

Die Sportorganisation für
Menschen mit geistiger
Behinderung

**Special
Olympics**
Deutschland



Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport

Herausgeber:

Fachausschuss Wissenschaft,
Special Olympics Deutschland e.V.



Herausgeber:

Fachausschuss Wissenschaft,
Special Olympics Deutschland e. V.

**Inklusion in Bewegung:
Menschen mit und ohne Behinderung
gemeinsam im Sport**

SPORT-THIEME®

Impressum

© 2014 Fachausschuss Wissenschaft
Special Olympics Deutschland e. V.
Bundesgeschäftsstelle
Invalidenstraße 124
10115 Berlin

Druck: Sport-Thieme GmbH

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Redaktionelle Bearbeitung: PD Dr. Reinhild Kemper & Josefine Kliebes-Fischer

Design: Tom Hauthal

Übersetzung in Leichte Sprache: Andrea Tischner und Studierende von der Fakultät
für Sonderpädagogik Reutlingen
www.leicht-ist-klar.de

ISSN: 1865-9810

Fachausschuss Wissenschaft Special Olympics Deutschland e. V.

Inklusion in Bewegung:

Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport

Inhalte des Tagungsbandes: Beiträge des ‚5. Internationalen Wissenschaftlichen Kongresses‘ im Rahmen der Special Olympics München (20. bis 26. Mai 2012) mit dem Tagungstitel ‚Behinderung, Bewegung, Befreiung – Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion‘.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	
Prof. Dr. Manfred Wegner SOD Vorsitzender Fachausschuss Wissenschaft	7
1. Leichte Sprache	11
Vorwort	11
Prof. Dr. Manfred Wegner SOD Vorsitzender Fachausschuss Wissenschaft	13
Grußworte	15
PD Dr. Reinhild Kemper SOD Vizepräsidentin Bildung und Wissenschaft	17
Prof. Dr. Walther Tröger Ehrenmitglied des Internationalen Olympischen Komitees	19
Vorträge	21
Inklusion als Herausforderung und zukünftige Richtung im Sport – Eine internationale Perspektive Gudrun Doll-Tepper	23
‘Unified Sports’ Ein inklusives Sport-Wett-Bewerb- Programm im europäischen Vergleich Sandra Dowling	27
Sport ist für jeden. Ein Beispiel aus Europa Riikka Juntunen	31
Anforderungen der Behindertenrechtskonvention und ihre rechtliche Umsetzung im Blick auf Gesundheit und Sport Peter Masuch	35
Inklusion durch Sport: Märchen oder Wirklichkeit? Adri Vermeer	41

2. Deutsch	47
Grußworte	47
PD Dr. Reinhild Kemper SOD Vizepräsidentin Bildung und Wissenschaft	49
Prof. Dr. Walther Tröger Ehrenmitglied des Internationalen Olympischen Komitees	51
Vorträge	53
Integration und Sport – Gemeinsamkeiten der Sportler am Beispiel des Special Olympics Unified Sports® – Vielfalt ist gegeben – Gemeinschaft zu erarbeiten Wiebke Curdt	55
Gemeinsam schneller, höher, weiter – Inklusion am Beispiel von Schulsportwettbewerben Saskia Diel, Michaela Knoll	71
Inklusion als Herausforderung und zukünftige Richtung im Sport – Eine internationale Perspektive Gudrun Doll-Tepper	83
Inklusion im Sportunterricht Friedhold Fediuk	91
Spezifische Aspekte zum wahrgenommenen Fremd-konzept von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung Daniel Frenzel, Reinhild Kemper	105
Familien-sport mit behinderten Kindern – Ein verborgener Schatz in der Sportlandschaft – Eine heterogene Zielgruppe Peter Kapustin, Tatjana Kapustin-Lauffer	117
Familien-sport mit behinderten Kindern – Nach 30 Jahren der Erprobung noch eine zukunftsweisende Innovation der Sportlandschaft Peter Kapustin, Tatjana Kapustin-Lauffer	129

Anforderungen der Behindertenrechtskonvention und ihre rechtliche Umsetzung im Blick auf Gesundheit und Sport	
Peter Masuch	137
Ressourcengewinn durch spezifisch fördernde Bewegung bei Menschen mit geistiger Behinderung – Evaluation der Gesundheitsförderung in Werkstätten	
Ulrich Meseck, Dietrich Milles	145
Die Initiative „FussballFREUNDE“: Zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung	
Florian Pochstein, Jens-Oliver Mohr, Manfred Wegner	159
Regionalisierung des Healthy Athletes®-Programmes in Bayern	
Katharina Schlammerl	179
Inklusiver Sportunterricht – Handlungsleitende Überlegungen	
Heike Tiemann	183
Inklusion durch Sport: Märchen oder Wirklichkeit?	
Adri Vermeer	193
Erlebte Integrative Sportschule (EISs) Inklusionssport im Verein – Das Modell der Zukunft?	
Nicole Vogt	201
3. Englisch	209
Vorträge	209
An International Focus on Special Olympic Evaluations Collaboration, Partnership and Outcomes	
Sandra Dowling	211
Sports for Everyone – A European example	
Riikka Juntunen	221
Empowerment through Sport: Diversity and Role Modelling in a Development Context	
Marianne Meier	225

Vorwort

Prof. Dr. Manfred Wegner

SOD Vorsitzender Fachausschuss Wissenschaft

Internationaler Kongress ‚Behinderung, Bewegung, Befreiung – Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion‘ im Mai 2012 in München (‚Disabilities, Movement, Liberation – Opportunities and Limits of Inclusion‘)

‚*Behinderung, Bewegung, Befreiung – Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion*‘, so lautet das Thema des fünften wissenschaftlichen Kongresses von Special Olympics Deutschland (SOD). Zum Abschluss der Nationalen Spiele kamen vom 25.05. bis zum 26.05. 2012 mehr als 180 Wissenschaftler und wissenschaftlich interessierte Personen in München zusammen, um sich intensiv mit Forschungsprogrammen, Studien und Erfahrungen im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung auszutauschen. Organisiert wurde die Veranstaltung vom Fachausschuss Wissenschaft von SOD gemeinsam mit der Technischen Universität München (TUM) und in den neuen Räumlichkeiten der Fakultät für Gesundheit und Sport in München durchgeführt.

Die im Kongresstitel genannten Aspekte ‚Behinderung, Bewegung, Befreiung‘ sollten die Kontinuität der sport- und behinderungsspezifischen Schwerpunkte fortführen, die bereits die anderen vier Kongresse und Symposien von SOD geleitet haben. Mit dem Schwerpunkt ‚Inklusion‘ wurde erneut dieses richtungsweisende Konzept aufgegriffen, um es wiederum zur Diskussion zu stellen. Dies ist bereits 2010 beim Bremer Kongress von SOD erfolgt (Milles & Mes-eck 2010), wurde nun aber neben konzeptionellen Überlegungen besonders in seiner praktischen Umsetzung und Relevanz diskutiert.

Zwei Besonderheiten haben den Kongress ausgezeichnet, einerseits die *Internationalität* mit der Präsentation zahlreicher Beiträge in englischer Sprache, andererseits die *Barrierefreiheit*, denn die Beiträge und Präsentationen wurden in ‚Leichte Sprache‘ übersetzt, um die Themen des Kongresses auch wirklich allen Teilnehmern verständlich zu präsentieren. Letzter Aspekt konnte durch das große Enga-

gement von Prof. Dr. Friedhold Fediuk und seiner Reutlinger Arbeitsgruppe erreicht werden.

Wie ist nun der Kongressband aufgebaut? Abweichend zum Kongresssthema hat sich der Fachausschuss Wissenschaft als Herausgeber dieses Bandes dazu entschlossen, die Beiträge unter dem Titel *„Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport“* zusammen zu fassen. Dies folgt den gemeinsam getroffenen Überlegungen, dass der Inklusionsgedanke besonders dann herausgestellt werden kann, wenn Menschen mit und ohne Behinderung angesprochen werden und das Gemeinsame im Sport betont wird. Dies ist das Ziel dieser Publikation.

Der Kongressband gliedert sich in drei Bereiche, ‚Leichte Sprache‘, ‚Deutsch‘ und ‚Englisch‘. Damit soll ausdrücklich das Konzept der *Barrierefreiheit in der Sprache* deutlich gemacht werden. Mit ‚Leichter Sprache‘ werden die Grußworte von Reinhild Kemper (SOD Vizepräsidentin Bildung und Wissenschaft) und Walther Tröger (Ehrenmitglied des Internationalen Olympischen Komitees) vorgestellt wie auch die Vorträge von Gudrun Doll-Tepper, Sandra Dowling, Rikka Juntunen, Peter Masuch und Adri Vermeer.

Im zweiten Teil sind die deutschsprachigen Beiträge verschriftet. Dies umfasst die beiden schon genannten Vorworte und insgesamt 14 Vorträge.

Wiebke Curdt (Universität Bremen) stellt am Beispiel des Special Olympics Unified Sports® Gemeinsamkeiten der Sportler heraus. Saskia Diel und Michaela Knoll (KIT Karlsruhe) zeigen Ergebnisse einer Pilotveranstaltung in der Sportart Leichtathletik, wo der Inklusionsgedanke am Beispiel von Schulsportwettbewerben ‚Jugend trainiert für Special Olympics‘ (JTFSO) hinterfragt wird. Die internationale Perspektive der Inklusion wird von Gudrun Doll-Tepper (Freie Universität, Berlin) verdeutlicht, die Entwicklungslinien aufzeigt, aber auch einen Mentalitätswandel der Beteiligten fordert. Friedhold Fediuk (Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg) beleuchtet das Thema ‚Inklusion im Sportunterricht‘ primär aus einer fachdidaktischen Perspektive, um die Perspektive gemeinsamen Sport(-unterrichts) von Menschen mit und ohne Behinderungen einzubeziehen und um damit eine inklusions-pädagogische Grundbildung in den Unterrichtsfächern zu begründen.

Das wahrgenommene Fremdkonzept von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung steht im Mittelpunkt der Untersuchung von Daniel Fernziel und Reinhild Kemper (Friedrich-Schiller-Universität, Jena). Die Interviews mit 12 Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zeigen ein günstiges familiäres und schulisches Akzeptanz erleben, deuten aber auch auf gesellschaftliche Akzeptanzprobleme hin. Peter Kapustin und Tatjana Kapustin-Laufer (Privatuniversität Schloss Seeberg, Grundschule in Isen) fokussieren in zwei Beiträgen am Ansatz des Familiensports, um die Möglichkeiten sportlicher Aktivität für die betroffenen Familien herauszustellen. Die rechtliche Perspektive der Behindertenrechtskonvention steht im Mittelpunkt der Ausführungen von Peter Masuch (Präsident des Bundessozialgerichts, Kassel). Ulrich Meseck und Dietrich Milles (Universität Bremen) analysieren Programme der Gesundheitsförderung in Werkstätten und weisen auf die besonderen Möglichkeiten der Ressourcenförderung durch sportliche Aktivität hin. Florian Pochstein, Jens-Oliver Mohr und Manfred Wegner (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Christian-Albrechts-Universität Kiel) stellen das Projekt ‚FußballFREUNDE‘ vor und beziehen in ihre Analyse die Inklusionserfahrungen der beteiligten Athleten, Eltern, Trainer, Lehrer und Partner ein.

Die Perspektive des Healthy Athletes®-Programms im regionalen Kontext in Bayern wird von Katharina Schlammerl (Healthy Athletes®, SOD) vorgestellt, wo sie auf konkrete Erfahrungen in Bayern eingeht. Handlungsleitende Überlegungen zum inklusiven Sportunterricht begründet Heike Tiemann (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) über das Konzept des ‚Universal Design for learning‘, um damit ‚inklusives Denken‘ mit konkreten Vorschlägen des ‚inklusiven Handelns‘ zu verbinden. Adri Vermeer (Universität Utrecht, Niederlande) beschreibt langjährige Erfahrungen zur Inklusion und verbindet diese mit aktuellen Konzepten. Schließlich charakterisiert Nicole Vogt (Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e. V.) eine ‚Erlebte Integrative Sportschule (EISs)‘ als mögliches Modell der Zukunft für den Inklusionssport im Verein.

Den dritten Bereich mit den englischsprachigen Vorträgen beginnt Sandra Dowling (University of Ulster, Großbritannien) mit einer internationalen Perspektive, in der sie unterschiedliche Special Olympics-Projekte und deren wissenschaftliche Begleitung vorstellt. Riik-

ka Juntunen (Präsidentin des finnischen Sportverbands für Menschen mit Behinderung) deutet visionär darauf hin, sportliche Aktivität für Menschen mit Behinderungen in ganz Europa zu verbreiten. Den Begriff des ‚Empowerments through sport‘ nutzt Marianne Meier (Technische Universität München, Deutschland), um die besondere Deutung sportlicher Aktivität im Lebenskontext aufzuzeigen.

Insgesamt kann mit diesem Band nicht die Vielzahl aller Vorträge in den Arbeitskreisen und die umfassende Diskussion abgebildet werden. Allen Referenten und Autoren sei an dieser Stelle noch einmal gedankt. Besonders mit einzubeziehen in diesen Dank ist das Organisationsteam von SOD, stellvertretend dafür Sandra Ziller. Der hier vorliegende Band wird wiederum tatkräftig und kompetent vom Thieme-Verlag unterstützt.

Auch diese Dokumentation soll dazu dienen, die Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Konzepte in die Arbeit mit den Athletinnen und Athleten von Special Olympics einfließen zu lassen. Sie bleiben Mittelpunkt unserer Bemühungen.

Manfred Wegner für den Fachausschuss Wissenschaft

1. Leichte Sprache

Vorwort



Bildnachweis:

Copyright Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.

Vorwort

Prof. Dr. Manfred Wegner

SOD Vorsitzender Fachausschuss Wissenschaft



Vom 21. bis 25. Mai 2012 fanden in München die Nationalen Spiele von Special Olympics Deutschland statt. Das kurze Wort für Special Olympics Deutschland ist: SOD. SOD ist eine Sportorganisation für Menschen mit geistiger Behinderung.

Zum Abschluss der Veranstaltung gab es einen wissenschaftlichen Kongress. Wissenschaftler und alle interessierten Menschen diskutierten über das Thema:
Möglichkeiten und Bedeutung der Inklusion.



Inklusion bedeutet:

Alle Menschen sollen überall dabei sein können.
Alle Menschen sollen überall mitmachen können.
Dabei bekommen sie die Unterstützung, die sie brauchen.



Auf dem Kongress wurde diskutiert, wie Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam Sport machen können. Es gab viele verschiedene Rede-Beiträge:

- wissenschaftliche Vorträge
- Praxis-Berichte
- Berichte von Menschen mit geistiger Behinderung
- eine Diskussions-Runde



Schon vor dem Kongress in München gab es 4 andere Kongresse von SOD zu dem Thema: Sport und geistige Behinderung. Aber: zum ersten Mal wurden Vorträge und Arbeits-Gruppen in Leichte Sprache übersetzt. Denn: Alle Menschen sollen mitreden können.



Für wen ist dieses Buch?

Menschen mit und ohne geistige Behinderung sollen das Buch lesen können.

Darum gibt es in dem Buch 3 Bereiche:

1. Leichte Sprache
2. Deutsch
3. Englisch

Die vielen Forschungs-Ergebnisse und Praxis-Berichte in diesem Buch sollen SOD helfen, die Arbeit für die Athletinnen und Athleten besser zu machen.

Denn: Die Athletinnen und Athleten stehen im Mittelpunkt unserer Bemühungen. Es soll gute Trainings-Möglichkeiten geben. Es soll gute Sport-Veranstaltungen geben. Für alle Sportler!



Bildnachweis:

Foto 1: SOD/Manfred Wegner/Stefan Holtzem.

Foto 2: SOD/Jörg Brüggemann.

Foto 3: SOD/Tom Gonsior.

Foto 4: SOD/Jörg Brüggemann.

Foto 5: SOD/Jörg Brüggemann.

Foto 6: ADAC/Julia Krüger.

Grußworte



Bildnachweis:

Copyright Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V..

Grüßwort

PD Dr. Reinhild Kemper

SOD Vizepräsidentin Bildung und Wissenschaft

Mein Name ist Reinhild Kemper.
Ich arbeite bei Special Olympics
für Bildung und Forschung.



Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

ich freuen mich, dass Sie alle gekommen sind.
Und ich begrüße Sie ganz herzlich
zu dieser Veranstaltung.



Forscher und Experten
aus vielen verschiedenen Ländern sind dabei.
Darüber freue ich mich besonders.
Gemeinsam wollen wir über die Möglichkeiten
von Inklusion sprechen.



Inklusion bedeutet:

- Alle Menschen sollen überall dabei sein.
- Niemand wird ausgeschlossen.



Inklusion ist auch beim Sport sehr wichtig.
Menschen mit und ohne Behinderung
sollen zusammen Sport machen können.
Deshalb müssen Experten und Menschen mit Behinderung
zusammen überlegen:

- Wie kann das gehen?
- Was brauchen Menschen mit und ohne Behinderung,
damit sie zusammen Sport machen können?



Bei Inklusion müssen viele Menschen mithelfen.
Denn es muss sich noch viel in den Köpfen
von vielen Menschen verändern.

Sie müssen verstehen:

Alle Menschen gehören zu einer Gesellschaft dazu.

Und alle Menschen können etwas für diese Gesellschaft tun.

Dabei können Forscher und Experten helfen.



Ich wünsche allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern viel Spaß
bei der Veranstaltung.

Und ich wünsche mir,

dass sie viel miteinander reden.

Denn nur so kann sich etwas verändern.

Zum Beispiel:

Dass alle Menschen überall mitmachen können.



Herzlichst,

Ihre

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R. Kemper'.

PD Dr. Reinhild Kemper

Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.

Das Zeichen für Leichte Sprache ist das Zeichen von Inklusion Europe.

SOD/Reinhild Kemper/Stefan Holtzem.

Grußwort

Prof. Dr. Walther Tröger

Ehrenmitglied des Internationalen Olympischen Komitees (IOC)

Mein Name ist Walther Tröger.

Ich bin Ehren-Mitglied in der internationalen Gruppe von Special Olympics.

Die internationale Gruppe arbeitet auf der ganzen Welt.



Special Olympics ist eine große Organisation.

Sie macht viel für Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung und ihre Familien.

Zum Beispiel Sport-Wett-Kämpfe auf der ganzen Welt.



Special Olympics kann aber noch mehr machen.

Deshalb müssen Experten aus der ganzen Welt und Menschen mit Behinderung zusammen überlegen:

- Sport für alle.
Wie kann das gehen?
- Was muss sich noch ändern?
Damit Menschen mit und ohne Behinderung gut Sport zusammen machen können!
- Was kann Special Olympics tun?
Damit alle Menschen überall mitmachen können!



Viele Menschen reden über Inklusion.

Sie reden darüber,

dass alle Menschen überall mitmachen sollen.

Dafür müssen sich noch viele Dinge verändern.

Special Olympics kann dabei helfen.
Dafür brauchen wir viele neue und gute Ideen.
Deshalb machen wir diese Veranstaltung.
Ich wünsche Ihnen allen viel Spaß.
Und viele gute und neue Ideen.



A handwritten signature in black ink that reads "Walther Tröger".

Walther Tröger

Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.
Das Zeichen für Leichte Sprache ist das Zeichen von Inklusion Europe.
SOD/Walther Tröger/Stefan Holtzem.

Vorträge



Bildnachweis:

Copyright Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.

Gudrun Doll-Tepper

Freie Universität Berlin, Deutschland

Inklusion als Herausforderung und zukünftige Richtung im Sport – Eine internationale Perspektive

**Gemeinsam Sport machen.
Eine Idee für die ganze Welt.**



Früher und Heute

Früher gab es wenig Sport-Angebote
für Menschen mit Behinderung.
Heute gibt es mehr Sport-Angebote.

Und es gibt Sport-Angebote
für Menschen mit und ohne Behinderung.
Das bedeutet: Sie können zusammen Sport machen.
Zum Beispiel:
In der Schule.
Und in der Freizeit.



Behinderten-Sport-Organisationen

Es gibt verschiedene Behinderten-Sport-Organisationen.
Diese Organisationen machen große Sport-Veranstaltungen
für Menschen mit Behinderung auf der ganzen Welt.

Ein Beispiel ist:
Special Olympics.
Das sind Sport-Veranstaltungen
für Menschen mit geistiger Behinderung.

**Special
Olympics**
Deutschland



Das sind große Sport Veranstaltungen

Zum Beispiel:

Special Olympics World Games:

Das sind Sport-Wett-Bewerbe
für Menschen mit geistiger Behinderung.

Paralympics:

Das sind Sport-Wettbewerbe
für Menschen mit einer Körper-Behinderung.

Sport-Angebote auf der ganzen Welt

Es gibt viele Sportangebote.

Zum Beispiel gibt es auf der ganzen Welt Unified Sports:

Das ist Englisch und heißt:

Alle Menschen machen zusammen Sport.

Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung.

Auf der ganzen Welt!



Sport-Angebote in Deutschland

In Deutschland gibt es zum Beispiel die Fußball-FREUNDE:

Das ist ein Verein.

In dem Verein spielen junge Menschen mit und ohne Behinderung zusammen Fußball.



Sport für alle Menschen

Es muss noch viel gemacht werden.

Damit Sport für alle Menschen möglich ist:



Zum Beispiel muss es noch mehr Sport-Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung geben.

Denn alle Menschen sollen noch mehr Sport zusammen machen können.

Sport-Hallen und Sport-Plätze müssen barriere-frei sein.

Das bedeutet:

Es muss mehr Sport-Angebote ohne Hindernisse geben

Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.

Logo Fußballfreunde: Deutscher Fußball-Bund e. V., 2012.

Logo Special Olympics e. V., 2014.

Foto Athen 2011 Unified SOD/Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Sandra Dowling

University of Ulster, Großbritannien

„Unified Sports“

Ein inklusives

Sport-Wett-Bewerb-Programm

im europäischen Vergleich.

„Unified Sports“

**An International Focus on Special Olympic
Evaluations: Collaboration, Partnerships and
Outcomes**

Unified Sports bedeutet:
Menschen mit und ohne Behinderung machen
zusammen Sport.
Als Paar oder in der Gruppe.
Das ist schon in vielen Länder von Europa so.

**Special
Olympics**
Deutschland



Gute Zusammen-Arbeit ist wichtig!

Vielen Menschen in Europa ist
Special Olympics wichtig.
Deshalb sollen die Menschen
mehr miteinander sprechen.
Damit es viele neue Ideen
für Special Olympics gibt.



Frau Dowling hat eine Studie gemacht:

Über: **Youth Unified Sports.**

Das ist Englisch und heißt:

Alle jungen Menschen machen zusammen Sport.

Menschen mit und ohne Behinderung



Studie bedeutet, es wird aufgeschrieben:

- Was ist gut bei Youth Unified Sports?
- Was ist schlecht bei Youth Unified Sports?



Das sind die Ergebnisse:

Unified Sports ist eine einfache Idee.

Aber: Es ist nicht einfach
zusammen zu arbeiten.

- Für die Menschen.
- Für die Gemeinden.
- Für Special Olympics.





Die Athleten sagen:
Unified Sports gibt uns
gute Möglichkeiten.

Das ist gut bei Unified Sports:

Training und Wett-Bewerbe machen
die Athleten stark.
Und sie finden viele Freunde.



Das sind gute Erfahrungen:

- In andere Länder reisen.
- Mit anderen Menschen zusammen Sport machen.

Das macht Spaß!



Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.
Logo Special Olympics e. V., 2014.

Riikka Juntunen

Präsidentin des finnischen Sportverbandes für Menschen mit Behinderung, Finnland

**Sport ist für jeden.
Ein Beispiel aus Europa**

**Sports for Everyone
A European example**

Menschen mit Behinderung sollen bei allen Sport-Arten mitmachen können.

Zum Beispiel beim:

- Ski-Rennen
- Eis-Hockey
- Rad-Rennen
- Segeln



Dafür brauchen sie:

gute Unterstützung
und Mut-Macher.

Das bedeutet:

Sie brauchen viele Menschen,
die an sie glauben.



Sie brauchen:

gute Anleitung.

Das bedeutet:

Sie brauchen gute

Sport-Lehrerinnen und Sport-Lehrer.



Gute Hilfs-Mittel.

Damit sie den Sport gut machen können.

Menschen mit Behinderung brauchen Barriere-Freiheit bei den Wett-Bewerben.

Das bedeutet zum Beispiel:

Es muss bei den Wett-Bewerben
andere Regeln geben.

Sport-Plätze und Sport-Hallen
dürfen keine Hindernisse haben.



Die Geschichte vom Sport:



Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.

Foto 1: GaPa 2013 Ski Alpin SOD/Stefan Holtzem.

Foto 2: München 2012 Ten SOD/Stefan Holtzem.

Foto 3: D 2014 BOC SOD/Julia Krüger.

Peter Masuch

Präsident des Bundessozialgerichts Kassel, Deutschland

Anforderungen der Behindertenrechtskonvention und ihre rechtliche Umsetzung im Blick auf Gesundheit und Sport

Behinderten-Rechts- Konvention in Gesundheit und Sport



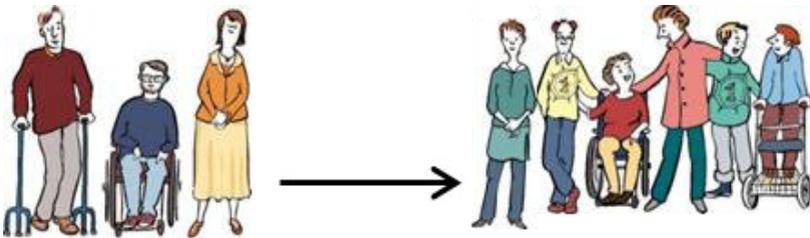
Behinderten-Rechts-Konvention:

- Im Jahr 2009 hat Deutschland einen Vertrag unterschrieben.
 - Der Vertrag heißt Behinderten-Rechts-Konvention.
 - In dem Vertrag stehen die Rechte für Menschen mit Behinderung.
- Viele Länder machen mit.



In diesem Vortrag geht es um die Frage:

Was soll durch den Vertrag anders werden in Deutschland?



Was müssen wir über den Vertrag wissen?

In dem Vertrag stehen viele Regeln.
Viele Dinge sollen sich
durch den Vertrag ändern.
Aber manche Regeln
gelten noch nicht.



Diese Regeln gelten schon:

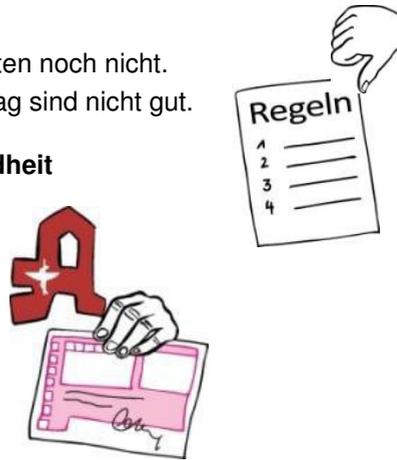
- Alle Menschen haben die gleichen Rechte.
- Alle Menschen müssen gleich behandelt werden.
- Alle Menschen sollen sich an den Vertrag halten.
Dafür müssen die Politiker in Deutschland sorgen.
- Der Vertrag muss genau geprüft werden.
Sonst kann man ihn nicht als Gesetz nutzen.



Gesundheit

Viele Regeln von dem Vertrag gelten noch nicht.
Und manche Regeln in dem Vertrag sind nicht gut.

Zum Beispiel zum Thema **Gesundheit**
von Menschen mit Behinderung.



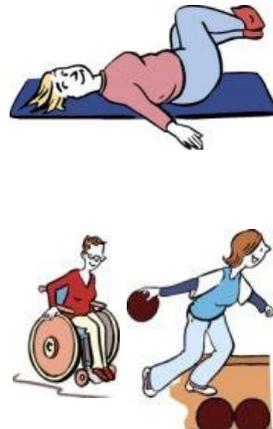
Sport

In dem Vertrag steht:

Alle Menschen dürfen Sport machen.

Jeder kann sich aussuchen:

- Wo er Sport macht.
- Welchen Sport er machen möchte.
- Ob er alleine Sport machen möchte.
- Oder mit anderen zusammen.



Wie kann das gehen?

Sport ist wichtig und macht Spaß.
Das müssen alle Menschen wissen.



Menschen mit Behinderung brauchen:

- Barriere-freie Sport-Hallen und Sport-Plätze.
- Gute Sport-Lehrerinnen und Sport-Lehrer.
- Gute Sport-Geräte.



Das ist wichtig:

- Durch den Vertrag soll das Leben für Menschen mit Behinderung besser werden.
- Das gilt für alle Bereiche im Leben.
- Dafür brauchen wir bessere Gesetze.
- Besonders wichtige Bereiche sind: Gesundheit und Sport.



Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.

Adri Vermeer

Universität Utrecht, Niederlande

Inklusion durch Sport: Märchen oder Wirklichkeit?

Inklusion durch Sport: Wirklichkeit oder ein Märchen?



Das bedeutet:
 Kann Sport dabei helfen:
 Menschen mit Behinderung
 sollen überall dabei sein.
 Geht das?
 Oder ist das nur ein Märchen?



Die Special-Olympics

Das Sport-Angebot von Special Olympics
 passt gut zu den Athleten.
 Die Stimmung bei den Wett-Bewerben ist super.
 Die Regeln sind einfach.
 Alle können sie gut verstehen.
 Die Athleten lernen viel dazu.
 Jeder Athlet kann etwas Besonderes.



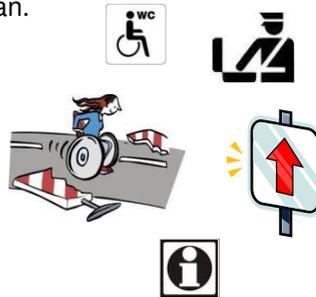
Bei Special Olympics ist alles gut vorbereitet.
 Deshalb brauchen die Athleten nur wenig Hilfe.
 Es sind auch Betreuer da.
 Die Betreuer helfen.
 wenn die Athleten Fragen haben.
 Es gibt gute Hilfs-Mittel.
 Deshalb können alle Athleten gut mitmachen.



Die Special Olympics in Atlanta waren ein **gutes Beispiel** dafür: Alle Menschen konnten mitmachen.



Atlanta ist eine Stadt in Amerika. Die Athleten kamen auf dem Flug-Hafen an. Dort gab es viele Bilder. Mit den Bildern konnten die Athleten den Weg alleine finden.



Ein **schlechtes Beispiel** war der Zoll am Flug-Hafen in Atlanta.

Die Menschen vom Zoll wollten die Ausweise kontrollieren. Sie haben aber nur Englisch gesprochen. Die Athleten konnten die Sprache nicht verstehen. Deshalb brauchten sie Hilfe. Das konnten sie nicht alleine machen.



Das bedeutet:

Manche Dinge helfen den Athleten.
Zum Beispiel:
Bilder zeigen den Weg.
Dann brauchen die Athleten keine Hilfe.



Aber manche Dinge sind auch schwer:

Zum Beispiel:
Wenn Menschen eine andere Sprache sprechen.
Dann brauchen die Athleten Hilfe.

Noch ein Beispiel:

Fleur ist eine junge Frau.
Sie arbeitet in einer Küche.
Sie kann ihre Hände nicht so gut bewegen.
Mit einer Küchen-Bürste kann sie
die Töpfe nicht putzen.
Sie braucht dafür eine neue saubere Klo-Bürste.
Damit kann sie die Töpfe gut sauber machen.



Die Beispiele zeigen:

Viele Dinge müssen sich verändern.
Dann können Menschen mit Behinderung
ohne fremde Hilfe leben.
Jeder Mensch muss über sein Leben
selbst bestimmen können.
Das schwere Wort dafür ist Teilhabe.



Aber:

Viele Menschen können nicht
selbst bestimmen wie sie leben.
Oder wo sie leben.
Das muss sich ändern.



Deshalb ist es wichtig:

- Wie man über andere Menschen denkt.
- Dass man miteinander redet.
- Dass man Freunde findet.

Das Ziel ist Inklusion.

Inklusion bedeutet:

- Alle Menschen können überall dabei sein.
- Alle Menschen haben die gleichen Rechte.
- Alle Menschen können selbst bestimmen was sie wollen.
- Niemand wird ausgeschlossen.



Bildnachweis:

Die Bilder in Leichter Sprache sind von Reinhild Kassing.

Foto 1: Athen 2011 SOD/Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Foto 2: D 2014 SOD/Julia Krüger.

2. Deutsch

Grußworte

Grußwort

PD Dr. Reinhild Kemper

SOD Vizepräsidentin Bildung und Wissenschaft

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

im Namen von Special Olympics Deutschland, insbesondere des Wissenschaftlichen Beirats sowie der Akademie von Special Olympics Deutschland darf ich Sie ganz herzlich zum ‚5. Internationalen Wissenschaftlichen Kongress‘ im Rahmen der Special Olympics München 2012 begrüßen.



Der Wissenschaftliche Beirat setzt in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft der Technischen Universität München mit diesem Kongress eine wissenschaftliche Tradition fort, die im Jahr 2007 unter der Federführung von Prof. Manfred Wegner und Prof. Hans-Jürgen Schulke begann. Aus den ersten drei noch als ‚Wissenschaftliche Symposien‘ benannten Tagungen, entwickelte sich 2010 der erste ‚Wissenschaftliche Kongress‘. Zwei Jahre später stehen wir jetzt an der Schwelle, erstmalig in Deutschland einen ‚Internationalen Kongress‘ ausrichten zu können. Ein bedeutsamer Schritt, von dem wir uns erhoffen, dass gemäß dem Tagungstitel ‚Behinderung, Bewegung, Befreiung – Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion‘ ein Impuls ausgeht, der in Wissenschaft und Gesellschaft weitergetragen wird und die Inklusion zu einer selbstverständlichen Lebensgestaltung heranwachsen lässt. Das Thema ist Programm, wobei die Aspekte der Behinderung und der Bewegung seit vielen Jahren in wissenschaftlichen Abhandlungen und in sportorientierter Praxis verankert sind. Der Begriff der ‚Befreiung‘ gewinnt jedoch vor dem Hintergrund des Konzepts des ‚Empowerments‘ ein gesellschaftlich-ethisches Potential, das mit Berechtigung anfordert, vertiefend in den Focus der wissenschaftlichen Arbeit gerückt zu werden. Nur so können Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion eruiert werden. Von den Kollegen und Kolleginnen in der Wissenschaft sind in ihren Forschungen vertiefende bzw. neue Erkenntnisse zu erwarten. Mögen sie als Multiplikatoren dienen, die

die gewonnenen Erkenntnisse im Sinne von Special Olympics Deutschland durch den Sport – und darüber hinaus – in die Gesellschaft hinein transportieren.

Dass die Ausrichtung dieses internationalen Wissenschaftlichen Kongresses erst möglich geworden ist, verdanken wir in hohem Maße den geladenen internationalen und nationalen Referentinnen und Referenten, die mit ihren Beiträgen Gedankenanstöße zur globalen Entwicklung der Inklusionsbewegung geben werden und diese in ihrer Praxisrelevanz vorstellen. Ihnen gilt für ihre Teilnahme an dieser Stelle mein herzlicher Dank. Ein großes Dankeschön richtet sich auch an den Präsidenten der TU München, Herrn Prof. Dr. Dr. Wolfgang Herrmann sowie an den Dekan der Fakultät für Sportwissenschaft, Herrn Prof. Dr. Jürgen Beckmann für ihre organisatorische Unterstützung. Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Dr. Schwarz und ihrem Team, die die nicht immer einfachen koordinativen Aufgaben vor Ort so hervorragend gemeistert haben, und dabei sehr viel Engagement in die Vorbereitung dieses Kongresses investiert haben.

Lassen Sie mich abschließend darauf zurückkommen, dass alles mit einem ‚Symposium‘ begann. Bedenkt man, dass das Wort ‚Symposium‘ in der Antike als geselliges Zusammensein verstanden wurde, und dass sich der Begriff erst im Laufe der Zeit zur ‚wissenschaftlichen Konferenz‘ weiterentwickelte, ist es mein Wunsch, dass dieser Kongress Beides verbinden möge: Die Geselligkeit und Verbundenheit mit unseren Athleten und Athletinnen und deren Familien sowie der wissenschaftliche Anspruch, die facettenreichen Themen, die uns die Menschen in Special Olympics Deutschland und der Behindertensport vorgeben, auf hohem Niveau weiterhin zu erforschen. Ohne den Austausch mit alltäglichen Lebenssituationen bleibt manche wissenschaftliche Theorie ohne nachhaltige Relevanz. Damit dies nicht eintritt, freue ich mich auf die zahlreichen Beiträge, den intensiven Austausch mit allen Anwesenden und wünsche dem Kongress einen guten, erkenntnisbereichernden Verlauf!

Herzlichst,

Ihre



PD Dr. Reinhild Kemper

Grußwort

Prof. Dr. Walther Tröger

Ehrenmitglied des Internationalen Olympischen Komitees (IOC)

Eine Bewegung, die so tief in Anliegen und Bedürfnisse der Gesellschaft eingreift, kann sich nicht nur auf sportliche Wettkämpfe und die Betreuung der beteiligten Sportler und ihrer Familien beschränken. Auch die Erarbeitung und Verbesserung der praktischen und theoretischen Grundlage, die die Rechtfertigung für die Aktivitäten bildet, sind wichtige Voraussetzungen für die Arbeitsfelder, mit denen dieser Kongress verbunden ist.



In den 25 Jahren meiner Nähe zu Special Olympics und meiner Zusammenarbeit auf allen Ebenen, und vor allem in den Jahren der Mitgliedschaft im Verwaltungsrat der internationalen Organisation in Washington, habe ich mich verpflichtet und berechtigt gefühlt, nicht nur die Vertretung des Internationalen Olympischen Komitees, sondern auch eine Art Repräsentation von Europa und Deutschland wahrzunehmen. Die Spitze der Organisation hat das begrüßt und gefördert und mir deutlich gemacht, dass man sich in Europa gerade von Deutschland wichtige Impulse und Anregungen verspricht.

Ich bin ganz sicher, dass die Ergebnisse dieses Kongresses dazu geeignet sind und den Aktivitäten von Special Olympics weltweit ebenso dienen können, wie den partnerschaftlichen Bemühungen des Internationalen Olympischen Komitees.

Special Olympics Deutschland als Ausrichter konnte international angesehene Referenten und Moderatoren sowie ein ansehnliches Panel für die Podiumsdiskussion gewinnen. Die Themen des Kongresses berühren alle aktuellen und in der Erörterung innerhalb von Special Olympics vorkommenden Themen.

Inklusion, ein wichtiger neuer Begriff im Sprachgebrauch, die Anwendung dieses Begriffs auf den Sportunterricht in allen möglichen

Beziehungs- und Lehranstalten, Rolle und Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung im Gesamtkontext und die Anwendung der Folgerungen auf Wettbewerbe und Großereignisse stehen auf der Agenda des Kongresses.

Schließlich wird die Rolle von Special Olympics im Gesamtkontext ‚Sport für alle‘, in dem sich vor allem das Internationale Olympische Komitee seit vielen Jahren für die Anwendung dieses Menschenrechts auf alle möglichen Gruppen einsetzt, erläutert.

Dass der Kongress in Verbindung mit den Sommerspielen der deutschen Organisation stattfindet erhöht seine Bedeutung. Ich wünsche der Veranstaltung einen erfolgreichen Verlauf und richtungsweisende Ergebnisse.



Walther Tröger

Vorträge

Wiebke Curdt

Universität Bremen, Deutschland

Integration und Sport – Gemeinsamkeiten der Sportler am Beispiel des Special Olympics Unified Sports® – Vielfalt ist gegeben – Gemeinschaft zu erarbeiten

1. Einleitung

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006),¹ fordert Inklusion in allen Lebensbereichen folglich auch im außerschulischen Sport (vgl. ebd., Artikel 30, S. 24f.). Unter dem Ziel der Inklusion im Sport beschäftigt sich das nachfolgende Forschungsvorhaben mit der Reflexion eines bestehenden integrativen Angebots im Sport für Menschen mit und ohne so genannte geistige Behinderung² explizit dem Konzept des Special Olympics Unified Sports® (vgl. SO, 2003). Nur vereinzelt sind derzeit inklusive Sportangebote vorzufinden (vgl. Staatliche Koordinierungsstelle, 2012). Das gegenwärtige Angebot soll exemplarisch eruiert, die Erkenntnisse und das Wissen reflektiert werden, um über den Schritt der umfassenden Erweiterung und Optimierung (vgl. Sander, 2004, S. 242f.), Perspektiven für einen inklusiven Sport bzgl. einer Heterogenitätsdimension aufzuzeigen. Special Olympics Deutschland (SOD) als bundesweit größte Sportorganisation für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung wurde unter der Annahme erwählt, dass nationale Veränderungen von großen Institutionen geprägt werden. Ihre Konzepte gilt es folglich explizit zu betrachten.

Innerhalb des Forschungsvorhabens wird die Integration sowohl pädagogisch als auch soziologisch (mikrosystemisch) und sozialpsychologisch betrachtet. Der Fokus liegt auf den Gemeinsamkeiten der Sportler mit und ohne so genannte geistige Behinderung. Gründe für

¹ Institut für Menschenrechte: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2012).

² Schuppener spricht von „Menschen, die in unserer Gesellschaft als geistig behindert gelten“. Diese Begrifflichkeit wird nachfolgend mit der Benennung „Menschen mit so genannter geistiger Behinderung“ aufgegriffen (vgl. Schuppener 2009, S. 305).

die Relevanz jener Spezifik liefert nicht nur die UN-BRK. Herausforderungen der Praxis, welche auch die Interaktionen der Sportler³ untereinander betreffen, zeigen gleichermaßen sowohl die Notwendigkeit genereller als auch spezifischer Forschung auf.

Diese angedeutete Auseinandersetzung zeigt die Thematik des nachfolgenden ersten Teils unter der Frage nach den Gründen für die Wahl auf. Der zweite Teil beinhaltet die Darstellung von Forschungsfrage, -ziel und -design.

2. Gemeinsamkeiten der Sportler im integrativen Sport

Drei Dimensionen werden erörtert, um die Fokussierung des Forschungsvorhabens auf die Gemeinsamkeiten der Sportler zu begründen:

1. Theoretische Erkenntnisse
2. Praktisch-alltägliche Erfahrungen
3. Ergebnisse aus der empirischen Forschung Deutschlands

2.1 Theoretische Begründung

Die Theorie des sozialen Konstruktivismus verdeutlicht die autopoietische und wechselseitige Bedingtheit subjektiver bzw. kollektiver Systeme (vgl. Schmidt & Wessel, 2003). Aus ökosystemischer Perspektive abgeleitet, konkretisiert Sander (1999) eine Theorie der Integration als Mensch-Umfeld-Beziehung (vgl. Markowitz, 2007, S. 230ff.). Diese Darstellung entwickelt er unter Rückbezug auf Bronfenbrenner (1981), welcher den Menschen als System in einem wechselseitigen Bezug zu nahen und entfernten Systemen darstellt (vgl. ebd.). Die Mikrosysteme werden „Person-nah“ konstruiert, worunter in diesem Kontext die Sportgruppe zu verstehen wäre. Das Mesosystem gilt als Ebene der Vernetzung naher Systeme. All jene Systeme stehen unter Einfluss des Exo- (z. B. SOD) sowie des Makrosystems (etwa der UN-BRK). Unter Integration versteht Sander innerhalb dieser Rahmung den Einbezug als Prozess der Wechselseitigkeit bzw. wechselseitiger Beziehungen und Anpassungen zwi-

³ Im Kontext von Special Olympics Deutschland werden die Sportler als Athleten – Menschen mit so genannter geistiger Behinderung- und Partner (Menschen ohne Behinderung) bezeichnet (vgl. Special Olympics Handbook 2003; Pochstein 2011).

schen Systemen. Gegenteilig, folglich als Ausgrenzung, definiert er Behinderung (vgl. Markowetz 2007, S. 231). Integration und Behinderung sind abhängig von der jeweils eingenommenen systemischen Perspektive zu beobachten und zu reflektieren. Auf exosystemischer Betrachtungsebene kann ein fehlender Zugang zum Sport eine Behinderung darstellen, auf mikrosystemischer Ebene hingegen die Ausgrenzung aus der jeweiligen Sportgruppe.

Die Wechselseitigkeit als die Systeme verbindendes Phänomen scheint zentral für die Integration aus ökosystemischer Perspektive und eine interessante Bedingung wissenschaftstheoretischer Aspekte des sozialen Konstruktivismus. Wie kann das Mikrosystem in Bezug auf diese Kontakte im Kontext Integration konkretisiert werden?

Speck (2003, S. 293) unterscheidet innerhalb sozialer Integration die begriffliche Verwendung von Integration und Eingliederung. Soziale Integration sei ein normativer Begriff, welcher von der Eingliederung als „instrumenteller Begriff“ zu trennen sei. Des Weiteren differenziert er den individuellen Bezug zur Integration. Hieraus ergibt sich für ihn ein pädagogisches Tätigkeitsfeld personaler wie sozialer Integration (vgl. ebd., 308ff.). Markowetz konkretisiert die soziale Integration hinsichtlich der Prinzipien und Grundsätze der Integration. Er zeichnet u. a. die Unterschiede (Individualisierung; Vielförmigkeit) als zu beachtende Bedingungen und die Gemeinsamkeiten (Dialog, Kooperation) als zu verwirklichende Handlungen (vgl. 2007, S. 223ff.) auf.

Als umfassende Erweiterung und Optimierung der Integration ist Sander folgend Inklusion zu verstehen (vgl. 2004, S. 242). Bedingt eine integrative Perspektive den Einbezug einer Randgruppe in die Gesellschaft und somit die Konstruktion von jeweils zwei Gruppen (vgl. Hinz, 2004), werden im inklusiven Verständnis Haltungen und Handeln an die Vorstellung einer vielfältigen Gesellschaft geknüpft. Inklusion fordert systemische Veränderungen, um jeder Person Zugang zu gewähren, Barrieren abzubauen und ein „sich-zugehörig-fühlen“ (vgl. Lindmeier, 2009) zu ermöglichen. Die Individuen werden in ihrem Zusammentreffen in der Gemeinschaft als generell heterogen bzw. als vielfältig betrachtet. Seitz spricht von differenten Dimen-

sionen der Heterogenität in einer Gesellschaft der Vielfalt. Gemeinsames Handeln scheint einen Prozess der Wechselseitigkeit und einer diskursiven Verhandlung von Heterogenität und Homogenität zu implizieren (vgl. 2009, S. 67ff.).

