

Verdeckung – Eine Strategie zur Verwirklichung inklusiver Ansprüche im Sportunterricht?

Valerie Kastrup & Natalia Fast

Einleitung

Das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung infolge der Umsetzung der Behinderten-Rechtskonvention verschärft die bereits bestehende Heterogenität in Lerngruppen in erheblichem Maße. Dies stellt Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen, weil der normative pädagogische Anspruch darin besteht, über Differenzierungsmaßnahmen alle Schüler*innen in jegliche Lernprozesse einzubeziehen und optimal zu fördern. Dabei ist ein wesentliches Ziel, dass die Heterogenität der Schüler*innen, insbesondere jener mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, nicht als (negative) Andersartigkeit wahrgenommen, sondern vielmehr als wertvoll erachtet und akzeptiert wird. Dies ist ein hoher Anspruch an den inklusiven Unterricht.

Für das Fach Sport stellen sich dabei besondere Herausforderungen, weil dort der Körper im Vordergrund steht und bei vielen Übungen die Beteiligungschancen und Leistungsunterschiede der Schüler*innen unmittelbar, d.h. im körperlichen Vollzug sichtbar werden, Andersheit also für alle Beteiligten offensichtlich wird. Erschwerend kommt noch hinzu, dass es bei manchen Inhalten im Sportunterricht (z.B. Partnerübungen, Staffelläufen, Gruppenwettkämpfen bzw. -arbeitsaufträgen sowie Sportspielen) zu Abhängigkeitsverhältnissen zwischen den Schüler*innen mit Blick auf die erbrachte Gesamtleistung kommt. Aufgrund dieser Abhängigkeit (insbesondere bei Inhalten mit Wettbewerbscharakter) kann es zu Konflikten zwischen den Schüler*innen kommen, die sich z.B. darin zeigen, dass Schüler*innen mit Förderbedarf nicht angespielt, für eine Niederlage verantwortlich gemacht oder sogar beschimpft werden. Im Sportunterricht besteht also – wie in keinem anderen Fach – bereits aufgrund der besonderen Struktur des Faches die Möglichkeit der Ausgrenzung und Diskriminierung von Schüler*innen mit eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten.

Dies umso mehr als v.a. Kleine Spiele und Sportspiele sehr beliebte Inhalte im Sportunterricht sind, Inhalte also, bei denen Kooperation in einer Mannschaft unter Konkurrenzbedingungen zur anderen Mannschaft gefordert ist.

Die gemeinsame Teilhabe aller Schüler*innen ist hier Bedingung und gleichzeitig Herausforderung für die Inklusion, denn die sportmotorische Leistungsstärke der Mannschaft und damit jeder*s einzelnen Schülers*in ist von spielentscheidender Bedeutung. Zur Sicherung der Teilhabe, d.h. für die Einbindung aller Schüler*innen ins Spiel, benötigt eine Sportlehrkraft daher besondere fachliche Kompetenzen, um über Aufgabenstellung, Regelveränderungen und Sozialformen das jeweilige Spiel an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen einer Lerngruppe anpassen zu können.

Hierzu können sich Sportlehrkräfte verschiedener didaktisch-methodischer Empfehlungen bedienen, die in der sportpädagogischen Literatur im Rahmen unterschiedlicher Modelle für den inklusiven Sportunterricht diskutiert werden (z.B. Tiemann, 2013; Becker, 2014; Schoo, 2013). Diese Modelle zeigen Möglichkeiten zur Veränderung von Spielstrukturen auf, durch die Leistungsunterschiede im Spiel nicht zum Tragen kommen sollen und somit verdeckt werden. Durch diesen Ausgleich von Unterschieden soll einerseits gemeinsames Handeln möglich werden. Andererseits stellt sich aber die Frage, ob dadurch eine Akzeptanz der Heterogenität im Sinne des oben formulierten Anspruchs an inklusiven Unterricht erreicht werden kann. D.h., die Strategie, die die Teilhabe von Schüler*innen mit Förderbedarf sichert, hat u.U. unbeabsichtigte Folgen. Zu diesen Folgen kann auch gehören, dass durch solche Angleichungsprozesse u.U. nicht alle Schüler*innen in ihrem individuellen Potenzial optimal gefördert werden können.

