

VOLKER SCHEID/FRIEDHOLD FEDIUK

Integrativer Sport – Eine Zwischenbilanz

1 Sonderpädagogische Entwicklungslinien

Seit Beginn der 60er Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland ein hochdifferenziertes Sonderschulsystem entwickelt, dessen Vorteil vor allem in der Qualität der pädagogisch-therapeutischen Hilfeleistungen für behinderte Schüler gesehen wird. Mit dem Aufbau des Sonderschulwesens gingen aber auch Entwicklungen einher, die dem Prinzip der „Förderung durch Abgrenzung“ jenes der „Förderung durch Integration“ gegenüberstellten. So führten Berichte über internationale Modelle, Erfahrungen aus Kindergärten und privat getragenen Schulversuchen, kritische Stimmen zu der isolierenden Förderpraxis an Sonderschulen sowie bildungspolitische Empfehlungen dazu, daß der Grundkonsens der Sonderpädagogik als eine auf einen bestimmten Lernort festgelegte Sonderschulpädagogik in Frage gestellt wurde. Die Schullandschaft beginnt sich durch ein flexibles System sonderpädagogischer Förderung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu verändern. Demgemäß führten die wachsende Vielfalt der Organisationsformen und Vorgehensweisen in der sonderpädagogischen Förderung in den einzelnen Bundesländern am 6. Mai 1994 zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK 1994), durch welche die Bildung behinderter junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben ist. Den sich aus dem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ergebenden Förderbedarf erfüllen so die Sonderschulen in ihren verschiedenen Formen oder die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, an denen eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder geschaffen werden kann; eine Regelung, die faktisch ein Hemmnis für die Ausweitung des integrativen Gedankengutes darstellt.

Seit Anfang der 80er Jahre begründet die Frankfurter Gruppe um REISER Vorstellungen, die geeignet scheinen, die unterschiedlichen Strömungen, ihre Aussagen und Ergebnisse zu ordnen und frühere Gegensätze überwinden zu helfen. Die Theorie Integrativer Prozesse (REISER 1991) hebt das Recht auf Unterschiedlichkeit hervor, ohne auf die Gemeinsamkeit zu verzichten. Demgemäß bilden die beiden Tendenzen „Verschiedenheit“ und „Gleichheit“ in ihrem dialektischen Spannungsverhältnis den integrationstheoretischen Kern. Integration stellt ein Richtziel dar, welches eine für die Situation passende dynamische Balance von Differenz und Gleichheit herstellen soll. Auf den Wegen zu diesem Ziel können als integrative Prozesse bezeichnete Entwicklungen von Abgrenzungen zu Annäherungen führen, und die zentrale Herausforderung des integrativen Unterrichts erscheint als ein Balanceakt zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen, die in ausgewogener Weise zur Geltung kommen müssen, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet und auch die soziale Integration der Schülergruppe gefördert wird.

Den sonder- und integrationspädagogischen Beiträgen sowie bildungspolitischen Empfehlungen ist gemeinsam,

daß die fachspezifische Perspektive die Ausnahme ist. Die neuen Aufgaben für die Fachpädagogiken sind jedoch offensichtlich, die Herausforderungen für die Sportpädagogik evident. So kann bspw. der integrative Unterricht nicht umfassend beurteilt werden, wenn nicht Kenntnisse und Erfahrungen über den schulischen Erfolg aus den Unterrichtsfächern vorliegen und untersucht werden.

