

## Perspektiven multiprofessioneller Lehrkräfte und Assistenzen im inklusiven Schulsport am Beispiel bewegungsbezogener Schulfahrten

*Christoph Kreinbacher-Bekerle*

### **Zusammenfassung**

Im Zuge der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen gewinnen Fragen der Gestaltung nicht nur bezogen auf den inklusiven Unterricht, sondern auch auf außerunterrichtliche Angebote, wie schulische Ausflüge oder Klassenfahrten, an Bedeutung. Im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport gibt es vielfältige Angebote, wie einzelne Tages- oder Mehrtagesausflüge, zu spezifischen Sport- oder Bewegungsangeboten im Sommer oder Winter. In einem inklusiven Schulsetting weisen solche bewegungsbezogenen Schulfahrten die Besonderheit auf, dass neben den Fach- und Inklusionslehrkräften auch Assistenzkräfte oder weitere Personen mit sportlicher Ausbildung in der Durchführung beteiligt sein können. Unklar ist bislang, wie die unterschiedlichen Personengruppen ihre Rollen in diesem Zusammenhang sehen und welche Bedarfe für eine Gestaltung bewegungsbezogener Schulfahrten für alle Schüler:innen relevant sind. Daher wurde eine Befragung im österreichischen Bundesland Steiermark zu Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen durchgeführt, um unterschiedliche Perspektiven von Lehrkräften und Assistenzen auf bewegungsbezogene Schulfahrten zu kontrastieren. In Summe nahmen 94 am Schulsport beteiligte Personen in einem Mixed-Methods-Design teil, wovon 11 Sport- und Inklusionslehrkräfte befragt wurden und 83 Assistenzkräfte an einer Fragebogenstudie mit vergleichbaren Inhalten teilnahmen. Die Ergebnisse zeigen ein vielschichtiges Bild über Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten, ein unterschiedliches Rollenverständnis und Aufgaben, Ressourcenfragen und Absprachen in der Vorbereitung und Durchführung von bewegungsbezogenen Schulfahrten. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse werden Handlungsempfehlungen für die praktische und gemeinsame Arbeit unterschiedlicher Akteur:innen gegeben, um allen Schüler:innen eine Beteiligung bei Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen.

### **Schlagworte**

Außerunterrichtlicher Schulsport, Inklusion, Klassenfahrt, Schulassistent, Sportunterricht

### **Title**

Perspectives of multi-professional teachers and support assistants in inclusive school sports with extra-curricular school events as a proxy case study

### **Abstract**

In the course of the joint education of students with and without disabilities, questions of design become more dominant not only in relation to inclusive teaching, but also to extra-curricular activities such as school excursions or class trips. In the context of physical activity, there are various offers, such as single- or multi-day excursions in summer or winter. In addition to physical education or special needs teachers, assistant teachers or other staff members can

also be involved in the implementation. So far, it is unclear how the different groups of people envision their roles in this context and which needs are relevant for a design for all students. Therefore, a survey was conducted in the Austrian province of Styria on participation opportunities of students with disabilities in order to contrast the different perspectives of teachers and assistants on physical activity-related school events. In total, 94 persons involved in school sport took part in a mixed method design, of which 11 physical education and inclusion teachers were interviewed, and 83 assistants participated in a questionnaire with similar contents. The results show a multi-layered picture of participation opportunities, a different understanding of roles and tasks, resource issues and agreements in preparation and implementation of school events. Taking these results into account, recommendations are given for the practical and joint work of different actors in order to give all students the opportunity to participate in school offers around physical activity and sport.

### **Keywords**

extra-curricular sports, inclusion, paraprofessionals, physical education, school sport trips

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
2. Lehr- und Assistenzkräfte im (inklusive) Schulsport
  - 2.1. Sportunterricht
    - 2.1.1. Lehrkräfte
    - 2.1.2. Assistenzkräfte
    - 2.1.3. Multiprofessionelle Zusammenarbeit
  - 2.2. Außerunterrichtlicher Schulsport
3. Zur Einordnung der vorliegenden Studie
4. Methodisches Vorgehen
  - 4.1. Datenerhebung und Instrument
  - 4.2. Stichprobe
  - 4.3. Datenauswertung
5. Ergebnisdarstellung
  - 5.1. Lehrkräfte
    - 5.1.1. Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten
    - 5.1.2. Rolle der Lehrkraft und Aufgaben
    - 5.1.3. Bedarfe und Ressourcen
    - 5.1.4. Vorbereitung
  - 5.2. Assistenzkräfte
    - 5.2.1. Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten
    - 5.2.2. Rolle der Assistenz und Aufgaben
    - 5.2.3. Bedarfe und Ressourcen
6. Schlussbetrachtung
  - 6.1. Zusammenführung der Ergebnisse
  - 6.2. Diskussion
  - 6.3. Handlungsempfehlungen

Literatur

Kontakt

Zitation

## 1. Einleitung

Im Zuge inklusiver Bestrebungen wurde die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention forciert. Dadurch stehen Schulen seit Jahren vor der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems oder befinden sich im Prozess der Umstrukturierung, welcher einige Anforderungen mit sich bringt (Lütje-Klose & Miller, 2017). Um dem Anspruch der Teilhabe aller Schüler:innen gerecht zu werden und ein inklusives Bildungssystem umzusetzen, sind Veränderungen in der Schulstruktur und -organisation unabdingbar, die jedoch bestehende Schulsysteme und deren interne Prozesse mit vielfältigen Herausforderungen konfrontieren (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017). Dies betrifft neben dem regulären Unterricht auch zusätzliche in den Schulalltag integrierte Angebote, Veranstaltungen oder Exkursionen, wie etwa Klassenfahrten mit dem Schwerpunkt Kunst, Kultur oder Sport. Im sport- und bewegungsbezogenen Kontext werden solche Angebotsformen als *Außerunterrichtlicher Schulsport* bezeichnet, der etwa Sport und Bewegung in den Pausen, Sportgemeinschaften, Schulsportwettkämpfe, -tage oder -feste sowie bewegungsbezogene Schulfahrten im Sommer oder Winter beinhaltet (Balz, 2010). Letztgenannte Veranstaltungen verfügen über eine lange Tradition in der Bildungslandschaft und viele ehemalige Schüler:innen erinnern sich Jahre nach ihrer Schullaufbahn gerne an die gemeinsamen und mehrtägigen Fahrten bei Bewegungsangeboten im Sommer oder an wintersportliche Aktivitäten zurück. Außerunterrichtliche Angebote sind durch eine Freiwilligkeit der Teilnahme, zusätzlichen Erfahrungserwerb, der Rahmung des Schulkreislaufes und veränderten Organisationsmöglichkeiten gekennzeichnet (Balz, 2010). Analog zum regulären Schulalltag ist es auch bei diesen Angebotsformen notwendig, auf aktuelle gesellschaftliche Tendenzen zu reagieren und allen Schüler:innen freudvolle Aktivitäten bei Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen (Kreinbacher-Bekerle & Raab, 2022). Ferner bieten sie, bei entsprechender Berücksichtigung, ein hohes Gestaltungspotenzial für die Teilhabe aller Schüler:innen, aber auch Exklusionspotenzial, wenn ein Kind im Rollstuhl beispielsweise nicht daran teilnehmen kann, weil es keinen barrierefreien Wanderweg gibt. Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen nehmen manche Schüler:innen mit Beeinträchtigungen erstmals überhaupt an bewegungsbezogenen Ausflügen teil. Während Teilnahme eben diese strukturelle Voraussetzung meint, dass Kinder unabhängig von einer möglichen Beeinträchtigungsform mitfahren und bei bewegungsbezogenen Angeboten mitmachen können, sind Fragen der Teilhabe, also dem aktiven Einbeziehen im Rahmen dieser Angebote, die sich aus unterschiedlichen Interaktionsprozessen ergeben sowie Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten implizieren (Bartelheimer et al., 2022), vielfach noch unzureichend geklärt. Gerade bei Bewegung und Sport sind offene Begegnungen außerhalb des leistungsbezogenen Klassenkontexts möglich und eine Stärkung der sozialen Beziehungen ist durch unterschiedliche spielerische Elemente gut gestaltbar. Die Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen ist auf Basis entsprechender Verordnungen ausdrücklich vorgesehen, so wird beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen in den Richtlinien für Schulfahrten darauf hingewiesen, dass „auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen bei der Gestaltung Rücksicht zu nehmen ist, damit auch für sie die Teilnahme möglich und zumutbar ist.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997). Ob und wie gut alle Schüler:innen an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen und teilhaben können, wurde bislang erst in vereinzelt Studien empirisch betrachtet und exemplarisch angedeutet (Kreinbacher-Bekerle, 2022a). [1]

Um eine Teilnahme aller Schüler:innen an bewegungsbezogenen Schulfahrten zu gewährleisten, bedarf es neben den Lehrkräften weitere Unterstützungspersonen. Bewegungsbezogene Schulfahrten besitzen ohnehin die Besonderheit, dass unterschiedliche und zum Teil auch fachfremde Lehrkräfte oder Trainer:innen ohne schulpädagogische Ausbildung an den Ausflügen teilnehmen. Für die Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen sind sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte unabdingbar. Diese Fachkräfte werden unterschiedlich bezeichnet, im deutschsprachigen Raum wird häufig von Schulbegleitung gesprochen (Laubner et al., 2017), in Österreich etwa von Schul- oder Pflegeassistent. In internationalen Forschungsdiskursen werden Begriffe wie *Teaching Assistance* (Webster et al., 2010) oder *Paraprofessionals* (Giangreco, 2013) verwendet. Das verbindende dieser Bezeichnungen ist, dass sie auf eine Unterstützung zur selbstbestimmten und vollen Teilhabe an der Gesellschaft und am gemeinsamen Unterricht abzielen (Breyer, Lederer & Gasteiger-Klicpera, 2021), sei es in der Schule oder etwa auch während einer bewegungsbezogenen Schulfahrt. Zur vereinfachten Lesbarkeit und besserem Verständnis werden unterstützende Personen mit sonderpädagogischem Hintergrund in der aktuellen Studie als Assistenzkräfte bezeichnet. [2]