Der folgende Beitrag will untersuchen, welche didaktischen Maßnahmen im Sportunterricht als Verdeckung begriffen werden können. Hierbei soll analysiert werden, welche Ziele solche didaktischen Maßnahmen verfolgen und was dadurch verdeckt wird. Unter dem Blickwinkel der theoretischen Denkfigur eines »Verdeckungsgeschehens« (Vogt & Neuhaus, 2021) möchte der Beitrag eine neue Perspektive auf mögliche didaktisch-methodische Entscheidungen in Bezug auf das Spielen im inklusiven Sportunterricht eröffnen und zur Diskussion gängiger Maßnahmen anregen.

Zum Begriff der Verdeckung

Vogt und Neuhaus (2021) begreifen Verdeckungsgeschehen als Prozesse, Mechanismen und Vorgehensweisen, die von verschiedenen Akteuren und Institutionen initiiert werden, um Differenzen unsichtbar zu machen. Damit ist Verdeckung ein möglicher Umgang mit Dissonanzen (ebd., S. 121). Die Autor*innen konstatieren Verdeckungsgeschehen als gängige und häufige Mechanismen, »die von

verschiedenen Akteuren und Institutionen initiiert werden können, um – unter Berücksichtigung vielfältiger Motivationen – Differenzen, bspw. von artikulierten und realisierten Werten, unsichtbar zu machen« (Vogt & Neuhaus, 2021, S. 122).¹

Wenn man dieses Verständnis auf unser Untersuchungsfeld, den inklusiven Sportunterricht, überträgt, so zeigen sich zahlreiche didaktische Maßnahmen im inklusiven Sportunterricht als Versuche, Leistungsunterschieden nicht sichtbar, nicht erkennbar werden zu lassen, d.h. sie zu verbergen. Sportlehrkräfte können durch ihre Planungsentscheidungen und ihr Handeln im Unterricht Leistungsunterschieden sowohl bewusst und intentional als auch unbewusst verdecken. Wird Heterogenität bewusst verschleiert, dann soll damit meist Leistungsschwäche unsichtbar gemacht werden.

Während in Bezug auf die Lernziele im Unterricht von den Lehrkräften eine hohe Transparenz für Schüler*innen gefordert wird, gilt dies nicht in gleicher Weise für Planungsentscheidungen bezüglich bestimmter didaktischer Maßnahmen und Methoden. Diese bleiben in der Regel für die Schüler*innen im Verborgenen. D.h. eine Entscheidung für eine bestimmte Lernmethode, Sozial- oder Aktionsform wird den Schüler*innen eher selten näher erläutert und begründet.

Verdeckungsprozesse sind zunächst weder positiv noch negativ zu bewerten, sondern vielmehr neutral zu beschreiben und anschließend hinsichtlich möglicher Konsequenzen zu reflektieren. Dies soll im Folgenden geschehen, indem aus der fachdidaktischen Literatur ausgewählte didaktisch-methodische Empfehlungen zu Maßnahmen für den inklusiven Sportunterricht in den Blick genommen werden, und zwar unter der Frage, ob und inwiefern diese Maßnahmen als Verdeckung begriffen werden können. Abschließend wird die Frage gestellt, wie dies unter bestimmten pädagogischen Zielen zu bewerten ist.

Analyse didaktisch-Methodischer Empfehlungen für Spiele im inklusiven Sportunterricht

Mit Blick auf das gemeinsame Handeln in Kleinen Spielen und in Sportspielen werden v.a. Anpassungen der Materialien, Regeln sowie der Aufgabenstellungen vorgeschlagen.

1 Verdeckungsgeschehen wurden bislang von Philosophen und Wissenschaftlern beschrieben, so z.B. von Psychologen. Vogt und Neuhaus (2021, S. 121) führen hier u.a. Arbeiten von Freud (2015) und Rancière (2018) an.

1 Anpassungen der Materialien

Über die Auswahl von Materialien ist es möglich, den unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten von Lernenden gerecht zu werden (vgl. Tiemann, 2013). Werden bspw. im Schwimmunterricht kleine Spiele im Wasser gespielt, können Schüler*innen, die Bewegungseinschränkungen aufweisen und somit deutlich langsamer schwimmen als ihre Mitschüler*innen, Schwimmflossen nutzen. Dadurch kann erreicht werden, dass auch die im Schwimmen leistungsschwächeren Schüler*innen, im Spiel gleichwertig mitwirken können.

