



Sport und Behinderung

➤ Umsetzung des Partizipationsrechts
im Bildungsbereich



**Schweizerische
Zeitschrift für
Heilpädagogik**

Inhalt

Daniel Stalder
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Elvira Hitz und Gabriel Currat
Förderung des inklusiven Sports
Das Programm «Unified» von Special Olympics Switzerland:
Interventionsmodell und Erfahrungsbericht 9

Stefan Häusermann
Sportin – der inklusive Sportevent für Schulen 17

Thierry Schluchter, Michael Eckhart, Siegfried Nagel und Stefan Valkanover
Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung und Sport
Untersuchung zu sportlichen Freizeitaktivitäten und dem sportbezogenen
Fähigkeitsselbstkonzept 26

Elena Riedi, Céline Schwager und Beate Krieger
**Junge Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung
für Sport begeistern**
Ansatzpunkte zur Unterstützung der Partizipation an sportlichen Aktivitäten 34

Nikolai Kiselev, Daniela Loosli und Frank Kaulitz
Sport und geistige Behinderung – wie fit bin ich?
Eine Auswertung der Leistungsergebnisse von verschiedenen
Wettkampfdisziplinen der PlusSport-Behindertensporttage 2017–2019 42

Frank Francesco Birk und Sandra Mirbek
Inklusive Bildung und Bewegung in der frühen Kindheit
Wege zu einer bewegungsorientierten Bildung für alle 50

Dokumentation zum Schwerpunkt 57

WEITERES THEMA

Sandra Hotz und Christina Weber Khan
Ohne Partizipation keine Inklusion
Zur Umsetzung des Partizipationsrechts nach Art. 12 UN-KRK
von Kindern und Jugendlichen im Bildungsbereich 58

Impressum 33

Politik/Behinderung im Film/Bücher/Agenda 66

Inserate 72

Daniel Stalder

«You are an Ironman!»

Fast 17 Stunden muss er sich durchbeissen. Er schwimmt 3,8 Kilometer im offenen Meer. Er radelt 180 Kilometer unter der brennenden Sonne Floridas. Und am Schluss rennt er noch einen Marathon. Dann überquert Chris Nikic am 7. November 2020 als erster Mensch mit Trisomie 21 die Zielinie eines Ironmans. Aus den Lautsprechern schallen ihm die langersehnten Worte entgegen: «You are an Ironman!»

Schön und gut, mögen Sie sagen, der 21-jährige Amerikaner sei aber eine Ausnahme. Es bringe nichts, herausragende Beispiele anzuführen, um über Sport als Mittel für gesellschaftliche Teilhabe zu sprechen. Dann möchte ich Ihnen zeigen, dass wir sehr wohl etwas aus Nikics Geschichte lernen können.

Sport hat das Potenzial, Grenzen aufzuheben und Menschen zu verbinden. Dafür braucht es gemeinsame Anlässe für Menschen mit und ohne Behinderung. Das zeigt Nikics Beispiel: Er nahm am regulären Wettkampf teil und brauchte keine «behindertengerechte» Austragung. Das ist ein wichtiger Schritt hin zu einer inklusiven Gesellschaft. Dieses Ziel, inklusive Sportgemeinschaften zu schaffen sowie sportliche und soziale Partizipation zu fördern, verfolgt auch *Special Olympics* mit dem Projekt *Unified*. Im Artikel von Hitz und Currat erfahren Sie mehr darüber.

Der Sport ermöglicht Nikic neben der Teilhabe, sich mit Menschen ohne Beeinträchtigung zu messen und seine Leistung einzu-

ordnen. «Ich weiss, dass ich meine Träume erreichen und selbst für mich sorgen kann», sagt er. Der Sport hat ihm zu diesem Selbstvertrauen verholfen. Aber auch abseits des Rampenlichts haben Sportaktivitäten, Leistungssteigerungen und Erfolge positive Effekte auf das Selbstkonzept eines Menschen. Darüber lesen Sie zum Beispiel im Artikel von Schluchter et al.

In den Beiträgen von Häusermann und Riedi et al. erfahren Sie, dass oft schon ein bisschen Flexibilität ausreicht, um Menschen mit Beeinträchtigung in inklusiven Sportaktivitäten zu unterstützen. Manchmal sind es angepasste Regeln, manchmal muss man die Musik leiser stellen oder einen Raum besser ausleuchten. Nikic hatte seinen Trainer, der ihn während des Triathlons unterstützte. Er half ihm, sich auf der Strecke zu orientieren, las ihm die Zeit vor und führte ihn beim Rennen mithilfe eines Seils. Ohne eine flexible Gestaltung der Angebote kann Sport nicht inklusiv werden.

Hinter der Heldengeschichte von Chris Nikic steckt schliesslich viel mehr als eine aussergewöhnliche Leistung eines aussergewöhnlichen Menschen. Sie zeigt, dass Teilhabe im Sport möglich ist, wenn die Institutionen bereit sind, gemeinsame Sportaktivitäten anzubieten. Dafür braucht es eine positive Haltung gegenüber der Inklusion im Sport – und diese gilt es miteinander zu kultivieren, im Unihockeyverein, in der Rennradgruppe und in der Leichtathletik-Riege. Wie dies gelingt, erfahren Sie in diesem Heft.



Daniel Stalder
Wissenschaftlicher
Mitarbeiter
SZH/CSPS
daniel.stalder@
szh.ch

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Sonderpädagogische Förderung an Schulen

Eine neue Veröffentlichung der *Kultusministerkonferenz* gibt einen statistischen Überblick über die sonderpädagogische Förderung an Schulen in Deutschland. Die Zahlen zeigen, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Bundesländern Förderschulen oder allgemeine Schulen besuchen. Neben den absoluten Zahlen werden mit der Förderquote und der Förderschulbesuchsquote in dieser Dokumentation auch wichtige Kennzahlen veröffentlicht. Die Daten basieren auf Umfragen in den Kultusministerien der Länder und umfassen einen Zeitraum von zehn Jahren.

Weitere Informationen:

www.kmk.org → Schulstatistik

NATIONAL

Kantonsumfrage zu den kantonalen Bildungssystemen

Das *Informations- und Dokumentationszentrum IDES* hat die Ergebnisse der Kantonsumfrage 2019/2020 zu den kantonalen Bildungssystemen sowie die grafischen Darstellungen der kantonalen Schulstrukturen 2020/2021 veröffentlicht. Die jährlich durchgeführte Kantonsumfrage zeigt beispielsweise auf, wie viele Schülerinnen und Schüler privat unterrichtet wurden (Homeschooling) oder wo Klassenassistenzen zur Unterstützung des Lehrpersonals eingesetzt werden.

Weitere Informationen:

www.edk.ch/dyn/13341.php

Neue Informationsblätter über Dyskalkulie

Die *lateinische Konferenz der Sonder- und Heilpädagogik (Conférence latine de pédagogie spécialisée)* und die *Erziehungsdirektoren-Konferenz der Westschweiz und des Kantons Tessin (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP)* haben das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* im Jahr 2013 beauftragt, elf Informationsblätter für die Begleitung von Kindern mit verschiedenen Störungen und Beeinträchtigungen in Regelklassen zu erarbeiten. Das zehnte Informationsblatt behandelt die Dyskalkulie. Alle Informationsblätter sollen bis Ende 2021 auch auf Deutsch erhältlich sein.

Weitere Informationen: www.szh.ch/

informationsblaetter-fuer-lehrpersonen

Schlussbericht zum Assistenzbeitrag

Der Assistenzbeitrag fördert das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Leben sowie die gesellschaftliche Partizipation. Dies zeigt der abschliessende Bericht über das im Jahr 2012 eingeführte Instrument «Assistenzbeitrag». Menschen mit einer Behinderung, die im Alltag regelmässig auf Hilfe angewiesen sind, können damit weiter eigenständig zu Hause leben. Der Schlussbericht gibt zudem Auskunft über die Entwicklung der Nachfrage und der Kosten, die Höhe und Verwendung des Assistenzbeitrags und die Charakteristika der Zielgruppe. Die Forschungsarbeit entstand in enger Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertreter der kantonalen *IV-Stellen* und der *Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und -direktoren SODK*.

Weitere Informationen: www.admin.ch

→ Medienmitteilung vom 19.11.2020

Integrationsmassnahmen zur Vorbereitung auf die berufliche Eingliederung

Die Integrationsmassnahmen wurden mit der 5. IVG-Revision eingeführt und sollen die Versicherten darauf vorbereiten, Massnahmen beruflicher Art zu ergreifen oder sich wieder in die Arbeitswelt einzugliedern. Die Evaluation analysierte die Entwicklung der Integrationsmassnahmen seit dem Jahr 2012. Die Ergebnisse zeigen, dass seit der Einführung der Massnahme erwartungsgemäss eine starke Steigerung der Zusprachen erfolgt ist und diese von einer ebenfalls markanten Kostensteigerung begleitet wurde. Ausserdem ist die Erfolgsquote in den letzten Jahren signifikant gestiegen. So haben im Jahr 2012 52 Prozent der versicherten Personen einen wichtigen Schritt auf dem Weg ihrer Integration auf dem Arbeitsmarkt gemacht und eine Stelle erhalten mit einem Pensum von mindestens 50 Prozent. Dieser Anteil lag im Jahr 2017 erfreulicherweise bei 65 Prozent und kann bei stetiger Optimierung des Einsatzes der Integrationsmassnahmen durchaus noch weiter steigen.

Weitere Informationen: www.bsv.admin.ch
→ Publikationen & Services → Forschungspublikationen

Fachkräfte- und Laufbahnstudie im Sozialbereich

Gut 19 700 Personen arbeiten in der Schweiz in der Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigung. Wer sind sie? Warum wählen sie einen Sozialberuf? Was beschäftigt sie in Bezug auf ihre Arbeitssituation? Wie blicken sie in die Zukunft und was sind Gründe für einen Berufsausstieg? Auf diese Fragen geben zwei aktuelle Studien von *Savoirsocial* Auskunft. *INSOS Schweiz* hat die Resultate dieser bei-

den Studien zusammengefasst, eingeordnet und zeigt Handlungsfelder auf.

Weitere Informationen: www.admin.ch
→ Medienmitteilung vom 19.11.2020

Neue betriebswirtschaftliche Instrumente für soziale Einrichtungen

Der Kontenrahmen und das Handbuch zur Kosten- und Leistungsrechnung für soziale Einrichtungen nach der Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) wurden komplett überarbeitet und stehen ab sofort zum Download bereit. Die Aktualisierung berücksichtigt die veränderten Bedürfnisse der Institutionen und der finanzierenden kantonalen Stellen sowie rechtliche Gesichtspunkte. Zudem wurden Inputs aus der Praxis genutzt, um die Instrumente noch benutzerfreundlicher zu gestalten.

Weitere Informationen: www.curaviva.ch
→ News vom 17.11.2020

COVID: Triage-Kriterien

Die *Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften (SAMW)* hat die Triage-Kriterien für den Fall der Ressourcenknappheit in der Intensivmedizin verschärft. Dabei stützt sie sich für Menschen ab 65 Jahren auf eine «Fragilitätsskala», die bereits im Ausland stark kritisiert worden ist: Ihre Anwendung führt dazu, dass Menschen mit Behinderungen überdurchschnittlich häufig von einer intensivmedizinischen Behandlung ausgeschlossen werden. *Inclusion Handicap*, *Agile.ch* und *Procap Schweiz* fordern die SAMW auf, die Kriterien anzupassen.

Weitere Informationen:
www.inclusion-handicap.ch
→ Medienmitteilung vom 10.11.2020

KANTONAL/REGIONAL

GE: Stimm- und Wahlrecht

Als erster Kanton gewährt Genf allen Menschen mit Behinderungen das Stimm- und Wahlrecht. Die Genferinnen und Genfer haben mit 74,77 Prozent Ja-Stimmen das obligatorische Referendum zu den politischen Rechten angenommen. In Genf dürfen nun auch Menschen unter umfassender Beistandschaft wählen und stimmen. Es ist der erste Kanton, der seine Kantonsverfassung den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention anpasst. Auf Bundesebene und in allen anderen Kantonen ist ein Teil der Menschen mit Behinderungen weiterhin von den politischen Rechten ausgeschlossen.

Weitere Informationen:

www.inclusion-handicap.ch

→ Medienmitteilung vom 30.11.2020

VARIA

ISO-Norm zur Einfachen Sprache

Die *Internationale Organisation für Normung* hat im Oktober 2020 das neueste Arbeitspapier zur *Plain Language* veröffentlicht. Die Organisation mit Sitz in der Schweiz ist besser bekannt als ISO. Die geplante Norm für Einfache Sprache trägt die Ziffer 24495 und den Zusatz WD für *Working Draft*. Sie hat den Anspruch, für alle gesprochenen Sprachen weltweit einen gemeinsamen Rahmen für Verständlichkeit zu definieren.

Weitere Informationen: www.leichtgesagt.eu

→ Mitteilung vom 17.11.2020

Aufklärungs-App in Leichter Sprache

Die *Stiftung Schürmatt* lancierte in Kooperation mit der *Fachstelle Sexuelle Gesundheit*

Aargau die Aufklärungs-App und Website «Klar und Einfach» für Menschen mit Beeinträchtigung. Themen rund um die Sexualität werden in Leichter Sprache erklärt. Die Idee dahinter: Menschen mit Beeinträchtigung sollen die Möglichkeit haben, sich selbstständig über Sexualität zu informieren und diese selbstbestimmt zu leben.

Weitere Informationen:

www.klarundeinfach.ch

Bildungspreis 2020 der PH Zürich

Für seinen ausserordentlichen Einsatz für Menschen mit einer Beeinträchtigung wird Urs Strasser mit dem diesjährigen Bildungspreis der *Pädagogischen Hochschule Zürich* ausgezeichnet. Er war von 2001 bis 2016 Rektor der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich* und hat die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen in die Regelschule massgeblich mitgestaltet.

Weitere Informationen: www.phzh.ch

→ Medienmitteilung vom 23.11.2020

Verbandsgründung «InVIEdual»

Am 2. Dezember 2020 wurde der Verein und Branchenverband «InVIEdual Menschen mit Behinderungen stellen Assistent_innen an» gegründet. Als Branchenverband wird *InVIEdual* die Interessen seiner Mitglieder gegenüber der Öffentlichkeit, den Behörden und der Verwaltung vertreten. Als Arbeitgeberverband wird *InVIEdual* Verantwortung in der Sozialpartnerschaft wahrnehmen, als Selbstvertretungsorganisation Assistenten vernetzen und für ein Leben mit persönlicher Assistenz sensibilisieren.

Weitere Informationen: www.invisedual.ch

Themenschwerpunkte 2021

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Sport und Behinderung	10.08.2020	10.10.2020
3/2021	Vermitteln von Kulturtechniken	10.09.2020	10.11.2020
4/2021	Doppelt diskriminiert	10.10.2020	10.12.2020
5–6/2021	Corona-Krise	10.11.2020	10.01.2021
7–8/2021	Förderdiagnostik	10.01.2021	10.03.2021
9/2021	Kulturelle Teilhabe	10.03.2021	10.05.2021
10/2021	Frühe Bildung: Spiel	10.04.2021	10.06.2021
11/2021	Behinderung und Kriminalität	10.05.2021	10.07.2021
12/2021	Behinderung in der Familie	10.06.2021	10.08.2021

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Thèmes des dossiers 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2021)	Covid-19 et pédagogie spécialisée
2 (juin, juillet, août 2021)	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif
3 (sept., oct., nov. 2021)	Recherches sur le polyhandicap
4 (déc. 2021, janv., fév. 2022)	Les défis de l'évaluation

Une description des thèmes 2021 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.csp.ch/revue/themes-2021

Informations auteurs-e-s: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csp.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csp.ch/revue

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Léa Aeschlimann et Benjamin Boutrel (2020). Le microbiote intestinal et son impact sur la santé mentale. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.

Le microbiote intestinal (MI) (anciennement flore intestinale) est essentiel au bon fonctionnement de notre tractus gastro-intestinal et de notre santé, au point d'être considéré aujourd'hui comme un organe à part entière. Si son rôle fondamental est bien connu dans la physiologie de l'alimentation, les progrès les plus récents nous permettent non seulement de mieux cerner son implication dans l'émergence de certaines pathologies somatiques, comme les maladies auto-immunes et inflammatoires, mais en outre d'appréhender de nouvelles voies de recherche en neuropsychiatrie.

Anne-Claude Luisier, Geneviève Petitpierre et Stéphane Delgrande (2020). Accompagnement alimentaire et neurodiversité. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 17-23.

Manger est un acte quotidien, vital, obligatoire. C'est une habitude de vie incontournable pour tout être vivant. Il concerne tout le monde et interroge les valeurs personnelles. S'il suscite parfois des craintes comme celle très répandue de grossir, il est le plus souvent source de plaisir et synonyme de rencontre. Accompagner cet acte demande d'agir sur les motivations intrinsèques du mangeur et sur ses compétences, ainsi que sur l'environnement physique et social afin de rendre possible l'exercice de l'autodétermination.

Myriam Squillaci, Juliane Dind et Mireille Walther (2020). La dysphagie chez les personnes polyhandicapées. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 24-31.

Cet article examine la dysphagie chez les enfants, adolescents et adultes polyhandicapés à partir d'une synthèse de la littérature scientifique. Les résultats des études récentes illustrent les défis qui se posent en termes d'évaluation, d'intervention et de recherche dans ce domaine prioritaire, tant sur le plan de la santé que sur le plan psychosocial, pour les personnes concernées.

Elvira Hitz und Gabriel Currat

Förderung des inklusiven Sports

Das Programm «Unified» von Special Olympics Switzerland: Interventionsmodell und Erfahrungsbericht

Zusammenfassung

Die Stiftung Special Olympics Switzerland entwickelt seit 2012 ein Förderprogramm für inklusiven Sport. Das Programm «Unified» beinhaltet die Sensibilisierung, Ausbildung und Begleitung von Sportclubs und Organisatoren von Breitensportveranstaltungen mit dem Ziel, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Beeinträchtigung die regelmässige sportliche und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Die Entwicklung des inklusiven Sports in der Schweiz ist eine grosse Herausforderung und geschieht auf verschiedenen Ebenen – auf politischer Ebene, auf Vereinsebene sowie auf der Ebene der Sportlerinnen und Sportler mit Beeinträchtigung. Die in der Praxis des Programms identifizierten Gelingensfaktoren werden vorgestellt.

Résumé

La Fondation Special Olympics Switzerland développe depuis 2012 « Unified », un programme destiné à promouvoir le sport inclusif. Le programme comprend la sensibilisation, la formation et l'accompagnement de clubs de sport et d'organiseurs de manifestations sportives grand public, avec pour objectif que les enfants, adolescents et adultes en situation de handicap puissent avoir accès à une participation sportive et sociale régulière. Le développement du sport inclusif en Suisse est un grand défi et se fait à différents niveaux – au niveau politique, au niveau associatif, mais aussi au niveau des sportives et sportifs en situation de handicap. Nous présenterons les facteurs de réussite identifiés dans la pratique du programme « Unified ».

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-01

Präambel

Special Olympics ist die weltweit grösste Sportbewegung für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und engagiert sich für deren Wertschätzung, Akzeptanz und Gleichstellung im Sport und durch den Sport. In der Schweiz entwickelt die *Stiftung Special Olympics Switzerland (SOSWI)* seit 2012 ein Förderprogramm für inklusiven Sport: Das Leitprinzip des Programms *Unified* ist es, Sportclubs zu begleiten, die sich für Personen mit Beeinträchtigung öffnen wollen. Den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soll ermöglicht werden, innerhalb der Vereinsstrukturen regelmässige und ange-

passte Trainings zu besuchen und am sozialen Vereinsleben zu partizipieren. Teilnehmende Clubs erhalten das Label «Unified» der SOSWI.

Laut der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche in der Schweiz 2014 ratifiziert wurde, müssen geeignete Massnahmen ergriffen werden, um Menschen mit Beeinträchtigung die Teilnahme am gewöhnlichen Sportbetrieb zu ermöglichen. In der Schweiz ist der Behindertensport (unter der Ägide des Bundesamts für Sozialversicherungen, BSV) derzeit vom Sport (unter der Ägide des Bundesamts für Sport, BASPO) getrennt. Sportangebote für Men-

schen mit Beeinträchtigung bestehen überwiegend in spezifischen «Behindertensportclubs» wie *Inclusion Handicap* (2017) im sogenannten Schattenbericht feststellt. Mit dem Programm *Unified* will die SOSWI eine inklusive Gesellschaft fördern, indem Menschen mit Beeinträchtigung die Teilnahme an «gewöhnlichen» Sportclubs und -veranstaltungen ermöglicht wird. Auf diese Weise trägt *Unified* zur Umsetzung der UN-BRK im Schweizer Sport bei.

Die aktive Teilnahme in einem Sportclub steigert das Selbstvertrauen, das Wohlbefinden, die psychische Gesundheit, die persönliche Zufriedenheit und unterstützt die Integration in die Gesellschaft massgeblich (BSO & ÄGU, 2016). Mitglieder eines Sportvereins sind im Allgemeinen bei besserer biopsychosozialer Gesundheit als Menschen, die keinen Sport oder nicht-organisierten Sport treiben. Sie legen ein gesünderes Verhalten an den Tag, etwa, was die Ernährung oder das Rauchen anbelangt (ebd.).

Es ist somit festzustellen, dass die Entwicklung eines inklusiven Prozesses für Sportclubs, der allen die Teilnahme an seinen Aktivitäten ermöglicht, politisch und wissenschaftlich legitimiert ist und gefördert werden sollte.

Eine inklusive Sportgemeinschaft passt sich an und ermöglicht die volle sportliche und soziale Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigung.

Das Programm «Unified» von Special Olympics Switzerland
Unified wurde im Jahr 2012 in der Westschweiz gestartet. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass für Kinder mit geistiger Be-

einträchtigung nur wenige angepasste Sportangebote bestanden. Gewöhnliche Sportclubs, die diese Kinder aufnehmen würden, existierten kaum. Das Programm richtete sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung. Laut der SOSWI ist es – dem inklusiven Ideal und der Realität in der Praxis folgend – widersprüchlich, inklusive Strukturen für ein spezifisches Zielpublikum zu entwickeln. Deshalb beinhaltet *Unified* – auch wenn das Zielpublikum der SOSWI im Kern aus Menschen mit geistiger Beeinträchtigung besteht – Massnahmen, um auf individuelle Situationen optimal zu reagieren, jedoch ohne auf bestimmte Behinderungsformen zu fokussieren.

Im Rahmen dieses Programms interveniert die SOSWI bei Sportclubs, um deren Mitglieder zu sensibilisieren und auszubilden. Sie werden auf dem Weg hin zu einem inklusiven Sportclub begleitet, in welchem Menschen mit Beeinträchtigung Sport treiben und Teil der Sportgemeinschaft sind. Das Wirkungsmodell ist auf entsprechendes Wissen, die Einstellung und das Verhalten der Sportgemeinschaft gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung ausgerichtet. Mit Blick auf die Arbeit von Charles Gardou¹ (2016) verfolgt *Unified* letztendlich das Ziel einer inklusiven Sportgemeinschaft, die sich anpasst und die volle sportliche und soziale Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigung entsprechend ihren Bedürfnissen und Wünschen ermöglicht.

Um so effektiv und effizient wie möglich intervenieren zu können, entwickelt die

¹ Charles Gardou ist Anthropologe und Professor an französischen Universitäten. Er ist spezialisiert auf Behinderungsfragen, Verwundbarkeit und kulturelle Analysen des Verhältnisses von Gesellschaften zu Menschen mit Beeinträchtigung.

SOSWI seit dem Jahr 2017 Kollaborationen mit den Kantonen, deren Zweck der Aufbau von kantonalen Koordinationsstellen für die Förderung des inklusiven Sports ist. Diese Regionalisierung begann mit dem Kanton Graubünden und ermöglicht es, in enger Zusammenarbeit mit den kantonalen Sportämtern und anderen lokalen Akteuren sowie Hand in Hand mit den betroffenen Personen inklusive Sportstrukturen zu entwickeln. Die Arbeit mit den Clubs, Familien, agogischen und heilpädagogischen Institutionen kann so vergütet und der Fortbestand des Programms garantiert werden. Auf nationaler Ebene zählt das Programm heute 90 inklusive Clubs (*Unified Clubs*), die von knapp 800 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Beeinträchtigung frequentiert werden.

Gelingensfaktoren im Inklusionsprozess von Sportclubs

Im Rahmen von *Unified* wurden Massnahmen entwickelt, um die Inklusion in den Sportclubs zu initiieren. Bei der Entwicklung spielten Umwelt- und personenbezogene Faktoren eine wichtige Rolle, wie sie etwa im biopsychosozialen Modell der ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) oder im «*Modèle de développement humain et processus de production du handicap*» von Fougeyrollas² vorgeschlagen werden. Innerhalb komplexer Lebensgemeinschaften bilden die Sportclubs kleine Gesellschaften, die den Inklusionsprozess in Gang setzen. Auf die Clubs und die Prozesse wirken gleichzeitig verschiedene Kräfte ein. In den acht Jahren, in denen das Programm *Unified* umgesetzt wird, konnten diverse Einflussfak-

toren identifiziert werden (vgl. dazu das Kreisdiagramm auf S. 12). Sie lassen sich in vier Interventionsebenen einteilen: Sportclub, politisches und sportliches Umfeld, familiäres und soziales Umfeld, individuelle Faktoren.