Um schulische Inklusion im Regelunterricht und bei außerunterrichtlichen Angeboten voranzutreiben, ist die professionelle Kooperation unterschiedlicher Lehr- und Assistenzkräfte eine wesentliche Gelingensbedingung (Lütje-Klose & Urban, 2014). Sowohl für den deutschsprachigen (Lütje-Klose & Miller, 2017), als auch den internationalen Bereich gibt es Forschungsarbeiten (Butt, 2016; Maher & Macbeth, 2014; Morrison & Gleddie, 2019), welche die Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Disziplinen berücksichtigen. Eine Betrachtung der Perspektiven von Lehr- und Assistenzkräften im Bereich der bewegungsbezogenen Schulfahrten als Teilbereich des außerunterrichtlichen Schulsports wurde – soweit bekannt – bisher noch nicht vorgenommen. Bevor jedoch exemplarisch darauf eingegangen wird, werden beteiligte Personen und deren Rollen im inklusiven Schulsport (Sportunterricht und außerunterrichtliche Angebote) beschrieben. [3]

## **2. Lehr- und Assistenzkräfte im (inkluisiven) Schulsport**

### **2.1. Sportunterricht**

Forschungsarbeiten zu Inklusion im Sportunterricht sind mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen, die selbstverständlich auch das Fach Bewegung und Sport betrifft, in den letzten Jahren deutlich gestiegen (Meier & Ruin, 2018). Vereinzelt wird ein enges Inklusionsverständnis betrachtet, etwa die gemeinsame Teilnahme am Sportunterricht von Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen, andere Arbeiten fassen den Fokus mit der Teilnahme aller Schüler:innen am Sportunterricht weit. Im vorliegenden Beitrag wird mit einem Fokus auf Schüler:innen mit Beeinträchtigungen auf ein enges Inklusionsverständnis referenziert.<sup>1</sup> [4]

#### **2.1.1. Lehrkräfte**

Im deutschsprachigen Forschungsbereich liegt der Fokus stark auf der Lehrkraft und einer entsprechenden methodisch-didaktischen Aufbereitung, damit alle Schüler:innen am Sportunterricht teilnehmen können (Tiemann, 2016). Eine weitere Gelingensbedingung für inklusiven Sportunterricht scheinen die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu diesem zu sein (Rischke, Heim & Gröben, 2017; Ruin & Meier, 2015). Dies gilt nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Diskurs, auch wenn es terminologische Unterscheidungen in den Begrifflichkeiten (*Adapted Physical Education* im Vergleich zu *inkluisiver Sportunterricht*) gibt (Hutzler, Meier & Reuker, 2017). Weitere mögliche Einflussfaktoren scheinen das Dienstalter der Sportlehrkräfte, die Rahmenbedingungen des (inkluisiven) Sportunterrichts und außerschulischer Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen zu sein (Braksiek, Gröben, Rischke & Heim, 2019), wobei laut den Autor:innen die (inklusionsbezogene) Kooperation innerhalb der Sportfachschaft und das Belastungserleben der Lehrkräfte hingegen keinen Einfluss haben. Andere Autor:innen wie Giese und Weigelt (2015) führen an, dass mit multiprofessionellen

Teams, stimmigen didaktischen Konzepten, passenden Schulstrukturen und einer adäquaten Ressourcenausstattung hoch komplexen Unterrichtssituationen in stark heterogenen Lerngruppen produktiv begegnet werden kann. Bezogen auf die Ressourcenausstattung gilt, dass die Orte des gemeinsamen Sporttreibens und sich Bewegens für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich und erfahrbar gemacht werden sollten, wobei es dort zum Teil noch erhebliches Gestaltungspotenzial gibt (Bükers, Wibowo & Schütt, 2021). In einer aktuellen Überblicksarbeit zu den fachdidaktischen Perspektiven auf Sportunterricht unterstreichen Meier und Reuker (2022) die Herausforderungen im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen und erarbeiten auf Zielsetzungsebene die Ermöglichung gleichberechtigter Teilhabe, die Erfüllung des Doppelauftrages erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2012), Wertschätzung und Haltung gegenüber Heterogenität sowie Autonomie und Selbstbestimmung als förderliche Faktoren. Dies geht einher mit übergeordneten didaktischen Vorstellungen wie sie etwa auch von Ruin (2023) mit den vier diversitätssensiblen Unterrichtsprinzipien Schüler:innenperspektiven stärken, Potenzialorientierung, Beziehungsarbeit und Mehrperspektivität genannt werden. Die Berücksichtigung dieser Prinzipien und eine dazugehörige Unterrichtsgestaltung können dazu führen, dass die Teilhabe aller Schüler:innen im Sinne freudvoller, gemeinsamer Aktivitäten bei Bewegung, Spiel und Sport erhöht wird. [5]

### **2.1.2. Assistenzkräfte**

Obwohl die multiprofessionelle Zusammenarbeit in einzelnen Arbeiten im deutschsprachigen Raum angedeutet wird, wurden Fach- und Assistenzkräfte über die Sportlehrkraft hinaus bislang eher weniger betrachtet. Die Überblicksarbeit von Reuker et al. (2016) nimmt neben der Sportlehrkraft weitere Akteur:innen in den Blick inklusiven Sportunterrichts und listet exemplarisch vereinzelte Forschungsarbeiten mit Assistenzkräften auf. Diese Forschungsergebnisse zeigen, dass der Großteil der Assistenzkräfte keine sport- oder bewegungsbezogene Ausbildung haben und selbst zum Teil auch meinen, dass sie nicht ausreichend auf die Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Beeinträchtigungen im Sportunterricht vorbereitet seien (Maher & Macbeth, 2014). Assistenzkräfte verfügen laut Studienergebnisse über eine positive Einstellung zu inklusivem Sportunterricht, die Ausgestaltung bezogen auf die zu betreuenden Schüler:innen obliege jedoch oftmals ihnen selbst (Maher, 2017). Insbesondere unter Berücksichtigung, dass sie keine Ausbildung im sportlichen Bereich aufweisen und nicht adäquat vorbereitet zu sein scheinen, ist dies kritisch auf eine bewegungsbezogene Förderung von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu betrachten. In diesem Zusammenhang folgert Farr (2018) eine Sicherstellung der Zusammenarbeit von Lehr- und Assistenzkräften zu gewährleisten, da diese für das Wohl aller Schüler:innen von Bedeutung ist. [6]

### **2.1.3. Multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Abgesehen von der geringeren Betrachtung der Assistenzkräfte im Sportunterricht, gibt es im deutschsprachigen Raum dennoch einzelne Forschungsüberlegungen, welche auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit eingehen. So betrachtet Neumann (2017) die Erwartungen von Sportlehrkräften an sonderpädagogische Fachkräfte und mögliche Bruchstellen in der Zusammenarbeit. Andere Arbeiten stellen die Ausbildung angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte im Fach Sport vor (Brand, Rischke & Zimlich, 2015) oder die Rekonstruktion von fachtypischen Merkmalen sonderpädagogischen Handelns im inklusiven Schulsport dar (Brand, Rischke & Zimlich, 2016). Rischke und Reuker (2020) thematisieren die Kooperation von allgemeinen Sportlehrkräften und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften für die gemeinsame Arbeit im Sportunterricht und identifizieren Herausforderungen und Perspektiven in Bezug auf die Besonderheiten des Sportunterrichts unter Berücksichtigung einer individuellen Förderung aller Schüler:innen. Insbesondere das Ausbalancieren der unterschiedlichen Perspektiven und pädagogisch-diagnostischen Zugängen scheint eine zentrale Voraussetzung für eine gewinnbringende Zusammenarbeit. [7]

## **2.2. Außerunterrichtlicher Schulsport**

Wird nun der außerunterrichtliche Schulsport mit Angebotsformen wie Sport und Bewegung in den Pausen, Sportgemeinschaften, Schulsportwettkämpfe, -tage oder -feste sowie bewegungsbezogene Schulfahrten im Sommer oder Winter betrachtet, beinhaltet dies zum Teil, dass dort zusätzliche Fachkräfte als Betreuungspersonal wie etwa Trainer:innen, Bewegungscoaches oder Sportagent:innen beteiligt sein können und es daher unterschiedliche Konstellationen für eine Zusammenarbeit geben kann (Braun & Albert, 2020). Zur multiprofessionellen Zusammenarbeit inklusiver Angebote im außerunterrichtlichen Schulsport liefern empirische Daten bislang nur erst Andeutungen am Beispiel inklusiver Schulsportveranstaltungen (Kreinbacher-Bekerle, 2021). Die fehlende Perspektive von Assistenzkräften in diesem Zusammenhang weist auf eine zu schließende Forschungslücke hin. Verstärkt im Fokus einzelner Forschungsaktivitäten sind bewegungsbezogene schulische Angebote am Nachmittag, der allgemein und aus Sicht der Lehrkraft vor dem Hintergrund einer allgemeinen Partizipationsförderung behandelt wurde (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013; Neuber & Züchner, 2017), jedoch weniger auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen fokussiert. [8]

## **3. Zur Einordnung der vorliegenden Studie**

Die genannten Studien zeigen ein differenziertes Bild der Gelingensbedingungen für die Förderung von Teilhabe unterschiedlicher Schüler:innen mit Beeinträchtigungen im Schulsport, wobei außerunterrichtliche Angebote wie bewegungsbezogene Schulfahrten bislang kaum im Fokus von Forschungsüberlegungen standen. Erste empirische Daten zu bewegungsbezogenen Schulfahrten und Teilhabemöglichkeiten aus Sicht der Schüler:innen (Kreinbacher-Bekerle, 2022a) und aus der Perspektive der Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen (Kreinbacher-Bekerle, Kalcher & Gasteiger-Klicpera, 2021) deuten auf personenbezogene und strukturelle Merkmale für die Teilnahme und Teilhabe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen hin. Während bei personenbezogenen Merkmalen vor allem die Voraussetzungen der Kinder mit Beeinträchtigungen oder die Unterstützung der Eltern sowie durch Lehr- und Assistenzkräfte genannt werden, beziehen sich strukturelle Merkmale neben der Art der Veranstaltung oder deren Finanzierung vor allem auf Aspekte der Barrierefreiheit. Diese Merkmale scheinen aus Sicht der Eltern eine tragende Rolle für inkludierende als auch exkludierende Beispiele im Zusammenhang mit bewegungsbezogenen Schulfahrten einzunehmen. Vor diesem Hintergrund ist es zwingend notwendig, die Perspektiven aller Akteur:innen zu betrachten und herauszuarbeiten, mit welchen konkreten Herausforderungen sie in Ausflügen mit Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen konfrontiert sind. Das Gelingen der Teilhabe hängt davon ab, welches (gemeinsame) Inklusionsverständnis die beteiligten Personen aufweisen, wie gut sie zusammenarbeiten und vor allem auch, dass möglichst wenig Diskrepanz in den Vorstellungen und gemeinsamen Zielen vorhanden ist (Rischke & Reuker, 2020). Daher ist es wichtig herauszuarbeiten, welche Perspektiven unterschiedliche Akteur:innen auf bewegungsbezogene Schulfahrten, insbesondere die Teilnahme und Teilhabe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen, einnehmen. Bewegungsbezogene Schulfahrten haben im Vergleich zum regulären (Sport-)Unterricht den Vorteil einer höheren Flexibilität und mehr Handlungsspielraum bezogen auf Gestaltungsmöglichkeiten (Balz, 2010). Der vorliegende Beitrag soll daher die Hauptfragestellung aufgreifen, wie sich die Perspektiven unterschiedlicher Lehr- und Assistenzkräfte auf die Teilnahme und Teilhabe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogene Schulfahrten darstellen. Neben dieser Hauptfragestellung werden die notwendigen Bedarfe aus der Perspektive der Lehr- und Assistenzkräfte herausgearbeitet, damit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen können. [9]

