

# 1 Vorwort

*"Anthropology's lies are found in the construction of a culture's ideas about disability, based solely on nondisabled people's input" (Linton, 1998).*

Im Kontext einer prosperierenden Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und der damit verbundenen, steigenden Sensibilität gegenüber der Notwendigkeit, einen aktiven Beitrag dazu zu leisten, die Ausgrenzung von marginalisierten und diskriminierten Gesellschaftsgruppen zu überwinden, rücken u. a. auch im *Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport* Menschen mit Behinderungen verstärkt in den Fokus der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Betrachtung. Dabei wird sowohl dem *Mainstream Sport* (Smith & Westerbeek, 2007) als auch dem *Disability Sport* (Blauwet & Willick, 2012) gemeinhin ein hohes Potential attestiert, soziale Verantwortung für die Entwicklung einer gerechten Gesellschaft zu übernehmen (Rossi & Jeanes, 2016), auch wenn der empirische Nachweis, dass dies gelingen kann, bis dato aussteht (Coalter, 2007).<sup>1</sup>

Dies trifft in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention in prominenter Weise für Menschen mit Behinderungen zu, gilt vermutlich jedoch gleichermaßen auch für andere – in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht diskutierte – Diskriminierungslinien wie etwa Ethnizität, Geschlecht oder sexuelle Orientierung (Booth & Ainscow, 2011). Gerät die Frage nach der Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen auch bei Reich (2014) als eines von fünf Standards der Inklusion in den Blick und ist der Inklusionsdiskurs nicht als ein exklusives Thema der Behindertenpädagogik zu betrachten, weil Behinderung selbstverständlich nur eine Form von Heterogenität darstellt, bewegt sich die vorliegende Arbeit – im Bestreben einer thematischen Eingrenzung – gleichwohl primär explizit an der Schnittstelle der beiden bereits benannten Fachdisziplinen: der Sport- sowie der Behindertenpädagogik.

In den Fokus der Betrachtung rücken nach der Definition der Kultusministerkonferenz (2011) damit folgende Personen:

„Nach dem Verständnis der Behindertenrechtskonvention gehören zu den Menschen mit Behinderungen Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Insofern ist der Behindertenbegriff der Konvention ein offener, an der Teilhabe orientierter Begriff. Er umfasst für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

Hat das Imperfekte traditionellerweise bisher allerdings kaum eine angestammte Provenienz in der (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik, schließt diese These in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport explizit auch den sog. *Rehabilitationssport* sowie den sog. *Behindertensport* ein, die konservativ systemstabilisierenden (auch) als Vehikel der Diskriminierung und der Exklusion fungieren. In den Fokus des Interesses rückt

---

1 So bezeichnet beispielsweise Coalter (2007) die Idee einer sozialen Wirksamkeit des Sports als ein *mythopoetisches Konzept*.

der sog. Behindertensport primär dort, wo er sich der medial verwerteten, immanenten Leistungs- und Steigerungslogik des Sports unterwirft, wobei Potentiale des *Disempowering* in der Regel unbeachtet bleiben (Purdue & Howe, 2012; Peers, 2009). In dieser komplexen Gemengelage sehen sich die Sport- und Bewegungspädagogik als auch die Fachdidaktik Sport mit der fundamentalen Herausforderung konfrontiert, Menschen mit Behinderungen – *insbesondere auch jenseits des Behindertenleistungssports* – stärker als bisher in ihrer fachwissenschaftlichen Theoriebildung zu beachten.

„And we are not only the high-toned wheelchair athletes seen in recent television ads but the gangly, pudgy, lumpy, and bumpy of us, declaring that shame will no longer structure our wardrobe or our discourse. We are everywhere these days, wheeling and loping down the street, tapping our canes, sucking on our breathing tubes, following our guide dogs, puffing and sipping on the mouth sticks that propel our motorized chairs“ (Linton, 1998).

Begibt sich die vorliegende Arbeit in diesem Kontext auf die Suche nach einer bildungstheoretisch fundierten Konzeption einer inklusiven Fachdidaktik, die Wissensbestände der Behindertenpädagogik systematisch zu beachten sucht, ist bei diesem Vorhaben zu beachten, dass insbesondere die Sport- und Bewegungspädagogik – wie jede andere Anwendungs- und Handlungswissenschaft auch – vielfach mit impliziten, *gesellschaftlich vorformatierten Normvorstellungen* wie etwa medial kolportierten Schönheits- und Fitnessideale hantiert (Duncan, 1994). Gleichzeitig ist sie allerdings auch mit verborgenen (*kultur-)**anthropologischen Normvorstellungen* konfrontiert: Da unstrittig sein dürfte, „dass mit einem pädagogischen Menschenbild immer auch deskriptive und vor allem normative Vorstellungen damit einhergehen, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen“ (Zirfas, 2012), spricht Drexel (2003) im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik expressis verbis von einem „anthropologischen Imperativ“, der sich darin ventiliere, „dass das jeweilige Bild oder Verständnis vom Menschen offengelegt und diskutiert“ (Grupe & Krüger, 2002) werden müsse.