Sportclub

Wichtige strukturelle Faktoren für einen erfolgreichen Inklusionsprozess auf der Ebene des Sportclubs sind: der vollwertige Mitgliedsstatus für Menschen mit Beeinträchtigung, flexible finanzielle Bedingungen, eine gute Sichtbarkeit der Angebote und für Menschen mit eingeschränkter Mobilität zugängliche Infrastrukturen. Die SOSWI analysiert diese Faktoren mit dem Clubvorstand und gemeinsam werden Massnahmen wie beispielsweise die Anpassung der Statuten, die Suche nach externen Finanzierungsmöglichkeiten und die Bewerbung des Angebots gegenüber Personen mit Beeinträchtigung definiert. Die Barrierefreiheit der Infrastrukturen ist insbesondere ein städtebauliches Problem, das durch die kantonale Inklusionspolitik beeinflusst und bestimmt wird. Die Clubs haben hier wenig Einfluss und entwickeln zusammen mit der SOSWI weitere Massnahmen, um dieser Anforderung zu begegnen.

Gemeinsame Aktivitäten innerhalb eines Clubs begünstigen eine gute soziale Kohäsion unter den Mitgliedern.

Ein inklusiver Club misst der Vielfältigkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen (z. B. zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung) innerhalb des Clubs grosse Bedeutung zu. Ein Club, der Kontakte zwischen seinen Mitgliedern durch soziale Aktivitäten wie Vereinsessen, Spielabende oder andere

² Patrick Fougeyrollas ist ein Anthropologe aus Quebec (Kanada). Er ist spezialisiert auf die Phänomene der sozialen Konstruktion von Behinderung.

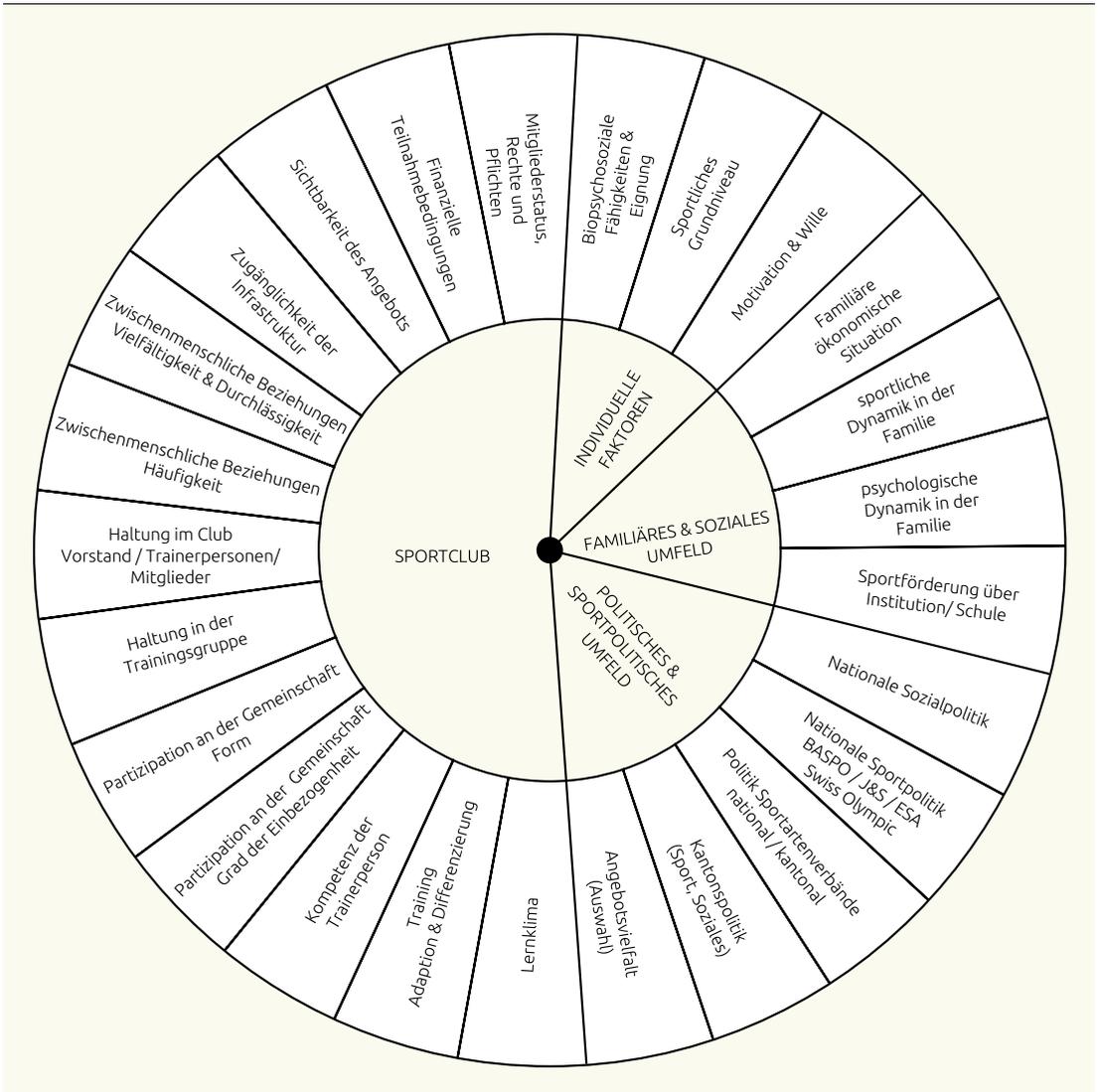


Abbildung 1: Für den Inklusionsprozess im Sportclub entscheidende Faktoren – Programm «Unified»

gemeinschaftliche Projekte fördert, begünstigt eine gute soziale Kohäsion unter seinen Mitgliedern. Der letzte Aspekt wird stark durch die Einstellung und die Proaktivität des Vorstandes, der Trainerinnen und Trainer, der Clubmitglieder und durch den Wert, die diese dem Inklusionsprozess zuschreiben, beeinflusst. Beispielsweise kann ein proaktiver

Club eine Kommission bilden, die dafür zuständig ist, den Inklusionsprozess innerhalb der Gemeinschaft voranzubringen. Das Training ist ein zentraler Punkt. Ausbildungen und Supervisionen vor Ort werden eingesetzt, um Trainerinnen und Trainer in der Durchführung von angepassten Trainings in einem lernfördernden Klima zu schulen.

Die Einstellung der Trainerinnen und Trainer gegenüber Vielfalt ist ein entscheidender Faktor. Die Trainingsatmosphäre soll den Austausch unter den Teilnehmenden begünstigen und allen die volle sowohl sportliche als auch soziale Teilhabe ermöglichen. Der Club entscheidet, ob er ein angepasstes Angebot für Menschen mit Beeinträchtigung aufbauen oder sie direkt in die bestehenden Trainingsgruppen integrieren möchte. Die wichtigsten Elemente in diesem Prozess sind die hohe sportliche Beteiligung in den Trainings und die Identifikation der betroffenen Personen mit der Clubgemeinschaft. Wird das Training getrennt organisiert, muss der Club in den aussersportlichen sozialen Aktivitäten grosses Gewicht auf die zwischenmenschlichen Beziehungen legen. Bestimmte Clubs haben alternative Trainingsformen gewählt, in welchen im selben Kurs zwischen gemischten und getrennten Sequenzen abgewechselt wird. Dieses Modell hat sich bewährt und soll gefördert werden.

Politisches und sportliches Umfeld

Die sport- und sozialpolitischen Ausrichtungen tragen zum Erfolg des Inklusionsprozesses im Sportclub bei. Die SOSWI interveniert deshalb bei den Sportinstanzen (BASPO, Swiss Olympic, Sportverbände) mit dem Ziel, die Schaffung von politischen Grundbedingungen zu fördern, die der Entwicklung inklusiver Sportprojekte dienen.

Darüber hinaus erlaubt eine kantonale Politik, welche beispielsweise die Schaffung einer kantonalen Koordinationsstelle für inklusiven Sport begünstigt, Interventionen nahe an den Clubs und nahe an den Menschen mit Beeinträchtigung. Dank dieser kantonalen Koordinationsprogramme wird die Angebotsvielfalt in einer Region steigen und das Angebot entsprechend besser auf

die Bedürfnisse und Wünsche der betroffenen Personen abgestimmt sein.

Familiäres und soziales Umfeld

Das familiäre und das soziale Umfeld von Menschen mit Beeinträchtigung, etwa die finanzielle Familiensituation, müssen ebenso einbezogen werden. Die sportliche und psychische Familiendynamik, das heisst die Sensibilität gegenüber der Sportpraxis und das Niveau der Proaktivität des Umfelds von Menschen mit Beeinträchtigung, trägt einen weiteren Teil zum Erfolg der sportlichen und sozialen Partizipation in einem Club bei. Die Proaktivität und das sportliche Engagement heilpädagogischer Schulen und agogischer Institutionen fördern ebenfalls die Partizipation ihrer Klientel in Sportclubs.

Individuelle Faktoren

Die SOSWI schult die Clubs, damit sie individuelle Faktoren wie die psychosozialen Fähigkeiten, das sportliche Grundniveau und die Motivation der betroffenen Personen erkennen können. Ein regelmässiger Austausch zwischen der betroffenen Person, ihrem Umfeld, dem Club und der SOSWI erlaubt es dabei, das passende Sportangebot zu finden und die nötigen Anpassungen für eine volle Beteiligung der Person am Club festzulegen.

Praxisbeispiel

Wie startet der Inklusionsprozess? Die Anfrage um Unterstützung geschieht im Allgemeinen durch betroffene Familien oder durch Clubs, welche sich auf den Weg zu einem inklusiven Sportclub machen. Eine erste Situationsanalyse ist angezeigt, in welcher alle wichtigen Personengruppen – Vorstand, Trainerinnen und Trainer, involvierte Teilnehmende und ihre Familien – einbezogen werden. Anschliessend werden der Rah-

men der Inklusion (Art des Angebots, durchzuführende Ausbildungen usw.) und die zu ergreifenden Massnahmen ausgearbeitet. Die SOSWI begleitet insbesondere die Trainerinnen und Trainer eng, um sie im Umgang mit Vielfalt in ihren Trainings zu unterstützen und auszubilden.

Das Programm «Unified» fokussiert die Verbindungen zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung auf sportlicher und sozialer Ebene.

Am Beispiel eines Unihockeyclubs wird der Inklusionsprozess detailliert beschrieben. Der Unihockeyclub trägt seit einigen Jahren das Label «Unified» von SOSWI. Der Inklusionsprozess startete mit der Anfrage eines Unihockeyteams, das als «Behindertensport-equipe» trainiert hatte und sich einem herkömmlichen Unihockeyclub anschliessen wollte. In Zusammenarbeit mit der SOSWI konnte der Club die Tragweite des Projekts einschätzen. Es ging nicht nur darum, ein neues, angepasstes Training zu organisieren, sondern um eine Neuausrichtung des Clubs, in dem Diversität Normalität ist und Kompetenzen aufgebaut werden, um den vielfältigen individuellen Situationen in angemessener Weise zu begegnen. Der Vorstand präsentierte seinen Mitgliedern die mit dem Inklusionsprozess verbundenen Konsequenzen. Die neuen Statuten wurden von den Mitgliedern verabschiedet und ein Ressort «Inklusion» wurde gebildet. Seither werden in diesem Club Menschen mit Beeinträchtigung als Vollmitglieder empfangen und können wie alle anderen an dessen Aktivitäten teilnehmen. Das Engagement des Vorstands und der Trainerinnen und Trainer war einer der ent-

scheidenden Faktoren für die volle sportliche und soziale Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigung in diesem Club.

Der Club hat zum einen ein Team für Menschen mit Beeinträchtigung aufgebaut und zum anderen ein Kind mit einer Beeinträchtigung direkt in eine Juniorenmannschaft integriert. Das «Special Team», das ausschliesslich aus Menschen mit Beeinträchtigung besteht, trifft sich von Zeit zu Zeit mit anderen Teams des Vereins zu Trainings- und Spielzeiten. Die Integration des Kindes mit Beeinträchtigung in ein Juniorenteam war nicht nur dank der Anpassungsfähigkeit und Motivation des Kindes und seiner Familie ein Erfolg, sondern auch dank der sozialen Kompetenzen sowie dem optimalen Aufbau von Kompetenzen bezüglich Trainingsanpassung der Trainerinnen und Trainer. Sie haben gelernt, ihre Trainings zu modifizieren, und eine für den inklusiven Prozess förderliche Einstellung bewiesen. Tatsächlich erfordert diese Form des gemischten Trainings die Anpassung verschiedener Variablen im Training, wie z. B. die Zeit der Übung oder des Spiels, der benutzte Raum, die Spielregeln, die Ausrüstung, das Beachten der körperlichen und motorischen Fähigkeiten, die Beziehung zu den anderen und natürlich die Kommunikation.

Die involvierten Trainerinnen und Trainer verfügen neben spezifisch auf Unihockey ausgerichteten Ausbildungen auch über Ausbildungen zum angepassten Sport. Dies ist ein wichtiges Kriterium dafür, dass der Club das Label «Unified» der SOSWI erhält. Regelmässige Supervisionen – durchgeführt von der SOSWI – helfen den Trainerinnen und Trainern dabei, die Trainings zu optimieren, der Diversität gerecht zu werden und sich an jede einzelne Situation anpassen zu lernen. Ziel ist es, dass der Club bestmöglich unterstützt wird, um qualitativ

hochwertige Trainings anbieten zu können, ohne durch die mit dem Inklusionsprozess entstehenden Herausforderungen überfordert zu werden.

Die grosse Stärke dieses Clubs liegt in seinen sozialen Aktivitäten und den vielfältigen und zahlreichen zwischenmenschlichen Beziehungen. Alle Mitglieder sind zu allen gesellschaftlichen Veranstaltungen, Clubturnieren und als Fans oder Helferinnen und Helfer bei den Meisterschaftsspielen der verschiedenen Teams willkommen. Massgebend für die gelingende soziale Kohäsion in diesem Club ist die Haltung, die der Vorstand, die Mitglieder sowie die Trainerinnen und Trainer im Inklusionsprozess an den Tag legen.

Zukunft und Entwicklungspotenzial

Trotz seiner achtjährigen Laufzeit kann sich das Programm *Unified* noch immer verbessern, und Herausforderungen bleiben bestehen: Die Arbeit muss bei bestehenden Unified-Clubs vermehrt darauf fokussieren, die Verbindungen zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sowohl auf der sportlichen als auch auf der sozialen Ebene zu stärken. Weiter muss das Beispiel der Zusammenarbeit im Kanton Graubünden auf die ganze Schweiz ausgeweitet werden. Die Schaffung von kantonalen Förderprogrammen für den inklusiven Sport ermöglicht es, die Anzahl der Unified-Clubs zu erhöhen und die Promotion des inklusiven Sports bei Familien, heilpädagogischen Schulen und agogischen Institutionen für Menschen mit Beeinträchtigung zu intensivieren. Zurzeit ist diese Art der Zusammenarbeit mit den Kantonen Zürich und Aargau bereits etabliert. Ausserdem ist die SOSWI mit dem Kanton Tessin und mehreren Kantonen in der Deutsch- und Westschweiz im Gespräch. Die SOSWI fokussiert in ihrem Programm in Zukunft auf die enge Zusammenarbeit mit den

kantonalen Sportämtern, jedoch auch vermehrt mit den nationalen Sportorganisationen wie dem BASPO, Swiss Olympic und den Sportverbänden.

Zur Evaluation des Programms *Unified* ist eine grössere, (inter-)nationale Studie über die Auswirkungen der Partizipation in einem Unified-Club auf das psychosoziale Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung geplant. Im Rahmen eines Pilotprojekts untersuchen zurzeit Forscherinnen und Forscher der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich* und der *Universität Luxemburg* in Kooperation mit der SOSWI die Frage nach kurz- und mittelfristigen Auswirkungen am Beispiel des Kantons Graubünden³.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Entwicklung des inklusiven Sports und die Umsetzung der UN-BRK im Sport komplexe, multifaktorielle Herausforderungen mit sich bringen. Die Praxis zeigt, dass, wenn die richtigen Kompetenzen und Ressourcen zur richtigen Zeit am richtigen Ort eingesetzt werden können, sich Clubs zu funktionierenden inklusiven Gemeinschaften entwickeln können. Ob und in welcher Form *Unified* und sein Grundprinzip auf die ganze Schweiz ausgeweitet werden können, wird die Zukunft zeigen. In der Zwischenzeit entwickelt die SOSWI das Programm weiter und arbeitet darauf hin, das folgende Ziel zu erreichen: eine sportliche Gesellschaft, in der jede Person ihren Platz finden kann!

Literatur

BSO & ÄGU. (2016). *Positive Effekte der Mitgliedschaft im Sportverein auf die Gesundheit*. www.sportaustria.at/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Studie_Effekte-Sportvereine-Gesundheit_%c3%84GU-BSO_2016.pdf

³ www.hfh.ch/de/forschung/projekte

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Gardou, C. (2016). *La société inclusive, parlons-en ! il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Editions érès.

Inclusion Handicap. (2017). *Schattenbericht: Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des*

ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bern (CH).

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



Elvira Hitz
MSc Sportwissenschaften,
MA Special Needs Education
hitz@specialolympics.ch



Gabriel Currat
MSc Sportwissenschaften,
Adapted Physical Activities & Health
currat@specialolympics.ch

Neuigkeiten aus der European Agency

Aufbauend auf dem neuesten Bericht des *Global Education Monitoring (GEM)* über Inklusion und Bildung, welcher im Juni 2020 veröffentlicht wurde, untersucht der Gender-Bericht 2020, wie Inklusion in der Bildung die Gleichstellung der Geschlechter fördern kann. Im Bericht werden eine Reihe von Themen identifiziert, die noch bearbeitet werden müssen, um gegen bestehende Geschlechterungleichheiten vorzugehen.

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: *European Agency* oder *EA*) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/news/launch-gem-2020-gender-report



Stefan Häusermann

Sportin – der inklusive Sportevent für Schulen

Zusammenfassung

Unter dem Motto «zusammen spielen, miteinander leisten, voneinander lernen» bietet die nationale Stiftung Sport-Up mit dem Projekt «Sportin» seit 2014 inklusive Sporttage an. Am Sportin-Event nehmen Lernende von Regel- und Sonderschulen gemeinsam in altersdurchmischten Teams teil. Für die Lehrpersonen öffnen sich Räume für Begegnung und Austausch. Nach einem Überblick zur Theorie und Praxis des inklusiven Sports wird der Sportin-Event als Beispiel für die Durchführung eines inklusiven Sporttages vorgestellt.

Résumé

Sous le slogan «jouer ensemble, accomplir en commun, apprendre les uns des autres», la Fondation nationale Sport-Up propose des journées sportives inclusives dans le cadre du projet «Sportin». Cet événement réunit des apprenant-e-s des écoles ordinaires et spécialisées qui participent ensemble à des équipes mélangeant les groupes d'âge. C'est également l'occasion pour les enseignant-e-s des différentes écoles de se rencontrer et d'échanger. Après un aperçu sur la théorie et la pratique du sport inclusif, cet article présente l'événement «Sportin» comme exemple de mise en œuvre d'une journée sportive inclusive.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-02

Inklusiver Sport – Aspekte der Theorie und Praxis

Behinderung ist nicht im Menschen, sondern zwischen den Menschen. Im Sport eröffnen sich Wege der Begegnung in Bewegung, die Gemeinsamkeiten entdecken lassen und Berührungsgängste abbauen helfen.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) und der Sportförderung des Bundes stellt *Inclusion Handicap* (2016), der Dachverband der Behindertenorganisationen in der Schweiz, Folgendes fest: «Die verbindende Wirkung des Sports muss stärker aktiv genutzt werden, insbesondere auch angesichts seiner wichtigen sozialen Funktionen für Kinder mit Behinderungen.» Dies gilt sowohl für den Sport in der Schule als auch für den Vereinssport.

Inklusiven Bewegungs- und Sportangeboten wird ein grosses Potenzial zugeschrieben. Dies kann sich einerseits in der sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zeigen. Andererseits kann der Sport als Teil der Kultur einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung leisten. Dieses Potenzial kann jedoch nur genutzt werden, wenn das Bewegungs- und Sportangebot entsprechend gestaltet wird. Dabei geht es darum, heimliche Fähigkeitszuschreibungen und Kategorisierungen zu vermeiden und eine Vielfalt an Zugängen zu den unterschiedlichen Sportarten zu ermöglichen.

Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016¹) thematisiert im Fachbereich «Bewegung und Sport» den Aspekt der Vielfalt wie folgt:

¹ <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|9|2>

«Körperliche, psychische und kognitive Voraussetzungen sowie Geschlecht, soziale Herkunft, Begabungen und Interessen sind bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen. Durch einen vielseitigen Bewegungs- und Sportunterricht mit differenzierten Leistungserwartungen und angepassten Unterrichtsarrangements ergeben sich individuelle Herausforderungen.»

Ein Blick auf die noch wenigen Forschungsergebnisse zum inklusiven Bewegungs- und Sportunterricht zeigt folgendes Bild:

- Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung können bei einer angemessenen Unterstützung erfolgreich in den Sportunterricht an Regelschulen integriert werden. Konflikte zwischen einer pädagogisch-sozialen und einer kompetitiven Auslegung des Sportunterrichts entstehen besonders bei Mannschaftsspielen oder älteren Lernenden (Fediuk, 1999; Doll-Tepper & Niewerth, 2003; Block & Obrusnikova, 2007; Hölter, 2013).
- Oft wird ein spezieller Förderbedarf von Kindern mit einer Beeinträchtigung in inklusiven Settings im Schulsport kaum oder wenig beachtet. Zwar lassen sich motorische Ziele definieren und finden, sie werden aber nicht auf den Sportunterricht bezogen (Brand, Rischke & Zimlich, 2016).
- Vorurteile und soziale Distanz gegenüber Kindern mit Beeinträchtigung werden abgebaut, die Akzeptanz wird gesteigert und die Sozialkompetenz aller Kinder verbessert (Fediuk, 1988; Bös & Scholthes, 1990; Scheid, 1995; Reuker et al., 2016).
- Unterrichtsstrategien, welche kooperative Normen lehren und eine Orientierung an den individuellen Bezugsnormen erleichtern, scheinen mit der sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht zusammenzuhängen. Dabei steht einerseits die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson in einem positiven Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz und den sozialen Interaktionen im Sportunterricht. Insbeson-



Abbildung 1: Spannungsfelder bei inklusiven Bewegungs- und Sportangeboten

dere Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung profitieren von einer besseren sozialen Integration. Andererseits steht das Lehren von kooperativen Normen im Sportunterricht in einem positiven Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz von Kindern (Furrer et al., 2020).

Inklusiver Sport – Voraussetzungen schaffen

Menschen mit einer angeborenen, erworbenen oder fortschreitenden Beeinträchtigung haben unterschiedliche Voraussetzungen für die Entwicklung eines erfolgreichen Bewegungsverhaltens. Auf der Grundlage der verfügbaren sensomotorischen, kognitiven und psychischen Funktionen bilden das Neu- und Umlernen von koordinativen Mustern, das kreative Kompensieren von Körperfunktions- und -strukturstörungen sowie das Ausgleichen von Körperasymmetrien Schwerpunkte im motorischen Handeln. Menschen mit einer Beeinträchtigung brauchen oft mehr Energie und Zeit bei derselben Aktivität als Menschen ohne Beeinträchtigung. Vermehrte Pausen und individuelle Begleitung sind bei der Planung zu berücksichtigen.

Inklusive Bewegungs- und Sportangebote zu gestalten, heisst, mit offenen Lernsituationen umgehen zu lernen, Kreativität zu fördern und dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, welche ein möglichst selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Besonders Menschen mit Autismus-Spektrumstörungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensauffälligkeiten oder kognitiver Beeinträchtigung sind hier auf Begleitung angewiesen. Bei Häusermann, Bläuenstein und Zibung (2014) sowie bei Giese und Weigelt (2017a) finden sich differenzierte Hinweise dazu, was im Sport bei Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu beachten ist.

Ein erfolgreicher inklusiver Bewegungs- und Sportunterricht sucht den Ausgleich im Spannungsfeld zwischen dem Prinzip der Beziehung (weniger – langsamer – näher) und dem Prinzip der Leistung (mehr – schneller – weiter). Gleichzeitig öffnet sich das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an individueller Förderung und der Anpassung der Sportart. Eine diversitätssensible Haltung der Lehrperson und die kompetente Gestaltung sozialer Prozesse ermöglichen das Erleben von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Erfolg. In Abbildung 1 sind diese Spannungsfelder nochmals überblicksartig dargestellt.

Inklusiver Sport – Praxis gestalten

Inklusive Bewegungs- und Sportangebote leben von vielfältigen Bewegungsbeziehungen, variantenreichen Lösungsstrategien und individuellen Anpassungen:

Bewegungsbeziehungen gestalten (Weichert, 2008):

- subsidiär – mit Unterstützung bewegen (Hilfestellung und Begleitung)
- koexistent – nebeneinander bewegen (gleiche oder verschiedene Bewegungsaufgaben)
- koaktiv – miteinander bewegen (hoher Freiheitsgrad an individueller Mitgestaltung)
- kooperativ – miteinander bewegen (hohe Verbindlichkeit und Abstimmung im Team)

Lösungsstrategien anwenden (Weichert, 2008):

- Homogenisierung (Gruppierung nach Können, Interessen usw.)
- Rollenzuteilung (Rollen zuteilen nach den persönlichen Stärken, dem Regelverständnis usw.)

- Kompensation (Bewegungen vereinfachen/erschweren, Tor vergrössern/verkleinern usw.)
- Unterschiede nutzen (Kombination von Roll- und Schrittbewegungen im Tanzen usw.)
- Zufall und Glück (bei Treffer gewürfelte Punkte zählen, Teambildung durch Auslösen usw.)
- Sozial- und Organisationsform (einzeln, Kleingruppe, Kreis, Parcours usw.)
- Material (weiche Bälle mit knalligen Farben erleichtern das Fangen und das Erkennen usw.)
- Spezielle Geräte und Hilfsmittel (Monoskibob, Klingelball, sportartspezifische Rollstühle usw.)