## **4. Methodisches Vorgehen**

Um sich dem Thema anzunähern und die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine Befragung im österreichischen Bundesland Steiermark mit Lehr- und Assistenzkräften im Schuljahr 2020/21 durchgeführt. Die Steiermark war neben zwei weiteren Bundesländern eine

inklusive Modellregion (Svecnik, Petrovic & Sixt, 2017) und verfügt über eine Inklusionsquote von über 80 % an Schüler:innen mit Beeinträchtigungen oder Förderbedarfen an allgemeinen Schulen (Statistik Austria, 2021). Über die Qualität dieses gemeinsamen Unterrichts geben einzelne Arbeiten erste Hinweise (Altrichter & Feyerer, 2017). [10]

#### **4.1. Datenerhebung und Instrument**

Um die Forschungsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und beantworten, wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt. Sowohl Lehr- als auch Assistenzkräfte wurden zu ihren Erfahrungen mit bewegungsbezogenen Schulfahrten unter besonderer Berücksichtigung der Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen befragt. Dabei wurden in einem qualitativen Vorgehen Interviews mit Lehrkräften (und einem Bewegungscoach) geführt, den Assistenzkräften wurde aus Gründen der Verfügbarkeit und schwierigeren Erreichbarkeit der Stichprobe (vor allem auch wegen der zum Befragungszeitraum beginnenden Corona-Pandemie) in einer quantitativen Erhebung ein Online-Fragebogen zur Beantwortung vorgelegt. Die Interviews wurden mittels Videokonferenz oder telefonisch durchgeführt, der Online-Fragebogen via LimeSurvey versendet. Der Fragebogen für Assistenzkräfte wurde über Kontaktpersonen in den einzelnen Trägerorganisationen in der Steiermark verteilt, Lehrkräfte auf Basis bestehender Kontakte zu Schulen angefragt. Obgleich sich die beiden methodischen Zugänge auf dieselbe Forschungsfrage beziehen, war das Ziel der qualitativen Erhebung mit Lehrkräften einen vertiefenden Einblick in die Thematik zu erhalten, während bei den Assistenzkräften ein erster Überblick geschaffen werden sollte und damit ein Schließen der vorhandenen Forschungslücke erwartet wurde. [11]

Um die Ergebnisse der beiden Erhebungsmethoden gegenüberzustellen, wurden vergleichbare Fragen formuliert. Für die Lehrkräfte wurde auf Basis den Ergebnissen der Elternbefragung von Kreinbacher-Bekerle et al. (2021) ein Interviewleitfaden mit den folgenden fünf Hauptkategorien erstellt: Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten, Rolle der Lehrkraft und Aufgaben, Bedarfe, Vorbereitung sowie Ressourcen. Einzig die Kategorie der Rollenklärung wurde ergänzend aufgrund bereits erwähnten Forschungsarbeiten zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Sportunterricht hinzugefügt (Neumann, 2017; Rischke & Reuker, 2020). Eine Beispielfrage zur Kategorie der Bedarfe war: „Was braucht es Ihrer Meinung nach damit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen aktiv in bewegungsbezogenen Schulfahrten miteinbezogen werden?“. [12]

Der Fragebogen für Assistenzkräfte folgte einem analogen Aufbau und bestand insgesamt aus zehn Items. Neben fünf soziodemographischen Fragen wie Alter, Geschlecht, Schulart, Berufsform und Berufserfahrung, wurden zwei geschlossenen Fragen mit 5-stufiger Likert-Skala (Antwortformat sehr bis gar nicht) zur Teilnahme- und Teilhabemöglichkeit gestellt: „Wie häufig nehmen Schüler:innen, die Sie betreuen, an bewegungsbezogenen Schulfahrten teil?“ und „Wie stark werden Schüler:innen aktiv bei diesen Fahrten miteinbezogen?“. Zu den Rollen und Aufgaben gab es zwei offene Fragen, um mehr Details über die Sichtweisen von Assistenzkräften zu erfahren. Zum einen sollten die Assistenzkräfte Ihre Rolle bei den bewegungsbezogenen Schulfahrten beschreiben und zum anderen wurde nach den Bedarfen gefragt, die es noch benötigt damit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen aktiv miteinbezogen werden (vgl. Beispielfrage für Lehrkräfte). Anders als bei den Lehrkräften wurden bei den Assistenzkräften zur Vorbereitung und den vorhandenen Ressourcen keine expliziten Fragen gestellt, weil angenommen wurde, dass sie in diesen Bereichen weniger involviert sind. Abschließend hatten die Assistenzkräfte jedoch in einer weiteren offenen Frage die Möglichkeit, sonstige Anmerkungen und für sie relevante Punkte zum Thema anzuführen. [13]

#### **4.2. Stichprobe**

An der qualitativen Interviewstudie nahmen elf Personen teil, davon waren fünf Sportlehrkräfte (drei dem männlichen und zwei dem weiblichen Geschlecht zugehörig), fünf Inklusionslehrkräfte<sup>2</sup> (alle weiblich zugeordnet) und ein Bewegungscoach (männlich), die alle in der Sekundarstufe tätig waren. Die befragten Fachlehrkräfte verfügten über keine spezifische Ausbildung oder Zweitstudienfach im jeweiligen anderen Bereich (keine vorhandene

Fächerkombination aus Sport und Inklusion). Der Altersbereich der befragten Personen lag zwischen 27 und 62 Jahren ( $M = 44,09$ ;  $SD = 11,11$ ) mit einer Berufserfahrung von 6 bis 42 Jahren ( $M = 18,45$ ;  $SD = 11,99$ ). Die befragten Personen hatten nach eigener Schätzung an bereits 10 bis 70 bewegungsbezogenen Schulfahrten teilgenommen ( $M = 29,44$ ;  $SD = 22,81$ ), weshalb von einem hohen Erfahrungsgrad in Bezug auf bewegungsbezogene Schulfahrten ausgegangen werden kann. [14]

Zusätzlich haben 83 Assistenzkräfte an der quantitativen Online-Erhebung teilgenommen, die zwischen 21 und 64 Jahre alt waren ( $M = 40,17$ ;  $SD = 10,15$ ). Davon haben sich 66 Personen dem weiblichen Geschlecht zugeordnet (79,52%), vier Personen dem männlichen (4,82%) und 13 Personen machten keine Angaben (15,66%). Von den teilnehmenden Personen waren 70 als Schulassistenz (94,6%) und vier als Pflegeassistenz tätig (5,4%; 9 fehlende Angaben). 26 Personen waren in der Primarstufe (35,6%), 40 in der Sekundarstufe (54,79%) und sieben weitere im Elementarbereich (5,48%) oder einer Förderschule (4,11%) eingesetzt. Zum Erhebungszeitraum waren die Personen zwischen 1 und 15 Jahren als Assistenzkraft tätig ( $M = 3,92$ ;  $SD = 3,09$ ). Alle Personen haben bereits Erfahrungen im Rahmen bewegungsbezogener Schulfahrten und der Betreuung von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen gesammelt. [15]

### 4.3. Datenauswertung

Für die Auswertung der qualitativen Daten der Lehrkräfte kam eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zur Anwendung. Dabei wurden in einem ersten Schritt Hauptkategorien anhand theoretischer Überlegungen deduktiv gebildet. Anschließend wurden die Kodiereinheiten den Hauptkategorien zugeordnet und innerhalb dieser induktiv Unterkategorien erstellt. Erst nach dieser Vorarbeit wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse mit Hilfe von MAXQDA durchgeführt. Hierzu wurden alle Kodiereinheiten paraphrasiert und generalisiert. Bei den Assistenzkräften wurde bei den offenen Fragen induktiv analysiert und durch eine qualitative Textanalyse strukturiert (Kuckartz, 2018) sowie Häufigkeiten gebildet. Die deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Assistenzkräfte wurde mittels SPSS Version 27 durchgeführt. Zusätzlich wurden einzelne Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen mittels Spearman-Rho-Korrelation und Kruskal-Wallis-Test berechnet. [16]

## 5. Ergebnisdarstellung

### 5.1. Lehrkräfte

#### 5.1.1. Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten

Zu Beginn wird auf die Ergebnisse der Interviewstudie mit den Lehrkräften eingegangen. Die nun folgenden Interviewpassagen sollen die Sichtweisen der Sport-(S-LK) und Inklusionslehrkräfte (I-LK) auf Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten an bewegungsbezogenen Schulfahrten verdeutlichen. Diese werden von einer Sportlehrkraft so beschrieben, dass sie in der Regel nicht zwischen Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen unterscheidet: [17]

„An unserer Schule gibt es keine Unterschiede zu beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, sie werden wie jedes einzelne Kind im Schulalltag einbezogen und somit auch an allen Aktivitäten im Schulleben.“ (S-LK, w) [18]

Neben dieser eindeutig positiven Ansicht sehen andere Lehrkräfte Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten kritisch, wie etwa die folgende Inklusionslehrkraft: [19]

„Die Teilhabe funktioniert nicht immer, denn man kann nicht alles auf den Integrationskindern aufbauen“ (I-LK, w) [20]