2 Integrativer Sport

Durch die Integrationsthematik werden Sport und Sportwissenschaft gleichermaßen vor neue Herausforderungen gestellt, insbesondere in bezug auf einen tiefgreifenden Veränderungsprozeß der sportpädagogischen Leitvorstellungen in Richtung Entfaltung der menschlichen Individualität und Bewältigung eines erhöhten Ausmaßes an Heterogenität (FEDIUK 1999). Bei der Bewältigung der neuen Aufgaben steht der Sport jedoch nicht mit leeren Händen da. So stellen z.B. die pädagogischen Bezüge des Schulsports mögliche, jedoch mit qualitativen Unterschieden versehene didaktisch-methodische Grundlagen auch für den Integrativen Schulsport dar. Umgekehrt sind die Integrationspostulate für den allgemeinen Schulsport relevant, da diese im Kern auf die individuellen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse und -möglichkeiten des Kindes als das entscheidende didaktische Regulativ abheben.

Schulische Entwicklungen gewähren aber nur einen begrenzten Einblick in Probleme der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderungen. So sollten die Integrationsbemühungen nicht beim alleinigen Versuch verharren, die Förderung ausschließlich in der Schule zu intensivieren. Das Ziel sollte vielmehr darin gesehen werden, eine integrierte Hilfe über die Schulgrenzen hinweg zu begründen und flankierende Maßnahmen in den vor-, außer- und nachschulischen Bereichen zu verwirklichen. Zahlreiche Freizeitsportmodelle, die in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt und seit längerer Zeit erfolgreich praktiziert werden, stellen geeignete Möglichkeiten dar (u.a. RHEKER 1993).

3 Befunde der Integrationsforschung im Sport

Dem Sport werden, zumeist ohne daß diese Behauptung systematisch überprüft wird, allgemein besondere Integrationsleistungen zuerkannt. Für den Sportunterricht scheint aufgrund günstiger Rahmenbedingungen eine Vorreiterrolle in der fachbezogenen Integrationsdebatte möglich, da er weniger als andere Fächer reglementiert sei (WURZEL 1991). Dieser Anspruch wird jedoch keineswegs uneingeschränkt erfüllt, so z.B. in einem integrativen Modellversuch bei blinden und sehenden Schülern, wo das Unterrichtsfach Sport explizit ausgenommen war und für den geringen fachspezifischen Stellenwert im Rahmen der Begleitforschung steht. Dem entspricht, daß der Integrative Sport erst in wenigen Beiträgen (u.a. STREICHER/LESKE 1985; FEDIUK 1988; BÖS/SCHOLTES 1990; SCHEID 1995) sportwissenschaftlich betrachtet und auf der Basis empirischer Daten evaluiert wurde. Dennoch begründen die Befunde

wichtige Erkenntnisse und sollen nachfolgend den fünf Ebenen der Theorie Integrativer Prozesse (REISER 1991) zugeordnet werden.

3.1 Innerpsychische Ebene

Ein Schwerpunkt der Begleitforschung der integrativen Modellversuche liegt in der Untersuchung der Individualentwicklung der Schüler. Im Kern weisen die Resultate eine Bestätigung der Patt-Hypothese aus (HINZ 1993), d.h., daß die gemeinsame Erziehung mindestens zu den gleichen (sozialen) Leistungsergebnissen wie das separierende System führt. Befürchtungen, verbunden mit dem Postulat der Leistungsunterlegenheit und eingeschränkter Entfaltungsmöglichkeit aufgrund der Anwesenheit von behinderten Kindern in Integrationsgruppen, entbehren ebenso einer wissenschaftlichen Grundlage wie überzogene Erwartungen, die eine generelle Leistungsüberlegenheit aufgrund der günstigeren Rahmenbedingungen annehmen. Für die Beurteilung der Frage der Leistungsentwicklung der Schüler sind die konkreten Bedingungen in der einzelnen Klasse wichtiger als der Vergleich integrativer oder normaler Klassen.

