

Fachdidaktisches Stufenmodell für den Sportunterricht 1-10 - eine konzeptionelle Grundlegung

Einreichfassung vom 24.04.2023, Formatierung Clarissa Trumpp 07.08.2023

Eingereicht von Ralf Laging & Reiner Hildebrandt-Stramann

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	3
2. Grundlagen zum Fachverständnis	3
3. Inklusiver Sportunterricht – bewegungspädagogisch gedacht	6
4. Lernangebote – gleich (und) verschieden	8
5. Das sportdidaktische Stufenmodell.....	10
5.1 Zugänge zum sportlichen Bewegungshandeln	12
5.2 Handlungsbedingungen	14
5.3 Bewegungsfelder	17
6. Literaturverzeichnis	18
6.1 Literatur zu den bewegungspädagogischen Grundlagen	18
6.2 Literatur zum inklusiven Sportunterricht	18

1. Einführung

Das fachdidaktische Stufenmodell für den Sportunterricht orientiert sich an den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (<https://paedagogische-beziehungen.eu>). Das Fach Sport zeichnet sich durch die körperliche Präsenz in der Realisierung fachlicher Inhalte aus und verlangt daher eine besondere Sensibilität in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Die Aufführung des Körperlichen im sozialen Kontext der heterogenen Lerngruppe muss durch die Achtung des je anderen und den Schutz vor Beschämung und Verletzlichkeit im körperlichen Anderssein gekennzeichnet sein. Dies verlangt differenzierte Lernsituationen, die es allen Lernenden ermöglichen, das jeweilige Bewegungsthema zu bearbeiten und ein Höchstmaß des individuellen Lernerfolgs zu erreichen.

Nun sind differenzierte Lernprozesse immer auch von dem jeweiligen Fachverständnis abhängig. Daher liegt dem sportdidaktischen Stufenmodell ein Bewegungs- und Sportverständnis zugrunde, das den Prozess sportlichen Bewegungshandelns in den Mittelpunkt rückt. Alle Lernbausteine und Lernvorschläge basieren auf diesem Verständnis von Bewegung, Spiel und Sport. Die theoretischen Grundlagen werden in *Kapitel 2* beschrieben. Nun soll das sportdidaktische Stufenmodell insbesondere in einem inklusiven Unterricht Anwendung finden. Das mit dem Fachverständnis korrespondierende Inklusionskonzept wird im anschließenden *Kapitel 3* erläutert und in Bezug auf differenzierte Aufgabenstellungen in *Kapitel 4* vertieft. Darauf aufbauend gliedert sich das sportdidaktische *Stufenmodell* in vier aufeinander aufbauende Zugänge mit zunehmender Komplexitätssteigerung im Können und Wissen des sportlichen Bewegungshandelns. Sie werden mit den Begriffen *basal*, *elementar*, *primar* und *sekundär* bezeichnet. Die vier Zugänge folgen je unterschiedlichen *Handlungsbedingungen* der curricularen Bewegungsfelder des Sportunterrichts, die in *Kapitel 5* erläutert werden. Für die praktische Realisierung wird in *Kapitel 6* ein ausführliches Lernangebot für jedes Bewegungsfeld vorgeschlagen, das – wie im gesamten Projekt der „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung“ (ReMi) – die Bewegungskompetenzen aus der Perspektive der Lehrkräfte, das erreichte Können und Wissen von Lernenden und konkrete Lernvorschläge beschreibt. Die aufeinander aufbauenden vier Zugänge beschreiben in den thematisch gegliederten Bewegungsfeldern ein *Lernangebot*, das immer in Bezug zum *Lernstand* der Schüler*innen zu sehen ist. In den Kapiteln der einzelnen Bewegungsfelder wird die fachliche Anforderungsstruktur mit Bezug zu den Zugängen beschrieben und die thematische Strukturierung des Bewegungsfeldes nach *Grundthemen* vorgestellt. Am Ende eines jeden Kapitels sind Literaturhinweise aufgelistet, die sowohl auf die theoretischen Grundlagen als auch die Lernangebote der Praxisbeispiele verweisen.

2. Grundlagen zum Fachverständnis

Die menschliche Bewegung ist wie Sprache ein Modus der Verständigung und Begegnung mit der materialen und sozialen Welt. Sie ist Grundlage unseres ästhetisch-expressiven Umgangs miteinander und zugleich Ausdruck sinnlich-leiblicher und intellektueller Fähigkeiten, die uns helfen, die Welt besser zu verstehen und zu gestalten. Im *fachdidaktischen Stufenmodell* Sport geht es um sportliches Bewegungshandeln, das von zweckgebundenen Alltagsbewegungen (z.B. Gartenarbeit, Fußweg zum Bus) zu unterscheiden ist. Dazu wird ein phänomenologisches Bewegungsverständnis zugrunde gelegt, das Bewegung als intentiona-

le Handlung in sportiven Situationen versteht, gleichzeitig aber berücksichtigt – und das wäre die zweite Linie –, dass Bewegung auch Mittel leiblicher Erfahrung zur Entwicklungsförderung und Unterstützung von Lernprozessen in allen Fächern ist.

Die Erörterung der menschlichen Bewegung als Weltbegegnung verweist auf eine anthropologische und phänomenologische Perspektive. In diesem Kontext ist Bewegung zuallererst und grundlegend *Selbstbewegung als Möglichkeit menschlicher Existenz*. Damit bleibt die physikalische Betrachtung von Bewegung als messbare und lokalisierbare Ortsveränderung in Raum und Zeit eher im Hintergrund; sie hat aber auf der Wissensebene ebenfalls Relevanz. Unabhängig davon sind Bewegungen immer flüchtig und nur im Vollzug erleb- und sichtbar. Das ist ein entscheidender Punkt im Gegenstandsverständnis von Bewegung: Ähnlich wie in der Musik das Musizieren ist auch die Bewegung auf den lebendigen Vollzug angewiesen.

Dabei ist das Bewegungshandeln immer an eine konkrete *Situation* gebunden, in der sich der Mensch sinnvoll bewegt und zugleich der Situation Bedeutung verleiht (vgl. Trebels, 1992). Situationen „tragen“ bereits etwas Vorgegebenes in sich und werden zugleich im Bewegen erzeugt. Sportliche Bewegungsformen verweisen auf einen kulturellen Konsens, wie er sich im Sport mit seinen *Handlungsstrukturen* zeigt. Im Kontext eines bewegungspädagogisch-inklusiven Konzepts ist es notwendig, diese Strukturen kritisch zu reflektieren und Handlungsalternativen aufzuzeigen. So ergibt sich der Sinn sportlichen Bewegungshandelns für das Subjekt erst in der Handlungssituation selbst und nicht durch einen gesetzten Sinn (wie z. B. „etwas leisten“, „etwas wagen“, „Gesundheit fördern“). So könnte man das Hineinwerfen eines Balles in den Basketballkorb für völlig sinnlos halten, weil er doch sowieso gleich wieder herausfällt, wüsste man nicht, dass es sich um ein Sportspiel handelt, bei dem Punkte erzielt werden und sich der Sinn des Spiels für die Spielenden erst aus der Spielidee ergibt (vgl. Volkamer, 1987, S. 54f.). Und noch etwas wird hier deutlich: Sportliche Bewegungen sind *selbstbezüglich und folgenlos* (es hat nach dem Vollzug außer für das Subjekt und die sportliche Situation selbst keine Folgen für etwas außerhalb dieser sportlichen Situation), sie werden um ihrer selbst willen vollzogen. Das *Stufenmodell Sport* bezieht sich daher in den Lernvorschlägen auf das *selbstzweckhafte* sportliche Bewegen. Bei aller Selbstzweckhaftigkeit des Sich-Bewegens darf allerdings nicht übersehen werden, dass Sport im gesellschaftlichen Kontext vielfach bestimmten Zwecken unterworfen ist (z. B. Gesundheit, soziales Miteinander, Körperideale, Gewaltprävention). Solche gesellschaftlichen Verzweckungen können dominant werden und die grundlegenden Bewegungsideen sportlichen Handelns überformen und sich auf das Bewegungshandeln selbst kontraproduktiv auswirken. Je nach thematischer Orientierung des Unterrichts ist der gesellschaftliche Kontext sportlichen Handelns in die Reflexion über das eigene Bewegungshandeln einzubeziehen.