Dieselbe Lehrkraft nennt aber auch bereits Gelingensbedingungen für eine Teilhabe aller Schüler:innen durch eine Verankerung des inklusiven Gedankens an ihrer Schule: [21]



„Wir sind bemüht alle Kinder gleichermaßen zu fördern. Daher setzen wir vorab stark auf Elternarbeit und wir haben auch genug Ressourcen. Bei uns sind auch immer genug Schulassistenten vorhanden und das ganze Kollegium lebt inzwischen den Inklusionsgedanken. Das war aber nicht immer so, da bedarf es schon sehr viel an Überzeugungsarbeit der Sonderpädagogen, da es eigentlich im ersten Moment einen Mehraufwand bedeutet und sich zu Beginn nicht jeder verantwortlich fühlte.“ (I-LK, w) [22]

Vielfach werden Teilnahmemöglichkeiten auch differenzierter, abhängig von der jeweiligen Aktivität und den Voraussetzungen der Schüler:innen, betrachtet: [23]

„Es kommt darauf an, welche Veranstaltung es nun ist. Beim Wandertag z.B. den machen wir einmal im Jahr, da ist es unkompliziert, da können wirklich alle Schüler unkompliziert teilnehmen. Wenn es um Wintersportveranstaltungen geht, dann ist es natürlich wieder schwieriger und mit unheimlichem Aufwand und Kosten verbunden. Es ist so gesehen sehr abhängig vom Setting, ob es nun eintägig ist, Sommersport oder Wintersport und vor allem ist es abhängig von der Beeinträchtigung der Schülerin bzw. des Schülers.“ (I-LK, w) [24]

### **5.1.2. Rolle der Lehrkraft und Aufgaben**

Die Rolle und die Aufgaben der Lehrkraft werden zum einen wie folgt betrachtet: [25]

„Das Lehrpersonal der Schule übernimmt zur Gänze die Rolle der Einbindung der Schülerinnen und Schüler an den Fahrten, bei beeinträchtigten Schülerinnen oder Schülern kommen zusätzlich Sonderpädagoginnen mit. Eltern werden in dieser Schulart nicht mehr einbezogen und Schulassistenten kommen nur mit, wenn ein Kind soziale Schwierigkeiten hat und dies von den Eltern gewünscht ist.“ (S-LK, w) [26]

In dieser Aussage wird deutlich, dass bedarfsorientiert gearbeitet wird und Eltern in der Schulform der Sekundarstufe in der Durchführung weniger eine Rolle spielen. Eine breitere Zuständigkeit wird im folgenden Zitat verdeutlicht: [27]

„In der Planung ist es bei uns selbstverständlich, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung immer mitbedacht werden, also da ist das ganze Team zuständig und je nachdem wer dann die Veranstaltung organisiert, bedenkt das dann mit und nimmt vielleicht auch Kontakt auf zu uns Inklusionslehrkräften, um spezielle Gegebenheiten abzuchecken. [...] Also wir Lehrpersonen und die Schulassistenzen helfen da zusammen das es gut funktioniert. In Einzelfällen, in Ausnahmefällen kommen auch Elternteile mit.“ (I-LK, w) [28]

In diesem Zitat wird ein breites Bild der Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehr- und Assistenzkräfte, aber auch die Beteiligung der Eltern gezeichnet. Dennoch wird in der Regel die Hauptverantwortung bei der Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten bei der Inklusionslehrkraft gesehen, wie die folgende Aussage verdeutlicht: [29]

„In erster Linie sichert die Teilnahme der Inklusionspädagoge. Sobald das Team entschieden hat, dass es alle betrifft, werden die Rollen aufgeteilt. Aber jedes Kind benötigt andere Unterstützungsangebote [...] und dann kann die Rollenteilung sehr unterschiedlich aussehen, je nach Beeinträchtigung und Konstellation.“ (I-LK, w) [30]

Betont wird in weiterer Folge auch, dass die Assistenzkräfte nicht Teil des Schulpersonal seien, sondern über „eine externe Firma [angefragt werden] und damit nicht zur Schulorganisation gehöre[n]“ (I-LK, w). [31]

### **5.1.3. Bedarfe und Ressourcen**

Bei der Frage nach den Bedarfen für die Umsetzung bewegungsbezogener Schulfahrten mit allen Schüler:innen wurden vordergründig Personal, finanzielle Unterstützung und angepasste Aktivitäten genannt, was sich in den folgenden Aussagen verdeutlicht: [32]

„Am allerwichtigsten ist es genug Personal in Form von Lehrern und Schulassistenten zu haben. Die Schulassistenten kennen die Kinder sehr gut und entlasten uns Lehrpersonen sehr, deswegen ist es wichtig, dass eine gewisse Harmonie im Team vorherrscht.“ (I-LK, w) [33]

Hier werden bereits die Zusammenarbeit und das Klima im Team als Gelingensbedingung angesprochen. Die Notwendigkeit personeller Ressourcen wird durch die Aussage einer weiteren Lehrkraft nochmal verdeutlicht: [34]

„Also für mich persönlich müssten die personellen Ressourcen ausgebaut werden, denn in gewissen Fächern gibt es einfach nie einen Integrationslehrer. Es bräuchte mehr Ressourcen in Richtung einer Assistenz, die bei Problemen hilft und da ist. Das wäre mein Anliegen. Gesetzlich ist da leider zu wenig verankert, denn es muss immer die Schule individuell entscheiden, wo gebe ich die Assistenz hin und natürlich bleiben dann Fächer wie Sport, Musik und Bildnerische Erziehung auf der Strecke.“ (S-LK, w) [35]

Es scheint aber auch ein nicht zu unterschätzender (bürokratischer) Aufwand zu sein, was von einer Lehrkraft angedeutet wird, die sich eine Vereinfachung in der Handhabung mit Assistenzkräften wünscht: [36]

„Mir würde es helfen, wenn das mit Schulassistenten unkomplizierter gehen würde, und es mit den Vereinen einheitliche Regelungen gäbe.“ (I-LK, w) [37]

Von einer weiteren Person wurde sowohl die pädagogische Qualität als auch die Menge an geeigneten Personen in diesem Zusammenhang angeführt: [38]

„Es braucht Leute die gut ausgebildet sind und auch verstehen was sie machen, und in erster Linie braucht es eben auch genug von diesen Leuten.“ (Bewegungscoach, m) [39]

Die Relevanz finanzieller Ressourcen wurde in der folgenden Aussage deutlich: [40]

„Es hapert eigentlich nur an der finanziellen Seite der Eltern. Aber wir als Schule haben auch nicht immer die Mittel. Es gibt Unterstützung, aber dies läuft leider nur über Hilfsorganisationen. Und die Vorgaben für die Ressourcen sind gesetzlich verankert, da müssten die Ressourcen viel individueller verteilt werden. Aber das ist alles gesetzlich verankert, deswegen kann die Schulleitung nichts dagegen unternehmen, selbst wenn man mehr Personalressourcen benötigen würde.“ (I-LK, w) [41]

Fragen nach den Kosten und der Übernahme tauchen häufig im Zusammenhang mit bewegungsbezogenen Fahrten auf, vereinzelt wird auf Modelle hingewiesen, bei denen die Kosten im Klassenverband geteilt werden. Von dem Bewegungscoach wurde in diesem Zusammenhang auch noch der Wunsch geäußert, dass sich Schulen dem Thema Inklusion und Bewegung weiter öffnen und gegeben falls auch dafür zeitliche und personelle Ressourcen frei machen: [42]

„Für mich selbst wäre es schön, wenn jede Schule sich zu Beginn des Semesters irgendwelche Projekte oder Ziele setzt und ich würde mir wünschen, dass viel öfter der Wunsch von Regelschulen kommt, etwas mit Inklusion und Bewegung zu machen.“ (Bewegungscoach, m) [43]

Ein wesentlicher Punkt, der von Lehrkräften abschließend genannt wurde, ist die Situation rund um Aus- und Fortbildung, vor allem, dass man gerne mehr Tipps und Informationsmaterial für gemeinsame bewegungsbezogene Fahrten hätte. Kritik wird an der Ausbildung von Sportlehrkräften geäußert, die eher weniger auf Inklusion, sondern nach wie vor – auch durch die Selektion zu Beginn des Studiums – auf Leistung abzielt: [44]

„Es zeigen sich leider auch Schwächen in der Ausbildung, da doch einige [Personen] vom leistungsorientierten Sport kommen und dann im Bereich des Inklusionssports wenig Wissen und Verständnis haben.“ (Bewegungscoach, m) [45]

Auch Angebote im Bereich der Fortbildung gäbe es aus Sicht der Lehrkräfte keine oder zu wenig, was die folgende Aussage bestätigt: [46]

„Weiterbildungen bezüglich des inklusiven Sports wären mir noch keine untergekommen, ich denke da gibt es auch nichts, zumindest ist mir nichts bekannt.“ (I-LK, w) [47]

#### 5.1.4. Vorbereitung

Die Vorbereitung für eine bewegungsbezogene Schulfahrt wird von den befragten Lehrkräften durchaus unterschiedlich beschrieben. Eine Aussage einer Inklusionskraft verdeutlicht das Eingehen auf Interessen und Vorlieben der Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigung im Vorfeld: [48]

„Also bei uns ist es immer so, dass die Kinder gefragt werden, welche Vorlieben und Interessen bestehen und was finanziell für die Eltern möglich ist. [...] Assistenzen können sich bei Interesse im Team involvieren, denn sie sind gleichwertig mit den Lehrern und da gibt es keine Geheimnisse oder Bevormundung untereinander. Planen tut die Woche natürlich der Sportlehrer, weil der leitet die Woche dann auch und er hat dann ja vorab auch fragen, denn er muss alles organisieren usw., aber die anderen Begleitlehrer werden auch involviert.“ (I-LK, w) [49]

Auch von den befragten Sportlehrkräften wird die Hauptverantwortung in der Vorbereitung überwiegend bei ihnen selbst gesehen, wie die folgende Aussage verdeutlicht: [50]

„Die Vorbereitung liegt ausschließlich bei den Lehrerinnen und Lehrern. Man kennt die Kinder und ihre Bedürfnisse und kann das bei der Planung berücksichtigen. Natürlich ist der Austausch mit den Eltern immer gegeben, aber bei allen Schüler:innen. Schülern assistenten werden nicht einbezogen, weil sie außerschulisch arbeiten und auch nicht über die Schule angemeldet sind.“ (S-LK, w) [51]

