

INKLUSIVE FACHDIDAKTIK SPORT – EINE CANDIDE IM SPIEGEL DER DISABILITY STUDIES

von Martin Giese

ZUSAMMENFASSUNG | Im Zuge der Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention steht auch die Sportpädagogik in der Pflicht, Menschen mit Behinderungen stärker als bisher in ihrer fachspezifischen Theoriebildung in den Blick zu nehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Sportpädagogik sowohl mit gesellschaftlich als auch mit anthropologisch vorgeformierten, impliziten Normvorstellungen hantiert, die auf einer strukturellen Ebene ein exkludierendes Potenzial entfalten können. Um für solchermaßen versteckte Inklusionshemmnisse zu sensibilisieren, greift der Beitrag die in der deutschsprachigen Sportpädagogik bisher unbeachtete Perspektive von *Disability Studies* und *Ableism* auf und wendet diese Perspektive exemplarisch auf den sogenannten *Behindertensport* sowie einen kompetenzorientierten Ansatz in der Fachdidaktik Sport an.

Schlüsselwörter: Inklusion; Disability Studies; Ableism; Fachdidaktik Sport

INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION – A CANDIDE FROM THE PERSPECTIVE OF DISABILITY STUDIES

ABSTRACT | In the course of discussing (different) aspects of inclusion as well as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (also) PE pedagogy is called upon to concentrate more closely on persons with disabilities in its formation of a specific theory. In doing so it must be taken into consideration that PE pedagogy deals with socially as well as anthropologically preformed, implicit normative concepts which, on a structural level, are apt to develop an excluding potential. In order to sensitize for such hidden obstacles to inclusion, this contribution takes up the perspective of *Disability Studies* and *Ableism* neglected so far in German PE pedagogy and applies it to the so-called disabled sport and the beginning discussion of competence orientation in PE didactics.

Key Words: Inclusion; Disability Studies; Ableism; Physical education

INKLUSIVE FACHDIDAKTIK SPORT – EINE CANDIDE IM SPIEGEL DER DISABILITY STUDIES

Im Kontext einer prosperierenden Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und der damit verbundenen, steigenden Sensibilität gegenüber der Notwendigkeit, einen aktiven Beitrag dazu zu leisten, die Ausgrenzung von marginalisierten und diskriminierten Gesellschaftsgruppen zu überwinden, rücken auch im *Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport* Menschen mit Behinderungen verstärkt in den Fokus der (wissenschaftlichen) Betrachtung. Dabei wird sowohl dem *Mainstream Sport* (Smith & Westerbeek, 2007) als auch dem *Disability Sport* (Blauwet & Willick, 2012) gemeinhin ein hohes Potential attestiert, soziale Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft zu übernehmen, auch wenn der empirische Nachweis, dass dies gelingen kann, bis dato aussteht (Coalter, 2007).¹ Dies trifft in besonderer Weise für Menschen mit Behinderungen zu, gilt vermutlich jedoch gleichermaßen auch für – hier nicht diskutierte – andere Diskriminierungslinien wie beispielsweise Ethnizität, Geschlecht oder sexuelle Orientierung (Booth & Ainscow, 2011, S. 6).

Hat das „Imperfekte“ bisher allerdings keine tradierte Provenienz in der Fachdidaktik Sport, schließt diese These auch den sogenannten *Rehabilitationssport* sowie den sogenannten *Behindertensport* ein, die konservativ systemstabilisierend auch als Vehikel der Diskriminierung und der Exklusion fungieren können. In den Fokus des Interesses rückt der sogenannte *Behindertensport* primär dort, wo er sich der medial verwerteten, immanenten Leistungs- und Steigerungslogik des Sports unterwirft, wobei Potenziale des *Disempowerings* häufig unbeachtet bleiben (Hoffmann, 2002, S. 22; Peers, 2009; Purdue & Howe, 2012).

„And we are not only the high-toned wheelchair athletes seen in recent television ads but the gangly, pudgy, lumpy, and bumpy of us, declaring that shame will no longer structure our wardrobe or our discourse. We are everywhere these days, wheeling and loping down the street, tapping our canes, sucking on our breathing tubes, following our guide dogs, puffing and sipping on the mouth sticks that propel our motorized chairs“ (Linton, 1998, S. 3).

In dieser komplexen Gemengelage sieht sich die Fachdidaktik Sport und auch die Sportpädagogik mit der Herausforderung konfrontiert, Menschen mit Behinderungen stärker als bisher in ihrer fachwissenschaftlichen Theoriebildung zu beachten.² Bei diesem anspruchsvollen Vorhaben ist allerdings zu beachten, dass die Sportdidaktik – wie jede andere Anwendungs- und Handlungswissenschaft auch – vielfach mit impliziten, *gesellschaftlich vorformatierten Normvorstellungen*,

1 Coalter (2007, S. 22) bezeichnet die Idee einer sozialen Wirksamkeit des Sports als ein *mythopoetisches Konzept*.

2 Damit sei nicht in Abrede gestellt, dass diese Debatte – obwohl sie zweifellos ein Nischendasein fristet – gleichwohl auf eine lange Tradition zurückblicken kann (Giese, 2016b, S. 30), die mindestens bis zu den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1973) *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* zurückreicht.

wie etwa medial kolportierten Schönheits- und Fitnessideale, hantiert (Duncan, 1994) und gleichzeitig auch mit verborgenen, *anthropologisch vorformatierte Normvorstellungen* konfrontiert ist, womit „immer auch deskriptive und vor allem normative Vorstellungen [...] einhergehen, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen“ (Zirfas, 2012, S. 76). Da vermutet werden kann, dass diese häufig unreflektierten Normvorstellungen der vollen Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung *auf einer strukturellen Ebene* potenziell auch entgegenwirken und ein exkludierendes Potential entfalten können (Giese, 2016a), erscheint es auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik Sport – im Sinne einer langfristigen pädagogischen Legitimation – notwendig, diese immanenten Strukturen zunächst auf ihr exklusives Potenzial hin zu analysieren, um diskriminierende Strukturen in konstruktiver Absicht ggf. zu dekonstruieren. Um dieses inter- bzw. transdisziplinäre Forschungsdesiderat zu bearbeiten, greift der vorliegende Beitrag die in der deutschsprachigen Sportwissenschaft bisher unbeachtete Perspektive der *Disability Studies* auf. Dieser Blick folgt der allgemein- (Jakobs, 2009, S. 297) und sportpädagogischen (Giese, 2016a, S. 107) Annahme, dass es infolge der Inklusionsthematisierung nicht mehr möglich erscheint, immanente Inklusionshemmnissen zu reflektieren, ohne dabei Wissensbestände der *Disability Studies* bzw. der *Disability Studies in Education (DSE)* zu beachten (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011; Connor, 2014).

