

BEATRIX GREGOR

Bewegung mit geistig behinderten Erwachsenen – ein sportpädagogischer Konzeptentwurf mit dem Schwerpunkt der Förderung sozialer Interaktionen und motorischer Koordinationfähigkeit

Zusammenfassung

Erster Teil: Ausgehend von basalen anthropologischen und ethischen Überlegungen wird versucht, sowohl die Bedeutung der Bewegung für den behinderten Menschen als auch die Grundwerte des menschlichen Lebens als Basis und Hintergrund für vorliegendes Bewegungskonzept darzustellen. Die Notwendigkeit der Förderung sozialer Interaktionen als eine der bedeutendsten zwischenmenschlichen Handlungen wird u. a. aus der Isolationstheorie JANTZENS erklärt. Ausgehend vom tätigkeitstheoretischen Modell der Persönlichkeitsentwicklung werden die motorischen Lerntheorien SCHMIDTS und MUNZERTS dargestellt und auf ihre Relevanz für den Lernprozeß des geistig behin-

dernten Menschen hinterfragt. Aufgrund allgemeiner Bildungs- und Erziehungsaufträge an die (Bewegungs-)Pädagogik werden sowohl Methoden im Sinne pädagogischer Leitvorstellungen und methodischer Verfahren als auch konkrete Ziele und Inhalte erörtert.

Zweiter Teil: (siehe folgendes Spektrum). Er beinhaltet die Darstellung der praktischen Durchführung solch eines Bewegungskonzeptes, die empirische Untersuchung und die Diskussion der Ergebnisse.

Abstract

First Part: Emenating from fundamental anthropological and ethic considerations the importance of movement for mentally handicapped persons and the basic values of human life are described as the basic and background of the presented movement concept. The necessity of supporting social interactions is expounded with the „Isolation Theory“ of JANTZEN. Proceeding from the concept of „Tätigkeitstheorie“ the development of personality and the motor learning theories of SCHMIDT and MUNZERT are explained. Their relevance for the mentally handicapped persons is discussed. Methods just as pedagogical main ideas, methodical procedures, concrete aims and contents of the movement concept are considered.

Second Part: (next spectrum). The experimental realizing of this concept, the empirical investigation and the discussion of the effects are described.

1. Teil – der theoretische Konzeptentwurf

I. Einleitung

1.1. Der derzeitige Forschungsstand

Da die sportwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Arbeitsbereich „Bewegung, Spiel und Sport bei Behinderung“ – und hier besonders bei Menschen mit geistiger Behinderung – in sehr geringem Ausmaß stattfindet (nicht nur in Österreich), scheint mir ein kurzer kritischer Überblick über den Forschungsstand, über grundlegende Theorien und Konzepte notwendig. Untersuchungen zur „geistigen Behinderung“ wurden hauptsächlich im anglo-amerikanischen Raum durchgeführt. STERNLICHT/MARTINEZ (1985) geben in ihrem Buch „Psychological Testing and Assessment of the Mentally Retarded“ einen sehr detaillierten Überblick über die seit 1960 erschienenen Beiträge im anglo-amerikanischen Sprachraum.

THESE 1: Der geistig behinderte Mensch ist in den seltensten Fällen Thema theoretischer und empirischer sportwissenschaftlicher Arbeiten. Der Förderung sozialer Interaktionsfähigkeiten dieser Menschen mittels spezieller, ganzheitlich orientierter Bewegungskonzepte und deren Überprüfung auf Effektivität wird noch weniger Beachtung geschenkt. Ebenso vereinzelt sind Ansätze zu finden, neuere Erkenntnisse aus den Lerntheorien für die motorischen Lernprozesse geistig behinderter Menschen zu adaptieren und zu untersuchen.

Sehr wenige Untersuchungen und Konzepte im Bereich „Bewegung, Spiel und Sport mit behinderten Menschen“ widmeten sich dem Personenkreis der geistig behinderten Menschen (vgl. Kongressbericht des 7. Weltkongresses von APA in Berlin 1990, hg. v. DOLL-TEPPER, G.: Von 71 Beiträgen beschäftigten sich nur fünf mit geistig behinderten Menschen. Betrachtet man z. B. die in den Jahren 1984–1990 erschienenen Forschungsberichte, so finden sich im APAQ immerhin 17 Forschungsberichte zum Thema „Geistige Behinderungen“ – im Vergleich zu 38 anderen Berichten; in der Zeitschrift „Motorik“ sind es fünf Artikel, in der „Zeitschrift für Psychomotorik“ ebenfalls fünf Berichte). Die zu diesem Thema erschienenen Bücher und Artikel sind zum allergrößten Teil geistig behinderten Kindern und Jugendlichen gewidmet (vgl. BAUER 1978, DECKER 1990, DiROCCO/CLARK/PHILLIPS 1987, FEDIUK 1990, FREY/KRONEWIRTH 1981, GRÖSSING 1981, HSU/DUNN 1984, IRMISCHER 1984, KIPHARD 1979, 1983, 1989, McNEILL/MULLHOLLAND 1986, SANDER-BEUERMANN 1985, SANDVOSZ 1983, SCHILLING, VAN DER SCHOOT 1976, SCHUMACHER 1981, TITUS/WATKINSON 1987, WRIGHT/COWDEN 1987, VERMEER 1988 u. a.). Erwachsene werden nur selten in Forschungen und pädagogische Konzepte einbezogen (ANDERSON/ALLEN 1985, EBERHARD/ETERRADOSSI 1990, EDWARDS u. a. 1986, FALTERMEIER 1985, HOFFMANN-REMY 1981, KLEMPERT/HAGMEIER 1981, TILLEY 1990, TOMPOROWSKY/JAMESON 1985). Der Großteil der Untersuchungen hat die Förderung der kognitiven und motorischen Fähigkeiten der

