

Finnland als Vorbild? Leistung und Körper im (inklusive) Sportunterricht aus einer ableismuskritischen Perspektive

Christopher Mihajlovic

Zusammenfassung

Dieser Beitrag wirft einen ableismuskritischen Blick auf das Leistungs- und Körperverständnis in den finnischen Sportlehrplänen. Mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse der aktuell gültigen curricularen Richtlinien soll aus einer fähigkeitskritischen Perspektive untersucht werden, ob bzw. welches Exklusionspotenzial in den Vorgaben der finnischen Curricula eingelagert ist. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die curricularen Vorgaben zur Leistungsbewertung in Finnland kaum mit normierten Fähigkeitserwartungen und einer Orientierung an körperbezogenen Idealen einhergeht. Lediglich an vereinzelt Stellen wird ein exkludierendes Potenzial deutlich, welches sich in erster Linie auf die implizit angenommene uneingeschränkte Reflexionsfähigkeit der Lernenden bezieht.

Schlagworte

Ableism; Curriculum; Finnland; Leistungsbewertung

Title

Finland as a role model? Performance and body ideals in (inclusive) PE from an ableism-critical perspective

Abstract

The purpose of the present article is to analyse the current PE curriculum in Finland from the perspective of ableism by employing qualitative content analysis. This paper particularly draws attention to the Finnish curricular approaches of assessing student performance in (inclusive) PE. The analysis examines and discusses the assessment approaches in the PE curriculum in Finland. The findings indicate that the Finnish curricular approaches provide a holistic understanding of the body and performance to deal with the increasing diversity in the student population. However, the PE curriculum also contains some exclusionary potential for those students who are not able to participate in physical activities that focus on certain normative performances, or who do not have the ability to reflect on themselves and their learning experiences.

Keywords

Ableism; Curriculum, Finland, Assessment

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Der aktuelle Stand: Curriculare Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Sportpädagogik
 - 2.1. Grundsätze der Leistungsbeurteilung: Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm?

3. Aktuelle Problemstellungen der Leistungsbewertung im Kontext des inklusiven Unterrichts
 4. Theoretischer Rahmen – Eine ableistische Perspektive auf die finnischen Sportlehrpläne
 5. Lehrplananalyse – methodisches Vorgehen
 - 5.1. Datengrundlage
 - 5.2. Datenauswertung
 6. Ausgewählte Ergebnisse der Analyse
 - 6.1. Leistungsverständnis und Leistungsbewertung
 - 6.1.1. Auslegung des Leistungsbegriffes und Beurteilungskriterien
 - 6.1.2. Individuelle Förderpläne und Nachteilsausgleich
 - 6.2. Vielfältige Körperbilder
 7. Zusammenfassende Diskussion
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

„Eine Dekade Dominanz: FC Bayern feiert die Eintönigkeit“ – so titelte die Zeitung „Der Standard“¹, als der FC Bayern München 2022 zum zehnten Mal in Folge die deutsche Meisterschaft gewann, und der Konkurrenz keine Chance gab. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Attraktivität des Fußballs bzw. des wettkampforientierten Sports in der Regel nicht in der Heterogenität der miteinander Wettkämpfenden liegt, sondern in ihrer relativen Homogenität (Thiele, 2009). Obwohl die individuellen Unterschiede der Sportler*innen innerhalb des professionellen Wettkampfsports im Vergleich zum Schulsport gering sind, erscheinen die Leistungsunterschiede auch in diesem Bereich äußerst präsent zu sein. Dabei sind sportliche Höchstleistungen in der Regel mit einem gesellschaftlich anerkannten Körperideal verknüpft, welches im (inklusive) Sportunterricht häufig an seine Grenzen stößt (Meier & Ruin, 2015; Meier, Haut & Ruin, 2016; Webb, Quennerstedt & Öhman, 2008). [1]

Sport ist ein Unterrichtsfach, in dem die (Leistungs-)unterschiede über den Körper besonders deutlich werden. Obwohl im deutschsprachigen sportpädagogischen Diskurs weitgehender Konsens darin besteht, dass der schulische Sportunterricht einen ganzheitlichen Bildungsanspruch verfolgt, dienen die Prinzipien des außerschulischen (Wettkampf-)Sports in der schulischen Praxis noch häufig als Vorbild (Prohl, 2010). Kritisiert wird in verschiedenen Beiträgen, dass auf curricularer Ebene ein sehr einseitiges Leistungs- und Körperverständnis vertreten wird, mit einer starken Fokussierung auf Leistungsoptimierung und Effizienzsteigerung (Meier & Ruin, 2015; Ruin, 2014). So ist es nicht verwunderlich, dass auch Lehrkräfte häufig solche Sichtweisen auf die körperliche Leistungsfähigkeit in Interviewstudien vertreten, die mit Schwierigkeiten für inklusive Settings verbunden sind (vgl. u. a. Ruin & Meier, 2017). [2]

Diese Faktoren scheinen dagegen in anderen Ländern eine untergeordnete Rolle zu spielen. Wie bisherige Lehrplananalysen aufzeigen konnten, gehen die curricularen Vorgaben in Finnland kaum mit normierten Fähigkeitserwartungen einher, sondern orientieren sich an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden (Mihajlovic, 2019a; Mihajlovic & Meier, 2022). Finnland wurde in diesem Beitrag als Beispiel ausgewählt, da die finnische Bildungspolitik spätestens seit dem erfolgreichen Abschneiden bei den ersten PISA-Studien im deutschen Sprachraum als Musterbeispiel für bildungspolitische Herausforderungen hinzugezogen wird, insbesondere beim Thema Inklusion und Chancengerechtigkeit. Allerdings liegen insgesamt noch wenige Studien vor, die sich mit dem Thema Leistung im Kontext des (inklusive) Sportunterrichts aus einer finnischen Perspektive auseinandergesetzt haben. In struktureller

Hinsicht bietet das finnische Bildungssystem günstige Voraussetzungen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität. Die PISA-Studien haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass es Finnland als einem der wenigen Länder gelingt, den Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft auf die Bildungschancen gering zu halten (OECD, 2011). Allerdings schneidet Finnland bei der jüngsten PISA-Erhebung im Jahr 2022 deutlich schlechter ab, was sich auch auf das Thema Chancengleichheit im Bildungssystem bezieht (OECD, 2023). Eine besondere Rolle beim Umgang mit Heterogenität scheinen auch die curricularen Rahmenbedingungen zu spielen. In den nationalen finnischen Rahmencurricula werden explizit interkulturelle und diversitätssensible Aspekte berücksichtigt (Mihajlovic, 2018; Mihajlovic & Meier, 2022). Zudem werden den Lehrkräften implizit Freiräume gelassen, um einen diversitätssensiblen Unterricht zu gestalten, der den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen gerecht wird (Mihajlovic, 2019b). Freiräume lassen die nationalen Vorgaben auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung in der schulischen Praxis, allerdings gibt es gesetzlich verankerte Richtlinien, die für die Leistungsbewertung an allen finnischen Schulen hinzugezogen werden müssen. Diese Richtlinien beziehen sich vor allem auf die Kompetenzerwartungen in den jeweiligen Fächern und die Richtlinien zur Gestaltung der Noten bzw. schriftlichen Beurteilungen (FNBE, 2016). [3]

Was die konzeptuelle Ausrichtung des finnischen Sportunterrichts betrifft, so weist dieser historisch betrachtet eine starke Gesundheits- und Fitnessorientierung auf (Richter, 2004). Ähnlich wie z.B. in Australien, waren die Ziele und Inhalte des finnischen Sportunterrichts zumindest in den früheren Lehrplanversionen eng mit der Gesundheitserziehung geknüpft, einem eigenständigen Schulfach („Health Education“). Dies ist jedoch nicht unbedingt als landespezifisches Phänomen zu betrachten, da eine gesundheitsorientierte Ausrichtung des Sportunterrichts in vielen Ländern zu beobachten ist (McEvoy, Heikinaro-Johansson & MacPhail, 2015). Während in Finnland allerdings der Gesundheits- und Fitnesszustand auf curricularer Ebene primär mit dem individuellen Wohlbefinden der Schüler*innen verknüpft ist, wird das Thema Gesundheit in deutschen Lehrplänen häufig auf die Aspekte der Effizienzsteigerung und des Erreichens eines bestimmten Körperideals reduziert (Ruin & Stibbe, 2020). Dies steht im Widerspruch zu den auf Bundesebene von der Kultusministerkonferenz (KMK) und vom Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) formulierten gemeinsamen Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Schulsports. In diesen Handlungsempfehlungen wird explizit formuliert, dass stets die Freude an der Bewegung sowie die Bedeutung sportlicher Aktivitäten für die eigene Gesundheit im Vordergrund stehen sollten (KMK & DOSB, 2017). Offen bleibt aber auch in den Empfehlungen von KMK und DOSB, wie Menschen, die ein gewisses Maß an motorischen Grundvoraussetzungen nicht erfüllen können – beispielsweise Kinder im Rollstuhl – im Sportunterricht mitgedacht werden. [4]