Auch die Befunde aus dem Integrativen Sport lassen die Unter- oder Überforderungen als im Grundsatz unbegründet erscheinen: In einer Kölner Studie (KERP 1993) sagten – mit einer Ausnahme – alle befragten Lehrkräfte an Grundschulen aus, daß die motorische Förderung der behinderten wie der nichtbehinderten Schüler gut möglich war. Den Aussagen lag ein individualisierter Leistungsbezug zugrunde. Die Ergebnisse einer deskriptiven Analyse über motorische Fördermaßnahmen einer erblindeten Schülerin in einem Gymnasium (KESSELRING 1989) belegen signifikante Verbesserungen, die das Niveau von gleichaltrigen sehenden Kindern erreichen. Das Konzept stellt eine Kombination aus Sportunterricht im regulären Klassenverband sowie parallelen und zusätzlichen Fördermaßnahmen dar. Die Aufgabe der Absicherung motorischer Leistungsverbesserungen durch vergleichende Betrachtungen bleibt bestehen und war bislang erst punktuell Gegenstand empirischer Analysen. Hierzu zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung von FEDIUK (1988) keine unterschiedlichen Veränderungen in Abhängigkeit der Faktoren Integration, Behinderung, Programm und deren wechselseitigen Beziehungen.

3.2 Interaktionelle Ebene

Das primäre Ziel der Integrationspädagogik besteht in der umfassenden sozialen Qualifizierung aller Schüler. Überprüft am Kriterium der gleichgewichtigen sozialen Beziehungen zwischen Schülern mit und ohne Behinderungen, resümiert HINZ (1993), daß zwischen den behinderten und nichtbehinderten Kindern in Integrationsklassen eine alltägliche Beziehung gewachsen ist. Konflikte bestehen quantitativ und qualitativ im Rahmen dessen, was auch unter homogenen Gruppierungen üblich ist. Demgemäß weist die Interaktionsbereitschaft keine eindeutige Tendenz aus und hängt von multiplen Faktoren ab. Das Merkmal Behinderung wirkt sich nicht per se auf die Akzeptierung aus. Reaktionen erfolgen auf einzelne Personen, und diese können sich infolge eines Personalisierungseffektes differenziert darstellen.

Welche Ergebnisse liegen aus dem Integrativen Sport vor? Im Rahmen der Vorbereitung einer Spielstation für ein Spiel- und Sportfest wurden bei Schülern eines

Gymnasiums und Schülern einer Sonderschule für geistig Behinderte Veränderungsmöglichkeiten der sozialen Handlungsfähigkeit in Abhängigkeit eines schulischen Partnerschaftsmodells untersucht (BÖS/SCHOLTES 1990). Der empirische Teil umfaßte eine Analyse zur Überprüfung der Partnerschaft auf ihre Wirksamkeit anhand ausgewählter Merkmale zu den Bereichen Kontaktaufnahme, Hilfeleistung, Toleranz und Kooperation. Die Resultate belegten signifikante Veränderungen in die pro-integrative Richtung bei den Einstellungsmerkmalen. Das Feldexperiment an der Universität-Gesamthochschule Kassel (FEDIUK 1988) schloß ebenfalls eine Einstellungsuntersuchung ein. Das wesentliche Ergebnis war, daß die Schüler, die am Sportprogramm in der integrativen Gruppe teilnahmen, ihre Einstellungen von Vor- zu Nachtest signifikant unterschiedlich im Vergleich zu den Schülern der Kontrollgruppen veränderten. Auch die Resultate einer Studie über die Auswirkungen eines viermonatigen integrativen Sportunterrichts auf emotional-soziale Persönlichkeitsmerkmale bei geistig behinderten und nichtbehinderten Kindern (STREICHER/LESKE 1985) zeigten, daß Vorurteile abgebaut werden konnten, die soziale Distanz abnahm und das Ausmaß der Akzeptanz sich verbesserte.

