

Pieter Heubach

Inklusion im Sport

Schul- und Vereinssport im Fokus



disserta
Verlag

Heubach, Pieter: Inklusion im Sport: Schul- und Vereinssport im Fokus, Hamburg, disserta Verlag, 2013

Buch-ISBN: 978-3-95425-218-3

PDF-eBook-ISBN: 978-3-95425-219-0

Druck/Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2013

Covermotiv: © laurine45 – Fotolia.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© disserta Verlag, Imprint der Diplomica Verlag GmbH
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg
<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2013
Printed in Germany

VORWORT

Ein Traum

Wir leben in einer Gesellschaft, an der alle gleichberechtigt teilhaben
Kinder mit und ohne Behinderungen wachsen gemeinsam auf
Alle Kinder besuchen einen gemeinsamen Kindergarten und eine gemeinsame Schule
Lehrkräfte sind inkludiert ausgebildet
Lehrkräfte arbeiten gemeinsam mit spezialisiertem Personal
Niemand erhebt sich über einen anderen
Niemand grenzt andere aus
Es ist uninteressant, welche Hautfarbe einer hat
Menschen mit Behinderungen werden nicht komisch angesehen
Jeder wird als Individuum akzeptiert
Jeder wird individuell gefördert
Wenn uns ein Mensch mit geistiger Behinderung anspricht, reagieren wir ohne Angst und Vorbehalte
Wenn ein Volksfest gefeiert wird, feiern wir Seite an Seite mit allen Menschen
Sport verbindet, Sport hält gesund, Sport macht Freude
Sport treiben heißt gemeinsam trainieren, gemeinsam spielen, gemeinsam kämpfen,
aber auch gemeinsam feiern
Menschen mit Behinderungen sind Mitglieder in Sportvereinen für Menschen ohne Behinderungen
Menschen ohne Behinderungen sind Mitglieder in Sportvereinen für Menschen mit Behinderungen
Vereine sind auf inkludierten Sport ausgerichtet
Vereine suchen nach Lösungen und nicht nach Problemen für inkludierten Sport
Geräte und Umgebung für inkludierten Sport sind überall vorhanden
Geräte und Umgebung für inkludierten Sport werden von der gesamten Gesellschaft finanziert
Barrieren gibt es nicht, für keinen von uns, alle öffentlichen Gebäude, Automaten und Verkehrsmittel
sind frei zugänglich
Barrieren gibt es nicht, alle öffentlichen Texte und Formulare sind für jeden verständlich
Wir leben in einer Gesellschaft, an der alle gleichberechtigt teilhaben

INHALTSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS	10
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	12
1 PROBLEMSTELLUNG.....	15
2 ZUR THEORIE DER INKLUSION	17
2.1 Spezifische Aspekte zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen.....	17
2.1.1 Definitionen der Begrifflichkeiten	17
2.1.1.1 Behinderung.....	17
<i>Definition von Behinderung</i>	<i>18</i>
<i>Neues Verständnis von Behinderung.....</i>	<i>18</i>
2.1.1.2 Integration.....	21
2.1.1.3 Inklusion	23
2.2 Gegenüberstellung von Integration und Inklusion	24
2.3 Geschichtlicher Hintergrund der Inklusion	27
2.3.1 Überblick der historischen Entwicklung der Gesellschaft zu Menschen mit Behinderungen	27
2.3.2 Von der Exklusion zur Inklusion – ein kurzer Abriss	32
2.3.3 Vom Versehrtensport zu inkludierten Sportgruppen	33
2.4 Inklusion im Sport.....	36
2.4.1 Inkludierter Schulsport und Vereinssport	38
2.4.1.1 Ausgewählte Aspekte zum Schulsport	38
<i>Der Schulsport in Thüringen.....</i>	<i>38</i>
<i>Sportunterricht und seine Bedingungen.....</i>	<i>40</i>
<i>Inkludierter Sportunterricht</i>	<i>41</i>
<i>Voraussetzungen für inkludierten Unterricht.....</i>	<i>49</i>
2.4.1.2 Ausgewählte Aspekte zum Vereinssport.....	54
<i>Der Sportverein.....</i>	<i>54</i>
2.4.1.3 Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen in Sportvereinen.....	55
<i>Zur Bedeutung von Vereinssport für Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen</i>	<i>55</i>
<i>Zur Problematik von Freizeit bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen</i>	<i>57</i>
2.4.1.4 Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Sportvereinen.....	57
<i>Zur Bedeutung des Sportvereins für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen</i>	<i>57</i>

<i>Vorstellung ausgewählter Projekte und Studien</i>	<i>59</i>
<i>Zur Problematik von Freizeit bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.....</i>	<i>67</i>
2.5 Inklusion im Sport unter Berücksichtigung der UN-Behindertenrechts-konvention.....	71
2.5.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention	71
2.5.2 Spezifische Aspekte zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention	73
2.5.3 Sport im Fokus der UN-Behindertenrechtskonvention	77
2.6 Spezifische Fragestellung	82
3 Methodik	85
3.1 Untersuchungsverfahren	85
3.2 Untersuchungspersonen.....	86
3.3 Untersuchungsdurchführung.....	92
3.4 Untersuchungsauswertung.....	93
4 DARSTELLUNG, INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	95
4.1 Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen	95
4.1.1 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Inklusion von Menschen mit Behinderungen.....	95
4.1.2 Einstellungen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Art der Behinderung.....	97
4.1.3 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Lehrkräfte	99
4.1.4 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Lehrkräfte	102
4.1.5 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen zwischen Lehrkräften in Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen	104
4.1.6 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften in der Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen	107
4.1.7 Vergleich der Einstellung zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sekundarstufe.....	111
4.1.8 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sonderschule	115
4.1.9 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften in der Sekundarstufe und Sonderschule.....	119
4.1.10 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften mit und ohne Berufserfahrung	124
4.1.11 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften mit und ohne Inklusionserfahrung	128
4.1.12 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention.....	133
4.1.13 Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Lehrkräften mit und ohne Kontakte(n) im privaten Bereich	137
4.1.14 Kommentare zum inkludierten Sport an Schulen.....	142

4.2	Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen.....	144
4.2.1	Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter gegenüber der Inklusion von Menschen mit Behinderungen.....	144
4.2.2	Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter unter Berücksichtigung der Art der Behinderung.....	146
4.2.3	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körperbehinderungen gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter	149
4.2.4	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Lernbehinderungen gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter	153
4.2.5	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Berufserfahrung	157
4.2.6	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Inklusionserfahrung	164
4.2.7	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention.....	169
4.2.8	Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- und Lernbehinderungen zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kontakte(n) im privaten Bereich	174
4.2.9	Kommentare zum inkludierten Sport in Vereinen	178
5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	183
	LITERATUR.....	187
	INTERNETQUELLEN	193
	WEITERFÜHRENDE LITERATUR	195
	ANHANG	197

