



Behinderung, Bewegung, Befreiung:

Gewinn von Lebensqualität und Selbständigkeit durch Wettbewerb und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung



Herausgeber:

Manfred Wegner & Hans-Jürgen Schulke

Behinderung, Bewegung, Befreiung:

Gewinn von Lebensqualität und Selbständigkeit durch Wettbewerbe
und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung

Herausgeber:

Manfred Wegner & Hans-Jürgen Schulke

Impressum
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Sport und Sportwissenschaft
Olshausenstr. 74
24098 Kiel

www.uni-kiel.de/sport/

©2008, B. Weisser, A. Wilhelm, M. Wegner, W.-D. Miethling & R.S. Kähler

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Bildnachweis:

Nutzungsrechte: Special Olympics Deutschland e.V.

Fotografen:

Jörg Brüggemann, Bremen; Frank Görgen, Kirchweiler; Luca Siermann, Stuttgart

Layout: A. Schlüter

Titel, Druck und Bindearbeiten:

Vervielfältigungsstelle der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Printed in Germany

ISSN: 1865-9810

Inhalt

Grußworte	4
Vorwort	5
Gudrun Doll- Tepper Entwicklungen des Sports von Menschen mit geistiger Behinderung aus internationaler Perspektive	7
Simone Seitz Inklusionsforschung – neue Perspektiven für die „Special Olympics“?	15
Katrin Neumann, Alexandra Ludwig, Judy Montgomery, Harald Euler & Ulli Hild Special Olympics as Research Platform of Hearing Disorders in People with Intellectual Disabilities	25
Jens Kleinert & Sabine Geister Psychosoziale Auswirkungen von Special-Olympics-Events auf Menschen mit geistiger Behinderung	29
Saskia Schuppener, Gunnar Senf, Christian Eichfeld & Michael Senf Relevanz des Sporttreibens für Special-Olympics-Athleten – Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung aus Sicht von Sportlern mit so genannter geistiger Behinderung	34
Manfred Wegner, Florian Pochstein & Maike Rotermund Geistige Behinderung im Leistungssport - Evaluation eines Talentförderprojektes	52
Rainer Schliermann, Denise Schöpe & Adri Vermeer Der deutsche Bilderfragebogen zur Messung von selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz von Personen mit geistiger Behinderung	66
Ulrich Meseck & Mike Lochny Exploration und Evaluation der sozialintegrativen, persönlichkeitsfördernden und therapeutischen Potentiale des Golf Spielens für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen	73
Allgemeine Informationen Special Olympics Deutschland	89
Tagungsprogramm	94
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	96

Grußworte

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

die Universität Bremen führt jedes Jahr zahlreiche Tagungen, Symposien und Kongresse durch. Sie sind wichtige Knotenpunkte für den wissenschaftlichen Diskussionsprozess, oft strahlen sie mit ihren Themen weit in die gesellschaftliche Praxis hinein. In diesem Verständnis haben wir auch das Symposium "Behinderung, Bewegung, Befreiung" finanziell gefördert und logistisch unterstützt.

Gleichwohl war dieses Symposium keineswegs wie alle anderen. Zum einen fand es überhaupt erstmals in der Bundesrepublik statt, zum anderen wird mit ihm an einer Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis eine Personengruppe angesprochen, die oft viel zu wenig von uns beachtet wird: Menschen mit geistiger Behinderung. Sie leben mitten unter uns, doch oft finden sie keine Brücken zu uns oder wir achten zu wenig darauf, wo diese sein könnten. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft, solche Brücken zu suchen und sie auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen. Der Sport ist ganz offensichtlich ein herausragender Zugang für diese Menschen in die eigene Welt, die mitunter verschlossen bleibt.

Ich bin erfreut, dass schon beim ersten Anlauf so viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an dem Symposium teilgenommen haben, davon mehrere aus dem benachbarten Ausland. Besonders beeindruckt hat mich die Tatsache, dass die Präsidentin des Weltrats für Sport und Leibeserziehung, Frau Prof. Dr. Dolltepper, mit einem engagierten Grundsatzreferat die Veranstaltung bereichert hat. Die im vorliegenden Band dargelegten Ergebnisse sind vielversprechend und werden sicher in den kommenden Jahren weiter verfolgt und vertieft werden.

Die Universität Bremen hat dazu auch durch die Studiengänge Behindertenpädagogik und Sportwissenschaft beigetragen, mehrere Kolleginnen und Kollegen haben aktuelle Forschungsergebnisse vorgelegt und bewährte Kooperationsbeziehungen mit Einrichtungen für Behinderte aus der Region dokumentiert. Diese Initiativen sollen fortgesetzt werden und die Uni will sich gern an dem wissenschaftlichen Diskurs über die Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung beteiligen.

Ganz sicher findet sich dazu eine neue Gelegenheit, wenn im Jahr 2010 die Nationalen Spiele von Special Olympics Deutschland in Bremen durchgeführt werden. Selbstverständlich wird die Universität Bremen dieses großartige Ereignis in ihren eigenen Räumen unterstützen.

Professor Dr. Wilfried Müller
Rektor der Universität Bremen

Vorwort

Wer einmal bei einer Sportveranstaltung von Athleten mit geistiger Behinderung dabei war, dem wird die Fröhlichkeit, der Leistungswille und das Gemeinschaftsgefühl dieser Personen unvergessen bleiben. Eltern, Betreuer, Lehrkräfte und Zuschauer berichten immer wieder, dass bei diesen Wettbewerben unerwartete Kräfte bei den Athleten freigesetzt werden konnten, die Bewegungsaktivitäten immer auch Auslöser waren, sich selbst ein Stück von bis dahin vorhandenen Grenzen zu befreien.

Bewegung, Spiel und Sport bietet einen Zugewinn an Lebensqualität. Das erscheint als Selbstverständlichkeit, ist allerdings in der Sportwissenschaft und benachbarten Wissenschaftsdisziplinen noch wenig gesichertes Wissen. Wie lassen sich Sportpassive motivieren, welche Rolle spielen das Elternhaus, die Trainer oder die betreuende Einrichtung. Wie entsteht aus einer einmaligen Wettkampfteilnahme ein regelmäßiges Training oder was sind Kennzeichen einer Über- oder Unterforderung in Wettkämpfen.

Diese und ähnliche Fragen wurden aus wissenschaftlicher Sicht, aber auch hinsichtlich einer reflektierten Praxis im Internationalen Symposium „Behinderung, Bewegung, Befreiung – Gewinn von Lebensqualität und Selbständigkeit durch Wettbewerbe und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung“ am 6. und 7. Juli 2007 in Bremen diskutiert.

Die Ausrichter, Special Olympics Deutschland e.V. und die Universität Bremen, konnten über 40 Experten aus Wissenschaft, Politik und Sportpraxis begrüßen. In formellen und informellen Gesprächen galt es, eine Plattform für einen gemeinsamen Informationsaustausch zu finden, um daraus ein Netzwerk für die Forschungsförderung im Bereich geistiger Behinderung und Sport zu entwickeln. Inwieweit diese Ziele oder zumindest bereits Teilziele erreicht werden konnten, darüber sollen die Berichte dieses Bandes Auskunft geben.

Der Einstiegsbeitrag stammt von *Gudrun Doll-Tepper* (Berlin). Als amtierende Präsidentin des Weltrates für Sportwissenschaft und als renommierte Expertin in der Behindertenforschung verfolgt sie intensiv die Entwicklungen des Sports von Menschen mit geistiger Behinderung auf nationaler und internationaler Ebene, die sie in ihrem Beitrag perspektivisch zusammen fasst.

Simone Seitz (Bremen) blickt aus einer pädagogisch reflektierten Position auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Zugang zu Special Olympics, um auf Probleme der Exklusion und Perspektiven der Inklusion in unserem Bildungssystem hinzuweisen.

Die Arbeitsgruppe um *Katrin Neumann* (Frankfurt) stellt in ihrem englischsprachigen Beitrag Forschungsergebnisse zum Programm „Healthy Athletes“ vor. Die 2006 bei den Special Olympics National Games in Berlin erhobenen Daten zeigen bei 24% der Teilnehmer Hördefizite auf, die durch die Gesundheitsuntersuchungen während der Sportveranstaltungen entdeckt und therapiert werden konnten.

Vorwort

Jens Kleinert und Sabine Geister (Köln) geben einen Überblick über die Forschungslage zu den psychosozialen Auswirkungen von Special-Olympic-Events und skizzieren einen weiterführenden Untersuchungsansatz.

Die Leipziger Arbeitsgruppe, *Saskia Schuppener, Gunar Senf, Christian Eichfeld* und *Michael Senf*, betonen die Relevanz des Sporttreibens für Special-Olympic-Athleten hinsichtlich des Selbstkonzeptes und der Kompetenzentwicklung und unterlegen dieses mit Interviews, die im Zusammenhang mit der 2006 in Deutschland ausgetragenen Fußball-WM für Menschen mit geistiger Behinderung aufgezeichnet worden sind.

Manfred Wegner und *Florian Pochstein* (Kassel/Kiel) sowie *Maike Rotermund* (Norderstedt) geben einen Überblick über Studien zum leistungsbezogenen Sporttreiben von Menschen mit geistiger Behinderung und skizzieren einen Forschungsansatz, der im Rahmen des Norderstedter Talentförderprojekts und Special Olympic-Sportgruppen umgesetzt wird.

Die Arbeitsgruppe um *Rainer Schliermann* und *Denise Schöpe* (Halle) beschreiben den Bilderfragebogen zur selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialen Akzeptanz für Personen mit geistiger Behinderung, der ursprünglich in der holländischen Arbeitsgruppe um *Adri Vermeer* entwickelt worden ist, und stellen Ergebnisse der psychometrischen Prüfung vor.

Schließlich berichten *Ulrich Meseck* und *Mike Lochny* (Bremen) über KidSwing, ein Kooperationsprojekt von Förderschulen und Golfvereinen, in dem die sozialintegrativen, persönlichkeitsfördernden und therapeutischen Potentiale des Golf Spielens von Kindern und Jugendlichen überprüft werden.

Die Durchführung der Tagung und die Erstellung des Berichtsbandes war nur möglich durch die Mithilfe zahlreicher Personen und Institutionen. Finanziell und ideell wurde die Tagung unterstützt von Special Olympics Deutschland und seinen Partnern ABB und s.oliver, der Universität Bremen, der AOK, der Sparkasse Bremen, Kraft und dem Hotel Munte, Bremen.

Stellvertretend für alle Studierenden und Beteiligten der Universität Bremen geht der Dank an Nele Gith, die ausdauernd und umsichtig das Symposium vorbereitet, organisiert und begleitet hat. Zu danken ist den Referenten in der Gestaltung der Beiträge sowie Anina Schlüter und Florian Pochstein für die Erstellung des Berichtsbandes.

Diese Dokumentation des ersten wissenschaftlichen Symposiums ist ein Anfang, dem weitere Symposien folgen werden. Die Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Konzepte sollen in die Arbeit mit den Athletinnen und Athleten einfließen. Sie sind letztlich der Mittelpunkt unserer Bemühungen.

Manfred Wegner und Hans-Jürgen Schulke

GUDRUN DOLL-TEPPER

Entwicklungen des Sports von Menschen mit geistiger Behinderung aus internationaler Perspektive

1 Einleitung

Bewegung, Spiel und Sport von Menschen mit geistiger Behinderung erfahren in den letzten Jahren zunehmend größere Aufmerksamkeit. Das gilt sowohl in Bezug auf ein größeres Spektrum an Spiel- und Sportprogrammen in der Praxis, als auch im Hinblick auf verbesserte Ausbildungsangebote für Übungsleiter/-innen und Lehrkräfte. Internationale Organisationen des Sports, z. B. Special Olympics, Deaflympics und das Internationale Paralympische Komitee (IPC), und der Sportwissenschaft und des Schulsports, hier vor allem der Weltrat für Sportwissenschaft und Leibes-/Körpererziehung (International Council of Sport Science and Physical Education – ICSSPE) engagieren sich darüber hinaus für eine stärkere organisatorische und inhaltliche Einbindung entsprechender Themen in Forschungsinitiativen, Publikationen und Kongresse, um weltweit für einen verbesserten Wissensstand in allen relevanten Fachkreisen zu sorgen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, Menschen mit geistiger Behinderung gleiche Chancen der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben allgemein und speziell im Sport zu ermöglichen.

2 Ein Blick zurück – von lokalen Initiativen zu internationalen Entwicklungen

1977 wurde in Deutschland das sog. „Göttinger Modell“ ins Leben gerufen. Unter der Leitung von Gerda und Siegfried Mentz wurde eine integrative Sportgruppe beim ASC Göttingen gegründet, in der Kinder mit geistiger Behinderung und Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen – gemeinsam mit ihren Familien – Sport treiben konnten. Dieses innovative Sportprojekt fand positive Resonanz und auch an anderen Orten wurden integrative Spiel- und Sportgruppen eröffnet, z. B. in Hamburg, Paderborn und Würzburg. Die Erfahrungen aus diesen Projekten sind in Deutschland in verschiedenen Publikationen dokumentiert worden (Mentz & Mentz, 1982; Rheker, 1993; Fediuk, 1992; Scheid, 1995; Doll-Tepper, 1997). In diesem Kontext ist auf eine bedeutende Publikation des Europarates zum Thema „Sport for All: disabled people“ (Council of Europe (Strasbourg 1987) hinzuweisen, in der die Teilnahme von Menschen mit einer Behinderung am Sport in Schule und Freizeit, die Sportstättensituation und Ausbildung von Fachkräften sowie relevante Forschung in den europäischen Ländern dargestellt wurde. Erstmals wurde durch die-

ses Europarat-Dokument die Aufmerksamkeit auf das Thema „Sport und Menschen mit einer Behinderung“ gelenkt und die Länder Europas zum Handeln aufgerufen. Nach dem Fall der Mauer 1989 richtete sich das Augenmerk vor allem auf die Situation in osteuropäischen Ländern, und 1990 fand in Berlin ein sog. Ost-West-Symposium zum Thema „Sport von Menschen mit geistiger Behinderung – Situation und Trends“ statt, das interessante Aufschlüsse über Unterschiede und Parallelen lieferte (Doll-Tepper & Lienert, 1991). Eine weitere Initiative ging von Kollegen in den Niederlanden unter Leitung von Professor Adri Vermeer aus, die den aktuellen Wissensstand zum Thema „Motor Development, Adapted Physical Activity and Mental Retardation“ in einer Monografie zusammenfasste (Vermeer, 1990).

3 Adapted Physical Activity – ein interdisziplinäres Lehr- und Forschungsgebiet

Beim 7. Internationalen Symposium „Adapted Physical Activity – An Interdisciplinary Approach“ der International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA) 1989 in Berlin wurden aktuelle Entwicklungen dieses Fachgebietes in Lehre und Forschung präsentiert, wobei auch deutlich wurde, dass vielerorts ein Mangel an ausgebildetem Personal in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern herrschte. Dies war insbesondere durch die 1987 gegründete „European Association for Research into Adapted Physical Activity“ – heute „European Federation of Adapted Physical Activity“ herausgearbeitet worden und führte 1991 zur Einführung des ERASMUS-Studienganges „European Master’s Degree in Adapted Physical Activity (EMDAPA)“, koordiniert von der KU Leuven, Belgien.

Dieses Studienangebot wird seither jedes Jahr mit großem Erfolg durchgeführt und stellt eine besondere Qualifizierung für Fachkräfte im Bereich „Adapted Physical Activity“ dar. Seit dem Jahr 2005 ist das Programm Teil der ERASMUS MUNDUS-Studiengänge und damit ist der ERASMUS MUNDUS Master’s Degree in APA (EMMAPA) offen für Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus allen Teilen der Welt.

Wenn es auch in den letzten 20 Jahren vielfältige Definitionsvorschläge für „Adapted Physical Activity“ gab, so erscheint auch heute noch die Definition von Sherrill (1996) als besonders gut geeignet:

„Adapted Physical Activity umfasst Theorie und Praxis, basierend auf verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, und bezogen auf lebenslange Aktivitäten von Individuen, deren Funktion, Struktur oder Erscheinungsbild Fachwissen erfordert im Hinblick auf

(a) die Überprüfung und Anpassung des Ökosystems (Mensch-Umwelt) und (b) das Ermöglichen gesellschaftlicher Veränderungen hinsichtlich

- gleichberechtigten Zugangs
- Integration
- lebenslangen Wohlbefindens
- Bewegungserfolg und
- Ermutigung und Selbstverwirklichung.“

(Sherrill, 1996, S. 389)

International finden sich vielfältige Forschungsinitiativen und -projekte, die in vielen Publikationen, so z. B. in „Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)“ und „Pa-laestra“ sowie in Handbüchern dargestellt sind.

4 Thematische Netzwerke im Bereich von „Adapted Physical Activity“

Im Zeitraum von 2001-2004 arbeiteten Fachleute unterschiedlicher Fachdisziplinen aus verschiedenen europäischen Ländern im „Thematic Network for Educational and Social Integration of Persons with a Disability through Adapted Physical Activity (THENAPA I)“ zusammen. Als Ergebnis der mehrjährigen Arbeit wurden verschiedene Lehrmaterialien in verschiedenen Sprachen erstellt, so beispielsweise die CD-ROM „ADAPT“, die sowohl in der Lehre als auch in der Praxis eingesetzt werden kann. In diesem Kontext ist das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen“ hervorzuheben, das 2003 in Europa bisherige Erfahrungen sammelte und neue Weichenstellungen vornahm. Dabei ging es insbesondere um Teilhabe, Gleichstellung und Selbstbestimmung als zentrale gesellschaftliche Anliegen bezogen auf Menschen mit einer Behinderung. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei vor allem auch der Situation von Menschen mit einer geistigen Behinderung und den Möglichkeiten einer verbesserten Integration. Von 2004-2007 erfolgte die Fortsetzung von THENAPA I durch ein neues thematisches Netzwerk: „Thematic Network on Adapted Physical Activity, Disability and Ageing (THENAPA II)“, bei dem es vorrangig um Menschen mit einer Behinderung im höheren Lebensalter und die Bedeutung von Bewegung und Sport für diesen Personenkreis ging. Gegenwärtig wird an den Abschlussdokumenten gearbeitet; entsprechende Dokumentationen und Materialien liegen bereits vor (Koenen & Stura, 2006)

5 Internationale Netzwerke im Sport, in der Sportwissenschaft und im Schulsport

Ein wesentlicher Teil der internationalen Zusammenarbeit innerhalb des Weltrates für Sportwissenschaft und Leibes-/Körpererziehung (International Council of Sport Science and Physical Education – ICSSPE) bezieht sich auf die Identifikation von Forschungsthemen, die Kooperation mit Partnern in den Entwicklungsländern, und die gemeinsame Erarbeitung von Projekten mit Partnerorganisationen, z. B. dem IOC, der UNESCO und der Weltgesundheitsorganisation (WHO).

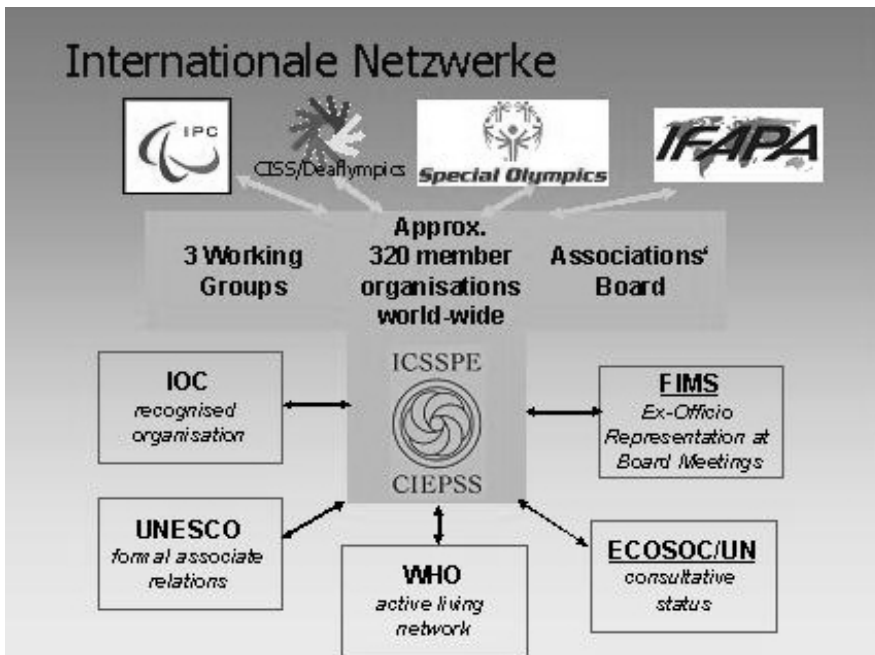


Abb.1 Internationale Netzwerke

Hervorzuheben ist, dass zum internationalen Netzwerk von ICSSPE das Internationale Paralympische Komitee (IPC), Special Olympics, Deaflympics/International Committee of Deaf Sports (CISS) sowie die „International Federation of Adapted Physical Activity IFAPA“ gehören. In den letzten Jahren sind besondere Kooperationsmaßnahmen entwickelt worden, so verbreitet ICSSPE Initiativen von Special Olympics, z. B. das „Special Olympics University Curriculum“, um so in der Ausbildung von Fachkräften, z. B. Lehrern und Lehrerinnen, eine verbesserte Qualifikation für den Sport mit Menschen mit geistiger Behinderung zu erreichen.

6 Ausgewählte Forschungsthemen

Eine Sichtung entsprechender Fachliteratur zeigt, dass in den verschiedenen Fachdisziplinen vielfältige Forschungsthemen behandelt werden. Vorrangig geht es gegenwärtig dabei um:

- Definitions- und Terminologiefragen
- Lernen/motorisches Lernen
- Motorische Entwicklung
- Leistung/Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit
- Effekte und Effektivität von Förder- und Trainingsmaßnahmen
- Kompetenzverbesserung, Steigerung des Selbstwertgefühls und des sozialen Ansehens
- Gesundheit und Bewegung
- Freizeit und Sport
- Berufliche Bildung und Sport
- Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Internationale Perspektive

- Integration in Sport- und Freizeitgruppen
- Integration von Menschen mit geistiger Behinderung im internationalen Wettkampfgeschehen

Zwei spezielle Forschungsthemen sollen dabei – aus internationaler Perspektive – hervorgehoben werden:

1. Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in das internationale Wettkampfgeschehen

Special Olympics International bietet seit 1968 internationale Wettkämpfe an, die sowohl im Sommer als auch im Winter in einem regelmäßigen Turnus stattfinden.

Tab. 1. *Sommerspiele*

Jahr	Austragungsort	Land	Teilnehmer
1968	Chicago, Soldiers Field	USA	1000
1970	Chicago, Illinois	USA	2000
1972	Los Angeles, California	USA	2500
1974	Mt. Pleasant, Michigan	USA	3200
1979	New York	USA	3500
1983	Baton Rouge, Louisiana	USA	4000
1987	South Bend, Indiana	USA	4700
1991	Minneapolis, Minnesota	USA	6000
1995	New Haven, Connecticut	USA	7000
1999	Raleigh, Durham, North Carolina	USA	7000
2003	Dublin	Irland	6500

Tab. 2. *Winterspiele*

Jahr	Austragungsort	Land	Teilnehmer
1977	Steamboat Springs, Colorado	USA	500
1981	Smugglers' Notch, Vermont	USA	600
1985	Park City, Utah	USA	Keine Angaben
1989	Reno, Nevada	USA	1000
1993	Salzburg	Österreich	1600
1997	Toronto, Ontario	Kanada	2000
2001	Anchorage, Alaska	USA	1900

Eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten geht auch auf verschiedene Fragestellungen im Kontext von Special Olympics ein. „Adapted Physical Activity Quarterly“ enthält regelmäßig Forschungsberichte zu diesen Themen. Auch im Zusammenhang mit den Paralympics hat es Beteiligungen von Athleten mit geistiger Behinderung bis einschließlich zum Jahr 2000 – Sydney Paralympics – gegeben. Aufgrund der zu klärenden Fragen nach weltweit gültigen Zulassungs- bzw. Zugangskriterien ist ihre Teilnahme zurzeit nicht möglich.

2. Teilnahme von Athleten und Athletinnen mit einer Behinderung aus Entwicklungsländern

Im Rahmen des ERASMUS-MUNDUS-Studienganges ist ein internationales Forschungsprojekt von Jackie Lauff, Nina Kahrs und Gudrun Doll-Tepper durchgeführt worden, das den Beteiligungsgrad von Athleten und Athletinnen mit einer Behinderung bei den Paralympics, Special Olympics und Deaflympics untersucht. Dabei wurde 2007 festgestellt, dass bisher 35 dieser Länder noch nie an diesen Wettkämpfen der drei Organisationen teilgenommen haben. Hier sind noch erhebliche Anstrengungen erforderlich, um Sportlern und Sportlerinnen mit einer Behinderung aus Entwicklungsländern Zugangsmöglichkeiten zum Sport zu eröffnen.

7 Konferenz 2007 in Dublin: Mehr Engagement für Afrika

Im April 2007 fand in Dublin ein europäisches Partnertreffen statt, in dessen Mittelpunkt Special Olympics Africa stand und bei dem es um die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit intellektueller Behinderung ging. Es sollten Initiativen zur Stärkung der Partnerschaft zwischen „Special Olympics Africa“ und „Special Olympics Europe/Eurasia“ sowie weiteren internationalen Nicht-Regierungsorganisationen entwickelt werden.

Ziele:

1. Verbindung von SO Programmen mit Initiativen internationaler NGOs in den Bereichen Gesundheit, Familie und öffentliche Meinung, damit Menschen mit geistigen Behinderungen in laufende Entwicklungsprogramme einbezogen werden
2. Einbeziehung auch in nationale Entwicklungsprogramme und Sicherstellung eines eigenen Finanzierungsplanes
3. Entwicklung von eigenen Gesundheits- und Ausbildungsprogrammen für Menschen mit geistiger Behinderung

Ergebnisse:

Repräsentanten von SO Africa forderten mehr Integration in laufende Programme der NGOs, da Menschen mit geistiger Behinderung sehr häufig gar nicht berücksichtigt werden.

Vertreter der internationalen NGOs räumten eine Vernachlässigung der Zielgruppe in ihren Projekten ein.

Möglichkeiten für Kooperation wurden gesammelt und diskutiert.

Die Nutzung von Partnernetzwerken wurde beschlossen.

8 Herausforderungen und Ausblick

Auf internationaler wie auch auf nationaler Ebene sind in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen worden, die Spiel- und Sportangebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu verbessern. Ebenso ist festzustellen, dass in vielen Ländern der Welt integrative Maßnahmen in Schule und Freizeit ausgebaut werden, die auf die Umsetzung der Forderung nach einer „Schule für alle“ bzw. „inclusive education“ zielen. Dass dieses besser als bisher gelingt, hängt auch von einer besseren Qualifizierung von Lehrkräften, Trainer/-innen und Übungsleiter/-innen ab. Hier sind bereits wichtige Weichenstellungen erfolgt, geeignete Materialien entwickelt worden und neue Ausbildungsgänge geschaffen worden. Allerdings ist dies bisher nicht flächendeckend geschehen, hier müssen Kooperationen weiterentwickelt bzw. neue Partnerschaften initiiert werden. Das Motto von Special Olympics „I know, I can“ gilt nicht nur für Sport treibende Menschen mit einer geistigen Behinderung, sondern lässt sich auch auf die Lehrkräfte, Trainer/-innen etc. anwenden. Hier gilt es, Qualifikationen zu ermöglichen und neue Wege der Ausbildung zu beschreiten. Auch bezogen auf die Forschungsaktivitäten lassen sich erhebliche Anstrengungen im Wissenschaftsbereich feststellen. Wichtige Beiträge sollten stärker als bisher – zumindest in Zusammenfassungen – in verschiedene Sprache übersetzt werden, um so Forschungsergebnisse größeren Fachkreisen bekannt zu machen.

Eine besondere Initiative stellte das erste internationale Seminar in „Sport in Post-Disaster Intervention“ dar, das vom 4.-9. November 2007 in Rheinsberg stattfand. Teilnehmern aus der ganzen Welt wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Sport und körperliche Aktivität in das Katastrophenmanagement integriert werden können, um Menschen bei der Verarbeitung psychischer und physischer Traumata zu unterstützen. Workshopleiter aus den USA, Belgien, der Schweiz, Deutschland und Großbritannien führten die Teilnehmer durch Theorie und vor allem auch durch Praxisübungen in die Bereiche Katastrophenmanagement, psychologische Betreuung und Sozialarbeit, sowie Sport und Kultur, Beschäftigungstherapie und insbesondere auch Sport für Menschen mit Behinderungen ein. Die Teilnehmer des Seminars lernten so zahlreiche Möglichkeiten der Integration von Sportprogrammen in

ihre Arbeit kennen und sammeln eigene Erfahrungen für die spätere praktische Umsetzung im Krisengebiet (Lauff, 2007).

Vom 1.-5. August 2008 wird erstmalig ein Wissenschaftskongress vor den Olympischen und Paralympischen Spielen von Peking stattfinden – gemeinsam organisiert von ICSSPE, dem IOC, dem IPC und dem Weltverband für Sportmedizin, FIMS. Es ist zu wünschen, dass die Kooperation dieser internationalen Organisationen, zu denen auch Special Olympics, IFAPA und Deaflympics gehört, den Grundstein für weitere gemeinsame Initiativen in Forschung, Lehre und Praxis legt, um so dem Ziel eines Sports für alle näher zu kommen.

Literaturverzeichnis

- Doll-Tepper, G. (1997). *Die Sportwissenschaften und der Integrationssport – zwischen Wohlwollen und Desinteresse – ein weltweiter Vergleich*. Vortragsmanuskript, internationales Symposium anlässlich des 20-jährigen Bestehens des 1. Integrativen Sportvereins Göttingen.
- Doll-Tepper, G. & Lienert, C. (Hrsg.) (1991). *Sport von Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Fediuk, F. (1992). *Einführung in den Integrationssport. Teil I: Pädagogisch-konzeptionelle Grundlagen*. Kassel: Eigenverlag Gesamthochschule Kassel.
- Koenen, K. & Stura, C. (2006). *Menschen mit Behinderungen im höheren Lebensalter: Gesundheit und Lebensqualität durch Bewegung und Sport*. Freie Universität Berlin/Informationsstelle für den Sport behinderter Menschen, www.info-behindertensport.de.
- Lauff, J. (2007). *Sport and Physical Activity in Post-Disaster Intervention*. Berlin: ICSSPE.
- Mentz, G. & Mentz, S. (1982). *Mit Andreas fing alles an*. Göttingen: Buch- und Offsetdruckerei Martin Sass & Co.
- Rheker, U. (1993). *Spiel und Sport für alle*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V. (1992). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Sherrill, C. (1996). Individual Differences, Adaptation, and Creativity Theory: Applications and Perspectives. In G. Doll-Tepper & W.-D. Brettschneider (Eds.), *Physical Education and Sport – Changes and Challenges* (pp. 384-397). Aachen: Meyer & Meyer.
- Vermeer, A. (1990). *Motor Development, Adapted Physical Activity and Mental Retardation*. Basel-München-Paris-London-New York-New Delhi-Bangkok-Singapore-Tokyo-Sydney: Karger.

SIMONE SEITZ

Inklusionsforschung – neue Perspektiven für die „Special Olympics“?

1 Einführung

In diesem Beitrag sollen Reflexionen und Erkenntnisse aus dem Feld der pädagogischen Inklusionsforschung für die Frage nach möglichen Perspektiven und Weiterentwicklungen der „Special Olympics“ fruchtbar gemacht werden.

Hierfür wird ein Einblick in die Entwicklungslinien der Exklusion und Inklusion im Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ gegeben, um anschließend nach der Bedeutung der in diesem Wissenschaftsfeld gewonnenen Erkenntnisse für den olympischen Sport zu fragen.

