

\*\*\*\*\*

# **Heterogenität in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®**

**Eine rekonstruktive Analyse  
im Kontext partizipativer Forschung**

**Der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Leipzig**

**eingereichte**

**DISSERTATION**

**zur Erlangung des akademischen Grades**

**DOCTOR PHILOSOPHIAE**

**(Dr. phil.)**

**vorgelegt**

**von** **Wiebke Curdt**

**geboren am** **10. August 1980**

**Leipzig, den** **31. Dezember 2016**

**Datum der Verteidigung:** **21. Juni 2017**

**Gutachter:** **Prof. Saskia Schuppener (Universität Leipzig)**  
**Prof. Simone Seitz (Universität Paderborn)**

\*\*\*\*\*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>2</b>
Abkürzungsverzeichnis.....	7
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	1
<b>Einleitung.....</b>	<b>2</b>
<b>Teil 1: Theorie .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen .....</b>	<b>6</b>
1.1 Die wissenschaftstheoretische Grundlage: der soziale Konstruktivismus.....	7
1.2 Versuch der „Verfremdung“: sozialwissenschaftliche bzw. praxeologische Auseinandersetzung mit der Perspektive des sozialen Konstruktivismus .....	16
1.3 Zur Sozialität und sozialen Praktiken .....	29
1.4 Zusammenfassung .....	35
<b>2 Heterogenität, Differenz und Integration: eine begriffliche und theoretische Auseinandersetzung.....</b>	<b>37</b>
2.1 Zu den Begriffen Heterogenität und Differenz.....	39
2.2 Integration: Zur begrifflichen und theoretischen Auseinandersetzung.....	47
2.2.1 Zum Begriff der Integration.....	49
2.2.2 Theoretische Einordnung: zur „Theorie integrativer Prozesse“ .....	53
2.2.2.1 Die Darstellung der „Theorie integrativer Prozesse“ .....	55
2.2.2.2 Überlegungen zu Erweiterungen der Theorie integrativer Prozesse .	61
2.3 Zusammenfassung .....	64
<b>3 Zum Sport: das soziale Feld des Sports, dessen Organisationen und Gruppen im integrativen Kontext.....</b>	<b>64</b>
3.1 Zum sozialen Feld des Sports im integrativen Kontext.....	65
3.1.1 Zum Sport: eine begriffliche Darstellung .....	65
3.1.2 Zum sozialen Feld des integrativen Sports .....	67
3.2 Institutionalisierung des Sports im Kontext von Behinderung, Integration und Inklusion .....	76
3.2.1 Institutionalisierung des Sports im Kontext von Behinderung.....	78
3.2.1.1 Organisation des Sports von Menschen mit Lernschwierigkeiten	81

\*\*\*\*\*

3.2.1.2	Special Olympics Deutschland e.V. ....	82
3.2.2	Institutionalisierung des Sports im Kontext von Integration und Inklusion .....	87
3.2.2.1	Entwicklungen und Positionierungen des Deutschen Olympischen Sportbundes .....	89
3.2.2.2	Der „Index für Inklusion im und durch Sport“ als Konzept des Deutschen Behindertensportverbandes.....	91
3.2.2.3	Special Olympics Unified Sports®: ein integratives Konzept von Special Olympics .....	96
3.3	Die Gruppe im Sport: eine begriffliche Auseinandersetzung.....	99
3.4	Zusammenfassung .....	105
<b>4</b>	<b>Relevanz und Stand einer Forschung zu Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen.....</b>	<b>106</b>
4.1	Forschung zu Heterogenität und Differenz der Milieus (integrativer Sportgruppen) - Erkenntnisse auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene...	107
4.2	Forschung zu Heterogenität und Differenz (in integrativen Sportgruppen) - Erkenntnisse auf interaktioneller Ebene .....	110
4.2.1	Forschung zu Interaktionen im Kontext Integration im Sport.....	110
4.2.2	Forschung zu Special Olympics Unified Sports®.....	113
4.4	Zusammenfassung .....	116
<b>Teil 2:</b>	<b>Empirie .....</b>	<b>118</b>
<b>5</b>	<b>Forschungsdesign: Methodologie und Methodik.....</b>	<b>118</b>
5.1	Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziel des Forschungsvorhabens.....	119
5.1.1	Erkenntnisinteresse.....	119
5.1.2	Forschungsfragen .....	120
5.1.3	Ziele.....	123
5.2	Method(olog)ische Rahmung der Untersuchung: zur partizipativen Forschung .....	124
5.2.1	Zu (wissenschafts-)theoretischen Implikationen als Begründung gemeinsamer Forschung .....	124
5.2.2	Forschungsansätze gemeinsamer Forschung .....	128
5.2.2.1	Emanzipatorische Forschung.....	129

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

5.2.2.2 Partizipatorische und partizipative Forschung.....	131
5.2.2.3 Inklusive Forschung.....	134
5.2.3 Zur Verortung: gemeinsame als partizipative Forschung.....	137
5.3 Methodische Rahmung der Untersuchung: zur qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung .....	140
5.3.1 Beschreibung des Samplings: Special Olympics Unified Sports®-Gruppen .....	140
5.3.2 Methodische Überlegungen zu einer qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung .....	145
5.3.2.1 Plädoyer für ein qualitatives Forschungsvorgehen.....	146
5.3.2.2 Überlegungen zur rekonstruktiven Analyse unter Anwendung der dokumentarischen Methodik.....	148
5.4 Gütekriterien qualitativ rekonstruktiver Sozialforschung im Kontext partizipativer Forschung .....	151
5.5 Das konkrete methodische Vorgehen: Zur partizipativen Forschungspraxis, Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.....	157
5.5.1 Die Forschungspraxis partizipativer Forschung .....	157
5.5.1.1 Entstehung der Forschungsgruppe und Rahmenbedingungen.....	158
5.5.1.2 Die konkrete partizipative Forschungspraxis .....	161
5.5.2 Gruppendiskussionen als Methode der Datenerhebung .....	168
5.5.3 Datenaufbereitung.....	171
5.5.4 Dokumentenanalyse und die Forschungspraxis dokumentarischer Methodik als Datenauswertung .....	172
5.5.4.1 Die Fallbeschreibung als Darstellung fallinterner Analyse .....	179
5.5.4.2 Die fallübergreifende Analyse mit sinngenetischer Typenbildung .	197
5.5.4.3 Die Dokumentenanalyse .....	203
5.5.4.4 Die soziogenetische Typenbildung .....	205
5.5.5 Zur Rückmeldung der Ergebnisse.....	207
5.6 Zusammenfassung .....	208
<b>6 Ergebnisse der Untersuchung.....</b>	<b>209</b>
6.1 (Re-)Produktion von Differenz als Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung .....	210

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

6.1.1	Gesellschaftliche/Institutionelle Ebene: Das Milieu hinter der (Re-)Produktion von Differenz.....	211
6.1.2	Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung.....	216
6.2	(Re-)Produktion sporttypischer Homogenität als Praktiken der Kooperation und Abgrenzung.....	218
6.2.1	Gesellschaftliche/institutionelle Ebene: Das Milieu hinter der (Re-)Produktion von Homogenität .....	219
6.2.2	Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Kooperation und Abgrenzung	220
6.3	(Re-)Produktion von Mehrdimensionalität als Praktiken der Subjektivität/Individualität und Anerkennung.....	222
6.3.1	Gesellschaftliche/institutionelle Ebene: Vielfalt der Milieus.....	222
6.3.2	Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Individualität und Anerkennung.....	223
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung .....	225
<b>7</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und Methodenkritik.....</b>	<b>229</b>
7.1	Diskussion der Ergebnisse .....	229
7.1.1	Zur Dominanz von Milieus .....	229
7.1.2	Zur Differenzierung von (konfliktären) Relationen in integrativen Sportgruppen.....	231
7.1.3	Körperlichkeit: Zur Bedeutung des Körpers im integrativen Sport .	238
7.1.4	Zur Subjektivierung im integrativen Sport .....	241
7.2	Methodenkritik.....	247
7.2.1	Kritische Würdigung des methodischen Vorgehens.....	247
7.2.3	(Gegenstands-)Angemessenheit von partizipativer Forschung, Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methodik .....	250
7.2.2.1	(Gegenstands-)Angemessenheit partizipativer Forschung .....	250
7.2.2.2	(Gegenstands-)Angemessenheit der Untersuchung, von Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methodik.....	252
7.3	Zusammenfassung .....	254

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

<b>Teil 3: Schlussbetrachtung.....</b>	<b>258</b>
<b>8 Schlussbetrachtung.....</b>	<b>258</b>
8.1 Theoretische Schlussfolgerungen .....	258
8.2 Empirische Schlussfolgerungen.....	263
8.3 Pädagogisch-konzeptionelle Schlussfolgerungen: Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität im Sport .....	265
Literaturverzeichnis .....	273
<b>Anhang.....</b>	<b>320</b>

\*\*\*\*\*

## **Abkürzungsverzeichnis**

BMAS *Bundesministerium für Arbeit und Soziales*

DBS *Deutscher Behindertensportverband e.V.*

DGS *Deutscher Gehörlosenverband e.V.*

DOSB *Deutscher Olympischer Sportbund*

DSB *Deutscher Sportbund*

dsj *Deutsche Sportjugend*

ICF *International Classifications of Functioning, Disability and Health*

INAS-FID *International Association Sports for Intellectual Disability*

IOC *International Olympics Committee*

IPC *International Paralympics Committee*

NOK *Nationales Olympisches Komitee*

PAR *Participatory Action Research*

SO *Special Olympics*

SOD *Special Olympics Deutschland*

SOI *Special Olympics International*

UN *United Nations*

UN-BRK *UN-Behindertenrechtskonvention: dt. Übersetzung "Übereinkommen über  
die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen"*

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNS *Unified Sports®*

WHO *World Health Organisation*

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Verbindung zwischen den wissenssoziologisch-praxeologischen (milieutheoretischen) Ausführungen und den Relationen sowie sozialen Praktiken der Akteure

Abb. 2: Das Modell integrativer Prozesse nach Reiser (1990) (vgl. Markowitz 2001, 187)

Abb. 3: Verknüpfung praxeologisch-milieutheoretischer Grundlagen mit der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser

Abb. 4: Index für Inklusion (im und durch Sport) (vgl. DBS 2014)

Abb. 5: Ablauf partizipativer Forschungspraxis (vgl. von Unger 2014, 52)

Abb. 6: Auswertungsschritte der Untersuchung, angelehnt an dokumentarische Methodik (vgl. Bohnsack 2014, 131ff.; Przyborski 2004, 61ff.)



\*\*\*\*\*

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Konkretisierung von Differenz, Diversität und Heterogenität

Tab. 2: Ebenen integrativer Prozesse (Hinz 1993, 53)

Tab. 3: Organisierter Sport für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung  
in Deutschland

Tab. 4: Überblick über an den Nationalen Spielen in Hannover 2016 teilnehmende  
Unified-Sportgruppen 2016 (vgl. Stanev 2016)

Tab. 5: Auseinandersetzung und Verortung: Prinzipien einer partizipativen  
Forschung im Kontext Behinderung (in Anlehnung an Curdt 2011b, 26)

Tab. 6: Kurzfassung-Kontextwissen zum Sampling (vgl. Anlage 2a)

Tab. 7: Ablauf des partizipativen Forschungsvorhabens

Tab. 8: Leitfaden: Erzählimpuls, immanente und exmanente Nachfragen

Tab. 9: Zusammenfassung der Rahmendaten zu den (UNS-)Gruppendiskussionen

Tab.10: Stufen dokumentarischer Auswertungsmethodik (in Anlehnung an Bohnsack  
2014, 131ff.)

Tab.11: Begriffsinventar zur Analyse formaler Strukturen der Kommunikation  
(angelehnt an Schäffer 2011, 78f.; Przyborski 2004, 61ff.)

Tab. 12: Der thematische Verlauf der Gruppendiskussion am Beispiel *red layers*

\*\*\*\*\*

## **Einleitung**

Im Rahmen des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) nehmen derzeit auch die Initiativen der Sportorganisationen zu, um Inklusion im Sport, nicht allein im schulischen Kontext (vgl. Herz 2014), umzusetzen. Wissenschaftliche Ergebnisse liegen hingegen kaum vor (vgl. Giese 2016). Zu bedenken ist des Weiteren, dass nicht allein das Recht auf Partizipation zu beachten ist, sondern darüber hinaus, wie die Relationen bzw. Beziehungen in den integrativen Sportgruppen tatsächlich aussehen. Dieser Aspekt interessiert gerade dann, bedenkt man die habitualisierten Erfahrungen im Kontext der Separation und empirische Studien, die auf Interaktionsspannungen (Wegner 2015, 61), Kategorisierungen und Stigmatisierungen (vgl. Cloerkes 2007) gegenüber Sportler\*innen mit Lernschwierigkeiten verweisen. Hinzukommt, dass die Körper- und Leistungsbezogenheit des Sports Differenzierungspraktiken nach sich zieht, die eine institutionelle (Re-)Produktion von Behinderung, die Exklusion aus dem Regelsport in den Behindertensport zur Folge hatte. Es wird deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten vielfachen Zuschreibungen und Ausgrenzungen, d.h. Exklusionsmechanismen ausgesetzt sind, weshalb innerhalb dieser wissenschaftlichen Arbeit der von den Selbstvertreter\*innen von People First gewählten Selbstzuschreibung Menschen mit Lernschwierigkeiten gefolgt wird, um ihnen eine „Stimme“ zu geben und „Gehör“ zu verschaffen.

Im Kontext dieses Spannungsfeldes konzentriert sich die Studie auf ein integratives Wettkampfsportkonzept, Special Olympics Unified Sports®, welches einerseits im Feld des Behindertensports verankert ist – gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezieht – andererseits Integration im Wettkampfsport arrangiert und Inklusion anvisiert, also gerade Integration und Inklusion anstrebt sowie von sportlichen Differenzierungspraktiken bedingt ist.

Ziel ist es, die (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports® aufzudecken, um auf Herausforderungen, aber auch auf Potenziale integrativen Sports hinzuweisen und empirisch verankerte Impulse für eine Transformation im Sport zur Integration abzuleiten.

Im Teil 1 werden die Themen dieser wissenschaftlichen Arbeit theoretisch aufgearbeitet. Zunächst ist zu klären, auf welcher wissenschaftstheoretischen Grundlage die folgenden Explikationen basieren, wobei der Diskurs des Kapitels 1 in einer phänomenologisch-wissenssoziologisch-praxeologischen Perspektive mündet, die mit dem Fokus auf die Sozialität bzw. die Milieus und die sozialen Praktiken endet. In Kapitel 2 werden Heterogenität und Differenz theoretisch und begrifflich präzisiert, indem der erziehungswissenschaftliche sowie ein disziplinübergreifender Diskurs ausgeführt werden und auf die Notwendigkeit der Perspektivenerweiterung hingewiesen wird. Angedeutet wird in der Folge, dass sich gerade im Kontext von Behinderung Perspektiven auf die Differenz behindert/nichtbehindert verengen und hiermit Ausgrenzungs- und etwa soziale Missachtungspraktiken einhergehen (vgl. u.a. Cloerkes 2007, 159ff.). Aufgrund dessen wird seit den 1970er Jahren ein pädagogischer, auch soziologischer und seit 2009, durch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK), auch ein rechtlich gestärkter Diskurs (vgl. UN 2006) im Kontext von Integration und Inklusion geführt. Theoretisch als auch begrifflich werden Integration und Inklusion unterschieden und Integration als anschlussfähiges Konzept zentriert.

In Kapitel 3 wird das soziale Feld des Sports differenziert, welches in dieser wissenschaftlichen Arbeit hinsichtlich integrativer Prozesse Beachtung finden soll. Zunächst wird der Blick auf die begriffliche Differenzierung und das soziale Feld des Sports gelenkt, bevor die Institutionalisierung des Sports im Kontext von Behinderung, Integration und Inklusion erläutert werden. Die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten wird fokussiert und Special Olympics Deutschland e.V., als Sportorganisation für diese Personengruppe explizit beschreiben, da diese Personengruppe insbesondere von den Exklusionsmechanismen des Sports betroffen sind. Relevant erscheinen zunächst Konzepte wie das bereits in den 1960er Jahren entwickelte integrative Wettkampfsportkonzept, Special Olympics Unified Sports® (UNS), um Integration zu praktizieren.

Abschließend können mit der Explikation des Forschungsstands zu Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Unified Sports® (UNS) die Widersprüche theoretischer Erkenntnisse fokussiert werden. Einerseits wird die

Entwicklung der Kollektivität und Zusammengehörigkeit fokussiert. Gerade hinsichtlich einer vermuteten typischen Repräsentation der Milieus lassen sich aber auch habitualisierte Differenzen, Konflikte und Ausgrenzungen in integrativen (Sport-)Gruppen aufzeigen.

Unter der Annahme typischer und möglicherweise auch konflikthafter Repräsentationen von Milieus in integrativen Sportgruppen stellt sich somit zunächst die Frage, *wie Heterogenität und Differenz in integrativen (Sport-)Gruppen am Beispiel Unified Sports® (re-)produziert werden.*

Im Kontext partizipativer Forschung soll dieser Frage auch im Rahmen eines reflektierten und praxisbezogenen Forschungsprozesses nachgegangen werden. Um die Relationen der Gruppen zu beforschen, kommen Gruppendiskussionen und – theoretisch anschlussfähig – die dokumentarische Methode zur Anwendung (vgl. Kapitel 5).

Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 dargestellt. Zusammenfassend ist herauszustellen, dass sich typische integrative Sportgruppen analysieren lassen, die die (Re-)Produktion von Differenz im Zusammenhang mit Praktiken der Abgrenzung, Ausgrenzung und Diskriminierung, von Homogenität im Zugang in Verbindung mit Praktiken der Kooperation und Ausgrenzung, als auch von Mehrdimensionalität im Rahmen von Praktiken der Anerkennung abbilden.

Für die Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7) wurde die Reflexion von interpersonellen und innerpsychischen Konflikten, das Konzept der Körperlichkeit sowie Aspekte der Subjektivierung erwähnt. Innerhalb der Diskussion wird im Rahmen des Konflikts deutlich, dass es bei den Sportler\*innen ohne Behinderung scheinbar zu Irritationen im Rahmen des Kontakts kommt, mit welchen sie über typische Repräsentationen und Kategorisierungen umgehen, um ihre Identität zu stabilisieren. Körperlichkeit zu diskutieren, erscheint gerade im Rahmen des körperbetonten und vielfach normierten Sports sowie über abweichende Körper erfolgende Ausgrenzungen gewinnbringend, um Gefahren, aber auch integrative Potenziale, gerade im Kontext der Subjektivierung der Athlet\*innen bzw. der Sportler\*innen mit Lernschwierigkeiten, aufzeigen zu können.

Innerhalb der Methodenkritik kann einerseits die Angemessenheit der Methoden erwähnt werden, andererseits ist im Kontext der Umsetzung partizipativer Forschung durchaus kritisch auf die (Re-)Produktion bestehender Machtverhältnisse zu verweisen.

Aus der Diskussion lassen sich schlussendlich in Kapitel 8 theoretische, empirische und pädagogisch-konzeptionelle Schlussfolgerungen ableiten. Theoretisch wird hier auf die erwähnte Körperlichkeit und Herausforderungen im Rahmen einer Transformation zur Integration verwiesen. Empirisch lassen sich Schlussfolgerungen im Rahmen partizipativer Forschung in der Kombination mit dokumentarischer Methodik ableiten. Für die pädagogische Schlussbetrachtung wird auf die Qualifizierung von Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen eingegangen. Wissen und praxisnahe Reflexionen rahmen die Ausführungen zum Verstehen eigener und gruppentypischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im Kontext von Differenz, Heterogenität und Integration.

# Teil 1: Theorie

## 1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Im Kapitel 1 wird die wissenschaftstheoretische Grundlage dieser Forschungsarbeit auf Basis des sozialen Konstruktivismus dargestellt. Den Impuls für die Beschäftigung mit „[der] gesellschaftliche[n] Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2013) gab dessen Perspektive der *doppelten und sozialen Konstruktion der Wirklichkeit*.<sup>1</sup> Wirklichkeit, so die Autoren, sei nicht gegeben und objektiv vorhandene Realität, sondern stets gesellschaftliches, d. h. menschliches Konstrukt bzw. Produkt, welches auf die sozialen Akteure einwirke und durch sie konstruiert werde. Sie betonen hierbei die gesellschaftliche Konstruktion der *gesamten* Wirklichkeit (Knoblauch 2014, 156).

Ihre Theorie ordnet sich in die Wissenssoziologie (vgl. Knoblauch 2014, 153) ein und folglich in ein spezifisch soziologisches Feld mit Blick auf die pluralistische und differenzierte Wissensgesellschaft. Der soziale Konstruktivismus hält Analyseperspektiven und -instrumente bereit, um gesellschaftliche Widersprüche etwa im Kontext der Integration (vgl. Kapitel 2.2, 2.3) aufzudecken, soziale Einflüsse und Entwicklungen zu erfassen.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde diese Perspektive bisher kaum fruchtbar gemacht.<sup>2</sup> Gründe hierfür liegen vermutlich in der Fokussierung der sozialen bzw. gesellschaftlichen Determination von Handeln, Denken und Wahrnehmen, die Höhne (2013) auch für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs des Habitus-Konzepts aufzeigt. Denn in den theoretischen Grundlagen wird nicht zentriert, was als erziehungswissenschaftlich relevant gilt und Grundlage des radikalen Konstruktivismus (vgl. de Haan/Rülcker 2009; Arnold 1999) ist: die

1

□ Diese Bezeichnung geht auf den Hinweis von Berger & Luckmann (2013, 20) zurück, die verdeutlichen, dass es zu einem „Doppelcharakter der Gesellschaft“ (ebd.) komme: „Gesellschaft besitzt tatsächlich objektive Faktizität. Und Gesellschaft wird tatsächlich konstruiert durch Tätigkeiten, die subjektiv gemeinten Sinn zum Ausdruck bringen“ (ebd.).

2

□ Auch die theoretische Ausarbeitung einer Kulturosoziologie nach Mannheim ist heute laut Corsten (2010) „kaum mehr sichtbar“.

Potenzialität pädagogischen Handelns in der Interaktion mit *autonomen* Subjekten und folglich die Möglichkeiten von Entwicklung und Bildung.

Dass die Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstruktivismus durchaus lohnt, um pädagogisch sichtbare „Tatsachen“ zu verstehen, gerade Potenziale für Entwicklung zu erkennen, soziale Wechselwirkungen zu reflektieren und erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu erweitern, folglich ein Phänomen zu „umkreisen“ (Corsten 2010, 37), soll mit der Darstellung der Grundlagen in Kapitel 1.1 aufgezeigt werden.

Durchaus kann am sozialen Konstruktivismus aber auch Kritik geübt werden, ohne die soziale Determination jedoch grundsätzlich zu hinterfragen. Hierzu wird auf aktuelle Diskurse zurückgegriffen, die Reflexionen aus der Perspektive des Habitus-Konzepts (vgl. Bourdieu u.a. 1993) vornehmen (vgl. Kastl 2004). So wird auf die Nichtbeachtung impliziter Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster aufmerksam gemacht. Resultat ist, dass in Kapitel 1.2 eine kritische Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstruktivismus unter Beachtung *erstens* der sozialen Bedingtheit des Subjekts, *zweitens* des Habitus bzw. des konjunktiven Erkennens (vgl. Mannheim 1980, 211ff.) und *drittens* der Thematisierung von Veränderungsmöglichkeiten des Habitus i.S. der Transformation erfolgt. Diese mündet schlussendlich in der Erweiterung der doppelten und sozialen Konstruktion, indem diese als (Re-)Produktion, als Sozialität und soziale Praktik (vgl. Kapitel 1.3), verstanden wird. Eine Zusammenfassung (vgl. Kapitel 1.4) schließt das Kapitel ab.

## **1.1 Die wissenschaftstheoretische Grundlage: der soziale Konstruktivismus**

Berger & Luckmann veröffentlichten 1966 „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“. Für die Wissenssoziologie gilt die Veröffentlichung als ein historischer Meilenstein (vgl. Knoblauch 2014, 153). So wird ihre theoretische Ausarbeitung unter den gegenwärtig bedeutsamen wissenssoziologischen Theoremen, der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas 1988), der Diskursanalyse (Foucault u. a. 2003) oder dem Konzept des Habitus (Bourdieu u. a. 2012) expliziert (vgl. Knoblauch 2014; Keller 2011).

Anders als der radikale Konstruktivismus mit dem biologischen Fundament von Maturana und Varela (1997) und dem zentralen Moment der Autopoiesis (vgl. v. Glasersfeld 1998) gehen Berger & Luckmann (2013) insbesondere von der sozialen bzw. gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit, folglich davon aus, dass die sozial konstruierte und „objektivierte“ Wirklichkeit den Individuen und Kollektiven, d. h. den Menschen entgegen tritt und auf jene konstruierend einwirkt. Sie nehmen entgegen dem radikalen Konstruktivismus an, dass das Subjekt bei allem, was auf es einwirkt, letztlich keine autonome Entwicklung und Sinnzuschreibung, sondern eine sozial geprägte Relevanzsetzung vornimmt.

Darüber hinaus bestätigt der Vergleich zur Systemtheorie (vgl. Luhmann u.a. 2002)<sup>3</sup>, dass Berger & Luckmann nicht die Betrachtung abgeschlossener gesellschaftlicher Systeme vornehmen, sondern, und dies ist in diesem Zusammenhang entscheidend, interaktive, prozesshafte Relationen zwischen den in der Gesellschaft Handelnden und der Gesellschaft adäquat nachzuzeichnen versuchen. Sie nehmen also sowohl die gesellschaftliche Konstruktion und Wirkung als auch die soziale Konstruktion der Akteure, folglich also auch der Gruppen in den Fokus. Stehen doch die sozialen Gruppen in dieser Arbeit im Mittelpunkt, gilt es, eine die sozialen Aspekte umfassende wissenschaftstheoretische Grundlage zu konkretisieren, welche den sozialen Einfluss auf und durch die Gruppe nachzuzeichnen vermögen. So zeigt gerade der soziale Konstruktivismus nach Berger & Luckmann (2013) die doppelte Produktion von Wirklichkeit auf.

Der phänomenologisch<sup>4</sup> fundierte Ansatz von Berger & Luckmann (2013) kann als eine kritische Auseinandersetzung mit der modernen Wissenssoziologie verstanden

3

□ Rustemeyer (1999) erwähnt in seinen Ausführungen zum Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft durchaus die Systemtheorie Luhmanns (vgl. ebd, 473ff.).

4

□ Diese „Wissenssoziologie als Teilbereich empirischer Wissenschaft der Soziologie“ (Berger/Luckmann 2013, 15) geht in Bezug auf die phänomenologischen Grundlagen und die „phänomenologische Analyse der Konstitution von Wirklichkeit im individuellen Bewusstsein“ (Keller 2011, 41) auf Schütz (vgl. ebd., 17f.; Knoblauch 2014, 153), im Zusammenhang mit der philosophischen Anthropologie etwa auf Gehlen (vgl. Berger/Luckmann 2013, 18), aber auch auf die Sozialphilosophie und -psychologie von Plessner (u.a. 1985) zurück. Ebenso spiegelt der Ansatz gesellschaftlicher Konstruktion von Wirklichkeit die Auseinandersetzung Berger & Luckmanns mit Marx, Durkheim als Vorläufer und Weber auch als Vertreter der modernen Wissenssoziologie wider (vgl. Knoblauch 2014, 23ff., vgl. Berger/Luckmann 2013, 5ff.; Keller 2011, 41). Die handlungstheoretischen Momente des Sinnverstehens und des Sozialen als Sinnzusammenhang



werden. So setzt selbiger der Vorstellung einer objektiven Realität, aber auch dem wissenssoziologisch und auch philosophisch geprägten Verständnis (vgl. ebd., 1ff.), die soziale Konstruktion der Wirklichkeit entgegen. Auch der Auseinandersetzung mit Ideologien, welche die Wissenschaft seit Marx (auch 1968), also seit Anfang des 19. Jahrhunderts prägte und welche in der Wissenssoziologie etwa durch Mannheim (2015) – man denke an „Ideologie und Utopie“ (1929) – betrieben wurde, entgegen Berger & Luckmann (2013) mit einer umfassenderen Theorie und einem erweiterten Verständnis der Wirklichkeit, in welcher die *Alltagswelt* zu fokussieren sei.<sup>5</sup>

Die Alltagswelt stelle *die* Variante der *Wirklichkeit* dar, welche wach, intensiv und bewusst erlebt werde (vgl. Berger/Luckmann 2013, 24). „Die Alltagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (ebd., 21). Das hieße, dass man die vorstrukturierte, sozial konstruierte Alltagswelt deutet, begreift bzw. u. a. als Sprache lernt, weshalb sie uns über diese Prägung subjektiv sinnvoll erscheint. Der Mensch sei somit Produzent einer Wirklichkeit und ebenso Produkt einer solchen. Diese Annahme wurde von mir eingangs bereits als „doppelte und soziale Konstruktion“ bezeichnet.

*Wissen* steht für Berger & Luckmann, zurückgehend auf Alfred Schütz und Max Weber (vgl. Knoblauch 2014, 351f.), mit den Begrifflichkeiten *Sinn* und *Handeln* in einem engen und dialektischen Zusammenhang. Sinn bestehe aus „hoch abstrakten Bewusstseinsprozessen der Typisierung“ (ebd., 155), welche mit leiblichen Prozessen zusammenhänge (vgl. ebd.). Aufgrund von Vorprägungen bzw. Typisierungen der Alltagswelt erkenne das Bewusstsein Ähnlichkeiten und Unterschiede, setze einen Sinn und typisiere (vgl. Berger/Luckmann 2013, 33). „Sinn wiederum ist die subjektive Grundstufe des Wissens, das sozial vermittelt wird und Sinn damit gleichsam sozialisiert“ (Knoblauch 2014, 154). Sinn und Wissen würden

verweisen Keller (2011, 41) zufolge eindeutig auf Weber (1984). Berger & Luckmann verknüpfen darüber hinaus die deutsche Wissenssoziologie mit der amerikanischen Soziologie (vgl. Knoblauch 2014, 153). In der Auseinandersetzung mit Mead differenzieren sie die soziale Konstruktion von Wirklichkeit durch die sozial Handelnden, wobei jene Konstruktion als Produktion auch in einem reziproken Vorgang zwischen den Subjekten erfolge (vgl. Berger/Luckmann 2013, 12ff.).

5

□ Mit „Alltagswelt“ wird hier der Begriff eingeführt, welche *die Wirklichkeit* insbesondere darstelle. Alltagswelt ist folglich neben dem *Wissen* der grundlegende Aspekt des sozialen Konstruktivismus.

sich folglich in ihrer sozialen Bedingtheit bzw. ihrer sozialen Bedeutung unterscheiden:

Zwar ist Wissen natürlich Sinn, Sinn aber ist nicht unbedingt Wissen. Wissen ist derjenige Sinn, der objektiviert, vermittelt und dann internalisiert werden kann. Als internalisierter ist er zwar wieder [...] Sinn; als objektivierter aber nimmt er eine Form der Intersubjektivität an, die man auch mit dem Begriff der Bedeutung bezeichnet. (ebd., 155)

Wissen kann dann auch verstanden werden als „die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 2013, 1), vielmehr jedoch als „*der sozial gewordene Sinn*“ (Knoblauch 2014, 353, kursiv i.O.). Dieser gewinne aufgrund der vermittelten Sprache und der Möglichkeit zur Kommunikation an „objektivierter“ Bedeutung. Was als Wissen gilt, definiere die Gesellschaft bzw. ist das, „was die Handelnden für Wissen halten“<sup>6</sup> (ebd., 155). Dieses Wissen bilde die (objektivierte) Wirklichkeit ab. Wissen der Alltagswelt konstituiere Handeln, aber nicht jedes Wissen sei handlungsleitend. Denn entscheidend sei darüber hinaus, welche Relevanzzuschreibungen das Bewusstsein vornehme (vgl. ebd., 155f.). Der soziale Konstruktivismus beschäftigt sich nun weniger mit dem Sinn und dem Subjekt, als vielmehr mit dem Wissen und der sozial konstruierten Wirklichkeit.

Wissen entsteht laut Berger & Luckmann (2013) in der Trias „*Externalisierung, Objektivation* und *Internalisierung*“ (139, kursiv WiC) durch die Prozesse der *Institutionalisierung, Sozialisation* und *Typisierung*, wobei es jeweils zu einer Dialektik zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit komme (vgl. Knoblauch 2014, 156).

Zunächst soll die *Externalisierung* als Vorstufe der Objektivierung beschrieben werden. Jene kann, laut Berger & Luckmann (2013, 55), als Entäußerung bzw. als Produkt des Menschen angesehen werden. Externalisierung entspreche dem menschlichen Wesen, welches sich ausdrückt und handelt (vgl. ebd., 55f.). Über die Entäußerung, u. a. über die Sprache, verdeutlichten sich nun Relevanzstrukturen; dies erfolge konkret im Prozess der *Typisierung* (vgl. Knoblauch 2014, 157). Als Prozess zwischen der Externalisierung und Internalisierung sei selbiger durchsetzt

6

□ Knoblauch verweist hier zum einen darauf, dass aufgrund dieses Verständnisses Berger & Luckmann Wissen (aber auch Wirklichkeit) immer in Anführungszeichen setzen. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass keiner wissenschaftlichen Definition gefolgt werden könne, da auch jene dieser sozialen Konstruktion unterläge (vgl. Berger/Luckmann 2013, 159).

von einem dem Subjekt internen Abgleich der Ähnlichkeiten und Unterschiede, um letztendlich eine durchaus sozial bedingte Relevanzsetzung vornehmen zu können (vgl. Berger/Luckmann 2013, 33f.; Knoblauch 2014, 157). Typisierungen werden laut Knoblauch (2014, 157), der sich auf Berger & Luckmann (2013, u.a. 55ff.) bezieht, unterschiedlich objektiviert. Dabei vollziehe sich die *Objektivierung*, wenn die subjektive Externalisierung als soziales Handeln, also in Interaktionen, erfolge und die individuelle Wirklichkeit zu einer sozialen, „objektivierten“ Wirklichkeit avanciere.<sup>7</sup> Für die Objektivierung wird folglich die Entäußerung über Sprache, Zeichen oder dingliche Objekte (vgl. Knoblauch 2014, 157) in Interaktionen relevant. Subjektiver *Sinn* könne in den Interaktionen erst über den Prozess des Fremdverstehens zu einem „objektivierten“ *Wissen* werden. In der Wechselseitigkeit der Perspektiven bilde der individuelle Wissensvorrat die Basis für das Verstehen der anderen. So nähme man aufgrund der individuellen Beobachtung des Anderen jeweils Gründe für seine Handlungen an. Der Wissensvorrat bilde also die Grundlage für das Fremdverstehen der Anderen sowie größtenteils auch für die hieraus abgeleiteten Handlungen bzw. den Handlungsdialog mit ihnen ab (vgl. ebd., 157f.). Aus diesem Handlungsdialog lasse sich dann vermutlich zum einen die „objektivierte“ Wirklichkeit und zum anderen der Zustand der sozialen, d. h. der zwischen den Personen konstruierten Habitualisierungen<sup>8</sup> im Kontext der Prozesse der Wechselseitigkeit und des Fremdverstehens rekonstruieren.

Von den sozial Handelnden abgelöst werden diese Habitualisierungen laut Berger & Luckmann (2013, 56ff.), indem diese zu Routinen, so genannten Institutionen werden. Diese stünden den Subjekten schließlich im Kontext eines „größeren gesellschaftlichen Rahmen[s]“ (Berger/Luckmann 2013, 62) und somit letztendlich dann als zwingend gegenüber (vgl. Knoblauch 2014, 158f.). Über den Prozess der *Institutionalisierung* erfolge die Weitergabe und Vermittlung der Wirklichkeit an

7

□ Hier wird durch Berger und Luckmann eindeutig zum symbolischen Interaktionismus nach G. H. Mead (2010) (auf seine Veröffentlichung zu „Geist, Identität und Gesellschaft“ Bezug genommen).

8

□ „Habitualisierungen“ sind hier keineswegs mit dem Konzept des Habitus in Verbindung zu bringen (vgl. hierzu Kastl 2004, 217f.). Es handelt sich vielmehr um bewusste Handlungsmuster zwischen Subjekten, die bisher nicht objektiviert wurden, die jedoch erste Routinen aufweisen.

folgende Generationen und die Absicherung jener als eines objektivierten Bestandteils der Wirklichkeit. Relevant sei, dass Institutionalisierungen erfolgen, wenn „habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 2013, 58). Eine Typisierung und damit auch eine Institution performiere sich in Form von Sprache, sei an die jeweilige Kommunikation (vgl. ebd., 61), an

Deutungsmuster, Normen, Regeln, Klassifikationen, Handlungswissen und Moralvorstellungen (vgl. Keller 2011, 41f.) gebunden.

Im sportlichen Handeln können demnach etwa bestimmte Typen von Sportler\*innen wechselseitig typisiert, d. h. im Kontext von Ähnlichkeiten und Unterschieden differenziert werden. Es werden etwa Sportler\*innen, die Tore schießen oder z. B. Tore verhindern, typische Rollen, jene des Stürmers bzw. Verteidigers zugeschrieben, die mit habitualisierten, rollentypischen Handlungen, aber auch Spielzügen in einem Zusammenhang stehen. Im Prozess der Institutionalisierung stehen diese nun als objektivierte Wirklichkeit, als begrifflich differenzierte Rollen etwa des Stürmers oder Verteidigers, den Fußballern verpflichtend gegenüber. Institutionalisierungen erfolgten auch im Kontext eines

Aus den Handlungsmustern der Institutionen werde nun Wissen entlehnt und somit „praktisches Wissen“ mit sozial objektivierter Bedeutung. Objektivierung erfolgte also auch über die Zuschreibung von Bedeutung, d. h. über Legitimationen. Berger & Luckmann (2013, 99f.) schreiben, dass Legitimationen oftmals erst dann Notwendigkeit erhalten, wenn in der Wissensvermittlung Institutionen begründet werden müssen. Handlungen würden somit gerade nachträglich begründet bzw. wird selbigen Sinn unterstellt und dieser als objektivierte Wirklichkeit vermittelt (vgl. Knoblauch 2014, 159f.). Dieses legitimierte Wissen umfasst laut Berger & Luckmann das „System sprachlicher Objektivierungen menschlicher Erfahrungen“ (2013, 100), aber auch das Regelwissen bis zu symbolischen Deutungen (vgl. ebd., 100ff.; Knoblauch 2014, 160f.).

Mit den Ausführungen zur Objektivierung und Institutionalisierung lässt sich in Bezug auf Berger & Luckmann (2013) nachzeichnen, dass die herrschende gesellschaftliche Gruppe das soziale Wissen bestimmt bzw. ihre Vorstellungen von Wirklichkeit durchsetzt. Erstens würden „abweichende Formen gesellschaftlicher

Konstruktionen“ (Knoblauch 2014, 161), also den Normen und Regeln nicht entsprechende Gruppen bzw. Personen, mit Nihilierung und Therapie „behandelt“ (ebd.). Darüber hinaus werde zweitens zwar das Allgemeinwissen von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilt, aber in der gegenwärtig differenzierten und pluralistischen Gesellschaft keine idealtypische gesellschaftliche Wissensverteilung zur Verfügung. Im Gegenteil lägen gesellschaftlich bedingt differente Wissenszugänge, -produktionen und -vorräte vor. Wissen sei im Alltag und im Kontext lebensweltlichen Wissens bereits biologisch, im Kontext von Geschlecht und Alter bedingt und ungleich verteilt (vgl. ebd., 161f.).<sup>9</sup> Dem Allgemein- stehe nämlich das Sonderwissen gegenüber, welches die sozialstrukturellen Differenzierungen, die pluralistischen Wissensstände und -vorräte aufgreife und häufig institutionalisiere. Institutionen, d. h. in diesem Fall konkrete Organisationen (u. a. Schulen, Universitäten) vermitteln das Allgemein- und Sonderwissen, welches jeweils als Wissen legitimiert sei (vgl. Knoblauch 2014, 160ff.).

Diesen Bedingungen stehe das Subjekt mit seinen Erfahrungen in pluralistischen Situationen gegenüber. Es schreibe, aufgrund des eigenen Wissensvorrats, seinen Erfahrungen und Erkenntnissen sozialisierten Sinn zu. Das Subjekt ist hiernach immerzu als Produkt zu erfassen, aber auch, und das sollte bei all den Objektivierungen in einer pluralistischen Gesellschaft nicht vergessen werden, als sozial handelndes Wesen, als Produzent, und zwar aufgrund der gerade bei ihm zusammenlaufenden Wissensvorräte und Erfahrungen bzw. der legitimierten Institutionen.

Blickt man konkret auf das Subjekt, wird deutlich, dass die Objektivierung laut Berger & Luckmann (2013, 139ff.) demnach zuallererst über den Prozess der *Sozialisation* auf die subjektive *Internalisierung* einwirkt. Das Subjekt nehme die Objektivierungen als bedeutsames Wissen auf und schreibe jenem subjektiven Sinn, d. h. handlungsleitenden Sinn zu. Aber, so Berger & Luckmann (ebd., 144), „das subjektive Leben ist nicht völlig gesellschaftlich“. Interessanterweise schreiben sie dem Subjekt bei jeglicher sozialen Prägung auch „das des eigenen Körpers Innesein“ (ebd.) vor einer Sozialisation zu, ohne diesen Aspekt dezidiert auszuführen.

9

□ Über die Verteilung von Wissen kann – so die Annahme – die Produktion von Macht und Machtverhältnissen abgebildet werden.

Im Fokus steht bei ihnen hingegen die Sozialisation. Diese erfolge als primäre und sekundäre Sozialisation. Die primäre Sozialisation vollziehe sich über den Prozess der Erziehung, welcher innerhalb der Familie stattfindet. Häufig übernehmen die Eltern diese erste und erziehende Prägung. Bereits kurz nach der Geburt sei durch die „Weltoffenheit“ das Leben des Säuglings bzw. dieser selbst an die Aktivität, die Reaktion und Wirkung anderer gebunden. Für das Kind sei diese vermittelte Welt die einzige vorhandene und begreifbare (vgl. Berger/Luckmann, 2013, 145). Erfahrungen und Handlungsmuster der Erziehenden würden, teils unhinterfragt, an die zu Erziehenden weitergegeben, übertragen und somit generalisiert. „Erst dies ermöglicht es, die Vorstellung einer objektiven Wirklichkeit im Bewusstsein zu etablieren“ (Knoblauch 2014, 163). Erziehung und Bildung außerhalb dieser elterlichen Instanz werden bei Berger & Luckmann (2013, 148ff.) als sekundäre Sozialisation bezeichnet. Es entsteht „die sozial konstruierte Wirklichkeit aus der Perspektive des einzelnen subjektiven Bewusstseins“ (Knoblauch 2014, 163). Die Sekundärsozialisation sei nicht so fest internalisiert (vgl. Berger/Luckmann 2013, 145). Denn über habitualisierte Handlungen, Bestätigung und eine gemeinsame Sprache müsse erst die Sicherung der sozialen Wirklichkeit erfolgen. Es gehe um den „Erwerb von rollenspezifischem Wissen“ (ebd., 149) und einem erfahrungsorientierten und objektivierten Wissen (vgl. Knoblauch 2014, 352ff.). Laut Berger & Luckmann (2013, 144) ist davon auszugehen, dass die „Inhalte der Sozialisation durch die gesellschaftliche Zuteilung von Wissen bestimmt sind“. Diese Internalisierung bzw. die Sicherheit dieser Sozialisation sei immerzu Herausforderungen, Konflikten und Widersprüchen, d. h. Unsicherheit und Ambivalenz ausgesetzt. Krisensituationen haben hiernach zur Folge, dass es zu Übertritten und Austritten, Resozialisierungen im Kontext der Gesellschaft komme. Insbesondere innerhalb einer differenzierten, pluralistischen Gesellschaft könne es zu Herausforderungen durch vermitteltes Wissen, d. h. zu differenten Perspektiven, differenten Rollenzuschreibungen und -erwartungen und einer folgenden Rollendistanz kommen.<sup>10</sup>

10

□ Berger und Luckmann (2013, 185) führen zur Internalisierung ihre sozialkonstruktivistische Perspektive auf persönliche Identität an. Identität wird hier als Konglomerat

Der soziale Konstruktivismus – so wird aus der vorherigen Darstellung deutlich – fokussiert die sozialen Prozesse zwischen der Gesellschaft und dem handelnden Subjekt, wobei die gesellschaftliche Konstruktion der (gesamten) Wirklichkeit zentriert wird. Hervorgehoben wird die soziale Bedingtheit des Subjekts, die über die Sozialisation der objektivierten Alltagswelt, auch in Institutionen internalisiert, aber auch über Typisierungen wieder externalisiert werden. Mit der begrifflichen Verwendung „gesellschaftliche Konstruktion“ wird es möglich, soziale Phänomene, etwa die Entstehung von Heterogenität, fokussiert als soziales Konstrukt zu erfassen bzw. zu beschreiben. Am Rande wird deutlich, dass den Subjekten neben der Sozialisation der Objektivierungen – durchaus also auch im sozialen Konstruktivismus – eine Individualität zugestanden wird, da im Subjekt jeweils bestimmte soziale Einflüsse zusammenkommen und Relevanzsetzungen, aber auch neue Handlungsmuster über eine individuelle und bewusste Auseinandersetzung und Aktivität erfolgten.

Trotz der umfassenden Theorie und der Fokussierung sozialer Konstruktionen muss beachtet werden, dass die von Berger & Luckmann (vgl. 2013, 201) erwähnten historischen Prozesse, d. h. die zeitliche Dimension sozialer Konstruktionen, Veränderungen unterliegen. Diese historisch bedingten Veränderungen beeinflussen nun nicht allein gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit, sondern ebenso theoretische Konstrukte, wie etwa die „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“. So werden Differenzierungen und Änderungen ihrer Theorie aufgrund von Irritationen, d. h. in diesem Fall durch neue Forschungserkenntnisse, also im Rahmen des objektivierten (Sonder-)Wissens der Wissenssoziologie und weiterer Disziplinen, notwendig. Denn seit Beginn der 1990er Jahre treten nach einer ersten Euphorie Vorbehalte gegenüber dem sozialen Konstruktivismus auf (vgl. Kneer 2010, 314ff.; 2009, 6).<sup>11</sup> Aktuell wird etwa einerseits dieses theoretische Konzept als auch Verknüpfungen des selbigen mit dem Konzept des Habitus (vgl. Knoblauch 2003) kritisch reflektiert (vgl. Kastl 2004). M.E. ist in diesem Zusammenhang auf von Organismus, individuellem Bewusstsein und der Gesellschaftsstruktur verstanden. Beeinflusst sei das Subjekt auch von gegenwärtigen und gesellschaftlichen Identitätstheorien (vgl. ebd., 185ff.).

11

□ Diese hinterfragen zunächst die gänzliche, gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, d. h. auch die soziale Konstruktion einer materiellen (vgl. Kneer 2009, 6) Wirklichkeit bzw. bezeichnen den sozialen Konstruktivismus als zu radikal.

einen noch randständig geführten Diskurs insbesondere aufgrund seiner fundierten Argumentation aufmerksam zu machen. In disziplinübergreifenden Arbeiten werden naturwissenschaftliche Studien mit sozialwissenschaftlichen Phänomenen kombiniert bzw. sozialwissenschaftliche Phänomene naturwissenschaftlich begründet (vgl. u. a. Diewald 2010; Kastl 2004).<sup>12</sup> Neben der Verknüpfung des Habitus mit dem non-deklarativen Gedächtnis (vgl. Kastl 2004) steht u. a. die biologische Forschung um die genetische und soziale Prägung des Menschen (vgl. Diewald 2010) im Fokus der Veröffentlichungen. „D. h. eine biologisch-leiblich verankerte Funktion ist mitentscheidend dafür, wie Gesellschaft funktioniert“ (Kastl 2004, 221).<sup>13</sup> Diese naturwissenschaftlich und leibphänomenologisch fundierte Perspektive irritiert das – bisherige – Verständnis einer gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit. Folgend gilt es im Kontext des Forschungsthemas, d. h. mit Blick auf das hier zunächst als konstruiert betrachtete Phänomen der Heterogenität integrativer Sportgruppen, diese Irritation als „Verfremdung“ (Bourdieu 2013a, 15) der Perspektive des sozialen Konstruktivismus zu explizieren sowie mit Blick auf die Studie fruchtbar zu machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich mit dieser kritischen Auseinandersetzung der soziale Konstruktivismus nicht relativiert oder obsolet wird, sondern, dass vielfach erst auf dieser Grundlage die sich abgrenzenden und neuen Blickwinkel entstehen konnten.

## **1.2 Versuch der „Verfremdung“: sozialwissenschaftliche bzw. praxeologische Auseinandersetzung mit der Perspektive des sozialen Konstruktivismus**

„Verfremdung“<sup>14</sup> (Bourdieu 2013a, 15) erfährt die Perspektive<sup>15</sup> des sozialen Konstruktivismus, nimmt man – Kastl (2004) folgend, aber auch erweiternd –

12

□ Im Übrigen klingt diese Verbindung bereits bei Berger & Luckmann (2013, 191) an.

13

□ Dabei ist auf Folgendes zu verweisen: „So sehr wir also Habitusstrukturen (wie alle Strukturen!) wissenschaftlich konstruieren müssen [...]. Unabhängig von diesen Strukturen haben sie [die Phänomene, WiC] keinerlei eigenständige Realität. Über die genaue Beschaffenheit der Zusammenhänge von Verhalten, Bewusstseinsphänomenen und den ihnen korrespondierenden neuronalen Strukturen und Prozessen [...] ist damit nichts grundsätzlich vorentschieden“ (Kastl 2004, 213f.).

14



Blickwinkel wissenssoziologischer Wissenschaftler ein, die nicht allein vom wissensgeleiteten und theoretisch bewussten Handeln ausgehen.<sup>16</sup> Mannheim (1980, 1964) und Bourdieu (u. a. 2013, 2012) verankern – so verdeutlichen es aktuelle Replikationen (vgl. Bohnsack 2014, 205ff.; Alkemeyer et al. 2010) – ihre Theorie praxeologisch, da ihnen zufolge das existentielle, konjunktive Erkennen bzw. der Habitus,<sup>17</sup> d. h. die impliziten und atheoretischen<sup>18</sup> Handlungen und Erkenntnisweisen sozialer Praxis, vielmehr also die im sozialen Konstruktivismus als Sinn bezeichneten Phänomene, zu beachten sind. Aktuell wird diese im Rahmen gesellschaftlicher Unsicherheit fokussierte Sichtweise eines „practice Turn“ (Reckwitz 2003; Schatzki et al. 2001) – wie erwähnt – durch naturwissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Bohnsack 2014, 205), etwa durch Studien der Gedächtnisforschung von Squire & Kandel (1999) gestützt (vgl. hierzu Kastl 2004) und auf deren Bedeutsamkeit auch im (integrations-)pädagogischen Diskurs verwiesen (vgl. Ziemer 2011).

□ Bourdieu (2013, 15) verdeutlicht im Zusammenhang mit der Objektivierung als Aufgabe der Wissenschaftler\*innen, dass es um eine „Verfremdung“ bzw. ein *Fremdwerden* mit gewohnten Strukturen, um ein Aufdecken der eigenen Sozialisation gehe, um sich kritisch mit gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten auseinanderzusetzen (vgl. auch Liebau 1987, 58). In diesem Kontext wird der Begriff der „Verfremdung“ eingesetzt, um zu verdeutlichen, dass der bis zu diesem Zeitpunkt gewohnte Theorie des sozialen Konstruktivismus nun eine möglicherweise irritierende Perspektive entgegengestellt wird, um Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen.

15

□ Perspektiven sind eingebettet in bestimmte sozialisierte Verstehensweisen. So stellt eine Perspektive nur eine Möglichkeit dar, Erkenntnis über etwas zu gewinnen (vgl. Mannheim 1980, 211f.). In diesem Zusammenhang wird Perspektive als eine theoretische Form der Erkenntnis verstanden, welche durch weitere komplementiert werden kann.

16

□ Denn Berger & Luckmann (2013) fokussierten ja gerade das objektiviert Wissen neben dem Sinn, der von ihnen als weniger relevant, aber auch als *bewusster* Prozess der Typisierungen bezeichnet wird.

17

□ Wie noch unter *erstens* zu klären sein wird, wird das konjunktive Erkennen als dem Konzept des Habitus nach Bourdieu (2012, 139ff.) synonym verstanden (vgl. Bohnsack 2014, 152f., 207). Die folgenden Verknüpfungen gehen auf diese Synonymität zurück.

18

□ Vor- und atheoretisch (Mannheim 1964, u. a. 129; 131) wird hier dem Aspekt des „Entwurf[s] einer Theorie der Praxis“ (Bourdieu 2012) zur Verbindung und Konkretisierung hinzugefügt. Nachfolgend werden die Begriffe vorthoretisch (Mannheim 1964, u. a. 129), implizit (Polanyi 1985, 1978; Bohnsack 2014, 209f.) und vorkognitiv (Polanyi (1985) bzw. präreflexiv synonym verwendet.

Aufgrund thematischer Relevanz soll an dieser Stelle zunächst eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstruktivismus und der Perspektive praxeologischer Wissenssoziologie im Rahmen der *Bedingtheit des Subjekts* erfolgen. So ist für selbige auch aus praxeologischer Perspektive zu konstatieren, dass jene im Zusammenhang mit *Erkennen*, *Wissen* und *Handeln* stehe. In der theoretischen Darstellung des sozialen Konstruktivismus wird Erkennen auf Basis von sozialen Vorstrukturierungen einer zwingenden „objektivierten“ Wirklichkeit expliziert. Diese spiegele sich auch in den Handlungen der Subjekte wider (vgl. Kapitel 1.1). Die wissenschaftstheoretische Begrifflichkeit des Erkennens wird in der wissenssoziologischen Perspektive bei Mannheim nun vom Handeln unterschieden, auch wenn beide als untrennbar voneinander aufgefasst werden (vgl. Mannheim u. a. 1980, 205ff.). Mannheim folgend kann differenziert werden, dass Erkennen und Wissen zum einen als wörtlich-begriffliches, d. h. reflexiv zugängliches Wissen, zu verstehen sind. Zum anderen und insbesondere sind (Erfahrungs-)Wissen bzw. Verstehen als konjunktiv, d. h. als vorreflexiv, zu erkennen, eben als „aus der Einbindung in eine Handlungspraxis resultierende[s, WiC] Erfahrungswissen“ (Bohnsack 2014, 209). Einflussgebend für theoretisches und erfahrungsbasiertes Wissen sind auch bei Mannheim die im Rahmen des sozialen Konstruktivismus erwähnten sozialen Vorbedingungen bzw. -strukturierungen. Diese soziale Bestimmtheit erfolge laut Mannheim (1980, 44ff.; 50ff.) durch gesellschaftlich-kulturelle und historische Bedingungen und eben – nun im Gegensatz zu den Ausführungen von Berger & Luckmann (2013) und übereinstimmend mit Bourdieu (u.a. 1986, 152) – als *vorreflexive* Inkorporation. Diese Erweiterung bzw. Kritik gegenüber dem sozialen Konstruktivismus (vgl. Kastl 2004) wird folgend noch differenziert, hier soll es zunächst um den Umgang mit den Vorstrukturierungen gehen, die Mannheims Fokussierung der Konjunktion nun auch von jener der Distinktion bei Bourdieu unterscheidet (vgl. Bohnsack 2014, 69).

Mannheim (1980) betrachtet Erfahrungsgemeinschaften und expliziert, dass erst aus den „existentielle[n] Beziehungen“ (213) Erkennen erfolge und aus den *kollektiven* Bedeutungszuschreibungen und den konstellations- und situationsspezifischen Beziehungen historisch-kulturelle Gebilde ihre Relevanz erlangten bzw. ein konjunktiver Erfahrungsraum sich entwickeln könne. Jener drücke sich in auf

gemeinsamen Erfahrungen basierenden, inkorporierten Handlungen aus (vgl. ebd., 244ff.). Auch Strukturen, Begriffe und z. B. Rituale könnten als kollektiv bedeutsam (vgl. ebd., 217ff.), als „Gedächtnis des Sozialen“ (Wulf et al. 2001, 343) einverleibt und gerade aufgrund ihres gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraums erkannt werden sowie Gültigkeit erfahren (vgl. Mannheim 1980, 213). Der konjunktive Erfahrungsraum bildet die auf kollektiven Erfahrungen beruhende Zugehörigkeit von und Verbindung zwischen Personen zu einem Erfahrungsraum mit implizitem Erfahrungswissen (vgl. Sturm 2013, 21), also dem konjunktiven Erkennen ab (vgl. Bohnsack 2014, 60ff.; Mannheim 1980, 215).

Ursprung, Ursache und Wirkung sozialer Strukturen liegen Mannheim zufolge in der sozialen Praxis (ebd., 105ff.; 255ff.), im „seinsverbundenen Denken und Erkennen“ (ebd., 1964, 364) bzw. „der sogenannten ‚Seinsverbundenheit‘ des Wissens“ (Mannheim 1978, 229). Auch Przyborski (2004, 22ff.) schließt hieran an, wenn sie Kollektivität als einen in die Praxis eingelassenen gemeinsamen Erlebniszusammenhang, einen konjunktiven Erfahrungsraum von Individuen versteht, wobei diese Kollektivität gleichzeitig die „Zugehörigkeit von und Verbindung zwischen Personen zu einem Erfahrungsraum“ (Sturm 2013, 21) markiere.

Das Handeln, die kollektive Handlungspraxis, ist hiernach primordial dem Erkennen, also das inkorporierte soziale Erfahrungswissen dem reflexiv zugänglichen, wörtlich-begrifflichen Erkennen und Wissen, vorgelagert (vgl. Mannheim 1980, 228).<sup>19</sup> Mannheim (1980, 208) folgt „de[m] Faktum[s], dass jeder begrifflich fixierten Erkenntnis eine durch unser leibliches Dasein getragene Berührung, eine Aufnahme des Gegenübers vorangeht“. So kann Handeln zwar laut Mannheim zum einen auch theoretisch kontrolliert erfolgen – wissensgeleitet bei Berger & Luckmann (2013, 31ff.) – zum anderen erfolge es zunächst primordial basierend auf einem vortheoretischen, habituellen, inkorporierten und somit sozial-kollektiven in die Handlungspraxis eingelassenen Erfahrungswissen (vgl. Mannheim 1980, u. a. 211ff.).

19

<sup>19</sup> Vgl. hierzu auch die Parallelität zu Bourdieu: zum „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (2012) und dem Konzept des Habitus (ebd., 139ff.; 228ff.).

Er erweitert und differenziert somit die Ausführungen zum theoretisch zugänglichen gesellschaftlichen Erkennen und Wissen von Berger & Luckmann (2013) nicht nur um das Moment des konjunktiven Erkennens, sondern auch um den Aspekt kollektiver Bearbeitung sozialer Vorstrukturierung i.S. eines sozialen Produkts, eines eben *kollektiv verankerten* konjunktiven Erkennens. Auch Bourdieu (1986) erkennt „erfinderische, aktive und 'kreative' Fähigkeiten [...] eines handelnden Akteurs“ (152) und, dass der Habitus individuelle und kollektive Praktiken produziere (vgl. ebd., 1993a, 101), er spreche von einem „Klassenhabitus“ (Liebau 1987, 70). Dabei arbeitet Bourdieu vielmehr die Unterschiede (vgl. ebd. 2013) heraus und – wird zumindest im deutschsprachigen Raum – vielmehr bzgl. einer Reproduktion anstatt einer aktiven (Re-)Produktion rezipiert. An dieser Stelle soll, um gerade auch den aktiven bzw. kollektiven Umgang mit den Vorstrukturierungen zu betonen, der Begriff der (Re-)Produktion eingeführt werden.

Kommt man nun kurz zurück auf die Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstruktivismus erfolge die Sozialisation, hier scheinen sich Mannheim (1980, 226) und Bourdieu (1986, 152) einig, als Inkorporation. Denn die Speicherung von (gemeinsam) Erlebtem, dem sogenannten Erlebniszusammenhang bei Mannheim, erfolge innerhalb des Körpers, als Inkorporation von Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern bzw. Dispositionen (vgl. Hillebrandt 2010; Bourdieu 1993a, 101; Kastl 2010, 64).

Aber historisch bedingtes und gesellschaftlich-kulturelles Wissen, Erkennen und Handeln wird bei Mannheim nicht im Aufzeigen differenter und hierarchisch strukturierter Lebenswelten einer pluralistischen Gesellschaft erfasst (vgl. Berger/Luckmann 2013, u.a.179), sondern als in differenten Erfahrungsräumen der Gesellschaft, in sogenannten Milieus, erworben (vgl. u. a. Nohl 2010, 140f.). Verbindungen zwischen diesen Milieus und den von Bourdieu ausgearbeiteten, auch objektivierten (vgl. Hillebrandt 2010) Kapitalien stellt Sturm (2013, 25f.) her, die von Zusammenhängen zwischen selbigen und Zugängen zu gesellschaftlichen Gütern bzw. Kapitalsorten spricht.

Mit Nohl: „Milieus stellen Kulturen der praktischen Lebensführung und der Alltagsgestaltung dar, die auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen basieren“ (2010, 145), auf einer „kollektiven Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1980). Nohl et

al. (2013) differenzieren folglich das „Konzept[s] von Milieu *als* konjunktive[n] Erfahrungsraum“ (24). Das Milieu dürfe nicht als Gruppe verstanden werden, beruhe nicht unbedingt auf „gemeinsamen, sondern kann auch auf gleichartigen, d.h. in ihrer Struktur identischen bzw. homologen Erfahrungsschichtungen (z.B. denen einer Generation) basieren (Nohl 2006, 141). Dabei dient das Milieu als analytisches Konzept, denn blickt man nun gerade auf diese Realgruppe als „Epi-Phänomen für die Analyse milieuspezifischer Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2014, 65) ist erstens davon auszugehen, dass nicht das gemeinsame Milieu allein diese bedinge und zweitens, dass sich Milieus – gerade mit Blick auf die Produktion – etwa im Aufeinandertreffen differenter Kulturen tradieren und neu gestalten und somit auch differente bzw. eine Mehrdimensionalität von Milieus (vgl. Nohl 2006, 151f.) und deren „soziale Lagerung“ (Mannheim 1964, 524) erkenntnisgewinnend und zu rekonstruieren ist. Für die Akteure hingegen seien häufig allein von dieser Mehrdimensionalität reduzierte, typische Repräsentationen reflexiv zugänglich (vgl. Nohl 2006, 160ff.).

Spricht man im sozialen Konstruktivismus also von einer Vielfalt an vorstrukturierten, objektivierten und wissensgeleiteten Konstruktionen und Handlungen (Berger & Luckmann 2013), zeigt sich in der Komparation zur praxeologischen Wissenssoziologie, wie sie Bohnsack (2014) Mannheim folgend ausarbeitet, die Differenzierung und Verankerung der präreflexiven Vorstrukturierung innerhalb der Erfahrungsräume bzw. Milieus. Dabei stehen diese laut Sturm (2013) „in Relation zu den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, die zu den gesellschaftlichen Gütern bestehen“ (25f.) bzw. zum Erwerb der Kapitalsorten führen. Denn die Kapitalsorten bilden die Ressourcen, die nun wiederum zur Bewältigung des Lebensalltags zur Verfügung stehen (vgl. Bourdieu 2015).<sup>20</sup>

20

□ Gerade dieser Aspekt unterscheidet laut Bohnsack (2014, 69) die Perspektiven von Bourdieu, die stärker die Distinktion betone und Mannheim, der die Konjunktion fokussiere. Wie später noch zu klären sein wird, spreche ich in dieser Arbeit, zurückgehend auf Hillebrandt (2010, 296ff.), sowohl von einer „objektivierten Sozialität“ – die sich in den Kapitalsorten bei Bourdieu niederschlägt – als auch von einer kulturellen, milieutypischen, „inkorporierten Sozialität“, wobei sich „objektivierte“ und „inkorporierte Sozialität“ verstärken und/oder überlagern können.

Grundsätzlich, so wird hier deutlich, ist ein erweiternder Diskurs des sozialen Konstruktivismus möglich. Angedeutet werden konnte, dass sich die Wirklichkeit einerseits im Rahmen des sozialen Konstruktivismus als objektivierbare und bewusste gesellschaftliche Determination der Subjekte zeigt und dass diese andererseits praxeologisch erweitert als implizite Bedingtheit des Subjekts zu verstehen ist und gerade nach Mannheim als (Re-)Produktion. Folgend soll *erstens* die Differenz zwischen der bewussten, sozialen Konstruktion und *dem konjunktiven Erkennen* (Mannheim 1980, 211ff.) bzw. *dem Habitus* (Bourdieu u. a. 2012, 2013) unter Hinzunahme naturwissenschaftlicher Ergebnisse vertieft diskutiert werden. *Zweitens* bleiben Fragen bzgl. einer (Re-)Produktion bestehen, wenn Bourdieu eine *Veränderung des Habitus* zwar in „historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung“ (Bourdieu 1993a, 103) erkennt, bei ihm eine Transformation – dieser Punkt wird bei Mannheim nicht differenziert – ebenso an eine Bewusstheit, also an Reflexionen gekoppelt wird (vgl. Bourdieu 2013a, 15). Auch dieser Aspekt soll nachfolgend diskutiert werden.

#### *Konjunktives Erkennen bzw. der Habitus*

Zunächst ist an dieser Stelle eine kurze Erklärung der synonymen Verwendung von konjunktivem Erkennen und Habitus notwendig. Denn eine Gleichsetzung wird hier nicht zufällig vorgenommen, sondern folgt der theoretisch erarbeiteten und fundierten, begrifflichen Verwandtheit (vgl. Bohnsack 2014, 152f., 207; Knoblauch 2014, 219; Michel 2006, 199ff.).<sup>21</sup> Bohnsack (2014, u.a. 207f.), der die Wissenssoziologie Mannheims als dokumentarische Forschungspraxis ausarbeitet, greift z. B. auf das Konzept des Habitus von Bourdieu sowie dessen Überlegungen zum inkorporierten Wissen zurück, welches weder reflektiert noch kommuniziert, über die kollektive Handlungspraxis des (Re-)Agierens jedoch immerzu aktualisiert,

21

□ Auch wenn, wie Bohnsack (2014, 153f.) es aufzeigt, es durchaus zu Unterschieden zwischen objektiven Voraussetzungen der Entwicklung des Habitus bei Bourdieu kommt und den Überlagerungen von Milieus, den Erfahrungsräumen, im konjunktiven Erkennen. Durchaus ordnet sich Bourdieu auch nicht einer phänomenologischen Wissenssoziologie zu (vgl. hierzu ebd., 155). In dieser Arbeit werden die hier angeführten Aspekte jedoch – aufgrund ihrer durchaus zu erkennenden Ähnlichkeiten und auch in der Praxeologie Bohnsacks (2014) immerzu vorgenommene Kopplung – verknüpft, da durchaus von Voraussetzungen im Kontext sozialer Kapitalsorten ausgegangen wird, die jedoch, so zeigt es die Analyse, durch vielfältige Milieus überlagert werden können.

erlebt und angeeignet werde.<sup>22</sup> Deutlich werden die Ähnlichkeiten bzw. die teilweise Synonymität auch gerade in ihrem Bezug auf Panofsky (vgl. Bourdieu 1986, 152; Corsten 2010, 59f.; Knoblauch 2014, 219; Bohnsack 2014, 152f.).<sup>23</sup>

Folgend wird nun auf der Grundlage dieser Synonymität auf aktuelle Verknüpfungen zwischen dem Konzept des Habitus und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zurückgegriffen, um die Notwendigkeit der Verfremdung der Perspektive des sozialen Konstruktivismus im Kontext der Präreflexivität bzw. des primordialen Erkennens und Handelns zu betonen.

Interdisziplinär werden aktuell Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften (u. a. Squire/Kandel 1999) in sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen etwa im Zusammenhang mit dem Konzept des Habitus diskutiert (vgl. Kastl 2004). Hier soll das Wissen um die Unterscheidung zwischen dem deklarativen und non-deklarativen Gedächtnis sowie die Verknüpfung des letzteren mit dem Habitus zur kritischen Diskussion des sozialen Konstruktivismus anregen.

Berger & Luckmann (2013) gehen in ihren Erläuterungen zum sozialen Konstruktivismus, speziell in den Ausführungen zur „Sedimentierung“ (72), allein von bewussten Gedächtnisleistungen, d. h. einem „wachen Bewusstsein“ aus. „Das Bewusstsein behält nur einen geringen Teil der Totalität menschlicher Erfahrungen. Was es behält, wird als Sediment abgelagert, das heißt die Erfahrung erstarrt zur Erinnerung und wird zu einer erkennbaren und erinnerbaren Entität“ (ebd., 72). Erinnerbar sei, was einem bewusst ist. Wird nun den Forschungsergebnissen von Squire und Kandel (1999) zum non-deklarativen Gedächtnis gefolgt, auf welche sich Kastl (2004) bezieht, dann ist davon auszugehen, dass es sowohl ein deklaratives als auch ein non-deklaratives Gedächtnis gibt, die voneinander zu unterscheiden sind. So funktioniert das deklarative Gedächtnis – laut Squire und Kandel (1999) – als Abruf bewusster Inhalte. Auf „Wissensinhalte, [...] Zeit und Ort ihres Erwerbs oder/und

22

□ In der Vermittlung des Wissens innerhalb der Forschungsgruppe stoße ich konkret und direkt auf dieses Problem, mir mein Erfahrungswissen zugänglich machen zu müssen, um es kommunikativ weitergeben zu können. Die *scientific community* ist zum Lernen/Aneignen innerhalb von gelebter Forschungspraxis, nämlich dem Personenkreis, verschlossen.

23

□ Es ist nicht ganz klar, ob sich Mannheim und Panofsky wechselseitig beeinflussten (vgl. Corsten 2010, 59) oder Panofsky an Mannheim anschließt (vgl. Knoblauch 2014, 219; Bohnsack 2014, 152f.). Bourdieu (1986, 152) schließt zumindest an Panofsky an.

auf den Umstand, dass überhaupt etwas gelernt wurde“ (Kastl 2004, 200), kann sich das deklarative Gedächtnis beziehen. Das non-deklarative Gedächtnis hingegen stehe in einem Bezug zu Verhaltens- und Erlebensänderungen, zu Gewohnheiten, welche nicht mit konkreten Erwerbssituationen in eine Verbindung gebracht würden und oftmals nicht bewusst sein müssten, um praktiziert zu werden (vgl. ebd.). Die Ausführungen von Berger & Luckmann (2013) ließen sich, so expliziert es auch Kastl (2004), in der Verknüpfung des non-deklarativen Gedächtnisses mit dem Bourdieuschen Konzept des Habitus zunächst grundsätzlich auch als implizite Habitualisierungen und Objektivierungen betrachten. So sprechen Berger & Luckmann (2013, 56ff.) sehr wohl von Gewöhnung und routinierten Handlungen, verorten sie jedoch auf der bewussten Ebene. Routinierte Handlungen wären, den vorherigen Ausführungen folgend, jedoch als Gewohnheiten der impliziten Ebene zuzuschreiben (vgl. auch Kastl 2004). Allein reflexiv und theoretisch sowie kommunikativ zugängliche Handlungen seien im deklarativen Gedächtnis abrufbar. Im Fokus stünden folglich implizite Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster. Denn vernachlässigt werde, „daß wir Menschen, laut Leibniz, 'in Dreiviertel unserer Handlungen Automaten sind“ (Bourdieu 2013a, 740). Sowohl das erwähnte Konzept des Habitus, als auch das konjunktive Erkennen (vgl. Mannheim 1980, 211ff.) fokussieren nun gerade diesen durch naturwissenschaftliche Studien anhand des im non-deklarativen Gedächtnis gespeicherten Wissens bestätigten Aspekt.

Der Aspekt atheoretischer neben theoretischen Konstruktionen eröffnet einen differenzierten Blick auf das Subjekt bzw. Kollektive als Produzent(en) und Produkt(e) sozialer Konstruktionen. So hat diese Verknüpfung Auswirkungen auf das Verständnis und die Rahmung u. a. der Interaktionen. Kastl (2004, 216ff.) folgend sind sowohl die von Berger & Luckmann (2013, 56f.) angeführten Habitualisierungen, hier speziell u. a. die Konstruktion von Heterogenität, aber auch die Typisierungen und Objektivierungen zu konkretisieren. Denn obwohl sowohl für die sozialkonstruktivistischen Habitualisierungen (vgl. Knoblauch 2003, 198), als auch für die Habitualisierungen i.S. des Konzepts des Habitus nach Bourdieu einen Begriff der antiken Philosophie aufgreifend, von *Hexis*<sup>24</sup> gesprochen wird (vgl. Kastl



2004), ist zu differenzieren, dass erstens sozialkonstruktivistische Perspektiven nicht bedenken, dass in die soziale Praxis präreflexive, d.h. implizite, vorstrukturierte Typisierungen, Kategorisierungen und Legitimationen einfließen (vgl. Kastl 2004, 216ff.; Knoblauch<sup>25</sup> 2014, 352), wie Bourdieu (1986, 151) in seinen Überlegungen zu einer neuen Verwendung des Begriffs des Habitus betont.<sup>26</sup> Zweitens stellt Bourdieu so zwar einen Bezug zum Begriff Hexis her, aber m.E. allein aus Grundung differenzierter Abgrenzung (vgl. ebd.). Typisierungen und in der Folge Habitualisierungen sind hiernach nicht der Beginn einer bewussten und objektivierten Wirklichkeit, sondern ermöglichen als implizite Strukturen erst soziales Handeln (vgl. Kastl 2004, 216ff.) bzw. die „Reziprozität der Perspektiven“ und sind den Interaktionen als Habitus bei Bourdieu, als konjunktives Erkennen bei Mannheim bzw. als – und hier nimmt Bohnsack die Verknüpfung von Mannheim und Bourdieu vor – inkorporierte bzw. habitualisierte Praktiken inbegriffen (vgl. Bohnsack 2014, 65).

Wirkt es bis zu diesen Ausführungen als entziehe Kastl (2004) dem sozialen Konstruktivismus seine Grundlage und, als sei eine wissenschaftstheoretische Grundlegung nach Bourdieu oder Mannheim anschlussfähiger, so ist einerseits darauf zu verweisen, dass die Kritik von Kastl (2004, 216f.) sich direkt auf die Grundlage der umfassend ausgearbeiteten Theorie des sozialen Konstruktivismus bezieht und seine Ausführungen die Komplementarität zwischen dem sozialen Konstruktivismus und dem Konzept des Habitus impliziert und den sozialen Konstruktivismus mit den Erweiterungen somit eigentlich bestätigt. Andererseits kann durch diese hier nur aspekthaft zu formulierende Komplementarität auch ein Gedankengang zentriert werden, der sowohl bei Berger & Luckmann (2013, 157ff., 167), als auch bei Bourdieu (2013, u.a. 171ff.) angedeutet, bei Mannheim (1980, 279f.), wie erwähnt, deutlicher ausgearbeitet und fokussiert wird, die

□ Auch Bourdieu bedient sich des Begriffs „Hexis“ in der Ausarbeitung des Konzepts des Habitus.

25

□ Knoblauch (2003, 2010) setzt sich intensiv mit dem sozialen Konstruktivismus auseinander.

26

□ Bourdieu schließt seine Überlegungen zum Begriff des Habitus an Panofsky an (vgl. Knoblauch 2014, 219).

Transformation. Auch in diesem, folgend unter *zweitens* auszuführenden Aspekt der *Veränderung des Habitus*, kann also als Fundament und grundlegende Theorie auf den sozialen Konstruktivismus zurückgegriffen werden, um gerade in der Auseinandersetzung das theoretische Potenzial zu erörtern.

Was bei Berger & Luckmann (2013, 56ff.) als „ständiger Modifikationsprozeß“ (167), aber auch als „Transformationen“ (168) bzw. radikaler als „Verwandlungen“ (ebd.) bezeichnet wird, nimmt auch bei Bourdieu (2013a, 15) Bezug auf bewusste Prozesse. Auf Möglichkeiten der Veränderung nicht unter Verwendung – d.h. als aktiver Umgang mit den habitualisierten Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmustern (vgl. Bourdieu 1986, 152) – sondern als Modifikation des Habitus verweist nun Bourdieu selbst vergleichsweise selten (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 167f.). Er beschreibt diese wenn, mit dem Begriff der „Transformation“<sup>27</sup> (Bourdieu 2013a, 171ff.) oder „Habitusirritation“ (Höhne 2013, 263ff.). Der Habitus scheint also nicht unveränderlich (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 167f.). Die Überwindung impliziter Strukturen erfolge dann, wenn Dispositionen nicht mehr mit den vorgefundenen Strukturen übereinstimmen. Diese bewusste „*Verfremdung*“ (Bourdieu 2013a, 15) tritt, laut Bourdieu (2012, 331), nun jedoch allein im Zusammenhang mit Destabilisierungen und fundamentaler, häufig im Kontext von ökonomischen oder politischen Krisen (ebd.), gesellschaftsinhärenten Widersprüchen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 174), kollektiven Krisen (vgl. Bourdieu 2012, 331), Konflikten oder Konkurrenz (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 174) auf.

Auch Mannheim verweise, wie ja bereits ausgeführt, nicht allein auf eine bedingte Reproduktion, sondern auf die soziale Produktion von Kulturgebilden, „die sich von den konkreten Lebensverhältnissen abzulösen vermögen und eine Kulturgemeinschaft konstituieren, die über historisch konkrete Gesellschaften hinausweist“ (ebd., 76). Mit Mannheim: „[D]as Leben und insbesondere das Leben im konjunktiven Erfahrungsraum schafft aber die Begriffe nicht zum Zwecke theoretischer Kontemplation, um bei ihnen auszuruhen, sondern um in ihnen und mit

27

□ Bourdieu spricht insbesondere von Umstellung, einer Umstrukturierung im Kontext des reproduzierenden Kapitals sowie Verlagerungen im Zusammenhang mit sozialen Lagen. Er verweist jedoch ebenfalls auf den Begriff der Transformation, welchen sowohl Koller (2012) aufgreifen, um die Möglichkeit von Veränderung des Habitus aufzuzeigen. Um sich diesem Diskurs anzuschließen, wird ebenfalls auf den Begriff der Transformation Bezug genommen.

ihnen weiterzuleben“ (vgl. 1980, 220). Mannheim sieht somit in der Fokussierung der Kollektivität u. a. sowohl die historische Bedingtheit, als auch – und dies im Gegensatz zu Bourdieu – die Chance der Aushandlung von Bedeutungszuschreibungen (vgl. Corsten 2010, 67) bzw. sozialer Produktion als Neugestaltung im Kontext des jeweiligen Erfahrungsraums (vgl. Mannheim 1980, 220ff., 279f.).<sup>28</sup> Im Rahmen aktueller sozialer Analysen hält auch Nohl (2006, 148ff.) die Tradierung und Neugestaltung von Milieus, also die Transformation auch als präreflexiven Prozess fest.

Innerhalb des Forschungsvorhabens soll im Kontext von Heterogenität nun den Moment der Veränderung bzw. Momente der Transformation zur Integration beleuchtet werden, um hieraus Theorie zu generieren und die hier ungeklärte Frage der Veränderung des Habitus bzw. des konjunktiven Erfahrungsraums empirisch belegt zu diskutieren, gerade aber auch, um Chancen gesellschaftlicher Veränderung i.S. der Inklusion und Integration (vgl. Kapitel 2.2, 2.3) zu reflektieren.

Es zeigt sich, dass die Verknüpfung bzw. Komplementarität des sozialen Konstruktivismus mit dem Konzept des Habitus und/bzw. dem konjunktiven Erkennen für die Erziehungswissenschaft gegenwärtig im Zusammenhang mit Inklusion und Integration Potenzial bietet. Denn mit der Beachtung sowohl gesellschaftlicher, kultureller und historischer Konstruktionen erfasst in den Milieus, aber auch in der objektivierten Sozialität wird der Blick *erstens* und zunächst soziologisch auf gesellschaftliche Exklusions- und Inklusions- bzw. Ermöglichungsbedingungen in der *Sozialität* gelenkt. Darüber hinaus gerät *zweitens* gerade die Präreflexivität von Erkennen, Wissen und Handeln, die m.E. im aktuellen theoretischen Integrations- und Inklusionsdiskurs eher zurücktritt in den Vordergrund. Und *drittens* gerät die pädagogisch relevante Interaktion bzw. die bei

<sup>28</sup> Dies lässt sich etwa in seinen Ausführungen zur Didaktik aufzeigen, die Karadi (1997) aufarbeitet. Die didaktischen Elemente werden kaum in der Erziehungswissenschaft rezipiert, allein angedeutet bei Karadi (1997). Sie erkennt Verknüpfungen sowohl im Kontext der erwähnten Didaktik, aber auch im Zusammenhang mit methodischen Arbeitsschritten, die nun etwa auch in der Ergebnisrückmeldung dokumentarischer Methodik (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010) Anwendung finden könnten (vgl. hierzu Kapitel 5, 8). Aktuell erfolgen erste Ergebnisrückmeldungen im Kontext dokumentarischer Forschung. Sie denken im Zusammenhang mit Evaluationen an die Transformation bzw. die Veränderung von Praxis (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010). Aus diesem Grund scheinen gerade auch gegenwärtige Entwicklungen dokumentarischer Methodik an den Aspekt der Veränderung des Habitus anschlussfähig. Darüber hinaus zeigt Höhne (2013, 267ff.) durchaus auf, welche Modifikationsversuche im Habitusbegriff zu erfassen sind.

Mannheim explizierte Kollektivität der Gruppe und deren implizite (Re-)Produktion bzw. angenommene explizite Transformation in der Beobachtung und Analyse in den Fokus und hiermit die (Sozialität als) *soziale/n Praktiken*. Bevor also konkret sowohl der Blick auf das hier zentrierte integrative Milieu sowie die (Re-)Produktion von Heterogenität (vgl. Kapitel 2) gelenkt wird, sind Sozialität und soziale Praktiken zu differenzieren.<sup>29</sup>

29

□ Die Relevanz der Sozialität im Kontext der Integration wird auch bei folgenden Wissenschaftler\*innen bzw. folgenden Diskursen deutlich: bei Corsten, wenn er in Bezug auf Mannheims Standortverbundenheit bzw. differente Standort von einer „Soziologie der Verschiedenen“ spricht, bei Kastl, wenn er die Sozialität im Kontext der Körperlichkeit ausführt und jene gerade im Kontext Behinderung differenziert (vgl. Kastl 2010), innerhalb der Disability Studies (vgl. Dederich 2007) in der Annahme sozialer bzw. kulturwissenschaftlicher Konstruktion von Behinderung und bei Bourdieu mit den Möglichkeiten einer Habitusirritation im Zusammenhang mit fremden, kulturellen Kontakten.

### 1.3 Zur Sozialität und sozialen Praktiken

Im Wissen um die hier soziologisch geprägten Grundlagen soll die Begrifflichkeit der Sozialität als Grundlage (auch) pädagogischer Theorie und Praxis herausgearbeitet werden.<sup>30</sup> Anschlussfähig an die vorherigen Ausführungen, insbesondere an das Konzept des Habitus als Gewöhnung bzw. Gewohnheit,<sup>31</sup> erweisen sich, laut Kastl (2010, 64; 381) die philosophisch-phänomenologischen Ausarbeitungen zur Sozialität als Leiblichkeit bei Merleau-Ponty (1966) sowie deren pädagogische Reflexion bei Meyer-Drawe (2001)<sup>32</sup>. Diese werden nachfolgend dargestellt und sowohl in einem Rückbezug auf die wissenschaftstheoretischen Grundlagen, als auch mit Verweis auf zu ergänzende theoretische Ausführungen diskutiert.

Merleau-Ponty (1966) beschreibt Sozialität sowohl als sozial konstruiert, d.h. als Vorlagerung bzw. Vorstrukturierung des Sozialen vor dem diesen Einflüssen gegenüber offenen Subjekt, als auch als Produkt der Akteure<sup>33</sup>, d.h. als soziale

30

□ Die hier verwendete Begrifflichkeit der Sozialität wird denn auch in der Wissenssoziologie bedacht, jedoch ohne diese begriffliche Bezeichnung zu verwenden und ohne einen direkten Bezug zu Merleau-Ponty (1966) herzustellen (vgl. Bohnsack 2014, 64). Deutlich wird hierbei gleichzeitig der Unterschied zwischen der Wissenssoziologie bei Mannheim (etwa 1980) und Bohnsack (2014) und den Ausführungen Merleau-Pontys (1966) sowie Meyer-Drawe (2001). Mannheim fokussiert die gemeinsamen „*habitualisierten Interaktionsprozesse[n]*“ (Bohnsack 2014, 64), den konjunktiven Erfahrungsraum, wobei es Merleau-Ponty um das soziale Wesen Mensch geht, welches auf andere, fremde Menschen treffe (1966, 411ff.). [D]er andere bleibt mir wesentlich fremd (Meyer-Drawe 2001, 156).

31

□ Bourdieu verweist (1986, 144, 151) auf Merleau-Ponty, in Bezug auf seine Einführung des Habitus-Begriffs, aber auch bzgl. seiner Einordnung in die philosophischen Debatten und Stränge seines wissenschaftlichen Beginns.

32

□ Phänomenologische Ausarbeitungen stützen die hier von Kastl vorgenommenen Anspielungen auf Konzepte Bourdieus (vgl. Brümmer 2015, 39f.). Sie verweisen jedoch auf die phänomenologischen Zugängen immanente Trennung zwischen Leib und Körper (vgl. Gugutzer 2015, 20ff.). Wird hier aufgrund des Potenzials Sozialität, Kastl folgend, als Verknüpfung zwischen phänomenologischer und praxeologischer Theorie betrachtet, gilt es zu bedenken, dass sein Verständnis der Sozialität als „Verhältnis Körper und gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Kastl 2010, 61) möglicherweise um die analytische und auch bei Bourdieu im Konzept des Habitus erkennbare Trennung zwischen Leib als Gegenstand der Inkorporation und Körper zu differenzieren ist.

33

□ Mit Meyer-Drawe (2001, 144): „Indem Merleau-Ponty den Leib als ontologisches Fundament aufweist, durchbricht er Präsenztheorien des Denkens, Wahrnehmens und Handelns“ und geht hiermit durchaus anschlussfähig an das Konzept des Habitus von einer „strukturellen

Praktik. „Existieren heißt Zur-Welt-sein“ (Merleau-Ponty 1966, 413). „Zur-Welt-sein“ gehe mit einer Offenheit gegenüber jener bzw. den Dingen – natürlichen und geschichtlichen Bedingungen (vgl. ebd., 397ff.) – und den sozialen Akteuren einher.<sup>34</sup> Die soziale und existentielle<sup>35</sup> Vorstrukturierung konkretisiert Meyer-Drawe (2001, 147ff.) als Intersubjektivität,<sup>36</sup> die als „primordiale Erfahrungssphäre“ (ebd., 156) dem Ich bzw. dem Subjekt vorgelagert sei. Diese Primordialität sowie die vorherigen Ausführungen verdeutlichen bereits die Anschlussfähigkeit dieser philosophisch-phänomenologischen Ausarbeitungen an die Ausführungen Mannheims bzw. Bourdieus, wie sie zur *sozialen Bedingtheit des Subjekts* (vgl. Kapitel 1.2) beschrieben wurden. Denn mit Meyer-Drawe (2001): „Es gibt vielmehr eine präpersonale Inter-Subjektivität, die jedem ausdrücklichen Verstehen von Ich und Du<sup>37</sup> bereits vorausliegt“ (179). Diese leiblich erspürte (vgl. Gugutzer 2012, 34f.) Erfahrung „anonymer Kollektivität“ (Meyer-Drawe 2001, 154) werde aufgenommen und sei Voraussetzung des Verstehens von Unterschieden zwischen

vorreflexiven und vorprädikativen Selbstorganisation sozialen Verhaltens, Wahrnehmens und Handelns“ (ebd., 141) aus.

34

□ Bisher wurde eher der Begriff des Subjekts verwendet. In diesem Zusammenhang soll nun jedoch der Begriff des Akteurs (Bourdieu 1986) bzw. der Akteur\*innen eingeführt werden. „Ich wollte, wenn Sie so wollen, die leibhaftigen Akteure wieder ins Spiel bringen, ... Ich sage bewußt Akteure und nicht Subjekte. Eine Handlung, das ist kein bloßer Vollzug einer Regel, ist nicht: Befolgen einer Regel. ...die sozialen Akteure [sind] keine nach mechanischen Gesetzen, die sich ihrem Bewußtsein entziehen, geregelten Automaten gleich Uhren. Noch in den kompliziertesten Handlungsverläufen ... setzen sie inkorporierte Prinzipien eines generativen Habitus ein.“ (Bourdieu 1986, 150). Es handelt sich um ein „System von Dispositionen“ (ebd.) bzw. *durch Erfahrung erworbene ... Dispositionen.*“ (ebd., Hervorh. i.O.).

35

□ Existentiell ist die Sozialität aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen (vgl. Meyer-Drawe 2001) und konstituierenden Relevanz, aber auch aufgrund ihrer sozialisationsbedingt möglichen Folgen, jener sozialen Abhängigkeit, wie sie etwa Butler (2005) als „elementare Verletzbarkeit“ (48) gegenüber der Gesellschaft ausführt. Mannheim (1980) betont hierbei unter der Begrifflichkeit existenzieller Beziehungen: *„Die Vorbedingung der Selbsterkenntnis ist die soziale Existenz“* (213, kursiv i. O.).

36

□ Sie verankert die Sozialität unter der Bezeichnung „Intersubjektivität“ in dem ersten Moment des (sozialen) Lebens, welche sie in der Nachzeichnung entwicklungspsychologischer Momente empirisch analysiert. Sozialität versteht sie – wie erwähnt – „als Differenzierung gelebter Inter-Subjektivität“ (Meyer-Drawe 2001, 160).

37

□ Bzw. der „Individualität und Kollektivität“ (Meyer-Drawe 2001, 215).

Ich und Du<sup>38</sup>. Erst die Sozialität – und hiermit soll eine begriffliche Definition gewagt werden – umfasst dann „als Differenzierung gelebter Inter-Subjektivität“ (ebd., 160) sowohl die „Sozialität [des Leibs und (Hinzugefügt. WiC)] des Körpers“ (Kastl 2010, 85ff.), als sozialisierte Inkorporation der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, als auch die „Körperlichkeit des Sozialen“ (Kastl 2010, 96ff.) als praktischer Vollzug bzw. als soziale Praktiken. Es geht dabei im Folgenden – wie sicher anschlussfähig an die wissenschaftlichen Grundlagen (vgl. Kapitel 1) zu erkennen ist – um praxeologische Theorien sozialer Praktiken und nicht um handlungstheoretisch und kognitiv, d.h. bewusst gesteuerte, gewollte und vom atheoretischen und unbewusst, routiniert verlaufenden Verhalten getrennte Theorien sozialen Handelns (vgl. u.a. Weber 1984).<sup>39</sup>

Hiermit wird folglich eine Überleitung zum Konzept des Habitus vorgenommen. Denn hier wird die Sozialität als relativ zur Sozialisation verstanden, die „einfach über die selbstverständliche Einbettung in Interaktionskontexte und –Routinen“ (Kastl 2004, 209) erfolge. So handele es sich bei den „sozialisatorischen Inhalten meist<sup>40</sup> um Erfahrungs’wissen“ (ebd.), welches durch die Orientierung an den Reaktionen anderer erworben werde, „ohne dass es hierfür notwendigerweise einer expliziten Belehrung bedürfte“ (ebd.). Der Habitus ist hierbei die „einverlebte, zur Natur [d.h. zur Gewohnheit, Anmerk. WiC] gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ und „Präsenz der Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (Bourdieu 1993a, 105). „Der Leib [...] ruft sich nicht die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern *agiert* die Vergangenheit *aus*“ (ebd., 135). Der Habitus spiegelt folglich die hier explizierte Sozialität auch in sozialen Praktiken wider. Denn dieser „Sinn für das Spiel“ (Bourdieu 1993a, 122) wird als „Form des praktischen Sinns als

38

□ Hier erfolgt ein erster Hinweis, der Sozialität in Bezug zur Heterogenität begreift.

39

□ Für detailliertere Ausführungen zu den Unterschieden zwischen handlungstheoretischen und praxeologischen Perspektiven – auf welche mit den Begrifflichkeiten Bezug genommen wird – ist etwa auf Brümmer (2015) zu verweisen.

40

□ Erst wenn jenes nicht allein als Erfahrungs-, sondern als explizites Wissen sozialisiert wird, kann von einer Sozialität des Körpers, als bewusstes Bewegen des Körpers und nicht von einer Sozialität durch leibliches Spüren (vgl. Gugutzer 2012) gesprochen werden.

vorweg genommene[r] Anpassung an die Erfordernisse eines Feldes“ (ebd.) bzw. als „Vorwegnahme der Zukunft (ebd.) begriffen. Kreativ kann hiernach beispielsweise der Sportler aufgrund seines Erfahrungswissens in zeitknappen Spielsituationen reagieren, indem er flexibel „sozusagen als leibliche Absicht auf die Welt“ (ebd.) agiert. Dieser „praktische Sinn“ leite „„Entscheidungen“, die zwar nicht überlegt, doch durchaus systematisch, und zwar nicht zweckgerichtet sind, aber rückblickend durchaus zweckmäßig erscheinen“ (ebd.).

Es geht im Kontext der Sozialisation, konkret im Wahrnehmungslernen, welches soziale und kommunikative Praktiken durchziehe (vgl. Kastl 2004, 206), dann folglich nicht um Wissensinhalte (vgl. 1.2), sondern um Verhaltens- und Erlebensänderungen, um den präreflexiven ‚Erwerb[s]‘ von Fertigkeiten und Gewohnheiten, aber auch von Regeln, Regelmäßigkeiten, Typisierungen und Klassifikationen (vgl. ebd., 207ff.) um ein selbstverständliches implizites Verstehen (vgl. Mannheim 1980, 73ff.; Bohnsack 2014, 61). Es geht i.S. der „Sozialität des Körpers“ (Kastl 2010, 85ff.) also differenziert um den Erwerb sozialer, körperlicher und/bzw. motorischer Fertigkeiten (vgl. ebd. 2004, 206ff.).<sup>41</sup>

Erlern werden hiernach „Kompetenzen und Fertigkeiten, die meine Zugehörigkeit zu Gruppen, Milieus oder ganzen Sprachgemeinschaften verraten“ (Kastl 2004, 206). Es geht im Kontext der Sozialität somit gleichzeitig um die Betrachtung des bzw. der sich überlagernden Milieus (vgl. Bohnsack 2014, 154; Kapitel 1.2) und deren Relation zu den gesellschaftlichen Gütern, differenziert in den Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 2015) sozialer Felder (ebd. 2013, 174f.; Kastl 2004, 212), welche die Lebensbedingungen prägen, innerhalb derer die Gewöhnung sich vollzieht. Der Habitus eines Milieus<sup>42</sup> legt somit bestimmte Anknüpfungspunkte für soziale Beziehungen, bestimmte „Positionierungen (und „Bewegungsmöglichkeiten“) im

41

□ Der Erwerb wie die Anwendung von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten werden von Bourdieu nach dem Muster des Erwerbs und der Anwendung körperlicher (z.B. motorischer) Fertigkeiten analysiert bzw. habe „grundsätzlich jedes soziale[] Handeln bzw. Verhalten mindestens [] auch eine motorische Dimension“ (Kastl 2004, 210).

42

□ Mit dieser Begriffskombination wird folglich einerseits von der Synonymität der Begriffe „Habitus“ und „konjunktives Erkennen“ ausgegangen, andererseits die Relation zwischen Milieu und den gesellschaftlichen Gütern in Form der Kapitalsorten angenommen.



sozialen Feld“ (Kastl 2004, 212; 2010, 87f.) nahe und macht andere eher unwahrscheinlich (vgl. Bourdieu 2013a). Kastl (2010, 88) spricht hier von einem Ressourcencharakter bzw. dem Habitus als Ressource (2004, 216), welcher sich in der Anwendung, also in sozialen wie kommunikativen Praktiken der Körperlichkeit, bspw. in unbewussten Jargons oder routinierten Bewegungen einer Sportlerin zeige und bereits auf einen bestimmten Habitus, eine bestimmte Umgebung, innerhalb welcher eine Sozialisation erfolgt, verweise. Habitus ist folglich sowohl im Erwerb als auch in der Anwendung mit den Aspekten der Zugehörigkeit (vgl. ebd., 2004, 206f.) sowie der Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Sturm 2013, 24f.) verbunden.

Die doppelte und soziale Konstruktion (vgl. Kapitel 1.1) lässt sich dann als Sozialität differenzieren und mit Bourdieu konkretisieren als „dass die sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendentalen Subjekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierten Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt“ (Bourdieu 2004, 175). Im Sinne einer praktischen Theorie wird, dass wird indirekt expliziert, nicht nur das sozial erworbene und angewandte Wissen des Subjekts, sondern gleichzeitig das sozial geteilte und praktische Wissen (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki et al. 2001) bzw. kollektive Erfahrungen, aber eben auch die „objektivierten Sozialität“ (Hillebrandt 2010, 296ff.) bedeutsam.

Kollektive Erfahrungen greift nun aber auch Meyer-Drawe (2001) – und hiermit komme ich zu den leibphänomenologischen Ausführungen zurück – als „Fremdverstehen“ auf, welches „sich von Anfang an als ein Phänomen einer gemeinsamen Welt“ (180) zeige. Ko-existent seien das Ich und Du, mein Leib und der Leib des Anderen (vgl. ebd., 156ff).<sup>43</sup> Sie würden jedoch relativ zueinander stehen. Es bilde sich in der Dialektik ein „Inter“ bzw. ein „Zwischenreich“ (Coenen 1985, 184), welches sich zwischen den Subjekten als verbindend sozial, aber auch als trennend heterogen verwirklichen könne (vgl. Meyer-Drawe 2001, 190ff.). Diese Relation wird bei Mannheim als „tertium comparationis“, als „das den Vergleich

43

□ Dieser Aspekt lässt sich nun für die Begriffsbildung der Heterogenität übertragen.

strukturierende gemeinsame Dritte“ (Bohnsack 2014, 222) im gemeinsamen, kollektiven und konjunktiven Erfahrungsraum verfolgt. Geht Mannheim (1980, 248ff.; 1964) davon aus, dass sich aufgrund eines geteilten Erfahrungsraums homologe Orientierungen ergeben (vgl. Bohnsack 2014, 62ff.) wird das Produkt gemeinsamer Erfahrungen bei Meyer-Drawe (2001, 139ff., 181) als ein relatives, asymmetrisches und diskontinuierliches Verhältnis zwischen den beiden Foki Eigenleiblichkeit und Orientierung an der Fremdleiblichkeit aufgefasst. Das „Tertium“ steht in einem Bezug zur „ontologischen Ambiguität unserer Existenz“ (ebd., 148).

Für die Thematisierung der Heterogenität im Kontext der Integration scheint es kompatibel, den Ausführungen von Meyer-Drawe (2001) zu folgen und das gemeinsame Dritte als relativ zu verstehen, folglich von einer Relation zwischen den Subjekten zu sprechen. Denn diese Relativität im Kontext „spannungsreicher Beziehungen“ (ebd., 148) wird einerseits durch den integrationspädagogischen Diskurs (vgl. Kapitel 2.2), andererseits innerhalb von Diskursen allgemeiner Erziehungswissenschaft zur Bildung (vgl. Ricken 2012),<sup>44</sup> in der Betrachtung des Verhältnisses von „Selbsttätigkeit und Fremdbedingtheit, von Autonomie und Heteronomie“ (ebd., 336) gestützt. So lässt sich dann das relationale Verhältnis (ebd., 337)<sup>45</sup> bzw. das Spannungsverhältnis zwischen Abgrenzung und Annäherung, zwischen Autonomie und Fremdbestimmung nicht in ein „additives oder als ein „hin und her“ zwischen den Beteiligten zerlegen, sondern als ein „figurativer Zusammenhang“ begreifen, indem Selbst und Andere bereits ursprünglich miteinander verbunden sind (vgl. ebd., 347).<sup>46</sup> Das relative Verhältnis kann sich dann

44

□ Und nicht nur jener, denn – wie in den Ausführungen zur Theorie integrativer Prozesse (vgl. Kapitel 2.3) deutlich werden wird – auch innerhalb der Integrationspädagogik wird von diesem relativen Verhältnis zwischen Abgrenzung und Annäherung, Autonomie und Kollektivität (vgl. Reiser 1990; vgl. Kapitel 2.3) ausgegangen.

45

□ Ricken (2012, 336f.) verweist hier auf Schaller (1968), welcher bereits 1968 diese Relativität als pädagogische „Ansprechbarkeit“ verstand.

46

□ Hieraus leitet Ricken ab, dass es nicht zu Dichotomien von Selbst- und Fremdbestimmung, sondern zu einer Relation dessen wie zwischen Freiheit und Macht komme, welche er als verwoben bezeichnet, da die Differenzen nicht einzeln als Differenz erfasst, sondern nur in ihrer Relation verstanden werden könnten.

einerseits entwickeln als konjunktiver Erfahrungsraum homologer Orientierungen (vgl. Mannheim 1980, u.a. 244ff.; 1964). Andererseits bleibt zu bedenken, dass diese Relativität bedingt durch die habitualisierte Fremdleichheit, auch ungeteilte Erfahrungen, „Fremd-verstehen“ und in diesem Zusammenhang auch die erwähnte „ontologische Ambiguität unserer Existenz“ (Meyer-Drawe 2001, 148) bzw. Krisen hervorrufen könne. Bourdieu folgend fordert diese Krisen erst zur Reflexion und Transformation auf. Meyer-Drawe differenziert: „Die Genese von Sozialität als Differenzierung gelebter Inter-Subjektivität ist aus dieser Sicht eher strukturiert durch Krisen und Umbrüche, Identifizierung eher durch Entfremdung als durch linear-hierarchische Elaborationen zunehmender Rationalität unter der Maßgabe von Äquilibration“ (Meyer-Drawe 2001, 160). Ein heterogenes Verhältnis wäre hiernach als Potenzial für Veränderung zu begreifen (vgl. Kapitel 2.3)

In der Sozialität geht es folglich zum einen um eine inkorporierte Sozialität, die Sozialität des Leibs. Jene erfolgt innerhalb bestimmter Milieus bzw. Lebensbedingungen, die auch mit einer objektivierten Sozialität in sozialen Feldern zusammenhängen, welche die Bewegungsmöglichkeiten des Subjekts setzen. Zum anderen drückt sich die Sozialität in den sozialen Praktiken, etwa der Relation der Subjekte in Interaktionen aus. Wie das (Re-)Produkt dieses relativen Verhältnisses im jeweiligen Kontext aussieht, ob es einen konjunktiven Erfahrungsraum oder unterschiedliche Erfahrungsdimensionen (Nohl 2006, 151) auch i.S. eines distinktiven Erfahrungsraum abbildet, ist jeweils zu konkretisieren, also auch im Kontext der Heterogenität in integrativen Sportgruppen und bleibt letztendlich das in den folgenden Kapiteln theoretisch auszuarbeitende und analytisch zu erforschende Thema.

## **1.4 Zusammenfassung**

Der soziale Konstruktivismus wird hier als wissenschaftstheoretische Grundlage herangezogen, auf deren Grundlage kritische Auseinandersetzungen aufbauen. Dabei bildet die doppelte und soziale Konstruktion zwischen Gesellschaft und Subjekt, zwischen Objektivierung und Internalisierung die Basis. Die Kritik am sozialen Konstruktivismus richtet sich aus der Perspektive des Konzepts des Habitus nach Bourdieu bzw. aus der wissenssoziologischen Sicht Mannheims etwa auf das Fehlen

der Trennung zwischen reflexiven und präreflexiven Aspekten im Kontext von Erkennen, Wissen, Sinn und Handeln. Hieraus folgen in Kapitel 1.2 Erweiterungen, die sich auch auf den Aspekt einer impliziten und/oder expliziten Transformation beziehen. Deutlich wird in dem Zusammenhang aber auch, dass mit der praxeologischen Perspektive Konkretisierungen der im sozialen Konstruktivismus verwendeten Begriffe der Gesellschaft bzw. der „Alltagswelt“ – als Milieus – und der Objektivierungen – etwa in Relation zu den gesellschaftlichen Gütern (Sturm 2013, 25) – erfolgt, die insbesondere präreflexiv inkorporiert, d.h. habitualisiert werden. Hieraus ist der Erwerb des konjunktiven Erkennens bzw. des Habitus abzuleiten.

In Kapitel 1.3 wird der Begriff der Sozialität, auch als soziale Praktiken, eingeführt, um die Ausführungen begrifflich zu bündeln und zu differenzieren. Mit der Sozialität wird also der Erwerb und die sozialen Praktiken etwa des Habitus konkretisiert, indem sozialphänomenologische Erklärungen bzw. Verknüpfungen unter Verweis auf Merleau-Ponty (1966) und Meyer-Drawe (2001) hinzugezogen werden. Als Erweiterung und Annahme sind dabei gerade die sozialen Praktiken zu differenzieren und anzumerken, dass es zwischen den Akteuren der Praxis wohl nicht allein zu einem selbstverständlichen Verstehen komme, wie es bei Mannheim (1980, 271ff.) und Bohnsack (2014, 60ff.) im Zusammenhang mit der Fokussierung homologer Erfahrungsräume anklingt. Denn in Rückbezug auf das Konzept des Milieus differenziert bereits Nohl (2006) eine Mehrdimensionalität der Milieus, die sich in den sozialen Praktiken (re-)produziere und durchaus auch Neugestaltungsmöglichkeiten beinhaltet.

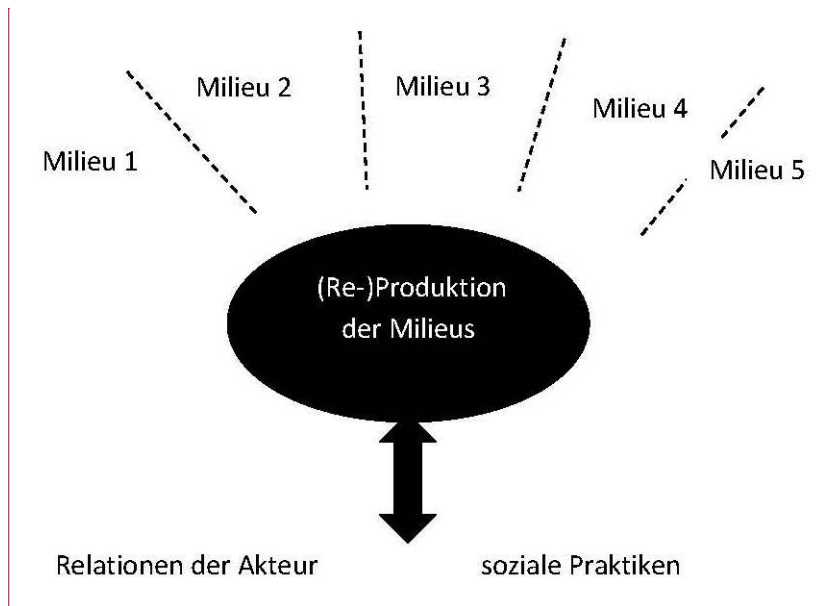


Abbildung 1: Verbindung zwischen den wissenssoziologisch-praxeologischen (milieutheoretischen) Ausführungen und den Relationen sowie sozialen Praktiken der Akteure

Nach Meyer-Drawe (2001, 156f.) sei nun zwischen den Subjekten jedoch ein Fremdverstehen unumgänglich, da der Andere fremd bleibe und es sich immerzu um eine Ambiguität in „spannungsreichen Beziehungen“ (ebd., 148) handele. Transformationen bzw. Neugestaltungsmöglichkeiten sind aus dieser Perspektive zwar schwerlich zu erzielen, aber erst aus dieser Spannung möglich. Meyer-Drawe (2004) geht es um die „Grenzen menschlicher Initiativen, ohne diesen gänzlich den Boden zu entziehen“. Wie diese Relation in integrativen Sportgruppen aussieht bzw. aussehen könnte, gilt es in den folgenden Kapiteln im Kontext der Heterogenität und Integration näher zu beleuchten.

## 2 Heterogenität, Differenz und Integration: eine begriffliche und theoretische Auseinandersetzung

Wie im vorangegangenen Kapitel geklärt wurde, regten gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen, so auch die derzeitige Unsicherheit in der zweiten und „reflexiven Moderne“ (vgl. Beck et al. 2001, 13),<sup>47</sup> zu einem theoretischen

47

□ Gerade die Differenzierung der Soziologie als *Körpersoziologie* (Gugutzer 2015) hebt die Bedeutsamkeit des Körpers hervor. Dieser ist gegenwärtig trotz der Verringerung körperlicher Tätigkeit in der Wissens-, Leistungs-, technisierten (da stimmt was nicht) und Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Alkemeyer et al. 2003, 7) relevant, denn die Zunahme an „Kopfarbeit“ führte zu einer Körperbetonung in der Freizeit“ (ebd.). Einher geht hiermit ebenso die Verabschiedung

„practice Turn“ (Reckwitz 2003; Schatzki et al. 2001) an. Mit dem Wissen darum, dass gesellschaftliche Entwicklungen auf die Subjekte einwirken und – so ist aufgrund der vorherigen Ausführungen hinzuzufügen – die sozialen Praktiken bedingen, reagieren soziologische und pädagogische Wissenschaftsdisziplinen auch mit Kritik an gesellschaftlichen Bedingungen. Denn diese stehen, blickt man auf das relative Verhältnis zwischen Eigen- und Fremdleiblichkeit (vgl. Kapitel 1.3), durchaus in Verbindung mit Distinktionen, der Zunahme sozialer Konflikte und sozialen Missachtungspraktiken (vgl. u.a. Prengel 2006). Evaluativ und normativ geprägte pädagogische Perspektiven kritisieren die hiermit einhergehenden Konstruktionen, Klassifizierungen und Zuschreibungen sozialer bzw. als minderwertig geltender Gruppen, denen in der Folge „die gleichberechtigte Teilhabe am Gesellschaftsleben vorenthalten wird“ (Fraser/Honneth 2003, 46).<sup>48</sup>

Auch unter Beachtung der Sozialität und der sozialen Praktiken wird in diesem Zusammenhang sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Soziologie u. a. mit den Begriffen Heterogenität und Differenz operiert.<sup>49</sup> Geht es um den normativen Umgang mit den hier benannten Unterschieden, d. h. einer qualitativ hochwertigen sozialen Praxis, dann werden vielfach die Begriffe Integration und/oder Inklusion angewendet. In Kapitel 2 geht es zunächst darum, eine begriffliche und theoretische Klärung sowohl der Begriffe Heterogenität und von traditionellen Berufen, Lebensläufen, Rollen und von einer „Unterwerfung, Disziplinierung, Prägung des Körpers“ nicht allein innerhalb der Arbeit, sondern auch im Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation (ebd.; s. hierzu auch die Entwicklung alternativer und vielfältiger Bewegungsformen, wie etwa im Trendsport). Aus den Entwicklungen geht in der Moderne nun eine Vielfalt an Handlungsalternativen hervor, die auch zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Subjekte führt (Neuber/Gebken 2009, 8).

48

□ Auch bei Anwendung des Bourdieuschen Begriffs der Kapitalsorten ist zu konstatieren, dass bestimmten sozialen Gruppen eine gleichberechtigte Teilhabe vorenthalten wird. Darüber hinaus werden die Machtverhältnisse deutlich, wenn mit erhöhtem Kapitalvolumen der Erhalt und das Einfordern von mehr Anerkennung verbunden wird. Insbesondere dann erhalten diese Privilegierten Macht, „wenn die Disprivilegierten die soziale Ordnung und die in sich eingeschriebenen Normen, Normalitätsvorstellungen, ideologischen Gruppenkonstruktionen und Werte verinnerlicht haben.“ (Scherr 2009, 27). Mit Bourdieu ist hinzuzufügen, dass ein erhöhtes symbolisches Kapitalvolumen den Privilegierten Macht darüber verleiht, das sozial anerkannte Recht zu haben, darüber zu verfügen, was anerkenntbar ist. Hier geht es folglich nicht allein um die gesellschaftliche, sondern um die kulturelle, ökonomische und interaktiv-soziale Anerkenntbarkeit.

49

□ Meyer-Drawe verwendet die Begrifflichkeit Andersheit, Fremdheit bzw. Heterogenität (vgl. 2001, 156f.; Meyer-Drawe/Waldenfels 1988). Innerhalb der Soziologie kann etwa auf Bourdieus (2013a) Bezug zur Heterogenität als (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit Bezug genommen werden.

Differenz (vgl. Kapitel 2.1) als auch von Integration, in Abgrenzung zur Inklusion (vgl. Kapitel 2.2), vorzunehmen. Der kritischen begrifflichen Auseinandersetzung folgt jeweils die eigene Definition, die im Kontext Integration bereits auf die ‚Theorie integrativer Prozesse‘ des folgenden Kapitels 2.3 verweist.

Ziel dieses Kapitels ist es, eine Verknüpfung zwischen der grundlegenden Wissenschaftstheorie und den Begriffen Heterogenität, Differenz und Integration bzw. der erwähnten Theorie der Integration vorzunehmen. Darüber hinaus wird der Blick auf die sozialen Praktiken gelenkt und festgehalten, dass unterschieden wird. Es stellt sich weniger die Frage, ob, als wie diese sozialen (Re-)Produktion erfolgt und erfolgen sollten, wenn Integration die Chance bildet, Veränderungen auf interaktioneller Ebene im Sinne der Transformation und Dekonstruktion vorzunehmen und emanzipatorisch den gesellschaftlichen Entwicklungen Widerstand zu bieten. Eine abschließende Zusammenfassung erfolgt in Kapitel 2.4.

## **2.1 Zu den Begriffen Heterogenität und Differenz**

Heterogenität ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext im Zusammenhang mit Integration (vgl. Hinz 1993) und Inklusion (vgl. Prenzel 2006a, 181ff.; Heinzl/Prenzel 2012) ein verbreiteter und grundlegender Begriff (vgl. Heinzl/Prenzel 2012), um Unterscheidungen etwa als ethisch-normative Implikationen und Zielsetzungen (Prenzel 2006a) – Heterogenität als Chance – oder in Verbindung mit einem kritisch-emanzipatorischen Fokus bzw. im Kontext von Marginalisierungen (vgl. Budde 2015; 2013; Kleindienst-Cachay et al. 2012; Meister 2007, 15, 21) – Heterogenität als soziale Ungleichheit – zu erfassen. Heterogenität und der mit dieser in Verbindung stehende Begriff der Homogenität (vgl. Budde 2013) bzw. Verschiedenheit und Gleichheit (vgl. Prenzel 2006a; Reiser 1990, 30ff.) sind jedoch nicht nur in den erziehungswissenschaftlichen, integrations- und inklusionpädagogischen, sondern disziplinübergreifend – auch im sportwissenschaftlichen bzw. im sportpädagogischen Diskurs (vgl. Neuber/Gebken 2009; Fediuk 2008a) – gebräuchliche und diskutierte Bezeichnungen.

Die Verwendung des Begriffs Heterogenität bietet sich aber nicht allein aufgrund dessen im Rahmen der Untersuchung (integrativer) Sportgruppen an, sondern ist darüber hinaus anschlussfähig an die Ausführungen des Kapitels 1 zur Frage der (Re-

)Produktion in interaktiven Relationen (vgl. Ricken 2012) bzw. im Rahmen sozialer Praktiken und zu den Ausführungen zur Mehrdimensionalität der Milieus (vgl. Nohl 2010).

Dabei lohnt es sich den Begriff Heterogenität einerseits über die Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs, etwa dem Begriff Differenz, zu schärfen, aber auch die jeweiligen Stärken beider Begriffe zu differenzieren. Letzteres scheint gerade im integrativen Sport von Relevanz, wenn es etwa zu Unterscheidungen in Sportler\*innen mit und ohne Behinderung kommt. Folgend wird der *erziehungswissenschaftliche*, des Weiteren der *disziplinübergreifende Diskurs* im Kontext Heterogenität und Differenz ausgeführt und hierauf aufbauend die jeweilige Definition vorgenommen.

#### *Differenz (und Diversität) im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*

Neben dem Begriff der Heterogenität werden – teilweise synonym – die Begriffe der Differenz (und Diversität) verwendet (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Meister 2007). Im Gegensatz hierzu zeigt u.a. Walgenbach (2014) begriffliche Unterschiede auf. Auf diese wird in der anschließenden Erläuterung von Heterogenität und Differenz Bezug genommen.

Der Begriff der *Differenz* wird bereits bei dem Philosophen Derrida (1991), wie angeführt auch in der Sozialphänomenologie bei Meyer-Drawe (2001), verwendet, um eine interaktionelle Unterscheidung zwischen Ich und dem Anderen vorzunehmen. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs findet der Begriff jedoch aktuell Anwendung, um auf bestimmte Grunddualismen bzw. Konstruktionen, etwa weiblich/männlich, hinzuweisen. Die Differenz richte den Blick hiermit auf Reduzierungen einer komplexen Wirklichkeit innerhalb der Praxis. Sie decke somit etwa auf, wo Widerstand gegenüber diesen Reduzierungen, die Ungerechtigkeiten und Abwertungen nach sich ziehen können, notwendig wird (vgl. Plößer 2010, 222ff.). Differenz vermag jedoch in dieser Verwendung weder die Vielfalt der Unterscheidungen zwischen Ich und dem Anderen, noch etwa die Mehrdimensionalität der Milieus (vgl. Nohl 2010, 145ff.; Kapitel 1.2) aufzudecken. Gerade diese Perspektive wird jedoch im Rahmen von Integration und Inklusion – wie noch zu zeigen sein wird – relevant. So könne, auch laut Hinz (2004a), im



gegenwärtigen inklusionspädagogischen Diskurs um die Vielfalt der Gesellschaft nicht allein den aktuell im Kontext der Differenz diskutierten und impliziten Grunddualismen<sup>50</sup> – etwa männlich/weiblich, behindert/nichtbehindert, jung/alt (Lutz/Wenning 2001) – als Unterscheidung gefolgt werden.

*Diversität* umfasst Kategorien wie „ability, gender, ethnicity, [...], religions, sexual orientation, physical conditions [...]“ (Hinze 2004a, 247), Alter, sozio-ökonomischer Status und sozio-kulturelle Zugehörigkeit (Allemann-Ghionda 2013, 29). Mit dem Begriff der Diversität wird der Blick auf die angeborenen und erworbenen Merkmale bzw. sozial zugeschriebenen Kategorien gelenkt (ebd.), wobei insbesondere Minderheiten und Randgruppen fokussiert werden. Selbige stünden in einem Wechselverhältnis zur Gesellschaft, seien von jener bedingt und könnten sich gleichzeitig untereinander beeinflussen. Sie seien nicht losgelöst voneinander, sondern als komplex ineinandergreifende Merkmale und Unterschiede i. S. der Intersektionalität (vgl. ebd., 139; Amirpur/Platte 2015; Schildmann 2010, 11ff.) zu verstehen. Mit dem Begriff der Diversität können folglich sowohl diverse Milieus, deren Mehrdimensionalität, aber auch Distinktionen (vgl. Kapitel 1.2) abgebildet werden. Im Diversity Diskurs geht es einerseits um die Wertschätzung von Vielfalt, andererseits um das Aufdecken von Diskriminierung und Machtverhältnissen bzw. –strukturen. Walgenbach führt etwa Diversity im Zusammenhang mit machtkritischen Perspektiven aus (vgl. Walgenbach 2014; Krell et al. 2007). Dabei wird das ausgeführte Wissen um die Entwicklung von Kollektivität einer „Erfahrungsgemeinschaft“ (Kapitel 1.2)) sowie individuelle Unterschiede eher vernachlässigt.

Diskurse um Differenz und Diversität bieten jeweils Potenziale, aber auch Grenzen. Letztere gerade dann verbleibt man analytisch bei der Übernahme praktischer Diskurse und übersteigt jene nicht (vgl. Hamburger 1999 zit. nach Nohl 2010), um Potenziale gerade auch der Dekonstruktion zu ermitteln. Eine Konsequenz könnte die Fixierung von Dualismen und Kategorien darstellen. Die Anerkennung des Fremden

50

□ Differenz zeichnet in den Grunddualismen sogenannte Differenzlinien nach, so etwa ausschnitthaft folgende: Geschlecht (männlich–weiblich), Sexualität (hetero–homo), Kultur (zivilisiert–unzivilisiert) etc. (Lutz/Wenning 2001, 20), vernachlässigt damit jedoch Zuschreibungen wie etwa die Transsexualität.

bzw. der Minderheiten unterliegt dabei gleichwohl der Gefahr einseitiger Zuschreibung und Betrachtung (Allemann-Ghionda 2013, 38).<sup>51</sup> Wie widersprüchlich der Diskurs hierzu auch ist, soll an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass es – anschlussfähig an Meyer-Drawe (2001) – sozial bedingt zu Unterschieden kommt, d.h. verankert in differenten Milieus werden Dualismen oder Kategorien (re-)produziert. Dabei wird der Umgang mit Differenz im Kontext von Anerkennung (vgl. Plößer 2010, 227ff.), mit Diversität im Rahmen von Wertschätzung diskutiert und Dekonstruktionen jeweils theoretisch (vgl. Tervooren 2001, 204ff.) in Diskursen um Diversität auch unter machtkritischer Perspektive anvisiert.

Um an die Ausführungen zu Differenz als Relation zwischen Ich und dem Anderen (vgl. Kapitel 1.3) anzuschliessen, darüber hinaus offen die Vielfalt an Unterscheidungen zu rekonstruieren und die Kollektivität der Milieus gerade auch i.S. der Tradierung und Neugestaltung (vgl. Nohl 2010, 145ff.) zu erfassen, bietet es sich an, die Verschränkung, wie sie sowohl Budde (2013) als auch Prengel (2006) zwischen Heterogenität und Homogenität ausführen, eben mit der Einführung des Begriffs der *Heterogenität*<sup>52</sup> aufzugreifen. Heterogenität wird folgend im Kontext eines disziplinübergreifenden Diskurses theoretisch verankert und definiert.

#### *Heterogenität im disziplinübergreifenden Diskurs*

Der Begriff der *Heterogenität* soll durch eine von Walgenbach (2014, 24ff.) vorgenommene Zusammenfassung des interdisziplinären Diskurses um Bedeutungsdimensionen von Heterogenität differenziert werden, wobei Ergänzungen zurückgehend auf Sturm (2013, 14ff.) und Kastl (2010) – u.a. um die Aspekte der Relativität und sozialen Konstruktion bzw. Produktion erfolgen. Zu konkretisieren ist:

<sup>51</sup> Im Kontext von Diversität wird die (Re-)Produktion von Kategorien durch Anerkennung somit auch in einem Widerspruch zur Dekonstruktion (vgl. Auernheimer 2011, 414), also im Widerspruch zur Dekategorisierung (vgl. Haas 2012), gesehen.

52

□ Auch Sauter (2008) benennt im Diskurs um Heterogenität sowohl Differenzlinien als auch Kategorien, wie eben Migrationshintergrund und Behinderung.

1. „Heterogenität als Unterschiede“ (deskriptive Bedeutungsdimension) (Walgenbach 2014, 35),
2. Heterogenität als soziale Konstruktion (vgl. Kastl 2010, 165ff.) und hiermit zusammenhängend als partial (vgl. Sturm 2013, 14f.),
3. Heterogenität als soziale Reaktion (vgl. Kastl 2010, 165ff.),
4. „Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten“ (ungleichheitskritische Bedeutungsdimension) (Walgenbach 2014, 29), als soziales Produkt<sup>53</sup> (vgl. Kastl 2010, 129ff.) bzw. als sozial-kulturell eingebunden (vgl. Sturm 2013, 15),
5. Heterogenität als relativ (vgl. Sturm 2013, 14f.) und hiermit zusammenhängend
6. „Heterogenität als Belastung oder Chance“ (evaluative Bedeutungsdimension) (Walgenbach 2014, 26).

Heterogenität soll – im Rahmen der Bedeutungsdimensionen (Punkt 2-5) und anschlussfähig an Kapitel 1 – verstanden werden als (Re-)Produktion und somit als relativ. Um dies zu begründen, erfolgt ein kurzer Diskurs der hier benannten Zugänge.

Im Verständnis von Heterogenität als *soziale Konstruktion* geht es darum zu analysieren, welche Unterschiede gesellschaftlich konstruiert werden und die Akteure prägen.<sup>54</sup> Sozialkonstruktivistische Perspektiven ermöglichen es, die Wechselwirkung zwischen der Gesellschaft und dem Subjekt, insbesondere als gesellschaftliche Konstruktion zu betrachten (vgl. Kapitel 1.1) und nun durchaus gesellschaftskritische Bewertungen vorzunehmen. Bereits in diesem Kontext wird

<sup>53</sup> Kastl (2010, 129ff.) verweist im Kontext Behinderung darauf, dass eine materialistische Dimension der sozialen Produktion von Behinderung in einem „luxurierend-kulturalistischen“ (ebd., 131) Diskurs ausgeklammert werde. Diese Kritik muss sich auch die hier explizierte Theorie gefallen lassen. Dies im Hinblick darauf, dass die materialistische Produktion von Behinderung in der bereits vorhandenen Interaktionsdynamik der Sportgruppen nicht die vorrangige Relevanz einnimmt, wie sie jene sicherlich im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit zum Sport ist bzw. sein kann.

57

<sup>54</sup> Es geht also im Kontext Behinderung weniger darum, „was denn Behinderung nun wirklich ist“ und, „ob es Behinderung wirklich mit ihrer rechtlichen Untermauerung (vgl. UN-BRK) sind aufgrund ihrer Zieldimension und den Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

auf die Aspekthaftigkeit der Perspektive (vgl. Berger/Luckmann 2013, 3) bzw. die *Partialität* der Heterogenität verwiesen. So erscheinen unter sozialkonstruktivistischer Perspektive neben den konstruierten, objektivierten Kategorien, weitere Perspektiven auf die Heterogenität der Subjekte und Gruppen denkbar, wobei in kritischer Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstruktivismus bereits in Kapitel 1.2 auf die Standortverbundenheit i.S. des Habitus verwiesen und Grenzen einer utopischen Transformation aufgezeigt wurden.

Auf Missstände und Veränderungspotenziale wird insbesondere im soziologischen Diskurs um Heterogenität als *soziale Reaktion* (etwa auf Behinderung) aufmerksam gemacht. Soziale Reaktionen entstehen hiernach, wenn in Interaktionen etwa menschliches Verhalten als Abweichung von einem Maßstab, einer Norm oder Gewohnheit aufgefasst wird. Hierin inbegriffen scheinen Aspekte der Inkorporation, bedenkt man die Ausführungen zu starren und schwer veränderlichen Reaktionen (vgl. Cloerkes 2007, 104, 119), wobei deren Erwerb im Rahmen einer Sozialität nicht reflektiert wird.

Der Diskurs um Heterogenität als Produkt *sozialer Ungleichheit* nimmt nun Minderheiten i. S. der Diversität in den Fokus, um Benachteiligung sowie deren Ursachen zu erörtern. Heterogenität wird mit Blick auf das soziale Milieu und Armut (vgl. Palentien 2004), Migration (etwa King/Koller 2006) und Geschlecht (u. a. Hadjar 2011; Faulstich-Wieland 2011) reflektiert (vgl. in Walgenbach 2014, 29). Heterogenität als Folge sozialer Ungleichheit kann hierbei als gesellschaftlich und *sozial-kulturell* bedingt (vgl. Sturm 2013, 16f.) verstanden werden. Walgenbach (2014, 29) versteht Heterogenität etwa als „*Produkt* [kursiv, WiC] sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften [...], sozialer Lebenslagen, sozialer Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen, Herkunftskontexte, Sozialisationsbedingungen, sozialer Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen [...]“. Es wird davon ausgegangen, dass Heterogenitätsdimensionen „die gesamte Gesellschaft hierarchisch strukturieren und somit auch Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen prägen“ (Walgenbach 2014, 29; vgl. auch Gomolla/Radtke 2009; Prengel 2006a<sup>55</sup>). Es werden Machtverhältnisse u. a. als „institutionelle he Produktion von Behinderung in der bereits vorhandenen Interaktionsdynamik der Sportgruppen nicht die vorrangige Relevanz einnimmt, wie sie jene sicherlich im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit zum Sport ist bzw. sein kann.

Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2009) oder als „Logik hierarchischer Relationen“ (Lutz/Wenning 2001, 12) aufgedeckt.<sup>56</sup> Deutlich wird, dass es um Heterogenität als soziales (Re-)Produkt bzw. um die (Re-)Produktion von Heterogenität als soziale Ungleichheit geht. Mit dieser Perspektive können die bei Bourdieu fokussierten Distinktionen, weniger die Konjunktionen Mannheims erfasst werden, auch soziale Praktiken bleiben unbeachtet.

Heterogenität als *Relation* bzw. als Vergleich zwischen Merkmalen oder Eigenschaften, folgt einer Orientierung an einem Maßstab, wodurch es zu einem Verhältnis zwischen heterogen und homogen kommt. Prengel führt hierzu – unter Verwendung anderer Begrifflichkeiten – aus: „Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“ (Prengel 2006a, 30). Von dem jeweils gewählten Maßstab, einer Norm, Leitidee oder Orientierung (vgl. u.a. Kastl 2010, 195) hängt die jeweilige Bewertung und Zuschreibung von Heterogenität und Homogenität also ab. An das Kapitel 1.3 anschließend wäre zu ergänzen, dass Heterogenität nicht an sich existiere, sondern konstitutiv ein „tertium comparationis“ brauche, „das den Vergleich strukturierende gemeinsame Dritte“ (Bohnsack 2014, 222). Erkennen erfolgt also, wenn zwischen Eigen- und Fremdleiblichkeit unterschieden wird (vgl. Kapitel 1.3), wenn „mindestens zwei Aspekte oder Eigenschaften miteinander in Beziehung gesetzt, also verglichen werden“ (Sturm 2013, 15). Heterogenität sei somit untrennbar mit Homogenität verbunden (Wenning 1999, 21f.), vom jeweils angesetzten Maßstab abhängig und somit relativ (vgl. Sturm 2013, 15) zu diesem. Mit dieser Relation wird der Blick weniger auf die Sozialisation, d.h. auf die sozialen

57

□ Es geht also im Kontext Behinderung weniger darum, „was denn Behinderung nun wirklich ist“ und, „ob es Behinderung wirklich mit ihrer rechtlichen Untermauerung (vgl. UN-BRK) sind aufgrund ihrer Zieldimension und den Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

weniger darum, „was denn Behinderung nun wirklich ist“ und, „ob es Behinderung wirklich mit ihrer rechtlichen Untermauerung (vgl. UN-BRK) sind aufgrund ihrer Zieldimension und den Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

Einflüsse gelenkt, sondern auf die Interaktionen, wobei diese relative Perspektive sich als anschlussfähig an bisherige theoretische Fundierungen zeigt.

Resultat dieser Ausführungen ist nun eine Einordnung von Differenz, Diversität und Heterogenität sowie darüber hinaus neben der in Kapitel 1.3 ausgeführten Begrifflichkeit der Differenz eine Definition von Heterogenität, die die Vielfalt der Sozialität, als auch soziale Praktiken beachtet.

	<b>Differenz</b>	<b>Diversität</b>	<b>Heterogenität</b>
<i>Unterschiede</i>	-Relation zwischen Ich und dem Anderen, aber auch -Dualismus	-Kategorien	-relativ
<i>Theorie</i>	-Philosophisch, sozialphänomenologisch -auch gesellschaftskritisch (s. Disability Studies (vgl. Wladschmidt 2007)) etc.	-sozialer Konstruktivismus, intersektional, machtkritisch	-sozialer Konstruktivismus- phänomenologisch, wissenssoziologisch und praxeologisch erweitert (vgl. Kap.1)
<i>Gesellschaftsbezug</i>	-durch Analyse gesellschaftswiderständig	-durch Analyse gesellschaftskritisch	-aufdecken von Machtverhältnissen, kritisch vs. sozialer Reaktion und Ungleichheit
<i>Umgang</i>	Anerkennung	Wertschätzung	„Heterogenität als Chance“

Tabelle 1: Konkretisierung von Differenz, Diversität und Heterogenität

Heterogenität bildet sich einerseits in der Mehrdimensionalität der Milieus und deren „Relation zu den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, die zu den gesellschaftlichen Gütern bestehen“ (Sturm 2013, 25), ab. Denn „die Gesellschaft wird als ein immer schon (kulturell) heterogenes, aus mehrdimensionalen Milieus bestehendes Gebilde betrachtet“ (Nohl 2010, 160, Klammer hinzugef. WiC). Andererseits erfolgt in den sozialen Praktiken der Akteure, in der Relation zwischen Ich und dem Anderen, nicht nur die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Grunddualismen (Differenz), sondern anzunehmen sind durchaus sozial bedingte, aber individuelle Unterschiede und die Entwicklung einer „Erfahrungsgemeinschaft“. Dabei ist diese (Re-)Produktion jeweils in Abhängigkeit vom „tertium comparationis“ zu verstehen. Als Konsequenz ergibt sich die Chance, die Dynamiken sozialer Kontexte und Einflüsse bzw. die Mehrdimensionalität der Milieus empirisch zu rekonstruieren und die analysierten sozialen Praktiken hierin zu begründen.

## 2.2 Integration: Zur begrifflichen und theoretischen Auseinandersetzung

Mit den pädagogischen Leitideen bzw. Leitbegriffen<sup>57</sup> der Integration und Inklusion wird kritisch etwa auf Heterogenität als „soziale Ungleichheit“ und „soziale Reaktion“ in Verbindung mit vulnerablen Gruppen, etwa Menschen mit Behinderung (vgl. Cloerkes 2007, 103ff.), reagiert, darüber hinaus auf das Ziel des anerkennenden und dekonstruierenden Umgangs im Rahmen sozialer Praktiken verwiesen. Integration und Inklusion können also zunächst als Reaktion auf gesellschaftliche Zustände mit dem Ziel der Veränderung verstanden werden.

Seit der Salamanca-Erklärung (Dt. UNESCO 1994), aktuell aber auch mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN 2006) in Deutschland (BGBL 2008) kommt es zu Diffusionen im Diskurs um die Begriffe der Integration und Inklusion (z.B. im (sonder-)pädagogischen Diskurs, aber auch im rechtlichen Diskurs s. „Schattenübersetzung“ (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2011)). Zudem tritt die Frage nach einem begrifflichen Wechsel aber auch in den Hintergrund. Inklusion wird im Kontext der Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung, im Recht auf Partizipation, die nahezu alle menschlichen Lebensbereiche umfasst (vgl. Aichele 2012, 41), als Begriff nicht nur gefestigt<sup>58</sup> und innerhalb pädagogischer Publikationen etabliert, sondern löst als Erweiterung und Optimierung den Begriff der Integration innerhalb der Pädagogik nahezu ab (vgl. Kastl 2013).

Dabei erfolgt die Etablierung der UN-BRK sowohl im Kontext theoretischer Erweiterungen als auch im Rahmen konzeptioneller (Weiter-)Entwicklungen (s. etwa „Index für Inklusion“ (vgl. Booth/Ainscow 2017)). Theoretisch verdichtet sich, dass es bei Inklusion um

„luxurierend-kulturalistischen“ (ebd., 131) Diskurs ausgeklammert werde. Diese Kritik muss sich auch die hier explizierte Theorie gefallen lassen. Dies im Hinblick darauf, dass die materialistische Produktion von Behinderung in der bereits vorhandenen Interaktionsdynamik der Sportgruppen nicht die vorrangige Relevanz einnimmt, wie sie jene sicherlich im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit zum Sport ist bzw. sein kann.

was denn Behinderung nun wirklich ist“ und „ob es Behinderung wirklich mit ihrer rechtlichen Untermauerung (vgl. UN-BRK) sind aufgrund ihrer Zieldimension und den Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

- die Vielfalt der Menschen (vgl. Prenzel 2006a; Hinz etwa 2002), um Heterogenität, Diversität und Intersektionalität (vgl. Walgenbach 2014),
- die gesellschaftskritische und systemische Transformation (vgl. Bürli et al. 2009, 304f.)<sup>59</sup>, „die Vision einer inklusiven Gesellschaft“ (Boban/Hinz 2009, 33) und
- die Veränderung der Haltungen und Denkkonstruktionen nicht nur zur Kategorie Behinderung (Bürli et al. 2009, 304f.; Boban/Hinz 2009, 34), sondern im Umgang mit Minderheiten (Biewer 2013) überhaupt.

Zu beachten ist, dass trotz dieser Diskurse durchaus auch der „weitgehende Theorieverzicht“ (Giese 2016, 102) in Verbindung mit Inklusion beklagt wird und theoretisch und praktisch, trotz einer fokussierten Heterogenität, Diversität und Intersektionalität, die Zentrierung der Kategorie Behinderung (vgl. u.a. ebd.; Ahrbeck 2014) hervortritt. Um diesen Aspekten zu begegnen werden theoretische Verankerungen, um gerade die intersektionale Perspektive zu stärken, vielfach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Diversität (vgl. Kapitel 2.1) gesucht. Blickt man hingegen aus (wissens-)soziologischer Perspektive auf den Diskurs tritt zweierlei hervor:

1. In der theoretischen Debatte um Inklusion, aber auch um Integration wird deutlich, dass die hier zugrunde gelegte soziologisch geprägte Wissenschaftstheorie – leibphänomenologische (vgl. etwa Stinkes 2016), erfahrungs- bzw. körpersociologische (vgl. Kastl 2010) oder wissenssoziologische bzw. praxeologische Fundierungen (vgl. Wagner-Willi/ Sturm 2012) – selten sind. Im Diskurs etwa um eine Transformation zur Inklusion wird zwar das sozial bedingte Gewordensein bereits bei Reiser (vgl. Cloerkes 2007, 230; Klein et al. 1987) reflektiert, der Aspekt der Präreflexivität bzw. das Konzept des Habitus (vgl. Kapitel 1.2) findet jedoch einzig bei Ziemen (2011) Beachtung.<sup>60</sup> Vertiefende

derung weniger darum, „was denn Behinderung nun wirklich ist“ und, „ob es Behinderung wirklich mit ihrer rechtlichen Untermauerung (vgl. UN-BRK) sind aufgrund ihrer Zieldimension und den Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

gl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.



Auseinandersetzungen und die hier differenzierte soziologische Perspektive könnten den Diskurs folglich durchaus bereichern und neue Foki setzen.

2. Legt man eine soziologische Sicht zugrunde kann zwischen Inklusion und Integration unterschieden werden und mit Integration gerade die Relationen in integrativen Sportgruppen zentriert werden. Eine Konkretisierung von Inklusion als Voraussetzung und Integration als Beziehungsqualität erscheint schlüssig. Dass eine leibphänomenologische und praxeologische Fundierung und damit ein soziologischer Zugang auf Integration und Inklusion lohnenswert ist, sollen die nachfolgenden Kapitel verdeutlichen.

### 2.2.1 Zum Begriff der Integration

Wendet man sich direkt dem *soziologischen* Strang zu,<sup>61</sup> zeigen sich auf theoretisch-begrifflicher Ebene Differenzen gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs (s.o.). Kastl (2013, 135ff.) differenziert, dass man Inklusion aus (soziologisch-)systemischer Perspektive als „strukturellen „Zugang[]“ von Individuen zu sozialen Systemen (vgl. Esser 2000, 233ff.) verstehe, welcher diversen Inklusionsmechanismen etwa Normen und Menschenrechten unterliege. Über die

65

□ Diese Ausführungen gehen auf Ausführungen der Soziologie der Behinderung zurück (vgl. Cloerkes 2007, Kastl 2010).

65

□ Diesen Bezug stellt im Übrigen auch Jantzen (2010, 96) her.

65

□ Dies scheint gerade angemessen, blickt man auf die vielfältigen Praxisprojekte, die derzeit im Zuge der UN-BRK unter dem Begriff der „Inklusion“ initiiert und praktiziert werden. Vielfach ist deren „inklusive“ Praxis zu hinterfragen. Gerade aus diesem Grund ist m.E. diese Qualität der Beziehungen zu fokussieren und eine begrifflichintegration, wobei die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser – wie erwähnt – auch elementarpädagogische Arbeiten vorweisen kann.

65

□ Alfred Sander (vgl. Hildes Schmidt/Sander 2009) erarbeitet in der Saarbrücker Arbeitsgruppe die Integration als ökosystemischen Ansatz und bezieht sich in seinen praktischen Bezüge Trennung zwischen einer Inklusion, welche die Voraussetzung bildet, und einer Integration, der es nun gerade um theoretisch auch different zur Inklusion verankerte, qualitativ hochwertige Beziehungen geht, vorzunehmen.

65

Der theoretische Fokus liegt zunächst auf der *schulischen* In insbesondere auf die schulische Diagnostik und Beratung (vgl. Hildes Schmidt/Sander 2009).

Qualität „inklusive“ Praxis wird in der UN-BRK – laut Kastl (2013) – keine Aussage getroffen. *Inklusion gelte als Voraussetzung für Integration*, welche unter Rückbezug nun auf das lateinische „integer“<sup>62</sup> als „unverletzt“, „ganz“ bzw. „voll“ zu verstehen sei. Menschen seien unter diesem Begriff somit „einem sozialen ‚Ganzen‘ zugehörig“ (Kastl 2013, 135). Integration bilde dann entgegen dem analytischen Begriff der Inklusion einen Wertebegriff ab. Dieser strebe qualitativ normative Ziele u. a. im Zusammenhang mit „Sozialintegration“ (ebd., 138) an. So könne der „Einbezug in direkte Kommunikation unter Anwesenden“ auf der Ebene von Interaktionen (Integration) insofern bewertet werden, ob jeder seinen „Platz“ (ebd., 139) hat, „ob Wertvorstellungen und Handlungsorientierungen vielleicht nicht identisch sind, aber 'zueinander passen', ob und in welcher Dichte Austauschbeziehungen bestehen“ (ebd., 138f.). Integration ist ein auf Solidarität und Emanzipation ausgerichteter sozialer Interaktionsprozess (vgl. Cloerkes 2007, 160ff.), welcher auf Zuschreibungen und Etikettierungen verzichte. Alle Bürger\*innen sind dann „vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft in allen Lebensbereichen, die *grundsätzlich die gleichen Zutritts- und Teilhabechancen* haben müssen [...]“ (Cloerkes/Markowetz 2003, 452f. (kursiv, WiC)). Auch wenn Inklusionsvertreter\*innen die Forderung nach Qualität im Zusammenhang mit Inklusion implizieren (vgl. u.a. Bürli et al. 2009), bietet sich mit der soziologischen

65

□ Diesen Bezug stellt im Übrigen auch Jantzen (2010, 96) her.

65

□ Dies scheint gerade angemessen, blickt man auf die vielfältigen Praxisprojekte, die derzeit im Zuge der UN-BRK unter dem Begriff der „Inklusion“ initiiert und praktiziert werden. Vielfach ist deren „inklusive“ Praxis zu hinterfragen. Gerade aus diesem Grund ist m.E. diese Qualität der Beziehungen zu fokussieren und eine begrifflich Integration, wobei die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser – wie erwähnt – auch elementarpädagogische Arbeiten vorweisen kann.

65

□ Alfred Sander (vgl. Hildes Schmidt/Sander 2009) erarbeitet in der Saarbrücker Arbeitsgruppe die Integration als ökosystemischen Ansatz und bezieht sich in seinen praktischen Bezügen Trennung zwischen einer Inklusion, welche die Voraussetzung bildet, und einer Integration, der es nun gerade um theoretisch auch different zur Inklusion verankerte, qualitativ hochwertige Beziehungen geht, vorzunehmen.

65

Der theoretische Fokus liegt zunächst auf der *schulischen* In insbesondere auf die schulische Diagnostik und Beratung (vgl. Hildes Schmidt/Sander 2009).

Unterscheidung zwischen Inklusion als Voraussetzung und Integration als ‚Qualität‘, welche eben die Veränderung von Haltungen, die Qualität der Beziehungen usw. enthält, die Chance einer an die soziologischen Ausführungen (vgl. Kapitel 1) anschlussfähigen Systematisierung. Durch die Trennung wird klar, dass es einerseits um eine gesellschaftliche Forderung der Ermöglichung von strukturell-rechtlicher Teilhabe geht, um die Schaffung von Voraussetzungen, die möglicherweise auch die Analyse von Milieus betreffen. Mit Herz 2014, 185): „Inklusion ist [...] kein pädagogischer, sondern ein gesellschaftspolitischer Begriff“ (185). Andererseits ist herauszustellen, dass es unter dem Wertebegriff der Integration relevant ist, auf die konkrete Teilnahme im Rahmen der Partizipation (vgl. Beck 2013) und unter der Leitidee der Integration u.a. auf die Qualität der Interaktionen bzw. die sozialen Praktiken zu blicken.<sup>63</sup>

Im Rahmen eines leibphänomenologischen und milieutheoretischen Zugangs bedarf es eines Blickes auf die Milieus der Teilnehmenden, d.h. der Blick wird auf die Subjekte und deren Kontext bzw. auf die Interaktionen und die Relation zwischen den Personen gelenkt. Folglich soll neben Heterogenität mit dem Begriff der Integration als Wertebegriff u.a. die Qualität der Beziehungen bzw. Relationen ins Zentrum gerückt werden.

Konkretisiert und bilanziert werden kann zunächst, dass sich trotz der pädagogisch und seit 2008 (vgl. BGBL 2008) rechtlich initiierten Transformationen im Rahmen der Integration und Inklusion mit Blick auf Theorie und Praxis mit einer

65

□ Dies scheint gerade angemessen, blickt man auf die vielfältigen Praxisprojekte, die derzeit im Zuge der UN-BRK unter dem Begriff der „Inklusion“ initiiert und praktiziert werden. Vielfach ist deren „inklusive“ Praxis zu hinterfragen. Gerade aus diesem Grund ist m.E. diese Qualität der Beziehungen zu fokussieren und eine begrifflich Integration, wobei die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser – wie erwähnt – auch elementarpädagogische Arbeiten vorweisen kann.

65

□ Alfred Sander (vgl. Hildesmidt/Sander 2009) erarbeitet in der Saarbrücker Arbeitsgruppe die Integration als ökosystemischen Ansatz und bezieht sich in seinen praktischen Bezüge Trennung zwischen einer Inklusion, welche die Voraussetzung bildet, und einer Integration, der es nun gerade um theoretisch auch different zur Inklusion verankerte, qualitativ hochwertige Beziehungen geht, vorzunehmen.

65

Der theoretische Fokus liegt zunächst auf der *schulischen* In insbesondere auf die schulische Diagnostik und Beratung (vgl. Hildesmidt/Sander 2009).

Hartnäckigkeit habitualisierte Denkweisen, Reaktionen, Kategorisierungen, Handlungen und Strukturen halten. Nach 50 Jahren Integration und Inklusion bzw. „Nichtaussonderung“ kann erstens festgehalten werden, dass sich die Differenz von behindert/nichtbehindert bzw. die Kategorie und Zuschreibung Behinderung – mit wenigen Ausnahmen (im Kontext Sport sei hier Tiemann (2016) genannt) – hält, teilweise gerade auch im Diskurs um Inklusion zentriert wird (vgl. etwa Giese 2016), was sich gleichzeitig mit der Praxis des beispielsweise „inkluisiven“ Sports deckt (vgl. Kapitel 3). Zweitens und die Relevanz der Integration in Betrachtung gerade auch der Interaktionen und Beziehungen begründend steht diese Differenz vielfach im Zusammenhang mit Missachtungspraktiken, sozialer Ausgrenzung und Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung (vgl. u.a. Martschinke et al. 2012; Prengel 2010). Diese Phänomene könnten (s. Kapitel 1) gesellschafts- und milieutheoretisch und folglich soziologisch erklärt werden. Denn im Wissen um die Beharrungstendenzen im soziologischen Konzept des Habitus und die leibphänomenologisch ausgearbeiteten Grenzen pädagogischer Initiativen (vgl. Kapitel 1.2; 1.3), könnte diese soziologische Perspektive sowie die hierin verankerte praxeologische Idee der Transformation (vgl. Kapitel 1.2) sehr wahrscheinlich einen fruchtbaren Beitrag zum Verständnis und möglichen Chancen der Transformation leisten. Dabei wäre unter der Leitidee der Integration die Relation zwischen Eigen- und Fremdleiblichkeit, zwischen den Distinktionen und Konjunktionen näher auszuloten. Diese ggf. als Spannungsfeld auftretenden Relationen erfasst nun wiederum der Erziehungswissenschaftler bzw. Integrationspädagoge Reiser (2007) mit dem Begriff der „konflikthafte[n] Dynamik“ (99).

Soziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven treffen nunmehr aufeinander. Soziologische Auseinandersetzungen könnten als Grundlage einer Diskussion um pädagogische Initiativen im Kontext von Integration genutzt werden. Vorstellbar ist ein fruchtbarer Dialog zwischen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Perspektiven beispielsweise im Rahmen der hier betrachteten Heterogenität und Differenz in Gruppen, wenn *soziologisch* die Milieus, aber auch deren (Re-)Produktion in sozialen Praktiken analysiert und unter dem Blick einer wertorientierten Integration Interaktionen differenziert und folgend mögliche *pädagogische* Konsequenzen abgeleitet werden (vgl. Kapitel 8.3).

Der Begriff der Integration, wie ihn die soziologische Theorie versteht, vermag dann sowohl gesellschaftliche Einflüsse und Widersprüche, die sich in den Interaktionen (re-)produzieren und vermutlich auch als Spannungsfeld bzw. Konflikte dokumentieren, als auch pädagogische Intentionen zu umfassen. Um den Begriff der Integration zu schärfen soll neben dem Rückgriff auf soziologische Grundlagen (vgl. Kapitel 1), wie erwähnt, die Theorie integrativer Prozesse (vgl. Kapitel 2.2) herangezogen werden. Integration lenkt dann den Blick auf die Relation „zwischen“ den Akteuren, auf deren Sozialität, also auch auf die sozialen Praktiken (vgl. Kapitel 1.3). Mit der folgenden Definition von Integration nach Reiser kann die Qualität der Interaktionen in Rückbezug auf das „zwischen“ im konflikthaften Verhältnis, wie es in Kapitel 1.3 im Kontext der Sozialität geklärt wurde, differenziert werden. Dabei verweist Reiser darüber hinaus auf die gesellschaftliche und institutionelle Ebene, die hier (wissens-)soziologisch und milieutheoretisch als beeinflussend zu reflektieren sind. Laut Reiser ist Integration (2007) der

Einigungsprozess in konflikthafter Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit Anderen auf der Ebene des Subjekts, der Interaktion, der Gruppe, der Institution und der Gesellschaft (99).

Die Definition ist dabei eingebettet in die Theorie integrativer Prozesse, die es zum Verständnis der Passung zwischen praxeologischer bzw. phänomenologischer und (integrations-)pädagogischer Perspektive, aber auch bzgl. möglicher theoretischer Erweiterungen im Blick auf Integration und als Grundlage für nachfolgende Beschreibungen und Diskussionen zu konkretisieren gilt.

### **2.2.2 Theoretische Einordnung: zur „Theorie integrativer Prozesse“**

Die Theorie integrativer Prozesse fußt auf wissenschaftlichen Ergebnissen, welche die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser seit den ersten Integrationsversuchen in den 1970er Jahren im Kontext elementar- und schulpädagogischer Integration sammelte, analysierte und theoretisch reflektierte (vgl. Klein et al. 1987; Deppe-Wolfinger et al. 1990). Theoretisch greift die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser (vgl. Deppe-Wolfinger et al. 1990) auf die psychoanalytische und humanistische Psychologie zurück, wobei erstere sich in der themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn (2009) konkretisiert und als Bezugstheorie dient. Es fließen aber auch philosophische

(vgl. Buber 1954) und soziologische Ansätze (vgl. Hinz 1993, 48) in die „Theorie integrativer Prozesse“ ein.

Dieser Theorie, wie allen theoretischen Überlegungen der aufkommenden Integrationspädagogik der 1970er Jahre, war der normative Anspruch der „Durchsetzung einer humanen Schule, in der alle Kinder mit ihren je spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen individuell und gemeinsam lernen“ (Deppe-Wolfinger 1990, 23)<sup>64</sup> immanent. Neben der Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser gehen erste theoretische und empirische Arbeiten der Integrationspädagogik auf Sander und die Saarbrücker Arbeitsgruppe<sup>65</sup> sowie auf Feuser in Bremen<sup>66</sup> zurück.

Interessant ist die „Theorie integrativer Prozesse“ für die theoretischen Ausarbeitungen von Heterogenität, Differenz und Integration in Sportgruppen, aufgrund:

Prinzipien (vgl. Cloerkes(1990, 31f., erwähnt diesen Aspekt unter psychoanalytischer Perspektive auf der innerpsychischen Ebene (vgl. auch Klein et al. 1987, 40) , der aktuell in leibphänomenologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

nologischen Perspektiven (vgl. Stinkes 2016; Kastl 2010) ausgearbeitet wird.

65

□ Diese Ausführungen gehen auf Ausführungen der Soziologie der Behinderung zurück (vgl. Cloerkes 2007, Kastl 2010).

65

□ Diesen Bezug stellt im Übrigen auch Jantzen (2010, 96) her.

65

□ Dies scheint gerade angemessen, blickt man auf die vielfältigen Praxisprojekte, die derzeit im Zuge der UN-BRK unter dem Begriff der „Inklusion“ initiiert und praktiziert werden. Vielfach ist deren „inklusive“ Praxis zu hinterfragen. Gerade aus diesem Grund ist m.E. diese Qualität der Beziehungen zu fokussieren und eine begrifflichintegration, wobei die Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser – wie erwähnt – auch elementarpädagogische Arbeiten vorweisen kann.

65

□ Alfred Sander (vgl. Hildeschmidt/Sander 2009) erarbeitet in der Saarbrücker Arbeitsgruppe die Integration als ökosystemischen Ansatz und bezieht sich in seinen praktischen Bezüge Trennung zwischen einer Inklusion, welche die Voraussetzung bildet, und einer Integration, der es nun gerade um theoretisch auch different zur Inklusion verankerte, qualitativ hochwertige Beziehungen geht, vorzunehmen.

65

Der theoretische Fokus liegt zunächst auf der *schulischen* In insbesondere auf die schulische Diagnostik und Beratung (vgl. Hildeschmidt/Sander 2009).

66

□ Georg Feuser erarbeitet in Bremen die „entwicklungslogische Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ (2009) und zentriert in seinen Arbeiten somit den Unterricht.

- theoretischer Verknüpfungen z.B. im Rahmen des konfliktären Verhältnisses (vgl. Kapitel 1.3), welches Reiser (2007, 99) im Rahmen integrativer Prozesse als konflikthafte Dynamik zwischen Annäherung und Abgrenzung, vergleichbar mit Konjunktion und Distinktion (vgl. Kapitel 1.2), differenziert
- theoretischer Bezüge zur „Theorie integrativer Prozesse“ innerhalb der Sportpädagogik (vgl. Tiemann 2016; Scheid 2008; Fediuk 1999b) und
- der Bilanzierung des Inklusionspädagogen Hinz (2004b), dass es sich bei dieser „[Theorie integrativer Prozesse, hinzugef. WiC] um die umfangreichste und ertragreichste Theorie der Integration“ handle. Hinz macht darüber hinaus auf ein auch gegenwärtig noch zu erkennendes Potenzial der Theorie integrativer Prozesse aufmerksam.

Nach der Vorstellung der Theorie integrativer Prozesse wird explizit auf Anknüpfungspunkte zur wissenschaftstheoretischen Grundlage (vgl. Kapitel 1) eingegangen, die darüber hinaus auf mögliche Erweiterungen hinweisen.

### 2.2.2.1 Die Darstellung der „Theorie integrativer Prozesse“

Reiser geht grundsätzlich von dem Begriff der Integration als Ziel im „existenziellen Sinne“ (1992, 14) aus, aber auch als eines aktiven dialogisch-dialektischen Prozesses, als Weg bzw. Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Prozesse beschreibt er auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Tabelle 2). Auf diesen gehe es um Annäherung und Abgrenzung, so z. B. auf der interaktiven Ebene um die dynamische Balance zwischen der individuellen Suche nach Gleichheit mit anderen und der Abgrenzung von ihnen zur Herstellung von Autonomie. Er betont, dass es sich nun gerade bei dem Kontinuum zwischen Gleichheit und Differenz nicht um Pole und um sich ausschließende Phänomene handle, sondern um eine Dialektik, da wir „gleichzeitig gleich und verschieden sind“ (Hinz 1993, 47). Reiser erkennt Verschiedenheit nicht allein als Voraussetzung,<sup>67</sup> sondern als relativ zur Gleichheit; wie bereits in Kapitel 2

68

<sup>67</sup> Mit Prengel (1990, 274f.) ist hier auf eine rechtsphilosophische Perspektive zu verweisen, wenn sie mit dem Verweis auf Dann (1975, 997f.) zitiert: „Ein Gleichheitsurteil setzt die Verschiedenheit des Vergleichenen voraus. [...] Der vorgegebene Horizont aller Aussagen über Gleichheit im zwischenmenschlichen Bereich ist die durchgängige Verschiedenheit der Menschen, sowohl in ihrer nat die schwerlich zu verändernden iürlichen, wie ihrer gesellschaftlichen Verfassung“.

für den Begriff der Heterogenität ausgeführt. Auch seien weder Differenz, die er i.S. Bubers und anschlussfähig an Kapitel 1.3 als Phänomen der Unterscheidung zwischen Ich und Du versteht, noch die Gleichheit in ihrer alleinigen Ausprägung gesellschaftlich positiv zu deuten (vgl. Reiser 1992, 14) bzw. – man möge fast sagen – gesellschaftlich unmöglich. Die Alltagswelt spiegele sich vielmehr in gerade dieser Dialektik – und idealisiert in der Balance zwischen Gleichheit und Differenz – wider, welche letztendlich, und dies ist zu betonen, unter den Normativen der Gleichberechtigung und individuellen Anerkennung formieren. Gerade integrative Prozesse spielen sich folglich in der Dialektik und in der Suche nach der Balance ab, sind gleichzeitig jedoch durch ihr Spannungsverhältnis nicht konfliktfrei (vgl. Hinz 1993, 47f.).

Reiser differenziert die Theorie integrativer Prozesse, die Herstellung von Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, zunächst auf drei Ebenen: der innerpsychischen, der interaktionellen und der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Reiser 1990, 26). Später ergänzt er diese aufgrund seiner empirischen Ergebnisse, so dass er integrative Prozesse insgesamt auf sieben Ebenen betrachtet. Die vorherigen Ebene ergänzt er um die Handlungs-, die situativ-ökologische, die institutionelle und die transzendierende Ebene (vgl. ebd., 32ff.) und bindet seine theoretischen Überlegungen an das Interaktionsmodell von Ruth C. Cohn der 1990er Jahre (vgl. Abbildung 2).