Hier wird wiederum deutlich, dass die Assistenzkräfte als externe Supportsysteme gesehen werden, die wenn benötigt einbezogen werden oder möglicherweise auch nicht, wie die Aussage einer weiteren Sportlehrkraft verdeutlicht: [52]

„Ich habe in diesem Punkt nie eine Unterstützung von Eltern oder Schülern assistenz benötigt. In einem gut aufgestellten Lehrerteam war es auch so möglich.“ (S-LK, m) [53]

Neben den Interessen der Schüler:innen und den Bedarfen wird bezogen auf die Vorbereitung auch auf die Fähigkeit und Selbstständigkeit der Schüler:innen referenziert: [54]

„Wir versuchen schon sehr viel im Sportunterricht, wenn etwas Neues ist vorab zu probieren. Das heißt wir üben schon vorab das Anziehen der Skischuhe oder einer Winterjacke.“ (S-LK, m) [55]

In diesem Zusammenhang wurde von vereinzelt Sportlehrkräften auch der Wunsch geäußert, dass Eltern bei sportlichen Aktivitäten in der Freizeit im Sinne einer besseren Vorbereitung unterstützen sollten, weil die zeitlichen Möglichkeiten im Unterrichtsfach begrenzt sind. [56]

## 5.2. Assistenzkräfte

### 5.2.1. Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten

Wie auch bei den Lehrkräften wurde bei den Assistenzkräften zu Beginn nach Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten gefragt. Dabei gaben diese an, dass Schüler:innen, die von ihnen betreut werden, im Schnitt *größtenteils* an den bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen (Skala von 1-5:  $M = 2,30$ ;  $SD = 1,31$ ). Die Frage nachdem wie gut die Schüler:innen daran teilhaben können, wurde im Schnitt als *gut* beurteilt (Skala von 1-5 mit sehr-gar nicht:  $M = 2,34$ ;  $SD = 1,16$ ). In den folgenden Abbildungen (1 und 2) sind beide Antworttendenzen der Assistenzkräfte dargestellt. [57]

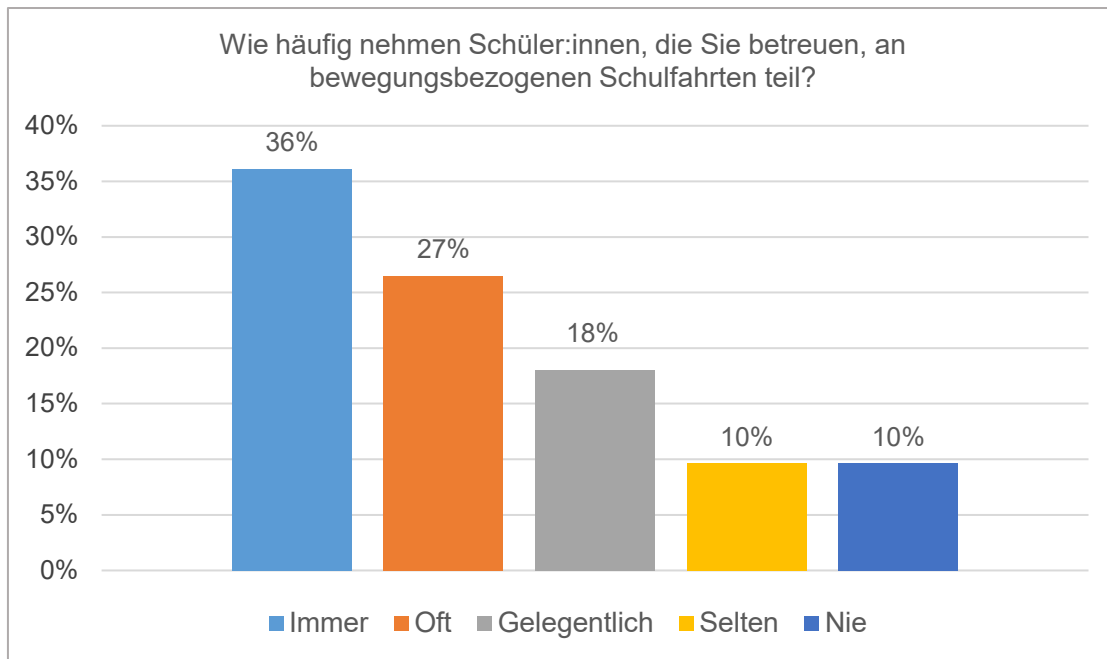


Abbildung 1: Prozentuale Häufigkeit der Teilnahme von betreuten Schüler:innen an bewegungsbezogenen Schulfahrten aus Perspektive der Assistenzkräfte.

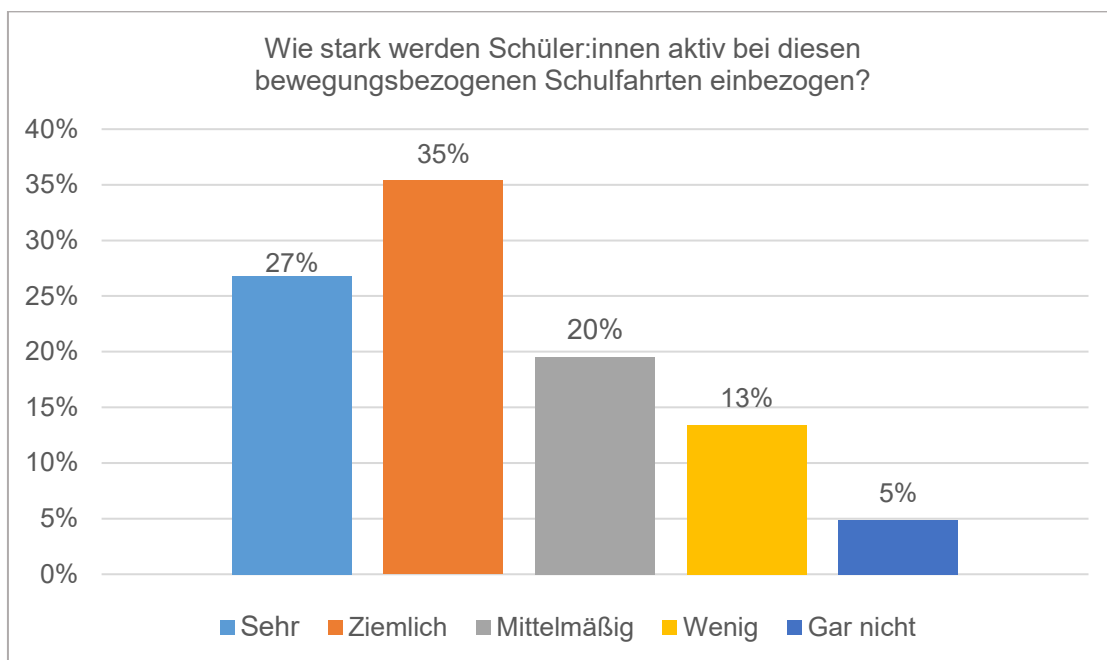


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeit des aktiven Einbezugs von betreuten Schüler:innen an bewegungsbezogenen Schulfahrten aus Perspektive der Assistenzkräfte.

Neben der deskriptiven Ergebnisdarstellung wurden korrelative Zusammenhänge zwischen den beiden Fragen mit der Arbeitserfahrung und dem Alter der Personen berechnet. Während die Teilnahme- und Teilhabemöglichkeit sehr hoch positiv miteinander korrelieren ( $r_s = .72$ ;  $p < .01$ ;  $n = 82$ ), konnten keine signifikanten Ergebnisse bei den Zusammenhängen mit dem Alter oder der Arbeitserfahrung berichtet werden (jeweils  $p > .05$ ). Auch in welchen Schulformen die Assistenzkräfte tätig sind unterscheidet sich nicht hinsichtlich der wahrgenommenen Teilnahme- ( $H = 3.59$ ;  $df = 3$ ;  $p = .31$ ) oder Teilhabemöglichkeiten ( $H = 3.67$ ;  $df = 3$ ;  $p = .30$ ). [58]

Bei den offenen Fragen wurden die Rolle der Assistenz und Aufgaben sowie Bedarfe und Ressourcen angesprochen und nachfolgend mit Ankerbeispielen verdeutlicht. [59]

## 5.2.2. Rolle der Assistenz und Aufgaben

Die Frage nach der Rolle der Assistenz wurde von 66 der 83 befragten Personen beantwortet (79,52%). Mit 21 von 66 Nennungen (31,82%) wurde am häufigsten die (aktive) Unterstützung durch Assistenzkräfte genannt, wie die folgende Aussage verdeutlicht: [60]

„Ich unterstütze den Schüler, im Rahmen seiner Möglichkeiten, an den jeweiligen Aktivitäten teilzunehmen. Wenn er entspannt ist und sich sicher fühlt, ziehe ich mich zurück, bin aber in der Nähe.“ (SA, w, SEK<sup>3</sup>) [61]

Manche Assistenzkräfte beschreiben in diesem Zusammenhang auch den konkreten Aufgabenbereich: „Spiele einfach erklären, Spielanleitung begleiten, Bewegungen vorzeigen oder dem Kind nochmal langsam zeigen sowie abrufbar und erreichbar für das Kind sein“ (SA, w, PRI). Dieses Beispiel weist stark auf sport- und bewegungsbezogene Unterstützung hin. Vereinzelt wird genannt, dass sich die Assistenzkräfte auch selbst aktiv bei den Angeboten betätigen. Andere wiederum beschreiben, dass sich die Rolle der Schulassistenz bei bewegungsbezogenen Schulfahrten im Vergleich zum Schulalltag kaum ändert: [62]

„Ich beobachte, helfe weiter, wenn es nötig ist, bestärke mein Betreuungskind in seinem Selbst, und greife ein sollte die Situation eskalieren.“ (SA, w, SEK) [63]

