werden gleichsam die Schüler:innenperspektiven als auch ein wertschätzendes Miteinander im Sinne einer guten Beziehungsarbeit gestärkt.

Beziehungsarbeit

Das Prinzip der Beziehungsarbeit zeigt sich beim Koordinations- und Geschicklichkeitsparcours auf vielfältige Weise. Dies wird bereits darin erkennbar, dass Schüler:innen untereinander abstimmen müssen, wer welche Geräte wann benutzt und wie lange man ggf. warten muss bis man an die Reihe kommt etc. Ohne gegenseitige Absprachen ist eine Durchführung dieser Form der Stationenarbeit nahezu unmöglich. Es bedarf zudem der Bereitschaft, andere an die Reihe zu lassen oder Spielgeräte zu tauschen. Somit sind das soziale Miteinander und der Umgang mit anderen Schüler:innen in diesem Praxisbeispiel ein wesentliches Element, das zum

Gelingen beiträgt, auch wenn es sich primär um individuelle, alleine zu lösende Bewegungsaufgaben handelt. Die Lehrkraft kann in dieser Hinsicht beobachtend und unterstützend zur Seite stehen. Wenn es nicht ohnehin automatisch passiert, kann sie ebenso anregen, dass zwei oder mehrere Schüler:innen eine Aktivität an einer Station gemeinsam ausführen oder sich wechselseitig unterstützen (mit Rat und Tat). Durch das gegenseitige Eingehen derartiger Bewegungsbeziehungen wird das soziale Miteinander gestärkt, vor allem weil es vertrauensvolle und wertschätzende Abstimmungsprozesse benötigt. Bei alledem ist eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre grundlegend notwendig, damit sich die Schüler:innen auch auf das Ausprobieren der unterschiedlichen, vielfach kaum bekannten Geräte einlassen. Hierbei sollten Lehrkräfte die Lernenden ggf. anleiten und unterstützen und darüber hinaus anregen, dass Schüler:innen untereinander in Beziehung treten bzw. auch eine vertrauensvolle Beziehung zu den unterschiedlichen Geräten aufbauen. Es bedarf vermutlich an einigen Stellen auch der Aufforderung, dass Schüler:innen sich gegenseitig helfen. Gerade jene, die vielleicht sonst den anderen seltener helfen, können so erleben, was es bedeuten kann, sich zu unterstützen und welchen Mehrwert dies auch für sie haben kann. Schüler:innen können dadurch erkennen, dass wir alle unterschiedliche Stärken haben (und die eine oder andere Übung gut oder weniger gut können) und dennoch jede:r ein wichtiger Teil der gesamten Gruppe ist. Besonders kommt dies zum Tragen, wenn sich die Schüler:innen untereinander Tipps und Ratschläge geben, wie etwas gelingen kann oder was noch alles mit den Geräten ausprobiert werden könnte. Um die unterschiedlichen Beziehungen untereinander und mögliche entstehende Bewegungsbeziehungen zu festigen, ist es zudem hilfreich, diese Aspekte auch zu reflektieren und zu überlegen, wie sich etwaige Beziehungen entwickeln und weiter gestärkt werden können.

PRAXISBEISPIEL 2

Bewegungslernprozess/-aufgabe am Bsp. des Weitsprungs

In diesem Kapitel wird ein Beispiel aus dem Bereich Laufen, Springen und Werfen vorgestellt und anschließend mit den Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts verknüpft.

Praxisbeispiele

Im Folgenden wird beispielhaft erklärt wie im Bewegungsfeld des „Laufen, Springen, Werfen“ ein Bewegungslernprozess von Schüler:innen initiiert werden kann. Anhand der Fragestellung: „Wie kann ich möglichst weit Springen?“, kann hinführend zu der leichtathletischen Disziplin des Weitsprungs, am Bewegungsproblem des Weitspringens gearbeitet werden. Schüler:innen soll ermöglicht werden, dass sich ihnen stellende Bewegungsproblem auf eine für sie angemessene Weise Stück für Stück zu erschließen und Bewegungserfahrungen und Lernprozesse anzustoßen. Dabei werden Hilfestellungen verwendet, die Schüler:innen in unterschiedlichem Maß bei der Auseinandersetzung mit der Bewegungsaufgabe helfen sollen und sich an einer kindgerechten Leichtathletik orientieren.

Bewegungsaktivitäten, die alleine ausgeführt werden, wie z.B. Individualsportarten in leichtathletischen Disziplinen, bieten zunächst sehr gute Möglichkeiten (binnen-)differenzierend in heterogenen Lerngruppen in einer Gruppe gemeinsam, dennoch auf unterschiedliche Weise an ein- und demselben Bewegungsproblem zu arbeiten. Denn den Lernenden in einer, zwangsläufig stets heterogenen, Lerngruppe stellen sich verschiedene Herausforderungen aufgrund unterschiedlicher Bewegungsvorerfahrungen, physischer Dispositionen oder anderweitiger Hintergründe. Im Gegensatz zu Sportspielen umfasst das Bewegungslernen in Individualsportarten Bewegungsaufgaben, die weniger Herausforderungen bezogen auf den Umgang mit sozial unübersichtlichen Situationen und taktischen Fragestellungen beinhalten. Einigen Schüler:innen kann das strukturierte Geschehen in diesem Zusammenhang den Zugang zum Lerngegenstand erleichtern. Dennoch kann es wiederum herausfordernd sein nur für sich selbst mit einer, sich stellenden oder nicht stellenden, Bewegungsaufgabe konfrontiert zu sein und selbstständig die Bearbeitung organisieren zu „müssen“ und nicht per se in ein vorhandenes Spielgeschehen eingebunden zu sein. Dieser zweiten Problematik kann mit dem Versuch begegnet werden, möglichst vielfältige und für alle Lernausgangslagen attraktive und

spielerische Aufgaben zu stellen. Zudem steht bei Einzelsportarten immer, mehr noch als sonst im Sportunterricht, die Möglichkeit auf körperliche Exponiertheit in Aussicht. Auch deswegen ist ein Übungsaufbau mit mehreren Stationen und Niveaus, denen sich Schüler:innen selbstständig zuteilen können empfehlenswert.

Analyse des Weitspringens in Bewegungsphasen: Anlauf, Absprung, Flugphase und Landung.

TIPPS:

- Die Flugbewegung nicht detailliert thematisieren.
- Den Laufweg mit visuellen, akustischen und haptischen Signalen strukturieren.
- Ggf. den Laufweg zunächst weglassen und auch Standsprünge üben, damit dann das Problem thematisiert werden kann, dass die Kraft aus dem Anlauf ja auch übertragen werden muss und der Sinn des Anlaufs nachvollzogen werden kann.
- Wenn möglich werden mehrere Sprungstationen aufgebaut, sodass nicht alle Schüler:innen gleichzeitig eine:r Schüler:in zusehen müssen. Auch wenn nur eine Sprunggrube zur Verfügung steht, können zeitgleich weitere z.B. Laufrhythmitisierungsstationen, Sprungparkours o.Ä. angeboten werden.
- Lerntandems einteilen.

Beispiel A: Orientierungsfähigkeit schaffen

Vielen Schüler:innen fällt es schwer den Anlauf beim Weitsprung gleichmäßig zu gestalten, sodass sie nicht immer mit dem gleichen Bein abspringen können. Hierzu kann es helfen wenn Schüler:innen sich ihren individuellen Startpunkt an der Bahn mit einem Gegenstand markieren. Weil dies meist nicht ausreicht, kann neben dem Auftrag des Schrittezählens, ebenso über die Länge der Anlaufstrecke mit visuellen, haptischen oder auch akustischen Signalen gearbeitet werden. So kann die Anlaufbahn mit Kreppband oder anderen farbigen Linien im 90° Winkel zur Laufrichtung beklebt, und so in Zonen eingeteilt werden. Zudem können diese Zonen mit unterschiedlichen haptischen Untergründen ausgelegt werden wie z.B. einem dünnen Vlies, einer Zeitung oder einer Knisterfolie etc.. Beim Überlaufen werden den Schüler:innen so weitere Anhaltspunkte zur Orientierung geboten. Insofern kann dies dabei unterstützen, die eigene Position zum Absprungbrett einzuschätzen. Schüler:innen können sich auch merken:

„Mein dritter Schritt muss ungefähr auf der Linie zwischen Zone 1 und 2 landen“. Schüler:innen die z.B. ein eingeschränktes Sehvermögen haben, können über solche Signale auch eine Orientierung im Raum erhalten und das Anlaufen sowie Springen ggf. sogar in vollständiger Autonomie durchführen. Hierzu sollte besonders darauf geachtet werden, dass der Sand als Untergrund und auch das Springen in den Sand sowie die anderen Untergründe vorerst gründlich kennengelernt werden. Zudem ist es sinnvoll hier Schüler:innen-Tandems einzuteilen oder als Lehrperson dennoch in der Nähe zu bleiben. Dies kann genutzt werden, damit sich z.B. Schüler:innen gegenseitig akustische Signale wie „jetzt noch zwei Schritte“, während des Tuns geben können. Auch nach der Bewegungshandlung kann so ein Feedback gegeben werden.

Beispiel B: Die Bewegungsphasen differenzierende Bewegungsaufgaben

Variationen des Anlaufes können auch durch verschiedene offene Bewegungsaufgaben gegeben werden und über die unterschiedlichen Bewegungserfahrungen subjektive Erkenntnisse im eigenen Bewegungsablauf gewonnen werden. Zudem werden eigenständig individuelle Bewegungslösungen durch die Schüler:innen gefunden. Es ist wichtig die gewonnenen Erfahrungen mit den Schüler:innen zu reflektieren und pädagogisch zu begleiten:

Differenzaufgaben: Absprungpunkt

- „Versuche ganz frei – ohne ans Übertreten zu denken – anzulaufen und möglichst weit zu springen“.
- „Versuche absichtlich zu übertreten“.
- „Versuche absichtlich zu früh abzuspringen“.
- „Versuche jetzt dein ‚Mittelmaß‘ zu finden und möglichst kurz vor der Linie abzuspringen“.

Differenzaufgaben nach Hildenbrandt und Scherer (2010): Variationen der Bewegungsroutinen im Laufen [Allgemein: 1) Vom Gehen ins Laufen, 2) Vom Gehen über das Springen zum Laufen, 3) Vom Laufen ins Springen]

- „Springe aus dem Stand“.
- „Gehe entspannt zum Absprungpunkt und springe dort möglichst weit“.
- „Jetzt laufe mit mehr Tempo an (Flugphase während der Schritte) und versuche das gleiche“.
- „Versuche jetzt die Flugphase zwischen deinen Schritten immer weiter zu verlängern“.
- „Versuche mit möglichst wenigen, daher großen Schritten möglichst weit zu springen“.
- „Versuche mit ganz kleinen und möglichst vielen Schritten weit zu springen“.
- „Versuche nun die perfekte Schrittlänge (die mit der du dich wohlfühlst) zu finden“.
- „Versuche im Anlauf zu beschleunigen, abzubremesen und wieder zu beschleunigen“.
- „Ziehe nun die Beschleunigung von Anfang bis Ende an“.
- Es ist lohnend auch nochmal zu einer Aufgabe zurückzuspringen, um den bereits gegangenen Lernprozess leiblich zu spüren und den Sinn einzelner Bewegungsphasen mehr und mehr zu erschließen.