Die Reflexion des sportlichen Bewehens im engeren Sinne ist zwingend mit dem Zusammenspiel von Bewegen und Wahrnehmen verbunden: Aus der „bidirektionalen Verknüpfung der Wahrnehmungs- und Bewegungsseite ergibt sich zwingend, dass beim Handeln und Lernen Einflussfaktoren auf der Wahrnehmungsseite Effekte auf der Bewegungsseite zeitigen und umgekehrt, Einflüsse auf der Bewegungsseite Effekte auf der Wahrnehmungsseite“ (Scherer & Bietz, 2013, S. 129). Dieser wechselseitige Bezug von Wahrnehmen und Bewegen lässt sich vor allem entwicklungstheoretisch gut nachvollziehen. Die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung ist an grundlegende Bewegungs- und Körpererfahrungen gebunden. Die Entwicklungstheorie von Piaget (1974, S. 153 ff.) verweist mit der sensomotorischen Stufe auf die Bedeutung des körperlichen Umgangs für die kognitive Entwicklung des Menschen: Das Kind nimmt die Welt wahr, entwickelt durch eigenes Tun neue Wahrnehmungsschemata und strukturiert sich selbst, indem es die Welt in sich aufnimmt (Akkommodation und Assimi-

lation). So entstehen bei Kindern im Bewegungshandeln eigene Vorstellungen von sich und der Welt. Zwar nimmt im Konzept von Piaget die Bedeutung der unmittelbaren körperlichen Erfahrung mit zunehmendem Alter für die Entwicklung des abstrakten Denkens ab, jedoch bleibt die je folgende Stufe in den vorausgehenden Stufen durch Ausdifferenzierung eingebunden oder Menschen können gar zu vorangegangenen Stufen zurückkehren.

Im Jugendalter gewinnen Bewegungsaktivitäten eine andere Bedeutung. Die Zeit der Adoleszenz kann als die bedeutendste Umstrukturierung des körperlichen Selbstbildes zur Identitätsfindung angesehen werden. Es geht in Anlehnung an Hurrelmann (2006, S. 20ff.) um die Sozialisation als produktive Verarbeitung innerer und äußerer Realität. Dabei erscheinen die mit der Körperlichkeit verbundenen Entwicklungsaufgaben als zentrale Fokussierungspunkte der Adoleszenz. Jungen und Mädchen müssen ein neues Verhältnis zum eigenen Körper aufbauen und die Veränderungen in ihr Selbstkonzept integrieren. Sportliche Bewegungsaktivitäten zwischen individuellen Formen des Bewegungsausdrucks und sportiven Formen der Präsenz bieten Jugendlichen für ihre Entwicklung Möglichkeiten der Identitätsbildung. Dabei sind Jugendliche zugleich mit den scheinbar überall anwesenden „perfekten“ und „idealen“ Körpern unserer Gesellschaft konfrontiert und müssen ihren eigenen Körper neu „erfinden“. Mit unterschiedlichen Körperpraktiken erproben Jugendliche das Neue, um dem fremd zu werdenden Körper wieder nahe zu kommen und eine Identität aufzubauen.

Ein so umfassendes Bewegungsverständnis korrespondiert ganz allgemein mit einem Bildungsbegriff, der Bewegung als grundlegende Weise des Weltzugangs in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen versteht. Für eine leibliche (sportliche) Bildung brauchen Kinder und Jugendliche bewegungsbezogene Erfahrungsfelder, die Bildungsprozesse im Sinne ästhetischer Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen anstoßen. Lernen ist unmittelbar an solche Erfahrungen gebunden. Gerade in schulischen Lernprozessen treffen Vorwissen, Schon-Können und vorgängige Erfahrungen mit dem scheinbar richtigen Wissen und Können aufeinander. Was Kinder und Jugendliche subjektiv über Lerngegenstände „wissen“ oder was sie dazu an „Können“ haben, unterscheidet sich meist von dem im Unterricht angebotenen „Schul-Wissen“ und „Schul-Können“, denn Lernen ist kein linearer Prozess, sondern ein Prozess der Auseinandersetzung mit dem vorgängigen Wissen und Können im Kontext biographisch neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit, insofern ist Lernen immer ein Umlernen.

Nun werden Bewegungen ebenfalls auf diese Weise gelernt: „Ich probiere das Neue und riskiere das Bisherige im noch unbekanntem Bewegungsraum“ (Grupe, 1984, S. 69). Erst durch Üben der neuen Bewegung formt sich die alte Erfahrung um. Dies führt zu Differenzenerfahrungen zwischen alter Vertrautheit und neuem Horizont. Genau mit diesen Differenzen muss der Sportunterricht umgehen: Kinder und Jugendliche erfahren Differenzen zwischen Können und Nicht-Können (sowie Wissen und Nicht-Wissen), zwischen Anforderungsstruktur der Aufgabe und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten zur Lösung des Bewegungsproblems. Schulischer Unterricht ist daher auf allen Stufen des Lernens erfahrungs- und umgangserweiternd konzipiert (Benner, 2008, S. 237).

Der Erwerb von Bewegungskönnen geht auf aktives Selbstbewegen zurück, das einer Bewegungsabsicht und einer sich stellenden Bewegungsaufgabe mit eigenem Sinnverstehen folgt. Diesen Prozess zu begleiten ist die professionelle Aufgabe von Sportlehrenden zur Vermittlung einer reflektierten Bewegungskompetenz.

3. Inklusiver Sportunterricht – bewegungspädagogisch gedacht

Ein bewegungspädagogischer Ansatz zur Inklusion rückt vor dem beschriebenen Fachverständnis die dialogische Bewegungsbeziehung als soziale Erfahrung in den Vordergrund. Weil Beziehung und Bewegung die Kernelemente unseres bewegungspädagogischen Konzepts darstellen, sind sie auch die Kernelemente unseres Inklusionsverständnisses. Eine von Bewegung getragene und auf Bewegung gerichtete gemeinsame Handlung von Menschen wird dann als Bewegungsbeziehung verstanden, wenn die Bewegungshandlungen der Beteiligten aufeinander wechselseitig Einfluss nehmen. Hier ist Bewegung das Medium des Wechselbezugs. Dabei entsteht in der Interaktion ein Spannungsbogen, der im gemeinsamen Bewegen sowohl erzeugt, aufrechterhalten als auch abgeschlossen wird. dessen primär aufrechterhaltendes Element die Bewegung selbst ist. Das *Sich-Bewegen als Medium* einer inklusiven Bildung braucht „differenzierte Erfahrungssituationen“ (Funke, 1987), um „nicht nur Bewegungsmöglichkeiten zu erfahren, sondern in diesen Erfahrungen auch Bewegung als Bewegung mit zu erfahren, und analog Körperlichkeit als Körperlichkeit, Erkenntnis als Erkenntnis“ (Schürmann, 2018, S. 164/165). Darin gründen interaktive Bewegungsbeziehungen – Verstehen und Verständigung erfolgen im Medium der Bewegung.

Fasst man die aktuelle Diskussion zum inklusiven Sportunterricht in vereinfachter Weise zusammen (siehe Literaturhinweise), so kann man zwei Denkfiguren unterscheiden, die wir mit „*gemeinsam allein*“ und „*gelingende Gemeinsamkeit durch praktizierte Heterogenität*“ beschreiben möchten. Die Denkfigur „*gemeinsam allein*“ ist geprägt von zwei Vorstellungen:

1. Es wird angenommen, dass der Sportunterricht hervorragend geeignet ist, um Vorurteile und soziale Distanzen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen abzubauen. In ihm scheint es möglich zu sein, die Akzeptanz bei den Nichtbeeinträchtigten für ein gemeinsames Sporttreiben mit beeinträchtigten Mitschülern zu steigern, indem über Regelveränderungen vermeintlich Situationen des gemeinsamen Bewegungshandelns geschaffen werden.
2. Es wird weiter angenommen, dass die Psychomotorik als der „ideale“ Inklusionsinhalt anzusehen ist. So werden beispielsweise Gerätelandschaften zur freien Erkundung u. a. mit der Begründung angeboten, dass die Beeinträchtigungen im psychomotorischen Bewegungsunterricht gar nicht auffallen, weil jedes Kind nach seinen Fähigkeiten eigene Bewegungslösungen finden könne.

Nun haben aber z. B. empirische Untersuchungen in einem Hamburger Projekt (Lühmann & Weichert, 2004) deutliche Unterschiede in den Bewegungsaktivitäten zwischen nicht beeinträchtigten und beeinträchtigten Kindern gezeigt, die in zwei Punkten zusammengefasst werden können:

1. Die beobachteten Kinder mit Beeinträchtigungen bewegten sich kaum oder wenig.
2. Die beobachteten Kinder mit Beeinträchtigungen waren kaum oder gar nicht in dialogische Bewegungsaktivitäten mit anderen Kindern einbezogen.