Für Unified Sports® ist aufgrund des Einbezugs und der Fokussierung einer Personengruppe, welche als zu integrierende Gruppe folglich am Rande der Gesellschaft steht (vgl. Markowitz, 2007, S. 208ff.), zunächst von Integration auszugehen. Soll Inklusion im Sport (vgl. UN-BRK, 2006) verwirklicht werden, ist anzunehmen, dass erste Erfahrungen der Unified Sports® Teams Aspekte von Verschiedenheit und Gemeinschaft aufzeigen und folglich Elemente des Aufeinandertreffens und miteinander Umgehens deutlich werden. Diese können möglicherweise richtungsweisende Impulse für das wechselseitige Miteinander, die Balance von Homogenität und Heterogenität in inklusiven Sportgruppen insbesondere in Bezug auf die Heterogenitätsdimension „geistige Behinderung“⁴ liefern.

Im außerschulischen Sport zeigen spezifisch sportwissenschaftliche Momente pädagogischer wie psychologischer Vertiefung weitere Gründe auf, insbesondere die Art und Weise gemeinschaftlicher Aktionen wie die implizite Wechselseitigkeit der Sportler zu eruieren.

Dem Sport an sich wird aus Schülerperspektive u. a. der Sinn „Miteinander“ als soziales Phänomen im Rahmen didaktischer Mehrperspektivität zugeschrieben (vgl. Kurz, 2004, S. 62). Wurzel (2008, S. 127ff.) transferiert dieses allgemeinpädagogische Konzept auf integrative Settings anstatt ein neues explizit integratives und möglicherweise separierendes Programm zu entwickeln (vgl. Fediuk, 2008, S. 43f.). Nur wenige Veröffentlichungen beleuchten derzeit eine Sportdidaktik im Kontext von Inklusion und Heterogenität (vgl. Frohn & Pfitzner, 2011). Im Schulsport, in der Integration sowie in der Inklusion (vgl. ebd.) scheinen der Umgang mit Heterogenität und das Miteinander neben der Individualisierung und Differenzierung bedeutsam. In Mannschaftssportarten können ohne das gemeinsame Spiel, das Miteinander und die interaktiven Spielformen weder soziale Aufgaben, noch Ziele erfüllt werden. Das Regelwerk, so formulierte es Weichert bereits für integrative Spielformen, „zwingt zum

⁴ Vielfalt bedeutet, sich der Unterschiede nicht negierend, sondern bewusst zu widmen, um mit ihnen in der Gemeinschaft flexibel pädagogisch zu arbeiten (vgl. für den schulischen Kontext: Seitz, 2008).

Zusammenspiel“ (vgl. 2003, S. 31). Im Falle einer Integration im Sport wird der Kontakt zwischen den Individuen bedeutsam. Mit diesen Ausführungen geht ein erweitertes Sportverständnis einher, welches bereits Sowa 1997 (vgl. ebd., S. 10) formulierte und welches gegenwärtig den Grundlagen der Sportdidaktik implizit ist (vgl. Prohl, 2012).

Im Kontext der Integration im Sport wurden zunächst in den 1990er Jahren Kontakte und Beziehungen reflektiert (vgl. Weichert, 1997; Rheker, 1996). Gegenwärtig erfahren diese Gedanken und Modelle unter der Forderung nach Inklusion eine Wiederbelebung (vgl. Feduk, 2008). Weicherts (2008) integratives Verständnis im Sport basiert auf partnerschaftlichen Bewegungsbeziehungen, welche er differenziert und expliziert. Er verfolgt ein sehr individuelles Eingehen auf Unterschiede und Voraussetzungen und fokussiert die Qualität der Beziehungen, deren Bedingung für das Gelingen von Integration durch die Kontakthypothese teilweise (vgl. Cloerkes, 2007, S. 145ff.) gestützt wird. Kontakte konkretisiert auch Rheker (1996, 2008), welcher in der Erarbeitung von Dimensionen der Integration den Prozess der Kontaktintensität aufzeichnet: angefangen bei der horizontalen, über die vertikale, zur Tiefendimension. Die horizontale Dimension bildet ein Nebeneinander der Sportler ab. Innerhalb vertikaler Dimension kann nach Rheker von Kontakten zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gesprochen werden, welche u. a. die Bedingungen Toleranz, Intensität der Beziehungen sowie gemeinsame Ziele und Aufgaben (vgl. 2008, S. 161ff.) erfüllen. Möglicherweise wäre die Vorstellung einer guten Bewegungsbeziehung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung nach Weichert (vgl. 2008) hier zu platzieren, auch wenn diese nur oberflächliche Einordnung weiterer sowie fundierter Begründungen bedarf. Wenn die gesellschaftliche Vielfalt im Sport bedacht wird, spricht Rheker von einer Verwirklichung der Tiefendimension, welche die benannten Prinzipien der vertikalen Dimension sozusagen innerhalb eines inklusiven (vgl. Hinz, 2004, S. 246f.) Rahmens realisiert.

Wie Integration im Miteinander aussehen sollte, wird auf *partnerschaftlicher* Ebene (Weichert) und anhand integrativer Prinzipien und Ebenen im Sport (Rheker) dargelegt. Wie sehen *Gemeinsamkeiten* in integrativen Sportgruppen explizit aus, wenn die verschiedenen

Systeme (der Sportler) im Mikrosystem (der Sportgruppe) aufeinander treffen? Wie sieht in Anbetracht einer integrativen Gruppe der Kontakt in Bezug auf die Heterogenitätsdimension „geistige Behinderung“ aus? Interessant erscheinen Fragestellungen, welche sowohl die gemeinsamen Themen als auch die implizite Kollektivität der Sportgruppe fokussieren. Gleichermäßen bestimmen hier die Forschungsfrage bzw. die theoretische und methodologische Perspektive den Rahmen von Suche und Analyse.

2.2 Praktisch-alltägliche Erfahrungen

Angebote im integrativen und inklusiven Sport werden innerhalb Deutschlands bisher zwar realisiert, der größte Teil der Sportler mit so genannter geistiger Behinderung bewegt sich, spielt oder treibt Sport jedoch in sonderpädagogischen also separaten Angeboten.

In der größten Sportorganisation für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung, Special Olympics, entwickelte sich in Amerika bereits Ende der 1960er Jahre ein Konzept, welches seit 2006 eines der Fokusprojekte innerhalb von SOD darstellt: Special Olympics Unified Sports®-Sportler mit und ohne so genannter geistiger Behinderung treiben gemeinsam Sport (vgl. SOD, 2012). Anhand dieser Gruppen wird innerhalb des Forschungsvorhabens exemplarisch die gegenwärtige Integration im Sport aufgezeigt.

Im Rahmen erster Feldnotizen und -beobachtungen liegen einige alltägliche Herausforderungen mit dem Programm vor. Sie sollen erste Einblicke für die Notwendigkeit einer expliziten Untersuchung liefern. Für die Darstellung wird auf die ökosystemische Struktur der Theorie der Integration nach Bronfenbrenner (vgl. 1981) zurückgegriffen. Es ist zu fragen, wie das nun makrosystemische Ziel Inklusion, welches mit der UN-BRK Menschenrecht wurde, im Sport gegenwärtig realisiert wird.

Der exosystemischen Ebene kann SOD zugeordnet werden. Die Organisation hat sich auf die Sportler mit so genannter geistiger Behinderung spezialisiert und sieht durch Unified Sports® die Integration als Mittel und Zweck realisiert (vgl. SOD, 2012). SOD wird, so ist zu vermuten, Einfluss auf die Mikro- und Mesosysteme nehmen.

Auf mikrosystemischer Ebene verdeutlichen Vorgespräche mit den Trainern sowohl einen Mangel als auch einen enormen Zulauf von Sportlern ohne Behinderung. Sie beklagen teilweise die Unzuverlässigkeit in Bezug auf die Wahrnehmung eines regelmäßigen Trainings bei allen Sportlern.⁵ Differenziert gilt es hier die Kontexte zu betrachten. Insbesondere in Einrichtungen mit sonderpädagogischem Hintergrund, welche Unified Sports® initiieren, mangelt es häufig zu Beginn an „Partnern“. Regeleinrichtungen hingegen haben sich mit einer für sie bisher neuen Personengruppe und deren Voraussetzungen auseinanderzusetzen.

Grundsätzlich scheint Unified Sports® für die „Athleten“ ein langfristiges für die „Partner“ ein oftmals institutionsgebundenes Sportangebot darzustellen. Die „Partner“ nutzen es über einen gewissen Zeitraum, etwa während ihrer Schulzeit, bevor sie den Ort oder die Stadt für eine Ausbildung verlassen.⁶

Es fallen folgende Aspekte auf:

- Es wird von Menschen mit und ohne Behinderung gesprochen. Sie werden SOD entsprechend als Athleten und Partner bezeichnet.
- Verhaltensweisen und Herausforderungen werden jeweils einer dieser Gruppen zugeschrieben und
- es werden ihnen unterschiedliche Kontexte und Lebenswelten zugeordnet.

Diese in zwei Gruppen trennenden Aspekte scheinen einen Widerspruch zu der impliziten theoretischen Annahme darzustellen, dass es Gemeinsamkeiten der Sportler innerhalb Unified Sports® gibt bzw. zu geben habe. Um Integration in den Angeboten beispielsweise anhand Unified Sports® zu reflektieren, ist zu fragen, ob es folglich Gemeinsamkeiten gibt. Kann diese Frage bejaht werden, sind die Rahmenbedingungen sowie die Performanz der Gemeinsamkeiten zu explizieren. Wie konstruiert und verhandelt die Gruppe Gemeinsamkeiten und Verschiedenheit?

Die wissenschaftlich bisher wenig erforschten Phänomene verdeutlichen, dass für die Nachhaltigkeit und die Qualität insbesondere hin-

⁵ vgl. Special Olympics Deutschland in Hamburg (SOHH) (2011).

⁶ (vgl. ebd.).

sichtlich des Ziels der Inklusion empirische Forschungsvorhaben zu realisieren sind, um soziales Gelingen und Herausforderungen zu konkretisieren.

2.3 Ergebnisse aus der empirischen Forschung Deutschlands

Aus den Ergebnissen empirischer Forschung wird deutlich, dass viele Projekte der 1980er und 1990er Jahre – der Blütezeit des Integrationssports – bisher auf die Wirkung des Integrationssports jeweils auf die Sportler mit oder/und ohne Behinderung abzielten (vgl. Fediuk, 2008). Hierbei unterschieden sich jene jedoch in Abhängigkeit vom Phänomen Behinderung. Menschen ohne Behinderung bauen demnach ihre Vorurteile ab, verringern durch den Kontakt ihre Distanz und verbessern sowohl ihre Einstellungen als auch ihre Akzeptanz gegenüber der Personengruppe. Die Sportler mit Behinderung hingegen scheinen ihre sportlichen, affektiven und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Pochstein, 2011, S. 56f.). Die Entwicklung sozialer Fähigkeiten scheint für alle Sportler einen Effekt darzustellen. Wie zeigen sich jene innerhalb der Sportgruppe selbst? Neben den Modellen der Integration im Sport von Weichert (1997; 2008) und Rheker (1996; 2008) wurden innerhalb der Empirie *gemeinsame* Erfahrungen und Erlebnisse sowie Wirkungen der integrativen Aktivität auf die Gemeinschaft nicht explizit erhoben. Ansätze und interessante Aspekte spiegelt die europaweite Evaluation des Unified Sports® Programms hinsichtlich der deutschen Ergebnisse wider. Freundschaften scheint es zu geben, verbleiben sie auch größtenteils im sportlichen Kontext (vgl. Pochstein, 2011, S. 57ff.). Wenn eine Wechselseitigkeit theoretisch (vgl. Sander, 2004) und das Miteinander, Kooperation und Dialog in Prinzipien (vgl. Markowetz, 2007, S. 223ff.) für die Integration eine Bedingung darstellen, sollten jene ebenso erfahrungsbasiert eruiert wie intensiver empirisch-methodisch reflektiert und analysiert werden.

3. Aspekte der Untersuchung

Nachfolgend soll mit dem Explizieren des Forschungsvorhabens diesen Reflexionen gefolgt und dargestellt werden, wie die Gemeinsamkeiten auch methodisch verankert, erhoben werden.

3.1 *Fragen und Ziel des Forschungsprojekts*

Den Begründungen theoretischer, praktisch-alltäglicher und empirischer Reflexion folgend, lautet die Forschungsfrage(-n):

- Wie sieht die Integration im Sport hinsichtlich der Gemeinsamkeiten der Sportler am Beispiel von Special Olympics Unified Sports® aus?
- Wie werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Heterogenität und Homogenität konstruiert?
- Gibt es eine Wechselseitigkeit und wie sieht jene unter den Sportlern aus?
- Wie sehen gemeinsame Themen und die implizite Kollektivität aus?
- Welche Phänomene zeigen sich innerhalb des Systems der Sportgruppe u. a. im Hinblick auf Einbezugs- und Ausgrenzungstendenzen?
- Wie sieht die vertikale Dimension aus und welche Aspekte sportpädagogischer Ausarbeitung lassen sich entdecken, neu explorieren?

Das Ziel leitet sich aus den Beschreibungen zu Beginn des Artikels zur Inklusion ab. Inklusion als Ziel bedeutet eine systemische Veränderung der Sportvereine und Sportgruppen. Für diesen Prozess bilden die Ressourcen wie das Wissen, die Erfahrungen und die Erlebnisse der jeweiligen Experten folglich die Praxis Grundlage der Forschung (vgl. hierzu die kritische Auseinandersetzung mit der Handlungsforschung von Markowitz, 2009). Erfahrungsbasierte Entwicklungen sollten des Weiteren in Wechselwirkung mit der Praxis inklusives Vorgehen vollziehen. Die bisherige Integration der Praxis sollte als Basis erweitert und optimiert werden, um die Inklusion im Sport zu ermöglichen. Für SOD bietet sich derzeit eine Chance, die Verwirklichung der UN-BRK im Sport zu prägen. Die Spezialisierung dieser Sportbewegung stellt eine Ressource für die

Inklusion dar, wenn jene unterstützend, beratend und begleitend in die dialogische Auseinandersetzung der bundesweiten Inklusion im Sport mit einbezogen wird. Im Rahmen des Unified Sports® sollten empirische Untersuchungen, eine theoretisch reflektierte Basis für Weiterentwicklungen bieten.

Die Möglichkeiten und Herausforderungen, welche die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens aufzeigen, sind für inklusive Sportvereine zu differenzieren, zu generieren und zukunftsweisend einzubringen.

3.2 Das Forschungsdesign

Der Untersuchungsgegenstand – die Kollektivität innerhalb Unified Sports® – wird partizipativ und rekonstruktiv erforscht. Partizipative Elemente sollen in diesem Kontext nicht vertieft werden (vgl. hierzu Curdt, 2011 a/b). Die rekonstruktive Sozialforschung (vgl. Bohnsack, 2011) hingegen liefert die Grundlage für die hier angewandte Methodologie und Methode der dokumentarischen Methode, um Gemeinsamkeiten methodisch zu erarbeiten und zu reflektieren (vgl. Przyborski, 2004).

Im Rahmen der Datenerhebung wurden zehn Gruppendiskussionen mit Unified Sports® Teams geführt. Hierbei wurden aufgrund theoretischer Annahmen differente Gruppen erwählt, um anhand dieser Fallunterscheidungen, deren Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Differenzen betreffen das Alter, das Geschlecht, die Sportart sowie die anbietende Institution. Aufgrund der Freiwilligkeit bzgl. der Teilnahme kam es ebenso zu unterschiedlichen Gruppen in Bezug auf die Teilnehmerzahl (4-15).

Die Datenausarbeitung erfolgte anhand von Tonband- bzw. unterstützenden Videoaufzeichnungen über Transkripte, welche nach Richtlinien der „Talk in Qualitative Research“ erstellt wurden (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007, S. 373). Die Auswertung nach dokumentarischer Methode lehnt sich an die Vorgaben von Przyborski (2004) an, welche konkret zu Gesprächsanalysen Schritte des Vorgehens beschreibt.

3.3 Teilergebnisse als erste Antworten für das Forschungsprojekt

Die ersten Ergebnisse spiegeln den gegenwärtigen Stand der Auswertung wider. Derzeit erfolgen weitere Schritte und folglich die Auseinandersetzung mit impliziten Phänomenen der Kollektivität. Aus den ersten Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit dem Feld konnten jedoch sowohl das Konzept als auch der Kontext reflektiert werden.

Auf exosystemischer Ebene sind die Feldnotizen und Dokumente einzuordnen, welche die Institutionen betreffen. Wenn der Theorie der Integration nach Sander gefolgt wird, vollzieht sich innerhalb der Integration eine wechselseitige Anpassung der Person in ein System. Dieses System sollte ein Regelsystem sein, wenn die Integration als Einbezug einer Randgruppe in die Gesellschaft verstanden wird. Unified Sports® verdeutlicht das Ziel, die Gruppen über interdisziplinäre Kooperationen zu initiieren, um sie letztendlich innerhalb von Regelvereinen zu platzieren (vgl. SOD, 2012). Derzeit ist festzustellen, dass erst wenige Angebote von (Regel-) Sportvereinen initiiert werden. Vielfach sind Einrichtungen der Behindertenhilfe Ausgang des integrativen Sports.⁷ Des Weiteren fällt auf, dass sich SOD, als Organisation für die Personengruppe der Menschen mit so genannter geistiger Behinderung, mit Unified Sports® Sportlern ohne Behinderung öffnet. Das Vorgehen der sonderpädagogischen Einrichtungen in Bezug auf die Initiierung von Unified Sports® erweckt den Eindruck einer Parallelität. Es ist zu fragen, ob dieser Prozess zur Integration führen kann, wenn unter theoretischer Perspektive Integration einen Einbezug in die Gesellschaft mit ihren Regelsystemen vorsieht. Möglicherweise könnte hierbei von einer „umgekehrten“ Integration gesprochen werden, welche jedoch weiterhin in einem besonderen Rahmen verbleibt (vgl. Curdt, 2013).

Neben dieser exo- bzw. der mesosystemischen Ebene zeigen sich innerhalb des Mikrosystems der jeweiligen Sportgruppe Einflüsse von SOD. U. a. werden die Bezeichnungen „Athlet“ und „Partner“ übernommen. Mit Rückbezug auf den sozialen Konstruktivismus ist zu diskutieren, in wieweit jene Begrifflichkeit die Wirklichkeit erst kon-

⁷ Gedanken zu:
(vgl. Special Olympics Deutschland, SOD, 2010/2011a & b; 2009; Special Olympics Deutschland in Hamburg 2012).

struiert. Es ist zu überprüfen, ob die unterscheidende Begrifflichkeit eine Trennung innerhalb der Gruppe erst herstellt.

Innerhalb der Teams sind eine aufgabenbezogene Kohäsion sowie eine soziale Unterstützung, folglich Gemeinsamkeiten erkennbar. In weiteren Auswertungsschritten sind diese Themen zu spezifizieren, auf die Aspekte der Integration sowie die Schritte der Gesprächsanalyse zu reflektieren, um die dargestellten Forschungsfragen ausgiebig zu beantworten.

4. Ausblick

Mit Abschluss des Forschungsvorhabens wird die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema der Integration im Sport im Kontext Special Olympics Unified Sports® 2013 als Qualifizierungsarbeit (vgl. Curdt, 2013) veröffentlicht werden.

Mit der UN-BRK werden Sport und Inklusion zu verbinden sein sowie eine Aufforderung für die Landessportbünde und Sportvereine darstellen. Zu erkennen ist zum einen, dass sich bisher nur wenige Vereine der Vielfalt der Gesellschaft öffneten, zum anderen, dass dieses Vereinsangebot vermutlich eine grundlegende Voraussetzung darstellt, um Prinzipien der Integration und der Inklusion auf mikrosystemischer Ebene zu realisieren. Die Inklusion als Menschenrecht bietet die Chance auf erarbeitete Ressourcen eines Sports für alle zurückzugreifen und jene mit den Sportbünden und -vereinen auf neuen Wegen zu realisieren (vgl. Stephan, 2012).

Es scheint gegenwärtig, als zeige sich eine Differenz zwischen der theoretischen Integration, sozusagen als Ideal und den praktisch-alltäglichen Erfahrungen in Bezug auf die Qualität der Gemeinsamkeiten. Die bisherige Forschung in Deutschland konnte diese Differenz nicht näher beleuchten. Wechselseitige, kooperative und dialogische Kontakte (vgl. Markowitz, 2007) sind zu realisieren, wie sie Rheker (1996; 2008) mit der Benennung gemeinsamer Aufgaben und Ziele unterstreicht. Innerhalb der Praxis scheinen sie nicht einfach zu gelingen, sondern notwendig zu erarbeiten.

Dieses Forschungsvorhaben stellt innerhalb eines soziologischen Rahmens die mikrosystemisch – interaktionistische Ebene in den

Vordergrund, um die Vielfalt der Unified Sports® Angebote zu reflektieren und, um die konkreten Aspekte des Kontakts im Kontext von Heterogenität und Homogenität zu eruieren sowie zukünftigen Konzepten, Hinweise für die Erarbeitung und den *Umgang mit Vielfalt in der sportlichen Gemeinschaft* aufzuzeigen.

5. Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchgesehene Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cloerkes, G. (Hrsg.) (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Curdt, W. (2011a). Integrativ oder inklusiv: Integration in ein Forschungsvorhaben. In Petra Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte Integration Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 153-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Curdt, W. (2011b). Reflexion zur Rolle des Forschers-machtvoll-machtlos. In Deutsche interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung E.V. (DIFGB) (Hrsg.), *Forschungsfalle Methode. Partizipative Forschung im Diskurs*. (Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB in Kassel, S. 22-36). Leipzig.
- Curdt, W. (2011c). Reflexion zum Unified Fußball Seminars in Hamburg. Unveröffentlichte Feldnotizen: Gespräche mit Unified Trainern.
- Curdt, W. (2013). *Integration und Sport. Vielfalt gemeinsam gestalten*. (Arbeitstitel) Dissertation, Universität Leipzig. Veröffentlichung in Planung.
- Fediuk, F. (2008). Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im (Schul-)Sport: Sportpädagogische Entwicklungen in Deutschland. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (Beziehungspädagogik, 4, S. 33-53). Hohengehren: Schneider.
- Frohn, J. & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *sportpädagogik*, (1), 2-5.
- Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 245-250.
- Institut für Menschenrechte (13.12.2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO*. In Kraft getreten am 03. Mai 2008. Zugriff am 20.08.2012 unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf

- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport (4). In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. (Bd. 144 der „Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport“, S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 48 (1), 4-10.
- Markowetz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten* (S. 207-278). Heidelberg: Winter.
- Markowetz, R. (2009). Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. In F. Janz & K. Terloth (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung* (S. 279-303). Heidelberg: Winter.
- Pochstein, F. (2011). Europaweite Evaluation des Unified Sports Programms – die deutsche Perspektive. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.), *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung*. (4. Wissenschaftlicher Kongress in Bremen; Dokumentation zur Schriftenreihe M. Wegener & H.-J. Schulke (Hrsg.), Behinderung, Bewegung, Befreiung, S. 53-62). Kiel.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. (S. 70-91) Wiepelsheim: Limpert.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Rheker, U. (1996). *Integrationssport- Sport ohne Aussonderung: Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport mit Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen*. Hamburg: Czwalina.
- Rheker, U. (2008). Differenzierte Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. In F. Fediuk, *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 159-181). Hohengehren: Schneider.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 240-244.
- Schmidt, B. & Wessel, J. (2003). Konstruktivistische Perspektiven für die Hörgeschädigtenpädagogik-Eine Annäherung an ein Verständnis von Hören und Kommunikation. Teil 1. *HÖRPÄD*, 6, 257-262.

- Schuppener, S. (2009). Identität von Menschen mit geistiger Behinderung – Untersuchungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung. In F. Janz & K. Terloth, *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung* (S. 305-319). Heidelberg: Winter.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 226-233.
- Seitz, S. (2009). Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sowa, M. (1997). *Sport-Spiel-Spannung-Spaß. Praxishandbuch zum Sport für alle in Schule und Verein*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Special Olympics (2003). *Unified Sports Handbook. Special Olympics International*. Zugriff am 06.09.012 unter <http://media.specialolympics.org/soi/files/sports/UnifiedSports.pdf>
- Special Olympics Deutschland (SOD) (2009). *Unified Volleyballturnier Wilhelmshafen*. Zugriff am 07.09.2012 unter <http://www.specialolympics.de/sport/sportarten/unified/uvtw.html>
- Special Olympics Deutschland (2010/2011a). *Unified Fußball Projekt: FußballFREUNDE*. Zugriff am 07.09.2012 unter http://www.specialolympics.de/sport/unified_sport/ufp.html
- Special Olympics Deutschland (2010/2011b). *Europäisches Unified Basketball Projekt*. Zugriff am 07.09.2012 unter http://www.specialolympics.de/sport/unified_sport/eubp.html
- Special Olympics Deutschland (SOD) (2012). *Special Olympics Unified Sports®*. Zugriff am 20.08.2012 unter http://www.specialolympics.de/sport/unified_sportsr.html
- Special Olympics Deutschland in Hamburg (SOHH) (29.08.2011). *Unified Fußball Seminar (26./27.08.2011)*. Zugriff am 07.09.2012 unter http://www.specialolympics-nord.de/content/de/_news/9934_Unified_Fussball_Seminar.php
- Special Olympics Deutschland in Hamburg (SOHH) (02.09.2012). *Unified Sportfest in Hamburg*. Zugriff am 07.09.012 unter http://www.specialolympics-nord.de/content/de/_news/9870_Unified_Sportfest.php
- Staatliche Koordinierungsstelle (2012). *Landkarte der inklusiven Beispiele*. Zugriff am 20.08.2012 unter http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Landkarte/Forms/Suche/ProjektSuchen_formular.html
- Stephan, Michael (2012). *Landessportbund Nordrhein-Westfalen (LSB NRW). Sport und Inklusion*. Zugriff am 30.08.2012 unter <http://www.lsb-nrw.de/lsb-nrw/aktuelles/topthemen/sport-und-inklusion/?type=123>
- Weichert, W. (1997). Integration durch Bewegungsbeziehungen. *sportpädagogik*, 21 (2), 46-49.

- Weichert, W. (2003). Mit den Unterschieden spielen. *Sportpädagogik*, XI (4), 26-32.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55-95). Hohengehren: Schneider.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nichtbehinderten und behinderten Schülern – Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 123-141). Hohengehren: Schneider.

Saskia Diel, Michaela Knoll

Karlsruher Institut für Technologie, Deutschland

Gemeinsam schneller, höher, weiter – Inklusion am Beispiel von Schulsportwettbewerben

Abstract

Bei der Inklusion rücken, im Gegensatz zu lange üblichen Integrationsbestrebungen, die Bedürfnisse des Einzelnen in den Vordergrund. Es stellt sich die Frage, wie die entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestaltet werden müssen, um ein gleichberechtigtes Miteinander zu gewährleisten. Dass Inklusion gerade auch im Sport eine wichtige Rolle spielt, verdeutlicht die Organisation Special Olympics (SO) nicht zuletzt mit ihrem neuesten Vorhaben, den außerunterrichtlichen Sport von Schülern mit intellektueller Behinderung auszubauen. Mit der Gründung von ‚Jugend trainiert für Special Olympics‘ (JTFSO) wurde die Teilnahme an Schulsportwettbewerben ermöglicht. Durch eine kombinierte Veranstaltung zusammen mit ‚Jugend trainiert für Olympia‘ (JTFO), dem Schulsportwettbewerb für Schüler an Regelschulen, soll der Inklusionsprozess weiter vorangetrieben werden.

Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse der Evaluation einer Pilotveranstaltung in der Sportart Leichtathletik, in der überprüft wurde, inwieweit der Inklusionsgedanke tatsächlich realisiert werden konnte und welche Schlussfolgerungen für zukünftige Veranstaltungen zu ziehen sind. Dazu wurden Regelschullehrer, JTFO-Athleten sowie Sonderschullehrer und JTFSO-Athleten, die an der Veranstaltung teilgenommen haben, befragt und die Ergebnisse mit Beobachtungen und Experteninterviews ergänzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass gerade die Probanden der Regelschule kaum Informationen über die kombinierte Veranstaltung erhalten hatten. Während der Veranstaltung sind keine Kontakte zwischen den Teilnehmern entstanden. Allerdings wird der Veranstaltungsform bei entsprechender Gestaltung der Rahmenbedingungen Zukunftspotenzial bescheinigt.

1. Inklusion und Schulsportwettbewerbe

Nicht zuletzt mit der 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist die Frage der Inklusion in den Mittelpunkt von gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Debatten (vgl. Knoll & Fediuk, 2013 i. Dr.) um eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung gerückt. Der Begriff der Inklusion löst dabei den in Deutschland lange dominierenden Integrationsbegriff ab. Inklusion wird abgeleitet vom lateinischen „inclusio“ und bedeutet so viel wie „Einschluss [...] [und ist ein] über die Systemtheorie eingeführter Begriff, der die Einbeziehung von Personen in die funktional ausdifferenzierten Sozialsysteme bezeichnet“ (Tenorth & Tippelt, 2007). Der bisher vorherrschende Aspekt der Anpassung von Menschen mit Behinderung als Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Integration rückt immer mehr in den Hintergrund (Diel, 2011; Halbauer, 2010). Im Sinne der Inklusion müssen also die notwendigen Rahmenbedingungen für eine Gesellschaft des gleichberechtigten Miteinanders geschaffen werden. Neben dem Recht auf Bildung (Art. 24) zählt auch das Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Art. 30) zu den festgeschriebenen Gesetzen der UN-Konvention (Institut für Menschenrechte, o. J.).

Special Olympics ermöglicht Menschen mit intellektueller und mehrfacher Behinderung schon seit vielen Jahren die Teilnahme an Sportangeboten. Das Programm „Unified Sports“ greift dabei den Aspekt der Inklusion auf: Menschen mit und ohne Behinderung in Sportmannschaften sind gemeinsam sportlich aktiv (Unified Sports®, o. J.). Auch der Schulsport wird bei Special Olympics in den letzten Jahren stärker in den Focus genommen. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie der außerunterrichtliche Sport für Special Olympics-Athleten im Rahmen von Schulsportwettbewerben zugänglich gemacht und damit die Inklusion weiter vorangetrieben werden kann.

Derzeit gibt es in Deutschland zwei verschiedene Schulsportwettbewerbe: Im Jahre 1969 wurde mit ‚Jugend trainiert für Olympia‘ (JTFO) der erste Schulsportwettbewerb gegründet. Inzwischen nehmen mehr als 800.000 Schülerinnen und Schüler jährlich an Schul-

wettkämpfen teil. Träger dieses seit mehr als 40 Jahren etablierten Wettbewerbs ist mittlerweile die Deutsche Schulsportstiftung (JTFOa). Der Wettbewerb soll dazu beitragen, Spaß am Sport zu vermitteln, zu lebenslangem Sporttreiben anzuregen, den Schülern den Zugang zu einem Sportverein zu erleichtern sowie einen Beitrag zur Talentsichtung zu leisten. Durch das bundeseinheitliche Wettkampfsystem können Schulen aus allen Bundesländern in Deutschland am Mannschaftswettbewerb in derzeit 16 (Sommer- und Winter-) Sportarten¹ teilnehmen. Die Wettkampfklassen sind nach Alter und Geschlecht getrennt, so dass es fünf verschiedene Wettkampfklassen² im Alter zwischen 8 und 19 Jahren gibt. Das aufsteigende Wettkampfsystem führt von Wettbewerben auf Stadt-/Kreisebene über mehrere Stufen schließlich zu den Bundesfinalveranstaltungen in Berlin, bei denen die jeweiligen Bundessieger in den Sportarten bzw. Wettkampfklassen ermittelt werden (JTFOc).

Seit 2010 gibt es mit ‚Jugend trainiert für Paralympics‘ (JTFP) auch einen Schulsportwettbewerb für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen, der in vier verschiedenen Sportarten³ ausgetragen wird (JTFPa). Die Einteilung der Wettkampfklassen erfolgt anhand von Funktionsgruppen, abhängig von der Art der Einschränkung sowie anhand des Alters und des Geschlechts (JTFPb). Bereits 2012 wurde das Bundesfinale zum ersten Mal unter der Trägerschaft der Deutschen Schulsportstiftung analog zu den Bundesfinals von JTFO ebenfalls zentral in Berlin ausgetragen (JTFPc).

Um zu prüfen, inwieweit auch Schüler mit einer intellektuellen Behinderung an Schulwettbewerben teilnehmen können, haben Special Olympics Baden-Württemberg und das Kultusministerium Baden-Württemberg im Jahr 2010 die Initiative zu ‚Jugend trainiert für Special Olympics‘ (JTFSO) ergriffen. Der neue Schulsportwettbewerb wird auf Landesebene in den Sportarten Fußball, Leichtathletik und Tennis ausgetragen. Die Wettkampfklassen werden durch die Einteilung in Leistungsklassen unabhängig vom Geschlecht zusammengestellt, so dass nur Athleten mit ähnlichem Leistungsniveau (maximal 15% Leistungsunterschied) gegeneinander antreten. Damit ist

¹ Badminton, Basketball, Beach-Volleyball, Fußball, Gerätturnen, Golf, Handball, Hockey, Judo, Leichtathletik, Rudern, Schwimmen, Skilanglauf, Tennis, Tischtennis, Volleyball (Halle) (JTFOb).

² WK I: 16-19 Jahre; WK II: 14-17 Jahre; WK III: 12-15 Jahre; WK IV: 10-13 Jahre; WK V: 8-10 Jahre.

³ Leichtathletik, Rollstuhlbasketball, Schwimmen und Tischtennis.

der Wettbewerb im Vergleich zu JTFO und JTFP eher Breitensportlich ausgerichtet. Teilnehmen dürfen alle Menschen mit intellektueller Behinderung (unabhängig vom Ausprägungsgrad der Behinderung), sofern sie den Altersanforderungen (Vollendung des achten Lebensjahres) genügen und den General Rules der Special Olympics zustimmen.

2. Evaluation einer kombinierten ‚Jugend trainiert für Olympia‘- und ‚Jugend trainiert für Special Olympics‘-Veranstaltung

Die vorliegende Untersuchung umfasst die Evaluation einer kombinierten JTFO- und JTFSO-Pilotveranstaltung in der Sportart Leichtathletik, die am 20. Juli 2011 in Brackenheim (Baden-Württemberg) durchgeführt und von den Veranstaltern als Schritt in Richtung Inklusion angekündigt wurde. Die kombinierte Pilotveranstaltung in der Sportart Leichtathletik hat mit circa 800 JTFO-Athleten sowie 17 JTFSO-Athleten stattgefunden. Dabei wurden die JTFSO-Wettbewerbe in den Zeitplan des Landesfinales von JTFO integriert.

In beiden Schulsportwettbewerben werden die leichtathletischen Disziplinen Lauf, Sprung, Wurf und Staffellauf angeboten. Bei JTFO erfolgt die Leistungsbewertung anhand einer Punktetabelle: für jedes Ergebnis gibt es eine festgelegte Punktzahl. Die JTFSO-Athleten erhalten hingegen für ihre Platzierung innerhalb der homogenen Gruppe Punkte. Ganz im Sinne eines Mannschaftswettbewerbs wird schließlich die erreichte Punktzahl jedes Einzelnen zu einer Mannschaftsleistung addiert, so dass jeder seinen Beitrag zum Gesamtergebnis leistet.

Im Rahmen der Untersuchung soll einerseits analysiert werden, inwieweit bei der kombinierten Pilotveranstaltung der Inklusionsgedanke umgesetzt wurde, und andererseits, welche Schlussfolgerungen dadurch für die Struktur künftiger JTFSO-Veranstaltungen gezogen werden können.

2.1 Studiendesign, Stichprobe und Methodik

Während der Veranstaltung wurden leitfadengestützte Interviews mit Regelschullehrern und JTFO-Athleten sowie Sonderschullehrern und

JTFSO-Athleten durchgeführt. Da es sich um eine Pilotveranstaltung handelte, konnte der Leitfaden im Vorfeld nicht überprüft werden. Neben der mündlichen Befragung erfolgte eine Beobachtung durch die Untersucherin während der Veranstaltung und ein Interview mit Vertretern des ausrichtenden Landesverbandes Special Olympics Baden-Württemberg im Anschluss an die Schulsportwettbewerbe. Die erhobenen Daten wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) ausgewertet.

Es konnte keine systematische Stichprobenziehung vorgenommen werden, sondern es wurden zufällig ausgewählte Personen angesprochen. In der zur Verfügung stehenden Zeit ist es gelungen, 43 Probanden für eine Teilnahme zu gewinnen (N=52) (vgl. Tab. 1). Das Alter der Athleten ist in etwa vergleichbar und liegt zwischen 13 und 14 Jahren. Bei den JTFSO-Athleten hat lediglich eine Person aus Angst die Befragung abgelehnt, ansonsten zeigt die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung das Interesse an der Thematik. Im Gegensatz dazu lehnten drei Regelschullehrer sowie fünf JTFO-Athleten die Teilnahme am Interview ab. Als Gründe wurden hier Zeitmangel und fehlendes Interesse genannt.

Der Interviewleitfaden ist aus verschiedenen Fragenkomplexen aufgebaut. Zum einen wurde erfragt, inwieweit die Probanden im Voraus über die kombinierte Veranstaltung informiert wurden. Darüber hinaus wurden Angaben über den Kontakt zwischen den JTFO- und JTFSO-Athleten während der Veranstaltung sowie Einschätzungen zu einzelnen Veranstaltungsaspekten, wie beispielsweise die Organisation, Durchführung und das Zukunftspotential der Veranstaltung, erhoben. Des Weiteren wurden die Vorerfahrungen der Regelschullehrer und JTFO-Athleten im Umgang mit Menschen mit Behinderungen erfragt. Die Befragten sollten angeben, ob sie durch solch eine kombinierte Veranstaltung Möglichkeiten zur Einstellungsveränderung gegenüber Menschen mit Behinderungen sehen. Der letzte Fragenkomplex bezog sich auf den Inklusionssport. Die JTFO- und JTFSO-Athleten sollten ihre Bereitschaft angeben, an einem gemeinsamen Sportangebot für Menschen mit und ohne Behinderung teilzunehmen.

Tab. 1: Stichprobenzusammensetzung.

Stichproben- zusammensetzung	N	Durchgeführte Interviews	Geschlecht w m	Alter
JTFO-Athleten	15	10 (66,6%)	6 4	13,9 ± 0,98
JTFSO-Athleten	17	16 (94,1%)	5 11	13,3 ± 1,05
Regelschullehrer	13	10 (76,9%)	2 8	nicht erhoben
Sonderschullehrer	7	7 (100%)	2 5	nicht erhoben
GESAMT	52	43	15 28	

Durch den Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden (Methodenmix im Sinne der Triangulation) wurde versucht, den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Mit Blick auf die kleine, anfallende Stichprobe müssen die Ergebnisse zurückhaltend beurteilt werden.

2.1 Ausgewählte Ergebnisse

Informationen zur Veranstaltung

Alle befragten Sonderschullehrer gaben an, im Vorfeld Informationen über die kombinierte Veranstaltung durch den mitausrichtenden Landesverband, Special Olympics Baden-Württemberg, erhalten zu haben. Allerdings gaben nur 68,8% der JTFSO-Athleten an, über den besonderen Charakter der Veranstaltung informiert worden zu sein. Ob diese Angaben möglicherweise auch auf fehlendes Verständnis der Informationen zurückführbar sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Von den befragten Regelschullehrern gaben nur 60% an, entsprechende Informationen zu den JTFSO-Wettbewerben erhalten zu haben, obwohl die teilnehmenden Regelschulen vom Kultusministerium Baden-Württemberg im Vorfeld ein einseitiges Anschreiben

erhalten hatten. Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass nur 20% der JTFO-Athleten Kenntnisse über die kombinierte Veranstaltung hatten. Abb. 1 gibt einen grafischen Überblick über die Ergebnisse.

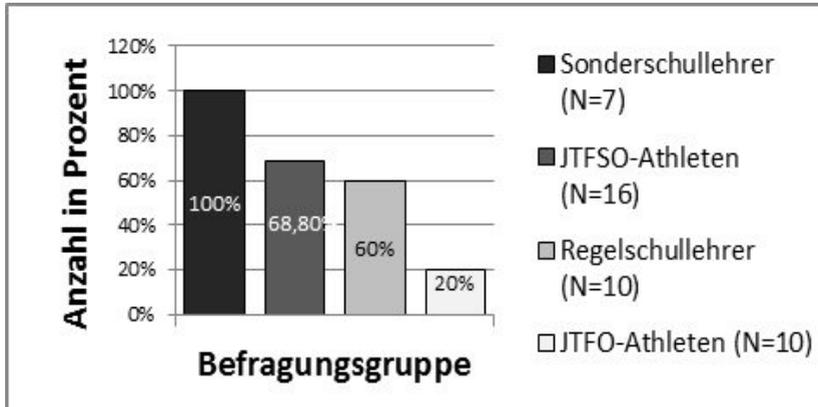


Abb. 1: Informiertheit über die Ausrichtung als Kombi-Veranstaltung.

Gründe für fehlende Kontakte

Die Auswertung der Interviews ergab, dass keinerlei Kontakte zwischen den JTFO- und den JTFSO-Athleten entstanden sind⁴ (vgl. Abb. 2). Als Gründe dafür nannten die JTFSO-Athleten zum einen, dass kein Interesse daran bestanden hat (N=2) sowie zum anderen, dass die JTFO-Athleten fremde Personen sind (N=5). Die JTFO-Athleten nannten vor allem den Mangel an Informationen (N=5) und die nicht direkte Sichtbarkeit der Behinderung (N=5) als Ursache für fehlende Kontakte. Letzteres ist eigentlich genau das, was auch angestrebt werden sollte – der selbstverständliche Umgang miteinander, ohne dass eine Person sichtbar herausgehoben ist, weil sie eine Behinderung hat. Darüber hinaus stand der Wettkampf für die JTFO-Athleten im Fokus der Aufmerksamkeit (N=2). Ein Befragter gab an, keinen Bedarf an einem Kontakt zu haben.

Auch die Sonderschullehrer gaben die fehlenden Informationen im Vorfeld (N=1), die Konzentration auf die eigenen Wettbewerbe (N=1), die Tatsache, dass es fremde Personen sind, die sich nicht

⁴ Mehrfachnennungen waren dabei möglich, es hat allerdings nicht jeder Proband eine Angabe dazu gemacht.

kennen (N=1), das generell fehlende Interesse an einem Kontakt (N=1) sowie die bei ihren Teilnehmern nicht direkte Sichtbarkeit ihrer Behinderung (N=1) als Gründe an. Für die Regelschullehrer waren nach eigenen Angaben die fehlenden Informationen (N=5) und der hohe Stellenwert der eigenen Wettbewerbe (N=5) zentrale Gründe. Als weiteres Argument wurde die örtliche Ausgliederung einzelner Wettbewerbe aus dem Stadion (N=2) sowie die nicht direkte Sichtbarkeit der Behinderung der JTFSO-Athleten (N=2) aufgeführt.

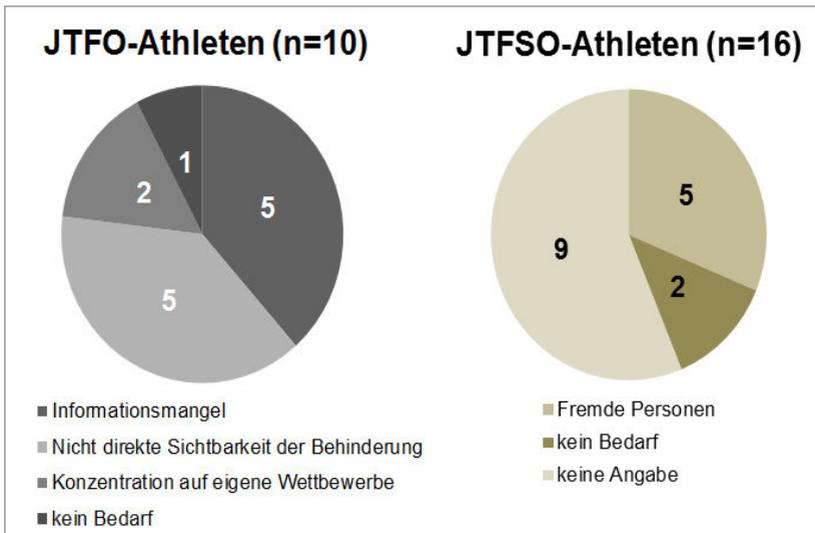


Abb. 2: Angegebene Gründe für fehlende Kontakte unter den Athleten.

Inklusionssport

90% der befragten JTFO-Athleten gaben an, sich vorstellen zu können, an einem inklusiven Sportangebot teilzunehmen, allerdings hatten 75% der JTFSO-Athleten kein Interesse daran. Dieses Ergebnis überrascht, macht es doch deutlich, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn alle Beteiligten daran interessiert sind. Inwieweit der Aspekt der sozialen Erwünschtheit das Antwortverhalten der JTFO-Athleten geprägt hat, muss hier dahingestellt bleiben.

Zukunftspotential

Alle befragten Personen sahen in solch kombinierten Veranstaltungen ein grundsätzliches Zukunftspotential und hielten es für richtig, die Wettbewerbe der JTFSO-Athleten in diesem Rahmen durchzuführen. Vor allem die Regelschullehrer hoben dabei die Möglichkeit für gemeinsame Begegnungen hervor. Die Sonderschullehrer wiesen hingegen auf die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen für mehr gemeinsamen Erfahrungsraum hin, als Beispiele wurden hierfür Spielangebote in den Pausen genannt. Obendrein sollten ihrer Meinung nach die Wettbewerbe von JTFSO noch besser integriert werden, um am Veranstaltungstag mehr Aufmerksamkeit zu erhalten. Inwiefern wettbewerbsfreie Spiel- und Sportangebote und weitere Rahmenprogramme bei solch einem Landesfinale mit einer ausgeprägten Leistungsorientierung angenommen würden, bleibt abzuwarten. Die Regelschullehrer stehen diesem Ansatz jedenfalls sehr skeptisch gegenüber (Diel, 2011).

Von den Verbandsvertretern von Special Olympics Baden-Württemberg wurde der Versuch, JTFSO-Wettbewerbe in eine JTFO-Veranstaltung zu integrieren, als gelungen bewertet. Im Interview wurde die Bedeutung der Kontakte zwischen den Athleten bei der Pilotveranstaltung im Nachhinein relativiert und als Erklärung auf die im Vorfeld nicht ausreichend eingeplanten Begegnungsflächen verwiesen.

Abschließend muss erwähnt werden, dass der Veranstaltungsablauf erheblich durch Dauerregen an diesem Tag beeinträchtigt wurde. Dadurch war insbesondere auch der traditionelle Einmarsch der Mannschaften am Veranstaltungsbeginn gestört, so dass bereits zu Beginn nur wenig sichtbar wurde, dass es sich um eine kombinierte Veranstaltung von JTFO- und JTFSO-Athleten handelte. In Zukunft sollte gerade auf die Einmarschzeremonie großer Wert gelegt werden, da hier die Athleten zum ersten Mal in Kontakt treten. Außerdem wäre es sinnvoll, einen Austragungsort mit Tribüne zu wählen, von der die Athleten bei eigenen Wettkampfpausen die einzelnen Wettbewerbe besser verfolgen können.