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 2.1.1:	Zusammenfassung ICDH und ICF (ICF, 2005, S. 5)	20
Tab. 2.2.1:	Gegenüberstellung Integration und Inklusion (In Anlehnung an Hinz, 2002, S. 359).....	26
Tab. 2.4.1:	Überblick über die Freizeitbedürfnisse und deren Einschränkung bei Menschen mit Behinderungen (In Anlehnung an Markowetz, 2007, S. 338)	69
Tab. 3.2.1:	Verteilung der Befragten hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen.....	87
Tab. 3.2.2:	Verteilung der Lehrkräfte nach Schularzt/Tätigkeitsfeld und Ausbildung im Sport.....	89
Tab. 3.2.3:	Verteilung und Art der Lizenzen bei Übungsleiterinnen und Übungsleitern	90
Tab. 3.2.4:	Angabe der Sportarten, die in den Vereinen betrieben werden	91
Tab. 4.1.1:	Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Inklusion von Menschen mit Behinderungen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	96
Tab. 4.1.2:	Einstellungen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Art der Behinderung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	98
Tab. 4.1.3:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz (SK) der Lehrkräfte ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	100
Tab. 4.1.4:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz (SK) der Lehrkräfte ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	103
Tab. 4.1.5:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften in Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	105
Tab. 4.1.6:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	108
Tab. 4.1.7:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sekundarstufe ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	112
Tab. 4.1.8:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	116
Tab. 4.1.9:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Sekundarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	120
Tab. 4.1.10:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	125
Tab. 4.1.11:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	129

Tab. 4.1.12: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	134
Tab. 4.1.13: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kontakte(n) im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	139
Tab. 4.2.1: Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter gegenüber der Inklusion von Menschen mit Behinderungen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	144
Tab. 4.2.2: Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter unter Berücksichtigung der Art der Behinderung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	147
Tab. 4.2.3: Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körperbehinderungen (GK) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	151
Tab. 4.2.4: Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Lernbehinderungen (GL) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	155
Tab. 4.2.5: Vergleich der Einstellungen KuJ mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleiter mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	161
Tab. 4.2.6: Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	166
Tab. 4.2.7: Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	171
Tab. 4.2.8: Vergleich der Einstellungen zu KuJ mit Körper- (GK) und Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kontakte(n) im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	175

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 2.1.1:	Das bio-psycho-soziale Modell der ICF (nach Brockhaus, 2006a, S. 498).....	19
Abb. 2.4.1:	Organisation des Sports an den Thüringer Regelschulen (In Anlehnung an den Thüringer Lehrplan für Regelschulen; Rusch, 1991, S. 80)	39
Abb. 2.4.2:	Das Inklusionsdreieck (In Anlehnung an Hinz, 2010, S. 20)	50
Abb. 2.5.1:	ICF-basiertes Teilhabemodell im Sport, angepasst von Anneken (2012, S. 140)	80
Abb. 3.2.1:	Verteilung der befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Erfahrung mit Menschen mit Behinderungen	88
Abb. 3.2.2:	Verteilung der Übungsleiterinnen und Übungsleiter hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen.....	88
Abb. 3.2.3:	Verteilung der Lehrer nach Schultyp und Ausbildung	89
Abb. 3.2.4:	Angabe der Sportarten, die in den Vereinen betrieben werden	91
Abb. 4.1.1:	Einstellungen der Lehrkräfte in der Gesamtgruppe ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	97
Abb. 4.1.2:	Einstellungen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Art der Behinderung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	99
Abb. 4.1.3:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Lehrkräfte ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	101
Abb. 4.1.4:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Lehrkräfte ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	104
Abb. 4.1.5:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen(GK) zwischen Lehrkräften in Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	107
Abb. 4.1.6:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderschulen ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu').....	110
Abb. 4.1.7:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sekundarstufe ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	114
Abb. 4.1.8:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sekundarstufe ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	114
Abb. 4.1.9:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK)zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	118
Abb. 4.1.10:	Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL)zwischen Lehrkräften in der Primarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	119

Abb. 4.1.11: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften in der Sekundarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	123
Abb. 4.1.12: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften in der Sekundarstufe und Sonderschule ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	123
Abb. 4.1.13: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	127
Abb. 4.1.14: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	128
Abb. 4.1.15: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	132
Abb. 4.1.16: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	132
Abb. 4.1.17: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kenntnis über die UN- Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	136
Abb. 4.1.18: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kenntnis über die UN- Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	136
Abb. 4.1.19: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kontakten im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	141
Abb. 4.1.20: Vergleich der Einstellungen zu SuS mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Lehrkräften mit und ohne Kontakten im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	142
Abb. 4.2.1: Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter in der Gesamtgruppe ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	145
Abb. 4.2.2: Einstellungen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter unter Berücksichtigung der Art der Behinderung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	148
Abb. 4.2.3: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen (GK) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	153
Abb. 4.2.4: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen (GL) gegenüber der wahrgenommenen Selbstkompetenz der Übungsleiterinnen und Übungsleiter ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	157

Abb. 4.2.5: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleiter mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	163
Abb. 4.2.6: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleiter mit und ohne Berufserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	163
Abb. 4.2.7: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	168
Abb. 4.2.8: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Inklusionserfahrung ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	169
Abb. 4.2.9: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	173
Abb. 4.2.10: Vergleich der Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kenntnis über die UN-Behindertenrechtskonvention ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	173
Abb. 4.2.11: Vergleich der Einstellungen Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen (GK) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kontakten im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	177
Abb. 4.2.12: Vergleich der Einstellungen Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen (GL) zwischen Übungsleiterinnen und Übungsleitern mit und ohne Kontakten im privaten Bereich ('1 = trifft zu' bis '3 = trifft nicht zu')	177

1 PROBLEMSTELLUNG

„Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein; sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“ (Goethe J.-W., Maxime und Reflexionen, 1833)

Dieses Zitat aus „Maximen und Reflexionen“ von Johann Wolfgang Goethe soll verdeutlichen, was Inklusion bedeutet. Ungleichheit gibt es zur Genüge in jeder Gesellschaft. Das Ziel jedoch ist, die Verschiedenheit in der Gesellschaft anzuerkennen und gleichzeitig die Bedingung für eine gleichberechtigte Teilhabe aller zu erreichen. Das ist Inklusion.

Um diese Vision populärer zu machen, tourte die „Aktion Mensch“ bis Anfang Oktober 2012 durch insgesamt 15 deutsche Städte. Das Projekt wurde nicht nur von zahlreichen Inklusionsexperten, Bürgermeistern und Ministern unterstützt. Auch Andreas Bourani, ein bekannter Musiker, beteiligte sich durch ehrenamtliches Engagement an der Aktion. Er trat im Rahmen der Tour dreimal auf und drehte während der sechs Wochen dauernden Städtetour auch das Musikvideo zu seinem Lied „Wunder“. An diesem inkludierten Musikvideo wirkten über 1000 Menschen mit, es wurde in Gebärdensprache übersetzt, im Fernsehen ausgestrahlt und ist auf der Homepage von „Aktion Mensch“ zu finden. Durch das Engagement vieler freiwilliger Helferinnen und Helfer konnte die Tour weitere 15.000 Unterstützer für die Idee der Inklusion gewinnen (vgl. Aktion Mensch, 2012a).