Verdeutlichung der Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts an den Beispielen

Zur Veranschaulichung der oben (s. Kap. 2) theoretisch ausgeführten vier Prinzipien werden ausgewählte Aspekte anhand dieser Praxisbeispiele exemplarisch konkretisiert.

Schüler:innenperspektiven stärken

- Der Unterrichtsgegenstand „Weitspringen“ wird an die individuelle Ausgangslagen der Schüler:innen angepasst.
- Schüler:innen finden Herausforderungen auf ihrem individuellen Niveau.
- Unterschiedliche Bewegungsprobleme werden anerkannt.
- Zugänge über verbale/auditive Anweisung und Bewegungserfahrungen. Hierbei auch mit Unterstützungen über haptische und auditive Elemente.
- Verwendung offener Bewegungsaufgaben bei denen individuelle Lösungen gefunden werden können.

Potenzialorientierung

- Ansatzpunkt bei den Möglichkeiten der einzelnen Schüler:innen.
- Pädagogische Diagnostik um angemessene Herausforderungen für einzelne Schüler:innen anzubieten.
- Es erfolgt keine Orientierung an normierten Lösungswegen. Jede:r findet den optimalsten Weg für sich die Aufgaben zu lösen.
- Jede:r Schüler:in als Expert:in der eigenen Situation.

Beziehungsarbeit

- Unter den Schüler:innen wird ein Austausch über individuelle Lösungswege initiiert.
- Respektvolles und spielerisches gegenseitiges Erklären der eigenen Bewegungsausführungen. Daher auch das ein aufmerksames Zuhören/ Zuschauen und Nachvollziehen alternativer Lösungswege.
- Die Lehrer:in tritt als starre „Wissensvermittler:in“ in den Hintergrund und wird zur Lernbegleiter:in der Schüler:innen. An geeigneten Stellen werden Hilfestellungen angeboten, die auf Erfahrungswerten und Wissensbeständen der Lehrkraft basieren.

Mehrperspektivität

- Die je unterschiedlichen subjektiven Begegnungen mit dem Lerngegenstand werden berücksichtigt.
- Unterschiedliche Lösungswege können thematisiert werden. So können auch die Wettkampftechniken der Leichtathletik als eine von möglichen Lösungswegen thematisiert werden.
- Über den Austausch der Schüler:innen kann auch die eigene Standortgebundenheit erkannt werden und Verständnis für die Ausgangslagen anderer Schüler:innen eröffnet werden.

Abbildung 3: Exemplarische Übersicht zur Verdeutlichung der Prinzipien an den Beispielen zum Laufen, Springen und Werfen

Schüler:innenperspektiven stärken

Die Schüler:innenperspektiven lassen sich in diesem Bsp. zunächst darin widerfinden, dass das gesellschaftliche Verständnis davon wie der Bewegungsverlauf des Weitspringens klassisch in der leichtathletischen Disziplin „Weitsprung“ durchgeführt wird, hier zunächst nicht zum Inhalt des Lernprozess wird. Vielmehr wird der Gegenstand auf die individuellen Ausgangslagen angepasst und kindgerecht aufbereitet. Denn Anfänger:innen müssen ggf. noch basale Bewegungserfahrungen wie z.B. die Beschleunigung im Lauf oder den Übertrag der Beschleunigung aus dem Anlauf in den Absprung erlernen. Eine angemessene Diagnostik der Lehrkraft ist nötig um zu erfassen wo sich den einzelnen Schüler:innen der Lerngruppe Herausforderungen stellen. So kann ernst genommen werden, wo und wie sich den Schüler:innen Bewegungsprobleme stellen. Hiermit können die Schüler:innen da abgeholt werden wo sie Bewegungsherausforderungen vorfinden.

Die Bewegungsanforderungen des Weitspringens sollen im dargestellten didaktischen Aufbau nicht ausschließlich kompliziert verbal beschrieben werden, sondern über differenzierende und kontrastierende Aufgabenstellungen direkte subjektive Bewegungserfahrungen gesammelt werden. Diese subjektiven Bewegungserfahrungen und Lösungsansätze werden zum zentralen Thema des Unterrichts. Die offenen Aufgabenstellungen ermöglichen, dass alle Schüler:innen nach ihren Mitteln, der Aufgabe möglichst weit zu springen nachkommen können und ihre individuellen Lösungen in den Unterricht einbringen können. Objektivierende Bewegungsansätze, d.h. vorgefertigte Bewegungslösungen, werden in diesem Unterrichtsvorgehen vernachlässigt. Normierte Bewegungsformen, wie z.B. der Fosburyflop, können jedoch im Laufe einer Einheit als eine von mehreren Lösungsansätzen thematisiert werden.

Potenzialorientierung

Um der didaktischen Idee der Potenzialorientierung im Rahmen der beschriebenen Bewegungsaufgabe nachzukommen, müssen Lehrer:innen nachvollziehen wo sich ein Bewegungsproblem bei dem Bewegungsthema für die einzelnen Schüler:innen stellt. Zu dieser Einschätzung helfen einerseits Erfahrungswerte, aber auch das Beobachten und Analysieren der Bewegungsausführungen der Lernenden während einer einführenden Übung kann zur Diagnostik dienen. Orientiert wird sich an der Frage: „Wo liegen im Bewegungsthema konkrete Herausforderungen für Schüler:innen?“. Wichtig ist, dass dennoch kein „Jede:r macht was er will“ im Unterricht gilt, sondern sich die Schüler:innen mit der gestellten Aufgabe auseinandersetzen sollen. Auch dies benötigt kompetente pädagogische Betreuung und kontinuierliche Reflexionsar-

beit, damit die Aufmerksamkeit gehalten wird und Bewegungslernprozesse begleitet werden können. Für Lehrer:innen besteht dennoch nicht der Anspruch zu „wissen“ wie wer hier eine Lösung finden kann. Die Aufgabe der Bewegungs Lösungsfindung liegt hier hauptsächlich bei den Schüler:innen.

Die beschriebene Konzeption der Einheit beinhaltet so ein Ernstnehmen dessen „was denn eigentlich das Problem der einzelnen Schüler:innen ist“. Daran werden die Aufgabenstellungen ausgerichtet, sodass die Diagnostik als Orientierungsgrundlage für methodisch didaktische Gestaltung genutzt wird. Dadurch, dass zwangsläufig mehrere Ausgangslagen in dieser Analyse zu Tage kommen, muss von diesen unterschiedlichen Startpunkten ausgehend angesetzt werden. Auch hier kommt die Hinwendung zum Einzelnen heraus, da kein idealer Lernweg oder eine ideale Bewegungsform festgeschrieben wird. Zudem werden beschriebene Hilfestellungen so eingesetzt, dass sie allen Schüler:innen zugutekommen. Die Notwendigkeit räumliche Orientierung zu schaffen, wird so nicht als alleinige Thematik für Schüler:innen mit Seheinschränkung verstanden sondern der Zugang über weitere Sinneskanäle (hier haptisch, auditiv etc.) kann ebenso für andere Schüler:innen hilfreich sein.

Beziehungsarbeit

Das Prinzip der Beziehungsarbeit zeigt sich vor allem darin, dass hier zwar jede:r selbst am Bewegungsgegenstand arbeiten kann, daran anschließend jedoch auch gemeinsam als Gruppe dem Bewegungsproblem gearbeitet werden kann.

Auch die Einteilung der Schüler:innen in Gruppen bzw. Tandems für die Sprungstationen trägt zum gegenseitigen Kennenlernen und Verstehen bei. Eine entsprechende Gestaltung, die das gegenseitige Unterstützen betont, ist hier vielfach sinnvoll.

Da die Lehrer:innen, die Gestaltung des Lernprozesses größtenteils an die Eigenerfahrung der Schüler:innen knüpfen, treten von einer Rolle der Anleitung in die Rolle der Begleitung. Die hierin liegende Verschiebung der Lehrenden-Lernenden-Beziehung eröffnet den Schüler:innen Freiraum zum Experimentieren und Üben, da das Bild der lösungsbereithaltenden Lehrperson nicht bespielt wird. Vielmehr erfolgt die Verschiebung hin zum Bild der Lehrkraft, die bei dem Prozess der Lösungssuche begleitet, Herausforderungen analysiert und geeignete Hilfestellung anbietet und individuell fördert.

Mehrperspektivität

Durch die gebotenen (Binnen-)Differenzierungen und die damit einhergehenden Erfahrungen, dass es unterschiedliche Wege zur Lösung eines Bewegungsproblems sowie diverse Herausforderungen bei deren Bewältigung gibt, wird den Schüler:innen veranschaulicht, dass sie dem Behandelten subjektiv sehr unterschiedlich begegnen. Dies kann, wenn dies zum unterrichtlichen Thema wird durchaus für die eigene Standortgebundenheit und die Perspektiven anderer sensibilisieren. Zudem kann auch der kulturelle Spitzensport und seine geläufigen Techniken mit den Angewandten verglichen werden, um so weitergehend Verständnis dafür zu schaffen, dass der Sport und Sportarten ein Ausdruck kultureller Gegebenheiten sind, dass er daher immer auch anders sein und betreiben werden könnte und warum ggf. auch an anderen Stellen im Sportunterricht nicht beispielsweise „der echte Fußball gespielt wird“.

PRAXISBEISPIEL 3

Wahrnehmen und Gestalten: Freie Bewegungsaufgaben mit „Tanzsack“

In diesem Kapitel wird ein Beispiel aus dem Bereich Gestalten, Tanzen und Darstellen vorgestellt und anschließend mit den Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts verknüpft.

Verdeutlichung der Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts am Beispiel

Der Bewegungsbereich des „Wahrnehmen und Gestalten“, in den auch alle Formen des klassischen oder modernen Tanzes eingeordnet werden können, thematisiert den Körper als mögliches Ausdrucksorgan. Hiermit ist gemeint, dass es vor allem darum geht, sich selbst zu spüren und subjektiv zu empfinden. Eigene Ausdrucksformen kennenzulernen, kann dabei sehr schambehaftet sein, da es in diesem Bewegungsfeld auch häufig keine objektiven Formen zu reproduzieren gilt oder vorgegebene Bewegungsformen im eigenen Bewegen nur annähernd nachgemacht werden können bzw. ungewohnt sind. Daher ist es wichtig Erfahrungsräume pädagogisch so zu rahmen, dass darin ein Experimentieren, Ausdrücken und Gestalten möglich wird. Wenn die Bereitschaft von Schüler:innen geweckt werden kann sich auf die ästhetischen Erfahrungsprozesse des Feldes einzulassen, kann ein „Sich-Selbst-Im-Bewegen-Spüren“ und „Reflektieren“ angeregt werden.

