

Old Dominion University

ODU Digital Commons

Human Movement Sciences Faculty
Publications

Human Movement Sciences

2020

Bruchlinien der Inklusion

Justin A. Haegele

Old Dominion University, jhaegele@odu.edu

Martin Giese

Wesley J. Wilson

Felix Oldörp

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.odu.edu/hms_fac_pubs



Part of the [Disability and Equity in Education Commons](#), [Disability Studies Commons](#), [Sports Studies Commons](#), and the [Teacher Education and Professional Development Commons](#)

Original Publication Citation

Haegele, J. A., Giese, M., Wilson, W. J., & Oldörp, F. (2020). Bruchlinien der Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w>

This Article is brought to you for free and open access by the Human Movement Sciences at ODU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Human Movement Sciences Faculty Publications by an authorized administrator of ODU Digital Commons. For more information, please contact digitalcommons@odu.edu.

Ger J Exerc Sport Res 2020 · 50:417–425
<https://doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w>
 Eingegangen: 25. Februar 2020
 Angenommen: 4. Juni 2020
 Online publiziert: 25. Juni 2020
 © Der/die Autor(en) 2020, korrigierte
 Publikation 2021



Justin A. Haegele¹ · Martin Giese² · Wesley J. Wilson³ · Felix Oldörp⁴

¹ Department of Human Movement Sciences, Old Dominion University, Norfolk, USA

² Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

³ Department of Special Education, University of Utah, Salt Lake City, USA

⁴ Johann-August-Zeune-Schule, Berlin, Deutschland

Bruchlinien der Inklusion

Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer international sichtbaren sportpädagogischen Inklusionsforschung

Analog zur *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD; United Nations, 2006) betont u. a. die *Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (UNESCO, 2004), dass keine Schülerin und kein Schüler auf Grund einer Behinderung von der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf. Auch wenn im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs bisher noch keine „konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7; Cramer & Harant, 2014, S. 639; Musenberg & Riegert, 2015, S. 13), dürfte zumindest die bildungspolitische Intention des von den *Vereinten Nationen* adressierten Inklusionsbegriffs unstrittig sein: Um exegetische Spielräume einzudämmen, hat das UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) eigens den *General comment No. 4* herausgegeben, um insbesondere die Unvereinbarkeit der parallelen Existenz von Förderschule sowie allgemeiner Schule klarzustellen.

Unter der Überschrift *Obligations of State Parties* heißt es in Artikel 39 (CRPD/C/GC/4):

States parties undertake measures to the maximum of their available resources [...] to achieving progressively the full realization of those rights. Progressive realization means that States parties have a specific and continuing obligation “to move as expeditiously and effectively as possible” towards the full realization of

article 24. This is not compatible with sustaining two systems of education: mainstream and special/segregated education systems.

In diesem Sinne wird der Inklusionsbegriff in den internationalen APE-Debatten verwendet, um eine Lernumgebung bzw. eine inklusive Philosophie zu beschreiben (Block, 2016; Block, Giese, & Ruin, 2017, S. 233), in der alle Lernenden unabhängig von persönlichen Lernstilen („learning style“) oder spezifischen Bedarfen („unique educational needs“) im allgemeinem Sportunterricht („general physical education“ [GPE]) gemeinsam unterrichtet werden (Block et al., 2017; Haegele, 2019).¹ Wo segregative Lernumgebungen („self-contained education“) weiterhin bestehen, sollen diese zeitnah auslaufen (Wilson, Haegele, & Kelly, 2019). Im Gegensatz zum deutschsprachigen Inklusionsdiskurs, der nach Herz (2014, S. 4) in erster Linie als Schulstrukturdiskurs geführt wird, kann die normative Ausrichtung an diesem bildungspolitischen Paradigma im angloamerikanischen APE-Diskurs als weitestgehend unhinterfragt bezeichnet werden (Yell, 1995). In bildungspoliti-

schen Gesetzgebungsverfahren werden diese Vorgaben beispielsweise im *Special Educational Needs and Disability Act* in Großbritannien, im *Individuals with Disabilities Education Act* in den USA oder im brasilianische *Law on the Inclusion of Persons with Disabilities* berücksichtigt (Block et al., 2017).²

Werden infolge dieser Entwicklungen im internationalen Vergleich immer mehr Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (SmB) inklusiv beschult, sind ähnliche Entwicklungen für die Bundesrepublik nur in Ansätzen zu erkennen. So ist der Inklusionsanteil von 2011 bis 2016 zwar von 25 % auf 39,3 % gestiegen (Kultusministerkonferenz, 2018),³ da im selben Zeitraum allerdings auch die Anzahl an Lernenden, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, gestiegen ist, hatte die Steigerung des Inklusionsanteils kaum Auswirkungen auf die absolute Zahl an Kindern auf einer Förderschule (Klemm, 2015, S. 6). Im internationalen Vergleich ist somit zu konstatieren,

² Kritische Fragen, beispielsweise nach der konstitutiven sozialen Bedingtheit pädagogischer Praxis und damit zusammenhängend, welche exkludierenden Differenzpotenziale sich in einem gemeinsamen Zielhorizont verbergen, bleiben auf dieser normativ-bildungspolitischen Ebene zunächst ausgespart.

³ Der Inklusionsanteil gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler – in Bezug auf alle Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf – inklusiv unterrichtet werden.

¹ Auch wenn eine direkte Übersetzung auf Grund unterschiedlicher Traditionen sowie struktureller Unterschiede in den Bildungssystemen kaum möglich ist (Block et al., 2017), wird *Adapted Physical Education* (APE) hier als ein inklusiver Sportunterricht verstanden, den Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam besuchen.

dass „Deutschland mit seinem hoch differenzierten Förderschulsystem einen Sonderweg“ (Klemm, 2009, S. 5) beschreibt, der sowohl im Rahmen der UN-Sonderberichterstattung zum Menschenrecht auf Bildung (Muñoz, 2007), im Rahmen der Staatenberichtsprüfung durch das UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015) als auch von der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention überaus kritisch kommentiert wird (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019, S. 33).