Anpassungen arrangieren (Häusermann, 2018; Tiemann, 2013):

- Lernumfeld (Markierungen, Spielfeldgrösse, Lichtverhältnisse usw.)
- Aufgabenstellung (individuell angepasst, umfassend d. h. für alle möglich usw.)
- Regeln (durch individuelle Regeln den Aktionsradius vergrössern, Rituale zum Ablauf usw.)
- Kommunikation (Bewegung durch Geräusche und Stimme hörbar machen, abtasten usw.)

Inklusive Bewegungs- und Sportangebote orientieren sich an der Vielfalt der Teilnehmenden und ermöglichen Bewegungsräume, in denen Neues entstehen kann. Die Vielfalt im Sport nutzen, heisst, Irritationen zulassen zu können, um daraus andere gemeinsame Bewegungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die positive Haltung der Lehrperson zur Vielfalt der Lernenden, die Reflexion des Unterrichts sowie der regelmässige Austausch im multiprofessionellen Team (Sportpädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, bewegungsorientierte Therapieformen,



Zauberring-Stafette (Modul «Mit- und Gegeneinander»)



©SPORT-UP/SPORTIN, ROGER WEHRLI

Wassertransport (Modul «Messen und Vergleichen»)

weitere Fachgebiete) sind wichtige Bedingungen für das Gelingen inklusiver Sportangebote (wissenschaftliche Reviews zu Inklusion im Sportunterricht: Reuker et al., 2016; Wilhelmssen & Sørensen, 2017).

Sportin – ein Angebot für Schulen

Nach wie vor sind Gelegenheiten für Begegnungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung im Schulalltag eher selten. Zudem bestehen grosse Unterschiede in der Schulkultur von Regel- und Sonderschulen. *Sportin* ist ein Schulprojekt, dass sich an Regel- und Sonderschulen richtet, mit dem Ziel, gemeinsame Räume für Bewegung und Sport zu ermöglichen und so die Inklusion im Sport zu fördern. Dafür bietet *Sportin* die drei Plattformen Atelier (Sensibilisierung), Practice (Fachberatung) und Event (Sporttag) an.

Sportin-Event – Konzept

Unter dem Motto «zusammen spielen, miteinander leisten, voneinander lernen» erleben die Lernenden aus der Regel- und der Sonderschule gemeinsam in altersdurchmischten Teams den Sporttag. Ältere Lernende beider Schulen werden als Helferinnen und Helfer eingesetzt. Die Lehrpersonen begegnen sich in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Sporttages und lernen unterschiedliche Schulkulturen der Regel- und Sonderschule kennen.

Der *Sportin-Event* bietet innerhalb von fünf Modulen eine Vielzahl von Disziplinen an. Je nach Disziplin steht der Wettbewerb, das Mitmachen oder das Ausprobieren im Vordergrund. Die Disziplinen werden als Teamwettbewerb, Spielturnier oder Workshop durchgeführt.

Die Schulen wählen aus mindestens drei verschiedenen Modulen ihre Disziplinen für den Sporttag aus. In klassen- und schulüber-

greifenden Teams starten jeweils vier bis sechs Schülerinnen und Schüler zum Sporttag. Damit sich die Kinder und Jugendlichen im Team gegenseitig unterstützen, sollte – wenn immer möglich – auf eine Assistenz durch die Begleitpersonen der Lernenden mit Beeinträchtigung verzichtet werden.

Mit dem *Sportin-Event* sollen inklusionsfördernde Wirkungen bei den Lernenden und den Lehrpersonen auf individueller, interaktioneller und auf der konkreten Handlungsebene im Unterricht erzielt werden. Der Einbezug der Schulleitungen fördert die Inklusion auf institutioneller Ebene. Die Fachpersonen aus Therapie und Betreuung sowie die Eltern und Schulbehörden werden für eine inklusionsfördernde Haltung sensibilisiert. Inklusive Sporttage können Auslöser für weitere regelmässige, gemeinsame Bewegungsangebote sein.

Der *Sportin-Event* ist der zentrale Teil des Sportin-Projektes. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Phasen eines Sportin-Schuljahres. Zu Beginn steht die Information über das Projekt mit dem Entscheid der Schulleitungen zum Start des Projektes. In der ersten Hälfte des Jahres wird der Sporttag vorbereitet und durchgeführt. Die zweite Hälfte des Jahres wird für die Auswertung des Sporttages, für weiterführende gemeinsame Sportlektionen und die Weiterbildung der Lehrpersonen genutzt.

Sportin-Event – Vorbereitung

Die Planung des Sporttages beginnt etwa sechs Monate vor dem Anlass. Das Team aus jeweils zwei Lehrpersonen der beteiligten Schulen trifft sich in der Regel drei Mal zur Vorbereitung des Sporttages. Bei der Auswahl der Disziplinen, der Zusammenstellung der Teams und beim Erstellen des zeitlichen Ablaufs werden sie von einer Sportlehrperson mit Erfahrung im inklusiven Sport aus

dem Projektteam *Sportin* unterstützt. Der barrierefreie Zugang zu den Sportanlagen, Garderoben und Toiletten muss abgeklärt und eventuell notwendige kreative Lösungen mit dem Hausdienst müssen entwickelt werden. Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für das Thema Inklusion und das Üben der Disziplinen vor dem Anlass fördern das gemeinsame Bewegungserlebnis am Sporttag.

Sportin-Event – Durchführung

Der Sporttag beginnt mit dem Einrichten der Plätze. Dafür erhalten die Verantwortlichen der Disziplinen ein Dossier mit inhaltlichen und organisatorischen Angaben zur Disziplin sowie einem Ablaufplan der Teams und den Angaben für Notfälle. Die Unterlagen werden vom Projektteam *Sportin* zusammengestellt. Nach dem gemeinsamen Aufwärmen erhält jedes Team eine Laufkarte und macht sich auf den Weg durch den Sporttag. Mit einem gemeinsamen Abschluss, eventuell mit Rangverkündigung, endet der Sporttag. Die Disziplinen werden von Lehrpersonen, Lernenden der Oberstufe beider Schulen und Eltern betreut.

Sportin-Event – Auswertung

Zur Weiterentwicklung von *Sportin* werden alle Beteiligten mündlich oder schriftlich zum Erleben des Sporttages befragt. Im folgenden Kasten sind ein paar Zitate aus diesen Befragungen:

«*Ich habe gemerkt, was es bedeutet, mit einer Behinderung Spiele zu machen.*»
(Schülerin)

«*Der Wassertransport hat mir Spass gemacht und wir waren eine tolle Gruppe.*»
(Schüler)

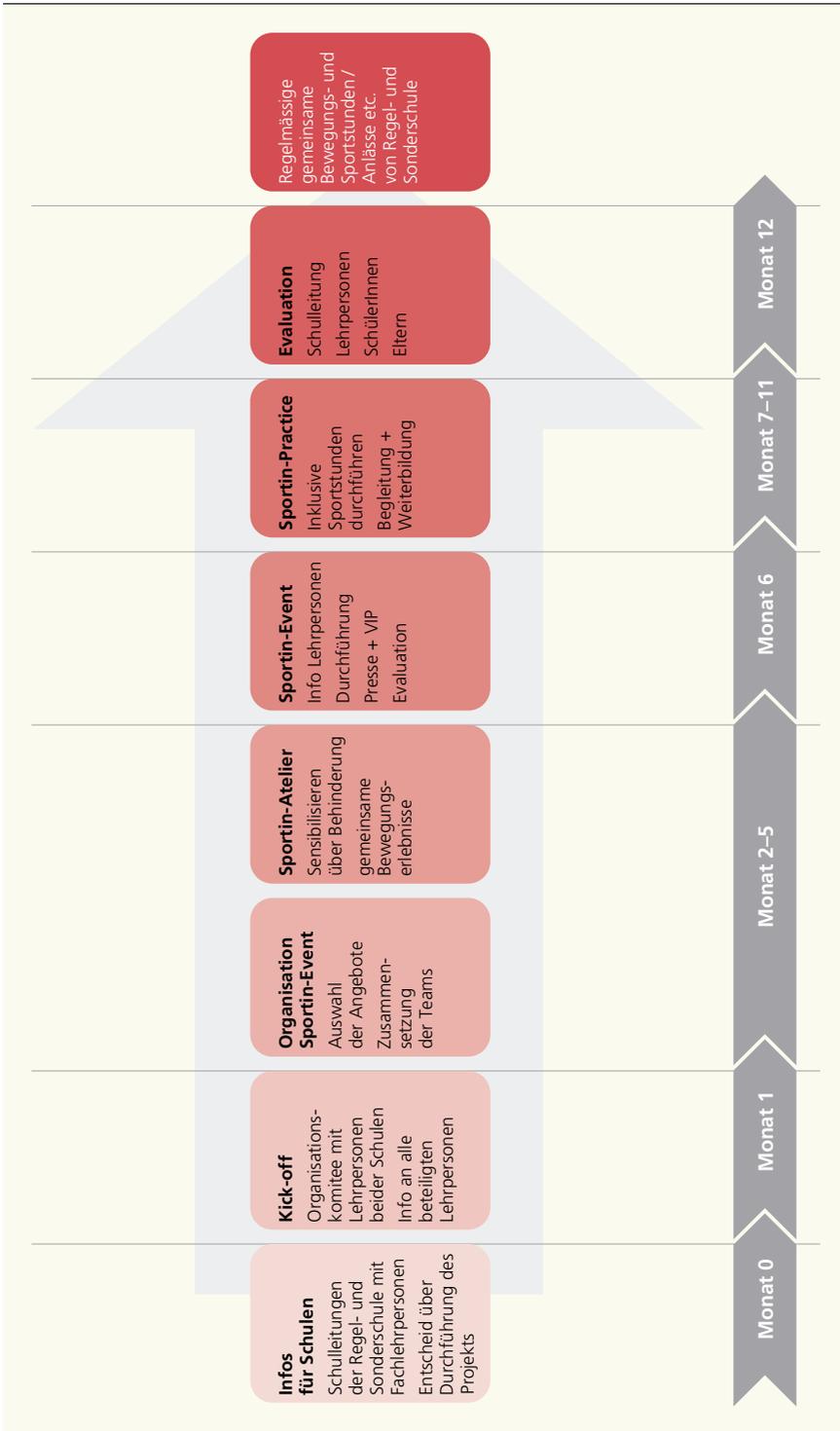


Abbildung 2: Sportin im Schuljahr eingebettet

«Schöner, fröhlicher, bewegter Tag mit lehrreichen, sehr positiven Begegnungen.» (Lehrperson)

«Hat u mega Spass gemacht, war ein super Anlass. Werde zukünftig immer helfen.» (Mutter)

Der *Sportin-Event* setzt bei der konkreten Praxis vor Ort an. Er eröffnet Möglichkeiten, die Einstellung von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Schulbehörden und Eltern zur inklusiven Schule positiv zu beeinflussen. Die gemeinsamen Bewegungserlebnisse fördern das gegenseitige Verständnis. So kann ein respektvoller und natürlicher Umgang miteinander entstehen.

Weiterführende Informationen zu *Sportin*:

- Stiftung Sport-Up:
www.sportup.ch/de/sportin
- Dokumentation zum *Sportin-Event* in Zug 2019:
www.mobilesport.ch/rollstuhlsport/sportin-der-inklusive-sporttag-in-zug

Literatur

- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). What is inclusion? In M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to including children with disabilities in general physical education* (3rd ed.) (pp. 15–28). Baltimore: Brookes.
- Bös, K. & Scholtes, U. (1999). Integrativer Sportunterricht von nichtbehinderten und geistig behinderten Schülern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Vorbereitung eines Spielfestes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 246–253.
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2016). Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schulen aus sportpädagogischer Perspektive. Exemplarische Befunde, Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* (3). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/381/302?inline=1
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz) (2016). *Lehrplan 21 – Bewegung und Sport*. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle.
- Doll-Tepper, G. & Niewerth, T. (2003). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 339–358). Schorndorf: Hofmann.
- Fediuk, F. (1988). *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nicht retardierten Jugendlichen – theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung*. Köln: Sport & Buch Strauss.
- Fediuk, F. (1999). *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen*. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M. & Nagel, S. (2020). *The Role of Teaching Strategies in Social Acceptance and Interactions; Considering Students With Intellectual Disabilities in Inclusive Physical Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960>
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.) (2017a). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2017b). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht: Eine Debatte zwi-

- schen Anachronismus, Stigma und Notwendigkeit. Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 12–30). Aachen: Meyer & Meyer.
- Häusermann, S. (2018). Das InSport-Prinzip. Ein Planungstool für sportliche Inklusion. *Grundschule Sport*, 19, 6–10.
- Häusermann, S., Bläuenstein, C. & Zibung, I. (2014). *Sport – erst recht. Grundlagen in der Begleitung von Menschen mit Behinderung im Sport*. Herzogenbuchsee: Ingold, PluSport.
- Hölter, G. (2013). Inklusion und Sport in der Forschung – eine Standortbestimmung. In V. Anneken (Hrsg.), *Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderung* (S. 35–41). Köln: Sportverlag Strauss.
- Inclusion Handicap (2016). *News vom 27.05.2016. Sportförderung des Bundes: Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung müssen berücksichtigt werden*. www.inclusion-handicap.ch/de/aktuelles/news/newsarchiv-2015-2018-Yfrom2015Yto2018.html
- Reuter, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101.
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht – Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 6, 47–50.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55–95). Hohengehren: Schneider.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education. A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 34(3), 311–337.



Stefan Häusermann
 Projektleiter Sportin, Sportlehrer
 Erwachsenenbildner und Berater im
 Bereich Sport und Inklusion
 sowie Gesundheit und Bewegung von
 Menschen mit Beeinträchtigung
 Lehrbeauftragter an Pädagogischen
 Hochschulen und Universitäten
info@inklusionssport.ch

Thierry Schluchter, Michael Eckhart, Siegfried Nagel und Stefan Valkanover

Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung und Sport

Untersuchung zu sportlichen Freizeitaktivitäten und dem sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept

Zusammenfassung

Sport hat ein grosses inklusives Potenzial und es werden ihm zahlreiche positive Effekte zugesprochen. Befürchtet werden aber auch negative Wirkungen. Über die Bedeutung des Freizeitsports für Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung ist noch wenig bekannt. Deshalb wurde im Nationalfondsprojekt «Soziale Partizipation im Sport (SoPariS)» deren Sportaktivität untersucht. Erste Ergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung in ihrer Freizeit sportlich aktiv sind und von sportlicher Aktivität profitieren. Um positive Erfahrungen zu ermöglichen, sollten vielfältige sportliche Freizeitaktivitäten initiiert, unterstützt und gefördert werden.

Résumé

Le sport a un fort potentiel d'inclusion, et on lui reconnaît de nombreux effets positifs. Mais on redoute aussi des répercussions négatives. On ne sait encore que peu de choses sur l'importance du sport de loisir pour les enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle. C'est pourquoi le projet du Fonds national « Soziale Partizipation im Sport » (Participation sociale dans le Sport, SoPariS) a étudié leurs activités sportives. Les premiers résultats montrent que les enfants et adolescents ayant une déficience intellectuelle pratiquent des activités sportives dans leur temps de loisir, et qu'ils profitent de ces activités. Pour permettre des expériences positives, il faudrait initier, soutenir et promouvoir une grande diversité d'activités sportives de loisir.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-03

Sport und Inklusion

Die Forderung nach Inklusion betrifft auch den Sport (Hölter, 2014). So wird in Artikel 30 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Sport gefordert. Sport soll diese Menschen nicht ausgrenzen (Wegner, 2014).

In Bezug auf Inklusion von Menschen mit Behinderung wird Sport deshalb ein grosses Potenzial zugesprochen (Wacker, 2014; Fediuk, 2008). Allgemein bietet Sport die Gelegenheit, die eigene Freizeit selbstbestimmt zu gestalten (Wacker, 2014). Er

dient aber auch der Gesundheitsprophylaxe (Giese, Teigland & Gießing, 2019), kann die soziale Partizipation fördern (Albrecht et al., 2019) und die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen (Hänsel & Ennigkeit, 2019). Allerdings verfügt Sport nicht nur über inkludierende, sondern auch über exkludierende Funktionen (Wansing, 2013), insbesondere wenn dieser leistungsorientiert inszeniert wird (Fediuk & Hölter, 2003).

Einordnung in das SoPariS-Projekt

Über die Bedeutung des Sports für die Integration bzw. Inklusion von Menschen mit ko-

gnitiver Beeinträchtigung¹ ist noch wenig bekannt. Deshalb wird im Nationalfondsprojekt «Soziale Partizipation im Sport» (SoParIS) die Bedeutung des Schul- und Vereinssports für die soziale Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung untersucht. Zwischen März und Dezember 2019 wurden Datenerhebungen in 109 Primarschulklassen (3.–6. Klasse) mit 1904 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In diesen Schulklassen aus 13 Deutschschweizer Kantonen wurden zu diesem Zeitpunkt 54 Mädchen und 78 Knaben mit einer kognitiven Beeinträchtigung integriert unterrichtet (Alter: $M = 11.86$, $SD = 1.15$, $Min = 9$, $Max = 14$). Die Befragung wurde methodisch so angepasst, dass alle Schülerinnen und Schüler den Fragebogen ausfüllen konnten.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet, inwieweit Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung in ihrer Freizeit Sport treiben. Ausserdem wird die Bedeutung sportlicher Aktivitäten für das sportbezogene Fähigkeits-selbstkonzept untersucht. Beide Aspekte sind für die Anliegen der Inklusion von zentraler Bedeutung.

Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept und sportliche Aktivität

In diesem Beitrag wird, wie bei den meisten sport- und pädagogisch-psychologischen Studien, auf das hierarchisch strukturierte,

multidimensionale Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) Bezug genommen. Das globale Selbstkonzept setzt sich aus dem akademischen und dem nicht-akademischen (sozialen, emotionalen und physischen) Selbstkonzept zusammen (Brand, 2010). Jedes dieser bereichsspezifischen Selbstkonzepte kann wiederum in verschiedene Subdimensionen unterteilt werden. Das physische Selbstkonzept beinhaltet alle selbstbezogenen Informationen, die sich auf den eigenen Körper beziehen (Stiller & Alfermann, 2008). Es setzt sich unter anderem aus dem sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept und der selbst wahrgenommenen physischen Attraktivität zusammen und ist, insbesondere für Kinder und Jugendliche, ein zentraler Bestandteil des Selbstkonzepts (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Gemäss Sonstroem und Morgan (1989) geht man davon aus, dass regelmässige körperliche Aktivitäten wie Sport die Selbstwirksamkeitserwartung und das Selbstkonzept positiv beeinflussen.

Das Selbstkonzept von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist bisher wenig erforscht. Die wenigen verfügbaren Forschungsergebnisse sind uneinheitlich und teilweise widersprüchlich (Strauch, 2009). Trotz fehlender empirischer Belege wird tendenziell davon ausgegangen, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein tieferes Selbstkonzept haben als Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung. Dies, obwohl einzelne Studien von einem vergleichbaren respektive von einem überhöhten und verzerrten Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung berichten (Hoppe, 2012). Diskutiert wird in diesem Zusammenhang insbesondere der Bezug zum mentalen Entwicklungsalter (Theiß, 2005).

¹ Der Terminus *Geistige Behinderung* steht für einen unklaren und umstrittenen, jedoch weithin gebräuchlichen Begriff. Im Folgenden wird an dessen Stelle der Begriff *Kognitive Beeinträchtigung* verwendet. In diesem Projekt verfügen Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung über einen entsprechenden Sonderschulstatus, das heisst, dass sie aufgrund einer Abklärung (i. d. R. mit dem standardisierten Abklärungsverfahren) ausgewiesenen Anspruch auf verstärkte Massnahmen haben.

Ähnlich offen gestaltet sich die Befundlage, wenn der Blick auf die freizeitsportlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gerichtet wird. Welche Aktivitäten werden bevorzugt? Wie oft werden diese ausgeübt? Ebenfalls unklar ist, welche Bedeutung sportliche Aktivität für das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung hat. Vermutet wird, dass sportliche Aktivität auch bei Kindern und Jugendlichen einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept hat (Theiß, 2005).

Ergebnisse aus dem SoPariS-Projekt Sportliche Freizeitaktivitäten

Im Rahmen des SoPariS-Projekts konnten die Kinder und Jugendlichen in einem offenen Antwortfeld aufschreiben, welche Sportarten sie in der Freizeit betreiben. Mehrfachnennungen waren möglich. Beim Ausfüllen wurden Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung unterstützt, sodass sie ihre Aktivitäten ebenfalls verschriftlichen konnten. Die befragten Kinder und Jugendlichen nannten insgesamt 3755 sportliche Freizeitaktivitäten. Diese beinhalten sportliche Aktivitäten im organisierten und nicht-organisierten Sport. Die verschiedenen Aktivitäten wurden inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Hierfür wurden bestehende Kategoriensysteme zur Erfassung von Sportaktivitäten (Lamprecht, Bürgi & Stamm, 2020) angepasst. Es resultieren zwölf Hauptkategorien, die vom Spielsport bis zum Fitness- oder Bergsport reichen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Verteilung auf die zwölf übergeordneten Kategorien.

Zwischen den Kindern und Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung gibt es bezogen auf die Verteilung der Nennungen in den zwölf Sportkategorien viele Parallelen. Mannschaftssportarten

werden in beiden Gruppen deutlich am häufigsten genannt.

Beliebt sind bei den Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung insbesondere Fussball (59 Nennungen), Basketball (13 Nennungen) und Unihockey (6 Nennungen). Seltener werden Eishockey, Volleyball oder Handball genannt. Auch wird von beiden Gruppen der Radsport bevorzugt, wobei diese Kategorie von den Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung häufiger genannt wird als von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Diese Kategorie umfasst bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung Fahrradfahren (31 Nennungen), Trottnettfahren (3 Nennungen) und Rollschuhfahren (2 Nennungen).

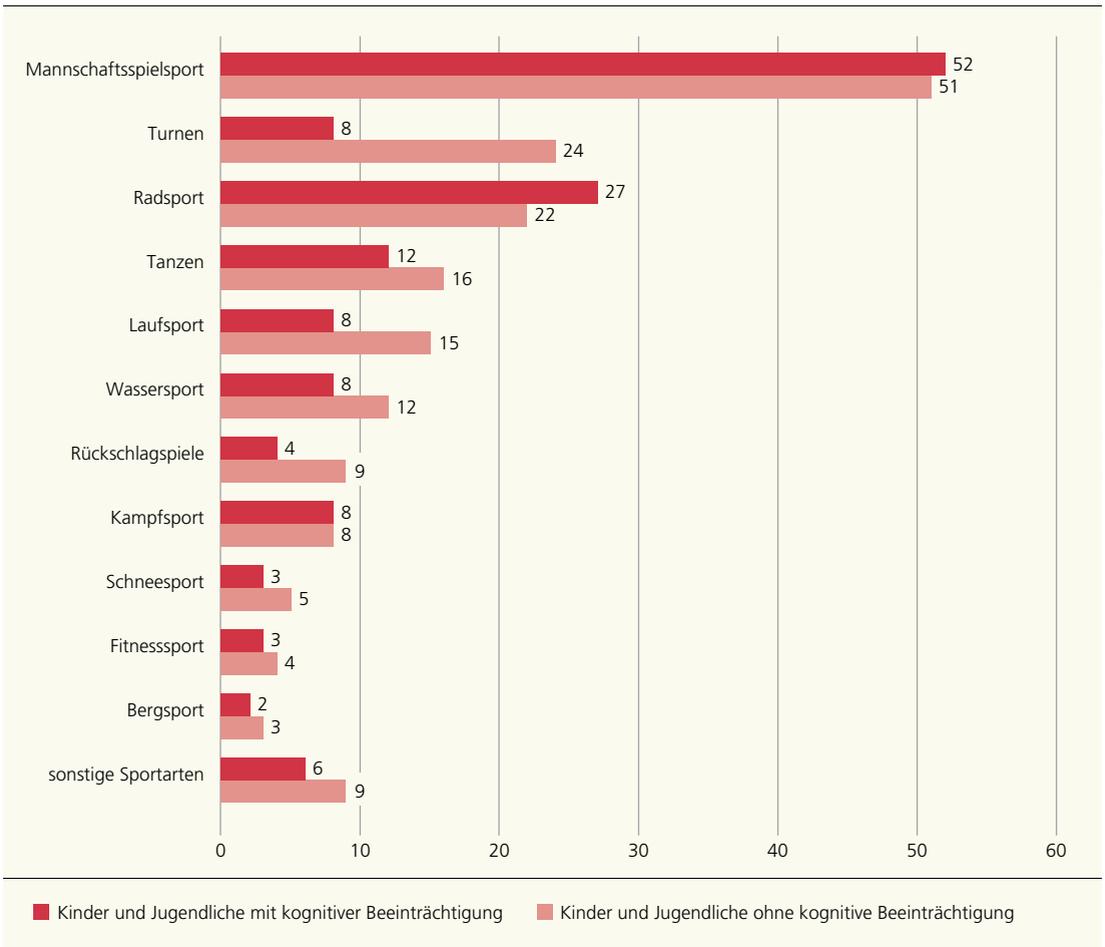
Keine oder nur minimale Unterschiede sind in folgenden Kategorien auszumachen: Tanzen, Wassersport, Schneesport, Fitness sowie Kampf- und Bergsport. Vor allem das Tanzen ist bei den Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung recht beliebt (16 Nennungen). Getanzt wird dabei vielfältig: vom freien Tanzen über Ballett, Jazztanz bis zum Hip-Hop.

