Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik
Dornburggasse 93, 7400 Oberwart

Sport als gelebte Inklusion

Konzept, Umsetzung, Auswirkungen und Kritik inklusionssportlicher Angebote am Beispiel von Athletinnen und Athleten bei Special Olympics Österreich

Diplomarbeit

aus Didaktik

vorgelegt von

Sebastian Koller

Klasse 6. SPK, 2019

Betreuungslehrer
Mag. Helmut Samer

Oberwart, Mai 2019

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich mich Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen und Hilfsmittel wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht haben. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Außerdem habe ich die vorliegende Diplomarbeit einer Korrektur unterzogen.

Oberwart, am 10. Mai 2019 .....

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich unter dem Thema *„Sport und Inklusion – Konzept, Umsetzung, Auswirkungen und Kritik inklusionssportlicher Angebote am Beispiel von Athletinnen und Athleten bei Special Olympics Österreich“* mit aktuellen Fragestellungen im Hinblick auf Inklusionsförderung durch Sport. Anhand einer empirischen Untersuchung von aktiven Sportlerinnen und Sportlern von Special Olympics Österreich wird gezeigt, inwieweit das Inklusionskonzept bei Athletinnen und Athleten verankert ist und wie Sportaktivitäten zukünftig geplant werden müssen, damit sie den Vorstellungen und Wünschen der Sporttreibenden entsprechen. Zudem soll herausgearbeitet werden, wie zufrieden sie mit den Trainingsangeboten sind, worin ihre Motive für Special Olympics Sport liegen und welche Kompetenzen und Eigenschaften sie sich von ihren Trainerinnen und Trainern wünschen. Die theoretische Grundlage dieser Diplomarbeit baut auf der relevanten Forschungsliteratur zum Thema, die mit Ergebnissen der Fragebögen verglichen werden. Mit der Beantwortung der Forschungsfragen können Rückschlüsse in Bezug auf Planung und Durchführung inklusionssportlicher Angebote gezogen werden.

This diploma thesis is about *„sport and inclusion“.* It deals with concepts, implementations, impacts and criticism of inclusive sport events using examples of athletes from Special Olympics Austria. It also tries to answer some current questions regarding the support of inclusion through sport. An empirical study shows if inclusive concepts are appropriate for athletes and how sport activities have to be planned in the future in order to satisfy the athletes´ demands. Furthermore, this thesis tries to find out if athletes are satisfied with training facilities and which motives they have to be part of a Special Olympics team. It additionally tries to describe the coaches' and counsellors´ proficiency in order to satisfy the athletes´ wishes and demands. This empirical study proves that the word “inclusion” is not common for every athlete. However, the majority of athletes demand active and equal sport events for everyone.

Vorwort

Im Zuge meiner Ausbildung an der Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik Oberwart habe ich mich dazu entschlossen, für das Erreichen des Diploms eine Diplomarbeit im Unterrichtsfach Didaktik zu schreiben.

Die Motivation diese Abschlussarbeit zu schreiben entspringt einer tiefen persönlichen Überzeugung, dass inklusionssportliche Aktivitäten zur gesellschaftlichen Partizipation geistig, körperlich und seelisch beeinträchtigter Menschen beitragen können. Durch meine Tätigkeiten als Trainer und Unified-Partner bei Special Olympics, als Bewegungscoach in Sonderschulen und als Betreuer einer Arbeitstherapiegruppe in einem Behindertenwohnheim konnte ich bereits viele positive Erfahrungen im Hinblick auf gelebte Inklusion sammeln. Ich nahm die Diplomarbeit zum Anlass, mich diesem Thema aus wissenschaftlicher Sicht anzunähern. Wichtig war mir jedoch von Beginn an, Athletinnen und Athleten von Special Olympics Österreich in meiner empirischen Studie in den Fokus zu rücken. Ihre Meinungen und Erfahrungen empfinde ich als besonders wertvoll.

Für die fachkundige, hilfreiche und flexible Unterstützung bei der Erstellung dieser Diplomarbeit danke ich besonders meinem Betreuungslehrer Herrn Mag. Helmut Samer. Danken möchte ich ebenfalls den Special Olympics Österreich Athletinnen und Athleten, die durch die Beantwortung des Fragebogens maßgeblichen Anteil an dieser Abschlussarbeit haben.

Von ganzem Herzen bedanke ich mich außerdem bei meiner Freundin Theresa Jagerhofer und meinen Eltern Rita und Franz Koller für die Unterstützung, den Zuspruch und die motivierenden Worte während der gesamten Jahre meiner Ausbildung an der Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik Oberwart.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung II

Abstract III

Vorwort IV

1 Einleitung 1

2 Inklusion 3

2.1 Konzeptionelle Vorstufen zur Inklusion 3

2.1.1 Exklusion 3

2.1.2 Separation/Segregation 3

2.1.3 Soziale Integration von Menschen mit Behinderung 4

2.2 Inklusionsverständnis 6

2.2.1 Herkunft und Bedeutung 6

2.2.2 Bildungspolitische Grundannahmen 8

2.3 Geistige Behinderung im sozialen Kontext 9

2.3.1 Behinderung – Begriffserklärung 9

2.3.2 Definition und Klassifikation geistiger Behinderung 12

3 Sport und Inklusion 14

3.1 Recht auf Sport und Freizeit für Menschen mit Behinderung 14

3.1.1 Freizeitbegriff nach OPASCHOWSKI 15

3.1.2 Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung 16

3.1.3 Motive für Sport kognitiv beeinträchtigter Athletinnen und Athleten .. 18

3.2 Empowerment und Selbstbestimmung durch Sport 20

3.2.1 Empowerment und geistige Behinderung 20

3.2.2 Selbstbestimmungsrecht kognitiv beeinträchtigter Personen 22

3.2.3 Selbstbefähigung und Teilhabe am Sport 23
3.3 Behindertensport bei Special Olympics 25
3.3.1 Special Olympics – historischer Abriss 25
3.3.2 Mission und Ziele von Special Olympics 26
3.3.3 Special Olympics Unified-Sports® 27
3.4 Inklusionspyramide nach CONRADS 28
3.5 Bedeutung sportlicher Aktivitäten geistig Beeinträchtigter 30

4 Sportinklusive Didaktik und Methodik 33
4.1 Handlungsbereiche methodischen Handelns 34
4.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte 42
4.2.1 Pädagogische Grundhaltung und Prinzipien im Inklusionssport 46
4.2.2 Inklusionssportdidaktische Handlungsleitlinien 48
4.3 Organisation und Planung sportbezogener Förderprogramme 50

5 Empirische Studie 58
5.1 Methode 58
5.2 Ablauf der Befragung 58
5.3 Zielgruppenbeschreibung 59
5.4 Forschungsfragen 60
5.5 Ergebnisse der Untersuchung 61
5.5.1 Meinung zu Special Olympics 61
5.5.2 Motive für Special Olympics Aktivitäten 62
5.5.3 Inklusionsverständnis 63
5.5.4 Planung von Sportaktivitäten 64
5.5.5 Vorstellungen über Trainerinnen und Trainer 66
5.5.6 Zukunftsgedanken 68

6 Kritik 71

6.1.1 Probleme in der Realisierung von Inklusion 71

6.1.2 Kritik an Special Olympics Unified-Sports® 72

7 Resümee und Ausblick 74

Quellennachweis 76

Literaturverzeichnis 76

Abbildungsverzeichnis 84

Tabellenverzeichnis 85

Anhang 86

Begleitprotokoll zur Diplomarbeit 86

Fragebogen 88

1 Einleitung

Gemeinsam gewinnen, gemeinsam verlieren. Sportliche Aktivität ist mehr als Schweiß und Muskeln: Sport verbindet. In diesem Zusammenhang kann ihm auch bei der Inklusion geistig beeinträchtigter Menschen in die Gesellschaft enorme Bedeutung zugeschrieben werden. In vorliegender Diplomarbeit wird auf solche Fragestellungen, die die Inklusionsförderung durch Sport betreffen, eingegangen. Im Fokus steht dabei die konkrete Situation der Athletinnen und Athleten von Special Olympics Österreich. Die zugrundeliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Zunächst wird ein theoretisches Fundament für die Beschäftigung mit dem Konzept *Inklusion* angelegt. Im Zuge dessen wird eine terminologische Abgrenzung zu verwandten Begriffen vorgenommen und die Entwicklung des Begriffs und dessen Verständnis wird nachgezeichnet: Zu Beginn werden Exklusion, Separation bzw. Segregation und Integration als konzeptionelle Vorstufen zur Inklusion beschrieben und infolgedessen der Begriff *Inklusion* näher betrachtet. Dabei wird auf die Wortherkunft, seine Bedeutung sowie auf bildungspolitische Grundannahmen eingegangen. Der erste Punkt schließt mit einer Erläuterung der Begriffe *Behinderung* und *geistige Behinderung*.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit Sport und Inklusion. Dabei wird auf das Recht von Menschen mit Behinderung auf Sport und Freizeit eingegangen, indem der Freizeitbegriff erklärt, das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung dargelegt und Motive für Sport von kognitiv beeinträchtigten Athletinnen und Athleten geklärt werden. Folglich werden das Empowerment-Konzept und das Selbstbestimmungsrecht kognitiv beeinträchtigter Personen erläutert. Im Anschluss wird die Organisation Special Olympics und Special Olympics Unified-Sports als inklusionsfördernde Aktivität vorgestellt.

Daran angeschlossen wird die Erläuterung und Reflexion der Begriffe *Didaktik* und *Methodik*, ehe im Anschluss Konzepte des methodischen Handelns sowie Anforderungen an pädagogische Fachkräfte dargelegt werden, die für die Gestaltung und Umsetzung sportinklusiver Aktivitäten notwendig erscheinen.

Zudem werden didaktisch-methodische Merkmale vorgestellt, die vor allem für die Organisation und Planung sportbezogener Förderprogramme bedeutsam sind.

Im empirischen Teil der Arbeit kommt es zur Darstellung und Interpretation ausgewählter Ergebnisse der im Rahmen der Special Olympics World Summer Games in Abu Dhabi und Dubai durchgeführten empirischen Studie. Über einen halbstandardisierten Fragebogen wurden Athletinnen und Athleten zu Sport und Inklusion befragt. Die Interpretation der Ergebnisse ergab, dass viele der Sportlerinnen und Sportler mit dem Konzept der Inklusion vertraut sind und sich diese – wie beispielsweise im Unified-Modus bei Special Olympics Sportarten realisiert – vermehrt wünschen.

Anschließend wird eine kritische Haltung gegenüber dem Inklusionskonzept eingenommen, indem auf konkrete Probleme Bezug genommen wird, die in der Realisierung von Inklusion aktuell bestehen. Ebenfalls werden Kritikpunkte gegenüber Special Olympics Unified-Sports eingebracht. Im letzten Punkt der Diplomarbeit werden wichtige Erkenntnisse zusammengefasst und ein persönliches Resümee gezogen.

2 Inklusion

2.1 Konzeptionelle Vorstufen zur Inklusion

Zum Verständnis des Inklusionsbegriffes ist es nach SANDER (2006) zweckmäßig, die konzeptionellen Vorstufen Exklusion, Separation/Segregation und Integration zu betrachten. (vgl. Sander 2006, S. 51)

2.1.1 Exklusion

Der Begriff *Exklusion* stammt von lat. *excludere* (dt. ausschließen, abschneiden, hindern) und bezeichnet den sozialen Ausschluss von Menschen aus der Gesellschaft aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. (vgl. Giese und Weigelt 2015, S. 13)

Bis in die 1960er-Jahre wurden Menschen mit geistiger Behinderung von gesellschaftlichen Einrichtungen, insbesondere dem Bildungswesen und von berufsbezogener Ausbildung ausgeschlossen. Kognitiv beeinträchtige Personen waren in erster Linie von privater Wohltätigkeit und Bettelei abhängig, da es kaum öffentliche Unterstützung gab. (vgl. Sander 2006, S. 51 und Giese und Weigelt 2015, S. 13)

2.1.2 Separation/Segregation

Die zweite Phase auf dem Weg zur Inklusion ist die Separation bzw. Segregation. Ähnlich wie in der vorangegangenen Phase der Exklusion bleibt der Zustand der Ausgrenzung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen – trotz Veränderungen im Bildungssystem – auch in diesem Stadium aufrechterhalten. (vgl. Rindler 2014, S. 23)

Bezogen auf das Bildungssystem wurden differenzierte Schulformen geschaffen, *„in denen spezialisierte Pädagogen mit möglichst homogenen Leistungsgruppen arbeiten“* (Giese und Weigelt 2015, S. 13). Durch diese Differenzierung etablierte sich eine *„durchgängig besonder(nd)e Lebensbiografie“* (Frühauf 2008, S. 16, zit.

in: ebda. 2015, S. 14). Während dieser Entwicklungsphase etablierten sich Institutionen wie Sonderkindergärten, Sonderschulen, Behindertenwohnheime oder Werkstätten für geistig beeinträchtigte Menschen. (vgl. ebda. 2015, S. 13f.)

2.1.3 Soziale Integration von Menschen mit Behinderung

Ein nächster Schritt in Richtung Inklusion ist die Integration. Der Begriff *Integration* (von lat. *integrare*) kann übersetzt werden mit „Wiederherstellen eines Ganzen". (vgl. van der Woude 2015, S. 68)

In der Fachsprache werden die Termini Inklusion und Integration – angestoßen durch die Salamanca-Erklärung von 1994 – nicht synonym verwendet. Zwischen den beiden Begriffen bzw. den dahinterstehenden Konzepten bestehen qualitative und entwicklungsbedingte Unterschiede. (vgl. Sander 2018, S. 30)

Für das Begriffsverständnis von Inklusion ist es nach WANSING (2015) jedoch unerlässlich, den Integrationsbegriff zu berücksichtigen. Integration wird in allen Wissenschaftsbereichen und in der Alltagssprache in vielfacher Weise als ein Begriff verwendet, der unterschiedliche Inhalte erklärt und keine einheitliche Definition aufweist. (vgl. Wansing 2015, S. 140)

In der Pädagogik wird Integration *„zunächst ausschließlich im Kontext entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Zusammenhänge verwendet"* (Cloerkes 2001, S. 173) und in die Curriculumsdiskussionen miteinbezogen. Dadurch erhielt das Konzept im schulischen Bereich immer mehr an Bedeutung und wurde schließlich auch in der Praxis, als gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Menschen (etwa in Integrationsklassen) sichtbar. (vgl. ebda. 2001, S. 173)

Im Deutschen Bildungsrat 1973 sprach man sich allerdings gegen eine Reduzierung auf den Schulbereich aus. Jakob MUTH, damaliger Leiter des Deutschen Bildungsrates, bezeichnete Integration daraufhin als ein *„Grundrecht im Zusammenleben der Menschen"* (Muth 1991, S. 1, zit. in Cloerkes 2001, S. 174), auf welches jedes Individuum unabhängig ihres Alters, ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer gesundheitlichen Verfassung Anrecht hat. (vgl. ebda. 2001, S. 174)

Aus behindertensoziologischer Sicht ist Integration *„ein auf Solidarität und Emanzipation ausgerichteter Lernprozess, der auf soziale Zuschreibungsprozesse verzichtet“* (ebda. 2001, S. 174) und dem Begriff der Normalisierung eine übergeordnete Bedeutung zuspricht. (vgl. ebda. 2001, S. 174ff.) Nach THESING und VOGT (2013) besagt das Normalisierungsprinzip, dass behinderte Menschen vollwertige Individuen sind, denen alle Lebensmöglichkeiten offenstehen, die die gleichen Grund- und Menschenrechte wie nichtbehinderte Menschen haben und die ein Leben führen können, das so normal wie möglich ist. (vgl. Thesing und Vogt 2013, S. 155f.)

CLOERKES (2001) bezeichnet Integration zwar als ein perspektivenreiches Handlungsfeld, indem alle Beteiligten in Kontakt zueinander stehen (vgl. Cloerkes 2001, S. 176), die vermeintlich Integrierten jedoch wie vielerorts üblich in segregativen Einrichtungen platziert sind, *„wo sie zum Beispiel eine sonderpädagogische Förderung oder spezielle Hilfen zum Abbau von Verhaltensauffälligkeiten“* (Theunissen 2016, S. 82) erhalten. Dadurch werden die Betroffenen jedoch automatisch einem inklusivem Setting entzogen. (vgl. ebda. 2016, S. 81f.)

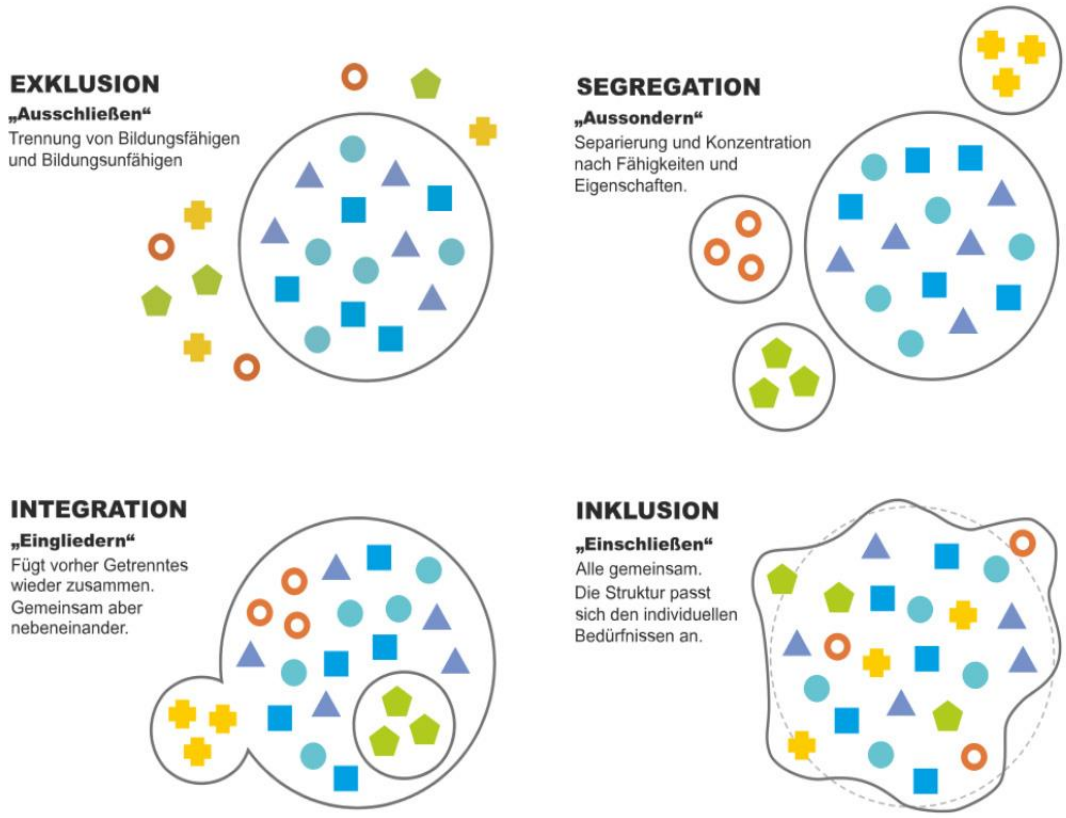

Abbildung 1: Darstellung der Konzepte auf dem Weg zu Inklusion (BBWA, 2019)

2.2 Inklusionsverständnis

2.2.1 Herkunft und Bedeutung

Der Begriff *Inklusion* stammt vom lateinischen Wort *inclusio* (dt. Einschließung, Einbeziehung) und meint im Allgemeinen die uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in allen Lebensbereichen. (Wansing 2015, S. 139)

Es darf jedoch nicht von einem einheitlichen und allerorts gültigen Inklusionsverständnis ausgegangen werden, da es viele unterschiedliche *„Auslegungen und Akzentsetzungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Diskursen sowie in unterschiedlichen politischen und professionellen Kontexten“* (Wansing 2015, S. 139) gibt. Damit Inklusion jedoch als Konzept für pädagogisches Arbeiten relevant werden kann, braucht es hinsichtlich ihrer Kernelemente und tragenden Pfeiler Eindeutigkeit und Zielorientierung. (vgl. Sulzer 2017, S. 12f.)

HINZ (2010) betont die mit Inklusion einhergehende Heterogenität. Trotz unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, Geschlechterrollen, ethnischer Herkunft, Glaubensrichtungen, weltanschaulicher Orientierungen, körperlicher Bedingungen und sozialer Milieus haben Menschen Anspruch auf gesellschaftliche Partizipation. Daraus resultiert eine große Unterschiedlichkeit hinsichtlich vieler Merkmale. Zusätzlich weist er darauf hin, dass Inklusion um die Gestaltung eines Umfeldes und Systems bemüht ist, *„das in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen wertgeschätzt werden“* (Hinz 2010, S. 6, zit. in Rindler 2014, S. 12). (vgl. ebda. 2014, S. 10ff.)

Gemäß der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen darf Inklusion nicht als bloße *„Einbeziehung in die Gesellschaft“* (Lachwitz und Trenk-Hinterberger 2010, S. 48, zit. in Theunissen 2016, S. 81) verstanden werden, sondern vielmehr als eine *„uneingeschränkte, unmittelbare, gesellschaftliche Zugehörigkeit“* (ebda. 2016, S. 81), die mit der Geburt eines Kindes beginnt und sich über den

vorschulischen und schulischen Bereich bis hin zur Lebensgestaltung im Erwachsenen- und Seniorenalter erstreckt. (vgl. ebda. 2016, S. 81f.)

Eine umfassende Inklusionsdefinition stammt von der Deutschen UNESCO-Kommission. Inklusion wird dabei als ein Prozess verstanden,

> *„bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung.“* (DUK 2010, S. 9, zit. in Sulzer 2015, S. 13)

Dieser Definition zufolge stellt Inklusion die Forderung dar, alle Menschen in ihren Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und anzuerkennen, ohne dabei den Blick auf einzelne Aspekte ihrer Identität zu lenken.

Darüber hinaus bedeutet inklusives Denken, Unterschiedlichkeiten nicht entlang eines *„Zwei-Welten-Bildes“* (Sulzer 2017, S. 15) zu bewerten, etwa in *behindert* und *nicht-behindert* oder in *normal* und *abnormal*. Normierungen wie diese führen unter Umständen zur Exklusion und Diskriminierung beeinträchtigter Menschen. (vgl. ebda. 2017, S. 12ff.) Im Sinne des Inklusionsgedankens soll das Anderssein nicht mehr versteckt werden, sondern Individualitäten sollen gleichberechtigt und gleichwertig Zutritt zum *normalen* Leben in allen Lebensbereichen haben. (vgl. Thesing und Vogt 2013, S.154)

Umfangreiche Definitionen stammen von GIESE und WEIGELT (2015), die den Inklusionsbegriff über folgende Merkmale erklären:

- „*Inklusion bejaht die grundsätzliche Heterogenität aller Menschen, versteht diese als ein wertfreies, soziales Faktum und als Normalfall menschlichen Zusammenlebens.“* (Giese und Weigelt 2015, S. 20)

- *„Inklusion betont die Autopoiese, die primordiale Autonomie jedes Individuums und stellt deren Herstellung und Erhaltung mit dem Ziel, ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe zu erreichen, in das Zentrum institutioneller und didaktischer Bemühungen.“* (ebda. 2015, S. 20)

- *„Inklusion ist ein zieldifferenziertes Lernen ohne äußere Differenzierung, das auf äußere Etikettierung so weit wie möglich zu verzichten sucht, ohne dabei den Fertigkeitsanspruch zu negieren.“* (ebda. 2015, S. 20)

2.2.2 Bildungspolitische Grundannahmen

Der bildungspolitische Inklusionsdiskurs geht im Sinne der historisch-institutionellen Entwicklungslinien auf zwei zentrale bildungspolitische Ereignisse zurück: zum einen auf die *UNESCO World Conference on Special Needs Education*, die 1994 zum *Salamanca-Statement* führte und zum anderen auf die durch die Vereinten Nationen (UN) verabschiedete *Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities.* (vgl. Giese und Weigelt 2015, S. 21)

Für das inklusionspädagogische Bildungskonzept wird vor allem dem *Salamanca-Statement* eine zentrale Bedeutung zugesprochen, denn

> *„[d]as Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen.“* (UNESCO 1994, zit. in ebda. 2015, S. 21)

Darin werden die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU) aufgefordert, alle Kinder und Jugendliche in das Bildungssystem miteinzubeziehen. (vgl. ebda. 2015, S. 21)

Wichtige und weitreichende Impulse, die über den bildungspolitischen Diskurs hinausreichen, gehen in jüngerer Zeit durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nation (UN-BRK) aus. 2006 wurde das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)* verabschiedet, welches 177 Nationen ratifizierten und in Österreich seit dem 26. Oktober 2008 in Kraft ist. (vgl. Hüppe 2012, S. 91ff. und Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2019)

In der UN-Behindertenrechtskonvention werden die Rechte von Menschen mit Behinderungen zusammengefasst und für die unterzeichneten Staaten als

rechtsverbindliche Grundlage geltend. Im Vergleich zum *Salamanca-Statement* reicht die UN-Erklärung wesentlich weiter. Es ist nicht nur von einer sich verändernden Bildungslandschaft die Rede, sondern die Stärkung behinderter Personen in allen Lebensbereichen wird eingefordert, *„um Menschen mit Behinderung den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Inklusion in der Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern“* (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2016, S. 18). (vgl. Hüppe 2012, S. 91ff.)