Die Ausführungen unterliegen einer chronologischen Struktur, die hier anhand einer Allegorie von J. A. Comenius (1592-1670) verdeutlicht wird (vgl. Abb. 1). Comenius stellt die „Prudentia“, d.h. die „Klugheit“ als weibliche Figur mit zwei Gesichtern dar. Diese Doppelgesichtigkeit ist auch bekannt als Janusköpfigkeit (nach dem römischen Gott des Übergangs) und versinnbildlicht die Möglichkeit, sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft schauen zu können. Comenius schreibt hierzu:

„Die Klugheit sihet umher auf alle Sache wie eine Schlange und thut redet oder denket nichts vergebens. Sie sihet zurücke als in einen Spiegel auf das Vergangene und sihet vor sich als durch ein Perspectiv [Fernglas; d.V.] auf das Künftige oder auf das Ende: und also ersihet sie was sie gethan habe und was noch zutun sey“ (Comenius 1991/1658, S. 224 f.).



Abb. 1: Die „Klugheit“ (Comenius 1991/1658, S. 224)

1 Es wird hier auf die Begrifflichkeit „geistig behindert“ verzichtet, da sich viele der Menschen, die von anderen als solche bezeichnet werden, nicht so sehen (vgl. u.a. Palmowski & Heuwinkel, 2000). Stattdessen wird von der Selbstvertretungsgruppe „people first“ die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ übernommen (vgl. <http://www.people1.de>).

Entsprechend diesem Bild, das am Schluss der Ausführungen nochmals aufgegriffen werden soll, wird im Folgenden zunächst ein Blick in die zeitlich zurückliegenden Entwicklungslinien der Inklusion und Exklusion im Bildungssystem geworfen.² Anschließend werden mögliche zukünftige Entwicklungen erläutert und auf die aktuelle Situation in der Gegenwart bezogen. Auf dieser Basis wird dann, um die gedankliche Klammer zu schließen, ein Ausblick auf mögliche nächste Schritte der Weiterentwicklung in Bezug auf die „Special Olympics“ gewagt.

2 Inklusion und Exklusion im Bildungssystem

2.1 Exklusion

Einführend ist hier auf die mittelalterlichen Lateinschulen als eine frühe Form institutionalisierter Bildung hinzuweisen. Sie waren lediglich in Städten vorhanden und standen ausschließlich Jungen aus wohlhabenden Familien offen. Die schulische Bildung und Erziehung von Mädchen, der ländlichen Bevölkerung sowie von Kindern mittelloser Eltern wurde zu dieser Zeit nicht in Betracht gezogen. Kinder mit Lernschwierigkeiten waren zu dieser Zeit nicht nur von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen, sondern wurden insgesamt in ihrem Existenzrecht in Frage gestellt (Antor & Bleidick, 1995).

Comenius, der als Begründer der Didaktik als Wissenschaft gilt, war der erste, der die eng begrenzten Zugänge zu schulischer Bildung im 17. Jahrhundert als Problem beschrieb und kritisierte. Er forderte explizit, „alle Menschen alles zu lehren“ und bezog dies auf Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts, in Stadt und Land sowie auf Kinder unterschiedlicher Befähigung (2000, S. 1). Damit formulierte er einen für seine Zeit revolutionären Anspruch. Und auch in den folgenden Jahrhunderten blieb „Bildung für alle“ weiterhin ein Ideal, das mit der gesellschaftlichen Realität nur wenig zu tun hatte. Zwar wurden im 18. Jahrhundert die ersten Verordnungen zur Schulpflicht geschaffen (zuerst 1717 in Preußen), dennoch hatten viele Kinder auch im Zuge der allmählichen Ausdifferenzierung des an gesellschaftlichen Schichten orientierten dreigliedrigen Schulsystems weiterhin geringe Chancen auf schulische Grundbildung: das Geschlecht, die Schichtenzugehörigkeit bzw. der sozioökonomische Status (Kinderarbeit), der Ort (Stadt-Land-Gefälle) und die (schwache) Befähigung zum Lernen fungierten weiterhin oftmals als Kriterien für die Gewährung oder den Ausschluss von Bildung bzw. insbesondere von höherer schulischer Bildung.

Zugleich bildete sich mit der Etablierung des vertikalen, an Ständen orientierten Schulsystems die in Deutschland bis heute nicht überwundene Mentalität heraus, Schüler/innen nach Alter, und Begabung oder Behinderung (sowie lange Zeit auch nach Geschlecht) ‚sortiert‘ an unterschiedlichen schulischen Orten zu platzieren

² Dabei werden lediglich ausgewählte, für die verfolgte Fragestellung relevante Aspekte erläutert (zur Systematik vgl. Sander, 2004). Die Ausführungen beschränken sich auf die Entwicklungen innerhalb des dem heutigen Deutschland entsprechenden geografischen und politischen Raums.

(äußere Differenzierung). Die Gründung der Grundschule als vierjährige Einheitschule für (fast) alle Kinder im Rahmen der Reichsschulkonferenz 1920 war in diesem Kontext ein Kompromiss unterschiedlicher Strömungen; ein längeres gemeinsames Lernen hat sich in Deutschland bis heute kaum durchsetzen können.

Parallel zur Herausbildung des staatlichen Schulsystems wurden bereits Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Einzelpersonen getragene erste Konzepte zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten entwickelt. Beispielhaft seien hier die Bemühungen des Arztes Edouard Seguin (1812-1880) genannt, der in Paris die erste „Schule für Geistigbehinderte“ gründete und hier die „physiologische Methode zur Behandlung der Idiotie“ entwickelte, ein frühes Konzept des Lernens mit allen Sinnen, das später von Maria Montessori aufgegriffen wurde (ausführlicher Möckel, 2007).

Die Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelte sich damit insgesamt nicht ausgehend von staatlich getragenen Entscheidungen, sondern fußte lange Zeit auf der Initiative einzelner engagierter Persönlichkeiten und wurde später vorwiegend unter karitativen Gesichtspunkten von den Kirchen übernommen.

Die Hilfsschule als Vorgängerin der späteren „Schule für Lernbehinderte“ war hingegen eine staatliche Institution. Sie expandierte insbesondere im Zuge der zunehmenden Umsetzung der Schulpflicht zu Beginn des 20. Jahrhunderts, weil sie eine direkte Entlastungsfunktion hinsichtlich „schwieriger Schüler/innen“ gegenüber den Volksschulen übernahm. Die zu dieser Zeit auch von den Professionsverbänden der Hilfsschullehrer vertretene fatale Unterscheidung zwischen „bildungsfähigen“ und „nicht bildungsfähigen“ Kindern verschärfte sich mit Aufkommen des Nationalsozialismus zusehends, sodass mit der Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit schließlich auch das Lebensrecht der Betroffenen in Frage gestellt wurde (Antor & Bleidick, 1995).

Zusammengefasst lässt sich damit die Geschichte des Bildungssystems im Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts als Geschichte der sozialen Exklusion lesen.

2.2 Segregation

Im Zuge des Wiederaufbaus des selektiven Schulsystems einschließlich des Sonderschulwesens nach dem zweiten Weltkrieg wurde zunächst nicht an Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten gedacht. Diese hatten keinen Zugang zu den staatlichen „Hilfsschulen“ bzw. „Schulen für Lernbehinderte“ und wurden weiterhin in nichtstaatlichen Heimen und Tagesstätten betreut, die keine direkte Bildungsfunktion übernahmen.

In den anschließenden Jahren differenzierte sich das (west-)deutsche Sonderschulsystem zu zwischenzeitlich insgesamt 13 (!) Varianten an Sonderschulen aus, die sich auf bestimmte Behinderungsformen spezialisierten. Dieser hohe Grad an Spezialisierung ist im internationalen Vergleich keineswegs die Regel, sondern ein „Sonderweg“ im doppelten Wortsinne, der von Beginn an kritisiert wurde und in der nebenstehenden Abbildung karikiert wird (vgl. Abb. 2).

Im Zuge dieser Entwicklungen wurde auf Initiative der von Eltern gegründeten Lebenshilfe e.V. auch das Schulrecht für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten durchgesetzt und es wurden die ersten „Schulen für Geistigbehinderte“ gegründet. Dabei herrschte entsprechend der Gesamtlogik des Sonderschulsystems die Vorstellung vor, dass nur in abgetrennten Räumen mit speziell hierfür ausgebildeten Professionellen und geschützt vor den Leistungsansprüchen der „Regelschule“ eine sinnvolle Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten umgesetzt werden kann. Diese sollte dann zu einer gelingenden Integration im Erwachsenenalter führen. Es zeigte sich aber bald, dass der Schonraum der Sonderinstitution keineswegs zu einer späteren Integration führte. Vielmehr verhinderte dieser Weg das Erlernen eines unbefangenen Umgangs zwischen ‚nichtbehinderten‘ und ‚behinderten‘ Kindern und Jugendlichen (Cloerkes, 2003). Für die Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten wurde die Zuweisung zur „Sonderschule für Geistigbehinderte“ in den meisten Fällen zu einem zentralen Mosaikstein einer lebenslang andauernden „Sonderbiografie“: vom Sonderkindergarten über die Sonderschule zum Wohnheim und der „Werkstatt für behinderte Menschen“.

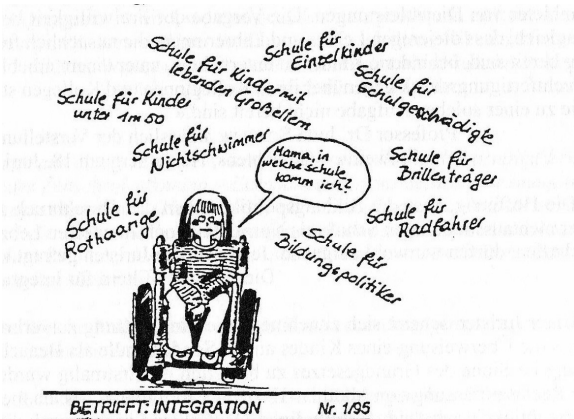


Abb. 2: Spezialisierung des Sonderschulsystems (Roebke, Hüwe & Rosenberger, 2000, S. 211).

Problematisch an dieser Praxis ist aus heutiger Sicht insbesondere der Umstand, dass die Kinder hierbei nach theoretisch bis heute nicht abgesicherten Definitionen vermeintlich stabiler Behinderungsformen den unterschiedlichen Sonderschulvarianten zugeordnet werden. Damit fußt das Sonderschulsystem insgesamt auf einer individualistischen und ontologisierenden Vorstellung von Behinderung, d. h. Behinderung ist aus dieser Sicht ein den Betroffenen anhaftendes und in der Ursache bei ihnen selbst zu verortendes Merkmal, das einer speziellen „Behandlung“ der Betroffenen bedarf (zur Kritik u. a. Cloerkes, 2003).

Eine Diagnose von Schwierigkeiten beim Lernen bei der Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs kann somit als selbst erfüllende Prophezeiung wirken, denn das reduzierte Angebot an Bildung und Leistungsvielfalt der Sonderinstitution bietet dementsprechend geringere Anreize zum Lernen und kaum Möglichkeiten,

hinsichtlich der einmal getroffenen Diagnose unerwartete Leistungen zu zeigen.³ Die von den Befürworter/innen der Sonderbeschulung erhoffte positive Wirksamkeit für die Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen wurde denn auch bis heute nicht nachgewiesen.

Zusammenfassend kann die Zeit von den 1950er bis zu den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten insgesamt als Phase der konsequenten Segregation in einem Spezialsystem verstanden werden.

2.3 Integration

Das System der „Verbesonderung“ der Bildung und Erziehung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in spezialisierten Schulen wurde von Beginn an kritisiert. In den 1970er Jahren entwickelte sich – auf Initiative von engagierten Eltern – die Integrationsbewegung, die sich für ein gemeinsames Lernen aller Kinder in der allgemeinbildenden Schule engagierte. Genau wie bei der vorangegangenen Durchsetzung des Bildungsrechts von Kindern mit Lernschwierigkeiten waren es also zunächst nicht Professionelle in Praxis oder Wissenschaft, die für ein verändertes System eintraten, sondern Eltern und damit indirekt „Betroffene“. Engagierte Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen unterstützten jedoch schon bald das Anliegen der Eltern, führten Schulversuche durch und begleiten diese wissenschaftlich. Übereinstimmend wurde dabei die positive Wirksamkeit integrativer Beschulung für alle Kinder belegt, sowohl was die schulischen Leistungen als auch was die sozialen Kompetenzen betraf (zusammenfassend Preuss-Lausitz, 2002). Bemerkenswert ist, dass Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten in den integrativen Schulen oftmals Leistungen zeigten, die bislang niemand von ihnen wartet hatte, aber wohl auch niemand von ihnen eingefordert hatte (Boban & Hinz, 1993).

In den folgenden Jahrzehnten wurde integrative Beschulung mehr und mehr zu einer von Eltern stark nachgefragten und von Lehrer/innen zunehmend befürworteten Praxis (Graumann & Rakhkochkine, 2007), die insbesondere die Grundschulen stark verändert hat. Im Unterschied zum Elementarbereich hat sich die integrative Praxis im deutschen Schulsystem allerdings lediglich als Alternative ‚neben‘ aussondernden allgemeinbildenden Schulen etablieren können („dual system“) und wird in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Maß und mit variierenden, teilweise problematischen Rahmenbedingungen umgesetzt. Ungeachtet der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (PISA), die Deutschland ein hohes Maß an Bildungsungerechtigkeit bescheinigen, wird bildungspolitisch weiterhin insgesamt an einem auf Homogenität und Selektion ausgerichteten Schulsystem festgehalten. In der Folge scheint sich Deutschland mit dieser nach außen

3 Zudem werden hierbei komplexe gesellschaftliche Dynamiken der Benachteiligung in Bildungsprozessen – etwa familienbezogene Armutsprozesse – verfälschend als stabile, personenbezogene Eigenschaften verhandelt. Die hieraus resultierenden Widersprüche zeigen sich vor allem an dem Umstand, dass der Anteil von Schüler/innen mit sozioökonomisch problematischer Ausgangslage in Sonderschulen besonders hoch ist (vgl. u. a. Wocken, 2006).

ausgesprochen rückständig wirkenden und daher viel kritisierten Bildungspolitik (Munoz, 2007) international zunehmend zu isolieren. Kein anderes OECD-Land platziert gegenwärtig noch Schülerinnen und Schüler derart früh und differenziert nach Alter und – vermeintlich stabiler – Begabung bzw. Behinderung in unterschiedlichen Schulformen wie Deutschland. Auch außerhalb pädagogischer Fachkreise wird dieses System daher zunehmend in Frage gestellt (Scholz, 2007). Segregation und Integration sind somit keine klar gegeneinander abzugrenzenden historischen Phasen, sondern bestehen gegenwärtig nebeneinander.

2.4 Inklusion

Zu Beginn des 21. Jahrhundert zeigten sich zunehmend Umsetzungsprobleme der integrativen Praxis, und zwar sowohl was die Quantität, d. h. die Breite der Umsetzung, als auch was die strukturelle Qualität, d. h. die Rahmenbedingungen betrifft (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Qualitätsprobleme schulischer Integration (Liebermann in: neue deutsche schule 2002, Heft 2).

Vor diesem Hintergrund wurde der Begriff der „Inklusion“ im fachwissenschaftlichen Diskurs eingeführt (ausführlicher Sander, 2004; Hinz, 2004; Seitz, 2005). Hiermit werden zunächst ursprüngliche qualitative Anliegen der Integrationsbewegung, die im Zuge der Einsparungen auf der Praxisebene zu versanden drohen, aufgegriffen – etwa der konsequente Einbezug *aller* Kinder, auch solcher mit schweren Beeinträchtigungen. Darüber hinaus wird damit die gedankliche Erweiterung um Aspekte der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) begrifflich benannt. Behinderung bzw. Befähigung ist aus dieser Sicht nur eine von vielen denkbaren Heterogenitätsdimensionen. Ebenso wie die Beobachtung der Heterogenität der Geschlechter, der Kultur, des Alters und weiterer denkbarer Dimensionen, welche die Biografien jeder einzelnen Personen durchziehen, ist auch die von Beeinträchtigung oder Befähigung perspektivengebunden, veränderbar und diskursiv verhandelbar (Wenning, 2004). Welche dieser Dimensionen jeweils als relevant erachtet wird, hängt von den Beobachter/innen und vom jeweiligen Kontext der vorgenommenen Beobachtung ab.

Schließlich ist mit dem Wandel der Begrifflichkeiten der gedankliche Übergang von der „Integrationsfähigkeit“ des Kindes zur „Inklusionsfähigkeit“ der Schule ver-

knüpft. Dies bedeutet, dass in der inklusiven Schule nicht das Kind bestimmte Voraussetzungen mitbringen, also beweisen muss, dass es integrationsfähig ist, um dort Aufnahme zu finden („Readiness-Modell“). Vielmehr wird jedes Kind mit Wertschätzung zunächst so akzeptiert, wie es ist. Es ist dann die Aufgabe der Schule, sich als inklusionsfähig zu zeigen und dem Kind möglichst optimale Rahmenbedingungen für die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten geben zu können. Grundlage hierfür ist folglich eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber den Einzelpersonlichkeiten.

Inklusion ist mit diesen und weiteren, hier nicht weiter explizierten Qualitätskriterien insgesamt zum zukunftsbezogenen Leitbild der Integrationsbewegung geworden.

3 Inklusion im olympischen Sport

Vergleichen wir die erläuterte Systematik der Entwicklung von der Exklusion zur Inklusion im Bildungssystem mit dem olympischen Sport, so können wir zunächst feststellen, dass hier die Phase der Exklusion überwunden scheint, denn Menschen mit Lernschwierigkeiten steht mit den „Special Olympics“ ein eigener, breiter Raum zur Verfügung, olympischen Sport zu betreiben. Es handelt sich allerdings unbestritten um einen „Sonderraum“ mit festgelegten Zugangskriterien neben mehreren anderen „speziellen“ olympischen Aktivitätsformen (wie z. B. den „Paralympics“). Mittlerweile hat sich mit dem Programm „Special Olympics Unified Sports“ außerdem ein integrativer Ansatz entwickelt, in dem Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam aktiv sind.

Zu fragen ist also, wie mit diesen unterschiedlichen Ansätzen zukünftig konstruktiv und im Sinne der Aktiven umgegangen werden kann. Diese Frage kann von Seiten der pädagogischen Inklusionsforschung nicht stellvertretend beantwortet werden. Es lassen sich allerdings Perspektiven aufzeigen, was hier anhand der bereits eingangs erläuterten Allegorie von Comenius geschieht (vgl. Abb. 1). Die dort dargestellte „Klugheit“ schaut in der Abbildung nach rechts in die Zukunft. Bei genauem Hinsehen erkennt man rechts oben im Bild eine geflügelte Figur mit einer Haartolle, den „Kairos“, d. h. den griechischen Gott der „günstigen Gelegenheit“, die sich – um im Bild zu bleiben – beim Schopf packen lässt.

Zum zukunftsbezogenen Blick der Klugheit heißt es nun bei Comenius:

„Wan sie das Ende [der Zukunft; d. Verf.] ausersehen, sihet sie sich um nach Mitteln als dem Weg der zum Ziele führet; aber gewisse und leichte und lieber wenige als viele damit nichts hintere auf die Gelegenheit (welche an d' Stirne haaricht aber am Scheitel kahl, überdas beflügelt, leichtlich entwischet) gibt sie achtung und greiffet darnach“ (Comenius 1991/1658, S. 225).

Übertragen wir dieses Bild, so heißt dies, dass ein klares zukunftsbezogenes Leitbild Möglichkeiten eröffnen kann, die nächstfolgenden (kleinen) Schritte zur Weiterentwicklung des eigenen Weges in diese Richtung zu planen und dabei günstige „Gelegenheiten“ nicht zu verpassen.

Hierfür wäre aber zunächst zu klären, wie ein solches Leitbild der „Special Olympics“ aussehen kann. Ist es eine zunehmende Öffnung in Richtung von „inclu-

sive olympics“, ähnlich der inklusiven Schule? Oder ist es eher eine weitere Ausdifferenzierung der olympischen Strukturen hin zu Veranstaltungen mit stetig wachsendem Spezialisierungsgrad ähnlich dem des ausdifferenzierten Sonderschulsystems? In Bezug auf die Prozesse der Exklusion und Inklusion im Bildungssystem lässt sich sagen, dass eine zunehmende Spezialisierung nicht zum Vorteil der Betroffenen war, sondern zur Entwicklung abgetrennter Schonräume geführt hat. Eine inklusive Schule bietet keine solchen Schonräume. Sie begrüßt allerdings alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen mit Wertschätzung, akzeptiert die Verschiedenheit ihrer Befähigung und macht es sich zum Anliegen, auch unter den Schüler/innen ein pädagogisches Klima der Anerkennung der Verschiedenen zu entwickeln (Prenzel, 2005).

Wenn dies auch eine Zielsetzung der „Special Olympics“ ist, so gilt es Bedingungen dafür zu schaffen, dass günstige „Gelegenheiten“ für Weiterentwicklungen erkannt und genutzt werden können. Auf der Ebene des Breitensports scheinen ja bereits Konzepte vorzuliegen, die den Weg von der Exklusion über die Integration zur Inklusion beschreiten und Ansätze für einen konstruktiven Umgang mit der Verschiedenheit der Leistungsfähigkeit bieten. Dies kann aber nicht unreflektiert auf den Leistungssport übertragen werden. Hinsichtlich des olympischen Sports dürfte daher die Frage zentral sein, in welchem Maße sich Inklusion als Zielsetzung mit den Kernelementen sportlichen Wettbewerbs, also den Regeln und Platzierungswettkämpfen bricht und wie mit den hieraus resultierenden Widersprüchen umgegangen werden kann.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch in der schulbezogenen Inklusionsforschung die Frage des Leistungsverständnisses und der Leistungsbewertung bislang nicht befriedigend bearbeitet worden ist. Der Umgang mit der Verschiedenheit der Leistungsfähigkeit in der Schule steht dabei exemplarisch für die grundlegende Antinomie der Schule, einerseits alle Schüler/innen in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich zu unterstützen sowie andererseits im Hinblick auf Schulübergänge und Schulabschlüsse selektiv zu handeln. Angesichts des zunehmenden Leistungsdrucks in den allgemeinbildenden Schulen (Vergleichsarbeiten etc.) stellt ein reflektierter und konstruktiver Umgang hiermit daher eine der zentralen Herausforderungen für die Weiterentwicklung inklusiver Schulkulturen in der Praxis und die schulbezogene Theoriebildung der inklusiven Pädagogik dar (Seitz, 2006).

In diesem Kontext wurden gedankliche Ausgangspunkte für die Entwicklung einer inklusiven Leistungskultur in der Schule entwickelt von denen die folgenden für die Frage des Leistungsverständnisses im (inkluisiven) olympischen Sport relevant sein könnten:

- Die individuelle Bezugsnorm wird primär gegenüber sachlicher und sozialer Bezugsnorm behandelt, d. h. Leistungen werden zuvorderst auf der Folie der individuellen Entwicklungsfortschritte betrachtet.

Inklusionsforschung

- In der Gruppe wird die Unterschiedlichkeit der individuellen Leistungsansprüche und Leistungsergebnisse gegenseitig anerkannt (Klima der Wertschätzung von Verschiedenheit).
- Leistung kann individuell oder in Gruppen erbracht werden (Kooperation).
- Über Leistungen kann mit bestimmt werden (demokratisches Leistungsverständnis; Anregung zur Selbstreflexion).
- Leistungsbewertungen werden kommunikativ verhandelt (Transparenz).

Ob Inklusion insgesamt eine Perspektive für den olympischen Sport sein kann, gilt es letztlich von Seiten der hieran unmittelbar Beteiligten und der Sportwissenschaft zu klären. Vorläufig festhalten lässt sich aber, dass das Leistungsverständnis dabei zu einer zentralen Fragestellung werden kann. Die genannten Ausgangspunkte für die Entwicklung einer produktiven und reflektierten Leistungskultur in der inklusiven Schule können Anregungen für die Bearbeitung dieser Frage liefern.

Literatur

- Antor, G., Bleidick, U. & Haeblerlin, U. (Hrsg.). (1995). *Recht auf Leben--Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik*. Heidelberg: Ed. Schindele Winter.
- Boban, I. & Hinz, A. (1993). Geistige Behinderung und Integration. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44 (44), S. 327–340.
- Comenius, J. A. (1991). *Orbis sensualim pictus. Die Welt in Bildern*. Dortmund. (Original veröffentlicht 1658).
- Comenius, J. A. (2000). *Große Didaktik*. Unter Mitarbeit von Andreas Flitner und Klaus Schaller. (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (Original veröffentlicht 1657).
- Cloerkes, G. (Hrsg.) (2003). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter.
- Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (2007). Steigerung der Unterrichtsqualität durch Integration. In K. H. Arnold (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 299-320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Muñoz, V. (2007, 09. März). Report of the Special Rapporteur on the right to education, Venor Muñoz. Vereinte Nationen. Zugriff am 07.07.2007 unter <http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.4.29.Add.3.pdf>
- Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (Hrsg.) (2000). *"Normal bin ich nicht behindert!". Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden ; Unterschiede, die Welten machen*. Dortmund: Borgmann.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- Prenzel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 15-34). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 458-470). Weinheim: Beltz (Beltz-Handbuch).
- Roebke, C., Hüwe, B. & Rosenberger, M. (Hrsg.) (2000). *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*. Neuwied: Luchterhand.

Seitz

- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (5), S. 240–244.
- Scholz, R. (2007). Gefangen im Schonraum. Sonderschüler dürfen nur selten Regelschulen besuchen - angeblich zum Schutz der Kinder. Die pädagogischen Folgen sind erschreckend. *DIE ZEIT*, (35), S. 59, (23.08.2007).
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht. Reihe Basiswissen Grundschule*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 75 (3), S. 192-199.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), S. 565–582.
- Wocken, H. (2006, 15. März). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht, Potsdam. Zugriff am 07. Juli 2007 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>.
- <http://www.people1.de>

KATRIN NEUMANN, ALEXANDRA LUDWIG, JUDY MONTGOMERY, HARALD EULER & ULLI HILD

Special Olympics as Research Platform of Hearing Disorders in People with Intellectual Disabilities

Introduction

Persons with intellectual disabilities are at increased risk for hearing impairment. If left untreated such hearing impairments may aggravate the social and communicative problems of these persons. With its Healthy Athletes Program Special Olympics offers a unique opportunity to (1) detect hearing disorders among the athletes via an on-site hearing screening program and to (2) systematically investigate hearing disorders in the population of people with intellectual disabilities. The results of this research may serve to establish national and global programs and recommendations of prevention and treatment of hearing disorders among people with intellectual disabilities in general as they are developed in cooperation with the WHO. A similar procedure is possible in other fields in which Healthy Athletes programs offers screenings for special health problems of people with intellectual disabilities, for example for dental, visual, locomotor, nutritional and general health problems. In the following the results of three research projects of the Healthy Hearing program performed during the German Special Olympics Summer Games 2006 in Berlin are described: (1) the determination of the prevalence of hearing impairments among the athletes, (2) the development of a diagnostic tool to test hearing abilities in people with intellectual disabilities objectively by calculating growth functions of the distortion product otoacoustic emissions (DPOAE) and (3) the development of a test battery which distinguishes between peripheral and central origin of detected hearing disorders in this population.

During the German Special Olympics Summer Games 2006, 552 athletes with intellectual disabilities received a screening of their peripheral hearing abilities and 40 athletes additionally underwent an examination of central auditory processing functions.

Material and Method

Of the 2700 intellectually disabled athletes who participated in the German Special Olympics Summer Games 2006, 552 athletes (214 female, 338 male; age 10 to 69 years, mean 27 years) underwent a hearing screening. The screening was performed at six stations: (1) check-in, (2) otoscopy and ear microscopy, and – if necessary – ear wax removal, (3) evoked otoacoustic emissions screening by measur-

ing DPOAE bilaterally at 2, 3, 4, and 5 kHz, (4) tympanometry screening, (5) pure tone audiometry (PTA) screening, and (6) check-out. Additionally, there were a diagnostic hearing threshold PTA station and a station for testing of central auditory processing functions. Station 2 was failed if there was blocking ear wax which was irremovable, or if anomalies of the outer or middle ear were found. The screening was finished if Stations 2 and 3 were finished with a Pass. For those who had failed any of these stations, a tympanometry screening and a PTA screening at 2 and 4 kHz at 25 dB HL were added. Pass and fail criteria of the hearing screening are described in detail in Neumann et al. (2006). A written recommendation to consult an otolaryngologist was handed out to those athletes who had failed the screening or their caregivers. To quantify the quality of the screening, PTA results were compared with those of a diagnostic PTA at 0.5, 1, 1.5, 2, 3, 4, and 6 kHz. Thus, 101 athletes who had failed the screening, and an additional 94 athletes who had passed the screening PTA, performed a diagnostic PTA. Bone conduction audiometry separates conductive hearing losses from mixed losses and would be necessary to identify the amount of conduction loss and thereby the kind of a hearing impairment. A bone conduction audiometry was tried but too often was not feasible with our clientele in the bustling Special Olympics atmosphere. Because a maximum conductive hearing loss rarely exceeds an air-bone gap of 40 dB, a mixed hearing loss was assumed to be already likely if the PTA threshold was higher than 50 dB and the tympanometry screening failed.

With in 55 athletes an automated hearing threshold estimation by calculating growth functions of DPOAE was performed. With this procedure, the DPOAE amplitudes are extrapolated from three or two measurement points. The results of this objective procedure were compared with those of a subjective assessment of hearing thresholds by PTA.

Because in persons with intellectual disabilities central auditory processing disorders are expected, 40 athletes underwent a test battery of discrimination thresholds of tone duration and sinusoidal amplitude modulation frequency (processing of temporal information) as well as of frequencies discrimination thresholds (processing of frequency information) with both interaural (representing brainstem level) and dichotic (representing auditory cortex level) protocols.

Results

Complete screening results were obtained from 524 persons. Of these, 401 persons (76%) had a Pass and 123 (24%) a Fail. Ear wax had to be removed in 48 % of all 552 athletes. Sixty-five (52.8%) of the Fails were assumedly caused by sensorineural problems, 26 (21.1%) by conductive problems, and 32 (26.0%) by a combined hearing loss. There were 87 cases (70.7%) of bilateral, 17 (13.8%) of right-ear, and 19 (15.5%) of assumed left-ear hearing loss. Thirty athletes had a known hearing disorder. There were no significant differences in the frequency of fails (χ^2 -test) between men and women.

Hearing disorders

42 percent of the athletes received an advice to consult an otolaryngologist or an acoustician. Among them, 3% needed a consultation because of other ear canal problems, 10% because of middle ear problems, 21% because of a possible sensorineural hearing loss, and 27 % needed a regular ear canal control because of blocking ear wax.

Of the 99 athletes whose suspected bilateral (69 cases) or unilateral (30 cases) hearing loss was confirmed by a diagnostic PTA threshold measurement, the bilateral hearing loss was mild (< 40 dB) in 31% of the respective cases, moderate (40-69 dB) in 49%, severe (70-94 dB) in 17%, and profound (>95 dB) in 3%. Of the 99 cases with hearing loss, 74% were unknown until then and thus untreated. An alarming 11 of the 14 cases with profound or severe hearing loss were undetected so far. With 195 athletes an additional diagnostic PTA was performed. The correlation between PTA screening and diagnostic PTA yielded a Cramer's V index of 0.98. The sensitivity of the PTA screening on the basis of these data was 100% (95 % confidence interval 98.1% to 100%) and the specificity 98% (95 % confidence interval 95.1% to 100%). The calculation of hearing thresholds up to a hearing loss of 50 dB by measuring DPOAE growth functions revealed reliable results compared with PTA thresholds.

Twenty athletes completed tests of central auditory processing. In the dichotic protocol, all athletes had higher than normal discrimination thresholds for tone duration, 14 for SAM, and 14 for frequency discrimination. During interaural testing, 15 athletes showed an abnormal discrimination threshold for tone duration.