Unterschiede hingegen zeigen sich beim Turnen, Laufsport und den Rückschlagspielen. Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung vermerken diese weniger häufig als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Sportbezogenes

Fähigkeitsselbstkonzept

Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept wurde mithilfe einer Subskala aus der *Perceived Competence Scale for Children/Adolescents* von Harter (1985, 1988) erfasst. Diese erprobte Skala macht Aussagen darüber, welche allgemeinen Fähigkeiten sich Kinder und Jugendliche im Sport selbst zuschreiben. Die Skala setzt sich aus sechs Items zusammen



Legende: Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung (n = 132, Total Nennungen: 205); Kinder und Jugendliche ohne kognitive Beeinträchtigung (n = 1715, Total Nennungen: 3550); Angaben in Prozent; z. B. 52 % der befragten Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung geben eine sportliche Freizeitaktivität im Bereich Mannschaftsspielsport an.

Abbildung 1: Sportliche Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung

(z. B. «Ich bin sehr gut im Sport»), die von den Schülerinnen und Schülern beurteilt werden konnten. Die Skala erreicht eine zufriedenstellende interne Konsistenz². Ein Gruppenvergleich zeigt, dass das sportbezogene

Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung ($M = 1.98$, $SD = .67$, $n = 132$) statistisch signifikant tiefer ausfällt (Ergebnis t-Test: $t(145.509) = 3.713$, $p = .000$) als dasjenige ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ($M = 2.20$, $SD = .57$, $n = 1750$). Dies bei einer eher kleinen Effektstärke ($d = .38$). Im Unterschied zu anderen Studien (vgl. Hoppe, 2012, S. 57) zeigen die Daten aus

² Kinder und Jugendliche ohne kognitive Beeinträchtigung; Cronbachs $\alpha = .82$; Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung; Cronbachs $\alpha = .76$.

der SoPariS-Studie kein überhöhtes Selbstkonzept. Im Gegenteil, die Einschätzungen fallen tiefer aus. Es ist nun interessant zu überprüfen, ob und inwiefern diese Ergebnisse mit der sportlichen Aktivität zusammenhängen.

Sportliche Freizeitaktivitäten und sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept

Aus theoretischer Sicht ist zu erwarten, dass sportlich aktivere Kinder über eine höhere körperbezogene Selbstwahrnehmung (z. B. sportbezogenes Selbstkonzept) verfügen als Kinder, die sportlich weniger aktiv sind (vgl. theoretische Einbettung). Um das Ausmass der sportlichen Aktivität zu quantifizieren, konnten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie oft sie wöchentlich in der Freizeit Sport treiben.³ Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind gemäss ihrer Einschätzung insgesamt weniger sportlich aktiv als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden. Dies bestätigt der durchgeführte t-Test⁴.

Für den folgenden Vergleich wurden zwei Gruppen gebildet: Kinder, die wenig sportliche Freizeitaktivitäten haben (Kategorien 0 und 1; d. h. höchstens einmal pro Woche) und solche, die mehrmals sportlich aktiv sind (Kategorien 2–4). Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der durchgeführten t-Tests. Berechnet wurde ebenfalls eine Varianzanalyse mit den beiden Faktoren. Die Ergebnisse zeigen vergleichbare Signifikanzen. Sportlich aktive Kinder und Jugendliche verfügen über ein höheres sportbezogenes Fähigkeitsselbstkon-

zept als sportlich wenig aktive Schülerinnen und Schüler. Dieses Ergebnis trifft auf beide Gruppen zu, also sowohl auf die Schülerinnen und Schüler mit wie auch auf jene ohne kognitive Beeinträchtigung. Dabei kann von einem mittleren bzw. grossen Effekt ausgegangen werden.

Schluss und Empfehlungen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung in ihrer Freizeit regelmässig sportlich aktiv sind. Auch wenn diese Aktivitäten im Vergleich zu den Kindern ohne kognitive Beeinträchtigung weniger häufig stattfinden, so wird doch eine breite Palette an Sportangeboten genutzt. Die drei Kategorien, die am häufigsten genannt werden, betreffen den Mannschaftsspielsport (insbesondere Fussball), den Radsport und das Tanzen.

Die Ergebnisse unterstreichen zudem den aus der Theorie bekannten Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und sportbezogenem Fähigkeitsselbstkonzept. Dieser ist auch bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung zu beobachten. Eine erhöhte sportliche Aktivität geht mit einem positiveren sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept einher. Dabei kann nicht abschliessend gesagt werden, welche Kausalitäten bestehen. Sinnvoller ist es, wie von Hänsel (2008) empfohlen, die Wirkungsrichtung als gleichberechtigt anzusehen. So ist es gut möglich, dass vermehrte sportliche Aktivitäten in der Freizeit die Entwicklung eines positiven sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts fördern. Umgekehrt ist es aber auch denkbar, dass sich ein gutes sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept positiv auf die sportlichen Freizeitaktivitäten auswirkt. Entsprechend mündet dieser Beitrag in zwei Empfehlungen für Kinder

³ 0: weniger als einmal pro Woche; 1: einmal pro Woche; 2: zweimal pro Woche; 3: drei- bis viermal pro Woche; 4: fünfmal oder mehr pro Woche

⁴ Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung $M=1.9$, $SD=.1.3$, $n=132$; Kinder ohne kognitive Beeinträchtigung $M=2.56$, $SD=1.11$, $n=1752$; Ergebnis t-Test $t(145.800)=5.680$, $p=.000$, $d=.59$

		sportbezogenes Fähigkeitsselbst- konzept			t-Test bei unabhängigen Stichproben				
Gruppen	sportliche Freizeitaktivität	N	M	SD	t	df	p	d	Effekt- stärke
Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung	keine/maximal eine sportliche Freizeitaktivität pro Woche	52	1.78	.71	-2.78	130	.006	.50	mittlerer Effekt
	zwei oder mehr sportliche Freizeitaktivitäten pro Woche	80	2.10	.62					
Kinder ohne kognitive Beeinträchtigung	keine/maximal eine sportliche Freizeitaktivität pro Woche	310	1.87	.61	-10.83	417	.000	.74	grosser Effekt
	zwei oder mehr sportliche Freizeitaktivitäten pro Woche	1439	2.27	.54					

Tabelle 1: Gruppenvergleich

mit einer kognitiven Beeinträchtigung, damit das inklusive Potenzial von Sport ausgeschöpft werden kann:

- Sportliche Freizeitangebote sind wichtig für die Entwicklung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen und sollen deshalb nach Möglichkeit initiiert und unterstützt werden. Dabei soll die Vielfalt an sportlichen Aktivitäten genutzt werden, sodass möglichst alle Kinder motivierende und passende Angebote finden.
- Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept spielt im Kindes- und Jugendalter eine wichtige Rolle für das allgemeine Selbstkonzept und die Sportpartizipation. Sport- und bewegungsbezogene Selbsterfahrungen sollen entsprechend unterstützt und gefördert werden. Dazu gehören positive Erfahrungen und Rückmeldungen im Freizeitsport. Diese sollen Mut und Selbstvertrauen ermöglichen.

Literatur

- Albrecht, J., Elmoose-Østerlund, K., Klenk, C. & Nagel, S. (2019). Sports clubs as a medium for integrating people with disabilities. *European Journal for Sport and Society* 16(2), 1–23.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Fediuk, F. (2008). Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im (Schul-) Sport: Sportpädagogische Entwicklungen in Deutschland. In F. Fediuk (Hrsg.), *Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 33–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fediuk, F. & Hölter, G. (2003). Für eine Sportpädagogik der Vielfalt. *sportpädagogik*.

- Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 27(4), 22–25.
- Giese, M., Teigland, C. & Gießing, J. (2019). Physical Activity: Analysen zum Aktivitätsniveau von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sehen in Deutschland. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 37–44.
- Hänsel, F. (2008). Kognitive Aspekte. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 26–44). Schorndorf: Hofmann.
- Hänsel, F. & Ennigkeit, F. (2019). Selbst und Identität. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1–15). Berlin: Springer.
- Harter, S. (1985). *Manual of the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hölter, G. (2014). Inklusion und Sport – Eine Standortbestimmung. In R. Kemper & D. Teipel (Hrsg.), *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics* (S. 73–81). Köln: Sportverlag Strauß.
- Hoppe, G. K. (2012). *Selbstkonzept und Empowerment bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG.
- Lamprecht, M., Bürgi, R. & Stamm, H. (2020). *Sport Schweiz 2020: Sportaktivität und Sportinteresse der Schweizer Bevölkerung*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407–441.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21(3), 329–337.
- Stilller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 14–25). Schorndorf: Hofmann.
- Strauch, S. (2009). *Der Einfluss von Sport und Bewegung auf das Selbstkonzept und die Motorik von Erwachsenen mit geistiger Behinderung*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109.
- Wacker, E. (2014). Inklusion bei Behinderung im Sport? In A. Hebbel-Seeger, T. Horky & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Sport und Inklusion – Ziemlich beste Freunde? 13. Hamburger Symposium für Sport, Ökonomie und Medien 2013* (S. 39–61). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wansing, G. (2013). Inklusion und Behinderung – Standortbestimmung und Anfragen an den Sport. In A. Volker (Hrsg.), *Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderungen* (S. 35–42). Köln: Sportverlag Strauß.
- Wegner, M. (2014). «Sport für alle?» – Zur Leistungsorientierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In R. Kemper & D. Teipel (Hrsg.), *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics* (S. 145–185). Köln: Sportverlag Strauß.



MA Thierry Schluchter
Wissenschaftlicher Assistent
Institut für Heilpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Bern
thierry.schluchter@phbern.ch



Prof. Dr. Michael Eckhart
Institutsleiter
Institut für Heilpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Bern
michael.eckhart@phbern.ch



Prof. Dr. Siegfried Nagel
Institutsdirektor und Leiter der Abteilung
Sportsoziologie und -management
Institut für Sportwissenschaft
der Universität Bern
siegfried.nagel@ispw.unibe.ch



Dr. Stefan Valkanover
Co-Leiter des Fachdidaktikzentrums Sport
der Pädagogischen Hochschule Bern
Dozent am Institut für Sportwissenschaft
der Universität Bern
stefan.valkanover@ispw.unibe.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 27. Jahrgang, 1–2/2021**
ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Anne-Sophie Fraser

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

2247 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
Print-Abo CHF 84.90
Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie
auf unserer Website www.szh.ch/zeitschrift



Elena Riedi, Céline Schwager und Beate Krieger

Junge Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung für Sport begeistern

Ansatzpunkte zur Unterstützung der Partizipation an sportlichen Aktivitäten

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung partizipieren deutlich weniger an Einzel- oder Gemeinschaftssportaktivitäten als solche ohne Beeinträchtigung. Dies hat für ihre Entwicklung negative Folgen. Dieser Artikel beschreibt die Ergebnisse einer Bachelorarbeit, die am Institut für Ergotherapie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) eingereicht wurde. Es werden fördernde und hindernde Faktoren für die Partizipation dieser Zielgruppe an Sportaktivitäten dargestellt. Aus den Resultaten werden mögliche Massnahmen abgeleitet, anhand welcher Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung besser an Sportaktivitäten in der Schule und in der Freizeit herangeführt werden könnten.

Résumé

Les enfants et adolescents ayant des troubles du spectre de l'autisme sont bien moins nombreux à participer à des activités sportives individuelles ou collectives que les enfants qui n'ont pas de handicap. Cela a clairement des répercussions négatives sur leur développement. Cet article décrit les résultats d'un travail de Bachelor réalisé à l'Institut d'ergothérapie de la Haute école spécialisée de Zurich (ZHAW) qui présente les facteurs facilitant et ceux qui font obstacle à la participation de ce groupe à des activités sportives. Partant de ces résultats, de possibles mesures sont proposées en vue d'un meilleur accès des enfants et adolescents ayant des troubles du spectre de l'autisme à des activités sportives à l'école et dans le temps de loisirs.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-04

Bedeutung von Sport

Bewegung und Sport haben einen positiven Einfluss auf das psychische und physische Wohlbefinden sowie die Lebensqualität von Menschen jeder Altersgruppe. Physiologisch gesehen stärkt Sport Knochen und Muskeln, regt das Herz-Kreislaufsystem an, verbessert die Koordination und erhält das Gleichgewicht und die Beweglichkeit. Aus psycho-emotionaler Sicht steigert Sport das Selbstwertgefühl und die kognitiven Fähigkeiten und ermöglicht die Stressregulation (Bundesamt für Gesundheit, 2019). Durch Sportaktivitäten können zudem soziale Kontakte, ein Zugehörigkeitsgefühl sowie bedeutungsvolle und gesundheitsfördernde Alltagsroutinen entstehen.

Positive Effekte von Sport bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung

Es ist vorteilhaft, Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an sportliche Aktivitäten heranzuführen. Sportliche Aktivitäten können motorische Entwicklungsverzögerungen bei Jugendlichen verringern (Crollick, Mancil & Stopka, 2006). Stereotypes Verhalten, Aggressionen und Hyperaktivität werden minimiert und das Selbstwertgefühl wird gestärkt (Coward et al., 2004). Es konnte beobachtet werden, dass Sport das soziale Verhalten, die Kommunikationsfertigkeiten, die Ausdauer bei kognitiven Aktivitäten und die sensorische Wahrnehmung ver-

bessert (Sowa & Meulenbroek, 2021). Sportaktivitäten erhöhen auch die soziale Partizipation in Gruppen (Taheri, Perry & Minnes, 2016). Zudem kann eine gesunde Alltagsroutine angeregt und dadurch beispielsweise Übergewicht vorgebeugt werden (Srinivasan, Pescatello & Bhat, 2014).

Thema, Ziel und Vorgehen der Bachelorarbeit

Kinder und Jugendliche mit einer ASS nehmen, verglichen mit solchen ohne Beeinträchtigung, deutlich weniger an sportlichen Freizeitaktivitäten teil (siehe Abb. 1). Vor allem bei Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren sind die Unterschiede augenscheinlich und in einer grossen US-Studie als signifikant ($p > 0.05$) eingeschätzt worden (Ratcliff, Hong & Hilton, 2018). Schon im Kindes- und

Jugendalter sollten Personen mit einer ASS gezielt an Sportaktivitäten herangeführt werden. Das Ziel unserer Bachelorarbeit war es deshalb, aus der wissenschaftlichen Literatur hindernde und fördernde Faktoren für diese Partizipation von Jugendlichen mit einer ASS zwischen 11 und 17 Jahren zu extrahieren und darauf aufbauend Massnahmen abzuleiten, wie die Partizipation an Sportaktivitäten in allen Kontexten (d.h. in Schule, Familie und Therapie) angeregt und unterstützt werden kann. Nach einer Suche in fünf Datenbanken und nach methodologischer Prüfung lagen vier Studien zur Beantwortung unserer Fragen vor. Wir ordneten die darin enthaltenen Faktoren und leiteten daraus konkrete Ansatzpunkte zur Förderung von Sport bei Kindern und Jugendlichen mit einer ASS ab (Riedi & Schwager, 2020).

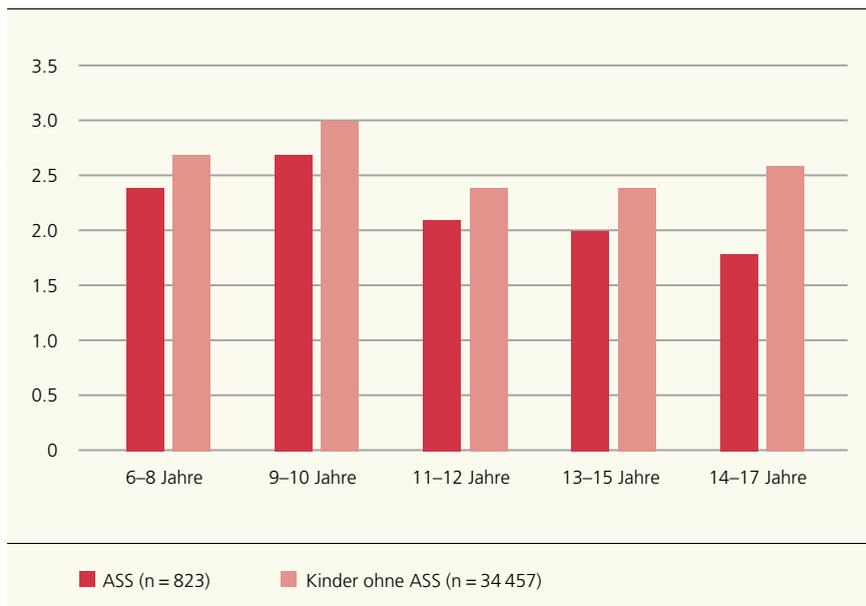


Abbildung 1: Mass der Partizipation an Sportaktivitäten (aus Ratcliff, Hong & Hilton, 2018, S. 15; Übersetzung der Autorinnen)¹

¹ Die Werte der y-Achse stehen für das Mass der Beteiligung, gemessen mit einer Likert-Skala zwischen 0 (=nie) und 4 (=täglich). Die Zahl gibt ein gemittelttes Mass an. Je höher es ausfällt, desto häufiger ist die wöchentliche Partizipation.

Person	<p>Autismusspezifische Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stereotypes Verhalten (Hindernis)³ • Herausforderungen in der Kommunikation und sozialen Interaktion (Hindernis)³ • Einschränkungen in der Grobmotorik (Hindernis)³ • Sensorische Faktoren (Hindernis)³ <p>Bedenken der Jugendlichen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anpassungsschwierigkeiten (Hindernis)¹ • Angst, das Spiel zu verderben (Hindernis)¹ • Angst vor Blamage (Hindernis)^{1,4} • Angst vor Verletzungen (Hindernis)⁴ • Zu anspruchsvolle physische Aktivität (Hindernis)⁴ • Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl (Hindernis oder Förderfaktor)^{1,4} <p>Motivationale Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unbekanntes wird eher abgelehnt (Hindernis)¹ • Antriebsschwierigkeiten (Hindernis)¹ • Auswahlmöglichkeit der Aktivität (Förderfaktor)^{1,3} • Vergnügen an der Aktivität (Förderfaktor)^{1,2,3,4} • Bedeutsamkeit der Aktivität (Förderfaktor)¹
Betätigung	<p>Charakteristika der Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unangenehme Sportausrüstung (Hindernis)³ • Vertrautheit der Aktivität (Förderfaktor)¹ • Angepasste Aktivität (Förderfaktor)^{1,2,3} • Art der physischen Aktivität (Hindernis oder Förderfaktor)² • Kompetitive physische Aktivität (Hindernis oder Förderfaktor)^{1,3}
Umwelt	<p>Physische Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unangenehme Akustik und Beleuchtung (Hindernis)^{1,2,3} • Wetterbedingungen (Hindernis oder Förderfaktor)^{1,3,4} <p>Soziale Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begleitung durch eine unterstützende Person ihrer Wahl (Förderfaktor)^{1,4} • Einzel- oder Gruppensport (Hindernis oder Förderfaktor)^{1,4} <p>Vorhersehbarkeit und Struktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit der Aktivität, der Umgebung und des sozialen Kontexts (Förderfaktor)^{1,3} • Struktur, Routinen und Zeitpläne (Hindernis oder Förderfaktor)² <p>Wissen und Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Aufklärung der Eltern über Wichtigkeit von physischer Aktivität (Hindernis)² • Schwierigkeit bei der Zusammenarbeit aller Beteiligten (Hindernis)^{2,3} • Fehlendes Bewusstsein von Dienstleistungsanbietern für die Bedeutung von Sport (Hindernis)²

Anmerkungen: Es wird in Klammern angegeben, ob der Faktor in den Studien als hindernd, fördernd oder beides beschrieben wurde. Die hochgestellten Zahlen bezeichnen die Studien, die diese Faktoren erwähnen: 1=Arnell, Jerlinder & Lundqvist (2018), 2=Gregor et al. (2018), 3=Duquette et al. (2016), 4=Stanish et al. (2015).

Tabelle 1: Hindernisse und Förderfaktoren

Hindernde und fördernde Faktoren für die Partizipation

Die gefundenen Faktoren ordneten wir den Komponenten *Person*, *Betätigung* oder *Umwelt* zu. Mit *Person* ist die oder der Jugendliche mit einer ASS gemeint, während sich die *Betätigung* auf die Sportaktivität selbst und die *Umwelt* auf den physischen und sozialen Kontext beziehen. Alle drei Komponenten beeinflussen die Partizipation am Sport. Die meisten Faktoren stellen entweder ein Hindernis oder einen Förderfaktor dar. Wenige können je nach *Person* das eine oder das andere bedeuten (siehe Tab. 1). Innerhalb der personenbeding-

ten Komponente stellen die autismusspezifischen Faktoren und die Bedenken der Jugendlichen eher hindernde Faktoren dar, während die motivationalen Faktoren vorwiegend förderlich sind. Auch die Auswahl und die Anpassung der Komponente *Betätigung* enthält vorwiegend Förderfaktoren, während sich bei der Komponente *Umwelt* fördernde und hindernde Faktoren die Waage halten.

Massgeschneiderte Unterstützung

In Tabelle 2 sind mögliche Ansatzpunkte für die Unterstützung der Partizipation an Sportaktivitäten aufgelistet. Es erscheint uns

Person	<ul style="list-style-type: none"> • Langsames Herantasten an die Aktivität¹ • Spezifische Piktogramme verwenden und insgesamt visuell unterstützt arbeiten³ • Interessen und Vorlieben der Jugendlichen herausfinden und geeignete Aktivitäten gemeinsam auswählen^{1,2,3} • Physische Aktivität regelmässig üben und Erfolgserlebnisse ermöglichen^{1,2,3,4} • Unterstützte Kommunikation oder Social-Skill-Training einsetzen^{1,3}
Betätigung	<ul style="list-style-type: none"> • Physische Aktivität in den Schulalltag einbauen und zu einer Routine machen^{2,3,4} • Aktivität herunterbrechen oder vereinfachen^{1,2,3} • Regeln minimieren^{1,2,3} • Unangenehme Sportausrüstung anpassen oder abändern³
Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Eltern, Therapeutinnen/Therapeuten und Sportlehrpersonen fördern^{2,3} • Über verfügbare Transportmöglichkeiten informieren, Transportmöglichkeiten gemeinsam suchen^{1,4} • Musik leiser stellen, Ohropax einsetzen, Beleuchtung anpassen, andere Aktivität wählen^{1,2,3} • Tiere als mögliche Förderfaktoren in Erwägung ziehen⁴ • Eine unterstützende Person vermitteln und die Jugendlichen begleiten^{1,4} • Peergroup zusammenstellen^{1,4} • Einstieg in ein reguläres Sportprogramm mit Jugendlichen, Eltern und Trainerinnen/Trainern koordinieren^{1,2,3,4} • Aufklärung der Eltern über die Wichtigkeit und den Nutzen von physischer Aktivität bei Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung²

Anmerkungen: Die Massnahmen wurden aus den Ergebnissen der Hauptstudien abgeleitet. Die hochgestellten Zahlen bezeichnen die Studien, die diese Interventionen erwähnen: 1=Arnell, Jerlinder & Lundqvist (2018), 2=Gregor et al. (2018), 3=Duquette et al. (2016), 4=Stanish et al. (2015).

Tabelle 2: Mögliche Massnahmen zur Unterstützung der Partizipation an Sportaktivitäten

wichtig zu bemerken, dass es dabei sowohl um Einzel- als auch um Gemeinschaftssportaktivitäten geht. Insgesamt konnte in der Literatur keine «typische» Sportart oder eine Rangliste von Sportaktivitäten für Kinder und Jugendliche mit einer ASS ermittelt werden. Zu individuell und unterschiedlich sind die Bedingungen, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche Spass an Sport und Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen entwickeln können. Deshalb muss die Art der Unterstützung massgeschneidert für jede einzelne Person sein. Personenbedingte, betätigungsbedingte und umweltbedingte Faktoren beeinflussen einander dabei gegenseitig.

Es ist grundlegend, dass Sportaktivitäten der Kinder mit einer ASS von Eltern und Fachpersonen unterstützt werden.

Intensive Zusammenarbeit

Um Kinder und Jugendliche an Sportaktivitäten heranzuführen, braucht es gemäss den erwähnten Studien eine intensive Zusammenarbeit aller Personen, mit denen ein Kind oder eine jugendliche Person mit einer ASS in Kontakt ist. Schulen haben einen gesetzlichen Auftrag, Kinder an Sportaktivitäten heranzuführen. Gleichzeitig liegt es aber auch an den Eltern, Freizeit- und Sportaktivitäten ihrer Kinder zu unterstützen. Ebenso sollte in Therapieangeboten Sport als Zielkomponente integriert werden. Eine Mutter beschreibt beispielsweise in einer qualitativen Studie, dass sie so intensiv mit Therapien beschäftigt waren, dass Sport während der Kindheit ihres nun erwachsenen Sohnes mit einer ASS keine Priorität hatte. Rückblickend bedauert sie dies sehr (Gregor et al., 2014).

Zusätzlich sollten Vereine sowie Trainerinnen und Trainer von Fachpersonen (z. B. den Sportlehrpersonen oder den Ergotherapeuten) instruiert werden, damit die Teilhabe der Jugendlichen mit einer ASS für alle Beteiligten positiver erfahren werden kann.