2.3 Geistige Behinderung im sozialen Kontext

2.3.1 Behinderung – Begriffserklärung

Je nach wissenschaftlichem Kontext wird der Begriff *Behinderung* in unterschiedlichen Zusammenhängen und Zielsetzungen verwendet und auf vielfältige funktionelle Einschränkungen bezogen. Zusätzlich führen die Forderungen nach Inklusion, Partizipation und Empowerment zu einem veränderten und differenzierten Behindertenbegriffsverständnis. (vgl. Thesing und Vogt 2013).

Im Jahr 1980 entwickelte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) mit der *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH) ein Modell zur Klassifizierung von Behinderung. Im überarbeiteten und erweiterten ICIDH-2-Schema liegt der Fokus nicht mehr auf individuelle Defizite, sondern auf relevante Fähigkeiten, die für gesellschaftliche Partizipation maßgeblich sind. Zur Erklärung des Behindertenbegriffs wird in dieser revidierten Klassifikation zwischen *individueller Schädigung*, *Störung der Aktivität* und *Beeinträchtigung der Teilhabe* differenziert. (vgl. Theunissen 2016, S. 33f.)

Aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Erklärungs- und Definitionsmodellen ist die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF) der WHO hervorzuheben. Durch Berücksichtigung vieler verschiedener Einflussfaktoren, stellt das ICF-Modell eine Weiterentwicklung des ICIDH-Modells dar. Bei ersterem wird nicht die Diagnose von Krankheiten oder

Gesundheitsstörungen in den Fokus gerückt, sondern die Funktionsfähigkeit eines Menschen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Faktoren. Durch ein interdisziplinäres, über Professionsgrenzen hinausgehendes und partizipierendes Behindertenverständnis *„wird Behinderung als ein situationsabhängiges und nicht mehr personenabhängiges Merkmal beschrieben“* (Kulig et al. 2006, S. 123). (vgl. ebda. 2006, S. 123ff.)

In Abbildung 2 ist ersichtlich, dass Behinderung durch wechselwirkende, sich gegenseitig beeinflussende Faktoren bedingt wird. Nach KULIG et al. (2006, S. 124) wird Behinderung *„als Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten verstanden, die aus einer Vielzahl von personenspezifischen und sozialen […] Ursachen entstehen kann“*. (vgl. ebda. 2006, S. 123f.)

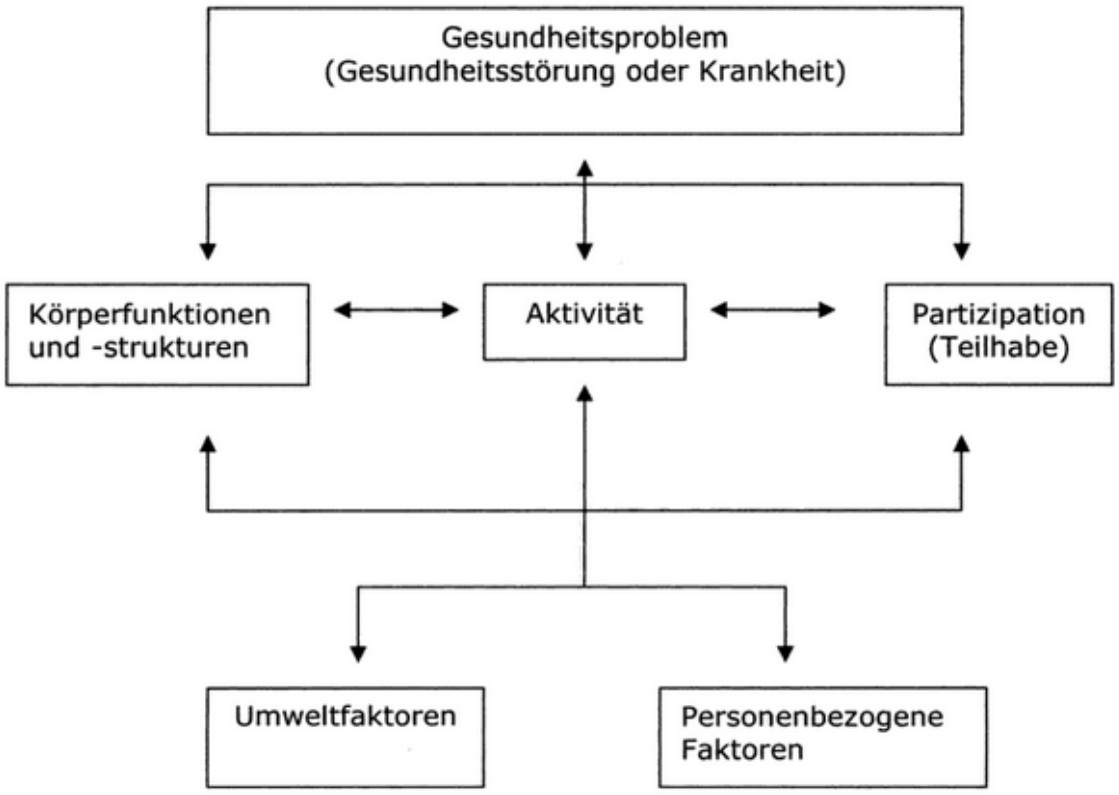

Abbildung 2: Grundlegende Faktoren des ICF-Modells (Kulig et al. 2006, S. 124)

Eine gängige Definition des Behindertenbegriffes entstammt der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), in der das gesellschaftliche Exklusionsrisiko von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Fokus genommen wird und wonach jene Individuen als behindert gelten,

> *„die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie […] an der vollen und wirksamen Teilhabe, gleichberechtigt mit anderen, an der Gesellschaft hindern können."* (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2016, S. 8)

Für CLOERKES (2003, S. 11) ist Behinderung etwas sozial Konstruiertes, ohne absolute und objektive Gültigkeit und etwas, das vorwiegend durch gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen geschaffen wird. Ihm zufolge soll erst dann von Behinderung gesprochen werden, wenn Andersartigkeiten von der jeweiligen Kultur negativ bewertet werden und unerwünschte Abweichungen von entsprechenden Werten, Normen und Erwartungen vorzufinden sind. (vgl. ebda. 2001, S. 7)

CLOERKES (2001) definiert Behinderung folgendermaßen:

> *„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. »Dauerhaftigkeit« unterscheidet Behinderung von Krankheit. »Sichtbarkeit« ist im weitesten Sinne das Wissen anderer Menschen um die Abweichung. Ein Mensch ist »behindert«, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist."* (Cloerkes 2001, S. 7)

THESING und VOGT (2013) nähern sich dem Behindertenbegriff wie CLOERKES (2001, 2003) ebenfalls über einen gesellschaftlich-sozialen Aspekt. Beim sogenannten *Sozialen Modell* (Thesing und Vogt 2013, S. 174) wird Behinderung als eine Form des gesellschaftlichen Ausschlusses betrachtet. Diesem Ansatz zufolge sind nicht behinderungsbedingte Funktionsbeeinträchtigungen für die soziale Ausgrenzung verantwortlich, sondern vielmehr soziale, rechtliche und bauliche Barrieren. Als Folge daraus werden beeinträchtigte Personen durch abwertende Einstellungen nichtbehinderter Menschen benachteiligt und an einer vollständigen Gesellschaftlichen Teilhabe gehindert. (vgl. ebda. 2013, S. 174f.)

Nach THESING und VOGT (2013, S. 174) *„müssen sich die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern, damit Menschen mit einer Schädigung nicht behindert würden"* und Verschiedenheit und Andersartigkeit als normal erachtet werden.

2.3.2 Definition und Klassifikation geistiger Behinderung

Die Bezeichnung *geistige Behinderung* wird von vielen Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie im öffentlichen Diskurs kritisch gesehen, da sie negative Assoziationen hervorruft und zudem bei Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, zur Stigmatisierung führt. (vgl. Theunissen 2016, S. 11)

Über die Jahre veränderten sich der Sprachgebrauch und die Begrifflichkeiten, mit denen auf Menschen mit geistiger Behinderung Bezug genommen wurde. Gegenwärtig gibt es Versuche einen einheitlichen und allgemeingültigen Behindertenbegriff zu finden. (vgl. Wiesenhaan 2015, S. 15f.) Für Bezeichnungen wie intellektuelle Retardierung, Idiotie oder Oligophrenie, die bis in die 1950er-Jahren geläufig waren, werden heute Begriffe wie *Menschen mit Beeinträchtigung*, *Menschen mit Lernschwierigkeiten* oder *Menschen mit besonderen Bedürfnissen* synonym verwendet. (vgl. Theunissen 2016, S. 11ff.)

Das von der *American Association on Mental Retardation* (AAMR) ausgestellte Konzept der *mental retardation* geht bei der Klassifikation geistiger Behinderung von einem Doppelkriterium aus, *„das die kognitiven Funktions- und sozialen Anpassungsfähigkeiten in der dynamischen Wechselwirkung mit Umweltfaktoren und gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten aufbereitet“* (ebda. 2016, S. 37). Mentale Retardierung wird dabei als unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz (Intelligenzquotient unter 75) bezeichnet, die mit einem verminderndem adaptiven Verhalten einhergeht. (vgl. ebda. 2016, S. 37ff.)

Wie auch das ICF-Modell weist das AAMR-Modell darauf hin, dass es in der Betrachtung geistiger Behinderung nicht ausreicht, rein individuumszentriert zu denken. Um den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Rechten betroffener Personen gerecht werden zu können, müssen multimodale Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Im Jahr 2007 wurde *mental retardation* im Zuge einer Mitgliederbefragung durch die Bezeichnungen *intellecutal disabilities* und *developmental disabilities* ersetzt. THEUNISSEN (2016) führt an, dass *developmental disabilities* als breiter Oberbegriff zu verstehen ist, unter dem unterschiedliche

Formen von Behinderung – unter anderem auch eine *intellecutal disabilities* – vereint werden können. (vgl. ebda. 2016, S. 37ff.)

Im Weiteren werden zwei detaillierte Begriffsbestimmungen (Deutscher Bildungsrat 1973 und WHO) angeführt, die zum allgemeinen Verständnis des Begriffs *geistige Behinderung* beitragen sollen.

Eine umfassende Definition wird im *Deutschen Bildungsrat* verwendet, wonach jemand als geistig behindert gilt,

> *„wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und 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)

Eine weitere, äußerst umfangreiche Definition geistiger Behinderung wird von der WHO gegeben:

> *„Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung.“* (Weltgesundheitsorganisation, 2019)

3 Sport und Inklusion

3.1 Recht auf Sport und Freizeit für Menschen mit Behinderung

In Artikel 30 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen *„Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“* (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2016, S. 27) wird Sport als Beitrag bzw. Mittel gelebter Inklusion, *„[m]it dem Ziel, Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen die Teilhabe an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen“* (ebda. 2016, S. 28) erwähnt.

Beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen zur Teilnahme an breitensportlichen Aktivitäten ermutigt werden und es ist

> *„sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit haben, behindertenspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen teilzunehmen, und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern.“* (ebda. 2016, S. 26)

In diesem Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention wird einerseits das uneingeschränkte Recht behinderter Menschen auf Teilhabe an breitensportlichen Aktivitäten erwähnt, anderseits die Bedeutung behinderungsspezifischer Sportangebote betont. Die Gestaltung dieser Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten soll ausschließlich inklusiv sein und weder für Menschen mit noch für Personen ohne Behinderung einen Ausschluss aus privaten, institutionellen und schulischen Sportaktivitäten bedeuten. (vgl. Hüppe 2012, S. 93f.)

Für LÜTGEHARM (2013, S. 6) besteht die primäre Herausforderung in der praktischen Umsetzung der oben genannten Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention, denn *„nicht die Menschen mit Schwächen im motorischen Bereich müssen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Angebot der Schule bzw. der Sportvereine anpassen, sondern die Bewegungs- und Sportangebote dieser Institutionen“* müssen situations- und bedürfnisadäquat gestaltet werden.

Durch inklusiven Sport können entscheidende Akzente gesetzt werden, um Diversität und Heterogenität als Bereicherungen für das gesellschaftliche Miteinander zu sehen. (vgl. Curdt und Schuppener 2012, S. 162)

3.1.1 Freizeitbegriff nach OPASCHOWSKI

Da in der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf Freizeit genannt wird und sportliche Aktivitäten oftmals Teil der Freizeitgestaltung beeinträchtigter Menschen sind, wird im folgenden Abschnitt der Diplomarbeit der Freizeitbegriff und das Freizeitverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung näher betrachtet.

Nach OPASCHOWSKI (1990) ist Freizeit ein subjektiv erlebter Begriff, für den verschiedene Definitionsansätze vorliegen. Er sieht den Freizeitbegriff in Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Lebenskonzept und spricht dabei bewusst von *„Lebenszeit, die durch […] große Dispositionsfreiheit und Entscheidungskompetenz charakterisiert ist“* (Opaschowski 1990, S.86, zit. in: Markowetz 2018, S. 173) und die durch drei Zeitabschnitte gekennzeichnet wird. Er unterscheidet zwischen *Dispositionszeit (Freie Zeit)*, *Obligationszeit (Gebundene Zeit)* und *Determinationszeit (Abhängige Zeit)*. Als Dispositionszeit bezeichnet er die frei verfügbare, durch Selbstbestimmung gekennzeichnete und einteilbare Zeit, als Obligationszeit die zweckbestimmte verbindliche und verpflichtende Zeit und als Determinationszeit die festgelegte und fremdbestimmte Zeit. (vgl. ebda. 2018, S. 173f.)

OPASCHOWSKI (1990) schlägt eine positive Definition des Freizeitbegriffs vor. Er versteht unter Freizeit *„die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Eigenentscheidung und soziales Handeln“* (ebda. 2018, S. 173) charakterisierte Zeit, die nicht mehr, wie in vorangegangenen Freizeitstudien, in Abhängigkeit zur Arbeit gestellt wird. Diese positive Determination des Freizeitbegriffs hat insofern auch seine Gültigkeit, da sie für alle Bevölkerungsgruppen Relevanz hat. (vgl. ebda. 2018, S. 173f.)

3.1.2 Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung

Einschlägige empirische Forschungsergebnisse zeigen, dass die Freizeitbedürfnisse und das Freizeitverhalten von Menschen mit und ohne Behinderung nahezu ident sind. (vgl. Markowetz 2018, S. 175)

Das Freizeitverhalten von beeinträchtigten Menschen ist unter anderem davon abhängig, wie sehr sie in ihrer Kognition, Mobilität, Bewegung und Kommunikation eingeschränkt sind und in welchem Maße diese Defizite durch die betroffene Person selbst oder von ihrer Umwelt beeinflusst und verändert werden können. MARKOWETZ (2018) stellt fest, dass behinderungsbedingte Freizeitprobleme von Menschen mit einer geistigen Behinderung explizit auf diese Bewegungs-, Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen zurückzuführen sind. *„Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft bedarf es einem deutlichen Mehr an Beachtung, Aufwertung sowie der Professionalisierung der Freizeit“* (ebda. 2018, S. 176), sodass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einer geistigen Behinderung ihr Freizeitbedürfnis gleichermaßen befriedigen können. (vgl. ebda. 2018, S.174ff.)

Nach MARKOWETZ (2018, S. 174ff.) bietet vor allem der Bereich der Freizeit viele Möglichkeiten, um auf das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung positiv einzuwirken. Neben der Degradation technisch-apparativer Barrieren ist es notwendig, nach sozialinklusiven Lösungen wie etwa dem Abbau von Barrieren im Kopf durch Entstigmatisierung zu suchen. Inklusive Freizeitaktivitäten können soziale Reaktionen gegenüber beeinträchtigten Menschen positiv beeinflussen und Vorurteile ihnen gegenüber abbauen.

Damit jedoch die Freizeitbedürfnisse aller Menschen befriedigt werden können ist es unabdingbar, dass Freizeitaktivitäten uneingeschränkt, bedürfnisorientiert und inklusionspädagogisch gestaltet sind, so dass *„jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft“* angesehen wird und gleichzeitig die Chance hat *„möglichst qualitativ hochwertig Freizeit für sich selbst und sozialintegrativ gemeinsam mit anderen“* (ebda. 2018, S. 216) zu erleben.

Etwa ein Drittel der gesamten Freizeit von Menschen mit Behinderung wird in der Familie und im häuslichen Umfeld ausgeübt. Insbesondere für kognitiv, motorisch und kommunikativ Beeinträchtigte stellt die Familie eine kompensatorische und vor allem entlastende Funktion dar.

Nach CLOERKES (2001) hängt das Freizeitverhalten behinderter Menschen maßgeblich von den Interessen der Eltern selbst und von deren Ressourcen ab, die sie in Pflege, Betreuung und Assistenz aufwenden können. Neben innerfamiliärer Freizeitaktivitäten sind es vorwiegend außerfamiliäre Angebote in Freizeit- und Jugendgruppen, Vereinen oder Behindertensportverbänden, die für die Freizeitgestaltung von Personen mit Beeinträchtigung bedeutungsvoll sind. (vgl. Cloerkes 2001, S. 280ff.)

Obwohl es aktuell eine Vielzahl an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten für Menschen mit und ohne Behinderung gibt, hat die Inklusion *„behinderter Menschen in Freizeitvereinen bislang noch nicht in dem Maße stattgefunden, wie sie von den Betroffenen […] eingefordert, gesellschaftlich erwünscht […] wird“* (ebda. 2001, S. 284).

Aus einschlägigen Studien zur Freizeitsituation kognitiv beeinträchtigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener geht hervor, dass aktiver Sport und sportbezogenen Aktivitäten, wie Sportfernsehen oder der Besuch diverser Sportveranstaltungen, zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen gehören. Eine Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung in Sport- und Freizeitorganisationen kann nach KAPUSTIN (1991) nur durch Initialisierung behinderungsspezifischer (Sport für Behinderte), behinderungsgerechter (Sport mit Behinderten) und selbstbestimmter Angebote (Sport der Behinderten) gelingen. (vgl. ebda. 2001, S. 284ff.)

3.1.3 Motive für Sport kognitiv beeinträchtigter Athletinnen und Athleten

Aus einer Vielzahl an untersuchten Motiven nennt SCHMIDT (2012, S. 262ff.) vier zentrale Motive zum Sporttreiben, die speziell auf Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung zutreffen:

Menschen brauchen Aktivitäten

Als erstes Motiv führt SCHMIDT (2012) an, dass Menschen sportliche Aktivitäten brauchen und körperliche Ertüchtigung glücklich macht. Zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts benötigt jedes Individuum Erfolgserlebnisse und die Erfahrung, selbst etwas erfolgreich tun zu können. Sportlerinnen und Sportler erleben sich selbst als aktiv. Wie in neurowissenschaftlichen Studien herausgefunden wurde, schüttet das menschliche Gehirn bei sportiver Aktivität endogene Opiate aus, die bei der sporttreibenden Person Glücksgefühle auslösen.

Aufgrund ihrer Einschränkung ist es Menschen mit geistiger Behinderung selbst nur schwer möglich, solche Aktivitäts- und Erfolgserfahrungen ohne Unterstützung zu erleben. Misserfolge und Scheitern führen rasch zur völligen Frustration und Selbstaufgabe. Demnach erscheint es wichtig, *„dass jeder Mensch das Maß an Aktivität und Anforderung findet, welches er bewältigen kann. Menschen brauchen Herausforderungen, aber keine Über- und Unterforderungen“* (ebda. 2012, S. 265).

Menschen brauchen Erfolge und Anerkennung

Ein weiteres zentrales Motiv ist, dass Erfolge und Anerkennungen durch Siege wichtig sind, *„denn durch den Wettkampf, durch den Vergleich mit anderen erfahren die eigenen Leistungen neue Relation und damit verbunden auch die Anerkennung von anderen Menschen“* (ebda. 2012, S. 267).

Sporttreibende werden vor allem dann zum Gewinnen angetrieben, wenn Chancengleichheit und eine realistische, wahrnehmbare Möglichkeit des Erfolges besteht. Die Gestaltung inklusionssportlicher Aktivitäten besteht unter anderem darin, verschiedene Startklassen und differenzierte Wettkampfangebote in Levels oder Leistungsstufen anzubieten, um einen fairen sportlichen Vergleich zu ermöglichen. (vgl. ebda. 2012, S. 266ff.)

Jedoch, so fordert dies WAGNER (1997), soll trotz Leistungs- und Gewinnorientierung nicht darauf vergessen werden, dass von den Athletinnen und Athleten Fehler gemacht und möglicherweise falsche Entscheidungen getroffen werden. Es darf schon gar nicht von Beeinträchtigten erwartet werden, dass immer alles auf Anhieb gelingt, sondern vielmehr *„soll dem geistig behinderten Menschen für fehlerhaftes Verhalten Verständnis entgegengebracht und die positiven Seiten seines Verhaltens herausgestellt werden“* (Wagner 1997, S. 35). (vgl. ebda. 1997, S. 34f.)

Menschen brauchen soziale Kontakte

Beim dritten Motiv spricht SCHMIDT (2012) von der Bedeutung sozialer Kontakte und der Wichtigkeit verlässlicher Mitmenschen, Bindungen, Beziehungen und Freundschaften, die durch gemeinsame sportliche Aktivitäten erreicht werden können. Sport stellt eine gute Möglichkeit dar, um individuell sehr unterschiedliche Menschen zu einer Gruppe zusammenzubringen, da allein durch das gemeinsame Interesse an der Ausübung derselben Sportart eine Gemeinsamkeit besteht, die oftmals schon ausreicht, um Begegnungen vielfältigster Personengruppen zu realisieren. Besonders trifft das auf den Kontakt von Menschen mit und ohne Behinderung zu, denn *„gerade, weil Sport so verführerisch motivierend ist, eignet er sich bestens zur Verbindung von ansonsten sehr verschiedenen Menschen“* (Schmidt 2012, S. 269).

WAGNER (1997) verweist auf das Empowerment-Konzept (Kapitel 3.2) und sieht die Herausforderung darin, geistig behinderte Menschen an Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen und sie ernst zu nehmen. Gemeinschafts- und Wir-Gefühle können nur dann entstehen, wenn auf individuelle Vorlieben und Abneigungen Rücksicht genommen wird und Vertrauen zwischen den einzelnen Individuen besteht. (vgl. Wagner 1997, S. 28ff.)

Menschen brauchen Sport zur körperlichen und geistigen Gesundheit

Das letztgenannte Motiv, welches sich sowohl auf den Behinderten- als auch auf den Leistungssport bezieht, ist jenes, dass regelmäßiger Sport zur allgemeinen körperlichen Fitness und geistigen Gesundheit beiträgt. (vgl. Schmidt 2012, S. 270f.) LÜTGEHARM (2013, S. 11) nennt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit

von Bewegung hinsichtlich ihrer positiven Wirkungen auf die körperliche, motorische, psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

3.2 Empowerment und Selbstbestimmung durch Sport

3.2.1 Empowerment und geistige Behinderung

Die Bezeichnung Empowerment geht aus den US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen der schwarzen Minderheitsbevölkerung hervor. Während der Civil Rights Movements in den 1950er-Jahren nannten sie den Begriff *black empowerment*. (vgl. Theunissen und Schwalb 2018, S. 25)

Initiativen von Selbsthilfegruppen und Elternverbänden für sozial benachteiligte Menschen übernahmen den Handlungsansatz des Empowerments, der dafür steht, dass *„Betroffene ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewu[ss]t werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen“* (Theunissen und Plaute 1995, S. 12, zit. in: Wagner 1997, S. 4).

In der Literatur wird Empowerment häufig als Selbstermächtigung, Selbstbemächtigung oder als Selbstbefähigung übersetzt. Nach THEUNISSEN und SCHWALB (2018) gelingt es mit den genannten Übersetzungen jedoch nicht, den Empowerment-Ansatz angemessen zu erklären. Sie erläutern den Begriff über folgende vier Zugänge (vgl. Theunissen und Schwalb 2018, S. 25f.):

1. Empowerment verweist darauf, dass vorhandene Stärken, Ressourcen und individuelle Selbstverfügungskräfte Individuen dazu befähigen, *„[…] eigene Lebensumstände zu kontrollieren, Probleme, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein relativ autonomes Leben zu führen“* (ebda. 2018, S. 25).

2. Indem sich Behindertenselbsthilfegruppen und Eltern behinderter Kinder für den Abbau von Vorurteilen, für Barrierefreiheit und rechtliche Gleichstellung engagieren, wird Empowerment mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft verbunden.

3. Im reflexiven Sinne steht Empowerment für einen selbstbestimmten Handlungsprozess, indem benachteiligte Menschen *„sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen“* (Theunissen 2016, S. 78) und für ihre eigenen Angelegenheiten selbst die Verantwortung einfordern und übernehmen.

4. Empowerment bedeutet im transitiven Sinne, dass gesellschaftlich benachteiligte Menschen ermutigt werden, eigene Fähigkeiten, Selbstgestaltungskräfte und Stärken zu entdecken und zu entwickeln. Diese Kompetenzen sollen zur Gestaltung und Kontrolle ihrer Lebenswelt nutzbar gemacht werden.

Im deutschsprachigen Raum war es vor allem HERRIGER (2010), der den Empowerment-Begriff prägte. Er sieht darin ein für die Soziale Arbeit tragfähiges Handlungskonzept, das die *„Prozesse der Wiederaneignung von Selbstgestaltungskräften anregend, unterstützend und fördernd begleitet“* (Herriger 2010, S. 19, zit. in: Kessl et al. 2017, S. 243) und für den Empowerment-Prozess notwendige Ressourcen bereitstellt. (vgl. ebda. 2017, S. 242f.)