Einleitend lässt sich festhalten, dass der internationale APE-Diskurs im Einklang mit den globalen UN-Guidelines die Differenzkategorie Behinderung fokussiert und die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung als ein nicht zu hinterfragendes bildungspolitisches und forschungsprogrammatisches Paradigma akzeptiert. Dem stehen im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs eine segregierende Tradition sowie eine grundsatzkritische Inklusionsthematisierung entgegen. In einer konstruktiven Wendung ist zu fragen, wie der differenzierte deutschsprachige Wissens- und Erfahrungsschatz nicht als eine Verletzung völkerrechtlicher Verpflichtungen zu interpretieren ist, sondern als eine Bereicherung für eine international sichtbare sportpädagogische Inklusionsforschung.

Inklusionskritische Forschungsdesiderata

Kritische Anmerkungen zur Annahme einer uneingeschränkten Gültigkeit einer inklusiven Philosophie finden sich in den internationalen APE-Diskursen lediglich am Rande der Debatten. Für den weiteren Argumentationsgang sind dabei insbesondere die kritischen Anmerkungen von Atkins (2016) zentral, wonach bildungspolitische Rahmenvorgaben („educational policies“), die Teilhabe fördern sollen, auf einer individuellen Ebene gleichwohl Exklusionserfahrungen provozieren können, wenn SmB ihre individuellen Erfahrungen im GPE anders subjektiv rekonstruieren und bewerten, als es von den bildungspolitischen Rahmenvorgaben intendiert wird. In Anlehnung an Waldenfels (2002) und

um die didaktische Unverfügbarkeit inklusiver Erfahrungen zu betonen, sprechen wir in diesem Kontext von den *Bruchlinien der Inklusion*.

Da weltweit immer mehr MmB in inklusiven Kontexten unterrichtet werden, ist es nach unserer Ansicht von zentraler Bedeutung, diese *individuellen Bruchlinien der Inklusion* unter empirischen Gesichtspunkten und *explizit aus der Perspektive von MmB* möglichst präzise zu bestimmen. Dieser Zugang folgt der allgemein- (Jakobs, 2009, S. 297) sowie sportpädagogischen (Giese, 2019a, S. 3) Annahme, dass es nicht (mehr) möglich erscheint, sich auf die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen zu begeben, ohne Wissensbestände der *Disability Studies* in den Blick zu nehmen (Giese, 2019b).⁴ Forschungsprogrammatisch plädieren wir dafür, den temporal-fluiden und subjektiv rekonstruierenden Charakter subjektiver Teilhabeerfahrungen in den Blick zu nehmen (Buchner, 2018, S. 38). Es gilt zu erschließen, wie und wodurch sich diese subjektiven Rekonstruktionen in Zeit und Raum unterscheiden. Inklusion wird in diesem Zugriff nicht auf eine Reihe von äußerlich beobachtbaren Organisations- und Verlaufsmerkmalen reduziert, die – häufig in der wirkungsmächtigen Tradition des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2011) – oberflächlich mithilfe von Checklisten (Deutsche Sportjugend, 2016; Deutscher Behindertensportverband, 2014; Hessisches Kultusministerium, 2016) oder in Form von Ratingskalen (Lieberman, Brian, & Grenier, 2019) erfasst werden, sondern bezieht sich auf subjektive Erfahrungen, die mit qualitativen Forschungsmetho-

⁴ Disability Studies erscheinen als theoretischer Rahmen besonders geeignet, weil sie sich um einen paradigmatischen Perspektivwechsel bemühen, bei dem es nicht mehr darum geht, „von der Welt der Normalen aus die Lebenssituation behinderter Menschen zu untersuchen [...]“. Vielmehr gilt es, von einer dezentrierten Position aus Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft zu benutzen“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 15). Mit dieser Forschungsperspektive verbindet sich der Anspruch, einen Beitrag „zur Dekonstruktion sozialer Ungleichheit aufgrund nicht erfüllter Normalitätsanforderungen“ (Pfahl & Köbsell, 2014, S. 555) zu leisten.

den von innen heraus freigelegt werden müssen (Atkins, 2016; Ruin & Meier, 2018).

Der Beitrag ist dazu in drei weitere Hauptkapitel („*Zum Forschungsstand: Rekonstruktionen inklusiven Sportunterrichts aus der Perspektive von SmB*“, „*Forschungsfeld Sportunterricht mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen*“ und „*Ein Forschungsaufwurf: Bruchlinien der Inklusion rekonstruieren*“) eingeteilt. Im nachfolgenden Kapitel geben wir einen Überblick zum (inter-)nationalen Forschungsstand zur subjektiven (Re-)Konstruktion inklusiven Sportunterrichts. Darauf folgt (Abschn. *Forschungsfeld Sportunterricht mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen*) die exemplarische Darstellung eines Forschungsbereichs, der sich im (inter-)nationalen APE-Diskurs als wissenschaftlich besonders virulent erwiesen hat und von uns als exemplarisch für die angedachten Forschungsaktivitäten betrachtet wird: die inklusionspädagogische Forschung mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen im GPE. Anschließend stellen wir in Abschn. „*Ein Forschungsaufwurf: Bruchlinien der Inklusion rekonstruieren*“ einen Forschungsaufwurf zur Diskussion, der vier zentrale Forschungsbereiche benennt. Unser Inklusionsverständnis ist dabei an die im internationalen APE-Diskurs wirkungsmächtige Interpretation von Stainback und Stainback (1996) angelehnt, die Inklusion als *Zugehörigkeit, Akzeptanz und Wertschätzung aus der Perspektive der marginalisierten Person* modelliert. Dieses Verständnis von Inklusion soll eine empirische Operationalisierung inklusiver Erfahrungen ermöglichen, um dadurch die „subjektive Inklusivität“ inklusiver Praktiken aus der Perspektive der sog. Betroffenen zu rekonstruieren (Haegle, 2019).