Schulische Unterstützung von Sportaktivitäten

Es ist grundlegend, dass Sportaktivitäten der Kinder mit einer ASS von Eltern und Fachpersonen als unterstützenswert eingeschätzt werden. Unabhängig davon, ob sie sich in einem integrativen oder separativen schulischen Kontext befinden, sollte die Umsetzung der genannten Massnahmen (siehe Tab. 2) geprüft werden. Ausserdem ist der Einbezug der Kinder und Jugendlichen mit einer ASS in die Auswahl der Sportaktivitäten zentral. Auf die Interessen von Jugendlichen mit einer ASS einzugehen, ist ein bekannter Motivationsfaktor. Von Anfang an braucht es positive Erfahrungen beim Kennenlernen einer neuen Sportaktivität. Eine Mutter eines Jugendlichen mit einer ASS beschreibt zum Beispiel, wie ihr Sohn nicht mit der Klasse Schlittschuh laufen wollte. Erst nachdem die Lehrperson mit dem Jugendlichen mehrere Male vor dem Klassenunterricht auf die Eisbahn ging und mit ihm übte, auf dem Eis aufzustehen, wurde eine Partizipation im Klassenverband möglich (Gregor et al., 2018). Durch ein langsames Herantasten, das Kennenlernen von Regeln und durch Kompetenzerfahrungen wird Kindern und Jugendlichen mit einer ASS die Partizipation erleichtert. Ein Junge kann beispielsweise als Linienrichter beim Fussball eingesetzt werden, wenn er das bevorzugt. Hier kann sein gutes Regelbewusstsein und seine akkurate Wahrheitsuche für alle eine Ressource darstellen. Auch der Einbezug von

Peers, denen die Jugendlichen mit einer ASS vertrauen, ist sinnvoll, entspricht dann aber vielleicht nicht dem üblichen Auswahlprozedere bei Gruppenspielen.

Lehrpersonen sollten den Mitschülerinnen und Mitschülern dieser Kinder und Jugendlichen helfen, das Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die Partizipation am Sport wichtiger ist als die sportliche Leistung. Dazu braucht es vielleicht etwas Mut, sich ausserhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen und der Vorstellungen von Gleichheit zu bewegen. Das nachfolgende Beispiel illustriert dies: Während zweier Jahre liess sich ein Junge mit einer ASS in den Schulsportstunden kaum aus dem Geräteraum herausholen; er war zu verängstigt. In Absprache mit den Lehrpersonen, der Schulleitung, der Ergotherapeutin und den Eltern wurde entschieden, dass die Ergotherapeutin den Jungen in ein nahe gelegenes Fitnesscenter begleitet. Die Schule erlaubte ihm diese Aktivität ausserhalb des regulären Schulprogramms dreimal pro Woche. Die Ärztin stellte ein entsprechendes Attest aus. Nach einem Jahr war es möglich, dass der Junge anstelle des Sportunterrichtes alleine ins Fitnessstudio ging; immer in die gleiche Ecke, immer zu denselben sechs Geräten. Die Fitnesstrainer konnten ihn und sprachen ihn bewusst nicht an. Der Junge akzeptierte dies nur von einem Trainer. So ging es. Inzwischen ist der Junge erwachsen. Er geht immer noch regelmässig in dieses Fitnessstudio.

Schlussgedanken

Werden Förderfaktoren und Hindernisse für die Partizipation von Jugendlichen bei der Vermittlung von Sport berücksichtigt, bestehen reale Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche mit einer ASS an Sportaktivitäten

heranzuführen. Deren Einfluss auf die Gesundheit und präventiven Wirkungen sind bekannt.

Typische Sportarten für Menschen mit einer ASS gibt es nicht, aber mit individuellen und situationsgerechten Massnahmen können schon während der Schulzeit Freude an der Bewegung, Kompetenz-Erleben und Partizipation ermöglicht werden.

Literatur

- Arnell, S., Jerlinder, K. & Lundqvist, L.O. (2018). Perceptions of physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorders: A conceptual model of conditional participation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1792–1802.
- Bundesamt für Gesundheit (2019). *Bewegungsempfehlungen*. Bern. www.bag.admin.ch/bag/de/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/bewegungsfoerderung/bewegungsempfehlungen.html
- Cowart, B. L., Saylor, C. F., Dingle, A. & Mainor, M. (2004). Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities. *North American Journal of Psychology*, 6(1), 27–42.
- Crollick, J. L., Mancil, G. R. & Stopka, C. (2006). Physical activity for children with autism spectrum disorder. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(2), 30–34.
- Duquette, M. M., Carbonneau, H., Roult, R. & Crevier, L. (2016). Sport and physical activity: Facilitating interventions with young people living with an autism spectrum disorder. *Physical Activity Review*, 4, 40–49.
- Gregor, S., Bruni, N., Grkinic, P., Schwartz, L., McDonald, A., Thille, P. et al. (2018). Parents' perspectives of physical activity participation among Canadian adolescents

with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 48, 53–62.

Ratcliff, K., Hong, I. & Hilton, C. (2018). Leisure participation patterns for school age youth with autism spectrum disorders: Findings from the 2016 national survey of children's health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3783–3793.

Riedi, E. & Schwager, C. (2020). *Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der Ergotherapie bei der Partizipation am Sport unterstützen – was hilft, was hindert?*

[Bachelorthesis, Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften] <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/20565>

Sowa, M. & Meulenbroek, R. (2012). Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 46–57.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S. & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 94(6), 875–889.

Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M. & Bandini, L. G. (2015). Enjoyment, barriers, and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 302–317.

Taheri, A., Perry, A. & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 435–443.



Elena Riedi
Ergotherapeutin BSc
elena.riedi@bluewin.ch



Céline Schwager
Ergotherapeutin BSc



Beate Krieger,
Ergotherapeutin MScOT,
cand. PhD Maastricht
ZHAW Departement Gesundheit
Institut Ergotherapie
beate.krieger@zhaw.ch

Schreiben Sie für die Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik



Möchten Sie Ihre Erfahrungen aus der heilpädagogischen Praxis oder Ihre sonderpädagogischen Forschungsergebnisse veröffentlichen?

In jeder Ausgabe publizieren wir zu einem bestimmten Thema Beiträge aus Wissenschaft, Praxis oder Bildungspolitik. Gerne nehmen wir Ihr Manuskript zur Prüfung in elektronischer Form entgegen (redaktion@szh.ch). Bitte beachten Sie unsere Redaktionsrichtlinien.

Mehr erfahren unter:
www.szh.ch/zeitschrift/publizieren



Nikolai Kiselev, Daniela Loosli und Frank Kaulitz

Sport und geistige Behinderung – wie fit bin ich?

Eine Auswertung der Leistungsergebnisse von verschiedenen Wettkampfdisziplinen der PluSport-Behindertensporttage 2017–2019

Zusammenfassung

Bewegung und Sport haben nachweislich positive Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit von Menschen mit geistiger Behinderung. Es existieren zahlreiche spezifizierte sowie inklusive Bewegungs- und Sportangebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Schweiz. Bisher fehlen jedoch Werte, welche einen sportlichen Vergleich untereinander sowie eine persönliche Zielsetzung und somit Weiterentwicklung im Sport mit Einbezug von Vergleichsdaten aus der Population ermöglichen. Im vorliegenden Artikel wird versucht, anhand einer Auswertung der PluSport-Behindertensporttage die Sport-Normativen für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu erarbeiten.

Résumé

Mouvement et sport ont des effets bénéfiques avérés sur la santé psychique et physique des personnes ayant une déficience intellectuelle. Il existe en Suisse de nombreuses offres sportives spécifiques, mais aussi des offres inclusives, pour ces personnes. Cependant, jusqu'à présent, il manque encore des indicateurs de performance. Ces normes sportives permettraient de formuler des objectifs personnels en vue d'un développement sportif, en intégrant des données comparatives de la population. Le présent article tente d'élaborer des normes sportives pour les personnes ayant une déficience intellectuelle en exploitant les données fournies par les journées sport-handicap de PluSport.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-05

Einführung

Die zahlreichen positiven Aspekte von Bewegung und Sport auf die physische und psychische Gesundheit sind bestens bekannt. Neben der präventiven Wirkung betreffend Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes, Übergewicht etc. stärken Bewegung und Sport die Immunabwehr und beschleunigen den Stoffwechsel. Darüber hinaus verbessern sie unter anderem die Stimmung und vermindern depressive Symptome (Brooks & Wedekind, 2009; Conzelmann, 2013; Schulz, Meyer & Langguth, 2012). Auch auf Menschen mit einer geistigen Behinderung haben Bewegung und Sport einen positiven Einfluss. Sie stärken die Sozialkompetenz und verringern die Wahrscheinlich-

keit für das Auftreten von Problemverhalten (Özer et al., 2012). Die körperliche Fitness wird ebenfalls gesteigert (Angelos, Greg & Michael, 1998; Bouzas, Martínez-Lemos & Ayán, 2019; Jeng et al., 2017; Lotan et al., 2004). Ferner verbessern sich die wahrgenommene Lebensqualität und die psychopathologische Symptomatik (z. B. Verringerung der Ängstlichkeit, Verbesserung des Selbstvertrauens und der selbst wahrgenommenen Akzeptanz) (Carmeli et al., 2009). Demzufolge liegt es nahe, dass sportliche Aktivitäten bei dieser Zielgruppe besonders gefördert werden sollten.

Es gibt umfangreiche Literatur, welche genau Auskunft darüber gibt, wie Menschen mit einer geistigen Behinderung Sport trei-

ben können respektive wie die (inklusive) Bewegungs- und Sportangebote für sie aussehen sollten (Häusermann, Blauenstein & Zibung, 2014; Wegner, 2014). Bei Bewegung und Sport ist allerdings nicht nur das «Aktiv-Sein» per se wichtig, sondern auch die leistungssteigernde Komponente kann eine Rolle spielen, unabhängig von der effektiven und primären Zielsetzung. Diese ermöglicht den Teilnehmenden eine körperliche und psychische Weiterentwicklung (oder auch die Stabilisierung respektive Minderung des Ressourcenverlusts, der z. B. bei fortschreitenden Erkrankungen oder im hohen Alter unvermeidlich ist). Dieser Aspekt ist unweigerlich mit der Messung und Beurteilung der Leistung verbunden, wobei Letztere einen klaren Bezug zu Vergleichsdaten haben muss, um Objektivität zu gewährleisten.

Die Sportnormativen für Menschen ohne Behinderung können problemlos – und zwar sowohl für den Leistungs- als auch für den Breitensport – in der Fachliteratur oder im Internet (z. B. auf der Seite des Bundesamtes für Sport BASPO: www.mobilesport.ch) gefunden werden. Dies ermöglicht einerseits einer Sportlerin und andererseits auch deren Trainer oder den Lehrpersonen eine rasche Beurteilung des Ist-Zustandes und den Vergleich mit anderen sowie die Festlegung eines möglichen Soll- oder Wunschzustandes.

Für Menschen mit einer geistigen Behinderung fehlt allerdings das Wissen, auf welche Normativen man sich beziehen kann, um Fitness und Leistung überhaupt beurteilen zu können. Das einfache Anwenden der Sportnormativen aus der Allgemeinbevölkerung im separativen Kontext wäre den Betroffenen gegenüber unfair. Darüber hinaus kann im inklusiven Kontext die Anwendung der Sportnormativen aus der Allgemeinbevölkerung für Menschen

mit einer geistigen Behinderung als diskriminierend ausgelegt werden, da die sportlichen Leistungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung nur bedingt mit denjenigen der Menschen ohne Behinderung verglichen werden können.

Darum wären spezifizierte Normativen für die Betroffenen, welche sportlich aktiv sein möchten, und für die Fachpersonen sowie Betreuerinnen und Betreuer wichtig, da sie eine qualitative und quantitative Beurteilung der sportlichen Leistung und auch einen Vergleich mit anderen ermöglichen würden. Auch würden diese Normativen, dank dem vergleichenden Bezug, eine klare Zielsetzung zulassen.

Die Anwendung der allgemeinen Sportnormativen für Menschen mit einer geistigen Behinderung ist diskriminierend.

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, die Daten aus den Wettbewerben an den PluSport-Behindertensporttagen der letzten drei Jahre zu untersuchen und einen entsprechenden Vorschlag für Normative für Menschen mit einer geistigen Behinderung nach einzelnen Disziplinen zu erarbeiten.

PluSport-Behindertensporttag

PluSport, der Dachverband und das Kompetenzzentrum des Behindertensportes, führt jährlich den PluSport-Behindertensporttag durch. Dieser findet anfangs Juli in Magglingen statt. Dabei sind geschätzte 900 bis 1200 Personen an verschiedenen Disziplinen wie Speerwurf, Fit + Fun, Ballweitwurf, Weitspringen, Schwimmen, Kugelstossen, Dreikampf, Läufen oder Gruppenwettkämpfen beteiligt.

An den Wettkämpfen nehmen Menschen mit diversen Beeinträchtigungen teil. Bei der Anmeldung müssen sie, neben ihren Personalien, eine Behinderung angeben, welche im Anmeldesystem erfasst wird. Für diesen Artikel wurden ausschliesslich Ergebnisse von Menschen mit einer geistigen Behinderung ohne Mobilitätseinschränkung berücksichtigt.

Insgesamt wurden Daten für sechs Sportarten analysiert: 80-Meter-Lauf, Kugelstossen, Speerwurf, Differenzschwimmen, 12-Minuten-Lauf, Ballweitwurf.

Resultate

Datenbereinigung¹ und Datenanalyse

Insgesamt wurden 498 Teilnehmende mit einer geistigen Behinderung identifiziert, welche in den Jahren 2017 bis 2019 am PluSport-Tag dabei waren und an Wettkämpfen in mindestens einer der sechs Disziplinen teilgenommen haben. Neun davon waren jünger als 16 Jahre und wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Die Daten wurden um Extremwerte bereinigt ($Q1 - 3 * IQR$ resp. $Q3 + 3 * IQR$)^{2,3}. Dadurch wurde jeweils ein Wert aus dem 80-Meter-Lauf und Kugelstossen und sieben aus dem Differenzschwimmen ausgeschlossen. Die Datenanalyse wurde mit dem Computerprogramm SPSS 25 vorgenommen. Die Daten wurden für die Auswertung anonymisiert.

¹ Wir bedanken uns bei unserem Praktikanten, Herrn Oussman Diop, für die Unterstützung bei der Datenbereinigung.

² Quartile sind Werte, die eine Stichprobe von Daten in vier gleiche Teile teilen.

³ IQR steht für Interquartilsabstand und gibt das Intervall an, in dem die mittleren 50 Prozent einer Stichprobe liegen.

Da die Daten aus den sechs Disziplinen alle nicht normalverteilt waren, werden dafür die Median- und Quartilwerte berichtet (Mdn und Q1 oder Q3).

Demografie

Insgesamt wurden Daten von 489 Teilnehmenden in die Auswertung einbezogen. Die überwiegende Mehrheit (64,2 %) hat nur an einem der drei PluSport-Behindertensporttage teilgenommen. Rund ein Viertel (25,8 %) war zweimal dabei. Sie waren zum Zeitpunkt der Teilnahme zwischen 16 und 71 Jahre alt (Mdn = 36,0). Männer (n = 264) waren gegenüber Frauen (n = 225) leicht, aber nicht signifikant, überrepräsentiert. Keiner der Vereine war durch eine überproportionale Teilnehmendenzahl vertreten (Max.: PluSport Solothurn mit 10,8 %).

Resultate nach Disziplinen

In den einzelnen Disziplinen wurden keine Jahresunterschiede der gezeigten Resultate gefunden, weder für das gesamte Sample noch in Abhängigkeit des Geschlechts (alle $p > .166$). Mit Ausnahme von Kugelstossen und Speerwurf zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und den erzielten Werten über alle Teilnehmenden hinweg. Das Geschlecht korrelierte ebenfalls signifikant mit den gezeigten Leistungen (ausser beim Differenzschwimmen). Die Zusammenhänge sind in der Tabelle 1 präsentiert. Die Effektstärken dieser Zusammenhänge sind allerdings schwach (mit Ausnahme von Alter und 80-Meter-Lauf bei Frauen, deren Effektstärken im mittleren Bereich liegen) (zur Beurteilung der Effektstärken siehe Cohen, 1992).

Die Zusammenstellung der Resultate nach einzelnen Disziplinen sind in der Tabelle 2 zu finden.

	Sportart					
	80-Meter-Lauf	Kugelstossen	Speerwurf	Differenzschwimmen	12-Minuten-Lauf	Ballweitwurf
Alter (r_s)	.366***	-.076	.003	-.186**	-.306*	-.346***
Frauen (r_s)	.520***	-.154	.179	-.093	-.418*	-.378
Männer (r_s)	.318***	-.043	-.102	-.298**	-.239	-.282
Geschlecht (rp_b)	-.323***	.330***	.187**	-.034	.273*	.457***

Legende: * $p > .05$ ** $p > .01$ *** $p > .001$

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen Alter sowie Geschlecht und Resultate nach Disziplinen

Sportart	Mass	n	Min	Max	Q1	Mdn	Q3
80-Meter-Lauf	s	191	9.93	37.34	12.95	16.10	19.62
Frauen		71	11.01	29.13	16.4	18.92	21.81
Männer		120	9.93	37.34	12.59	14.2	17.35
Kugelstossen	m	196	1.50	10.21	4.37	5.21	6.65
Frauen		72	2.45	8.87	3.80	4.80	5.30
Männer		124	1.50	10.21	4.76	6.03	7.06
Speerwurf	Punkte	266	9	46	31	36	40
Frauen		98	9	45	29	34.5	38
Männer		168	10	46	32	37	41
Differenzschwimmen	0.01s	220	0	1005	65.25	153	291
Frauen		128	0	871	76	155.5	300
Männer		92	1	1005	56.75	141.5	279.5
12-Minuten-Lauf	m	69	1000	2600	1250	1800	2075
Frauen		27	1000	2500	1200	1500	1900
Männer		42	1000	2600	1462.5	1975	2162.5
Ballweitwurf	m	69	7.2	42.1	13.0	19.6	26.75
Frauen		26	7.2	37.1	10.7	13.15	19.43
Männer		43	7.8	42.1	17.0	23.7	29.0

Tabelle 2: Resultate nach Disziplinen – beide Geschlechter

	<Q1	Q1 bis Mdn	Mdn bis Q3	>Q3
Beurteilung	ungenügend	akzeptabel	gut	sehr gut

Tabelle 3: Mögliche Beurteilung der Sportleistungen

Mit den Analysen wird zum ersten Mal gezeigt, welche sportlichen Leistungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu erwarten wären. Diese Resultate können eine hohe praktische Relevanz für die Sportlerinnen und Sportler selbst respektive für die Fach- oder Betreuungspersonen aufweisen. Die Werte können beispielsweise anhand der Quartile zur Leistungsbeurteilung und für die Ausdifferenzierung sowohl innerhalb der Zielgruppe als auch im inklusiven Sport herangezogen werden. Tabelle 3 skizziert einen möglichen Vorschlag zur Leistungsbeurteilung. Für jede der sechs Disziplinen sind in der Tabelle 2 Quartile sowie der Median angegeben. Die Leistungen liegen in einem der vier Bereiche: unter einem Quartil, zwischen 1. Quartil (Q1) und Median, zwischen Median und 3. Quartil (Q3) und höher als 3. Quartil. So können die Werte von ungenügend bis sehr gut beurteilt werden.

Die Abbildung 1 veranschaulicht eine mögliche Verteilung der Leistungen (zur Vereinfachung sind hier die Normalverteilungskurven abgebildet) sowie deren Einordnung und den Vergleich von zwei Gruppen anhand eines Beispiels. Die beiden Kurven repräsentieren die Leistungshäufigkeit der Sportlerinnen und Sportler innerhalb der jeweiligen Gruppen. In den grünen Bereichen sind jeweils diejenigen Personen, welche innerhalb ihrer Gruppe die schlechtesten Leistungen erbracht haben. Diejenigen in den roten Bereichen sind jeweils die besten. So können Sportlerinnen und Sportler am Beispiel der Quartile einerseits innerhalb ihrer Gruppe (siehe Tab. 3) und andererseits adäquat mit den

anderen Sportlerinnen und Sportlern aus der anderen Gruppe verglichen werden.

Trotz der Tatsache, dass die Daten auf einem grossen Sample basieren, können diese nur mit Vorsicht verallgemeinert und auf die gesamte Population von Menschen mit einer geistigen Behinderung bezogen werden. Einerseits ist das Bewegungsbild von Menschen mit einer geistigen Behinderung individuell und reicht von kaum sichtbaren Auffälligkeiten bis zu starken Störungen in Fluss, Weite, Dynamik, Variationsmöglichkeit und Zielgenauigkeit der Bewegung (Häusermann et al., 2014). Andererseits kann die Frage nach der Repräsentativität des Samples infolge der fehlenden Daten über die Grundpopulation⁴ nicht beantwortet werden. Ferner kommen die Teilnehmenden der PluSport-Behindertensporttage aus den Breitensportvereinen, was automatisch eine gewisse Sportlichkeit und Motivation für Bewegung und Sport impliziert. Viele Personen trainieren zusätzlich für die Teilnahme am Sporttag. Daher würden die Personen, welche nicht gerne sportlich aktiv sind oder sich generell wenig bewegen, höchstwahrscheinlich vergleichsweise schlechtere Ergebnisse in den sechs Disziplinen zeigen.

Ferner muss das Alter bei einer allfälligen Leistungsbeurteilung in den einzelnen Disziplinen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sowohl Frauen als auch Männer mit steigendem Alter im

⁴ Die Daten zur Population der Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. Alter, Geschlecht, Häufigkeit der «Diagnosen») in der Schweiz fehlen.

80-Meter-Lauf langsamer werden. Auch beim 12-Minuten-Lauf haben die älteren Frauen eher eine kürzere Distanz zurückgelegt. Bei den Männern war dieser Unterschied hingegen nicht signifikant.

Im Differenzschwimmen zeigten hingegen die älteren Männer eine bessere Zeitgenauigkeit als die jüngeren. Bei den Frauen war der Unterschied nicht signifikant. Allerdings muss bei dieser Disziplin berücksichtigt werden, dass sich das Setting des Wettkampfs von anderen Disziplinen unterschied. Für den «Erfolg» – die kleinstmögliche Differenz zwischen den zwei Schwimmdurchgängen – war weniger die Muskelkraft/Leistung, sondern die Fähigkeit entscheidend, eine Strecke in derselben Zeit zu schwimmen. Diese liegt viel mehr im psychologischen und Erfahrungsbereich als im reinen

Leistungsbereich, was die Leistungskomponente eher minimiert. Beim Kugelstossen, Ballweitwurf und Speerwurf gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Alter und dem Resultat in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Der vorliegende Artikel erlaubt erste Annahmen darüber, welche sportlichen Leistungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu erwarten sind. Diese Daten sind für die sportliche Gleichstellung von besonderer Relevanz, da diese eine quantitative Leistungseinschätzung für die Sportlerinnen und Sportler mit einer geistigen Behinderung selbst sowie einen quantitativen Vergleich untereinander und eine qualitative Gegenüberstellung mit der Allgemeinbevölkerung ermöglichen. Darüber hinaus können die Daten einen Anreiz für die zukünftige

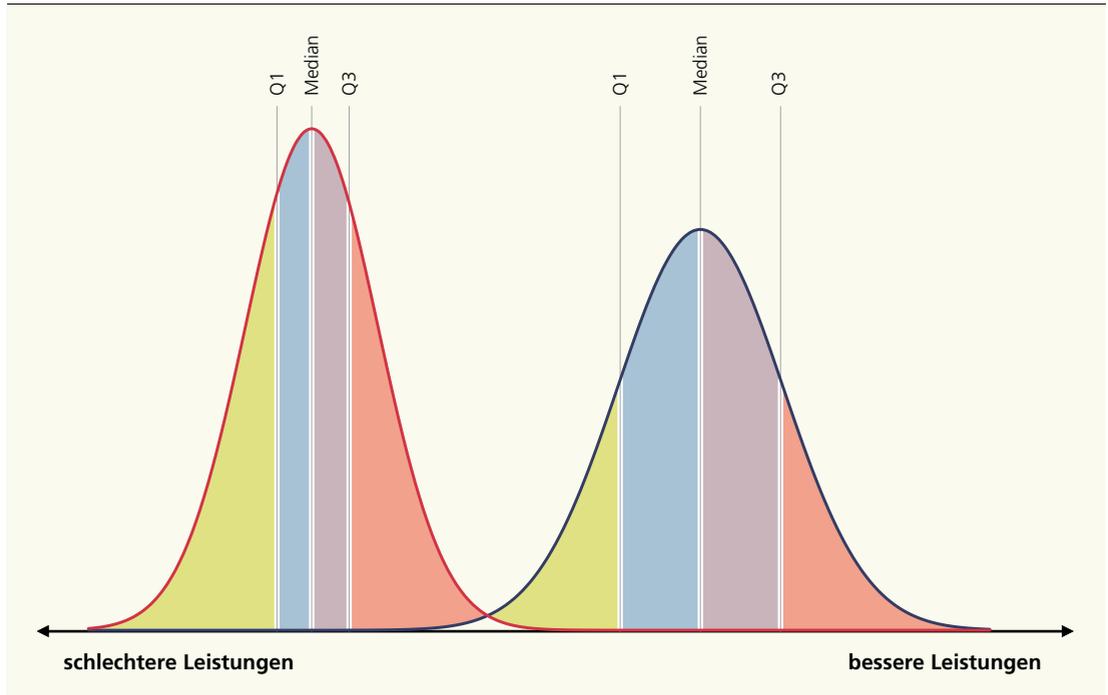


Abbildung 1: Mögliche Verteilung der Leistungen zweier verschiedener exemplarischer Gruppen mit Darstellung der möglichen Quartile

Forschungsarbeit darstellen, um umfassende Norm- und Vergleichswerte für die Leistungsbeurteilung der sportlich- und bewegungsaktiven Menschen mit geistiger Behinderung im Breitensport zu definieren.