Nach THEUNISSEN und KULIG (2011) nimmt Empowerment eine eindeutige *„Stärken-Perspektive“* (Theunissen und Kulig 2011, S. 67) ein, die sich an individuelle Fähigkeiten und Ressourcen von Menschen richtet und die lediglich verfüg- und nutzbar gemacht werden müssen. Voraussetzungen für Empowerment sind, dass der Prozess auf individueller, gruppenbezogener und struktureller Ebene und durch eine Interaktion mehrerer Menschen stattfindet. (vgl. Wagner 1997, S. 5f.)

Empowerment zielt nicht darauf ab, Menschen mit Behinderung in die Normalität zu entlassen, sondern vielmehr darauf, *„assistierende Hilfe in einer Qualität und Quantität zu organisieren, dass sowohl Möglichkeiten der Selbstbestimmung in*

sozialer Bezogenheit als auch mehr individuelle Autonomie realisiert werden können“ (Theunissen und Plaute 1995, S. 23, zit. in: ebda. 1997, S. 27). Menschen mit Behinderung sollen professionell agierende Vertrauenspersonen zur Seite stehen, die dann Unterstützung und Hilfestellung leisten, wenn es vom Betroffenen gewünscht und als notwendig erachtet wird. Damit Empowerment tatsächlich zur Selbstbemächtigung geistig Behinderter beitragen kann, ist es nach THEUNISSEN und PLAUTE (1995) erforderlich, bereits im Vorfeld Empowerment-Aktivitäten zu arrangieren, um Menschen mit geistiger Beeinträchtigung darin zu bestärken, Wünsche zu äußern und eigene, kollektive Interessen zu artikulieren. (vgl. ebda. 1997, S. 27f.)

3.2.2 Selbstbestimmungsrecht kognitiv beeinträchtigter Personen

Das Recht auf Selbstbestimmung stellt für THEUNISSEN und SCHWALB (2018) einen Grundwert im Empowerment-Ansatz dar. Folgerichtig haben Menschen mit geistiger Behinderung dasselbe Recht auf eine selbstbestimmte Gestaltung ihres Lebens, wie Menschen ohne Behinderung. (vgl. Theunissen und Schwalb 2018, S. 26)

Aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigungen finden sie jedoch erschwerte Bedingungen vor, auch, weil *„sie im Vergleich zu nicht-behinderten Menschen in verstärktem Maße auf Unterstützung zur Bewältigung des Lebensalltags angewiesen“* (Wagner 1997, S. 21) sind. Je stärker eine Person von anderen Menschen in Abhängigkeit steht, desto geringer sind ihre Chancen auf ein selbstbestimmtes und selbstbefähigendes Leben. (vgl. ebda. 1997, S. 20f.)

Selbstbestimmung und Selbstbefähigung stehen in enger Verbindung mit dem Begriff der Autonomie. GIESE und WEIGELT (2015) betonen ausdrücklich, dass das Selbstbestimmungsrecht nicht ausschließlich mit der Inklusionsdebatte einhergeht, sondern als mehrperspektivische Überlegung sich weit darüber hinaus erstreckt (vgl. Giese und Weigelt 2015, S. 30f.). Selbstbestimmung schließt nicht nur das Recht mit ein, selbst nach eigenem Wille über sein Handeln und Verhalten entscheiden zu können, sondern auch die Forderung, über den eigenen Körper bestimmen zu können. (vgl. Wagner 1997, S. 11)

3.2.3 Selbstbefähigung und Teilhabe am Sport

THEUNISSEN und KULIG (2011, S. 73ff.) führen wesentliche individuelle wie soziale Merkmale hinsichtlich der Bedeutung von Empowerment in Bezug auf sportliche Aktivitäten an.

Sportliche Betätigung trägt zum einen maßgeblich dazu bei, dass beeinträchtigte Athletinnen und Athleten ihre eigenen körperlichen Fähigkeiten besser kennen-lernen. Sie erfahren, wie sich diese durch Training verbessern und steigern lassen. Diese Erfahrungen können *„wesentlich zur Stärkung der Persönlichkeit beitragen, wenn es gelingt das im Sport erworbene Selbstvertrauen auf andere Lebens-bereiche zu übertragen“* (ebda. 2011, S. 73).

Zum anderen fördern Mannschaftssportarten durch das Voneinander-Lernen die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Aus dem Sporttreiben resultiert ein Teamgeist, der nach THEUNISSEN und KULIG (2011) für die Durchsetzung von Interessen in Lebensbereichen abseits des Sports bedeutsam sein kann. Sportaktivitäten, die im Sinne des Empowerment-Gedankens gestaltet werden, ermöglichen geistig beeinträchtigten Athletinnen und Athleten, verstärkt in die öffentliche Wahrnehmung zu treten. In der Aktivitätsgestaltung soll bewusst auf spielerische und therapeutische Schwerpunktsetzung verzichtet werden, um die Ernsthaftigkeit und Leistungsbereitschaft von Menschen mit Behinderung hervorzuheben. (vgl. ebda. 2011, S. 73f.)

ANNEKEN (2012) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, in der die Wichtigkeit inklusiver Sportangebote hervorgehoben wird. Demzufolge reicht es nicht aus, dass Menschen mit Behinderung uneingeschränkt an spezifischen, für ihre Behinderung speziell ausgerichteten und von Behindertensportvereinen separat organisierten Sportangeboten teilnehmen können. *„Der »Nichtbehindertensport« […] muss demnach seine Türen öffnen, um die geforderte gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“* (Anneken 2012, S. 138) in allen Sportbereichen zu ermöglichen. Das bedeutet in Folge, dass behinderte Menschen selbst entscheiden sollen, an welchen Sportaktivitäten sie

wo, wann und wie oft teilnehmen möchten. ANNEKEN (2012, S. 137f.) sieht es als Plicht des gesellschaftlichen Teilsystems Sports, dies zu gewährleisten.

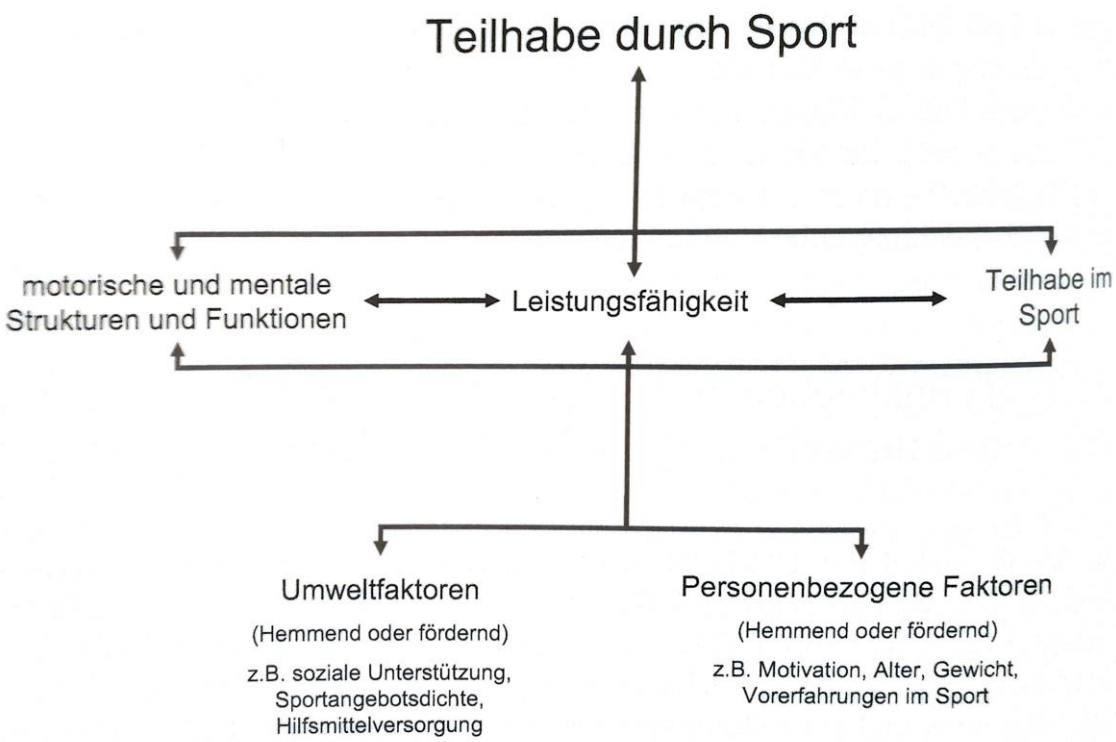

Abbildung 3: Teilhabemodell im Sport (Anneken 2012, S. 140)

Das Teilhabemodell (Abbildung 3) von ANNEKEN (2012) beruht auf dem bio-psychosozialen Modell von Behinderung und Gesundheit der WHO-Klassifikation. Darin werden umfangreiche individuelle und umweltbezogene Beziehungen einer Person berücksichtigt, die eine Systematisierung der Einflussfaktoren auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung um Sport erlauben. Im Sportsystem sind es nach wie vor umweltbezogene behindernde Faktoren, die die selbstverständliche und selbstbefähigte Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung negativ beeinflussen. Für ANEKKEN (2012, S. 139ff.) stellen vor allem finanzielle und rechtliche Hindernisse, sozial gesellschaftliche Einstellungen und Vorurteile sowie Missstände im Informations- und Kommunikationsbereich die größten Barrieren dar.

Damit inklusiver Sport im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention und des Empowerment-Konzepts tatsächlich umgesetzt werden kann, braucht es noch gravierende Veränderungen:

„Neben der Akzeptanz eines weiten Sportverständnisses, müssen adäquate Angebote flächendeckend realisiert werden, muss die Einstellung der Bevölkerung verändert werden, muss das bestehende Informationsdefizit über mögliche Angebote und Bewegungsformen beseitigt werden und müssen Menschen qualifiziert werden, damit sie gute lokale Angebote initiieren und umsetzen können." (Anneken 2012, S. 144)

3.3 Behindertensport bei Special Olympics

Eine Organisation, die Menschen mit geistiger Behinderung weltweit Sportmöglichkeiten bietet und inklusiven Sport fördert ist Special Olympics. Im folgenden Teil der Arbeit wird ein Überblick über die Geschichte, die Mission und über Special Olympics Unified-Sports gegeben.

3.3.1 Special Olympics – historischer Abriss

Die Anfänge von Special Olympics gehen auf die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurück. Nachdem Eunice Kennedy Shriver, Schwester von John F. Kennedy, feststellte, dass es in den Vereinigten Staaten von Amerika enorme gesellschaftliche und bildungsbezogene Defizite geistig beeinträchtigter Menschen gibt, gründete sie diese Sportbewegung um *„Menschen mit geistiger Behinderung eine Teilhabe an Sportaktivitäten und -veranstaltungen zu ermöglichen"* (Pochstein und Albrecht 2015, S. 268). Bis zu diesem Zeitpunkt gab es für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung keinen geeigneten Platz zur sportlichen Ertüchtigung. (vgl. ebda. 2015, S. 268)

Eunice Kennedy Shrivers Vision von einer eigenen Sportbewegung für beeinträchtigte Menschen nahm 1962 konkrete Formen an, nachdem ihrer geistig beeinträchtigten Schwester Rosemary Kennedy aufgrund ihrer Beeinträchtigung die Teilnahme an einem Sportcamp verweigert wurde. Im Hinterhof ihres Wohnhauses in Maryland organisierte sie das erste Camp für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein wichtiger Aspekt von Camp Shriver war von Beginn an, Menschen mit und ohne Beeinträchtigung miteinander interagieren zu lassen. Bereits im Jahr 1968 fanden in Chicago die ersten internationalen Special Olympics Sommerspiele statt, an denen rund 1.000 Sportlerinnen und Sportler aus den Vereinigten Staaten

von Amerika und aus Kanada teilnahmen. Nachdem im gleichen Jahr Special Olympics International (SOI) als gemeinnützige Organisation gegründet wurde, versuchte man geistig beeinträchtigte Menschen erstmals systematisch durch Trainings und Wettbewerbe für sportliche Aktivitäten zu begeistern. Im Jahre 1988 wurde SOI offiziell vom Internationalen Olympischen Komitee (IOC) anerkannt. Heute ist Special Olympics mit mittlerweile rund 4,2 Millionen Athletinnen und Athleten in über 190 Ländern die größte Sportbewegung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. (vgl. ebda. 2015, S. 268f.)

3.3.2 Mission und Ziele von Special Olympics

> *"The mission of Special Olympics is to provide year-round sports training and athletic competition in a variety of Olympic-type sports for children and adults with intellectual disabilities, giving them continuing opportunities to develop physical fitness, demonstrate courage, experience joy and participate in a sharing of gifts, skills and friendship with their families, other Special Olympics athletes and the community."* (Special Olympics International, 2019)

Durch die Kraft des Sports sollen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen neue Stärken und Fähigkeiten entfalten. Special Olympics setzt sich für die Förderung von Akzeptanz und Inklusion beeinträchtigter Menschen ein und versucht bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch die Organisation von regionalen, nationalen und internationalen Wettbewerben, die Entwicklung von Stärken und Fähigkeiten zu fördern. Die Sportaktivitäten sollen zum einen dazu beitragen, eigene Talente und Potenziale zu öffnen und zum anderen soll die Gesellschaft hinsichtlich einer aufgeschlosseneren und vorurteilsfreieren Grundeinstellung gegenüber kognitiv beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sensibilisiert werden. (vgl. ebda. 2019)

Durch ein breites Spektrum an Schulungen, regionalen, nationalen und internationalen Wettbewerben, Gesundheitsprogrammen, Schulprogrammen und Spendenaktionen, sollen möglichst viele der rund 200 Millionen Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Familien von Special Olympics erreicht werden. Der Kern der Special Olympics Aktivitäten besteht darin, die transformative Kraft des Sports zu nützen, um Vertrauen zu schaffen, die Gesundheit zu verbessern und ein

Gefühl für Wettkämpfe zu wecken. Man konzentriert sich dabei auf vorhandene Stärken der Athletinnen und Athleten und nicht auf deren Defizite. Nicht die Behinderung als solche steht dabei im Mittelpunkt, sondern die Talente und Fähigkeiten der Beeinträchtigten. In mittlerweile über 30 Sportarten bekommen Kinder und Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung Möglichkeiten, sich sportlich zu engagieren und der Gesellschaft zu zeigen, wer sie sind und zu welchen außerordentlichen Leistungen sie im Stande sind. (vgl. ebda. 2019)

POCHSTEIN und ALBRECHT (2015) betonen, dass durch Special Olympics die Inklusion gefördert wird und innerhalb der Gesellschaft *„ein Bewusstsein für Menschen mit Behinderung geschaffen sowie eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung gefördert werden“* (vgl. Pochstein und Albrecht 2015, S. 268.).

Die Kernintention der Special Olympics Aktivitäten besteht nach POCHSTEIN und ALBRECHT (2015, S. 268f.) darin, die transformative Kraft des Sports zu nützen, um Vertrauen zu schaffen, Vitalität zu fördern und ein Gefühl des gesunden Wettkampfes zu wecken.

3.3.3 Special Olympics Unified-Sports®

Mit dem Programm Unified-Sports bietet Special Olympics ein integratives Sportprogramm, welches auf den grundlegenden Werten von Special Olympics, *„wie das Erleben von Freude, der Ausdruck von Mut, regelmäßiges Training und Wettbewerb in einer Vielzahl olympischer Sportarten“* (Curdt und Schuppener 2012, S. 163) basiert.

Im Unified-Sports geht es um die Motivierung zum gemeinsamen Sporttreiben, indem Teams aus geistig beeinträchtigten Sportlerinnen und Sportlern (als Athletinnen und Athleten bezeichnet) und Spielerinnen und Spieler ohne Beeinträchtigung (als Unified-Partnerinnen und Unified-Partner bezeichnet) gebildet werden. Durch die gemeinschaftliche Sportausübung sollen Stereotypen und Vorurteile abgebaut, Kontakte aufgebaut und sportliche Fertigkeiten und Fähigkeiten verbessert werden. (vgl. ebda. 2012, S. 162f.)

Im Zuge einer internationalen Studie untersuchen DOWLING, MCCONKEY und HASSAN (2009) seit 2008 die Auswirkungen des Unified-Sports-Programms auf die Athletinnen und Athleten, Unified-Partnerinnen und Unified-Partner sowie auf deren unmittelbare soziale Umgebung. (vgl. Behrens und Curdt 2011, S. 91)

Die bisherigen Erkenntnisse zeigen deutlich, dass durch den gemeinsamen Sport von Menschen mit und ohne geistiger Beeinträchtigung *„das Selbstbewusstsein, die sportlichen Fertigkeiten, die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der AthletInnen wie die Einstellung der PartnerInnen durch die Teilnahme verbessert werden“* (ebda. 2011, S. 91) und daraus soziale Netzwerke, Gemeinschaftszusammenhalt und gegenseitige Unterstützung und Akzeptanz resultieren. (vgl. ebda. 2011, S. 91f.)

3.4 Inklusionspyramide nach CONRADS

CONRADS (2013, S. 62ff.) beschreibt in der sogenannten *Inklusionspyramide* unterschiedliche Stufen, über die die Umsetzung von Inklusion durch Sport gelingen soll:

Der Sockel: Sport für alle!
Der breite Sockel der Inklusionspyramide wird gebildet, indem alle Menschen unabhängig ihrer Behinderung überhaupt die Möglichkeit zu uneingeschränkten und selbstverständlichen Zugang zu Sportmöglichkeiten haben.

Ebene 1: Wahlrecht
Die erste Stufe der Inklusionspyramide bildet das Wahlrecht behinderter Sportlerinnen und Sportler, welche Sportart bzw. sportliche Aktivitäten sie wann, wo und mit wem ausüben möchten.

Ebene 2: Öffnung des organisierten Sports
Menschen mit Behinderung sollen ebenfalls an Angeboten des organisierten Sports teilnehmen können und die Möglichkeit haben, sich aktiv als Mitglied in einem Sportverein ihrer Wahl zu engagieren. Vereine des organisierten Sports müssen

sich demnach dahingehend öffnen, damit behinderte Menschen entsprechende Angebote in Form von Trainings, Wettkämpfen und anderen sportbezogenen Events nützen können.

Ebene 3: Veranstaltung, Wettbewerb und Rituale

Die dritte Ebene der Inklusionspyramide bezieht sich auf Veranstaltungen, Wettbewerbe und Rituale. Für jede Sportlerin und jeden Sportler soll es uneingeschränkt möglich sein, an örtlichen, regionalen, nationalen und internationalen Veranstaltungen aktiv teilzunehmen. Sporttypische Rituale wie das Hissen von Fahnen, das Entzünden des olympischen Feuers, Fackelläufe, Siegerehrungen und Medaillen sind dabei von zentraler Bedeutung.

Ebene 4: Empowerment und Mitsprache

In Ebene vier wird Empowerment, Mitsprache und Einflussnahme der Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung angesprochen. Sowohl im Breitensport als auch in Organisationen des Behindertensports sollen behinderte Menschen Sitz und Stimme haben, um aktiv, auch etwa in Vorständen und Sportausschüssen, mitwirken zu können.

Ebene 5: Gemeinsamer Sport von Menschen mit und ohne Behinderung

Die fünfte Ebene der Inklusionspyramide wird dann erreicht, wenn Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam Sport treiben. Das Unified-Sports®-Programm von Special Olympics nimmt dabei eine visionäre Rolle ein.

Politischer Wille

Für CONRADS (2013) ist die Umsetzung von inklusionssportlichen Angeboten unter anderem von Maßnahmen und Kampagnen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene abhängig. Zum einen bedarf es an politischem Willen von Seiten der Sportpolitik in Form von programmatischer Offenheit und der Schaffung finanzieller Möglichkeiten. Zum anderen besteht die Notwendigkeit, Sport- und Behindertenverbände sowie Dienste der Behindertenhilfe für die Umsetzung von inklusiven Sportaktivitäten zu motivieren.

Information und Wissen

Die zweite Stütze bilden Bildung, Information und Wissen. Zur Umsetzung von inklusionssportlichen Aktivitäten sind gut ausgebildete und informierte Übungsleiterinnen und Übungsleiter in Vereinen, Betreuerinnen und Betreuer in Behinderteneinrichtungen sowie Sportlehrerinnen und Sportlehrer in Schulen notwendig. Eine weitere zentrale Rolle nimmt Bewusstseinsbildung ein, wodurch die breite Öffentlichkeit über Inklusionssport informiert und darüber sensibilisiert wird.

Abbildung 4: Inklusionspyramide des Sports (Special Olympics Deutschland, 2019)

3.5 Bedeutung sportlicher Aktivitäten geistig Beeinträchtigter

Sport nimmt nicht nur im Erziehungsprozess geistig beeinträchtigter Personen als Erziehungs- und Bildungsmittel einen hohen Stellenwert ein, sportliche Tätigkeiten beeinflussen zudem auch die Ausbildung des Bewegungsapparates positiv, sie stärken das Selbstvertrauen und stellen für die gesellschaftliche Inklusion ein gutes Mittel dar. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung sind in ihrer Selbstverwirklichung und Selbststeuerung der Lebensbewältigung, in sozialen

Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, in ihrer kognitiven psychomotorischen Lernfähigkeit und in der emotional-affektiven Dynamik eingeschränkt. (Adolph 1981, S. 23f.)

Nach ADOLPH (1981) hängt die Selbstverwirklichung eines Menschen weitestgehend von seinen kognitiven und psychomotorischen Fähigkeiten ab und *„[d]a psychomotorische Schulung hauptsächlich durch Sport […] möglich wird, erhält der Sport nicht nur seine Legitimität, sondern auch seine Nichtaustauschbarkeit gegen andere Kulturgüter“* (ebda. 1981, S. 25).

Indem Bewegungsanreize für Menschen mit geistiger Behinderung gesetzt werden, soll die allgemeine körperliche Fitness verbessert und Bewegungsmangelerkrankungen präventiv vorgebeugt werden. Eine weitere Bedeutung von Sport liegt nach ADOLPH (1981) im Zusammensein und Zusammenarbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung, wodurch Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten verbessert werden und sich langfristig soziale Kompetenzen etablieren können. (ebda. 1981, S. 23ff.)

MILLES und MESECK (2010, S. 108) gehen auf konkrete gesundheitsfördernde Aspekte ein, die im Zusammenhang mit regelmäßigen sportlichen Aktivitäten stehen. Sport stärkt durch Verbesserung der Ausdauer-, Kraft-, Dehn-, Entspannungs- und Koordinationsfähigkeit nicht nur physische Gesundheitsressourcen, sondern darüber hinaus ebenfalls psychosoziale, indem ein Eingriff in die emotionale, kognitive und soziale Situation mental beeinträchtigter Personen stattfindet.

Ebenfalls kommt es zu einer veränderten Bewältigung von Beschwerden und Missbefinden, indem durch aktive sportliche Betätigung andere Formen der Beschwerdebewältigung erlernt und neue Beschwerde- und Stresswahrnehmung stattfindet. Geistig behinderte Menschen fühlen sich in Folge ihrer Beeinträchtigung vermehrt mit gesundheitlichen Risikofaktoren konfrontiert. Gesundheitsfördernde Sportaktivitäten führen zur Minderung und Vorbeugung von Übergewicht, Hypertonie, Hypercholesterinämie, Hyperglykämie und muskulärer Dysbalancen. (vgl. ebda. 2010, S. 108)

Als weiterer Aspekt wird genannt, dass gesundheitswirksame, sportlich gestaltete Settings langfristig positive Verhaltenswirkungen haben, die zur Reduzierung von Barrieren bei gleichzeitigem Aufbau von Bindung führen und eine Aufrechterhaltung der regelmäßigen sportlichen Aktivität begünstigen. (vgl. ebda. 2010, S. 108)

4 Sportinklusive Didaktik und Methodik

Der Begriff *Didaktik*, der sich vom Griechischen *didaskein* (dt. lehren, belehren und lernen, belehrt werden) ableitet, bezeichnet die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Im Gegensatz zur Didaktik, die sich mit dem *Was* und *Warum* auseinandersetzt, beschäftigt sich die *Methodik* mit dem *Wie* und *Womit*. Das Wort *Methode* stammt ebenfalls vom Griechischen und setzt sich aus den Begriffen *méta* (dt. nach) und *hodós* (dt. Weg) zusammen. (vgl. Schilling 2006, S. 20f.)

Nach SCHILLING (2016, S. 20ff. und 133ff.) kann die Methodik als Wissenschaft vom zielgerichteten Handeln bezeichnet werden, die nicht nur um eine zielorientierte Vermittlung von Informationen bemüht ist, sondern kommunikationsstiftend und handlungsanregend wirkt. Im sozialpädagogischen Arbeitsfeld können Didaktik und Methodik immer gemeinsam betrachtet werden, da sie in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, worunter *„man die Gleichgewichtigkeit und wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Elemente: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien“* (ebda. 2016, S. 134f.) versteht.