Zum Forschungsstand: Rekonstruktionen inklusiven Sportunterrichts aus der Perspektive von SmB

Laut Alquraini und Gut (2012) gehört der Sportunterricht neben dem Musik- und Kunstunterricht zu den ersten schu-

lischen Unterrichtsfächern, in denen SmB mit ihren nichtbehinderten Peers im allgemeinen Unterricht gemeinsam unterrichtet wurden. Die inhaltliche Befürwortung und die empirische Basis, die für eine gemeinsame Beschulung im inklusiven Sportunterricht spricht, ist breit (Coates, 2011; Fitzgerald & Stride, 2012; Hodge, Lieberman, & Murata, 2012). Traditionell beschränken sich diese Forschungsaktivitäten allerdings auf die Perspektiven der Eltern (An & Goodwin, 2007; Columa, Cook, Foley, & Bailey, 2014), von Peers ohne Behinderung (McKay, Block, & Park, 2015; Obrusniková, Váľková, & Block, 2003) oder von Lehrkräften (Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Die Ergebnisse zeichnen ein weitestgehend positives Bild des inklusiven Sportunterrichts (Qi & Ha, 2012) und zeigen, dass diese Gruppen eine tendenziell positive Einstellung zum inklusiven Sportunterricht haben (Tant & Watelain, 2016). Empirische Evidenz liegt auch zu der Frage vor, dass sich die Teilnahme von SmB am Sportunterricht nicht negativ auf Lernende ohne Behinderung auswirkt (Obrusniková et al., 2003).

Explizit zu beachten ist dabei allerdings, dass die Perspektive der SmB in der bisherigen Forschung kaum Beachtung erfährt. Analog zu den Grundannahmen der Disability Studies (Giese, 2019b) betont Ashby (2011), dass hier über MmB geforscht wird, wobei die Stimmen von professionellen Fachleuten betont und die Stimmen von MmB verborgen bleiben (Giese, 2019b; Ruin & Meier, 2018, S. 68).⁵ Wie oben bereits diskutiert, dürfte allerdings unstrittig sein, dass gerade die Forschung aus der Sicht von SmB ihre eigene Relevanz und Dignität besitzt, um zu verstehen, ob inklusive Praktiken auch tatsächlich als vorteilhaft erachtet werden (Goodwin & Watkinson, 2000). Die vorliegenden Studien zur subjektiven Rekonstruktion inklusiven Sportun-

⁵ Da es in diesem Beitrag primär um die Herleitung forschungsprogrammatischer Konsequenzen geht, vergleiche zur bildungstheoretischen Diskussion zu reifizierenden und machttheoretischen Tendenzen, die sich – aus der Perspektive der Disability Studies – in diesen Praktiken materialisieren, Giese (2019b) sowie Giese und Buchner (2019).

Ger J Exerc Sport Res 2020 · 50:417–425 <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w>
© Der/die Autor(en) 2020

J. A. Haegle · M. Giese · W. J. Wilson · F. Oldörp

Bruchlinien der Inklusion. Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer international sichtbaren sportpädagogischen Inklusionsforschung

Zusammenfassung

An der Schnittstelle zu den internationalen Adapted-Physical-Education(APE)-Diskursen entwirft der Beitrag eine Forschungsprogrammatische, die eine internationale Sichtbarkeit einer sportpädagogischen Inklusionsforschung garantieren soll. Ausgehend von der Kritik, dass der internationale APE-Diskurs die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung als ein nicht zu hinterfragendes bildungspolitisches und forschungsprogrammatisches Paradigma akzeptiert, wird argumentiert, dass die grundsätzliche Inklusionsthematisierung im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs als eine Bereicherung für eine international sichtbare sportpädagogische Inklusionsforschung verstanden werden kann. In diesem Sinne plädieren die Autoren dafür, den temporal-fluiden und subjektiv

rekonstruierenden Charakter subjektiver Teilhabee Erfahrungen in den Blick zu nehmen. Inklusion wird in diesem Zugriff nicht auf eine Reihe von äußerlich beobachtbaren Organisations- und Verlaufsmerkmalen reduziert, sondern bezieht sich auf subjektive Erfahrungen, die mit qualitativen Forschungsmethoden von innen heraus freigelegt werden müssen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden vier zentrale Forschungsbereiche zur Diskussion gestellt: Bildungsentscheidungen verstehen, inklusive Praktiken analysieren, multiperspektivisch rekonstruieren und Intersektionalität.

Schlüsselwörter

Inklusion · Sportpädagogik · Forschungsprogrammatische · Subjektive Rekonstruktion · Intersektionalität

Problematising integrated physical education. A call for research

Abstract

This paper will call for action in one space that is commonly among the first to act as a testing ground for integrated education, physical education. The purposes of this article are twofold: (1) to provide a brief review of research examining integrated physical education from the viewpoints of those with disabilities and (2) to provide several points of reference for future research in this area of inquiry. In addressing these purposes, we first present a review of scholarship salient to the subjective experiences of students with disabilities in integrated physical education. Then, to illustrate and extend this research, an exemplar is provided which

highlights a quickly growing line of inquiry into the physical education experiences of students with visual impairments. Finally, we propose and discuss a call for further research transcending any one disability or geographic context and include specific foci for four primary areas of research: understanding placement decisions, examining exemplars, converging or diverging viewpoints, and intersectional perspectives.

Keywords

Inclusion · Physical education · Research program · Subjective experience · Intersectional perspectives

terrichts aus der Perspektive von SmB zeichnen demgegenüber ein differenzierteres Bild, das sich deutlich von dem der anderen befragten Gruppen unterscheidet (Haegle & Zhu, 2017). Coates und Vickerman (2008) und in jüngerer Zeit Haegle und Sutherland (2015) konnten in ihren Forschungsreviews zeigen, dass SmB den inklusiven Sportunterricht vor allem dann als vorteilhaft erachten, wenn sie positive soziale Erfahrungen machen

konnten und wenn ihnen Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung motorischer Aufgaben angeboten wurden.