geistig behinderten Menschen zum Thema (BAUER 1978, BROADHEAD 1986, DECKER 1990, EDWARDS u. a. 1986, FALTERMEIER 1984, FEDIUK 1990, FREY/KRONEWIRTH 1981, HSU/DUNN 1984, KLEMPERT/HAGMEIER 1981, McNEILL/MULLHOLLAND 1986, SCHUMACHER 1981, TOMPOROWSKI/JAMESON 1985). Es gibt nur wenige Konzepte, theoretische Überlegungen und Untersuchungen zum Bereich der Förderung des Sozialverhaltens und der sozialen Interaktionen geistig behinderter Menschen (SCHRÖDER 1980, THEUNISSEN 1983) und kaum Forschungen über die Bedeutung der Bewegung für die Förderung sozialer Interaktionen geistig behinderter Menschen (ANDERSON/ALLEN 1985, GREGOR 1986, 1997, SANDVOSZ 1983, TILLEY 1990, TITUS/WATKINSON 1987). Bezüglich des Bereiches „Sozialkompetenz, soziale Fähigkeiten, soziales Verhalten“ wird in der Forschung mit geistig behinderten Menschen vor allem auf Testverfahren wie die „Vineland Social Maturity Scale“ (DOLL 1953), den PAC-Bogen von GÜNZBURG (1969), eigens konstruierte Fragebögen für Betreuer und Eltern und globale Verhaltensbeobachtungskategorie-Bögen (aggressives, kooperatives Verhalten) zurückgegriffen (vgl. BOLLINGER/HELLINGRATH 1981, NICKEL 1981, SANDVOSZ 1983, SUMASKI 1977, TROLLENIER 1985). Die allgemeine Erforschung sozialer Interaktionsfähigkeiten bedient sich fast ausschließlich der Interaktionsmodelle von FLANDERS und BALES (1970; vgl. auch TROLLENIER 1985). Bei Untersuchungen mit geistig behinderten Menschen können diese aber wegen ihrer starken sprachlichen Orientierung kaum angewandt werden. Modifizierte oder neue Interaktionsforschungsmodelle werden erst seit einigen Jahren konkret entwickelt (vgl. GREGOR 1986, INNERHOFER 1977, 1984, O. J., PETERANDER/INNERHOFER 1984). Lernprozesse bei geistig behinderten Menschen werden größtenteils behavioristisch oder neurophysiologisch orientierter Theorien erklärt und mittels verhaltenstheoretischer Interventionen zu fördern versucht (vgl. AYRES 1984, BAUER 1978, DECKER 1990, FALTERMEIER 1985, HSU/DUNN 1984, IRMISCHER 1984, KANE/KANE 1981, VAN DER SCHOOT 1976). Grundlegende Theorien neuerer Unterrichtsmodelle und ganzheitlich orientierter Konzepte (offener Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, emanzipatorische Modelle etc.) werden bis jetzt in der (sport-)pädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen selten umgesetzt (MATTNER 1987, SOWA 1988, STEHN/EGGERT 1987, Streitgespräch ANSTÖTZ mit SPECK 1985). Es gibt auch nur sehr vereinzelt Ansätze, neuere Erkenntnisse aus den Lerntheorien (handlungsorientierte Lerntheorien, Schematheorie etc.) für die motorischen Lernprozesse geistig behinderter Menschen zu adaptieren und zu untersuchen (HOOVER/WADE 1985, SCHWIER 1987, SURBURG 1985). Geistig behinderte Menschen werden meist mittels defektorientierter Modelle beschrieben und kategorisiert (RETT/SEIDLER 1981, WENDELER 1976). Erst die materialistische und die handlungstheoretisch orientierte Behindertenpädagogik (JANTZEN 1980, 1986, 1987, KOBİ 1983, PFEFFER 1984) zeigt die Bedeutung der isolierenden Bedingungen als wesentliche Behinderung auf. JOCHHEIM/SCHOOT (1981) charakterisieren die – nicht nur für den europäischen Forschungsstand zutreffende – Situation folgendermaßen:

„Bei der Gruppe der geistig Retardierten gibt es nur sehr wenige Studien, in denen der Einsatz von Sportprogrammen bzw. von bestimmten Sportarten systematisch untersucht wird (...). Bei allen Behinderungsgruppen gibt es noch sehr wenige Untersuchungen, in denen die Effektivität von Sport als Therapie im pädagogisch-psychologischen Sinne untersucht wird, insbesondere die Auswirkungen eines nach bestimmten therapeutischen und methodisch-didaktischen Grundsätzen durchgeführten Sportunterrichts auf spezifische Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale.“

(JOCHHEIM/SCHOOT 1981, S. 28)

Obwohl dieser Satz vor zehn Jahren geschrieben wurde, hat sich bisher an seiner Relevanz kaum Wesentliches verändert.

II. Grundlegende anthropologische und ethische Überlegungen

Egal ob als Therapeut oder Pädagoge, egal ob in der Arbeit mit behinderten oder nichtbehinderten Menschen, jeglicher Umgang mit Menschen, jedes Leben in der Gesellschaft, in der Gemeinschaft, fußt auf mehr oder weniger bewußten und durchdachten anthropologischen, weltanschaulichen Grundüberlegungen (vgl. auch AREGGER 1986, S. 10). Vor allem in der (pädagogischen und therapeutischen) Arbeit mit geistig behinderten Menschen wird man oft mit fundamentalen lebensphilosophischen Fragen konfrontiert. Hier sehe ich auch fließende Übergänge bzw. Berührungspunkte zu wissenschaftsethischen Fragen, wie sie u. a. WILLIMCZIK (1989) aufgeworfen hat.