Daraus lässt sich die folgende Konsequenz ziehen: Sowohl in dem mehr oder weniger sportiven als auch in dem psychomotorisch orientierten Sportunterricht können beeinträchtigte Kinder eher „*gemeinsam allein*“ sein. Werning und Priebe (2014, S. 10) bezeichnen diese

Situation auch als „exklusive Inklusion“. Als Alternative bietet sich die Denkfigur einer „*gelingenden Gemeinsamkeit*“ an, die auf der folgenden Überlegung beruht:

Das gemeinsame Bewegen von Kindern basiert auf ein Lernen voneinander in komplementären oder kooperativen Situationen. Dahinter steht die Vorstellung einer *gelingenden Gemeinsamkeit*, die wir in Anlehnung an Weicherts „Grundsätze heterogenen Sporttreibens (2003, 27) auch als „Didaktik der praktizierten Heterogenität“ bezeichnen. Hier werden die Unterschiede zur spezifischen Bewegungs- und Spielfindung genutzt und vor, während und/oder nach der Aktivität thematisiert. Dieser Ansatz geht konsequent von der Vorstellung aus, dass Bewegungsunterricht für eine Inklusion dann geeignet ist, wenn die Qualität der Gemeinsamkeit verbessert werden kann. In der Sportdidaktik ist es vor allem der Ansatz einer „beziehungsorientierten Bewegungspädagogik“, wie er von Funke-Wieneke (2010) in Anlehnung an Sherborne (1987) und darauf aufbauend von Hildebrandt-Stramann u.a. (2017) vorgelegt wurde, der die Bewegungsbeziehungen und die Einübung des Gelingens in den Focus rückt. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Beziehungsdimensionen unterscheiden:

1. „Umsorgende“ oder „Füreinander“ Beziehungen – caring
2. „Miteinander“ Beziehungen – shared
3. „Gegeneinander“ Beziehungen – against.

Das Gemeinsame dieser Beziehungsebenen besteht darin, dass die Bewegungshandlungen der Akteure aufeinander bezogen sind. Es handelt sich dabei immer um Bewegungsbeziehungen unter „Ungleichen“. Wichtig ist, dass die Beteiligten aktiv in das Sprach-, Spiel- und Bewegungsgeschehen eingebunden sind. Durch solche Bewegungsbeziehungen kann die Homogenitätsideologie abgeschwächt werden, die einer Heterogenitätswertschätzung Platz macht. Allerdings fehlt es derzeit in der Sportdidaktik an fachlicher Reflexion geeigneter Inhalte und Themen zur Schaffung förderlicher Bewegungsbeziehungen. Für den inklusiven Sportunterricht ist ein didaktisches Umdenken von „*homogen ist attraktiv*“ hin zu „*Unterschiedlichkeit ist attraktiv*“ erforderlich. Will man die typisch sportive Logik der „egalitären Homogenität“, in der Sieg und Niederlage sowie Steigerung und Überbietung im Wettkampf konstitutiv sind, überwinden, so braucht es die „egalitäre Differenz“ (Prenzel, 2001, S. 93 ff.), in der das unterschiedlich Verschiedene gleich berechtigt und bedeutsam in das Miteinander des gemeinsamen Bewegens mündet. Statt der sozialen Bezugsnorm (besser sein als die Anderen im Gegeneinander) muss die persönliche Bezugsnorm gelten (besser sein als vorher) und an die Stelle der sportiven Überbietung mit dem Ziel von Sieg und Niederlage (ich oder wir haben gewonnen) müsste die solidarische Erfolgsorientierung treten (ich freue mich über Verbesserungen des eigenen Könnens wie auch des Könnens der Anderen). Das Credo muss also lauten: Wir haben uns mit einer Bewegungsaufgabe auseinandergesetzt und in einem dialogischen Bewegungsprozess zueinander und gemeinsam Bewegungslösungen gefunden. Inklusion aus einer bewegungspädagogischen Sicht heißt dann, dass Schüler*innen lernen sollen, individuell anspruchsvolle, thematisch vielfältige Bewegungsbeziehungen zu realisieren und sich dabei nicht zuallererst verbal, sondern in Aktion zu verständigen. Verstehen in Aktion geschieht immer unter Beteiligung des Leibes. Eine „gelingende Gemeinsamkeit“ im Medium der Bewegung basiert daher auf sozialleiblichen Erfahrungen des Miteinanders. Inklusion im Sportunterricht ist insofern immer mit der Frage befasst, wie Bewegungsaufforderungen als Aufgabe gemeinsam und zugleich verschieden bewältigt werden können, ohne von vorneherein den exklusiven Momenten des sportiven Handelns zu unterliegen. Verständigungsbasierte Ausdifferenzierungen in mehr oder weni-

ger sportiven Handlungssituationen können solchen gelingenden Gemeinsamkeiten folgen, die aber Gleichheit und Differenz nicht gegeneinander ausspielen dürfen.

4. Lernangebote – gleich (und) verschieden

Die Lernangebote in den einzelnen Bewegungsfeldern richten sich an alle Schüler*innen und sind insofern für alle gleich und zugleich verschieden in den Bewegungslösungen. Wie sie bearbeitet werden und welche Lösungen auf der Grundlage der je eigenen Voraussetzungen möglich sind, ist von der Verschiedenheit der Lernenden abhängig. Dies impliziert auch die Unlösbarkeit einzelner Aufgaben aufgrund der gegebenen körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Voraussetzungen – jede Aufgabe ist daher für jede*n Lernende*n gleich verschieden. Enthält ein Lernangebot beispielsweise beim Grundthema „Kopfübersein“ den Handstütz, aber die körperlichen Voraussetzungen hierfür nicht hinreichend gegeben sind, dann ist die Aufgabe so zu gestalten, dass variable Zugänge zum Thema eröffnet werden (z. B. mit Hilfe anderer, Kopf- statt Handstütz oder beides kombiniert, mit Gerätehilfe, z. B. eingehängte Knie am Reck oder bäuchlings über einen großen Kasten gebeugt jeweils mit Handstütz auf dem Boden). Auf diese Weise können die eigenen Voraussetzungen konstruktiv in den Lernprozess eingebracht oder gar ein anderes Lernangebot aufgesucht werden, um eine Teilhabe an dem Thema zu ermöglichen.

Jedes Lernangebot des Stufenmodells impliziert zugleich bei aller Gleichheit der Anforderungsstruktur die Differenz in den Bewegungsvoraussetzungen, -interessen und -absichten der Einzelnen; es geht um die Möglichkeit der Lernenden, sich mit den eigenen körperlichen Voraussetzungen über Bewegung ausdrücken, Bewegungsprobleme angemessen lösen und das Spielen, Kämpfen, Gestalten und Leisten thematisieren zu können. Insofern bewegen sich alle verschieden, finden alle unterschiedliche Lösungen auf Bewegungsprobleme und nehmen alle unterschiedliche „Haltungen“ in Körper und Bewegung fordernden Situationen ein. Ein inklusiver Bewegungs- und Sportunterricht beruht insofern darauf, die Differenzen im Bewegungshandeln der einzelnen zu erkennen und zu akzeptieren sowie die Lernenden in ihrer eigenen differenzierten Bewegungsentwicklung zu stärken. Die beschriebenen Lernangebote mit ihren Bewegungsaufgaben sind daher so zu gestalten, dass sie thematisch gleich und zugleich verschieden sind. Nur so kann jede*r Lernende die Grenzen des eigenen Bewegungsvermögens überschreiten und das Können verbessern.

Da pädagogische Prozesse auf Verständigung beruhen, ist neben Differenz immer auch Gleichheit erforderlich. „Egalitäre Differenz“ (Prengel, 2001) beruht insofern darauf, dass Differenz immer an einen bestimmten Bezugsrahmen gebunden ist, der das Differenteste übersteigt, also: Alle Kinder bewegen sich verschieden, aber alle Kinder erhalten die Chance, sich in diesem gemeinsamen Lernangebot zu bewegen. Die „Gleichheit“ muss sich im Bewegungsunterricht auf einen gemeinsamen thematischen Rahmen beziehen, der in seinen Bedingungen allen Lernenden ermöglicht, eigene und von anderen differente Bewegungslösungen zu finden und zum Ausdruck zu bringen, sie neben und mit anderen zu realisieren und sie in gemeinsame Bewegungs- und Spielhandlungen zu überführen. Insofern haben wir es mit einem „Lernen an der Differenz“ zu tun (Laging, 2004). Hier eröffnet sich die Chance, das eigene Können in der Auseinandersetzung mit dem von einem selbst Verschiedenem zu verbessern, dabei sich entweder in seiner Verschiedenheit zu stärken oder sich den Anderen ähnlich – nicht gleich – zu machen. Dazu muss die hierzu notwendige Gleichheit in den Be-

dingungen hergestellt werden. Sport- und Bewegungsunterricht muss so angelegt werden, dass

1. die durch die Aufgaben und Anforderungen entstehenden Differenzen wahrgenommen, erkannt und reflektiert werden,
2. eine thematische Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden hergestellt werden kann und
3. alle Lernenden die gleiche Chance erhalten, auf der Grundlage ihrer individuellen Voraussetzungen differente Bewegungslösungen zur Thematik zu erarbeiten und in individuelle oder gemeinsame Bewegungssituationen einzubringen.