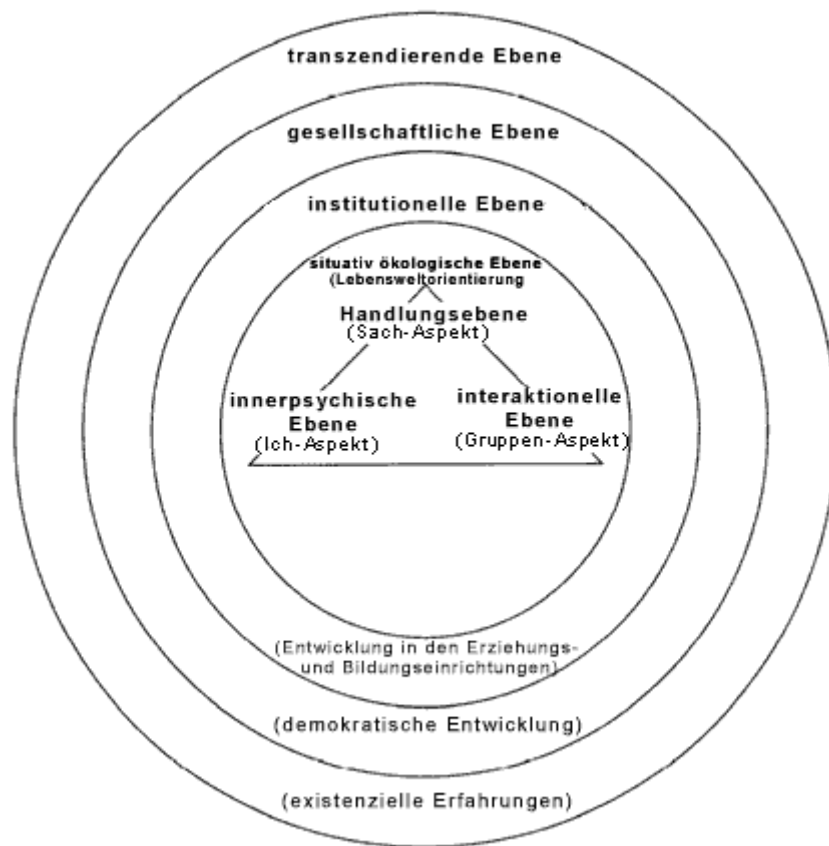


Abbildung 2: Das Modell integrativer Prozesse nach Reiser (1990) (vgl. Markowitz 2001, 187) Er betont nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen den Ebenen eine Wechselbeziehung (vgl. ebd., 27). Hinz (1993, 53), der sich intensiv mit der Theorie integrativer Prozesse in den 1990er Jahren auseinandersetzt, schlägt fünf Ebenen vor: die innerpsychische, die interaktionelle, die handlungsbezogene, die institutionelle und die gesellschaftliche (vgl. Tabelle 2).

Spannungsfeld	Verschiedenheit	Balance	Gleichheit
Ebene Prozesse	Abgrenzung	Einigung	Annäherung
innerpsychisch	Verfolgung	Akzeptanz	Verleugnung
interaktionell	Distanzierung	Begegnung	Verschmelzung
handlungsbezogen	Verweigerung	Kooperation	Vereinnahmung
institutionell	Aussonderung	Gemeinsamkeit	Anpassung
gesellschaftlich	Exotisierung	Normalisierung	Kolonialisierung

Tabelle 2: Ebenen integrativer Prozesse (Hinz 1993, 53)

Folgend sollen Ausführungen zur interaktionellen, aber auch zur gesellschaftlichen, und institutionellen Ebene, angelehnt an Hinz (1993), anschließen, da gerade jene für die Integration in Sportgruppen sowie deren Beeinflussung bzw. für Integration im Feld des Sports (vgl. Kapitel 3) unter Rückbezug auf die theoretischen Ausarbeitungen zur Inkorporation im Kontext von Milieus (vgl. Kapitel 1) anschlussfähig erscheinen. Dabei werden durchaus inklusive Aspekte tangiert, wenn es auf gesellschaftlicher Ebene um Strukturen geht, sie sollen hier jedoch vielmehr als Voraussetzung bzw. unter der Beachtung von Inkorporationen betrachtet werden und Interaktionen in den Fokus gerückt werden. Darüber hinaus wird in der folgenden Darstellung jeweils gerade die „konfliktäre Dynamik“ zwischen Annäherung und Abgrenzung differenziert.

#### *Die gesellschaftliche Ebene*

Gesellschaftliche Werte, Normen und Begrifflichkeiten stehen auf der gesellschaftlichen Ebene im Fokus. In diesem Kontext sollte

Benachteiligung abgebaut werden und die Verfassungsgrundsätze der Gleichberechtigung und sozialen Gerechtigkeit ihrer Verwirklichung näher kommen; dieser Anspruch bemißt sich insbesondere an Personen und Personengruppen, die durch strukturelle Gewalt von Ausgrenzung oder Benachteiligung bedroht sind. (Reiser 1990, 33)

Denn „[g]esellschaftlich vorgegebene Wertungen [...] [sind] in den Selbstdefinitionen der Individuen, [...] unauflöslich verwoben [...]“ (Klein u. a. 1987, 40). Auch nach 17 Jahren ist diese Verwobenheit zu rekonstruieren und den Ausführungen Prengels (1999) zuzustimmen, in welchen sie im Kontext der Integration antinomisch zu „gesellschaftlich ausgegrenzten existenziellen Erfahrungen“ (S. 96) zum Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit auffordert. Sie setzt hiermit nicht nur an einer Arbeit am Selbst, sondern passend zum relativen Verständnis, kritisch am gesellschaftlichen Umgang mit Fremdheit an. Was bei Hinz als Exotisierung benannt wird, kann als anormal, gesellschaftlich ungleich und somit auch als soziale Ungleichheit und vor allem als dialektisch zu einer gesellschaftlich erzwungenen Gleichheit der Vorstellungen, einer sogenannten Kolonialisierung, gefasst werden. Prengel (ebd., 94) fasst die Balance im Differenzierungsprinzip, d. h. in der Erwartung an eine „gleiche Berechtigung und gleiche Wertigkeit des Anders-Seins“ (ebd.) zusammen. Unterscheidungen würden jedoch vielfach für

Entwertungen genutzt, seien folglich desintegrativ, weshalb die emanzipatorischen Strömungen gerade Forderungen nach Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung (vgl. ebd., 93f.) unter nichthierarchischen Bedingungen stellten (vgl. auch Hinz 1993, 50f.).

#### *Die institutionelle Ebene*

Auf institutioneller Ebene sind integrative Prozesse solche, die zwischen institutioneller Aussonderungs- und Anpassungspraxis anstreben, dass „Institutionen für sich wie in Kooperation mit anderen Institutionen ihre Leitvorstellungen<sup>68</sup> neu definieren, ihre Mitglieder für diese Konzeptentwicklung aktivieren und sowohl innerinstitutionell wie nach außen ihre Aktivitäten und Strukturen zugunsten dieser übergeordneten Ziele verändern“ (Reiser 1990, 33) – „oder auch nicht“ (Hinz 1993, 122). Hierbei stehen integrative Prozesse in einer Relation zwischen der Institution und dem Subjekt, wobei es um das Ziel institutioneller Entwicklung durch Partizipation gehe. Prozesse befinden sich zwischen einerseits einer notwendigen Flexibilität und Offenheit und andererseits einer institutionellen Routine (vgl. Reiser 1990, 268). Hinzufügen möchte ich gerade auch unter dem Aspekt der Kooperation mit anderen Institutionen, dass es nicht allein um eine Neudefinition der Leitvorstellungen geht, sondern, gerade mit Bezug zur UN-BRK, um die Frage, des *wie*, konkret: wie diese Leitvorstellungen aussehen bzw., ob sie tatsächlich Heterogenität oder doch Differenz (re-)produzieren oder nach Hinz, ob es möglicherweise doch um (implizite) Aussonderung oder Anpassung geht.

#### *Die interaktionelle Ebene*

Die Begegnung auf interaktioneller Ebene zwischen Annäherung und Abgrenzung zu den Anderen finde sich in den Beziehungen (vgl. Hinz 1993, 80ff.) und im Dialog (vgl. Reiser 1990, 33; 267) wieder. Sie hängt mit der innerpsychischen Ebene zusammen bzw. gilt als „die reale Grundlage aller integrativen Prozesse und insofern auch [als] die Voraussetzung der Prozesse auf der innerpsychischen Ebene“ (Hinz 1993, 50).<sup>69</sup> Weder gänzliche Distanzierung, im Kontext der Fokussierung von

iten somit den Unterricht.

„Ein Gleichheitsurteil setzt die Verschiedenheit des Verglichenen voraus. [...] Der vorgegebene Horizont aller Aussagen über Gleichheit im zwischenmenschlichen Bereich ist die durchgängige

Differenz, noch Verschmelzung, welche hier als Homogenisierung verstanden werden soll, gehen mit dem Ziel der Balance integrativer Prozesse einher, sondern ein Dialog zwischen dem authentischen Subjektsein, der Wahrnehmung anderer in ihrer Verschiedenheit und der Anerkennung dieser sowie der Bildung von Gemeinschaft. Das Erleben von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit erfolge dialektisch in den Interaktionen (vgl. Reiser 1992, 15).

Dabei spricht Reiser sehr wohl von einem Gewordensein (Cloerkes 2007, 230), welches als gesellschaftlich, historisch und kulturell bedingt zu verstehen ist und in Milieus mit bestimmten Kapitalkonfigurationen erworben wird (vgl. Kapitel 1). D.h., dass sowohl die Wahrnehmungs- und Denkmuster der hier zu betrachtenden Sportler\*innen im Rahmen von Heterogenität, Differenz und Integration sozial geprägt sind, als auch ihre Handlungsmuster i.S. sozialer Praktiken. Diese zeigen sich innerhalb der Gruppe, in den Interaktionen bzw. Beziehungen und dem Umgang miteinander dann als (des-)integrative Prozesse. Um bei desintegrativen Prozessen Transformationen im Kontext pädagogischer Initiative (vgl. Meyer-Drawe 2004, 380) zu einer Integration anzuleiten, um bewusste Veränderungen und/oder Entwicklungen von Kollektivität zu initiieren, bedarf es zunächst Analysen der Praxis, um Gründe für desintegrative Praktiken und Möglichkeiten der Perspektivenerweiterung i.S. einer Heterogenität zu eruieren. Vielleicht ist dann die Aufmunterung Reisers realisierbar: Wir sollten „uns von Prognosen über die Unveränderlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse nicht lähmen lassen. In einer langfristigen Sicht ist es denkbar, daß zuerst einzelne Teile, dann ganze Abschnitte und Subsysteme des Bildungssystems aus der allokatorischen Funktion entlassen werden [...]“<sup>70</sup> (Reiser 1992, 20). In den letzten Ausführungen klingt nicht allein ein Forschungsauftrag (vgl. Teil II) bzw. die Notwendigkeit an einen differenzierten Blick auf das Praxisfeld des Sports (vgl. Kapitel 3) zu richten, sondern darüber

Verschiedenheit der Menschen, sowohl in ihrer nat die schwerlich zu verändernden iürlichen, wie ihrer gesellschaftlichen Verfassung“.

„Ein Gleichheitsurteil setzt die Verschiedenheit des Verglichenen voraus. [...] Der vorgegebene Horizont aller Aussagen über Gleichheit im zwischenmenschlichen Bereich ist die durchgängige Verschiedenheit der Menschen, sowohl in ihrer nat die schwerlich zu verändernden iürlichen, wie ihrer gesellschaftlichen Verfassung“.

hinaus mögliche Verknüpfungen zur Grundlagentheorie (vgl. Kapitel 1), die folgend skizziert werden.

#### 2.2.2.2 Überlegungen zu Erweiterungen der Theorie integrativer Prozesse

Die Überlegungen zu Erweiterungen der Theorie integrativer Prozesse stützen sich auf die Grundlagentheorie. Der Aufteilung in die gesellschaftliche, institutionelle und interaktionelle Ebene folgend werden folgend Ergänzungen und Differenzierungen vorgenommen.

- *Milieutheoretische Erweiterungen auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene*
- *Widersprüche und die Frage nach Transformation*
- *Konfliktäre Relationen zwischen Distinktion und Konjunktion auf interaktioneller Ebene*

#### *Milieutheoretische Erweiterungen auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene*

In den Ausführungen zur gesellschaftlichen Ebene wird auf hierin verankerte Werte, Normen und Begrifflichkeiten sowie Präskriptionen beispielsweise eines wertschätzenden und anerkennenden Umgangs mit Vielfalt i.S. von Gleichberechtigung und Inklusion verwiesen. Mit dem Konzept der Milieus (vgl. Kapitel 1) kann ergänzt und gerade analysiert werden, wie die kulturell und historisch bedingte soziale Praxis demgegenüber aussieht, welche Orientierungen und Werte unbewusst in den sozialen Praktiken der Akteur\*innen enthalten sind und beispielsweise einen Widerstand gegen Fremdheit bedingen. Dabei wird diese gesellschaftliche Bedingtheit auch bei Reiser bzw. Klein, Kreie, Kron und Reiser (1987, 40) im Rahmen einer durchaus unbewussten Internalisierung angedeutet.

Darüber hinaus lässt sich der institutionelle Einfluss auf Gruppen und Subjekte – und folglich ein Teil der bei Reiser erwähnten Wechselseitigkeit der Ebenen – mit dem Konzept des organisationstypischen Milieus (vgl. Sturm 2013) fokussieren. Spannungsfelder bzw. die Dialektik zwischen Aussonderung und Anpassung mit der Balance der Gemeinsamkeit lassen sich dann gerade auch über formale und etwa informelle Regeln (vgl. ebd.) aufdecken. Das Konzept der Milieus könnte die gesellschaftliche und institutionelle Ebene differenzieren, mit anderen Worten: die institutionelle und gesellschaftliche Ebene sind anschlussfähig an milieutheoretische

Ausführungen, die bei Reiser wiederum mit dem Blick auf die interaktionelle Ebene in eine Verbindung gestellt werden, wie es hier in Kapitel 1 bereits mit dem Blick auf die Gruppe und deren soziale Praktiken theoretisch vorgenommen wurde.

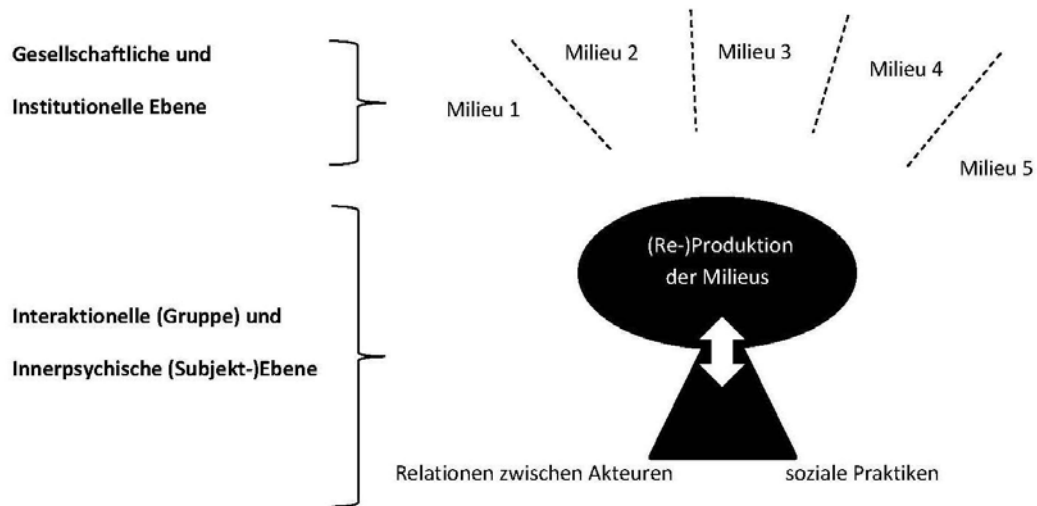


Abbildung 3: Verknüpfung praxeologisch-milieutheoretischer Grundlagen mit der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser

### *Widersprüche und die Frage nach Transformation*

Reiser (1992, 20f.) verdeutlicht, dass mit dem gesellschaftlichen Einfluss, also der Sozialität, Antinomien bzw. Widersprüche einhergehen, die etwa Meyer-Drawe (2001) bereits als „ontologische Ambiguität unserer Existenz“ (148) ausführt (vgl. Kapitel 1.3). Dabei ließe sich praxeologisch fundieren, was Reiser im Kontext gesellschaftlicher Widersprüche ausführt. Er (1992, 21) verdeutlicht, dass der Umgang mit selbigen eine bewusste Reflexion erfordere, d.h. sehr wohl, dass vielfach Widersprüche auf einer impliziten Ebene verbleiben. Letztere, die *unbewussten* Rahmungen haben gerade auch Folgen für angestrebte und anzustrebende Veränderungen. Führt Reiser aus, dass die Vision der Veränderung in einer bestimmten Rahmung der Praxis stattfindet und es gelte Konflikte in diesen Grenzen,<sup>71</sup> also „Widersprüche in der Praxis der integrativen Pädagogik selbst“ schlichen Bereich ist die durchgängige Verschiedenheit der Menschen, sowohl in ihrer nat die schwerlich zu verändernden iürlichen, wie ihrer gesellschaftlichen Verfassung“.

71

□ Auch institutionelle Gesetzgebungen, Rahmenbedingungen, Voraussetzungen der Zugänglichkeit (vgl. Hinz 1993, 122ff.) bzw. für eine „Mitgliedschaft“ werden hierunter gefasst.

71

(ebd., 19) zu erkennen, um jene darauf folgend zu verändern (vgl. ebd.; 2007, 100), dann geht er von bewussten Reflexionen der Widerstände aus. Gerade diese Reflexion lässt sich mit Bourdieu – seinen Ausführungen zu Möglichkeiten einer Transformation – als möglich im Kontext von wissenschaftlichen Analysen oder als Folge von Krisen und Konflikten differenzieren; mit Meyer-Drawe (2004, 380) wäre hier noch von Irritationen zu sprechen. Erweiterungen der Theorie integrativer Prozesse lassen sich folglich durch die Präreflexivität bzw. die Inkorporationen vornehmen, die Widersprüche in der Praxis, aber gerade auch Veränderungswiderstände konkretisieren können.

*Konfliktäre Relationen zwischen Distinktion und Konjunktion auf interaktioneller Gruppenebene*

Reiser spricht auf der Gruppenebene von einer Dialektik zwischen Annäherung und Abgrenzung bzw. zwischen Distanzierung und Verschmelzung mit der Balance der Begegnung. Den grundlagentheoretischen Ausführungen folgend soll der Blick auf die Gruppe, weniger die Dialektik als ein „hin und her“, sondern vielmehr erstens auf die Relation als „figurativer Zusammenhang“ (vgl. Ricken 2012, 347) zwischen Distinktion und Konjunktion gelegt werden.

Darüber hinaus zeigt sich eine Komplementarität zwischen den Relationen bzw. den „spannungsreiche[n] Beziehungen“ bei Meyer-Drawe (2001, 148) und dem interaktionellen sozusagen „konflikthaften Einigungsprozess“ bei Reiser (2007, 99). Neben dem Kontinuum und Prozess zwischen Distinktion und Konjunktion scheint der Aspekt des Konflikts Potenzial für Verknüpfungen auf interaktioneller Ebene zu bieten.

□ „[...] daß die legitimatorische Funktion sich ändert und daß die qualifikatorische Funktion individualisiert befriedigt wird“ (Reiser 1992, 20).

71

□ Im Kontext der Benennung von bewusst zu machenden Widersprüchen verweist Reiser auf „schulsystemisch bedingte Komplexitätsreduktionen“ (2007, 102). Er macht im Rekurs auf Habermas deutlich (vgl. ebd., 102f.), dass es sich auch um habitualisierte, d.h. hier um gesellschaftlich konstruierte und den Schulen und Akteuren anhaftende Interessen der Herrschenden handele, die zu einer Kluft zwischen gesetzlichen, beispielsweise menschenrechtlichen Vorgaben und der gesellschaftlichen Praxis führe, mit der Folge der Rekonstruktion, Reproduktion gesellschaftlicher Wirklichkeit (Berger/Luckmann 2013 bzw. Bourdieu 2013), auch in der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

75

## **2.3 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel 2 wurde erklärt, dass der Begriff der Heterogenität den Blick auf mehrdimensionale soziale Einflüsse und deren soziale (Re-)Produktion öffnet. Mit dem Wissen um soziale Praktiken der Differenz von behindert/nichtbehindert, wie etwa der Ausgrenzung gegenüber Menschen mit Behinderungen, wurde in den 1970er Jahren eine Integrationsbewegung initiiert, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts, gestärkt durch die UN-BRK (2009), das Recht auf Partizipation sowie den Grundsatz der Inklusion fordert. Abzugrenzen ist hiervon eine soziologische Perspektive, die, anschlussfähig an Kapitel 1, auf eine theoretische Fundierung von Inklusion/Exklusion, aber gerade auch von Integration zurückgreift. An dieser Stelle wird eine interdisziplinäre Verknüpfung zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft vorgenommen, die analytisch auf die wissenschaftstheoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 1) zurückgreift und für die derzeitige (sport-)pädagogische Praxis dem Verständnis von Integration als konfliktärem Prozess u.a. auf der gesellschaftlichen, institutionellen und gruppenspezifischen bzw. interaktionellen Ebene folgt, wobei grundlagentheoretische Erweiterungen dieser „Theorie integrativer Prozesse“ mit dem Konzept des Milieus, der Inkorporation und der konfliktären Relation zwischen Distinktion und Konjunktion vorgenommen werden. Mit den Kapiteln 1 und 2 liegt nun die begriffliche und (wissenschafts-)theoretische Grundlage von Sozialität und sozialen Praktiken im Kontext von Heterogenität, Differenz und Integration vor. Anschließend wird der Blick auf das hier zu betrachtende soziale Feld des Sports gerichtet.

## **3 Zum Sport: das soziale Feld des Sports, dessen Organisationen und Gruppen im integrativen Kontext**

Zunächst ist zu erstens anzumerken, dass im Feld des Sports sowohl mit der Begrifflichkeit der Integration als auch mit jener der Inklusion gearbeitet wird. Mit letzterer seit Inkrafttreten der UN-BRK (2009), mit Ausnahmen (vgl. Meier; Seitz & Adolph-Börs 2017; Tiemann 2016), im Kontext Behinderung in der Theorie (vgl. u.a. Giese 2016) sowie in der Praxis (vgl. u.a. DOSB 2015; DBS 2014; DOSB/DSJ



2013). Hinzukommt, dass nicht nur die allgemeine Debatte um Inklusion (vgl. Herz 2014, 187), sondern auch jene innerhalb der Sportpädagogik insbesondere auf das schulische Bildungssystem ausgerichtet ist. Erstens mangelt es folglich an einem einheitlichen Verständnis von Integration und Inklusion, zweitens hat die Fokussierung von Inklusion auf die Kategorie Behinderung vermutlich die (Re-)Produktion von Differenz und das Fehlen struktureller Veränderungen zur Folge, und drittens mangelt es an theoretischen und konzeptionellen Entwicklungen sowie empirischen Erkenntnissen gerade im *außerschulischen* Sport.

Um diesen Diskurs um Integration und „Inklusion“ im Sport zu rezipieren, wird der Untergliederung Reisers und erweiterten Grafik (Abbildung 3) folgend zunächst die gesellschaftliche Ebene des Sports bzw. das „soziale Feld des Sports“ (Bourdieu 1993, 180) dargestellt (vgl. Kapitel 3.1), bevor die institutionelle Ebene mit der Darstellung der relevanten Sportorganisationen und möglicher Spannungsverhältnisse ausgeführt wird (vgl. Kapitel 3.2); grundlegend hierfür ist eine sportsoziologische Perspektive. Schließlich erfolgt eine Explikation der interaktionellen Ebene, indem unter Hinzunahme auch sportpädagogischer Ausführungen die *Sportgruppe* differenziert wird (vgl. Kapitel 3.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung, in welcher der Mehrwert einer praxeologischen Betrachtung für die hier sportsoziologisch und –pädagogisch betrachteten integrativen Sportgruppen aufgezeigt wird (vgl. Kapitel 3.4).

### **3.1 Zum sozialen Feld des Sports im integrativen Kontext**

Expliziert man das soziale Feld des Sports stellt sich zunächst die Frage, was Sport ist. Begriffliche Antworten hierauf liefern nachfolgende Ausführungen, bevor konkret das *soziale Feld* des Sports näher beleuchtet wird (vgl. Kapitel 3.1.2).

#### **3.1.1 Zum Sport: eine begriffliche Darstellung**

Festzuhalten ist zunächst, dass der Sport nicht nur Spiegel der Gesellschaft ist, sondern als Abbild der Gesellschaft fungiert, in welcher der Begriff des Sports seit dem 20. Jahrhundert zu einem Alltagsbegriff mit differenten Verstehensweisen geworden ist (vgl. Röthig/Prohl 2003, 493). Auch in der Sportwissenschaft kursieren

vielfältige Definitionen, die eine Konkretisierung umso notwendiger machen, diese weiterhin aber als schwierig darstellen.

Burk & Fahrner (2013, 26f.) konkretisieren, der Sport sei zweckfrei und folge ethisch-moralischen Regeln, Regeln zur Sportidee, konstitutiven und strategischen Regeln (vgl. Burk/Fahrner 2013, 26f.). Mit Bourdieu (1993, 170f.) wäre zu ergänzen, dass diese Regeln rational durch die Verbände und Vereine des Sports legitimiert seien und von den Akteuren selbstverständlich und routiniert praktiziert würden. Dabei gehe es im erwähnten Kampf um soziale und materielle Bedeutung um ein „Konkurrenzfeld“ (ebd. 2013b, 593) auch von Institutionen (vgl. Kapitel 3.2).

Um den traditionellen, aber auch sich ständig entwickelnden Sportformen und Potenzialen des Un-Gewöhnlichen gerecht zu werden (vgl. Wopp 2011, 179), sollen hier zunächst die dem Sport immanenten Aspekte betont werden, um hieran Überlegungen zu Alternativen anzudeuten. Auf die den Sport rahmenden Bedingungen und Wechselverhältnisse, wie sie Bourdieu anspricht, wird insbesondere im sozialen Feld des Sports (vgl. Kapitel 3.1.2) eingegangen.

Für die folgende Definition wird auf Heinemann (1983) rekurriert und unter Hinzunahme von ausgewählten Aspekten der Beschreibungen des Sports von Burk & Fahrner (2013) und aktueller Ausführungen im Kontext von „Inklusion im Sport“ (vgl. Meier/Haut/Ruin 2016; Seitz/Scheidt 2012) eine Erweiterung seiner Differenzierung vollzogen. Hiernach definiert sich der Sport über folgende Variablen bzw. Merkmale:

- *„Körperbezogenheit/körperliche Bewegung:* Sport ist durch einen spezifischen Umgang mit dem Körper gekennzeichnet [...] (ebd., 33)
- *Leistungsbezogenheit:* Sportliche Aktivitäten sind immer auf körperliche Dimensionen hin leistungsbezogen [...] (ebd., 34). Sport wird dabei personenbezogen interpretiert (Burk/Fahrner 2013, 33) und Leistung sollte im Kontext von (Inklusion und) Integration als individuelle Herausforderung i.S. des achievement (vgl. Seitz/Scheidt 2012) bzw. als relativ und flexibel (vgl. Meier/Haut et al. 2016) verstanden werden.
- *Soziale Regelung/Normen:* Soziale Normen/Regeln sind konstitutiv für Sport. Sie spielen „eine Rolle (a) in der Festlegung des Ziels [...], (b) in der

Bestimmung der legitimen Mittel, die eingesetzt werden dürfen, um das Ziel zu erreichen, (c) in der Definition der Regeln [...] und (d) in der Haltung, dem Sportethos“ (Heinemann 1983, 34)

- *Unproduktivität*: Sportliche Aktivitäten sind nicht [kurzfristig (hinzugef. WiC)] darauf ausgerichtet, Produkte zu erstellen oder Werke zu schaffen. [...] er ist weitgehend konsequenzlos und verweist in seinen Ergebnissen ausschließlich auf sich zurück (vgl. ebd., 35). Mittelfristig hingegen seien bereits „Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsstabilisierungen“ (Burk/Fahrner 2013, 33) gerade als Folgen und Produkte des Sports, wenn auch nicht unbedingt intendiert, zu bedenken.

Im Kontext dieser Definition wird im folgenden Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Feld des integrativen Sports möglich.

### 3.1.2 Zum sozialen Feld des integrativen Sports

Zu bilanzieren ist – wie erwähnt – und explizit, dass im außerschulischen Kontext kaum Veröffentlichungen weder unter dem Leitbegriff der Integration, noch unter jenem der Inklusion vorliegen. Giese (2016, 102) bilanziert für Sportpädagogik, dass „bestenfalls von einer zögerlichen Rezeption der Thematik [Inklusion (hinzugef. WiC)] gesprochen werden kann“. Doll-Tepper (2015, 23) verweist auf eine zunehmende Beschäftigung mit Inklusion im Kontext des Sports von Menschen mit Behinderung.<sup>72</sup> Dabei erfolge diese Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension Behinderung, da gerade dieser Personenkreis vielfachen Distinktionen im Sport ausgesetzt sei (vgl. Giese 2016, 104) und folglich der Sport ein soziales Feld darstelle, welches seine „exkludierende[n] Mechanismen“ (ebd., 104) gerade im Kontext Behinderung reflektieren sollte, um i. S. der UN-BRK Partizipation im Sport anzuvisieren, aber auch zu praktizieren. Diese Fokussierung auf die

<sup>72</sup> Dabei wird sowohl der Begriff der Integration als auch jener der Inklusion im Kontext Behinderung verwendet.

75

<sup>73</sup> Giese (2015) spricht von der Systemlogik eines Homo sportivus (106).

75

<sup>74</sup> Anschlussfähig Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet.

75

Heterogenitätsdimension Behinderung zieht jedoch Reduzierungen auf ein Merkmal und die Differenz von behindert/nichtbehindert nach sich, welche die Chance intersektionaler Perspektiven und der Beachtung individueller Unterschiede, wie sie unter Anwendung der Begrifflichkeit von Heterogenität (vgl. Kapitel 2) möglich erscheinen, vernachlässigt. Darüber hinaus wäre im Kontext Inklusion (vgl. Kapitel 2.2) eigentlich nach den strukturellen Voraussetzungen, der Teilhabe und dem Zugang zum Sport für alle zu fragen und folglich eine systemische Veränderung zu vollziehen; welche generell im organisierten Sport bisher selten zu konstatieren ist (vgl. z.B. Meier/Seitz et al. 2017; DBS 2014).

Geht man davon aus, dass der Sport konstituiert ist als ein „spezifische[s] Feld[] von Praktiken, mit eigenen Regeln und Einsätzen, [] innerhalb dessen sich eine besondere Kultur der Kompetenz [...] ausbildet und zum Zuge kommt“ (Bourdieu 2013b, 593), dann kann von einer „Handlungsgeschichte“ (Sturm 2013, 32) des Sports ausgegangen werden. Bourdieu (2013) spricht davon, dass der Sport über eine „relativ autonome Geschichte“ (592) verfüge, die sich in Strukturen und Objekten (vgl. Sturm 2013, 32), in Institutionen und Akteuren (vgl. Bourdieu 1993, 166) fortsetze. Der Sport bilde somit also ein soziales Feld ab (vgl. ebd. 180).

Soziale Felder verfügen über „relative Freiheiten bzw. Autonomien“ (Sturm 2013, 30), wobei es unter Einhaltung feldspezifischer Regeln und im Wissen um die gemeinsame Anerkennung des Gegenstandes – bzw. „mehrerer [...] Gegenstände, Werte oder Güter“ (ebd.) – um welchen es sich zu kämpfen lohne, zu einem Kampf um Definitionsmacht und somit zu einem Kampf um materielle und soziale Bedeutung komme (vgl. ebd.).

Der Sport folge, so kann weiter konstatiert werden, seiner eigenen und ihm „eigentümliche[n]“ (Bourdieu 2013b, 593) Logik, die beispielsweise auch Stichweh (2016) als „Eigenlogik des Sports“ (158) bzw. Giese (2016) als „Systemlogik eines Homo sportivus“ (106) bezeichnen. Meier, Riedl und Kukuk (2016, 5) stellen die systeminternen Differenzierungspraktiken und Leistungsorientierung bzw. den Sieg-/Niederlage-Code<sup>73</sup> als sportsspezifisch heraus. Meier, Haut und Ruin (2016)

□ Giese (2015) spricht von der Systemlogik eines Homo sportivus (106).

hingegen sprechen in ihrer Veröffentlichung zum Leistungsverständnis im Sport im Kontext Inklusion erstmals sozusagen von alternativen Logiken.

Folgt man Ausführungen zu sportsspezifischen Logiken wird ein bestimmtes Verständnis von Sport deutlich (vgl. Kapitel 3.1.1) und ist folgendes festzuhalten: der Sport stellt ein „eigenständiges gesellschaftliches Teilsystem“ (Stichweh 2016, 145ff.; Meier/Riedl et al. 2016, 3) mit systemimmanenten Differenzierungen dar. Es gehe weniger um ein alternatives Leistungsverständnis, sondern um einen „permanenten Vergleich von erbrachten Leistungen in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht“ (Meier/Riedl et al. 2016, 3) bzw. um „Kommunikation körperlich erbrachter Leistungsfähigkeit nicht nur für den Spitzen-, sondern für den gesamten Wettkampfsport“ (ebd., 5) und diese folge systemspezifischen Kriterien der situativ erbrachten Leistung, der Zuschreibung von „Sieg und Niederlage und damit der sozial polarisierende[n] Festlegung von Gewinnern und Verlierern“ (ebd.). Dem Sport ist somit eine bestimmte Sozialität des Körpers innerhalb des sportartorientierten Wettkampf- und Leistungssports, eine Fokussierung des Körpers und hiermit einhergehend ein bestimmter Umgang mit Heterogenität und Homogenität gerade i.S. von Differenz immanent. Denn Unterschiede bzw. Fremdheit manifestierten sich als „körperliche Fremdheit“ und die Körperlichkeit spiele eben in den sportlichen Leistungsvergleichen eine Rolle (vgl. Seiberth/Thiel 2014, 59). Im Sport kommt es – hiermit werden zwei Aspekte der Definition von Sport expliziert (vgl. Kapitel 3.1.1) – zu Vergleichen im Zusammenhang mit Leistung bzw. einer sporttypischen Leistungsnorm und mit der Fokussierung der Körperlichkeit zu Vergleichen im Kontext eben einer körperlichen Norm. Es werden die Körper und ihre Leistungsfähigkeit (in Bezug zu einer Norm) verglichen und unterschieden. So ist die Körperlichkeit im Sport eng mit Differenzierungspraktiken verbunden (vgl. Seiberth/Thiel 2007, 199; Seiberth 2012, 102ff.). Körperlichkeit bzw. Körper wird hingegen weniger, wie es Ruin et al (2016) als notwendig für „Inklusion“ im Sport ausführen, i.S. eines Ich-Weltbezugs als Medium der Welterfahrung verstanden. Aufgrund dessen erfolgten die Differenzierungspraktiken also abhängig von körperlichen Leistungsunterschieden nach Geschlecht, Alters- und

□ Anschlussfähig Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet.

Gewichtsklassen (sportartenintern) (vgl. Meier/Riedl et al. 2016, 5). In Wettkämpfen werde die formale Gleichheit dadurch gegeben, dass die Regeln für alle in gleicher Weise gelten. Die Produktion dieser Homogenität bzw. Chancengleichheit ist die Basis für die Durchsetzung und Legitimation von Ungleichheit (Riedl 2006, 52) von Sieg und Niederlage.<sup>74</sup> In den Interaktionen der Akteur\*innen geht es im Kontext des Sieg-/Niederlage-Codes dann also um einen Kampf um Erfolg und Anerkennung. Dabei ist das „Hervorbringen und Bearbeiten sozialer Differenzen [...] eingebunden in Konkurrenz um Macht und Vorteile innerhalb der Gesellschaft. [...] Unterschiede und Differenzen [werden, hinzugef. WiC] im Kontext hierarchischer Beziehungen konstruiert und mit Bewertungen verbunden [...]“ (Sturm 2013, 32). Deutlich wird bereits, dass Menschen mit Behinderung aus diesem System der „unversehrten [...] Körper[]“ (Meier/Riedl et al. 2016, 5) ausgeschlossen sind. Leistungs- und Wettkampfsport finden, zumeist auch im Breitensportlichen Kontext, für Menschen mit der Zuschreibung einer Behinderung im *Behindertensport* statt.

An dieser Stelle scheint es lohnenswert einen expliziten Blick auf diese Exklusion im Kontext Behinderung zu lenken, um die hier wirkenden „exkludierende[n] Mechanismen“ (Giese 2016, 104) des Sports zu eruieren, aber auch um die im organisierten Kontext des integrativen Sports betrachtete Zielgruppe und deren Bedingungen näher zu beleuchten. Dabei folgt der Behindertensport<sup>75</sup> der gleichen Eigenlogik des Sports (vgl. ebd.; Meier/Riedl et al. 2016, 5). Im Kampf um Anerkennung rückten die Sportler\*innen mit Behinderung dann in den Fokus, wenn sie eben der „Systemlogik eines Homo sportivus“ (Giese 2016, 106) folgten. Dabei ist der Behindertensport jedoch als relativ zum Regelsport zu verstehen und im Vergleich mit weniger Anerkennung und geringerem Prestige verbunden bzw. ist der Sport hier als (Re-)Produzent sozialer Ungleichheit bzw. Exklusion zu verstehen.

Im Anschluss an Meier/Riedl et al. (2016) können diese Ausführungen, weiter differenziert werden, indem ihrer Unterscheidung in Sport als „Betroffener“, „(Mit-

□ Anschlussfähal Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet.

75

struktion, Reproduktion gesellschaftlicher Wirklichkeit (Berger/Luckmann 2013 bzw. Bourdieu 2013), auch in der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

75

)Verursacher gesellschaftlicher Veränderungen“ und „Problemlöser“ gesellschaftlicher Veränderungen gefolgt wird. Im Diskurs um das Feld integrativen Sports ist dann folgendes festzuhalten:

*Sport als „Betroffener“*

Der Sport ist *erstens* „Betroffener“, da die Sportpraxis und der -konsum vom gesellschaftlichen Wandel der Lebensstile bedingt seien (vgl. Bourdieu 1993, 185). Bewegung, Spiel und Sport könnten hiernach als zeitabhängige Bestandteile einer Kultur dargestellt werden, die durch die jeweils geltenden Werte und Normen einer Gesellschaft bestimmt werden. Die dabei dominanten Bewegungsmuster sind dann Ausdruck kultureller Werte, ein „Spiegel der Gesellschaft“ (Beckers 1993, 13f. zit. nach Neuber/Gebken 2009, 11). Der Sport wird somit eben auch von den modifizierten gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst, wie etwa der zweiten, reflexiven Moderne (vgl. Beck et al. 2001). Prägend wirkt sich u. a. die gesellschaftliche Unsicherheit<sup>76</sup> aufgrund des Verlusts einer traditionell bedingten Wirklichkeit aus, der Wandel zu einer Wissens- und Leistungsgesellschaft, einhergehend mit einer Verringerung von körperlicher Arbeit bei gleichzeitiger Fokussierung des Körpers innerhalb der Gesellschaft i.S. sportlicher bzw. körperlicher Praktiken, wie Giese & Ruin (2016) betonen, sowie etwa die gesellschaftliche Vielfalt, die auch mit Diskriminierung und Ausgrenzung einhergeht (vgl. Meier/Riedl et al. 2016, 1f.; Prengel 2006b). Betroffen von dem Wandel sind – Meier & Riedl et al. (2016, 8f.) führen es für Integration und Sport aus – gerade auch die Sportverbände und -vereine als „Stakeholder“ des Sports (vgl. Kapitel 3.2). Sportvereine scheinen derzeit, wie freiwillige Vereinigungen generell, vor Veränderungen zu stehen, die einen Wandel von einer „Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen“ (Rauschenbach et al. 1996) bzw. von der „solidargemeinschaftlichen Wertgemeinschaft [...] zu einer modernen Dienstleistungsorganisation“ (Braun 2013, 17) hervorrufen. Diese Aspekte gilt es zu reflektieren, denkt man an Inklusion und Integration im Sport bzw. in -vereinen.

<sup>76</sup> Durch den Verlust traditionell bedingter Wirklichkeit und einer Zunahme an Vielfalt (u. a. Prengel 2006a; Alkemeyer et al. 2003, 10; Neuber/Gebken 2009).

Betroffen ist der Sport auch von politisch rechtlichen Veränderungen. Einfluss auf den Sport nimmt gegenwärtig etwa die UN-BRK (UN 2006) mit dem Recht der Menschen mit Behinderungen auf Partizipation im und am Sport (vgl. Aichele 2012, 47f.) sowie dem Grundsatz der Inklusion (vgl. ebd., 53). Dabei wird diese Forderung „scheinbar [als] [...] eine der größten sportlichen Herausforderungen“ (Meier/Riedl et al. 2016, 1) betrachtet, die mit dem Grundsatz der Nichtbenachteiligung (vgl. Fediuk/Tiemann 2015, 336) bereits in der Charta for all (1975) angelegt war, derzeit in der Praxis jedoch in einen umfassenderen Rahmen (vgl. DOSB 2015; DOSB/DSJ 2013) eingebettet wird. In Deutschland wird von der Bundesregierung öffentlich bekundet, dass es um den „selbstverständlichen Einbezug der behinderten Menschen im Sportsystem“ (BMAS 2011, 78) gehe. Und in Artikel 30, Absatz 5 a) der UN-BRK heisst es dazu: „to encourage and promote the participation, to the fullest extent possible, of persons with disabilities in mainstream sporting activities at all levels“<sup>77</sup> (UN 2006, 23). Es geht zusammenfassend darum, Zugang und Partizipation bzw. „individuelle Teilhabe [...] und das selbstwahrgenommene Zugehören in sozialen Bezügen“ (Anneken 2012, 138) auch im organisierten und nichtorganisierten *Regelsportsystem* zu ermöglichen (vgl. ebd.). Deutlich ist der Sport, nicht nur die Sportorganisationen des Regelsports, sondern auch der Behindertensport, also von Veränderungen betroffen. So hat sich einerseits der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB), als Dachverband des Sports in Deutschland, zur „Inklusion“ zu positionieren (vgl. DOSB/DSJ 2013), andererseits erfolgen gemeinsame Strategien des Regel- und Behindertensports (vgl. DOSB 2015), aber letztendlich ist gerade letzterer „betroffen“. Für die Behindertensportverbände stellt sich die Frage der Inklusion nämlich in Verbindung mit der Aufhebung ihrer exklusiven Verantwortlichkeit für einen „beeinträchtigten“ Personenkreis und damit im Zusammenhang mit der Verschiebung von Machtverhältnissen bzw. mit „Konkurrenzkämpfen“ (Bourdieu 1993, 185), womit *zweitens* der Sport bzw. dessen

<sup>77</sup> Übersetzt in der deutschen Fassung der UN-BRK (BGBL 2008 II) lautet der Absatz 5 bzw. 5a): „[...] treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend a. verdeutlicht auch Wegner (2015, 61), dass der Zugang zum Sport auch milieuhängig sei.



Organisationen sehr wahrscheinlich als (Mit-)Verursacher gesellschaftlicher Veränderungen agieren.

*Sport als (Mit-)Verursacher gesellschaftlicher Veränderungen*

Sport kann *zweitens* also auch als „(Mit-)Verursacher gesellschaftlicher Veränderungen“ und Entwicklungen fungieren. Er ist wie erwähnt gesellschaftliches Abbild sowie Kulturgut und stützt damit auch gesellschaftliche Veränderungen. Es zeigt sich etwa, dass der Sport einerseits auch in Abwendung von den Traditionen praktiziert wird. Einerseits forciert er die Individualisierung,<sup>78</sup> andererseits nimmt er alternative, sportartunabhängige Sportformen<sup>79</sup> auf. Hier werden etwa alternative Logiken und Leistungsverständnisse (vgl. Meier/Haut et al. 2016), aber auch der Körper als Medium der Welterfahrung (vgl. Ruin et al. 2016, 189f.) denkbar.

Andererseits seien die Eigenlogiken des Sports laut Meier/Riedl et al. (2016, 3) nun eben „nicht beliebig [zu] instrumentalisieren“. Als Konsequenz dessen gilt der Sport als (Mit-)Verursacher sozialer Ungleichheit (vgl. Windolf 2009, 12ff.) und Exklusion. Der Sport berge in der Ausdifferenzierung als Wettkampf- und Leistungssport Exklusionsrisiken (Stichweh 1997, 127), wobei sozusagen von einer „inkludierenden Exklusion“ (Meier/Seitz et al. 2016, 111) in Betrachtung des Behindertensports<sup>80</sup> zu sprechen sei. : „Sport [war] und ist immer noch an der Konstruktion von Behinderung beteiligt“ (Tiemann 2007, 175). Dabei manifestierten

h bedingte Komplexitätsreduktionen“ (2007, 102). Er macht im Rekurs auf Habermas deutlich (vgl. ebd., 102f.), dass es sich auch um habitualisierte, d. h. hier um gesellschaftlich konstruierte und den Schulen und Akteuren anhaftende Interessen der Herrschenden handele, die zu einer Kluft zwischen gesetzlichen, beispielsweise menschenrechtlichen Vorgaben und der gesellschaftlichen Praxis führe, mit der Folge der Rekonstruktion, Reproduktion gesellschaftlicher Wirklichkeit (Berger/Luckmann 2013 bzw. Bourdieu 2013), auch in der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

75

egration als auch jener der Inklusion im Kontext Behinderung verwendet.

75

- Giese (2015) spricht von der Systemlogik eines Homo sportivus (106).

75

- Anschlussfähal Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet.

75

effen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend a. verdeutlicht auch Wegner (2015, 61), dass der Zugang zum Sport auch milieuhängig sei.

die Organisationen die Trennung in Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. ebd., 183).

Darüber hinaus wirkt der Sport als Mitverursacher sozialer Veränderungen bzw. Probleme, da sich etwa Fremdheit (vgl. u. a. Alkemeyer/Bröskamp 1996, 7; Seiberth 2012), Rassismus (vgl. u. a. Bröskamp/Alkemeyer 1996; Degele/Janz 2011), Homophobie und Sexismus (vgl. Degele/Janz 2011) und auch damit zusammenhängend Missachtung (Prenzel 2006b; Neuber/Gebken 2009), Stigmatisierung (Wegner 2015, 65f.) und Ausgrenzung (vgl. Meier/Riedl et al. 2016, 2) in sportlichen Settings beobachten lassen. Über den Sport werden hiermit gesellschaftliche Herausforderungen (nicht allein Veränderungen) mit hergestellt und (re-)produziert.

Zum Sport als Problemlöser überleitend ist zu reflektieren, dass im Sport die vorab explizierten gesellschaftlichen und sportbezogenen Veränderungen nun eben inkorporiert, d. h. eine „originär körperbezogene“ (Neuber 2011, 44f.), milieuhängige<sup>81</sup> Sozialisation (Erziehung und Bildung) unmittelbar erfahren wird. „Was aus eigener Erfahrung gelernt, mit den eigenen Sinnen und dem eigenen Körper erfahren wurde, scheint eine ganz besondere Bedeutung zu haben und ist *tief* und *nachhaltig* im Bewusstsein verankert“ (Giese 2009, 13, kursiv WiC). Auch wenn in Bezug zu den praxeologischen Ausführungen (vgl. Kapitel 1.2) anzumerken ist, dass es sich gerade im Sport wohl um implizite Internalisierungen, also um Inkorporationen i.S. des Habitus handelt, ist neben der Körperlichkeit im Sport auch eine erfahrungsbasierte tiefe Verankerung etwa sozialer Praktiken herauszustellen. Folgt man den Ausführungen zum Milieu (vgl. Kapitel 1.2) kann angenommen werden, dass die Herkunft aus einem behinderungsbedingtem Milieu (Sturm 2013, 107) Einfluss auf den Habitus, auch auf die Körperlichkeit im integrativen Sport, nimmt. Unbeachtet bleiben diese Aspekte häufig im Kontext folgender Ausführungen.

### *Sport als Problemlöser*

Dem Sport wird *drittens* die soziale und erziehungswissenschaftlich-normativ bedingte Funktion des Problemlösers gesellschaftlicher Herausforderungen „im und send a. verdeutlicht auch Wegner (2015, 61), dass der Zugang zum Sport auch milieuhängig sei.

durch Sport“ (vgl. u.a. Grupe/Krüger 2007, 48), auch im Zusammenhang mit Integration (vgl. Fediuk 2008a) und Inklusion (vgl. DOSB 2015) zugeschrieben. Dabei liegen laut Giese & Ruin (2016) sowie Seibert & Thiel (2007, 197f.) zu den Inklusions- bzw. Integrationspotenzialen des Sports bisher keine empirischen Belege vor.

Es entwickelten sich jedoch durchaus gesellschafts- und sport(art und – logiken)kritische, alternative Konzepte, so etwa der Körpererfahrung (vgl. u. a. Funke-Wieneke 2010), der Erziehung im und durch Sport (vgl. Prohl 2010), aber auch jene der Integration und Inklusion (vgl. u. a. Fediuk/Tiemann 2015; Scheid/Friedrich 2015). Gugutzer & Böttcher (2012, 11f.) verweisen auf gegenwärtig bereits praktizierte Alternativen zum traditionellen Sport, die jenen eben entgrenzten. Der Sport biete so die Autor\*innen über den sportartorientierten Wettkampf- und Leistungssport hinausreichende Potenziale, um etwa sportartunabhängige Konzepte zu entwickeln. In Alternativen zum traditionellen Sport wird häufig gerade die soziale und körperliche Funktion betont (vgl. Neuber/Gebken 2009, 11f.).<sup>82</sup>

Neuber & Gebken (2009, 11f.) erwähnen sozial-integrative Normative des Sports, die auch u.a. in Leitlinien der Charta (*Sport for all* bzw. *Sport für alle*), dem Aktionsplan Sport (vgl. BMAS 2011) oder dem Strategiepapier Inklusion des DOSB (2015) aufgegriffen werden.

Der Sport, gerade als so verstandener Problemlöser, muss unter der wissenschaftstheoretischen Perspektive nun gerade im Kontext von Integration und Inklusion nach dem analysiert werden, „was ist oder möglich ist“ (Roth 2009, 38).<sup>83</sup> t Behinderung verwendet.

75

- Giese (2015) spricht von der Systemlogik eines Homo sportivus (106).

75

- Anschlussfähal Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet.

75

a. verdeutlicht auch Wegner (2015, 61), dass der Zugang zum Sport auch milieuhabhängig sei.

83

Die soziale und körperliche Funktion betonte (laut Neuber/Gebken 2009, 11f.), dass der

- Sport mit einem „hohen Maß an *Identifikation und Begeisterung*“ (ebd., kursiv i. O.) einhergehe,
- Sport freiwillig und prinzipiell offen (Differenzierung) sei,
- Rückmeldungen direkter erfolgten, die Wirksamkeit des Handelns direkt gespürt werde,

Es stellen sich erstens Fragen, die Inklusion und den strukturellen Zugang sowie Voraussetzungen betreffend (vgl. Meier/Seitz et al. 2017) und gerade auch zweitens die Integration, d.h. die konkreten Beziehungen in den Sportgruppen bedingend.

In der Suche nach Antworten sollte eine „Wahrnehmung des *Außer- und Un-Gewöhnlichen*, des *Widersprechenden*“ (Beckers 1997, 21) erfolgen, um – entsprechend Kapitel 1 – Veränderungen bzw. Transformationen abzubilden.<sup>84</sup>

„Damit werden die ‚Antinomien moderner Lebenswelt‘ zwar nicht beseitigt, denn sie sind nicht auflösbar, [...]. Doch die Entdeckung von Widersprüchen kann zur kritischen Revision des eigenen Verhaltens anleiten [...]“ (ebd., 260).

Um Widersprüche aufzudecken, lohnt ein Blick, nachdem die gesellschaftliche Rahmung bzw. das soziale Feld des Sports abgesteckt wurde, auf die institutionelle Ebene, d.h. auf die Organisationen im Sport im Kontext Behinderung, Integration und Inklusion; es geht folgend also um Überlegungen im Kontext des *organisierten Sports*.

### **3.2 Institutionalisation des Sports im Kontext von Behinderung, Integration und Inklusion**

Der Sport als Betroffener und Mitverursacher gesellschaftlicher Veränderungen wird in Kapitel 3.2 im Rahmen seiner Institutionalisation behandelt. Hinzuzufügen ist hierbei, dass im Kontext von Integration und Inklusion im Dachverband des organisierten Sports in Deutschland insbesondere eine Heterogenitätsdimension bzw.

- authentische Körpererfahrungen gemacht würden,
- Sport häufig bedeute, mit anderen zu interagieren (Kooperation und Konkurrenz erfahren) und, dass
- körperliche Performativität (Ästhetik) möglich sei.

83

□ „Es gilt das Gesollte in der Idee und in der Wirklichkeit [...] zu erforschen“ (Roth 2009, 39).

83

□ Beckers bemerkt weiterhin und ist somit anschlussfähig an die vorherigen Ausführungen, dass gerade der Sport, neben seiner erzieherischen Funktion der Vermittlung sportartspezifischer Bewegungsmuster, die Chance biete, alternative Formen des Umgangs mit dem Körper bewusst zu machen bzw. die Sinnlichkeit zu fokussieren, um zu spielen bzw. alternative Verhaltensweisen zu explorieren.

84

Zielgruppe (beispielsweise Migration im Rahmen von Integration und Behinderung im Kontext Inklusion) beachtet wird und der Blick auf Heterogenität und Vielfalt zwar anvisiert (vgl. DOSB 2015; DBS 2014), weiterhin aber als vernachlässigt bezeichnet werden muss (vgl. Kapitel 2.1).<sup>85</sup> Um den gegenwärtigen Stand im Kontext Inklusion und Integration im Sport darzustellen, (zukünftige) Entwicklungen zu verstehen sowie hierin zu verankern, wird der Blick insbesondere auf die Kategorie Behinderung gelenkt, da gerade die Sportler\*innen mit Behinderung im aktuellen Kontext der Inklusion im Fokus stehen, aufgrund ihrer Körperlichkeit (bisher) in exklusiven *Behindertensportverbänden* und/oder –vereinen organisiert werden und somit bestimmten „exklusiven Mechanismen“ (Giese 2016, 103) des Sports unterliegen.<sup>86</sup> Inklusion i.S. struktureller Zugänge und Voraussetzungen bedarf hier also einer gesonderten Betrachtung.

Folgend geht es somit um die institutionelle (Re-)Produktion der Heterogenitätsdimension Behinderung im Sport und darüber hinaus um die Institutionalisierung des integrativen und „inkluisiven“ Sports. Konkret sollen die Kontextbedingungen der Akteur\*innen herausgearbeitet und reflektiert werden. Diese Darstellung rückt hiermit aber auch und gerade in das Spannungsfeld zwischen einer Fokussierung auf Behinderung, um auf Klassifizierungen, Zuschreibungen und die Missstände des Zugangs zum Sport und hier gerade von Menschen mit Lernschwierigkeiten aufmerksam zu machen, und der theoretisch verankerten Heterogenität, welche hier folglich auf eine Kategorie, die Differenz von behindert/nichtbehindert verengt wird. Diese Zentrierung lässt sich nicht nur mit den oben erwähnten exklusiven Strukturen und den Machtkämpfen großer Organisationen begründen, wie sie im Rahmen anderer Heterogenitätsdimensionen nicht in dieser Form vorhanden sind, sondern darüber hinaus mit der gerade im

□ Mit der Studie hingegen wird versucht, diese Reduzierung auf ein Merkmal zu überwinden und die Analyse diverser Milieus angestrebt.

85

Menschen mit Migrationshintergrund sind zwar auch in exklusiven Vereinen, weniger in migrationsbedingten Sportverbänden organisiert. Auch die Frage des strukturellen Zugangs zum Regelsport unterliegt hier weniger der Frage einer Gleichsetzung von Migration und geringerer Leistung.

86

Kontext Behinderung und Sport auftretenden Relevanz der Körperlichkeit und der mit der Exklusion in Verbindung stehenden Zuschreibung bzw. Gleichsetzung von Behinderung mit geringer sportlicher Leistung;<sup>87</sup> die – so ist anzunehmen – gleichzeitig Schwierigkeiten für die Umsetzung von Integration gerade im Kontext der Inkorporationen im (Wettkampf-)Sport darstellen könnte.

Für ein besseres Verständnis wird zunächst die Institutionalisierung des (Wettkampf-)Sports im Kontext von Behinderung – insbesondere rücken Menschen mit Lernschwierigkeiten ins Zentrum der Betrachtung – und folgend im Kontext von Integration und Inklusion verdeutlicht.

### **3.2.1 Institutionalisierung des Sports im Kontext von Behinderung**

In diesem Kapitel soll nun die Betroffenheit und (Mit-)Verursachung gesellschaftlicher Veränderung im Rahmen der Organisationen des Sports, insbesondere im Kontext von Behinderung, beschrieben werden. Diese nehmen – wie erwähnt – maßgeblich Einfluss auf die exklusive Sozialisation der Sportler\*innen (mit Behinderung). Zu erkennen ist dabei, dass eine Sozialisation im Behindertensport sich durchaus von einer üblichen Sozialisation im Vereinssport unterscheidet (vgl. Breuer/Feiler 2015).

Ursache für erste Gründungen von Behindertensportverbänden war gerade die Exklusion von Sportler\*innen mit Behinderung aus dem Regelsport. Nachdem bereits im Jahr 1910 der Deutsche Gehörlosen Sportverband (DGS) und im Jahr 1951 der Deutsche Behindertensportverband (DBS) gegründet worden waren, gründet sich nach anfänglichen Schwierigkeiten 1991 Special Olympics Deutschland e.V. (SOD) (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 270), ein weiterer behinderungsspezifischer Verband, der als Zielgruppe Sportler\*innen exklusiv mit zugeschriebener geistiger Behinderung fokussiert. Das Sondersystem des Behindertensports differenzierte sich mit dieser Gründung im deutschsprachigen Raum also weiter aus.

Aus der Perspektive der Disability Studies ließe sich an dieser Stelle die Frage von Macht(-verhältnissen) diskutieren (vgl. Waldschmidt 2007).

87

Der Zugang zum Behindertensport erfolgt generell, entgegen gewöhnlicher leistungsbezogener Partizipation am Sport, über die Zuschreibung eines beeinträchtigten Körpers, der Zugang zum Behindertenwettkampfsport beim DBS kombiniert über die detaillierte Diagnostik des Behinderungsgrades, der Behinderungsart und ihrer, auf dem behinderungsspezifischen Vergleich basierenden, herausragenden Leistung. So greift der DBS auf ein vom IPC (2015) bzw. von der INAS-FID<sup>88</sup> erarbeitetes spezialisiertes, differenziertes und „ausgeklügeltes Kategoriensystem verschiedener Behinderungsarten und -dimensionen“ (Meier/Seitz et al. 2016, 114) zurück, um annähernde Chancengleichheit bei unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen herzustellen. Dabei folgt auch SOD der erwähnten „Systemlogik eines Homo sportivus“ (Giese 2016, 106). Wettbewerbsfreie Spiel- und Sportangebote bleiben hinter dieser Zentrierung zurück.

Mit dieser Logik geht die Herausforderung einher, chancengerechten bzw. -gleichen Wettkampfsport für Menschen mit Behinderung zu organisieren. Probleme stellen sich hierbei im Rahmen der Einteilung der Sportler\*innen auf der Grundlage ihrer Leistungsvoraussetzungen, weshalb „außer nach Sportarten und -disziplinen [...] nach den Faktoren Art und Grad der Behinderung, Lebensalter und Geschlecht getrennt“ (Fediuk 2008b, 47) wird. Sportler\*innen, denen eine geistige Behinderung zugeschrieben wird, haben erst durch diese Kategorisierung die Möglichkeit an breitensportlichen Wettbewerben bei SOD und, in Abhängigkeit von ihrer Leistung, an leistungsorientierten Wettkämpfen beim DBS teilzunehmen.

Beachtet man hier nun insbesondere die Ausgrenzungen, die von Giese (2016) im Rahmen von Bewegung und Leistungsfähigkeit sowie einer Fokussierung „unversehrte[r] Leiblichkeit“ (108) im Sport reflektiert werden, wird deutlich, was auch Forschungsergebnisse bestätigen, dass insbesondere Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung Ausschluss erfahren und den geringsten Partizipationsgrad am Sport aufweisen (vgl. BMAS 2013, 222). Der Bundesteilhabebericht fasst zusammen, dass von den 18-29jährigen Menschen mit

□ International Paralympics Committee (IPC) und International Association Sports for Intellectual Disability (INAS-FID).

Behinderung insgesamt 33 Prozent sportlich aktiv sind, von den Peers ohne Behinderung hingegen 81 Prozent. Bei den 14-17jährigen nehmen 75 Prozent der Menschen mit Behinderung an Sportaktivitäten teil und 81 Prozent der Jugendlichen ohne Behinderung. Menschen mit *zugeschriebener geistiger Behinderung* nehmen deutlich seltener als andere Menschen mit Behinderung teil und etwa 36-50 Prozent der 18-64jährigen treiben nie aktiv Sport (BMAS 2013, 221ff.). Zu bilanzieren ist, dass Menschen mit Behinderung, gerade Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung, seltener am Sport partizipieren und unterdurchschnittlich am organisierten Sport (vgl. Baumann 2004, 35).<sup>89</sup> Baumann (2004, 35) hält fest, dass Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung häufig ein enormes Interesse am Sport hätten, weshalb er gerade auf organisationale Barrieren für ein selbstbestimmtes Sporttreiben verweist.

Sportler\*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung sind (wenn) in den großen Behindertensportorganisationen aktiv. Hier ist nun laut der zuständigen Behindertensportverbände festzuhalten, dass 80.000 Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung als Mitglied im Behindertensport organisiert sind; je 40.000 im DBS (2012) und SOD (SOD 2016). Dabei sind die Sportler\*innen des DBS Mitglied einer (Behinderten-)Sportorganisation (vgl. Baumann 2004, 52f.), Mitglieder bei SOD sind teils Mitglied eines Sportvereins (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012, 186f.), häufiger sind sie Teil (Klient\*in, Bewohner\*in, Mitarbeiter\*in) einer Organisation der Behindertenhilfe (vgl. Baumann 2004, 67).

Diese Personengruppe soll folgend nun insbesondere in den Blick genommen werden, um Exklusionsrisiken aufzuzeigen. Es stellt sich hier also spezifisch die Frage, wie die Institutionalisierung des Sports von Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung konkret aussieht bzw. in welchem Kontext diese sich entwickelte.

□ Dabei darf nicht vergessen werden, dass laut Hölter eine enorme Anzahl nichtorganisierter Angebote vorhanden sind, die sich auf Ansätze der Psychomotorik, Erlebnispädagogik, Körper- und Bewegungserfahrungen konzentrieren (vgl. 2013, 37).

merican Association on Mental Deficiency. Deutlich wird, dass sich SOI folglich in den USA aufgrund eines Mangels an Zügen (1982) und seine Ausführungen zu „Gruppenkonflikt und Vorurteil“.



### 3.2.1.1 Organisation des Sports von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Als erstmals in den 1970er Jahren der wettkampforientierte Sport für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung thematisiert wurde, herrschte zunächst Skepsis gegenüber nichtpädagogischen und gerade wettkampforientierten Sportangeboten. Es wurde hinterfragt, ob Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung einen Sinn für Wettkämpfe und ein Wettkampfverständnis haben bzw. entwickeln könnten (vgl. Baumann 2004, 2). Zu Diskursen um diesen Sport für Menschen mit Lernschwierigkeiten kommt es im organisierten Sport zu der Zeit insbesondere in der Deutschen Sportjugend (dsj) und dem DBS im Zusammenhang mit der Breitensportlichen Initiative „Sport for all“ (vgl. Fediuk/Tiemann 2015). In der Praxis finden neben Bewegungserziehung und integrativen Spiel- und Sportfesten, trotz der Bedenken, regelmäßiges Training und Wettkämpfe spezifisch für den Personenkreis statt (vgl. Knoll/Fediuk 2015, 195, 199).

Menschen mit Lernschwierigkeiten stehen heute in Deutschland im organisierten (Behinderten-)Sport, als auch in diversen Einrichtungen der Behindertenhilfe Sportangebote zur Verfügung (vgl. Knoll/Fediuk 2015, 193; s. Tabelle 3). Sie trainieren und treiben Sport in:

<b>(Sport-)Verbandsebene</b>	<b>DBS</b>	<b>SOD</b>	<b>DOSB</b>
<b>(Sport-)Vereinsebene</b>	Behindertensportverein/ Regelsportverein	selten: Regelsportverein	Integrationssportvereine, inklusive Sportvereine/ Integrations-/ inklusive Sportgruppen
<b>Einrichtungen der Behindertenhilfe</b>		Wohlfahrtsverbände/ Werkstätten, (Förder-) Schulen	

Tabelle 3: Organisierter Sport für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung in Deutschland

Mitgliedssportvereinen des DBS, etwa in so genannten Sportvereinen für Menschen mit geistiger Behinderung, in eigenen Abteilungen der Behindertensportvereine, in Vereinen der Behinderteneinrichtungen, in Behinderteneinrichtungen (Lebenshilfe, Caritas, Diakonie), in Behinderten-/Rehabilitationssportabteilungen der Regelsportvereine, in Integrationssportgruppen, aber auch in

„Nichtbehinderten“sportgruppen (vgl. Baumann 2004, 44f.). Neben diesen wird Sport auch in Werkstätten, Wohnheimen, Schulen, als Kooperation Schule–(Sport-)Verein, in Freizeit- und Bildungseinrichtungen und auf Spiel- und Sportfesten angeboten (vgl. ebd.; Knoll/Fessler 2015, 231). Die Möglichkeiten und Organisationen scheinen vielfältig, exklusive Angebote stehen jedoch im Fokus.

Im Versuch der Bündelung entstand bereits in den 1990er Jahren der „[r]unde Tisch Sport für Menschen mit geistiger Behinderung“, eine Kooperation zwischen den großen Sport- und Wohlfahrtsverbänden wie DBS, SOD, der Bundesvereinigung Lebenshilfe, dem Verband katholischer Einrichtungen für lern- und geistigbehinderte Menschen, dem Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V., dem Verband für Anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und Soziale Arbeit e.V. und dem Forum Integrationssport (vgl. Baumann 2004, 44).

Heute nimmt die größte internationale Sportorganisation für den „Sport von Menschen mit geistiger Behinderung“ – SOD – in Deutschland eine zentrale Position ein, geht es um den Sport dieses Personenkreises. Sie kooperieren sowohl mit den Einrichtungen der Behindertenhilfe, den vielfältigen Sportanbietern für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung, als auch – gerade auch im Zuge der UN-BRK – mit dem DOSB (vgl. z.B. 2015) bzw. dessen Regelsportvereinen. Aufgrund dessen, aber auch, da SOD mit Special Olympics Unified Sports® (UNS) nun gerade ein konzeptionell ausgearbeitetes, integratives, Breitensportliches *Wettkampfsportangebot* vorhält, welches gerade das Spannungsverhältnis zwischen traditionellen und alternativen Logiken im Sport zu berühren scheint (vgl. Kapitel 3.1.2), gilt es SOD an dieser Stelle explizit zu beschreiben.

### 3.2.1.2 *Special Olympics Deutschland e.V.*

Als Special Olympics Deutschland e.V. (SOD) gegründet wurde – zur Erinnerung: dies erfolgte 1991 – gab es Special Olympics International (SOI) als Initiator dieser großen Sportbewegung bereits seit über 20 Jahren. Die Gründung von SOI als gemeinnützige non-profit-Organisation im Jahr 1968 geht auf die Initiative Eunice Kennedy Shriver zurück und erfolgte in den USA unter dem Gesetz des Distriktes Kolumbien.<sup>90</sup> Da vielen Menschen mit einer dort zugeschriebenen geistigen *erican Association on Mental Deficiency*. Deutlich wird, dass sich SOI folglich in den USA aufgrund eines Mangels an Zügen (1982) und seine Ausführungen zu „Gruppenkonflikt und Vorurteil“.

Behinderung die Partizipation am Regelsport zu der Zeit verwehrt wurde, so auch der Schwester von John F. Kennedy und Eunice Kennedy Shriver, initiierte letztere 1962 ein Sommercamp. Sie ermöglichte Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung nicht allein einen Zugang zum Sport, sondern zeigte darüber hinaus der (sportlichen) Öffentlichkeit, dass dieser Personenkreis sehr wohl motorische Fähigkeiten und Kompetenzen besitzt und sportliche Aktivitäten praktizieren sowie sportliche Kompetenzen entwickeln und verbessern kann (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 268f.).

Im Gründungsjahr 1968 fanden – finanziell unterstützt von der Kennedy Foundation und zusammen mit dem Chicago Park District – die ersten Internationalen Special Olympics Games in Chicago mit etwa 1000 Athlet\*innen, wie die Sportler\*innen mit zugeschriebener geistiger Behinderung bei Special Olympics (SO) genannt werden, statt. 1977 folgten die ersten Winterspiele. Seither findet im zweijährlichen Turnus die World (Summer/Winter) Games statt (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 269).

Bereits bei diesen SO Games wurden Modifikationen zum offiziellen Regelwerk der Sportarten vorgenommen, aber erst im Jahr 1984 wurde schließlich das offizielle SO Regelwerk veröffentlicht. Entwickelt wurde es, um allen Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung die Partizipation am Sport, an sportartenorientierten, aber auch an sportartmodifizierten und sportartunabhängigen Bewegungsformen zu ermöglichen. 1988 fand die offizielle Anerkennung von SOI durch das International Olympic Committee (IOC) statt (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 268f.). Heute besteht die SO Bewegung in über 170 Ländern in sieben Kontinentalvertretungen: SO Afrika, SO Asien-Pazifik, SO Ost-Asien, Mittlerer Osten/Nordafrika, SO Latein Amerika, SO Nordamerika und SO Europa/Euroasien (vgl. ebd., 268, 271).

Blickt man zurück auf Deutschland, fand die dortige Gründung von Special Olympics *Deutschland* (SOD) durch die Initiative einiger der später am „[r]unden Tisch Sport für Menschen mit geistiger Behinderung“ beteiligten Organisationen statt (vgl. Baumann 2004, 62, 69). Die Gründung ging gerade auf die

90

□ Es lassen sich verschiedene Definitionen unterscheiden. Stahl (2002, 4) etwa formuliert eine weite Definition: „Das zielgerichtete Miteinander ist die wesentliche und hinreichende“.

Bundesvereinigung Lebenshilfe zurück, wobei selbige aber – wie erwähnt – gerade in den Jahren zuvor viele Kritiker fand (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 269f.).

Seit den ersten nationalen Spielen 1998 in Stuttgart werden im jährlichen Wechsel auch in Deutschland Sommer- und Winterspiele, die National (Summer/Winter) Games organisiert (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 270; Albrecht/Schmeißer 2012, 184). Fanden die ersten bundesweiten Wettbewerbe noch mit 1000 Athlet\*innen statt, waren es bei den nationalen Sommerspielen in Düsseldorf 2014 und Hannover 2016 bereits 4800 (Pochstein/Albrecht 2015, 270; SOD 2016). Ausgetragen werden die Wettbewerbe heute in diversen Sportarten etwa im Fußball, Basketball, Handball, in der Leichtathletik und im Schwimmen. 2012 sprechen Albrecht & Schmeißer von 26 Sportarten (186), die von 40.000 Mitgliedern bzw. Athlet\*innen trainiert werden (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 271).

Seit 2007 ist SOD als „Verband mit besonderer Aufgabenstellung“ im DOSB aufgenommen. Gegenwärtig gibt es bei SOD 14 Landesvertretungen (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 271f.). Dabei sieht Special Olympics sich bundesweit und eben auf Länderebene als Schnittstelle zwischen den Mitgliedern der Behindertenhilfe und dem Regelsportsystem, also zwischen den Werkstätten, Schulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Wohneinrichtungen bzw. weiteren Einrichtungen der Behindertenhilfe und den Sportverbänden und -vereinen (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012, 186).

Auch wenn sich Special Olympics nicht auf die Organisation von Wettbewerben begrenzt, bilden die nationalen Spiele womöglich doch den Höhepunkt jährlicher Arbeit. Sie werden gerade durch die Einbettung in eine olympische Zeremonie feierlich gerahmt. Neben dem olympischen Feuer, dem zugehörigen Fackellauf, der olympischen Fahne und dem (special)olympischen Eid findet sich die Struktur und der Rhythmus der Olympischen Spiele auch in den Special Olympic Games wieder. Der Einzug der Athlet\*innen, Begrüßungen durch berühmte Persönlichkeiten, künstlerische Darbietungen und eine Abschlussveranstaltung umrahmen die Wettkämpfe (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 268ff.). Weltweit finden derzeit etwa 24.000 (ebd., 273) Veranstaltungen jährlich statt, bundesweit mehr als 185 lokale und regionale Wettbewerbe (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012, 184).

SOD ist für die Austragung der Wettbewerbe auf viele Kooperationspartner in der Region, aber auch bundesweit angewiesen, ebenso auf Sponsoren, die teilweise bereits viele Jahre finanzielle, materielle und personelle Unterstützung leisten. Weltweit sind etwa eine halbe Million Freiwillige im Einsatz (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 271).

An den Wettbewerben kann teilnehmen, wer mindestens acht Jahre alt ist, regelmäßig trainiert und, wem eine geistige Behinderung diagnostiziert und zugeschrieben wurde. National sind zunehmend nur Athlet\*innen teilnahmeberechtigt, die bereits an lokalen, regionalen und/oder nationalen Spielen teilgenommen haben. Hier gilt das Prinzip des Aufstiegs (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 272f.). Die Mitglieder können sowohl am Training als auch an den Wettbewerben „unabhängig vom Leistungslevel“ (ebd., 272) teilnehmen. Weniger das dem Sport immanente Prinzip der Leistung entscheidet über die Teilnahme an Wettbewerben, sondern zunächst die erwähnte diagnostizierte geistige Behinderung. Eine Teilnahme ist zunächst einmal leistungs- bzw. voraussetzungslos.

Für die internationale Teilnahmeberechtigung bedarf es dann jedoch sehr wohl einer Erstplatzierung bei den nationalen Spielen in der jeweiligen Leistungsklasse bzw. werden in den Mannschaftssportarten teilweise die „besten“ Athlet\*innen neuformiert. Die Zuteilung zur und die Entstehung der jeweiligen Leistungsklasse ist nicht an die üblicherweise festen Zeiten, Höhen oder etwa Weiten gekoppelt, sondern an die individuelle Vorleistung und die Leistung in der Klassifizierung, durchaus wird aber auch nach Alter und Geschlecht differenziert (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 272f.). „Im Klassifizierungssystem von Special Olympics ist der fundamentale Unterschied zu allen anderen Sportorganisationen begründet und zielt darauf, Athleten aller Leistungsstufen faire und spannende Wettbewerbe zu ermöglichen (272). Bevor die Wettbewerbe starten, erfolgt die Eingruppierung der Teilnehmer\*innen, in Abhängigkeit von ihren Vorzeiten bzw. Bestleistungen, in etwa homogene Klassifizierungsgruppen. Diese werden in sogenannten „Skill Tests“ (ebd.) durch die Trainer\*innen ermittelt. An den ersten Wettbewerbstagen werden dann die Vorläufe bzw. Klassifizierungsspiele ausgetragen, um die Teilnehmer\*innen für die *finals*, die abschließenden Wettbewerbe, in die etwa homogenen Leistungsklassen einzuteilen (vgl. ebd.).

Diese Einteilung ist jedoch oftmals ambivalent. Meier & Seitz et al. (2016) sprechen sogar davon, dass „die sonst üblichen sportspezifischen Kriterien so in ihr Gegenteil verkehrt“ (114) würden. Dies kann für die Individualsportarten durchaus aufgezeigt werden, wenn dort weniger auf die Höchst-, sondern insbesondere in den ‚finalen Läufen‘ auf die Absicherung der Vorleistungen bzw. geringerer Leistungen verwiesen wird. Die Leistung in den ‚finals‘ darf nicht über 15 % jener der Vorläufe liegen. Hier zeigt sich ein Dilemma zwischen dem Ziel Wettbewerben für alle Sportler\*innen mit zugeschriebener geistiger Behinderung anzubieten und der sportlichen Exklusivität des Erfolgs. An dieser Stelle soll dieser Hinweis auf Ambivalenzen nicht weiter diskutiert werden. Es ist aber hinzuzufügen, dass sich auch in der folgenden Zusammenstellung von SOD dokumentierter Prinzipien sonder- und integrationspädagogische sowie sporttypische Ziele verdeutlichen, die zur Entstehung weiterer Ambivalenzen beitragen könnten.

Neben dem Ziel gleichberechtigter Teilhabe, Empowerment und Selbstbestimmung (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012) gründet sich das Handeln von SOD auf Prinzipien, wie etwa:

- Einbindung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, um den gegenseitigen Kontakt zu fördern und bestehende Strukturen, die ein Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung erschweren, zu ändern“ (Pochstein/Albrecht 2015, 268)
- regelmäßiges Training und Wettbewerbe in homogenen Leistungsklassen nach dem Prinzip des Aufstiegs (vgl. ebd. 268ff.)
- „Individuelle Förderung des Menschen mit geistiger Behinderung“ (ebd., 268): Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstvertrauens, Steigerung von Lebensfreude, Beweisen von Mut, Verbesserung motorischer und sportlicher Fähigkeiten, Ausbau des sozialen Netzwerkes und Knüpfen von Freundschaften, zum Teilen von Freude (vgl. Pohle/Pochstein o.J., 2)
- „nicht das Siegen steht im Vordergrund, sondern das Miteinander und die individuelle Leistung“ (Pochstein/Albrecht 2015, 268)
- Wunsch- und Wahlrecht der Athlet\*innen (Albrecht/Schmeißer 2012, 188),
- Unterstützung der Familien (Pochstein/Albrecht 2015, 274) und

- ein „inklusives Klima“ (Albrecht/Schmeißer 2012, 187) schaffen.

Diese Prinzipien finden sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten auch in den spezifischen Programmen wider. Es handelt sich hierbei um „So Get Into It“ (Schulprogramm), das Familienprogramm, „Healthy Athletes“ (das Gesundheitsprogramm), „Athletes Leadership Program“ (Partizipation von Athlet\*innen an SO), „Motor Activities Program“ (Bewegungs- und Körpererfahrungsprogramm) und „Unified Sports®“ (das integrative Sportprogramm). Mit „*Unified Sports®*“ (UNS) liegt bei SOI seit den 1980er Jahren ein Sportprogramm vor, welches integrative Prozesse im direkten Kontakt zwischen Sportler\*innen mit (als Athlet\*innen benannt) und ohne Behinderung (als Partner\*innen bezeichnet) in sportartorientierten Trainings und Wettbewerben initiieren möchte. Gegründet von einer exklusiven Sportorganisation (nur) für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung, die etwa mit der „individuellen Förderung der Athlet\*innen“ auch sonderpädagogische Ziele und Aufgaben verfolgt, gleichzeitig in UNS sich jedoch auf traditionelle Logiken des Sports gerade auch in einem wettkampfsportlichen Kontext orientiert und das Programm als „inklusiv“ betitelt, scheint sich das Programm explizit in den hier dargestellten Kontext von Integration im Sport einzufügen. Im Verlauf der Arbeit wird es aufgrunddessen noch spezifisch im Fokus stehen (vgl. Kapitel 3.2.2.3).

Hier soll im Rahmen von Integration und Inklusion im Sport der Blick zunächst auf den Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) gerichtet werden, bevor exemplarisch die „inkluisiven“ Initiativen des DBS und von SOD ausgeführt werden.

### **3.2.2 Institutionalisierung des Sports im Kontext von Integration und Inklusion**

Der Sport, insbesondere die Sportverbände und -vereine als Stakeholder des Sports sind – wie erwähnt – von den rechtlichen Forderungen der UN-BRK betroffen und aufgefordert das Ziel der Partizipation unter dem Grundsatz der Inklusion umzusetzen (vgl. Aichele 2012). Der DOSB (2015) und die Deutsche Sportjugend (dsj) (vgl. DOSB/DSJ 2013) reagieren mit Strategie- und Positionspapieren, in welchen sie ihre Ziele, Aufgaben und Handlungsfeldern deutlich darstellen. Im Gegensatz hierzu präsentieren Forschungsergebnisse folgendes Bild inklusiver Sportpraxis: Es gäbe einen Mangel an Angeboten (vgl. Becker/Anneken 2013), an

finanziellen Ressourcen (Papies 2012, 22; Becker/Anneken 2013), Transportprobleme (Schliermann 2013) und es fehlten fundierte Informationen zu inklusivem bzw. integrativem Sport. Baumann verdeutlicht, dass auch Vorurteile in den Sportvereinen ein Hemmnis darstellen (vgl. 2004, 86), was den Mangel an Informationen, aber gerade an Erfahrungen herausstellt. Es fehle, dass bestätigen Becker & Anneken (2013) an einer Beschäftigung mit dem Thema Inklusion bzw. Integration. Darüber hinaus wird die Relevanz der Kooperation zwischen beteiligten Einrichtungen und Vereinen (Becker/Anneken 2013; Schliermann, 2013) betont, aber ein Mangel an strukturellen Ressourcen der Vereine (Becker/Anneken 2013) erwähnt. Qualifizierte Übungsleiter\*innen und Trainer\*innen bzw. entsprechende Qualifizierungsangebote seien selten vorhanden (vgl. Becker/Anneken 2013; Hölter 2013). Deutlich wird somit, dass Sportvereine im Kontext von Integration und Inklusion Herausforderungen im Kontext der Entwicklung von Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten gegenüberstehen und dass es auf Verbandsebene zur Initiierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten kommen sollte.

Im Sinne der Heterogenität und im Kontext von Inklusion und Integration das Recht auf Partizipation am Sport mit offenen Angeboten und der Mitbestimmung im *Regelsportverein* (vgl. Meier/Seitz et al. 2016), folglich mit Initiativen und Veränderungen auf der Ebene des DOSB verbunden, um eben auch die kategorisierende Zuschreibung und Differenzierung *Behinderten-Sport* bzw. „*behinderte Sportler*“ (Meier/Seitz et al. 2016, 116, 123) zu überdenken.

Im Feld des Sports hingegen sind es nicht nur der organisierte Regelsport, der DOSB und die DSJ (2013; DOSB 2015), sondern auch die Organisationen des *Behindertensports*, die sich als Initiatoren „inklusive“ Angebote positionieren und teilweise versuchen dem oben verdeutlichten Mangel entgegen zu wirken. So visiert etwa – als eine für sie zukunftsentscheidende Aufgabe – auch SOD (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012, 188), die *Regelsportvereine* an, um Inklusion umzusetzen und forciert das bereits in den 1960ern in den USA initiierte integrative Sportprogramm Special Olympics Unified Sports® (SOI 2003) verbunden mit Fortbildungen und Kooperationen. Der Deutsche Behindertensportverband wiederum adaptiert den Index für Inklusion für den Sport (vgl. DBS 2014), um das Thema Inklusion in den Sportvereinen zu verankern, Vorurteile abzubauen und hierfür



Unterstützung zu leisten. Interessant ist dabei, dass sich die Organisationen des Behindertensports – im Rahmen ihrer Mitgliedschaft im DOSB – (auch) durch eine aktive Kooperation mit diesem und gerade engagierte Initiativen im Kontext der Inklusion und Integration auszeichnen. Denn wie bereits angedeutet, müssten sich die Machtverhältnisse durch den Verlust der exklusiven Verantwortung für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung, eigentlich verschieben, zumindest wäre im Kontext Inklusion ihre Position und zielgruppenspezifische Ausrichtung zu überdenken.

An dieser Stelle sollen erstens einige Ausführungen zum DOSB, zu dem genannten Strategiepapier sowie zu den integrativen Entwicklungen, und zweitens zu den „inkluisiven“ Sportkonzepten der Behindertensportorganisationen, dem DBS und SOD, folgen.

### *3.2.2.1 Entwicklungen und Positionierungen des Deutschen Olympischen Sportbundes*

Um das Strategiepapier des DOSB in bereits erfolgte Entwicklungen einbetten zu können, greife ich kurz auf Entwicklungen seit den 1970er Jahren zurück. Denn blickt man auf erste Entwicklungen im Rahmen eines Sports für alle wird deutlich, dass sich der DOSB, damals als Deutscher Sportbund (DSB),<sup>91</sup> mit der – oben bereits erwähnten – *Charta Sports for all* (1972) für unterschiedlichste Personen und vielfältige Sportpraktiken öffnete. Es werden folgend einerseits Potenziale im Kontext der Inklusionsbemühungen (vgl. u. a. Meier/Seitz et al. 2016, 109) deutlich, indem er eine Binnendifferenzierung in die Teilbereiche Breiten- und Freizeitsport, Gesundheitssport, aber eben auch Behindertensport vornimmt, und vielen hiermit erstmals den Zugang zum Sport ermöglicht. Andererseits offenbart sich die Exklusion von Sportler\*innen mit zugeschriebener Behinderung nun gerade innerhalb dieser Differenzierung. Vielen Menschen wurde also der Zugang zum zuvor allein leistungsorientierten Sport ermöglicht, aber nicht explizit integrative, gemeinsame Sportgruppen anvisiert.

h verschiedene Definitionen unterscheiden. Stahl (2002, 4) etwa formuliert eine weite Definition: „Das zielgerichtete Miteinander ist die wesentliche und hinreichende“.

91

□ Wie gesellschaftliche Tatsachen erfahren und eingeordnet werden, hängt von diesen milieugeprägten Erfahrungen ab (vgl. Bohnsack 2014, 110f.).

Integrative Initiativen erfolgten jedoch in den 1980er und 1990er Jahren im Kontext der Integrationsbewegung (vgl. Baumann 2004, 41; Sowa 1997; Rheker 1996, 2008).<sup>92</sup> Es entwickelten sich Sportgruppen, deren Initiator\*innen den traditionellen (Wettkampf-)sport kritisch betrachteten, und ein erweitertes Sportverständnis und ein heute bei Meier, Haut et al. (2016) reflektiertes erweitertes, relatives und flexibles Leistungsverständnis verfolgten bzw. praktizierten. Leistung wurde also als relative Leistung i.S. der individuellen Leistungsentwicklung verstanden und dabei Konkurrenzsituationen weitestgehend vermieden (vgl. Baumann 2004, 69). Integrativer Sport wurde insbesondere im Breiten- und Freizeitsport praktiziert (vgl. Fediuk 1999a, 213) und zielte darauf ab, Vorurteile abzubauen und Begegnungen zu initiieren, um Verständnis zu entwickeln (vgl. ebd., 211). Zu den umgesetzten Initiativen, die an regionale Besonderheiten und persönliches Engagement gebunden waren, gehören – so fasst es Fediuk (ebd., 211ff.) zusammen – differente Konzeptionen und Angebotsformen beispielsweise das ‚Göttinger Modell‘ (Mentz 1986; Mentz/Mentz 1982), der Familien-Freizeitsport (Rheker 1993; 1989; Kapustin 1984), ‚Sport Omnibus City Nord‘ bzw. ‚Multisport City Nord‘ (Burmeister 1993; Laurisch 1988). Außerdem wurden Spiel- und Sportfeste für alle (u.a. Bös/Knoll 1989) organisiert. Die Sportjugend Hessen (1991) schritt als Vorreiter auf Landesebene mit „Sportjugend und Integration“ voran, es kam ebenso zu Gründungen von Integrationssportvereinen (etwa Neumann 1995) sowie zu Bemühungen des Behindertensportverbands um Integration (Dieckmann 1994). Einige der Initiatoren – etwa Rheker und der bisher nicht erwähnte Schirmmacher – entwickelten Ende der 1990er Jahre bzw. gründeten 2002 offiziell das ‚Forum Integrationssport e.V.‘ (Baumann 2004, u.a. 59). Dieses versuchte in den folgenden Jahren den Integrationssport in Deutschland weiter zu entwickeln und der integrativen Praxis im Sport eine Austauschplattform zu bieten. Das Forum Integrationssport beteiligt sich seit Ende der 1990er Jahre auch an dem „[r]unden Tisch - Bewegung, Spiel und Sport für Menschen mit geistiger Behinderung“. Über die Weiterentwicklung und Zusammenarbeit liegen m.E. derzeit jedoch keine Veröffentlichungen vor.

Tatsachen erfahren und eingeordnet werden, hängt von diesen milieugeprägten Erfahrungen ab (vgl. Bohnsack 2014, 110f.).

Abgesehen von den derzeitigen Entwicklungen ist interessant, dass, obwohl integrative Projekte bereits teilweise seit den 1980er Jahren in den Mitgliedsvereinen des DOSB praktiziert werden, diese erst seit in Kraft treten der UN-BRK ins Zentrum der Beachtung rücken. So fordert der DOSB die eigenen Mitglieder, wie etwa die Sportfachverbände, Landessportbünde und Sportvereine etc. zu einer im organisierten Sport platzierten „Inklusions“praxis (unter besonderer Beachtung von Menschen mit Behinderungen) auf (vgl. u.a. DOSB/DSJ 2013, 2f.). Heute werden also die vielzähligen integrativen Initiativen der Sportvereine unter der Leitung des DOSB gebündelt. Mit der Steuerung durch den DOSB stehen Inklusion und Integration im Sport aber nun gerade im Zusammenhang mit der „Systemlogik des Homo sportivus“ (Giese 2016, 106), also den sportimmanenten Differenzierungspraktiken, der Leistungsorientierung und dem Sieg-/Niederlage-Code (vgl. DOSB 2015; DOSB/DSJ 2013), weniger mit emanzipatorischen und alternativen Verständnissen von Leistung und Körperlichkeit.

In den letzten Jahren machen sich Sportvereine auf den Weg, Inklusion auch systemisch, d.h. als Veränderung ihres Sportvereins zu praktizieren (vgl. etwa Meier/Seitz et al. 2016). Den ersten Initiativen integrativen Sports der 1980er und 1990er Jahre, deren Gründer teils kooperierten, sich kannten und sich im Austausch befanden, steht heute eine größere Anzahl statistisch bisher nicht erfasster und geordneter integrativer bzw. „inkluisiver“ Angebote gegenüber, aber auch ein Viezahl konzeptioneller Überlegungen, wie etwa der „Index für Inklusion im und durch Sport“ des DBS.

### *3.2.2.2 Der „Index für Inklusion im und durch Sport“ als Konzept des Deutschen Behindertensportverbandes*

Der „Index für Inklusion im und durch Sport-Ein Wegweiser zur Förderung der Vielfalt im organisierten Sport in Deutschland“ wurde 2014 vom Deutschen Behindertensportverband (DBS) veröffentlicht. Verwiesen wird sowohl auf die Entwickler des „Index for Inclusion“ Tony Booth und Mel Ainscow (UK) bzw. das Center for Studies in Inclusive Education in Bristol, als auch auf die erste Übersetzung des Index für die Schulentwicklung 2003, die auf Ines Boban und

Andreas Hinz (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) zurückgeht.<sup>93</sup> Die Autor\*innen des Index für den Sport transferieren diese erste Version auf den Sport, indem sie die Dimensionen – Inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und Inclusive Praktiken entwickeln – übernehmen (DBS 2014, 36), sowohl die Fragen als auch einleitende Ausführungen für den Sport jedoch adaptieren.

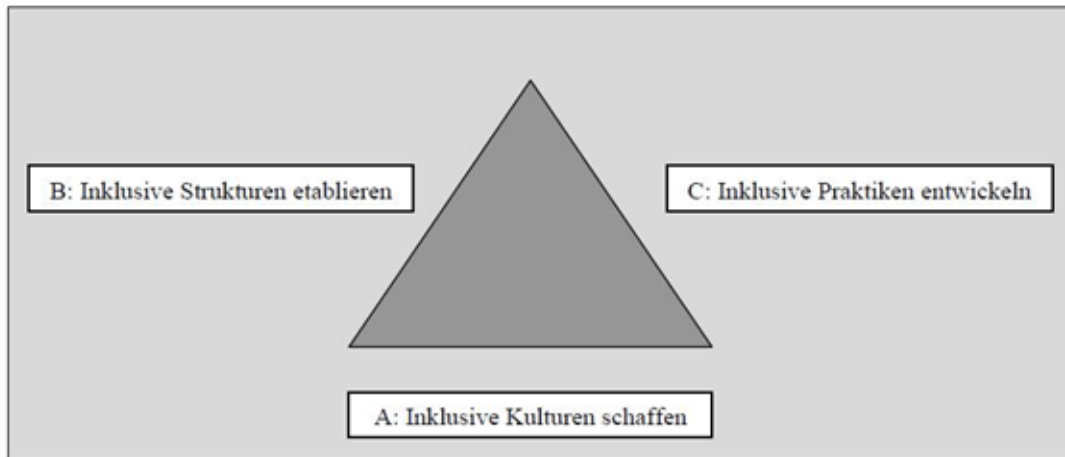


Abbildung 4: Index für Inklusion (im und durch Sport) (vgl. DBS 2014)

Unter der Dimension A) *Inklusive Kulturen* geht es um ein gemeinsames Verständnis von Inklusion, in B) den *Inklusiven Strukturen* darum, „dass Inklusion alle Sportvereins-/Verbandsstrukturen durchdringt“ (DBS 2014, 36) und in C) den *Inklusiven Praktiken* verdeutlichen sich die ersten beiden Dimensionen (vgl. ebd.). Ohne tiefer und analytisch differenziert in die Konzeption einzudringen, sollen durchaus spannungsreiche Aspekte skizziert werden.

Mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Inklusion geht es um einen strukturellen Zugang und Inklusion als Voraussetzung, d.h. um die Beachtung von Vielfalt der Sportverbände und –vereine und strukturelle systemische Veränderungen. Gerade der DBS ist fokussiert auf die Kategorie Behinderung. Der Index für Inklusion, welcher für eine Vielfalt plädiert (vgl. Booth/Ainscow 2017), fordert „alle willkommen“ zu heißen. Der DBS heißt insbesondere Menschen mit f.).

93

□ Burmann (2008, u. a. 27) betont, dass die Sicht der Akteure einzuholen ist, um deren Erleben und Erfahren der sozialen Praxis und die jeweilige Auseinandersetzung hiermit stärker zu forcieren etwa das Selbstkonzept auf einen sozial erworbenen Mangel an sozialer Anerkennung und kultureller Isolation.

Behinderung „willkommen“ (DBS 2014, 45). „Im Entstehungsprozess dieses Index haben wir uns gemeinsam dafür ausgesprochen, in diesem Wegweiser für eine umfassende Sicht von Inklusion und Sport zu sensibilisieren. Auch wenn wir verstärkt die Bedarfe von Menschen mit Behinderung thematisieren, wollen wir aufzeigen, welche vielfältigen Ansätze darüber hinaus es wert sind, beachtet zu werden.“ (Härtel in DBS 2014, 15). Oder: „Aus unserem Verständnis heraus sind spezifische Bewegungs-, Spiel und Sportangebote für Menschen mit Behinderung von gleichartigen, inklusiv ausgerichteten Angeboten zu unterscheiden. Wesentliches Merkmal behinderungsspezifischer Angebote bilden einerseits behinderungsspezifische Formen von Bewegung, Spiel und Sport [...], andererseits aber auch ergänzende medizinisch-rehabilitative Maßnahmen für verschiedenen Indikationen im Rahmen des Rehabilitationssports. [...] Inklusion und Behindertensport schließen sich aber nicht aus. Auch die Behindertensportarten schaffen Inklusion im und durch Sport und können geöffnet [...] sowie inklusiv durchgeführt werden“ (DBS 2014, 17). Der DBS betont trotz seiner Hinweise auf die Relevanz von Vielfalt (DBS 2014, 12; 15), die Zuschreibung und Kategorie Behinderung. Und es wird ein weiterer Aspekt deutlich, welcher sich hinter dem Titel „Index für Inklusion im und *durch* Sport“ verbirgt. Spezifische Angebote „schaffen“ scheinbar Inklusion und dienen der Inklusion (*in* die Gesellschaft). Der „Behinderten“sport muss sich somit im Kampf um Deutungsmacht im Kontext „Inklusion“ nicht zwingend auflösen. Aber inklusive Strukturen bedeuten nunmehr, dass insbesondere der DOSB, auf Basis des Index für Inklusion (wie es etwa Meier/Seitz et al. 2017 für den Sport aufzeigen), und dessen Regelsportvereine inklusive Prozesse und Reflexionen anstoßen, um Bewegung, Spiel und Sport für alle zu ermöglichen. Denn Meier, Seitz et al. (2017) stellen aufgrund empirischer Ergebnisse heraus, dass etwa die Inkorporation der Vereinskultur zu beachten ist. Die Vereinskultur fließt in die Routinen ein und wird als Selbstverständlichkeit nicht hinterfragt (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 1)<sup>94</sup>.

en.

94

□ Bestätigt wird dies blickt man auf die deutschsprachige Forschungslandschaft. Durch das Sporttreiben nähm(2013, 338).

Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Inklusion in Sportvereinen stellen folglich Vereinskulturen dar, die bereits von einer Offenheit gegenüber Vielfalt und deren Anerkennung durchzogen sind, wobei etwa auch der Zugang zum Verein eine Vielfalt an Mitgliedern zulassen muss (ebd. 89). Barrieren bzw. mögliche Ausgrenzungsprozesse könnten demnach vorliegen, wenn Vereinskulturen selbstverständlich eine zielgruppenspezifische, nicht inklusionskompatible Orientierung implizit ist (vgl. 112f.). Auf dieser Grundlage wiederum irritiert die Fokussierung auf Behinderung sowie die Frage aus dem Index für und durch Sport: „Gibt es vor dem Hintergrund des Inklusionsbegriffs ein gemeinsames Verständnis darüber, dass [...] es auch behinderungsspezifische Angebote geben muss?“ (DBS 2014, 46). Folgt man Meier, Seitz et al. (2017: 88f.) würde mit diesen behinderungsspezifischen Angeboten eine „entlastende Funktion“ für die Sportvereine, wie zuvor für den DOSB, man könne sagen als Barriere für die Umsetzung von Inklusion, und die Kategorie Behinderung bzw. eine „Exklusivität“ (vgl. 123), erhalten bleiben. Ziel sollte vielmehr eine Reflexion der eigenen Vereinskultur, -geschichte und der gesellschaftlichen Kultur sein.

Deutlich machen Meier, Seitz et al. (2017) auch auf ein Spannungsverhältnis zwischen gerade den innerhalb des Index für Inklusion im und durch Sport erwähnten homogenen und heterogenen Angeboten innerhalb eines Vereins, wenn zielgruppenspezifische Sportangebote Homogenität und Zuschreibungen fokussieren und innerhalb der Praxis wohl durchaus auch eine selbstgewählte Exklusion nach sich ziehen, und gleichzeitig zielgruppenübergreifende, inklusive und gemeinschaftsbildende Maßnahmen innerhalb des Sportvereins praktiziert werden.

Des Weiteren ist aufmerksam zu machen auf die Tiefe und Differenziertheit des Index für Inklusion (Achermann et al. 2017); die der Index im und durch den Sport in einer durchaus verkürzten Version nicht einholen kann. So mangelt es etwa an Ausformulierungen zu „Gemeinschaft im Sportverein bilden“ (A1) oder „Inklusive Werte im Sportverein verankern“ (A2) (vgl. Meier et al. 2017, 94ff.)

Grundsätzlich kann bilanziert werden, dass der „Index für Inklusion im und durch den Sport“ sich zwar auf den Index für Inklusion bezieht, dessen Tiefe und Umfang in der Differenzierung der Dimensionen nicht abzubilden vermag. Auffällig ist, dass zwar auf ein Index-Team verwiesen wird, welches die Heterogenität der Positionen

und Menschen im Vereins abbildet, innerhalb der Fragen jedoch insbesondere Sportverbände und –vereine benannt werden. Teilnehmende, Mitglieder\*innen oder Trainer\*innen werden nicht explizit gelistet; wie dies etwa mit Blick auf eine Adaption des „Index für Inklusion“ als Leitfaden für Schulentwicklung (2017) notwendig erscheint, neben die Zentrierung von Vielfalt rückt die Fokussierung auf Behinderung, womit Widersprüche verbunden sind.

Im Februar 2017 startete der DBS ein neues Projekt, welches die Umsetzung des „Index für Inklusion im und durch Sport“ in den Sportvereinen unterstützen soll. „Mehr Inklusion für alle“ (MIA) zielt auf den Aus- und Aufbau von inklusiven Netzwerken und Kooperationen, auf den Erfahrungsaustausch, die Aufklärung und Sensibilisierung i.S. des Index, „damit die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit *Behinderung* im Sport verbessert werden“ (DBS 2017, kursiv WiC), eine sozialraumorientierte Beratungsleistung für eine nachhaltige Entwicklung sowie etwa die Erfassung von Teilhabemöglichkeiten – und Barrieren, mit dem Ziel das Wunsch- und Wahlrecht der Menschen mit Behinderung im Sport umzusetzen (vgl. DBS 2017). Möglicherweise könnte eine wissenschaftliche Evaluation des Projekts MIA sowie die Erkenntnisse von Meier, Seitz und Adolph-Börs (2017) zu einer Weiterentwicklung des *Index für Inklusion im Sport* beitragen.

Dabei verweisen die vorherigen Ausführungen zwischen einer Zielgruppenorientierung und der Fokussierung von Vielfalt auf Widersprüche, die sich eben auch zwischen einer immanenten Eigenlogik des (Wettkampf-)Sports und Entgrenzungen bzw. Erweiterungen etwa im Rahmen eines relativen und flexiblen Leistungsverständnisses (vgl. auch Seiberth/Thiel 2014, 57), aber nun gerade auch mit Blick auf die hier zu fokussierenden Sportgruppen im Rahmen gemeinsamer wettkampfsportlicher Angebote mit im Behindertensport klassifizierten Sportler\*innen erkennen lassen; Grenzen werden aufgezeigt, wenn etwa Hölter (2013) hinterfragt, „ob gerade die leibnahe und handlungsintensive Konfrontation im Sport ein geeignetes Inklusionsfeld“ (39f.) darstelle. In diesem Spannungsfeld scheint sich auch das Special Olympics Unified Sports®-Konzept zu bewegen.

### 3.2.2.3 *Special Olympics Unified Sports®: ein integratives Konzept von Special Olympics*

Das wettkampf- bzw. wettbewerbsorientierte Sportkonzept Special Olympics Unified Sports® (Pochstein/Albrecht 2015; SOI 2003) stellt erstens das erste und bisher einzige bundesweite integrative Konzept für den Wettkampfsport dar, basiert zweitens aber gleichzeitig, wie gerade auch im Kontext des DBS ausgeführt, auf einer Behindertensportorganisation.

Grenzen von Inklusion und Integration werden scheinbar gerade im Rahmen des Wettkampfsports verdeutlicht (vgl. Meier/Seitz et al. 2017; Hölter 2013, 39f.). Special Olympics Deutschland verknüpft mit Inklusion jedoch ein Ziel, welches insbesondere über das integrative wettbewerbsorientierte Special Olympics Unified Sports® (UNS) erreicht werde. Aus Sicht von SOD liefere „das Unified Sports®-Programm, das Sportlerinnen und Sportlern mit Beeinträchtigungen gemeinsame Sporterfahrungen mit nichtbehinderten Sportlerinnen und Sportlern ermöglicht, einen wirkungsvollen Einstieg“ (Pochstein/Albrecht 2015, 187f.) in eben ein „inklusives Klima“ (ebd., 187).

Deutlich geregelt und festgelegt ist dabei die Unterscheidung in Sportler\*innen mit (so genannte Athlet\*innen) und ohne Lernschwierigkeiten (so genannte Partner\*innen) (vgl. SOI 2003). Festgelegt ist für die Wettkämpfe sportartenintern sowohl die Anzahl teilnehmender bzw. spielender Partner\*innen und Athlet\*innen, als auch – in den Mannschaftssportarten – wie viele Punkte welche Gruppe – Athlet\*innen oder Partner\*innen – erzielen darf (vgl. Pohle/Pochstein o. J.). Weiterhin gelten die Special Olympics typischen und unter 3.2.1 explizierten Regeln. Angerissen werden sollen an dieser Stelle kurz einige konzeptionelle Aspekte. Im Konzept wird einerseits auf die Entwicklung sportlicher Leistung der Sportler\*innen sowie die Rekrutierung gerade der Partner\*innen eingegangen. Dabei wird gerade den Partner\*innen eine vergleichsweise geringe Leistung zugeordnet, damit sie nicht innerhalb der Sportgruppen dominieren. Gerade für die Athlet\*innen werden Ressourcen durch die Teilnahme verdeutlicht, wie die Zunahmen an Wettkampf- und Trainingserfahrungen, an körperlichen Kompetenzen, der Chance einer Partizipation in die Gesellschaft sowie die Erweiterung ihres sozialen Netzwerkes (vgl. SOI 2003).



Differenzierungen zwischen den Partner\*innen und Athlet\*innen deuten sich nicht nur begrifflich, sondern auch konzeptionell an.

Drei Handlungs- bzw. Umsetzungsmodelle kristallisieren sich in den letzten Jahren heraus. Entweder trainieren die UNS-Gruppen *erstens* im Verein oder werden *zweitens* in Einrichtungen der Behindertenhilfe organisiert, die dann entweder das Angebot offen für Interessierte ausschreiben oder etwa mit Schulen kooperieren. Das *dritte* Modell der FussballFREUNDE (vgl. DOSB 2010) hingegen basiert auf einem Kooperationsmodell zwischen Schulen, einer Regel- und einer Förderschule, und einem Sportverein.

Statistische Daten liegen bisher zu UNS nicht vor, den nationalen Spielen (vgl. SOD 2015) ist jedoch zu entnehmen, dass derzeit UNS in den folgenden Sportarten und unter Beteiligung von folgenden Sportler\*innen ausgeübt wird (s. Tabelle 4):

<i>Sportarten</i>	<i>Unified Teams</i>	<i>Differenzierungen - Teams</i>
Basketball	11 Unified Teams	12 Sportler*innen /Team
Boccia	38 Unified Sportler*innen	19 Doppel
Bowling	12 Unified Sportler*innen	5 Partner*innen/7 Athlet*innen
Open Water	8 Unified Sportler*innen	4 Partner*innen/4 Athlet*innen
Fußball	24 Unified Teams	12 Sportler*innen/Team
Handball	4 Unified Teams	12 Sportler*innen/Team
Judo	1 Unified Kata Duo	
Kanu	13 Unified Zweier	
Leichtathletik	6 Unified Staffeln	
Reiten	54 Unified Sportler*innen	
Roller Skating	1 Unified Duo	
Schwimmen	16 Unified Staffeln	
Tennis	3 Unified Doppel	
Beachvolleyball	3 Unified Teams	

Tabelle 4: Überblick über an den Nationalen Spielen in Hannover 2016 teilnehmende Unified-Sportgruppen (vgl. Stanev 2016)

Bilanzierend ist festzuhalten: Für die Einordnung und den Vergleich zu anderen integrativen Impulsen und Projekten im Sport wurde hier der Blick auf die Entwicklungen und Angebote im Integrations- bzw. Inklusionssport des DOSB, des DBS und von SOD geworfen. Fazit dieser konzeptionellen Ausführungen im Rahmen der Institutionalisierung des Sports im Kontext von Integration und Inklusion ist, dass

- Inklusion deutlich auf die Heterogenitätsdimension Behinderung konzentriert wird
- integrative neben behinderungsspezifischen Angeboten im Rahmen einer Inklusion im und durch den Sport stehen und somit sozusagen einem moderaten Verständnis von Inklusion, weniger einem vertieften und radikalen Verständnis (etwa des Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2017)) im organisierten Sport in Deutschland gefolgt wird
- Ambivalenzen zwischen sonder- und integrationspädagogischen, aber auch sportsspezifischen Impulsen, Werten und Logiken gerade im Wettkampfsport (z.B. im UNS-Konzept; vgl. SOI 2003) durchscheinen.

Gerade aufgrund dieser Ambivalenzen wird das Konzept Special Olympics Unified Sports folgend als Exempel und als Untersuchungsgegenstand gewählt, um bereits diskutierte Knotenpunkte integrativen bzw. inklusiven Sports empirisch fundiert herauszuarbeiten. Dabei stellt sich etwa die Frage, ob verbandspolitisch eher sonder- oder integrationspädagogische und/oder sportliche Ziele anvisiert werden und, wie in dem Zusammenhang die sozialen Praktiken innerhalb der Sportgruppen aussehen. Gerade im Wettkampfsport ist anzunehmen, dass die zuvor bereits erwähnten Spannungen innerhalb von Integration hervortreten. Möglicherweise zeigen sich somit Spannungen und/oder Exklusionsrisiken im Kontext sonder-, integrationspädagogischer und gerade sporttypischer Logiken, im Kontext von inkorporierten Werten, Prinzipien und Orientierungen. Gleichzeitig wird innerhalb dieser Konzeption die Differenz von behindert/nichtbehindert offenbar. Unklar ist, ob weitere Heterogenitätsdimensionen sich in den sozialen Praktiken über diese Fokussierung hinausfinden lassen, um möglicherweise hieran für die Umsetzung von Vielfalt im Sport anzusetzen. An dieser Stelle wird das Konzept aufgrund der

folgenden Zentrierung innerhalb der Untersuchung nicht näher ausgeführt, sondern u.a. auf die Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 5.5.4; 6) verwiesen.

Es sollen – hier nehme ich Bezug auf die Ausführungen aus dem Kapitel 1 und 2 – nicht allein die Milieus – etwa das hier angedeutete sporttypische und behinderungsbedingte Milieu – bzw. deren Mehrdimensionalität rekonstruiert werden, sondern darüber hinaus gerade die Relationen der Sportler\*innen in integrativen *Sportgruppen* zentriert werden. Die Frage der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz soll somit innerhalb der sozialen Praktiken integrativer und wettkampforientierter *Sportgruppen* analysiert werden. Nachfolgend soll der Blick gerade auf diese Thematik der Gruppe im Sport gelenkt werden.

### 3.3 Die Gruppe im Sport: eine begriffliche Auseinandersetzung

Die Relation zwischen den Akteur\*innen ist im Sport gerade in Sportgruppen organisiert bzw. institutionalisiert. Greve (2016) hält fest, dass zahlreiche Definitionen zu Gruppen vorliegen, die gerade die Kollektivität im Kontext der Zugehörigkeit betonen. Dabei ist interessant, dass einige Definitionen die soziale Bedingtheit von (Sport-)Gruppen im Kontext des Milieus, andere hingegen individuelle Merkmale im Rahmen von Interesse fokussieren (vgl. Krieger 2005, 71). Hier folgen nun zunächst Ausführungen zu Gruppen im Sport, die in der Vergangenheit insbesondere die Kollektivität betonten. Anschließend erfolgt eine Differenzierung bzw. Verortung dieser Perspektive, indem, im Wissen um differente Milieus und ihre vermutete (Re-)Produktion in integrativen Sportgruppen, aber auch im Kontext organisierter Gruppen, der Aspekt „sozial-kognitiver“ (Greve 2016)<sup>95</sup> Zugehörigkeit beachtet wird. Es wird schließlich zwischen Gruppen als Abbild des

2013, 338).

96

□ Im Folgenden verwende ich im Anschluss an Sturm (2013, 107) den Begriff „behinderungsbedingt“, um ein Milieu zu verdeutlichen, welches Behinderung zuschreibt, konstruiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

Milieus, Realgruppen – den organisierten (Sport-)Gruppen, welcher man aufgrund der Teilnahme angehört – sowie der vorgestellten bzw. idealen Abbildung von Sportgruppe, unterschieden.

Erst in den 1960er Jahren wurde in der Sportwissenschaft bzw. in der Gruppensoziologie auch im Kontext der Gruppe im Sport theoretisch wie empirisch gearbeitet (vgl. Lüschen 1966). In der Sozialpsychologie hingegen ist durchaus auf Studien der 1950er Jahre (vgl. Allport 1954) zu verweisen, die sich Themen im Kontext der Gruppe annehmen. Geläufige Ansichten zum Forschungsgegenstand der Gruppe aus sozialpsychologischer Perspektive gehen nun davon aus, dass

eine Gruppe gegeben ist, wenn zwei oder mehr Menschen in Bezug zueinanderstehen, sich austauschen und in dem Sinne voneinander abhängig sind, dass sie sich in ihren Bedürfnissen und Zielen wechselseitig beeinflussen (von Wurzbach 2013, 138).

Gruppen, die für das Individuum bedeutsam sind, erfüllen einerseits lebenswichtige Funktionen, wie Geborgenheit, Unterstützung und Zuneigung. Sozialpsychologen gehen von einem angeborenen Bedürfnis nach menschlicher Nähe und Gruppenzugehörigkeit und einer identitätsstiftenden Funktion aus, da das Individuum sich über die Gruppe definiert. Die Gruppe beeinflusst den Einzelnen andererseits, indem sie auf das Denken, Fühlen und Handeln Einfluss nimmt (vgl. ebd., 137f.). Die für die Sozialpsychologie relevanten Aspekte bilden also die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Gruppe bzgl. der Bedürfnisse und Ziele ab sowie die Zugehörigkeit zur Gruppe. Diese Zugehörigkeit entsteht, wo Meinungen und Ansichten geteilt werden oder Handlungen gemeinsam erfolgen bzw. verstärken diese das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit (vgl. ebd., 143ff.).

Folgt man sportwissenschaftlichen Ausführungen zum Begriff der *Sportgruppe* werden weitaus engere Definitionen vorgezogen,<sup>96</sup> um für die Funktionsfähigkeiten näher (2013, 338).

96

□ Im Folgenden verwende ich im Anschluss an Sturm (2013, 107) den Begriff „behinderungsbedingt“, um ein Milieu zu verdeutlichen, welches Behinderung zuschreibt, konstruiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

dieser Gruppen notwendige Gemeinsamkeiten wie gemeinsame Normen bzw. sportspezifische Regeln und Rollen sowie gemeinsame Ziele aufzunehmen. Diese können jedoch weder die erwähnte dynamische Wechselseitigkeit in Gruppen bezeichnen, noch umfassen sie (integrations-)pädagogische Aspekte wie Heterogenität und/oder Differenz (vgl. Kapitel 1.3; 2.1). Denn Definitionen der Sportsoziologie bzw. -psychologie der 1990er Jahre (vgl. Janssen 1995, 240; Setzen 1994, 269ff.) fassen den Sport historisch bedingt allein als sportartorientierten Wettkampf- und Leistungssport, belassen es also bei sporttypischen Prägungen der Gruppe und einer Leistungszentrierung. Sie scheinen somit auch wenig erkenntnisreich, um ein relatives und flexibles Leistungsverständnis abzubilden, welches im „inkluisiven“ Sport diskutiert wird (vgl. Ruin et al. 2015).

Interessant sind hingegen gruppenspezifisch angelegte Definitionen, welche die Wechselseitigkeit und Möglichkeiten der Entwicklung von Gruppen eröffnen. Hier wird der Blick zunächst auf ein soziologisches Verständnis von Gruppe gelenkt. In der Gruppensoziologie wird häufig Bezug auf Schäfers (1994) genommen, der definiert:

Eine soziale Gruppe umfasst eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitgliedern), die zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles (Gruppenziel) über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess<sup>97</sup> stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferenzial erforderlich. (20f.)

Auch in dieser Konkretisierung von Gruppe kommt eine idealisierte Vorstellung der Zusammengehörigkeit zum Tragen, die eingebunden in einen Kommunikations- und Interaktionsprozess als Entwicklungsziel anvisiert wird, was aus sozialpsychologischer Perspektive ja zuvor bereits unter den Themen Wechselseitigkeit und Zugehörigkeit dargestellt wurde.

elche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

Diese idealisierte Konkretisierung i.S. der Zugehörigkeit ist mit Schafer (1966, 109) zu differenzieren, der zunächst die Relevanz von Orientierungen, Fertigkeiten und Verhalten der Mitglieder hervorhebt. Er verweist auf sozial bedingte und gemeinsame Orientierungen, auf aufgaben-, also sportspezifisches und soziales Verhalten gegenüber den anderen Mitgliedern der Gruppe, welches mit bestimmten Positionen einherginge sowie auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf die Positionen innerhalb der Gruppe nun durchaus Einfluss hätten (vgl. Setzen 1994, 284f.). Differenzierungen idealisierter Vorstellungen zeigen sich nun in seiner weiteren Konkretisierung der Relation. Es gehe in Gruppen um die „Bindung [...], Einfluss und Macht über andere Mitglieder, Dauer der Mitgliedschaft, Popularität und Prestige in den Augen der Mannschaftsmitglieder“ (Schafer 1966, 111). Nicht allein bestehen hiernach Gruppen im Kontext von Zusammengehörigkeit, sondern zeichnen sie sich durch Einfluss und Macht, Popularität und Prestige, d.h. durch hierarchische Strukturen aus. Zusammengehörigkeit mag dann ein Ziel darstellen, welches durchaus von Prozessen „konflikthafter Dynamik“ (Reiser 2007, 99) eines Kampfes um Definitionsmacht bzw. um Anerkennung (Honneth 2014) geprägt sein mag.

Darüber hinaus ist zu bedenken, was Neidhardt (1994, 137ff.) konstatiert. Im Zusammenhang mit der Auflistung der Bedingungen für innere Gruppenprozesse führt er an, dass innere Gruppenprozesse von kollektivem Handlungsdruck, handlungsrelevanten Ressourcen sowie Mitgliedschaftsalternativen abhingen und letztere seien nun durchaus von externen Bedingungen geprägt.

Mit Simmel (2006) als „Vorläufer der Gruppensoziologie“ (Schäfers 2010, 132) und seinen Ausführungen in „die Selbsterhaltung der Gruppe“ (2006) können diese sozialen Einflüsse differenziert werden:

- die Existenz bestimmter Gruppen ist nach Zahl, Größe und Struktur von der umgebenden Gesellschaft abhängig;
- Formen und Prozesse der Gruppenbildung in Gegenwartsgesellschaften sind beeinflusst von den demokratischen Tendenzen in diesen Gesellschaften;

- Ursprünge der Gruppenbildung sind vor allem zu sehen in den Bedingungen von Kindheit und Sozialisation, der Arbeit und dem gemeinsamen Wohnplatz (vgl. Schäfers 2010, 132);
- „die Gruppen, zu denen der Einzelne gehört, bilden gleichsam ein Koordinationssystem, derart, dass jede neu hinzukommende ihn genauer und unzweideutiger bestimmt“ (Simmel 2006)

Durchaus nehmen folglich soziale und gruppenexterne, aber auch gruppeninterne Aspekte Einfluss auf die Relation innerhalb der Gruppe.

Als Zusammenfassung ist bis hierher festzuhalten, dass Definitionen von Gruppe einerseits den Blick auf interne gruppenspezifische Prozesse der wechselseitigen, teilweise auch geregelten Einflussnahme, auch unter normativer Zielausrichtung, wie etwa der Zusammengehörigkeit, richten. Andererseits wird auch auf Einflüsse der Gesellschaft und Sozialisation verwiesen. Die Zusammenfassung der Auseinandersetzung verweist hiermit einerseits auf idealisierte Vorstellungen von Gruppe, auf Differenzierungen, die hierarchische Strukturen erkennen und auf soziale, auch konkret milieubedingte Einflussnahmen – Alter, Arbeit, Soziales Milieu, Geschlecht etc.. Sie ist hiermit durchaus anschlussfähig an Kapitel 1. Anzumerken ist jedoch, dass die Zusammenhänge, d.h. das Moment der (Re-)Produktion, hierin nicht erfasst wird. Die praxeologische Wissenssoziologie umfasst in der Kopplung der Ausführungen von Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann und Müller (2001) und Nohl (2006) aber eben diesen fehlenden Aspekt der – auch präreflexiven – (Re-)Produktion von Zugehörigkeit i.S. der Kollektivität, aber eben auch der Heterogenität i.S. einer Mehrdimensionalität von Milieus bzw. von Differenz als typischer Repräsentation (vgl. auch Kapitel 1.2). Dabei wird gleichzeitig auf die Relationen verwiesen. In Gruppen komme es zu einer „Verflochtenheit und Interdependenz“ (vgl. Brümmer 2015, 53). Dabei gehe es konkret „[...] darum, dass sich die soziale Welt aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken (im Plural) zusammensetzt [...]“ (Reckwitz 2003, 289).

In seiner Definition von Gruppe macht Mannheim (1964, 524ff.) nun deutlich, dass Gruppen kollektive Prozesse vollziehen, die etwa in Form kollektiver und nicht sich ergänzender individueller Meinungen hervortreten. Diese gemeinsame Präsentation

zeige eine kollektive Entwicklung von sozialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern auf, die sich sozial inkorporierten. „Das bedeutet nun aber auch, dass in einer [Diskussions-] Gruppe nicht nur das aktualisiert wird, was die Teilnehmer als Mitglied einer [...] „Realgruppe“ an gemeinsamen Erfahrungen abgearbeitet haben“ (Bohnsack 2014, 109).

Es ist an dieser Stelle also in Realgruppen, etwa auch organisierte Sportgruppen, und in weitere Gruppen zu trennen, in denen die Mitglieder ein bestimmtes Milieu teilen (vgl. Bohnsack 2014, 109). Gruppen – nicht unbedingt Realgruppen – bilden sich hiernach aufgrund eines gemeinsamen Milieus ab, in welchem eine konjunktive Erfahrung, d.h. ein kollektiver Habitus, erworben wird.<sup>98</sup> Vester et al. (2001) verdeutlichen, dass Gruppen nicht nur von Milieus bedingt sind, sondern selbst ein Milieu produzieren. So wird bei Vester et al. (ebd.) auch der Zusammenhang zwischen Milieu und Gruppe deutlich, wenn sie soziale Milieus als „Gruppen mit ähnlichem Habitus bezeichnen, die eine ähnliche Alltagskultur entwickeln“ (25). Erst mit den Ausführungen von Nohl (2010) wird deutlich, wie sich diese Definition von Gruppe als Abbild eines Milieus nun z.B. von einer integrativen *Realgruppe* abgrenzen lässt. Er geht empirisch fundiert davon aus, dass sich in Realgruppen, die erst eine Konjunktion entwickeln, sich tradieren oder neugestalten – wie etwa in seinen Ausführungen im Kontext der Interkulturalität – Milieus überlagern, aber kein konjunktiver Erfahrungsraum abgebildet wird. Diese Überlagerung von Milieus kann sich einerseits als (Re-)Produktion von Differenz i.S. typischer Repräsentationen oder eben als (Re-)Produktion von Heterogenität i.S. einer Mehrdimensionalität darstellen (vgl. Nohl 2010, 145ff.).

Folglich konnte in diesen Ausführungen zwischen Gruppen als Milieu, Realgruppen und idealisierten Vorstellungen von Gruppe unterschieden werden. Integrative *Sportgruppen* sollen nachfolgend als solche bezeichnet werden, wenn sie als Gruppe organisiert sind, also eine Realgruppe abbilden. Erscheint diese Festlegung vereinfacht, so kann sie erst aufgrund der vorherigen Ausführungen verstanden werden. Denn *erstens* sind Gruppen als solche zu verstehen, in welchen die Gruppenmitglieder wechselseitig Einfluss nehmen, in welchen sich Dynamiken und Rollen. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.



eine Verflochtenheit der Interaktionen zeigen und *zweitens* ist unbedingt auf die sozialen, milieubedingten Einflüsse und deren (Re-)Produktion zu verweisen. Dabei kann – um die Praxis zu reflektieren – jedoch weder allein eine Festlegung auf idealisierte Vorstellungen, noch auf die Abbildung eines gemeinsamen Milieus erfolgen. Es kann allein angenommen werden, dass sich in den Realgruppen eine Mehrdimensionalität der Milieus i. S. der Heterogenität rekonstruieren lässt. Vielleicht befindet sich die Gruppe im Prozess der Tradierung oder Neugestaltung – also auf dem Weg der Entwicklung eines Milieus – oder es zeigen sich differente typische Repräsentationen (vgl. Nohl 2010, 145ff.), evtl. bildet sich auch ein (durchaus sporttypisches) gemeinsames Milieu ab. Diese Annahmen bleiben derzeit für integrative Sportgruppen offen und somit auch die Frage einer Transformation der Gruppen zur Integration, also zur Abbildung eines integrativen (Sport-)Milieus.

### **3.4 Zusammenfassung**

Blickt man zusammenfassend aus praxeologischer Perspektive auf die Ausführungen des Kapitels 3 konnte zunächst mit der Darstellung des Feldes des Sports, das sporttypische Milieu expliziert werden, wobei sich die darin deutlich werdende Differenz bzw. typische Repräsentation von behindert/nichtbehindert gerade durch die (behinderten-)Sportorganisationen und ihr organisationstypisches Milieus festigt. Die Darstellung der Institutionalisierung des Sports im Kontext von Behinderung verdeutlicht, dass Menschen mit dieser Zuschreibung weiterhin vom Regelsport exkludiert werden bzw., dass dies auch der Eigenlogik des Sports geschuldet ist. Hier geht es folglich um das vorherrschende Sportverständnis, welches Sportkonzepte bestimmt. Auch die Integration im Sport ist hiervon gegenwärtig betroffen. Erste Entwicklungen gründen zwar auf einem sportkritischen, emanzipatorischen Gedanken und somit auf ersten Ideen der Neugestaltung von Milieus, wurden als Alternative zur sportlichen Eigenlogik auch vereinzelt praktiziert, gegenwärtig erfährt jedoch das traditionelle Sportverständnis unter der Leitidee der Inklusion eine konzeptionelle Verankerung; etwa innerhalb UNS; sport- und behinderungsbedingte Milieus scheinen sich hier zu überlappen, die durchaus Widersprüche offenbaren. Diese milieutypischen und institutionellen Implikationen sowie Dilemmata dürfen im Diskurs um „Inklusion“ und Integration im Sport nicht ausgeblendet werden. Dies

verdeutlicht einerseits die Studie „Inklusion und Sport“ mit dem bedeutsamen Aspekt der Vereinskultur (vgl. Meier/Seitz et al. 2017; 2016), aber gerade auch der hier gewählte praxeologische Zugang, welcher hieran anschlussfähig gerade diese Implikationen und atheoretische bzw. vorreflexiven Orientierungen und typischen Verankerungen zu analysieren hilft. Praxelogische Zugänge ermöglichen es schlussendlich einerseits den Blick auf milieutheoretische und gruppensdynamische Aspekte bzw. deren Verschränkungen mit sozialen Praktiken aufzuzeigen, darüber hinaus die impliziten Kämpfe um Deutungsmacht hier im Feld des integrativen bzw. „inkluisiven“ Sports aufzudecken und zu reflektieren. Folglich und darüber hinaus wird es möglich, die sozial bedingten (Re-)Produktionen innerhalb sozialer Praktiken, die den Akteur\*innen gerade nicht reflexiv zugänglich sein müssen, zu zentrieren.

Um sich der wissenschaftlich bisher nicht eruierten Frage der (Re-)Produktion in Sportgruppen zu nähern, soll das konzeptionell ausgearbeiteten UNS-Konzept von SOD bzw. SOI (SOI 2003), als integratives Wettkampfsportkonzept, fokussiert und analysiert werden. Es verknüpft geradezu die als widersprüchlich erwähnten Perspektiven sonder-, integrationspädagogischer und sportart- bzw. wettkampforientierter Zugänge.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage nach dem bisherigen Forschungsstand.

#### **4 Relevanz und Stand einer Forschung zu Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen**

Dem zuvor ausgearbeiteten theoretischen Hintergrund zu Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen folgend möchte ich nun den Forschungsstand wiedergeben. Zu bilanzieren ist zunächst, dass das Thema Integration im Sport zwar weiterhin im deutschsprachigen Raum ein (noch) defizitäres (vgl. Giese/Ruin 2016; Fediuk 2008b), aber zunehmend wissenschaftlich interessantes Forschungsfeld darstellt (vgl. Zeitschrift für Inklusion-online.net 2016).

Die Kapitel stellen differenzierter heraus, dass Forschungslücken sowohl im Blick auf die Milieus, als auch im Zusammenhang mit sozialen Praktiken in integrativen Sportgruppen vorliegen. Das folgende Kapitel gliedert sich somit erstens in Studien

und Ergebnisse auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene, wir bewegen uns im Kontext der Milieus (vgl. Kapitel 4.1), und zweitens in solche auf interaktioneller Ebene, unter welcher soziale Praktiken in integrativen Sportgruppen differenziert werden (vgl. Kapitel 4.2). Darauf folgend wird explizit der internationale Forschungsstand zu Special Olympics Unified Sports® repliziert (vgl. Kapitel 4.3), um am Beispiel dieses Konzepts konkret offene Fragen zu verdeutlichen. Den Abschluss bildet das Kapitel 4.4, die Zusammenfassung.

#### **4.1 Forschung zu Heterogenität und Differenz der Milieus (integrativer Sportgruppen) - Erkenntnisse auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene**

Die gesellschaftliche und institutionelle Ebene lassen sich über das Konzept des Milieus theoretisch verbinden. Um vorliegende Forschungsergebnisse zu rezipieren und zu systematisieren, wird teilweise aber auf diese getrennten Ebenen zurückgegriffen.

Geht man von Heterogenität zunächst als soziale Ungleichheit (vgl. Walgenbach 2014, 29) aus, lässt sich festhalten, dass diverse Studien – im Sport bereits in den 1990er Jahren (vgl. Brinkhoff 1998, 157ff.) – vorliegen. Neben die quantitativen Studien treten in den letzten Jahren qualitative Studien, welche die internen Mechanismen zu analysieren versuchen (vgl. u.a. Kleiner/Rose 2014; Emmerich/Hormel 2013, 260ff.). Thematisiert werden etwa die institutionelle Reproduktion (vgl. Berger/Kahlert 2013), wie etwa die institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009), sowie die biografisch eruierten Differenz- und Diskriminierungserfahrungen (vgl. u.a. Kleiner/Koller 2013), aber auch die interaktive Herstellung von Differenz (vgl. u.a. Budde 2005; Faulstich-Wieland et al. 2004).

Blickt man auf die Sportwissenschaft und den Diskurs um Integration und Inklusion wird deutlich, dass zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im außerschulischen, integrativen Sport kaum Studien vorliegen – hier ist jedoch auf die erst kürzlich abgeschlossene Untersuchung von Meier, Seitz und Adolph-Börs (2016) zu verweisen. Es mangelt gerade an Erkenntnissen zur interaktiven Herstellung (i.S. der

(Re-)Produktion) von Differenz bzw. Heterogenität im generell defizitären Forschungsfeld des integrativen (Schul-)Sports im deutschsprachigen Raum (vgl. Fediuk 2008b, 37). Differenzieren und einordnen lässt sich diese Forschungslücke blickt man auf die Forschung zu sozialer Ungleichheit im Vergleich zwischen Erziehungs- und Sportwissenschaft:

*Erstens* findet die Forschung – wie eben auch die Forschung zu integrativem und inklusivem Sport (vgl. Meier/Seitz et al. 2016, 107; Fediuk 2008a/b) – insbesondere im Kontext der Institution Schule statt. Lediglich vereinzelt zeigen sich Studien, die im außerschulischen Kontext (vgl. u.a. Otto/Rauschenbach 2008) und eben im außerschulischen Sport (vgl. Meier/Seitz et al. 2016; Kleindienst-Cachay et al. 2012; Cachay 1998) nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit fragen bzw. diese eruieren. Der außerschulische Kontext stellt generell weiterhin ein defizitäres Forschungsfeld (im Kontext Inklusion und Integration) dar.

*Zweitens* wird zu sozialer Ungleichheit eher zu den Kategorien Geschlecht, Migration, soziales Milieu, weniger zu jener der Behinderung geforscht (vgl. Walgenbach 2014, 29). Obwohl jene eine der zentralen Kategorien in der Differenz- und Ungleichheitsproduktion (vgl. Lutz/Wenning 2001, 22) darstellt, wird jene in der hier zitierten Forschungsliteratur nur vereinzelt (vgl. Meier/Seitz et al. 2016) erwähnt, obwohl doch gerade der Teilhabebericht der Bundesregierung (BMAS 2013) die soziale Ungleichheit verdeutlicht. Im Kontext des (sonderpädagogischen) integrativen und inklusiven Sports hingegen (vgl. Fediuk 2008b) liegt der Fokus sowohl in den ersten (u.a. Streicher/Leske 1985) wie auch in den folgenden Studien sowohl im deutschsprachigen (vgl. Fediuk 2008b) als auch im internationalen Raum (vgl. u.a. Obrusnikova/Valkova 2003) nun gerade (und allein) auf der Kategorie Behinderung.

So mangelt es *drittens* an einer Forschung zur Analyse diverser Milieus bzw. deren Überlappungen i.S. einer Intersektionalitätsforschung, um etwa die Beeinflussung durch Milieus – z.B. Geschlecht, Migration und eben Behinderung – zu rekonstruieren. Es wird immer wieder auf den Zusammenhang und die Relevanz der Kategorien bzw. Milieus verwiesen, so etwa im Kontext Behinderung und Sport auf die Kopplung von Behinderung und Geschlecht (vgl. Kemper 2015; Tiemann 2006) bzw. den Einfluss des elterlichen sozialen bzw. sportlichen Milieus (Wegner 2015,

61). Für den Kontext integrativen Sports relevant, erfolgt darüber hinaus der Hinweis auf die Verbindung zwischen Einstellung, Geschlecht und Alter (vgl. Hölter 2013, 39; Scheid 2008). Darüber hinaus erscheint es im Kontext von wettkampforientierten UNS-Sportgruppen interessant Überlappungen mit der jeweiligen Leistungsorientierung zu eruieren, wie es Rabenstein et al. (2015) für den schulischen Kontext aufzeigt und Greve (2016) für den integrativen Wettkampfsport. Leistung ist ja nun gerade auch dem Sport systemimmanent (vgl. Meier/Riedl et al. 2016, 5; Kapitel 3.1). Unklar bleibt, welchen Einfluss, welche Milieus auf die sozialen Interaktionen bzw. die sozialen Praktiken in integrativen Sportgruppen nehmen bzw. welche Milieus (re-)produziert werden. Es stellt sich die Frage, wie etwa die Prägungen in Verbindung mit dem Alter und Geschlecht (vgl. Hölter 2013; Scheid 2008; Block/Obrusnikova 2007; Hutzler 2003) aussehen, die etwa neben den behinderungsbedingten und sporttypischen Milieus als Einflussfaktoren benannt werden.<sup>1</sup>

Auf institutioneller Ebene und in der Analyse integrativer Sportgruppen am Beispiel UNS, die über SOD organisiert werden, ist davon auszugehen, dass viele der Athlet\*innen ihren sportlichen Habitus, im Gegensatz zu ihren Mitspieler\*innen ohne Behinderung, in sonderpädagogischen Einrichtungen erworben haben. Diese Aussage gewinnt an Bedeutung, blickt man auf die Präsenz an Sportvereinen bzw. auf die Vielfalt im Kontext sportlicher Sozialisation, wie sie sich für die Sportler\*innen ohne Behinderung eröffnet. *Erstens* stehen ihnen vielfältige Angebote in gemeinwohlorientierten Sportvereinen zur Verfügung - wie der Sportentwicklungsbericht etwa 2013/2014 (vgl. Breuer/Feiler 2015) verdeutlicht. *Zweitens* wird derzeit allgemein eine Entgrenzung des Sports (vgl. Gugutzer/Böttcher 2012, 11f.) sowie ein Zuwachs an privatem informellen Sporttreiben festgestellt (vgl. Neuber 2010). Blickt man auf die Sportler\*innen in integrativen Sportgruppen ist zu vermuten, dass diese folglich eine differente Sportsozialisation entlang der Differenz von behindert/nichtbehindert erfahren und somit bisher unterschiedliche Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten sowie differente Milieus – hier organisationstypische Milieus (vgl. Sturm 2013) – erlebten.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass im Kontext von Heterogenität und Differenz im außerschulischen Sportkontext erst wenige Studien *implizite*, soziale Praktiken

aufdecken (vgl. Seiberth/Thiel 2014; Seiberth 2012; Krüger/Deppe 2010; Bröskamp 1994) und den Blick auf die interaktionelle Ebene lenken.

## **4.2 Forschung zu Heterogenität und Differenz (in integrativen Sportgruppen) - Erkenntnisse auf interaktioneller Ebene**

Zunächst wird der Blick auf den Forschungsstand zu Interaktionen im Kontext Integration insbesondere im Sport gelenkt (vgl. Kapitel 4.2.1). Hernach werden auf Basis internationaler Studien Erkenntnisse zu UNS differenziert (vgl. Kapitel 4.2.2). Ziel ist es hierbei immerzu, den außerschulischen Sport anzuvisieren, jedoch mangelt es vielfach an Studien und Erkenntnissen. Erschwerend kommt hinzu, dass der integrative Sport in diversen Institutionen mit unterschiedlichen Konzepten praktiziert wird, diverse Konzepte und Institutionen folglich Einfluss nehmen. Um die erwähnten Milieus, Überlappungen sowie implizite Praktiken zu eruieren, bedarf es, um Vergleiche zwischen den Sportgruppen und ihren Milieus überhaupt vornehmen zu können, einer gemeinsamen institutionellen und konzeptionellen Einbindung. Begründen lässt sich hiermit abermals, weshalb gerade *ein* Konzept und hier Special Olympics Unified Sports® (UNS) erwählt wird. Interessant sind des Weiteren die zahlreichen hierzu vorgenommenen Studien, die konkrete Anknüpfungspunkte für Forschungslücken liefern.

### **4.2.1 Forschung zu Interaktionen im Kontext Integration im Sport**

2008 hält Fediuk nun fest, dass in diesem Kontext die „bundesweiten Erhebungen 16 bzw. 12 Jahre“ (Fediuk 2008b, 50) zurückliegen. Erhebliche Lücken liegen folglich – wie bereits erwähnt – im deutschsprachigen Raum vor. Viele Fragen zu den Kontakten, wie etwa zur Herstellung oder auch zum Abbau von Differenz, bleiben ungeklärt. International liegen weitaus mehr Studien vor (vgl. u.a. Wilski et al. 2012; Dowling et al. 2010; Hutzler 2003).

Es ist zu Ergebnissen aus der Einstellungsforschung festzuhalten, dass Einstellungen Einfluss auf die Interaktionen nehmen, dass jene im Kontext der Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung zu Stigmatisierungen führen können (vgl. Cloerkes 2007) und, dass der Einfluss milieutypischer Aspekte, etwa von dem Sport immanenten Werten und Normen, zu beachten ist (vgl. Ruin et al. 2016).

Neben Studien zu Einstellungen liegen darüber hinaus Erkenntnisse zum Thema der Interaktion in integrativen (Sport-)Gruppen vor. Der Blick auf die Relationen und Interaktionen soll hier zunächst aus der Akteursicht der Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgezeigt werden.<sup>99</sup> Da kaum Studien zum Erleben integrativen Sports von Menschen mit (Lernschwierigkeiten bzw. Behinderung) vorliegen, sind gerade die folgenden interessant. Einerseits wird durch die Studie von Goodwin & Watkinson (2000) betont, wie wichtig soziale Beziehungen für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung sind, andererseits werden auch Erfahrungen sozialer Isolation erwähnt (vgl. Spencer-Cavaliere/Watkinson 2010; Goodwin/Watkinson 2000). Die Aussagen zeigen also mögliche Folgen sportlicher Kontakte im Spannungsverhältnis zwischen dem Erleben sozialer Zugehörigkeit und sozialer Isolation. Herauszustellen ist dabei, dass soziale Zugehörigkeit scheinbar an die Erfahrung gebunden ist, einen individuellen Beitrag zum Erreichen des gemeinsamen sozialen Ziels geleistet zu haben (vgl. Goodwin/Watkinson 2000); dies stellte bereits Cloerkes (2007, 153) als relevant für das Kompetenzerlebens von Menschen mit Behinderung heraus.

Ergebnisse zu sozialer Isolation sind darüber hinaus weniger aus dem außerschulischen Sport, sondern vielmehr aus dem integrativen Schulsport bekannt. Gleichwohl selbige in einem differenten Milieu zu verorten sind, tragen sie vermutlich doch zur Differenzierung dieser empirischen Ergebnisse bei. Denn für die Integration bzw. Inklusion durch Sport wird im schulsportlichen Kontext erstens von Block & Obrusnikova (2007) bilanziert, dass es sich um „vielleicht die größte Enttäuschung in der Literatur zum gemeinsamen Sportunterricht“ (2007, 113, Übersetzung von Block 2013, 40) handle, dass es außerhalb des Unterrichts zu keinerlei Kontakten zwischen Schüler\*innen mit und ohne Behinderung komme.

hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte (S. 115).

Im Rahmen emanzipatorischer Forschung expliziert – es veränderte sich, ausgehend von der Idee der Normalisierung, mit den pädagogischen Leitlinien der Integration, Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion auch das Verständnis bzw. die Perspektive auf Behinderung als sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

*Zweitens* erlebten darüber hinaus, so bestätigt es auch das Review von Hutzler (2003), 50% der Schüler\*innen mit Behinderung Misserfolge, ihr Anderssein und Barrieren. Wie es bereits die Studie von Goodwin & Watkinson (2000) und die ersten Studien im Rahmen integrativen Sports (vgl. Scheid 1995; Bös/Scholtes 1990; Fediuk 1988; Streicher/Leske 1985) zeigten, verbleiben die Beziehungen in integrativen Sportgruppen, aber nicht allein bei der hier eruierten sozialen Ausgrenzung.

Wie auch Untersuchungen der Integration in elementarpädagogischen und schulischen Settings verdeutlichen, zeigen sich neben dem Erleben von Ausgrenzung, sozialer Isolation, Segregation und Konflikten (vgl. Krull et al. 2014; Hubert/Wilbert 2012; Martschinke et al. 2012; Prengel 2010; Kron 2008) Kooperationen, verlässliche Beziehungen und wertvolle Erfahrungen (vgl. Prengel 2010, 30ff.; Kron 2008; Fritzsche 2007; Preuss-Lausitz 1999, 302) und im Sport laut Goodwin & Watkinson (2000) eben das Erleben von sozialer Zugehörigkeit.

Für den integrativen Sport liegen kaum Studien zur Analyse von Rahmenbedingungen für Kontakte (Scheid 2008) und für die Interaktionen selbst – wie sie etwa aus dem elementarpädagogischen und schulischen Kontext bekannt sind (vgl. etwa Fritzsche 2007, 98ff.; Preuss-Lausitz 1999; Wocken 1999) vor. Es wird einerseits jedoch auf die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie das positive Potenzial des Sports verwiesen, vielfach andererseits und gerade für den Wettkampfsport aber auch auf Herausforderungen aufmerksam gemacht bzw. die Möglichkeit einer Integration im Wettkampfsport hinterfragt (Hölter 2013). Zu bedenken bleiben aber auch, dass dem Sport ein hohes Potenzial zugeschrieben wird, Probleme zu lösen, soziale Entwicklungen zu forcieren, aber auch individuelle Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu stärken.<sup>100</sup> Gerade der integrative Wettkampfsport könnte – wie erwähnt – eben einerseits gute Beziehungen etablieren, da dem Sport gemeinsame Ziele, Kooperation und individuelle Beiträge angehören, andererseits verwies bereits Kapitel 3 auf die sportbedingte (Re-)Produktion von Heterogenität bzw. Differenz als rote sich, ausgehend von der Leitidee der Normalisierung, mit den pädagogischen Leitlinien der Integration, Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion auch das Verständnis bzw. die Perspektive auf Behinderung als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).



sozialer Ungleichheit d.h. durch die Fokussierung der Leistung und des Körpers auf das leibhafte Erleben von Differenz, möglicherweise auch das Erleben sozialer Isolation etwa durch einen Mangel an Erfahrungen einen eigenen Beitrag zum Erlangen des gemeinsamen Ziels zu leisten.

Um erste Aussagen hierzu treffen zu können, bedarf es nun also gerade einer Analyse eines wettkampforientierten Sportprogramms. Zum UNS-Konzept und der jeweiligen Praxis liegen im deutschsprachigen Raum wenige, im englischsprachigen Raum weitaus mehr Studien vor. Jene sollen nachfolgend den Forschungsstand zu UNS differenzieren.

#### **4.2.2 Forschung zu Special Olympics Unified Sports®**

Blickt man zunächst nur auf die Sportler\*innen mit zugeschriebener geistiger Behinderung, die bei SOD als Athlet\*innen bezeichnet werden (vgl. SOI 2003), ist im Kontext von UNS etwa auf die Studie von Riggen & Ulrich (1993) zu verweisen, die sich mit dem Selbstkonzept und der Selbstwahrnehmung beschäftigt. Sie stellen fest, dass im Vergleich zu Sportler\*innen, die in so genannten homogenen Behindertensportgruppen aktiv sind, das Selbstkonzept und die soziale Selbstwahrnehmung zunehmen.<sup>101</sup> Viele der Studien im Kontext UNS stützen die Ergebnisse zur Verbesserung des Selbstkonzepts o.Ä., ergänzen die Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten jeweils sowohl für die Sportler\*innen mit als auch ohne Behinderung und weisen gerade auf die Verbesserung der Qualität sozialer Beziehungen wie der Bildung von Freundschaften hin (vgl. Harada et al. 2011, 1139; Bardon et al. o. J., 94f.). Folgend sollen diese qualitativen, aber auch quantitativen Studien kurz thematisch zugeordnet und systematisiert werden.

Qualitative Studien verweisen im Zusammenhang mit UNS auf die Verbesserung des Selbstbewusstseins, Selbstvertrauens (vgl. Wilski et al. 2012; Dowling et al. 2010), der persönlichen (vgl. Pochstein 2011) und kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Dowling et al. 2010). Sie erwähnen die Zunahme sozialer Beziehungen (vgl. ebd.), die Entwicklung von Freundschaften (vgl. Pochstein 2011; Dowling et al. 2010) und

s sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

die Verbesserung körperlicher Fähigkeiten (vgl. Wilski et al. 2012; Dowling et al. 2010).

Auch quantitative Studien stützen die positive Wirkung auf das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen (vgl. Castagno 2001). Darüber hinaus bestätigen sie die Zunahme an sozialen Kompetenzen (vgl. Özer et al. 2012), sozialen Beziehungen (vgl. Siperstein et al. 2001) und an Freundschaften (vgl. Castagno 2001), an körperlichen (vgl. Baran et al. 2013; Castagno 2001) bzw. sportlichen Fähigkeiten (vgl. Baran et al. 2013; Pochstein 2011) bei allen Sportler\*innen sowie den Abbau von Vorurteilen (vgl. Özer et al. 2012).

Bilanzierend ist festzuhalten und gegenüber den in Kapitel 4.2.1 erwähnten Herausforderungen in den Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung deutlich zu machen, dass Studien zu UNS durchweg positive Wirkungen auf Kontakte und Beziehungen in den Publikationen herausstellen. Es entstehen scheinbar neue integrative Handlungsmuster. Die aufgeführten Ergebnisse zeigen auf den ersten Blick vielmehr, dass es zu einer Produktion von Integration/Inklusion, als zu einer (Re-)Produktion von Differenz als soziale Ungleichheit im Kontext von UNS kommt. Es wird somit eine Diskrepanz zu den zuvor erwähnten Ergebnissen und gesellschaftlichen Zuständen deutlich. Denn Harada et al. (2011, 1139) verweisen etwa darauf, dass in den USA weniger als 10% der Menschen ohne Behinderung mit einem Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung befreundet sind. Sie bestätigen das ernüchternde Fazit von Block & Obrusnikova (2007) für den Freizeitsport:

Despite these efforts [den Erklärungen der UNESCO, hinzugef. WiC], youth with intellectual disabilities remain isolated from their peers without disabilities, perhaps not always physically, but socially (Harada et al. 2011, 1139).

Darüber hinaus werden weder implizite Praktiken fokussiert, noch Diskurse der (Re-)Produktion von Heterogenität (etwa als soziale Ungleichheit) und Differenz (etwa behindert/nichtbehindert) geführt und/oder hinterfragt, die gerade die Herausforderungen, aber eben auch Irritationen für Transformationen zur Integration aufzeigen könnten.

Deutlich wird durch eine aufgrund dieser Überlegungen vorgenommene Reanalyse der Studien zu UNS, dass die genannten qualitativen Studien durchaus die Differenz von behindert/nichtbehindert und soziale Ungleichheit abbilden.

So sind Kontakte außerhalb von UNS – Training und Wettbewerben – zwischen den Athlet\*innen und Partner\*innen, wie die Sportler\*innen ohne Behinderung bei SOD genannt werden, nicht konfliktfrei und/oder durchaus selten (vgl. Dowling et al. 2010, 24; 56ff.). Unterschiede zwischen den Athlet\*innen und Partner\*innen zeigen sich auch etwa in der Größe der sozialen Netzwerke (vgl. ebd., 68ff.; Dinold/Wohanka 2010). Die sozialen Kontakte der Athlet\*innen nehmen eindeutig mit der Teilnahme an UNS zu, sie erweitern ihr Netzwerk deutlich. Wohingegen die Partner\*innen bereits zuvor vielfältige Kontakte besaßen und durch UNS eine vergleichsweise geringe Zunahme zu verzeichnen ist. Zu begründen ist dies auch mit der jeweiligen Sozialisation bzw. mit den Milieus – stark heterogen (Partner\*Innen) und schwach heterogen (Athlet\*innen) – also den vergleichsweise geringen sozialen Kontakten mit einem begrenzten Personenkreis der Athlet\*innen aufgrund ihrer Sozialisation im separierenden Milieu (vgl. Jantzen 2013, 337).<sup>102</sup> Dieser Unterschied hat Folgen für die jeweilige Relevanz der Sportgruppe und die Langfristigkeit der Teilnahme. Die Athlet\*innen nehmen länger an UNS, die Partner\*innen länger an der Sportart teil – sie betreiben häufig neben UNS eine bestimmte Sportart im Verein (vgl. Dinold/Wohanka 2010, 76). UNS ist für die Athlet\*Innen – möglicherweise aufgrund der geringen integrativen Freizeitmöglichkeiten bzw. dem geringen Potenzial neue Kontakte aufzubauen – wichtiger, als für die Partner\*innen (vgl. Dowling et al. 2010). Unterschiede lassen sich aber auch bereits bzgl. des Zugangs und der Interessen (vgl. Dinold/Wohanka 2010) verdeutlichen. Dinold & Wohanka (2010, 81) verweisen darauf, dass soziale Beweggründe zur Teilnahme der Partner\*innen führten, wohingegen Athlet\*innen eher individuelle benennen würden. Darüber hinaus scheint es entlang der Differenzlinie behindert/nichtbehindert Unterschiede in der Zunahme des Selbstkonzepts und der körperlichen Fähigkeiten zu geben. Stärker seien die Wirkungen bei den Athlet\*innen. Für die Partner\*innen sei in einer Studie von Baran et al. (2009) im Verlauf der Teilnahme an UNS eine Abnahme der Freude am

glichen in den USA aufgrund eines Mangels an Zugang (1982) und seine Ausführungen zu „Gruppenkonflikt und Vorurteil“.

90

□ Es lassen sich verschiedene Definitionen unterscheiden. Stahl (2002, 4) etwa formuliert eine weite Definition: „Das zielgerichtete Miteinander ist die wesentliche und hinreichende“.

Training und der sportlichen Praxis zu erkennen. Dabei lasse sich ebenso eine „Partnerdominanz“ im Spiel eruieren. Denn die Partner\*innen steuerten mehr zum Team bei. Mit diesen Ergebnissen wäre festzuhalten, dass teilweise weder ein gleichberechtigter Status oder/und ein gleichberechtigter Beitrag zum gemeinsamen Ziel in UNS hergestellt wird, noch, dass sich alle körperlich und sportlich herausgefordert fühlten bzw. erlebten, dass sie sich verbesserten. Diese Zusammenhänge und Ergebnisse bleiben jedoch uneindeutig, denn widersprüchlich hierzu ist, dass Siperstein et al. (2001) konstatieren, dass 77% der UNS-Sportler\*innen einen gleichwertigen Beitrag der Athlet\*innen und Partner\*innen sehen.

Deutlich wird durch die letzten Erläuterungen, dass es nicht allein zu positiven Wirkungen und Freundschaften zwischen den Sportler\*innen kommt, sondern durchaus auch zu einer (Re-)Produktion der Differenz und sozialer Ungleichheit; wie es bereits in Kapitel 4.2.1 deutlich wurde. Es stellt sich für die folgende Studie somit die Frage nach der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz, aber auch nach impliziten Praktiken zwischen Zugehörigkeit und Ausgrenzung bzw. zwischen Distinktion und Konjunktion unter der Annahme einer konfliktären Dynamik.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Der integrative Sport ist ein defizitäres Forschungsfeld. Es mangelt insbesondere an Studien, die den Einfluss der Milieus eruieren und dies nicht allein mit Blick auf die Differenz, hier von behindert/nichtbehindert, sondern in der Suche nach einer Mehrdimensionalität der Milieus. Insgesamt ist auf die Potenziale einer Intersektionalitätsforschung, die die Überlappungen, also die Mehrdimensionalität der Milieus erfasst, zu verweisen.

Durchaus liegen Studien vor, welche die Interaktionen im Kontext Integration aufdecken. Wenige sind jedoch zum integrativen Sport vorzufinden, die auf Widersprüche zwischen dem Erleben sozialer Zugehörigkeit und Ausgrenzung verweisen. Interessant im Kontext von Studien im Rahmen des UNS-Konzepts ist, dass insbesondere die positive Wirkung des Konzepts, etwa die Zunahme an Netzwerken, an guten Beziehungen, Freundschaften sowie etwa der Abbau von Vorurteilen hervorgehoben werden. Im Fokus stehen weniger die Ergebnisse, die auf

eine konzeptionelle (Re-)Produktion von Differenz und sozialer Ungleichheit verweisen.

Welche konkreten Milieus integrative Sportgruppen (am Beispiel Unified Sports®) beeinflussen, wie diese sich überlagern, bleibt bisher also ebenso ungeklärt, wie die Frage danach, wie deren Einfluss auf die Relationen und sozialen Praktiken aussehen. Fraglich bleibt, ob es in den integrativen Prozessen in UNS zu einer Balance, i.S. der gerade verdeutlichten Entwicklung von Kooperationen und Freundschaften oder zu einem konfliktären Verhältnis zwischen Distinktion und Konjunktion kommt. Im Rahmen der Mehrdimensionalität von Milieus und sozialer Praktiken in integrativen Sportgruppen stellt sich schlussfolgernd und als leitende Forschungsfrage dieser Arbeit die Frage nach dem „Wie?“ der *(Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®*.

## Teil 2: Empirie

### 5 Forschungsdesign: Methodologie und Methodik

Aus der theoretischen Aufarbeitung des Forschungsthemas zu integrativen Sportgruppen am Beispiel Unified Sports® (UNS) und der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes stellt sich die Frage, wie Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen (re-)produziert werden. In diesem empirischen Teil 2 gilt es zunächst, diese Frage in ein Erkenntnisinteresse einzubetten, durch weitere Fragen zu konkretisieren sowie durch die Formulierung der Ziele des Forschungsvorhabens den Blick auf die Relevanz und Potenziale zu richten (vgl. Kapitel 5.1).

Deutlich wird mit den Zielen der Weiterentwicklung von Forschungsansätzen und Methoden im Kontext von Integration und Partizipation sowie der Fokussierung einer Praxisrelevanz von Forschung, dass sich hieran Überlegungen zu einer partizipativen Forschung anschließen lassen. Die Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen im Kontext von Integration und unter Beachtung vorheriger Ausführungen im Kontext Behinderung erfolgt in Kapitel 5.2.

Anschließend wird das Untersuchungsdesign, Methodologie, Methode und die empirische Studie konkretisiert (vgl. Kapitel 5.3). Einführend wird das Sampling skizziert, da auch auf jenem die weiteren Entscheidungen beruhen (vgl. Kapitel 5.3.1). Denn erst im Wissen um die konkreten Akteure der hier zu untersuchenden integrativen Praxis wird die Notwendigkeit der Anwendung qualitativer sowie der rekonstruktiven Forschung deutlich. Zunächst gilt es die Methodologie und grundlegende methodische Fragen zu explizieren (vgl. Kapitel 5.3.2). Darauf folgt die Darstellung der Gütekriterien (vgl. Kapitel 5.4). Diese kombiniert die Prinzipien partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 5.2), die Gütekriterien qualitativer Forschung und vertieft bzw. erweitert Aspekte, indem sie sich der besonderen Kriterien der dokumentarischen Methode bedient. Ausführungen zur konkreten Umsetzung dokumentarischer Methodik im Kontext partizipativer Forschung folgen, indem die Forschungspraxis partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 5.5.1), die Datenerhebung (vgl. Kapitel 5.5.2), die Datenaufbereitung (vgl. Kapitel 5.5.3) sowie die -auswertung (vgl. Kapitel 5.5.4) und die Rückmeldung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.5.5)

expliziert, die Arbeitsschritte und das begriffliche Instrumentarium beschrieben sowie anhand von Beispielen konkretisiert werden. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (vgl. Kapitel 5.6).

## **5.1 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziel des Forschungsvorhabens**

In diesem Kapitel gilt es das aus dem Teil I zu bilanzierende Erkenntnisinteresse, die abzuleitenden Forschungsfragen sowie die Ziele des Forschungsvorhabens zu skizzieren.

### **5.1.1 Erkenntnisinteresse**

Das Erkenntnisinteresse zielt darauf ab das defizitäre Forschungsfeld integrativen Sports gerade zur Frage von Heterogenität und Differenz integrativer Sportgruppen zu eruieren und hierzu die explizierte Theorie zu überprüfen, aber gerade auch abduktiv Theorie zu generieren. Einerseits geht es um die Heterogenität und Differenz in den integrativen Sportgruppen, andererseits um die Rekonstruktion der Mehrdimensionalität bzw. Heterogenität der Milieus. Es stellt sich im Kontext der Milieus somit etwa die Frage, ob der Sport, wie vielfach angenommen, bzgl. der angenommenen Differenz von behindert/nichtbehindert und den hiermit zusammenhängenden und beschriebenen Missachtungspraktiken, problemlösend wirkt. Außerdem interessiert, wie Heterogenität und Differenz sich in den Interaktionen abbilden und, wie jeweils mit ihnen umgegangen wird, ob es etwa zu konflikthafter Einigungsprozessen oder im Rahmen von Konjunktionen auch zu den in Studien eruierten Freundschaften in UNS-Gruppen, dann i.S. einer Transformation zur Integration, kommt.