Der Tanzsack

Beim Tanzsack handelt es sich um eine simple, dehnbare Hülle aus Stoff, die den Schüler:innen die Möglichkeit bietet, ihre Körper vollständig mit dem Stoff, der am Rücken (per Klettverschluss) geschlossen wird, einzuhüllen. Zur Anwendung der Tanzsäcke werden keine speziellen Fähigkeiten oder Fertigkeiten vorausgesetzt. Die kreative Bewegungsgestaltung zielt auf die Förderung des individuellen Ausdrucks, der Koordination, der gegenseitigen Wahrnehmung und des Selbstbewusstseins ab. Weil sich im Sportunterricht aus verschiedensten Gründen nicht alle Schüler:innen gleichermaßen trauen, sich hemmungslos zu bewegen, sind Tanzsäcke eine willkommene Möglichkeit, um bestehende Hemmungen und Ängste zu umgehen bzw. zu überwinden. Der Tanzsack bietet einen sicheren Raum für die Schüler:innen, sie können sich anonym bewegen, weil sie durch den Tanzsack vor den Blicken von außen geschützt sind. So können auch Scham und Unsicherheit vor anderen in der Gruppe abgelegt werden. Durch die Verhüllung mit dem Tanzsack wird der Fokus der einzelnen Schüler:innen nicht auf

ihre Wirkung nach außen und damit möglicherweise verbundenen Fremdzuschreibungen und Bewertungen gelenkt, sondern sie können sich vorrangig auf die Improvisation und die damit verbundenen Bewegungserfahrungen konzentrieren. Dabei wirkt die Arbeit mit dem Tanzsack auf die eigene Körperwahrnehmung und das Körpergefühl, denn die Sicht der Schüler:innen ist durch den Stoff eingeschränkt und zudem rücken andere Sinne (Hören, Fühlen, Gleichgewichtssinn) stärker in den Fokus.

Mögliche Gestaltung einer Bewegungseinheit mit dem Tanzsack

Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, den Tanzsack im Schulunterricht einzusetzen. Nachfolgend werden einige Anregungen zum freien Bewegen mit dem Tanzsack angeführt (Kraft, 2015).

Ideen zur Vorbereitung

Zu Beginn ist es sinnvoll, den „Darsteller:innen“ den nötigen zeitlichen Rahmen zu geben, um den Tanzsack spielerisch zu entdecken bzw. sich an den Tanzsack und die ungewohnten Bewegungen zu gewöhnen. Hierfür können bereits bekannte Bewegungsformen zur Einstimmung dienen (dabei ist darauf zu achten, dass diese auch mit der eingeschränkten Sicht im Tanzsack durchführbar sind). Außerdem können bereits bekannte Übungen, die spezielle Fähigkeiten wie Körperspannung, Reaktionsfähigkeit, Gleichgewichts- und/oder Orientierungssinn anregen dabei helfen, sich an den Tanzsack zu gewöhnen. Je nach didaktischer Gestaltung, können die Bewegungsexperimente musikalisch begleitet werden, damit ggf. eine Hinführung zum rhythmischen Bewegen eingeleitet werden kann.

Ideen zum Ablauf

Nach dem Kennenlernen des Tanzsacks stehen beim freien Bewegen mit Tanzsäcken das Ausprobieren und das Experimentieren im Vordergrund. Den „Darsteller:innen“ können Bewegungsaufgaben gestellt werden, die möglicherweise zunächst noch ohne Tanzsack (zur leich-



teren Nachvollziehbarkeit der vorgezeigten Bewegungen) bzw. mit dem Kopf aus der Hülle draußen, ausprobiert werden können. Im Hauptteil einer Einheit zum Wahrnehmen und Gestalten, kann das vorher entwickelte „Grundrepertoire“ über ein Spielen im Sack weiter frei variiert, imitiert, verfremdet oder auch Neues frei erfunden werden. Eine andere Variation kann auch darin liegen, dass die „Darsteller:innen“ Paare bilden. Sie erhalten pro Team einen Tanzsack und können dann gemeinsam unterschiedliche Bewegungen und Figuren mit diesem erproben, während immer eine Person im Tanzsack ist und die Andere das Geschehen von außen betrachtet. „Darsteller:innen“, die nicht im Tanzsack sind, können dabei ihre Hilfe anbieten und ggf. Rückmeldungen an ihre Partner:innen, die sich in der Stoffhülle befinden, geben. Außerdem könnte eine Aufgabe gestellt werden, bei der gegenseitig die Bewegungen des Gegenübers imitiert werden sollen, während sich beide im Tanzsack befinden. Aus den einzelnen Bewegungsabläufen und Figuren können anschließend in Kleingruppen ganze Choreografien entwickelt werden. Der Fantasie der Schüler:innen werden hierbei keine Grenzen gesetzt. Abschließend können die Teilnehmer:innen die Bewegungseinheit gemeinsam reflektieren und Bewegungsspiele bzw. Entspannungsübungen können zum Abwärmen integriert werden.

TIPPS:

- Unterschiedliche Bewegungsformen des Gehens und Laufens ausprobieren.
- Bewegungsformen im Stehen, Sitzen und Liegen ausprobieren.
- Statuen bilden.
- Kreative Formen darstellen.
- Erproben von neuen Bewegungsformen in Kombination mit Musik und Requisiten wie Instrumente, Jongliertücher, Hoola Hoop Reifen, Gymnastikseile, Gymnastikbänder, Bälle, etc.
- Falls jemand nicht in den engen Stoffsack möchte oder aus welchen Gründen auch immer nicht kann, bietet sich alternativ ein großes Tuch an.
- Wer will, kann auch zu zweit in den Tanzsack.

Verdeutlichung der Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts am Beispiel

Zur Veranschaulichung der oben (s. Kap. 2) theoretisch ausgeführten vier Prinzipien werden ausgewählte Aspekte anhand dieses Praxisbeispiels exemplarisch konkretisiert.

Schüler:innenperspektiven stärken

- Zugang zum schambehafteten Feld des „Sich-tänzerisch-Ausdrückens“ wird eröffnet.
- Subjektive Bewegungsherausforderungen werden sichtbar und stehen im Fokus.
- Erproben unterschiedlicher kreativer Bewegungsmöglichkeiten in einem geschützten Raum wird ermöglicht.
- Individuen und ihre Körper werden durch die Rolle des Tanzsacks nicht direkt „zur Schau gestellt“.
- Schüler:innen können auf Basis ihrer Interessen und Möglichkeiten unterschiedliche kreative Bewegungsformen, -kulturen und -ästhetiken in den Unterricht einbringen und reflektieren.

Potenzialorientierung

- Keine speziell vorgegebenen Vorkenntnisse bzw. Bewegungserfahrungen notwendig, wodurch eine Vielfalt an Entwicklungsprozessen anerkannt wird.
- Experimentieren mit eigenen Bewegungsmöglichkeiten uneingeschränkt möglich.
- Schüler:innen können eigene Möglichkeiten und Grenzen im Feld der Wahrnehmung und Gestaltung kennenlernen und überschreiten.
- Auseinandersetzung mit individuell unterschiedlichen Bewegungsherausforderungen innerhalb derselben Aufgabenstellung (Scham, Rhythmik, Bewegungsfluss, etc.).
- Möglichkeit der Neuentwicklung und des Ausbruchs aus vorgefertigten und festgefahrenen Bewegungsroutinen.

Beziehungsarbeit

- Vertrauensvolle Atmosphäre weckt Bereitschaft der Schüler:innen, mit unbekanntem bzw. schambehafteten Bewegungsformen zu experimentieren.
- Improvisation im Tanzsack kann sinnstiftend zur Beziehungsarbeit mit dem eigenen Körper, der eigenen Ausdrucksform sowie mit anderen Schüler:innen bzw. Lehrpersonen beitragen.
- Lehrperson kann auf die Gruppeneinteilung Einfluss nehmen und so zu einer positiven Gestaltung des kreativen Unterrichts beitragen.
- Schüler:innen können bei der Anleitung von verschiedenen Bewegungsformen eingebunden werden was die Beziehung zwischen den beiden Gruppen vertiefen kann.

Mehrperspektivität

- Den Schüler:innen werden neue Perspektiven und vielfältige Zugänge zur Bewegung eröffnet.
- Praxisbeispiel zeigt, dass Bewegung etwas individuelles und subjektiv unterschiedlich wahrgenommenes ist.
- Bringt die Vielfalt an Perspektiven und Bewegungsmöglichkeiten für Schüler:innen in einem geschützten Raum zum Ausdruck.
- Rolle im Tanzsack eröffnet Schüler:innen die Möglichkeit, anonym neue Perspektiven in ihrem Bewegungshandeln zu erproben.

Abbildung 4: Exemplarische Übersicht zur Verdeutlichung der Prinzipien am Beispiel zum Gestalten, Tanzen und Darstellen

Schüler:innenperspektiven

Die Schüler:innenperspektiven lassen sich in diesem Bsp. u.a. darin finden, dass das Bewegungsfeld des „Wahrnehmen und Gestalten“ mit Hemmungen, Schamgefühlen und Unsicherheiten verbunden sein kann. Im Hinblick auf die Herausforderungen des Bewegungsfeldes wird daher mit dem Tansack ein geschützter Raum angeboten, mit dem versucht wird den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, der starken körperlichen Exponiertheit auszuweichen.

Mit dem Anziehen des Tansacks können sie in eine andere Rolle schlüpfen, sodass scheinbar nicht mehr sie selbst als Akteur:innen im Mittelpunkt stehen. In der Rolle des Tansacks können Sie nun anonym und dadurch schambefreiter und freier ihre eigenen Bewegungsmöglichkeiten ausprobieren. Das Experimentieren mit unbekanntem Bewegungen fordert die Improvisation und Fantasie der Schüler:innen, dabei kann spielerisch die eigene Körperwahrnehmung und das Körpergefühl weiterentwickelt werden und erste Schritte der Selbstbegegnung und des subjektiven Ausdrucks können initiiert werden. Zudem kann stückweise der Zugang zu dem schambehafteten Feld des „Sich-tänzerisch-Ausdrückens“ eröffnet werden.

Da die beschriebene Anwendung keine vorgefertigten Bewegungsformen vorgibt, wird dieser Schutzraum im Tansack für die Schüler:innen umso wichtiger. Unterschiedliche Bewegungsformen, -kulturen und -ästhetiken können von Schüler:innen in den Unterricht eingebracht und weiterentwickelt werden (Musik, etc.).

Potenzialorientierung

Die Potenzialorientierung lässt sich in diesem Bsp. darin finden, dass keine normierten Bewegungsvorgaben wie z.B. der Walzerschritt von den Schüler:innen zu erlernen sind, sondern die eigenen Bewegungsmöglichkeiten und -interessen uneingeschränkt eingebracht werden können. Daher wird das subjektive Potenzial von Schüler:innen direkt wertgeschätzt, gefördert und sogar zur zentralen Thematik für die Unterrichtseinheit.