„Didaktisch-methodische Konzepte zum Lehren und Lernen von Bewegung müssen kompatibel zu anthropologischen Grundlagen und bewegungs- und lerntheoretischen Erkenntnissen konzipiert werden und sie sind in einem Rahmenkonzept von Bildung zu verankern, durch das sie hinreichende normative Orientierungen erhalten“ (Scherer & Bietz, 2013).

Da vermutet werden kann, dass die eben skizzierten, häufig unreflektierten Normvorstellungen, der vollen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen *auf einer strukturellen Ebene* zumindest potentiell entgegen wirken und ein exkludierendes Potential entfalten können, erscheint es auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik – im Sinne einer langfristigen pädagogischen Legitimation – dringend notwendig, diese immanenten Strukturen zunächst auf ihr inklusives bzw. exklusives Potential hin zu analysieren, um diskriminierende Strukturen zu reflektieren und ggf. zu dekonstruieren. In ähnlicher Diktion weist auch Reich im Kontext seiner inklusiven Didaktik darauf hin, dass es an der Zeit sei, wieder „weitreichend pädagogisch und psychologisch begründete (vor allem auch kulturkritische) Ansätze zu bilden, also Theorie-schulen mit praktischen Anwendungen zu begründen, um nicht ein Stückwerk an

Didaktiken zu einem Stückwerk von Unterrichtsstrategien mit kurzer Reichweite werden zu lassen“ (Reich, 2014).<sup>2</sup>

Ein in diesem Sinne struktureller Zugriff erscheint zudem umso dringlicher, als dass sich der deutschsprachige Inklusionsdiskurs – auch in der Sport- und Bewegungspädagogik – bis dato als ein bisweilen theorieabstinenter Praxisdiskurs präsentiert (Giese, 2011a; Giese, 2016d; Giese, 2018; Giese, 2019b), für den bis dato noch nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014a; Musenberg & Riegert, 2015).<sup>3</sup>

„Begriff und Gegenstand ‚Inklusion‘ sind in der öffentlichen, politischen und pädagogischen Diskussion prominent. Aus wissenschaftlicher Sicht existiert bislang aber weder ein klares Begriffsverständnis, noch ist geklärt, wie sich die teils widersprechenden Vorstellungen von Inklusion als Menschenrecht, von normativen gesellschaftlich-inkluisiven Prinzipien und von Maßnahmen sowie deren Umsetzung im Bildungsbereich zueinander verhalten“ (Cramer & Harant, 2014).

Gehört es dabei zu den Besonderheiten der deutschsprachigen Debatte, dass Inklusion in erster Linie als Schulstrukturdiskurs thematisiert wird und u. a. eng an die Frage nach dem Existenzrecht der Förderschulen gebunden ist (Herz, 2014), kann es aufgrund des Systemdrucks, den die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Bildungssysteme ausübt, nicht verwundern, dass sich bisherige Arbeiten in der Sport- und Bewegungspädagogik vor allem mit konkreten Unterrichtsrezepten (Sowa, 2015) oder mit der Einstellungsforschung der beteiligten Akteure beschäftigen (Meier & Ruin, 2015b). Zudem ist kritisch zu konstatieren, dass die deutschsprachige Debatte bisher kaum Anschluss an die internationalen Diskurse finden konnte (Reich, 2016), was explizit auch im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik zu bilanzieren ist (Haegele, Lee & Porretta, 2015; Block, Giese & Ruin, 2017; Giese & Ruin, 2017; Dillon, Giese & Teigland, 2017; Giese, Brian, Haibach-Beach, Lieberman & Wagner, 2019).<sup>4</sup>

Begibt sich die Arbeit auf die Suche nach einer behindertenpädagogisch fundierten Theorie einer inklusiven Didaktik im Unterrichtsfach Sport, sind in diesem Sinne zunächst *immanente, strukturelle Inklusionshemmnisse* zu reflektieren. Als *theoretisch explorative Studie* findet dazu ein inter- bzw. transdisziplinärer Forschungsansatz Anwendung, der sich dazu *analytischer, texthermeneutischer Verfahren* bedient, um

2 Dabei ist zu erwähnen, dass Reich (2014) in seiner Schrift *Inklusive Didaktik* von einem überaus weiten Didaktikverständnis ausgeht, „in dem alle Aspekte der Schulentwicklung und der Lehr- und Lernentwicklung einer inklusiven Schule enthalten sind“ (Reich, 2014), während der Didaktikbegriff in der vorliegenden Arbeit in der engeren Konnotation als Unterrichtsdidaktik diskutiert wird.