Interessant erscheint es, neben theoretischen Verknüpfungen und Erweiterungen, methodologisch-methodisch Verknüpfungen und Erkenntnisse herauszuarbeiten. Denn mit der dokumentarischen Methode wird eine methodologisch und methodisch fundierte Vorgehensweise gewählt, welche *erstens* die Mehrdimensionalität der Milieus sowie soziale Praktiken als präreflexive Handlungsmuster rekonstruieren kann, *zweitens* hauptsächlich bisher jedoch dann Anwendung findet, wenn von einer

Kollektivität der Teilnehmer\*innen ausgegangen wird – eine Ausnahme bieten die Untersuchungen und theoretischen Ausführungen von Nohl (2010) im Kontext interkultureller Pädagogik. Die Anwendung dokumentarischer Methodik scheint auch im Rahmen der Heterogenität möglich und erkenntnisreich. Es wird – *erstens* betreffend – interessant, wie und ob Passungen zwischen partizipativer Forschung und dokumentarischer Methode, etwa zwischen der Forderung nach Praxisrelevanz von Forschung und der Analyse präreflexiver Muster bestehen. Hierzu liegen bereits erste Veröffentlichungen auch im Rahmen dokumentarischer Methodik vor – zur kritischen Frage der Verknüpfung von Wissenssoziologie nach Mannheim und gemeinsamer Forschung bei Wagner-Willi (2016; 2011) und zur Ergebnisrückmeldung, um Veränderungen zu initiieren bei Bohnsack & Nentwig-Gesemann (2010).

Zu zweitens ist zu erwähnen, dass bei der Untersuchung integrativer Sportgruppen Ähnlichkeiten zwischen Integration und Interkulturalität bzgl. Distinktionen aufgrund des jeweiligen Umgangs mit Fremdheit anzunehmen sind. Es bleibt fraglich, ob eine Kollektivität und somit ein konjunktiver Erfahrungsraum entsteht oder, ob es zu Neugestaltungen, Tradierungen oder typischen Repräsentationen (vgl. Nohl 2010, 145ff.) etwa der Differenz von behindert/nichtbehindert und somit zu methodischen Differenzierungen kommt.

### **5.1.2 Forschungsfragen**

Die Forschungsfragen können hieran direkt angeschlossen werden. Unter dem Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit „Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®“ konnte bereits die grundlegende Forschungsfrage aus den theoretischen Ausführungen abgeleitet werden: *Wie werden Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports® (re-)produziert?*

Aus der Theorie und der Explikation des Forschungsstands abgeleitet, wird der Blick somit einerseits auf die Sozialität, die Sozialisation in *Milieus* gelenkt, andererseits auf die (Re-)Produktion in integrativen Sportgruppen, die sich in den *sozialen Praktiken* zeigt. Hieraus lassen sich nun folgende Forschungsfragen ableiten. Sie untergliedern sich in Fragen zur Mehrdimensionalität der *Milieus*, zu den sozialen



Praktiken im Kontext Heterogenität und Differenz sowie in selbige der Transformation zur Integration i.S. etwa einer Kollektivität und/oder eines Umgangs mit Heterogenität und Differenz.

### Mehrdimensionalität der Milieus

Deutlich wurde in den Ausführungen zur Theorie, dass der Sport von Menschen mit Behinderung bzw. mit Lernschwierigkeiten weiterhin insbesondere in exklusiven Behindertensportorganisationen erfolgt und, dass die Logiken des Sports neben diesem behinderungsbedingten<sup>103</sup> Milieu, sehr wahrscheinlich ebenso Einfluss auf konzeptioneller Grundlagen, wie UNS, sowie die Sportgruppen nehmen (vgl. Kapitel 3). Ob und wie diese Milieus und eben auch weitere Milieus abgebildet werden, ist nun u.a. zu fragen:

1. Welche Milieus werden in den integrativen Sportgruppen aktualisiert?
2. Wie überlagern sich die Milieus, d.h. wie sieht die Mehrdimensionalität der Milieus aus?
3. Wie beeinflussen die Milieus im Kontext Behinderung und Sport, aber auch das UNS-Konzept die integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS?

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich, i. S. eines gemeinsamen Erfahrungsraums bei Mannheim, ein UNS-typisches Milieu über alle Gruppen hinweg eruieren lässt.

4. Entwickelt sich ein gemeinsames Milieu und welche Milieus beeinflussen die Entwicklung von Kollektivität in integrativen Sportgruppen?

### Heterogenität sozialer Praktiken

Blickt man zurück auf die theoretischen Beschreibungen und die Darstellung der Forschungsergebnisse zu Heterogenität und Differenz in Interaktionen und sozialen Praktiken wird deutlich, dass sich in den Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 6) eine Uneinigkeit darin zeigt, ob eine Kollektivität, Zugehörigkeit und Freundschaften in integrativen Sportgruppen entstehen oder vielmehr – wie auch theoretisch beschrieben – von einer Relation zwischen Annäherung/Konjunktion und Abgrenzung/Distinktion (vgl. u.a. Kapitel 2.3), zwischen Zugehörigkeit und sozialer u forciee etwa das Selbstkonzeptierung auf einen sozial erworbenen Mangel an sozialer Anerkennung und kultureller Isolation ren.

Isolation (vgl. Kapitel 4) auszugehen ist. Es soll somit zunächst die offene Frage gestellt werden

5. Wie sehen soziale Praktiken in integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS aus?

Unter der hier verfolgten Annahme, dass es aufgrund der Separation von Menschen mit Behinderung im Sport zu einer differenten Sozialisation und vermutlich differenten Praktiken kommt, stellt sich jedoch gerade die Frage:

6. Wie werden Heterogenität und Differenz in sozialen Praktiken (re-)produziert?

Konflikte können, so Reiser (1990, 26ff.; Kapitel 2.3), desintegrative Prozesse zeigen, könnten – auch laut Meyer-Drawe (2001) und Bourdieu (2013a) – aber auch eine Transformation zur Integration anregen (vgl. Kapitel 1.2; 1.3). Hier ist zunächst die Frage nach Konflikten zu stellen, bevor unter „Transformation zur Integration als Umgang mit Heterogenität und Differenz“ eine mögliche Verbindung zur Transformation hergestellt wird.

7. Kommt es zu Konflikten und wie sehen die Konflikte aus?

Gleichwohl wird im Kontext des konjunktiven Erkennens und in Forschungsergebnissen von gemeinsamen Erfahrungen und Orientierungen ausgegangen (vgl. Kapitel 1.2, 1.3, 6.3).

8. Wie sehen kollektive Orientierungen aus?

Ausgeführt wurde, dass in der Relation, ob jene nun Heterogenität, Differenz oder eine Konjunktion abbildet, von einem gemeinsamen „Dritten“, dem Vergleichsmoment, gesprochen werden kann, dessen Relevanz sich womöglich gerade im Sport, dem eine Leistungs- und Körperbezogenheit zugeschrieben wird, zeigt (vgl. Kapitel 1.2; 3).

9. Wie sieht das „zwischen“ bzw. ein „tertium comparationis“ aus?

### *Transformation zur Integration als Umgang mit Heterogenität und Differenz*

Schlussendlich stellt sich die Frage der Integration (vgl. Kapitel 2) bzw. nach möglicher expliziter und/oder impliziter Veränderung in und durch die hier zu untersuchenden integrativen Sportgruppen.

10. Kommt es zu kollektiven Orientierungen im Kontext von Heterogenität und Differenz, wie sehen diese aus oder erfolgen gerade im Rahmen von Konflikten Transformationen zur Integration?

11. Wie sieht die Integration in UNS-Sportgruppen aus?

12. Kommt es zu integrativen Momenten, zu einem Umgang mit Heterogenität und Differenz, wie sieht dieser aus?

Und schließlich stellen sich in Bezug zur kurz erwähnten partizipativen Forschung und der Anwendung dokumentarischer Methode die Fragen:

13. Wie kann partizipative Forschung im Kontext einer Dissertation sowie in Verbindung mit dokumentarischer Methodik praktiziert werden und, welche Erkenntnisse lassen sich – u.a. im Rahmen der Selbstreflexivität und Praxisrelevanz – für zukünftige Projekte ableiten?

Fragen zur dokumentarischen Methodik sind zu konkretisieren auf folgende Aspekte:

14. Wie lässt sich Heterogenität in integrativen Sportgruppen mit Hilfe der dokumentarischen Methodik rekonstruieren und, welche methodischen Differenzierungen lassen sich möglicherweise ableiten?

### **5.1.3 Ziele**

Schlussendlich ergeben sich folgende Ziele für diese wissenschaftliche Arbeit. Einerseits gilt es die Forschungslücke im Kontext integrativen Sports zu verringern und gleichzeitig auf konkrete Herausforderungen und Potenziale integrativer Sportgruppen am Beispiel UNS hinzuweisen. Darüber hinaus liegen bisher nur geringe theoretische Fundierungen vor, um Prozesse in integrativen Sportgruppen und ihre Relationen differenziert zu beschreiben. Ziel ist es folglich, theoretische Impulse und Hinweise zur Erweiterung bestehender bzw. zur Abduktion neuer Theorie zu liefern, indem sowohl der Blick auf die Milieus, als auch auf die Interaktionen und sozialen Praktiken innerhalb der UNS-Gruppen gelenkt wird.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach der Umsetzung partizipativer Forschung, gerade auch im Zusammenhang mit der Anwendung dokumentarischer Methode. Fokussiert werden soll hierbei die Praxisrelevanz mit dem Ziel aus den Ergebnissen und deren Diskussion konzeptionelle Schlussfolgerungen abzuleiten.

## **5.2 Method(olog)ische Rahmung der Untersuchung: zur partizipativen Forschung**

In diesem Kapitel sollen die theoretischen, insbesondere die wissenschaftstheoretischen Grundlagen im Kontext von Forschung bzw. im Rahmen der eigenen (theoretischen) Standortgebundenheit der Autorin reflektiert werden. Es beginnt mit kurzen Ausführungen zu (wissenschafts-)theoretischen Implikationen im Kontext von Wissenschaft und Forschung, die in der Begründung für eine gemeinsame Forschung münden.

Die wissenschaftstheoretischen Grundlagen enthalten Implikationen, die im Rahmen des Fremdverstehens, der Standortgebundenheit bzw. des Habitus und der Aspekthaftigkeit von Forschung, aber gerade auch der Transformation i.S. der Integration folgend reflektiert werden. Sie enthalten Hinweise auf die Rolle und die Aufgaben von Akademiker\*innen in Wissenschaft und Forschung. Diese Implikationen werden in Kapitel 5.1 diskutiert und eine Inklusion als Voraussetzung für und eine zunächst gemeinsame Forschung zwischen Personen aus dem Untersuchungsfeld, den Akteur\*innen, und den Akademiker\*innen begründet. Diese gemeinsame Forschung wird konzeptionell in Kapitel 5.2 ausgearbeitet, indem für die Heterogenitätsdimension Behinderung die emanzipatorische, partizipatorische bzw. partizipative und inklusive Forschung dargestellt werden. Das Kapitel 5.3 umfasst die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Konzeptionen im Rahmen *erstens* einer Qualifizierungsarbeit, *zweitens* einer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und mündet *drittens* in die Darstellung von Prinzipien einer partizipativen Forschungspraxis. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (vgl. Kapitel 5.4).

### **5.2.1 Zu (wissenschafts-)theoretischen Implikationen als Begründung gemeinsamer Forschung**

Mannheims Reflexionen fußen in der Unterscheidung zwischen *Wissenschaft/Theorie* und *Praxis* als differente Analyseinstellungen (vgl. Mannheim 1980, 85ff.; aber auch: Bohnsack 2014, 59f.; Wagner-Willi 2011, 67). Das *wissenschaftliche* Analysieren könne allein interpretieren und rekonstruieren,

d. h. theoretisch fremd verstehen, was atheoretisch, intuitiv und als selbstverständliches Verstehen in das alltägliche und routinierte Handeln der *Praxis* als (Erfahrungs-)Wissen eingelassen sei (vgl. Bohnsack 2014, 60ff.; Wagner-Willi 2011, 66ff.). Auch Bourdieu geht im Rahmen der Transformation von der Notwendigkeit wissenschaftlicher Analyse für die Reflexion des Habitus (der Akteure) aus (vgl. Liebau 1987, 58). Es stellt sich nun jedoch die Frage, wie die Akademiker\*innen i.S. der Selbstreflexivität sich ihren akademischen Habitus, ihre Standortverbundenheit und ihre theoretisch fundierte, aber aspekthafte Perspektive bewusstmachen können.

Im Rahmen dokumentarischer Methodik werde diese Standortverbundenheit über die genetische Analyseeinstellung kontrolliert (vgl. Wagner-Willi 2011, 67). Es stellt sich m.E. jedoch die Frage, ob hiermit der Selbstreflexion genüge getan ist. Denn Wissenschaft, sowohl nach Berger & Luckmann (2013, u.a. 24f.) als aspekthafte in Abhängigkeit von der Definition der Alltagswelt als auch nach Mannheim (1980, 212) als aspekthafte durch ihre eigene Standortverbundenheit, hat „keinen privilegierten Anspruch auf Wissen“ (Knoblauch 2014, 155). Mit dieser Aspekthafte des Wissens hat sich folglich auch die Wissenschaft m.E. intensiv(er) auseinanderzusetzen.

Zu beachten ist, dass auch die Wissenschaftler\*innen der Analyseeinstellung der Praxis im Kontext ihres Habitus, d. h. dem selbstverständlichen, intuitiven und vorreflexiven Verstehen, unterliegen, da ihr Denken, ihre Erkenntnisse und Vorstellungen zum einen in ihrem sozialen Raum, zum anderen im Standort der Wissenschaft bzw. ihrem wissenschaftlichen Habitus (vgl. Bourdieu 1993b, 19ff.) und der jeweiligen Zeit verwurzelt und hierdurch geprägt sind. Diese theoretischen sowie atheoretischen Orientierungen sind in die Handlungspraxis der Wissenschaftler\*innen eingebunden und prägen das soziale Sein bzw. bedingen ihre Standortverbundenheit, ihre Perspektivität oder „Aspekthafte“ (Bohnsack 2014, 191ff.) wissenschaftlicher Analyse.

Antworten auf die Frage einer Selbstreflexion liefern so zwar die Hinweise wissenssoziologisch-rekonstruktiver Forschungspraxis – der dokumentarischen Methode – gerade auch wenn diese bzgl. der Interpretation auf die intersubjektive Reflexion in Forschungswerkstätten verweisen. Zu fragen bleibt aber folgendes:

Warum wird i.S. der Integration und Transformation die wissenschaftliche Perspektive bzw. der akademische Habitus i.S. Bourdieus nicht der Konfrontation und Irritation in Kontakten mit den Akteuren, also der fremden Perspektive des Untersuchungsfeldes oder der hier im sozialen Feld des Sports vielfach exkludierten Menschen mit Lernschwierigkeiten, ausgesetzt?

Hierbei geht es *erstens* weder um die Reduzierung von Personen auf ihr Merkmal bzw. auf Erfahrungen von Behinderung (Wagner-Willi 2011, 66f.), noch *zweitens* um eine Nähe zum Untersuchungsfeld und -gegenstand (vgl. Wagner-Willi 2011, 67f.) i.S. des Negierens oder Zurückstellens theoretischer Analyse und/oder des wissenschaftlichen Habitus. Denn es bleibt eine Mehrdimensionalität der Milieus aller zu beachten und somit *erstens* neben (unbekannten) Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen Akademiker\*innen und Akteur\*innen (vgl. Wagner-Willi 2011, 66f.; 2016) und *zweitens*, dass der wissenschaftliche Habitus die Akademiker\*innen bedingt und nicht einfach abzulegen ist. So ist es beispielsweise zwar gerade im Kontext der Integration hilfreich, der Praxis analytische Impulse zu liefern, um Reflexionen impliziter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster anzustoßen, gleichwohl bleiben diese Analysen wissenschaftlich verankert.

Neben dem Aspekt wissenschaftstheoretisch begründeter Selbstreflexion, verweist auch der Diskurs um Integration (aber auch der Inklusion) auf Neudefinitionen von Forschung und Behinderung. Nimmt man die Frage nach der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz sowie nach Inklusion und Integration ernst, gilt es gerade eine theoretisch fundierte Selbstreflexion innerhalb wissenschaftlicher Tätigkeit vorzunehmen, um die eigene Standortverbundenheit zu reflektieren. Hat sich also eine praxisanalytische Forschung im Rahmen der Integration und Inklusion nicht auch bzgl. eigener bzw. der Exklusionsmechanismen von Forschung zu hinterfragen? Und bedarf das Fremdverstehen nicht zunächst eines Kontakts und einer Kommunikation mit den Akteur\*innen, um überhaupt *fremd-verstehen* zu können?

Auch wenn Forschungsergebnisse teilweise bereits an die Praxis, hier gerade an Menschen mit Lernschwierigkeiten, rückgemeldet werden, stellt sich nicht erst die Frage nach praktischer Relevanz im Rahmen der Ergebnisse, sondern bereits zu Beginn in der Frage danach, welche Themen etwa im Kontext von erfahrenen

Behinderungen etc. zu eruieren wären, um nun anhand von persönlich bedeutsamen Themen Impulse für wechselseitige Irritationen und mögliche Transformationen zu liefern.

Diese Reflexion theoretischen Implikationen zu Wissenschaft und Forschung hinterfragt die „traditionelle“ Perspektive in Wissenschaft und Forschung. Mit einer gemeinsamen Forschung geht es nicht allein um das Erkenntnisinteresse der Wissenschaft, sondern – so formulieren es Heller et al. (1995, 1) – „[r]esearch is done to help *people* understand how something works“ (kursiv WiC). Forschung wird nicht allein praktiziert, um die Ergebnisse innerhalb der Wissenschaft zu veröffentlichen, sondern damit die AkteurInnen ihre Lebenswirklichkeit besser verstehen und Veränderungen (auch selbst) initiieren können.

Darüber hinaus – und hiermit wird der Blick erneut auf den vielfach Exklusionsmechanismen unterliegenden Teil der Untersuchungsgruppe explizit – ist einer Mitwirkung innerhalb gemeinsamer Forschung gerade in einer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zuzustimmen. Denn aufgrund ihrer gesellschaftlichen Exklusion und Separation ist eine Forschung *mit* Menschen mit Lernschwierigkeiten ein erster Schritt einerseits auf den Ausschluss und die Nichtbenennung aufmerksam zu machen und somit (gerade) auch aus ethischen (vgl. Koenig/Buchner 2011, 6; Biewer 2010, 115) und rechtlichen (vgl. UN-BRK; Buchner et al. 2011, 9) Gründen diese zu überwinden. Andererseits bietet jene die Möglichkeit, so das Plädoyer der VertreterInnen gemeinsamer Forschung im deutschsprachigen Raum (vgl. Buchner et al. 2011, 8), das Wissen gerade der Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur zu eruieren, sondern jenes im Zusammenhang mit ihrem Einbezug als Expert\*innen in eigener Sache zu zentrieren. Da ihre Erfahrungen und Aussagen im Kontext von Heterogenität und Differenz am Beispiel UNS im Sport in der entsprechenden Forschung zwar erhoben, ihnen ein Zugang zu Forschung bisher jedoch verwehrt blieb, könnte eine Zusammenarbeit ihr Wissen einbeziehen und stärker betonen.

Darüber hinaus ermögliche die Zusammenarbeit, dass die Wissenschaftler\*innen – hier wird der zuvor erwähnte Aspekt der Selbstreflexivität auch im Kontext gemeinsamer Forschung betont – ihre Sozialisation im Wissenschaftssystem, aber auch ihre Konstruktion von Behinderung zu hinterfragen haben (vgl. Buchner et al.

2011; Walmsley/Johnson 2003). Gemeinsame Forschung bietet dann vermutlich das Potenzial mögliche Reifizierungen (vgl. Finnern/Thim 2013) bzw. den akademischen Habitus durch den Kontakt intersubjektiv zu reflektieren, folglich mit den Personen selbst über konstruierte Zuschreibungen zu sprechen und sich mit ihren Meinungen zu konfrontieren. Die Akteur\*innen mit Lernschwierigkeiten werden dann mit ihrer Stimme zunehmend ins Zentrum gerückt und ihre Perspektive in der konkreten Auseinandersetzung als Gewinn, als Mehrperspektivität für Reflexionen im Forschungsvorgehen, im Rahmen der Diskussion um Inhalte und innerhalb des Forschungsprozesses erkannt. D. h. gerade auch, Perspektiven zu hören, zu konkretisieren und zu übernehmen sowie die diskursiv erkannten Horizonte (vgl. Prengel 2010, 29ff.) als Grenzen darzustellen. Möglich erscheint dann auch die Entwicklung eines gemeinsamen Erfahrungsraums, indem es zu einer Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen Wissenschaft/Theorie und Praxis kommt, die sich in einer bestimmten Form in der gemeinsamen Forschungsgruppe, in ihrem gemeinsamen Erfahrungsraum, abbildet.

Im Kontext von Behinderung und Integration/Inklusion liegen differente Forschungsansätze gemeinsamer Forschung vor, die nachfolgend expliziert werden. Der Diskurs um diese Form gemeinsamen Forschens (vgl. auch Buchner et al. 2011) und die interessanten Ergebnisse aus Forschungsvorhaben, in denen Akteur\*innen (mit Lernschwierigkeiten) in den Forschungsprozess integriert werden (u. a. Koenig/Buchner 2009), geben über die eben genannten Begründungen hinaus Anlass, sich mit dem Einbezug von AkteurInnen des Untersuchungsfeldes konkret auseinanderzusetzen.

### **5.2.2 Forschungsansätze gemeinsamer Forschung**

Die empirische Forschung im Kontext der Menschen mit Lernschwierigkeiten wird von Terfloth & Janz (2009) als eine Forschung *an, über, für, mit* und *von* Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammengefasst. Betrachtet man die Entwicklung der letzten Jahrzehnte zeigt sich in der Forschung eine disziplinäre Vielfalt, folglich eine Diversität der Perspektiven. Zudem kann ein Wandel des handlungsleitenden Menschenbildes bzw. dessen Praxis konstatiert werden, von einer menschenverachtenden und diskriminierenden hin zu einer menschenrechtlichen



Perspektive und Praxis. Hiermit gehen darüber hinaus die Veränderung pädagogischer Leitlinien und folglich historische Entwicklungen im Zusammenhang mit der Personengruppe sowie den hiermit in Verbindung stehenden Forschungstraditionen (vgl. Schuppener/Hauser 2014, 233) einher. Der Begriff gemeinsame Forschung umfasst eine solche *für*, *mit* und *von* AkteurInnen (mit Lernschwierigkeiten).

Der deutschsprachige Raum wird bzgl. theoretischer und konzeptioneller Diskurse stark von angloamerikanischen und britischen Entwicklungen beeinflusst. Buchner et al. (2011, 4) folgend soll hier hauptsächlich auf die britischen Entwicklungen eingegangen werden und ausgehend von der emanzipatorischen Forschung, der Weg über die partizipatorische bzw. partizipative zur inklusiven Forschung nachgezeichnet werden. Als relevant erachtete historische Entwicklungen und Erkenntnisse des US-amerikanischen Raums werden darüber hinaus ergänzend, gerade im Kontext partizipatorischer Forschung, angeführt.

#### 5.2.2.1 Emanzipatorische Forschung

Seit etwa Mitte der 1970er Jahre entwickelte sich unter Einfluss der Normalisierungsdebatte aus der Behindertenbewegung heraus eine Forschung von Menschen, denen eine Behinderung zugeschrieben wird. In den folgenden Jahren wurde die emanzipatorische Forschung in Großbritannien als „*emancipatory model of research*“ angestoßen und viele Studien diesem Forschungsansatz folgend realisiert (vgl. u. a. Barnes 1992). Grund hierfür waren Forderungen der Behindertenbewegung, die Forschung im Kontext Behinderung gegenüber den bisher agierenden Wissenschaftler\*innen zu kontrollieren bzw. zu bestimmen (vgl. Buchner et al. 2011, 5; Chappell 2000, 38) und Facetten von Behinderungen aufzudecken.

*Emanzipatorischer Forschung* liegt das in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre entwickelte „soziale Modell von Behinderung“ zugrunde (vgl. Buchner 2011 et al. 5; Chappell 2000, 39), demzufolge Behinderung als gesellschaftlich konstruiert betrachtet wird. Erst die externen Zuschreibungen bedingen, so das Verständnis, das Erleben von Barrieren und letztendlich also von Behinderung (vgl. Koenig/Buchner 2011, 5). Im Kontext der Wissenschaft und der Wissensproduktion erfolgte diese Behinderung, so die Kritik, aufgrund des herrschenden medizinischen Modells und

der sich hieraus ergebenden Forschungsergebnisse. Diese seien für die Zuschreibung und gesellschaftliche Konstruktion einflussgebend, für eine Dekonstruktion und eine gesellschaftliche Veränderung jedoch irrelevant (vgl. ebd.). Forschung müsse hingegen die gesellschaftliche Behinderung analysieren, Wissen hieraus generieren, um die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung zu verbessern (vgl. Oliver 1992). Neben der Kritik am Verständnis von Behinderung geht nach Oliver mit emanzipatorischer Forschung gleichzeitig die Forderung nach einem grundlegend veränderten Forschungsverständnis einher, welches sich gegen das „traditionelle“ (Kiernan 1999) Verständnis und Prozesse von Forschung richte (vgl. Walmsley 2001; Oliver 1992).

Hierzu obliegen „Kontrolle, Macht und Entscheidungsgewalt“ (Flieger 2009, 164) im Ansatz emanzipatorischer Forschung nun den Forscher\*innen mit Behinderung. Diese sind vielfach Akademiker\*innen mit Sinns- und Körperbehinderungen. AkademikerInnen ohne Behinderung übernehmen – wenn – beratende Tätigkeiten (vgl. ebd.; Walmsley/Johnson 2003, 52f.). Nichtakademiker\*innen mit Behinderung sind als Betroffene mitgedacht beispielsweise, indem sie emanzipatorische Forschungsprojekte kontrollieren oder Aufgaben im Kontext der Bewilligung von Forschungsanträgen übernehmen (u.a. vgl. Flieger 2009, 164).

Chappell (2000, 38) formuliert folgende zentrale Kriterien emanzipatorischer Forschung, die auf Zarb (1992), Oliver (1992) und Morris (1992) zurückgehen (vgl. auch Goeke/Kubanski 2012):

- „[R]esearch should be used as a tool for improving the lives of disabled people;
- There should be greater opportunities for disabled people to be researchers;
- Researchers must adopt a more reflexive stance regarding their work;
- The democratic organizations of disabled people should act as commissioners and funders of research; and
- Researchers should be accountable to the democratic organizations of disabled people. “

Forschung dient nicht dem Zweck der Wissenschaft, sondern der Praxis, um die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung, theoretisch und methodisch dem sozialen Modell von Behinderung folgend, zu verbessern, Behinderungen zu beseitigen (vgl. Priestley 1999) und politische Interessen zu realisieren (vgl. Oliver 1992). Das bedeutet auch, ihre Lebenswelt auf eine menschenrechtliche Basis zu stellen. Folglich geht es – wie Flieger (2009) in Bezug auf Oliver (1997)

zusammenfasst – weniger darum, „wie Forschung bei behinderten Menschen Empowerment bewirken kann, sondern wie Forschung Menschen unterstützen kann, die sich zur Emanzipation entschlossen haben“ (164).

Die emanzipatorische Forschung, deren Entwicklung in der interdisziplinären Forschungsrichtung der *Disability Studies* bis heute anhält, unterlag ab der Jahrtausendwende einer internen Kritik: Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden in der von körper- und sinnesbehinderten Akademiker\*innen geprägten Forschung nicht bedacht. Grund hierfür sehen Buchner et al. (u. a. 2011, 5) in der die emanzipatorische Forschung initiiierenden Behindertenbewegung, welche sich eben hauptsächlich aus der Gruppe der Menschen mit Sinnes- und Körperbehinderungen zusammensetzt. Gleichwohl der Spannungen entwickelten sich nun erste emanzipatorische Studien der Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Ramcharan/Grant 2001). Bis heute forschen Menschen mit Lernschwierigkeiten jedoch weniger emanzipatorisch, als vielmehr partizipatorisch bzw. partizipativ und inklusiv.

#### 5.2.2.2 *Partizipatorische und partizipative Forschung*

Entwicklungen einer gemeinsamen Forschung mit Menschen mit Behinderung im US-amerikanischen Sprachraum gehen auf den – von Doe & Whyte (1995) entwickelten – Forschungsansatz *Participatory Action Research* (PAR) zurück (vgl. Flieger 2009, 165), wobei die Wurzeln dieses Forschungsansatzes in der Handlungsforschung liegen (vgl. von Unger 2014, 13). „Partizipatorische Forschung bedeutet, den Anspruch der Teilhabe auf wissenschaftliche Forschung zu übertragen (Flieger 2009, 161).

Ausgearbeitet wird dieser Forschungsansatz theoretisch ausgehend davon aus, dass das Wissen der Akademiker\*innen und jenes der Praktiker\*innen sich unterscheidet und die Wissenschaftler\*innen auf jenes der Praxis angewiesen seien, um die Praxis zu verstehen und Impulse für Veränderungen zu liefern (vgl. von Unger 2014, 13ff.). PAR (vgl. Flieger 2009, 165) bzw. auch die partizipative Forschung ermögliche es, je nach Fragestellung und Forschungsthema entsprechende Methoden der Sozialforschung für die Bearbeitung heranzuziehen (vgl. Bergold/Thomas 2012). Einbezug sollte letztendlich in all jenen Phasen des Forschungsprozesses erfolgen,

welche sich auf die Akteure der Praxis auswirkten (vgl. Flieger 2009, 165f.). Darüber hinaus wird auf die konkrete Umsetzung hingewiesen: Entscheidend sei, dass die Akademiker\*innen innerhalb der Wissensproduktion „Macht und Entscheidungsgewalt“ gegenüber den Beforschten abgäben und die Beforschten gleichsam Einfluss erhielten (vgl. ebd.). Im Fokus steht – im Unterschied zum emanzipatorischen Forschungsansatz – der gemeinsame Bildungsprozess (vgl. 166) und die gleichberechtigte Zusammenarbeit der Forschungspartner aus Wissenschaft und Praxis in allen Phasen des Forschungsprozesses (vgl. Wright et al. 2008, 15).

In Großbritannien entwickelte sich die partizipatorische Forschung fast parallel zur emanzipatorischen Forschung. Sie betont analog zur US-amerikanischen Entwicklung weniger eine Forschung *von* – emanzipatorische Forschung – sondern *für* und *mit* Menschen mit Behinderung (Chappell 2000, 38ff.). Gründe für die Entwicklung dieses Forschungsansatzes in Großbritannien liegen in der Änderung von Förderrichtlinien, welche zu Beginn der 1990er Jahre den Einbezug Betroffener – gerade mit Lernschwierigkeiten – beinhalteten und direkt die Entwicklung einer Forschung mit Menschen mit Behinderung forcierten (vgl. Buchner et al. 2011, 6).

Ohne das dem jeweiligen Sprachraum zugeordnete Verständnis von Forschung und somit Differenzen an dieser Stelle gänzlich zu rekonstruieren, soll im Rahmen der Prinzipien partizipatorischer Forschung auf Gemeinsamkeiten verwiesen werden, etwa auf ähnliche Ziele. In Großbritannien beruft sich Chappell (2000) nun auf Cocks & Cockram (1995, 32) und konkretisiert, worauf auch Flieger (2009, 166) in Bezug auf angloamerikanische Entwicklungen verweist:

- „[T]he research problem may be identified by disabled people or non-disabled researchers, who then bring it to the attention of the constituency of disabled people,
- Disabled people and researchers work together to achieve a collective analysis of the research problem; and
- Alliances are formed between disabled people, researchers and other experts, although these alliances must be ‘under the control and primarily in the interests’ of disabled people“ (Chappell, 2000, 38f.).

Geforscht wurde im britischen Raum einerseits, indem der gesamte Forschungsprozess partizipatorisch gestaltet wurde. Dies erfolgte zunächst in Verbindung mit Evaluationen sozialer Dienstleistungen sowie im Zusammenhang mit „Life Story Research“ (Atkinson/Williams 1990; auch: Westermann/Buchner 2008). Die Betroffenen nahmen die Rolle der Ko-Forscher\*innen ein (vgl. March et

al. 1997). Andererseits wurden auch nur einzelne Aspekte partizipatorischer Forschung umgesetzt bzw. allein in bestimmten Schritten der Forschung partizipatorisch gearbeitet. So nahmen die Menschen mit Behinderung etwa die Rolle als InterviewerInnen (vgl. Gramlich et al. 2002) ein, Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden als Mitglieder von Beratungsgremien bzw. Referenzgruppen (vgl. Minkes et al. 1995), teils auch als Kontrolleure von Forschungsanträgen (vgl. Grant/Ramcharan 2002) oder als (Mit-)Herausgeber\*innen von Forschungspublikationen (vgl. Atkinson et al. 2000) aktiv (vgl. Buchner et al. 2011, 6). Es können also auch Möglichkeiten der Partizipation bedacht werden, die die konkreten Tätigkeiten im Kontext des Inhalts und Prozesses der Forschung überschreiten, d.h. ein Einbezug ist im Kontext des gesamten Systems der Wissenschaft (als Ko-Autor\*innen, als Mitglied von Beratungs- und Bewilligungsgremien) denkbar. Dann könnte eben auch für diese Aktivitäten formuliert werden: Partizipatorische Forschung habe sich immerwährend darum zu bemühen und zu hinterfragen, wie Menschen (in diesem Fall mit Behinderung) partizipieren können (vgl. Goeke/Kubanski 2012).

Diese Rollen weisen durchaus über die von Bergold & Thomas (2010, 333) in der deutschen Sozialwissenschaft anvisierte partizipative Forschung hinaus, wenn sie – wie auch Dick (1997 zit. nach Flieger 2003)<sup>104</sup> – den gemeinsamen Forschungsinhalt und -prozess betrachten.

Deutlich werden differente Verstehensweisen: Partizipatorische Forschung orientiert sich an einer Partizipation, die „den Anspruch der Teilhabe auf wissenschaftliche Forschung“ (Flieger 2009, 161), d.h. mit dem Ziel der Partizipation überträgt, partizipative Forschung findet partizipativ statt bzw. setzt eine Partizipation im Kontext der Forschung um (vgl. ebd., 160f.).

Im Folgenden verwende ich im Anschluss an Sturm (2013, 107) den Begriff „behinderungsbedingt“, um ein Milieu zu verdeutlichen, welches Behinderung zuschreibt, konstruiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

Auch wenn sowohl mit der partizipatorischen als auch mit der partizipativen Forschung Ziele der Gleichberechtigung einhergehen, zeigt sich auf handlungspraktischer Ebene, dass das Verhältnis zwischen den Akademiker\*innen und insbesondere den Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterhin von gesellschaftlichen Konstruktionen und (Re-)Produktionen geprägt ist. So spiegelt sich etwa bereits in den Bezeichnungen „disabled people or non-disabled researchers“ der eben benannten Prinzipien partizipatorischer Forschung wider, dass es zu einer Rekonstruktion der Differenz kommt. Auch Chappell kritisiert die Praxis partizipatorischer Forschung. Gründe für Herausforderungen liegen im Zusammenhang mit der Differenz von behindert/nichtbehindert u.a. an den unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen sowie den hiermit einhergehenden Aufgaben und Erfahrungen im Forschungskontext. Die sozialisierten Rollen scheinen sich zu bestätigen. Die Sozialisation der Forscher\*innen im Feld der Wissenschaft bedingt beispielsweise einen Wissensvorsprung im zugänglich zu machenden Feld sowie differente Interessens- und Zielsetzungen gegenüber den Praktiker\*innen (vgl. Flieger 2009, 160). Diese bauen sich in der gemeinsamen Arbeit nicht zwingend ab, sondern wirken sich vielmehr hierauf aus. Chappell (2000, 40) merkt an, *participatory research* sei oft ein „pragmatischer Kompromiss“ (ebd.) der Akademiker\*innen, welcher die Diskrepanz aufzeige, die zwischen ihrem positiven Anspruch, Teilhabe zu praktizieren, und den praktisch wirksamen akademischen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit beruflichen Zielen bzw. einer Karriere liege.

Für den deutschsprachigen Raum ist laut Goeke und Kubanski (2012) zu konstatieren, dass eine partizipatorische Forschung vernachlässigt werde. In den Publikationen zu gemeinsamer Forschung mit Menschen mit Behinderung wird im Kontext partizipatorischer Forschung deutlich, dass unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden, mal eher angloamerikanische, mal eher britische Bezüge erfolgen und auch von partizipativer Forschung (Goeke/Kubanski 2012) gesprochen werde.

### 5.2.2.3 Inklusiv Forschung

Als Reaktion auf die Praxis partizipatorischer Forschung, welche weiterhin asymmetrische Machtverhältnisse zwischen den Forscher\*innen mit und ohne

Lernschwierigkeiten produziere (vgl. Walmsley 2004), führt Walmsley bereits 2001 (188) in Großbritannien den Begriff „*inclusive research*“ ein (vgl. Buchner et al. 2011, 7). In den Folgejahren arbeitet er gemeinsam mit Johnson (2003) einen inklusiven Forschungsansatz (weiter) aus. Sie beziehen sich laut Flieger (2009, 167) hierbei sowohl auf die PAR als auch auf die emanzipatorische Forschung, wobei sich der Forschungsansatz insbesondere an Menschen mit Lernschwierigkeiten wendet. Sowohl Aspekte der Normalisierung als auch des sozialen Modells von Behinderung nehmen Einfluss, insbesondere in Vertretung der *Self-Advocacy Movement* (vgl. Walmsley/Johnson 2003).

Walmsley & Johnson (2003) konkretisieren, es sei notwendig, eine zuvor vernachlässigte Konstruktion von Wirklichkeit, nämlich die Sichtweise der Menschen mit Lernschwierigkeiten, in das Zentrum der Forschung zu stellen. Außerdem müsse die Forschung von ihnen als „neuer Stil“ (Goeke/Kubanski 2012) einer Perspektive auf und von Wirklichkeit wertgeschätzt, entdeckt und Forschung neu erfasst werden. Eine so konzipierte Forschung von Menschen mit Lernschwierigkeiten könne Forschungslücken aufdecken und neue Blickwinkel konkretisieren (vgl. Walmsley/Johnson 2003). Akademiker\*innen haben, dies ist im Rahmen inklusiver Forschung unumgänglich, ihre Rolle als Forscher\*innen, d.h. ihren akademischen Habitus, zu reflektieren, die Machtverhältnisse zu analysieren und im Kontext der Wissenschaft zu verschieben sowie die eigene Perspektive und Handlungspraxis auf Behinderung zu hinterfragen (vgl. Walmsley/Johnson 2003). Gleichzeitig ist die Rolle der Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur aufzuwerten (vgl. Wolfensberger 1983), sondern als gleichberechtigt wertzuschätzen. Folgende Prinzipien arbeiten Walmsley & Johnson (2003, 64) für „*inclusive research*“ aus:

- „The research problem must be one that is owned (not necessarily initiated) by disabled people.
- It should further the interests of disabled people; non-disabled researchers should be on the side of people with learning disabilities.
- It should be collaborative – people with learning disabilities should be involved in the process of doing the research.
- People with learning disabilities should be able to exert some control over process and outcomes.

- The research question, process and reports must be accessible to people with learning disabilities“ (Walmsley/Johnson 2003, 64).

Hier werden indirekt sowohl Rollen als auch Aufgaben für Menschen mit Lernschwierigkeiten als forschend Tätige deutlich. So kommt ihnen die Rolle als Initiator\*in, Kontrolleur\*in und Wissensproduzent\*in inklusiver Forschung zu. Kontrolleur\*in sind sie in dem Sinne, dass sie überprüfen, ob die Prinzipien inklusiver Forschung eingehalten werden. Die Rolle als Wissensproduzent\*in nehmen sie ein, wenn sie entweder innerhalb des Forschungsprozesses Wissen produzieren, veröffentlichen und zugänglich machen oder die Kontrolle über die wissenschaftliche Produktion des Wissens ausüben. Erfahrungen konkreter Praxis zeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im sogenannten „co-researching“ (etwa March et al. 1997) aktiv sind. Als Ko-Forscher\*innen sind sie mit Akademiker\*innen gleichberechtigt am Forschungsprozess beteiligt, indem die unterschiedlichen Perspektiven explizit Teil des Forschungsprozesses sind. Ziel der „inclusive research“ ist jedoch eine selbstbestimmte und kontrollierte Forschungstätigkeit der Menschen mit Lernschwierigkeiten, d.h. anvisiert wird die Verwirklichung emanzipatorischer Forschung (vgl. Buchner et al. 2011, 7).

Im deutschsprachigen Raum tauchen erste öffentliche Diskussionen um eine Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten erst Anfang dieses Jahrhunderts mit dem Transfer der inclusive research als *inklusive Forschung* durch Koenig und Buchner auf (vgl. Goeke/Kubanski 2012; Koenig/Buchner 2009; Markowitz 2009; Schuppener 2009; Flieger 2003). Buchner et al. (2011) gründen ihre Überlegungen insbesondere auf die Entwicklungen innerhalb des britischen Sprachraums. Sie nehmen aber auch Bezug auf die Entwicklung der pädagogischen Leitideen innerhalb der deutschsprachigen Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik.<sup>105</sup>

nnen die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.



Obgleich eine inklusive Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten derzeit den prominentesten Ansatz innerhalb des deutschen Sprachraums darstellt (vgl. Buchner/Koenig/Schuppener 2016), erfolgt die Umsetzung gerade zum britischen Sprachraum vergleichsweise selten (vgl. Buchner et al. 2011, 7f.). Gründe hierfür könnten in den traditionellen Strukturen und Verstehensweisen des deutschsprachigen Wissenschafts- und -fördersystems liegen, welches bislang wenig Spielraum für Veränderungen zulässt.

### **5.2.3 Zur Verortung: gemeinsame als partizipative Forschung**

Mit Blick auf die verschiedenen Forschungsansätze und Möglichkeiten gemeinsamen Forschens und die explizierte theoretische Begründung für ein solches Forschungsvorgehen stellt sich nun die Frage, welchem Forschungsansatz gefolgt werden kann bzw., welche Aspekte der dargestellten Ansätze sich für die konkrete Umsetzung eignen.

Zu bedenken ist, dass im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit wissenschaftliche Vorgaben und Rahmenbedingungen Möglichkeiten gemeinsamer Forschung bedingen. Sinnvoll erscheint es, die Differenz zwischen Theorie und Praxis nicht aufzuheben, sondern innerhalb einer Forschung gewinnbringend zu nutzen, wie es mit partizipatorischer und partizipativer Forschung möglich wird. Dabei rahmen die theoretischen Grundlagen nicht nur diese Entscheidung, sondern auch die Potenziale einer hier umzusetzenden Forschung; trotzdem: erste Schritte partizipativer Forschung<sup>106</sup> scheinen möglich, wenn diese an eine kritische Selbstreflexivität der Akademikerin gebunden werden.

Zu reflektieren und durch die Ko-Forscher\*innen zu bewerten, wären etwa die Relevanz der Thematik und Forschungsfrage im Rahmen der *Themeninitiierung* und zu achten wäre auf die *Zugänglichkeit* der Themen, der Methoden und etwa der Ergebnisse, wie sie explizit auch innerhalb inklusiver Forschung angesprochen werden. Für die Zugänglichkeit ist der Blick auf die Lebenswelt der Akteur\*innen im

mit den pädagogischen Leitlinien der Integration, Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion auch das Verständnis bzw. die Perspektive auf Behinderung als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

Kontext Forschung zu richten, es bedarf der Reflexion der Vorerfahrungen und des -wissens der Teilnehmenden; insbesondere da die Teilnahme an Wissenschaft und Forschung an eine Hochschulzugangsberechtigung gebunden ist; wenn diese sich auch zunehmend verändert.

Partizipative Forschung eignet sich im Rahmen dieser Studie insbesondere, da sie die herausgestellten Aspekte der Initiative für gemeinsame Forschung erwähnt und die *gemeinsame interaktive Forschungstätigkeit* i. S. der Gleichberechtigung und *Gleichwertigkeit* theoretischer und praktischer Perspektiven betont. Wissenschaftliche Tätigkeiten wie die theoretische Arbeit sind zunächst den innerhalb der Wissenschaft sozialisierten Akademiker\*innen zuzuordnen. Erfahrungsbasiertes Wissen um Herausforderungen, konkrete Probleme, Lösungen und subjektive Sinnzuschreibungen hingegen tragen allein die Praktiker\*innen bei (vgl. Flieger 2013, 158f.). Eine gemeinsame Praxis hat diese differenten Perspektiven zu beachten. Dabei verweist auch die partizipative Forschung auf eine *Kontrolle* der Zusammenarbeit durch die Menschen mit Behinderung. Hinzuzufügen wäre – aus den Prinzipien inklusiver Forschung – der ausgeführte Aspekt der *Selbstreflexion*.

Das Vorgehen gemeinsamer Forschungstätigkeit in dieser Arbeit ist diesen Ausführungen und Diskursen folgend als eine Verknüpfung gerade von partizipativer und inklusiver Forschung zu verstehen (vgl. hierzu auch Curdt 2011b). Die folgende Tabelle fasst sowohl diese Verbindung als auch die Verortung des Vorgehens zusammen. Hierzu wird auf die erarbeiteten Kategorien zurückgegriffen: Themeninitiierung, Gleichwertigkeit, gemeinsame, interaktive Forschungspraxis, Zugänglichkeit, Kontrolle und Reflexion.

<u>Kriterien</u>	<u>Forschungsansätze</u>	<u>Prinzipien/Ziele des partizipativen Forschungsvorhabens</u>
<i>Initiierung des Forschungsthemas</i>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Thema: bedeutsam für Untersuchungspersonen (Initiierung nicht unbedingt erforderlich, möglich) (vgl. Walmsley/Johnson 2003)</p> <p><b><u>Partizipative Forschung</u></b></p>	thematische Relevanzsetzung der Ko-Forscher*innen erfragen; für die Untersuchungspersonen infolge der Forschung und in gemeinsamer Erarbeitung

	...aus der Praxis (lokale Verortung) heraus, durch Untersuchungspersonen, aber nicht unbedingt erforderlich (vgl. Chappell 2000)	der Konsequenzen rekonstruieren
<b>Gleichwertigkeit</b> <i>am Beispiel der Interessen</i>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Akademiker*innen stehen hinter Interessen der Forschenden (fördern sie als Verbündete) (vgl. Walmsley/Johnson 2003)</p> <p><b><u>Partizipative Forschung</u></b> alle Beteiligten Interesse am Forschungsthema für alle ergeben sich aus der Bearbeitung Vorteile (vgl. Wright 2008) das Interesse der Menschen mit Behinderung steht an erster Stelle (vgl. Chappell 2000)</p>	<p>Ziel: Balance und Gleichwertigkeit der vorhandenen unterschiedlichen und erfahrungsbasierten Interessen zwischen Theorie und Praxis</p> <p>Vorteile für die Ko-Forscher*innen und Untersuchungspersonen erarbeiten und reflektieren</p>
<b>Gemeinsame, interaktive</b> <i>Forschungstätigkeit</i>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Kollaborative Teilnahme (vgl. Walmsley/Johnson 2003)</p> <p><b><u>Partizipative Forschung</u></b> Gleichberechtigte Beziehungen Lernen, Entwicklung aller Beteiligten langfristige Zusammenarbeit (vgl. Flieger 2009, 166f.)</p>	<p>Teilnahme von Akteur*innen (mit Lernschwierigkeiten)</p> <p>Ziel: Gleichberechtigung, Lernen aller Beteiligten, Nachhaltigkeit der Gruppe</p>
<b>Zugänglichkeit</b>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Die Forschungsfrage, der -prozess sowie die Veröffentlichungen bzw. Ergebnisse der Untersuchung müssen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich sein (vgl. Walmsley/Johnson 2003, 64)</p>	<p>Veröffentlichung des partizipativen Forschungsvorgehens, der Ergebnisse, Diskussion über mögliche praktische Konsequenzen und der wissenschaftlichen Arbeit, gerade auch in leichter Sprache</p>
<b>Teilkontrolle</b>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Teilkontrolle bei Prozess/Ergebnis (vgl. Walmsley/Johnson 2003)</p> <p><b><u>Partizipative Forschung</u></b> ...durch Menschen mit Behinderung (vgl. Chappell 2000)</p>	<p>Ziel: Teilkontrolle im Forschungsprozess ermöglichen</p>
<b>Reflexion</b>	<p><b><u>Inklusive Forschung</u></b> Reflexion der Wissenschaftler*innen (vgl. Walmsley/Johnson 2003)</p> <p><b><u>Partizipative Forschung</u></b></p>	<p>Selbstreflexivität der Forscher*innen: u. a. die eigene Rolle betreffend, Reflexion der</p>

	Nachdenken über die Rolle als Forscher*innen (vgl. Flieger 2009, Chappell 2000)	Machtbeziehungen
--	---	------------------

Tabelle 5: Auseinandersetzung und Verortung: Prinzipien einer partizipativen Forschung im Kontext Behinderung (in Anlehnung an Curdt 2011b, 26)

Eine partizipative Forschung zielt im Rahmen dieses Forschungsvorhabens darauf ab, die Ausgrenzung gerade der Menschen mit Lernschwierigkeiten aus dem Wissenschaftssystem zu überwinden und eine gemeinsame Forschungstätigkeit als eine Beteiligung an Prozessen einer sie betreffenden Forschung zu forcieren.

### **5.3 Methodische Rahmung der Untersuchung: zur qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung**

In diesem Kapitel erfolgt die Explikation der methodischen Rahmung der Untersuchung bzw. die Darstellung des Untersuchungsdesigns. Es wurde bereits (vgl. Kapitel 3.2) auf das zu untersuchende Konzept bzw. die integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS hingewiesen. An dieser Stelle gilt es die konkret befragten Untersuchungsgruppen darzustellen (vgl. Kapitel 5.3.1). Auf dem Wissen um theoretische und empirische Lücken im Kontext der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz in diesen Gruppen beruht die Explikation der Methodologie und Methodik (vgl. Kapitel 5.3.2). Um die Forschungspraxis sowohl partizipativer als auch dieser rekonstruktiven Analyse zu überprüfen, sind Gütekriterien relevant, die schlussendlich den Rahmen für die Umsetzung der Forschungspraxis der Arbeitsschritte dokumentarischer Methodik darstellen (vgl. Kapitel 5.3.3). Der genaue Ablauf der Datenerhebung (vgl. Kapitel 5.3.4), der –aufbereitung (vgl. Kapitel 5.3.5) und der –auswertung (vgl. Kapitel 5.3.6), der in Verbindung zur dokumentarischen Methode und ihrer differenzierten Erhebungs- und gerade Auswertungsschritte steht, wird darauf folgend auch an Beispielen expliziert. Mit der Darstellung der Rückmeldung der Ergebnisse wird die Beschreibung der Methodologie und Methodik abgeschlossen (vgl. Kapitel 5.3.7).

#### **5.3.1 Beschreibung des Samplings: Special Olympics Unified Sports®-Gruppen**

In der Vorstudie wurden zwei regionale „integrative“ Sportgruppen mit 10 bzw. 15 Sportler\*innen im Rahmen einer Gruppendiskussion befragt, wobei in einer allein

Sportler\*innen mit Lernschwierigkeiten waren (15-18 Jahre alt), die andere sich erst kürzlich als UNS-Team zusammen gefunden hatte (13-14 Jahre alt) (vgl. auch Kapitel 5.4).

Integrative Sportgruppen am Beispiel UNS zu untersuchen bzw. für die Untersuchung zu finden, bedeutete 2012, im Jahr der Untersuchung, sich zunächst an SOD, die Stakeholder des Sports von Menschen mit Lernschwierigkeiten und des Programms UNS, zu wenden. Da SOD diese Untersuchung zu UNS unterstützt, konnte über die Organisatoren Kontakt zu Anbietern von UNS hergestellt werden, die bereits dieses Programm von SOD umsetzten. Denn die Sportgruppen sind über ihre Einrichtung, die Organisation der Behindertenhilfe, oder ihren Sportverein Mitglied bei SOD (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012, 186f.). Wer jedoch Mitglied ist, wird nicht veröffentlicht.

Zudem hält SOD weniger den Kontakt zu den Sportler\*innen, als vielmehr zu den Trainer\*innen, weshalb erste Verbindungen zu den konkreten UNS-Sportgruppen über die Trainer\*innen entstehen. Nachdem diese Kontakte bestanden, vermittelten die Trainer\*innen auch i.S. des „Snowball-Sampling[s]“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 184f.) weitere Kontakte vor Ort. So kam es, dass insbesondere in einer bestimmten Region Deutschlands UNS-Gruppen gefunden wurden, da hier in den 1980er Jahren die ersten initiiert wurden und sich folgend ein Netzwerk von Trainer\*innen etablierte (vgl. Hötzl o.J.).

Folgende Kriterien begrenzten die Wahl:

1. *Dauer der Teilnahme*: Die Sportler\*innen sollten mindestens fünf Jahre an der UNS-Sportgruppe teilnehmen, um von einem guten Bekanntheit miteinander und gemeinsam gesammelten Erfahrungen der Sportler\*innen ausgehen zu können. Korrigiert wurde dieses Kriterium später auf drei Jahre, da viele der Partner\*innen entweder nach ihrem Schul- oder Berufsabschluss den Ort bzw. die Region und damit die UNS-Gruppe verlassen. Sie nehmen kürzer, und seltener als die Athlet\*innen fünf Jahre, an UNS teil. Festzuhalten ist darüber hinaus, dass trotz dieser den Trainer\*innen genannten Bedingung letztendlich Sportler\*innen in den Untersuchungssettings saßen, die erst kürzlich in die UNS-Gruppe eingestiegen bzw. ein Jahr dabei waren. Sie wollten, wie die anderen, auch

am Interview teilnehmen. Hier wurden die Freiwilligkeit und das Interesse der Teilnahme dem Kriterium vorgezogen.

2. *Varianz der Sportarten*: Im Sampling sollten sich sowohl Mannschafts- als auch Individualsportarten abbilden, um mögliche sportartübergreifende Gemeinsamkeiten und sportartabhängige Unterschiede in den Ergebnissen darstellen zu können. 2012 wurden insbesondere Mannschaftssportarten ausgeübt, weshalb auch im Sampling allein eine Individualsportart (Schwimmen) auftaucht.
3. *Geschlecht*: Es sollten und konnten männliche und weibliche Sportler\*innen (Athlet\*innen und Partner\*innen), d.h. geschlechtsgemischte und -homogene UNS-Sportgruppen befragt werden, mit dem Ziel Einflüsse im Zusammenhang mit dem Geschlecht aufzeigen zu können.
4. *Anbieter von UNS*: Das Sampling sollte aus Sportler\*innen bestehen, die UNS als Angebot von Einrichtungen der Behindertenhilfe nutzen, andere sollten es aber auch als Training im Sportverein oder im Rahmen der Regelschule wahrnehmen, um herauszufinden, ob die organisationale Rahmung bzw. Strukturen der jeweiligen Institution die Sportgruppen prägen. Hierzu ist festzuhalten, dass es 2012 erst wenige Sportvereine gab, die UNS anboten, was sich eben auch im Sampling (ein Sportverein) widerspiegelt.
5. *Stadt/Land*: Ziel war es des Weiteren, dass sich das Sampling aus Gruppen zusammensetzt, von denen einige UNS auf dem Land und andere in der Stadt trainierten. Die Initiative erster UNS-Gruppen und erste Netzwerke der Trainer\*innen erfolgte auf dem Land und hiermit zusammenhängend trainieren die Sportler\*innen des Samplings insbesondere dort, allein die im Sportverein trainierenden Sportler\*innen, in der Stadt.
6. *Anzahl der Teilnehmenden*: Schlussendlich sollten mindestens zwei Sportler\*innen aus einer UNS-Sportgruppe bereit sein, an dem Interview teilzunehmen, um überhaupt von *Gruppendiskussionen* (vgl. Kapitel 3.3) sprechen zu können.

Diese Varianz der Kriterien wurde gewählt, um innerhalb dieser rekonstruktiven Studie herauszufinden, welche gemeinsamen Aspekte alle Gruppen trotz der Vielfalt teilen, und welche spezifischen Ergebnisse dann möglicherweise auf die benannten Kriterien bzw. teilweise Milieus zurückzuführen sind.

Schlussendlich waren es 10 Teams (s. Tabelle 6), die diese Kriterien erfüllten bzw. bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen. Zuvor war nach ersten Gesprächen und dem Informieren der Trainer\*innen ein Informationsblatt (vgl. Anlage A1a) von der entstandenen partizipativen Forschungsgruppe (vgl. Kapitel 5.5.1) für die möglicherweise teilnehmenden UNS-Gruppen verfasst worden, wobei dieses an die Trainer\*innen geschickt wurde bzw. werden musste. Bei Interesse wurden Termine für die Befragung ebenfalls mit den Trainer\*innen vereinbart. Die Sportler\*innen erhielten bei Interesse zeitnah ein weiteres Informationsblatt zur konkreten Untersuchung, d.h. etwa über den Ablauf der Gruppendiskussionen (vgl. ebd.). Schließlich kamen in den Gruppendiskussionen zwischen drei bis neun Sportler\*innen zusammen. In Abhängigkeit von den Trainer\*innen erfolgten einige Gruppendiskussionen vor, andere nach dem Training.

In Abhängigkeit von den zuvor benannten Bedingungen zeigt die folgende Tabelle, welche Merkmal die Untersuchungsgruppen aufwiesen:

<b>UNS-Gruppen</b>	<i>Dauer der Teilnahme (in Jahren)</i>	<i>Sportart</i>	<i>Geschlecht; Athler*in, Partner*in</i>	<i>Anbieter</i>	<i>Stadt/Land</i>	<i>Anzahl Teilnehmende</i>	<i>Alter (Jahren)</i>
<b>BB_m</b>	2-8	Basketball	m (1 A/7 P)	Kooperation: Realschule-Förderschule (1)	Land	8	15-20
<b>Red layers</b>	<1-5	Basketball	m (2 A) /w (1 A; 6 P)	s. (1)	Land	9 (7w/2m)	15-17
<b>The Runners</b>	7-12	Basketball	m (2 A/2 P)/ w (1 A)	Einrichtung der Behindertenhilfe (2)	Land	5 (1f/4m)	16-28
<b>BB_2</b>	3-ca.10	Basketball	m (1 A/A P)/ w (1 A)	s. (2)	Land	3 (1f/2m)	28-33
<b>BB_3</b>	2-10	Basketball	m (4 A/3 P)	s. (1)	Land	7	16-35
<b>BB_4</b>	2-3	Basketball	m (3 A)/ w (2 P)	s. (2)	Land	5 (2f/3m)	16-40
<b>Die Kicker</b>	2-5	Fußball	m (3 A/4 P)	s. (2)	Land	8	18-45
<b>Fu_2</b>	<1-10	Fußball	m (3 A/2 P)	s. (2)	Land	5	15-23
<b>Fu_SCG</b>	3-5	Fußball	m (6 A/1 P)	Sportverein	Stadt	7	20-35
<b>Sw</b>	1-4	Schwimmen	m (2 A/1 P)/ w (2 A/1 P)	s. (2)	Land	6 (3f/3m)	15-33

Tabelle 6: Kurzfassung-Kontextwissen zum Sampling (vgl. Anlage 2a), A= Athlet\*innen; P= Partner\*innen

In der UNS-Gruppe BB\_m nahmen beispielsweise acht männliche Basketballer (ein Athlet und sieben Partner; zwischen 15-20 Jahren) an der Gruppendiskussion teil, die bereits seit zwei bis acht Jahren an der Gruppe teilnehmen. Ihre Gruppe wurde durch eine Kooperation auf dem Land ansässiger Institutionen, zwischen der Realschule und der örtlichen Förderschule initiiert.

Die Teilnehmer\*innen nehmen zwischen einem und zehn Jahren bereits an ihrer UNS-Gruppe teil; teilweise liegen sehr unterschiedliche Erfahrungen innerhalb des Teams vor.

Auf die Gesamtanzahl der Gruppen geblickt, werden vergleichsweise viele, sechs, Basketballmannschaften, drei Fußballmannschaften und eine Schwimmgruppe befragt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Basketball bei SOD die Sportart war, in welcher die ersten Unified Teams trainierten (vgl. Hötzl 2009) und, dass Basketball mit dem „Youth Unified Projekt“ (2008-2010) bei SOD auch im Fokus stand (vgl. Simon o.J.). Seit 2008 etwa wurde im Basketball unterstützt von SOD trainiert. Im Fußball begann die Entwicklung als Entwicklungsprojekt mit FussballFREUNDE 2010 (vgl. DOSB 2010), kann jedoch nicht auf eine so lange integrative Tradition wie der Basketball zurückblicken. Mit der Vorgabe, dass die Teams etwa drei, bestenfalls fünf Jahre zusammenspielen sollten, konnten neu gegründete Gruppen und neue Unified Sportarten nicht untersucht werden. Es fand sich jedoch im Kontext der Individualsportarten eine Schwimmgruppe, die teilnehmen konnte und wollte. Überwogen im Jahr der Untersuchung, 2012, noch die Basketballgruppen (vgl. SOD 2012),<sup>107</sup> sind es gegenwärtig insbesondere Fußballer, die Unified-Gruppen bilden bzw. von denen vergleichsweise häufig Unified-Gruppen an den Turnieren teilnehmen (vgl. Tabelle 4).

Es gehören sowohl geschlechtshomogene (insbesondere im Fußball), aber auch geschlechtsheterogene Gruppen der Untersuchungsgruppe an, da sie – trotz getrennter Wettkämpfe – zusammen trainieren. Das Sampling besteht folglich aus fünf geschlechtsgemischten und fünf geschlechtshomogenen Teams; wobei sich im ierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).



Basketball vier mixed und zwei geschlechtshomogene Gruppen zusammenstellten. Auffällig ist, dass die Zahl teilnehmender Athlet\*innen und Partner\*innen sehr variiert und einzig in der Schwimmgruppe eine ausgeglichene Teilnahme vorzufinden ist.

Vielfach sind im Sampling Gruppen anzutreffen, die auf Initiativen von Einrichtungen der Behindertenhilfe basieren (sechs), drei basieren auf Schulkooperationen und allein eine Gruppe trainiert im Sportverein. Als Rahmenbedingung ist möglicherweise nicht uninteressant, dass die Trainer\*innen vieler UNS-Gruppen des Samplings gleichzeitig MitarbeiterInnen der UNS anbietenden Organisation der Behindertenhilfe waren bzw. sind. Sie koordinieren gerade für die Athlet\*innen den Zugang zum Angebot bzw. organisieren das Angebot in der eigenen Sporthalle.

Da zwei Gruppen nur mit Schüler\*innen und acht auch altersgemischte Gruppen mit hauptsächlich Erwachsenen befragt wurden, variierte das Alter zwischen 15 und 45 Jahren. Allein in zwei Gruppen mit erwachsenen Sportler\*innen war das Alter annähernd homogen – d.h. unter einer Differenz von 10 Jahren. Bilanzierend befinden sich sechs altersheterogene und somit generationsübergreifenden Sportgruppen sowie vier annähernd altershomogene Gruppen unter dem Sampling. Ein weiteres Kriterium dieses Samplings ergab sich somit aus der UNS-Sportpraxis, eine Altersheterogenität.

### **5.3.2 Methodische Überlegungen zu einer qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung**

Ein qualitativer Forschungsansatz eignet sich insbesondere dazu, theoretisch wenig erschlossene Felder zu bearbeiten, da mit ihm bspw. Akteurs- bzw. Gruppenmeinungen sowie deren praktische Erfahrungen in ihrer fallspezifischen Tiefe fokussiert werden können. In diesem Kapitel wird zunächst die Begründung für ein qualitatives Forschungsvorgehen angeführt. Hierzu wird zunächst auf die Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen, die als Teil der Untersuchungspersonen, viele Jahre nicht als Untersuchungssubjekte erkannt wurden. Schließlich wird die dokumentarische Methodik im Rahmen ihrer Methodologie und Methodik dezidiert beschrieben.

### 5.3.2.1 Plädoyer für ein qualitatives Forschungsvorgehen

Im Kapitel zum Forschungsstand zu Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen wurde deutlich, was auch Schuppener und Hauser (2014, 235) im Kontext der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen von Forschung konstatieren, dass in diesem Bereich Defizite, zu wenig Kenntnisse vorliegen und daher kaum Hypothesen gebildet werden können. Gegenwärtig ist die medizinische Art des Forschens *über* ebenso vorhanden wie eine Forschung, welche *für, mit* und *von* Personen mit Lernschwierigkeiten praktiziert wird. Empirische Studien mit Fokus auf letzterem, welche quantitativen oder qualitativen Forschungscharakter haben, sind laut einer Studie von Buchner & Koenig (2008) im Vergleich zu nicht-empirischen Veröffentlichungen allerdings immer noch selten. Von den von Buchner und Koenig (2008, 20) in ihrer Zeitschriftenanalyse untersuchten 3012 Publikationen zwischen 1996-2006 können lediglich 19 Prozent aller Studien *über, für* und *mit* Menschen mit Lernschwierigkeiten als solche mit tatsächlich empirischem Forschungsansatz betrachtet werden.

Die Ergebnisse der Studie haben bis heute an Aktualität nicht verloren. Empirische Studien mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sind weiterhin selten, was sicherlich mit an den kritischen Stimmen liegt, die etwa einerseits die Wissenschaftlichkeit (vgl. hierzu Markowitz 2009) und andererseits die Kompetenzen der Menschen mit Lernschwierigkeiten als Untersuchungssubjekte hinterfragen (vgl. Theunissen/Kulig 2010; Sigelman et al. 1981) und den empirischen Daten entgegenstehen, die auf die Potenziale einer Forschung *mit* (vgl. Schäfers 2009; Schuppener 2005; Pixa-Kettner 1998) und auch *von* Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Buchner et al. 2011) verweisen. So differenziert u. a. Schäfers (2009) in einer Studie, dass weniger die Komplexität der Inhalte und Kompetenzen der Befragten, als vielmehr die Techniken der Befragung ausschlaggebend für die Validität der Ergebnisse seien. Und auch Schuppener (2005) bekräftigt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus formal valide Aussagen geben könnten. Sie merkt zusammen mit Hauser (2014) an, dass es gerade unter der Annahme vergleichsweise hoher, erlebter Fremdbestimmung des Personenkreises unter den Wissenschaftler\*innen zu höheren Anforderungen und strengeren Kriterien im Forschungskontext komme. Im Zusammenhang mit der Frage nach sozial erwünschten Antworten verweisen sie darauf, dass bekannt sei,

dass jene generell ein Problem empirischer Studien darstellen können, dies folglich kein Kriterium für eine Ausgrenzung darstelle (vgl. ebd., 242). Zum einen sei in der Untersuchungsplanung und -reflexion entsprechend hierauf zu reagieren. Zum anderen ist sozialisationstheoretisch davon auszugehen, dass es sehr wahrscheinlich generell zu einer Einflussnahme im Untersuchungskontext komme. Die methodologische und methodische Entwicklung innerhalb der Pädagogik im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten bestätigt, dass es unter Beachtung bestimmter formaler Strukturen in der Untersuchungsplanung zu validen Aussagen des Personenkreises kommt (vgl. u.a. Fasching 2013; Buchner 2008; Hagen 2007). Wie gezeigt, kann einer Forschung *mit* Menschen mit Lernschwierigkeiten somit unter folgenden Prämissen zugestimmt werden: unter Beachtung der Kommunikation und der Gegenstandsangemessenheit der Forschung (vgl. Buchner 2008, 521ff.).

Möglicherweise lässt sich ein Mangel an Forschungsprojekten auch bilanzieren, da gerade Studien mit Menschen mit Lernschwierigkeiten diese Gegenstandsangemessenheit, d.h. ein Wissen um die Forschungssubjekte erforderlich machen, welches einer intensiveren Vorbereitung bedarf. Trotz dessen sind seit den 1970er bzw. 1980er Jahren Tendenzen zu einer Forschung *mit* und später auch *von* (vgl. Kapitel 5.2) Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erkennen, die durch sozialwissenschaftliche sowie soziologische Fragen nach dem Behindertwerden stark beeinflusst sind (Schuppener/Hauser 2014, 233f.). Es wurde und wird theoretisch fundiert und auch forschungspraktisch zu realisieren versucht, dass allein diejenigen Menschen, die behindert werden,<sup>108</sup> von den Barrieren ihrer Lebensbedingungen berichten können. In der Folge kam es zur Beachtung und methodischen Entwicklung zielgruppenspezifischer Forschungsmethoden.

So zeigt sich beispielsweise seit der Veröffentlichung von Buchner (2008) im Zusammenhang mit qualitativer Forschung eine Vielfalt an methodologischen und methodischen Überlegungen, welche die empirische Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur erhöhte, sondern weiterentwickelte (vgl. u.a. Fasching 2013; Janz/Terfloth 2009; Buchner 2008; Hagen 2007).

Qualitative Forschung ist nun einerseits im Kontext partizipativer Forschung und im Wissen um die Untersuchungssubjekte mit Lernschwierigkeiten zu bevorzugen, aber  
orschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

auch, da erstens die theoretisch fundierte Forschungsfrage einen Forschungsansatz notwendig macht, welcher die Breite und Tiefe der Forschungsthematik analysieren kann und zweitens der Forschungsstand diverse Lücken aufweist. Quantitativ angelegte Untersuchungen leisten dies nicht, können allerdings in Ergänzung dazu beitragen, qualitativ gewonnene Ergebnisse zu bestätigen oder zu widerlegen und somit zu einem Gesamtbild und einer umfassenderen Forschung beitragen.

Für die hier zu praktizierende empirische Studie kam es innerhalb des Forschungsprozesse und in Diskursen der Forschungsgruppe zunächst durchaus zu Überlegungen, eine schriftliche Befragung durchzuführen, bevor Interviews sowie Gruppendiskussionen und somit explizit qualitative Vorgehen diskutiert wurden.

Im Kontext theoretischer Grundlagen bedarf es nun einer qualitativen Methodik, welche sowohl die Milieus als auch deren Aktualisierung und die sozialen Praktiken innerhalb der Gruppen eruiert, wie es die dokumentarische Methodik ermöglicht.

### *5.3.2.2 Überlegungen zur rekonstruktiven Analyse unter Anwendung der dokumentarischen Methodik*

Nachdem geklärt wurde, dass innerhalb dieser Studie ein qualitativer Forschungsansatz gewählt wird, ist zu differenzieren, welche Methodologie und Methodik an vorherige theoretische Ausführungen sowie die Fragestellung anschlussfähig sind und zur Beantwortung der Forschungsfrage/n gewählt werden können. Hierzu bedarf es zuvor einer Systematisierung vorhandener Methodologien.

143

□ Special Olympics Deutschland (2012): Ergebnissuchungspersonen (vgl. Hopf 2013, 590). Mit Blick auf die Zielgruppe, also u. a. Menschen mit Lernschwierigkeiten, geht es im Hinblick auf Gruppendiskussionen) stattfand. Hierin wurde die Frage der Offenheit gegenüber dem Datenmaterial diskutiert.

143

□ Die Analyse und Exploration der Modi der Diskursorganisation, so Przyborski (2004, 318f.), seien derzeit noch nicht abgeschlossen. Gegenwärtig ließen sich beispielsweise kaum exkludierende Modi finden.

143

□ Mit dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V

Qualitative Forschung unterteilt sich methodologisch in diverse Stränge, welche sich nicht nur theoretisch unterscheiden, sondern auch im Gegenstandsverständnis und der Methodik (vgl. Flick 2014, 81). Im Allgemeinen lässt sich aus den Veröffentlichungen, den hierin empirisch bearbeiteten bzw. erwähnten Themen<sup>109</sup>, dem Gegenstandsverständnis und den Methodiken rekonstruieren, dass in qualitativer Forschung im Kontext einer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten der Forschungstradition des „symbolischen Interaktionismus“ gefolgt wird. Gegenwärtig wird die subjektive Sicht der Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Lebensbedingungen (der Be- und Enthinderung) eruiert und zunehmend in Untersuchungen in den Fokus gestellt (vgl. Kremser 2014; Buchner 2008; Westermann/Buchner 2008; Schuppener 2007). Gering sind jedoch Untersuchungen, im Rahmen von Integration und Inklusion, denen strukturalistische Modelle zugrunde liegen, die sich folglich mit kulturellen Rahmungen von Wirklichkeit und den sozialen Praktiken auseinandersetzen – hierzu sind etwa die Studien von Sturm (2016), Sturm & Wagner-Willi (2016) und Köpfer (2015) zu nennen – bzw. mit dem Konzept des Habitus (vgl. Ziemer 2011). Mit der rekonstruktiven Sozialforschung und der dokumentarischen Methode lassen sich nun die erwähnten Fragen und Thematiken umfassend bearbeiten.

Mit der nachfolgend für dieses Forschungsvorhaben gewählten rekonstruktiven Sozialforschung praxeologischer Wissenssoziologie bzw. der dokumentarischen Methodik wird eines der strukturellen Modelle abgebildet, welches gleichzeitig durch den Rückbezug auf Mannheim an die wissenschaftstheoretische Grundlage (vgl. Kapitel 1) anschlussfähig ist, die folglich die methodologische Verankerung darstellt. Bohnsack (2014) setzt sich in der Erarbeitung einer Forschungspraxis dokumentarischer Methodik also insbesondere mit der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (u.a. 1964) auseinander und arbeitet z.T. mit Mangold (1983 vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 277) – gerade im Rahmen von Gruppendiskussionen – zusammen. Er greift auf Aspekte phänomenologischer Soziologie nach Schütz (1971) ebenso zurück (vgl. Bohnsack 2010, 207; 2014, 24ff.), wie auf die hierauf und seine Ausführungen zu „Gruppenkonflikt und Vorurteil“.

90

□ Es lassen sich verschiedene Definitionen unterscheiden. Stahl (2002, 4) etwa formuliert eine weite Definition: „Das zielgerichtete Miteinander ist die wesentliche und hinreichende“.

aufbauende Ethnomethodologie, die Chicagoer Schule und die Hermeneutik (unter besonderer Beachtung von Habermas) (vgl. ebd., 22ff.). Bohnsacks praxeologische Wissenssoziologie dokumentarischer Methodik beinhaltet die Annahme der Sozialität als erfahrener und habitualisierter Kollektivität und steht folglich im Widerspruch zur Sozialität als einer wechselseitig und neu herzustellenden Wirklichkeit.

Die Frage nach der alltäglichen Herstellung sozialer Realität, d.h. der Konstruktion von Sozialität rückt ins Zentrum der Suche nach Erkenntnis. Und folglich die Frage, welches Wissen, welche theoretischen, insbesondere, welche atheoretischen Konstruktionen bzw. vorreflexiven Orientierungen der sozialen Handlungspraxis der Akteure zugrunde liegen (vgl. Kapitel 1.2).<sup>110</sup> Den Schwerpunkt praxeologischer Wissenssoziologie bilden sowohl die handlungspraktische Herstellung von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen als auch – mit Bezug auf die kulturelle Rahmung – explizite, insbesondere implizite Strukturen.

Für das Forschungsvorhaben und die Frage nach der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Unified Sports® (UNS) wird sowohl die Erfassung dieser kulturell und gesellschaftlich bedingten Rahmung i.S. der explizierten Milieus (vgl. Kapitel 1.3) relevant als auch die Rekonstruktion sozialer Praktiken. Mit anderen Worten: Die kulturelle Rahmung des integrativen Sports, der Einfluss institutioneller wie auch kulturell und gesellschaftlich bedingter Lebensräume, soll ebenso analysiert werden, wie habitualisierte, interaktive Praktiken der SportlerInnen. Diese Fokussierung verdeutlicht erneut die Passung und Relevanz rekonstruktiver Verfahren auf Grundlage praxeologischer Wissenssoziologie, konkretisiert in der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ (Mannheim 1980) mit der theoretisch erarbeiteten Forschungsfrage.

ruiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

Blickt man nun auf die gewählte „dokumentarische Methode der Interpretation“ (Mannheim 1980) bzw. die „dokumentarische Methode“ (Bohnsack 2014, 33) ist festzuhalten, dass es zu einem enormen Aufschwung dieser Forschungspraxis seit Beginn des 21. Jahrhunderts kommt. Es wurden sowohl eine Vielzahl an Erhebungsverfahren erarbeitet – Daten werden beispielsweise über Interviews (vgl. Nohl 2012), Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel 5.2.2; Przyborski 2004), Bildinterpretationen oder Videografien erhoben (vgl. u.a. Bohnsack 2014, 157ff.) – als auch spezifische Regeln der Datenaufbereitung (vgl. Bohnsack et al. 2013, 399f.) und Datenauswertung (vgl. Kapitel 5.5.3; 5.5.4; Bohnsack 2014, 131ff.; Przyborski 2004) entwickelt. Dabei ist zu reflektieren, dass die dokumentarische Methode zwar in den letzten Jahren auch zunehmend im Kontext von Integration bzw. Inklusion Anwendung findet (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2016; Sturm 2016; Köpfer 2015), durchaus aber kontrovers im Kontext partizipativer Forschung diskutiert wird (vgl. Buchner et al. 2011; Wagner-Willi 2011). An dieser Stelle ist auf die Begründung und Verknüpfung, wie sie im Kapitel 5.2 erfolgt, zu verweisen. Dabei finden sich Anschlussmöglichkeiten nun auch im folgenden Kapitel zu gemeinsamen und diese Studie leitenden Gütekriterien.

#### **5.4 Gütekriterien qualitativ rekonstruktiver Sozialforschung im Kontext partizipativer Forschung**

Der gesamte Prozess der Forschung, der Erhebung, aber auch der Auswertung, der Darstellung sowie der Rückmeldung der Ergebnisse, obliegt Maßstäben, anhand derer gerade kritische Reflexionen im Kontext der Untersuchung erfolgen können (vgl. Kapitel 8.2). Gütekriterien sind grundsätzlich als Maßstäbe zur Bewertung, in diesem Zusammenhang von Forschung, zu verstehen. Qualitative Forscher\*innen wie Flick (2014, 487ff.), Steinke (2013; 1999) oder etwa Bohnsack (2014) verweisen auf die Dringlichkeit qualitativer Gütekriterien bzw. auf die Notwendigkeit einer nachweisbaren bzw. nachvollziehbaren Qualität qualitativer Forschung.<sup>111</sup>

itidee der Normalisierung, mit den pädagogischen Leitlinien der Integration, Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion auch das Verständnis bzw. die Perspektive auf Behinderung als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

Qualitative Forschung sieht sich oft der Frage nach Legitimität und Wissenschaftlichkeit ausgesetzt (vgl. Steinke 1999). Umso bedeutender sind folglich Gütekriterien, um die Qualität von Studien hieran zu messen. Bisläng gibt es allerdings keine Einigung über als notwendig erachtete einheitliche Gütekriterien (vgl. Flick 2014, 487; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 21). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, 21) diskutieren etwa „gemeinsame Standards“ quantitativer und qualitativer Forschung, indem sie eine Erweiterung *quantitativer* Forschungskriterien vornehmen (vgl. ebd., 21ff.). Vertreter\*innen qualitativer Forschung grenzen sich hingegen von quantitativen Forschungskriterien ab (vgl. Flick 2014, 488ff.). Laut Markowitz beispielsweise könnten in qualitativer Forschung nicht die Maßstäbe quantitativer Forschung angelegt werden (vgl. 2009, 291). Sowohl die methodologische Vielfalt als auch das methodische Vorgehen weichen von denen quantitativer Verfahren ab. Teilweise wird aus dem Grund für eine „verfahrens- und gegenstandsangemessene Vorgehensweise“ plädiert (vgl. Lüders 2013). Dieses Vorgehen sozusagen einer methodologischen, methodischen und Gegenstandsangemessenheit erscheint gerade dann plausibel wenn es sich hier um eine gegenstandsangemessene und neue Verknüpfung zwischen eben Prinzipien partizipativer, qualitativer Forschung und Bedingungen dokumentarischer Methodik handelt.

Basis einer Verfahrens- und Gegenstandsangemessenheit bilden in diesem Kontext die Prinzipien partizipativer Forschung (vgl. ebd.). Denn dieser Forschungsansatz rahmt methodologische und methodische Entscheidungen, wie es sich etwa mit dem Prinzip der Praxisverankerung und -relevanz der Forschung aufzeigen lässt. Die Praxisrelevanz ist nun mit dem Kriterium der Gegenstandsangemessenheit – als Kriterium qualitativer Forschung – zu erweitern. Darüber hinaus ist in qualitativen Studien die intersubjektive Nachvollziehbarkeit unabdingbarer Maßstab (vgl. Flick 2014, 488). Hinzukommt, dass sowohl innerhalb partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 5.2) als auch in qualitativer Forschung (vgl. Steinke 1999, 231) die Selbstreflexivität der Forscher\*innen als relevant erachtet werden. Und es im Kontext dokumentarischer Methodik aber gerade auch um die Limitation der Forschung, bei einer grundsätzlichen Offenheit allen Irritationen gegenüber, geht. Es



können somit folgende Kriterien für die rekonstruktive Analyse im Kontext partizipativer Forschung festgehalten werden:

1. *Praxisrelevanz der Forschung*
2. *Gegenstandsangemessenheit*
3. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*
4. *Selbstreflexivität*
5. *Limitation, empirische Verankerung der Theorie und Prinzip der Offenheit*

Die hier aufgestellten Gütekriterien sollen folgend aus den Perspektiven partizipativer, qualitativer Forschung und dokumentarischer Methodik reflektiert, begründet und bzgl. ihrer Bündelung erläutert werden.

#### Praxisrelevanz von Forschung

Es lässt sich erstens im Kontext der Praxisrelevanz von Forschung eine Verbindung zwischen den Kriterien der Initiierung des Forschungsthemas partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 5.2) und des Kriteriums der Relevanz von (qualitativer) Forschung (Steinke 1999, 24ff.) herstellen. Mit der Initiierung der bzw. Zustimmung zur Forschungsthematik durch die Praxis wird der Versuch unternommen, die Relevanz des (theoretischen) Themas innerhalb der Praxis zu überprüfen bzw. abzusichern. Im Kontext qualitativer Methoden kann und sollte dies im Rahmen der Praxisrelevanz der Ergebnisse erfolgen (vgl. Markowitz 2009, 294; Buchner 2008, 525; Steinke 1999, 24ff.). Das Kriterium der Praxisrelevanz einzuhalten, bedeutet hiernach sowohl eine Absicherung thematischer Relevanz vor der Untersuchung bei den Ko-Forscher\*innen einzuholen, das Thema, die Fragestellung sowie die Untersuchung aber auch auf eine Praxisrelevanz hin anzulegen und die Ergebnisse nach der Untersuchung bzgl. ihrer Praxisrelevanz zu überprüfen bzw. diese insbesondere den Untersuchungspersonen rückzumelden. <sup>112</sup>

Anzumerken ist, dass die Methodologie und Methodik dokumentarischer Methodik nicht grundsätzlich die Erfüllung des Kriteriums der Praxisrelevanz anstrebt. Es geht vielmehr darum über das theoretische Fremdverstehen, eine Distanz zur Praxis, zu präreflexiven Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmustern der Akteure

g als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

einzunehmen. Nichtsdestotrotz werden in dokumentarischen Evaluationsstudien Ergebnisse durchaus sensibel und empathisch rückgemeldet und dies als fruchtbar angesehen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010), weshalb das Kriterium der Praxisrelevanz der Anwendung dokumentarischer Methode nicht entgegen zu stehen scheint.

Im Rahmen dieses Vorgehens partizipativer Forschung kann die Praxisrelevanz gleichwohl als Kriterium und Rahmung gesetzt werden. Sie bedarf jedoch weiterer Kriterien um gerade Forderungen partizipativer Forschung einzuhalten.

#### *Gegenstandsangemessenheit*

Mit der Gegenstandsangemessenheit wird der Blick auf die Rahmenbedingungen der Datengewinnung gelenkt. Im Forschungsdesign muss die Angemessenheit der Methode, des Erhebungssettings sowie der Kommunikation gegenüber den Untersuchungspersonen – Akteur\*innen und Gruppen – und diese sowie deren Kontext selbst, etwa deren institutionelle Einbindung (Steinke 1999, 38) beachtet werden. Für die Überprüfung methodischer Angemessenheit ist hierbei auch auf den Diskurs zur Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu verweisen, in welchem die Relevanz der Angemessenheit der Kommunikation und des Untersuchungssettings benannt wird (vgl. Schäfers 2009; Buchner 2008; Schuppener 2005). Dabei wird die Gegenstandsangemessenheit des Erhebungssettings in qualitativer Forschung generell fokussiert, um für die Exploration der Praxis und der Alltagserfahrungen, die alltägliche bzw. natürliche Rahmung zu nutzen oder herzustellen. Denn es wird davon ausgegangen, dass der Kontext der Untersuchung, Einfluss auf die Atmosphäre des Interviews nimmt, Vertrauen auf- und Ängste abbauen bzw. vermeiden kann (vgl. Flick 2014, 27; Buchner 2008, 520). Diese für die Untersuchungspersonen alltäglichen Settings sollen auch dazu dienen, dem impliziten Machtgefälle zwischen den Forschenden und den Befragten (vgl. Steinke 1999, 34f.) entgegenzuwirken und sich somit dem Ziel einer gleichberechtigten „Subjekt-Subjekt-Ebene“ (Buchner 2008, 517)<sup>143</sup> anzunähern. Gegenstandsangemessenheit bedeutet somit auch, den Kontext bzw. die

g als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

Voraussetzungen und Erfahrungen der Personen zu beachten, um in diesem Fall durch Offenheit und Sicherheit, Vertrauen aufzubauen, und „mögliche Befangenheit“ (Hagen 2007, 28) zu nehmen.

Offenheit sowie „Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen“ setzen sich auch in der Gegenstandsangemessenheit der Kommunikation generell gegenüber den sozialen Akteuren bzw. spezifisch in der Befragungssituation fort (vgl. Buchner 2008, 521ff.)<sup>114</sup>. An dieser Stelle ist auf die dokumentarische Methode zu verweisen, welche über die Zurücknahme der Interviewer\*innen eine (theoretische) Offenheit gegenüber den forschungsrelevanten Akteursmeinungen praktiziert. Jene beinhaltet somit gerade nicht, einem starren Interviewleitfaden zu folgen, sondern vorerst und unbedingt, die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Untersuchungspersonen zu erforschen, indem sie über Erzählungen und Beschreibungen ihre Themen und deren Bedeutungen explizieren können (vgl. Bohnsack 2014, 22). Mit der Betonung der Relevanz und der Offenheit gegenüber ihrer „Stimme“ kommt es folglich zu einer Überschneidung zwischen den gegenstandsangemessenen Kriterien (auch hinsichtlich der Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten) und der verfahrensorientierten Vorgehensweise in Verbindung mit der dokumentarischen Methodik. Zu verweisen ist darüber hinaus gerade auf die Ausführungen zur Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und hierbei insbesondere auf die zu beachtenden Aspekte der Informiertheit der Untersuchungspersonen. Hierzu bedarf es der Anpassung wissenschaftlicher Sprache an die alltägliche Kommunikation der Untersuchungspersonen, um selbige nicht nur zu informieren, sondern, um davon ausgehen zu können, dass es zu einem Verstehen der Inhalte kommt. Neben der Notwendigkeit der Information für die *Informierte Einwilligung*, handelt es sich darum, auf die *Freiwilligkeit der Teilnahme* sowie den jederzeit möglichen *Abbruch des Interviews*, aber auch auf die *Anonymisierung der Daten* zu verweisen und Bedenken sowie Fragen hierzu zu klären (vgl. Buchner 2008).<sup>115</sup>

n nähm(2013, 338).

96

□ Im Folgenden verwende ich im Anschluss an Sturm (2013, 107) den Begriff „behinderungsbedingt“, um ein Milieu zu verdeutlichen, welches Behinderung zuschreibt, konstruiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

Letztendlich impliziert das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit ein immerwährendes Hinterfragen der Passung forschender Tätigkeit (vgl. Steinke 1999, 215ff.).

#### Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 1999, 208) ist so zu erfüllen, dass, sowohl die Theorie (als theoretisches Vorverständnis der Forscher\*innen), die Methodologie, die Methodik, das methodische Vorgehen im Forschungsprozess (mit dem Forschungskontext und dem Untersuchungssetting) sowie die Ergebnisse der Untersuchung als auch mögliche Probleme, Entscheidungen und Adaptionen dokumentiert werden. Diese Transparenz des Vorgehens ist eine wesentliche Bedingung qualitativer Forschung und ermöglicht Transparenz, zudem die Selbstreflexion der Forscher\*innen anhand der hier beschriebenen Gütekriterien.

#### Selbstreflexivität

Die Selbstreflexivität der Forscher\*innen ist ein zentrales gemeinsames Moment der Prinzipien partizipativer (vgl. Kapitel 5), der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke 1999) sowie der methodologisch verankerten dokumentarischen Methodik (vgl. Bohnsack 2014, 33ff.). In selbiger wird im Zusammenhang mit der Standortgebundenheit die notwendige Reflexivität der Forscher\*innen betont.

#### Limitation

Nicht unerwähnt bleiben darf sowohl die Limitation bzw. Grenze qualitativer Forschung als auch die empirische Verankerung der Theorie. Weniger findet dieses Kriterium zwar innerhalb partizipativer Forschung Erwähnung, dafür ist es jedoch innerhalb qualitativer Forschung und dokumentarischer Methodik, innerhalb letzterer mit der „Einklammerung des Geltungscharakters“, relevant. Innerhalb

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte. struiert und/oder (re-)produziert; es ist Bedingung für die Entstehung von Behinderung.

96

□ Dick (1997) als Vertreter von *action research* in Australien spricht von unterschiedlichen Formen der Partizipation, welche nach Flieger (2003) für die partizipative Forschung zugänglich gemacht werden sollten. So können die Untersuchungspersonen laut Dick (1997, vgl. Flieger 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

dokumentarischer Methodik wird die empirische Verankerung insbesondere der Theorieentwicklung, aber auch der Theorieerweiterung benannt. Dabei besagt auch das „Prinzip der Offenheit [...], daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, 343; vgl. auch Wagner-Willi 2016, 217ff.).

An diesen fünf Gütekriterien hat sich die Untersuchung zu orientieren und schließlich reflexiv messen zu lassen. Die folgenden Entscheidungen und Vorgehensweisen im Zusammenhang mit der Forschungspraxis sind bereits von diesen Grundlagen gerahmt.

## **5.5 Das konkrete methodische Vorgehen: Zur partizipativen Forschungspraxis, Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung**

Nachdem begründet wurde, weshalb in dieser wissenschaftlichen Arbeit ein partizipativer Forschungsansatz sowie ein qualitatives Vorgehen im Kontext dokumentarischer Methodik gewählt und welchen Maßstäben in der Forschungspraxis gefolgt wird, expliziert dieses Kapitel die konkrete Forschungspraxis partizipativer Forschung sowie die Datengewinnung anhand von Gruppendiskussionen, die Datenaufbereitung sowie deren -auswertung.

### **5.5.1 Die Forschungspraxis partizipativer Forschung**

In Anlehnung an die herausgearbeiteten Prinzipien für eine partizipative Forschung in diesem Kontext (vgl. Kapitel 5.2.3) stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Umsetzung selbiger. Von Unger (2014, 52) arbeitet hierzu folgenden typischen Ablauf partizipativer Forschung aus:

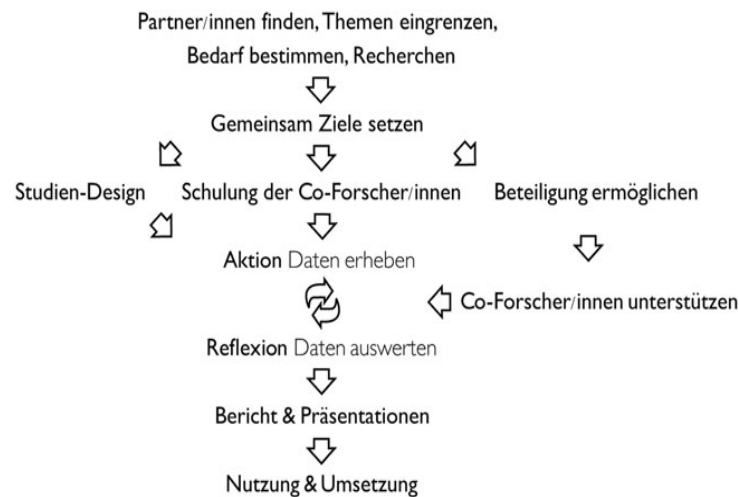


Abbildung 5: Ablauf partizipativer Forschungspraxis (vgl. von Unger 2014, 52)

Dieser Ablauf stellt für die folgende Darstellung der Forschungspraxis partizipativer Forschung die Reflexions- und Verlaufsfolie dar, d.h. begonnen wird mit der Entstehung der Forschungsgruppe und den Rahmenbedingungen (s. Partner-/innen finden, Themen eingrenzen bei von Unger 2014), bevor die konkrete partizipative Forschungspraxis folgt (s. Bedarfe bestimmen, Recherche, gemeinsame Ziele setzen, Schulung, Datenerhebung, -auswertung, Reflexion und Präsentation bei von Unger 2014).

#### 5.5.1.1 Entstehung der Forschungsgruppe und Rahmenbedingungen

Für die Initiierung dieses gemeinsamen Forschungsprojektes liefert die theoretische Auseinandersetzung, wie in Kapitel 5.2 ausgeführt, den Impuls. Folgend kam es dann bei der Autorin zur Auseinandersetzung mit praktizierten Forschungsprojekten und der Erkenntnis vielfältiger Potenziale. Deutlich wurde aber auch, dass bisher im deutschsprachigen Raum wenig Forschungsprojekte vorliegen. Als Konsequenz entwickelte sie die Idee einer gemeinsamen Forschungsgruppe mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, um gerade ihre Stimme mehr in den Fokus zu rücken, zu hören, ihre Ideen zu reflektieren sowie Methoden und Untersuchungssettings gegenstandsangemessen anzupassen bzw. zu modifizieren.

Es wird die Chance gesehen im Rahmen partizipativer Forschung die eigene Aspekthaftigkeit des Wissens zu erweitern, die Standortgebundenheit zu irritieren bzw. zu reflektieren und die Praxisrelevanz, aber auch die Zugänglichkeit zu

Forschung gerade für eine marginalisierte und ausgegrenzte Personengruppe, zu ermöglichen.

Es stellt sich nach einer solchen akademisch begründeten Entscheidung und bei einer wissenschaftlichen Initiative partizipativer Forschung die Frage, wie Ko-Forscher\*innen gewonnen werden können. Zwei Aspekte gilt es nun bei der hier zu treffenden Wahl zu bedenken:

*Erstens*, dass bisherige Ausführungen zu gemeinsamer Forschung insbesondere eine Forschung *mit* und *von* Menschen mit *Behinderung* fokussieren. In dieser empirischen Studie geht es nun jedoch nicht allein um Menschen mit Behinderung, also um die sogenannten Athlet\*innen, sondern um *integrative* Gruppen. Hiermit würde sich die Zielgruppe partizipativer Forschung, welche nunmehr nicht die „Gruppe“ der Menschen mit Behinderung/Lernschwierigkeiten, sondern eine „reale“ abbilden würde, ändern. Möglicherweise böte sich die Chance, die Kategorie Behinderung in ihrer Intersektionalität zu reflektieren und annähernd „inklusiv“ zu forschen (vgl. hierzu auch den Hinweis von Goeke 2016, 38). Partizipative Forschung richtet sich – anschlussfähig an Goeke (2016) und von Unger (2016) – nun jedoch gerade an „marginalisierte Personen und Gruppen“.

Für die folgenden Überlegungen und Entscheidungen war nun *zweitens* relevant dass forschungspragmatische Bedingungen partizipativer Forschung die Entscheidung beeinflussten und eine Rahmung festlegten. So bedarf es durchaus einer Ortsgebundenheit, um regelmäßige Treffen und eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen, die innerhalb dieser Studie mit einer *integrativen* partizipativen UNS-Forschungsgruppe nicht hätte realisiert werden können (vgl. Kapitel 5.3.1). Ausschlaggebend für die konkrete Wahl der Ko-Forscher\*innen war schlussendlich, dass laut Bergold & Thomas (2010, 339) unterschiedlichste Gruppen, eben auch aus dem Umfeld der Untersuchungspersonen, im Zusammenhang mit partizipativer Forschung einbezogen werden können, und, dass im Kontext inklusiver Forschung nahezu traditionell Forschungsprojekte mit Selbstvertreter\*innen bzw. deren Organisationen (vgl. Carlisle People First Research Team 2016; Walmsley/Johnson 2003; Zarb 1992) erfolgen, wenn es um das Thema Behinderung und/oder Integration/Inklusion geht. Da es sich bei den Untersuchungspersonen nun auch Menschen mit Lernschwierigkeiten handelt, wurde, mit dem Wissen um die

Notwendigkeit der Reflexion einer möglichen Reifizierung (vgl. Finnern/Thim 2013), die Partizipation von Selbstvertreter\*innen anvisiert, welche die Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten einfordern. Nach diesen grundsätzlichen Fragen erfolgte die Entscheidung, People First Hamburg das konkrete Forschungsvorhaben vorzustellen und bzgl. einem Interesse an einer Mitarbeit anzufragen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass die Ko-Forscher\*innen üblicherweise im Rahmen gemeinsamer Forschung direkt Betroffene der Forschung sind. Durch die Beteiligung der Selbstvertreter\*innen von People First wird aber nun eine Forschung mit einer Personengruppe angestrebt, die mit der Untersuchungsgruppe nicht unbedingt Erfahrungen im behinderungsbedingten und/oder (integrativen) sporttypischen Milieu teilt bzw. wurde diese Verbindung gerade nicht angestrebt, um die von Wagner-Willi (vgl. 2016; 2011) an partizipativer Forschung kritisierte Fokussierung und Gleichsetzung von Zuschreibungen und Erfahrungen von Behinderung sowie deren Überlappungen zu lösen. Hinzuzufügen ist, dass People First gerade nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, welche folglich die Diagnose einer geistigen Behinderung erhalten haben und häufig noch separiert sozialisiert wurden/werden, vertreten und somit von „Behinderungserfahrungen“ bei den Selbstvertreter\*innen auszugehen ist; aber eben auch von einer kritischen Haltung, von Kommunikationserfahrungen, gerade mit Leichter Sprache, und eben von Praxiserfahrungen. Die Selbstvertreter\*innen von People First sollen folglich als Expert\*innen und Vertreter\*innen von Menschen mit Lernschwierigkeiten angesprochen und einbezogen werden, um eine Wechselseitigkeit zwischen Theorie und Praxis für die Umsetzung praxisrelevanter Forschung zu praktizieren. Denn die Einhaltung von Praxisrelevanz und Zugänglichkeit bedarf sehr wahrscheinlich der Expertise von Selbstvertreter\*innen. Sie werden also als Expert\*innen etwa Leichter Sprache innerhalb der Forschung relevant, deren Anwendung helfen soll, mögliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschenden und Akteur\*innen bzw. den Untersuchungspersonen zu verringern und die Zugänglichkeit zu den Informationen, zu Zielen und Fragen der Forschung für die Untersuchungssubjekte zu verbessern. Anzunehmen ist hierbei, dass neben dem erwähnten behinderungsbedingten, organisational verankerten Milieu weitere Milieus und Kategorien auf die Forschungsgruppe Einfluss nehmen (vgl. Wagner-



Willi 2011). Diese, wie etwa Geschlecht und Alter, könnten Ko-Forscher\*innen durchaus mit der Forscherin teilen. So könnte eine Reifizierung innerhalb der Gruppe etwa durch die Reflexion dieser Mehrdimensionalität der Milieus bearbeitet werden.

Im Rahmen der Studie ist das Ziel, Personen einzubeziehen, die Interesse an der Forschung und am Forschungsthema haben, deren Perspektive innerhalb des Forschungsprozesses und der Untersuchung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Datensammlung wie -verarbeitung bedeutsam erscheint und deren Kontext als Selbstvertreter\*innen über jenen der Untersuchung, den Sport, hinausreicht.

Im Januar 2010 wurde das Vorhaben schließlich „People First Hamburg – die starken Engel e.V.“ präsentiert. Interesse bestand nun gerade an dem für sie neuen Bereich, der (gemeinsamen) Forschung (vgl. Curdt 2011b, 24). Zudem lagen Erfahrungen im Sport, auch in integrativen Sportangeboten, aber nicht im Rahmen von UNS, vor. Anfang 2010 konnte die gemeinsame Arbeit innerhalb der partizipativen Forschungsgruppe beginnen. Zunächst fanden wöchentliche, folgend zweiwöchentliche und später monatliche sowie in den letzten zwei Jahren unregelmäßige Treffen statt. Zeit, berufliche und private Herausforderungen bedingten diese Veränderung, aber auch, dass die gemeinsame Forschung eben ehrenamtlich von allen ausgeführt wurde.

Zu bedenken ist für die folgenden Ausführungen zum Vorgehen in gemeinsamer Forschung, dass die Idee zu gemeinsamer Forschung bereits theoretischen Grundlagen dieser wissenschaftlichen Arbeit entsprang und diese nicht Thema gemeinsamer Forschung sein sollten. Vielmehr galt es, gemeinsam die Untersuchung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

#### *5.5.1.2 Die konkrete partizipative Forschungspraxis*

An dieser Stelle soll ein expliziter Überblick über die gemeinsame Forschungspraxis dieses Forschungsvorhabens gegeben werden. Dieser dient auch als Reflexionsbezug der Methodenkritik (vgl. Kapitel 8.2).

Die folgende Tabelle zeigt zusammenfassend die umgesetzten Schritte partizipativer Forschung auf:

(1) Besprechung und Vermittlung: Forschung, Theorie und Praxis	Besprechung des Themas Forschung, Vermittlung theoretischer Grundlagen und grundlegender Begriffe
(2) Veröffentlichungen/Vortrag	Besprechung von Textarbeit und Vortragstätigkeiten Ausarbeitung eines Artikels und dreier Vorträge mit Nachbesprechung
(3) Netzwerkarbeit	Zusammenarbeit mit den Disability Studies (Kontaktaufnahme, Treffen und Ideensammlung)
(4) Vermittlung und Besprechung von Formen der Datenerhebung	Fokussierung; Interviews, Besprechung und Übung der Interviewführung
(5) Datenerhebung	Vorstudie: Gruppendiskussionen Abgestimmt wurden bestimmte Fragenkomplexe, wobei der Fokus auf immanenten Nachfragen lag
(6) Auswertung	Gemeinsame Sequenzanalyse der Gruppendiskussionen der Hauptstudie
(7) Informationen über den Stand der Forschung	,... und die wissenschaftliche Arbeit
(8) Rückmeldung der Ergebnisse	Besprechung: Form und Art und Weise der Rückmeldung an die Untersuchungspersonen
(9) Reflexion	Selbst-Fremd- und gemeinsame Reflexion der umgesetzten partizipativen Forschung

Tabelle 7: Ablauf des partizipativen Forschungsvorhabens

*(1) Besprechung und Vermittlung: Forschung, Theorie und Praxis*

Zunächst wurden theoretische Inhalte zu Integration in der Unterscheidung zu Inklusion und Sport gegeben und diskutiert. Gerade die Frage der Praxisrelevanz, welche Bedeutung also die theoretischen Grundlagen für die Praxis haben, wurde von den Ko-Forscher\*innen thematisiert. Folgend bildete das Oberthema Forschung den Inhalt gemeinsamer Arbeit. Als galt zu klären, was Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven und für uns bedeutet.

Zusammenfassend ist zu bilanzieren, dass sowohl über Forschung, als auch über die Unterscheidung Theorie und Praxis gesprochen wurde. Interessant sind hierbei die folgenden Aussagen der Ko-Forscher\*innen: Forschung bestehe aus Fragen, Befragungen und Beobachtungen. Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis wird folgendermaßen zusammengefasst: die Umsetzung von etwas sei theoretisch (das ist im Kopf, zum Beispiel denken) möglich, aber praktisch (das macht man, zum Beispiel arbeitet man praktisch) oft nicht. Es sei wie ein „Fata Morgana“, man sieht es (theoretisch), aber es gibt es nicht (praktisch). Es ist nicht real in der Praxis. Alles

sei weit weg, man wisse nicht, was es ist. Man stellt sich etwas vor. Man kann es aber nicht wirklich erkennen. Man weiß nicht, was es wirklich ist und es kann sein, dass es ganz anders ist, als man es sich vorgestellt hat (vgl. Madsen/Forschungsgruppe 2010). Hierbei wird durchaus kritisch auf die Wissenschaftler\*innen geblickt: „Die Kopfschlaun wissen nichts von uns, wenn sie nicht mit uns reden [...] uns nicht zuhören“ (ebd.). Gerade im Gespräch über Forschung, Theorie und Praxis werden nicht nur die Unterschiede, sondern zudem die kritische Haltung der Selbstvertreter\*innen gegenüber den Wissenschaftler\*innen und einer Forschung über sie deutlich, bewusst und Grundlage erster Diskussionen über Potenziale partizipativer Forschung.

## *(2) Veröffentlichungen und Vorträge*

Im Rahmen der partizipativen Forschungsarbeit ergaben sie Möglichkeiten über die gemeinsame Arbeit einen Artikel zu schreiben und innerhalb eines Vortrags zu sprechen. Als Konsequenz wurde innerhalb der Forschungsgruppe, bevor über Inhalte gesprochen werden konnte, durch die Forscherin gezeigt und innerhalb der Gruppe diskutiert, wie ein Artikel geschrieben wird, wie Texte erarbeitet werden, und wie man Vorträge hält. Schließlich wurden drei Vorträge gehalten und zwei Artikel geschrieben. Zunächst ging es im Rahmen des Sports um Inklusion und Empowerment (vgl. Behrends/Curdt 2011), im folgenden Jahr um die Darstellung von People First in Hamburg und ihrer Forschungstätigkeit im Rahmen der Ringvorlesung des Zentrums für Disability Studies in Hamburg (ZeDIS) (Haake/Madsen 2011) und ebenfalls innerhalb dieser Ringvorlesung um die Darstellung zweier Lebensläufe im Kontext Teilhabe (vgl. Haake/Madsen 2012).

Gemeinsam wurden darüber hinaus zwei Artikel publiziert (vgl. Curdt et al. 2011; Behrends/Curdt 2011), wobei jener von Curdt, Haake & Madsen (2011) in Leichter, jener von Behrends und Curdt (2011) in enger Absprache bzgl. des Inhalts in schwerer Sprache erschien. Die Vorbereitung, Diskussion, Besprechung, das Schreiben und die Überarbeitung nehmen einige Gruppentreffen in Anspruch, zeigen jedoch, wie vielfältig gemeinsames Forschen ist und welche Möglichkeiten sich auch im Rahmen einer Dissertation bieten, Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugang zu Wissenschaft und Forschung zu schaffen und Möglichkeiten der Mitwirkung zu nutzen. Dabei erfolgen alle Publikationen als Arbeit der Forschungsgruppe. Auch

wenn teilweise Arbeitsgruppen – wie etwa zwischen Behrends und Curdt – fokussierter arbeiten, erfolgt der Bericht über den Stand und die Inhalte sowie Reflexionen innerhalb der gesamten Forschungsgruppe. Hinzuzufügen ist, dass es zu einer klaren Aufgabenverteilung aufgrund jeweiliger Expertise kommt, die Verschriftlichung übernimmt die Forscherin, die Korrekturen bzgl. Leichter Sprache und Praxisrelevanz, die Ko-Forscher\*innen.

### (3) *Netzwerkarbeit*

Die Netzwerkarbeit nimmt nur einen kleinen Teil gemeinsamer Tätigkeit ein, ist jedoch für die Veröffentlichungen gerade im Rahmen des Zentrums für Disability Studies in Hamburg ein zentraler Aspekt. Es erfolgten Treffen, Diskussionen und ein Ideenaustausch bzgl. einer Zusammenarbeit zwischen der Forschungsgruppe und Vertreter\*innen des ZeDIS. Schließlich wurden die erwähnten Vorträge im Rahmen der Ringvorlesung möglich.

### (4) *Vermittlung und Besprechung von Formen der Datenerhebung*

Nach der Besprechung, was Forschung sei und sein könnte, stellt die Forscherin verschiedene Erhebungsmethoden vor, wie etwa Interviews und schriftliche Befragungen. Diskutiert wird die jeweilige Passung und zunächst Überlegungen zur Entwicklung und ersten Umsetzung eines Fragebogens in Leichter Sprache vorgenommen. Interviews schienen dann jedoch aufgrund einer vermuteten geringeren Anzahl an Untersuchungspersonen angemessener, weshalb diese schließlich fokussiert werden. Vermittelt und ausprobiert wird, wie Interviews geführt werden, an welche Regelungen der Interviewende sich halten sollte und, wie ein Leitfaden erstellt wird. Mit der Zentrierung auf Interviews und der Frage, wer befragt werden soll, wird aber auch deutlich, dass weniger die Gruppe, sondern die einzelnen Sportler\*innen im Fokus stehen, weshalb schließlich die Entscheidung getroffen wird, gemeinsam Gruppendiskussionen zu führen. Neben der Entwicklung eines Leitfadens (vgl. Anlage A1b) werden Überlegungen angestellt, wie mögliche Untersuchungspersonen informiert und somit angeschrieben werden sollen. Die Anschreiben werden erstellt und erfolgen erneut, in Korrektur durch die Ko-Forscher\*innen, in Leichter Sprache (vgl. ebd.).

### (5) Datenerhebung

Die gemeinsame Datenerhebung erfolgt im Kontext der Pilotstudie, in welcher zwei regionale „integrative“ Sportgruppen mit 10 bzw. 15 Sportler\*innen befragt wurden, wobei in einer allein Sportler\*innen mit Lernschwierigkeiten waren. Die Pilotstudie war gerade relevant, da keinerlei Erfahrungen mit der konzipierten gemeinsamen Führung von Gruppeninterviews vorliegen. Anhand des erstellten Leitfadens konnte jede/r der drei Interviewer\*innen Fragen stellen. Anspruch war eine gleichberechtigte Interviewführung. Als Fazit ist bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass drei Interviewer\*innen zusätzlich zum Setting des Interviews ungewohnt, irritierend und eher verunsichernd auf die Untersuchungssubjekte wirken, da z.B. jeweils anders, trotz gemeinsamen Leitfadens, gefragt wird und, da mit drei Interviewer\*innen eine mögliche Dominanz der Interviewenden verstärkt wird. Darüber hinaus zeigt sich jedoch, dass grundsätzlich Gruppendiskussionen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten<sup>116</sup> und in integrativen Settings praktikabel sind und fruchtbare Ergebnisse ermitteln können, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus als Interviewer\*innen agieren können und, dass durch unterschiedliche Formen sprachlichen Ausdrucks der Interviewenden die Befragung weniger künstlich eine Übersetzung wissenschaftlicher in leichte Sprache, sondern von den Ko-ForscherInnen forciert, vielmehr eine alltägliche und für das Gespräch natürliche Sprache beinhaltet.

143

□ Special Olympics Deutschland (2012): Ergebnissuchungspersonen (vgl. Hopf 2013, 590). Mit Blick auf die Zielgruppe, also u. a. Menschen mit Lernschwierigkeiten, geht es im Hinblick auf Gruppendiskussionen) stattfand. Hierin wurde die Frage der Offenheit gegenüber dem Datenmaterial diskutiert.

143

□ Die Analyse und Exploration der Modi der Diskursorganisation, so Przyborski (2004, 318f.), seien derzeit noch nicht abgeschlossen. Gegenwärtig ließen sich beispielsweise kaum exkludierende Modi finden.

143

□ Mit dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V

Für die Hauptstudie sollten nun UNS-Gruppen befragt werden. Es stellt sich zu diesem Zeitpunkt heraus, dass diese – wie erwähnt – nicht wohnortnah, sondern bundesweit verstreut aktiv Sport trieben. So wurden sowohl aus beruflichen, zeitlichen und finanziellen Gründen eine gemeinsame Untersuchung nicht mehr möglich. Überlegt und vertieft ausgearbeitet wurde, ob möglicherweise doch eine schriftliche Befragung eine Option sein könnte. Letztendlich wurde die Möglichkeit aufgrund vielfältiger Fragen zur Reliabilität und Validität eines solchen Vorgehens, nicht wahrgenommen. Die akademische Forscherin interviewte dann – um eine einheitliche Interviewführung zu realisieren – in der Hauptstudie alle UNS-Gruppen allein.

#### *(6) Auswertung*

Zeit blieb auch in den folgenden gemeinsamen Tätigkeiten ein begrenzender Faktor, der – wie auch bei Flieger & Schönwiese (2016, 155f.) erwähnt – eng gebunden ist an die berufliche Situation. Aufgrund dessen werden in den Gruppensitzungen Sequenzen, jedoch nicht die gesamten Transkripte im Rahmen der Auswertung diskutiert und analysiert. Die Auswahl dieser Sequenzen erfolgt durch die akademische Forscherin, die Meinungen der Ko-Forscher\*innen steht hingegen im Zentrum der anschließenden Diskussion. Die zwischenzeitlich durch die akademische Forscherin gewählte dokumentarische Auswertungsmethode bedingt, dass die Auswertung zwar erstens eines theoretischen Wissens bedarf, zweitens jedoch, dass frei und im Kontext einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu interpretieren ist. Diese Sequenzanalyse diente folglich dazu die Expertise der Ko-Forscher\*innen mit einzubinden, um i.S. einer Kontrolle auch über diesen Rahmen eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten. Ihre Erfahrungen als Selbstvertreter\*innen wurden darüber hinaus in ihren kritischen Anmerkungen gegenüber den Aussagen der „Partner\*innen“ deutlich, aber auch in den Kommentaren zur z.T. deutlich werdenden Zurückhaltung der „Athlet\*innen“.

#### *(7) Informationen über den Stand der Forschung*

Um auch in zeitlich engen Phasen der Zusammenarbeit einen Zugang zur Forschung zu ermöglichen, wurden die Forschungsgruppentreffen dann mit einer Information zum Stand der wissenschaftlichen Arbeit und der Untersuchung eingeleitet. Im Kontext der Zugänglichkeit ist des Weiteren zu erwähnen, dass die Teilnahmen der

Forscherin an Tagungen, Symposien, Kongressen etc. einen Bericht in der Forschungsgruppe nach sich zogen. Über bestimmte Themen, wie die Teilnahme von Forscher\*innen mit Lernschwierigkeiten an Tagungen (vgl. Buchner 2012) wurde gesprochen, diskutiert und Ausgrenzungen durch die Ko-Forscher\*innen kritisiert.

#### (8) *Rückmeldung der Ergebnisse*

Auf die Relevanz der Rückmeldung der Ergebnisse wiesen die Ko-Forscher\*innen nach Beendigung der Auswertung immerzu hin. Überlegt wurde, schriftliche Rückmeldungen zu versenden, doch fraglich blieb, ob jene tatsächlich gelesen werden. Im Kontext der National Games in Hannover ergab sich dann die Möglichkeit der Ergebnismrückmeldung im Rahmen des „Thementreff[s] Special Olympics Unified Sports®“ (Michailowa/SOD 2016, 7). Diese Option konnte allein die Forscherin aufgrund zeitlicher und ökonomischer Faktoren wahrnehmen. Sie präsentierte eine Zusammenfassung der Ergebnisse bevor sie zur Diskussion einlud (vgl. hierzu auch Kapitel 7.3.6).

#### (9) *Reflexion*

Reflexionen erfolgten während der gesamten gemeinsamen Forschungstätigkeit. Mit Reflexionen der akademischen Forscherin (vgl. Curdt 2011b), geht etwa die Frage asymmetrischer Macht innerhalb der Forschungsgruppe einher, die in der Folge zu einer gemeinsamen Reflexion der Thematik führt. Immerzu bleibt es in diesem Kontext, also innerhalb einer begrenzten Rahmung – Qualifizierungsarbeit, berufliche, zeitliche und finanzielle Bedingungen – Aufgabe der akademischen Forscherin (mögliche) asymmetrische Machtverhältnisse nicht nur selbstkritisch zu reflektieren, sondern eine gemeinsame Reflexion zu initiieren.

Neben den zwischenzeitlich durchgeführten Reflexionen findet in der zunächst letzten Sitzung der Forschungsgruppe im Oktober 2016 die abschließende Reflexion des gemeinsamen Forschungsprojekts statt. Einerseits werden Etappen gemeinsamer Arbeit in Erinnerung gerufen, andererseits die Frage asymmetrischer Macht sowie jene der Zuschreibung von Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten (vgl. Kapitel 4.3) intensiv reflektiert. Deutlich wird, dass die offene Ansprache selbstkritischer Analyse im Kontext bestehender Machtverhältnisse (vgl. Curdt 2016; 2011b) von den Ko-Forscher\*innen zusammenfassend als „wir sind alle nicht perfekt“ (vgl. Anlage A1a); Madsen 2016) relativiert werden, dass eine solche gemeinsame Reflexion und

Offenheit jedoch zentral für eine partizipative Forschung ist. Bilanzierend wird festgehalten, dass mit der gemeinsamen Arbeit ein erster Schritt im Rahmen partizipativer Forschung erfolgt, dass viele Einblicke und Zugänge möglich wurden, die den Ko-Forscher\*innen zuvor nicht bekannt waren sowie als Barrieren erschienen.

### **5.5.2 Gruppendiskussionen als Methode der Datenerhebung**

Die Diskussion der Forschungsgruppe zu Formen und deren Passung zum hier gewählten Forschungsdesign mündete wie erwähnt in der Entscheidung Gruppendiskussionen anzuwenden. Dabei ist theoretisch und empirisch folgendes festzuhalten und als Begründung für die Entscheidung Gruppendiskussionen anzuwenden heranzuziehen.

Festzuhalten ist, dass bislang auf Erkenntnisse aus Interviews (vgl. u.a. Buchner 2008; Hagen 2007) und Gruppendiskussionen (vgl. Wagner-Willi 2001) auch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zurückgegriffen werden kann sowie etwa auf Wissen im Rahmen von Videografien (vgl. Sturm 2016; Sturm/Wagner-Willi 2016) integrativer bzw. inklusiver Gruppen im Kontext Schule. Gruppendiskussionen wurden im integrativen Kontext bisher nicht angewandt, erscheinen nun jedoch gerade dann angemessen, wenn es Ziel der Untersuchung ist, Prozesse in integrativen Sportgruppen und ihre Relationen differenziert zu beschreiben, Interaktionen und implizite Praktiken integrativer Sportgruppen zu analysieren.

Auf die Umsetzung von Interviews oder auch Beobachtungen wurde verzichtet, da erstere allein die subjektive Perspektive, den individuellen Habitus, abbilden und letztere allein sichtbare und extern beurteilte Momente sozialer Praktiken aufzeigen. Bohnsack (2014, 131ff.) verweist in seiner Erörterung der Differenz zwischen verstehen und Interpretation darauf, dass die teilnehmende Beobachtung allein dann zuverlässig und gültig sei, wenn sie Interviews bzw. Gruppendiskurse ergänze, beispielsweise im Kontext nonverbaler Handlungen, wie sie etwa bei körperlich-leiblichen Forschungsthematiken relevant werden. Da der Fokus trotz einer körperlichen Thematik, jener des Sports, auf das explizite und gerade implizite Erkennen und Handeln sowie deren Verortung im Milieu gelenkt werden soll, fällt die Entscheidung hier auf die Datengewinnung mittels Gruppendiskussionen.



Gruppendiskussionen stellen im integrativen Kontext eine Methode dar, welche die Milieus, aber gerade auch die Kontakte bzw. die Relation das „zwischen“ abbilden kann. Die zudem neben den Inhalten, inkorporierte Praktiken und Umgangsweisen deutlich werden lässt. Für die Theorieerweiterung bzw. -entwicklung scheint weiterhin relevant, dass die Konjunktion (vgl. Bohnsack 2014, 69), d.h. der gemeinsame Erfahrungsraum bzw. Aspekte integrativer Transformation, sich durch die Diskussion der Gruppe aktualisieren können. Denn das Erhebungsverfahren der Gruppendiskussionen dokumentarischer Methodik zielt, mit dem Rückbezug auf Mangold (1960), darauf ab, die „informelle Gruppenmeinung“ (ebd.; vgl. Schäffer 2011, 75), d. h. die implizite Gruppenmeinung, zu erheben. Neben den kommunikativen und interaktiven Gruppenprozessen können eben aber auch die Strukturperspektive, die Erfahrungsräume der Gruppe, als „repräsentative Prozessstrukturen“ (Loos/Schäffer 2001, 27) bzw. Milieus erhoben werden. In der Datenerhebung dokumentarischer Methodik können somit sowohl Milieus als auch die gruppeninternen Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen erfasst werden.

Nach dieser Begründung der Wahl soll nun der Blick auf das konkrete Vorgehen bei Gruppendiskussionen gelenkt werden. Damit ist einerseits auszuführen, wie das konkrete Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung erfolgen sollte und andererseits, welche Aspekte innerhalb qualitativer Forschung (mit Menschen mit Lernschwierigkeiten) zu beachten sind.

Begonnen wird vor der konkreten Gruppendiskussion mit einem Vorgespräch. In diesem erfolgt die Aufklärung über das bereits in den Anschreiben explizierte Forschungsthema, die Ziele und den Ablauf der Untersuchung sowie über die Einverständniserklärung und die Anonymisierung der Daten. Bereits an dieser Stelle der Untersuchung geht es darum ein offenes Untersuchungssetting zu arrangieren, indem die Forscherin empathisch, anerkennend, sensibel und flexibel agiert. Die Kommunikation in der anschließenden Gruppendiskussion ist dann – entsprechend dem Vorgehen innerhalb der dokumentarischen Methode – gänzlich durch die jeweilige Gruppe selbst zu strukturieren. Es gilt einen Raum und eine Situation zu schaffen, damit sich dieser selbstläufige Diskurs entwickeln kann (vgl. Loos/Schäffer 2001, 49ff.). Eine Offenheit gegenüber den Aussagen der Teilnehmer\*innen spiegelt sich in offen strukturierten Fragen bzw. -techniken wider.

<b>Erzählimpuls</b>	<b>Themenblöcke</b> (auch als <b>immanente Nachfragethemen</b> )	(ggf.) <b>Exmanente Nachfragen</b>
„Bitte erzählt etwas zu Eurem gemeinsamen Sport“	Training	Könnt Ihr etwas zu Eurem Training erzählen?
	TrainerInnen	Wie ist es mit den Trainer*innen?
	Turnier/e	Könnt Ihr etwas zu Turnieren erzählen?
	außersportliche Kontakte	Wie ist es mit Kontakten außerhalb Eurer Gruppe?

Tabelle 8: Leitfaden: Erzählimpuls, immanente und exmanente Nachfragen

Zu Beginn sollen Erzählimpulse der Interviewer\*innen den Anlass geben, die Untersuchungssubjekte zu Erzählungen und Beschreibungen anzuregen. Denn in jenen bilden sich bereits kollektive Erfahrungen ab. Erst später im Verlauf des Interviews sollten immanente und schlussendlich exmanente Fragen gestellt werden (vgl. Przyborski 2004, 68f.). Die Vergleichbarkeit der Gruppendiskussionen wird innerhalb dokumentarischer Methodik somit nicht, wie in anderen Kontexten forschungspraktisch notwendig, über die Anwendung der (gleichen) Leitfragen hergestellt. Die Vergleichbarkeit wird hingegen erlangt, indem durch einen immer gleich formulierten Erzählstimulus die Möglichkeiten gegeben wird, dass alle Gruppen ihre eigene Struktur entwickeln bzw. habitualisierte Erfahrungen in ihren Aussagen darstellen können (vgl. Schäffer 2011, 76f.).

Für die konkrete Untersuchung wird ein Erzählimpuls festgelegt. In der Vorstudie wurden bereits die Themen Training, Trainer\*innen, Turnier und Kontakte außerhalb der Sportgruppe als relevante Themen der Sportler\*innen ermittelt. Diese Themen werden hier nun im Rahmen möglicher immanenter Nachfragen als Themenblöcke und konkreter als ggf. exmanente Fragen aufgegriffen, auch wenn diese in Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf zu variieren sind.

Die oben benannte Offenheit benötigt eine bestimmte Haltung der Interviewerin. Denn die dokumentarische Methodik bietet innerhalb der Erhebungssituation selbst keine Kontrolle. Selbige soll jedoch selbstreflexiv (s. Gütekriterien Kapitel 5.4) über die Tonbandaufzeichnungen und die Transkriptionen obgleich ihrer Einhaltung diskutiert werden und dergleichen auch in Forschungswerkstätten,<sup>117</sup> in welchen (vgl. Hopf 2013, 590). Mit Blick auf die Zielgruppe, also u. a. Menschen mit Lernschwierigkeiten, geht es im Hinblick auf (Gruppendiskussionen) stattfand. Hierin wurde die Frage der Offenheit gegenüber dem Datenmaterial diskutiert.

Fremdreflexionen zum Verhalten im Interview, zu Reflexionen i.S. der Gütekriterien qualitativer Forschung anregen (können) (s. hierzu auch Kapitel 8.2).

### 5.5.3 Datenaufbereitung

Die Daten werden sowohl über ein Tonband, als auch über eine Videokamera erfasst, wobei letztere einzig dazu dient, die Stimmen, Aussagen zu differenzieren bzw. auseinander zu halten sowie die nonverbalen Interaktionen zu erfassen. Über Transkriptionsregeln (vgl. Bohnsack et al. 2013, 399f.; vgl. Anlage A2b) werden die Aufzeichnungen als Daten aufbereitet, welche sich an die spezifischen Anforderungen dokumentarischer Forschungspraxis anlehnen. Sie erfassen ebenso nonverbale wie verbale Momente der Gruppendiskussionen.

Festhalten lässt sich in der Datenaufbereitung ebenfalls eine Zusammenfassung der Daten bzw. der Aspekte der jeweils fallspezifischen Erläuterung kontextueller Umstände zu den Gruppendiskussionen; welche die Tabelle zu den Untersuchungsgruppen (vgl. Tabelle 6) ergänzt.

<i>Team</i>	<i>Tag</i>	<i>Uhrzeit</i>	<i>Dauer der Gruppendiskussion</i>	<i>Ort</i>
BB_m	13.02.12	ca. 13.00h	11;49min.	Lehrerumkleide (1)
BB_w/red layers	13.02.12	ca. 13.25h	19;15min.	s. (1)
BB_1/'The Runners'	14.02.12	ca. 18.30h	19;23 min.	Umkleideraum (2)
BB_2	14.02.12	ca. 19.00h	17;40 min.	s. (2)
BB_3	16.02.12	ca. 18.00h	16;08 min.	Umkleidekabine (Damen) (3)
BB-4	14.02.12	ca. 19.25h	19;31 min.	s. (2)
Fu_1/'Die Kicker'	13.02.12	ca. 17.30h	16;11 min.	s. (3)
Fu_2	13.02.12	ca. 17.55h	11;37 min.	s. (3)
Fu_SCG	10.03.12	ca. 19.00h	36;44 min.	s. (2)
Sw	14.02.12	ca. 20.00h	17;10 min.	s. (2)

Tabelle 9: Zusammenfassung der Rahmendaten zu den (UNS-)Gruppendiskussionen

□ Die Analyse und Exploration der Modi der Diskursorganisation, so Przyborski (2004, 318f.), seien derzeit noch nicht abgeschlossen. Gegenwärtig ließen sich beispielsweise kaum exkludierende Modi finden.

143

□ Mit dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V

### 5.5.4 Dokumentenanalyse und die Forschungspraxis dokumentarischer Methodik als Datenauswertung

Die Transkriptionen dienen nun der Datenauswertung. Diese wird, den Regeln dokumentarischer Methodik (vgl. Bohnsack 2014, 134ff.) folgend, in vier Schritten praktiziert: erstens der *formulierenden Interpretation*, zweitens der *reflektierenden Interpretation*, drittens der *sinngenetischen Typenbildung* und viertens der *soziogenetischen Typenbildung*. Einen ersten Überblick über diese Schritte ermöglicht die folgende Tabelle, bevor die Schritte in den Bezug zur Methodologie gesetzt und als Arbeitsschritte differenziert werden.

Stufen der Auswertung	Inhalte
<i>Formulierende Interpretation (FI)</i>	In der FI erfolgt zunächst die Einteilung in Ober- und Unterthemen sowie in konkrete Passagen, welche nachfolgend beschrieben werden Es gilt das WAS? der Aussagen zu fassen.
<i>Reflektierende Interpretation (RI)</i>	In der RI erfolgt die konkrete Interpretation des WIE? der Kommunikation des Subjekts sowie der gesamten Gruppe. Hierbei geht es auch darum herauszufinden, welche Themen innerhalb der Gruppen fokussiert, welche Orientierungen konstruiert werden und zu welchen Themen folglich gemeinsame, homologe bzw. getrennte, heterogene Erfahrungen bestehen. Es wird davon ausgegangen, dass aus den Erfahrungen bestimmte Orientierungen sozusagen Vorstellungen entstehen, welche sich in den Handlungen auch dem Handlungswissen zeigen.
<i>Komparative Analyse (KA)</i>	In der KA werden sowohl fallintern als auch fallübergreifend der Diskursverlauf sowie die Bearbeitung der Themen verglichen. Es gilt herauszuarbeiten, welche gesprächsanalytischen Gemeinsamkeiten bzw. Homologien und welche Spezifika sich innerhalb der Teams fallintern sowie fallübergreifend konkret in den Orientierungen zeigen.
<i>Typenbildung (TYP)</i>	Aus der KA gilt es sinngenetische Typen zu bilden. Unter Einbezug der Kontexte können darüber hinaus die soziogenetischen Typen analysiert werden. Sinngenetische Typenbildung: Es gilt herauszuarbeiten in welchem Zusammenhang und in welchem Muster die Orientierungen bzw. die Orientierungsrahmen und Handlungen stehen und, welche Relevanz jeweils konstruiert wird? Dies wird bereits in der Komparativen Analyse herausgestellt und in der sinngenetischen Typenbildung schlussendlich erfasst.  In der <i>soziogenetischen Typenbildung</i> werden die erarbeiteten Orientierungen in einen Bezug zum Kontext bzw. zur Genese der Orientierung, den sozialen Erfahrungen als Erfahrungsraum gesetzt. Mit Hilfe der soziogenetischen Typenbildung erfolgt eine kontextuelle Erklärung der Orientierungen (des Orientierungsrahmens). Für welche soziale Lagerung ist die Orientierung typisch?

	Hierbei werden innerhalb der Dokumentarischen Methodik u.a. folgende Typiken herausgearbeitet: Milieu-, Generations-, Geschlechts- sowie Bildungstypik (vgl. Bohnsack 2014, 232).
--	---

Tabelle 10: Stufen dokumentarischer Auswertungsmethodik (in Anlehnung an Bohnsack 2014, 131ff.)

In der *formulierenden Interpretation* arbeitet man sozusagen auf der kommunikativen Ebene. Es werden die Aussagen wörtlich-begrifflich reformuliert. Auf dieser Ebene lässt sich analysieren, welche Inhalte die Akteure reflektieren und welche Selbstinterpretationen sie vornehmen. Hierzu wird in einem ersten Schritt das Datenmaterial grob sondiert. Dieser unterstützt die „Feingliederung“ mit der Festlegung von thematischen Passagen als Ober- und Unterthemen (vgl. Schäffer 2011, 77). Interaktiv bzw. dialogisch und metaphorisch dichte Passagen werden hierbei bereits beachtet, um jene in der reflektierenden Interpretation bearbeiten zu können. In jenen pointieren sich zentrale Erfahrungen und Sinnbelegungen einzelner Akteure aber auch der gesamten Gruppe. Erst im zweiten Schritt greift man thematisch und theoretisch bedeutsame Momente, d. h. gerade die Heterogenität betreffende Merkmale, heraus. Im Anschluss daran wird ein thematischer Verlauf der Diskursorganisation erstellt, d.h. eine Paraphrasierung der Daten vorgenommen (vgl. Kapitel 5.5.4.1), um erstens nah am Transkript bzw. den Aussagen der Teilnehmer\*innen zu bleiben und zweitens mögliche Verständnisdifferenzen offen zu legen.

Mit der *reflektierenden Interpretation* befindet man sich auf der konjunktiven Ebene der Analyse und interpretiert die interaktiven und impliziten Erkenntnisse. Mit der Analyse wird folglich nicht nur der Inhalt, d. h. das wörtlich-begriffliche (kommunikativ-generalisierende) Wissen (WAS?) der formulierenden Interpretation *erfasst*, sondern ebenso die Art und Weise der Konstruktion des Inhalts, d. h. das konjunktive, milieuspezifische Wissen (WIE?) bzw. der Sinn als Rekonstruktion des Habitus, die „Habitusformen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 295) zu *erkennen* versucht (vgl. ebd., 281, 295ff.). Die impliziten Selbstverständlichkeiten bzw. das Routinehandeln der Akteure, welche selbigen nicht reflexiv zugänglich sind, können also über diesen zweiten Arbeitsschritt der wissenschaftlichen Analyse eruiert werden. Herausgearbeitet wird der Orientierungsrahmen als konjunktiver Sinn der Gruppe. Dabei kann der Orientierungsrahmen sowohl *erstens* durch den Prozessverlauf, die *Diskursorganisation* – d.h. den Verlauf und die Art der

Selbstorganisation des Diskurses durch die Interviewten – erfolgen als auch *zweitens* durch die Betrachtung der bereits herausgearbeiteten *Fokussierungsmetaphern, Erzählungen* und *Beschreibungen* (vgl. Bohnsack 2014, 227; Schäffer 2011, 77).

Durch die Rekonstruktion der formalen Diskursorganisation können interaktive Strukturen der Kommunikation aufgedeckt werden. Nachfolgende Tabelle erläutert das hierzu und im Rahmen der reflektierenden Interpretation verwendete Begriffsinventar dokumentarischer Methode:

<b>Begriffsinventar der Diskursorganisation</b>	<b>Erläuterung zum jeweiligen Begriff der Diskursorganisation</b>
<i>Themeninitiierung, immanente und exmanente Nachfrage</i>	Diese Begrifflichkeiten finden hauptsächlich in der begrifflichen Einordnung der kommunikativen Handlungen der Interviewerin Anwendung. Sie praktiziert zu Beginn die Themeninitiierung, setzt das grobe Thema fest, um welches es nachfolgend gehen soll „Bitte zunächst zu Eurem gemeinsamen Sport, etwas zu erzählen“. Darüber hinaus stellt sie immanente Nachfragen, falls das Gespräch durch die Gruppe allein nicht in Gang gehalten werden kann. Schlussendlich beinhaltet der Leitfaden Themen, die bei einem Fehlen innerhalb des Diskurses über exmanente Nachfragen angesprochen und behandelt werden können.
<i>Proposition</i>	Propositionen sind Orientierungsgehalte. In Erzählungen, Beschreibungen, aber auch schlagwortartig kann sich die Proposition zeigen. Erst aus dem Kontext des Gesprächs, den Reaktionen und folgenden Themen lässt sich die Proposition erkennen.
<i>Elaboration</i>	Auf die Themeninitiierung oder eine Proposition folgend, entwickelt ein oder mehrere TeilnehmerInnen ein Thema, es wird elaboriert, ausformuliert.
<i>Exemplifizierung</i>	Die Exemplifizierung verdeutlicht die Proposition anhand der Explikation von Beispielen.
<i>Differenzierung</i>	Die Differenzierung konkretisiert das Thema, u.a. an Beispielen oder anhand von genaueren Beschreibungen, Ergänzungen und Einschränkungen des propositionalen Gehalts. Differenzierung detailliert die Darstellung der Elaboration.
<i>Opposition</i>	In der Opposition werden eine Gegenposition, ein Widerspruch bzw. Gegendarstellungen aufgestellt, welche innerhalb des jeweiligen Diskurses nicht gelöst werden. Die Gruppe teilt keine gemeinsamen Erfahrungen, weshalb es auch zu keinen gemeinsamen Orientierungen, sondern zu einer Rahmeninkongruenz kommt.

<i>Divergenz</i>	Die Divergenz verdeckt die Widersprüche im Diskurs. Jene bestehen, aufgrund der gleichen thematischen Bezüge werden sie jedoch nicht offensichtlich, sondern versteckt verhandelt.
<i>Validierung</i>	Validierungen sind Bewertungen, Bestätigungen von Meinungen, Aussagen und Perspektiven.
<i>Ratifizierung</i>	Verdeutlichen sich in performativen Akten (z.B. Lachen) oder in Kurzkomentaren („mmh“, „o.k.“), welche keine konkreten Rückschlüsse zulassen.
<i>Konklusion</i>	In der Konklusion wird die Passage bzw. das Thema beendet und häufig zusammengefasst. Es können Konklusionen und differenziert rituelle Konklusionen sein. Letztere bilden ab, dass es innerhalb der Passage nicht zu einer Orientierung, sondern zu Oppositionen und Divergenzen bzw. oppositionellen und divergenten Diskursen kam, folglich –so wird auch nachfolgend konkretisiert- zu einem exklusiven Modus der Diskursorganisation. Für einen Überblick der vielfältigen Konklusionen ist auf Przyborski (2004, 74f.) zu verweisen.

Tabelle 11: Begriffsinventar zur Analyse formaler Strukturen der Kommunikation (angelehnt an Schäffer 2011, 78f.; Przyborski 2004, 61ff.)

Die reflektierende Interpretation zentriert mit der Erfassung des Orientierungsrahmens auch den „modus operandi“, den Habitus inkorporierten Wissens (vgl. Bohnsack 2014, 205ff.). Konstitutiv für den Habitus sind hierbei die u.a. aus den Metaphern ablesbaren Erlebniszentren (vgl. Bohnsack 2014, 62f., 125) gemeinsamer Erfahrungen. Orientierungsrahmen können aber auch anhand von Beschreibungen und Erzählungen erfasst werden. Dies erfolgt über die Rekonstruktion von Orientierungen i.S. von Horizonten. Orientierungen richten sich an einem positiven Horizont aus, grenzen sich von einem negativen Gegenhorizont ab (vgl. Schäffer 2011, 77) und sind über Realisierungsmöglichkeiten bzw. die Enaktivierung (vgl. Przyborski 2004, 56) in die Handlungspraxis eingelassen. Neben gemeinsamen Orientierungen oder konsistenten Orientierungen lassen sich auch Dilemmata und Krisen ableiten. Orientierungsdilemmata bzw. Diskrepanzen entstehen, wenn sich die kommunizierten positiven Ideale und das in die Handlungspraxis eingelassenen implizite Wissen widersprechen. Krise zeigen sich, wenn eine Begrenzung des Orientierungsrahmens, also ein negativer Horizont fehlt, und die positive Orientierung folgenlos bleibt (vgl. Przyborski 2004, 56).

In der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen zeigt sich also die kollektive Erfahrung bzw. der gemeinsame Erfahrungsraum (vgl. Mannheim 1980) oder eben eine Mehrdimensionalität der Milieus (vgl. Nohl 2010, 145ff.).

Die *komparative Analyse* wird für den fallinternen und fallübergreifenden Vergleich der Orientierungsrahmen relevant. Konkret erfolgen Vergleiche im Kontext der Metaphern, Erzählungen und Beschreibungen, aber auch im Rahmen der analysierten Diskursorganisation: einerseits im Kontext formaler Diskursorganisation, andererseits in der schlussfolgernden Bündelung formaler Strukturen in den Modi der Diskursorganisation. Jene erarbeitet Przyborski (2004) als Typiken der Diskursorganisation. Sie stellt hiermit sowohl Gruppentypiken homologer (inkludierende Modi) als auch heterogener (exkludierende Modi) Erfahrungen heraus. Idealtypisch lassen sich den inkludierenden und exkludierenden Modi fünf weitere Modi zuordnen: parallele, antithetische, univoke als inkludierende Modi und oppositionelle, divergente als exkludierende Modi der Diskursorganisation (vgl. ebd., 95ff.).<sup>118</sup> Auf die soeben erläuterte fallinterne folgt die fallübergreifende Analyse, in welcher die Gruppen untereinander verglichen und an dieser Stelle soziale, sinngenetische Gruppentypiken gebildet werden.

Die fallübergreifende Analyse dieser Orientierungsrahmen mündet in der *sinngenetischen*<sup>119</sup> *Typenbildung*. Diese beinhaltet den Versuch, sowohl Gemeinsamkeiten der Gruppen, Tendenzen einer Generalisierung, als auch Unterschiede herauszustellen<sup>120</sup>. Sie – wie im Übrigen auch die vorherige und folgende Analyse bzw. die hieraus abgeleiteten Ergebnisse – erfolgt unter Berücksichtigung des „eingeklammerten Geltungscharakters“ (vgl. Bohnsack 2014, 64). D.h. die sinngenetische Typenbildung beansprucht allein innerhalb des hier skizzierten und gerahmten Feldes, und keine allgemeingültige Geltung. Kommt man dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V  
en Problems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

<sup>143</sup> Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).  
Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).



in diesem Kontext auf die komparative Analyse zurück, ist darauf zu verweisen, dass fallinterne und fallübergreifende Analysen, aber auch maximale Kontrastierungen sinngenetischer Typiken auf der Grundlage des von Bohnsack 1982 entwickelten Konzepts der Vergleichsgruppenbildung erfolgen.<sup>121</sup>

In der gesamten Forschungspraxis erfolgt die komparative Analyse zwischen Orientierungen, Passagen und/oder Typen (vgl. Nohl 2012, 5f.). Sowohl in der reflektierenden Interpretation als nun auch in der sinn- (und sozio-)genetischen Typenbildung ist die Vergleichsperspektive, das „tertium comparationis“ (Matthes 1992 zit. in Nohl 2006, 101) festzuhalten, um jeweils der „Differenz in der Einheit und [der] Einheit in der Differenz“ (Nohl 2006, 101) angemessen zu begegnen. Wesentlich ist, dass die komparative Analyse aufdeckt, ob bei einer sinn- (oder sozio-)genetischen Typik eine gemeinsam identifizierbare, d. h. eine generalisierbare Typik im Kontext eines „eingeklammerten Geltungscharakters“ ermittelt werden kann.

Gleichwohl wird es durch die Ausführung eines weiteren Arbeitsschritts möglich, die – bereits erwähnte – *soziogenetische*<sup>122</sup> Typenbildung vorzunehmen, die die geht es im Hinblick auf dpendiskussionen) stattfand. Hierin wurde die Frage der Offenheit gegenüber dem Datenmaterial diskutiert.

143

□ Die Analyse und Exploration der Modi der Diskursorganisation, so Przyborski (2004, 318f.), seien derzeit noch nicht abgeschlossen. Gegenwärtig ließen sich beispielsweise kaum exkludierende Modi finden.

143

□ Mit dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V l diskutiert.

143

□ Die Analyse und Exploration der Modi der Diskursorganisation, so Przyborski (2004, 318f.), seien derzeit noch nicht abgeschlossen. Gegenwärtig ließen sich beispielsweise kaum exkludierende Modi finden.

143

□ Mit dem Begriff „sinngenetisch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

bedingenden Erfahrungsräume und Milieus sowie deren Erlebnisschichtung und soziale Lagerung (vgl. Mannheim 1980; Nohl et al. 2013, 24) – wie in Kapitel 1.2 erwähnt – aufzeigt. In Abhängigkeit vom empirischen Material können etwa geschlechts-, alters-, generations-, aber auch organisations-typische Milieus rekonstruiert werden.<sup>123</sup> Mithilfe der soziogenetischen Typik lässt sich somit eine Mehrdimensionalität bezüglich der Milieus aufdecken (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2011, 164). Das theoretisch erarbeitete Konstrukt der Heterogenität und Differenz (in integrativen Sportgruppen) kann folglich recht umfassend eruiert werden.

Bohnsack und Nentwig-Gesemann verweisen darauf, dass es in diesem Vorgehen qualitativer Forschung weniger um ein deduktives oder induktives, sondern vielmehr um ein abduktives Verfahren, also die *Theorieentwicklung* gehe. Es könne auf Basis des „Fremd-verstehens“ und des rekonstruierten konjunktiven Erfahrungswissens, Theorie neu entstehen (vgl. 2011, 165).

Deutlich wird, dass die dokumentarische Methode eine theoretisch verankerte Auswertungsmethode ist, die innerhalb einer partizipativen Forschung gerade die Dilemmata zwischen Theorie und Praxis aufzeigt. Mit der Forschungsgruppe wird jedoch dann eine gemeinsame Auswertung möglich, blickt man auf von den Begrifflichkeiten losgelöste Interpretationen und/oder auf ihr Verstehen ausgewählter Sequenzen. Sie stützen die Erarbeitung der Orientierungen innerhalb der Gruppe bzw. bieten eine Reflexionsgrundlage. Gleichzeitig erhalten die Ko-Forscher\*innen Zugang und Einblick in wissenschaftliche Forschung und Auswertung, zu welcher sie innerhalb der Forschungsgruppe nun einen wichtigen Beitrag leisten können.

Die folgenden zwei Kapitel zeigen, wie die Arbeitsschritte in dieser Arbeit konkret umgesetzt wurden. In der konkreten Auswertung wird deutlich, dass ergänzende Schritte bzw. methodische Erweiterungen notwendig werden: der soziogenetischen Typenbildung wird so etwa mit der Dokumentenanalyse ein Zwischenschritt

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V ch“ übernimmt Bohnsack (u. a. 2014) einen Begriff, welchen Mannheim bereits 1980 (227ff.) ausarbeitet.

143

□ Mit der Typenbildung auch dokumentarischer Methodik geht ein Bezug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V

vorgeschaltet, um die Analyse der UNS-Konzeption sinnvoll mit einzubinden und darüber hinaus zeigt sich im Prozess der Typenbildung deutlich, dass die Verknüpfung von sinn- und soziogenetischer Typenbildung den Einfluss der Milieus auf die Interaktionen und sozialen Praktiken der UNS-Gruppen erst differenzieren kann (s. Abbildung 6).

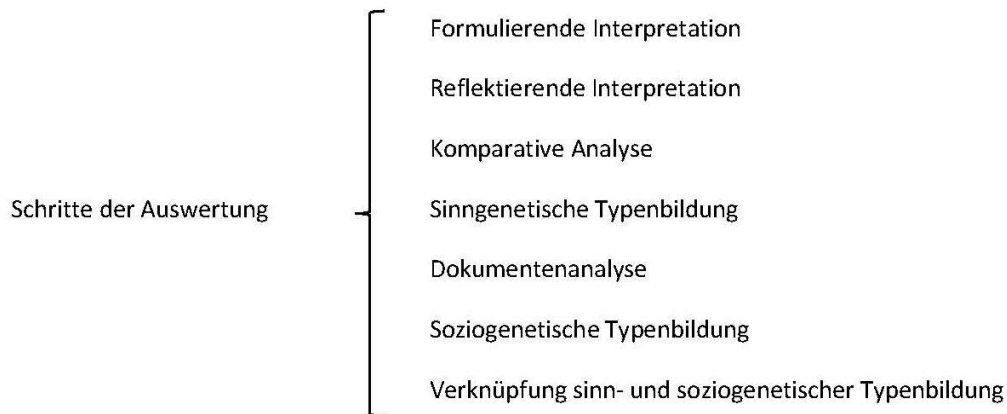


Abbildung 6: Auswertungsschritte der Untersuchung, angelehnt an dokumentarische Methodik (vgl. Bohnsack 2014, 131ff.; Przyborski 2004, 61ff.)

#### 5.5.4.1 Die Fallbeschreibung als Darstellung fallinterner Analyse

Dieses Kapitel dokumentiert an einem Beispiel, den „red layers“, die jeweils vorgenommene Fallbeschreibung. Diese beginnt mit der Erläuterung der Umstände, um den Kontext der Sportgruppe sowie die Interviewsituation nachvollziehen zu können. Dann folgen die fallspezifischen Auswertungsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der fallinternen komparativen Analyse, indem die formale Diskursorganisation unter Verwendung des methodischen Begriffsinventars der dokumentarischen Methode rekonstruiert und die Orientierungsrahmen analysiert werden. Schlussendlich deutet die Zusammenfassung mit fallübergreifenden Hinweisen bereits die Entwicklung einer möglichen sinngenetischen Typenbildung an.

##### *Erläuterung der Umstände*

Im erwähnten Fallbeispiel *red layers* geht es um eine UNS-Basketballgruppe. Diese geht auf das Umsetzungsmodell Schule-Schule(-Verein) zurück, welches für Kooperationsprojekte zwischen einer Regel- und Förderschule und möglicherweise

einem Verein nicht nur im Basketball typisch ist. In diesem Fall kommt es, wie häufig innerhalb der Umsetzung, nicht zur Kooperation mit einem Sportverein. Die auch die Förderschule tragende Organisation der Behindertenhilfe organisiert das Angebot in Kooperation mit einer Realschule vor Ort. Folglich handelt es sich bei den „red layers“ um Schüler\*innen, die zwischen 15 und 17 Jahren alt sind. Die Partner\*innen sind hierbei jünger als die Athlet\*innen.

Die *red layers* trainieren geschlechtsgemischt, spielen auf den Turnieren jedoch nach Geschlechtern getrennt (vgl. Ergebnisliste München 2012). An der Gruppendiskussion nahmen sieben Sportlerinnen (sechs Partnerinnen und eine Athletin) und zwei Sportler (bzw. Athleten) teil. Die Partnerinnen zeigen hierbei das überwiegende Geschlecht an. Für das Sampling ist diese Sportgruppe als mixed Team typisch, weniger jedoch bzgl. der überwiegend weiblichen Sportlerinnen.

Für das Interview kommen folgende Sportler\*innen zusammen, deren Bezeichnung auf die Transkriptionsregeln (vgl. Bohnsack et al. 2013, 399f.) zurückgeht. Sie werden entsprechend ihrer Sitzreihenfolge genannt:

Andi (Am), Annie (Af), Bernie (Bf), Christina (Cf), „Bäcker“<sup>124</sup> (Bm), Dora (Df), Emilia (Ef), Frederike (Ff), Grit (Gf).

Der Trainer dieser Sportgruppe ist gleichzeitig Mitarbeiter bzw. Sportkoordinator der ortsansässigen Organisation der Behindertenhilfe, welche auch Träger der Förderschule ist. Er koordiniert für die Förderschüler\*innen den Zugang, d.h. den Weg, zur Sporthalle der Regelschule, in welcher das wöchentliche Training stattfindet. Der Trainer ist hier auch Ansprechpartner für die Gruppendiskussionen. Er regelt und organisiert die Möglichkeit der Durchführung.

Das Interview findet in der Lehrerumkleide der Sporthalle der Regelschule statt, um eine ruhige Atmosphäre zu haben. Die Sportler\*innen ziehen sich nach Ihrer Ankunft zunächst um, gehen dann in die Halle, während der Interviewerin die Räumlichkeit für das Interview vom dortigen Sportlehrer, dem Kooperationspartner des Trainers, gezeigt wird. Die Interviewerin baut auf, während der Trainer sowie der

nüpfungspunkte für die hier explizierte Typenbildung lieferte (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2011, 162ff.).

145

Bohnsack (1982) entwickelt dieses Ko

Kooperationspartner in der Halle nach Interessierten für das Interview fragen. Schließlich treffen die interessierten Sportler\*innen zum Interview ein. Das Interview findet also vor dem Training statt. Die Sportler\*innen setzen sich nebeneinander in einen Halbkreis, während sich die Interviewerin ihnen halb gegenüber, halb den Kreis schließend direkt unter die Kamera setzt. Das Interview findet konkret am 13.02.2012 um ca. 13.00h statt und dauert 19;15 min..

Zunächst wird der thematische Verlauf des Interviews tabellarisch abgebildet, bevor ausgewählte Passagen, die diesem Verlauf als Ober- bzw. Unterthema zugeordnet werden können, formulierend und reflektierend interpretiert werden. Die fallinterne Analyse wird in der Zusammenfassung verdeutlicht.

<u>Zeile</u>	<u>Oberthemen</u>
1-11	Gesprächseinstieg
12-16	Verhandlung um Gesprächsbeginn: „wer will anfangen?“
16-108	Individuelle Vorstellung: „also ich,...“ <i>(UT/Sequenz: Erörterung der Unterschiede (#18-63#), dazwischen: UT: Verhandlung um Wechsel des Sprechakts (#27-32#))</i>
108-132	Turniere: „da warn die Special Olympics“
133-187	Fortsetzung Individuelle Vorstellung 1: „wie findest man Du´s Alex?“
188-208	Berufliche Ziele: „bei mir ist es auch so, dass ist so was beruflich machen will“
209-260	Fortsetzung individuelle Vorstellung 2: „Magst Du noch was sagen, Annie?“
260-273	Zugang: „Herr Greno hat uns, also mich drauf angesprochen“
274-361	Training/Zusammenspiel <i>(UT/Sequenz: „wie ne große Familie eigentlich ist“ (#315-37#))</i>
362-371	Fortsetzung individuelle Vorstellung 3: „Du findest des auch schön bei uns im Training, oder?“
372-482	Turnier

Tabelle 12: Der thematische Verlauf der Gruppendiskussion am Beispiel *red layers*

Am thematischen Verlauf wird deutlich, dass das Thema der „individuellen Vorstellung“ die gesamte Gruppendiskussion durchzieht. Es erfolgt nicht eine Vorstellung von allen und dann eine Auseinandersetzung mit weiteren Themen, sondern immerzu Unterbrechungen des Themas „individuelle Vorstellung“, um individuelle und kollektive Momente und Themen zu konkretisieren.

Folgend werden aus den Oberthemen „individuelle Vorstellung“ und „Training/Zusammenspiel“ zwei Passagen erwählt, deren Interpretation dargestellt

wird. Dabei unterteilt sich die Passage „individuelle Vorstellung“ an dieser Stelle in das Unterthema „Unterschiede“.

OT: Individuelle Vorstellung (#16-108#)

UT/Passage: „Unterschiede“ (#18-63#)

1-11	Interviewerin:	[...]
12-17	Christina:	[...]
18		ich finds halt einfach wichtig dass man keinen
19		Unterschied ((etwas langsamer)) zwischen de:n ((blickt zu Bf; Hände flach
20		zusammengedrückt; zeigt von rechts...) Athleten und den (...nach links))
21		Partnern macht, also dass man, beim Sport halt zusammen kommt und egal ob
22		Du jetzt halt (1; ((blickt zu Bm, dann zu I.)) komisch ausschaust oder anders
23		ausschaust oder (1) ähm ob Du (.) klein bist oder groß bist oder so, dass: halt
24		((zuckt mit den Schultern)) einfach, kein Unterschied da ist und (.) ähm (.) ich find
25		halt das man halt viel Spaß dabei hat ((schneller, blickt und berührt Bf am Knie))
26		ne wir ham immer Spaß Mel, [Bf: Ja] [@(.)@] ((lächelt)) ja. (1) [Bf: Ja.] ((zu Bf))
27		Willst auch was dazu sagen?
28	Bernie (Bf):	Na.
29	Christina (Cf):	Na? [?: @(.)@] ((blickt zu Bm; Bm blickt nach
30		hinten)) Und Du Bäcker?
31	Bäcker (Bm):	((blickt zu ihr; schüttelt den Kopf)) (leise) ne.
32	Christina (Cf):	Ne ((schüttelt leicht den Kopf)) Du bist ja gar kein Basketballer, ne. (1)
33	Bäcker (Bm):	((blickt von I. zu Cf und lächelt))
34	Christina (Cf):	Was, was magst n Du, sags mal.
35	Bäcker (Bm):	((zeigt
36		auf sich)) Ich bin ja Fußballer [Cf: ((blickt zu I.)) Fußballer] Fußball (mach/mag)
37		ich(1) ((Handbewegung nach oben-vorn)) und, un=und Fußballer, Fußballer sind
38		unterschiedlich groß und stark sind die unterschiedlich (.) und gut (.) sind die
39		unterschiedlich. (.)
40	Christina (Cf):	Was? Sags nochmal!
41	Interviewerin (I):	unterschiedlich
42	Bäcker (Bm):	((Cf/Bm sehen sich die ganze Zeit an)) Die sind
43		unterschiedlich groß [Cf: Ja unterschiedlich groß/]
44		unterschiedlich stark [Cf: genau], unterschiedlich stark, kann man nicht
45		((bewegt die Hand hin und her)) (messen/wissen) wer stärker ist. [Cf: Genau
46		((lächelt)) (nickt)
[47-61]		
62	Christina (Cf):	Unterschiedlich stark [Bm: ja] ja (.) das is=in jedem Team so, ne [Bm: Ja]
63		(2)

### *Die formulierende Interpretation*

Z. 16-63(-108-371): (OT) Individuelle Vorstellung „also ich...“

Das Oberthema *Individuelle Vorstellung* wird direkt im Unterthema *Unterschiede* verhandelt.

Z. 16-29: (UT) *Unterschiede*: „wichtig, dass man keinen Unterschied [...] macht“

Christina berichtet, dass es für sie wichtig sei, dass man keinen Unterschied zwischen den (sie sieht hier zu Bernie, und zeigt nach rechts) Athlet\*innen und (sie zeigt nach links) Partner\*innen mache. Sie erklärt, dass sie es wichtig finde, dass

man im Sport zusammenkommt, egal, ob man komisch – hier sieht sie zu Bäcker – oder anders aussähe, ob man klein oder große sei. Es sei kein Unterschied da. Sie findet, dass man viel Spaß dabei, wohl im Sport, habe. Sie berührt Bernie am Knie und richtet ihre Aussage als rhetorische Frage an Bernie („ne, wir ham immer Spaß“). Jene bejaht, Christina und die Interviewerin lächeln und es folgt eine kurze wechselseitige Bestätigung zwischen Bernie und Christina. Daraufhin fragt Christina sie, ob sie auch etwas sagen wolle. Sie verneint („na“), Christina wiederholt das nein als Frage: „na?“ und blickt dann zu Bäcker, welcher derzeit nicht in die Runde blickt. „Und Du Bäcker?“. Er sieht Christina an und schüttelt den Kopf: „ne“. Sie wiederholt das nein, schüttelt auch den Kopf und stellt ihm eine direkte Frage in seiner Rolle als Fußballer. Er sei ja eigentlich kein Basketballer. Bäcker reagiert, indem er die Interviewerin ansieht, dann wieder Christina und dann lächelt. Christina fordert ihn auf, zu sprechen.

Z. 29-63: (UT) *Unterschiede: „Fußballer sind unterschiedlich“*

Bäcker zeigt auf sich und sagt, dass er ja Fußballer sei. Christina sieht zur Interviewerin und wiederholt „Fußballer“. Er differenziert, dass er Fußball spiele und verdeutlicht, wie Fußballer seien, nämlich unterschiedlich groß, stark und gut. Christina hat ihn scheinbar nicht verstanden und fragt mit einem „Was?“ nach, woran sie direkt eine Aufforderung zur Wiederholung der Aussage anschließt. Die Interviewerin wiederholt parallel „unterschiedlich“. Bäcker und Christina sehen sich an, während Bäcker wiederholt, dass Fußballer unterschiedlich groß seien, Christina dies wiederholt und gleichzeitig bestätigt „unterschiedlich groß“. Bäcker erwähnt darauf hin erneut, dass Fußballer unterschiedlich stark seien, was Christina bestätigt, wobei Bäcker differenziert, dass man nicht wissen bzw. messen könne wer stärker sei. Christina bestätigt dies ebenfalls, auch mit einem Lächeln und Bäcker bekräftigt seine Aussage mit einem Nicken.