Ein großer Teil der SmB beschreibt jedoch negative Erfahrungen (Coates & Vickerman, 2008; Haegle & Sutherland, 2015), die primär dann entstehen, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass sie von Menschen ohne Behinderung als Menschen mit differentiellen, unerwünschten

oder fehlerhaften Körpern wahrgenommen werden (Fitzgerald, 2005; Giese & Ruin, 2018). Dies kann Mobbing, soziale Isolation und andere Formen der Diskriminierung, die sowohl von Lehrkräften als auch von den Peers begangen werden, auslösen oder verstärken (Coates & Vickerman, 2008; Haegele & Kirk, 2018). Die negativen Erfahrungen haben einen starken Einfluss auf die Einstellung von MmB zu ihren eigenen körperlich-motorischen Fähigkeiten, zum Sportunterricht im Allgemeinen sowie zu lebenslanger körperlicher Aktivität und können zu einem Rückzug aus Sportangeboten führen (Yessick & Haegele, 2019). Weil die beschriebenen De-/Privilegierungsprozesse primär über implizite Körpernormen verhandelt werden (Ruin & Giese, 2018), dürften diese Prozesse im Sportunterricht sogar stärker ausgeprägt sein als in anderen schulischen Unterrichtsfächern (Haegele & Zhu, 2017). Da in den internationalen APE-Diskursen allerdings weitestgehend unhinterfragt davon ausgegangen wird, dass angemessen implementierte inklusive Praktiken zu positiven Erfahrungen bei MmB im GPE führen (Coates, 2011), erscheint es notwendig, das exkludierende Potenzial des Sportunterrichts stärker als bisher in den Blick zu nehmen, worauf beispielsweise Haegele (2019, S. 390) hinweist: „It appears that presupposing integrated placements are inherently inclusive may be a risky assertion“. Im deutschsprachigen Diskurs werden solche grundsatzkritischen Positionen von Giese (2016, S. 108) aus einer anthropologiekritischen Perspektive formuliert und auch Ruin und Giese (2018, S. 189) betonen, „dass dem Inklusionsprojekt im Handlungsfeld Schulsport vielfältige Hemmnisse entgegenzustehen scheinen und Exklusion quasi im Verborgenen fortgeschrieben wird“.

Gleichwohl ist zu betonen, dass die Forschungstiefe in diesem Bereich begrenzt ist. In dem Review von Haegele und Sutherland (2015) konnten lediglich 13 qualitative Studien ausgewertet werden, die zudem eine Vielzahl unterschiedlicher Behinderungen in den Blick nehmen. Verallgemeinerungen der Ergebnisse sind nur begrenzt möglich, und es sind weitere Untersuchungen er-

forderlich, um besser zu verstehen, wie Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und in unterschiedlichen Ländern die subjektive Inklusivität inklusiver Sportangebote rekonstruieren.

Forschungsfeld Sportunterricht mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen

Ein Forschungsbereich, den wir als forschungsprogrammatisch beispielhaft erachten und der in den letzten Jahren international an Bedeutung gewonnen hat, ist die Erforschung von Inklusionserfahrungen blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher (bsKJ) im GPE. Die Auswahl dieses Forschungsbereichs ist dadurch begründet, dass sowohl eine Vielzahl als auch eine große Breite an (inter-)nationalen empirischen Befunden vorliegt, wofür es in anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten bisher keine Entsprechung gibt. Untersucht wurden beispielsweise die Perspektiven bsKJ in unterschiedlichen Ländern darunter Alaskaner (Haegele & Buckley, 2019), Brasilianer (Alves, Haegele, & Duarte, 2018) und Südkoreaner (Haegele, Lee, Chang, & Lee, 2019b). Zudem wurden aber auch vielfältige thematische Perspektiven in den Blick genommen: unter anderem zum inklusiven Sportunterricht (Haegele & Zhu, 2017; Herold & Dandolo, 2009; Kurkova, Nemcek, & Labudova, 2015), zu subjektiven Teilhabeerfahrungen während des Sportunterrichts (Haegele, Hodge, Zhu, Holland, & Wilson, 2019a), zum Spitzensport (Haegele, Zhu, & Davis, 2017), zur Konstruktion des Körperbilds während des Sportunterrichts (Haegele & Zhu, 2019), zu Genderfragen (Haegele & Kirk, 2018; Haegele, Yessick, & Zhu, 2018b), zu selbstkonstruierten Identitäten bei Übergewicht (Haegele, Zhu, & Holland, 2019c), zur Unterstützung durch Hilfslehrkräfte (Haegele, Sato, Zhu, & Kirk, 2018a), zur körperlichen Aktivität im GPE (Giese, Teigland, & Gießing, 2017, 2019; Giese, Greiner, & Wagner, 2020; Haegele, Zhu, & Holland, 2019c) sowie zum Einfluss des Sportunterrichts auf die körperliche Aktivität im Erwachsenenalter (Yessick & Haegele, 2019).

Die thematische Breite sowie der Umfang der Forschungsaktivitäten ist einzigartig im Bereich der APE-Forschung, weshalb sich ein differenziertes Bild von den subjektiven Rekonstruktionen inklusiver Erfahrungen bsKJ zeichnen lässt. Dabei wird zunächst deutlich, dass im Gegensatz zu den positiven Erfahrungen häufiger und differenzierter negative Gefühle beschrieben werden. Zum Beispiel berichten bsKJ, dass es nicht ungewöhnlich ist, dass sie von Gleichaltrigen gemobbt oder ausgegrenzt werden (Haegele & Zhu, 2017; Haegele & Kirk, 2018; Lieberman, Robinson, & Rollheiser, 2006) oder dass sie von Sportlehrkräften explizit aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, weil ihnen mangelnde motorische Fähigkeiten unterstellt werden (Haegele et al., 2019c; Haegele et al., 2019a). Darüber hinaus berichten bsKJ von Frustrationen und Enttäuschungen, weil sie sich von ihren Sportlehrkräften diskriminiert und herabgesetzt fühlen, wenn diese die soziale Dynamik beeinflussen, indem sie bestimmte Fähigkeitsideale – häufig implizit – kommunizieren, die im Hinblick auf bsKJ ein exkludierendes Potenzial entfalten können (Haegele et al., 2019c).