3. Perspektiven für zukünftige Veranstaltungen

Das Konzept der Kombination von JTFO und JTFSO birgt ohne Zweifel Zukunftspotential. Allerdings reicht allein die organisatorische Einbindung von JTFSO in den Zeitplan von JTFO nicht aus, um den postulierten Anspruch auf Inklusion gerecht zu werden. Vielmehr kann hier lediglich von einem integrativen Ansatz gesprochen werden.

Für zukünftige Veranstaltungen sollte vor allem Wert auf eine verbesserte Öffentlichkeitsarbeit gelegt werden (Diel, 2011). Dazu könnten beispielsweise Kurz-Präsentationen auf der Homepage von Special Olympics Deutschland bzw. des ausrichtenden Landesverbandes genutzt werden, um ganz allgemein über JTFSO zu informieren. Ebenfalls denkbar wären Vorträge an teilnehmenden Schulen im Vorfeld solcher Veranstaltungen, damit in Zukunft nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler ausreichend Informationen zur Veranstaltung erhalten und damit die Voraussetzungen für mehr Miteinander verbessert würden. Während der Veranstaltung wäre außerdem ein Informationsstand sinnvoll, bei dem die Ideen von Special Olympics präsentiert werden könnten. Für die Nachbereitung von den Schulsportwettkämpfen sollten die Möglichkeiten der Internetpräsentation, aber auch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, z. B. in regionalen Zeitungen oder auch in Schulmagazinen, verstärkt werden.

Es steht außer Frage, dass JTFSO ein geeigneter Ansatz ist, um im außerunterrichtlichen Bereich auch Schülern mit einer intellektuellen Behinderung die Möglichkeit zum Leistungsvergleich zu bieten. Insgesamt schafft JTFSO Aufmerksamkeit für den Sport von Menschen mit intellektueller Behinderung und trägt zum Abbau von Vorurteilen gegenüber der Leistungsfähigkeit von Sportlern mit intellektueller Behinderung bei.

Zu diskutieren ist allerdings, inwieweit es sinnvoll ist, unterschiedliche Schulsportwettbewerbe für verschiedene Behinderungsgruppen anzubieten. Ein gemeinsames inklusives Konzept mit JTFO wäre zu überprüfen. Dabei müssen allerdings die unterschiedlichen Ausrichtungen – JTFO mit einer leistungssportlichen und JTFSO mit einer Breitensportlichen Orientierung – für die Veranstaltungskonzeption berücksichtigt werden. Die Kombination von JTFO- und JTFSO-

Wettbewerben mit JTFO-Veranstaltungen im Sinne der gemeinsamen Austragung aller drei Schulsportwettbewerbe würden in jedem Fall neue Möglichkeiten der Öffentlichkeitswirksamkeit bieten und die Attraktivität der Schulsportwettbewerbe steigern.

4. Literatur

- Diel, S. (2011). *Inklusion am Beispiel der kombinierten JTFO und JTFSO Leichtathletik Pilotveranstaltung 2011 in Brackenheim*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Karlsruher Institut für Technologie.
- Halbauer, M. (2010). Menschen mit Behinderungen – Editorial. *Politik und Zeitgeschichte*, 23 (2).
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Institut für Menschenrechte (o. J.). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1909>
- JTFO (a). *Daten und Fakten*. Zugriff am 23.07.2012 unter http://www.JTFO.de/daten_und_fakten/
- JTFO (b). *Sportarten*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.jtfo.de/sportarten/>
- JTFO (c). *Wettbewerbsstruktur*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.jtfo.de/wettbewerbsstruktur/>
- JTFP (a). *Struktur des Bundeswettbewerbs*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.jtfo.de/jtfo/struktur-des-bundeswettbewerbs.html>
- JTFP (b). *Ausschreibung*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.jtfo.de/jtfo/ausschreibung.html>
- JTFP (c). *Der Bundeswettbewerb JUGEND TRAINIERT FÜR PARALYMPICS*. Zugriff am 23.07.2012 unter <http://www.jtfo.de/jtfo/>
- Knoll, M. & Fediuk, F. (2013 in press). Physical activity and sport of people with an intellectual disability in Germany – an overview. *International Journal of Physical Education (accepted)*.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Unified Sports® (o. J.). *Special Olympics Unified Sports®*. Zugriff am 23.07.2012 unter http://www.specialolympics.de/sport/unified_sportsr.html

Gudrun Doll-Tepper

Freie Universität Berlin, Deutschland

Inklusion als Herausforderung und zukünftige Richtung im Sport – Eine internationale Perspektive

1. Einleitung

In vielen Ländern der Welt werden gegenwärtig Anstrengungen unternommen, inklusive Sportangebote stärker als bisher in die Praxis umzusetzen. Dabei ist festzuhalten, dass es in den vergangenen Jahrzehnten schon viele gute Beispiele des gemeinsamen Sporttreibens von Menschen mit und ohne Behinderung gab. Unter dem Motto „Sport für alle“ wurden Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote entwickelt, in deren Mittelpunkt das Miteinander stand. Auch in Deutschland gab es bereits in den 1970er Jahren Integrationssport mit beispielgebenden Modellen in Göttingen, Paderborn, Hamburg und an vielen anderen Orten. Auch aus wissenschaftlicher Perspektive wurde das Thema Integration im Blick auf Menschen mit einer Behinderung in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern bearbeitet (vgl. Scheid, 1995; Fediuk, 1992a und b; Fediuk, 1999; Doll-Tepper, 2002; Doll-Tepper & Niewerth, 2003; Doll-Tepper & Schmidt-Gotz, 2008). Auf internationaler Ebene entstand eine Reihe von Initiativen, die die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen im Sport zum Ziel hatten, exemplarisch sollen einige dieser Entwicklungen vorgestellt werden.

2. Zur internationalen Entwicklung im Bereich „Adapted Physical Activity“

Bereits 1952 war durch die „American Alliance for Health Physical Education and Recreation (AAHPER)“ der Terminus „Adapted Physical Education“ eingeführt worden, der sich auf das Sporttreiben von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung im schulischen Kontext bezog. In den 1970er Jahren wurde das Themenfeld erweitert und der Begriff „Adapted Physical Activity“ eingeführt, der sich

auf Menschen aller Altersgruppen und in den verschiedenen Handlungsfeldern bezog. Seither haben sich Fachleute aus aller Welt in diesem interdisziplinären Fachgebiet zusammengeschlossen und auf kontinentaler sowie internationaler Ebene eine Vielzahl von Aktivitäten in Wissenschaft und Praxis entwickelt.

In diesem Beitrag sollen nur einige ausgewählte Initiativen genannt werden. In Europa wurden sogenannte thematische Netzwerke (THENAPA) gegründet, die sich zum einen mit der schulischen und sozialen Integration von Menschen mit einer Behinderung durch Adapted Physical Activity (Schwerpunkt: Inklusion und Teilnahme am Sport) beschäftigten und zum anderen Fragestellungen bezogen auf das Älterwerden und Behinderungen bearbeiteten. Zur Qualifizierung von Fachleuten wurden neue Studiengänge eingeführt, so 1991 der „European Master’s Degree in Adapted Physical Activity (EMDAPA)“, der seit 2005 in das Erasmus Mundus-Programm aufgenommen wurde und nunmehr Möglichkeiten zum Erwerb des „Erasmus Mundus Master’s Degree in Adapted Physical Activity (EMMAPA)“ bietet. Die Koordination dieser Studienangebote hat seit Beginn die KU Leuven (Belgien). 1997 kam es zur Einrichtung eines weiteren Studienganges, dem „European University Diploma in Adapted Physical Activity (EUDAPA)“, der gegenwärtig von der Haa-ga-Helia Universität (Finnland) koordiniert wird. Inzwischen haben mehrere hundert Studierende diese Studiengänge erfolgreich abgeschlossen und haben so die Möglichkeit, in ihren jeweiligen Ländern mit fachlicher Kompetenz Bewegungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderung zu entwickeln und auszubauen.

3. Internationale Netzwerke im Sport und in der Sportwissenschaft

Einen maßgeblichen Beitrag zur Qualifizierung und zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen des Sports insbesondere des inklusiven Sports leisten die internationalen Netzwerke im Sport und in der Sportwissenschaft. Als Dachorganisation fungiert der Weltrat für Sportwissenschaft und Leibes-/Körpererziehung („International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)“), in dem neben den verschiedenen Sport- und Sportwissenschaftsverbänden

und -institutionen auch die internationalen Behindertensportorganisationen vertreten sind. Dazu gehören insbesondere das „International Paralympic Committee (IPC)“, „Special Olympics International (SOI)“ und das „International Committee for Sport for the Deaf (ICSD)“. Die Zusammenarbeit erfolgt nicht nur im Rahmen von internationalen Kongressen und Projekten, sondern auch bei der gemeinsamen Erarbeitung von Konzepten zur Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Der Weltrat arbeitet darüber hinaus mit einer Reihe von internationalen Organisationen zusammen, vor allem mit dem „International Olympic Committee (IOC)“, der „World Health Organization (WHO)“, der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)“ und der „International Federation of Sport Medicine (FIMS)“.

4. Sport für Menschen mit einer Behinderung – Internationale Organisationen

Der Weltverband für den Gehörlosensport („International Committee for Sport for the Deaf (ICSD)“ wurde bereits 1924 gegründet und richtet seither Weltspiele für den Gehörlosensport aus, die sowohl im Sommer als auch im Winter im Vierjahresturnus stattfinden. Auch wenn es vereinzelt Beispiele für die Beteiligung von hörgeschädigten und gehörlosen Sportlerinnen und Sportlern bei allgemeinen Sportwettkämpfen gab und gibt, so wird doch bisher auf die Durchführung eigenständiger Weltspiele Wert gelegt.

„Special Olympics“ als Dachorganisation für die Sportlerinnen und Sportler mit einer intellektuellen Behinderung führt ebenfalls eigenständige Weltspiele durch; das erste Sportfest fand 1968 in Chicago statt. Die Sommer- und Winterspiele gehören inzwischen zu den sportlichen Großereignissen im internationalen Wettkampfgeschehen.

1989 wurde das „International Paralympic Committee“ gegründet, dem neben den Nationalen Paralympischen Komitees weitere Dachverbände des Behindertensports angehören. Seit 1960 werden Paralympische Sommerspiele veranstaltet, 1976 gab es erstmals Paralympische Winterspiele. Aufgrund von Vereinbarungen und Verträ-

gen zwischen dem IOC und dem IPC richten die Organisatoren von Olympischen Spielen auch die Paralympischen Spiele in derselben Stadt aus.

5. Sportlerinnen und Sportler mit einer Behinderung bei Olympischen Spielen

Gegenwärtig wird die Teilnahme von Sportlerinnen und Sportlern mit einer Behinderung an Olympischen Spielen intensiv diskutiert, insbesondere ausgelöst durch den südafrikanischen Läufer Oscar Pistorius, der inzwischen nicht nur an Leichtathletik-Weltmeisterschaften, sondern auch an den Olympischen Spielen 2012 in London teilnahm. Diese Teilnahme wird jedoch sehr kontrovers gesehen, könnten ihm doch seine Karbonprothesen eventuell einen Vorteil gegenüber den Läufern auf zwei Beinen verschaffen. In seiner Biografie „Blade Runner“ schildert Oscar Pistorius seine Kindheit und die Gründe für sein Streben nach einer sportlichen Karriere bei den Olympischen Spielen (Pistorius, 2009).

Ein Blick in die Geschichte der Olympischen Spiele zeigt, dass es schon früh Beispiele für die Teilnahme von Sportlerinnen und Sportlern mit einer Behinderung gab. Ein ausführlicher Beitrag zu diesem Thema ist erst kürzlich erschienen (Doll-Tepper, 2011), deshalb werden hier nur zwei Beispiele genannt.

Eine außergewöhnliche Karriere machte Ray C. Ewry, der mit fünf Jahren an Kinderlähmung erkrankt war und dem es nach intensivem Training gelang, an den Olympischen Spielen 1900 in Paris teilzunehmen. Er gewann in drei leichtathletischen Disziplinen die Goldmedaille, und zwar im Weitsprung, Hochsprung und Dreisprung aus dem Stand. Die Sprünge aus dem Stand gehörten damals zum olympischen Programm. Ebenfalls an Kinderlähmung erkrankt war die dänische Reiterin Lis Hartel im Alter von 20 Jahren. Ihr gelang die Teilnahme an den Olympischen Spielen 1952 in Helsinki und sie gewann die Silbermedaille in der Dressur. Es gibt viele Beispiele für die Teilnahme von Sportlerinnen und Sportlern mit unterschiedlichen Behinderungen an Weltmeisterschaften und Olympischen Spielen und in Zukunft wird es sicherlich Ausnahmeathleten gelingen, dieser Geschichte weitere Kapitel hinzuzufügen.

6. Inklusiver Schulsport – Inklusiver Sport

Besondere Anstrengungen sind in den letzten Jahrzehnten weltweit unternommen worden, um allen Kindern und Jugendlichen eine Teilnahme am Schulsport zu ermöglichen. Dabei richtet sich das Augenmerk insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung. Der Zweite Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht enthält ein spezielles Kapitel zu diesem Thema (vgl. Doll-Tepper & Schmidt-Gotz, 2008), darin werden die bisherigen Fortschritte auf internationaler und nationaler Ebene beschrieben und erläutert. Internationale Deklarationen, so beispielsweise die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) sowie die „Berlin Agenda for Action for Government Ministers“ (Doll-Tepper & Scoretz, 2001) haben die Bedeutung des gemeinsamen Lernens in der Schule sowie in den verschiedenen Unterrichtsfächern betont und zu mehr Dynamik in den Umsetzungsprozessen in der Praxis aufgerufen. Die bereits dargestellten Qualifizierungsprogramme auf internationaler Ebene, z. B. EMMAPA, können hier einen wichtigen Beitrag leisten. Gleichzeitig muss es aber verstärkt um die Ausbildung von Fachkräften auf lokaler und nationaler Ebene gehen. Ein Kernelement bei allen Qualifizierungsmaßnahmen ist der Umgang mit Heterogenität, d. h. allen Schülerinnen und Schülern ein Bewegungsangebot zu machen, das ihren Möglichkeiten und Interessen entspricht und bei dem Wertschätzung und Respekt im Umgang miteinander im Mittelpunkt stehen. Es ist dringend erforderlich,

- den Themenkomplex „Behinderung/Inklusion“ in alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend zu integrieren,
- differenzierte Fort- und Weiterbildungsangebote für Sportlehrkräfte systematisch und flächendeckend anzubieten,
- die Kooperation zwischen Schulen (Integrations-/Inklusionsschulen bzw. Förderschulen) und Sportvereinen auszubauen und
- die Forschungsaktivitäten zum Thema „Inklusion und Sport/Schulsport“ zu intensivieren.

Mit diesen Erfordernissen und Umsetzungsprozessen beschäftigen sich gegenwärtig Fachleute unterschiedlicher Disziplinen (vgl. Fedi-

uk, 2008; Hölter, 2011; Milles & Meseck 2011; Radtke, 2011; Doll-Tepper, 2012; Kiuppis & Kurzke-Maasmeier, 2012).

Speziell wichtig für den Sport im Verein ist es, auch hier die Aus- und Fortbildung für Übungsleiterinnen und Übungsleiter sowie Trainerinnen und Trainer im Hinblick auf „Behinderungen und Inklusion“ entsprechend zu gestalten, Lehrmaterialien zu entwickeln und zu verbreiten und insgesamt das Informations- und Beratungssystem auszubauen. Die Informationsstelle für den Sport behinderter Menschen in Berlin leistet hier seit vielen Jahren einen wichtigen Beitrag.

7. Auf dem Weg zur Inklusion

Das Thema Inklusion beschäftigt uns gegenwärtig in allen gesellschaftlichen Bereichen sehr intensiv, insbesondere im Bildungs- und Sportbereich stehen wir vor großen Herausforderungen. Hilfreich ist es, Informationen über den Umgang mit diesem Thema auch aus anderen Ländern einzuholen. Darauf hat Radtke (2011) in einem Beitrag zur Inklusion hingewiesen, in dem sie Entwicklungen in Großbritannien und Kanada beschreibt und dabei auch auf die unterschiedlichen Sportstrukturen aufmerksam macht. Die bestehenden Trennungen der Sportverbände und -vereine für Menschen mit einer Behinderung vom übrigen Sportsystem ist ebenso zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern wie die bisher nur geringe Beteiligung von Menschen mit einer Behinderung auf der Ebene der Führungskräfte und Fachleute. Hier werden zurzeit innovative Konzepte entwickelt, Menschen mit einer Behinderung nicht nur die Teilhabe am Sport, sondern auch in der Leitung im Sinne der Mitbestimmung zu ermöglichen. Special Olympics hat hier mit seinen Angeboten in den genannten Bereichen weltweit wichtige Impulse gegeben und darüber hinaus dazu beigetragen, dass das Thema „Behinderung“ und „Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ insgesamt größere Aufmerksamkeit in der Bevölkerung erfährt. Auch durch die regelmäßig stattfindenden National Games und die wissenschaftlichen Kongresse konnten auf nationaler Ebene wichtige öffentlichkeitswirksame Erfolge erzielt werden.

Zu den speziellen Initiativen gehört die Verwendung der „Leichten Sprache“, wie sie inzwischen bei den Vorträgen und Kongressen von Special Olympics eingesetzt wird. Dies sind beispielgebende Maß-

nahmen, die weitere Verbreitung auch außerhalb des Sports finden sollten. Resümierend bleibt festzustellen, dass wir in vielen Ländern der Welt schon ein gutes Stück auf dem Weg zur Inklusion vorangekommen sind, allerdings sicherlich auch noch viele Veränderungsprozesse initiieren und in die Tat umsetzen müssen, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen erreichen zu können. Damit Fortschritte erreicht werden, bedarf es der Mitwirkung aller Beteiligten, vielfach sicherlich auch eines Mentalitätswandels. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006), die in der Bundesrepublik Deutschland seit 2009 in Kraft ist, sowie die Nationalen Aktionspläne bilden die Grundlage für die generelle Orientierung, müssen aber von uns allen im täglichen Miteinander umgesetzt werden.

8. Literatur

- Doll-Tepper, G. & Niewerth, T. (2003). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 339-359). Schorndorf: Hofmann.
- Doll-Tepper, G. & Schmidt-Gotz, E. (2008). Inklusiver Schulsport – Zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Grundschule. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 361-370). Schorndorf: Hofmann.
- Doll-Tepper, G. (2002). Integrativer Behindertensport – Entwicklungen und Perspektiven. In H. Ohlert & J. Beckmann (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 15-26). Schorndorf: Hofmann.
- Doll-Tepper, G. (2011). Athleten und Athletinnen mit Behinderung und ihre Teilnahme an Olympischen Spielen. In J. Buschmann, M. Lämmer & K. Petry (Hrsg.), *Internationale Aspekte und Perspektiven des Sports* (S. 57-66). St. Augustin: Academia Verlag.
- Doll-Tepper, G. (2012). Inklusiver Sport – Wege zu einer langfristigen Sicherung von Teilhabechancen. In F. Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention* (S. 80-90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Doll-Tepper, G. (2001). *World Summit on Physical Education*. Berlin: ICSSPE.
- Fediuk, F. (1992a). *Einführung in den Integrationssport, Teil I*. Kassel: Gesamthochschule.

- Fediuk, F. (1992b). *Einführung in den Integrationssport, Teil II*. Kassel: Gesamthochschule.
- Fediuk, F. (1999). *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen*. Kassel: Gesamthochschule.
- Fediuk, F. (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hölter, G. (2011). Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht, 1*, 14-21.
- Kiuppis, F. & Kurzke-Maasmeier, S. (2012). *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Milles, D. & Meseck, U. (2011). *Inklusion und Empowerment – Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung*. Grasleben: Sport-Thieme.
- Pistorius, O. (2009). *Blade Runner*. London: Virgin Books.
- Radtke, S. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Politik und Zeitgeschichte, 16-19*, 33-38.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.

Friedhold Fediuk

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Inklusion im Sportunterricht

In dem Beitrag soll das Thema ‚Inklusion im Sportunterricht‘ primär aus einer fachdidaktischen Perspektive beleuchtet werden. In der Sportdidaktik und auch im organisierten Sport erfolgt erst in jüngster Zeit und nur sehr vereinzelt eine Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff. Wenn man bspw. im Internet die Begriffe Inklusion und Sport googelt, stellt man fest, dass an der Deutschen Sporthochschule in Köln ein An-Institut besteht, welches sich explizit mit der Inklusionsforschung im Sport beschäftigt (www.fi-bs.de). Auch findet man Seiten des organisierten Sports und Beispiele inklusiver Sportpraktiken. Entwicklungen der Inklusion im Sportunterricht aufzuzeigen, wäre allein vor diesem Hintergrund jedoch wenig ergiebig¹. Die Thematik soll daher um sportdidaktische Überlegungen erweitert werden, die sich auf den gemeinsamen Sport(-unterricht) von Menschen mit und ohne Behinderungen beziehen und die eine wichtige Grundlage für die Inklusionsdiskussion darstellen².

1. Inklusion (und Integration) in Sport und Sportunterricht – Entwicklungen

In einem ersten Rückblick sei zunächst darauf hingewiesen, dass dem Sport häufig eine gewisse Integrationskraft attestiert wird und es schon beinahe selbstverständlich ist, dass diese auch dem Schulsport zuteil wird. So stellte bspw. der Kultusminister in Nordrhein-Westfalen 1985 heraus, dass bei den Organisationsformen von Sport- und Spielfesten jenen der Vorzug zu erteilen ist, wo behinderte und nichtbehinderte Schüler miteinander Kontakt aufnehmen können. Oder dem Sportunterricht wurde gar eine Vorreiter-Rolle in der damaligen Integrationsdiskussion zugesprochen, weil er anders als

¹ In einer begrifflichen Erweiterung auf „Inklusion“, „Integration“ oder „Mainstreaming“, jeweils mit „Sport“ verknüpft, ergibt sich ein wesentlich differenzierteres Bild. So finden sich bspw. in der vom Verfasser seit 1988 aufgebauten und inzwischen 20.000 Titel umfassenden Literaturliteraturdatenbank über Bewegung, Spiel und Sport und Menschen mit Behinderung und in benachteiligten Lebenslagen 826 Literaturhinweise zu den o.a. Begriffen.

² Zu den Begriffsdiskussionen über Inklusion und Integration vgl. Fediuk (2012).

andere Unterrichtsfächer weniger reglementiert sei (Wurzel, 1991).

Parallel zu diesen ersten schulsportlichen Aufmerksamkeiten wurden insbesondere ausgehend vom Europäischen Jahr der Behinderten 1981 Modelle entwickelt, deren Ziele darin bestanden, einerseits sportliche Aktivitäten (vornehmlich in einem Breitensportlichen Sinne) für Menschen mit Behinderungen zu erschließen und andererseits Begegnungen von Menschen mit und ohne Behinderungen im Sport zu ermöglichen, um hierdurch einen Beitrag zum Abbau von Unsicherheiten im wechselseitigen Umgang miteinander zu leisten. Diese Zielsetzungen wurden durch die Gründung von Behindertensportabteilungen in Regelsportvereinen verfolgt, erstmalig von Gerda und Siegfried Mentz (1982) mit dem Göttinger Modell, und erfahren seit vielen Jahren systematische Weiterentwicklungen, bspw. in der Behindertensportabteilung der TSG Reutlingen (Sowa, 1987; 1994; 2007) oder durch die vielfältigen Impulse von Uwe Rheker (1996).

Bei den Entwicklungen in Sportverbänden fallen vor allem die Aktivitäten der Sportjugend Hessen (1990) in der Aus- und Fortbildung von Übungsleitern und in der Ausgestaltung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen auf. Als Beispiele der jüngeren Zeit seien der Unified Sports Ansatz von Special Olympics (Dowling et al., 2010) sowie Kooperationen zwischen den Sportverbänden, bspw. Deutscher Schützenbund und Deutscher Behindertensport-Verband, erwähnt. Letztere steht aber auch exemplarisch für die schwierige Frage nach der Teilnahmeberechtigung von Sportlern mit Handicaps an Wettbewerben des allgemeinen Sports. Dass diese Frage hochaktuell ist (und kontrovers diskutiert wird), belegt Oscar Pistorius, ein Leichtathlet aus Südafrika, der seit vielen Jahren mit Beinprothesen läuft und sich darum bemüht, auch bei Olympischen Spielen starten zu dürfen. 2012 nahm er, nachdem er juristische und sportliche Hürden überwunden hatte, an den Olympischen Spielen in London teil. Seine sportliche Leistung, insbesondere am Ende des 400 Meter Laufs, veranlasste den Tübinger Sportsoziologen Digel jedoch zu der Frage, inwieweit durch die Beinprothesen nicht die Erfolgschancen anderer Läufer vermindert seien. Liegt nicht ein „technisches Dopingmittel“ vor? Und: Wie würde wohl die Diskussion geführt werden, wenn die zukünftigen Prothesenentwicklungen Laufzeiten von 42 Sekunden über 400 Meter ermöglichen würden?

Für den Schulsport sind insbesondere die langjährigen Aktivitäten von Müller (1996) an der Fläming-Grundschule in Berlin und in der dortigen Lehrerfortbildung zu erwähnen, in jüngster Zeit Schoo und Beuting (2010), die eine fachrichtungsbezogene Herangehensweise gewählt haben und den Blick auf Schüler mit Körperbehinderungen lenken.

2. Inklusion (und Integration) im Sportunterricht – Sportdidaktische Entwicklungen

Brodtmann (1975) setzte sich mit den Empfehlungen „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates auseinander: *„Es wird schwer zu bestreiten sein, dass es sich um einen gesellschaftspolitisch außerordentlich wichtigen Auftrag handelt ... Zu bezweifeln ist allerdings, dass die Sportdidaktik in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis die damit auftretenden Aufgaben und Probleme überhaupt erfassen oder gar bewältigen kann“* (S. 295). Die Sportdidaktik sei für Fragen der Integration von Schülern mit Behinderungen nicht zuständig und zudem überfordert, weil sie eine faktische Ausrichtung auf den Unterricht mit physisch und psychisch normal entwickelten Kindern hat und eine weitgehende Orientierung an Zielen, die für große Gruppen von behinderten Schülern selten realisierbar sind: Bewegungspfektion, permanente physische Leistungssteigerung und Erfolge in der Konkurrenz. Eine Vielzahl von Publikationen zur Methodik in den einzelnen Sportarten („Richtig ... treiben“) unterstreicht diese Sichtweise seither deutlich.

Es liegen aber auch Ansätze zu konkreten sportdidaktischen Problemstellungen vor. In Schleswig-Holstein wurde der gemeinsame Sportunterricht von blinden und sehenden Schülern abgelehnt und zu starke Sicherheitsrisiken, methodische Schwierigkeiten und Probleme unterschiedlicher Zielsetzungen herausgestellt (Appelhans, Baumgarten & Gravert-Götter, 1977). Andere Beispiele können als koexistentielle (Wilken, 1988: Kinder mit Behinderungen legen Hochsprunglatten auf) oder koinstruktive Modelle beschrieben werden (Stock, 1987: Blinde Schüler trainieren auf Fahrradergometern, während die sehenden Mitschüler Basketball spielen), oder sie stellen Anpassungen an die Konventionen des Sports oder des Behin-

dertensports dar. Arns, Hempel und Ridderbecks (1987) spielten in einer schulischen Arbeitsgemeinschaft mit Schülern mit geistiger Behinderung und Gymnasiasten Hockey, oder Fußgänger beteiligen sich ebenfalls in einem Rollstuhl sitzend am Rollstuhlbasketball (Kampmeier, 2003).

An einem Fallbeispiel sei knapp auf eine besondere Problematik eingegangen:

„Beim Turnen wurden neue Übungen synchron mit Emanuel [ein blinder Schüler, F.F.] erarbeitet und sehr gut verbalisiert. Durch sein ausgesprochen gut entwickeltes Körperkonzept war diese Vorgehensweise möglich. Beim Laufen wurde er von einem der Kinder geführt, bei diversen Übungen an Geräten, wie Langbank, Sprossenwand, Ringen, Tauen usw. benötigte er vermehrt Hilfestellungen“ (Gschaider-Kraner, 1997, S. 44).

Aus sportdidaktischer Sicht problematisch ist dieser unscheinbare Satz: „Beim Laufen wurde er von einem der Kinder geführt.“³

Für Wurzel (2008) sind solche Beispiele „*erstbeste Lösungen*“ und „*Fallen der Integration*“, zum einen weil Menschen vorrangig als Mängelwesen (hier in Bezug auf das Laufen und das Regelverständnis) umschrieben werden, die auf fremde Hilfen angewiesen sind, zum anderen Möglichkeiten der selbstständigen und eigenaktiven Beteiligung ausgeblendet bleiben und schließlich konsensfähige Ziele des gemeinsamen Sportunterrichts von Schülern mit und ohne Behinderungen nicht verfolgt werden, insbesondere Ziele, die aus dem gleichberechtigten Umgang aller Beteiligter abgeleitet werden können.

Es lassen sich jedoch nicht nur kritische Anmerkungen in Bezug auf die frühen sportdidaktischen Einlassungen vorbringen. So konnten sich Appelhaus et al. (1977), also jene, die den Sportunterricht von blinden und sehenden Schülern ablehnten, durchaus vorstellen, dass Integration in den Allgemeinschulen sinnvoll, denkbar und wünschenswert sein könnte, allerdings unter veränderten Voraussetzungen. Das Konkurrenzdenken müsste gravierend überdacht werden, eine curriculare Verankerung wäre erforderlich und auch der Stel-

³ Vgl. auch: „*Peter, ein geistig- und körperbehinderter Junge, läuft mit Frau H., der Erzieherin, an der Hand*“ (Treeß, 1988, S. 348).

lenwert des Sportunterrichts müsste erhöht werden. Bei Brodtmann (1975) liest sich das so, dass bei der Aufarbeitung der Sozialprozesse im Sportunterricht verstärkt prozessdidaktische Ansätze zu berücksichtigen wären.

Bettina Wurzel war 1991 die erste, die sich sportdidaktisch fundiert mit der Thematik dieses Beitrags auseinandergesetzt hat, jedoch unter Ausblendung der Begriffe Integration und Inklusion. Ihr Gegenstand ist schlicht der gemeinsame Sportunterricht von blinden und sehenden Schülern in der Sekundarstufe 1. Vor dem Hintergrund ihrer inzwischen sehr langjährigen Erfahrungen plädiert sie für ein übergreifendes und unabhängig vom Einzelfall anerkanntes didaktisches Konzept als Basis des gemeinsamen Sportunterrichts von blinden und sehenden Schülern und stellt explizit den mehrperspektivischen Sportunterricht als eine „*hervorragende Grundlage*“ (Wurzel, 2001, S. 260) für den gemeinsamen Unterricht von nichtbehinderten und behinderten Schülern dar.

Der mehrperspektivische Sportunterricht kann als intermediäres sportdidaktisches Konzept bezeichnet werden, dem es gleichermaßen um die Sinnrichtungen des Sports und das pädagogisch Wertvolle des Sports geht (Balz, 2009). In diesem Zusammenhang ist von einem Doppelauftrag des Sportunterrichts die Rede (Erziehung zum und durch Sport), dem zwei Aufgaben zukommen: Erschließung des Sinns des kulturellen Phänomens Sport (Sacherschließung) und Förderung der Entwicklung des Individuums (Persönlichkeitsentwicklung). Als Ziele werden Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit verfolgt, bei den Inhalten geht es um Sport im weiteren Sinne, bei den Methoden um Mehrperspektivität.

Aus Platzgründen können weder Entwicklungen dieses Konzeptes nachgezeichnet (ausführlich: Kurz, 2000: Pädagogische Perspektiven für den Schulsport) noch Implikationen für den gemeinsamen Sportunterricht von nichtbehinderten und behinderten Schülern skizziert werden (ausführlich: Fediuk, 2007: Sport in heterogenen Gruppen). Exemplarisch sei lediglich knapp auf zwei Perspektiven verwiesen:

Leistung bedeutet „das Leisten erfahren und reflektieren.“ Es geht darum, dass ich mir etwas vornehme, mich an Aufgaben messe, meine Möglichkeiten und Grenzen erkenne und ein Bewusstsein des

eigenen Wertes gewinne; Auslegungen, die auch in inklusiven Kontexten gegenwärtig sind, bspw. wenn es um die pädagogische Bewältigung von Leistungsunterschieden im Sport geht.

Eindruck bedeutet „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern.“ Ich genieße den Reiz, die in den Bewegungen selbst liegen können. Ich erschließe mir durch Bewegungen besondere Erfahrungen; Zielsetzungen, die in psychomotorischen Konzepten sehr wichtig sind (Fischer, 2004; Zimmer, 2004) und auch die inklusive Schulsportpraxis prägen.

Der Autor dieser Zeilen teilt daher die Auffassung von Wurzel (2001) hinsichtlich der grundsätzlichen Bedeutung des mehrperspektivischen Sportunterrichts auch für den gemeinsamen Sportunterricht von nichtbehinderten und behinderten Schülern, wengleich das Postulat der Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der pädagogischen Perspektiven angesichts der sehr unterschiedlichen Förderbedarfe von Schülern differenzierte Betrachtungen erfordert, bspw. mit einer stärkeren Gewichtung der Gemeinschaftsperspektiven bei Schülern mit schweren Behinderungen.

Willibald Weichert erörtert explizit Fragestellungen des sozialen Miteinanders im Sportunterricht und hat das Konzept „Integration durch Bewegungsbeziehungen“ erarbeitet. *„Im engeren Sinn ist eine von der Bewegung getragene und auf Bewegung gerichtete gemeinsame Handlung von Menschen dann eine Bewegungsbeziehung, wenn sich die Bewegungen der Beteiligten wechselseitig beeinflussen [...] Die Gemeinsamkeit in Spiel und Sport wird hergestellt durch Bewegung. Das Medium der Bewegung erzeugt dabei den Wechselbezug“* (Weichert, 2008, S. 57).

Folgendes Beispiel (Badminton im Sportunterricht einer 11. Klasse) führt sehr prägnant in seine Überlegungen ein: *„Ein Rollstuhlfahrer mit geringem Fertigkeitenniveau spielt mit einem Vereinsspieler Badminton. Der Vereinsspieler versucht den Rollstuhlfahrer so anzuspielden, dass dieser leicht alle Bälle bekommt; der Rollstuhlfahrer darf alle Bälle beliebig vor und seitlich seines Rollstuhls spielen. Nach ein paar Minuten vereinbaren sie ein Wettspiel: Jeder vom Rollstuhlfahrer gespielte Ball, den der Vereinsspieler nicht erreicht, gibt einen Punkt für den Rollstuhlfahrer, jeder vom Vereinsspieler von unten geschlagene Ball, der den Rollstuhl oder den Fahrer trifft und von*

ihm nicht zurückgeschlagen werden kann, gibt einen Punkt für den Vereinsspieler“ (Weichert, 2003, S. 29).

Wenn man sich vergegenwärtigt, was den Reiz dieses Spiels ausmacht, wird die Bedeutung dieses Modells für den inklusiven Sportunterricht ersichtlich: Das Spiel ist für beide Spieler optimal bewegungsintensiv. Beide Spieler sind bis an die Grenze ihres Leistungsvermögens gefordert. Für das Spiel ist die aktive Teilnahme beider Spieler notwendig; ohne diese Bedingung käme das Spiel in ihrer sozialen Form nicht zustande. Durch die Bewegung entsteht für beide Spieler ein spannender Dialog, bei dem die Initiative des einen Spielers die Antwort des Mitspielers direkt beeinflusst. Das besondere Können des einen Spielers wird durch das relativ geringe Können des Mitspielers herausgefordert und kann dessen Schwäche kompensieren. Durch die Notwendigkeit, sich auf den Mitspieler einzulassen, entsteht eine persönliche Beziehung mit dem Anspruch einer wechselseitigen Empathie. Durch den Wettbewerb erhält das Spiel zusätzliche Spannung.

Es liegen ferner reformpädagogische Ansätze vor, so aus Montessori-Schulen (Werner & Neugebauer, 1992), denen es um den kreativen, Ideen entwickelnden Umgang mit dem Sport geht. Methodisch beinhaltet dies die Freiarbeit als wichtigste Perspektive, den individuellen Umgang mit sportlichen Inhalten, die Differenzierung durch Gruppen- oder Angebotsteilung, die nach verschiedenen Seiten flexible Orientierung an einem Durchschnittswert und das situationsbezogene Handeln mit Veränderungen im direkten Handlungsbezug.

3. Inklusion (und Integration) in Sport und Sportunterricht – Forschung

Im Folgenden seien einige Überlegungen zur Forschung und zu den Befunden angestellt. Geschichtlich betrachtet, ging es zunächst um grundsätzliche Fragen nach der Wirksamkeit integrativer Schulsportmodelle (Streicher & Leske, 1985 in Köln; Fediuk, 1988 in Kassel; Bös & Scholtes, 1990 in Heidelberg; Scheid, 1995 in Würzburg). Resümierend konnte festgestellt und empirisch belegt werden, dass Vorurteile abgebaut werden können, die soziale Distanz gegenüber behinderten Mitschülern abgebaut und die Akzeptanz gesteigert

werden kann und sich die Sozialkompetenz bei allen Kindern verbessert.

Ein Einwand betrifft die quantitativen Forschungsausrichtungen, etwa wenn Scheid (1995, S. 153) erwähnt, dass annähernd 90% der erfassten behinderten Schüler am Sportunterricht ihrer Klasse teilnehmen, er jedoch das sonderpädagogisch überaus wichtige Faktum der teilweise sehr hohen Quote bei der Nichtteilnahme (Schüler mit Körperbehinderungen zu 43%!) nicht weiter diskutiert.

Die zweite, aktuelle Forschungsperspektive eröffnet sich dann, wenn inklusive Prozesse im Schulsport sportdidaktisch untersucht werden, d. h. dort, wo man sich intensiver mit der Realität des integrativen Sportunterrichts beschäftigt, steigt der Anspruch an die sportdidaktische Qualität. In diesem Zusammenhang hat Weichert (2008) Problem- und Fragestellungen des integrativen Sportunterrichts analysiert und bilanziert die Resultate in drei Punkten:

1. Es kommt selten zu gemeinsamen Bewegungsaktivitäten von behinderten und nichtbehinderten Schülern.
2. Die behinderten Schüler beteiligen sich deutlich weniger im Unterricht.
3. Die Unterrichtspraxis besteht weitgehend in einem Nebeneinander als in einem Miteinander der Schüler.

Die ernüchternden Ergebnisse fasst er in seinen Publikationen unter der Formel „gemeinsam allein“ im Sportunterricht zusammen.

Welche Befunde liegen aus den USA vor, einem Land, in dem die Inklusionsquote wesentlich höher als hierzulande ist und in dem alle Sportlehrer während ihrer Ausbildung im Rahmen von verpflichtenden Curricula Einblicke in den Sport von Menschen mit Behinderungen erhalten?

Martin Block ist in den USA einer der renommiertesten Forscher über „adapted physical activity“, hat u. a. ein fachlich sehr fundiertes Lehrwerk über den Gegenstandsbereich dieses Beitrages herausgegeben und fasst die vorliegenden Befunde in einem systematischen Review zusammen (Block, 2007). Seine Analysen konzentrieren sich auf vier zentrale Forschungsthemen:

Unterstützung:

„Under certain circumstances, including students with disabilities in GPE⁴ [...] can be a positive experience for students with and without disabilities as well as general physical educators. One of these circumstances is support either in the form of peer tutors, teacher assistants, or an adapted physical education specialist“ (S. 24).

Einstellungen der Schüler ohne Behinderungen:

„Researchers have found that students without disabilities tend to have positive attitudes toward having peers with disabilities in their GPE“ (S. 25).

Sportlehrer:

„These research findings indicate that some GPE teachers can successfully accommodate students with disabilities in their GPE classes with, or even without, support“ (S. 26).

Soziale Isolation der Schüler mit Behinderungen:

„Research clearly shows that students with disabilities are often isolated and not socially included even though they may be physically present in GPE“ (S. 27).

Aus den genannten und weiteren Befunden lassen sich wichtige Aspekte für die Diskussion über Inklusion im Sportunterricht hierzulande ableiten: Der inklusive Sportunterricht kann unter bestimmten Bedingungen, d.h. insbesondere, wenn eine fachlich fundierte Unterstützung gewährt wird, bei Schülern und Lehrern zu positiven Erfahrungen und Einstellungsänderungen beitragen, wobei Unterschiede zwischen den Schülern mit Behinderungen (Schüler mit leichten Behinderungen werden positiver eingeschätzt als Schüler mit schweren Behinderungen) und zwischen den Lehrern bestehen: Lehrer mit einer Spezialausbildung in „adapted physical activity“ urteilen positiver als Sportlehrer, die an den Universitäten wenige, verpflichtende Lehrveranstaltungen über den (inklusive) Sport von Menschen mit Behinderungen besucht haben und sich für den inklusiven Sportunterricht wenig ausgebildet oder fortgebildet fühlen. Ferner stimmen die Ergebnisse sehr nachdenklich, die die soziale Isolation der Schüler mit Behinderungen im inklusiven Sportunterricht belegen.

⁴ GPE = General Physical Education.

4. Inklusion (und Integration) in Sport und Sportunterricht – Ausblick

Für die zukünftige Diskussion seien zwei Aspekte für eine professionelle Weiterentwicklung skizziert:

1. Die aktuelle Inklusionsdiskussion hat auch das sportpädagogische und -didaktische Denken und Handeln hierzulande beeinflusst, beschleunigt und muss nunmehr verstärkt Eingang in Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen finden. Jedoch sind dort die personellen und strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen für die seit vielen Jahren geforderte inklusionspädagogische Grundbildung in den Unterrichtsfächern für den Bereich des Sportunterrichts schlecht. Mehr noch, an den sportwissenschaftlichen Studienstätten war und ist die Inklusions- und Integrationsthematik ein Randgebiet und auf wenige Protagonisten beschränkt, an den sonder- und inklusionspädagogischen Studienstätten sind sportpädagogische und psychomotorische Arbeitsschwerpunkte die Ausnahme. Zudem ist keineswegs gesichert, wie veränderte Denominationen in der Nachfolge von Professuren zeigen, dass diese „Minimalstandards“ erhalten bleiben, geschweige denn etabliert oder gar ausgebaut werden; ein Szenario also, welches eher skeptisch stimmt, insbesondere auch dann, wenn die dringend erforderliche fachdidaktische Diskussion von Vertretern der Inklusionspädagogik geführt wird. So vermittelt beispielsweise Simone Seitz (2012) in dem Leitartikel des Themenheftes „Inklusion im Schulsport“ der Zeitschrift Sportunterricht der Sportlehrerschaft Gedankengut, welches weder die Kompetenzen der Sonderpädagogik für den Inklusionsprozess mehr nutzt (Pohle, 2012: „gute Inklusion – böses Förderschulkonzept“ (S. 281)), noch die teilweise sehr ernüchternden sportwissenschaftlichen Befunde zur sozialen Isolation der Schüler mit Behinderungen im integrativen bzw. inklusiven Sportunterricht reflektiert (Block, 2007; Weichert, 2008) und zudem sportdidaktisch umstrittene Inhalte für den inklusiven Sportunterricht empfiehlt (bspw. Kretschmer, 2001: psychomotorischer Sportunterricht).

2. Inzwischen mangelt es nicht an praktischen Materialien zum inklusiven Sport. Ein Buch aus dem Jahr 2002 trägt bspw. den Titel: „So einfach ist das. Schnell einsetzbare Spiele für Motopädagogik-, Integrations- und Behindertensportgruppen“ (Sowa & Maulbetsch,

2002). So einfach ist das, dieser Vorspann des Titels weckt Interesse. Betrachten wir jedoch „Müde, matt, krank, rot, tot“ (S. 52) etwas genauer, ein Spiel zum Werfen und fangen eines Balles in einem Kreis: Die Spielhandlung besteht darin, dass die Spieler sich in einem Kreis aufstellen und den Ball im Kreis immer zum nächsten Spieler weiterspielen. Wer den Ball beim 1. Mal nicht fängt, wird müde, beim 2. Mal matt, 3. Mal krank, 4. Mal rot, 5. Mal tot. Welche Spieler bleiben zum Schluss übrig? Die Probleme von Ballspielen, die auf den systematischen Ausschluss von Spielern hinauslaufen, sind hinlänglich bekannt. So sind Aktivität und Passivität im Sinne einer möglichst hohen Spielbeteiligung für alle Kinder ungünstig verteilt, der Anteil der passiven Kinder wird im Spielverlauf immer größer, und nur wenige Kinder finden Gelegenheit, den Ausgang als individuellen Erfolg zu verbuchen. Vor diesem Hintergrund ist dieses Spiel gerade für inklusive Sportgruppen ungeeignet. Mehr noch, durch seine „einfache“ sportliche Reglementierung verhindert es geradezu die notwendige fachspezifische und sonderpädagogisch fundierte Auseinandersetzung mit einem alles andere als einfachen Thema. Es muss also zukünftig verstärkt um die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien gehen, die den vielfältigen Anforderungen genügen.

5. Literatur

- Appelhans, P., Baumgarten, I. & Gravert-Götter, H. (1977). Methodische und didaktische Aspekte der Integration Sehgeschädigter in Regelschulen aus der Sicht der Schulfächer. In R. Schindele (Hrsg.), *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen* (S. 474-504). Rheinstetten: Schindele.
- Arns, M., Hempel, M. & Ridderbecks, F. (1987). Hockey als gemeinsame Sportart für geistig Behinderte und Nichtbehinderte. *Motorik*, 10, 117-120.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update, oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Block, M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd edition). Baltimore: Brookes.

- Bös, K. & Scholtes, U. (1990). Integrativer Sportunterricht von nichtbehinderten und geistig behinderten Schülern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Vorbereitung eines Spielfestes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 246-253.
- Brodtmann, D. (1975). Grenzen der Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 5, 286-297.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Dowling, S., McConkey, R., Hassan, D. & Menke, S. (2010). "Unified gives us a chance". *An evaluation of Special Olympics Unified Sports programme in Europe/Eurasia*. Washington, D.C.: Special Olympics International.
- Fediuk, F. (1988). *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen – theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Fediuk, F. (2007). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fediuk, F. (2012). Heterogenität und Inklusion im Sport – Entwicklungen und Perspektiven. In V. Scheid, M. Wegner, S. Creutzburg & F. Pochstein (Hrsg.), *Wege in eine bewegte Zukunft. Positionen – Projekte – Perspektiven* (S. 90-105). Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, K. (2004). *Einführung in die Psychomotorik* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Gschaider-Kraner, M. (1997). Emanuel und Patrick, zwei blinde Brüder. In W. Drave & K. Wißmann (Hrsg.), *Der Sprung ins kalte Wasser. Zur Integration blinder Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen* (S. 31-60). Würzburg: Edition Bentheim.
- Kampmeier, A.S. (2003). Als Fußgängerin beim Rollstuhl-Basketball – eine etwas andere Inklusion. *Sportpädagogik*, 27 (4), 48.
- Kretschmer, J. (2001). Probleme eines psychomotorischen Sportunterrichts. *Haltung und Bewegung*, 21 (3), 5-13.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1985). *Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das schulsportliche Wettkampfwesen in Nordrhein-Westfalen. Band 16: Schuljahr 1985/86*. Oberhausen: Kultusministerium.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2), 72-78.