3 Theorieabstinenz und Praxisfixierung haben allerdings auch Auswirkungen auf die Theoriebildung (Giese, 2015): So begünstigt der weitgehende Theorieverzicht übertriebene Heilsversprechen, führt zu einer Beliebigkeit didaktischer Konzeptionen und es steht zu befürchten, was Thiele bereits im Hinblick auf den Erfahrungsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik zu bedenken gibt, dass „und zwar mit fortschreitender Dauer zunehmend, [...] eine solche Vogel-Strauß-Mentalität mit Blick auf eine pädagogische Legitimation dysfunktional wirken muß“ (Thiele, 1996).

4 In ihrem Forschungsüberblick zeigen Haegele, Lee und Porretta (2015), dass es beispielsweise in der offiziellen Fachzeitschrift der *International Federation of Adapted Physical Activity* (IFAPA), der *Adapted Physical Activity Quarterly* (APAQ) von 2004 bis 2013 keine einzige Veröffentlichung aus Deutschland gibt.

den Blick in Richtung der Behindertenpädagogik zu wenden und dabei auch die in der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik bisher gänzlich unbeachtete Perspektive der *Disability Studies* aufzunehmen. Dieser Blick folgt der erziehungswissenschaftlichen Annahme (Jakobs, 2009), dass es in Folge der Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention nicht (mehr) möglich erscheint, sich auf die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen zu begeben, ohne dabei Wissensbestände der *Disability Studies* bzw. der *Disability Studies in Education (DSE)* zu beachten (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011; Connor, 2014).

In Opposition zu der oben insinuierten Theorieabstinenz und der damit einhergehenden Praxisfixierung erlauben Disability Studies in diesem Sinne eine diese Oberflächenphänomene transzendierende und international angebundene Perspektive, indem Inklusionshemmnissen auf einer strukturellen Ebene reflektiert werden können und ein Zugriff auf die *Grammatikalität exkludierender Prozesse* angestrebt wird. Dabei werden durch Disability Studies und Ableism vor allem anwendungsorientierte Wissenschaften als Institutionen verstanden, kritisiert und zur Verantwortung gezogen, die auf der Basis von Vorurteilen, Traditionen und Partikularinteressen „als führende Stimmen der modernen Informationsgesellschaft – oftmals einer riskanten Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie zuarbeiten“ (Dederich, 2007). Dieses Spannungsverhältnis aufgreifend geht es in Opposition dazu auch darum, der Handlungs- und Orientierungsfunktion einer didaktischen Fachwissenschaft im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport nachzukommen, auch wenn sich die Arbeit dabei der Mahnung Kurz' verpflichtet sieht, dass die Versuche einer wissenschaftlichen Absicherung pädagogischen Handelns niemals zur Gänze gelingen können, sondern immer nur unvollständig, vorläufig, zeitgebunden und bruchstückhaft sein können (Kurz, 2013).

In der Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte sind nach dem Vorwort bzw. der Einleitung drei zentrale inhaltliche Kapitel und ein abschließender fachdidaktischer Exkurs vorgesehen. Kapitel 2 nimmt seinen interdisziplinären Ausgangspunkt von dem Bestreben, dem aktuellen Inklusionsdiskurs in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Behindertenpädagogik sowie der Sport- und Bewegungspädagogik nachzuspüren, um eine transparente und plausible inhaltliche Verständigungsbasis für die nachfolgenden Ausführungen zu legen. Wird in diesem Kontext auch der Forschungsstand zur inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik sowie zur inklusiven Didaktik referiert, wird sich zeigen, dass die fehlende grundlagentheoretische Klärung und terminologische Unklarheiten im Hinblick auf den Inklusionsbegriff selbst sowie die uneinheitlichen Bezüge zum Integrationsbegriff ein solches Unterfangen bis heute verkomplizieren. Vor diesem Hintergrund erscheint dieser Schritt auch deshalb nötig, um ein einheitliches Inklusionsverständnis zu entwickeln, auf dem die weiteren Analysen fußen können.