Aus einer ableistischen Perspektive erscheint es jedoch problematisch, bestimmte sportmotorische Fähigkeitserwartungen als selbstverständlich und für alle als erreichbar auszuweisen, und diesen Maßstab als Bewertungsgrundlage anzusehen (Giese & Meier, 2023). An diesen Überlegungen anknüpfend, möchte der vorliegende Beitrag das Leistungs- und Körperverständnis in den finnischen Sportlehrplänen analysieren. Dabei wird bei der Analyse des Curriculums eine fähigkeitskritische Perspektive eingenommen, um das mögliche Exklusionspotenzial der bildungspolitischen Vorgaben – aus der theoretischen Perspektive des Ableismus – offenzulegen. Die Sichtweise des Ableismus kann dafür sensibilisieren, dass normative Fähigkeitserwartungen wie z.B. *reflexionsfähig* oder *bewegungsfähig* sowohl latente Machtstrukturen implizieren als auch Ausschlüsse aus sozialen Systemen begünstigen (Ruin & Giese, 2018). [5]

2. Der aktuelle Stand: Curriculare Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Sportpädagogik

Ähnlich wie in Deutschland, hat sich auch in Finnland auf curricularer Ebene ein Wandel zur Kompetenzorientierung vollzogen (FNBE, 2016). Im aktuellen Curriculum steht das persönliche Wachstum („personal growth“) und die lebenslange Entwicklung der Lernenden im Sinne eines ganzheitlichen und vom deutschen Sprachraum geprägten Bildungsbegriff (Hakala & Kujala, 2021) im Fokus. Die fächerbezogene Betrachtung der Lerninhalte- und -ziele rückt dagegen in

den Hintergrund. Bezogen auf den Sportunterricht wird im finnischen Rahmencurriculum – analog zu den aktuellen fachdidaktischen Empfehlungen in Deutschland – der Aspekt betont, dass die absolute motorische Leistung und eine perfekte technische Bewegungsausführung nicht im Vordergrund stehen sollte. Dies wird auch damit begründet, dass hohe technische Anforderungen ausgrenzend wirken können (Heikinaro-Johansson & Telama, 2005), und der Fokus des Sportunterrichts zunächst auf der Etablierung von motorischen Basisfähigkeiten und Spielformen liegen sollte (FNBE, 2016; Mihajlovic, 2022). Im aktuellen nationalen Kerncurriculum für “Basic Education” (FNBE, 2016) werden die beiden Hauptziele des Sportunterrichts folgendermaßen definiert: [6]

“Physical education has two main goals, which are to guide the pupils in adopting a physically active lifestyle and to educate them through physical activities” (FNBE, 2016, S. 260). [7]

Diese Definition kommt dem in der deutschsprachigen Sportpädagogik formulierten Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts recht nahe, wobei das Konzept des erziehenden Sportunterrichts auch in den Lehrplänen vieler anderer Länder (z.B. Luxemburg) die aktuell gültige pädagogische Grundlegung für den Schulsport darstellt (Poweleit, 2021). Die Leitidee des pädagogischen Doppelauftrags ist in seinen Grundzügen im deutschsprachigen Raum auch auf curricularer Ebene fest verankert, auch wenn es unterschiedliche Auffassungen über die Auslegung eines erziehenden Sportunterrichts gibt (Meier & Stibbe, 2023). Pädagogische Perspektiven im Sinne eines mehrperspektivischen Sportunterrichts, wie sie sich im deutschen Sprachraum durchgesetzt haben, sind im finnischen Lehrplan in dieser Form jedoch nicht zu finden. Hinsichtlich der praktischen Ausgestaltung des Sportunterrichts und der Leistungsbeurteilung spielen in Finnland neben überfachlichen Kompetenzbereichen auch fachbezogene Inhaltsbereiche (motorische, soziale und psychologische Funktionsfähigkeit) eine wichtige Rolle (FNBE, 2016). Anlehnend an das bio-psycho-soziale Verständnis von Gesundheit und Krankheit der “International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF) nimmt der Begriff der „Funktionsfähigkeit“ in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein. In den finnischen Rahmenlehrplänen für das Fach Sport wird dabei ein Bewegungsverständnis vertreten, welches Bewegung als Grundvoraussetzung für die ganzheitliche Entwicklung des Menschen betrachtet. [8]

Im nationalen finnischen Curriculum für das Fach Sport (FNBE, 2016) werden diese drei fachspezifische Inhaltsbereiche inhaltlich mit den überfachlichen Kompetenzbereichen verknüpft (siehe Abbildung 1). In Finnland ist der Ansatz der “*global education*” Teil der offiziellen Bildungspolitik (Hakala & Kujala, 2021). Zudem sieht der nationale Lehrplan die Umsetzung fächerübergreifender Themenkomplexe als Aufgabe aller Unterrichtsfächer vor. Von Seiten der OECD (2005) werden sogenannte “*life skills*” in den Vordergrund gerückt, die sowohl die Bedeutung überfachlicher Fähigkeiten betonen, aber auch stark situationsbezogen auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten sollen. Auch das aktuelle finnische Curriculum (FNBE, 2016) knüpft an das Kompetenzverständnis der OECD an, und richtet sich primär an die Anforderungen des zukünftigen Berufs- und Arbeitslebens der Schüler*innen (FNBE, 2016). [9]

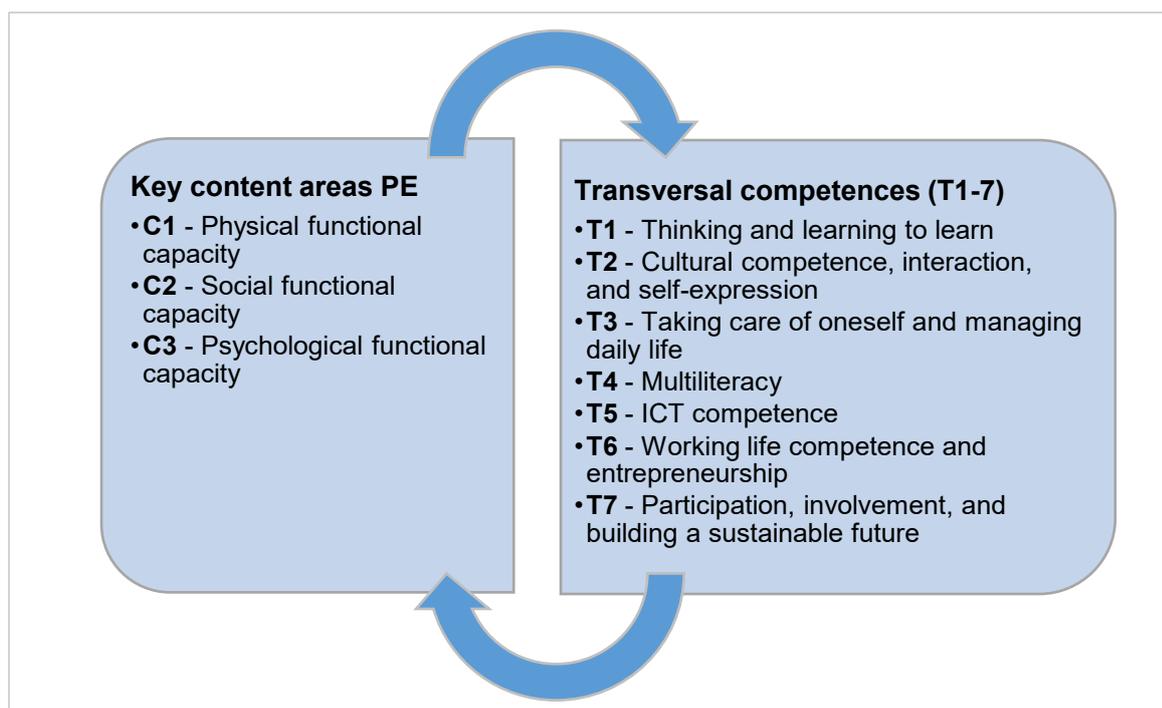


Abbildung 1: Sportfachspezifische Inhaltsbereiche und überfachliche Kompetenzbereiche im finnischen Kerncurriculum (FNBE, 2016).