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

Ein Forschungsauftrag: Bruchlinien der Inklusion rekonstruieren

Auch wenn die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere sonderpädagogische Förderschwerpunkte als eine offene Frage bezeichnet werden muss, können die Untersuchungsergebnisse zu den Erfahrungen von SmB im GPE eine inhaltliche und methodologische Orientierungshilfe für Forschungsvorhaben bieten, die sich mit Menschen mit anderen Behinderungen bzw. mit thematisch verwandten Forschungsthemen beschäftigen möchten. Dabei geht es darum, die Angemessenheit und den Nutzen des inklusiven Sportunterrichts für SmB zu verbessern. Zu den übergreifenden Forschungsfragen, die dabei helfen können, gehören: *Was kann getan werden, um besser zu verstehen, was Sportunterricht für SmB sinnvoll, nützlich und angemessen macht? Welche Änderungen können am inklusiven Sportunterricht vorgenommen werden, um sicherzustellen, dass positive Erfahrungen wahrscheinlicher und negative Erfahrungen reduziert werden?*

Um die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse zu verbessern und für die Wirkmechanismen potenziell exkludierender Praktiken im GPE im Sinne der Bewusstseinsbildung nach Artikel 8 der CRPD („awareness-raising“) zu sensibilisieren, plädieren wir dafür, die Perspektiven von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und aus unterschiedlichen Ländern (zur Beachtung der unterschiedlichen nationalen Ausprägungen von Schulsport) stärker als bisher zu berücksichtigen. Ziel ist, möglichst vielfältige *Bruchlinien der Inklusion* zu beleuchten, die von verschiedenen Menschen an verschiedenen Orten erlebt werden. Es geht in diesem Sinne darum, „to access the grammar of exclusionary processes“ (Giese & Ruin, 2018, S. 155). Im Folgenden stellen wir dazu vier Forschungsschwerpunkte zur Diskussion, die dem gemeinsamen inhaltlichen Anspruch folgen, subjektive (Re-)Konstruktionen inklusiven Sportunterrichts explizit aus der Perspektive von SmB auf unterschiedlichen Ebenen zu erforschen.

Individuelle Bildungsentscheidungen verstehen

Wie zuvor erwähnt, wurden in den letzten 30 Jahren an den Rändern der APE-Diskurse Bedenken hinsichtlich der generellen Angemessenheit des inklusiven Sportunterrichts geäußert (Block, 1999; Lavay & Depaape, 1987). Inklusiver Sportunterricht wurde beispielsweise problematisiert, wenn SmB in inklusiven Settings unterrichtet werden, ohne dass Unterrichtsinhalte angepasst oder Unterstützungsleistungen angeboten werden (Haegele, 2019; Lavay & Depaape, 1987). Dies kann dazu führen, dass SmB nicht erfolgreich lernen und nur wenige positive soziale Kontakte mit Peers haben (Goodwin & Watkinson, 2000; Haegele & Sutherland, 2015). Solche Vorbehalte werden auch im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs diskutiert und führen zu der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung des *angemessenen Beschulungsorts*, damit Bildungs- und Lebensziele optimal erreicht werden können. Im Kontext US-amerikanischer APE-Diskurse argumentieren Wilson et al. (2019, S. 2), dass „concerns about the status of placement decisions in physical education for students with disabilities warrant conversation among scholars“.

Forschungsprogrammatisch plädieren wir vor diesem Hintergrund dafür, Bildungsentscheidungen („educational placement decisions“) explizit aus der Perspektive von SmB zu erforschen, um besser zu verstehen, welche individuellen Barrieren im GPE wahrgenommen werden.⁶ Erkenntnisse im US-amerikanischen Diskurs deuten darauf hin, dass Bildungsentscheidungen nicht durchgehend an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet werden, sondern auch von der Ressourcenkonstellation und den üblicherweise exklusiven Vorerfahrungen der Sportlehrkräfte abzuhängen scheinen (Haegele, i. Dr.). Mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen, warum sich MmB an Bildungsübergängen, wo sich subjektive Konstruktionen zu konkreten Entscheidungen verdichten, für

⁶ Zur methodologischen Herangehensweise vergleiche beispielsweise Bödicker (2020) oder Felbermayr (2019).

oder gegen eine inklusive Beschulung entscheiden, kann dazu beitragen, die subjektive Inklusivität inklusiver Praktiken besser zu verstehen. Auch wenn Bildungsentscheidungen „seit Längerem ein zentrales Thema der Bildungsforschung“ (Rabenstein & Gerlach, 2016, S. 206) sind, wurden MmB dabei bisher kaum berücksichtigt (Felbermayr, 2019, S. 179). Im deutschen Sprachraum liegt bisher nur eine einzige Studie zu inklusionsbezogenen Bildungsentscheidungen von MmB im Kontext des Sportunterrichts vor (Bödicker, 2020).

Inklusive Praktiken analysieren und subjektiv rekonstruieren

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass es nicht darum geht, inklusive Schulsettings abzulehnen (Giese, 2019a; Haegele, 2019). Im Gegenteil: Insbesondere dort wurden – wenn auch selten – positive Erfahrungen in der Literatur identifiziert. So scheint es sehr wohl möglich, dass ein *gut geplanter* und *gut durchgeführter* inklusiver Sportunterricht bedeutungsvolle und gewinnbringende Erfahrungen generieren kann. Dies stützt die Annahme, dass *adäquat umgesetzte inklusive Praktiken* positive Auswirkungen haben *können*, während schlecht umgesetzte inklusive Praktiken wahrscheinlich nachteilige Auswirkungen haben (Lieberman & Houston-Wilson, 2018). Wir wissen bisher allerdings zu wenig darüber, wie *adäquat umgesetzte inklusive Praktiken* – bei unterschiedlichen Behinderungen und in unterschiedlichen geographischen Regionen – im Detail aussehen müssen, damit sie möglichst positiv wirken.