(Sport)Inklusive Didaktik findet ihre Legitimität nach WAGNER (2017) durch die Kinder- und Menschenrechte, die verdeutlichen, dass die Gestaltung von einschlägigen Praxiskonzepten *„von institutionellen und strukturellen Veränderungen begleitet und initiiert sein muss“* (Wagner 2017, S. 22). Nach wie vor gibt es bisher nur wenige Konzepte, die kognitiv beeinträchtigte Menschen in ihrer Mehrfachzugehörigkeit wahrnehmen, Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen und individuelles wie institutionelles Handeln gleichermaßen berücksichtigen. (vgl. ebda. 2017, S. 22f.)

Als eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte zur Realisierung des Inklusionsgedankens nennt WAGNER (2017) das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Dieser Ansatz beschränkt sich in seiner didaktisch-methodischen Umsetzung ursprünglich auf den Bereich der Elementarpädagogik. Nichtsdestotrotz können die darin vorgestellten Inhalte als Baustein zur Verwirklichung gesellschaftlicher Inklusion betrachtet werden.

Der pädagogische Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sucht die Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Außerdem nimmt er eine deutliche Positionierung gegenüber Diskriminierung, Exklusion und Vorurteilen ein. Es wird deutlich, dass die Um- und Durchsetzung von Inklusion ein langwieriger und anspruchsvoller Prozess ist, *„weil es keine Rezepte gibt, sondern Ziele und Prinzipien systematisch auf den eigenen Kontext bezogen werden müssen“* (ebda. 2017, S. 23.). Damit sportinklusive Prozesse erfolgreich in der Praxis umgesetzt werden können bedarf es zum einen einer nachvollziehbaren und eindeutigen Didaktik/Methodik und zum anderen kontinuierliche Fortbildungen, fachliche Begleitung und regelmäßige Gelegenheiten zur Selbst- und Praxisreflexion für pädagogische Fachkräfte. (vgl. ebda. 2017, S. 22f.)

Für den Inklusionssport entsprechende didaktische Konzepte zeichnen sich durch die Anleihe von Elementen der Förderpädagogik und Sportdidaktik aus, die entwicklungs- und handlungsorientiert aufbereitet werden müssen, um bei leistungsheterogenen Sportgruppen eingesetzt werden zu können. (vgl. Special Olympics Deutschland e.V. 2015, S. 10)

> *„Die Methodik und Didaktik im gemeinsamen Sportunterricht steht vor der Herausforderung, die Bedeutung von lebensweltbezogenen, Autonomie fördernden sowie empowermentorientierten Lehr- und Lernprozessen proaktiv zu gestalten.“* (ebda. 2015, S. 10)

4.1 Handlungsbereiche methodischen Handelns

> *„Methodisches Handeln bedeutet, die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit situativ, eklektisch und strukturiert, kriteriengeleitet und reflexiv zu bearbeiten, wobei man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie am wissenschaftlichen Vorgehen orientieren sollte. Die Auswahl der Interventionen sollte transparent und intersubjektiv überprüfbar sein und im Hinblick auf die spezifische Aufgabe bzw. das Problem und in Koproduktion mit den Adressaten erfolgen.“* (von Spiegel 2011, S. 118)

Handlungsbereiche der Sozialen Arbeit umfassen ein breites Spektrum an typischen methodischen Handlungen, die für die pädagogische Praxis einen Orientierungsrahmen bieten. Die Aneignung eines sogenannten *„Werkzeugkastens für pädagogisches Handeln“* (ebda. 2011, S. 119) erleichtert durch Analyse-,

Planungs- und Reflexionshilfen die Strukturierung auf den jeweiligen Handlungsebenen. Dieses Verlaufsmodell findet in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ihre Berechtigung und kann somit in Bezug zur Organisation sportinklusiver Aktivitäten gesetzt werden.

In der für diese Diplomarbeit zugrundeliegenden Literatur lassen sich folgende Bereiche des methodischen Handelns differenzieren, die speziell für Inklusionssport adaptiert wurden:

Analyse der Rahmenbedingungen

Trainierinnen und Trainer sowie Organisatorinnen und Organisatoren inklusionssportlicher Settings sollen regelmäßig ihr Tätigkeitsfeld hinsichtlich gesellschaftlicher Denkprozesse, kommunalpolitischer Vorgaben, Ziele, Leistungen und Ressourcen überprüfen. Daraus können sie Informationen für den weiteren Verlauf der Intervention, für die Klärung der eigenen Rolle und für die Definition notwendiger Ansatzpunkte erhalten. (vgl. von Spiegel 2011, S. 126ff.)

Im Inklusionssport ist eine Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften, Vereinen, Schulen, Behindertenwerkstätten und involvierten Familien unabdingbar. Daraus leitet sich die Forderung an Pädagoginnen und Pädagogen ab, das sozialräumliche Umfeld der Athletinnen und Athleten zu berücksichtigen und zu kennen. (vgl. Meseck und Miles 2011, S. 45)

Situations- und Problemanalyse

Zur Klärung des Handlungsbedarfs ist *„[e]ine mehrperspektivische und lebensweltbezogene Analyse und Interpretation der Situation oder Probleme“* (von Spiegel 2011, S. 121) erforderlich, um Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen der beteiligten Personen erfassen zu können. Die Beurteilung einer Situation erfolgt laut VON SPIEGEL (2011) vor dem Hintergrund individueller Entscheidungsroutinen, Erfahrungen, Kompetenzen und institutioneller Deutungsmuster. Neben einer multiperspektivischen und möglichst objektiven Betrachtungsweise muss es zusätzlich einen *„eigenständigen Ort geben, einen professionellen Kommunikationsraum, an dem sich die Fachkräfte […] vergewissern können, wie die gesammelten Informationen einzuschätzen sind“* (ebda. 2011, S. 134).

Die durch Heterogenität gekennzeichnete Zusammensetzung inklusiver Sportgruppen macht eine genaue Situations- und Problemanalyse unabdingbar, um dadurch individuellen Bedürfnissen, Anforderungen, Wünschen und Zielen der einzelnen Personen gerecht zu werden und um den Bedarf an Angeboten und Maßnahmen ermitteln zu können. Neben individuumsbezogenen Zielen erscheint es nach VON SPIEGEL (2011, S. 134) notwendig, pädagogische Handlungsziele zu formulieren, die Vorstellungen über förderliche Bedingungen für die Zielerreichung beschreiben und sich auf das Handeln der Fachkräfte beziehen.

MARTIN (2005) zufolge können aus der Auswertung aller durch die Situationsanalyse gesammelten Informationen wichtige Erkenntnisse über die pädagogische Fachkraft selbst, die jeweiligen Athletinnen und Athleten und über die Gesamtgruppe gewonnen werden. Er formuliert Fragen, auf die eine Analyse der Rahmenbedingungen Antworten geben können. Diese Fragen wurden zum Teil adaptiert und erweitert, sodass sie sich insbesondere für die Situations- und Problemanalyse inklusiver Sportsettings eignen.

Folgende Fragen können durch eine Situations- und Problemanalyse beantwortet werden (vgl. Martin 2005, S. 58):

- Wo stehe ich als Trainerin oder Trainer, als Organisatorin oder Organisator inklusiver Sportaktivitäten? Wie setze ich mich mit meinem Arbeitsfeld und den daraus resultierenden Herausforderungen auseinander?
- Wo stehen die einzelnen Individuen? Wo stehen die Athletinnen und Athleten mit Behinderung und wo stehen jene ohne Beeinträchtigung?
- Wo steht die Gesamtgruppe? Welche verbindenden Elemente sind zwischen den einzelnen Individuen ersichtlich? Wo finden sich exkludierende Momente?
- Welchen Spielraum habe ich für mich und für meine Zielgruppe in meinem Tätigkeitsfeld? Inwieweit lassen sich unter den jeweiligen Rahmen-bedingungen inklusionssportliche Aktivitäten unter Berücksichtigung von Empowerment und Selbstbestimmung umsetzen?

Im Analyseprozess sollen Daten und Informationen über Situations- und Verhaltensstrukturen, über die Zielgruppe und über einzelne Gruppenmitglieder durch Beobachtung und Protokollierung gesammelt werden, um davon ableitend den Spielraum sozialpädagogischer Intervention abzustecken. Indem Beobachtungsdaten eingeordnet, interpretiert, gedeutet und verglichen werden, soll eine Einschätzung über realisierbare Veränderungen und Entwicklungen getroffen werden können. (vgl. ebda. 2005, S. 58f.)

Zielentwicklung und Planung

In einem ersten Teilschritt der Planung geht es nach MARTIN (2005, S. 58) darum, *„die Ziele, die Inhalte und die vorgesehenen Medien im Rahmen einer bestimmten Vorgehensweise zu bestimmten“*, um eine eindeutige und realisierbare Zielrichtung festzulegen. (vgl. ebda. 2005, S. 58f.)

Durch die Erfassung von Zielvorstellungen wird ein in der Zukunft angesiedelter, erwünschter Zustand angestrebt, der innerhalb eines überschaubaren zeitlichen Rahmens erreicht werden soll. Vor dem Hintergrund der Analyse- und Rahmenbedingungen sowie der Informationen aus der Situations- und Problemanalyse sollen nach VON SPIEGEL (2011) verständliche, ressourcen-orientierte partizipative und lebensweltorientierte Ziele definiert werden.

VON SPIEGEL (2011, S. 140) definiert Planung

> *„als einen Sammelbegriff für die situations- und problembezogene Umsetzung von Zielen durch den Entwurf von Handlungsschritten und Handlungsregeln sowie das Arrangement von strukturellen Voraussetzungen […], ohne darauf zu spekulieren, dass man dies nacheinander abarbeiten kann […]. Planerische Kategorien sind erforderlich, um professionelles Handeln diskursfähig zu machen […]. Planung ist überdies ein Element von Professionalität, das sich durch den Zwang zur Begründung eigener Deutung und Handlungsentwürfe auszeichnet.“*

Ein guter Plan zeichnet sich nach MARTIN (2005, S. 92f.) durch Zielformulierungen aus, die auf den fortlaufenden Planungszusammenhang ausgerichtet sind. Um die Selbstbestimmung und Emanzipation des Menschen zu wahren, ist es relevant, den Plan möglichst elastisch zu gestalten, damit *„unvorhergesehene und*

unvorhersehbare Ereignisse seine Verwirklichung nicht vereiteln, sondern durch […] spontane Improvisationen aufgefangen werden können“ (ebda. 2005, S. 93).

Die Wichtigkeit einer flexiblen Planung erwähnt auch BUNK (2012,S. 95). Die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erfordere ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität.

Praktisches Handeln

Praktisches Handeln bedeutet, dass eine didaktische Planung in die Praxis umgesetzt wird. Nach MARTIN (2005) gehört das Handeln streng genommen nicht in die Verlaufsbeschreibung der didaktischen Arbeit hinein. Dennoch ist es erwähnenswert, denn

> *„es ist ein Umschlagplatz im doppelten Sinne: Einerseits wird die Planung umgesetzt. Dabei erweist sich, wie weit sie realisierbar ist, ob sie passt und was dabei herauskommt. Andererseits bietet der Verlauf des pädagogischen Geschehens die Möglichkeit zu erneuter Beobachtung und Erfahrung und zur Änderung des geplanten Vorhabens.“* (Martin 2005, S. 60)

Durch das praktische Handeln werden vielfach Möglichkeiten eröffnet, um die Situationsanalyse fortzuschreiben und sie zu reflektieren. (vgl. ebda. 2005, S. 59f.)

Auswertung eines Vorhabens

In MARTIN (2005, S. 60ff.) wird die Auswertung einer Situation als Prozess verstanden, der in jeder Phase eines Vorhabens auf unterschiedliche Art und Weise etwa in Form von Fallbesprechungen, Supervisionen, Konferenzen oder Feedback-runden stattfinden kann.

Die Auswertung pädagogischer Handlungsprozesse dient der Analyse und Bewertung von Ereignissen. Für den Qualitätsentwicklungsprozess sind sie unerlässlich. Durch Nachbereitung, Evaluation, Rückbesinnung oder Reflexion soll auf das praktische Tun zurückgeblickt und dieses kritisch und selbstkritisch geprüft werden. (vgl. Martin 2005, S. 113) „*Die Bewertung geschieht unter anderen im Hinblick auf Angemessenheit, Wirksamkeit oder Wirtschaftlichkeit eines Prozesses“*

(von Spiegel 2011, S. 147) und sie dient der ständigen Weiterentwicklung und Verbesserung des praktischen Handelns. (vgl. ebda. 2011, S. 143ff.)

MARTIN (2005) formuliert Fragen, die im Zuge des Auswertungsverfahrens zur Optimierung des pädagogischen Handelns beitragen. Die Inhalte von MARTIN (2005, S. 62 und 113ff.) wurden verändert und um eigene Fragen erweitert, damit sie besonders für inklusionspädagogisches Handeln relevant werden:

<u>Persönlich-individuelle Ebene (Ebene der Sporttreibenden):</u>

- Hat mir das Vorhaben Spaß gemacht? War es langweilig?
- Welche positiven und negativen Erfahrungen habe ich gemacht?
- Welche Einfluss hatte ich und wie bin ich damit zufrieden?
- Wie konnte ich mich im Sinne des Inklusionsgedankens in die Gruppe einbringen? Schätze ich mein Handeln inklusionsfördernd ein?
- Wie geht es mir im gemeinsamen Spiel mit beeinträchtigten Menschen bzw. wie geht es mir mit nicht-beeinträchtigten Sportlerinnen und Sportlern?

<u>Ebene der Gruppe:</u>

- Wie und von wem wurden Entscheidungen getroffen? Habe ich als beeinträchtigte Person die gleichen Entscheidungsmöglichkeiten wie nicht behinderte Personen?
- Wie hat sich die sportliche Aktivität auf die Gruppe ausgewirkt (Klima, Selbstbewusstsein, Zusammenarbeit, Rollenverteilung)?
- Welche Krisen oder Konflikte gab es während des Vorhabens? Wie wurden sie bewältigt? Wurden alle teilnehmenden Personen in den Konfliktbewältigungsprozess miteingebunden?

<u>Ebene des Themas:</u>

- Entsprachen die ausgewählten Inhalte tatsächlich den Bedürfnissen und Interessen aller Gruppenmitglieder?
- Hat uns das Vorhaben neue Einsichten, Erfahrungen oder Einstellungen gebracht?
- Welche Auswirkungen und Folgen hat die sportliche Unternehmung? Wem hat sie genützt? Wem hat sie geschadet?

Ebene der Spielleitung:

- Inwieweit habe ich meinen Handlungsspielraum genutzt? Habe ich die Rahmenbedingungen meines Handlungsfeldes richtig eingeschätzt?
- Welche Konsequenzen haben sich für die weitere Gestaltung sportinklusiver Aktivitäten ergeben?
- Hat sich meine Vorstellung über die Realisierbarkeit inklusiven Sports verändert? Inwieweit ist es mir gelungen, durch mein Angebot das Empowerment-Konzept umzusetzen?

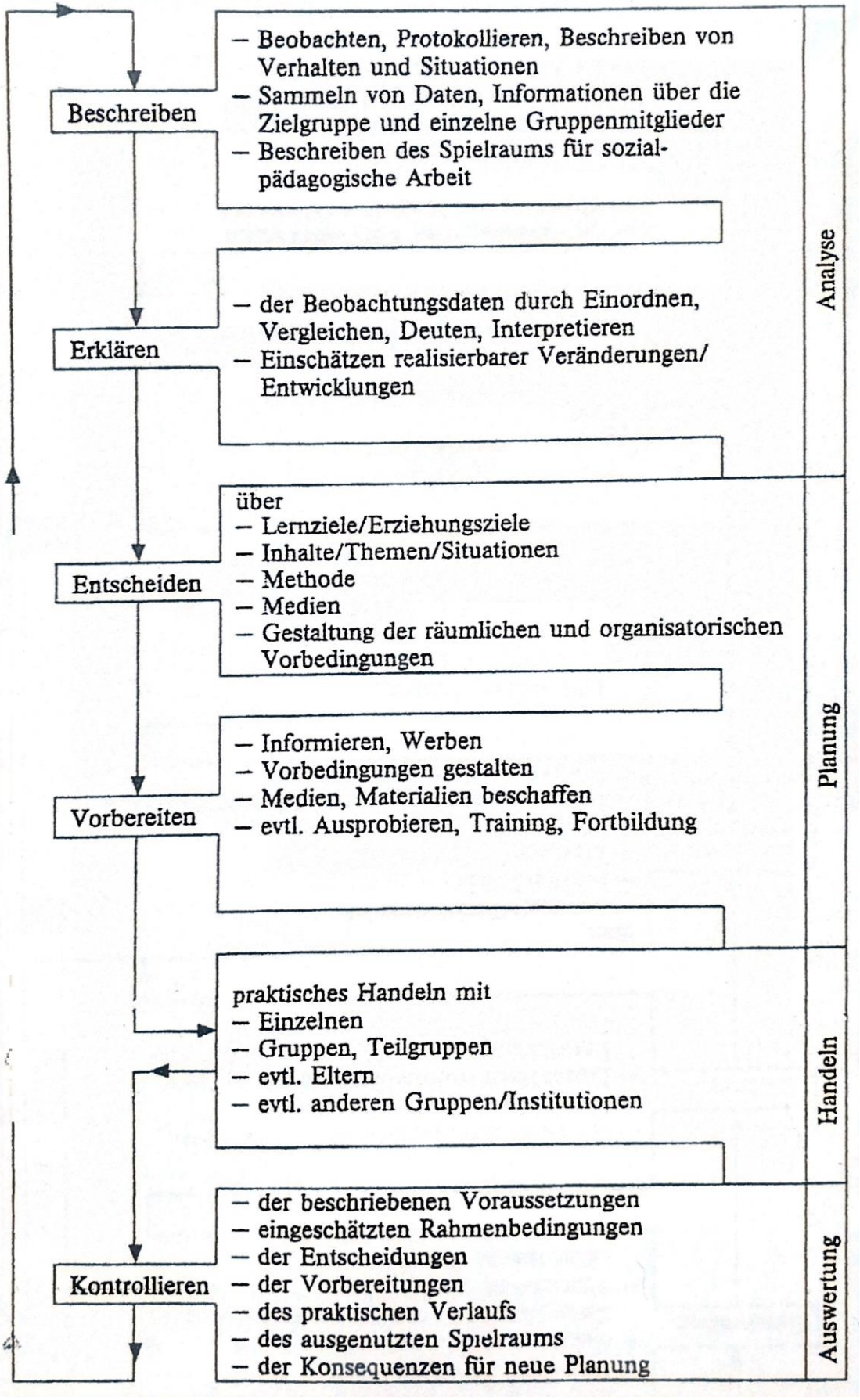

Abbildung 5: Verlaufsmodell der didaktischen Arbeit (Martin 2005, S. 61)

4.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Die Arbeit mit geistig beeinträchtigten Menschen erfordert von den pädagogischen Fachkräften eine Vielzahl an sozialpädagogischen Kompetenzen. In diesem Teil der Diplomarbeit werden grundlegende Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben, die besonders für inklusionspädagogisches Handeln bedeutsam sind.

WEINERT (2001) versteht unter Kompetenzen die

> *„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen […] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."* (Weinert 2001, S. 27f., zit. in Hertel 2009, S. 48)

VON SPIEGEL (2011, S. 82) betont die Rationalität des Kompetenzbegriffs. Er ist durch eine Beziehung und situationsspezifische Konkretisierung gekennzeichnet. Menschliche Kompetenzen zeichnen sich durch eine Kombination persönlicher Ressourcen mit wechselnd bedingten Handlungssituationen aus. Zusätzlich sind sie in vielfacher Weise auf individuelle Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte zurückzuführen.

In der für die vorliegende Diplomarbeit herangezogene Literatur besteht Einigkeit darüber, welche speziellen Kenntnisse und Qualifikationsanforderungen sozial-pädagogische Fachkräfte für inklusionspädagogisches Handeln verfügen sollten.

Laut WAGNER (2017) sind Inklusionskompetenzen in den allgemeinen pädagogischen Handlungskompetenzen verankert:

> *„Die Fokussierung liegt darin, das Handwerkszeug das man als Erzieherin bzw. Erzieher mitbringt, kritisch zu überprüfen und grundlegend um ein Bewusstsein für Diversität wie auch Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu ergänzen."* (Sulzer und Wagner 2011, S. 50, zit. in: Wagner 2017, S. 24)

SULZER (2017) ergänzt dazu, dass die Grundlage für inklusive pädagogische Praxis in einem werteorientiertem demokratischen Denken und Handeln liegt, in dem Teilhabebarrieren und Exklusionsfaktoren erkannt und durch Koppelung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik abgebaut werden. (vgl. Sulzer 2017, S. 20)

Als eine zentrale Kompetenz nennt WAGNER (2017) die werteorientierte Handlungskompetenz. Durch sie sollen pädagogische Fachkräfte in der Lage sein, Entscheidungen mit Verweis auf Inklusion zu begründen und Exklusionsprozesse durch ihre moralische, diversitätsbewusste und diskriminierungsverneinende pädagogische Grundhaltung zu verhindern. (vgl. Wagner 2017, S. 24ff.)

In der folgenden grafischen Darstellung (Abbildung 6) werden Teilkompetenzen beschrieben, die zur Entwicklung einer wertorientierten Handlungskompetenz beitragen:

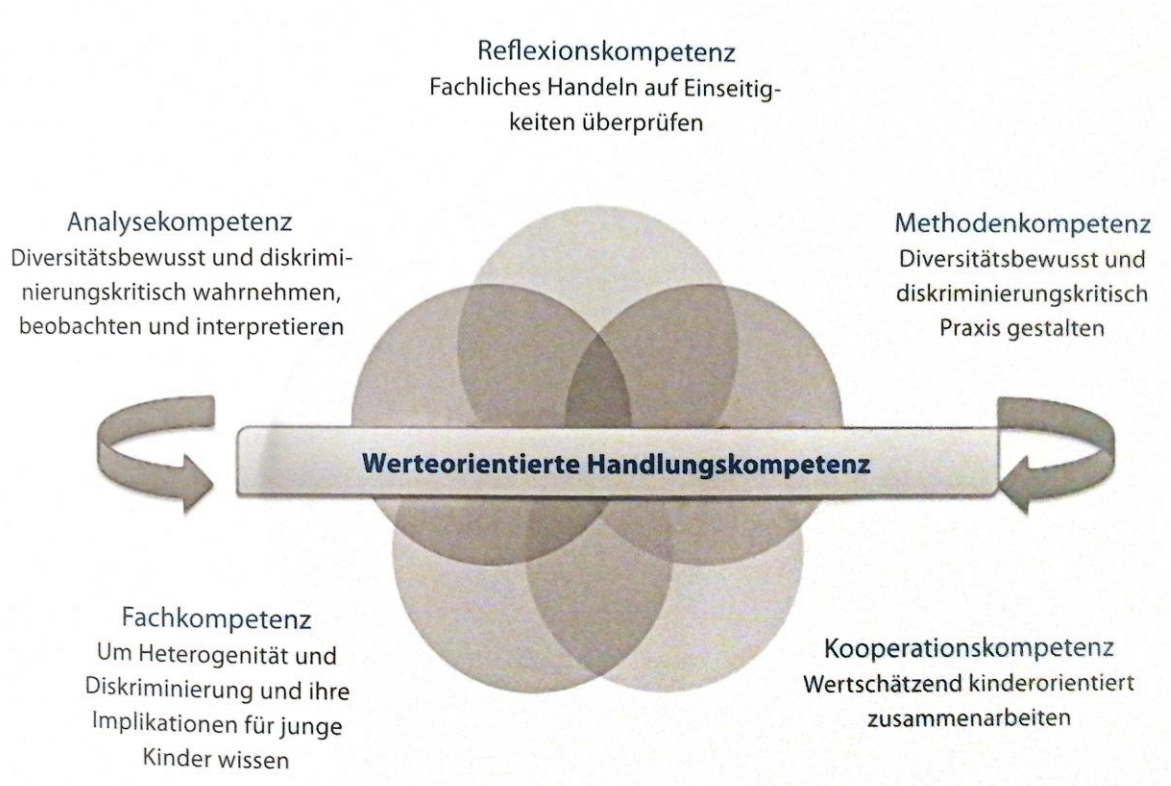

Abbildung 6: Werteorientierte Handlungskompetenz (Wagner 2017, S. 25)

In der für diese Diplomarbeit zugrundeliegenden Fachliteratur werden neben der wertorientierten Handlungskompetenz weitere inklusionsfördernde Kompetenzen genannt, über die pädagogische Fachkräfte im sozialpädagogischen Arbeitsfeld verfügen sollen.

VON SPIEGEL (2011) schreibt von Schlüsselkompetenzen, durch deren Aneignung ein Individuum ihre eigene Wertehaltung gegenüber Diversität und Ausgrenzung verändern kann. Unter Schlüsselkompetenzen können berufs- und aufgabenunabhängige Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die in allen Arbeitsfeldern gebraucht werden und unteranderem dazu befähigen, auf unvorhergesehen Änderungen angemessen zu reagieren. (vgl. von Spiegel 2011, S. 82)

WAGNER (2017) nennt Schlüsselqualifikationen. Darunter versteht sie sämtliche *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die man brauche, um […] kompetent und professionell handeln zu können“* (Wagner 2017, S. 263). Die von WAGNER (2017) auf multikulturelle Situationen und als interkulturelle Kompetenzen bezeichnete Schlüsselqualifikationen können ohne weiteres auf inklusions-pädagogisches Handeln bei kognitiv beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen übertragen werden. (vgl. ebda. 2017, S. 263)

Im Konkreten meint sie damit, dass jede im sozialpädagogischen Arbeitsfeld tätige Person über die rechtliche und soziale Situation ihrer (beeinträchtigten) Klientinnen und Klienten Bescheid wissen soll. Gleichzeitig bedarf es an persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Offenheit, Empathiefähigkeit, Flexibilität, Toleranz, Selbstreflexions- und Konfliktlösefähigkeit. Sie sollte außerdem über Fertigkeiten und Methoden verfügen, durch die vorhandene Kompetenzen anderer gefördert werden und sie sollte zu mehrdimensionalen Beobachten, Planen und Lernen befähigt sein. Genannte Kompetenzen beschreiben lediglich eine pädagogische Grundhaltung, die in jedem sozialpädagogischen Arbeitsfeld erforderlich sind. (vgl. ebda. 2017, S. 263)

DELLER und BRAKE (2014) sowie VON SPIEGEL (2011) nennen darüber hinaus Anforderungen an Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die für die Durchführung

inklusionssportlicher Unternehmungen gleichermaßen bedeutsam sind. Zum Teil finden sich diese in den oben beschriebenen Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wieder.