Vor diesem Hintergrund hat Unterricht die Aufgabe, spannende Bewegungsbeziehungen im gemeinsamen thematischen Rahmen entstehen zu lassen, der Differenz in den Bewegungs- und Spielhandlungen nicht nur aushält, sondern fördert und konstruktiv in neue Spiel- und Bewegungshandlungen überführt, also gleich ist die Sache (Hand-Ball-Spiele), verschieden sind die Spiele: verschiedene Hand-Ball-Spiele mit unterschiedlichen Regeln, *voraussetzungsbedingte* Lauf- und Wurfzonen, Fang- und Zuspielvarianten, Angriffs- und Abwehrstrategien sowie Torgrößen und Abwurflinien. Hier wird noch einmal die bewegungspädagogische Position des vorliegenden Stufenmodells deutlich: Die individuelle Bewegung ist etwas Eigenes, das sich von dem Gleichen der gemeinsamen Bewegungshandlung abhebt. Während die Differenz in der Bewegungshandlung gut nachvollziehbar ist (im Lauf-„Stil“ beim Schnell-Laufen, im Zuspiel eines Balles, im Rotieren um die Reckstange usw.), ist es weit schwieriger zu vereinbaren und festzulegen, worin eine gewisse Gleichheit oder Gemeinsamkeit bestehen kann, um die Differenzen noch fruchtbar in eine befriedigende Bewegungsbeziehung überführen zu können. So kann die Gemeinsamkeit des thematischen Rahmens für ein Basketballspiel z. B. in einer anzustrebenden gewissen Ballgeschicklichkeit, im sicherer werdenden Fangen und Werfen, im Passen eines Balles und in der Kenntnis über die Verteilung von Rollen innerhalb einer Mannschaft bestehen, ohne dass schon festgelegt ist, welches „Basketballspiel“ nach welchen Regeln mit welchen differenzierten Bewegungshandlungen gespielt werden soll. Oder bei der Gestaltung einer turnerischen Gruppenübung muss geklärt werden, welche Gemeinsamkeit in der Sache beim Balancieren und Schwingen, Rollen und Drehen an Geräten, bei den Ständen, Sprüngen, Schwüngen und Drehungen für die Lernenden gelten soll, um darauf aufbauend differenzierte Bewegungsausführungen für eine Gruppenübung gestalten zu können. Soll es um differente Lösungen des Schnelllaufens gehen, so müssen – von Ausnahmen abgesehen – alle Lernenden die Chance bekommen, die gleiche Bewegungsabsicht „Schnelllaufen“ für sich zu thematisieren und ein individuelles Können auf der Grundlage der eigenen Möglichkeiten im Schnelllaufen zu entwickeln. Auf welche Weise dann das Schnelllaufen realisiert werden kann (als Wettkampf gegen andere als kooperativer Wettlauf, als Wettkampf gegen sich selbst, als Wettlauf mit unterschiedlichen Streckenlängen/Hindernissen usw.), bleibt offen und muss vereinbart werden. Gleich verschiedene Lernangebote lassen sich für alle vorgeschlagenen Aufgaben entwickeln, ohne dass diese dort bereits in allen *voraussetzungsbedingten* Varianten aufgelistet sind – alle Aufgaben sind allen zugänglich zu machen, jedoch nicht alle Anforderungen in den Aufgaben können und sollen von allen in gleicher Weise bewältigt werden!

5. Das sportdidaktische Stufenmodell

Die Sportdidaktik hat eine Reihe von Fach- und Kompetenzmodellen entwickelt, die von unterschiedlichen theoretischen Positionen beschreiben, wie das Fach in Kompetenzstufen und nach fachlichen Inhalten strukturiert werden kann (im Überblick Pfitzner, 2018, S. 24ff.). Allerdings hat sich weder in der wissenschaftlichen Sportdidaktik noch in den curricularen Ansätzen der Lehrpläne eines dieser Modelle durchsetzen können. In der schulischen Praxis – sowohl über die Lehrpläne als auch bei der Unterrichtsplanung von Lehrkräften – herrscht eher Pragmatismus vor, der Kompetenzen mit dem Vermögen sportlichen Könnens und reflektierten Wissens assoziiert. Im Unterricht selbst geht es dann im pragmatischen Sinne um Lernangebote, die das Miteinander, Wettkämpfen und Vergleichen, Sich-Ausdrücken und Gestalten, Wagen und Verantworten, Fitness und Gesundheit als Leitidee in den Mittelpunkt rücken und dafür vielfältige Bewegungs- und Sportangebote inszenieren. Die Orientierung an den fachlichen Inhalten spielt in diesen Kompetenzmodellen eine nachrangige Rolle. Das hier vorgelegte Stufenmodell für die Planung eines inklusiven Sportunterrichts nimmt einerseits die in Lehrplänen und Fachmodellen vorhandene Strukturierung der fachlichen Inhalte nach Bewegungsfeldern auf, orientieren sich aber andererseits in den Zugängen der Bewegungskompetenzen an einem „qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess“ (Prohl, 2012, S. 73), der eine „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ (ebd., S. 76/77) zum Ziel hat. Grundlage hierfür ist ein anthropologisch orientiertes Bewegungskonzept, wie es einleitend beschrieben worden ist. Vor diesem Hintergrund ist eine Matrix entstanden, die in den oberen horizontalen Zeilen die Bewegungsfelder, gegliedert nach Wissen und Können, und in den Feldern der senkrecht angeordneten Spalten die fachlichen Kernideen der einzelnen Bewegungsfelder mit Bezug auf die links in der Matrix beschriebenen Zugänge und spezifischen Handlungsbedingungen enthält. Die Kernideen heben das je Besondere der bewegungsstrukturellen Anforderungen in den Bewegungsfeldern hervor, mit denen sich Lernende in der Regel auseinandersetzen müssen, wenn sie sich auf das Lernangebot einlassen. Sie werden in den Tabellen zu den einzelnen Bewegungsfeldern mit ihren Tätigkeiten und Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte und Lernenden inhaltlich entfaltet, ausdifferenziert und durch pädagogische Angebote in Form von Lernvorschlägen konkretisiert. Insofern geht das sportdidaktische Stufenmodell von den fachlichen Anforderungen für Lernende aus.