[47-61]

Schlussendlich beendet Christina das Thema und die konkret vorher differenzierte Thematik „unterschiedlich stark“, indem sie zunächst die Aussage von Bäcker wiederholt und dann generalisiert, dass es in jedem Team so sei. Bäcker bestätigt dies.

*Die reflektierende Interpretation*

OT: Individuelle Vorstellung

UT: Unterschiede „wichtig, dass man keinen Unterschied [...] macht“ (#16-29#)

*Z. 16-25: Elaboration durch Christina*

Christina formuliert ihre Elaboration als eine Mitteilung (Textsorte) über die Beziehung zwischen den Athlet\*innen und Partner\*innen und ihre Relevanzsetzungen, wobei sie diese Aussage direkt an die Interviewerin richtet.

Sie benennt mit der differierten Bezeichnung „Athlet“ und „Partner“ sowie ihren nonverbalen Gesten, Unterschiede, die sie in der weiteren verbalen Kommunikation negiert (Z. 18-21). Diese Unterscheidung bleibt nicht neutral, sondern erfährt durchaus eine negative Wertung. Sie beschreibt die Athleten in ihrer Erscheinung als unüblich („komisch ausschaust“ (Z. 22)) und als anders bzw. „komisch“ in Abhängigkeit von einer Norm. In der Differenz „klein“ und „groß“ (Z. 23) geht sie auf generell anzuwendende körperliche Unterschiede, jedoch ebenso von Differenzen aus, die von einer Norm abweichen. Der nonverbale Ausdruck unterstreicht und konkretisiert auch hier ihre Unterscheidungen innerhalb der Gruppe, indem sie bei der entsprechenden Nennung auf die Athlet\*innen zeigt (Z. 19-22). Neben der positiven Orientierung an der Negierung von Differenz betont sie, dass das Gemeinsame im Zusammenkommen im Sport und dem gemeinsamen Spaß haben liege.

Christinas Orientierungsrahmen kann über den hier aufgezeigten Horizonten folgendermaßen angedeutet werden: sie orientiert sich positiv zwar daran, dass es um das Zusammenkommen und den gemeinsamen Spaß gehe, hauptsächlich jedoch daran, dass keine Unterschiede gemacht werden und auch keine da sind, d.h. keine Unterschiede wahrgenommen und konstruiert werden. In letzteren Ausführungen ist stärker der negative Gegenhorizont, als der positive Horizont benannt, da sie immerzu negiert („keine“). Letztendlich, und hier zeigt sich das eigentliche Dilemma, unterscheidet sie sehr wohl, wie in der Enaktivierung bzw. ihrer Handlungspraxis sowohl verbal als auch in ihren nonverbalen interaktiven Handlungen deutlich wird. Denn auch die folgende und bzgl. der individuellen Vorstellung der Gruppe erste Ansprache erfolgt, indem sie differenziert, sie spricht



zunächst die neben ihr sitzenden Athlet\*innen an. Sie konstruiert direkt zwei Gruppen, die Differenz von behindert/nichtbehindert, innerhalb einer Gruppe. Versucht jene aber gleichsam über den gemeinsamen Spaß im Sport als das Gemeinsame und durch die Übertragung der Bezugsebene vom MAN (Z. 25) zum WIR (Z. 26) aufzuheben.

*Z. 25-26: Einforderung der Validierung durch Christina an Bernie*

Christina fordert aber auch eine Bestätigung ihres positiven Horizonts des gemeinsamen Spaß-habens ein. Durch ihre direkte Ansprache an Bernie – die, so soll hier eingefügt werden, im Verlauf der Diskussion kaum etwas sagt – bestimmt sie jene, die als Athletin bezeichnet wird, als Dialogpartnerin, welche die Gleichheit der Sportler\*innen bestätigen soll. Bernie validiert ihre Aussage, wie auch Christina das gemeinsame Spaß haben betont (Z. 25-26). Die Berührung Christinas an Bernies Knie könnte zum einen als Nähe zwischen Christina und Bernie gedeutet werden, andererseits durch die Einseitigkeit der Geste auch als eine fürsorgliche und möglicherweise als eine die individuelle Distanz überschreitende Praktik. Das Ende der „individuellen Vorstellung“ Christinas spitzt hiermit das Dilemma zwischen Nähe und Distanz bzw. Fremdheit und/oder einseitiger Fürsorglichkeit sowie die Frage der Differenz zu. Es wird nicht klar, ob es sich hier um einen parallelen (Validierung) oder einen divergenten, (einen verdeckten, widersprüchlichen) Diskurs handelt.

UT: Verhandlung um Wechsel des Sprechakts (#27-32#)

*Z. 27-29: Fortsetzung (von Z. 12-16) im Modus der Metakommunikation durch Christina mit Validierung durch Bernie*

Christina richtet in der „Verhandlung um den Wechsel des Sprechakts“ metakommunikative Fragen an Bernie und Bäcker. Es geht darum zu verhandeln, wer als nächste/r seine „individuelle Vorstellung“ ausführt. Christina fordert Bernie auf, die Regel der aufeinander folgenden individuellen Vorstellung zu erfüllen. Hierzu stellt sie eine offene Frage, die auf ein selbst bestimmtes und gewolltes Sprechen abzielt (Z. 27). Bernie lehnt es ab, sie will nichts zum gemeinsamen Sport verbalisieren. Nach einer wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen Validierung durch Bernie und dem Hinter- und Nachfragen von Christina (antithetischer Diskurs

Christina lenkt ein), wendet Christina sich mit ihrer Frage zur Weitergabe des Sprechakts an Bäcker.

*Z. 29-32: Fortsetzung Elaboration im Modus der Metakommunikation durch Christina mit Validierung durch Bäcker*

Bäcker lehnt auf der metakommunikativen Ebene ebenfalls ab, den Sprachakt zu übernehmen, dies sowohl verbal als auch nonverbal (Z. 31). Auf diese verbale und nonverbale Kommunikation folgt die Validierung von Christina, indem sie jene äußerlich wiederholt.

*Z. 32-34: Frage mit propositionalem Gehalt von Christina an Bäcker, Validierung durch Bäcker und anschließender Appell durch Christina*

Christina geht nun jedoch über die Ablehnung Bäckers hinweg, richtet eine gezielte, inhaltliche und persönliche Frage – eine Frage mit propositionalem Gehalt – an Bäcker (Z. 32). Sie geht auf ihn „du“ (Z. 32) und auf seine Rolle als Fußballer ein. Seine eigentliche Sportart („ja eigentlich Fußballer“) ist scheinbar nicht Basketball, die Sportart der Gruppe. An dieser Stelle werden Unterschiede der Sportler\*innen über die Ausübung verschiedener Sportarten bzw. das jeweilige Interesse hergestellt. Christina fordert Bäcker zum Sprechen, zum Berichten über sein Thema auf, welches sie bereits kennt. Es geht folglich um eine Vorstellung, die an die Interviewerin gerichtet ist. Da Bäcker lächelt (Validierung der Thematik) scheint Christina ein für Bäcker relevantes Thema angesprochen zu haben, der oppositionelle Diskurs wird mit einer Synthese beendet und folglich zeigt sich hier im Wechsel des Sprechaktes zunächst und vielmehr ein antithetischer Diskurs, da Bäcker einlenkt. Christina zeigt, dass sie Bäcker und seine für ihn bedeutsame Sportart und Rolle als Sportler kennt, ihn jedoch reden lassen will. Gleichzeitig geht sie jedoch über seine Ablehnung, den Sprechakt zu übernehmen hinweg, wobei diese auch auf einer anderen, der metakommunikativen Ebene erfolgt. Sie unterscheidet hier zwischen der Metakommunikation und der Initiierung von Beschreibungen durch einen Appell, welche ihre Regel sich nacheinander vorzustellen praktisch verwirklichen.

Über Bernies Ablehnung geht Christina nicht, jedoch über Bäckers Ablehnung hinweg (antithetischer Diskurs mit unterschiedlichen Machtverhältnissen). Sie unterscheidet hier in ihrem Umgang mit den Personen. Auch an dieser Stelle interagiert Christina „nur“ mit zwei Athlet\*innen. Die Gruppe wird hier nicht, wie zu

Beginn (#12-17#), offen angesprochen, sondern ausgewählte Athlet\*innen eingebunden und individuell angesprochen. Darüber hinaus wählt sie Personen für den nächsten Sprechakt aus, indem sie jene, wie in der Schule direkt drannimmt bzw. anspricht. Beide müssen irgendwie reagieren. Sie lehnen die Aufforderung beide ab. Christina übernimmt hier die Verantwortung für die Gruppe und die Gruppendiskussion sowie die Strukturierung bzw. Regelung der Abfolge der Sprechenden.

OT: Individuelle Vorstellung-UT: Unterschiede „Fußballer sind unterschiedlich“ (#29-63#)

Z. 35-46 (-61): *Elaboration durch Bäcker mit Validierung und metakommunikativen Einschüben durch Christina*

Bäckers Elaboration beginnt mit einer thematischen Distanzierung zur hier sitzenden UNS Basketball Gruppe und zur Möglichkeit eines gemeinsamen Themas. Diese erfolgt durch Beschreibungen zum „Ich“, aber hauptsächlich durch Ausführungen die seine eigentliche Rolle in einer anderen Sportart, als „Fußballer“ bestätigen. So validiert auch Christina diese Aussage, wobei sie diese an die Interviewerin richtet (Z. 36). Christina wiederholt Bäckers Aussage scheinbar, damit die Interviewerin jene verstehen kann. Bäcker zeigt anhand des Fußballs (versus Basketball) auf, welche Unterschiede er wahrnimmt. Er unterscheidet, dass wird implizit als Differenz zu Christina deutlich, nicht zwischen den Partner\*innen und Athlet\*innen, er unterscheidet nicht in zwei Gruppen, sondern er nimmt Unterscheidungen innerhalb des Fußballs vor, indem er individuelle Unterschiede erkennt. Für ihn sind alle Fußballer unterschiedlich. Er betont, dass gerade Fußballer unterschiedlich seien. Diese Elaboration differenziert er, indem er körperliche Unterschiede konkretisiert (ähnlich Christina), wobei er nicht von einer Norm ausgeht bzw. wird jene in seinen Aussagen nicht deutlich. Darüber hinaus sind die Unterschiede solche, die im Sport Relevanz haben, Größe, – die aber auch als Wiederholung und Bestätigung von Christinas Unterschieden betrachtet werden kann – aber auch Leistung, im unterschiedlich stark und gut sein. Er stellt somit dem sonderpädagogisch orientierten Rahmen der Fokussierung auf die Athlet\*innen von Christina einen sportlichen Rahmen, des Bezugs zum Fußball und des Leistungsvergleichs gegenüber.

Er tritt mit seinem Thema also nicht nur in eine Opposition zum Thema der hier sitzenden Gruppe, der Mannschaft im Basketball, sondern auch in eine Divergenz, d.h. in einen divergenten Diskurs zu Christina. Trotz der Übernahme des Themas „Unterschiede“ dokumentiert er dieses hier gänzlich anders.

Christina fragt im Modus der Metakommunikation nach, was er gesagt habe, sie hat ihn nicht verstanden und fordert ihn mit einem Appell zur Wiederholung auf (Z. 40). Die Interviewerin wiederholt die Aussage, bevor Bäcker an Christina gerichtet, seine Elaboration teilweise wiederholt und ergänzt. Diese Elaboration validiert Christina sehr eng bzw. kurzschrittig. Zunächst wird nach einer Sinneinheit die Aussage Bäckers durch Christina wiederholt, folgend allein validiert. Es wird nicht klar, ob Christina Bäcker in seiner Aussage bestätigt, ihn bei einer „Falschaussage“ dann auch korrigieren würde, oder bestätigt, dass sie ihn akustisch verstanden hat.

Inhaltlich wiederholt Bäcker, dass er individuelle Unterschiede in der Größe und Stärke der Fußballer sehe und differenziert, dass man jedoch nicht sagen könne, wer besser sei. Hierfür wäre eine Vergleichsnorm notwendig, die Bäcker jedoch nicht, sondern vielmehr individuelle Unterschiede erkennt. Diese Festlegung auf Normen und die sozialen Vergleiche sind im Sport nun jedoch eigentlich üblich. Es kommt zu einem divergenten Diskurs zwischen Bäcker und Christina.

In dieser Passage zeigt sich eine Praktik, welche – und an dieser Stelle zeige ich bereits eine fallinterne Analyse auf – über die gesamte Diskursorganisation hinweg dokumentiert wird. Jene steht in einem Zusammenhang mit der Herausforderung von Christina, Bäcker zu verstehen. Wenn Bäcker spricht, nimmt Christina direkt einen Bezug zu ihm und seinen Aussagen auf. Sie wiederholt jene, um seine Aussage zu verstehen und/oder verständlich zu machen, fragt nach und validiert. Bäcker spricht selten, ohne dass Christina kommentiert. Sie spricht auch für Bäcker und er übernimmt die Validierung der Aussage. Es erfolgt hierzu weder eine Bitte durch Bäcker, noch durch die Interviewerin, für die möglicherweise auch einige Aussagen verständlich zu machen sind. Aber auch Christina ermöglicht Bäcker nicht die Wahl zu entscheiden, ob er selbst oder durch sie sprechen wolle. Diese Entscheidung scheint Christina vorweg zu nehmen.

*Z. 62. Rituelle Konklusion im Modus einer Metarahmung der Generalisierung einer Orientierung durch Christina mit Validierung durch Bäcker*

Christina geht in der abschließenden Konklusion auf die Elaboration von Bäcker ein und generalisiert jene „das ist in jedem Team so“. Ihrer Meinung nach hätte Bäcker die unterschiedliche Stärke der Fußballer also auch auf das Team der Basketballer\*innen übertragen können. Sie argumentiert hier, entgegen ihrer Elaboration auf der sportlichen Ebene. Es folgt die Validierung durch Bäcker.

Trotz dieser äußerlichen Übereinstimmung, fällt auf, dass die grundlegende Opposition bzw. die versteckte Divergenz des Diskurses zum Thema Unterschiede nicht geklärt wird. Es bleibt ein divergenter Diskurs. Diese Unterschiede scheinen in einer sonderpädagogisch-sozialen entgegen einer sportlichen Orientierung verankert. Es dokumentiert sich also auf inhaltlicher und konjunktiver Ebene eine Divergenz, die nicht geklärt wird. Diese ist ebenso auf der interaktiven Ebene zu erkennen, indem Unterschiede sich auch in den sozialen Praktiken dokumentieren. Christina zeigt Praktiken der Fürsorge, Korrektur und Fürsprache, womit sich einerseits ein Machtgefälle, andererseits zeigt, dass sie die Gruppenbildung in Athlet\*innen und Partner\*innen über die individuellen Unterschiede stellt. Durch den divergenten Diskurs, welcher nicht geklärt wird, kommt es in der Zusammenfassung am Ende der Passage auch zu einer rituellen Konklusion im Modus der Generalisierung. Darüber hinaus untermauert Christina nicht nur die Divergenz, sondern auch ihr persönliches Dilemma, da sie trotz ihrer Forderung keine Unterschiede zu machen, auch in der Generalisierung Unterschiede – hier individuelle Unterschiede im Kontext Sport – bestätigt.

#### *Zusammenfassung auf interaktiver und inhaltlicher Ebene*

Auf *interaktiver Ebene* wird zum einen eine von den anderen Sportler\*innen akzeptierte leitende Funktion von Christina deutlich. Das Gespräch wird durch sie initiiert und geregelt. Viele Dialoge erfolgen durch und mit ihr. Sie wird direkt zu Beginn in ihrer Funktion bestätigt, indem auf ihre Frage hin, sie als die Gruppendiskussion eröffnende bestimmt bzw. bestätigt wird. Darüber hinaus kann für diese Passage festgehalten werden, dass eine Interaktion insbesondere zwischen Christina als Partnerin und zwei von ihr angesprochenen Athlet\*innen, Bernie und Bäcker, erfolgt. Christina zeigt ein fürsorgliches Handeln in der Fokussierung auf die Athlet\*innen, wobei sie regelnd, korrigierend und fürsprechend insbesondere in der

Begleitung des Sprechakts von Bäcker agiert. Sie hinterfragt, wiederholt, kommentiert und bestätigt seine Aussagen. Die interaktive Ebene bestätigt in nonverbaler Handlungspraxis, was auch die inhaltliche Ebene abbildet.

Auf der *inhaltlichen Ebene* zeigt sich, dass in der „individuellen Vorstellung“ das Unterthema der Unterschiede für Christina so zentral ist, dass sie es direkt zu Beginn expliziert. Sie richtet ihren Blick mehr auf diesen sozialen Aspekt, als auf den Sport. Darüber hinaus setzt sie das Thema, sie propositioniert jenes. Sie richtet ihren Blick auf die körperlichen, die sichtbaren Unterschiede zwischen den Athlet\*innen und Partner\*innen. Bäcker orientiert sich am initiierten Thema von Christina, differenziert es jedoch in seiner, der sportlichen Rahmung. Weder er noch Christina thematisieren die unterschiedliche Elaboration als Opposition. Die Widersprüche werden nicht expliziert, weshalb von einer Divergenz zu sprechen ist. Diese scheint in differenten Rahmungen, einer sonderpädagogischen und einer sportlichen, verankert. Christina und Bäcker kommen im Gespräch nicht zu einer gemeinsamen Konklusion. Die Themen, die Kontexte und die Handlungspraxis unterscheiden sich entlang der Differenz Partnerin, soziale Orientierung, und Athlet, sportliche Orientierung.

OT: Training/Zusammenspiel (#274-371#)

In der nun folgenden zweiten Sequenz betonen andere Partnerinnen, die von Christina zuvor praktizierte soziale Zuwendung zu den Athlet\*innen und bestätigen somit Christinas sonderpädagogische und soziale Orientierung. Interessanterweise geht Christina in dieser Sequenz jedoch nicht darauf ein, sondern grenzt sich ab, indem sie das hier fokussierte Thema „Training“ durchaus auch kritisch betrachtet. So zeigen sich hier zwischen Christina und den Partnerinnen, wenn auch nicht offen verhandelt, auch heterogene Erfahrungen bzw. Unterschiede.

Da die formulierende Interpretation insbesondere paraphrasiert, soll die vorherige Darstellung einer formulierenden Interpretation genügen. Hier wird direkt die reflektierende Interpretation ausgeführt.

UT/Passage: „wie ne große Familie eigentlich“ (#315-360#)

315	Frederike (Ff):	Ja, ich find, man (.) lernt auch so n bisschen mehr
316		im Team zu spielen weil (.) [Cf: /Ja, das stimmt] also so inder, so inder Klasse da
317		lernt man das ja eigentlich nicht, da spielt man einfach [?Gf: ja] un::d da lernt man
318		auch einfach ((etwas schneller)) auch wenn die ((hustet gleichzeitig)) vielleicht

319	nicht ((langsamer)) ähm so: (.) ähm gut sind wie=äh ((schneller)) irgendjemand
320	anderes ähm dass dass man den auch den Ball gibt und mit in da- sein Team
321	nimmt und so nett einfach, dass man immer, immer nur die besten nimmt [mhm]
322	ja
323	I: Das heißt [ʔf: nicht (...)] das Training ist auch ein bisschen (1) anders oder ist
324	das auch (.) [Ff: anders]
325	Christina (Cf): Man macht halt ähm eigentlich immer das gleiche [mhm] also: (.)
326	wi:r machen jetzt seit (1) seit ich dabei bin immer das gleiche Aufwärmtraining
327	[mhm] und immer ähm dann die letzten zehn Minuten, Viertelstunde son Spiel
328	[mhm] un::d ähm (1), j:a: es ist (.) halt manchmal denkt man sich schon, jetzt
329	könnt man mal was <u>Neues</u> machen, wieder, aber ähm (.) das ist halt schon so
330	drinnen und ((etwas schneller)) also ich würds besser finden wenn mal n
331	bisschen mehr Abwechslung drinnen wär (1) Aber ich bin ja auch schon lange
332	da@(bei)@ [mhm] ((hustet))
333	Dora (Df): Also ich find es ist ja auch so, der Unterschied zum
334	nor-normalen Schulsport (.) ähm in der Klasse selber hat man ja dann öfter
335	solche Cliques [mhm] und jetzt eben hier eben in Unified gibts eigentlich (.) gar
336	keine Cliques so richtig also (.) da ist eigentlich das ganze eher eine (.) riesen
337	Gruppe und [Ff: Ja/Ef: ja] wie ne große Familie eigentlich so was in der Art

### *Die reflektierende Interpretation*

#### OT: Training/Zusammenspiel

#### UT/Passage: „Wie ne große Familie eigentlich“ (#315-360#/#315-332#)

#### *Z. 315-322: Elaboration durch Frederike mit Validierung durch Christina und Grit*

Frederike elaboriert Vorteile von UNS. Diese stehen dem Spielen im schulischen Rahmen (negativer Gegenhorizont) entgegen. Sie orientiert sich in der Elaboration an UNS als positivem Horizont. Sie fokussiert soziale Aspekte, welche in einem Kontext mit dem persönlichen Lernen stehen: lernen im Team zu spielen, – hier setzt die Validierung von Christina an – den Ball abzugeben und alle in sein Team zu nehmen. Den negativen Gegenhorizont bildet der schulische Rahmen: Spielen – das bestätigt Grit – und nur die Besten in seine Mannschaft wählen bzw. aufnehmen. In den Ausführungen zeigt sich ein paralleler Diskurs.

Ihre kommunikativen Ausführungen zeigen indirekt auf, dass sie, auch wenn sie es vorsichtig ausdrückt („vielleicht nicht ((langsamer)) ähm so (.) ähm gut sind wie=äh ((schneller)) irgendjemand anderes“) „die“ unterscheidet. Einerseits werden die Athlet\*innen hier – und auch im gesamten Interview – von den meisten der Partnerinnen (Christina ausgeschlossen) weder angesprochen noch in den Diskurs mit einbezogen; außerdem wird sehr unpersönlich von „die“ gesprochen und eine geringere Kompetenz der Athlet\*innen angedeutet. Andererseits wird verdeutlicht,

dass sie, die Partnerinnen, durch UNS lernen, im Team zu spielen. Vermutlich gibt es zwischen der kommunikativen und sportlich-praktischen Ebene Differenzen, darüber hinaus scheint nun aber auch gerade der Kontakt zu den Athlet\*innen für sie mit Unsicherheiten bzgl. der Benennung, der Ansprache und Veränderungen ihres Verhaltens einherzugehen. Diese Veränderungen scheinen einseitig zu sein, möglicherweise nehmen sie Veränderungen und eine Notwendigkeit sozial zu agieren, zu lernen im Team zu spielen somit viel eher und stärker wahr, als die Athlet\*innen. Darüber hinaus wird erneut eine soziale Orientierung deutlich, aber durchaus auch eine sportliche Orientierung angedeutet, wenn die Kopplung Behinderung und geringe Leistung aktualisiert wird. Die Realisierungsmöglichkeiten der Horizonte zeigen hier zunächst auf, dass der positive Horizont mit der Teilnahme der Athlet\*innen zusammenhängt und mit der Herausforderung aufgrund dessen, sozial zu agieren. Es kommt zu einer durch viele Partnerinnen benannten, damit aber auch die Differenz der Gruppe bestätigenden, einseitigen, sozial-sonderpädagogischen Orientierung.

*Z. 323-324: Immanente Nachfrage durch die Interviewerin mit direkter Validierung durch Frederike*

Die Interviewerin reagiert mit einer immanenten Nachfrage direkt auf den Vergleich Schule und UNS, indem sie eine Differenzierung bzgl. des Trainings erfragt. Ihre zweiseitige Suggestivfrage wird direkt von Frederike einseitig validiert, weshalb die Frage nicht beendet wird. Frederike bestätigt die Ausführung der Interviewerin, dass das Training anders sei.

*Z. 325-332: Fortsetzung [zu Z. 282-291] der Elaboration im Modus der Divergenz durch Christina*

Auch Christina validiert, dass das Training anders sei, jedoch im Gegensatz zum zuvor positiv sozial explizierten Horizont von Frederike. Sie spricht nicht offen von einem Gegensatz zu Frederikes Ausführungen und er wird auch nicht zwischen den Sportler\*innen verhandelt (divergenter Diskurs).

Hatte Frederike dem schulischen Rahmen „Spielen“ und „immer nur die Besten nimmt“ zugeordnet, ist jener Rahmen bei Christina indirekt mitzudenken. Sie erwähnt ihn hier nicht, vergleicht das Training bei UNS aber mit anderen sportlichen Erfahrungen, also vermutlich einem anderen Training/Unterricht. Für den Unterricht



spricht, dass sie – das wird im fallinternen Vergleich deutlich – eine sportliche Sozialisation allein im Kontext Schule erwähnt. So kann auch in dem hier vorgenommenen Vergleich davon ausgegangen werden, dass ihre Kritik am Training der UNS Gruppe (negativer Gegenhorizont) auf den schulischen Erfahrungen im Sport (positiver Horizont) beruht. Im Gegensatz zu den sozialen und die Athleten bzw. die Beziehung zu jenen fokussierenden Aussagen Frederikes, wird Christina hier zum Inhalt, dem Training, konkret. Sie fokussiert weniger soziale, sondern sportbezogene Aspekte. Sie scheint andere Aspekte zu differenzieren, möglicherweise stehen diese in einem Zusammenhang mit ihrer im Gegensatz zu den anderen Partnerinnen längeren Teilnahme an UNS, einer anderen UNS Partnerinnen-Generation – sie erwähnt, dass sie schon länger dabei ist. Dieser Unterschied könnte in bestimmten Situationen, wie eben dem Training, zu einem divergenten Diskurs führen. Sportlich bietet Unified Sports® ihr zu wenig Neues und zu wenig Abwechslung, die Abläufe seien „drinnen“, was für die Athlet\*innen als relevant erachtet wird, sie sportlich jedoch nicht herausfordert. In der Enaktivierung, im Umgang wird deutlich, dass Christina sich sozial engagiert und den Kontakt zu den Athlet\*innen praktiziert. Das, was Frederike kommunikativ expliziert, setzt Christina um. Für sie ist, vermutlich aufgrund der von ihr erwähnten Länge der Teilnahme, weniger der soziale Kontakt neu und allein im Fokus, sondern auch im Kontext des Trainings ihre persönliche sportliche Herausforderung. Hier deutet sich ein Prozess, eine mögliche Entwicklung der Partnerinnen im Rahmen von UNS an. Zunächst könnte der Kontakt, später sportliche Herausforderungen relevant(er) werden. Letztere scheinen jedoch nicht erfüllt zu werden. Die persönlichen sportlichen Herausforderungen scheinen möglicherweise hinter der Fokussierung auf die Athlet\*innen zurückzutreten, denn das Training „ist halt schon drinnen“, ist für die Athlet\*innen gewohnt. Für jene wäre hiernach Gewohnheit, für die Partner\*innen jedoch vielmehr Abwechslung im Training relevant.

*Z. 333-337: Fortsetzung der Elaboration im Modus der Differenzierung durch*

*Dora*

Dora lehnt sich nun wiederum an den Vergleich von Frederike an, differenziert jenen (paralleler Diskurs), geht auf die Aussage von Christina nicht ein, redet vielmehr an dieser vorbei (divergenter Diskurs). In ihrem positiven Horizont, dass es in der UNS

Gruppe keine Cliques gäbe, es eine Riesengruppe „wie eine große Familie eigentlich“ sei, drückt sich aus, dass Dora weniger die Gruppenunterschiede, die in der Schule herrschen in UNS sieht, sondern vielmehr alle sozial wertgeschätzt und anerkannt werden, weil sie, wie in einer Familie, dazu gehören. Es wird nicht gefragt, ob, man gehört zu einer Familie. Ihre Perspektive beruht jedoch auf der Unterscheidung zwischen einem „nor-normalen“ und einem nicht verbalisierten nicht normalen Schulsport. Sie unterscheidet indirekt in zwei Gruppen und nicht in individuelle Familienmitglieder. Auch UNS scheint nicht normal zu sein, da es hier keine Cliques gibt. In der weiteren Ausführung dieser Sequenz – und somit wird hier für das Verstehen der Metapher „Familie“ mit der fallinternen Analyse gearbeitet und vorgegriffen – wird dieser Aspekt durch die Partnerinnen in einem parallelen Diskurs erneut aufgegriffen. Mit Bezug zu den vorherigen Aussagen (#338-361#) verdeutlichen sie, dass Familie bedeutet für sich persönlich so sein zu können wie man ist und das ist „normal“ („hier kannst Du eigentlich (.) ganz normal sein“ (Cf: (#356-357#)). Es scheint, als fühlen sich die Partnerinnen aufgenommen, persönlich wertgeschätzt und anerkannt durch die Athlet\*innen wie in einer Familie eben. In ihrem „normalen“ Kontext hingegen sind sie „cool“ und grenzen sich ab.

*Zusammenfassung auf inhaltlicher und interaktiver Ebene*

Auf *inhaltlich-semantischer* Ebene ist zusammenfassend festzuhalten, dass hier durch die Partnerinnen ein Vergleich zwischen UNS, ihrer Sportgruppe, und den Erfahrungen im schulischen Rahmen, den Cliques u.a., gezogen wird. Es werden Leistungs- bzw. soziale Unterschiede thematisiert. Wie zu Beginn durch Christina, wird auch hier eine soziale Perspektive eingenommen, wobei die Athlet\*innen von einer Norm, „nicht so ähm gut“ (#319#), abweichen, jedoch entgegen der Erfahrung mit den Mitschüler\*innen „viel offener, viel freundlicher“ (#438-439#) seien. In UNS werden soziale Vorteile in der Anerkennung und Wertschätzung sowie Aspekte des sozialen Lernens hervorgehoben, kritisiert wird hier der schulische Rahmen. Dabei stützt dieser Vergleich die Differenz der Gruppe, da diese Vorteile allein von den Partnerinnen ausgeführt und bestätigt werden. Allein Christina setzt dieser Orientierung begründet durch die Länge ihrer Teilnahme eine widersprüchliche Orientierung entgegen. Sie verweist auf das Fehlen einer persönlichen sportlichen

Herausforderung, die sie sich wünsche. Sie scheint aber in einer sozial-sonderpädagogischen Orientierung auf die Athlet\*innen Rücksicht zu nehmen, denn für jene sei dieses Training ja gewohnt. Deutlich werden Ähnlichkeiten der Partner\*innen in einer sozialen Orientierung, aber auch Differenzen im Kontext der Länge der Teilnahme: der Wunsch nach sportlicher Herausforderung – der scheinbar nicht erfüllt wird – entwickelt sich mit der Dauer der Teilnahme.

Auf der *interaktiven* Ebene zeigt sich einerseits ein paralleler Diskurs und somit ein inklusiver Modus zwischen den Partnerinnen, die UNS positiv darstellen, andererseits konkret zum Thema „Training“ ein divergenter Diskurs zwischen den Partnerinnen, welche die sozialen Vorteile an UNS explizieren und einer Partnerin, die das sportliche Training kritisiert. Sie ist jedoch diejenige, welche die von den anderen Partnerinnen allein explizierten sozialen Vorteile praktiziert. Sie bezieht im Interview die AthletInnen ein, spricht sie an. Diese für den angerissenen Orientierungsrahmen und die Umsetzung der Metapher „Familie“ relevanten Praktiken sind bei den anderen Partnerinnen nicht zu erkennen. Vielmehr zeigt sich, ohne den Einbezug der Athlet\*innen, ein Dilemma bzw. eine Einseitigkeit der Perspektive, die die Differenz der Gruppe bestätigt. Diskrepant ist, dass sie UNS als eine große Familie sehen bzw. sich hierin wie in einer Familie fühlen, selbst jedoch kategorisieren und die Athlet\*innen als anders, nicht alle als individuelle Familienmitglieder betrachten.

Allen gemeinsam ist, dass sie den Kontext der Athlet\*innen nicht als „normal[.]“ bezeichnen, dass sie jenen eine geringere Leistung, jedoch soziale Werte und Verhaltensweisen zuschreiben. Die Unterschiede zu den Athlet\*innen, gerade auch ihre Bezeichnung, werden undeutlich kommuniziert und nicht im Dialog mit ihnen verhandelt. Die hier angedeutete soziale, sonderpädagogische Orientierung kann nun jedoch mit der von Bäcker aktualisierten sportlichen Orientierung kontrastiert werden. Die Partnerinnen scheinen konträr zur leistungssportlichen Orientierung, ihre sportlichen Interessen nahezu gänzlich zurückstellen, was gerade die Aussage Christinas bzgl. ihrer Zurücknahme sportlicher Interessen, bestätigt.

### *Ausblick*

Im Ausblick soll zunächst der Blick auf die gesamte Diskursorganisation gerichtet werden, um Tendenzen für die sinngenetische Typenbildung abzuleiten.

Am Beispiel von Christin lässt sich nämlich eine Veränderung im Verlauf der Diskursorganisation erkennen. Dokumentiert sie durchgehend eine sozialbehinderungsbedingte Orientierung, wenn auch nicht widerspruchsfrei, so initiiert und praktiziert sie jene als Kontakt und Diskurs mit und zu den Athlet\*innen allein zu Beginn. Im Verlauf der Diskursorganisation wendet sie sich mehr und mehr den Partnerinnen zu. So setzt sie sich innerhalb der Gruppe der Partnerinnen stärker mit der Differenzierung und Konkretisierung der sozialen Orientierung auch in einer Kommunikation *über*, gerade nicht *mit* den AthletInnen über deren die Verhaltensweisen auseinander. Es scheint, als bedürfen der Kontakt und das Gespräch mit den Athlet\*innen einer aktiven Überwindung von differenten Erfahrungen, Perspektiven und Ausdrucksweisen, welche auch Konflikte birgt. Die sich im Kontakt mit dem Athleten Andi zuspitzen, der in eine klare Opposition zu Christina und den Partnerinnen tritt. Seine soziale Isolation tritt hierdurch deutlich hervor. Dieser Konflikt wird jedoch in der sozialen Orientierung nicht benannt, zeigt sich allein in der Handlungspraxis. Er scheint verdrängt oder/und verdeckt zu werden. Es erfolgt keine Auseinandersetzung mit den Wünschen, den Erfahrungen, der Opposition der Athlet\*innen, sondern im Verlauf der Diskursorganisation vielmehr ein Reden in der Gruppe der Partnerinnen über die AthletInnen. Das Dilemma zwischen dem positiven Horizont und der Enaktivierung zeigt sich aber und somit nicht nur bei Christina, sondern bei allen Partnerinnen. Die hier konstruierte Differenz wird nicht verhandelt. Differente Orientierungsrahmen bleiben außerdem bestehen.

Letztgenannter Aspekt, differenter Orientierungsrahmen, leitet nun bereits über zur fallübergreifenden Analyse bzw. der Bildung sinngenetischer Gruppentypiken. Denn die Partnerinnen scheinen in ihrer Gruppe Zugehörigkeit zu erfahren, ergänzen sich in ihrer zunächst sozial explizierten, vermutlich später sozial praktizierten sozialen sonderpädagogischen Orientierung. Sie bilden die dominante Gruppe ab, die definiert, Normen setzt und Abweichungen benennt. Die Athlet\*innen hingegen reagieren in den hier ausgewählten Passagen entweder auf Ansprache oder explizieren ihre sportliche Orientierung. Deutlich zeigt sich, dass sozialen, sportliche

Orientierungen gegenüberstehen und, dass diese von zwei Gruppen, einerseits den Partnerinnen und andererseits den Athlet\*innen abgebildet werden. Diese Gruppenbildung sollte sich auch in der Bezeichnung der sinngenetischen Gruppentypik widerspiegeln, die das Nebeneinander der Orientierungen zu konkretisieren hat, diese steht jedoch in einem Zusammenhang mit dem fallübergreifenden Vergleich.

#### *Orientierungsschemata*

Unified Sports® gründet sich hier auf der Kooperation zwischen einer Regel- und Förderschule. Allein die Partnerinnen bilden jedoch einen schulischen Rahmen als Orientierung und Gegenhorizont ab. In ihrer Orientierung zeigen sie auf, welche Werte die Schule ihnen vermittelt, welchen Einfluss auch die Mitschüler\*innen auf die Teilnahme an UNS haben. In der Abgrenzung von dieser Rahmung hingegen zentrieren sie UNS als „Familie“, welche sie willkommen heißt wie sie sind, ohne sich einer Norm des „cool-sein-müssens“ unterzuordnen.

Ein Athlet orientiert sich an einer sportlichen Rahmung, sportlichen Werten, ohne jedoch organisationale Bezüge zu erwähnen. Er ist, wie die anderen Athlet\*innen, jedoch in einem sonderpädagogischen Rahmen sozialisiert. UNS ist die erste Möglichkeit ein integratives Setting kennen zu lernen. Ihm ist hierbei die Sache, der Sport, sportliche Vorbilder, weniger soziale Bezüge, wichtig.

Die Einzelfalldarstellung zeigt auf, dass sich in den integrativen Sportgruppen zwei Gruppen, bilden. Jene dokumentiert sich sowohl in der formalen Diskursorganisation, in den Inhalten, der interaktiv- handlungspraktischen Ebene und somit auch in den Orientierungsrahmen bzw. den gerade ausgeführten Orientierungsschemata.

#### *5.5.4.2 Die fallübergreifende Analyse mit sinngenetischer Typenbildung*

Im Kontext der sinngenetischen Typenbildung wird in Bezug auf das Forschungsthema gefragt, welche sozialen Gruppentypiken die Gruppen aktualisieren? Darüber hinaus soll herausgestellt werden, welche soziale Gruppentypik/en allen Sportgruppen gemeinsam ist/sind und, welche typischen Unterschiede sich darüber hinaus abbilden.

Im Zusammenhang mit den Schritten der Auswertung erfolgt hier nun auf Basis der fallinternen reflektierenden Interpretation die Darstellung der fallübergreifenden bzw. komparativen Analyse mit dem Ziel der sinngenetischen Typenbildung. Die in der Analyse entwickelten sozialen Gruppentypiken sind ein wichtiger Bestandteil der angewandten dokumentarischen Methodik.

Die Exemplifizierung erfolgt anhand von zwei ausgewählten Gruppen („the Runners“ und „die Kicker“) an denen kontrastierend am Thema „Turnier“ sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede verdeutlicht werden können. Zunächst erfolgt eine verkürzte Darstellung der reflektierenden Interpretation beider UNS-Gruppen, bevor in die komparative Analyse der späteren Typiken eingestiegen wird.

#### *Darstellung „the Runners“*

OT: Turnier ((#29-94#); (#148-181#); (#235-256#); (#313-354#))

UT: „eigentlich immer zweiter“ (#[148-]151-181#)

151	Am:	L ja gut_I so
152	im Großen und Ganzen werdn wir eigentlich immer zweiter (.) [Cm: ((nickt))] so hinter	
153	Herrsdorf @(. )@ [Aja@(. )@] von dem her (.) das is son bisschen (1)	
154	lässt die Hände fallen)) äh=pfft ja	
155-159	[...]	
160	wobei es auch glaub ich anders aufgebaut ist	
161	also ich mein (1) ((bewegt rechte Hand)) Spaß natürlich ((beide Hände	
162	wechselnd)) beide Spaß aber Herrsberg deutlich mehr, leistungsorientiert (.) die	
163	ham auch fittere (1) Bewohner [mhm] in der Hinsicht (2) aber gut (.) kommt man	
164	mit zurecht (1) [das ist ja] (bin da) gar nicht so, trainiern auch ganz anders [mhm]	
165-181	[...]	

#### *Kurzdarstellung reflektierende Interpretation*

Alex (Am) orientiert sich in dieser Passage „Eigentlich immer zweiter“ an der sportlichen Leistung, anhand derer er auch die Athlet\*innen („die ham auch fittere Bewohner“) bewertet. Positiv kommuniziert er die Gegner „Herrsdorf“, deren Athlet\*innen eben fitter seien, die leistungsorientierter trainierten und Erster auf den Turnieren würden. Sein Team wird im negativen Gegenhorizont teils explizit „immer zweiter“, teils implizit beschrieben, indem aufgrund der positiven Darstellung der Erstplatzierten in seinem Team vermutlich nicht ganz so „fitte[re] Bewohner“ spielen und sie scheinbar in dem Zusammenhang auch nicht so leistungsorientiert trainieren können. Dabei nimmt er sich aus der Beobachtung heraus, stellt sich bzw. verortet sich in einem positiven Rahmen, er komme damit zurecht. Wobei er vermutlich mit

„damit“ die geringere sportliche Leistung der Athlet\*innen und die Folgen innerhalb des Trainings sowie mit der „Zweitplatzierung“ meint; ob das zurecht kommen in einem sozialen Rahmen stattfindet, bleibt fraglich, da es gleichzeitig mit einer Abwertung der Athlet\*innen seines Teams in einem Zusammenhang steht. In dieser Sequenz wie im gesamten Interview leitet insbesondere Alex das Gespräch, besticht einerseits durch Monologe, Alex elaboriert, differenziert, exemplifiziert, geht auf Validierungen selten ein, andererseits dadurch, dass divergente Diskurse erfolgen. Alex spricht generell in der Gruppendiskussion an den anderen Sportler\*innen vorbei bzw. über sie hinweg, hier z.B., indem er den Unterschied zwischen den Athlet\*innen von „Herrsberg“ und seinem Team in Bezug zur Leistung, im Rahmen seines Teams durchaus defizitorientiert verdeutlicht. Es kommt hauptsächlich zu exklusiven Modi innerhalb der Gruppe bzw. kann hier weniger eine Gruppentypik, sondern vielmehr eine Individualtypik (Alex) herausgestellt werden.

*Darstellung „Die Kicker“*

OT: Turnier ((#97-100/110#); (#148-187#); (#285-320#); (#390-446#))

UT: „trotzdem nicht verlor“ (#185-320#)

285	I:	und ihr habt, jetzt auf den (1) Turnieren, ((sieht zu Dm)) hast <u>Du</u> vorhin
286		erzählt, schon mal verlor und
287	Dm:	Lja, am Anfang war das noch (.. ) (1)
288		beim ((blickt und dreht sich zu Bm)) beim ( ..) ne, was war das?
289	Em:	LJa ((nickt))
290	Fm:	Lne, wir ham noch nie verlor [Bm; Cm; Em; Gm: @(. )@; Dm: ((blickt zu
291		Fm)], das muss man jetzt mal dazu sagen. [außer Hm: @(2)@ ((bewegen
292		sich vor und zurück auf Bank)) nur unentschieden ((weiterhin lachen))
293	Dm:	LAnfangs, wo ma am
294		Anfang [(weiterhin lachen)] (.) Ne, aber wo wir am Anfangs gespielt haben
295	Am:	Lwir
296		ham
297		halt_I beim Anfangsspiel ham wir aweng noch geschlafen, da haben wir
298	Fm:	halt noch nicht mhm [Em: ( )] uns nicht so gut zusamm gespielt und L ((zeigt
299		mit Hand vor)) Aber trotzdem nicht verlor [Am: Ja also/] so
300		[...]
301		
302	Bm:	LDa ham die Trainer auch
303		(leichten Klaps auf Beim von Cm))
304	Cm:	L((zu Bm)) Was? ((zu Am)) Was?
305	Bm:	LPsst
306	I:	L@(2)@
307	Em:	L@(. )@
308	Bm:	Lich red jetzt
309	Cm:	L((mit Grinsen)) Ach Du willst was sagen? @(. )@ [Em:
310		@(. )@; Am: ((leichter Klaps auf Bein von Cm))]

311		Ja, sprich Dich aus
312	Bm:	L Ich sag ja
313-316	(Ausführungen zum Thema durch Bm)	
317-320	[...]	

### *Kurzdarstellung Reflektierende Interpretation*

Im Gespräch der Gruppe geht es zunächst darum, wie ihr Team bisher auf Turnieren gespielt hat, einerseits werden die Schwierigkeiten bei einem konkreten Spiel, andererseits hervorgehoben, dass sie noch nie verloren hätten. Schlussendlich wird deutlich und ist scheinbar generell die gemeinsame Erfahrung und Konsens, dass sie auch bei dem konkreten Spiel nicht verloren haben (paralleler Diskurs). Darauf folgend setzt Benno (Bm) an, um die Reaktion des Trainers bei dem konkreten Spiel zu explizieren. Er wird daran jedoch durch neckende Reaktionen und Kommentare von den Mitspielern zunächst gehindert. Schlussendlich kann er seine Aussage treffen. Es scheint weder zu einem offenen, noch verdeckten, vielmehr zu einem parallelen Diskurs zu kommen, der die gemeinsamen Erfahrungen, die auch Hintergrund neckender Bemerkungen sind, herausstellt. Es erfolgen neben den individuellen Aussagen (wie etwa die von Benno), häufig gemeinsame nonverbale Aktionen, wie gemeinsames Lachen oder gemeinsame Bewegungen.

Im Diskursverlauf kommt es selten, aber gleichwohl auch, zur Benennung der Differenz zwischen Partnern und Athleten. Beide Heterogenitätsdimensionen werden jedoch zumeist von den gemeinsamen Erfahrungen insbesondere thematisiert im Kontext der „Turniere“ überlagert. Es spricht und interagiert das gesamte Team, meist in einem parallelen Diskurs Auf eine Elaboration folgen Differenzierungen und Validierungen, selten Antithesen. Durchweg kann von einem inklusiven Modus gesprochen werden. Dabei ist anzumerken, dass es in Bezug auf einen Athleten jedoch zu oppositionellen, divergenten Diskursen, also einem exklusiven Modus, einer Ausgrenzung kommt. Dieser Aspekt ist nun jedoch nicht Thema dieses Vergleichs.

### *Komparative Analyse und Bildung sinngenetischer Gruppentypiken*



Sucht man zunächst nach dem, was den Gruppen gemeinsam ist, lässt sich diese Gemeinsamkeit allein – und hierfür ist der Blick über die Passagen und Sequenzen hinaus relevant – darin finden, dass, wenn auch unterschiedlich stark, Unterscheidungen in Athlet\*innen bzw. Menschen mit Behinderung und Partner\*innen bzw. Menschen ohne Behinderung vorgenommen werden. Da die Differenzkonstruktion der Partner\*innen im Zusammenhang mit der Kopplung „Behinderung bedeutet geringe sportliche Leistung“ nahezu alle Gruppen durchzieht und häufig ebenfalls mit der in der Fallbeschreibung (vgl. Kapitel 5.5.4.1) bereits verdeutlichten (eher) sozialen entgegen der (eher) sportlichen Orientierung der Athlet\*innen einhergeht, wird diese Gemeinsamkeit als Basistypik, der prosozialen Gruppentypik, festgehalten.

Wendet man sich in einem zweiten Schritt den Unterschieden der dargestellten Gruppen zu, zeigen sich starke Kontraste (eine nahezu maximale Kontrastierung). In „the Runners“ wird durch eine Person, jene des Partners, das Gespräch dominiert. Die anderen Gruppenmitglieder akzeptieren diese Dominanz. Aufgrund der Zentrierung soll hier zunächst – wie angedeutet – die Individualtypik des Partners herausgearbeitet werden, bevor die soziale Gruppentypik dargestellt wird. Der Partner stellt sich als leistungsorientiert dar. Er bewertet seine Leistung als gut, jene der Athlet\*innen als nicht so gut, zeigt eine Defizitorientierung im Kontext der Athlet\*innen, die gleichzeitig mit seiner in diesem Team unerfüllten Leistungsorientierung einherzugehen scheint. Seine sportlichen Wünsche können nicht erfüllt werden. Er definiert, dominiert und bewertet die Athlet\*innen, er wertet sie ab, indem er dem Merkmal Behinderung eine geringere Leistung zuschreibt. Er diskriminiert. Seine dominante Position wird im Diskursverlauf dadurch gestützt, dass er sich an der Rolle der Trainer\*innen orientiert, sich weniger als Sportler, sondern vielmehr sozusagen als „Trainerspieler“ – welche hier nun als Bezeichnung für die Individualtypik übernommen wird – aktualisiert. Diese Typik ist nun jedoch nicht ohne die soziale Gruppentypik zu verstehen, denn sie kann allein deshalb aktualisiert werden, da sie keinen Widerspruch erfährt. Erst mit der stillschweigenden Akzeptanz der weiteren Sportler\*innen kann die Diskriminierung in dieser Form dokumentiert werden. Im Fokus – das soll sich auch innerhalb der Gruppentypik ausdrücken – steht der leistungsorientierte Partner, weshalb diese

Gruppentypik als *kompetitiv-diskriminierende Gruppentypik* bezeichnet werden soll.<sup>125</sup>

In „die Kicker“ überlagern zumeist gemeinsame Erfahrungen etwa auf den Turnieren die Unterschiede. Das Team orientiert sich sowohl an den sportlichen als auch an den sozial-interaktiven Aspekten. Kooperativ und solidarisch, d.h. über Ergänzungen, Differenzierungen und Validierungen, wird miteinander agiert. Aus dem Grund soll möchte ich hier und das ist für die das gesamte Sampling die maximale Kontrastierung zu „the Runners“ von einer *kooperativ-solidarischen Gruppentypik* sprechen.

### *Ausblick*

Bereits innerhalb dieser Kurzdarstellung der Erarbeitung von Gruppentypiken wird deutlich, dass das Begriffsinventar dokumentarischer Methodik insbesondere auf die Erarbeitung homologer Erfahrungsräume, d.h. auf die Erarbeitung von Gruppentypiken, weniger z.B. auf die Analyse von Subgruppen- und/oder Individualtypiken innerhalb von Gruppen ausgelegt ist. Da innerhalb der Analyse nunmehr heterogene, statt homologe Erfahrungsräume eruiert werden, bedarf es der Kombination der benannten Typiken, um die Vielfalt abbilden zu können, was jedoch die Komplexität der Auswertung deutlich erhöht.

Des Weiteren wird an dieser Stelle der Auswertung deutlich, dass, wie durchaus mit der dokumentarischen Methodik möglich, die Analyse nach dem dritten oder vierten Auswertungsschritt nicht beendet werden kann, um die Bildung dieser Typiken zu verstehen. Notwendig wird es, eine soziogenetische Typenbildung und deren Verknüpfung mit der sinngenetischen Typenbildung vorzunehmen, um zu eruieren, welche Milieus auf die Heterogenität innerhalb und zwischen den Gruppen Einfluss nehmen. Dabei ist es erforderlich außerdem die institutionelle und konzeptionelle Einbindung der UNS Sportgruppen über das SOD Unified Konzept bzw. Handbuch als Einflussgröße zu bedenken, weshalb der soziogenetischen Typenbildung, der Erarbeitung organisationstypischer Milieu und informeller Milieus, eine Dokumentenanalyse vorangestellt wird.

ieses Ko

Diese Schritte erweitern und differenzieren folglich die dokumentarische Methode (vgl. Kapitel 5.3.2.2; 8.2). Aus diesem Grund wird erstens eine das organisationstypische Milieu rekonstruierende Dokumentenanalyse der soziogenetischen Typenbildung vorangestellt sowie eine die Mehrdimensionalität erfassende Verknüpfung zwischen der sinn- und soziogenetischen Typenbildung dieser angeschlossen. Folgend wird das Vorgehen der Dokumentenanalyse expliziert. Die letztgenannte Verknüpfung wird, aufgrund der zuvor und folgend differenzierten Auswertung, aber auch aufgrund des Aufgreifens innerhalb der Darstellung der Ergebnisse allein in Kapitel 6 konkretisiert.

#### *5.5.4.3 Die Dokumentenanalyse*

Stellt man die Frage, was Dokumente seien und, wo sie vorkommen, wird deutlich, dass das gesellschaftliche Leben umgeben von Dokumenten ist, auch institutionelle Handlungen werden vielfach verschriftlicht. Prior (2003, 2) folgend soll hier von einem dynamischen und praxisbezogenen Begriff ausgegangen werden.

„[...] wenn wir die Natur von Dokumenten in den Griff bekommen sollen, dann müssen wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass es sich dabei um stabile, statistische und vorab definierte Artefakte handelt. Vielmehr müssen wir sie in Bezug auf Felder, Rahmen und Netzwerke von Handlungen betrachten. Faktisch ist der Status von Dingen als ‚Dokumente‘ gerade davon abhängig, wie solche Objekte in Handlungsfelder integriert werden. Dokumente können nur in Bezug auf solche Felder definiert werden.“

So präsentieren Dokumente nicht nur Akten, Verträge usw. (vgl. Flick 2014, 322), sondern auch institutionelle Leitideen, Gedanken, Handlungsanweisungen und Routinen. Dokumente sind somit eben auch existierende Konzepte, wie eben das UNS-Konzept, welches Aufschluss über die Organisation, das Verständnis ihrer Zielgruppe und ihre Vorstellungen einer integrativen Sportpraxis geben kann. Das UNS-Konzept geht hierbei auf SOI zurück, die Übersetzung auf SOD. Für die Glaubwürdigkeit der Dokumente ist somit insbesondere die ursprüngliche, öffentlich zugängliche Version zu interpretieren.

Flick (2014) verweist auf die Möglichkeit, eine Dokumentenanalyse als Ergänzung zu weiterer Methodik bzw. als „Kontextualisierung“ (327) von Aussagen zu verwenden (322), um gerade den fokussierten Bereich näher zu beleuchten. So soll auch die Analyse des UNS-Konzepts zur Kontextualisierung der

Gruppendiskussionen, d.h. konkret zur Bildung des SOD typischen Milieus, einer soziogenetischen Typik, herangezogen werden.

Um gerade die Verankerung des Dokuments in den Feldern (vgl. Prior 2003, 2) und konkret in der Organisation zu forcieren, ist interessant, dass „Dokumente [können] in der Praxis mehrfach verwendet, aufgegriffen und anders genutzt werden“ (Flick 2014, 328) können. So bedarf es weniger einer Analyse des Dokuments, sondern der Frage, wie jenes in die sozialen Praktiken eingelassen ist. Damit wird auch dem Problem bzw. einer der Grenzen der Dokumentenanalyse begegnet, dass üblicherweise das Verhältnis zwischen den expliziten Inhalten und den Verwendungsweisen nicht geklärt werden könne (vgl. Flick 2014, 331).

Anschlussfähig sind die Ausführungen von Sturm zur Analyse organisationstypischer Aspekte. Für die Analyse von Organisationen schlägt sie vor, eine milieuspezifische Interpretation, weniger eine traditionelle Dokumentenanalyse vorzunehmen. Sie verdeutlicht, „Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse finden nicht allein in sozialen Milieus statt, sondern zu einem nicht unerheblichen Teil in gesellschaftlichen Organisationen“ (2013, 33). Da die sportliche Sozialisation dieser integrativen Sportgruppen nun gerade in der Organisation SOD stattfindet und gerade an ein spezifisches Konzept gebunden ist, wird dieses, Sturm folgend, bzgl. seiner typischen Abbildung in den Sportgruppen analysiert. Denn Organisationen und Milieus ist zwar gemeinsam, dass sie „überindividuelle Handlungsweisen“ bedingen, sie unterscheiden sich jedoch deutlich in der Abbildung dieser in den sozialen Praktiken der organisierten bzw. sozialisierten Akteure, d.h. in der Frage nach der Zugänglichkeit und der folgenden Inkorporation dieser Handlungsweisen (vgl. Sturm 2013, 33). So zeichnen sich Organisationen gerade durch explizite Regeln aus, die als Verhaltenserwartungen, Rechte und Ressourcen festhalten werden, wobei sie jene als soziale Rollen ihren Mitgliedern zur Verfügung stellen bzw. ihnen zuweisen. Mitglied ist, wer sich an die formalen Regeln hält, andererseits erfolge ein Austritt.

Dabei entwickeln sich unter diesem Rahmen konkrete Regeln, die von der Bearbeitung der Mitglieder abhängt. Jene können, Sturm (2013, 33ff.) folgend, in drei Formen bearbeitet werden, als „toleriertes Unterleben“, als „milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln“ und als „informelle Regeln des

Organisationsmilieus“ (34). Das tolerierte Unterleben verdeutlicht, dass Regeln „unterlaufen werden, indem sie nicht beachtet werden, ihnen also zuwidergehandelt wird“ (Sturm 2013, 34). Das Unterleben kann akzeptiert oder sanktioniert werden (vgl. Nohl 2010, 199ff.). Die milieugeprägte Umgangsweise ist abhängig von den Milieus, in welchen die Akteure der Organisationen sozialisiert wurden. Sie können auch den Umgang der Akteure mit den formalen Regeln prägen. Dabei erfolgen allein dann Probleme, wenn die habitualisierten Umgangsweisen nicht mit den Handlungsanweisungen der Organisationen übereinstimmen, d.h. letztere nicht verstanden und „die damit verbundenen Erwartungen in den Praktiken“ (Sturm 2013, 35) nicht umgesetzt werden können. Die dritte Form, informelle Regeln des Organisationsmilieus, verdeutlicht, die Umsetzung einer formalen Regel in die Praxis, also das informelle werden einer formalen Regel, die Inkorporation. In diesem Rahmen kann dann von der Analyse eines „Organisationsmilieus“ (ebd.) gesprochen werden. Das UNS-Konzept wird aufgrund der theoretischen und empirischen Passung anhand dieser Aspekte analysiert und folgend innerhalb der soziogenetischen Typenbildung exemplarisch dargestellt.

#### 5.5.4.4 Die soziogenetische Typenbildung

Die komparative Analyse, die auch zur Erarbeitung soziogenetischer Typenbildung führt, gründet sich auf den sozialen Gruppentypiken, nimmt gruppentypen-interne und -übergreifende Analysen vor, um die jeweils prägenden Milieus und mögliche Überlappungen herauszustellen.

Dieser Auswertungsschritt wird folgend angedeutet und zur Übersichtlichkeit auf eine neue Passage der Sportgruppe „die Kicker“ Bezug genommen. Dabei erfolgt die organisationstypische Analyse von SOD im Vergleich detaillierter, um die Dokumentenanalyse nachvollziehbar darzulegen.

„Die Kicker“

OT: „individuelle Vorstellung“ (#25-204#)

UT: „hier dabei als Partner“ (#105-145#)

129	Fm:	und desdes ist ja
130		auch wirklich ne ganz andre Atmosphäre, mittlerweile spielen mir <u>beide</u>
131		wieder in ei´m (.) normal (.) in ei´m Verein (1) ja in nem normalen
132		Fußballverein, sag ich jetzt mal (.) [Em: zusätzlich] zusätzlich zu dem
133		ganzen und (.) ist, die Atmosphäre hier ist scho-, viel schöner zum Spielen

134	also gar nicht so (1) das ist einfach viel lockerer und:und:und,..aber eses
135	macht eben in beidem Spaß aber bei dem ein ist man eher drauf aus immer (1)
136	immer alleine sein Bestes zu bringen und bei dem andern mehr darauf aus also bei
137	den Behinderten mitzuspieln, eben halt darauf aus die Behinderten besser
138	einzusetzen und das Spiel besser (.) gestalten können
139	beim Fußball. (.) Also das ist (.) mein Empfangen, deswegen bin ich hier
140	noch dabei.

An dieser Stelle ist weniger wichtig, was Fm sagt, sondern, welche Milieus sich hierin aktualisieren. Zunächst wird unterschieden zwischen dem formalen organisationstypischen und dem informellen Milieu, worunter dann jeweils Milieus differenziert werden.

### *Das organisationstypische Milieu*

#### UNS-typische Milieu

Einerseits benennt Fm „hier“, also die UNS-Sportgruppe, die konzeptionell eingebunden ist. Er konkretisiert mit seinen Ausführungen die Umsetzung der im Konzept aufgeführten Erwartungen und Regeln. Es zeigt sich somit die Abbildung informeller Regeln. So bestätigt er die im Konzept benannte Kombination zwischen sozialen und sportlichen Aspekten (vgl. SOI 2003), dass es hier viel schöner zum Spielen sei. Es gehe darum, andere – und hier differenziert er – die „Behinderten“ einzubinden, bei ihnen aber auch mitzuspielen. Dabei wird deutlich, dass UNS anders, nicht normal sei.

#### Sportvereinstypisches Milieu

Das organisationstypische Milieu des Sportvereins bilde hingegen diese Normalität, den Vergleichshorizont ab. Typisch ist hiernach für den Sportverein, eine individuelle Leistungsorientierung und soziale Konkurrenz.

### *Das informelle Milieu*

#### Das behinderungsbedingte Milieu

Deutlich wird, dass sich in den Sportgruppen, möglicherweise auch mit Bezug auf das UNS-Konzept, das behinderungsbedingte Milieu abbildet. Der Partner Fm verwendet die Bezeichnung „Behinderte“ in einem Kontext mit einer indirekt benannten anormalen UNS Sportgruppe. Dabei klingt jedoch auch ein integrativer Aspekt, möglicherweise ein integratives Milieu an, wenn er von einer

Wechselseitigkeit spricht. Er möchte bei den Sportler\*innen mitspielen, gleichzeitig diese ins Spiel einbeziehen.

Das geschlechtstypische Milieu

Allein erwähnt werden kann, dass es sich vielleicht auch, um den mit dem behinderungsbedingten Milieu sich überlappenden Einfluss des geschlechtstypischen Milieus handelt, da in dieser Gruppe allein Sportler aktiv sind. Vergleicht man fallübergreifend etwa die hier deutlich werdenden externen sportlichen Bezüge der Partner stehen diese im Gegensatz zu den von den Partnerinnen in der Fallbeschreibung (vgl. 5.5.4.1) erwähnten sozialen Orientierungen mit schulischem Bezug.

### **5.5.5 Zur Rückmeldung der Ergebnisse**

Nach der Darstellung der umgesetzten Auswertungsschritte bleibt schlussendlich noch zu erwähnen, wie die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte. Um den Untersuchungssubjekten die Ergebnisse mitzuteilen, ihnen Zugang zu einer Forschung mit ihnen zu ermöglichen und die Praxisrelevanz der Ergebnisse zu überprüfen, erfolgte innerhalb der Forschungsgruppe eine Diskussion um die Rückmeldung der Ergebnisse. Nachdem die Entscheidung für eine schriftliche Rückmeldung in Leichter Sprache bereits gefallen war, wurde es doch möglich, die Ergebnisse direkt und persönlich rückzumelden. Dabei sollte diese Präsentation der Ergebnisse mit anschließender Diskussion, die im Rahmen der Special Olympics National Games 2016 in Hannover stattfand, nicht nur den untersuchten Unified-Sportler\*innen offenstehen, sondern allen teilnehmende Unified Sportler\*innen, Trainer\*innen und Interessierten. Wie erwähnt konnte aus der Forschungsgruppe allein die Forscherin die Möglichkeit der Präsentation der Ergebnisse wahrnehmen. Dabei wurde die zusammenfassende Rückmeldung der Ergebnisse jedoch innerhalb der Forschungsgruppe diskutiert.

Grafiken und Poster begleiteten die Präsentation (vgl. auch Anlage A2d)), die mit einer kurzen Darstellung der Ergebnisse begann, aus welcher heraus Impulsfragen an das Publikum gestellt wurden.

Zu bedenken ist für die Diskussion, dass schließlich etwa 100 Personen an der Präsentation teilnahmen und die Forscherin entsprechend weniger eine erwartete

Diskussionsgruppe von etwa 20 Interessierten, sondern eine Großgruppe vorfand. Durch die Rückmeldung der Ergebnisse konnte aufgedeckt werden, dass das Thema für die Sportler\*innen, gerade auch für die Athlet\*innen, Relevanz einnimmt. Sie diskutierten trotz der großen Zahl an Teilnehmer\*innen die Ergebnisse und stellten die präsentierten Thesen in einen Zusammenhang zu eigenen Erfahrungen. Deutlich wurde dabei, dass die Diskutierenden vielfach ihre habitualisierten Konstrukte aktualisierten. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Ergebnisse im Kontext der Differenz von behindert/nichtbehindert und bzgl. individueller Zugänge bestätigt wurden, weitere wie etwa die soziale Orientierung der Partner\*innen waren Gegenstand intensiverer Diskussion.

Neben der Rückmeldung konnte das Wissen und die Erfahrung der UNS-Sportler\*innen als weitere Ressource für die Entwicklung pädagogischer Konsequenzen genutzt werden. Der Präsentation schlossen sich zwei Gesprächsrunden mit jeweils einer UNS-Sportgruppe an. Im Versuch der Erfassung der Praxisrelevanz der Ergebnisse diskutierten die Sportler\*innen in jeweils vier Kleingruppen zu den Themen Training, Trainer, Ort des Trainings, die neben dem fokussierten Thema Turnier als Inhalte in den Gruppendiskussionen – das wird hier vorausschauend erwähnt – expliziert wurden. Um anhand dieser Themen nun aber nicht nur die Ergebnisse bzgl. ihrer Praxisrelevanz zu überprüfen, sondern darüber hinaus Praxisimpulse entwickeln zu können, sollten Ideen der UNS-Sportler\*innen gesammelt werden. Deutlich wurde, dass Unterschiede, gerade das Milieu betreffend, den Sportler\*innen bewusst sind, dass diese auch das Training bzw. Ideen hierzu beeinflussen. Der Sport ist jedoch das „tertium comparationis“, das gemeinsame Dritte. Interessen liegen nicht in Gesprächsrunden und Reflexionen, sondern im Rahmen des Sports und des Sporttreibens vor.

## **5.6 Zusammenfassung**

In Kapitel 5 wurde einerseits das Forschungsinteressen, die -fragen und -ziele, dem folgend aber auch die partizipative und rekonstruktive Forschungspraxis expliziert. Dabei stellt sich einerseits immer wieder die Frage danach, wie partizipativ innerhalb des Forschungsdesigns geforscht werden sollte und in diesem Kontext geforscht werden kann, aber auch, welche theoretischen Anschlüsse Potenziale zur



Beantwortung der Forschungsfrage bereithalten. Der Aspekt der Praxisrelevanz dient dabei insbesondere als Prüfkriterium, um Reflexionsimpulse zu geben, aber auch eine theoretisch fundierte Forschung zu erweitern.

Mit der dokumentarischen Methode wird eine Auswertungsmethode erwählt, welche die Verknüpfung detaillierter Auswertung von Gruppentypiken, innerhalb denen sich die sozialen Praktiken konkretisieren, mit der Analyse von Milieus über die soziogenetische Analyse ermöglicht; auch wenn diese in den üblichen Schritten der Auswertung bisher nicht vorgesehen ist. Erst diese letzte analytische Verbindung ermöglicht es jedoch, die Ergebnisse folgend differenziert darzulegen und zu bündeln. Abgerückt wird hierbei von den bisher eng der Methode folgenden Bezeichnungen „Gruppentypik“ bzw. Typenbildung. Herausgestellt werden sich den theoretisch explizierten und verwendeten Begriffe anschließend vielmehr die (Re-)Produktion, womit die Verknüpfung der Milieus mit den sozialen Praktiken der Gruppe aufgegriffen wird, sowie die aktualisierten sozialen Praktiken.

## **6 Ergebnisse der Untersuchung**

In diesem Abschnitt erfolgt als Zusammenfassung und Verknüpfung der zuvor analytisch getrennt voneinander beschriebenen sinn- und soziogenetischen Typiken als Darstellung der Ergebnisse. Es ergeben sich hieraus drei Typen integrativer Sportgruppen, innerhalb derer sowohl die gesellschaftliche und institutionelle Ebene als Milieus und deren Überlagerungen, erhoben mit der soziogenetischen Typenbildung, als auf interaktioneller (und individueller Ebene) auch Praktiken, Orientierungen und/oder Werte der Sportler\*innen, erhoben mit der sinngenetischen Typenbildung, konkretisiert werden können und die jeweilige Typik geradezu erst ausmachen. Es gilt die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1.2) zu beantworten, welche Milieus und Lebensbedingungen etwa Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen gruppentypischen Praktiken nehmen, m.a.W., wie Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports® (re-)produziert werden.

Diese Beantwortung erfolgt konkret in der Zusammenfassung (vgl. Kapitel 6.4) und an dieser Stelle, indem der in der Theorie explizierten analytischen Struktur in

gesellschaftliche und institutionelle Ebene der Milieus und der interaktionellen Ebene der Praktiken für die Darstellung der Ergebnisse gefolgt wird.

Festzuhalten ist zusammenfassend bereits, dass, sowohl das sport- als auch das behinderungsbedingte Milieu mit seinen jeweiligen Logiken und Rahmungen alle Sportgruppen prägt. Insbesondere zeigt sich diese Beeinflussung in der typischen Repräsentation, der (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert. In den weiteren Typiken wird entweder insbesondere das behinderungsbedingte Milieu, welches z.B. mit Praktiken der Fürsorge verbunden ist, überlagert; entweder durch sporttypische Logiken der Differenzierung nach Alter, Geschlecht und Leistung oder durch vielfältige weitere Milieus i.S. der Mehrdimensionalität bzw. Mehrperspektivität. Nachfolgend wird zunächst die dominante Typik der (Re-)Produktion von Differenz ausgeführt (vgl. Kapitel 8.1), der die Explikationen zur (Re-)Produktion von Homogenität (vgl. Kapitel 8.2) und Mehrdimensionalität (vgl. Kapitel 8.3) folgen.

## **6.1 (Re-)Produktion von Differenz als Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung**

*„Ja, ist halt auch gut zu sehen, bei=die Turniere wenn die [...] geistig eingeschränkten n Korb werfen [...] wenn die dann immer so voll jubeln und so und =des gibt's bei den normalen oder so [...] wir findens eigentlich immer voll das coole Erlebnis, ne“<sup>126</sup>*

Die (Re-)Produktion von Differenz stellt sich in dieser Studie als typische Repräsentation (vgl. Nohl 2013) dar: das behinderungsbedingte und sporttypische Milieu bedingen die (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert, die sich in den Sportgruppen in Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung abbildet. Gestützt wird der Einfluss dieser Milieus von der Praxis bzw. der Umsetzung des UNS-Konzepts. Die Gruppe teilt sich entlang der Kategorie Behinderung in zwei Gruppen, die mit Machtverhältnissen verbunden sind.<sup>127</sup>

ieses Ko

t wird denn auch in der Wissenssoziologie bedacht, jedoch ohne diese begriffliche Bezeichnung zu verwenden und ohne einen direkten Bezug zu Merleau-Ponty (1966) herzustellen (vgl. Bohnsack 2014, 64). Deutlich wird hierbei gleichzeitig der Unterschied zwischen der Wissenssoziologie bei Mannheim (etwa 1980) und Bohnsack (2014) und den Ausführungen Merleau-Pontys (1966) sowie

### 6.1.1 Gesellschaftliche/Institutionelle Ebene: Das Milieu hinter der (Re-)Produktion von Differenz

In der Typik der (Re-)Produktion von Differenz beeinflussen hauptsächlich sowohl das behinderungsbedingte, das sporttypische, aber, diese (re-)produzierend, wie gerade erwähnt, auch das UNS-typische Milieu die Sportgruppe.

Dabei wird die *behinderungsbedingte* Institutionalisierung sowohl von einigen Athlet\*innen, gerade aber auch von einigen Partner\*innen als gewohnte Rahmung der Athlet\*innen benannt. Die Erfahrungen der Partner\*innen im behinderungsbedingten Milieu beziehen sich wenn auf ihre Rolle als Erzieher\*innen, Heilpädagog\*innen, Zivildienstleistende oder Praktikant\*innen. Die Athlet\*innen lehnen sich teilweise an die Strukturierungen der Einrichtungen an, freuen sich teilweise aber auch bald „extern“ zu sein. Diese indirekt benannte Isolation bzw. Separation der Einrichtung fokussieren auch einige Partner\*innen, benennen ein drinnen und draußen. Hier kann von einer Institutionalisierung von Behinderung gesprochen werden. Festzuhalten ist, dass das *behinderungsbedingte* Milieu maßgeblich mit für die Konstruktion der die Gruppen trennenden Heterogenitätsdimension Behinderung verantwortlich ist.

Die Athlet\*innen können z.B. nicht aus vielfältigen sportlichen Aktivitäten, die gerade auch in Sportvereinen angeboten werden, wie die Partner\*innen wählen (stark heterogenes Milieu), sondern sind vielfach in Einrichtungen der Behindertenhilfe bzgl. des Sports institutionalisiert und an deren Angebote, wie etwa UNS, gebunden (schwach heterogenes Milieu). UNS findet hierbei teils in Kooperation mit Regeleinrichtungen statt und wird, jeweils in Abhängigkeit von der Expertise der Übungsleiter\*innen oder Trainer\*innen in bestimmten Sportarten angeboten. Dabei zeigt sich bereits eine Kopplung mit dem *sporttypischen Milieu* bzw. dessen Logiken.

Neben dem behinderungsbedingten ist es insbesondere dieses sporttypische Milieu, welches mit der Leistungsorientierung und dem Sieg-/Niederlage-Code Einfluss auf die Bildung der Differenz von behindert/nichtbehindert nimmt.

Meyer-Drawe (2001). Mannheim fokussiert die gemeinsamen „*habitualisierten Interaktionsprozesse[n]*“ (Bohnsack 2014, 64), den konjunktiven Erfahrungsraum, wobei es Merleau-Ponty um das soziale Wesen Mensch geht, welches auf andere, fremde Menschen treffe (1966, 411ff.). [D]er andere bleibt mir wesentlich fremd (Meyer-Drawe 2001, 156).

So steht UNS für die Athlet\*innen für Sport, Gewinnen und sportliche Leistung. Es handelt sich hierbei um typische Leitideen und Normen, eben auch um eine Suche nach Anerkennung im Erfolg. Die Partner\*innen nehmen häufig die sportimmanente Differenzierung nach Leistung vor und damit eine Kopplung von Behinderung mit geringer Leistung. Diese spiegelt sich nun aber auch als informelle Regel in UNS wider, ist UNS-typisch. SOD bietet den Sportler\*innen generell die Chance, in etwa homogenen Leistungsgruppen in den Wettbewerben zu starten. Dadurch können die Athlet\*innen einerseits am üblichen Sieg/Niederlage-Code partizipieren. Andererseits wird hier jedoch weniger der/die Beste/n der Sportart gekürt, sondern Medaillen können auf jedem Level, in jeder Leistungsklasse erworben werden. Die Chance des Sieges ist höher bzw. steht nicht mit dem prestigeträchtigen einen Sieg in einem Vergleich, der Sieg ist i.S. des symbolischen Kapitals relativ. Des Weiteren ist relevant, dass im Vergleich mit dem/n Regelsport(ler\*innen) die Leistung der Sportler\*innen, gerade der Athlet\*innen als relativ zu betrachten ist; über den Sieg im Regelsport lässt sich ein höheres Maß an Prestige erwerben.

Wie bereits deutlich wurde, ist eine analytische Trennung der genannten Milieus schwer zu vollziehen. Denn deutlich wird an den bisherigen Ausführungen, dass sowohl das behinderungsbedingte als auch das sporttypische Milieu einzeln und sich überlappend auf das UNS-Konzept und dessen Umsetzung i.S. eines milieugeprägten Umgangs (vgl. Sturm 2013, 34ff.) starken Einfluss nehmen.

So zeigen sich als Ergebnis der Dokumentenanalyse mit anschließender soziogenetischer Typenbildung, im UNS Handbuch Unterschiede, die behinderungsbedingt entlang der Differenz von behindert/nichtbehindert verlaufen. Der Zugang, Verhaltenserwartungen, Fähigkeitenzuschreibungen, Ressourcen, Mitgliedschaft, Regeln und Rechte folgen der Konstruktion von Behinderung. Beispielsweise werden Verhaltenserwartungen eher an die Partner\*innen gerichtet, Ressourcen nur für die Athlet\*innen aufgezeigt. Gerade der Zugang sowie die Mitgliedschaft verdeutlichen die (Re-)Produktion von Differenz. So erfolgt der Zugang der Athlet\*innen über die Zuschreibung einer geistigen Behinderung bzw. deren die Diagnose, jener der Partner\*innen über eine zur jeweiligen UNS-Gruppe durchschnittlich geringeren Leistung. Neben der Differenz tritt hier ein sportuntyischer Zugang über eine geringe sportliche Leistung hervor. Hinzukommt,

dass (vermeintliche) Leistungsunterschiede zwischen den Athlet\*innen und Partner\*innen auf den Turnieren über Regeln, die die „Partnerdominanz“<sup>128</sup> reduzieren sollen, begrenzt werden.

Das sporttypische Milieu zeigt sich im UNS Handbuch verstärkt dann, blickt man auf den konkreten Sport: auf das Training geregelter Sportarten, die Breitensportlichen Wettbewerbe, die Leistungsklassen, Klassifizierungen und die teils vorgenommene Einteilung nach Geschlecht und Alter. Mit der Teilnahme an Wettkämpfen sind sporttypische Bedingungen verknüpft, wie etwa eine regelmäßige Teilnahme am Training oder die Akzeptanz und Praktizierung der sportarttypischen Regeln. Informell<sup>129</sup> sind diese Aspekte, wie die differenzierten UNS Regeln, etwa die feste Anzahl von Partner\*innen und Athlet\*innen in Teamsportarten auf Turnieren, in den UNS Sportgruppen anzutreffen.

Das UNS-typische Milieu bildet vielfach die (Re-)Produktion von Differenz ab, d.h. aber auch, dass sich in der (Re-)Produktion von Differenz die Widersprüche deutlich machen, die aufgrund der Verankerung des Konzepts bzw. anders gesagt aufgrund der Überlappung mit dem behinderungsbedingten und sporttypischen Milieu bestehen. Ziel ist die Partizipation und Selbstbestimmung, die Entwicklung einer Gleichheit der Sportler\*innen. Praxis hingegen ist eine Differenz der Sportler\*innen, die sich nicht allein in der Bezeichnung, sondern auch in unterschiedlichen Regeln (Ressourcen der Athlet\*innen und Verhaltenserwartungen der Partner\*innen), auch in unterschiedlichen Erfahrungsräumen und in einer aus dem UNS-Konzept analysierten indirekten Kopplung von Behinderung mit geringer Leistung widerspiegelt. Denn die Reglementierung von Leistungsunterschieden geht von einer höheren sportlichen Leistung der Partner\*innen aus. Dabei wird die Differenz in der Reglementierung des Zugangs auch gefestigt. Der Versuch Gleichheit herzustellen, geht also einerseits mit einer Differenz(re-)produktion einher. Andererseits wird die Regel, dass die Partner\*innen zum Durchschnitt der Gruppe keine höheren sportlichen Leistungen zeigen sollten, unterlaufen, indem diese trotzdem in die UNS-Gruppen aufgenommen werden, sich sportlich zurücknehmen und erhöhte soziale Leistungen zeigen, die nun eben zu einer Ungleichheit und zu asymmetrischen Beziehungen führen. (Meyer-Drawe 2001, 156).

Debatten und Stränge seines wissenschaftlichen Beginns.

führen. Hier zeigt sich ein Widerspruch in den informellen Regeln, der auf das UNS-Konzept zurückzuführen ist. Deutlich wird jener zwischen der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Festlegung von Zugangsbedingungen für die Partner\*innen, zwischen einer notwendigen sozialen Orientierung, die eher von den Partner\*innen praktiziert wird, und einer bereits vielmehr für die Athlet\*innen formulierten sportlichen Förderung, die als sportliche Orientierung der Athlet\*innen aktualisiert wird. Sportliche Herausforderungen der Partner\*innen scheinen nicht mitgedacht. In den UNS-Sportgruppen bedeutet dies, dass die Partner\*innen sich sportlich wenig gefordert fühlen. Sie praktizieren ihre sportlichen Aktivitäten (weiterhin) vielmehr im Sportverein und richten sich in UNS eher prosozial und damit die Differenz festigend aus.

Anzumerken ist, dass sowohl das geschlechts- als auch das generationstypische und das Bildungsmilieu im Regelwerk nicht erwähnt werden, jene jedoch durchaus Einfluss auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gruppen nehmen.

Die Partner\*innen sind beispielsweise in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht sportlich sozialisiert: Die Partnerinnen im Kontext Schule, weshalb es zu einer Überlappung mit dem *Bildungsmilieu* als schulische Rahmung für Erfahrungen, Interessen und Orientierungen kommt. Sie stellen (außerdem) ihre individuelle hinter der sozialen Orientierung zurück, fokussieren soziale, emotional interaktive Aspekte und immerzu einen Bezug zu den Athlet\*innen. Die Partner sind häufig im Verein sportlich sozialisiert worden, teils auch in der Schule. Es kommt somit auch zu einer Überlappung mit dem Bildungsmilieu, die jedoch nicht kommuniziert wird, insbesondere jedoch zu einer Überlappung mit dem organisationstypischen Sportmilieu. Es werden sportliche Aspekte fokussiert, die nicht hinter den sozialen zurückstehen, sondern entweder eine gleichwertige Bedeutung erlangen oder fokussiert werden.

Dieses geschlechtstypische Milieu wird nun vom behinderungsbedingten Milieu überlagert; es aktualisiert sich eine soziale Ungleichheit. Die Athlet\*innen leben in einem vergleichsweise schwach heterogenen Milieu, sie werden im Kontext *eines* Sportanbieters und dessen Angebote sportlich sozialisiert, haben selten Wahlmöglichkeiten, die bei den Partner\*innen scheinbar mit dem Geschlecht gekoppelt sein können. Deutlich wird im Konzept und der Einteilung in Männer- und

Frauenteamen jedoch sporttypisch eine Kopplung von Leistung und Geschlecht, d.h. die Konstruktion der Differenz von männlich/weiblich im Zusammenhang mit besser/schlechter; die innerhalb der UNS-Praxis vielfach in den Wettbewerben, jedoch im Training seltener eingehalten wird bzw. als sogenanntes „Unterleben“ erfolgt. Es kommt im Training vielfach zu gemischten Gruppen. Leistungsorientierte Athletinnen trainieren dabei außerordentlich gern in der jeweiligen UNS-Herrengruppe mit, leistungsorientierte Athleten hingegen trainieren in homogenen Herrengruppen.

Alters- bzw. generationstypisch zeigt sich hier ein Milieu, welches mit der Dauer der Teilnahme an UNS zusammenhängt. UNS erfahrene Athlet\*innen wirken selbstbewusster, berichten von Turnierteilnahmen, Medaillen und Kompetenzen. Bei Partner\*innen, die längere Zeit an UNS teilnehmen, scheint neben einer explizierten sozialen Orientierung der sportliche Fokus zuzunehmen und damit die Forderung nach individueller sportlicher Förderung.

Zusammenfassend ist zu bilanzieren, dass Widersprüche nicht nur zwischen dem Anspruch nach Gleichheit und der (Re-)Produktion von Differenz bestehen, sondern auch zwischen der Erwartung eines sozialen Miteinanders, in dem alle einen sozialen Beitrag leisten und der (Re-)Produktion vielmehr einseitiger (sonderpädagogischer) Hilfe durch die Partner\*innen und der Forderung nach ihren sozialen Kompetenzen, und zwischen dem Anspruch die individuelle Leistungsentwicklung zu fokussieren und einerseits der alleinigen Fokussierung auf die sportliche Förderung der Athlet\*innen sowie andererseits der sporttypischen (Re-)Produktion normierter sozialer Leistungsvergleiche. Das UNS-Konzept setzt ferner gesellschaftliche Widersprüche etwa zwischen Integration und sporttypischer Leistungsrelativität fort, die sich auch in den Sportgruppen zeigen.

Das Spannungsverhältnis im Zusammenhang mit der Heterogenitätsdimension Behinderung, der sporttypischen Leistungsorientierung und Zielen der Gleichheit wird im UNS-Konzept nicht geklärt. Folglich aktualisiert sich dieses Dilemma als UNS-typisches Milieu in der sozialen Praxis der Sportgruppen in Form von innerpsychischen und interaktionellen Konflikten. Diese Rekonstruktion der Widersprüche beantwortet nun gleichzeitig die Frage nach einem UNS-typischen Milieu, denn diese lassen sich fallübergreifend eruieren und somit als typische Praxis

des UNS-Milieus für die hier untersuchten Sportgruppen feststellen. Es kommt also, das ist abschließend anzumerken, zu einem fallübergreifend festzustellenden UNS-typischen Milieu im Kontext des habitusgenerierenden behinderungsbedingten und sporttypischen Milieus.

Diesen Abschnitt abschließend sollen folgende eruierte Widersprüche bilanziert werden:

- Widersprüche zwischen dem UNS-Konzept und der Praxis integrativer Sportgruppen am Beispiel UNS
- Widersprüche innerhalb des Konzepts
- Widersprüche, die mit der Kopplung des behinderungsbedingten und sporttypischen Milieu zusammenhängen, d.h. mit einer Separierung eines integrativen Wettkampfsports allgemein

### **6.1.2 Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung**

Die benannten Einflüsse des sporttypischen und behinderungsbedingten Milieus finden sich nicht nur im UNS Handbuch wieder, sondern eben auch und zudem mit Blick auf ein UNS-typisches Milieu in den sozialen Praktiken bzw. dem Umgang der Sportler\*innen mit den UNS-Regeln.

>Hierzu einige Beispiele: Die Forderung nach gleicher Bezeichnung aller Sportler\*innen, nach Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Special Olympics und dem UNS-Konzept stehen nicht nur konträr zum UNS-Konzept, in welchem die Differenz von behindert/nichtbehindert (Athlet\*innen/Partner\*innen) reproduziert wird, sondern auch zur Praxis der UNS-Sportgruppen. So kategorisieren und bezeichnen die Partner\*innen, indem sie die Begriffe „Behinderte“, „geistig eingeschränkte“ oder etwa „die“ verwenden, um Abgrenzungen bzw. Distinktionen zu markieren. Diese Bezeichnungen erfolgen defizitorientiert oder distanziert, neutral. Die Athlet\*innen werden selten persönlich angesprochen. Die (Re-)Produktion von Behinderung wird in den Sportgruppen durch die Partner\*innen verbal (kommunikativ-reflexiv) und handlungspraktisch (konjunktiv-präreflexiv) vorgenommen.<sup>130</sup> Sie (re-)produzieren Behinderung, indem sie fürsorgliche, Debatten und Stränge seines wissenschaftlichen Beginns.



verantwortungsvolle und unterstützende, so genannte *prosoziale Praktiken*, dokumentieren, die gerade auch für den UNS-typischen Zugang ausschlaggebend sind, aber auch mit sozialen Berufen, dem Arbeitsmilieu, gekoppelt sein können.

Diese soziale Orientierung ist ebenso mit den UNS-Regeln konform, aber auch milieugeprägt wie die sportliche Orientierung der Athlet\*innen. So wird etwa im UNS-Konzept gefordert, dass sich die sportlichen Ressourcen der Athlet\*innen vermehren. Festzuhalten ist, dass gerade die Athlet\*innen über diese Ressourcen als für sie bedeutsame Trainings- und Wettbewerbserfahrungen sprechen.

Dabei ist der praktizierte Zugang innerhalb der (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert dem UNS-Konzept nicht regelkonform und für das Konzept konflikthaft. Es nehmen häufig Partner\*innen mit vergleichsweise besseren sportlichen Fähigkeiten teil. In der Folge drücken die partner\*innen dann auch aus, dass es ihnen an der eigenen individuellen, sportlichen und leistungsorientierten Herausforderung in UNS mangelt. So nehmen sie sich sportuntypisch in den Spielen und Wettbewerben zurück. Sporttypische Orientierungen praktizieren die Partner\*innen hingegen im Sportverein (oder in der Schule), nicht in UNS. Konflikte und Widersprüche zeigen sich folglich innerhalb des Konzepts, wobei diese sich auf die Praktiken der Sportler\*innen auswirken; etwa in der Differenz sportliche versus soziale Orientierung bzw. in der entlang der Differenz behindert/nichtbehindert von den partner\*innen wahrgenommenen Leistungsdifferenz, in unterschiedlichen Interessen und Zielen, die zu asymmetrischen Beziehungen und Machtverhältnissen führen und sich zunächst aufseiten der Partner\*innen in Praktiken der Prosozialität zeigen; aber auch als Praktiken der Diskriminierung.

Aufmerksam zu machen ist explizit auf ein fallspezifisches Ergebnis, welches mit der (Re-)Produktion von Differenz in einer Verbindung steht, jedoch eine explizite Fokussierung der Machtverhältnisse im Kontext von Praktiken der Diskriminierung beinhaltet. Partner – es handelt sich hierbei insbesondere um männliche Partner – welche sich neben der sozialen Orientierung sportlich in UNS verwirklichen wollen, sich auf dieser Ebene jedoch wenig herausgefordert und anerkannt fühlen, verstärken die Kopplung von Behinderung mit geringer Leistung, indem sie den Athlet\*innen nicht nur sportliche Defizite zuschreiben, sondern sie generell – insbesondere im Rahmen des Gesprächs – diskriminieren. Sie führen Monologe und sprechen

abwertend (in ihrer Anwesenheit) und defizitär über die Athlet\*innen. Die Athlet\*innen nehmen dies stillschweigend hin. Dabei orientieren sich diese Partner an den Trainer\*innen und werden in ihren trainerähnlichen Aktivitäten von diesen teilweise, möglicherweise unbewusst, noch forciert, keinesfalls jedoch sanktioniert. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert als Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung insbesondere vom behinderungsbedingten und sporttypischen Milieu beeinflusst werden, die sich im UNS-Konzept widerspiegeln, durch selbiges verstärkt werden und sich in ihrer Verknüpfung darin als widersprüchlich abbilden. Weder das geschlechtstypische, noch das generationstypische oder bildungsmilieutypische Milieu werden hingegen im Konzept beachtet, obwohl diese durchaus im Kontext von Vielfalt theoretisch relevant sind und sich in der Praxis der Sportgruppen auch zeigen. Insbesondere aktualisieren sich im Kontext der (Re-)Produktion von Differenz Praktiken der Prosozialität der Fürsorge und Verantwortung aufseiten der Partner\*innen, mit welchen sie sich abgrenzen. Abgrenzungen erfolgen vereinzelt aber auch im Rahmen sporttypischer Leistungsorientierung von (männlichen) Partnern auch in Form einer sonderpädagogischen Defizitorientierung als Diskriminierung. Die Athlet\*innen sind als Gegenpart der hier fokussiert auftretenden Praktiken der partner\*innen eindeutig sportlich fokussiert, treten jedoch selten in den Vordergrund. Die Athlet\*innen agieren aktiv im Kontext der eigentlichen gemeinsamen Thematik Sport agieren, wohingegen die Partner\*innen die Beziehungsebene bzw. das Thema Behinderung verhandeln und hiermit Differenz vertikal im Kontext einer Partnerdominanz aktualisieren.

## **6.2 (Re-)Produktion sporttypischer Homogenität als Praktiken der Kooperation und Abgrenzung**

Lösungen der oben benannten Widersprüche und Konflikte innerhalb des UNS-Konzepts zeigen sich allein dann, wenn der Einfluss des *sporttypischen Milieus* im Vordergrund steht und gerade über den Zugang – wie im UNS-Konzept durchaus angelegt – eine Gleichheit hergestellt wird. Mit dem Zugang bzw. in der Zusammensetzung der Sportgruppe erfolgt eine Differenzierung nach Geschlecht,

Alter und Leistung. Diese wird von der Gruppe schließlich auch genutzt, um Abgrenzungen (über Alter und Leistung) herzustellen. Weiterhin wird das behinderungsbedingte Milieu deutlich und das UNS-typische Milieu (re-)produziert, das generationstypische im Rahmen von Abgrenzungen relevant, aber weder das geschlechtstypische-, noch das Bildungsmilieu konkretisiert.

### **6.2.1 Gesellschaftliche/institutionelle Ebene: Das Milieu hinter der (Re-)Produktion von Homogenität**

Das behinderungsbedingte Milieu zeigt sich auch in dieser Gruppentypik in der Differenz behindert/nichtbehindert, die von den Partnern konstruiert wird, indem sie ihre Rolle als Begleiter und Unterstützer definieren. Dieses Milieu wird jedoch von dem sporttypischen und dem UNS-typischen Milieu überlagert.

Insbesondere das sporttypische Milieu beeinflusst die (Re-)Produktion von Homogenität und die Herstellung von Gleichheit. In der Gruppe werden überwiegend sportliche Themen und diese gemeinsam expliziert: so etwa gemeinsame Erlebnisse auf den Turnieren, das gemeinsame Gewinnen/Verlieren, Kooperation, gemeinsame Zielausrichtung, individuelle Förderung und individuelles und teamorientiertes Training. Diese Fokussierung von Gemeinsamkeit im Zusammenhang mit der (Re-)Produktion von Homogenität im Zugang tritt fallspezifisch bei Mannschaftssportler\*innen auf, deren Gruppe nun eben geschlechts-, in etwa alters- und sehr wahrscheinlich annähernd leistungshomogen ist. Vermutlich aufgrund der sporttypischen Differenzierung sind das generations- und geschlechtstypische Milieu nicht relevant. Auch die Leistung wird erst dann bedeutsam, wenn Aktivitäten besprochen werden, die diese mindern, die also sportuntypisch sind („Rauchen“).

Diese Typik integrativer Sportgruppen der (Re-)Produktion von Homogenität im Zugang praktiziert viele der expliziten Regeln von *UNS* als informelle Regeln. Sie zeigt eine gemeinsame sozial-sportliche Orientierung:

- sportliche Regeln (Regelverständnis, Trainingsteilnahme, individuelle Förderung, Verantwortung des Trainers für Erfolg der Mannschaft)
- soziale Regeln (Unterstützung, Einbindung, Respekt)

Hinzukommt, dass diese Gruppe die implizite Differenz in dem UNS-Handbuch unterläuft, indem für die Athlet\*innen *und* Partner\*innen in den Gruppen nun

scheinbar gleiche Verhaltenserwartungen gelten und UNS als Ressource für *alle* praktiziert wird (Entwicklung von sportlichen Fähigkeiten, neue Erfahrungen auf Turnieren, Erfahrungen mit Peers).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in dieser Gruppe überwiegen homologe Erfahrungen, d.h. Momente in welchen Solidarität im Vordergrund steht, gemacht werden. Die wie in den vorherigen Gruppen vorhandene Differenz der Erfahrungen bzw. der Erfahrungsräume ist zwar weiterhin bedingt durch das behinderungsbedingte Milieu in Orientierungen und Handlungen vorhanden, wird jedoch vom sporttypischen Milieu dominiert und auch vom UNS-typischen Milieu überlagert.

### **6.2.2 Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Kooperation und Abgrenzung**

*„ich glaub die [die Trainer, Anmerk. WiC] fördern eher so die Einzelpersonen [...] und durch die Mannschaft fördert sich an sich selbst“<sup>131</sup>*

Der Einfluss des sporttypischen Milieus, der sich z.B. in der Umsetzung der sporttypischen Differenzierung im Zugang zeigt, geht mit Praktiken der Kooperation und Abgrenzung einher. Diese aktualisieren sich sowohl inhaltlich-kommunikativ, als auch konjunktiv-implizit in den formalen Diskursen. D.h. wechselseitige Ergänzungen, gemeinsame humorvolle Wechsel zwischen der inhaltlichen und metakommunikativen Ebene, ein aufeinander Eingehen in den Erzählungen und Beschreibungen begründen *Praktiken der Kooperation* bzw. des Miteinanders. Hinzukommt, dass jeder einen individuellen Beitrag zum gemeinsamen Ziel bzw. im Kontext eines gemeinsamen Themas leistet; folglich einen solidarischen Beitrag in Kooperation mit den anderen.

Homologe, gemeinsame Erfahrungen dominieren den Diskurs. Es bildet sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum UNS ab, der die individuellen und die Unterschiede entlang der Differenzlinie behindert/nichtbehindert zumeist überlagert. Unterschiede werden selten kommuniziert. Die Diskurse konzentrieren sich hingegen vielmehr auf gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen insbesondere auf Turnieren, auf ein implizites, sozusagen automatisches Praktizieren gemeinsamer Regeln und sportlicher Werte.

hrnehmens und Handelns“ (ebd., 141) aus.

„Das geht nur bis 40“

Interessant ist, dass die für den Zugang genutzte sporttypische Differenzierung nicht nur für die Entwicklung und Anwendung von Praktiken der Kooperation mit verantwortlich ist, sondern auch für Praktiken der Abgrenzung; denn diese erfolgen genau über eine sporttypische Differenzierung, beispielhaft aufgezeigt an der Kategorie Alter (s. Zitat). Ein Athlet entspricht nicht der eigentlich vorgenommenen Homogenisierung der Gruppe, woraufhin sich diese distanziert.<sup>132</sup> Der Athlet reagiert mit Widerstand d.h. er führt seine gruppenexternen SOD-/UNS-Erfahrungen aus, die er gerade aufgrund seines Alters bereits machen konnte. Es kommt wechselseitig zu Distanz und Fremdheit bzw. *Praktiken der Abgrenzung*.

Differenz wird als Abgrenzung aber auch konstruiert, wenn gruppenexterne Personen, Gruppen oder Organisationen den Normen, Zielen und/oder Orientierungen der Gruppe entgegenstehen. Es kommt zu zwei Formen der Abgrenzung: *erstens* tritt die Abgrenzung innerhalb der Sportgruppe, als intragruppenspezifische und wechselseitige Abgrenzung im Verhältnis der Gruppe zu einer/m Sportler\*in auf (s. Beispiel). Darüber wird die Kooperation, Solidarität und Zusammengehörigkeit der Gruppe gestärkt.

Es kommt *zweitens* aber auch zu einer von der gesamten Gruppe vorgenommenen, d.h. *einseitigen Abgrenzung* gegenüber anderen Personen, Gruppen (intergruppenbezogen) und Organisationen (mikrosystemisch-organisational). Auch diese Abgrenzung gegenüber einer „negativen Projektionsfläche“ stärkt den Zusammenhalt der Gruppe.

Für die Bildung einer homologen Gruppentypik sind diese Momente einseitiger und wechselseitiger Abgrenzung jedoch nicht ausreichend. Gruppen stellen zwar situativ kollektive Bezüge und Gemeinschaft her bzw. festigen jene, indem Abgrenzungen aktualisiert werden. Diese Momente sind jedoch nicht mit gemeinsam erlebten Erfahrungen im Sport vergleichbar, wie sie sich in den Praktiken der Kooperation oder den folgend zu explizierenden Praktiken der Anerkennung zeigen.

1) aus.

### 6.3 (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität als Praktiken der Subjektivität/Individualität und Anerkennung

In der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität zeigt sich im Gegensatz zur typischen Repräsentation der Differenz von behindert/nichtbehindert und der sporttypischen Homogenisierung, eine Vielfalt von Milieus. Neben dem behinderungsbedingten Milieu, zeigen sich das geschlechtstypische, das Bildungs- und das UNS-typische Milieu, aber auch das sporttypische und generationstypische Milieu. Deutlich wird auf der interaktionellen Ebene zunächst, dass diese Vielfalt aktualisiert wird und zweitens, dass die (Re-)Produktion entweder Praktiken der Individualität, individuelle Relevanzsetzungen und Interessen, aufzeigt oder, dass innerhalb differenter Milieus durchaus vielfältige und auch verbindende Erfahrungen gemacht werden können, die im Kontext homologer Erfahrungen der gesamten Gruppe, zu Praktiken der Anerkennung führen.

#### 6.3.1 Gesellschaftliche/institutionelle Ebene: Vielfalt der Milieus

In der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität erfolgt also eine Orientierung an vielfältigen Milieus. Die Ausrichtung am *behinderungsbedingten* Milieu erfolgt etwa im Kontext der Differenz von behindert/nichtbehindert aufgrund einer Institutionalisierung von Behinderung: die Athlet\*innen orientieren sich an den Organisationen, den Strukturen und Rahmungen, die Partner\*innen konstruieren Behinderung in der Fokussierung des Merkmals (Praktiken der Individualität), relativ zu üblichen Sportgruppen, aber auch unter Beachtung der Lebensbedingungen (Praktiken der Anerkennung).

Konstruieren die Partner\*innen Differenz auch weiterhin über die Kategorie Behinderung, wird jene von den Athlet\*innen im Rahmen des *geschlechtstypischen Milieus* aktualisiert.<sup>133</sup> Diese Unterscheidung ist interessanterweise, im Gegensatz

Begriff des Subjekts verwendet. In diesem Zusammenhang soll nun jedoch der Begriff des Akteurs (Bourdieu 1986) bzw. der Akteur\*innen eingeführt werden. „Ich wollte, wenn Sie so wollen, die leibhaftigen Akteure wieder ins Spiel bringen, ... Ich sage bewußt Akteure und nicht Subjekte. Eine Handlung, das ist kein bloßer Vollzug einer Regel, ist nicht: Befolgen einer Regel. ...die sozialen Akteure [sind] keine nach mechanischen Gesetzen, die sich ihrem Bewußtsein entziehen, geregelten Automaten gleich Uhren. Noch in den kompliziertesten Handlungsverläufen ... setzen sie inkorporierte Prinzipien eines generativen Habitus ein.“ (Bourdieu 1986, 150). Es handelt sich um ein „System von Dispositionen“ (ebd.) bzw. *durch Erfahrung erworbene* ... Dispositionen.“ (ebd., Hervorh. i.O.).

zur Kategorie Behinderung, in der Gesamtgruppe verhandelbar. Im Rahmen von Praktiken der Anerkennung erfolgen diese geschlechtstypischen Differenzierungen, Zuschreibungen und Reflexionen auf der Basis gemeinsamer *sporttypischer* Erfahrungen (gerade auf Turnieren). Praktiken der Individualität stehen in einem Zusammenhang mit dem Fehlen dieser gemeinsamen Erfahrungen innerhalb der Gruppe, aber auch zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern. Innerhalb des Gesprächs wird die Individualität der Personen zunehmend deutlicher. Neben dem geschlechtstypischen Milieu, nehmen das *Bildungs-* und *Arbeitsmilieu* Einfluss.

Interessant ist, dass die Athlet\*innen, welche einen größeren *SOD-/UNS-typischen* Erfahrungsschatz und Wissensvorsprung haben, gerade wenn sie sportlich erfolgreich waren und sind sowie im behinderungstypischen Milieu sozialisiert sind, in dieser Gruppentypik selbstbewusst auftreten, auch eine moderierende und leitende Rolle einnehmen können und somit aufgrund ihrer Erfahrungen soziale Bezüge in den Sportgruppen initiieren. Die größeren Erfahrungen bedingen ein spezifisches Wissen, welches zu gemeinsamen Themen, d.h. zu kollektiven, interaktiv-inhaltlichen Bezügen anregen kann, wenn das spezifische Wissen bzw. der Erfahrungsschatz für die Gruppe und/oder die Partner\*innen relevant sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität als Individualität und Anerkennung von diversen Milieus bedingt ist: dem behinderungsbedingten Milieu, dem geschlechts-, generations-, Bildungs-, sport- und UNS-typischen Milieus.

### **6.3.2 Die interaktionelle Ebene: Praktiken der Individualität und Anerkennung**

*„Ich bin die einzige Frau.“ „Ne die Sabri,...“<sup>134</sup>*

Der Umgang mit Vielfalt bzw. unterschiedlichen Erfahrungen zeigt sich innerhalb der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität in Praktiken der Individualität und Anerkennung.

Festzuhalten ist zunächst, dass in der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität so lange subjektive kollektive Erfahrungen überlagern bis diese gemeinsamen Erfahrungen (insbesondere auf Turnieren) eine Grundlage für Diskurse des Umgangs erfolgt ein erster Hinweis, der Sozialität in Bezug zur Heterogenität begreift.

mit Vielfalt bieten. Mit anderen Worten: *Praktiken der Individualität* werden an individuellen Aussagen der Sportler\*innen deutlich, wobei alle mit ihrer Perspektive gehört werden und teilweise erste Bezüge zu anderen Mitspieler\*innen hergestellt werden. Auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen gelingen dann Diskurse über individuelle Unterschiede auf der Basis eines gemeinsamen Themas. *Praktiken der Anerkennung* stehen im Zusammenhang mit der Aktualisierung und Kommunikation der Unterschiede. Es werden Unterschiede im Zugang, in der Dauer der Teilnahme (generationstypisch), im Kontext des Geschlechts (geschlechtstypisch), der Leistung und der Teilnahme an Sportangeboten (behinderungstypisch und integrativ) benannt und besprochen. Dabei kommt es auch zu Missverständnissen und unterschiedlichen Meinungen, die entweder bestehen bleiben (*Praktiken der Individualität*) oder durch interessierte und unterstützende Nachfragen kommuniziert und folglich im Rahmen der Anerkennung des Anderen und dessen Erfahrungen geklärt werden (*Praktiken der Anerkennung*).

Im Kontext der *Praktiken der Individualität* und *Anerkennung* ist die Gruppenkonstellation interessant. Die Athlet\*innen verfügen – wie erwähnt – bereits über langjährige Erfahrungen bei SOD und in der Teilnahme an UNS. Die Partner\*innen sind entweder in UNS sportlich herausgefordert (*Praktiken der Individualität*) oder ihre sportliche (Leistungs-)Orientierung wird im Rahmen ihrer Aktivität im Sportverein erfüllt. In UNS verfolgen sie eine sportlich-soziale Orientierung, indem sie versuchen die Athlet\*innen sportlich einzubinden (*Praktiken der Anerkennung*).

Die Mehrdimensionalität wird im Rahmen der *Praktiken der Anerkennung* folglich nicht allein reproduziert (s. *Praktiken der Individualität*), sondern mit jener wird im Kontext eines gemeinsamen Erfahrungsraums produktiv umgegangen. Es kommt zu einer *Produktion* von Gemeinsamkeit und *Anerkennung* als Umgang mit Heterogenität. Dabei steht die Produktion eines gemeinsamen Erfahrungsraums insbesondere im Zusammenhang mit dem geschlechtstypischen-, dem sporttypischen- und UNS-typischen Milieu. Diese Milieus scheinen folglich Einfluss zu nehmen auf *Praktiken der Anerkennung* im Umgang mit Heterogenität.



## 6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung

Die zumeist nicht bewussten bzw. nicht direkt kommunizierten, sondern konjunktiv zu eruierenden Orientierungen wurden im Rahmen der dokumentarischen Methodik aus den erfassten Äußerungen der Sportgruppenteilnehmer\*innen in einer mehrdimensionalen und mehrschichtigen Typologie der (Re-)Produktion von Milieus und sozialen Praktiken rekonstruiert und analysiert. Die Ergebnisse der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse dokumentieren

die soziale (Re-)Produktion

1. erstens von (behinderungsbedingter, sport- und UNS-typischer) Differenz in Form von Praktiken der Prosozialität und Diskriminierung,
2. zweitens von (sporttypischer) Homogenität als Praktiken der Kooperation und der Abgrenzung und
3. drittens als Mehrdimensionalität von Milieus in Form von Praktiken der Individualität und Anerkennung in integrativen Sportgruppen.

Eine soziale (Re-)Produktion kann, differenziert als theoretische und atheoretische (Re-)Produktion, belegt werden. Diese Analyse erlaubt damit eine unverstellte Sicht auf Inklusionsprobleme im Sport, aber auch auf Ansätze zu ihrer Überwindung.

Unter der Forschungsfrage, wie Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS (re-)produziert werden, sind folgende Ergebnisse unter den differenzierten Fragestellungen (vgl. Kapitel 5.1.2) abschließend festzuhalten:

### Gesellschaftliche und institutionelle Ebene im Kontext der Milieus

Die Fragen

- Welche Milieus werden in den integrativen Sportgruppen aktualisiert?
- Wie überlagern sich die Milieus, d.h. wie sieht die Mehrdimensionalität der Milieus aus?
- Wie beeinflussen die Milieus im Kontext Behinderung und Sport, aber auch das UNS-Konzept die integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS?
- Entwickelt sich ein gemeinsames Milieu und/oder welche Milieus beeinflussen die Entwicklung von Kollektivität in integrativen Sportgruppen?

können wir folgt beantwortet werden:

Die integrativen Sportgruppen (re-)produzieren insbesondere das behinderungsbedingte und das sporttypische Milieu. Darüber hinaus werden gerade ein UNS-typisches Milieu, aber auch das geschlechtstypische, das generationstypische und das Bildungsmilieu aktualisiert. Dabei kann eindeutig eine Überlagerung des sporttypischen und behinderungsbedingten Milieus innerhalb des UNS-Konzepts und dessen Umsetzung in der Typik der (Re-)Produktion von Differenz festgestellt werden. Das UNS-Konzept (re-)produziert Separation und Differenz und die hiermit im Kontext der sporttypischen Leistungsorientierung sowie der Integration im Sport stehenden Widersprüche. Es fungiert als Mitverursacher sozialer Ungleichheit und als Problemlöser im Umgang mit Heterogenität.

Vereinzelt überlagert das sporttypische Milieu die (Re-)Produktion der Differenz behindert/nichtbehindert, wenn bereits im Zugang zur Sportgruppe die sporttypische Differenzierung nach Alter, Geschlecht und Leistung greift. Unter dieser Chancengleichheit kann es zu Kooperationen und einem Miteinander, d.h. einer Kollektivität innerhalb der Sportgruppen i.S. der Produktion eines gemeinsamen Milieus kommen.

Eine deutliche Überlagerung von Milieus zeigt sich darüber hinaus in der Mehrdimensionalität von Milieus, wenn differente sowie bestenfalls gemeinsame und sich überlappende Erfahrungen innerhalb der Gruppe gemacht und verhandelt werden. Dann überlagern diverse Milieus die Differenz von behindert/nichtbehindert. Die Mehrdimensionalität der Milieus kann konkretisiert werden als wechselseitige Überlagerung und komplex, situative Fokussierung, die im Zusammenhang eben mit den bedingenden Milieus der Sportler\*innen steht. Auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen kann es zu einer Produktion, einem Umgang mit dieser Heterogenität kommen.

Interaktionelle Ebene im Kontext der Praktiken:

Anschließend sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie sehen die sozialen Praktiken in integrativen Sportgruppen am Beispiel UNS aus?
- Wie werden Heterogenität und Differenz in den sozialen Praktiken (re-)produziert?

- Kommt es zu Konflikten und wie sehen die Konflikte aus?
- Wie sehen kollektive Orientierungen aus?
- Wie sieht das „zwischen“ bzw. ein „tertium comparationis“ aus?

Die Sportgruppen reproduzieren die Differenz von behindert/nichtbehindert in Praktiken der Prosozialität und im Rahmen einer stärker sportorientierten und sonderpädagogisch defizitorientierten Perspektive als Diskriminierung. Weiterhin erfolgt eine, nicht erfragte, (Re-)Produktion von Homogenität als Praktiken der Kooperation, als Miteinander, aber auch als Abgrenzung im Kontext sporttypischer Differenzierungen. Im Rahmen der Mehrdimensionalität von Milieus kommt es zu Praktiken der Individualität und Anerkennung.

Deutlich wird folglich, dass Differenz über die Kategorie Behinderung und sporttypische Differenzierungen hergestellt wird, die sich im UNS-typischen Milieu widerspiegeln. Heterogenität hingegen erfolgt über die Kommunikation und Aktualisierung der die Sportgruppen bedingenden vielfältigen Milieus.

Dort, wo es zur (Re-)Produktion von Differenz und der Anwendung sporttypischer Differenzierung kommt, begegnet man Abwertungen, Ausgrenzungen bis hin zu Diskriminierungen von Athlet\*innen. Sie reagieren hierauf teilweise stillschweigend, angepasst, antisozial und/oder selten mit Widerstand.

Hier deuten sich bereits Konflikte an. Es kann generell festgehalten werden, dass es in den untersuchten integrativen Sportgruppen zu individuellen Dilemmata sowie interaktionellen Widersprüchen bzw. Konflikten kommt, die im Kontext des behinderungsbedingten, sporttypischen und UNS-typischen Milieus stehen. Mit anderen Worten: Konflikte treten zwischen den sporttypischen und behinderungsbedingten Logiken, zwischen Leistungsorientierung und Fürsorge auf, die sich nicht nur im Konzept, sondern auch in den Praktiken der Partner\*innen als individuelle Konflikte und zwischen den Partner\*innen und Athlet\*innen als soziale versus sportliche Orientierungen fortsetzen.

Kollektive Orientierungen lassen sich im Kontext Sport, in gemeinsamen sportlichen oder sozial-sportlichen Orientierungen in den Praktiken der Kooperation und Anerkennung finden, aber auch gerade zwischen den Partner\*innen innerhalb der Praktiken der Prosozialität.

Auf der Grundlage des gemeinsamen „tertium comparationis“, den (Turnier-) Erfahrungen, wird erstens ermöglicht – scheinbar durch die im Zugang erfolgte sporttypische Herstellung von Chancengleichheit und Homogenität – dass innerhalb der Sportgruppen ein Miteinander und Kooperation im Zusammenhang mit gemeinsamen Regeln und sozial-sportlichen Regeln möglich wird. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Abgrenzungen erfolgen, wenn dieser Rahmen der Gruppe gerade von Personen (aber auch von Gruppen und Organisationen) nicht erfüllt wird.

Zweitens werden kollektive Orientierungen i.S. einer Produktion, eines anerkennenden Umgangs mit Vielfalt, im Kontext der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität, d.h. unter dem Einfluss diverser Milieus, deutlich, wenn dieses „tertium comparationis“ als gemeinsame Erfahrung vorhanden ist. Es kommt zur Aktualisierung und Verhandlung, folglich einem Umgang mit Heterogenität als Praktiken der Anerkennung.

#### *Fazit*

Wichtigste Barriere auf dem Weg zur Inklusion ist das behinderungsbedingte Milieu, welches SOD, implizit das UNS Regelwerk und präreflexiv auch die Sportgruppen in der Herstellung sozialer Ungleichheit widerspiegeln. Der fast ausschließlich sportlichen Orientierung der Athlet\*innen stehen die prosozialen, teilweise fürsorglichen Praktiken der Partner\*innen gegenüber. Mit Verursacher von Abgrenzung, Ausgrenzung, Macht und Diskriminierung ist einerseits das sporttypische Milieu mit der typischen Leistungsorientierung, dem Sieg-/Niederlage-Code im Wettkampfsport sowie den Differenzierungspraktiken mit der Folge homogenisierter Heterogenität. Andererseits das UNS-typische Milieu, welches Widersprüche gerade zwischen dem behinderungsbedingten und sporttypischen Milieu abbildet. Wichtigstes Element der Dekonstruktion dieser objektivierten Wirklichkeit sozialer Ungleichheit ist die sporttypische gemeinsame Teilnahme an Turnieren (aber auch gemeinsame soziale und sportliche Regeln), ein dem SOD- und UNS-Milieu zuzurechnender kollektiv relevanter Erfahrungs- und Wissensvorrat der Athlet\*innen, sozial-sportliche Orientierungen der Partner\*innen sowie eine generell beachtete, d.h. aktualisierte Mehrdimensionalität der Milieus, die zu einem impliziten Umgang mit Heterogenität, einer Reziprozität der Perspektiven bzw. zu Praktiken der Anerkennung beitragen.

## **7 Diskussion der Ergebnisse und Methodenkritik**

Die in dieser Untersuchung milieutheoretisch erhobene mehrschichtige und mehrperspektivische Typologie der (Re-)Produktion, deren Praktiken gerade auf unbewussten Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmustern basieren, bietet Potenziale einer theoretischen Weiterentwicklung und Veränderung. Festzuhalten ist, dass es mithilfe der theoretischen Ansätze zu Grundlagen des sozialen Konstruktivismus, den wissenssoziologischen Erweiterungen nach Mannheim und Bourdieu, zu Sozialität und sozialen Praktiken sowie der dokumentarischen Methodik möglich wird, und das zeigt sich hier erkenntnisgewinnend, mehrdimensionale Einflüsse und die Verknüpfung zu und mit sozialen Praktiken zu rekonstruieren und aufzudecken.

Folgend soll zunächst auf theoretischer, dann auf empirischer Ebene im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse Überlegungen zu möglichen Weiterentwicklungen angestellt werden. Die Ergebnisse bieten die Chance gerade theoretisch die Aspekte Dominanz von Milieus (vgl. Kapitel 7.1.1), den beschriebenen Aspekt der Relationen als konfliktäre Dynamik und Prozess der Integration (vgl. Kapitel 7.1.2), Körperlichkeit (vgl. Kapitel 7.1.3) sowie Subjektivierung (vgl. Kapitel 7.1.4) näher zu diskutieren.

In der Methodenkritik (vgl. Kapitel 7.2) erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Vorgehen im Kontext partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 7.2.1), gerade im Kontext der Selbstreflexivität (vgl. Kapitel 7.2.2) sowie dem Erhebungs- und Auswertungsinstrumentariums im Rahmen dokumentarischer Methodik (vgl. Kapitel 7.2.3). Das Kapitel 7.3, die Zusammenfassung, schließt die Diskussion ab.

### **7.1 Diskussion der Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel werden Überlegungen zu theoretischen Weiterentwicklungen auf Basis der Ergebnisse angestellt.

#### **7.1.1 Zur Dominanz von Milieus**

Gerade das behinderungsbedingte Milieu, aber auch deren Kopplung und Überlappung mit dem sporttypischen und UNS-typischen Milieu stellen in dieser

Untersuchung die bei Nohl (2013) als typische Repräsentation benannte Dominanz von Milieus dar. Dabei ist die Analyse von dominierenden Milieus nichts ungewöhnliches, wie Vester et al. (2001) mit ihrer Analyse der Milieuvielheit verdeutlichen. Erklären lässt sich die Dominanz damit, dass es in der Pluralisierung und Modernisierung durchaus zu einem „[F]ortbestehen gravierender sozialer Ungleichheiten“ (Geißler/Weber-Menges 2006, 102) kommt – etwa in der Verteilung von Lebenschancen aufgrund sozialer Milieus vertikaler Hierarchie (vgl. ebd.) – die „strukturprägendes und habitusgenerierendes Merkmal der modernen Sozialstruktur“ (ebd.) seien. Die benannten Milieus können innerhalb dieser wissenschaftlichen Analyse durchaus als strukturprägend und habitualisiert, also als vertikale Hierarchie verstanden werden, da sie sich in der modernen Sozialstruktur abbilden.<sup>135</sup>

Die Dominanz ist verbunden mit der behinderungsbedingten Differenz von behindert/nichtbehindert und gekoppelt mit der auch sporttypischen Kategorie Leistung. Der Sport bzw. das sporttypische Milieu differenziert, unterscheidet und bewertet und forciert die Differenz behindert/nichtbehindert. So ist die „Logik des Sports in fundamentaler Weise auf die Herstellung und Bewertung von Differenzen angelegt“ (Seibert/Thiel 2014, 59). Gerade im Wettkampfsport zeige sich die an einer leistungsorientierten Norm ausgerichtete Konstruktion der Differenz im Sieg-/Niederlage-Code (vgl. Cachay 1998; Bette/Schimank 1995, 182).

Deutlich wird, im Rekurs auf konfliktsoziologische Ausführungen, dass der Topos Behinderung als Verkörperung differenter Milieus gerade im Sport und der Zentrierung des Körpers (vgl. Kapitel 4; Seiberth/Thiel 2014) jeweils im Mittelpunkt steht. Konfliktsoziologische Analysen des Sports weisen darauf hin, dass die Strukturen des Sports Konfliktpotenzial enthalten. Der Sport sei als Mitverursacher gesellschaftlicher Probleme im Kontext der Interkulturalität, wie eben auch der Abwertung, Diskriminierung und Ausgrenzung (vgl. Seiberth/Thiel 2014). Dies lässt sich mit dieser Studie für den integrativen Kontext und das zentrale Topos Behinderung als Zuschreibung für Konflikte innerhalb der Gruppe nachweisen.<sup>136</sup>

erfolgt ein erster Hinweis, der Sozialität in Bezug zur Heterogenität begreift.

denn die Zunahme an „Kopfarbeit führte zu einer Körperbetonung in der Freizeit“ (ebd.). Einher geht hiermit ebenso die Verabschiedung von traditionellen Berufen, Lebensläufen, Rollen und von einer „Unterwerfung, Disziplinierung, Prägung des Körpers“ nicht allein innerhalb der Arbeit, sondern auch im Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation (ebd.; s. hierzu auch die Entwicklung alternativer und vielfältiger Bewegungsformen, wie etwa im Trendsport). Aus den Entwicklungen geht in der

Denn bestätigt werden mit der Analyse dieser Studie gleichzeitig Forschungsergebnisse zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. Kapitel 4), die sich sowohl im Konzept (differente Verhaltenserwartungen, Kopplung Behinderung/geringe Leistung) als auch innerhalb der Sportgruppen (der Rekonstruktion der Milieus und den interaktionellen Praktiken, wie etwa der Ausgrenzung) eruieren lassen.

### **7.1.2 Zur Differenzierung von (konfliktären) Relationen in integrativen Sportgruppen**

Diese letzten Überlegungen zur Verknüpfung zwischen dem UNS-Konzept und den sozialen Praktiken der Sportler\*innen aufgreifend wird der Blick innerhalb dieses Kapitels auf die Relationen als konfliktäre Dynamik und Prozess der Integration gelenkt.

Richtet man den Blick auf die institutionelle Ebene wird deutlich: das UNS-typische Milieu (re-)produziert institutionelle Widersprüche, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Antinomien sowie SOD stehen und dem Einfluss des habitusgenerierenden behinderungsbedingten und sporttypischen Milieus unterliegen. Denn es zeigt sich hierin bereits ein institutioneller Konflikt, wie er laut Reiser (1990, 26ff.) integrativen Prozessen entgegenstehen kann. Als Folge dessen wird trotz des Ziels der Inklusion (vgl. Albrecht/Schmeißer 2012) bzw. Integration eine institutionelle Diskriminierung als Fortschreibung der Kopplung von Behinderung und geringer Leistung sichtbar. Zudem kommt es zu Widersprüchen zwischen den Zielen der Partizipation, Gleichheit und der praktischen (Re-)Produktion von Differenz. Die Teilnahme am sportartorientierten Wettkampfsport mit dem Streben nach Erfolg und dem Zeigen bester Leistungen erfolgt für die Athlet\*innen in einem behinderungsbedingt separaten Sportkontext. Dem Aspekt heterogener Leistungen begegnet das UNS-Konzept (wie auch SOD im traditionellen Sport) mit der Unterscheidung in chancengleiche Leistungsgruppen (vgl. Pochstein/Albrecht 2015, 272f.), die erneut leistungsbezogene Unterschiede festigen, aber auch mit der Reglementierung des Zugangs. Dieser letztgenannte Versuch über die Reglementierung der Leistung Gleichheit herzustellen, geht mit Moderne nun eine Vielfalt an Handlungsalternativen hervor, die auch zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Subjekte führt (Neuber/Gebken 2009, 8).

einer Differenz(re-)produktion von behindert/nichtbehindert einher, wenn unterschiedliche Zugangskriterien für Athlet\*innen und partner\*innen aufgestellt werden. andererseits zeigen die Ergebnisse, dass diese Regel unterlaufen wird. Dieses Spannungsverhältnis im Zusammenhang mit der Heterogenitätsdimension Behinderung, der sporttypischen Leistungsorientierung und Zielen der Gleichheit bleibt im UNS-Konzept unbeachtet. Diese Widersprüche scheinen in einem Zusammenhang mit der interaktionellen und individuellen Ebene bzw. den entsprechenden interaktionellen und individuellen Konflikten zu stehen.

Festzuhalten ist nun jedoch zunächst: *Das UNS-Konzept (re-)produziert Separation und Differenz sowie die hiermit im Kontext der sporttypischen Leistungsorientierung sowie der Integration im Sport stehenden Widersprüche. Es fungiert als Mitverursacher sozialer Ungleichheit.*

Deutlich eingebunden ist der Diskurs um Konflikte in die sozialen Praktiken: Es kommt in den untersuchten integrativen Sportgruppen zu Praktiken der Prosozialität, der Abwertung, Diskriminierung und Abgrenzung, zu interaktionellen Widersprüchen und individuellen Dilemmata. Diese Spannungsverhältnisse bezeichnet Reiser als Konflikte auf innerpsychischer und interaktioneller Ebene und als „Einigungsprozess in konflikthafter Dynamik“ (Reiser 2007, 99; vgl. Kapitel 2.3). Konflikte, so zeigen es die Ergebnisse, sind hier aber nicht unbedingt offensichtlich, sondern – die Theorie integrativer Prozesse differenzierend – bilden sich als implizite und verdeckte interaktionelle und innerpsychische Konflikte ab. Im Kontext integrativer Sportgruppen steht also gerade die Differenz von behindert/nichtbehindert und die Kategorie Behinderung im Zusammenhang mit verdeckten Konflikten.

Um die analysierte Differenz sowie die Frage nach der Darstellung und Begründung der Konflikte sowie nach der (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz in den sozialen Praktiken zu erklären, können die im theoretischen Teil dargelegten konflikttheoretischen Erklärungen herangezogen werden. Dies erfolgt zunächst in Bezug auf die innerpsychische, anschließend im Rahmen der interaktionellen Ebene. Auf der innerpsychischen Ebene treten insbesondere bei den Partner\*innen, aber auch bei den Athlet\*innen Konflikte im Zusammenhang mit Kategorisierungen (der Partner\*innen) auf. Diese hängen u.a. mit Praktiken der Abwertung, Diskriminierung



und Ausgrenzung zusammen, die – das sollen die nachfolgenden Überlegungen verdeutlichen – möglicherweise mit Verunsicherungen und individuellen Konflikten in einem Zusammenhang stehen. Zunächst soll nun eine Erklärung für Kategorisierungen und deren mögliche Folgen, die Missachtungspraktiken, geliefert werden, um die sozialen Praktiken der Partner\*innen zu verstehen, bevor anschließend die Konflikte diskutiert werden.

Aus konfliktsoziologischer Perspektive lässt sich hinzufügen, dass durch die öffentliche Reproduktion von Differenz bzw. Behinderung, aber auch durch die in Kapitel 3 explizierte und in den Ergebnissen rekonstruierte institutionelle Verankerung der Separation z. B. in den Behindertensportorganisationen, die Kategorisierung als Ordnung – die im Kontext Behinderung mit Affekten besetzt ist (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2) – zur sozialen Tatsache wird (vgl. Seiberth/Thiel 2014, 58). Diese wirkt „biographisch früh strukturierend auf Erfahrungen, Verständnisweisen und Praxisformen“ (Mecheril/Hoffarth 2006, 227), denn sie wird „kulturell vererbt“ (Landhäußer 2013, 165).

Kategorisierungen werden – laut sozialpsychologischer Studien – häufig implizit verwendet, um die Komplexität der Realität zu reduzieren (vgl. Landhäußer 2013, 158). Sie sind also Resultat typischer Repräsentationen, die nun auch „asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Mehrheiten und Minderheiten etablier[en] und legitimier[en]“ (Nohl 2010, 148) können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Partner\*innen im Blick auf die Athlet\*innen, die durch spezifische Beeinträchtigungen gekennzeichnet sind, Reduzierungen auf dieses ‚Merkmal‘ – Behinderung – vornehmen.

Der Kategorisierungsprozess wird in der Sozialpsychologie als „typisch menschliche Eigenschaft“ (Landhäußer 2013, 157f.) bezeichnet, da die eigene egozentrische Sichtweise durch differente Perspektiven infrage gestellt wird. Auf eine „Bedrohung durch Andersartigkeit“ (ebd.) reagiert der Mensch häufig mit Abwertung, um „die eigene Identität und das eigene Selbstwertgefühl [erneut] zu stabilisieren“ (Laxen 2004, 315). Abwertung stellt „letztendlich einen Versuch dar, die egozentrische Sichtweise wiederherzustellen bzw. aufrechtzuerhalten“ (ebd., 316). Generell kommt es zu einer einseitigen Definitionsmacht der Partner\*innen. Die Athlet\*innen sind hieran nicht beteiligt, um etwa Behinderung zu dekonstruieren.

Da laut Theorie die Komplexität der Wirklichkeit, vermutlich aber auch gerade der Kontakt zu und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Cloerkes 2007; Wegner 2015, 66), verunsichert, wirken Kategorisierungen hier zum einen und für die Einen identitätsstabilisierend, sie dienen also der Versicherung von Identität (vgl. Seiberth/Thiel 2014, 58). Gleichzeitig markieren sie für die Anderen Ausgrenzung, Abwertung und Diskriminierung. Möglicherweise hat die (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert auch in integrativen Sportgruppen für die Partner\*innen identitätsstabilisierenden „Nutzen“ (vgl. Cloerkes 2007; Kapitel 4). Eigener Verunsicherung und Angst begegneten sie über (Ursachen-)Zuschreibungen und Abwertungen der Athlet\*innen.<sup>137</sup>

*Fazit wäre: Gründe für Kategorisierungen – also die (Re-)Produktion von Differenz – könnten bei den Partner\*innen an Verunsicherungen und Destabilisierungen der Identität im Kontext der Begegnung mit den Athlet\*innen liegen. Kategorisierungen dienen dann der Identitätsstabilisierung. Diese Ursache von Behinderung ist präreflexiv und reduziert Personen auf dieses eine Merkmal, auch Diskriminierungen sind die Folge.*

Abwertungen, asymmetrische Machtverhältnisse und Diskriminierung wären also auch als Folge einer größeren Verunsicherung und Angst im Kontakt mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu verstehen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Diskriminierungen im Zusammenhang mit einem innerpsychischen Konflikt der Partner\*innen stehen. Dieser zeigt sich einerseits zwischen dem eigenen Habitus, den beschriebenen sozialen Praktiken der Kategorisierung und Abwertung und ihren Idealen der Gleichheit bzw. Vorstellung von Inklusion. Andererseits in einem Widerspruch zwischen der sportlichen Orientierung und diese zurückstellend Praktiken der Verantwortungsübernahme bzw. der sozialen Orientierung. Cloerkes (2007, 122) spricht hier von einem Ambivalenzkonflikt. Hierbei greifen in dieser Analyse geschlechtstypische Unterschiede: weibliche Partnerinnen reagieren vielmehr auf der Beziehungsebene und stellen eigene Ansprüche zurück, die denn die Zunahme an „Kopfarbeit führte zu einer Körperbetonung in der Freizeit“ (ebd.). Einher geht hiermit ebenso die Verabschiedung von traditionellen Berufen, Lebensläufen, Rollen und von einer „Unterwerfung, Disziplinierung, Prägung des Körpers“ nicht allein innerhalb der Arbeit, sondern auch im Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation (ebd.; s. hierzu auch die Entwicklung alternativer und vielfältiger Bewegungsformen, wie etwa im Trendsport). Aus den Entwicklungen geht in der Moderne nun eine Vielfalt an Handlungsalternativen hervor, die auch zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Subjekte führt (Neuber/Gebken 2009, 8).

männlichen Partner hingegen behalten immer den Sachbezug, d.h. eine sportliche Orientierung bei.

Bilanzierend ist festzuhalten: Bei einigen Partner\*innen kommt es sehr wahrscheinlich zu innerpsychischen Konflikten und zwar zwischen ihren originären bzw. den habitualisierten Reaktionen und ihrem inklusiven Anspruch. Folge sind unbewusste Abwertungen der Athlet\*innen. Darüber hinaus kommt es bei einigen Partner\*innen zu einem Konflikt zwischen der eigenen sportlichen Leistungsorientierung, der Suche nach sportlicher Anerkennung und deren Nichterfüllung in ihrer UNS-Sportgruppe. Diese Partner praktizieren dann Diskriminierungen gegenüber den Athlet\*innen. Hieraus folgt: *Die sozialen Praktiken der Abwertung und Diskriminierung lassen sich über innerpsychische Ambivalenzkonflikte erklären, die als Widersprüche auch im UNS-Handbuch vorhanden sind.*

Diese Begründung hilft dem Verstehen einiger, ermittelter Praktiken. Zu bedenken bleibt unbedingt, worauf Luxen (2004) verweist: „Eine Bewertung bietet dem Individuum zwar zunächst Orientierung und Hilfe, den eigenen Standpunkt zu definieren, sie engt aber zugleich die Wahrnehmung ein und birgt die Gefahr in sich, die Komplexität des Gegenübers zu reduzieren“ (315). Denn die Athlet\*innen werden eben allein auf das Merkmal Behinderung (in Kombination mit geringem Leistungsvermögen) reduziert und teils diskriminiert. Dies hat soziale Folgen für die Athlet\*innen, wie Überlegungen zur Subjektivierung (vgl. 7.1.4) noch aufzeigen werden.

Die innerpsychischen Konflikte der Partner\*innen setzen sich nun in der Gruppe fort. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es kaum zu homogenen, vielmehr zu heterogenen und differenten Erfahrungen und Interaktionen zwischen den Sportler\*innen wie erläutert auch aufgrund ihrer Milieugebundenheit kommt. D.h. auch, dass sie vielmehr die Studien zu sozialer Ausgrenzung in integrativen Sportgruppen (vgl. etwa Goodwin/Watkinson 2000; Kapitel 6) bestätigen, als solche zur Entwicklung von gemeinsamem Handeln bzw. Freundschaft in und durch UNS (vgl. Dowling et al. 2010; Kapitel 6).

Konkret bedeuten differente Orientierungen die Unterscheidung in soziale (Partner\*innen) und sportliche (Athlet\*innen) Orientierungen. Soziale Themen und

Orientierungen sind bei den Athlet\*innen durchaus selten. Auch wenn bestätigt werden kann, dass alle Sportler\*innen ihr soziales Netzwerk (i. S. des sozialen Kapitals) durch UNS erweitern, kann von einer gegenseitigen Unterstützung und einem wechselseitigen Aufeinandereingehen selten gesprochen werden. Die Theorie gemeinsamen Handelns (vgl. Bratman 2009; Miller 2009) kann etwa nicht unhinterfragt bestätigt werden. Dies bedeutet auch, dass die allgemeine Ableitung, Sport initiiere gemeinsames Handeln nicht greift und sich Bezüge zwischen Bewegungsbeziehungen (vgl. Weichert etwa 2008) und den Beziehungen zwischen den Sportler\*innen nicht generalisieren lassen.

Interessant ist hier der Verweis von Seibert & Thiel (2014, 54) auf Klein (1988). Er deutet im Kontext kultureller „körperlicher Differenzen“ auf interaktionelle Konflikte hin (vgl. 1988, 11); auf differente Sportverständnisse und -einstellungen (vgl. ebd. zit. nach Seiberth/Thiel 2014, 54). In Verbindung zur Leistung stellt er diese Konflikte als Widersprüche und Divergenzen der Sportler\*innen heraus. Diese Widersprüche können durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, also für integrative Sportgruppen und den Kontext Behinderung, bestätigt werden. In den UNS-Gruppen zeigen sich bzgl. der Leistung Widersprüche, Divergenzen und differente, soziale versus sportliche Interessen der Teilnahme. Konflikte im Fremdverstehen kommen hinzu, erfolgen jedoch weniger, wenn tatsächlich sprachliche Beeinträchtigungen vorliegen. Mit diesen wird durchaus verstehend und akzeptierend umgegangen. Fremdverstehen wird i.S. dokumentarischer Methodik (vgl. Przyborski 2004) erst dann zum Hindernis können Inhalte aufgrund differenter Habitus nicht verstanden, auch nicht interpretiert werden. Differente Erfahrungen im Sport, einerseits geprägt durch das behinderungsbedingte, andererseits durch das sporttypische oder Bildungsmilieu scheinen ausschlaggebend für differente Sportverständnisse, -einstellungen, Erlebnisse und Wünsche in der integrativen Sportgruppe und verantwortlich für die Entstehung dieser Konflikte.

Laut sozialpsychologischer Studien (vgl. Landhäußer 2013, 164) ist davon auszugehen, dass das Erleben von Differenz zwischen Gruppen, hier zwischen den Partner\*innen und den Athlet\*innen, eher zunimmt. Zudem würden Gruppen, denen man selbst nicht angehört, häufiger (negative) Eigenschaften zugeschrieben, um die eigene Gruppenidentität und -zugehörigkeit zu stabilisieren. Unterschiede zwischen

Gruppen werden laut sozialpsychologischer Perspektive eher überschätzt, Unterschiede innerhalb der Gruppe unterschätzt. Aus den Ergebnissen wird deutlich: die Gruppen identifizieren sich über gemeinsame Orientierungen als Gruppe, es werden eher Bezüge zur eigenen Gruppe etwa jener der Partner\*innen hergestellt. Den Partner\*innen ist es wichtig als Partner\*innen, also als eigene Gruppe wahrgenommen zu werden, die sich von den Athlet\*innen unterscheidet bzw. abgrenzt. Es ist davon auszugehen, dass sie die Heterogenität innerhalb der eigenen Gruppe unterschätzen, wie es die (Re-)Produktion der Milieus aufzeigt. Trotz der Fokussierung typischer Repräsentation der Differenz von behindert/nichtbehindert, die vermutlich als Unterscheidung zu der Gruppe der Athlet\*innen überschätzt wird, zeigt sich eine Vielfalt an einflussnehmenden Milieus auf die Gruppe der Partner\*innen (vgl. Kapitel 6.1). Für die Stabilisierung ihrer Gruppe und die Festigung ihrer Gruppenidentität schreiben sie den Athlet\*innen (negative) Eigenschaften zu bzw. verwenden behinderungsbedingter Kategorisierungen.

Den Athlet\*innen ist es hingegen wichtig als Gruppe der Sportler\*innen, Fußballer\*innen etc., Männer/Frauen wahrgenommen zu werden. Sie grenzen sich nicht von den Partner\*innen ab, sondern orientieren sich an ihnen. Als Fazit kann festgehalten werden: *Die Differenz von behindert/nichtbehindert wird in den Orientierungen und Praktiken der Sportler\*innen bzw. der UNS-Sportgruppen (re-)produziert; sowohl (konflikt-)soziologische als auch gruppenpsychologische Theorien lassen sich als Begründung heranziehen Deutlich wird in den untersuchten Sportgruppen eine Gruppenbildung der Partner\*innen, die ihren Habitus aktualisieren und sich damit von einer durch sie definierten Gruppe der Athlet\*innen abgrenzen. Die Athlet\*innen sind aufgrund ihrer Sozialisation als Gruppe zu erkennen, sie verstehen sich teilweise jedoch vielmehr als der Gruppe der Sportler\*innen, Frauen/Männer etc. zugehörig. Das für einige Athlet\*innen relevante Verständnis von Gruppe weicht von jenem ab, welches Gruppe in Bezug zum Milieu setzt bzw. geht über dieses hinaus.*

### 7.1.3 Körperlichkeit: Zur Bedeutung des Körpers im integrativen Sport

Im Kontext der körpersociologischen Diskussion der Ergebnisse wurde ohne nähere Erläuterung bereits der „Körper“ erwähnt. Hier soll der Diskurs um Körperlichkeit und um die Bedeutung des Körpers im integrativen Sport zentriert werden.

„Der Körper wird von uns erfahren als der absolute Ort, aus dem es kein Entrinnen gibt. Er gilt als der für den anderen wahrnehmbare Raum, mit dem ich eins bin und der mich und mein Selbst in unvermeidlicher Materialität ihm gegenüber zum Ausdruck bringt“ (Gugutzer/Schneider 2007, 31). Körperlichkeit scheint im Kontext der bei Meyer-Drawe (2001; Kapitel 1.3) ausgeführten Differenz in Relationen folglich immanent zu sein.

Dabei nimmt der Körper im Sport eine zentrale Rolle ein (vgl. Ruin et al. 2016, 188; Alkemeyer 2008a/b). Dies kann (auch) über die hier analysierten Ergebnisse zu Interaktionen im Sport begründet werden; wenn es etwa um körperliche Normorientierungen und Abweichungen im Rahmen von Behinderung geht.

Für den Sport unterscheiden Ruin et al. (2016) drei ihrer Ansicht nach wiederkehrende Auffassungen von Körper: erstens eine funktionale Auffassung des Körpers als Instrument, zweitens den Körper als Objekt, der an bestimmte Normen anzugleichen sei und mit ihnen verglichen werde und drittens den Körper im Zusammenhang mit Bildung bzw. als „Medium der Welterfahrung“. Interessant ist diese Dreiteilung, da sie zum einen eine Sortierung nachfolgender Diskussion ermöglicht und zum anderen den Blick von den Ergebnissen ausgehend auf mögliche Potenziale lenkt.

Fasst man Körper in einem funktionalen Sinne als Instrument folgt man Vorgaben des Leistungssports. Es gehe um Leistungssteigerungen (vgl. Ruin et al. 2016, 188). Dabei wird im Rahmen eines funktionalen Leistungsverständnisses deutlich, dass der Mensch anthropologisch ein leistendes Wesen sei; er etwas leisten und können will (vgl. Ruin et al. 2016, 183). Erstens ist nun empirisch zu erkennen ist, dass es sowohl im UNS-Konzept, als auch in den Sportgruppen um sportliche Verbesserungen und das Leisten, aber vielmehr der Athlet\*innen geht. Die Partner\*innen nehmen vielfach ihre sportliche Leistungsorientierung zurück und fokussieren soziale (Integrations-)Leistungen; mit Folgen für die Machtverhältnisse innerhalb der Sportgruppen.

Im Sinne des Körpers als Objekt werden Differenzen unter Bezugnahme auf die leistungsorientierte Norm offenbar, Ungleichheit hervorgerufen und Exklusion verstärkt (vgl. Meier/Riedl et al. 2016; Meier/Seitz et al. 2016). Körper und Leistung werden an dieser Stelle mit bestimmten Normen verglichen und als zu erbringendes Produkt (Leistung) oder als Objekt (Körper) verstanden. Der sportliche Körper unterliegt diversen Normalisierungspraktiken: einer Schönheits-, Athletik-, Norm der Leistungsfähigkeit etc.. Zur Leistungsfähigkeit, zur Zentrierung von Leistungsfähigkeit im Wettkampf und gerade im Leistungssport, fungiere Behinderung als Gegenpart (Waldschmidt 2007, 56), der gerade an normierten Wegen scheitert. Herauszustellen ist etwa, dass SOD mit dem UNS-Konzept eine defizitäre Körperlichkeit, d.h. ein defizitäres Bild von Behinderung (institutionelle Diskriminierung vgl. Gomolla/Radtke 2009) (re-)produziert in einer „Gleichsetzung von Behinderung mit körperlicher Schädigung“ (im Zugang) und von Behinderung mit geringer Leistungsfähigkeit. Jegliche Zuschreibungen gehen von einer „Normal-Umwelt“ (34) aus; es entsteht die Differenz Norm-Abweichung. Mit Gugutzer und Schneider (2007, 36ff.) ließe sich unter der Begrifflichkeit „Körperdiskurs“ zusammenfassen, dass sich im Kontext des integrativen Sports am Beispiel UNS ein Diskurs um Norm und Abweichung im Zusammenhang mit Praktiken der Ausgrenzung und Exklusion, aber auch der institutionellen und interaktionellen Diskriminierung analysieren lässt. *Körperdiskurse* im Sport produzieren „trainierte, gesunde [...] Körper“ (37) und mit dieser Normsetzung die Abweichung „versehrter“ oder „beeinträchtiger“ Körper. Erst durch die Ausgrenzung stabilisiert sich „das eingeschlossene Normale“ (38).

Kritik wäre an die deutschen Sportorganisationen, die normierten und abweichenden, gegenüber deren dominanten Werte, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu körperlicher Normalität und Abweichung und stigmatisierenden Praktiken zu richten, die so ist laut Waldschmidt (2007, 34) anzunehmen, Einfluss durch die stete Einübung und Inkorporation auf die Selbsterfahrungen mit dem eigenen Körper, die Subjektivierung (vgl. Kapitel 7.1.3) der Sportler\*innen nehmen (vgl. ebd. 35).

Behinderung gibt es erst als soziales Phänomen, wenn sich entsprechende diskursive Strategien und Machtpraktiken um diese verdichten (Waldschmidt 2007, 61). Entscheidend ist der Blick auf die Machtstrukturen: wer bestimmt den Diskurs und

wer nicht? Wer darf am Diskurs teilnehmen und wer nicht? Auf institutioneller Ebene lässt sich festhalten, dass selbst innerhalb des Behindertensports Machtkämpfe um Definitionsmacht beispielsweise zwischen SOD und dem DBS ausgetragen werden; der DBS ist Mitglied, SOD allein Mitglied mit besonderen Aufgaben im DOSB.

Folgt man Ausführungen Waldschmidts (2007b) bzw. von Schneider und Waldschmidt (2007, 32) ließe sich von „Behinderung als verkörperte Differenz“ bzw. als durch die bedingenden Milieus und (Re-)Produktionen inkorporierte Differenz sprechen. An dieser Stelle wird folglich die Kopplung der Sortierungsaspekte im Kontext Behinderung deutlich. „[D]er menschliche Körper [ist] Effekt vielfältiger ‚Normalisierungspraktiken‘“ (Foucault 2003 zit. nach Waldschmidt 2007). Das hieße für den Sport, dass Auffassungen normierter Körper und Leistung in die Praktiken und den Ich-Welt-Bezug einfließen. Diese Aspekte um Körperlichkeit erweiternd explizieren Gugutzer und Schneider unter dem Begriff der *Körpererfahrung* (und Körperpraxis). Körpererfahrung erfolge im Rahmen zugewiesener Rollen und Addressierungen; etwa in der Rolle als Athlet\*in, die sich von jener der Partner\*in bereits begrifflich, aber auch im Zugang, in den Rollen der Spielenden usw. unterscheidet. Als Körpererfahrungen werden Rollen, Haltungen und Gesten eingeübt und inkorporiert „als auch in einem stillschweigenden, in den Alltag eingebundenen, mimetischen Mitlernen von Körper zu Körper“ (vgl. Alkemeyer 2008, 50). Aufgrund von erfolgender Konstruktion spüren Menschen mit lebenslangen körperlichen Beeinträchtigungen eine tägliche Verletzlichkeit und erfahren „Auffälligkeiten“ im Blick des anderen.

Körperpraxis zeige sich u.a. in den Körperrouninen, wobei sich das alltägliche, implizite Routinewissen deutlich entlang der Differenz von behindert/nichtbehindert unterscheidet (vgl. Gugutzer/Schneider 2007, 40). Menschen mit Behinderung stünden täglich Barrieren gegenüber bzw. erfüllen sie jene in den Materialien und Gegenständen des alltäglichen Lebens angelegten Normen nicht (Treppen etc.), weshalb sie andere Praktiken anwenden und inkorporieren (Fahrstuhlfahren etc.). Durch differente Körperrouninen könnten sich aufeinandertreffende Körper und deren Praktiken unterscheiden und die jeweils üblichen Kommunikationsordnungen stören. Konflikte, wie bereits diskutiert, wären die Folge.



Kommt man auf Auffassungen des dritten Sortierungsaspekts zurück, treten mit dem Körper als Ich-Welt-Bezug bzw. mit dem sinnhaften Erfahren der eigenen Körperlichkeit (vgl. Ruin et al. 2016, 190f.) – hier wird ein deutlicher Bezug zu Merleau-Ponty (vgl. Kapitel 1) vorgenommen – verschiedene Auffassungen von Welt, auch von Leistung, und unterschiedlichste Inkorporationen hervor. Die Ergebnisse zeigen, was auch Alkemeyer (2008, 61) ausführt, dass es keiner Gleichbehandlung, sondern vielmehr einer Pluralität etwa im Kontext individueller Leistung und körperlicher Erfahrungen (vgl. Ruin et al. 2016, 186; 190f.) und damit einer Perspektive bedarf, welche gerade über die Differenz hinausweist, um den heterogenen Habitus, hier der Sportler\*innen gerecht zu werden. Zum anderen werde in der körperlichen Konfrontation mit anderen Perspektiven, Habitus, die eigene Körpererfahrung und auch Unterschiede und Traditionen erst erfahrbar. Der körperbetonte Sport scheint folglich Potenziale, gerade aber auch Gefahren zu bieten, welcher zwingend einer Reflexion im Kontext von Inklusion und Integration bedürfen.

Die Körpersoziologie scheint in diesem Kontext klären zu können. „welchen Stellenwert dem Körper bei der Analyse gesellschaftlicher (Re-)Produktion des sozialen Phänomens „Behinderung“ [...] zukommt“ (ebd.). Was wir vom Körper wissen, welche Bedeutung wir ihm geben, was wir mit ihm tun, wie wir ihn empfinden ist von herrschenden gesellschaftlichen Werten und Normen, verfügbaren Technologien und institutionellen Strukturen und Praktiken abhängig (vgl. ebd., 33). Der in der Untersuchung analysierte Diskurs scheint anschlussfähig an körpersoziologische Überlegungen; gerade dann folgt man auch den mit den theoretischen Grundlagen stimmigen wissenssoziologisch-phänomenologischen Ausführungen von Gugutzer und Schneider (2007) und/oder praxistheoretischen Ausführungen im Sport (vgl. Alkemeyer 2008a/b).

#### **7.1.4 Zur Subjektivierung im integrativen Sport**

Foucault gibt nicht nur Einblick in die eben mit Waldschmidt (2007) erwähnten „Normierungs- Disziplinierungspraktiken“ (ebd., 55), sondern auch in jene der Subjektivierung. Dabei stellt sich die Frage der Subjektivierung auch aus den Ergebnissen dieser Untersuchung und der eben diskutierten Frage der

Körpererfahrung. Mit Alkemeyer (2013, 33f.): „Wenn wir von Subjektivierung sprechen, interessieren wir uns dafür, wie Individuen durch ihr Engagement in sozialen Praktiken Welt- und Selbstverhältnisse eingehen, die es ihnen ermöglichen, nicht nur reproduzierend, sondern auch transformierend oder subversiv in der sozialen Welt tätig zu werden [...]“. Alkemeyer räumt also neben der Determiniertheit des Strukturalismus der Ungewissheit des Sozialen, der Situativität, dem Subjekt und dessen Mitgestaltungsmöglichkeiten Raum ein (ebd., 36). Möglich erscheint so einerseits die Frage, wie das Subjekt selbst zur Stabilisierung der kulturellen Ordnung beiträgt und andererseits, wie die Möglichkeiten auch eines praktischen Reflektierens durch die Irritation des Habitus aussehen kann. Alkemeyer bezieht sich auf Butler, um auf die Spannung zwischen dem drinnen und draußen des Subjekts aufmerksam zu machen (ebd. 38ff.); die sich in den Ergebnissen bereits als innerpsychische Konflikte bei einigen Partner\*innen (vgl. Kapitel 6.1.2; 7.1.2) zeigen.

Winter (2003) verweist ergänzend im Kontext Macht auf den Aspekt bzw. Praktiken des Widerstandes: „Macht die am Körper ansetzt, ist ohne Widerstand des Körpers, der sich in unterschiedlichsten Verkörperungen kundtut, nicht denkbar“ (Winter 2003, 115). In Bezug zu den Cultural Studies konkretisiert er die Annahme der Potenzialität des Widerstandes. Potenzieller Widerstand ist folglich in den Verkörperungen der Sportler\*innen anzunehmen. Eingelassen sei Widerstand durchaus in soziale Praktiken, Routinen und Gewohnheiten (ebd., 108).

Winter führt in Bezug zu Fiske aus, dass es sich bei einer Gegenmacht zur dominanten Macht, etwa zur institutionellen Dominanz, um alternative Macht gegen Einschränkungen von Möglichkeiten handele. Diese könne lokal platziert sein, weniger einen gänzlichen Wandel der Machstrukturen nach sich ziehen, sondern vielmehr den Zugang zu Ressourcen nutzen, um kreativ bzw. alternativ zur Macht zu handeln.

Wie verhalten sich nun die Athlet\*innen aus dieser Perspektive der Subjektivierung? Welche Praktiken der Stabilisierung, alternativen Macht oder Mitgestaltung zeigen sich bei ihnen?

Es liegen erst wenige Studien zur Identität, dem Selbstkonzept<sup>138</sup>, subjektiven Theorien von Menschen mit Lernschwierigkeiten vor (vgl. Kapitel 6; Schuppener 2009, 309f.; Langner 2008). Selten lässt sich bislang etwas über das Erleben der eigenen Beeinträchtigung, von Kategorisierungen bzw. Stigmatisierungen und über das Stigma-Management des Personenkreises erfahren (vgl. Pfahl 2011; Biewer 2010; 2004; 158f.; Schuppener 2009; 2005; Julius 2000).<sup>139</sup>

Zu einem bewussten Umgang scheint es bei den Athlet\*innen, einen Teil der Untersuchungspersonen dieser Studie, selten, vielmehr zu einem reaktiven, unbewussten zu kommen. Gründe hierfür könnten im erlebten bzw. habitualisierten sozialen Ausschluss liegen.

Laut Kipling (2009) verursacht sozialer Ausschluss unmittelbar und kurzfristig Stress und negative Gefühle wie Traurigkeit und Angst, teilweise auch Schmerz, die mittelfristige Reaktion geht mit der Bewertung des Ausschlusses einher, auf welche entweder *Anpassung* also eine *Stabilisierung* oder sozialer Rückzug i.S. einer alternativen Gegenmacht zur Gruppe folgen, je nachdem, ob bereits positive Beziehungen erlebt oder bisher eher Erfahrungen der Ausgrenzung gemacht wurden und somit gewohnt sind (vgl. von Wurzbach 2013, 151ff.). Pfahl (2011) deutet diese Umgangsweise als in einem bestimmten „Erfahrungskontext“ (204) begründet, welcher die Rahmung für mögliche Praktiken bestimmt und in welchem durch die Subjekte Zuschreibungen und Ordnungen wiederholt, d.h. bewürwortet werden. Mit anderen Worten. Hier erfolgt die Inkorporation und Übernahme der Orientierungen des behinderungsbedingten und sporttypischen Milieus, welches sich eben auch im UNS-typischen Milieu zeigen über Praktiken der Anpassung bei den Athlet\*innen, womöglich auch als Reaktion auf Praktiken der Ausgrenzung durch die Partner\*innen bzw. als Reaktion auf erlebte Vereinzelung und Einsamkeit. Praktiken der Anpassung gehen dann auf die Erfahrung zurück, dass jene zu positiven sozialen Beziehungen führen.

Darüber hinaus machen die Ergebnisse deutlich, dass vereinzelte Athlet\*innen die im behinderungsbedingten Milieu habitusgenerierende, externe Zuschreibung „geistig

nerlicht haben.“ (Scherr 2009, 27). Mit Bourdieu ist hinzuzufügen, dass ein erhöhtes symbolisches Kapitalvolumen den Privilegierten Macht darüber verleiht, das sozial anerkannte Recht zu haben, darüber zu verfügen, was anerkenbar ist. Hier geht es folglich nicht allein um die gesellschaftliche, sondern um die kulturelle, ökonomische und interaktiv-soziale Anerkennbarkeit.

behindert“ und die UNS-typische Bezeichnung Athlet\*innen annehmen, dass anderen die Unterteilung in Partner\*innen und Athlet\*innen wiederum unklar bleibt. Mit Pfahl (2011, 204): „Es ist davon auszugehen, dass die Inkorporierung von Zuschreibungen die Akteure im Handeln und Deuten einschränkt“. Zuschreibungen werden jeweils wahrgenommen, einerseits als dem Erfahrungsraum zugehörig beschrieben (GB), andererseits unbewusst innerhalb des eigenen Erfahrungsrahmens umgedeutet („ich will auch mal Partner spielen, aber ich bin zu klein“).

Die Athlet\*innen reagieren neben den Versuchen sozialer Anpassung auf Stigmatisierungen, Abwertungen auch – wie mit der sozialpsychologischen Perspektive angedeutet – mit *Rückzug oder antisozialen Verhaltensweisen*. Antisoziales Verhalten zeigt sich als Distanzierung von der Gruppe und von gruppeninternen Regeln. Sozialer Rückzug kann nun wiederum zu sozialer Ablehnung und Distanz führen. Eine mögliche Deutung kann mit Schuppener (2009) angeführt werden. Sie weist darauf hin, dass Interaktionen für den Personenkreis mit dem Erleben von Missverständnissen und einem Missverstehen einhergehen. Antisoziales Verhalten könne in diesem Zusammenhang beibehalten werden, da es sinnstiftend und *identitätsstabilisierend* wirke (vgl. Schuppener 2009, 308, kursiv WiC) und „automatisierte konstruktive Verhaltens- und Reaktionsmuster“ (Schuppener 2009, 308) schwer erworben werden könnten.

Diese Praktiken der Abgrenzung können m.E. auch als „Widerstand des Körpers“ (Winter 2003, 115) bzw. als *unbewusster Widerstand* oder eine *alternative Gegenmacht* gegen Missverstehen und Stigmatisierungen gedeutet werden. Zeigt sich der Widerstand der Athlet\*innen in den Ergebnissen auch nur schwach, d.h. als kaum wahrnehmbar für die mächtigen und bestimmenden Institutionen, so wird der Widerstand durchaus in den Sportgruppen, ihrer selbst gewählten Aktivität, lokal deutlich. Dieser verkörperte Widerstand ist dann auch für die Athlet\*innne als unbewusster Widerstand zu deuten. Sie folgen mit ihrer Reaktion vermutlich ihrem persönlichen Erfahrungskontext, weniger jedoch den erwarteten sozialen Ordnungen und Regeln des UNS-Konzepts; deuten Ablehnung und ersten Widerstand, teils auch mit der Orientierung an differenten Sportsettings und Ereignissen an. Neben den Praktiken des sozialen Rückzugs stellen sich einige Athlet\*innen aber auch und im Gegensatz zur institutionell gesetzten Einteilung in Partner\*innen und Athlet\*innen

als eine vielfältige Gruppe mit unterschiedlichsten Erfahrungen und Reaktionen auf Macht dar.

Pfahl (2011, 205) verdeutlicht: „Durch die Beschäftigung mit den Diskursen werden die [Subjekte] zu Akteuren; sie nutzen die Handlungsspielräume der diskursiven Zuschreibungen.“ Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass sich der Personenkreis durchaus als stigmatisiert erlebt (vgl. Jahoda et al. 1988). Beispielsweise machen auch Selbstvertreter\*innen von People First e. V. deutlich, dass sie Diskriminierungen etwa über die Zuschreibung „geistig behindert“ erleben, aber auch eigene „Lernschwierigkeiten“ im Alltag erkennen. Sie gehen als Selbstvertreter\*innen bewusst, aktiv und widerständig u. a. mit Kategorisierungen bzw. Zuschreibungen – wie der geistigen Behinderung – und Stigmatisierungen um, indem sie ein neues Bild des Personenkreises „entwerfen“ und sich als Menschen mit Lernschwierigkeiten verstehen. Dieser *bewusste Widerstand* bzw. diese *alternative Gegenmacht* konnte in den Ergebnissen allerdings nicht analysiert werden.

Interessant ist jedoch, dass sich Formen der *Mitgestaltung* zeigen. Denn es zeigen eben nicht alle Athlet\*innen dieser Untersuchung Praktiken der Anpassung und des antisozialen Verhaltens. Mitgestaltung erfolgt beispielsweise dann, wenn ein für die Gruppe relevantes Wissen zur Herstellung von Gemeinsamkeit (moderieren, Bezüge herstellen) genutzt wird. Deutlich wird ein Selbstbewusstsein dieser Athlet\*innen, wenn sie sich am Diskurs beteiligen und den Partner\*innen zudem auch mal widersprechen. So kommt es durchaus zu Konflikten, die an den „Einigungsprozess in konflikthafter Dynamik“ (Reiser 2007, 99) bei Reiser erinnern, d.h. ausgehandelt und gelöst werden. In dieser Gruppe und bei den Athlet\*innen werden neue Perspektiven deutlich und der eigene Horizont vermutlich erweitert, indem vertraute, gewohnte Sichtweisen hinterfragt werden (vgl. Luxen 2004, 320).