Im Bereich der Administration und Sozialbürokratie sind formale Kompetenzen erforderlich, die Grundkenntnisse in rechtlichen, soziologischen, pädagogischen, therapeutischen, ethischen und politischen Bereichen umfassen. Für eine adäquate Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Problemstellungen wird *„ein vertieftes Verständnis des schwerpunktmäßigen studierten Arbeitsfeldes, verbunden mit den praktischen Erfahrungen in diesem Bereich“* (Deller und Brake 2014, S. 70) verlangt. (vgl. ebda. 2014, S. 71f.)

Außerdem sind soziale Kompetenzen erforderlich, die pädagogische Fachkräfte zur Interaktion mit Klientinnen und Klienten unter Berücksichtigung ihres psychosozialen Umfeldes befähigen. VON SPIEGEL (2011) nennt Neugierde, Eigeninitiative und Interesse an neuen Situationen und Menschen, neben Empathie und Sensibilität – die sich in einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit widerspiegeln – als elementare Sozialkompetenzen in der Interaktion. Auf gleiche Stufe stellt sie die Flexibilität der Fachkräfte, die sich in der Praxis als Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Situationen, Menschen und Aufgaben präsentiert. Durchsetzungsvermögen sowie ganzheitliches Denken komplettieren die wichtigsten Sozialkompetenzen. (vgl. von Spiegel 2011, S. 82f.)

Zusätzlich sind reflexive und emotionale Kompetenzen notwendig. Nach DELLER und BRAKE (2014, S. 72) geht es dabei *„um die Fähigkeit zur Selbstreflexion auf die eigenen Motive und Kompetenzkapazitäten hin, […] die auf emotionale und motivationale Komponenten der Identität Einfluss haben können“* und als die wichtigsten Voraussetzungen sozialpädagogischer Arbeit gelten. (vgl. ebda. 2014, S. 70ff.)

In Bezug auf Selbst- und Praxisreflexion weist WAGNER (2017, S. 267) darauf hin, dass dadurch unter Umständen Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierungen aufgedeckt werden und die eigene Wahrnehmung für Äußerungen und Handlungen geschärft wird.

4.2.1 Pädagogische Grundhaltung und Prinzipien im Inklusionssport

Im Inklusionssport tätige Fachkräfte gelten als die Conditio sine qua non in Bezug auf die Realisierung von Inklusion. Durch ihre Persönlichkeit, ihrer theoretischen Kenntnisse und ihrer inklusiven Grundhaltung beeinflussen sie die Durchführung und das Gelingen sportinklusiver Settings maßgeblich. Durch inklusions-sportpädagogische Veranstaltungen sollen die Sportlerinnen und Sportler von der pädagogischen Fachkraft Verlässlichkeit und Orientierung geboten bekommen. Dadurch sollen sie zum einen zur Teilhabe an Bewegungseinheiten motiviert werden und zum anderen sollen individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden. (vgl. ebda. 2013, S. 5f.)

Ein wichtiges Prinzip für Pädagoginnen und Pädagogen ist jenes der Individualisierung. Dabei soll jede sportlich aktive Person gemäß ihrer individuellen Entwicklung und ihrer Bedürfnisse begleitet und unterstützt werden. Nach NOWACK (2013) sind individualisierte Förderproramme aber nicht in Form von Einzelsettings außerhalb der Gesamtgruppe durchzuführen, sondern das einzelne Individuum soll als Ausgangslage für das pädagogische Handeln in der Gruppe dienen. (ebda. 2013, S. 6)

Der BEHINDERTEN- UND REHABILITATIONS-SPORTVERBAND BAYERN E.V. (2013) lehnt Einzelsettings nicht grundsätzlich ab, sondern betrachtet ein Wechselspiel zwischen individualisierten und gemeinschaftlichen Aktivitäten für die Persönlichkeitsentwicklung und Inklusionsförderung als dienlich. Zudem ist ein fortwährender Austausch aller am Prozess beteiligten Personen erforderlich, damit Inhalte kontinuierlich weiterentwickelt und neue Spielideen umgesetzt werden können. (vgl. ebda. 2013, S. 60)

Vor dem Hintergrund der Individualisierung nennt BUNK (2012) die Wichtigkeit subjektzentrierter und ressourcenorientierter Aktivitätsgestaltung:

> *„Die Lebenswelt, die Interessen und Bedürfnisse des Menschen mit Beeinträchtigung sind Ausgangspunkt jeglicher Förderung mit dem Ziel, die Selbstverwirklichung des Menschen mit Behinderung in sozialer Gemeinschaft voranzubringen.“ (Bunk 2012, S. 94)*

Nach SARIMSKI (2012) sollen in der Planung und Umsetzung ebenso die Vorlieben und Interessen der Sporttreibenden aufgegriffen werden, so dass individuelle Förderziele innerhalb der Gruppe festgelegt und angemessene inklusionssportliche Strategien gefunden werden können. (vgl. Sarimski 2012, S. 39)

Da Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einem erhöhten Förderbedarf möglichst selbstbestimmt am Sportgeschehen teilhaben können, bedarf es zudem *„unterschiedliches Material oder besondere Hilfsmittel, intensive Anleitung, individuelle Begleitung oder eine Vereinfachung der Aufgabe“* (Nowack 2013, S. 7).

BUNK (2012) erläutert in Bezug auf spieltherapeutisches Arbeiten einige Aspekte, die in der Gestaltung von Aktivitäten und in der Interaktion zwischen Spielleiterinnen und Spielleitern mit Sportlerinnen und Sportlern erforderlich sind. Die Inhalte von BUNK (2012) wurden adaptiert, damit sie sich speziell für inklusionssportliche Settings eignen. Folgende Eigenschaften sind wichtig (vgl. Bunk, S. 125ff.):

Einfühlendes Verständnis und Empathie

Im Rahmen inklusiven Sports liegt es im Aufgabenbereich pädagogischer Fachkräfte, Gefühle, Kognitionen und Bewertungen der Sporttreibenden aufzugreifen und ihnen diese verbal oder nonverbal zurückspiegeln. Einfühlendes Verständnis in Form von Empathie und aktives Zuhören ermöglicht den Athletinnen und Athleten, *„sich [ihre] Gefühle, Erlebnisweisen und Handlungen schrittweise bewusst zu machen, Symptome zu verstehen, angstfrei zu betrachten und zu verändern“* (ebda. 2012, S. 125).

Wertschätzung, emotionale Unterstützung, Kongruenz und Beziehungsklärung

Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Beeinträchtigung werden *„mit all ihren Gefühlen, Gedanken und Handlungsweisen in einem strukturierten und verlässlichen Rahmen“* (ebda. 2012, S. 126) gleichberechtigt wertgeschätzt und von Trainingsleiterinnen und Trainingsleitern nicht aufgrund innerer und äußerlicher Merkmale beschämt oder verurteilt. Inklusive Sportsettings sollen sich durch einen positiven Beziehungsrahmen auszeichnen, der von Vertrauen, bedingungsloser Wertschätzung und einer guten Nähe-Distanz-Regulierung gekennzeichnet ist.

Individuelle Entwicklungsschritte der Sportreibenden sollen beachtet und die Leistungen durch angemessenes Lob und Anerkennung gewürdigt werden. Laut BUNK (2012) zeichnet sich das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte durch eine authentische, kongruente und für die Athletinnen und Athleten nachvollziehbare Grundhaltung aus.

Differenzierte Spielangebote zur Erlebnisaktivierung und Persönlichkeitsentfaltung

Eine Ressourcendiagnostik ist für die Gestaltung inklusionsfördernder Sporteinheiten unabdingbar. Die Spielleiterinnen und Spielleiter müssen sich in der Lage fühlen, Wünsche, Pläne, Gefühle und individuelle Stärken zu erkennen, auf Grundlage derer sie die Sportinhalte abstimmen.

4.2.2 Inklusionssportdidaktische Handlungsleitlinien

GIESE und WEIGELT (2015) führen vier zentrale didaktische Handlungsleitlinien zur Gestaltung inklusiver (Schul-)Sportsettings an, an die sich Trainerinnen und Trainer orientieren können. Dabei sprechen sie sich klar gegen eine deduktive Grundhaltung pädagogischer Fachkräfte aus. Nach GIESE und WEIGELT (2015, S. 32) werden Individuen dadurch *„nicht zum autonomen Lösen konkreter und individuell bedeutsamer Probleme erzogen, sondern zum unhinterfragten Nachahmen subjektiv weitegehend […] kontraproduktiver (Bewegungs-) Anweisungen“*. Da klassisch-deduktive Gestaltungsverfahren für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung weitestgehend ungeeignet erscheinen, rücken induktive Ansätze in den Mittelpunkt. (vgl. ebda. 2015, S. 31f.)

Induktiv-didaktische Handlungsleitlinien sollen laut GIESE und WEIGELT (2015) die Prämisse bei der Planung und Ausführung inklusiver Sportaktivitäten sein. Sie differenzieren zwischen folgenden Anforderungen (vgl. ebda. 2015, S. 32ff.):

Aufgabenorientierung

Anstatt von zu ausführenden Bewegungsanweisungen sollen Aufgaben formuliert werden, die sich durch offene Lösungswege auszeichnen. Statt starr vorgegebene Handlungsanweisungen vorzugeben empfehlen GIESE und WEIGELT (2015), die

Sportlerinnen und Sportler *„für individuelle relevante motorische Probleme zu sensibilisieren und Lösungsspielräume in gewissen Grenzen offen zu lassen“* (ebda. 2015, S. 33). Sofern die Athletinnen und Athleten während der Ausführung an individuelle Probleme und Einschränkungen stoßen, stellen der Lösungsfindungsprozesse und die möglicherweise entdeckte Lösung einen persönlichen Gewinn und einen sinnvollen Erfahrungswert dar.

Sinnerhaltende Elementarisierung

Bei der sinnerhaltenden Elementarisierung wird nach elementaren Lösungsfunktionen und nach geeigneten Vereinfachungsstrategien gesucht, indem Bewegungsprobleme auf ihre elementaren Einheiten reduziert werden. Auf Basis dieser didaktischen Handlungsleitlinie sollen methodische Aufgaben anhand gegebener individueller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken der Sporttreibenden entwickelt werden.

Initiierung von Reflexionsleistungen

Empirische bildungstheoretische und bewegungswissenschaftliche Arbeiten unterstreichen die Wichtigkeit von Reflexion und Rückmeldung über eigene Erfahrungsprozesse. In Reflexionsprozessen geht es nach GIESE und WEIGELT (2015, S. 35) *„um die Bewusstmachung von […] Antizipationen sowie um die Sensibilisierung für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten“*.

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung fällt es oftmals schwerer, ihre Eindrücke, Gefühle und Selbsterfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Trotzdem sollen sie die Möglichkeit zur Reflexion bekommen. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, Rückmeldungsverfahren für geistig behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene in bewältigbarer Art und Weise anzubieten, denn selbst verbal, kognitiv oder mehrfachbehinderte Personen haben das Recht zu eigenesständigen Reflexion.

Transparente Handlungsziele

Durch das Formulieren von transparenten, für die Sportlerinnen und Sportler nachvollziehbaren Handlungszielen erhalten Bewegungsaufgaben eine intersubjektiv sinnvolle und sachlogische Struktur. In der autonomen Auseinander-

setzung mit erfahrungsorientierten Sportkonzepten helfen nach GIESE und WEIGELT (2015) durchsichtige Handlungsziele, um mögliche Ursachen des Scheiterns zu erfassen.

4.3 Organisation und Planung sportbezogener Förderprogramme

MESECK und MILLES (2011) beschreiben allgemeine Aspekte, die in der Planung und Organisation sportbezogener Förderprogramme für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung wichtig sind.

Aufgrund individuell sehr differenter koordinativer, technischer und taktischer Grundvoraussetzung, ist nicht jede Sportart bzw. Sportaktivität bei jeder geistigen Behinderungsform gleichermaßen geeignet. Im Gegensatz zu Mannschafts-sportarten wie Fußball, Basketball oder Handball, die in ihrer Ausführung möglichst homogene Leistungsvoraussetzungen erfordern, eignen sich Partnersportarten wie Badminton, Bowling, Boccia, Golf, Tischtennis, Tennis etc. und Individualsportarten wie Laufen, Schwimmen und Walken hingegen auch bei sehr unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen. (vgl. Meseck und Milles 2011, S. 44ff.)

In der Organisation von Individualsportarten darf jedoch nicht das Sozialmotiv außeracht gelassen werden. Nach MESECK und MILLES (2011, S. 45) *„scheint hinsichtlich der Betreuung sowohl Fach- als auch Methodenkompetenz für sportliches Lernen, Üben und Training als auch förderpädagogisches Fachwissen erforderlich“*, um auf individuelle Merkmale der Persönlichkeit und der differenten Leistungsanforderungen angemessen reagieren zu können.

Aus empirischen Untersuchungen geht hervor, dass beeinträchtigten Menschen durch körperliche Aktivität bereits nach einem halben bis ein Jahr erhebliche positive Lern- und Entwicklungsfortschritte machen. Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit sind für die Organisation inklusiver Sportsettings unerlässlich. Durch Kooperationen mit Schulen, Behindertenwerkstätten, Sportvereinen und Familienangehörigen kann dies gewährleistet werden. (vgl. ebda. 2011, S. 44ff.)

Da sich nicht alle fachdidaktischen Konzepte gleichermaßen für inklusiven Sport eigenen, müssen nach TIEMANN (2015b) wesentliche Anforderungen transparent gemacht werden. Ein zentrales Ziel sportinklusiver Aktivitäten muss sein, alle Sportlerinnen und Sportler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten die gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen. Alle Individuen sollen durch das Sportangebot entsprechend ihrer Möglichkeiten, Grenzen und unabhängig kategoriengeleiteter Zuschreibungen gefördert werden. Dieser Forderung zufolge müssen die Inhalte von sportinklusiven Unternehmungen *„sehr weit gefasst sein und ein breites Spektrum an Bewegungs- und Sportaktivitäten umschließen“* (Tiemann 2015b, S. 59).

Die unterschiedlichen Potenziale und individuellen Herausforderungen entscheiden darüber, welche Bewegungsangebote gesetzt werden und inwiefern diese aufgrund des heterogenen Gruppengefüges möglicherweise modifiziert werden müssen. Inklusives methodisches Handeln orientiert sich laut TIEMANN (2015b) an der Annahme von Gleich- und Verschiedenheit aller Menschen, wonach jedes Individuum zum einen das Recht auf „So-Sein“ und zum anderen das Recht auf Gleichheit im Sinne von Gleichberechtigung und Gemeinsamkeit hat. Das impliziert die Forderung, dass inklusive Bewegungseinheiten einerseits Sequenzen enthalten sollen, die die Gleichheit und Verbundenheit aller Athletinnen und Athleten betonen und anderseits solche, die die Individualität und Differenz ansprechen. (vgl. ebda. 2015b, S. 58ff.)

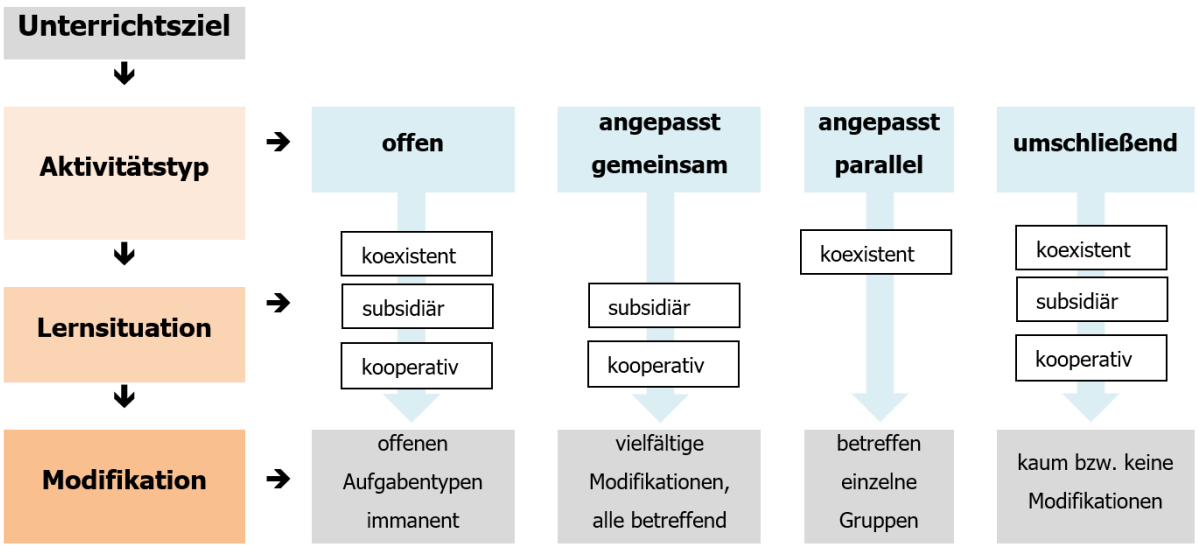

Abbildung 7: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht (Tiemann 2015b, S. 63)

TIEMANN (2015b, S. 53ff.) beschreibt vier didaktisch-methodische Schritte, die in der Planung inklusionssportlicher Aktivitäten berücksichtigt werden sollen:

Schritt 1: Unterrichtsziel (Thema- und Zielfindung)
Zum Beginn der Planung sollten sich Trainerinnen und Trainer über das Thema und die Ziele, die durch die Aktivität erreicht werden sollen, im Klaren sein.

Schritt 2: Aktivitätstypen
Zur Gestaltung inklusiver Sportsettings wird häufig auf das sogenannte „The Inklusion Spectrum“ von BLACK und STEVENSON (2012) verwiesen. Dabei beschreiben sie Aktivitätstypen, die für den gemeinsamen Sport von Menschen mit und ohne Behinderung besonders geeignet erscheinen.

Es wird zwischen folgenden Aktivitätstypen differenziert (vgl. Tiemann 2015b und Giese 2017, S. 22f.):

<u>Open activities – Everyone can play</u>
Darunter sind offene Bewegungsangebote zu verstehen, die Athletinnen und Athleten in Bezug auf Bewegungsausführung, Materialnutzung und Sozialform ein großes Maß an individueller Entscheidungsfreiheit zugestehen. Es werden Spielformen ausgewählt, an denen alle Sporttreibenden teilnehmen können.

<u>Modified Activities – Change to include</u>
Dieser Aktivitätstyp fördert die gemeinsame Ausführung der gleichen Aktivität, indem die beteiligten Personen Bewegungsbeziehungen eingehen. Bewegungs- und Sportspiele wie etwa Fußball, Floorball oder Basketball können durch ihre große Flexibilität des Regelwerks an das heterogene Gruppengefüge angepasst werden, sodass ein gemeinsames Spiel möglich wird.

<u>Parallel Activities – ability groups</u>
Angepasste parallele Sportaktivitäten *„finden in parallelen, voneinander unabhängig agierenden und in Bezug auf die Möglichkeiten […] relativ homogenen Gruppen statt“* (Tiemann 2015b, S. 57). Bewegungs- und Spielsequenzen bestehen nur zwischen Sportlerinnen und Sportlern der jeweiligen Gruppen, da jede Gruppe zwar

dasselbe Thema, allerdings angepasst an die jeweiligen gruppenspezifischen Rahmenbedingungen, bearbeitet.

Separate or alternative activities

Darunter sind Situationen zu verstehen, *„in denen es sinnvoll erscheint, dass unterschiedliche Teile einer Gruppe jeweils für sich an unterschiedlichen Themen arbeiten“* (Giese 2017, S. 23).

Disabilty sport – Adapted physical activity (APA)

Sportarten aus dem Behindertenbereich werden von allen teilnehmenden Personen ausgeübt, auch, wenn ein Teil der Gruppe keine Behinderung aufweist. Dabei eröffnet sich für alle Athletinnen und Athleten die Möglichkeit, ohne Modifikation der Spielregeln oder Materialien gleichberechtigt an der Aktivität teilzuhaben.

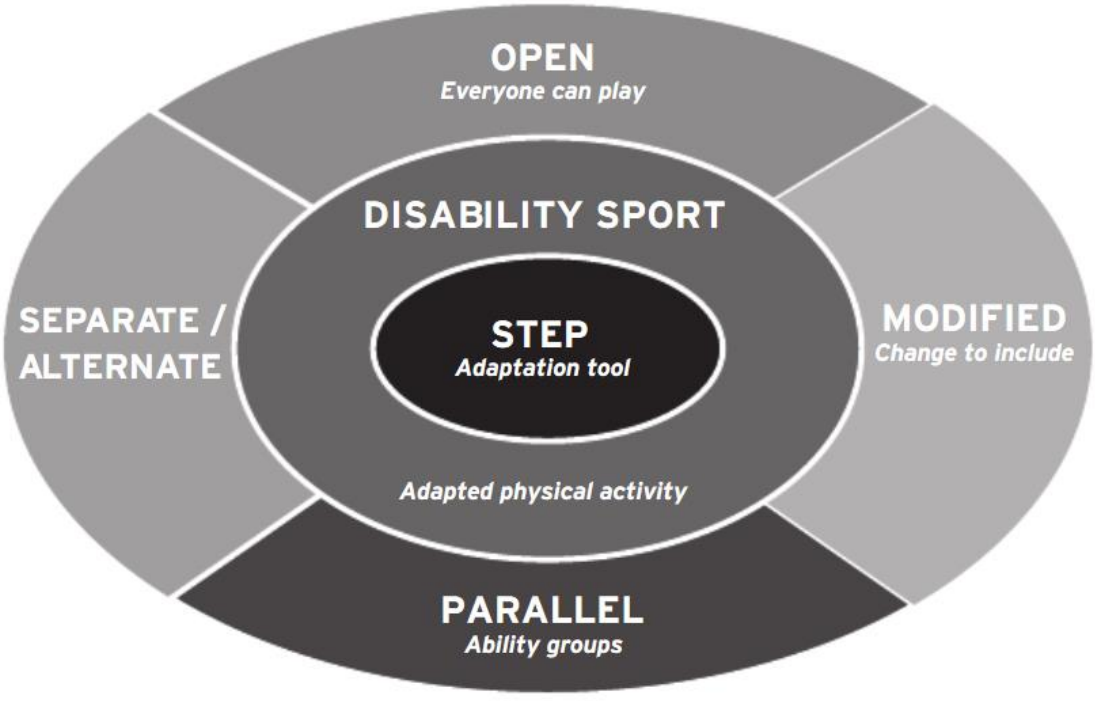

Abbildung 8: The Inclusion Spectrum von BLACK und STEVENSON (Giese 2017, S. 23)

Schritt 3: Lernsituationen

TIEMANN (2015b) bezieht sich in ihrer Ausführung auf von WOCKEN (1998) identifizierte Lerntypen. Dabei wird zwischen folgenden Lernsituationen unterschieden (vgl. Tiemann 2015b, S. 58ff. und Tiemann 2012, S. 168ff.):

Koexistente Lernsituationen

In koexistenten Lernsituationen dominieren individuelle Handlungspläne, während soziale Beziehungsaustauschprozesse nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Sporttreibenden sind vorrangig mit ihren eigenen Handlungsplänen beschäftigt, ohne dabei ihre Mitspielerinnen und Mitspieler in den Prozess miteinzubeziehen.

Subsidiäre Lernsituationen

- *Unterstützende Lernsituationen*

  Sporttreibender A unterstützt Sporttreibenden B, ohne dabei jedoch die eigenen Ziele und Aufgaben außer Acht zu lassen. Gegenseitige Hilfestellungen werden nebenbei und vorübergehend gegeben (zum Beispiel: Sporttreibender A holt den Ball, den Sporttreibender B verschossen hat).

- *Prosoziale Lernsituationen*

  Sporttreibender A unterstützt Sporttreibenden B. Die eigenen Ziele und Aufgaben werden (vorübergehend) nicht verfolgt und das Hilfehandeln ist darauf ausgerichtet, die Partnerin bzw. den Partner zu fördern (zum Beispiel: Sporttreibender A hilft Sporttreibenden B mit motorischen Defiziten, durch Handreichen über die Langbank zu Balancieren).

Kooperative Lernsituationen

- *Komplementäre Lernsituationen*

  Sporttreibender A und Sporttreibender B verfolgen zwar unterschiedliche Ziele, doch beide können diese nicht ohne aktive Mitwirkung des anderen und ohne Zusammenarbeit realisieren (zum Beispiel: Sporttreibender A kann nicht ohne Sporttreibenden B Tischtennisspielen).