3.3 Handlungsbezogene Ebene

Die Handlungsebene des Integrativen Sports umfaßt jene Prozesse, die das Unterrichtsgeschehen unmittelbar betreffen. Die Befunde zu den in den Bundesländern durchgeführten Modellversuchen zur Integration von Behinderten in allgemeinen Schulen (SCHEID 1995) stehen für einen besonderen Stellenwert des Sports in der Diskussion um die integrative Unterrichtung und belegen die generelle Möglichkeit einer Einbindung behinderter Kinder und Jugendlicher in den Sportunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Demgemäß überwiegen Spiel- und Übungsformen, an denen alle Schüler teilnehmen können. Die Inhalte des Integrativen Sports sind prinzipiell die gleichen wie jene im allgemeinen Sport, allerdings wird ihre Thematisierung wesentlich von der Gruppe bestimmt (z.B. Bewegungsaufgaben, Spiele und Turnen). Die Hinweise aus weiterführenden Schulen orientieren sich stärker an sportlichen Handlungen. So begründete WURZEL (1991) einen pragmatischen Ansatz der Variation und Erweiterung des Sports über den vorhandenen Sport hinaus als Notwendigkeit des Sportunterrichts in Gruppen von sehenden und blinden Schülern (z.B. Kreistorball, bei dem behindertentypische Spielelemente aufgegriffen und in ein Mannschaftsspiel integriert werden). Allgemein sieht der Integrative Schulsport – in Abhängigkeit von Art und Grad der Behinderung und dem Entwicklungsstand der Schüler – eine bewegungsorientierte Erziehung und Förderung vornehmlich bei jüngeren Kindern vor und stellt die zunehmende Erweiterung und Vertiefung des Bewegungsangebotes im Hinblick auf die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im sozialen Kontext heraus, wobei entwicklungs-, behinderten- sowie sportspezifische Intentionen miteinander verbunden werden (WEICHERT 1997).

Der Integrative Sport sieht in der Öffnung von Strukturmerkmalen des Unterrichts geeignete Ansätze für die Verwirklichung integrativer Zielsetzungen. Wesentlich sind Veränderungen in Richtung Variabilität bei der Unterrichtsorganisation und Aktivitätsförderung bei der

Unterrichtsgestaltung. Die Chancen der Öffnung des Sportunterrichts für den Integrativen Schulsport beziehen sich so auf die Zielperspektiven einer differenzierten Förderung durch Individualisierung und Subjektbezogenheit des Unterrichts.

Die Unterstützung der umfassenden sozialen Qualifizierung aller Schüler bei einer Individualisierung von Lernprozessen ist ein konsensfähiges integrationspädagogisches Ziel. Danach können die Kinder Kompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, mit behinderten wie nichtbehinderten Menschen positiv und konstruktiv umzugehen. Modelle einer Integration auf der gleichen Ebene (behindertentypische, regelsportliche und angepasste Formen) beschreiben Wege in Richtung Koedukation und werden ergänzt durch Erfahrungs- und Handlungssituationen, die auf sozial-kommunikativen Verständigungsprozessen beruhen.

3.4 Institutionelle Ebene

Den Ansätzen des Integrativen Sports ist eine erhebliche Variabilität gemeinsam. Die schulische Integration ist angesichts bildungspolitisch divergierender Positionen in den Bundesländern institutionell in unterschiedlicher Art verwirklicht. Allgemein gelten die Vorgaben derjenigen Sonderschulform, die der behinderte Schüler besuchen mußte, wenn er nicht integrativ beschult würde. Den differenzierten Förderbedürfnissen gemäß, werden bei der Entwicklung behindertenspezifischer Richtlinien und Lehrpläne unterschiedliche Strategien verfolgt. So stützt sich der Sportunterricht an manchen Sonderschulen an den Curricula der allgemeinen Schule (Schüler mit Verhaltensstörungen, Sprach- oder Lernbehinderungen). Die Curricula sind tendenziell dann behindertenspezifisch angelegt, wenn Art und Grad der Behinderung das sportliche Lernen und Sporttreiben mit nichtbehinderten Schülern mehr oder weniger deutlich beeinträchtigt, z.B. wenn geistigbehinderte, mehrfachbehinderte oder sinnesgeschädigte Schüler gemeinsam mit Nichtbehinderten unterrichtet werden sollen.