Explizit neben der Unterstützung oder als Teilbereich dieser wurde eine Begleitung oder die Betreuung („da sein“) von 16 der 66 ausfüllenden Personen genannt (24,24%). Eine Person sieht ihre Aufgabe etwa wie folgt: „Ich bin der Zufluchtsort, wenn es ihm zu viel wird und seine positive Bestärkung und Fanclub.“ (SA, w, PRI) Vereinzelt wird auch darauf hingewiesen, dass man dafür verantwortlich ist, dass der Ausflug entsprechend rund läuft und das Kind den Ablauf nicht hindert, was die folgenden drei Aussagen verdeutlichen: „Das Kind so zu betreuen, dass es möglich nicht stört und im Idealfall angemessen teilnimmt.“ (SA, w, SEK) „Ich schaue meistens zu und passe auf, dass mein Kunde allen Regeln folgt.“ (SA, w, SEK) „Unterstützend zur Seite stehen, vor allem dass es keine Probleme im Verhalten des Schülers gibt.“ (SA, w, PRI) [64]

Motivationale Aufgaben wurden von 10 der 66 Personen genannt (15,15%), so meint eine Assistenzkraft: „In erster Linie bin ich eine mentale Stütze der Kinder. Ich motiviere die Kinder, ich mache ihnen Mut.“ (SA, w, SEK) [65]

Ein weiterer Punkt ist die Unterstützung der Lehrkraft oder die Übernahme von weiteren Aufgaben, was von 8 der 66 beantwortenden Personen (12,12%) genannt wurde. So gaben einzelne Assistenzkräfte an, dass sie nicht nur ihr zu betreuendes Kind unterstützen, sondern auch für andere Kinder da sind: „Ich betreue mein Begleitungskind, schaue aber auch auf andere.“ (SA, w, KIGA) [66]

Knapp zehn Prozent der befragten Personen erwähnten die Sicherheitsthematik (6 von 66; 9,09%), vor allem in Bezug auf die Unterstützung in neuen oder ungewohnten Situationen: [67]

„Durch meine Präsenz kann ich Sicherheit geben und bin eine wichtige Bezugs- und Ansprechperson wenn es darum geht, an einem neuen Ort und zu nicht klar strukturierten Tagen da zu sein.“ (SA, w, SEK) [68]

Neben den Beschreibungen der Rolle der Assistenzkräfte und dass diese in einzelnen Fällen nichts tun müssen bzw. alles rund läuft, finden sich in den Aussagen auch vereinzelt exkludierende Beispiele, wie die folgende Aussage verdeutlicht: [69]

„Bei Wandertagen unternehme ich als Assistentin ein Alternativprogramm mit meinem Betreuungskind, d.h. irgendetwas, wofür weniger Ausdauer benötigt wird (kürzere Strecken gehen, früher abgeholt werden, usw.) und wo man nicht mit den anderen mithalten muss.“ (SA, w, SEK) [70]

Es scheint hier der Fall zu sein, dass sich die Assistentin mit ihrem zu betreuenden Kind der gegebenen Situation anpassen oder Alternativen suchen muss. In einem weiteren exemplarischen Beispiel zeigt sich, dass es für Schüler:innen im Rollstuhl keine Möglichkeiten der Teilnahme gibt: [71]

„Die Durchführung für ein Kind mit Rollstuhl ist quasi unmöglich und es wird darauf auch keine Rücksicht genommen. Dem Kind bzw. den Eltern wird die Wahl gelassen ob es für die Zeit in einer anderen Klassen unterrichtet wird oder Zuhause bleibt.“ (PA, w, SEK) [72]

### 5.2.3. Bedarfe und Ressourcen

Die Frage nach den Bedarfen wurde von 61 der 83 Assistenzkräfte beantwortet (69,32%). In diesem Zusammenhang wurde von 22 der 61 beantwortenden Personen am häufigsten Bedarfe bezogen auf die Lehrkraft genannt (36,07%). Überwiegend wird an das Verständnis und Einfühlungsvermögen der Lehrkraft appelliert. In ausgewählten Zitaten kommt eine mangelnde Sensibilität bzgl. der Lehrkräfte bereits im regulären Sportunterricht zu tragen, bevor man auf bewegungsbezogene Schulfahrten referenziert: [73]

„Probleme hinsichtlich der Einbeziehung und aktiven Teilnahme gibt es aber auch schon beim ‚normalen‘ Turnunterricht, da die Lehrperson sich nicht wirklich zuständig für den Schüler fühlt und auch kaum Gespür dafür bzw. Wissen darüber hat, welche Übungen oder Spiele geeignet für das Kind sind.“ (SA, m, SEK) [74]

Vereinzelt werden in diesem Zusammenhang auch exkludierende Erfahrungen genannt: [75]

„Es wäre schön wenn auch das Lehrpersonal ‚diese‘ Kinder gerne mitnehmen würde, oft erlebe ich das das Nicht-Mitfahren für die Lehrer als Erleichterung erlebt wird und das auch vorweg so kommuniziert wird.“ (SA, w, SEK) [76]

Daher wird gelegentlich „mehr Verständnis und Toleranz gegenüber Kindern mit besonderen Bedürfnissen“ (SA, w, KIGA) gewünscht. Andere genannten Attribute waren etwa Geduld, Verständnis, Akzeptanz was von 9 der 61 Personen genannt wurde (14,75%) und sich bei 5 der 61 Personen auch auf Mitschüler:innen bezogen hatte (8,20%). [77]

Knapp 20 % der Personen gaben an, dass das Betreuungspersonal ein relevanter Faktor zu sein scheint (12 von 61; 19,67%). Problematisch wird auch der Stundenschlüssel und eine damit verbundene gezielte Überlegung über den Einsatz der Assistenzkräfte gesehen: [78]

„Solche Veranstaltungen dauern mit Anfahrt und Abfahrt oft länger und die Stunden, die dem Kind zugesprochen sind, reichen dann nicht aus. Wenn der Schüler dabei begleitet wird, fehlen die Stunden dann an einem anderen Tag.“ (SA, w, SEK) [79]

Zum Gelingen ist auch der Wunsch nach mehr Personal, Ressourcen und mehreren Schulsportveranstaltungen für alle Kinder und Jugendlichen um „jedem Kind die Möglichkeit [zu] geben, im Rahmen seiner Fähigkeiten an sportlichen wie schulischen Aktivitäten teilnehmen zu lassen.“ (PA, w, SEK) [80]

In weiterer Folge wurden die Planung und die multiprofessionelle Zusammenarbeit von 11 der 61 Personen genannt (18,03%), was die folgende Aussage andeutet: [81]

„Solche Schulveranstaltungen gehören klar strukturiert und im Vorfeld gut organisiert und mit dem Kind oder den Eltern besprochen. Je weniger Unvorhersehbares passiert, desto größer ist der Erfolg an Schulveranstaltungen dabei gewesen zu sein.“ (SA, w, SEK) [82]

Ebenso häufig wurden Adaptionen genannt (11 von 61; 18,03%), also konkrete Anpassungen für die Bedarfe der Schüler:innen mit Beeinträchtigungen: [83]

„Angebote bei denen auch das Kind mit Rollstuhl teilnehmen kann oder zumindest teilweise einbezogen werden kann.“ (PA, w, SEK) [84]

„Die Anpassung des Programms auf die Interessen und Mobilitätslevel aller Beteiligten. Mehr Rahmenbedingungen und eine geeignete Unterkunft (WC, Dusche,...).“ (SA, w, PRI) [85]

In diesem Zusammenhang wurde in einzelnen Antworten auch auf den Leistungsaspekt verwiesen, wie jene Aussage einer Assistentzkraft verdeutlicht: [86]

„Der ständige Wettbewerb macht den Kindern zu schaffen, denn dadurch wollen manche andere Kinder nicht, dass ein Kind mit Beeinträchtigung in ihrem Team mitmacht, denn dann werden sie eher nicht gewinnen. Umgekehrt wissen das die Kinder mit Handicap und wollen nicht mitmachen. Selbst beim Wandern geht es um das Tempo, beim Schwimmen um die absolut korrekte Durchführung, beim Skifahren um den Fahrstil. Das stresst natürlich. Der Leistungsdruck muss dringend minimiert werden.“ (SA, w, SEK) [87]

## 6. Schlussbetrachtung

### 6.1. Zusammenführung der Ergebnisse

Die vorliegende Erhebung zur Einschätzung bewegungsbezogener Schulfahrten für Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigungen durch Lehr- und Assistentzkraften bietet die Gelegenheit die Sichtweisen unterschiedlicher Akteur:innen in den Blick zu nehmen. Dabei wurden die Themen Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten, Rollendefinition, Bedarfe und Ressourcen sowie die Vorbereitung herausgearbeitet. Von Seiten der Lehrkräfte wird ein durchaus positives Bild mit vielfältigen Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten gezeichnet. Sport- und Inklusionslehrkräfte unterschieden sich vor allem dadurch, dass sie dem Thema unterschiedlich differenziert begegnen. Inklusionslehrkräfte scheinen, wohl bedingt durch ihre Ausbildung, in einem höheren Maß sensibilisiert für Assistentztätigkeiten und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Professionen zu sein. Bei den befragten Sportlehrkräften wird vereinzelt der Eindruck erweckt, sie bräuchten keine Unterstützungsleistungen und es gelingt ihnen alleine ganz gut, eine Teilnahme und Teilhabe von unterschiedlichsten Schüler:innen an bewegungsbezogenen Schulfahrten zu ermöglichen. Wobei von beiden Berufsgruppen ohnehin angeführt wird, dass Schüler:innen mit Beeinträchtigungen aus ihrer Sicht in Summe gut teilnehmen und teilhaben können. [88]

Die Rollenverteilung scheint aus Sicht der Lehrkräfte immer klar und deutlich abgegrenzt zu sein, wobei die Hauptverantwortung in der Planung und Durchführung der Angebote bei der Sportlehrkraft liegt und die Betreuung der Kinder mit Beeinträchtigungen sowie die Koordination mit Assistentzkraften bei der Inklusionslehrkraft. Zum Gelingen einer Veranstaltung dient die Vorbereitung, zum einen bezogen auf die inhaltliche Gestaltung (welche Schüler:innen sind Teil der Lerngruppe und welche Ressourcen sind vorhanden?), zum anderen auch bereits auf Absprachen untereinander, wobei diese nach Angaben der Lehrkräfte ausbaufähig erscheinen. Um bewegungsbezogene Schulfahrten mit allen Schüler:innen entsprechend durchzuführen, werden zahlreiche Bedarfe und Ressourcen beider Lehrkräfte genannt. Diese beziehen sich vor allem auf personelle und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten, aber auch fehlende Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten werden angesprochen. [89]