Dennoch sind für die Akteur:innen keine speziellen Vorkenntnisse im Feld des „Sich-tänzerisch-Bewegen“ notwendig oder anderweitige Bewegungserfahrungen zwangsläufig als Voraussetzung erforderlich. Vielmehr können hier unterschiedlichste Voraussetzungen sowie jedes Bewegungsrepertoire wertgeschätzt werden und gleichzeitig produktiv Eingang in das Unterrichtsgeschehen finden. Ausgehend von den subjektiven Möglichkeiten der Schüler:innen können diese ihre eigenen (kreativen) Möglichkeiten und Grenzen kennenlernen, erfahren

und überschreiten. Die Entwicklung von Schüler:innen entfaltet sich hier stellenweise autonom durch diese selbst und kann durch die Einzelperson in Tempo und Verlauf relativ frei ausgestaltet werden. Es stellen sich individuelle Bewegungsherausforderungen (Scham, Rhythmik, Bewegungsfluss, etc.) innerhalb derselben Aufgabenstellung. Diese hochgradig individuellen Lernwege können und sollen pädagogisch begleitet werden, indem den Schüler:innen ein Raum für die vielfältige Bearbeitung an unterschiedlichen Bewegungsherausforderungen eröffnet und ermöglicht wird.

Dazu ist es allerdings für die Lehrkraft nicht notwendig zu wissen „wo die Reise des:der jeweiligen Schüler:in“ hingeht. Vielmehr stehen die Kreativität und Gestaltung im Sinne eines subjektiven persönlichen Umgangs mit Bewegung im Fokus dieser Unterrichtseinheit. Somit geht es um das ständige (Neu-)Entwickeln und Ausbrechen aus eigenen Bewegungsroutinen. Hierin liegt das große Potenzial dieser Unterrichtseinheit, da jedwede Form von Bewegungsästhetik in diesem Unterricht wertgeschätzt und als Inspiration oder Impuls von anderen Teilnehmer:innen aufgegriffen werden kann.

Beziehungsarbeit

Damit sich Schüler:innen auch auf das Praxisbeispiel im Bereich Wahrnehmen und Gestalten einlassen, ist eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre unbedingt erforderlich. Gerade Tanzen und künstlerisch-ästhetische Übungen können, neben den vielen Chancen und Möglichkeiten, auch Schamgefühle oder andere Unannehmlichkeiten verstärken. Die zur „Schau-Stellung“ des eigenen Körpers kann mit dem Einsatz des Tanzsacks, in dem nur die Körperumrisse sichtbar sind, methodisch gut und einfach gelöst werden. Vor allem entstehen dadurch auch sehr schnell und ohne große Vorkenntnisse Bewegungsformen, die von anderen als ästhetisch und wertschätzend aufgenommen werden können. Insbesondere in koedukativen Gruppen sollte eine vertrauensvolle Atmosphäre und ein wertschätzender Umgang miteinander noch viel stärker im Vordergrund stehen, damit das Praxisbeispiel auch gelingen kann und sich niemand unwohl fühlen sollte. Diese vertrauensvolle Atmosphäre und der wertschätzende Umgang sind nicht zuletzt relevant, damit Schüler:innen sich äußern wenn sie etwas nicht machen wollen oder sich unwohl fühlen.

Ebenso kann durch die Gestaltung bzw. Improvisation im Tanzsack eine sinnstiftende Beziehung zum eigenen Körper und der Ausdrucksform aufgebaut werden und bei Partneraufgaben (zu zweit im Tanzsack, etc.) oder der Aufgabe einer gemeinsamen Choreographie kann darüber

hinaus eine sinnstiftende Bewegungsbeziehung zwischen den einzelnen Schüler:innen eingegangen werden. Dies bedingt Vertrauen und ein ernsthaftes Einlassen auf die Situation, ohne sich etwa über andere lustig zu machen. Die Schüler:innen können den Partner:innen direkt wertschätzende Rückmeldungen geben. Als Lehrkraft kann auf die Gruppeneinteilung Einfluss genommen werden, um so zu einer positiven Gestaltung des Übungsbeispiels beizutragen. Ebenso kann die Lehrperson auch Schüler:innen selbst die Anleitung zu einer Bewegungsform überlassen, was die vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen nochmal stärken kann.

Mehrperspektivität

Die Mehrperspektivität lässt sich in diesem Bsp. darin finden, dass den Schüler:innen in ihrem eigenen Ausdruck und dem der anderen in besonderer Weise veranschaulicht wird, dass Bewegung etwas individuelles und subjektiv sehr verschieden Wahrgenommenes ist. Gewissermaßen werden mit der Anwendung des Tanzsacks die Perspektiven der Schüler:innen zur Aufführung gebracht. Dennoch bieten die Tanzsäcke hierfür einen tendenziell geschützten Raum, in dem nicht unmittelbar befürchtet werden muss, dass eine zur Aufführung gebrachte Perspektive sofort mit einer bestimmten Person in Verbindung gebracht wird- weil diese im Tanzsack nicht unmittelbar sichtbar für die Zuseher:innen und Darsteller:innen ist. Die Aufführung im Tanzsack zeigt somit nicht die Perspektiven von bestimmten Personen, sondern bildet unterschiedlich interpretierte Perspektiven in ihrer Vielfalt ab. Da zum Zeitpunkt der Anwendung des Tanzsacks alle Schüler:innen im Tanzsack stecken, wird die Aufgabe niemals von nur einer Person alleine ausgeführt. Dies kann einerseits zu einer unübersichtlichen Situation führen, weil die Anderen nicht erkannt werden und auf der anderen Seite kriert das Unübersichtliche wiederum Anonymität für all jene, die ungern neben Anderen neue Bewegungsmöglichkeiten ausprobieren.

PRAXISBEISPIEL 4

Kleine Sportspiele – Zweifelderball 2.0

In diesem Kapitel wird ein Beispiel aus dem Bereich kleine Sportspiele vorgestellt und anschließend mit den Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts verknüpft.

Praxisbeispiel

Neben den großen Sportspielen, wie Fußball, Handball oder ähnlichen organisierten und regelbasierten Spielsportarten, gibt es eine Reihe an kleinen Sportspielen, wie etwa jenes unter dem Namen „Völkerball“ bekannte und von uns aus unterschiedlichen Gründen als Zweifelderball bezeichnet wird. Anders als bei den großen Sportspielen, steht bei den kleinen Sportspielen weniger das Erlernen sportspezifischer Fertigkeiten im Vordergrund, sondern wird vielmehr das Spielen an sich rund um Bewegungslernen, Freude, Spiel, Entspannung und Kommunikation zum Thema. Die Spielregeln sollen dabei so gestaltet werden, dass alle Schüler:innen ohne viel Wissen, Regelkunde und nur durch eine einfache Instruktion am Spiel teilhaben können.

Ein kleines Sportspiel, wie etwa das klassische Zweifelderball, dient im Sportunterricht unter anderem zur Schulung von Werfen und Fangen. Unter Berücksichtigung der pädagogischen Perspektive „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ können kleine Sportspiele auch die Kommunikation und Zusammenarbeit im Team fördern. Durch entsprechende Adaptionen der Spielform und -idee erlaubt es zusätzlich die Anregung bewegungsbezogener Kreativität.

Ausgehend davon, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Spiel Zweifelderball bereits vertraut sind, gibt es bei Zweifelderball 2.0, dessen Idee auf Gumpold-Hölblinger (2019) zurück geht, einige Besonderheiten zu beachten, die das Spiel erweitern. Die Spielenden bekommen zusätzlich zu den etablierten Regeln und Teamaufteilungen eine Rolle auf einem Kärtchen zugewiesen, die ihnen eine zusätzliche Fähigkeit ermöglicht. Für die Gestaltung der Rollen können sich die Schüler:innen kreativ einbringen und diese gemeinsam kreieren. Die unten angeführten Rollen dienen als exemplarische Beispiele. Die zugewiesenen Rollen werden, für gewöhnlich, nicht an das gegnerische Team kommuniziert. Die Hauptrolle innerhalb des jeweiligen Teams hat der/die König:in. Die Person, die die Rolle übernimmt, oder zugewiesen bekommt, gilt es zu beschützen.

Wie beim gewöhnlichen Zweifelderball, muss man als Spielteilnehmer:in bei Abwurf in den Außenbereich des Spielfeldes, auf der gegnerischen Spielhälfte und darf dort weiterhin aktiv am Spiel teilnehmen.

Mögliche Rollen und Ideen:

- Der/die König:in hat drei „Leben“. Das Spiel ist zu Ende, wenn die Königin bzw. der König dreimal abgeworfen wurde.
- Es gibt keinen Freigeist und es gibt kein „Freischießen“. Ist man einmal auf der anderen Hälfte muss man dortbleiben.
- Der Ritter hat zwei Leben.
- Die Burg darf beliebig oft Bälle abwehren, aber nicht fangen oder werfen.
- Die gute Fee darf zwei Leben an eine beliebige Person des eigenen Teams vergeben.
- Der/die Zeitwächter:in hält die Zeit an (durch Pfiff der Lehrperson oder Wurf einer Schleife in das gegnerische Feld) und darf mit dem Ball einen Wurf tätigen.
- Der/die Fischermeister:in darf in das gegnerische Feld eindringen und sich den Ball holen.
- Die Krake muss versuchen andere zu berühren und bekommt dafür ein bis zwei Schwimnudeln oder Ähnliches (bei Schüler:innen im Rollstuhl können die Schwimnudeln seitlich eingeklemmt oder hinten an der Lehne befestigt werden). Sie darf den Ball jedoch nicht werfen oder fangen.