Discussion

The 24% fail rate of the screening described here is comparable with international results of Special Olympics Healthy Hearing screenings (Montgomery et al., 2006). It indicates the high prevalence of hearing impairment and a high proportion of undetected hearing impairments in this population. The sensitivity and specificity indices of the screening were so satisfactory that the screening alone can be assumed to already deliver a valid diagnosis given good screening conditions. About three-quarters of the bilateral hearing impairments were previously unknown and thus untreated. Pure hearing is already a severe communication handicap for persons with unimpaired cognitive abilities. In intellectually disabled persons, however, poor hearing is even more an obstacle for verbal communication, social orientation, and coping with daily problems. These considerations ought to compel primary care providers of people with intellectual disabilities to arrange regular controls of the hearing status of their fosterlings. The method of calculating hearing thresholds by measuring DPOAE growth functions seems to be useful, especially in persons with medium or severe intellectual disabilities who are not able to give reliable PTA thresholds.

The results of the central auditory processing tests reflect a considerable proportion of central auditory processing disorders among persons with intellectual dis-

abilities. Processing disturbances at the cortical level were found in all examined subjects and at the brainstem level in a considerable proportion of them. Frequency processing seemed to be more robust than temporal processing, at least at the brainstem level. In sum, special attention of professionals as well as regular hearing assessment and standard therapy programs are required for persons with intellectual disabilities.

With its Healthy Athletes Program Special Olympics offers a unique option, not only to identify special health problems of the athletes by several screening programs, but also to systematically examine such health problems in the population of people with intellectual disabilities. The results of this research may help to establish global programs and recommendations for the prevention and treatment of such problems in this population. The cooperation with the WHO in the establishment of global programs as it currently is developed for the Healthy Hearing Program is highly recommendable.

References

- Neumann K., Dettmar G., Euler H.A., Giebel A., Gross M., Herer G., Hoth S., Lattermann C., Montgomery J. (2006) Auditory status of persons with intellectual disability at the German Special Olympics Games. *International Journal of Audiology* 45, 83-90.
- Montgomery J.K. (2007b) *Results of Hearing Screening for Athletes for 2006 Invitational Games, Shanghai China*. Washington DC: Unpublished data from Special Olympics Healthy Hearing Cumulative Data Report.

Psychosoziale Auswirkungen von Special-Olympics-Events auf Menschen mit geistiger Behinderung

Einführung

Ziel von Special Olympics ist die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung und die Stärkung ihres Befindens, Selbstkonzepts und Selbstvertrauens unter Einbezug sportlicher Aktivität und auch von Sport-Events. Die wissenschaftliche Fundierung dieser Zielsetzungen, das heißt beispielsweise die Analyse von Wirkungen von Sport-Events bei Menschen mit geistiger Behinderung, ist bislang nur teilweise geschehen und gründet sich fast ausschließlich auf wenige Untersuchungen in den USA. Darüber hinaus ist nicht bekannt, welche Wirkmechanismen hinter den Effekten von Special-Olympics-Events auf Menschen mit geistiger Behinderung bestehen. Schließlich sind auch die mittel- und langfristigen Auswirkungen von Special-Olympics-Events auf die Einstellung, den Alltag und die Lebensweise von Menschen mit geistiger Behinderung weitgehend unklar. Vor diesem Hintergrund ist die Erforschung psychosozialer Auswirkungen von Special-Olympics-Events auf Menschen mit geistiger Behinderung, sowie insbesondere die Untersuchung von Wirkmechanismen ein bedeutsames zukünftiges Forschungsfeld.

Forschungsstand

Special Olympics propagiert für Menschen mit geistiger Behinderung von der Teilnahme am Sporttraining und Wettkämpfen positive Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Auf der *psychischen* Ebene sollen die Athleten größeres Selbstvertrauen und ein gesteigertes Selbstwertgefühl gewinnen. Die positiven Auswirkungen sollen sich auch auf das alltägliche Leben (u.a. Haushalt, Schule, Arbeit) übertragen lassen. In *sozialer* Hinsicht sollen die Wettbewerbe eine Plattform für die Bildung von Freundschaften (z.B. zwischen freiwilligen Helfern und Menschen mit geistiger Behinderung) und die Stärkung der Familien bilden. Auf der *gesellschaftlichen* Ebene sollen die positiven Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung deutlich gemacht und so eine bessere Integration ermöglicht werden. Die folgende Darstellung zeigt, dass bisherige Untersuchungen und Forschungsergebnisse diese Ebenen in unterschiedlicher Weise abbilden.

Psychische Auswirkungen

Zur Wahrnehmung des Selbst sind in der Literatur über Special Olympics vor allem zwei Komponenten untersucht worden: das Selbstwertgefühl und das Selbstkon-

zept. Eine Verbesserung des Selbstkonzeptes sehen sowohl Eltern von Teilnehmern als auch Experten als wichtigstes Ziel von Special Olympics (Cratty, 1972). Die Umsetzung dieses Ziels wird generell gut bewertet (Klein, Gilman & Zigler, 1993). Wright & Cowden (1986) belegen eine signifikante Steigerung des Selbstkonzeptes von Sportlern mit geistiger Behinderung nach einem Special Olympics Schwimmtraining. Auch aus Sicht von Trainern und Eltern verbessert sich das Selbstbewusstsein der Athleten im Rahmen von Special-Olympics-Maßnahmen deutlich (Special Olympics, 2005). Empirisch stellt Castagno (2001) eine Steigerung des Selbstwertgefühls nach einem achtwöchigen Unified-Basketball-Training fest (Integration von behinderten und nicht-behinderten Menschen in einer Mannschaft). Weiss, Diamond, Demark & Lovald (2003) finden einen Zusammenhang zwischen gesteigertem Selbstwertgefühl und der Anzahl bestrittener Wettkämpfe.

Soziale Auswirkungen

Die Wichtigkeit von Special Olympics für die Bildung neuer Freundschaften und sozialer Interaktionen wird sowohl von Eltern als auch Experten betont (Klein et al. 1993, Cratty 1972). Eltern beobachten eine Steigerung der Anzahl an Freundschaften (Special Olympics, 2005). Sowohl Shapiro (2003) als auch Farrell, Crocker, McDonough & Sedgwick (2004) nennen das Schließen von Freundschaften als eines der wichtigsten Motive von Athleten mit geistiger Behinderung für die Teilnahme bei Special Olympics. Nach einem achtwöchigen integrativen Special Olympics Basketballtraining stellt Castagno (2001) signifikant verbesserte Freundschaften sowohl bei den behinderten als auch bei den nicht-behinderten Teilnehmern fest. Die Athleten, die bei Special Olympics teilnehmen, fühlen sich von den Gleichaltrigen und ihrer sozialen Umgebung besser akzeptiert (Gibbons & Bushakra 1989). Der Erfolg im Rahmen sportlicher Events scheint mit dem Gefühl des Akzeptiert-Seins in Verbindung zu stehen: Weiss et al. (2003) finden als signifikanten Prädiktor für die wahrgenommene soziale Akzeptanz die Anzahl der gewonnenen Medaillen. Eine Eigenschaft, die das alltägliche Leben verändern kann, ist die soziale Kompetenz. Eltern berichten von verbesserten sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder nach einer Teilnahme bei Special Olympics (Special Olympics, 2005). In der Untersuchung von Dykens & Cohen (1996) zum Zusammenhang von sozialer Kompetenz, sozialer Anpassung und Selbstwahrnehmung, wird die soziale Kompetenz am ehesten mit Special Olympics in Verbindung gebracht. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ist die soziale Kompetenz bei Special Olympics Athleten höher und ist auch vier Monate nach dem untersuchten Wettbewerb nachweisbar. Die Länge der Mitgliedschaft ist dabei größter Prädiktor für soziale Kompetenz.

Gencöz (1997) untersuchte, ob Kinder mit geistiger Behinderung durch ein siebenwöchiges Basketballtraining ihr auffälliges Verhalten besser kontrollieren können. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die im gleichen Zeitraum die Gelegenheit zum freien Spiel mit dem Ball bekam, reduzierten die Kinder aus der Untersuchungsgruppe ihr schlecht angepasstes Verhalten nicht nur beim Sport, sondern auch im Klassenraum und zu Hause. Während Dykens & Cohen (1996) angepasstes Ver-

Psychosoziale Auswirkungen

halten eher mit IQ als mit der Teilnahme bei Special Olympics verbinden, finden Weiss et al. (2003) einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Wettkämpfe und sozialer Anpassung.

Gesellschaftliche Auswirkungen

In der Untersuchung von Cratty (1972) nennen die beruflich mit geistig behinderten Menschen Arbeitenden die Anerkennung durch die Gesellschaft als ein wichtiges Ziel von Special Olympics. Die Befragung von Klein et al. (1993) ergibt ebenso, dass sowohl Experten als auch Eltern dieses Ziel als wichtig erachten und dies auch als Stärke von Special Olympics angesehen werden kann. Einige Experten hingegen sehen in der Betonung des Besonderen („Special“ Olympics) eine Gefahr der Abgrenzung und Stereotypisierung von Menschen mit geistiger Behinderung. Konkret benennt Wolfensberger (1995) diese Gefahr durch die überall bei Special Olympics auftauchenden Clowns und Comicfiguren. Diese sind inzwischen allerdings laut offiziellem Regelwerk verboten.

Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsvorhaben

Zusammenfassend kann aufgrund der US-amerikanischen Studien festgestellt werden, dass sowohl Experten als auch Eltern in den USA der Meinung sind, dass Special Olympics eine positive Wirkung auf Selbstbewusstsein, Selbstkonzept und soziale Kompetenz ausübt. Einige empirische Anhaltspunkte scheinen diese Annahme zu bestätigen. Die verschiedenen Untersuchungen sind jedoch nur wenig zu vergleichen, da sowohl die verwendeten Untersuchungsmethoden als auch die untersuchte Aktivitätsform (Art und Umfang der Aktivität) sich stark unterscheiden. Eine wichtige Schlussfolgerung besteht daher darin, in zukünftigen Untersuchungen die Art, den Umfang und die Intensität der sportlichen Aktivität als Bedingung von Effekten auf psychosoziale Faktoren einzubeziehen. Es kann hierbei durchaus angenommen werden, dass Sportintensität oder -umfang weniger Einfluss auf die genannten Effektvariablen haben als verschiedene äußere Bedingungen des Sporttreibens (beispielsweise die soziale Einbettung). In diesem Sinne wäre davon auszugehen, dass weniger die körperliche Aktivierung selbst, sondern die Wahrnehmung und Bewertung sportlicher Aktivität durch die Menschen mit geistiger Behinderung sowie durch ihre soziale Umwelt ausschlaggebende Wirkmechanismen sind. Diese Überlegung führt dazu, Special Olympics Events mit anderen nicht-sportiven Events zu vergleichen. Wäre lediglich die Wahrnehmung von sozialer Aktivität oder von Erfolg ausschlaggebend, so wäre kein Unterschied zwischen sportiven und nicht-sportiven Events zu erwarten. Demgegenüber nehmen die Autoren an, dass insbesondere die körperliche oder sportliche Aktivität mit einer positiven Veränderung des psychischen und körperlichen Wohlbefindens einhergeht, welche sich dann in einem veränderten Selbstwertgefühl und Selbstkonzept äußert. Die Erfassung derartiger Moderatorvariablen (hier psychisches und körperliches Befin-

den) ist daher eine wichtige Forderung zukünftiger Forschungsansätze (vgl. Abb. 1).

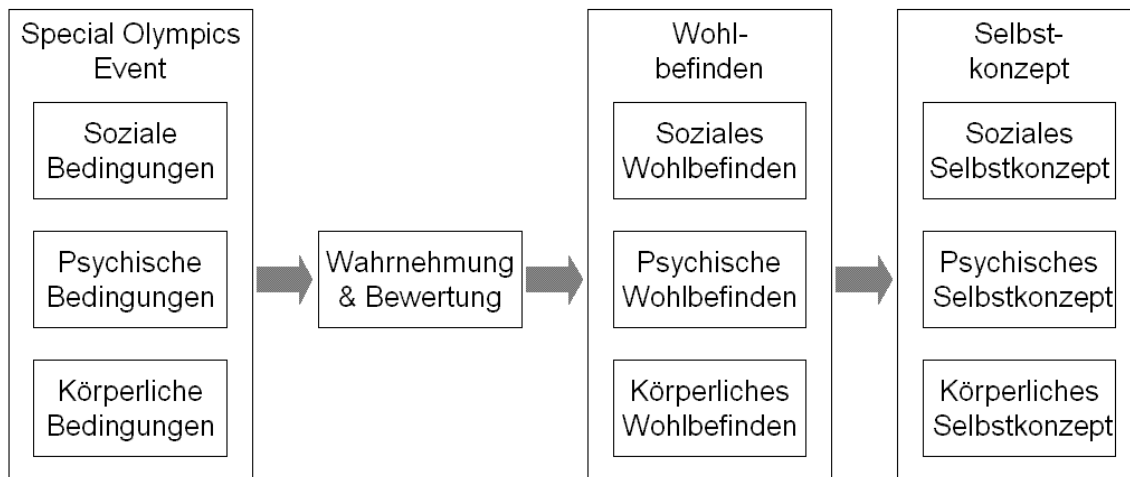


Abb. 1: Wahrnehmung, Bewertung und Wohlbefinden als Moderatorprozesse zwischen Special Olympics Events und ihren Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung.

Neben der bisher unzureichend geklärten inhaltlichen Wirkweise von Special-Olympics-Events ist auch die zeitliche Perspektive unklar. Zwar berichten Eltern und Athleten häufig subjektiv über den Gewinn, den Special Olympics ihrem Alltag gebracht hat, es ist jedoch bislang nicht erwiesen, welche Nachhaltigkeit derartige Events auf die Selbsteinschätzung der Menschen mit geistiger Behinderung haben. Hier fehlen längsschnittliche Betrachtungen, die auch kausale Rückschlüsse möglich machen. In diesem Zusammenhang bleibt auch ungeklärt, inwiefern eine Übertragbarkeit der Erfahrungen im sportlichen Wettkampf auf das Alltagsleben möglich ist. Schließlich muss untersucht werden, welche Anteile einzelne Faktoren der Idee Special Olympics (Training, Wettkampf, Events) an den erzielten Effekten haben. Für die Definition zukünftiger Forschungsdesigns lassen sich die dargestellten Überlegungen zusammenfassen: Um Wirkmechanismen angemessen aufzuklären, sollten Untersuchungen in diesem Feld sowohl theoretisch wichtige Moderatorvariablen erfassen (z.B. Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, sowie unterschiedliche Formen der Befindlichkeit) als auch zweizeitig ausgerichtet sein (Prä-Post-Designs). Weiterhin wären follow-up-Untersuchungen (z.B. 3-6 Monate nach einem Event) bedeutsam, um Nachhaltigkeitseffekte zu zeigen. Pluralität wäre sowohl hinsichtlich der Methoden (Fragebogenstudie, Interviewstudie) als auch hinsichtlich der Perspektivität erstrebenswert. Letzteres bedeutet die Befragung von Betreuern, Eltern und der Menschen mit geistiger Behinderung. Genauere Wirkmechanismen lassen sich schließlich lediglich in feldexperimentellen Designs untersuchen, in denen z.B. die unterschiedlichen Effekte von Sport-Events und non-sport-Events in kontrollierten und randomisierten Studien nachgewiesen werden können.

Literatur

- Castagno, K.S. (2001). Special Olympics Unified Sports: Changes in Male Athletes During a Basketball Season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 193-206.
- Cratty, B. (1972). *The Special Olympics: A national opinion survey*. UCLA.
- Dykens, E.M. & Cohen, D.J. (1996). Effects of Special Olympics International on Social Competence in Persons with Mental Retardation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 35 (2), 223-229.
- Farrell, R.J., Crocker, P.R.E., McDonough, M.H. & Sedgwick, W.A. (2004). The Driving Force: Motivation in Special Olympians. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 153-166.
- Gencöz, F. (1997). The Effects of Basketball Training on the Maladaptive Behaviors of Trainable Mentally Retarded Children. *Research in Developmental Disabilities*, 18 (1), 1-10.
- Gibbons, S.L. & Bushakra, F.B. (1989). Effects of Special Olympics Participation on the Perceived Competence and Social Acceptance of Mentally Retarded Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 40-51.
- Klein, T., Gilman, E. & Zigler, E. (1993). Special Olympics: An Evaluation by Professionals and Parents. *Mental Retardation*, 31 (1), 15-23.
- Shapiro, D.R. (2003). Participation Motives of Special Olympics Athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 150-165.
- Special Olympics, Inc. (2005). *Changing Attitudes, Changing the World. Changing Lives through Sport – A Report Card on the Impact of Special Olympics*.
- Weiss, J., 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 (4), 281-305.
- Wolfensberger, W. (1995). Of "Normalization", Lifestyles, the Special Olympics, Deinstitutionalization, Mainstreaming, Integration, and Cabbages and Kings. *Mental Retardation*, 33 (2), 128-131.
- Wright, J. & Cowden, J.E. (1986). Changes in Self-Concept and Cardiovascular Endurance of Mentally Retarded Youths in a Special Olympics Swim Training Program. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 177-183.

Relevanz des Sporttreibens für Special-Olympics-Athleten – Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung aus Sicht von Sportlern mit so genannter geistiger Behinderung

Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage nach der Bedeutung differenter Formen des Sporttreibens von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung im Kontext von Special Olympics Programmen. Die Bedeutung sportlicher Aktivität soll insbesondere aus Perspektive der Sporttreibenden selbst evaluiert werden, was eine spezifische Herausforderung an die Forschung verkörpert.

Nach einer kurzen Einführung über bedeutungsrelevante Aspekte des sportlichen Handelns von Menschen mit geistiger Behinderung werden mögliche Forschungsthemen sowie damit einhergehende Chancen und Schwierigkeiten im Bereich von Special Olympics Angeboten vorgestellt. Folgend wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches aus einer interdisziplinären wissenschaftlichen Zusammenarbeit innerhalb der Bereiche Geistigbehindertenpädagogik und Sportdidaktik erwachsen ist.

Aspekte der Bedeutung sportlichen Handelns für die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung

... „da wird man stark und bekommt Muskeln“, „da trainiert man Sportarten“, „Da bekommen wir Energie.“, „Gesund bleiben und nicht krank werden.“, „Wir lernen etwas Neues und treten an der Linie an“, „Das Wichtigste im Leben“... (Antworten Leipziger Grund- und Förderschüler der Schuleingangsphase auf die Frage „Was ist Sport?“)

Wodurch ist Sport gekennzeichnet? Welche Entwicklungspotenziale und Sinnperspektiven bietet er den Aktiven?

Diese Fragen sind nicht nur für Leipziger Schüler und Schülerinnen schwer exakt zu beantworten. Folgt man aktuellen Definitionen des Begriffes Sport (z.B. Volkamer, 1987; Tiedemann, 2008) so können in Bezug auf Special-Olympics Angebote zentrale Elemente wie:

- Freiwilligkeit und Selbstbestimmung
- Selbst gestaltete Beziehung und Interaktionen zu anderen Aktiven
- Orientierung an einer intraindividuellen und interindividuellen Leistungsnorm

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

abgeleitet werden.¹

In Erweiterung auf den Begriff der Bewegung lässt sich zusammenfassen:

„Ein Mehr an Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeutet auch ein Mehr an Möglichkeiten und damit eine Erweiterung der individuellen Freiheit. Erst Bewegung erlaubt:

- das Erproben der eigenen Möglichkeiten,
- das Erleben von Erfolg und Misserfolg und
- das Hinausschieben der eigenen Grenzen“ (Senf, 2006, S.24).

Aus diesen skizzierten Schwerpunkten ergeben sich zentrale Folgerungen für das Verständnis von Sport und Bewegung mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ein solches Verständnis muss Potenziale für die Motorik- und Persönlichkeitsentwicklung der Aktiven beinhalten und deshalb durch Mehrperspektivität und individuelle Entwicklungsorientierung gekennzeichnet sein.

In diesem Zusammenhang ist das grundlegende Menschenbild über Personen mit so genannter geistiger Behinderung von fundierender Bedeutung. Im Zuge von Normalisierungsprinzip, Selbstbestimmungsgedanke sowie Integrations- und Inklusionsdiskussion gilt: Die motorische und sportliche Entwicklung von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung folgt der allgemeinen motorischen Entwicklung. Individuelle Begabungen, Leistungspotenziale, Auffälligkeiten und Verzögerungen gelten als besondere Bedingungen „normalen sportlichen Seins“. Sportler mit so genannter geistiger Behinderung sind individuell besondere Sportler, wie alle anderen Sportler auch. Ausgehend von diesem Grundverständnis lässt sich als Modell veranschaulichen:

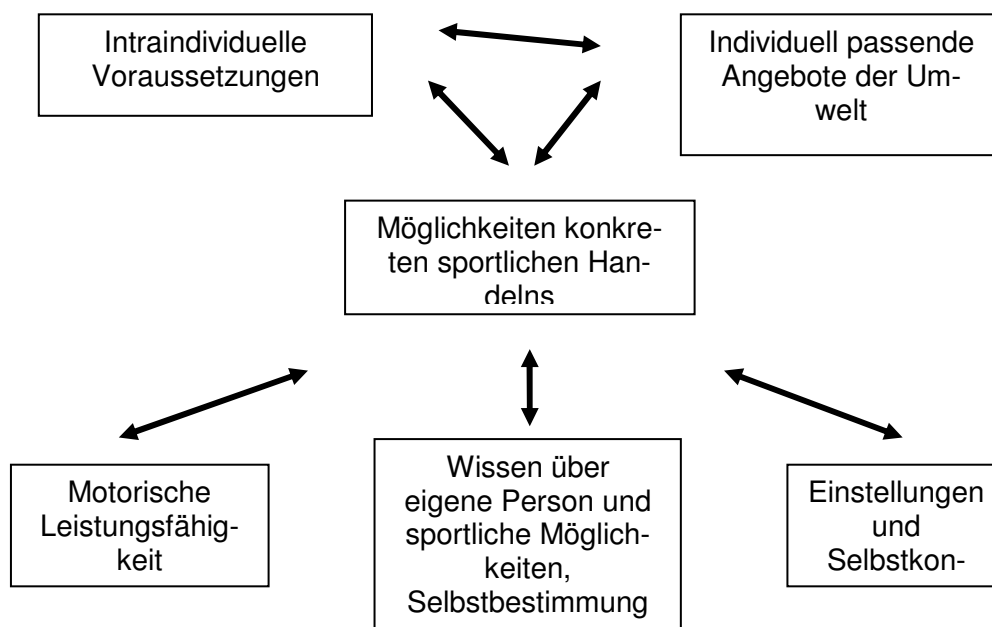


Abb. 1: Modell sportlicher Entwicklungsfaktoren.

¹ Strittig ist dabei insbesondere die besondere Rolle des Schulsports

Dabei sind als intraindividuelle Voraussetzungen Faktoren wie

- physische und psychische Konstitution
- motorische Lernfähigkeit
- spezielle Begabungen und Beeinträchtigungen
- Kompensationsprozesse

von Bedeutung. Sie bestimmen und beschränken die sportlichen Handlungsmöglichkeiten einer Person. Ein Konstrukt wie „Intelligenz“ ist dabei nicht von zentraler selektierender Bedeutung.

Wie eine Person ihre persönlichen Voraussetzungen und Potenziale umsetzen und nutzen kann, wird maßgeblich durch *individuell passende Angebote der Umwelt* bestimmt. Diese Möglichkeiten betreffen alle Kategorien der Bewegungskultur wie Leistungssport, Breitensport, Extremsport, Funsport und Szenensport als auch sozial-integrative oder therapeutische Orientierungen. Von entscheidender qualitativer Bedeutung für die Möglichkeiten sportlicher Aktivität sind dabei:

- Erreichbarkeit
- individuell differenzierende Angebote und Förderung individueller Leistungsstärken
- Möglichkeiten selbstbestimmter Interessenbildung

Zentral für die sportliche Entwicklung von Aktiven ist das *konkrete sportliche Handeln*. Hier stellt sich die Frage nach der Qualität sportlicher Förderung, nach der Qualität sportlicher Programme (z.B. Special Olympics). Diese lässt sich anhand von Kategorien wie:

- Einbindung von Sport und Bewegung in den Alltag
- Orientierung an Kompetenzerweiterung
- Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolg
- Umfeldreaktionen und Bestärkung

beschreiben und fokussiert sich in Entscheidungsfeldern wie:

- Wettkampforientierung vs. kooperatives Miteinander
- Selektion vs. Integration.

Dieses konkrete sportliche Handeln zieht natürlich individuelle Entwicklungen und ein Mehr an individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Möglichkeiten nach sich. Effekte sportlicher Aktivität wirken dabei aber reziprok auf das sportliche Handeln und damit auch auf individuelle Voraussetzungen und Kongruenz der sportlichen Angebote zurück. So entsteht ein interdependentes Entwicklungsmodell.

Individuelle Entwicklungen vollziehen sich unter anderem in der *motorischen Leistungsfähigkeit*. Neben Kategorien wie motorische Fähigkeiten (Kondition und Koordination) und sportliche Fertigkeiten betrifft dies auch sensomotorische, psychomotorische und soziale Kompetenzen, also Potentiale, die über das sportliche Handeln hinaus für die persönliche Lebensbewältigung von Relevanz sind.

Weitere Entwicklungen durch sportliches Handeln vollziehen sich auf der *Ebene des Wissens über die eigene Person und deren sportliche Möglichkeiten*. Hier wären sportartspezifische Techniken und Taktiken sowie Trainingsgrundlagen zu nennen, auf allgemeiner Ebene aber auch Wissen über den Körper und seine Entwick-

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

lung durch sportliche Betätigung, gesunde Lebensführung und Körperbewusstsein. Diese Elemente sind maßgebend für ein Mehr an Selbstbewusstsein und *Selbstbestimmung*.

Abschließend ergeben sich Entwicklungen durch sportliches Handeln auch auf der *Ebene der Einstellungen und des Selbstkonzepts*. Mit sportlichem Handeln und persönlichen Erfahrungen verändern sich Kategorien wie Erfolgsoptimismus, Einschätzung eigener Leistungen, Zutrauen und Anstrengungsbereitschaft. Oder zusammengefasst: „Im Leben ist es nicht wichtig, stark zu sein sondern sich stark zu fühlen.“ (Krakauer, 2007, S. 18). Sport ist auch bei Menschen mit so genannter geistiger Behinderung mehr als Mittel zum (schulischen, therapeutischen, rekreativen oder sozial-integrativen) Zweck. Sportliches Handeln an sich hat einen Eigenwert, ist Mittel und Zweck und wird letztlich durch selbstbestimmte Zielsetzung zum persönlichen Entwicklungsmotor. (Volkamer, 1987)

Durch vielfältige, individuell bestimmte Sinnperspektiven wie Spaß und Freude, Gesundheit und Fitness, Körpererfahrungen und besondere Wahrnehmungen, Sozialerfahrungen und Selbstständigkeit, Spiel und wettkampforientierte Leistung, Ästhetik und Abenteuer, Prävention und Rehabilitation wird Sport auch für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung zur „wichtigsten Nebensache der Welt“.

Chancen und Schwierigkeiten der Forschung im Bereich Sport von Menschen mit geistiger Behinderung

„Tore kriegt man immer rein, man schießt Tore und kriegt immer Tore rein, so ist das beim Fußball halt“ (Waldemar Monsch, Spieler der Fußballnationalmannschaft von Menschen mit geistiger Behinderung).

Am 27.08.2006 lief im Deutschlandradio Kultur eine Sendung mit dem Titel „Anders ist normal“ – Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Fußball-WM von Alexandra Hoffmann. In Interviews mit Spielern und Trainern begleitet die Autorin das Spiel der deutschen Fußball-Nationalmannschaft von Menschen mit geistiger Behinderung gegen die Mannschaft Englands.

Das Interview wird zum Anlass genommen, um einige Besonderheiten des Sporttreibens von Menschen mit geistiger Behinderung zu thematisieren und mögliche Forschungsfelder abzuleiten. Im zweiten Teil des Beitrages wird ein solches Feld spezifiziert.

Die Problematik des Zusammenhangs zwischen dem Selbstkonzept und der sportlichen Leistungsfähigkeit soll speziell aus der Perspektive von Menschen mit geistiger Behinderung untersucht werden. Das Thema wurde deshalb gewählt, weil es über das reine Sporttreiben hinausreicht und dessen Bedeutung für die Lebensbewältigung im Alltag betrifft, also den „Weg vom Sport ins Leben“ betrifft.

Doch zuerst einmal zu dem Interview und daraus abgeleiteten Forschungsthemen.

1. Problem: Kriterien für die Teilnahme am Sport von Menschen mit geistiger Behinderung

Interviewtext: *Auf dem freien Arbeitsmarkt finden sie nur selten Arbeit, viele von ihnen wohnen noch zu Hause... Diese Einschränkungen in der Selbstständigkeit sowie ein Intelligenzquotient, der, ermittelt vor dem 18. Lebensjahr, unter 75 liegen muss, gehören zu den Kriterien für eine Teilnahme...*

Forschungsthemen:

- Auswahl der Teilnehmer
- Kriterien
- internationale Vergleichbarkeit, Kontrolle

2. Problem: notwendige Unterstützung der Sportler

Interviewtext: *...natürlich bekommen die Spieler die Reisekosten ersetzt, aber die können gar nicht in Vorleistung gehen, dass wir dann so eine Situation haben, dass dann das Telefon klingelt und 4 Spieler am Bahnhof stehen und sagen: wir können nicht anreisen, wir haben kein Geld für die Zugtickets. ... da brauchen die Spieler einfach Hilfen, und wenn wir nicht da sind, können wir keine Hilfe geben und dann funktioniert das nicht.*

Forschungsthemen:

- Unterstützungssysteme
- Einbindung in (leistungs)sportliche Strukturen der Spitzenverbände
- Rolle des Ehrenamts
- Notwendigkeit hauptamtlicher Trainer

3. Problem: Besonderheiten des Sporttreibens von Menschen mit geistiger Behinderung

Interviewtext: *Im Prinzip sind diese Menschen in der Lage, mit dem Alltag umzugehen, nur das Tempo, in dem alles abläuft, ist zu schnell. Und dann muss man sehen, dass man die Dinge herunterfährt, ... ,wobei der Trainingseffekt genauso gegeben ist, nur es dauert länger, es ist weniger Potential da, das man fördern kann, aber das Fördern ist möglich. Unsere Fußballer entwickeln sich genauso, wie wir das auch tun, vielleicht nicht in diesem Tempo.*

Forschungsthemen:

- Modifikationen in Didaktik und Methodik des Trainings
- Anforderungsanalyse
- differenziertes Vorgehen

4. Problem: (besondere) Rolle des Trainers

Interviewtext: *Wir müssen alle verrückt sein, das zu tun. Wir leisten noch weitere Arbeit als Vater, Manager, als Freund, Blitzableiter und eben auch als der, der die*

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

Richtung weißt, Aggressionen abfängt... Es passiert so viel in einer Trainingseinheit, an Freude und Ärger, an Wut und wir können den Spielern in einer Trainingseinheit so viel beibringen, wie einer Erwachsenenmannschaft in fünf Trainingseinheiten, das ist schon Klasse. Das in kleinen Schritten vorgehen, Ziele zurücknehmen, ganz kleine Schritte gehen, ist etwas Klassisches für unsere Arbeit...

Forschungsthemen:

- Trainerausbildung
- besondere Anforderungen an Trainer

5. Problem: Integration

Interviewtext: Menschen unterschiedlichster Behinderungsformen oder auch nicht behinderte Menschen gehören in eine Gesellschaft. Wenn sie in eine Gesellschaft gehören, haben sie die gleichen Ziele, das gleiche Recht, wenn sie Sport machen: nämlich sich körperlich, psychisch, sozial weiterzuentwickeln.