- Mentz, G. & Mentz, S. (1982). *Mit Andreas fing alles an. Wie sich das Leben eines geistig behinderten Kindes durch Sport und Spiel verändern kann*. Göttingen: Eigenverlag.
- Müller, B. (1996). Integrativer Sportunterricht. *Sportunterricht*, 45, 113-117.
- Pohle, G. (2012). Anmerkungen zum Beitrag von Simone Seitz: "Endlich werden wir normal" (Sportunterricht 6/12). *Sportunterricht*, 61 (9), 280-281.
- Rheker, U. (1996). *Integrationssport – Sport ohne Aussonderung. Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schoo, M. & Beuting, A. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *Sportunterricht*, 61 (6), 163-166.
- Sowa, M. & Maulbetsch, W. (2002). *So einfach ist das. Schnell einsetzbare Spiele für Motopädagogik-, Integrations- und Behindertensportgruppen*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Sowa, M. (1987). 1. Reutlinger Spiel- und Sporttag für behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche. *Behindertensport*, 36, 136-138, 162-164, 176-180.
- Sowa, M. (1994). *Sport ist mehr. Eine Untersuchung zur Selbstständigkeitsförderung von Menschen mit geistiger Behinderung in heterogenen Sportgruppen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Sowa, M. (2007). "Zieh dir den Schuh an ...!" Integration von Menschen mit Behinderung in Volkslaufwettbewerbe. *Praxis der Psychomotorik*, 32 (1), 35-43.
- Sportjugend Hessen (1990). *Integrativer Freizeitsport. Bericht des Projektes: "Integrationssport für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche"*. Frankfurt: Sportjugend Hessen.
- Stock, R.U. (1987). Sportunterricht. In Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Integration blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler* (S. 199-203). Düsseldorf: Kultusministerium.
- Streicher, W. & Leske, R. (1985). Soziale Integration geistig Behinderter im Sportunterricht der Grund- und Hauptschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 477-487.

- Treeß, U. (1988). Unterricht als Kooperationsprojekt. Gemeinsames Spielen, Lernen, Arbeiten mit behinderten und nichtbehinderten Schulanfängern in Integrationsklassen. In H. Wocken, G. Antor, & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 347-358). Hamburg: Curio Verlag.
- Weichert, W. (2003). Mit den Unterschieden spielen. Sportunterricht mit heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik*, 27 (4), 26-31.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe – Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55-95). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Werner, S. & Neugebauer, D. (1992). Gemeinsam Sport lernen. *Sportpädagogik*, 26 (2), 40-45.
- Wilken, E. (1988). Sport im integrativen Grundschulunterricht. *Zusammen*, 8 (3), 10-11.
- Wurzel, B. (1991). *Sportunterricht mit Nichtbehinderten und Behinderten. Untersucht am Beispiel von Sehenden und Blinden*. Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2001). Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten – auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26, 258-262.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen mit nichtbehinderten und behinderten Schülern – was über "erstbeste" Lösungen hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe – Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 123-141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (6. Aufl.). Freiburg: Herder

Daniel Frenzel, Reinhild Kemper

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Deutschland

Spezifische Aspekte zum wahrgenommenen Fremdkonzept von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

1. Einleitung

„Ist es wirklich schon in der ganzen Gesellschaft angekommen, dass wir in jeder Hinsicht ‚barrierefrei‘ werden müssen? Zuerst im Kopf, aber dann auch ganz praktisch, sozusagen in allen Lebenslagen“ (Gauck, 2012, o. S. in DAPD).

Auf der Grundlage dieser Aussage des deutschen Bundespräsidenten Joachim Gauck anlässlich der Eröffnungsfeier der Special Olympics Deutschland in München 2012 wird die Forderung nach reell gelebter Inklusion in allen Lebensbereichen deutlich hervorgehoben. Diese Aussage als Frage formuliert, verdeutlicht darüber hinaus, auch wenn sich die Akzeptanz von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren verbessert hat, dass in vielen Bereichen des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens noch Defizite hinsichtlich einer barrierefreien Sichtweise vorhanden sind. Ein erhöhtes Engagement im Bildungsbereich kann und muss dazu beitragen, den Terminus ‚Behinderung‘ nicht als gesellschaftlich ausgrenzenden Aspekt, sondern als Inbegriff menschlicher Daseinsformen aufzufassen (Meyer, 2003). Gleichzeitig wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass sich Wissenschaft und Forschung vermehrt den Menschen mit Handicap vor dem Hintergrund ‚Nichts über uns, ohne uns‘ zuwenden müssen. Dies gilt in hohem Maße insbesondere für Menschen mit einer geistigen Behinderung, deren Bedürfnisse lange Jahre in der Wissenschaft nur marginal berücksichtigt wurden und die gesellschaftlich der höchsten Stigmatisierung unterliegen (Kemper & Treu, 2007).

Die Tatsache, dass etwa 480.000 Menschen in Deutschland mit einer geistigen Behinderung leben (DBS, 2005), verdeutlicht, dass

dieser Personenkreis keine Randgruppe darstellt, sondern einen gesellschaftlich bedeutsamen Bestandteil unserer Lebensgemeinschaft repräsentiert.

Bezugnehmend auf diese Darstellung und im Hinblick auf einen als unvollkommen zu bezeichnenden Forschungsstand bezüglich der Einstellungen, Bedürfnisse, Sichtweisen und Lebenskonzeptionen von Menschen mit geistiger Behinderung befasst sich die vorliegende Studie mit dem wahrgenommenen Fremdkonzept und den Auswirkungen von sportlicher Aktivität auf diesen Konzeptbereich bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Die Arbeit verfolgt das Anliegen, Erkenntnisse über die Facetten des wahrgenommenen Fremdbildes von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zu generieren.

2. Definition zum wahrgenommenen Fremdkonzept

Generell kann das Fremdkonzept oder der „Heterostereotyp“ (Cloerkes, 2001, S. 154) als die Gesamtheit der Einstellungen gegenüber anderen Personen und deren Fähigkeiten aufgefasst werden (Kunath & Schellenberger, 1991). Personen entwickeln ihre Fremdkonzepte auf der Basis ihrer Selbstbilder. Die aus dieser Aussage abzuleitende Interdependenz von Selbst- und Fremdkonzepten kann im Sinne des ‚dynamischen Interaktionismus‘ dann entstehen, wenn die betreffende Person in Interaktion mit anderen Personen tritt (Laux, 2003).

In diesem Sinne zeigt eine handelnde Person ihrem Interaktionspartner durch bestimmte Verhaltensweisen oder Äußerungen Teilbereiche ihres Selbstkonzepts. Diese ausgesandten Botschaften nimmt der Interaktionspartner wahr und reagiert darauf. Diese Reaktionen werden wiederum von der handelnden Person aufgenommen und können zur Veränderung seines Verhaltens führen. Je höher letztendlich die Anzahl der Rückmeldungen oder je bedeutsamer diese Person mit ihrer Meinung für das handelnde Individuum ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die empfangenen Rückmeldungen, wenn sie sich positiv auf die Verhaltensänderung auswirken, auch eine längerfristige Modifizierung der Einstellung und des Selbstbildes der handelnden Person zur Folge haben.

Das wahrgenommene Fremdkonzept bzw. der projektive Heterostereotyp beschreibt das subjektive Akzeptanzerleben eines Menschen in seiner Umwelt und konstituiert sich unter anderem über die Bewertungen sowie das Erleben der Fähigkeiten und des Verhaltens von anderen Personen (Kemper & Teipel, 2008). Demnach weist das wahrgenommene Fremdkonzept enge Verbindungen zum sozialen Selbstkonzept auf (Mummendey, 2006) und begründet sich auf der Fragestellung: „*Wie, denke ich, sehen mich außenstehende Personen?*“. Dieses Akzeptanzerleben, das in verschiedenen Bereichen des Lebens zum Ausdruck kommt, trägt in entscheidendem Umfang zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung bei.

Das soziale Selbstkonzept, das sich u. a. über das Selbstbild in Bezug auf die Eltern und Freunde konstituiert, charakterisiert neben dem körperbezogenen, leistungsbezogenen und emotionalen Selbstbild ein wesentlichen Teilbereich des allgemeinen Selbstkonzepts (Abb. 1).

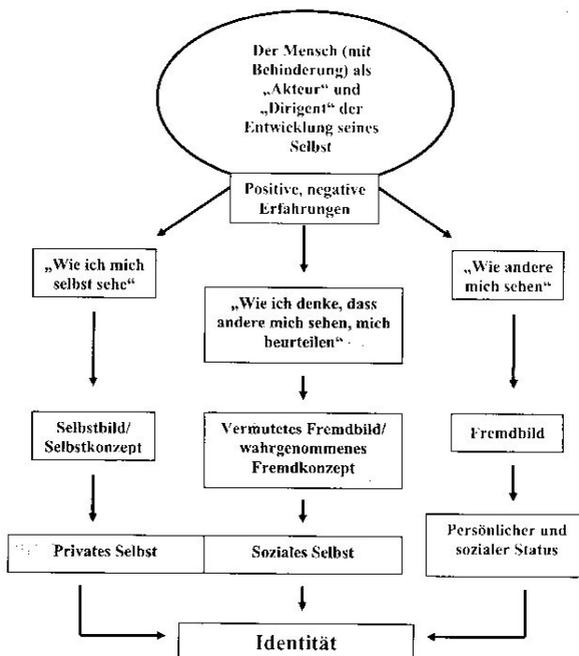


Abb. 1: Selbstbild – wahrgenommenes Fremdkonzept – und Fremdbild (in Anlehnung an Markowetz in Cloerkes, 2001, S. 136).

Ausgehend von dieser definitorischen Betrachtung stellt sich folgend die Frage, wie sich das wahrgenommene Fremdbild von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung darstellt, die neben einer mentalen Beeinträchtigung häufig auch körperliche Handicaps aufweisen, einer erhöhten Stigmatisierungstendenz in der Gesellschaft ausgesetzt sind und sich daher von gleichaltrigen Nichtbehinderten unterscheiden?

3. Spezifische Fragestellungen

Vor dem Hintergrund marginaler wissenschaftlicher Erkenntnisse über das wahrgenommene Fremdkonzept und den Auswirkungen von sportlicher Aktivität auf diesen Konzeptbereich bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sowie angesichts der von der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten gesellschaftlichen Inklusion von Menschen mit Behinderung wurde in dieser sportpsychologisch akzentuierten Untersuchung die wahrgenommene Akzeptanz im Familienkreis, in der Schule und in der Öffentlichkeit eruiert (u. a. Schuppener, 2005; Theiß, 2005, Kemper & Treu, 2007). Die zugrundeliegenden spezifischen Fragestellungen lauten wie folgt:

- Wie lässt sich Akzeptanz im Bereich der Familie, in der Schule und in der Öffentlichkeit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung darstellen?
- Welchen Einfluss haben sportliche Aktivitäten auf das wahrgenommene Fremdkonzept und die gesellschaftliche Inklusion dieses Personenkreises?

4. Methodik

Die Methodik umfasst die Betrachtung des Untersuchungsverfahrens, der Untersuchungspersonen, der Untersuchungsdurchführung und der Untersuchungsauswertung.

4.1 Untersuchungsverfahren

Um dem Anspruch einer subjektorientierten Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung bei der Erhebung spezifischer Aspekte des wahrgenommenen Fremdkonzepts gerecht zu

werden, wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt, deren entscheidender Vorteil darin liegt, dass eine vertrauensvolle Annäherung an diesen Personenkreis, der schon vielfach negative Erfahrungen mit unpersönlichen Testverfahren machen musste, gewährleistet wird (Schuppener, 2005). Mit der Methode wurde das Anliegen verfolgt, die Befragten zur Selbstexploration anzuregen, um eine möglichst inhaltlich ansprechende und valide Darstellung ihrer Einstellungs- und Gefühlswelt zu erhalten.

Für die qualitative Befragung wurde nach Bortz und Döring (2006) ein halbstrukturiertes, neutrales, direktes und ermittelndes Einzelinterview gewählt. Die halbstrukturierten Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, dessen Fragen in Anlehnung an das von ‚Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.‘ (2008) herausgegebene Wörterbuch in ‚Leichter Sprache‘ entwickelt wurden.

Der eigens konzipierte Interviewleitfaden schloss in seiner Gesamtheit Fragen zur Person, zur Behinderung, zur schulischen Tätigkeit, zu Freunden, zur sportlichen Vereins- und Wettkampftätigkeit, zur Körperwahrnehmung und zum -gefühl, zu den Emotionen und Kognitionen, die mit der Wahrnehmung der geistigen Einschränkung in Verbindung standen, zu den Einstellungen und Haltungen der Familie, Schulkameraden und Lehrer und zur Akzeptanz im Familien- und Freundeskreis in der Schule und in der Öffentlichkeit ein.

4.2 Untersuchungspersonen

Die Gesamtgruppe, die nach einem unsystematischen Expertenrating (Hofmann, Kunisch, Stadler, 1996) ausgewählt wurde, setzte sich aus zwölf Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Alter von 9 bis 18 Jahren zusammen, die alle in einer Förderschuleinrichtung für geistig Behinderte unterrichtet wurden.

Alle Probanden (N=12) gaben an, sportlich aktiv zu sein, wobei die Hälfte von ihnen ihre Sportart – nämlich Floorball, Schwimmen und Inline-Skating – im Verein ausübte.

Aus medizinischer Perspektive zeichnete sich die Untersuchungsgruppe durch differenzierte Krankheitsbilder und Behinderungsformen aus. Anzumerken ist dabei, dass sechs von zwölf Probanden nicht auf der Grundlage medizinischer Gutachten, sondern infolge

sonderpädagogischer Verfahren eine Bildungseinrichtung für geistig Behinderte besuchten.

4.3 Untersuchungsdurchführung

Die Untersuchung fand im August 2010 innerhalb der ersten beiden Wochen des neuen Schuljahres statt. Um aussagekräftige Ergebnisse bezüglich der Interviewantworten zu erhalten, wurden die Befragungen in einer natürlichen und für die Probanden gewohnten Situation durchgeführt (Lohrmann-O'Rourke & Browder, 1998). Neben den Gegebenheiten des schuleigenen Gartengeländes dienten die Ruhe- und Entspannungsräume der Bildungseinrichtung als Gesprächsorte. Um gute Interviews zu erhalten, musste man also nach Meinung von Lamnek (1989, S. 98), „in die Lebenswelt dieser Menschen gehen und sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd waren“.

Auch in Anbetracht dieses Aspekts erschien es mir als sinnvoll, die ausformulierten Fragen des Interviewleitfadens in der persönlichen ‚Du- Form‘ entwickelt und eingesetzt zu haben, um mögliche Barrieren und ein distanziertes Verhältnis zwischen Interviewer und Interviewten zu umgehen. Weiterhin wurde die Anwesenheit vertrauter Personen (u. a. Lehrer) während der Untersuchungsdurchführung vermieden, um mögliche Antwortverzerrungen bezüglich einer sozialen Erwünschtheit zu vermeiden (Hagen, 2002).

Angepasst an das individuelle „Rede- und Pausentempo“ (Schuppenner, 2005, S. 193) der Probanden, dauerten die Befragungen im Schnitt zwischen 30 und 45 Minuten. Nur vereinzelt mussten die Interviews aufgrund von Aufmerksamkeits- und Konzentrationschwierigkeiten oder aber emotionaler Überwältigung seitens der Befragten unterbrochen werden, was aber letztendlich keinen Einfluss auf den weiteren Gesprächsverlauf hatte. Insgesamt wurden 17 Interviews durchgeführt, wobei 12 Interviews in die Untersuchung einfließen.

Abschließend ist hinsichtlich der Untersuchungsdurchführung noch anzumerken, dass große Differenzen im Erzählumfang der Probanden festzustellen waren, was sich auch als äußerst schwierig für die Auswertung der Ergebnisse darstellte. Besonders die älteren Befrag-

ten beantworteten die jeweiligen Fragen zum wahrgenommenen Fremdkonzept zum Teil sehr ausführlich. Im Gegensatz dazu waren die Antworten der jüngeren Probanden zumeist durch kurze Ja- oder Neinantworten geprägt.

4.4 Untersuchungsauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte auf der Grundlage des von Mayring (2003) beschriebenen Ablaufmodells qualitativer Inhaltsanalysen. Ziel dieses Verfahrens war es, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wurde“ (Bortz & Döring, 2006, S. 329).

5. Ergebnisse zum wahrgenommenen Fremdkonzept von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung

Die Ergebnisse zum wahrgenommenen Fremdkonzept umfassen Aussagen zur Wahrnehmung der eigenen Behinderung, zum familiären, schulischen und gesellschaftlichem Akzeptanzerleben sowie zu den Auswirkungen sportlicher Aktivität auf das wahrgenommene Fremdbild.

5.1 Zur Wahrnehmung der eigenen Behinderung

Die Gesamtgruppe (N=12) verknüpfte den Behindertenbegriff ausschließlich mit Körper- und Sprachbehinderungen. Demnach sahen sich die Probanden selbst nicht als behindert, sondern als Menschen mit kleinen Defiziten bzw. Fehlern an, die nach ihrer Meinung lediglich temporär bestimmt sind und behoben werden können.

Die Zuschreibung und damit die Wahrnehmung der eigenen Behinderung wurde bei den Studienteilnehmern in den meisten Fällen durch die soziale Umwelt und durch den Besitz eines Behindertenausweises hervorgerufen.

5.2 Zum familiären Akzeptanzerleben

Die Ausführungen zum wahrgenommenen Fremdkonzept der Probanden hinsichtlich der Akzeptanz im Familienkreis zeigten, dass der

Großteil der Befragten positive Emotionen mit der familiären Umgebung assoziierte.

Dieses günstige familiäre Akzeptanzerleben begründete sich in gemeinsamen Aktivitäten mit den Eltern, in einem positiven Verhältnis zu den Geschwistern sowie in einer äquivalenten Erziehung ohne Überbehütung sowie Überbeanspruchung der Befragten im Vergleich zu ihren Geschwistern.

Dahingegen wurde bei drei Untersuchungspersonen deutlich, dass bei ausbleibender elterlicher Unterstützung Gefühle der familiären Distanz wahrgenommen wurden. Folglich gaben diese Probanden an, nach Beendigung ihrer Schulzeit, fernab des familiären Einflusses, ein autonomes Leben führen zu wollen.

5.3 Zum schulischen Akzeptanzerleben

Die Antworten der Untersuchungsteilnehmer zum schulischen Akzeptanzerleben machten deutlich, dass die überwiegende Mehrheit überaus positive Gefühle und Eindrücke mit dem schulischen Umfeld wahrnahm. Lobende und motivierende Äußerungen sowie ein generell positives Auftreten der Lehrkraft führten bei elf von zwölf Probanden zu einer nachhaltig positiven Schüler-Lehrer-Beziehung. Das Verhältnis zu den Lehrkräften kann demnach als ein bestimmender Faktor für die Ausprägung der Akzeptanz im schulischen Bereich angesehen werden.

Eine harmonische Beziehung zu den Mitschülern, wie sie von neun Probanden erfahren wurde, begünstigte bei den Betroffenen das Gefühl der Akzeptanz im schulischen Bereich. Die Akzeptanz der eigenen Person innerhalb des Klassenverbandes konstituierte sich bei den Studienteilnehmern auf der Grundlage herzlicher Gesten, in der von ihren Mitschülern entgegengebrachten Zuschreibung positiver Verhaltenseigenschaften (z. B. nett, hilfsbereit, zuverlässig) sowie der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht.

Welche Folgen eine negative Schüler-Schüler-Beziehung haben kann, wurde aus den Antworten von drei Untersuchungspersonen deutlich. So wurden diese Personen durch Beleidigungen und Gewaltaktionen seitens ihrer Klassenkameraden gedemütigt. Diese Handlungen besitzen eine starke negative Wirkmächtigkeit, worauf

hin angenommen werden kann, dass das Akzeptanzerleben der Betroffenen – bei unzulänglicher Ausprägung selbstkonzeptschützender Aspekte (z. B. Ignoranz, Wechsel der Bezugsgruppe) (Cloerkes, 2001) – geschädigt wird.

5.4 Zum gesellschaftlichen Akzeptanzerleben

Die Aussagen zum wahrgenommenen Fremdkonzept der Probanden hinsichtlich der Akzeptanz in der Öffentlichkeit ließen erkennen, dass alle Untersuchungspersonen (N=12) Akzeptanzprobleme im gesellschaftlichen Leben wahrnahmen. Diese wurden durch entgegengebrachte Diskriminierungen, Beschimpfungen und sogar physische Gewalt hervorgerufen.

Darüber hinaus wurde das Gefühl der gesellschaftlichen Exklusion bei fünf Probanden dadurch verstärkt, dass sie bestimmte negativ verfestigte Vorstellungen von Behinderung in der Gesellschaft wahrnahmen (Kemper, 2003). Neben der Feststellung einer Untersuchungsperson, dass ein hoher Grad der Behinderung, ob geistige oder körperliche Behinderung, mit einer erschwerten Kontaktaufnahme innerhalb des sozialen Umfeldes einherging, mussten vier Studienteilnehmer die Erfahrung machen, dass der Besuch einer sonderpädagogischen Bildungseinrichtung stets mit einer schwachen Leistungsfähigkeit der jeweiligen Person assoziiert wurde.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit diesen negativen Verhaltensweisen der Öffentlichkeit ist zu sagen, dass die überwiegende Mehrheit der Probanden ein Konfliktvermeidungsverhalten aufwies, was sich darin zeigte, dass die Betroffenen versuchten, kritische Situationen zu umgehen beziehungsweise diesen auszuweichen. Lediglich eine Untersuchungsteilnehmerin gab an, sich mit den ihr negativ entgegengebrachten Bemerkungen aktiv auseinanderzusetzen.

5.5 Auswirkungen sportlicher Aktivitäten auf das wahrgenommene Fremdkonzept

Aus den Äußerungen der Probanden kann entnommen werden, dass die Mehrzahl der Probanden durch die eigene sportliche Aktivität eine höhere gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung wahrnahm.

Während sich das positive wahrgenommene Fremdbild bei vier Befragten hinsichtlich der eigenen sportlichen Tätigkeit auf entgegengebrachten Glückwünschen sowie lobenden und motivierenden Äußerungen begründete, entwickelte sich bei fünf weiteren Probanden dieses günstige Akzeptanzerleben überwiegend aus Bewunderungen sowie neidischen Äußerungen seitens der Schulkameraden.

Der Wunsch an Wettkämpfen teilzunehmen sowie die Tatsache, dass das elterliche Verbot bezüglich des Eintrittes in einen Sportverein bei zwei Probanden zu negativen Emotionen führte, ließ die Annahme generieren, dass die Gesamtgruppe bei sportlich erfolgreichen Menschen eine hohe gesellschaftliche Anerkennung annahm.

6. Zusammenfassung

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Gesamtgruppe den Behindertenbegriff ausschließlich mit Körper- und Sprachbehinderungen, aber nicht mit einer mentalen Behinderung verknüpfte. Demzufolge gab die Hälfte der Untersuchungspersonen an, keine Behinderung, sondern lediglich Defizite zu haben. Die Zuweisung und damit die Wahrnehmung einer Behinderung wurde sechs Studienteilnehmern durch Äußerungen des sozialen Umfeldes und durch den Besitz eines Behindertenausweises bewusst.

Ferner verwiesen die Befunde der Untersuchung sowohl auf positive als auch negative Assoziationen bezüglich des wahrgenommenen Fremdkonzepts. Während der Großteil der Befragten ein günstiges familiäres und schulisches Akzeptanzerleben – u. a. infolge einer harmonischen Beziehung zu den Eltern und Geschwistern bzw. zu den Lehrern und Mitschülern – wahrnahm, nahmen alle Untersuchungspersonen Akzeptanzprobleme im gesellschaftlichen Leben zur Kenntnis. Dieses negative wahrgenommene Fremdbild in Hinblick auf die Gesellschaft wurde durch entgegengebrachte Diskriminierungen verursacht, die sich u. a. in Beschimpfungen und physischer Gewalt äußerten.

Wie in den Untersuchungen von u. a. Weiss, Diamond, Demark und Lovald (2003) sowie Castagno (2001) konnte auch in dieser Studie bestätigt werden, dass eine positive Verbindung zwischen sportlicher Betätigung und Persönlichkeitsentwicklung bei Jugendlichen mit einer mentalen Einschränkung besteht.

7. Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Lebensbedingungen für Menschen mit geistiger Behinderung in den letzten Jahrzehnten durch grundlegende gesellschaftliche Umdenkprozesse zwar verbessert haben, aber weiterhin ein hoher Stigmatisierungsgrad aufgrund negativer Assoziationen u. a. bezüglich der Leistungsfähigkeit, der vergleichenden Betrachtung zu Personen mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung und der geringen sozialen Anerkennung vorherrschend ist.

Ebenfalls kann aus den Befunden der Studie geschlussfolgert werden, dass zukünftig der Forderung nach vermehrter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte bei sportlichen Aktivitäten im Schul- sowie Vereinssport eine höhere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss. Eine rechtlich legitimatorische Basis erfährt diese Forderung durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die u. a. das Ziel verfolgt, die spezifischen Belange von weiblichen Personen mit Behinderung stärker in den Vordergrund zu rücken.

8. Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Castagno, K.S. (2001). Special Olympics Unified Sports: Changes in Male Athletes during a Basketball Season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 193-206.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten* (2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.
- DAPD (21.05.2012). *Gauck fordert bessere Integration von Behinderten*. Zugriff am 30.08.2012 unter <http://www.derwesten.de/nachrichten/gauck-fordert-bessere-integration-von-behinderten-menschen-id6681132.html>
- DBS (2005). *Bewegung, Spiel und Sport von Menschen mit geistiger Behinderung*. Zugriff am 16.09.2010 unter <http://www.dbs-npc.de/DesktopDefault.aspx?tabid=40>
- Hagen, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. *Geistige Behinderung*, 41, 293-306.
- Hofmann, C., Kunisch, M. & Stadler, B. (1996). „Ich spiel jetzt in Zukunft den Depp!“ – Geistige Behinderung und Selbstbild. *Geistige Behinderung*, 35(1), 26-41.

- Kemper, R. (2003). *Spezifische Karriereaspekte von nichtbehinderten und behinderten Leistungssportlern: eine empirische Studie zu motivationalen, identitätsorientierten und sozialen Aspekten*. Univ. Habil. Schrift, Universität Jena.
- Kemper, R., Treu, C. (2007). *Selbst- und Fremdkonzept von Frauen mit Behinderung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kemper, R. & Teipel, D. (2008). *Selbst- und Fremdkonzept von Leistungssportlern mit Behinderung*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Kunath, P. & Schellenberger, H. (1991). *Tätigkeitsorientierte Sportpsychologie: Eine Einführung für Sportstudenten und Praktiker*. Frankfurt: Deutsch.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 3: Methoden und Techniken*. München: Beltz.
- Laux, L. (2003). *Persönlichkeitstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohrmann-O' Rourke, S. & Browder, D. M. (1998). Empirically Based Methods to Assess the Preference of Individuals with Severe Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 146-161.
- Mayring, P. (2003). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2003). Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 4-30). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H.-D. (2006). *Psychologie des Selbst*. Göttingen: Hogrefe.
- Netzwerk Leichte Sprache (2008). *Netzwerk leichte Sprache*. Zugriff am 07.07.2010 unter <http://www.leichtesprache.org>.
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiss, J.A., Diamond, T., Demark, J. & Lovald, B. (2003). Involvement in Special Olympics and its relations to self-concept and actual competency in participants with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 281-305.

Peter Kapustin¹, Tatjana Kapustin-Laufer²

¹ Privatuniversität Schloss Seeberg, Österreich

² Grundschule in Isen, Deutschland

Familien sport mit behinderten Kindern – Ein verborgener Schatz in der Sportlandschaft – Eine heterogene Zielgruppe

1. Familien – Eine heterogene Zielgruppe

Die Lebenserfahrung bietet die Erkenntnis, dass die Qualität des Familienlebens maßgeblich von gegenseitiger Zuneigung und einem erlebnisreichen Miteinander geprägt wird. Wenn sich auch die Familienstrukturen in Vielfalt und Ausprägungen während der letzten 100 Jahre deutlich verändert haben, so definiert sich Familie eben nicht nur nach formalen Kriterien, wie Größe, Geschlechteraufteilung, Altersstruktur (mindestens zwei Generationen) oder Einkommen, sondern vor allem

- in der Tragfähigkeit und Vertrautheit des Beziehungsnetzwerkes im engeren Familienkreis und im familiären erweiterten Umfeld,
- in der Dynamik der Familienentwicklung von der jungen Kleinfamilie mit den Verantwortlichkeiten der Eltern für ihre Kinder bis zur Umkehrung der Verantwortlichkeiten von diesen für ihre Eltern gegen Ende der Familienphase
- und in der Intensität und Erlebnistiefe des bewusst gestalteten Familienalltags und der Familienfreizeiten.

Die "traditionelle" Familie (Eltern und ihr Kind/ihre Kinder) dominiert zwar noch das Bild der Familienstrukturen, aber Konflikt- und Scheidungsfamilien, Patch-Work-Familien, Alleinerziehende mit Kind/Kindern, Großelternfamilien, Pflegefamilien u. ä. werden häufiger und erweitern das mögliche Erlebnisspektrum „Familie“ für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die beteiligten Erwachsenen. Zunehmend von Bedeutung für Integrationsbemühungen sind „Migranten-Familien“ mit Wertvorstellungen zum Familienleben aus anderen Kulturkreisen. Unter sozialen Aspekten ist die schwierige Lebenssituation der Hartz IV – Familien in Deutschland zu erwähnen. Die

3-Generationen-Familie unter einem Dach als eine in früheren Generationen häufige Familienvariante ist sehr selten geworden; die Kleinfamilie dominiert das Familienbild in unserer Gesellschaft.

2. Miteinander – Füreinander?

Die Lebensphasen der Kinder von dem Kleinkindalter, dem Kindergartenalter, über das Grundschulalter bis zum Ende der Kindheit, von dem frühen Jugendalter (Beginn der Pubertät) über das späte Jugendalter bis in das junge Erwachsenenalter mit Berufsorientierung, Abnabelung und eigener Familiengründung prägen und verändern als fortschreitender Entwicklungsprozess das Erlebnis, die Insel und zugleich das Netzwerk „Familie“ und das Leben in der Familie und aus ihr heraus. Die Bindekräfte in einer Familie werden und müssen sich in ihrer Qualität verändern; Leben als Familie ist ein unumkehrbarer, nur begrenzt planbarer Prozess auf unterschiedlichen Wegen. Das gelebte Selbstverständnis der Eltern als ihren Kindern Liebe schenkende Mütter und/oder Väter sollte sich zu einem partnerschaftlichen wachsenden Loslassenkönnen unter qualitativer, aber nicht grundsätzlicher Veränderung im Miteinander und Füreinander entwickeln. Überbehütung und Festhalten, Überforderung oder Unterforderung, Gewalt und Gleichgültigkeit sind „Gift“ für das Gedeihen eines nachhaltig wirkenden Familienlebens; dieses sollte von gegenseitigem Vertrauen getragen sein, das Selbstvertrauen vor allem der Kinder fördern und gegenseitige Wertschätzung in Liebe offenbaren, aber in seiner Ausstrahlung nicht nur auf die Binnenstrukturen begrenzt bleibt, sondern z. B. auch Familienfreundschaften ermöglichen. Wunschdenken!? Leider ist die Lebensrealität weit weniger „romantisch“; Familienkrisen bis hin zur zerstörerischen Gewalt in Familien sind fast tägliche Meldungen in den Medien, aus dem eigenen Bekanntenkreis bekannt oder auch eine bittere Erfahrung im eigenen Familienkreis. Am 13. Januar 2012 war in bayerischen Zeitungen von einer Analyse der Techniker Krankenkasse berichtet worden, die einen deutlichen Anstieg der Anzahl der Kinder und Jugendlichen (unter 19 Jahre) mit erheblichen psychischen bzw. psycho-sozialen Problemen nachweisen konnte und dies für Bayern bedeutet, dass jedes vierte Kind von einem Seelenleiden betroffen ist – mit steigender Tendenz im Jugendalter.

Ursachen: Statistisch berechnet ist jedes vierte bis fünfte Kind von der Scheidung der Eltern betroffen (Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland, 2010), das bewegungsarme Freizeitverhalten ist schlichtweg ungesund, Erwartungs-/Leistungsdruck und Stress bedingen permanente Überforderungen, der hohe Medienkonsum mit stundenlangem Internetsurfen ist gegen die Natur des jungen Menschen ... Wo bleibt die Verantwortung der Eltern? Gibt es noch eine Kultur des Familienlebens? Familien selbst müssen konfliktfähig werden, resistenter gegen Belastungen sein, im Gespräch bleiben, Familienfreundschaften gründen und pflegen, vor allem die wesentlichsten Chancen des Miteinanders nutzen und nicht in ein entfremdendes Nebeneinander abgleiten. Mit anderen musischen Erlebnisfeldern sind Bewegung, Spiel und Sport bindungsstarke Aktivitäten, die auch im Familienverbund möglich sind und die Qualität des Familienlebens steigern können. Stimmt das?

3. Familien in Bewegung

Das Eltern- und-Kind-Turnen, die gemeinsame Fahrradtour, der Familien-Wintersporturlaub oder Sommersporturlaub, das Vater-Sohn- oder Mutter-Tochter-Tennismatch, der Familien-Vierer oder gar – Achter, das Segelabenteuer im Familienverbund u. v. m. sind auch Realität im Lebensalltag wöchentlich, an Wochenenden oder in der Ferienzeiten. „Familiensport“ ist aber von vielen Sportverbänden und Sportvereinen mit ihrer weitgehend auf Sportarten ausgerichteten Struktur und Programmgestaltung noch nicht so recht entwickelt, denn die Familie als Zielgruppe ist bisher nur von wenigen Sportanbietern entdeckt. In den letzten Jahren seit 2000 bieten zunehmend mehr Sportverbände (z. B. DOSB und Landessportbünde, Deutscher Turnerbund, Deutscher Tischtennisbund, Deutscher Schwimmverband, Deutscher Skiverband oder die entsprechenden Fachsportverbände auf Länderebene) Ansätze zu Familiensport-Events, zum Familiensport in der wöchentlichen Programmgestaltung und in der Übungsleiteraus- und -fortbildung mit Fokussierung auf Familiensport; in der Tourismusbranche, in Familienverbänden, in Religionsgemeinschaften und Bildungszentren sind sportlich-spielerische Aktivitäten mit Erlebnisbetonung für Familien zunehmend und erfolg-

reich im Angebot. Ferienprogramme der Kommunen in Kooperation z. B. mit Vereinen für daheimgebliebene Kinder und Familien können mit Familiensportangeboten bereichert werden.

4. „Behinderte Familie?“

Eine Familiensituation mit besonderen Herausforderungen für alle Familienmitglieder ist die „behinderte“ Familie; gemeint sind hier Familien mit behinderten Kindern. Wenn diese Familien mit weiteren Einschränkungen belastet sind (z. B. wirtschaftliche Notsituation, isolierte Lebenssituation), dann wird das Familienleben erheblich beeinträchtigt. Da Eltern in den letzten Jahrzehnten im Durchschnitt sich deutlich später für ihr erstes Kind und die weiteren Kinder entscheiden, steigt z. B. bei einem Alter der Mutter von über 35 oder gar 40 Jahren leider auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit Behinderung oder mit einer chronischen Erkrankung geboren wird. Die „Rolle“ der älteren Väter aus biologischer Sicht ist noch nicht wirklich erforscht. Mit der Geburt eines Kindes mit Behinderung oder bei schicksalhafter Beeinträchtigung eines Kindes postnatal durch Infektion oder Unfall – ob körperlich, in der Wahrnehmungsfähigkeit, in der Sprachfähigkeit, in der Lernfähigkeit, in der intellektuellen und/oder in der psychischen Entwicklung oder auch in mehrfacher Hinsicht – wird die Herausforderung zu einer Bewährungsprobe für die emotionalen und sozialen Bindekräfte innerhalb der Familie. Das Familienleben wird zwangsläufig von der Behinderung eines Kindes – auch eines erwachsenen Familienmitgliedes – stark bestimmt, oftmals eingeschränkt und auf den engeren Familienkreis begrenzt. Über Jahrhunderte mussten betroffene Familien ihr Schicksal oftmals als Schuld empfinden, manchmal auch als Strafe in einer Außenseiterrolle u. ä. hinnehmen. Auch heute noch scheuen sich Familien mit ihren Kindern, die mit Behinderungen aufwachsen, vor der Öffentlichkeit. Wenn z. B. Großeltern zeitweise Entlastung bieten können oder das Kind in entsprechenden Einrichtungen untergebracht und versorgt ist, gewiss auch verantwortungsbewusst und professionell betreut wird, erst dann bieten sich Freiräume für die Eltern und ggfs. für die nicht behinderten Geschwister.

5. Familiensport mit behinderten Kindern

Familienleben bedeutet nicht nur das Miteinander als Versorgungsgemeinschaft, sondern auch als Gestaltungsgemeinschaft im Familienalltag und in Familienfreizeiten, die möglich sein müssen. Familiensport mit behinderten Kindern ist sicher nicht als Familientherapie zu konzipieren, aber erfahrungsgemäß doch eine Chance zur Lebensfreude im Familienverbund, zur Stärkung der Binnenkräfte in der einzelnen Familie und zur Integration in das gesellschaftliche Leben über Familienfreundschaften z. B. in Sportvereinen, in Vereinen der Lebenshilfe, in Familienfreizeiten und -urlaubsangeboten. Weil so ein Familiensportkonzept nicht als Familientherapie angeboten wird, kann das Gemeinschaftserlebnis in der Familiensportgruppe mit dem Wachsen von Familienfreundschaften indirekt doch therapeutische Wirkung haben, vor allem dann, wenn das Miteinander in Familiensportgruppen nicht nur auf das Sportlernen und Sporttreiben eingegrenzt bleibt, sondern ein ganzheitlicher Ansatz zum kommunikativen und sozialen Handeln mit gegenseitigem Erfahrungsaustausch, gegenseitiger Beratung, Beobachtung und Bestärkung verwirklicht wird. Besonders nachhaltig und integrierend/inkludierend wirken gemeinsam gestaltete Freizeiten und Urlaubswochen mitten im öffentlichen gesellschaftlichen Leben (z. B. im Ferienhotel, auf Wanderwegen, auf Skiloipen, am Strand oder auf Spielflächen).

6. Pilotprojekt in Würzburg

Zu Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts gelang in Deutschland mit der zunehmenden Zielgruppenorientierung in der Breiten- und Freizeitsportentwicklung die Zuwendung zu Familien mit behinderten Kindern. So startete 1982 am Institut für Sportwissenschaft der Universität Würzburg in Kooperation mit dem Verein „Lebenshilfe in Würzburg und Umgebung e. V.“ das Pilotprojekt „Familiensport mit behinderten Kindern“ (Leitung: Prof. Dr. P. Kapustin). Zwölf Familien mit geistig und auch körperlichen behinderten Kindern und nicht behinderten Geschwistern wagten den Start zum wöchentlichen Sporttreff. Die Familiensportgruppe in Würzburg wuchs in den folgenden Jahren kontinuierlich, startete 1985 zusätzlich mit Sport-Urlaubswochen im Winter und im Sommer, war bei der Gründung gleichartiger Gruppen in Nürnberg (ab 1987) und in Suhl

(ab 1991) hilfreich und gründete selbst 1987 den Verein „Familiensportclub Lebenshilfe Würzburg e. V.“, der über den Bayerischen Behindertensportverband Mitglied des Bayerischen Landes-Sportverbandes wurde und auch die Aufnahme in den Landesverband der Lebenshilfe Bayern e. V. erreichte. Bis 2010 wuchs der Verein auf weit über 300 Mitglieder. Teilweise gemeinsam mit den Gruppen in Nürnberg und Suhl beteiligte sich die Familiensportgruppe Würzburg u. a. am Deutschen Turnfest in Berlin 1987, an Olympiatagen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in der Olympiahalle in München, an Kirchentagen und an den Millenniumsfeiern des Freistaates Bayern (Opernhaus in Nürnberg), aber auch an Festveranstaltungen von Special Olympics Deutschland in Bayern („Mein Olympia“) und international (Special Olympics World Games). 1990 wurde der Familiensportclub Lebenshilfe Würzburg vom Bayerischen Ministerpräsidenten mit dem Sozialpreis der Bayerischen Landesstiftung ausgezeichnet, 2004 vom Bayerischen Landes-Sportverband als besonders familienfreundlicher Sportverein gewürdigt und die Vorstandschaft des Vereins 1997 von der Regionalzeitung Main Post zum Vorstand des Jahres gekürt.

„Bewegung, Spiel und Sport sollten Teil der Lebenskultur in der Familie sein, denn wir Menschen sind von Geburt an auf Bewegung angelegt. Gefühle in uns werden durch Bewegung ausgelöst und drücken sich in Bewegung aus. Bewegung, Spiel und Sport sind stark kommunikativ und bei entsprechender Gestaltung auch integrativ“ (Kapustin, P. 2003, S. 13). Das gilt für alle Familienmitglieder – ob ohne oder mit Behinderung.

7. Familiensport – Warum, wie, wo?

Ziele, Chancen und Realität des Familiensports – auch mit behinderten Kindern – sind in den letzten 20 Jahren in mehreren Veröffentlichungen als Berichte zu Pilotprojekten anschaulich dargestellt worden (u. a. Integrativer Familiensport im TSV GutsMuths Berlin/Bürgerstiftung Berlin, Behinderten- und Familiensport Elsdorf, Integrativer Familiensport beim ASC Göttingen, Dr. U. Rheker – Universität Paderborn). Einen Ansatz zu einem ganzheitlicheren Konzept versuchte der Deutsche Sportbund 2003 mit seiner Fachtagung „Familie & Sport“.

Das Pilotprojekt an dem sportwissenschaftlichen Institut der Universität Würzburg war inhaltlich nicht auf Sportarten mit vorgegebenen Normen und Regeln ausgerichtet, sondern vielmehr auf geeignete, selbst gestaltete Modifikationen von Bewegungsspielen, Tänzen, Turnbewegungen, Sportformen in der Natur mit Partner- und Gruppenaufgaben, auf kleine Staffelspiele, auf Kooperations- und Vertrauensspielen (Ideen aus der New Games Bewegung der 70er und 80er Jahre), auf spontane Kreativität aller mit Humor. Sporträume waren je nach Witterung strukturierte Wiesen, Park- und Wanderwege, Bäder und Strandzonen am Meer, Winterlandschaften, Sporthallen. Die Strukturierung der Sporteinheiten folgte einer gewissen Ritualisierung: Gemeinsamer Beginn mit Begrüßung und – wenn möglich – mit Musik, dazu Partner- und Gruppenaufgaben mit variabler Gestaltung der ausgewählten bzw. gewünschten Inhalte (Anpassung der Spiel- und Sportarten, Tanzformen, Hindernisparcours u. ä. an die jeweilige Situation, vor allem an die jeweilige Zielgruppe), auch Gruppenwettbewerbe und ein gemeinsamer Abschluss mit Ausblick zum nächsten Treffen.

Die Heterogenität der Familiensportgruppe hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der körperlichen Voraussetzungen, der psychomotorischen Fähigkeiten und des Verstehens wurde kompensiert mit dem Wunsch zum Miteinander innerhalb der Familie, aber auch über die Familiengrenzen hinaus.

8. Erfahrungsanalyse

Die subjektive Erfahrung der Gruppenbetreuer war, dass der in der Entwicklung offen, integrativ und kommunikativ angelegte Familiensport für die Familien und für die Familienmitglieder mehr bedeutete als nur sportlich-spielerisch in Bewegung zu sein und sich fit zu halten. Die wöchentlichen Erlebnisse und die Familienfreizeiten mit sportlichen, geselligen und kulturellen Inhalten wurden als „Schatz“ empfunden, der das bisherige Familienleben bereicherte und teilweise auch nachhaltig positiv veränderte. Nachdem 20 bis fast 30 Jahre seit der „Hebung des Schatzes“ Familiensport mit behinderten Kindern und der Existenz der Familiensportgruppen in Würzburg, Nürnberg und Suhl vergangen waren, wurden 2010 zur Objektivierung

der subjektiven Eindrücke die gemeinsamen Aktivitäten in der Rückschau evaluiert. Dazu wurde ein Familien-Fragebogen entwickelt, allen in den über 20 Jahren jemals aktiven Familien zugeschickt und um Rücksendung gebeten.

9. Familienbefragung – Fragebogen

Im Frühjahr 2010 wurde der Familienfragebogen an 84 Mitgliedsfamilien der drei Sportgruppen in Würzburg, Nürnberg und Suhl verschickt; 79 ausgefüllte Fragebogen wurden zurückgeschickt und konnten somit ausgewertet werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 94% und diese lässt vermuten, dass den Familien die Beantwortung der Fragen wichtig war und die gemeinsamen Erlebnisse über viele Jahre nachhaltig wirken.

Zu den Fragen:

Der Fragenkomplex 1 bezog sich auf die einzelne Familie in ihrer Teilnahmeaktivität und auf den Zeitrahmen ihrer Mitgliedschaft.

Mit der Frage 2 erklärten die Familien, wie sie auf das jeweilige Familiensportangebot aufmerksam wurden.

„Was bedeutet für Sie als Einzelperson das wöchentliche Familiensportangebot?“ – war die 3. Frage.

Mit der Frage 4 wurde nach der Bedeutung des wöchentlichen Sportangebotes für die ganze Familie gefragt.

Frage 5 bezog sich auf die Bedeutung der gemeinsamen Familienferienwochen in Bayern, Österreich oder in Italien.

Wie haben die einzelnen Familien die öffentlichen, gemeinsamen Präsentationen und die Mitwirkung bei Show-Vorführungen gewichtet? – Das war die Frage 6.

„Welche sportlichen und geselligen Aktivitäten haben Ihrer Familie am besten gefallen?“ – Frage 7.

Die Frage 8 lautete: „Was wollen Sie für die zukünftige Entwicklung zum Thema Familiensport mit behinderten Kindern als ein Weg zur individuellen und gesellschaftlichen Integration aus Ihrer Erfahrung empfehlen?“

Die Fragen wurden weitgehend offen gestellt, um in dieser qualitativen Evaluierung die individuelle Sicht der einzelnen Familien bzw.