Auch Thüringen war ein Anlaufpunkt der Städtetour. In Erfurt nahmen 500 Zuschauer an dieser Aktion teil. Es stellte sich heraus, dass sich die Landeshauptstadt Thüringens bereits 2002 der „Erklärung Barcelona“ und damit der Erklärung für eine barrierefreie Stadt anschloss. Jedoch wird seitens der Unterstützer dieser Erklärung eingestanden, dass es bis zu ihrer vollständigen Umsetzung noch ein weiter Weg sein wird. Besonders im Bereich Schule existieren noch große Hürden, die es zu überwinden gilt.

Inklusion beginnt in den Köpfen der Menschen und sollte daher in allen Orten, ob Großstadt oder Dorf, gefördert werden. Um den Gedanken der Inklusion auch im Bereich der Arbeit zu etablieren, startet die „Aktion Mensch“ einen Wettbewerb, der es sich zum Ziel setzt, große und kleine Betriebe für einen inkludierten Weg zu gewinnen (vgl. Aktion Mensch, 2012b).

Mit dem Wissen, dass Inklusion noch nicht in allen Bereichen der Gesellschaft umgesetzt wird und auch noch nicht werden kann, setzt sich das vorliegende Buch mit dem Thema Inklusion im Sport auseinander. Ein Fokus liegt dabei auf der Betrachtung der Möglichkeiten

zur Veränderung der sozialen Reaktion gegenüber Kindern und Jugendlichen (KuJ) mit Behinderung mithilfe von Sport. Es bietet sich an, gerade die Lebenswirklichkeit von KuJ zu betrachten, denn in dieser Lebensphase werden wichtige Weichen im Bezug auf die Inklusion auch im Erwachsenenalter gestellt.

Doch zunächst widmet sich das vorliegende Buch der Definition der grundlegenden Begriffe, um ein verbindliches und einheitliches Fundament für die folgende Untersuchung zu legen. Im Anschluss wird der geschichtliche Hintergrund der Inklusion näher betrachtet. Ein Fokus liegt hierbei auf der Entwicklung im organisierten Sport, der sich aus Schul- und Vereinssport zusammensetzt. Wie Inklusion an Schulen und in Vereinen umgesetzt wird, wird im anschließenden Abschnitt dargestellt. Den Abschluss des theoretischen Teils bilden Ausführungen zur UN-Behindertenrechtskonvention. Diese wird zunächst vorgestellt, um im Anschluss den aktuellen Stand ihrer Umsetzung anhand von Beispielen im Bereich Sport und Schule zu veranschaulichen.

Im Methodikteil werden die der Untersuchung zugrunde liegenden Personen, Verfahren sowie deren Durchführung und Auswertung vorgestellt. Grundlage der Untersuchung ist ein selbst erstellter Fragebogen, mit dessen Hilfe Lehrkräfte und Übungsleiterinnen und Übungsleiter hinsichtlich ihrer Einstellungen und Erfahrungen zum Thema Inklusion im Sport befragt wurden. Dabei konnte angenommen werden, dass ein Großteil sich zurückhaltend bis negativ zur Inklusion äußert, da die Grundstrukturen, Materialien, finanzielle Mittel oder die erforderlichen Ausbildungen zur Umsetzung der Idee der Inklusion in den betroffenen Bereichen oft nicht vorhanden sind.

Das darauffolgende Kapitel widmet sich der Darstellung, Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse, bevor eine abschließende Betrachtung und Ausblick das vorliegende Buch abrunden.

2 ZUR THEORIE DER INKLUSION

2.1 Spezifische Aspekte zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen

2.1.1 Definitionen der Begrifflichkeiten

Die Vorgehensweise zur Erläuterung der Begrifflichkeiten vollzieht sich in zwei Schritten. Zunächst findet die Enzyklopädie von Brockhaus Anwendung, anschließend wird die Fachliteratur hinzugezogen. Zunächst wird der Begriff Behinderung definiert, danach die Begrifflichkeiten Integration und Inklusion konkretisiert sowie im Anschluss durch eine Gegenüberstellung voneinander differenziert. Für das vorliegende Buch ist die Definition dieser Termini unerlässlich, legen sie schließlich das Grundlagenwissen, auf dem sie sich stützt.

2.1.1.1 Behinderung

Bei der Frage nach der Definition des Begriffs Behinderung sollte überprüft werden, ob diese zu einem besseren Verständnis von Menschen mit Behinderung führt oder ob sie das Verhältnis und die Einstellung gegenüber dieser Personengruppe eher negativ beeinflusst. Zum einen kann die genaue Bestimmung von einzelnen Arten der Behinderungen als Orientierung für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen dienen. So ist es beispielsweise von Vorteil, wenn Personen, die ehrenamtlich (z.B. Trainer, Betreuer für Ferienfreizeiten) oder beruflich (Physiotherapeut, Lehrer) mit Menschen mit Behinderung zu tun haben, über diese Kenntnisse verfügen. Zum anderen kann eine kategoriale Einstufung von Menschen dazu führen, dass schon im Vorfeld ein Denken in Schubladen aufgebaut und diesen Menschen so von Beginn an mit Voreingenommenheit gegenüber gestanden wird (vgl. Rheker, 1993, S. 17).

Brockhaus unterteilt den Ausdruck in zwei Unterpunkte: „Definition von Behinderung [...] [und] Neues Verständnis von Behinderung.“ (Brockhaus, 2006a, S. 497)

Demnach sind

„Behinderte, Menschen, die in ihren phys., intellektuellen und psych. Funktionsfähigkeiten nicht nur vorübergehend beeinträchtigt sind und einen individuell spezif. Unterstützungsbedarf haben, um selbstbestimmt und gleichberechtigt am Leben der Gesellschaft teilhaben zu können. Die rechtl. Feststellung von Behinderung erfolgt in Dtl. durch die Versorgungsämter.“ (Brockhaus, 2006a, S. 497)

Definition von Behinderung

Leider gibt es laut Aussage der Brockhaus Enzyklopädie keine allgemein verbindliche und wissenschaftlich festgelegte Definition von Behinderung. Begründet wird dies durch die verschiedenen sozialen, kulturellen, medizinischen, historischen und politischen Zusammenhänge, welche den Begriff durch unterschiedliche Perspektiven definieren. Jedoch hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) einen Versuch unternommen, eine allgemeingültige Definition aufzustellen. Im Jahre 1980 veröffentlichte sie die ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), welche von den einzelnen Mitgliedstaaten übernommen wurde. Die ICIDH definiert als eine Behinderung für einen Menschen, „wenn eine Schädigung (engl. Impairment) festgestellt wird, aus der sich eine Fähigkeitsstörung (Disability) ergibt, die zu einer Beeinträchtigung (Handicap) bei der Lebensgestaltung führt“ (Brockhaus, 2006a, S. 497).

Durch dieses Handicap kann die betroffene Person eine gesellschaftliche Benachteiligung erfahren, welche im schlimmsten Fall die Isolation des Menschen zur Folge hat.