Die Assistentzkraften beschreiben zum überwiegenden Teil ebenfalls positive Erfahrungen in diesem Zusammenhang und unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten. Ihre Rolle wird vielfach in Bezug auf Anwesenheit, Unterstützung und Motivation wahrgenommen. Gelegentlich wird diese auch darin gesehen das Kind so zu unterstützen, dass es nicht stört und den Ablauf möglichst nicht hindert. In diesem Zusammenhang kann es auch vorkommen, dass Assistentzkraften für andere Schüler:innen da sind, aber vereinzelt auch alleine etwas mit dem zu betreuenden Kind unternehmen. Auffällig an den Aussagen der Assistentzkraften ist die Bezeichnung der von ihnen zu betreuenden Schüler:innen, die mit *Kind*, *Betreuungskind*, *Schützling*, *Klient:in* oder *Kund:in* eine reiche Palette an Formulierungen mit sich bringt. Möglicherweise kann dies auch die Ausgestaltung der Rolle der Assistentzkraften beeinflussen. [90]

Bei den Bedarfen und Ressourcen wird sehr stark auf die Lehrkräfte und deren von Assistenzkräften wahrgenommenen Umgang mit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen eingegangen. Zusätzlich zur Erhöhung barrierefreier Gestaltungsmöglichkeiten der Ausflüge und einer Adaption der inhaltlichen Angebote wird auch die Stundenaufteilung und ein Ressourcenmangel von Seiten der Assistenzkräfte angeführt, die auch bereits von den Lehrkräften genannt und als Problembereich definiert wurden. Neben unterschiedlichen Auffassungen einzelner Themenfelder gibt es daher auch Gemeinsamkeiten, insbesondere im Hinblick auf Verbesserungsvorschläge, die sowohl von Lehr- als auch Assistenzkräften genannt werden. Der Aspekt der Leistungserbringung kommt ebenfalls in vereinzelt Aussagen als erschwerendes Hindernis für die Teilhabe aller Schüler:innen zur Geltung. Abschließend wurden auch die Planung und die Vorbereitung von den Assistenzkräften angesprochen, auch wenn sie selbst überwiegend erst in einem späteren Prozess begleitend eingesetzt werden. [91]

## 6.2. Diskussion

Die durchgeführte Studie versucht die Perspektiven der Lehr- und Assistenzkräfte bezogen auf bewegungsbezogene Schulfahrten in Hinblick auf den Inklusionsdiskurs zu kontrastieren. Größtenteils werden Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten von unterschiedlichen Schüler:innen positiv und konstruktiv beschrieben, vereinzelt zeigen sich nach Angaben von Lehr- und Assistenzkräften auch exkludierende Beispiele, bei denen Schüler:innen nicht teilnehmen können oder ein Alternativprogramm gemeinsam mit der Assistenzkraft absolvieren. Während die befragten Lehrkräfte auf Basis von Selbstangaben versuchen ihre Schüler:innen bei allen Veranstaltungen teilhaben zu lassen, gab ein Fünftel der Assistenzkräfte an, dass die Schüler:innen mit Beeinträchtigungen selten bis nie einbezogen werden. Bei einer vergleichbaren Erhebung mit Eltern liegt der Wert in einem ähnlichen Ausmaß (Kreinbacher-Bekerle et al., 2021), Schüler:innen selbst geben allgemein nur zu einem geringen Teil an, dass sie nicht an solchen Fahrten teilnehmen können (Kreinbacher-Bekerle, 2022a). [92]

Im Schulsport sind eine Vielzahl an Assistenzkräften beteiligt (sei es bewegungsbezogener oder sonderpädagogischer Natur), obwohl das Stundenkontingent oftmals nicht für einen Einsatz in bewegungs- und sportbezogenen Maßnahmen angewandt wird. Dieses könnte aber durch eine gezielte Zusammenarbeit und Rollenklärung effizienter genutzt werden (Butt, 2016). Eine bessere Planung und Absprache im Vorfeld scheint wünschenswert, wohl wissend, dass es zeitlich begrenzte Ressourcen gibt, die von beiden Personengruppen angesprochen werden. Unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen werden auch in der Studie von Neumann (2017) deutlich, die neben Schwierigkeiten aber auch Möglichkeiten im Sinne eines gelebten Team-Teachings aufzeigt, die über Professionsgrenzen hinweg betrachtet werden könnten. Ebenfalls sollte der Blick auf die Chancen und Möglichkeiten für Schüler:innen gerichtet werden (Rischke & Reuter, 2020) und Ideen der Schüler:innen bereits in der Planung zu berücksichtigen (Kreinbacher-Bekerle & Mikosch, 2023). Unterstützend dabei kann die Rücksichtnahme auf didaktische Prinzipien wie das Stärken der Perspektiven der Schüler:innen, einer Orientierung am Potenzial der Lernenden und vor allem auch die Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sein (Ruin, 2023). [93]

Ein sicherlich nicht zu unterschätzender Einfluss auf bewegungsbezogene Schulfahrten waren die Restriktionen im Zusammenhang mit Covid-19, wo es größtenteils zum Entfall oder Verschiebungen der Bewegungsangebote kam. Verantwortliche Personen an den Schulen waren in dieser Zeit auch häufig mit organisations- und kommunikationsbezogenen Herausforderungen konfrontiert, während die Teilhabe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen und der Bereitstellung von differenzierten Lernangeboten vielfach in den Hintergrund rückte (Kowalski, 2021). Die Auswirkungen von Fernunterricht für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen wurden bereits vereinzelt betrachtet (Besic & Holzinger, 2020), etwaige Effekte durch den Ausfall von bewegungsbezogenen Schulfahrten sind bislang (noch) nicht bekannt und sollten daher im Fokus weiterer Forschungsinteressen stehen. Die Situation rund um Covid-19 hat auch dazu geführt, dass das Vorgehen in der vorliegenden Studie gewählt wurde und Assistenzkräfte nicht direkt befragt werden konnten. Dennoch zeigte sich vor allem in den



offenen Fragen eine vielschichtige Betrachtungsweise. Eine weitere Limitation der Studie ist, dass bei den Lehrkräften vielfach jene teilgenommen haben, die dem Thema sehr offen und positiv gegenüberstehen. So können die Ergebnisse eher im Sinne einer Beschreibung von *best practice* Beispielen dienen. Weitere Forschungsbemühungen sollten versuchen ein umfassenderes Bild zu zeichnen. Vor allem wäre es relevant, die multiprofessionelle Kooperation stärker in Folgestudien zu beleuchten und nicht nur wie in der vorliegenden Studie mit separaten Befragungen anzudeuten. Eine Möglichkeit wären Fokusgruppeninterviews mit allen an den bewegungsbezogenen Schulfahrten beteiligten Berufsgruppen, um die Zusammenarbeit über Professionsgrenzen hinweg stärker herauszuarbeiten, ein noch differenziertes Bild zu erhalten und darauf aufbauend konkrete Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. [94]

Abschließend bleibt dennoch festzuhalten, dass durch die Perspektivendarstellung der Lehr- und Assistenzkräfte eine vielschichtige Betrachtung gegeben ist, da sie neben Eltern und Schüler:innen einen wesentlichen Beitrag liefern und die Hauptverantwortung für die Umsetzung bewegungsbezogener Schulfahrten tragen. Im Folgenden werden Handlungsempfehlungen herausgearbeitet, wie etwa die Tatsache, dass alle Akteur:innen gemeinsam für die Vorbereitung zusammenkommen und es eine Abstimmung untereinander gibt. Diesen Prozess könnte man zusätzlich mit Forschungsbemühungen verzahnen um die Qualität von bewegungsbezogenen Schulfahrten sicherzustellen (Quante & Urbanek, 2021).[95]

### **6.3. Handlungsempfehlungen**

Bezogen auf die Teilnahme aller Schüler:innen an bewegungsbezogenen Fahrten scheint eine gemeinsame Abstimmung und Rollenklärung unabdingbar, die empfehlenswerterweise bereits im Sportunterricht oder anderen Unterrichtsformen beginnen könnte und sich bei bewegungsbezogenen Fahrten und allen anderen Ausflügen (Klassenfahrt per se, Städtetrips oder Kulturbesuche) fortsetzen könnte. Die Aufgabenverteilung und Absprachen, Koordination des Prozesses und deren Einhaltung (Kooperation und Zuständigkeiten sowie Verträge und Vereinbarungen in der Schule) werden auch von einzelnen Autor:innen als Gelingensbedingungen genannt (Geist, Laubner, Polleschner & Wanke, 2017). Lee und Haegele (2016) erweitern dies um die Aspekte der aktiven und gegenseitigen Kommunikation, dem Teilen von Unterrichtsplänen, der Entwicklung einer kollegialen Beziehung sowie dem Bereitstellen von Möglichkeiten zur körperlichen Betätigung für Assistenzen. Dies könnte auch in Hinblick auf bewegungsbezogene Schulfahrten zu einem erhöhten gegenseitigen Verständnis mit dem übergeordneten Ziel beitragen, die Erfahrungskompetenzen der beiden Fachbereiche Sport und Inklusion zu vereinen und optimale Angebote für alle Schüler:innen zu gestalten. Die Attraktivierung der Fächerkombination aus Sport und Inklusion sowie verschränkte Angebote aus den beiden Fachbereichen könnte für (angehende) Lehrkräfte eine weitere gewinnbringende Option sein. [96]

Den Aussagen der Lehr- und Assistenzkräfte zu folgen, scheint es darüber hinaus zu wenige Anpassungen und Adaptionen für die Bedarfe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu geben. Hier bietet sich eine Arbeit mit Adoptionsmodellen, wie etwa dem *6+1 Modell* von Tiemann (2016) an, um Anpassungsbedarfe vorzunehmen. Dieses für den Sportunterricht konzipierte Modell könnte auch auf bewegungsbezogene Fahrten angewandt werden, etwa bei einer Modifikation der Materialien, der Aufgabenstellung oder einer entsprechenden Gestaltung des Lernumfeldes. Zudem gibt es für inklusive Sportgruppen auch vereinzelte Anregungen, Spiel- und Übungsideen (Ruin, Meier, Leineweber, Klein & Buhren, 2016) aber auch Materialien und barrierefreie Unterkünfte. Es scheint jedoch der Fall zu sein, dass diese bestehenden Modelle und Praxistipps noch zu wenig bei den handelnden Personen ankommen. Dies wird auch im Wunsch der teilnehmenden Personen nach Informationen im Sinne von Aus-, Fort- und Weiterbildungen deutlich. Eine Online-Plattform mit gesammelten Übungsideen oder barrierefreien Unterkünften könnte dahingehend eine niederschwellige und zusätzliche Alternative sein. Um die Bedeutung des Themas zu heben, bietet sich eine Verankerung im Lehrplan oder vergleichbaren Verordnungen an (Kreinbacher-Bekerle, 2022b), etwa auch in schulinternen Leitbildern. Durch eine stärkere Berücksichtigung dieser Handlungsempfehlungen kann die

Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass Schüler:innen ungeachtet ihrer Voraussetzungen an bewegungsbezogenen Schulfahrten teilnehmen und wichtige Erfahrungen bei Bewegung, Spiel und Sport im Klassenverband sammeln können. [97]

<sup>1</sup> Das Verständnis von Beeinträchtigung folgt dabei angelehnt an die WHO-Definition einem bio-psycho-sozialem Modell (Wenzel & Morfeld, 2016) und wird nicht als Zustand, sondern als eine Zuschreibung durch die Gesellschaft und damit einhergehenden Teilhabechancen gesehen.