2.1. Grundsätze der Leistungsbeurteilung: Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm?

Viele Autor*innen im nationalen und internationalen Kontext plädieren für eine individualisierte Leistungsbeurteilung, wobei jedoch der Spielraum häufig durch festgeschriebene Bildungsstandards begrenzt wird (Meier et al., 2016; Obrusnikova & Schoo, 2017). In Finnland zeigt sich dagegen ein umgekehrter Trend: Im aktuellen Kerncurriculum werden Bildungsstandards nicht erwähnt, vielmehr wird von Seiten der finnischen Bildungspolitik die Bedeutung der Umsetzung von schulspezifischen Lehrplänen auf lokaler Ebene hervorgehoben (Niemi, 2015). Dieser Entscheidungsspielraum auf Schulebene zeigt sich auch hinsichtlich der Leistungsbewertung in Form von Ziffernnoten: Spätestens ab dem 8. Schuljahr erhalten die finnischen Schüler*innen eine schulische Bewertung in Form von einer Note. Auf Schulebene wird der genaue Zeitpunkt der Noteneinführung im Kollegium und in Absprache mit den Familien entschieden (FNBE, 2016). In Finnland werden Noten von 4-10 vergeben, wobei 10 die beste und 4 die schlechteste Bewertung darstellt (FNBE, 2016). Ab der 5.Klasse darf benotet werden, häufig werden Noten erst ab der 6.Klasse oder später vergeben. Bis dahin sind schriftliche Beurteilungen üblich (Yli-Piipari, 2014). [10]

3. Aktuelle Problemstellungen der Leistungsbewertung im Kontext des inklusiven Unterrichts

Im Zuge des Inklusionsdiskurses erscheint eine Beibehaltung bisheriger Leistungsformate, die sich traditionell an „normierte“ Anforderungen bzw. Standards richten, nicht mehr möglich. Gerade der traditionelle (außerschulische) Wettkampfsport ist eng mit dem entsprechenden Leistungsverständnis verknüpft, was insofern problematisch ist, da sich Sportlehrkräfte in der Unterrichtspraxis häufig an diesen Vorbildern orientieren (Prohl, 2010; Ruin & Meier, 2017) und zur Bestätigung eines „beruflichen Selbstverständnisses“ (Giese & Meier, 2023) nutzen. Häufig zielt dieses Leistungsverständnis jedoch auf eine Vergleichbarkeit von Leistungen in Form von tabellarischen Werten (z.B. bei der Leichtathletik) ab. Diese enge Sicht des Leistungsbegriffs mit einer Orientierung an einem Endprodukt versperrt die Möglichkeit, den (individuellen) Prozess des Leistens zu erkennen und birgt ein exklusives Potenzial für Lernende mit besonderen Bedürfnissen (Meier & Ruin, 2015; Meier et al., 2016; Ruin & Meier, 2017). Auch hinsichtlich des Bewegungslernens sind es sogenannte „Ideal-Bewegungen“ der Könnner, die in

der traditionellen Lehrmethodik – und häufig im Unterrichtsalltag – als alleiniges Bewertungskriterium hinzugezogen werden. Da jeder Schüler und jede Schülerin jedoch andere körperliche Voraussetzungen und biografische Vorerfahrungen besitzt, dürfte es kaum gelingen, diese Bewegungsmuster annähernd zu imitieren (Laging, 2013; Scherer & Bietz, 2013). In diesem Kontext spielen auch gesellschaftlich und curricular verankerte Körperideale eines „fitten und gesunden Körpers“ eine wichtige Rolle, die sowohl im deutschen Diskurs (Ruin & Giese, 2018), als auch in anderen Ländern – z.B. Schweden und Australien (Webb et al., 2008) aufgrund ihres Exklusionspotenzials kritisch hinterfragt werden. [11]

Der reflektierte Umgang mit dem Prozess des Leistens gilt daher besonders im inklusiven Sportunterricht als Voraussetzung, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. Die Umsetzung einer prozessorientierten und mehrperspektivischen Leistungsbewertung, die sowohl sozial-affektive, motorische und kognitive Kompetenzen erfassen soll, stellt (Sport-) Lehrkräfte im Unterrichtsalltag häufig vor große Herausforderungen. Um den Anforderungen im Bewertungsprozess gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte transparente Kriterien, die sich u.a. aus rechtlichen Vorgaben, inhaltlichen Zielsetzungen und thematischen Schwerpunktlegungen zusammensetzen (Jordan, 2017). [12]

4. Theoretischer Rahmen – Eine ableistische Perspektive auf die finnischen Sportlehrpläne

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Analyse der finnischen Sportlehrpläne bildet der Blickwinkel des Ableismus, ein Zweig der Disability Studies. Das theoretische Konzept des Ableism soll in erster Linie Normalitätskonzepte hinterfragen und (angehende) Lehrer*innen dazu befähigen, Schüler*innen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer positiven „disability identity“ zu unterstützen (Köbsell, 2015). Im Sinne der Disability Studies wird Behinderung als eine soziale Konstruktion verstanden, die in der Gesellschaft eine negative Zuschreibung erhält und somit Ungleichheiten zwischen „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Menschen erzeugt. Behinderung wird demnach nicht als eine mit einer Beeinträchtigung verbundene verringerte körperliche bzw. kognitive Funktionalität verstanden, sondern als eine Benachteiligung von Menschen, die aufgrund der gesellschaftlichen Etikettierung einer „Behinderung“ entstehen (Giese & Meier, 2023). Dies bezieht sich beispielsweise auf die Exklusion von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen aus einer allgemeinbildenden Schule oder der Exklusion aufgrund von komplexen Behinderungen aus dem Wettkampfsport (Giese, Buchner, Mihajlovic & Oldörp, 2022). [13]

Die in diesem Beitrag gewählte fähigkeitskritische Analyseperspektive soll hinzugezogen werden, um herauszufinden, welche Fähigkeiten als „normal“ oder als „essential abilities“ (Wolbring, 2008) erachtet werden. Bestimmte Fähigkeiten wie z.B. das Sprechen und Laufen gelten als selbstverständlich, um als leistungsfähige Person anerkannt zu werden (Wolbring, 2008). Individuen werden dabei auf Basis ihrer Leistungsfähigkeiten bewertet und eingestuft, wobei auf relevant erachtete Fähigkeiten und Fähigkeitserwartungen bzw. Normen zurückgegriffen wird. Solche fähigkeitsbezogenen Ranglisten spielen im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle, wenn Kinder und Jugendliche anhand von erwünschten Fähigkeiten (körperliche Leistungsfähigkeit, Reflektionsfähigkeit etc.) sortiert und benotet werden. Problematisch erscheinen dabei Fähigkeiten, die nicht der Norm entsprechen, da exkludierende Prozesse in Gang gesetzt werden. Dies trifft besonders für Individuen mit Behinderungen zu, da eine Behinderung als Abgrenzung zu normativen Fähigkeitserwartungen gesehen wird und dementsprechend in den Rankings verordnet wird (Campbell, 2009). [14]

Als theoretische Folie zu Analyse curricularer Vorgaben im Kontext des (inklusive) Sportunterrichts hat sich eine ableistische Sichtweise bereits mehrfach als geeignet erwiesen. So wurde diese Perspektive u.a. in den Beiträgen von Ruin und Giese (2018) und Giese und Buchner (2019) eingenommen, um Fähigkeitserwartungen als Barrieren für die Inszenierung eines inklusiven Sportunterrichts zu identifizieren. Dabei wurden von den Autoren sowohl fachdidaktisch-konzeptionelle Aspekte, curriculare Vorgaben und praxisbezogene Ausführun-

gen aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Unterrichtsentwürfe, Interviews) analysiert. Dabei zeigten sich auf allen untersuchten Ebenen bestimmte körperliche und kognitive Fähigkeits-erwartungen. Lehrpläne werden von Sportlehrkräften in der Regel für ihre berufliche Praxis als notwendig erachtet, sie werden jedoch von den Lehrkräften häufig sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt (Krüger & Wahl, 2018; Stibbe, 2016). Während fachdidaktische Konzeptionen allerdings lediglich einen empfehlenden Charakter haben, legen curriculare Vorgaben verbindlich fest, wie der Sportunterricht zu gestalten ist und welche Leistungskriterien relevant sind. Lehrpläne sind also für die Lehrkräfte als wichtiges Instrument zu betrachten, da sie einen Orientierungsrahmen für ihr professionelles Handeln bieten (Ennis, 2013). Bisherige Analysen konnten aufzeigen, dass in deutschen Lehrplänen häufig bestimmte unhinterfragte gesellschaftliche Normen und Ideale vertreten werden (Giese & Buchner, 2019; Ruin & Giese, 2018). Das „erwünschte Subjekt“ sollte dabei über umfassende sportliche und kognitive Fähigkeiten verfügen, welches aus einer ableismuskritischen Perspektive höchst kritisch zu bewerten ist. Das Hierarchisieren und Priorisieren von Fähigkeiten sind spezifische Merkmale ableistischer Prozesse, die auch im (Schul-)Sport eine Rolle spielen. Der hier skizzierte theoretische Zugang soll nun hinzugezogen werden, das Leistungs- und Körperverständnis in den finnischen Sportlehrplänen zu analysieren und zu prüfen, ob bzw. welches Exklusionspotenzial in den Dokumenten eingelagert ist. [15]