Ein struktureller Zugriff erscheint zudem umso dringlicher, als dass der deutschsprachige Inklusionsdiskurs – auch in der Sportpädagogik – bis dato mit offenen grundlagentheoretischen und terminologischen Fragen konfrontiert ist (Musenberg & Riegert, 2015, S. 13), wobei noch nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7). Zudem ist kritisch anzumerken, dass die deutschsprachige Debatte bisher kaum Anschluss an die internationalen Diskurse finden konnte (Reich, 2016, S. 18), was auch für die Fachdidaktik Sport zu bilanzieren ist.³

In Opposition dazu erlauben Disability Studies eine diese Oberflächenphänomene transzendierende, internationale Perspektive, indem Inklusionshemmnisse auf einer strukturellen Ebene reflektiert werden und der Zugriff auf die *Grammatikalität exkludierender Prozesse* möglich erscheint. In diesem thematischen Kontext werden vor allem anwendungsorientierte Wissenschaften als Institutionen verstanden, kritisiert und zur Verantwortung gezogen werden, die auf der Basis von Vorurteilen, Traditionen und Partikularinteressen „als führende Stimmen der modernen Informationsgesellschaft – oftmals einer riskanten Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie zuarbeiten“ (Dederich, 2007, S. 31).

So geht es – in Anlehnung an die internationalen Debatten um Behinderung und Inklusion – in diesem Beitrag darum, den Disability Studies im Kontext der deutschsprachigen Inklusionsdiskurse auch in der Fachdidaktik Sport einen Platz einzuräumen. Dazu findet ein methodologischer

3 In ihrem Forschungsüberblick zeigen Haegele, Lee und Porretta (2015), dass es beispielsweise in der offiziellen Fachzeitschrift der *International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA)*, der *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)* von 2004 bis 2013 keine einzige Veröffentlichung aus Deutschland gibt (Giese, Kiuppis, Baumert, 2016).

Dreischritt Anwendung: Zunächst werden zentrale Annahmen der Disability Studies vorgestellt, bevor in zwei weiteren Schritten das sensibilisierende und dekonstruierende Potenzial der Disability Studies illustriert wird, indem der Ansatz unter Anwendung texthermeneutischer Verfahren – *notwendigerweise exemplarisch* – auf eine aktuelle Veröffentlichung zum sogenannten *Behindertensport* und anschließend auf kompetenzorientierte Ansätze in der Fachdidaktik Sport angewendet wird.

1 | DISABILITY STUDIES VS. BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Existieren sowohl Sport- als auch Behindertenpädagogik ausschließlich in ihren Fachdisziplinen, weil eine *Allgemeine Sportpädagogik* ebenso wenig existent ist wie eine *Allgemeine Behindertenpädagogik*, verstehen sich Disability Studies trotz weitreichender kontextueller, thematischer und inhaltlicher Bezüge explizit *nicht* als (Sub-)Disziplin der Behindertenpädagogik. Im Gegenteil: In ihrem Selbstverständnis – und diesem Ansatz wird im weiteren Verlauf der Argumentation gefolgt – verstehen sich Disability Studies vielmehr als ein notwendiges und *radikales Korrektiv* zur etablierten (Behinderten-)Pädagogik und zu den sogenannten angewandten *Rehabilitations-* und *Erziehungswissenschaften*.

Die Ursachen dafür liegen in der Annahme, „dass die Sonderpädagogik historisch – gewollt oder ungewollt – zu den Instanzen und Institutionen zu rechnen ist, die Marginalisierung, Ausgrenzung und Verbesonderung von behinderten Menschen mit betrieben haben und dieses System aufrechterhalten“ (Dederich, 2007, S. 56). Die (Behinderten-)Pädagogik als anwendungsorientierte Fachwissenschaft ist in diesem Sinne Teil des auf Aussonderung bedachten Systems, das es gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich zu überwinden gilt. Linton (1998, S. 136) etabliert dazu die Unterscheidung zwischen „*Disability Studies and Not-Disability Studies*“, wobei die Grenze zwischen den Disziplinen verlaufe, „die Behinderung als soziales, politisches, historisches und kulturelles Phänomen erforschen einerseits, und den angewandten Wissenschaften andererseits, die in ihrem Selbstverständnis und ihrem gesellschaftlichen Auftrag nach auf Intervention, Therapie, Förderung, Kompensation usw. hin angelegt sind, also vor allem die Medizin, Pädagogik, Psychologie und Sozialarbeit“ (Dederich, 2007, S. 52). In diesem Sinne wird im Folgenden auch die Fachdidaktik Sport befragt, ob bzw. wo sie – gewollt oder ungewollt – ggf. Exklusion, Diskriminierung und Behinderung produziert.

Auch wenn sich Disability Studies in den letzten Jahren ausdifferenziert haben und sich die Rede von *den* Disability Studies verbietet,⁴ geht es im Kern darum, Behinderung – vor allem auch aus der Perspektive selbst behinderter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – radikal als sozial konstruiert zu denken und einen Paradigmenwechsel anzustoßen (Dannenbeck, 2007). Prosaisch formuliert, geht es bei den Disability Studies in den Worten von Garland-Thomson (2003, S. 419)

4 In der Entstehung und der Entwicklung der Disability Studies wird üblicherweise zwischen einem britischen – eher marxistisch-materialistisch orientierten – Traditionsstrang und einem amerikanischen – eher differenztheoretisch-kulturell orientierten – Traditionsstrang unterschieden (Dannenbeck, 2007, S. 104).

darum, „andere Geschichten über Behinderung zu erzählen. Und das soziale Ziel dieser anderen Geschichten besteht darin, aus ‚behindert‘ eine annehmbare Identitätskategorie zu machen, in die zu gehören man sich gut vorstellen kann“.⁵

Eine Erweiterung der bisherigen Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Behinderung, wie sie seit „1976 von der britischen Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) formuliert“ (Köbsell, 2015) werden, stellen die Disability Studies insofern dar, als dass „die Analyse und Kritik der historisch und kulturell bedingten gesellschaftlichen Situation Behinderter [mit ihnen, Vf.] zum Herzstück, zum Kern einer ganzen Forschungsrichtung“ (Dederich, 2007, S. 18) wurden.⁶

„Mit ihrer Perspektive auf Behinderung sowie auch ihrem Gegenpool, die sozial-konstruierte, nicht naturgegebene Normalität, bieten die Disability Studies einen wichtigen Ansatzpunkt zur Dekonstruktion sozialer Ungleichheit aufgrund nicht erfüllter Normalitätsanforderungen“ (Pfahl & Köbsell, 2014, S. 555).