Familienvertreter erfahren zu können. Zur Auswertung erfolgte ggfs. eine Clusterbildung der Antwortvarianten.

10. Ergebnisse der Befragungen

- 51% der Familien bestätigten, dass sie in der Regel mit zwei Erwachsenen (Mutter und Vater) an den Familiensportaktivitäten teilgenommen haben. 82% waren gemeinsam mit einem behinderten Kind und weitere 5% sogar mit zwei behinderten Kindern sportlich aktiv; 31% der aktiven Familien kamen auch mit ihren nichtbehinderten Kindern.
- 22% waren zum Zeitpunkt der Befragung seit der Gründung der jeweiligen Familiensportgruppe Mitglied. Ab 1983 steigerten sich die Mitgliedschaften in 5-Jahresschritten jeweils zwischen 10% und 20%.
- 47% der Familien geben an, dass sie über „Mundpropaganda“ zur Familiensportgruppe gefunden haben. Weitere 41% erfuhren über den Verein Lebenshilfe von dem speziellen Sportangebot. Vermittler von Bedeutung waren auch Bildungseinrichtungen (Schulen/Universität), über die Medien gestartete Gründungsoffensiven und der eigene Familienkreis.
- Für 61% waren die sportlichen Aktivitäten besonders bedeutungsvoll, 50% betonten bevorzugt oder zusätzlich das Gemeinschaftserlebnis und die Integration mit ihrem Kind als stark motivierend; ebenso betonten 50% ihre Freude, ihren Spaß, die sie wöchentlich beim Familiensport empfanden.
- Auf die gesamte Familie bezogen schätzten 59% die Möglichkeit zum gemeinsamen Sporttreiben im Familienverbund als wertvoll ein. Für insgesamt 53% der Familienvertreter waren das Aufbauen von Bekanntschaften, von sozialen Kontakten und das Gewinnen von Akzeptanz, Bestätigung und Integration als Familie sehr wichtig. Immerhin sahen 32% im Erfahrungsaustausch, 14% in der Abwechslung vom Alltag und 13% in der Hilfsbereitschaft ihre Wertschätzung der gemeinsamen wöchentlichen sportlichen Aktivitäten.

- Für die 63 Familien, die an gemeinsamen Sportferien im Sommer (jeweils zwei Wochen) und/oder im Winter (jeweils eine Woche) teilnahmen, war das Gemeinschaftserlebnis in öffentlicher sozialer Integration mit fast 70% am nachhaltigsten in Erinnerung, weitere, mindestens mit 10% genannte Erfahrungen waren die gemeinsamen sportlichen Aktivitäten, Entspannung/Erholung und die Naturerlebnisse. 20% der Familienvertreter betonten, dass ohne die Gruppeninitiative ein Familienurlaub nicht möglich gewesen wäre; die Scheu vor der Öffentlichkeit war bisher ein Hemmnis; das Selbstvertrauen wuchs in der Gruppe.
- Die öffentlichen Auftritte als Show- und Lehrvorführungen mit dem Thema integrativer Familiensport wurden von allen 54 Familien, die ein- oder mehrmals beteiligt waren, als sehr positiv bewertet, weil Öffentlichkeit das Zusammengehörigkeitsgefühl vermittelt bekommt, das Wir-Gefühl gestärkt wird und gezeigt werden kann, was gemeinsam mit den behinderten Kindern geleistet werden kann. Der offen sichtliche Erfolg (Beifall der Zuschauer) ist den Familien in bester Erinnerung.

Wörtliche Zitate:

„Nur mit der Familiengruppe hatten wir den Mut, uns öffentlich zu präsentieren, gemeinsam sind wir stark!“

„Nach anfänglichen Hemmungen, die man nun mal mit einem schwer behinderten Kind hat, kamen positivere Gefühle auf bei den weiteren Veranstaltungen für die Öffentlichkeit, vor allem spürte man die Bewunderung und Begeisterung!“

- Die Familien verteilten ihre „Bestnoten“ zu den verschiedenen Aktivitäten sehr gleichmäßig in folgender Reihenfolge: gemeinsame Sportferien, öffentlich Auftritte, „Mein Olympia“ (Special Olympics Sportfeste), Weihnachtsfeste und Sommerfeste, gemeinsames Feiern ...
- Als Empfehlung für die weitere Entwicklung des integrativen Familiensports mit behinderten Kindern nennen die befragten Familien:
 - Forcierte Fortführung des eingeschlagenen Weges (25 Nennungen)
 - Öffentlichkeitsarbeit (12 Nennungen)

- Angebotsvielfalt bei Bewegung, Spiel, Sport und Familienwettbewerbe (11 Nennungen)
- Integration in traditionelle Sportvereine (10 Nennungen)
- Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen (10 Nennungen)
- Integration junger Familien (9 Nennungen)
- Ausbildung von Familiensportübungsleitern/innen (7 Nennungen)

In der Verbandszeitschrift „bayernsport“ (28/2002) fasste die Diplom-Theologin Heidi Carl-Neisinger ihre Erfahrungen in der Familiensportgruppe in Würzburg zusammen:

„...Es gibt dort ein großes Mädchen, das weder laufen noch sprechen kann, das nicht alleine essen und nicht alleine zur Toilette gehen kann. Aber genau dieses Kind ist von einer Liebe umfassen, die man bei Menschen ohne Behinderung selten findet. Die Beispiele ließen sich fortsetzen.

Ich gehe gern zum Sport, weil ich mich gerne bewege. Aber der wöchentliche Besuch des Familiensportclubs bedeutet mir auch deshalb viel, weil ich dort menschliche Nähe in einer außergewöhnlichen Weise erfahre. Ich habe gelernt: Behinderte brauchen viel Liebe, aber sie lösen auch viel Liebe aus und sie schenken sie zurück.

Mit den Eltern der behinderten Kinder kam ich erst so richtig ins Gespräch bei einem gemeinsamen Urlaub an der Adria. Im Schutz der Gruppe wagen Außenstehende es nicht, die Behinderten scheinbar anzusehen.“ Im Gegenteil, bei den Spielen am Strand beteiligten sich auch zunächst außenstehende Familien.

11. Literatur

Carl-Neisinger, H. (2002). Menschliche Nähe. *bayernsport* 28 (8).

Kapustin, P. (2003). Familie und Sport – eine Standortbestimmung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *Tagungsbericht Familie und Sport* (S. 9-25). Frankfurt am Main.

Kapustin, P. (1991). *Familie und Sport: Spiel – Spass – Gemeinschaft*. Aachen: Meyer und Meyer.

www.buergerstiftung-berlin.de/index.php?id=13, 26.01.2012

www.wiki-goettingen.de/index.php?Integrativer_Familien-sport, 26.01.2012

www.padersportmed.de/index.php?menid=home&docid, 26.01.2012

www.bfs-elsdorf.de/, 26.01.2012

Peter Kapustin¹, Tatjana Kapustin-Laufer²

¹ Privatuniversität Schloss Seeberg, Österreich

² Grundschule in Isen, Deutschland

Familien-sport mit behinderten Kindern – Nach 30 Jahren der Erprobung noch eine zukunftsweisende Innovation der Sportlandschaft

Ein kleiner Hinweis zu Beginn der Ausführungen: Dieser Vortrag wurde am 26. Mai 2012 in München in leichter Sprache präsentiert. Aus diesem Grund entschlossen sich die Verfasser, auch den vorliegenden Bericht in möglichst einfacher Sprache zu verfassen.

1. Bedeutung von Familie

Familienstrukturen haben sich zwar in ihren Ausprägungen während der letzten 100 Jahre deutlich verändert, dennoch definiert sich Familie nicht nur nach formalen Kriterien, wie Größe, Geschlechteraufteilung, Altersstruktur (mindestens zwei Generationen), Herkunft oder Einkommen. Familie bedeutet vor allem:

- Zuneigung spüren,
- Vertrauen gewinnen und schenken,
- Sicherheit empfinden,
- mit gemeinsamen Erlebnissen leben,
- miteinander Freizeit gestalten.

Die Familie kann und soll gestärkt werden durch:

- ein Leben miteinander statt nebeneinander,
- eine gemeinsame Gestaltung eines wirklich „aktiven“ Familienlebens, statt z. B. nur Fernsehen oder Internetsurfen,
- gemeinsames Lösen von Konflikten, Ängsten und Sorgen, statt diese zu verschweigen.

Gemeinsam die Familienzeit nutzen und das Miteinander schätzen und genießen!

2. „Bewegte“ Familien

Das Thema „Sport“ in der Familie kann vom Sport nebeneinander (jedes Familienmitglied geht seinem eigenen Sporthobby nach) zum Sport miteinander in der Familie (z. B. gemeinsame Wanderungen, Fahrradtouren oder Skiferien) und – im Idealfall – zum Sport mit der eigenen Familie in einer Familiengruppe z. B. in einem Sportverein führen.

Sport in bzw. mit der Familie bietet aber auch eine enorme Palette im Hinblick auf die Art, die Zeit- (Werktage, Wochenende, Ferien...) und Bewegungsräume (z. B. Turn- und Schwimmhalle, Park, Wald, Wiese, Sportplatz, Strand) der praktizierten Spiel-, Sport- bzw. Bewegungsformen und den Institutionen (z. B. Sportvereine, Religionsgemeinschaften, Familienverbände, Kommunen), in denen diese ausgeübt werden können. Hier einige Beispiele:

- Eltern-Kind-Turnen
- gemeinsame Fahrradtouren
- Familien-Wintersporturlaub
- Familien-Sommersporturlaub
- Vater-Sohn- oder Mutter-Tochter-Tischtennis-, Federball-, Tennisspiele, oder Ballspiele, wie Fußball, Volleyball, Basketball
- gemeinsame Ruder-, Kajak-, Kanu oder Segelbootfahrten
- Geländespiele mit angepassten, variablen Regeln, Schwimmen, Rodeln, Skilaufen und Skiwandern, Eislaufen, Wald- oder Bergwanderungen ...

3. Familien mit behinderten Familienangehörigen

Eine Familiensituation mit besonderen Herausforderungen für alle Familienmitglieder ist die Familie mit Angehörigen, die behindert sind oder/und in ihrer Entwicklung, in ihrem Lebensalltag behindert werden. Leider wird oftmals eine derartige Herausforderung durch eine Behinderung – egal, ob körperlich, in der Bewegung, im Hören und Verstehen, im Sprechen, im Lernen und/oder in der psychischen Entwicklung oder auch in mehrfacher Hinsicht – zu einer Bewährungsprobe für die emotionalen und sozialen Bindekräfte innerhalb der Familie. Das Familienleben wird zwangsläufig von der Behinde-

rung deutlich bestimmt, häufig eingeschränkt und meist auf den engeren Familienkreis begrenzt. Viele betroffene Familien fühlen sich als Außenseiter, gehen nicht gerne in die Öffentlichkeit.

3.1 Familien-sport mit behinderten Kindern

Familien-sport mit behinderten Kindern ist erfahrungsgemäß eine Möglichkeit zur Erhöhung der Lebensfreude im Familienverbund, zur Stärkung der (Beziehungs-) Kräfte in der einzelnen Familie und zur Integration in das gesellschaftliche Leben über Familienfreundschaften z. B. in Sportvereinen oder in Vereinen der Lebenshilfe.

Familien-sport mit behinderten Kindern...

- bringt Lebensfreude und Lust auf Bewegung, Spiel, Tanz und Sport,
- ist eine Möglichkeit, miteinander die Freizeit zu verbringen,
- macht die Familie stark,
- hilft, Freundschaften zu anderen Familien mit Kindern ohne und mit Behinderungen zu knüpfen, da
- über gemeinsame Erfahrungen und Probleme gesprochen werden kann,
- einander beraten und bestärkt wird.

3.2 Familien-sportgruppe Würzburg

Die Familien-sportgruppe Würzburg startete am Institut für Sportwissenschaft der Universität Würzburg in Kooperation mit dem Verein „Lebenshilfe in Würzburg und Umgebung e. V.“ das Pilotprojekt „Familien-sport mit behinderten Kindern“ (Leitung: Prof. Dr. P. Kapustin) im Februar 1982 mit zwölf Familien mit geistig und auch körperlich behinderten Kindern sowie deren nicht behinderten Geschwistern. Im Laufe der Zeit wuchs die Mitgliederzahl deutlich; es nahmen aber auch einzelne Personen oder Ehepaare ohne behinderte Angehörige an diesem Projekt teil. Einmal pro Woche fanden und finden gemeinsame Treffen zum Sport statt. Seit 1985 werden auch gemeinsame Sport-Urlaubswochen im Winter und Sommer in Bayern, Österreich und Italien durchgeführt. 1987 wurde der „Familien-sportclub Lebenshilfe Würzburg e. V.“ gegründet. Dieser Familien-sportclub war bei der Gründung von zwei weiteren, gleichartigen Sport-

gruppen in Nürnberg (ab 1987) und Suhl (ab 1991) hilfreich. Die Vereine in Würzburg und Nürnberg wurden in den Landesverband der Lebenshilfe Bayern e. V. aufgenommen. Der Familiensportclub Lebenshilfe e. V. war auch in die Special Olympics Bewegung in Bayern, in Deutschland und auch international eingebunden. Die Mitgliedsfamilien waren als Teilnehmer und Helfer in dem jährlichen Sportfest „Mein Olympia“ (1984-2008), einem Special Olympics Fest mit jeweils über 4000 Teilnehmern/innen in Unterfranken, aktiv.

2010 hatte die Familiensportgruppe schließlich weit über 300 Mitglieder und weitere Sportgruppen. Der Familiensportclub Lebenshilfe Würzburg e. V. erhielt einige Auszeichnungen, z. B.:

- 1990 Sozialpreis der Bayerischen Landesstiftung
- 1997 Von der Zeitung „Main Post“ die Wahl zum Vorstand des Jahres
- 2004 Vom Bayerischen Landes-Sportverband die Würdigung als „besonders familienfreundlicher Sportverein“.
„Bewegung, Spiel und Sport sollten Teil der Lebenskultur in der Familie sein, denn wir Menschen sind von Geburt an auf Bewegung angelegt. Gefühle in uns werden durch Bewegung ausgelöst und drücken sich in Bewegung aus. Bewegung, Spiel und Sport sind stark kommunikativ und bei entsprechender Gestaltung auch integrativ“ (Kapustin, P. 2003, S. 13).

3.3 Formen des Familiensports

Bei der Gestaltung der wöchentlichen Sporttreffs, aber auch bei gemeinsamen Sommer- und Winterurlaubswochen muss selbstverständlich die besondere, sehr heterogene Zusammensetzung der Gruppe berücksichtigt werden. Die Heterogenität besteht in vielerlei Hinsicht: Geschlecht, Altersstruktur (vom Kleinkind- bis zum Seniorenalter), behindert/nicht behindert, Art der Behinderung, bisherige Sport- bzw. Bewegungserfahrungen. Aber verbindend für alle ist der Wunsch zum Miteinander und zum Gemeinschaftserlebnis besonderer Art.

Aus diesem Grund eignen sich beispielsweise folgende Sport-, Spiel- und Bewegungsformen für die Sporttreffen:

- Sportarten mit einfachen Regeln
- Selbst gestaltete Bewegungsspiele, Tänze, Turnen, Wandern, Joggen ...
- Partner- und Gruppenaufgaben
- Staffelspiele, bei denen es jedoch nicht isoliert um die Lauf-schnelligkeit geht, sondern um die Lust am Wetteifer
- Spiele, die Vertrauen und Zusammenarbeit fordern und fördern
- verschiedene Bewegungsformen mit Musik.

Als Sporträume eignen sich Park- und Wanderwege, Wiesen, Bäder, Strände, Winterlandschaften und Sporthallen. „Eingeengte“ Sport-räume, wie z. B. eine Leichtathletik-Laufbahn oder ein Schwimmbad nur für Schwimmer und mit Trennungsseilen zwischen den Schwimmbahnen, sind weniger zu empfehlen.

3.3.1 „Bereicherungen“ für die Familien

Die gemeinsamen Erlebnisse bei den Treffen wurden zum kostbaren „Schatz“ für die einzelnen Familien. Von gemeinsamen Erlebnissen kamen Familien mit besonders angenehmen Erinnerungen zurück. Familienfreundschaften wurden geknüpft und neue Freunde gewon-nen. Probleme, die durch die besondere Situation der Familie auftra-ten, konnten mit anderen – ähnlich Betroffenen – besprochen und ggfs. gemindert oder sogar gelöst werden. Gemeinsame Auftritte bei Fest-Veranstaltungen verstärkten das Zusammengehörigkeits-gefühl der Gruppe und erhöhten gleichzeitig das Selbstbewusstsein der einzelnen Familien. Neben zahlreichen kleinen Veranstaltungen trat die Familiensportgruppe bei folgenden Großveranstaltungen mit unterschiedlichen sportlichen Präsentationen jeweils als „Botschaft“ auf:

- beim Deutschem Turnfest 1987 in Berlin
- beim Olympiatag 1991 in München
- beim Kirchentag 1996 in München
- bei der Millenniums-Gala 2000 im Opernhaus in Nürnberg.

3.3.2 Befragung der Familien nach 25 Jahren

Ein Familienfragebogen wurde im Frühjahr 2010 an 84 Mitgliedsfamilien der drei Sportgruppen in Würzburg, Nürnberg und Suhl verschickt, wovon 79 ausgefüllte Fragebogen zurückgeschickt wurden und somit ausgewertet werden konnten. Diese überaus hohe Rücklaufquote von 94% unterstreicht die Vermutung und die bisherigen Eindrücke der Gruppenleiter, dass den Familien die Beantwortung der Fragen wichtig war und die gemeinsamen Erlebnisse über viele Jahre nachhaltig wirken.

An dieser Stelle werden nur die bedeutendsten Aussagen des Fragebogens in Kürze wiedergegeben:

- 51% der Familien haben mit Mutter und Vater an den Familiensportaktivitäten regelmäßig teilgenommen.
- 47% der Familien sind über Erzählungen von anderen zum Verein gekommen.
- 59% finden gemeinsames Sporttreiben wertvoll.
- Für fast 70% der Familien, die am gemeinsamen Familienurlaub teilnahmen, waren die Ferien unvergessliche Erlebnisse.
- Jede fünfte Familie hatte zunächst Hemmnisse, einen Familienurlaub in der Öffentlichkeit zu wagen; in der Familiengruppe waren sie stark und fühlten sich in der Öffentlichkeit wohl!

Besondere Zitate aus den Fragebögen, die für sich selbst sprechen und nicht genauer erläutert werden müssen, sollen den vorliegenden Text zum Familiensport mit behinderten Kindern abschließen und gleichzeitig Mut bzw. Motivation zum Familiensport geben:

- „Nur mit der Familiengruppe hatten wir den Mut, uns öffentlich zu präsentieren, gemeinsam sind wir stark!“
- „Ich gehe gern zum Sport, weil ich mich gerne bewege. Aber der wöchentliche Besuch des Familiensportclubs bedeutet mir auch deshalb viel, weil ich dort menschliche Nähe in einer außergewöhnlichen Weise erfahre. Ich habe gelernt: Behinderte brauchen viel Liebe, aber sie lösen auch viel Liebe aus und schenken sie zurück.“

- „Nach anfänglichen Hemmungen, die man nun mal mit einem schwer behinderten Kind hat, kamen positivere Gefühle auf bei den weiteren Veranstaltungen für die Öffentlichkeit, vor allem spürte man die Bewunderung und Begeisterung!“
- „...Es gibt dort ein großes Mädchen, das weder laufen noch sprechen kann, das nicht alleine essen und nicht alleine zur Toilette gehen kann. Aber genau dieses Kind ist von einer Liebe umfungen, die man bei Menschen ohne Behinderung selten findet. Die Beispiele ließen sich fortsetzen.“

4. Literatur

Carl-Neisinger, H. (2002). Menschliche Nähe. *bayernsport* 28 (8).

Kapustin, P. (2003). Familie und Sport – eine Standortbestimmung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *Tagungsbericht Familie und Sport* (S. 9-25). Frankfurt am Main.

Kapustin, P. (1991). *Familie und Sport: Spiel – Spass – Gemeinschaft*. Aachen: Meyer und Meyer.

Peter Masuch

Präsident des Bundessozialgerichts Kassel, Deutschland

Anforderungen der Behindertenrechtskonvention und ihre rechtliche Umsetzung im Blick auf Gesundheit und Sport

Der Beitrag bezieht sich auf die gehaltene Präsentation beim ‚5. Internationalen Wissenschaftlichen Kongresses‘.

1. Einführung

1.1 Zeitleiste

- UN-Generalversammlung verabschiedet BRK am 13.12.2006
- Deutschland unterzeichnet am 30.3.2007
- Ratifizierungsgesetz vom 21.12.2008
- BRK innerstaatliches deutsches Gesetz ab dem 26.3.2009

1.2 Verfahren

- Gemäß Fakultativprotokoll hat der für die Prüfung der Individualbeschwerden zuständige Ausschuss (Art. 34 BRK) gewisse Rechte, u. a. Untersuchung bei Vorliegen zuverlässiger Angaben bzgl. schwerwiegender oder systematischer Rechtsverletzungen
- Ausschuss ist kein Gericht, zur Regelung eines Einzelfalles nicht befugt, wenn sich ein Mensch mit Behinderung auf die BRK beruft

1.3 Erkenntnisinteresse

- Welche Bedeutung kann die BRK in Deutschland aus rechtlicher Sicht entfalten?
- Welche Rolle kommt der deutschen dritten Gewalt bei der Umsetzung zu?
- Welche praktische Relevanz kommt den Zielen der BRK in konkreten Konfliktfällen zu?

- Welche Bindungswirkung haben die Rechte von betroffenen Menschen aus der BRK in der Rechtsanwendung durch die innerstaatlichen Gerichte?

1.4 *Denkschrift der Bundesregierung*

- Das Übereinkommen basiert auf den zentralen Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen und konkretisiert die dort verankerten Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen.
- BRK greift auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sowie auf die wichtigsten Menschenrechtsverträge der UN zurück
- schafft keine Sonderrechte
- konkretisiert und spezifiziert die universellen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen und vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenslagen

1.5 *Menschenrechtsverträge*

- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12.1966 (Sozialpakt)
- Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte vom 19.12.1966 (Zivilpakt)
- VN-Konvention gegen Rassismus von 1966
- Frauenrechtskonvention von 1979
- VN-Konvention gegen Folter von 1984
- Kinderrechtskonvention von 1989
- (sämtlich von Deutschland unterzeichnete und ratifizierte Übereinkommen)

2. Die Verschränkung von Konvention und Gesetz

2.1 *Progressionsvorbehalt*

- Laut Denkschrift müssen die mit der BRK eingegangenen Staatenverpflichtungen erst noch in innerstaatliches Recht überführt werden. Danach begründet die BRK keine subjektiven Ansprüche

che, diese ergeben sich erst aufgrund innerstaatlicher Regelungen.

- Diese Auffassung ist undifferenziert!
- Die Bundesregierung verweist zutreffend auf Art. 4 Abs. 2 BRK: Vorbehalt der progressiven Realisierung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte.
- Insoweit verpflichtet sich jeder Vertragsstaat, unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit Maßnahmen zu treffen, um nach und nach (= "progressiv") die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen, *unbeschadet derjenigen Verpflichtungen aus diesem Übereinkommen, die nach dem Völkerrecht sofort anwendbar sind*.
- Zu den Verpflichtungen, die nach Art. 4 Abs. 2 BRK unberührt bleiben, zählen (auch laut Denkschrift) die Diskriminierungsvorschriften des Übereinkommens. Die Pflicht zur rechtlichen Gleichbehandlung besteht unmittelbar für die Vertragsstaaten!

2.2 Subjektive Ansprüche

- Sind neben dem subjektiven Recht auf rechtliche Gleichbehandlung weitere Verpflichtungen aus der BRK "nach dem Völkerrecht sofort anwendbar"?
- Soweit die BRK die Vertragsstaaten verpflichtet, hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte innerstaatliches Recht erst zu schaffen, müssen subjektive Ansprüche erst durch innerstaatliches Recht geschaffen werden.
- Dies betrifft vor allem die Bundesländer, soweit Regelungen nötig sind, die in die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder fallen.
- Diese Systematik verlangt, jede der Gewährleistungen der BRK darauf zu untersuchen, ob sie nicht auch ohne einen solchen weiteren (progressiven) innerstaatlichen Umsetzungsakt verwirklicht werden können.

- Nur dann ergeben sich bereits aus dem Normenbestand der BRK ab ihrem Inkrafttreten "subjektive Ansprüche". Diese Rechte verdrängen insoweit den Vorbehalt der progressiven Verwirklichung.

2.3 Instrumente der BRK

- Respekt vor dem Abkommen mit der Pflicht, die darin enthaltenen Menschenrechte nicht zu verletzen.
- Schutzpflicht der Staaten, die Verletzung der Menschenrechte durch Dritte, vor allem Private, abzuwenden.
- Klassische positive Staatenpflicht, nämlich zum Erlass von gesetzlichen und anderen Maßnahmen, um die größtmögliche Realisierung der betreffenden Menschenrechte sicher zu stellen.

2.4 Anwendbarkeit

- Nicht jede Völkerrechtsnorm ist bereits mit ihrer Transformation in nationales Recht innerstaatlich anwendbar. Die Transformation verschafft der völkerrechtlichen Norm zwar innerstaatliche Geltung.
- Zu fragen ist aber, ob der materielle Gehalt jener Regelung überhaupt geeignet ist, einen Befehl im Sinne eines Gebots oder Verbots zu bewirken.
- Die Norm muss nach ihrem Inhalt und ihrer Struktur sachlich für die Anwendung geeignet sein: ausreichende Bestimmtheit!
- Die Vertragsbestimmung muss nach Wortlaut, Zweck und Inhalt wie eine innerstaatliche Gesetzesvorschrift rechtliche Wirkungen auszulösen geeignet sein. Einklagbar ist ein Anspruch im völkerrechtlichen Verständnis nur, wenn die Norm als "anwendungswillig" bzw. "self executing" gelten kann. Ist die Norm so bestimmt gefasst, dass sie sich ohne einen dazwischen geschalteten weiteren innerstaatlichen Normsetzungsaktes anwenden lässt?

3. Gesundheit und Sport

3.1. Der Fall

Der 1. Senat des Bundessozialgerichts hat mit Urteil vom 6. März 2012 (B 1 KR 10/11 R) ausführlich und höchstrichterlich Stellung genommen zum Rang der BRK innerhalb der deutschen Rechtsordnung.

Dieses Urteil erging zur Versorgung eines behinderten Menschen mit einem Arzneimittel („Cialis“). Es hat auch für die übrigen in der BRK verankerten Rechte weitreichende Bedeutung.

3.2. Leitlinien des Urteils

- Die BRK bindet als Bundesgesetz die deutschen Gerichte; diese haben die BRK im Rahmen methodisch vertretbarer Auslegung zu beachten und anzuwenden
- Bestimmungen der BRK, die allgemeinen Regeln des Völkerrechts beinhalten oder am Anwendungsvorrang des EU-Rechts teilhaben, kann ein – weitergehender – Anwendungsvorrang zukommen. Zu diesen Bestimmungen gehört das in Art. 25 BRK niedergelegte Recht auf Gesundheit nicht
- Jede einzelne Regelung der BRK ist mit Hilfe völkerrechtlich anerkannter Auslegungsmethoden daraufhin zu überprüfen, ob sie unmittelbar anwendbar ist und subjektive (einklagbare) Rechte des Einzelnen enthält
- Art. 25 Satz 3 Buchst. b BRK ist nicht „self-executing“ und bedarf weiterer Ausführungsgesetzgebung
- Das Diskriminierungsverbot des Art. 5 Abs. 2 BRK ist unmittelbar anwendbar
Es entspricht dem Regelungsgehalt des Benachteiligungsverbots in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG
Dieses erschöpft sich aber nicht in der Anordnung, behinderte und nichtbehinderte Menschen gleich zu behandeln
- Eine Benachteiligung kann auch bei einem Ausschluss von Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten durch die öffentliche Gewalt gegeben sein, wenn dieser nicht durch eine auf die Behinderung bezogene Förderungsmaßnahme kompensiert wird.

Besonders bedeutsam ist, dass die BRK nach der Rechtsprechung des BVerfG generell als Auslegungshilfe für Inhalt und Reichweite der Grundrechte herangezogen werden kann

- Der gesetzliche Leistungsausschluss für Arzneimittel wie Cialis verstößt weder gegen das verfassungsrechtliche Benachteiligungs- noch gegen das Diskriminierungsverbot der BRK
- Der angesichts der beschränkten finanziellen Leistungsfähigkeit der gesetzlichen Krankenversicherung enge Gestaltungsspielraum des Gesetzgebers zwingt nicht zur Aufnahme von Leistungen, die in erster Linie der Steigerung der Lebensqualität dienen
- Das gilt erst recht, wenn der Übergang zwischen krankhaften und nicht krankhaften Zuständen maßgeblich vom persönlichen Empfinden des einzelnen Versicherten abhängt

3.3. Recht auf Sport

Art. 30 Abs. 5 BRK lautet:

"Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen,

- a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an Breitensportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen teilzunehmen, und ihre Teilnahme zu fördern;
- b) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen teilzunehmen, und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern;
- c) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten haben;
- d) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich;

- e) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten haben.

Der Wortlaut dieses Artikels ist ebenso wie Art. 25 BRK nicht „self-executing“. Der Regelung kommt vor allem Bedeutung als Auslegungshilfe für die Bestimmung von Inhalt und Reichweite der Grundrechte zu. Die Kompensation von Behinderungen ist gerade durch Fördermaßnahmen im Sport möglich."

Wegen der Zuständigkeit der Länder für den Sport stellen sich ähnliche Fragen bei der Umsetzung wie etwa im Bildungsbereich.

Soweit der Sport privatrechtlich organisiert ist, stellen sich schwierige Fragen der sog. „Drittwirkung“ von Menschen- und Grundrechten.

4. Fazit

Die Ziele der BRK als konkret definierte, verbindliche Menschenrechtsgewährleistungen für Menschen mit Behinderungen erstrecken sich auf die wesentlichen Lebenslagen der Betroffenen. Die Geltung der Gewährleistungen erschöpft sich nicht in Programmsätzen für – unbestritten überfällige, zahlreiche – gesetzgeberische Maßnahmen, die auch auf der Agenda des Aktionsplanes der Bundesregierung stehen. Rechtliche Bedeutung haben viele Regelungen der BRK eben auch im Alltag der Betroffenen, wo sie verbindliche Richtschnur und Anregung zugleich für eine Verbesserung der Lage behinderter Menschen sein können: In der Hand der Betroffenen sind sie ein wirkliches "Rechtsmittel"! Die in Art. 25 und 30 BRK niedergelegten Rechte auf Gesundheit und Teilhabe am Sport sind nicht hinreichend bestimmt, um unmittelbar angewandt werden zu können. Hier sind der Bund und die Länder zu weiterführenden Maßnahmen verpflichtet. Dagegen ist das Verbot der Diskriminierung wegen einer Behinderung unmittelbar anwendbares Recht. So kann eine Benachteiligung durch die öffentliche Gewalt gegeben sein, wenn jemand von Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird, ohne dass diese Behinderung durch eine Fördermaßnahme kompensiert wird.

Ulrich Meseck, Dietrich Milles

Universität Bremen, Deutschland

Ressourcengewinn durch spezifisch fördernde Bewegung bei Menschen mit geistiger Behinderung – Evaluation der Gesundheitsförderung in Werkstätten

1. Vorbemerkung

Der Titel des Beitrags verweist auf ein gleichnamiges Forschungsprojekt, das im Herbst 2011 begonnen wurde. In dem hier vorliegenden Beitrag soll einerseits das Projekt in seiner Entstehungsgeschichte und in seinem Gesamtkontext vorgestellt werden, andererseits werden aber auch erste Zwischenergebnisse präsentiert. Die hier vorliegende Fassung ist im Wesentlichen am Vortrag auf dem Special Olympics Kongress in München 2012 orientiert, darüber hinaus werden noch einige Aspekte aufgegriffen, die sich aus der Diskussion des Vortrags während des Kongresses ergaben. Der aktuelle Stand der Forschungsarbeiten zum Zeitpunkt der Manuskriptabgabe ist ebenso eingearbeitet.

2. Ausgangsbedingungen, Ziele und Rahmenbedingungen des Projekts

Das Projekt basiert auf Überlegungen, die bereits zuvor von Milles & Meseck (2010) und Meseck & Milles (2011) vorgestellt wurden. Zusammengefasst sind dies:

(1) Ausgangspunkt für das Projekt ist die Unterstützung und Aufklärung von Entwicklungsprozessen und Verhaltensänderungen erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung durch spezifisch fördernde sportliche Aktivität. Dazu müssen Bewegungs- und Sportangebote ressourcen- und entwicklungsorientiert konzipiert werden.

(2) Wir gehen davon aus, dass Entwicklungsprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung in Wirkungsschwellen erkannt werden können, mit denen neue Qualitäten von Verhalten sichtbar werden.

Zur Modellierung dieses Prozesses wird ein Schwellenmodell verwendet, das in Anlehnung an das Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer (1987) ausgearbeitet wurde.

(3) In der Abschlussdiskussion auf dem Special Olympics Kongress 2010 in Bremen wurde deutlich, dass bei der Fokussierung auf das bereits sportorientierte und – motivierte Klientel, also die an den Special Olympics Wettkampfevents teilnehmenden Athleten mit geistiger Behinderung, der Großteil der Menschen mit geistiger Behinderung unberücksichtigt bleibt. Wir gehen jedoch davon aus, dass die Komplexität von Bewegung und Sport generell Chancen für Lernen, Entwicklung und Ressourcengewinn für ein breites Spektrum von Menschen mit ganz unterschiedlichen geistigen Behinderungen eröffnet, wenn die Sportaktivitäten spezifisch genug angeboten werden.

(4) Um Bewegung und Sport mehr in den Alltag und „in die Breite“ zu tragen und auch bisher nicht bewegungsaktiven Menschen mit geistiger Behinderung zugänglich zu machen, sind Herangehensweisen erforderlich, bei denen neue Betrachtungsweisen und organisatorisch-institutionelle Einbindungen jenseits der Vereinslandschaft erforderlich sind.

(5) Eine Möglichkeit diese Idee zu realisieren, ist die Einbeziehung von Bewegungs- und Sportaktivitäten in die Betriebliche Gesundheitsförderung. In den Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung steigt das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen ebenso wie in der Gesamtgesellschaft an. Die Lebensarbeitszeit verlängert sich und in Folge wird die Gesundheit der MitarbeiterInnen in der Regel mit zunehmendem Alter ein wertvolleres Gut. Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung werden daher zunehmend präventiv eingesetzt, um Gesundheit zu erhalten oder zu verbessern. Bewegungs- und Sportangebote für Menschen mit geistiger Behinderung können in Werkstätten gemäß Präventionsleitfaden der gesetzlichen Krankenversicherungen als Maßnahmen eingesetzt werden, da sie als Elemente einer allgemeinen Gesundheitsförderung (physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden) und Lebensqualitätsverbesserung in Verständnis einschlägiger Definitionen, Konventionen und gesetzlichen Regelungen (WHO, UN-Behinder-

tenkonvention, Übernahme in die deutsche Gesetzgebung) verstanden werden.

Das hier vorzustellende Projekt wurde zwischen den Kooperationspartnern Werkstatt Bremen (ca. 1.800 MitarbeiterInnen mit geistigen Behinderungen), der AOK Bremen/Bremerhaven und der Universität Bremen vereinbart. Das Projekt ist in der betrieblichen Gesundheitsförderung als Interventionsmaßnahme im Setting des Betriebs (Werkstatt Bremen) angesiedelt und wird als solche gemeinsam von den Kooperationspartnern finanziert.

Aus den vorbereitenden Gesprächen ergab sich, dass die Werkstatt ein großes Interesse daran hat, für eine älter werdende Belegschaft systematisch gesundheitsfördernde Maßnahmen im Bereich von Bewegung und Sport anzubieten und Struktur und Wirkungsgrad der vorhandenen Angebote in dieser Hinsicht zu optimieren. Um diesen Prozess zu unterstützen, werden die KursteilnehmerInnen für die Kursteilnahme von der Arbeit freigestellt und zusätzliche Kursleiter finanziert.

Die AOK verfolgt mit der Intervention zweierlei Ziele: Durchführung eines Projekts mit wissenschaftlicher Begleitung zur Evidenzbasierung und Unterstützung der betrieblicher Gesundheitsförderung in Werkstätten. Daher soll das Projekt auch einen modellhaften Charakter zumindest für große Werkstätten haben. In der Werkstatt Bremen sind ca. 1.000 MitarbeiterInnen bei der AOK versichert. In methodischer Hinsicht handelt es sich um ein anspruchsvolles Projekt teilnehmender Beobachtung. Sie ermöglicht als aktivierende Evaluation eine Konzipierung, Durchführung und Auswertung, die von einem positiven Verhältnis der Wissenschaftler zu der beobachteten Maßnahme ausgeht. Dieses Vorgehen ist beispielhaft für fast alle gesundheitsförderlichen Projektzusammenhänge.

Ziele des Projekts sind:

- Bestandsaufnahme vorhandener Kurse im Bewegungs- und Sportbereich
- Entwicklung und Durchführung spezifisch fördernder, praktikabler, aufeinander aufbauender Bewegungsprogramme
- Aktivierung von WerkstattmitarbeiterInnen, die einen eher bewegungsarmen Lebensstil haben

- Aktivierende Evaluation der spezifischen Bewegungsprogramme im Setting
- Zusammenfassung und Bereitstellung von Kursprogrammen mit modellhaften Zügen für andere Werkstätten

Die Durchführung des Projekts unter Verantwortung der universitären Arbeitsgruppe wird durch eine Steuergruppe begleitet, in der der Geschäftsführer der Werkstatt Bremen, leitende Mitarbeiter der Werkstatt aus dem Bewegungs- und Sportbereich, ein AOK Vertreter und Vertreter der universitären Forschungsgruppe in regelmäßigen Abständen zwei- bis dreimal pro Jahr zusammen kommen. Die Forschungsgruppe erstattet dazu jeweils Bericht. Hier werden dann die folgenden Projektschritte besprochen und die notwendigen Abstimmungen zwischen Setting und Projektgruppe vorgenommen. Alle Entscheidungsträger aus den unterschiedlichen Bereichen waren zum Zeitpunkt des Projektbeginns Vorstandsmitglieder von Special Olympics Bremen e. V.

3. Geplanter Gesamtverlauf des Projekts

Die Durchführung des Projekts ist für den Zeitraum zwischen Herbst 2011-Herbst 2014 geplant. Die einzelnen Projektabschnitte ergeben sich aus der folgenden Abbildung.

Bereich / Teilaufgabe	Zeit (Monate)	
	1	36
Analyse sportlicher Lern- und Erfahrungsfelder	■	
Teilnehmende Beobachtung in Kursen der Werkstatt/Befragung KL	■	
Konzeption eigener spezifischer Kursprogramme	■	
Durchführung Kursprogramme mit Prozessevaluation	■	
Beratung, Diskurs, Expertengespräche	■ ■	
Weiterentwicklung der Konzeption und Durchführung zweite Phase mit Evaluation	■	
Abschlussbericht	■	

Abb. 1: Gesamtplanung für das Projekt.

Mit der Analyse sportlicher Lern- und Erfahrungsfelder für Menschen mit geistiger Behinderung wurde das Projekt begonnen. Hier erfolgte vor allem eine Sichtung der Literatur und des Forschungsstands. Die teilnehmende Beobachtung von Kursen, sowie die Befragung der Kursleiter zur Evaluation des bestehenden Kursprogramms wurden im Frühjahr 2012 abgeschlossen.

Die Konzeption für die eigenen Kursprogramme mit spezifisch fördernder sportlicher Aktivität war bei Manuskriptabgabe für die erste Durchführungsphase erarbeitet. Zu diesem Zeitpunkt (September 2012) stand der Einstieg in die erste Durchführungsphase (ab Mitte September 2012-Juni 2013) der Kursprogramme mit zwei Gruppen unmittelbar bevor.

4. Erste Zwischenergebnisse: Evaluation bestehender Kursprogramme

4.1 Methoden

- Auswertung von Unterlagen der Werkstatt,
- Teilnehmende Beobachtung von Kursen (nach Beobachtungskategorien, teilstandardisiert, qualitative Likert-Skala)
- Kurzinterviews mit KursleiterInnen: leitfadenbasiert, zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2005)

4.2 Ergebnisse

(1) Bisherige Aktivität der Werkstatt Bremen

WerkstattmitarbeiterInnen nehmen an einer Reihe von Sportevents teil. Zu nennen sind hier besonders die Nationalen Spiele 2010 und 2012 von Special Olympics Deutschland, sowie die Regionalen Spiele in Bremen (2011) von Special Olympics Bremen unter Beteiligung anderer SO Landesverbänden aus Norddeutschland. Neben diesen punktuellen Aktivitäten bietet die Werkstatt Bremen kontinuierlich zahlreiche Bewegungen- und Sportkurse an.

Tab. 1: Bewegungs- und Sportprogramme der Werkstatt Bremen im Zeitraum 2011/2012.

Bewegungs- und Sportangebote in der Werkstatt Bremen			
Kurse pro Woche: 71		Angebote für :	
Standorte: 5		Zielgruppen: 37	
		Begleitmaßnahmen/Gymnastik: 29	
		Berufliche Qualifizierung: 4	
		Offenes Angebot: 1	
Kurse:	Anzahl	Hauptnachfrage:	
Sportarten	16		
sportliche/fitnessorientierte Bewegungsangebote	19	Fußball	8
Spiele (wenig bewegungsintensiv)	12	Walking	7
Prävention/Reha	19	Gymnastik/Tanz	5
Kombiangebote	5	Fahrrad/Boccia/ Tischfußball	je 3

Die Werkstatt Bremen bietet ein umfangreiches und vielfältiges Bewegungs- und Sportprogramm an ihren fünf Betriebsstätten an. Den größten Umfang nehmen die freiwillig gewählten Sportangebote („Zielgruppen“) und die aus unterschiedlichen gesundheitlichen Gründen verordneten Kurse („Begleitmaßnahmen“ mit präventivem oder rehabilitativem Charakter) ein. Das Kursangebot ist thematisch weit gefächert, hinsichtlich der Anforderungen erkennbar leistungsdifferenziert und damit für MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Behinderungen und Einschränkungen zugänglich. Alle Kursleiter verfügen als Eingangsqualifikation über eine Übungsleiterlizenz im Behindertensport, haben z. T. einschlägige Berufsausbildungen, entsprechende Fortbildungen besucht und überwiegend langjährige Erfahrung als Kursleiter.

(2) Teilnehmende Beobachtung in Kursen

Die Beobachtungskategorien wurden entwickelt, um Merkmale wie Aktivitätsniveau/Motivation, Könnensstand, Umgang der Teilnehmer (TN) miteinander und mit der Kursleitung, Inhalte der bisher stattfindenden Kurse usw. zu erheben und hinsichtlich der Projektfragestellung einschätzen zu können. Der Beobachtungsbogen wurde mehrfach erprobt, im Team und zwischen den Beobachtern kommunikativ validiert und überarbeitet, bevor die eigentliche Beobachtungsphase

begann. Insgesamt wurden dann 18 Kurse mit 132 TN beobachtet. Die Einschätzung von Aktivitäten und Wirkungen erfolgte jeweils für die Gesamtgruppe. Beobachtungen in Bezug auf einzelne TeilnehmerInnen wurden unter der Rubrik „Bemerkungen“ notiert.

Tab. 2: Teilnehmende Beobachtung: 1. Allgemeine Bewertung der Aktivierung.

1. Allgemeine Bewertung der Aktivierung					
1.1 Motorisch	aktiv				passiv
	6	11	1	0	0
1.2 Sozial	unterstützend				egoistisch
	6	9	3	0	0
1.3 Psychisch	angeregt				träge
	6	10	2	0	0

Insgesamt waren die TN aller Gruppen überwiegend oder durchgehend motorisch aktiv. Fast ebenso eindeutig unterstützten sie sich im sozialen Gefüge der Gruppen und konnten egoistische Interessen zurückstellen. Auch die psychische Komponente, ob die TeilnehmerInnen angeregt oder träge sind geht in der gleichen Tendenz in Richtung überwiegend bis durchgehend „angeregt“.

Tab. 3: Teilnehmende Beobachtung: 2. Wirkung auf Teilnehmer.

2. Wirkung auf Teilnehmer					
2.1 Motivation:	stark				kaum
2.1.1 neugierig, eigenaktiv	4	6	6	2	0
2.1.2 nach Anstoß durch KL aktiv	3	13	1	1	10
2.1.3 abweisend	0	1	2	2	3
2.2 Bewegungssicherheit:	durchgehend				gar nicht
2.2.1 Selbstgefährdung	0	1	0	4	13
2.2.2 Rücksicht auf andere	0	8	7	3	0
2.2.3 Wiederholung	4	6	4	4	0

Forts. Tab. 3: Teilnehmende Beobachtung: 2. Wirkung auf Teilnehmer.

2.3 Handlungssicherheit:	durchgehend				gar nicht
2.3.1 zweckdienlich	3	9	5	1	0
2.3.2 regelkonform	0	8	4	5	1
2.3.3 zielgerichtet	5	10	2	1	0
2.4 Zusammenwirken:					
	durchgehend				gar nicht
2.4.1 auf sich bezogen	0	7	7	4	0
2.4.2 auf miteinander bezogen	1	9	8	0	0
2.4.3 Konflikte untereinander	0	0	1	4	13
2.4.4 Konflikte mit KL	0	0	0	0	18
2.5 (Wohl-)Befinden:					
	durchgehend				gar nicht
2.5.1 Spaß/Freude/ spielerisch	13	2	2	1	0
2.5.2 Unlust/gereizt	0	0	1	6	11
2.5.3 angestrengt/erschöpft	0	0	2	9	7

Hinsichtlich der Motivation lässt sich feststellen, dass die TeilnehmerInnen in gut der Hälfte der Kurse zwar neugierig bzw. eigenaktiv wirkten, dass aber vor allem nach Anstoß durch die Kursleiter die Aktivierung fast immer anstieg. In Einzelfällen waren TeilnehmerInnen eher abweisend und zeitweise passiv (saßen am Rand, stiegen bei zu großer Anstrengung aus). Sie ließen sich meisten nach einer gewissen Zeit dann wieder durch den KL zur Teilnahme motivieren. Die Kursleitung spielt eine tragende Rolle bei der Aufrechterhaltung, Wiederaufnahme und Erhöhung des Aktivitätsniveaus.