Erweiterungen in Richtung Bewegungserziehung und Sport scheinen unausweichlich zu sein. Anlässlich einer Fachtagung zur sonderpädagogischen Förderung in Nordrhein-Westfalen (FEDIUK/HEIDENREICH/KRÖNERT 1996) wurde die pädagogische Bewältigung von Heterogenität als die zentrale Aufgabe von Bewegungserziehung und Sport im integrativen Unterricht betont. Bemerkenswert scheint, daß die in den Richtlinien und Lehrplänen formulierten Ziele und Inhalte im integrativen Unterricht grundsätzlich beibehalten werden können, diese jedoch in Abhängigkeit der jeweiligen Bedingungen akzentuiert, modifiziert, umstrukturiert oder differenziert werden müssen. Von den möglichen Hilfen für Lehrkräfte ist der praxisorientierten Ausbildung in der ersten und zweiten Phase große Bedeutung beizumessen. Auch von schulinterner Lehrerfortbildung und von auf Transfer angelegten Praxisbeispielen werden positive Auswirkungen auf den Schulsport erwartet.

Der Integrative Sport ist an spezielle Ressourcen gekoppelt, unter denen gemeinsames Lernen erst sinnvoll möglich wird. Um den besonderen Lernbedürfnissen Behinderter und dem gesteigerten Ausmaß an Heterogenität entsprechen sowie Entscheidungen für oder wider die Integration treffen zu können, sollten die Lehrkräfte von der Frage ausgehen, unter welchen konzep-

tionellen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen die Bewältigung der neuen Anforderungen vorstellbar ist. Erst wenn die pädagogisch erforderlichen Bedingungen zur Verfügung stehen bzw. bereitgestellt werden können, kann gemeinsames Lernen auch im Schulsport verwirklicht werden. Im Vordergrund steht so ein grundlegender Perspektivenwechsel, in dem primär nach der Integrationsfähigkeit der Schule gefragt wird!

3.5 Gesellschaftliche Ebene

Menschen mit Behinderungen werden in unserer Gesellschaft aufgrund des durchorganisierten Systems von Sondereinrichtungen nach wie vor isoliert statt integriert, was mit der Absicht ihrer optimalen Förderung geschieht. Hier stellt das von ihnen reklamierte Recht auf Selbstbestimmung und Selbstvertretung, welches allerdings vorrangig auf Autonomie zielt, eine bislang wenig beachtete Facette in der Integrationsdiskussion dar. Entspricht der Integrative Sport den Erwartungen behinderter Menschen, und dies angesichts der gesellschaftlichen Realität, in der es offenbar in noch nicht ausreichendem Maße gelungen ist, daß sie sich im Umgang mit Nichtbehinderten integriert fühlen können? Die Bedürfnisse der sporttreibenden Menschen anzuerkennen, erhält – von dem individualisierenden Grundsatz bei der Verwirklichung der sozialen Integration und den subjektiv bestimmten unterschiedlichen Graden der Integriertheit auf Grund persönlicher und sozialer Gegebenheiten ausgehend – besonderes Gewicht. Es gilt daher, die freie Entscheidung über die Frage, in welchen sozialen Gruppierungen Menschen mit Behinderungen welchen Tätigkeiten nachgehen möchten, als einen Aspekt von Integration zu respektieren und zu unterstützen.