- *Solidarische Lernsituationen*

  Gemeinsame Handlungsziele können nur durch solidarisches und kooperatives Miteinander erreicht werden. Solche Lernsituationen beinhalten gemeinschaftsstiftende und inklusionsfördernde Faktoren, die unter anderem gemeinsame Erfahrungen von allen beteiligten Athletinnen und Athleten ermöglichen.

Schritt 4: Modifikation und Adaption und Aktivitäten

Materialen/Spielmittel

Prinzipiell können für Personen mit und ohne Behinderung dieselben Materialen eingesetzt werden. Trotzdem gibt es Spielmittel, die sich besonders gut für beeinträchtigte Menschen eignen. (vgl. Tiemann 2015a, S. 61)

BUNK (2012) verweist dabei auf die Wichtigkeit gut überlegter Materialwahl, da *„die richtige Auswahl und der richtige Einsatz von Spielmittel […] für die Entwicklung und Förderung von Spielfähigkeit und anderen Fähigkeitsbereiche des Menschen mit Behinderung von zentraler Bedeutung“* (Bunk 2012, S. 26) sind. Demgemäß müssen die eingesetzten Spielmittel dem Entwicklungsalter entsprechen, die Eigenaktivität aller teilnehmenden Sportlerinnen und Sportler anregen, besonderen Aufforderungscharakter besitzen und das inklusive Spiel von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung ohne Diskriminierungscharakter ermöglichen. (vgl. ebda. 2012, S. 26f.)

Lernumfeld

Je nach Gruppenzusammensetzung stellt die Gestaltung des Lernumfeldes für Trainerinnen und Trainer unterschiedliche Anforderungen dar. Grundsätzlich kann man davon sprechen, dass der Aufwand zunimmt, je heterogener sich die Gruppe zusammensetzt. Die Einrichtung und Gestaltung von Räumen hat jedoch einen erheblichen Einfluss auf das Befinden eines Menschen, wodurch *„eine gezielte und liebevolle Lebensraumgestaltung ein bedeutsamer Beitrag zur personalen und sozialen Integration von Menschen mit Behinderung“* (ebda. 2012, S. 29) darstellt.

Nach TIEMANN (2015a) muss dringlichst darauf geachtet werden, ob bauliche Barrieren oder mobile Hindernisse einen barrierefreien Zugang erschweren oder ob der Übergang von einem Raum zum anderen uneingeschränkt möglich ist, ob es einzelne Rückzugsmöglichkeiten gibt, ob der Bewegungsraum reizarm oder reizüberflutend ist, ob sich viele andere Menschen am Spielort befinden, ob Ablenkungscharaktere vorhanden sind und ob eine angemessene Beleuchtung vorhanden ist. (vgl. Tiemann 2015a, S. 61) Spielmodifikationen können

beispielsweise auch durch Zonierung, Vergrößerung oder Verkleinerung des Spielfeldes erfolgen. (vgl. Giese 2017, S. 24)

Regeln

Indem Spielregeln entsprechend den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Athletinnen und Athleten verändert werden, können laut TIEMANN (2015a) inklusive Prozesse zusätzlich gefördert und initiiert werden. Bereits durch einfache Veränderungen der Regeln lassen sich möglichst alle Sporttreibenden in die sportliche Aktivität inkludieren. (vgl. Tiemann 2015a, S. 61f.)

Aufgabenstellungen

Um differente Lösungswege zu ermöglichen, müssen TIEMANN (2015a) zufolge differenzierte Aufgabenstellungen angeboten werden. *„Solche Aufgabenstellungen können eingebettet sein in Lernarrangements, von denen vielfältige Bewegungsimpulse ausgehen und die unter der gleichen Themenstellung stehen“* (ebda. 2015a, S. 62). BUNK (2012, S.43) fügt hinzu, dass Spielerklärungen kurz, prägnant und verständlich vermittelt werden sollen.

Sozialform

Bei der Wahl der Sozialform muss auch die Diversität der Gruppe berücksichtigt werden, da sich einzelne Personen in bestimmten Interaktionsformen überfordert fühlen können. In inklusiven Aktivitätsgestaltungen soll zwischen Groß- und Kleingruppen, Partner- und Einzelsettings variiert werden, auch um spielerische Variationen zu ermöglichen und um dadurch den Erfahrungsbereich der Athletinnen und Athleten zu erweitern. (vgl. Tiemann 2015a, S. 62)

Kommunikation

In inklusiven Sportsettings wird von den Trainerinnen und Trainern ein leicht verständlicher, eindeutiger und prägnanter Kommunikationsstil gleichermaßen verlangt wie ein konsequenter Kommunikationsstil mit Aufforderungscharakter. (vgl. ebda. 2015a, S. 62)

Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte sollte nach BUNK (2012) grundsätzlich von Akzeptanz und Dialogbereitschaft gegenüber Äußerungen, Haltungen, Ideen und Wünschen der Athletinnen und Athleten gekennzeichnet sein. Dadurch wird von den Trainerinnen und Trainern ein erhebliches Maß an Gelassenheit, Offenheit, Empathie und Kommunikationsbereitschaft gefordert, denn *„[n]ur der Austausch, der Dialog, der auf Gemeinsamkeit beruht, gibt Möglichkeiten zu einer wirklichen Entwicklung“* (Doering 2001, S. 25, zit. in: Bunk 2012, S. 95).

5 Empirische Studie

5.1 Methode

Für die Durchführung der empirischen Studie dieser vorliegenden Diplomarbeit wurde eine quantitative Forschungsmethode in der Form eines Fragebogens gewählt.

> *„Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Bindeglied zwischen Theorie und Analyse her."* (Porst 2011, S. 14)

Eine vollstandardisierte Befragung schien am besten geeignet, da *„die Fragen, die Reihenfolge der Fragen und die Antwortmöglichkeiten genau vorgegeben"* (Zierer et al. 2013, S. 64) sind, sodass die befragten Probandinnen und Probanden nur geringe Beantwortungsspielräume vorfinden. Ein Vorteil des vollstandardisierten Fragebogens liegt in der Einfachheit der Beantwortung der Fragen. Durch die Mischung aus kurzen, leicht beantwortbaren offenen Fragen und Skalierungsfragen ist diese Befragungsmethode für diese Diplomarbeit am besten geeignet. (vgl. ebda. 2013, S. 63f.)

5.2 Ablauf der Befragung

Die quantitative Datenerhebung in Form eines Fragebogens fand in der Zeitspanne zwischen dem 8. März 2019 und dem 12. April 2019 statt. Zeitgleich wurden die Special Olympics World Summer Games in Abu Dhabi und Dubai abgehalten, sodass ein Großteil der Befragungen im Zuge dieser durchgeführt werden konnten. Der Event wurde als Haupterhebungszeitraum ausgewählt, da Special Olympics Athletinnen und Athleten aus allen österreichischen Bundesländern daran teilnahmen, was einen breit gestreuten Befragungsklientel für die Studie bedeutete.

Die Befragungen fanden in Einzelsettings statt. Einige der befragen Sportlerinnen und Sportler waren aufgrund mangelnder Schreib- und/oder Lesefähigkeiten nicht in der Lage, den Fragebogen selbständig auszufüllen. Auf Wunsch der Gewährspersonen las ich, in der Rolle des Explorators, den Text vor und schrieb stellvertretend für sie. Als weitere Unterstützung wurde ein Piktogramm verwendet.

5.3 Zielgruppenbeschreibung

Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der empirischen Studie handelt es sich ausschließlich um Special Olympics Athletinnen und Athleten. Um als Probandin bzw. um als Proband in Frage zu kommen war es erforderlich, zum Zeitpunkt der Befragung sportlich aktiv zu sein und über eine gültige Special Olympics Österreich Sportlerlizenz zu verfügen.

Insgesamt wurden 17 Special Olympics Athletinnen und Athleten aus sieben österreichischen Bundesländer befragt, wobei zwölf davon männlich und fünf weiblich sind (Tabelle 1).

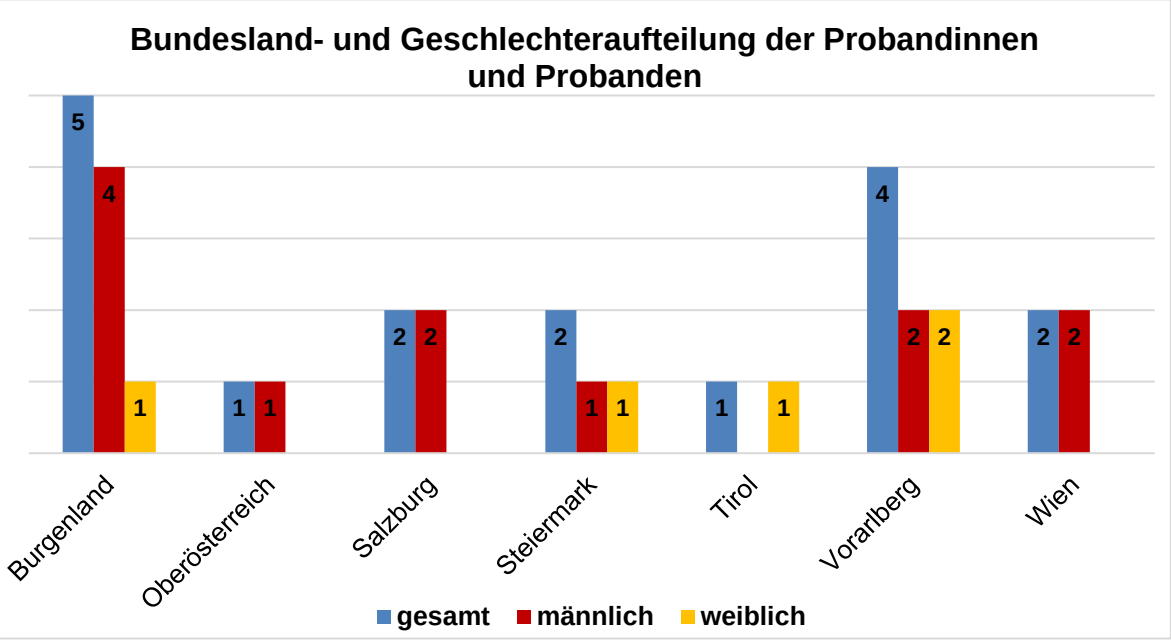

Tabelle 1: Bundesland- und Geschlechterverteilung der Probandinnen und Probanden

Zwölf der befragten Athletinnen und Athleten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 18 und 30 Jahre, drei zwischen 31 und 40 Jahre, zwei zwischen 41 und 50 Jahre und zwei zwischen 51 und 70 Jahre alt (Tabelle 2).

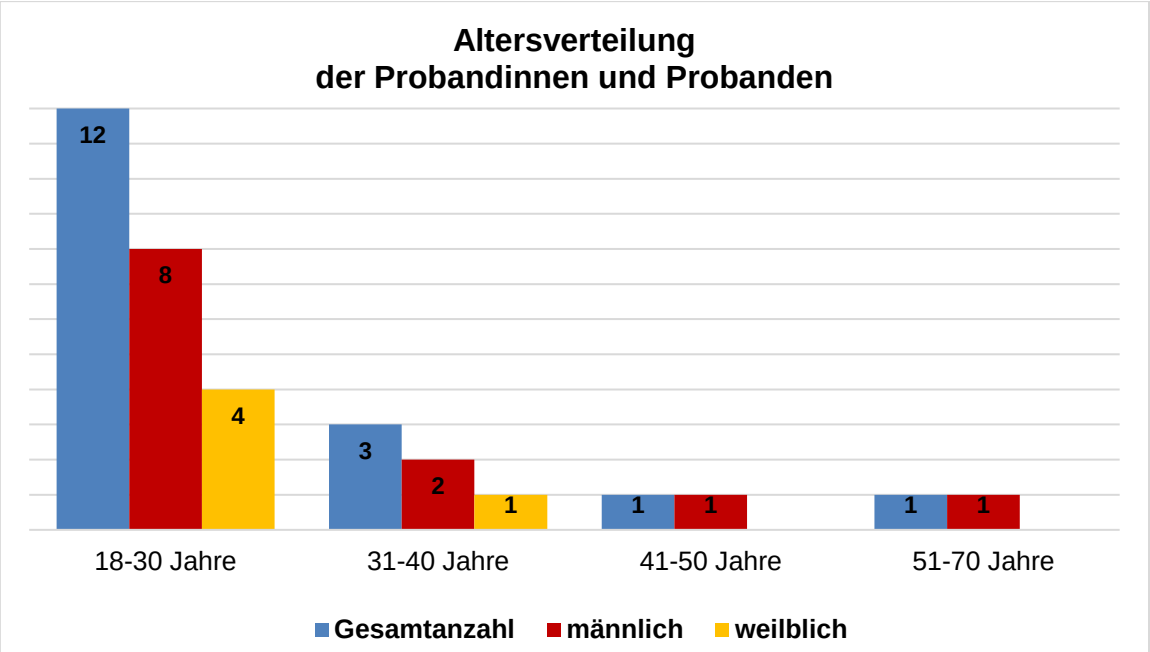

Tabelle 2: Altersverteilung der Probandinnen und Probanden

5.4 Forschungsfragen

Die Hauptforschungsfrage lautet: *Inwieweit ist das Inklusionskonzept bei Athletinnen und Athleten von Special Olympics Österreich verankert und wie können Sportaktivitäten geplant werden, damit sie den Vorstellungen und Wünschen der Sportlerinnen und Sportler entsprechen?*

Zusätzlich wurden folgende Teilforschungsfragen formuliert:

- *Wie zufrieden sind Special Olympics Olympionikinnen und Olympioniken mit den Trainingsangeboten und ihren Trainerinnen und Trainern?*
- *Was sind ihre Motive, um an Special Olympics Aktivitäten teilzunehmen?*
- *Welche Eigenschaften, Verhaltensweisen und Fähigkeiten wünschen sich die Athletinnen und Athleten von ihren Trainerinnen und Trainern? Was zeichnet aus ihrer Sicht eine gute Trainerin bzw. einen guten Trainer aus?*

Als Ziel der empirischen Studie sollen Rückschlüsse für die Planung und Durchführung inklusionssportlicher Aktivitäten möglich sein. Es ist mir als Autor dieser Diplomarbeit ein persönliches Anliegen, Eindrücke, Einstellungen und

Erfahrungen zum Thema Inklusion aus der Sicht von aktiven Special Olympics Athletinnen und Athleten zu sammeln.

Da ich selbst bei Special Olympics Österreich als Trainer und Unified-Partner tätig bin, soll durch die Ergebnisse der empirischen Studie auch das eigene sportpädagogische Handeln verbessert werden. Die Erkenntnisse aus dem Fragebogen sollen zudem einen Mehrwert zur allgemeinen Verbesserung der Trainingsangebote im Sinne der Inklusion beitragen.

5.5 Ergebnisse der Untersuchung

Im folgenden Abschnitt der Diplomarbeit werden ausgewählte Ergebnisse präsentieren.

5.5.1 Meinung zu Special Olympics

Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass die Mehrheit der befragten Athletinnen und Athleten mit ihren Vereinen, praktizierten Sportarten, ihren Trainerinnen und Trainern, Unified-Partnerinnen und Unified-Partnern und den Trainingsangeboten ihrer Vereine sehr zufrieden sind.

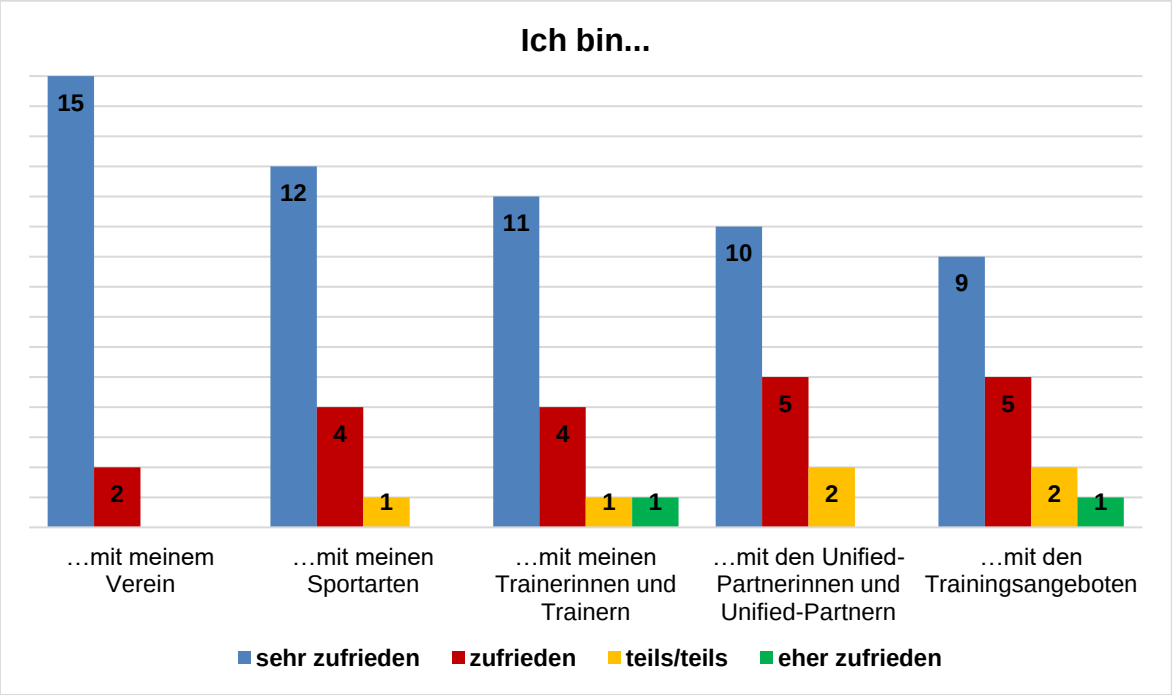

Tabelle 3: Meinung zu Special Olympics

5.5.2 Motive für Special Olympics Aktivitäten

Bei der Frage, warum die Athletinnen und Athleten an Special Olympics Aktivitäten teilnehmen, konnten folgende fünf Hauptmotive sichtbar gemacht werden:

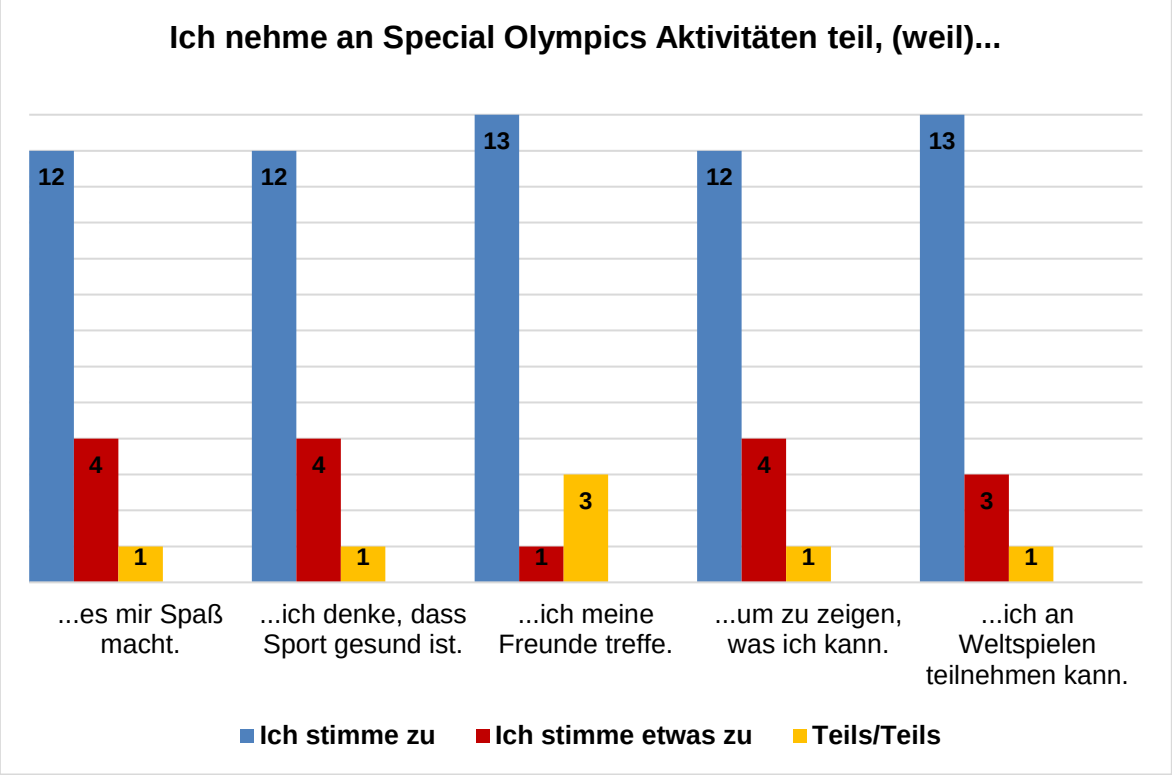

Tabelle 4: Hauptmotive für Special Olympics Aktivitäten

Verglichen mit den Inhalten von SCHMIDT (2012) stimmen die Ergebnisse der durchgeführten Studie mit den dort genannten Motiven weitestgehend überein:

SCHMIDT (2012) merkt an, dass Menschen zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes Erfolgserlebnisse sowie die Erfahrung, selbst etwas erfolgreiches tun zu können, brauchen. In der vorliegenden Studie kommt zum Vorschein, dass Zwölf der 17 befragten Personen an Special Olympics Aktivitäten teilnehmen, um zu zeigen, was sie können. Durch regelmäßige Trainings und Wettkämpfe bietet Special Olympics eine Plattform für geistig beeinträchtige Menschen, wo sie zum einen ihr Bedürfnis nach sportlicher Aktivität befriedigen können und zum anderen Erfolgserfahrungen sammeln können.

Ein weiteres zentrales, von SCHMIDT (2012) genanntes Motiv ist das Siegen bzw. Gewinnen. Eigene Leistungen erhalten durch den Vergleich mit anderen – etwa im Wettkampf – eine neue Relation. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass die Mehrheit der befragten Athletinnen und Athleten an Special Olympics Aktivtäten teilnimmt, um bei Weltspielen dabei sein zu können. Eine Probandin (12) gab an, am besten gefalle ihr am Special Olympics Sport, dass sich Sportlerinnen und Sportler trotz Behinderung im Wettkampf messen können. Ein Athlet (13) merkt in Bezug auf die Weltspiele an: Am meisten gefalle ihm, *„dass man wirklich Leistungen zeigen kann, sich nicht verstellen muss und wertgeschätzt wird."*

Ebenfalls bestätigt sich das von SCHMIDT (2012) angeführte Motiv, dass Menschen sozialen Kontakt suchen und auf verlässliche Bindungen, Mitmenschen, Beziehungen und Freundschaften angewiesen sind. 13 von 17 der befragten Probandinnen und Probanden stimmten zu, dass sie an Special Olympics Aktivitäten teilnehmen, weil sie im Zuge dessen ihre Freunde treffen.

SCHMIDT (2012) nennt als weiteres Motiv für sportliche Aktivität den positiven Beitrag regelmäßiger Bewegung zur allgemeinen Fitness und Gesundheit. Zwölf der 17 befragten Athletinnen und Athleten stimmen zu, an Special Olympics Programmen teilzunehmen, da auch sie denken, dass Sport gesund ist.

5.5.3 Inklusionsverständnis

Zehn der 17 befragten Personen geben an, das Wort Inklusion schon einmal gehört zu haben.

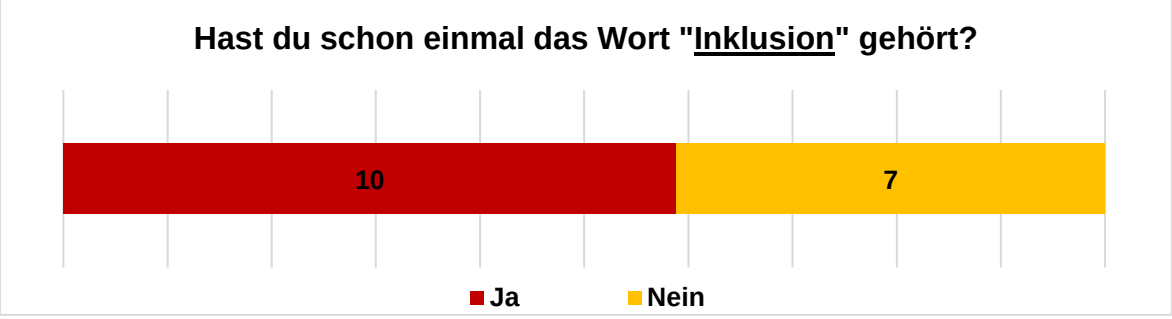

Tabelle 5: Inklusionsverständnis

Die Athletinnen und Athleten wurden außerdem gefragt, was sie unter dem Begriff Inklusion verstehen. Sie gaben folgende Antworten:

„[…] ich weiß nicht, was das bedeutet.“ (01)
„Alle [Sportlerinnen und] Sportler zusammen – gemeinsam trainieren – alle [Sportlerinnen und] Sportler miteinbinden, um eine größere Sportgemeinschaft zu werden.“ (02)
„Ich habe bei der Lebenshilfe darüber gehört, dass niemand ausgeschlossen wird.“ (03)
„Ich mag das Wort nicht so: egal ob oder nicht behindert, es sollen alle gemeinsam Spaß haben können.“ (05)
„habe es schon oft gehört, nur weiß ich es nicht mehr, was es bedeutet.“ (08)
„Gleichberechtigung zwischen Leuten mit oder ohne Behinderung.“ (11)
„[…] muss darüber nachdenken, was das ist.“ (12)
„als Mensch in die Welt integriert sein, nicht ausgeschlossen sein, gleich-berechtigt sein.“ (13)
[…], dass alle Menschen gleich behandelt werden sollen.“ (14)
„Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Behinderung [und] gemeinsamen Sport machen.“ (15)

Von den zehn Probandinnen und Probanden geben zwei an, das Wort Inklusion schon einmal gehört zu haben, sie im Moment aber nicht wissen, was es bedeute. Die anderen acht Befragten haben – wie oben ersichtlich – klare Vorstellung von Inklusion. Während der Durchführung der Fragebögen ging hervor, dass viele Athletinnen und Athleten durch ihre Institutionen und Behindertensportvereine über dieses Thema informiert wurden.