Möglicherweise wirkt aber auch der Sport auf die mitgestaltenden Athlet\*innen identitätsstabilisierend und somit partizipative Aktivitäten unterstützend. Die Fokussierung der Athlet\*innen auf den Sport, die Turniere, Medaillen und Platzierungen, d.h. ihre sportlichen Kompetenzen und den Gewinn symbolischer Anerkennung, deutet die Relevanz sportlicher Orientierung für das Erleben von Anerkennung gerade der partizipierenden Athlet\*innen an; die möglicherweise im Zusammenhang mit dem ‚Leistung zeigen wollen und können‘ (als Adressierung vgl.

Alkemeyer 2013; Müller 2013) steht. Andere Studien verweisen darauf, dass es durch die Teilnahme konkret an UNS-Sportgruppen bei den Athlet\*innen zu einer Zunahme des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens komme, insbesondere in Bezug auf das soziale und körperliche Selbstkonzept (vgl. Baran et al. 2013; Castagno 2001). Dass es durch sportliche Erfolge zu einer Zunahme des körperlichen Selbstkonzepts kommt, ist auch laut Wegner (2015, 59f.) anzunehmen. Für die hier durchgeführte Studie lässt sich vermuten, dass neben den Einflüssen der Milieus, der jeweiligen Gruppenkonstellation und der konkret möglichen sozialen Beziehungen, auch die Erfahrungen und die Umgangsweisen der/s jeweiligen Athlet\*in Einfluss auf den Umgang mit Kategorisierungen und Missachtungspraktiken bzw. auf Aktivitäten der Mitgestaltung nehmen.

*Bilanzierend lässt sich festhalten: Auf (soziale) Stigmatisierungen wie Abwertung, Diskriminierung und Ausgrenzung reagieren die Athlet\*innen mit unterschiedlichen Verkörperungen: einige Athlet\*innen aktualisieren sinnstiftend und identitätsstabilisierend Praktiken der Anpassung oder Isolation. Letztere können gleichsam als unbewusste alternative Gegenmacht gedeutet werden. Andere Athlet\*innen hingegen, die ihre sportlichen Orientierungen fokussieren, konkretisieren deutlich Praktiken der Mitgestaltung innerhalb der Gruppe im Rahmen der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität bzw. im Rahmen des Umgangs mit Konflikten. Anzunehmen ist, dass die sportliche Orientierung bzw. ein positives körperliches Selbstkonzept hier mit dem Stigmamanagement zusammenhängen.*

*Potenziale für Widerstand oder eine alternative Gegenmacht können laut Pfahl (2011, 204ff.) in anerkennenden Erfahrungen außerhalb sonderpädagogischer symbolischer Ordnungen liegen. Möglicherweise lohnt hierzu der Blick nicht nur auf konzeptionelle Veränderungen, sondern darüber hinaus auf die Erweiterung von Erfahrungsräumen der Athlet\*innen in inklusiven Strukturen, um sich folgend an vorhandenen Strukturen zwar zu orientieren, z.B. Zuschreibungen oder differente und mit Diagnosen zusammenhängende Zugänge des UNS-Konzepts jedoch als unangemessen, abzulehnen.*

## 7.2 Methodenkritik

Die kritische Würdigung der angewendeten Forschungsansätze und Methoden dient dazu, sich im Rahmen der (Güte-)Kriterien mit dem eigenen Vorgehen und Handeln auseinander zu setzen (vgl. Kapitel 7.2.1). Zentriert wird die Gegenstandsangemessenheit als reflexiv zu begründende Entscheidung für die Anwendung partizipativer Forschung, von Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methodik (vgl. Kapitel 7.2.2).

### 7.2.1 Kritische Würdigung des methodischen Vorgehens

Für die Diskussion des methodischen Vorgehens werden die (Güte-)Kriterien partizipativer Forschung (vgl. Kapitel 5.2) und qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung, wie in den Gütekriterien (vgl. Kapitel 5.4) aufgezeigt, gebündelt, um Überlappungen mit den folgenden Kapiteln zu vermeiden, und reflektiert.

#### *Praxisrelevanz der Forschung*

Das Kriterium der Praxisrelevanz konnte aufgrund der Bestätigung der Relevanz der initiierten Forschungsthematik und –frage durch die Ko-Forscher\*innen, aber auch durch die Rückmeldung der Ergebnisse (s. hierzu explizit das Kapitel 7.3.7) in Vorträgen, Veröffentlichungen (Curdt 2016; 2011b) und schlussendlich im direkten Kontakt mit den UNS-Sportler\*innen (Michailowa/SOD 2016) gerade auch als gemeinsame Überlegung zukünftiger Veränderungen erfüllt werden.

Deutlich wird, dass eine Praxisrelevanz erfüllt sein kann, ohne, dass Veränderungen angestoßen oder begleitet werden. In der Diskussion mit den UNS-Sportler\*innen trat hervor, dass die Diskutierenden auch nach der Darstellung der Ergebnisse, vielfach ihre habitualisierten Konstrukte aktualisierten. Die hier gewählte Form der Rückmeldung kann allein informieren, explizites Wissen erweitern und die Erfahrungen als Ressource für praktische Konsequenzen nutzen. Es scheint, dass, um „[u]nbewusste Anteile der Identität ins Bewusstsein zu rücken“ (Schuppener 2009, 315) und Veränderungen zu initiieren, es erstens einer Partizipation und nachhaltigen Zusammenarbeit mit allen Sportler\*innen im Rahmen partizipativer Forschung, d.h. an dieser Stelle einer Forschung mit allen interessierten UNS-Sportler\*innen bedarf. Zweitens würde eine strukturelle und konzeptionelle

Offenheit für Veränderungen und eine gemeinsame Arbeit an Modifikationen, wie sie aus den Ergebnissen als relevant analysiert wurden, zusätzlich eine Nachhaltigkeit der Ergebnisrückmeldung sichern, wie diese über qualifizierte TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen angestoßen und begleitet werden könnte. Schlussendlich zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Veränderung Fokussierung auf die „Stimme“ der Menschen mit Lernschwierigkeiten hin zu einer partizipativen Forschung aller Beteiligten, um über die Praxisrelevanz hinaus, nachhaltige empirisch belegte Veränderungen anzustoßen.

#### *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann innerhalb partizipativer Forschung einerseits mit der Zugänglichkeit zum bzw. einer Barrierefreiheit des gesamten Forschungsprozesses und einer hierzu notwendigen Transparenz auch für die Untersuchungssubjekte verknüpft werden. Andererseits ist sie Voraussetzung für die innerhalb partizipativer Forschung geforderte Kontrolle. Eine interne Transparenz bzw. *interne intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, wie sie etwa auch Hauser (2016, 93f.) andeutet, wird, untermauert durch die Forderungen der Ko-Forscher\*innen, in der Forschungsgruppe realisiert, indem der Stand des Forschungsprozesses in der Gruppensitzung offengelegt wird (vgl. auch Anhang A1). Die Ko-Forscher\*innen wollen und sollen die Arbeitsschritte nachvollziehen können. Damit werden gleichzeitig Erklärungen und Rechtfertigungen des Vorgehens sowie der Handlungen der akademischen Forscherin notwendig (vgl. ebd., 88ff.). In Vorträgen und Präsentationen (vgl. u. a. Haake/Madsen 2011, Curdt 2011a) wird das Vorgehen der Forschungsgruppe darüber hinaus öffentlich zur Diskussion gestellt und Impulse aus dem Publikum reflektiert.

Folgend möchte ich zwischen der hier benannten *internen* und der innerhalb qualitativer Forschung explizierten *externen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* unterscheiden. Letztere bezieht sich auf die Transparenz des Vorgehens außerhalb des eigentlichen partizipativen und qualitativen Forschungsprozesses und erfolgte in der Dokumentation und Explikation des theoretischen und empirischen Vorgehens: wie etwa den Ausführungen Steinkes (2013, 324ff.) folgend des theoretischen Vorverständnisses (vgl. Kapitel 1–3), der Erhebungsmethoden (vgl. Kapitel 7.3.4)



und des -kontextes (vgl. Kapitel 7.3.1), der Transkriptionsregeln, der Transkripte (s. Anhang A2 a)), der Auswertungsmethode (vgl. Kapitel 7.3.6) und der schriftlichen Auswertung (vgl. Anhang A2). Nicht nur diese, sondern auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der konkreten Auswertungsergebnisse konnte erfüllt werden, da in diversen Arbeitsgruppen und Kolloquien die Auswertung, also die subjektive Interpretation der Daten, zur Diskussion gestellt wurde (vgl. Steinke 2013, 326).

### *Validität*

In der Diskussion um Validität, die zuvor im Zusammenhang mit Limitation und empirische Verankerung beschrieben wurde, ist deutlich geworden, dass jene als übergreifend verstanden werden kann. So diskutiert etwa Hauser (2016, 95f.)<sup>140</sup> unter Validität durchaus die Generalisierbarkeit und Limitation der Ergebnisse, wobei – so ist hinzuzufügen – deren Verankerung nun durchaus empirisch ist. Die Reflexion sowohl der Limitation als auch der empirischen Verankerung greife ich trotz der Impliziertheit unter Validität im Rahmen der Frage nach der Gegenstandsangemessenheit (vgl. Kapitel 7.2.3) erneut auf. Konkret bedeutet dies; in diesem Kapitel wird insbesondere die *interne Validität* reflektiert, die externe Validität, die Limitation und empirische Verankerung werden allein angedeutet. Letztere sind empirisch bzw. methodisch innerhalb der Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methodik verankert und werden folglich unter der Frage nach der Gegenstandsangemessenheit (vgl. Kapitel 7.2.3) reflektiert.

In Bezug auf die *interne Validität* gilt es mögliche Verzerrungen, die Kontextbedingungen, die verschiedenen Perspektiven und den Einfluss der Forschenden (vgl. Flick 2014, 492f.) in kritische Überlegungen aufzunehmen. Im Rahmen der Kontextbedingungen ist für den Ort und den Zeitpunkt der Untersuchung festzuhalten, dass der Ort der Gruppendiskussionen häufig durch die Trainer\*innen, d.h. durch eine weitere und die Sportgruppe prägende Perspektive, und weniger durch die UNS-Sportler\*innen selbst, gewählt wurde. Diese Orte entsprachen jedoch durchgehend dem natürlichen Umfeld der Untersuchungssubjekte (vgl. Buchner 2008, 520). In Verbindung mit dem Zeitpunkt ist zu verdeutlichen, dass die Untersuchungssubjekte frei wählen konnten, ob die Befragung vor oder nach dem Training erfolgt. Das methodische Vorgehen war hier eindeutig milieuhabhängig

bzw. wird es auch an dieser Stelle von den Trainer\*innen bestimmt, welche den Zeitpunkt festlegen. Zu bilanzieren ist: Der Zeitpunkt der Gruppendiskussion beeinflusste eindeutig die Länge des Gesprächs. Wurde das Interview vor dem Training geführt, war es vergleichsweise kürzer, wurde es nach dem Training geführt, länger. Schlussendlich ist anzumerken, dass gerade die Gruppendiskussionen, in welchen Praktiken der Diskriminierung erfolgten, für die Interviewende schwer aushaltbar waren; weshalb mögliche Einflüsse nicht auszuschließen sind.

### **7.2.3 (Gegenstands-)Angemessenheit von partizipativer Forschung, Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methodik**

Die Methodenkritik soll an dieser Stelle auf die Reflexion der Gegenstandsangemessenheit fokussiert werden. Steinke (2013, 326) schlägt vor, weniger das Kriterium allein auf die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern auf den gesamten Forschungsprozess – als Indikation des Forschungsprozesses – zu beziehen. Dieser Vorschlag lohnt sich, blickt man auf den folgenden Diskurs zur „Gegenstandsangemessenheit“, der im Rahmen dieser Studie gerade die partizipative Forschung als den Forschungsprozess umfassend (vgl. Kapitel 7.2.2.1) sowie die Forschungspraxis (Erhebung und Auswertung) dokumentarischer Methodik (vgl. Kapitel 7.2.2.2) beinhaltet.

#### *7.2.2.1 (Gegenstands-)Angemessenheit partizipativer Forschung*

Gefragt wurde eingangs: *Wie kann eine partizipative Forschung im Kontext einer Dissertation praktiziert werden?* Im Rahmen der Methodenkritik ist hierauf zu antworten, dass der Forschungsansatz partizipativer Forschung durchaus in Anlehnung an die Schritte der Umsetzung (von Unger 2014) und unter Beachtung der in Kapitel 5.2 explizierten Prinzipien praktiziert werden kann. Die Umsetzung im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit steht jedoch in einem Spannungsfeld für die Forscherin zwischen der Präsentation ihrer wissenschaftlichen Kompetenz und dem Anspruch (der Prinzipien) partizipativer Forschung; gerade in Bezug zum Prinzip der Kontrolle über Theorie und Methodologie. Für die Ko-Forscher\*innen gingen die von der Forscherin vorgenommenen Setzungen mit engeren bzw. geringeren

Beteiligungsoptionen einher. Diese Umsetzung ist durchaus kritisch zu sehen, da jene Einfluss auf die (Re-)Produktion von Machtstrukturen nimmt. Hinzuzufügen ist im Rahmen der Reflexion von Machtstrukturen die Gefahr der Reifizierung (vgl. Finnern/Thim 2013), erfolgt allein eine zielgruppenspezifische Partizipation. Partizipative Forschung sollte dieser über die Beteiligung von allen Interessierten i.S. einer inklusiven Forschung für alle (vgl. Goeke 2016) bzw. der gesamten Untersuchungsgruppe begegnen, um nicht, wie hier erfolgt, eine Gruppe, in dieser Forschung Menschen mit Lernschwierigkeiten, zu (re-)produzieren.

Als fruchtbar stellte sich im Rahmen der konkreten Umsetzung partizipativer Forschung die Anwendung der Prinzipien der Praxisrelevanz und der Selbstreflexivität heraus. Beide Prinzipien bedurften der Zusammenarbeit zwischen Akademikerin und Ko-Forschenden, um nicht allein der Qualifizierungsarbeit, sondern darüber hinaus den Ko-Forscher\*innen einen Nutzen und der partizipativen Forschung Impulse für eine Weiterentwicklung zu liefern. So lässt sich schlussfolgern, dass – die aufgestellten Prinzipien erweiternd – neben der Selbstreflexion, die Fremd- und folgend gerade die gemeinsame Reflexion des Forschungsprozesses Teil partizipativer Forschung sein sollte. Die Forderung nach einer ständigen und selbstkritischen Reflexion akademischer Forscher\*innen kann eine ‚einseitige‘ Reflexion, die sich in theoretischen Diskursen und Publikationen ‚über‘ die Forschungsgruppe widerspiegelt, nach sich ziehen und vernachlässigt dann gerade die Chance gemeinsamer Reflexion über Machtverhältnisse und Widersprüche innerhalb der Forschungsgruppe, die innovative und konstruktive Impulse in sich bergen.

Mit der Umsetzung partizipativer Forschung konnte nicht nur Zugang zur Forschung ermöglicht werden, sondern darüber hinaus, so formulieren es die Ko-Forscher\*innen (vgl. Anlage A1a), neues Wissen im Kontext Forschung erworben, Kontextinformationen erhalten, Vernetzungen aufgebaut und auf Vorträgen die Relevanz des erworbenen Wissens und der eigenen Erfahrungen erlebt werden, was wiederum ihre Position innerhalb der Forschungsgruppe positiv veränderte (vgl. auch von Unger 2016, 65).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass partizipative Forschung mit einem Teil der Untersuchungsgruppe der Gefahr der Reifizierung unterliegt; welche in der

Reflexion der Machtstrukturen als Differenz behindert/nichtbehindert hervortritt. Zukünftig sollte im Kontext von Integration und Inklusion eine Forschung mit allen interessierten Beteiligten fokussiert werden, um diese Refizierung zu vermeiden. Trotz dieser Kritik lohnt der Blick auf Reflexionen des Vorgehens, um theoretische (vgl. Kapitel 8.2) und praktische Impulse für zukünftige partizipative Forschung abzuleiten.

#### 7.2.2.2 (Gegenstands-)Angemessenheit der Untersuchung, von Gruppendiskussionen und dokumentarischer Methodik

Blickt man zunächst auf den Beginn der Untersuchung konnte das Prinzip der Schadensfreiheit (vgl. Hauser 2016, 90) über das informierte schriftliche Einverständnis (vgl. NDA 2009; Anlage A1b), die Zusicherung und später Umsetzung der Anonymisierung der Daten (Anlage A1b) sowie die Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme (vgl. Koenig/Buchner 2011) erfüllt werden.

Bestätigt werden kann, dass nicht nur Interviews (vgl. Schäfers 2009; Schuppener 2005) und Gruppendiskussionen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Wagner-Willi 2002), sondern letztere auch in einer integrativen Zusammensetzung geführt werden können und die Ergebnisse Erkenntnisse und Wissen generieren. Selbst die im Rahmen der Gruppendiskussionen im Kontext dokumentarischer Methode zu stellenden offenen Fragen stellen für die Teilnahme der Untersuchungspersonen keine Barriere dar. Vielmehr ermöglichten sie, dass persönlich bedeutsame Themen konkretisiert und gruppendynamische Prozesse aktualisiert werden konnten.<sup>141</sup>

Für zukünftige Studien soll nun aufgezeigt werden, welche Triangulationen sich als innovativ und erkenntnisgenerierend ableiten lassen. Zunächst könnte die Erhebung *soziometrischer Daten* die ermittelten individuellen und kollektiven Aussagen zum Milieu untermauern oder relativieren. Darüber hinaus wäre zu prüfen, ob die Triangulation mit *Beobachtungen* bzw. *Videografien* anschlussfähig und erkenntnisgewinnend sein könnte. Hierüber könnte die habitualisierte und inkorporierte Praxis (im Sport) analysiert werden, um Bezüge zwischen dieser und den Gruppendiskussionen, also zwischen sportlichen Interaktionen und Interaktionen enennt im Diskurs um Heterogenität sowohl Differenzlinien als auch Kategorien, wie eben Migrationshintergrund und Behinderung.

in der Kommunikation zu erkennen. Eine Triangulation könnte in folgenden Studien durchaus auch in Kombination mit quantitativen Verfahren erfolgen, denkt man die *soziometrisch* zu überprüfende Mehrdimensionalität der Milieus oder die über eine erweiterete Analyse eruierten Individualtypiken bzw. beachtete individuelle Ebene. Beispielsweise liegen zur Erhebung von Identität und Selbstkonzept standardisierte Fragebögen vor – auch adaptierte für heterogene Gruppen, etwa für den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Schuppener 2005). Sie schließen u. a. auch das im Sport relevante körperliche Selbstkonzept mit ein und könnten hier folglich qualitative Verfahren bzw. die Anwendung von Gruppendiskussionen ergänzen.

Nicht unerwähnt bleiben soll ein kurzer Rückblick auf das Sampling. Zukünftig könnte über die Erweiterung des Samplings nachgedacht werden: über eine Vergleichsgruppenbildung, über die Analyse weiterer Sportarten, anderer Konzepte und/oder Vergleiche zu sportartunabhängigen integrativen bzw. inklusiven Sportgruppen.

Reflektiert werden soll schließlich die Angemessenheit dokumentarischer Methodik als Form der Auswertung. Dabei ist herauszustellen, dass die dokumentarische Methode gerade durch die Möglichkeit der Analyse sozialer Praktiken in Verschränkung mit den bedingenden Milieus fruchtbare Ergebnisse im Kontext der Analyse von Heterogenität und Differenz hervorbringt; hierzu war jedoch die Verknüpfung sinn- und soziogenetischer Typenbildung relevant. Mit der dokumentarischen Methode konnte darüber hinaus nicht nur inhaltlich-reflexive Analysen (wie etwa mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) vorgenommen werden, sondern gerade auch konjunktiv-präreflexive Denk- und Handlungsmuster im Kontext integrativen Sports analysiert werden. Die Verknüpfung und Verankerung sozialer Praktiken in den Milieus bietet das Potenzial den Einfluss der Milieus (vgl. Nohl 2010, 145ff.) auf die Relation zwischen den Sportler\*innen zu differenzieren. Gefahren, wie ungleiche Machtverhältnisse (vgl. auch Przyborski 2004, 319) oder implizite Missachtungspraktiken konnten – im Rahmen antithetischer (vgl. ebd.), oppositioneller und divergenter Diskurse – ebenso aufgedeckt werden wie mögliche Transformationen zu integrativen Prozessen und Inklusion, beispielsweise im Rahmen von Praktiken der Anerkennung. Die

Anwendung dieser Verknüpfung bietet somit die Chance, einen Beitrag zur Sozialisationsforschung (vgl. Burrmann 2008) zu leisten.

Durchaus zeigt sich auch, dass die Analyse der Überlagerung von Milieus (Kategorien) und die Auswirkungen auf die Praxis, spannende Ergebnisse für die Intersektionalitätsforschung (vgl. Schumann 2010) bereithalten. Nicht zuletzt ist die Anwendung dokumentarischer Methodik lohnenswert, um die Relation zwischen Heterogenität und Homogenität (vgl. Budde 2013) differenziert mit Blick auf die mehrdimensionalen und -schichtigen sozialen Einflüsse und die (Re-)Produktion von Heterogenität und Differenz zu rekonstruieren.

### **7.3 Zusammenfassung**

Die theoretische Diskussion der Ergebnisse zeigt zunächst die typische Repräsentation dominanter Milieus auf. Deutlich wird, dass das Verständnis von Gruppe (vgl. Kapitel 3.3) als Abbild des Milieus (der Reproduktion typischer Repräsentationen der Differenz von behindert/nichtbehindert) stimmig ist, aber auch, dass die Realgruppe, die subjektive Bedeutung und Zuschreibung zu dieser Gruppe, nicht vernachlässigt werden darf. Zweitens lassen sich sowohl institutionelle Widersprüche, innerpsychische, aber auch gruppeninterne Konflikte aufzeigen. In Gruppen, wie der integrativen Sportgruppe, die das gewohnte Milieu nicht gänzlich abbilden, kann es daher durchaus zur impliziten Produktion eines neuen Milieus, sozusagen einer Neugestaltung (vgl. Nohl 2010), kommen. Diese bedarf jedoch der Überlagerung und Beachtung vielfältiger Milieus, um typische Repräsentationen aufzulösen. Unklar bleibt, ob bewusste Veränderungen und pädagogische Intention diese typischen Repräsentationen modifizieren, da keine Ergebnisse zu bewussten, gemeinsamen Reflexionen von Heterogenität und Differenz analysiert werden konnten. Vielmehr sind routinierte Praktiken im integrativen Sport im Rahmen der Neugestaltung vorzufinden, wie sie etwa auch Brümmer (2015) ausführt.

Festhalten lässt sich, kommt man zurück auf die erwähnten Widersprüche und Konflikte, dass die (Re-)Produktion im Kontext von Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen im Zusammenhang mit eben diesen steht. Zusammenfassend wird deutlich, dass sich *Widersprüche* zeigen:

- zwischen dem behinderungsbedingten und sporttypischen Milieu, d.h. zwischen etwa Praktiken der Fürsorge und Verantwortung und der sporttypischen Leistungsorientierung
- innerhalb des UNS-Konzepts
  - zwischen der Kopplung dieser Milieus in der Verbindung zwischen Behinderung mit geringem Leistungsvermögen und der Leitidee der Integration bzw. Inklusion, eines Sports für alle
  - im Rahmen des Zugangs zwischen der Freiwilligkeit der Teilnahme und deren Reglementierung – nur Sportler\*innen mit diagnostizierter geistiger Behinderung oder ohne Behinderung mit zum Durchschnitt der Gruppe geringerer sportlicher Leistung dürfen teilnehmen. Hier wirkt außerdem innerhalb eines Sportkonzepts eine sportuntypische Deckelung der Leistung
  - zwischen einem integrativen Sportangebot für Athlet\*innen und Partner\*innen und fokussierter sowohl sporttypischer Differenzierung und Leistungsorientierung, als auch sozialer Orientierung auf die Ressourcen und Entwicklungschancen der Athlet\*innen

*Konflikte* zeigen sich hiermit zusammenhängend auf der innerpsychischen und interaktionellen Ebene:

Auf der *innerpsychische Ebene* kommt es zu Konflikten bei den *Partner\*innen*

- zwischen den eigenen und reflektierten integrativen Idealen der Gleichheit und den Praktiken der Unterscheidung und Abgrenzung zu Identitätsstabilisierung
- zwischen ihrer sporttypischen Leistungsorientierung und der innerhalb der UNS-Praxis reglementierten „Partnerdominanz“. Die Folge sind Diskriminierungspraktiken gegenüber den Athlet\*innen und schließlich
- zwischen der Stabilisierung ihrer Identität und dem Umgang mit Ungewohntem

Bei den *Athlet\*innen* kommt es zu innerpsychischen Konflikten

- zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und dem Umgang mit Ausgrenzung, Abwertung und Diskriminierung

Auf der *interaktionellen Ebene* kommt es zum Konflikt

- zwischen der sozialen und sportlichen Orientierung der Sportler\*innen, die die Differenz nichtbehindert/behindert aktualisiert und
- zwischen der Stabilisierung der Gruppe mit Praktiken der Kooperation bei gleichzeitiger Ausgrenzung von Einzelnen aufgrund ihrer die Gruppe destabilisierenden Praktiken

Erst aus dem Wissen um diese Widersprüche und Konflikte wird deutlich wie fest verankert Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster im behinderungsbedingten, aber auch im sporttypischen Milieus und im UNS-Konzept sind.

Im Rahmen diskutierter Körperlichkeit tritt nach kritischer Reflexion schließlich die Frage des Umgangs mit dem Körper im inklusiven Sport in den Fokus; welche zukünftiger Überlegungen bedarf.

Mit der Frage der Subjektivierung treten sowohl die Anpassung bzw. Stabilisierung, antisoziale und Praktiken alternativer Gegenmacht, aber auch der Mitgestaltung ins Zentrum der Diskussion. Gerade Praktiken der Mitgestaltung sollten eröffnet werden, um eine Produktion von Heterogenität und Praktiken der Anerkennung zu ermöglichen. Potenzial für den Umgang mit Differenz bzw. die Herstellung einer Balance zwischen Heterogenität und Homogenität zeigt sich, wenn

- erstens vielfältige Milieus sich bzw. das behinderungsbedingte und sporttypische Milieu sich überlagern,
- zweitens (als zentrales Moment), wenn die SportlerInnen gemeinsame Erfahrungen, ein „tertium comparationis“, verbindet, anhand welcher sie Heterogenität (hiervon ist die vertikale Hierarchie ausgenommen) verhandeln können und Praktiken der Mitgestaltung zeigen und
- drittens bestimmte individuelle und soziale Ressourcen aufeinandertreffen.

Im Umgang mit Differenz zeigen sich dann Anerkennung, eine implizite Transformation und Potenziale der Dekonstruktion im Sinne von Praktiken der Mitgestaltung. Diese Produktion zeigt die Entwicklung zur Inklusion und Integration und damit Chancen der Überwindung von Inklusionsproblemen an.



Die *Methodenkritik* konkretisiert, dass sich gerade aus dem Gütekriterium der (Selbst-)Reflexivität Impulse für partizipative Forschung ableiten und eine Kopplung zwischen den Kriterien qualitativer und partizipativer Forschung erfassen lassen. Die partizipative Forschung wird nicht generell, sondern das konkrete Vorgehen im Kontext dieser Qualifizierungsarbeit kritisch reflektiert. Aus der Methodenkritik im Rahmen der Gegenstandsangemessenheit mit Blick auf die Gruppendiskussion und die dokumentarische Methode lässt sich festhalten, dass sich die Anwendung von Gruppendiskussionen als sehr sinnvoll gezeigt hat. Jene wäre beispielsweise über Beobachtungen zu ergänzen, um differenziertere Ergebnisse zu erhalten. Die dokumentarische (Auswertungs-)Methode ermöglicht es Milieus und die Konjunktion der Erfahrungen zu erfassen. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigt sich, dass sich durchaus über methodische Erweiterungen wie der Analyse von Individualtypiken oder der Mehrdimensionalität von Milieus auch heterogene und differente Erfahrungsräume und Orientierungen bzw. soziale Praktiken analysieren lassen.

## Teil 3: Schlussbetrachtung

### 8 Schlussbetrachtung

In diesem abschließenden Kapitel ziehe ich Konsequenzen insbesondere aus dem vorherigen Kapitel 7. Die Diskussion der Ergebnisse zeigt etwa, dass die in Teil I erarbeitete Theorie erweitert bzw., dass deren Verknüpfung im Kontext Integration und Sport differenziert werden kann. Theoretischen Schlussfolgerungen werden in Kapitel 10.1 diskutiert, aus denen sich auch Fragen für zukünftige Studien ableiten lassen. In Kapitel 10.2 werden empirische Schlussfolgerungen gezogen und etwa aus der hier praktizierten partizipativen Forschungstätigkeit Konsequenzen abgeleitet. Das Kapitel 10.3 beendet die Schlussbetrachtung mit einem Ausblick im Kontext pädagogisch-konzeptioneller Überlegungen.

#### 8.1 Theoretische Schlussfolgerungen

Die theoretischen Schlussfolgerungen beziehen sich auf Überlegungen zur Fokussierung des Körpers im Kontext von Heterogenität und Differenz im Sport und auf Erfahrungskontexte im Rahmen inklusiver Strukturen. In der Zentrierung des Körpers soll es um die Relevanz des Unbewussten und z.B. um die Entdeckung der Konjunktion folglich beispielsweise um die impliziten gemeinsamen Erfahrungen gehen. Im Rahmen struktureller Frage, werde die bereits eingeführten Modelle und Konzeptionen im Kontext Integration bzgl. ihrer Passung hinterfragt.

Überlegungen zur *Fokussierung des Körpers im Kontext von Heterogenität und Differenz im Sport* thematisieren gerade vorreflexive Inkorporationen. Dabei ist der Hinweis auf die Relevanz des Unbewussten, welches sich als Inkorporation in den sozialen Praktiken aktualisiert, nicht neu, verweisen doch wissenschaftstheoretische Diskurse im Kontext der Forschungsthematik durchaus auf eben diese Implikationen sozialer Praktiken (vgl. etwa Stinkes 2016). Hinweise werden auch aus den für die Forschungsthematik relevanten Disziplinen geliefert. So wird das Unbewusste bzw. Vorkognitive im Zusammenhang mit Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung (vgl. Schuppener 2009), in der Soziologie der Behinderung (vgl. Cloerkes 2007, 103ff.) und im Sport (vgl. Brümmer 2015) benannt. Laging und

Thies (2014) verweisen darauf, dass sich das Unbewusste und Haltungen nicht allein im „Denken“, sondern innerhalb der sozialen Praktiken, auch im Körper manifestieren.

Die Ergebnisse verweisen im Rahmen der Relevanz des Unbewussten auf die Notwendigkeit der Fokussierung sozialer Praktiken. Denn das Unbewusste i.S. des Habitus und differenziert als implizite Erfahrungen beeinflusst nicht nur die Kategorisierungen und die (Re-)Produktion der Differenz in integrativen Sportgruppen, also desintegrative Prozesse, anders gesagt die Distinktionen, sondern auch einen veränderten Umgang mit Heterogenität und Differenz, wobei sich Potenziale einer impliziten Transformation zur Inklusion zeigen. Die Beforschung sozialer Praktiken ermöglicht es hier integrative Prozesse (integrativen Sports) zwischen Konjunktion und Distinktion abzubilden. Dabei kann der Körper, über die Ergebnisse hinausgehend gerade auch im Kontext der Transformation im Sinne von Lernen und Bildung diskutiert werden. Mit Alkemeyer (2008, 46): „Lernen und Bildung sind [...] nicht nur in jenen evident körperthematischen sozialen Universen wie Sport, Musik oder Tanz mit einer Umwandlung des Körpers – seiner Form, seiner Wahrnehmungsfähigkeiten, seiner synaptischen Verbindungen – verbunden, sondern auch dort, wo es allein um das Erlernen kognitiver Fähigkeiten zu gehen scheint“. Jede Veränderung bereits erworbener Muster des Wahrnehmens und Denkens gehe mit einer „selektiven und dauerhaften Umwandlung des Körpers“ (Bourdieu 1997 zit. nach Alkemeyer 2008, 51) einher.

Hervorzuheben ist hierbei, dass die Ergebnisse – im Gegensatz zu den von Bourdieu benannten allein bewussten, analytischen Reflexionen und Transformationen des Habitus – allein unbewusste, implizite Transformationen verdeutlichen. An dieser Stelle sind die Ausführungen Bourdieus zu differenzieren und die Relevanz des Unbewussten auch für Veränderungen im Rahmen der Integration und Inklusion zu betonen. Die Ergebnisse konkretisieren, dass folgende Aspekte auf eine implizite Transformation Einfluss nehmen: *erstens* eine heterogene Gruppenzusammensetzung, *zweitens* gemeinsame Erfahrungen, die *drittens* eine Aktualisierung der Heterogenität der Milieus innerhalb der Gruppe ermöglichen. Alkemeyer (2008, 62) schlägt ein Spielen mit Körpertechniken und Praxisstilen vor, um ein gegenseitiges Befremden zu erreichen, Interesse füreinander zu wecken und

und das „praktische Austragen von Verschiedenheit“ zu erlernen. Der empirisch analysierte Umgang mit Konflikten muss dabei diesem Umgang mit Vielfalt implizit sein. (Selbst)Befremdung könne in diesem Sinne und anschlussfähig an die Ausführungen zu Praktiken der Mitgestaltung (s. Kapitel 7.1.4) zu bewussten Prozessen führen und dazu reflektiert und aktiv Prozesse mitzugestalten (ebd. 62f.). *Viertens* ist anzunehmen, dass eine stabile sportbezogene Identität der Akteur\*inenn ebenfalls dienlich ist.

Aufgrund einer hier nur fallspezifisch anzubringenden Begründung, bedarf es zukünftig weiterer Forschung, um die Chancen impliziter Transformation neben den bereits diskutierten impliziten Absichten (vgl. Martens 2011) zu analysieren und daraus theoretische Schlüsse ziehen zu können.

Offen bleibt letztendlich, ob bewusste Transformationen, wie sie Bourdieu als mögliche Veränderung des Habitus benennt, in integrativen Sportgruppen praktiziert werden, werden könnten bzw. allein werden sollten, bedenkt man, dass ausschlaggebend für implizite Transformationen nicht nur die reflexive Bearbeitung von Distinktionen, sondern auch Konjunktionen, das „gemeinsame Dritte“ sind. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass gerade im Sport vielmehr der Körper (vgl. Seiberth/Thiel 2014), als Teil der Inkorporation, von Bewegung und Aktivität sowie gerade sozialer Praktiken (vgl. Brümmer 2015) im Zentrum steht und weniger explizite Momente der Reflexion des Miteinander, von Kategorisierungen und gesellschafts- und sportkritischer Aspekten.

Interessant ist der Diskurs um Körperlichkeit über die Fokussierung des Unbewussten hinaus zieht man das Konzept der Vulnerabilität (vgl. u.a. Zirfas 2017) heran. Die Ergebnisse zeigen Praktiken der Abgrenzung, Ausgrenzung und Diskriminierung der Partner\*innen und als Reaktion hierauf Praktiken der Anpassung und Stabilisierung, des unbewussten, sozusagen verkörperten Widerstandes (vgl. Winter 2003, 115) und der Mitgestaltung auf.

Das Konzept der Vulnerabilität, eine erhöhte inkorporierte Verletzlichkeit scheint anschlussfähig blickt man beispielsweise auf Praktiken des Rückzugs der Athlet\*innen, welche vermutlich mit vielfachem Missverstehen und Ausgrenzungen zusammenhängen. Gleichzeitig wird in diesen Praktiken aber auch unbewusster Widerstand deutlich, welcher auch Potenziale der Resilienz bzw.

Widerstandsfähigkeit als Chance von Vulnerabilität bereithält (vgl. Zirfas 2017). Soziale Praktiken lassen sich nicht nur als strukturell bedingt, sondern auch als von partizipierenden Akteuren geprägt, verstehen. Nach Alkemeyer (2008, 49) verstehen heutige Neuerungen des ehemals als Objekt verstandenen Körpers jenen als „ein tätiges Wesen, d.h. als Agens mit einer praktischen Intelligenz betrachte[n], die sich vornehmlich als leibliches Gespür für die Angemessenheit des eigenen Handelns bzw. als Fehlersensitivität äußert“. Im Rahmen der Vulnerabilität bedeutet dies einerseits den externen Einfluss, andererseits die Subjektivierung bzw. den Akteur in seiner sensitiven, potenziellen Verletzlichkeit in Theorie und Forschung zu beachten. Durch die milieutheoretische Analyse wird deutlich, dass im Kontext integrativer Sportgruppen gerade Einflüsse des behinderungsbedingten und des Sportmilieus eine typische Repräsentation bzw. die (Re-)Produktion der Differenz behindert/nichtbehindert bedingen, wie sie von den Sportler\*innen ohne Behinderung aktualisiert wird. Für Schlussfolgerungen zu einem weiteren Aspekt ist mit dem Hinweis Pfahls (2011, 204ff.) auf die Relevanz von Erfahrungen außerhalb des sonderpädagogischen Milieus zur Einordnung dortiger Erfahrungen und zum Erkennen von Alternativen, um möglicherweise kritisch-reflexiv und widerständig zu agieren, soll hier erste *Überlegungen zu solchen Erfahrungskontexten im Rahmen inklusiver Strukturen* angestellt werden. An dieser Stelle soll der Blick auf die theoretische Diskussion im Rahmen möglicher konzeptioneller Grundlagen in Reflexion zum UNS-Konzept gelenkt werden.

Blick man hierzu zurück auf konzeptioneller Überlegungen, die innerhalb dieser wissenschaftlichen Arbeit zu finden sind, lassen sich erstens das theoretisch erläuterte Modell integrativer Prozesse nach Reiser, folgend etwa der konzeptionell dargestellte Index für Inklusion (im Sport), mit den Ergebnissen und theoretisch fundiert gerade aber auch Abbildungen zur (Re-)Produktion von Milieus in Praktiken erkennen. Sowohl das Modell integrativer Prozesse, als auch die theoretischen Ausführungen und empirischen Ergebnisse zur (Re-)Produktion von Milieus im Kontext sozialer Praktiken lassen Kritik am UNS-Konzept gerade in Bezug zur (Re-)Produktion der Differenz von behindert/nichtbehindert auch im Zusammenhang mit institutioneller Diskriminierung deutlich werden.

Das Modell integrativer Prozesse konnte bereits mit diesen Abbildungen und dem Modell der (Re-)Produktion von Milieus in Praktiken sowohl theoretisch erarbeitet, erweitert als auch fundiert werden, weshalb an dieser Stelle theoretische Fundamente des Index für Inklusion – in Bezug zum Original von Tony Booth und Mel Ainscow (2003), wobei dieser aktuell in deutschsprachiger Fassung von Achermann, Amirpur, Braunsteiner, Demo, Plate und Platte (2017) herausgegeben und adaptiert wurde – diskutiert und in Bezug zu den Ergebnissen gesetzt werden sollen, um Schlussfolgerungen ableiten zu können.

In der praktischen Konzeption des Index für Inklusion lässt sich nicht direkt auf theoretische Hintergründe schließen. So formulieren die Herausgeber\*innen der deutschen Fassung: „Dem Anliegen der Autoren des *Index for Inclusion* folgend haben wir weitgehend darauf verzichtet, weitere theoretische Perspektiven und verweise auf wissenschaftliche Diskurse und Literatur im Text zu ergänzen“ (Achermann et al. 2017, 11). Deutlich wird in der angeführten Literatur jedoch, dass auf Dewey (1922) verwiesen wird, um auf die Relevanz der Aushandlung, Vermittlung und Lösung von Konflikten zu verweisen. „Das bedeutet nicht, Widerspruch zu vermeiden und Meinungsverschiedenheiten zu unterdrücken. Sie sind vielmehr ein Anlass, um nachzudenken und kreativ zu werden“ (Achermann et al. 2017, 38). Die innerhalb der Diskussion der Ergebnisse herausgestellte Beachtung von Konflikten wird innerhalb der Konzeption, wenn auch nicht fokussiert, durchaus erwähnt und ihm Kontext eines kreativen Umgangs, wie er empirisch im Rahmen der (Re-)Produktion von Mehrdimensionalität möglich war, dargelegt. Zu ergänzen wäre allerdings, dass, wenn Differenz fokussiert wird, es diverse Strategien zu geben scheint, Konflikte zu verdecken, nicht anzusprechen und folglich unbearbeitet zu lassen. Wie mit diesen Herausforderungen und Konflikten umgegangen werden kann und, zu zentrieren, dass diese gerade die Chance bieten, sich weiter zu entwickeln (vgl. Reichenbach 2000) liegt weniger im Zentrum des Index für Inklusion und fehlt gänzlich im UNS-Konzept. Neben Dewey wird im Index für Inklusion auch die kritische Theorie nach Adorno (2003) im Zusammenhang mit „menschenverachtende Konflikte in der Welt“ und der Relevanz von Erziehung und Bildung zur Vermeidung dieser erwähnt. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang die empirisch fundiert im Kontext des integrativen Sports am Beispiel UNS

herausgearbeitete institutionelle Diskriminierung von SOD zu erwähnen. Es sind die Institutionen (der Erziehung und Bildung) die zur Vermeidung beitragen sollen. „Für institutionelle Diskriminierung sind alle Mitglieder einer Institution verantwortlich“ (Achermann et al. 2017, 60) und „Diskriminierung aufgrund individueller Merkmale wie [...] Behindertenfeindlichkeit, Altersdiskriminierung und Diskriminierung aufgrund von Religion und Überzeugungen haben ihre gemeinsame Wurzel in der Intoleranz gegenüber dem Andersein und in der Ausübung von Macht, um Ungleichheiten zu etablieren oder aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Kritisch ist mit diesen Ausführungen auf das UNS-Konzept zu blicken, auf die implizite Kopplung von Behinderung und geringer Leistung, nach differenten Gruppen getrennte Erwartungen und Ressourcen, die nun gerade den Versuch einer Anpassung an eine sozusagen Monokultur (vgl. ebd.) und Vorstellungen eines normierten Sports verdeutlichen und damit Ungleichheiten fixieren und weniger zu einer Toleranz gegenüber einem Anderssein beitragen.

Deutlich wird, mit Blick auf den Index für Inklusion aber auch, dass wissenssoziologisch-praxistheoretische Grundlagen weniger Basis für die Entwicklung gewesen sein können. Weder werden soziale Praktiken als unbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster noch – wie erwähnt – die Herausforderung des Umgangs mit unbewussten Konflikten bzw. inkorporierten Mustern und aufgrund dessen eine Problematik der Transformation zur Inklusion angesprochen. Da diese sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Körperlichkeit als zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung analysieren lassen, erscheint es sinnvoll sich auf das durchaus an die erwähnten Aspekte des Index für Inklusion anschlussfähige und erarbeitete Modell der (Re-)Produktion von Milieus und sozialen Praktiken zu stützen, um weitere Überlegungen im Rahmen konzeptioneller Schlussfolgerungen anzuschließen.

## **8.2 Empirische Schlussfolgerungen**

An dieser Stelle soll auf Konsequenzen verwiesen werden, die sich aus der Methodenkritik ergeben.

Deutlich geworden sein sollte, dass im Rahmen partizipativer Forschung die Anwendung dokumentarischer Methodik strittig (vgl. Wagner-Willi 2016) und im

Rahmen dieser Untersuchung bzgl. der theoretischen Inkonsistenzen und forschungspraktischen Dilemmata zwischen dem sozialen Konstruktivismus als Fundament des sozialen Modells von Behinderung partizipativer Forschung und dem wissenssoziologisch-praxistheoretischen Ansatz als wissenschaftlicher und methodologischer Grundlage schlussfolgernd als widersprüchlich und wenig anschlussfähig erscheint. Im Gegensatz hierzu scheint die Anwendung partizipativer Forschung im Rahmen biografischer Lebensweltanalyse (vgl. Honer 2013; Westermann/Buchner 2008), der Grounded Theory (vgl. Fasching 2013; Glaser/Strauss 1998) oder der Inhaltsanalyse (vgl. von Unger 2016, 61; Mayring 2007) sehr gut anwendbar. Gründe sind hier etwa deren gute Nachvollziehbarkeit, deren Strukturierung und explizite Analyse bzw. bzgl. der Grounded-Theory aufgrund deren „zyklische Verschränkung von Aktions- und Reflexionsprozessen“ (Dick 2007).

Ob Zugänge zu partizipativer Forschung im Rahmen eines kulturellen Modells, wie sie im Kontext der Disability Studies im Rückbezug auf Foucault (vgl. Waldschmidt 2007) Anschlüsse an praxistheoretische Grundlagen aufweisen, wie sie etwa bei Hubrich (2013) und Alkemeyer (2013) in der Auseinandersetzung mit Foucault und Bourdieu diskutiert werden, ist zukünftig zu prüfen. Aber auch, welche Grundlagen und Erweiterungen das kulturelle Modell für Ansätze partizipativer Forschung bietet. Es scheint zumindest aufschlussreich in der Zusammenarbeit von Wissenschaftler\*innen mit Praktiker\*innen und dem Aufeinandertreffen von Theorie und Praxis Ambivalenzen, Dissens (Rancière 2016), Irritationen (Meyer-Drawe 2004/2001), auch im Rahmen von Körperlichkeit (vgl. Waldschmidt 2007, 72), als Chance für gemeinsame Entwicklung, aber auch als mögliche Grenzen (vgl. Reichenbach 2000) zu verstehen, zuzulassen und in gemeinsamer Reflexion zu bearbeiten.

Grundsätzlich bedarf es einer Erweiterung der Fokussierung von Behinderung auf Diversity, um Reifizierungen (vgl. Finnern/Thim 2013) durch Forschung zu vermeiden und durch eine Mehrperspektivität mögliche Tendenzen, aber auch die Potenziale dieser Vielperspektivität zu reflektieren. Goeke (2016) fordert, dass im Rahmen von Inklusion die Ko-Forscher\*innen durchaus die Vielfalt der im Rahmen des Settings agierenden Personen abbilden sollten. In inklusiven und integrativen



Kontextensollte es folglich, gerade um nachhaltige Praxisveränderungen anzuregen und um einen impliziten Umgang mit Heterogenität zu initiieren, zu Forschungsgruppen kommen, welche die Vielfalt des Untersuchungsfeldes abbilden. Aus diesem Grund möchte ich für eine partizipative Forschung plädieren, die nicht allein eine Zielgruppe, wie hier die Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern die Vielfalt der Akteure aus dem jeweiligen Praxisfeld abbildet.

Trotzdessen bleibt zu diskutieren, welche Vor- und Nachteile eine zielgruppenspezifische Forschung und die partizipative Einbindung dieser Zielgruppe birgt, um das Dilemma zwischen der Fokussierung der Subjektperspektive und bestimmten, z.B. institutionalisierten Erfahrungen einer Personengruppe und der Gefahr von Reifizierungen zu differenzieren.

Schlussendlich bedeuten diese Ausführungen, dass es zukünftig einer Forschung über partizipative Forschung bedarf, um die hier vorgenommenen kritischen Reflexionen mit empirischen Ergebnissen zu diskutieren.

### **8.3 Pädagogisch-konzeptionelle Schlussfolgerungen: Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität im Sport**

Aus der Diskussion der Ergebnisse wird deutlich, dass insbesondere Konflikte in den integrativen Sportgruppen vorliegen, die häufig unbewusst bleiben und sich in den Interaktionen als Differenz (re-)produzieren, genauer als Abbildung von asymmetrischen Machtverhältnissen. Für den Umgang mit Konflikten und Differenz sind pädagogisch-konzeptionelle Initiativen interessant, die hier nun als pädagogische Schlussfolgerungen insbesondere für die Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen dargestellt werden sollen.<sup>142</sup> Dabei ist zu beachten, dass auch aus

er 2003) teilnehmen *erstens* hinsichtlich des Inhalts der Situation, *zweitens* hinsichtlich des Forschungsprozesses und *drittens* hinsichtlich des Prozesses oder des Inhaltes oder beider Aspekte.

den Gesprächen im Rahmen der Rückmeldung der Ergebnisse deutlich wurde, dass die Trainer\*innen die Initiative für Entwicklung der Gruppe steuern.

Voraussetzung für die folgenden pädagogischen Schlussfolgerungen ist die Erkenntnis, dass sportfachliche Arrangements gemeinsamer und individueller Tätigkeit nicht zwingend zu ebensolchen sozialen Beziehungen führen, wie etwa von Weichert (2008) in den Ausführungen zu Bewegungsbeziehungen verdeutlicht. Dies zeigt sich nun auch in den Beziehungen der hier untersuchten *Mannschaftssportler\*innen*, die trotz kooperativ-solidarischer Bewegungsbeziehungen eine Vielfalt an Beziehungen zwischen koaktiv, abwertend, diskriminierend, ausgrenzend bis kooperativ-solidarisch dokumentieren und somit gerade auch soziale Praktiken der Missachtung und Stigmatisierung vollziehen. Neben sportfachlichen Kompetenzen müssen also die (sozial-)pädagogischen Kompetenzen der Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen unbedingt geschult werden, um mit dieser (Re-)Produktion von Differenz bzw. bestehender Machtverhältnisse umzugehen, selbige zu verringern bzw. abzubauen. Es geht nunmehr um das Thema Umgang mit Differenz mit dem Ziel der Transformation zur Integration.

In Veröffentlichungen zur Professionalisierung bzw. Qualifizierung wird bereits in den 1980er Jahren auf Spannungen zwischen bewusster, Wissen vermittelnder Ebene, der Theorie, und impliziter, handlungspraktischer Ebene, der Praxis, als so genannter Theorie-Praxis-Konflikt hingewiesen (vgl. Dewe 1988). Diesen bestätigen auch Schliermann & Anneken (2015) für die Professionalisierung im inklusiven Sport. Hieraus leiten sie Hinweise für eine praxisnahe Vermittlung bzw. Qualifizierung von Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen ab. An die in dieser Studie ermittelten Ergebnissen können nun *erstens* Überlegungen einer praxisnahen Qualifizierung von Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen im Rahmen methodischer Hinweise anschließen und *zweitens* – wie erwähnt – thematischen Impulse.

### *Überlegungen zu einer praxisnahen Qualifizierung*

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es im Sport, der den Körper und die inkorporierte Praxis betont (vgl. Kapitel 3), zu einem impliziten Umgang mit Differenz, d.h. zu impliziten Praktiken der Integration kommt. Veränderungen sozialer Praktiken müssten somit sehr wahrscheinlich an der sozialen Praxis selbst, an den sozialen

Praktiken der Akteure, hier an den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern und Routinen der Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen, ansetzen. Es scheint eine Kopplung zwischen der Vermittlung von Wissen und Praxiserfahrungen bedeutsam, um eben auch dem Theorie-Praxis-Konflikt zu begegnen. Denkbar wäre zunächst etwa die Qualifizierung an die jeweiligen Themen und Fragen der Akteur\*innen zu koppeln. Oder nach einer theoretischen Wissensvermittlung nicht nur eine praktische Umsetzungsphase zu arrangieren, sondern eine partnerschaftliche Praxisbegleitung und -reflexion zwischen Trainer\*innen bzw. Übungsleiter\*innen zu initiieren, um ihre gewohnte Praxis wechselseitig selbst, fremd und gemeinsam zu reflektieren. Dieser Prozess, wie die Etablierung einer integrativen Praxis, bedürfte dann einer ständigen Reflexion und könnte – i.S. einer Prozessbegleitung (vgl. Brokamp 2011) – professionell begleitet werden.

#### *Thematische Impulse für eine Qualifizierung*

Die Diskussion der Ergebnisse zeigt an, dass sich insbesondere das behinderungsbedingte und separierende Milieu in den Zuschreibungen, Konflikten und mitverursacht durch den Sport in den (Subjekten und) Gruppen festigt. Schlussfolgern lässt sich für die Qualifizierung zunächst zusammenfassend eine in diesem Kontext notwendige *Selbstreflexion* der Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen festhalten. Hierin bedarf es eines *Fremdverstehens*, dem Erkennen des erworbenen Habitus der Sportler\*innen, um empathisch auf sie eingehen und Beziehungen aufbauen zu können. Deutlich zeigen die Ergebnisse Konflikte innerhalb der Gruppen, weshalb eine Konfliktsensibilität und -fähigkeit der Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen unabdingbar und in der Qualifizierung das Verstehen und der Umgang mit Konflikten zu thematisieren ist. Nachfolgend werden diese Aspekte ebenso differenziert, wie die Frage nach Veränderungen in den Teams bzw. danach, wie *implizite und explizite Transformationen zur Integration* praktisch erfolgen könnten.

Die *Selbstreflexion* wird hierbei als übergreifendes Thema gesehen. In dieser könnte es, wie es Teile der Diskussion der Ergebnisse anraten, um die Auseinandersetzung mit dem eigenen separierten, integrativen und sportlichen Habitus gehen. Einerseits wären hiernach die eigenen Stereotypisierungen, Vorurteile und

Komplexreduktionen zu klären sowie jene der Institutionen andererseits, in denen man sozialisiert wurde und in der man derzeit beruflich tätig ist. Hier könnten sich dann auch intrapersonale Konflikte zwischen den individuellen und institutionellen Orientierungen, Vorstellungen bzw. Leitideen zeigen. In der Qualifizierung müsste es folglich darum gehen, die eigenen Konflikte zu erkennen und den Umgang mit jenen zu erlernen. Dann basierte das Erkennen, Fremd-Verstehen und der initiierte Umgang mit Konflikten in den integrativen Sportgruppen auf reflektierten Erfahrungen der Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen. Sie agierten als Vorbilder.

Ermittelt wurde, dass *Konflikte* in den UNS-Sportgruppen sowohl als individuelle als auch als interaktionelle Widersprüche auftreten. Interaktionelle unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Offenheit. Sie zeigen sich als oppositionelle (etwa im Zusammenhang mit der Interkulturalität (vgl. Nohl 2010)) und divergente (wie in dieser Studie im Kontext Behinderung analysiert) Kontroversen. Diese Konfliktformen könnten Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen in der Qualifizierung kennenlernen, um sie schließlich in den Sportgruppen wieder zu erkennen. Auch bzgl. des Umgangs könnte auf die Diskussion der Ergebnisse zurückgegriffen werden. Kann bei oppositionellen Konflikten vermutlich ein offener Umgang, möglicherweise ein offenes Konfliktmanagement, ein Umgang mit Konflikten (vgl. Thiel 2003, 78ff.) oder das gemeinsame Lösen von Konflikten in (leistungs-)heterogenen Gruppen (vgl. Schwarz 2013, 18ff.) angewendet und hilfreich werden, verdeutlichen die Ergebnisse nun eindeutig bei auftretenden divergenten Konflikte einen impliziten Umgang mit Differenz im Zusammenhang mit bestimmten Bedingungen. Denn letztendlich kann aus den Ergebnissen keine eindeutige Aussage zur Frage gegeben werden, ob explizite Reflexion der Differenz und folglich zu expliziten Transformationspraktiken ein integrativen Umgang mit Differenz gegeben werden.

Aber in den Gruppen zeigt sich eben eine implizite Transformation ohne eine bewusste, bewusst kommunizierte Reflexion.<sup>143</sup> Diese integrativen Praktiken entwickeln sich nicht allein durch den Kontakt, sondern ebenso aufgrund des eigenen soziales verändert sich, ausgehend von der Leitidee der Normalisierung, mit den pädagogischen Leitideen der Integration, Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion auch das Verstärken der Perspektive auf Behinderung als eines sozial konstruierten, gesellschaftlichen Systems (vgl. Buchner et al. 2011, 4f.).

Partizipative Forschung greift auf den Ansatz partizipatorischer Forschung zurück, begrenzt Partizipation lediglich auf den Forschungsprozess (s. hierzu auch Bergold/Thomas 2012).

Habitus, individueller wie sozialer Konstellationen, im Zusammenhang mit dem Erleben gemeinsamer Erfahrungen und individueller Anerkennung. Auf diesen Aspekt impliziter Veränderungen zur Integration sollte in der Qualifizierung verwiesen und folgendes beachtet werden.

Denn in Betrachtung des letztgenannten Aspekts individueller Anerkennung wird ein hier als (*Fremd-*)*Verstehen* bezeichneter und bereits erwähnter Aspekt relevant. Um die SportlerInnen, deren Konflikte, ihren Habitus und ihre Person zu verstehen, bedarf es den TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen vermutlich eines Kontextwissens. Zu betrachten wäre dann etwa, aus welchen Milieus die Teilnehmer\*innen kommen, welche Erfahrungen sie darin sammeln (könnten) und zu welchen Verhaltensweisen dies führt bzw. führen kann. Auf dem (*Fremd-*)*Verstehen* basierte dann einerseits die Anerkennung, andererseits die Entwicklung der Beziehungen und Chancen impliziter Transformation.

Bewusst zu machen und zu entkoppeln ist im Rahmen der Konflikte und des (*Fremd-*)*Verstehens* – darauf weisen die Ergebnisse hin – unbedingt die Verknüpfung des separierenden und sporttypischen Milieus in der Kopplung von Behinderung mit geringer Leistung, die in den untersuchten Sportgruppen für Abwertungen, Diskriminierung und Ausgrenzung mit verantwortlich ist. Hierzu bedarf es, wie durch die Diskussion der Ergebnisse angezeigt, in diesem Zusammenhang der Reflexion der TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen, ihres sportlichen Habitus sowie Diskussionen zum Begriff der Leistung. Irritationen, ein nachdenken und Veränderungen könnten über die Einführung des Begriffs „*achievement*“ bzw. individuelle Herausforderung (vgl. Seitz/Scheid 2012) und/oder einen alternativen Leistungsbegriff (vgl. Meier/Haut et al. 2016) angeregt werden.

Deutlich wird also, dass im Kontext der Selbstreflexion bewusste Analysen für Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen angedacht werden.

Unter dem Aspekt der *Didaktik und Methodik* ist zu beachten, dass in den untersuchten Sportgruppen vielmehr die erwähnten, impliziten *Transformationen* erfolgen. Hieran anschlussfähig scheinen erziehungswissenschaftliche Ansätze der Irritation (vgl. etwa Meyer-Drawe 2004), die sich auch für den Sportunterricht wiederfinden lassen (vgl. Scherer/Bietz 2013, 127; Bietz 2005, 107). Auch an den Umgang mit Differenz i.S. der Kooperation und Kommunikation scheinen

sportdidaktischen Ansätze anschlussfähig (vgl. Laging/Thies 2014; Bähr 2008), die für das außerschulische Training adaptiert werden könnten, um z.B. über Irritationen zu impliziter oder expliziter Reflexion anzuregen.

Im Rahmen einer Didaktik und Methodik müsste es, den Ergebnissen folgend, neben den hier erwähnten für das außerschulische Sporttraining durchaus interessanten sportdidaktischen Aspekten um Gruppenprozesse zwischen Individualisierung/Abgrenzung und Konformität/Anpassung (vgl. Reiser 1990, 26ff.), neben der Zugehörigkeit also gerade auch um das Subjektsein, die Individualisierung gehen. Bedenkt man die Hinweise zu (fehlender) sportlicher und sozialer Herausforderung in der Diskussion der Ergebnisse könnte nun also geschlussfolgert werden, dass es einer Förderung und Forderung sozialer und sportlicher Kompetenzen aller durch die Trainer\*innen und Übungsleiter\*innen bedarf. Zu bedenken wären dann die Relevanz der individuellen Herausforderung bzw. des *achievements*, die Anerkennung der individuellen Ressourcen sowie die Einbindung selbiger in die Gruppe. Daraus würde für die Qualifizierung der Hinweis auf eine Individualisierung des Trainings folgen. Es geht in der Anerkennung des Subjekts darum, die Heterogenität als Chance zu erleben, indem alle Sportler\*innen partizipieren. Partizipation kann etwa über die Etablierung gemeinsamer Reflexionsphasen erfolgen, an denen sich Akteur\*innen beteiligen dürfen, aber auch über die gemeinsame Initiierung, Planung und Umsetzung ungewohnter und gemeinsamer Erlebnisse. Zu verweisen ist im Kontext der Partizipation gerade auf angedeutete Arrangements zu einer „individuelle[n] Herausforderung in sozialer Eingebundenheit“ (Seitz/Scheid 2012).

Mit diesen Ausführungen soll deutlich werden, dass in Bezug auf den Umgang mit Differenz und das Ziel der Transformation die Ergebnisse und deren Diskussion dazu auffordern, den Blick nicht allein – wie in Fortbildungen und Konzepten expliziert (vgl. hierzu DBS 2014) – auf die Vermittlung von Wissen zu lenken, sondern auch und gerade auf das Bewusstwerden und die Reflexion impliziter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster.

Zwar kann Integration im Sport nicht als selbstläufiger Problemlöser im Rahmen gesellschaftlicher Herausforderungen, Machtverhältnisse, neoliberaler Leistungsorientierung und etwa Stigmatisierungen gesehen werden. Es bedarf

vielmehr – und dies ist innerhalb der Fortbildungen eine Neuerung – der Fokussierung der Probleme, die in der Untersuchung als Konflikte auftreten. Dabei ist im Sport zu bedenken, dass für die Entwicklung von Zugehörigkeit bereits sportimmanente Arrangements – wie gemeinsame Turniererfahrungen – vorliegen, es in bestimmten Konstellationen zu impliziter Transformation kommen kann, und dass bzgl. des Umgangs mit Praktiken der Ausgrenzung und Diskriminierung sowohl sportdidaktische Hinweise bzgl. Kooperation und Individualisierung, als auch pädagogisch initiiertes Reflexion genutzt werden könnten.

\*\*\*\*

\*\*\*\*\*



## Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion: Eine Kritik. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichele, Valentin (2012): Neu in Bewegung: Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Partizipation im Bereich Sport. In: Florian Kiuppis und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Unter Mitarbeit von Johannes Eurich und Andreas Lob-Hüdepohl. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung-theologie-Kirche Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, 3), S. 41–59.
- Albrecht, Sven; Schmeißer, Sonja (2012): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Sport am Beispiel von Special Olympics Deutschland. In: Florian Kiuppis und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Unter Mitarbeit von Johannes Eurich und Andreas Lob-Hüdepohl. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung-theologie-Kirche Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, 3), S. 181–188.
- Alkemeyer, Thomas (2008a): Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin, Strassburg, Milow: Schibri, S. 46-66.
- Alkemeyer, Thomas (2008b): Sport als soziale Praxis. In: Kurt Weis & Robert Gugutzer (Hg.): Handbuch Sportsoziologie. Schorndorf: Hofmann, S. 220-229.
- Alkemeyer, Thomas; Boschert, Bernhard; Gebauer, Gunter; Schmidt, Robert (2003): Aufs Spiel gesetzte Körper. Eine Einführung in die Thematik. In: Thomas Alkemeyer, Bernhard Boschert, Robert Schmidt und Gunter Gebauer (Hg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK, S. 7–15.
- Alkemeyer, Thomas; Boschert, Bernhard; Schmidt, Robert; Gebauer, Gunter (Hg.) (2003): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK.

\*\*\*\*\*

Alkemeyer, Thomas; Bröskamp, Bernd (1996): Einleitung-Fremdheit und Rassismus im Sport. In: Bernd Bröskamp und Thomas Alkemeyer (Hg.): Fremdheit und Rassismus im Sport. Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.-10.9.1994 in Berlin. St. Augustin: Academia (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 72), S. 7–40.

Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Allport, Gordon Willard (1954): The nature of prejudice. Cambridge Mass.: Addison-Wesley.

Amirpur, Donja; Platte, Andrea (2015): Allianzen für die Inklusionsentwicklung: Intersektionale und interdisziplinäre Forschung. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 431–438.

Anneken, Volker (2012): Teilhabe und Sport - Herausforderungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention. In: Florian Kiuppis und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. Unter Mitarbeit von Johannes Eurich und Andreas Lob-Hüdepohl. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung – Theologie – Kirche Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, 3), S. 137–149.

Anneken, Volker (Hg.) (2013): Inklusion durch Sport. Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauß (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch Bewegung und Sport, 2).

Arnold, Rolf (1999): Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Ekkehard Nuissl (Hg.): Erwachsenenpädagogik - Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18–28.

Atkinson, Dorothy; McCarthy, Michelle; Walmsley, Jan; Cooper, Mabel; Rolph, Sheena; Aspis, Simone et al. (2000): Good Times, Bad Times: Women with Learning Difficulties telling their Stories. Kidderminster: Bild Publications.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Atkinson, Dorothy; Williams, Fiona (1990): Know me as I am. London: Hodder & Stoughton.

Auernheimer, Georg (2011): Diversity und Intersektionalität - neue Perspektiven für die Sozialarbeit? In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 41 (4), S. 409–424.

Bähr, Ingrid (2008): Wirksamkeit und Wirkung methodischer Konzepte im Sportunterricht-Empirische Ergebnisse am Beispiel Kooperativen Lernens. In: Siegfried Nagel, Schlesinger, Torsten, Weigelt-Schlesinger, Yvonne und Regina Roschmann (Hg.): *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Kooperation mit der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 17.-19. September 2008 in Chemnitz*. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 180), S. 52.

Baran, Funda; Aktop, Abdurrahman; Özer, Dilara; Nalbant, Sibel; Aglamis, Ece; Barak, Sharon, Hutzler, Yeshayahu (2013): The effects of a Special Olympics Unified Sports® Soccer training program on anthropometry, physical fitness and skilled performance in Special Olympics soccer athletes and non-disabled partners. In: *Research in Developmental Disabilities* 34, S. 695–709.

Bardon, Jennifer Norins; Harada, Coreen M.; Parker, Robin; Brecklinghaus, Sabine (o. J.): Evaluation of the Special Olympics Europe/Eurasia Unified Football Pilot Project: Findings from Austria, Poland, Romania, Serbia and Slovakia. Online verfügbar unter [http://staging.specialolympics.org/uploadedFiles/LandingPage/WhatWeDo/Research\\_Studies\\_Description\\_Pages/Evaluation%20of%20the%20Special%20Olympics%20Europe-Eurasia%20Unified%20Football%20Pilot-Project.pdf](http://staging.specialolympics.org/uploadedFiles/LandingPage/WhatWeDo/Research_Studies_Description_Pages/Evaluation%20of%20the%20Special%20Olympics%20Europe-Eurasia%20Unified%20Football%20Pilot-Project.pdf), zuletzt geprüft am 25.12.2016.

Barnes, Colin (1992): Making our own choice. Report of the BCODP Seminar on Independent Living and Personal Assistance. Unter Mitarbeit von Independent Living, Personal Assistance And Disabled People. Nottingham.

Baumann, Christoph (2004): Menschen mit geistiger Behinderung im organisierten Sport. Eine organisationssoziologische Untersuchung zu

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Partizipationsbestrebungen im Deutschen Behindertensportverband  
Behindertensportverband. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang; Lau, Christoph (2001): Theorie reflexiver  
Modernisierung - Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Ulrich  
Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am  
Main: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1508), S. 11–59.

Beck, Iris (2013): Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld  
von Behinderung. In: *Teilhabe* 1 (52), S. 4-11.

Becker, Florian; Anneken, Volker (2013): Herausforderungen an eine inklusive  
Sportlandschaft - Ergebnisse einer Befragung von Sportvereinen im Rheinland zu  
Chancen, Grenzen und Bedarf. In: Volker Anneken (Hg.): Inklusion durch Sport.  
Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauß  
(Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch  
Bewegung und Sport, 2), S. 83–104.

Beckers, Edgar (1997): Der Körper zwischen Religion und Wissenschaft. Sankt  
Augustin: Academia (Vom Gang des Bewußtseins – und dem Schwinden der  
Sinne, 2).

Behrends, Hans-Jürgen; Curdt, Wiebke (2011): Empowerment und Special Olympics  
Unified Sports® Ressourcenorientierung und Integration. In: Dietrich Milles und  
Ulrich Meseck (Hg.): Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher  
Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher  
Kongress 18.-19. Juni 2010 in Bremen. Kiel (Schriftenreihe Behinderung,  
Bewegung, Befreiung), S. 87–98.

Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2013): Institutionalisierte Ungleichheiten.  
Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 3. Auflage. Weinheim Basel: Beltz  
Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der  
Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Unter Mitarbeit von Helmuth  
Plessner und Monika Plessner. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer  
Taschenbuch.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13 (1, Art. 30). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39>, zuletzt geprüft am 22.12.2016.
- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Günther Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–344.
- Bietz, Jörg (2005): Bewegung und Bildung- eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In: Jörg Bietz, Ralf Laging und Monika Roscher (Hg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 2), S. 83–122.
- Biewer, Gottfried (2004): Leben mit dem Stigma "geistig behindert". In: Ernst Wüllenweber (Hg.): *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–299.
- Biewer, Gottfried (2010): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 2. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried (2013): Behinderungsbegriffe und Klassifikationen unter Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Aspekte. In: Susanne Schwab, Markus Gebhardt, Elfriede M. Ederer-Fick und Barbara Gasteiger-Klipcera (Hg.): *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Wien: Facultas, S. 25–37.
- Block, Martin E.; Obrusnikova, Iva (2007): Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 24 (2), S. 103–124.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle/Saale.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Günther Opp und Georg Theunissen (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
- Bohnsack, Ralf (2014): Die rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 205–218.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 399–400.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2011): Typenbildung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 162-266.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Unter Mitarbeit von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Bös, Klaus, Scholtes, Udo (1990): Integrativer Sportunterricht von nichtbehinderten und geistigbehinderten Schülern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Vorbereitung eines Spielfestes. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41 (4), S. 246–253.

Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. 2. durchgesehene Neuauflage. Hamburg: VSA Verlag (Schriften zu Politik und Kultur, 1).

Bourdieu, Pierre (2013a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Unter Mitarbeit von Bernd Schwibs. 20. Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2013b): Kunst und Kultur. Kultur und kulturelle Praxis. Konstanz und München: UVK (Schriften zur Kulturosoziologie, 4).

Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2004): Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1695).

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1066).

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Unter Mitarbeit von Hella (Übers.) Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Honneth, Axel; Kocyba, Hermann; Schwibs, Bernd (1986): Der Kampf um die symbolische Ordnung. Pierre Bourdieu im Gespräch. Urbanität Intellektuelle Praxis III: Pierre Bourdieu Wiederkehr des Intellektuellen. In: *Ästhetik und Kommunikation* 16 (61/62), S. 142–166.

Bratman, Michael E. (2009): Geteiltes kooperatives Handeln. In: Hans Bernhard Schmid und David P. Schweikard (Hg.): Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 176–193.

Braun, Sebastian (2013): Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Köln: Sportverlag Strauß (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 3).

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Breuer, Christoph; Feiler, Svenja (2015): Sportentwicklungsbericht 2013/2014. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland. Köln: Sportverlag Strauß.
- Brinkhoff, Klaus-Peter (1998): Sport und Sozialisation im Jugendalter. Weinheim und München: Juventa.
- Brokamp, Barbara (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion ; ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Sonderdrucke und Sonderveröffentlichungen / Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, [48]).
- Bröskamp, Bernd (1994): Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. Sankt Augustin: Academia (Sport Spiele Kämpfe. Studien zur Historischen Anthropologie und zur Philosophie des Sports, 2).
- Bröskamp, Bernd; Alkemeyer, Thomas (Hg.) (1996): Fremdheit und Rassismus im Sport. Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.-10.9.1994 in Berlin. St. Augustin: Academia (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 72).
- Brümmer, Kristina (2015): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Bielefeld: transcript (Praktiken der Subjektivierung, 5).
- Buber, Martin (1954): Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg: Schneider.
- Buchner, Tobias (2012): Auf dem Weg zu einer inklusiven Inklusionsforschung? Gedanken zum 25-jährigen Jubiläum des inklusiven Netzwerkes. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 300–303.
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Gottfried Biewer, Mikael Luciak und Mirella Schwinge (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516–528.

\*\*\*\*\*



\*\*\*\*\*

Buchner, Tobias; Koenig, Oliver; Schuppener, Saskia (Hg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buchner, Tobias; Koenig, Oliver; Schuppener, Saskia (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Teilhabe* 50 (1), S. 4–10.

Buchner, Tobias; Koenig, Oliver (2008): Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996–2006 – eine Zeitschriftenanalyse. In: *Heilpädagogische Forschung* XXXIV (1), S. 15–34.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Reißler, Georg (Hg.) (2015): Heterogenitätsforschung: empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz-Juventa (Edition Erziehungswissenschaft).

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag: doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript (Theorie bilden, 2).

Bundesgesetzblatt (BGBl) II (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. UN-BRK. Fundstelle: Institut für Menschenrechte, 1419ff. Online verfügbar unter [www.http://crpd\\_b\\_de.pdf](http://crpd_b_de.pdf), zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung. Unter Mitarbeit von Elisabeth Wacker, Heinz-Willi Bach, Iris Beck, Hans Förstl, Swantje Köbsell, Kruse, Andreas, Riedel, Eibe et al. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.html>, zuletzt geprüft am 28.12.2016.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

[http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/NAP/nap\\_node.html](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/NAP/nap_node.html),  
zuletzt aktualisiert am 28.12.2016.

Burk, Verena; Fahrner, Marcel (2013): Einführung in die Sportwissenschaft. Unter  
Mitarbeit von Stefan König, Andreas Luh, Christian Maiwald, Tim Pawlowski,  
Ines Pfeffer, Mark Pfeiffer et al. Konstanz und München: UVK Lucius UTB.

Bürli, Alois; Mürner, Christian; Egli, Hans; Niedermair, Claudia; Schwinge, Mirella;  
Stein, Anne-Dore; Weber, Germain (2009): Sieben Fragen zur Inklusion. In:  
*Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in  
Praxis, Forschung und Lehre* 48 (3), S. 292–305.

Burmann, Ulrike (2008): Sozialisationsforschung in der Sportwissenschaft-  
Bilanzierung und Perspektiven. In: Siegfried Nagel, Schlesinger, Torsten,  
Weigelt-Schlesinger, Yvonne und Regina Roschmann (Hg.): Sozialisation und  
Sport im Lebensverlauf. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in  
Kooperation mit der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 17.-19. September 2008 in  
Chemnitz. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für  
Sportwissenschaft, 180), S. 23–30.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt am Main:  
Suhrkamp.

Cachay, Klaus (Hg.) (1998): Sport und soziale Ungleichheit: theoretische  
Überlegungen und empirische Befunde. Stuttgart: Nagelschmid  
(Sozialwissenschaften des Sports, 5).

Carlisle People First Research Team Ltd. (2016): Who we are and what we do. In:  
Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): Inklusive  
Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad  
Heilbrunn: Klinkhardt, 69–76.

Castagno, Karen S. (2001): Special Olympics Unified Sports®: Changes in Male  
Athletes During a Basketball Season. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 18  
(2), S. 193–206.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Chappell, Anne Louise (2000): Emergence of participatory methodology in Learning difficulty research: understanding the context. In: *British Journal of Learning Disabilities* 28, S. 38–43.
- Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, Günther; Markowetz, Reinhard (2003): Stigmatisierung und Entstigmatisierung im gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54 (11), S. 452–460.
- Coenen, Herman (1985): *Diesseits von subjektivem Sinn und kollektivem Zwang: Schütz, Durkheim, Merleau-Ponty; phänomenologische Soziologie im Feld des zwischenleiblichen Verhaltens*. München: Fink (Übergänge, 5).
- Cohn, Ruth C. (2009): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 16. durchgesehene Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Corsten, Michael (2010): *Karl Mannheims Kultursoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Curdt, Wiebke (2016): *Machtstrukturen im Kontext partizipativer Forschung*. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–259.
- Curdt, Wiebke (2011a): *Forschung mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung - partizipativ in integrativen Settings*. Posterpräsentation auf dem 7. Berliner Methodentreffen. Online verfügbar unter [http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/poster/poster\\_2011/index.html](http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/poster/poster_2011/index.html), zuletzt aktualisiert am 06.11.2010, zuletzt geprüft am 22.12.2016.
- Curdt, Wiebke (2011b): *Reflexion zur Rolle des Forschers - machtvoll-machtlos*. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB) (Hg.): *Forschungsfälle*

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB 18.-19. November 2010 (Kassel). Leipzig (Materialien der DIFBG, 1), S. 22–36.

Curdt, Wiebke; Haake, Doris; Madsen, Arne (2011): Ehrenamtliche Arbeit. Menschen mit Lernschwierigkeiten setzen sich ein. In: *Impulse* 58 (3), S. 30–34. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-58-11-ehernamtlich-1.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2016.

Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript (Disability Studies Körper-Macht-Differenz, 2).

Degele, Nina; Janz, Caroline (2011): Hetero, weiß und männlich? Fußball ist viel mehr! Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu Homophobie, Rassismus und Sexismus im Fußball. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Politik und Gesellschaft.

Deppe-Wolfinger, Helga (1990): Integration im gesellschaftlichen Wandel. In: Helga Deppe-Wolfinger, Annedore Prengel und Helmut Reiser (Hg.): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Deppe-Wolfinger, Helga; Prengel, Annedore; Reiser, Helmut (Hg.) (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Derrida, Jacques (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Neue Folge, 645).

Deutsche UNESCO-Kommission (Dt. UNESCO) (1994): Die Salamanca Erklärung und Aktionsplan zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. 7.-10. Juni 1994. Salamanca, Spanien. Online verfügbar unter

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>, zuletzt geprüft am 28.12.2016.

Deutscher Behindertensportverband e.V./National Paralympics Committee Germany (DBS) (Hg.) (2014): Index für Inklusion im und durch Sport. Ein Wegweiser zur Förderung der Vielfalt im organisierten Sport in Deutschland. Frechen: Selbstverlag.

Deutscher Behindertensportverband e.V./National Paralympics Committee Germany (DBS) (2012): Sportentwicklung. Gemeinsam aktiv in eine inklusive Zukunft. Online verfügbar unter [http://www.dbs-npc.de/tl\\_files/dateien/sportentwicklung/Broschuere\\_Sportentwicklung.pdf](http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/Broschuere_Sportentwicklung.pdf), zuletzt aktualisiert am 25.12.2016.

Deutscher Behindertensportverband e.V./National Paralympics Committee Germany (DBS) (Hg.) (2014): Index für Inklusion im und durch Sport. Ein Wegweiser zur Förderung der Vielfalt im organisierten Sport in Deutschland. Frechen: Selbstverlag.

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2015): Strategiekonzept: Inklusion im und durch Sport. vorgelegt durch die DOSB-Arbeitsgruppe „Inklusion“. Neu-Isenburg. Online verfügbar unter [https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Breitensport/Inklusion/2016/DOSB\\_Strategiekonzept\\_barr.pdf](https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/Breitensport/Inklusion/2016/DOSB_Strategiekonzept_barr.pdf), zuletzt geprüft am 28.12.2016.

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2010): Erstes Unified Fussballteam kickt in Hessen. Online verfügbar unter [http://www.dosb.de/de/jugendsport/jugend-news/detail/news/erstes\\_unified\\_fussballteam\\_kickt\\_in\\_hessen/](http://www.dosb.de/de/jugendsport/jugend-news/detail/news/erstes_unified_fussballteam_kickt_in_hessen/).

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB); Deutsche Sportjugend (DSJ) (2013): Inklusion leben. Gemeinsam und gleichberechtigt Sport treiben. Positionspapier des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und der Deutschen Sportjugend (dsj) zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Frankfurt am Main.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Dewe, Bernd (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden: Nomos Verlag Gesellschaft (Studien zum Umgang mit Wissen, 6).
- Dick, Bob (2007): What Can Grounded Theorists and Action Researchers Learn from Each Other? In: Anthony Bryant und Kathy Charmaz (Hg.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Thousand Oaks CA: Sage, S. 398–416.
- Diewald, Martin (2010): Zur Bedeutung genetischer Variation für die soziologische Ungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (1), S. 4–21.
- Dinold, Maria; Wohanka, Agnes (2010): Beweggründe zur Teilnahme an Unified Sports® am Beispiel des Volleyballteams „Pinguine“. In: Manfred Wegner und Hans-Jürgen Schulke (Hg.): Behinderung, Bewegung, Befreiung. Rechtlicher Anspruch und individuelle Möglichkeiten im Sport von Menschen mit geistiger Behinderung. Beiträge des Internationalen Symposiums der SOD Akademie 20.-21.6.2008, Karlsruhe. Kiel, S. 67–82.
- Doll-Tepper, Gudrun (2015): Strategiekonzept Inklusion im und durch Sport. Unter Mitarbeit von Ute Blessing-Kapelke, Veronika Rücker, Günther Ploß, Anja Beutel, Wolfgang Weigert, Kirsten Stegemann et al. Hg. v. Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB). Frankfurt am Main.
- Dowling, Sandra; McConkey, Roy; Hassan, David (2010): 'Unified Gives Us a Chance'. An Evaluation of Youth Unified Sports® in Europe/Eurasia. Hg. v. Special Olympics International. Washington D.C.
- Eberwein, Hans (Hg.) (1999): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. ergänzte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Fasching, Helga (2013): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: *Heilpädagogische Forschung* Band XXXIX (2), S. 125–139.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Andreas Hadjar (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 393–415.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Unter Mitarbeit von Jürgen Budde. Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 39).
- Fediuk, Friedhold (Hg.) (2008a): *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 4).
- Fediuk, Friedhold (2008b): *Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im (Schul-)Sport: Sportpädagogische Entwicklungen in Deutschland*. In: Friedhold Fediuk (Hg.): *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 4), S. 33–53.
- Fediuk, Friedhold (1999a): *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel (Psychomotorik in Forschung und Praxis, 31).
- Fediuk, Friedhold (1999b): *Zur Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit im gemeinsamen Schulsport behinderter und nichtbehinderter Kinder*. In: Volker Scheid und Joachim Simen (Hg.): *Soziale Funktionen des Sports*. Schorndorf: Hofmann (Sport, 7), S. 51–73.
- Fediuk, Friedhold (1988): *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen-theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung*. Köln: Sport & Buch Strauß.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Fediuk, Friedhold; Tiemann, Heike (2015): Integration und Inklusion. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): Handbuch Behinderung und Sport. Schorndorf: Hofmann, S. 332–340.

Feuser, Georg (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 280–294.

Finnern, Nina-Kathrin; Thim, Anja (2013): Zur Konstruktion und Reifizierung von ‚Behinderung‘ durch Forschung. In: Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck (Hg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–167.

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rowohlts Enzyklopädie).

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628: Rowohlts Enzyklopädie).

Flieger, Petra (2003): Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: Hermes, Gisela, Köbsell, Swantje (Hg.): Disability Studies in Deutschland-Behinderung neu denken. Dokumentation der Sommeruni in Kassel. Kassel: bifos, S. 200–204.

Flieger, Petra (2009): Partizipatorische Forschung: Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmler und Heike Tiemann (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–171.

Flieger, Petra (2013): Durch Partizipation zu mehr Gerechtigkeit in der Forschung zu Behinderung. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 153–168.

\*\*\*\*\*



\*\*\*\*\*

- Flieger, Petra; Schönwiese, Volker (2016): Das Bildnis eines behinderten Mannes - ein partizipatives Forschungsprojekt. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–158.
- Foucault, Michel (2003): Die Ordnung des Diskurses. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Wissenschaft, 10083).
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, Rita (2007): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe. In: Jutta Schöler (Hg.): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2. bearbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 80–116.
- Funke-Wieneke, Jürgen (2010): Bewegungs- und Sportpädagogik: wissenschaftstheoretische Grundlagen-zentrale Ansätze-entwicklungspädagogische Konzeption. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 1).
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2006): "Natürlich gibt es heute noch Schichten!": Bilder der modernen Sozialstruktur in den Köpfen der Menschen. In: Bremer, Helmut, Lange-Vester, Anne (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sozialstrukturanalyse), S. 102–127.
- Giese, Martin (2016): Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. In: *Sportwissenschaft* 46 (2), S. 102–109.
- Giese, Martin; Ruin, Sebastian (2016): Editorial zum Themenheft Sport und Inklusion. Zeitschrift für Inklusion online. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/30>, zuletzt aktualisiert am 28.12.2016.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern Göttingen Toronto Seattle: Hans Huber.
- Glaserfeld, Ernst von (1998): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1326).
- Goeke, Stephanie (2016): Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–53.
- Goeke, Stephanie; Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum-Chancen partizipatorischer Forschung. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 13, Art. 6 (1).
- Goethals, Tina; van Hove, Geert; van Breda, Lien; Schauwer, Elisabeth de (2016): Researching together: voice as a guide in research. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–215.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodwin, Donna L.; Watkinson, E. Jane (2000): Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 17 (2), S. 144–160.
- Gramlich, Stacey; McBride, Gordon; Snelham, Natascha et al. (2002): *Journey to independence: what self-advocates tell us about direct payments*. Kidderminster: British Institute for Learning Disabilities.
- Grant, Gordon; Ramcharan, Paul (2002): Researching Valuing People. In: *Tizard Learning Disability Review* 7 (3), S. 27–33.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Greve, Steffen (2016): Inklusion im Sportverein - Eine nutzenfokussierte Evaluationsstudie am Beispiel von Freiwurf Hamburg e.V. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3), zuletzt geprüft am 16.12.2016.

Grupe, Ommo; Krüger, Michael (2007): Einführung in die Sportpädagogik. 3. neu bearbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann (Sport und Sportunterricht, 6).

Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.

Gugutzer, Robert (2012): Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld: transcript (KörperKulturen).

Gugutzer, Robert; Böttcher, Moritz (2012): Zur Einführung. In: Robert Gugutzer und Moritz Böttcher (Hg.): Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–23.

Gugutzer, Robert; Schneider, Werner (2007): Der „behinderte“ Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In: Anne Waldschmidt & Werner Schneider (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 31-54.

Haake, Doris; Madsen, Arne (2011): People First forscht. Vortrag an der Universität Hamburg im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“ 09.05.2011. Unter Mitarbeit von Junginger, Andrea, Behrends, Hans-Jürgen, Curdt, Wiebke. Online verfügbar unter <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/downloads/index.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2016.

Haake, Doris; Madsen, Arne (2012): Teilhabe-Unser Leben in der Gesellschaft. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung "Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies", Universität Hamburg 18.06.2012. Unter Mitarbeit von Wiebke Curdt. Online verfügbar unter <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/downloads/index.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2016.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Haan, Gerhard de; Rülcker, Tobias (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang (Berliner Beiträge zur Pädagogik, 7).
- Haas, Benjamin (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10), S. 404–413.
- Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 4. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Band 2).
- Hadjar, Andreas (Hg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihrer Nachbardisziplinen* 76 (1), S. 22–34.
- Harada, Coreen M.; Siperstein, Gary N.; Parker, Robin C.; Lenox, David (2011): Promoting social inclusion for people with intellectual disability through sport: Special Olympics International, global sports initiatives and strategies. In: *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media and Politics* 14 (9), S. 1111–1148.
- Hauser, Mandy (2016): Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77–98.
- Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhardt (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinemann, Klaus (1983): *Einführung in die Soziologie des Sports*. 2. Auflage. Schorndorf: Hofmann.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Heller, Tamar; et al. (1995): Getting involved in research and training projects: A guide for persons with disabilities. Online verfügbar unter [http://www.rrtcadd.org/resource/Publications/Self\\_Advocacy/Breif/assets/Gettinginvolved.pdf](http://www.rrtcadd.org/resource/Publications/Self_Advocacy/Breif/assets/Gettinginvolved.pdf).

Herz, Birgit (2014): Inklusion: Barrierefreiheit außer für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (3), 185–190.

Hildeschiedt, Anne; Sander, Alfred (2009): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7. durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 304–312.

Hillebrandt, Frank (2010): Sozialität als Praxis. Konturen eines Theorieprogramms. In: Gert Albert, Rainer Greshoff und Rainer Schützeichel (Hg.): *Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–307.

Hinz, Andreas (2004a): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (5), S. 245–250.

Hinz, Andreas (2004b): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zu Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), S. 354–361.

Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration-interkulturelle Erziehung-Koedukation*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Höhne, Thomas (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–284.

Hölter, Gerd (2013): Inklusion und Sport in der Forschung - eine Standortbestimmung. In: Volker Anneken (Hg.): Inklusion durch Sport. Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauß (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch Bewegung und Sport, 2), S. 35–41.

Honer, Anne (2013): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie), S. 194–204.

Honneth, Axel (2014): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1129).

Hopf, Christel (2013): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie), S. 589–599.

Hötzl, Martin (2009): Unified Youth Project „Bruckberger Modell“. unveröffentl. Protokoll.

Huber, Christian; Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2), S. 147–165.

Hubrich, Michael (2013): Körperbegriff und Körperpraxis. Perspektiven für die soziologische Theorie. Wiesbaden: Springer VS.

Hutzler, Yeshayahu (2003): Attitudes Toward the Participation of Individuals With Disabilities in Physical Activity: A Review. In: *Quest* 55 (4), S. 347–373.

International Paralympics Committee (IPC) (2015): Explanatory guide to Paralympic classification. Paralympic summer sports. Bonn. Online verfügbar unter

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

[https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/150915170806821\\_2015\\_09\\_15%2BExplanatory%2Bguide%2BClassification\\_summer%2BFINAL%2B\\_5.pdf](https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/150915170806821_2015_09_15%2BExplanatory%2Bguide%2BClassification_summer%2BFINAL%2B_5.pdf), zuletzt geprüft am 14.12.2016.

Jahoda, Andrew; Markova, Ivana; Cattermole, Martin (1988): Stigma and the self-concept of people with a mild mental handicap. In: *Journal of mental deficiency research* 32 (2), S. 103–115.

Janssen, Jan-Peters (1995): Grundlagen der Sportpsychologie. Wiesbaden: Limpert.

Jantzen, Wolfgang (2013): Neuropsychologie der geistigen Behinderung. In: Georg Feuser, Kutscher, Joachim, Bek, Iris und Wolfgang Jantzen (Hg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung und Partizipation, 7), S. 335–339.

Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter.

Julius, Monika (2000): Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 39 (2), S. 175–194.

Karadi, Eva (1997): Karl Mannheim als Pädagoge. In: Heidelberger Sozial- und Staatswissenschaften (Hg.): Das Institut für Sozial- und Staatswissenschaften zwischen 1918 und 1958. Unter Mitarbeit von Reinhard Blomert, Hans Ulrich Eßlinger und Norbert Giovannini. Marburg: Metropolis-Verlag, S. 197–218.

Kastl, Jörg Michael (2013): Inklusion und Integration. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 133–152.

Kastl, Jörg Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Kastl, Jörg Michael (2004): Habitus als non-deklaratives Gedächtnis. Zur Relevanz der neuropsychologischen Amnesieforschung für die Soziologie. In: *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 5 (2), S. 195–226.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Kemper, Reinhild (2015): Genderspezifische Aspekte im Behindertensport. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): *Handbuch Behinderung und Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 72–83.
- Kiernan, Chris (1999): Participation in research by people with learning disabilities: origins and issues. In: *British Journal of Learning Disabilities* 27 (2), S. 43–47.
- King, Vera; Koller, Christoph (Hg.) (2006): *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kipling, Williams (2009): Ostracism: A temporal need-threat model. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 41, S. 275–314.
- Kiuppis, Florian; Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hg.) (2012): *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen*. Unter Mitarbeit von Johannes Eurich und Andreas Lob-Hüdepohl. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung-theologie-Kirche Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies, 3).
- Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria; Reiser, Helmut (Hg.) (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen: über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kleindienst-Cachay, Christa; Cachay, Klaus; Bahlke, Steffen (Hg.) (2012): *Inklusion und Integration: eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport*. Unter Mitarbeit von Hilke Teubert. Schorndorf: Hofmann (Reihe Sportsoziologie, 21).

\*\*\*\*\*



\*\*\*\*\*

Kleiner, Bettina; Koller, Hans-Christoph (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivation: exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.): Bildung-empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Barbara Budrich (Studien zur Bildungsforschung, 34), S. 15–34.

Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Gleichnamige Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2012. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Kneer, Georg (2009): Jenseits von Realismus und Antirealismus. Eine Verteidigung des Sozialkonstruktivismus gegenüber seinen postkonstruktivistischen Kritikern. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (1), S. 5–25.

Kneer, Georg (2010): Die Debatte über Konstruktivismus und Postkonstruktivismus. In: Georg Kneer und Stephan Moebius (Hg.): *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*. Berlin: Suhrkamp, S. 314–341.

Knoblauch, Hubert (2014): *Wissenssoziologie*. 3. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK UTB.

Knoblauch, Hubert (2003): Habitus und Habitualisierung. Zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In: Boike Rehbein, Gernot Saalman und Hermann Schwengel (Hg.): *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*. Konstanz: UVK, S. 187–201.

Knoll, Michaela; Fediuk, Friedhold (2015): Geistige Behinderung. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): *Handbuch Behinderung und Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 193–204.

Knoll, Michaela; Fessler, Norbert (2015): Freizeit- und Breitensport für Menschen mit Behinderungen. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): *Handbuch Behinderung und Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 226–237.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Koenig, Oliver; Buchner, Tobias (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven des gemeinsamen Forschens. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (DIFGB) (Hg.): *Forschungsfalle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB 18.-19. November 2010 (Kassel)*. Leipzig (Materialien der DIFBG, 1), S. 2–16.

Koenig, Oliver; Buchner, Tobias (2009): Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars "Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten" an der Universität Wien. In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmler und Heike Tiemann (Hg.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177–186.

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Köpfer, Andreas (2015): Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleiter. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>, zuletzt geprüft am 27.11.2016.

Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara & Vinz, Dagmar (Hg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Kremser, Gertraud (2016): „Weil sie mir immer eingeredet haben, es geht nicht“- Biographische Erzählungen von menschen mit Lernschwierigkeiten in (totalen) Institutionen. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig & Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 100-111.

Kremser, Gertraud (2014): Macht und Gewalt in den Biographien von Menschen mit Lernschwierigkeiten-eine (forschungsethische) Herausforderung? In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): *Inklusion*

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61–66.

Kremser, Gertraud; Buchner, Tobias; Koenig, Oliver (2016): Inklusive Forschung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 645–649.

Krieger, Claus (2005): Wir/Ich und die anderen: Gruppen im Sportunterricht. Aachen u.a.: Meyer & Meyer (Sportforum, 12).

Kron, Maria (2008): Integration als Einigung-Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Max Kreuzer und Borgunn Ytterhus (Hg.): "Dabei sein ist nicht alles." Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Reinhardt, S. 189–199.

Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2010a): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierungen. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30), S. 185–202.

Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2010b): Peers und Schule - positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In: Marius Haring, Oliver Böhm-Kaspers, Carsten Rohlfes und Christian Palentien (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–241.

Krull, Johanna; Wilbert, Jürgen; Hennemann, Thomas (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), S. 59–75.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Laging, Ralf; Thies, Wiltrud (2014): Schule dynamisch neu denken. Bewegung und Inklusion als Motor für Schulentwicklung. In: *Praxis fördern: Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion* (2), S. 4–6.
- Landhäußer, Anne (2013): Schubladen auf!-Ein Blick in die welt der Stereotype. In: *Sozialpsychologie Mannheim* (Hg.): Ich, du, wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 156–170.
- Langner, Anke (2008): Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Fallrekonstruktionen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 47 (4), S. 393–412.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 38 (4), S. 427–439.
- Liebau, Eckard (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München: Juventa.
- Loos, Peter; Schäffer, Burghard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske & Budrich (Qualitative Sozialforschung, 5).
- Lüders, Christian (2013): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-ausg., 10. Aufl.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie), S. 632–642.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüschen, Günther (Hg.) (1966): *Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport.* 2. Auflage. Köln: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 10).

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Lutz, Helma; Wenning, Norbert: Differenzen über Differenz-Einführung in die Debatten. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich, S. 11–24.

Luxen, Ulrike (2004): Soziale Ausgrenzung und Abwertung in der Kommunikation. In: Ernst Wüllenweber (Hg.): *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 313–321.

Madsen, Arne; Forschungsgruppe (2010): Unveröffentlichte Protokolle. Zitate von Teilnehmenden der Forschungsgruppe. Mai, September 2010.

Mannheim, Karl (1964): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin und Neuwied: Hermann Luchterhand.

Mannheim, Karl (2015): *Ideologie und Utopie*. 6. unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

March, Justine; Steingold, Betty; Justice, Susan; Mitchell, Paula (1997): Follow the Yellow Brick Road! People with Learning Difficulties as Co-researchers. In: *British Journal of Learning Disabilities* 25 (2), S. 77–80.

Markowetz, Reinhard (2009): Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Frauke Janz und Karin Terfloth (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter, S. 279–303.

Martens, Wil (2011): Der Akteur: Habitus, Intention und Reflexion. In: Nico Lüdtke und Matsuzaki Hironori (Hg.): *Akteur-Individuum-Subjekt. Fragen zu ‚Personalität‘ und ‚Sozialität‘*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–198.

Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbel; Ratz, Christoph (2012): Gemeinsamer Unterricht von Grundschulern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse-Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2), S. 183–201.

Marx, Karl (1968): *Bildung und Erziehung: Studententexte zur Marxschen Bildungskonzeption*. Unter Mitarbeit von besorgt von Wittg, Horst E. Paderborn: Schöningh (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik).

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1997): *Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. 7. Auflage. München: Goldman.

Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz (UTB für Wissenschaft: Pädagogik, 8229).

Mead, George Herbert (2010): *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 16. Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mecheril, Paul; Hoffarth, Britta (2006): *Adoleszenz und Migration*. In: Vera King und Christoph Koller (Hg.): *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221–240.

Meier, Heiko; Riedl, Lars; Kukuk, Marc (2016): *Soziologische Herausforderungen durch Migration, Inklusion und Integration im Sport*. In: Heiko Meier, Lars Riedl und Marc Kukuk (Hg.): *Migration, Inklusion und Integration. Soziologische Beobachtungen des Sports*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–13.

Meier, Heiko; Seitz, Simone; Adolph-Börs, Cindy (2016): *Inklusion und Exklusion im Sport*. In: Heiko Meier, Lars Riedl und Marc Kukuk (Hg.): *Migration, Inklusion und Integration. Soziologische Beobachtungen des Sports*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–125.

Meier, Stefan; Haut, Jan; Ruin, Sebastian (2016): *Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses*.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379/300>, zuletzt geprüft am 14.12.2016.

Meister, Ulrike (2007): Heterogenität-ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Dieter Katzenbach (Hg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität/Books on Demand (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, 12), S. 15–32.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7).

Meyer-Drawe, Käte (2004): Pädagogik, Phänomenologische. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 376–381.

Meyer-Drawe, Käte (2001): *Leiblichkeit und Sozialität*. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag (Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, 7).

Meyer-Drawe, Käte; Waldenfels, Bernhard (1988): Das Kind als Fremder. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (3), S. 271–287.

Michailowa, S./Special Olympics Deutschland (SOD) (2016): 2. Informationsbrief Special Olympics Hannover 2016. Hg. v. Special Olympics Deutschland. Online verfügbar unter [https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjQqqrN3oPRAhXTJSwKHbk8CnYQFggsMAI&url=http%3A%2F%2Fspecialolympics.de%2Ffileadmin%2Fuser\\_upload%2FHannover2016%2Fpdf-Dateien%2FAnlage\\_1\\_H16\\_2.\\_Infobrief.pdf&usg=AFQjCNEyB-Z5dXxKvlfAPDPhyfQnJfpvyw&cad=rja](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjQqqrN3oPRAhXTJSwKHbk8CnYQFggsMAI&url=http%3A%2F%2Fspecialolympics.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FHannover2016%2Fpdf-Dateien%2FAnlage_1_H16_2._Infobrief.pdf&usg=AFQjCNEyB-Z5dXxKvlfAPDPhyfQnJfpvyw&cad=rja), zuletzt geprüft am 20.12.2016.

Michel, Burkhard (2006): *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Miller, Seumas (2009): Gemeinsames Handeln. In: Hans Bernhard Schmid und David P. Schweikard (Hg.): Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 194–223.

Milles, Dietrich; Meseck, Ulrich (Hg.) (2011): Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung. 4. Wissenschaftlicher Kongress 18.-19. Juni 2010 in Bremen. Kiel (Schriftenreihe Behinderung, Bewegung, Befreiung).

Minkes, John; Townsley, Ruth; Weston, Clive; Williams, Chris, Tyrell, Jan (1995): Having a Voice: Involving People with Learning Difficulties in Research. In: *British Journal of Learning Disabilities* 23 (3), S. 94–98.

National Disability Authority (NDA) (2009): Ethical Guidance for research with People with Disabilities. Online verfügbar unter <http://nda.ie/Search/?q=Ethical+Guidance+for+Research+with+people+with+Disabilities&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&cx=015519553729064186715%3Arazow2mbdam>, zuletzt geprüft am 22.12.2016.

Neidhardt, Friedhelm (1994): Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analyse. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 135–156.

Netzwerk Artikel 3 e.V. (2011): Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: [http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/89/089\\_schattenubersetzung-endgs.pdf](http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/89/089_schattenubersetzung-endgs.pdf), zuletzt geprüft am 12.02.2018.

Neuber, Nils (2011): Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? - Annäherungen zwischen Sollen und Sein. In: Bernd Gröben, Valerie Kastrup und Arno Müller (Hg.): Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion

\*\*\*\*\*



\*\*\*\*\*

Sportpädagogik von 03.-05. Juni 2010 in Bielefeld. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina, S. 44–58.

Neuber, Nils (Hg.) (2010): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Neuber, Nils; Gebken, Ulf (2009): Anerkennung als sportpädagogischer Begriff: eine thematische Einführung. In: Ulf Gebken und Nils Neuber (Hg.): Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Tagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik mit dem Thema Anerkennung als sportpädagogischer Begriff 27.-29.11.2008 in Münster. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 8), S. 7–20.

Nind, Melanie (2016): Towards a second generation of inclusive research. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–198.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 2. erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael; Schäffer, Burghard; Loos, Peter; Przyborski, Aglaja (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burghard Schäffer (Hg.): Dokumentarische Methodik: Grundlagen-Entwicklungen-Anwendungen. Opladen: Budrich, S. 9–41.

Oliver, Mike (1992): Changing the Social Relations of Research Production? In: *Disability, Handicap & Society* 7 (2), S. 101–114.

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Özer, Dilara; Baran, Funda; Aktop, Abdurrahman; Nalbant, Sibel; Aglamis, Ece; Hutzler, Yeshayahu (2012): Effects of a Special Olympics Unified Sports® soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. In: *Research in Developmental Disabilities* 33 (1), S. 229–239.
- Palentien, Christian (2004): *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Papies, Tobias (2012): *Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in (Regel-)Sportvereine*. Projektbericht. Hg. v. Franz Sales Wohnen GmbH in Kooperation mit dem DJK Franz Aales Haus e.V.
- Pixa-Kettner, Ursula (1998): Ein Stück Normalität - Eltern mit geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Follow-up-Studie. In: *Behindertenpädagogik* 37 (2), S. 118–138.
- Plessner, Helmuth (1985): *Gesammelte Schriften X Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Helmuth Plessner *Gesammelte Schriften*, 10).
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Fabian Kessl und Melanie Plößer (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218–232.
- Pochstein, Florian (2011): Europaweite Evaluation des Unified Sports® Programms - die deutsche Perspektive. In: Dietrich Milles und Ulrich Meseck (Hg.): *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung*. 4. Wissenschaftlicher Kongress 18.-19. Juni 2010 in Bremen. Kiel (Schriftenreihe *Behinderung, Bewegung, Befreiung*), S. 53–62.
- Pochstein, Florian; Albrecht, Sven (2015): *Special Olympics*. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): *Handbuch Behinderung und Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 267–278.
- Pohle, Katharina; Pochstein, Florian (o.J.): *Sport inklusiv - Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport - Fragen und Antworten zur Gestaltung*

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

inklusive Sportgruppen. Online verfügbar unter [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Angebote/SOD\\_Akademie/Publicationen/Broschuere\\_Sport\\_inklusive.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Angebote/SOD_Akademie/Publicationen/Broschuere_Sport_inklusive.pdf).

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Unter Mitarbeit von Horst (Übers.) Brühmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 543).

Prenzel, Annedore (2006a): Leiblichkeit und die Pädagogik der Vielfalt-Anregungen für sportpädagogische Diskurse. In: Wolf-Dieter Miethling und Claus Krieger (Hg.): Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 156), S. 17–26.

Prenzel, Annedore (2006b): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 2).

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. 2. überarbeitete Auflage. München (WiFF Expertisen, 5). Online verfügbar unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion\\_in\\_der\\_Fruehpädagogik\\_5Band\\_2uebaAuflage\\_2014\\_Prenzel.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpädagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf), zuletzt geprüft am 25.12.2016

Prenzel, Annedore; Heinzl, Friederike (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>, zuletzt geprüft am 14.12.2016.

Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Integrationsforschung: Ergebnisse und "weiße Flecken". In: Hans Eberwein (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. ergänzte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 299–306.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Priestley, Mark (1999): *Disability Politics and Community Care*. London: Mac Millan.
- Prohl, Robert (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. korrigierte Auflage. Wiebelsheim: Limpert.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian; Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht: empirische und theoretische Befunde. In: Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen und Georg Reißler (Hg.): *Heterogenitätsforschung: empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz-Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 241–258.
- Ramcharan, Paul; Grant, Gordon (2001): Views and experiences of people with learning disabilities and their families: the user perspective. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disability* 14, S. 348–363.
- Rauschenbach, Thomas; Sachße, Christoph; Olk, Thomas (Hg.) (1996): *Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen: Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Kongreß Wohlfahrtsverbände und Jugendverbände im Umbruch - Modernisierung, Organisationsentwicklung und deutsche Einigung 04.03.-06.03.1993 Halle/Saale*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1208).
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Reiser, Helmut (1990): Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In: Helga Deppe-Wolfinger, Annedore Prengel und Helmut Reiser (Hg.): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration*

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), S. 26–34.

Reiser, Helmut (1990): Ergebnisse der Untersuchung. In: Helga Deppe-Wolfinger, Annedore Prengel und Helmut Reiser (Hg.): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI), S. 259–272.

Reiser, Helmut (1992): Wege und Irrwege zur Integration. In: Alfred Sander und Peter Raidt (Hg.): Integration und Sonderpädagogik: Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. 2. Auflage. St. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, 6), S. 13–34.

Reiser, Helmut (2007): Inklusion-Vision oder Illusion? In: Dieter Katzenbach (Hg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität/Books on Demand (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, 12), S. 99–105.

Rheker, Uwe (1996): Integrationssport-Sport ohne Aussonderung: Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Hamburg: Czwalina (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, 40).

Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–352.

Riedl, Lars (2006): Spitzensport und Publikum. Überlegungen zu einer Theorie der Publikumsbindung. Schorndorf: Hofmann.

Riggen, Katherine; Ulrich, Dale (1993): The Effects of Sport Participation on Individuals with Mental Retardation. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 10 (1), S. 42–51.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Roth, Heinrich (2009/1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Walter Jungmann und Kerstin Huber (Hg.): Heinrich Roth- "moderne" Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 66–72.
- Röthig, Peter; Prohl, Robert (2003): Sport. In: Peter Röthig und Robert Prohl (Hg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Unter Mitarbeit von Carl Klaus, Dietrich Kayser, Michael Krüger und Volker Scheid. 7. völlig neu bearbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann, S. 493–495.
- Ruin, Sebastian; Meier, Stefan & Leineweber, Helga (2016): Didaktik, Leistung, Körper-Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In: Sebastian Ruin, Stefan Meier, Helga Leineweber, Daniel Klein und Claus G. Bühren (Hg.): Inklusion im Sportunterricht. Anregungen und Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 174-197.
- Rustemeyer, Dirk (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4), S. 467–484.
- Sauter, Sven (2008): Vielfalt, Heterogenität und Differenz - Das Bildungs- und Erziehungssystem als kultureller Raum. In: Gottfried Biewer, Mikael Luciak und Mirella Schwinge (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 296–313.
- Schafer, Walter E. (1966): Die soziale Struktur von Sportgruppen. In: Günther Lüschen (Hg.): Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport. 2. Auflage. Köln: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 10), S. 273–280.
- Schäfers, Bernhard (Hg.) (1994): Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analyse. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfers, Bernhard (1994): Entwicklung der Gruppensoziologie und Eigenständigkeit der Gruppe als Sozialgebilde. In: Bernhard Schäfers (Hg.):

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analyse. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 19–36.

Schäfers, Bernhard (2010): Die soziale Gruppe. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 8. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Einführungskurs Soziologie, 1), S. 129–144.

Schäfers, Markus (2009): Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Heilpädagogische Forschung* Band XXXV (4), S. 213–227.

Schäffer, Burghard (2011): Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 75–80.

Schatzki, Theodore; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. v. (Hg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*: London.

Scheid, Volker (1995): Chancen der Integration durch Sport. Aachen: Meyer & Meyer (Behinderte machen Sport, 2).

Scheid, Volker (2008): „Behinderte helfen Nichtbehinderten“ – eine ungewöhnliche Initiative mit beachtlicher Wirkung. In: Friedhold Fediuk (Hg.): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 4), S. 143–158.

Scheid, Volker; Friedrich, Georg (2015): Unterrichten in inklusiven Gruppen. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): Handbuch Behinderung und Sport. Schorndorf: Hofmann, S. 341–351.

Scherer, Hans-Georg; Bietz, Jörg (2013): Lehren und Lernen von Bewegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, 4).

Scherr, Albert (2009): Grundlagen und Implikationen einer Pädagogik der Anerkennung. In: Ulf Gebken und Nils Neuber (Hg.): Anerkennung als

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

sportpädagogischer Begriff. Tagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik mit dem Thema Anerkennung als sportpädagogischer Begriff 27.-29.11.2008 in Münster. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 8), S. 21–30.

Schildmann, Ulrike (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne - eine neue Forschungsperspektive. In: Ulrike Schildmann (Hg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung-Geschlechterkultureller Hintergrund-Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–21.

Schliermann, Rainer (2013): Teilhabe am Fußballsport von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen am Beispiel „Einfach Fußball“ – Evaluation struktureller Rahmenbedingungen und Teilnehmerzufriedenheit. In: Volker Anneken (Hg.): Inklusion durch Sport. Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauß (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch Bewegung und Sport, 2), S. 65–82.

Schuppener, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schuppener, Saskia (2007): Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen – „behinderte Begegnungen“ und Möglichkeiten der Enthinderung. In: *Sonderpädagogik* 37 (1), S. 16–28.

Schuppener, Saskia (2009): Identität von Menschen mit geistiger Behinderung Forschungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung. In: Frauke Janz und Karin Terfloth (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, S. 305–319.

Schuppener, Saskia; Hauser, Mandy (2014): Basisvariablen und methodologische Zugänge aus Sicht der Partizipativen Forschung. In: *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 53 (3), S. 233–250.

Schwarz, Daniel (2013): Konflikte gemeinsam lösen. Strategien zur gemeinsamen Konfliktlösung entwickeln. In: *Sportpädagogik* (6), S. 18–20.

\*\*\*\*\*



\*\*\*\*\*

Seiberth, Klaus (2012): Fremdheit im Sport. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Integration im Sport. Schorndorf: Hofmann (Reihe Sportsoziologie, 20).

Seiberth, Klaus; Thiel, Ansgar (2014): Zum Topos des "Interkulturellen" in interkulturell gekennzeichneten Konflikten im Sport. Eine konflikttheoretische Analyse. In: *Sport und Gesellschaft* 11 (1), S. 52–75.

Seiberth, Klaus; Thiel, Ansgar (2007): Fremd im Sport? Barrieren der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in Sportorganisationen. In: Reinhard Johler, Ansgar Thiel, Josef Schmid und Rainer Treptow (Hg.): Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis), S. 197–212.

Seitz, Simone; Scheid, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts-Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>, zuletzt geprüft am 28.12.2016.

Setzen, Karl M. (1994): Gruppen im Sport. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analyse. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 269–286.

Sigelman, C. K.; Budd, E.; Spanhel, C. L.; Shoenrock, C. J. (1981): When in doubt say yes: Acquiescence in interviews with mentally retarded persons. In: *Mental Retardation* 19, S. 53–58.

Simmel, Georg (2006): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gesamtausgabe, 11).

Simon, Sven (o.J.): Basketball für Jedermann. ein Bericht von FIVE.

Siperstein, G.; Hardman, M.; Wappett, M.; Clary, L. (2001): National Evaluation of the Special Olympics Unified Sports® program. A special report. Hg. v. Special Olympics International. University of Massachusetts Boston and University of Utah. Washington D.C. Online verfügbar unter <http://www.National-Evaluation-SO-Unifiedsportsprogram.pdf>, zuletzt geprüft am 26.12.2016.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Sowa, Martin (1997): Sport - Spiel - Spannung - Spass. Praxishandbuch zum Sport für alle in Schule und Verein. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.

Special Olympics Deutschland (2016): Meilensteine 2016- SOD heute. Online verfügbar unter <http://specialolympics.de/was-ist-sod/25-jahre-sod/meilensteine/2016/>, zuletzt aktualisiert am 25.12.2016.

Special Olympics Deutschland (SOD) (2015): Daten und Fakten Special Olympics Hannover 2016. Online verfügbar unter [www.http://2\\_H16\\_Daten\\_Fakten\\_151221.pdf](http://www.http://2_H16_Daten_Fakten_151221.pdf), zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Special Olympics Deutschland (SOD) (o.J.): Special Olympics Unified Sports®-Gemeinsam stark. Online verfügbar unter <http://specialolympics.de/sportangebote/sport/unified-sportsR/>, zuletzt geprüft am 29.12.2016.

Special Olympics International (2003): Special Olympics Unified Sports® Handbook. Washington D.C. Online verfügbar unter [http://www.sotx.org/docs/old-files-to-delete/SOTX\\_unifiedSports\\_SSG.pdf](http://www.sotx.org/docs/old-files-to-delete/SOTX_unifiedSports_SSG.pdf), zuletzt geprüft am 29.12.2016.

Spencer-Cavaliere, Nancy; Watkinson, E. Jane (2010): Inclusion Understood from the Perspectives of Children with Disability. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 27 (4), S. 275–293.

Squire, Larry R.; Kandel, Eric R. (1999): Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademie Verlag.

Stahl, Eberhard (2012): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa.

Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-ausg., 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 55628: Rowohlts Enzyklopädie), S. 319–331.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript (Global studies and theory of society, 1).

Stichweh, Rudolf (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: *Soziale Systeme* (3), S. 123–136.

Stinkes, Ursula (2012): Ist es normal, verschieden zu sein? Fremdheit im Kontext der egalitären Differenz. In: *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 51 (3), S. 236–251.

Stinkes, Ursula (2016): Phänomenologische Zugänge. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66–70.

Streicher, W.; Leske, R. (1985): Soziale Integration Geistigbehinderter im Sportunterricht der Grund- und Hauptschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (36), S. 477–487.

Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München Basel: Ernst Reinhardt.

Sturm, Tanja (2016): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273>, zuletzt geprüft am 27.11.2016.

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (Beiheft 62), S. 75–89.

Terfloth, Karin; Janz, Frauke (2009): Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In: Frauke Janz und Karin Terfloth (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter, S. 9–19.

Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Bettina

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 201–216.

Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram (2010): Forschung im Bereich der Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 79 (3), S. 196–203.

Thiel, Ansgar (2003): Soziale Konflikte. Bielefeld: transcript.

Tiemann, Heike (2007): Die Konstruktion von Behinderung im und durch den Sport: Von historischen Entwicklungen zu aktuellen Analysen. In: Heike Tiemann, Sigrun Schulz und Erika Schmidt-Gotz (Hg.): International, inklusiv, interdisziplinär. Perspektiven einer zeitgemäßen Sportwissenschaft. Schorndorf: Hofmann, S. 175–185.

Tiemann, Heike (2006): Erfahrungen von Frauen mit Körperbehinderung im Hochleistungssport: eine empirische Untersuchung. Hamburg: Kovac (Schriften zur Sportwissenschaft, 67).

Unger, Hella von (2016): Gemeinsam forschen- Wie soll das praktisch gehen? Methodische und forschungspraktische Hinweise. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 54–68.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

United Nations (2006): Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Hg. v. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Online verfügbar unter <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>, zuletzt geprüft am 28.12.2016.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung. vollständig überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1312).

Wagner-Willi, Monika (2002): Verlaufskurve 'Behinderung'. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer 'Werkstatt für Behinderte'. Berlin: Logos (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, 9).

Wagner-Willi, Monika (2011): Standortverbundenheit und Fremdverstehen - Anmerkungen zum Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ der Teilhabe 1/11. In: *Teilhabe* 50 (2), S. 66–68.

Wagner-Willi, Monika (2016): Kritischer Diskurs Inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig und Saskia Schuppener (Hg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216–230.

Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>, zuletzt geprüft am 13.12.2016.

Waldschmidt, Anne (2007): Macht-Wissen-Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Anne Waldschmidt & Werner Schneider (Hg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 55-78.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität-Intersektionalität-Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Walmsley, Jan (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. In: *Disability & Society* 16 (2), S. 187–205.

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

- Walmsley, Jan (2004): Inclusive learning disability research: The (nondisabled) researcher's role. In: *British Journal of Learning Disabilities* 32 (2), S. 65–71. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2004.00281.x.
- Walmsley, Jan; Johnson, Kelly (2003): Inclusive Research with people with Learning Disabilities. Past, Present and Future. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. 6., erneut durchgesehene Auflage. Tübingen: Mohr (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher: Soziologie, 541).
- Wegner, Manfred (2015): Psychologische Aspekte von Behinderung und Sport. In: Manfred Wegner, Volker Scheid und Michaela Knoll (Hg.): Handbuch Behinderung und Sport. Schorndorf: Hofmann, S. 57–71.
- Wegner, Manfred; Scheid, Volker; Knoll, Michaela (Hg.) (2015): Handbuch Behinderung und Sport. Schorndorf: Hofmann.
- Weichert, Willibald (2008): Integration durch Bewegungsbeziehungen. In: Friedhold Fediuk (Hg.): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 4), S. 55–95.
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske & Budrich.
- Westermann, Gerhard; Buchner, Tobias (2008): Die Lebensgeschichte von Gerhard Westermann. In: Erich Boehlke (Hg.): Integrationsgespräche Bd. 5: »Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung. Berlin: Edition G.I.B. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/westermann-lebensgeschichte.html>.
- Wilski, Maciej, Nadolska, Anna; Dowling, Sandra; McConkey, Roy; Hassan, David (2012): Personal Development of Participants in Special Olympics Unified Sports® Teams. In: *Human Movement* 13 (3), S. 271–279.
- Windolf, Paul (2009): Einleitung: Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Rudolf Stichweh und Paul Windolf (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–27.

Wocken, Hans (1999): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Hans Eberwein (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 315–320.

Wolfensberger, Wolf (1983): Social Role Valorization: A proposed new term for the principle of Normalization. In: *Mental Retardation* 21 (6), S. 234–239.

Wright, Michael T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber.

Wright, Michael T.; Block, Martina; Unger, Hella von, Kilian, Holger (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung - eine Begriffsbestimmung. In: Michael T. Wright (Hg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, S. 13–32.

Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan et al. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske & Budrich.

Wurzbach, Bianca von (2013): Homo sapiens-Herdentier? In: Sozialpsychologie Mannheim (Hg.): Ich, du, wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 137–155.

Zarb, Gerry (1992): On the Road to Damascus: first steps towards changing the relations of disability research production. In: *Disability, Handicap & Society* 7 (2), S. 125–138.

Zeitschrift für Inklusion-online.net (2016): Themenheft Sport und Inklusion (3). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/30>, zuletzt geprüft am 12.02.2018.

Ziemen, Kerstin (2011): Habitus. In: Markus Dederich, Wolfgang Jantzen und Renate Walther (Hg.): Sinne, Körper und Bewegung. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 9), S. 122–129.

\*\*\*\*\*

\*

## **Anhang**

### **A1 Dokumentation der partizipativen Forschungspraxis**

- a) Protokolle**
- b) Vorbereitung der Studie**

### **A2 Dokumentation der rekonstruktiven Analyseinstellungen**

- a) Kontexttabelle**
- b) Transkriptionen**
- c) Formulierende und reflektierende Interpretation**
- d) Sinngenetische Typenbildung**
- e) Soziogenetische Typenbildung**
- f) Rückmeldung der Ergebnisse**

\*



\*

## **A1 Dokumentation der partizipativen Forschung**

### **a) Protokolle**

#### **Protokoll vom 31.01.2010**

Thema : Diskussion über Integration und Inklusion

Projektjournal

Was heute geschah!

1. Rege Diskussion über Integration, Inklusion und UN-Behindertenrechtskonvention (Doris)
2. Theorie – Praxis unsere Vorstellungen, was verändern kann, wie es sein sollte (Arne)
3. Umsetzung ist schwer, aber machbar, braucht Zeit (Arne)

Persönliche Bewertung

- Durcheinander geredet (Doris) -kreatives Chaos (Arne)
- Zu viel geredet, Leitung festlegen das nächste Mal (Wiebke)
- Nächstes Treffen: 21.2., 12.00h
- Thema der nächsten Sitzung: Forschung
  - Um den Fragenkatalog für die Interviews zu machen (Vorbereitung für die Interviews: Doris)

#### **Protokoll 08.2010**

**Thema:** Gespräch über Angela Ehlers/Feedbackgruppe in Hamburg-Anfrage an People First

Wer ist das?

Angela Ehlers ist eine Frau.

Sie wohnt in Schleswig-Holstein.

Sie arbeitet in Hamburg.

Sie arbeitet in der Behörde für Schule und Berufsbildung.

Ihre Chefin ist Frau Goetsch (Schulsenatorin in Hamburg).

Frau Ehlers war mal meine Lehrerin an der Universität in Kiel.

Was macht sie?

In der Behörde hat sie ein Projekt.

Das Projekt ist ihre Arbeit.

Es geht um Inklusion in der Schule.

Frau Ehlers ist die Projektleiterin.

\*

\*

In ihrem Projekt geht es um die Schulen in Hamburg.

Sie will, dass alle Schulen in Hamburg inklusiv sind.

Sie folgt der UN-Behindertenrechtskonvention.

Bildung und Erziehung soll es für alle Menschen an den allgemeinen Schulen geben.

Es sollen alle selbst entscheiden können, wo sie hinwollen.

Sie sollen sagen, auf welche Schule sie gehen wollen.

Integrative (inklusive) Schulen sollen es ab dem Schuljahr 2010/2011 geben.

Es geht in diesem August (2010) los.

Sie sagt: Integrativ heißt:

- Alle Schüler werden aufgenommen
- Sonderpädagogik und Regelpädagogik sind gleich wichtig.
- Es gibt ein Gutachten und Förderpläne für die Menschen mit Lernschwierigkeiten.
- Der Lernort (zum Beispiel die Schule) muss sich verändern für die Person mit Lernschwierigkeiten.

Frau Ehlers hat das Projekt in eine Ordnung gebracht.

Diese Ordnung nennt sich Struktur.

Sie hat verschiedene Gruppen in dieser Struktur.

Eine Gruppe lenkt und kontrolliert (Lenkungsgruppe).

Diese Gruppe steht ganz oben.

Dann gibt es die Projektgruppe, die tut etwas.

In dieser Projektgruppe gibt es verschiedene andere Gruppen.

Es gibt auch die Gruppe, welche bewertet.

Diese Gruppe sagt, ob das integrative Projekt gut ist.

Sie sagt, ob das Projekt eine gute Qualität hat.

Sie sagt, ob es integrativ ist.

### Struktur

Lenkungsgruppe	
Projektgruppe	Verschiedene Gruppen, zum Beispiel...
	Bewertungsgruppe
	Forschungsgruppe arbeitet mit?

In dieser Gruppe könnte vielleicht die Forschungsgruppe mitarbeiten.

\*

\*

Was können wir tun?

.....

4. Unsere Erfahrungen einbringen!! Schule, Berufsmäßig
5. Vielleicht möchte sie wissen, was wir für Erfahrungen gemacht haben

Was wollen wir tun?

Das ist Integration und das muss beachtet werden (wir diskutieren darüber und schreiben diese Prinzipien auf!!)

Was interessiert uns an der Schule?

haben eigene Erfahrungen gemacht

Was ist wichtig? D.h. sollen wir uns einbringen? Was haben wir davon? Ist das unser Thema?

Was könnte uns Frau Ehlers bringen?

### **Protokoll vom: 07 09 2010**

#### Vorstellung bei Frau Ehlers/Forschungsgruppe

Wir stellen uns vor (Namen, Funktion bei People First, evtl. Arbeit...

Was machen wir in Forschungsgruppe? Wer Lust hat, sagt etwas...

Was haben wir gemacht?

Was machen wir gerade? Kurze Arbeitsvorstellung und kurze Anriss der Arbeit

Was wollen wir machen?

#### Angela Ehlers und ihr Projekt!

Was will sie

Kooperation?

Was können und wollen wir?

#### Nächste gemeinsame Schritte?!!

#### Nächstes Treffen!:2. Brief

Integration in Schule, Integration in Sport und, was wir unter Integration verstehen (Prinzipien der Integration!!)

\*

\*

## **Protokoll vom 21.02.2010**

### Thema: Darstellung des Forschungsvorhabens

Gliederung\_Darstellung des Forschungsvorhabens:

- Forschungsthema: Was will ich machen?
- Integration in meine Forschung
- Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten
- Forschungsansätze und Unterschiede
- Fragen

## **Protokoll vom 22.02.2010**

### **Forschungsgruppentreffen**

Thema: Forschung

Datum: 22. 02. 2010

Teilnehmer: Doris Haake, Arne, Wiebke Curdt

Uhrzeit: 12.00h-14.00h

### **Wir reden über...**

Wir besprechen, dass People first Deutschland gesagt wird, was wir machen.

Wir schreiben einen Artikel darüber, was wir machen.

### **...Forschung**

Zuerst fragt Wiebke, was Forschung ist. Das hatten wir schon bei dem ersten Treffen.

Doris und Arne sagen, dass Fragen, Befragungen und Beobachtungen Forschung sind.

Wir sprechen über Forschung, über Theorie und Praxis. Arne bringt ein Beispiel. Er sagt, dass die Umsetzung theoretisch (das ist im Kopf, zum Beispiel denken) möglich ist, aber praktisch (das macht man, zum Beispiel arbeitet man praktisch) oft nicht.

Es sei wie ein Fata Morgana, man sieht es (theoretisch), aber es gibt es nicht (praktisch). Es ist nicht real in der Praxis. Arne sagt weiter, alles ist weit weg, man weiß nicht, was es ist. Man stellt sich etwas vor. Man kann es aber nicht wirklich erkennen. Man weiß nicht, was es wirklich ist und es kann sein, dass es ganz anders ist, als man es sich vorgestellt hat.

### **...Interviews**

Für die Aufnahme der Interviews brauchen wir ein Diktiergerät.

\*

\*

Wir sprechen über Regeln bei den Interviews. Arne sagt, dass es wie ein Kommando ist, wenn man die Personen, welche man interviewen will, nicht vorher kennt. Man sagt dann, ich will dich fragen. Das ist das Kommando. Der andere kann nicht sagen, ob er will. Er kennt den anderen ja auch gar nicht.

Wir besprechen, was wir bei den Beobachtungen beachten müssen. Welche Regeln wir einhalten müssen. Arne sagt, dass wenn wir mit einer Tarnung beobachten, es nicht gut ist, dass wäre wie Spionage. Wir beobachten das Training. Die Sportler sollen uns sehen können.

Doris sagt, dass wir die Trainer befragen müssen, ob wir kommen dürfen.

Doris schlägt vor, Videos bei der Beobachtung zu drehen. Ohne die Videos kann so viel verloren gehen, was man nicht sieht. Doris sagt, dass sie eine kleine Kamera hat und mit der könne man das machen. Wir werden es in der Vorstudie versuchen.

### **Ende der Forschung**

Arne sagt, dass wir anbieten müssen, wie man etwas besser machen kann. Durch die Ergebnisse wissen wir, wie man es besser machen kann. Den Sportlern sollten wir Unterstützung anbieten.

Das Ende sollte sein, dass die Trainer mit den Sportler kooperieren, wir ziehen uns raus, wir sind nicht die Macher, sagt Arne.

Wir üben selbst, wie man Interviews führt.

### **Protokoll vom 07.09.2010**

#### Thema und was ist zu tun?

07 09 2010

Teilnehmer: Arne Madsen, Doris Haake, Hans-Jürgen Behrens, Wiebke Curdt

Uhrzeit: 16.30h

Thema:

6. Sonstiges
7. Wir beenden das Anschreiben und
8. Wir formulieren den zweiten Brief? (als Thema für nächstes Mal?)
9. Der Besuch hat abgesagt. Vorstellung Angela Ehlers.

#### 1 Sonstiges

##### Fragen:

- Welche Form soll das Protokoll haben: auf Blättern hintereinander oder quer?
  1. Es wird entschieden, dass wir diese Form und nicht in quer beibehalten.
- Kompetenzen  
Wiebke spricht über Fremdbestimmung. Sie sagt, dass die Arbeit mit People First sehr wichtig ist. Sie sagt, dass sie das Wissen über die Theorie hat. Sie hat aber kein Wissen in

\*

\*

der Praxis. Sie war nie in einer Sonderschule, nie als Mensch mit Lernschwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt oder in einer Werkstatt. Sie hat keine Erfahrungen mit der Integration. Diese Erfahrungen haben nur die Mitglieder von People First und die Forscher mit Lernschwierigkeiten. Deshalb freut sie sich, mit ihnen zusammen zu arbeiten.

Doris sagt, dass sie erstmal lernen müssen zu forschen. Das können sie noch nicht. Das lernen sie von Wiebke.

Arne erklärt die Erfahrungen, die man in der Schule und Werkstatt sammeln kann.

Wiebke sagt, dass sie für Kritik offen ist. Alle können sagen, wenn ihnen etwas nicht gefällt.

### Thema

- Anschreiben vorlesen und korrigieren

Doris liest das Anschreiben vor.

Es gibt zu lange Sätze. Alles soll links stehen.

Doris liest jeden Satz und wir verbessern den Satz. Das Anschreiben ist fertig.

Es wird auch mit gesendet an alle.

- 2. Brief (nächstes Mal)

Der 2. Brief wird das nächste Mal angefertigt.

Darin soll stehen, in welcher Reihenfolge wir etwas machen.

Es soll darinstehen, was wir genau machen: zum Beispiel:

dass wir zusammenfassen, was die Sportler sagen. Dass wir versuchen es richtig zu verstehen. Das wir nachfragen.

- Besuch: Angela Ehlers

Wiebke erzählt, wer Angela Ehlers ist. Die Vorstellung findet ihr in dem anderen Papier.

### Ausblick:

#### Neue Termine

13.9.; 16.30h (ohne Doris)

28.9.; 16.30h

5.10.; 16.30h

19.10.; 16.30h

Wiebke wird die letzten beiden Termine Angela Ehlers vorschlagen. Sie kann nur im Oktober.

\*

\*

### Was ist zu tun?

Wiebke fragt an der Universität Leipzig nach, ob wir das Logo verwenden dürfen.

Außerdem erfragt sie, ob es einen Sportkurs am Rübenkamp gibt. Arne hat hier mal Integrationssport gemacht. Das ist eine offene Gruppe.

Protokoll vom 08.09.2010, Wiebke Curdt

### Protokoll vom 13.09.2010

#### Thema und was ist zu tun?

**13.09.2010**

**Teilnehmer: Arne Madsen und Wiebke Curdt**

Uhrzeit: 16.30h

**Bei Arne zu Hause! Schmalenbrook 1b**

Thema:

1. Sonstiges
2. **Wir beenden das Anschreiben und**
3. **Wir formulieren den zweiten Brief**
4. Sonstiges

Fragen von Euch?

Fragen von mir!

Vorstudie und evtl. Hauptstudie: Ihr und ich Interviews führen?

Arne sagt, dass es in Ordnung ist, wenn die Wiebke auch Interviews führt.

Wer will mit zu der Vorlesung in Uni montags?

Vorbereitung darauf? Welche Ziele könnten wir mit dem Hingehen haben?

Wir reden am 28.9.2010 mit allen darüber. Arne meint, wir sollten uns darauf vorbereiten und über die Themen vorher sprechen.

Tagungen, wie können die inklusiv oder integrativ aussehen?

Wiebke berichtet von der InklusionsforscherInnentagung.

Im nächsten Jahr findet sie im Februar statt.

In Bremen an der Universität wird sie stattfinden.

Wiebke hat die Einladung bekommen.

Sie sagt, dass die Tagung in diesem Jahr in Innsbruck war.

ForscherInnen mit Lernschwierigkeiten waren dabei.

\*

\*

Es gab Arbeitskreise in leichter Sprache.

Die Vorträge im großen Saal waren auch in leichter Sprache.

In Bremen soll es einen Tag geben, an welchem alle Interessierten kommen können.

Die Arbeitskreise in Leichter Sprache wird es nicht mehr geben.

Wiebke fügt hinzu, dass einige Professoren nur in schwerer Sprache diskutieren wollen.

Einige glauben, dass nur bestimmte Menschen forschen können.

Diese Menschen müssen eine Ausbildung an der Universität gemacht haben.

Arne sagt:

Man muss doch nicht studiert haben, um mitreden zu können.

Es tut weh, dass die Professoren uns nicht dabeihaben wollen.

Es ist nicht gut, dass sie uns nichts zutrauen!!

Heute ist es anders als gestern.

Heute wird uns etwas zugetraut!

Wir sind nicht zu blöd dazu, ihr Kopfschlaunen!

Die können auch nicht alles und wissen auch nicht alles.

Die Kopfschlaunen wissen nichts von uns, wenn sie nicht mit uns reden.

Sie wissen nichts von unseren Fähigkeiten, wenn sie nicht mit uns reden.

Er sagt, dass die Professoren mal über die eigene Suppenschüssel schauen sollen.

Sie sollen mal über den eigenen Horizont hinauswachsen.

Sie müssen lernen, den Menschen mit Handicap auch mal etwas zuzutrauen.

Sie sollen lernen, dass man den Menschen mit Handicap auch etwas zutrauen kann!! Mit gewisser Unterstützung geht das schon und mit Geduld.

Wir sind offen und gerade aus. Und sagen, was wir denken!

Wir müssen langsam reinwachsen in das Forschen. !

Die Professoren lernen nur von uns, wenn sie uns zuhören!

Jeder kann auch mal ein Handicap bekommen, da ist niemand vor gefeit.

Das muss sich jeder immer wieder klarmachen!

Wie kann man zusammen eine Tagung machen?

Ideen von Arne:

5. Professorin aus Bremen einladen. Wir könnten mit ihr darüber sprechen, wie man die Tagung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gestalten könnte. Die ForscherInnen mit Lernschwierigkeiten lernen, was die Professorin aus Bremen will. Sie lernen sie einzuschätzen. Man kann den Kontakt herstellen. Wenn sie es auch will. Wir lernen voneinander. Es kann ein offener Dialog werden. In einer lockeren und entspannten

\*



\*

Atmosphäre können wir reden.

6. Über Themen unterhalten: eigene Meinung einbringen, welches Thema hat die Tagung, wir sagen unsere Meinung dazu.
7. Informationen bekommen, was ist gerade aktuell?
8. Kleine Auswahl an Arbeitskreisen ist besser als nur ein Angebot. Die Arbeitskreise finden in leichter Sprache statt.
9. In den kleinen Gruppen kann man sicher besser austauschen.
10. Informationen von den anderen bekommen, die auch als Forschungsgruppe arbeiten. Was machen die anderen? Was machen wir? Einen Austausch und eine offene Diskussion machen.
11. Und...ein Professor trägt vor, was er macht. Er spricht in leichter Sprache. Es wird mit allen über das Thema diskutiert.
12. Wir wollen unsere Meinung zu den Forschungsprojekten sagen. Wir wollen informiert werden. Wir wollen wissen, worüber gerade geforscht wird. Wir wollen von Euch lernen, ihr könnt von uns lernen.
13. Am Anfang und am Ende der Tagung die großen Vorträge in leichter Sprache.
14. Dass die Tagung nur an einem Tag offen sein soll, findet Arne 1 äußerst merkwürdig

### **Protokoll vom 28.09.2010**

Datum: 28.09.2010

Teilnehmer: Doris Haake, Arne Madsen, Hans-Jürgen Behrens, Wiebke Curdt

Ort: Hamburger Arbeitsassistenten, Schulterblatt 36

Uhrzeit: 16.30h-17.50h

#### Ablauf

- Fragen von Euch?
  - Die Forscher haben keine Fragen
- Fragen von mir!
  - Wiebke fragt, woher der Begriff „Kopfschlaue“ kommt. Arne hat ihn das letzte Mal beim Treffen gesagt. Keiner aus der Gruppe weiß, wo der Begriff herkommt. Arne hat ihn vielleicht erfunden?
  - Wiebke fragt, ob jemand das Treffen auch mal leiten möchte und welche Themen sie dann besprechen möchten. Nach einer kleinen Pause sagt Doris, dass wir den Ablauf der Untersuchung besprechen müssen. Sie leitet dazu eine Sitzung, wenn wir die Briefe abgeschickt haben.

\*

\*

- Wiebke fragt, ob die Forscher sich sicher fühlen, wenn sie die Interviews führen. Es wird entschieden, dass wir die Interviews nochmal üben, unterschiedliche Fragen zu einem Thema wird Wiebke schreiben, damit man falls eine Frage nicht beantwortet wird, man eine ähnliche Frage stellen kann.
- Wiebke fragt, ob sie auch Interviews führen darf. Arne und Hans-Jürgen willigen ein. Doris überlegt noch, wie sie es findet. Wir werden in der nächsten Sitzung erneut darüber reden.
- Wir reden über die Untersuchungspersonen. Wiebke sagt, dass es in Norddeutschland scheinbar keine Gruppen gibt, welche länger als zwei Jahre trainieren. Erst in Nordrheinwestfalen. Im November hat Hans-Jürgen frei. Arne und Doris haben in diesem Jahr keinen Urlaub mehr. Aus diesem Grund müsste die Untersuchung mit Hans-Jürgen im November verlaufen

### Wer will mit zu der Vorlesung der Uni?

Wir werden uns vorbereiten.

Wir überlegen uns Fragen.

- Wiebke berichtet über die Inklusionsforscherinnentagung
  - Die Arbeitskreise in leichter Sprache sollen nicht mehr stattfinden.
  - Die Forscher wollen, dass die Arbeitskreise in leichter Sprache bleiben.
- Wir beenden das Anschreiben. Wiebke wird noch Bilder einfügen.
- Wir sehen uns den zweiten Brief an und sprechen über die Reihenfolge der Forschung. Wiebke macht den Brief fertig.

### to do

Wiebke erkundigt sich, wo man ein Tonband ausleihen kann.

Sie druckt den Leitfaden aus

Wir werden uns einige Fragen mehr überlegen

Die fragen wir, wenn die anderen Fragen nicht gut sind

Doris leitet eine Sitzung, wenn die Briefe fertig und abgeschickt sind.

Das Thema ist: der Weg zu den Untersuchungspersonen

November: Interviews mit Hans-Jürgen führen

Bis dahin muss alles fertig sein

Interviews: Wiebke fragt, ob sie auch Interviews führen kann, Doris überlegt noch.

Fragen für Special Olympics – Vortrag am 1.11. überlegen

\*

\*

15. Das nächste Treffen findet am 5.10. um 16.30h statt.

### **Anschreiben vorlesen und korrigieren**

- Logo
- Das Anschreiben wird am 28.9.2010 fertig gestellt.
- 

### 2. Brief

- **Titel/Betreff (Wir haben uns 2 Titel überlegt.**
- Reihenfolge überlegen

Der zweite Brief wurde angefangen und wird am 28.9.2010 fertiggemacht.

- **Termin überlegen/Zeitplan erneut ansehen! Der Zeitplan wird am 28.9. besprochen.**

Ausblick:

### **Nächste Termine**

28.9.; 16.30h

5.10.; 16.30h

19.10.; 16.30h

### **Bisher keine Antwort von Angela Ehlers.**

Was ist zu tun?

Nächstes Treffen, welches Thema?

- 2. Brief fertig stellen, ebenso den 1. Brief.
- Diskussion über Sonstiges von diesem Treffen mit allen

### **Protokoll vom 14.10.2016**

#### Thema: Reflexion gemeinsamer Forschung

jeder überlegt für sich, dann sprechen wir über die Frage: was war gut, was könnte man verbessern. Positiv verweisen beide Ko-ForscherInnen auf die Erfahrungen im Kontext Forschung: auf das Halten von Vorträgen, das Schreiben von Artikeln, das Führen von Interviews und den Einbezug in die Forschung überhaupt. Wichtig sei, die Untersuchungssubjekte zu informieren.

Die akademische Forscherin verweist auf den Aspekt der Macht und sagt, dass sie viele Teile bestimmt und geleitet habe. Das sie es selbst in dieser Form zu Beginn nicht beabsichtigt habe.

„Niemand ist perfekt“ kommentiert Madsen.

\*

\*

## **A1 Dokumentation der partizipativen Forschung**

### b) Vorbereitung der Studie: Interviewfragen

Gemeinsame Vorarbeit/Überlegungen zu Fragen für ein Gruppeninterview

#### **Fragen für Interviews aus den Kategorien**

Haltung

##### **Sport**

Was bedeutet Euch der Sport?

Was wollt Ihr im Sport?

Wie oft macht ihr Sport?

Was gibt Euch der Sport?

Geht es Euch hinterher besser? Was ist anders nach als vor dem Sport?

Hat sich etwas in eurem Leben durch den Sport verändert?

##### **Mitbestimmung, Zugang, Selbstvertretung, Fortbildung**

Wird gemacht, was Ihr Euch wünscht?

Kannst Du das Training mal leiten? Wie wäre das?

Planst Du mit den Sportlern, Partnern auch mal was gemeinsame? Wie wäre das?

Mit wem würdest Du so etwas gern machen?

Bräuchtest Du Hilfe? Würdest Du zu einer Fortbildung gehen?

##### **Blick auf Unified**

Ist Unified anders als Eure bisherige Sportgruppe? Was ist anders?

Warum machst Du hier mit? Wer hat Dich gefragt?

Kennst Du andere Trainings? Wie sind die?

Kennst Du andere Trainer? Wie sind die?

Findet Ihr Unified gut? Was besonders oder was besonders nicht?

Würdet Ihr lieber wieder in eine homogene Gruppe zurück?

Wann sind die nächsten Wettbewerbe?

Was wünscht Ihr Euch für Unified?

\*

\*

## Anschreiben

Forschungsgruppe

c/o People First  
Sengelmanstr.  
Hamburg

Datum

Forschungsgruppe für integrativen Sport:  
Habt ihr Lust mit uns über Euren Sport zu forschen?

Liebe Sportler,

4 Menschen mit Lernschwierigkeiten und eine Forscherin haben gelernt zu forschen.  
Forschen heißt genau hinsehen und Fragen stellen.

Unser Thema ist die Integration im Sport.

Integration heißt, dass Sie Sport machen können, wie alle anderen auch.

Integration heißt, dass Ihre Wünsche erfüllt werden.

Wir wollen genau wissen, was Sie für Wünsche im Sport haben.

Wir wollen wissen, ob Sie im Sport zufrieden sind.

Wir möchten, dass Sie (mehr) Spaß haben.

Wir haben gelernt zu forschen.

Jetzt wollen wir es umsetzen.

In unserer Forschung stellen wir Fragen und wollen Ihr Training ansehen.

Wenn Sie Interesse haben, dann gibt es folgende Reihenfolge:

Wir informieren Sie über das Thema.

Wir informieren Sie über das, was wir machen.

... und wir informieren Sie über das, wie wir es machen.

Dann können Sie entscheiden, ob Sie unsere Fragen beantworten wollen.

Und, ob wir Ihr Training ansehen dürfen.

Wenn Sie damit einverstanden sind, würden wir gerne ein Video von Ihrem Training machen.

\*

\*

Und das Gespräch auf einem Tonband aufnehmen.

Ein Tonband ist wie eine Kasette oder eine CD, auf welcher man etwas aufnehmen und wieder abspielen kann.

Wir würden uns freuen, wenn Sie mitmachen.

Bitte sagen Sie uns bis zum 30.09.2010 Bescheid, ob Sie Interesse haben.

Dann können wir im Oktober ein erstes Treffen mit Ihnen absprechen.

Ihre Teilnahme ist freiwillig.

Das ist ganz wichtig.

Sie entscheiden, ob Sie mitmachen wollt.

Ihr Name wird nicht erwähnt.

Vielen Dank für Ihre Mühe im Voraus.

Rückmeldung bis zum 30.09.2010!

Unterschrift

Die Forschungsgruppe

Doris Haake, Andrea Junginger, Hans-Jürgen Behrens, Arne Madsen (People First Hamburg e.V.)  
und Wiebke Curdt (Promovendin der Universität Leipzig)

\*

\*

**Anschreiben 2/Vorlage:**

Forschungsgruppe  
c/o People First  
Sengelmanstr. 49  
22297 Hamburg

Datum

Forschungsgruppe für integrativen Sport:  
Wir stellen Euch den Ablauf/Reihenfolge vor  
oder  
Wann machen wir was?

- Kenne lernen /Informationen geben
- Fragen, die sie an uns haben, dürfen sie stellen
- Gruppeninterview
- Fragen, die sie an uns haben (vielleicht trauen sie sich hier mehr) (zwei Gruppen (integrativ und Sportler allein oder nur ein Gespräch mit allen)
- Teilnehmende Beobachtung
- Einzel-Fragen/Interviews
- Nachfragen/Nachtreffen (Informationen geben, wie weit wir sind)
- Ergebnisse mitteilen

Ein Tonband ist wie eine Kasette oder eine CD, auf welcher man etwas aufnehmen und wieder abspielen kann.

Wir würden uns freuen, wenn Sie mitmachen.

Bitte sagen Sie uns bis zum ??? Bescheid, wann wir kommen können.

Dann können wir im Oktober ein erstes Treffen mit Ihnen absprechen.

Ihre Teilnahme ist freiwillig.

Vielen Dank für Ihre Mühe im Voraus.

Rückmeldung bis zum 30.09.2010!

Unterschrift

Die Forschungsgruppe

Doris Haake, Andrea Junginger, Hans-Jürgen Behrens, Arne Madsen (People First Hamburg e.V.)  
und Wiebke Curdt (Promovendin der Universität Leipzig)

\*

\*

## **Mögliche Fragen für Gruppendiskussion:**

### Fragen von Sportler

Hast Du Fragen?

Weißt Du, was wir hier machen und wofür und wer ich bin?

Soll ich etwas über mich und diese Befragung erzählen?

### Allgemeine Fragen vorweg:

Wo arbeitest Du/arbeiten Sie?

Wo wohnst Du/wohnen Sie? Allein und in wie nah zum Sport?

Wie weit evtl. zu den anderen Partnern, Sportlern des Teams/zur Stadt...

Alter

Seit wann bist Du/sind Sie in der Sportgruppe?

Wie lange machst Du/machen Sie schon Sport?

Wie bist Du zum Sport gekommen? Wie kommt es, dass Du bei dieser Gruppe mitmachst?

Wer hat dich ausgesucht?

Sonstiges...

\*



\*

### **Einverständniserklärung**

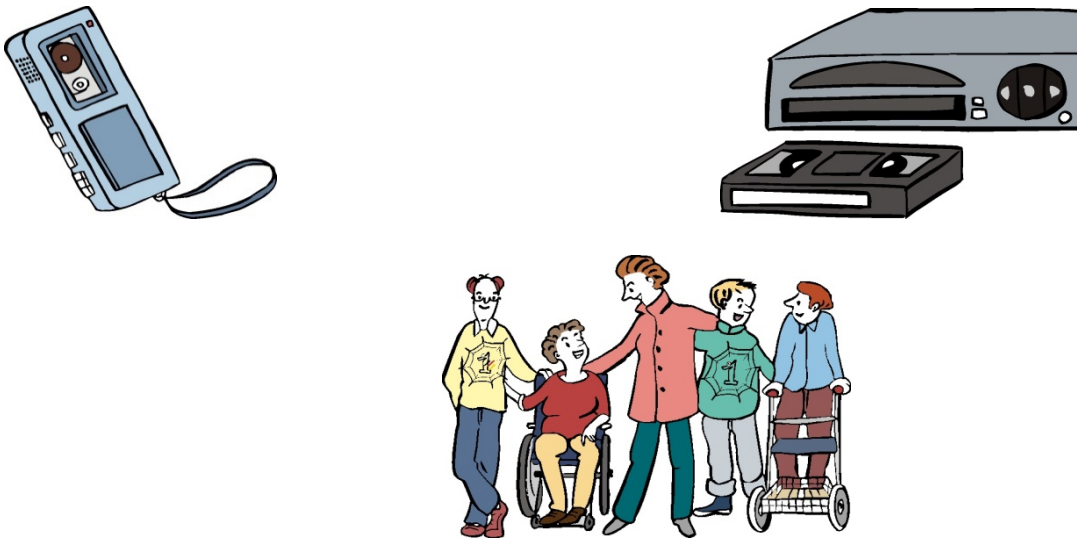
Ich erkläre, dass alle Daten zu meiner Person in der Doktorarbeit (auch Dissertation genannt) von Frau Wiebke Curdt verwendet werden dürfen.

Sie dürfen bei der Bearbeitung und Auswertung der Daten verwendet werden.

Sie dürfen anonymisiert genutzt werden, um die Ergebnisse zu zeigen.

Alle Daten werden anonymisiert.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das Gespräch, das Interview mit einem Tonband und einer Videokamera aufgezeichnet wird.



Alle Personen unterliegen bzgl. der Untersuchung der Schweigepflicht.

Jederzeit kann ich sagen, dass ich nicht mitmachen möchte.

Dann werden meine Daten (mein Name und so weiter) nicht mehr genutzt.

---

\*

\*

---

**Einverständniserklärung**

**Name** \_\_\_\_\_

**Vorname** \_\_\_\_\_

**Verein/Schule/Werkstatt** \_\_\_\_\_

**Ich erkläre mich mit der Verwendung meiner Daten im Rahmen der Doktorarbeit von Frau Wiebke Curdt einverstanden.**

**Ich habe die Informationen verstanden.**

**Ich bräuchte weitere Informationen in leichter Sprache.**

---

**Ich unterschreibe.**

**Meine Eltern unterschreiben für mich.**

**Mein Betreuer unterschreibt für mich.**

**Ich möchte Informationen über die Studie bekommen.**

**Ort** \_\_\_\_\_

**Datum** \_\_\_\_\_

**Unterschrift** \_\_\_\_\_

---

Bitte senden Sie mir die Einverständniserklärung an oben genannte Adresse.

Oder geben sie jene dem Trainer.

Ich danke Ihnen sehr herzlich!!

Mit freundlichen Grüßen

Wiebke Curdt

---

\*

\*

## A2: Dokumentation der rekonstruktiven Analyse

### a) Kontexttabelle

<i>Team</i>	<i>Alter der SportlerInnen</i>	<i>Dauer der Teilnahme in Jahren</i>	<i>Geschlecht der SportlerInnen</i>	<i>Sportart</i>	<i>Anbieter von Unified Sports®</i>	<i>Externe Vergleiche</i>	
BB_m	15 (EmL) (18)-20 (Bm/Cm)	2 (EmL)-3 (Hm/Am)-4 (Gm)-8 (Bm/Cm)	m	Basketball	Kooperation Schule- Förderschule/ großes Heim	Gesellschaft (Bm)	
BB_w	15-17	<1-5 Jahre	mixed (2mL/6f- 1fL)/eigentlich w	Basketball	s. oben	Schule (Cf, Df-Gf) Fußballteam (Bm)	Geschlecht
BB_1	16 (Bm)-28 (Am)	7 (CmL, DmL) 12 (Am) Jahre	mixed (2m- 2ml/1fL)/ m	Basketball	Heim-„private“ Personen	SV (Am), Heimfußball (Cm/Dm)	Am ältere Unified Generation
BB_2	-28 (Am, AfL)-33 (BmL)	3 (Am)-13 (BmL)-18 Jahre (AfL)	mixed (1m- 1mL/1fL)/ m	Basketball	s. BB_1	SV (Am, traditionell SO Sports (Af, Bm), Verein (Bm)	
BB_3	16-35	2 (Em, Dm)-7 (FmL)- 10Jahre (CmL)	m	Basketball	Kooperation Schule- Förderschule/Heim	Heim- Sportarten (Cm), SV (Em, Dm)	
BB-4	16-40	2-3	mixed (3mL/2f)	Basketball	s. BB_2	Schule (Af, Bf)	
Fu_1	18 (Am)-19 (Em), 21 (Cm)-45	2-3 (Am, FmL), 3 (Em)-3 1/2 (Cm)-4 1/2 (DmL)-4-5 (HmL)	m	Fußball	Großes Heim: Gruppenmitglieder „Bolzplatz“ Teilnehmer und sozial ausgebildete	SV (Am, Fm) BB(Hm)	Alter- generationstypisch (vergangene Erlebnisse explizieren!)
Fu_2	15-23	<1-(CmL), 3 Jahre (Dm), 4+5 Jahre Pause wieder neu dabei (EmL)-10 Jahre (AmL)	m	Fußball	s. Fu_2	SV(Dm) Vorher gewähltes anderes Fußballangebo t	
Fu_SCG	20 (Cm/BmL)-	3 (AmL), (4-GmL, DmL, BmL (EmL,	m	Fußball	Sportverein	Vergangenes Fußballangebo	

\*

\*

	35 (GmL))	FmL?))-5 Jahre (Cm)				t, (vorheriger Erfahrungs- raum (Bm, Cm)	
Sw	15 (Bf; Bm)-33 (CfL)	1-4 Jahre	Mixed (1m- 2mL/1f-2fL)	Schwimmen	Großes Heim mit „privaten“ TeilnehmerInnen	Andere Sportarten (Cf,...	

\*

\*

### c) Transkriptionen

#### Transkriptionsregeln

##### Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research

- L      Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
- \_I      Ende einer Überlappung
- (.)      Pause bis zu einer Sekunde
- (2)      Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
- nein      betont
- nein**      laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
- °nee°      sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
- .
- ;
- ?
- ,
- viellei-      Abbruch eines Wortes
- oh=nee      Wortverschleifung
- nei::n      Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
- (doch)      Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
- ( )      unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
- ((stöhnt))      Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
- In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
- @nein@      lachend kurz gesprochen
- @(.)@      kurzes Auflachen
- @(3)@      3 Sek. Lachen

\*

\*

### **für biographische Interviews zusätzlich:**

//mhm// Hörsignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist

### **Groß- und Kleinschreibung:**

Hauptwörter werden groß geschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/ einer Sprecherin am Beginn eines „Häkchens“ wird das erste Wort mit Großbuchstaben

begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

### **Zeilennummerierung:**

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen ist es notwendig, eine durchlaufende

Zeilennummerierung zu verwenden.

Bei allen Transkripten zu Beginn vermerken: Codename der Gruppe, Name der Passage, wo die Passage auf der Kassette beginnt (bspw.: „1/5“ oder:

Zählwerkangabe

der verwendeten Geräte – die Zählwerkangaben sind je nach Gerät unterschiedlich), Dauer der Passage (bspw. 10 Minuten), Kürzel für die Personen, die transkribiert und die Transkription korrigiert haben.

### **Maskierung:**

Allen Personen einer Gruppendiskussion wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht „f“ (für weiblich) oder „m“ (für männlich) hinzugefügt.

Die Zuweisung lautet bei einer Diskussion mit 2 Mädchen und 3 Jungen bspw.:

Af, Bf, Cm, Dm, Em. Dieser Buchstabe bleibt auch bei allen etwaigen weiteren

Erhebungen bzw. bei der teilnehmenden Beobachtung bestehen, bei denen die

Person beteiligt ist. Ist eine Person neben der Gruppendiskussion auch an einem

biographischen Interview beteiligt, so erhält sie einen erdachten Namen, der mit dem zugewiesenen Buchstaben beginnt (bspw.: Bm, Berthold).

Alle Ortsangaben (Straße, Plätze, Bezirke) werden maskiert.

Namen, die im Interview genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt.

Dabei versuchen wir, einen Namen aus dem entsprechenden Kulturkreis zu nehmen, bspw. könnte „Mehmet“ zu „Kamil“ werden.

(Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2013), 399f.