Auch wenn die Gleichbetroffenengruppe nicht als Aussonderung empfunden wird, so besteht jedoch ebenso eine bedeutende Aufgabe darin, Modelle des Integrativen Sports mit dem Ziel zu entwickeln, daß es zunehmend normal wird, trotz oder gerade wegen unterschiedlicher Voraussetzungen gemeinsam Sport zu treiben. Dieses scheint vorrangig dort zu gelingen, wo die soziale Integration nicht als Einpassung behinderter Menschen in Lebenszusammenhänge nichtbehinderter Menschen mißverstanden wird, sondern einen Wechselwirkungsprozeß darstellt, bei dem sich beide Seiten aufeinander zu bewegen. Derartige Bestrebungen finden in informellen Gruppierungen sowie in Freizeitsportgruppen ihre praktische Umsetzung. Die breitgefächerte Heterogenität der Sportgruppen im Familiensport (KAPUSTIN 1991) z.B. wird als eine Herausforderung oder Chance zur Loslösung von eng gefaßten Normen im Sport, zur besonderen Gewichtung partner- und gemeinschaftsfördernder Bewegungsaufgaben oder zur Wiederentdeckung von Bewegungsspielen und Tänzen angesehen.

4 Ausblick

4.1 Qualifizierung

(Sport-)Lehrkräfte sehen sich mit integrativem Gedankengut konfrontiert, sie sind jedoch zumeist auf sich allein gestellt und nicht oder nur sehr unzureichend auf den Unterricht in integrativen Gruppen vorbereitet (DOLL-TEPPER u.a. 1994). So erbrachte eine Erhebung an allgemeinbildenden Schulen mit Integrationssschülern, daß nur die Hälfte des betroffenen Lehrpersonals über relevante (Zusatz-)Qualifikationen verfügt und nur

an knapp 60% der Schulen eine zweite Lehrkraft zur Verfügung steht (SCHEID 1995). Einige Lehrer gleichen die offensichtlichen Ausbildungsdefizite durch hohen pädagogischen Einsatz aus, andere lehnen ein diesbezügliches Engagement ab. So scheint die Frage der Qualifizierung ein entscheidender Ansatz für mittel- und kurzfristig wirksame Verbesserungen zu sein. Demgemäß fordert KLEINDIENST-CACHAY (1993), daß

„alle Sportlehrer mit Stufenschwerpunkt Grundschule einer elementaren Ausbildung in Fragen des Sportunterrichts mit Sondergruppen bedürfen“ (514)

und weist auf die Integration behinderter und nichtbehinderter Schüler sowie den sozialen Wandel, der einen sonderpädagogisch ausgerichteten Sportunterricht auch für andere Kinder nahelegt und eine veränderte Themengewichtung innerhalb der universitären Studienangebote in Richtung einer sonderpädagogischen Grundqualifizierung für Lehrer der allgemeinen Schulen bedingt.

4.2 Integrationsforschung

Die sportwissenschaftlichen Befunde sind auf Ansätze mit Modell- oder Experimentalcharakter begrenzt, deren Bedingungen sich erheblich von jenen des integrativen Unterrichts in der Regelsituation unterscheiden. Zudem müssen die Resultate sehr vorsichtig bewertet werden, da sie auf verschiedene methodische Problemfelder weisen. So werden den Resultaten von Bös/SCHOLTES (1990) keine Vergleichsdaten von Kontrollgruppen gegenübergestellt. Die Gruppierungen der Studie von FEDIUK (1988) umfassen eine annähernd gleiche Anzahl behinderter und nichtbehinderter Schüler und weichen von den Empfehlungen der schulischen Integration ab. Überwiegend werden die Probanden nicht nach Zufalls-kriterien ausgewählt, vornehmlich die nichtbehinderten Schüler nahmen freiwillig teil (Bös/SCHOLTES 1990). WURZEL (1991) führt jedoch am Beispiel der integrativen Unterrichtung Sehgeschädigter aus, daß Einwände genau dann formuliert werden, wenn der integrative Sportunterricht Teil des Pflichtunterrichts werden soll und Schüler wie Lehrkräfte sich nicht nur freiwillig mit der Integrationsthematik auseinandersetzen müssen.