5.5.4 Planung von Sportaktivitäten

15 der 17 befragten Athletinnen und Athleten stimmen zu, dass Sportaktivitäten so geplant sein sollen, dass Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam spielen können. Hier sei auf die Inklusionspyramide von Bernhard CONRADS (2013, S. 62ff.) verwiesen, der gemeinsamen Sport von Menschen mit und

ohne Beeinträchtigung als höchstes zu erreichendes Ziel des Inklusionssports definiert.

Bestätigung findet das Ergebnis der empirischen Arbeit neben anderen bei ADOLPH (1981). Für ihn liegt die Bedeutung sportlicher Aktivitäten geistig beeinträchtigter Athletinnen und Athleten unter anderem im Zusammensein und Zusammenarbeiten mit nicht beeinträchtigten Menschen. In diesem Zusammenhang sei auf den Special Olympics Unified-Sports verwiesen, der den gemeinsamen Sport von Sportlerinnen und Sportlern mit und ohne geistiger Behinderung forciert.

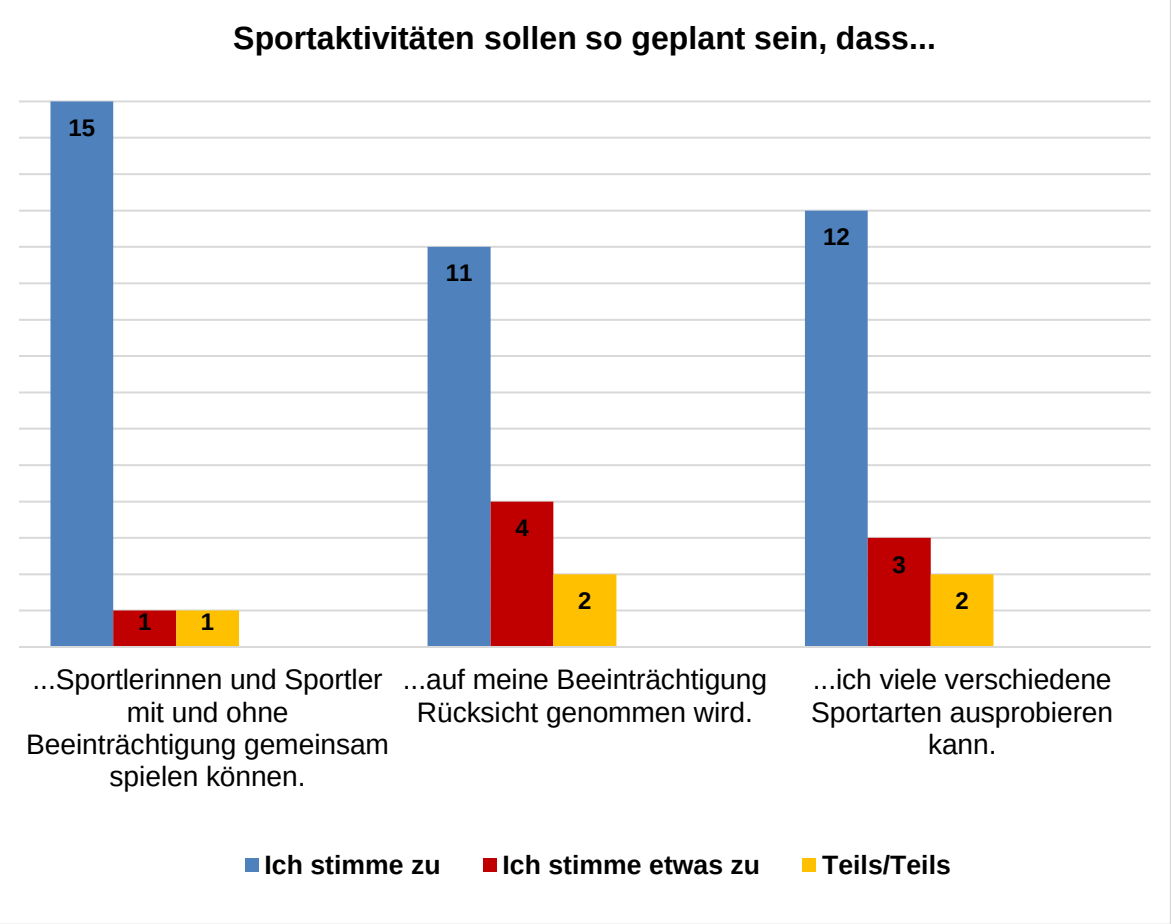

Tabelle 6: Vorstellungen über die Planung von Sportaktivitäten

Elf der 17 befragten Athletinnen und Athleten stimmen zu, dass bei der Planung von Sportaktivitäten auf ihre Beeinträchtigung Rücksicht genommen werden soll. Nach den Inhalten von BUNK (2012) bedeutet das, dass Trainerinnen und Trainer Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Beeinträchtigung gleichermaßen wertschätzen und nicht aufgrund innerer oder äußerlicher Merkmale unterscheiden

sollen. Gleichzeitig aber sollen differenzierte Aktivitäten angeboten werden, die zur Erlebnisaktivierung und Persönlichkeitsentfaltung beitragen. Spielleiterinnen und Spielleiter müssen demzufolge in der Lage sein, Wünsche, Gefühle und individuelle Stärken der Athletinnen und Athleten wahrzunehmen. Diese Individualität der beeinträchtigten Sportlerinnen und Sportler gilt es in allen Bereichen des methodischen Handelns zu berücksichtigen.

Zwölf von 17 Probandinnen und Probanden stimmen zu, dass Sportaktivitäten so geplant sein sollen, dass sie verschiedene Sportarten ausprobieren können. Um diesem Wunsch der Athletinnen und Athletinnen gerecht werden zu können ist nach TIEMANN (2015b) erforderlich, die unterschiedlichen Potenziale zu erkennen, um als Trainerin und Trainer ein möglichst breites Spektrum an Bewegungs- und Sportaktivitäten bieten zu können.

5.5.5 Vorstellungen über Trainerinnen und Trainer

Die befragten Athletinnen und Athleten zeigten klare Tendenzen bezüglich ihrer Vorstellungen einer guten Trainerin bzw. eines guten Trainers. Folgenden Punkte wurden am häufigsten mit „sehr wichtig“ oder „wichtig“ angekreuzt:

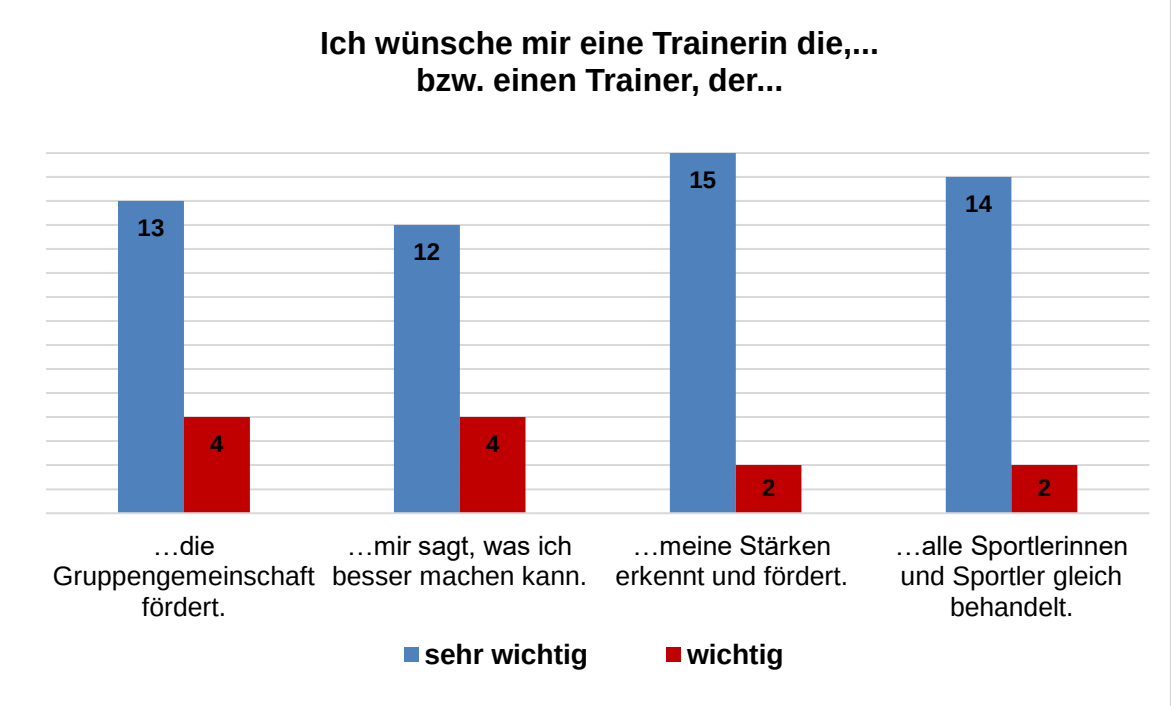

Tabelle 7: Vorstellungen über Trainerinnen und Trainer

Alle befragten Personen finden es sehr wichtig oder wichtig, dass eine Trainerin bzw. ein Trainer die Gruppengemeinschaft fördert. Um dieser Forderung gerecht zu werden sollen nach TIEMANN (2015b) unter anderem solidarische Lernsituationen geschaffen werden, die sich durch gemeinschaftsstiftende Faktoren auszeichnen. Die Athletinnen und Athleten sollen gemeinsam mit ihren Trainerinnen und Trainern positive Erfahrungen sammeln, die zugleich die Gruppengemeinschaft fördern. In diesem Zusammenhang muss auf erforderliche soziale Kompetenzen der Spielleiterinnen und Spielleiter hingewiesen werden.

GIESE und WEIGELT (2015) nennen das Recht kognitiv beeinträchtigter Athletinnen und Athleten auf angemessene Reflexion und Rückmeldung. Da es behinderten Menschen in der Regel schwerer fällt ihre Eindrücke, Gefühle und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, sollten Trainerinnen und Trainer entsprechende Rückmeldungsverfahren anbieten. Aus den Ergebnissen des Fragebogens geht hervor, dass 16 der 17 befragten Personen es sehr wichtig oder wichtig finden, dass ihnen ihre Trainerin bzw. ihr Trainer sagt, was sie besser machen können.

Die Athletinnen und Athleten wünschen sich von ihren Trainingsleiterinnen und Trainingsleitern Rückmeldungen zu bekommen. Trainerinnen und Trainer sind in Folge gefordert, den Sportlerinnen und Sportlern konstruktives Feedback zu geben. Eine Probandin (10) gibt an, dass sich eine gute Trainerin bzw. ein guter Trainer durch folgende Merkmale auszeichnet: *„[Sie bzw. er] soll mich nehmen wie ich bin, soll mich fördern [und] Kritik soll verständlich rübergebracht werden.“* Eine andere Probandin (12) meint, dass eine gute Trainerin bzw. ein guter Trainer *„weiß, wo Schwierigkeiten liegen, dass [sie bzw.] er mit leichter Sprache erklärt, was ich besser machen kann“*.

NOWACK (2013) fordert von den pädagogische Fachkräften, jede Athletin und jeden Athleten in ihrer bzw. in seiner individuellen Entwicklung und bei den jeweiligen Bedürfnissen zu begleiten und unterstützen. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass zwölf der 17 befragten Personen sehr wichtig finden, dass Trainerinnen und Trainer ihre Stärken erkennen und fördern. In diesem Zusammenhang sei erneut auf BUNK (2012) verweisen. Er betont die Wichtigkeit von subjektzentrierter und ressourcenorientierter Aktivitätsgestaltung, wobei die

individuellen Interessen und Bedürfnisse der Sportreibenden Ausgangspunkt jeglicher Förderung sind.

Nach HINZ (2010) ist Inklusion um die Gestaltung eines Umfeldes oder Systems bemüht, *„das in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen wertgeschätzt werden“* (Hinz 2010, S.6, zit. in Rindler 2014, S. 12)“. Er betont im Hinblick auf Inklusion die damit einhergehende Heterogenität verschiedener Menschen, die trotz sich unterscheidender individueller Voraussetzungen Anspruch auf Partizipation haben. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass sich ein Großteil der befragten Athletinnen und Athleten Trainerinnen und Trainer wünscht, die alle Sporttreibenden gleich behandeln und im Sinne der Inklusion alle Beteiligten als selbstbestimmt und gleichberechtigt erachten.

5.5.6 Zukunftsgedanken

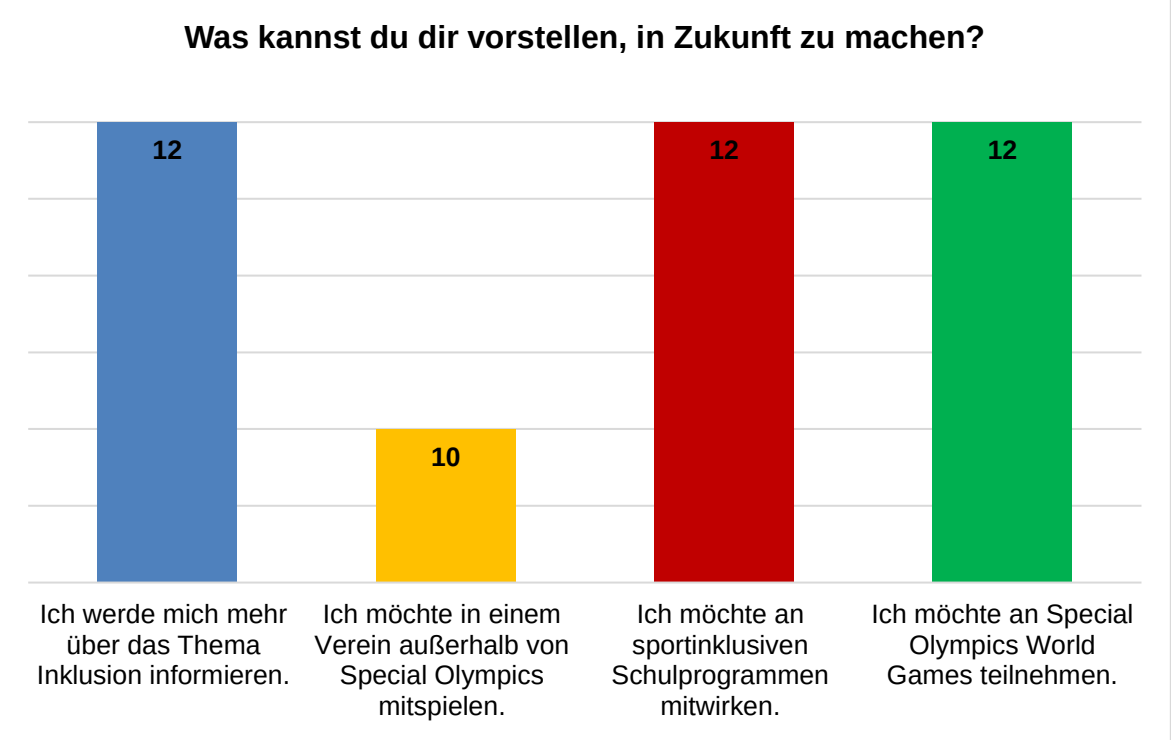

Tabelle 8: Zukunftsgedanken

Zwölf der 17 befragten Personen geben an, dass sie sich mehr über das Thema Inklusion informieren möchten. Von den sieben Probandinnen und Probanden, die zum Zeitpunkt der Befragung den Begriff Inklusion noch nicht kannten, geben vier

an, dass sie sich in Zukunft mehr darüber informieren möchten. Von dieser Statistik kann geschlossen werden, dass die Athletinnen und Athleten am Thema Inklusion interessiert sind und es für sie eine große Bedeutung hat.

Nach ANNEKEN (2012) reicht es nicht aus, dass behinderte Menschen an spezifischen, für ihre Behinderung ausgerichteten und von Behinderten-sportvereinen separat organisierten Sportaktivitäten teilnehmen können. Ein wichtiger Schritt in Richtung Inklusion wäre, wenn Regelsportvereine bzw. Nichtbehindertenvereine ihre Türen für alle Menschen öffnen. Dadurch könnte die selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe von beeinträchtigten Sportlerinnen und Sportlern gelingen. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass sich zehn der 17 befragten Athletinnen und Athleten in Zukunft vorstellen können, in einem Verein außerhalb von Special Olympics mitzuspielen. Bernhard CONRADS (2013) sieht die Öffnung des organisierten Sports ebenfalls als inklusionsfördernd. Die Behindertensportlerinnen und Behindertensportler sollen zum einen selbst wählen können, an welchen Sportangeboten sie teilnehmen möchten. Zum anderen muss sich der organisierte Sport dahingehend öffnen, dass behinderte Menschen entsprechende Sportangebote in Form von Trainings und Wettkämpfen nützen können.

POCHSTEIN und ALBRECHT (2015) betonen, dass Special Olympics Sport Inklusion fördert und innerhalb der Gesellschaft *„ein Bewusstsein für Menschen mit Behinderung geschaffen sowie eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung gefördert werden“* (vgl. Wegner et al. 2015, S. 268) soll. Special Olympics Österreich möchte durch Schulprojekte Schülerinnen und Schülern aus Volks-, Haupt-, Sonder- und höheren bildenden Schulen über Special Olympics informieren und über inklusive Sportsettings für das Thema Behinderung und Inklusion sensibilisieren. Die Special Olympionikinnen und Olympioniken nehmen dabei eine aktive Rolle ein, indem sie selbst über ihre persönlichen Erfahrungen aus dem sportlichen Alltag referieren und gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Trainings- und Wettkämpfe durchführen. Zwölf der 17 Probandinnen und Probanden gaben an, dass sie in Zukunft an sportinklusiven Schulprogrammen mitwirken möchten.

Ebenfalls zwölf von 17 der Befragten können sich vorstellen, in Zukunft an Special Olympics World Games teilzunehmen. Dieses Ergebnis passt zu den oben erwähnten Motiven der Athletinnen und Athleten für Special Olympics Aktivitäten. Dort begründet die Mehrheit der Befragten ihre Teilnahme an Special Olympics Aktivitäten mit der mit der Möglichkeit bei Weltspielen dabei sein zu können.

6 Kritik

Obwohl die Leitidee der Inklusion verheißungsvoll zu sein scheint, soll im folgenden Abschnitt der Diplomarbeit auf Probleme in der Realisierung von Inklusion eingegangen werden.

6.1.1 Probleme in der Realisierung von Inklusion

THEUNISSEN und SCHWALB (2018) nennen konkrete Hindernisse in der Umsetzung inklusiver Leitideen, die eine kritische Reflexion erfordern (vgl. S. 11ff.):

Zum Verhältnis von Inklusion und Exklusion

Die Vorstellung, dass Menschen mit Behinderung vollständig und uneingeschränkt in die Gesellschaft einbezogen sind bzw. einbezogen werden können, gleicht einer Vision und stellt sich aus soziologischer Sichtweis als äußerst komplex dar. In der Soziologie wird Gesellschaft als die Summe vieler einzelner, funktionaler und reziprok kommunizierender Teilsysteme beschrieben, die autonome Einheiten bilden, *„die sich selbst Regeln und Normen auferlegen und zum Teil nur lose über staatliche Regulative […] operieren und selbst kommunizieren“* (Theunissen und Schwalb 2018, S. 22).

Die Um- und Durchsetzung von Inklusion kann nur durch eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Teilsysteme gelingen. Exklusionstendenzen gilt es zugunsten eines größtmöglichen Maßes an Inklusion und Partizipation zu vermeiden. (vgl. ebda. 2018, S. 22f.)

Zur Gefahr der politischen Vereinnahmung

Eine weitere Gefahr liegt nach THEUNISSEN und SCHWALB (2018) darin, dass der Inklusionsbegriff politisch vereinnahmt und dekapitiert wird, um etwa Sozialausgaben durch Schaffung deinstitutionalisierter Wohnformen einzusparen. Dass Wohn-, Werkstatt- und Handlungskonzepte der Behindertenhilfe stark von der Sozialpolitik bestimmt werden, wirkt sich ebenfalls kontraproduktiv auf die Realisierung von Inklusion behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener aus. Dadurch wird ein Prozess gefördert, *„der die bisherige selbstbezügliche und*

selbstgenügsame Wohlfahrtspflege durch das freie Spiel von Angebot und Nachfrage ersetzen soll“ (ebda. 2018, S. 23).

Vermarkung der Behindertenhilfe

Voraussetzungen zur Umsetzung von Inklusion wären, dass es einheitliche und verpflichtende sozialpolitische Regulative, wie etwa inklusive Leitprinzipien und Grundsätze, gibt. Behinderte Menschen sollen mehrere Wahlmöglichkeiten von Beschäftigungsmöglichkeiten haben. Durch Vermarktung der Behindertenhilfe besteht die realistische Gefahr, dass deregulierte Dienstleistungsanbieter zugunsten eigener kapitalistischer Interessen die Grundsätze moderner, nach Empowerment und Inklusion ausgelegter Behindertenarbeit vernachlässigen.

Zur Selbstverzweckung des Systems der Behindertenhilfe

Eine weitere, die Inklusion erschwerende Herausforderung ist bedingt durch die *„Selbstverzweckung des Systems der Behindertenhilfe“* (ebda. 2018, S. 24). Das daraus entwachsende Empfinden, entsprechende spezialisierte Sondereinrichtungen wie Sonderkindergärten, Sonderschulen oder medizinische Zentren für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung seien alleinig für Menschen mit Behinderung zuständig, erzeugt eine inklusions-kontraproduktive Wirkung.

Nach THEUNISSEN und SCHWALB (2018) liegen die Herausforderungen eines gelungenen Inklusionsprozesses zum einen im Abbau solcher Sondereinrichtungen und zum anderen im gegenseitigen Informationsaustausch und Kompetenztransfer zwischen einzelnen Dienstleistungsanbietern, politischer Instanzen und der Behindertenhilfe. Ziel muss sein, spezielle Angebote der Behindertenhilfe durch inklusive Unterstützungssysteme zu ersetzen. (vgl. ebda. 2018, S. 21ff.)

6.1.2 Kritik an Special Olympics Unified-Sports®

Für CURDT und SCHUPPENER (2012) ist der Umgang mit Heterogenität im Unified-Sports eindeutig der Integration und nicht der Inklusion zuzuschreiben, da *„eine stringente Bezugnahme auf die Zielgruppe der Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung erfolgt“* (Curdt und Schuppener 2012, S. 179) und es durch eine

Wettbewerbsorientierung zwangsläufig zu einem Zwei-Gruppen-Verständnis mit Separations- und/oder Exklusionscharakter kommt. (vgl. ebda. S. 175ff.)

Eine verstärkte integrative Weiterentwicklung wäre etwa durch die Ausweitung der Sportaktivitäten auf den organisierten Sport möglich. Auf dem Weg zur Inklusion müsse zudem das Etikett „geistig behindert“ und die strenge Dichotomie in Menschen mit und ohne Beeinträchtigung aufgelöst werden. (vgl. ebda. 2012, S. 175ff.)

Special Olympics beschreibt Unified-Sports jedoch selbst als inklusiv, da die Athletinnen und Athleten eine selbstbestimmte Wahlmöglichkeit bei Sport-angeboten haben und die entsprechenden Strukturen den Bedürfnissen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung entsprechen. Durch Kooperationen mit Behindertensportvereinen, einer Förderung des Sports in Einrichtungen der Behindertenhilfe und durch die Inklusion von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in lokale Sportvereine des organisierten Sports möchte Special Olympics eindeutige inklusive Zeichen setzen. (vgl. Wegner et al. 2015, S. 276)

7 Resümee und Ausblick

Diese Diplomarbeit befasst sich unter dem Thema *„Sport und Inklusion – Konzept, Umsetzung, Auswirkungen und Kritik inklusionssportlicher Angebote am Beispiel von Athletinnen und Athleten von Special Olympics Österreich“* mit aktuellen Fragestellungen im Hinblick auf Sport und Inklusion. Die theoretischen Inhalte tragen zur Klärung des Inklusionsbegriffs bei, stellen die Organisation von Special Olympics dar und erläutern didaktisch-methodische Elemente für Inklusionssport. Eine empirische Untersuchung in Form eines teilstandardisierten Fragebogens zeigt, inwieweit das Inklusionskonzept bei Special Olympionikinnen und Olympioniken verankert ist und wie Sportangebote gestaltet werden müssen, um den Wünschen der Sportlerinnen und Sportler gerecht zu werden.