II.1. Das Wesen des Lebendigen

THESE 2: Der Mensch (egal ob behindert oder nicht) wird als Individuum gesehen, das die grundlegende Fähigkeit und Neigung hat, sich vorwärts auf psychische Reife hin zu entwickeln, sich auszuweiten.
Der Mensch hat eine angeborene Tendenz zur vollständigen Selbstentfaltung (vgl. ROGERS, MASLOW, GOLDSTEIN, FREIRE).

Als Grundelement des Lebens wird die aktualisierende Tendenz angenommen (GOLDSTEIN 1934, MASLOW 1977, ROGERS 1981).

„Auch im Menschen gibt es eine Tendenz, die auf eine komplexere und vollständigere Entwicklung ausgerichtet ist.“

(ROGERS 1984, S. 12)

Bei ROGERS (1984, 1985, 1990) ist die Frage nach dem Wesen des Menschen immer verknüpft mit der Frage nach den zwischenmenschlichen Beziehungen, also auch mit der Frage nach dem „DU“.

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“

(BUBER 1973, S. 69)

Pädagogik und Therapie sollten darauf zielen, diese aktualisierende Tendenz im Menschen zu erschließen, zu fördern. Grundannahme der humanistischen Psychologie ist es, daß das menschliche Wesen immer in Entwicklung und nie festgelegt, statisch ist. Das heißt aber auch für den geistig behinderten Menschen, daß er immer entwicklungsfähig ist, wenn er die geeignete Förderung, Unterstützung, Begleitung erfährt. Für die Pädagogik ist dies der Auftrag, Möglichkeiten und Situationen zu suchen und gezielt einzusetzen, um diesen Menschen ihre Entwicklung zu ermöglichen, sie zu erleichtern.

II.2. Ethik des Seins – Grundwerte des Lebens

THESE 3: Der behinderte Mensch wird nicht als Ausnahmerecheinung betrachtet, sondern als vollwertiger Mensch, für den dieselben Lebensprozesse, dieselben psychologischen, pädagogischen und sozialen Überlegungen grundlegend sind wie für alle Menschen.

THESE 4: Der Personwert des Menschen wird als grundlegend erachtet. Aufgabe aller Menschen ist es, durch Kooperation (SCHÖNBERGER 1986) bzw. Nächstenliebe (HAEBERLIN 1985) oder Gemeinsamkeit (SPECK o. J.) die isolierenden Bedingungen, denen gerade geistig behinderte Menschen ausgesetzt sind, zu überwinden und diese Menschen an allen Umweltprozessen teilhaben zu lassen.

Der Grundgedanke ALBERT SCHWEITZERS (1984) – nämlich die Ehrfurcht vor dem Leben – steht hinter den Überlegungen dieser Arbeit. Der geistig behinderte Mensch kann kaum um seine Menschenwürde kämpfen, er ist auf die Humanität seiner Mitmenschen angewiesen, und gerade dies gibt uns große Verantwortung; eine Verantwortung, die aber nicht nur die in der Rehabilitation und in den helfenden Berufen Tätigen haben sollten, sondern alle Menschen ihren Mitmenschen gegenüber.¹ Grundrechte wie Menschenwürde, Recht auf Selbstbestimmung haben keine unterscheidbaren Maßstäbe, die dazu führen, daß einige Menschen per Diagnose davon ausgeschlossen bleiben – ansonsten wären es keine Grundrechte. So sagt SPECK (o. J.):

„Wir haben es also mit einem sozialen „kategorischen Imperativ“ zu tun, mit einer unbedingten Verpflichtung, wenn wir die Allgemeingültigkeit gerade beim Menschen mit einer geistigen Behinderung moralisch vertreten.“

(SPECK, o. J., S. 7)

und folgert weiter:

„Anthropologisch läßt sich der zentrale sittliche Wert als der menschliche Personwert bezeichnen. Der Mensch als Personwert, dem wir unbedingte

¹ Die Forderung des „Wachsenlassens“ bedeutet aber auch, daß die Idealvorstellungen und Normen, die wir „normale Menschen“ vom Leben haben, den behinderten Menschen nicht aufgedrängt werden können, daß ihnen die Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmung ihres Lebens nicht genommen werden darf.

Geltung zuzusprechen haben, wenn menschliche Existenz und menschliches Zusammenleben ein wirklich humanes sein soll."

(SPECK, o. J., S. 8)

Auch HAEBERLIN betont diese Einstellung, wenn er folgende Grundwerte des Seins proklamiert (HAEBERLIN 1985, S. 39): den Wert der Gleichwertigkeit der Menschen und den Wert der Nächstenliebe zwischen Menschen. Achtung und Wertschätzung (vor) der Person (ROGERS 1985, S. 64 ff., 1987, S. 67 ff., 1990, S. 21 f.; vgl. auch AREGGER 1986) in jedem Menschen setzt aber auch voraus, daß ich ihn nicht auf seine Befähigungen, Merkmale, Rollen und Produkte – man könnte im Sinne von FROMM auch sagen: auf sein Haben – reduziere. Die Bejahung des Personwertes lebt vielmehr daraus, daß der Mensch Person ist – jenseits von Lernen und Erwerb. Damit ist der auch schwer geistig behinderte Mensch einbezogen und nicht Ausgeschlossener. Sind aber nicht viele Probleme keine ausschließlich ethischen, sondern immer auch solche der Gesellschaftspolitik?