Das klassische soziale Modell von Behinderung, das üblicherweise in Formeln nach dem Motto: »Behinderung ist eine soziale Kategorie!« oder »Behindert ist man nicht, behindert wird man!«, gebracht wird, ist im Kontext der Disability Studies zum Gegenstand sozialkonstruktivistischer Kritik geworden. Dabei geht es aber nicht um die Zurückweisung des sozialen Modells, sondern „um die Kritik an einem verkürzten Verständnis dieses Modells, das Gefahr läuft, sich in behindertenpolitischen Forderungen nach rechtlicher Gleichstellung und dem Abbau räumlicher bzw. architektonischer Barrieren zu erschöpfen“ (Dannenbeck, 2007, S. 106). In den Mittelpunkt des Interesses rückt vielmehr die Analyse und Dekonstruktion soziokultureller Prozesse der Manifestation von Behinderung. Als kritikwürdig erscheint dabei insbesondere, dass Menschen mit einer Behinderung im tradierten sozialen Modell der Behinderung eine implizite Opferrolle zugeschrieben wird:

„In der Folge werden von Seiten der Disability Studies nicht mehr nur die gesellschaftlichen Diskriminierungsprozesse, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, analysiert und kritisiert (und damit fast zwangsläufig die überwunden geglaubte Defizithypothese durch eine implizite Opferperspektive ersetzt), sondern nunmehr können Zusammenhänge zwischen Behinderung und Identitätsbildung [...] in den Blick genommen werden“ (Dannenbeck, 2007, S. 106).

Behinderung neu zu denken, bedeutet im Kontext von Disability Studies somit dreierlei (Dederich, 2007, S. 18): (a) Behinderung ist systematisch zu *ent*-individualisieren und radikal als sozio-

5 Als Randnotiz sei erwähnt, dass dabei auch kontrovers diskutiert wird, ob die Disability Studies „ausschließlich als Forschung von Behinderten zu verstehen sind“ (Dederich, 2007, S. 19).

6 Um den thematischen Boden für die Entstehung der Disability Studies zu bereiten, ist auch auf die zentralen Arbeiten von Goffman (1963) und Foucault (1973) zu verweisen, die sich in ihren Analysen u. a. mit Fragen der sozialen Anerkennung im Rahmen negativer gesellschaftlicher Zuschreibungen beschäftigt haben (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 11).

kulturelle Konstruktion zu verstehen. (b) Um die Teilhabechancen von Menschen mit einer Behinderung an der Gesellschaft wirksam zu erhöhen, sind wissenschaftliche Kriterien wie Neutralität oder Objektivität zugunsten eines parteiischen Forschungsansatzes zu relativieren. (c) Die *Be*-Forschung von Menschen mit einer Behinderung ausschließlich durch Personen ohne Behinderung ist abzulehnen. Aus der Perspektive der Disability Studies verbieten sich Diskurse über Menschen mit einer Behinderung, ohne diese dabei im Forschungsprozess selbst zu beteiligen (Hermes & Rohrman, 2006).

„Anthropology’s lies are found in the construction of a culture’s ideas about disability, based solely on nondisabled people’s input“ (Linton, 1998, S. 182).

Das Eintreten dafür, dass Menschen mit einer Behinderung als konstitutiver Teil des Forschungsprozesses anerkannt werden, teilen Disability Studies – ebenso wie eine „Vielzahl von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Problemen“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 15) – mit anderen emanzipatorischen Forschungsansätzen wie der Frauen- und Geschlechterforschung oder den Cultural Studies. Dabei folgen die Disability Studies der Annahme, dass die systematische Untersuchung körperlicher Differenzen und Andersartigkeit „nicht nur für die auf Behinderung spezialisierten gesellschaftlichen Teilsysteme und die so genannten Betroffenen, sondern für die allgemeine Gesellschaft und für das Verständnis des Zusammenlebens von Menschen schlechthin relevant sind“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 13).

Ideengeschichtlich liegen die Ursprünge der Disability Studies in der Bürgerrechts- und Behindertenbewegung und können nach Waldschmidt und Schneider (2007, S. 13) Anfang der 1980er-Jahre in Amerika und Großbritannien verortet werden. Etwa zur gleichen Zeit wurden kongeniale Überlegungen im Zusammenhang mit der – ebenfalls politisch motivierten – sogenannten Krüppelbewegung auch in Deutschland aufgegriffen. So kam es 1981 bei der nationalen Eröffnungsveranstaltung zum Internationalen Jahr der Behinderten in der Dortmunder Westfalenhalle zum Eklat, weil ein *Zug der dankbaren Krüppel und Idioten* durch die Halle zog und vor der Rede des damaligen Bundespräsidenten die Hauptbühne von einer Gruppe behinderter Aktivist*innen besetzt wurde (Rohrman, 2006, S. 176). Ziel der Aktion war, das damalige Behindertenbetreuungswesen einer radikalen Kritik zu unterziehen, weil es nichts erbracht hätte, außer „Ghettobildung, Isolation, Entmündigung und Mißhandlung. [...] Für das Ende des Jahres kündigen sie die Durchführung eines Krüppeltribunals an, bei dem Menschenrechtsverletzungen an Behinderten [...] zur Anklage gebracht werden sollten“ (Rohrman, 2006, S. 177).

Ein weiteres Anliegen der Disability Studies bündelt sich in dem Bestreben, die Diskurse über Behinderung aus einer als fatal erachteten Umklammerung der Medizin zu lösen. Kritisiert wird, dass es, ohne Beachtung sozialer, kultureller und politischer Rahmenbedingungen, gesellschaftlicher Konsens zu sein scheint, in Anwendung eines medizinischen Paradigmas der Annahme zu folgen, dass Behinderung eine medizinische Kategorie sei, die sich durch die Beschreibung von Defekten und Insuffizienzen eines ahistorischen und kulturlosen Körpers beschreiben ließe. Infolge dieser

Annahme wird Behinderung zu einer individuellen Kategorie, die im Verantwortungsbereich des Individuums zu verorten ist und nach Waldschmidt und Schneider (2007, S. 10) einen Perspektivenwechsel nötig macht:

„Dessen Ausgangspunkt muss darin liegen, sich zunächst der Standortgebundenheit, mehr noch, der Eingeschränktheit des vorherrschenden Blicks zu vergewissern: Der auf Problemlösung fixierte Ansatz kann die Komplexität von »Behinderung« nicht hinreichend erfassen; [...] Er negiert, dass »Behinderung« eine weit verbreitete Lebenserfahrung darstellt und der menschliche Körper [...] keine reibungslos laufende Maschine ist“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 10).

Vor diesem Hintergrund resümiert Dederich (2007, S. 31), dass es bei den Disability Studies darum geht, „dem traditionell individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Verständnis von Behinderung ein [...] theoretisches Modell entgegenzusetzen, das mit dem Anspruch verknüpft ist, den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit der Differenz zu verändern“. Dabei geht es allerdings keineswegs – wie in Medizin oder Pädagogik – um eine verbesserte therapeutische oder (behinderten-)pädagogische Versorgung. Zielperspektive ist nicht Heilung, Versorgung oder Rehabilitation, sondern eine Veränderung der sozialen, kulturellen und politischen Umstände, die Behinderung konstruieren.⁷

2 | BEHINDERTENSPORT

Dass die Beachtung von Wissensbeständen aus dem Kontext der Disability Studies bisher keinesfalls selbstverständlich ist, soll – bevor diese Perspektive im nachfolgenden Kapitel auf fachdidaktische Annahmen in der Sportpädagogik angewendet wird – *exemplarisch* am Handbuch *Sport von Menschen mit Behinderungen* (Schliermann, Anneken, Abel, Scheuer & Froböse, 2014) diskutiert werden.⁸ Mit dieser Handreichung, die sich im Kontext des sogenannten *Behindertensports* als auch der Inklusion verortet, verfolgen die Autoren das Ziel, „die neuen Erkenntnisse zum Sport von Menschen mit körperlichen, sensorischen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen“ (Schliermann et al., 2014, S. VI) zusammenzuführen. Um dabei im Sinne der Inklusion möglichst viele Menschen mit Behinderungen zu adressieren, geht das Autorenkollektiv, was hier explizit befürwortet wird, von einem weiten Sportbegriff aus und problematisiert Formen der einseitigen Fokussierung auf den Wettkampf- und Leistungssport, was legitime Inklusionsbestrebungen erschwere (ebd., S. 28).