Um die Kategorien „Bewegungssicherheit“ und „Handlungssicherheit“ einschätzen zu können, muss grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass die TeilnehmerInnen den Abläufen und Anforderungen in unterschiedlichem Maß gewachsen waren. Kennzeichen aller Gruppen war Heterogenität vor allem hinsichtlich der individuellen motorischen und kognitiven Voraussetzungen. Dennoch waren praktisch keine Selbstgefährdungen zu beobachten und auch nur wenige Gefährdungen anderer durch Rücksichtslosigkeit. Die TeilnehmerInnen

nen konnten sich insgesamt überwiegend aufgabenbezogen verhalten. Ihr Handeln wirkte im Rahmen ihrer Möglichkeiten deutlich zielgerichtet, hingegen weniger ausgeprägt regelkonform. Die beobachtete Befindlichkeit schien durch das funktionierende, weitgehend konfliktfreie Gruppengefüge, überwiegend positiv zu sein. Spaß und Freude an der sportlichen Aktivität waren fast durchgehend vorhanden. Konflikte mit den Kursleitern wurden in keinem Fall beobachtet.

Tab. 4: Teilnehmende Beobachtung: 3. Impulse durch Kursleiter.

3. Impulse durch Kursleiter (KL)					
3.1 Ansprache:	wirkungsvoll				unangemessen
3.1.1 Lautstärke	1	8	9	0	0
3.1.2 Sachlichkeit	0	9	9	0	0
3.1.3 leichte Sprache	4	11	3	0	0
3.2 Methode:	wirkungsvoll				unangemessen
3.2.1 motorisch (lässt lernen, üben, spielen)	5	13	0	0	0
3.2.2 kognitiv (verdeutlicht, macht vor, korrigiert)	6	7	4	1	0
3.2.3 motivational/emotional (lobt, macht mit)	3	14	0	1	0
3.2.4 sozial (Unterstützung, Miteinander)	3	11	4	0	0
3.3 Aufgabenstellung:	wirkungsvoll				unangemessen
3.3.1 geschlossen – offen	10	5	2	1	0
3.3.2 bekannt – unbekannt	6	7	4	1	0
3.3.3 einfach – schwierig	6	5	5	2	0

Forts. Tab. 4: Teilnehmende Beobachtung: 3. Impulse durch Kursleiter.

3.4 Vorgehen:	wirkungsvoll				unangemessen
3.4.1 ermahnt von außen	0	4	11	1	0
3.4.2 greift ein, unterbricht	0	3	14	1	0
3.4.3 erklärt, schlichtet	0	6	8	2	0
3.4.4 vereinbart, wiederholt regeln	0	3	10	4	0
3.4.5 droht Strafe an (z. B. Ausschluss)	0	0	3	0	2
3.4.6 spricht Strafe aus	0	0	3	0	2

Die Kursleiter waren in ihrer Ansprache hinsichtlich Lautstärke und Sachlichkeit wirkungsvoll, jedoch mit einer eher schwächeren Ausprägung. Die Verwendung von „Leichter Sprache“ war deutlich zu beobachten. Die KursleiterInnen setzten die gängigen Vermittlungsmethoden überwiegend wirkungsvoll ein. Bevorzugt kamen geschlossene, bekannte und einfache Aufgabenstellungen zum Einsatz und weniger Neues.

Die Beobachtungskategorie 3.4 erbrachte keinen Erkenntnisgewinn, da es praktisch keine Konflikte zwischen TeilnehmerInnen und Kursleiter gab und die Beobachter oft nicht entscheiden konnten, ob und wie eine Eintragung erfolgen soll.

(3) Interviews KursleiterInnen

Die KursleiterInnen zeigten sich in unterschiedlichem Maß abgeschlossen gegenüber der Bitte, Aussagen über die Konzeption bzw. die eigene Herangehensweise an ihre Kurse zu machen. Obwohl die Zielsetzung des Projekts Werkstatt intern kommuniziert worden war, schienen doch Bedenken hinsichtlich einer externen Kontrolle mit Rückmeldungen an die Geschäftsleitung durch das Projektteam vorhanden zu sein, die nicht in jedem Fall vollständig ausgeräumt werden konnten.

Das Spektrum der Aussagen reichte zusammengefasst von: „brauche keine spezifischen curricularen Grundlagen, die TN sollen einfach nur in Bewegung kommen“ über Orientierung an Sportarten mit sportartspezifischem Üben und Trainieren analog zum Verein bis zu

individuell definierten Förderzielen und klarer Ausrichtung an psychomotorischen Konzeptionen.

5. Fazit und Ausblick

Das Kursangebot der Werkstatt Bremen befindet sich insgesamt auf einem guten Stand in Umfang, Breite und Qualität. Die einzelnen Standorte sind über die Stadt Bremen verteilt und haben eigene Profile und Schwerpunkte, die vor allem durch die Interessen und Kompetenzen der zuständigen hauptamtlichen MitarbeiterInnen und KursleiterInnen bestimmt sind, aber auch von den unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten und der Geräteausstattung abhängen. Nicht alle gewünschten Bewegungs- und Sportangebote lassen sich daher an allen Standorten realisieren.

Die Abstimmung zwischen den Kursleitungen über Kurzinhalte und -ziele kann aus unterschiedlichen Gründen nicht systematisch erfolgen. Die fachliche Ausrichtung erfolgt eher nach individuellen Präferenzen und Bewertungen als nach vereinbarten und übergeordneten Standards. Insofern waren auch keine inhaltlich und zeitlich aufbauenden Kursstrukturen mit Kriterien für Entwicklungsprozesse zu ermitteln. Geschildert wurden neben zahlreichen Good Practice Beispielen bewährte Essentials/Grundsätze für bewegungs- und sportorientierte Aktivität von Menschen mit geistiger Behinderung.

Bestätigung fand die Annahme, dass bislang keine längerfristige und aufeinander aufbauende Entwicklungslogik verfolgt wird und die Kurse nicht entsprechend angelegt sind. Die Erarbeitung dieser Kurskonzeption mit horizontaler Entwicklungslogik (über alle Schwellen von der Aktivierung über Bewegungssicherheit zur Handlungssicherheit), vertikaler Differenzierung (Steigerung der Anforderungen innerhalb eines Kurses) sowie situativer Dynamik (differenzierter Aufbau und wachsende Komplexität während einer Kurseinheit) wurde begonnen und wird noch weitergeführt. Als Basismaterial wurden dazu Spiele und Übungen aus dem Fundus anderer Projekte herangezogen und geprüft (z. B. Sowa, 1994; Michna u. a., 2007; Meseck & Merten, 2007), das wettbewerbsfreie Angebot von Special Olympics Deutschland analysiert, Spielesammlungen (z. B. Döbler & Döbler, 1998) bearbeitet und Good Practice Beispiele aus Kursleiter-

interviews berücksichtigt. Spiele und Übungen sollen (objektiven) Anforderungscharakter (mögliche Förderung von Entwicklungen) aber auch die (subjektive) individuelle Aktivierung im Blick haben.

Ausgewählte Spiele und Übungen für das erste Kursprogramm werden in einer Matrix erfasst, mit der die Einstufung nach Anforderungs- und Entwicklungsbereichen möglich ist. Praktisch werden Vorgehensweisen überprüft für

- a) eine Gruppe ‚bewegungsferner‘ TeilnehmerInnen (Konzentration auf basale Aktivierung);
- b) eine Gruppe, die neu anfängt und deren Zusammensetzung nicht bekannt ist (Öffnung der Angebote und Herausfinden gemeinsamer Lernprozesse).

Ab Mitte September 2012 ist der Start mit diesen zwei Gruppen organisiert. Beide Gruppen sind vermutlich geschlechtlich gemischt.

Die Konzeption geht davon aus, dass Bewegungsabläufe eine innere Logik haben, die eine Verallgemeinerung ermöglicht. Daher muss nicht (in der Konsequenz) jeder Teilnehmer individuell in seiner individuellen Entwicklung betreut werden. Einzelne, spezifische Bewegungen basieren auf Kernelementen dessen, wozu ein Mensch in seiner Umwelt fähig ist; sie können auf diese Kernelemente bezogen und in einen gesamten Ablauf (beispielsweise das Ausholen und Treffen mit einer Handbewegung) gebracht werden; ein solcher Ablauf ist verallgemeinerbar (hilft z. B. auch bei der Herstellung von Spiegeleiern). Die Konzeption versucht mit diesem Ansatz die Heterogenität von Gruppen zu berücksichtigen, die zwar unterschiedliche Bewegungsfähigkeiten mit sich bringt, andererseits aber auch soziale Lernprozesse fördert. Allerdings gilt das Augenmerk auch der Tatsache, dass Bewegungsangebote einer gesellschaftlichen Bewertung unterliegen, die nicht der Logik der Bewegung folgt. So werden gerade erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung einige Spiele möglicherweise als ‚Kinderkram‘ identifizieren, obwohl die geforderten Bewegungsabläufe ihrer Entwicklung entsprechen; bzw. kann Fußball hochgewertet werden, obwohl die motorischen und koordinativen Fähigkeiten kein geregeltes Spiel zulassen. Die Konzeption stellt also neben den Kernelementen der Aktivierung auch zwei Bewertungen der tatsächlichen Bewegungsabläufe bereit: a) die Bewertung der individuellen Bewegungsentwicklung, b) die

gesellschaftliche Deklaration der praktizierten Bewegung als wichtig und nützlich. Mit dieser Konzeption sollen die feststellbaren Entwicklungsschritte und deren Wahrnehmung durch die TeilnehmerInnen qualifiziert werden. Damit wird das Rubikon-Modell operationalisiert. Die Qualität der Schwellen (zur Aktivierung, von der Aktivierung zur Bewegungs- und weiter zur Handlungssicherheit) wird überprüfbar.

Das ambitionierte Kursprogramm wird mit mindestens zwei Personen angeleitet und durchgeführt. Eine Kursleitung aus dem Projekt und eine Kursleitung aus der Werkstatt, damit der Austausch ermöglicht wird. Die Gruppen sollen mit max. zehn Teilnehmern stattfinden. Die begleitenden Evaluationsmaßnahmen erfolgen unter Einbeziehung einer weiteren Projektmitarbeiterin für die Datenerhebung.

Folgende Methoden werden eingesetzt:

- Teilnehmende Beobachtung in den Kursen (fortlaufend) nach den Kriterien/Kategorien: Individuelle Profile der TeilnehmerInnen und Funktionsweise der Gruppe im Zusammenspiel mit den Kursleiter erheben.
- Tests (alle zwei Monate) zu physischen (Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit), psychischen (Koordination, Entspannung, Wahrnehmung) und sozialen Entwicklungen (Teamfähigkeit, Alltagsbezug) Merkmalen und ihrer Entwicklung im Kursverlauf. Die Erhebungen erfolgen alle zwei Monate, um Tagesformschwankungen abzumildern und Entwicklung sichtbar zu machen. Parallel dazu werden die TeilnehmerInnen zu ihrer Befindlichkeit und zur Selbsteinschätzung ihrer Motivation und der eigenen Entwicklungen befragt.
- Befragung der Arbeitsgruppenleiter (halbjährlich) zur Beobachtung von Entwicklungen der KursteilnehmerInnen im Arbeitstag.

6. Literatur

- Döbler, E. & Döbler, H. (1998). *Kleine Spiele*. Berlin: Sportverlag Berlin.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. *Motivation and Emotion*. 11 (2), 101-120.
- Mayring, P. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meseck, U. & Merten, D. (2007). *Leitfaden für das Golftraining mit Kindern und Jugendlichen im KidSwing Programm*. Universität Bremen. Manuskript.
- Meseck, U. & Milles, D. (2011). Spezifische sportliche Aktivierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.), *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 36-49). Kiel: Sport Thieme.
- Michna, H., Peters, C., Schönfelder, F., Wacker, E. & Zalfen, E. (2007). *KompAs – Kompetentes Altern sichern*. Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Milles, D. & Meseck, U. (2010). Konzeptionelle Überlegungen zu Bewegung, Training und Entwicklung. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 101-120). Kiel: Eigenverlag.
- Sowa, M. (1994). *Sport ist mehr. Eine Untersuchung zur Selbstständigkeitsförderung von Menschen mit geistiger Behinderung in heterogenen Sportgruppen*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Florian Pochstein¹, Jens-Oliver Mohr², Manfred Wegner²

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

² Christian-Albrechts-Universität Kiel, Deutschland

Die Initiative „FussballFREUNDE“: Zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung

1. Einleitung

Im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird unmissverständlich die Inklusion als Ziel in allen Lebensbereichen gefordert (UN, 2006). Auch wenn eine sofortige komplette Umsetzung dieser Forderung als nicht realistisch erscheint, kann doch erwartet werden, dass zumindest Anstrengungen unternommen werden, die sich diesem Ziel zuwenden. Am Beispiel der vielfältigen Änderungen, Diskussionen und strukturellen Anpassungen im Bildungswesen kann die Öffentlichkeit zurzeit sehr gut mitverfolgen wie versucht wird, den Forderungen der UN Behindertenrechtskommission UNBRK nachzukommen.

Auch im Bereich des organisierten Sports werden seit einiger Zeit verstärkt Anstrengungen unternommen, Menschen mit Behinderungen den Zugang zu den Angeboten zu ermöglichen. Fediuk (1992a; b; 2008) und Wegner (2001; 2008) zeigen die Entwicklungslinien des Integrations- und auch des Inklusionssport auf, die hier nicht weiter vertieft werden sollen. Special Olympics als weltweit größte Organisation für den Sport von Menschen mit geistiger Behinderung hat sich diesem Thema natürlich auch angenommen. Neben den klassischen Veranstaltungsformen, die primär ausschließlich für diese Zielgruppe zugänglich sind, gibt es mit dem Programm Unified Sports® eine besondere Veranstaltungsform, die das Ziel Inklusion explizit als handlungsleitend vorgibt (Pochstein & Albrecht, i. Dr.).

Inzwischen liegen zahlreiche nationale und internationale Veröffentlichungen vor, die sich mit der Umsetzung und den Effekten des Programms sowohl auf die beteiligten Athleten mit und Partner ohne

geistige Behinderung, die Eltern und Betreuer, sowie die Trainer und in Einzelfällen auch die politischen Verantwortlichen beziehen (u. a. Dinold & Wohanka, 2010; Dowling, McConkey, Hassan & Menke, 2010; Pochstein, 2011). Ohne die Befunde an dieser Stelle allzu differenziert darzustellen, kann grundsätzlich von einem uneinheitlichen Bild gesprochen werden. So wird übereinstimmend von positiven Entwicklungen der beteiligten Sportler in Bezug auf Selbstbewusstsein, Akzeptanz und Spielfreude berichtet, während das (zu-gegebenermaßen ambitionierte) Ziel der Inklusion in die Gemeinde nur in Einzelfällen zu gelingen scheint. Eine Barriere, die die weitere Entwicklung des Programms in vielen Fällen hemmt, ist die mangelnde finanzielle Ausstattung und fehlende institutionelle Einbindung (Pochstein, 2011). Unified Sports®-Gruppen finden in der Regel in Settings statt, die eher in Werkstätten verortet sind. Angebote in (Regelsport-) Vereinen oder gar ein regelmäßiger Ligabetrieb sind kaum bzw. gar nicht vorhanden. Gerade dieses Manko sollte mit der Kooperation von Special Olympics und der Sepp Herberger-Stiftung des Deutschen Fußballbundes (DFB) konstruktiv entgegengetreten werden. Mit dem DFB wurde ein finanzstarker und vor allem sehr gut organisierter Partner gewonnen, der zumindest die Möglichkeit hat, das Konzept Unified Sports® weiter voranzutreiben. In den folgenden Ausführungen sollen die Inhalte des Projektes sowie die ersten Erfahrungen und Effekte der Initiative dargestellt werden.

2. Die Initiative „FussballFREUNDE“

FussballFREUNDE ist eine gemeinsame Initiative von SOD und der DFB-Stiftung Sepp Herberger. Gegründet im Jahre 1977 hat sich diese Stiftung zum Ziel gesetzt, soziale Projekte und Maßnahmen im Fußball zu fördern. Förderschwerpunkte umfassen dabei unterstützende Maßnahmen in Schulen, Vereinen und im Behindertensport sowie resozialisierende Aufgaben in Strafvollzugsanstalten (Wrzesinski, 2011). Die Stiftung wird vor allem vom DFB aber auch vom Verein „Freunde der Nationalmannschaft“ finanziell unterstützt bzw. getragen. Die Stiftung, die u. a. von Persönlichkeiten des Fußballsports wie Uwe Seeler und Oliver Kahn repräsentiert wird, unterstützt neben nationalen Projekten auch Programme im Ausland und versteht sich somit als internationales Hilfs- und Sozialwerk. Bei-

spielsweise seien die Projekte „Mein Freund ist Ausländer“ (1992), der erste Fußballbundeswettbewerb für Menschen mit Behinderungen (2000) und die Förderung der INAS-FID Fußballweltmeisterschaft für Menschen mit geistiger Behinderung (2006) zu nennen.

Die Spieler sollen beim Projekt FussballFREUNDE die Möglichkeit erhalten, über das Fußballspielen Nähe und Vertrautheit zu entwickeln oder sogar Freundschaften zu schließen. Im Mittelpunkt steht also nicht der sportliche Wettkampf, sondern vielmehr die Förderung von sozialen Kompetenzen und Eigenschaften wie „Teamwork“, „Teamgeist“ und „Fairplay“. Die Grenzen im zwischenmenschlichen wie auch im sportlichen Bereich sollen überwunden und Zusammenhalt – auf aufgabenbezogener, v. a. aber auf sozialbezogener Ebene – aufgebaut werden. Die Betonung des sozialen Aspekts wird auch durch das Motto des Projekts deutlich: Freu(n)de am Ball – Freu(n)de im Leben.

Eine FussballFREUNDE-Mannschaft setzt sich nach dem SSV-Prinzip zusammen. Unter SSV versteht man die Kooperation von Regelschulen, Förderschulen und Fußballvereinen (siehe Abb. 1). Mit dieser Struktur wird beabsichtigt, einen einfacheren Zugang für die Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in reguläre Vereinsstrukturen zu schaffen, jedoch wird das Projekt von offizieller Seite aus als außerunterrichtlicher Schulsport angesehen (FussballFREUNDE, o. J.).

Bei der Zusammensetzung der Teams gilt es folgende grundlegende Regeln einzuhalten: Eine FussballFREUNDE-Mannschaft besteht aus zehn Spielern, von denen mindestens fünf Athleten (Spieler mit einer geistigen Behinderung) sein müssen. Vorzugsweise wird hierbei ein Verhältnis von sechs Athleten und vier Partnern pro Team angestrebt. Während des Wettkampfs müssen immer sieben Spieler pro Mannschaft auf dem Feld sein, eine Missachtung dieser Regel kann zu einem Ausschluss führen. Das Athleten-Partner-Verhältnis beträgt hierbei in den meisten Fällen vier bis drei. Darüber hinaus hat jede Mannschaft einen erwachsenen Trainer, der jedoch selber nicht als Unified-Partner gilt und sich folglich auch nicht aktiv am Spielgeschehen beteiligt. Diese Grundregeln sind als Richtungsvorgabe zu verstehen und können – je nach Turniercharakter und Lan-

desverband – modifiziert werden. Seit dem Startschuss der Initiative im Dezember 2009 sind in Deutschland mit Bremen, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen derzeit fünf Bundesländer aktiv am Projekt beteiligt. In diesen Bundesländern steht jeweils ein Projektkoordinator als Ansprechpartner zur Verfügung.

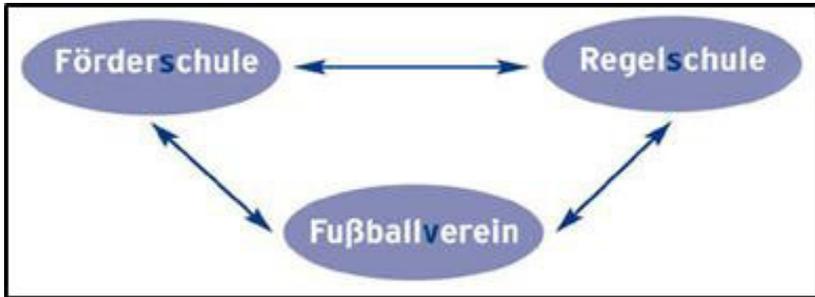


Abb. 1: Das SSV-Prinzip von FussballFREUNDE (nach FussballFREUNDE, o. J.).

Gemäß den acht Prinzipien des SO Unified Sports® (SO-Handbook, 2003) ergeben sich für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen die Möglichkeiten

- ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und das Selbstbewusstsein zu stärken
- mehr Verständnis, Respekt und Akzeptanz unter den Spielern aufzubauen
- ihre sportlichen Fähigkeiten zu verbessern (hier spielt der mannschaftseigene Trainer als so genannter „Experte“ eine besondere Rolle)
- ihre sportliche Leistung zu steigern und diesbezüglich auf Anerkennung zu stoßen
- erste gemeinsame Wettbewerbserfahrungen zu sammeln.

Darüber hinaus ergeben sich aus der sozialen Interaktion zwischen Athleten und Partnern ebenfalls wichtige positive Chancen für beteiligte Schulen und Vereine. Für jene Einrichtungen bietet sich die Gelegenheit

- sich öffentlichkeitswirksam und zugleich positiv darzustellen
- das soziale Lernen unter bzw. zwischen Schülern und Vereinsmitgliedern zu fördern

- Kontakte aufzubauen und Netzwerke zu bilden
- neue Mitglieder zu gewinnen
- ein neues Sportangebot zu schaffen
- integrative bzw. inklusive Projektarbeit zu leisten.

Es wird deutlich, dass sich mit dem Projekt FussballFREUNDE eine Reihe von vielversprechenden Vorteilen sowohl für die aktiv Beteiligten als auch für die verantwortlichen Institutionen bieten können. Neben der Förderung und Weiterentwicklung von unterschiedlichen, persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im sozialen wie auch sportlichen Bereich liegt ein weiteres Hauptaugenmerk auf der Öffentlichkeitsarbeit und der Eröffnung weiterer Entwicklungs- und Ausbildungsmöglichkeiten außerhalb des Sportrahmens für Menschen mit geistiger Behinderung. Diese Potentiale lassen sich problemlos in die Zielsetzungen überführen, die in ersten Studien im Rahmen der Unified Sports®-Bewegung (Dowling, McConkey, Hassan & Menke, 2010; Pochstein (2011) formuliert wurden, z. B.

- Kooperationen fördern
- unbedingte Weiterentwicklung und Etablierung der Idee des Special Olympics Unified Sports® innerhalb verschiedener Einrichtungen und bei Eltern, Lehrern, Gemeindevertretern, Funktionäre o. ä.
- Weiterbildung von Trainern
- strategisch-finanzielle Investitionen (Koordination, Logistik, Ausrüstung usw.).

Aufgrund dieser Vorüberlegungen und den Bezügen zu ähnlich gelagerten Arbeiten wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, inwieweit die Initiative FussballFREUNDE die Leitidee Inklusion umsetzen kann. Im Einzelnen sollen die Erfahrungen und Meinungen aller am Projekt beteiligten Parteien erhoben und hinsichtlich der Möglichkeiten und Barrieren in der praktischen Umsetzung miteinander in Bezug gesetzt werden.

3. Methode

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Ähnlich wie in einer vorangegangenen Pi-

lotstudie (Adolphsen, 2011) erfolgt die Untersuchung anhand von Einzelfällen. Im Unterschied dazu wird in der vorliegenden Studie eine größere Teilnehmerzahl betrachtet, um eine gewisse Repräsentativität zu gewährleisten. Mit Hilfe eines halbstrukturierten Leitfadenterviews wurden bundesweit Beteiligte des Projektes FussballFREUNDE befragt. Der genutzte Interviewleitfaden wurde hierbei von Dowling et al. (2010) übernommen und nach Absprache mit SOD und der DFB-Stiftung Sepp Herberger erneut modifiziert. Er sollte während der Interviews als weitgefasser Orientierungsrahmen dienen und die Vergleichbarkeit der Interviews sicherstellen. Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, per Transkription verschriftet und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

3.1 Versuchspersonen

Für die Untersuchung wurden Beteiligte des Unified Sports® Projektes FussballFREUNDE in Einzelgesprächen interviewt. Hierzu zählen Athleten, Partner, Eltern der Athleten und Partner, Trainer, Lehrer, Rektoren und Organisatoren der beteiligten Institutionen und Organisationen. Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit 24 Probanden gewonnen, die im Verlauf verschiedener Turnierformen befragt worden. Dabei umfasst die Altersspanne der befragten Sportler (Athleten und Partner) neun bis siebzehn Jahre, alle weiteren Teilnehmer sind im Alter von achtzehn bis achtundfünfzig Jahren. Sechzehn der befragten Teilnehmer sind männlichen Geschlechts, acht sind weiblich. Die befragten Athleten besuchen zum Teil Integrierte Schulen als auch Förderschulen in den an dem Projekt beteiligten Bundesländern (Hamburg, Bremen und Rheinland-Pfalz). Die Partner besuchen ebenfalls Integrierte Schulen und daneben Regelschulen.

3.2 Instrumentarium

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Leitfaden für die Interviews nicht komplett neu erstellt, sondern in Teilen aus der Unified Sports® Studie von Dowling et al. (2010) übernommen. Auf Grund neuer und für die Untersuchung relevanter Personengruppen (Schul- und Vereinsvertreter) musste der Leitfaden überarbeitet werden. Es galt weiterhin besonders die Fragen der Athleten und Partner in eine

einfachere, kindgerechte Sprache umzuformulieren bzw. unpassende Fragen zu streichen sowie eigene Fragen zu ergänzen. Eine Anpassung der Sprache war notwendig, da die zu befragenden Sportler im Unterschied zur Studie von Dowling et al (2010) deutlich jünger waren. So sind viele der Probanden unter achtzehn Jahre alt. Zudem hatte sich aus den Erfahrungen der deutschen Interviews innerhalb der Basketballstudie gezeigt, dass gerade die Athleten Probleme beim Verstehen einiger Fragen hatten, da diese in einer schwer verständlichen Sprache verfasst waren. Diesem Problem sollte möglichst vorgebeugt werden, so dass auf Fachbegriffe wie Inklusion komplett verzichtet wurde. Vielmehr wurde versucht, schwierige Fragen zu umschreiben bzw. indirekt zu erfragen. In ständiger Absprache mit den am Projekt beteiligten Partnern wurde somit nach mehrmaliger Kontrolle ein modifizierter und an die jeweiligen Teilnehmer angepasster Interviewleitfaden in Anlehnung an Dowling et al. (2010) erstellt. Die vorangegangene Studie von Adolphsen (2011) kann hier als Voruntersuchung betrachtet werden, die auf den Erkenntnissen der Untersuchung von Dowling et al. (2010) basiert. So ergaben sich folgende Themenfelder für den Leitfaden:

- übergeordnete Fragen zum Thema FussballFREUNDE
- Beteiligung
- soziale Interaktion
- Fertigkeiten, Lernen und Erfahrung
- Inklusion in der Gemeinde/Stadt
- Zwischenmenschliches
- geistige Behinderung/Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung
- Organisatorisches

3.3 Durchführung

Im Vorfeld der Studie wurden die Inhalte und Absichten dem SOD als hauptverantwortlichen Projektpartner und der DFB-Stiftung Sepp Herberger vorgestellt. Nach einer gründlichen Überprüfung wurde das Untersuchungsvorhaben dann in Kurzform den jeweiligen Ansprechpartnern der beteiligten Bundesländer präsentiert. In diesem

Kontext gab es mehrfach E-Mail- sowie telefonischen Kontakt mit den Projektkoordinatoren aus Bremen, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Dabei wurden wichtige Adressen, der an der Initiative beteiligten Schulen und Vereine der jeweiligen Bundesländer, von den Projektkoordinatoren an die Untersuchungsleiter weitergeleitet. Zuständige Personen der jeweiligen Institutionen (Schule: Lehrer, Rektoren; Verein: Trainer) wurden anschließend über das wissenschaftliche Vorhaben informiert und konnten hier nach über ihre Teilnahme an der Evaluation entscheiden. Die Untersuchung fand im Rahmen von zwei Turnieren in Bremen und Rheinland-Pfalz statt. Hierbei wurden vor der Turnieröffnung zusammen mit den jeweiligen Projektkoordinatoren in Anwesenheit aller beteiligten Trainer und Lehrer das Untersuchungsvorhaben kurz präsentiert und zugleich – wenn nötig – schriftliche Einverständniserklärungen zur Aufzeichnung der Gespräche ausgeteilt. Die tatsächliche Durchführung der Interviews fand während des Turniers (während der Spielpausen) bis nach Turnierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit sämtlichen am Projekt Beteiligten statt. Die einzelnen Interviews waren dabei so aufgebaut, dass zu Beginn des jeweiligen Gesprächs noch einmal ein kurzer Überblick über die Studie gegeben wurde. Ferner wurde noch einmal das Einverständnis zur Aufzeichnung der Gespräche eingeholt und im Falle der Athleten- und Partnergespräche ein aktiver Versuch des Abbaus von Scheu gegenüber dem Interviewer durchgeführt. Dies erfolgte durch ein freundliches und kindgerechtes Vorstellen des Interviewers sowie einem schnellen Bezug zum Thema Fußball. Auch in den weiteren Gesprächen wurde auf einen sehr offenen und freundlichen Einstieg geachtet. So wurde stets die Dankbarkeit zur Gesprächsbereitschaft betont und es erfolgte eine Vorstellung des Interviewers, die seinen persönlichen Bezug zum Thema Behindertensport offenbarte. In Verbindung mit den ersten Akquise-Gesprächen entstand schnell eine sehr angenehme Gesprächsatmosphäre. Die Interviews mit den Trainern, Eltern, Betreuern und Schulverantwortlichen verliefen auf einem vergleichsweise höheren Niveau, welches mehr von wissenschaftlichen Fachtermini und teilweise ausgiebigeren Erzählweisen geprägt waren. Die Dauer der einzelnen Interviews erstreckte sich von ca. acht Minuten bis hin zu einer Gesprächsdauer von ungefähr zwanzig Minuten.

4. Ergebnisse

Die folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an der in Abschnitt 3.1 konstruierten Gruppeneinteilung.¹ In jeder Probandengruppe sind jene Kategorien noch einmal herausgearbeitet, den besonders viel Beachtung – in Form von häufigen positiven wie auch negativen Nennungen – seitens der Befragten geschenkt wurde.

4.1 Athleten

Ein besonderes Augenmerk wurde seitens der Athleten den Motiven zur Teilnahme geschenkt. Hier gab es viele positive Aussagen. Als Hauptbeweggründe für das Mitmachen wurden hier der Spaß am Mitspielen, mit anderen Leuten spielen und das Dabeisein aufgezählt. Daneben betonen die Athleten auch, dass sich von schulischer Seite stets darum bemüht wurde, an dem Fußballprojekt teilzunehmen.

Sportliche Faktoren, die bei den Interviewten besonders positiv hervorstachen sind ganz konkrete Formulierungen wie schneller passen oder stärker schießen sowie allgemeine Dinge wie z. B. keine Angst vorm Ball, Fehler vermeiden, sowie stärker bzw. besser Fußball spielen. Elementare soziale Faktoren waren für die Probanden Respekt, Angstabbau, Mut oder Selbstständigkeit. Daneben wurde die integrative Kraft des Teams sowie die spielerischen Fertigkeiten der Partner gelobt. Viele Athleten fühlen sich gut aufgenommen von den nicht geistig behinderten Mitspielern und bewundern deren Talent auf dem Spielfeld in bestimmten Momenten. Auffällig negative Beurteilungen bekam die Kategorie „Außersportliche Aktivitäten“: Die Partner haben keine Lust, Zeit oder möchten sich lieber mit anderen Dingen beschäftigen, wenn man die Aussagen der Athleten begutachtet. Den negativen Aussagen steht jedoch ein positiver Einzelfall entgegen, bei dem eine Athletin sich mit Mitspielern bereits zum Eisessen oder zum Trainieren im Fitnessstudio verabredet hat.

¹

Die komplette Auswertung der einzelnen Kategorien kann wegen des großen Umfangs hier nicht dargestellt werden. Informationen hierzu sind bei den Verfassern erhältlich.

4.2 Partner

Ähnlich wie bei den Athleten gibt es auch bei den Partnern ein Übergewicht an positiven Argumenten, die die aktive Teilnahme am FussballFREUNDE-Projekt begründen. Für die Partner stehen das bloße Fußballspielen und der Spaß im Vordergrund. Einige sehen es als zusätzliches Training an, wiederum andere können hierdurch neue Freunde kennenlernen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Aussage, dass ein Partner schon immer sehr gerne mit Menschen mit Behinderungen zusammenspielen wollte, obwohl er in der restlichen Freizeit überhaupt keinen Fußball spielt. Für viele der Teilnehmer ist dieses Fußballprojekt die erste Gelegenheit mit Menschen mit geistiger Behinderung in Kontakt zu treten. Daher bedeutet das FussballFREUNDE Projekt für viele Partner in erster Linie Spaß haben oder Fußball gegen andere Schulen zu spielen, aber auch das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen zu verbessern und mit ihnen zusammen ein Team zu bilden.

Die sozialen Vorteile, die sich aus dem gemeinsamen Fußballspielen ergeben, sind ähnlich gelagert wie bei den Athleten: Durch das Zusammenspiel werden Dinge wie Zusammenhalt, Selbstbewusstsein, Fairness, Respekt, Angstabbau und Teamgeist gefördert. Einige dieser Faktoren haben somit auch Einfluss auf die Bewertung des Teams. Die Partner freut es, dass alle mitmachen, alles untereinander geregelt wird und ein netter Umgang innerhalb der Mannschaft herrscht. Hier gibt es allerdings auch Kritik an einzelnen Mitspielern und bestimmten Gruppen, z. B. hätte man sich einen besseren Torwart für das Turnier gewünscht oder es stört, dass einige Athleten v. a. nach Niederlagen ihre negativen Emotionen nach außen tragen oder sich untereinander prügeln. Daneben gab es auch Kritik an den einzelnen Turnieren, bei denen man meist gegen Ältere bzw. Größere antreten muss. Generell gefällt es den Partnern jedoch, bei derartigen Wettkämpfen dabei zu sein, unabhängig von Sieg oder Niederlage. Ein Partner betont, dass er ein solches Fußballturnier auch als Darstellungsplattform nutzt und zeigen kann, was er drauf hat.

Deutlich viele negative Nennungen gab es zu den Kategorien „außersportliche Aktivitäten“ und „öffentliche Wahrnehmung“. Für nahezu alle Partner hat sich bis dato noch nicht die Gelegenheit ergeben,

neue Freunde unter den Athleten zu finden. Diese treffen sich weiterhin mit Freunden, die sie bereits aus der eigenen Schule kennen. Darüber hinaus sagen die befragten Partner, dass zu den Turnieren oder Trainingseinheiten keine Zuschauer kommen und dass sie im näheren Umkreis nicht bekannt sind. Ein besonderes Augenmerk muss abschließend der Kategorie Einstellung geschenkt werden: Neben vielen positiven Formulierungen, wie „Jeder Mensch ist gleich“, „Behinderte sind auch ganz normale Menschen“, „Sie sind nett“ oder „Man soll Behinderte nicht auslachen“, gibt es auch negativ behaftete Aussagen in Form von unscharfen Vergleichen (laufen nicht normal rum, lassen die Zunge raushängen, können nicht gut gucken, fummeln an sich rum) oder Beschreibungen (Normal, anders, blöd).

4.3 Eltern

Für die Eltern der aktiv Beteiligten spielt vor allem die Kategorie „Bedeutung FussballFREUNDE“ eine besondere Rolle. Hier lässt sich auf ein durchweg positives Feedback zurückgreifen. Ihnen gefällt die Zusammenstellung aus behinderten und nicht behinderten Kindern („es kommen Menschen zusammen, die sonst nicht zusammenkommen“), dass die Sportler Spaß untereinander haben und sich gegenseitig akzeptieren. Hieraus ergeben sich aus Elternsicht soziale Vorteile wie langfristige Einstellungsänderungen bei den nicht behinderten Kindern und die Selbstverständlichkeit des Miteinanderlebens. Im Gegensatz dazu äußert ein Elternteil Bedenken hinsichtlich der starken und ausdruckskräftigen Emotionsschwankungen der Athleten („euphorisch [...] als auch wütend-depressiv“) und gibt an, dass diese nicht förderlich für die Partner sei und somit einen sozialen Nachteil darstellen. Aus vielen Aussagen der Eltern geht jedoch auch hervor, was in weiteren Probandengruppen bestätigt wird: Das Projekt wird noch nicht in vollem Umfang öffentlich wahrgenommen. Elternteile hören zum ersten Mal von FussballFREUNDE und wissen dementsprechend nicht, was die Inhalte und Absichten sind. Um dies jedoch voranzutreiben, wünschen sich die Probandengruppe zugleich mehr Pressearbeit und eine Förderung der lokalen Vernetzung in jenen Regionen, in denen sich bereits vereinzelt Schulen am Projekt beteiligen. Des Weiteren wird die Abwesenheit weiterer Elternteile kritisiert. Insgesamt schauen nur sehr wenige Eltern bei den

Turnieren oder Trainingseinheiten zu und „es fällt auf, dass [v. a.] die Eltern der Athleten sehr wenig dabei sind“.

4.4 Lehrer

Im Vergleich zu den vorher aufgeführten Probandengruppen sind die Motive zur Teilnahme am Projekt bei den Lehrern anders gelagert. Die Beteiligungen am Projekt kamen meist durch gute Kontakte zu den jeweiligen Projektkoordinatoren einerseits und durch reformbedingte Schulstrukturen (Bremen) andererseits zustande. Auch die Bedeutung des Projekts wurde in diesem Kontext positiv bewertet mit Aussagen wie „Fußball ist immer toll“ bis hin zu dass „das Projekt genau in die Entwicklung [des] Qualitätsprogramms passt“. Ähnlich wie bei den Eltern werden jedoch auch hier Bedenken hinsichtlich der „kognitiven Herausforderung“ und die damit zusammenhängende Demotivation, „wenn [die Menschen mit Behinderung] merken, dass sie schlechter sind“ geäußert. Als sozial wertvoll schätzen die Lehrer das Projekt ein, da die Kinder „Regeln lernen“ und „sich für den Erfolg anstrengen müssen“. Ähnlich positiv wird die Kategorie „Team“ bewertet, bei dem „man nicht merkt, wer behindert ist und wer nicht behindert ist“. Es freut die Lehrer, dass alle gemeinsam Spaß haben und die Förderschüler „sich anstrengen und über die Leistung zu Akzeptanz“ im restlichen Team finden. Auch in dieser Probandengruppe wird in einer weiteren Aussage das geringe Elternengagement bemängelt („Es sind keine Eltern beim Turnier oder Training. Das ist traurig“). Deutliche Kritik gab es in der Kategorie „Planung/Organisation/Durchführung“. Für die Lehrer ergeben sich immer wieder Schwierigkeiten hinsichtlich der „örtlichen Gegebenheiten, Essenszeiten [...] und Transportmöglichkeiten“, zudem müssen „die Hausaufgaben [...] erledigt sein“, bevor die Schüler zum Sport können. Es muss darüber hinaus noch mehr mit anderen Schulen zusammengearbeitet werden. Des Weiteren gibt es ausschließlich negative Nennungen bzgl. der Sportvereine. Die Lehrer wünschen sich, dass „[der Verein] die [Menschen mit Behinderungen] mehr an die Hand nimmt“ und dass man diese so „irgendwann mal im Verein [unterbringt]“.

4.5 *Trainer*

Ähnlich wie bei den Lehrern liegen die Motive für die Teilnahme am Projekt in der guten Zusammenarbeit mit den Projektkoordinatoren und den Kontakten zu den einzelnen Schulen (über Lehrer oder Konrektoren) begründet. Laut Traineraussagen ergeben sich ähnlich positive soziale Vorteile auf Seiten der Sportler durch das Projekt. Hier ist von „Vertrautheit“, „guter Umgang untereinander“ bis hin zu „positiver Gruppendynamik“ die Rede. Daneben gibt die jüngste Trainerin (18 Jahre) aller Befragten an, dass sie „auch viel für sich selbst lernt“. Hinsichtlich der Kategorie „Team“ werden das „verbesserte Zusammenspiel“ sowie die „Verringerung der [mannschaftsin-ternen] Ausgrenzung“ gelobt. Auch in dieser Probandengruppe wird Kritik an der mangelnden Beteiligung der Elternteile geübt und gefordert, dass „da mehr selbst kommen [muss]“. Als besonders positiv wird in der Kategorie „weiterführende Maßnahmen“ der verbesserte Kontakt zur Schulleitung herausgestellt und dass dieser weiter ausgebaut werden sollte. Seitens des ehrenamtlichen Trainers wird in diesem Zusammenhang der Vorschlag gemacht, in naher Zukunft regelmäßige Spielbetriebe zu etablieren. Hinsichtlich der „Planung/Organisation/Durchführung“ wird seitens der Trainer bemängelt, dass nur wenig Zeit zur Verfügung steht, um derartige Mannschaftsformen zu trainieren und „hohe Einstiegshürden“, fehlende „finanzielle Unterstützung“ sowie „[Bedarf an] fachlicher Anleitung“ die praktische Durchführung erschweren.

4.6 *Funktionäre/Offizielle*

Auch die Probandengruppe der Funktionäre und Offiziellen betont die sozialen Vorteile des FussballFREUNDE-Projekts. Ihrer Meinung nach werden hierdurch Ängste abgebaut und ein neuer Umgangston entdeckt. Dies „Umdenken findet [bereits] statt“. Auch seitens der Vereine sprechen die Offiziellen von einem bereits stattgefundenen Umdenkprozess, jedoch ist hier noch „mehr Überzeugungsarbeit“ nötig. Gründe für die negative Kritik an dem Engagement der Vereine liegen demnach in „strukturellen [Dingen]“ begründet, weswegen sich – laut der Erkenntnis der Probandengruppe – „in der Operativen“ noch zurückgehalten wird. Dieser Missstand wird auch in weiteren Aussagen bzgl. der „Planung/Organisation/Durchführung“ deutlich: Theorie und Praxis liegen hier noch zu weit voneinander ent-

fernt und es ergeben sich ergo „stets Fragen auf Seiten der Organisatoren“. Hinsichtlich der Kategorie „weiterführende Maßnahmen“ kommen wiederum enorm viele positive Aussagen zustande. Man wünscht sich zukünftig eine „Übertragung auf weitere Projekte“, „Förderung des Dreiklangs“ sowie „kleine Aktionen“, mit denen das Projekt noch interessanter für die Vereine gestaltet werden kann.

5. Diskussion

Im Folgenden werden die dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der forschungsleitenden Fragen diskutiert. Dabei gilt es, die zuvor formulierten Forschungsfragen aufzugreifen und anhand des gewonnenen Materials zu überprüfen: Einerseits sollte untersucht werden, ob die Teilnahme am Projekt FussballFREUNDE eine Steigerung der sozialen Kompetenzen und somit eine Hinwendung zum Inklusionsgedanken bewirken kann. Andererseits sollte klargestellt werden, ob das Projekt FussballFREUNDE zu einer Inklusion der beteiligten Personen führt.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage kann mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigt werden, dass es durch das Projekt FussballFREUNDE zu besonders positiven Erfahrungen und Erlebnissen sozialer Art seitens der Sportler und weiterer Probandengruppen kommt und folglich eine Hinwendung zum Inklusionsgedanken bewirkt wird. Somit kann die erste Forschungsfrage positiv beantwortet werden. Sowohl bei den Athleten als auch bei den Partnern findet sich ein durchweg positives Feedback bzgl. des Erwerbs sportlicher und sozialer Kompetenzen. In beiden Gruppen kommt es zu einem Fortschritt in der persönlichen wie auch der zwischenmenschlichen Entwicklung, die von den Athleten und Partnern auch selbst wahrgenommen wird. Neben dem Erwerb allgemeiner konditioneller Fähigkeiten (Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit) sowie fußballspezifischer Fertigkeiten (z. B. besser passen, schießen, optimiertes Kopfballspiel oder Zweikampfverhalten) lernen die jungen Teilnehmer ebenso viel auf sozialer Ebene. Das Zusammenkommen zweier Gruppen fördert auf beiden Seiten gleichermaßen Respekt, Selbstbewusstsein, Mut, Akzeptanz und baut Ängste ab, die im Vorfeld v. a. auf Seiten der Partner bestanden, bevor es zum ersten Kontakt mit den Kindern mit geistiger Behinderung kam. Viele Partner

freuen sich nun darauf, neue Freunde kennenzulernen und mit den Athleten zu spielen.

Nach mittlerweile mehr als einem Jahr ist zu erkennen, dass sich einzelne Spieler unter den FussballFREUNDE-Rahmenbedingungen zu einem Team zusammengeschlossen haben und als Mannschaft agieren. Innerhalb kürzester Zeit hat sich hier ein sportbezogener Mikrokosmos der Inklusion entwickelt, der in den bereits oben genannten Faktoren als auch in dem Engagement der Schulen, Trainer und Projektkoordinatoren begründet liegt. Vor allem der Trainer hat hier eine besonders wichtige Funktion: Ein hohes Maß an Verantwortung, Motivation und Engagement sind vom Coach der Mannschaft gefordert, da er als Bindeglied zwischen den Athleten, Partnern, Lehrern der verschiedenen Schulformen und Eltern agiert. Dies impliziert eine aufwändige Variante ihrer gewohnten Arbeit, da sie im besonderen Maße pädagogisch aktiv sein müssen. Für die befragten Trainer ist es wichtig, den gleichberechtigten Umgang mit allen Spielern des Teams zu wahren und keine Unterscheidung zwischen Athleten und Partnern zu machen.

Betrachtet man die Ergebnisse des ersten Diskussionsabschnitts außerhalb des sportbezogenen Mikrokosmos, dann wird schnell deutlich, dass die positiven persönlichen und zwischenmenschlichen Entwicklungen außerhalb des Sports kaum zum Tragen kommen. Über den Fußball hinaus gibt es keine gemeinsamen Unternehmungen oder freiwilligen Treffen zwischen Athleten und Partnern in den unterschiedlichen Regionen, mit Ausnahme eines Falls. In den einzelnen Interviews der betroffenen Probanden werden zwar immer wieder die gegenseitige Wertschätzung und die Akzeptanz deutlich gemacht, diese Haltung beschränkt sich jedoch nur auf das sportliche Umfeld. Es kommt nicht zu außersportlichen Kontakten zwischen den Gruppenmitgliedern. Die Partner ziehen es eher vor, sich mit anderen Partnern in der Freizeit zu treffen, die sie bereits kennen oder möglicherweise durch FussballFREUNDE kennengelernt haben. Die Aussage, dass sich die Partner darauf freuen, neue Freunde kennen zu lernen, muss also differenziert betrachtet werden. Hauptsächlich geht es für die Partner darum, *während des Sports* mit den Athleten zusammen zu agieren und sich mit den Kindern mit geistiger Behinderung zumindest auf sportbezogener Basis in sozia-

ler wie auch aufgabenbezogener Hinsicht anzufreunden. *Abseits der sportlichen Ereignisse* ziehen die Partner es allerdings vor, die Zeit vorzugsweise mit Kindern ohne geistige Behinderung zu verbringen.