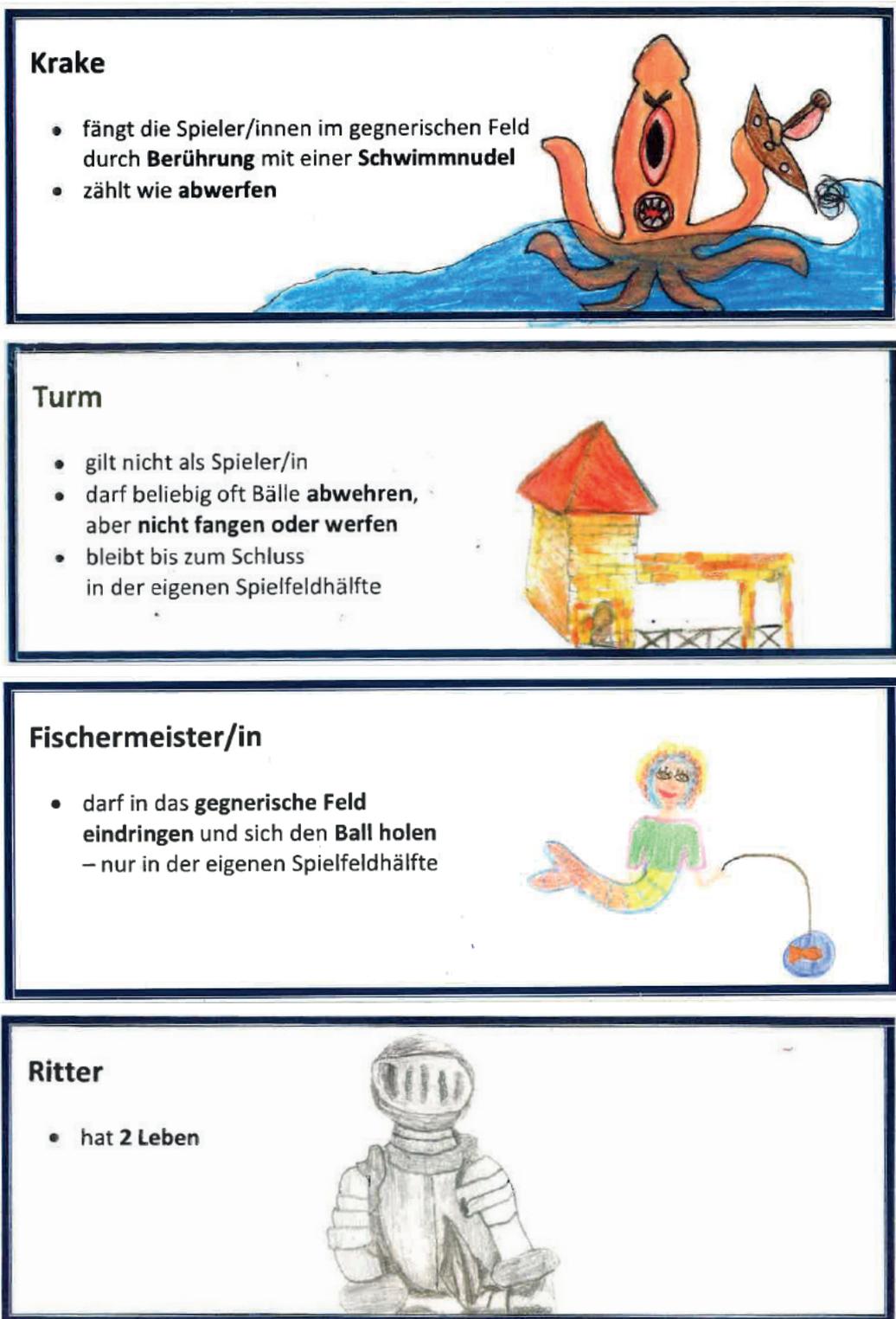


Abbildung 5: Exemplarische Beispiele für Rollen und Kärtchengestaltungen

Spielende:

Nach drei Treffern setzt sich die Königin bzw. der König als Zeichen der Niederlage zu Boden.

TIPPS:

- Die Rollen sind gemeinsam mit den Kindern vielfältig gestalt- und veränderbar
- Wichtig dabei ist, Fairnessabkommen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu vereinbaren, d.h. zur eigenen Rolle stehen und ehrlich damit umgehen
- Es bietet sich die Möglichkeit an, Schüler:innen im Team selbst entscheiden zu lassen wer welche Rolle einnimmt. Gegebenfalls sollten Schüler:innen bei diesen Aushandlungsprozessen unterstützt und begleitet werden

Verdeutlichung der Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichts am Beispiel

Zur Veranschaulichung der oben (s. Kap. 2) theoretisch ausgeführten vier Prinzipien werden ausgewählte Aspekte anhand dieses Praxisbeispiels exemplarisch konkretisiert.

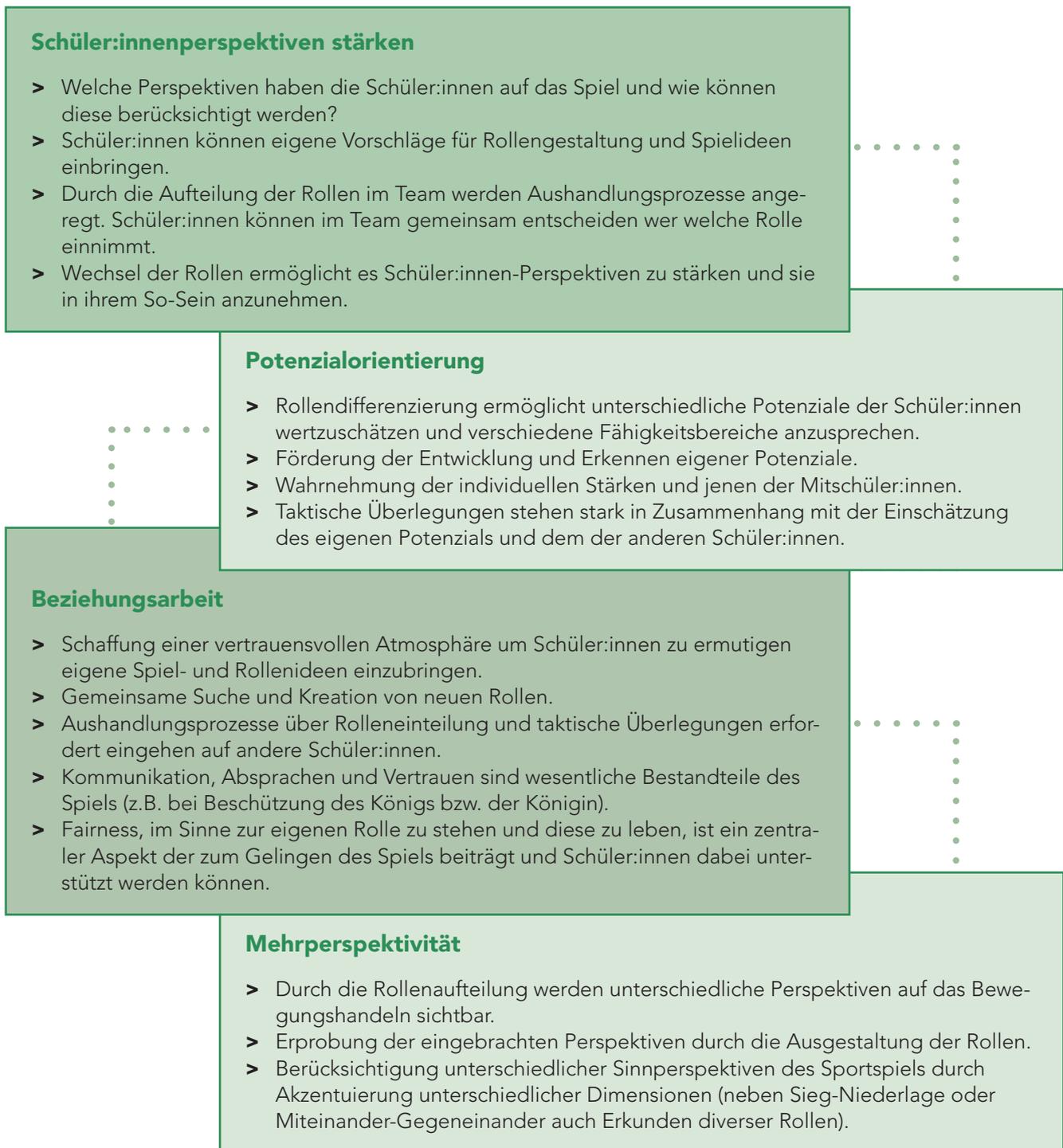


Abbildung 6: Exemplarische Übersicht zur Verdeutlichung der Prinzipien am Beispiel zum kleinen Sportspiel

Schüler:innenperspektiven stärken

Unter Berücksichtigung des Umstands, dass in der ursprünglichen Form des Zweifelderballspiels für manche Schüler:innen kaum eine sinnvolle Beteiligung am Spielgeschehen nahe liegt, werden hier in Nähe zu den Perspektiven und Anliegen der Schüler:innen Alternativen angeboten. In diesem Sportspiel wird Schüler:innen ermöglicht, eigene Lösungsentwürfe für sich stellende Herausforderungen des Spiels zu finden, indem Rollen erfunden werden können. Die Schüler:innen schlüpfen in verschiedene Rollen, die ihnen entweder von der Lehrkraft zugewiesen werden, oder die sie sich innerhalb der Teams in einem demokratischen Prozess selbst aushandeln. Dieses kreieren und selbst entscheiden stärkt die Schüler:innenperspektiven.

Die Entscheidung der Schüler:innen für eine bestimmte Rolle setzt eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken (Wurf- und Fangkompetenz, Schnelligkeit, etc.) und die Fähigkeit, strategische Überlegungen anzustellen, voraus bzw. diese im Team auszuhandeln. Damit einhergehend ist es relevant, die Stärken und Perspektiven aller Schüler:innen im Team zu bündeln, um im Spiel bzw. der eigenen Rolle erfolgreich zu sein. Dies bedingt, die Schüler:innen in ihrem So-Sein samt ihren Perspektiven auf die Ausgestaltung der eigenen Rolle anzuerkennen.

Potenzialorientierung

Vor dem Hintergrund der Orientierung an den Potenzialen der Schüler:innen, werden im Spiel Zweifelderball 2.0 die Lernenden je nach Zuteilung der Rollenidentitäten in ihren Potenzialen angesprochen. Die Rollendifferenzierung ermöglicht es verschiedene Potenziale der Schüler:innen wertzuschätzen und unterschiedliche Fähigkeitsbereiche anzusprechen. Spielenden mit Schutzinstinkt und Angstfreiheit kommt möglicherweise die Rolle der Burg gelegen. Gute Übersicht und spielerische Antizipationsfähigkeit sind geeignete Eigenschaften für „Fischermeisters:innen“, „Kraken“, oder „Zeitwächter:innen“. Spielende, die lieber im Hintergrund agieren und sozial proaktiv am Spiel teilnehmen wollen, übernehmen möglicherweise die Rolle „Wahrsager:in“ oder „gute Fee“.

Das Spiel Zweifelderball 2.0 fördert die Entwicklung und das Erkennen von eigenen Potenzialen und auch die Wahrnehmung von Stärken jeder:s Einzelnen an unterschiedlichen Stellen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken sowie den Potenzialen des eigenen und des gegnerischen Teams die Basis für taktische Überlegungen. Um dieses

Potenzial einzuschätzen, sind aufgrund der nicht fixierten Teamzusammensetzungen empathisches Hineinfühlen in das Können der Mitspielenden und die darauf aufbauende taktische Ausrichtung für das Spiel essenziell.