Neues Verständnis von Behinderung

Durch ein Umdenken weg von dem Krankheitsfolgemodell hin zum bio-psycho-sozialen Modell von Krankheit und Gesundheit stehen nun nicht mehr die Schädigungen im Vordergrund, sondern die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung nehmen ihren Platz ein. Somit entstand 2001 eine neue Klassifikation mit dem Namen ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health). Diese beruht auf der Erkenntnis, dass jegliche Umstände einer Person und seiner Umwelt einbezogen werden müssen, um den Begriff Behinderung zu verstehen.

In der folgenden Skizze werden die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF verdeutlicht:

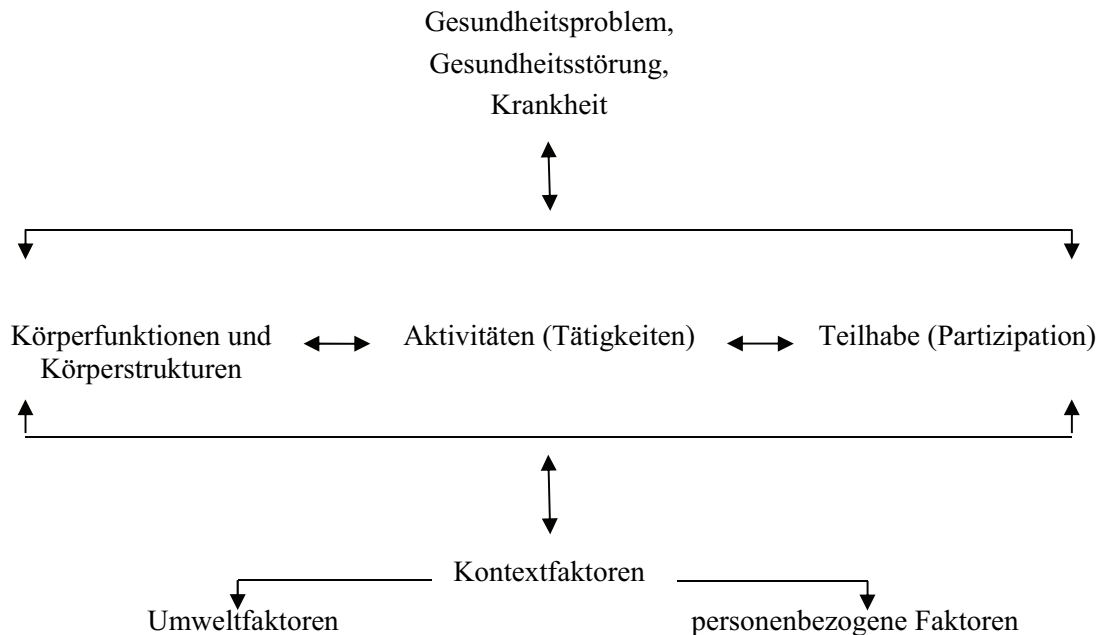


Abb. 2.1.1: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF (nach Brockhaus, 2006a, S. 498)

Anhand dieser Darstellung erkennt man die Zusammenhänge der einzelnen Faktoren für das Verständnis von Behinderung. Das neue Verständnis von Menschen mit Behinderung geht nun

„[...] prinzipiell von Menschen als handelnden Subjekten aus, die die Chance und das Recht zur Teilhabe (Partizipation) an relevanten Bereichen ihrer Gesellschaft und ihrer Umwelt haben. [...] Eine Behinderung wird nach der ICF-Definition als Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit verstanden. Unterschieden werden dabei Beeinträchtigungen in drei Bereichen:

1. Funktion (z.B. geistig/seel., sensor. Funktionen) und Struktur (z.B. des Nervensystems, der Augen und Ohren des menschl. Organismus);
2. Tätigkeiten (Aktivitäten) aller Art (z. B. Lernen und Wissensanwendung, Kommunikation, Mobilität);
3. Partizipation (Teilhabe) an unterschiedl. Lebensbereichen (z.B. persönl. Versorgung, soziale Beziehungen, Bildung und Ausbildung, Erwerbsarbeit, soziales und staatsbürgerliches Leben).“ (Brockhaus, 2006a, S. 497f.)

Zugunsten einer kurzen und übersichtlichen Darstellung werden in der folgenden Tabelle die Unterschiede zwischen den Konzepten von ICDH und ICF zusammengefasst.

Tab. 2.1.1: Zusammenfassung ICDH und ICF (ICF, 2005, S. 5)

	ICDH	ICF
Konzept	kein übergreifendes Konzept	Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)
Grundmodell	Krankheitsfolgenmodell	bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit
Orientierung	defizitorientiert; es werden Behinderungen klassifiziert.	ressourcen- und defizitorientiert: Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können. In diesen werden Fähigkeiten und Defizite aufgezeigt.
Behinderung	formaler Oberbegriff zu Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (sozialen) Beeinträchtigungen; keine explizite Bezugnahme auf Kontextfaktoren	formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
grundlegende Aspekte	Schädigung Fähigkeitsstörung • (soziale) Beeinträchtigung	Körperfunktionen und –strukturen Störungsbegriff: Schädigung (Funktionsstörung, Strukturschaden) Aktivitäten, Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Aktivität Partizipation [Teilhabe], Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Partizipation
soziale Beeinträchtigung	Attribut einer Person	Partizipation und deren Beeinträchtigung definiert als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (ICD) einer Person und ihren Umweltfaktoren
Umweltfaktoren	bleiben unberücksichtigt	sind integraler Bestandteil des Konzept und werden klassifiziert
Personenbezogene (persönliche) Faktoren	werden höchstens implizit berücksichtigt	werden explizit erwähnt, aber nicht klassifiziert
Anwendungsbereich	nur im gesundheitlichen Kontext	

Im Verlauf des Buches wird ausschließlich die Definition von Behinderung aus den Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention genutzt. Im „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ wird im Artikel 1 folgende Bestimmung festgehalten:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (Hüppe, 2010, S. 12)

Die Bezeichnung „Menschen mit einer Behinderung“ löst den Begriff „Behinderte“ ab und stellt so das Individuum in den Mittelpunkt (vgl. Doll-Tepper, 2002, S. 17). Auch Rheker (1993, S. 22) stellt die Forderung, dass der Begriff „Behinderte“ aus folgenden Gründen keine Verwendung findet. Zum einen existiert eine große Vielfalt von Behinderungstypen, bei der jeder einzelne wiederum verschieden ausgeprägt ist. Zum anderen beinhaltet der Begriff eine Charakterisierung und Gruppierung in eine bestimmte Richtung, was die Isolierung von Menschen mit Behinderungen fördert. Man sollte sich bewusst machen, dass eine Behinderung nur einen geringen Teil des Individuums selbst ausmacht.