<sup>2</sup> Als Inklusionslehrkräfte werden jene Personen bezeichnet, die ein Lehramtsstudium der Sonderpädagogik oder der Spezialisierung Inklusive Pädagogik absolviert haben – wie der Studiengang in Österreich seit Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ für die Sekundarstufe bezeichnet wird (Feyerer, 2015) – und in allgemeinen Schulformen der Sekundarstufe unterrichten.

<sup>3</sup> Folgende Abkürzungen werden bei den Aussagen der Assistenzkräfte verwendet: SA: Schulassistent, PA: Pflegeassistent, KIGA: Elementarbereich, PRI: Primarstufe, SEK: Sekundarstufe, w: weibliche und m: männliche Geschlechtszugehörigkeit.

## Literatur

- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In B. Lütjeklöse, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 31–42). Münster: Waxmann.
- Balz, E. (2010). Außerunterrichtlicher Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 176, S. 373–387). Schorndorf: Hofmann.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabe-forschung - Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (Beiträge zur Teilhabeforschung, S. 13–34). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-38305-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_2)
- Besic, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler\*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>
- Braksiek, M., Gröben, B., Rischke, A. & Heim, C. (2019). Teachers' attitude toward inclusive physical education and factors that influence it. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 27–36. doi: [10.1007/s12662-018-0546-8](https://doi.org/10.1007/s12662-018-0546-8)
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2015). Probleme und Perspektiven der Professionalisierung von Förderschullehrkräften für den inklusiven Schulsport. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6, S. 115–128). Berlin: Logos.
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2016). Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schulen aus sportpädagogischer Perspektive. Exemplarische Befunde, Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/381>
- Braun, S. & Albert, K. (2020). „Und ich fand es am Anfang auch schwierig, mich in der Rolle vorzustellen“ – Sportagent\*innen zwischen Ganztagschule und Sportverein. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1(2), 82–92. doi: [10.1007/s43594-020-00013-6](https://doi.org/10.1007/s43594-020-00013-6)
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344–357. doi: [10.1080/08856257.2020.1754546](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546)

- Bükers, F., Wibowo, J. & Schütt, M. (2021). ‚Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten‘ – Ein Seminarangebot der inklusionsorientierten Sportlehrer\*innen-ausbildung aus Studierendensicht. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). doi: [10.21248/Qfl.66](https://doi.org/10.21248/Qfl.66)
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. doi: [10.1080/13603116.2016.1145260](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260)
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (Bildung und Sport). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19693-0](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19693-0)
- Farr, J. (2018). Between a rock and a hard place: the impact of the professionalization of the role of the teaching assistant in mainstream school physical education in the United Kingdom. *Sport in Society*, 21(1), 106–124. doi: [10.1080/17430437.2016.1225826](https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225826)
- Feyerer, E. (2015). Inklusive Lehrer\_innenbildung - Österreich geht neue Wege. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 21(1), 3–18. doi: [10.3262/GL1501003](https://doi.org/10.3262/GL1501003)
- Geist, E.-M., Laubner, M., Polleschner, S. & Wanke, M. (2017). Bausteine zur Kooperation mit Schulbegleitungen in der inklusiven Schule. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (Pädagogik, S. 160–189). Weinheim: Beltz.
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106. doi: [10.1017/jse.2013.1](https://doi.org/10.1017/jse.2013.1)
- Giese, M. & Weigelt, L. (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27). Aachen: Meyer & Meyer. doi: [10.5771/9783840311192](https://doi.org/10.5771/9783840311192)
- Hutzler, Y., Meier, S. & Reuker, S. (2017). Einstellung von Sportlehrkräften zu inklusivem Sportunterricht – mögliche Bezugspunkte (inter-)nationaler Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 244–254. doi: [10.3262/SOF1703244](https://doi.org/10.3262/SOF1703244)
- Kowalski, M. (2021). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: [10.21248/Qfl.55](https://doi.org/10.21248/Qfl.55)
- Kreinbacher-Bekerle, C. (2022b). Außerunterrichtlicher Schulsport in aktuell gültigen Bildungslehrplänen. *Sportunterricht*, 71(1), 2–7. doi: [10.30426/SU-2022-01-1](https://doi.org/10.30426/SU-2022-01-1)
- Kreinbacher-Bekerle, C. (2022a). Bewegungsbezogene Schulfahrten aus Schüler\*innen-Perspektive - Ergebnisse einer Fragebogenstudie in der Sekundarstufe. *Bewegung & Sport*, 76(2), 13–17.
- Kreinbacher-Bekerle, C. (2021). Inklusive Schulsportveranstaltungen. *Bewegung & Sport*, 75(2), 20–24.
- Kreinbacher-Bekerle, C., Kalcher, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Die Teilnahme an bewegungsbezogenen Schulfahrten von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen aus Elternperspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(2), 24–38. doi: [10.5771/2196-5218-2021-2-24](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2021-2-24)
- Kreinbacher-Bekerle, C. & Mikosch, J. (2023). Students' Perspectives on School Sports Trips in the Context of Participation and Democratic Education. *Children*, 10(4). doi: [10.3390/children10040709](https://doi.org/10.3390/children10040709)
- Kreinbacher-Bekerle, C. & Raab, A. (2022). Schulsportveranstaltungen im gegenwärtigen Bildungsdiskurs. *Bewegung & Sport*, 76(2), 3–7.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lee, S. H. & Haegele, J. A. (2016). Tips for Effectively Utilizing Paraprofessionals in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 46–48. doi: [10.1080/07303084.2016.1110479](https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110479)

- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 203–213). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 83(2), 112–123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Maher, A. J. (2017). 'We've got a few who don't go to PE': Learning support assistant and special educational needs coordinator views on inclusion in physical education in England. *European Physical Education Review*, 23(2), 257–270. doi: [10.1177/1356336X16649938](https://doi.org/10.1177/1356336X16649938)
- Maher, A. J. & Macbeth, J. (2014). Physical education, resources and training: The perspective of special educational needs coordinators working in secondary schools in North-West England. *European Physical Education Review*, 20(1), 90–103. doi: [10.1177/1356336X13496003](https://doi.org/10.1177/1356336X13496003)
- Meier, S. & Reuker, S. (2022). Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht – ein kritisch-konstruktiver Überblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 10(1), 76–99. doi: [10.5771/2196-5218-2022-1-76](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2022-1-76)
- Meier, S. & Ruin, S. (2018). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6, 2. Aufl.). Berlin: Logos.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1997). *Richtlinien für Schulfahrten*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/288.html>
- Morrison, H. J. & Gleddie, D. (2019). Playing on the Same Team: Collaboration between Teachers and Educational Assistants for Inclusive Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 34–41. doi: [10.1080/07303084.2019.1644257](https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1644257)
- Neuber, N. & Züchner, I. (2017). Sport in der Ganztagschule - Chancen und Grenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 403–416. doi: [10.3224/diskurs.v12i4.02](https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.02)
- Neumann, P. (2017). Kooperationserwartungen von Sportlehrkräften an Sonderpädagogen im gemeinsamen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 66(11), 322–327. doi: [10.30426/SU-2017-11-1](https://doi.org/10.30426/SU-2017-11-1)
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: [10.21248/Qfl.61](https://doi.org/10.21248/Qfl.61)
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(2), 88–101. doi: [10.1007/s12662-016-0402-7](https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7)
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149–160. doi: [10.1007/s12662-017-0437-4](https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4)
- Rischke, A. & Reuker, S. (2020). "Inklusion ist nichts für Einzelkämpfer". Oder: Perspektiven der Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt im inklusiven Sportunterricht. *Sportunterricht*, 69(8), 347–352. doi: [10.30426/SU-2020-08-2](https://doi.org/10.30426/SU-2020-08-2)
- Ruin, S. (2023). Vielfalt im Schulsport – Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport. Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 53–77). Schorndorf: Hofmann.

- Ruin, S. & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte. Ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 37, S. 127–143). Sankt Augustin: Academia.
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Statistik Austria. (2021). *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Pflichtschulen 2020/21*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (2017). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. Verfügbar unter: [https://www.phst.at/fileadmin/user\\_upload/Fallstudien\\_Inklusive\\_Modellregionen\\_Phase\\_I.pdf](https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_Phase_I.pdf)
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russel, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319–336. doi: 10.1080/08856257.2010.513533
- Wenzel, T. R. & Morfeld, M. (2016). Das biopsychosoziale Modell und die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Beispiele für die Nutzung des Modells, der Teile und der Items. *Bundesgesundheitsblatt*, 59(9), 1125–1132. doi: 10.1007/s00103-016-2401-0

### Kontakt

Christoph Kreinbucher-Bekerle, Universität Graz, Institut für Bewegungswissenschaften, Sport und Gesundheit, Mozartgasse 14/I, 8010 Graz  
E-Mail: [christoph.kreinbucher@uni-graz.at](mailto:christoph.kreinbucher@uni-graz.at)

### Zitation

Kreinbucher-Bekerle, C. (2024). Perspektiven multiprofessioneller Lehrkräfte und Assistenzen im inklusiven Schulsport am Beispiel bewegungsbezogener Schulfahrten. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: 10.21248/Qfl.127

**Eingereicht:** 20. Dezember 2022

**Veröffentlicht:** 10. Januar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.