In diesem Sinne geht es im zweiten Forschungsschwerpunkt darum, in der Praxis etablierte Inklusionsprogramme in Schule und Verein zu analysieren und deren subjektive Wirksamkeit mit qualitativen Forschungszugängen aus der Perspektive der SmB empirisch zu überprüfen, um relevante Kernelemente zu identifizieren und die Ergebnisse anschließend wieder zurück in die Praxis zu spiegeln. Bei der Auswahl und der Bewertung der inklusiven Praktiken, die analysiert werden, ist darauf zu achten, dass explizit die Perspektive von MmB Beachtung fin-

det und keine oder doch zumindest keine ausschließliche Orientierung an Inklusionschecklisten erfolgt, die das Verhalten von Lehrkräften zwar häufig beeinflussen, die Innensicht der SmB aber weitestgehend unbeachtet lassen.

Multiperspektivisch rekonstruieren

Ein großer Teil der Forschung zu den subjektiven Konstruktionen inklusiven Sportunterrichts durch SmB verweist auf eine herausragende Bedeutung der sozialen Beziehung zu den Sportlehrkräften sowie zu den Peers (Coates & Vickerman, 2008; Fitzgerald, 2005). Dabei wird übereinstimmend davon berichtet, dass Sportlehrkräfte und Peers in der Regel dazu neigen, der Beschulung von SmB positiv gegenüber zu stehen (Block & Obrusniková, 2007; Tant & Watelain, 2016). Wie von Haegele und Sutherland (2015) herausgestellt, werden insbesondere die Perspektiven von SmB dabei allerdings kaum berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund plädieren wir dafür, verstärkt zu erforschen, wie MmB in Relation zu Peers und/oder Lehrkräften *das gleiche pädagogische Setting* individuell rekonstruieren. Eine solche Forschungsausrichtung kann wichtige Erkenntnisse darüber liefern, (a) ob positive Dispositionen gegenüber dem Unterrichten von SmB die inklusiven Praktiken tatsächlich in der Form beeinflussen, dass sie von SmB als angemessen und sinnvoll erachtet werden, (b) ob eine Übereinstimmung zwischen allen Beteiligten besteht, wann der Sportunterricht als qualitativ hochwertig, angemessen und vorteilhaft angesehen wird und (c) wie Lehrkräfte, Peers sowie SmB spezifische Merkmale des inklusiven Sportunterrichts einschätzen (z. B. Unterrichts- und Unterstützungsstrategien, soziale Interaktionen zwischen den Beteiligten, die Anwesenheit von persönlichen Assistenzen etc.).

Intersektionale Perspektiven beachten

Untersuchungen zu Inklusionserfahrungen von SmB im GPE wurden bisher üblicherweise monosektional durchgeführt. Im Sinne der CRPD liegt der Fokus da-

bei exklusiv auf einer Identitätslinie, der eines Menschen mit einer *Behinderung*, während die Komplexität der Wechselbeziehungen mit anderen sozialen Identitäten (Geschlecht, Rasse, Sexualität, Religion etc.) nicht berücksichtigt wird. Die Forschung stützt sich dabei unausgesprochen auf die sicherlich kaum haltbare Vorstellung, dass Behinderung alle Nuancen inklusiver Erfahrung im GPE erklären kann (Coates, 2011; Haegele & Zhu, 2017). Als konzeptioneller Rahmen kann Intersektionalität helfen, zu verstehen, wie sich die Identifikation eines Individuums mit mehreren sozialen Identitäten auf die Rekonstruktion von Inklusionserfahrungen im GPE auswirkt (Crenshaw, 1991; Dagkas, 2016; Flintoff, Fitzgerald, & Scraton, 2008; Moodley & Graham, 2015). Dabei geht es auch darum, der fokussierenden Pointierung einer isolierten Vielfaltsdimension zu entgegen (Rulofs, 2014).

Die Erforschung intersektionaler Beziehungen hat in der internationalen Forschung zum allgemeinen Sportunterricht zwar eine gewisse Tradition (Azzarito & Solomon, 2005; Dagkas & Benn, 2006), erscheint in der internationalen APE-Forschung bislang aber unterrepräsentiert (Haegele & Kirk, 2018; Haegele et al., 2018b; Haegele et al., 2019c). Die vorhandenen intersektionalen Arbeiten in der APE-Forschung konzentrieren sich auf bsKJ und deren konstruierte Identität in Bezug auf Geschlecht (Haegele & Kirk, 2018; Haegele et al., 2018b) sowie Gewicht (Haegele et al., 2019c). Die Arbeiten zeigen, dass die Identifikation eines Individuums mit mehreren sozialen Identitäten die Erfahrungen im GPE maßgeblich beeinflusst. Im deutschen Sprachraum liegen keine Studien vor, die sich intersektional mit subjektiven Rekonstruktionen im inklusiven Sportunterricht mit MmB beschäftigen. Die Annahme, dass eine Rekonstruktion inklusiver Erfahrungen im GPE ausschließlich auf der Identitätslinie Behinderung beruhen könne, ignoriert die Aussagekraft anderer sozialer Identitäten, einschließlich derer, die aus der Perspektive sozialer Gerechtigkeit als Forschungsschwerpunkte identifiziert wurden (Walton-Fisette, Richards, Centeio, Pennington, & Hopper, 2019). Dies stellt

eine wichtige Herausforderung für die zukünftige APE-Forschung dar. Außerdem sollte dieses Untersuchungsfeld über MmB hinausgehen und weitere soziale Gruppen im GPE einschließen (z. B. Transgender).