Die theoretischen Ausführungen unterstreichen die Tatsache, dass es unzählige Definitionen und Auslegungen des Inklusionsbegriffes gibt. Obwohl eine klare Abgrenzung zu vorangegangenen Konzepten (Exklusion, Segregation bzw. Separation und Integration) erfolgt, scheint es keine allgemeingültige Auffassung darüber zu geben, was Inklusion konkret ist und wie sie in der Praxis umgesetzt werden soll. Um jedoch als Konzeption für pädagogisches Arbeiten relevant werden zu können, bedarf es hinsichtlich ihrer Kernelemente Eindeutigkeit und Zielorientierung. Viele der befragten Athletinnen und Athleten haben klare Vorstellungen über die Bedeutung von Inklusion. Ziel muss es sein, behinderte Menschen in diesen Prozess miteinzubeziehen und ihre Vorstellungen einer inklusiven Gesellschaft ebenso zu berücksichtigen.

Klarheit muss es auch darüber geben, wie Sportaktivitäten geplant werden müssen, damit sie dem Gedanken der Inklusion entsprechen. Um Inklusion im Sport zu erreichen kann die Empfehlung ausgesprochen werden, methodisch-didaktische Konzepte nicht speziell für behinderte Athletinnen und Athleten zu entwickeln, sondern sie allgemein so zu entwerfen, dass sie automatisch inklusiv sind. So können Exklusionsrisiken von vorne herein vermieden werden. Zur Implementierung von Inklusionssport erscheint es außerdem erforderlich, dass Trainerinnen und Trainer dahingehend ausgebildet werden, um allen Sportlerinnen und Sportlern gemäß ihrer individuellen Voraussetzungen angemessene

Trainingsmöglichkeiten zu bieten. Behindertensportlerinnen und Behindertensportler dürfen nicht als Beeinträchtigung für nicht behinderte Sporttreibende wahrgenommen werden, sondern als Bereicherung. Durch die empirische Untersuchung kommt klar zum Vorschein, wie wichtig es ist, dass Trainerinnen und Trainer in der Lage sind, Stärken zu erkennen, sie zu fördern und alle Sportlerinnen und Sportler gleich zu behandeln.

Aus der empirischen Studie geht ebenso hervor, dass die Behindertensportlerinnen und Behindertensportler klare Vorstellungen über die Gestaltung von Trainings und Wettkämpfen haben. Es ist ihnen wichtig, dass Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam Sport machen können. Zugleich soll aber auf ihre Beeinträchtigung Rücksicht genommen werden. Im Special Olympics Unified-Sports werden diese Wünsche berücksichtigt und gemeinsame Aktivitäten von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung gefördert. Dennoch kann mit dieser Form des gemeinsamen Sports der Forderung nach gleichberechtigter Sportausübung nicht vollständig nachgekommen werden. Vielmehr muss die Öffnung von Regelsportvereinen für Menschen mit Behinderung vorgenommen werden, sodass die strenge Dichotomie zwischen Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Behinderung im organisierten Sport aufgelöst wird.

Obwohl es bereits viele positive gesellschaftliche Veränderungen gegeben hat, darf zum jetzigen Zeitpunkt nicht von einer vollständigen Inklusion geistig beeinträchtigter Menschen ausgegangen werden. Ein konkretes Problem besteht darin, dass Inklusion – etwa durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen – verordnet und den Gesellschaften so auferlegt wird. Es bedarf jedoch mehr, als eine gesetzliche Festschrift inklusiver Werte und Grundgedanken. Inklusion muss sich in den Köpfen der Menschen manifestieren und als Selbstverständlichkeit erachtet werden. Nicht die Unterschiede dürfen im Fokus stehen, sondern Gemeinsamkeiten. Inklusion ist nicht etwas, dass sich verordnen lässt, sondern es kommt im Wesentlichen auf die Einstellungen, Erfahrungen und Werthaltungen jedes einzelnen Individuums an. Inklusionssport kann den gesellschaftlichen Blick auf beeinträchtigte Menschen positiv verändern. Durch die gemeinsame sportliche Aktivität von Menschen mit und ohne Behinderung wird Diversität als Teil der gesellschaftlichen Realität sichtbar.

Quellennachweis

Literaturverzeichnis

ADOLPH, Helga: Sport mit geistiger Behinderten. Ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept mit praktischen Lehr- und Übungsbeispielen. In: MARTIN, Dietrich (Hrsg.): Sport: Lehren – Unterrichten – Trainieren. Bad Homburg: Limpert-Verlag 1981, S. 17–29.

ANNEKEN, Volker: Teilhabe und Sport – Herausforderungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention. In: KIUPPIS, Florian und KURZKE-MAASMEIER, Stefan (Hrsg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012 (=Behinderung-Theologe-Kirche. Beträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, Band 3), S. 137–149.

BASTIAN, Pascal: Empowerment und Aktivierung. In: KESSL, Fabian; KRUSE, Elke; STÖVESAND, Sabine; THOLE, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017, S. 242–252. (utb=4347)

BBWA (Bezirkliche Bündnisse für Wirtschaft und Arbeit in Berlin), 2019: Online: https://www.bbwa-berlin.de/aktuelles/inklusion.html. Zugriff am 20.01.2019, Wolfau.

BEHINDERTEN- UND REHABILITATIONS-SPORTVERBAND (BVS) BAYERN E.V.: Fit für den Inklusionssport. Arbeitshilfe für Übungsleiter. Schorndorf: Hofmann-Verlag 2013.

BEHRENS, Hans-Jürgen und CURDT, Wiebke: Empowerment und Special Olympics Unified-Sports®. Ressourcenorientierung und Integration. In: WEGNER, Manfred und SCHULKE, Hans-Jürgen (Hrsg.): Behinderung, Bewegung, Befreiung. Inklusion und Empowerment – Wirkung sportlicher Aktivitäten für Menschen mit geistiger Behinderung. Kiel: Eigenverlag 2011, S. 87–97.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT UND KONSUMENTENSCHUTZ, 2019: Online: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EU_International/UN_Behindertenrechtskonvention/. Zugriff am 24.01.2019, Wolfau.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT UND KONSUMENTENSCHUTZ, 2016: UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung. Online: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EU_International/UN_Behindertenrechtskonvention/#intertitle-1. Zugriff am 24.01.2019, Wolfau.

BUNK, Ulrich: Spiel und spieltherapeutische Methoden. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. 3. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS 2012.

CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Edition S 2001.

CLOERKES, Günther: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: CLOERKES, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation behinderter Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2003, S. 11–23.

CONRADS, Bernhard: Die Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte behinderter Menschen und die Auswirkungen auf Barrierefreiheit, Zugänglichkeit und Bewusstseinsbildung. Oder: Wie baue ich die Inklusionspyramide? In: HEBBEL-SEEGER, Andreas; HORKY, Thomas; SCHULKE, Hans-Jürgen (Hrsg.): 13. Hamburger Symposium für Sport, Ökonomie und Medien. Sport und Inklusion – ziemlich beste Freunde?! Aachen: Meyer & Meyer Verlag 2013, S. 62–79.

CURDT, Wiebke und SCHUPPENER, Saskia: Integrative Erfahrungen und inklusive Perspektiven am Beispiel von Special Olympics Unified-Sports®. In: KIUPPIS, Florian und KURZKE-MAASMEIER, Stefan (Hrsg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen.

Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012 (=Behinderung-Theologe-Kirche. Beträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, Band 3), S. 162–180.

DELLER, Ulrich und BRAKE, Roland: Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich 2014. (utb=3778)

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett-Verlag 1973.

GIESE, Martin: Grundlagen: inklusiver Sportunterricht in der Grundschule. In: SCHMITT-BOSSLET, Stephanie (Hrsg.): Inklusions Material – Sport Klasse 1–4. Berlin: Cornelsen-Verlag 2017, S. 18–39.

GIESE, Martin und WEIGELT, Linda: Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In: GIESE, Martin und WEIGELT, Linda (Hrsg.): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Aachen: Meyer & Meyer Verlag 2015. (Edition Schulsport Band 27), S. 10–52.

HERTEL, Silke: Beratungskompetenzen von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag 2009. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 74)

HINZ, Andreas: Gelingende Schulen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

HÜPPE, Hubert: Die UN-Behindertenrechtskonvention als Herausforderung und Maßstab sport- und bildungspolitischer Gestaltung. In: KIUPPIS, Florian und KURZKE-MAASMEIER, Stefan (Hrsg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012 (=Behinderung-Theologe-Kirche. Beträge zu diakonisch-caritativen Disability Studeies, Band 3), S. 91–98.

KULIG, Wolfram; THEUNISSEN, Georg; WÜLLENWEBER, Ernst: Geistige Behinderung. In: WÜLLENWEBER, Ernst; THEUNISSEN, Georg; MÜHL, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2006, S. 116–127.

LÜTGEHARM, Rudi: Inklusion im Sportunterricht. Anspruch und Möglichkeit. 5. Auflage. Kerpen: Kohl-Verlag 2013.

MARKOWETZ, Reinhard: Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: SCHWALB, Helmut und THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeiten-Freizeit. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2018. S, 173–184.

MARTIN, Ernst: Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag Weinheim München 2005.

MESECK, Ulrich und MILLES, Dietrich: Spezifische sportliche Aktivierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: WEGNER, Manfred und SCHULKE, Hans-Jürgen (Hrsg.): Behinderung, Bewegung, Befreiung. Inklusion und Empowerment – Wirkung sportlicher Aktivitäten für Menschen mit geistiger Behinderung. Kiel: Eigenverlag 2011, S. 36–49.

MILLES, Dietrich und MESECK, Ulrich: Konzeptionelle Überlegungen zu Bewegung, Training und Entwicklung. In: WEGNER, Manfred und SCHULKE, Hans-Jürgen (Hrsg.): Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. Kiel: Eigenverlag 2010, S. 101–120.

NOWACK, Susanne: Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. In: Kita-Fachtexte. 2013 Online: https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-rolle-der-paedagogischen-fachkraft-im-inklusiven-prozess/. Zugriff am 17.02.2019, Wolfau.

POCHSTEIN, Florian und ALBRECHT, Sven: Special Olympics. In: WEGNER, Manfred; SCHEID, Volker; KNOLL, Michaela (Hrsg.): Handbuch Behinderung und Sport. Schorndorf: Hofmann-Verlag 2015, S. 267–278.

PORST, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag 2011.

RINDLER, Victoria Elisabeth: Inklusionssport: Maßnahmen zur Implementierung von Inklusionssport: eine empirische Untersuchung. Saarbrücken: AV Akademiker-verlag 2014.

SANDER, Alfred: Liegt Inklusion im Trend? In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1/2006, 75. Jg. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag München Basel, S. 51–53.

SANDER, Alfred: Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: MÜLLER, Frank J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe. Gießen: Psychosozialer Verlag 2018, S. 23–34.

SARIMSKI, Klaus.: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2012.

SCHILLING, Johannes: Didaktik/Methodik Soziale Arbeit. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2016. (utb=8311)

SCHMIDT, Rainer: Warum eigentlich Behindertensport? In: KIUPPIS, Florian und KURZKE-MAASMEIER, Stefan (Hrsg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2012 (=Behinderung-Theologe-Kirche. Beträge zu diakonisch-caritativen Disability Studeies, Band 3), S. 259–272.

SEITZ, Simone: Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. In: Sportunterricht: 61, Heft 6. Schorndorf: 2012, S. 163–167.

SPECIAL OLYMPICS INTERNATIONAL, 2019: Online: https://www.specialolympics.org/about/eunice-kennedy-shriver. Zugriff am 03.02.2019, Wolfau.

SPECIAL OLYMPICS DEUTSCHLAND e.V., 2015: Chancen durch Inklusion im Sport. Impulse für den Sportunterricht der Klassen 5 bis 10 unter Berücksichtigung von emotional-sozialem und geistigem Förderbedarf. Online: https://www.unfallkasse-berlin.de/?id=23&tx_kesearch_pi1[sword]=Special&tx_kesearch_pi1[search][submitButton]=. Zugriff am 17.02.2019, Wolfau.

SULZER, Annika: Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: WAGNER, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4., überarbeitete Neuausgabe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH 2017, S. 12–21.

THEUNISSEN, Georg: Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Unterstützungssysteme. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2016. (utb=3545)

THEUNISSEN, Georg und SCHWALB, Helmut: Einführung: Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: SCHWALB, Helmut und THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeiten-Freizeit. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2018, S. 11–36.

THEUNISSEN, Georg und KULIG, Wolfram: Empowerment – Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit unter Berücksichtigung sportlicher Aktivitäten. In: WEGNER, Manfred und SCHULKE, Hans-Jürgen (Hrsg.): Behinderung, Bewegung, Befreiung. Inklusion und Empowerment. Wirkung sportlicher Aktivitäten für Menschen mit geistiger Behinderung. Kiel: Eigenverlag 2011, S. 66–74.

THESING, Theodor und VOGT, Michael: Pädagogik und Heilerziehungspflege: Ein Lehrbuch. 5., ergänzende und aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag 2013.

TIEMANN, Heike: Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In: MEIER, Stefan und RUIN, Sebastian (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. Berlin: Logos Verlag GmbH 2015a, S. 53–65.

TIEMANN, Heike: Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In: GIESE, Martin und WEIGELT, Linda (Hrsg.): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Aachen: Meyer & Meyer Verlag 2015b. (Edition Schulsport Band 27), S. 53–66.

TIEMANN, Heike: Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderungen und Bereicherung. In: Sportunterricht: 61, Heft 6. Schorndorf: 2012, S. 168–172.

TIEMANN, Heike: Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. In: Zeitschrift Für Inklusion. 2016. Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382. Zugriff am 17.02.2019, Wolfau.

VAN DER WOUDE, Niels: Die Bedeutung körperlicher Devianz im Schulsport. Möglichkeiten und Hindernisse zwischen Theorie und Praxis. Hamburg: disserta Verlag 2015.

VON SPIEGEL, Hiltrud: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2011. (utb=8277)

WAGNER, Andreas: Empowerment – Möglichkeiten und Grenzen geistig behinderter Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu finden. Geretsried: k.A. 1997.

WAGNER, Petra: Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. In: WAGNER, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4., überarbeitete Neuausgabe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH 2017, S. 22–41.

WAGNER, Petra: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie kann man das lernen? Konzepte der Aus und Fortbildung. In: WAGNER, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4., überarbeitete Neuausgabe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH 2017, S. 262–279.

WANSING, Gudrun: Inklusion. In: THOLE, Werner; HÖBLICH, Davina; AHMED, Sarina (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2., durchgelesene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2015. (utb=3655), S. 139–140.

WELTGESUNDHEITSORGANISATION, 2019: Online: http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability. Zugriff am 22.01.2019, Wolfau.

WIESENHAAN, Peter: Sport und Bewegung für Menschen mit geistiger Behinderung. Tübingen: dgvt-Verlag 2015.

WOCKEN, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, Anne und SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für Alle. Weinheim: Juventa Verlag 1998, S. 37–52.

ZIERER, Klaus; SPECK, Karsten; MOSCHNER, Barbara: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2013. (utb=4026)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung der Konzepte auf dem Weg zu Inklusion (BBWA, 2019) 5

Abbildung 2: Grundlegende Faktoren des ICF-Modells (Kulig et al. 2006, S. 124) 10

Abbildung 3: Teilhabemodell im Sport (Anneken 2012, S. 140) 24

Abbildung 4: Inklusionspyramide des Sports (Special Olympics Deutschland, 2019) 30

Abbildung 5: Verlaufsmodell der didaktischen Arbeit (Martin 2005, S. 61) 41

Abbildung 6: Werteorientierte Handlungskompetenz (Wagner 2017, S. 25) 43

Abbildung 7: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht (Tiemann 2015b, S. 63) 51

Abbildung 8: The Inclusion Spectrum von BLACK und STEVENSON (Giese 2017, S. 23) 53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bundesland- und Geschlechterverteilung der Probandinnen und Probanden (Sebastian Koller) 59

Tabelle 2: Altersverteilung der Probandinnen und Probanden (Sebastian Koller) 60

Tabelle 3: Meinung zu Special Olympics (Sebastian Koller) 61

Tabelle 4: Hauptmotive für Special Olympics Aktivitäten (Sebastian Koller) 62

Tabelle 5: Inklusionsverständnis (Sebastian Koller) 63

Tabelle 6: Vorstellungen über die Planung von Sportaktivitäten (Sebastian Koller) 65

Tabelle 7: Vorstellungen über Trainerinnen und Trainer (Sebastian Koller) 66

Tabelle 8: Zukunftsgedanken (Sebastian Koller) 68

Anhang

Begleitprotokoll zur Diplomarbeit

Datum	Vorgangsweise, ausgeführte Arbeiten, verwendete Hilfsmittel, Besprechungen mit Betreuungslehrer
Juni 2018	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer: Eingrenzung des Themas, Besprechung der Quellen und Literatur
Juli 2018	Erstellung und Einreichung des Themenantrags für die Diplomarbeit
Aug. bis Nov. 2018	Weitere Literatursuche, Recherchearbeiten, Konkretisierung der Themenstellung
20.01.2019	Erstellung von Grobgliederung und Literaturverzeichnis
21.01.2019	Recherchearbeiten
22.01.2019	Ausarbeitung der Themen Exklusion, Segregation bzw. Separation, Integration und Inklusion
23.01.2019	Recherchearbeiten, Überarbeitung der Gliederung
24.01.2019	Kritik am Inklusionsbegriff
26.01.2019	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer
30.01.2019	Sport und Inklusion
03.02.2019	Special Olympics, Unified-Sports, Empowerment
04.02.2019	Empowerment, Selbstbestimmung
05.02.2019	inklusionspädagogische Praxis
06.02.2019	Inklusionspyramide nach Bernhard Conrads
07.02.2019	Begriffe Behinderung und geistige Behinderung
09.02.2019	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer
11.02.2019	Korrektur und Überarbeitung
12.02.2019	Korrektur und Überarbeitung
13.02.2019	Organisation sportbezogener Förderprogramme, inklusionssportliche Handlungsleitlinien
14.02.2019	Überarbeitung Begriffe Behinderung und geistige Behinderung
15.02.2019	Bedeutung sportlicher Aktivitäten geistig Beeinträchtigter
16.02.2019	Sportinklusive Didaktik – Konzepte des methodischen Handelns

17.02.2019	Sportinklusive Didaktik – Konzepte des methodischen Handelns
18.02.2019	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte
19.02.2019	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte
20.02.2019	Pädagogische Grundhaltung und Prinzipien im Inklusionssport
21.02.2019	Pädagogische Grundhaltung und Prinzipien im Inklusionssport
22.02.2019	didaktische Handlungsleitlinien
23.02.2019	didaktische Handlungsleitlinien
25.02.2019	Überarbeitung: Organisation sportbezogener Förderprogramme
27.02.2019	Handlungskompetenzen und Schlüsselkompetenzen
04.03.2019	Erstellung des Fragebogens
05.03.2019	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer, Erstellung des Fragebogens
06.03.2019	Überarbeitung: Fragebogen
08.03. bis 05.04.2019	Durchführung der empirischen Untersuchung (Befragung der Athletinnen und Athleten)
06.04.2019	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer
08.04.2019	Überarbeitung und Korrektur
14.04.2019	Auswertung des empirischen Fragebogens
15.04.2019	Auswertung des empirischen Fragebogens
16.04.2019	Auswertung des empirischen Fragebogens
18.04.2019	Auswertung des empirischen Fragebogens
22.04.2019	Überarbeitung und Korrektur
23.04.2019	Überarbeitung und Korrektur
24.04.2019	Abstract und Vorwort
27.04.2019	Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung
28.04.2019	Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung
29.04.2019	Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung
30.04.2019	Besprechung mit Hrn. Mag. Samer, Einleitung sowie Resümee und Ausblick
01.05.2019	Überarbeitung und Korrektur
02.05.2019	Überarbeitung und Korrektur
04.05.2019	Überarbeitung und Korrektur
06.05.2019	Druck der Diplomarbeit

FRAGEBOGEN
INKLUSIVER SPORT

Liebe Special Olympics Athletin, lieber Special Olympics Athlet,

im Zuge der Ausbildung am Kolleg für Sozialpädagogik Oberwart verfasse ich eine Diplomarbeit unter dem Thema *„Sport als gelebte Inklusion – Konzept, Umsetzung, Auswirkungen und Kritik inklusionssportlicher Angebote am Beispiel von Athletinnen und Athleten von Special Olympics Österreich"*. Dazu führe ich eine Befragung von Special Olympics Österreich Athletinnen und Athleten durch.

Deine Angaben werden ausschließlich von mir bearbeitet und ausgewertet. Deine persönlichen Daten (Alter, Geschlecht, Team, Bundesland, Lieblingssportarten etc.) werden vertraulich und unter Berücksichtigung von Datenschutzbestimmungen behandelt.

Code: **Datum:**

Alter: **In einem Sportverein seit:**

Geschlecht: **Lieblingssportart(en):**

Team/Verein: **Bundesland:**

Deine ersten Gedanken…

1. Wenn du an Special Olympics denkst, was fällt dir spontan dazu ein?

_____

_____

_____

Deine Meinung zu Special Olympics…

2. Ich bin… - *bitte nur ein Kreuz pro Zeile machen!*

	sehr zufrieden	zufrieden	teils/teils	eher zufrieden	unzufrieden
… mit meinem Verein	☐	☐	☐	☐	☐
… mit meinen Sportarten	☐	☐	☐	☐	☐
… mit meinen Trainerinnen und Trainern	☐	☐	☐	☐	☐
… mit den Unified-Partnerinnen und Unified-Partnern	☐	☐	☐	☐	☐
… mit den Trainingsangeboten	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ich nehme an Special Olympics Aktivitäten teil, (weil)... - *bitte mache in jeder Zeile nur ein Kreuz!*

		Ich stimme zu	Ich stimme etwas zu	Teils/Teils	Ich stimme nicht zu	Ich stimme überhaupt nicht zu
1)	es mir Spaß macht.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	ich denke, dass Sport gesund ist.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	um andere Orte kennenzulernen.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	andere Personen es wollen.	☐	☐	☐	☐	☐
5)	ich meine Freunde treffe.	☐	☐	☐	☐	☐
6)	damit ich Medaillen gewinne.	☐	☐	☐	☐	☐
7)	um Unified-Sport zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
8)	um zu zeigen, was ich kann.	☐	☐	☐	☐	☐
9)	ich an Weltspielen teilnehmen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
10)	ich meine Trainerinnen und Trainer gerne mag.	☐	☐	☐	☐	☐
11)	um viel in den Medien zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Was gefällt dir am Special Olympics Sport am besten?

_____

_____

_____

_____

Deine Meinung zum Thema inklusiver Sport:

5. Hast du schon einmal das Wort „Inklusion" gehört? ☐ Ja ☐ Nein

Wenn Ja, was verstehst du darunter?

_____

_____

_____

_____

_____

6. Sportaktivitäten sollen so geplant sein, dass ... *- bitte pro Zeile ein Kreuz setzen!*

		Ich stimme zu	Ich stimme etwas zu	Teils/Teils	Ich stimme nicht zu	Ich stimme überhaupt nicht zu
1)	ich allein spielen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	Sportlerinnen und Sportler mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam spielen können.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	auf meine Beeinträchtigung Rücksicht genommen wird.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	ich mitbestimmen darf, was, wann und wie trainiert wird.	☐	☐	☐	☐	☐
5)	schlechte Athletinnen und Athleten ausgeschlossen werden.	☐	☐	☐	☐	☐
6)	ich viele verschiedene Sportarten ausprobieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐
7)	nur die Leistung zählt.	☐	☐	☐	☐	☐

7. Was ist für dich eine gute Trainerin bzw. ein guter Trainer?

_____

_____

_____

8. Ich wünsche mir eine Trainerin die... bzw. einen Trainer, der... *- bitte pro Zeile ein Kreuz setzen!*

		sehr wichtig	wichtig	mittel	weniger wichtig	unwichtig
1)	Leistungsgruppen bildet.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	die Gruppengemeinschaft fördert.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	mir hilft, wenn ich etwas nicht kann.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	meine Stärken erkennt und fördert.	☐	☐	☐	☐	☐
5)	mir sagt, was ich besser machen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
6)	immer die gleichen Übungen macht.	☐	☐	☐	☐	☐
7)	alle Sportlerinnen und Sportler gleich behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐
8)	mich machen lässt, was ich möchte.	☐	☐	☐	☐	☐

Zukunftsgedanken…

9. Was kannst du dir vorstellen, in Zukunft zu machen? – *Mehrfachantworten erlaubt!*

☐	Ich werde mich mehr über das Thema Inklusion informieren.	☐	Ich möchte an Special Olympics World Games teilnehmen.
☐	Ich möchte in einem Verein außerhalb von Special Olympics mitspielen.	☐	Ich werde mit Sport aufhören.
☐	Ich sehe keine Zukunft des inklusiven Sports.	☐	Ich habe vor, in einem Unified-Team zu spielen.
☐	Ich möchte an sportinklusiven Schulprogrammen mitwirken.	☐	Ich werde neue Sportarten ausprobieren.

10. Was du mir noch sagen möchtest …

_____

_____

_____

_____

_____

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

Alles Gute auf deinem weiteren Lebensweg.

Rückfragen zum Fragebogen unter: **koller.sebastian@outlook.com**

„Lass mich gewinnen!
Aber wenn ich nicht gewinnen kann, dann lass es mich mutig versuchen!"
- Special Olympics Eid