7 Dabei betonen sowohl Dederich (2007, S. 29) als auch Waldschmidt und Schneider (2007), dass Disability Studies im Sinne eines – auch für die moderne (Körper-)Soziologie – radikalen Perspektivenwechsels einen neuartigen Zugang konstituiert, „indem der Standort des Betrachters oder der Forscherin umgekehrt [wird, Vf.]: Nunmehr geht es nicht darum, von der Welt der Normalen aus die Lebenssituation behinderter Menschen zu untersuchen, um ihnen bei der Bewältigung ihrer schwierigen Lebenssituation zu helfen. Vielmehr gilt es, von einer dezentrierten Position aus Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft zu benutzen“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 15).

8 Damit soll dem Autorenkollektiv selbstverständlich nicht das Recht abgesprochen werden, den eigenen theoretischen Zugang selbst zu definieren. Es soll lediglich *exemplarisch* analysiert werden, wie der dort gewählte theoretische Zugang aus der Perspektive der Disability Studies zu bewerten ist.

Zeugen diese Überlegungen von einer systematischen Beachtung inklusiver Bedarfe, sollen die nachfolgenden Ausführungen – am Beispiel des Kapitels über *Sehschädigungen* (ebd., S. 91-104) – gleichzeitig auch für eine diskussionswürdige „Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie“ (Dederich, 2007, S. 31) sensibilisieren. Entgegen der Forderung, Behinderung zu *ent*-individualisieren und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Gemachtheit zu verstehen, beginnen die Ausführungen zur Sehschädigung mit einem medizinischen Kapitel zur Anatomie des Auges und zum Sehvorgang. Zur Erklärung des Sehvorgangs bei Menschen mit einer Sehbehinderung findet eine Kamerametapher Anwendung und betroffenen Menschen wird attestiert, dass sie ihre Umwelt „zuweilen nur eingeschränkt wahrnehmen“ (Schliermann et al., 2014, S. 91). Als Ursache dafür werden, in Anwendung eines medizinischen und individuellen Verständnisses von Behinderung, Schädigungen bestimmter Bestandteile des Auges oder auch eine geschädigte Reizverarbeitung im Gehirn benannt.

Dieses Verständnis des Sehvorgangs übersieht nicht nur zentrale Annahmen der Disability Studies, sondern auch themenbezogene Erkenntnisse der Wahrnehmungsphilosophie (Hildenbrandt, 2010) sowie der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. So führt Walthes (2014, S. 31) aus, „dass Sehen und visuelles Wahrnehmen nicht mit einer Fotokamera zu vergleichen sind“ (Walthes, 2014, S. 31) und dass Wahrnehmung gerade nicht als Abbild einer wie auch immer gearteten objektiven Wirklichkeit begriffen werden kann, sondern ausschließlich „als konstruktiver Prozess zu deuten“ (Walthes, 2014, S. 35) ist.

In der Systematisierung von Schliermann et al. (2014), die sie analog auch den anderen Behinderungsformen zugrunde legen, folgen auf die defizitorientierte Beschreibung des Sehvorgangs systemlogisch die WHO-Definitionen von Sehbehinderungen. Daran schließt sich eine umfangreiche Auflistung ophthalmologischer Krankheitsbilder an (ebd., S. 93-102), woraus psychologische und sportmotorische Besonderheiten „im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten bei Menschen mit Sehschädigung“ (ebd., S. 103) abgeleitet werden.

Unbeachtet bleibt bei dieser klassischen Argumentation, dass der nichtsehbehinderte Mensch als normativ-ethischer, kultureller und politischer Maßstab in solche Aussagen eingeht und von ihm aus das Defizitäre identifiziert und ohne kritische Distanzierung dem Menschen mit einer Sehbehinderung zugeschrieben wird. Nicht betroffene „Experten“ systematisieren und entscheiden mithilfe ophthalmologischer Diagnoseverfahren, was Menschen mit einer Augenkrankheit sehen können und was nicht. Sie beziffern das Ausmaß der Behinderung und treffen damit (in-)direkt auch Aussagen darüber, was Menschen mit einer Sehbehinderung (im Sport) zu leisten vermögen und was nicht. Dem stehen die Bemühungen der Disability Studies diametral entgegen, mit ihrem Anliegen, „die Autorität professioneller und vor allem nichtbehinderter Fachleute in Frage zu stellen [und, Vf.] jeder Form von Gönnerhaftigkeit entgegenzutreten“ (Shakespeare, 2003, S. 428).

Aus der Auflistung medizinisch legitimierter Differenzen zum nicht sehbehinderten Menschen leiten die Autoren auch pädagogisch-didaktische Besonderheiten bei der Vermittlung motorischer

Fertigkeiten ab und weisen beispielsweise darauf hin, dass blinde Sportler „ausschließlich auf exakte Beschreibungen in Verbindung mit kinästhetischen, akustischen und taktilen Wahrnehmungen angewiesen“ (Schliermann et al., 2014, S. 117) sind. Diesen Überlegungen liegt ein Defizitbild blinder Menschen zugrunde, wenn sehbehinderten Menschen unterstellt wird, dass ihnen zentrale Seh-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisfunktionen fehlen, die es aus einer rehabilitativen Fachperspektive durch verbale und taktile Hilfen zu kompensieren gilt (Scherer & Herwig, 2002).

Diese Darstellung des sogenannten *Behindertensports* illustriert *exemplarisch* Mechanismen, die im Kontext der Disability Studies kritisch diskutiert werden und ggf. zu dekonstruieren sind: Indem medizinischen Experten das gesellschaftliche Recht zugestanden wird, Defizite von Menschen mit einer (Seh-)Behinderung zu identifizieren, *produzieren* sie deren Behinderung, Stigmatisierung und Exklusion. Den Betroffenen wird ein Defizitstatus zugeschrieben, den es folgerichtig zu kompensieren, zu kurieren bzw. zu rehabilitieren gilt. Auch wenn diese kritischen Ausführungen hier nur exemplarisch und dementsprechend nur überblicksartig dargestellt werden können, soll das bisher Gesagte illustrieren, wie Disability Studies helfen können, diskriminierende und exkludierende Potenziale in Bezug auf das Konstrukt Behinderung sichtbar zu machen.