In Kapitel 3 ist aufzuzeigen, dass *Disability Studies* und *Ableism* – bisher weitestgehend unbeachtet von der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik – auf

der Suche nach Inklusionshemmnissen im internationalen Kontext der Diskurse um Behinderung, soziale Gerechtigkeit und Inklusion eine zentrale Rolle spielen, weshalb auf diese Forschungsrichtung rekurriert wird und in ihrer Bedeutung für die deutsche Sport- und Bewegungspädagogik zu bilanzieren ist. In Anwendung dieses Forschungsparadigmas, das sich im Kontext einer radikalen Kritik verortet, werden strukturelle Inklusionshemmnisse in prominent diskutierten anthropologischen (vgl. Kap. 3.2), bildungstheoretischen (vgl. Kap. 3.3) und fachdidaktischen (vgl. Kap. 3.4) Ansätzen in der Sport- und Bewegungspädagogik reflektiert, um für exkludierende, diskriminierende und behindertenfeindliche Potentiale zu sensibilisieren. Dabei geht es auch darum, diese Forschungsperspektive für die deutschsprachige Sport- und Bewegungspädagogik zu erschließen und es steht zu vermuten, dass sich zeigen wird, dass bisher in der Sport- und Bewegungspädagogik diskutierte Ansätze aufgrund immanenter diskriminierender Potentiale wenig geeignet erscheinen könnten, substantielle Beiträge auf dem Weg zu einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik oder globaler auf dem Weg zu einer gerechteren Gesellschaft zu leisten und struktureller Modifikationen bedürfen.

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Analysen werden in Kapitel 4 konstruktive Ansätze zur Diskussion gestellt, wie exkludierende Potentiale im Sinne des Abbaus von Inklusionshemmnissen ggf. zu überwinden sind. Dabei geht es in Kapitel 4.1 zunächst um den sportsemiotischen Versuch, Grundlagen einer funktionellen Sportanthropologie zu skizzieren, die auch fundamentale Einwände der sog. Anthropologiekritik aufgreifen, welche in der philosophischen Anthropologie primär ein Werkzeug zur Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen sieht. Da Disability Studies und Ableism dafür sensibilisieren, dass die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung dazu neigt, die grundsätzliche Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen zu relativieren, richtet sich der Blick anschließend in die Behindertenpädagogik (vgl. Kap. 4.2) und thematisiert, wie die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen dort diskutiert wird bzw. wie das der Verdikt der Bildungsunfähigkeit dort bildungstheoretisch überwunden wird. In Kapitel 4.3 wird schließlich der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Ergebnisse unter einer fachdidaktischen Perspektive zusammenzuführen, um strukturelle Grundlagen einer inklusiven Fachdidaktik zu skizzieren, die geeignet erscheint, die Bedarfe von Menschen mit Behinderungen besser als bisher in der sportpädagogischen Theoriebildung zu beachten.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen geht es in Kapitel 5 – im Sinne eines Exkurses – schließlich darum, die gewonnenen Einsichten zur kulturanthropologischen Konstitution einer inklusiven Fachdidaktik im Kontext benachbarter aktueller Debatten in den Bildungs-, Kultur- und Erziehungswissenschaften zu verorten. Im Einzelnen geht es dabei um Bezüge und Abgrenzungen zur empirischen Lehr-Lernforschung (vgl. Kap. 5.1), zur sog. Neurodidaktik (vgl. Kap. 5.2), zum Legitimationsdiskurs der allgemeinen Didaktik sowie zu den Bewegungswissenschaften. Der Bezug

zur allgemeinen Didaktik erscheint insofern lohnenswert, weil für den inklusiven Unterricht inzwischen zwar Sammelbände unter fachdidaktischer Perspektive vorliegen,<sup>5</sup> dabei aber offen bleibt, wie diese konzeptionell und bildungstheoretisch zusammenzuführen sind. Unklar erscheint beispielsweise, ob jedes Unterrichtsfach und jeder einzelne Förderschwerpunkt über eine je eigene inklusive Fachdidaktik verfügt oder ob eine allgemeine inklusive Didaktik – unabhängig von der jeweiligen Behinderung und dem jeweiligen Unterrichtsfach – zu modellieren ist.

---

5 In der Behindertenpädagogik haben beispielsweise Riegert und Musenberg (2015a) ein Sammelband zum inklusiven Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung vorgelegt. In der Sport- und Bewegungspädagogik haben beispielsweise Giese und Weigelt (2017b) einen Sammelband unter der Perspektive der einzelnen Förderschwerpunkte vorgelegt (auch Giese & Weigelt, 2015).