2.1.1.2 Integration

Laut Brockhaus ist Integration im Allgemeinen die „(Wieder-)Herstellung einer Einheit; Einbeziehung in ein größeres Ganzes“ (Brockhaus, 2006c, S. 370). Neben der allgemeinen Definition findet eine weitere Differenzierung in den Bereichen Mathematik, Molekulargenetik, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Wirtschaft statt. Wichtig für dieses Buch ist die Definition in der Soziologie:

„Bez. 1) für eine gesellschaftl. Prozess, der durch einen hohen Grad harmon., konfliktfreier Zueinanderordnung der versch. Elemente (Rollen, Gruppen, Organisationen) sowohl in horizontaler (arbeitsteiliger, funktionsspezialisierter) als auch vertikaler (herrschafts-, schichtenmäßiger) Hinsicht gekennzeichnet ist, sowie 2) für Prozesse der bewusstseinsmäßigen oder erzieher. Eingliederung von Personen und Gruppen in oder ihrer Anpassung an allgemein verbindl. Wert- und Handlungsmuster. Der Grad der I. bestimmt das Ausmaß des Konsens‘ der Gesellschafts-Mitgl. Aber die gemeinsamen Ordnungsprinzipien und damit die gesellschaftl. Stabilität. Totale I. bedeutet ein »Einfrieren« des gesellschaftl. Status quo und eine Unfähigkeit zu Wandel und Anpassung. Zu geringe I. gefährdet bes.

in Industriegesellschaften den empfindl. Funktionszusammenhang komplexer gesellschaftl. Reproduktionsbedingungen.“ (Brockhaus, 2006c, S. 370f.)

Zudem interessant ist auch die Definition von Integrationspädagogik, die unkommentiert wie folgt bestimmt wird.

„Integrationspädagogik, Teilgebiet der Pädagogik, das sich in Theorie und Praxis mit der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, insbes. in Kindergarten und Schule, beschäftigt. Integrationsklassen bestehen v.a. an Grundschule, i.d.R. sind zwei Lehrer (Grundschullehrer und Sonderschullehrer oder Erzieher) anwesend. Die räuml. Gestaltung der Schule, v.a. der Klassenzimmer, und die Unterrichtsmethoden müssen an die Bedürfnisse der Behinderten angepasst werden.“ (Brockhaus, 2006c, S. 371)

Laut Semmerling (2004, S. 740) werden durch den Begriff der Integration „inhaltliche Probleme gesellschaftlicher Entwicklung aufgenommen, und in ihren Voraussetzungen, Auswirkungen und Lösungsmöglichkeiten für Bildungsprozesse untersucht“. Im Bezug auf das derzeitige Schulsystem kommt er zu der Erkenntnis, dass „Differenzierung und Integration [...] als wechselwirksam miteinander verbundene Prinzipien gesehen [werden]; der Integration wird insgesamt die regulative Funktion zugeordnet“ (Semmerling, 2008, S. 741). Weiterhin findet sich dort ausführlich die „historische Grundlegung [...] [und] die Integration als konstitutives Regulativ der Theorientwicklung in der Didaktik“ (Semmerling, 2004, S. 742-749) wiedergegeben.

Für den Sport heißt Integration das Eingliedern eines Sportlers/Mitglieds in eine/n Mannschaft/Verein. Dabei gibt es unterschiedliche Organisationsformen wie der Integrationssport in Regelschulen, Sportvereine für Menschen mit Behinderungen und Vereine für Menschen ohne Behinderungen (vgl. Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 1996, S. 19).

Weis deutet auf das integrative Spannungsfeld zwischen Sporttreiben und Wettkampf hin, wenn er sagt: „Sport mag integrieren, Wettkampf trennt dabei gleichzeitig desto stärker, je ernster er genommen wird“ (Weis, 2003, S.271).

2.1.1.3 Inklusion

Um diesen Begriff eindeutig zu bestimmen, hilft die Brockhaus Enzyklopädie eher wenig mit der Definition „[lat. »Einschließung«, »Einsperrung«] die, -/-en, die Relation des Enthalten-seins, v.a. in der Mengenlehre gebräuchlich [...]“ (Brockhaus, 2006c, S. 305f.) und bietet eine allgemeine und recht eindeutige Bestimmung des Begriffes. Das „Lexikon zur Soziologie“ hingegen untergliedert Inklusion wie folgt:

„[1] In der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie die Einbeziehung einer größeren Zahl von Einheiten (Personen, soziale Rollen, soziale Mechanismen) in spezifische Funktionskreise, wie sie im Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung sozialer Systeme erforderlich wird. In T. Parsons' Theorie [...] gilt I. als einer der Aspekte des Entwicklungsprozesses, besonders der modernen Gesellschaften.

[2] Ein differenzierungstheoretisches Konzept für die Teilhabe von Personen an gesellschaftlichen Teilsystemen. Die Lebensführung der Personen in der modernen Gesellschaft ist durch eine rollenförmige multiple Partialinklusion in die verschiedenen Teilsysteme (u.a. Wirtschaft, Bildung, Massenmedien, Sport, Familie) gekennzeichnet.“ (Fuchs-Heinritz, 2011, S. 306.)

Schaut man nun in den Bereich der Pädagogik, wird der Begriff wie folgt definiert:

„Inklusion [lat. »Einschluss«]: Über die Systemtheorie eingeführter Begriff, der die Einbeziehung von Personen in die funktional ausdifferenzierten Sozialsysteme bezeichnet. Den Funktionsprinzipien gemäß ist damit die Unterscheidung von Laien und Profession, also Schüler/Lehrender [Lernender] vs. Lehrer, Klient vs. Arzt etc. verbunden. Ein- und Ausschluss (Exklusion) unterliegen selbst historisch-gesellschaftlichen Prozessen, wie z.B. bei der Ausgrenzung Behinderter aus dem Bildungssystem, oder generell, für die I. in Arbeitsverhältnissen sichtbar wird. Der Begriff der I. wird in der Handhabung der Differenz von I. und Exklusion deshalb auch zunehmend genutzt, um die Folgen funktionaler Differenzierung für Menschen und gesellschaftliche Strukturen sichtbar zu machen.“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 338)

Das Inklusionskonzept selbst stellt allerdings keinen Teilbereich der Sonderpädagogik dar, vielmehr ist es ein Querschnittsbereich der Erziehungswissenschaften. Dabei geht es von der Verschiedenheit des einzelnen Menschen aus, wodurch Heterogenität und Vielfalt mehr ein Gewinn für die Gesellschaft darstellt als eine Schwierigkeit, die bezwungen werden muss. Die Veränderung der Strukturen und Sichtweisen sind zwingend erforderlich, um jedem Individu-

um die erforderliche Hilfe und Förderung zu ermöglichen, gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Doll-Tepper & Schmidt-Gotz, 2008, S. 363f.).