3 | KOMPETENZORIENTIERTE ANSÄTZE IN DER FACHDIDAKTIK SPORT

Diente der Verweis auf Disability Studies im vorausgehenden Kapitel dazu, exemplarisch für immanente exkludierende Potenziale im Kontext des sogenannten *Behindertensports* zu sensibilisieren, geht es im Folgenden um eine analoge Sichtung fachdidaktischer Positionen in der Sportpädagogik. Fachdidaktische Konzepte sind dabei als Entwürfe einer pädagogischen Gestaltung des Schulsports zu verstehen, die „auf Fragen nach dem Auftrag des Schulsports, nach seinen leitenden Zielen, Inhalten und Methoden“ (Balz, 2013, S. 34) antworten. Werden fachdidaktische Überlegungen vor dem Hintergrund von Disability Studies auf Inklusionshemmnisse hin analysiert, kann es hier nicht darum gehen, „die unübersichtliche Vielfalt konkurrierender fachdidaktischer Konzepte, die seit geraumer Zeit in der Sportdidaktik diskutiert wird“ (Stibbe, 2013, S. 20), erneut zu ordnen. Da diese Arbeit bereits geleistet wurde (Balz, 2013; Stibbe, 2013), wird im Folgenden exemplarisch auf fachdidaktische Konzepte im Kontext der Kompetenzorientierung Bezug genommen.⁹

Auch wenn zur curricularen Leitidee der Kompetenzorientierung bisher keine tragfähige fachdidaktische Konzeption existiert und „sich Lehrplankommissionen bislang nicht auf ein überzeugendes fachspezifisches Kompetenzmodell stützen konnten“ (Stibbe, 2013, S. 33), ist zu konstatieren, dass etwa seit der Jahrtausendwende auch dem Unterrichtsfach Sport – obwohl selbst gar nicht Gegenstand internationaler, schulischer Leistungsvergleichsstudien – „schlanke, standardorientierte Kernlernpläne, die ausschließlich die Ergebnisse des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern im Fokus haben“ (Aschebrock, 2013, S. 69) durch kultusministeriale Vorgaben verordnet sind.¹⁰

9 Diese Auswahl ist auch dadurch legitimiert, dass die Hinwendung zu kompetenzorientierten Lehrplänen – nicht nur im Sport – die große curriculare Veränderung der letzten Dekade darstellt (Tillmann, 2007).

10 An dieser bildungspolitischen Setzung konnte auch eine breite fachwissenschaftliche Kritik nichts ändern (u. a. Prohl, 2012, S. 85; Thiele, 2012).

In dieser diffizilen Gemengelage kommt insbesondere Gogoll (2013; auch Gogoll & Kurz, 2013), aber auch Kurz (2008) sowie Stibbe (2011) das große Verdienst zu, sich differenziert mit der Frage auseinanderzusetzen, „ob und unter welchen Bedingungen Kompetenzen als individuelle Voraussetzungen für Bildungsmöglichkeiten im Lernbereich ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ angesehen werden können“ (Stibbe, 2013, S. 33). Um dabei einen „bildungsbezogenen Reduktionismus zu vermeiden“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 82), weisen die Autoren unter Rückgriff auf die sogenannte *Klieme-Expertise* zu Recht darauf hin, dass sich auch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle selbstverständlich an den allgemeinen Bildungszielen des Fachs zu orientieren haben und dass sich daraus die Forderung ergibt, „die jeweiligen Vorstellungen über die allgemeinen Bildungsziele des Faches, an denen diese Prüfung vorgenommen werden kann, offenzulegen“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 82). In diesem Sinne argumentieren Gogoll und Kurz, dass es im Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport sinnvoll erscheine und zudem in der Tradition des Fachs verwurzelt sei, die fachlichen Bildungsziele an das *Handeln* der Schülerinnen und Schüler, an ihre Handlungsfähigkeit, zu knüpfen. Diese Handlungsfähigkeit beschränkt sich allerdings nicht nur auf das aktive sportliche Handeln selbst (Gogoll, 2013, S. 10), sondern auch „auf den Grad an Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit, mit der sie sport- und bewegungsbezogene Handlungsentscheidungen in, neben und nach der Schule treffen und umsetzen können“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 84).

Um diese Überlegungen für ein Kompetenzmodell nutzbar zu machen, argumentieren Gogoll und Kurz, dass die Grundannahme, dass sich sportliche Bildungsergebnisse zuvörderst auch im praktischen Handeln der Menschen zeigen, auch zu gewissen „Erwartungen an das Handeln von Menschen im Bereich Sport und Bewegung“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 84) führen. Zentral erscheint dabei vor allem, dass das sportliche Handeln auf Basis von verstandes- und vernunftbasierten Orientierungsleistungen erfolge (Gogoll, 2013, S. 14). So plädieren die Autoren für ein dreistufiges Modell der Thematisierung von Unterrichtsinhalten, das mit drei qualitativ unterschiedlichen Niveaustufen von Lernergebnissen bei den Schülern korreliere (Gogoll, 2013, S. 20; Gogoll & Kurz, 2013, S. 87):

- a) *Erkunden*: Auf der ersten Stufe geht es um das sportliche Handeln selbst und um das Verbessern von motorischen und ggf. auch motivationalen Eigenschaften.
- b) *Sachlich-reflexives Erschließen*: Auf der zweiten Stufe geht es über das sportliche Handeln hinaus, darum, Wissen zu vermitteln, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eigenständig und sachkompetent sportliche Fertigkeiten zu verbessern.
- c) *Intentional-reflexives Erschließen*: Auf der dritten Stufe geht es darum, mit diesem Wissen reflektiert umzugehen und beispielsweise die Relevanz einzelner sportlicher Handlungsfelder vor dem Hintergrund der eigenen Lebenssituation bewerten zu können.

Zentral erscheint dabei, dass der Sportunterricht erst dann das volle pädagogische Potenzial des Fachs ausschöpfe und zur Bildung beitrage, „die nun auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung einschließt [...], wenn der Unterricht auch die zweite und die dritte Stufe erreicht“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 89). Die hohe Bedeutung, die in diesem Ansatz sowohl der (a) *Autonomie der Individuen* als auch (b) *kognitiven Leistungen* zukommt, wird explizit betont, wenn Gogoll (2013, S. 16) von komplexen Übersetzungsleistungen spricht, bei denen Schülerinnen und Schüler „sportbezogene

Erfahrungen zu mehr oder minder abstrakten Wissensstrukturen verdichten, die sie anschließend wiederum für ihr eigenes sportpraktisches Handeln einsetzen können“.