Als weiterer Kritikpunkt soll hier die Einbindung des Projekts in den Schulalltag und die damit verbundenen organisatorischen, planerischen und operativen Herausforderungen seitens der Schulen und Vereine aufgegriffen werden. Es wird deutlich, dass sowohl bei den Schulen, als auch bei den Vereinen Probleme bestehen, die geforderte Triangularität (SSV-Prinzip) umzusetzen. Positiv hervorzuheben sind hier zunächst die Schulen in allen befragten Bundesländern (Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz), die durch ihr Engagement einen wesentlichen Teil dazu beitragen, das Projekt FussballFREUNDE voranzutreiben und noch bekannter zu machen. Viele Lehrer und Rektoren sind begeistert von der Grundidee des Projekts und heben hervor, dass ein derartiges Projekt auch gut in das Entwicklungsprogramm einer Schule passt. Die Idee des Unified Sports®, das Miteinander zu fördern und Barrieren abzubauen, wird von den schulischen Einrichtungen begrüßt. Es wird deutlich, dass sich die befragten Mitarbeiter der jeweiligen Schulen den Aufgaben stellen, es jedoch in diesem Kontext auch immer wieder zu organisatorischen Problemen kommt. Die Tatsache, dass es sich bei dem FussballFREUNDE-Projekt um außerunterrichtlichen Sport handelt, Schüler jedoch in erster Linie ihren primären Verpflichtungen (Hausaufgaben, Mahlzeiten einhalten, unterschiedliche Schwerpunkte lehren, o. ä.) nachkommen müssen und die unterschiedlichen Schulen (Regel- und Förderschule) zu unterschiedlichen Zeiten Schulschluss (Regelschule: früher Nachmittag; Förderschule: später Nachmittag) haben, erschwert eine praktische Durchführung des gemeinsamen Fußballspielens. Des Weiteren stellt sich der Transport der Schüler oftmals als schwierig dar. Seitens der Schule gibt es also v. a. in der Startphase allerhand Fragen und Probleme, die im Vorfeld zu klären sind.

In den meisten Fällen kommt es jedoch zu einem schnellen Zusammenschluss mit anderen Schulen und einer reibungslosen Kommunikation zwischen den Lehrern, so dass gemeinsame Lösungen ge-

funden werden können. Hier erweisen sich oftmals die Vertreter der Förderschulen als engagierter und flexibler im Vergleich zu den Regelschullehrern, was damit zusammenhängen dürfte, dass die Inhalte des Projekts hauptsächlich auf die Bedürfnisse der Förderschüler zugeschnitten sind. Diese vorbildliche Arbeit der Schulen und die kooperative Arbeitsweise mit den Projektkoordinatoren birgt jedoch zugleich einen negativen Aspekt in sich: Die Zurückhaltung der Vereine. Hier wünscht man sich, dass sich die Vereine mehr in das Projekt einbringen. Lehrer und Funktionäre beklagen das mangelnde Engagement und fordern die Vereine auf, sich mehr der sozialen Verantwortung zu stellen und die „Kinder an die Hand zu nehmen“ (Pb3). Schulen können das Projekt und die damit verbundene Arbeit nicht mehr vollständig in ihre Verantwortlichkeit nehmen und benötigen die Kooperation mit den Fachkräften aus dem Verein. Obwohl gewisse Umdenkprozesse stattgefunden haben, fehlt es an Eigeninitiative der Vereine, weswegen die Verantwortlichen der Clubs „mehr in die Pflicht“ genommen werden (Pb13) sollten. Das Problem liegt hier in den Strukturen begründet, da in den meisten Vereinen die Trainer ehrenamtlich neben dem eigentlichen Beruf agieren. Eine Einbindung einer weiteren Mannschaft wird von den Vereinen prinzipiell nicht abgelehnt, es bedarf allerdings besonderem zeitlichen wie auch pädagogischem Aufwand, um ein FussballFREUNDE-Team zu trainieren. Zudem müssen die ohnehin schon voll belegten Hallen- und Spielfeldpläne ein weiteres Team zulassen. In diesem Kontext sei noch einmal auf die Schulschlusszeiten verwiesen, die prinzipiell erst ein gemeinsames Training ab späten Nachmittag zulassen, was wiederum kaum realisierbar ist, da viele Vereinsmannschaften zu den gegebenen Zeiten bereits die Hallen- bzw. Spielfelder nutzen. Gerade in der Trainingsorganisation (Fachkraft, Transport, Hallen-, Spielfeldbelegung) wird deutlich, dass eine Kooperation mit den Sportvereinen unumgänglich, in vielen Fällen aber schwer umsetzbar ist. Seitens der Vereine stellen sich generell andere Herausforderungen als sehr schwierig dar. Um einen Trainer für eine FussballFREUNDE-Mannschaft zu engagieren, bedarf es speziellen Fortbildungen. Hier wäre z. B. eine fachliche Anleitung seitens SOD denkbar, bei der in Kurzschulungen (wie z. B. die Fußballtrainer-schulung im August 2011 in Hamburg, ausgerichtet von der SO-Akademie) die Grundlagen verdeutlicht werden, um in pädagogi-

scher wie auch sportlicher Hinsicht erfolgreich mit einem FussballFREUNDE-Team zu arbeiten.

6. Literatur

- Adolphsen, A. K. (2011). *Das Projekt FussballFREUNDE im Unified Sports bei Special Olympics – Zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit Kiel: Universität Kiel.
- Dinold, M. & Wohanka, A. (2010). Beweggründe zur Teilnahme an Unified Sports® am Beispiel des Volleyballteams „Pinguine“. In M. Wegner und H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 67-82). Kiel: Eigenverlag.
- Dowling, S., McConkey, R., Hassan, D. & Menke, S. (2010). *Unified gives us a chance. An evaluation of Special Olympics Youth Unified Sports programme in Europe/Eurasia*. Zugriff am 17.12.2012 unter http://www.science.ulster.ac.uk/unifiedsports/public/pdf/Final_Report_Unified_Sports10_Sept_2010.pdf.
- Fediuk, F. (1992a). *Einführung in den Integrationssport, Teil I*. Kassel: Gesamthochschule.
- Fediuk, F. (1992b). *Einführung in den Integrationssport, Teil II*. Kassel: Gesamthochschule.
- Fediuk, F. (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- FussballFREUNDE (o. J.). *Fussballfreunde. Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung spielend integrieren*. Berlin: Special Olympics.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pochstein, F. (2011). Europaweite Evaluation des Unified Sports Programms – die deutsche Perspektive. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.), *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 53-62). Grasleben: Thieme.
- Pochstein, F. & Albrecht, S. (i. Dr.). Special Olympics. In Wegner, M, Knoll, M. & Scheid, V. (Hrsg.), *Handbuch Behindertensport*. Schorndorf: Hofmann.
- SO. (o. J.). *Special Olympics Handbook Unified Sports. Deutsche Version*. Zugriff am 10.07.2012 unter http://www.fussballfreunde.de/downloads/unified_handbuch_des_sports_deutsch.pdf.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.

- Wegner, M. (2001). *Sport und Behinderung. Zur Psychologie der Belastungsverarbeitung im Spiegel von Einzelfallanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- Wegner, M. (2008). Zielgruppenperspektiven: Sport bei Behinderung sowie Sport mit sozial ausgegrenzten Gruppen. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Anwendungsfelder der Sportpsychologie* (S. 809-879). Göttingen: Hogrefe.
- Wrzesinski, T. (2011). *Fußball als integrative Kraft*. Zugriff am 25.08.2011 unter <http://www.sepp-herberger.de/main.php?id=522>.

Katharina Schlammerl

Healthy Athletes®, Special Olympics Deutschland (SOD)

Regionalisierung des Healthy Athletes®- Programmes in Bayern

1. Notwendigkeit der Regionalisierung

Das Gesundheitsförderprogramm Healthy Athletes® von Special Olympics nutzt die Sportveranstaltungen um möglichst viele Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung und damit seine Zielgruppe zu erreichen. Auf nationaler Ebene findet pro Jahr eine Veranstaltung mit Beratungen und Untersuchungen von Healthy Athletes® statt. Um die Ziele des Gesundheitsprogrammes noch besser umzusetzen und noch mehr Athleten zu erreichen ist es notwendig, die hohe Zahl der Special Olympics Wettbewerbe – gerade auf regionaler Ebene – zu nutzen. Diese Athleten, ihre Betreuer und Angehörigen sollen im Anschluss an die Veranstaltungen über Erfahrungsberichte und den Austausch mit anderen, auch Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung erreichen, die nicht bei Special Olympics aktiv sind. Dadurch soll gewährleistet werden, dass auch diese von Healthy Athletes® profitieren. Darüber hinaus bietet die Regionalisierung auch die Möglichkeit Ärzte und medizinisches Fachpersonal flächendeckender zu schulen und langfristig als Volunteer zu gewinnen, da die teilweise langen Reisewege und Kosten bei nationalen Veranstaltungen entfallen. Durch diese flächendeckende Schulung soll insgesamt die Qualität der medizinischen Versorgung von Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung zunehmen.

2. BMG-Pilotprojekt „Selbstbestimmt gesünder – Gesundheitskompetenzen für Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung“

Im Rahmen des vom Bundesgesundheitsministerium geförderten Pilotprojektes „Selbst bestimmt gesünder – Gesundheitskompetenzen für Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung“ soll in Bayern, neben noch weiteren vier Pilotländern (Berlin, NRW, Rhein-

land-Pfalz und Thüringen), die Regionalisierung des Healthy Athletes®-Programmes vorangetrieben werden. Mit dem Pilotprojekt sollen regelmäßig bedarfsgerechte Maßnahmen zur Gesundheitsförderung für Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung wohnortnah organisiert werden, um die Zielgruppe in einem großen Umfang erreichen zu können. Im Mittelpunkt dieses Projektes steht die Befähigung von Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung zur gesundheitlichen Selbsthilfe und selbstbestimmter Lebensführung. Die Konzepte von Healthy Athletes® können als Grundlage genutzt und im Verlauf des Projektes weiter ausgebaut werden. Durch bestehende Kooperationen von Special Olympics mit anderen Institutionen und Verbänden sollen regionale Netzwerke aus Ärzten, Zahnärzten, medizinischem und pädagogischem Fachpersonal, Institutionen, Organisationen und den Menschen mit geistiger Behinderung selbst entstehen und so spezifische Präventions- und Gesundheitsfördermaßnahmen regional langfristig als Einzelangebot nachhaltig zur Verfügung gestellt werden. Für Ärzte und medizinischem Fachpersonal sollen adäquate Lehrmittel und Informationsmaterialien erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden. Ziel des Projektes ist es auf jeder Sportveranstaltung mindestens eine Healthy Athletes® Disziplin anbieten zu können und damit eine möglichst große Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung zu erreichen.

3. Umsetzung in Bayern

Für die verschiedenen Veranstaltungen werden freiwillige Helfer und Unterstützer benötigt. Um eine möglichst große Zahl an potentiellen Helfern zu erreichen, wurden verschiedene Fach- und Berufsverbände, sowie Ausbildungsstätten angeschrieben.

Durch die Organisation des Gesundheitsprogrammes bei regionalen Special Olympics Wettbewerben können persönliche Kontakte zu einzelnen Helfern aufgebaut werden, die dann für die Aufgabe des regionalen Clinical Directors (CD) gewonnen werden können. Dieser soll in der Folge durch einen nationalen CD geschult werden. Durch den regionalen CD wiederum können weitere ehrenamtliche Helfer geschult werden, so dass möglichst flächendeckend Ärzte und andere Gesundheitsberufe an dem Programm teilnehmen.

Mit den regionalen CDs sollen dann die erste größere regionale Healthy Athletes-Veranstaltung während der bayerischen Sommer-spiele in Passau 2013 geplant und organisiert werden. Dabei sollen erstmals dann alle Disziplinen, für die es regionale CDs gibt, angeboten werden und somit den Athleten auch auf regionaler Ebene ein möglichst breites Spektrum an Untersuchungen und Beratungen zugänglich gemacht werden.

Des Weiteren sollen Informationsmaterialien zu verschiedenen Gesundheitsthemen für Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung erstellt werden. An deren Konzeption sollen sowohl die jeweiligen CDs, als auch Interessierte Helfer und evtl. Vertreter aus den Berufs- und Fachverbänden mitwirken. Bei diesen Informationsmaterialien ist besonders auf deren Verständlichkeit für Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung zu achten, sodass an deren Erarbeitung auch interessierte Athleten teilnehmen sollten.

Im weiteren Verlauf soll das „Follow-up“-System weiter verbessert werden und auch weitere Anreize geschaffen werden am Wohnort medizinische Leistungen bei Bedarf zu nutzen. Durch den Kontakt mit dem Gesundheitssystem und der dadurch immer besseren Information des Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung soll ihm ein selbstbestimmter Umgang mit seiner Gesundheit ermöglicht werden.

Gleichzeitig soll durch die anonymisierte Datenerfassung und -auswertung der Gesundheitszustand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowie der weitere Bedarf an Untersuchungen und Beratung ermittelt werden. Daneben soll das Ergebnis wissenschaftlich aufgearbeitet werden.

Als weiteres Ziel sollen in verschiedenen Einrichtungen der Behindertenhilfe, auch unabhängig von Special Olympics Veranstaltungen, Informationsveranstaltungen zur gesunden Lebensführung in ganz Bayern angeboten werden – hierzu soll das bereits aufgebaute Netzwerk genutzt werden. Dadurch wird gewährleistet, dass auch Menschen mit geistiger und Mehrfachbehinderung, die nicht bei Special Olympics aktiv sind, von den Konzepten von Healthy Athletes® profitieren.

4. Konkrete Erfolge in Bayern und Ausblick

Bisher konnte bereits ein Netzwerk aus verschiedenen Berufs- und Fachverbänden, sowie Ausbildungsstätten aufgebaut werden. Teil davon sind, unter anderen, die bayerische Landesärztekammer, die Landeszahnärztekammer, die Fachverbände der Podologie und Physiotherapie, sowie viele Einzelpersonen, die keinem Verband angehören bzw. sich von diesem unabhängig engagieren.

Schon vor Beginn des Projektes konnte ZÄ Maren Müller-Schiefer als regionale Clinical Director für Special Smiles gewonnen werden. Des Weiteren konnte für Opening Eyes Prof. Werner Eisenbarth als regionaler Clinical Director gewonnen werden. Er wurde während der vergangenen Woche bei den Spielen hier in München geschult und leitet damit nun Opening Eyes für Bayern.

Darüber hinaus hat Dr. med. Carmen Köck in der vergangenen Woche die Schulung als zum regionalen CD für Health Promotion erhalten. Sie leitet damit das Health-Promotion-Programm in Bayern.

Als erste eigenständige, im Rahmen des BMG-Pilotprojekts stattfindende, regionale Healthy Athletes-Veranstaltung ist am 24.11.2012 in Nürnberg das Fit Feet-Programm im Rahmen der European Basket Ball Week geplant. Dort soll auch eine Schulung zum regionalen CD Fit Feet angeboten werden. In der zweiten Julihälfte 2013 finden in Passau die bayerischen Special Olympics Sommerspiele statt, auf der dann ein umfangreicheres Healthy Athletes-Programm angeboten werden soll – wahrscheinlich in drei Disziplinen. Dieses soll dann in Kooperation mit den neuen regionalen CDs organisiert werden

Heike Tiemann

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Inklusiver Sportunterricht – Handlungsleitende Überlegungen

Inklusiver Unterricht und damit auch der inklusive Sportunterricht erfordert ein grundlegendes Umdenken aller schulischen Akteure. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland sind alle Bildungseinrichtungen verpflichtet, die notwendigen Voraussetzungen für einen Inklusionsprozess zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist es zentral, dass nicht das Individuum versuchen muss, sich an das bestehende System z. B der Schule anzupassen. Das System muss die gleichberechtigte Teilhabe eines jeden ermöglichen. Mit der Inklusion geht also eine diesbezügliche „Verlagerung der Verantwortlichkeit“ vom Individuum zum System einher. In Bezug auf die Institution Schule heißt das, dass diese dafür verantwortlich ist, sich zu einer Bildungseinrichtung zu entwickeln, in der inklusiv gedacht und darauf aufbauend inklusiv gehandelt wird.

Was es heißt „inklusive zu denken“ und welche Relevanz dieses Denken für die praktische Arbeit in der Schule und speziell für den Sportunterricht hat, soll im Folgenden dargelegt und diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund wird anschließend ein möglicher Weg „inklusive Handelns“ aufgezeigt und konkret auf den Sportunterricht bezogen. Das „Universal Design for Learning“ beschreibt ein Konzept, welches es ermöglicht, Lernende mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen gemeinsam zu fördern. Es orientiert sich an der Vielfalt und damit an den unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen von Menschen, die als zentraler Ausgangspunkt jeglicher Unterrichtsplanungen zu verstehen sind.

1. „Inklusiv denken“ in pädagogischen Settings – Eine Unterschiede wertschätzende individualisierte Perspektive einnehmen

„Inklusiv denken“ heißt, von der Vielfalt der Menschen als zentrales Kennzeichen eines sozialen Gefüges auszugehen. Eine Aussonderung aus diesem sozialen Gefüge findet zu keinem Zeitpunkt statt. Vielfalt ist eine Qualität, die hierbei nicht nur hingenommen sondern anerkannt, wertgeschätzt und als Bereicherung des Lebens verstanden wird. Unabhängig vom Geschlecht, der ethnischen Zugehörigkeit, des sozialen Milieus, der kognitiven oder körperlichen Leistungsfähigkeit – um nur einige Dimensionen der Vielfalt hervorzuheben – gehört jedes Individuum gleichwertig zu einem sozialen Ganzen.

Ein wertschätzender Umgang mit *allen* Individuen eines pädagogischen Handlungsfeldes wie der Schule kann nur gelingen, wenn sich deren Akteure mit dem Konstrukt der „Unterschiedlichkeit“ auseinandersetzen: Um „Unterschiedlichkeit“ beziehungsweise das „Anderssein“ von Menschen als bereichernd begreifen zu können ist es notwendig, kritisch-reflektierend mit der eigenen Wahrnehmung und Beurteilung des „Anders-Seins“ umzugehen, was Feuser (1996, o. S.) in Bezug auf die Kategorie Behinderung folgendermaßen deutlich macht: „Wenn ich einem ‚behinderten‘ Menschen begegne, ihn anschau und denke, wie er denn sein könnte, beschreibe ich mich selbst – meine Wahrnehmung des anderen.“ Allein unterschiedliche soziale Kontexte und Perspektiven auf Menschen sind entscheidend dafür ob jemand als „anders“, also als von der Mehrheit abweichend, wahrgenommen wird und welche Bewertung mit dieser Wahrnehmung einhergeht. Erst ein Verständnis von Relativität und Normalität des „Anders-Seins“ ermöglicht den Blick auf das Individuum mit seinen jeweiligen Möglichkeiten, Grenzen und Bedürfnissen, einen Blick darauf, dass jedes Kind, jeder und jede Jugendliche in der Schule in seinen oder ihren Stärken und persönlichen Besonderheiten eine Bereicherung für die Gruppe darstellt.

Die individualisierte und wertschätzende Perspektive schließt jedoch das gleichzeitige Festhalten an Kategorien aus. „Kategorien abstrahieren von individuellen Besonderheiten und heben nur die gemein

samen, verallgemeinerbaren Merkmale hervor. Abstraktion und Generalisierung – das ist der Sinn und die Leistung aller Kategorien, also genau das Gegenteil einer sehr individuellen Wahrnehmung...“ (Wocken, 2011, S. 2). In einer Klasse rückt die Individualität eines Kindes schnell in den Hintergrund, wurde diesem vorher eine Kategorie zugeschrieben beispielsweise ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen. In einer Gruppe schnell als „*der* oder *die* Lernbehinderte“ stigmatisiert, steht die Einzigartigkeit des Menschen mit seinen individuellen Potentialen oftmals nicht mehr im Fokus. Das kategorienrelevante Merkmal dominiert vielfach den Blick von Lehrkräften auf den betreffenden Schüler oder die Schülerin. Die starren Differenzkategorien transportieren Assoziationen, Erwartungen und unter Umständen auch Stigmatisierungen, die unflexibel machen und den Blick auf das Individuum trüben können.

Für das pädagogische Handeln sind übergeordnete Kategorien wie zum Beispiel die der Behinderung kaum hilfreich. Sie vernachlässigen die Tatsache, dass auch Menschen mit Behinderungen keine homogene Personengruppe darstellen. So wäre beispielsweise die Information an eine Lehrerin, dass in Zukunft ein Kind mit geistiger Behinderung an ihrem Sportunterricht teilnehmen wird, für ihre Planung nur begrenzt aussagekräftig, – zu unterschiedlich könnte das Kind in Bezug auf seine motorische, kognitive oder sozial-emotionale Entwicklung sein. Wocken (2011, S. 2) spricht in Bezug auf eine Pädagogik, die sich lediglich an Kategorien orientiert von einer „un-spezifischen Breitband-Behandlung“ beziehungsweise von einer „Schrotschuss-Pädagogik, die ungefähr eine Richtung anpeilt und dabei auf ein paar Zufallstreffer hofft“.

Wird zudem berücksichtigt, dass sich Kategorien immer überschneiden, dass Menschen eben nicht nur eine soziale Kategorie zugeschrieben wird, muss die pädagogische Sinnhaftigkeit von Kategorisierungen ein weiteres Mal hinterfragt werden: Ungeklärt bleibt welche Effekte aus der Intersektionalität von Kategorien zu erwarten sind und welche Kategorie gegebenenfalls als handlungsleitend anzusehen ist. An welcher Kategorie und darauf aufbauend an welchem pädagogischen Konzept sollte beispielsweise die Sportlehrkraft ihr Tun bezüglich ihrer übergewichtigen Schülerin mit einem Förderschwerpunkt Lernen und Migrationshintergrund orientieren?

Durch die Kategorisierung wird ebenfalls aus den Augen verloren, dass auch das Kind ohne explizite „Etikettierung“ – vielleicht das extrem leistungsstarke Kind, besondere Bedürfnisse hat. Eine Zuschreibung von Kategorien kann also auch benachteiligende Folgen für Kinder ohne eine solche haben. Bei Kindern *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf könnte die Schlussfolgerung naheliegen, sie würden eine homogene Gruppe bilden, die alle einheitlich gefördert werden können. Solche Gruppen kommen in der Schulrealität jedoch nicht vor, nicht die Einheitlichkeit sondern die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern ist „die Norm“.

Nur ein individualisierter Blick kann dazu führen, dieser „Norm der Vielfalt“ gerecht zu werden und damit eine gleichberechtigte Teilhabe aller zu ermöglichen. Ein Konzept, welches jeden Menschen als Individuum mit spezifischen Stärken und Bedürfnissen mitdenkt und welches geeignet ist, Wege inklusiven Handelns für den Sportunterricht aufzuzeigen, ist das ursprünglich aus den USA stammende „Universal Design for learning.“

2. „Inklusiv Handeln“ – Das Universal Design im Sportunterricht

Das Konzept des „Universal Designs“ wird seit den 1970er Jahren in der Architektur diskutiert. Im Rahmen des Konzepts wird das Ziel verfolgt, zum Beispiel Gebäude zu gestalten, die von allen Menschen genutzt werden können ohne das von ihnen besondere Anpassung erwartet werden (vgl. Fisseler & Markmann, 2012, S. 13f.). Indem die Bedarfe möglichst vieler Menschen einbezogen werden, wird also von der Unterschiedlichkeit beziehungsweise der Vielfalt von Menschen ausgegangen. In den Folgejahren hat die Idee des Universal Designs auch Einzug in andere Fachgebiete gefunden, beispielsweise in die Pädagogik. Das „Universal Design for Learning“ (UDL) beschreibt ein Konzept, welches es Pädagogen und Pädagoginnen ermöglicht, Lernende mit ganz unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen gemeinsam zu fördern. „UDL helps address learner variability by suggesting flexible goals, methods, materials, and assessments that empower educators to meet these varied needs“ (CAST, 2011, S. 4). Das Universal Design for learning soll Lehrkräfte ermutigen in ihrem pädagogischen Tun flexibel veränderbare Optio-

nen bereitzuhalten, so dass alle Lernenden von ihrem individuellen Lern- und Entwicklungsstand ausgehend Fortschritte machen können (vgl. CAST, 2011, S. 4). „Universal design in education means that the physical, social, and learning environments are designed so that diverse learners are supported through powerful possibilities for teaching and learning“ (Lieberman & Houston-Wilson, 2009).

Von grundlegender Bedeutung für das Universal Design for Learning sind die charakterisierenden Prinzipien, die auch auf den Sportunterricht bezogen werden können (verändert nach Lieberman & Houston-Wilson, 2009, S. 68):

1. *„Inklusive Grundhaltung“* – Das Lernumfeld ist gekennzeichnet durch eine wertschätzende Haltung gegenüber der Diversität von Menschen. Stigmatisierung und Aussonderung von Schülerinnen und Schülern finden nicht statt.
2. *„Barrierefreiheit/Zugänglichkeit“* – Alle Räume wie der Klassenraum, die Sporthalle, der Sportplatz, die Schwimmhalle oder der Pausenhof sind barrierefrei und damit zugänglich für alle Nutzerinnen und Nutzer unabhängig beispielsweise von deren körperlichen Möglichkeiten.
3. *„Vermittlungsmethoden“* – Die Vermittlungsmethoden werden den Bedürfnissen der Lernenden angepasst. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler stehen immer wieder andere Methoden im Zentrum. Inhalte können zum Beispiel über Erklärungen, Demonstrationen, interaktive Medien, Selbsterfahrungen vermittelt werden. Besonders zu beachten ist „... that each mode is accessible to students with a wide range of abilities, disabilities, interests, and previous experiences“ (Lieberman & Houston-Wilson, 2009, S. 68).
4. *„Interaktionen“* – Schülerinnen und Schüler lernen eine Reihe von verschiedenen Sozial- und Aktionsformen kennen, die ihnen auf unterschiedlichen Wegen die Möglichkeit geben miteinander und/oder mit der Lehrperson interagieren zum Beispiel in der Partner- oder Gruppenarbeit oder im Rahmen einer Diskussion oder Stationsarbeit.
5. *„Rückmeldung“* – Alle Lernenden erhalten Rückmeldungen entsprechend ihrer individuellen Aktivitäten und Lernfortschritte.

6. „*Beurteilung*“ – Schülerinnen und Schüler können auf unterschiedliche Art und Weise und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potentiale ihre erworbenen Kompetenzen demonstrieren. Neben eher traditionellen Leistungstest werden beispielsweise auch Gruppenarbeiten, Portfolios oder Präsentationen beurteilt.

Auf der Basis der Prinzipien werden für den Sportunterricht Modifikationen vorgenommen um eine gleichberechtigte Teilhabe aller umzusetzen. Diese Veränderungen beziehen Lieberman & Houston-Wilson (2009, S. 69) auf vier Bereiche: Material, Regeln, Umwelt und Anleitung:

Material: Bei der Anpassung des Materials an die Bedürfnisse einer heterogenen Lerngruppe, geht es abhängig von der Aufgabenstellung für die Lehrkraft entweder darum, unterschiedliche Ausführungen eines Spielgeräts bereitzuhalten und den jeweiligen Kindern oder Jugendlichen anzubieten beispielsweise Bälle, die hinsichtlich ihrer Eigenschaften variieren, zum Beispiel in ihrer Größe, ihrer Flug- und Sprungeigenschaft, ihrer Farbe oder in den Geräuschen, die sie machen. Oder sie wählt ein Spielgerät aus, das in der spezifischen Lerngruppe von allen verwendet werden kann.

Regeln: Regelveränderungen, die sich auf populäre Sportspiele wie zum Beispiel Fußball oder Basketball beziehen, deren Regelwerk vielen Kindern und Jugendlichen bekannt ist, sind oftmals schwierig umzusetzen. Die Teilnehmenden möchten „richtig“ Fußballspielen und keine Varianten des Spiels ausprobieren. Aus diesem Grund ist es in diesem Zusammenhang für die Lehrkraft sehr wichtig, in der Lerngruppe eine Atmosphäre der Offenheit und Flexibilität gegenüber neuen Spielregeln und damit auch neuen Spielweisen zu schaffen. Zu bedenken ist des Weiteren, dass bestimmte Regelveränderungen auch negative Folgen haben können. Das Doppelt-Zählen von erzielten Toren der „Behinderten“ bei Zielschussspielen wie Fußball, zum Beispiel schreibt Stigmatisierungen fest und wirkt einer Unterschiede wertschätzenden Perspektive entgegen. In diesem Zusammenhang ist die Einführung von Spielfeldzonen (z. B. beim Hockey, Fußball oder Basketball), in denen jeweils etwa gleichstarke Spielerinnen und Spieler gegeneinander spielen sehr viel zielführender (vgl. Tiemann, 2008). Bei Spielen, die für eine Lerngruppe unbe-

kannt sind, sind Regelanpassungen relativ leicht vorzunehmen, ebenso bei Bewegungsspielen. In beiden Fällen existieren bei Schülerinnen und Schülern keine festen Vorstellungen zu den jeweiligen Regelwerken. Dies führt häufig zu einer Offenheit in einen Prozess der Regelgestaltung einzutreten.

Umwelt: Bezogen auf Modifikationen der Lernumwelt muss unter anderem an die folgenden Aspekte gedacht werden: Wie ist die Beleuchtung, die Geräuschkulisse? Handelt es sich um einen reizarmen oder eher reizintensiven Raum? Gibt es bauliche Barrieren oder mobile Hindernisse? Bewegen sich viele andere Menschen im selben Bewegungsraum? Gibt es Möglichkeiten für einzelne sich zurückzuziehen? Das erfolgreiche gemeinsame Sporttreiben unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher in einer heterogenen Gruppe kann davon abhängen, dass diese Gegebenheiten angepasst werden. So müssen bei erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Natur beispielsweise Veränderungen vorgenommen werden, die allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen ähnlichen Bewegungsraum ermöglichen. Für einen Orientierungslauf müssten dann Strecken in Bezug auf die Oberfläche der Wege so ausgewählt werden, dass sich Menschen im Rollstuhl auf diesen Wegen problemlos fortbewegen können.

Anleitung: Auch die Art und Weise wie Sportlehrkräfte anleiten, muss an die Bedürfnisse der einzelnen Gruppenmitglieder angepasst sein. Ein zentraler Aspekt den Lieberman & Houston-Wilson (2009, S. 74) in diesem Kontext herausstellen, ist die verbale Anweisung, die in einer Sprache sein muss, die alle verstehen: einfache Wortwahl, kurz, prägnant. Wenn die Anweisung beim ersten Mal nicht verstanden wird, sollte diese von der Lehrkraft in einer anderen Form wiederholt werden. Gegebenenfalls muss die Anweisung von einer Demonstration begleitet und damit veranschaulicht werden. Die Lernenden müssen genug Zeit haben, die Anweisungen zu verstehen. Eine wichtige Rolle für den Lernprozess spielen Demonstrationen sowohl von der Lehrkraft als auch von Schülerinnen und Schülern. Bilder oder Videos können ebenfalls eingesetzt werden. Unter anderem ist darauf zu achten, dass Demonstrationen von allen gut gesehen werden. Um Bewegungsaktivitäten anzuleiten können auch Hilfestellungen, die von der Sportlehrerin oder dem Sportlehrer entsprechend der individuellen Bedürfnisse gegeben werden, sinnvoll

sein. Wenn die genannten Zugänge bei einzelnen Mitgliedern einer Lerngruppe nicht erfolgreich sind, kann auf das „tactile modeling“ (Lieberman & Houston-Wilson, 2009, S. 74) zurückgegriffen werden. Dabei wird dem oder der Lernenden ermöglicht, eine Bewegung, die zum Beispiel von einem anderen Schüler oder der Lehrkraft durchgeführt wird, durch Berührung taktile wahrzunehmen. Ort- und Zeitpunkt der Berührungen werden jeweils vor der Bewegungsdurchführung genau festgelegt. Eine solche Vorgehensweise kann beispielsweise für ein blindes Kind hilfreich sein, um sich eine Bewegung leichter vorstellen und später besser selbst durchführen zu können.

Für alle dargestellten Veränderungen in Bezug auf das Universal Design sind bestimmte Grundsätze zu beachten, die dem methodischen Handeln der Sportlehrkraft eine Rahmung geben:

- Die Schülerinnen und Schüler werden in den Prozess der Modifikationen eingebunden.
- Möglichst viele Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. in Bezug auf Material, Regeln) werden angeboten und zur Wahl gestellt.
- Wenn sich eine Modifikation als nicht sinnvoll erweist, muss diese verändert werden.
- Schüler und Schülerinnen mit Behinderung sollen die Möglichkeit bekommen, die gleiche Vielfalt an Sport- und Bewegungsaktivitäten kennen zu lernen wie seine/ihre Peergroup ohne Behinderung.
- Modifikationen werden kontinuierlich angeboten.
- Bei der Planung des Sportunterrichts werden die besonderen Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt (verändert nach Lieberman & Houston-Wilson, 2009, S. 70).

3. Fazit

Auf der Basis einer pädagogischen Grundhaltung, die sowohl dem Anders-Sein von Menschen wertschätzend gegenübersteht als auch in dem gemeinsamen Lernen von unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen eine Bereicherung sieht, setzt das Universal Design for learning an. Das Konzept verknüpft „inklusive Denken“ mit konkreten Vorschlägen, wie „inklusive Handeln“ in der Schule aussehen

kann. Das Konzept, das auch auf den inklusiven Sportunterricht übertragen werden kann zeigt Wege auf, wie der traditionelle für inklusive Settings ungeeignete, generalisierende und unflexible „one-size-fits-all Ansatz“ (Fisseler & Markmann, 2012, S. 16) in der Schule überwunden werden kann. Zu weiteren in diesem Kontext hilfreichen Ansätzen wie zum Beispiel dem des Fachgebiets „Adapted Physical Activity“ (vgl. Tiemann, 2013) gibt es Überschneidungen aber auch Abgrenzungen, die künftig differenzierter herausgearbeitet werden müssen. Aus den im internationalen Raum verbreiteten Ansätzen und Modellen können in der Zukunft wichtige fachwissenschaftliche Impulse besonders in Bezug auf die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht abgeleitet werden.

4. Literatur

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Feuser, G. (1996). „*Geistigbehinderte gibt es nicht!*“ *Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration*. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein". Innsbruck
- Fisseler, B. & Markmann, M. (2012). *Journal Hochschuldidaktik*, 23 (1-2), 13-16.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion*. Champaign: Human Kinetics.
- Tiemann, H. (2008). Gemeinsam Fußball spielen in heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik* 32, 14-16.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47-50.
- Wocken, H. (2012). *Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung*. Zugriff am 03.01.2014 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>

Adri Vermeer

Universität Utrecht, Niederlande

Inklusion durch Sport: Märchen oder Wirklichkeit?

Es folgt ein persönlicher Erfahrungsbericht, der ins Deutsche übersetzt wurde.

1. Meine ersten Erfahrungen mit Special Olympics (SO)

In den 70-iger Jahren habe ich SO kennen gelernt. Ich war sehr beeindruckt. Die sportliche Atmosphäre sowie die sportlichen Situationen waren genau auf die Möglichkeiten der TeilnehmerInnen angepasst. Es gab keine starren Regeln: z. B. ein Junge mit Down Syndrom musste den Staffelstab von einem ankommendem Läufer übernehmen und guckte daher in die Richtung des ankommende Läufers. Nachdem er den Staffelstab übernommen hatte, lief er in die Richtung, in die er zuvor geschaut hatte. Verschiedene Betreuer kamen zu ihm und zeigten ihn liebevoll die richtige Richtung.

Ein anderes Beispiel: Sechs Läufer standen hinter der Startlinie für ihren 100 m Lauf. Das Signal für den Start erfolgte durch eine Startpistole. Zwei Läufer guckten ein wenig verängstigt zur Startpistole. Man sah ihnen an, was sie dachten: „Aufpassen, da wird geschossen“ und sie steckten ihrer Finger in die Ohren. Doch dies sollte kein Problem darstellen: Zwei Betreuer kamen zu ihnen, fassten die zwei jungen Männer bei ihrer Schulter und gaben ihnen einen leichten Druck auf die Schulter, sobald der Schuss erschallt war.

2. Kennzeichen der Anpassung

Die Anpassungen, die die SO-Organisatoren realisierten, können als umgebungsorientierte Arrangements bezeichnet werden. Mit anderen Worten, es wird nicht von den Teilnehmer verlangt sich an die Kennzeichen und Regeln der Sportart anzupassen, sondern man hat den Kontext der einzelnen Sportarten an die Möglichkeiten der Teilnehmer angepasst.

Dies lässt sich erkennen an der Verwendung von besonderen Materialien, z. B. beim Schlitten fahren (Abb. 1) und in der Betreuung, z. B. bei dem Start von einem Langlaufwettkampf, wodurch das 'Gefühl von miteinander sein' so schön sichtbar wird (Abb. 2).



Abb. 1: materielle Unterstützung



Abb. 2: Unterstützung durch die Betreuerin

Diese Orientierung steht einem Ansatz gegenüber, in dem das Training von motorischen, kognitiven, sozialen Fertigkeiten als zentral erachtet wird. In einer kontextorientierten Trainingsmethodik findet das Lernen von Sportfertigkeiten durch systematisch aufgebaute Änderungen der Sportumgebung statt (Vermeer, 2007).

3. Was sind kontextorientierte Arrangements?

Beispiel 1: Atlanta (USA) Airport

Wir flogen für die Teilnahme an den SO-Summer Games mit 22 SO-Teilnehmern in die USA. Wir mussten in Atlanta umsteigen, ein riesiger Flughafen. Wir überlegten uns, dass jeder Begleiter vier Teilnehmer betreut. Daher steckte sich jeder Betreuer vier Ausweise in die Jackentasche, ich somit auch. Mit wachsamen Augen nahm ich die Leitung der Gruppe an mich. Jedoch schon nach ein paar 100 Metern rannte meine Gruppe voraus und zeigte mir den Weg zum anderen Terminal: „Adri, hierhin!“ Sie hatten schnell – ohne Erklärung – das System von farbigen Piktogrammen und Gehrichtungsanzeigern verstanden.

Aber diese positive Situation änderte sich, als wir bei der Zollbehörde ankamen. Zum einen war dort ein Schild: „Only couples are allowed to approach together“ und zum anderen musste man hinter der gelben Linie bleiben. Ich dachte: „Ich warte ab und schaue mir an was passiert“. Ein junger Mann mit Down Syndrom ging zu einem Beamten. Der Beamte: „Welcome Sir, what is your purpose for this visit“. Furcht und Verwirrung erschienen in den Augen des jungen Mannes. Er guckte mich hilflos an.

Konklusion dieses Geschehens: Zwei Situationen im selben Flughafen: ein materieller Umgebungskontext sehr schön angepasst und ein sozialer Kontext nicht angepasst. Mit andere Worten: eine ökologisch gesehen optimale Situation und eine ökologisch gesehen nicht optimale Situation.

Beispiel 2: Einen Topf abwaschen in der Küche

Fleur ist eine junge Frau, die eine Ausbildung für die Arbeit in einem Restaurant oder einer Kantine macht. Fleur ist kognitiv und sozial sehr fähig. Wegen ihres Down Syndroms hat sie Schwierigkeiten ihre Handgelenk so zu bewegen, dass sie mit einer normalen Abwaschbürste einen Topf gut reinigen kann (Abb. 3). Obwohl der Jobcoach es oft gezeigt hat, gelingt es Fleur nicht ihr Handgelenk so zu drehen, dass die Haare der Bürste überall rankommen. Aber dies ist kein Problem: eine Toilettenbürste macht das sehr einfach möglich (Abb. 4).



Abb. 3: Probleme bei der Topfreinigung mit der Küchenbürste

Abb. 4: erfolgreiche Topfreinigung mit der Toilettenbürste

Was passiert in diesen Beispielen?

Nur durch die Veränderungen in der Umgebung wird eine Situation geschaffen, die zu den Möglichkeiten der Person passt. 'Participation' ist dadurch möglich. Die Frage ist: Ist 'Participation' (= Teilnahme) auch 'Inklusion'? Nein, meine ich. Von Inklusion ist nur dann die Rede, wenn eine Person an einem für sie bedeutungsvollen Kontext teilhaben kann. So gesagt ist 'Inklusion' ein persönlich bestimmtes Erfahren einer Person, die sich in ihrer (eigenen) Umwelt 'eingebettet' fühlt. Daher ist in den Beispielen von Inklusion die Rede, wenn die Teilnehmer im Atlanta Airport selbständig ihren Weg zum neuen Terminal finden und wenn Fleur mit der Toilettenbürste ihre Abwaschaufgabe erledigen kann wie gefordert, jedoch nicht bei der Zollbehörde.

Bemerkungen

Inklusion kann nicht nur definiert werden als Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen. Natürlich können nichtbehinderte Menschen Teil sein von einer bedeutungsvollen sozialen Welt behinderter Menschen. Aber von Inklusion ist nur dann die Rede, wenn ein Mensch sich in dieser Situation glücklich und wohl fühlt.

Eine wichtige Frage

Kann das auch mit schwer behinderten Menschen erreicht werden?
Mein Antwort lautet: „Ja!“

Das folgende Beispiel soll dies zeigen: Ein junges Mädchen nimmt am SO-Reitsport teil. Wegen ihrer Hirnbeschädigung kann sie die Reitaufgabe nicht zu 100% alleine erfüllen. Mit anderen Worten: ihre interne Kontrolle fehlt. Die Lösung ist einfach: externe Kontrolle (= Kompensation) durch eine Begleiterin macht das Reiten möglich (Abb. 5).



Abb. 5: Externe Kontrolle beim SO-Reitsport

4. Ein bisschen Theorie: Es gibt keine gute Praxis ohne eine gute Theorie

Fast alle SO-TeilnehmerInnen haben mit chronischen, bleibenden, nicht veränderlichen Störungen des zentralen Nervensystems zu kämpfen. Das impliziert, dass wir unsere Sportler auf ihre Möglichkeiten ansprechen müssen. Dadurch können wir den Mangel an Kontrolle kompensieren z. B. durch verbale Begleitung bei dem nacheinander Ausführen von verschiedenen Gymnastikübungen. Trotz der externen Kontrolle bleibt die Teilnahme (= Participation) möglich, was wiederum die Entwicklung von Kompetenz- und Inklusionsgefühlen möglich macht.

Aber dies alles geht nicht von selbst!

Viele Politiker und Sportbeamte oder Sportverwaltungsangestellte – vielleicht nicht (mehr) in Deutschland, aber sicher in Holland – verbreiten noch oft allerhand Märchen darüber, was mit Sport und Bewegung erreicht werden kann:

- Kampf gegen Adipositas,
- Beitrag zur körperlichen Gesundheit,
- Integration von Immigranten,
- begünstigt die Teilnahme an Olympischen Spielen,
- Inklusion von behinderten Menschen
- etc.

Ich sage diesbezüglich nur:

Durch Training lernt man besser seinen Sport auszuüben! Durch bewegen lernt man sich besser zu bewegen!

Dies sind die immanenten Ziele von Sport- und Bewegungsunterricht. Sport kann auch als Mittel angewandt werden um transzendente Ziele zu erreichen, aber nur, wenn das transzendente Ziel auch methodisch korrekt gestaltet wird.

Zum Beispiel:

- Kampf gegen Adipositas: nur mit guter Ernährungsbegleitung,
- Beitrag zur körperlichen Gesundheit: Verbesserung der Ausdauerfähigkeit,
- Integration von Immigranten: nur mit konsequenter psychosozialer Betreuung,

bei den anderen Beispielen sind die Ergebnisse fragwürdig:

- begünstigt die Teilnahme an Olympischen Spielen: Es konnte kein direkter Zusammenhang zwischen regulärer Sportteilnahme und der Teilnahme am Spitzensport festgestellt werden,
- Integration von behinderten Menschen: Bisher ist in den Niederlanden nur organisatorische Integration erreicht worden. Das bedeutet, dass Sportvereine für Menschen mit einer Behinderung eine Abteilung haben. Jedoch kommt es zu keiner gemeinsamen Teilnahme am Sport von Menschen mit und ohne Behinderung.

5. Inklusion?: Ein Beispiel aus Holland

In den Niederlanden kennen wir das sogenannte ‚B-Fußball‘. Das ist Fußball für behinderte Menschen im Rahmen der ‚normalen‘ Sportvereine.

Einige Ergebnisse:

- Es gibt in Holland 3300 Fußballvereine, mit 340 B-Teams in einem B-Wettbewerb (N=5.000 Teilnehmer).
- In B-Teams spielen körper- und geistig behinderte Personen zusammen.
- 2001 gab es 8 B-Teams, 2006 165 B-Teams und 2011 340 B-Teams.
- Die Evaluation zeigt eine erfolgreiche organisatorische Integration, jedoch kaum interindividuelle Integration. Die Teilnahme von nicht behinderten Menschen ist nicht gelungen.

6. Schlussbemerkungen: Ein neues Inklusionskonzept

Experten im Bereich der Behindertenfürsorge kämpfen mit dem Inklusionsparadigma.

Die allgemeine Definition von Inklusion ist:

„Inklusion bedeutet, dass benachteiligte Gruppen einbezogen werden in das Zusammenleben mit Anderen in der Gemeinschaft auf der Basis von gleichwertigen Rechten und Pflichten.“

Das Problem ist, dass die Mehrheit der Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, die in der Gemeinschaft leben, keine wirkliche Wahl hat, wo und mit wem sie leben. Deswegen führten sie ein neues Konzept:

Inklusion ist nicht etwas, was getan werden muss Anderen gegenüber, aber etwas was wir tun müssen uns selbst gegenüber (vgl. Clapton, 2011; Meininger, 2011).

Deshalb befasst sich Inklusion mit:

- moralischen Motiven gegenüber Anderen,
- Dialog,
- Freundschaft,
- sich 'eingebettet' fühlen, d. h. ein integraler Teil von einer bedeutungsvollen Umgebung sein.

Mein letzter Satz lautet: Bei SO habe ich immer erfahren, dass nicht die (Sport-)Regeln im Zentrum stehen, sondern der Dialog mit den Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Wir müssen unser Verhalten uns selbst und nicht nur den Teilnehmern gegenüber hinterfragen.

SO stellt uns immer wieder vor diese Aufgabe. Wenn dies gelingt, kann man von Inklusion sprechen.