\*

\*

## Transkripte

- **BB m**

	<b>Passage:</b> „dann fange ich mal an“
	Interviewsequenz 1 (Zeit: )
1	((räuspern))
2	<b>I:</b> Und vielleicht könnt ihr einfach erstmal erzähl'n (.) was (.) also zu Euerm
3	Sport was erzähl'n.
4	(2)
5	?m/?m/?m:@(.)@
6	Em: ((streckt den Zeigefinger hoch)) (Dann fang ich mal an.)
7	I: L@(ja)@
	<b>Interviewsequenz 2 (Zeit: )</b>
8	Em: LIch bin der Erik (1) ich mach fast zwei Jahre beim Basketball mit (1) ja(.) ich
9	wohn in <u>Herrnsberg</u> (2) ich geh in der Förderschule in Herrnsberg in die @(.)@ [?m:
10	((räuspern)); gemurmelt] Schule [mhm] und @(.)@ [?m: @(.)@] ich bin 15
11	Jahre alt (1) ja.
12	<b>I:</b> LUnd wie (.) kommst Du hier in die (.)
13	Gruppe, also zu dem (.) Sport?
14	Em: Lweil ich mich bei Volker Schäfer
15	angemeldet hab. [Aja] ((schaut nach unten, nickt))
16	(2)
17	Bm: Also ich bin der Bolle ähm (1) ich bin damals wo das angefangen hat an der
18	Realschule (.) ham wir das dann mit (1) anfangt, ((schneller)) also dass hat ja dann
19	anfangt und dann waren wir gleich mit dabei ((Ende schneller)) ham das dann noch
20	mit macht (.) zwei <u>Jahre</u> [mhm] und dann war ich fertig mit der Schule und dann war
21	das so aweng weg da (.) ja und dann hab ich hier mein Ausbildung anfangt für n
22	<u>Erzieher</u> (.) und jetzt das seit ich jetzt wieder hier in Herrnsberg <u>arbeite</u> (.) mach ich da
23	halt jetzt wieder mit so (1) ((immer leiser)) und auch <u>aktiv</u> (.) am Montag (.) hier.
24	(2)
25	Em: ((zeigt auf Dm))
26	Dm: ((setzt sich nach vorn)) Ja also, der Manuel Leber, also einer aus
27	unsrer (1) also aus meiner ehemaligen Klasse hat mich dieses Jahr dazu genötigt
28	mitzumachen [einige: @(.)@; ?m: oh:] Nein, d`s soll ein Scherz sein, der hat einfach
29	gefragt, ob ich mitmachen will und dann hab i halt mitmacht ((öffnet die Hände und
30	schließt sie wieder mit einem klatschen))
31	<b>I:</b> LUnd der ist auch noch dabei?
32	Dm: LJJa, aber der ist heut net
33	da.[Aja]
34	(2)
35	Gm: Ja, also, ich, ((zu Dm)) ja Du bist fertig? [Dm: ja, darfst auch mich des
36	frogen/] bin ja noch Schüler und ich hab auch damals mit die, also beim
37	Projektbeginn (.) hab ich da auch ang`fangen (.) und jetzt schon sei:d, wieviel Jahre
38	sind das jetzt (.) an die vier Jahre bin ich jetzt dabei (.) also (.) immer noch regelmä-
39	(.) also (.) in der letzten Zeit nicht mehr, aber regelmäßig war ich (.) in Herrnsberg
40	bei denen dann im Training dabei (1) und montags (.) auch öfters [mhm] (1) jo
41	<b>I:</b> Ldas ist auch einmal die Woche da in
42	Herrnsberg das Training.
43	Gm: LJJa
44	?m: LJJa
45	Hm: LJJa ich bin jetzt auch schon seit drei
46	Jahrn dabei und ich bin durchn Herrn Greno dazu gekommen.
47	I: Lhier von
48	der Schule dann.
49	Hm: LJJa [ja] unser Sportlehrer [mhm]
50	(1)

\*

\*

51	Cm: J:a (.) ich bin schon (1) keine Ahnung, schon ganz lange eigentlich dabei (.)
52	durch halt mein Vater bin ich dazu gekommen, °und der ist (.) (hat das) früher auch
53	mittrainiert und ähm° ich hab Vorpraktikum macht nach meiner Schulzeit (.) Schule
54	war vorbei 07 [mhm] (.) glaub ich (.) und dann seit dem bin ich eigentlich dabei (.)
55	Dann hab ich eben das Projekt mitgemacht [mmh] und donnerstags geh ich immer
56	ins Training (1) ((nickt)) °ja.°
57	<b>I:</b> <b>L</b> das,
58	das Projekt ist ähm [Cm: Das im Moment/] das Basketballprojekt [Cm: halt montags;
59	Bm: dieses Unified ja/] in der Schule
60	Cm: <b>L</b> die Kooperation mit der
61	Realschule [mhm] (2) °ja, (.) genau° (1) ((leichtes Schnaufen))
62	(1)
63	Am: Ich bin auch schon seit drei Jahrn dabei
64	(2)
65	
66	
67	
	<b>Interviewsequenz (...)</b>
68	<b>I:</b> Und, wie kam es, dass ihr überhaupt also, dass ihr überhaupt in diese Gruppe,
69	hier mitmachen wolltet? Also, ist ja auch irgendwie ((schnauft)) ((langsamer))
70	keine normale Sportgruppe in der Schule, oder überhaupt Schulsportgruppe oder
71	eine aus dem Verein, sondern das ist ja schon (1)
72	aus unterschiedlichen ähm (.) Schulen kommt ihr
73	Hm: <b>L</b> @(.)@ ((räuspern))
74	Gm: <b>L</b> Also
75	bei mir wars halt so, dass ich privat Basketball gespielt hab und dann hat sich, hat
76	sichs hier ähm diese Unified Projekt angeboten (.) da mit zu machen und da hab ich
77	dann einfach mitmacht (.) joah. (1)
78	Cm: <b>L</b> ja ich mach
79	die Ausbildung @(.)@
80	?m, ?m.: <b>L</b> @(.)@
81	Bm: <b>L</b> Was für eine Ausrede
82	<b>I:</b> <b>L</b> Was, was für eine
83	Ausbildung?
84	Cm: <b>L</b> Ich mach die Ausbildung zur Heilerziehungspflege [mhm] und
85	((Gemurmel dazwischen)) ich hab halt dann in Herrsberg angefangen und dann (.)
86	hab ich halt da (.) beim Basketball mitgemacht.
87	<b>I:</b> <b>L</b> Aber das
88	heißt Du ((langsamer)) ähm kennst auch einige sowieso aus den Herrsberger
89	Werkstätten schon, die hier auch mitspieln;
90	Cm: <b>L</b> Ja halt, wir ((zeigt
91	zu Bm)) beide arbeiten ja auf einer Gruppe, auf der T8 da wo ((zeigt zu Am) er
92	auch wohnt und ((zeigt zu Em)) er wohnt [mhm] ja (.)
93	Bm <b>L</b> Und der Alex
94	wohnt dort auch, der mit dem grünen T-Shirt [mhm; ?m: °der Dicke°] Cm:
95	Leigentlich alle so, die bei uns mit auf der Wohngruppe (1) leben, spielen eigentlich
96	irgendwas also entweder Fußball halt oder dann halt Basketball [Ach so; ?m: ( )]
97	Und mit Basketball hat das ja eigentlich alles anfang so [Bm:ja] Fußball kam dann ja
98	erst danach dann dazu [mhm].
99	Dm: <b>L</b> Letztes Jahr
100	dann [Cm: ja?] Letztes Jahr [Cm: keine Ahnung] also letztes Jahr kam Fußball dazu.
101	<b>I:</b> <b>L</b> Auch a=äh in Kooperation mit Eurer Schule?
102	Dm: <b>L</b> Ja aber da sind,
103	glaube ich, nicht so viele (1) Athleten [mhm] (1) Ja und (.) ich mach das halt, also
104	ich hab nen Onkel der auch, der ist auch behindert und (.) ja (.) da hat mich halt dann
105	der Manuel gfragt und dann hab ich halt mitmacht einfach [mhm]
106	(3)
107	
108	

\*



\*

	<b>Passage</b>
	Interviewsequenz (Zeit: )
109	<b>I:</b> Und habt ihr gedacht dass es, (.) also, dass man, dass es so ist, @ wie
110	es jetzt ist@, (.) also (.) wie habt ihr Euch das vorher vorgestellt?
111	<b>Dm:</b> L((zuckt mit
112	den Schultern/)) Gor net.
113	<b>I:</b> L@(. Ach so;[Dm: bewegt die Hände
114	auseinander und dann wieder zusammen, zuckt dabei die Schultern, grinst)) gut)@
115	(1)
116	<b>Bm:</b> Viel schwerer [?m: ja] ich weiß net, wenn mans so hört (.) das jemand (.)
117	((schneller)) behindert ist (.) ähm, dann stellt man sich halt einfach vor, dass der halt
118	im Rollstuhl hockt und (.) quasi gar nichts mehr machen kann
119	(.) und das denkt halt, denk ich mal, (.) sehr viele von der Gesellschaft [mhm] und (.)
120	denkt eigentlich niemand, dass man so, eigentlich, man
121	kann ja ganz normal (.) spielen mit denen (.) wo ich jetzt so daheim mit meine
122	Kumpels spiele oder so oder ob ich jetzt mit dem ((zeigt zu Am))
123	Andi Basketball spiel (.) man das (kaum merkt) wo ist der Unterschied so
124	und das find ich irgendwie schon gut [mhm], dass es halt so ist und das
125	hab ich auch am Anfang net erwartet wo das, wo ich da anfangt hab (1)
126	°ja°
127	(3)
128	?Hm:man hat halt auch immer am Anfang son bisschen son Abstand so aber wenn
129	man dann so die Charakter (.) persönlich kennt, dann ist das eigentlich (1) also
130	ganz normal als (.), ich seh da kein Unterschied [mhm] eigentlich [Dm: ja ((nickt))]
131	immer also (2) ist normal [mhm]
132	(2)
133	
	<b>Passage</b>
	Interviewsequenz: (Zeit: )
134	<b>I:</b> Ward ihr auch schon zusamm auf ähm (1) Turniern? Vermutlich ne, wenn ihr schon
135	länger (.) [?m: Ja] dabei seid.
136	?Dm: Lja in Sprotte warn wir mal [in
137	Sprotte,] ((blickt zu am-Cm)) (Denn ward ihr, Bremen ward ihr)
138	<b>Fm:</b> LWir
139	warn ((macht eine Faust und klappt zu jeder Stadt einen neuen Finger
140	auf)) erst in ähm also Bibrach, Dahrens äh [?m: München kommt noch] Bremen
141	[mhm], Warschau in Polen [?m: Athen; Cm: (Griechenland, Athen/ )] letztes
142	Jahr Athen äh un:d ((klopft mit der Faußt auf die offene andere Hand)) was auf uns
143	noch zukommt ist München da ist denn die deutsche [?Cm: Deutsche Meisterschaft]
144	ja [mhm]
145	<b>I:</b> LUnd gibts da viele Teams in (.) in
146	Deutschland gegen die ihr so spielen (2) [?Dm: in Deutschland] könnt.
147	<b>Cm:</b> Lähm (2) also auf unserem Niveau (.) oder [mhm; ?m einige: @(. )@]
148	<b>I:</b> LMmh das ist ja so, ja das ist ja so, so eingeteilt, ne.
149	?Fm: Lja ich mein, also von der S=pielstärke_I, her [mmh]
150	ähm ja das wird dann in, also da komm dann alle Mannschaften zusammen (.)
151	und dann spielt man erstmal so das isn ähm Divisioning, nennt man des, [?m: ja;
152	mhm] und da wird dann entschieden also werden
153	dann die ganzen Mannschaften in Gruppen eingeteilt je nach ähm [?Cm: Spielstärke]
154	Spielstärke (2) ja (.) und dann wird halt gespielt [mhm]
155	<b>Cm:</b> Lkeine
156	Ahnung wieviel gibts da wieviel Mannschaften bestimmt
157	?m: LAlso Unified
158	Mannschaften
159	<b>Cm:</b> Lvielleicht noch fünf andere oder so [mhm] aber nicht mehr
160	eigentlich und eigentlich nicht so gute @(. )@ [?Bm: @(. )@]
161	<b>I:</b> Das heißt ihr habt @(. )@

\*

\*

162	gewonn oder
163	Cm: LJa schon eigentlich@(.)@ [@(.)@] (1) ja (1)
164	I: LUnd wie ist es wenn ihr gewinnt in som (.) im Team, also ist das
165	irgendwie (.) ganz normal oder (.)
166	?m: Lja, die Stimmung steigt halt denn (1) ja (2)
167	Cm: Ist halt schon immer was besonderes, [mhm] °irgendwie wenn man
168	gewinnt [mhm] (1) ja°
169	(1)
170	I: aber habt ihr dann, verliern ist dann nicht so ((leiser)) [?CM: Das ist nicht so, ne]
171	das passiert nicht so oft @(.)@
172	Cm: Ldas ist_I das ist auch nicht so gut @(häh)@
173	[@(.)@]
174	I: LDas ist nicht so gut, meinst Du da ist @(.)@ [Cm: Das ist die Stimmung echt,
175	die Stimmung echt] pass-passiert nicht so oft [?m: auch im Arsch; ?m: @(.)@]
176	Cm: ((leise)) im Arsch [mmh] Ne, aber das passiert auch nicht so oft, also in
177	Deutschland nicht, (.) dann wie wir letz-, dieses, ne letztes jahr in athen da ham wir
178	schon aweng verlorn und das war dann nicht so gut (.) und dann, ja (.) war die
179	Stimmung nicht so toll [mhm] ja.
180	I: LUnd dann gibts immer ein, der
181	das denn so ein bisschen (.) managt irgendwie die Stimmung wieder (.) [Cm:Volker]
182	oder macht das der Trainer, [Cm: ja der Trainer, der Volker] ja.
183	?Bm: Lund der
184	Alex
185	Cm: LJa
186	(4)
187	Cm: ((zuckt mit den Schultern)) Ja ((schnauft))
188	
189	
<b>Passage</b>	
<b>Interviewsequenz (Zeit: )</b>	
190	I: ((langsamer)) Ld.h, aber (.) hier
191	seht Euch schon öfter aber die aus den (.) aus der Realschule (.) ähm ihr trifft nicht
192	unbedingt die andern Athleten öfter noch in (.) hier weiß ich nicht in Herrsberg oder
193	?Hm:jeden [?m: also sehn uns donners-] Donnerstag beim Training halt [und sonst
194	nicht/] also nur beim Training.[mhm] (1) Oder dann bei irgendwelchen
195	Veranstaltungen ((leiser)) wegen=joah, weiß net bei diesen Feiern (.) von Herrsberg
196	(.) und eben auf Turniern [ach so, mhm] (1) ja
197	(4)
198	Cm; ?m: @(.)@
199	(2)
200	I: @(.)@
201	(2)
202	
<b>Passage</b>	
<b>Interviewsequenz (Zeit: )</b>	
203	I:Gut, also wenn (1) ähm (.) wenn Euch noch irgendwas einfällt, irgendwas <u>wichtiges</u>
204	weshalb ihr hier <u>mit</u> macht oder (.) ähm (1) ja, was Euch überhaupt in: an Euerm
205	Team (1) wichtig ist, was Euch auffällt (2) könnt ihr es gern noch (1) erzähl
206	irgendwas (.) oder was ihr gut findet an dem
207	Team, was möglicherweise irgendwie noch (.) <u>anders</u> gemacht werden könnte oder (.)
208	Fm: LDes ist halt immer lustig, (.) also des macht immer Spaß
209	[@(.)@] (1)
210	Cm: LAlso des ist halt schon auch gut, dass ((leiser)) Menschen
211	((leiser aufgehoben)) mit und ohne Behinderung zusammen spielen [mhm] in ein (.) in
212	eine Mannschaft in einem Team und das man (.) sich so gut versteht eigentlich und
213	das man (.) eigentlich Basketball oder Fußball auf nem sehr hohen Niveau spielen
214	kann [mmh] das ist echt gut (1) °ja°
215	(8)
216	((schnaufen; grinsen))

\*

\*

217	I:	LGut @(. )@ (2) dann vielen Dank (1) äh:m und (1) dann
218		habt ihr noch nen Augenblick um noch ein wenig zu spielen.
219		

\*

\*

- **BB\_w/Red layers**

Überschrift

Gespräche der Teilnehmer

Diskussion um beginn, wer sagt jetzt was,...

Thema benannt, wird erneut aufgegriffen

Metaphern

Integration: u.a. auch Getrennte Gruppen

Trainer

Fragestellung (Was),...

---

## **BB w BB**

### Beginn

- 1 **I:** Genau und dann (legt das Tonband auf den Boden) können wir loslegen.
  - 2 (.) Mit der Kamera ist das immer so eine Sache hier hab ich son klein (.) @(.)@
  - 3 Stapel aufgebaut.
  - 4 **Bf:** L(..auf) lieb? ja [?f: @(.)@]
  - 5 (2)
  - 6 (hustet) [?f: (...)] danke!
  - 7 (.)
- 

### Wer will anfangen?

- 8 **I:** So super (2) gut (1) also ich hatte eben schon kurz erzählt (1; ausatmen)
  - 9 ähm, dass mir erstmal (.) nur wichtig ist zu hörn was (1) oder (.) wie es ist (.) bei
  - 10 Euch im Sport (1) ob ihr vielleicht einfach irgendwie erstmal (.) anfang könnt n
  - 11 bisschen was zu erzähl.
  - 12 **Cf:** L((nickt, blickt in die Runde)) Wer will anfangen
  - 13 ((lächelt))?
  - 14 **Bf:** L((zeigt mit dem Finger direkt auf Cf))
  - 15 **Cf:** L((lächelt; blickt in die Runde)) Soll ich
  - 16 anfangen? [?f: @(.)@; **Bf:** Ja.] ((sieht Bf an)) Ja:?: O.k. (.)
- 

### Unterschiede (OT)

#### Keine Unterschiede(UT)

- 16 äh:m also ich spiel jetzt
  - 17 schon sei::t (.) der: 7. oder 8. Klasse mit ((etwas schneller)) ähm ich bin jetzt in
  - 18 der 10. ((wie üblich)) un:d ähm ich finds halt einfach wichtig dass man keinen
  - 19 Unterschied ((etwas langsamer)) zwischen de:n ((blickt zu Bf; Hände flach
  - 20 zusammengedrückt; zeigt von rechts...)) Athleten und den ((...nach links))
  - 21 Partnern macht, also dass man, beim Sport halt zusammen kommt und egal ob
  - 22 Du jetzt halt (1; ((blickt zu Bm, dann zu I.)) komisch ausschaut oder anders
  - 23 ausschaut oder (1) ähm ob Du (.) klein bist oder groß bist oder so, dass: halt
  - 24 ((zuckt mit den Schultern)) einfach, kein Unterschied da ist und (.) ähm (.) ich find
  - 25 halt das man halt viel Spaß dabei hat ((schneller, blickt und berührt Bf am Knie))
  - 26 ne wir ham immer Spaß Mel, [Bf: Ja] [@(.)@] ((lächelt)) ja. (1) [Bf: Ja.] ((zu Bf))
  - 27 Willst auch was dazu sagen?
  - 28 **Bf:** LNa.
  - 29 **Cf:** LNa? [?f: @(.)@] ((blickt zu Bm; Bm blickt nach
  - 30 hinten)) Und Du Bredschneider?
  - 31 **Bm:** L((blickt zu ihr; schüttelt den Kopf)) (leise) ne.
  - 32 **Cf:** LNe ((schüttelt leicht den Kopf)) Du bist ja gar kein Basketballer, ne. (1)
  - 33 **Bm:** L((blickt von I. zu Cf und lächelt))
  - 34 **Cf:** LWas, was magst n Du, sags mal.
- 

### „die sind unterschiedlich“ (UT)

- 36 **Bm:** L((zeigt

\*

\*

37 auf sich)) Ich bin ja Fußballer [Cf: ((blickt zu I.)) Fußballer] Fußball (mach/mag)  
38 ich(1) ((Handbewegung nach oben-vorn)) und, un=und Fußballer, Fußballer sind  
39 unterschiedlich groß und stark sind die unterschiedlich (.) und gut (.) sind die  
40 unterschiedlich. (.)  
41 Cf: LWas? Sags nochmal!  
42 I: Lunterschiedlich\_I.  
43 Bm: L((sehen sich die ganze Zeit an:  
44 Cf/Bm)) Die sind unterschiedlich groß [Cf: Ja unterschiedlich groß/]  
45 unterschiedlich stark [Cf: genau], unterschiedlich stark, kann man nicht  
46 ((bewegt die Handhin und her)) (messen/wissen) wer stärker ist. [Cf: Genau  
47 ((lächelt))] (nickt)  
47 I: LAlso  
48 unterschiedliche Tore? (.) hab ich das richtig verstanden?  
49 Bm: LNein, unterschiedlich (1)  
50 Cf: Ldie sind unterschiedlich  
51 [Af:/unterschiedlich] groß. [Af: groß] [Bm: und/] Also ist egal, also (.) es gibt  
52 große, es gibt kleine Leute die mitspielen,  
53 Bm: Lauch stärkere sind in dem Team.  
54 Cf: LWas?  
55 Af?: LAuch stärkere  
56 Bm: Lstark sind\_I die.  
58 Af?: Lund wie stark die sind  
57 I: starke und nicht (...)  
59 Cf: Lja genau [ja]  
60 Bm: LUnterschiedlich  
61 stark [mhm]  
62 Cf: LUnterschiedlich stark [Bm: ja] ja (.) das is=in jedem Team so, ne [Bm: Ja]  
63 (2)

---

### Besonderheit von Unified Team/Kooperation

64 Bm: ((zeigt auf Df)) Du::? [alle: @(. )@] ((lächelt und zeigt fünf Mal auf Df))  
65 [@(.)@]  
66 Df: ((schneller)) LAh, ist jetzt die Zeit um, o.k. [/@(.)@] ähm also ich ((wie üblich))  
67 find=es allgemein echt toll, weil (.) man findet erstens auch neue Freunde und (.)  
68 ähm (.) des ist einfach mal was ganz Neues anstatt eben immer mit den (1)  
69 andern Mitschülern zu spielen [mhm] also auch und (1) ist einfach (.) kein  
70 Unterschied da wirklich. (.) Das macht einfach total Spaß. [(Cf: ((lächelt))] [mhm]]  
71 (.) Du.  
72 Ef: L@(Ach so)@ ähm [@(.)@] Ja=also, ich finds wirklich (.) spannend wie  
73 man sich entwickelt, selber auch: ((schluckt)) und auch die Part- = Athleten: (.)  
74 man entwickelt halt Freundschaften:, man lernt die besser kennen (1) man sieht  
75 vielleicht Sachen aus anderer Sicht, die man vorher nicht einsehn wollte (.) das  
76 macht einfach wirklich riesen Spaß (.) man findet neue Freunde (.) ja [Cf: ((lächelt  
77 sie an))]. Mhm=((leise))(du).  
78 Ff: L((langsamer))Ähm,((leise)) ja also  
79 Cf: LIhr seid jetzt  
80 noch net so lange dabei, ne  
81 Ff: LNe, ich bin erst seit diesem Jahr dabei, [mhm]  
82 ((etwas langsamer)) und mir machts auch ziemlich Spaß und (.) ja also ich find  
83 das (.) ((bewegt die Hände mit)) macht schon n biss-, also das=ist, ver-((legt die  
84 Hände wieder in den Schoß)) verändert schon eigentlich (.) ein son bisschen. das  
85 man eigentlich mehr so (.) so=auch zu, ((bewegt die Hände zum Sprechen)) auch  
86 net zu, also nicht nur zu Behinderten, ((Hände wieder im Schoß)) sondern auch  
87 (kurzes heben und senken der Hände)) insgesamt eher toleranter (.) wird und so  
88 [mhm]  
89 Cf: LJa  
90 Gf: LWas heißt des tolerant? [Bm: ((guckt zu Gf)); alle f: @(. )@]  
91 Ff: L@ (Das  
92 man ähm)@ die ändern so akzeptiert, (.) ja. (1)

\*

\*

93 Cf: Lden ändern so akzeptiert, ja-I [Gf: Ach so o.k.] wie er ist.  
94 Bm: L((zeigt auf Gf))  
95 Ff: @(.)@ (1) Jetzt sag Du  
96 Gf: LAlso ((trommelt mit den Fingerspitzen auf den Knien  
97 (bis Ff)) ich äh (.) ((leiser/ruhiger)) also ich bin ziemlich neu [Ff: ja] in dieses Team,  
98 aber es macht mir auch Spaß (1) und (.) es ist fast äh ((leiser, trommelt schneller  
99 auf Knie)) so (1) man, (ich kann nicht des)  
100 Ff: L@(.)@sag doch  
101 Gf: Lich muss überlegen  
102 (2) mmh also, ich find des auch toll das die (1) ähm, dass alle kommen  
103 zusammen und dann einfach mitspielen [mhm] egal ob man (1) man  
104 unterschiedlich sind

---

104 [Cf: ((blickt zu Am)); mhm] ähm ja.  
105 Cf: L((blickt zu Am)) Alex,  
106 warst Du in Bremen dabei?  
107 Am: LNoch nett.  
108 Cf: LNoch nett?

### Bericht von Turnieren

108 o.k. wir warn 2010 in Bremen  
109 [mmh] ähm da warn (.) die:: Special Olympics, ne ((blickt in die Runde)) [(Bm:  
110 nickt)); Bf: Ja; ((zu Bf))] da warst Du aber nett dabei, oder? [Bf: na] ne o.k. ((blickt  
111 zu Bm)) aber Du warst dabei [Bm: ja] ((zu Bm)) ja und das war cool, ne. ((Bm  
112 nickt; andere Stimme)) Das war voll schön [B?f: mhm], das war echt (.) das war  
113 [B?f: ja] ein Erlebnis, das (.) vergess ich glaub nemmer weil, da (.) das  
114 war einfach so schön (.) keine Ahnung @ich kann das gar nicht  
115 beschreiben@.[mhm] ((übliche Stimme)) Das sind halt ähm (.) aus allen (.) aus  
116 ganz vielen Ländern und auch ähm Städten sind eben (.) ä:hm Basketballteams  
115 zusammen gekommen [mmh] also Unified Teams und auch (.) nur ((leiser))  
116 Behinderte und ähm ((schnupft kurz)) ja da ham wir halt dann (1) eben (.)  
117 Basketball gspielt @(.)@ und wir als Mädchengruppe sind ((langsamer))  
118 glaub ich (.) ((wieder schneller; blickt zu Af?)) was sind mir geworden? Zweiter  
119 glaub ich [/A?f: ich war nett dabei] wars also, es warn nicht viele Mädchen-  
120 gruppen da aber trotzdem (1) es ist halt schon (.) n Erlebnis (1) ja und 2011 warn  
121 wir in Dahrens [mhm/] da warn auch die: Landes-, warn die Landes-,  
122 Af: Lja die\_I  
123 Landes.  
123 Bm: LJ a, Landes-  
125 Cf: LDa ((blickt zu Af; Bf)) warst, ((blickt zu Df-Gf)) ward 126 ihr dabei,  
127 Df: LJ a  
128 Ef: LJ a  
129 ?f: LJ a  
130 Bf: LJ a  
131 Cf: L((blickt Bf an und lächelt)) [@(.)@]  
132 (2) ((Räuspern))  
133 Cf: Wie findest man Du´s Alex?  
134 Am: LOh Gott, oh Gott  
135 Bm: L((grinst))  
136 ?f: L@(.)@  
137 ?f: @(mhm)@  
138 Cf: LKannst gar net beschreiben  
139 oder was?  
140 Am: LSchoah  
141 ((Gemurmel durcheinander bis Cf wieder ansetzt)):  
142 Bm: L(Ich kann noch mehr erzählen)  
143 Gf: L(?Ff:so schön, so schön), \_Idie kann man gar nicht  
144 beschreiben;  
145 Ff: L@(.)@  
146 Am: Lpfff  
147 ?f: Lso sprachlos

\*

\*

148 Am: Lso (was mir g´fällt)  
149 Cf: LWas?  
150 Am: L(Was mir  
151 g´fällt/Ich mach nur des)  
152 ?f: LNa:?  
153 Am: Lpffft (Ich mach nur des) (.)  
154 Cf: Lsag dir mal was Dir  
155 g´fällt immer wenn wir am Montag hier (.) alle zusammen, Basketball ham.  
156 Am: LOh  
157 Gott (so schwer is des)  
158 ?f: L((flüstern)) Basketball spieln  
159 Cf: Lwas g´fällt denn dir am Besten?  
160 Bm: L((meldet  
161 sich))  
162 Am: (2) pffft::t, oh Gott. [Cf: L@(.).@; ?f: L@(.).@ (..)] @(.).@  
163 I: L((zu Am)) Ist es gut  
164 hier mit den (1) ähm andern Schülern gemeinsam zu spieln?  
165 Am: L Ja [Ja?]  
166 Bm: ((leise zu Cf)) LDarf ich auch was  
167 sagen?  
168 Cf: LJ a, Du darfst auch was sagen [Ja] (sie sehen sich beim Reden an))

---

**„Mir gefallen mit den Schülern zusammen zu spielen, weil manche kenn ich aus Fiekau“**

169 Bm: LMir, mir gefallen mit den andern  
170 Schülern zusammen zu spielen, weil manche kenn ich aus Fiekau  
171 kenn ich welche [Cf: aus Fiekau?] (Sabine und=und Franziska, Andrea)  
172 Cf: LJ a,  
173 stimmt aus Fiekau hat er dann [Bm: ja] welche kennen gelernt.  
174 Bm: Lundundund  
175 und der ein, der eine ((blick zu I.)), der eine Mädchen mit mit mir in der Schule mit  
176 Cf: LDas  
177 eine Mädchen ist mit Dir in der Schule? [Bm: ja] Wie heißt die? (.)  
178 Bm: LSo und in, und  
179 der Schule ist jeden (Montag ((Blick zu I.)) Jungen Fußball oben) (in der Schule.)  
180 Cf: Ljedes  
181 Monats spielt ihr mit den Fußball mit?  
182 Bm: LNein, (...) mit den Jungen .  
183 Cf: LAch, ach so, bei  
184 die Jungs [Bm: Ja] Jeden Montag? [Bm: Ja] ach so, o.k. [Bm: jeden Abend] (1)  
185 ((nickt; langsam)) coo:l,  
186 (1)  
187 ?f: L(Fußball, ne)

---

**„Das ich so was beruflich machen will“**

188 Cf: Lja bei mir ist jetzt auch so\_I, dass ich ähm (1) weil ich: (.) eben jetzt schoah  
189 (.) ein bisschen länger dabei bin, hab ich mir auch gedacht, das ich so was  
190 ((schneller, leiser)) beruflich machen will [mhm] und ich mach jetzt halt ähm auch  
191 n ((schneller)) Freiwilliges Soziales Jahr in Herrsberg bei (.) ((sieht zu Bf, klopft  
192 auf Knie)) Euch ne [Bf: Ja] ja (.) un:d äh::m danach will ich die Ausbildung zur  
193 Heilerziehungspflegerin machen weil mir das voll Spaß macht [mhm] also wenn  
194 ich jetzt halt (.) hier in Unified ins Unified Team nicht mit reingegangen wär dann  
195 (.) hätt ich das vielleicht gar nicht gmacht dann (1) weiß ich nett (.) hätt ich,  
196 denk was andres gmacht, aber das macht mir so viel Spaß und ich finde das so  
197 cool, (.) das=ist=so interessant irgendwie (.) so was ganz neues kennenzulernen  
198 [mhm/?f:mhm] joah.  
199 (1)  
200 Ff: Ja, ich bin auch erst in der 8. @aber ich weiß auch schon@ seid diesem Jahr,  
201 dass ich (1) auch Heilerziehungspflegerin und wahrscheinlich auch so Sport (1)  
202 so in die Richtung [Cf: ((hustet))] machen will (.) ja @sonst hätt ich mir, ich wär  
203 wahrscheinlich so auch net drauf gekommen [mhm/?f: mhm] ja (.)  
204 Gf: Nicht?

\*

\*

205 viele f: @ (2) @  
206 Cf: ((Hustet))  
207 Gf: o.k.  
209 Cf: Magst Du noch was sagen, Annie? (Blickt dabei zu Af, neben der Am sitzt)  
210 Am: L lieber nett. \_I  
210 Af: L (Ja, kann ich) \_I  
211 Cf: ((zu Am)) Was?  
212 Einige: L @ (2) @  
214 ?: @ (mhm @)  
215 Cf: L ((zu Am)) Heißt Du Annie?  
216 Am: LMhm?  
217 Cf: LHeißt, heißt Du Annika? [Am: Näh.]  
219 (.)  
220 Gf: Alex.  
221 einige: L @ (1) @

---

**„es bereichert auch“**

222 Af: LAlso ich finds eigentlich ganz schön hier mit  
223 den Athleten zusammen zu spielen und (1) ich finds bereichert ein auch dabei und  
224 kann auch ändern (1) also Fr-Bekanntes oder Freunden, wenn man den erzählt  
225 davon die sind erstmal aweng skeptisch, wenn man das macht und (1) ((holt  
226 Luft)) wenn mans denen dann erklärt und dann (.) kann man den auch was, (.)  
227 sozusagen was neues wieder beibringen das ist eigentlich gar nicht so (1) ja wie  
228 die sich das vorstelln ist, sondern einfach ganz ganz normal eigentlich ist [mhm]  
229 und ja das find ich auch ganz schön  
230 Cf: LUnd selber (.) Ldie Entwicklung von einem [Af: genau] ich  
231 finde das (.) merkt man voll (.) also wenn man da hier jeden Montag dabei ist, da  
232 (.) wird man immer besser und besser das ist echt (1) cool.(.)  
233 I: LIm Basketball  
234 meint Ihr oder auch [Cf: Ja im Basketball] was anderes.  
235 Cf: Lja auch, wie vorhin  
236 schon gsagt eben das man den ändern so akzeptiert wie er ist (.) und (1) ja (.)  
237 [mhm]  
238 ((hört Stimmen aus der Halle))  
239 I: L((zu Bm)) Das hast Du ja auch gesagt, ne, da sind einige, größer,  
240 kleiner  
241 Bm: Loder oder ich bin das Vorbild für die Kleinen, muss im, muss im Fußball  
242 immer vorzeigen, was, was die machen müssen.  
243 Cf: LJ a, du bis das (1) LEr=er ist das Vorbild für die  
244 Kleinen er muss immer den andren zeigen, was die machen müssen, [Bm: ja]  
245 I: Aja am:  
246 Bm: LAm Montag [am Montag Abend\] in der Realschule hier [ach so] ja.  
247 Cf: Lja,  
248 das ist Fußball und Basketball also in der einen Halle ist Fußball [mmh] und in der  
249 anderen Basketball, [ach so] ja  
250 I: L und Du spielst schon so lange  
251 Bm: Lja (2)  
252 I: L ist das gut?  
253 Bm: seid 2008  
254 I: L Mon-(tag)  
255 Cf: LSeid 2008? [Bm: Ja]  
256 I: LAch so  
257 Cf: o.k.  
258 I: (1) Das ist schon lange  
259 Bm/Cf: Joah.  
260 I: L Das sind schon ein paar Jahre. (.)

---

**„mich drauf angeprochen“**

260 Ja (2) Und (.) wie seid ihr dazu  
261 gekomm (.) äh:m so (.)  
262 Cf: LÄhm der Herr Greno hat uns, also mich drauf

\*



\*

263 angesprochen, weil ich im Basketball eigentlich net so schlecht war ((etwas  
264 schneller)) und da hat er mich gfragt ob ich eben (.) einfach mal mit am Montag  
265 mit ähm herschaun will (.) ((langsamer)) da kommen immer die: (1) Schüler aus  
266 Herrsberg [mhm] und ähm da spielen wir zusammen Basketball ((schneller)) und  
267 da hab ichs mir angeschaut ja und dann ((tiefes einatmen, wie üblich)) bin ich  
268 eigentlich seitdem jedes Mal gekommen und (.) joah (1) und weil auch scho  
269 andre, also (langsamer)) eine Klasse vor uns ((schneller)) da warn auch welche  
270 schon dabei [mhm] und die ham auch aweng was erzählt und ham meint das ist  
271 echt voll cool (.) und ja (1) da sind ma jetzt ja dabei. ((blickt zu Af/Bf))  
272 (2)  
273 ?f: @(. )@

---

274 I: LKönnst ihr nochmal sagen was anders ist an der [Am: Oh Gott] @(. )@  
275 @ (Oh Gott (.) ist es so schlimm hier?)@ @ (2)@  
276 ?Gf: L@ (2)@  
277 Cf: ((hustet))  
278 I: L Wie es hier ist und wie  
279 es möglicherweise sonst im ((langsamer)) Schulsport ist oder ähm wenn man im  
280 Verein spielt oder so, ich weiß nicht ob ihr auch noch [?f: ähm] im (.) Verein spielt  
281 [?f: Jaähm ((holt Luft))] oder in der Schule noch Sport macht.  
282 Cf: LAlso manchmal  
283 merkt man schon, dass es hier ein bisschen langsamer geht oder so [mhm], aber  
284 da muss man halt einfach Geduld haben ((langsamer)) und ähm ((üblich)) ich  
285 finds jetzt auch nicht schlimm, weil wir sind ja alle hier um (.) was zu lernen und  
286 miteinander klar zu kommen und (.) wenn wir jetzt halt (.) mal nen Konflikt haben  
287 oder so (.) das ist bei die: größeren Jungs öfters mal so gewesen v-, ((immer  
288 leiser)) also schon so ein bisschen, früher, ((wie üblich)) ähm (.) ja dann hat man  
289 den halt (.) behoben, also das ist jetzt net so, dass man dann, dass der eine dann  
290 in der Ecke schmolzt und ((immer leiser)) gar nichts macht [mhm] (.) ja. ((lächelt))  
291 (1) [?f: @(. )@; Df: Ja]  
292 I: LJ a, ihr hattet ja auch gesagt irgendwas von (.)  
293 Perspektiven also dass man hier irgendwie ne andre (.) [Df: Ja/((leise)) das warst  
294 Du, ne/Ef: Ich-das warst Du und nicht nur ich] Perspektive (.) ähm (1) lernt oder  
295 so.  
296 Ef: Lja ähm (.) also man sieht halt den anderen mit andern Augen: (.) und weiß ja:  
297 die sind gar nicht so: (.) behindert, man (.) die ham vielleicht ne Geschichte  
298 dahinter [mhm] die ein interessiert [mhm]  
299 Cf: LJ a manche ham halt auch voll die  
300 Vorurteile gegen Behinderte (.) oder wenn ich jetzt halt auch, manchen Leuten  
301 erzähl, dass ich mit Behinderten: (.) Jugendlichen Basketball spiel, dann sagen  
302 die auch so ((andere Stimme)) ja, häh, warum, ((übliche Stimme)) wie kommst  
303 denn Du da drauf oder so. (.) U:nd dann muss man den halt erstmal erklärn, dass  
304 (1) ((blickt zu Bm und deutet mit der Hand auf ihn)) ihr genauso Menschen seid  
305 wie wir (.) und, wir verstehn uns ja alle ganz gut ne, ((Bm deutet auf sich)) also  
306 von daher [?Bf: ja; Bm: ((leichtes Kopfschütteln und leichtes grinsen?)), ich finde  
307 das is (.) cool, dass wir das machen.  
308 Gf: Lsie spielen auch gut Bas\_iketball (für die ähm) [Cf: /Was?] (1) sie  
309 spielen auch gut Basket-ball.  
310 Cf: LJ a, das stimmt [Ff: ja] manche hams echt ganz  
311 schön drauf.  
312 ?f: LJ a  
313 Ff: Lmmh  
314 Df: Lmhm. (1)  
315 Ff: LJ a, ich find, man (.) lernt auch so n bisschen mehr  
316 im Team zu spielen weil (.) [Cf: /Ja, das stimmt] also so inder, so inder Klasse da  
317 lernt man das ja eigentlich nicht, da spielt man einfach [?Gf: ja] un::d da lernt man  
318 auch einfach ((etwas schneller)) auch wenn die ((hustet gleichzeitig)) vielleicht  
319 nicht ((Langsamer)) ähm so: (.) ähm gut sind wie=äh ((schneller)) irgendjemand  
320 anderes ähm dass dass man den auch den Ball gibt und mit in da- sein Team  
321 nimmt und so nett einfach, dass man immer, immer nur die besten nimmt [mhm]

\*

\*

322 ja  
323 I: Ldas heißt [?: nicht (...)] das Training ist auch ein bisschen (1) anders oder ist  
324 das auch (.) [Ff: anders]  
325 Cf: LMan macht halt ähm eigentlich immer das gleiche [mhm] also: (.)  
326 wi:r machen jetzt seit (1) seit ich dabei bin immer das gleiche Aufwärmtraining  
327 [mhm] und immer ähm dann die letzten zehn Minuten, Viertelstunde son Spiel  
328 [mhm] un::d ähm (1), j:a: es ist (.) halt manchmal denkt man sich schon, jetzt  
329 könnt man mal was neues machen, wieder, aber ähm (.) das ist halt schon so  
330 drinnen und ((etwas schneller)) also ich würds besser finden wenn mal n  
331 bisschen mehr Abwechslung drinnen wär (1) Aber ich bin ja auch schon lange  
332 da@(bei)@ [mhm] ((hustet))  
333 Df: LAlso ich find es ist ja auch so, der Unterschied zum  
334 nor-normalen Schulsport (.) ähm in der Klasse selber hat man ja dann öfter  
335 solche Cliques [mhm] und jetzt eben hier eben in Unified gibts eigentlich (.) gar  
336 keine Cliques so richtig also (.) da ist eigentlich das ganze eher eine (.) riesen  
337 Gruppe und [Ff: Ja/Ef: ja] wie ne große Familie eigentlich so was in der Art  
338 Gf: Loh\_I,  
339 das wollte ich sagen.  
340 einige f: L@(2)@  
341 Df: Und in der Klasse sind es eben mehrere kleine Grüppchen und hier ist es auch  
342 (1) viel besserer Zusammenhalt als (.) allgemein [Cf: Ja] im Schulsport [mhm].  
343 Ef: Lich  
344 find auch die Behinderten die gehn ein- eigentlich viel offener auf ein zu: (.) Weil  
345 als ich hier ankam war ich so, ja was machen wir hier und dann kam die ganzen  
346 schon alle auf mich zu, warn freundlich, wa- ich hab nach einer Stunde - also  
347 nach dem Training, war ich schon mit den ganzen angefreundet irgendwie viel  
348 anders als wenn ich neu in die Klasse gekomm wär [mmh] die sind echt viel  
349 offener viel freundlicher find ich teilweise manche (.) als jetzt andere aus der  
350 Klasse zum Beispiel sind (.) kindisch nerven ein (.) und die eben nicht die sind  
351 viel freundlicher, die gehn auf andre ein (.) als irgend- (.) teilweise manchmal  
352 richtig besser ist als (.) (normal).(.) [mmh]  
353 Ff: L Ich find hier verhält man sich auch  
354 son bisschen anders wie in der Klasse [Cf: Ja] ja  
355 Cf: Lin der Klasse tut man son  
356 bisschen cool und so das überspieln [@(.)@] und hier kannst Du eigentlich (.)  
357 ganz normal sein also  
358 Ff: Lmmh Ja  
359 Cf: LJ a  
360 Df: LJ a  
361 (2)  
362 Cf: Du findest des auch schön bei uns im Training oder?  
363 Bf: LJ a  
364 Cf: Lwas macht Dir am  
365 meisten Spaß?  
366 Bf: LMhm (.)  
367 Cf: LDie Spiele danach?  
368 Bf: LJ a  
369 Cf: LO.k. ((lächelt))  
370 I: L@(1)@  
371 Cf: ((husten))  
372 I: Lähm Eine Frage noch, auf alle @Fälle@ noch eine, ähm (2)  
373 mmh=die. Du hast erzählt von den Turniern [Cf: mhm] in Bremen ward ihr in [Cf:  
374 Ansbach/] Ansbach ähm [?: Nürnberg]  
375 Cf: LDieses Jahr ist in München  
376 I: Lja  
377 Bm: Lin, in  
378 Bibrach war ich mit=m Gregor, war ich mit Gregor  
379 Cf: Lmitm Gregor in Bibrach ja da  
380 war ich aber noch net mit dabei

\*

\*

381 Bm: Lder Gregor der [Cf: der Gregor; /@(.@)]  
382 ((bewegt beide Arme nach hinten)) der haut rückwärts [Cf : ((laut)) Was?], ((mit  
383 einer Hand nach hinten)) der ballert immer rückwärts der Gregor [@(.)@] ((beide  
384 Arme nach hinten)) der nimmt n Ball und ballert rückwärts in Korb nei  
385 Cf: Lja ich weiß  
386 schon der Gregor der ist so richtig gut und ähm (1) der ist auch, das ist der ganz  
387 große [mmh] und der hats voll drauf und der kann auch den Ball (.) ((macht mit  
388 beiden Armen Bewegung über Schulter nach hinten)) einfach so (.) rückwärts in  
389 Korb rein@schmeißen@ [einige: @(1)@] also das ist immer witzig eigentlich, ne  
390 Bm: ((zeigt auf sich)) L@Ich kann des net.@  
391 Cf: LWas?  
392 Bm: L((lauter)) Ich kann des net.  
393 Cf: LDu, ne  
394 ich kanns auch net.  
395 ?viele f: L@(ich auch net, ich auch net (1)@  
396 Bm: L( )\_I  
397 Cf: LWas?  
398 Bm: L((zeigt auf sich)) (Ich bin)  
399 der Beste im ((zeigt mit den Armen nen Kreis)) Dreier werfen  
400 Cf: LDer Beste? [Bm:  
401 ((nickt))] im Dreier werfen? [Bm: ja] o.k. [?f: @(.)@] (2) Was ham sie jetzt  
4 02 nochmal gefragt [@(.)@] @(oder was wollten sie fragen)@  
403 I: LÄhm ich wollte nur  
404 nochmal (.) also ihr habt doch auch erzählt oder Du hast erzählt, dass (.) ihr den  
405 zweiten Platz gemacht habt und ähm  
406 Cf: LIch glaub sogar den ersten, @aber ich weiß es  
407 nicht mehr genau@  
408 Bm: L((zeigt auf Cf)) doch  
409 ?Ef: Lirgend nen platz  
410 Bm: L doch ihr habt den ersten  
411 Cf: Lden ersten oder?\_I Ja  
412 Bm: Lirgend-  
413 einer hat den ersten gemacht von Euch.  
414 Cf: Lja die Mädels ja [Bm: Ja] o.k. , wir ham  
415 doch den ersten  
416: einige f: L @(2)@  
417 Bm: L(...)  
418 I: L und ich wollt nur mal fragen wie ähm wie das ist,  
419 wenn ihr dann als Team gemeinsam (1) ähm (1) da gewinnt (1) also  
420 Cf: LDas war,  
421 also da war immer noch ne andere Behinderte dabei die hieß Manila aber die ist  
422 zur Zeit net da ähm und die: (.) ((veränderte Stimme wie bei Bericht von SO)) die  
423 hat Leben in die Bude gebracht (.) also die war echt, die war echt ziemlich cool,  
424 die (.) hat jeden Korb reingmacht, wenn die allein vorm Korb gestanden war (.)  
425 und das ist dann halt auch so schön, die freun sich dann so richtig, wo Du Dir  
426 dann denkst (1, (holt Luft)) auch wenn du schlecht drauf bist, Du musst einfach  
427 mitlachen oder Du freust Dich auch einfach. ((wird immer schneller in dem  
428 Bericht)) Zum Beispiel, die hatte ähm ne kurze Hose an und hat gemeint boah  
429 wenn ich nen Korb werf, dann, dann schlidder ich so und denn, denn ist, ist sie  
430 gschliddert und denn hat sie sich die Füße aufgebrannt, aber die hat trotzdem ,  
431 hat sich halt so gfreut, weil sie nen Korb gmacht hat und ((etwas ruhiger)) des  
432 sind halt irgendwie so Sachen wo dich selber dann schoah glücklich machen und  
433 wo du dann auch denkst ej das ist cool, dass ich hier dabei bin. [mhm] Da ist man  
434 schon stolz drauf irgendwie (1) und man hat ja die: (1) ähm Athleten auch, man  
435 schließt die ja ins Herz (.) also ist ja net so, dass es dann einfach nur so ganz  
436 normale 432 sind ne, man freut sich ja auch immer, [Bf: ja] wenn man sich sieht  
437 (4)  
438 Ef: ja, also entweder man gewinnt als Team oder verliert, aber man ist immer  
439 ein Team egal wie es ausgeht das Spiel (.) und wenn man zusammen gewinnt

\*

\*

440 dann fühlen sich alle so,((verändert die Stimme)) ja wir ham gewonnen wir hams  
441 zusammen geschafft und nicht so ja, nur die hat dauernd die Körbe gemacht [Cf:  
442 Ja], die hat alles alleine gemacht sondern man spielt halt auch richtig ab mit [Cf:  
443 ist teamfähig] man spielt mit den andern, man spielt nicht alleine (.) man (.) spielt  
444 einfach wirklich als Team und macht nichts alleine (.) weil man ja weiß, ((andere  
445 Stimme)) ja wenn ich jetzt ähm da hinten steh ich will auch nicht (.) mag nicht  
446 rumstehn ich bin auch da zum spielen [mhm] und man achtet einfach darauf, dass  
447 mans, weil, (.) wenn man da auch selber in dieser Situation wäre, will man auch  
448 dabei sein und nicht nur am Rand stehn  
449 Cf: LJa  
450 I: Lmhm  
451 Df: Lja  
452 Ff: Lja  
453 (2)  
454 Gf?: ((leise (Das stimmt)  
455 Ff: Lja, wo anders\_I denkt man dann so eher ((andere Stimme)) ähm ja ist mir  
456 jetzt egal wie(.) ob ich jetzt abspiel oder net, ich (.) ich spiel einfach auf den Korb  
457 (.) und hier denkt man einfach (1) ja  
458 Cf: LHier ist man schon ganz anders eingestellt  
459 irgendwie  
460 Ff: ja, sonst  
461 Df: Lja\_I,  
462 Cf: Lviel sozialer  
463 Df: Lwo steht jemand frei [Cf: ja], wo kann ich noch  
464 schnell hinpassen  
465 Ff: LJa, ist egal, ob man da durchkönnte oder nicht (.) man spielt  
466 einfach ab  
467 Cf: L((hustet))  
468 Df: L((leise)) (Was ist?) (.) [Lmmh] einfach  
469 (3)  
470 Cf: ((leise)) Wars das?  
471 I: LGut (.) ja.  
472 einige: L@(.)@  
473 I: L@(.)@ Wir könn es gerne hier beenden, dann  
474 ähm (1) wechseln wir sozusagen einmal, dann könnt ihr wieder spielen gehen.  
475 Cf: LO.k\_I  
476 A?f: Lo.k.  
477 I: LVielen Dank @(.)@  
478 ?f: LDanke auch  
479 ?f: LGerne  
480 ?f: LGerne  
481 Bm: Ja  
482 Bf: LDanke

## Transkription BB 1

	Passage
1-47	
1	I: einmal das Tonband, leg ich am Besten hier mal in die Mitte und die Kamera
2	(4) und ihr könnt gerne schonmal (1) überlegen (ähm) was Euch so einfällt zu
3	Eurem Sport also was Euch zu Eurer Gruppe (5 ((stellt die Kamera an))) genau,
4	((setzt sich hin)) was Euch zu Eurer Gruppe, was Euch zu Eurem Sport so
5	einfällt.

\*

\*

6	(3)
7	Am: und los.
8	(5)
9	Am: Weiß nicht, ob das so einfach ist. Wahrscheinlich (.) Fragen stelln müssen.
10	10(.) ((etwas holprig)) Was mir dazu einfällt(.) ne Menge.
11	I: LJa? ((Handbewegung
12	in seine Richtung)) dann
13	Am: Lpfft
14	(4)
15	I: Ihr spielt doch hier Basketball
16	Am: LDoch durchaus, wir <u>versuchens</u> (bewegt sich
17	hin und her) [Mmh]
18	?m: L@(.)@
19	(1)
20	Af: [Ama bewegt sich viel] Also Basketball ist eigentlich, ähm wenn man
21	<u>wütend</u>
22	ist oder mal (schlechte Laune...) kann man am Ball rauslassen (1) find ich das
23	[mmh] (2) weil da lässt Du Dein Wut nicht an Mitsch-, Mitkollegen aus
24	[@(.)@] sondern in den Basketball lässt Du das raus und hinterher gehts dann
25	gleich n bisschen besser [mmh] also das ist meine Ansicht
26	I: List son Ausgleich?
27	Af: L ja
28	(3)
29	I: Und die andern warum spielt ihr gerne Basketball? (1)
30	Cm: Ja weils Spaß macht und
31	(.) weil ma auf vi-, viele Turniere eigentlich kommen [mhm] wo man sonst
32	eigentlich
33	so normal nett hinkommt. (.)
34	I: Welche sind denn das gewesen?
35	Cm: LBerlin warn ma,
36	Ahrens (.) jetzt dann im Mai München (2)
37	?Dm: LNürnberg
38	Cm: LNürnberg, genau
39	Bamberg, Ingoldstadt, ach überall
40	I: L@(.)@ immer son neues Ziel wo ihr drauf
41	hintrainiert.
42	Cm: L((nickt))_I ja.
43	Am: LLos Angeles (1)
44	I: Hab ich auch schon gehört. Was sind das
45	die Weltspiele?
46	Am: LWorldgames_I Mhm (.) Nächstes Jahr ((leiser)) da ja. ((zieht Nase hoch))
47	Alle vier Jahre [mhm]. Die letzten warn jaäh pfft Griechenland [Mhm] und die
	<u>vorletzten</u> warn in Singapur (2) von dem her (1) Los Angeles ((leiser)) dort
	nochmal (1) ((lauter)) dafür müssen wir jetzt in <u>München</u> gewinn, das ist der
	<u>Plan</u> .
48	I: L@(2)@ (1) um sich zu <u>qualifiziern</u> muss man gewinn mhm
49	Am: LJa, muss man (München) ja alle (1)
50	national immer der erste [mhm] so (.) ja. Was glaub ich ganz ganz interessant (.)
51	hart g'worden ist in (.) in den letzten Jahr also deshalb (1) weils sie die

\*

52	Reglements auch geändert haben. Früher gabs zum Beispiel ne Quote also Du
53	durfstest ((hebt die linke Hand bis auf Schulterhöhe)) als Partner (.) musstest Du
54	mindestens 25% der Punkte machen [mhm] (1) ((nimmt die rechte Hand hinzu,
55	Hände zusammen)) gesamt gesehn von der Mannschaft und durfstest aber nicht
56	mehr machen als 75 [aja] was was ich <u>gut</u> fand weil Du kannst ja sonst irgend
57	nen (2; Hände runter)) ((rechte Hand hebt er kurz an)) Pro hinstellt [ja] oder ein
58	der nur rennt [Bm: ((hustet))] und mittlerweile ist (.) es wieder egal also Du
59	kannst
60	ein hintelln, der <u>alles</u> macht, [achso] das ist ein bisschen blöd, das machen sie
61	immer den, den Amerikanern nach (.) und die ändern halt irgendwas und dann
62	wirds (1) nachg'macht (1) ob es gut ist oder nicht [mhm] ja (.) das ist ein
63	bisschen
64	blöd aber gut
65	I: LKann man fair spielen und auch nicht
66	Am: LN=Ja, ja kannst halt nen
67	((rechte Hand deutet nach oben)) äh:::Dirk Nowitzki hinstelln, jetzt mal
68	übertrieben gesagt und ((reibt sich über, kratzt sich an Beinen bis 68)) dann
69	schaut halt der ganze Rest alt aus ((zieht die Nase hoch)) und äh::: Herrsberg hat
70	äh in Singapur gewonn (1) die warn ja dann Weltmeister oder ((leiser))
71	so=ähnlich [mhm] [?m: ((räuspern))] und ham jetzt aber in Griechenland
72	jetzt=nicht ne Klatsche aber doch relativ auf den Kopf gekriegt (1) ((beide
73	Hände vorgestreckt- wie schütteln)) <u>obwohl</u> sie davor so gut warn ja [mhm/]das
74	ist schon
75	(.) dem auch geschuldet (.) [achso/] ((schneller und unverständlich)) das ist
76	einfach, ((wie üblich)) die sich dann einfach verstärken ((schneller)) wenn Du
77	halt
78	jetzt ((wie üblich)) irgendwelche Chinesen hast die halt dann ((rechte Hand nah
79	oben)) zwei-meter-Leute ((unverständlicher)) drin haben ((wie üblich)) ((zieht
80	die Ellenbogen zur Seite hoch, Hände bleiben unten)) die halt (1) die halt so
81	(...wie
82	der Chinesen auf sich) [mhm](.) ja sind auch (.) ganz gut ehrgeizig (2) [ja
83	stimmt]
84	(1) Ja gut aber das ist halt dann international gesehn (.) ((ruhiger gesprochen))
85	((streicht sich mit linker Hand über Wade bis 81)) national sinds ja eigentlich
86	nur
87	(1) vier Mannschaften ((schneller)) oder wens hoch kommt (.) fünf vielleicht
88	sind eigentlich immer die gleichen [mhm] Herrsberg, wir (1) äh: Wiederau (1)
89	[Cm:
90	Dora:] ((ruhiger)) Dora ist noch (.) ja und dann wars schon ziemlich (1) ((zieht
91	Nase hoch)) und der Rest ist dann tr-traditionell [/ist Scheele noch; achso] das
92	ist
93	ja dann also Unified [mmh] sprich drei (1) so genannte Behinderte [mhm] und
94	zwei Partner im Feld und traditionell wäre dann natürlich komplett (1) wird
	dann
	auch, anders gepfiffen also so=sollte tun se versuchen zu (.) ((bewegt die Hände
	vertikal aneinander vorbei)) dass sie traditionell jetzt nicht so hart pfeifen was
	jetzt=natürlich ((bewegt rechte Hand hoch, runter)) gibt ja auch verschiedene
	gibt
	ja an jedem Anfang vom Turnier gibts denn (1) ((holt Luft; mit den folgenden

\*

	<p>Worten atmet aus)) wie nennt sich das [?B/Dm: Test -spiele/] Sichtungsspiele quasi ne, also da werden sie alle aufeinander losgelassen mehr oder weniger und dann wird eingeteilt in Gruppen (.) ((vertikale Bewegung, Hände aneinander entlang-mitte nach rechts)) die schwachen halt untereinander und dann (1) ja [mmh] ((leiser)) von dem her ((räuspern)) (2) joah</p>
95	I: LWie seid ihr denn
96	überhaupt in dieses Team hier gekomm? (.) Also
97	Bm: LAlso ich bin [woher wißt ihr von
98	Unified/] mit mei Mutter rein gekommen, zu die Moni ist mei Mutter und
99	dadurch (.) bin ich
100	mit reingekommen und (.) sonst (1) ja
101	(3)
102	I: Und die andern?
103	Cm: LIch habs durch die andern mitgekriegt die wo ((zeigt hinter
104	sich)) hier (eigentlich) Basketball spielen so jetzt der Lars ((zeigt eine Höhe vom
105	Boden gemessen)) der große [mmh] und da hab ichs mir halt mal angeguckt und
106	seitdem (.) machts mir eigentlich Spaß
107	I: LWar das von vornherein so ne Unified
108	(.)Mannschaft?
109	(1)
110	Am: Mehr oder weniger, ich glaub schon [mmh]
111	Bm: LSind immer mehr geworden
112	Am: LAlso
113	es sind glaub ich (1) drei? Mannschaften insgesamt (1) [mhm] eine Jugend,
114	oder?
115	Bm: LDamen- mit Partner
116	Am: LEine Damen_I also alles Unified [Aja] und (Herren) ja
117	((leiser)) (1) aber so genau (.) blick ich da nicht durch [@(.)@] (.) Ja ich bin
118	durch ne
119	Ex-Freundin dazu gekomm (.) [mhm] und dann hänggeblieben, also an=dem
120	Sport [Ja/] nicht an der Freundin [(leichtes ausschauen))] ja (.) und das erste
121	Mal
122	damit in Kontakt gekommen ((macht Anführungsstriche in die Luft und lässt
123	sich Zeit)) Kontakt (.) über Zivi [mhm] quasi also mit (1) ((leiser)) Behinderten
124	(.)
125	((übliche Lautstärke)) das ist nicht abwertend gemeint ich sag das einfach nur so
126	(1) ähm und dann ja, eigentlich festgestellt, das das (.) nichts schlimmes ist; sag
127	ich mal (.) hart ausgedrückt (.) [mmh] es soll Spaß machen (1) von dem her
128	((leiser)) (seitdem bin ich hier) (.) also eigentlich (.) Zivi gema- 2000 [mhm] (.)
129	wie
130	lang bin ich da? (.) Weiß ich nicht. (1)
131	Cm: L(kann ich nett sagen/12 Jahr)
132	Am L(...) (12 Jahr ja) 128 ?m: @(.)@
133	I: L@(.)@ länger
134	Bm: Llange auf alle Fälle.
135	(2)
136	I: Und ihr seid auch über
137	Dm: Lauch über Freunde halt auch Leon und (.) so auch
138	(2)

\*

\*

	<p>Af: ja ich hatte früher nen Freund (der ist jetzt) Exfreund der hat dann g'sagt (.) Basketball probier mal aus, das tut bestimmt dir gut da hab ich o.k. (.) kann ja mal anschauen, obs mir gefällt und denn (.) [mhm] und jetzt ist glaub ich, mir g'fällt eigentlich sehr gut. (2)</p>
<p>139 140 141 142 143 144 145 146 147</p>	<p>I: Und habt Ihr zwei Trainerinnen oder habt ihr (.) eine? also (.) es sind zwei, oder? Am: LDas ist fließend (.) also (.) [Bm: je nachdem] verantwortlich ist (.) die Moni eigentlich [Mhm] und die Lisa macht son bisschen das Training. Die Lisa ist die schwarzhaarige [mhm], Physiotherapeutin un:d (1) ähm die macht son bisschen die, die Trainingskomponente weil die einfach dann (1) ((bewegt die rechte Hand im Rhythmus)) die Ausbildung hat [mhm] (.) ((leiser)) das passt schon [mhm] ((Nase wird hochgezogen)) je nachdem wo es halt fehlt tut man unterstützen. (4)</p>
<p>148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179</p>	<p>I: Gut und ihr habt als (.) <u>Team</u> aber auch schon mehrere (.) ähm Turniere dann gespielt, [?m: ja] ((blickt zu Cm)) hast Du ja vorhin erzählt, ne [Cm: ((nickt))] und (.) habt ihr da immer, liefs immer gut, also habt ihr immer eher gewonn oder Am: L ja gut_I so im Großen und Ganzen werd'n wir eigentlich immer zweiter (.) [Cm: ((nickt))] so hinter Herrsberg @(. )@ [Aja@(. )@] von dem her (.) das is son bisschen (1) lässt die Hände fallen)) äh=pfft ja (2) glaub uh:: in Irland warn, ward ihr auch schon (.) Cm: LIch nett aber de:r Am: LAlso Worldgames warn mal in Irland vor ((langsamer)) Gott pfft ((wie üblich)) längerem [mhm] und da müssen sie ja schon vorher gewonn haben sonst wärn sie ja nicht gegang ((holt Luft)) aber ansonsten ((langsamer)) so seitdem (1) ja, wobei es auch glaub ich anders aufgebaut ist also ich mein (1) ((bewegt rechte Hand)) Spaß natürlich ((beide Hände wechselnd)) beide Spaß aber Herrsberg deutlich mehr, leistungsorientiert (.) die ham auch fittere (1) Bewohner [mhm] in der Hinsicht (2) aber gut (.) kommt man mit zurecht (1) [das ist ja] (bin da) gar nicht so ,trainiern auch ganz anders [mhm] also wirklich mit (.) Kondition und Kraft und so setzen die ein, bei uns ist mehr dann (1) [?m: Spaß/] Koordination (.) und und Spaß ja, also schon auch n bisschen Kraft aber halt alles, deutlich, runter gefahrn [mhm] (.) kleine Brötchen (.) ja (1) ((reibt sich Knie)) Ich weiß gar nicht trainiern die zwei Mal die Woche, kann das sein? Cm: L((Schüttelt den Kopf)) Weiß ich net. Am: LAlso wir trainiern ja auch bloß einmal (.) [mhm] am Montag. Dm: LGlaub die trainiern zwei Mal [Mhm]</p>

\*



\*

180	Am:	L((leise))
181	<p>Kann gut sein ja (.) ((wie üblich)) Das ist ja auch immer noch n Unterschied, ob ich das jetzt ehrenamtlich mach, ((leiser)) ((reibt sich das Bein)) also zum Beispiel  so ((wie üblich, etwas lauter)) wie <u>ich</u> oder, ((leiser)) ob ich dann damit Geld verdien mh. ((wie üblich)). Das muss man ja schon (nochmal bedenken) ich spiel  jetzt zum Beispiel noch Handball [mhm] ich hab zwei Mal die Woche Training und dann (.) irgendwann ist auch mal gut [jaja@(.)@] öch.  (.)</p>	
182	I: Kommt ihr denn alle (.) hier aus der Umgebung also kennt ihr Euch auch (.)	
183	weil	
184	ihr Euch hier mal so übern Weg lauft oder	
185	Bm:	LNe, eigentlich net, (.) [/.seht
186	Euch nicht)] ich komm aus Jevenstedt und bin eher im (.) fußballerischen	
187	unterwegs	
188	also von daher (.) gar nichts [achso] und (.) ja dann hier als ich das erste Mal	
189	war, wann war denn des 2006 (1) und (.) ja seitdem, weil ich ein Jahr Pause	
190	gemacht	
191	oder so und dann eigentlich seitdem immer dabei [mhm]	
192	(3)	
193	Am: Übern Weg laufen ist relativ ne [?m: Ja] die wohn ja hier [achso] in den	
194	Wohnbereichen [mhm/?m: ja] ((leiser)) von dem her ((übliche Lautstärke))	
195	kommt man ja als als normaler Mensch eigentlich nicht rein, also ich wohn in Klotz, das ist hier pch (.) 10 km (.) [mhm] weg (.) von dem her auch überschaubar (.) naja. (4)	
196	I: Gut (1) irgendwas was Euch noch so @(.)@ (1) also, weshalb ihr (.) gerade	
197	in diesem Team seid, weil wenn ihr sagt, ihr spielt auch wo anders noch (.) ähm	
198	Fußball oder Handball (1) weshalb gerade dieses Team?	
199	Am:	LViel, viel Auswahl ist nicht. _I [mhm] Fußball spielt
200	jeder (.) [?m: ja:/o.k. @(.)@] Hand-, Hand-, Handball gibts glaub ich erst seid	
201	nem	
202	Jahr [achso/?m: (...)] (ne Mannschaft auf ne hier) (..) [Bm: Ja] versuchen sie	
203	grad	
204	ne Mannschaft aufzubaun, aber Handball ist (1) schwierig glaub ich mit [achso	
205	Unified, du meinst Unified] mit Behinderten jetzt ja (.) ja genau (.) weil man	
206	einfach glaub ich relativ viel kaputt machen kann (.) wenn man falsch irgendwo	
207	hinlangt [mhm] (1) oder kaputt gemacht wird. (...) (1) So jetzt beim Basketball	
208	hält sich das noch in Grenzen. So jetzt beim Handball einer so in Wurfarm	
209	reinlangt	
210	oder so, anrempelt [/mhm; jaja/] kann schon ganz blöd, ne; ((holt Luft)) Nee, ne	
211	da hab ich von dem her (1) außerdem ist ma jetzt (.) schon länger dabei und sagt	
212	man sich, warum sollt man jetzt das auf-, aufgeben [jaja] was man mehr oder	
213	weniger mit aufgebaut hat. Und woanders (wer man auch da...) (2)	
214	I:	LAber es gibt
215	doch wahrscheinlich auch noch, also (.) ich meinte eigentlich nicht (.) noch	
216	andere Unified Teams sondern ihr seid ja auch noch in nem Verein [Am: mmh;	

\*

\*

217	Bm: Mmh] und, macht ihr auch noch andern Sport oder spielt ihr hauptsächlich
218	Basketball ((zu Cm/Dm))
219	Dm: LJa, Fußball auch noch [Aja]
220	Cm: LFußball Dienstags [mhm]
221	I: LUnd, ich
222	wolltet eigentlich nur wissen, warum ihr gerade in diesem Team gerne
223	zusammen spielt also in diesem Unified (.) ähm (.) Team. (.) Also ihr spielt
224	doch, wenn ihr
225	Fußball spielt vermutlich auch mit andern aus der Werkstatt, oder? Oder auch in
226	nem Unified? (1)
227	Cm: LDes Fußball was ((zeigt zu Dm und auf sich)) wir zwei jetzt
228	machen is eher ausm Heim, [mmh] da ham wir zwar auch äh freiwillig
229	Mitarbeiter dabei die wo bei uns mitspieln und so eigentlich (.) ab und zu ham
230	mir halt
231	Turniere [Am: ((hustet))] aber meistens hier,(.) weil es die nähere Umgebung ist
232	wo wir leichter hinkomma [mhm] (1) aber sonst (1) und das macht mir
233	eigentlich
234	mit Partner auch Spaß zu spielen [aja] (2) Am: Guter @(. )@ I: @(Wer schlecht wenn Dus jetzt nicht sagst, ne (1) [Cm: ((grinst und dreht sich zur Seite))] Nachher gibts ein drauf (..). @ @ (1)@ ?m: Ne. (2)
235-256	Am: Ja man muss auch immer schaun vom finanziellen her [mhm/Bm: (hustet))] da: sind die ja nicht wirklich (.) gut gestellt, die Jungs (1) sag mal so wenn wir mal auf Turniere fahrn oder so (1) ((reibt an der Hose)) muss wir ganz arg (.) rechnen [mhm] muss dann echt meistens tun wir dann in irgendwelchen Jugendherbergen oder (1) christlichen (.) Einrichtungen übernachten [mhm] da kann man (.) mal nicht so arg (1) [ja/] ja. (2) Was eigentlich komisch ist, weil (.) wir doch die ein oder andere Spende hier kriegen (.) wir hier als als Unified Basketball Team, die dann aber scheinbar (1) keine Ahnung (.)[achso] sonst wo, verbraucht wird. Also schon in der Diakonie aber halt [ja] wie jetzt zum Beispiel ne Rente die im Straßenbau aufgeht oder so was [mhm] (.) ja das ist halt n bisschen schade aber na gut, dass würd wahrscheinlich überall (.) so sein. [grinsen] (2) (Etwas) kriegt ma schon (.) das ein oder andere jetzt wo wir in Berlin warn oder Hamburg die Zugfahrt so was (.) kriegt man hier schon bezahlt das könnt man sich ja net leisten sonst also (.) die jetzt [ja] oder halt dann inähm (.) in Berlin wo wir warn ham wir in nem Hostel g'schlafen oder übernachtet (.) [mhm] war eigentlich ganz gut und in Hamburg (1) [?Bm: im Hotel, mhm] (1) das geht dann schon (.) [?Bm: (weiß nicht wie in München muss mal schaun)] Bm: ((Hand zur Nase)) Dm: L((Hand zur Nase)) (4)

\*

\*

257	I: Gut, (.) noch irgendwas von Euch?
258	Am: LDennis, Deine Chance
259	Bm: LJetzt, jetzt
260	Am: Lletzte
261	Chance [letzte Chance] 100 Wörter [Dm: m ne, ne] ich zähle mit
262	I: L@(.)@
263	Af: LDoch eine Frage hätte
264	ich [Ja] Wieso interessiern sie eigentlich über des (.) Basketball?
265	I: LIch
266	interessier
267	mich für dieses (.) Unified (1) ((Dm lehnt sich nach vorn)) das Partner und
268	Athleten zusammen spielen das interessiert mich [Af: ( )] also im Gegensatz zu,
269	((langsamer)) wenn man halt im Verein so spielt oder ihr im V-, in der Werkstatt
270	spielt. Mich interessiert, ob es <u>anders</u> ist. (2) Ist deine Frage
271	Am: LUnd Dennis, ist es anders?
272	[Dm: Wie?] wenn Du jetzt Fußball spielst und Basketball? (2)
273	Dm: Des eine macht man mit
274	der Hand und [Bm: @(.)@]
275	Am: L das ist so schonmal nicht schlecht ja, o.k. [Dm: des andere
276	mit dem Fuß]
277	I: L@(.)@
278	Am: LWie ist denn die Aufstellung beim Fußball?
279	Dm: LJa da (.)
280	wenn man in der Turn ham, Turnhalle ist (.) da ist eigentlich fast (.) Sturm
281	Mittelfeld und Abwehr und Tor (1) ((schnelles ausatmen))
282	Cm: Ldeswegen halt [[Gemurmel]] weil da ist halt
283	anders, das sind ((Ende Gemurmel)) da sind halt mehr Bewohner [?Dm: ja] als
284	äh Partner [Dm: Ja das ist auch so] (.) Weil die ja schauen müssen wie die
285	Dienste auf den
286	Gruppen ablaufen (.) oder decken müssen und ab=und=zu, ab und zu sinds bei
287	die Turniere unterstützens halt und spielns mit aber so je:tzt (.) beim Training
288	sinds meh:r äh Bewohner [mhm]
289	Am: Lwechseln dann die Partner auch mal;
290	Cm: Lja
291	Dm:
292	L(mehr oder weniger sind) (1)
293	Am: L((leise)) (blöd). mhmhmhmh (1) Was= <u>studiern</u> sie? (1)
294	I:
295	LÄhm Erziehungswissenschaft, also Pädagogik, [Am: Pädagogik, mhmhmh]
296	und ähm
297	hab als Wahlfach Sport also [Am: deswegen also ] deswegen auch Sport [Am:
298	mhm] @(.)@ ja.
299	(2)
300	Am: Und dann keine Ballsportarten?
301	I: LMhm?
302	Am: LUnd dann keine Ballsportarten?
303	I:
304	LJa,
305	ich hab mal Handball gespielt.

\*

306	Am: LDas ist ja schonmal.
307	I: LJa. @(. )@ Drei Jahre.
308	Aber Basketball ist no-n-nie (.) mein großer Favorit (.) geworden. Also.
309	Am: LList oft so
310	bei Handballern ja.
311	I: LMhm?
312	Am: L((Bm lehnt sich vor] Ist oft so bei Handballern
313	[@(ja)@] Kann, kann man nicht so wie man will. (1)
314	I: Ja, jetzt bin ich eher beim
315	Triathlon (.) also. [Am: o.k.] ja [Am: Einzelkämpfer] mhm (.) auch nicht immer
316	also @(. )@ viel
317	dann auch im Team ((leiser)) aber bin da jetzt im Moment erstmal gelandet
318	Am: L((schnelles ausatmen durch die Nase)) Wobei Hamburg ja aber auch cool
319	war, also ich mein, dass da oben gar nicht so viele Mannschaften gibt (.) [ne]
320	also, von de:r (.) Veranstaltung her fand ichs sehr ((sehr leise)) gut ((leise)) muss
321	ich sagen ((wie üblich)) oder jetzt auch Bremen vo::r-((leiser)) wann war das
322	jetzt
323	[da ward ihr auch?/] vorletztes Jahr, ne
324	?Cm: LJe:=ja
325	Am: LJJa vorletztes Jahr ja glaub ich
326	Cm: LJJa letztes Jahr war in Dahrens [Am. ja] davor war dann Bremen [mhm]
327	Am: LJJa
328	genau also [mhm] das war ja auch immer sehr gut mit hier dann mittlerweile
329	kriegen sie auch gescheite (1) Showakts auf die Bühne [mhm] da ist dann hier
330	Revolverheld aufgetreten [mhm] das=ist dann schon mal (.) cool (1) wenn
331	irgend-(.) in ner riesen Halle (2) ja, wird schon (.) [ja] definitiv (.) ist nicht
332	schlecht.
333	I: LDie Veransatlungen sind dann schon nochmal irgendwie was besonderes
334	oder?
335	Am: LJJa klar meistens hast Du schon irgendnen (.) äh Eröffnungsfeier,
336	natürlich
337	mit Reden und (.) Prinz Louisfold von Bayern der da Schirmherr ist und [mhm]
338	((leiser)) der glaub ich nen behinderten Sohn oder so was und ((schneller))
339	deswegen engagiert er sich (da) also vielleicht auch sonst normal aber deswegen
340	noch stärker (.) ((zieht die Nase hoch)) (.) ähm der ist da irgendwie Schirmherr
341	und (1) macht das ganz gut. (.) Und dann ist auch immer (1) n Showprogramm
342	von ortsansässigen (.) Gruppen [mhm] meistens auch mit ner Behinderung (.)
343	oder eben dann halt irgendwelche Bands die (.) mitmachen eben wie gesagt
344	Revolverheld mit ihrem Lied was (grad=rauskam) Spinner fantastisch. [mhm]
345	Passt wie die Faust aufs Auge; unheimlich gut. (.) Meistens irgend ne
346	Athletendisko noch (.) wo auch immer sehr gut ankommt.
347	Bm: L@(. )@
348	I: LSeid ihr auch
349	mit dabei?
350	Am: LZeitweilig.[mhm/?m: kurzzeitig/] ((schnell)) Und äh wir sind (mal.),
351	wir ham hier ja [@(kurzzeitig)@/] wir ham hier ja viele auch, viele auch die ma,
352	begleiten muss oder so, die wo halt selber=aa, so hab ichs kennt (halt den
353	Eindruck), nicht allein lassen darf [mhm] weil sie sonst, weiß nicht
354	weglaufgefährdet sind oder keine Ahnung (.) äh von dem her müssen ma schon

\*

	(.) und man ist ja verantwortlich also (.) normalerweise ist es bei uns so wenn ma weggehn kriegt jeder (.) ein oder zwei Sportler zugewiesen (.) [mhm] und für die ist er verantwortlich (.) das jetzt nicht=unbedingt an der Hand aber halt (.) immer in Auge und (.) das klappt dann auch ganz gut und die kriegen alle, Telefonnummern mit und ((holt Luft)) (.) wenn irgendwas ist, das funktioniert ganz gut (1) mhm ((holt Luft)) (.) ja und dann abends wenn se aufgeräumt sind (1) [@(.)@] denn (.) machen wir unsres dann [@(.)@] (4)
355 356	I: Joah, [Am: Ja] vielen Dank (Am: ist jetzt (90 Minuten/die letzten Minuten) zähl'n auch wahrscheinlich]. mach ich jetzt alles mal aus.

## **BB 2**

	Passage
6	I: So, super (3) o.k., Und dann wärs schön, wenn ihr einfach mal irgendetwas zu Euerm (1)
7	Sport erzählt, was ihr gemeinsam macht, was Euch @einfällt.@
8	Af: LMir
9	trainiern halt einmal in der Woche [mhm] u:n:d dementsprechend je nach trainieren gehn
10	mir auch mal auf Wettkämpfe (.) zum Beispiel jetzt die andern nach München, wo ich jetzt
11	leider nicht dabei sein kann [mhm] weil ich halt zu oft gefehlt hab
12	I: Lim Training
13	Af: Lbeim Schwimmen auch (.) weil ich war halt immer krank, (2) da
14	kann man jetzt auch nett so viel da- [@(.)@; ??], dagegen machen [@(ja)@] (warn halbes
15	Jahr lang krank) [mhm] (1)
16	Bm: L((klatscht mit seinen Händen
17	leicht auf die Knie und bewegt die Arme hin und her)) Ja, mhm ich spiel eigentlich jetzt
18	schon seit, seit 2000 da ((zeigt in Richtung der Halle)) mit (.) bis jetzt und (.) ((winkt mit der
19	Hand nach unten)) war schon auf ewig vielen turnieren dabei und so weiter und ((holt Luft))
20	[mhm] pffft ja, und es macht mir riesen Spaß, ich hab halt damals immer (.) immer zu Hause
21	hab ich zum ersten mal Michael Jordan im Fernseh'n gesehn, da war ich ein absoluter
22	Basketballfan (.) und dann hab ich immer irgendwie ein verein gesucht zum spiel und ich
23	vo-hab da in (Sachsen bei Ansbach) gewohnt und die ham halt alles außer basketball die ham
24	wirklich jede Sportart außer basketball (.) hab ich dann überlegt, ja was mach ich ja dann hab
25	ich das zufällig in (Neuendettelsau) (.) entdeckt und dann seitdem bin ich dabei
26	jetzt seit 12 Jahr'n, macht echt Spaß, schon ewig viele turniere gespielt und so weiter das ist
27	echt super (.) ja (.) ganz viel'n, wir warn pfft ewig viel in Berlin wir warn in Weltmei-
28	manchmal wirn wir bei den Weltmeisterschaften 2003 in Dublin und so (1) wizeWeltmeister
29	geworden und so in Hamburg deutscher Meister und so weiter ewig viel rumgekommen, das
30	macht voll Spaß, ist cool (.) und ich spie-
31	das ist der absolute a-, mein absoluter Traumsport (.) ja und bevor ich dann immer zum
32	Training gehe dann (.) geh ich zu Hause immer ins Internet und schau mir auf Youtube die
33	ganzen Basketballvideos an und putch mich so richtig
34	auf, @(.)@das ist immer ein riesen Spa? [@(2)@ (während der andere weiterredet)]
35	ähm schau mir das immer so an dann kann man ein bisschen was nachmachen, das ist immer
36	ganz cool. Macht echt Spaß ja. Der Sport ist top.[Ja] Wirklich, wirklich super. ja. Mhm. [Lja]
37	Bist du jetzt ((Hand bewegt er zu Am)).
38	Am: LJja ähm, Weiß gar nicht,
39	wann ich jetzt dabei da zugestoßen bin [Bm: atmet aus/bewegt sich]. Ich bin durch die Lisa

\*

\*

40	mit reingekomm {mhm} ähm sie mich halt gefragt ob ich da(dran)=äh Lust hätte, hab
41	ich gsagt ja; kenn ja den ein, den Nachbarn, den
42	kennt sie ja auch, der ist heute nicht dabei, der ist 7auch n Partner (.) der ist schon länger
43	dabei, der war auch mit den Jungs inin Dublin damals
44	Bm: Lin Dublin der ist
45	glaub auch schon so lang wie ich dabei fast
46	Am: Lja ich glaub schon ne_I ä:hm ja und weil er
47	halt nicht immer kann, bin ich halt mit reingerutscht, das war mal 2010 war das in Bremen?
48	Ne? [Bm: ja richtig/Af: Ja ] das hat mir sehr viel Spaß gemacht
49	das war irgendwie so ne=so ne meisterschaftmäßig so was ne, son Qualifiziern=fü,
50	qualifiziern für Ath-ähAthen
51	Bm: LAthen genau_I da sind mer
52	dann ja zweiter geworden [Am; leider ja], aber gut sonst wärn wir mitgefahn=ja [aja] weil
53	der erste fährt und nimmt normalerweise zwei vom zweiten [Am: genau] mit aber das ham
54	sie leider nicht gemacht,
55	Am: Lham sie nicht gemacht leider ja
56	Bm: Lja,
57	weil der erste kann entscheiden, ob er fährt oder, oder ob er jemanden
58	mitnimmt oder nicht, [Am: ja/Achso] das ist schad´ ja
59	Am: LDeshalb müssen wir uns
60	aweng anstrengen [mhm] und jetzt ist demnächst in, in, in Mai ist in München ne da tun wir
61	jetzt trainiern aweng mit den Jungs. Ja, mir machts Spaß weil ich spiel schon seit pffft, seit
62	ich 12 bin Basketball (.) bin jetzt 28 und spie:l im Verein erst hier in Rathweil jetzt bin ich in
63	Dahrens [mhm] trainier da in der zwoten Mannn- schaft mit manchmal jetzt auch in der
64	ersten Mannschaft,(.) kommt drauf an,
65	wie ich immer Zeit hab (.) und vom Beruf her [mhm] (.) un:d also mir machts jetzt Spaß mit
66	den Jungs das ist halt was andres ist n andres Training das ist nicht nur
67	so ähm (.) ja sososo statisch wie bei uns [mhm], ne also bei uns halt (.) gehts nur mit Kraft
68	und, und, und so ne und hier hat man halt sein Spaß noch mit dabei ne
69	ich bin aweng a lockerer Typ und des wissen se auch und ich bring auch mal n
70	Af: LIch bin die einzigste Frau
71	Am: LNē, die Sab-, die, die, die
72	Bm: LSabrina
73	Am: Ldie Sabrina
74	noch
75	Af: LSabrina_I
76	?M: Lgenau_I
77	?m: Ldie Sabrina noch
78	Af: Lvor bevor, bevor <u>die</u> kam, war ich die einzigste
79	Bm: LStimmt [Am: Ja], stimmt richtig.
80	Af: Lja, weil die war -die ist ja noch nicht so lang dabei
81	wie ich
82	Bm: Lmhm stimmt
83	Am: Dam´mannschaft gibts ja jetzt auch, ne un:d (.)
84	[(leise)) das ist ja toll]
85	Af: LAber ich will immer_I in der Männermannschaft spielen
86	alle: L@(.)@
87	Bm: LJJa
88	(stimmt/schon)
89	alle: L@(.)@
90	Af: Ldas macht Spaß
91	I: L@(.)@
92	Am: LDas macht schon Spaß die
93	komm halt auch mal raus, sag ich jetzt mal so komm halt auch mal (.) untereinander
94	komm sie in bisserl besser klar denk ich jetzt mal, ne (.) so ich hab das halt jetzt so in
95	Bremen gesehn wie es so war (.) ähm da ist man halt im
96	engen Raum man schläft ja auch mit die Jungs und (.) Mä-Mädels sowohl und m=man
97	unternimmt halt auch was, ne [mmh] das ist nicht so, dass man (.) abgeschottet ist oder so
98	ne, ((leiser))man macht halt was ne ((übliche Lautstärke)) und mit den andern Sportlern

\*

\*

99	ja genauso man trifft sich da und so
100	ne, man kommt ins Gespräch und ich, das find ich nicht schlecht ne (.) dass die,
101	ich sag mal so es gibt ja auch noch welche die (1) andere Behinderungen haben [mmh] sag
102	ich jetzt mal ne und ähm d-das die Menschen auch sehn, dass auch
103	so-, normale Menschen mit den umgehn können, das find ich halt das=is= wichtig ne. das ist
104	nicht so (.) bei manchen, wenn ich das so mal mitkriege ((leiser)) ham damit nichts zu tun
105	oder was weiß ich ne [mhm] wolln da nichts (.) mit zu tun haben ich find das halt nicht (.)
106	nicht in Ordnung und ich engagier mich dafür (.)
107	ne (1) (holt Luft)) das passt schon.
108	Bm: Lmhm.
109	
110	
111	
112	I: Lund für Euch ist es auch gut mit, mit
113	den Partnern zu spieln
114	Bm: LJ a
115	super (.) super _I Lauf jeden Fall ja macht echt Spaß ja
116	Af: Lich will auch mal
117	gern Partner spieln, aber ich bin zu groß.
118	Am: L@(. )@
119	Bm: L@_I(. )@
120	Am: Lja das macht, ja das
121	macht schon Spaß das ist echt sup-, das ist echt super ja
122	Af: LDas ist leider das geht halt nach der Größe_I [mmh] auch ein
123	bisschen (.) denk ich oder?
124	Bm: LDas ist, [mhm/] nein, nein, nein das hat damit gar nichts zu
125	tun [mhm] das ist aa, aa [im Sinne von nein, nein, Verf.]
126	Af: Lachso_I, Ich hab gedacht, das geht da nach der Größe
127	Bm: Lnein, nein, das ist_I aa,
128	aa; aa,aa ja das macht schon echt Spaß so (1) wir nenn das jenifeit
129	Am: LUnified meist
130	Du ((leiser))
131	Af: LUnified
132	Bm: LJ a genau_I, das sind dann immer (.) drei geistig behinderte Sportler
133	und zwei Partner ne [Am: genau] das ist genau richtig ja [Ja] das ist echt cool
134	dann, das macht echt Spaß, (.) ja [Am: macht echt Spaß ja] ich spiel schon ne
135	halbe Ewigkeit noch mit so das ist, als Ath-, als Athlet und (.) ja das ist einfach
136	cool, macht echt Spaß (.) ja, echt cool
137	I: L@(. )@
138	Am: Lja wie gesagt das ist halt irgendwie
139	was andres, ne [Bm: mmh], sie komm, die komm auch mal richtig rum (.) jetzt warn ma in
140	Nürnberg komma ham da Spiele gemacht so richtig (...)
141	Af: LGold
142	Am: LGold
143	habt ihr die Mädels ne
144	Bm: Lja richtig
145	Af: LIn Dahrens hamma Gold
146	Bm: LGold, in Dahrens
147	hamma Gold g`holt
148	Af: Lin Bremen hamma_I Gold gholt
149	Bm: Lne in Bremen habt, ihr habt Gold
150	wir ham Bronze,äh wir ham Silber gholt
151	Am: LSilber ham wir gholt, Silber
152	Af: LWir ham Gold, _I drei
153	Goldmedaillen [Bm: Silber; Am: genau] in denen Wettkämpfen wo ich dabei war.
154	I: Laja
155	Am: LDie Mädels sind [Bm: gut]/, sind gut [gut].
156	Bm: LJ a meine Medaillenwand
157	daheim biegt sich schon voll um ich hab ja schon so viel Medaillen ich weiß gar nicht mehr

\*

\*

158	wohin damit
159	Am: L@(.)@
160	Af: LAber, aber in Dahrens haben
161	Bm: LSilber, Gold,
162	Bronze alles mögliche ja das ist echt cool, alles voller super.
163	Af: LAber in Dahrens_I haben wir zusammen
164	gespielt ( 1 ) als Team
165	Bm: LJa richtig da ham wir aber ohne_I Partner, ne da ham wir ja
166	Am: LGenau da habt ihr ja dann (.) ohne Partner gespielt.
167	Bm: LWie heißt es wieder ähm:?
168	alle: Ltraditionell
169	Am: Ltraditionell gespielt ja
170	Bm: Ltraditionell heißt es.
171	Af: L traditionell
172	Bm: traditionell ja genau
173	Af: LAch so o.k.
174	Bm: LRichtig ja (.) das war
175	auch super, ja.
176	Am: LDa war ich leider nicht dabei. (.) @ (.)
177	Bm: LDahrens war schon genial, ja.
178	Af: LDA war der (.)
179	Georg Müller und der (1)
180	Am: LKalle glaub ich war dabei (...)
181	Af: LKalle_I
182	Bm: Lja der, ja der
183	Georg war unser (.) Coach dann ja richtig genau.
184	Am: Coach genau L (eigentlich spielen)
185	Af: LUnd der Markus (.)_I ne: der Alexander war
186	noch dabei
187	Bm: Lrichtig genau
188	Af: Lja
189	Bm: LWas der da gmacht hat, weiß ich
190	gar nett aber glaub nur so ich weiß net
191	Af: LDer war einfach nur dabei.
192	Bm: LJja
193	stimmt.
112-194	
195-244	Am: LWas hast Du sonst noch für Fragen?
196	I: L@(.)@
197	Am: L@(.)@
198	Bm: LGenau
199	I: @(Ich lass Euch auch gern ein bisschen)@ [Bm: @@(laut))@], da erzählt ja jede Gruppe
200	auch was anderes, [Am: mhm] das ist schon spannend einfach zu hörn, ähm [Am:Ja, das ist
201	klar ne] ähm ja, ja genau.
202	Af: Lich weiß zwar grad net wie lang ich schon
203	Basketball spiel aber auch schon ziemlich lang [mhm] (1) bloß ich weiß nicht mehr genau
204	wann. [mmh] (1)
205	I: L( ...)
206	Bm: Lund was und was ich auch merk ist @ (.) @
207	Af: Lich schwimm, ich schwimm ja auch nebenbei noch [mmh] Also Montag Basketball
208	Dienstag Schwimm (2) mhm (.) [super]
209	Bm: LWas ich auch so persönlich gemerkt
210	hab durchs Basketball früher, früher (.) hat meine Mutter mir @(auch)@ erzählt, wenn man
211	mir irgendwas zugeworfen hat ich hab nie irgendwas gefang also wenn man mir jetzt
212	irgendwas zuwirft ((bewegt die Hände aufeinander zu, es macht ein Geräusch)) zack in der
213	Hand das ist ((wiederholt es)) so ne gute Reaktion, ne [Am: mmh; mmh], ich hab das schon
214	ewig, da ich jetzt so lange spiel ich hab so ne gute Reaktion so dann ((wiederholt es)) gleich
215	in der Hand das ist
216	(.) total easy, früher wenn man mir irgendwie (.) wenn man mal versucht son Ball zu fang

\*



\*

217	allei-, allein ein Tennisball [mmh] ((Bewegung: Häne kommen nicht zusamm??)) zack,
218	daneben und so überhaupt keine Chance heutzutage ((führt
219	die Hände zwei mal zusammen es macht zwei Mal ein Geräusch))
220	Am: LDas trainiert
221	halt auch [ja]
222	Bm: LDas trainiert total
223	Am: Lund des ist halt das gute, [Bm: (...)]/ man läuft läuft und
224	hat halt auch die Reaktion, [mhm/Bm: ja] die, die, die trainiert man halt
225	auch das ist wichtig halt [Bm: ja] fürs Leben halt ne [Bm: ja richtig ja] das ist gut. [Bm:
226	Reaktion ist super] mhm. [mmh] (.) ja.
227	I: Und ihr habt immer schon (.) ich mein, wenn (.) Du
228	jetzt schon so lange spielst (ähm (1) auch)
229	Bm: Lmhm , wir spielen fast, ne:, ne fast gleich lang_I
230	Anna, oder (.) ne: wir spielen nicht, seit schon immer zusamm im Team, oder? Oder bist Du
231	später dazu gekomm? Ich mein ich spiel seit zweitausend
232	jetzt ((leiser)) ja das ist schon ((noch leiser)) (...)
233	Af: LIch bin neunzehnhundertfünfundneunzig gekomm
234	Bm: LSo lange? Woah (.) ja doch wir spielen dann doch schon (in eim Team)
235	ja klar, @(dann auf jeden Fall)@ ja [Am: @(.); @(.)]
236	Af: LIch glaub, dass ich
237	schon mit also ich hab zu Hause ja schon angefang, aber ich denk, dass ich mit neun dann
238	wie ich dann ins Heim kam zwei Wochen später, drei Wochen später
239	dann auch ins Training kam [Bm: echt? Cool.] Also erstmal zum Schnuppern [Bm: mhm]
240	und dann hats mir eigentlich ganz gut gefalln und dann bin ich rein [mhm] also daran kann
241	ich mich noch dran erinnern, ob ich, aber wann das noch mal genau war, das weiß ich net (.)
242	in welchem Jahrgang. [mmh; Bm: mmh] Also '95 bin ich ins Heim kommen auf jeden Fall.
243	
244	
245	I: Lund habt ihr denn so lange auch schon
246	di:e ähm [Af: ich war halt ganz] die beiden Trainerin?
247	Af: LIch war mit 9 oder 10, [Bm: Am Anfang
248	hatten wir Frau Martens, ich glaub; Am: Frau Martens ja genau (...)]/ bin ich dann, ich glaub
249	sogar mit 10 bin ich dann ins_I Basketball gekommen,
250	weil da war ich in der C - Mannschaft in der (.) mittleren [Bm: richtig] da war ich gerade mal
251	so groß, [Am:@(.)/@(.)] das war gar nicht so einfach auf den hohen Korb zu machen.
252	Am: LFrau Marten_I hatten ma ne
253	Bm: LJ a ganz am Anfang war die (.) Frau
254	Am: LFrau
255	Mar--tens
256	Bm: Martens_I und dann, dann kam die Moni und seitdem ist
257	Am: LDann kam die Moni_I [Bm: ja]
258	und dann kam die Lisa,
259	Bm: Lrichtig genau richtig
260	Af: Lund dann war mal noch die Kira
261	ne, net die Kira wie heißt die nochmal die
262	Am: LDie Lea
263	Bm: LDie Lea, die hat aber nur,
264	die ist ja jetzt weg
265	Af: LDie Lea aber da war noch
266	jemand_I
267	Bm: L((leise)) Die ist ganz weg gegangen
268	Am: L((leise)) ja
269	Af: LDa war aber
270	noch jemand die:
271	Bm: Lstudiert ja.
272	(1)
273	Am: (..)
274	Bm: L(Weiß ich nicht da warn so viele (..)
275	Af: Lso ne Frau ich weiß nicht wie die heißt [Bm:

\*

\*

276	(...so (...) die ganze Zeit erzählt)] die wo die Lisa auch gut kennt.
277	Am: Lweiß ich nicht
278	Bm: LIch weiß nimmer
279	Af: Ldie mit den halblangen Haarn (.)
280	Bm: Laber
281	die war ja nur kurz da, ne, wenn das, ich weiß es nicht ich weiß es nicht
282	Am: LIch weiß es nicht, ich weiß es nicht.
283	Af: LDie
284	war auch in Dahrens mit uns, ne Bremen mit uns als ähm zusamm gespielt in der
285	Damenmannschaft
286	Bm: LPart-_IPartnerin oder was
287	Af: Lja
288	Bm: Lja die, die eine die mal kurz dabei
289290	war, ich weiß nicht wie die heißt die (.) braunhaarige da
291	Am: LAch die Hannah!
292	Bm: Lja
293	genau die
294	Af: LJja, die_I Hannah
295	Am: Ldie Hannah.
2966	Bm: Ldie war ja nur ganz kurz dabei
297	Am: Ldie war Partnerin, die war Partnerin
298	Af: LJja mein ich
299	ja
300	Am: Lja,
301	Af: Ldie wo sich auch mal den Fuß verknackst hat, ne
302	Bm: L(...)
303	Am: LTrainerin, Trainerin (2) Lja, Trainerin war
304	se net
305	Bm: Lmhm
306	Af: LNe: nur Partner [Bm: (richtig; Am: genau), das hab ich ja gemeint
307	Bm: Lrichtig stimmt (.) ja. (.)
308	Am: L((Leise)) Wir haben jetzt von Trainer geredet.
309	Bm; I: ((leise)) @(. )@
310	Af: LAchso
311	I: LDas macht nichts.@(. )@ [Bm: @mch@] Und (.) ist das Training (.)
312	äh::m anders geworden (.) in der Zeit? Also wenn ihr unterschiedliche Trainerinnen [Bm:
313	also im] hattet, könnt ihr mal (1) [Af: ist schon n bisschen/] ((leise)) vergleichen.
314	Af: Lhat sich schon, merkt man schon aweng a
315	Vergleich.
316	Am: LJja
317	man merkts schon_I. Also die Lisa machts halt auch viel äh mit, mitmit Kondition [mhm]
318	ne:. Also das ist schon wichtig auch für für Muskelaufbau bisschen so so Übungen was man
319	stabilisieren alles. Rücken stabilisiern ist wichtig [mmh] (.) und ähm, da muss man schon
320	mitmachen also (.) und [Bm: mmh] ähm das ist auch
321	gut, wenn man jetzt(hier) so Wettkämpfe hat, ne, dass die sich, dass ma uns
322	vorbereiten ne und dann dann steigerts sich ja wieder wir ham jetzt glaube ich
323	jetzt nur noch, glaub ich 13 mal bis Mai [Bm: mmh] Training [Bm: mhm] ähm
324	Af: LFe- rien muss
325	man auch mit berechnen
326	Am: LJja_I und dann müssen ma halt
327	Bm: Lja, (die a)
328	Am: Luns gemeinsam
329	steigern [mmh]
330	Af: LZack, zack,
331	zack_I
332	Am: mit n, mit n Training dass ma halt aweng was machen und was erreichen wollen (.) die
333	Jungs sind ja auch, die wolln ja auch was erreichen [mhm] ne und
334	so ist äh (1) ist halt immer so aufn gleichbleibenden äh ne also spff (.) ja ganz normal
335	Training halt und so [Bm: stimmt] wenns ´jetzt an Turniere geht dann wird halt n bisserl sti-

\*

\*

336	äh gesteigert ((holt Luft)) [mmh] sprich mit Kondition und so es wird halt n bisserl mehr
337	gelaufen und so [mhm] das machen sie schon beide ganz gut
338	Af: LKorbleger_I
339	Am: LKorbleger viel, viel Werfen
340	Bm: LJa
341	Af: Lmit Passen
342	Bm: Lrichtig Passen und
343	Af: LDoppelpass
344	Am: Lund
345	das ist halt [mmh] wichtig ne, dass man halt dann a bisserl was (.) ((lauter))
346	bisserl anzieht [ja] weil wenn se dann (.) im Spiel sind, müssen sie ja das dennja=sofort
347	umschalten, ne, müssen se das (Spiel) umsetzen noch
348	Af: Lumsetzen_I
349	Bm: Lja, ja
350	I: Lmmh
351	Af: LDa tu ich mir noch n bisschn schwer.
352	Am: LGenau. (1) Deshalb
353	tun wir das ja alles aweng üben [mmh] ((immer leiser)) und alles ne. ((wieder übliche
354	Lautstärke)) Aber man merkt schon (also) seitdem Lisa auch da ist
355	un=und Moni (( holt Luft)) ähm do:ch:, also ich kenn sie zwar ich kenn auch die
356	Frau Martens [mhm] ne: ä:h:m ich wa-(.) da hab ich aber kaum mit trainiert (.) also, da bin
357	ich grad dazugestoßen eigentlich [mmh]. Ich kenn bloß die zwei, (.)
358	aber ich habs halt ((leiser/unverständlich)) vom Hören Sagen so mitgekriegt ne, (1) dass es
359	sich langsam gesteigert hat [mhm]. Früher war ja Rathweil und mit Herrsberg noch aweng
360	zusamm [mhm/Bm: mmh] ne und da ham sie ja alle mit trainiert und gemacht und getan also
361	das ist halt alles (das ist, das ist, spielt...)
362	Af: Lder andre, Axel war auch immer
363	in de::r Mannschaft in der Gruppe dortdrin [mhm]
364	Bm: Lder war auch mal bei uns ja (1) Ldas hat dann gewechselt [mhm] echt
365	Am: LJJa [mmh]
366	Af: Lja
367	Am: Lajo.
368	(1)
369	Am: Ja, (.) dr-, man merkt schon n (.)
370	Af: Laber der ist ganz schön gut
371	Bm: Lgeworden ne
372	zunehmend ne. Das schon ja.
373	Af: Lgeworden_I
374	Am: L mhm_I.
375	I: L@(. )@
376	Am: L@(. )@ ((leichtes ausschnauben))
377	Af: der war
378	auch mal auf meiner Gruppe der andre Axel der spielt jetzt für Herrsberg.
379	Bm: LWar
380	früher aber Spieler von uns der ist dann gewechselt [Aja] Ja
381	Af: LJJa. Der ist dann halt
382	nach Herrsberg gezogen [mhm] und jetzt (.) ja.
383	I: Lspielt der da auch
384	Bm: LMhm.
385	Af: LGenau.
386	[Mhm] hab dacht, der spielt vielleicht für uns
387	Bm: Lmhmh
388	Am: L@(. )@
389	I: L@(. )@
390	Af: Lschade
391	Bm: LDer
392	A-(@derA@)
393	I: L@(. )@
394	Af: LAber denn hätt ma alles gwonna

\*

\*

395	Bm.	LWenn der bei dem Erfolg
396	den der hat, eji das ist echt krass @(.)@	
397	Am:	L (.krie-..) ((Nebengespräch mit Bm:ja
398	voll krass))	
399	Af:	LHätt der jede , hätt der, hätt der jedes
400	Mal bei jedem Turnier ne Goldmedaille	
401	Am:	Lder ist_I super gut, der Axel
402	Bm:	L@(mmh)@_I
403	Af:	Lder ist
404	total	
405	Bm: LDer hat, der hat mit uns immer gespielt das warn (.) ((leiser)) Guter.	
406	Am:	LDas
407	stimmt.	
408	Af: LDa habt ihr oft Gold, oft auch Gold gemacht.	
409	Bm:	Lja, wir ham einmal Gold geholt, in in
410	Hamburg. Ja. [Af: da war er auch dabei] nach den: (.) a, nach den World Games ham wir	
411	dann in Hamburg Gold geholt ja. [Am: mmh] das war cool.	
412	Am:	LStim_I-mt genau
413	da habt ihr Gold geholt ja. [Bm: Ja]	
414		
415		
416		
416a		
417	I:	LWie ist denn das wenn i:hr (.) wenn ihr Gold
418	holt also ihr, Du hast ja schon erzählt, (meistens) macht ihr auch den zweiten	
419	Platz	
420	Bm: LMeistens den zweiten [ja] und mal ach ganz selten den ersten @(häh)@	
421	Ich hab jetzt in=äh gesamten Karriere sag ich jetzt mal so=zwei Mal Gold gewonn, ja. (.)	
422	Das ist echt genial, das ist echt toll. (1) Ich hab halt, wir warn halt damals (.)war, war ich halt	
423	bei den World Games da und dann ham wir, ham wir	
424	da warn:, war Weltmeisterschaften die sind alle vier Jahre ein Mal [mhm] (.) und die warn	
425	halt in Irland in Dublin und da (.) ham wir dann, ja ham in Frankfurt zuerst ((holt Luft))	
426	gespielt und da ham wir dann den zwoten gemacht und Herrsberg den ersten und ham wir	
427	daraus ne äh Nationalmannschaft	
428	ge-[mhm]-bildet und dann sind wir nach Dublin ((holt stark Luft/(1))) und dann ((atmet alles	
429	schwer aus)) und dann ham mer (.) ham mer, gegen (.) gegen USA spielen müssen, gegen	
430	Frankreich gegen China ((holt wieder Luft/(1))) und so	
431	weiter und dann ham mer, ham mer gegen:., ham wir gegen USA ganz knapp verlorn aber	
432	dann hatten die: ne Regel gebrochen dass sozusagen die Partner	
433	mehr Punkte g´macht haben als die Athleten wurden disqualifiziert [aja] und dann warn wir	
434	eben Ch- im Finale gegen China (1) und dann ((holt Luft)) haben wir nur um drei Punkte	
435	gegen die verlorn sonst wärn wir Weltmeister g´worden, das war da verdammt knapp, ja.	
436	[@(.)@] weil die hatten, die hatten als Partner zwei Erstligaspieler dabei das war natürlich	
437	auch n bisschen naja ham wir auch g´dacht, könn wir auch den Dirk Nowitzki mitnehm	
438	oder so @(.)@ [Am: @(.)@]	
439	und dann (.) ham wir sehr gut gespielt und dann ganz am Schluss hab ich mir so gedacht,	
440	ham sie dann ihrn Erstligaspieler genom, der=hat=dann nen lockeren dreier verwandelt im	
441	Spiel war vorbei und dann hat ja=pffts ((klatscht dazu in die Hände)) trifft der doch im	
442	Schlaf ist doch keine Kunst dann ((andere Stimme)) ja Champion undundund [Am: (...)] hab	
443	jetzt so eine riesen Silbermedaille zu Hause, son riesen Teil ((klatscht)) echt super (.) ja.	
444	I:	LAbertrotzdem stolz auch auf den
445	zweiten	
446	Bm:	Lwar toll
447	absolut genial_I absolut, genial [Am: Ja] [mhm] Ich hätt da am Anfang nicht mal gedacht,	
448	dass wir überhaupt ins Finale komm [mmh] das war echt (.) das war echt klasse ja.	
449	Am: LIch_I denk mal so äh (.) des ist nicht immer der Hauptgrund ne [Bm:	
450	ne natürlich nicht] aber die ähm, wenn ma halt spielt mit die Jungs ne, also wir	
451	ham jetzt n, n Nürnberg (grad mal so) den vierten gemacht [Bm. ja (des ist ja)]	
452	Also warn mehrere Herrmannschaften [mhm] und ne Dammannshchaft. Aber mmm- (.) mir	

\*

453	persönlich, also mir machts denn Spaß ne, [Bm: mir auch] mit den
454	zu spielen egal, wies jetzt aussieht, klar mich nervts zw-zwar auch wenn ma verliert oder so
454	(((.) holt Luft)) aber es ist nicht der, der Hauptgrund ne [Bm: mhmh] also ich tu=muss, man
455	muss se halt dann auch aufmuntern (.) ne: ähm macht nichts machma halt das nächste Mal
456	ähähäh besser oder was ne (1) ähm
457	[Af: Aber (.) ((schnelles ausatmen mit mhm))] klar hab ich mich jetzt auch gefreut, dass mir
458	jetzt äh Silber geholt haben in Bremen ähm (1) enttäuschend wars d:das wir dann verlor
459	haben gegen [mhm] gegen Herrsberg (1) das ham, hat die Jungs so bisserl (wieder/halt) so
460	[mhm], ( . )
461	Bm: LDas war auch ziemlich knapp_I also das war so zwei oder drei Punkte [Am: genau/
462	das war ja nicht grad viel ne [mhm]
463	Am: LJa das war knapp_I
464	LAber mein Gott, es sollte halt nicht so sein, ne [Bm: Ja]
465	und dann müssen wir halt jetzt in München ((leiser)) sag ich jetzt mal, ne [ja/Bm: mmh]. (.)
466	((leiser)) (Darf man halt nicht aufgeben)
467	Af: LVor=allem es ist halt (.)_I mir ham als
468	Dam`mannschaft ja g`wonn und dann (.) m- aber da wo m-, wo mehr hinfliegen und so [Bm:
469	nach Athen meinst Du/Am: mmh] na-, nach Athen da: (.) da gibts keine Dam`mannschaft.
470	[Aja]
471	Am: LGenau.
472	Bm: Lja das ist voll schade eigentlich_I, das war total doof
473	fand ich auch.
474	I: LDas ist schade
475	Af: LDas gibt`s_I
476	Am: LDas ist, das ist_I das ( )
477	Bm: LDie hatten da keine_I da gabs auch
478	glaube ich früher nie eine oder so ich mein, gabs glaub ich ((leiser)) keine
479	damenmannschaft bei (den), ((übliche lautstärke) Weltmeisterschaften ( )
480	Af: LAber eben m-_I (.)
481	Am: LIch hab
482	bloß
483	Af: Laber wo
484	wir mal warn_I da gibts auch keine, ne
485	Am: Lne
486	Bm: Lmhm
487	Af: LDa, da könn wir immer Pech
488	haben [Am: mmh/Bm: Des ist] (.) machen mer Goldmedaille und könn nirgendwo [@(.)@]
489	mit hinfahren
490	Bm: Lja, das ist, _I das ist schön blöd, (ist auch nicht in Ordnung, ist schon
491	super)
492	I: LAber vielleicht äh (.) europaweit.
493	Bm: LEuropaweit [Am: ( )/] gibts da auch
494	Spiele aber ich weiß nicht wie oft (die jetzt dran sind).
495	Am: LIchich denk, ich denks ma_I auch das ist jetzt [das
496	wird so komm] Also man hats, man hats jetzt gesehn in Nürnberg je mehr es
497	warn mehrere Mannschaften jetzt auch und die sind stärker geworden, man hats auch
498	gemerkt (.) also da müssen ma auch trainieren (.) ((langsamer)) und ähm:: da sind auch n paar
499	Dam`mannschaften gewesen ne,[Bm: mhh] Herrsberg war da
500	Bm: L(glaub ich), ja
501	Am: L(das ist..) _I (.) Sind ja immer da [Af: mmh/] gewesen, aber das sind auch andre
502	Mannschaften gewesen. Die baun sich ja langsam auch ihr-ihre Jugend
503	so auf [mhm] sag ich jetzt mal ne (.) ähm: (.) sie werden stärker ((leiser)) sag ich jetzt mal so
504	und man, und man muss kämpfen, [mhm] man muss schon ganz schön kämpfen [Bm:
505	Mhm] das sind schon manchmal richtige Fights ((holt Luft)) ne, und des ist früher wars halt
506	Herrsberg, Rathweil (.) (nur so)
507	Af: Lgegen die ham wir glaub ich nett g`spielt
508	ne_I, gegen die
509	Am: LNe (.) aber irgendwie jetzt mittlerweile so jetzt kommt,
510	Rosenheim, die sind sehr stark [mhm; Bm: sehr stark/] geworden Bamberg war schon immer

\*

511	stark,
512	Bm: Ldie warn verdammt st-, [Am: ne] die ham so richtige <u>Brocken</u>
513	drinne [Am: ja] so boah(.) ja.
514	Am: Lja, da muss man schon richtig spieln könn [ja/] aber
515	man muss auch ((holt Luft)) (.), ja mit die Jungs (richtig..) zusammspieln
516	könn [Bm: ja] eigentlich
517	Af: Lgegen Rosenheim haben mir (1)_I
518	Lhätten mir g'spieln solln aber dann sind die ne Stunde zu spät gekomm
519	und dann ham wir natürlich Gold g'habt.
520	I: L@(.)@
521	Am: LMhm
522	Bm: LJ a ne des ist
523	[Af: kommen] des ist erzählt worden ne [Ja/Am: mmh] (die sind da)
524	Af LDie sind nicht
525	gekommen. [mhm/Am: mhm] die sind disqualifiziert worden und wir ham Gold. [mhm]
526	Bm: @(das ist gut, das ist)@ [@(.)@]
527	Af: LHam wir nichts dafür tun müssen.[@(.)@]
528	Am/Bm/I:L@(2)@ [Af: ja] (.)
529	?Am: LWer nicht kommt hat selber schuld ja. @(.)@
530	Af: LSo ist es
531	?Bm: L@(.)@
532	Am: LJ a, mehr wüsst ich jetzt auch nicht mehr.
533	Bm: LIch ((klatscht)) auch nicht.
534	I: Ist auch
535	Bm: LIsst noch_I was
536	I: LNöh
537	@(.)@ [Am: @(.)@/Bm: ( )] das passt (1) vielen Dank.
538	Am: LBitte schön
539	Bm: Lbitte
540	Am: Lkein
541	Problem.
542	
543	
544	

### **BB 3**

	Passage
8	I: Gut. (1) äh::m: dann
9	Bm: lWer kommt, wer kommt an?] ((zu I.))
10	I: lAlso erstmal würde ich
11	gerne was fragen, (1) [Bm: Mmh ((nickt))] Ja? Oder wollt [Bm: ((wischt sich
12	über
13	die Augen))] ihr gleich loslegen?
14	Bm: l((Zeigt zu I.)) Musst Du
15	wissen.((lächelt zu I.))
16	I: Lo.k. @(ich würd (@(.)@) gern)@ ähm (2) einfach mal hörn, was
17	ihr zu Euerm Sport, den ihr ja zusamm macht, immer am Mittwoch, zu
18	erzähl
19	habt.
20	(2)
21	Bm: Wer kommt dran ((zeigt zu Am und nach rechts))erst die Herren oder die
22	((zeigt zu Af; Bf nach links/vorne)) Damen? (.)

\*

23	I:	└Könnt Ihr Euch ((hebt den
24		Arm hoch)) [Am: ((zeigt zu Bm))] aussuchen.
25	Bm:	└Aussuchen, dann ((zeigt zu Af;
26		Bf)) [Am: ((sieht zu Af; Bf, denn wieder zu Bm))]fangen die Damen an ((lächelt)). Af/Bf: └@(.)@ [Am: ((dreht sich zu ihnen))]
27	Bf:	└Also das macht Spaß und man lernt auch
28		viel
29		und so und es ist echt (.) immer lustig und (2) ((zuckt mit den Schultern))
30	Af:	
31		└Ja
32		so, also mir machts auch Spaß und das ist halt schon (.) interessant zu
33		merken wie halt (1) also halt andre leute dann auch so beim Sport dann
34		aufblühn [Mmh].
35		(2)
36	Am:	Äh meistens ich äh (.) als ein Sportler (.) muss man trainieren
37		müssen und (1) ((zieht die Luft ein)) Ja ((atmet dabei aus)) also ich äh ich
38		trainiere
39		zwar äh ((nimmt die Hände zusammen und schiebt sie vor/)) Druckpass und äh
40		((nimmt die linke Hand hoch und klappt das Handgelenk dann nach vorn ab/))
41		Korbleger muss machen [/mmh] (.) und äh (.) tse ((bewegt die Hand in der
42		Luft und stoppt ab (a)/) man, die Moni (sagt) man Mensch ((klatscht mit dem
43		Handrücken auf den linken Oberschenkel/)) Albert du kannst des so ((a) gut (.)
44		also ((bewegt die linke Hand erneut hoch und klappt das Handgelenk ab)) Korb
45		(.)-leger machen (äh ((bewegt den linken Arm horizontal hin und her)) so
46		Wenden...) ähm ((bewegt die rechte Hand in Kreisen, schnell)) dann
47		((bewegt die Hand wie von Punkt zu Punkt)) acht drauf schaue, ((wie eben nur
48		flache Hand)) dass die Leute gut sehn kann (.) und äh (1; ((nickt)/) ja.
49		((/klatscht auf Oberschenkel) (.) ((zeigt zu Bm))
50	Bm:	└Bei mir <u>auch</u> gleiche, die Basketball
51		ist ((bewegt die rechte Hand, Kante ist unten)) jeden Mittwoch Abend (.) [Mhm]
52		((bewegt den rechten Arm nach unten)) halb sieben fangen wir mit dem Sport
53		an [mmh] ((bewegt den Arm wieder hoch und knickt ihn um)) und um acht Uhr
54		ist Ende (.) [mmh].((bewegt den linken Arm/Hand von unten, hin zu Position des
55		rechten Arms; bleibt knapp drunter)); Vor dem Ende machen wir dann
56		Halbzeit, und ((bewegt die rechte Hand zum Mund, dreht das Hand-
57		gelenk))Trinkpause und ((faltet die Hände)) nach der Trinkpause ((öffnet die
58		Hände)) geht's wieder weiter (.) um kurz vor <u>acht</u> (.) ((bewegt die Hände
59		übereinander von der Mitte weg)) ist meistens auch Feierabend, ((beide Hände
60		parallel, Kanten nach unten)) mach mich fertig ((bewegt die Arme/Hände so nach
61		rechts)) und geh heim. [mmh] (.) Das ist so der Mittwoch Abend: [mhm]
62		(1) ((sieht zu Dm legt den Kopf zur Seite und sieht Cm weiter an)) Du ((zeigt mit
63		dem Zeigefinger direkt zu Cm (5)))? [Am: ((zeigt zu Cm))]
64	Bf:	└Erzähl irgendwas. (1)
65		[Cm: ((hat die Arme verschränkt; ))] Doch, Du musst jetzt was sagen.
66		Irgendwas. Cm: └((öffnet die Arme)) Also mir gefällt des ((verschränkt die

	Arme)) des Basketball auch ähm weil ich dann kann ich besser was lern (1) beim Basketballspieln.[mmh] (2)
67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81	I: Was meint ihr denn mit lernen? Also ((zeigt zu Cm)) Du hast (1) erzählt, Du kannst gut was lern und (.) ((zeigt zu Af; Bf)) ihr habt es auch erzählt, dass man, irgendwie was lernt. Bf: LJa, also man lernt halt @(Basketball@spielen so, halt Tricks und so oder wie man das machen muss und in der Schule ist das halt auch ganz anders weil da ist man halt auch ((bewegt die Hand dazu, aus dem Handgelenk nach oben)) geistig ein bisschen weiter auch, ((bewegt Hand weiter so aber nach links)) also die ganzen Mitschüler und ((Hand)) hier ist es halt, (.) ((Hand)) da wird's halt auch ein bisschen besser erklä:rt und es ist halt ((Hand)) alles nicht so (.) ((dreht Handfläche nach oben)) notenmäßig und so Notenstress und so ((dreht hand um, legt auf Bein ab)) hier ist einfach (.) ((höhere Stimme)) cool ((Stimme wie üblich)) man kann sich [Am: ((hustet))] Zeit lassen und so (das ist echt schön) [mmh] (2)
82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110	I: Und (.) was meinst Du mit lernen? Cm: LJa das ma:n, auch die Tricks lernen kann [mmh] (1) weil (.) die der Korbleger (2) [mhm] un:d die Körbe werfen (3) weil in der Schule ist auch immer, des=ist auch anders, weil: da wird, wird es auch (.) da ma, wir fang ja erst, nicht erst mit Training an, weil da fang wir gleich immer mitn Spiel an (.) [mmh] nicht erst aufwärmen [achso] und hier kann man sich halt aufwärmen [mhm] (3) Bm: Ja, bei mir ((zeigt mit Händen auf sich und dann von sich weg)) auch gleiche. Jeden Mittwoch ist ja Basketball (.) näh (.) wir müssen pünktlich kommen (.) ((hebt die rechte Hand/Arm; blickt in Raum)) hier in die Umkleideraum, ((deutet mit beiden Händen auf Shirt, sieht an sich runter/)) ( ) umkleidet [Mhm] ((bewegt beide Hände gleichzeitig, vorwärts kreisend nach vorn/)) dann fangen wir mit dem Aufwärmen an, ((Fäuste und bewegt Arme hin und her)) warm machen [/mmh] ((spannt Fäuste an, zeigt auf Beine/)) Hände und Beine [mmh] (.) Laufen, ((bewegt den Zeigefinger hin und her)) vier mal [mmh] dann fangen wir mit Spiel ((klatscht aufs Bein)) an, ((hebt und bewegt dann Arme/Hände)) da kommen Halbzeit und Trinkpause (.) und nach der Trinkpause, geht's Spiel (.) weiter ( ) und dann ist Feierabend ((Arme runter)) (1) ((bewegt Hände)) umziehn (.) ((Hand deutet weg von ihm)) und dann heim (.) [mhm] ((offene Arme/Hände (5))) und dann komm die Faschingsferien (1) und nach den Ferien geht's wieder weiter. I: Lnach den Ferien? Bm: L((nickt/)) Ja. I: LMhm. Bm: L((zeigt auf Cm)) Für die Schüler und wir Arbeiter nicht. Wir arbeiten ganze Woche (1) [Ja,



111	°ja°] ((zeigt auf Am)) Und die=die genauso.
112	Am: L((klatscht auf Bein)) Ja. Denn bei
113	uns
114	in ähäh, bei den Sportlern muss man (.) aufpassen, ((deutet mit linker
115	Hand)) in erster Halbzeit, ((Hand)) zweite Halbzeit, (.) ((Zeigt zu Bm))
116	ne Boris, was Du gesagt hast [Bm: ((nickt))] (.) es gab mal den ((Brust
117	etwas raus)) (einen...) ist auch äh ((Gerade sitzend, Brust raus; Hände
118	vor der Brust)) Erfolg, dass man viel trinken muss. Also aufnahm,
119	aufnehmen muss man, dass die Sportler, dass die (.) trinken müssen,
120	also schau, ob die ((linker Arm geht hoch)) Korbleger, Korbleger und
121	auch ähm (.) [mmh] ((linke Hand deutet nach unten)) Bodenpass ((bewegt
122	die Hand auf einer Ebene)) und auch äh (1) Druck-(.) pass [Mhm] und
	äh (.) ja, ist auch ganz gut funktioniert und (in Halberstadt riefen zwei)
	bei Sportlern Du bist, Du bist sehr gut; Angenehmheit, nehmen.
123	I:
124	└Wie ist denn das mit den (.) Mädels zusamm zu spielen?
125	Bm: └((zeigt auf Af; Bf))
126	Damen super. [Ja?/] ( ) ist [;Bf: ((lächelt)) Am: (ja)] gut aufgebaut.
127	[mmh] Auch gute Sportler, gute Leistung. [mmh] (Vorne immer) (1)
128	Am: LBei
129	den Damen [Bm: ((sieht zu Af; Bf)) ist es so] immer äh ist ((zeigt auf Af; Bf
130	abwechselnd)) die beiden sind gut [mmh] [((Bf sieht zu Af und beide grinsen))]
131	äh super (ver-) stehen gut, (Ball) (.) ((zeigt auf af, Bf)) die zwei sind=ange-
132	komm ist (.) ham uns vorg'spielt (.) Und ((setzt sich aufrecht hin; zeigt auf
133	sich)) das hier als °Behinderung° (.) Ja (.) ((klatscht auf die Beine)) [Bm:
134	((nickt))] und ((zeigt auf Af; Bf)) die beiden Damen gut gut=an-, gut
135	auskennen [Aha].
136	Bm: └((zeigt zu AF; Bf)) Das ist auch eine Sportnase!
137	Ne, ((fasst sich an die eigene Nase)) [Bf: @(. )@] (die ham auch ihre Nase
138	gern)
139	[/Af; Bf: @(2)@]
140	I: └Die haben <u>Sportnase@(. )@?</u> ]
141	Bm: ((berührt seine Nase)) (auch gut) Ball
142	und Korb legen kann [mhm] (...) ((bewegt Hand hin und her)) Rennen ganz
143	gut, gutes Tempo, ((nickt)) [mmh] gut gut mit dem Ball. Christian ist
144	genauso gut im Basketball hat, n bisschen länger noch und dann geht
145	alles (2) [mmh] Ja. (1) ((sieht zu Cm; streckt die Arme lang nach unten)) ne, ist
146	doch unser sind Team, ne. [Cm: Ja; Bf: @(. )@; Am: @(. )@] Wir alle
147	großen Teamgeist als ((bewegt die Hände zueinander und übereinander in
148	Kreisen)) (.) [mmh] (.) ((zu I.)) bei Dir auch manchmal bei der Arbeit
149	(Teamgeist ham)
150	I: LIch brauch auch Teamgeist
151	Bm: LNe siehste [Ja]
152	((nickt)) [@(.)@] Ja ((nickt))
	(3)
153	I: Ähm, wie seid ihr denn hier in die Gruppe gekomm?
154	Cm: LMit ner
155	Anmeldung von, weil die Moni macht immer (.) Anmeldung an die
156	Gruppen [mmh] und dann kann man sich anmelden (.) und dann ist

157	man halt immer dabei beim Basketball [mmh] (2)
158	Bm: L((bewegt den Kopf
159	zu Bm und zurück und nickt dabei)) Bei uns ist das genauso anmelden bei
160	(Moni genau wissen) wer bei Basketball angemeldet ist [mmh] ((bewegt
161	die Hand nach vorn (a))) anmelden Rosenheim (.) (a) Special Olympics in
162	München (2)
163	I: LDa nehmt ihr dran teil?
164	Bm: LJ a ((nickt, zeigt mit dem Arm zu
165	Af; Bf)) und die Damen weiß noch nicht müssen (.) bei Moni des selber
166	sagen ((nickt)) [mmh]
167	Bf: L °( regeln wir das [?: @(. )@])°
168	Bm: L((lehnt
169	sich nach vorn zu Af; Bf)) [((bewegt den Arm im Viertelkreis)) Spielt ihr nicht/] (was
170	ihr spielt) habt ihr noch nicht Moni gesagt ne [Bf: ((leise)) ja ((nickt)] ((lehnt
171	sich wieder zurück))
172	Cm: L Wir spielen, wir spielen jetzt, wir haben jetzt ein
173	Spiel in Amberg, [mmh] ((langsamer)) aber weiß noch nicht welches Datum,
174	[mmh] ((wie üblich)) da hab ich mich auch angemeldet (2)
175	Bm: L((zeigt auf Am))
176	dies ist der Nachbar in Amberg n Nachbar ((lächelt)) [Aha] ((nickt, 3x))
177	Am: LAlso ähm mein, mein Basketballtrainer weil auf Amberg ((zeigt auf
178	sich)) ( ) komm ich her und ((setzt sich etwas gerade hin, beide Hände vorgestreckt))
179	ähm muss man Anmeldung ((linke Hand geht erneut nach vorn)) macht die
180	Moni, ((linke Hand kurz vor)) macht sie gut ähm Lust haben zu Basketball
181	bei Special Olympics ist Engagement ist (.) ((beide Arme vorgestreckt)) ja
182	((klatscht auf die Beine)) (ist gut anzunehmen bei )
183	I: Lund wer
184	hat Engagement? Ihr?
185	Am: LWir sind auch (1)
186	Bm: Lnur wir ((macht mit den Händen schnelle Kreise))
187	Am:
188	L((macht mit der flachen Hand Kreise, bleiben oben))Wir sind auch äh (.) äh Erfolg
189	(.)
190	und äh Sportler muss man halt ((Hände runter, klatschen auf Beine)) (.)
191	Anmeldung muss man sagen Amberg das macht die Moni [mmh] also
192	(.) Sportlerin ja ist auch, ((kreist mit der linken, Innenseite nach oben, Hand
193	vertikal)) muss man viel trainieren unsere ((beide Hände zusammen vor))
194	Aufgaben muss man ( ) arbeiten ((zeigt mit beiden Händen nach
195	links)) in diese Mannschaft ((nach rechts)) und dann zu (.) <u>andren</u>
196	Zeiten ( als das auch zu äh (.) unseren) (2)
197	I: LDas letzte hab ich nicht
198	mehr verstanden
199	Am: Lirgend ein (kommt) in der Mannschaft sind, ja
200	[mmh] dann muss man einteilen zum andere Mannschaft, ja? [mmh] Da
201	sind
202	auch äh welche aus Nürnberg ja? Es gibt noch in Amberg ((macht mit den
203	Händen übereinander kreisende Bewegungen)) ( gegen viele
204	Mannschaften spielen wir )
205	Bm: LGegen welche Mannschaften im

206	Basketball ( ) Amberg, Nürnberg die ( ) [mmh]
207	Rohdenburg (.) N. 2 [mmh], N. 1 [mmh] gibt
208	((bewegt die Hand von links nach rechts)) zwei Mannschaft [mmh] im Unified
209	[Am: ((hustet))] Unified macht ja der Steve, (1) [mmh] und Steve macht ja
210	die Herrsberger Werkstätten [mmh] dies ist ja der Chef vom Basketball
211	dort (.) ((zeigt mit der Hand von links nach rechts/)) Es gibt's ja zwei
212	Mannschaften, ((zeigt nach links/)) die C-Mannschaft ((Hand)) ist jeden
213	Dienstag [mmh] ((Hand links)) halb sieben ((Hand rechts)) bis achte und
214	((Hand links)) die Montagsgruppe ist A-Mannschaft (.) [Aja] ((hält beide
215	Hände mit der Kante hoch und wechselt immer mit vor und zurück ab)) dies sind ja
216	zwei [o.k.] die sind [o.k.] Bf: LHaben sie das verstanden? I: LMmh.
216	Un:d
217	jetzt hab ich ja so ein bisschen (.) habt ihr ja erzählt wie ich:r (.) in die
218	Gruppe gekommen seid, und ihr zwei?
219	Af: Also bei mir wars auch durch die
220	Moni (.) wi:r ham uns durch Freunde kennen gelernt [mmh] und da hat
221	sie halt erzählt, dass sie ähm (.) eben Basketball macht u:n:d dann
222	meinte sie, ich solle mal mitkommen und dann (.) hab (.) bin ich mal
223	mit`kommen und dann °hat mir das eigentlich ganz Spaß, ga:nz (.) viel
224	Spaß g´macht und dann joah.° (.)
225	Bf: LJa, also wir sind auch mit der
226	Moni befreundet (.) und ich bin auch mit dem ((bewegt die Hand kurz hoch))
227	Benni und so befreundet und ((zeigt auf Af)) mit Amelie auch und so und
228	deswegen (.) also ich war mal bei Special Olympics dabei aber mit
229	<u>Schwimmen</u> (.) und dann (.) warn wir (.) wo Schwimmen aus war sind
230	wir mal zu der Basketballmannschaft gegangen und ham die angefeuert
231	und ich fand das einfach voll toll (.) u:nd ich find das auch voll
232	erstaunlich wie gut die spielen und so, das ist °irgendwie voll cool° und
233	dann hab ich gesagt ja ich will auch mal da mitspieln weil in der Schule
234	machts mir nicht so viel Spaß und so (.) aber, hier find ich das echt
235	cool. Und da hat die Moni mich mal mit`gnommen, °dass ich mir das
236	mal anschau. (War echt schön).° [ja schön @(.)@] (.)
237	Bm: Ja ((bewegt
238	die Hand von links nach rechts)) und die zwei Mannschaft , ne. ((zeigt nach
239	links)) Einmal ist die Montagsgruppe A-Mannschaft [mmh] ((bewegt die Hand
240	langsam nach rechts)) einmal sind wir nur Dienstag (.) in den Ferien
241	((horizontale Handbewegung)) ist kein Training [mmh] ist überall zu ((zeichnet
242	mit der rechten Hand einen keinen Bogen nach unten)) nach den Ferien geht die
243	Basketball wieder von vorne an [mmh] (.) machen die Stundenpläne die
244	Mitarbeiter (.) Die Moni Schmidt und der, die:=äh Cordula Hahn machen
245	die Stundenpläne ( ) und schauen wer über all eingeplant ist. ((zeigt auf
246	Af; Bf)), Die zwei, ((zeigt auf Am)) seine, ((zeigt auf sich)) Bernd Jonah und
247	((zeigt auf Cm)).Christopher.
248	I: LSie macht n Plan, nen Stundenplan
249	[Ja ((nickt))] wer
250	Bm: LDen Stundenplan vo:n: März
251	Bf: LAlso da gibt's nen

252	Stundenplan und dann machen [Bm: ((bewegt die Hände
253	übereinander)) ( )] die des und dann machen die des und teilen die des
254	ein und so, °glaub ich so hab ich das verstanden°
255	I: Lwer in die, wer in die
256	Basketballgruppe kommt? [Bm: ((nickt)) ja] aha (.) und dann gibt's
257	vermutlich auch nen Plan, wer zu den Turniern mitfährt, oder?
258	Bm: L((nickt))
259	Ge:nau, die zählt auch mit zu. [Aha] (Kommt alles an meine Tür ran)
260	Der (Frank), die Susi, der Peter und die Moni Schmidt ( ) [/Aja, aja] (1)
261	I: LAber ihr fahrt, ihr spielt nicht <u>zusamm</u> [Bm: ((blickt von I. zu Af; Bf 2x))]
262	bei den Spieln, ihr trainiert zusamm, aber bei den Turniern nicht, [Bm:
263	auch] °hat Moni gesagt°. Ja?
264	Bm: ((zeigt auf Af; Bf)) Die spielen auch mit ((zeigt auf sich)) zusamm
265	bei uns ((nickt)) [achso; Am: bei uns ((zeigt auf sich))] ((macht eine
266	Handbewegung von Sportler zu Sportler)) alle hier ((bewegt die Hände
267	abwechselnd rauf und runter)) Herren und die Damen [mmh] (.) und der
268	Trainer [und der Trainer?] ((nickt)) [aja] ((nickt)) (1)
269	I: LUnd wie war, habt
270	ihr schon ein Turnier gespielt?
271	Cm: LJa in:: X und in Y [aja;
272	Bm: Ja, das stimmt ((nickt))]
273	Am: L((sitzt aufrecht, stützt sich auf Heizung mit linkem
274	Arm ab, rechter ist in die Hüfte „gestemmt“) Und zwar ham wir uns äh von
275	Nürnberg von den ganzen Namen ham wir uns ((holt Luft)) ja (.) (da war
276	des) da fing denn es an, dass wir unsere Goldmedaillen (.) gewonn
277	haben [Bm: Ja ((nickt)) stimmt/((streckt den Daumen hoch))] und wir
278	wolln uns bei alln Fans bedanken (.) und ich hoffe, sie mögen uns (.)
279	weit kommen zum ersten Platz, zur Nummer 1 Weltmeister (1) und, (.)
280	das ham wir gut g´feiert (war der Wahnsinn)
281	I: LJa? [Bm: ((nickt))] Wie habt
282	ihr gefeiert ?
283	Bm: L[Am: Jaha ((zeigt auf Bm))] ganz normal (.) haben
284	Goldmedaille
285	Am: LMedaillen_I,
286	(.) L Medaillen umgehängt kriegt, weil wir gewonne ham
287	Bm: L( Medaillen nicht schlecht wie immer )_I
288	Am: Ja ((klatscht
289	Hände zusammen)) (.) ((linke Hand deutet zu Bm))
290	Bm: L((zeigt auf Am)) Demnächst
291	Kollege fliegt nach Tunesien [Am: stimmt Ja ((zeigt auf Bm))] Ja, weil (
292	) demnächst ist in Tunesien Basketball. (((guckt mit krauser Stirn))]
293	Bf: L( )
294	Bm: L ((zu I.)) demnächst ist in Tunesien ((Bewegung: Hand geht
295	immer rauf und runter geht)) Basketball [Bf: in Tunesien?] in Tunesien
296	((nickt, macht mit dem Zeigefinger kreisende Bewegungen)) wir alle.
297	I: LIn
298	Tunesien?
299	Bm LJa: ((nickt)) nur eben die Basketball Leut [Cm: ich weiß von
300	nichts; Bf: ((zu Bm)) bitte?] ((zeigt auf sich, beugt sich hinüber zu I.)) ich hab

\*

301	das von meim Basketballtrainer gehört [/wer, wer] ja [hat das denn
302	gesagt?]
303	Bm: L Meine Trainerin hat mich angesprochen [aha] die Moni
304	Schmidt und der Friedrich Mohl (1) Du kannst ja gerne selber mal
305	nachfragen. ((hat sich zu I. hingebeugt))
306	I: L Ich frag, soll ich mal nachfragen? [Bm: J:a ((nickt) Mmh,
307	das ist ja ganz schön <u>weit</u> , Tunesien.
308	Cm: LIch weiß ( ) wo das ist
309	Bm: L ( ) hinten, hinten_I beim
310	Afrika
311	und da ist dann [ja] Tunesien [ja] ist ja auch gut ( ... ) da spielen wir
312	gemischt und nur mit n paar leut ( ) und wir spielen auch den
313	Basketball in Tunesien (mmh) (wann musst Du eben selber sagen)
314	((nickt))
315	I: LIch kann es nicht sein, ich weiß es nicht
316	Bm: L((zeigt auf I.))
317	(musst Du eben Moni Schmidt fragen/ Ansbergbach))
318	I: LGut, [Bm: ((nickt))] mach
319	ich dann [Bm: mhm]. (4)
320	Bm: ((zeigt zu I.)) Jetzt kannst Du weitermachen.
321	I: LSoll ich weiter fragen?
322	Bm: LJ:a: ((nickt))
323	(2)
324	I: Äh:m: ich würde <u>Euch</u> eigentlich nur nochmal fragen, ob es noch
325	irgendwas gibt, was Euch: (.) ganz wichtig ist im Sport was ihr auf alle
326	Fälle (.) weiter so: behalten wollt (.) oder obs irgendwas gibt auch (.)
327	was ihr anders haben möchtet (.) °oder ob alles° [Bm: ((pustet die Luft
328	durch beide Wangen aus))
329	Bf: L((deutet mit der Hand leicht nach unten)) jetzt [Bm:
330	((zeigt zu Bf))] im Basketball ((macht mit der Hand leicht kreisende
331	Bewegungen)) oder allgemein Sport
332	I: LNe, eigentlich ((leicht kreisende
333	Bewegungen mit Hand)) hier in der Gruppe, [Bm: ((blickt von I. zu Bf 3x))]
334	wenn Euch was anderes noch einfällt denn °könnt ihr das auch gerne
335	sagen°
336	Af: Lja auf jeden Fall Fairness und halt auch der Teamgeist (2)
337	[mmh]
338	Bf: LJ:a:, ich find des auch gut, dass, wenn jemand was falsch macht
339	oder so (.) ähm, dass die: Trainer das halt dann auch immer gleich
340	sagen, dass man es sich nicht falsch angewöhnt und (.) ja, dass es halt
341	auch ((zuckt mit der Schulter)) fair ist und (.) die, die was ((bewegt die rechte
342	Hand vor)) falsch gemacht haben, die ((zuckt mit der Schulter)) müssens halt
343	dann auch wieder richtig machen [mmh] und so ja
344	Am: ((sieht zu Bf, setzt zu
345	reden an)) [Bm: ((zeigt zu Am))] Äh für mich äh ist Teamgeist ((klatscht auf
346	den Oberschenkel)) (fängt gut an) dass wir (dann sind) ((vor sich beide Hände
347	erst zusammen, dann zu sich in einem Außenbogen wieder zusammen)) auf den
348	Kreis hinstellen [mmh] unsere Mannschaft [Bm: ((nickt))] muss man

\*

349	sagen ((rechten Arm streckt er nach oben; redet scharf/ruft)) (what's) Team –
350	((wieder normal reden)) geist, muss immer sagen @(hehe)@ [Bm: ((nickt))]
351	( )
352	Bm: Legal welche_I (Sportler/Sportart) die da ist
353	?Am: L((Räuspern))
354	I: LDas macht
355	ihr?
356	Bm: L((nickt)) (Wir hier) ((zeigt mit der Hand von Befragten zu Befragten(etwa 5-7-
357	Runden))) machen Kreis und dann machen wir ((ruft, spannt sich an, streckt
358	den rechten Arm hoch, hüpf dabei etwas auf Sitz hoch)) „Team“ [@(.)@] ((wie
359	üblich)) und dann geht's los. [@(.)@] Ja.
360	I: LAm Anfang vom Spiel [Bm:
361	nickt))] aja
362	Bm: LDas ist so, das ist immer ((klopft sich auf Oberschenkel/)) bei
363	uns so. ((bewegt den Arm von links nach rechts 2x)) auch wenn wir spielen
364	((bleibt links stehen mit Hand)) kurze Pause, trinken ((bewegt die Hand vor))
365	dann (andere Richtung) ((noch weiter und klatscht auf Oberschenkel)) dann
366	geht's (Feierabend) so. (.) ((nickt)) °ja°((dreht sich zu Cm)) Und Du
367	Christopher?(.) [Cm: ((zuckt mit den Schultern))] ((zuckt mit den Schultern))
368	Musst auch Du wissen, bist auch bei uns mit in der Mannschaft [Am:
369	((zeigt zu Cm))]
370	Cm: L((zuckt mit den Schultern))
371	Bm: L((bewegt die linke Hand schnell nach
372	unten)) (Weiß ich auch nicht ) ((sieht erst auf den Boden, dann wieder hoch
373	und dann zu I.)) Bitte ((lächelt und macht ne Handbewegung zu I.))
374	Cm: LMir fällt da
375	jetzt nichts ein (2)
376	I: LMusst ja auch nichts erzähl'n °nur dann°, wenn Du
377	etwas erzähl'n willst.
378	Cm: LNur mit dem Teamgeist, dass, dass man das auch
379	macht, dass das Training auch, ((zeigt zu Bm)) was der Bernd gesagt hat
380	[Bm: ((nickt))]
381	I: LDas ihr das immer (.)((bewegt die rechte Hand rauf und runter))
382	das im Training auch macht?
383	Cm: LJJa.[Bm: ((nickt))]
384	I: LDas macht ihr am
385	Anfang und am Ende oder wann
386	Cm: Lnur am Anfang
387	I: LAch so
388	Bm: L((macht mit
389	rechter Hand Bewegung erst hoch, dann runter ohne Unterbrechung; ersten Teil der
390	Bewegung erneut)) Das ist so. ((zurück zum Anfang, erster Teil der Bewegung))
391	erst Spiel, dann Trinkpause ((Bewegung ähnlich der letzten)) dann wieder
392	Spiel ((Hand bewegt sich schnell horizontal)) dann Feierabend [o.k.] ((beide
393	Hände von sich weggestreckt)) und dann kommen die Ferien [mmh] nach
394	den Ferien ((erster Teil der Bewegung)) geht's wieder vorne an ((blickt nach
395	unten, klatscht auf Oberschenkel)) so ist es bei uns.
396	(.)
397	I: Gut, [Bm: Ja ((nickt zu I.))] Dann vielen Dank

\*

398	Bf:	LJa @(. )@
399	?Cm:	Lo.k.
400	Bm:	L((nickt))
401	I:	L((zu Cm))
402	Das wars schon bist erlöst @(. )@	
403	Alle:	L@(3)@

**Transkript Fu 1/Die Kicker**

	Passage
1	((unterhalten sich))
2	L((es klopft))
3	Am: Lherein (.) ((steht auf, geht zur Tür))
4	Fm: I_wenns kein Schneider ist._I
5	?Am: L Axel <sup>144</sup> bist Du des? ((macht Tür auf))
6	alle: L((blicken zur Tür))
7	?Am: Lkomm doch rein,
8	Du.
9	Hm: L((zu ?)) Ach, da ist er ja!
10	Cm: LDas geht nur bis 40 ((grinst))
11	Em: L((grinst)) @(. )@
12	Gm/Cm: L@(. )@
13	Hm: L((kommt rein, im Hinsetzen zu Em)) sag mal warst Du auch
14	(...) da im Februar?
15	Em: LJetzt hock dich hin und
16	Cm: LHock die hie das machen wir nachher.
17	Gm: LHock die hie ((zeigt auf die Bank unter Hm))
18	Am: L((zeigt auf die Bank unter Hm))_I
19	Gm: L(( blickt dann nach unten, beugt den
20	Oberkörper nach vorn))
21	Hm: L((setzt sich))_I
22	Em: L@(3)@
23	Cm/Dm: L ((sehen zu Gm))
24	Hm: LGut.
25	I: LIch hab grad schon ein
26	bisschen was dazu erzählt <sup>145</sup> , aber
27	Gm: L((hat den Kopf zu den Knien
28	runter gebeugt, die Arme liegen auf den Beinen und er schüttelt den Kopf leicht hin und her))
29	Dm: L((blickt zu
30	Gm mit krauser Stirn))

ug zu Max Weber (1984) einher, welcher mit dem „idealtypischen V  
 erstehen“ Anknüpfungspunkte für die hier explizierte Typenbildung lieferte (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2011,  
 162ff.).

145

Bohnsack (1982) entwickelt diese<sub>s</sub> Ko

\*

31	I:	L (.) wir haben uns ja auch grad schon gesehen
32		in
33		der [Hm: ja genau/] Wohngruppe <sup>146</sup> . (1) @(. )@ Vielleicht könnt ihr einfach
34		mal was zu Euerm Sport zum Fußball erzählen, den ihr so zusamm macht.
35		(1)
36	Gm:	((blickt zu Am))
37	Am:	ja (1) ja::
38	Em/Fm:	L((blickt zu Am; grinsen))
39	Cm/Gm:	L((grinsen))
40	Dm:	((blickt zu Em und lächelt))
41	Em:	L((Blick zu Am)) [Dm: ((sieht zu
42	Am)); Cm, Fm, Gm: ((grinsen)); Hm: ((grinst sieht zu Em))] Pack mers ((zeigt	
43		zu Am, Bm,
44	Cm/))	reih um, jeder erzählt was. ((blickt zu Boden))
45	Am:	LJa, ich find ähm Fußball
46		ist n interessanter ( ) macht mir Spaß sehr viel und ja wie es dazu
47		gekomm ist, dass ich hier, also wir ham hier in Herrsberg nen Bolzplatz
48		und da ham wir früher halt auch mit unsern Freunden auch recht oft
49		miteinander gespielt un:d dienstags ist halt eben das Training, das
50		wussten wir damals noch nicht [mmh] u::n:d ja da ist irgendwann dazu
51		gekomm, dass wir beim Bolzen auf das <u>Training</u> gestoßen sind, dann der
52		Jürgen <sup>147</sup> , mich und n paar andre Jungs eben halt gefragt haben, ob wir da
53		mitmachen möchten, wir würden da gut reinpassen (.) und ((schneller)), ja
54		so ist es dazu gekomm. und das war vor circa zwei Jahrn oder so und
55		seitdem spieln wir da halt drinnen und das macht mir jede Menge Spaß (.)
56		die Jungs (.) sind klasse (1) ja was ich mir wünschen würde wär (2) [Em:
57		Sieg ((ballt die Faust und bewegt den Arm auf und ab; sieht Am an)); @(1)@/]
58		dass der Dennis <sup>148</sup> mal ne gscheite Frisur kriegt
59	Gm:	
60		L((sieht zu Em)) @(. )@
61	Em:	L((sieht zu Gm)) @(2)@
62	Dm:	((blickt zu Am und lacht, gibt Am
63		nen Klapsch auf den Arm))
64	Am/Cm/Dm:	L@(1)@
65	Em:	L((dreht sich zu Am/Cm/Dm lacht mit))
66	Gm/Hm:	
67		L@(. )@
68	Em/Gm:	((lehnen sich gleichzeitig zurück und vor/Hände nach vorn auf den Beinen
69		abgelegt, lachen))
70	I:	L@(1; Hihihihhi)@
71	Am:	Lne, ich finds passt (.) ich finde es
72		passt eigentlich alles (.) und wir haben (.) bis jetzt auch eigentlich alles, gut
73		bewältigt, die Turniere und so

nzept im Rückbezug auf Glaser & Strauss (1998) (vgl. Nohl et al. 2013, 18).

146

Auch im Kontext des Begriffs „soziogenetisch“ bezieht sich Bohnsack (u.a. 2014) e  
indeutig auf Mannheims Erarbeitung einer sozio(-logischen), d.h. gesellschaft  
lichen Ge



74	Dm:	Ljetzt sagst schon alles, brauchen wir ja eh
75		nichts mehr sagen, (.) Kaschper @(. )@
76	Em:	L(du) sagst oh was
77	Dm/Em:	L((sehen sich an
78		und lachen))
79	Am:	Ljoah (.) ((zu Cm)) also du bist.
80	Cm:	Läh::m Ich bin durch Praktikum
81		beim äh Axel Schäfer, bei- äh zu dem Fußball gekomm (.) das war vor (.)
82		drei, drei einhalb Jahrn ungefähr (1) ja und seitdem bin ich @(da auch
83		dabei (1))@ und immer noch mit Spaß dabei ((nickt)) (.)
84	I:	Ln Praktikum
85		hast
86	du:	(.) in den Herrsberger Werkstätten gemacht?
87	Cm:	LNe beim äh Axel
88	I:	LAch
89		so direkt.
90	Cm:	L((nickt)) ja (1) ja. weiß nicht was ich noch sagen soll Armin <sup>149</sup> hat
91		schon alles gsagt eigentlich ((blickt dabei zu Am und lehnt sich dann nach
92		vorn))
93	Dm:	LJa, also ((lehnt sich gleichzeitig mit Em nach hinten; mit ihm bei den nächsten
94		Worten wieder beide nach vorn; blickt nach unten)) ich bin jetzt schoah fast fünf
95		Jahr oder vier beim Fußball dabei. (2) ((Handbewegung von rechts nach links))
96		Das erste
97		Mal wo ich äh mitgespielt hab vor vier fünf Jahrn da hab ich noch bei den
98		Klein gespielt am (1) weil ich ((Handbewegung nah oben und unten))
99		gesteigert
100		bin ((erneut Handbewegung)) bei den großen hab ich da ((leichtes klatschen))
101		mitspieln dürfen auf dem Bolzplatz unten. (.) ja ne Gaudi machts halt mit
102		den ((sieht von links nach rechts)) @mit den Chaoten aweng zu spielen @(. )@.
103	Gm:	L@(. )@
104	Em:	LSag mal was von den Turniere wo mer warn.
105	Dm:	LWir warn vorher
106		in Dortmund (1) also doah in Ebersrund bei Dortmund (1) [mmh] (1) da ham
107		wir sch- n paar Spiele naja nett so toll gespielt aber di::e Spiele danach die
108		warn dann alle gut. Ja, am besten war noch das (1) Finale. äh das
109		Finalspiel und so, das (1) das Kopfballtor hab dann ich geschossen
110	Em:	
111		L((sieht
112	Cm an))	@(Warst Du ne? das entscheidende Tor.)@
113	Dm:	L@(Ja, das
114		entscheidende Tor.)@
115	Gm:	LJa, wer hats vorbereitet, [Dm: ((zeigt auf Gm)) ja der
116		Gregor] ne? @(. )@ ((Cm grinst, Dm/Em/Gm lachen)
117	Dm:	Ansonsten (.) ja ansonsten ((klatscht)) ja. ((zu
118	Em))	Willst Du noch was sonst?
119	Em:	LNe, ne ((schüttelt den Kopf und grinst))
120	Dm:	LO.k.,
121		dann bist du dran.

122	Em: L((richtet sich ganz auf)) [Dm: ((richtet sich etwas verzögert mit auf))]
123	/Ja gut also, Ich bin ((lehnt sich wieder nach vorne)) [Dm: ((lehnt sich mit
124	nach vorn)) seit drei Jahrn hier dabei als Partner (.) in der Unified
125	Mannschaft bin (.) durch ein soziales Jahr (.) was ich hier in der
126	Einrichtung gemacht hab, dazu gkommen ((räuspert sich)) und halt übern
127	Kumpel eben, der wo halt auch schon dabei war, hat er gsagt, hej spielst
128	du mal mit Fußball, wir spielen da immer Fußball da und da.(.) Da bin ich
129	dann (.) dazu gkommen, mir hat das gfalln, ((guckt und zeigt zu Gm)) die
130	Atmosphäre, das Team. Und seitdem bin ich da dabei (.) °als Partner und°
131	((klatscht leicht)) (.) bin überall dabei auch die ((schlägt leicht auf die Schulter
132	von Dm)) Turniere (begleit) die Jungs und (1) macht einfach (.) viel Spaß.(.)
133	((macht ne Handbewegung nach links <sup>150</sup> ))
134	Fm: Lna gut, dann bin ich jetzt dran also ich
135	bin jetzt auch dann wahrscheinlich schon seit (.) drei Jahrn dabei ((macht ne
136	Hand- und Kopfbewegung zu Am)) ich bin mit dem Armin zusammen
137	gekommen wir warn (1) halt früher wirklich immer zusammen Fußball
138	spielen, haben dann irgendwann, haben dann auch zu uns selber gesagt, ja
139	es wär auch mal wieder cool, in nem Verein mitzuspieln [mhm] und dann
140	sind (.)((zuckt mit den Schultern)) durch Zufall auf auf den, (1) auf das Fußball
141	gstoßen und dann hats eigentlich recht Spaß gmacht (.) und desdes ist ja
142	auch wirklich ne ganz andre Atmosphäre, mittlerweile spielen mir <u>beide</u>
143	wieder in ei´m (.) normal (.) in ei´m Verein (1) ja in nem normalen
144	Fußballverein, sag ich jetzt mal (.) [Em: zusätzlich] zusätzlich zu dem
145	ganzen und (.) ist, die Atmosphäre hier ist scho-, viel schöner zum Spielen
146	also gar nicht so (1) das ist einfach viel lockerer und:und:und,..aber eses
147	macht eben in beidem Spaß aber bei dem ein ist man eher drauf aus
148	immer (1) immer alleine sein Bestes zu bringen und bei dem andern mehr
149	darauf aus also bei den Behinderten mitzuspieln, eben halt darauf aus die
150	Behinderten besser einzusetzen und das Spiel besser (.) gestalten können
151	beim Fußball. (.) Also das ist (.) mein Empfangen, deswegen bin ich hier
152	noch dabei.
153	Em: L((Blickt zu Gm))
154	?Am: L(wer wollte das wissen?)
155	Gm/Em: L((sehen sich an, lachen))
156	Cm: L@(2)@
157	Fm: L( )
158	Dm: L((blickt zu Fm; dann zu Am; bewegt sich dabei locker hin und her))(da
159	schreiben wir mal was )
160	Fm: L((zu I.)) aufnehmen ((zeigt zu Am))
161	Am: L( ) [@(.)@]
162	Am; Cm; Em; Fm; Gm: ((lachen))
163	Gm: LJäh [Dm; Em; Fm; Hm: ((sehen ihn an))] ich
164	spiel
165	jetzt auch seit ein paar Jahrn halt Fußball (2) ja und mir machts eigentlich
166	

0, 104ff.), welche es anhand der Erfahrungsräume zu rekonstruieren gelte.

167	sau äh, sau Spaß mit den Jungs (.) äh irgendwie was auszutauschen, a
168	bisserl was noch von @(dene)@ zu lernen. Ja und (.) Turniere ((reibt sich
169	die Hände)), Dahrens zum Beispiel. Schleswiger Hinrundenmeister sind wir
170	jetzt geworden und jetzt (.) äh, qualifiziert für München.
171	I: L Habt ihr geschafft
172	Euch zu qualifizieren?
173	Fm: L Ja ((nickt, lächelt)) ja=und ich hoff, ((setzt sich
174	zusammen
175	mit Hm zurück und vor)) dass wirs, dass wirs in München auch reißen
176	((grinst))
177	(2)
178	Em: L Das kommt auf deine Leistung an. @(1)@
179	Gm: jaha. @(1)@
180	Fm: L bisschen
181	weniger rauchen, mehr laufen, gel.
182	Em/Gm: L @(2)@
183	Gm: L Ich weiß=ich weiß. ((beugt und blickt nach
184	unten))
185	Em: L ((grinst und dreht Blick nach unten,
186	weg
187	von Fm/Gm))
188	Cm: L ((grinst für sich))
189	Dm/Hm: L ((blickt zu Gm))
190	Gm: L ((blickt hoch zu Hm))
191	Hm: L ((setzt sich zurück)) Ich
192	spiel scho=jahrelang schon Fußball. ((setzt sich vor)) Ja, hier in Herrsberg
193	halt, ne. Das erste Mal wo ich ja mal dabei war (...), war das erste mal in
194	München als noch der Ralf dabei war. (1) Und es hat mir, mit ihm zu-, mit
195	ihm zu train- trainiern= trainiern zu wolln wunderbar ((setzt sich zurück))
196	Spaß gmacht. Aber leider ist es, schade, dass er aufgehört hatte, weil der
197	hat sein Sache hier und ganz sehr gut gmacht ghabt. (1) U-Und nebenbei
198	mach ich auch noch Basketball, auch noch nebenbei. (2) Aber ich hab ein
199	Jahr auch mal in der A-Mannschaft gespielt gehabt, aber da hat in der
200	A-Mannschaft beim Basketball hat mir nicht mehr so gut gefallen jetzt spiel
201	ich lieber in der zweite Mannschaft. Gut, ich war auch mal schon in
202	Amerika gewesen [mhm] in North Carolina, das war ((langsamer und
203	deutlich))
204	wunderbar ((zeigt mit dem Zeigefinger vor)) und da hab ich ein bekannt, den
205	bekannten Schauspieler ge-, ge- gesehn gehabt [Am: ((zu Cm)) ( )]/Dm:
206	((sieht zu ihm,dann Em; Am-Em: ((lächeln))) den wie heißt, von Österreich,
207	vielleicht kenn-kenn- kennst den, der war Gouverneur (.) Gouverneur
208	gewesen
209	I: L Arnold Schwarzenegger <sup>151</sup>
210	Hm: L ja: ((lächelt)), genau. Und da hab ich
211	ihm sogar (..) die Hand gegeben gehabt aber die hab ich bis jetzt nicht
212	wieder gwaschen (1)
213	Em: L ((flüsternd; Hand wie ein Trichter vor Mund, zu Hm))

us bilden keine Organisationen selbst ab, sondern allein den typischen Erfahrungsraum der Organisation, welcher sich in den Praktiken der AkteurIn

<p>214 215</p>	<p>Herbi, wir sind beim Fußball. (1) Am/Cm/Em: @(4)@ ((lachen während Hm jetzt spricht)) Gm: L((versteckt Mund in T-Shirt)) Hm: L((puhlt an seinen Fingern)) Ist doch egal was (..) Ich erzähl was ich sonst nebenbei noch machen tu. [Em: ((hält beide Hände vor sich))] (.) Das da man doch.((lehnt sich zurück, lächelt)) (.) Em: L((blickt auf Tonband und zeigt drauf))@Wir ham Zeit, haben Zeit@ Dm: L((blickt zu Bm)) genau((zeigt auf Tonband)) @haben Zeit@. Em: ((blickt auch zu Am; und lacht)) Hm: L((lehnt sich wieder vor)) Em: ((blickt zu Gm, der die ganze Zeit T-Shirt über Mund gezogen hat und an Wangen festhält)) (2)</p>
<p>216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245</p>	<p>Hm: (...) Fm: L Was interessiert <u>sie</u> denn über uns? Was können wir ihnen genauer erzählen? I: L@(1)@ Also, mich interessiert nochmal die Atmosphäre, ihr habt von so ner besonderen Atmosphäre in Eurem Team erzählt ((zu Fm)) Du hast auch schon ein bisschen erzählt ähm [Em: ((bewegt sich vor und zurück))], dass dieses zusammen Spaß haben, Bälle abgeben ähm und weniger immer nur so Einzelleistung ist (.) ne. Fm: LJa. Dm: LJa, also der Mannschaftsgeist, das ist der Em: LJa genau, ((lehnt sich zurück)) [Dm: ((lehnt sich gleichzeitig zurück))] mir sind eine Mannschaft (1) in meine Augen und ((lehnen sich beide gleichzeitig wieder vor)) (1) ja wir, ((rechte hand deutet vor)) jeder spi-, jeder is, jeder ist ein ((beide Hände deuten vor)) Teil((blickt kurz nach links)) (1) was er jetzt für ne Behinderung oder (1) ((eine Hand deutet)) schlecht auszudrückt also man man merkt´s nicht auf dem Platz wir sind ((zu der einen kommt die andere Hand)) jeder, spielen zusammen Fußball, jeder wird so akzeptiert wie er ist und mir sind eine Mannschaft (.) jeder akzeptiert des (.) keiner mault, jeder macht, das ((zuckt mit den Schultern)) was die Trainer sagen, außer mir @(.).@ [/Bm: @(.).@] also es, es passt einfach ((kratzt sich am Hals)) wir sind eine Mannschaft (.) ((blickt zu Hm)) egal wie, ((von Hm zu Gm)) egal was das Auftreten einfach von uns allen (2) ((Hhbt Hände; klatscht)) das passt einfach. [mhm] ((Handbewegung in Richtung Gm/Fm)) ergänzt mich (.) ((leiser und blickt nach unten)) bitte. ((setzt sich wieder auf und blickt zu Bm)) @(1)@ [Bm: @(1)@] Cm: LDu machst des gut.</p>

\*

246 247 248 249	<p>Em: L@(.)@ (1) ((zu Cm; Handbewegung zu Cm)) Du kannst doch am Meisten sagen du bist doch (studiert<sup>152</sup>...)</p> <p>Dm: ((zu Em, dann zu Cm)) L(... Quatscht mit dem Herfeld<sup>153</sup>,.....)</p> <p>Dm/Em: L((grinsen))</p> <p>Cm: LNa was hat denn des mit der Mannschaft zu tun?</p> <p>Em: ((winkt mit der Hand nach unten; lehnt sich zurück und grinst wenig bis dann nicht mehr)) (2)</p>
250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278	<p>I: Und der Trainer, der ist die ganze Zeit der gleiche gewesen (.) ähm</p> <p>Hm: Ldie wechseln sich immer ((Hand vorm Mund))</p> <p>Dm: Labwechselnd einmal ist der Clemens da ((beide Hände nach rechts, zur Tür)) und einmal der ((Hände nach links)) Jörg ((bewegt die Hände hin und her von links nach rechts)) das ist jeden Montag [Hm: die wechseln sich ab/] wird gewechselt [achso die wechseln, mmh]</p> <p>Em: Ldas sind insgesamt zwei Trainer und die zwei ((bewegt den Zeigefinger von links nach rechts)).</p> <p>Am: LJa wir verstehn uns mit beiden gut. [aja.]Und bei Turnieren fahrn sie halt dann auch beide mit entsprechend und (1) das klappt ganz gut mit beiden [mhm].</p> <p>Hm: L ((lehnt sich zurück)) naja und beim ( ) trainier ich ja auch noch. [Cm: ((grinst)); Em: ((sieht zu Hm, dann zu Gm und grinst)); Dm: ((blickt zur Seite)),Gm: ((sieht zu Em und grinst))] Fußball noch bei der Herren- Mannschaft. ((grinst))</p> <p>Cm: L((grinsen; blickt zu Hm))</p> <p>(1)</p> <p>Fm: Lo.k.</p> <p>(1)</p> <p>Bm: (und Basketball machst Du nebenbei auch noch..)</p> <p>Cm/Dm/Em/Gm: L@(.)@</p> <p>Fm: L((grinsen?))</p> <p>Dm: L(Basketball macht er nebenher auch noch)</p> <p>Hm: LJa. @(.)@ ((lehnt sich wieder vor))</p> <p>(3)</p>
279 280 281 282 283 284 285 286 287	<p>I: Und noch mal zu den ähm, zu den beiden Trainern (.) machen die:: so für Euch ganz normales Training oder ist irgendwas (1) anders, also achten sie auch mehr aufs abspielen zum Beispiel oder: mehr aufs Team. habt ihr irgendwas, was ihr so als Team (.) macht?</p> <p>Fm: LIch glaub die fördern eher so die Einzelpersonen [mhm] ich glaub bei uns werden durch die Trainer die Einzelpersonen gefördert und durch die (.) Mannschaft, die Mannschaft fördert sich an sich selber (.) wenn wir zusamm spielen (.) ist es ganz anders wie wenn jeder seine Übungen halt macht, sein (.) Torschuß oder</p>

nen (vgl. Sturm 2013, 35f.) etw  
a dann zeige, wenn Leitideen, Handlungen oder Konzepte „gelebt“

\*

\*

288	sein Dribbling [mhm]
289	Em: Ldes schöne ist ja auch das mir absolut
290	gleichberechtigt sind, also wenn mich der ((zeigt zu Dm)) Dennis schimpft,
291	akzeptier ich das, dafür muss auch <u>er</u> akzeptiern, °wenn (.) <u>ich</u> ihn mal
292	schimpfe°@(.)@. [Dm: @(.)@] Also das ist ein Geben und ein Nehmen
293	und das ist ((grinst)) schön [mhm]. Also (1) Das ist o.k.
294	(2)
295	Gm: ° Super°
296	Em: L((hebt die Arme leicht , blickt zu Gm)) Das ist so ((leichtes
297	Grinsen)).
	(2)
289	I: und ihr habt, jetzt auf den (1) Turniern, ((sieht zu Dm)) hast <u>Du</u> vorhin
299	erzählt, schon mal verlorn und
300	Dm: Lja, am Anfang war das noch (.. ) (1) beim
301	((blickt und dreht sich zu Bm)) beim ( ..) ne, was war das?
302	Em: LJ a ((nickt))
303	Fm: Lne, wir ham noch nie verlorn [Bm; Cm; Em; Gm: @(.)@; Dm:
304	((blickt zu Fm))], das muss man jetzt mal dazu sagen. [außer Hm: @(2)@
305	((bewegen
306	sich vor und zurück auf Bank)) nur unentschieden ((weiterhin lachen))
307	Dm: LANfangs, wo ma am
308	Anfang [((weiterhin lachen))] (.) Ne, aber wo wir am Anfangs gspielt haben
309	Am: Lwir ham
310	halt_I beim Anfangsspiel ham wir aweng noch geschlafen, da haben wir
311	halt noch nicht mhm [Em: ( )] uns nicht so gut zusamm gespielt und
312	Fm: L ((zeigt
313	mit Hand vor)) Aber trotzdem nicht verlorn [Am: Ja also/] so
314	Em: L((sieht zu Fm;
315	beide Hände rauf und runter, blickt dann zu Bm))
316	Cm: <sup>154</sup> L(das ist mal ganz klar)
317	Bm: L da warn die
318	Trainer (.) ham halt g´meint ja (1)
319	Cm/Em; Fm; Gm: L@(2)@ <sup>155</sup>
320	Gm: Lab und zu (mal )
321	Bm: Lda ham halt die Trainer auch
322	gmeint (.) tse
323	Cm: L( ) dreißig Sekunden
324	Em: ((zu Cm)) (..)
325	Cm: ( )
326	Bm: LDA ham die Trainer auch
327	(leichten Klaps auf Beim von Cm))
328	Cm: L((zu Cm)) Was? ((zu Am)) Was?
329	Bm: LPsst
330	I: L@(2)@

werden.