Fachdidaktisches Stufenmodell				Bewegungs- und Inhaltsfelder									
				Laufen, Springen und Werfen – Leichtathletik		Bewegen an Geräten – Turnen und Bewegungskünste		Bewegen im Wasser – Schwimmen, Tauchen, Springen		Spielen – Spiele spielen			
Zugänge zu Können und Wissen im Sport	Handlungsbedingungen			Aufgabenanforderung		Aufgabenanforderung		Aufgabenanforderung		Aufgabenanforderung			
	Vermittlung im Mensch-Welt-Bezug	Reflexivität im und über den Vollzug	Modi des Sich-Bewegens	Können im Bewegungshandeln	Wissen über Bewegungshandeln	Können im Bewegungshandeln	Wissen über Bewegungshandeln	Können im Bewegungshandeln	Wissen über Bewegungshandeln	Können im Bewegungshandeln	Wissen über Bewegungshandeln		
1. Basaler Zugang: Körpererfahrung im Bewegen	Intuitiv-mimetisches Einlassen auf Bewegung	Bewegung fühlen und spüren	Psychomotorische Selbst-, Sozial- & Materialerfahrung	Den Körper in Bewegung bringen, dabei Beschleunigung, Geschwindigkeit, Verlangsamung, Flug und das Wegbewegen von Geräten erleben		Geräte und Materialien durch Bewegung als Hindernisse und Turngelegenheiten in Erfahrung bringen		Das Wasser als spezifisches Medium für Bewegungsaktivitäten erfahren		Spiele in ihrer materialen und symbolischen Funktion im sozialen Raum erfahren			
2. Elementarer Zugang: Bewegen und Wahrnehmen	Intuitives und mimetisch-situatives Bewegungshandeln	Bewegung spüren und mit Distanz beschreiben	Sich fortbewegen	auf Flächen	Umgang mit Zeit, Distanz und Schwierigkeit	implizite Funktionsweise bei Fortbewegungen					Im Bewegungsraum mit und als etwas spielen	Regeln und Gestaltung einfacher Bewegungsspiele	
				mit Gerätehilfe					Fortbewegung auf, im und unter Wasser	Wasser als Medium des Sich-Bewegens			
				im Wasser									
				mit Ausdruck / Rhythmus / Takt									
				Etwas weg- und heranzubewegen	Gegenstände wegbewegen	implizite Funktion der Beschleunigung	Gegenstände frei in der Luft bewegen	Eigenschaften von Wurfgeräten			Ein Spielgerät mit- und gegeneinander bewegen	einfache Regeln des Gegen- und Miteinanderspiels	
Sich an und um etwas bewegen			Turnerische Bewegungsabsichten entdecken	Orientierung und Positionen in Raum und Zeit an Geräten									
3. Primärer Zugang: Sportliches Handeln und Urteilen	Lernende Überschreitung im dialogischen Bewegungshandeln	Reflexion gespürter Effekte im intentionalen Bewegungshandeln	Sich fortbewegen	auf Flächen	Zeit minimieren, Distanz maximieren, Schwierigkeit steigern	Funktionalität von Beschleunigung und Geschwindigkeit					In einem Spielraum um etwas spielen	Spielideen und Regeln	
				mit Gerätehilfe					Springen, Schwimmen und Tauchen im und unter Wasser	Wasser als Widerstand, Auf- und Vortrieb, Atmen über und unter Wasser			
				im Wasser									
				mit Ausdruck / Rhythmus / Takt									
				Etwas weg- und heranzubewegen	Distanzmaximierung	Funktionalität von Beschleunigung	Gegenstände in Bewegung halten & Formen gestalten	Wurf und Flug von Gegenständen in der Luft			Um etwas im Mit- und Gegeneinander auf ein Ziel spielen	Spielideen, Spielstrukturen und Spielregeln	
Sich an und um etwas bewegen			Formbewältigung und -präzisierung an Turngeräten	Bewegungsstruktur turnerischer Bewegungen									
4. Sekundärer Zugang: Sport- und bewegungskulturelle Partizipation im Handeln und Wissen	Interaktiver Sach-, Selbst- und Sozialbezug im Bewegungshandeln	Ästhetisches Bewegungshandeln als Anlass reflektierten Wissens	Sich fortbewegen	auf Flächen	Zeit, Distanz und Schwierigkeit vergleichen und kultivieren	Funktionalität und Sozialität sportlichen Laufens & Springens							
				mit Gerätehilfe						Zeit und Distanz als Aufgabe von Vor- und Antrieb, Formgestaltung	Bewegungsraum Wasser im sozialen, und kulturellen Kontext		
				im Wasser									
				mit Ausdruck / Rhythmus / Takt									
				Etwas weg- und heranzubewegen	Distanz vergleichen und kultivieren	Funktionalität und Sozialität sportlichen Werfens	Bewegungskünste zeigen und gestalten	Gestaltung und Aufführung			Ziel- und Rückschlagspiele nach Regeln spielen	Genese & Gestaltung von Regelspielen	
Sich an und um etwas bewegen			Turnkunst optimieren und präsentieren	Gestaltung turnerischer Aufführungen									

5.1 Zugänge zum sportlichen Bewegungshandeln

Das sportdidaktische Stufenmodell der einzelnen Bewegungsfelder basiert auf bildungsrelevanten Körper-Welt-Bezügen im Kontext bewegungsbezogener Erfahrungen. Dabei orientieren wir uns in vereinfachender Weise am Kompetenzstufenmodell von Franke (2008), das Bewegungserfahrungen als ästhetisch-sportliche Reflexionsleistung begründet und verbindet es mit den von Funke-Wieneke & Kretschmer (2005) beschriebenen Bewegungskompetenzen. Das Stufenmodell beschreibt einerseits mit den Handlungsbedingungen (siehe 5.2) die gegenstandsspezifische Auslegung der Mensch-Welt-Beziehung und zeigt andererseits mit den aufeinanderfolgenden Gradue rungszugängen den entwicklungsrelevanten Lehr-Lern-Prozess auf. Dabei folgt das Sich-Bewegen in den einzelnen Zugängen in quantitativer und qualitativer Hinsicht recht unterschiedlichen Funktionen. Hier beziehen wir uns auf den Ansatz zur entwicklungsfördernden Bewegungspädagogik von Funke-Wieneke (2010, S. 195ff.). Er unterscheidet für die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen die *instrumentelle*, *soziale*, *symbolische* und *sensible* Funktion von Bewegung. In Sinne einer Entwicklungsförderung sollen Kinder und Jugendliche geschickt und vielfältig die *instrumentelle Funktion* ihres Körpers durch Bewegung üben und im Alltag (Fahrradfahren können) sowie im Sport (den Ball in den Korb werfen können) anwenden können. Die *soziale Funktion* der Bewegung ermöglicht Kindern und Jugendlichen z. B. sich in andere einfühlen, deren Bewegungen mitempfinden und ihnen helfen zu können. Das Sich-bewegen schafft Gelegenheiten für Erfahrungen mit der *symbolischen Funktion*, indem Kinder und Jugendliche sich körperlich ausdrücken und etwas darstellen, Rollen übernehmen, Bilder oder Sprache interpretieren, in Bewegung übersetzen und auf die „Bühne“ bringen können. Sich bewegen trägt aber auch ganz grundlegend zur Selbst-Bildung bei, indem der eigene Körper im Bewegen gespürt wird. Diese *sensible Funktion* zielt auf körperliche Erfahrungen des Anderen und des Eigenen im Selbsterleben des Bewegens, es trägt bei zur Ausbildung des „Ichs“, das zuallererst ein Körperliches ist. Diese Funktion ist besonders für den basalen und elementaren Zugang bedeutsam, sie bleibt aber als kompetenzübergreifende Funktion auch in den anderen Zugängen im Verbund mit der sozialen, symbolischen und instrumentellen Funktion des Sich-Bewegens erhalten.

Der *basale Zugang* ermöglicht körper- und materialbezogene Selbsterfahrungen in Bewegung, die im sozialen Kontext der Lerngruppe auf eine psychomotorische Förderung zum Aufbau einer eigenen Identität zielt. Der *elementare Zugang zielt auf die Förderung* der Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenz, die die bisher bedeutsame handlungsleitende Egozentrik der Motorik zunehmend zu dialogisch orientierten Bewegungsaktivitäten durch die wechselseitige Beziehung von Bewegen und Wahrnehmen ausbaut. Für beide Zugänge ist die sensible und symbolische Funktion des Sich-Bewegens grundlegend. Die *sensible Funktion* der Bewegung enthält die Doppelerfahrung von Spüren und Fühlen: „Gespürt wird das Eigene, gefühlt das Äußere, auf das sich das Bewegen dialogisch bezieht“ (ebd. S. 231). Die kinästhetischen Erfahrungen entstehen in der bewegungsbezogenen Begegnung mit anderen Personen, Geräten und Materialien. Gleichzeitig sind sie immer auch auf sich selbst bezogen und damit Mittel der Erfahrungen des eigenen Selbst. Die *symbolische Funktion* beruht auf der Erkenntnis, dass unser Handeln in der Welt immer auch symbolischer Natur ist: „Indem wir wahrnehmen, was vorgeht, deuten wir zugleich, welchen Sinn der Vorgang hat, worauf er verweist, wofür er steht [...]. Das symbolische Verstehen ist die eigentümliche menschliche, spontane Art und Weise des Weltbezugs“ (ebd. S. 211). Auch in Bewegung deuten wir die Welt und nehmen sie als eine bereits Gedeutete wahr. Unser Bewegungshandeln ist insofern immer auch Ausdruckshandeln und Ausdrucksverstehen im sozialen Kontext mit anderen Menschen: „Die *soziale Funktion* der Bewegung ist in ihrer konkreten Dialogik begründet. Die

allgemeine, menschliche Bedeutung dieses Dialogs und die Bedeutung der Fähigkeiten, ihn führen zu können, liegen auf der Hand“ (ebd., S. 203): Wir sind in unserem sportlichen Bewegen vielfach in soziale Beziehungen eingebunden, die in der direkten körperlichen Beziehung wie beim Ringen und Raufen, indirekt wie in regelgeleiteten oder freien Bewegungs- und Sportspielen, einschließlich ihres symbolischen Gehalts, im sozialleiblichen Handeln wie beim Synchronsport oder gemeinsamen Rudern oder beim rhythmischen Aufeinanderbezogensein wie beim Tanzen und Gestalten nach Rhythmen zum Ausdruck kommen. Bewegungshandeln geschieht insofern vielfach in Bewegungsbeziehungen mit anderen. Die Gestaltung der sozialen Funktion des Sich-Bewegens ist für alle Zugänge zum Bewegungshandeln bedeutsam. Es geht dabei nicht primär um das Arrangieren von Lernsituationen, um soziales Verhalten einzuüben, sondern um die Bedeutung der sozialen Beziehung im Bewegungshandeln selbst.