Forschungsthemen:

- Integration im und durch Sport
- Bedingungen, Wettkampfsysteme in unterschiedlichen Bereichen des Sports (vom Familien- bis zum Leistungssport)
- gemeinsames Sporttreiben

6. Problem: Wege vom Sport ins „Leben“

Interviewtext: ... dass Integration auch für diese Menschen eine große gesellschaftliche Chance ist. Das Zweite ist, die Menschen dazu zu bringen, das was sie an Potentialen haben, zu entwickeln. Denn das ist eines der Probleme, dass die lange Sicht, ich tue heute etwas, damit es mir morgen gut geht, nicht nur bei uns eingeschränkt ist, sondern auch bei Menschen mit einer Behinderung.

Forschungsthemen:

- Werbung für diesen Sport
- Motivationsforschung
- Wirkungen des Sports
- Übertragung von im Sport erworbenen Kompetenzen auf den Alltag

Die in den sechs Problemfeldern aufgezeigten Themen spiegeln die umfangreichen Möglichkeiten der zu bearbeitenden Inhalte wider. Nur wenige davon wurden bisher differenziert erforscht.

Nehmen wir ein Beispiel: die Auswahlkriterien für die Teilnehmer der Special Olympics. Das Kriterium ist ein IQ von weniger als 75 im Alter unter 18 Jahren. Welches ein unsicheres Auswahlverfahren ist das? Gibt es überhaupt eine internationale Vergleichbarkeit? Und was geschieht, wenn der IQ sich erhöht, vielleicht sogar als Folge des Sporttreibens? Wie wird mit Sportlern verfahren, die erst nach dem

18. Lebensjahr an Wettkämpfen teilnehmen wollen oder können? Mit der Auswahl werden Weichen für das künftige Leben der Menschen gestellt. Ob der Intelligenzquotient dazu das richtige Instrument ist, erscheint zumindest überprüfenswert. Das im Folgenden vorzustellende Forschungsdesign resultiert aus den Arbeitsschwerpunkten der Autoren. Es basiert weiterhin auf vorangegangenen Arbeiten im Zusammenhang mit der Thematik, die jedoch entweder auf andere Zielgruppen oder auf andere Themen bei der Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung ausgerichtet ist. Nicht zuletzt ist es auf reale Möglichkeiten der Umsetzung in absehbarer Zeit fokussiert.

Forschungsprojekt „Selbstkonzept & Kompetenzentwicklung bei Special-Olympics-Sportlern“

Menschen, die das „Etikett einer geistigen Behinderung“ tragen, stehen nach wie vor kaum im Interesse wissenschaftlicher Forschung. Auch muss konstatiert werden, dass die Forschung im Bereich von Menschen mit Behinderung insgesamt nach wie vor sehr defizitorientiert ist und eine Negativsicht von Behinderung zementiert (Wegner, 2000). Es wird also verstärkt ein Fokus auf die Behinderung (im Sinne eines personenzentrierten Merkmales) gelegt und weniger auf die Behinderungen (im Sinne sozial determinierter Merkmale) oder die Ent-Hinderungen (im Sinne sozial beeinflussbarer Möglichkeiten zum Abbau von Barrieren auf differenten Ebenen) (Schuppener, 2007).

Grundlegendes Forschungsverständnis

Im Rahmen des Leipziger kooperativen Forschungsprojektes muss von einem Forschungsverständnis ausgegangen werden, welches Menschen mit einer geistigen Behinderung als *kompetent* betrachtet = „*kompetenzorientierte Forschung*“. Während in pädagogisch-psychologischen Arbeitsfeldern sowie in der Theoriebildung eine kompetenzorientierte Sichtweise von Menschen mit geistiger Behinderung mittlerweile Einzug erhalten hat, muss diese in forschungsbezogenen Annäherungen noch klar als reformbedürftig bezeichnet werden (in Anlehnung an Hermes, 2008). Mit einer Kompetenzorientierung stellt sich das hier zugrunde liegende Forschungsverständnis ganz klar in den Kontext der „Disability Studies“, deren zentrales Anliegen darin besteht, Menschen mit Behinderungen nicht mehr als *beforschendes Objekt*, sondern *Subjekt* der Wissenschaft zu betrachten (Priestley, 2003). Die Erfahrungen und Sichtweisen von Menschen mit Beeinträchtigungen werden in den Mittelpunkt von Untersuchungen gerückt. Sie werden somit ernst genommen, sichtbar gemacht und dienen als Grundlage für die Weiterentwicklung von Perspektiven in der Zusammenarbeit.

Als Untersuchungsfeld impliziert der Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung eine *ausgeprägte Heterogenität*, da keine einheitlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt werden können. Homogenisierende Annahmen und Aussagen sind aufgrund der inter- und intraindividuellen Unterschiede im Rahmen einer

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

geistigen Behinderung erheblich erschwert, was auf wissenschaftlicher Ebene zwangsläufig zu einem *Mangel an Generalisierungen* führt. Auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Diagnostik *fehlt es fundamental an standardisierten Verfahrenen* für Menschen mit geistiger Behinderung unterschiedlicher Altersstufen in allen zentralen Entwicklungsbereichen sowie im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung insgesamt. Die *Anzahl differenzierter empirischer Untersuchungen* zu verschiedenen Entwicklungs- und/oder Persönlichkeitsbereichen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung *ist vergleichsweise gering* und lässt folglich kaum Hypothesenbildungen sowie weiterführende Forschungsansätze auf methodisch-erprobtem Hintergrund zu (Schuppener, 2005a). Speck (2005) bestätigt dies: „Man kann mit Recht in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik ein gewisses Defizit an wissenschaftlich-empirischen Befunden zur Lern- und Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung beklagen“ (S. 39). Auch Meyer (2003) spricht davon, dass „empirische Untersuchungen mit geistig behinderten Menschen in der Regel besonders mühsam sind und beträchtlichen Aufwand erfordern“ (S. 11f). Die genannten Erschwernisse für die Konzeption von Forschungsansätzen und -methodiken im Feld der geistigen Behinderung bedingen sich gegenseitig und stellen demnach eine Art zwangsläufige „Negativ-Abfolge“ dar (Abb. 2).

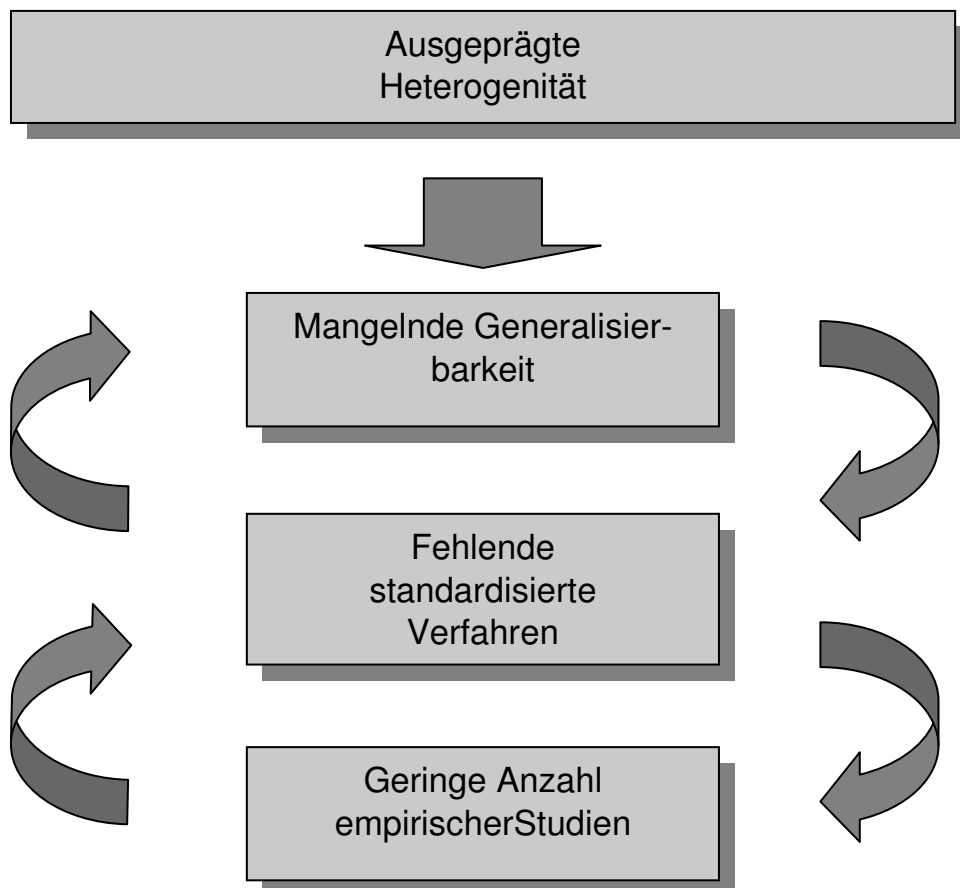


Abb. 2: „Dilemma“ des Forschungshintergrundes im Bereich der Geistigen Behinderung (in Anlehnung an Schuppener, 2005a).

Die Vakanz standardisierter Verfahren und methodischer Konzepte ist innerhalb des Forschungsfeld zum subjektiven (Kompetenz)Erleben sowie zur Persönlichkeit und zum Selbstkonzept von Menschen mit einer geistigen Behinderung besonders prägnant. Die spezifisch heterogen ausgeprägten Anforderungen dieses Bereiches machen hier zum Einen *multiple Annäherungsformen* erforderlich und rechtfertigen zum Anderen innovative und kreative Kombinationen und Modifikationen existenter Methoden und Verfahren (Schuppener, 2005a).

Das folgend vorzustellende Forschungsdesign des Projektes „*Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung bei Special-Olympics-Sportlern*“ basiert auf einer interdisziplinären wissenschaftstheoretischen Grundlage in Form einer Kombination soziologischer und psychologischer Ansätze: Diese Synthese hat sich auch in den letzten Jahrzehnten der Motivationsforschung durchgesetzt. In diesem speziellen Fall kommen noch die Disziplinen der Sportdidaktik und der Pädagogik hinzu. Es geht insgesamt um die Frage nach dem Zusammenhang von sportlicher Aktivität und der Entwicklung bzw. Veränderung von Kompetenzen auf den Ebenen der Persönlichkeitsentfaltung und der Alltagsbewältigung.

1. Aus psychologischer Perspektive soll insbesondere die Innensicht von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung abgebildet werden, die bislang in der Forschung kaum Berücksichtigung findet.
2. Aus soziologischer Perspektive sind speziell die Einflussvariablen für ein evt. verändertes Selbst und Kompetenzerleben sowie der Selbst-/Fremdbildvergleich von Interesse.
3. Aus pädagogischer und sportdidaktischer Perspektive sind die sportliche Aktivität sowie deren Auswirkungen innerhalb der lebenspraktischen Alltags- und Selbstkompetenzen von spezifischem Interesse.

Forschungsstand

Die Kompetenzentwicklung sowie das Erleben von Kompetenz aus Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung selbst wurden bislang kaum erforscht, wenngleich es im Rahmen der Sicherung und Verbesserung von Lebensqualität für die Betroffenen von zentralem Interesse ist. Auch das Selbstkonzept von Personen, die als geistig behindert bezeichnet werden, war bislang nur sehr vereinzelt von Forschungsinteresse (hierzu Schuppener, 2005a,b).

Laut Ryan und Deci (2000) wird Kompetenzmotivation als Ursache und Basis für die Entwicklung von Leistungsmotivation bezeichnet, um das Bedürfnis eines Menschen nach Kompetenz zu befriedigen. Heckhausen und Roelofsen (1962) behaupten: Die notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Leistungsbedürfnissen sei die Fähigkeit von Menschen, die nach Erfolg erlebte Freude bzw. nach Misserfolg erlebte Enttäuschung auf das eigene Selbst zu beziehen. Es besteht also ein theoretisch beschriebener zirkulärer Zusammenhang zwischen Leistungsbedürfnissen, Leistungsmotivation und Selbstkonzeptualisierung. Diese theoretische Annahme gilt es, mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben vertiefend zu überprüfen

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

und nach der Übertragbarkeit auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung zu fragen.

Die Forschungsansätze aus dem angloamerikanischen und tschechischen Sprachraum, die sich in den letzten Jahren mit der Frage nach dem Einfluss sportlicher Aktivität auf das Kompetenz- und Selbsterleben bei Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt haben, weisen uneinheitliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie subjektiv wahrgenommenen Kompetenzen/Einschätzungen der Sportler auf:

In einigen Studien konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung sportlicher Fähigkeiten und dem Zuwachs von verschiedenen selbst- und fremdwahrgenommenen Kompetenzen bei SO-Sportlern mit einer geistigen Behinderung nachgewiesen werden. Dieser positive Einfluss wird z.T. sowohl für die Teilnahme an *SO-Wettkämpfen*, als auch für die Teilnahme an *SO-Programmen* bestätigt: So konnten schon 1986 Wright und Cowden nachweisen, dass bei SO-Schwimm-Trainingsprogrammen ein Anstieg kardiovaskulärer Ausdauerfähigkeiten bei den Sportlern auch mit einer Erhöhung der Selbstkonzeptwerte einherging.

Für Basketballer, die am SO Unified Sports Programm teilnahmen, beschreibt auch Castagno (2001) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausprägung basketballrelevanter sportlicher Fähigkeiten und dem Selbstvertrauen der Sportler nach der Teilnahme am SO-Programm. Ebenso wird von Válková (1998) bestätigt, dass eine positive Korrelation zwischen der Teilnahme an SO-Sportprogrammen und dem Zuwachs an motorischen Kompetenzen sowie einem positiven Sozialverhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung besteht. Schwierigkeiten bestehen jedoch häufig im Kausalitätsnachweis des stringenten Einflusses der SO-Programme auf die positiven Ergebnisse. Auch von Dykens und Cohen (1996) werden vergleichsweise höhere Werte im Bereich sozialer Kompetenz und im Bereich des Selbstwertgefühls für Menschen mit geistiger Behinderung nachgewiesen, die an den Special Olympics International teilnahmen. Weiss, Diamond, Demark und Lovald (2003) konnten ebenfalls positive Einflüsse der Teilnahme an SO-Programmen und SO-Wettkämpfen auf das Selbstkonzept der Sportler mit so genannter geistiger Behinderung sowie deren adaptives Verhalten nachweisen.

Der überwiegende Teil der wenigen Studien zu dieser Thematik bestätigt also eine *positive Beeinflussung durch Special Olympics auf verschiedene Entwicklungsbereiche von Menschen mit geistiger Behinderung*.

Es gibt allerdings auch Forschungsergebnisse, die keine relevanten oder sogar potenziell ungünstige Einflüsse aufzeigen konnten: White und Zientek (1991) fanden beispielsweise heraus, dass SO-Sportler, die an verschiedenen internationalen SO-Wettkämpfen teilgenommen hatten, sehr niedrige Selbstkonzeptwerte aufwiesen. Es konnte allerdings ebenfalls nachgewiesen werden, dass durch verbale Beeinflussung (= vermutlich Lob, Bestätigung) tendenziell positivere Selbstkonzeptwerte (zumindest in vier Bereichen) zu verzeichnen waren. Hier müsste man diskutieren, ob ein positiver Zusammenhang weniger durch das Sporttreiben und einen etwai-

gen sportlichen Leistungszuwachs zustande kommt, als durch Bestätigung und Anerkennung von außen.

Ein interessantes Resultat, welches es in veränderter und komplexerer Form mit dem hier geplanten Forschungsprojekt für den deutschsprachigen Raum näher zu betrachten gilt, präsentieren Riggen und Ulrich (1993). Sie verglichen die Auswirkungen von traditionellen separierten SO-Programmen mit den Effekten, die durch integrative SO-Programme (Unified Sports) für die Sportler mit geistiger Behinderung entstehen. Speziell wurden hier die selbstwahrgenommenen Kompetenzen im physischen Bereich sowie ein allgemeiner Selbstwert und die sportlichen und körperlichen Leistungsfähigkeiten gemessen. Während es innerhalb der kardiovaskulären Fitness keinen signifikanten Anstieg zu verzeichnen gab, konnte in beiden Gruppen ein Anstieg der sportartbezogenen Leistungsfähigkeit („basketball skills“) festgestellt werden. Es ließ sich jedoch kein signifikanter Gruppenunterschied in der Selbstwahrnehmung und dem allgemeinen zugeschriebenen Selbstwert abbilden. Riggen und Ulrich (1993) diskutieren insbesondere das Ergebnis, dass der Anstieg sportartbezogener Kompetenzen sich nicht in einem Anstieg selbstbezogener Kompetenzen niederschlägt. Sie führen dies darauf zurück, dass sich die SO-Sportler u.U. über ihre körperlichen Kompetenzentwicklungen nicht hinreichend bewusst sind und diese sich deswegen nicht innerhalb der Selbsteinschätzungen wiederfinden. Hier gilt es mit dem folgenden geplanten Forschungsprojekt differenziertere Erkenntnisse und Diskussionsanlässe zu gewinnen.

Ziel und Fragestellung

Als konkrete übergeordnete Zielsetzung des vorgestellten Forschungsvorhabens gelten folgende:

1. Fokussierung der Subjektperspektive von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung
2. Kompetenzorientierung in der Zusammenarbeit mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung
3. Verbesserung der dialogisch-verstehenden Annäherung zwischen Menschen mit und ohne so genannte geistige Behinderung
4. Aufschluss über die Wahrnehmung von Weiterentwicklung und Kompetenzen aus Perspektive der betreffenden Menschen mit geistiger Behinderung.

Folgende Fragen sind zunächst als Leitfragen des Forschungsvorhabens zu betrachten:

1. Wie lässt sich das Selbstkonzept von SO-Sportlern beschreiben? Gibt es Unterschiede in der Selbstkonzeptualisierung der Sportler in Abhängigkeit von unterschiedlichen SO-Programmen (partieller Vergleich mit den Ergebnissen von Riggen & Ulrich, 1993)?
2. Welchen Einfluss haben die Leistungsmotivation, die sportlichen Leistungsfähigkeiten und das Attributionsverhalten der Sportler auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes sowie die selbstwahrgenommenen Kompetenzen?

3. Welchen Einfluss hat die regelmäßige Teilnahme an SO-Programmen auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes und der lebenspraktischen Kompetenzen?

Forschungsmethodik

Grundsätzlich handelt es sich bei diesem Forschungsansatz um ein Vorgehen, welches eine Abwandlung des „*Inclusiv Research*“ (Walmsley & Johnson, 2003) und des „*Participation Research*“ (u.a. Iacono, 2006) darstellt und dem Design einer „*Integrierenden Forschung*“ (Schuppener, 2008) entspricht. Bei diesem Forschungsverständnis geht es darum, eine Forschung nicht über, sondern mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung zu realisieren. Es soll also eine höchst mögliche Beteiligung der Personen selbst an der Untersuchungsdurchführung – grundsätzlich möglichst an allen Phasen eines Forschungsprozesses – stattfinden. Die Forschungserfahrungen der Autoren zeugen davon, dass definitiv möglich ist, Menschen mit so genannter geistiger Behinderung an einer wissenschaftlichen Forschung in allen Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozessen zu beteiligen. Es geht hier lediglich um eine Abwandlung/Modifizierung der Forschungsmethoden. Im vorliegenden Fall entspricht das Forschungsvorgehen einem „*Mixed Methods-Design*“ bzw. einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden. Dieses Vorgehen entspricht einem international anerkannten Forschungsvorgehen, ist aber innerhalb der Forschung über und mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung bislang noch unterrepräsentiert.

Des Weiteren handelt es sich um eine *Querschnittanalyse*, d.h. es wird zunächst eine *Ist-Stand-Analyse* vorgenommen, die anknüpfend eine geplante Längsschnittstudie vorsieht, um differenzierte Aussagen über konkrete Einflüsse hinsichtlich etwaiger Veränderungen im Selbst- und Fremderleben sowie in der Entwicklung lebenspraktischer Kompetenzen machen zu können.

Das Vorgehen ist grundsätzlich als *explorativ* zu bezeichnen. Vereinzelt ist zwar ein Vergleich mit vorliegenden Ergebnissen aus oben erwähnten Studien vorgesehen; das Gesamtdesign der hier geplanten Untersuchung lässt jedoch keine strenge hypothesengeleitete, sondern primär eine hypothesengenerierende und -erweiternde Vorgehensweise zu.

Geplant ist ein Vorgehen in Form einer *Vergleichstudie* zwischen drei Gruppen von SO-Sportlern, um den Einfluss differenter SO-Programme auf die selbst- und fremdwahrgenommenen Kompetenzen erforschen zu können:

1. Sportler, die in Leistungssport-SO-Programmen aktiv sind,
2. Sportler, die in Breitensport-SO-Programmen aktiv sind,
3. Sportler, die in integrativen Sport-SO-Programmen (Unified Sports) aktiv sind.

Das Methodendesign der Studie zeichnet sich durch folgende Teilschritte aus:

1. Erhebung demografischer Daten

In einem selbst entworfenen Fragebogen, wird eine komprimierte Person-Umfeld-Analyse vorgenommen, die Aufschluss über biografische Hintergründe und diffe-

rente Bedingungen und Einflussvariablen des Sportlers auf sein Sporttreiben (Motive, Dauer, Häufigkeit, Art und Weise des Sporttreibens etc.) geben soll.

2. Erhebung der motorischen Leistungsfähigkeit und des sportlichen Könnens

Im Rahmen der Erfassung der sportlichen Leistungsfähigkeit wird auf die Methode einer Ereignisstichprobe zurückgegriffen, bei der spezielle Situationen organisiert werden, in denen relevantes motorisches Verhalten unter standardisierten Bedingungen beobachtet werden kann. Ein solches Verfahren ist beispielsweise die „Checkliste Motorischer Verhaltensweisen“ von Schilling (1976). Die Standardisierung soll helfen die aus testtheoretischer Sicht kritischen Aspekte eines solchen subjektiven Verfahrens zu minimieren. Meinel und Schnabel (1998) machen die Qualität der Bewegungsanalyse von der Beobachtungskompetenz und der Beurteilungskompetenz des Testleiters abhängig. Voraussetzung ist eine entsprechende Sachkompetenz des Beobachters, die durch eine gezielte Schulung zu fördern und unter allen beteiligten Testleitern zu harmonisieren ist. Wesentlich bei der qualitativen Bewegungsbeobachtung sind elementare Bewegungsmerkmale (Bewegungsumfang, -tempo, -stärke) sowie komplexe Bewegungsmerkmale (wie Bewegungsrhythmus, -präzision, -konstanz u. a.). Meinel und Schnabel (1998) bezeichnen dieses Vorgehen als morphologische Betrachtungsweise, das in erster Linie für die Bewertung des Niveaus sporttechnischer Fertigkeiten eingesetzt werden kann. Die Überprüfung der motorischen Leistungsfähigkeit bzw. des sportlichen Könnens erfolgt durch motoskopische Verfahren. Hierbei sind ungebundene Alltagsbeobachtungen und gebundene, strukturierte Bewegungsbeobachtungen zu unterscheiden. Die gebundene, strukturierte Beobachtung kann als ein forschungsorientiertes Verfahren genutzt werden. Im gegebenen Zusammenhang sollten motometrische Verfahren, die auf die Messung von Weiten, Zeiten, Häufigkeiten usw. zielen, ergänzend zum Einsatz kommen. Hierbei geht es um die Objektivierung von Fähigkeiten als Leistungsvoraussetzungen aber auch um messbare sportliche Leistungen oder Teilleistungen.

Die beiden Bereiche Motoskopie und Motometrie sind in der Anwendung bei Menschen mit geistiger Behinderung zu modifizieren, um die Stärken und Kompetenzen der Beteiligten herauszufinden und keine Defizitanalyse vorzunehmen.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit sind Verfahren zu bevorzugen, für die Referenzwerte vorliegen. Das Vorhandensein von Referenzwerten hat den Vorteil, dass sowohl das aktuelle Leistungsniveau als auch mögliche Zuwachsraten bei einer geplanten Längsschnittstudie anhand gesicherter Daten bewertet werden können und damit das ethische Problem der Einbeziehung von Vergleichsgruppen (Menschen ohne geistige Behinderung oder nichtsportaktive Menschen) vermieden werden kann.

3. Erfassung der Leistungsmotivation und des Attributionsverhaltens

Diese zwei Variablen sollen durch 2 verschiedene Varianten existenter Verfahren, die in modifizierter Version mit den betreffenden Sportlern durchgeführt werden können, erfasst werden: „*Sportbezogener Leistungsmotivationstests (SMT)*“ von Fintrup und Schuler (2007) und „*Fragebogen zur Kausalattribution in Leistungssituationen (FKL)*“ von Kessler (1988).

4. Erhebung des Selbstkonzeptes

Die Erhebung des Selbstkonzeptes erfolgt durch folgende drei Methoden:

- „*Selbstkonzeptskalen für Menschen mit geistiger Behinderung (SMGB)*“ von Schuppener (2005a,b). Das Verfahren ist für den Personenkreis von Erwachsenen mit so genannter geistiger Behinderung konzipiert und mehrfach erprobt. Es setzt sich aus folgenden Subskalen zusammen: emotionales, kognitives, soziales, körperliches und leistungsbezogenes / fähigkeitsorientiertes Selbstkonzept.
- a) Menü aus qualitativen, leicht modifizierten Methoden aus dem „*Selbstkonzeptinventar (SKI)*“ von Eggert, Reichenbach & Bode (2003). Hieraus werden insbesondere Aufgaben zum körperlichen, emotionalen, kognitiven und leistungsbezogenen Selbst verwendet.
b) Elemente aus den „*Social Networks*“ (ins Deutsche übersetzt von Wachsmuth, 2007). Hier werden Aufgaben zum sozialen Selbst entnommen.
- *Halbstrukturiertes Interview mit den Sportlern*
Dieses Kurzinterview soll Aufschluss über das Verständnis und die Relevanz von Behinderung innerhalb der Selbstsicht der Sportler geben und mögliche Veränderungen innerhalb des Selbsterlebens sowie deren etwaige Ursachen aus Sicht der betreffenden Person selbst aufzeigen.

5. Erfassung selbstwahrgenommener Kompetenzen

Die Erfassung selbstwahrgenommener Kompetenzen soll auf der Grundlage des „*Bilderfragebogens zur Messung selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*“ von Vermeer (2002) erfolgen. Dieser Bogen ist für die betreffende Zielgruppe entworfen worden und mehrfach erprobt - insbesondere in Fragen nach dem möglichen Einfluss von Bewegungstrainings auf die Kompetenzentwicklung (Theiss, 2005). In diesem Unterpunkt ließe sich also ein spannender Vergleich mit vorliegenden Ergebnissen aus anderen Studien vornehmen.

Die Erfassung fremdwahrgenommener Kompetenzen dient einem Selbst-/Fremdbildvergleich und soll über eine Einschätzung von professionellen Begleitern und Peergroup-Mitgliedern auf der Basis einer Vergleichsversion des Bilderfragebogens erfolgen.



Abb. 3: Forschungsdesign.

6. Erhebung lebenspraktischer Kompetenzen

Die Erhebung lebenspraktischer Kompetenzen soll über zwei verschiedene Zugangswege abgesichert werden:

- „*Heidelberger Kompetenz Inventar*“ (HKI) von Holtz, Eberle & Hillig (2005)
Hier handelt es sich um eines der bislang wenigen Verfahren, das für den Personenkreis Menschen mit so genannter geistiger Behinderung normiert vorliegt und ein kompetenzorientiertes Vorgehen impliziert. Am Ende steht ein „Kompetenzprofil“ innerhalb der Bereiche soziale, praktische und kognitive Kompetenz. Mit dem HKI kann z.B. auch innerhalb des geplanten Längsschnittforschungsdesigns ein etwaiger Kompetenzzuwachs (über die Jahre hinweg) abgebildet werden
- *Halbstrukturiertes Interview mit professionellen Begleitern*
Hiermit soll eine spezifischere und differenziertere Absicherung möglicher Veränderungen innerhalb lebenspraktischer Kompetenzen in der Alltagsbewältigung der Sportler erhoben werden.

Schluss

Grundsätzlich muss es bei Forschungsvorhaben mit dem Personenkreis Menschen mit so genannter geistiger Behinderung immer darum gehen, die Lebenssituation der Betroffenen zu verbessern, um dem Ziel eines *inklusive Miteinanders* einen Schritt näher zu kommen. Hierzu ist es zwingend notwendig, die betreffenden Personen selbst in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken. Es kann und darf perspektivisch nur darum gehen, Evaluationen von Förderprogrammen und Konzepten, die einen Zuwachs an Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen sollen, aus der Sicht der „Hauptpersonen“ vorzunehmen. Nur dann können wir mit „validen Ergebnissen“ rechnen, die Außenstehenden gesicherten Aufschluss über die Effizienz bestimmter Angebote geben. Es muss bei allen Bemühungen darum gehen, den Dialog zwischen Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen schrittweise zu verstärken und zu verbessern. Hier liefert das Medium Sport eine äußerst geeignete „Plattform“, da dialogische Annäherungen im gemeinsamen aktiven Miteinander u.a. in horizontaler Gleichwertigkeit möglich sind. Diese Möglichkeiten gilt es weiter auszubauen und zu analysieren im Hinblick auf ihre Wirkung auf Seiten aller Beteiligten.

Literatur

- Castagno, K. S. (2001). Special Olympics Unified Sports: Changes in Male Athletes during a Basketball Season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 193-206.
- Dykens, E. M. & Cohen, D. J. (1996). Effects of Special Olympics International on social competence in persons with mental retardation. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (2), 223-229.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.

Schuppener, Senf, Eichfeld & Senf

- Fintrup, A. & Schuler, H. (2007). *Sportbezogener Leistungsmotivationstest (SMT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. & Roelofsen, I. (1962). Anfänge der Entwicklung der Leistungsmotivation im Wett-eifer der Kleinkindes. *Psychologische Forschung*, 26, 313-397.
- Hermes, G. (2008). Was sind Disability Studies? <http://www.disability-studies-deutschland.de/dsd.php> (07.01.2008).
- Holtz, K.-L., Eberle, G. & Hillig, A. (2005). *Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte*. Heidelberg: Winter.
- Iacono, T. (2006). Ethical challenges and complexities of including people with Intellectual disability as participants in research. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31 (3), 173-179.
- Jahn, U., Senf, G. & Eichfeld, C. (2006). *Warum Kinder Bewegung brauchen*. Stuttgart: Hampp Media.
- Kessler, M. (1988). *Fragebogen zur Kausalattribution in Leistungssituationen (FKL)*. Weinheim: Beltz-Test.
- Krakauer, J. (2007). *In die Wildnis*. München: Piper.
- Meinel, K & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre – Sportmotorik*. Berlin: Sportverlag.
- Meyer, H. (2003). Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 4-30). Göttingen: Hogrefe.
- Priestley, M. (2003). Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies* (S. 23-35). Kassel: Bifos.
- Riggen, K. & Ulrich, D. (1993). The effects of sport participation on individuals with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10 (1), 42-51.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schilling, F. (1976). *Checkliste Motorischer Verhaltensweisen*. Braunschweig: Westermann.
- Schuppener, S. (2005a). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2005b). Selbstkonzepte von Menschen mit geistiger Behinderung – Empirische Befunde und Implikationen für Praxis, Theorie und Forschung. *Heilpädagogische Forschung XXXI* (4), 166-179.
- Schuppener, S. (2007). Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen – „behinderte Begegnungen“ und Möglichkeiten der Enthinderung. *Sonderpädagogik* 37 (1), 16-28.
- Schuppener, S. (2008). Empirische Forschung im Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung – Basisvariablen und methodologische Zugänge. (in Arbeit für die Fachzeitschrift *Geistige Behinderung*).
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München: Reinhardt.
- Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiedemann, C. (2008). Sport – Vorschlag einer Definition. <http://www.sportwissenschaft.uni-hamburg.de/tiedemann/documents/sportdefinition.html> (10.01.2008)
- Válková, H. (1998). The development of indices of motor competence and social behavior of participants an non-participants in the Special Olympics movement. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 28, 53-59.
- Vermeer, A. (2002). *Bilderfragebogen zur Messung selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*.
- Volkamer, M. (1987). Was ist "Sport"? - Versuch einer Definition. In: M. Volkamer (Hrsg.): *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports* (S. 51-67). Schorndorf: Hofmann.
- Wachsmuth, S. (2007). *Manual Soziale Netzwerke. Ein Instrument zur Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen und ihrer Kommunikationspartnerinnen und –partner*. Karlsruhe: von Loeper.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Future*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Selbstkonzept und Kompetenzentwicklung

- Wegner, M. (2000). Psychologie, Sport und Behinderung. Theorien – Konzepte – Erfahrungen. *Psychologie und Sport* 4, 124-140.
- 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.
- White, S. A. & Zientek, C. E. (1991). Verbal persuasion and self-concept: an exploratory analysis in Special Olympians. *Clinical Kinesiology* 45 (1), 9-13.
- Whright, J. & Cowden, J. E. (1986). Changes in self-concept and cardiovascular endurance of mentally retarded youth in a Special Olympics swim training program. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 177-183.