Vor dem integrationspädagogischen Hintergrund erscheinen die Rahmenbedingungen, die die Einleitung integrativer Prozesse begünstigen sowie individuelle Entwicklungsverläufe als relevant für die zukünftige Forschung. Insbesondere aus den USA liegen richtungsweisende Beiträge vor, bspw. zur Untersuchung unterstützender Maßnahmen, die zu einer erfolgreichen Integration beigetragen haben (BLOCK/KREBS 1992). Durch die geringe Anzahl der jeweils involvierten behinderten Menschen sind individualisierende Betrachtungen bedeutend, z.B. statistisch kontrollierte Einzelfall-Analysen, um auf diese Weise Beiträge für die Entwicklung von hypothesengeleiteter Forschung zu leisten.

Insgesamt spiegeln die Ansätze des Integrativen Sports personbezogene und individualisierende Sichtweisen wider und nehmen die Gemeinsamkeit als eine gewollte und bejahte pädagogische Herausforderung an. Die Heterogenität und Variabilität des Integrativen Sports als Normalität wahrzunehmen sowie Entwicklungen, die auf Gemeinsamkeit zielen, ohne das Spezifische zu negieren, in ihrer Dialektik zu begreifen, erscheint so als der vorgezeichnete Weg für die zukünftige Forschung.

Literatur

- BLOCK, M.E./KREBS, P.L.: An alternative to least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 9 (1992), 97-113
- BÖS, K./SCHOLTES, U.: Integrativer Sportunterricht von nicht-behinderten und geistigbehinderten Schülern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41 (1990), 246-253
- DOLL-TEPPER, G. u.a.: Einstellungen von Sportlehrkräften zur Integration von Menschen mit Behinderungen in Schule und Verein. Köln 1994
- FEDIUK, F.: Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen – theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung. Köln 1988
- FEDIUK, F.: Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen. (Habilitationsschrift). Kassel 1999
- FEDIUK, F./HEIDENREICH, R./KRÖNERT, M.: Curriculare Bausteine für Bewegungserziehung und Sport im Gemeinsamen Unterricht. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung*. Bönen 1996, 103-112
- HINZ, A.: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- KAPUSTIN, P.: Familie und Sport. Aachen 1991
- KERP, S.: Möglichkeiten und Grenzen der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in den Sportunterricht der Primarstufe. (Unveröff. Diplomarbeit). Köln 1993
- KESSELRING, A.: Prozeßanalyse der motorischen Lernfortschritte und der Integration einer blinden Schülerin. (Dissertation). Heidelberg 1989
- KLEINDIENST-CACHAY, C.: Sportpädagogische Reflexionen zur wohnortnahen Integration. In: *sportunterricht* 42 (1993), 507-518
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45 (1994), 484-494
- REISER, H.: Wege und Irrwege zur Integration. In: SANDER, A./RAIDT, P. (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*. Sankt Ingbert 1991, 13-33
- RHEKER, U.: Spiel und Sport für alle. Integrationssport für Familie, Verein und Freizeit. Aachen 1993
- SCHEID, V.: Chancen der Integration durch Sport. Aachen 1995
- STREICHER, W./LESKE, R.: Soziale Integration Geistigbehinderter im Sportunterricht der Grund- und Hauptschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (1985), 477-487
- WEICHERT, W.: Integration durch Bewegungsbeziehungen. In: *sportpädagogik* 21 (1997), 2, 46-49
- WURZEL, B.: Sportunterricht mit Nichtbehinderten und Behinderten. Untersucht am Beispiel von Sehenden und Blinden. Schorndorf 1991

Prof. Dr. Volker SCHEID
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Institut für Sport und Sportwissenschaften
Schwarzwaldstr. 175
79117 Freiburg
(ab 1.10.1999: Universität-Gesamthochschule Kassel,
FB 3 – Fachrichtung Sportwissenschaft, Adresse: s.u.)

PD Dr. Friedhold FEDIUK
Universität-Gesamthochschule Kassel
FB 3 – Fachrichtung Sportwissenschaft
Heinrich-Plett-Straße 40
34132 Kassel