„Der Abgrund zwischen Ohnmacht einer Ethik der Menschenwürde und der Macht einer Politik der Menschenverachtung kann nicht mit Begriffen zugeschüttet, er muß überbrückt werden im politischen Handeln...“
(SCHÖNBERGER 1986, S. 275)

Gerade die Bedeutung der Umwelt und Gesellschaft für das Herausbilden von „Behinderung“ hebt JANTZEN (1980a, 1980b, 1986, 1987) immer wieder hervor. Für ihn wird Behinderung erst durch verschiedenste, gesellschaftlich hervorbrachte Isolationsbedingungen konkret (vgl. auch Kap. III.2.). Für JANTZEN ist Behinderung eine Möglichkeit menschlichen Lebens, die genau wie jede andere unter dem Gesichtspunkt des Menschseins, der Humanität, im einzelnen zu untersuchen und zu begreifen ist (u. a. JANTZEN 1987, S. 15). Ich möchte mich seiner Meinung anschließen und vom Menschen an sich, von seinen (biologischen, psychologischen und sozialen) Lebensprozessen ausgehen.

Behinderung ist kein gesondertes Problem, das einer speziellen Pädagogik oder Psychologie bedarf.

II.3. Die Bedeutung der Bewegung für den Menschen

THESE 5: Der Mensch wird als „biopsychosoziale Ganzheit“ gesehen. Bewegung wird als grundlegende Seinsweise des Menschen verstanden. Bewegung und Tätigkeit sind Grundvoraussetzungen der psychischen Entwicklung des Menschen (Denken, Wahrnehmen, Emotionen) und daher fundamentale, lebensnotwendige Prozesse. Über Bewegung erst kann sich der Mensch Umwelt aneignen und zu seiner Mitwelt Kontakt aufnehmen.

THESE 6: Bewegungsbeschränkungen endogener und exogener Natur haben tiefgreifenden Einfluß auf die Entwicklung des Menschen, bedeuten Einschränkung und Behinderung in der Lebensbewältigung (Isolation).

Bei der Beschäftigung mit der Bedeutung der Bewegung für den Menschen stößt man auf grundlegende Fragen der Entwicklung des menschlichen Wesens und hiermit auf unterschiedlichste philosophische und psychologische Theorien.¹ Werden in sportwissenschaftlichen Arbeiten einerseits häufig den behavioristischen Theorien verbundene Ansätze dargestellt (BAUER 1978, DECKER 1990, u. v. a.), so finden sich andererseits auch genügend Konzepte im Bereich der Bewegung mit geistig behinderten Menschen mit ganzheitlichem Anspruch (ADOLPH 1981, KIPHARD 1979, IRMISCHER 1982, SANDVOSZ 1983). Diese „Ganzheitlichkeit“ wird aber meist weder näher definiert noch stimmen häufig die methodisch-didaktisch-pädagogischen Forderungen mit der proklamierten „Ganzheitlichkeit“ überein.²

Der gemeinsame Nenner vieler – sehr unterschiedlicher – Neuansätze in Philosophie, Psychologie und (Sport-)Pädagogik ist, daß das Menschsein als Ganzheit (biopsychosoziale Ganzheit), als Sein in Bewegung im Sinne von Veränderung, Entwicklung und vor allem Tätigkeit gesehen wird (GRUPE 1984, JANTZEN 1986, MEINBERG 1981, ROGERS 1987, 1990, SEIFERT 1979, WEINBERG 1976, WILBER 1985).³ Gerade die Bewegungserziehung hat zwar als Ansatzpunkt den Leib des Menschen, als Ziel aber den ganzen Menschen (bereits bei GAULHOFER 1927), also auch seine geistigen, psychischen und sozialen Ausprägungen (vgl. GRUPE 1976, 1984, MEINBERG 1981). Die Leiblichkeit kann weder aus ihrem Bezug zur Natur noch aus ihrem Bezug zu Geist und Kultur gelöst werden. Hier zeigen auch MEINBERG (1981) und GRUPE (1984) starke gesellschaftliche Bezüge der Bewegung auf.

„Sie [die Bewegung, Anm. d. Verf.] ist als eine Weise aufzufassen, in der der Mensch in der Welt ist und Beziehungen zu dieser Welt hat.“
(GRUPE 1984, S. 91)

¹ Ausgehend von der dualistischen Leib-Seele-Auffassung als zwei nebeneinander existierende Reihen psychischer und physischer Ereignisse entwickelten sich in der Psychologie die Psychophysiologie, die Reflexologie, der Behaviorismus, SPINOZAS Philosophie des Monismus kann als gegensätzliche Theorie verstanden werden. Sie darauf berufend, wurden zu Beginn unseres Jahrhunderts die gestalttheoretischen Konzeptionen der Berliner Schule entwickelt. Es wird versucht, die Ganzheit des Menschen, seiner Wahrnehmung und der Gedächtnisstrukturen in den Vordergrund zu stellen. Person und Umwelt werden als Ganzes, sich ständig gegenseitig beeinflussendes System, als Gestalt angesehen (Unterschied zur ganzheitspsychologischen Lehre der Leipziger Schule, die Ganzheit und Gestalt begrifflich trennen). WEIZSÄCKER betont in seiner Theorie des Gestaltkreises die feste Verschränkung von Bewegung, Wahrnehmung und Umwelt. Die kulturhistorische Schule sieht psychisches Geschehen als in und durch Tätigkeit entstanden. Tätigkeit und hiermit Bewegung werden als fundamentale Entwicklungsbedingung gesehen (vgl. MATTNER 1987, S. 4 ff.).

² So werfen STEHN/EGERT (1987, S. 8 ff.) der Motologie und den motopädagogischen Konzepten (KIPHARD 1979, SCHILLING 1975) vor, der Theorie des Gestaltkreises WEIZSÄCKERS, auf die sie sich immer wieder als grundlegende Theorie berufen, nicht wirklich zu folgen (Betrachtung von psychischen Störungen als „Sekundärstörungen“, die durch Kompensation eines primär organischen Defektes entstehen; Aufteilung der Ziele in verschiedene Kategorien; motodiagnostische Verfahren, die helfen sollen, Handeln und Wahrnehmung auf adäquates Verhalten hin anzupassen etc.).