Analyse

Schaut man sich dieses Beispiel vor dem Hintergrund der Frage nach möglichen Verdeckungsgehehen an, werden durch den Einsatz des Hilfsmittels »Schwimmflossen« Leistungsunterschiede zwischen den Schüler*innen ausgeglichen, ja verdeckt. Zum einen verdecken die Flossen die Leistungsschwäche bei den ausgewählten Schüler*innen, wenn sie mit Hilfe dieses Materials genauso schnell schwimmen können wie andere ohne Flossen. Der Anspruch auf die gleichwertige Teilhabe der bewegungseingeschränkten bzw. leistungsschwächeren Schüler*innen ist daher erfüllt. Auch wird durch das Einbinden die Motivation zum Mitmachen erhöht und damit dem Anspruch auf individuelle Förderung Rechnung getragen. Gleichzeitig wird jedoch anhand der Verwendung der Flossen für alle sichtbar, wer auf das unterstützende Material angewiesen ist und damit als hilfebedürftig erscheint. Insofern führt diese Maßnahme auch zu einer besonderen Form der Sichtbarkeit von motorischer Einschränkung.

Durch die Nivellierung der Leistungsunterschiede in der Klasse wird zum anderen aber auch die Leistung von Schüler*innen, die sehr gut schwimmen können, verdeckt. Dies kann u.U. zu einem Empfinden von Ungerechtigkeit und Frustrationen bei leistungsstärkeren Schüler*innen führen, insbesondere dann, wenn wett-kampfmäßig gespielt wird.

2 Anpassungen der Spielregeln – Zonierung des Spielfeldes

Bei der Veränderung bestehender Regeln bzw. der Entwicklung und Weiterentwicklung eines neuen Regelwerks wird im Bereich der Torschusspiele (z.B. Handball, Basketball, Hockey und Fußball) die Einführung von Spielfeldzonen als zu präferierende Maßnahme beschrieben (vgl. Schoo, 2010; Tiemann, 2013; Becker, 2014, S. 179). Beim »Zonierungsprinzip« (Fediuk, 2008, S. 143) treffen Spieler*innen mit ähnlichen Voraussetzungen und vergleichbarer Spielkompetenz in ihrer Zone aufeinander, sodass in etwa homogene Gegenspieler*innen interagieren. Es kann hinsichtlich der Größe, der Anzahl und des Verlaufs (quer oder längs) der Zonen variiert werden.

Analyse

Wird das Spielfeld in verschiedene Zonen unterteilt, in denen sodann jeweils gleichstarke Spieler*innen gegeneinander spielen, so wird dadurch zum einen dem individuellen Spielniveau Rechnung getragen. Zum anderen werden auf diese Weise die Leistungsunterschiede in einer heterogenen Gruppe für das Interagieren zwischen einzelnen Schüler*innen etwas ausgeglichen. Damit ist eine Bedingung für die Aufrechterhaltung der Spannung im Spiel erfüllt, denn nun spielen in etwa gleichstarke Gegenspieler gegeneinander und einzelne sehr leistungsstarke Spieler*innen können das Spiel nicht mehr dominieren. Schwächere Spieler*innen kommen ins Spiel und erreichen so erheblich mehr Anspiele und somit Spielanteile als ohne Zonierung, weil der Ball bei einem Angriff alle Zonen durchlaufen muss. Alle Beteiligten werden auf diese Weise in ihrem individuellen Potenzial entsprechend gefördert.

Mit Blick auf die Frage nach einem möglichen Verdeckungsgeschehen zeigt sich wiederum, dass individuelle Stärken bzw. Schwächen im Verhältnis zur Gesamtgruppe verdeckt werden. Durch die Verteilung der Schüler*innen auf bestimmte Räume auf dem Spielfeld erfolgt wieder eine Sichtbarmachung und damit eine Hervorhebung der Schüler*innen mit Handlungseinschränkungen bzw. mit Förderbedarf.

Dabei stellt sich die Frage, wie die Zuweisung der Schüler*innen zu den jeweiligen Spielzonen vorgenommen wird. Erfolgt sie allein durch die Lehrkraft, so kann sie die Gründe für die Zuteilung transparent machen oder aber verschweigen. Die Nichtoffenlegung der Entscheidung verhindert zwar eine weitere Situation der Bloßstellung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, eröffnet gleichzeitig aber einen Interpretationsspielraum bzgl. der Gruppeneinteilung. So ist anzunehmen, dass diese Schüler*innen aufgrund ihrer Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung die Absicht der Einteilung erahnen. Ebenso gilt dies für alle anderen Schüler*innen, die die Maßnahme als Schutz für die Schüler*innen mit Förderbedarf interpretieren und sich folglich abwertend dazu äußern können.