Literatur

- Angelos, K. C., Greg, R. & Michael, L. H. (1998). Exercise Effects on Health-Related Physical Fitness of Individuals with an Intellectual Disability: A Meta-Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(2), 119–140. <https://doi.org/10.1123/apaq.15.2.119>
- Blick, R. N., Saad, A. E., Goreczny, A. J., Roman, K. L. & Sorensen, C. H. (2015). Effects of declared levels of physical activity on quality of life of individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 223–229. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.021>
- Bouzas, S., Martínez-Lemos, R. I. & Ayán, C. (2019). Effects of exercise on the physical fitness level of adults with intellectual disability: a systematic review. *Disabil Rehabil*, 41(26), 3118–3140. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1491646>
- Brooks, A. & Wedekind, D. (2009). Sport- und bewegungstherapeutische Programme in der Behandlung psychischer Erkrankungen: Theorie und Praxis. *Psychiatrie und Psychotherapie up2date*, 3(02), 121–136.
- Carmeli, E., Barak, S., Morad, M. & Kodesh, E. (2009). Physical exercises can reduce anxiety and improve quality of life among adults with intellectual disability. *International SportMed Journal*, 10(2), 77–85.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, 112(1), 155–159.
- Conzelmann, A. (2013). 2. Lehrmittel Erwachsenensport. *Die Zielgruppe der Erwachsene*



Dr. phil. Nikolai Kiselev
MSc in Psychologie UZH
Projektleitung «Menschen mit psychischen Behinderungen»
PluSport Behindertensport Schweiz
kiselev@plusport.ch



Daniela Loosli
MSc in Sportwissenschaft
Universität Bern
Leitung Nachwuchsförderung
PluSport Behindertensport Schweiz
loosli@plusport.ch

- nen. Bern: Bundesamt für Sport BASPO.
- Häusermann, S., Bläuenstein, C. & Zibung, I. (2014). *Sport erst recht – Grundlagen in der Begleitung von Menschen mit Behinderung im Sport*. Burgdorf: Ingold.
- Jeng, S.-C., Chang, C.-W., Liu, W.-Y., Hou, Y.-J. & Lin, Y.-H. (2017). Exercise training on skill-related physical fitness in adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(2), 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.003>
- Lotan, M., Isakov, E., Kessel, S. & Merrick, J. (2004). Physical Fitness and Functional Ability of Children with Intellectual Disability: Effects of a Short-Term Daily Treadmill Intervention. *The Scientific World Journal*, 4, 950740. <https://doi.org/10.1100/tsw.2004.97>
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E. & Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.011>
- Schulz, K.-H., Meyer, A., & Langguth, N. (2012). Körperliche Aktivität und psychische Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 55(1), 55–65. <https://doi.org/10.1007/s00103-011-1387-x>
- Wegner, M. (2014). Inklusiver Sport: Leistungsverhalten und emotionale Kompetenz im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung. In A. Hebbel-Seeger, T. Horky & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Sport und Inklusion – ziemlich beste Freunde?* (S. 247–263). Aachen: Meyer & Meyer Sportverlag.



Frank Kaulitz

Techn. Kfm. dipl. oek. Controlling
 PluSport Behindertensport Schweiz
kaulitz@plusport.ch

Frank Francesco Birk und Sandra Mirbek

Inklusive Bildung und Bewegung in der frühen Kindheit

Wege zu einer bewegungsorientierten Bildung für alle

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit Bewegung und Inklusion in der frühen Kindheit. Es wird unter anderem auf die Bedeutung von Bewegungsangeboten für die inklusive Bildung eingegangen. Dies wird durch die Ergebnisse der Studie «Bewegung in der frühen Kindheit» (Fischer et al., 2016) untermauert. Um die zentrale Frage nach der Umsetzung in der Praxis zu beantworten, werden methodische Grundsätze für inklusive Bewegungsangebote vorgestellt, an denen Kinder mit Behinderung teilhaben können. Ziel ist es, dass die pädagogischen Fachkräfte methodisches Rüstzeug für die Planung und Durchführung von inklusiven Bewegungsangeboten im Kontext der frühkindlichen Bildung erhalten.

Résumé

Cet article se consacre au mouvement et à l'inclusion dans la petite enfance. Il examine notamment l'importance de l'activité physique dans l'éducation inclusive, en s'appuyant sur les résultats de l'étude «Bewegung in der frühen Kindheit» (Fischer et al., 2016). Il présente des fondements méthodologiques pour répondre à la question centrale de la mise en œuvre d'activités physiques inclusives auxquelles les enfants en situation de handicap peuvent participer. L'objectif étant de fournir aux pédagogues des outils méthodologiques pour qu'ils puissent planifier et mettre en œuvre des offres d'activité physique inclusives dans le contexte de l'éducation précoce.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-06

Inklusion in der Pädagogik der frühen Kindheit

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) ist in der Schweiz seit 2014 in Kraft. Artikel 24 der UN-BRK besagt, dass alle Kinder mit Behinderung das Recht auf inklusive Bildung haben. Durch Projekte wie KITAplus/Kibesuisse, Kibebe sowie die Stiftung GFZ (Gemeinnützige Frauen Zürich) existieren bereits Kindertagesstätten, welche auch Kinder mit Behinderung aufnehmen. Bei diesen Einrichtungen unterstützt der Heilpädagogische Dienst das Personal in der Kindertagesstätte (insieme Schweiz et al., 2017). Der «Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» beschreibt die Zielsetzung von Inklusion bzw. Integration wie folgt:

«Integrative und inklusive Bildung zielt darauf ab, Vielfalt wertzuschätzen und alle Kinder – Jungen und Mädchen, Kleine und Große, Kinder mit Migrationshintergrund, anderen Sprachen und Kulturen, Kinder mit Beeinträchtigungen, erhöhtem Entwicklungsbedarf und besonderen Begabungen – als Lerngemeinschaft zu betrachten» (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2016, S. 32).

Eines der sechs Leitprinzipien des «Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2016) ist: «Inklusion und Akzeptanz von Verschiedenheit: Jedes Kind braucht einen Platz in der Gesellschaft». Diese Prinzipien stellen «wegweisende Erkenntnisse zur frühen Kindheit im Hinblick auf eine bildungsorientierte Arbeit mit Kindern zwischen 0 und 4 Jahren» dar

(ebd.). Grundlage für Inklusion ist, dass Vielfalt als Normalität und Ressource betrachtet und wertgeschätzt wird. Somit ist es wichtig, dass Kinder frühzeitig Vielfalt kennenlernen und positiv wahrnehmen. Insbesondere in der frühen Kindheit kann somit Diskriminierungen aufgrund von Herkunft, körperlichen oder geistigen Fähigkeiten, dem körperlichen Erscheinungsbild sowie der Ethnie wirksam vorgebeugt werden (ebd.).

Bewegung in der frühen Kindheit

Bewegung ist gemäss dem «Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2016) eine wichtige Grundlage für frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse. Über Bewegung sammeln die Kinder Erfahrungen in ihrer Umwelt und können sich mit dieser austauschen (ebd.). «Jedes einzelne Kind ist darauf angewiesen, vielseitige Erfahrungen mit sich und der Welt zu machen, seine Eigenaktivität zu stärken und Gelegenheiten für neue Herausforderungen zu erleben» (ebd., S. 27). Diese körperlichen Erfahrungen sind eng mit dem psychischen Erleben des Kindes verbunden. Zudem bedingen und beeinflussen sich körperliche, kognitive und emotionale Entwicklungsprozesse gegenseitig (ebd.). Dadurch nimmt Bewegung eine übergreifende Funktion ein und ist somit sowohl «Lern- und Bildungsgegenstand für alle Kinder (sich bewegen lernen) als auch Medium der Bildung (Durch Bewegung lernen)» (Beudels, Diehl & Böcker-Gannini, 2019, S. 27).

Bewegung und Inklusion in der frühen Kindheit

Beudels, Diehl und Böcker-Gannini (2019) sehen Bewegung als eine zentrale Voraussetzung für die lebenslange Teilhabe und erweitern dies dahingehend, dass alle Men-

schens durch Artikel 24 der UN-BRK das Recht auf bewegungsorientierte Bildung haben. Bedeutsam für die inklusive Bildung ist, dass die Bewegungserfahrungen für die Kinder zu individuellen Herausforderungen führen, dass sie ihre Entwicklungsmöglichkeiten entfalten, selbstwirksamer werden und echte Teilhabe erleben können (ebd.).

Bewegung fördert neben Bewegungskompetenzen auch soziale Kompetenzen und den kreativen Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Dabei eröffnet Bewegung allen Kindern ein breites Erfahrungsfeld, welches neben Bewegungskompetenzen auch soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation oder das Entdecken und den kreativen Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden fördert (ebd.). Dies ermöglicht sowohl den Aufbau eines Selbstkonzeptes, das Erfahren von gegenseitiger Unterstützung und die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen trotz unterschiedlicher Voraussetzungen in der Gruppe (ebd.). Dabei kommen die verschiedenen Funktionen von Bewegung zum Einsatz. Die explorierend-erkundende Funktion führt beispielsweise zu einer Selbst- und Welterkenntnis, wohingegen die personale Funktion der Persönlichkeitsentwicklung und dem Aufbau eines positiven Körperbildes und Selbstkonzeptes dient (ebd.). Die soziale Funktion von Bewegung bezieht sich auf den Umgang mit sozialen Beziehungen, welche durch Bewegung spielerisch erlernt bzw. weiterentwickelt werden können. In Hinblick auf die Inklusion sind sowohl die expressive Funktion (Ausdruck von Gefühlen, Einstellungen und Bedürfnissen) als auch

die impressive Funktion (durch Bewegung hervorgerufene Eindrücke und Gefühle) von Bedeutung. So können Gefühle, Einstellungen und Bedürfnisse sowie Stärken, Schwächen und eigene Grenzen aufgegriffen und wertgeschätzt werden (ebd.). Zudem erfolgt eine Sensibilisierung für eigene Einstellungen in Hinblick auf Inklusion und Diversität. Die Bedeutung der Bewegung für Inklusionsprozesse wird im nachfolgenden Kapitel durch die Ergebnisse der Studie «Bewegung in der frühen Kindheit» (Fischer et al., 2016) untermauert.

Lehrpersonen sehen die Bewegung als wichtiges Medium für eine gelingende Inklusion in der Bildung.

Studie «Bewegung in der frühen Kindheit»

Derzeit existiert im deutschsprachigen Raum eine einzige Studie, in welcher die Bedeutung der Bewegung für Inklusionsprozesse untersucht wird. In der Studie «Bewegung in der frühen Kindheit» (BiK-Studie) (Fischer et al., 2016) wurden pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten (n = 1782), Fachberaterinnen und -berater für Inklusion (n = 15) sowie Lehrkräfte aus Fachschulen und Fachakademien (n = 1524) befragt. 7 Prozent der pädagogischen Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen gaben an, Kinder mit besonderem Förderbedarf zu betreuen. Des Weiteren wurde der Schwerpunkt des Konzeptes ihrer Einrichtung erhoben. Für 65,4 Prozent der Befragten gehört Bewegung und für 28,2 Prozent Integration zu den drei bedeutsamsten Schwerpunkten in der Einrichtung. Die Inklusion ist der Schwerpunkt mit den wenigsten Nennungen, nämlich 10,4 Prozent (Kuhlenkamp, Freitag & von

Zabern, 2016). Mit den Personen der Fachberatung für Inklusion wurden Interviews geführt. Für sie ist Bewegung (z. B. gezielte oder alltagsintegrierte Angebote) ein Medium für inklusive Bildung. Hierbei geht es laut den Befragten darum, Gemeinsamkeiten zwischen heterogenen Gruppen zu stiften und keine standardisierten Bewegungsübungen auszuführen. Es geht darum, zu spielen und sich aufeinander zuzubewegen. (ebd.). Die Befragung der Lehrkräfte, die das Fach Bewegung unterrichten, zeigt: Themen wie Bewegungsförderung in heterogenen Gruppen (MW¹ = 2,89, Platz 8 von 12) sowie Inklusion (MW = 2,33, Platz 11 von 12) haben kaum Bedeutung in der Ausbildung der Fachkräfte (ebd.), wengleich Bewegung als ein bedeutsames Medium für Inklusionsprozesse angesehen wird. Die Verbindung von Inklusion und Bewegung muss darum in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen integriert werden, um diese Inhalte dadurch in allen Bildungseinrichtungen zu implementieren.

Methodische Grundsätze für inklusive Bewegungsangebote

Methodische Grundsätze für Sportangebote wurden bislang ausschliesslich durch das «6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts» von Tiemann (2019) dargestellt. Der Autor und die Autorin erweiterten bzw. ergänzten dieses Modell (siehe Abb. 1). Ziel ist, dass die Fachkräfte zukünftig besser auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können und für Barrieren im Denken,

¹ MW = Mittelwert (arithmetisches Mittel) bei einer fünfstufigen Skala (1 = sehr gering; 5 = sehr hoch). Die Angabe des Platzes bezieht sich auf die Position bzw. die Bedeutung des Themas im Vergleich zu den anderen elf Bewegungsthemen des Ausbildung-Curriculums.

in der Sprache, in den Räumlichkeiten oder Angeboten sensibilisiert werden. So können beispielsweise Bildungserfahrungen für Kinder mit Behinderung und/oder mit Migrationshintergrund durch Bewegung ermöglicht werden. Diese «Felder der Adaption für inklusive Bildung durch Bewegung» werden in der Abbildung 1 in Form eines Kreislaufes dargestellt. Danach werden die einzelnen Punkte ausgeführt.

Pädagogische Fachkraft

Die pädagogische Fachkraft hat Qualifikationen in den Bereichen «Bewegung» und «Inklusion» und bildet sich in regelmässiger Weiterbildung. Sie besucht zudem Arbeitskreise zum Thema «Inklusion», bezieht Kooperationspartner ein (z. B. Schule, Frühförderung, Beratung), arbeitet mit den Eltern zusammen und nutzt personelle Ressourcen (z. B. Dolmetscherinnen/Dolmetscher, Inklusionsbe-



Abbildung 1: Modell einer adaptiv-inklusive Bewegungsförderung (in Anlehnung an Tiemann, 2019)

auftragte) und Supervisionsangebote des Trägers. Die pädagogische Fachkraft hat eine wertschätzende Haltung und kann Vielfalt als Ressource wahrnehmen. Sie unterstützt besondere Fähigkeiten der Kinder und kann sich auf die Individualität der Teilnehmenden einlassen. Weiter besitzt sie die Bereitschaft sowie die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und kann Bewegungsangebote an die Bedürfnisse der Kinder anpassen.

Partizipation

«Partizipieren bedeutet teilhaben, sich äussern, gehört werden, mitwirken, mitentscheiden» (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2016, S. 43). Die pädagogische Fachkraft sieht die Kinder als Expertinnen und Experten für ihren Bildungsweg. Das bedeutet, dass alle Menschen – und somit auch diejenigen mit Behinderung – in Entscheidungsprozesse bezüglich Materialeinsatz, Anschaffungen, Spielauswahl, Sozialformen und Raumgestaltung einbezogen werden. Dadurch entsteht ein demokratischer Prozess.

Regeln und Aufgaben werden vereinfacht oder erweitert, damit Kinder mit Behinderung zu gleichwertigen Konkurrentinnen und Konkurrenten werden.

Sozialform und Beziehungsgestaltung

Bewegungsangebote sollen verschiedene Sozialformen beinhalten (z. B. Kleingruppen oder Partnersysteme). Die pädagogische Fachperson passt diese an die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Gruppe bzw. des Kindes an. Kooperative Spielformen werden in

der Pädagogik der frühen Kindheit fokussiert. Bei den Gruppen- und Aufgabenverteilungen werden individuelle Stärken berücksichtigt. Falls Vergleichs- bzw. Wettkampfspiele durchgeführt werden, erfolgt eine Aufteilung in möglichst gleich starke Gruppen. Je nach Entwicklungsstand der Kinder werden die bewegungsorientierten Beziehungsdimensionen füreinander, Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander eingesetzt (nach Sherborne, 1990 und Mirbek, 2016). Diese ermöglichen auch den Kindern mit Behinderung selbstwertstärkende Erfahrungen als Fürsorge-Gebende.

Materialien

Die pädagogische Fachkraft passt das Material (unterschiedliche Ausführungen eines Spielgerätes, Nutzung verschiedener Materialien z. B. zur Entschleunigung bzw. Entstandardisierung des Spiels) an die jeweiligen Zielgruppen an. Sie berücksichtigt dabei die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit Behinderungen. Hierbei fokussiert sie zweckfreie Materialien (z. B. Alltagsmaterialien), um allen Kindern Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Zusätzlich werden Hilfsmittel (z. B. Rollstuhl, Therapierad) eingesetzt und es wird angepasstes Mobiliar für die Räumlichkeiten genutzt.

Regeln und Aufgabenstellungen

Regeln und Aufgabenstellungen können für Kinder mit Behinderung oder für sehr bewegungskompetente Kinder vereinfacht oder erweitert werden, sodass diese zu gleichwertigen Konkurrentinnen und Konkurrenten werden. Zudem kann das Material (z. B. kleinere Tore, andere Zielfelder) oder die Strukturierung des Bewegungsraums variiert werden (z. B. Spielfeld in Zonen einteilen, Strecken verkürzen). Die pädagogische Fachkraft nutzt Aufgabenstellungen im Sin-

ne von Binnendifferenzierung mit vielen Lösungs- bzw. Experimentiermöglichkeiten und stimmt diese auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder ab.

Kommunikation und Sprache

Die pädagogische Fachkraft nutzt eine vorurteilsbewusste, leicht verständliche Sprache. Durch Unterstützte Kommunikation (z. B. Talker, Bildtafeln), sprachliche Begleitung von Handlungen, Visualisierungen (z. B. Piktogramme, Fotos, Demonstration) und akustische Signale (z. B. Gong, Musik) bietet sie Hilfestellungen an. Ihre Kommunikation ist klar und präzise.

Bewegungsraum und -umfeld

Raum und Umfeld werden entsprechend den Bedürfnissen der Kinder gestaltet (z. B. Aktivitäten/Bewegung, Entspannung/Ruhe, Klarheit/Struktur, Gemeinschaft, Natur, Rückzugsmöglichkeiten). Es werden unterschiedliche Bildungsräume einbezogen (z. B. Natur, Aussengelände, Wasser). Die Fachkraft muss prüfen, welche Barrieren im Innen- und Außenraum vorhanden sind (z. B. Beleuchtung, Geräuschkulisse, mobile Hindernisse, bauliche Massnahmen).

Reflexion und Evaluation

Die pädagogische Fachkraft reflektiert gemeinsam mit den Kindern die einzelnen (bewegungs-)pädagogischen Angebote, um Rückmeldungen im Sinne einer Evaluation zu erhalten. Dabei können diese ihre Erfahrungen schildern und im Rahmen einer Barrierenanalyse über noch vorhandene Teilhabe-einschränkungen berichten, welche beispielsweise die Räumlichkeiten oder die verwendeten Materialien sowie die genutzten Sozialformen, Regeln oder Aufgabenstellungen betreffen. Folgende Fragen können beispielsweise die Rückmeldungen der Kinder

unterstützen: Konntest du heute überall mitmachen? Gab es Situationen, in denen du dir Unterstützung gewünscht hättest? Zudem können so Lieblingsgeräte oder -spiele, Vorlieben und Abneigungen der Kinder eruiert werden. Für die Reflexion bzw. die Evaluation werden alters- und entwicklungsgerechte Methoden angewandt, sodass alle Beteiligten mitentscheiden können. Insbesondere bei Kindern mit Behinderung ist darauf zu achten, dass nicht-verbale Methoden für die Reflexion und Evaluation zur Verfügung stehen (z. B. Bildkarten, das Anbringen von Klebepunkten, Gesten/Zeigen) sowie Hilfestellungen gegeben werden (z. B. Inklusionsassistent, Hilfsmittel).

In zukünftigen Studien sollten Kinder mit und ohne Behinderung als Expertinnen und Experten mithilfe von Interviews einbezogen werden.

Ausblick

Die BiK-Studie belegt, dass Bewegung zentral für Inklusionsprozesse ist. Das «Modell der Adaption für inklusive Bildung durch Bewegung» ist das erste Modell, das ein Hilfsmittel bei der Anleitung von Bewegungsangeboten im inklusiven Kontext ist. Durch eine Auseinandersetzung mit den Feldern der Adaption können inklusive Angebote gemeinsam mit allen Kindern gestaltet werden. Barrieren können insbesondere für Kinder mit Behinderung analysiert und bestenfalls reduziert bzw. abgeschafft werden. So erhalten alle Kinder einen Zugang zu bewegungsorientierten Bildungsangeboten. Hierbei sind Reflexions- und Evaluationsmethoden wichtig, um Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen.

In Zukunft braucht es weitere Studien, um die Bedeutung von Bewegung in Inklusionsprozessen zu erforschen. Insbesondere Kinder mit und ohne Behinderung können in diesem Forschungsprozess als Expertinnen und Experten mithilfe von Interviews einbezogen werden. So können sie aus ihrer Sicht darstellen, welche Bedeutung Bewegung für Inklusionsprozesse hat und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit inklusive Bewegungsangebote ihren Zweck erfüllen.

Literatur

insieme Schweiz et al. (2017). *Kindertagesstätten öffnen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen Empfehlungen zur inklusiven familienergänzenden Betreuung*. www.insieme.ch/wp-content/uploads/2017/04/Flyer_Inklusion_Inhalt_RZ_x3.pdf

Beudels, W., Diehl, U. & Böcker-Gannini, N. (2019). *Bewegungsförderung in der inklusiven Kita*. München: Reinhardt.

Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A. & Kuhlenkamp, S. (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuhlenkamp, S., Freitag, J. & von Zabern, L. (2016). Inklusion in der frühen Bildung. Am Beispiel des Bereichs Bewegung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 355–362). Wiesbaden: Springer VS.

Mirbek, S. (2016). Beziehungsorientierte Psychomotorik in der Arbeit mit Senioren. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 41 (4), 245–249.

Schweizerische UNESCO-Kommission (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auftrag_160818_lowres.pdf

Sherborne, V. (1990). *Developmental Movement for Children. Mainstream, social needs and pre-school*. London: Worth Publishing.

Tiemann, H. (2019). Inklusion – zum Umgang mit Vielfalt in bewegungsorientierten Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch* (S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dez. 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



Dr. Frank Francesco Birk
Motologe M. A.
Kindheitspädagoge B. A.
Motopäde
Erzieher und Kulturpädagoge
frankbirk2003@yahoo.de



Sandra Mirbek
Motologin M. A.
Heilpädagogin B. A. und staatlich anerkannte Heilpädagogin
Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften
Dozentin an verschiedenen Hochschulen
mirbek@em.uni-frankfurt.de

Dokumentation zum Schwerpunkt

Sport und Behinderung

Weiterführende Literatur

Bahn, S. & Klein, D. (2017). Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 405–417.

Bödicker, A. (2020). «Man sagt ja immer: Ja, hmm, geht das überhaupt mit deinen Augen?» Umgang mit und Wahrnehmung von verkörperter Differenz einer jugendlichen Sehbehinderten im Kontext von Schule und Sport. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 7–20.

Böhlke, N. (2020). Empirische Befunde zur Sichtweise Jugendlicher mit psychischen Störungen im Kontext von Sport- und Bewegungstherapie. *Motorik*, 3, 126–133.

Feschin, C. & Theunissen, G. (2018). Autismus-Spektrum und ADHS. Sportliche und körperliche Betätigungen zur Prävention und Intervention problematischen Verhaltens. *Behinderte Menschen*, 2, 21–27.

Giese, M. & Sauerbier, E. (2018). Scheitern an der Norm? Ableistische und autoethnografische Reflexionen zum sportpädagogischen Umgang mit Körperbehinderungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 4, 276–288.

Greve, S. & Möller, L. (2020). Kontaktsituationen in einem inklusiven Sportsetting. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 299–310.

Häusermann, S. (2020). Sport ohne Grenzen – das Speziallehrmittel

von PlusSport für die Begleitung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 38–44.

Kiselev, N. & Loosli, D. (2019). Kann ich mitmachen? Behinderten- und Rollstuhlsportclubs in der Schweiz und der Zugang zum Behinderten- und Rollstuhlsport. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 13–20.

Kiuppis, F. & Hensel, P. (2019). Sport und Inklusion – Ein neues Verständnis von Wir im Team. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 4, 264–277.

Loosli, D. & Kiselev, N. (2018). Behindertensportclubs – Ihre Wahrnehmung und Kultur der Inklusion. Eine Situationsanalyse auf Vorstands- und Leitungsebene der PlusSport-Clubs in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 36–42.

Meier, S. & Ruin, S. (2019). Leistung, Normierung, inklusiver Sport – paradoxe Verhältnisse? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 13–26.

Menke, A., Arasin, B. & Schramm, S. A. (2020). Bewegungsbasierte Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen bei Kindern im Alter von vier bis zehn Jahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 413–424.

Müller, M. & Steuwald, C. (2017). «Gender», «Race» und «Disability» im Sport. Von Muhammad Ali über Oscar Pistorius bis Caster Semenya. Bielefeld: transcript.

Schoo, M. & Obrusnikova, I. (2017). Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunktes körperliche

und motorische Entwicklung. Eine internationale Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 277–287.

Schoo, M. (2018). Die Bedeutung sonderpädagogischer Expertise im inklusiven Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 84–92.

Wagner, I., Bartsch, F. & Rulofs, B. (2020). Wahrnehmungen körperbezogener Differenzen im Sportunterricht aus Perspektiven von Lehrkräften und Schüler/innen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 93–106.

Links

Fachstelle für den Behindertensport in der Schweiz
www.plusport.ch

Swiss Paralympic
www.swissparalympic.ch

Cyathlon der ETH Zürich
www.cyathlon.ethz.ch

Internationales Paralympisches Komitee
www.paralympic.org

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH / CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Sandra Hotz und Christina Weber Khan

Ohne Partizipation keine Inklusion

Zur Umsetzung des Partizipationsrechts nach Art. 12 UN-KRK von Kindern und Jugendlichen im Bildungsbereich

Zusammenfassung

Eine erste umfassende Studie zur Umsetzung des Partizipationsrechts des Kindes nach Art. 12 UN-KRK in der Schweiz zeigt, dass noch Handlungsbedarf besteht. Der Einbezug von Schülerinnen und Schülern bei individuellen Schulentscheidungen und auf institutionellen Ebenen wie Klassen- oder Schulräten müsste gerade im Bildungsbereich noch selbstverständlicher werden und systematischer erfolgen. Ein besseres Verständnis von Partizipation im Bildungsbereich könnte etwa dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler früher informiert würden oder dass die Mitwirkungsrechte der Eltern nicht als Ersatz für die Mitwirkung von Schülerinnen und Schüler missverstanden werden.