Beziehungsarbeit

Um das Spiel einzuführen und auch zu instruieren, braucht es eine vertrauensvolle Atmosphäre. Vor allem, dass alle Schüler:innen gewillt sind ihre eigenen Ideen für die Gestaltung der Rollen einzubringen. Durch die Tatsache, dass die Schüler:innen in einer Rolle sind und eine spezifische Aufgabe haben, können Schüler:innen in ihrem So-Sein gestärkt werden und merken, dass gerade sie als Teil der Gruppe wichtig sind und gebraucht werden. Es bedarf einer Anerkennung der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben im Team und Wertschätzung jeder einzelnen Person, weil die Aufgabe nur als Gruppe im Team gelöst werden kann. Ebenfalls bietet die Spielform die Möglichkeit, sich gemeinsam als Klassen auf die Suche und Kreation von neuen Rollen zu begeben.

Das Prinzip der Beziehungsarbeit zeigt sich vor allem auch darin, dass Schüler:innen untereinander in Beziehung treten und aushandeln, wer welche Rolle und Aufgabe im Team übernimmt. Diese Aushandlungsprozesse, vor allem wenn Schüler:innen sich die Rollen selbst zuteilen dürfen, können dabei unterstützen, das Austragen von konfliktbehafteten Situationen im Spiel und bei der Vorbereitung zu ertragen. Das Einüben einer produktiven Diskussionskultur, das Akzeptieren von Entscheidungen der Mitspieler:innen und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Perspektiven bieten Gelegenheit zur Entwicklung sozialer Grundkompetenzen. Die Lehrkraft kann bei Bedarf vermittelnd behilflich sein und Schüler:innen beratend zur Seite stehen, damit das Gemeinschaftsgefüge gestärkt wird und jede:r einzelne auch die eigene Rolle annimmt, eine Beziehung mit dieser eingeht und diese entsprechend ausgestaltet.

Beispielsweise das Beschützen der/des König:in durch die Burg oder andere Spieler:innen (wesentlicher Bestandteil des Spiels), wird deutlich, benötigt Kommunikation, Absprache und Vertrauen. Einen Perspektivwechsel erleben die Schüler:innen beim Schlüpfen in verschiedene Rollen, so wird das gleiche Spiel im nächsten Durchgang ganz anders erlebt. Wie fühlt es sich an, wenn **ich** geschützt werde? Wie agiere ich, wenn ich jemand anderen schützen muss? Es erlaubt ferner auch Gestaltungsmöglichkeiten bei der Rollenzuteilung durch die Lehrkraft, wenn z.B. jene Schüler:innen, die sonst nicht im Vordergrund sind, eine tragende Rolle oder eine beschützende einnehmen. Ein weiteres beziehungs- und potenzialunterstützendes Element des

Spiels ist die taktische Auseinandersetzung mit den Persönlichkeiten des gegnerischen Teams und dessen Rollenverteilung. „Wer wird König:in? Mit welcher Wahl rechnet das gegnerische Team nicht? Wem teilt das gegnerische Team die „Hauptrolle“ zu? Diese Fragestellungen sind nicht nur zu Beginn des Spiels offen und werden zumeist heiß diskutiert, sondern sind auch während des Spiels ein steter Begleiter und wesentlicher Einflussfaktor auf die taktische Anpassung.

Ein zentrales Element dieses Praxisbeispiels im Zusammenhang mit Beziehungsarbeit ist der Aspekt der Fairness. Das Spiel lebt davon, dass Schüler:innen zu ihrer Rolle stehen und aus dem Spiel ausscheiden, wenn dies entsprechend ihrer Rolle angedacht ist. Die eigenen Spieler:innen im Team kennen die Rolle im eigenen Team und können anderen Spieler:innen, die sich vielleicht damit schwer tun, unterstützen. Auch hier obliegt es der Lehrkraft zu entscheiden, wann es nötig ist, unterstützend zur Seite zu stehen und Schüler:innen in der Förderung der sozialen Kompetenz behilflich zu sein.

Ein weiteres Element ist die Bewegungsbeziehung mit anderen (zuwerfen um andere nach taktischen Überlegungen abzuwerfen) und gegen andere („abwerfen“ oder berühren). Das gelingt nur dann, wenn Schüler:innen sich auch darauf einlassen und einen wertschätzenden Umgang miteinander pflegen. Ansonsten kann es zu unerfreulichen Abschüssen, Frustrationen und unangenehmen Situationen führen, die für die beteiligten Schüler:innen entstehen können und eine vertrauensvolle Beziehung gefährden.

Mehrperspektivität

Durch die verschiedenen Rollen werden unterschiedliche Perspektiven auf das Bewegunghandeln sichtbar. Über die eigene Erfindung und Ausgestaltung von Rollen bieten sich vielfältige Möglichkeiten, neue, eigene Perspektiven in das Spiel einzubringen und die vielfältig eingebrachten Perspektiven durch die Übernahme diverser Rollen zu erproben.

Zusätzlich bietet das Spiel Gestaltungsmöglichkeiten um Rücksicht auf unterschiedliche Sinnperspektiven zu nehmen und Raum dafür zu schaffen. So kann neben den Dimensionen „Sieg-Niederlage“ oder „Miteinander-Gegeneinander“ insbesondere das Erkunden der diversen Rollen akzentuiert werden. Die Eröffnung verschiedener Unterziele ermöglicht den Fokus weniger auf Gewinnen und Verlieren zu richten, wie es in klassischen Abwurfspielen der Fall ist, sondern stellt andere Betrachtungsweisen in den Vordergrund.



4. Schulsportentwicklung

Neben dem Unterricht im Fach Bewegung und Sport gibt es im Schulalltag viele weitere Angebote rund um Bewegung, Spiel und Sport. Dazu gehören u.a. Bewegungsangebote in den Pausen, am Nachmittag, bewegungsbezogene Fahrten im Sommer oder Winter sowie einzelne Schulsporttage oder -feste (Kreinbacher-Bekerle, 2021). Unter dem Begriff Schulsport werden diese Angebote zusammen mit dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport – das im Zentrum des Schulsports steht – subsummiert.

Über die Zeit unterliegt der Schulsport einer Veränderung. Diese wird durch die gegebenen schulischen und außerschulischen Einflüsse ausgelöst, wie etwa durch gesellschaftlichen Wandel oder eine veränderte Bedeutung von Sport und Bewegung in der Freizeit. Derartige Veränderungsprozesse werden als Schulsportentwicklung bezeichnet. Dies meint alle „Veränderung schulischen Lernens und Lebens im Zeitverlauf, die den Bereich von Bewegung, Spiel und Sport betreffen“ (Balz, 2011, S. 176). Die Schulsportentwicklung kann nicht losgelöst von allgemeinen Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden, sondern ist vielmehr ein integrativer Teil eben dieser. Fragen von Sport und Bewegung im Schulkontext sind in der Regel in die allgemeine Schulentwicklung eingebunden.

Die Entwicklungsprozesse verlaufen dabei aber nicht zufällig, sondern werden in der Regel gezielt initiiert. Stibbe (2015, S. 12) beschreibt dies als „systematisch-intentionale Prozesse der Veränderung und Weiterentwicklung des Schulsports im Rahmen der allgemeinen Schulentwicklung“. Diese können durch Einzelschulinitiativen oder übergeordnete, bildungspolitische Vorgaben angeregt sein. Aus systematischer Perspektive betrachtet ist das Ziel einer Schulsportentwicklung, „die Besonderheiten und Möglichkeiten des Schulsports für eine Anbindung an die schulische Qualitätsentwicklung aufzuzeigen und auszuschöpfen“ (Serwe, 2008, S. 130). Ein elementares Ziel ist es dabei, das Fach Bewegung und Sport „über die Grenzen des Sportunterrichts (...) hinaus (ergänzend) mit dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verflechten“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport in engem Zusammenhang mit der Schulsportentwicklung steht und kaum losgelöst von ihr betrachtet werden kann. In der Forschung zu Schulsportentwicklung habe sich verschiedene Bereiche herauskristallisiert, die die Relevanz der Akteure im besonderen Setting der Schule mit ihren jeweiligen Strukturen hervorheben (siehe Abbildung 7).

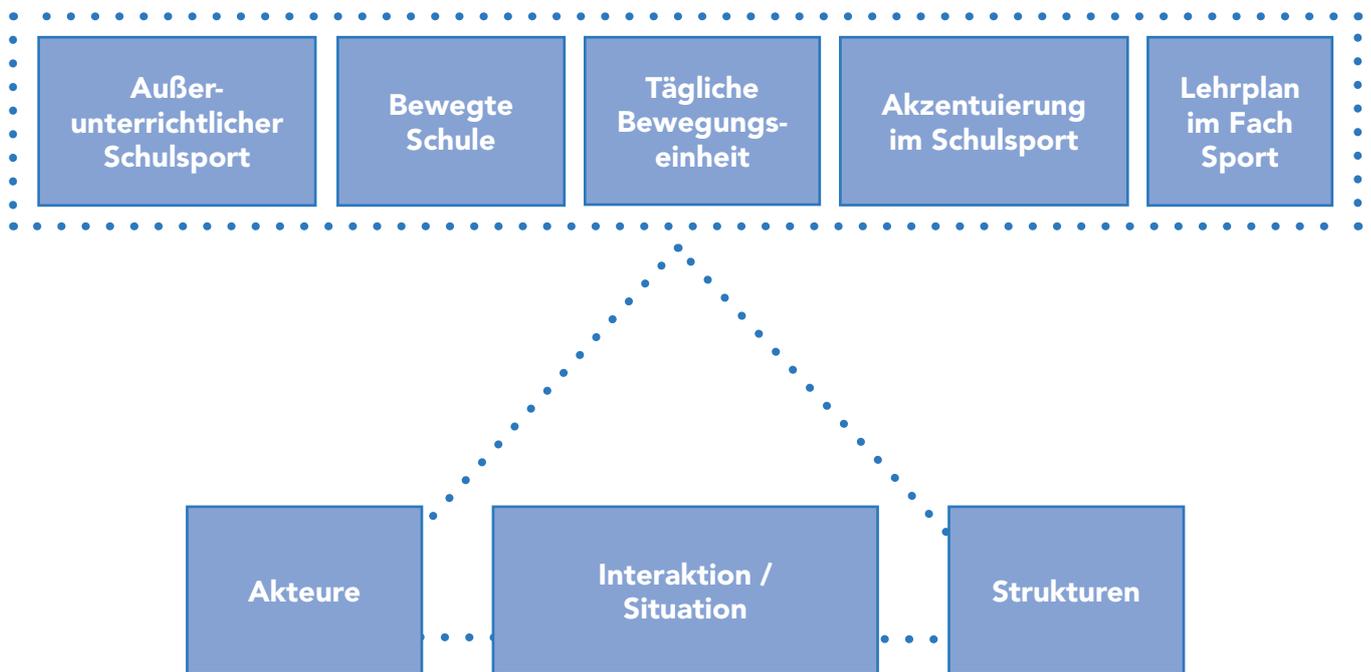


Abbildung 7: Bereiche der Schulsportentwicklung (in Anlehnung an Balz, 2011, S. 176)

Ein Teilbereich der Schulsportentwicklung bezieht sich auf das Konzept der ‚Bewegten Schule‘, welches in den letzten Jahren vermehrt in Österreich seine praktische Anwendung fand und in einem Grundsatzpapier (Leitner et al., 2015) sowie einem Themenheft (Greier, 2015) aufgegriffen wurde. Die Idee der ‚Bewegten Schule‘ geht von dem Ansatz aus, dass sich Bewegung förderlich auf alle Bildungsprozesse der Schüler:innen auswirkt und gibt Impulse, wie Schulen mit (mehr) Bewegung zu Schulentwicklungsprozessen beitragen können (Brägger et al., 2020).