Booth nahm eine Untergliederung in drei Ebenen vor:

- Die Perspektive auf Teilhabe von Individuen,
- - die Perspektive auf die Teilhabe an Systemen und
- - die Perspektive auf die Teilhabe an Werten.“ (Hinz, 2010, S. 5)

2.2 Gegenüberstellung von Integration und Inklusion

„In der internationalen Diskussion ist der Begriff Integration durch Inklusion abgelöst worden. Dieser Begriffswandel markiert nicht nur einen Etikettenwechsel, sondern eine Ausweitung und Akzentverlagerung von der Einfügung in zu einer Veränderung des sozialen Ganzen selbst.“ (Hölter, 2008, S. 97)

Im vergangenen Kapitel wurde bereits der Unterschied zwischen der Integration und der Inklusion hervorgehoben. Jedoch ist dieser Unterschied nicht jedem bewusst, was dazu führen kann, beide Begriffe synonym zu gebrauchen, bzw. falsche Schlüsse aus einer falsch verstandenen Definition zu ziehen. So ist der Begriff Integration noch im heutigen gesellschaftlichen Diskurs stark von der Eingliederung von Immigranten besetzt, deutlich seltener dagegen im Bezug auf körperlich oder geistig beeinträchtigte Personen. Des Weiteren besitzt die Integrationsentwicklung viele qualitative und quantitative Probleme, die ein Umdenken in Richtung Inklusion zur Folge haben. Ein quantitatives Problem ist beispielsweise, dass gemeinschaftlicher Unterricht ein ergänzendes System blieb. Somit hat der gemeinschaftliche Unterricht zwar einen Platz im gegliederten Schulsystem bekommen, wirklich verschmolzen ist er mit ihm jedoch nicht. Ein weiteres Problem ist die finanzielle Förderung integrativer Maßnahmen von Inklusion, welche derzeit zu kurz kommt. Genau diesem Stillstand wirkt der Inklusionsgedanke mit folgenden Kernpunkten von Hinz entgegen und legt somit entscheidende Unterschiede zwischen den beiden Begriffen fest:

- „Menschen mit Behinderungen werden als Minderheit betrachtet und nicht mehr als ‚functionally limited‘, gleichzeitig werden sie jedoch nicht mehr als abgegrenzte Gruppe gesehen.

- Nicht nur die Dimensionen mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern aller Dimensionen von Heterogenität sind hier im Blick: Neben der ability auch gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions und andere mehr.
- Inklusion orientiert sich deutlich an der Bürgerrechtsbewegung, kämpft gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung und vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft. In dieser Betrachtung wird der Begriff Inklusion quasi übersetzt verwendet. Dies geschieht insofern bewusst, als alle bisherigen Übersetzungsversuche nicht haben überzeugen können. Weder ‚einschließende‘ Pädagogik, die eher Assoziationen zum Gefängnis aufkommen lässt, noch eine einbeziehende Schule (Bierwer 2001, 277), die wiederum und weiterhin Außenstehende in etwas hineinzieht, führt hier weiter.“ (Hinz 2004, 46f.)

Da es in der Literatur immer wieder zu Überschneidungen der Begriffe der Inklusion und Integration gibt und einige Autoren diese Begriffe offenbar als gleicher ansehen und nutzen, soll die folgende abschließende Tabelle die Unterschiede deutlich machen:

Tab. 2.2.1: Gegenüberstellung Integration und Inklusion (In Anlehnung an Hinz, 2002, S. 359)

Praxis der Integration

- Eingliederung von Kindern mit Behinderungen in die allgemeine Schule
- Differenziertes System je nach Schädigung
- Zwei-Gruppen-Theorie (mit und ohne Behinderung)
- Aufnahme von Kindern mit Behinderung
- Individuumzentrierter Ansatz
- Fixierung auf die administrative Ebene
- Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf
- Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen
- Individuelle Curricula für einzelne
- Förderpläne für Kinder mit Behinderungen
- Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen
- SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen
- Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein
- Kombination von Schul- und Sonderpädagogik
- Kontrolle durch ExpertInnen

Praxis der Inklusion

- Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
- Umfassendes System für alle
- Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
- Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
- Systematischer Ansatz
- Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
- Ressourcen für ganze Systeme (Klassen, Schulen)
- Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
- Ein individualisiertes Curriculum für alle
- Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
- Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen
- SonderschulpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen
- Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik
- Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
- Kollegiales Problemlösen im Team

Integration versteht die Eingliederung einer kleinen in eine größere Gruppe. Somit muss sich die kleinere Gruppe der größeren anpassen, indem sie deren Regeln und Bedingungen übernimmt. Dadurch kann es passieren, dass diese überwiegend der Fremdbestimmung unterworfen ist. Die größere Gruppe ist aufgrund ihrer numerischen und anderweitigen Überlegenheit oft weniger bereit, sich ähnlich stark an der Integration der Minderheit zu beteiligen (vgl. Hüppe, 2012, S. 92).

Bei der Inklusion ändert sich die Gesellschaft dahingehend, dass individuelle Unterschiede zur Normalität gehören und somit jede Person anerkannt wird. Damit bekommt jeder Mensch die Chance auf ein freies und selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft. Durch die Barrierefreiheit aller Einrichtungen und Institutionen ist es überflüssig, diese in separierter Form anzubieten (vgl. Hüppe, 2012, S. 92).

Anzumerken ist, dass die Begriffe Integrationssport und integrativer Behindertensport nur im deutschen Sprachraum existent sind, dagegen in der internationalen Verkehrssprache *integration*, *inclusion* und sogar *infusion* im Bezug auf körperliche Ertüchtigung und Sport von Menschen mit Behinderungen verwendet wird (vgl. Doll-Tepper, 2002, S.20.). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die internationale Diskussion den Inklusionsgedanken aufnimmt. Er nutzt die Integration optimiert ihre Gedanken und erweitert das Verständnis (vgl. Sander, 2003). Inklusion ist im Besitz eines Index, der Schulen klare Leitlinien gibt und international entwickelt, genutzt und angesehen wird (vgl. Boban & Hinz, 2003).

2.3 Geschichtlicher Hintergrund der Inklusion

Um den geschichtlichen Hintergrund der Inklusion plausibel darzustellen, teilt sich dieses Kapitel in drei Teile. Während sich der erste Abschnitt kurz mit der historischen Entwicklung der Gesellschaft auseinandersetzt und sich dabei mit der Frage beschäftigt, ob Menschen mit Behinderung schon immer ausgeschlossen waren, bzw. wieso sie ausgeschlossen wurden, beschäftigt, fokussiert der mittlere Teil in einem Abriss die Bedeutung und Wende von der Exklusion zur Inklusion. Der dritte Teil in diesem Kapitel wendet sich der Geschichte des Behindertensports zu, um Inklusion im Sport besser verstehen zu können. Hierbei tritt die Frage, warum es bis heute separate Vereine gibt, die ausschließlich Menschen mit oder ohne Behinderung aufnehmen, in den Blickpunkt.

2.3.1 Überblick der historischen Entwicklung der Gesellschaft zu Menschen mit Behinderungen

Die Bedeutung der geschichtlichen Entwicklung der Gesellschaft kulminiert in der Frage, wie es dazu kommen konnte, dass Menschen mit Behinderung, obgleich geistiger oder körperlicher Art, als „minderwertig“ oder „Untermenschen“ eingestuft wurden, so dass man sie unter dem Deckmantel der Euthanasie ermordete. Erst aus dem Verständnis der Geschichte resultieren die Erkenntnisse, die auch für Betrachtungen der Inklusionen im Sport von großer Bedeutung sind.