5. Lehrplananalyse – methodisches Vorgehen

5.1. Datengrundlage

Grundlage für die Analyse bilden die allgemeinen curricularen Richtlinien zur Leistungsbewertung, sowie die fachspezifischen Vorgaben für das Fach Sport im finnischen Kerncurriculum für die Klassenstufen 1-9, das sogenannte „National Core Curriculum for Basic Education 2014“ (FNBE, 2016). Dieses Curriculum ist auf nationaler Ebene für alle öffentlichen Schulen der Klassenstufen 1-9 verbindlich gültig. Das Curriculum umfasst insgesamt 752 Seiten und besteht aus zwei Teilen: Einem allgemeingültigen Teil mit Bildungszielen- und Werten, sowie organisatorischen Aspekten der Schul- und Unterrichtsgestaltung, und einem fachspezifischen Teil unterteilt in die Klassenstufen 1-2, 3-6 und 7-9. Zur Analyse wurden lediglich die für das Forschungsinteresse relevanten Teile des Curriculums hinzugezogen: Dazu gehören die allgemeingültigen Richtlinien zur Leistungsbewertung und die fachspezifischen Lehrpläne aller Klassenstufen (1-9) für das Fach Sport. [16]

Das aktuelle nationale Curriculum für die finnische „Grundschule“ wurde 2016 veröffentlicht, und erstmals im Schuljahr 2016/17 auf schulischer Ebene umgesetzt. Die flächendeckende Implementierung des neuen Curriculums auf Schulebene erfolgte dabei schrittweise und begann mit den Schulstufen 1-6. Auf eine vergleichende Analyse der finnischen Lehrplan-konzeptionen und ausgewählten Sportlehrplänen deutscher Bundesländer wurde verzichtet, da beide Länder sehr unterschiedliche bildungspolitische Rahmenbedingungen haben und eine Analyse der Curricula stets unter Berücksichtigung landesspezifischer Forschungstraditionen und gesellschaftlicher Strukturen erfolgen muss (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta, 2012). Dennoch sollen auf Basis dieser Analyse und bereits vorliegenden Forschungserkenntnissen mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und in der abschließenden Diskussion aufgegriffen werden. [17]

5.2. Datenauswertung

Das Dokument lag in elektronischer Form in englischer Sprache vor, und wurde unter Zuhilfenahme der qualitativen Inhaltsanalyse (mit deduktiver-induktiver Kategorienanwendung) nach Mayring (2010) ausgewertet. Dazu wurden zunächst Hauptkategorien zur Strukturierung bestimmt, die auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse definiert wurden. Auf Grundlage des theoretischen Rahmens gerieten hier vor allem fähigkeitsbezogene Kernelemente in den Blick, die in internationalen und nationalen Studien mit Exklusionspotenzial verbunden sind, wie das Körper- und Leistungsverständnis (Meier & Ruin, 2015; Meier et al., 2016; Ruin & Giese, 2018; Webb et al., 2008), das Gesundheitsverständnis (Ruin & Stibbe, 2020) oder auch die Refle-

xionsfähigkeit (Giese & Buchner, 2019). Als Forschungsperspektive ergibt sich somit die Reflexion immanenter Zuschreibungen von Fähigkeiten, die als „normal“ erachtet werden. [18]

Ausgangspunkt der Analyse bildeten zunächst die theoretisch abgeleiteten Kategorien Leistung (performance), Bewertung (assessment), Gesundheit (health), Fitness, Körper (body) und Reflexionsfähigkeit (ability to reflect). Zusätzlich zu diesen übergreifenden Kategorien wurden Begriffe festgelegt, die als Indikatoren für die theoretisch abgeleiteten Kategorien fungieren sollten (Ruin, 2014). Zur Kategorie Reflexionsfähigkeit (ability to reflect) wurden z.B. die Begriffe „reflect“, „reflection“ sowie „reflecting“ identifiziert und als Indikatoren zugeordnet, sofern sie sich inhaltlich auf Reflexions(-fähigkeit) bezogen (Tabelle 1). Zur Kategorie Bewertung (assessment) wurden u.a. die Begriffe „assess“, „assessing“, „evaluate“, „evaluating“ sowie „evaluation“ als Indikatoren festgelegt. In beiden Fällen wurden auch die Begriffe „self reflection“ sowie „peer assessment“ berücksichtigt. [19]

Hauptkategorie	Beschreibung / Schlüsselbegriffe	Ankerbeispiel
<i>Notions of performance and assessment</i> (Leistungsverständnis und Leistungsbewertung)	contents referring to the concepts and understanding of performance / assessment and related key words: „assess“, „assessing“, „evaluate“, „evaluating“, „evaluation“, „self-reflection“, „peer assessment“	“The pupils and their achievements are not compared to those of other pupils, and the assessment shall not focus on the pupil’s personality, temperament or other personal characteristics” (FNBE, 2016).
<i>Diverse bodies</i> (Vielfältige Körperbilder)	contents referring to notions of the body and related concepts: „health“, „fitness“, „healthy body“, „body experiences“, „body image“, „body awareness“	“Body control and motor competence are improved by using exercises (e.g. gymnastic and musical games) that enable the pupils to practise body awareness, expression skills, and moving to a rhythm” (FNBE, 2016).
<i>Ability to reflect</i> (Reflexionsfähigkeit)	Contents referring to the ability to reflect and related key words: „reflect“, „reflecting“, „reflection“, „self-reflection“	“The pupil is guided in reflecting on his or her experiences as a part of self-assessment” (FNBE, 2016).

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Analyse des Curriculums

Die Analyseeinheiten wurden definiert als inhaltlich zusammenhängende Textstellen, die zwischen einem Satz und einem Absatz umfassten. Aufzählungen und Tabellen wurden ebenfalls codiert, Abbildungen und Überschriften wurden jedoch nicht berücksichtigt (Ruin, 2014). In einem ersten groben Analyseschritt wurde das Gesamtmaterial gesichtet, indem eine computerunterstützte Suche nach den als Indikatoren definierten Begriffen durchgeführt wurde. Die auf diese Weise gefundenen Textstellen wurden inhaltlich eingeordnet, indem sie den jeweiligen theoretisch abgeleiteten (vorläufigen) Kategorien zugeordnet wurden. [20]

In einem zweiten Schritt erfolgten mehrmalige Materialdurchläufe, in denen die Hauptkategorien teilweise thematisch zusammengefasst wurden, da es inhaltliche Überschneidungen bei einigen Textstellen gab. Zudem sind in der Hauptkategorie „Leistungsverständnis und Leistungsbewertung“ Subkategorien entstanden, die im Laufe des Analyseprozesses induktiv gebildet wurden. Im Zuge dieser Materialdurchläufe wurden auch die Analyse Kriterien überarbeitet, bis keine neuen Aspekte mehr auftauchten. Das endgültige Kategoriensystem wurde dann für den finalen Materialdurchgang genutzt. Beispielhaft wird in Abbildung 2 die Hauptkategorie „Leistungsverständnis und Leistungsbewertung“ mit den jeweiligen Subkategorien dargestellt. [21]

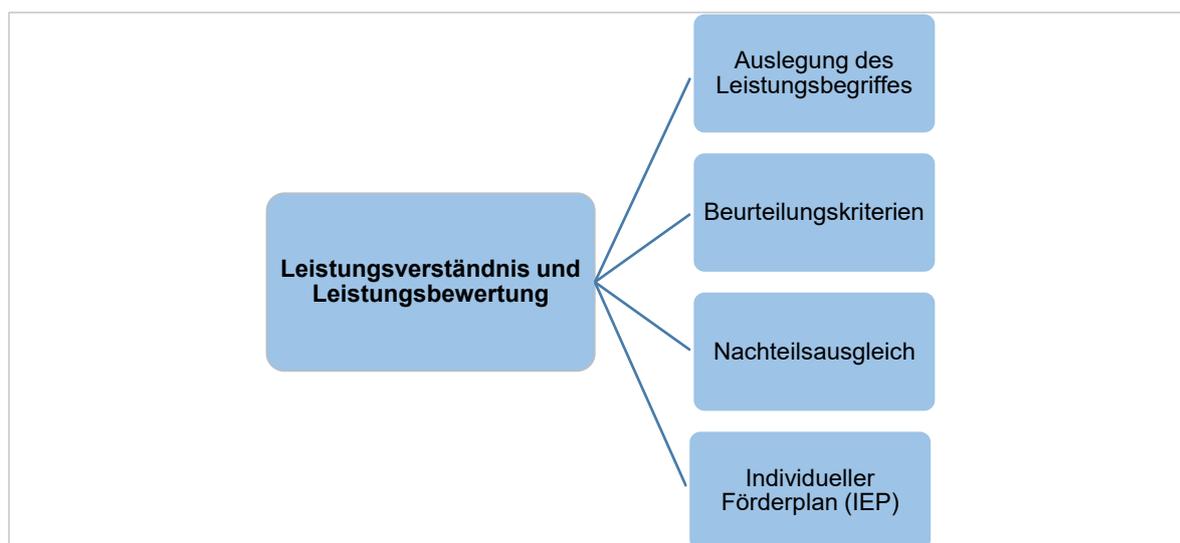


Abbildung 2: Hauptkategorie „Leistungsverständnis und Leistungsbewertung“ mit Subkategorien