Für den primären und sekundären Zugang zu den entsprechenden Bewegungskompetenzen rückt nun nach der sensiblen, symbolischen und sozialen Funktion vor allem die *instrumentelle Funktion* des Sich-Bewegens in den Mittelpunkt. Die Bewegungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen führt dazu, dass sie zunehmend und mit eigenem Willen dazu in der Lage sind, sich ihres körperlichen Bewegungsvermögens zu bedienen. Dies gilt für Alltagsbewegungen wie für sportliches Bewegen: „Damit ist gemeint, dass dem Menschen mit seiner wachsenden Bewegungsfähigkeit auch neue Möglichkeiten gegeben werden, etwas zu wollen, so dass eine bloß phantasierte Mächtigkeit sich nun ihre Mittel erobert und damit dem Realitätsprinzip unterworfen wird“ (ebd., S. 201). Die Entwicklung von Bewegungskompetenz hat also einen höchst emanzipatorischen Charakter. Kinder und Jugendliche erwerben die Kompetenz, selbstbestimmt ihr körperliches Bewegungsvermögen zu kultivieren und im sportlichen Kontext zu elaborieren – es ist der Gewinn zunehmender Selbstständigkeit im „Gebrauch“ des eigenen Körpers als „Werkzeug“ zur Realisierung gefasster Bewegungsabsichten. Vor diesem Hintergrund hat der *primäre Zugang* den Aufbau einer sportlichen Handlungs- und Urteilskompetenz zum Ziel. Kinder und Jugendliche lernen ihr Bewegungsvermögen auszubauen, zu differenzieren und zu einer Bewegungsgeschicklichkeit zu steigern, die es ihnen ermöglicht, an vielen sportlichen Situationen teilzuhaben und in ihnen mitzuwirken. Dies ist zugleich mit einer Urteilskompetenz hinsichtlich des Umgangs mit dem eigenen körperlichen Bewegungsvermögen, aber auch mit dem respektvollen und behutsamen Umgang mit dem körperlichen Gegenüber der anderen verbunden. Es geht um die Entwicklung eines individuellen Bewegungskönnens, das zugleich das Miteinander, auch im fairen Gegeneinander, als Bewegungsbeziehung reflektiert. In der Weiterführung dieser sportlichen Handlungskompetenz folgt beim *sekundären Zugang* die Ausrichtung auf die Reflexion körperlicher Erkenntnis im Bewegungshandeln und die Befähigung, mit dem eigenen Bewegungsvermögen an einer inklusiven Sport- und Bewegungskultur partizipieren und sie mitgestalten zu können. Eine solche Partizipationskompetenz beruht auf einem „kommunikativ-reflexiven Urteilsvermögen“ (Franke, 2008, S. 207), das die instrumentelle Funktion des sportlichen Bewehens in eine sport- und bewegungskulturelle Dimension überführt, die das erworbene sportliche Können überschreitet und in einen neuen bewegungskulturellen Kontext stellt. Nun muss allerdings konstatiert werden, dass bezüglich einer inklusiven bewegungskulturellen Partizipation derzeit nur von einer rudimentär vorhandenen *inkluisiven* Sport- und Bewegungskultur ausgegangen werden kann, auch wenn sich in einzelnen Freizeiteinrichtungen und Sportvereinen Entwicklungen zeigen, in denen die Verschiedenheit und Heterogenität von Kindern und Jugendlichen in neue sportliche Angebote überführt werden.

Die vier Zugänge mit ihren zugehörigen Bewegungskompetenzen haben aufeinander aufbauend sowohl einen entwicklungsfördernden als auch einen bewegungsfunktionalen Bezug. Das erfinde-

rische Gestalten und fachliche Können entfaltet sich im Kontext entwicklungsrelevanter und gegenstandsspezifischer Bildungsprozesse.

5.2 Handlungsbedingungen

Die beschriebenen Zugänge sind an konkrete Handlungsbedingungen gebunden, die im Folgenden nacheinander beschrieben werden.

a) Vermittlung im Mensch-Welt-Bezug

Mit dieser *ersten Handlungsbedingung* ist die Beziehung von Kind und Sache angesprochen, bei der es nicht um die *Übermittlung* der Sache geht, sondern um die *Vermittlung* zwischen Lernendem und fachlichen Gegenstand. Gefragt wird danach, wie diese Vermittlung arrangiert werden kann. Nun geschieht dies zum Aufbau der entwicklungsrelevanten und gegenstandsspezifischen Bewegungskompetenzen jeweils mit unterschiedlichen Zugängen. Mit einem *basalen Zugang* erhalten Kinder Gelegenheiten, die sie veranlassen, sich auf die Sache intuitiv und mimetisch einzulassen. Es bedarf keiner Bewegungsanleitung, wohl aber einer Bewegungsbegleitung zwischen Lehrperson und Kind. Dies gilt auch für die weiteren Zugänge, nur mit dem Unterschied, dass es zunehmend um arrangierte Lehr-/Lernsituationen geht, die eine Steigerung der instrumentellen Funktion des Bewegens zum Ziel haben und dabei die Reflexion der leiblich-sinnlich erlebten Bewegungshandlung durch Wissen im bewegungskulturellen Kontext betonen. Mit einem *elementaren Zugang* erweitert sich die Vermittlung des Mensch-Welt-Bezugs durch die Schaffung bewegungsfeldspezifischer Lernsituationen. Auch hier dominiert der intuitive und mimetische Zugang zur Sache, allerdings mit dem Unterschied, dass der jeweilige Kern eines Bewegungsfeldes entwicklungsangemessen in weitgehend offenen Lernsituationen thematisiert wird. Der *primäre Zugang* thematisiert die lernende Überschreitung der imaginären Grenze zwischen Nicht-Können und Können im Bewegungshandeln. Nun treten gezielte Bewegungsaufgaben aus den einzelnen Bewegungsfeldern zunehmend in den Vordergrund. Dabei werden Kinder und Jugendliche an das sich stellende Bewegungsproblem herangeführt und bei der Suche nach funktional angemessenen Bewegungslösungen durch die Lehrperson begleitet und unterstützt. Mit dem *sekundären Zugang* werden diese Bewegungslösungen differenziert und verfeinert, aber vor allem im interaktiven Sach-, Selbst- und Sozialbezug durch kommunikatives Handeln reflektiert. Vermitteln meint hier vor allem das erfinderische Überschreiten bisherigen Könnens, um auf einer gestaltenden Ebene das erworbene Können weiterzuentwickeln.

b) Reflexivität im und über den Vollzug

Das Spezifische des Bewegungshandelns besteht gerade darin, dass wir *im* Vollzug der Bewegung die Bewegung spüren und auch körperlich bemerken, dass wir etwas bewirken können. Im Nachgang einer Bewegungshandlung können wir das Vollzogene reflektieren, uns darüber austauschen und auf dieser Grundlage Wissen zur Funktion einer Bewegungslösung erarbeiten. Dies verlangt jedoch ein gewisses Maß an Abstraktionsvermögen. Zuerst – und zugleich sehr bedeutend – geht es um die körperliche Reflexion *im* Vollzug einer Bewegung. Wir fühlen den Vollzug, spüren Widerstände oder flüssiges Gelingen und veranlassen intuitiv durch unser Körperwissen Korrekturen des Bewegungsablaufs, ohne den Erfolg sicher erahnen zu können. Insofern geht es bei dieser Handlungsbedingung um implizite und explizite Formen der Reflexion. Bei einem *basalen Zugang* verbleibt die Reflexion im Fühlen und Spüren der erlebten Bewegung, die im Nachgang zur Sprache gebracht werden und damit Anlass für die Verbalisierung des Erlebten sein kann. Der *elemen-*

tare Zugang erweitert insofern die Verbalisierung um die beschreibende Reflexion der vollzogenen Bewegung, es geht um die Thematisierung der Bewegungsvorstellungen im Kontext der erlebten Bewegung und die beabsichtigte Bewegungshandlung. Die Reflexion der gespürten und realen Effekte vollzogener Bewegungsabsichten rückt beim *primären Zugang* in den Mittelpunkt des Unterrichts. Kinder und Jugendliche haben hier mit Lernanforderungen zu tun, die die erwarteten und realisierten Effekte der jeweiligen Bewegungslösungen in Bezug auf ihre Funktionalität evaluieren und Lernvorschläge für erweiterte und differenzierte Lösungen enthalten. Mit dem *sekundären Zugang* geht es um den engen Bezug zwischen Wahrnehmen und Bewegen als ästhetische Erfahrung sportlichen Bewegungshandelns. Die Reflexion des Gespürten und Bewirkten zielt daher auf Wissen über das Bewegungs-, Beziehungs- und Ausdruckshandeln im Kontext historischer und gegenwärtiger Bewegungskultur. Reflexion und Wissen im und über den Bewegungsvollzug verweisen auf den Anspruch des Sportunterrichts, eine reflektierte Bewegungskompetenz zu entwickeln.