Geistige Behinderung im Leistungssport - Evaluation eines Talentförderprojektes¹

Einleitung

Menschen mit einer geistigen Behinderung im Leistungssport - ist dies Normalität oder eher ungewöhnlich? Diese Betrachtung hat Aktualität, was an einigen sportlichen Großereignissen der jüngeren Vergangenheit nachgezeichnet werden kann. Nur knapp zwei Monate nach der FIFA Fußball-Weltmeisterschaft 2006 gab es eine Fußball Weltmeisterschaft der Menschen mit geistiger Behinderung, die 4. INAS-FID Fußball-WM. Beginnend mit der Eröffnungsfeier in der Kölnarena haben die 16 teilnehmenden Nationen (u.a. Australien, Brasilien, Japan, Russland, England) in einem Monat 48 Spiele an 41 Standorten ausgetragen. Die Veranstaltung wurde sowohl von den Medien als auch von der Öffentlichkeit sehr gut angenommen, trotz einiger kleiner Pannen im Organisationsablauf. Menschen mit einer geistigen Behinderung haben in diesem Monat gezeigt, dass auch sie durchaus anspruchsvollen und sehr leistungsbetonten Sport ausüben können.

Weniger Öffentlichkeit hat allerdings ein weiteres Ereignis bekommen: Bei den Paralympics 2008 in Peking werden die Athleten mit geistiger Behinderung erneut ausgeschlossen. Bereits bei den Paralympics 2004 in Athen durften sie nicht starten, da vier Jahre zuvor in Sydney die spanische Basketballmannschaft ihre Goldmedaille durch Betrug erschlichen hatte. Damals waren Spieler angetreten, die nicht geistig behindert waren. Die Entscheidung hat das in Bonn ansässige Internationale Paralympische Komitee (IPC) getroffen und im Jahr 2006 bestätigt, mit der Begründung, dass von den entsprechenden Sportverbänden noch keine eindeutige Klassifikation einer geistigen, bzw. intellektuellen Behinderung vorläge.

Derartige Entscheidungen, aber auch Großveranstaltungen wie die INAS-FID Fußball Weltmeisterschaft, werfen generell Fragen über den Sport und insbesondere über den Leistungssport von Menschen mit geistiger Behinderung auf. Was ist eigentlich in der Öffentlichkeit bekannt, wer und warum klassifiziert wird und damit für diese Sportveranstaltungen startberechtigt ist? Wie ist überhaupt der Sport der Menschen mit einer geistigen Behinderung organisiert, sei es in der Schule, in der Therapie, im Breiten- oder im Leistungssport? Welche Bedeutung hat denn die sportliche Aktivität bis hin zum Leistungssport für das Individuum, aber auch für die Familie und die betreuenden Institutionen?

An diesen Aspekten setzen wir in der vorliegenden Studie an. Ansatzpunkt für die Studie ist die wissenschaftliche Begleitung eines Talentförderprojektes. Im Rahmen

¹ Das Projekt wird durch das Bundesinstitut für Sportwissenschaft gefördert (VF070410/07).

der Durchführung werden systematisch Daten erfasst und analysiert werden. Das betrifft einerseits die Leistungsentwicklung und die Motivation der Teilnehmer, andererseits aber auch ihr familiäres Umfeld und die Bedingungen in den betreuten Werkstätten. Ziel der Studie ist eine umfassende Individualdiagnostik und eine Bedingungsanalyse des sozialen Umfeldes.

Das Phänomen geistige Behinderung – Definition und Abgrenzung

Im deutschen Sprachraum dominiert sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in der Fachdiskussion die Bezeichnung Menschen mit geistiger Behinderung. International hat sich seit einigen Jahren der Terminus intellectual disability (intellektuelle Behinderung) durchgesetzt, gerade auch im Bereich der internationalen Sportorganisationen (Doll-Tepper, 2002). Schon 1997 plädierte Weber für die Einführung dieser Bezeichnung auch in die deutsche Fachdiskussion, um den pauschalisierenden und auch stigmatisierenden Begriff der geistigen Behinderung zu ersetzen. Wir werden diesem Vorschlag folgen, der betont, dass es sich bei diesem Phänomen insbesondere um Einschränkungen im Bereich der abstrakt-analytischen und begrifflichen Intelligenz handelt. International synonym verwendet wird ebenfalls der Begriff „mental retardation“, der von der American Association on Mental Retardation (AAMR) vorgeschlagen wurde.

Das Phänomen der intellektuellen Behinderung ist gekennzeichnet durch eine Vielfalt an Ausprägungen, Ursachen und wahrgenommenen Beeinträchtigungen der Betroffenen. Geht man von der Definition der Expertenkommission des Deutschen Bildungsrates aus, dann ist intellektuell behindert,

„wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und in seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit der kognitiven Beeinträchtigung gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 37).

Aus der am IQ-ausgerichteten Position heraus gilt international derjenige als intellektuell behindert, dessen Intelligenzquotient zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegt. Demnach gelten Personen mit einem IQ von 70 und weniger als intellektuell behindert (Theunissen & Franz, 2006) und deshalb wird nach der Klassifikation der WHO (ICD-10) aus dem Jahre 2001 geistige Behinderung als eine Intelligenzminderung angesehen (Speck, 2005; Theunissen, 2005). Allerdings ist anzumerken, dass eine Klassifizierung auf Grundlage der Intelligenz bzw. der Intelligenzmessung allein heutzutage nicht mehr als angemessen gilt.

In Anlehnung an die WHO definiert die AAMR (Luckasson, Schalock, Spitalnik, Spreat, Tasse, Snell, Coulter, Borthwick-Duffy, Alya Reeve, Buntinx & Craig, 2002) intellektuelle Behinderung anhand dreier Kriterien:

1. Signifikant unterdurchschnittlicher Intelligenzquotient
2. Signifikante Beeinträchtigungen in Bereichen des sozialadaptiven Verhaltens

3. Die beiden genannten Kriterien müssen in der Entwicklungsphase, also vor dem 18. Lebensjahr, vorliegen.

Psychosoziale Modellvorstellungen

Zur Erklärung der Besonderheiten des Verhaltens und Lernens von Menschen mit intellektueller Behinderung lassen sich zwei psychologische Betrachtungsweisen differenzieren, eine an der Persönlichkeits- bzw. differentiellen Psychologie orientierte Position und eine an Lern- und Sozialisationstheorien orientierte entwicklungspsychologische Position (Rauh, 1995). Während der persönlichkeitspsychologische Ansatz anhand von Mängeln und Defekten wie bspw. der mangelnden Erregungskontrolle oder Aufmerksamkeitssteuerung versucht, das Gesamtbild von Menschen mit intellektueller Behinderung zu erklären, werden in der differentiellpsychologischen Betrachtungsweise Menschen mit intellektueller Behinderung als Extremfälle der normalen Intelligenzverteilung angesehen. Die Abgrenzung und Klassifikation erfolgen in erster Linie nach kognitiven Fähigkeiten, d.h. über den Grad der Intelligenzminderung (Sowa, 1994).

Die zweite Position, der theoretische Ansatz der Entwicklungspsychologie, versucht, das Phänomen der intellektuellen Behinderung einerseits sozialisationstheoretisch im Sinne eines Stimulationsmangels zu erklären, andererseits wird eine reifungsbedingte Entwicklungsverzögerung angenommen. Empirische Befunde von Kindern mit Down-Syndrom deuten daraufhin, dass weitgehend eine gleiche Entwicklungsabfolge in der motorischen, kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung wie bei nichtbehinderten Kindern festzustellen ist. Allerdings ist das Entwicklungstempo, die Vielfalt und Komplexität des Verhaltens und die Intensität der Ausdrucksstärke geringer. Einfache Begründungen wie eine langsamer gestellte Entwicklungsuhr oder Entwicklungsverzögerungen, die sich allein auf Sozialisationsmängel begründen, vermögen allerdings die heterogenen Verläufe in Teilbereichen der Entwicklung nicht zu erklären (Rauh, 1995).

Mit einer intellektuellen Behinderung werden häufig Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Kompetenz verbunden (Badelt, 2003; Irblich, 2003; Pixa-Kettner & Lotz-Rambaldi, 2003). Dieser Aspekt steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Entwicklung des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens und möglicher problematischer Erlebens- und Verhaltensweisen der Betroffenen. Gerade frühe Bindungserlebnisse und hoch belastete Familienverhältnisse einerseits, aber auch frühzeitige Förderbedingungen andererseits, haben einen Einfluss auf die Entwicklung einer sozialen Kompetenz.

Psychologisch relevant ist die Ausprägung starker Ängste. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Betroffenen Situationen nur bedingt einschätzen und Erfahrungen begrenzt auswerten können. Um mit Ängsten umgehen zu lernen, sind gute und akzeptierende Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen notwendig. Hinsichtlich der Bewältigung von Leistungssituationen und der Entwicklung spezifischer Kompetenzen ist grundlegend eine Leistungsmotivation ausgeprägt, die al-

lerdings dem emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand entspricht (Luxen, 2003).

In der Übertragung der theoretischen Überlegungen auf Förderprogramme für Menschen mit intellektueller Behinderung dominieren immer noch defizit- oder defektorientierte Konzepte, die aus den Vergleichen mit der Normalentwicklung hergeleitet werden. Die meisten der bestehenden Förderprogramme sind nichts anderes als relativ direkte Umsetzungen von Testaufgaben in Förderziele, bzw. ist die Förderung häufig nur ein Training in Bereichen vermeintlicher Defizite. Die Erfolge dieser Programme sind begrenzt und selten langfristig oder in ihrer längerfristigen Wirkung nicht geprüft (Rauh, 1995). Andererseits geben die entwicklungs- und sozialisationsorientierten Ansätze Grund zur Hoffnung, dass Beeinträchtigungen durch spezifisch organisierte Lernprozesse und Anregungsbedingungen zwar nicht vollständig ausgeglichen, aber durch vielfältiges und stetiges Anregen zum Tätigsein günstig gestaltet werden können (Demuth, 1995).

Neben den psychologisch erklärenden Ansätzen ist für den Umgang mit intellektuell behinderten Menschen eine Perspektivenübernahme notwendig, um den Betroffenen mit seinen speziellen Bedürfnissen in seiner einzigartigen Lebenswelt zu betrachten. Diese Position wird bspw. im ökologisch-psychologischen Ansatz von Kaminski (1995) aufgegriffen. Weitere Positionen, die einem verstehenden Ansatz zugeordnet werden können, finden sich u.a. bei Thalhammer (1979) im „Kognitiven Anders-sein“, bei Wagner (1995) im Sinne „Gestalter ihrer Welt“ oder in dem Konzept „So-sein“ von Sowa (1994). Anders als in defektorientierten Ansätzen, in denen isolierte Funktionsstörungen betrachtet werden, steht bei diesen ganzheitlichen Ansätzen die individuelle Persönlichkeit und deren Förderung im Vordergrund. Ansätze, die ein solches Menschenbild implizieren, betrachten die vielfältigen Einschränkungen, mit denen Betroffene leben müssen, lediglich als unterschiedliche Merkmale ihrer Persönlichkeit.

Intellektuelle Behinderung und Sport

In vielen sportbezogenen Ansätzen wird betont, dass gerade die sportliche Aktivität vielfältige Möglichkeiten bietet, die Handlungsfähigkeit, die soziale Kompetenz, die Selbständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit von Menschen mit intellektueller Behinderung zu verbessern. Das Spektrum der bewegungs- und sportorientierten Ansätze reicht über Körperwahrnehmungskonzepte wie dem Ansatz „Die Welt begreifen“ von Danuser-Zogg (1995) über den differenzierten Ansatz von Sowa (1994) „Sport ist mehr“ bis hin zu leistungsorientierten Ansätzen wie bei Haas (1987) mit der Begrifflichkeit „Fördern durch Fordern“. Im Folgenden werden einige der wesentlichen sportbezogenen Ansätze vorgestellt.

In der Präambel der Bundesvereinigung Lebenshilfe (1993) zu Bewegung, Spiel und Sport geistig Behinderter wird von einem Förderkonzept ausgegangen, das vom basalen Bewegtwerden bis zum Erreichen einer sportlichen Handlungsfähigkeit reichen soll. Als wechselseitig ergänzende Richtziele werden fünf Aspekte ge-

nannt: (1) Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung, (2) Raum- und Geländeorientierung, (3) Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, (4) Anpassung an Rhythmen und Bewegung, (5) Anpassung an Partner und Kooperation mit Partnern. Adolph (1981) entwickelt eine nach trainingswissenschaftlichen Prinzipien konzipierte Fachdidaktik, die sich an vier Schwerpunkten orientiert: psychomotorische Schulung, Prävention von Bewegungsmangelkrankheiten, Erhöhung sozialer Kompetenz und Verbesserung des emotionalen Ausdrucks. Mit dem Ansatz „Fördern durch Fordern“ zielt Haas (1987) auf eine leistungsorientierte Didaktik für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung und versucht in seinem Ansatz die Motopädagogik mit einer sportartenorientierten Sporterziehung zu verbinden. Lamprecht (1999) stellt ein Lehr- und Lernkonzept zum Klettern mit intellektuell behinderten Menschen vor und formuliert zahlreiche Praxisempfehlungen. In dem Förder- und Entwicklungskonzept für Erwachsene mit intellektueller Behinderung werden von Kapustin, Ebert und Scheid (1992) Gesundheit/Fitness, Erlebnis-, Gemeinschafts- und Handlungsfähigkeit als Zielperspektiven formuliert. In einem spaß-, erlebnis- und handlungsorientierten Ansatz beschreibt Sowa (1994) ein differenziertes Sportangebot für Menschen mit intellektueller Behinderung in heterogenen Sportgruppen und gibt eine Vielzahl von Anregungen für eine praxisbezogene Umsetzung.

Diese Zusammenfassung deutschsprachiger Literatur gibt einen Überblick über vorhandene Konzepte, die sich explizit mit dem Personenkreis der Menschen mit einer intellektuellen Behinderung beschäftigen. Allgemein wird angenommen, dass mit der sportlichen Aktivität direkte Wirkungen auf die physische, psychische und soziale Handlungsfähigkeit verbunden sind. Gleichzeitig werden auch Kompetenzen angesprochen, die für Menschen mit intellektueller Behinderung unmittelbar mit der Anpassung und Bewältigung des Lebenskontextes verbunden sind. Empirisch belegt werden diese Aussagen allerdings zumeist nicht. Auf die defizitäre Lage im Forschungsbereich dieser Zielgruppe haben u.a. auch Bös und Knoll (1993) hingewiesen.

In eigenen Untersuchungen mit Menschen mit intellektueller Behinderung hat Wegner (1997, 2001a) den Effekt verschiedener Sportprogramme (Schwimmen, Tanzen) auf das motorische und psycho-soziale Verhalten nachgewiesen. Weitere Erfahrungen zum Sporttreiben von Menschen mit geistiger Behinderung liegen in der Entwicklung und Umsetzung des Deutsche Sportabzeichens für Menschen mit Behinderungen vor (DBS, 2003; Wegner, 2001b). In der Entwicklung der Bedingungen für die Behinderungsklasse J, der Geistigen Behinderung, die es seit 2000 offiziell als Sportabzeichenbedingung gibt, sind leistungsbezogene Daten aus verschiedenen bundesweit durchgeführten Sportfesten und Wettkämpfen gesichtet worden und in die Anforderungen eingeflossen. Diese Daten bildeten die Referenz, um die alters- und geschlechtsbezogenen Leistungsbedingungen aufzustellen. Anhand der abgeleisteten Sportabzeichen zeigte sich, dass mit einem angemessenen und regelmäßigen Training viele Menschen mit einer intellektueller Behinderung befähigt waren, die geforderten Bedingungen zu erfüllen.

Leistungssport

Mit dem Übergang zum Leistungs- und Wettkampfsport für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung ist der nächste Schritt getan. Diese Option, aber auch die besonderen Leistungen, werden allerdings in der Öffentlichkeit weniger wahrgenommen als bspw. der Leistungssport von Menschen mit einer Körperbehinderung.

Leistungssport – auch für Menschen mit intellektueller Behinderung

Der Leistungswille bei Menschen mit Behinderungen wurde lange Zeit – insbesondere im Sport – als geradezu zwanghaft bezeichnet, da er nur dazu diene, das vorhandene Handicap psychisch zu kompensieren (Belitz, 1996). Im Gegensatz dazu haben aber die betroffenen Athleten immer wieder geäußert, die psychische Verarbeitung der Behinderung sei überhaupt die Voraussetzung für eine erfolgreiche Karriere im Leistungssport (Wegner, 2000; 2001a).

Inzwischen ist der Leistungssport von Menschen mit Behinderungen gesellschaftsfähig geworden. Insbesondere bei internationalen Großereignissen, wie den Paralympics, werden die Leistungen behinderter Athleten von vielen tausend Menschen wahrgenommen und bewundert. Menschen mit Behinderungen wollen hier anhand ihrer Leistung beurteilt werden, das Handicap tritt in den Hintergrund (Scheid & Wegner, 2004). Das steigende Interesse der Öffentlichkeit und Sponsoren führt im Behindertenleistungssport zu ähnlichen Konsequenzen wie im Leistungssport Nichtbehinderter. So ist z.B. die Tendenz zur Professionalisierung unverkennbar und auch unvermeidbar. Der DBS (2000) verweist in seinem Bericht über die Paralympics in Sydney auf die damals noch unzureichenden Trainingsbedingungen deutscher Athleten. So fordert u.a. auch Innenmoser (2001, S. 10):

„Sicher muss nun auch für den deutschen paralympischen Sport ein neues Zeitalter mit systematischer Nachwuchsförderung, mit noch mehr Einsatz und mit konsequenter Selektion beginnen. Es bedarf nicht nur einer strafferen Organisation, besser ausgebildeter und bezahlter Trainer, eines noch engeren Schulterschlusses mit den Olympiazentren, sondern auch einer engeren Zusammenarbeit zwischen den sportwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen und den Trainern und Athleten.“

Heutzutage ist der Leistungssport von Menschen mit Behinderungen hochgradig professionalisiert und in den verschiedenen oben aufgeführten Fachverbänden organisiert. Allerdings liegt der Schwerpunkt eindeutig auf dem Sport von Menschen mit körperlichen Behinderungen, sowohl was die Trainingsförderung und –strukturierung angeht, als auch das öffentliche Interesse.

Bezieht man die in der Literatur genannten Zielsetzungen und Aufgaben des Behinderten- und Rehabilitationssports auch auf die Gruppe der Menschen mit einer intellektuellen Behinderung, dann zeigen sich zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten. Kosel und Froböse (1999) differenzieren vier allgemeine Aufgaben: (1) Kondition/ Funktionstraining, (2) Wahrnehmungsförderung, (3) Fertigkeit/ Bewegungsbildung und (4) Anwendung/ Bewegungsgestaltung und Leisten.

Die Kondition bildet die Leistungsgrundlage für weitere sportliche Fertigkeiten. Durch das Funktionstraining können Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Beweglich-

keit entwickelt werden. Ansatzpunkte sind natürlich die behinderungsbedingten Leistungs- und Entwicklungsrückstände, die auszugleichen und zu stabilisieren sind. Die Wahrnehmungsförderung setzt an den anatomisch-physiologischen Bedingungen oder Veränderungen an. Die z.T. eingeschränkte Informationsaufnahme verändert sowohl die Selbst- als auch die Fremdwahrnehmung. Einfache Bewegungsaufgaben, aber auch Bewegungsspiele vermitteln Kenntnisse über den eigenen Körper, seine Bewegungsfähigkeit sowie die Bewegung im Raum.

Die Bewegungsbildung geht über das Funktionstraining hinaus. Über die Bewältigung vielfältiger Bewegungsaufgaben werden allgemeine und spezielle Bewegungsfertigkeiten herausgebildet, die dann die Grundlage für den Zugang zu verschiedenen Spielen und Sportarten sind. Die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten erfolgt innerhalb der einzelnen Sportarten, aber auch in Situationen des Alltags, die besser bewältigt werden können. An das Gestalten von Bewegungen in verschiedenen Übungs- und Spielsituationen schließt sich der Aspekt des Leistens an. In der Überprüfung der persönlichen Leistungsfähigkeit, z.B. im Sportabzeichen für Menschen mit Behinderungen (DBS, 2003), aber auch im Wettstreit mit anderen, können Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit sportlicher Aktivität und der Behinderung erfahren werden.

Es ist nicht nachvollziehbar, warum die positiven Aspekte des Leistungssports nicht auch für Menschen mit intellektueller Behinderung nutzbar sein sollten. Betrachtet man die Entwicklungsmöglichkeiten und die Trainierbarkeit dieser Personengruppe, dann ist eine leistungssportliche Orientierung bezogen auf die persönlichen Rahmenbedingungen für viele sicher möglich. Die größte Sportorganisation für Menschen mit Behinderungen in Deutschland, der Deutsche Behindertensportverband (DBS), hat sich hier u.a. explizit der Unterstützung des Hochleistungssports auch von Menschen mit intellektueller Behinderung verschrieben. Die andere große Sportorganisation für diesen Personenkreis, Special Olympics, verfolgt dagegen ein eher Breitensportlich angelegtes Konzept, in dem aber auch leistungsorientierte Wettkämpfe für Menschen mit intellektueller Behinderung ein wesentlicher Bestandteil sind.

Empirische Studien

Im Folgenden werden einige Studien aufgeführt, die einen Überblick über die Trainierbarkeit von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung einerseits, aber auch über spezifische Wirkungen leistungssportlicher Aktivität geben.

Fediuk (1990) gibt einen umfassenden Überblick über die Trainierbarkeit von Personen mit einer intellektuellen Behinderung im Kindes- und Jugendalter. Dabei unterscheidet er schwere (IQ 20-30), moderate (IQ bis 50) und leichtere Ausprägungen einer intellektuellen Behinderung (IQ 50-85). Als Leistungskriterium wählt er verschiedene konditionelle und koordinative Parameter. Im Vergleich zu Nichtbehinderten und in den einzelnen Ausprägungen der intellektuellen Behinderungen zeigen sich zunächst vergleichbare Strukturen motorischer Fähigkeiten, die auch für Personen mit einer schweren und mittleren Ausprägung beobachtbar sind. De-

Leistungssport

ren Leistungen sind jeweils geringer ausgeprägt, sowohl im Vergleich zu Nichtbehinderten als auch zu den leichteren Ausprägungen einer intellektuellen Behinderung. Letztere Gruppe folgt in ihren altersbezogenen Leistungsausprägungen am stärksten dem Leistungsverlauf der Nichtbehinderten. In vielen Parametern (Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer) zeigt sich dort eine ansteigende Leistungsfähigkeit, deren Ausprägung allerdings mit Erreichen von ca. 18. Jahren stagniert. Zusammenhänge mit der Schwere der intellektuellen Behinderung können häufig festgestellt werden. Als störende Bedingungen werden von Fediuk (1990) einerseits die Klassifizierung in die Untersuchungsgruppen, andererseits die Auffassungsschwierigkeiten und Motivationsprobleme der Probanden genannt.

Betrachtet man die letzten fünf Jahrgänge der internationalen Zeitschrift „Adapted Physical Activity Quarterly“, so finden sich dort eine Reihe von Beiträgen, in denen Aspekte des Leistungssports von Menschen mit intellektueller Behinderung (intellectual disability - ID), bzw. „mental retardation“ (MR) aufgegriffen werden. Dies betrifft sowohl physische als auch psycho-soziale Parameter. Einige Studien werden an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt.

In einem Vergleich der isometrischen Krafftähigkeit der unteren Extremität von Kindern und Adoleszenten zeigen sich reduzierte Kraftwerte für die MR-Gruppe im Vergleich zu Nichtbehinderten (Pitetti & Yarmer, 2002), die im Sinne eines erhöhten Gesundheitsrisikos interpretiert werden.

Die Wirkung eines dreimonatigen intensiven Aerobic-Programms auf die Ausdauerleistungsfähigkeit bei Erwachsenen mit ID konnten Cluphf, O'Connor und Vanin (2001) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe feststellen.

Castagno (2001) konnte bei Schülern (6.- 8. grade) in einem drei Mal wöchentlich durchgeführten Special-Olympic-Basketballprogramm nachweisen, dass die Schüler mit einer intellektuellen Behinderung sowohl in ihrer physischen Leistung als auch in psychischen Parametern eine Verbesserung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigen.

Die Trainierbarkeit mentaler Fertigkeiten konnten von Gregg, Hrycaiko, Mactavish und Martin (2004) in Einzelfallstudien mit drei erwachsenen Special Olympic-Sportlern festgestellt werden.

In Studien zur Teilnahmemotivation von erwachsenen Special Olympic-Sportlern konnte Shapiro (2003) über den „Sport Motivation Questionnaire“ feststellen, dass eine Aufgabenorientierung in erster Linie, aber auch eine Sozialorientierung stärker motivieren als extrinsische Belohnungen.

Einen ähnlichen Ansatzpunkt wählten Farrell, Crocker, McDonough und Sedgwick (2004), entschieden sich allerdings für das Interview als Erhebungsmethode. Die Special Olympic-Athleten nannten als Schlüsselbedingung für ihre Motivation die Nähe zu einer Bezugsperson. Weitere sportbezogene Aspekte waren positives Feedback oder das Demonstrieren eigener Fähigkeiten.

Hinsichtlich der sozialen Dimension und der Betreuung durch die Eltern ist eine weitere Studie zu nennen. Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier und Hall (2006) konnten in Interviews und Feldbeobachtungen zeigen, dass durch die Partizipation im Wett-

kampfsystem von Special Olympics insgesamt eine Verbesserung der gesamten Lebensqualität für die Kinder und jungen Erwachsenen aber auch für die betroffenen Familien festzustellen war.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, dann werden drei Aspekte deutlich:

1. International findet eine sehr differenzierte Forschung im Bereich der intellektuellen Behinderung statt.
2. Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsansätze gewählt und in einer hohen methodischen Qualität umgesetzt.
3. Die Datenerhebung erfolgt zumeist über Verfahren, die auf den Personenkreis der Menschen mit einer intellektuellen Behinderung abgestimmt sind.

Forschungsvorhaben

Der leistungsorientierte Sport von Menschen mit intellektueller Behinderung steht im Mittelpunkt des Forschungsprojektes. Zu dieser Thematik liegt im deutschsprachigen Bereich eine defizitäre Forschungslage vor. Mit dem geplanten Projekt soll eine leistungsorientierte Trainingsgruppe, die dem Landeskader Schleswig Holstein entspricht, systematisch untersucht werden. Dabei steht einerseits der individuelle Athlet mit seiner physischen Leistungsentwicklung, aber auch in seiner psychischen Entwicklung im Mittelpunkt. Andererseits soll auch das soziale Umfeld erfasst werden. Dazu werden Daten über die Betreuungs- und Trainingssituation in den Werkstätten, aber auch die Auswirkung auf den Kontext der Familie erfasst. Ziel der Studie ist die systematische wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eines langfristigen Trainingsprogramms, um die individuellen, psycho-sozialen und systemischen Komponenten von Leistungssport von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung zu untersuchen.

Institution und Probanden

Unsere Arbeitsgruppe in Kassel - ehemals Kiel - arbeitet eng mit dem Talentförderprojekt im Landesleistungszentrum Schleswig-Holstein (LLZ) in Norderstedt zusammen, das 2002 gegründet worden ist. Ausgangspunkt für diese Initiative war das Sportabzeichen für Menschen mit einer geistigen Behinderung, das in Schleswig-Holstein in mehreren Großveranstaltungen mit den Schulen und Werkstätten durchgeführt worden ist. Als Ziel hat sich das LLZ gesetzt, Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen den Weg in den Leistungssport zu ermöglichen. Das Konzept des LLZ sieht ein vierstufiges Vorgehen vor:

1. Aufbau eines Leistungskaders
2. Aufbau und Durchführung eines leistungsorientierten Trainingsangebots
3. Optimale Betreuung durch fachkundige Trainer
4. Teilnahme an Landes- und Deutschen Meisterschaften, evtl. Aufnahme in den Leistungskader des DBS

Teile dieses Konzeptes konnten bereits erfolgreich umgesetzt werden. So sind bereits mehrfach Sichtungen durchgeführt und die Athleten für die Trainingsgruppen

Leistungssport

zusammengestellt worden. Zur Zeit besteht die Trainingsgruppe aus 15 Athleten und einer Athletin. Vier Trainerinnen betreuen die Gruppe, zwei mit einem pädagogischen Schwerpunkt, zwei weitere organisieren und begleiten das leistungsorientierte Training. Erfolge konnten mehrfach mit Deutschen Meistertiteln und der Teilnahme an Europameisterschaften errungen werden. Ganz aktuell errangen die Athleten aus dem LLZ drei deutsche Meistertitel und mehrere Podestplätze bei den Internationalen Deutschen Meisterschaften in Singen.

Grundlage für die erfolgreiche Arbeit ist das Trainingskonzept, welches im LLZ Norderstedt entwickelt worden ist. Es besteht aus vier Komponenten, die aufeinander aufbauen und für alle Athleten obligatorisch sind. (1) Zunächst muss jeder Athlet sein persönliches Trainingsprogramm zuhause durchführen. Hierbei werden hauptsächlich Kraft, Koordination und Beweglichkeit durch individualisierte Trainingspläne geschult. (2) Als arbeitsbegleitende Maßnahme wird ein Leistungstraining in der jeweiligen Einrichtung (i.d.R. betreute Werkstätten) absolviert. (3) Einmal im Monat findet ein gemeinsames Kadertraining statt. (4) Einmal im Jahr wird ein mehrtägiger Trainingslehrgang für alle Kaderathleten durchgeführt.

Neben der professionellen Trainingssteuerung sind es vor allem die betreuenden Personen, die einen großen Anteil am Erfolg haben. Die Trainerinnen haben sowohl Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit intellektueller Behinderung als auch im Leistungssport. Bekanntestes Mitglied des Trainerstabs ist die mehrfache Paralympic-Siegerin Britta Jänicke, die die Wurf- und Stoßdisziplinen betreut.

Untersuchungsplanung

In Kooperation mit dem Rehabilitations- und Behindertensportverband Schleswig-Holstein sowie den betreuenden Personen und Trainerinnen wird das Talentförderprojekt wissenschaftlich begleitet. Drei Ansatzpunkte werden gewählt.

1. Die sportmotorische Entwicklung des Athleten soll retrospektiv über vorhandene Daten und prospektiv über zu erhebende Trainings- und Wettkampfdaten begleitet werden.
2. Die psycho-soziale Entwicklung wird anhand der Trainings- und Wettkampfmotivation, dem Umgang mit Erfolg und Misserfolg, dem Selbstkonzept und der sozialen Kompetenz erfasst.
3. Das soziale Umfeld wird aus der Perspektive der Eltern und Betreuer untersucht. Sowohl fördernde Aspekte als auch Barrieren im Betreiben von Leistungssport, die Möglichkeiten der soziale Unterstützung und die Auswirkungen auf die Familie werden beleuchtet.