Résumé

Une première étude exhaustive sur la mise en œuvre, en Suisse, du droit de participation de l'enfant, en vertu de l'Art. 12 CDE-ONU, indique qu'il y a toujours nécessité d'agir. L'implication des élèves dans les décisions scolaires individuelles et au niveau institutionnel – dans les conseils de classe ou conseils d'école – devrait être bien plus évidente et systématisée, surtout dans le domaine de la formation. Une meilleure compréhension de la participation dans ce domaine pourrait par exemple contribuer à ce que les élèves soient informés plus tôt ou à éviter que l'on n'interprète à tort le droit d'implication des parents comme remplaçant l'implication de l'élève.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-01-07

Einführung

Die Umsetzung des Partizipationsrechts der Kinder und Jugendlichen ist Voraussetzung für ihre Inklusion: Ohne eine Form der Partizipation wie der Mitsprache, der Anhörung, der Teilnahme, der Information oder der blossen Anwesenheit können Kinder und Jugendliche ihre Sichtweise und Anliegen nicht einbringen. Das Partizipationsrecht nach Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)¹ von 1989 setzt dort an: Kinder und Jugendliche sollen

in allen Angelegenheiten, die ihre Persönlichkeit und ihr Leben betreffen, ein Recht haben, an Verfahren und Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Das Partizipationsrecht sorgt dafür, dass die (heute unbestrittene) Subjektstellung des Kindes in unserer Rechtsordnung umgesetzt wird und dass die Kindesinteressen, das heisst das Kindeswohl, nach Art. 3 UN-KRK von den Entscheidungsträgerinnen und -trägern überhaupt richtig wahrgenommen und berücksichtigt werden kön-

¹ Art. 12 UN-KRK: «(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.»

nen. Es wird auch Mitwirkungsrecht genannt, was den Vorteil hat, die Wirkung zu betonen (Hotz, 2020, Rz. 0.4): Eltern, Lehrpersonen und andere sollen durch die Mitwirkung der Kinder und Jugendliche direkt von ihnen erfahren, was diese denken und/oder fühlen. Es reicht nicht aus, wenn Erwachsene zu wissen meinen, was Kinder wollen. Zudem sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen immer Teil der Lösung der zu treffenden Entscheidungen und tragen diese besser mit, wenn ihre Ansichten einbezogen werden. *Bref:* Ohne Partizipation keine Inklusion oder: Inklusion hängt von der Partizipation der Kinder und Jugendlichen ab. Dabei belegen zahlreiche Studien zur Partizipation, dass Bedeutung und der Nutzen der Mitwirkung für Kinder und Jugendliche subjektiv gross sind (u. a. schon Lawnsdown, 2005; Duncan, 2019; Weber Khan & Hotz, 2019, S. 14ff., S. 109), wobei Festschreibung und Umsetzung der Partizipation allein niemals Garantie für das Wohlbefinden sein kann.

SKMR-Studie zur Partizipation von Kindern zeigt Handlungsbedarf

30 Jahre nach der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 sind in der Schweiz zwar grosse Fortschritte erzielt worden, aber es besteht immer noch ein *Bedarf an einem besseren Verständnis von Partizipation*. Auch ist noch wenig systematischer und selbstverständlicher Einbezug der Kinder und Jugendlichen erkennbar.

Das etwa zeigt die am 2. September 2020 publizierte Studie des Themenbereichs Kinder- und Jugendpolitik des *Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR)* (Weber Khan & Hotz, 2019). Die Studie thematisiert die Umsetzung des Partizipationsrechts des Kindes nach Art. 12 UN-KRK unter

Berücksichtigung des internationalen Rechts, in den folgenden sechs Themenbereichen: Familienrecht, Jugendstrafrecht, Kinderschutz, Bildung, Gesundheit und kantonale Jugendparlamente. Die Studie diente mit dem Bericht des Bundesrates der Erfüllung des Postulats 14.3382 WBK-N.

Es ist noch wenig systematischer und selbstverständlicher Einbezug der Kinder und Jugendlichen erkennbar.

Die Studie (2017–2019) besteht aus einem dogmatischen und einem empirischen Teil zur Umsetzung von Art. 12 UN-KRK in den erwähnten Themenbereichen. Bei der empirischen Erhebung beteiligten sich die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Schwyz, St. Gallen, Tessin, Waadt und Zürich. Mittels Fragebogen wurden die Kantone über den Stand der Umsetzung des Rechts auf Partizipation im Sinne von Art. 12 UN-KRK befragt, wobei der Rücklauf sehr erfreulich war (60 von 63 Fragebogen²). Der Fragebogen zur Partizipation im Bildungsbereich wurde von sieben der neun Kantone beantwortet (keine Angaben der Kantone TI, VD). Er bezog sich auf die Partizipation während der obligatorischen Schulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe I ohne Kindergarten). Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit besonde-

² Die Methodik des Fragebogens basiert auf dem «Child Participation Assessment Tool», einem Instrument des Europarats, mit dem der Fortschritt im Bereich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren in den Mitgliedstaaten gemessen wird. Die Fragen wurden jedoch an die schweizerischen Verhältnisse und Gegebenheiten in den vier zu untersuchenden Bereichen Justiz (Familienrecht, Jugendstrafrecht), Kinderschutz, Bildung und Gesundheit angepasst.

ren Bedürfnissen (Behinderungen) bildete keinen Schwerpunkt in der Studie, wurde jedoch im Rahmen des Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu schulinternen Gremien (Klassenrat, Kinder- und Jugendrat etc.) erhoben. Die Fragebogenresultate wurden mit den Fachpersonen der beteiligten Kantone in thematischen Gruppen diskutiert.

Die Fachpersonen, die teilgenommen haben, wünschen sich mehr Sensibilisierung und Weiterbildungen zu Art. 12 UN-KRK, einen besseren Informationsaustausch und den Einbezug der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* in die Thematik. Auf der kommunalen Ebene erachten es die Fachpersonen als wichtig, dass nicht nur die Schulen, sondern auch die Schulbehörden (Schulpflege) bezüglich der Kinderrechte sensibilisiert werden; dies sowohl betreffend die Partizipation in schulinternen Entscheiden als auch in weiteren behördlichen und gerichtlichen Verfahren zu schulischen Belangen (nachfolgend: Schulverfahren). Wünschenswert sei ausserdem das Sichtbarmachen von *Good-Practice-Beispielen* sowie die Zurverfügungstellung von Instrumenten und Hilfsmitteln für Fachleute in der Praxis (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 118).

Schule als Ort der Partizipationsschulung

Zum besseren Verständnis von Partizipation ist es nötig, zu verstehen, dass das Partizipationsrecht *in allen Aspekten des persönlichen Lebens eines Kindes* gilt – daher ohne Frage auch im Bildungsbereich (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 14ff.; S. 39f.; S. 91ff.; Wintsch, 2020, Rz. 8.2ff.). Zudem betrifft das Recht alle Formen der Partizipation, die in der Schule ermöglicht werden sollten, d. h. die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler auf individueller

und institutioneller Entscheidungsebene. Deren Partizipationsrecht ist Teil des umfassenden Bildungsverständnisses der UN-Kinderrechtskonvention nach Art. 28–29 UN-KRK (UN-Committee, 2001; Schmal, 2013: Art. 12 KRK N 23 und Art. 28–29 KRK N 1, 16) und soll explizit gefördert werden (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 39f.; Schefer & Hess-Klein, 2014, S. 346). Dazu gehört, dass ein Bildungsauftrag besteht, der auch die Vermittlung der Kinderrechte und der Partizipationsrechte im Besonderen umfasst (UN-Committee, 2009, Rz. 105–114, 108; s. a. Leitlinien des Ministerkomitees des Europarates, 2011). Die Schulen haben insofern Vorbildfunktion und sind explizit Orte der Partizipationsschulung.

Bedauerlicherweise lässt sich der Auftrag zur Partizipationsschulung nur indirekt aus dem interkantonalen HarmoS-Konkordat (2007) ableiten (Art. 3) und auch das interkantonale Sonderpädagogik-Konkordat (2007) ist hinsichtlich der Partizipationsrechte der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf *nicht explizit*. Erst in den Leitlinien der EDK zum standardisierten Abklärungsverfahren vom 12. Juni 2008, die kein verbindliches Recht darstellen, wird die Partizipation angesprochen und in den Lehrplänen (Lehrplan 21, 2014) wird «die Mitwirkung in der Schule thematisiert und die Schule als Ort des partizipativen Lernens» bezeichnet (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 71f.).

Ein umfassenderes Verständnis von Partizipation ist nötig

Art. 12 UN-KRK ist nach Rechtsprechung des Bundesgerichts ohne Zweifel eine Staatsvertragsbestimmung, die bei Verletzung des Partizipationsrecht direkt angerufen werden kann (BGE 124 III 90). Die Studie hat gezeigt, dass in vier der sieben Kantone rechtliche

Grundlagen zum Partizipationsrecht – respektive eben zum Anhörungsrecht der Schülerin oder des Schülers – in Form von kantonalen Schulgesetzen und -verordnungen bestehen (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 178). Es ist aber wichtig, Partizipation über die in der Schweizer Rechtsordnung explizit umgesetzten Formen der «Anhörung» und des «Anhörungsrechts» hinaus zu verstehen: Partizipation nach Art. 12 UN-KRK beginnt bei der Information. Sie umfasst ebenso: Anwesenheit, Zuhören, Meinungsäusserung, aber auch das Recht, nichts zu sagen und das Recht, dass das Geäusserte ernst genommen und abgewogen wird, das Recht auf Übersetzung, Rechtsvertretung und auf Zugang zu Beschwerdeinstanzen und Rechtsmittel.

Nach internationalem Verständnis ist Partizipation zudem ein Prozess zwischen Kind und Entscheidungstragenden, der über Schuljahre oder einen schulischen Entscheidungsprozess (z. B. Schulwechsel, Schulverweis) läuft und sich dynamisch entwickelt. Partizipation beschränkt sich nicht auf eine «punktuelle Anhörung oder ein punktuell Abfragen des Kindes» (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 20ff.), sondern umfasst bspw. sowohl eine frühzeitige Information der Schülerin oder des Schülers über die Optionen eines Schulwechsels wie auch eine gemeinsame Evaluation einer einmal getroffenen Entscheidung zu einem Schulwechsel. Letztlich muss Partizipation auch als eine *Haltung* verstanden werden und hängt damit entscheidend von der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ab.

In der SKMR-Studie (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 12) werden auch die teils bestehenden Altersgrenzen in Gesetzen und Rechtsprechung zur Mitwirkung von Kindern kritisiert, denn Partizipation ist nach internationalem Verständnis nicht an ein bestimm-

tes Alter oder die Urteilsfähigkeit geknüpft. Auch sehr junge Kinder oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen können je auf ihre Art mitwirken und sind zu informieren.

Partizipation ist nach internationalem Verständnis nicht an ein bestimmtes Alter oder die Urteilsfähigkeit geknüpft.

Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben nach Art. 7 Abs. 3 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) ein konkretisiertes Recht auf Partizipation. Damit wird unterstrichen, dass jedes Kind mit Behinderung sein Partizipationsrecht, das ihm nach Art. 12 der UN-KRK zusteht, wahrnehmen können muss. Damit dies Realität wird, müssen unter Umständen besondere Massnahmen ergriffen werden (UN General Comment, 2006, Rz. 8.32). Beispielsweise kann ein blindes Kind erst partizipieren, wenn ihm die entsprechenden Informationen auch mündlich oder über den taktilen Weg zugänglich gemacht werden. Die Grenzen zur rechtlich drängenden Frage, inwieweit stellvertretende Entscheide (auch für ein Kind) im Sinne des *substitute decision making* nach Art. 12 UN-BRK überhaupt noch zulässig sind, verlaufen hier fließend und sind in der Schweiz weiter zu diskutieren (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 25; Bundesrat, 2020, S. 15). Derzeit ist das erste Verfahren zur Überprüfung der Schweiz in Sachen UN-BRK von der UN eröffnet. Die Partizipation von Kindern (inkl. fehlender Daten) ist traktandiert. Die Schweiz wird voraussichtlich im Jahr 2021 Rede und Antwort stehen, danach wird die UN ihre *Concluding Observations* an die

Schweiz adressieren. Der erste Bericht der Schweiz von 2016 hält zu Art. 7 UN-BRK verkürzt fest (Bundesrat, 2016, Rz. 196–199; s. a. Rz. 130–145 zu Art. 24 UN-KRK), dass das schweizerische Zivilrecht keine Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Behinderung treffe, was auch für die Teilnahme von Kindern an sie betreffende Verfahren gelte (s. a. Rz. 66). Es sei ferner nationales Ziel, Kinder mit Behinderungen in den Schulalltag zu integrieren, wobei auf die Instrumente der Invalidenversicherung und die Sonderpädagogik hingewiesen wird (Rz. 198). Der «Schattenbericht» von *Inclusion Handicap* (2017) hingegen führt aus, dass viele Kinder in der Schweiz in Sonderschulen eingeteilt werden und dass der Umgang mit Menschen mit Behinderungen in der Schweiz generell nach wie vor von einem medizinischen, defizitorientierten Ansatz geprägt sei, was sich etwa auch in der verwendeten Begrifflichkeit («invalid/Invalidenversicherung») manifestiere, welche die Persönlichkeitsrechte der Betroffenen verletzt. Eine Logik, die sich etwa auch im unglücklichen Begriff Nachteilsausgleich spiegelt, den eine Schülerin oder ein Schüler mit sonderpädagogischen Bedürfnissen erhalten kann (Hotz & Kuhn, 2017, Rz. 70ff.).

Partizipation in der Schule ist als individuelles und institutionelles Kinderrecht durch kantonale Vorgaben zu stärken.

Partizipation in der Schule auf individueller und institutioneller Ebene

Eine konkrete Empfehlung der SKMR-Studie (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 228f.) an die

Kantone lautet, dass Partizipation in der Schule konzeptionell einheitlich als individuelles und institutionelles Kinderrecht durch kantonale Vorgaben zu stärken ist. Es reicht nicht aus, in den Schulgesetzen ein allgemeines oder spezifisches «Anhörungsrecht» – etwa zu Laufbahntscheiden – zu statuieren, während die Mitwirkungsrechte der Eltern oftmals ausführlich geregelt sind.

Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr ein umfassendes Mitwirkungsrecht haben. Dieses reicht von Information und Meinungsäusserung bis zur Teilnahme an und Begründung von allen Entscheiden, die sie betreffen. Dazu zählen sowohl interne Entscheidungsprozesse (bspw. von Ermahnung bis Schulverweis) wie auch externe behördliche, vor allem im kantonalen Verwaltungsverfahren.

Hinzu sollte das Bewusstsein kommen, dass das Mitwirkungsrecht in einem institutionellen Rahmen sowohl die Teilnahme an einem Klassen- oder dem Schulrat betrifft als auch darüber hinaus, auf einer politischen schulübergreifenden Ebene verwirklicht werden sollte (bspw. systematischer Einbezug von Schülerräten an politischen Gesetzgebungsprozessen zur Bildung). Ein *Good-Practice-Beispiel* in diesem Sinne ist die Verordnung des Kantons Basel-Stadt über die Rechte und Pflichten von Schülerinnen und Schülern vom 27.05.2014. In keinem der andern sechs Kantone bestehen Vorgaben zu schulinternen Gremien. Die befragten Personen gehen jedoch davon aus, dass sich in den meisten Schulen Gremien wie Klassen- und Schülerräte, Schulparlamente, Schülerinnenversammlungen und Klassensprechende etabliert haben. Die Umsetzung in den Schulen müsste genauer eruiert werden (Weber Khan & Hotz, 2019, S. 181).

Schule muss Einbezug der Schülerinnen und Schüler gewährleisten

Die SKMR-Studie (Weber Khan & Hotz, 2019) empfiehlt ferner, dass der Einbezug der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten sei, indem nicht nur ihre Mitwirkung, sondern auch diejenige der Eltern und der Schule explizit zu fördern sei. Ein Good-Practice-Beispiel in diesem Zusammenhang bietet der Kanton Freiburg: Gestützt auf das kantonale Gesetz vom Oktober 2017 für Sonderpädagogik (Kanton Freiburg, 2017) besteht ein Reglement für Sonderpädagogik, das die Partizipation besonders regelt. Dieses Reglement ist seit dem 1. Januar 2020 in Kraft (Kanton Freiburg, 2020)³ und weist eine *Kann-Bestimmung* zur Mitwirkung des betroffenen Kindes je nach Alter und Reife mit besonderem Bildungsbedarf beim sogenannten Netzwerk der Entscheidungsträgerinnen und -träger auf. Zudem ist nach dem Freiburger Schulgesetz, das seit 1. August 2015 gilt (Kanton Freiburg, 2015, Art. 3, Abs. 3 & 4), die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Schülerinnen und Schüler sowie die angemessene Berücksichtigung der Meinung «bei allen wichtigen Entscheidungen, die das Schulkind direkt betreffen», explizit geregelt.

³ Das Reglement zur Sonderpädagogik vom 16.12.2019 (Kanton Freiburg, 2020) weist folgende Bestimmungen zur Mitwirkung auf: Art. 5 Abs. 4: «Das betroffene Kind oder die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler kann je nach Alter und Reife ebenfalls an den Gesprächen des Netzwerks teilnehmen und Art. 66 Abs. 2: Die Aufsichtsbeschwerdebehörde stellt den Sachverhalt fest; sie verlangt von der Person, gegen die sich die Beschwerde richtet, dass sie innert kurzer Frist schriftlich Stellung nimmt. Sie kann die Eltern und, wenn die Umstände es rechtfertigen, die Schülerin oder den Schüler anhören.»

Mitwirkung als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Schulen

Die dritte Empfehlung des SKMR schliesst nahtlos an die zweite an: Die Mitwirkung soll als ein Bestandteil des Qualitätsmanagements aufgenommen werden. Wird die Verantwortung für die verschiedenen Formen von Partizipation in einer Schule nämlich erst einmal zugeordnet, kann etwa auch jährlich über diese berichtet werden: Im Qualitätsmanagement könnte beispielsweise das effektive Funktionieren von Schülerräten auf Klassen- und Schulebene eine Rolle spielen. Oder ein Vertrauenspersonenmodell, in dem ältere Schülerinnen und Schüler jüngere betreuen, könnte eine Bedeutung für die Evaluation haben. Ein Good-Practice-Beispiel in diesem Sinne existiert im Kanton Aargau,⁴ in dem das Beschwerdemanagement Bestandteil des internen Qualitätsmanagements ist.

Schlusswort

Partizipation ist für eine Schülerin oder einen Schüler in der Schweiz noch keine Selbstverständlichkeit. Mitwirkung des Kindes könnte auch noch besser verstanden werden: Denn das Partizipationsrecht nach Art. 12 UN-KRK (und konkretisiert durch Art. 7 UN-BRK) wird als Prozess verstanden. Es gilt in jedem Lebensbereich des Kindes und damit in jedem Schulbelang wie auch einem behördlichen oder gerichtlichen Verfahren. Die Umsetzung der Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen angespro-

⁴ Der Kanton Aargau führt in Bezug auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mehrere zur Nutzung im Rahmen des schulinternen Qualitätsmanagements erarbeitete «Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation» an.

chenen Ebenen sind zweifellos wertvolle Inklusionsinstrumente, weil nur sie garantieren, dass Entscheidungsprozesse partizipativ erfolgen.

Literatur

- Bundesrat (2016). *Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen vom 29.06.2016*. www.edi.admin.ch/dam/edi/de/dokumente/gleichstellung/bericht/Initialstaatenbericht%20BRK.pdf.download.pdf/Initialstaatenbericht_BRK_v1.0.pdf
- Bundesrat (2020). *Bericht des Bundesrates vom 2.9.2020 zum Recht des Kindes auf Anhörung*. www.skmr.ch/cms/upload/pdf/2020/200902_Bericht_BR_Art.12_KRK.pdf
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordates als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Bern: EDK.
- Duncan, M. (2019). *Participation in Child Protection. Theorizing Children's Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hotz, S. (2020). *Handbuch Kinder im Verfahren, Stellung und Mitwirkung von Kindern in Straf-, Zivil-, Gesundheits-, Schul- und Asylverfahren*. Zürich: DIKE.
- Hotz, S. & Kuhn, C. (2017). Kinder fördern, rechtliche und praktische Überlegungen zum Anspruch auf Nachteilsausgleich von Kindern mit Teilleistungsstörungen wie AD(H)S, Lese- und Rechtschreibstörung oder Blindheit. *jusletter vom 24. April 2017*.
- Inclusion Handicap Schweiz (2017). *Schattenbericht vom 16.06.2017. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich der ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Den Haag: Berhard von Leer Foundation.
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Bern: Stämpfli.
- Schmal, S. (2013). *Kommentar Kinderrechtskonvention und Zusatzprotokolle*. Baden-Baden: NOMOS.
- UN Committee on the Right of the Child, CRC. General Comment No 1 (2001). *The aims of education*. www.refworld.org/docid/4538834d2.html
- UN Committee on the Right of the Child, CRC. General Comment No 9 (2006). *The rights of children with disabilities*. www.refworld.org/docid/461b93f72.html
- UN Committee on the Right of the Child, CRC. General Comment No 12 (2009). *The rights of children to be heard*. www.refworld.org/docid/4ae562c52.html
- Weber Khan, C. & Hotz, S. (2019). *Die Umsetzung des Partizipationsrechts des Kindes nach Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention in der Schweiz. Studie zu den rechtlichen Grundlagen und zur Praxis in neun Kantonen in den Themenbereichen Familienrecht, Jugendstrafrecht, Kinderschutz, Bildung, Gesundheit und Jugendparlamente, publiziert am 02.09.2020*. Bern: Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR). www.skmr.ch/cms/upload/pdf/2020/200902_Umsetzung_Art_12_KRK.pdf
- Wintsch, S. (2020). Das Kind im schulrechtlichen Verfahren. In S. Hotz (Hrsg.), *Handbuch Kinder im Verfahren, Stellung und Mitwirkung von Kindern in Straf-, Zivil-, Gesundheits-, Schul- und Asylverfahren*. Zürich: DIKE.

Rechtsgrundlagen

- Bundesgerichtsentscheid vom 22. Dezember 1997: BGE 124 III 90.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK) vom 20.11.1989, in Kraft seit dem 26. März 1997, SR 0.107.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behinderertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarMoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Bern: EDK. <https://www.edk.ch/dyn/11659.php>
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- Kanton Freiburg (2015). Gesetz über die obligatorische Schule (Schulgesetz, SchG), SGF 411.0.1. https://bdlf.fr.ch/app/de/texts_of_law/411.0.1/versions/4312
- Kanton Freiburg (2017). Gesetz vom 11. Oktober 2017 über die Sonderpädagogik (SPG), SGF 411.5. www.fr.ch/sites/default/files/contens/publ/_www/files/pdf95/2017_084_de.pdf
- Kanton Freiburg (2020). Reglement über die Sonderpädagogik (SPR) vom 16.12.2019 (Fassung in Kraft getreten am 01.01.2020), SGF 411.5.11. https://bdlf.fr.ch/app/de/texts_of_law/411.5.11

*PD Dr. iur. Sandra Hotz, RA
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Schweizerisches Kompetenzzentrum
für Menschenrechte
sandra.hotz@unige.ch*

*Christina Weber Khan
MAS Children's Rights
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Schweizerisches Kompetenzzentrum
für Menschenrechte
christina.weberkhan@unige.ch*

Politik

CH

Stärkerer Einbezug der Leistungserbringer und der Behindertenorganisationen im Bereich der sozialen Betreuung und der Langzeitpflege bei der Vorbereitung auf und Bewältigung von Pandemien
Postulat (20.4253)
vom 25.09.2020

Das Bundesamt für Verkehr (BAV) muss seine Praxis in Bezug auf den Einbau von Aufzügen in Bahnhöfen überdenken
Interpellation (20.4170)
vom 24.09.2020

Menschen mit einem höheren oder hohen Betreuungsgrad in Quarantäne. Wahrung ihrer Rechte und ihres Wohls. Dringliche Anpassung der Covid-Regeln des BAG
Interpellation (20.4128)
vom 24.09.2020

Systemrelevanz sozialer Einrichtungen bei Pandemien anerkennen
Postulat (20.4016)
vom 17.09.2020

Kinder in Quarantäne. Wahrung des Kindeswohls und der Kinderrechte. Dringliche Anpassung der Covid-Regeln
Interpellation (20.4011)
vom 16.09.2020

Wie wird der Zugang zu politischen Informationen für alle gewährleistet?
Interpellation (20.3969)
vom 09.09.2020

Aufklärung über Depression und andere psychische Erkrankungen in der Schule
Interpellation (20.3830) vom 19.06.2020 → Stellungnahme des Bundesrates vom 02.09.2020

Zugang zu Unterstützter Kommunikation
Interpellation (20.3568) vom 10.06.2020 → Stellungnahme des Bundesrates vom 12.08.2020

Sexuelle Rechte und Recht auf Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Wie lange bis zu einer nationalen Debatte?
Interpellation (20.3550) vom 09.06.2020 → Stellungnahme des Bundesrates vom 12.08.2020

Welches Recht auf Information haben Gehörlose während der Corona-Krise?
Interpellation (20.3254) vom 04.05.2020 → Stellungnahme des Bundesrates vom 12.08.2020

AG

Ursachenabklärung zum Anstieg von Neuaufträgen und Langzeitfällen beim Schulpsychologischen Dienst SPD
Postulat (20.120) vom 12.05.2020 → Entgegennahme und Abschreibung des Regierungsrats vom 21.10.2020

BE

Förderung der Kinder kann nicht früh genug beginnen – Nutzen wird die Chance der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)!
PMotion (049/2020) vom 09.03.2020 → Antwort des Regierungsrates vom 26.08.2020

BL

Erheblicher Mangel an Logopädielehrpersonen?
Interpellation (591/2019) vom 12.09.2019 → Antwort des Regierungsrats vom 20.10.2020

BS

Ergänzende Massnahmen zur Umsetzung des Auftrages der integrativen Schule
Motion (20.5343)
vom 14.10.2020

SO

Integrative sonderpädagogische Massnahmen (ISM). Entwicklung und Ursachen
Interpellation (207/2020)
vom 04.11.2020

TG

Corona-Lernrückstand aufholen
Einfache Anfrage (45/2020) vom 12.08.2020 → Antwort des Regierungsrats vom 22.09.2020

ZH

Übertritt von Sonderschulheimen in Erwachseneninstitutionen
Anfrage (328/2020)
vom 31.08.2020 → Antwort des Regierungsrats vom 28.10.2020

Gleicher Zyklus. Gleiches Angebot – Anpassung der IF Lektionen auf der Kindergartenstufe
Postulat (244/2020) vom 29.06.2020 → Stellungnahme des Regierungsrats vom 21.10.2020

Quelle

Parlamentarische Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums IDES der EDK sowie Geschäftsdatenbanken von Bund und Kantonen

Behinderung im Film



Herpich, S. (2020)

Kunst kommt aus dem Schnabel wie er gewachsen ist

In der Kunstwerkstatt Mosaik in Berlin arbeiten Künstlerinnen und Künstler mit Behinderung an ihren Werken. Sabine Herpich beobachtet sie bei der Arbeit und richtet den Blick auf die Institution selbst, auf die Abläufe, das Personal, die Räumlichkeiten. Dabei steht nicht die Behinderung der Menschen im Fokus, sondern die künstlerische Arbeit. So wird auch die Institution als Ort für Kunst gesehen und nicht als Institution für Menschen mit Behinderung. Sichtbar ist auch die Filmemacherin, die die Künstler*innen zu ihren Gedanken, Ideen und Vorgehensweisen befragt. Thematisiert werden die Kunst als Arbeit, Arbeitszeiten und Gehalt.