Auf den Punkt gebracht:

Schulsportentwicklung meint schulische Veränderungen auf struktureller, interaktiver/situativer oder personeller Ebene im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport. Diese beziehen sich neben dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport auch auf zusätzliche Angebote im Schulalltag, wie etwa Konzepte um die Bewegte Schule oder die Tägliche Bewegungseinheit.

Diversitätssensible Schulsportentwicklung

„Wie machen sie das in den anderen Schulen? Vielleicht auch ein bisschen so Beispiele zu sehen wo das gut funktioniert oder auch vielleicht auch so dass ich mir denke bei uns funktioniert es sehr gut also durch die Kollegen, dass man auch stolz ist und es das man es ein bisschen herzeigen will, wie das gemacht wird bei uns.“



Betrachtet man aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Tendenzen, sind Themen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Diversität auch aus den Fragen des Schulsports und seiner Entwicklung nicht mehr wegzudenken (Kreinbacher-Bekerle & Raab, 2022). Im Zusammenhang mit diversitätsbezogenen Aspekten, wurde dies bereits in einzelnen Arbeiten der Heterogenitätsforschung (Frohn, 2015) oder im Zusammenhang mit einer inklusiven Schulsportentwicklung (Rischke, 2021) thematisiert. Vielfach wird dabei auf den Index für Inklusion verwiesen (Booth & Ainscow, 2017), der bereits im organisierten Sport stellenweise seine Anwendung findet (DSB, 2020) und auch für Schulsportentwicklungsprozesse ein brauchbares Instrument sein kann (Tiemann, 2021). Durch die Beschäftigung mit dem Index und der Bearbeitung von Reflexionsfragen (s. Kap. 5) können damit erste Schritte hin zu einer inklusiven und diverseren Schulsportentwicklung eingeleitet werden. Dies kann für eine diversitätssensible Schulsportentwicklung jedoch nur ein erster Schritt sein, werden im Index für Inklusion insbesondere fachübergreifende und keine fachspezifischen Aspekte in den Blick genommen. Gerade im Hinblick auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport und dessen spezifische Gegenständlichkeit (u.a. Körper und Bewegung im Mittelpunkt) sowie damit mehr oder weniger verbundene Schulsportaktivitäten, bedarf es eines spezifischen Instruments, das auf zentrale Charakteristika

des Schulsports fokussiert. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Sport- und Bewegungskontexten scheint dabei eine wesentliche Gelingensbedingung um Schulsportentwicklungsprozesse voranzubringen (Göke, 2021). Daneben gibt es vielfach strukturelle Hürden, denen es im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Beschulung von unterschiedlichen Schüler:innen zu begegnen gilt, wie etwa die basale Zugänglichkeit zu Sporthallen (Bükers & Wiwobo, 2020) oder Schul- und Pausenhöfen (Wenger et al., 2022), damit alle Schüler:innen Zugang zu den Bewegungsräumen vorfinden und die Lehr- und Lernumgebung für alle Schüler:innen ausreichend sinnstiftende Erfahrungsmöglichkeiten bereit hält.

Für die Etablierung einer diversitätsbezogenen Schulsportentwicklung bedarf es daher an multiprofessionellen Teams, die mit entsprechenden Kenntnissen ausgestattet sind, elaborierten didaktischen Konzepten, passenden Schulstrukturen und eine adäquaten Ressourcenausstattung als notwendige Grundlage (Giese, 2015). Eine Grundvoraussetzung ist dabei ein hohes Engagement aller Beteiligten, die in diesem Prozess aber ebenso personelle, materielle und organisationale Unterstützung benötigen, um standortspezifisch die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen zu berücksichtigen (Meyer et al., 2019). Eine unterstützende Orientierung könnten hierbei beispielsweise ein Leitfaden oder ein gemeinsam entwickeltes Schulleitbild bieten.

Auf den Punkt gebracht:

Die Forschung zur (inklusive/diversitätssensiblen) Schulsportentwicklung nennt eine adäquate Ressourcenausstattung, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und elaborierte didaktische Konzepte als wesentliche Gelingensbedingungen um alle Schülerinnen und Schüler eine Teilhabe an schulischen Bewegungsangebote zu ermöglichen.

Elemente diversitätssensibler Schulsportentwicklung

Auf Basis der in Kap. 4 ausgeführten Literatur und gesammelten Rückmeldungen von Lehrkräften und Schüler:innen während der ersten Projektphase, lassen sich exemplarisch folgende Elemente einer diversitätssensiblen Schulsportentwicklung ableiten (s. Abb.8). Die genannten Punkte erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, viel mehr dienen diese als Orientierungshilfe und mögliche Weiterentwicklung im Sinne eines diversitätssensiblen Schulsports.

Vielfach betrifft dies Punkte, die ohnehin bedeutsam für die Schulsportentwicklung sind, die aber im Kontext des Anspruchs eines diversitätssensiblen Unterrichts eine besondere Relevanz entfalten. So ist z.B. eine Absprache im Team immer relevant, mit Blick auf diverse Lehr- und Lernsettings jedoch unabdingbar.

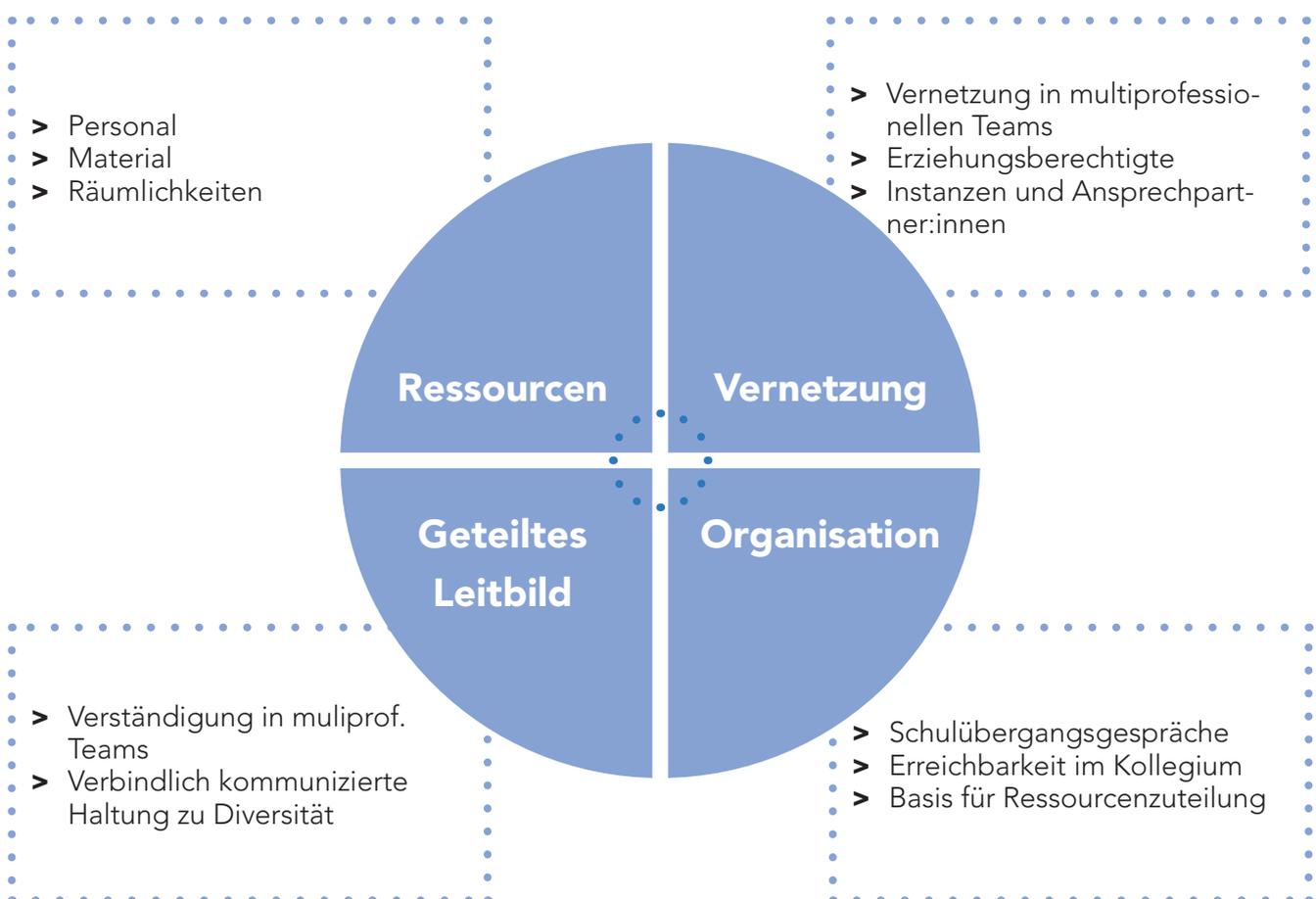
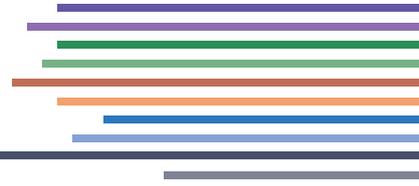


Abbildung 8: Ausgewählte Elemente einer diversitätssensiblen Schulsportentwicklung



5. Reflexionsfragen für die eigene diversitätssensible Schulsportentwicklung

Die aufgeführten Fragen sollen zur Selbstreflexion an der eigenen Schule, Zusammenarbeit unter Fachkolleg:innen und lokalen und entscheidenden Faktoren für einen diversitätssensiblen Unterricht anregen. Die Fragen sollen helfen lokale Strukturen zu erkennen, zu analysieren und die Entwicklung der eigenen Schulsportkultur voranzutreiben. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern es werden zentrale Aspekte thematisiert. Da es je nach Schule und Situation durchaus unterschiedlich sein kann, welche Aspekte zentral sind, handelt es sich hierbei auch um eine vorläufige Version des Fragenkatalogs, welcher kontinuierlich erweitert und verbessert werden soll.