c) Funktionalität sportlichen Bewegens

Die dritte Handlungsbedingung bezieht sich auf die instrumentelle Funktion sportlichen Bewegens. Dabei lassen sich modifiziert in Anlehnung an Funke-Wieneke & Kretschmer (2005, S. 44 und Funke-Wieneke, 2010, S. 201ff.) unterschiedliche Modi des Bewegungshandelns unterscheiden. Ihnen ist gemeinsam, dass es jeweils um einen instrumentellen Bezug zur sozialen und materialen Umwelt geht, in der auf eine bestimmte Art und Weise etwas bewirkt werden soll. Das, was im Sinne des Wirkens verfolgt wird, geht auf eine Bewegungsabsicht zurück, die ein funktional zu lösendes Bewegungsproblem enthält. Die verschiedenen Modi des Sich-Bewegens führen in der Ausdifferenzierung und Verfeinerung zu recht unterschiedlichen sportlichen Bewegungshandlungen, die letztlich einzelne Sportarten mit einem je eigenen Handlungsrepertoire konstituieren. In Bezug auf die Bewegungsfelder bieten sie einen offenen Zugang für den Aufbau eines vielfältigen Bewegungskönnens, das mehr oder weniger differenziert und mehr oder weniger sportartenorientiert sein kann. Letztlich beschreiben sie die grundlegenden Zugänge zur Welt im Modus des Sich-Bewegens. Wir unterscheiden drei grundlegende Modi, von denen der erste in vier untergeordnete Teilmodi ausdifferenziert wird. Diese sind:

1. Sich fortbewegen
 - 1.1 auf Flächen
 - 1.2 mit Gerätehilfe
 - 1.3 im Wasser
 - 1.4 mit Ausdruck, Rhythmus, Takt
2. Etwas weg- und heranbewegen
3. Sich an und um etwas bewegen

Das *Sich-Fortbewegen* (1.) ist ein *erster Modus*, der im Wesentlichen die Formen des Kriechens, Krabbelns, Gehens, Laufens, Hüpfens und Springens umfasst, die in unterschiedlichen Umgebungen etwas bewirken wollen. So kann es auf der *Fläche* (1.2) des Bodens in der Sporthalle, auf dem Sportplatz, der Wiese, im Park oder Wald darum gehen, sich langsam oder schnell, vorwärts, seitwärts oder rückwärts, beschleunigend oder verlangsamend, geschwindigkeitshaltend, -reduzierend oder -steigernd fortzubewegen. Sich-Fortbewegen kann auch mit *Gerätehilfe* (1.2) erfolgen, indem ich einen Stab zum Überspringen einer Latte benutze, indem ich mich auf Rollen, Rollbrettern oder in einem Rollstuhl fortbewege oder Skier zum Gleiten auf Schnee nutze. Das *Wasser* (1.3) bietet als Medium eine andere Form der Fortbewegung, indem ich den Körper durch

Arm- und Beintrieb gegen den Wasserwiderstand fortbewege und dabei möglichst schnell oder auch besonders langsam sein kann. Fortbewegungen im Wasser sind auch dadurch möglich, dass ich ins Wasser hineinspringe und unter Wasser gleite, nach unten tauche oder Strecken unter Wasser durch Körperbewegungen zurücklege. Fortbewegungen im Wasser können in Bauch-, Seit- oder Rückenlage erfolgen, auch Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen sind möglich. Schließlich kann auch eine Umgebung Anlass für Fortbewegungen sein, die ihre Wirkungen im *Bewegungsdruck* (1.4) haben und in Bezug auf *Rhythmus und Takt* erfolgen. So kann Musik durch (Fort)Bewegungen im Raum interpretiert werden und zu Bewegungsimprovisationen führen, Bewegungsbilder können durch Imitation Fortbewegungen anregen und neue Bewegungsgestalten hervorbringen.

Der *zweite Modus* eröffnet den Zugang zur Umgebung dadurch, dass etwas *weg- oder heranbewegt* (2.) wird. Das „Etwas“ kann ein Ball aus einem Spiel sein, der mit den Händen gefangen oder mit Fuß, Kopf oder anderen Körperteilen angenommen und zu sich heranbewegt oder mit verschiedenen Körperteilen von sich wegbewegt und anderen zugespielt wird. Bälle können auch im Hin- und Her-Spielen mit und ohne Gerätehilfe wechselseitig weggespielt und entgegengenommen werden, wie z. B. beim Badminton, Volleyball, Tennis, Tischtennis oder Indiaka. Es können aber auch Gegenstände weit wegbewegt werden, wie das beim Schlagballweitwurf, beim Speer- oder Diskuswerfen oder beim Kugelstoßen der Fall ist. Eine besondere Bewegungssituation ergibt sich beim Jonglieren mit den Händen oder anderen Körperteilen, denn hier wird der Gegenstand (z. B. Fußball, Jonglierbälle) so von sich wegbewegt, dass er geschickt wieder zurückgeführt und angenommen werden kann, um sogleich wieder wegbewegt zu werden. In diesem Modus erschließen sich Menschen einen Bewegungsraum über Materialien und Geräte, die sie in den Raum hinein von sich wegbewegen oder aus dem Raum durch Annehmen des Gegenstandes zu sich hinbewegen. Die Variationen sind vielfältig und zeigen sich in zahlreichen (Sport-)Spielen, Bewegungskünsten und klassischen Sportarten wie der Leichtathletik.

Schließlich bietet der *dritte Modus* einen ganz anderen Zugang zur Bewegungswelt. Das *Sich-an-und-um-etwas-Bewegen* (3.) ist dadurch gekennzeichnet, dass es den Menschen von den Beinen holt und sich ihn um Geräte drehen und umwenden, aber auch auf und an Geräten labile raumorientierte Bewegungen ausführen lässt. So gehören alle Variationen des Turnens an Geräten zu diesem Modus, der es ermöglicht, auf Geräten (Bodenmatten, schmale oder breite, niedrig oder hoch gestellt Balancierflächen) zu rollen, zu balancieren, sich zu wälzen oder sich durch einen Sprung vom Boden zu lösen und sich sicher wieder aufzufangen, kopfüber zu sein oder auf den Händen zu stehen und sich auszubalancieren. Andere Turngeräte bieten Gelegenheiten zum Drehen um Stangen (gehockt, gestreckt, im Stütz, Hang oder Kniehang) oder frei in der Luft, Springen und Überschlagen auf und über etwas, mit und ohne Handstütz oder zum Schwingen und Schaukeln an Geräten, um sich in Schwung zu versetzen.

Nun unterliegt das Bewegungskönnen prinzipiell einer Entwicklung hin zu einer Verbesserung der Bewegungsgeschicklichkeit und der Steigerung der bisher erbrachten Leistung. Dies wird in allen drei Modi des Sich-bewegens durch Prinzipien erreicht, die für sportliches Bewegungshandeln konstitutiv sind. Dazu gehören – in modifizierter Anlehnung an Funke-Wieneke & Kretschmer (2005, S. 44) – die *Geschwindigkeitssteigerung*, die *Präzisionsoptimierung*, der *Aufbau von Bewegungsschemata*, die *Rhythmisierung von Bewegungsabläufen* und die *Kombination, Variation und Integration* von verschiedenen Bewegungsformen und unterstützenden Geräten und Materialien. Mit den Prinzipien zeigt sich, dass sportliche Bewegungen grundsätzlich flexibel sind und bleiben, einerseits dadurch, dass selbst bei engsten Technikvorgaben individuelle Variationen für das Gelingen unabdingbar sind, andererseits neue Sportarten auch deswegen entstehen, weil es nahezu beliebige Variationsmöglichkeiten im Bewegungshandeln gibt und Bewegungskönnen vor allem

dadurch ausgebildet wird, dass Menschen ihr Bewegungshandeln ständig variieren. Variationen des Bewegungshandelns ergeben sich in *zeitlicher* (schnell-langsam), *räumlicher* (vorwärts-rückwärts), *rhythmischer* (gleichmäßig-ungleichmäßig) und *dynamischer* (leicht-schwer) Hinsicht. Damit wird noch einmal deutlich, wie wichtig ein prozesshafter Aufbau des Bewegungskönnens ist, der sich am Bewegungsvermögen und den individuellen Voraussetzungen des Einzelnen orientieren muss.