³ JANTZEN (1980, 1987) betont das Verständnis des Menschen als „biopsychosoziale Einheit“, wobei aber auch unter Einheit keine Gleichsetzung der Dimensionen, sondern ihre dialektische Verbundenheit verstanden wird. Die auf existentialphilosophischen Überlegungen aufbauenden Theorien GRUPES und MEINBERGS sehen diese Übergänge zwischen Welt, Geist und Körper als fließend (GRUPE 1984, MEINBERG 1981).

Unser Leib, und damit die Bewegung, bestimmt wesentlich unser Verhältnis zur Lebenswirklichkeit, die Art und Weise, wie wir Raum, Zeit und Situation, Umwelt und Mitwelt erleben und handelnd auf sie einwirken. Im engsten Sinne ist Bewegung das Medium, durch das ich mich meiner Welt – Situation, Dingen, Personen – zuwende, durch das ich diese zugleich erfahre und durch das der Mensch seine Kommunikationsfähigkeit aufbaut (vgl. BUYTENDIJK 1963, CHRISTIAN 1963, ERDMANN 1979, FALTERMEIER 1984, GEHLEN 1976, KELLER 1975, SIEWERTH 1953 u. a.).¹ Mit zunehmender körperlicher Aktivität läßt sich mehr von der Realität aufnehmen. Gehen wir als Grundsatz davon aus, so sind Bewegung, Spiel und Sport als Möglichkeiten der körperlichen Aktivitätsförderung, der vielfältigsten Material- und Sozialerfahrung, grundlegende Bedeutung für die Förderung auch geistig schwerstbehinderter Menschen zuzumessen. Die UNESCO hat schon am 21. 11. 1978 folgenden Artikel formuliert und damit deutlich gemacht, wie allgemeingültig diese Erkenntnisse in allen Lebensbereichen eigentlich sein sollten:

„Every human being has a fundamental right of access to physical education and sport, which are essential for the full development of his personality. The freedom to develop physical, intellectual and moral powers through physical education and sport must be guaranteed both within the educational system and in other aspects of social life.“
(SHERRILL 1990, S. 23)

Einschränkungen in der Bewegung, Bewegungsbeschränkungen unseres Leibes, wie geistig behinderte Menschen sie immer wieder haben, haben tiefgreifenden Einfluß auf die Wesenseinheit des Menschen, bedeuten auch Einschränkungen in der Lebensbewältigung, in der Entwicklung, in der Meisterrung sozialer Situationen. Von materialistischer Seite her kann dies durch die Einschränkung von Tätigkeit und Handlung und die damit verbundenen Probleme der Schaffung von Abbildern erklärt werden.

„Sie haben weniger Möglichkeiten, über Erfahrungen Zugang zum Lernen zu finden – ein *circulus vitiosus*.“

(FALTERMEIER 1984, S. 15)

Daraus folgt, nimmt die Gesellschaft hierauf keine Rücksicht und werden Lernsituationen nicht adäquat angepaßt, Überforderung und scheinbar nicht-effizientes Handeln des Behinderten. Genau dies macht aber die eigentliche Behinderung aus (Isolation, vgl. Kapitel III.2.).

II.4. Die Bedeutung der sozialen Interaktion für den Menschen

THESE 7: Soziale Interaktionen werden für alle Menschen als lebensnotwendig und grundlegend für den Aufbau und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit im

¹ Dies ist auch bei JANTZEN (1980) herauszulesen, wenn er die menschliche Entwicklung in dreierlei Hinsicht bestimmt beschreibt: 1. genetisches Erbe, 2. Determination durch natürliche und gesellschaftliche Umwelt, 3. Selbsttätigkeit des Individuums als bedürfnisgeleitete, aktive Aneignung von Realität (JANTZEN 1980, S. 12).

Sinne einer „Ganzheit von Mensch und Umwelt“ angenommen. Soziale Interaktion ist dem Menschen als Gemeinschaftswesen ein Basisbedürfnis und ist damit auch ein Grundwert des menschlichen Lebens. Der Mensch hat daher ein Grundrecht auf Hilfestellung und Förderung in diesem Lernbereich.

THESE 8: Der geistig behinderte Mensch ist nicht aufgrund organischer Defizite unfähig, sozial zu interagieren. Es werden ihm durch verschiedenste isolierende Bedingungen und Unfähigkeitszuschreibungen von seiten der Umwelt aber kaum adäquate Lernbedingungen und die nötigen Hilfestellungen gewährt, soziale Kompetenz sowohl in der Gemeinschaft mit geistig behinderten als auch nichtbehinderten Menschen aufzubauen.

THESE 9: Bewegung als grundlegend menschliches Phänomen kann Medium sozialer Interaktion sein. Auf jeden Fall ist sie Grundvoraussetzung jeglichen verbalen und nonverbalen In-Beziehung-Tretens einer Person zu ihrer Umwelt.

Die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt als das eigentlich Konstitutive des Seins wird sowohl in existentialpsychologischen und -philosophischen als auch in materialistischen Theorien betont. Die Erweiterung individualanthropologischer Ansichten und Konzepte vom Menschen durch sozialökonomisches und -ökologisches Wissen wird auch für die Sportpädagogik gefordert (vgl. DIETRICH/LANDAU 1990, S. 58).