Darüber hinaus zeigt das bisher Gesagte, auch wenn diese Bezüge im Folgenden nicht diskutiert werden können, dass den fachdidaktischen Überlegungen noch zwei weitere bildungstheoretische Vorannahmen zugrunde liegen: So wird unausgesprochen davon ausgegangen, (c) dass die Schülerinnen und Schüler körperlich-motorisch zu autonomen und intentionalen Zielbewegungen in der Lage sind und (d) dass keine inneren Widersprüche innerhalb der Person existieren, die es erschweren oder verhindern, dass das notwendige schulische Arbeitsbündnis eingegangen wird. Beide Annahmen erscheinen – wie später noch diskutiert wird – aus einer inklusionstheoretischen Perspektive diskussionswürdig, da es beispielsweise zum Wesen des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung gehört, dass dieses Arbeitsbündnis eben gerade nicht eingegangen werden kann (Ahrbeck, 2010; Ricking, 2016). Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass der gewählte fachdidaktische Ansatz mit impliziten Normvorstellungen von grundsätzlich *autonomiefähigen*, *reflexionsfähigen*, *bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schüler hantiert.¹¹

4 | ABLEISM – FACHDIDAKTISCHE VERUNSICHERUNGEN

Disability Studies machen deutlich, dass es sich bei den oben diskutierten Normvorstellungen um romantisierende Bildungsvorstellungen handelt, die hier als bildungstheoretische *Candide* bezeichnet werden, weil sie von den Bedingungen des Humanen, von grundsätzlicher Angewiesenheit, Bedürftigkeit und Verletzlichkeit absehen und einer bildungstheoretischen Paradiesmetapher das Wort reden.

„Bildung als Prozess der Selbstgestaltung blieb als Akt der Selbstreflexion leitend und ließ immer wieder von den realen Verhältnissen des Subjekts absehen. Daran, nämlich am Projekt der Vervollkommnung, der Steigerung der Kompetenzen, der ‚Höherbildung‘, mussten Menschen (in soziokultureller und ökonomischer Benachteiligung und mit Behinderung) scheitern“ (Stinkes, 2008, S. 87).

Können im Folgenden nicht alle vier Normvorstellungen diskutiert werden, beschränken sich die nachfolgenden Analysen auf die beiden Annahmen grundsätzlich *autonomiefähiger* und *reflexionsfähiger* Schülerinnen und Schüler. Um das diskriminierende Potenzial dieser Bildungsvorstellungen zu problematisieren, wird auf *Ableism*, eine Strömung innerhalb der Disability Studies Bezug genommen, die besonders geeignet erscheint, um für unplausible Zuschreibungen von Fähigkeiten zu sensibilisieren (Giese & Ruin, 2016).

¹¹ Es ist anzumerken, dass der diskutierte fachdidaktische Ansatz nicht für sich in Anspruch nimmt, einen Beitrag zu einer *inkluisiven* Fachdidaktik Sport zu leisten, sondern sich vielmehr verdienstvoll um die Integration bildungstheoretischer Grundlagen in aktuelle kompetenzorientierte Ansätze bemüht. Werden – was sich sicherlich auch alternativen fachdidaktischen Ansätzen attestieren lässt – die Bedarfe von Menschen mit einer Behinderung in diesem Sinne nicht vorsätzlich ignoriert, ändert diese Bekundung allerdings nichts an der Kritik, dass diese Bedarfe bisweilen außerhalb des Sichtfeldes der Fachdidaktik Sport zu liegen scheinen.

„Als illegitim müssen Fähigkeitszuschreibungen dann gelten, wenn sie zu Grausamkeit [...] oder zu Ungerechtigkeit [...] führen oder Effekte von Grausamkeit oder Ungerechtigkeit sind. Grausam sind Fähigkeitszuschreibungen dann, wenn sie zur illegitimen Gewalt [...] über Personen führen, denen Fähigkeiten temporär oder dauerhaft abgesprochen werden. Als ungerecht müssen Fähigkeitszuschreibungen gelten, wenn der Zugang zu Systemen der Befähigung versperrt ist“ (Buchner, Pfahl & Traue, 2015, S. 6).

Zentral erscheint, dass Behinderung im Ableismus als intersubjektive und gesellschaftliche *Zuschreibung von Fähigkeiten* und nicht als Differenz zur Normalität modelliert wird. Die Annahme, die Fähigkeiten einer Person als individuelle Kategorie zu verstehen, wird in dieser Perspektive hinterfragt, indem auch individuelle Fähigkeiten des Subjekts als gesellschaftlich geprägte und kulturell imprägnierte externe Zuschreibungen verstanden werden.

„Problematisiert und kritisiert werden sollen [...] irrationale, verletzend, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind, das in Gestalt des Neoliberalismus alle Widersprüche dieser politischen und anthropologischen Theorie eines Fähigkeits-Individualismus auf die Spitze getrieben hat: The winner takes it all!“ (Buchner et al., 2015, S. 1).

Als Forschungsperspektive ergeben sich somit immanente Zuschreibungen von Fähigkeiten und die Gefahr, diesen Zuschreibungen – im Sinne der *Un-Fähigkeit* – nicht genügen zu können. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei diesen unsichtbaren und institutionalisierten Zuschreibungen von „Fähigkeiten nicht um eine ontologisch zu beschreibende, sondern um eine *relationale* Größe handelt, die an die soziale Position des Betrachters gebunden und damit ideologisch geprägt ist“ (Buchner et al., 2015, S. 2). Im Kontext von Bildung und Erziehung entstehen grausamen Zuschreibungen von Fähigkeiten beispielsweise, wenn in Anwendung eines illegitimen Normalitätskonstrukts davon ausgegangen wird, dass – wie oben dargestellt – die Bildungs-*Fähigkeit* eines Individuums bildungstheoretisch an seine Reflexions-*Fähigkeit* gebunden wird.¹² So zeigt Ableism, dass die Konstitution binärer Kategorien nach dem Muster *reflexionsfähig* vs. *nichtreflexionsfähig* oder *autonomiefähig* vs. *nicht-autonomiefähig* sowohl latente Machtstrukturen konstituiert, als auch Ausschlüsse aus sozialen Systemen produziert, indem systemstabilisierende „Negativschablonen“ erstellt werden:

„Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen, wie sie auch in der Konstruktion neoliberaler Fitness-Ideale auftauchen, dienen also dazu, einen korporalen Standard zu entwickeln. Für die Herstellung einer solchen Normalitätsmatrix ist ein konstitutives Außen von Nöten, eine Negativschablone, die von Einzelnen als Unterscheidungskriterium in »normal« und »nicht normal« herangezogen werden kann“ (Buchner et al., 2015, S. 3).

¹² Zur grundsätzlichen Kritik bzw. zur fatalen Wirkung klassischer Bildungsvorstellungen in Bezug auf den sogenannten Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vergleiche Ackermann (2010a; 2010b).

Gewinnt die Körperthematization in unseren westlich-modernen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung (Gugutzer, 2015, S. 39), so erweisen sich korporale Standards zunehmend auch als Zugangsbeschränkung zum Bereich des Menschlichen. Even if „the corporeal standard has an illusory self-evident permanence but is always in a state of flux“ (Campbell, 2008, S. 153), lässt deren „Nicht-Verfügbarkeit“ das Individuum nicht nur Gefahr laufen, am ggf. identitätsstiftenden Projekt der eigenen Körperperformance (Shilling, 2012, S. 6), sondern grundsätzlich an der „benchmark of humanity“ (Overboe, 1999, S. 24) zu scheitern. Den Betroffenen bliebe der Status des „fully human [verwehrt, Vf.]. Disability is cast as a diminished state of being human“ (Campbell, 2008, S. 153).