3 Anpassungen der Spielregeln – Erzielen von Punkten

Auf der Ebene der Regelanpassung geht es u.a. darum, wie Punkte oder Treffer in Kleinen Spielen und Sportspielen erzielt werden. Ein Vorschlag aus der didaktischen Literatur lautet, dass Ziele in der Größe der Trefferfläche variieren können (vgl. Tiemann, 2013, S. 48). Beim Basketball würde bspw. nicht nur das Treffen des Korbes, sondern bereits des Netzes oder des Bretts als Treffer gezählt werden.

Analyse

Gilt diese Regel für alle gleichermaßen, wird die sehr gute Leistung der spielstärkeren Schüler*innen nicht mehr sichtbar, sie wird verdeckt, weil selbst das Treffen des Bretts einen Punkt bringt. Gleichzeitig wird dadurch das geringere Leistungsniveau von Schüler*innen unsichtbar gemacht, da nun viele Schüler*innen die Möglichkeit haben, Punkte zu erzielen, auch wenn es ihnen noch nicht gelingt, den Korb zu treffen, wie es im bekannten Zielspiel »Basketball« der Fall wäre. Durch die Nivellierung der Leistungsunterschiede wird es also allen Spieler*innen der beiden Mannschaften möglich, mehr Treffer zu erzielen. Dies motiviert zum Mitmachen und lässt eine individuelle Förderung zu.

Für den Fall, dass diese Regel nur für handlungseingeschränkte Spieler*innen gilt, wird die Leistungsschwäche nicht verdeckt, sondern vielmehr in besonderem Maße herausgestellt. Folglich stellt sich die Frage, ob leistungsschwächere Schüler*innen solch eine Regel willkommen heißen oder aber damit eine ungewollte Stigmatisierung einhergeht. Zudem könnten leistungstärkere Schüler*innen diese Maßnahme als ungerecht empfinden, da sie den Basketballkorb treffen müssen, während andere Schüler*innen nur das Netz oder das Brett mit dem Ball berühren müssen.

4 Art der Aufgabenstellung

In der sportdidaktischen Literatur wird generell zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenstellungen unterschieden: Während geschlossene Aufgabenstellungen gemäß inklusionsdidaktischer Empfehlungen so differenziert werden sollen, dass Schüler*innen mit eingeschränkten Teilnahmevoraussetzungen unterschiedliche Aktivitäten durchführen (z.B. etwa hinsichtlich der Fortbewegungsweise), eröffnen offene Aufgabenstellungen individuelle Lösungen. Die Schüler*innen können sich selbstständig und selbsttätig für eine Ausführungsart entscheiden (vgl. Becker, 2016, S. 94f.).

Befinden sich in einer Lerngruppe beispielsweise zwei Schüler*innen, die aufgrund motorischer Einschränkungen bei einem Staffelspiel nicht so schnell laufen können wie nicht beeinträchtigte Schüler*innen, so könnte die Lehrkraft durch den Einsatz eines Rollbretts, das in Bauchlage mit dem Armen angeschoben wird, einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Laufgeschwindigkeiten schaffen. Oder aber ein*e Schüler*in setzt sich auf das Rollbrett und wird von einem*einer anderen Schüler*in geschoben. Die Aufgabe könnte also Wahlmöglichkeiten enthalten und damit etwas offener gestaltet werden, indem die Regel aufgestellt wird, dass innerhalb jeder Mannschaft zwei Schüler*innen die Strecke auf einem Rollbrett zurücklegen müssen bzw. ein*e Schüler*in von einem*einer anderen geschoben wird. Innerhalb der Gruppe kommt es dann zu einer Verständigung darüber, wie die Aufgabe ausgeführt wird (vgl. ähnlich Tiemann, 2015, S. 62).