Die Ergebnisse der finalen Analyse werden anhand der zusammengefassten drei Hauptkategorien „Leistungsverständnis und Leistungsbewertung“, „Vielfältige Körperbilder“ und „Reflektionsfähigkeit“ vorgestellt. [22]

6. Ausgewählte Ergebnisse der Analyse

6.1. Leistungsverständnis und Leistungsbewertung

6.1.1. Auslegung des Leistungsbegriffes und Beurteilungskriterien

Die Unterrichtsvorgaben im Fach Sport erfolgen im Dreischritt für die Klassenstufen 1–2, 3–6 sowie 7–9. In den einzelnen Jahrgangsstufen werden jeweils die Ziele und Inhalte des Faches sowie die Beschreibungen ‚guter Leistung‘ am Ende der sechsten Klasse bzw. die Abschlussbeurteilungskriterien am Ende der neunten Klasse aufgelistet. In der Beschreibung ‚guter Leistung‘ am Ende der fünften Klasse bzw. den Abschlussbeurteilungskriterien am Ende der neunten Klasse werden keine konkreten Leistungserwartungen definiert. Die Formulierungen sind sehr offen gewählt und lassen Raum zur individuellen Modifikation auf Schul- bzw. Unterrichtsebene. Unter dem Aspekt des *Leistungsverständnisses* wird deutlich, dass in den untersuchten Curricula grundsätzlich das Erleben individueller Leistungsfortschritte angestrebt wird, gleichzeitig wird auch die Bedeutung individueller Leistung für die eigene Persönlichkeitsentfaltung („personal growth“) betont. Die grundsätzliche Förderung der Individualität der Lernenden setzt eine prozessorientierte Leistungsbewertung voraus, die den Lernfortschritt des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin deutlich macht. Diese sollte sich ausschließlich auf die erbrachte individuelle Leistung beziehen, und nicht durch andere Faktoren beeinflusst werden. So heißt es zu den Bewertungsgrundlagen in den finnischen Lehrplänen konkret: [23]

“The pupils and their achievements are not compared to those of other pupils, and the assessment shall not focus on the pupil’s personality, temperament or other personal characteristics” (FNBE, 2016, S. 83). [24]

Besonders im Sportunterricht der Primarstufe spielt aus motorischer Sicht das Aneignen elementarer Bewegungsfähigkeiten (*fundamental movement skills*) eine wichtige Rolle. Die im Sportunterricht ausgebildeten Basisfertigkeiten sollen die Schüler*innen auch auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen und außerschulischen Sportaktivitäten vorbereiten (FNBE, 2016). Im Rahmen des finnischen Schulsportkonzepts wird allerdings darauf verzichtet, Schüler*innen ausschließlich aufgrund ihrer überdurchschnittlichen motorischen Kompetenzen gut zu bewerten. Der Wille und ihre Einstellung, sich zu verbessern und weiterzuentwickeln stehen im Vordergrund. Dies zeigt sich exemplarisch in den Bewertungskriterien zum Ende der Klasse 6: [25]

“The pupil usually tries and practises different types of exercise assignments when participating in physical education lessons” (FNBE, 2016, S. 453). [26]

Lernende, die über weniger ausgeprägte motorische Fähigkeiten verfügen, sich aber im Rahmen ihrer Möglichkeiten bemühen und eine positive Einstellung gegenüber den körperlichen Aktivitäten zeigen, können somit ebenfalls eine gute Note erreichen (Heikinaro-Johansson, Palomäki & McEvoy, 2014). Unter genauerer Betrachtung sind jedoch – wenn auch vereinzelt – verbindliche Beurteilungskriterien zu erkennen, die eine bestimmte Leistungsnorm erwarten. Exemplarisch sind die Beurteilungskriterien im Bereich „Schwimmen und Fremd- und Selbstrettung aus dem Wasser“ der Klassenstufen 3-6 zu nennen. Als Leistungserwartung für die Note 8 („gut“) werden *grundlegende Schwimmfähigkeiten* aufgeführt. Diese werden allerdings anschließend noch weiter vertieft: [27]

„The pupil is able to swim 50 meters using two different strokes [...]“ (FNBE, 2016, S. 453). [28]

Der Schüler bzw. die Schülerin sollte demnach am Ende der 6. Klasse in der Lage sein, 50 Meter in zwei unterschiedlichen Schwimmstilen zu schwimmen. Dies setzt einerseits ein gewisses Maß an motorischer Kompetenz voraus, was z.B. Schüler*innen mit einer körperlichen Beeinträchtigung an die Grenzen ihrer individuellen „Leistungsfähigkeit“ bringen könnte. Bei festgelegten Leistungserwartungen besteht also häufig das Risiko, dass der Spielraum für individuelle Leistung eingeschränkt wird. Für ein inklusives Setting wäre es aus einer ableismuskritischen Perspektive allerdings wünschenswert, dass sich der im Sport traditionell eher eng gefasste Leistungsbegriff auch an den Ansprüchen von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen orientiert und in den entsprechenden Standards berücksichtigt wird. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass die Richtlinien des finnischen Curriculums besonders im Fach Sport versuchen, auf die individuelle Persönlichkeit der einzelnen Schüler*innen einzugehen. Freude an der Bewegung und die Unterstützung bei der Aneignung eines aktiven Lebensstils stehen stets im Vordergrund (FNBE, 2016). Insgesamt legen die derzeit gültigen Curricula kaum Wert auf das Erreichen absoluter Leistungen, die sich in Form von festgelegten Werten und Tabellen überprüfen lassen. Auch das Beherrschen von normierten Techniken und Bewegungsabläufen wird kaum thematisiert. Aus der Perspektive des Ableism sind exkludierende Potenziale in Bezug auf bestimmte motorische und körperbezogene Normen kaum zu identifizieren. [29]

6.1.2. Individuelle Förderpläne und Nachteilsausgleich

In Hinblick auf die Leistungsbewertung von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf spielen individualisierte Maßnahmen eine wichtige Rolle, wie der in Finnland verbindliche individuelle Förderplan (*Individual Education Plan*, IEP). Aber auch die Erstellung von individuellen Lernplänen, die sich grundsätzlich an alle Lernenden wenden, haben sich im finnischen Schulalltag etabliert. Somit soll der (Sport-)Unterricht auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt werden, was mit einer prozessorientierten Leistungsbewertung durch das verantwortliche Klassenteam einhergeht: Der individuelle Lernplan umfasst neben der Beschreibung der kurz- und langfristige Lernkompetenzen, eine regelmäßige Evaluierung der Fortschritte der Schülerin bzw. des Schülers und eine kontinuierliche Bewertung dieser Fortschritte (FNBE, 2016). Die individuellen Lernpläne werden kontinuierlich durch die Klassen- und Fachlehrer*innen und sonderpädagogischen Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Eltern, den Fachlehrer*innen und dem Schüler bzw. der Schülerin überprüft. Die Lernenden werden also in die Beurteilung und Reflexion ihrer Leistungen mit einbezogen. Auch das Festlegen von Leistungskriterien bzw. weiteren Lernzielen, erfolgt in der Regel gemeinsam mit den entsprechenden Schüler*innen (Mero & Meri, 2017). In Bezug auf die Leistungsbewertung können unterschiedliche Methoden – vergleichbar mit einem „Nachteilsausgleich“ – hinzugezogen werden, damit die Lernenden ihre bestmögliche Leistung zeigen können. Die Art des Nachteilsausgleichs orientiert sich an der individuellen Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs: [30]

“Versatile assessment methods shall be used. The teacher gathers information on the pupils’ progress in various areas of learning and in different learning situations. In this context, it is important to take into account the pupils’ different ways of learning and work approaches and to ensure that there are no obstacles to demonstrating progress and achievement” (FNBE, 2016, S. 84). [31]

Die Formen des Nachteilsausgleichs werden im Curriculum weiter ausgeführt und erfolgen in der Regel bei gleichbleibenden fachlichen Anforderungen. Die Differenzierungen im Hinblick auf die Art der Leistungserbringung umfasst auch mögliche Hilfsmittel, die je nach Förderbedarf weiter konkretisiert werden müssen: [32]

“The possibilities of using information and communication technology and giving oral demonstrations of knowledge and skills are also ensured where necessary. Additionally, the accessibility of any aids that the pupils may need is ensured, and the required assistant services are provided. Even mild learning difficulties and any shortcomings in the pupils’ skills in the language of instruction/Finnish/Swedish should be taken into account when planning and implementing assessment and demonstration situations” (FNBE, 2016, S. 84). [33]