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts herrschte überwiegend der sozialökonomische Haushalt, der sich komplett selbst versorgte. Jener bestand aus dem Hausherrn, seiner Familie und dem Gesinde. Diese große Anzahl von Menschen unter einem Dach verlangte geordnete Verhältnisse. Jeder hatte Pflichten, denen er nachkommen musste, aber auch Rechte, die in dieser Kooperationsgemeinschaft bestanden. Der Großteil des Lebens spielte sich in diesem Haushalt ab. Aber was passierte hier mit einem Menschen mit Behinderung – einem Kind mit einer Behinderung oder einem von Demenz betroffenen Großelternteil beispielsweise? Da niemand von der Arbeit im Haushalt ausgeschlossen wurde, steuerten auch sie ihr Bestmögliches hinzu. Nun stellt sich jedoch die Frage, wer sich um sie kümmerte? Ohne Frage besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen stärkeren und schwächeren Menschen. Die Schwächeren sind auf die Stärkeren angewiesen und in der damaligen Gesellschaft wurde die Maxime der Fürsorge in einer Gemeinschaft gelebt. So war es selbstverständlich, dass die Stärkeren sich um ihre hilfebedürftigen Mitmenschen kümmerten.

Zur jener Zeit war „das menschliche Handeln eine raumzeitliche Einheit aus produzierender und sozialer Tätigkeit, aus dem Bearbeiten von Sachen und der sozialen Sorge um Menschen“ (Dörner, 1994, S. 370).

Aber auch Menschen mit Behinderung, die weder einer Arbeit nachgingen, noch in einem Haushalt eingegliedert waren, fühlte man sich solidarisch verbunden. Hier sprach man von „würdigen Armen“, wusste, dass sie keiner Arbeit nachgehen konnten und spendete daher gerne Almosen (vgl. Dörner, 1994, S. 370ff.).

Wie kam es nun, dass Menschen mit Behinderungen aus der Gemeinschaft verdrängt wurden und sie den Menschen ohne Beeinträchtigungen immer fremder und verstörter vorkamen?

Ein wahrscheinlicher Grund ist die Industrialisierung, das Zeitalter der Moderne zur Mitte des 18. Jahrhunderts. In diesem Zeitraum entwickelte sich das System der Kleinfamilie. Kurz umschrieben wurde die Arbeit aus den Haushalten in die Fabriken verlegt. Damit entfiel für Menschen mit Behinderung ein beträchtlicher Teil ihrer Betätigungsmöglichkeiten. Waren auch die Frauen berufstätig, verschärfte sich dieser Zustand weiter. Die Fürsorge hatte in vielen Familien nicht mehr genügend Platz – körperlich und geistig beeinträchtigte Personen wurden pflegebedürftiger und fingen aus damaliger Sicht an, eine Last für die moderne Gesellschaft zu werden. Aus dieser Problematik entstand die „Soziale Frage“, mit deren Lösung sich Professor Autenrieth an der Uni Tübingen beschäftigte. Er riet im Jahre 1806 dazu, die gleichmäßige Verteilung von psychisch Kranken über die Gesellschaft, beispiels-

weise in einer Pflegefamilie, vorzunehmen. Dadurch solle die Belastung gleichmäßig verteilt werden. Weiterhin sprach er jedoch nicht nur von der „Last“ sondern auch davon, dass infolgedessen „die Originalität und Kreativität wahrgenommen und allen zugute kommen könnte“ (Dörner, 1994, S. 374). Autenrieth kam zu diesem Zeitpunkt aus den USA und empörte sich über die Einrichtungen, welche psychisch Kranke in riesigen Gebäuden einsperrte. Mit Entsetzen stellte er fest, dass diese Einrichtungen nun auch in seinem Heimatland Zuspruch fanden. Behörden und andere Vereinigungen stellten soziale Institutionen wie Krüppelheime, Zuchthäuser, Gefängnisse, Irrenanstalten, Waisenhäuser, Kindertagesstätten, Pflegeanstalten und Seniorenheime für die betroffenen Mitglieder der Familien bereit, um die familiäre Pflegeperson als Arbeitskraft in der Produktion zu sichern. Damit war ein wesentlicher Grundstein für die Isolierung der Schwächeren gelegt. Die Pflege und das Kümern um die bedürftigen Familienmitglieder war nun nicht mehr länger die Aufgabe der Familie, wodurch sich das Verständnis füreinander allmählich aus den Köpfen der Gesellschaft auf ein Minimum reduzierte, da an ihrer Stelle das Bewusstsein der Selbstversorgung trat. Dörner formulierte diese Entwicklung folgendermaßen:

„Während sie [Behinderte] in den alten Haushalten im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch an der Arbeit beteiligt waren, wurden sie in den sozialen Institutionen grundsätzlich von der Möglichkeit abgeschnitten, sich durch Bearbeiten von Sachen zum Nutzen von Dritten als Menschen zu verwirklichen, worüber die Würde des Menschen sich legitimiert.“ (Dörner, 1994, S. 374)

Den Schwächeren zu helfen, das Ziel der Gründer von sozialen Einrichtungen, verlor an Bedeutung und der Mensch wurde immer mehr zu einem Objekt von Versorgung, Therapie, Wirtschaft, Verwaltung, Verwissenschaftlichung und Erziehung. Die Kluft zwischen dem sozialen System und dem System der Wirtschaft wurde immer größer. Es war nur eine Frage der Zeit bis zur „Medizinisierung“ der sozialen Frage (vgl. Dörner, 1994, S. 370ff.).

Die ersten sozialen Einrichtungen ab 1800 waren noch von der Strömung der Aufklärung beflügelt – den Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zur Mündigkeit verhelfen – und kümmerten sich hingebungsvoll um ihre Schützlinge. Doch die Entwicklung der Gesellschaft war ein rasanter Prozess und führte dazu, dass die Erwartungen der Gesellschaft an solche Anstalten überhandnahmen. Wie in der reinen Marktwirtschaft typisch, wurden die Kosten mit dem Nutzen abgewogen. Somit wich im 19. Jahrhundert das pädagogische Denkmodell dem medizinischen. Verrückte sind nun Kranke, die es mit allen medizinischen Mitteln zu heilen galt. So geschah es sich, dass immer mehr Menschen in solchen

Anstalten für „geistig tot“ erklärt wurden und sich die Theorie vom „Untermenschen“ unaufhaltsam und schleichend in den Köpfen der Gesellschaft verankerte. Das Füreinanderda-sein, Helfen, ein Wesenszug, der zum Menschsein gehört, wurde professionalisiert, neue Berufsgruppen kristallisierten sich heraus, sprich das „füreinander da sein“ wurde kommerzialisiert. Die Aufgabe, anderen zu helfen, übernahmen andere und so verloren viele die Befähigung zum Helfen und die Empathie für Hilfebedürftige. Die Wirtschaft hatte enormen Einfluss auf die Kultur, sodass zum Ende des 19. Jahrhunderts das ökonomische Prinzip massiv in den Vordergrund trat sowie das „Überleben des Tüchtigen“. Um 1890 herum glaubte man zu wissen, dass die Geisteskrankheit eine Erbkrankheit sei. Dies führte dazu, dass diese Personen nicht nur vom anderen Geschlecht getrennt eingesperrt wurden, sondern man sah es als effektiver an, sie zu sterilisieren. Solch eine Operation wurde erstmals im Jahre 1892 von dem Schweizer August Forel durchgeführt, damals ein wertgeschätzter Sozialreformer und Psychiater. Zu dieser Zeit störte sich kaum jemand an der Verwendung des Begriffs „Untermenschen“ für körperlich und geistig beeinträchtigte Personen, was nicht nur die totale gesellschaftliche Ausgrenzung dieser bedeutete, sondern gipfelte schließlich 1920 schließlich in der „Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (Dörner, 1994, S. 379).