Diagnostik und Instrumente

Die wissenschaftliche Begleitung wird als umfangreiche Evaluationsstudie angelegt (Bortz & Döring, 2002). Dies umfasst die Analyse der Trainings- und Wettkampfdaten einerseits, andererseits hat der Untersuchungsansatz sowohl explorierenden als auch prüfenden Charakter. Mit der aktuellen Erhebungsphase ist im Juli 2007 begonnen worden.

Trainingsevaluation: Die Trainingsevaluation erfolgt formativ und bezieht sich auf die individuellen Trainings- und Wettkampfdaten. In enger Kooperation mit dem Trainerstab wird das vorhandene Datenmaterial geordnet und durch aktuelle Daten erweitert. Ziel der Analyse ist der individuelle Entwicklungsverlauf der Athleten, der den Trainerinnen entsprechend rückgemeldet wird. Aus diesen Rückmeldungen soll das Konzept ggf. dahingehend optimiert werden, dass ein leistungssportlich ausgerichtetes Training auch für Menschen mit intellektueller Behinderung auf einer trainingswissenschaftlichen Grundlage fußt, um weitere Leistungsverbesserungen erreichen zu können.

Psycho-soziale Entwicklung: Die psycho-soziale Entwicklung der Athleten wird auf der Grundlage von Interviewdaten und psychometrischer Variablen erfasst. In einer *ersten Phase* wurden in Anlehnung an die Interviewstudie von Farrell et al. (2004) problemzentrierte Interviews zur Bewegungskarriere, zur Trainings- und Wettkampfmotivation, zum Selbstkonzept und zur sozialen Unterstützung mit Athleten und Trainerinnen durchgeführt. Diese werden zur Zeit inhaltsanalytisch ausgewertet. In einem zweiten Schritt wird zusätzlich zu explorierenden Fragen der Sport Motivation Questionnaire von Shapiro (2003) genutzt, der bereits bei Special Olympic-Athleten erfolgreich eingesetzt wurde. Geplant ist weiterhin die Erfassung der selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialer Akzeptanz mittels eines Bilderfragebogens, der sich in aktuellen Studien bewährt hat (Theiß, Aspe & Vermeer, 2003). In einer Querschnittsanalyse sollen die Sportler aus der Talentfördergruppe mit Kontrollgruppen verglichen werden, deren Probanden aktiv Sport treiben, in dem sie beispielsweise in Sportabzeichen- oder Special Olympics-Gruppen aktiv sind. Allerdings sind diese Personen nicht oder noch nicht für das Talentförderprojekt gesichtet worden.

Umfeldanalyse: Das soziale Umfeld wird aus der Perspektive der Eltern und Betreuer untersucht. In Anlehnung an die Untersuchung von Goodwin et al. (2006) werden Aspekte aus dem strukturierten Interviewleitfaden aufgegriffen. Neben fördernden Aspekten oder aber Barrieren werden besonders die Möglichkeiten der soziale Unterstützung und die Auswirkungen auf die Familie bzw. die Bezugspersonen in den Wohn- und Werkstätten in die problemzentrierte Befragung aufgenommen.

Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der Studie ist die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eines langfristigen Trainingsprogramms, um die individuellen, psycho-sozialen und systemischen Komponenten von Leistungssport von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung zu untersuchen. Dafür werden Daten über die Betreuungs- und Trainingssituation in den Werkstätten erhoben und die Auswirkungen des leistungsorientierten Sporttreibens auf das unmittelbare Lebensumfeld und die Familie erfasst.

Möglichkeiten und Grenzen eines leistungssportlichen Engagement der Zielgruppe sind bisher kaum erforscht, hier soll die präsentierte Studie weitere Erkenntnisse

Leistungssport

liefern. Eine Rückmeldung der Ergebnisse an das Trainer- und Betreuersteam soll zu einer Optimierung der Ausrichtung und der Durchführung des Trainingsprozesses führen, damit einerseits das (leistungs-) sportliche Potential der Athleten möglichst umfassend ausgeschöpft, andererseits aber auch eine unangemessene Überforderung vermieden werden kann. Zugleich soll die Analyse des sozialen Umfelds und der psycho-sozialen Entwicklung die Integrationsbemühungen für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung bestärken, indem die positiven Möglichkeiten des Sports, und hier insbesondere des Leistungssports, aufgeführt werden. Durch die Selbstbestätigung für die erbrachten Spitzenleistungen, die Anerkennung in der Öffentlichkeit durch die Medien und die Bestätigung von Eltern, Freunden und Bekannten scheint es möglich, dass die schwierige Aufgabe der sozialen Integration von Spitzensportlern mit einer intellektuellen Behinderung ein Stück weit vorangetrieben werden kann.

Literatur

- Adolph, H. (1981). *Sport mit geistig Behinderten. Ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept mit praktischen Lehr- und Übungsbeispielen*. Bad Homburg: Limpert.
- Badelt, I. (2003). Geistig behinderte Menschen in ihren sozialen Bezügen. In D. Irlich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 268-311). Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, C. (2004). *Menschen mit geistiger Behinderung im organisierten Sport. Eine organisationssoziologische Untersuchung zu Partizipationsbestrebungen im Deutschen Behindertensportverband*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Belitz, G. (1996). Behindertensport – ein Problemthema für Sportjournalisten. *DSB Presse, Nr. 32–34*, 06.08.1996.
- Bös, K. & Knoll, M. (1993). Bewegung, Spiel und Sport geistig Behinderter – Entwicklung, Forschungsergebnisse und Perspektiven. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.), *Sport geistig Behinderter* (S. A8 1–21). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. 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.
- Cluphf, D., O'Connor, J. & Vanin, S. (2001). Effects of Aerobic Dance on the Cardiovascular Endurance of Adults with Intellectual Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 60-71.
- Danuser-Zogg, E. (1995): *Die Welt be-greifen. Bewegungsarbeit und Rhythmik mit geistig behinderten Kindern*. Sankt Augustin: Akademia.
- Demuth, C. (1995): Zur psychologischen Begründung eines ganzheitlichen Ansatzes für den Sport mit geistig behinderten Erwachsenen. Besondere Möglichkeiten des sportlichen Spielens im Rahmen dieses Ansatzes. In T. Austermühle & G. Konzag (Hrsg.), *Sportwissenschaftliche Reflexionen zwischen Vergangenheit und Zukunft. Festschrift für Gerhard Lukas* (S. 183–196). Hamburg: Cwalina.
- Deutscher Behinderten-Sportverband (2000). *Paralympic Games Sydney 2000*. www.paralympics.de (abgerufen am 23.9.2000).
- Deutscher Behinderten-Sportverband (2003). *Deutsches Sportabzeichen für Menschen mit Behinderungen*. Duisburg: DBS.
- Deutscher Behinderten-Sportverband (2005). *Zur Bewegung und Sport von Menschen mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland*. www.dbs-npc.de (abgerufen am 07.12.2005).
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Doll-Tepper, G. (2002). Historische und aktuelle Entwicklungen im Leistungssport von Menschen mit Behinderungen. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen* (S. 255-278). Aachen: Meyer & Meyer.
- Farrel, R. J., Crocker, P. R. E., McDonough, M. H. & Sedgwick, W. A. (2004). The driving force: Motivation in Special Olympians. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 153-166.
- Fediuk, F. (1990). *Bewegung, Spiel und Sport Geistig Behinderter. Zielgruppenanalyse unter besonderer Berücksichtigung motorischer Fähigkeiten*. Kassel: Uni Press.
- Goodwin, D. L., Fitzpatrick, D. A., Thurmeier, R. & Hall, C. (2006). The Decision to Join Special Olympics: Parents' Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 163-183.
- Gregg, M. J., Hrycaiko, D., Mactavish, J. B. & Martin, G. L. (2004). A Mental Package for Special Olympics Athletes: A Preliminary Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 4-18.
- Haas, P. (1987). *Fördern durch Fordern*. Dortmund: modernes lernen.
- Innenmoser, J. (2000). Trainingsaufbau und -gestaltung. Wie trainieren behinderte Sportler? In V. Scheid & H. Rieder (Hrsg.), *Behindertensport – Wege zur Leistung* (S. 35–62). Aachen: Meyer & Meyer.
- Innenmoser, J. (2001). Von Rom bis Sydney – Die Entwicklung der Paralympics. *Behinderte machen Sport*, (9), 6-10.
- Irblich, D. (2003). Problematische Erlebens- und Verhaltensweisen geistig behinderter Menschen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 312-388). Göttingen: Hogrefe.
- Kaminski, G. (1995). Behinderung aus ökologisch-psychologischer Perspektive. In J. Neumann (Hrsg.), *Behinderung* (S. 44–74). Tübingen: Attempto.
- Kapustin, P., Ebert, N. & Scheid, V. (Hrsg.). (1992). *Sport für Erwachsene mit geistiger Behinderung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kosel, H. & Froböse, I. (1999). *Rehabilitations- und Behindertensport: Körper- und Sinnesbehinderte* (2. Aufl.). München: Pflaum.
- Lamprecht, T. (1999). *Klettern mit geistig behinderten Menschen*. Neuried: Ars Una.
- Lebenshilfe (o. J.). *Ohne Norm in Form*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Luckasson, R., Schalock, R. L., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tasse, M., Snell, M. E., Coulter, D. L., Borthwick-Duffy, S. A., Alya Reeve, A., Buntinx, W. H. E. & Craig, E. M. (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington: AAMR.
- Luxen, U. (2003). Emotionale und motivationale Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 230-267). Göttingen: Hogrefe.
- Pitetti, K. H. & Yarmer, D. A. (2002). Lower Body Strength of Children and Adolescents with and without Mild Mental Retardation: A Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 68-81.
- Pixa-Kettner, U. & Lotz-Rambaldi, W. (2003). Unterstützung von Familien mit behinderten Angehörigen. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 415-451). Göttingen: Hogrefe.
- Rauh H. (1995): Geistige Behinderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 929–942). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Scheid, V. & Wegner, M. (2004). Wettkampf- und Leistungssport von Menschen mit Behinderungen. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 239-257). Schorndorf: Hofmann.
- Shapiro, D. R. (2003). Participation motives of Special Olympic Athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 150-165.
- Sowa, M. (1994). *Sport ist mehr. Eine Untersuchung zur Selbstständigkeitsförderung von Menschen mit geistiger Behinderung in heterogenen Sportgruppen*. St. Ingberg: Röhrig.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München: Reinhardt.
- Thalhammer, M. (1979). Geistige Behinderung. In O. Speck & M. Thalhammer (Hrsg.), *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten*. München: Ernst-Reinhard-Verlag.
- Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. & Franz, S. (2006). *Begrenzung oder Entgrenzung. Zur Sinnhaftigkeit von Definitionen geistiger Behinderung im Spitzensport von Menschen mit Behinderung*. Halle: Universität Halle, Institut für Rehabilitationspädagogik.

Leistungssport

- Weber, G. (1997). *Intellektuelle Behinderung. Grundlagen, klinisch-psychologische Diagnostik und Therapie im Erwachsenenalter*. Wien: WUV.
- Wegner, M. (1997). Das Konzept der Kontrollierten Praxis im Behindertensport – Evaluation eines Tanz- und Schwimmprogrammes mit geistig behinderten Erwachsenen. *Motorik*, 20, 116–124.
- Wegner, M. (2000). Psychologie. Sport und Behinderung: Theorien – Konzepte – Erfahrungen. *psychologie und sport*, 7, 124–140.
- Wegner, M. (2001a). *Sport und Behinderung: Zur Psychologie der Belastungsverarbeitung im Spiegel von Einzelfallanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- Wegner, M. (2001b). Das Deutsche Sportabzeichen für Menschen Behinderungen: Kriterien, Einführung und Evaluation. *Vortrag beim Internationalen Kongress Adapted Physical Activity in Wien*.
- WHO – World Health Organisation (Ed.).(2001). *International classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)*. Genf: WHO.

Der deutsche Bilderfragebogen zur Messung von selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz von Personen mit geistiger Behinderung

Im folgenden Beitrag stellen wir die noch relativ neue deutsche Version des Bilderfragebogens zur Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialen Akzeptanz von Personen mit einer geistigen Behinderung (nachfolgend Bilderfragebogen) vor. Zunächst gehen wir auf die theoretischen Grundlagen bzw. Vorläufer des Fragebogens näher ein (1). Anschließend beschreiben wir den deutschen Bilderfragebogen relativ ausführlich (2). Zum Schluss thematisieren wir häufig geäußerte Kritikpunkte zur Fragebogen-Diagnostik bei der Klientel von Menschen mit geistiger Behinderung und geben gleichzeitig unseren diesbezüglichen Standpunkt wieder (3).

1 Selbstwahrgenommene Kompetenz und Fragebogendiagnostik

Robert W. White (1959) wird als Begründer des sog. Kompetenzkonzepts angesehen. Er beschreibt mit dem *Konzept der Kompetenz* ein psychologisches Konstrukt, welches intrinsisch motiviertes Verhalten bei Kindern erklären soll (Ulrich, 1987). White (1959, S. 297) definiert Kompetenz „as an organism’s ability to interact effectively with its environment“. Die Vorstellung seiner *Effectance Motivation Theory* beschreibt, dass ein Kind generell dazu angehalten ist, effektiv mit seiner eigenen Entwicklung umzugehen und sich in sog. Meisterungsversuchen mit dieser auseinandersetzt (Weiss, 1986; Ulrich & Collier, 1990). White (1959) begründet dies darin, dass ein Individuum aus dem Bedürfnis heraus handelt, einen Effekt eigenen Handelns zu erspüren. Dieses innere Bedürfnis nach Kompetenz beschreibt er mit dem Begriff *effectance* (Wirksamkeit). Im weiteren Verlauf der ontogenetischen Entwicklung des Kindes bildet sich aus dem Gefühl der Wirksamkeit der sog. *Kompetenzsinn* heraus. Beide, die „feelings of efficacy“ und der „sense of competence“ beeinflussen den kindlichen Selbstwert (Harter, 1985). Obwohl sein Modell durchaus überzeugend erscheint, wird dennoch die eher globale Sicht auf Kompetenz kritisiert. Demnach ist es ihm nicht gelungen, eine operationalisierte Definition von Kompetenz zu liefern.

Susan Harter (1978; 1982) entwickelt Whites Kompetenzmodell weiter und legt u.a. ihr Konzept der sog. *Kompetenzmotivation* vor, in dem erstmalig die selbstwahrgenommene Kompetenz als zentrales Konstrukt postuliert sowie deren Bedeutung für die Gesamtentwicklung bei Kindern herausgestellt wird. Sie definiert selbstwahrgenommene Kompetenz „as a person’s own judgement of his or her success in domain specific skills“ (Harter, 1978). Dabei unterscheidet sie die selbstwahrgenommene Kompetenz in drei Bereichen der Entwicklung: dem *motorischen*, *kognitiven*

Bilderfragebogen zur selbstwahrgenommenen Kompetenz

und *sozialen* Bereich. Im Jahr 1986 legt sie ein weiterentwickeltes Modell vor, in dem die bereichsspezifischen Kompetenzen und das globale Selbstwertgefühl integriert und operationalisierbar bestimmt sind. Somit wird es möglich, theoretisch ableitbare Forschungshypothesen empirisch zu überprüfen. Hierzu werden u.a. spezifische Fragebogenverfahren entwickelt.

In Bezug auf diese Theorien kann selbstwahrgenommene Kompetenz als Motor für Lernprozesse innerhalb der Gesamtentwicklung von Menschen angesehen werden. Kompetenzwahrnehmungen, ein realistisches Selbstbild sowie die Wahrnehmung von Fähig- und Fertigkeiten sind entscheidend für die Motivation zu weiteren Lernprozessen (Lindhout & Vermeer, 2001; Vermeer, Lijnse & Lindhout, 2003). Scholtes, Vermeer & Meek (2002) unterstreichen die Bedeutung eines positiven Selbstkonzeptes sowie der realistischen Kompetenzeinschätzung innerhalb von Lernprozessen bei Personen mit Behinderungen. Analog lässt sich auch die von Bandura (1977; 1997) postulierte *Self-Efficacy-Theorie* interpretieren, obgleich sie von anderen Begrifflichkeiten resp. Konstrukten ausgeht. Auch sie besagt, dass hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung positiv auf motivationale und volitionale Vorgänge der Handlungsregulation wirkt, sofern die Selbsteinschätzungen realistisch (aber hoch ausgeprägt) erfolgen. Im schulischen Kontext sowie im Leistungssport im Rahmen des sportpsychologischen Trainings macht man sich u.a. diese Erkenntnisse zunutze (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Eberspächer, 2004).

Harter (1982; 1985; Harter & Pike, 1984) entwickelt für sog. normalbegabte Kinder in den USA zahlreiche Fragebogen zur Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz, die mittlerweile als Grundlage der Konstruktion resp. Anpassung etablierter Instrumente innerhalb der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung für den Personenkreis behinderter Menschen dienen (Schwarz, Dzakula, Vermeer & Klughist, 1999).

Auch für Personen mit *geistiger Behinderung* liegt eine angepasste holländische Version des Fragebogens von Harter und Pike (1984) vor (Vermeer, Lijnse & Lindhout, 2003). Die Arbeitsgruppen um Goverts et al. (2000), Klaassen et al. (2002) sowie Lindhout und Vermeer (2001) beschäftigen sich diesbezüglich mit der psychometrischen Bearbeitung und Qualität des Fragebogens zur Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialen Akzeptanz bei erwachsenen Personen mit geistiger Behinderung. Vermeer, Lijnse und Lindhout (2003) fassen das gesamte holländische Datenmaterial in Bezug auf die Testgütekriterien in ihrem Artikel zusammen und berichten Cronbachs Alpha-Werte von $\alpha=0.82$ bis $\alpha=0.92$ für die einzelnen Subskalen des Bilderfragebogens. Für den Gesamtfragebogen geben die Autoren einen Alpha-Wert von $\alpha=0.93$ (Test) und $\alpha=0.94$ (Retest; nach 12 Tagen) an. Sie bestätigen in ihrer Studie die Test-Retest-Reliabilität des gesamten Fragebogens mit einer Korrelation von $r=.88$. Multivariate Verfahren geben Aufschluss über den Einfluss der Variablen Alter, Geschlecht sowie dem Grad der Behinderung auf die Testergebnisse in den holländischen Studien. In Bezug auf das Geschlecht und den Grad der Behinderung können keine Unterschiede in den Testergebnissen festgestellt werden. Den holländischen Arbeitsgruppen ist es so-

mit gelungen, ein reliables, valides und praktikables Messinstrument für erwachsene Personen mit geistiger Behinderung in *Holland* zu entwickeln.

2 Bilderfragebogen zur Messung von selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz für Personen mit geistiger Behinderung (Theiß, 2005)

Theiß (2005; jetzt verheiratet: *Schöpe*) übersetzt den o.g. holländischen Bilderfragebogen ins Deutsche und validiert ihn an einer Stichprobe von N=222 erwachsenen Personen mit leichter bis mittelschwerer geistiger Behinderung. Sie überprüft den Fragebogen u.a. hinsichtlich Reliabilität (interne Konsistenz: Cronbachs α ; Test-Retest-Reliabilität) und Validität (Konstruktvalidität: Interkorrelationen der Subtests; Faktorenstruktur). Im Ergebnis präsentiert sie ein reliables und valides Verfahren zur Diagnostik von selbstwahrgenommenen motorischen, kognitiven (schulischen und allgemeinen) und sozialen Kompetenzen (Theiß, 2005; Theiß, Aspe & Vermeer, 2003).

Der Bilderfragebogen besteht aus den vier Subtests *Motorische Kompetenz*, *Kognitive-allgemeine Kompetenz*, *Kognitive-schulische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz/Soziale Akzeptanz* und beinhaltet 37 Items. Die gesamten Items werden in Form von *farbigen Bildern* dargestellt. Pro Item werden demnach zwei gegensätzliche Kompetenzen mittels Bildern präsentiert. Auf dem einen Bild ist eine Person zu sehen, die die dargestellte Kompetenz „gut bzw. sehr gut“ ausführen kann. Das gegenüberliegende Bild zeigt das Gegenteil: die abgebildete Person führt die jeweilige Kompetenz „schlecht bzw. sehr schlecht“ aus. Die jeweilige Identifikation mit dem Bildbogen (d.h. das Beherrschen oder Nichtbeherrschen der jeweiligen Kompetenz) rechts oder links im Fragebogen wechselt variabel während der gesamten Befragung (vgl. Abb. 1). Zu jedem der 37 Items liegt ein farbiger Bilderbogen vor, der dem Befragten von dem Interviewer gezeigt und mündlich erläutert wird (vgl. nachfolgendes Beispielitem). Der Fragebogen liegt in einer differenzierten Version für Jungen bzw. Männer und Mädchen bzw. Frauen mit geistiger Behinderung vor.

Durchführung: Die Befragung findet als standardisiertes Einzelinterview statt und dauert ca. 20 bis 30 Minuten. Sie soll in ruhiger Umgebung erfolgen. Der Testleiter sitzt mit dem Proband an einem Tisch und legt ihm das Testmanual (Bildbögen) vor. Anschließend liest er die standardisierten Items laut und deutlich vor. Die Testperson muss sich dann jeweils für *eine der beiden Bildvorgaben (Kompetenzstufen) entscheiden*; je nachdem, welchem Bild (Kompetenz) sie sich als ähnlicher sieht (**1. Bewertungsschritt**). Das *nichtgewählte Bild* wird anschließend mit Hilfe eines Papierbogens *abgedeckt*. Daraufhin bewertet der Untersuchungsteilnehmer ein zweites Mal: Er schätzt die entsprechende Kompetenz (Bild) dahingehend ein, ob sie von *einem selbst (Selbstwahrnehmung)* „gar nicht oder ein bisschen“ bzw. „gut oder sehr gut“ beherrscht wird (**2. Bewertungsschritt**; vgl. Abb. 1).

Auswertung: Jeder möglichen Antwort entsprechend des Einzelitems wird ein Punktwert zwischen 1 und 4 zugewiesen, der vom Testleiter in ein entsprechendes

Bilderfragebogen zur selbstwahrgenommenen Kompetenz

Protokollblatt einzutragen ist. Je höher der Punktwert, umso höher schätzt der Proband seine spezifische Kompetenz ein: von *nicht sehr kompetent* (1) bis *sehr kompetent* (4). Die Punktwerte 1 und 2 beschreiben somit ein *negatives (niedriges)* Selbstkonzept und die Punktwerte 3 und 4 ein *positives (hohes)*. Die ermittelten Mittelwerte der einzelnen Subskalen beschreiben das Selbstbild eines Erwachsenen mit geistiger Behinderung in Bezug auf seine motorische, kognitive und soziale Kompetenzeinschätzung.

Beispiel-Item:

a) Dieser Mann kann gut balancieren.

b) Dieser Mann kann nicht so gut balancieren.

Frage 1: Wem bist du ähnlicher, dem Mann, der gut balancieren kann, oder dem Mann, der nicht so gut balanciert? (=1. Bewertungsschritt)

Frage 2: Wie gut kannst du balancieren?

Wenn Bild a (links) gewählt: „sehr gut oder gut“

Wenn Bild b (rechts) gewählt: „ein bisschen oder gar nicht gut“ (=2. Bewertungsschritt).

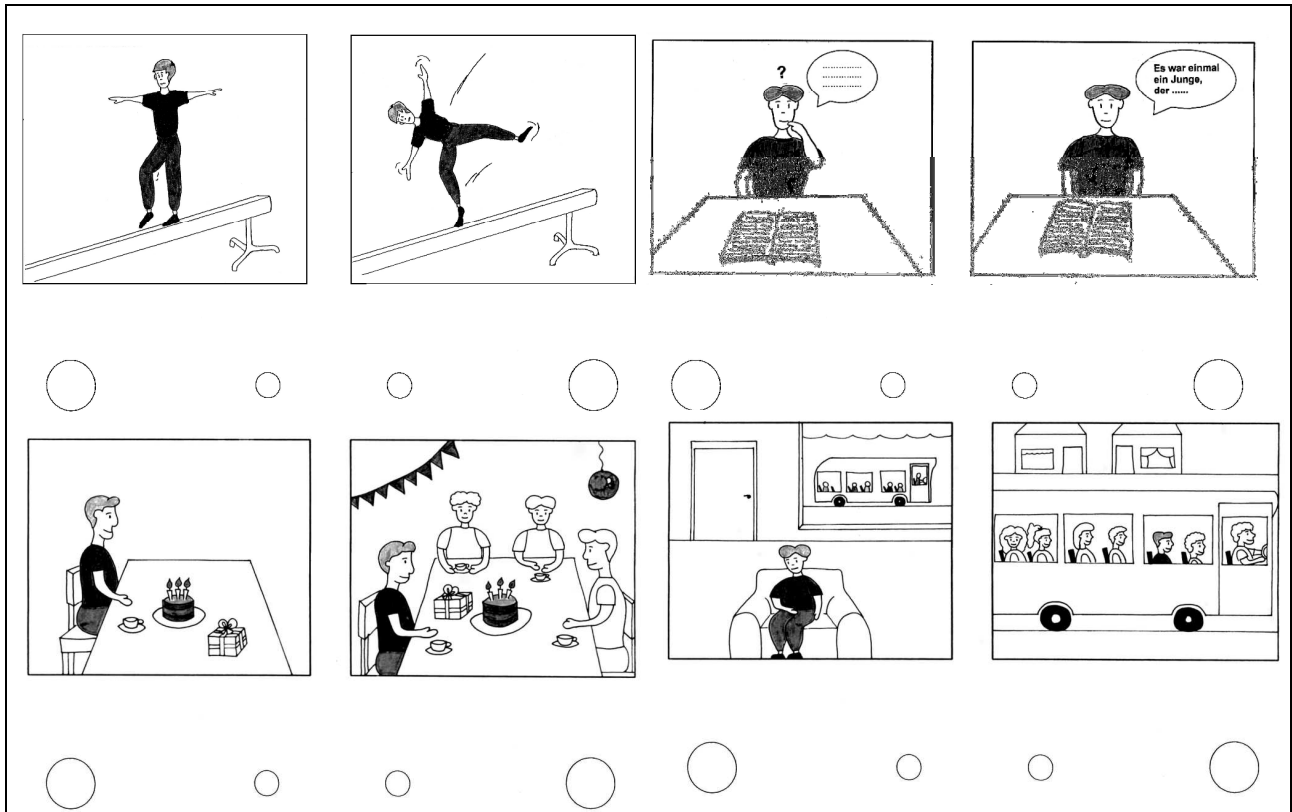


Abb. 1: Beispielitems des Bilderfragebogens (Theiß, 2005).

Psychometrische Überprüfung: Die teststatistischen Überprüfungen weisen den deutschen Bilderfragebogen als reliables und valides Messinstrument aus. Bei allen Analysen zur inneren Homogenität (N=222) der jeweiligen Subtests sind Cronbachs α -Werte zwischen .75 und .93 zu nennen. Somit misst der Fragebogen homogene

Teil- bzw. Kompetenzbereiche. Die Berechnungen der Testwiederholungszuverlässigkeit (Zeitintervall: ca. 12 Tage) erbringt bei einer Stichprobe von $n=103$ Personen mit geistiger Behinderung ebenfalls relativ hohe Pearson-Korrelationen (*Motorische Kompetenz*: $r=.87$; $p<.01$; *Schulische kognitive Kompetenz*: $r=.90$; $p<.01$; *Allgemeine kognitive Kompetenz*: $r=.70$; $p<.01$; *Soziale Kompetenz/Akzeptanz*: $r=.84$; $p<.01$). Insofern ist davon auszugehen, dass die befragten Probanden die dargebotenen Items semantisch nachvollziehen konnten. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf ein reliables Instrument hin.

Bezüglich der Konstruktvalidität wird die Faktorenstruktur mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode; Varimax-Rotation) bestimmt. Außerdem werden Interkorrelationsberechnungen zwischen den verschiedenen Subtests durchgeführt. Es ergibt sich eine Vier-Faktoren-Lösung, wobei die Faktoren (Kompetenzbereiche) *Motorische Kompetenz* und *Soziale Kompetenz/Akzeptanz* analog dem holländischen Original replizierbar sind und beim Bereich *Kognitive Kompetenz* eine weitere Differenzierung in *schulische* und *allgemeine* resultiert. Somit lässt sich die bei Lindhout und Vermeer (2001; auch Scholtes, Vermeer & Meek, 2002; Vermeer, Lijnse & Lindhout, 2003) vorgegebene Grundstruktur des Bilderfragebogens mit der eben genannten Ergänzung bestätigen. Bezüglich der Interkorrelationen stellt Theiß (2005) fest, dass es sich um voneinander relativ unabhängige Kompetenzbereiche handelt, da die entsprechenden Pearson-Korrelationen insgesamt als eher moderat bis gering anzusehen sind. Zusammenfassend kommt Theiß (2005) zum Schluss, dass die bisher vorliegenden Validitätsprüfungen auf die (Konstrukt-)Validität des Fragebogenverfahrens schließen lassen.

3 Mögliche Kritik an Fragebogenanwendungen bei Personen mit geistiger Behinderung

Im letzten Teil möchten wir einige Kritikpunkte aufgreifen, die hinsichtlich des Einsatzes von Fragebogen-Verfahren insbesondere bei der Klientel von Menschen mit einer geistigen Behinderung häufig artikuliert werden. Wir versuchen gleichzeitig, unseren Standpunkt hierzu darzulegen.

Verständnisprobleme der Fragen: Kritisch angemerkt wird häufig, Personen mit einer geistigen Behinderung würden die Bedeutung der jeweiligen Items nicht nachvollziehen können und demzufolge sei die Beantwortung eher vom Zufall denn rationalen Entscheidungen geleitet. Hierzu sei angemerkt, dass der vorgestellte Fragebogen aus jeweils zwei Bildvorlagen pro Item besteht und demnach nicht ausschließlich mit evtl. unverständlichem Text operiert wird. Außerdem sind die Bildvorlagen relativ klar und einfach gehalten, und somit müssten Personen mit eher leichter geistiger Behinderung eher wenige Verständnisprobleme haben. Dies bestätigen neben den praktischen Erfahrungen mit der holländischen Version u.a. auch die diesbezüglichen Test-Retest-Korrelationen für Zeitintervalle von ca. 12 Tagen. Sowohl im holländischen als auch dem hier vorgestellten deutschen Bilderfragebogen sind relativ hohe Werte zu konstatieren (für die deutsche Version über-

Bilderfragebogen zur selbstwahrgenommenen Kompetenz

wiegend $r > .80$). Allerdings ist zu betonen, dass das Verfahren für schwer geistigbehinderte Personen sicher nicht geeignet ist.

Skalierung zu komplex: Ebenfalls könnten Zweifel am Skalenformat geäußert werden, die man etwa, in vierstufiger Form, als zu komplex einschätzt. Hier ist auf einen entscheidenden Sachverhalt hinzuweisen: Die Probanden müssen die Items nicht vierstufig differenzieren und jeweils beantworten, sondern es erfolgen *zwei Bewertungsschritte* mit jeweils zwei Entscheidungsalternativen: (a) Zunächst ist eine Ähnlichkeit der eigenen Kompetenz mit der gezeigten Kompetenz auf den zwei Bildern (gut können vs. nicht gut können) einzustufen, um anschließend (b) die entsprechend als ähnlich benannte Kompetenz (Bild) nochmals zweistufig-differenziert im Grad der Kompetenzausprägung einzuschätzen (sehr gut oder gut vs. etwas oder gar nicht). Insofern nimmt der Abstraktionsgrad ab.