7. Literatur

- Clapton, J. (2011). Inclusion: Illusion or Confusion- An Applied Ethics Analysis of Individualised Funding. In H. S. Reinders (Ed.), *Authenticity and Community* (pp. 67-77). Antwerpen: Garant Publishers.
- Meininger, H. P. (2011). *Inclusion as an ethical project. Paper presented at the Symposium 'Quality without Inclusion?'*. Amsterdam: VU University.
- Van Hal, L., Rarick, G. L. & Vermeer A. (1984). *Sport for the mentally handicapped* (pp. 150 ff.). Haarlem: de Vrieseborch.
- Van Rossum, J. H. A., Musch, E. & Vermeer, A. (1999). Perceived motor competence: Self-referent thinking in physical education. In Y. Vandenauweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (eds.). *Psychology for Physical Educators* (pp. 187-210). Champaign Ill: Human Kinetics.
- Vermeer A. (1985). Ist Wettkampf im Sport geistig Behinderter sinnvoll? *Lebenshilfe*, 4, 245-252.
- Vermeer A. (1988). Der Einfluss von Sport auf die persönliche Kompetenz und soziale Stellung von geistig Behinderten. *Motorik*, 11, 17-24.
- Vermeer, A. (2007). Ecological Approach to the Care of Persons With Neurological Disabilities. In W. Davis & G. D. Broadhead (Eds.), *Ecological Task Analysis: Perspectives on Movement* (pp. 247-257). Champaign IL: Human Kinetics.

Bildnachweis:

Abb. 1: München 2012_REIT_ADAC/Tom Gonsior.

Abb. 2: SOD GAPA 2013_Michael Schwerberger.

Abb. 5: SOD GAPA 2013_Michael Schwerberger.

Nicole Vogt

Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e. V., Deutschland

Erlebte Integrative Sportschule (EISs) Inklusionssport im Verein – Das Modell der Zukunft?

Laut dem Statistischen Bundesamt leben in Bayern über eine Million schwerbehinderte Menschen (Stand: 31.12.2009). Das sind 9,1% der gesamten Bevölkerung in Bayern. Davon sind 2,2% Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre. Laut Bestandserhebung des Bayerischen Landessport-Verbands sind lediglich 2775 Kinder und Jugendliche mit Behinderung im organisierten Sport in Bayern aktiv (Stand: 31.12.2011), d. h. nur etwa 11,1%. Hingegen etwa 50% der Kinder und Jugendlichen ohne Behinderung (BLSV, 2011; Hebestreit, Ferrari, Meyer-Holz, Lawrenz & Jüngst, 2002). Die Bestandserhebung lässt darauf schließen, dass es wenig passende Angebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Sportvereinen gibt. Sport im Verein wäre jedoch eine sehr positive Ergänzung zur ohnehin stattfindenden Therapie bei Kindern mit Behinderung und durchaus sehr positiv für die soziale und motorische Entwicklung (Hebestreit et. al., 2002). Diese Gründe bilden die Basis für die Entwicklung des Vereinsförderprojektes „Erlebte Integrative Sportschule (EISs)“.

EISs ist ein Projekt des Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband (BVS) Bayern e. V. mit dem Ziel, inklusive Kindersportgruppen im Vorschul- und Grundschulalter in Sportvereinen zu initiieren. Projektstart war im Januar 2009.

Das inklusive Sporttreiben soll zum einen das wohnortnahe Sporttreiben auch von Kindern mit Handicap ermöglichen, andererseits wie es auch Rheker (2002) empfiehlt durch die Einbeziehung von z. B. Familienangehörigen, Kooperation mit anderen Sportvereinsgruppen, Kindergärten und Schulen Vorurteile gegenüber Menschen mit Handicap vorzubeugen und abzubauen. EISs ist also ein Vereinsförderprojekt, das zur Mitgliedergewinnung des Vereins beitragen und zum inklusiven Denken im Verein anstoßen soll.

Vereine, die sich für die Gründung einer Gruppe entscheiden, erhalten organisatorische und finanzielle Unterstützung durch den BVS Bayern e. V. in Kooperation mit der Benefizaktion des Bayerischen Rundfunks, Sternstunden e. V. und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.

1. Zielgruppe

Da Kinder etwa im Alter von sechs Jahren Vorurteile entwickeln (Woolfolk, 2008) und bis etwa zum Alter von acht Jahren Einstellungsänderungen gelingen (Rheker, 2002), setzt der BVS Bayern mit EISs bereits im Vorschul- und Grundschulalter an. Dadurch sollen breite und positive Erfahrungen mit dem Thema Behinderung ermöglicht und einer Manifestierung von Vorurteilen vorgebeugt werden.

2. Ziele

Über die inklusive Gruppe sollen besonders Kinder mit Handicap und Kinder mit besonderem Förderbedarf, die zum Regelangebot von Sportvereinen bisher keinen Zugang finden, eine Möglichkeit zum Sporttreiben erhalten.

EISs ist als Einstiegsgruppe in den Verein für alle Kinder zu sehen. In der EISs-Gruppe sollen die Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, mit deren Hilfe sie ihren Alltag besser bewältigen sowie neue Sportarten ausprobieren können. Ziel ist es, sowohl Kinder ohne als auch mit Handicap langfristig im Verein zu halten und für die Breitensportlichen und ggf. auch Leistungssportlichen Angebote des Vereins zu interessieren.

3. Grundsätze integrativer EISs-Sportgruppen

Der Leistungsgedanke sollte bei inklusiven Sportgruppen im Hintergrund stehen (Rheker, 2002), das bedeutet aber keineswegs eine generelle Absage an Leistungsansprüchen! Eigeninitiative, Mitgestaltung, Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit stehen im Vordergrund. In den EISs Sportangeboten sollen vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglicht werden und die individuellen Bedürfnisse aller Kinder Berücksichtigung finden.

4. Chancen und Möglichkeiten von EISs

Durch das gemeinsame Sporttreiben wird eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen und des empathischen Verstehens angestrebt. Dass diese Ziele bei guten integrativen Bedingungen erreicht werden können, Kinder voneinander profitieren und lernen ist bereits seit längerem bekannt (Feuser, 1995). Die Übungsleiter sollten ein Gespür dafür entwickeln, wann und wie viel Aufklärung der Kinder ohne Handicap es über die einzelnen Handicaps bedarf. Es ist meist nicht hilfreich, wenn die Beeinträchtigung ignoriert wird. Eine kindgerechte Thematisierung der einzelnen Handicaps verbessert das gegenseitige Verständnis und trägt zu einem vorurteilsfreieren Umgang in der Gruppe bei (Bernhardt, 2003).

Abb. 1 gibt eine Übersicht zu den Projektvorteilen der Sportvereine wie auch der Kinder.

Vorteile für Vereine	Vorteile für Kinder
Erschließung einer neuen Zielgruppe → Mitgliedergewinnung	Wohnortnahes inklusives Sportangebot → Kleine Gruppen → Individuelle Betreuung → Wechsel der Perspektive
Imagegewinn durch soziales Engagement	Soziales Erleben! Kinder lernen miteinander, voneinander und übereinander.
Vermehrtes Interesse der Öffentlichkeit → Neue Sponsoren	Aufbau von Akzeptanz und Toleranz
Neues Leitbild → Inklusives Denken als Chance zur Weiterentwicklung des Vereins → Aufbau neuer Kompetenzen → Einfacher Einstieg in das Thema Inklusionssport	Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten → Verbesserung der Alltagsmobilität → Abbau des Bewegungsmangels → Spaß an Bewegung → Leistungsgedanke im Hintergrund
Eröffnung neuer Fördermöglichkeiten	

Abb. 1: Übersicht Vorteile.

5. Projektablauf

Der BVS Bayern strebt eine nachhaltige Umsetzung der inklusiven Kindersportgruppen in den Vereinen an. Daher steht er von Beginn an in allen Belangen des Projektes beratend zur Seite. Abb. 2 zeigt die wichtigsten Projektschritte von der Analyse über die Entwicklung und Umsetzung bis hin zur Qualitätssicherung.

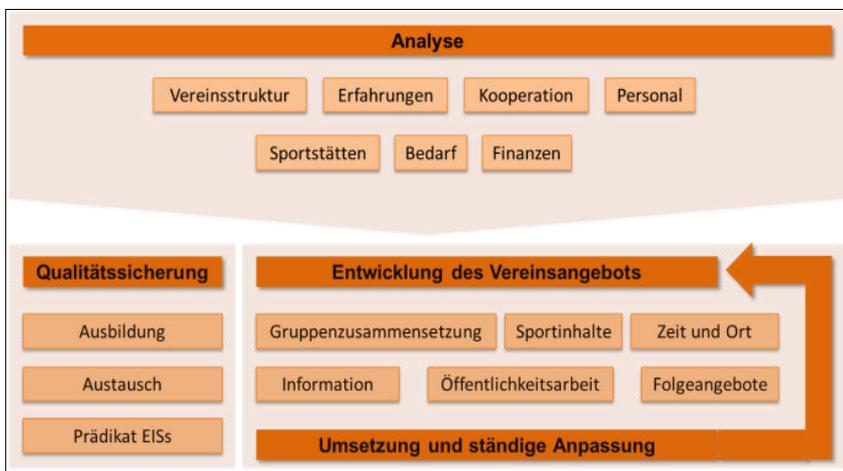


Abb. 2: Projektschritte.

6. Analyse

Um das Projekt erfolgreich umzusetzen, müssen geeignete Rahmenbedingungen vorhanden sein oder geschaffen werden. Diese werden im Rahmen eines ersten Projekttreffens eruiert. Zu den wichtigen Rahmenbedingungen gehören qualifizierte Übungsleiterinnen und Übungsleiter, barrierefreie Sportstätten, geeignete Sportinhalte/Sportangebote zu einer für die Kinder passenden Uhrzeit und ggf. Transportmöglichkeiten für die Kinder mit Behinderung (Sherrill, C. & Williams, T., 1996). Satzungsbedingt ist für eine Projektteilnahme die Mitgliedschaft im BVS Bayern notwendig. Ebenfalls bedeutend für das weitere Vorgehen ist die Vereinsstruktur. Hiermit zusammenhängend werden Fragen geklärt, ob es ein Mehrspartensportverein ist, der bereits eine Behindertensportabteilung mit entsprechend qualifizierten Übungsleiter hat oder ggf. andere Sportabteilungen, die bereits Erfahrung im Behindertensport haben und in das EISs-Projekt mit einbezogen werden können. Zu diesem Zeitpunkt wird bereits über die Finanzierung und mögliche Sponsoren gesprochen, damit das Projekt auch nach der Anschubfinanzierung fortgeführt werden kann.

7. Entwicklung des Vereinsangebotes

Sind die oben genannten Projektschritte vollzogen, kann der Verein an die detaillierte Planung gehen und Aspekte wie die Gruppenzusammensetzung, Sportinhalte, Zeit und Ort vorbereiten. Für eine erfolgreiche Umsetzung von EISs haben sich ebenfalls bewährt, Informationsveranstaltungen für Eltern, Schulen und Kindergärten durchzuführen und eine projektbegleitende PR-Arbeit durchzuführen. Im Sinne der Nachhaltigkeit sollte sich der Verein auch Gedanken über mögliche Folge-Sportangebote machen, ggf. sportartspezifisch, also an welchen Sportangeboten im Verein können die Kinder und Jugendlichen teilnehmen, wenn sie älter sind.

8. Umsetzung und ständige Anpassung

Eine für alle Kinder passende und motivierende Sporeinheit in der EISs kann nur durch das ständige reflektieren der Inhalte erreicht werden. Durch den kreativen Umgang mit Sport und die ständige Anpassung der Inhalte auf die Bedürfnisse der Gruppe können alle Kinder gefördert und gefordert werden (Beckmann, J. & Ohlert, H., 2002; Schoo, M., 2010).

9. Qualitätssicherung

Im Rahmen der Qualitätssicherung wird auf eine adäquate Basisqualifikation und regelmäßigen Austausch aller Fachkräfte, die im Projekt tätig sind geachtet. Durch regelmäßige Schulungsmaßnahmen und einen regen Austausch der Fachkräfte soll die inhaltliche Umsetzung immer weiter entwickelt werden. Ein weiterer wichtiger Eckpfeiler im Qualitätsmanagement ist das Prädikat EISs. Vereinen, die die Projektkriterien erfüllen, verleiht der BVS Bayern gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen das Prädikat EISs für zwei Jahre, dass vom Bayerischen Sportärzteeverband und der Universität Erlangen unterstützt und anerkannt wird. Zur Erlangung des Siegels müssen einige Kriterien erfüllt sein, wie z. B. max. Gruppengröße von 15 Kindern, ärztliche Überwachung, zwei Fachkräfte, die eine gewisse Basisqualifikation zum Sport mit inklusiven Gruppen vorweisen.

10. Projektunterstützung durch den Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e. V.

Der BVS Bayern steht den Projektvereinen in allen Belangen beratend zur Seite. Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zum Behindertensport sollen die praktische Arbeit in den Projektvereinen unterstützen. Speziell zum Projekt EISs werden zum Projekteinstieg kostenlose Schulungsmaßnahmen angeboten, in dessen Rahmen auch eine kostenlose Arbeitshilfe mit theoretischen und praktischen Inhalten zum Inklusionssport ausgehändigt wird. Ebenfalls im Projektpaket inbegriffen sind die regelmäßigen Treffen der EISs-Vereine, bei denen auch vereinsübergreifende Themen wie z. B. Prävention sexualisierter Gewalt im Sport behandelt werden. Durch die Unterstützung einer aktiven Öffentlichkeitsarbeit zum Projekt wird das Ziel verfolgt, das Thema Inklusion in die Köpfe der Menschen zu bringen und Barrieren abzubauen. Unterstützt wird dieser Prozess auch durch inklusive Sportveranstaltungen speziell für Kinder und Jugendliche auf Verbandsebene. Für die ersten 40 Sporteinheiten à zwei Gruppen erhält der Verein eine Anschubfinanzierung in Form von Übungsleiterhonoraren und einer Sportgerätepauschale.

11. Ergebnisse einer Befragung der ersten 11 Projektvereine

Die Befragung erfolgte im Februar 2011 durch den BVS Bayern. Von den zu diesem Zeitpunkt elf Projektvereinen haben acht an der Befragung teilgenommen. Zurückgemeldet haben sich drei kleine, drei mittelgroße Vereine und ein Großverein, einer machte keine Angaben zur Mitgliederzahl. Alle Vereine bestätigten eine steigende Mitgliederzahl seit Beginn des Projektes. Bei Kindern und Jugendlichen liegt sogar eine Steigerung von 28% bis sogar zu 100% vor. Über die Hälfte der Vereine können einen Zuwachs an jungen Mitgliedern über 50% verzeichnen. Alle Vereine führen auch nach Ende der Anschubfinanzierung die EISs-Gruppen fort und haben dafür andere Möglichkeiten der Finanzierung gefunden z. B. durch Mitgliedsbeiträge, Spenden oder Sponsoren. Alle befragten Vereine planten zum Zeitpunkt der Befragung eine Verlängerung des Siegels. Diese Vorhaben haben sich zum heutigen Zeitpunkt auch bestätigt.

12. Literatur

- Bernhardt, N. (2003). *Problematik der Stigmatisierung – Umgang der Regelschule mit diesem Phänomen*. Examensarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag.
- BLSV (2011). *Bestandserhebung*. München: Bayerischer Landessport-Verband.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hebestreit H., Ferrari R., Meyer-Holz J., Lawrenz W. & Jüngst B.-K. (2002). *Kinder- und Jugendsportmedizin; Grundlagen, Praxis, Trainingstherapie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Rheker U. (2002). Integrationssport, Sport ohne Aussonderung- Pädagogische Konzeption für einen „Sport für alle“. In Ohlert H. & Beckmann J. (Hrsg.), *Sport ohne Barrieren* (S. 47-81). Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann.
- Schoo, M., (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. München: Verlag Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Sherrill, C. & Williams T. (1996). Disability and sport: Psychosocial perspectives on inclusion, integration, and participation. *Sport Science Review*, 5, 42-64.
- Statistisches Bundesamt (2009). *Schwerbehinderte Menschen am 31.12.2009 nach Altersgruppen, Ländern, Grad der Behinderung und Staatsangehörigkeit Deutschland*. [Elektronische Version] Statistisches Bundesamt 20.10.2012.
- Woolfolk, A., (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Education Deutschland GmbH.

3. Englisch

Vorträge

Sandra Dowling

University of Ulster, Großbritannien

An International Focus on Special Olympic Evaluations: Collaboration, Partnerships and Outcomes

- Collaboration
- Partnerships
- Outcomes
 - Evaluation of Unified Sports in Europe Eurasia
 - Coaching and the World Games
 - Ongoing evaluation of Project UNIFY



Collaboration

- The Regional Research Collaborating Centre aims to build a network of academics with shared interests, across Europe
- Forum for sharing information and expertise
- Building capacity
- Tangible outcomes – research partnerships, edited book



Partnership

- Developing working partnerships within SO Programmes
- Developing partnerships with academics in local universities
 - Understanding of cultural context
 - Linking into local networks
 - Language and translation assistance



*'Alone we can do so little;
together we can do so much'* Helen Keller

1. Evaluation of Special Olympics – Youth Unified Sports® Programme

- Youth Unified Sports – players with and without ID
- Aged 12-25
- Football and basketball
- Matched skill level
- Local, national and International competitions
- Programme aims:
 - *develop sporting skills*
 - *friendship*
 - *participate in community*
 - *experience inclusion*

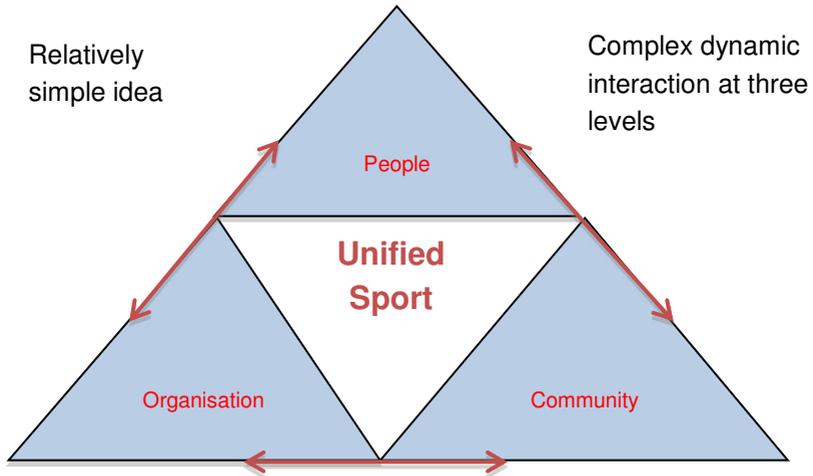


2. Methods

- 5 countries – Poland, Serbia, Ukraine, Germany, Hungary
- Partnerships with local Universities
- Training/competition events
- Range of stakeholders
- Mixed methods of data collection
- Data collected in local language – translation



3. Findings



4. Domains of Social Inclusion

Presence



Participation



Relationships



Equality

the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity.”

United Nations 2006



“Unified gives us a chance”

5. Special Olympics Athletes and the World – Games Experience



5.1 Methods

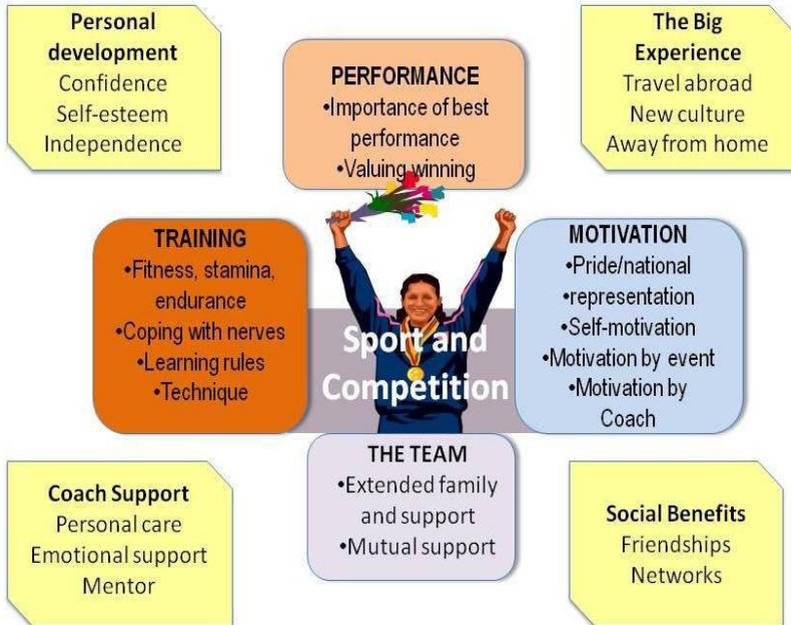
- Longitudinal – data collected at 4 time points
- Four countries – Greece, India, Costa Rica and South Africa
- 8 Sports
- Mixed methods
- 21 coaches and 56 athletes



5.2 The Special Olympics World Games – scope and scale

- Summer and Winter World Games alternating every 2 years
- Recent Summer World Games – Athens 2011
- Almost 180 countries
- 7,000 athletes
- 2,500 coaches
- 25,000 volunteers





5.3 Difference in emphasis

- 'I would like to improve more [in sport] to make my country proud and make my centre proud because we are the chosen people to represent our country. I want to win football our tournament' (Athlete Football)
- 'SO [in our country] was established with the objective of bringing marginalized children to the mainstream. Our priority is overall personal development, and sport is the means to achieve this end. It is a therapy for general wellbeing. To ensure good sporting performance we need to work on endurance, strength and assorted factors. Yet, it is secondary to the task of improving their social and communicating skills'. (Coach Athletics)





6. Project UNIFY

- Five countries – Austria, Italy, Romania, Serbia and India
- Quantitative measures – online questionnaire administered at outset of participation and after 6-8 months
- Online diary for sub-sample

6.1 Evaluation aims

- The overarching aim of this evaluation is to assess the impact of Special Olympics Project UNIFY in promoting positive attitudes to people with intellectual disabilities, encouraging social inclusion and developing opportunities for advocacy amongst people with intellectual disabilities.

6.2 Progress to date

- Application for ethical approval
- Building partnerships and networks within participating countries
- Recruitment of student partners
- Design of data collection tools

Bildnachweis:

Foto 1: Athen 2011 Luca Siermann.

Foto 2. Athen 2011 SOD/ Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Foto 3: Athen 2011 Luca Siermann.

Foto 4: D 2014 SOD/ Tom Gonsior.

Foto 5: Athen 2011 SOD/ Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Foto 6: Athen 2011 SOD/ Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Foto 7: Athen 2011 SOD/ Jörg Brüggemann, Ostkreuz.

Foto 8: München 2012 SOD/ Stefan Holtzem.

Riikka Juntunen

Präsidentin des finnischen Sportverbandes für Menschen mit Behinderung

Sports for Everyone – A European example

Do we encourage and promote participation in mainstream sporting activities at all levels?



Do we ensure that persons with disabilities have an opportunity to organize, develop and participate in disability-specific sporting and recreational activities?



Do we offer appropriate instruction, training and resources?



Do we ensure that persons with disabilities have access to sporting venues?



The roads of sport



Future of disability sport in Europe



Bildnachweis:

Foto 1: GaPa 2013 Ski Alpin SOD/Stefan Holtzem.

Foto 2: D 2014 SOD/Tom Gonsior.

Foto 3: D 2014 SOD/Tom Gonsior.

Foto 4: D 2014 SOD/Julia Krüger.

Foto 5: Athen 2011 SOD/Jörg Brüggermann, Ostkreuz.

Marianne Meier

Technische Universität München, Deutschland

Empowerment through Sport: Diversity and Role Modelling in a Development Context

The core concept of ‚sport and development‘ (S & D) promotes participation and inclusion from a humanitarian and educational point of view. S & D targets everybody regardless of abilities, competences, sex, physique, socio-economic status, age etc. in the name of diversity.¹ Transfer of life skills which were taught through sport interventions into ‚real life‘ settings should be the ultimate goal of every S & D programme. Such transfers can be understood as pathways to foster empowerment. Thereby, facilitating empowerment through sport is perceived as educational mandate necessitating pedagogical reasoning. This article emphasises quality relationships and role modelling within a sport context as such ‚transfer seeds‘.

1. ‚Sport and Development‘ (S & D)

Dealing with sport activities in a development context does (usually) not involve elite sports. In order to reach as many individuals as possible, sport has to be perceived and implemented in its broadest possible way including physical education, games, fitness, martial arts, gymnastics, traditional games, dancing etc. Recent socio-psychological and pedagogical literature as well as the ‚Memorandum on Physical Education‘ (2009) elaborated by major German sport institutions² more and more refrain from defining sport as specific disciplines, but use the notion „exercise fields“ (p. 8). This concept offers an alternative to a traditional understanding of sport (Prohl, 2010). Moreover, this rather unspecific approach towards physical activity allows for a terminological expansion space for

¹ Of course these groups and subgroups need further specifications, but this goes beyond the scope of this article.

² These major German sport institutions include: Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DSLVL), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs).

commonly marginalised groups who often have restricted access to well-determined traditional sports.

From a sport pedagogical stance of 'multiple perspectivity', human motives of being physically active transcend excellence and performance (Kurz, 1995). Additional motivational elements and meaningful interpretation of sport activities involve health related issues, experience or adventure, expression, suspense as well as a sense of belonging and community (Kuhlmann, 2006). Thereby, the main focus lays on 'development through sport' in contrast to 'development of sport' (concentrating on sport-specific skills). This article perceives 'development' as human development in its broadest sense. Thereby, 'development' is closely linked to the concept of 'socialisation', but goes beyond institutional aspects and mere integration in social structures by offering a comprehensive perspective through cultural, institutional, social as well as more individual (psychological and physiological) processes (Flammer, 2009, p. 22). Human development in terms of personal and life skills development are primary goals of many extracurricular activities. Since many sport programmes are targeting youth and children, the concept of 'positive youth development' (PYD) is widely accepted (Gould & Carson, 2008) involving the four Cs which signify "competence, confidence, (positive social) connection, and character" (Lerner et al., 2005, p. 22). Attempting to generically define human development regardless of age stages, Flammer (2009) emphasises 'sustainable alterations of competences' which comprise permanent changes as well as temporary changes entailing other ones (p. 22). Therefore, programmes using sport mainly as an instrument for personal development have a great interest in teaching values and conveying life skills which are constitutional elements of education.

An ideal pedagogical and didactical sport intervention should aspire towards a combination of 'Education towards sport' and 'Education through sport' which have to complement each other, in order to meet requirements of this 'double mandate' (Prohl, 2010). Following this reasoning, sport activities are only valuable from a pedagogical perspective, if knowledge transfer and sport skills – in the sense of an adequate 'sport and movement culture' – are systematically interwoven with general education in terms of personality development.

Ideally, these acquired abilities and skills should provide basic physical capabilities which enable participants to be motivated and remain involved in lifelong sport activities (Memorandum, 2009). Basically, this claim is valid irrespective of socio-cultural contexts, but with different focal points.

2. Concept of Empowerment

For the purpose of this article, five aspects of empowerment are emphasised to grasp this rather abstract notion: First of all, empowerment is not restricted to female empowerment, but refers to a holistic understanding of empowerment applied to all human beings who are disadvantaged, neglected or deprived for whatever reason. However, multi-layered forms of marginalisation or discrimination need to be considered such as, for example, disabled migrant women in a football context. Secondly, empowerment is perceived as both an outcome and ongoing process, since a stage of absolute empowerment can't be reached by definition. Taking control over one's life, developing self-reliance, increasing self-confidence etc. can always be optimised (Mosedale, 2003; UNIFEM & UNGC, 2010). Thirdly, this study supports the commonly acknowledged resource-oriented approach of empowerment fostering existent skills and capacities which contrasts with a deficit-oriented approach (Scales & Leffert, 1999; Herriger, 2006; Gould & Carson, 2008). In this sense, empowerment is a vision and mind-set to constantly strive for. A fourth significant aspect involves the reminder that nobody can be 'empowered' from the outside, since "real empowerment may take unanticipated directions" (Rowlands, 1995, p. 104). Therefore, 'empowering another person' basically contradicts the essence of empowerment. As a fifth aspect, following a systemic and interactionist approach, the interdependence of individual, collective and societal levels with regard to empowerment needs to be mentioned.

3. Diversity and Sport Particularities

This article is based on the constructionist premise that 'asportism' is due to a lesser extent to 'nature' or innate lack of interest than to traditionally patriarchal structures, cultural norms and social systems.

In a majority of countries, certain groups are considerably under-represented as athletes, coaches, referees, managers, board members, journalists etc. in the fancy world of most sports based on their sex, abilities, age, ethnicity, sexual orientation etc. Therefore, if developmental programmes use sport as 'universal language' and aim at an inclusive and participatory approach, special measures need to be taken in order to allow for everybody to fully benefit. There is no reason why psycho-social, physiological or cognitive competences – which can be acquired through sport activities – should be reserved for certain privileged groups only. In recent years, there has been a notable paradigm change moving from 'Diversity in sport' to the concept of 'Sport for diversity'. This conception exceeds mere inclusion into predefined existing structures. S & D initiatives should strive for diversity in terms of empowerment and transformation rather than 'just adding' disadvantaged groups. All interested and motivated individuals should be able to be active, take up a form of leadership stance, perform and enjoy themselves publicly, show self-confidence, express themselves loudly, have ambitions, assert themselves physically etc. Being actively involved in sport programmes also opens up new social horizons and offers networking opportunities. Of course, such meeting occasions are not causally determined by sport, but could also be arranged by, for example, singing in a choir. However, there are particularities linked to sport which differ from other leisure time activities: Besides the historical link with masculinity which is often segregating, attention is concentrated as well on the body and its functions. Another crucial aspect which is bestowed by many sports is claiming public space and therefore visibility. The ongoing presence of often 'invisible' marginalised groups in an unusual sport setting, can challenge, influence or change general perceptions in the public space and amend unequal social circumstances. Sport is a significant symbol of claimable space in its direct and indirect sense of the word, since it usually needs a considerable amount of safe square meters on a public pitch to be played. To avoid jeopardising groups who dare to trespass socio-cultural barriers, adequate types of sport have to be chosen. A gradual introduction of such innovative programmes is indicated as well. Simultaneously, community awareness has to be raised, if un-

usually performed physical activities strive for a sustainable and safe implementation. These links between sport and diversity are being increasingly recognised as valuable resources in the context of empowerment and development cooperation worldwide.

4. Empowerment as Pedagogical Premise

In accordance with many scholars (e. g. Rowlands, 1995; Mosedale, 2003), a pedagogical premise related to ‘empowerment’ consists of the fact that nobody can really be empowered by outside instruction or command. Furthermore, as previously mentioned, empowerment requests an active participation and involvement based on existent skills and capacities rather than on weaknesses and deficits (Scales & Leffert, 1999; Herriger, 2006; Gould & Carson, 2008) that exceeds mere participation adding the dimension of ‘having part’ (Liebau, 1999).³ This concept entails shared and adequately distributed responsibilities, rights and power within a given community or society in which every person can develop his or her resources through self-determined individual experience in contrast with ‘top-down preaching’. Despite these consistent research results, assumptions persist that being involved in sport and physical activity automatically ‘empowers’ participants and supplies them with life skills. This observation is confirmed by Fraser-Thomas (2005): “Sport is often recognized for providing skill-building opportunities (...), but again, this occurs only through developmentally appropriate program designs and coaching” (p. 31). Potentially both positive and negative outcomes derived from sport involvement are commonly acknowledged, but “the promotion of PYD through sport is contingent upon the way it is delivered and experienced” (Holt & Neely, 2011, p. 310). Summing up, it needs to be emphasised once more that “life skills are taught not caught” (Gould & Carson, 2008, p. 75) which reflects the value and importance of thoughtful pedagogical set-ups and work.

³ The original German term for this participatory pedagogical approach is ‘Pädagogik der Teilhabe’ proposed by Liebau (1999).

5. Life Skills Promotion through Sport

What factors facilitate psychosocial development and life skills promotion for children and adolescents through sport and physical activity? Sport may provide ideal settings for children and young people to socialise, have fun, remain healthy, learn life and motor skills etc. But of course, it can also “create a negative environment that may have a detrimental effect on participants’ self-esteem, confidence, and physical self-efficacy” (Petitpas et al., 2005, p. 76). This potential of sport as a mixed blessing is confirmed by many other scholars (e. g. Gould & Carson, 2008; Mulholland, 2008; Holt & Neely, 2011). Therefore, what are basic requirements and decisive factors for young people to ‘empower themselves’? Many scholars summarise and categorise features of adequate settings for effective youth development (Eccles et al., 2003; Fraser-Thomas et al., 2005; Petitpas et al., 2005; Schulman & Davies, 2007). As Benson (2007) stated: “Context matters and contexts can be changed” (p. 39). The ‘National Research Council and Institute of Medicine’ (NRCIOM, 2002) for example presented the following eight features of programmes aiming at PYD: “1. Physical and psychological safety; 2. Appropriate structure; 3. Supportive relationships; 4. Opportunities to belong; 5. Positive social norms; 6. Support for efficacy and mattering; 7. Opportunities for skill building; 8. Integration of family, school, and community efforts” (p. 43). The substance of these listed conditions are commonly accepted, however named and categorised differently (Pittman et al., 2003; Fraser-Thomas et al., 2005; Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009). Additional suggestions providing a fruitful development setting comprise “the importance of keeping program numbers small, focusing on the whole person, respecting individuality, empowering youth, encouraging courageous and persistent leadership, treating youth as resources to be developed, and helping youth envision their futures” (Fraser-Thomas et al., 2005, p. 21). Furthermore, responsible adults in leadership positions can enhance youth development by “providing clear expectations based on strong values” (Gould & Carson, 2008, p. 65). Basic inputs for youth development are suggested by Pittman et al. (2003): “Young people need places, services and instruction. But they also need supports – relationships and networks that provide nurturing,

standards and guidance – and opportunities for trying new roles, mastering challenges and contributing to family and community (p. 12). Thereby, main actors are differentiated for each input. The provider, for example a sport programme organiser, is responsible for basic care and stable places (services). The individual together with partners are the driving force for healthy relationships, role models, resources and networks, expectations and standards (supports), whereas the main actor for quality instruction, training and informal learning, challenging roles and responsibilities (opportunities) is the individual himself or herself (p. 13). This participatory approach aptly combines a top-down and bottom-up strategy.

Benson (2002) lists 40 assets nurturing youth development. These developmental nutrients are divided into a group of 20 external assets and 20 internal assets: “The external assets refer to the positive developmental experiences of relationship and opportunity that adults offer young people. They emerge through constant exposure to informal interactions with caring and principled adults and peers, and they are reinforced by a larger network of community institutions. (...). The internal assets are competencies, skills, and self-perceptions that young people develop gradually over time”. With regard to programme set-ups and strategies, external assets can be provided by an organisation or community, whereas internal assets “do not simply occur; they evolve gradually as a result of numerous experiences”. Therefore, sport programmes should primarily focus on external assets to be improved and increased, because “the growth of internal assets is a slower, more complex, and idiosyncratic process of self-regulation” (p. 127).

Developmental assets may play protective, enhancing and resilient roles (Mulholland, 2008). Specifically interested in youth sport programmes, Fraser-Thomas et al. (2005) point to the correlation between “protection, enhancement, and resiliency” and existing assets: “Youth high in developmental assets are also less likely to be depressed or suicidal, and less likely to demonstrate antisocial behaviours, violence, and school problems” (pp. 21-22). Consistent with this statement, the NRCIOM (2002) emphasises the regular involvement of young people in programmes purposefully aiming at PYD: “Research shows that the more settings that adolescents

experience reflecting these features, the more likely they are to acquire the personal and social assets linked to both current and future well-being” (p. 43).

Similar findings were suggested by Petitpas et al. (2005) who identified four major categories enabling ‘youth empowerment’ through sport: “Based on this framework, value acquisition and positive youth development are most likely to occur when young people are (a) in an appropriate context for self-discovery, (b) are surrounded by positive external assets, (c) acquire internal assets, and (d) benefit from the findings of an on-going evaluation system” (p. 76). Here again, one of the mentioned external assets refers to “close relationships with caring adult mentors” (p. 80).

In a nutshell, caring and supporting adults – who might be considered role models – are not the only component of sustainable development, but a crucial one. At this point the value of peers as role models needs to be emphasised as well.

6. Empowerment through Adult and Peer Role Models

A major aim of S & D interventions consists of the transfer of acquired life skills into ‘real life’ settings. This transferability strives for empowerment facilitation. Mainly drawn from sport-related adventure education, one relevant mechanism to foster transfer consists of behaviour modelling or role modelling (Paisley et al., 2008). Behavioural modelling is based on Bandura’s (1997) theory on self-efficacy. Recent meta-analytic research by Taylor et al. (2005) demonstrated that transfer can be enhanced through behavioural modelling in training settings. Other widely recognised ‘seeds of transfer’ (Alexander & Murphy, 1999) are linked to active participation and motivation. Other transfer enhancers involve didactics, learning and feedback techniques as well as the use of metaphors and analogical reasoning (Alexander & Murphy, 1999; Taylor et al., 2005; Burke & Hutchins, 2007; Sibthorp et al., 2011).

As previously mentioned, the potential of sport to foster physical and psycho-social well-being, to increase cognitive performance and transmit cultural and moral values heavily depends on pedagogical

flair, skills and knowledge displayed by responsible coaches, teachers, athletes, parents, volunteers, peer leaders or staff members. But what are potentials and limits of caring and supporting peers or adults with regard to 'youth empowerment'? Once more, it needs to be emphasised that nobody can truly and directly empower another individual. Empowering youth and having positive influence on young people are not identical concepts. However, responsible peers or adults can provide general conditions and serve as potential contact persons facilitating empowerment.

Many scholars (Benard, 1997; Eccles et al., 2003; Fraser-Thomas, 2005; Petitpas et al., 2005; Gould & Carson, 2008; Mulholland, 2008; Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009) acknowledge that "quality relationships are consistently conceptualised as the 'transmission mechanism' for effective youth development. Youth development happens *through* meaningful, reciprocal relationships with parents, friends, peers, and adult mentors" (Schulman & Davies, 2007, p. 6). However, this widely accepted statement requests further details on quality standards. The following seven approaches are neither exhausting nor exclusively targeting coach-athlete relationships, but represent minimal criteria for programmes envisaging education and empowerment in its broadest sense, including sport and physical activity.

First of all, caring and supporting peers or adults need to be aware of their responsibility in these relationships which may involve 'power imbalance' with regard to age, experience, socio-economic status, know-how etc. This awareness includes as well ethical implications (Duffy, 2010). Thereby, a pedagogically sound understanding of 'leading' or 'teaching' involves a balanced set-up of self-responsible learning opportunities which requires well-instructed facilitators (Petitpas et al., 2005). A second crucial element of 'quality relationships' is consistency over time (Benard, 1997). Based on mutual trust and reliance, empowering conditions are not likely to grow and flourish on short call. A third precondition for valuable relationships is a sincere interest in and care for young people and their everyday life: "Youth psychosocial development is an ongoing process that often requires the support of adults and older peers who are not afraid to challenge and demand excellence from young people. Ef-

fective caring adult mentors are individuals who hold high and positive expectations for youth and who are willing and able to maintain regular involvement over time” (Petitpas et al., 2005, p. 69). Despite an existing possible hierarchy, individuals who are striving for an empowering relationship need to be – to a certain extent – on par with one another and display mutual appreciation and respect: “Thus, adults empower youth when youth feel they have meaningful roles to play in their families, school, and communities” (Scales & Leffert, 1999, p. 50). However, such relationships and role models in general can be neither prescribed nor enforced. This commonly shared statement (Benard, 1997) leads to the fourth ‘quality reasoning’ which concerns the absence of coercion or constriction. Besides the ‘free choice’ of supporting adults or peers – which may in some cases only be limited by availability – delivery methods and content should depend, within a given framework, on characteristics of a facilitator and of course the target group. Every session and context requests flexibility for special adaptations, while stiff one-size-fits-all philosophies constrain both staff and participants. However, the absence of strict guidelines and coercion does not imply indifference, *laissez-faire* nor arbitrariness. Empowerment involves a demanding balancing act between ‘the carrot and the stick’ (Scales & Leffert, 1999). Reciprocity and active participation depict a fifth aspect of potentially empowering quality relationships. Thereby, participants and youth are not just mere consumers or recipients of competences and skills imparted by positive adult and peer role models, but active protagonists: “Empowerment is built by those who believe that young people grow up in communities, not programs, and that young people are both the producers and the beneficiaries of community development. (...). Empowerment then ultimately rests on the conviction that youth are truly empowered only when they contribute to their community and not just live in it” (Scales & Leffert, 1999, p. 73). A sixth dimension substantially defining the quality of a relationship comprises the motivation of getting involved: “Coaches and parents who place primary emphasis on external motivations such as winning, social comparisons, and public recognition, can create an ego-oriented or performance-focused environment. Coaches and parents who focus on effort, self-improvements, and

intrinsic motivation, create a task-oriented or mastery climate” (Petitpas et al. 2005, p. 65). Therefore, a relationship mainly based on pressure to succeed, profit and shine may neglect the genuine needs and interests of a protégé. The already described competitive ‘development of sport’ approach is usually driven by external motivation, whereas intrinsic motivation characterises ‘development through sport’. A seventh component of promising interaction between adult or peer facilitators and young participants is a solid embedment of such relationships within everyday life structures of youth. Such open-minded tie-ins help to avoid potential interdependencies and pave the way for other support channels: “(...), programs that integrate family, school, and community create optimal environments for positive youth development, as this integration creates opportunities for meaningful communication between different settings in youths’ lives” (Fraser-Thomas, 2005, p. 31). This seventh component is mainly reflecting an interactionist approach: “Development is facilitated when there are meaningful linkages between settings, when parents know a child’s friends, teachers, and coaches, and good communication exists among them” (NRCIOM, 2002, p. 323).

7. Empowerment through Sport

Empowerment can hardly be interpreted more literally in any other area than in and through sport. However, facilitating empowerment, imparting life skill through sport activities and enhancing transfer does rarely happen coincidentally. But it needs to be intentionally planned, implemented and evaluated. Thereby, besides various important elements, the ‘human and relational factor’ is decisive. Purporting a participatory and inclusive approach of effective S & D programmes, this article emphasised the relevance of quality relationships and role modelling. The need for relatedness and connectedness heavily depends on a basic motivation, true commitment and social competence of coaches, teachers, other peers etc. While at the same time setting boundaries, being caring and consistent in delivering messages are essential traits of trustworthy instructors: “These staff attitudes matter more than do questions of race, age, or ethnicity” (NRCIOM, 2002, pp. 130-131). These facts intrinsically

involve the humanistic perception of “accepting, caring for, and valuing players as people, not just as performing athletes” (Reinboth et al., 2004, p. 310). The well-known coaching adage ‘players don’t care what you know until they know you care’ (quoted in: Gould & Carson, 2008, p. 67) nicely features the need for relatedness and urge all parties to act accordingly.

8. Literatur

- Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (1999). Nurturing the seeds of transfer: A domain specific perspective. *International Journal of Educational Research*, 31 (7), 561-576.
- Benard, B. (1997). Turning it around for all youth: From risk to resilience, Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, from <http://resilnet.uiuc.edu/library/dig126.html> (accessed 12-05-2012).
- Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development*, 95, 123-147.
- Benson, P. L. (2007). Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice, In Silbereisen, R. K (Ed.). *Approaches to Positive Youth Development*, Thousand Oaks (pp.33-58). CA: Sage.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296.
- Duffy, P. (2010). Ethics in Sport Coaching. *Journal of Sport Science and Physical Education*, Feature: Ethical Issues in Coaching, Bulletin 58, January 2010, Berlin: ICSSPE.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1), 19-40.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (1), 58-78.
- Herriger, N. (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Holt, N. L. & Neely, K. C. (2011). Positive Youth Development through Sport: A Review. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 6. (2), 299-316
- Kuhlmann, D. (2006). Welche besonderen Möglichkeiten bietet die Sache? Sport im weiteren Sinne. In Balz, E./Kuhlmann, D. (Hrsg.). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*, Bd. 1 (2. Aufl., S. 81-96). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In Zeuner et al. (Hrsg.). *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41-48). St. Augustin: Academia.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Denti Christiansen, E. & von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs and Community Contributions of 5th-Grade Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 17-71.
- Liebau, E. (1999). *Werteaneignung als Balanceakt. Ansätze zu einer Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München: Juventa.
- Memorandum zum Schulsport (2009). *Agreement between DOSB, DSLV and dvs in September 2009*, Deutscher Olympischer Sportbund: Frankfurt am Main
- Mosedale, S. (2003). *Towards A Framework For Assessing Empowerment, Impact Assessment Research Centre, Working Paper*, No. 3, 'New Directions in Impact Assessment for Development', Manchester UK: Institute for Development Policy and Management.
- Mulholland, E. (2008). *What Sport Can Do. The True Sport Report*, published by True Sport, Ottawa: Canadian Centre for Ethics in Sport.
- NRCIOM, National Research Council and Institute of Medicine (2002). Community Programs to Promote Youth Development, Committee on Community-Level Programs for Youth. Eccles, J. & Appleton Gootman, J. (Eds.). Board on Children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: National Academy Press, retrieved from <http://www.nap.edu/catalog/10022.html> (accessed 30-05-2012).
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J. & Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: Case Study from National Outdoor Leadership School. *Journal of Experiential Education*, 30, (3), 201-222.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, (1), 63-80.
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. & Ferber, T. (2003). Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals?, Based upon: Pittman, K. & Irby, M. (1996). *Preventing Problems or Promoting Development?*, Washington, D. C.: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.

- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wildesheim: Limpert Verlag.
- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3), 297-313.
- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development in Practice*, 5 (2), 101-107.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental Assets. A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*, Minneapolis: Search Institute.
- Schulman, S. & Davies, T. (2007). *Evidence of the impact of the 'youth development model' on outcomes for young people – a literature review*, The National Youth Agency from <http://timdavies.org.uk/files/Davies%20and%20Schulman%20-%20Positive%20Youth%20Development%20Literature%20Review.pdf> (accessed 12-01-2012).
- Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K., Gookin, J. & Schumann, S. (2011). Mechanisms of Learning Transfer in Adventure Education: Qualitative Results From the NOLS Transfer Survey. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 109-126.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), 692-709.
- UNIFEM & UNGC (2010). *Women's Empowerment Principles: Equality means business*, New York: UNIFEM.
- Weiss, M. R., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity, *Research Digest*, 10 (3), Washington, D. C.: President's Council on Physical Fitness and Sport.

Mitglieder Fachausschuss Wissenschaft Special Olympics Deutschland e. V.

Prof. Dr. Friedhold Fediuk

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



PD Dr. Reinhild Kemper

Friedrich-Schiller-Universität Jena



PD Dr. Michaela Knoll

Karlsruher Institut für Technologie



Dr. Daniela Schwarz

Technische Universität München



Stefan Schwarz

Optometrist und Leiter des Special Olympics Lions Clubs International Opening Eyes Programms

**Prof. Dr. Manfred Wegner**

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel



20. - 26. MAI 2012



Special Olympics

MÜNCHEN

2012



SPORT-THIEME®

Wir sind Ihr Team!

Mit freundlicher Unterstützung der Sport-Thieme GmbH,
Partner der Special Olympics Deutschland Akademie