Analyse

Wird im Sinne einer geschlossenen Aufgabenstellung bestimmt, dass leistungsschwächere Schüler*innen die Strecke mit einem Rollbrett zurücklegen, während leistungsstärkere Schüler*innen laufen, könnte dies v.a. auf Seiten Leistungsstärkerer als ungerecht empfunden werden, weil sie sich gegenüber dem Rollbrett geringere Chancen ausmalen, zu gewinnen. Durch diese Art der Aufgabenstellung wird ihre Leistungsstärke, also Schnelligkeit nicht offensichtlich, sie wird verdeckt. Gleiches dürfte auf weitere Handicap-Regeln für leistungsstarke Schüler*innen zutreffen.

Wird die Aufgabe offen gestellt, entscheiden die Schüler*innen selbst, wer mit dem Rollbrett fährt. Zum einen verdeckt diese Entscheidung, dass die Maßnahme wegen der langsam laufenden Schüler*innen gewählt wird. Zum anderen werden mit dem Rollbrett Leistungsunterschiede innerhalb der Mannschaft ausgeglichen und somit die Leistungsschwäche der betreffenden Schüler*innen verdeckt.

Auch wenn die Lehrkraft ihre Intention für diese Maßnahme nicht mitteilt, dürften die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen und v.a. der Förderbedarf bestimmter Kinder von den Mitschüler*innen als Ursache identifiziert werden. Innerhalb eines Teams kann es dann zu einer spezifischen Rollenverteilung entlang des Kriteriums »Leistungsfähigkeit« kommen (etwa: »Du bist der*die Langsamste, also nimmst du das Rollbrett«), die stigmatisierend wirken kann. Es kann aber auch eine neutrale, rein strategische und nicht (ab)wertende Entscheidung innerhalb eines Teams getroffen werden, bei der abgewogen wird, wer am schnellsten mit den Armen anschieben und wer am schnellsten laufen kann, so dass das Gewinnen des Teams wahrscheinlicher wird.

Die Maßnahme ist ambivalent einzuschätzen: sie kann sowohl Leistungsschwächen oder -einschränkungen als auch die eigentlich motorisch sehr gute Leistung einiger Schüler*innen verdecken. So können Schüler*innen, die mit dem Rollbrett fahren, ihre schnelle Laufleistung nicht zeigen. Vor allem aber können schnelle Schüler*innen ihre Laufleistung nicht im sozialen Vergleich sichtbar machen. Außerdem werden alle Schüler*innen den Einsatz des Rollbretts mit der Tatsache verbinden, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Klasse sind, sodass das Rollbrett den Förderstatus erst eigentlich sichtbar macht.

Eine weitere Variante stellt der Einsatz von kognitiven Aufgaben oder Geschicklichkeitsaufgaben im Staffelspiel dar. Dabei wird zwar allen Schüler*innen dieselbe Fortbewegung vorgegeben, z.B. laufen, an der Wendemarke liegen dann allerdings Memory-Karten aus, wobei je Lauf zwei Karten umgedreht werden dürfen. D.h., das Memory-Spiel muss von der Mannschaft gemeinschaftlich, aber in Kooperation (additiv, d.h. nacheinander) gelöst werden. Damit (alternativ Würfelspiel oder Pairing von Spielkarten) kommt ein Zufallsfaktor ins Spiel, durch den die Bedeu-

tung des Faktors, der für das Gewinnen des Staffelspiels ausschlaggebend ist, nämlich Schnelligkeit, verringert wird (vgl. Schoo, 2010, S. 177). Die Verwendung derartiger Zufallsfaktoren ist ein probates Mittel, um Unterschiede der motorischen Leistungsfähigkeit zu verdecken und damit zu verhindern, dass langsameren Schüler*innen die Schuld für das Verlieren der Staffel gegeben wird.

Diese Spielvariante verhindert also Diskriminierung, aber ebenso die Anerkennung für eine besonders gute Laufleistung motorisch starker Schüler*innen.

5 Rollen und Spezialaufgaben

Über eine Spezialaufgabe kann ein*e einzelne*r Schüler*in eine spielentscheidende und zentrale Aufgabe erhalten, wie z.B. die Rolle des*der Erlösers*in in einem Fangspiel. Diese Spezialaufgaben können an die Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*innen angepasst werden. Ziel ist es, die Teilhabe bzw. die Mitwirkungsmöglichkeiten bestimmter Schüler*innen am gemeinsamen Spiel zu verbessern (vgl. Schoo, 2010; Becker, 2014, S. 179).