In der schulischen Praxis umfasst dieser „Nachteilsausgleich“ im Sportunterricht neben der Nutzung didaktisch-methodischer Hilfen (z.B. Spezialbälle, Bodenmarkierungen), technische Hilfs- oder Arbeitsmittel (z.B. Prothesen, Sportrollstuhl, Sportschutzbrille), sprachliche Aspekte, unterrichtsorganisatorische Adaptionen (z.B. Sozialformen, Präsentationsformen, verlängerte Ruhephasen) und verlängerte Bearbeitungszeiten. Insgesamt wird deutlich, dass die Individualität der Lernenden im Rahmen der Leistungsbewertung berücksichtigt wird, ohne die körperliche Unversehrtheit in den Vordergrund zu rücken, was aus einer fähigkeitskritischen Perspektive kein exkludierendes Potenzial offenlegt. [34]

6.2. Vielfältige Körperbilder

Während Lehrplananalysen aus Deutschland zeigen, dass in den kompetenzorientierten Lehrplänen eher die Norm eines „fitten“ und „gesunden“ Körpers transportiert wird (vgl. u.a. Ruin, 2014), weisen die finnischen Curricula ein anderes Verständnis des Körpers auf. Vor diesem Hintergrund wurde in den Lehrplänen untersucht, welche Körper aufgrund von fähigkeitsbezogenen Annahmen als „nicht normal“ bzw. als eingeschränkt leistungsfähig erachtet werden (Giese & Meier, 2023) und ob der „fite“ Körper als unhinterfragte Norm (Ruin & Giese, 2018) in den finnischen Lehrplänen präsent ist. Wie die Analyse aufzeigt, wird der Körper in den finnischen Lehrplänen primär im Zusammenhang mit Körper- und Bewegungserfahrungen genannt. Ein altersübergreifendes Ziel des Sportunterrichts besteht beispielsweise darin, dass die Schüler*innen über positive Körpererfahrungen sammeln: [35]

“(…) to ensure that the pupils have enough positive experiences of their own body, self-efficacy, and togetherness” (FNBE, 2016, S. 454). [36]

Dabei wird ein ganzheitliches Bewegungsverständnis deutlich, das insbesondere in den Jahrgangsstufen 7-9 die Förderung eines positiven Körperbildes der Lernenden hervorhebt: [37]

“The task of physical education is to influence the pupils’ well-being by supporting their physical, social and psychological functional capacity and a positive body image” (FNBE, 2016, S. 260). [38]

Der Gesundheits- und Fitnesszustand wird dabei auf curricularer Ebene mit dem individuellen Wohlbefinden der Schüler*innen verknüpft, wobei bestimmte Körper- und Fitnessideale kaum eine Rolle spielen. Wie Giese und Meier (2023) ausführen, ist das Erhalten und Verbessern der eigenen Fitness häufig an normierten Körpervorstellungen ausgerichtet, mit dem Ziel die verkörperte Leistungsfähigkeit zur Schau zu stellen. Im Zuge des aktuell stark boomenden Fitnesports erscheint die Reduzierung des Körpers auf die gängigen Fitnessideale problematisch, da es nicht allen Menschen uneingeschränkt offensteht, diese propagierten Körperideale zu erreichen (Ruin & Giese, 2018; Ruin & Stibbe, 2020). Die finnischen Lehrpläne

versuchen dem gesellschaftlichen Fitness-Boom entgegenzuwirken, indem der Körper explizit nicht mit gesellschaftlichen Normen der Gesundheits- und Fitnessoptimierung verknüpft wird. Lediglich implizit wird der Körper an manchen Stellen mit Gesundheits- und Fitnessaspekten in Verbindung gebracht, was sich vor allem in der curricularen Verankerung des nationalen „Move!2“- Gesundheitsprogramms zeigt. Die Ergebnisse dieser standardisierten Überprüfung des Fitnesslevels werden zu diagnostischen Zwecken verwendet, dürfen allerdings nicht zur Leistungsbewertung hinzugezogen werden (FNBE, 2016). [39]

Auf der Zielebene der körperlichen Funktionsfähigkeit (*Physical functional capacity*) wird die Verbesserung von motorischen Kompetenzen in Zusammenhang mit der Entwicklung der eigenen Körperwahrnehmung und kreativen bzw. ästhetischen (Bewegungs-)Erfahrungen in den Klassenstufen 1-2 genannt: [40]

“Body control and motor competence are improved by using exercises (e.g. gymnastic and musical games) that enable the pupils to practise body awareness, expression skills, and moving to a rhythm” (FNBE, 2016, S. 262). [41]

Der Sportunterricht soll also genügend Raum geben, Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers zu erproben. In diesem Sinne nimmt sportliches Bewegen auf curricularer Ebene auch ein reflexives Auseinandersetzen mit der eigenen Körperlichkeit und körperlichen Ausdruck in den Fokus, obwohl dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt wird. Zudem steht die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und die Akzeptanz des Körpers in der Entwicklungsphase der Adoleszenz im Vordergrund: [42]

“In grades 7-9, it is particularly important to strengthen the pupil’s positive self-image and acceptance of his or her developing body” (FNBE, 2016, S. 691). [43]

Zusammenfassend wird unter der Perspektive der Körperlichkeit deutlich, dass der Körper im Rahmen des Curriculums eng an den Aspekt der Bewegungs- und Körpererfahrungen geknüpft ist. Die Lernenden sollen in diesem Verständnis einen reflektierten Umgang mit dem eigenen Körper entwickeln und möglichst positive Bewegungserfahrungen sammeln (FNBE, 2016). Die grundsätzliche Wertschätzung von Vielfalt und Individualität zeigt sich also nicht nur in den allgemeinen Kriterien zur Leistungsbewertung, sondern auch im spezifischen Umgang mit dem Körper. [44]

6.3 Reflektionsfähigkeit

Unter der Hauptkategorie „Reflexionsfähigkeit“ sind verschiedene Aspekte zusammengefasst worden, die von der immanenten Annahme ausgehen, dass die Schüler*innen über uneingeschränkte Fähigkeiten verfügen, um bestimmte kognitive Operationen im Sportunterricht zu bewältigen (Giese & Buchner, 2019). Giese und Meier (2023) weisen in diesem Zusammenhang auf das neuzeitliche Menschenbild hin, welches den Menschen primär über sein Denken und seine Reflexionsfähigkeit definiert (Stinkes, 2008). [45]

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Lehrplananalyse aufzeigen, spielt die Fähigkeit zur Reflexion in den fachspezifischen Inhaltsbereichen der *sozialen* und *psychologischen Funktionsfähigkeit* eine wichtige Rolle, insbesondere wenn es um das erfolgreiche Lernen geht (FNBE, 2016). Bei der *sozialen Funktionsfähigkeit* steht das Gefühl der sozialen Akzeptanz und der Zusammengehörigkeit im Vordergrund. Der Sportunterricht soll dabei vielfältige Möglichkeiten bieten, soziale Interaktion zu üben und zu reflektieren. Ein gewisses Maß an motorischen Kompetenzen kann jedoch als Grundvoraussetzung betrachtet werden, um an entsprechenden Aktivitäten teilnehmen zu können und somit Akzeptanz und Anerkennung zu erfahren – wobei unausgesprochen von einer bestimmten Bewegungsfähigkeit ausgegangen wird (Giese & Meier, 2023). Wenn es im Zuge des sozialen Lernens darum geht, gemeinsame Regeln festzulegen, sowie Konflikte friedlich und fair zu lösen (FNBE, 2016), wird unausgesprochen auch hier ein bestimmtes Maß an Abstraktions- bzw. Reflexionsfähigkeit zur Bedingung erfolgreichen Lernens gemacht (Giese & Buchner, 2019). Das diese Reflexionsfähigkeit

manche Schüler*innen – wie etwa Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen – ausgrenzt, ist aus der Perspektive des Ableism kritisch zu betrachten. [46]

Der Inhaltsbereich der *psychologischen Funktionsfähigkeit* ist besonders an die Fähigkeit geknüpft, eigene Lern- und Leistungsvoraussetzungen einzuschätzen, aber auch Anforderungssituationen und eigene Fähigkeiten verantwortungsvoll gegeneinander abzuwägen und zu reflektieren. Ein Bewertungskriterium zur *psychologischen Funktionsfähigkeit* zum Ende der Klasse 6 besteht beispielsweise darin, die eigenen (Bewegungs-)Erfahrungen als Teil der Selbsteinschätzung zu reflektieren: [47]

“The pupil is guided in reflecting on his or her experiences as a part of self-assessment” (FNBE, 2016, S. 453). [48]