Für mehrfachbehinderte (seh- und geistigbehinderte) Personen ist der Bilderfragebogen nur begrenzt geeignet: Eine weitere Anmerkung betrifft die Tatsache, dass der Bilderfragebogen bei vielen Personen mit einer geistigen Behinderung nur erschwert bzw. gar nicht einsetzbar ist, da sie bspw. Mehrfachbehinderungen (z.B. Geistige- und Sehbehinderung) aufweisen. Infolge der relativ hohen Zahl an Mehrfachbehinderungen im förderpädagogischen Bereich (z.B. Opp, 2006) stellt sich hier die Herausforderung, die Bilder entsprechend optisch zu adaptieren (z.B.: Vergrößerungen; weitere Vereinfachung; taktile Elemente – bei sehgeschädigten Personen) oder die sprachlichen Itemformulierungen durch den Testleiter mittels anderem Kommunikationsmodus darzubieten (z.B. bei hörgeschädigten Menschen). Im Extremfall handelt es sich um taubblinde Personen mit geistiger Behinderung, die von der pädagogischen Forschung und gezielter bewegungsbezogener Praxis jedoch ebenfalls profitieren *müssen*. Letztgenannter Punkt sollte im Sinne einer zukünftigen Herausforderung betrachtet werden.

Insgesamt sei abschließend resümiert, dass der hier präsentierte Bilderfragebogen aus unserer Perspektive ein brauchbares Instrument für Forschung und Praxis darstellt, *sofern* man ihn gemäß seiner Zielstellung einsetzt und ggf. – im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung von geistiger Behinderung (z.B. Mühl, 2000) - mit weiteren Methoden kombiniert.

Literatur:

- Aspe, K. (2003). *Zur Validität des Bilderfragebogens zur Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialen Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Halle.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: mitp.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Eberspächer, H. (2004). *Mentales Training*. München: Copress.

- Goverts, A. E., Westendorp, van H. J., Schuitemaker, M., Hoekstra, S. & Vermeer, A. (2000). Zelfwaargenomen competentie en sociale acceptatie bij mensen met een verstandelijke handicap: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Het Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten (NTZ)*, 2, 71-88.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R.L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 55-122). New York: Academic Press, INC.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of self-concept in children. In J. Suls, & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self* (Vol. 3, pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Klaassen, I., Leeflang, M., Wullems, I., Musch, R., Brouwer, H., Wijdeven, van de M. & Vermeer, A. (2002). De effecten van een bewegingsprogramma in een dagcentrum voor verstandelijk gehandicapten. *Bewegen & Hulpverlening*, 17, 42-53.
- Lindhout, M. & Vermeer, A. (2001). *Perceived Competence and social acceptance in persons with mental retardation. The development of a measuring instrument*. Unpublished manuscript. Utrecht: University of Utrecht.
- Mühl, H. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2006). *Einführung in die Sonderpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Scholtes, V., Vermeer, A. & Meek, G. (2002). Measuring perceived competence and social acceptance in children with cerebral palsy. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 77-87.
- Schwarz, D., Dzakula, A., Vermeer, A. & Klughist, I. (1999). Die Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit Zerebralparese. *Motorik*, 22, 64-72.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft; Mai 2002: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen), 28-53.
- Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theiß, D., Aspe, K. & Vermeer, A. (2003). Die Messung der selbstwahrgenommenen Kompetenz und sozialen Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung. *Motorik*, 26 (3), 127-133.
- Ulrich, B. D. (1987). Perceptions of Physical Competence, Motor Competence, and Participation in Organized Sport: Their Interrelationships in Young Children. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 58, 57-67.
- Ulrich, D. A. & Collier, D. H. (1990). Perceived physical competence in children with mental retardation: Modification of a pictorial scale. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 338-354.
- Vermeer, A., Lijnse, M. & Lindhout, M. (2003). Measuring perceived competence and social acceptance in individuals with intellectual disabilities.
- Weiss, M. R. (1986). A Theoretical Overview of Competence Motivation. In M.R. Weiss & D. Gould (Ed.), *Sport for Children and Youth* (pp. 75-80). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Exploration und Evaluation der sozialintegrativen, persönlichkeitsfördernden und therapeutischen Potentiale des Golf Spiels für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

1 Vorbemerkung

Wir wollen in diesem Beitrag Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt vorstellen, dessen Fragestellung darauf abzielt, Einflüsse und Wirkungen von Golftraining auf Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen und Lernbehinderungen zu überprüfen. Das Golftraining fand im Rahmen des KidSwing Programms für kranke und behinderte Kinder und Jugendliche statt. KidSwing ist ein von der Deutschen Kinderhilfe Direkt e. V. und der Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH initiiertes und finanziertes Golftrainingsprogramm, das bundesweit an z. Zt. 14 Standorten in Kooperation zwischen Golfvereinen und Förderschulen realisiert wird. Im Rahmen dieses Beitrags wird zunächst der Forschungsansatz skizziert, mit dem das KidSwing Programm evaluiert wird. Daran anschließend werden die verwendeten Methoden beschrieben und Ergebnisse aus dem ersten (lokalen) Teil der Studie für Kinder und Jugendliche mit überwiegend geistigen Behinderungen und Lernbehinderungen vorgestellt. Abschließend wird ein Zwischenfazit gezogen und ein Ausblick auf den zweiten Teil der laufenden Evaluationsstudie gegeben.

2 Ausgangslage

Ausgangspunkt der Projektfragestellung war das im Jahr 2004 initiierte und in den folgenden Jahren etablierte soziale Interventionsprogramm KidSwing der Deutschen Kinderhilfe Direkt e. V., mit dem das Ziel verfolgt wird, durch Golftraining therapeutische Wirkungen (im weitesten Sinn) für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu erzielen (Deutsche Kinderhilfe Direkt e. V., o. J.). Wirkungen scheinen sich aufgrund von Erfahrungsberichten von betroffenen Kindern sowie deren Eltern tatsächlich einzustellen, jedoch ergaben die Erfahrungsberichte kein geschlossenes Bild, sondern verweisen auf ganz unterschiedliche Wirkungen, die auch über das Golftraining hinaus in verschiedenen Lebensbereichen relevant zu sein scheinen.

Neben den vereinzelten Erfahrungsberichten standen eigene Erfahrungen von Mitgliedern des Forschungsteams sowohl in Bezug auf das Golfspielen von Menschen mit Behinderungen als auch praktische Trainingserfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen des KidSwing Programms an der KidSwing Basis Lilienthal bei Bremen zur Verfügung. Die Verknüpfung von Vor- und Hintergrundwissen führ-

te zunächst zur Formulierung der Ausgangshypothese und dem Versuch, mit systematischer Konstruktbildung die Hauptbereiche der Hypothese, also die vermuteten sozialintegrativen, persönlichkeitsfördernden und therapeutischen Potentiale des Golf Spielens deduktiv zu ermitteln.

Bei der Sichtung des Forschungsstands innerhalb der deutschsprachigen Literatur wurde deutlich, dass Publikationen und Forschungsergebnisse speziell zum Golftraining von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nicht vorliegen. Lediglich im weiteren Sinn zu Themen wie ´integrativer Sportunterricht´, ´behindertengerechte Abwandlung von Spielen´ und ´Förderpotential von Bewegung´ sind Arbeiten zu finden. Allein Thompson (2003) legt eine golfspezifische Einzelfallstudie zur Integration eines nach einem Unfall mehrfach behinderten Jugendlichen vor, die sich bedingt auf die Projektthematik beziehen lässt.

Da das Untersuchungsfeld bisher weder systematisch noch in der von uns intendierten Weise bearbeitet worden ist, lag es nahe eine stärker induktiv orientierte Herangehensweise zu wählen, um Tiefe und Breite von Erfahrungen und Erkenntnissen zu ermitteln und damit eine theoretische Sättigung der Hauptkategorien der Ausgangshypothese erreichbar zu machen und gleichzeitig neue Erkenntnisse zu emergieren.

Zuvor galt es jedoch sich mit der nahe liegenden (skeptischen) Frage auseinander zu setzen, ob Golf (Stichwort „Elitesport“) als technisch anspruchsvolle Sportart für Menschen mit Behinderungen überhaupt geeignet ist und ob dieser Sport aufgrund seiner Strukturmerkmale die bezeichneten Potentiale enthält oder enthalten kann, um z. B. quasi-therapeutisch, co-therapeutisch oder sogar als Alternative zu ausgewiesenen Therapien wirksam werden zu können. Eine eigene Analyse von allgemeinen Struktur- und Anforderungsmerkmalen des Golfspiels führte zur Ermittlung von folgenden Merkmalen dieser Sportart, die auf Vorteile für Menschen mit Behinderungen verweisen:

- Der ruhende Ball: Im Training und beim Spiel brauchen Menschen mit Behinderungen mehr Zeit für Handlungsvorbereitung und –ausführung. Sie können ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend die benötigte Zeit aufwenden, da der Ball ruht. Die Ablaufstruktur des Golftrainings kommt Menschen mit Behinderungen entgegen.
- Das Spiel ist langsam: Auf dem Platz findet die Fortbewegung im Gehen statt oder mit Elektrocartts bzw. speziellen Rollstühlen (Paragolfer). Es wird keine besondere Schnelligkeit hinsichtlich der Bewältigung körperlicher oder mentaler Anforderungen benötigt. So wird Golf auch als Sommersportart im Programm der Special Olympics durchgeführt. Die Ablaufstruktur des Golfspiels kommt Menschen mit Behinderung entgegen.
- Individuelles Training: Inhalte, Umfang und Intensität des Trainings können individuell gestaltet werden. Lerntempo, Konzentrationsfähigkeit, konditionelle und koordinative Fähigkeiten sind bei Menschen mit Behinderungen in der Regel geringer und sehr unterschiedlich ausgeprägt, können aber abhängig

Golf für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

von individuellem Förderbedarf und Belastungsverträglichkeit entsprechend entwickelt bzw. eingesetzt werden. Die Individualisierung des Trainings ermöglicht gezielte Förderung von Menschen mit Behinderungen.

- Das Golfspiel ist integrativ: Es wird nicht direkt gegeneinander gespielt, sondern jeder Spieler hat eine persönliche Spielerleichterung (Handicap System), die ihm die Teilnahme am gemeinsamen Spiel auch mit leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Spielern ermöglicht. Das Spiel ist also grundsätzlich integrativ angelegt (auch wenn es für bestimmte Turniere Handicapgrenzen gibt) und ermöglicht damit ab einem bestimmten Leistungsniveau auch die gleichwertige Integration von Golfern mit Behinderungen.
- Bewegung in der Natur: Menschen mit Behinderungen haben oft einen reizärmeren Alltag, da viele Aktivitäten nur in Begleitung und mit aufwändigen Transporten zu realisieren sind. Golftraining im institutionalisierten Kontext von Schule und Verein enthält somit noch zwei bedingt golfspezifische Funktionen und ermöglicht Bewegungsaktivität und Naturerlebnis im Wechsel der Jahreszeiten.

Die ermittelten Strukturmerkmale und die sich öffnenden Möglichkeiten für Menschen mit Behinderungen legen nahe, dass Golftraining und Golf Spielen keine Kontraindikationen für die Wirksamkeit der formulierten Potentiale darstellen.

3 Forschungsansatz

3.1 Lebensweltanalyse

Die Ausgangsfragestellung verweist auf komplexe Zusammenhänge zwischen Golftraining und seinen Wirkungen, die möglicherweise nicht nur im Golftraining relevant sind, sondern darüber hinaus auch andere Bereiche der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen positiv beeinflussen können. Der Begriff der Lebenswelt und die Lebensweltanalyse stellen daher für uns den zentralen Zugang zur Projektthematik dar. Der Lebensweltansatz von Schütz & Luckmann (2003) scheint für die Forschungsfragestellung insofern geeignet zu sein, da die wesentlichen Lebensbereiche von Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen erfasst werden sollen.

„Sie (die Lebenswelt, Anm. d. Verfasser) ist der Wirklichkeitsbereich, an dem der Mensch in unabweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. ... Zugleich beschränken die in diesem Bereich vorfindlichen Gegenständlichkeiten und Ereignisse, einschließlich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer Menschen, seine freien Handlungsmöglichkeiten... Ferner kann sich der Mensch nur innerhalb dieses Bereichs mit seinen Mitmenschen verständigen und nur in ihm kann er mit ihnen zusammenwirken. Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29).

Um die Wirksamkeit der postulierten Potentiale des sozialen Interventionsprogramms KidSwing überprüfen zu können, schien es aus unserer Sicht erforderlich zu sein „möglichst viele und vielfältige aktuelle und sedimentierte Äußerungs- und Vollzugsformen einer zu rekonstruierenden (Teil-)Wirklichkeit...“ (Honer, 2005, S.201) zu erfassen und interpretativ verfügbar zu machen. Zweitens gilt es, „die Innensicht des normalen Teilnehmers an einem gesellschaftlichen Geschehen...“ (Honer, S. 202) wenigstens annäherungsweise verstehen und nachvollziehen zu können. Nur so ist eine hinreichende Garantie gegeben, soziale Wirklichkeit als nichtfiktive, existierende Welt zu rekonstruieren und dem Postulat der Adäquanz Rechnung zu tragen.

3.2 Rekonstruktion der Lebenswelt

Im Rahmen der Projektthematik sollen persönliche Entwicklungen und therapeutische Wirkungen von und auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und damit verbundene sozialintegrative Wirkungen erfasst werden, die in unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt relevant werden können. Vorrangig betrachtet werden die drei wichtigen Lebensbereiche Familie, Schule und Freizeit (inklusive Golftraining). In der angestrebten verstehenden Beschreibung der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen besteht die Chance, realistische Rekonstruktionen von subjektiven und objektiven Sinnstrukturen vorzunehmen (vgl. Honer 2005, 195 ff.). Lebensweltanalyse als reflektierte Rekonstruktion kleiner sozialer Lebenswelten verweist also sowohl auf den Einzelfall als auch auf fallübergreifende, allgemeine Merkmale. Im Kontext des eigenen Forschungsfelds war allerdings zu erwarten, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen durch ihre alters- oder entwicklungsbedingt limitierten Fähigkeiten der Selbstreflektion nicht in genügendem Maße in der Lage sind, substantielle Aussagen über ihre existentielle Innensicht in Bezug auf die Projektthematik zu treffen. Das Ziel, mit reflexiver Rekonstruktion eine verstehende Beschreibung von kleinen sozialen Lebenswelten zu ermöglichen, wurde daher mit den Methoden des Experteninterviews und der teilnehmenden Trainingsbeobachtung angestrebt. Der Zugang zu relevanter Information erfolgt also primär über wichtige Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen, die Experten für die Bereiche Familie, Schule, Freizeit/Golftraining sind. Konkret sind dies Eltern, Schullehrer, Golftrainer, Therapeuten und in Einzelfällen Mediziner. Die Vorteile dieser Vorgehensweise bestehen u. E. darin, dass hierbei Experten für den jeweiligen Ausschnitt einer lebensweltlichen Perspektive Auskunft geben, der ihnen besonders vertraut ist, so dass aus den einbezogenen Perspektiven ein Gesamtbild der individuellen Lebenswelt entstehen kann.

Die Stellung der Forscher im Feld, kann als temporäre Mitgliedschaft bezeichnet werden, da sie mit dem Untersuchungsfeld vertraut waren und spezielle Kenntnisse und Nähe zum Trainingsgeschehen hatten. Diese Voraussetzungen erhöhen die

Golf für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

Wahrscheinlichkeit, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Forscher und untersuchten Personen zustande kommt und die Interviewpartner aufrichtig erzählen.

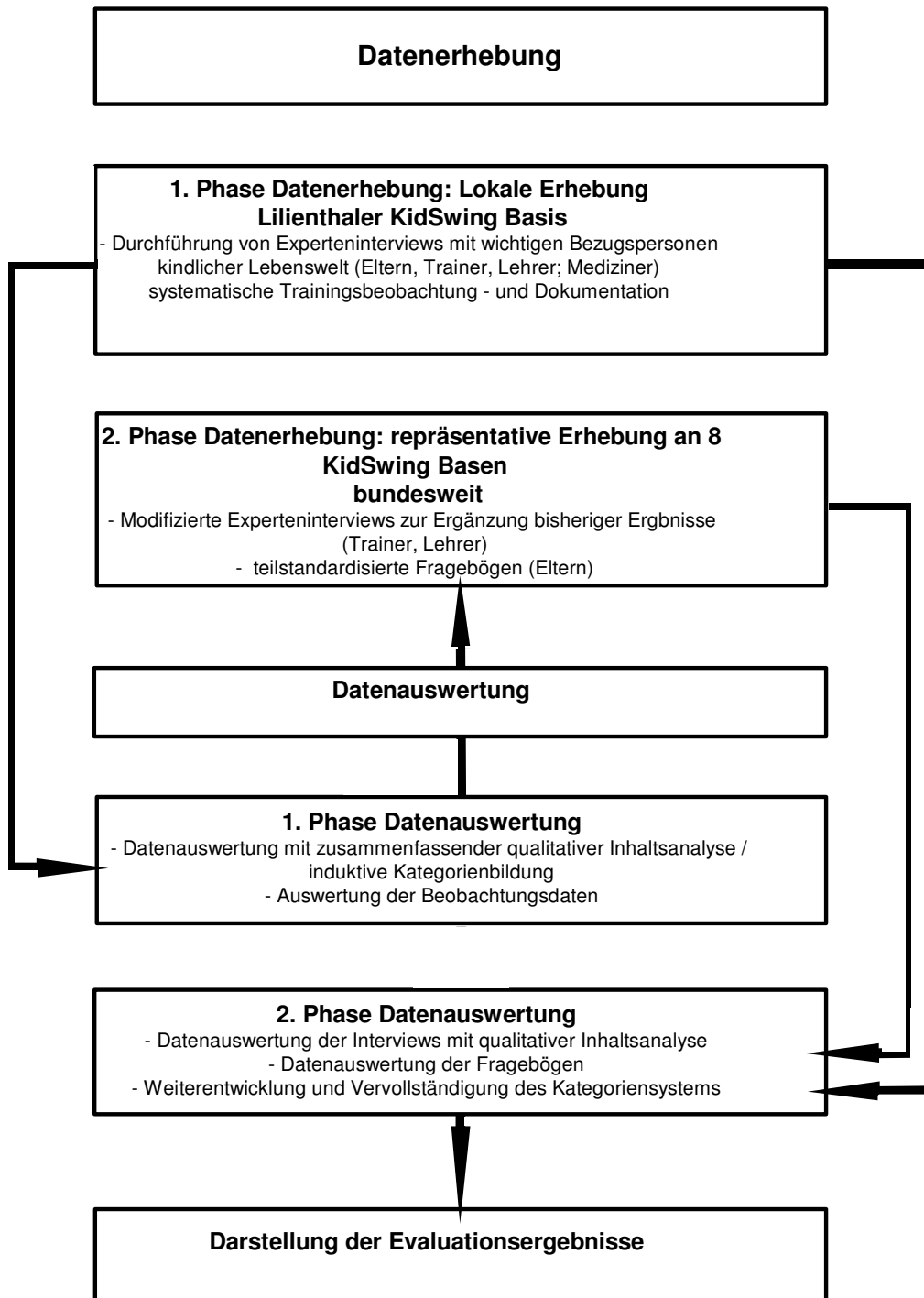


Abb. 1: Untersuchungsdesign

4 Methoden der Datenerhebung

In dieser Studie erfolgte die Datenerhebung durch die Kombination der Methoden der teilnehmenden Beobachtung (in Form von Trainingsdokumentationen und systematisch durchgeführten Beobachtungen des KidSwing Trainers) und von Leitfadeninterviews (bei denen wichtige Bezugspersonen/Experten aus der Lebenswelt der Kinder interviewt wurden). Diese Verknüpfung verschiedener Forschungsmethoden miteinander ist unter dem Begriff Triangulation bekannt, der verdeutlichen soll, dass Messungen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln durchgeführt werden, dabei helfen können, den eigenen Standpunkt genauer zu bestimmen (Kromrey, 2000).

Die Kombination von Forschungsmethoden ist in diesem Forschungsvorhaben notwendig, da die Lebensweltbereiche Familie, Schule, Freizeit und Golftraining möglichst vollständig erfasst werden sollen, um mögliche Entwicklungen beschreiben zu können. Die golfspezifische Entwicklung und andere im Golftraining zu beobachtende persönliche Entwicklungen, über die Bezugspersonen keine Auskunft geben können - da sie z. T. nicht am Golftraining teilnehmen, oder es beobachten können - wurden mittels systematischer teilnehmender Beobachtung beim Training und durch das Trainerinterview erfasst.

4.1 Teilnehmende Beobachtung

Innerhalb der Beobachtungsstrategie lassen sich verschiedene Beobachtungsdimensionen unterscheiden, wie z.B. offene vs. verdeckte Beobachtung und nicht-teilnehmende vs. teilnehmende Beobachtung (Flick, 2002,). In dieser Studie wurden die Daten mittels der offen teilnehmenden Beobachtung erhoben, die sich wie folgt beschreiben lässt:

„Hier sind das Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld, seine Beobachtung aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch sein Einfluss auf das Beobachtete durch seine Teilnahme wesentliche Kennzeichen“ (Flick, 2002, S. 206).

Die teilnehmende Beobachtung stellt für diese Studie aus zwei Gründen ein besonders geeignetes Verfahren dar: Erstens kommt sie dem „Verständnis von qualitativer Forschung als Prozess“ am nächsten, da sie im Gegensatz zu anderen Methoden den Forschenden für eine längere Zeit den Kontakt mit den Personen, die beobachtet werden sollen ermöglicht und zweitens ist die teilnehmende Beobachtung besonders zur Erfassung der Innenperspektive dieser Subjekte geeignet (vgl. Flick, 2002, S. 208 ff). So kennzeichnet Lüders auch diese länger dauernde Teilnahme im Feld als so wesentlich bei der Datengewinnung, dass sie nicht durch andere Verfahren kompensiert werden kann (Lüders, 2005).

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung stößt aber auch in einigen Situationen an ihre Grenzen, so z.B. wenn sich die untersuchten Phänomene nicht ausreichend beobachten lassen, oder wenn biographische Prozesse erfasst werden sol-

len (Flick, 2002). Da letzteres in diesem Forschungsvorhaben explizit der Fall ist, wird die Datenerhebung mittels der Beobachtungsmethode im Rahmen des Triangulationsverfahrens mit dem Einsatz von Leitfadeninterviews kombiniert.

4.2 Leitfadeninterviews

Im Gegensatz zu Beobachtungsverfahren stehen im deutschen Sprachraum offene Interviews im Mittelpunkt der qualitativen Forschung (Flick, 2002). Hierbei haben insbesondere Leitfadeninterviews weite Verbreitung gefunden, da die Sichtweisen befragter Subjekte in ihnen deutlich besser zur Geltung kommen als dies bei dem Einsatz von Fragebögen und standardisierten Interviews der Fall wäre (Flick, 2002.). Wichtig bei Interviews dieser Art ist allerdings, dass der Gesprächsleitfaden lediglich als Orientierungs- und Strukturierungshilfe für die Durchführung des Interviews dient, damit der Gesprächsverlauf weiterhin dem Prinzip der Offenheit folgt, so dass der Leitfaden situationsbedingt jederzeit verlassen werden kann (Witzel, 1996).

Zur Klärung unserer Fragestellung ist besonders das Experteninterview geeignet, da es sich bei den Forschungssubjekten um zumeist Kinder und Jugendliche mit (geistigen) Behinderungen handelt, die nicht über das zur Klärung der Forschungsfragestellung nötige Reflektionsniveau verfügen. Die befragten Experten kennen die Kinder hingegen aus unterschiedlichen Bereichen ihrer Lebenswelt genau und sind daher als Interviewpartner sehr geeignet. Auf diese Weise entstanden zunächst 5 Interviewleitfäden, die sich speziell an Mediziner, Förderschullehrer/Therapeuten, KidSwing Trainer sowie die Eltern von Kindern mit Behinderungen und von Kindern ohne Behinderungen richteten, da auch eine integrative Trainingsgruppe existierte. Hieraus ergab sich, dass die einzelnen Leitfäden auch unterschiedliche, speziell auf die jeweiligen Experten zugeschnittene Fragenkomplexe beinhalten.

Auf diese Weise konnten die Experten aus ganz unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt über die einzelnen Kinder berichten, so dass durch die Überschneidung und Ergänzung der einzelnen Expertenperspektiven ein möglichst ganzheitlicher Einblick in die Lebenswelt der Kinder gewonnen werden konnte.

4.3 Die Methode der Datenauswertung

Der Forschungsansatz dieser Studie erfordert eine ganz bestimmte Untersuchungsmethodik. Da im Vorfeld erstens keine festen ex ante Hypothesen gebildet wurden, die lediglich verifiziert oder falsifiziert werden müssten und zweitens nur eine kleine Personengruppe (Eltern, Trainer, Lehrer und Mediziner der Lilienthaler KidSwing Teilnehmer) interviewt wurde, kommen quantitative Untersuchungsdesigns nicht in Frage. Jedoch wird in dieser Studie auch keine rein explorative Vorgehensweise verwendet, da durch im Vorfeld geführte Gespräche mit wichtigen Bezugspersonen der Kinder und eigene Erfahrungen mit der Durchführung von KidSwing Training - und einer damit verbundenen guten Kenntnis des dort üblichen Lerngeschehens - bereits im Vorfeld wichtige Erkenntnisse vorhanden waren. So

existierten bereits konkrete Aussagen über Potentiale, die im Rahmen des KidSwing Trainings neben dem Verbessern der reinen Golftechnik wirksam werden können. Da diese Vorkenntnisse, wie bereits erwähnt, allerdings alle ohne wissenschaftliche Erhebungsverfahren gewonnen wurden, bot sich für diese Studie eine Untersuchungsmethodik an, in die einerseits das Vorwissen einfließt und die andererseits genügend offen ist, um eine induktive, aus dem Material emergierende Kategorien- und ggf. Theoriebildung zuzulassen.

Eine Auswertungsmethode, die diese Anforderungen erfüllt, ist die Qualitative Inhaltsanalyse, die in dieser Arbeit in Anlehnung an Mayring (2003) eingesetzt wird. Die Qualitative Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit der Analyse von Material, das aus jedweder Art von Kommunikation stammt, im konkreten Fall dieser Untersuchung also mit den vorliegenden transkribierten Interviews und den Trainingsbeobachtungen. Anders, als bei anderen qualitativen Forschungsmethoden gibt es bei der Qualitativen Inhaltsanalyse eine strikte Regelgeleitetheit bei der Auswertung. Zudem ist sie theoriegeleitet, so dass das Material anhand der theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert werden konnte (Mayring, 2003). Ferner stellt sie eine Auswertungsmethode dar, die dem Prinzip der Methodenfreiheit entspricht und den Einsatz unterschiedlicher Methoden der qualitativen Sozialforschung zulässt.

Innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich nach Mayring (2003) drei verschiedene Varianten unterscheiden: Die explizierende, die strukturierende und die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Für den Forschungsansatz dieser Arbeit erscheint hierbei die zusammenfassende Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument besonders geeignet, da sie zur Analyse subjektiver Sichtweisen mit Leitfadenterviews eingesetzt wird und nur bei dieser Technik zusätzlich die Möglichkeit einer induktiven Kategorienbildung gegeben ist (Flick, 2005). Die induktive Kategorienbildung ist ein Prozess, bei dem die Verfahrensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse genutzt werden, um Kategorien direkt aus dem Material abzuleiten, ohne sich dabei auf zuvor formulierte Theoriekonzepte beziehen zu müssen (Mayring, 2003). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse bietet damit den Vorteil, dass sie die geeignete und zulässige Methode ist, mit der die Ausgangslage für unsere Untersuchung berücksichtigt wird und die abgeleiteten deduktiven und induktiven Schritte durchgeführt werden können.

Ausgewertet wurden 12 Experteninterviews, die auf 137 Seiten Interviewtranskript vorlagen und in einem ersten Schritt zu ca. 500 Paraphrasen umgeschrieben wurden. Entsprechend dem Vorgehen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden diese Paraphrasen zunächst für jedes Interview und später interviewübergreifend generalisiert, wodurch insgesamt 10 Kategorien mit ihren Unterkategorien gebildet wurden. Ergänzt wurde die Kategorienbildung hierbei durch die Integration von Daten aus 20 Trainingsbeobachtungen.

5 Ergebnisse

Die 10 ermittelten Kategorien und Unterkategorien werden im Folgenden aufgelistet, können aber nicht ausführlich, sondern nur an einzelnen Beispielen dargestellt werden.

1 Zugang, Interesse Motivation Golf

- 1.1 Individuelle intrinsische Motivation (Kinderperspektive oder vermutete Kinderperspektive.)
- 1.2 Extrinsische Motivation (Eltern, Lehrerperspektive)
- 1.3 Zugang (Kontakt Golf)
- 1.4 Teilnahme am Training
- 1.5 Unterschied Golf mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen

2 Eignung Golf für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

- 2.1 Individuelle Eignung
- 2.2 Modifikation Golf und Golfregeln
- 2.3 Allgemeine Eignung durch Spielmerkmale und Ambiente
- 2.4 Anforderungsmerkmale Trainingsgruppe
- 2.5 Trainingsmethodik

3 Entwicklungen im und durch Golf

- 3.1 Golfspezifische Entwicklung
- 3.2 Allgemeine Entwicklung, Unterstützung allg. Entwicklungsziele
- 3.3 Dauer der Maßnahme
- 3.4 Entwicklung in spez. bereichen der Persönlichkeit
- 3.5 Transfer

4 Soziale Integration / Lebenswelt

- 4.1 Familiäre Lebenswelt / Kontakt Menschen mit Behinderungen
- 4.2 Freizeitaktivitäten und Sozialisation
- 4.3 Schulische Integration
- 4.4 Gruppe der Gleichaltrigen

5 Sozialintegrative Potentiale Golf

- 5.1 Freizeit/Sozialisation Golfclub
- 5.2 Schule
- 5.3 Gleichaltrige
- 5.4 Sonstiges (Lernen als Integrationshilfe für den Alltag / KidSwinggruppe)
- 5.5 Familie

6 Persönlichkeitsmerkmale

- 6.1 Umgang mit Behinderung im Alltag / Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, Interessen, Willenseigenschaften
- 6.2 Körperlich, motorisch, Sport
- 6.3 Kognitives Potential, Emotionen
- 6.4 Sozialverhalten, Kompetenzen

7 Persönlichkeitsfördernde Potentiale Golf

- 7.1 Lernen für den Alltag, allgemeine Aspekte
- 7.2 Selbstwahrnehmung/Selbstwertgefühl, psychisches Befinden, Erfolg
- 7.3 Spezielle persönlichkeitsfördernde Merkmale (Motorik, Kognition, Emotion, Sozialverhalten)

8 Therapien

- 8.1 Medikamente
- 8.2 Krankengymnastik, Ergotherapie
- 8.3 Andere Therapien und individuelle Fördermaßnahmen
- 8.4 Anamnese

9 Therapeutisches Potential Golf

- 9.1 Cotherapie Ergänzung Vorteile
- 9.2 Verhaltensregulation
- 9.3 Bewegungsregulation/Bewegungsapparat
- 9.4 Sonstiges

10 Golftraining

- 10.1 Trainingsorganisation, Gruppen, Perspektive
- 10.2 Methodik, Methoden, Inhalte
- 10.3 Kommunikation Kids, Trainer, Trainerbeobachtungen
- 10.4 Kooperation Trainer - Lehrer, Therapeut - andere KidSwing Basen

In allen Kategorien wurden sowohl die häufiger festgestellten interindividuellen Gemeinsamkeiten als auch die einzelfallbezogenen intraindividuellen Merkmale herausgearbeitet.

Im Folgenden werden Beispiele aus der Kategorie 'Entwicklungen im und durch Golf' dargestellt. Konkret handelt es sich hierbei um drei Interviewauszüge von dem Förderschullehrer, den Eltern und dem Golftrainer des lernbehinderten Jungen X. (16 J.) und ein Fallbeispiel für den Jungen Z. (14 J., Trisomie 21), die besonders charakteristisch für die interindividuell ermittelten Merkmale 'Zunahme Konzentrationsfähigkeit' und 'Steigerung Selbstwertgefühl' dieser Kategorie stehen:

Interviewbeispiel Förderschullehrer von X.:

I: Konnten Sie mögliche Einflüsse beobachten, die auf die Kinder wirken, seit sie mit dem Golfspielen angefangen haben?