„Die Art, wie eine Gesellschaft Kinder definiert, bestimmt in der Regel auch das geltende Erziehungsverständnis.“

(DIETRICH/LANDAU 1990, S. 199)

Daß diese Aussagen auch für das Verständnis der Entwicklung und des Lebens geistig behinderter Menschen wesentlich sind, verdeutlicht unter anderem die „Isolationstheorie“ JANTZENS (1986, 1987) (vgl. Kap. III.2.). Eine allseitige Entwicklung der Persönlichkeit (auch Bildungswerte wie „Selbständigkeit u. a. vgl. Kap. IV) ist nur auf dem Hintergrund der sozialen Eingebundenheit des Menschen denkbar (vgl. auch BUBER 1973, FISCHER 1981, SCHRANKEL 1982, WYGOTZKI 1972). So weist DERBOLAV (1987, S. 159) ausdrücklich darauf hin, daß die Personalisation als Prozeß verstanden werden kann, in dem sich der Mensch im Vollzug der Sozialisation zugleich zur individuellen Identität durcharbeitet. Spielt in den Anfängen der Entwicklung der Körperkontakt die überragende Bedeutung, so wandelt sich das Bedürfnis mit dem Entstehen der Ich-Funktionen zunehmend in ein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (JANTZEN 1986, S. 140).¹ Soziale Interaktion stellt eine der wichtigsten Arten zwischenmenschlichen Verhaltens dar. Sie ist die Ebene körperlichen Kontaktes, körperlicher Nähe, des Gesichtsausdruckes, der Kör-

¹ Als gegensätzlich sehe ich das dem Adaptionmodell von SCHILLING (1975) zugrunde gelegte Homöostaseprinzip an.

perhaltung und -gestik, der Blickrichtung, verbaler und nichtverbaler Inhalte und Äußerungen (vgl. DORSCH 1976, S. 646, vgl. auch WATZLAWICK u. a. 1974, S. 23).

„Sozial interaktives Verhalten einer Person A wird hier als jedes Verhalten verstanden, das auf zumindest eine andere Person B gerichtet ist und Auswirkungen auf das Verhalten von B hat, welches wiederum rückwirkend Auswirkungen auf das Verhalten von A haben kann.“
(LANTERMANN 1980, S. 100)

Interaktion als Handlung (PETERANDER/INNERHOFER 1984, PERVIN 1981, RUBINSTEIN 1972, THOMAS 1976 u. a.) ist tätiges Verhalten, also bewußtes, zielgerichtetes, willentliches Tun. Nonverbale Kommunikation und Körpersprache haben in unserer körperfeindlichen Welt kaum mehr Platz. Gerade diese ist aber für den geistig schwer behinderten Menschen oft die Möglichkeit, in Interaktion zu treten (vgl. ARGYLE 1972, MERKENS 1985/2, WOHLEFAHRT 1985/4). Während das Sprachverständnis des geistig behinderten Menschen oft sehr ausgeprägt ist, ist sein Sprachvermögen ein für den „normalen“ Menschen oft unzulängliches. Probleme zeigen sich hier vor allem in der Interaktion geistig behinderter Menschen untereinander, weil sie Ausdrucksverhalten oft falsch interpretieren, Wahrnehmen und Deuten der sprachlichen Äußerungen für sie schwierig sind.¹ Die Bedeutung der Bewegung sehen z. B. DIETRICH/LANDAU (1990) als direktes Medium der Kommunikation. Sich-Bewegen kann als Dialog zwischen Mensch und Welt verstanden werden.

„Bewegungen können in bestimmten sozialen Kontexten eine gleichsam sprachliche Funktion erfüllen; mit Bewegung kann man etwas aussagen, auf etwas hinweisen, zu etwas auffordern, auf etwas reagieren, etwas zum Ausdruck bringen oder sich wortlos verständigen. Indem Bewegung auf diese Weise quasisprachliche Funktionen erfüllt, vermag sie Sprache in bestimmten Kontexten (und mit gewissen Einschränkungen) zu ersetzen.“
(DIETRICH/LANDAU 1990, S. 237)

Ich halte es für falsch, Sprache in der Bewegungserziehung mit geistig behinderten Menschen von vornherein wegzulassen, da gerade das Sprachverständnis und -vermögen in vielfältigen Situationen immer wieder gefördert werden sollte. Andererseits können Bewegung, Spiel, Tanz durch ihre symbolische Präsentation das „Unsagbare“ zum Ausdruck bringen. Gerade geistig behinderte Menschen haben ein enormes Potential an nonverbalen Ausdrucksvermögen, das uns „Normalen“ als intensive Lebensqualität gar nicht mehr zugänglich ist.

¹ Gründe dafür sehe ich nicht so sehr in der mangelnden Intelligenz oder begrenzten sozialen Lernfähigkeit des einzelnen behinderten Menschen, sondern in den von Kindheit auf fehlenden adäquaten Lernbedingungen, in den isolierenden Umweltbedingungen und der fehlenden Hilfestellung der „Erziehenden“ bei Kontakten und Interaktionen geistig behinderter Menschen untereinander.

III. Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Persönlichkeit

THESE 10: Der geistig behinderte Mensch kann alle spezifischen Ebenen der Tätigkeit (Bewußtsein, Sprache, Arbeit, Kooperation) erreichen und verfügt über eine speziell menschliche Hirnorganisation. Unterschiede zum nichtbehinderten Menschen sind in wesentlichen Bereichen quantitativer, nicht qualitativer Art.

Die Tätigkeit (und damit die Bewegung) wird als Grundvoraussetzung menschlicher Entwicklung angesehen, wobei der sozialen Umgebung, der Gesellschaft eine große Bedeutung für die Lernprozesse des Menschen zugemessen wird (BREHM 1981, DIETRICH/LANDAU 1990, JANTZEN 1986, 1987, LEONTJEW 1982, PIAGET 1975a, b).¹ Allgemein kann Entwicklung hier als ein phasenspezifischer Erwerb von Handlungsfähigkeit definiert werden, wobei die Fähigkeit zu handeln immer mit der Fähigkeit sich zu bewegen verknüpft ist (vgl. HABERMAS 1971, PIAGET 1975a, WOPP 1986, S. 161). In der Tätigkeit baut sich im Zentralnervensystem über sensorische und motorische Erfahrungen der Selbstorganisationsprozeß der Abbilder = „kognitive Schemata“ (PIAGET 1975) auf. LEONTJEW (1982, S. 95) nennt dies den Prozeß der „Interiorisation“ (vgl. auch JANTZEN 1986, S. 19).