154

Bm wird im Int

erview mit seinem Nachnamen

\*

\*

331	Em L@(.)@
332	Bm: LIch red jetzt
333	Cm: L((mit Grinsen)) Ach Du willst was sagen? @(.)@
334	[Em: @(.)@; Am: ((leichter Klaps auf Bein von Cm))] Ja, sprich Dich aus
335	Bm: L Ich sag ja
336	in den ersten beiden Spieln äh gabs da son paar Probleme mit dem
337	Abspielen und auch Laufen und Positionen und Stürmspieln aber da ham
338	die Trainer nach dem ersten Spiel dann auch gemeint,((Hände
339	zusammen-klatsch)) ja hej ihr müsst jetzt aufwachen (.) und das haben wir
340	dann auch relativ schnell in griff bekomm (.) und °entsprechend gewonn.°
341	Cm: Ldas war aufregungsbedingt [Gm: ((schnauft))]
342	Am: Loder Kampfgeist
343	I; Cm; Em: L°@(.)@° (3)
344	I: Soll ich-jetzt hab ich grad ne Frage im Kopf gehabt, @die hab ich aber
345	wieder vergessen, weil ich Dir zugehört hab@ <sup>156</sup> auch schön, ähm ähm (1)
346	wie (.) also ihr habt erzählt, wie ihr ähm in dieses Team gekomm seid und
347	ihr habt vorher auch schon zusamm trainiert dann,(1) ihr zwei (2) oder seh,
348	hab ich das jetzt falsch verstanden,
349	Bm: LIch glaub_I ähm der Jörg hat immer gemeint, früher, also
350	vor drei Jahrn [mmh] bevor <u>wir</u> jetzt alle fest drin warn [ja] oder drei einhalb
351	je nachdem, gabs noch keine Unified Mannschaft eben hier in Herrsberg
352	(.) u::nd ich glaub das hat sich wirklich erst entwickelt seitdem wir jetzt da
353	wirklich (.) seit ein paar Jahrn jetzt fest dabei sind, oder Dennis, wie war
354	das?
355	Dm: LJJa, davor gabs keine.
356	Bm: Ldavor gabs keine.
357	Dm: L°Davor gabs keine°
358	[mhm]
359	(1)
360	I: Und für Euch ist...
361	Dm: LDa gabs halt ne normale, ne normale [Am: ja] jetzt, da wo ich oder
362	((zeigt zu Gm)) der Georg [Am: Ja] oder so was [Am: Ja] °davor gabs (noch
363	keine)°
364	Em: L((schnauft))
365	I: LUnd für Euch ist es auch anders. (.) Also Du hast
366	vorhin erzählt (.) du kannst n bisschen (.) mehr lern oder so (.) und ähm
367	Dm: Lkannst mit (... ) spielen
368	Am; Dm; Em; Gm; Hm: L@(.)@
369	?m: garantiert net.
370	Em/Dm: ((sehen sich an))
371	Em: Wie
372	verzählt wird.
373	Dm: Wie ((hebt die Hand; beide nicken)) ja.
374	Em/DmGm: L@(.)@
375	(3)

angesprochen, weshalb auch in der Ano

\*

\*

376	I: Ja im Fußball, guckst Du dir da was ab?
377	Gm: L((nickt)) (.)
378	Dm: LDen (Hakenkicker)
379	((schnalzt mit der Zunge, macht ne Bewegung mit dem rechten Fuß)).
380	Cm, Dm; Gm:
381	L@(.)@
382	Hm: LSieht man ja auch von (Bundesliga...) her im Fernseh, wie die spielen,
383	(.)
384	da kann man noch was abschaun
385	Gm: LJa trotzdem, ((blickt kurz zu Hm))_I ( ) was lernen [Hm: Ja]
386	Dm: LOder nen Übersteiger ((bewegt sich von links nach rechts)) (3)
387	I: Seht ihr euch denn sonst (.) <u>auch</u> (.) äh:m: nochmal irgendwann in der
388	Woche (.) also außer beim Fußball oder (.) eher nur
389	Bm: L Also dadurch dass
390	wir hier auch wohnen seh ich die Jungs schon ab und zu irgendwie, mal
391	zum Sparmarkt oder so gehn (1) oder was weiß ich
392	Cm: LIch nicht so, aber ich
393	wohn auch nicht hier ich wohn n paar Kilometer weit weg (.)
394	Bm: LDoch ab
395	und zu sieht man sich schon
396	Dm: ((zu Cm)) Was sind n paar 10?
397	Cm: LRathweil
398	Dm: LAch so stimmt.(.) ((dreht sich zu
399	ihm)) das sind dann schon fast 10, oder?.
400	Cm: Lmehr
401	Em: LDas sind schon mehr als 10 (14 sind
402	des das ist ja wurscht). (2) Also wir laufen uns schon ab und zu übern
403	Weg also [mmh]
404	Fm: LJa=aber jetzt so, wie (.) wie jetzt sie das wahrscheinlich
405	mein so mit (.) Aktivitäten zusamm eigentlich relativ selten, also (.) wir
406	trainiern zusamm und die Turniere fahrn wir zusamm aber
407	Dm: LAufn Bolzplatz
408	unten
409	Fm: LBolzplatz. Also wir bolzen im Sommer mal unten zusamm, aber (.)
410	sonst nichts größer eigentlich (1) in sofern
411	(3)
412	I: Und München (.) ähm ist im Mai, oder
413	Hm: LJub
414	Cm/Em: LJ a
415	Dm: Lam 21. ist des
416	Gm: Lbis zum
417	24. (.)
418	Em: LJoah.
419	(1)
420	I: und da trainiert ihr richtig drauf hin ähm (.) habt ihr immer so ein Turnier
421	als nächstes Ziel (.) sozusagen
422	?m: ( )

\*



\*

423	Dm: L also das heißt immer ( )
424	aber das ist noch a weites Ziel [Cm: ( )Am] wir wolln uns praktisch für äh
425	[?m: München] München qualifiziert, erster, zweiter, dritter, das wissen wir
426	noch nicht ganz genau dann sind wir aber auch qualifiziert für L.A. für Los
427	Angeles halt also. Das wär das nächste weite Ziel aber es ist noch gar
428	nicht sicher ob
429	Em: Ldu musst den Ball ganz flach halten ((grinst))
430	Dm: LDas war
431	jetzt=a nur a mal a Beispiel
432	Bm: L((zu Dm)) Hör auf zu träumen
433	Cm: L((zu Dm)) Das
434	schaff mer
435	Em; I: L@(.)@
436	Dm: ((macht ne Handbewegung; grinst, blickt von Bm weg in
437	die andere Richtung zu Gm/Fm) @(Das schaff mehr, o.k.)@
438	Cm; Dm; Em; I: L@(1)@
439	Dm: Lja ( ) das
440	is das wenn man son´n Erfolg hat das ist, wenn das mal so wär dass ma
441	dann uns qualifiziern für Los Angeles für die Weltmeisterschaft spieln (.) in
442	Amerika
443	Em: LDa kriegen wir auch so coole T-Shirts und Taschen wie die
444	Basketballer jea; ((macht ne Faust und streckt die nach vorn))
445	Dm: L ((streckt den
446	Daumen nach hinten @(in der ( ))@
447	Gm: L @( )@
448	Dm; Em; Gm: L@(.)@
449	I: LJ a das Unifeid Team (1) von den
450	Basketballern die ham Sachen bekommen? [Em/?m: Ja ((nickt))] aja
451	Dm: LWeil
452	Am: Lkenn
453	wir, also die Partner von den Basketballern kenn wir halt eben auch, weil
454	die wohn ja auch hier im Dorf
455	Dm. L(...Denni, Ruben)
456	Am: L genau [mhm]
457	das war auch teilweise , ((Unruhe: husten)) dadurch kenn wir das hier auch
458	durch die Basketballer auch (.) und die warn zwar bisschen früher als: (.)
459	ich jetzt im Team, also im Unified Team aber ham halt viel davon erzählt,
460	wie es abgelaufen ist und wie es ist und das=ist
461	Dm: LIn Griechenland waren
462	die ja auch letztes Jahr
463	Bm: Lja und jetzt machen sogar die Basketballer
464	teilweise hier bei uns beim Fußball mit
465	Dm: LDer Ruben <sup>157</sup> , der Ruben spielt ja
466	auch noch irgendwo[Am: Ja] auch Fußball.
467	Bm: LJ a, genau.
468	(4)
469	I: Gut, das wären so meine Fragen gewesen. Wenn ihr noch (.) wenn Euch
470	noch irgendwas einfällt, [Dm: ((atmet aus; macht ne Handbewegung nach

nymisierung diese Anrede übernommen wird, hier

\*

\*

471	unten))] (1) dann (2) °könnt ihr's gerne noch erzähl'n°, sonst
472	(4)
473	Cm: Schweigen.
274	Em: LSoag, soag was.
275	Dm: Ne:.
276	Fm: ((sieht zu Hm)) Der Herbi tut mir die
277	ganze Kamera versperren
278	Cm; Dm; Em; Gm; L@(.)@
279	Gm/Hm: L((lehnen sich zurück))
280	Fm: ((zeigt auf die Kamera))
281	jetzt können wir das ausmachen, jetzt bin ich drauf ((grinst)).
282	alle: <a href="#">L@(.)@</a>
283	(1)
284	Em: stelln wir bei Facebook ein.
285	Fm: Lmhm
286	I: LNe ganz sicher nicht dafür gibt's ja die
287	Einverständniserklärungen. (.) Gut [Fm: o.k.; Gm: o.k. ((nicken))]

## Fu 2

	Passage
4	<b>I:</b> LVielleicht könnt ihr
5	erstmal (.) ähm (1) was zu Euerm Sport also zum Fußball erzähl'n.
6	(2)
7	Em: ((bewegt sich unruhig, zieht die Stirn kraus))
8	Dm: L((blickt zu Em))
9	Em: LWer fängt an?
10	Dm:
11	L((zeigt auf Em))
12	Em: L((zeigt auf sich)) Ich? @ (Ich?)@ Naja ähm (.) ich spiel schon
13	sehr
14	lange (1), eigentlich seit ich soweit ich denken kann (.) ähm hab aber auch
15	schon seit (.) ((schneller)) äh fünf Jahre Pause gehabt weil ich äh nen
16	zwei-fachen Knie-äh Kreuzbandriss hatte ((Ende schnell)) [mhm] und jetzt
17	fang ich wieder so langsam das Fußballn an, [mhm] (1) ja ((nickt (1), zuckt
18	mit
19	der Schulter)), ja was kann man noch dazu sagen, ja; (1) ja=ich wohne
20	extern (.) ich wohne nicht in den <u>Heimen</u> (räuspern) (2) °(und fange
21	eigentlich wieder so neu an°) [mhm] ((nickt))
22	(3)
23	Dm: ((grinst, sieht zu I.))
24	Em: L((zeigt mit der Hand zu ihm.))
25	Dm: LJJa, ich spiel selber
26	Fußball im Verein (.) ähm komm hier dann ab und zu vorbei (1)zum <u>Kicken</u>
27	(.)
28	un::d es macht auch Spaß,(.) also immer wenn ich Zeit hab, ich hab halt
29	oft (.) Training auch zu denen Zeiten (.) deswegen kann ich nicht immer

\*

30	s-so oft dabei sein (.) aber wenn ich Zeit hab, komm ich dann vorbei °paar
31	Turniere ham wir auch (.) gespielt ja°[@(.)@] ((ausatmend, blickt zu I.;
32	nickt, sieht zu Am-Cm))
33	(1)
34	Cm: Ja:, ich bin neu hier im Fußballverei- im Fußballtraining [mmh] u:nd
35	ja, und (.) ich spiel halt gerne Fußball (1) ja.
36	(2)
37	Bm: Mhm, ja, also aus Rathweil von der Realschule aus (.) machen wir
38	auch das (.) Unified mit [mhm] (.) und da hab ich von, also zwei Freunde
39	noch,
40	die sind meistens auch (.) noch mit dabei (1) äh: aus Fiekau, da (.) komm
41	wir halt ab und zu vorbei (1) ja. ((blickt zu Am, grinst, zeigt auf Am))
42	Am: ((grinst, sieht zu Dm)) [Dm: ((zeigt auf Am))] ((zuckt mit den Schultern)) mhm,
43	ja ihr habt schon so viel gsagt.
44	Em: LEcht? Du hast so viel gsagt heut.
45	Am: ((zu Em))
46	ne, ihr habt schon viel gsagt, keine Ahnung.((kratzt sich am Kopf))
47	Em: L((räuspern))
48	kannst ja von Dir erzähl (...) ((räuspern)) (1)
49	Dm: LErzähl was von den Turniern.
50	Am: LHähm?
51	Dm: LVon die Turniere ((macht ne kleine Handbewegung)) (warst doch
52	mit)
53	(3)
54	<b>I: <u>Habt ihr schon n Turnier gespielt?</u></b>
55	Em: LJa
56	Dm: LIch war nur ein Mal dabei.
57	Em: LIch:
58	war oft dabei schon.
59	Cm: LIch war auch schon beim Turnier mit dabei.
60	(2)
61	Dm: ((blickt zu Em))
62	Am: ((Augen zu Dm/Em)) LIn Rathweil war warn Turnier [mmh] ((setzt sich
63	zurecht))
64	hat schon ´passt ((streicht sich über beide Oberschenkel)). Drei Mal erster,
65	glaub (gegen) Rathweil und (1) Dahrens und (1) noch irgend- keine
66	@(.)@Ahnung [mhm]
67	<b>I: L</b> Da spielt ihr auch gegen Unified Teams oder gegen
68	(1) ähm (1) [Am:ähpffft] was für (.) Mannschaften spielt ihr da?
69	Am: Manche (.)
	die Rathweiler sind mit Partner oder ( )
	Em: Ldas ist ja Unified.
	Am: Lja und manche auch
	ohne g´spielt und ((kratzt sich am Kopf)) kommt, ((geht mit Hand durch
	Haare)) kommt drauf an in welche Gruppe man kommt (...darauf kommts
	drauf an
	halt). [mhm] (1) ((nickt)) ohahh (2) ja ((zieht Nase hoch))
Fl	

\*

RI	
	Passage
70	I: LEs ist schon gut
71	wenn ihr gewinnt, oder? also (2)
72	Am: LJetzt als Mannschaft vorallem, dritter,
73	vierter sechster oder so jetzt ham wir mal ne gscheite Mannschaft (1)
74	und=jetzt gehts, läufsts eigentlich (.) [mmh] mit dem Training und so,
75	(Mannschaft will weiter) joah (.) ((nickt leicht zu Dm))spielen im Verein und
76	Training macht riesen Spaß mit den Jungs und ((nickt)) passt.
77	(3)
FI	
RI	
	Passage
78	I: Und [Am: ((nickt zu I.))] (.) ihr spielt (1) hier und auch noch (.) privat
79	oder
80	Am: LAlso ich spiel manchmal noch in Fiekau manchmal, aber ((schüttelt
81	den Kopf)) net immer, ne, wenn sie mich brauchen und so aber sonst (1) 2.
82	Mannschaft, manchmal 1. Herrn weiß ich nie ((sieht nach unten, krause
83	Stirn))
84	Dm: LIch spiel privat in meine Zeit [mhm]
85	(2)
96	I: Und gibts da nen Unterschied, wenn ihr privat spielt oder (.) hier
87	oder in der Schule oder hier?
88	Am: List schon ne andre Leistungs- (1), ((sieht zu Dm))
89	Leistung ist schon anders [?m: ((räuspern))] im Verein und hier (.) ((setzt
90	sich aufrecht hin)) ist schon ein Unterschied da (... )
91	Em: L Ich finds auch, ich hab
92	jetzt fünf Jahre Pause gehabt ((räuspern)) [Am: ((hustet))] und davor hab
93	ich
94	viel (Turniere be-/rum ge) komme in Special Olympics Also was wir gsehn
95	haben (.) ist beeindruckend gewesen, also verschiedene Mannschaften
96	wie stark (.) unterschiedliche (.) Mannschaften sind [mhm] viele Freunde
97	geknüpft (.) in Special Olympics (1) mit Handy getauscht und ((nickt, zuckt
98	mit den Schultern)) ja
99	(2)
100	Dm: Also [Em: joah ((sieht zu Dm))] so ist schon n Unterschied das
101	merkt man halt [Em: ((setzt sich zurecht))] also bei mir in der Mannschaft
102	sind die Trainer einfach ausgebildet und (.) sind Trainer ausgebildet [mmh]
103	un:d (.) die ham
104	dann halt auch Übungen, gehn auf Lehrgänge und so und (.) die wissen
105	halt genau, was sie ein'lehrn müssen und so (.) ham bestimmte Übungen
106	(.) und da kann man sich denn eben halt auch als Unified Partner auch
107	aweng mit einbringen und so paar Übungen zeigen oder so [mhm] ach
108	I: L Du meinst in Deim Verein sind die ausgebildeter und hier kannst Du
109	das mit einbringen?

\*

\*

110	Dm: LJa
111	I: LJa, ich hatte das nur nicht richtig verstanden
112	@(.)@[Dm: @(.)@] (.) mhm
113	(3)
114	Em: ((zuckt mit den Beinen)) Pffft
115	Dm: L ((grinst zu I.))
116	I: LUnd bei Dir ist da auch (1) ähm, da
117	sind einige von de:r Realschule, die auch hier jetzt mitspieln oder Bm: LMmh Ja, normal sind wir also Freunde noch von mir (1) aber die komm heut net [mmh] (2)
118	<b>I:</b> und (.) ähm wie seid ihr alle so (.) hier in dieses Team gekomm?
119	Em: LIch bin
120	seid V-, (.) äh 14 Jahr,mit äh mein 14. Lebensjahr hierher gekomm
121	(.) und habt seit ich hier äh in=Heim gekomm mit 14 hab ich gleich im 14. ´s
122	Lebensjahr hier teilgenommen und hab dann (.) bis 18 (.) so was gespielt (.)
123	dann hab ich mal ne Pause ghabt [mmh] und jetzt ((nickt)) spiel ich wieder.
124	((nickt)) (1) Aber auch nur auf begrenzte Zeit ((räuspern)) mit äh
125	begrenzten 124 Zeitraum auf n ein Jahr darf ich jetzt
126	mitspieln [mhm]
127	aber auch nur auf
128	Training und um (.) nicht auf Special Olympics oder ( ) sonstige Dinge
129	<b>I:</b> Lmhm (1) wegen dem Kreuzbandriss;
130	Em: ((nickt)) ja [mhm] deshalb (soll ich 1
131	mich erstmal dran gewöhn jetzt [mhm]
132	Dm: ich bin dazu gekommen
133	weils (.) wir
134	1spieln halt im Sommer öfter mit Kumpels unten auf dem Fußballplatz und
135	da ham die denn hier auch ab und zu Training [mhm] (.) und so kann man
136	dann mitspieln
137	und so bin ich dann dazu gekommen (1) ((zieht die Nase
138	hoch)) ja.
139	<b>I:</b> Lda warn auch glaub ich schon zwei hier (.) eben, ne (.) kann das
140	sein?
141	Dm: LJa [mhm]
142	(2)
143	Cm: Ja, ich bin dabei
144	weil (.) mich der Trainer gefragt hat, hat,[mmh] ob ich mit trainiern will
145	(.) ja da hab halt gsagt, ja (.) Konklusion
146	und ((legt den Kopf etwas schräg)) 1
147	seid letzter Woche bin ich hier
148	<b>I:</b> Lnoch ganz frisch
149	Cm: L((grinst)) hab ich gsagt
150	neu
151	<b>I:</b> L@(ja/1)@
152	Am; Dm; Em: @(.)@
153	Em: ( ) ((spricht zur Seite)) @(hab ich doch gesagt 1

\*

154	vorhin)@
155	Cm: ((grinst))
156	I: L ja
157	Bm:ich hab das auch in der Schule mitgekriegt und da wurdn wir halt
158	gefragt, weil wir aus Fiekau sind, äh ob wir nicht hin-[Em: ((husten))] wolln
159	(.) ja und dann ham wir gesagt wir gucken mal, und dann (.)
160	ja
161	I: Lhabt ihr euch
162	das angeguckt?
163	Bm: LJ a
164	(3)
165	Dm: ((sieht zu Am, I., dann zu Am)) Andreas?
166	Bm: L((grinst))
167	Am: L((grinst, rollt dabei mit den
168	Augen))
169	Em: L(..) [@(.)@] soagt nichts.
170	Am: LWas soll ich dazu sagen?
171	Em: LSeid wann
172	lDu mit spielst.
173	Am: LSeid 10 Jahrn ungefähr (.) hier im Verein in Herrsberg. (1)
174	Em: L((zieht die Augenbrauen hoch))
175	Dm: LWie [Bm: ((grinst))] bist Du dazu gekommen?
176	Am:LWie (2) weiß ich nimmer gnau (2) ((zuckt mit den Schultern)) weiß
177	ich @(nicht genau)@, ((setzt sich zurecht, bewegt sich hin und her))
178	(irgendwie hat gepasst/wie weiß ich nicht mehr), ((zuckt mit den Schultern,
179	setzt beide Füße laut auf)) ist schon lange her @(.)@
180	weiß ich nicht.
	(1)
181	I: Seht ihr Euch eigentlich (.) also jeder hat, seht ihr Euch denn manchmal
182	aufm Bolzplatz im Sommer auf alle Fälle und
183	Em: L((zeigt zwischen Am und sich hin
184	und her 2x)) Wir zwei sehn uns in der Arbeit auch.
185	I: LBei der Arbeit?
186	Em: L ((zeigt
187	zwischen Am und sich hin und her )) Ja, wir zwei sind in einer
188	Arbeitsgruppe [Ach so].
189	Cm: L((rechte Hand an Mund)) Ich spiel, ich hab daheim wie ich noch
190	daheim gwohnt hab [mmh] und noch nicht hier, hab ich meistens aufm
191	Bolzplatz gespielt.
192	I: Lhast Du da die andern auch getroffen [Cm: ((schüttelt den
193	Kopf))], die Du jetzt kennst übern Fußball?
194	Cm: L Ne: (.) [Ne] (.)
195	Und in Rathweil lhab
196	ich auch so vor vier Jahrn g'spielt [mhm] bloß da wollt ich nicht mehr
197	mitspieln weil ich ((macht mit der rechten Hand ne Bewegung nach unten))
198	(1) ähm ((Handbewegung nach unten)) ja hierher gekomm bin und dann hab
199	ich g'sagt, bevor ich ((Hand in Mundhöhe, zeigt nach links)) nach Rath-
200	weil fahr Fußball spielen spiel ich lieber ((zeigt nach rechts unten)) hier mit

201	wenn ich schoah hier wohn [mhm] ja, Herrsberg (3) [Em: ((haut auf seine
202	Wade))] ((räusperrn)) (2) Fiekau hab ich auch schon mal g'spielt (1)
203	((nickt)) (..)ja so ist des.) (2) ja ((seufzt))
204	(.)
205	<b>I:</b> LAbber sonst wohnt ihr irgendwie verteilt, dass ihr Euch nicht
206	noch mal [Dm:° nein°] weiß ich nicht irgendwie so seht
207	Em: LAlso ich
208	Dm: L((zeigt auf Am, Em,
209	sich)) Wir drei wohn,((zeigt mit dem Daumen auf Cm)) du wohnst auch in
210	Herrsberg?
211	Cm: Lja, ja ((zeigt zu Dm)) Dich hab ich öfter mal getroffen
212	Dm: LVier
213	wohn in Herrsberg hier [mhm]
214	Em: Lich noch, aber ich zieh jetzt aus aus
215	Herrsberg ((nickt)) [mhm] zieh nach Amdorf (1) und dann versuch ich in
216	((zeigt auf Dm)) (in so ein) Verein zu kommen ((nickt)) [mhm] (.)
217	<b>I:</b> LAbber ihr, ihr
218	spielt hier auch in nem Verein, ist das richtig SV Herrsberg? [Em:
219	Ja] oder ist es
220	Em: LJ a, aber des ist [Am: Ist kein Verein/] kein Verein, kein
221	richtiger Verein, sondern einfach ((bewegt sich hin und her und schiebt die
222	Lippen vor)) (1) so [Dm: inoffiziell @(.).@] inoffiziell (2).
223	Sollte wieder als Verein
224	gelten, wird als Verein wieder gegeltet [mhm] ((nickt))
225	(2)
226	<b>I:</b> und in München hab ich vorhin gehört wollt ihr auch spielen, habt ihr Euch
227	dafür (.) qualifiziert?
228	Cm: LIch spiel n- in München net.(.) Ich (.) tu Fahrrad
229	fahrn.
230	Em: LDas ist die
231	Qualifizierung ja deshalb.((zu Am)) Inininin Ihr,
232	wo habt ihr Euch da
233	qualifiziert in? wo ward ihr da in? (2) vor (.) Rathweil war das
234	Am: LIch müsst
235	wissen eigentlich ne @(.).@ ((nimmt den Kopf nach unten und streicht sich
236	über die Stirn))
237	<b>I:</b> Lin X war das in X oder in Y?
238	Em: LJ a
239	(getroffen/kann auch sein..)
240	Am: Lja X äh
241	Em: LX habt ihr Euch da qualifiziert ((setzt sich
242	zurecht)).
243	Cm: LIch tu: (.) fahr, Mountainbike fahrn
244	Am: Lsind mir glaub erster,_I
245	Em: L((nickt)) Ja, erster_I
246	Am: Lerster warn
247	erster dann ((zeigt mir der linken Hand erst Daumen)) X, ((Zeigefinger))
248	Rathweil und ((Mittelfinger)) glaub zwei noch ((schüttelt den Kopf, Mund
249	hinter Pulli)) weiß es nicht.

\*

250	Glaub schon ). (.)
251	Em: Lpffft ((husten))
252	(1)
253	I: LGut.
254	[Am: ((zu I.)) Wars des oder?] Meine,
255	das warn meine Fragen, ja
256	also wenn ihr noch irgendwas (.) erzähl'n wollt zu Eurem Team, (.) was
257	Euch besonders wichtig ist dann (1) @(her damit, 1)@
258	Em: Ja, ((lehnt sich zurück,
259	kratzt sich unter dem Arm)) das was dazu gehört Fairness (.) Fairness,
260	Vertraun ((Ende Kratzen)) (1) gute Zusammenarbeit ((nickt)) (1) joah (1)
261	muss Spaß machen [mhm]
262	Am: L((Hand vorm Mund)) Find an erster
263	Stelle, an erster Stelle ist Spaß ((grinst)).
264	247 Em: LHäh?
265	248 Am: L((setzt sich aufrecht hin)) Ich finde an
266	Stelle ist Spaß (.) würd ich sagen und ((streckt die Beine)) oah
267	Em: Lja und wir
268	vertragen, vertragen uns eigentlich alle mmh ((nickt)) [Am: gut; mhm]
269	((wippt mit den Beinen
270	Am: L((tritt mit den Füßen lauter auf den Boden))
271	I: LGut, dann
272	vielen Dank
273	Dm LBitte, bitte.
274	Em: Ljup
275	Am: ((nickt)) Lppfft.

#### **BB 4**

201	I: LWas meinst Ihr denn mit (.) Spaß und
202	voneinander lern also ((leiser)) lernt ihr auch-
203	Fm: LJa Spaß
204	Cm: LDes, des [Em: Soll ich mal/] ist so der Spaß ((zu
205	Em)) ne:, [Dm: ((sieht zu Em zuckt die Schultern))] ne mit Spaß (.) am Anfang
206	ähm wir in Turnhalle kommen und so bisserl ((bewegt sich von links nach rechts))
207	rum- rumtoben [Am: @(. )@] ((schwenkt die Arme von rechts nach links)) Ba-Bal
208	äh werfen und so un:d so ja dann der Axel pfeift und dann heißt=des Bälle
209	festhalten, hinsetzen (.) un:d ja dann warten was zum Reden gibt (.) dann dazu
210	was sagen (.) und ja ((nickt))
211	Dm: Lja=es, bei uns ist das glaub ich jetzt so mit dem
212	Spaß g´meint, (.) da:ss ja wir ham dass halt früher irgendwie kannt, dass wir
213	wenn wir irgendson team warn oder so (.) dann warn wir halt immer in unsern
214	auch bei die Turniere immer in einer Gruppe drinne, in einer Ecke halt als Team
215	(.) und wenn man mit dene spielt ist das viel anders wir waren jetzt auch aufn
216	paar Turniere dabei [Em: ja] und da laufen halt alle kreuz und quer die kennen
217	sich oder wenn sie sich nett kennen dann kennen die sich in 3 sec- äh=drei,
218	kennen die sich in drei Sekunden [Cm: ((öffnet Hände, schließt wieder))] und so

\*



219	also volles cooles äh voll die (.) coole Aktionen [Em: ((nickt))]und so (1) das
220	macht dann immer voll viel Spaß mal was mit denen zu erleben (.) un:d [(Bm/Cm
221	grinsen)) ] ja
222	Em: LUnd ich freu mich schon auf München
223	Dm: LJa
224	Am: LIch auch
225	Cm: LWir uns alle.
226	Em: LDas wird_I
227	lustig.
228	Em: Lviel
229	Cm: LJa
230	Em: L((blickt zu Cm)) Vielleicht gwinn wir wieder
231	((streckt die Zunge leicht raus)) [Cm: ((sieht zu Em))]
232	Dm: LJa das macht halt auch
233	Spaß zu sehn wie: (.) [Em: man weiß nie, Cm: ((zuckt mit den Schultern)); Em:
234	((dann auch))] ((bewegt die rechte Hand in Kreisen)) wie sie, wie die sich
235	entwickeln zum Beispiel und so oder (.) wie die lernen in der Zeit Basketball zu
236	spielen oder s- also die kleineren eher (.) dass die halt, wenn du die von Anfang an
237	siehst wie (.) das heißt wie die noch aweng (.) net so gut warn und dann wie sie
238	halt immer besser g´worden sind durch des Training und so (.) das macht halt
239	auch voll Spaß ((sieht zu Em)) da zuzuschaun wie die besser werdne [Em: Ja]
240	ja (1)
<b>241</b>	<b>I:</b> Lund ihr ward schon auf nem, Turnier dabei?
242	Cm: LJa
243	Dm: LJa
244	Bm: Lja
245	Am: Lja:
246	Em: LJa Wir warn [Fm:
247	Ja] letztes Jahr warn wir in:s in nen Sommerspieln in [Am: Dahrens/] Dahrens
248	bayrische [mhm] Meisterschaften Basketball, da war Tennis da war (.) Fußball da
249	war [Cm: alles; Dm: Schwimmen] (alles mögliche), also alles mögliche halt (.)
250	Schwimmen und so war auch noch
251	Am: LFahrad fahrn auch welche
252	Cm: LJa ( ...wie
253	Schwimmen, ...)
254	Em: LJa ((grinst,
255	nickt)) alles mögliche halt ja [mhm] ähm und da sind wir halt dann deutsch- äh
256	sind wir bayrische Meister geworden [mhm/Dm: ((nickt))] das war ganz lustig
257	[Dm: deutsch- die deutschen Meisterschaften/] und die deutschen
258	Meisterschaften kommen jetzt nach München [mhm/Dm: ((nickt))], da sind wir
259	auch wieder vertreten.(.) ((ausatmen schnell)) ja ob das was wird das weiß man
260	jetzt auch net weil da müssen wir erstmal (ordentlich) spielen [mhm]
261	Cm: L(richtig)
262	Em: Lwir werden
263	sehn.
<b>264</b>	<b>I:</b> LWie war denn das als ihr gewonnen habt?
265	Cm: <u>L@(.)@</u> ((grinst, nickt)) Gut
266	Em: L((grinst))
267	Ein Jubel

268	Dm:	LWir hatten zwei Herrsberger Teams also (.) ich war im anderen drin
269	[Cm: /Herrsberg eins)]	und sind wir ((bewegt beide Handinnenflächen immer
270	wieder nach oben))	beide immer weiter aufg´stiegen und aufg´stiegen und am
271	Schluss haben wir im Finale gegeneinander gespielt halt [/ach/Cm: ((nickt))]	und
272	dann hat eine verloren und [Em streckt Dm die Zunge raus; Dm grinst))]	eine
273	gewonnen [@(.)@)]	und dann (1) ham halt wir verlor und die ((nickt zu Em))
274	gewonnen.	
275	?m:	LJa und ihr, ihr habt(1) dann habt ((zeigt auf Dm))
276	ihr dann habt ihr_I gut gewonnen und ((zeigt auf sich))	mir sind zweiter g´wesen.
277	Dm: LNe ich war in dei`m Team Schmidt [@(.)@].	
278	Cm:	LJa ((grinst; Hände auseinander und
279	klatscht zusammen))	
280	Fm: L((laut)) @(1)@	
281	Cm:	Legal, egalle._I (.) Egal.
282	Dm:	L(ihr ward stärker.) relativ cool.
283	Em:	L((klopft Dm auf
284	Schulter)) ( )@(.)@ [(passt schon)]	
285	I:	LHabt ihr auch gefeiert, oder?
286	Em:	LJa
287	[(Dm/Cm nickt))]	(.) in Herrsberg dann.
288	LI: Aja (.)	
289	Dm:	LJa, ist halt auch gut zu sehen
290	bei=die Turniere wenn die (.) geistigen, [Cm: ((schnaubt))]	die geistig
291	eingeschränkten n Korb werfen oder so( was sonst nicht so hoch werfen),	wenn
292	sie dann immer so voll jubeln und so und=des gibts ja bei den normalen oder so,	
293	weil (.) bei manchen ist des ja nicht <u>so</u> arg (.) also wir finds eigentlich immer	
294	((dreht sich zu Em)) voll das coole Erlebnis, ne, [Em: ((nickt))]	ist immer was
295	neues.	
296	Em: LUnd wenn dann zum Beispiel manche Personen ähm dann zum Beispiel	
297	zu einer Musik tanzen oder so [Dm: je=a/Cm grinst))]	das ist auch lustig immer
298	wieder.	
299	Dm:	Ldes ist
300	Ja das ist_I echt cool. [mhm, Em: ((nickt))]	sowas kennen wir halt gar nicht [Em:
301	Ja] von unsre Turniere oder so. (.) So eigentlich nichts mehr, oder	
302	I:	LUnd (.) was
303	meintest <u>Du</u> mit Lernen also, du hast gesagt die andern lernen von dir (.) lernt ihr	
304	auch was von den (1) Partnern?	
305	Cm: ((nickt, leise)) Ja	
306	Bm: LJJa	
307	Em: L((nickt))	
307	Fm: LJJa kann man schon sagen, [Cm: ((nickt)), Dm: ((schnaubt)),	
308	Em: zieht den Unterkiefer vor und nickt))]	wir lernen halt vom ähm vom
309	Realschüler auch par Dinge [mmh] ähm zum Beispiel Korb-leger oder irgendwas	
310	halt [mhm] oder Training halt (.) oder von ((zeigt auf Dm/Em)) denen (zwei) (.)	
311	und äh lernt=wir=auch verdammt schnell zusammen zu spielen und [mhm] mit	
312	denen machen, (.) mit denen machen ma richtig Sport und richtg spielen (.) ja und	
313	mal kennen lernen (.) wie der andere heißt und so (.) [Dm: ((zu Em)) ( )]	und ja
314	[mhm]	
315	(2)	

\*

316	I: richtiger Sport hast Du gesagt;
317	Fm: Lja das ist ja Sport [mmh/Dm: ((nickt))] (1)
318	I: LGu:t,
319	und was ist jetzt mit (.) Axel Schäfer? (.)
320	Fm: L(Axel Schäfer )
321	Dm: L ( )
322	Cm: L ( ja)
323	Em: L((@(.))@) Ja das ist einfach
324	der beste Trainer, ja der ist halt vom Charakter her ist er auch
325	Am: L(Axel Schäfer ist
326	schlecht. [Bm/Cm/Dm/Em/Fm: ((grinsen/@(1)@)), Fm: ((Mund weit auf))]
327	Fm: L((zeigt auf Am, grinst))
327	Bm: L(Axel Schäfer ist echt gut.
328	Cm: L(der nimmt, der nimmt
329	dir niemals den Ball nicht weg) ((zu Am))
330	Bm: L(Axel Schäfer ist der beste Trainer [Cm: (auf die wo gibt )
331	((nickt))] (2)
332	Em: Lsag ma so ja der Axel Schäfer [Bm: wos gibt/] wie wir das erste Mal
333	da ins Training gekommen sind in Unified (.) hat er uns sofort in die Arme
334	genommen halt und uns halt aufgeklärt eben, (machen Euch zu (Unified) Spielern
335	[Dm: ja] und sowas halt und ham uns die halt alle geholfen, wie wir alles machen
336	solln und so was
337	Dm: LJa was heißt was machen sollen, wir haben das halt eben nicht
338	gekannt [ja; Em: ja ((nickt)) so; Cm: ja (ihr habt )/] das war ja (.) n komplett neues
339	Erlebnis.
340	Am: L((hält Bm die Hand hin)
341	Bm: ((schlägt ein))
340	Cm: L((bewegt sich hin und her))
341	ja, ja ihr habt äh ((zeigt mit dem Finger auf Dm)) Dennis un:d ((zeigt auf Em und
342	schnippt mit dem Finger)) Erik ((sieht wieder nach unten, hoch, zeigt auf Em,
343	verharrt in Bewegung)) ne [Dm: doch] ((winkt mit der Hand ab)) Erik ähm
344	kommen ist neu (.) und dann ähm ((zeigt nach links)) Erik und ((zeigt nach
345	rechts)) Dennis sich ((bewegt die Hände rauf und runter)) nicht auskannten, weil
346	alles neu gewesen war [mhm] und dann mir ((zeigt auf Fm, sich, Bm, Am)) mer
347	ähm alle zusammen ähm ham mer (.) geholfen und so (.) [Bm: ((nickt)); mhm;
348	Dm: also sozusagen aufg`nommen ((nickt))] wie, wie ((streckt den Daumen))
349	Korbleger geht wie:: (.) ((streckt den Zeigefinger)) we::rfen geh::t ((schneller)) ja
350	(.) ((nimmt die Hand runter)) un:d seitdem (1) ((sieht zu Em; Em grinst, nickt))
351	läufte gut halt ((nickt))
352	I; Cm; Dm; Em: <u>L@(.))@;</u> ((Fm grinst))
353	Cm: ja
354	I: LSeht Ihr Euch einmal die Woche
355	oder öfter oder
356	Dm: Lzweimal
357	Em: Lzwei mal
358	Dm: LAlso heute bleiben wir drei Stunden [Em: mmh;
359	mhm] da ist aber nur ((zeigt auf Cm)) Heimlich, ich,((blickt getrennt zu Em und
360	Fm)) Erik, Klemmi [Fm: ((hebt den Arm)); mhm] un:d, ((blickt und nickt zu Am;
361	Bm)) die bleiben 1 1/2 (.) [Cm: (haäh 16h bis 17 ( /))] und am Montag sehn wir

\*

\*

362	uns noch eigentlich in unserer Schule ((nickt)) Montag ist noch in unserer Schule
363	also da können noch welche von unserer Schule kommen also <u>hier auch</u> ((blickt
364	zu Em)) aber (.) hier sind eher nur die wo aweng länger dabei sind. [mmh/Em:
365	((nickt)) (.) Montag kommen halt mehrere (.) also (nur mehr) (.) so (.) <u>Partner</u> und
366	((nickt zu Am, der ihn anguckt)) sind auch viele Athleten dabei und das (1) sind
367	schon ((nickt)) (.) [Em: (joa)] ganz schön viele.
368	Am: LNächsten Montag sind eh Ferien.
369	Dm: ((blickt zu Dm)) Mo-
370	Am: LMontag sind eh Ferien ist kein Training
371	Cm: L((bllickt auf
den 372	Boden)) Ja Morgen ist letzter Schultag, also.
373	Bm: LLetzter Schultag (1) morgen.
374	(4)
375	Am: ((zu Bm)) ( )@(. )@
376	Dm: LWolln Sie noch was wissen?
377	I: LJa, ich guck mal
378	ganz kurz auf mein Zettel.[Dm: @(. )@] (1) Ich hab Euch so zugehört, ((Tür geht
379	auf)) da hab ich es vergessen.
380	((alle sehen zur Tür, Gm guckt rein))
381	Bm; Cm: L((winken))
382	Dm: L((winkt rein))
383	Bm; L((streckt vier Finger hoch))
384	Cm: Lab ((winkt weg)) pffft
385	Dm: L((winkt Gm zu, streckt
386	einige Finger hoch, leise)) Westcoast
387	Bm: L((winkt zu sich))
388	L((alle gucken zur Tür))
389	Gm: L((kommt rein, leise)) Westcoast ((geht leise schnell auf
390	den Platz neben Fm))
391	alle ((laut)): L@(3)@
392	Fm: Wieso ichs hab im März ein Spiel. Ein Handballspiel. [Dm:
393	fässt sich an den Kopf, Schüttelt Kopf und grinst] Frankreich gegen Deutschland,
394	das sind wir halt. [Am guckt zu Bm und grinst, guckt zu Fm] (1) Ja da muss ich
395	halt schau, [Dm sieht zu Cm; Am lehnt Kopf an Schulter von Bm, kuscheln,
396	beide grinsen] wie ich Frankreich schlagen täte. Weil ich hab, ich hab gehört
397	frankreich die sind gut die sind in Bundesliga in Handball und da muss ich
398	aufpassen, weil un mal mein Ellenbogen, hab hier halt Schläge bekommen und
399	so [Dm sieht zu Gm ((schüttelt den Kopf und grinst))] ( ) Aber ((zeigt mit dem
400	Daumen nach rechts)) mit Basketball trainiere [genau] trainier ich auch
401	manchmal.
402	Cm: L((wuschelt
403	Bm durch die Haare und gähnt; Bm guckt auf Boden und nickt; am wuschelt ihm
404	auch durch Haare; Cm: ((zu Bm)) ( ); Bm: ((nickt 2x)) Am: ja]
405	I: L((zu Fm)) Ich wollt gern wissen, wies im Basketball ist.((lauter)) LIch
406	würd gern nochmal zum (.) Schluss [Cm: ja/Gm: ((bewegt den Arm vor der
407	Kamera; alle: ((sehen zu ihm))] @(. )@ bist Du kurz nochmal neu hier
408	reingekomm.
409	Gm: LJa., zum Handballspiel
410	alle: <u>L@(. )@</u> Fm: (grinst)

\*

\*

411	Cm:	Lraus ((weist mit der
linken 412	Hand nach draußen)) Auf Wiedersehn.	
413	I:	L@(Schön)@_I
414	Ich würd gern nochmal wissen, wie ihr (.) [Dm grinst und blickt zu Gm] hier in die	
415	Gruppe gekomm seid, also das ist ja unterschiedlich einige sind schon total lange	
416	dabei (.) 10 Jahre oder so hast Du gesagt [((Cm nickt))] und ihr vermutlich noch	
417	nicht (.) ganz [Dm/Em: 2; 2 Jahre/] so lang 2, wie kam es denn [alle blicken kurz	
418	in Richtung Tür], dass ihr überhaupt hier in die Gruppe gekommen seid?	
419	Cm:	LJa,
420	[Dm: Du;] mit den ist so mit den kam früher wo ich äh gekommen bin, habt, habt	
421	((öffnet Hände und klatscht dann)) hab ich nicht gewusst, ähm ((öffnet Hände))	
422	Basketballverein gibt und [mmh] ((Geräusch von außerhalb) ) un:d ((fässt sich an	
423	Stirn, blickt nach unten)) [Am: @(. )@] ja und dann äh war ich Tischtennis [mmh]	
424	unten in Werkstatt wo ich arbeite [mmh] äh Tischtennis äh Tischtennis geben,	
425	dann ((zeigt Zeigefinger)) Fußball und Basketball, ((rechte Hand bewegt sich hin	
426	und her)) Schwimmen und alles mögliches, un:d ja dann hat so: Ferienprogramm	
427	[mmh] (.) gegeben und so (.) und hab ich rum-ähm-blättert und so dann hab ich	
428	gesehn, ah Basketballmannschaft gibt [mhm] (.) un:d ja seit (1) ((öffnet Hände,	
429	bewegt Kopf hin und her, sieht nach oben)) zweitausend (.) eins so ((schneller))	
430	bin äh bin dabei [mhm] ((nickt)) ja	
431	I:	LUnd die andern?
432	Fm:	Ja also ich ähm hab, hab erstmal
433	Fußball angeguckt, ob wa äh für mich ist [mmh] und dann hab ich gsagt o.k.,	
434	dann test ich mal da, da aus und war auch ganz gut (.) aber dann hab ich mich	
435	doch um entschieden, Basketball (.) ((langsamer)) zu gehn, weil ich ähm mehr (.)	
436	gut spiel un:d ja da- darum kenn ich, jetzte ((zeigt auf Dm dann Cm)) hab ich die	
437	Leute mal früher gekennt [mmh; Cm: ((guckt Fm mit krauser Stirn an))] den ( )	
438	den Heimlich den hab ich früher gekannt [Cm: ((nickt)) Mmpf ((blickt zum Boden	
439	ganze Zeit)], weil wir beide auch ähm (.) auch selber trainiert haben unten den(.)	
440	Platz in, in der Schule und dann hab ich: zu dem Heimlich gesagt, komm jetzt	
441	gehn wir mal hoch in den: (.) in: Turnhalle und schau uns zu ob des uns gefällt,	
442	Basketball (.) und dann ham wir uns beide (.) angeschaut und ja dann ham wir	
443	beide o.k., gehn wir zum Basketball und lern auch (.) wie Korbleger und werfen	
444	und so ja.	
445	(1)	
446	Cm: ((nickt))	
447	Dm: ((guckt auf Boden, stößt Knie gegen das von Em, guckt Em an))	
448	Cm:	L((stößt Dm
449	mit Knie an)) Mach ma.	
450	Em: L@(. )@	
451	Dm: L(ne )	
452	I: LDie andern noch?	
453	Cm: L((zeigt zu Dm; der sieht zu Cm;	
454	zu I., dann zu Em))	
455	I: LWie seid Ihr zum	
456	(.) hier in die Gruppe gekomm?	
457	Dm: LDurch unsern Sportlehrer eigentlich jetzt ne	
458	[Em: ja] wir warn schon relativ (.) gut in Basketball [Bm: ((tickt Cm an)) ( );	
459	unterhalten sich bis Zeile 473)((zeigt mit dem Kopf nach hinten rechts)) in unsrer	

\*

\*

460 Schule halt [mhm] und dann hat uns der fragt, ((sieht zu Gm)) ob wir da nicht mal  
461 Lust haben mitzumachen und dann sind wir halt ( ) hier ((blickt hinter Em; Fm zu  
462 Gm))  
463 Em: Lja durch unseren Sportlehrer halt allgemein. Ja: der hat uns einfach mal  
464 gfragt, ob wir Lust hätten halt (.) da mitzumachen halt und da haben wir gesagt ja  
465 o.k. alles kein Problem (.) und dann sind wir da hingegang und da ham wir uns  
466 halt (.) wie gesagt uns als ((öffnet die Hände)) Gemeinschaft als  
467 Teamgemeinschaft halt ((wieder Hände zusammen)) zusammen gefunden [mmh]  
468 (.) und dann ham wir halt n Ferienprogramm gmacht und dann sind wir ((bewegt  
469 den Kopf hin und her)) immer wieder gekommen immer wieder und jetzt komm  
470 wir halt die ganze Zeit.  
471 I: L@(ja)@  
472 Em: L((grinst zu I., bewegt den Kopf nach oben und  
473 dann blickt nach unten)) Und wir spieln ja auch gern zusammen. [@(.)@]  
474 Dm: ((flüstert etwas in das Ohr von Em))  
475 Cm: ((stößt Bm an)): jetzt sag Du  
476 Bm: L((setzt sich auf, streicht sich über Beine, sieht  
477 zu Cm)) Ich weiß auch net  
478 Cm: L((öffnet die Hände))  
479 Gm: LLos, Bruno komm erzähl.  
480 Bm: L((sieht  
481 zu Gm)) Also (.) [Ende Flüstern Dm/Em]Ich bin 4 Jahre dabei ((sieht zu Cm))  
482 Cm: L((nickt))  
483 Bm: L((nickt))  
484 Am: L@(.)@  
485 Cm.:  
L((sieht 486 Bm an  
487 Bm: L((zuckt die Schultern 2x))  
488 Cm: L((öffnet die Hände, klatscht zusammen))  
489 Gm: LUnd  
490 wie bist hierhergekommen Bruno [Bm: ((nickt))], wie bist hergekommen?  
491 Dm: Oder  
492 durch was?  
493 (2)  
494 Cm: ((winkt mit Hand hoch))  
405 Bm: L((zuckt mit Schultern))  
406 Cm: ((zuckt mit einer Schulter und lehnt sich zurück)) @(.)@  
407 Am: L@(.)@  
408 Bm: L((grinst))  
409 Dm: LBist Du  
410 allein hergekommen (.) (oder hat Dich der Axel )  
411 Cm: Loder hergeflogen?  
412 Am: L @ (1)@  
413 Bm/Cm: L ((grinsen)); Bm: ((zuckt die Achseln))  
414 Gm: Bist mit dem Axel gekommen? [Bm ((sieht hoch, zu Gm und nickt))]  
415 Dm: L@(.)@  
416 Am: L @ (.)@  
417 Cm: L((grinst))  
418 Dm: LAxel hat dich

\*

\*

419 mal herg`schleppt und dann hats dir gefalln. [Bm: ((nickt, blickt nach unten))]  
420 ((nickt))  
421 I: Gut. (1) Danke.@(.)@  
422 Dm: Aron? [Am: ((schüttelt den Kopf))]  
423 Cm: Nix?  
423: Em: Lunser Trainer  
424 ist (fertig) glaub ich) [Dm: mmh=ja]  
425 Em: [L@\(.\)@](#)  
426 Dm: L Aron der Trainer. [Am: mmh?]  
426 Cm: LErik,  
427 Erik. [Em (ich hab schon was gsagt)] (häh? )  
427 Am: ( )  
428 Dm: LDas wars.  
429 I: LGut [Em: Das wars]  
430 das wars?  
430 Bm: ((nickt))  
431 Cm: LJa  
432 Am: LJa, das wars für heute.  
433 Dm: L Müssen Sie wissen.  
434: (1)  
435 Em: Was möchten Sie noch wissen?  
436 I: LNe, eigentlich von mir aus (.) wars das.  
437 Wenn ihr noch etwas habt, was Euch besonders wichtig ist an dieser Gruppe (.)  
438 dann (.) hör ich das super gerne  
439 Dm: LTeamgemeinschaft halt  
440 Cm: Lja, hab ich g` sagt,  
441 aber nein, hast nicht zugehört net. ((grinst))  
442 Dm: LDoch aber sie hat doch grad danach g`fragt,  
443 Heimlich.  
444 Cm: Hab ich vorhin g` sagt heji (.) teamgeist ((schüttelt mit dem Kopf)).  
446 Dm: ((zu I.)) Solln wir das nun unterschreiben?  
447 I: L@(ja)@ [Em:@(.)@; Dm: blickt  
448 ernst, dann zu Em] gut ich machs dann erstmal aus, danke!

## Transkription SW

**Datum: 14.02.2012**

Ort: Umkleidekabine der Schwimmhalle (lagen noch einige Sachen von Schwimmern, einige wollten durchgehen,...)

Teilnehmer: 2 Athletinnen/ 2 Athleten, 1 Partnerin/1 Partner (Af-Cf); (Am-Cm) Bf/Bm=Partner

Interviewer: Interviewerin (1)

Transkription: 20.2.2012

- 1 I: Die Kamera ist auch an. (1) Gut.
- 2 Bf: L((hält sich kurz die Hand vor den Mund, setzt sich
- 3 zurück))
- 4 (3)
- 5 I: Dann (.) wärs schön, wenn ihr einfach mal (.) nbisschen was zu euerm Sport,

\*

\*

6 also zum Schwimm, (1) was ihr ja auch zusammen macht (1) erzähl'n könntet.  
7 Cf: ‹Also [Bf: (grinst)] das Training ist immer (1) meistens immer Montags in  
8 Ansbach und dann auch hier. (.) Wir trainieren also regelmäßig (1) wegen zum  
9 Beispiel Special Olympics zum Beispiel und für München oder (1) sag mal so,  
10 man kann auch einfach in irgend ne Stadt wie Erfurt oder irgendwo (.) zum  
11 Beispiel. [mmh] U:n::d dieses Schwimmen ist auch für (.) ju-, junge Leute und  
12 (für) ältere Leute sehr gut, weil es belastet einen nicht und es tut den auch  
13 beweglich gut und ist auch g'sund [mhm] ‹und die (Bf blickt und grinst zu Bm))  
14 Schwimmen ist auch für mich sehr (vorab) ((Bm blickt zurück, beide grinsen))  
15 und auch (Rad)sport an, also. (1) ((Bf flüstert etwas, Bm neigt den Kopf; beide  
16 sehen Cf wieder an)) U:n::d es machen viele schon mit (2), m=ja gibt's halt  
17 ((Bf/Bm grinsen zu Cf)) nichts zu sagen, ich weiß auch nicht wie.(...)  
18 Af: ‹Genau,‹ beim  
19 Schwimmen da die Leistung, zum Beispiel, dass mir ähm für die Wettkämpfe  
20 auch dann auch (1) dementsprechend trainieren, dass mir dann auch wirklich  
21 (1) dort wenn wir einmal bei den Special Olympics oder so sind, dass wir dann  
22 auch wirklich (1) auch versucht Gold zu holen (.) also dass ist wirklich (2)  
23 [mhm] ein großes Ereignis, wenn man das schafft. Also deswegen trainieren wir  
24 ja auch einmal in der Woche immer Dienstags.  
25 Am: ‹Zweimal‹ in der Woche  
26 Af: ‹Ich einmal in der  
27 Woche.  
28 Bm: ‹Ja, das ist immer unterschiedlich.  
29 Af: ‹Ja, weil Du hast bist auch in X  
30 und ich hab bloß Dienstag.  
31 Dm: ‹Ich hab meistens alle 14 Tage montags (.)  
32 schwimmen.[Aja]›  
33 Bm: ‹Ja und das coole ist halt auch, in die:, [Bf: ((sieht zu ihm, zu  
34 I.))] also in die Stunden machen wir zum Beispiel jetzt auch Partnerübungen  
35 [Mhm] Also am Montag macht ma (.) [(Bf: ((blickt zu ihm und grinst dann))  
36 awäng mehr Partnerübungen wie jetzt in Neuendettelsau. Da ist ja auch das  
37 Becken größer in Ansbach. [Mmh; ((Bf: (blickt zu ihm, grinst))] (1) Ja und (.) ja  
38 Ansbach ist mehr ausdauermäßig un::d in Neuendettelsau ist mehr  
39 technikmäßig also da wird dann mehr auf die Technik geschaut, wie mans  
40 macht (.) und, ob mans richtig macht ((Bf blickt zu ihm und grinst)).  
41 I: ‹mhm was  
42 sind denn (.) Partnerübungen?  
43 Cf: ‹L Ähäh  
44 Bm: ‹Also einer muss ähm die: ((hebt beide  
45 Hände)) (1) also, die Füße vom andern nehmen (.) zum Beispiel da der  
46 Vordere muss jetzt die Arme zum Beispiel Brust äh (oder) Kraul machen und  
47 der hintere muss dazu die Beine machen oder einmal gar nichts machen,  
48 einfach nur ziehn lassen (1) un::d (.)

\*



\*

- 48 ja (.) manchmal so manchmal so ((Bf sieht  
49 zu ihm, grinst, macht ne Armbewegung))
- 
- 50 Cf: LOder  
51 zum Beispiel dreier Schwimmen zum Beispiel. Das einer da oben steht und  
52 der andre da eben unten zwei unten stehn [mmh]. Das dann immer eben,  
53 eben gruppenweise wieder gmacht wird (...) und das ist nämlich in Gruppen,  
54 die auch ziemlich (gut...) gemacht wird, damit man die Ausdauer und die  
55 Leistung dann erbring [mmh] also das muss auch (1) schnell sein, also nicht  
56 zu schnell, sondern so schnell, wie man schwimmen kann wie das ist.(1) Und  
57 des ist halt (die Parteischwimmen oder so) und diese Schwimmen, diese  
58 Schwimmart das üben wir regelmäßig das ist auch für die (.), für die Leute die  
59 halt schneller sind als die andern, weil es gibt ja drei Gruppen wo langsamer  
60 ist und es gibt eine Gruppe wo schneller ist [Mhm]. Und (.) Und manche könn  
61 halt (.) zum Beispiel des (.) so net so schwimm (.) so schnell und andre könn  
62 halt schneller (wie ich) Und das liegt dann daran, dass manche halt so sind  
63 und manche halt so [Mhm].Also. (...) [Mmh]
- 64 Cm: LStaffel machen wir auch hier (.)  
65 ab und zu. (.) Also (1) ganz normale Staffel. ich weiß nicht, ob sie daskennen?  
66 [ja] Ja. (.) So hinten und dann der andere vor (.) [Ja] das machen wir auch  
67 hier (.)
- 68 Bm: L(...)  
69 Af: LEinfach\_I zur Steigerung, dass man sich dann auch (1) in die  
70 Wettkämpfe dann auch daf-dafür trainiert hat (.) dass man das dann auch,  
71 dass jeder weiß, wann er dran ist und so und dann stellt man sich halt hin-  
72 hintereinander, hin- hintereinander an (.) und dann schwimmt halt der erste los  
73 und dann (1) muss der hin und dann springt der nächste rein und bis dann alle  
74 durch sind ja dann (1) ja (.) dafür braucht man halt auch dafür die Leistung  
75 trainiern, dass ma da auch wirklich das schafft, was man, erreichen will.  
76 [Mhm]. Ja.
- 77 Cf: LDas, das nennt man aus-, ((Bf lächelt)) das ist ausdauernd, nennt  
78 man dies, das ist Ausdauer (.) äh. Kann hält denn, also man muss die  
79 Ausdauer so halten, dass man es auch durchhält also (.) weiß ich nicht [mmh]
- 80 Af: Lman kann ja nicht die ganze Zeit schwimmen und den Wasser und den Kopf  
81 im Wasser lassen [Cf: Nein, das muss man schon (trainieren(/) ohne mal Luft,  
82 dann schluckt man Wasser [Cf: Ja] und dann verschluckt man sich oder so
- 83 Cf: LDas ist  
84 Af: LBraucht man immer Luft holen.  
85 Cf: Lja, beim Kraulen ist das immer so,  
86 des des wie beim (...dann hier so ein Bogen machen) hier und dann oder  
87 manche Schwimm halt eben Brustschwimmen zum Beispiel [mmh] also ich  
88 kanns halt nur im Brustschwimmen, aber im Kraulen kann ich auch aber (1)  
89 mittlerweile ist das halt [((Tür geht auf, Bm macht wieder zu))] Ich find des (.)  
90 Schwimmen macht mir echt freud. [mhm] Das ist g,sund. (.) Ja, hat auch Aus-  
91 ((Bf blickt zu Bm)) Auswirkungen also Time, des ist die Time- man nennt des  
92 Timing und dieses Timing ist (wie Verbundenheit,,) (.) [mmh] (2) weil diese (1)  
93 na-nach diese Timing daran, immer stimmt immer abgestimmt werden macht  
94 so, wer daran Brust schwimmt und wer nicht (also wer man) (.) und das ist  
95 wirklich das ist wirklich das Timing das das die Zeit und die Minuten auch  
96 eingehalten wird. Also das man halt des (.) Du bist zu schnell geschwommen  
97 zum Beispiel und wirst disqualifiziert und dann wird des ( ) das ist nämlich  
98 denn schad für denjenigen (und deswegen sollt man des nach Timing  
99 machen) [mmh] (.) und das find ich gut. Ja (.) genau.  
100 (3)

\*

\*

- 101 Bf: ((schüttelt leicht den Kopf und grinst zu Cf))
- 
- 102 Af: LDu kannst was sagen,  
102 [Am: Ja;  
103 alle sehen zu Am/Af))]  
103 trau Dich
- 104 Am: L Äh-Ähm ((räuspern)) einmal war ich zu  
105 schnell geworden bei Schwimmen (1) ((räuspern)) da hab ich dann (.) die  
106 Goldmedaille (.) ver- (.) ver- verpasst. und dann hab ich einmal ein, einmal ein  
107 guten Tag hat ich mal, dann hab ich die (...Abwelle, (.) die nichts niesen (war  
108 nix gewesen)), (1) und dann hat ich ma::l bei=ja fünften (.) weil ich so schnell  
109 bin, geschwommen war (.) die andern sind nicht nachgekommen (.) dann bin  
110 ich von die Zeit ab davon geschwommen (.) und dann hab ich noch die::,  
110 hab  
111 ich noch die Goldmedaille zum ersten Platz.
- 
- 112 (2)
- 113 I: Aber das war nicht in der (.) Staffel;  
114 Am: LÄhähm beim Staffel war ich im  
115 Rückenschwimmen  
116 (2)  
117 I: Du schwimmst Rücken in der Staffel?  
118 Am: LJ:a  
119 I: Lmacht ihr denn da (.) ähm  
120 Am: L( ),  
121 dass man es aussuchen darf, ich darf des ruhig mal, Rücken machen [Mhm]  
122 (.) weil äh:m bei, bei 1. Hilfe war da gewesen (.) und da=äh keine ((schneller))  
123 ja ham sich nicht gemeldet ((üblich)) für die Rückenschwimmer (3) war des  
124 Cf: L((leise)) Also (2)  
125 I: LAlso das hab ich nicht (.) nicht so genau verstanden. Ist  
126 Eure Staffel (.) macht ihr da Freistil (2) oder (1)  
127 Cm: Also Freistil machen wir. [?m:  
128 /könn auch ( ) machen; Ja?] ((nickt))  
129 Af: LJJa, ja da\_I kann jeder machen was er will [Aja] wenn er  
130 Rücken schwimmen will oder Brustschwimmen oder Kraueln[o.k.]er kann auch  
131 zwei Bahn kraueln zwei Bahn Brust je nachdem wieviel Bahn das sind [o.k.]  
132 Am: LIch  
133 mach immer Kraueln, aber manchmal ist das fü- (manchmal gekrault war, jetzt  
134 mach ich die Rücken am besten ( gut ) [ja], (2)  
134 und (.) und dada war so schnell  
135 geworden, da hab ich die Goldene geholt bei erster ( ) [habt ihr denn  
136 zusamm?/] mit unsere Gruppenleiter (1) [ ?f: häh wir warn ] neäh  
137 Wohnbereichsleiter ´schuldigung.  
138 Cf: LDas war im Juni (.), da wars 4 Tage lang  
139 dieses Schwimmen Special Olympics in Ansbach gewesen [mmh] ( ). Und da  
140 (.) hat äh, gabs ewig so ein ts, (1) äh (.) son Jahrgangsschwimmen glaub ich  
141 nennt man das die wie also manche schwimm mit den Jüngeren, also ich bin  
142 ja mit den Älteren geschwommen, weil ich ein Stück älter bin ( ) [mmh]  
143 ((langsamer)) oder zum Beispiel Gruppenschwimm zum Beispiel mit dem  
144 Staffel da wenn einer schneller ist schwimmt der erste dann los, dann ist der  
145 zweite dran, dann kommt der dritte [Mhm];  
145 ((Bm blickt zu Bf, stupst sie an, sie  
146 beugt sich zu ihm und er flüstert etwas/))  
146 Und dieses ist ein Staffel die man  
147 wirklich sch-sehr **kontenanciert** schneller schwimmen musste [Mhm]. Um die:

\*

\*

- 148 **Zeitaufwand** zu bringen.[Mhm]. Und dieses (1) Zeitaufwand mit dem  
149 Schwimmen (.) ist wirklich sehr schnell geboten (1) Also Du musst so schnell  
150 schwimmen können, wie Du es schaffst (.) ne (.) du hast darfst schneller  
151 Af: LMusst schaun, dass  
152 Du schneller bist als die andern, dass Du die Goldmedaille holn kannst.  
153 Cf: Lja genau. (.)  
153 Und  
154 ich (1) und des war die, das ist die Zeit, also die Du holn musst [mmh] das find  
155 ich total (.) ein wenig (1) kontinuierlich total super [mmh] dieses und diese  
156 Gruppierung mit den verschiedenen da (.) zusamm zu stelln, das is: das ist  
157 einwandfrei (... ) Platz gegeben ist so ne ( ) und  
158 oder die Bahn zum Beispiel (.) dann hast Du nämlich dann die (.) die (vorwärts  
159 dann) (.) also die: (.) gute. (1) Es gibt auch sch-sch-(.) weniger gute und es  
160 gibt auch schlechte (... ) aber sich so mit den Bahnen abzustimmen  
161 das ist total (ewig) [mmh] ich schwimm schon seit vielen Jahren (1) und das  
162 macht recht Spaß. [Ja schön] Weiß nicht wieviel Jahr ich schon trainier, (.)  
163 [Bf: ((lächelt))]  
163 @(schon ewig lange)@
- 
- 164 I: LWie seid ihr denn (.) ähm hier in diese  
165 Gruppe gekomm?  
166 Af: LDa kam  
167 ?f. LÄhm  
168 Af: Lda kam so ähm Zettel wo man sich  
169 anmelden kann, wer wer da Lust hat mitzumachen und mitzutrainiern und da  
170 ham halt sich verschiedene angemeldet, also zum Beispiel wir halt ((zeigt in  
171 die Runde)) [mmh], ja und (.) genau das (hat dann geklappt) und das selbe ist  
172 beim Basketball da muss man auch a-jedes Schuljahr, da kommt halt immer  
173 so ein Brief, ob man das weiter machen will oder nicht [mmh] und (.) ich meld  
174 mich halt da gern an, weil ich einfach gerne mach. Weil Schwimmen ist  
175 einfach a Leistung und  
175 [((kommt jemand rein „Hi“; Am: ((macht ne  
176 Handbewegung weg von sich)) jetzt raus; ((macht die Tür wieder dazu)); Bm:  
177 @(.).@ ((nimmt die Hände vors Gesicht)); Bf: ((grinst))]
- 
- 178 I: LUnd wie ist es bei  
179 Euch? Ihr müsst Euch bei, auf dem Zettel immer anmelden [?: ja] und bei  
180 Euch?  
181 Bf: LJa bei uns ist es (anders) also ich bin durch n Leo rein`kommen, weil  
182 das sind meine Nachbarn ((lacht)) [mmh] und ähm die Moni ist dem Basti  
183 seine Mama [mmh] also die ist, also Basti ist in unsrer Klasse [Aja] und  
184 deswegen ham wir halt Kontakt mit ihm und so (überhaupt)  
185 Bm: LJ a  
185 und ich kenn  
186 also der Frau X ihrn Sohn und so, also der hat mich auch mal gefragt,  
187 ob ich mit ihm schwimmen kommen will und hab ich ja schonmal ja g'sagt (.)  
188 und dann (.) also danach musst ich noch das Formular ausfülln und dann durft  
189 ich also auch so offiziell als Partner mit [aja] (.) ja und (.) also ja ( ..) ob  
190 Montag, Dienstag oder Donnerstag. Donnerstag ist mehr Brustschwimmen  
191 [mmh] und (.) Dienstag ist Kraueln [Cf: mhm genau] Und es ist auch in den  
192 Staffeln so also mit da dürfen höchstens (.) zwei Partner drinnen sein und (.)  
193 drei, also ((etwas schneller)) normal geistig behinderte, also (.) mal gehandi –  
194 capte [mmh] Menschen dürfen da mitschwimmen. [mmh] Weil sonst, wenn  
195 man mehr Partner hätt, wird man disqualifiziert.  
196 Cf: LMhm. (1) Das stimmt. (3)
- 

\*

\*

- 197 Des=ist (.) Demnächst ist das jetzt=ja in Mü-München (nämlich) [mmh] (1)  
197 und  
198 da sind auch (.) wir also von den Handicapern mit dabei, also (nämlich) und  
199 ähm (.) da ham sich pro, pro Mann- halt (viele halt) angemeldet (1) und das  
200 fand ich total (klasse) (.) und (.) nächstes Jahr sind halt andre dran (.) nämlich  
201 (.) und da werden halt größere (andere) (.) angeboten wie (.) also mit (1)  
202 Metern bis (ja da bin ich) [aja] also ich schwimm schon (.) hab schon mal  
203 versucht die 400 4 Bahnen 100m und dann noch 50m ((holt Luft)) und jetzt  
204 wird's (eben) noch noch steiler rauf gehen bei 200 [aja] das ist nämlich ganz  
205 schnell, (.) da muss man die Ausdauer haben. [mmh] Also da kannst Du  
206 nämlich ganz schön (.) eingehen.  
207 I: Ldas muss man sich einteiln.  
208 Cf: LJa:;, da  
209 muss man (vor allen Dingen)  
210 Af: Lvor allen Dingen Kraftarbeit einteilen. Nicht immer gleich am  
211 Anfang voll Gas geben, ( ) sondern erschtmal langsamer (.) zwar schon  
212 schnell, aber langsamer, das man dann einfach die Kraft hat für die nächsten  
213 drei [Cf: genau], für die letzten 3 Bahn. [Cf: Ja, genau] Wenn man nach der  
214 zweiten schon net mehr kann, dann ist es schlecht [Cf: ja ( ); Cm: In Berlin].  
215 (.) Die Konzen-, kon-, Konzentation oder wie das heißt. [Cf: Konzentration] (2)  
216 Die Ausdauer [Mhm; Cf: Konzentration ja.]
- 
- 217 Cm: LIn Berlin hab ich  
218 I: L((zu Am)) Hast  
219 Du ((zu Cm)) Entschuldige, ((zu Am)) hast Du auf die Uhr geguckt?  
220 Am: LÄhm, darf  
221 ich was sagen; (.) wir ham immer (Team C), und äh spo-  
222 Sport-(2) wettbewerb (1) der heißt Team C Neuendettelsau ( ) [mmh] das ist  
223 der folgende ((räusper)) von de::m (.) die wolln uns die [Bm: ((grinst))] die  
224 sch-, die Team C ( ) vom ( -) lauf wiederbracht haben (.) dann ham, dann  
225 ham sie uns befragt, das wir uns mitmachen dürfen, Basketballer, Schwimmer  
226 (1) mit dabei warn (2) das war sehr schön (.) der Kirchweihumzug, [mmh] (1)  
227 und schade, dass ich bei bei bei Special Olympics in München, nicht da-dabei  
228 sein kann.  
229 I: LUnd was war das? war das ein Umzug? Ich habs grad [Cf: Das war  
230 ein/ ] nicht so genau- (.)  
231 Af: L das ist äh dieser Körperumzug da sind die wo in  
232 Special Olympics jetzt in München natürlich dabei sind, dass die denn auch  
233 eben bei dem Körperumzug mitlaufen. [Aja]. Ja (.) also mir, mir ham halt  
234 immer da hams halt immer son Basketball und der wird halt immer hin und her  
235 geworfen [Cf: mmh ( )] ob sie das noch machen, weiß ich nich, weils (.) zum  
236 Teil halt auch aweng zu gefährlich war wegen (.) die halt, wegen die: (.) was  
237 da vor uns laufen oder so, ja das die irgendwie immer dann den Ball  
238 abkriegen,(.) weil manche reagiern da nicht gleich und dann, (.) hams den  
239 Ball schon [mmh] ((leise)) (das ist blöd) [Am: u:n::d] und das muss auch  
240 trocken sein, weil das sind Bälle für die Halle (1) [aja] Das ist ja des auch, das  
241 nächste. Da muss man dann auch schoah n bisschen Rücksicht nehm. Weil  
242 wenn sie draußen g'spielt werden, dann ist das natürlich auch, auch nochmal  
243 drinnen nicht mehr verwenden, weil dann ist einfach ( ) [mmh].  
244 Ja.
- 
- 244 I: LIch  
245 würd gern, weil Moni zu mir gesagt hat, dass ihr um (.) halb acht auf alle Fälle  
246 ja zum Training wollt [Cf: mmh]

\*

\*

247 Af: LWir haben Schwimm. [genau] jetzt, jetzt  
248 eigentlich [@(ja)@; Bf: ((lächelt))] ja von jetzt bis viertel neun.  
249 I: LGenau,  
250 deswegen würd ich gern noch eine Frage stelln und dann  
251 Am: LIch hab eine Frage.  
252 (.) Demnächst wird i:ch::: ( ) wird da umgebaut, [mmh]  
252 weil::l, weil das wird ja  
253 ganz neu, vergrößert [mmh] weil die:: Pferde [Bf: ((grinst))] mal rein und raus  
254 laufen können wir baun das gleiche iim Waldsee das gleiche [ich würd gern]  
255 baun wir um.  
256 I: Lbevor ((zu Am)) genau. Bevor noch weiteres kommt würd ich  
257 gern zum [Am: ( )] Schwimm, schwimm nochmal [Am: ( )] (.) eine Frage  
258 stelln. [Am: ja mach doch] ja? (1) Ähm ((schneller)) nur, nur zum Abschluss,  
259 vielleicht gibt's noch etwas was Euch ganz besonders wichtig ist, weshalb ihr  
260 (.) gerne in dieser Gruppe ((wie üblich)) zusammen schwimmt oder was ihr (.)  
261 was Euch gerade wichtig ist, (.) das (.) würd ich gern nochmal hörn von den  
262 die irgendwie Lust haben nochmal kurz was zu erzähl  
263 Af: LAlso ich geh\_I gerne  
264 schwimm weils mir einfach Spaß macht.[mhm] Un:d weils auch wichtig ist, weil  
265 Bewegung braucht der Körper [mhm/] (.) und ja. (1)  
266 Cf: LAlso ich geh gerne  
267 Schwimmen zum Beispiel, dass ich meine Ausdauer und dass ich auch  
268 beweglicher sein (.) und dass ich auch mit den (.) Partnern also mit denen  
269 Kollegen da ((etwas schneller)) also sag mal so (.) ((wie üblich)) gut versteh  
270 zum Beispiel das ist halt so, man muss sich ja auch gut verstehn miteinander  
271 [Mhm] (.) das ist das Verständnis (nämlich)  
272 Af: L Nur durch, wenn man ähm zum  
273 Sportgruppen geht nur da kennt-, kann man si- neue Leute auch kennlern [Cf:  
274 ja, genau] die man zum Beispiel noch nicht so gut kennt [ja; Cf: mhm]. Das ist  
275 auch ganz wichtig, dass man halt in Kontakt kommt [mmh; Cf: Ja genau] Nicht  
276 immer nur irgendwo anders, wo die Leut halt schon so gut kennt, sondern  
277 auch mal in die Schwimmgruppen wie Basketball, Schwimmen und so [mhm].  
278 Nur dadurch kann man einfach Freunde auch gewinnen, also [Cf: Ja.]  
278 (1) Find  
279 ich jetzt.  
280 (2)  
281 Bf/Bm: ((grinsen/lächeln))

---

282 I: LNoch irgendjemand was?  
283 Cm: Lmhmh ((schüttelt den Kopf  
284 leicht; Bm auch))  
285 I: Ne? [Bf/Bm: ((schütteln den Kopf))  
285 Gut, dann vielen Dank!  
286 Af: LBitte  
287 Bm: L((nickt))

---

## **Fu SCG**

Jungs/Männer

Am-Gm (Aron, Benjamin, Clas, Daniel, Emil, Fredi (frederik) (?), Georg)

Trainer: Felix (vorher: Lasse, Axel)

SC Sonnenschein Gm vorher gespielt und spielen im Verein (FC Grönland (FCG))

\*

\*

Aufnahme in Umkleide

Interviewer: Wiebke Curdt und Interviewer I2: Arne Madsen

Abends nach Training 19.30h ca. beginn

---

Und damit es in Ordnung ist, dass ich das auch nehme, müsst ihr es mir einmal unterschreiben. Wer 18 ist kann selbst unterschreiben und wer ähm jünger ist, dem geb ich dem geb ich das mit, dass ihr das martin nächste Woche gebt und dann, sonst kann ich nämlich dass was ich hier aufnehme gar nich verwenden in meiner Arbeit. Hab ich das erzählt was ich mache überhaupt?

?M: Ne

Cm: Studium ne

I: Genau. Also ich mach so ne Abschlussarbeit, dass soll son Buch werden, vielleicht auch so ((zeigt mit den Fingern ein dickeres Buch an)) und da sammel ich ganz viele Information ein im Sport, was ihr wichtig findet im Sport, damit Euer Sport ein bisschen besser werden kann, so wie ihr ihn haben wollt

Mhm.

Mh

I: das sammel ich alles, dass erzähl ich dann später den trainern und so, deswegen muss @Euer Trainer auch raus@.

Grinsen und lachen

I 2: @(1)@

---

1 I : So (.) Gut, das:: Gerät leg ich mal, ähm au= hier in die Mitte meistens geht

2 es ganz gut, wenn es auf dem Boden liegt

3 Gm: └Ja und wer soll jetzt anfang,

4 ich?

5 I 2: └Ist egal

6 Gm: └Joah, (1) also, ((etwas schneller)) also, also bei mir wars ja

7 so ich hab ja früher auf Sonnenwiese gespielt so zehn, also, also=äh

8 Jahre lang, (.) ne und denn ist die Mannschaft irgendwie aufgelöst

9 worden (.) und denn hab ich erst mal ne Zeitlang gar nichts gemacht

10 und so und denn, und denn hab ich mich beim SCG beworben, bei der

11 Mannschaft hier un:d seitdem fühl ich mich jetzt hier auch bei der

12 Mannschaft mehr geborgen, ne und hier ist man dann auch bedeutend

13 stärker geworden also jetzt, also jetzt das ganze Prinzip hier und auch

\*

\*

14 der ganzen Mannschaft hier jetzt auch eigentlich ne. ( 4 ) Ja. (3)

15 I: └Mhm.┘

16 Cm: (Soll ich) denn mal weitermachen? Ich mach mal weiter. Ähm ja ich bin

17 ((langsamer)) 2007 hier ähm (.) hergekommen, also da wurde der Verein

18 gegründet, am 9. @Februar@ ähm über'n Praktikum ähm der SCG

19 bei Sandra Finke hab ich das ähm ja die Info erhalten dass hier ne

20 Integrationsfußball-äh-verein aufgebaut werden sollte und (.) ja seitdem

21 ähm bin ich jetzt hier seit der Gründung (.) ja wieviel Jahre sind das

22 jetzt, fünf? ( 2 ) Ja, fa-, fast fünf Jahre

23 ?m: └(Weiß ich nicht)┘

24 Cm: └oder vier (nächstes

25 Jahr) sinds ja fünf dann und ähm ja, es hat sich eigentlich viel

26 entwickelt, (.) musste erstmal ne Mannschaft aufgebaut werden (.) ähm

27 (.) kam alle hier nach-, ähm nacheinander alle dazu. ((langsamer))

28 Turniere warn ähm ((wieder etwas schneller)) da noch nicht angesetzt

29 @(.>@ kommt jetzt erst (.) weil die Entwicklung jetzt ähm ((langsamer))

30 nicht so ((normal)) ist wie ich sie mir vorgestellt hab also ich bin auch

31 eher so leistungserwerb ist eigentlich Spaß erst mal als erstes aber bin

32 eben son Typ der irgendwie ja leistungsorientiert ist also (vielleicht

33 merkt man das) auch son bisschen und ähm ja wie ich das eigentlich

34 auch schon angesprochen hab bei diesem ähm Trainerlehrgang ähm

35 dass, dass diese Entwicklung was Turniere angeht nicht gut ist ähm (1)

36 die SCG ist (.) so weit, so groß, hat so viele Sparten, dass sie ähm den

37 Integrationsbereich zumindest den Fußball *sehr* vernachlässigt ((?m

38 hustet)) in der Führungsetage wurde viel gewechselt ((?m husten))

39 ((langsamer)) ähm ja, dass dadurch ist das alles eben verzögert

40 ((langsamer)) und ähm ja wir bezahln viel Beitrag und (.) das Ergebnis

41 ist nicht so (.) prickelnd; ich musste selber die Trikots organisieren,

42 die wir haben (.) oder ich hab sie ähm (.) ja, (.) ich hab dafür auch'n

43 bisschen Ärger gekriegt (im nachherein die Stelle/von der Dienststelle)°

44 weil ich die bei der MOPO ähm, bei ner Aktion mir ähm ja gewonnen

45 hab°oder erworben hab° ähm musste also viel machen, ich bin auch

46 eben der Kapitän hier dieser Mannschaft ob ich jetzt gewählt wurde

\*





\*

- 79 Liga gründen oder so wär ja auch mal lustig (2) mhm;
- 80 ?m: ‹Ja.
- 81 Dm: ‹(zu Cm) ‹Nächstes Jahr
- 82 ham wir ja ein Turnier.
- 83 Bm: ‹Ja=äh hat, fehlt, uns fehlt bloß das Geld und dann
- 84 darf man ja nach München runter (3).
- 85 Cm: ‹Frag Aron.
- 86 Bm: ‹Aron
- 87 Am: ‹Ich| weiß nichts.
- 88 Cm: Erzähl doch einfach wie Du hierher gekomm bist.
- 89 Am: ‹Ja ich bin seit
- 90 zweitausen::d 10 hier, ich bin eigentlich der neueste außer:: Fredi, weil
- 91 da war noch so ein, René und der hat mich hier ((etwas schneller)) auf
- 92 der Mannschaft gebracht, als erstes hab ich nu::r: Freizeitfußball
- 93 gespielt, dann hab ich hier die netten (.) Leute kenngelernt und denn (.)
- 94 hab ich mich entschieden, zu der Mannschaft zu gehen (1) die ist
- 95 eigentlich top so (3) u:nd (4) mehr kann man dazu nicht sagen, einfach
- 96 die Mannschaft ist top ich will lieber mit n bisschen mehr Turniere oder
- 97 Saisonspiele:: (2) und (.) das wars eigentlich (2)
- 98 Gm: ‹Na, soll ich jetzt noch
- 99 irgendwas von mir erzähl'n?
- 100 Cm: ‹(Ne du warst ja, kann Fredi mal machen)
- 101 ‹((winkt ab)).
- 102 ?m: Fredi
- 103 Gm: ‹Ja also ich hab, also:, wie ich ja schon gesagt hab ich hab früher
- 104 ja mal in ner ganz andern Mannschaft gespielt ne beim SC
- 105 Sonnenschein, ne (.) und denn ist die: Mannschaft irgendwie aufgelöst
- 106 worden (1) Wie ich schon gesagt habe ich hab ja erstmal denn ne
- 107 zeitlang gar nichts gemacht, ne zeitlang (1) und dann hab ich irgendwie
- 108 (.) beim, beim am Anfang hatte mich Lasse ja trainiert, aber (.) weil das
- 109 war nicht so ganz das wahre und jetzt (.) und dann hatte Axel mich
- 110 trainiert und seitdem trainiert Axel mich je-, trainiert Felix mich ja jetzt,
- 111 ne (1) und ich fühl mich jetzt mehr seit ich jetzt aus dem SC

\*

\*

112 Sonnenschein raus bin, (.) fällt mir zwar n bisschen schwer,(.) aber,  
113 aber ich fühl mich jetzt hier auch in der Mannschaft auch mehr  
114 geborgen und, und hier bin ich auch n bisschen mehr stärker geworden  
115 jetzt auch durch die ganzen Turniere und, und und Spiele und und all  
116 so was ne, also, also das macht höllischen Spaß hier mit der  
117 Mannschaft und auch mit den Leuten hier aus der Mannschaft, ne (1)  
118 also (.) so, wie wie mans nimmt ne;  
119 (3)  
120 Cm: Ja  
121 I: †Heißt das ihr habt unterschiedliche Trainer gehabt? Also  
122 ?m: †Ja‡  
123 ?m: †Ja‡  
124 ?m: †ja‡  
125 Gm: Ja ich  
126 Dm: †Als erstes‡ war Axel ähm  
127 Cm: †ne Lasse war der erste.  
128 Dm: †Ja‡  
129 Gm: †Lasse war der erste  
130 Trainer.  
130 Cm: †(Ja, ja) Lasse‡ war der erste dann ähm  
131 Dm: †Axel‡  
132 Cm: †Ne Axel kam erst dazu  
133 ((zu Dm))  
133 ?m: Axel ist=äh  
134 Cm: †ähm‡ Lasse war der erste ((zu I☺)) also wir hatten jetzt ähm  
135 mindestens das ist jetzt also ähm ist Felix jetzt unser  
136 Bm: †Sieben, glaub ich‡  
137 Cm: †fünfter †Trainer‡  
138 ?m: o.k.  
139 Cm: †(sieben ne)‡ so viel sind es nicht aber vier Trainer äh hatten wir bis  
140 jetzt (.) ähm ja, also die letzten warn Axel, jetzt Felix, der vorher Co-  
141 Trainer war ist jetzt (ich sag in der Hierarchie) @aufgestiegen@ wenns  
142 n Aufstieg ist; ((langsamer)) Ja und ähm das war am Anfang natürlich

\*

\*

143 nicht, nicht so gut ähm son Wechsel zu haben (.) aber das gehört eben  
144 dazu aber ähm (.) was ich auch mal, sagen muss auch der, ja Lasse,  
145 war vom, vom Typ her so einer der hat ähm (.) ja der war präsent also  
146 der war mehr scheinlich auch Fe-Felix ist auch präsent aber präsent  
147 eben dadurch dass er auch viel korrigiert hat, also er hat viel versucht  
148 wenn irgendwas nicht so ganz ist ähm ja zu korrigiern Laufwege oder (.)  
149 ähm ja wenn, wenn mal die Disziplin gefehlt hat, dass er dann, ähm (.)  
150 ja sofort ein-, sich eingebracht hat und gesagt hat, ähm dass es nicht  
151 geht hat zum Beispiel, was jetzt fehlt jetzt zum Schluss eine ähm  
152 Sitzung gemacht, dass man ges-, ähm dass er nochmal sagen konnte,  
153 was war gut, was ihm gut gefallen hat, was uns gut gefallen hat oder was  
154 nicht ähm also wir hatten immer ne Reflexion am Ende und

155 Gm: └((nist))

156 Cm: Gesundheit

157 I: └Gesundheit

158 Cm: └ja und das fehlt jetzt auch und das ist glaub  
159 ich ähm (.) das war ganz wichtig, dass eigentlich dass man so was  
160 hatte und das ist jetzt, ja das fehlt jetzt einfach dass man mal sagt ähm  
161 ja wo steht der einzelne jetzt ähm was kann er besser machen, das ist  
162 nämlich das wichtige. Ich finde einfach vom vom komplett alle Spieler  
163 sind unterschiedlich ist ja klar ähm muss man nichts zu sagen aber  
164 eben gut jeder hat so ne gute Veranlagung, bloß fehlt uns jetzt eben  
165 das noch mal eben ja in ne Spiel(-anlage zukriegen) also dass man

166 Dm: └ja (mal n langen  
167 Ball spielen)

168 Cm: └guckt zum Beispiel, äh mal in freien Raum zu laufen, klingt, klingt jetzt  
169 schwierig ist aber äh dass man da eben mal sagt lauf jetzt dahin ähm,  
170 das versuch ich jetzt auch mal bisschen mit hinten im Tor son bisschen  
171 zu machen, dass ich n bisschen Regieanweisung gib ähm son  
172 bisschen, die paar Leute hier zu delegiern ähm das ist immer ganz  
173 wichtig, dass man

174 ?m: └..mehr

175 Kommunikation└

\*

\*

176 Cm: noch erkennt äh (.) ja wo muss ich jetzt hinlaufen ähm  
177 so dass dass fehlt dann auchn bisschen bisschen vom Trainer und ähm  
178 (.) ja und das ist eben (.) auch schwierig wir ham nur einmal in der  
179 Woche Zeit ähm so was zu machen (.) ähm trainiern dann meistens ja  
180 Schusstraining ähm ja Passtraining ist auch wichtig, ist klar (wusst ich)  
181 äh (im Verein) machen die auch immer wieder grundlegende  
182 Basisübungen aber ähm ja (.) das sind so Sachen die mir son bisschen  
183 fehlen also dass wir (.) ähm im Prinzip als Mannschaft gut sind von der  
184 Qualität aber, im Zusammspiel fehlts dann irgendwie noch und ja, (1)  
185 das ist immer son bisschen schwierig manche sind natürlich auch äh  
186 muss man immer gucken, geh ich oder nicht, manche sind schnell mal  
187 eingeschnappt das ist dann nunmal so, da muss man auch mal gucken,  
188 also das fehlt mir eben, ich persönlich (1) mir fehlt auch irgendwie so n  
189 Torwarttrainer oder irgendwie son bisschen Zeit wo ich mich selbst  
190 auch mal n bisschen, mich trainieren kann also ähm (.) ich will jetzt  
191 nicht sagen mich selbst mal nicht bewerten meine Leistung ähm wie ich  
192 bin oder oder ähm ja (.) aber wie gesagt ich hab das Gefühl, ich bin  
193 ganz gut (.) in dem was ich mache und, ich hab einfach das Bedürfnis  
194 noch n, n, n Torwarttrainer zu haben, ähm mit dem ich trainieren kann  
195 so ja und (.) das ist glaub ich das, momentan wo wir (n bisschen) dran  
196 arbeiten;

197 I2: Also fehlt son bisschen Struktur.

198 Cm: Struktur ja, (also mal nicht ja). (1) Und ne klare Ansage (.) ich bin ja so  
199 n Disziplin (geschädigt) aber ähm Mannschaftssportler brauchen  
200 irgendwie jemanden, wenn ich jetzt, wir ham zwei, Leute die komm  
201 immer unregelmäßig (1) ich versuch immer da hinterher zu sein ((winkt  
202 mit den Händen)) ähm die zu motiviern und (.) das ist eben auch das  
203 schwierige, dass (man die Motivation) die sind eigentlich ganz gut zu  
204 motiviern aber, wenn vom Verein nichts rüberkommt wie jetzt Turniere  
205 (.) dann, dann ist es eben schwierig ähm die immer übers Training (.)  
206 ja zu motiviern und man kennt sich ganz gut (.) möchte dann  
207 irgendwann auch mal gegen andre spielen, gucken wie gut ist man (.)  
208 ähm ja und da merk man denn auch (.) ähm Defizite oder wo die

\*

\*

209 Stärken sind, die man hat, bin ja immer dafür, dass man guckt, welche  
210 Stärken hat man ähm ja und das fehlt und das brauchen wir jetzt  
211 eigentlich öfters nicht einmal im Jahr oder so, ähm sondern, dass man  
212 das Gefühl hat auch wenn man mal ein Turnier gemacht hat, das nicht  
213 so gut ist dass man, das Gefühl hat ja in zwei Monaten oder  
214 meinetwegen in drei Monaten (1) ist nochmal wieder ne Chance da, wo  
215 man das besser machen kann, wenn man da das nicht so gut konnte, ja  
216 besser zu machen oder auch zu gucken ähm übers Training, gut da  
217 ham wir uns wieder verstärkt oder da ist wieder ne Baustelle (.) so und  
218 das ist so das ähm (1), was, ganz wichtig ist.

219 I2: †Also (fehlt (.) fehlt Euch  
220 die) nötige Herausforderung; so@zusagen@. ( 1 ) Woran ihr Euch  
221 messen könnt.

222 Cm: †Ja genau  
223 †Richtig; (1) ja, wir sind, wir ham uns alle dafür  
224 ausgesprochen, ich glaub keiner äh dass für uns also dass wir Leistung  
225 ja ähm leistungsorientiert spielen wolln, dass wir also unsre Leistung  
226 zeigen wolln, ähm dass wir uns messen lassen, äh also da ist keiner  
227 der jetzt sagt, nein ich möchte hier so, hier so n bisschen Training  
228 machen weil für einmal in der Woche dann jetzt (macht er) nur eine  
229 Stunde (ich) im Quartel jetzt 47 Euro zu zahln plus fünf Euro Gebührn  
230 dafür dass jemand turniere organisiert oder, dass man die Wege die  
231 Fahrten macht wo, (außerdem) gibt's überhaupt keine turniere also  
232 dass find ich irgendwie son bisschen fragwürdig und äh (.) ich bin auch  
233 dafür dass man, wenn man sich irgendwie äh (.) ja sagt man möchte  
234 Integration machen dass macht Basketball und verschiedene Sparten  
235 macht, muss man aber auch erstmal gucken hab ich genügend Leute  
236 die Turniere organisieren könn äh die, die das machen könn, denn wenn  
237 das nicht geht, wenn ich immer nur, irgendwie, irgendwelche Sparten  
238 aufmach und, kommt her und kommt her, aber, ja da ist keiner der das  
239 organisieren kann (.) dann, dann geht das nicht, (und ich ..)

240 Bm: †(oh man!)

\*

\*

- 241 Cm: └sich  
242 überlegt┘ ((zu Bm)) Das muss ich jetzt mal loswerden, sich überlegt  
243 Bm/Dm: ((lachen))  
244 Cm: sich, sich damit zu sch-, schmücken wir sind die, der größte Verein ähm  
245 der (.) die größte Sparte Integration hat ähm das anbietet de-äh, ja das  
246 finde ich nicht so ganz (1) passend.  
247 Bm: └ne (.) oder über die BremerBrücke  
248 maln Turnier machen(.) wär auch mal lustig  
249 Cm: ja (oder das) ja, stimmt, Bremer Brücke  
250 Bm: Mhm  
251 Cm: └Ja  
252 I: └Was ist denn (1)  
253 ?m └((hustet))  
254 Bm: └die Bremer Brücke? (1) ist son: Teil  
255 mit Prominenten und so über Special Olympics auch und so (1)  
256 Cm: Ja die machen viele Projekte also nicht nur jetzt Fußballmäßig sondern  
257 Bm: └Ja┘  
258 Cm: die engagiern sich für soz-, für soziale Sachen halt gehen auch in die  
259 Kita, Kigå, in die Kitas und ähm, ja auch Jugendlich die (1) ja (.) sozial  
260 (1) bisschen äh, ja nicht richtig integriert sind engagiern sich, engagiern  
261 sich für viele Sachen (verschiedene (.) Geschichten auch (2) ja (1)  
262 (engagiert/das von mir).  
262 (3)  
263 Cm: °Wollt ihr noch was?  
264 (1)  
265 Dm: °Wü=rdñ, Würden ja gerne mehr ähm länger spielen, aber wir könn ja  
266 immer nur eine Stunde (1) das wär besser wenn wir (1) ja bis acht oder  
267 so (.), vorher hat, ham wir ja im Billtal Stadion (train-...), da ham wir ja  
268 länger gespielt, hier ist das jetzt kürzer ( 1 ) ja  
269 I: └Ja┘ └mhmm┘  
270 └mhmm┘  
271 (2)

\*







\*

- 337 Bm: └2012 (..)┘
- 338 Cm: └Genau
- 339 ?m: Musst Du ja ähm machen und so (n Zeug)
- 340 Dm: └Aber erstmal┘
- 341 ?m: (eh, wir fahrn nach München)
- 342 ?m: Häh?
- 343 Dm: Aber erstmal müssen wir uns aufs ganze nächste Jahr, Turnier
- 344 (überhaupt) vorbereiten
- 344 ?m: └München┘
- 345 Cm: └Ja in Bremen soll auch was sein┘ ja (.) also da werden wir mal
- 346 gucken
- 346 Bm. └stimmt┘ die haben ja letztes Jahr auch gesagt in Bremen ist n
- 347 Turnier und ham irgendwie n Einladung bekomm
- 348 Cm: └Ja
- 349 Bm: └ham sie auch
- 350 wieder gelabert und das find ich voll scheiße von dem Vorstand weißt
- 351 Du ziehn uns einfach, äh haun einfach da 80 Euro da äh
- 352 Mitgliedsbeitrag drauf oder irgendson Zeug und labern
- 353 Cm: └Ja: └fünfundvierzig┘
- 354 Bm: └ja, aber
- 355 labern nur, weißt du und machen gar nichts (.) das ist voll bescheuert
- 356 eigentlich
- 356 Cm: └das war┘ └ja┘
- 357 └Ja, ja
- 358 Bm: └Soll sich mal der Vorstand bisschen, an uns auch
- 359 denken weißt Du (1) und sagen ja wir ham eine gute, eigentlich ne gute
- 360 Mannschaft und so (.) lass sie doch mal n paar Spiele spielen dann (.)
- 361 wie= ähäh, freud die sich auch, weißt Du (1) und so wird auch der
- 362 Name FCG groß raus komm oder bald weißt Du und so
- 363 Cm: └Ja └Ja └Ja
- 364 Bm: und nicht einfach sagen, ja die (Stars) und dann (kaufen/packen) die
- 365 uns einfach in (.) schmeißen sie unsern Ordner in Pappkarton und

\*

\*

366 tschüß (@) irgendwo hin dann, weißt du nach 10 Jahren, ach ja da ist ja 3  
67 ne Mannschaft oder so (.) etwa so

368 Cm: ‹Ja›

369 (2)

370 Cm: Ja wie gesagt ist schwierig weil der FCG ist unheimlich groß ich weiß  
371 also, der ganz oben kriegt das überhaupt nicht mit und (.) wird nicht  
372 richtig weitergeleitet ((langsamer)) und ähm (1) ja

373 Bm: ‹einfach› mal, einfach mal  
374 zum Training (.) einladen

375 Cm: ‹(also die) (.)› ja, das ham wir aber, ham wir schon

377 Bm: ‹das wär mal lustig›

378 Cm: versucht ich hab das bin da auch hinterher, aber die (.) melden sich  
379 dann nicht, also (.) ja.

380 Bm: ‹(...) ganz oben, (.) son Angeber (...)›

381 Cm: ‹Und das ist eben  
382 schade, weil das ist eben Motivation, die geht dann verlornt und (.) ähm  
383 ja wie jeder weiß ja (.) wie schwierig das ist dann noch kopfmäßig da  
384 immer wieder ne, was zu bewegen›

385 Dm: ‹Ja wenn andere das sehn dann  
386 würden wir ja auch mehr (.) machen könn ((zu Cm)) wenn (.) da jetzt  
387 weiß nicht (.) andere (1)›

388 Cm: ‹ja›

389 Bm: ‹Es gibt's doch genug Verein, Werkstätten in  
390 ganz Bremen und (auch) außerhalb›

391 Cm: ‹Ja dann geht's um die Halle, find  
392 die Halle ja im Prinzip ganz gut aber ((zieht die Luft ein)) nur da ham wir›

393 Bm: ‹zu klein›

394 Cm: Ja die ist wirklich ein bisschen zu klein aber ich bin, wie gesagt schon  
395 seit 2008 (.) bin ich da hinterher für eine große Halle (.) das ist natürlich  
396 dann irgendwann (.) dass da irgendwo jetzt Hallen, abgebrannt sind  
397 oder äh Asbest (in den Turnhalln)

398 I2: Mhm

\*



\*

432 Cm: †das ist dann eben  
433 auch schon wieder schlecht, wenn man noch versucht sich selber  
434 einzubring zu zeigen man möchte was ähm (.) dann wird man auch  
435 noch so n bisschen (.) das war zwar damals jetzt hat sich alles geändert  
436 aber das ist irgendwie (.) ich hoffe, dass es jetzt, klappt (.) dass man  
437 halt mal wirklich nen Termin (.) plan hat, meinetwegen fürn (.) jetzt  
438 erstmal das Turnier dann dass man (.) guckt, dass man drei Turniere  
439 hat dazwischen, ähm eben n paar Freundschaftsspiele macht (1) so  
440 und dann eben vor, das ist dann, wenn man dann wirklich (.) jemand  
441 erst die Kontakte hat (.) dass man dann mal, dass es immer wieder  
442 regelmäßig wird ist auch nicht so schwierig dass (.) auf die Beine zu  
443 kriegen (1) auch ich stell mich auch zur Verfügung für unser Turnier  
444 dass wir jetzt im Billtal Stadion organisieren wolln (.) dass soll im Mai  
445 stattfinden eigentlich, das letzte Jahr ist es ausgefallen weil die in der  
446 Führungsetage, dort gewechselt wurde und (.) dass ist eben auch nicht,  
447 dass kann man nicht schnell son Turnier auf die Beine zu kriegen (.)  
448 aber ich hab bis jetzt auch noch nichts davon gehört und ich hab mich  
449 zur Verfügung gestellt, dass ich, mithilfe (.) jetzt ham wir Mitte äh  
450 Dezember äh ich frag mich, wann die das machen wolln, aber (.) ja (.)  
451 wie gesagt die Beiträge die werden immer so (.) regelmäßig abgebucht  
452 (.) 45 Euro im Quartal (.) also ja so vierzehn.14 15 Euro im Monat

453 Bm: †ist ziemlich teuer eigentlich, ne†

454 Cm: Ich find das ganz schön (.) teuer.

455 (1)

456 Bm: Das hast Du in andre Ver-eine

457 Cm: †plus die 5 Euro Gebühr die ja, das ist ja das  
458 lustigste noch, für die: Turniere die (.) noch ja organisiert werden, für  
459 die Fahrten die statt-, stattfinden solln dahin, weiß ja gar nicht wie (ich  
460 bin) ja wo ich denn mal hingefahren wär in den letzten drei Jahren

461 I2: †Also, also  
462 verläuft im Sande, ne.

463 Bm: †Einmal

464 nach Schleswig†

\*











\*

- 604: ?m: ‹Ja›
- 603 Cm: ‹ich wer schon mal äh
- 604 Bm: ‹Ja und dann
- 605 kapiern wir das endlich ja äh (1) jetzt solln da drau:f schießen und
- 606 nicht hinten (1) klingeln lassen
- 606 I: ‹@(.)@›
- 607 Cm: ‹ja das find, das find ich immer, ich persönlich immer›
- 608 total gut, wenn wir nämlich nach Hause fahrn find ich das total gut wenn
- 609 (.) wenn ich dann irgendwas auch mal sag oder (.)
- 610 I2: ‹mhm›
- 611 Cm: ‹o=der merke die:
- 612 könn das umsetzen also die mach- setzen dass nicht nur einfach so um
- 613 weil ich das dann sage, sondern (.) die verstehn dann auch, was ich
- 614 meine und äh (1) hams dann irgendwie s:o: verinnerlicht und machens
- 615 nächstes Mal (.) dann auch wirklich so (1) so
- 616 Bm: ‹Ja=ja, ja
- 617 I2: ‹mhm
- 618 Cm: ‹nicht das ich den
- 619 was sag, die machen einfach und wissen nächstes mal ja warum
- 620 musste ich da denn jetzt hinlaufen sondern, die wissen das bei den
- 621 Spielen und das finde ich (.) eben auch spannend und das ist auch
- 622 wichtig, die können sich auch entwickeln die könn (1) sich auch
- 623 verbessern, das ist nicht so, dass die ((schaukelt mit dem Kopf hin und
- 624 her)) ne (.), dass da nichts ankommt (und dass man sagt, wie auch
- 625 immer) (1)
- 626 I2: ‹@2)@ (...vom Kopf gesteuert/ham auf dich gehört)›
- 627 Cm: ‹ja (1) das find ich eben cool. (1) Und so was ja.° (2) Wir sind
- 628 alle ganz gut und wenn wir jed- jeden da abholn wo er seine Stärken
- 629 hat und, das miteinander verbinden (1) so dann, ja
- 630 Dm: ‹dann könn wir
- 631 richtig viel erreichen
- 632 Cm: ‹Eben
- 633 Bm: ( )

\*





\*

699 ne da ist, da ist noch einer der könnte mir den Platz streitig machen,  
700 dann (1) so dann äh=ja  
701 I2: ‹meh:.....:mein  
702 (Platz streitig machen)› @ (2) @  
703 (1)  
704 Dm: ich, ne bin ja letztens (.) fast vom Platz geflogen.  
705 Cm: ‹ja› ‹ja bisschen, ja das war  
706 (1)  
707 Bm: ‹aber sag wir mal echt  
708 Cm: ‹da konntste nichts für  
709 Dm: ‹Konnte den  
710 Bm: ‹Sagen wir mal so (1)  
711 aber guck mal, dass war, dass war noch A-Jugend, (.) train-, die  
712 trainiern auch dreimal in der Woche  
713 ?m: ‹Ja?›  
714 Cm: ‹Was ich eben auch, was mir noch  
715 auffällt beim Turnier (.) wir sind immer relativ (.) das find ich immer so  
716 schade (.) das gehört dazu aber wir sind immer, ziemlich nervös (1)  
717 Bm: ‹Ja, ja  
719 I2: ‹mhm  
719 D?m: ‹Ja  
720 Cm: und das liegt auch daran dass wir wenig, dass wir eben wenig äh (1) ja  
721 nicht Turniere spielen weil das ähm wenn man mehrere Turniere macht  
722 dann ähm geht, geht die Anspannung weg  
723 I2: ‹mhm.›  
724 Bm: ‹die andern sind ganz locker›  
725 Cm: ‹Genau die andern ham das  
726 eigentlich schon die machen das regelmäßig, ähm und so da äh ja (.)  
727 viele könn das auch nicht so übers Turnier abbaun die sind einfach so  
728 Bm: ‹weißt du  
729 fühl ich mich immer, sind wir immer Frischfleisch (1) irgendwie so wie  
730 bei n paar Wölfe oder also  
731 Cm: ‹Ja›

\*



\*

- 764 Dm: ja ((nickt))
- 765 Bm: Ja.
- 766 Cm: ⌊Ja
- 767 I: ⌊mhm.
- 768 Cm: ⌊Ich hab früher, ja man muss dazu  
769 sagen, früher hab ich noch lei-, lei, auch im Tor leistungs- äh (mit ein  
770 richtigen ..) jetzt weiß ich nicht mehr, was ich sag
- 771 Bm: ⌊( )⌋
- 772 ?m: ⌊( )⌋
- 773 Cm: ⌊(schon in nem  
774 richtigen Verein) aber äh nicht im Integrationsbereich also (.) Fußball  
775 gespielt und (.)
- 776 I2: ⌊Mhm⌋
- 777 ⌊hab dadurch auch im Tor n bisschen mehr Erfahrung  
778 äh eigentlich ja (1)
- 779 I2: zum Beispiel
- 780 Cm: ⌊und versuch das eben noch zu retten  
781 so weit das was dann ni- funktioniert, dass ich hinten gut stehe und  
782 manchmal welche raushaue wie das so ist dann wenn ein Tor fällt,  
783 dann (falln auch zwei)
- 784 I2: ⌊(das müsste sich dann schon) ein großer Verein  
785 anbieten wie Stellingen zum Beispiel.
- 786 Cm: ⌊ja, (1) jo was ist da?
- 787 I2: ⌊na Die, die,  
788 die, na die ham, die ham na ne Judosparte (.) die ham glaub ich auch n  
789 Fußball,
- 790 Cm: ⌊mhm.
- 791 ⌊O.k.
- 792 (1)
- 793 I2: aber das sind, das sind eher, das sind Mensch\_ Menschen ohn-,  
794 @eher ohne Han-@, ohne Handicap
- 795 Cm: ⌊Ach so ohne

\*



\*

829 Bm: †Und das finden wir manchmal total  
830 bescheuert wie einmal bei das wo wir gegen Georgs Mannschaft gespielt  
831 haben, da kam Nils, mit drei Jungs oder so, auf einmal, Felix kennt die gar  
832 nicht schmeißt die rein, o.k. da hat uns einer gefehlt aber sonst

833 I2: †Tja

834 Cm: †Ja

835 Gm: †ja das ist  
836 ja, das ist ja das was ich eben schon meinte (.) als wir einmal gegen  
837 meine Leute gespielt haben (.) da ham wir nämlich ganz schön arg  
838 Probleme gehabt (.) aber ganz schön ( 1 ) ja

839 I: †Mhm].

840 Cm: †Ja

841 Gm: Die Mannschaft und  
842 die Mannschaft wo ich ja lebe, in der Wohngruppe in Süsel die warn (.)  
843 wieviel warn die, ich glaub fünf und zwanzig ne

844 I: †Ach so

845 Cm: †Mhm

846 Gm: †Oder so  
847 war das doch Clasi, ne?

848 Cm: oder zwanzig weiß ich nicht mehr genau, ob  
849 das so viele warn

850 Gm: †Ja]

851 Bm: Aber die warn nicht, die hat-, die hatten äh viele (.) mit Handicap aber  
852 auch ohne ( 1 ) und mit ohne hatten wir total Schwierigkeiten die ham  
853 uns total

854 I: †mhm]

855 I2: †Und wie habt ihr gespielt?

856 ?m: †Wir ham trotzdem gewonnen.

857 (1)

858 Bm: Sechs, fünf sechs oder so, ne.

859 Cm: †Nee 5:4

860 ?m: †Nee]

861 Gm: †5 zu vier haben wir gewonnen.

\*



\*

- 862 ?m: ‹fünf zu vier.›
- 863 Am: Ich hab so ein Arsch(voll) gekriegt.
- 864 Cm: ja n großen (Platz ) (1) im  
865 Billtalstadion aber auch oder so
- 866 Bm: ‹Ich hab die vier  
867 Dinger›
- 868 Gm: ‹(...Du hast ja bestimmt auch mit-) gespielt ne.
- 869 Bm: ‹ne wir ham  
870 groß gespielt
- 871 Cm: ‹Ja, mein ich ja (hab ich ja gesagt)
- 872 Gm: ‹Im SCG\_stadion, ne  
873 Fm: ‹im Abwehr, Abwehr›
- 874 ?m: Ham wir gewonnen?
- 875 Gm: Ja, Du hast ja im SCG\_stadion mitgespielt haben, ne
- 876 Cm: ‹Fünf vier›
- 877 Am: ‹Hast Du/ich drei Tore gemacht?
- 878 Bm: ‹Vier hab  
879 ich gemacht.°
- 880 Cm: ‹Ja Andreas hat (eins) gemacht°
- 881 Bm: Andreas hat eins gemacht  
882 ich hab drei gemacht.
- 883 Cm: ‹Ja.  
884 (1)
- 885 Bm: Oben (.) (durch die Luft/Durchgelupft) (1) ( )
- 886 Cm: ‹Ja, und das mein ich eben auch  
887 von der Disziplin her ( . ) dass dann jemand zu spät ist
- 888 Bm: ‹Jajaja
- 889 Am: ‹Damir ‹› war  
890 nicht da, Damir hat uns gefehlt
- 891 Cm: ‹Damir war krank oder (was..)
- 892 Gm: ‹Wieso  
893 er, er war doch
- 894 Bm: ‹O.k. er hat sich› ja abgemeldet aber

\*

\*

- 895 Gm: ‹Aron wieso er war doch dabei  
896 oder nicht,  
897 Am: ‹Er war nicht dabei  
898 Gm: ‹Ne?  
899 ?m: ‹Mhm  
900 Bm: (Aber wie)  
901 Dm: ‹Da war ich in ähm  
902 Dänemark da konnt ich nicht  
903 Gm: ‹Ach›  
904 Bm: ‹O.k. er hat sich abgemeldet, aber wie (.)  
905 wie andre Herrschaften wo melden sich gar nicht ab (.) wo kommen (.)  
906 wo kommen sieben einhalb Monate nicht mehr oder so ja (.) das ist  
907 Gm: ‹ach so ach so ja entschuldige du warst in  
908 Dänemark ja›  
909 Cm: ‹ja das, (1) ja das mein ich ja,  
910 (1) deswe-(1) deswegen (.) ja, das hab  
911 ich ja gesagt wir müssen Regeln aufstelln und das ist immer das  
912 Problem das (.) das ist ja das Problem, dass wir eben nicht (.) und  
913 Am: ‹(Wollten wir sowieso gemacht haben)›  
914 Cm: das will ich auch nochmal ansprechen (.) auch mit dem Trainer (.) ähm  
915 dass wir Regeln, Regeln brauchen (.) wie derder, die TSG sagt ja nicht  
916 (.) wird da ja nichts machen, aber dass wir intern, eben Regeln auf-  
917 stelln erstmal mit Abmelden ganz normal, wer nicht kommt der meldet  
918 sich beim Trainer ab (1) und ja ähm wenn man eben nicht regelmäßig  
919 kommt (.) ja dann muss man da auch gucken, wenn man dann darüber  
920 ( ) ähm ob man dann eingesetzt wird oder weniger eingesetzt wird  
921 oder eben gar nicht (.) aber (.) ähm so (1)  
922 I2: ‹mhm›  
923 ‹mhm›  
924 Cm: ‹man kann natürlich auch  
925 nicht sagen, so jetzt meld Dich mal ab (.) dass geht (.) da ja auch nicht,  
926 könn wir auch nicht sagen aber  
927 Bm: ‹(neinnein, das soll ja )›

\*







\*

#### d) **Formulierende und reflektierende Interpretation**

Die Darstellung der formulierenden/reflektierenden Interpretation erfolgt hier anhand von drei ausgewählten Beispielen (BB\_m; BB\_w; Fu\_2), die den Forschungsprozess innerhalb dieser Interpretation aufzeigen:

- *Erstversion BB\_m*

**Reflektierende Interpretation** der Sportgruppe Panther

##### **1-3: Themeninitiierung durch Interviewerin**

Die Interviewerin beginnt mit einer Themeninitiierung, welche auf das Erzählen zu ihrem Sport abzielt.

##### **4-: Elaboration der Themeninitiierung durch die Gruppe**

Es entsteht eine Pause, hernach ein Lachen von mehreren Personen. Es scheint, als bräuchte die gesamte Gruppe erstmal Zeit, um entweder nachzudenken oder, weil niemand etwas sagen möchte, die peinliche Stille auszuhalten, denn es lachen dann einige. Es zeigen sich Gemeinsamkeiten der Gruppe anhand einer gemeinsamen Pause und eines gemeinsamen Lachens von einigen aus der Gruppe, scheinbar als Reaktion auf die Pause, welche Ihnen nicht angenehm erscheint. Sie bilden hier gegenüber der Aufforderung zu erzählen zunächst eine **Opposition**.

##### **6-15: Elaboration durch Emil**

Emil streckt daraufhin den Zeigefinger hoch, erlöst folglich die Stille und meint, dass er dann mal anfangen möchte. Er beginnt, was impliziert, dass die anderen folgen.

Er wählt sich selbst. Das „Melden“ (den Zeigefinger in die Luft strecken) ist ein Ritual, eine Regel aus der Schule. Die Person, hier Emil, möchte etwas zum Thema sagen. Nach dem Melden hat die Person auf ein „drannehmen“ zu warten, was Emil hier nicht abwartet, er sagt direkt, „dann fang ich mal an“. Es hatte zuvor ja keine Person reden wollen. Regeln, Rituale werden hier in einer für die Gruppe unsicheren Situation durch Emil angewandt. Diese Regel deutet auf einen Schulbezug hin, in welchem Emil möglicherweise sonst, zu etwas aufgefordert wird, was in einem Bezug zum Reden steht. Er wartet jedoch, wie eigentlich zu der Regel zugehörig, keine Antwort ab, sondern beginnt direkt, was das melden unnötig macht und ad absurdum eigentlich führt.

Die Gruppe reagiert nicht widersprüchlich zu dem Beginn von Emil, sie stimmt stumm zu.

Es könnte sein, dass diese Gruppe für offene Situationen keine Regeln hat, sie scheinen solche nicht gewohnt zu sein. Es könnte jedoch ebenfalls sein, dass diese Situation die gesamte Gruppe irritiert und die Interviewsituation für die gesamte Gruppe bedeutet, dass sie keine Regeln und Kommunikationskultur haben.

\*

\*

Die Interviewerin validiert Emils Anfängen mit einem lachenden „ja“. Sie scheint erfreut, dass er anfängt, womit diese Handlung von der Interviewerin intendiert auch als positiv bewertet wird, die vorherige Handlung des Schweigens hingegen keiner Validierung unterlag.

Emil beginnt mit einer, seiner eigenen „ich“ Vorstellung. Er stellt sich der Interviewerin vor, informiert über die Dauer seiner Teilnahme am Basketball (zwei Jahre), validiert die Aussagen („ja“), er berichtet, dass er in einem Wohnheim wohnt, dort gibt es auch eine Förderschule er wiederholt sich und lacht hierbei, während andere sich räuspern und etwas reden. Die Interviewerin ratifiziert seine Aussage und er schließt, indem er lacht, jemand lacht mit ihm und er sagt, dass er 15 Jahre dabei sei. Er validiert seine Aussage erneut mit „ja“.

Auf eine offene und an die Gruppe gerichtete Aufforderung zu erzählen, fällt der erste Bericht sehr subjektiv und biographisch aus, widersprüchlich zu dem Wunsch „erzählt doch mal, was Euch zu Eurem Sport einfällt“, für Emil hingegen nicht. Evtl. ist vor den Inhalten wichtig, dass er sich vorstellt und somit die Interviewerin alle kennen lernt. Vielleicht ist dies auch ein Ritual, wie das Melden, was üblich ist und welches er verinnerlicht hat. Der Sinn wird hier nicht überprüft, sondern der Rhythmus erhalten, wie er ansonsten auch verläuft.

Emil schildert etwas über den für ihn wichtigen Kontext: Basketball und die Dauer der Teilnahme, Wohnort, Schule und Alter. Er verdeutlicht sein Umfeld, welches in Herrsberg besteht. Er macht alles in diesem Dorf: BB, wohnen und geht dort zur Schule. Er benennt die Schule als Förderschule, als eine Schule, welche von anderen Schulen folglich abweicht, da sie eine Förderschule ist. Hiermit könnte er anzeigen, dass er um die Unterschiede weiß.

All diese Aussagen verdeutlichen, dass Emil sich hier persönlich der Interviewerin vorstellt und vor der Interviewerin redet.

Zwischendurch räuspert sich jemand aus der Gruppe, es gibt ein Gemurmel, Emil reagiert hierauf mit einer Wiederholung des Wortes „Förderschule“ in „Schule“.

### **12-13: Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt**

Die Interviewerin fragt direkt und auch im Widerspruch (Divergenz) zur Vorstellung von Emil (die ja subjektiv verlief) nach, wie er in die Gruppe gekommen sei. Sie spricht ihn direkt an, geht auf seine individuelle Darstellung ein, bezieht sich jedoch darüber hinaus auf die Gruppe und auf den Sport.

### **14-15: Elaboration der immanenten Nachfrage als Proposition durch Emil**

Direkt angesprochen antwortet Emil, dass er sich bei Axel Schäfer angemeldet habe. Er blickt nach unten als wolle er nichts weiter sagen und nickt als Bestätigung.

\*

\*

Er verstärkt seine vorherige Aussage, indem er hier verdeutlicht, dass er sich nicht um ein Angebot kümmern musste, dass es vorhanden war dort wo er lebt und, dass das einzige, was er machen muss, die Anmeldung ist. Diese erfolgt beim Trainer direkt. Der Trainer scheint viele organisatorische Aufgaben zu bündeln, wenn er auch die Anmeldung zu den Kursen und dem Training übernimmt, was üblicherweise im Verein die Sekretärinnen/Geschäftsführung übernehmen.

Er validiert und beendet seine Ausführungen mit „ja“.

### **Fortsetzung der Elaboration zur Themeninitiierung durch Bolle**

Den Ausführungen von Emil folgend (er knüpft zu Beginn direkt an jene an) beginnt Bolle ebenfalls einen persönlichen Bericht, in welchen er jedoch weitere Personen mit einbezieht.

Bolle stellt sich zunächst ebenso der Interviewerin vor wie Emil, dann jedoch geht er auf die Frage der Interviewerin ein, welche sie Emil nach seiner Vorstellung zusätzlich gestellt hatte und setzt somit die Elaboration der Proposition fort. Er berichtet folglich von seinem Zugang zur Gruppe, er ist seit Beginn der Gruppe da (ich bin damals, wo das angefangen hat an der Realschule, ham wir das dann mitanfangt (er wiederholt dies!, indem er sich jedoch korrigiert und meint, dass das Projekt anfang und sie dann mit dabei waren)). Er bezieht sich von einem persönlich „ich“ Bericht nachfolgend auf den Beginn, an welchem er nicht allein war, sondern ein „wir“. Das Projekt scheint nicht ihr Projekt zu sein. Sie haben es mit angefangen bzw. begann das Projekt, sie waren dann mit dabei. Das Projekt ist etwas, was extern von ihnen existiert. Es ist wichtig, aber möglicherweise nicht persönlich bedeutsam (???)

Es begann an der Realschule, an welcher er damals Schüler war („dann war ich fertig mit der Schule“). Zwei Jahre war er dabei und dann nach Ende der Schule „war das aweng weg da“ für ihn. er persönlich war dann nicht mehr in der Gruppe und Unified war aweng weg da, als sei es aus seinem Kopf weg gewesen. Möglicherweise waren andere Dinge im Leben wichtiger, die Schule war vorbei und damit ein Abschluss vorhanden.

Die Schule, als Kooperationspartner des Projekts, hat die Schüler in das Projekt gebracht. Das Projekt ist ein Angebot der Schule, welches wählbar ist. In der Schule ist „Unified Sports®“ neben anderen Projekten freiwillig zu wählen. Trotz dessen bleibt es, so zeigt es Bolle, ein schulbezogenes und kein persönlich bedeutsames Projekt. Die Schüler haben es nicht entwickelt, sondern der Lehrer in Kooperation mit dem Wohnheim/der Förderschule der Gegend. Das Projekt behält einen Schulbezug, die Schüler nach dem Abschluss nicht.

Des Weiteren wird deutlich, dass Bolle möglicherweise mit „wir“ sich und seine Mitschüler meint, da sie seit Beginn mit dabei waren und das Projekt mitgemacht haben. Es ist anzunehmen, dass

\*



\*

mehrere Schüler zum Projekt gingen. (Sind die anderen, die Förderschüler das „Projekt“?) Eigentlich kann das Unified Projekt nur mit den Schülern existieren, sie sind ein wesentlicher Teil. Er setzt mit einem „ja“ einen neuen Teil, Abschnitt seines Lebensberichts in Bezug zu der Gruppe an und berichtet, dass er mit der Ausbildung als Erzieher in dem Wohnheim begonnen habe, er nun, seit er „wieder in Herrsberg arbeite“ mache er wieder mit „so“, er wird immer leiser und sagt, „und auch aktiv“.

Die Gruppe scheint keinen Bezug zu seiner Freizeit zu haben, zu seinen sportlichen Freizeitinteressen, sondern in seiner Schul- bzw. hier in der Ausbildungszeit eher einen Bezug zu seiner Bildungszeit (Schule-Ausbildung) und zur Arbeit (seit ich hier wieder arbeite“ zu haben. Es bleibt offen, ob er freiwillig in seiner Freizeit bei Unified Sports® Basketball spielen würde.

Es scheint bei der Arbeit einen Unterschied zu geben, ob man aktiv oder passiv mitmache, denn er mache „auch aktiv am Montag“ mit. D.h. er spielt in der Gruppe, welche aus der Schulkooperation entstanden ist, aktiv mit. Er ist in der Gruppe nicht mehr als Schüler, sondern jetzt als Erzieher, welcher eine differente Rolle hat, als ein Schüler in diesem Zusammenhang. Er nimmt nun nicht mehr die Rolle eines Schülers ein, sondern eines Erziehers der Personen mit einer so genannten geistigen Behinderung, der Schüler der Förderschule. In der Rolle des Schülers war er den anderen, den Förderschülern als Schüler gleichwertig, nun hat seine Rolle eine differente Funktion, eine erziehende, lehrende. Extern nimmt er eine wahrscheinlich hierarchisch höhere Position ein. Er begleitet die Förderschüler und ist dann aktiv als Spieler. Kann er seine Rolle als Erzieher dann ablegen? Kommt es zu einer Rollendifferenz?

### **Fortsetzung der Elaboration durch die Gruppe mit anschließendem Beginn durch Domis**

Es entsteht eine Pause, welche erneut Emil füllt, indem er auf Domis zeigt, welcher der Fremdaufforderung nachkommt, sich vorsetzt und beginnt.

ER macht sich bereit, sich vorzustellen und setzt sich hierzu vor „ja also der Domis Lahne“. Diese Vorstellung entspricht jener von Emil und jener von Bolle, es scheint, dass sie den Rahmen der Vorstellung alle drei habituiert haben. Hiernach setzt er wie Bolle fort, auf die Proposition der Interviewerin zu antworten, nur dies in einem von Bolle abweichenden Orientierungsrahmen. „also“ beginnt er erneut, was auf eine nachfolgende Erklärung hinweist, in diesem Zusammenhang als Erklärung auf die Frage des Zugangs. „einer aus unsrer, also aus meiner ehemaligen Klasse“, scheinbar gibt es weitere Personen, welche in der Klasse waren, welche in dieser Gruppendiskussion nicht mit dabei sind (es kann vermutet werden, dass sie ebenso an Unified teilnehmen).

\*

\*

Diese Person „habe ihn dieses Jahr dazu genötigt mitzumachen“. Er sagt es ernst. Einige lachen daraufhin, sie scheinen diesen „trockenen Humor“ verstanden zu haben, jemand sagt „oh“. Darauf reagiert Domis direkt, indem er ihm erklärt, dass es ein Scherz sein sollte und er fügt weiterhin hinzu „der hat einfach gefragt, ob ich mitmachen will und dann hab i halt mitmacht. Indem er die Hände öffnet und wieder schließt, verdeutlicht er performativ, dass es ein „einfach“ war, wie der Zugang vor sich ging. Er schien nicht lange überlegt zu haben, irgendwas schien ihn überzeugt zu haben und das sehr schnell. Dieser einfache Vorgang verdeutlicht die Gegenposition, welcher der Scherz einnimmt. Es scheint gerade keine Nötigung gewesen zu sein, sondern eine einfache Frage, welcher er zusagen konnte, dass er mitmache. Der Scherz verdeutlicht dies durch seine Gegenposition.

Zum anderen, scheinen einige der Gruppe Domis und seine Aussage zu verstehen, den Witz hinter seiner „trockenen“ Aussage zu verstehen. Eine Person jedoch nicht, welche es durch die Ratifizierung „oh“ verdeutlicht, welche teilnimmt und empathisch reagiert auf das, was hier scherzhaft, für die Person jedoch ernst, gesagt wird. Domis nimmt es wahr und ernst und reagiert sofort mit einer Erklärung, dass es ein Scherz war und, was eigentlich vor sich ging.

#### **Immanentes Nachfragen der Interviewerin und Elaboration durch Domis**

Die Interviewerin reagiert auf den Freund, welcher den Zugang herstellte, jedoch nicht auf die Gruppensituation und fragt nach, ob jener noch mit dabei sei.

Domis antwortet direkt und elaboriert, dass er noch mit dabei sei, er differenziert, dass er heute nicht da sei.

#### **Fortsetzung der Elaboration der Gruppe und durch Gunter**

Nach einer Pause, welche erneut zwischen den Sprechern entsteht, setzt Gunter ein. „Ja, also ich“ er beginnt über sich zu reden und es wird deutlich, dass hiermit eine andere Person berichtet und eine andere persönliche sozusagen Geschichte vorgestellt wird „ja also“.

Dann unterbricht er sich jedoch und spricht zu Domis „ja Du bist fertig?“ Hiermit zeigt er, dass er nicht reden würde, wenn Domis noch etwas sagen wolle, er nimmt sich zurück, fragt nach, stellt sich nicht in den Vordergrund, sondern eher zurück und reagiert auf den Vorredner „ja Du bist fertig?“ Domis reagiert bejahend und setzt hinzu, dass er ihn das auch fragen dürfe. Es wirkt, als kommentiere er das Verhalten von Domis, das nachfragen, indem er zu ihm sagt, das er es ihn fragen dürfe, so, als erlaube er ihm nachzufragen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Domis es, wie zuvor, als Scherz meint und es eigentlich nicht für notwendig hält, dass Gunter nachfragt. Er scheint die Aussage von Gunter zu bewerten. Gunter hingegen hatte nur das „ja“ abgewartet und begann dann zu reden.

\*

\*

Gunter hebt hervor, dass er „noch Schüler“ sei. Es ist erstaunlich, dass er sagt, dass er „noch“ Schüler sei. Entweder ist er bald auch kein Schüler mehr oder er vergleicht sich mit den anderen vorherigen Schülern, welche jetzt in der Ausbildung sind. (Es sollten eigentlich alle Teilnehmer Schüler sein).

Er stellt sich nicht mit Namen, sondern als Schüler vor, der er noch sei. Es scheint ihm weniger der Name, als der Status von den anderen abzuheben? Er elaboriert nun ebenfalls die Proposition der Interviewerin, dass er seit Beginn des Projekts dabei sei. „und jetzt schon wie viel Jahre sind das jetzt? Seine rhetorische Frage beantwortet er selbst, dass es an die vier Jahre seien.

Er sei „regelmä-“, er unterbricht sich und meint, dass er in der letzten Zeit nicht mehr regelmäßig beim Training dabei gewesen sei, es jedoch war „in Herrsberg bei denen [...] montags auch öfters.“ Es wirkt zum einen, als sei er öfter beim Training in Herrsberg als in der Realschule dabei gewesen (in Herrsberg ist das Training für die Sportler mit gB gewesen und die anderen kommen hinzu; das Training am Montag ist in der Realschule und eine Kooperation der Schulen (Herrsberg) und der Realschule. Zum anderen wird deutlich, dass es gegenwärtig einen Grund geben muss, weshalb er nicht mehr regelmäßig dabei ist und das regelmäßige schien für ihn normal geworden zu sein, da er es automatisch und als erstes sagt „regelmä-“, nur dann scheint ihm einzufallen, dass er derzeit nicht mehr regelmäßig kommt. Andere scheinen weniger regelmäßig zu kommen, da er überhaupt diese Thema fällt „und auch Regelmä“ Big verdeutlicht dass er regelmäßig da war im Gegensatz zu anderen. (andere sind jetzt regelmäßiger da als er?)

### **Immanente Nachfrage der Interviewerin**

Die Interviewerin bleibt konstant dabei bei jedem nachzufragen und unterbricht möglicherweise hiermit einen konkreten Sprecherwechsel (nur, dass dies zunächst nicht offensichtlich war).

Sie fragt nicht den Grund der Unregelmäßigkeit nach, sondern die Häufigkeit des Trainings in Herrsberg, was er validiert, wie jemand weiteres.

### **Fortsetzung der Elaboration durch Hartmut**

Und Hartmut schließt direkt mit seiner persönlichen Darstellung an „ja ich bin“ er elaboriert die Dauer seiner Teilnahme (drei Jahre) und ebenso die Proposition, dass er durch Herrn Greno dazu gekommen sei. Diese Aussage ist jener von Emil ähnlich, welcher auch den Trainer als Zugang erwähnte. Hartmut stellt sich nicht namentlich vor, er berichtet nur kurz von sich, indem er sich jedoch direkt in den Bezug zu der Gruppe „dabei“ stellt. Die Gruppe wurde ihm durch Herrn Greno bekannt.

### **Immanente nachfrage durch die Interviewerin, Antwort durch Hartmut**

\*

\*

Erneut fragt die Interviewerin nach und in diesem Fall in Bezug zu Herrn Greno und die Schule (sie weiß, dass Herr Greno der Sportlehrer ist). Und Hartmut antwortet und validiert, dass er Greno der Sportlehrer sei.

### **Fortsetzung der Elaboration durch Carsten**

Wie die anderen Redner zuvor (Em: Ich bin) (Bm: also ich bin) (Dm: Ja also) (Gm: Ja also ich [...] bin) (Hm: „ja ich bin) setzt nun auch Carsten mit „ja: ich bin“ an.

Alle zeigen hiermit, dass sie selbst als eine Person etwas sind, sie stellen sich namentlich oder wie auch immer vor, sie zeigen der Interviewerin wer sie sind und wie sie zu der Gruppe stehen.

Nun beginnt Carsten. Er weiß gar nicht wie lange er dabei sei „schon keine Ahnung schon ganz lange eigentlich dabei“ das doppelte schon verweist auf die Länge der Teilnahme und, dass er die Dauer nicht mehr weiß, es scheint, als stehe er in einem Zusammenhang mit dem Angebot, welches, so sagt er, durch seinen Vater so kommt. Sein Vater war früher mit ein Trainer, das fügt er erklärend ein. Er also einen familiären Bezug (den kann man auch bei Bernhard sehen, welcher in einem anderen Interview seine Mutter als Trainerin hat). Ein familiärer Bezug scheint eine Wirkung auf die Teilnahme zu haben. Es scheint ein einfacher Weg zu sein „durch halt mein Vater“. Es scheint keine Begründung notwendig, es scheint klar.

Über das Vorpraktikum scheint Carsten einen Bezug zu dem Projekt bekommen zu haben, (seit 2007 dabei). Er vermutet, dass verdeutlicht, dass die Dauer der Teilnahme und die Jahre keine Rolle für ihn spielen, dass er seit 2007 dabei ist. Er hat in der Zeit seines Vorpraktikums (eine Vorausbildung) begonnen. Ein Vorpraktikum hat möglicherweise vor der Ausbildung zum Erzieher absolviert zu sein, als Zugangsvoraussetzung. Jenes hat er dann hier gemacht, jetzt ist er auch hier. Er scheint auch eng mit Herrsberg verbunden. In einem Vorpraktikum hat meine eine Rolle, in welcher man Erfahrungen sammelt. Er hat in der Zeit seines Vorpraktikums erste Erfahrungen auch in der Gruppe gesammelt und seine Rolle hat sich dann mit der Ausbildung und dem jetzigen Status verändert, die Rolle der Spieler hingegen blieb gleich (dass er Erzieher ist, erklärt er später). Hier deutet es sich an, dass er erst ein Vorpraktikum gemacht hat, was jetzt jedoch vorbei ist, weshalb er nun einen anderen Status, eine weitere Entwicklung vollzogen hat. Er macht scheinbar alle Tage des Unified Sports® mit „dann hab ich eben das Projekt mitgemacht“ er erwähnt hingegen nicht die Sportart und das Projekt wird auch nicht differenziert.

### **Immanente Nachfrage der Interviewerin**

Die Interviewerin fragt nun direkt nach, was das Projekt sei, Carsten antwortet direkt, während die Interviewerin sich auch eine Selbstantwort gibt („das Basketballprojekt“), Carsten hat es differenzierter gesagt „Das im Moment“ es scheint, als sei diese Projekt nur ein Projekt, d.h. über

\*

\*

einen bestimmten zeitlichen Rahmen und etwas, was dann wieder endet. IM Gegensatz hierzu steht das Training in Herrsberg. Bolle fügt seine Anmerkung ebenfalls hinzu und konkretisiert, „dieses Unified“ und validiert die Aussage der Interviewerin. Welche hinzufügt „in der Schule“ Carsten setzt hier an und erläutert „die Kooperation mit der Realschule und endet mit einer Validierung der Aussage der Interviewerin. Hiermit wird deutlich, dass die Frage der Interviewerin als Interesse und als Nachfrage gewertet wird, welche es zu korrigieren und zu bewerten gilt. Sie fragt die Personen, welche es besser wissen als sie selbst.

Anton beendet die Elaborationen der Themeninitiierung, indem er kurz sagt, dass er auch seit drei Jahren dabei sei. Er nimmt damit einen engen Bezug zu Hartmut, welcher ähnlich geantwortet hatte. Anton beginnt ebenfalls mit „ich bin“ und verdeutlicht dann die Länge seiner Teilnahme in der Gruppe.

### **Proposition der Interviewerin**

Die Interviewerin setzt nach einer kurzen Pause und, nachdem alle etwas zur Themeninitiierung gesagt haben, mit einem neuen Thema an. Sie fragt nach, wie es kam, dass sie in dieser Gruppe sind.

Sie wiederholt sich zunächst: „wie kam es, dass ihr überhaupt, also, dass ihr überhaupt“ woraufhin die ihre Worte und die Richtung ihrer Frage korrigiert „in diese Gruppe, hier mitmachen wolltet?“ Sie beginnt, mit einer Frage, wie die Sportler in die gruppe gekommen sind und korrigiert ihre Frage dann in Richtung eines selbstbestimmten Wollens, womit ein Ziel (die Teilnahme an der Gruppe) bereits impliziert ist.

Sie erklärt dann ihre Frage „also“, differenziert die Richtung, in welche sie eine Antwort hören möchte. Entweder, da sie denkt, dass die Teilnehmer sie nicht verstanden haben oder, weil sie die Richtung vorgeben möchte. Zumindest scheint sie sich bei der Frage nicht gänzlich sicher, da sie sich wiederholt und korrigiert hat. Diese Unsicherheit wird durch die nachfolgenden Sätze und Wörter unterstrichen „irgendwie“, eine erneute Wiederholung „Sportgruppe in der Schule oder überhaupt Schulsportgruppe“. Das offene Ende und die Veränderung der Textsorte zeigt die erneute Hinwendung zur Gruppe („sondern das ist ja auch schon (1) aus unterschiedlichen ähm Schulen kommt ihr,...“). Hiermit zeigt die Interviewerin jedoch ebenso, dass sie innerhalb des Interviews nicht auf die Aussagen der Teilnehmer eingehen kann, sie redet hier von Schulen, dabei wurde ihr zuvor berichtet, dass es auch Personen gibt, die an der Gruppe aufgrund ihrer Arbeit teilnehmen. Diese bezieht sie in die Frage nicht mit ein,...Sie erreicht mit der Frage am ehesten scheinbar den Teilnehmer, welcher „noch Schüler“ ist (Gunter).

\*

\*

Innerhalb ihrer Proposition verdeutlicht und elaboriert sie direkt ihre Proposition anhand zweier Orientierungen, zum einen differenziert sie zwei „normale“ Gruppen und im Gegenhorizont hierzu diese Gruppe. Normal bedeutet hier, dass diese Gruppe keine normale Schulsportgruppe ist, keine Sportgruppe, welche im Verein trainiert, sondern sich aus einer Kooperation unterschiedlicher Schulen gebildet hat. Dabei ist interessant, dass sie in der Orientierung, wenn es um die Gruppe direkt geht, jene direkt anspricht „aus unterschiedlichen Schulen kommt ihr,...“ Sie elaboriert die eine Orientierung als übliche Sportangebote (normal) und die andere Orientierung „sondern das ist ja schon (1) [Änderung der Textsorte] aus unterschiedlichen Schulen kommt ihr“ und spricht sie somit direkt an, persönlich.

Die Elaboration beruht auf „normal“ und „unterschiedlich“ wobei sie inhaltlich normal auf die üblichen Schulsport und Vereinssportgruppen bezieht und Unterschiedliche auf die nicht übliche Kooperation der Schulen, welche hier für das Projekt zusammen kamen.

### **(Fortsetzung der) Elaboration der Proposition**

Zunächst und direkt lacht Hartmut und räuspert sich, er ratifiziert die Ausführungen der Interviewerin, wobei die Richtung nicht eindeutig ist.

Gunter setzt an und verdeutlicht, dass seine Orientierung nun folgt „also bei mir wars halt so“. Es scheint als kämen unterschiedliche Aussagen hierzu zusammen. Er reagiert auf die Frage, wie er in die Gruppe gekommen ist und elaboriert die Aussage zum Verein, indem er sagt „privat Basketball gespielt“.

Privat „das eigene“ ist nicht der Allgemeinheit zugänglich. Es handelt sich hierbei um eine Gruppe im Basketball, welche sich vertraut, in einem intimen, besonderen Verhältnis, abgetrennt von der Allgemeinheit spielt. (vgl. WIKIPEDIA)

Er hatte zuvor erwähnt, dass er noch Schüler ist und seit Beginn dabei, d.h. er ist über die Schule in das Projekt gekommen und hatte bereits Erfahrungen mit der Sportart, außerhalb der Schule gesammelt („privat“). Er hatte privat, ohne dass eine weitere Person hier aus der Gruppe mit ihm gespielt hätte vermutlich, ohne dass die Sportgruppe der Allgemeinheit bzw. allen zugänglich gewesen wäre, dort Basketball gespielt. Hier ist die Gruppe nun Unified und folglich Sportlern mit und ohne Behinderung zugänglich und geöffnet. Mit Bezug zur Schule nicht mehr privat und auch nicht, indem er sich hier um eine Sportgruppe handelt, die weiteren Personen zugänglich ist, zum anderen auch öffentlich auftritt und bekannt ist. Die Gruppe ist nicht privat, sondern vielen bekannt und öffentlich.

Die Formulierung Projekt bedeutet, dass die Art des Sporttreibens zeitlich begrenzt ist. Innerhalb der Schule ist es eines von weiteren Wahlfächern. „Wahlpflicht“, man muss etwas wählen, es ist

\*

\*

nicht „privat“, verdeutlicht Gunter, also nicht in der Freizeit, sondern in der Schule etabliert, er formuliert hier die zwei Orientierungen „privat Basketball gespielt“ „hier ähm dieses Unified Projekt angeboten“. Im privaten verdeutlicht er die Sportart, welche er im Unified Projekt nicht erwähnt, obwohl hier ebenso Basketball gespielt wird. Das kann darauf hindeuten, dass Unified hier wichtiger ist als Basketball.

Der Weg zum Projekt war dann nicht schwer „da hab ich dann einfach mitmacht“. Das Projekt hat sich angeboten. Es war da und ein Angebot, was er annehmen und nicht annehmen konnte, aber er hat einfach mitgemacht. Wenn es sich nicht angeboten hätte, hätte er etwas anderes wählen können, aber es hat sich angeboten. Es hat folglich gepasst. Die bestätigt und validiert er mit einem „joah“.

Eine Fortsetzung der Elaboration erfolgt durch Carsten. Er spricht, das ist hinzuzufügen, ebenso wie Gunter direkt zur Interviewerin, es erfolgt keine Unterhaltung untereinander.

Als Begründung für die Teilnahme an der Gruppe fügt Carsten „ja ich mach die Ausbildung“ hinzu und lacht. Carsten trifft die Aussage in einem für ihn fröhlichen Rahmen. Er antwortet sehr kurz und diese könnte die Antwort für das Lachen sein, dass er nicht für sagen muss, um zu antworten und damit in der Gruppe für ein Lachen und eine Gemeinsamkeit sorgt und in eine Opposition zur Interviewerin mit ihrer Aufforderung zum Reden tritt.

Es reagieren einige mit einem Lachen, sie lachen mit Carsten und Bolle sagt zu ihm „was für eine Ausrede“. Da hier die gesamte Zeit zur Interviewerin gesprochen wurde, könnte er mit der Formulierung hier verdeutlichen, dass er Carsten nun sagt, dass das eine sehr kurze Antwort ist, das er meint, er solle länger antworten und der Interviewerin mehr erzählen. Als sage er zu ihm, dass er sich drücken wolle, mehr zu sagen. Daraus würde sich schließen lassen, dass Carsten mehr zu erzählen hätte, wie er zum Sport gekommen ist und, dass Bolle jenes weiß, dass er mehr zu erzählen hat über den Zugang als möglicherweise auch nur „ja ich mach die Ausbildung“, mehr als die Ausbildung dahinter steckt.

Indem Carsten jedoch die Ausbildung hier in den Mittelpunkt seines Zugangs stellt, wird die Rollendifferenz zwischen den Sportlern aus der Förderschule und den teils Realschülern und teils „Auszubildenden“ deutlich. Er nimmt an Unified Basketball Sports teil, weil er die Ausbildung macht. Er macht folglich in der Einrichtung die Ausbildung und aus dem Grund, weil er sich von anderen ausbilden lässt, macht er mit. Er lernt noch. Er lernt und erlangt folglich gerade neues Wissen und neue Kenntnisse, ihm wird etwas vermittelt und gelehrt. D.h. im Rahmen seines Lernens, seiner Wissenserweiterung nimmt er Unified Basketball teil und lernt hier auch etwas. Er erweitert seine Kenntnisse. Da er eine Ausbildung zum Heilerziehungspfleger macht, wird dieses

\*

\*

Lernen sich auf das Lernen durch den Kontakt und durch die Sportler mit so genannter geistiger Behinderung beziehen.

Mit dieser Aussage verdeutlicht Carsten zum anderen und dies könnte auch für sein Lachen sprechen, dass zu den Institutionen, welche die Interviewerin als Kooperationspartner aufführt „aus unterschiedlichen ähm (.) Schulen kommt ihr“ die Ausbildungsstätte Herrsberger Werkstätten hinzukommt. Er erweitert die Orientierung der Interviewerin in einem antithetischen Rahmen, da die Interviewerin nachfolgend auf die Ausbildung eingeht und folglich einen Diskurs als Synthese hervorruft.

Die anderen lachen aufgrund seiner Antithese zur Interviewerin. Bolle hingegen reagiert auf die Kürze seiner Antwort, weniger auf die Ergänzung, welcher Carsten antithetisch vorgenommen hat. (Oder ist die Aussage doch als Opposition zu verstehen? Er acht jedoch,...).

### **Immanente Nachfrage der Interviewerin**

Die Interviewerin fragt nun (als Synthese der Antithese von Carsten) jenen, „Was, was für eine Ausbildung?“ Die Interviewerin fragt direkt nach und Carsten wird direkt aufgefordert zu reden. Die „Ausrede“ von Bolle wird somit ebenfalls in einer Aufforderung zu reden, mit einbezogen, über die Ausrede und das evtl. nicht reden wollen, wird hinweggegangen. Carsten antwortet und wenn auch nicht ausführlich und lang.

### **Differenzierung der Elaboration von Carsten als Reaktion auf die immanente Nachfrage (synthetischer Diskurs)**

Carsten differenziert, welche Ausbildung er macht (zur Heilerziehungspflege), woraufhin gemurmelt einsetzt und redet jedoch weiter und verdeutlicht, an welchem Ausbildungsort er begonnen hat und, dass er an dem Ausbildungsort, dann „beim Basketball mitgemacht“ hat.

Er spricht nicht davon, dass er Heilerziehungspfleger wird, obwohl seine Bezeichnung so sein wird und das verdeutlichen würde, dass er als Person Heilerziehungspfleger wird, sondern er verdeutlicht seine Ausbildung, die Heilerziehungspflege. Die Institution nennt sich auch so. Er antwortet direkt auf die Frage nach der Ausbildung.

### **Immanente Nachfrage durch die Interviewerin**

Die Interviewerin fragt erneut nach, wobei sie ihre Orientierung nun auf die beruflichen Verbindungen von Carsten zu den Sportlern lenkt und ihre vorherige Proposition somit erweitert.

Des Weiteren lenkt sie nun erneut propositionell mit ihrer Frage zu einem Thema hin „d.h. Du ähm kennst auch einige sowieso aus den Herrsberger Werkstätten schon, die hier auch mitspieln.“ Sie fragt hier direkt und nach Ihren Interessen Aspekte nach. Es befindet sich hierin die Proposition und der illokutive Akt der Vermutung (sie vermutet, dass Carsten schon einige durch die Ausbildung

\*



\*

kennt, welche hier mitspielen). Die Proposition, der Sinngehalt wäre: Kenntnis der Sportler durch die Ausbildung. Die Interviewerin sagt über Carsten aus, sie trifft eine Aussage über ihn, dass er nämlich die Sportler aus der Ausbildung kennt und nimmt direkt Bezug zu ihm. Die Art der Darstellung vollzieht sich u.a. durch den illokutiven Akt: Vermutung, Welcher durch die Frageform, „d.h.“.

Sie tritt hier in eine Frage-Antwort Situation mit nur einer Person, nicht mit der Gruppe und fordert zu einer Aussage über das Kennen der Gruppe durch eine Person heraus.

### **Differenzierung durch Carsten**

Carsten validiert zunächst die Frage und Aufforderung der Interviewerin „ja“ und differenziert nachfolgend, dass Bolle und er (indem er auf Bolle zeigt) „auf einer Gruppe“ arbeiten“. Carsten sagt WIR und zeigt damit eine Gruppe, im Gegensatz zur anderen Gruppe (den Bewohnern) auf. Die Gruppe besteht u.a. auch aus Sportlern (Andreas und Emil) auf welche er zeigt. Jene bezeichnet er im Gegensatz zu WIR als ER und ER. Sie scheinen getrennt von dem WIR, als Einzelpersonen. Er validiert diese Aussage „ja“ und Bolle differenziert, dass Alex auch dort wohne. Alex ist gerade nicht beim Interview dabei und Bolle beschreibt, was er an diesem Tag anhatte, um der Interviewerin zu verdeutlichen, wen er meine. Jemand fügt als Differenzierung hinzu „der Dicke“. Carsten geht nicht darauf ein, sondern redet parallel weiter.

Entweder ignoriert er die Aussage oder er hat jene nicht gehört. Zumindest wurde es ausgesprochen. Warum muss hier diese wohl eher nicht positiv gemeinte Aussage (es wurde leise gesagt; gesellschaftlich gilt jemanden als „dick“ zu bezeichnen nicht als positiv) über Alex gemacht werden? Bisher waren die Aussagen an die Interviewerin gerichtet worden, nur ein kurzes interaktives Moment gab es. Soll die Aussage hier auch die Interviewerin erreichen, als Aussage, welche öfter über Alex getroffen wird. Diese Aussage differenziert ihn negativ, er wird als „dick“ konstruiert und damit negativ konnotiert, evtl. als anders bezeichnet und ausgegrenzt. Ist er aus einem anderen Grund auch anders? Die Bezeichnung überhaupt verdeutlicht, dass es in der Gruppe noch zu solcher negativen Bezeichnung kommt. Es deutet daraufhin, dass Anerkennung aller und damit Verhinderung diskriminierender Bezeichnungen noch nicht vorherrscht. Unterschiede sollten nicht ignoriert werden, es ist bei Carsten wohl eher davon auszugehen, dass er aus seiner Perspektive weiter erzählt, da er weder auf Alex noch auf die Bezeichnung in den kommenden Ausführungen eingeht und jene verdeutlichen, dass er nun nicht zum Reden aufgefordert werden muss, sondern von allein redet („ich mach die Ausbildung“ könnte eher als Ergänzung der Interviewerin als als Kurzaussage verstanden werden).

\*

\*

Alle der Wohngruppe machen Sport „alle die bei uns mit auf der Wohngruppe leben“, die anderen leben wo er arbeitet, die anderen wohnen, treiben Sport, gehen zur Schule wo er arbeitet. Er redet von „uns“ und scheint in der Gemeinschaft der Aufnehmer, der betreuenden Familie Mitglied zu sein.

Mit dem Basketball habe alles angefangen, Bolle validiert „ja“, Fußball sei erst später hinzugekommen.

### **Divergenter Diskurs?**

Auch Domis erklärt und fügt hinzu, dass es im letzten Jahr gewesen sei, Carsten fragt „ja“ und stellt hiermit die Aussage von Domis in Frage (antithetisch) woraufhin Domis sagt „letztes Jahr“ und folglich diese Aussage als Bestätigung wiederholt. Carsten meint „keine Ahnung“, Domis wiederholt und erklärt „also letztes Jahr kam Fußball dazu“. Es geht um ein Thema, nur bezieht sich Carsten zwar auf Domis, hinterfragt ihn, jener geht nur indirekt auf ihn ein, indem er Fußball als Thema von ihm aufgreift, ansonsten der Interviewerin etwas erzählen möchte, was Carsten mit seinen Nachfragen unterbricht. Domis möchte berichten, Carsten will sich mit ihm austauschen, denn seine Frage zielt direkt auf Domis ab, auch wenn jene hinterfragt, richtet sie sich an jemanden aus der Gruppe und nicht an die Interviewerin. Domis ist anders ausgerichtet, was die Antwort auf die Proposition der Interviewerin verdeutlicht (ab Zeile 104). Vielleicht zeigt sich hier eine Divergenz in der Ausrichtung der Orientierung?

Nachfolgend wird deutlich, dass es ein Projekt der Schule ist und dass möglicherweise Domis aus dem Grund eher Bescheid weiß als Carsten, welcher für Unified Basketball die bessere Quelle, seinen Vater, hat. Es könnte jedoch auch an den Interessen liegen, dass das Interesse und folglich die Orientierung von Domis (auch) beim Fußball liegt, jene Orientierung von Carsten und von Bolle beim Fußball.

Carsten verdeutlicht zumindest, dass er „keine Ahnung“ hat. Domis setzt immer wieder an „letztes Jahr“ (3x). Er geht nie direkt auf den Inhalt von Carsten ein, setzt nur jedes Mal neu an, wiederholt sich deshalb.

### **Immanente Nachfrage der Interviewerin mit Differenzierung durch Domis**

Die Interviewerin fragt direkt nach, ob der Fußball auch in Kooperation mit ihrer Schule entstanden sei und Domis validiert, bevor er differenziert, dass dort nicht so viele Athleten seien. Er vergleicht den Fußball hier mit seiner Gruppe, dem Basketball. Er verdeutlicht hier, dass die Unterscheidung Athlet und Nicht-Athlet getroffen wird und, dass die genaue Anzahl und Gewichtung in der Gruppe betrachtet wird (viel und nicht so viel). Gibt er einer Bewertung eine stärkere Gewichtung? Ist es besser in seiner Gruppe zu sein, da dort mehr Athleten sind? Er validiert die Aussage und

\*

\*

### **Fortsetzung der Elaboration der Proposition/Rituelle Konklusion im modus einer Metarahmung**

leitet über zu einer weiteren Orientierung, welche sich auf die Proposition der Interviewerin bezieht, er spricht hier folglich zu ihr und antwortet auf ihre Frage nach dem Zugang. Die Unterschiede zwischen Carsten und sich löst er hingegen nicht, werden auch von den anderen nicht gelöst.

Des Weiteren sprach er von den Athleten und nun folgt „auch behindert“ wie er seinen Onkel bezeichnet.

Sein Zugang beschreibt er „ich mach das halt, also ich hab nen Onkel der auch, der ist auch behindert und ja, da hat mich halt dann der Manuel gefragt und dann hab ich halt mitmacht.