Diese Analysen zeigen, dass es nicht nur darum geht, Behinderung aus der Perspektive des Individuums zu reflektieren, sondern vielmehr intersubjektive, wissenschaftliche und gesellschaftliche Produktionsmechanismen und Fertigkeitimperative in den Blick zu nehmen, von denen grundsätzlich jedes Individuum in jeder Lebensphase bedroht sein kann. Ableism ermöglicht somit eine Analyseperspektive, die geeignet erscheint, um ungerechte Fähigkeitszuschreibungen in den Blick zu nehmen und deren diskriminierendes und exkludierendes Potenzial zu beleuchten. Dabei geht es nicht darum, notwendige bzw. legitime Zuschreibungen von Fähigkeiten grundsätzlich zu verneinen, sondern um die Verunsicherung illegitimer Fähigkeitszuschreibungen, wie es beispielsweise der Fall ist, wenn die Bildungs-*Fähigkeit* bildungstheoretisch an die Reflexions-*Fähigkeit* des Subjekts geknüpft wird.

Zudem kann Ableism dazu beitragen, die ubiquitäre (sport-)pädagogische Bildungsvorstellung eines – im Sinne eines humboldtschen Bildungsideals – autonomen Subjekts zu hinterfragen.¹³ So betonen Disability Studies, dass Autonomie im Kontext der Diskurse um Behinderung immer als relative Autonomie zu verstehen ist und zu fragen ist (Waldschmidt, 2012), „unter welchen Bedingungen nicht unabhängige Individualität, sondern konstitutive Angewiesenheit als Grundlage von Selbstbestimmung und Teilhabe erscheinen können“ (Meißner, 2015, S. 1).

„Wenn sich also kritische Debatten, die mehr Chancengleichheit einfordern, auf dieses Individualitätsparadigma [der Selbstbestimmung, Vf.] beziehen, erscheinen auch ihre Fähigkeiten letztlich als Frage individueller Stärken und Schwächen angesichts gegebener (Leistungs-)Anforderungen, die es institutionell zu fördern oder auszugleichen oder medizinisch-technisch zu optimieren gilt“ (Meißner, 2015, S. 3).

Autonomie ist in diesem Sinne nicht als individuelle Kompetenz zu denken, sondern als etwas, „das immer nur in spezifischen Relationen entstehen kann und somit auch nicht einzelnen Indi-

13 Geschieht dies hier am Beispiel eines kompetenzorientierten Ansatzes, ist zu betonen, dass der Autonomie auch in alternativen Ansätzen eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird, wenn es beispielsweise darum geht, Aspekte wie Demokratiefähigkeit, Selbstbestimmung bzw. die Fähigkeit zur (selbst-)reflexiven Autonomie zu fördern (Prohl, 2012, S. 71; Stibbe, 2013, S. 36). Es kann somit vermutet werden, dass sich kritische Ergebnisse grundsätzlich auch auf andere fachdidaktische Ansätze übertragen lassen.

viduen zurechenbar ist, sondern zwischen ihnen entsteht“ (Meißner, 2015, S. 4) – oder aufgrund illegitimer Fähigkeitszuschreibungen systematisch verhindert wird.

„Das Problem erschöpft sich nicht darin, dass manche aufgrund mangelnder Ressourcen verletzbarer sind als andere und daher marginalisiert werden. Vielmehr erscheint die Prämisse einer auf Unverletzbarkeit beruhenden Autonomie als Bedingung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit als historischer Skandal. Wenn nämlich möglichst weitgehende Unverletzbarkeit die Voraussetzung für den Status des Subjekts ist, dann bleibt dieser Status immer das Privileg einer kleinen Gruppe“ (Meißner, 2015, S. 4).

In diesem Sinne ist auch zu diskutieren, dass Gogoll und Kurz (2013, S. 82) ihre fachdidaktischen Überlegungen an ein Bildungsverständnis nach Zirfas (2011) anbinden, obwohl dieser an anderer Stelle – explizit mit Blick auf die Differenzlinie Behinderung – ausdrücklich darauf hinweist, dass Selbstbestimmung und Autonomie gerade nicht an komplexe kognitive Abstraktionsleistungen gebunden werden können, weil „hiermit doch oftmals sehr umfangreiche Rationalitäts- und Reflexivitätsansprüche verbunden [sind, Vf.], die von vielen Menschen kaum eingelöst werden können“ (Zirfas, 2012, S. 80).

Diese kurzen Hinweise illustrieren, dass Autonomie bzw. die Annahme, dass Bildung immer auch „Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit [kursiv, Vf.] sei“ (Klafki, 2007, S. 20), in der Fachdidaktik Sport tendenziell als eine individuelle und ungehindert verfügbare Kompetenz betrachtet wird, was im Anschluss an die bisherigen Analysen als romantisierende Paradiesmetapher bzw. als Candide zu verstehen ist, die von Angewiesenheit, Zerbrechlichkeit und Bedürftigkeit bildungstheoretisch abstrahiert und dadurch potenziell auch immanente Exklusionsmechanismen zur Aufführung bringt. Der ableistische Blick zeigt dagegen, dass Autonomie nicht als ein Konstrukt zu verstehen ist, dass sich in seiner Konstruktion im Wechselspiel von Autonomie und Angewiesenheit erschöpft, sondern dass die Art und Weise, wie Autonomie in der Fachdidaktik Sport als tendenziell binäre und individuelle Kategorie theoretisch konzeptualisiert wird, als Ursache von Behinderung identifiziert werden kann.

5 | FAZIT

Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass bzw. warum sich *Disability Studies* und *Ableism* im Bereich einer radikalen Kritik verorten, indem an zwei Beispielen – ohne diese damit einer Generalkritik unterziehen zu wollen oder ihnen ihre Legitimation absprechen zu wollen – aufgezeigt wurde, dass diesen auch exkludierende Potenziale immanent sind. Auf einer tiefenstrukturellen Ebene erscheinen die Ansätze potenziell geeignet, um auch konservierendes, systemstabilisierendes und exkludierendes Potenzial zu entfalten, was sich in ähnlicher Diktion sicherlich auch für alternative Ansätze vermuten lässt.¹⁴ Unter der Zielperspektive einer inklusiven Fachdidaktik Sport

¹⁴ Dies gilt auch für Ansätze, die sich im Bereich der *inklusiven* Fachdidaktik Sport verorten, wenn z. B. bei Giese und Weigelt (2015, S. 35) der kognitiven Leistungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird.

bedürfen die diskutierten Ansätze einer strukturellen Reflexion, um – was bisher nicht Teil des Selbstanspruchs war – auch substantielle Beiträge auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu leisten.