Begründet wurde die Tötung folgendermaßen:

„Wenn ich als mündiger Bürger dieses Recht [aktive Sterbehilfe] etwa bei Krebs für mich beanspruche, dann müssen diejenigen, die nicht für sich selbst sprechen können, also geistig Behinderte, psychisch Kranke, Altersverwirrte und Bewußtlose, vom Staat dieselbe Gnade zugesprochen bekommen, da sie sicher noch mehr als ich unter ihrer hoffnungslosen und qualvollen Existenz leiden.“ (Dörner, 1994, S. 380)

Zu dieser Zeit begründete man das Töten von Menschen mit einer Behinderung also zum einen durch radikal ökonomische Erwägungen, dass soziale Einrichtungen (zu) viel Geld kosten und zum anderen trat das oben genannte psychologische Mitleid in den Fokus, dass selbst in der heutigen Zeit noch Vertreter findet Frage (vgl. Dörner, 1994, S. 370ff.).

Die weitere Entwicklung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs ist hinlänglich bekannt. Anzumerken ist, dass schon im Ersten Weltkrieg circa 70.000 psychisch Kranke in Anstalten getötet wurden, als „Ausgleich“ für die gefallenen gesunden Soldaten Frage (vgl. Dörner, 1994, S. 370ff.).

Erst langsam entwickelte sich nach Ende des Zweiten Weltkriegs eine Integrationsbewegung. Im Jahr 1958 entstand der noch heute existierende gemeinnützige Verein „Lebenshilfe e.V.“ – zur damaligen Zeit hieß er „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“. Der Verein wurde in Marburg von Eltern und Fachleuten erweckt und machte es sich zur Aufgabe, die Anstalten durch Wohn- und Arbeitsräume zu ersetzen, die sich an der Gesellschaft ausrichten. Um die Fehler der Vergangenheit nicht zu wiederholen, wurden Gesetze, z.B. das Schwerbehindertengesetz, und Institutionen, z.B. Behindertenwerkstätten, geschaffen, die eine Verbindung des sozialen Systems mit dem Wirtschaftssystem ermöglichten. Dörner sieht 1994 eine Vision der Entwicklung für die Zukunft die besagt,

„[dass] es auf kommunaler Ebene überall ein Forum geben [wird], auf dem sich regelmäßig alle, die im Naturschutz, in der Entwicklungshilfe und in der Behindertenförderung sich engagieren, treffen und austauschen; denn sie alle können voneinander lernen, da sie historisch dasselbe tun und derselben Entkolonisierungsbewegung angehören.“ (Dörner, 1994, S. 390)

Nimmt man sich einen Augenblick Zeit, um diese Zukunftsvision von Dörner im Jahre 2012 zu reflektieren, kommt man zu einem eher ernüchternden Ergebnis. Allein die Entwicklung des Schulsystems zeigt, wie weit der Weg bis zu diesem Ziel noch ist (vgl. Dörner, 1994). Auch in der heutigen Zeit gibt es vier hauptsächliche Schultypen: die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Sonderschule, die einen Sonderstatus einnimmt, welcher im Folgenden näher erläutert wird.

Die Entstehung von Sonderschulen entspringt der sozial-religiösen Einstellung. So gründete sich bereits vor etwa 200 Jahren eine Schule für Taubstumme, was als „Akt der Teilhabe [...] [und als] Befreiung aus der Isolation“ (Häberlein-Klumper, 2009, S. 35) angesehen wurde.

Solche Einrichtungen zielten darauf ab, Kinder anzunehmen, die – aus welchen Gründen auch immer – aus der Gesellschaft ausgeschlossen wurden. Wie dieser Ausschluss zustande gekommen war, wurde im oberen Abschnitt bereits angeschnitten. Zusammengefasst waren es folgende drei Gründe:

1. Die Entstehung von Kleinfamilien
2. Durch die Folgen des Wirtschafts- und Produktionssystems wurde die Arbeit ausgelagert, der Leistungsgedanke wurde übermächtig und die Menschen nach ihrer Befähigung von Arbeitsleistung und ihrer Bildung gruppiert. Erwerbs- und bildungsunfähige

Personen erklärte man zu behinderten, letzten Endes zu nicht lebenswerten „Untermenschen“.

3. Da sich kaum einer mehr um pflegebedürftigen Familienmitglieder kümmern konnte, entstand die soziale Frage, welche in der „Fremdpflege“ und somit der Exklusion endete (vgl. Häberlein-Klumper, 2009, S. 36).

2.3.2 Von der Exklusion zur Inklusion – ein kurzer Abriss

Im oberen Teilkapitel wurde der Terminus Exklusion angesprochen, doch was bedeutet er konkret und welche Ebenen gibt es zwischen diesem Begriff bis hin zur Inklusion? Hinz (2004, S.) hat dazu eine Systematik erstellt, die im Folgenden vorgestellt wird.

Die Exklusion stellt einen Zustand dar, in der Personen aus einem bestimmten System ausgeschlossen werden. So wurden Kinder mit geistigen, aber auch körperlichen Beeinträchtigungen aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen.

Die erste Ebene auf dem Weg zur Inklusion, die den betroffenen Personen etwas Teilhabe ermöglicht, ist Segregation. Hierbei werden die Menschen nach bestimmten Kriterien in eigens für sie entwickelte Institutionen und somit auch von der Mehrheitsgesellschaft isolierte gesellschaftliche Systeme untergliedert. Ein treffendes Beispiel hierfür ist die Schule. Die Kriterien sind hierbei die Leistungen, aber auch das soziale Milieu, aus dem die Kinder stammen. Der Teil der Kinder, welcher die Kriterien erfüllt, befindet sich im Normalbereich und besucht die Regelschule. Kinder, die die Kriterien überdurchschnittlich erfüllen, besuchen das Gymnasium und die Gruppe, welche den Durchschnitt nicht erfüllen, werden in das System der Sonderschulen eingestuft. Anhand der Beschreibung der Segregation lässt sich feststellen, dass unser derzeitiges unterteiltes und gelebtes Schulsystem der Ebene der Segregation entspricht.

Von der Segregation weiter zur Inklusion passiert man die Ebene der Integration. Fest steht, dass auch hier anhand von bestimmten Kategorien die durchschnittliche Person ermittelt wird, deren Gruppe deutlich größer ist als jene, die die Anforderungen deutlich über- oder untererfüllen. Es wird versucht, Personen, die den Durchschnitt knapp nicht erreichten, besonders aber die, welche ihn deutlich unterschreiten, mit dem Durchschnitt wieder zu vereinen. Ziel ist es, Menschen einzubeziehen, die durch Exklusion und Segregation ausgeschlossen waren. Um am Beispiel von Schule zu bleiben, bedeutet dies, dass Menschen mit Behinderungen in den Schulunterricht eingebunden werden. Zu erwähnen ist hierbei, dass diese Schüler mit