Analyse

In einem Fangspiel kann einem*einer Schüler*in, der*die in seiner*ihrer Lauffähigkeit eingeschränkt ist, die Funktion des*der Erlösers*in zugeteilt werden. Die Aufgabe besteht dann darin, gefangene Schüler*innen durch Freischiagen zu erlösen. Damit entfällt für den*die jeweilige*n Schüler*in die Anforderung, beim Fangen bzw. Weglaufen möglichst schnell und wendig zu sein. Der*die Schüler*in kann trotz eingeschränkter Lauffähigkeit teilnehmen und ist darüber hinaus bedeutsam für das Spielgeschehen. Eine schwache Laufleistung kann auf diese Weise verdeckt werden. Dadurch wird nicht sichtbar, dass diese*r Schüler*in stets als erstes gefangen wird oder aber als Fänger gar keine Chance hat, andere Schüler*innen zu fangen. Die Spezialaufgabe wird hingegen sehr wohl für alle sichtbar, was die Frage nach der Akzeptanz dieser Maßnahme bei den anderen Schüler*innen aufwerfen könnte.

Weiterhin ist zu bedenken, dass eine solche Maßnahme lediglich die individuelle Förderung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Blick hat und nicht die aller Schüler*innen.

Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Analyse didaktisch-methodischer Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht hat zu zeigen versucht, dass Maßnahmen, die zur Sicherung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen an Spielen im Sportunterricht beitragen, die heterogenen Leistungsvoraussetzungen verde-

cken. Dieses Verdeckungsgeschehen kann von einer Lerngruppe akzeptiert oder zumindest nicht hinterfragt werden; und damit dürfte das Unterrichtsgeschehen – oberflächlich betrachtet – ohne Störung funktionieren. In diesem Fall hat die Verdeckung, sofern sie von allen mitgetragen wird, positive Auswirkungen. Allerdings können Verdeckungsgeschehen Folgen haben, die die pädagogischen Ziele der Inklusion konterkarieren. Denn durch Maßnahmen, die die Teilhabe der Schüler*innen mit Förderbedarf verbessern, wird nicht selten zugleich auch die Leistung stärkerer Schüler*innen verdeckt. Sie können aufgrund der Nivellierung der Heterogenität ihre Stärken nicht zeigen und ggf. ihr Potenzial nicht weiterentfalten. So kann bei sportlich leistungsstärkeren Schüler*innen der Eindruck entstehen, dass bestimmte Maßnahmen nur aufgrund der Schüler*innen mit Förderbedarf ergriffen werden. Dies kann einerseits zu Frust bei ihnen führen, weil sie immer das Gefühl haben, aufgrund der Schwächeren Rücksicht nehmen zu müssen. Andererseits kann sich dieser Frust auch gegen die Schüler*innen mit Förderbedarf richten, weil sie – in den Augen der sportmotorisch leistungsstarken Schüler*innen – Grund für Spielveränderungen sind und »Schuld« daran sind, dass nie »richtig gespielt« werden kann.

Insofern können Verdeckungsgeschehen auch negative Auswirkungen haben, wenn Schüler*innen den Sinn bestimmter Maßnahmen nicht verstehen, den damit beabsichtigten Ausgleich von Leistungsunterschieden nicht erkennen und folglich eigene Interpretationen entwickeln, die der Absicht der Lehrkraft entgegenstehen und/oder die von der Lehrkraft intendierten Maßnahmen ablehnen. Hinzu kommt, dass viele Maßnahmen mit einer unbewussten und sicher auch unbeabsichtigten Hervorhebung der Andersartigkeit einhergehen, also Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und solchen ohne Förderbedarf noch betonen. Schließlich kann dies zu Diskriminierung der Schüler*innen mit Förderbedarf und von Leistungsschwächeren generell führen.

Was ist zu tun?