Dieses operative Abbildsystem wird als zentrale Regelinstanz verstanden, wodurch das Subjekt sowohl Realität als auch seine eigenen inneren Bedingungen widerspiegeln kann. Bewußtsein und Kognition entstehen ontogenetisch erst während des Tätigseins (während der Bewegung) (vgl. JANTZEN 1986, LEONTJEW 1982, S. 125, PIAGET 1975a) in Form von Bedeutungserwerb.² Alle inneren Prozesse werden ebenfalls als Tätigkeiten verstanden – das heißt die Verinnerlichung, die Abbildschaffung wird durch die Bedeutungszuschreibung äußerer Gegebenheiten gegenständlich gemacht. Das Abbild ist der Übergang modaler Empfindungen (durch Tasten, Sehen, Hören etc.) zur amodalen Welt = Stufe der perzeptiven Psyche (vgl. JANTZEN 1986, S. 125 ff., LEONTJEW 1982, S. 169 ff.). Emotionen werden als subjektiver Wertungsprozeß der Handlungsplanung und -ausführung gesehen. So sind an jede Orientierungsreaktion und an jede Durchführung von Handlungen Emotionen gebunden – sie entstehen hierin. Die Persönlichkeit wird im wesentlichen durch die Art und den Zusammenhang der Motive (Wechselbeziehung der Motivationslinien, Hierarchisierung von Motivgebilden, subjektive Wichtigkeit von Motiven) bestimmt. Der behinderte Mensch ist im Vergleich zum nichtbehinderten Menschen in seiner Bewegung und damit in seiner Beziehung zur Umwelt wie auch zum Teil in seiner biologischen Ausstattung beeinträchtigt. Hiermit werden aber gleichzeitig seine Möglichkeiten und Fähigkeiten durch Tätigsein, durch Handlungen Abbilder aufzubauen, eingeschränkt. Dieser Unterschied ist aber nur ein quantitativer, kein qualitativer (JANTZEN 1979).

¹ Die Ebene der Tätigkeit wird durch Bewußtsein, Sprache, Arbeit, Kooperation gekennzeichnet. Diese vier Aspekte sind also spezifisch menschliche Ebenen der Tätigkeit.

² Sehr anschaulich ist das Beispiel des Bedeutungserwerbs eines sehend-hörenden im Vergleich zu einem blind-tauben Menschen von JANTZEN (1987, S. 128).

„Auch für schwergeschädigte geistig behinderte Menschen gilt, daß sie über eine spezifisch menschliche Hirnorganisation verfügen, daß sie keine biologische Minusvariante sind, sondern daß ihre Vergesellschaftungsprozesse in der Ontogenese im Durchlaufen der verschiedenen sich überlagernden funktionalen Systeme, die im Verhältnis Mensch – Gesellschaft entstehen, zahlreichen Erschwernissen ausgesetzt sind.“

(JANTZEN 1979, S. 27)

Die Möglichkeit der Weiterentwicklung höherer kortikaler Funktionen muß trotz aller sozialer und sensorischer Deprivation angenommen werden. Einzelne Hirnregionen strukturieren sich nach und nach in der funktionellen Reihenfolge, wie sie sich in der Evolution der Arten herausgebildet haben.¹

„Keine utopischen Vorstellungen, jedoch pädagogischer Optimismus und wissenschaftlich exakte Analyse isolierender Verhältnisse wie ihre umfassende Aufhebung durch Pädagogen und Therapeuten unter Berücksichtigung der Prinzipien der menschlichen Hirnentwicklung und des menschlichen Lernprozesses sind das Gebot der Stunde.“

(JANTZEN 1980a, S. 151)

III.1. Das motorische Lernen als ein grundlegender Entwicklungsfaktor des Menschen

THESE 11: Motorisches Lernen wird nach der Schema-Theorie SCHMIDTS durch die Manifestierung von Gedächtnisstrukturen erklärt, die von Erfahrungen aus Einzelbewegungen verallgemeinert werden (die Güte des Schemas ist sowohl von der Anzahl als auch von der Unterschiedlichkeit der Bewegungserfahrung abhängig).

THESE 12: Da Gedächtnis und Lernen nicht auf spezifische Gehirnzellen konzentriert sind, können auch beim geistig behinderten Menschen Funktionen geschädigter und zerstörter Nervenzellen bis zu einem gewissen Grad von anderen Neuronen übernommen werden.

In der speziellen Motorikforschung gibt es erst ansatzweise Versuche und Überlegungen, verschiedene Theorien (kybernetische Modelle BERNSTEINS, ADAMS', adaptive Modelle KEELES, SCHMIDTS) für den Lernprozeß geistig behinderter Menschen zu hinterfragen, zu adaptieren, zu verändern und weiterzuentwickeln (vgl. HOOVER/WADE 1985, SURBURG 1985). Bezüglich SCHMIDTS Schematheorie (SCHMIDT 1976), aber auch der „closed-loop“ Theorie ADAMS' (ADAMS 1971) (vgl. SINGER 1985, S. 113 f., 123 f.) liegen bis heute

¹ Bei Schädigungen im Frontallappenbereich kann man feststellen, daß entscheidende Störungen auftreten, die mit spezifischen Eigenschaften menschlicher Tätigkeiten zusammenfallen. Planendes Handeln ist nicht mehr möglich. Trotzdem ist auch JANTZEN von der Lernfähigkeit jedes noch so schwer geistig behinderten Menschen überzeugt und weist biologischen Reduktionismus zurück (vgl. JANTZEN 1980a, S. 150).