H: Ja ganz viele. Also ich würde das nicht nur auf das Golftraining reduzieren. Golftraining ist ein Aspekt des wöchentlichen Unterrichtsgeschehens, wo wir diese Ziele in allen Unterrichtsbereichen verfolgen, aber es natürlich dadurch dass es A so ein Highlight ist was als Projekt läuft und nicht so als Unterricht. Mein Matheunterricht ist sicherlich nicht so spannend gesehen wie das Golfprojekt. Dadurch ist es natürlich so ein Highlight wo für die Schüler letztendlich auch prozentual jetzt mal gerechnet mehr rüber kommt als in anderen Unterrichtsphasen, aber insgesamt begleitet es natürlich so die Entwicklung eines jeden Schülers und da haben sich für alle vier Schüler in unterschiedlicher Weise Dinge vollzogen. Also bei X. ist es so, dass er eine massive eigene Selbstbestätigung bekommen hat, dass er über den Schulrahmen hinaus eigentlich auch in seiner Freizeit Möglichkeiten findet positive Erlebnisse, positive Bestätigungen zu kriegen. Im Sport, wo er einfach auf dem Weg der normalen gesellschaftlichen Integration sich auch befindet. Der erlebt so auch sportlich unheimlich viele Erfolge beim Golfen, was ihm einfach gut tut, wo er aus sich raus kommt. Also der ist auf dem Weg von einen schüchternen Schüler zu einen ganz normalen Jugendlichen.

Ähnliche positive Auswirkungen des Golftrainings, wie sie der Förderschullehrer in diesem Interviewbeispiel für den Jungen X. beschreibt, finden sich auch in Aussagen von seinen Eltern und dem befragten Golftrainer:

Interviewbeispiel Eltern von X.:

I: O.K. was ist denn ihr eigener Eindruck von X. seit er mit dem Golf spielen angefangen hat. Kann man da irgendwas feststellen vielleicht, oder?

E: Ja z. B. Minigolf hatten wir nie gespielt vielleicht ein Mal in unseren Leben bzw. X. in seinen Leben, seit 16 Jahren und jetzt als wir da gemeinsam hin waren in den Ferien also war super. Er sofort: „Ich komme mit und mache mit“ und so. Also es bringt schon was ein bisschen sportlich sich zu betätigen, er hat dann auch zu anderen Sachen mehr Lust. Muss ich sagen. Fahrrad fahren machen wir jetzt viel, Fußball spielen ist mehr geworden. Wie gesagt das ist, man muss da erstmal reinschnuppern und sehen wie es ist und dann kann man sagen: „Jetzt aber.“

I: Also ist das so eine Art Öffnungsfunktion für andere Sportgruppen?

E: Ja würde ich sagen.

I: Und so verhaltenstechnische Art? Kann man da irgendwas beobachten?

E: Vielleicht ein bisschen konzentrierter jetzt, weil eben durch das Üben und so, da muss er sich ja auch konzentrieren. Das bringt schon was. Also er setzt sich auch schon mal hin und liest eine Zeit eine Zeitung oder so was, was ihn interessiert. Das hat er vorher eigentlich sonst nicht so gemacht muss ich sagen.

Interviewbeispiel Golftrainer von X.:

I: Kannst Du vielleicht was darüber erzählen, welche Bedeutung das Golf spielen deiner Meinung nach für einzelne Kinder einnimmt?

D: Wir haben z.B. einen Jungen, X. der (...) unter einem massiven Selbstwertproblem litt was dann wirklich in krassen Sachen mündete. Und seitdem er Golf spielt, also er hat schon ein gewisses Talent für Golf, ist auch der Beste aus der Gruppe und hat dann von mir einen Schläger bekommen und Bälle bekommen und durfte dann bei sich Zuhause weiter üben. Und der hat einfach seine Sportart damit gefunden. Und wird jetzt in den Verein eintreten und wird hoffentlich dann Freunde bei uns im Verein finden und andere Kinder mit denen er dann in seiner Freizeit spielen kann. Und ich bin der Meinung, dass Golf bei ihm zu einer absoluten Selbstwertsteigerung, also zu einen positiveren Selbstwertgefühl, zu einen besseren Selbstbewusstsein geführt hat, ja.

Durch den lebensweltlichen Untersuchungsansatz dieser Studie können die unterschiedlichen Perspektiven der interviewten Experten miteinander verglichen werden. Durch das hieraus resultierende Gesamtbild können Auswirkungen des Golftrainings in mehreren wichtigen lebensweltlichen Bereichen der Kinder aufgezeigt werden.

Neben der hier ermittelten Zunahme des Selbstwertgefühls, wie sie in den Interviewbeispielen von den Bezugspersonen aus verschiedenen Lebensbereichen von X. berichtet wird, zeigte sich fallübergreifend auch eine deutliche Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit der Kinder, die in dem folgenden Fallbeispiel dargestellt werden soll:

Fallbeispiel Z.:

Die Mutter berichtet, dass die besondere Intensität, mit der sich Z. beim Golfspielen konzentrieren und kontrollieren muss, um den im Vergleich zu einem Fußball viel kleineren Ball mit dem langen Schläger zu treffen, dazu beigetragen hat, dass er seine Kraft jetzt wesentlich dosierter und funktionaler im Alltag einsetzen kann. Dies äußert sich z. B. beim Fahrrad fahren im Alltag. Z. geht auch mit Aufgaben und Anforderungen im Alltag allgemein weniger spontan und insgesamt überlegter um. Die Familienangehörigen hat besonders beeindruckt, mit welcher Wonne und ungewohnten Konzentration er eine so schwere Sportart betrieben hat und wie positiv sich sein Sozialverhalten entwickelt hat (was unabhängig davon auch dem Betreuer einer Freizeitmaßnahme auffiel, der Z. seit einem Jahr nicht mehr gesehen hatte). Ebenfalls beeindruckt zeigte sich seine Mutter davon, wie sich sein Verhalten durch das Einhalten von festen Regeln auf dem Golfplatz verändert hat. Konnte er zu Hause oft mit einem nicht altersgemäßen Kleinkindverhalten vor Problemen fliehen, so war ihm dies durch die Notwendigkeit Sicherheits- und Gruppenregeln einhalten zu müssen, auf dem Golfplatz nicht möglich. Seitdem flüchtet er auch im familiären Umfeld nicht mehr so häufig in kleinkindliche Verhaltensweisen. Zu all

Golf für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

diesen Entwicklungen gab die Mutter an, dass sie dies nicht ausschließlich auf das Golftraining zurückführen könne, aber dass sie „diesen Punkt auf jeden Fall dicker malen würde als die Anderen“.

Neben diesen fallübergreifenden Aussagen, die sich auf ähnliche Weise in allen Interviews abzeichneten, gab es aber auch intraindividuell auftretende Phänomene, die nur im Einzelfall festgestellt werden konnten. Zum Beispiel eine ´verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung´ bei dem autistischen Jungen Y. (15 J.), die im folgenden Fallbeispiel verdeutlicht werden soll:

Fallbeispiel Y.:

Y. berichtete in seinem bisherigen Leben noch nie freiwillig über Erlebnisse in der Schule (noch nicht einmal bei großen Problemen) und zeigte darüber hinaus auch keine Eigeninitiative in Bezug auf normale schulische Abläufe. Mittlerweile erzählt er nun Einzelheiten vom Golftraining und damit verbundenen Begleitumständen, die bisher nicht relevant für ihn waren. So fragte er seine Mutter beispielsweise an einem Golftag bevor er zur Schule fuhr, ob seine Regenkleidung eingepackt sei, da das Golftraining später draußen stattfindet. Seine Mutter zeigte sich erfreut über seine zunehmende Eigenständigkeit aber war vor allem erstaunt bezüglich seiner zunehmenden Wahrnehmung anderer Menschen. Y. konnte beispielsweise genau sagen, welcher seiner Gruppenkameraden einen Schläger selbst gebaut hat und damit im Garten übte, eine für diesen Jungen sehr beeindruckende Fremdwahrnehmung. Seine Mutter berichtete insgesamt von einer sehr positiven Entwicklung von Y., die sie auf die Schule, seine Lehrer aber auch deutlich auf das Golftraining in der Gruppe zurückführte.

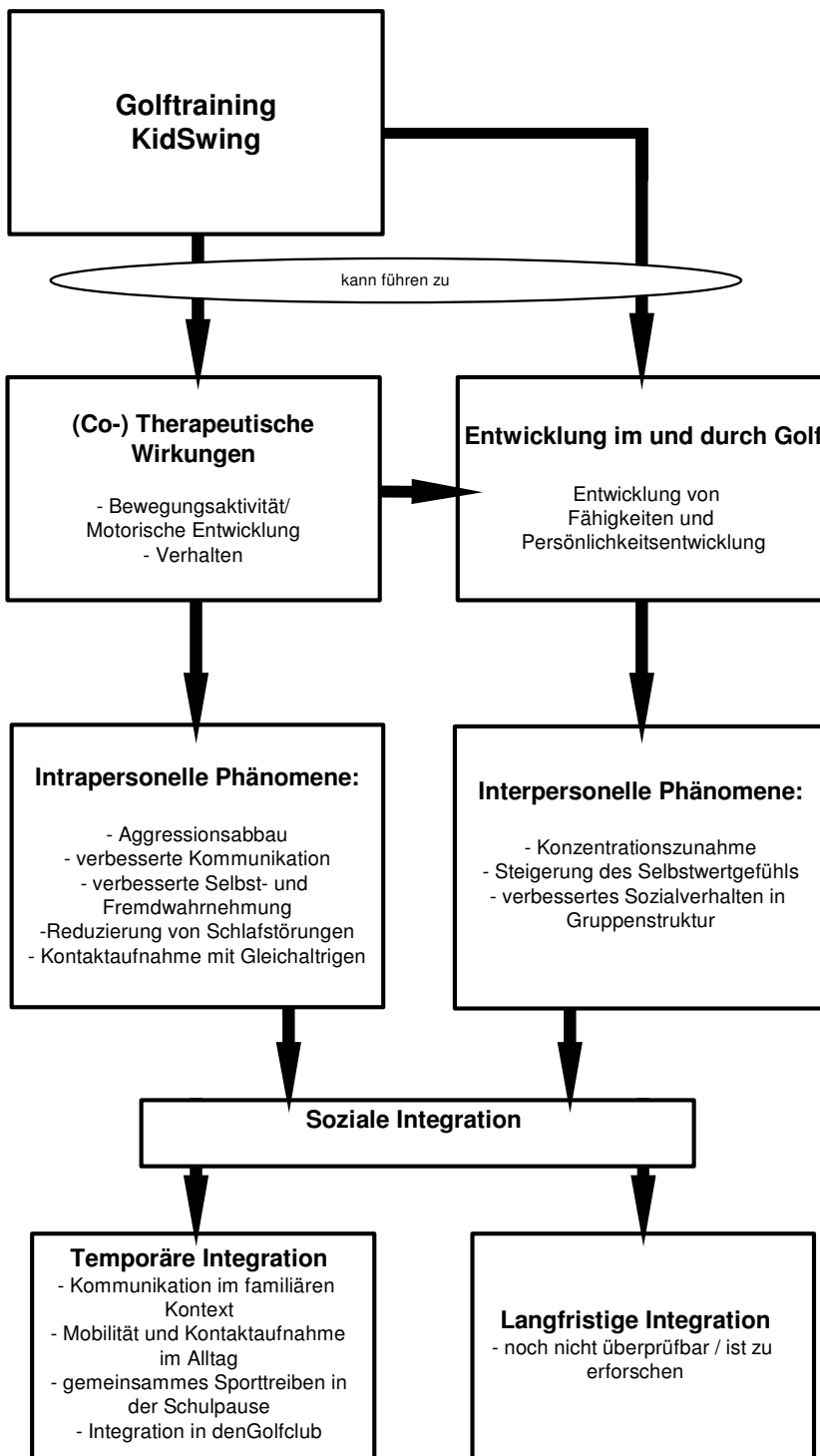


Abb. 2: Gesamtübersicht der ermittelten intra- und interindividuellen Wirkungen des Golftrainings.

6 Zwischenfazit und Ausblick

Die ersten aus den Interviews und Beobachtungen ermittelten Ergebnisse zeigen, dass Golftraining und Golf Spielen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen zu einer Vielfalt von intra- und interpersonellen Wirkungen führen,

Golf für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen

die in den lebensweltlichen Bereichen Schule, Familie und Freizeit als relevant erachtet werden. Die Äußerungen der befragten Experten verweisen übereinstimmend und sich ergänzend auf positive Effekte hinsichtlich der therapeutischen Wirkungen, der Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten im und durch Golf und verbesserter temporärer Integration in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen. Die Äußerungen der Kinder und Jugendlichen zeigen, dass ihnen das Golftraining wichtig ist, als motivierend wahrgenommen wird und überwiegend ein „Highlight“ im Wochenablauf darstellt. Insgesamt weisen die ersten Ergebnisse deutlich über eine sportimmanente Betrachtungsweise von Golf für Menschen mit Behinderungen hinaus, da über den sportlichen Leistungszuwachs hinaus andere Wirkungen erzielt werden.

Golf, als zunächst einmal sportartorientiertes Angebot, scheint geeignet zu sein, um den individuellen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen gerecht werden zu können, vor allem wenn sportartenmodifizierte und sportartenunabhängige Angebote (wie auch sonst im Kinder- und Jugendtraining üblich) in das Golftraining einbezogen werden, die sowohl ergebnis- und fertigkeiten- als auch aufgaben- und erlebnisorientiert sind (Sowa 2006). Die Skizzierung des verwendeten Trainingskonzepts liegt als Manuskript für den Gebrauch an den KidSwing Stützpunkten vor (Meseck & Merten 2007).

Der Ansatz der Lebensweltanalyse hat sich bewährt, da die ermittelten Erkenntnisse die Projektthematik genügend erweitern, vertiefen und differenzieren. Der grundsätzliche Ansatz soll in der zweiten Projektphase weitgehend erhalten bleiben, um die Qualität der realitätsnahen Rekonstruktion zu erhalten. Untersucht werden sollen 8 KidSwing Stützpunkte im Bundesgebiet, die aufgrund ihrer mehrjährigen Erfahrung mit dem Programm ausgewählt wurden. Da die meisten KidSwing Stützpunkte mit Förderschulen zusammen arbeiten, wird folgendes Verfahren gewählt: Jeweils zu erheben sind Interviews mit den hauptverantwortlichen KidSwing Trainern und den verantwortlichen Förderschullehrern bzw. Therapeuten. Die Eltern von Kindern aus den aktuell laufenden KidSwing Gruppen werden mit teilstandardisierten Fragebögen befragt. Die Fragebögen werden über die Schullehrer verteilt, da wir davon ausgehen, dass durch die persönliche Bekanntschaft die Rücklaufquote erhöht wird.

Ziel der Evaluationstudie ist die Ermittlung von abgesicherten Aussagen über die Wirkungen des KidSwing Programms. Die Aufgabe stellt sich sowohl hinsichtlich einer summativen Evaluation, die an den Ergebnissen der Intervention „Golftraining im Rahmen des KidSwing Programms“ ansetzt, als auch hinsichtlich einer formativen Evaluation, in der Prozesse der Durchführung im Zentrum der Betrachtung stehen (Flick 2006). Letztlich beinhalten die Ergebnisse von beiden Evaluationszielen auch eine Lern- und Dialogfunktion, da sie Informationen zur angemessenen Einschätzung des KidSwing Programms für die durchführenden Organisationen und die Tätigkeiten der agierenden Personen liefern.

7 Literatur

- Deutsche Kinderhilfe Direkt e.V. (o.J.). *Golfen für kranke und behinderte Kinder*. Berlin.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2005). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 9-28). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Honer, A. (2005): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 194-204). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kromrey, H. (2000). *Empirische Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2005). Beobachten in Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meseck, U. & Merten, D. (2007). *Leitfaden für das Golftraining mit Kindern und Jugendlichen im KidSwing Programm der Deutschen Kinderhilfe Direkt e. V.* Manuskript Universität Bremen.
- Schütz & Luckmann (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sowa, M. (2006). Jetzt kann ich endlich mitspielen. *Sportpraxis*, 47 (3), 18-24.
- Thompson, B. (2003). *Golf lernen für Behinderte. Konzept und Fallbeispiel*. Masterarbeit bei der PGA of Germany.
- Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews; Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren... im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover* (S.50-75). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Allgemeine Informationen Special Olympics Deutschland

Was ist Special Olympics?

Special Olympics ist eine internationale Sportorganisation, die in 170 Nationen über 2,25 Millionen Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung erfasst und damit die weltweit größte Behinderten-Sportbewegung darstellt. Special Olympics ist die einzige Organisation, die vom Internationalen Olympischen Komitee (IOC) autorisiert wurde, die Bezeichnung „Olympics“ weltweit zu nutzen.

Der Special Olympics Eid...

Lasst mich gewinnen,
doch wenn ich nicht gewinnen kann,
lasst mich mutig mein Bestes geben!

Unser Auftrag und Ziel...

ist, ganzjähriges Sporttraining und spezielle Wettbewerbe in zahlreichen olympischen Sportarten für Menschen mit geistiger Behinderung aller Leistungsniveaus flächendeckend sicher zu stellen, um ihnen die Möglichkeit zur Anerkennung und gesellschaftlichen Integration zu geben.

Die Vorteile...

Für Menschen mit geistiger Behinderung bietet Special Olympics vielfältige Vorteile:

Verbesserte körperliche Fitness und motorische Fähigkeiten, größeres Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, neue Kontakte und Freundschaften sowie wachsende Unterstützung durch die Familien. Die Sportler können diese positiven Auswirkungen in ihr tägliches Leben daheim, in der Schule, am Arbeitsplatz und in das gesellschaftliche Umfeld übertragen. Damit verbessern sie die Chance zur gesellschaftlichen Integration erheblich.

Teilnehmende Familien werden selbstbewusster, da sie die Wertschätzung ihrer Athleten erfahren. Freiwillige Helfer aus dem Umfeld spüren die überschwängliche Freude und die freundschaftlichen Gefühle, die die Athleten zu ihnen aufbauen. Damit erfährt Jeder mehr über die positiven Eigenschaften von Menschen mit geistiger Behinderung.

Special Olympics Deutschland

Special Olympics ist der Überzeugung, dass der Wettbewerb unter Athleten mit gleichen Voraussetzungen der beste Weg ist, um ihre Fähigkeiten und Fortschritte zu messen und zu höheren Leistungen anzuspornen. Dadurch besteht ein Anstoß zu ihrer Weiterentwicklung auch im geistigen, psychischen und sozialen Bereich.

Die Prinzipien von Special Olympics

Können, Mut, Gemeinschaft und Freude – kennen weder geographische Grenzen und Nationalitäten, Geschlecht, Alter, Rasse und Religion – sie sind die besonderen Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung, die Special Olympics in den Mittelpunkt stellt.

Die Anfänge...

gehen auf das Jahr 1968 zurück, als Eunice Kennedy-Shriver, Schwester von J.F.Kennedy, die ersten Internationalen Special Olympics Spiele in Chicago veranstaltete. Das Konzept entstand in den frühen 60er Jahren, als Frau Shriver ein Tagescamp für Menschen mit geistiger Behinderung abhielt. Sie erkannte, dass diese Mitbürger zu wesentlich größeren sportlichen Leistungen und sonstigen körperlichen Aktivitäten in der Lage waren, als Experten bis dahin angenommen hatten. Seit 1968 haben Millionen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung an Special Olympics Angeboten teilgenommen.

Weltweit...

sind mehr als 170 Länderorganisationen akkreditiert. Special Olympics ist damit global vertreten. Special Olympics Organisationen werden kontinuierlich in der ganzen Welt weiterentwickelt; in manchen Ländern ist sie die einzige Organisation, die sich um Fragen der Behinderung kümmert. Special Olympics Deutschland e.V. ist seit 1991 akkreditiert.

In Washington, D.C...

dem Hauptsitz von Special Olympics International laufen die Fäden aller Special Olympics Organisationen und Aktivitäten zusammen. Ein ehrenamtlicher Vorstand, geleitet vom Chairman of the Board Timothy Shriver legt die internationalen Richtlinien fest und kümmert sich um die Übungsleiter, Athleten, Betreuer und Experten für geistige Behinderung aus der ganzen Welt.

Ganzjähriges Sporttraining...

und Wettbewerbe in 30 offiziellen Sommer- und Winter-Sportarten werden durch Special Olympics angeboten oder unterstützt. Dazu existiert ein weltweit verbindliches Regelwerk und ein Sports Skills Guide. Mehr als 150.000 qualifizierte Trainer sind weltweit für die Vorbereitung und Begleitung der Athleten tätig.

Mehr als 500.000 Freiwillige...

organisieren und managen die Special Olympics Länderorganisationen als Vorstände, Offizielle, Trainer, Helfer bei Veranstaltungen. Jeder kann sich an der Special Olympics Bewegung beteiligen und wird auf seine Aufgabe speziell vorbereitet.

Special Olympics Wettbewerbe...

werden nach dem Muster Olympischer Spiele ausgerichtet. Mehr als 15.000 Veranstaltungen finden pro Jahr weltweit statt, in Deutschland ca. 150, Höhepunkte sind die jährlich stattfindenden National Games. Weltspiele für eine limitierte Anzahl von Athleten aller Staaten werden alle 2 Jahre im Wechsel als World Summer Games bzw. World Winter Games abgehalten.

Um an Wettbewerben teilnehmen zu können...

muss man mindestens 8 Jahre alt sein und folgenden Einschränkungen unterworfen sein, die von legitimer Stelle bestätigt wurden: Geistige Behinderung, Verzögerung der kognitiven Fähigkeiten, erhebliche Lern- und Sprachstörungen aufgrund mentaler Einschränkungen, die eine besondere Assistenz erfordern haben und erfordern.

Das Unified Sports Programm...

bringt Menschen mit und ohne geistige Behinderung vergleichbaren Alters und vergleichbarer sportlicher Leistung in Teams zusammen. Gemeinsames Training und Wettbewerbe schaffen Verständnis und Freundschaften im täglichen Umgang miteinander: eine besonders glaubwürdige Integration.

Für schwerbehinderte Teilnehmer...

hat Special Olympics das Motor Activities Training Program® ins Leben gerufen, vergleichbar mit deutschen Psychomotorik-Angeboten. Das MATP legt mehr Wert

Special Olympics Deutschland

auf Training und Teilnahme als auf Wettbewerbe und wird damit dem Grundsatz von Special Olympics gerecht, alle – auch schwerbehinderte – Teilnehmer einzubeziehen. Special Olympics Veranstaltungen bieten deshalb jeweils ein wettbewerbfreies Angebot an.

Healthy Athletes® – das Gesundheitsprogramm

Zur Unterstützung der Gesundheit der Athleten bietet Special Olympics zahlreiche Gesundheitschecks bei großen Sportevents im Bereich Hören, Sehen, Zähne, Füße, Haltungsapparat, Ernährung, Rauchen etc. an.

SO Get Into It...

heißt das Aufklärungsprogramm, das Kenntnisse über geistige Behinderung und Special Olympics an Schüler von Grund- und weiterführenden Schulen vermitteln will und in Deutschland seit 2004 angewandt wird.

Special Olympics Deutschland

Special Olympics Deutschland ist seit 1991 gegründet und wird als gemeinnütziger Verein von einem ehrenamtlichen Präsidium geführt. Seit dem 19. November 2005 ist Gernot Mittler, Finanzminister a.D. des Landes Rheinland-Pfalz, Präsident von Special Olympics Deutschland e.V.

Seit der Gründung finden zahlreiche, eindrucksvolle Veranstaltungen in ganz Deutschland statt. Seit 1998 werden in Deutschland, im Zwei-Jahres-Rhythmus, die nationalen Sommerspiele für Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt. Die erste Veranstaltung fand in Stuttgart mit 1.060 Athleten in 8 Sportarten statt. Nach den Stationen Berlin (2000), Frankfurt (2002), Hamburg (2004), Berlin (2006) werden die Nationalen Spiele in Karlsruhe 2008 mit 3.700 Athleten in 17 Sportarten ihren vorläufigen Höhepunkt erreichen. Seit 1999 werden ebenfalls im Zwei-Jahres-Rhythmus die Nationalen Winterspiele für ca. 500 Athleten in fünf Sportarten durchgeführt. Zu den World Summer Games 2007 entsand Special Olympics Deutschland nach Shanghai eine Delegation von knapp 300 Teilnehmern und stellte somit die viertgrößte Delegation.

Unterstützt wird Special Olympics von freien und regierungsabhängigen Organisationen und den internationalen/nationalen Sportverbänden, in Deutschland u.a. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe, Caritas, Diakonie, Deutscher Behinderten Sportverband, Deutscher Sportbund, Nationales Olympisches Komitee, Bundesministerium des Innern. Seit Dezember 2007 ist Special Olympics Deutschland Mitglied mit besonderen Aufgaben im DOSB Deutschen Olympischen Sportbund.

Informationen Special Olympics Deutschland

Auch zahlreiche Persönlichkeiten aus Politik, Sport und Kultur setzen sich für Special Olympics ein: u.a. Bill und Hillary Clinton, Nelson Mandela, Muhammed Ali, U2, Bon Jovi, Arnold Schwarzenegger, Pierce Brosnan, Elle Mc Pherson, Tiger Woods. In Deutschland wird Special Olympics von einem Ehrenkomitee mit Prof. Walther Tröger, Franz Beckenbauer, Prof. Dieter Stolte, Marcel Reif, Jobst Ploog, Willy Bogner, Brigitte Zypries, Senta Berger, Sabine Christiansen, Lisa Fitz, Mario Hintermayer, Klaus Kinkel sowie zahlreichen weiteren Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, wie Joey Kelly, Axel Schulz, Markus Wasmeier, Franziska Schenk, Lars Riedel, uvam. unterstützt.

Hauptsponsoren von Special Olympics Deutschland sind neben dem Mannheimer Konzern ABB die s.Oliver Group.

Weitere Informationen erhalten sie bei...

Special Olympics Deutschland e. V.

Invalidenstraße 124

10115 Berlin

☎ +49 (0) 30 / 24 62 52-0

☎ +49 (0) 30 / 24 62 52-19

✉ info@specialolympics.de

www.specialolympics.org

www.specialolympics.de

www.nationalgames.de

Tagungsprogramm

Freitag, 06.07.2007

Tagungsort Hotel Munte

- 11:00 Uhr Eröffnung und Begrüßung
Dr. Hans-Jürgen Schulke (Uni Bremen/Vizepräsident Special Olympics Deutschland)
- Prof. Dr. Wilfried Müller (Rektor der Universität Bremen)
- Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (Präsidentin Weltrat für Sportwissenschaft und Leibes-/Körpererziehung)
- Dr. Mariusz Damentko (Brüssel/ Sportdirektor Special Olympics Europa)
- Prof. Dr. Manfred Wegner (Uni Kassel/ Wissenschaftlicher Beirat Special Olympics Deutschland)
- 12:00 Uhr Einführungsreferate zur nationalen und Internationalen Forschung
- Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (Präsidentin Weltrat für Sportwissenschaft und Leibes-/Körpererziehung):
„Entwicklung des Sports von Menschen mit geistiger Behinderung aus nationaler Perspektive“
- Prof. Dr. Simone Seitz (Universität Bremen):
„Inklusionsforschung- eine Perspektive für den Sport von Menschen mit Lernschwierigkeiten?“
- 13.30 Uhr Mittagessen
- 14.30 Uhr Vorstellung und Diskussion von aktuellen Projekten
Einleitung:
Prof. Dr. Manfred Wegner (Uni Kassel/ Wissenschaftlicher Beirat Special Olympics Deutschland)
- Einzelbeiträge:
- Prof. Dr. M. Wegner & Florian Pochstein (Kassel)
 - Sabine Geister (Köln)
 - Dr. Ulrich Meseck & Mike Lochny (Bremen)

Informationen Special Olympics Deutschland

- Prof. Dr. Saskia Schuppener, Dr. Gunar Senf & Michael Senf (Leipzig)
- Dr. Rainer Schliermann (Halle/Saale)
- Prof. Dr. Katrin Neumann (Frankfurt a M.)

- 17:30 Uhr Pause
- 18:00 Uhr Zusammenfassung der Arbeitsschwerpunkte und Schlussfolgerungen
Leitung: Dr. Hans-Jürgen Schulke (Uni Bremen/ Vizepräsident Special Olympics Deutschland)
- 19:30 Uhr Senatsempfang im Rathaus, Bremer Abend mit Abendessen

Samstag, 07.07.2007 Tagungsort SFG-Gebäude/ Uni Bremen

- 08:30 Uhr Dr. Mariusz Damentko (Brüssel/ Sportdirektor Special Olympics Europa)
„Forschungsaktivitäten und Forschungsperspektiven von Special Olympics International“

- Diskussion, Leitung: Dr. H.-J. Schulke -
- 10:00 Uhr Kaffeepause
- 10:30 Uhr Diskussion künftiger Projekte und der weiteren Zusammenarbeit
- Fortsetzung Workshops 2008/09
 - Publikation, Schriftenreihe
 - Verstetigung der Kommunikation; Bildung AK; Kontakt dvs
 - Kongress Shanghai Oktober 2007
 - Special Olympics National Games - Akademie Karlsruhe 2008
 - Special Olympics Deutschland – Akademie
- Leitung: Prof. Dr. M. Wegner
- 12:30 Uhr Verabschiedung

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Doll-Tepper, Gudrun, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin, AB Integrationspädagogik, Bewegung und Sport, gudrundt@zedat.fu-berlin.de

Eichfeld, Christian

Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik – Berufsbegleitende Weiterbildung (BBW), eichfeld@rz.uni-leipzig.de

Euler, Harald A., Prof. Dr.

Universität Kassel, Institut für Psychologie, euler@uni-kassel.de

Geister, Sabine

Special Olympics Rheinland-Pfalz, info@so-rlp.de

Hild, Ulli

Universität Utrecht (Niederlande), medizinische Fakultät

Kleinert, Jens, Prof. Dr.

Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, kleinert@dshs-koeln.de

Lochny, Mike

Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft/Sportpädagogik, mlochny@yahoo.de

Ludwig, Alexandra

Universität Leipzig, Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie

Meseck, Ulrich, Dr.

Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft/Sportpädagogik, umeseck@uni-bremen.de

Montgomery, Judy, Prof. Dr.

Chapman University (USA), School of education, montgome@chapman.edu

Neumann, Katrin, Prof. Dr.

Universität Frankfurt am Main, Klinik für Phoniatrie und Pädaudiologie, Katrin.Neumann@em.uni-frankfurt.de

Pochstein, Florian, Dr.

Universität Kiel, Institut für Sport und Sportwissenschaften, fpochstein@email.uni-kiel.de

Rotermund, Maike

Norderstedter Werkstätten, maike.rotermund@norderstedter-werkstaetten.de

Schliermann, Rainer, Dr.

Universität Halle/Wittenberg, Institut für Sportwissenschaft, rainer.schliermann@sport.uni-halle.de

Schöpe, Denise, Dr.

Universität Halle/Wittenberg, Institut für Sportwissenschaft

Schulke, Hans Jürgen, Prof. Dr.

Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft/Sportpädagogik, Macromedia - Fachhochschule der Medien Hamburg, schulke@uni-bremen.de

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Schuppener, Saskia, Prof. Dr.

Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik, schupp@rz.uni-leipzig.de

Seitz, Simone, Prof. Dr.

Universität Bremen, Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik/Behindertenpädagogik, sseitz@uni-bremen.de

Senf, Gunar, Dr.

Universität Leipzig, Institut für Grundschulpädagogik/Didaktik Sport, senf@rz.uni-leipzig.de

Senf, Michael

Universität Leipzig, Institut für Grundschulpädagogik/Didaktik Sport

Vermeer, Adri, Prof. Dr.

Universität Utrecht (Niederlande), Fakultät für Sozialwissenschaften, A.Vermeer@fss.uu.nl

Wegner, Manfred, Prof. Dr.

Universität Kiel, Institut für Sport und Sportwissenschaften, mwegner@email.uni-kiel.de