Methodenkritisch ist zu beachten, dass es sich bei dem hier gewählten analytischen Zugriff auch *nur um eine* theoretische Modellierung handelt, die ihrerseits wenig geeignet erscheint, Stärken einer kompetenzorientierten Fachdidaktik Sport in den Blick zu nehmen. Liegt die Beachtung von Potentialen einer handlungsorientierten Anwendungswissenschaft quer zum analytischen Selbstverständnis des explizit parteiischen Forschungsansatzes und ist die Kritik, die sich daraus entwickelt, damit in ihrer Reichweite zu relativieren, zeigt der Ansatz seine besondere Relevanz allerdings gerade darin, dass exkludierende Potenziale sichtbar gemacht werden können, die bisher unterhalb der Wahrnehmungsschwelle einer inklusionssensiblen Sportpädagogik beheimatet waren. In diesem Sinne verweisen Disability Studis und Ableism auf ein Forschungsdesiderat im Kontext der deutschsprachigen Sportpädagogik, weil es sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und infolge der UN-BRK auch völkerrechtlicher Verpflichtungen als notwendig erweist, Menschen mit Behinderungen in der fachdidaktischen Theoriebildung stärker als bisher zu beachten. Eine Hinwendung zu Disability Studies scheint dabei hilfreich, um exkludierende Potenziale selbstkritisch zu reflektieren und um ggf. immanente Normativa innerhalb der Sportpädagogik als eine Art paradiesmetaphorische Candide zu verunsichern.

Im Sinne des eingangs formulierten Anspruchs, in *konstruktiver* Absicht für exkludierende Strukturen zu sensibilisieren, bilden die Analysen damit einen ersten, basalen Schritt und stellen einen theoretischen Zugang zur Diskussion, mit dessen Hilfe in existierenden fachdidaktischen Ansätzen immanente Fähigkeitszuschreibungen reflektiert werden können. Damit wären auch Orientierungsleistungen gewonnen, in welche Richtung weitere Schritte zu gehen wären, um existierende Ansätze zielgenauer an die Bedarfe von Menschen mit einer Behinderung anzupassen.

LITERATUR

- Ackermann, K.-E. (2010a). Zum Verhältnis von „Bildung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung* (S. 53-72). Oberhausen: Athena.
- Ackermann, K.-E. (2010b). Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung* (S. 224-246). Oberhausen: Athena.
- Ahrbeck, B. (2010). Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 138-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53-78). Aachen: Meyer und Meyer.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education. The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 267-278.
- Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 34-42). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Blauwet, C. & Willick, S. E. (2012). The Paralympic movement. Using sports to promote health, disability rights, and social integration for athletes with disabilities. *PM&R*, 4 (11), 851-856.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3d ed). Bristol: CSIE.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (2). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23 (2), 151-162.
- Coalter, F. (2007). *A wider social role for sport: Who's keeping the score?* Taylor & Francis.
- Connor, D. J. (2014). The disability studies in education annual conference: Explorations of working within, and against, special education. *Disability Studies Quarterly*, 34 (2). Abgerufen von <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597>
- Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. (S. 103-126). Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Deutscher Bildungsrat (1973). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Duncan, M. C. (1994). The politics of women's body images and practices: Foucault, the panopticon, and shape magazine. *Journal of Sport & Social Issues*, 18 (1), 48-65.
- Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München: Hanser.
- Garland-Thomson, R. (2003). Andere Geschichten. In P. Lutz, T. Macho, G. Staupe & H. Zirden (Hrsg.), *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (S. 419-425). Köln: Böhlau.
- Giese, M. (2016a). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 102-109.
- Giese, M. (2016b). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 29-39). Weinheim: Beltz.
- Giese, M., Kiuppis, F. & Baumert, K. (2016). Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380/301>

- Giese, M. & Ruin, S. (2016). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 1-14. doi: 10.1080/17430437.2016.1225857.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 10-52). Aachen: Meyer und Meyer.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft*, 40 (1), 31-38.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer und Meyer.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Haegele, J. A., Lee, J. & Porretta, D. L. (2015). Research trends in Adapted Physical Activity Quarterly from 2004 to 2013. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32 (3), 187-205.
- Hermes, G. & Rohrmann, E. (Hrsg.). (2006). „Nichts über uns – ohne uns!“. *Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher.
- Hildenbrandt, E. (2010). Das Molyneux-Problem – eine Sensibilisierung im Hinblick auf Wahrnehmung und Kommunikation. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1*. (S. 12-22). Aachen: Meyer und Meyer.
- Hoffmann, A. (2002). Sozialintegrative Funktionen des Sports. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 14 (2), 7-25.
- Jakobs, H. (2009). Anthropologie/Anthropologiekritik. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 293-301). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies in education. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (2).
- Kurz, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability. Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (2).
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenber & J. Riegert (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Overboe, J. (1999). 'Difference in itself': Validating disabled people's lived experience. *Body & Society*, 5 (4), 17-29.
- Peers, D. (2009). (Dis)empowering Paralympic histories. Absent athletes and disabling discourses. *Disability & Society*, 24 (5), 653-665.
- Pfahl, L. & Köbsell, S. (2014). Was sind eigentlich Disability Studies? Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. *Forschung & Lehre* (7), 554-555.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Purdue, D. E. & Howe, P. D. (2012). Empower, inspire, achieve. (dis)empowerment and the Paralympic Games. *Disability & Society*, 27 (7), 903-916.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Weinheim: Beltz.
- Ricking, H. (2016). Inklusive Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte* (S. i. Dr.). Aachen: Meyer und Meyer.
- Rohrmann, E. (2006). Zwischen Selbstbestimmung und Menschenrechtsverletzungen. In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), „Nichts über uns – ohne uns!“. *Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und inter-*

- disziplinärer Forschung über Behinderung (S. 175-194). Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher.
- Scherer, H.-G. & Herwig, H. (2002). Wege zu Bewegung, Spiel und Sport für blinde und sehbehinderte Menschen. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen: pädagogische und didaktische Grundlagen* (S. 116-154). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schliermann, R., Anneken, V., Abel, T., Scheuer, T. & Froböse, I. (2014). *Sport von Menschen mit Behinderungen: Grundlagen, Zielgruppen, Anwendungsfelder*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Shakespeare, T. (2003). Betrachtungen zu den britischen Disability Studies. In P. Lutz, T. Macho, G. Staupe & H. Zirden (Hrsg.), *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (S. 426-434). Köln: Böhlau.
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, A. C. & Westerbeek, H. M. (2007). Sport as a vehicle for deploying corporate social responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, 25, 43-54.
- Stibbe, G. (Hrsg.). (2011). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19-52). Aachen: Meyer und Meyer.
- Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornfeldt (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 82-107). München: Reinhardt.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 13-24). Aachen: Shaker.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? In N. Fessler, G. Stibbe & E. Beckers (Hrsg.), *Standardisierung, Profilierung, Professionalisierung* (S. 21-40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 9-30). Bielefeld: transcript.
- Walther, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. München: Reinhardt.
- Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 13-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2012). Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik*. (S. 75-89). Stuttgart: Kohlhammer.