Diese drei Modi des sportlichen Sich-bewegens werden im fachdidaktischen Stufenmodell der Bewegungsfelder für das Anforderungsniveau des elementaren, primären und sekundären Zugangs ausdifferenziert und mit Lernvorschlägen als pädagogisches Angebot konkretisiert. Für den *basalen* Zugang zur Körpererfahrung im Bewegen bleibt eine solche Ausdifferenzierung nach einzelnen Modi aus. Bei diesem Zugang geht es nicht um sporttypische Modi des Bewegungshandelns, sondern in erster Linie um körperzentrierte Erfahrungen zum Aufbau einer Ich-Identität, die beim Körperlichen ansetzt. Dies ist zwar auch bei den folgenden Zugängen von Bedeutung, aber während der basale Zugang auf Körpererfahrung im Bewegen fokussiert, kommen in den anderen Zugängen die gegenstandsspezifischen Erfahrungspotenziale der typisch sportlichen Modi des Bewegungshandelns hinzu.

Mit diesem Modell liegt somit eine Strukturierung und Graduierung von Zugängen zu den Bewegungskompetenzen mit ihren Handlungsbedingungen vor, das die bewegungsfeldspezifischen Anforderungen und Lernangebote nachvollziehbar und für die Heterogenität der Lernenden mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen anwendbar machen soll.

5.3 Bewegungsfelder

Das *Kapitel 6* befasst sich ausführlich mit den Bewegungsfeldern als Kernstück dieses Stufenmodells. Es enthält jeweils eine Einführung in das Gegenstandsverständnis eines Bewegungsfeldes. Dabei werden nacheinander die grundlegende Anforderungsstruktur, die Zugänge zu den Erfahrungspotenzialen und die Strukturierung des Bewegungsfeldes nach Grundthemen dargelegt. Es folgen für jedes Grundthema der einzelnen Bewegungsfelder Beschreibungen in Tabellenform zu den erreichten Bewegungskompetenzen im Können und Wissen aus Sicht der Lehranforderungen (linke Spalte), zum erreichten Können und Wissen aus Sicht der Lernenden (mittlere Spalte: „Ich kann ...“) und zu den Lernvorschlägen und -angeboten für die Unterrichtsgestaltung (rechte Spalte). Exemplarisch werden vier Bewegungsfelder ausführlich beschrieben, um auf dieser Grundlage in Inhalt und Form weitere Bewegungsfelder für den inklusiven Unterricht aufbereiten zu können. Die hier ausgearbeiteten Bewegungsfelder fokussieren im Kontext des eingangs beschriebenen Bewegungskonzepts die klassischen Sportarten Leichtathletik, Turnen, Schwimmen und die Sportspiele. Die folgenden vier *Bewegungsfelder* liegen ausgearbeitet in Kapitel 6 vor:

- 6.1 Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik
- 6.2 Bewegen an Geräten – Turnen und Bewegungskünste
- 6.3 Bewegen im Wasser – Schwimmen, Tauchen, Springen
- 6.4 Spielen – Spiele spielen

Weitere *Bewegungsfelder* sollen dieser ersten Veröffentlichung folgen. Dazu gehören:

Ausdruck und Gestaltung – Tanzen

Rollen und Gleiten

Ringern und Raufen – Mit dem Partner/der Partnerin kämpfen

Den Körper trainieren, die Gesundheit und Fitness verbessern

Die Orientierung an Bewegungsfeldern folgt der in Lehrplänen und Schulen gängigen Praxis zur inhaltlichen Strukturierung des Sportunterrichts. Die schuleigenen Pläne basieren in der Regel auf diesen Lehrplanvorgaben. Daher lassen sich die Lernangebote aus diesem Stufenmodell für die inklusive Unterrichtsplanung problemlos anwenden.

6. Literaturverzeichnis

6.1 Literatur zu den bewegungspädagogischen Grundlagen

- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Schöningh.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Schneider.
- Funke, J. (1987). Von der Methodischen Übungsreihe zur Differenzierten Erfahrungssituation. *Sportpädagogik*, 11 (5), 22-26.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik* (2. überarb. Aufl.). Schneider.
- Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? *Grundschule* (1), S. 38-45.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik* (3. Auflage). Hofmann.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränd. Aufl.). Beltz.
- Laging, R. (2017). *Bewegung in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer VS
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Fischer.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 70-91). Limpert.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider.
- Schürmann, V. (2018). Bewegung in der Unverfügbarkeit der Bildung. Ein praxistheoretischer Blick. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 155-176). Springer VS.
- Trebels, A. H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: *sportunterricht*. 41 (1), 20-29.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Hofmann.

6.2 Literatur zum inklusiven Sportunterricht

- Block, M. E., Giese, M. & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (3), 233-243. doi:10.3262/SZ1703233
- Böcker, P. (2022). Bewegung und Sport im Schulleben – Vielfältige Inszenierungsformen einer diversitätssensiblen bewegten Schulentwicklung. In Ruin, S. & Stibbe, G. (Hrsg.) (2023), *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 225-242) Hofmann.
- 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). Springer.

- Buchner, T., Giese, M. & Ruin, S. (2020). Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 278-285). Klinkhardt.
- Fediuk, F. (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Schneider.
- Giese, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Sport – Eine Candide im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 84-101.
- Giese, M. (2019). *Inklusive Didaktik. Eine symbol- und bildungstheoretische Skizze*. Springer VS.
- Giese, M. (2019). *Konstruktionen des (Im-)Perfekten. Skizze einer inklusiven Fachdidaktik im Spiegel der Disability Studies* (Forum Sportwissenschaft, Bd. 37). Feldhaus.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.) (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis: Theorie, Empirie, Praxis*. Meyer & Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.) (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Meyer & Meyer.
- Hildebrandt-Stramann, R., Beckmann, H., Neumann, D. & Probst, A. (2017). *Inklusion durch Bewegungsbeziehungen. Theoretisch und didaktisch reflektierte Praxisbeispiele*. Cuvillier.
- Laging, R. (2004). Differenzieren im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 28 (2), 4-9.
- Laging, R. & Thies, W. (2014). Schule dynamisch neu denken. *Bewegung und Inklusion als Motor für Schulentwicklung*, (2), 4-6.
- Lühmann, U. v. & Weichert, W. (2004). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55-96). Schneider.
- Meier, S. & Giese, M. (2021). Bildungstheoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und inklusiven Sportunterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (1), 47-56.
- Meier, S. & Ruin, S. (2019). Leistung, Normierung und inklusiver Sport – paradoxe Verhältnisse? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art05d>
- Meier, S., & Ruin, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. (Schulsportforschung, Band 6). Logos.
- Neumann, P. (2020). *Fälle von Inklusion im Sportunterricht*. Jedermann-Verlag.
- Peperkorn, P. (2014). Wir wollen aber richtig spielen! So kann inklusiver Sportunterricht gelingen. *Praxis Fördern*, (2), 9-11.
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 93-108). Leske & Budrich.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88-101. doi:10.1007/s12662-016-0402-7
- 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. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art20d>
- 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>
- Ruin, S., Becker, F., Klein, D., Leineweber, H., Meier, S. & Uhler-Derigs, H. G. (Hrsg.).(2018). *Im Sport zusammenkommen: Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven*. Hofmann.
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.).(2016). *Inklusion im Schulsport: Anregungen und Reflexionen*. Beltz.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (Red.). (2015). *Sportunterricht inklusiv. Entwickeln, Planen, Durchführen* (herausgegeben vom Hessischen Kultusministerium) Wiesbaden.
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (3), 99-105.

- Sportpädagogik (2015). Themenheft: *Auf dem Weg zur Inklusion*. Heft 6/2015. Friedrich.
- Sportunterricht (2015). Themaheft: *Inklusiver Sportunterricht*. Heft 4/2018. Hofmann.
- Tiemann, H. (2013): Ansätze und Modelle. *sportpädagogik* 37 (6), S. 47-50.
- 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.
- Tiemann, H. (2021): Sport für alle – inklusiv denken, planen und unterrichten. *Grundschule* 53 (2), 17-19.
- 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). Hofmann.
- Weichert, W. (2003). Heterogenität attraktiver machen. Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. *sportpädagogik* 27 (4), 4-7.
- Weichert, W. (2003). Mit den Unterschieden spielen. Heterogenität attraktiv machen. *sportpädagogik* 27 (4), 26-31.
- Werning, R. & Priebe, B. (2014). Ansprüche und Widersprüche auf der Großbaustelle „Inklusion“. *Lernende Schule* (67), 8-11.