Fazit

Forschung zum inklusiven Sportunterricht mit SmB muss über normativ-ideologische und nichtempirische Perspektiven von inkludierenden oder exkludierenden Praktiken hinausgehen. Normativ-ideologisch legitimierte inklusive Praktiken haben, ermutigt durch die globalen UN-Vorgaben und die unhinterfragte Annahme, dass wir per se das Richtige tun (Yell, 1995), den Blick dafür verstellt, dass SmB im GPE häufig negative Inklusionserfahrungen machen, die den Standards *Zugehörigkeit*, *Akzeptanz* und *Wertschätzung* von Stainback und Stainback (1996) nicht genügen. Vor diesem Hintergrund plädieren wir dafür, Inklusion nicht nur oberflächlich anhand äußerlich sichtbarer Beobachtungsmerkmale zu erforschen, sondern mit qualitativen Forschungsmethoden aktiv nach empirischer Evidenz dafür zu suchen, dass die subjektiven Erfahrungen von MmB im inklusiven Sportunterricht auch tatsächlich inklusiv sind. Es geht um die Beachtung der Bruchlinien der Inklusion bzw. der *subjektiven Inklusivität inklusiver Praktiken*. Insgesamt soll dieser forschungsprogrammatische Aufruf dabei nicht als eine Aufforderung dazu missverstanden werden, Inklusion als Bildungsphilosophie abzulehnen (Giese, 2019a; Haegele, 2019). Stattdessen wollen wir vielmehr sicherstellen, dass Inklusion im (Sport-)Unterricht tatsächlich inklusiv erlebt wird und dass momentane Mängel als Probleme aktueller inklusiver Praktiken identifiziert werden und nicht als Misserfolg der Idee.

Korrespondenzadresse



PD Dr. Martin Giese

Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin
Georgenstr. 36, 10117 Berlin, Deutschland
Martin.Giese@hu-berlin.de

© Privat

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt. J.A. Haegele, M. Giese, W. Wilson und F. Oldörp geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Für diesen Beitrag wurden von den Autoren keine Studien an Menschen oder Tieren durchgeführt. Für die aufgeführten Studien gelten die jeweils dort angegebenen ethischen Richtlinien.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- Alves, M. L. T., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). „We can't do anything“: the experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), 152–162. <https://doi.org/10.1177/0264619617752761>.
- An, J., & Goodwin, D. L. (2007). Physical education for students with spina bifida: mothers' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 38–58. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.38>.

- Ashby, C. E. (2011). Whose „voice“ is it anyway?: giving voice and qualitative research involving individuals that type to communicate. *Disability Studies Quarterly*. <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i4.1723>.
- Atkins, L. (2016). Dis(abled): legitimating dissimulatory practice in the name of inclusion? *British Journal of Special Education*, 43(1), 6–20.
- Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: the intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/135733205200028794>.
- Block, M. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon? Making general physical education placement work. *Palaestra*, 15(4), 34–35.
- Block, M. (Hrsg.). (2016). *A teacher's guide to adapted physical education. Including students with disabilities in sports and recreation*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Block, M., & Obrušniková, I. (2007). Inclusion in physical education. A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
- Block, M., Giese, M., & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 233–243. <https://doi.org/10.3262/SOF1703233>.
- Bödicker, A. (2020). „Man sagt ja immer: „Ja, hmm, geht das überhaupt mit deinen Augen?“ Umgang mit und Wahrnehmung von verkörperter Differenz einer jugendlichen Sehbehinderten im Kontext von Schule und Sport. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(1), 7–20.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Hrsg.). (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE; Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Coates, J. (2011). Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 167–181. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413183>.
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education—a review. *Support for Learning*, 23(4), 168–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>.
- Columna, L., Cook, A., Foley, J. T., & Bailey, J. (2014). Survey development to assess parental satisfaction with adapted physical education teachers' abilities working with children with autism. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(5), 481–493. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.907888>.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Dagkas, S. (2016). Problematizing social justice in health pedagogy and youth sport: Intersectionality of race, ethnicity, and class. *Research quarterly for exercise and sport*, 87(3), 221–229. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1198672>.
- Dagkas, S., & Benn, T. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. *Sport, Education and Society*, 11(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/13573320500255056>.
- Deutsche Sportjugend (2016). Selbstcheck „Inklusion – Teilhabe und Vielfalt“. https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Mediencenter/Publikationen/Downloads/selbstcheck_inklusion_01.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Frankfurt am Main.
- Deutscher Behindertensportverband (2014). Index für Inklusion im und durch Sport. Ein Wegweiser zur Förderung der Vielfalt im organisierten Sport in Deutschland. https://www.dbs-npc.de/files/dateien/sportentwicklung/inklusion/Index-fuer-Inklusion/2014_DBS_Index_fuer-Inklusion_im_und_durch_Sport.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Frechen.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2019). Analyse: Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf#page=30. Zugegriffen: 20. Apr. 2020.
- Felbermayr, K. (2019). „It's all about the process.“ Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusionen) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 178–190. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art28d>.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>.
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85. <https://doi.org/10.1080/09620210802351300>.
- Giese, M. (2016). Inklusiver Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>.
- Giese, M. (2019a). Autonome Selbstbewegung als Grundlage leiborientierter Bildungsprozesse? Inklusionstheoretische Kritik einer sportpädagogischen Schimäre im Spiegel der Körperbehindertenpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 1–17. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art26d>.
- Giese, M. (2019b). *Konstruktionen des (Im-)Perfekten. Skizze einer inklusiven Fachdidaktik im Spiegel der Disability Studies*. Hamburg: Czwalina.
- Giese, M., & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(4), 153–157.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1),