Wenn nicht anders vermerkt, sind die DVDs im Fachhandel erhältlich.



Mars, C. (2019)

Girl and Body

Juri probte für ihre Abschlussauf-führung, doch dann stürzte sie plötzlich. Ein Moment, der alles verändern sollte. Sie lag auf dem Boden und konnte nicht mehr aufstehen. Im Krankenhaus, wo sie ihren Körper medizinischen Tests und der Rehabilitation über-lässt, beginnt ihre Welt zusammen zu brechen. Doch dann baut sie vorsichtig eine Verbindung zu der rätselhaften jungen Frau auf, mit der sie sich das Zimmer teilt. Es folgt eine visuelle Erkundung der fragilen Beziehung der Frauen zu ihrem Körper und zueinander. Eine Meditation über das Verhältnis von Körper, Geist und Identität.



Nigl, O. (2018–2019)

I Wonder.

Der Kurzfilm handelt von einer anders begabten Person, die aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) in der schulischen Laufbahn, aber auch fortlaufend immer wieder mit ihrer Schwäche konfrontiert wird, es aber durch ihre Offenheit schafft, mit sich selbst und der Situation umzugehen. Es werden nicht nur die tragischen und schmerzhaften Erfahrungen einer jungen Frau mit Legasthenie angesprochen, sondern auch Humor, Lebensfreude und Zukunftsperspektiven. Dadurch sollen die Zuschauer eingeladen werden, sich mit dem Thema Legasthenie auseinanderzusetzen. Mit Ihrem Kurzfilm verbindet Olivia Nigl die Hoffnung, dass sich nicht nur Menschen mit Legasthenie angesprochen fühlen, sondern das Thema insgesamt mehr Aufmerksamkeit gewinnt. Der Kurzfilm steht auf YouTube zum Abruf bereit.

Bücher



Zapke, B. (2020)

Spielräume für Schüler, die nicht passen. Intensivpädagogik in der Sekundarstufe

München: Reinhardt

«Was nicht passt, wird passend gemacht» – Dieses Motto funktioniert nicht bei «Systemspengern», die in einer Abwärtsspirale von Ausgrenzung, Versagenserfahrungen und Aggression gefangen sind, Lernende, die nicht passen. Oft laufen pädagogische Bemühungen ins Leere oder verstärken die Selbstwertproblematik und Abwehrmechanismen der Jugendlichen. Es gilt, Halt zu geben und trotzdem Veränderung zu ermöglichen. Dieses Buch zeigt, wie eine spiel- und bewegungsorientierte Entwicklungsbegleitung systematisch negative Entwicklungsverläufe unterbrechen kann. Dadurch machen die Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen mit Beziehungen und der Gruppe. Spielregeln geben Sicherheit, Neues wird ausprobiert. Eine Chance, bisherige Verhaltensmuster zu durchbrechen und sich neu zu erleben!



Lang, M. & Heyl, V. (2020)

Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

Stuttgart: Kohlhammer

Dieses Lehrbuch stellt die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung umfassend vor. Es erweitert dabei die Perspektive über die Schule hinaus und bezieht die gesamte Lebensspanne von der Frühförderung bis ins Alter mit ein. Auf diese Weise liefert es für die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung die wichtigsten Grundlagen der Disziplin, der Profession und aller beteiligten Institutionen in einer handlichen, kompakten Form. Der Bezug zur Praxis ist dabei durchgängiges Prinzip. Ein Alleinstellungsmerkmal des Buches ist die enge Verknüpfung von psychologisch-diagnostischen Grundlagen mit konkreten pädagogisch-didaktischen Massnahmen in den verschiedenen Handlungsfeldern.



Hehmsoth, C. (2020)

Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können

Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Wie erkennt man traumatisierte Kinder? Wie kann Schülerinnen und Schülern geholfen werden, die nicht mehr wollen können? Das Buch beschreibt und analysiert die komplexe Dynamik im sozialen System Schule, die schwer belastete Schüler daran hindert, zu lernen, aufzupassen und sich in die Klassengemeinschaft einzufügen. Dafür werden nicht nur internationale Erkenntnisse aus der Traumapädagogik und aus dem Trauma-Informed-Approach genutzt, sondern ebenso psychotraumatologisches Grundwissen auf die Regelschulpraxis übertragen. Einflüsse von Familie, Armut, Migration, Peers, Medien und Freizeitverhalten werden ebenso untersucht wie auch die Unterstützer Regelschule, Sozial- und Sonderpädagogik und Psychotherapie.



Schwarz, K. (2020)

Autismusbilder. Zur Geschichte der Autismusforschung

Weinheim: Beltz

Wie ist das Phänomen «Autismus» zu verstehen? Als definierbares Krankheitsbild, als Störung oder als Normalvariante menschlicher Existenz, als eine Form menschlichen Seins? Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes bietet die Publikation einen Überblick über die Geschichte des Autismus und der Autismusforschung. In der Auseinandersetzung mit zahlreichen Autorinnen und Autoren, die sich vom frühen 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart mit dem Thema befasst haben, entsteht ein deutliches Bild davon, wie Autismus beschrieben wurde und wird, und nicht zuletzt, welche Haltungen respektive Menschenbilder hinter dem jeweiligen Zugang zu entdecken sind.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Hesse, R., Canonica, A., Lengwiler, M., Janett, M. & Rudin, F. (2020)

Aus erster Hand: Gehörlose, Gebärdensprache und Gehörlosenpädagogik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert

Zürich: Chronos

Dieses Buch beleuchtet die wechselhafte Geschichte von Menschen mit einer Gehörlosigkeit in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Im Mittelpunkt stehen die Orte, an denen sich die hörende Gesellschaft und die Gehörlosengemeinde begegneten, insbesondere die Taubstummenanstalten und späteren Sprachheilschulen, die bis in die 1980er-Jahre nach der Lautsprachmethode unterrichteten. Wie war der pädagogische Umgang und wie haben sich die pädagogischen Modelle verändert? Und welche Auswirkungen hatten die Schulen auf die gesellschaftliche Marginalisierung der Gebärdensprache und auf das Leben von Menschen mit einer Gehörlosigkeit? Die Studie stützt sich auf breite Archivbestände und zahlreiche Interviews und lässt erstmals auch Betroffene selbst zu Wort kommen.



Sappok, T., Burtscher, R. & Grimmer, A. (2020)

Einfach Sprechen über Gesundheit und Krankheit. Medizinische Aufklärungsbögen in Leichter Sprache

Bern: Hogrefe

Menschen mit intellektuellen Behinderungen erkranken im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung deutlich häufiger an psychischen oder körperlichen Störungen. Gerade deshalb ist eine gute gesundheitsförderliche und medizinische Versorgung besonders wichtig. Verständigungsschwierigkeiten bei Patientinnen und Patienten und beim Fachpersonal erschweren notwendige Untersuchungen und Behandlungen und können zu kritischen Situationen führen, die vermeidbar sind. Das Buch beinhaltet Materialien zur Aufklärung über Krankheiten, Untersuchungen und Behandlungsmethoden in leicht verständlicher Sprache. Es fördert den Dialog mit Angehörigen und Menschen mit Lernschwierigkeiten, trägt zu einer informierten Entscheidung bei und stärkt die Patientenrechte.

Agenda

März

AKTIONSTAGE

03.03.2021

Welttag des Hörens

06.03.2021

Europäischer Tag
der Logopädie

21.03.2021

Welt-Down-Syndrom-Tag

TAGUNGEN

01.–13.03.2021

Aarau

Online-Tagung

**Sprachhandlungskompetenz
im Kindergarten fördern**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns be-
kannter, für Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen relevanter
Tagungen, Fortbildungskurse,
Kongresse usw. ab dem über-
nächsten Monat nach Erschei-
nen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen
wenden Sie sich bitte direkt
an die Organisatorinnen und
Organisatoren.

19.03.2021

Zürich

Tagung

ADHS in der Schule

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

26.–27.03.2021

Zürich

Tagung

**Frühtherapie 2021 – Beziehung
und Interaktion**

GSEST – Gesellschaft für
entwicklungspsychologische
Sprachtherapie
kurse@gsest.ch
www.gsest.ch

KURSE

01.–14.03.2021

Online

**Sprachhandlungskompetenz
im Kindergarten fördern**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

01.03.–24.05.2021

Zürich

**Heilpädagogik im
Vorschulbereich**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

03.–10.03.2021

Bern

**Kleine Wörter – grosse
Geschichten**

Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

05.03.2021

Bern

**Autismus-Spektrum
versus Neurotypismus.
Ein Vergleich, der neue
Perspektiven eröffnet**

Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

05.03.2021

Luzern

**Bewegung als Weg zu Kindern
mit AD(H)S**

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

05.03.–07.05.2021

Bern

**Diagnostik und Förderung
Mathematik**

Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

Aufgrund der Coronavirus-
Pandemie kann es zu Absagen
oder Verschiebungen von
aufgeführten Veranstaltungen
kommen. Die Websites der
Veranstalter informieren über
die Durchführung!

05.–06.03.2021

Luzern

Humor und Provokation in Therapie und Beratung

José Amrein
 info@praxis-amrein.ch
 www.praxis-amrein.ch

06.03.–29.05.2021

Bern

Einführung in den Motorik-Test BOT-2 in der Psychomotoriktherapie

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
 info.iwm@phbern.ch
 www.phbern.ch

06.03.–30.05.2021

Luzern

Rollenspiel und Psychodrama – Entwicklungsthemen des Kindes

Kinder stark machen
 kontakt@kinderstarkmachen.ch
 www.kinderstarkmachen.ch

09.–10.03.2021

Zürich

Kindesschutz durch Elterncoaching

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
 ief@ief-zh.ch
 www.ief-zh.ch

Weiterbildungen melden

Ihre Kurse, Tagungen, Kongresse usw. können Sie kostenlos online eintragen:
www.szh.ch/weiterbildung-melden

10.03.2021

Bern

Lesetraining plus – Möglichkeiten zur Leseförderung

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
 info.iwm@phbern.ch
 www.phbern.ch

12.–13.03.2021

Luzern

Lösungsorientierte Gesprächsführung

José Amrein
 info@praxis-amrein.ch
 www.praxis-amrein.ch

12.03.2021–12.03.2022

Wädenswil

CAS Wald, Landschaft und Gesundheit

Institut für Umwelt und Natürliche Ressourcen
 martina.foehn@zhaw.ch
 www.zhaw.ch

13.03.2021

Luzern

Bewegungsentwicklung mit Prinzipien aus Body-Mind Centering®

Kinder stark machen
 kontakt@kinderstarkmachen.ch
 www.kinderstarkmachen.ch

18.03.–16.04.2021

Zug

Emotionale Entwicklung

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
 info@buk.ch
 www.buk.ch

18.03.2021

Jona

«Spillsch mit?» Spielbasierte Intervention für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zur Förderung der Sozialkompetenz

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
 office@pluspunkt-zentrum.ch

22.–23.03.2021

Zürich

Hypnosystemische Therapie bei Ängsten von Kindern und Jugendlichen

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
 ief@ief-zh.ch
 www.ief-zh.ch

23.–24.03.2021

Zug

Einführung Unterstützte Kommunikation

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
 info@buk.ch
 www.buk.ch

26.–27.03.2021

Luzern

Neue Ideen für die Stottertherapie

José Amrein
 info@praxis-amrein.ch
 www.praxis-amrein.ch

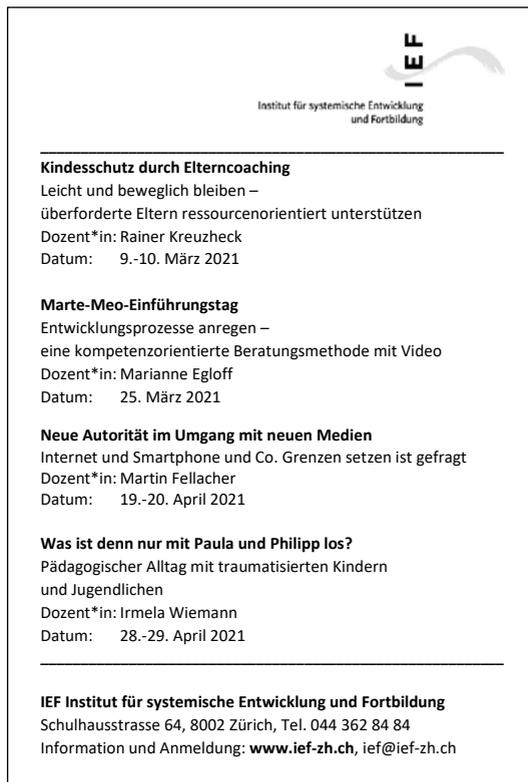
Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie unter
www.szh.ch/weiterbildung



**SIE MÖCHTEN
MUSIK IN
IHRE ARBEIT MIT
MENSCHEN
EINBEZIEHEN?
KLINISCHE
MUSIKTHERAPIE**

**Zweistufiges Ausbildungsprogramm in
Klinische Musiktherapie**
Studienstart im September 2021

Informationen und Anmeldung
Zürcher Hochschule der Künste
info.weiterbildung@zhdk.ch
+41 43 446 51 84
zhdk.ch/musiktherapie



IEF
Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

Kinderschutz durch Elterncoaching
Leicht und beweglich bleiben –
überforderte Eltern ressourcenorientiert unterstützen
Dozent*in: Rainer Kreuzheck
Datum: 9.-10. März 2021

Marte-Meo-Einführungstag
Entwicklungsprozesse anregen –
eine kompetenzorientierte Beratungsmethode mit Video
Dozent*in: Marianne Egloff
Datum: 25. März 2021

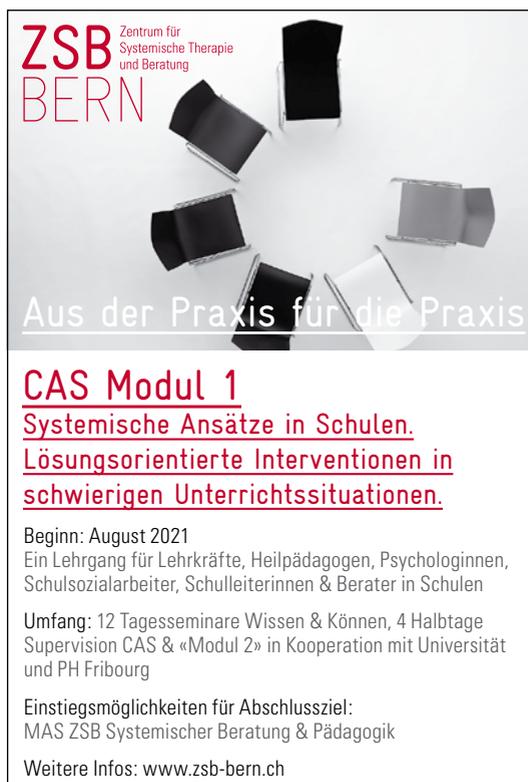
Neue Autorität im Umgang mit neuen Medien
Internet und Smartphone und Co. Grenzen setzen ist gefragt
Dozent*in: Martin Fellacher
Datum: 19.-20. April 2021

Was ist denn nur mit Paula und Philipp los?
Pädagogischer Alltag mit traumatisierten Kindern
und Jugendlichen
Dozent*in: Irmela Wiemann
Datum: 28.-29. April 2021

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84
Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch

**Annahmeschluss
für
Ihre Inserate**

Nr. 3/2021 (erscheint Mitte März):
9. Februar 2021



ZSB BERN Zentrum für Systemische Therapie und Beratung

Aus der Praxis für die Praxis

CAS Modul 1
Systemische Ansätze in Schulen.
Lösungsorientierte Interventionen in schwierigen Unterrichtssituationen.

Beginn: August 2021
Ein Lehrgang für Lehrkräfte, Heilpädagoginnen, Psychologinnen, Schulsozialarbeiter, Schulleiterinnen & Berater in Schulen

Umfang: 12 Tagesseminare Wissen & Können, 4 Halbtage Supervision CAS & «Modul 2» in Kooperation mit Universität und PH Fribourg

Einstiegsmöglichkeiten für Abschlussziel:
MAS ZSB Systemischer Beratung & Pädagogik

Weitere Infos: www.zsb-bern.ch

PluSport⁺

Behindertensport Schweiz
Sport Handicap Suisse
Sport Andicap Svizzera

Dachorganisation und Kompetenzzentrum für Sport, Behinderung und Inklusion

Unsere schweizweit attraktive Angebotspalette für alle Zielgruppen

- + ca. 80 Aus- und Weiterbildungskurse
- + 85 Sportclubs mit regelmässigen Sportlektionen
- + 110 Sportcamps in unterschiedlichsten Sportdisziplinen

und ausserdem

- + trendige Sportevents und Schnuppertage
- + Förderung Nachwuchs- und Spitzensportler/-innen
- + unterschiedliche Kooperationen und Partnerschaften
- + Beratung, Coaching, Projektbegleitung und vieles mehr

Nehmen Sie mit uns Kontakt auf, wir beraten Sie gerne!

PluSport
Behindertensport Schweiz
Telefon 044 908 45 00
mailbox@plusport.ch
Postkonto 80-428-1

→ plusport.ch





Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule



Master of Advanced Studies (MAS), Certificate of Advanced Studies (CAS)

Integrative Begabungs- und Begabtenförderung (EDK-anerkannt)

Sie ergänzen Ihre Funktionen der schulischen Heilpädagogik durch Kompetenzen in der Begabtenförderung. Das berufsbegleitende Studienkonzept ermöglicht eine flexible und bedarfsorientierte Weiterbildung zur Begabungsidentifikation, Konzeption und Leitung begabtenfördernder Massnahmen sowie zur Beratung von Lehrpersonen, Betroffenen und Schulen.

Daten CAS-Programm

Beginn: 10. September 2021
Anmeldeschluss: 11. Juli 2021
www.fhnw.ch/wbph-cas-ibbf

Daten MAS-Programm

Beginn: 10. September 2021
Anmeldeschluss: 10. August 2021
www.fhnw.ch/wbph-mas-ibbf

PH Zug

CAS «Mathematisches Lernen in der Sackgasse?»

Jetzt für Infoanlass anmelden:

Freitag, 22. 1. 2021, 18.00 Uhr

Zugerbergstrasse 3, im Hörsaal der
Pädagogischen Hochschule Zug oder online

Mehr Infos und Anmeldung: male.phzg.ch



Kanton Zug

Edition SZH/CSPS

Gerne präsentieren wir Ihnen die neuste Publikation der Edition SZH/CSPS:
den Nachwuchspreis Heilpädagogik 2020



Debora Tratar & Giuseppina Streule-Giangreco

Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen

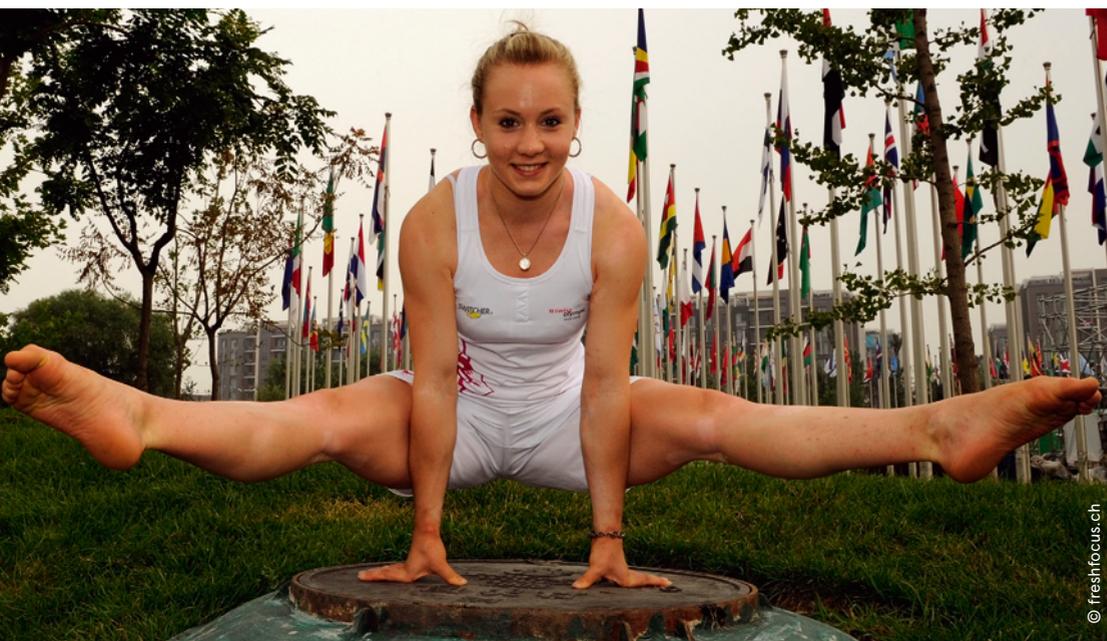
Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze für den Unterricht im 1. Zyklus des Lehrplans 21

2020, 165 S., Print CHF 25.– / E-Book CHF 20.–
ISBN Print: 978-3-905890-52-5 (Bestell-Nr.: B306)
ISBN E-Book: 978-3-905890-53-2 (Bestell-Nr.: B306-E)

Das selbstregulierte Lernen, also die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern, zu überwachen und immer wieder anzupassen, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Spätestens seit der Einführung des Lehrplans 21 müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Mit der Kompetenzorientierung rückt das selbstregulierte Lernen bereits im 1. Zyklus in den Fokus.

Die Autorinnen zeigen, dass mit der Initiierung des selbstregulierten Lernens aus entwicklungspsychologischer Sicht bereits im Kindergarten begonnen werden kann. Sie arbeiten die theoretischen Grundlagen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe verständlich auf und zeigen, worauf in der Praxis bei der Förderung des selbstregulierten Lernens bei Kindern ab vier Jahren zu achten ist.

Bestellung unter www.szh.ch → Shop



SEELENRISS IM SPITZENSORT VORTRAG UND GESPRÄCH MIT ARIELLA KÄSLIN

Ariella Käslin, ehemalige Spitzenturnerin (Europameisterin, Weltmeisterschaftszweite, Olympiafünfte, dreimal Schweizer Sportlerin des Jahres), BSc in Sportwissenschaft und Psychologie, Studentin der Physiotherapie

Spitzensportlerinnen und Spitzensportler werden als Jägerinnen und Jäger von Titeln, Medaillen und Rekorde als Vorbilder gefeiert und bejubelt. Verborgen bleibt dabei aber meist, unter welchen Umständen sie es zu Erfolg und Ruhm schaffen. Magglingen, das Herz des Schweizer Sports und Trainingsstätte für Kunstturnerinnen, Kunstturner und Gymnastinnen, Gymnasten ist zurzeit Dauerbrenner im medialen Diskurs. Berichtet wird von Einschüchterungen, Erniedrigungen und Misshandlungen, die den Trainingsalltag der zumeist sehr jungen Athletinnen und Athleten prägen.

Die ehemalige Spitzenturnerin Ariella Käslin wagte als erste den Tabubruch und berichtete schon vor Jahren über den Leistungsdruck und die unmenschlichen Zustände, die bei ihr zu einer Erschöpfungsdepression geführt haben. Im Vortrag und anschließenden Gespräch spricht sie darüber, unter welchen Bedingungen sie es zu grossem Erfolg gebracht hat, was sie dafür opfern musste und wie sie mit der Erschöpfungsdepression umgegangen ist.