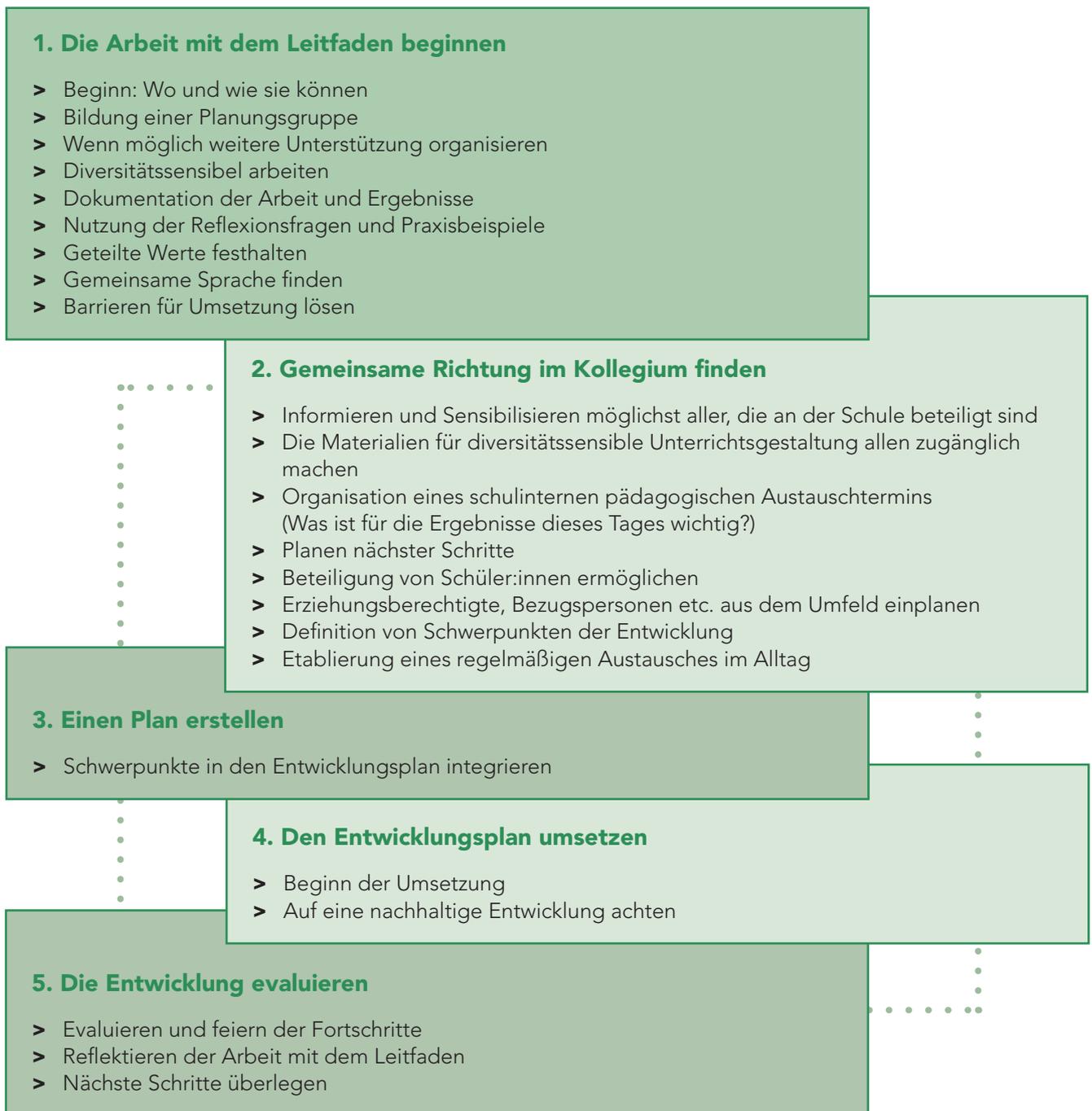


Abbildung 9: Strukturierungshilfen für die Arbeit mit dem Leitfaden

Ressourcen

- Welche Ressourcen stehen für den Schulsport / Sportunterricht zur Verfügung? – Räumlich, Materiell und Personell
- Welche Ressourcen werden für einen diversitätssensiblen Sportunterricht an der Schule benötigt?
- Welche Ressourcen stehen davon (un)eingeschränkt zur Verfügung? Welche Ressourcen fehlen? (Wie) Können hier Lösungen erarbeitet / gefunden werden?
- Wie können zusätzliche Ressourcen für den Schulsport mobilisiert werden?
- Gibt es eine „Planungsgruppe“/ eine:n Verantwortliche:n für die Ressourcenverteilung an der eigenen Schule?
- An welchen Kriterien orientiert sich die Verteilung der Ressourcen? Ist die Verteilung so angemessen geregelt? Ist die Regelung für alle transparent?
- Wie werden die Verfügbarkeit und der Anspruch auf zusätzliche Ressourcen kommuniziert? Sind alle Kolleg:innen über Möglichkeiten der Inanspruchnahme informiert?
- Wie werden Kolleg:innen über Ressourcen informiert?
- Gibt es eine zentrale Auflistung der Ressourcen auf die alle Fachkolle:innen zugreifen können?
- Wie können Kolleg:innen ihre Bedarfe an Ressourcen weitergeben und ggf. zentral sammeln?
- Wie gut funktioniert der Austausch mit schulexternem Personal? Wie ist dieser Austausch geregelt?
- Gibt es schulexterne Organisationen, die dem Fachkollegium bekannt sind, welche bei diversitätsbezogenen Fragestellungen unterstützen können? Wo kann hier in Bezug auf welche Fragestellung Unterstützung angefordert werden?

Geteiltes Leitbild

- > Gibt es eine geteilte Orientierung über die Ziele des Sportunterrichts / Schulsports an der eigenen Schule formuliert? Ist diese schriftlich festgehalten?
- > Wird Diversität darin aufgegriffen?
- > Wird dieses Leitbild allen Schüler:innen gerecht? Werden manche Schüler:innengruppen (z.B. mit besonderen Bedarfen oder Belangen) darin weniger / nicht berücksichtigt?
- > Wird eine gemeinsame Haltung zu Diversität verbindlich für alle direkt oder auch indirekt beteiligten Personen (u.a. Schulassistent:innen, Lehrkräften, Schüler:innen sowie auch Schulleitung und Eltern) kommuniziert und praktiziert?
- > Wird den Meinungen von Schüler:innen für die Schul(sport)entwicklung an geeigneten Stellen Raum gegeben?
- > Wie wird mit Unterschiedlichkeiten unter den Schüler:innen auf einer unterrichtsplanerischen Ebene umgegangen?
- > Gibt es hier Orientierungen, die das Fachkollegium formuliert hat und an alle Kolleg:innen weitergegeben werden?
- > Wie wird sichergestellt, dass alle Kolleg:innen über das Leitbild informiert werden und wissen wie dieses auf unterrichtlicher Ebene konkret umgesetzt werden kann?
- > Wohin können Kolleg:innen bei Fragen gehen und wie kann Unterstützung im Kollegium initiiert werden?
- > Besteht ein Austausch unter den Kolleg:innen über Herausforderungen des Bewegung, Spiel und Sport Unterrichts? Wie ist dieser Austausch gestaltet? Wären andere Formate hilfreich?
- > Werden die Leitlinien, Ziele und Werte des Sportunterrichts auch im multiprofessionellen Team (Inklusionlehrer:innen und Schulassistent:innen etc.) kommuniziert und diskutiert?

Vernetzung

- Wie wird der Austausch in multiprofessionellen Teams gestaltet? Ist dieser so ausreichend oder gibt es hier noch Bedarfe zur Verbesserung?
- Werden die spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Professionellen gut genutzt?
- Wie ist der Kontakt zu Erziehungsberechtigten ausgestaltet? Ist dieser so ausreichend oder gibt es hier noch Bedarfe zur Verbesserung?
- Gibt es externe Ansprechpartner:innen und Instanzen, die bei spezifischen Fragestellungen angesucht werden können?
- Wie ist der Austausch innerhalb des Fachteams gestaltet?

Organisation

- Wie wird die Informationsweitergabe bei relevanten Aspekten zu Schüler:innen bei Schulübergängen gestaltet?
- Wie wird die Informationsweitergabe bei relevanten Aspekten zu Schüler:innen bei Lehrerwechseln gestaltet?
- Wie kann das Kollegiums erreicht werden? Welche Kommunikationsmittel bietet die eigene Schule?
- Wie ist die Organisation bzgl. der Vergabe von Räumen und der Zugänglichkeit zu Materialien?
- Wie wird entschieden wer die Ressourcenverteilung delegiert und ist die (Un)Notwendigkeit von zusätzlichen Ressourcen bzw. Ressourcenknappheit mit diesen kommuniziert?

6. Anhang

Literaturtipps zur Thematik

Bücher

- Fediuk, F. (2008) (Hrsg.). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis: Theorie, Empirie, Praxis*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (2020). *Fälle von Inklusion im Sportunterricht*. Heidelberg: Jedermann-Verlag.
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Schulsport: Anregungen und Reflexionen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2023). *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.

Themenhefte in Zeitschriften

- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivisch Sport unterrichten. (Themenheft). *sportpädagogik*, 39 (3+4).
- Becker, F., Meier, S. & Ruin, S. (Red.). (2018). Leistung im Sportunterricht – diversitätssensibel und kompetenzorientiert? (Themenheft). *sportunterricht*, 67 (5).
- Frohn, J., & Pfitzner, M. (2011). (Hrsg.). Heterogenität. (Themenheft). *sportpädagogik*, 35 (1).
- Giese, M. & Ruin, S. (Hrsg.). (2017). The missing link: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der internationalen Diskurse um Adapted physical education (APE) (Themenheft). *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (3).
- Ruin, S., Tiemann, H. & Giese, M. (Red.). (2019). Inklusiver Sportunterricht – eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. (Themenheft). *sportunterricht*, 68 (4).

Beiträge in Zeitschriften und Büchern

- Braksiek, M., Meier, C. & Gröben, B. (2022). „Das ist doch nich' schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht. In M. Braksiek et al. (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 19-41). Berlin: Springer.
- Giese, M. & Buchner, T. (2018). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *sportunterricht*, 68 (4), 153-157.
- Meier, S. & Giese, M. (2021). Bildungstheoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und inklusiven Sportunterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (1), 47-56.
- Ruin, S. (2023). Vielfalt im Schulsport – Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 53-77). Schorndorf: Hofmann.
- Ruin, S. & Meier, S. (2016). Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement. *Zeitschrift für Inklusion*, (3), o. S. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/378/299>
- Ruin, S. & Veber, M (2020). Potenzialorientierte Diagnostik im Sport. *sportunterricht*, 69 (8), 359–363. <http://dx.doi.org/10.30426/SU-2020-08-4>
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (3), 99–105.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, (3), o. S. unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Tiemann, H. (2018). Inklusion im Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59 (1), 9-28.
- Weichert, W. (1997). Eine ganz besondere Bewegungsbeziehung. *sportpädagogik* 21 (2), 21-24.
- Weichert, W. (2000). Differenzieren und Integrieren. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 187-211). Schorndorf: Hofmann.
- Weichert, W. (2003). Heterogenität attraktiver machen. Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. *sportpädagogik* 27 (4), S. 4-7.

Die vollständigen Literaturangaben finden Sie auf unserer Projekthomepage unter diversitaet-im-sport.uni-graz.at