Um eine Akzeptanz von Verschiedenheit herbeizuführen, ist zu empfehlen, die Entscheidungen für bestimmte Maßnahmen offenzulegen. So sollte die Begründung für eine Spielfeldzonierung nicht verdeckt, sondern vielmehr transparent gemacht und dann gemeinsam mit den Schüler*innen weiterentwickelt werden. Je nach Lerngruppe ist es z.B. denkbar, den Sinn der Zonierung zu erklären und dann eine Selbsteinteilung der Schüler*innen vornehmen zu lassen. Auch die Entscheidung, leistungsschwächere Schüler*innen mit Hilfsmitteln auszustatten oder Leistungsstärkere mit einem Handicap zu bedenken, sollte offengelegt werden und kann elegant mit der Besprechung von Bedingungen für ein spannendes Spiel, nämlich gleichstarke Spieler*innen bzw. Teams zu haben, verknüpft werden. Die

Akzeptanz solcher Maßnahmen dürfte also davon abhängen, auf welche Weise die Lehrkraft sie kommuniziert.

Generell sollte den Schüler*innen bewusstgemacht werden, dass Differierungsmaßnahmen grundsätzlich alle Schüler*innen betreffen, da es darum geht, Ausgleichsmaßnahmen zur chancengleichen Beteiligung aller Schüler*innen zu schaffen. Es gilt deutlich zu machen, dass es nicht um die Einteilung in die Gruppen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf geht, dass also Maßnahmen nicht nur wegen der Schüler*innen mit Förderbedarf angewendet werden. Hilfreich dürfte hierbei sein, wenn die Sportlehrkraft immer wieder auf die Differenz zwischen Schulsport und dem Sport außerhalb der Schule hinweist, nämlich dass der Schulsport kein reines Abbild des Wettkampfsports ist – es dort also nicht nur um Leistungsstärke und -vergleich geht –, sondern weitere pädagogische Ziele verfolgt. Von großer Bedeutung sind dabei die Teilhabe aller und die Rücksichtnahme auf Schwächere.

Dieser Kommunikationsprozess birgt die Chance, eine Akzeptanz für derartige Maßnahmen bei den Schüler*innen anzubahnen, ja sogar auf deren Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der Vielfalt innerhalb der Schule und der Gesellschaft einzuwirken. Die Akzeptanz verschiedener didaktisch-methodischer Maßnahmen dürfte wiederum in hohem Maße davon abhängig sein, ob die Schüler*innen die Intention von Differenzierungsmaßnahmen verstehen. Allerdings stellen sich ein solches Verständnis und die Akzeptanz nicht von alleine ein; vielmehr müssen sie pädagogisch angebahnt werden. Dafür ist die Frage nach dem Warum des Verdeckungsgeschehens beim Einsatz dieser Maßnahmen von entscheidender Bedeutung. Didaktisch-methodische Maßnahmen, deren Intention nicht transparent gemacht wird, können Interpretationsspielräume eröffnen, die zu unerwünschten Folgen führen.

Ob es bei den mit bestimmten Maßnahmen der Verdeckung antizipierten Effekten bleibt, ist also eine Frage der Kommunikation. Weiterführend stellt sich damit die Forschungsfrage, wie die Lehrkraft sowie die Schüler*innen mit Verdeckungsgeschehen kommunikativ umgehen, und wie insbesondere Schüler*innen die Verdeckung von Leistungsunterschieden wahrnehmen. Denn was in den Köpfen der Schüler*innen bei den von Lehrkräften eingeführten Maßnahmen vorgehen mag, bleibt sonst im Verborgenen.

Um genauer zu beschreiben, welche Verdeckungsprozesse im Sportunterricht existieren, was (bewusst oder unbewusst) verdeckt wird und welche Auswirkungen dies in der Wahrnehmung der Schüler*innen und der Sportlehrkraft haben kann, müssen Unterrichtsprozesse und vor allem die kommunikativen Prozesse zwischen Sportlehrkraft und Schüler*innen beobachtet, aufgezeichnet und analysiert werden. Die Erkenntnisse erscheinen uns wichtig für den inklusiven Unterricht, und zwar einerseits für das operative Handeln der Sportlehrkraft und ande-

rerseits für die Akzeptanz bestimmter methodisch-didaktischer Entscheidungen durch die Schüler*innen.

Literatur

- Becker, F. (2014). Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 169-186). Waxmann.
- Becker, F. (2016). Bewegen im Wasser – Schwimmunterricht inklusiv gestalten. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 90-104). Beltz.
- Fediuk, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Meyer & Meyer.
- Freud, S. (2015). *Die Traumdeutung*. Nikol Verlag.
- Rancière, J. (2018). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Suhrkamp.
- Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 99-105.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 6, 47-50.
- Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53-66). Logos.
- Vogt, M., & Neuhaus, T. (2021). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 113-128.