„halt“ drückt aus, er macht es, das ist einfach so, es wird nicht als unglaublich toll oder unglaublich schlecht bezeichnet sondern „halt“ es ist so, es gehört dazu. Dann fügt er als Erklärung hinzu, dass sein Onkel „der auch, der ist auch behindert“ er wiederholt „auch“, also behindert wie auf die Athleten von welchen er vorher sprach.

Die Dichotomie behindert/nichtbehindert wird hier nur unter Athlet/Partner als differente Wörter jedoch als gleicher Inhalt fortgesetzt.

Durch einen familiären Bezug kennt er das Thema Behinderung. Er hat dann als ein Freund ihn fragte „halt mitmacht“. Das „halt“ steht hier für Einfach. Auch für die anderen war der Zugang kein großes Hindernis „einfach“, „halt“ und Domis endet mit „einfach“.

Domis endet hier mit einem Thema, welches für die Beteiligten irrelevant ist, für ihn ist es gegenwärtig auch nicht wichtig („halt“, „einfach“), es hatte möglicherweise mal eine Bedeutung. Die Interviewerin hatte jedoch hiernach gefragt und er greift diese Thema erneut auf, es passt jedoch nicht zu der vorherigen thematischen Auseinandersetzung, die Widersprüche werden nicht zusammengefasst.

Es folgen drei Sekunden Pause.

### **Proposition der Interviewerin**

Die Interviewerin wiederholt sich in der kommenden Frage, sie lacht zwischendurch und redet inhaltlich gleich, in Wiederholungen:

„Und habt ihr gedacht, dass es,...“ „also, dass man, dass es so ist“, „...@wie es jetzt ist@“ also, wie habt ihr Euch das vorher vorgestellt?“

Sie scheint ihre Fragen zu stellen, sich dann darin zu erklären, damit die anderen die Fragen verstehen und sagt letztendlich das gleiche.

Es geht um die Vorstellungen und Erwartungen der Sportler in Bezug auf Unified Sports®. Man könnte auch von einer Themeninitiierung zu den Erwartungen der Sportler sprechen. Sie spricht

\*

\*

nicht davon, wie es gegenwärtig ist, sie spricht nicht davon, wie es in der Vergangenheit war,...Es ist eine dokumentarische Frage, was dokumentiert sich in den Antworten?

Zum anderen setzt sie als oppositionell zu dem „einfach“ „halt“ entgegen, dass es Erwartungen und Vorstellungen an die Gruppe gab.

Ihre Frage wirkt unsicher, unklar, sie unterbricht sich. Hierauf reagiert Domis mit einer oppositionellen Form möglicherweise aufgrund der Unsicherheit und Unklarheit.

### **Elaboration als Opposition durch Domis und Differenzierung durch Bolle**

Domis antwortet oppositionell. Er hatte zuvor auch von „halt“ und „einfach“ mehrfach gesprochen und er scheint keine konkreten und tiefen Vorstellungen entweder mitteilen zu wollen oder gehabt zu haben. Er reagiert nun oppositionell als „gor net“. Die Interviewerin fordert dazu auf von den Vorstellungen zu sprechen, die er „gor net“ hat. Das hatte er jedoch zuvor bereits geschildert, deshalb muss hier von einem oppositionellen Diskurs gesprochen werden, welcher durch das nicht eingehen auf die Aussagen von Domis usw. durch die Interviewerin erfolgte. Domis begleitet dieses „gor net“ durch Gesten, weshalb die Opposition noch verdeutlicht wird: er zuckt mit den Schultern, er nimmt die Hände auseinander, dann wieder zusammenzuckt dabei erneut die Schultern“ als als müsse er sagen, dass er etwas nicht wisse, jedoch grinst er und dies verdeutlicht, dass er sich in seiner Position auch wohl fühlt und sich hiermit möglicherweise gegen die Interviewerin und ihre Aufforderung freundlich, aber doch oppositionell verhält. Die Interviewerin reagiert mit einem erkennenden „ach so“ und bewertet die Aussage, die nonverbalisierte Aussage mit „gut“. Möglich wäre auch die Einnahme der Opposition und der direkte Bezug zum Grinsen als Bezug zur Gruppe, im Gegensatz zum Thema der Interviewerin, welches er hier nicht unterstützen möchte.

Dieser Diskurs endet zum einen mit der Validierung durch die Interviewerin, um anderen wird das „gor net“ nicht weiter differenziert und somit ist der möglicherweise eigentliche Kern nicht besprochen worden (rituelle Orientierung im Rahmen einer Validierung?).

Es folgt dann die Elaboration zur Themeninitiierung/Proposition durch Bolle, welche im Gegensatz zu Domis steht, indem er redet, ernst redet und nicht von einfach und halt spricht, sondern von „schwer“. Er führt verschiedene Orientierungen innerhalb seiner Darstellung aus. Bolle verdeutlicht, dass seine Vorstellung war, dass es schwerer sei, jemand validiert seine Aussage und stimmt ihm zu. Aus seiner Perspektive hatte die Vorstellung von Unified wie es sein kann, die „Behinderung“ im Vordergrund „wenn mans so hört, dass jemand behindert ist“. Diese Aussage zeigt auch, dass das hören und reden über Behinderung bei Bolle eine Vorstellung hervorruft, welche mit dem Kontakt und der Gegenwart jetzt nichts zu tun hat und „schwerer“ war. Er verdeutlicht die Vorstellung: „wenn man hört,...dann stellt man sich halt einfach vor, dass der halt

\*

\*

im Rollstuhl hockt und quasi gar nichts mehr machen kann“ Seine Vorstellung einer Person mit Behinderung „halt einfach“. Sie ist scheinbar nicht bewusst, sondern halt einfach da. Er glaubt, dass es viele so denken und viele diese Vorstellung haben. Er stellt dies als eine Vermutung auf als eine Aussage über „sehr viele“ aus der Gesellschaft. Von diesen vielen der Gesellschaft scheint er dann auszugehen, indem er seine weitere Orientierung elaboriert. Es scheint, als kenne er eher Personen in seiner Umgebung, die so denken, wie er es schildert. Auffällig ist, dass er oft von denken spricht, diese Einstellungen, so ist zu vermuten, eher unbewusst sind. („das denkt halt, denk ich mal,...und denkt eigentlich niemand“).

Zu dieser Orientierung, dass es „schwerer“ sei, als es ist, dass viele der Gesellschaft an jemanden denken, der im Rollstuhl sitzt und nichts mehr machen kann, wenn er von einer Person mit Behinderung hört, zeigt er nun auf, wie er es erlebt hat „man kann ja ganz normal spielen mit denen wo ich jetzt so daheim mit meine Kumpels spiele oder, ob ich mit dem Andi (er zeigt auf Andreas) Basketball spiele,...wo ist der Unterschied“. Er zeigt hiermit ebenso auf, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung sehr unterschiedliche Ressourcen haben („gar nichts mehr machen kann“ und „Andi Basketball spiel“). Er differenziert innerhalb der Gruppe der Menschen mit so genannter geistiger Behinderung.

Frage:

Was wäre, wenn nun ein Mensch mit schwerer Behinderung in die Gruppe kommt?

Er verdeutlicht, dass es für ihn in diesem Kontext mit Andi keinen Unterschied gibt, er konkretisiert hier sehr genau, was er meint, welchen Kontext und welche Personen er vergleicht und er vergleicht hier keinen den, er oder so, sondern Personen, welche er als solche benennt. Er geht hier von Personen aus, die spielen, die Basketball spielen und die so spielen wie Andi. Er zeigt einen großen Orientierungs- und Gegenorientierungsrahmen auf, die nicht kongruent sind (die Gesellschaft mit ihren Gedanken, dass die Personen „gar nichts mehr machen kann“ und dieser Gruppe, insbesondere Andi mit dem Basketball spielen, dem normalen spielen, wo man keine Unterschiede mehr sieht). Er findet es gut, dass man keine Unterschiede mehr sieht (Anpassung der Sportler mit geistiger Behinderung an die Norm der Sportler).

Er findet das „irgendwie schon gut“ dass man kaum merke, wo der Unterschied ist. Das habe er am Anfang nicht erwartet. Er spricht hier von „nichts mehr machen können“ und „ganz normal spielen mit denen“. Er hat eine Entwicklung vollzogen innerhalb seiner Vorstellungen, dass er erst dachte „dass der gar nichts mehr machen kann“. Hier spricht er von „der“ und später von „Andi“, wobei eine Distanz und Nähe deutlich wird, ein kennen lernen der Person, womit er erfahren hat, dass Menschen mit so genannter geistiger Behinderung auch „ganz normal spielen kann mit denen“.

\*

\*

Weiterhin bleiben es zwei Gruppen „man kann normal spielen mit denen“. „man“ bildet eine Gruppe und „mit denen“. Er blickt von „man“ auf die Gruppe „denen“.

Implizit in seiner Darstellung wird deutlich, dass er sich nicht verändern musste, dass er weiterhin bewertet und Personen sieht, die Personen jedoch zwischen „nichts mehr machen können“ und Andi variieren und er hier normal mit Andi spielen kann.

Er hat sich über die Leistung der Sportler gewundert, hat es nicht erwartet, sie können etwas wird hier gezeigt, sie können gemeinsam Basketball spielen, wie Basketball vorgesehen ist. Er validiert seine Aussage leise „ja“.

### **Fortsetzung der Differenzierung von Bolle durch Hartmut**

Nach einer kurzen Pause setzt Hartmut die Differenzierung/Elaboration fort und ergänzt Bolle.

Er meint, dass zu Beginn eine Distanz bei ihm war („man hat halt,...son Abstand“)-Ergänzung zu Bolle („Andi“ statt „jemand“). Im Gegensatz zu diesem Abstand, der Distanz und der Fremdheit verdeutlicht er den Gegenhorizont „Charakter persönlich kennt“. Hier wird ein Vergleich deutlich, welchen Bolle nur andeutet „Andi“ (die Person benennt er), wobei jener eher die Leistung hervorhebt. Hartmut hingegen differenziert die bei Bolle angedeutete Beziehung zur Person, welche man kennen lernt, man lernt sie nicht oberflächlich, sondern genauer „den Charakter“ kennen und dann noch „persönlich“. Er wiederholt und verstärkt seine Aussage über die Person. Wenn man die andere Personen kennen lernt, dann sei es normal, er sehe da keinen Unterschied. Dies wiederholt er. Domis validiert die Aussage: zwischen den Personen gibt es keinen Unterschied wenn man sie kennen lernt, wenn man sie erkennt, als Person sieht, dann gibt es keinen Abstand und dann ist da kein Unterschied. Bei einem Abstand oder wenn jemand im Rollstuhl sitzt und nichts mehr machen kann (vgl. Bolle Zeile 118-121), dann, so ist anzunehmen, gibt es erneut einen Unterschied und dann wird es wieder schwer.

Unterschied wird hier im Gegensatz zu normal eingesetzt und Unterschied hat hier eine negative Konnotation im Gegensatz zum Normal, das ist positiv besetzt. Domis und Hartmut sehen keinen Unterschied, wenn sie die Person kennen. Trotzdem bezeichnen sie die Person noch als solche (Domis spricht von seinem Onkel der behindert ist). Interessant ist, dass Hartmut hier nicht davon spricht, dass der andere sich anzupassen, seine Leistung z.B. zu verbessern hat wie bei Bolle „gar nichts mehr kann“-ganz normal spielen mit denen“), sondern, dass er die andere Person kennen lernt. Diese Aussage hat etwas mit einer Bereitschaft von Hartmut zu tun, ihn kennen lernen zu wollen. Kennen lernen ist etwas wechselseitiges, etwas zwischen zwei Personen. Möglicherweise ist für Domis kein Unterschied da, da er bereits seinen Onkel kennt und er folglich keine Vorstellung

\*

\*

hatte, welcher er hätte vorbringen können außer, dass er keine Unterschied sehe und es normal sei. Er ist mit seinem Onkel vielleicht aufgewachsen, weshalb es normal sei.

Es ist hinzuzufügen, dass zwischen der Distanz und „den Charakter persönlich kennt“ eine Entwicklung stattfindet, eine Entwicklung hin zu einem kennen lernen, einer persönlichen („persönlich kennt“) Beziehung. Hier wird die Person, nicht die Behinderung in den Vordergrund gestellt. Die Behinderung verursacht Distanz, die Person, das Kennen eine Nähe. Wenn man den anderen kennt, ist es normal, man sieht keinen Unterschied, der Kontakt ist dann normal.

Domis bestätigt Hartmut, obwohl er zu Beginn meinte, „gor net“, dass er keine Vorstellung gehabt habe. Entweder wollte er eine Opposition zur Interviewerin aufstellen (sein Verhalten in Interaktionen) und er fand möglicherweise die Frage seltsam oder, er hatte keine Vorstellung vorher und bestätigt anschließend auch nur, dass es keinen Unterschied gäbe, es sei normal (da er evtl. Menschen mit Behinderung als gewöhnlich ansieht; familiärer Kontakt).

Frage:

Warum antwortet kein Athlet?

### **134-189: Passage „Turniere“**

**- in Form immanenter Nachfrage der Interviewerin und Antworten hauptsächlich als Differenzierung-**

#### 134-135: Proposition der Interviewerin mit impliziter Selbstantwort

Die Interviewerin fragt, ob die schon zusammen auf Turnieren gewesen wären und beantwortet sich direkt die Frage selbst mit einer Illokution der Vermutung, dass es so sei, da sie schon länger zusammen spielen. Jemand validiert ihre Vermutung direkt „ja“.

Diese Frage scheint sie generell stellen zu wollen. Dann jedoch nimmt sie direkten Bezug auf die Gruppe und deren Aussagen („wenn ihr schon länger dabei seid“). Zum einen verleitet die Selbstantwort zu einem Fehlen an Initiierung innerhalb der Gruppe, zum anderen bezieht sie ihre Frage hier direkt auf die Gruppe und versucht die exmanente Frage auf einen immanenten Bezug vorheriger Aussagen zu lenken.

#### 136-144: Elaboration im Modus einer Differenzierung durch Domis; ....der Proposition

Domis validiert und elaboriert nachfolgend die Proposition. Er scheint folglich generell nicht ablehnend gegenüber der Interviewerin („gor net“ Zeile 111-112), da er hier direkt und differenzierend antwortet.

Domis differenziert, dass sie in „Sprotte“ waren (WIR). Relevanter als all die nachfolgenden Aufzählungen der Orte an welchen sie bereits Turniere bestritten haben, scheint hier, dass die Situation am Thema Turniere interaktiver wird. Zum anderen scheinen die Orte und die Zahl der

\*

\*

Turniere für die Teilnehmer wichtig (es wird anhand der Finger die Zahl symbolisiert, performiert und die Orte und wo sie ganue waren, wird sehr genau differenziert und es erfolgt ein interaktiver Austausch hierüber. Das verdeutlicht die Besonderheit der Vielfalt der Orte, dass man immer wieder wo anders ist, etwas neues kennen lernt und, dass hier viele mitsprechen können bedeutet, dass sie diese neue dann als Gruppe teilen.

Domis sieht bei seiner Aussage Andi, Bolle und Carsten an. Er spricht sie direkt an „denn ward IHR, Bremen ward ihr“. Domis war folglich nicht dabei. Er gibt das Wort an andere, die direkt an den Turnieren teilgenommen haben und redet nicht über sie. Er spricht sie direkt an und gibt das Wort sozusagen weiter. Ein Teil des Teams hat in Bremen am Turnier teilgenommen. Die angesprochenen kommen nicht direkt zu Wort, da Fabian anfängt zu reden. Einige der Gruppe (Carsten, der auch angesprochen wurde) differenzieren die Aussage von Fabian, u.a. Carsten, welche Fabian direkt in seinen Beitrag mit aufnimmt.

Während Fabian nun berichtet und hierbei die Finger für die Aufzählung zu Hilfe nimmt, stockt er zum Überlegen und wird ergänzt durch jemanden. Die Aussage nimmt er zunächst nicht auf und verfolgt seinen Gedankengang weiter, bezieht sich zum Ende jedoch auf den Einwurf („münchen kommt noch“) mit „was auf uns noch zukommt ist München“. Er spricht von WIR.

Als er dann von den ausländischen Turnieren berichtet, benennt er die Stadt und das Land („Warschau in Polen“). Er wird erneut ergänzt (eine Differenzierung erfolgt „Athen“) und ebenso durch Carsten, welcher direkt diese Unterteilung in Stadt und Land aufnimmt, indem er die Stadt mit „Griechenland ergänzt und die Stadt hinzufügt und damit wiederholt „Athen“; es ist auch von einer Korrektur evtl. auszugehen, welche Carsten hier vornimmt. Fabian nimmt diese Differenzierung auf und bestätigt jene hiermit, differenziert jedoch weiterhin mit einer Performanz (klopft mit Faust auf hand) und einem Bezug auf die vorherige Aussage zu München, „was auf uns zukommt ist München“ die „deutsche“ hier wird er direkt ergänzt von Carsten „deutsche Meisterschaft“.

München kommt auf sie zu. Er deutet mit der Geste (Faust auf Hand) an, dass sie nicht passiv „münchen“ gegenüber stehen, sondern aktiv sein werden. Eine Faust bedeutet immer, dass etwas in die Hand genommen wird, angegriffen wird und im Sport könnte es bedeuten, dass München auf sie zukommt, sie dem Turnier und in dem Turnier aktiv dem gegner gegenüber treten.

Er ist zumindest nicht allein, da er mit anderen zusammen in München sein wird. So nimmt er hier eine Aussage von einem Sportler auf und wird ebenfalls von Carsten durch dessen Differenzierung ergänzt. Sie reagieren hier eng aufeinander.

\*



\*

Fabian validiert die Aussage von Carsten. Sie bestätigen sich hier in einer Fortsetzung der Differenzierung.

#### 145-146: Immanente Nachfrage der Interviewerin

Die Interviewerin schließt ihre Frage durch das „und“ direkt an die vorherigen Aussagen an, weshalb es einer immanenten Nachfrage gleichkommt. Sie verändert jedoch das Thema Turniere hin zu den teilnehmenden Teams, weshalb sie innerhalb ihrer Proposition uneindeutig kommuniziert „und“ als anschließend steht hier gegenüber der thematischen Änderung einer dann exmanenten Nachfrage. Sie differenziert bereits in ihrer Aussage, was die Proposition verdeutlicht („in Deutschland“).

Domis wiederholt „in Deutschland“ und nimmt die Differenzierung auf. Er verdeutlicht, dass Deutschland eine Differenzierung und Orientierung darstellt und, dass es weitere Länder gibt, in welchen sie folglich spielen (s. auch Zeile 141) Sie differenziert hier die vorherigen Aussagen auf eine Orientierung und legt folglich die Richtung der Aussagen fest, während die Interviewerin Raum lässt, um die Teilnehmer reden zu lassen, da sie später das „könnt“ ergänzt (Pause hatte sie auch gelassen „(2)“.

#### 147: Differenzierung der Proposition durch Nachfrage von Carsten

Diese Proposition löst eine Gegenfrage bei Carsten aus. Zum einen deutet dies auf die Unklarheit der Frage hin, zum anderen darauf, dass Gegenfragen möglich sind und die Atmosphäre hierzu einen Raum bietet, was grundsätzlich positiv für das Klima des Gruppengesprächs zu bewerten ist (Bezug der Gruppe zur Interviewerin).

Die Gegenfrage nach einer kurzen Pause (des Nachdenkens)- impliziert jedoch direkt ein Thema, welches Carsten als erstes zu der Frage einfiel „auf unserem Niveau“. Er betont, dass wenn es um das spielen gegen andere geht, das „Niveau“ des eigenen Teams eine Rolle spielt und es wird deutlich, dass das Niveau des Teams für die Mannschaft etwas positives sein muss, da hinterher gelacht wird. Das Niveau des Teams muss hoch sein, da hiermit und beim Thema gegen andere spielen, etwas Positives verbunden wird. (später „Die Stimmung steigt“ Zeile 166). Carsten betont „auf unserem Niveau“ und benennt andere Niveaus nicht. Es folgt nur ein „oder“. Die Interviewerin ratifiziert die Aussage und eine Lachen (positiver Rahmen, s. Beschreibung zuvor).

#### 148: Proposition der Interviewerin als Antwort auf die Rück-Frage von Carsten

Die Interviewerin antwortet auf die Frage, indem sie das Niveau differenziert. Die Form der Differenzierung beinhaltet Wiederholungen „das ist ja so, ja das ist ja so, so“. „ja“ erscheint sehr oft. Zum einen als Validierung und Bejahung der Frage von Carsten, so das „mmh“ zu Beginn und das zweite „ja“, welches verdeutlicht in welchem Zusammenhang das „mmh“ zu verstehen ist,

\*

\*

nämlich als Validierung und nicht als mögliche Ratifizierung. „das ist ja so [...] das ist ja so festgelegt, ne“ verdeutlicht, dass andere diese Einteilung vornehmen, das sie festgelegt ist. Die Wiederholung hingegen wirkt wie eine Unsicherheit. Möglicherweise entsteht jene durch die Ungewöhnlichkeit einer Gegenfrage innerhalb eines Interviews. Es könnte zeigen, dass die Interviewerin mit einer Gegenfrage nicht gerechnet hat. Sie bezieht die Aussage direkt wieder auf die Gruppe, indem sie mit einer Frage sozusagen schließt „ne“. Hiermit erwartet sie eine Reaktion auf ihre Aussage der Einteilung und folglich auf ein wieder neues Thema, eine thematische Differenzierung, welche sie erneut vorgenommen hat.

#### 149-160: Differenzierung der Nachfrage von Carsten und Elaboration der Proposition der Interviewerin

Mit der „Spielstärke“ verdeutlicht und differenziert Fabian zunächst die Aussage von Carsten. Er setzt an, als habe er bereits zuvor etwas gesagt, obwohl es Carsten war und verdeutlicht somit die gemeinsame Orientierung, indem er indirekt der Aussage von Carsten zustimmt und diese nun auch differenziert. Er beginnt zu sprechen kurz nach der Antwort der Interviewerin und bezieht sich somit nicht auf ihre angesprochene neue Proposition, sondern auf die Aussage von Carsten und die ersten Worte der Interviewerin „mmh, das“. Er differenziert folglich mit Spielstärke die Aussage von Carsten zu „Niveau“ und verdeutlicht, dass innerhalb der Spiele sie stark sind, ein starkes Niveau haben. Gleichzeitig scheint er die Antwort und die Proposition der Interviewerin zu hören, wie sie auch seine Aussage hört (sie ratifiziert jene: „mmh“). Sie bestätigt folglich seine Aussage, bringt jene in eine zustimmende Verbindung zu ihrer Antwort und Fabian elaboriert weiterhin. Er macht jedoch einen kleinen Absatz „ähm ja“ wonach er auf die Aussage der Interviewerin „so eingeteilt“ (Proposition) reagiert. Sie sagt „das ist ja so, so eingeteilt, ne“ und er bezieht sich hierauf „das wird dann“. Nun beginnt seine Elaboration. „Also, da kommen dann alle Mannschaften zusammen“. Er schildert nun den Vorgang der Einteilung („dann spielt man erstmals so das is'n ähm Divisioning nennt man des“).

„Man“ verdeutlicht, dass es etwas abstraktes also neutrales und für alle gleiches ist, dass alle Mannschaften zusammen kommen und alle erstmal am „Divisioning“ teilnehmen. Das ist folglich für alle Teams gleich und festgelegt, eine Regel. Diese Regel kommt von Special Olympics und es erfolgt eine Orientierung an dieser Regel, an dieser Begrifflichkeit.

Der Vorlauf zu „Divisioning“ verdeutlicht entweder, dass „Divisioning“ für ihn ein eher ungebräuchliches Wort ist oder, dass es für andere ein ungebräuchliches Wort ist, zumindest erklärt er der Interviewerin, dass man diese Einteilungen „divisioning“ nennt und verdeutlicht den

\*

\*

Rahmen, die Grenze. „Divisioning“ nennt man es bei den Turnieren, welche sie spielen. Das ist ein unüblicher Begriff.

Jemand aus der Gruppe validiert diese Aussage und die Interviewerin ratifiziert jene. Er greift nachfolgend „eingeteilt“ auf (s. Zeile 148 Aussage der Interviewerin) und verbindet innerhalb seiner Differenzierung/Elaboration die Frage von Carsten und die Antwort der Interviewerin. Die Einteilung hat etwas mit Entscheidungen zu tun. Es wird entschieden bedeutet, „also werden dann die ganzen Mannschaften in Gruppen eingeteilt“. Diese Einteilung in Gruppen wird nicht von ihnen vorgenommen „es wird entschieden“. Von anderen. Scheinbar sind die anderen keine bekannten Personen. Wenn auch die Einteilung ohne sie abläuft, der Vorgang hier auch nicht weiter differenziert wird, verdeutlicht er nachfolgend die Folge, wie die Gruppen eingeteilt werden. Carsten ergänzt ihn bei einem „ähm“ mit „Spielstärke“ und leistet hier bereits zum dritten Mal eine Formulierungshilfe. Carsten nimmt aktiv und direkt am Gespräch teil. Ihm scheint es wichtig. Er ist mit dabei und mitten drin in der Gruppe. Er greift hier das Wort „Spielstärke“ als Aussage von Fabian direkt wieder auf und wendet sich von seiner Begrifflichkeit „Niveau“ ab, indem er diese Begrifflichkeit nicht verwendet. Fabian differenziert nach der Wiederholung „Spielstärke“ und der Validierung des Begriffs „ja“, dass dann „wird halt gespielt“. Hiermit könnte ein Bogen zur ersten Proposition der Interviewerin („gegen die ihr so spielt“) auch wenn die unter Zeile 145-146 gestellte Frage noch nicht beantwortet wurde, worauf Carsten nun jedoch reagiert: „keine Ahnung wieviel gibt's da wieviel Mannschaften bestimmt“. Er richtet sich hiermit, obwohl es als Frage an die Gruppe verstanden werden könnte, nicht an jene, sondern an die Frage der Interviewerin und folglich auch an sie, was die Differenzierung aus der Gruppe verdeutlicht „also Unified Mannschaften“ (dies als eine zusätzliche Erklärung und Differenzierung an die Interviewerin und es verdeutlicht, dass die Begrifflichkeit von Special Olympics für ihr eigenes Team insbesondere übernommen wird, es ist eine Bezeichnung u.a. ihres Teams, einer Gruppe von Teams, welche eine besondere Form hat). Carsten denkt laut, was bestätigt wird, durch die Fortsetzung des Gedankengangs nach Differenzierung eines anderen Sportlers. Es erfolgt eine interaktive Differenzierung, welche Carsten fortsetzt, „vielleicht noch fünf andere oder so, aber nicht mehr eigentlich.“ Das „eigentlich“ lässt vermuten, was in dem Satz zuvor anklang mit „vielleicht“ „oder so“ (keine Ahnung wie viele gibt's da“ Zeile 155-156). Er scheint nicht ganz sicher, wie viele Teams es gibt. Er meint „Mannschaften bestimmt“,...verändert dann von der Ausrichtung an einer minimalen Zahl jedoch die Richtung zu einer maximalen: „fünf andere“ ...“nicht mehr eigentlich.“ Das eigentlich könnte als Bestätigung der fünf Mannschaften als Durchschnitt angesehen werden. Eigentlich sind es nicht mehr. Das heißt auch, dass weitere Teams hinzukommen können und es

\*

\*

keine Beschränkung der Anzahl auf einem Niveau gibt. Wobei er direkt elaboriert, dass die Teams in ihrer Gruppe nicht so stark wie sie sind „eigentlich nicht so gute“. Er lacht. Er grenzt sich hier von „nicht so gute“ ab. Hiermit ist das Thema erneut bei dem „Niveau“, der „Spielstärke“, auf welches Carsten und Fabian schon zuvor sich ausgerichtet hatten. Das Niveau des eigenen Teams scheint eine wichtige Rolle zu spielen. Carsten lacht und Bolle auch. Es scheint etwas Gutes zu sein, wenn man besser ist als die anderen Teams, es scheint hier Bolle und Carsten zu verbinden (lachen). Sie haben im Zusammenhang mit dem Spielniveau des eigenen Teams eine gemeinsame Orientierung (die anderen sind eigentlich „nicht so gute“). Das verbindet Bolle und Carsten. Zumindest lacht Bolle über eine Aussage von Carsten, welche er lustig meinte, da er auch lacht. Das Gewinnen kann bedeuten, dass man sich als Team stark fühlt, eine „Spielstärke“ hat. Das schafft ein Teamgefühl zumindest zwischen einigen der Gruppe.

#### 161: Immanente Nachfrage der Interviewerin

Die Interviewerin fragt hier direkt nach und nimmt Bezug auf „nicht so gute“ wie auf das Thema Spielstärke und „Niveau“ welches sie zuvor nicht beachtet hatte. Des Weiteren lacht sie ebenfalls und verdeutlicht die Immanenz der Nachfrage:“ d.h. ihr habt @(. )@ gewonnen oder“ Sie lässt die Frage und den Satz offen. Es ist ein Anstoß hierauf zu reagieren und den Satz zu elaborieren, bzw. zu differenzieren.

#### 163: Validierung durch Carsten

Carsten validiert die Aussage „ja schon eigentlich“ und lacht. Das „schon eigentlich macht deutlich, dass sie jedoch nicht immer gewonnen haben. Er lacht und die Interviewerin ebenfalls. Er validiert erneut mit „ja“.

#### 164-170: Immanente Nachfrage der Interviewerin mit Validierung durch Carsten

Wie das Gewinnen sei möchte sie wissen und bezieht sich damit auf das Gewinnen die Perspektive der Mannschaft. Jedoch nicht auf die „nicht so guten“ sondern auf die Reaktionen innerhalb des Teams selbst. D.h. dass sie erneut innerhalb einer immanenten Nachfragen einen propositionellen Gehalt einbaut („wie ist es wenn ihr gewinnt in som Team“). Des Weiteren dehnt sie ihre Aussage aus in eine Richtung und gibt folglich eine Antworttendenz vor („also ist das irgendwie ganz normal oder“). Mit normal grenzt sie den Orientierungsrahmen ein und sie setzt einen Orientierungsrahmen fest. Es scheint eine normale Orientierung zu geben. Normal in diesem Zusammenhang ist des Weiteren eine Tendenz, welche schwer zu händeln ist,...Die Interviewerin zeigt des Weiteren einen Horizont auf und verweist mit dem „oder“ auf einen anderen. Sie elaboriert bereits in ihrer Proposition einen Orientierungsrahmen und leitet die Gruppe folglich. Eine Elaboration ist weniger möglich als vielmehr wohl eine Differenzierung.

\*

\*

Differenzierung der Proposition (Immanente Nachfrage der Interviewerin): Ein Sportler validiert zunächst wobei unklar ist, ob er die Proposition „normal“ oder den Gegenhorizont, welcher mit „oder“ eingeleitet wird, validiert. Aus den Worten ist zu entnehmen, dass die „Stimmung steigt“ und das bedeutet nicht, dass es normal ist, sondern so, wie Carsten es daraufhin weiter ausdifferenziert (ist halt schon immer was besonderes“). Folglich ist davon auszugehen, dass er mit dem „ja“ den Gegenhorizont, den eingeleiteten Gegenhorizont validiert. Es ist immer wieder besonders, wenn man gewinnt. Das Gewinnen scheint etwa auszulösen, was immer wieder so ist. Es ist immer wieder so, dass „die Stimmung steigt“. (das hat auch etwas normals, übliches). Innerhalb der Gruppe sind beide der Ansicht, dass das Gewinnen was Besonderes ist. Sie ergänzen sich hier. Durch die Pause, welche dazwischen ist, wird deutlich, dass die anderen auch nichts gegen diese Meinung haben. Des Weiteren validiert der Sportler und Carsten seine Aussage mit einem „ja“ und bestätigt doppelt, was er sagt.

#### 171-181: Immanente Nachfrage durch die Interviewerin mit Differenzierung durch u.a. Carsten

Die Interviewerin fragt nach und setzt direkt mit einem „aber“ einen Gegenhorizont, eine direkte Gegenfrage, ein Hinterfragen der Aussagen an, ...sie fragt zunächst direkt „aber habt ihr dann“ dann korrigiert sie sich und führt die Aussage in einem anderen Stil weiter „verlieren ist dann nicht so“ Carsten setzt hier direkt an und wiederholt „Das ist nicht so, ne“ Er verneint doppelt und validiert die Aussage der Interviewerin. Und die Interviewerin verdeutlicht und wiederholt „das passiert nicht so oft“ während Carsten sie unterbricht und ansetzt „das ist“. Dann differenziert er („auch“), dass es auch nicht so gut sei und lacht hierzu. Er findet zu den Fragen und Nachfragen keine eigenen Worte mehr, diese Themen scheinen erstens für die gesamte Gruppe keine Relevanz zu haben, es redet nur noch einer und jener verwendet nur die Worte der Interviewerin und findet hierzu keine eigenen mehr. Die eigenen Worte haben im Verlauf des Interviews immer mehr abgenommen.

Verlieren nimmt er in diesem Zusammenhang nicht so ernst. Es kommt nicht so oft vor, verlieren, das wird zum anderen deutlich, bekommt eine negative Zuschreibung „ist nicht gut“. Das scheint nicht hinterfragenswert (er lacht). Direkt fragt die Interviewerin erneut nach, was er mit „das ist nicht so gut meine“ und lenkt erneut in eine Richtung „meinst Du das ist“ und lacht dann. Sie wiederholt seine Aussage und wiederholt ebenfalls das lachen, welches er verwendet hatte, lässt das Ende offen, in welches er hinein spricht und ihre letzten Worte teilweise wiederholt (I.: „da ist“ Cm: „Da (s) ist“). Er elaboriert im Modus einer Differenzierung hier den Gegenhorizont zu dem zuvor positiv benannten Gewinnen und der Stimmung die steigt. „da ist die Stimmung echt“ das wiederholt er. Die Interviewerin spricht ihren Satz zu Ende und wiederholt hierzu ihre eigenen

\*

\*

Worte („passiert nicht so oft“ (vgl. auch Zeile 172). Jemand beendet den Satz von Carsten mit „auch im Arsch“ und jemand weiteres lacht. „im Arsch“ ist derb und verdeutlicht hier die dreckige und hinterste Stimmung. Wenn etwas im Arsch ist, dann lässt es sich auch nicht so schnell wieder reparieren und ist erstmal kaputt. Carsten wiederholt dieses „im Arsch“ und validiert es somit, wie er es bestätigt. Er formuliert es leise, da er vermutlich vorsichtiger formulieren würde. Das „die Stimmung echt, die Stimmung echt“ verdeutlichte schon, die Stärke der verloren gegangenen Stimmung und die Tiefe des Falls. Die Stimmung ist tief, dunkel, negativ im Gegensatz zur hellen und hohen steigenden Stimmung beim Gewinn. Hier zeigen sich zwei Orientierungen, welche in eine Verbindung zum Gewinn und Verlieren, zur Leistung (Sieg und Niederlage) zu setzen ist.

Nachdem Carsten „im Arsche“ validiert hat und die Interviewerin dies ratifiziert „mmh“, wendet er sich mit „ne aber“ von dieser Beschreibung und der Textsorte ab und greift die Worte der Interviewerin auf (welche bisher nicht derb gesprochen hat und von der Uni kommt und der Uni schreibt man wahrscheinlicher eher weniger derbe Worte zu) „das passiert auch nicht so oft“ Hiermit validiert er die Aussage der Interviewerin, schließt nun eine Differenzierung an, welche sich mit dem „also“ ankündigt. Er differenziert „in Deutschland“ und führt die EBschreibung der Niederlage in Athen aus. Dieser schreibt er die zuvor benannten Aspekte „verloren“ „Das war nicht so gut“ und schließlich „ja, war die Stimmung nicht so toll“ er validiert diese Aussage zur Stimmung mit „ja“ und bestätigt, dass dies für ihn somit zusammenhängt.

#### 182-189: Proposition als exmanente Nachfrage mit immanentem Bezug

Ein kurzer Dialog schließt sich an zu der direkten Frage der Interviewerin, welche sich zum einen auf das Thema bezieht und zum anderen die Ausführungen zu erweitern versucht mit einem neuen Thema „und dann2 deutet auf die Erweiterung hin „gibt’s immer ein, der das denn so ein bisschen managt, irgendwie die Stimmung wieder“ Sie versucht die vorherigen Aspekte mit einzubeziehen, legt jedoch eindeutig ihre Gedanken hierzu in den Satz. Carsten ergänzt direkt „axel“ (das ist der Trainer“ und die Interviewerin greift diese Aussage auf „oder macht das der Trainer.“ Carsten validiert, „ja der Trainer, der axel“. Und die Interviewerin validiert die Aussage mit „ja“. Auch wenn dies ein kurzer und einfacher Dialog ist, ohne deutliche Ausführungen zu dem Trainer oder dem, was er macht, so wird dieser doch eindeutig und als erstes mit Namen benannt. Ohne das vorherige Wissen hätte ein Externer nicht gewusst, von wem hier gesprochen wird. Namen sind etwas gruppeninternes und entsprechend eine Gruppenorientierung. Der Trainer wurde nun direkt mit dem Namen benannt und dieser wird selbst in der zweiten Aussage erneut benannt und der Trainer differenziert zu einer Person (personifiziert). Bolle ergänzt eine weitere Person „und der Alex“. Er ergänzt und erweitert hier die Aussage von Carsten, welcher validiert „ja“.

\*

\*

Es folgt eine Pause und hiernach zuckt Carsten mit den Schultern und schnauft. Niemand sagt etwas, er hat das meiste bisher gesagt und weiß scheinbar nicht, was er nun sagen soll (das schulterzucken zeigt das).

Er validiert mit „ja“ bestätigt folglich seine Aussage und die Orientierung möglicherweise als eine Konklusion.

### **190-219: Passage Kontakte und Schluss**

#### 190-193: Proposition durch die Interviewerin

Die Interviewerin behält ihre Form bei. Auf das Schulterzucken von Carsten reagiert sie mit einem Verweis auf die vorherigen Aussagen „d.h. aber“ so, als würde sie die Aussagen zusammen fassen und stellt sie nun in einen anderen Kontext. Sie macht eine Aussage als Proposition unter Bezugnahme auf das vorher gesagte.

So formuliert sie das alltägliche Sehen und Treffen der Sportler. Hierbei differenziert sie in Bezug auf die Aussagen der Sportler zu Beginn des Interviews. Sie spricht die Athleten und die Partner, welche in den Heimen arbeiten direkt an „ihr seht Euch schon öfter“ dann zeigt sie den Gegenhorizont auf „Aber die aus der Realschule“ erst jetzt spricht sie jene direkt an „ihr trifft nicht unbedingt die andern Athleten öfter noch“ z.B. in Herrsberg meint sie. Es ist eine Aussage mit eindeutig propositionalem Gehalt, der illokutive Akt ist die Vermutung, welche mitschwingt. Welche jedoch nur in der Ansprache an die Realschüler mitschwingt, welche nun auch direkt angesprochen werden. Wie zuvor endet ihre Frage mit der Darstellung einer Orientierung und einem folgenden „oder“ zu welchem sie die Antwort offen lässt.

#### 194-202: Differenzierung durch Hartmut teils interaktiv mit einem weiteren Partner und Elaboration im Modus der Exemplifizierung

Hartmut beginnt und es setzt direkt ein weiterer Sportler ein, dass sie sich jeden Dienstag beim Training sehen, „nur“ dort. Es wird hiernach elaboriert, dass sie sich auch bei Veranstaltungen beispielsweise bei Festen in Herrsberg und auf Turnieren sehen. Die Interviewerin ratifiziert diese Aussagen und Hartmut bestätigt und validiert jene mit „ja“. Es entsteht eine Pause, Carsten lacht und nach der nachfolgenden Pause lacht die Interviewerin.

Der Verlust der eigenen Worte zeigt sich dann auch an den Pausen, welche gelassen werden. Das Lachen ist eher eines, was verdeutlicht, dass es eine „peinliche Stille“ ist, in welcher die Worte fehlen.

#### 203-219: Themeninitiierung mit propositionellem Gehalt anhand differenter Orientierungen

Die Interviewerin initiiert eine Frage, indem sie auf die Stille Bezug nimmt und die Wortlosigkeit als nicht mehr reden wollen deutet „gut“. Sie setzt eine neue Richtung an „also“ und fragt dann

\*

\*

„wenn Euch noch irgendwas einfällt“ Hiermit deutet sie darauf hin, dass zuvor wenig gesagt wurde. Sie verdeutlicht, dass die Stille an den Sportlern liegt, wenn ihnen jetzt noch etwas einfällt. Dann differenziert sie verschiedene Richtungen heraus, die ihr einfallen:

„irgendwas wichtiges, weshalb ihr hier mitmacht“ „Was Euch überhaupt an Eurem Team wichtig ist, was Euch auffällt“ „was ihr gut findet an dem Team“ „was möglicherweise irgendwie noch anders gemacht werden könnte“. Sie beendet ihre Ausführungen erneut mit einem „oder“ und eröffnet somit die Möglichkeit, dass die anderen ihre Meinung nun äußern können. Sie verdeutlicht die Unvollständigkeit ihrer Auflistung. Zum anderen gibt sie Orientierungen vor und widerspricht sich somit.

#### 209-215: Elaboration der Proposition durch Fabian und Carsten

Fabian setzt den Spaß in den Vordergrund „des ist halt immer lustig, also des macht immer Spaß“. Das ist immer so, es wird auf alle Kontexte übertragen und nicht weiter differenziert, was genau Spaß macht. Die allgemeine Orientierung hier ist „Spaß“. Carsten elaboriert eine gänzlich andere Orientierung, indem er die Unterscheidung behindert/nichtbehindert erwähnt und das gemeinsame Tun in den Vordergrund stellt. Er verdeutlicht hiermit, dass er die Gruppe aus einer noch anderen Perspektive als das mittendrin sein bewertet und beurteilt (der gemeinsame Spaß) ist etwas anderes als die Bewertung der Gruppe als eine besondere Gruppe, in welcher „Menschen mit und ohne Behinderung zusammen spielen“. Er nimmt eine Metaperspektive ein und spricht über die Gruppe. Fabian spricht direkt als Teilnehmer, Carsten als möglicherweise auch Mitarbeiter und jemand, der Prozesse reflektiert, sich hierzu auf diese Metaebene begibt

Er validiert, dass es gut sei, dass „Menschen mit und ohne Behinderung zusammen spielen in einer Mannschaft, in einem Team.“ Er trennt die Sportler in Menschen mit und ohne Behinderung, er unterscheidet hier dichotomisch und stellt eine Dichotomie her.

Des Weiteren spricht er vom „sich so gut versteht eigentlich“. Das heißt, dass er aufgrund der Unterschiede behindert/nichtbehindert auch davon ausgeht, dass man sich nicht gut versteht, dass diese Unterscheidung zu einem nicht gut verstehen führen kann. D.h. nicht, dass man sich schlecht versteht, aber, dass es Hindernisse geben kann, weshalb man sich nicht gut versteht. An diesem Team findet er gut, „dass sie sich gut verstehen eigentlich“. Das „eigentlich“ grenzt das „gut verstehen“ ein wenig ein und verdeutlicht, dass es auch Momente gibt, wo man sich nicht gut versteht, dass man sich aber wieder gut verstehen kann und dies das hauptsächliche in dem Team ist.

In diese Darstellung setzt Carsten nun den sportlichen Kontext „eigentlich Basketball oder Fußball auf nem sehr hohen Niveau spielen kann, das ist echt gut“ er validiert es „ja“.

\*



\*

Es wird deutlich, dass Carsten behindert/nichtbehindert in den Zusammenhang mit „gut verstehen“ setzt also einem guten Klima untereinander in dem Team (soziale Komponente) und daraufhin folgend mit den Sportarten, welche derzeit Unified umsetzen und mit dem Aspekt der Leistung „sehr hohem Niveau“ das sei gut. Die Sportarten und die Leistung stehen hier in einem Zusammenhang zu integrativem Sport. Das wird als gut bewertet.

Carsten hat am Meisten gesprochen und beendet nun auch das Sprechen der Sportler.

Die Interviewerin ist auf Aussagen der Sportler angewiesen, hat mit den engen Fragen jene unterbunden, nun hat sie keine Fragen mehr, die Sportler reden nicht mehr von allein, da die Form sich verändert hat, es entsteht eine Stille „(8)“ und die Interviewerin beendet das Gespräch: „Gut @(.) (2) dann vielen Dank.“ Sie schließt einen Satz an, durch welchen verdeutlicht wird, weshalb sie in dem Moment glaubt, dass die Sportler nicht weiterreden, da sie Basketball spielen wollen „dann habt ihr jetzt noch nen Augenblick um noch ein wenig zu spielen.“

---

Es zeigt sich, dass sie nicht gewohnt sind, kooperativ zu arbeiten, zu reden, sich auszutauschen. Es entsteht Stille, sie ergänzen sich nicht, sondern reden hintereinander, teils ähnlich zu Beginn und dann zu der Interviewerin, nicht untereinander, dass sie sich darüber austauschen.

Dies kann jedoch ebenso an der Interviewerin liegen und muss nicht an der mangelnden Kooperationsfähigkeit der Sportler liegen.

Es werden immer engere Fragen gestellt, die Offenheit geht verloren, was direkt zu Beginn durch die direkten Fragen ausgelöst wurde, welche zunächst als Verständnisfragen evtl. begannen, dann zunahmen.

Die Gruppen spricht wenig antithetisch.

Leistungsorientierung kommt hervor.

Ebenso Miteinander an Turnieren, die Turniere und Orte als Besonderheit

Es gibt wenig Engagement der Sportler selbst, aus sich heraus, als erwarten sie auch von einem Interview direkte Fragen.

## **2) Reflektierende Interpretation BB\_w:**

*(Zeile: 12-16)*

*Passage: Vorstellung-Redebeitrag der gesamten Gruppenmitglieder*

*OT: „ich spiel jetzt schon,...“ (8-260)*

*VOR\_Passage: UT\_I: „Wer will anfangen?“ (12-17)*

\*

\*

*Formulierende Interpretation*

*Reflektierende Interpretation*

***Elaboration im Modus der Metakommunikation durch Cf, antithetischer Diskurs mit These/Differenzierung (??) durch Bm, Antithese durch Cf (immanente nachfrage) und Ratifizierung durch jemanden und Bestätigung der These durch Bf. Antithese durch Cf als immanente Nachfrage direkt an Bf gerichtet und Konklusion als Synthese durch Cf.***

Auf die Themeninitiierung der Interviewerin folgt die Frage durch Cf an alle, wer beginnen wolle. Die Frage ist folglich offen gestellt, an alle gerichtet und der Blick von Cf, welcher alle erfasst, verdeutlicht ihre Ausrichtung an allen/an der gesamten Gruppe. Sie lächelt und folglich verdeutlicht sie hiermit auch das gute Klima, welches mit dem Sprechen in der Gruppe verbunden wird. Sie übernimmt auch Verantwortung, strukturiert das Vorgehen.

Hier antwortet Bm zuerst und deutet auf Cf. Stellt er hiermit eine Antithese zu ihrer Frage auf oder ist es eher eine Differenzierung? Differenzierung, da er keine andere Meinung einbringt, sondern ihre Orientierung (als Leiterin) festigt. Interessant ist hierbei, dass sie bereits als erste gesprochen hat (auf der metakommunikativen Ebene und somit bereits angefangen hat, sie wird mit der Wahl von Cm eigentlich bereits zu Beginn als Leiterin innerhalb der Gruppe bestätigt). Sie lächelt als freue sie sich über die Auswahl und scheint gern zu beginnen. Sie scheint eigentlich etwas sagen zu wollen, versichert sich hier nur, ob das in Ordnung sei. Sie fragt erneut und nun ratifiziert jemand die Aussage und Bf validiert Cms Wahl. Cf sieht nun Bf an und fragt sie direkt erneut, indem sie die Validierung in Frage stellt „ja::?“. Dann validiert sie und es erfolgt somit die Synthese.

Orientierung: Orientierung an Partizipation/Teilnahme/Integration (??) Versus Fremdbestimmung und Nicht - Teilnahme  
Enaktivierung: Offenheit der Leiterin bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme, Leitung, Klarheit der Regel, dass sie redet

Orientierungsgehalt: Verhandeln über Beginn, klare Einigung über Leitung offene Frage bei Sicherheit über Bestätigung. Elaboration und Differenzierung

Thema: Sprechbeginn, wer beginnt?

*Modus:*

*Elaboration und Differenzierung (??)-inklusive Modus*

***Zeile 16-26 (34-67)***

**UT\_II: „Unterschiede“-„Unterschiedlich“**

**UT\_IIa: „keinen Unterschied [...] macht“**

\*

\*

*Elaboration durch Cf, während Elaboration Blick zu Bf und zu Bm, Konklusion durch Cf im Modus der Formulierung einer Proposition. Formulierung der Proposition im Modus einer Frage an Bf, Validierung der Proposition durch Bf, dann durch Cf und erneut durch Bf.*

Die Rahmung für die Elaboration von Cf bildet ihre Kommunikation mit Bf, und Bm. Sie beginnt nach der Darstellung der Dauer ihrer Teilnahme mit dem Thema Unterschiede, wobei sie verdeutlicht, was sie wichtig findet. Sie formuliert eine Mitteilung (Textsorte) an die Interviewerin über ihre Prioritäten/ihre Werte.

In ihrer Formulierung, der Mitteilung ihrer Werte und dem Handeln zeigt sich eine Diskrepanz. Sie spricht über ein Thema, formuliert ihre Werte und zeigt in ihrem Handeln (Enaktivierung) aber, dass sie diesen Werten nicht folgt. Es zeigt sich folglich, dass sie nicht weiß, wie sie die positiven Vorstellungen/Horizont umsetzen kann, jene sind evtl. auch nicht zu realisieren. Sie orientiert sich an ihrem positiven Horizont: keine Unterschiede (machen), verwirklicht jedoch die Herstellung von Unterschieden und dies nicht neutral, sondern, indem sie Äußerlichkeiten auch als „komisch ausschaust“ oder „seltsam ausschaust“ negativ bewertet. Ihre Aussage ist paradox. Ihre Idealvorstellung keine Unterschiede (machen) ist entsprechend einer Vorstellung davon, dass alle gleich sind, diese steht im Kontrast zur Realität, der Produktion von Unterschieden in ihren Aussagen.

Gleichzeitig wird auch deutlich, dass sie die Tatsache negiert, dass Unterschiede da seien (24), Unterschiede werden gemacht (sie möchte, dass keine Unterschiede zwischen den Athleten und Partnern gemacht werden, dass ist ihr wichtig (18/19). Jene sind nicht real. In ihrem Handeln macht sie Unterschiede, insbesondere, indem sie direkt Athleten und Partner in dem kommunikativen Handeln unterscheidet (20f.).

Um die Diskrepanz zu verdeutlichen soll folgende Darstellung helfen:

Cf unterscheidet nach ihrer Wertedarstellung aktiv in diverse Heterogenitätsdimensionen. So beginnt sie mit der Unterscheidung in Athleten und Partner, wobei sie die Athleten zuerst benennt und Bf ansieht (Performanz der Begrifflichkeit) und zum anderen mit ihrer Geste, die Trennung zwischen den Gruppen verstärkt („((zeigt von rechts nach links))“). Dann formuliert sie das, was äußerlich „anders“ ist. Implizit macht sie ihren Blick auf die Norm deutlich. Etwas ist anders in Abweichung von der Norm dann als „anders“ (sonderpädagogisches Denken in Norm und Abweichung). Die Abweichung formuliert sie als Bewertung von Äußerlichkeiten „komisch“. Es ist nicht nur anders, sondern wird auch abgewertet als „komisch“, als fremd. Entweder um diese wenig positiv formulierte Abweichung aufzuweichen oder um weitere Heterogenitätsdimensionen zu beschreiben, formuliert Cf dann, klein und groß als eine Abweichung von der Norm. Diese sind

\*

\*

jedoch natürlicher, neutraler bzw. kommen öfter vor, als die zuvor als „komisch“ formulierten Abweichungen, Bewertungen (Abwertungen).

Sie unterscheidet hier nicht in die Leistung, sondern in Äußerlichkeiten, welche subjektiv bewertet werden, sie unterscheidet nicht quantitativ, sondern in der Qualität des Aussehens.

Sie endet damit, dass „halt kein Unterschied da ist“. Die Diskrepanz wird verstärkt dadurch, dass „kein Unterschied da ist“ sie jedoch die Unterschiede konstruiert. Hiermit zeigt sich eine weitere Divergenz in ihren Worten im Hinblick auf eine theoretische Grundlage ihrer Formulierung: etwas ist da oder wird konstruiert. Unterschiede sollen nicht da sein und nicht konstruiert werden. Wie sind Dinge dann vorhanden? Sie orientiert sich an einer Norm und verdeutlicht die Abweichung an den „Athleten“.

Als weiteren Aspekt benennt sie „Spaß“. Spaß wird in dem Zusammenhang ebenfalls als positiver Horizont formuliert und mit „Mel“ (Bm) in einen Bezug gesetzt (sie spricht jene direkt an (25f.). keine Unterschiede machen und selbst Spaß haben, jedoch Spaß auch zusammen haben „ne, wir ham immer Spaß Mel“. Sie fordert eine Bestätigung ihres positiven Horizonts ein, bestimmt gleichzeitig, dass Mel nun reden darf und versucht gleichzeitig nicht nur ihren Spaß zu sehen und zu verdeutlichen, sondern zu verdeutlichen, dass auch andere Spaß haben wie sie „wir“. Das teilen sie, es ist gleich. Sie sucht nach einer Bestätigung ihrer positiven Orientierung, ihrer Orientierung überhaupt.

Für Ihre Konklusion fordert sie eine Validierung durch Bf ein, sie endet mit einer Orientierung, die das gleiche, das verbindende zwischen Bf und ihr betont, beide haben Spaß.

Orientierung:

Orientierung bei dem Thema Unterschiede an einer fiktiven Norm und den Menschen mit Behinderung, an dem „anders“ /an den Athleten konkret: Bf und Bm (verbal (20, 22-23) und performativ (19, 22, 25-34 u.a.)

Pos.: Keine Unterschiede machen (aktiv), kein Unterschied ist da, alle sind/sollen gleich sein, behandelt werden (Gleichheit) (versus: alle unterschiedlich), Spaß zusammen haben (trotz aller externer Unterschiede sollen alle gleich behandelt werden?)

Neg.: Unterschiede machen, Unterschiede sind da, Personen nicht gleich behandeln

Enaktivierung: Unterschiede werden hergestellt (kommunikativ und dokumentarisch) (Paradoxon in Aussage)-zwischen Moral und Realität/Handeln? Positive Orientierung, findet sich nicht in der Realität wieder(positive Orientierung bildet einen Kontrast zur Realität)

Orientierungsgehalt: zusammen im Sport, gibt und macht keine Unterschiede (macht keine?)

\*

\*

Thema: Unterschiede

Modus nicht formulierbar

UT\_IIB: „Fußballer sind unterschiedlich“

Zeile: 26-32 ((-66)

„Willst auch was dazusagen?“ (26-32)

Formulierende Interpretation

Reflektierende Interpretation

*(Nach der Elaboration durch Cf und der Bestätigungseinforderung durch Cf an Bf und deren Validierung der Konklusion;...) Metakommunikation: Proposition als Frage an Bf durch Cf, oppositioneller Diskurs (Verneinung durch Bf, Wiederholung der These als hinterfragen der Verneinung (immanente Nachfrage) durch Cf, rituelle Konklusion durch Verschiebung der These durch Cf an Bm und damit gleichzeitig neue Proposition als Frage, oppositioneller Diskurs durch erst Validierung als Verneinung durch Bm, Bestätigung der Proposition/der These durch Hinterfragen der Verneinung (Immanente Nachfrage) durch Cf, Ratifizierung durch ?f, (Performanz: Blick von Cf zu Bm, der sieht nachhinten), Proposition durch Cf als Frage an Bm im Modus der Kommunikation (!), (rituelle Konklusion durch eine Verschiebung des Themas indem auch die Textsorte geändert wird) Validierung durch Bm, Validierung und Differenzierung der Proposition durch Cf in Form einer Frage, Validierung durch Bm, Fortsetzung der Proposition im Modus einer Aufforderung/Appell durch Cf.*

Cf fragt zunächst im Modus der Metakommunikation, ob Bf etwas dazusagen wolle, jene lehnt ab und nachdem Cf erneut nachgehakt hatte, erfolgt keine Konklusion, sondern ein Verschieben der angesprochenen Person an Bm, der direkt mit Namen angesprochen wird, der ähnlich wie Bf handelt, dies jedoch durch Gesten unterstreicht (Performanz) ((blickt zu ihr und schüttelt den Kopf)). Obwohl Cf seine Gesten und Worte wiederholt, das von ihm gesagte folglich aufnimmt, handelt sie nicht hiernach, sondern fragt ihn direkt, indem sie sein Thema benennt und ihn somit zum Reden animiert (Proposition). Sie lässt sein „ne“ nicht zu, erkennt es nicht an und fragt anders, leitet zu seinem Thema über. Dies steht in einer Differenz dazu, wie sie mit Bf umging. Reagiert sie hier individuell unterschiedlich? Sie fordert ihn zum Sprechen, zum berichten über sein Thema auf, welches sie bereits kennt. Cf verfolgt hier das Initiieren einer Textsorte, in welcher es um das Berichten/Beschreibung von Themen zum gemeinsamen Sport an die Interviewerin geht. (In den Metakommunikationen erfolgt eher, wie die Gruppe eigentlich miteinander agiert).

\*

\*

Sie fordert Bm auf, überhaupt seine Ablehnung zu sprechen und formuliert sein Thema, zu welchem er berichten kann, wie sie weiß. Sie übergeht ihn, geht über seine Antwort hinweg und fordert seinen Bericht.

Sie nimmt eine Lehrerrolle mit dem „dran nehmen“ ein. Diese Rolle verdeutlicht die Verantwortung, Strukturierung und Leitung, welche sie innerhalb der Gruppe einnimmt. Hauptsächlich redet Cf und sie nimmt andere dran, sie dürfen mal reden. Hier zeigt sich eine Gesprächshierarchie. Die Integration erfolgt rhetorisch.

Orientierung:

Pos.: Integration-

neg. : Ausgrenzung (Nichtbeachtung)-Enaktivierung: Fremdbestimmung zu Integration und Nichtbeachtung der anderen (nur Beachtung von Bf und Bm)

Orientierungsgehalt: Verhandeln über Redebeiträge im Modus der Opposition (Einbezug trotz Verneinung/Ablehnung)

Thema: Verteilung der Redebeiträge an Bf und Bm durch Cf

Modus:

exklusiv, da sie nur Athleten anspricht? Bzw. hier ein oppositioneller Rahmen bzgl. der Integration auftritt (jemanden integrieren wollen, obwohl er nicht will?? Am Beispiel des Sprecherwechsels-Verteilung der Redebeiträge)

und damit Konkretisierung des Anfangs (Zeile 12-16-von Antithese zu Opposition)

„Fußballer“ 33-66

*Elaboration durch Bm (Opposition zu Cf), Validierung im Modus der Wiederholung durch Cf, Fortsetzung der Elaboration, immanente Nachfrage durch Cf, Wiederholung durch I., Blick zu Cf durch Bm und Fortsetzung der Elaboration teils im Modus der Wiederholung durch Bm, Validierung durch Cf 3x währenddessen, Zum Thema wer stärker ist“ erfolgt hier eine Differenzierung durch Bm, immanente Nachfrage der Interviewerin (verständnisfrage), Antithese durch Bm, Fortsetzung der Antithese durch Cf, Paralle durch Af als Wiederholung der Proposition von Bm, Fortsetzung durch Bm, Immanente Nachfrage durch Cf, Wiederholung durch Af und Bm, erneut durch Af, durch I., Validierung durch Cf, Konklusion als Orientierung, Wiederholung durch Cf mit Validierung durch Bm und Generalisierung der Orientierung als Konklusion durch Cf, Validierung durch Bm*

\*

\*

.(gemeinsam wurde die Orientierung von Bm zu einem Ende gebracht-es ist keine Orientierung von Af, Cf, sie wiederholen die Aussagen von Bm nur, um sie zu erklären, wenn andere sie nicht verstanden haben (u.a. der Interviewerin oder auch Cf).

Erst in der Generalisierung erfolgt die Meinung von Cf.womit aber die intrapersonellen Divergenz bestätigt wird.

Bm nimmt Bezug zu dem Thema von Cf (sie macht den Unterschied von ihm zu den Basketballern auf (34), er will eigentlich nicht sprechen, aber er entwickelt an seinem Thema Fußball das Thema von Cf in seinem Sinne.

Cf hatte ihn aufgefordert zu seinem Thema zu sprechen. Er distanziert sich von der Basketballgruppe durch „ich“ und „ich bin ja Fußballer“. Er zeigt im Thema Fußball (versus Basketball) auf, dass Fußballer anders sind. Das, was Cf für die Basketballer verdeutlicht hatte, ist bei den Fußballern anders. „Fußballer sind unterschiedlich“. Er zeigt auf, worin sie unterschiedlich sind. Zwar auch in der Größe (einer Äußerlichkeit wie bei Cf), aber auch in den zu quantifizierenden Momenten (Leistung (Stark, gut, ). Er hingegen sagt, dass man nicht sagen könne, wer besser ist. Üblicherweise ist Leistung zu messen und gerade das ist wichtig zu sagen, wer besser ist und die besten im WK Sport spielen zu lassen.

Unterschiede bilden bei ihm etwas positives. Zunächst wird der Kontrast basketball und Fußball aufgemacht. Er exemplifiziert Unterschiede am Fußball. Es bleibt fraglich, ob es im Basketball auch so ist, das verdeutlicht Cf in ihrer Konklusion (62). Evtl. hat er, als kleine Person, gelernt, dass alle Menschen unterschiedlich groß sind und alle auch in anderen Aspekten unterschiedlich sind. Innerhalb seines kommunikativen Handelns wird sein Unterschied zu anderen bzgl. der Sprache deutlich. Cf versteht ihn nicht und bittet ihn, es zu wiederholen „was? sags nochmal“ (41). Aus diesem Grund wird eine Praktik deutlich, die ermöglicht, dass Cf Bm richtig versteht. Sie wiederholt was er sagt und validiert es gleichzeitig (43-46). Die Interviewerin versteht ihn nicht. Bm beginnt eine Erklärung und Cf verdeutlicht parallel mit Validierung durch Af, was Bm gesagt hat. Sie spricht für ihn. Bm ergänzt die wiederholung durch eine Differenzierung. Es wiederholt sich, dass Cf ihn nicht versteht, hier spricht nun Af für Bm und parallel dazu spricht auch Bm. Deutlich wird die wiederholung als darstellung der Meinung von Bm, da Af (58) ihre Meinung davon absetzt. Bm betont die Stärken. In seiner Kommunikation werden die Unterschiede im Sprechen offensichtlich und der Umgang der Gruppe mit jenen (Fürsprecher durch Cf und Af). Er orientiert sich an den Unterschieden als etwas positives, was Realität ist, möglicherweise kennt er seine Unterschiede zu anderen (er ist klein und wird oftmals nicht verstanden) weshalb er einen positiven Umgang mit Unterschieden gelernt hat und jene nicht nur positiv darstellt, sondern auch positiv

\*

\*

realisiert. Er lässt sich von den Fürsprechern nicht in seiner Darstellung entmutigen. Er redet weiter und versucht es zu erklären. Die Unterschiede sind Realität und der Umgang mit ihnen macht ihn erst handlungsfähig.

Seine Darstellung steht in einer Opposition zu jener von Cf, welche eine Ideal-Vorstellung von Gleichheit (worin?) anstrebt, entgegen jener bzgl. der Äußerlichkeiten und Bezeichnungen kommunikativ handelt. Er orientiert sich an den Unterschieden, den messbaren. Die rituelle Konklusion erfolgt durch Cf, welche die Unterschiede auf die sportliche Ebene, die messbare Leistungsebene verschiebt und die Ideal-Gleichheit nicht anspricht (jene hatte sie bzgl. der Thematik Behinderung expliziert). Innerhalb sportlicher Teams sind alle unterschiedlich in Bezug auf die Leistung („unterschiedlich stark“), also nicht nur unter den Fußballern, dass ist bei allen Teams gleich. Sie konkludiert in Form einer rituellen Synthese. Die Unterschiede werden nicht aufgehoben, aber sie setzt an der vorherigen Orientierung an. Welche Form ritueller Konklusion??

Positiver Horizont: alle sind unterschiedlich (in Eigenschaften in Bezug auf Leistung)

Negativer Horizont: (alalle sind gleich?(???)

Realisierung: (dokumentarisch):

Verständigungsproblematik – auch hier zeigt sich unterschiedlichkeit im Sprechen, wenn Unterschiede zu Verständnisproblemen führt-nachfragen oder andere erläutern (ohne das gefragt wurde)

Modus zu Cf:

Divergenz zu Cf-divergenter Modus zwischen Cf und Bm

Sprecherwechsel durch Bm eingeleitet, metakommunikative Proposition im Modus einer Frage an Df, Ratifizierung durch die Gruppe (alle ?f??), Fortsetzung der Proposition als nonverbaler Appell (mit lächeln), F, Validierung der Proposition und damit Annahme des eingeleiteten Sprecherwechsels durch Df.

Zeile 66-104

UT III: „echt toll“

***Elaboration durch Df, Ratifizierung durch Cf, Sprecherwechsel durch Df an Ef, Elaboration durch Ef, Ratifizierung durch Cf, Sprecherwechsel durch Ef, Elaborationsbeginn durch Ff, Proposition im Modus einer Frage von Cf an Ff, Validierung und Elaboration durch Ff, Validierung durch Cf, immanente Nachfrage (Verständnis) im Modus der Metakommunikation durch Gf an Ff, Blick von Bm zu Gf, Ratifizierung der Gruppe, Elaboration durch ff und parallel***

\*



\*

*durch Cf, Ende des antithetischen Diskurses durch Synthese von Gf(vor Ende der Elaboration durch Cf, Sprecherwechsel durch Bm an Gf, Ratifizierung durch Ff und Sprecherwechsel durch Ff an Gf, Elaboration durch Gf, Validierung durch Ff, Fortsetzung der Elaboration durch Gf, Wechsel der Textsorte auf die Eben der metakommunikation als Opposition zum Sprecherwechsel, Appell durch Ff, Reaktion durch Gf, dann Wechsel auf die kommunikative Ebene und Elaboration. Sprecherwechsel durch Blick von Cf zu Am.*

Warum findet man im Sport neue Freunde? Findet man dort nicht als erstes Sportskameraden und macht man nicht als erstes eigentlich Sport? Deutet FREUNDE direkt auf den sozialen Interessensbezug hin, den die Partner eher haben?

FREUNDE sind nahe Personen, denen man vertraut, die für einen da sind und die sich untereinander sehr gut kennen (man versteht sich blind,...-Gf jedoch versteht Ff „toleranter“ jedoch nicht. Für die Gruppe kann es gänzlich nicht gelten, dass sie alle mehr Freunde finden, da es Momente gibt, in welchen sie sich sprachlich u.a. nicht verstehen

Cf initiiert Sprecherwechsel (77) (macht Bm es ihr nach? (64, 94), leitet an, unterstützt (versucht sich in die Rolle von Ff einzufühlen,...) (79f.), (Cf ist länger dabei und bindend andere mit ein, leitet auch stärker an (78f.),

Kollektive Orientierung

Positiver Horizont:

Spaß (Df, Ef, Ff, Gf,

Freunde finden, nahe Personen, Bindungen aufbauen (Df, Ef!,

Neues (versus Mitschüler) (Veränderung, toleranter, Entwicklung, anders zu immer),

kein Unterschied da (Df (vorher Cf, )), Unterschiede werden gemacht (zwischen Athleten-partner und zu Behinderten) versus keine Unterschiede

eigene Entwicklung (Ef, Ff („verändert schon eigentlich ein bisschen (relativiert es eigentlich als verändert nicht bzw. verändert)

Entwicklung hin zu mehr Toleranz (Ff)

Perspektivveränderung „vielleicht“ (Ef,

Neg: Alltag (indirekt im Gegensatz zum Neuen), „immer“, vorher-nicht einsehen

Alle kommen zusammen, egal ob man unterschiedlich sind,...(Unterschiedlich hier auch negativ und damit wie Cf (Validierung von CfOrientierung??) durch Gf, die jedoch vorher die Trennung in Behinderte/nichtbehinderte aufgehoben hat?

\*

\*

### Realisierung:

Erklärungen bei Nachfrage-thematisch bilden sie eigene Gruppe,...sehen neue in dem fremden,...

(Orientierung an MmB?)-trennung Partner-athlet „die“ (Ef, Ff, („nicht nur zu Behinderten“))

Abgrenzung zu Behinderten-Gf entwickelt von „die“ weiter zu „alle kommen zusammen“ (101-103)

positive wird stärker gewichtet

Tolerante Verhaltensweise performiert in der Antwort zur Frage nach der Bedeutung von toleranz),..und darin realisiert sich auch die Divergenz zu Freundschaft bzw. die Opposition? Wir sind Freunde und verstehen die Worte des anderen nicht? Oder kann das nicht auch mal unter Freunden passiern, dass man sich nicht versteht bzgl. der gewählten Worte?

Ff und Gf sind neu,...(Ff fällt es schwer zu beginnen und etwas zu sagen, dann jedoch orientiert sich schon an dem bisher gesagten-Gf fällt es schwer zu reden, sie ist nervös und selbst als sie redet, sucht sie nach Worten (sie trommelt mit den Fingerspitzen, was ihre Nervosität unterstreichen könnte)-Appell von Ff die auch neu (trotz des gleichen erfahrungsraums „neu“-verschiedener Umgang und verschieden stellen sie sich dar

Und,...tolerant dem gegenüber, dass jemand es schwer hat zu sprechen,...muss sie reden? Sie versucht es, aber ihr fällt es schwer (

und Orientierung an einem ritual, Regel (alle müssen sprechen,...dem ist zu folgen-Appell (100))(Gf fällt es schwer-Appell von Ff) (95, 100)

ähnliche Orientierung der Frauen,...univok, parallel?

Entwicklung von Themen innerhalb des Gesprächs durch Einzelpersonen,...

Zeile:104-112

Passage: „Alex,...

UT IV: „Alex“

UT IV a: „Warst Du in Bremen dabei?“ (104-133)- „Das war voll schön“ (108-133)

UT IV b: „Wie findest man Du´s?“ (133-165)

OT: „Warst du in Bremen dabei?“

***Metakommunikation: Proposition im Modus einer Frage an Am durch Cf(vorher wurde der Redestab immer vom Vorredner weitergegeben, hier nicht, Cf ergreift den Redestab und gibt ihn mit ihrem Thema an Am weiter), (gegenwartsbezogene) Verneinung (Opposition) durch Am, Immanente Nachfrage durch Cf und anschließende Zwischenkonklusion durch Cf. Direkte***

\*

\*

*Elaboration der Proposition mit Validierung durch Bm und Bf. Auf die Validierung von Bf direkte immanente Nachfrage im Modus der Metakommunikation mit Validierung durch Bf und Konklusion durch Cf. Immanente Nachfrage als Verschiebung bzgl. Person an Bm, Validierung durch Bm und Konklusion durch Cf mit anschließender Fortsetzung der Elaboration im Modus der immanenten Nachfrage zur Thematik/Beschreibung an Bm, validierung durch Bm und Fortsetzung der Elaboration im Modus einer validierung, Ratifizierung durch Bf, Fortsetzung der Elaboration, Validierung durch Bf, Fortsetzung der Elaboration im Modus der Validierung, Metakommunikation und Beschreibung, erneut der Metakommunikation in Form einer Frage an Af, individuelle Differenzierung durch Af, parallele Fortsetzung der Elaboration durch Cf, Zwischenkonklusion als Validierung und Fortsetzung der Elaboration mit immanenter Nachfrage und Validierung durch Af, Bm. Elaboration im Modus der Metakommunikation (Teilnahme) als Frage an Af und Bf, dann an Df-Gf und Validierung durch Df, Ef, ?f, Bf. Ratifizierung durch Cf.*

Fortsetzung des Themas: alle stellen sich vor, sagen etwas zum Thema

Cf versucht alle mit einzubinden, auch in ihr Erlebnis (118, 119, 122-133,...)

Zeigt sich an 135 eine Gemeinschaft der Jungen, 1. Lesart: ha, jetzt musst du ran oder doch eher 2. Lesart, die zeigt, dass er Am gut kennt, dass er weiß, dass es schwer wird, ihn zum Reden zu motivieren

Orientierung:

1 Integration, Einbezug einzelner Personen der Gruppe (Am hatte bis hierher noch nichts gesagt, Verteilung der Redebeiträge so, dass jeder etwas sagt) und besonders auf Bf wird eingegangen (während ihrer Elaboration!)-Bm wird nicht nur metakommunikativ, sondern auch in die Kommunikation mit einbezogen, besondere Beachtung von Bf (s. auch am Ende (besondere Integration als besondere Beachtung von Menschen mit Behinderung)

Bezug Einbezug und individuelle Perspektive/Meinung: hierzu sind die Textsorten entsprechend zu sehen (Einbezug: Metakommunikation und eigene Beschreibung ist kommunikativ-unterstreicht die Unterscheidung zwischen Integration und eigenem Thema!

2 Orientierung kurz Integration (Frage, welche nur eine ja/nein Antwort intendiert) (Bezug auf Am, der noch nichts sagte), initiiert Thema/Proposition, wechselseitiger Bezug zwischen Bm, Bf und Cf, dann viel Monolog und Validierung; Darstellung ihrer Proposition durch Cf, wieder Einbezug von Af und später von den anderen (Df-Gf)-an alle gedacht, aber nur das eigene Thema präsentiert

3 Cf folgt Regel/Norm, Handlungsvorgabe (alle sollen etwas sagen) integriert mit Ansprache Am äußerlich, (versus) setzt jedoch ihr Thema durch die Proposition fest bzw. Am vor (Integration auf

\*

\*

basis ihrer Vorstellung/ihrer Themen, Interessen), geht nicht weiter auf Am ein, fragt nicht nach seinen Themen, Interessen, Bm, Bf folgen ihm Thema (validieren es, waren dabei)

4 Orientierung am eigenen Erlebnis, kein negativer Horizont wird erwähnt, jener wäre nur aus der Performanz ablesbar (Ausschluss bei nicht Teilnahme) nur wer dabei ist, war, kann integriert werden, das Thema teilen (Beschreibung und Validierung des Themas in einem neutralen oder positiven Horizont (voll schön,...))

Soziale vor Sieg,...wievielter sind wir geworden?(erlebnis von einigen der Gruppe, aber hier setzt niemand verbal ein,..., sie lenkt das Gespräch auf die Gruppe und dann reden auch die anderen (125-132)

Neg. :Ausgrenzung, nicht Beachtung seiner Bedürfnisse, übergehen der Personen (teilen das Thema nicht)

Interesse sind nicht die Medaillen,(sondern dabei sein und das Erlebnis teilen)

Enaktivierung:

Am setzt nicht an den vorher besprochenen Themen an, es scheint nicht seinem Erfahrungsraum zu entsprechen, ohn fällt entweder nichts ein oder er will nicht reden, die anderen machen sich fast alle über ihn lustig, nur Bm bietet an, dass er dann etwas sagen könne, er hält weniger an der Norm fest, dass alle etwas sagen müssen, sondern eher daran, dass er etwas sagen will und dann Am auch erlöst, der Rest macht sich teilweise lustig...(lachen und zuvor wurden Worte wiederholt, die verdeutlichen, dass er hier nicht spricht „die kann man gar nicht beschreiben“ aus folgenden Gründen „so schön, so schön“,...“so sprachlos“ Ff und Gf, die beide zu Beginn auch Schwierigkeiten hatten zu sprechen, machen sich jetzt über Am und sein nichtsprechen lustig,...ist das Indikator dafür, dass sie sich dem Schwächsten gegenüber erhöhen? (hier zeigt sich auch wieder das Bild, dass sie sich nicht verstehen und nicht die gleiche Sprache sprechen)-ihm fällt es sichtlich schwer und das verstehen sie nicht,...

Bm meldet sich,...nimmt er hier eine Schülerrolle gegenüber einer Leitung/Lehrer ein (er wird zwar hier nicht dran genommen es wiederholt sich jedoch diese untergeordnete Orientierung hinsichtlich seiner Rolle)

Nicht alle teilen das Thema, über welches Cf integriert!

mit der Proposition ihres Themas-kurzer Einbezug von Am (Am bringt sich nicht direkt ein), nach Verneinung direkter Anschluss als Elaboration des eigenen Themas Bf reagiert mit Validierung auf Thema (sie versucht sich einzubringen und zu integrieren), bei welchem sie nicht anwesend war (Tendenz zur Validierung bei Aussagen von Cf?). nur wer dabei war, kann auch mitreden (?), immanente Nachfrage-Einbezug von Bf durch Cf, doch jene verneint, Turnier als

\*

\*

Ausgrenzungskontext?(Am kann hier nicht mitreden und Bf, die versucht mitzureden, wird beachtet, dann jedoch in der Thematik nicht angesehen (Fokus auf Bm, der dabei war und die Frage validieren kann)-Einbezug von Bm in die Thematik, indem sie von der Textsorte Metakommunikation in die Textsorte Beschreibung der Spiele/Bewertung der Spiele übergeht.

Modus:

Divergenz? (Einbezug als Ausgrenzung?)-Integration auf unterschiedlichen Ebenen Am wird ins eigene Thema eingebunden (kurz), auf Bfs Beitrag wird eingegangen (kurz) und Bm wird in die Thematik mit einbezogen, da er selbst mit dabei war

Divergenz: nicht alle teilen das Thema! Über welches hier gesprochen wird, über welches hier integriert werden soll

Anders:

Regeln einhalten (alle sollen reden)-aber hier im Kontext des eigenen Themas (Proposition)-  
Integration durch Anpassung??

Zeile 133-165

UT IV b: „Wie findest man Du´s?“

*Proposition im Modus einer Frage durch Cf an Am, Ratifizierung durch Am als Beginn eines oppositionellen Diskurses, Ratifizierung der Ratifizierung durch Bm und ?f und ?f, Fortsetzung des Oppositionellen Diskurses zwischen Am und Cf jetzt im Modus der Metakommunikation durch Cf in Form einer Frage an Am mit impliziter Unterstellung des Nichtkönnens, Hinweis zur Möglichkeit einer rituellen Konklusion des oppositionellen Diskurses durch Bm als Verschiebung der Sprecherwahl, Ratifizierung und Einstieg in den oppositionellen Diskurs durch Gf, Ff, Am und ?f, Fortsetzung es oppositionellen Diskurses zwischen Am und Cf durch Am als Elaboration seiner Thematik, immanente Nachfrage durch Cf, Wiederholung der Elaboration durch Am, Aufforderung zum Sprechen durch ?f, Opposition durch Am als Wiederholung seiner Elaboration, Fortsetzung des oppositionellen Diskurses durch Proposition von Cf an Am, Opposition durch Am und Elaboration der Proposition durch ?f, neue Proposition im Modus der Frage von Cf an Am, Fortsetzung der Proposition zum Sprecherwechsel durch Bm, Fortsetzung des oppositionellen Diskurses durch Am (erneut 3. Mal „oh Gott“),Ratifizierung durch Cf und ?f ((lachen)), Verschiebung der Thematik (oppositioneller Diskurs) durch die immanente Nachfrage der Interviewerin an Am und Validierung durch Am.*

\*

\*

Nach der Proposition im Modus einer Frage durch Cf an Am, verschiebt er die Textsorte auf die metakommunikative Ebene. Er distanziert sich somit zunächst vom Thema. Er drückt mit „oh gott, oh Gott“ seine Unsicherheit und Überforderung aus, da das Thema ihn scheinbar überfällt, so dass er es erstmal von sich wegschieben muss, deshalb auch die Textsortenänderung hin zu einem „mehr“ an Distanz. Es ist davon auszugehen, dass er sich während der Aussagen der anderen bisher wenig mit dem Thema beschäftigt hat bzw. sich aus dem Gruppengespräch herausgezogen hat, was die nachfolgenden Äußerungen verdeutlichen (ich mahc nur des, was mir gefällt (148, 150). Diese Aussage wird von Bm und zwei ?f ratifiziert mit einem grinsen bzw. lachen. Warum reagieren sie auf eine Unsicherheit, Überforderung, eine Distanzierung zum Thema mit einem lachen? Weil er nicht wie gewohnt reagiert und etwas zum Thema sagt? Weil Cf ihn sozusagen erwischt hat, da er sich nicht beteiligt, wie man es eigentlich tun sollte in einem Interview? Auf alle Fälle wird hier erstmals angedeutet, dass sie nicht mit Am lachen, sondern eher über seine Worte. Das setzt sich in Zeile 143-145, 162 (als rituelle Konklusion der Gruppe) fort. Besonders sa auch zum Ende hin gelacht wird ohne, dass die gesamte Gruppe miteinander Spaß hat und gemeinsam lacht, zeigt es eine Grenze zu anderen Personen auf und scheinbar zu Am, der auch am Ende erneut „oh Gott“ sagt, woraufhin das lachen erfolgt. Zunächst geht Cf mit einer Fage auf das „oh Gott, oh Gott“ von Am ein, indem sie zum einen die Frage stellt und zum anderen die Ebene auch auf die Metakommunikative Ebene wechselt. Dies erfolgt jedoch, indem sie mit ihrer Frage die Aussage von Am interpretiert als Nichtkönnen („kannst gar net beschreiben [...]“) sie hängt noch eine angedeutete Alternative an „oder was?“, welche jedoch im Gegensatz zu ihren sonstigen Fragen und ihr sonstiges Eingehen auf Personen fordernder und bewertender, wenig bedürfnisorientiert klingt und ist. Am widerspricht der Unterstellung des Nichtkönnens, womit sich die Opposition zeigt, indem er ihr widerspricht (am Ende erfolgt keine Konklusion). Die Gruppe reagiert nun mit Gemurmel und scheint an dem Diskurs kein Interesse zu haben. Zuvor hatte es keine Zwischengespräche gegeben. Die Gruppe hatte dort als gesamtes nicht das Interesse verloren. Bm reagiert auf die Aussage von Cf oder interpretiert das wenige Sprechen zum Thema von Am auch als nicht können, bzw. nicht wissen, was zu sagen sei, indem er nun eine rituelle KONklusion anbietet, indem er den Blick von Am als Sprecher auf sich als Sprecher lenkt. Er stellt sich zum einen als kompetent dar(„ich kann noch mehr erzähl“). Er kann es (indirekt verdeutlicht er, dass in seinen Augen Am dies nicht kann). Und mit dieser Kompetenzerhebt er sich auch über Am, da zu diesem Zeitpunkt nur diese Kompetenz gefragt ist, die Am nicht erfüllt. Er redet kaum und nicht zu dem Thema. Die Interpretation, dass es an Am liegt, dass er nicht redet, dass er es nicht kann, diese Orientierung wird durch die nachfolgenden Aussagen gestärkt (Gf und Ff ergänzen sich in ihren

\*

\*

Aussagen und scheinen einen parallelen Modus einzunehmen, indem sie zum einen Cf wiederholen und davon sprechen, dass es aufgrund der Überwältigung von Eindrücken nicht beschreibbar sei. Sie scheinen sich hierbei über Am lustig zu machen, da sie zu denjenigen gehören, die bereits zuvor gelacht haben, diese Aussage auch in Verbindung zu Cf machen (ihre Worte wählen und sich auch im weiteren Verlauf des Interviews an Cf orientieren und sich nicht von ihr abgrenzen (188-208 „dass ich so was beruflich machen will“). Cf nimmt hier die Opposition zu Am ein, die somit von Gf und Ff gestärkt wird. Die Reaktion von Am bestätigt dies, da er oppositionell mit einem „pfft“ Ablehnung reagiert und die Aussage ratifiziert. Ergänzend zu Gf und FF wird die Kommunikation von Am als „sprachlos“ gewertet. Dann erfolgt ein Wechsel durch Am auf die kommunikative Ebene und er deutet seine individuellen Interessen an: „so was mir gefällt“. Cf reagiert direkt, indem sie ihn nicht ausreden lässt, sondern immanent nachfragt „was?“ Am setzt erneut an und wiederholt, „was mir gefällt“ und betont, indem er die Aussage nun dahinter setzt, dass er nur nach seinen Interessen handle. Übertragen auf sein Handeln jetzt, könnte es auch bedeuten, dass es ihm jetzt nicht gefällt zu sprechen (schließlich reagieren eigentlich auch alle gegen ihn in der Opposition). Er macht hiermit deutlich, dass er eine feste Meinung hat, die auch gegen ein Gruppenhandeln steht, in welchem man Kompromisse macht und nicht nur das macht, was einem selbst gefällt. Er zieht sich somit aus der Gruppe auch heraus. Nachfolgend zeigt sich nun eine Divergenz im Verstehen der Aussage von Am. Cf und Ff haben Am reden verstanden als Ansatz, dass er nun etwas zu dem Thema sagen will. Am scheint hiermit aber nur zu verdeutlichen, dass er nur etwas macht, was ihm gefällt und zureden gefällt ihm hier nicht. Ff fordert ihn folglich zu einem weiteren Reden auf „na?“ er reagiert, indem er mit einem „Pfft“ und dann mit der Wiederholung seiner Aussage ansetzt, dass er nur mache, was...“ Cf setzt auf der kommunikativen Ebene wieder an, verdeutlicht jedoch die bereits von Ff vorgenommenen Divergenz, indem sie Am weiterhin zum Sprechen auffordert, jedoch seine Worte mit einbezieht („sag mir mal, was Dir gefällt,...“). Es ist erstmals von Cf keine Frage die stellt, sondern eine Aufforderung zum Sprechen (Appell?). Dass evtl. ein Zusammenhang besteht zwischen dem hier nicht gefallen zu sprechen und einer Überforderung macht Am deutlich, indem er auf die Frage „oh Gott“ wiederholt und leise und damit schwer verständlich sagt „so schwer ist das“. Es scheint ihm schwer zu fallen. Auf dieses Bedürfnis geht die Gruppe jedoch zu Beginn nicht ein, stattdessen zeigt sich mit Lachen, der Opposition und Divergenz, dass sie Am nicht verstehen, sein Bedürfnis nicht wahrnehmen. Ihre Norm alle sagen etwas scheinen sie hingegen eher zu verfolgen. Auf die Aussage von Am reagiert Ff nun mit Unterstützung in Form von Vorschlägen „basketball spielen“ und Cf fragt ganz direkt nach dem, was er am liebsten mache („was gefällt dir denn am Besten?“) sie stellt erneut eine Frage und hat somit

\*

\*

scheinbarerkennt, das Am Unterstützung benötigt. Bm meldet sich nun. Er scheint, wie in der Schule, auf die Frage eine Antwort zu wissen (das zeigt sich auch in Zeile 169, da er dann direkt davon spricht, was ihm gefällt. Er scheint die Antworten von Am als nicht wissen zu interpretieren, was sich bereits in Zeile 142 andeutete. Die Aussage von Am, dass es ihm schwer fällt, wird damit gleich gesetzt, dass er es nicht kann. Am reagiert erneut mit einer Ratifizierung und oppositionell „pffft oh Gott“ er sagt nichts zu der Frage inhaltlich, sondern verdeutlicht seinen Standpunkt. Zu dieser rituellen Konklusion gesellt sich die Meinung der anderen, die nun lachen Cf, ?f. er lacht auch mit. Damit verdichtet sich die Divergenz, da sie gemeinsam lachen, obwohl sie sich vorher nicht verstanden haben. Die Interviewerin greift ein und fragt ihn direkt (rhetorische Frage), ob es gut sei mit den anderen Schülern zusammen zu spielen und er bejaht die Frage. Er spricht hier direkt und reagiert anders als zuvor. Geht die Interviewerin anders auf ihn ein oder zeigt sich in dem Diskurs, wie die Gruppe ansonsten agiert und zeigt sie somit fest gefahrene Strukturen zwischen der Gruppe und Am? Ist er sonst auch jemand, dem wenig zugetraut wird und welcher eher oppositionell reagiert? Bzw. versteht die Gruppe ihn ansonsten auch nicht, sieht ihn nicht und geht auf seine Bedürfnisse nicht ein?

Orientierung: kollektive (alle sprechen, jeden auffordern, mit einbeziehen) versus individuelle Orientierung (unsicher, überfordert, gefällt ihm nicht zu sprechen) (Orientierung hin zu Am, Ablehnung der Orientierung an ihm-Distanzierung durch Am) (pos. Integration-neg. Ausgrenzung (sich ausgrenzen-Enaktivierung: oppositioneller, divergenter Diskurs (Aufforderung-Ablehnung))

Orientierungsgehalt: Oppositioneller und divergenter Diskurs zwischen Cf (?f, Gf, Ff) und Am (Cf: Orientierung daran, dass alle sprechen sollen, Am scheint damit überfordert und will es nicht)

Thema: Dialog um das Sprechen zum Thema von Am

Exklusiver Modus zwischen Gruppe und Am, außer Am ist inklusiver Modus (Am erfüllt nicht, was Aufgabe der Gruppe ist „zu erzählen“, somit wird er ausgegrenzt (???)

VOR Passage:

UT IV c: „darf ich auch was sagen?“ (Reaktion auf Alex)

***Elaboration durch Bm als metakommunikative Frage an Cf, Fortsetzung der Elaboration durch Cf im Modus einer metakommunikativen Antwort/Validierung. Elaboration durch Bm im Modus*** (in einem deutlichen Unterschied dazu wirkt die Metakommunikation zwischen Bm, welcher sie initiiert und Cf, welche gefragt wird, dies bestätigt ihre Rolle als Leiterin der Gruppe erneut. Bm spricht sie an, ob er etwas sagen dürfe, ...er nimmt hiermit auch eine andere Rolle als Am ein,

\*



\*

welcher nicht sprechen wollte und grenzt sich damit von ihm ab, stellt sich heraus als jemand, der etwas sagen kann bzw. will. Sie bejaht seine Frage und Bm beginnt. Zu Bm nimmt sie eine andere Rolle ein, was sie nachfolgend in der Beschreibung verdeutlicht, die fast zu einem Dialog wird) Warum fragt hier Bm? Warum spricht er nicht einfach los? Darf er erst reden, wenn es ihm erlaubt wird? Zeigt dies, dass andere über ihn bestimmen und er dies habitualisiert hat. Die anderen Mädchen/frauen reden auch los und er darf das nicht?

Orientierung:

Bm zeigt hier eindeutig seine Orientierung an Cf und daran, dass er eine Erlaubnis braucht um reden zu dürfen. Bm hatte zuvor eher reagiert, wenn er gefragt wurde und war in dem vorherig oppositionellen Diskurs mit seiner Aussage nicht wahrgenommen worden. Vielleicht sagt er auch aus diesem Grund, ob er nun etwas sagen dürfe,...Zumindest verweist die Frage eher auf eine Orientierung an anderen, als an seiner Selbstbestimmung zu reden, wann er es wolle (was im Gegensatz zu Am, der nur redet, wenn er es mag auch als Unterschied gesehen werden kann (wobei natürlich die Überforderung von Am auch mit zu bedenken ist.)

Positiver Horizont: seine Interessen: zusammen spielen (mit Personen, die er vorher schon kannte), Fußball und Jungen-Fußball (in Schule) er zeigt hier einen positiven Horizont zum Thema erzählen, in welchem Am vorher den negativen darstellte, er weiß etwas und kann etwas erzählen in Abgrenzung zu Am,

Negativer Horizont: vorher: kennt andere (nicht zusammen etwas machen)

Enaktivierung: hier: divergenter Diskurs (Cf versteht ihn akustisch scheinbar nicht (zwei Welten-Bm berichtet aus seiner Welt und Cf wiederholt das, um zu klären, ob sie es richtig verstanden hat. Sie erläutert es dann der Interviewerin und validiert die Aussage von Bm. Sie redet über ihn zur Interviewerin

Die Opposition zeigt sich in dem Moment, als Bm auf die Frage von Cf nicht antwortet, sondern in seinem Thema weiter fort fährt (Opposition auch thematisch: Fußball und BB, Jungen und Mädchen, er nennt andere Mädchen als sie (sie teilen das Thema nicht)

Das Thema wird nicht beendet, sondern endet mit einer rhetorischen Frage (Fußball, ne?“)

Passage: Beruf (188-208)

OT: „dass ich sowas beruflich machen will“

***Elaboration durch Cf, Ratifizierung im Modus einer Frage durch ?f, Fortsetzung der Elaboration durch Ff, Ratifizierung durch Cf, Fortsetzung der Elaboration, Ratifizierung durch***

\*

\*

*?f, Validierung durch Ff, Ratifizierung/Opposition im Modus einer Frage durch Gf, Ratifizierung durch viele f, Ratifizierung durch Cf, Validierung durch Gf.*

Sie betont zu Beginn ihre Meinung (ja bei mir!, sie sagt häufig „ich“ und macht hiermit ihren individuellen Standpunkt deutlich),...dann setzt jedoch jemand ihren Standpunkt fort und sie äußert sich nicht mehr dazu, hustet nur 2x (Divergenz!) ff orientiert sich an Cf, aber nicht umgekehrt

Bei Ff kommen zwei Aspekte zusammen (auch erst 8. Klasse wie andere)-der andere Kontext ist die Zielorientierung „auch beruflich“ (wie bei Cf) (sie weiß es eher als Cf, bzw. hier steht eine andere Argumentation dahinter, sie differenziert die Elaboration von Cf, indem sie die berufliche Orientierung im Sport benennt(konkretisiert

Hinzukommt, dass Cf in ihrer Darstellung Bf mit einbezieht und Ff nicht (sie reagiert nicht auf die Elaboration von Ff, die sich in ihrer Darstellung thematisch komplett nach cf richtet, Cf wird eigentlich bestätigt in ihrer Darstellung, scheint ihre Meinung jedoch allein ohne Beteiligung ohne Teilung formulieren zu wollen). Die Art des Einbezugs ist interessant („klopft auf Knie“-berührt entweder, weil sie sich so gut kennen, aber gleichzeitig macht sie ihre berufliche bzw. ihre zu Bf andere Rolle deutlich, indem sie als FSJ'lerin die Aufgabe hat Bf eher zu begleiten und zu unterstützen,...nicht, wie Bf zum Sport geht und Sport macht, sondern neben dem Sport treiben, eigentlich eine andere Rolle, eine helfende und soziale Rolle inne hat. Mit dem berühren kann diese Rolle auch performiert und verdeutlicht werden. Ihre Beschreibung bricht ab, sie integriert Bf und dann geht die Beschreibung weiter. Es ist eine Unterbrechung, um Personen anzusprechen und sie mit einzubeziehen. Der IEnbezug erfolgt nicht flüssig und alltäglich,...

Fraglich bleibt, wie die Ratifizierung („nicht?“) von Gf an Ff zu verstehen ist. Evtl. nimmt Gf hier bezug auf Zeile 95, in welcher Ffeinen Appell an sie richtete, das sie reden solleund nunreagiert Gf daraufhin frechgegenüber Gf oder sie hinterfragt Ff, weilsieihrer Meinung nachnur Cf nachgesprachen hat und sie nur wiederholt. Von der Gruppe wird erkannt, dass Gf hier frech ist und etwaslustigessagt, da sie darüber lachen, letztendlich validiert Gf mit einem „o.k.“, dessen Bedeutung nicht klar wird.

## Orientierung

Positive Orientierung: persönliche Aussage (ICH): etwas neues kennenlernen, etwas wird personifiziert in Bf, Bf ist VertreterIn der AthletInnen („Euch“), Rollendarstellung wird durch das berufliche verstärkt-Cf leitet, redet am meisten, integriert, aber auf einer anderen Ebene als ihrer eigenen, neues kennen lernen ohne sich auf das neue einzulassen, das neue in sich aufzunehmen,...???

\*

\*

Divergender Diskurs, da zu dem ICH jetzt ein weiteres ICH kommt, welches sich an ihr orientiert, obwohl sie eigentlich nur ihre Meinung ausdrücken wollte (???) die Divergenz zeigt sich evtl. daran, dass Ff erst kurz dabei ist, aber schon weiß, dass sie es beruflich machen will und die Argumentation von Cf darauf zurück geht, dass sie es beruflich machen will, dass sie das weiß „weil“ sie schon so lange dabei ist

Divergender Diskurs?

UT V „Annie“

VOR Passage:

UT V a: „Heißt Du Annie oder was?“

***Proposition durch Cf an Af im Modus einer metakommunikativen Frage. Elaboration durch Am als Divergenz und parallel durch Af als Validierung. Opposition durch Cf zu Am durch eine immanente Einwort-nachfrage. Ratifizierung durch einige und ?f. Immanente nachfrage durch Cf als Differenzierung. Divergenz im Modus einer immanenten nachfrage? Durch Am, Wiederholung der Frage durch Cf, Verneinen durch Am(??), Elaboration durch Gf und Ratifizierung durch einige.***

Cf fragt Af, indem sie sie direkt mit ihrem Namen anspricht „Annie“, ob sie etwas sagen wolle. dabei sieht sie direkt zu Af, welchen eben Am sitzt. Am scheint nur den Blick und die Ansprache wahrzunehmen und antwortet, dass er es lieber nicht wolle. Die Frage ist anders gestellt und Am antwortet hier schon anders. Das ist interessant. Aber die Frage war auch nicht an ihn gerichtet und es erfolgt zunächst mit seiner Antwort eine Divergenz, bei der es unklar ist, ob sie für Am aufgelöst wird bzw. wird der Dialog nicht eindeutig beendet, sondern durch den Beginn von Af verschoben (222). Annie antwortet parallel zu Am. Cf geht aber auf Am ein und stellt eine immanente Nachfrage, welche wie eine Opposition klingt. Die Ratifizierungen durch einige Personen der Gruppe und ?f könnten verstanden werden als auslachen darüber, dass Am die Ansprache falsch verstanden hat und gerade er derjenige war, der ja nicht sprechen wollte. Die Ratifizierung könnte als Verstärkung der Reaktion von Cf verstanden werden, wenn jene ungläubig nachfragt. Eigentlich wollte Am doch nicht sprechen und nun reagiert er? Cf fragt dann auch direkt nach, ob er „Annie“ heiße und unterstellt ihm somit, dass er die Ansprache falsch gehört bzw. verstanden hat. Am jedoch reagiert divergent, er macht deutlich, dass sie hier aneinander vorbei reden, da er die Antwort nicht versteht und dies deutlich macht mit einer Nachfrage („mmh?“) Cf wiederholt ihre Frage, da sie davon ausgeht, dass er es akutisch nicht verstanden hat in genau den gleichen Worten (217) und nun verneint Am. Gf

\*

\*

elaboriert für ihn, spricht für ihn und benennt seinen Namen, korrigiert ihn möglicherweise, indem sie ihm auch damit deutlich macht, dass er doch Alex und nicht Annie heißt. Es lachen einige aufgrund der Korrektur(?). Am wurde hier von Cf nicht erwähnt, hatte es anders verstanden und in den Augen von Cf nicht richtig verstanden. Es scheint hier ein richtig und falsch verstehen durch und Alex versteht es falsch wo hingegen alle anderen es richtig verstehen und aus diesem Grund vermutlich auch lachen. Sie sind auf der sicheren und richtigen Verstehensseite

Orientierung:

Pos.: Regel wer spricht gibt Cf vor (richtig-falsch)- alle sollen sprechen, verstehen-zuhören ist wichtig

Neg.: Falsch handeln, nicht der Norm entsprechend

Enaktivierung: Korrektur, andere lachen über dein Verhalten, nicht integriert (keine Gemeinschaft mit der Gruppe durch das Missverstehen)-keine Bedürfnisorientierung bzw. falsch ist neg. kein andersgehandelt, sondern bewertet

Orientierungsgehalt: Cf spricht Af an, Am reagiert, verhandeln über das Missverständnis (divergent)

Thema: Redewechsel zu Af

Modi: Inklusiv ist Gruppe, exklusiv ist Am

Passage (immer noch: Vorstellung)

UT\_V: „...ganz normal eigentlich“ (222-260)

*Elaboration durch Af, Fortsetzung der Elaboration durch Cf, Validierung durch Af, immanente Nachfrage der Interviewerin, Proposition durch Cf mit Validierung, immanente Nachfrage der Interviewerin an Bm als Proposition, entweder Differenzierung oder Fortsetzung der propositionalen Elaboration durch Bm, parallelvalidierung durch Cf, anschließend Wiederholung/Validierung als Erklärung an die Interviewerin, Validierung durch Bm, Ansatz einer immanenten Nachfrage durch die Interviewerin, Fortsetzung als Differenzierung durch Bm, Ratifizierung durch die Interviewerin, abschließende Validierung durch Bm, Validierung und Differenzierung durch Cf, Ratifizierung durch I. und Validierung als Abschluss durch Cf, exmanente Nachfrage der Interviewerin an Bm, Validierung durch Bm, exmanente Nachfrage der Interviewerin an Bm, Differenzierung durch Bm, Wiederholung der Antwort durch I. (anderer Inhalt) und als Frage durch Cf, Validierung durch Bm, Ratifizierung durch I., (o.k. ist was? von Cf), Validierung der Aussage von Bm, Validierung durch Bm und Cf, Konklusion als Validierung*

\*

\*

Positive Orientierung:

In Gruppe=schön, subjektive Bereicherung (Entwicklung), ist normal (Akzeptanz des anderen nicht nur der Menschen mit Behinderung wurde in Zeile 85-93 da wäre zu fragen, an wen sie hier denkt, wenn sie von Akzeptanz spricht)

Neg.: vorurteile von freunden/Bekannten (unnormal)(dieser Kontext hat sie vermutlich vorher auch geprägt!)

Enaktiveirung: erklärung an Freunde/Bekannte-neues zeigen

Interviewerin macht die Divergenz auf, sie hat im Gespräch auch nicht gemerkt, dass es eigentlich einen Unterschied zwischen den vorstellungen zum thema Unterschiede von Cf und Bm gibt und bezieht Bm mit einer direkten Frage an ihn mit ein, die Frage deckt jedoch nicht nur die Divergenz auf, sondern wird hier durch ein anderes Thema von Bm als Opposition deutlich.

Bm macht hier eigentlich auch deutlich, dass er sich entwickelt hat bzw. wie seine Aufgabe aussieht, was er kann

Positive Orientierung: eigene Kompetenzen-Trainer, der ihn zum Vorbild macht?

...zeigt anderen als Vorbild, was die machen müssen

Neg. :

Enaktivierung: Kompetenzen im Sprechen werden nicht angesprochen, sondern durch fremdbestimmte Hilfe wiederholt, was Bm sagt(an die Interviewerin)

Fehlt bei fehlendem neg. Bezug, die Handlungsorientierung?-oder zeigt sich hier, dass Bm nicht selbstinitiativ handelt, sondern als Vorbild vom Trainer, sonst sprechlich bestimmt wird?

**Zugang 260-273 (-482?)**

**Passage: „anders“**

OT: Orientierung an anderen

UT-I: „Schüler aus Herrsberg“

*Exmanente nachfrage der Interviewerin, ratifizierung durch Am, elaboration als Frage an Am, ratifizierung durch Gf, Cf, Fortsetzung der exmanenten Nachfrage, ratifizierung durch ?f, Ofrtsetzung durch I., ratifizierung durch ?f, Fortsetzung durch I., Elaboration durch Cf, Rtaifizierung durch ?f, Validierung durch Df, immanente Nachfrage durch I., Validierung durch Dfund weiterleitung an Ef, Opposition durch Ef, Fortsetzung durch I., Elaboration durch Ef, Fortsetzung der Elaboraiton durch Cf im Modus der Erklärung an I. und dann an BfundBm,*

\*

\*

*Validierung von Bf, Ratifizierung durch Bm, Validierung durch Cf, Differenzierung durch Gf, Fragedurch Cf und Wiederholung der Differenzierung durch Gf, Validierung durch Cf, Validierung durch Ff, Fortsetzung Validierung durch Cf, Validierung ?f, Ratifizierung als Validierung durch Ff, Df, Elaboration durch Ff mit zwischen valid durch Cf, dann Gf,*

Orientierung (Cf, Af (wird hier wiederholt), Ef)

pos. : soziale Orientierung, soziales Ideal

Umgang mit MmB: geduld haben, alle wollen lernen, miteinander klar kommen, Konflikte beheben, Behinderte haben Geschichte dahinter, (versus Vorurteile= „cool, dass wir das machen!“)

hervorzuheben ist/sehen Kompetenz im BB

alle gleich (Menschen)-Cf (verdeutlicht ihre Unterschiedsorientierung!

Förderung sozialer Fähigkeiten (im Team spielen)-Ball abgeben, auch wenn andere nicht so gut, ins Team integrieren

neg. : Konflikte, nur die Besten bekommen Ball, Vorurteile, geht langsamer (immer gleiche, ... wieder was neues?

Konflikte im Umgang (intern): geht langsamer (nicht schlimm bedeutet eigentlich ist es nicht gut), Konflikte (schmollen alleine-nichtsmachen)-Behindert sein (Vorurteile)-(extern) Vorurteile („wörtliche Rede“) (lernt in Klasse nicht zusammen zu spielen-„auch wenn die vielleicht nicht[ ... ]sogut sind(...in Klassenurdiebesten,...Ball?) (gut-schlecht im BB spielt in Klasse eine Rolle nur gute bekommen Ball)

Enaktivierung: Trennung in M mit und ohne B, sie integrieren: sozial bedeutet hier eine Seite ist sozial-verb bleibt auf alle gleich und gehandelt wird unterschiedlich Kommunikation zu ihnen, Geduld mit Am (?), lernen ist unterschiedlich was!-an Unterscheidung Menschen mit und ohne Behinderung (in der Kommunikation (reden über und zu, aber nicht mit!!), Performanz, zeigt direkt wenn es um MmB geht auf Bm u.a. ein und nicht auf Am! (Umgang ist nicht vorurteilsfrei (können BB spielen!) und unterscheidet in Menschen mit und ohne B (auch wenn alle Menschen!!)

Ball geben, obwohl der andere nicht so gut ist, in Team integrieren

Leistung und Behinderung sind parallel nicht fraktal und nicht überschniedend und denken? Behinderung bedeutet schlechter?-, „spielen auch gut BB“

Modus: parallel? Zwischen, ... während über und zu einigen gesprochen wird, ... (exklusiv)

Passage

UT\_II: „mit andern Augen“ („Ihre Geschichte“) 274-322

\*

\*

UT\_III: "Familie" (323-371)

.....

Orientierung

Pos.: Große familie, MmB sind freundlicher, gehen auf Personen zu, auf sie ein, ...eigene Verhalten ist anders hier "normal"

Neg.:

Im training Orientierung an MmB-keine individuelle Herausforderung (cf nicht gefordert)(325-332)

Cliquen, Kleingruppen

Enaktivierung:

Andere sind: Offen sind MmB deshalb gibt es eine große Familie, andere bilden also keine Cliquen, aber weist es mit den Mdelshier, sie sprechen doch die ganze Zeit über die zwei Gruppen, sie werden aufgenommen, wie in einer großen Familie, aber nehmen sie die anderen auch so auf, sie unterscheiden und bilden Gruppen, ... Pauschalurteile!! Verhalten ist ;manchmal richtig besser"(???)-es wird hier das herausragende betont, der MmB, aber wo ist die Abgrenzung, außer jetzt bei Cf

Eigene Verhalten: Schule ist „coll“es Verhalten, hier ist „normal“-in der „unnormalitt kann man sich normal verhalten? Weil andere behindert sind kann man normal sein?

MmB werden anders, speziell angesprochen-anderes Thema, explizite Fragen (362)

Passage: „der Gregor“

UT\_IV: "der Gregor (372-417)

*Exmanente Frage der Interviewerin, Ansprache von Cf, Validierung durch Cf, Fortsetzung der frag/Proposition Differenzierung durch Cf, Wiederholung der Differenzierung durch I, Differenzierung durch ?f, Differenzierung durch Cf, Validierung durch I, Elaboration als individuelle Differenzierung durch Bm, Wiederholung und Differenzierung durch Cf, Fortsetzung der Elaboration durch Bm, Wiederholung durch Cf, Fortsetzung der Elaboration, immanente nachfrage durch Cf, Antwort in Form einer Wiederholung durch Bm, Fortsetzung der Elaboration durch Cf, Ratifizierung durch einige, Differenzierung durch Bm, Nachfrage durch Cf, Wiederholung durch Cf, Validierung und Differenzierung durch Cf, viele f, Elaboration durch Bm, Nachfrage durch Cf, wiederholung durch Bm als Elaboration, immanente Nachfrage durch Cf, validierung durch Bm, nachfrage durch Cf, Validierung durch Bm, Synthese durch Cf(???) -rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas*

\*

\*

*durch Cf. immanente Nachfrager I., Differenzierung durch Cf, Validierung/Bestätigung durch Bm, ?f Relativierung durch Ef, bestätigung durch Bm, Wiederholung als Nachfrage durch Cf, validierung durch Cf, Differenzierung durch Bm, Validierung durch Cf, Ratifizierung durch einige f,...*

Orientierung

Pos.,... Bm am Sport, an dem guten Spieler, der was besonderes kann, an dem 1. Platz (f wissen es nicht mehr,... egal)

Neg. : Bm kann es nicht,...

Enaktivierung: Cf orientiert sich an Bm, wiederholt, was er sagt, nimmt sich nicht wichtig, versucht zu verstehen, was er sagt,

solidarisierung mit Bm, dass er es nicht kann, Bm steigt nicht darauf ein, sondern verdeutlicht, was er kann (Orientierung an Leistung, weniger an Gruppe,... alle können es nicht), kann etwas anderes, was Cf ihm nicht glaubt, ist nicht ihre Orientierung-rituelle Konklusion-Umgang mit Bm-glaubt ihm nicht, was er sagt zu können (stellt sich und ihre Beurteilung der Leistung über Bm und dessen Leistungsbeurteilung),... danach beim Gewinnen schon (Leistung Medaillen,... kennt Bm sich aus, eigene Leistungsbeurteilung nicht?)

Divergenz: Leistung-Sport

Und egal-soziales (alle können es nicht)

Passage „gemeinsam gewinnen“

UT\_V: „man ist immer ein Team“ (418-482)

*Exmanente Nachfrage der Interviewerin, Elaboration durch Cf, am Ende Validierung durch Bf, Fortsetzung der Elaboration durch Cf, Elaboration durch Ef, validierung durch Cf, Ratifizierung durch I., Ratifizierung durch Df, Ff, Gf, Fortsetzung der Elaboration durch Ff, Fortsetzung durch Cf, validierung und Beginn einer Fortsetzung durch ff, validierung durch Df, Fortsetzung durch Cf, Fortsetzung durch Df, validierung durch Cf, Fortsetzung durch Ff, Ratifizierung durch Cf, nachfrage durch Df, Verschiebung des Themas als rituelle Konklusion durch Cf, metakommunikatives Ende mit Validierungen.*

Pos. Orientierung: Orientierung an Verhalten der Athleten, machen sie glücklich,...

besonderes Erlebnis mit MmB, Beobachter-sieht-freuen sich so richtig (musst mitfreuen)-Verhalten macht dich glücklich, sehen, wie sie sind, sehen sie was besonderes (nicht einfach sonnormal)

\*



\*

gemeinsam gewinnen, verlieren, Team, abspielen, integrieren,  
soziale Orientierung!-hat Möglichkeiten korb zu werfen-gibt ab(Orientierung an allen,...nicht an  
sichselbst!)

Neg. :

alleine spielen (stehen gelassen werden, nicht integriert werden, am Rand stehen), durchgehen,  
nicht abspielen-wo anders ist subjektiv egal, ob abspielt oder nicht,...  
vergisst sich???

Enaktivierung:

Geht aus sozialen Gründen hin und sieht das soziale, macht einen glücklich,...

Dialog mit Ergänzungen zum Thema gemeinsames Spiel bei den f (außer Bf)

Soziale Einbindung durch PartnerInnen (ohne individuelle Herausforderung!)

Fazit:

Cf orientiert sich an ihrem positiven Horizont, in der Enaktivierung, der Handlungspraxis jedoch  
handelt sie so integrierend, dass die beiden Gruppen erhalten bleiben und sie die Behinderten  
besonders behandelt, müssen sie für eine Gleichbehandlung aufgewertet werden? Das ist jedoch  
auch nicht immer so, da sie mit Am anders umgeht (zumindest ist die Handlungspraxis nicht von  
gleichen Handlungen den Personen gegenüber geprägt)

---

### 3) Reflektierende Interpretation Fu\_2

#### **Beispiel 3: Fu\_2**

(Zeile: 1-3)

*VOR\_Passage: OT\_I: „@1)@*

Es wird vor der Kamera zwischen Em und Am Spaß gemacht. Wiederholt sich solch eine  
Intersubjektivität? (sind in einer Arbeitsgruppe vgl. Zeile 173-178)

Intersubjektivität zeigt sich, wenn Am nicht weiß, was er sagen soll, Em macht sich lustig (40)  
differenziert die Thematik (43f.159-165 mit Bewertung); , korrigiert ihn auch (Zeile 65)

\*

\*

*Passage: „Kannst ja von Dir erzählen!“ (4-77)*

**Formulierende Interpretation**

**Reflektierende Interpretation**

*Themeninitiierung der Interviewerin; Ratifizierung durch Em, Dm; Frage im Modus der Metakommunikation von Dm an die Gruppe, Sprecherauswahl durch Em (nonverbal), Annahme der Sprecherauswahl durch Hinterfragen und Validierung, Elaboration der Themeninitiierung mit Validierung, Sprecherwechsel zwischen Dm und Em, Elaboration durch Dm nach Annahme des Sprecherwechsels mit Validierung, Sprecherwechsel, Annahme des Sprecherwechsels und Elaboration durch Cm mit Validierung, Elaboration durch Bm nach Validierung/Annahme des Sprechens (!) mit Validierung, Sprecherwechsel durch Bm, Ratifizierung durch Am zu Dm, Sprecherwechsel durch Dm, Opposition im Modus der Metakommunikation durch Am, antithetische Frage im Modus der Metakommunikation (versteckt als Divergenz?) durch Em, Synthese im Modus der Metakommunikation durch Am, Themeninitiierung (?) durch Em als Aufforderung an Am im Modus der Metakommunikation, Differenzierung (Opposition) der Themeninitiierung durch Dm an Am im Modus der Metakommunikation, Frage von Am, Validierung und Differenzierung durch Dm, Ratifizierung durch alle (schweigen) (Konklusion als Performanz, rituelle Konklusion durch „schweigen“, immanente Nachfrage an alle mit propositionalem Gehalt durch die Interviewerin, Validierung durch Em, Differenzierung durch Dm, Differenzierung durch Em, Differenzierung durch Cm, Ratifizierung, Elaboration durch Am mit offener Frage am Ende, immanente Nachfrage durch I. mit Ratifizierung durch Am, Differenzierung durch Am, Verbesserung/Erklärung durch Em, Validierung und Fortsetzung der Differenzierung durch Am, immanente nachfrage als Proposition durch I., Elaboration durch Am, mit Konklusion.*

Die Interviewerin beginnt mit der Themeninitiierung „zu Euerm Sport also zum Fußball erzählen“, d.h. sie bezieht den gemeinsamen Sport der Gruppe direkt auf „Fußball“ und sie gibt die Richtung vor, weniger zur Gruppe als vielmehr zum Sport, Fußball.

Die Gruppe reagiert, indem sie zunächst schweigt, es zeigt sich eine Unruhe in den Bewegungen von Em und ein nachdenken („krause Stirn“). Em sieht ihn an, was zum einen als Reaktion auf das hin und her bewegen gedeutet werden kann, jedoch ebenfalls als übliche Reaktion in Situationen, in welchen jemand etwas regeln muss, so als sei Em der Chef. Em stellt dann die Frage nach der Reihenfolge der Sprecher. Es scheint klar, dass solche eine Reihenfolge, zumindest der erste Sprecher nun festzulegen ist. Dies ist zunächst zu klären, bevor das Thema elaboriert werden kann.

\*

\*

Em als zuerst Fragender wird dann auch von Dm erwähnt und somit der Beginn von Dm, war er auch auf einer metakommunikativen Ebene, und Dm bestätigt. Em hinterfragt die Auswahl rhetorisch, nimmt jene an und beginnt. Seine Elaboration verdeutlicht seine individuelle und biografische Verbindung zum Fußball. Es wird nach dem Fußball gefragt, deshalb antwortet Em hier bzgl. des Fußballs und seines Bezuges hierzu. Diese positive Ausrichtung grenzt er von der negativen ab, welche ihn durch eine Verletzung eingeholt hat. Jetzt beginnt er wieder. Er wird somit wieder integriert und bringt sich wieder ein. Er setzt sich direkt zu Beginn von der Gruppe ab, indem er sein Schicksal deutlich macht. Darüber hinaus grenzt er sich durch seine Wohnsituation von den Personen ab, die im Heim wohnen, er hebt sich seiner Ansicht nach positiv von den anderen ab, er darf extern wohnen, die anderen wohnen folglich intern. Hier stellt das Heim eine abgeschlossene Einheit dar und konstruiert eine drinnen und draußen, welches von Em bzgl. eines extern positiv und eines intern negativ gewertet wird. Wer intern ist, der ist nicht selbständig und eingeschlossen. Dies verursacht in der Realisierung für Em eine andere Rolle, welche er sich als sozusagen Externer“ scheinbar zuschreibt (Korrektur und sich lustig machen von Am, mit dem er zusammen arbeitet, wobei Am in den Heimen wohnt-(Zeile 40ff./65)). Nach seinen Abgrenzungen betont er jedoch, dass er neu anfange, dieser Anfang in die alte Gruppe, bedeutet scheinbar für ihn einen Neuanfang, er muss sich wieder eingewöhnen. Und, obwohl er extern wohnt, hat er weiterhin einen Bezug zu den Angeboten und Kooperationsangeboten des Heims, Kontakt zu den Internen. Er ist noch nicht gänzlich ohne Kontakt zu dem vorherig internen, löst sich scheinbar (auch die Suche nach einem Verein drückt das aus-Zeile 202-204).

Die Darstellung und Elaboration von Dm beginnt direkt ebenfalls mit Abgrenzungen, mit der Abgrenzung von dieser Gruppe, indem er von sich und seinem Fußball berichtet, welcher außerhalb dieser Gruppe stattfindet und für ihn regelmäßig und fest ist. An dieser Gruppe nimmt er hingegen flexibel („ab und zu vorbei“) teil. Er ist an die andere Gruppe gebunden, hat nicht immer Zeit. Dies ist etwas freiwilliges, was er zusätzlich macht. Es macht Spaß. Und, obwohl er nicht regelmäßig dabei ist, war er schon bei Turnieren dabei. Hier gilt scheinbar nicht die Regel, dass bei unregelmäßiger Teilnahme auch an den Turnieren nicht teilgenommen werden darf (vgl. Interview\_LEOPARD).

Auch Cm verdeutlicht eine Differenz eine Abgrenzung bzw., dass er neu ist. Es besteht zwischen ihm und der Gruppe noch eine Distanz. Im Gegensatz zu Dm ist für ihn dies hier ein „Fußballver[...] Fußballtraining“ zumindest. Dms Training war das andere, das feste Training, welches er im Verein wahrnimmt. Cm sagt im Zusammenhang zu dieser Gruppe mit Einbezug der Worte von Dm,

\*

\*

dass er hier im Verein bzw. korrigiert hier im Training sei. Es zeigt sich eine Opposition, wenn nicht eine Divergenz zu Dm.

Einen weiteren Zugang zeigt Bm auf, wenn er von der Schulkooperation spricht, durch welche er in die Gruppe gekommen ist. Er bezieht sich direkt auf Freunde mit denen er als „wir“ vorbeikommt. Freunde scheint er in der Gruppe hier nicht zu haben. Er grenzt seine Freunde von dieser Gruppe ab. Sie machen das Unified mit, machen sie nur mit oder sind sie direkt dabei?

Der Wechsel zu Am erfolgt über einen Blick, Am erkennt die Weiterleitung sucht bei Dm etwas, was jener als Validierung der Aufforderung an Am zurückgibt. Dm erkennt nicht, dass Am nicht reden will, kann, nichts weiß bzw. erkennt dies evtl. aber die Regel, dass alle Sprechen muss eingehalten werden. Am macht deutlich, dass die anderen schon so viel gesagt hätten. Hiermit wird jedoch einen Divergenz deutlich, alle anderen haben über sich geredet, zu vermuten bleibt, dass er nichts sagen möchte. Wie die nachfolgenden Worte zeigen, kann er jedoch etwas sagen, auch viel Neues. Erkennt Am die Aussagen der anderen als einen Bericht über das Fußball spielen an? Fällt ihm nichts zu sich ein? Er redet später auch nicht zu seinem Zugang, sondern zu allgemeinen Themen. Ist er jemand, der sich evtl. mehr an der Gruppe orientiert, weshalb in seinen Augen die andern schon viel gesagt haben, er seine Themen hier nicht als unterzubringen ansieht?

Em macht sich lustig aus seiner Perspektive, dass Am schon so viel gesagt habe. Am hat noch nichts gesagt, er hat noch nichts zu sich gesagt, wozu Em ihn dann auch auffordert. Das scheint jedoch nicht Ams Perspektive zu sein, da er sich an den Aussagen der anderen orientiert, nicht an seinem individuellen Zugang. Die anderen haben schon viel gesagt, er weiß nicht, was er noch sagen soll. Hier erfolgt eine Divergenz auch wenn Em dies zunächst als „sich-lustig-machen“ darstellt. Er wiederholt seine Perspektive, indem er ihn auffordert etwas von sich zu erzählen (Zeile 43f.). Des Weiteren hinterfragt er gespielt missverstanden, ob Am schon so viel gesagt habe. Er scheint ihn ärgern zu wollen, aber Am versteht den Scherz nicht. Er korrigiert Em. Em fordert ihn auf, dass zu tun, was alle getan haben (diesen Zusammenhang stellt er jedoch nicht her) von sich zu erzählen. Dm differenziert und verdeutlicht eine weitere Ebene, eine Alternative, von den Turnieren zu erzählen, Am hat es nicht verstanden und fragt nach, aber elaboriert das Thema letztendlich nicht. Es wirkt hier eine Divergenz. Em ärgert Am, Em fordert ihn zu etwas auf, was zuvor alle gemacht haben, aber so, als sei dies ein neues Thema, hierzu oppositionell wirft Dm das Thema der Turniere ein, welches er auch als einziger zuvor aufgeworfen hatte. Em und Dm gehen von sich aus und gehen nicht auf Am direkt ein, welches könnten Ams Themen sein? Am verhält sich hierzu oppositionell, indem er nicht antwortet. Auch nach einem direkten Hinweis und der Herstellung einer Verbindung zwischen dem Thema und Am, erfolgt keine Reaktion. Deutlich wird, dass die

\*

\*

Intersubjektivität auf einer Wechselwirkung beruht, wenn Am dann in zZeile 57, indem er Dm, Em ansieht, zum Thema Turnier erzählt. Erfolgt dort die Synthese des antithetischen Diskurses von Zeile 45-48? Vielleicht kann es als Beginn und Einlenken von AM gedeutet werden, die eigentliche Kommunikation und das kommunikative Handeln hingegen wird nicht geklärt und Dm, Em lenken hier auch nicht validierend oder ergänzend auf die Aussage von Am ein (was sicherlich auch den immanenten Nachfragen der Interviewerin geschuldet ist), Em korrigiert ihn hingegen (65), verstärkt seine Rolle als Bewerter, „Externer“, Dm grenzt sich weiterhin von den Aussagen Ams in einer Opposition ab (Zeile 81).

Nach einer Pause greift die Interviewerin dann das Thema auf. Die Frage nach der Teilnahme an Turnieren wird different beantwortet. Die Frage zielt jedoch auch auf individuelle Aussagen ab, weshalb hieraus keine konkrete Schlussfolgerung auf Heterogenität/Intersubjektivität erfolgen kann. Am elaboriert nun die Thematik. Er scheint sich unsicher und es greift niemand auf, es unterstützt keiner. Entweder weiß niemand die Antwort oder es interessiert sie hier nicht. Am formuliert, „glaub gegen Rathweil,...“ „und noch irgend- keine @(.)@ Ahnung“. Er glaubt etwas, ist sich nicht sicher, aus der Gruppe festigt und/oder lehnt niemand die Aussage (ab). Vielleicht sucht Am schon zu Beginn eine Sicherheit bei Em und Dm zu denen er sieht. Eine Fortsetzung der Elaboration, eine Differenzierung oder Validierung erfolgt nicht durch die anderen. Für Am ist sicher, dass sie 3x erster waren, aber nicht, gegen wen sie gespielt haben. Ihm ist folglich der Sieg wichtig, die Gegner scheinbar weniger! Ein gemeinsames Thema scheinen die Turniere nicht darzustellen.

Durch Em erfolgt nachfolgend eine Korrektur bzw. eine Belehrung, welche als Differenzierung im Modus einer Validierung des Gesagten verstanden werden kann (?).(65) Em orientiert sich hier am Wissen über Unified, an den Regeln und den festen Informationen, wie etwas heißt und wie etwas realisiert wird („Unified“), Am geht auf die Aussage mit einer Validierung ein, differenziert dann seine Elaboration weiter. Hier ist eine erste Intersubjektivität erkennbar, wenn jene auch auf einer Korrektur und einer asymmetrischen (Macht-)Beziehung beruht.

Ams Passivität wird im kommenden Abschnitt deutlich. Er wird scheinbar in unterschiedliche Gruppe geschoben. Das kann er nicht beeinflussen. Er spielt mal hier, mal in einer anderen Gruppe („abhängig in welche Gruppe man kommt“). Wie kann dann in einer Gruppe ein Team entstehen? Wie kann sich Am einer Gruppe zugehörig fühlen und wie kann eine Intersubjektivität entstehen? Und des Weiteren, Am wird hier fremdbestimmt. Es sind äußere Umstände, Fremdbestimmungen, die hier eine Intersubjektivität hemmen. Dies ist Ams individuelle Darstellung. Er orientiert sich an seinen Rahmenbedingungen und seinen Themen, die scheinbar die anderen wenig berühren.

\*

\*

Die Proposition der Interviewerin ruft eine Differenzierung durch Am hervor. Er lässt sich jetzt nicht mehr vom Thema abbringen und antwortet viel, die Interviewerin hat ihn jedoch auch direkt angesprochen. Er betont den Gewinn in Bezug zur Mannschaft „jetzt als Mannschaft vor allem“. Er erkennt anhand der Platzierung, ob sie eine gute Mannschaft haben und jetzt (mit den ersten Plätzen) scheinen sie eine gute Mannschaft zu haben. Die Mannschaft hat ein Ziel, das ist positiv in seinen Augen, einige (wobei er einen direkten Hinweis („nicken“) zu Dm herstellt) spielen im Verein, was gut sei und es mache „riesen Spaß mit den Jungs“. Es ist hier fraglich, ob er die gesamte Mannschaft oder nur einige aus der Mannschaft als „Jungs“ bezeichnet. Die Bezeichnung „die Jungs“ ist fallübergreifend auffällig. Hier wird sie von einem Athleten verwendet, was fallspezifisch ist.

Orientierung I:

Die Zugänge sind hier alle individuell

Die Aussagen zu den Zugängen und die ersten Aussagen als Erzähler sind hier alle individuell. Sie stellen keine Bezüge zu den vorherigen Sprechern her und wenn, wie Cm zu Dm, dann in einem anderen (dem gegenhorizont) Zusammenhang (ohne eine gemeinsame Realisierung).

Die Interessen sind auch individuell (Em ist nach einem Kreuzbandriss wieder neu dabei-Ziel eigener Verein-Orientierung extern), Dm ist hier nur als Hilfe (seine fußballorientierte Bezugsgruppe ist eine feste und die Orientierungsgröße), Cm ist neu (orientiert sich an anderen), Bm ist aufgrund der Kooperation mit der Realschule hier/mit Freunden (in seinem eigenen Kollektiv-Orientierung an Freunden)

Opposition und Divergenz im Zusammenhang mit dem Sprechen von Am (als Diskurs mit Dm und Em)

Am geht später auf das Thema Turniere ein und elaboriert es allein, schildert seine Vorstellungen und setzt seine Relevanzen, zu denen (außer Em mit einer Korrektur) keiner etwas beiträgt.

Orientierung II:

Am orientiert sich zumindest an dem Gewinn, an guten Plätzen, einer gemeinsamen Zielorientierung,...(er wurde auch aufgefordert zu den Turnieren zu sprechen), an einer guten Mannschaft bezogen auf Leistung („ham mal ne gscheite Mannshcaft“ „und jetzt läuft eigentlich so mit dem Training“) es scheint, als seien ihm die Turniere, die sportliche Orientierung wichtig!

Er verweist auf Dm, welcher schon von seiner Teilnahme an einem anderen Verein gesprochen hatte und setzt diese externe Teilnahme nun in einen positiven Zusammenhang mit seiner Darstellung zu den Turnieren und dem Training, dass sie eine gute Mannschaft hätten. Er bezieht

\*

\*

Dm und dessen oppositionelle Aussagen, dessen heterogene Aussage in seine kommunikativen Ausführungen und Handlungen mit ein.

Und validiert, dass das Training mit „den Jungs“ „riesen Spaß“ mache. Über die Turniere und das Training stellt er eine kommunikative Verbindung her, welche in der realisierten Kommunikation derzeit nicht zu finden ist.

*Am orientiert sich hier an sportlichen Momenten/Aspekten.*

*Em hatte sich an seinen individuellen/ein-Ausgrenzung-Aspekten orientiert (an den institutionellen und damit personellen Aspekten des Ein- unscAusschkusses.*

*Dm orientiert sich an seinem Vereinsleben und Bm an seinen Freunden.*

Exklusiver Modus

Die Aussagen erfolgen Zusammenhanglos bzw. in Orientierung daran, dass alle etwas sagen (das gilt für alle) formulieren alle einen anderen Zugang, andere externe Erfahrungen und auch bei dem Thema Turniere scheinen sie nicht zusammen zu kommen, sondern lassen es als Ams Thema stehen.

Erste Verbindungen trete mit der Korrektur von Em an Am auf und, indem Am Dms Verhalten kommunikativ mit einbezieht. Es lassen sich jedoch keinen gemeinsamen Erfahrungen erkennen.

*Passage: „privat“ (77-116)*

*Beginn einer Proposition durch I., Sprecherwechsel von Am an I., Fortsetzung der Proposition durch I. als immanente Nachfrage, Elaboration durch Am, Opposition durch Dm, immanente Nachfrage als Proposition durch I., Differenzierung durch Am, Ratifizierung durch ?m, Fortsetzung der Differenzierung durch Am, Validierung und Elaboration durch Em, Ratifizierung durch Am, Fortsetzung der Elaboration durch Em mit Validierung, Elaboration durch Dm als Einleitung zur Opposition durch Dm, mit Validierung durch Em, Fortsetzung der Elaboration im Modus der Opposition durch Dm, immanente Nachfrage , Validierung durch Dm, Validierung durch I., Erklärung für die immanente Nachfrage im Modus der Metakommunikation durch I. an Dm, Ratifizierung durch Dm, Ratifizierung durch die Gruppe(schweigen), Ratifizierung durch Em, durch Dm mit Blick zu I., Immanente Nachfrage durch Verschiebung der Thematik als Aufforderung an Bm, Validierung und Elaboration durch Bm, Ratifizierung (schweigen),*

Verdichtung der Orientierungen:

Orientierung an anderen-hilflos der Fremdbestimmung (der Trainer?) ausgeliefert („weiß ich nie“)

Orientierung an sich „ich“, „privat“ „mein zeit“. –

\*

\*

Zwischen Am und Dm wird hier eine Opposition deutlich, indem Am deutlich macht, dass er von anderen bestimmt wird: manchmal wo anders spielt, wenn andere es bestimmen. Dm hingegen zeigt sein Vorgehen mit „ich“ und seine Selbstbestimmung, die sich auf die Teilnahme an einem anderen Verein bezieht, er bestimmt seine private Zeit und diese verbringt er beim Training außerhalb dieser Gruppe. Dies ist privat, hat nichts mit seiner Arbeit/Schule (hier`?) zu tun.

Durch die propositionale Frage auf die Unterscheidung gestoßen, validiert Am jene, wobei er sich an der Leistung orientiert und hiermit seine Leistungsorientierung fixiert.

Em validiert die Aussage!, setzt seine Darstellung jedoch in einer individuellen Ausrichtung fort, indem er seine Ausrichtung am Turnier verdeutlicht, die in einer Divergenz zu dem Inhalt von Am steht, da er jenen zuvor validiert und seine Orientierung dann gänzlich von jener Ams abweicht.

Em orientiert sich an Special Olympics, am „herumkommen“ also an den unterschiedlichen Austragungsorten. Ihn haben die verschiedenen Mannschaften, die unterschiedlich starken Mannschaften, gleichzeitig auch der soziale Aspekt der Freundschaft und der Austausch interessiert, seien Vorstellungen von privat und Schule haben mit Special Olympics und den Turnieren zu tun und den Orten, den anderen Mannschaften und den Freundschaften. Es geht ihm hier eigentlich weniger um die eigene Leistung, sondern vielmehr um andere, das Interessen an anderen Orten, Mannschaften, Menschen als Freunde. Dies erfolgt im Rahmen von Special Olympics.

Auch wenn sich alle bzgl. des Unterschieds einig sind, so variieren doch ihre Erfahrungen, was nun auch die Aussage von Dm unterstreicht.

Er stellt eine klare Unterscheidung zwischen sich („bei mir in der Mannschaft“ womit er nicht diese Gruppe, sondern seine vereinsgruppe meint „sind die Trainer einfach ausgebildet [...] ham bestimmte Übungen (.) und da kann man sich denn eben halt auch als Unified Partner auch einbringen“ (vgl. die immanente nachfrage der Interviewerin Zeile 103-108). Er unterscheidet hier zum einen seine Mannschaft von der Mannschaft hier, er unterscheidet sein Tun, seine Aufgaben in den Mannschaften, er unterscheidet die Trainer in den Mannschaften und, die Unterscheidung hat nichts mit der Unterscheidung von Em und/oder Am zu tun. Er stellt eine andere Elaboration den anderen gegenüber als eine Opposition, als ein anderes Thema und macht gleichzeitig seine Rolle deutlich, die ebenso oppositionell ist, er kritisiert die Trainer der Unified Mannschaft indirekt, als seien sie nicht ausgebildet, wobei er die Ausbildung allein auf das fachliche bezieht („Übungen, gehen auf Lehrgänge, wissen genau, was sie lehrn müssen und so, ham bestimmte Übungen“). „Übungen“ wird wiederholt, womit eine Validierung dieses Aspekts erfolgt. Übungen haben aus einer am Trainer orientierten Perspektive mit fachlichem zu tun, mit den Inhalten, welche in der

\*



\*

Ausbildung gelehrt werden. Indem er so auf die Ausbildung beharrt, scheint weniger die soziale Ausbildung, als die fachliche gemeint zu sein, was die Fokussierung der Übungen bestärkt und, dass er seine Rolle darin sieht, diese Übungen auch innerhalb der Unified Mannschaft zu zeigen. Er kommuniziert hier eine Intersubjektivität, welche sich in einer Hilfe seinerseits und einem besseren Wissen, welche Übungen richtig sind gegenüber den anderen Teilnehmern, den nicht Partnern („als Unified Partner“) und den Trainern zeigt. Er stellt sich, durch sein Wissen, auf eine andere Ebene. Dm trennt sich von den Athleten, von den Partnern und orientiert sich an seiner Vereinskraft und den dortigen Trainern. Er übernimmt hieraus eine Rolle, welche den Athleten gegenüber different ist und ihn auf eine andere Stufe des Mehrwissens hebt. Die Intersubjektivität unterstreicht die Heterogenität, die er benennt.

Interessant ist auch, dass ebenso Bm seine Orientierung an seinen Freunden wiederholt, die er bereits zuvor schilderte, obwohl die Thematik eigentlich eine andere ist.

Sie wiederholen und differenzieren ihre Orientierungen, welche heterogen sind.

### **Exklusiver Modus**

s. Anfang

#### ***Passage: Zugang (117-170)***

***Proposition durch I., Elaboration durch Em, immanente Nachfrage durch I., Validierung und Differenzierung durch Em, Elaboration durch Dm mit Validierung, immanente Nachfrage im Modus der Metakommunikation (?), Validierung durch Dm, Ratifizierung (Schweigen), Elaboration durch Cm, Kommentar als Validierung durch I., Bestätigung der These durch Cm, Ratifizierung durch I., Am, Dm, Em, Validierung durch Em, Ratifizierung durch Cm, Validierung durch I., Elaboration durch Bm mit offenem Ende und Validierung, Fortsetzung/Differenzierung durch I., Validierung durch Bm, Aufforderung von Dm an Am im Modus der Metakommunikation/Sprecherauswahl, Ratifizierung durch Bm, Am, Interpretation der Ratifizierung durch Em im Modus der Metakommunikation, metakommunikative Frage und Bestätigung der Interpretation von Em durch am, Proposition als immanente Nachfrage durch Em, Elaboration durch Am, Ratifizierung durch Em, Proposition durch Dm mit Ratifizierung durch Bm, Validierung der Frage/des Fragenanfangs und Elaboration mit Validierung durch Am.***

***Orientierung:***

\*

\*

Em verdeutlicht seine Orientierung an seiner Biografie (und den vielen „ichs“ (7x)), er schildert seinen Lebenslauf bzgl. des Fußballs und seine gegenwärtige Situation, wobei er Special Olympics mit den Turnieren gleichsetzt.

Das spielen mit den Kumpels hat Dm dazu bewogen das Training der Athleten zu sehen und dann die Möglichkeit wahrzunehmen dort mitspielen zu können. hierzu nimmt die Interviewerin eine Differenzierung vor. Dm macht das Können deutlich „so kann man dann mitspieln“, er benennt die Athleten als „die“ und setzt das mitspielen können in einen allgemeinen Rahmen („man“), wohingegen er das Spielen mit den Kumpels als „wir“ kollektiviert (sozusagen).

Cm setzt seinen Zugang in einen direkten Bezug mit dem trainer, wobei er derjenige ist, der gefragt wurde und somit in einer weniger aktiven, als erstmal passiven Rolle sich schildert. Allein die Zusage „hab ich halt ja gsagt“ erfolgt passiv.

Eine intersubjektive Performanz erfolgt im Lachen über die Aussage von Cm an die Interviewerin, indem er sie darauf hinweist, dass er die Antwort auf die rhetorische Frage beretis geliefert habe („hab ich gesagt neu“). Die Interviewerin, Am, Dm und Em lachen. Em macht sich, -ähnlich wie in Zeile 40- über die Aussage von Cm lustig, indem er sich lachend wiederholt (146f.), Cm grinst auch. Es wird nicht deutlich, ob sie über etwas gemeinsam lachen, ob Em sich lustig macht und Cm es versteht oder grinst, weil er es anders versteht, als Em es meint. Es kann nur gesehen werden, dass gemeinsam gelacht wird. (144-147).

Ähnlich wie Cm wurde auch Bm gefragt, nur in der Schule. Er spricht von mehreren, meint vermutlich seine zuvor angesprochenen Freunde und sich damit, womit er eine andere Orientierung, die Freunde gegenüber Cm deutlich macht und auch das ansehen, spielt bei Cm keine Rolle, für Bm scheint es wichtig zu sein, dass die Teilnahme mit einem ersten kennen lernen und der darauf folgenden Entscheidung verbunden war. Es ist hier eine Divergenz zu Cm zu sehen, da die Worte und Themen ähnlich, eine Orientierung aber weniger am Trainer, als vielmehr an den Freunden erfolgt.

Die Performanz des vorherig geschilderten helfens erfolgt nun durch Dm gegenüber Am. Er nimmt die Rolle ein, die zuvor die Interviewerin hatte und fordert Am direkt auf etwas zum Thema zu sagen. Bm grinst und auch Am. Er lehnt auch imt der nonverbalen Ratifizierung des Augen rollens, die Aufforderung ab. Em interpretiert das Schweigen als „soagt ncihts“ und stellt sich somit auf die Seite von Dm, womit beide sich an der Regel orientieren, dass alel etwas sagen sollen (zu allen Themen). Hinzukommt, dass Em tendentiell eher eine Gegenrolle zu Am einzunehmen versucht. Am stellt eine Gegenfrage, welche Em z ueiner Differenzierung seiner Aufforderung motiviert. Beide kommunizieren auf der Metaebene, bevor Am nun seinen zugang erläutert. Em ratifiziert die

\*

\*

Aussage mit einem Hochziehen der Augenbrauen. Am scheint länger als er an dem Training teilzunehmen. Er kann jedoch den Zugang nicht exakt herleiten, was aus seine kommenden Worten deutlich wird. Am redet nur, wenn er etwas genau weiß und wie er zu der Mannschaft gekommen ist, weiß er nicht mehr. Es hat auf alle Fälle gepasst. Er endet mit „weiß ich nicht“. Damit ist er in der Wissensebene auf einer unteren Stufe, wenn man dm hierzu in einen Vergleich stellt mit den Fragen, seinen Antworten und der Darstellugn des Wissens bzgl. des Sports....

AM scheint nur zu sprechen, wenn er auch etwas weiß und zu sagen hat. Hier wird er zu einem Thema angesprochen, zu welchem er nichts weiß, das zeigt sich in seiner Aussage. Die Orientierung an der regel, dass alle sprechen sollen, teilt Am nicht. Er spricht, wenn er etwas zu sagen hat (Beispiel Turniere). **Die Regel wird von denjenigen eingehalten, die etwas sagen können. Sie bricht, wo es Barrieren gibt bzw. jemand die Regel nicht erfüllt/erfüllen kann.**

**Modus: exklusiv?** (Orientierung an Regel-nur solange, wie alle Regel befolgen (können) in der Realisierung (und also von alleine sprechen): ansonsten,...:Aufforderung ohne auf Bedürfnisse einzugehen, geht an Am vorbei=Divergenz!)

*Passage: wo anders spielen (171-212)*

*Immanente Nachfrage als Proposition, Unterbrechung durch Em mit Elaboration, immanente Nachfrage durch I., Validierung mit Differenzierung durch Em, Elaboration durch Cm, immanente Nachfrage durch I., Validierung (Verneinung) durch Cm mit anschließender Elaboration mit Validierung, immanente Nachfrage teils als Wiederholung durch I., Validierung als Verneinung durch Dm, Fortsetzung der immanenten Nachfrage, Beginn einer Elaboration durch Em, Unterbrechung durch Elaboration von Dm, mit Frage an Cm, Validierung durch Cm mit Differenzierung (Beginn der Divergenz), Fortsetzung der Elaboration durch Dm, Differenzierung durch Em und rituelle Konklusion (Ende in einem anderen Thema und Verdeutlichung der Divergenz!), exmanente Nachfrage (immanent?) als Proposition durch I., Validierung und Unterbrechung von I. durch Em, Fortsetzung durch I. mit Abbruch und Fortsetzung als Elaboration durch Em, Differenzierung durch Am, Validierung der Differenzierung durch Em und Fortsetzung der Elaboration, Differenzierung durch Dm, Validierung der Differenzierung durch Em und Elaboration mit Validierung.*

Immanente Nachfrage als vorschreibende Proposition. Die Interviewerin zeigt eine Richtung auf, welche sie innerhalb des Interviews bereits gehört hatte, festigt jene aber durch ihre Wiederholung. Hiernach wird interessanterweise jedoch nicht validiert oder differenziert, sondern eine Opposition aufgezeigt durch Em, der verdeutlicht, dass sie sich auch bei der Arbeit sehen, bzw. er differenziert, das er Am sieht und macht es ebenfalls performativ deutlich. Sie sind sogar in einer Arbeitsgruppe.

\*

\*

Zu interpretieren wäre bzw. konkreter zu fassen, ob Em sich aus diesem Grund und mit seinem Verhalten von Am abgrenzen will, um sich von ihm zu lösen, um zu zeigen, dass er nicht intern, sondern extern ist und mehr weiß, kann,...Dies wird jedoch nicht deutlich.

Cm hat sich aus seiner Schilderung nach eher pragmatischen Gründen für diese Gruppe entschieden. Er wollte Fußball spielen, das wird deutlich. Nur, da er nach Herrsberg gezogen ist, wollte er nicht mehr in Rathweil spielen, da er dort hätte weiter hinfahren müssen. So spielt er lieber in Herrsberg. Interessant im fallvergleich ist, dass er weder einen sozialen Aspekt, keine Besonderheit dieser Gruppe gegenüber der vorherigen, noch einen wirklich sportlichen Aspekt anfügt, obwohl jener mit der Festlegung Fußball am stärksten wirkt.

Für Em bedeutet die Erwähnung des Ortes durch Cm mehr, als scheinbar für Cm, da er nun verdeutlicht, dass er in „Fiekau“ auch schonmal gespielt habe. Es ist zum einen ein weiterer Ort, an welchem er gespielt hat, ein mehr sozusagen an Erfahrung und erleben, zum anderen macht er hiermit seine Orientierung vielleicht deutlicher, die ihn zum einen heraushebt aus der Gruppe der anderen (insbesondere gegenüber Am) und, indem er schon lange dabei ist und schon „viel (Turniere)“ erlebt hat. Dort war es „beeindruckend“, „verschiedene Mannschaften“, „viele Freunde“,...

### ***Orientierung:***

Cm orientiert sich an praktischen Aspekten: Gruppe ist in der Nähe-für seine Teilnahme

Em scheint ein Abheben von den anderen, ein gleichziehen zumindest-wichtig (auch gespielt)-er wohnt bald wo anders-extern-, das betont er erneut, das ist sein Thema, das ist ihm wichtig und es wird angebracht wo es einigermaßen passt-er hat Ziele für sich, die nichts mit der Gruppe zu tun haben, seine Orientierung geht an der Gruppe vorbei-er will auch nicht in dem Verein (hier) bleiben, sondern wo anders hin, darin gipfelt eigentlich die Divergenz, indem alle von der Gruppe reden und er immer wieder von sich, seinen Zielen und Orientierungen anfängt, sich abhebt

Sie wohnen fast alle in Herrsberg (4 von 5 Teilnehmern), sehen sich aber nicht oft,...

Ein divergenterer Diskurs erfolgt auch über den Verein:

Em validiert die Frage nach einem Verein der Interviewerin, Am verneint und zeigt die Opposition damit auf, Em lenkt ein und validiert die Aussage von Am erst, differenziert jene dann, dass es kein „richtiger“ Verein sei es stellt sich hier auch die Frage nach einem richtigen Verein,...Em sucht dann nach Worten und Dm unterstützt, fügt ein Wort ein „inoffiziell“, was Em wiederholt und dann erläutert, dass der „Verein“ scheinbar schonmal ein Verein war, da er wieder als Verein gelten sollte, was auch scheinbar so sein wird. Er sieht den Verein nur in der Gegenwart als kein Verein an.

\*

\*

Er differenziert jedoch die Vergangenheit und Zukunft. Davon sprechen Am und Dm nicht, für sie ist es kein Verein.

Auch wenn dies ein divergenter Diskurs ist, so zeigt sich hieran erstmals ein Diskurs. Sie sprechen zu dritt miteinander. Ansätze finden sich für solch einen Diskurs zum einen in der konkreten Frage nach dem gemeinsamen (dem Verein) und zum anderen darin, dass alle etwas dazu sagen können, was für sie scheinbar interessant ist. Sie haben auch sonst Erfahrungen mit Vereinen, den Vergleich zu dem eigenen Angebot ziehen sie alle. Damit scheint auch eine Orientierung an Regelvereinen, -strukturen, -üblichen gesellschaftlichen Institutionen für alle durch, womit sie das eigene Angebot vergleichen. Die Beurteilung des eigenen Vereins erfolgt jedoch divergent, wobei Em zwar die Aussagen der anderen validiert, dies jedoch in beide Richtungen und, indem er dann abschließend einen Mittelweg sucht, der von der Orientierung der anderen abweicht.

### **Exklusiver Modus**

Em-Am/Dm- bzgl. eigener Verein

Wohnen alle in einem Ort, suchen sich nicht auf, orientieren sich nicht außerhalb des Sports aneinander,...

### **Passage: „München“ (213-237)**

*Immanente Nachfrage mit Proposition durch I., Differenzierung im Modus einer Opposition durch Cm, Elaboration durch Em als Validierung der Frage und Opposition zu Cm mit anschließender Frage an die Gruppe eigener Antwort, metakommunikative Differenzierung durch Am mit Gestik, Differenzierung und Antwort durch I., Validierung durch Em, Am, Validierung als Wiederholung der Elaboration durch Em (218f.), Fortsetzung der Opposition durch Cm und oppositioneller Diskurs zu Am, Em, die das Thema elaborieren (Am), validieren (Em), elaborieren (Am), Ratifizierung durch Em.*

Direkt als erstes berichtet Cm und grenzt sich hiermit ab, dass er nicht spiele, sondern Fahrrad fahre. Er nimmt nicht wie die anderen an dem Turnier in München teil, sondern mit dem Rad und getrennt von der Gruppe. Aus welchem Grund erläutert er nicht. Damit orientiert er sich bzgl. dieses Themas jedoch nicht an der Gruppe und macht keine gemeinsamen Erfahrungen mit ihnen in München.

In einer Opposition zu Cm und als eine andere Variante einer Elaboration der Proposition durch die Interviewerin antwortet Em, der die Interviewerin validiert im Modus einer Verbesserung. Er wendet sich mit einer Frage an Am bzgl. des Qualifizierungsortes, benennt schon eine Möglichkeit und beantwortet sich die Frage selbst. Am interpretiert die Frage so, dass er es wissen müsste, er

\*

\*

weiß es jedoch nicht. Orte scheinen weniger in seiner Erinnerung zu bleiben, auch die Namen anderer Teams erinnert er nur ansatzweise (vgl. Zeile 58ff.). Jedoch geht er auf die Antwort von Em nicht ein, sondern überlegt und validiert erst die Antwort der Interviewerin. Erinnert er sich dann wieder? Em fragt Am erneut, ob sie sich dort qualifiziert hätten und jener differenziert die Antwort, bzgl. der Platzierung. Es scheint durch, dass er weiß, dass die Platzierung mit einer Qualifizierung zusammen hängt. Er ist sich jedoch nicht sicher „glaub“ (3x)-bleibt jedoch in der Konklusion, dass er es nicht genau wisse, es aber glaube.

Entweder ist Am nicht so selbstsicher oder ehrlich, dass er sich diese Thematik nicht so merken kann. Er hat eine Ahnung, war dabei (als einziger der Gruppe scheinbar, da ihn niemand unterstützt), aber er weiß es nicht sicher.

Hier geht es eigentlich um ein Thema, welches die gesamte Gruppe betreffen müsste, jedoch sind zwei (wieder) neu, Dm nur ab und zu da und nur Am ist der konstante. Er wird bei der Frage die ihn betrifft gefragt durch Em. Er gibt zu, dass er es nicht weiß, da er nicht dabei war, aber Am kann auch nicht weiter helfen.

### **Orientierung**

Gemeinsame Suche und Orientierung an demjenigen, der dabei war, der es jedoch auch nicht weiß, nur glaubt,...

### **Inklusiver Modus**

Es kommt zu keinem gemeinsamen Thema, keiner Einigung, keiner Diskussion,...außer: alle sind sich unsicher, wo die Qualifizierung war,...dass es eine war, ist jedoch sicher und, dass sie eine Platzierung erreicht haben,...es gibt hier keine Opposition, keine IDvergenz,...ein suchen danach, wo es war,...

*Passage: „an erster Stelle ist Spaß“ (238-258)*

*Einleitung einer rituellen Konklusion im Modus der Metakommunikation einer Frage durch Am, Validierung durch I mit Themeninitiierung und Aufforderung, Elaboration durch Em, Differenzierung/Opposition (?) durch Am, immanente Nachfrage durch Em, Validierung der Opposition (?) durch Am, Validierung und Differenzierung (las Opposition?) durch Em, Validierung durch Am als Ergänzung von Em.*

*Am leitet eine rituelle Konklusion im Modus der Metakommunikation ein, indem er eine Frage bzgl. des Endes stellt. Die Interviewerin validiert, ergänzt dann jedoch, indem sie die Frage an die Gruppe zurück gibt. Interessant ist, dass sie jetzt von „euerm Team“ spricht und die Antworten*

\*

\*

*bzgl. der Fairness, vertrauen,...kommen. Zu Beginn hatte sie zum Fußball Fragen gestellt und hierauf sportbezogenen Fragen erhalten.*

*Für Em gehören bestimmte Aspekte dazu: Fairness, Vertrauen, gute Zusammenarbeit, Spaß. Es sind alles Aspekte, die die Gruppe und das Miteinander betreffen und alles positive Ziele/Horizonte, welche durch Am bzgl. Spaß differenziert werden. Em scheint es nicht verstanden zu haben und fragt nach und Am wiederholt die Aussage, bezieht sie jedoch auch konkret auf sich „würde ich sagen“. Em hatte seine Aussage in einen allgemeinen Zusammenhang gestellt „was dazu gehört“. Das gehört dazu und wird nicht hinterfragt. Am ist nach der Nachfrage vorsichtiger und scheinbar war er auch vorher für Em nicht zu verstehen. Er bezieht seine Aussage direkt nur auf sich. Das Vertrauen im Gegensatz zu den Konflikten hebt Em dann hervor und Am ergänzt ihn. Das zeigt hier auch in der Performanz, dass sie einander ergänzen und nach allem vertrauen.*

### **Orientierung**

Orientieren sich Am und Em hier an dem gleichen positiven Horizont? Aber es fehlt die Auseinandersetzung mit dem negativen,...bzw. wie sieht es in der Realität aus? hier ergänzen sie sich, nur zwischendurch grenzte sich Em immer wieder von Am ab, das hat dann nichts mit Fairness zu tun. Oder sind sie doch nicht so passend, wenn Em auf weitere Aspekte hinweist und Spaß zum Schluss, Am jedoch Spaß als erstes anmerkt?

In der Konklusion sind sie sich jedoch einig. Also doch: Em und AM differenzieren und validieren sich hier am Ende. Sie vertrauen sich folglich. Warum will dann Em jedoch wo anders hin? Warum sieht die Realität und die Gruppe für Em als neg. Horizont von welchem er sich lösen will, dann andersaus?

*Inklusiver Modus zwischen Am, Em (?)*

---

***Ende durch die Interviewerin eingeleitet (254-258)***

\*

\*

e) Sinngenetische Typenbildung

<b>Rekonstruierte Orientierungen</b>	<b>Gruppe</b>	<b>Soziale Gruppentypik</b>
<i>Soziale Orientierung an den AthletInnen</i>	BB_w, BB_m, BB_1, BB_2; BB_3; BB_4, Fu_1, Fu_2; Fu_SCg, Sw	prosozial
Individuelle Orientierungen/Interessen	BB_w, BB_m, BB_1, BB_2; BB_3; BB_4, Fu_1, Fu_2; Fu_SCg, Sw	koaktiv
Orientierung an sportlicher Leistung und Abwertung AthletInnen	BB_3, Fu_2, Fu_SCg	kompetitiv-diskriminierend
Orientierung aneinander (Fokus Turniere)	BB_2, einzelne Passagen: BB_w; BB_4	s. anerkennend
Gemeinsame, sportlich-soziale Orientierung	Fu_1, auch: BB_m, in Passagen: Fu_SCg	Kooperativ-solidarisch
Orientierung an individueller Selbst-/gruppespezifischer Fremdpräsentation	Fu_1, auch: BB_3	s. wechselseitig abgrenzende Gruppentypik
Orientierung an gruppenspezifischer Selbstpräsentation	BB_m; Fu_SCg	s. einseitig abgrenzende Gruppentypik

\*



\*

---

f) ***Soziogenetische Typenbildung***


---

Diese bildet sich als Ableitung von der sinngenetischen Typik und im umgekehrten Schritt in der Verknüpfung Kapitel 7.3.6 erneut, weshalb auf die dortige Ausarbeitung verwiesen werden soll.

\*


## f) Rückmeldung der Ergebnisse

### Plakat



Das Thema ist: **Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Unified Sports® Teams**

Ich frage: Was sind die Gemeinsamkeiten der Sportler?  
 Ich frage: Was sind die Unterschiede der Sportler?



**Die Ergebnisse der Befragung sind:**

**Die Gemeinsamkeiten der Sportler sind:**

- Erlebnisse auf den Turnieren
- Gemeinsame Regeln im Sport

**Und manchmal auch:**

- gemeinsame Ziele
- gegenseitige Unterstützung
- ähnliches Alter
- gleiches Geschlecht
- ähnliche Leistung



LAD11\_VCL\_Foto\_Jugendtagung-OESTRREICH\_038 Foto: SDO/Tag Jugendtagung OESTRREICH

**Was ist gut für Euer Team?**

**Was ist nicht so gut für Euer Team?**

**Die Unterschiede der Sportler sind:**

-als Partner helfen



-als Frau im Männerteam trainieren

-Sport im Verein treiben

-jünger oder älter als die Anderen sein

014\_K\_Foto\_Jugendtagung-OESTRREICH\_041 Foto: SDO/Tag Jugendtagung OESTRREICH

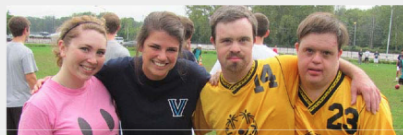
**Was ist gut für Euer Team?**

**Was ist nicht so gut für Euer Team?**

**Die Unterschiede der Sportler sind:**

**Soziale Interessen**

- Die anderen einbeziehen
- Sich im Sport zurück nehmen



**Sportliche Interessen**

- Turniere, Medaillen
- Siegen, Platzierungen

**Es gibt 2 wichtige Interessen und Aufgaben**

**Was ist gut für Euer Team?**

**Was ist nicht so gut für Euer Team?**



**Unified Sports® ist integrativ und mehr...!**





\*

## Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde und dass die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken in der Arbeit als solche kenntlich gemacht sind.

Im Kontext partizipativer Forschung sind die Ko-ForscherInnen, Frau Doris Haake und Herr Arne Madsen, an Gesprächen zum Thema Behinderung und im Rahmen der empirischen Untersuchung an Überlegungen zur Wahl des Auswertungsverfahrens, als InterviewpartnerInnen in der Pilotstudie, im Rahmen der Vorbereitung und Nachbereitung der Studie und innerhalb der Auswertung im Rahmen von drei Auswertungssitzungen beteiligt. Darüber hinaus erfolgte im Rahmen dokumentarischer Auswertung über ein Jahr hinweg der intersubjektive und wechselseitige Austausch zum Datenmaterial mit Frau Gudrun Helzel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.

Außer den genannten Personen waren an der Auswertung und Erstellung keine weiteren Personen beteiligt. Insbesondere wurde keine Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen und keine mittelbaren und unmittelbaren geldwerten Leistungen erbracht, die mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation in Zusammenhang stehen.

Die vorgelegte Arbeit wird weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zwecke einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt und wurde auch noch nicht veröffentlicht. Es haben bisher auch keine erfolglosen Promotionsversuche stattgefunden.

Hamburg, 31.12.2016

---

\*