- 152–165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>.
- Giese, M., Teigland, C., & Gießing, J. (2017). Physical activity, body composition, and well-being of school children and youths with visual impairments in Germany. *British Journal of Visual Impairment*, 35(2), 120–129. <https://doi.org/10.1177/0264619617689905>.
- Giese, M., Teigland, C., & Gießing, J. (2019). Physical Activity: Analysen zum Aktivitätsniveau von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sehen in Deutschland. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 37–44. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0560-x>.
- Giese, M., Greiner, P., & Wagner, M. (2020). Motorische Fertigkeiten bei blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 71(6), 293–298.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>.
- Haegel, J. (2019). Inclusion illusion: questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>.
- Haegel, J., & Buckley, M. (2019). Physical education experiences of Alaskan youths with visual impairments: a qualitative inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0145482X18818614>.
- Haegel, J., & Kirk, T. N. (2018). Experiences in physical education: exploring the intersection of visual impairment and maleness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 196–213. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0132>.
- Haegel, J., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: a qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>.
- Haegel, J., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: a retrospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(4), 425–435. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>.
- Haegel, J., & Zhu, X. (2019). Body image and physical education: reflections of individuals with visual impairments. *European Physical Education Review*, 25(4), 1002–1016. <https://doi.org/10.1177/1356336X18789436>.
- Haegel, J. A., Zhu, X., & Davis, S. (2017). The meaning of physical education and sport among elite athletes with visual impairments. *European Physical Education Review*, 23(4), 375–391. <https://doi.org/10.1177/1356336X16650122>.
- Haegel, J., Sato, T., Zhu, X., & Kirk, T. N. (2018a). Paraeducator support in integrated physical education as reflected by adults with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 91–108. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0063>.
- Haegel, J., Yessick, A., & Zhu, X. (2018b). Females with visual impairments in physical education: exploring the intersection between disability and gender identities. *Research quarterly for exercise and sport*, 89(3), 298–308. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1484067>.
- Haegel, J., Hodge, S. R., Zhu, X., Holland, S. K., & Wilson, W. J. (2019a). Understanding the inclusiveness of integrated physical education from the perspectives of adults with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0094>.
- Haegel, J., Lee, J., Chang, S. H., & Lee, Y. S. (2019b). Physical education experiences among athletes with visual impairments in South Korea. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 19(13), 359–383.
- Haegel, J., Zhu, X., & Holland, K. (2019c). Exploring the intersection between disability and overweightness in physical education among females with visual impairments. *Research quarterly for exercise and sport*, 90(3), 344–354. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1600652>.
- Herold, F., & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences. *British Journal of Visual Impairment*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1177/0264619608097744>.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(1), 4–14.
- Hessisches Kultusministerium (2016). Checkliste Inklusion. https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/content-downloads/05a_Checkliste_Inklusion_1.doc. Zugegriffen: 20. Apr. 2020.
- Hodge, S. R., Lieberman, L., & Murata, N. (2012). *Essentials of teaching adapted physical education*. Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Jakobs, H. (2009). Anthropologie/Anthropologiekritik. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 293–301). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Sonderweg_Foerderschulen.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Kultusministerkonferenz (2018). Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2007 bis 2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Berlin.
- Kurkova, P., Nemcek, D., & Labudova, J. (2015). Pupils with sensory disabilities in physical education classes: attitudes and preferences. *Acta Gymnica*, 45(3), 139–145. <https://doi.org/10.5507/ag.2015.015>.
- Lavay, B., & Depaepe, J. (1987). The Harbinger Helper: why mainstreaming in physical education doesn't always work. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(7), 98–103. <https://doi.org/10.1080/07303084.1987.10609614>.
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion* (3. Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- Lieberman, L., Robinson, B. L., & Rollheiser, H. (2006). Youth with visual impairments: experiences in general physical education. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 38(1), 35–48.
- Lieberman, L., Brian, A., & Grenier, M. (2019). The Lieberman-Brian inclusion rating scale for physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341–354. <https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>.
- Moodley, J., & Graham, L. (2015). The importance of intersectionality in disability and gender studies. *Agenda*, 29(2), 24–33. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1041802>.
- Musenber, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenber (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Muñoz, V. (2007). Report of the Special Rapporteur on the right to education. Mission to Germany. https://digitallibrary.un.org/record/595224/files/A_HRC_4_29_Add-3-EN.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. New York, United Nations.
- Obrusniková, I., Válová, H., & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230–245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>.
- Pfahl, L., & Köbsell, S. (2014). Was sind eigentlich Disability Studies? Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. *Forschung & Lehre*, 21(7), 554–555.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>.
- Rabenstein, K., & Gerlach, J. M. (2016). Sich entscheiden als praktisches Tun: methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elterwahl zur inklusiven Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1–2), 205–219.
- Ruin, S., & Giese, M. (2018). (Im-)Perfekte Körper. Ableistische Analysen zu körperbezogenen Normalitätsidealen in der Sportpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 185–190. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art20d>.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67–87.
- Rulofs, B. (2014). „Diversität“ und „Diversitätsmanagement“: Auslegungen der Konzepte für die Entwicklung von Sportorganisationen. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Expertise „Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität“* (S. 7–13). Frankfurt am Main: Deutscher Olympischer Sportbund.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Collaboration, support network and community construction. In S. Stainback & W. Stainback (Hrsg.), *Inclusion: a guide for educators* (S. 223–232). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): a teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015). Concluding observations on the initial report of Germany (CRPD/C/DEU/CO/1). https://digitallibrary.un.org/record/811105/files/CRPD_C_DEU_CO_1-EN.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Genf.

- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). General comment no. 4 (2016) on the right to inclusive education (CRPD/C/GC/4). https://digitallibrary.un.org/record/1313836/files/CRPD_C_GC_4-EN.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Genf.
- UNESCO (2004). Education for all: the quality imperative. Global monitoring report 2005. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>. Zugegriffen: 20. Apr. 2020. Paris.
- United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Zugegriffen: 20. Apr. 2020.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldschmidt, A., & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 9–30). Bielefeld: transcript.
- Walton-Fisette, J. L., Richards, K. A. R., Centeo, E. E., Pennington, T. R., & Hopper, T. (2019). Exploring future research in physical education: espousing a social justice perspective. *Research quarterly for exercise and sport*, 90(4), 440–451. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1615606>.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: a systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted physical activity quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>.
- Wilson, W. J., Haegele, J., & Kelly, L. E. (2019). Revisiting the narrative about least restrictive environment in physical education. *Quest*, 181(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602063>.
- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: a legal analysis. *The Journal of Special Education*, 28(4), 389–404. <https://doi.org/10.1177/002246699502800401>.
- Yessick, A., & Haegele, J. (2019). „Missed opportunities“: Adults with visual impairments’ reflections on the impact of physical education on current physical activity. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 40–49. <https://doi.org/10.1177/0264619618814070>.