Darüber hinaus geht es auch darum, die eigene körperliche Fitness auswerten zu können und auf dieser Grundlage ihr jeweiliges Fitnesslevel systematisch zu steigern, wie der folgende Auszug aus den untersuchten Sportlehrplänen zeigt: [49]

“The pupil is able to assess his or her physical fitness and to improve his or her strength, speed, flexibility and endurance by exercise” (FNBE, 2016, S. 459). [50]

Aus einer fähigkeitskritischen Perspektive ist dies als problematisch zu bewerten, da die Schüler*innen kognitiv in der Lage sein müssen, ihre eigenen Fitnessprogramme zu entwerfen, um ihre motorischen Fähigkeiten zu verbessern. Wie die Analyse aufzeigt, liegt in den Klassenstufen 7-9 der Schwerpunkt darauf, Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Gesundheit herzustellen und die Bedeutung eines körperlich aktiven Lebensstils für das persönliche Wohlbefinden zu reflektieren. Es werden zudem Kenntnisse vermittelt, die die Lernenden dazu befähigen sollen, eigenständig in ihrer Freizeit sportlichen Aktivitäten nachzugehen und diese selbständig zu organisieren (FNBE, 2016). Zudem soll auch ein reflektierter Umgang mit Fitness und „Körperidealen“ vermittelt werden. Allerdings wird in diesem Kontext nicht konkretisiert, wie dieser reflektierte Umgang erfolgen kann. Hier wird anknüpfend an den ableismuskritischen Überlegungen von Ruin und Giese (2018) auf problematische anthropologische Grundannahmen eines sich selbst reflektierenden Menschen zurückgegriffen. Dabei werden in den curricularen Vorgaben keine Lernenden berücksichtigt, die nicht in der Lage sind, sich selbst und ihr eigenes Bewegen auf dem geforderten Abstraktionsniveau zu reflektieren (Ruin & Giese, 2018). Aus einer fähigkeitskritischen Perspektive ist dies insofern als problematisch zu bewerten, da die Bildungsfähigkeit eines Menschen an sprachlich-kognitive und selbstreflexive Fähigkeiten gekoppelt ist, was für Menschen mit (komplexen) Behinderungen ein exkludierendes Potenzial hat. [51]

7. Zusammenfassende Diskussion

Um diesen Beitrag abzuschließen, werden die zentralen Ergebnisse der Lehrplananalyse in einem kurzen Resümee zusammengefasst und diskutiert, welche möglichen Konsequenzen sich daraus für die weitere Forschung ergeben. Dabei muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass die finnischen Lehrpläne auf anderen bildungspolitischen und fachspezifischen Traditionen beruhen, als dies in Deutschland der Fall ist. Eine Übertragbarkeit von Handlungsempfehlungen ist also nur eingeschränkt möglich. Die theoretische Perspektive des Ableismus erschien allerdings geeignet, um den Umgang mit Leistungsaspekten in den finnischen Lehrplänen zu analysieren und die Erkenntnisse – trotz der systembedingten Unterschiede – auch für den deutschsprachigen Inklusionsdiskurs fruchtbar zu machen. Auch wenn mit dieser Perspektive eine Zuspitzung der Inklusionsdebatte einhergeht, eröffnet sie gleichzeitig auch gewinnbringende Perspektiven für die Weiterentwicklung einer diversitätssensiblen Sportpädagogik, die ohne die Einnahme dieser spezifischen Perspektive kaum sichtbar werden können (Giese & Meier, 2023). [52]

Die Einnahme der fähigkeitskritischen Perspektive am Beispiel der Leistungsbewertung in Abschnitt 6.1 hat gezeigt, dass die kompetenzorientierten Lehrpläne in Finnland kaum mit normierten Leistungserwartungen und einer Orientierung an normativen (Bewegungs-)

Fertigkeiten einhergehen. Sie bieten den Lehrkräften einen großen pädagogischen Handlungsspielraum. Der Leistungsbegriff wird in den finnischen Sportlehrplänen wesentlich breiter definiert als über objektiv messbare Aspekte. In den Beurteilungskriterien wird jahrgangübergreifend darauf hingewiesen, individuelle Voraussetzungen und Bewegungserfahrungen zu berücksichtigen. Zur Ermittlung des Lernstands finden zwar auch punktuelle Leistungsüberprüfungen im Laufe des Schuljahres statt, diese sollen jedoch hauptsächlich in Form von Selbst- und Peer-Evaluationen durchgeführt werden. Kontinuierlich erbrachte Leistungen im Laufe des Schuljahres werden in der Regel in Form von Beobachtungen dokumentiert. Es geht also (zumindest auf curricularer Ebene) weniger um eine „Vergleichbarkeit“ der Leistungen, sondern um eine individuelle Form der Leistungsbeurteilung. Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Lernenden bei der Leistungsbewertung wird auch in den Handlungsempfehlungen der KMK und des DOSB formuliert, wobei in diesem Kontext auch auf die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs hingewiesen wird (KMK & DOSB, 2017). Eine Erweiterung der Empfehlungen durch die Hinzuziehung eines verbindlichen Förderplans (IEP) nach finnischem Vorbild wäre jedoch hilfreich, um die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Sport zu konkretisieren. [53]

Wie in Kapitel 6.2 aufgezeigt wurde, bieten die finnischen Lehrpläne aus einer fähigkeitskritischen Perspektive recht wenig exkludierendes Potential in Hinblick auf motorische und körperbezogene Normen. Lediglich an vereinzelt Stellen werden Formulierungen getroffen, die aus der Perspektive des Ableismus problematisch erscheinen. Nicht hinterfragte Erwartungshaltungen bezüglich der individuellen Fähigkeiten der Lernenden beziehen sich in erster Linie auf die Reflexionsfähigkeit in Abschnitt 6.3 Diese Erwartungshaltung kann beispielsweise für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen ein exkludierendes Potenzial aufweisen. An einer Stelle wurden zudem „normierte“ Leistungserwartungen hinsichtlich spezifischer Schwimmstile explizit geäußert, die bestimmte Körpernormen bzw. motorische Fertigkeiten voraussetzen. [54]

Deutlich wird im Rahmen der Analyse außerdem, dass die finnischen Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der Entwicklung schulinterner (Sport-)Lehrpläne einzunehmen scheinen (Niemi, 2015; Yli-Piipari, 2014). Die curricularen Richtlinien sind zwar einerseits offen formuliert, sie nehmen aber die schulischen Akteur*innen gleichzeitig in die Pflicht, die bildungspolitische Vorgaben auf lokaler Ebene umzusetzen und anzupassen. Die curricularen Vorgaben dienen den Lehrkräften somit als verbindliche und handlungsleitende Leitlinien (Ennis, 2013), um Schulentwicklungsprozesse auf lokaler Ebene anzustoßen. [55]

Diskrepanzen scheinen allerdings zwischen den bildungspolitischen Ansprüchen und der schulischen Praxis hinsichtlich der Umsetzung der curricularen Vorgaben zu bestehen. Wie Studienergebnisse aus der Perspektive der Lehrkräfte zeigen, nehmen die finnischen (Sport-)Lehrkräfte die Offenheit und Flexibilität der curricularen Vorgaben positiv wahr, und schätzen ihre pädagogische Handlungsfreiheit (Mihajlovic, 2019b). Allerdings wird der Umgang mit Leistung von den befragten Sportlehrkräften sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt: Während manche Lehrkräfte normierte Leistungserwartungen haben und eine standardisierte Leistungsüberprüfung ihrer Schüler*innen bevorzugen, zeigen andere Lehrkräfte ein differenziertes Leistungsverständnis und tendieren zu individuellen Bewertungskriterien. Anknüpfend an den Überlegungen von Jordan (2017) liegen die Herausforderungen in der Praxis vor allem darin, die Leistungsbewertung so zu gestalten, dass die Lernenden Wertschätzung erfahren und dazu motiviert werden, (weiterhin) gerne am Sportunterricht teilzunehmen. In diesem Kontext ist es von Bedeutung, die Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass dem alltäglichen pädagogischen Handeln nicht hinterfragte Erwartungshaltungen bezüglich der individuellen Fähigkeiten der Lernenden zugrunde liegen (Giese & Buchner, 2019). Wie unterschiedliche Studien im deutschsprachigen Raum (von Barga, 2017) und in Finnland (Meri, 2011) zeigen, greifen Lehrkräfte häufig im Alltag auf ihr erfahrungsgebundenes Handeln zurück, welches in enger Verbindung mit den eigenen schulischen Erfahrungen (als Schüler*in) steht. Ein Umdenken ist in der Bewertungspraxis also nicht nur im deutschen Schulalltag, sondern auch in Finnland notwendig, um die Leistungsbewertung nicht nur ergebnis-, sondern auch prozessbezogen zu gestalten. Auch in der sportpädagogischen Theoriebildung wäre es dabei hilfreich,

die Perspektive auf Menschen mit komplexen Behinderungen zu erweitern, um den Umgang mit den spezifischen (Bewegungs-)Bedürfnissen dieser Schüler*innen differenzierter zu fassen und somit keinem Individuum die Bildungsfähigkeit grundsätzlich abzusprechen (Bernasconi, 2016; Giese & Buchner, 2019). Leistungserwartungen, die sich nicht an vorab definierten (gesellschaftlichen) Normen und sich an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden orientieren, gelten dabei als gewinnbringende Faktoren für einen zeitgemäßen (inklusiven) Sportunterricht (Meier & Ruin, 2015; Meier et al., 2016; Meier & Reuker, 2022) [56]

¹ <https://www.derstandard.de/story/2000135148167/eine-dekade-dominanz-fc-bayern-feiert-die-ein-toenigkeit> (Abgerufen am: 22.10.2022)

² „Move!“ ist ein Überprüfungs- und Feedbacksystem, das die körperliche Funktionsfähigkeit aller finnischen Schülerinnen und Schüler der 5. und 8. Klasse in Form von einem standardisierten Motorik-Test überprüft.

Literatur

- Bernasconi, T. (2016). Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. *Teilhabe*, 55(4), 168–172.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9780230245181](https://doi.org/10.1057/9780230245181)
- Ennis, C. (2013). Implementing meaningful, educative curricula, and assessments in complex school environments. *Sport, Education and Society*, 18(1), 115–120. doi: [10.1080/13573322.2012.707978](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707978)
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Giese, M. & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-) Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(4), 153–158. doi: [10.30426/SU-2019-04-2](https://doi.org/10.30426/SU-2019-04-2)
- Giese, M., Buchner, T., Mihajlovic, C. & Oldörp, F. (2022). The subject of Special Olympics – interrogating the inclusive potentials of a sport movement from an ableism-critical perspective. *Sport in Society*, 25(10), 2178–2192. doi: [10.1080/17430437.2022.2113061](https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2113061)
- Giese, M. & Meier, S. (2023). Leistung und Inklusion. Ein Debattenbeitrag über „die Überflüssigen“ in der sportpädagogischen Theoriebildung. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (Bildung und Sport, Bd. 32, S. 235–258). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-41233-3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-41233-3)
- Hakala, L. & Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. *Prospects*, 51, 473–487. doi: [10.1007/s11125-020-09533-7](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09533-7)
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & McEvoy, E. (2014). Embracing Change and Increasing Physical Activity in Finnish Schools. In M.-K. Chin, Edginton & C. R. (Hrsg.), *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice* (S. 163–175). Urbana, IL: Sagamore Publishing.
- Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. (2005). Physical Education in Finland. In U. Pühse & M. Gerber (Hrsg.), *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects* (S. 250–271). Aachen: Meyer & Meyer.
- Jordan, A. (2017). „Am Ende steht eine Note...!“ - Überlegungen zur Leistungsbewertung im inklusiven Sportunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Bd. 34, S. 382–395). Aachen: Meyer & Meyer.

- Köbsell, S. (2015). Disability Studies in Education. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275>
- Krüger, M. & Wahl, G. (2018). Sprachbildung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zum intendierten und implementierten Lehrplan. *Sportunterricht*, 67(11), 487–492.
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) & Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2017). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln – gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler*. Verfügbar unter: https://www.jugendtrainiert.com/fileadmin/Content/Partner/2017-02-17_KMK-DOSB-Handlungsempfehlungen-Schulsport-2017.pdf
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, 62(12), 355–359.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 11. aktualisierte u. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P. & MacPhail, A. (2015). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812–824. doi: 10.1080/13573322.2015.1075971
- Meier, S., Haut, J. & Ruin, S. (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379>
- 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
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6, S. 81–99). Berlin: Logos Verlag.
- Meier, S. & Stibbe, G. (2023). Leisten und Leistung als pädagogische Perspektive – Genese, Deutungen, Herausforderungen. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive* (Bildung und Sport, Bd. 32, S. 181–200). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-41233-3
- Meri, M. (2011). Pisa-Erfolg Finnlands aus der Perspektive der Lehrerbildung. In R. Diedrich & U. Heilemann (Hrsg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* (S. 379–390). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mero, M. & Meri, M. (2017). Inklusive Schule – Einblicke in das finnische Bildungssystem und seine Lehramtsausbildung. Ein Bericht. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 9, S. 121–129). Münster: Waxmann Verlag.
- Mihajlovic, C. (2019b). Teachers' perceptions of the Finnish national curriculum and inclusive practices of physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 247–261. doi: 10.1080/25742981.2019.1627670
- Mihajlovic, C. (2019a). Towards inclusive education? An analysis of the current physical education curriculum in Finland from the perspective of ableism. *International Journal of Physical Education*, 56(4), 29–39. doi: 10.5771/2747-6073-2019-4-29
- Mihajlovic, C. (2018). Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum. Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Finnlands. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4), 46–53.
- Mihajlovic, C. (2022). Vielfalt im Sportunterricht. Eine Untersuchung des finnischen Kerncurriculums zum Thema Diversität. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(1), 135–147. doi: 10.1007/s12662-021-00743-5

- Mihajlovic, C. & Meier, S. (2022). Including students with special educational needs in physical education: An analysis of the current Finnish national core curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(2), 279–296. doi: [10.1002/curj.156](https://doi.org/10.1002/curj.156)
- Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279–294. doi: [10.25115/psye.v7i3.519](https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519)
- Obrusnikova, I. & Schoo, M. (2017). Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung – eine internationale Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 277–287. doi: [10.3262/SZ1703277](https://doi.org/10.3262/SZ1703277)
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- OECD. (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band 2)*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. doi: [10.1787/9789264095359-de](https://doi.org/10.1787/9789264095359-de)
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results. The State of Learning and Equity in Education (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/53f23881-en](https://doi.org/10.1787/53f23881-en)
- Poweleit, A. (2021). Fachkultur(en) in der Schule. Kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(1), 17–28. doi: [10.1007/s12662-020-00694-3](https://doi.org/10.1007/s12662-020-00694-3)
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. durchgesehene u. korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Richter, C. (2004). *Konzepte für den Schulsport in Europa. Bewegung, Sport und Gesundheit* (Schriftenreihe des Willibald Gebhardt Instituts, Bd. 11). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Ruin, S. (2014). Fitter, gesünder, arbeitsfähiger: Die Verengung des Körperbildes in Sportlehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(2), 77–92. doi: [10.5771/2196-5218-2014-2-77](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-2-77)
- 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. doi: [10.2378/vhn2018.art20d](https://doi.org/10.2378/vhn2018.art20d)
- Ruin, S. & Meier, S. (2017). Body and Performance in (Inclusive) PE Settings. An Examination of Teacher Attitudes. *International Journal of Physical Education*, 54(3), 11–23. doi: [10.5771/2747-6073-2017-3-11](https://doi.org/10.5771/2747-6073-2017-3-11)
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2020). Health-oriented ‘Bildung’ or an obligation to a healthy lifestyle? A critical analysis of current PE curricula in Germany. *The Curriculum Journal*, 32(1), 136–151. doi: [10.1002/curj.92](https://doi.org/10.1002/curj.92)
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stibbe, G. (2016). Zum Stand der sportdidaktischen Lehrplanforschung. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung. Analysen und Befunde* (Edition Schulsport, Bd. 30, S. 42–79). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 82–107). München: Reinhardt.
- Thiele, M. (2009). Bescheidenheit ist eine Zier. Chancen, Grenzen und Perspektiven sozialer Lernprozesse im gemeinsamen Sportunterricht. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 38–58). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. doi: [10.5771/9783840304613](https://doi.org/10.5771/9783840304613)
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Hrsg.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (S. 83–96). Rotterdam: Sense Publishers.

- Von Bargen, I. (2017). Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Alltag. 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. 141–151). Münster: Waxmann.
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353–372. doi: [10.1080/13573320802444960](https://doi.org/10.1080/13573320802444960)
- Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, 51(2), 252–258. doi: [10.1057/dev.2008.17](https://doi.org/10.1057/dev.2008.17)
- Yli-Piipari, S. (2014). Physical Education Curriculum Reform in Finland. *Quest*, 66(4), 468–484. doi: [10.1080/00336297.2014.948688](https://doi.org/10.1080/00336297.2014.948688)

Kontakt

Christopher Mihajlovic, Rohräckerschulzentrum Esslingen, Traifelbergstraße 2, 73734 Esslingen am Neckar

E-Mail: christopher.mihajl@zrs-es.de

Zitation

Mihajlovic, C. (2024). Finnland als Vorbild? Leistung und Körper im (inklusiven) Sportunterricht aus einer ableismuskritischen Perspektive. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.146](https://doi.org/10.21248/Qfl.146)

Eingereicht: 12. Mai 2023

Veröffentlicht: 19. 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.