keine Forschungen im Bereich der geistigen Behinderung vor.¹ Der oben dargestellte, die vorliegende Arbeit durchziehende integrative, ganzheitliche, am „Subjekt“ orientierte Konzeptansatz spiegelt sich auch in der Theorie des (motorischen) Lernens wider. Die Einheit von Wahrnehmen, Denken, Emotion und Motivation und Motorik (vgl. auch WEINBERG 1978, S. 134) gilt als Grundvoraussetzung für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung. PÖHLMANN bezeichnet dies als Einheit der Erkenntnis-, Antriebs- und Koordinationsprozesse (PÖHLMANN 1986, S. 18). Gesteuert und kontrolliert wird die Bewegung immer durch Sinnesinformationen, die als perzeptiver Prozeß bezeichnet werden (vgl. PÖHLMANN 1986, S. 34, SINGER 1985, S. 220 f.). Lernen geschieht durch Auswerten unterschiedlicher Erfahrungen. Die Abbildungen dieser Erfahrungen sind die kognitiven Repräsentationen des Erlebens (vgl. auch JANTZEN 1986, LEIST 1984). Lernen mündet immer in einer veränderten Handlungsbefähigung des Menschen (Erwerb von Handlungsvoraussetzungen MUNZERT 1989, S. 49) und ist immer mit dem Problem der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft (vgl. PÖHLMANN 1986, S. 19).² Erlernete Verhaltensweisen werden von anatomisch extensiven Systemen, die viele Gehirnregionen umfassen, abgerufen (vgl. KUHN 1984, S. 61, SINGER 1985, S. 145). Dies ist für das Lernen und die Förderung des geistig behinderten Menschen insofern von Bedeutung, als man weiß, daß völlig zerstörte Nervenzellen zwar nicht ersetzt werden können, daß jedoch ihre Funktion bis zu einem gewissen Grad von anderen Neuronen übernommen werden kann. Näher möchte ich hier auf SCHMIDTS Schematheorie und die bei MUNZERT angesprochenen Weiterentwicklungen eingehen (MUNZERT 1989).

III.1.1. Die Schematheorie des motorischen Lernens

Schemata sind generalisierte motorische Programme für eine gegebene Klasse von Bewegungen (SCHMIDT 1976, SINGER 1985, S. 123, WULF 1988, S. 40).³ Es können unmöglich für alle Bewegungsvariationen eigene Engramme gespeichert werden. Fraglich ist daher, wie neuartige Bewegungsvarianten mit größerer Sicherheit ausgeführt werden können. Hier nimmt SCHMIDT ein generalisiertes Motorikprogramm, eine abstrakte Gedächtnisstruktur an, die eine

¹ Ich bin mir der Vorläufigkeit der folgenden wissenschaftlich kaum fundierten Aussagen bewußt. Dieser Mangel kann aber nur durch intensive Forschung im Bereich „Geistige Behinderung und motorisches Lernen“ aufgehoben werden und stellt vielleicht eine mögliche Weiterführung vorliegender Arbeit dar.

² Handeln wird als intentionales, d. h. von subjektiven Zwecken bestimmtes Verhalten gesehen (vgl. NITSCH 1985, S. 27, vgl. INNERHOFER 1984). Handeln vollzieht sich stets in Auseinandersetzung einer Person mit der jeweilig materiellen und/oder sozialen Umwelt. Hier ist die Verbindung zur Bedeutung der Gesellschaft, der Umwelt für die Persönlichkeits- und hiermit Lernentwicklung des Menschen herzustellen. So ist auch der Kooperationsaspekt (das Lernen mit, durch und wie andere; vgl. ICH-DU-Beziehung bei BUBER 1973, aber auch Isolations-Theorie JANTZENS 1987 u. a.) wesentlicher Lernaspekt (PÖHLMANN 1986, S. 29).

³ Schemata im Sinne SCHMIDTS sind also mit kognitiven Repräsentationen und amodalen Abbildern (im Sinne JANTZENS u. a.) zu vergleichen. Es wird auch die Annahme ausgesprochen, daß die Gesetzmäßigkeiten von verbalem und motorischem Lernen gleich sein könnten, daß es also keine grundlegenden Unterschiede verschiedener Lernprozessebenen gibt (vgl. KUHN 1985, S. 145).

ganze Klasse von Bewegungsvarianten steuern kann (vgl. MUNZERT 1987, S. 165 f.). Wesentlich erscheint mir hier die Frage nach dem Wesen, der Art solcher Motorikschemata.¹ Die Güte des Schemas hängt von der Anzahl und Unterschiedlichkeit der Bewegungserfahrung ab. Steigerung des Übungsumfanges und der Übungsvariabilität, Verwendung unterschiedlicher Gegenstände, Materialien, Integration des Motorikschemas in verschiedene Handlungszusammenhänge (MUNZERT 1989, S. 160) führen daher zur Bildung ausgeprägter Abruf- und Erkennungsschemata (MUNZERT 1989, S. 166, SINGER 1985, S. 124). MUNZERT stellt die FLEXIBILITÄT der Bewegungsausführung und damit die qualitative Bewegungsvariation in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen (MUNZERT 1989, S. 183).²

Spricht man vom motorischen Lernen beim geistig behinderten Menschen, so sind oft primäre und fundamentale Bewegungen wie Gehen, Kriechen, Laufen, Greifen, Springen, Werfen etc. betroffen. Hier geht es um die Vermittlung grundlegender Bewegungsformen und um die Förderung der Bewegungskoordination. BERNSTEIN beschreibt Bewegungskoordination als Prozeß, der zur Beherrschung der überflüssigen Freiheitsgrade in den Bewegungsorganen führt (BERNSTEIN 1975, S. 150).³

III.2. Isolation als wesentlicher Faktor von Bewegungsbeschränkungen

THESE 13: Geistige Behinderung wird zum wesentlichen Teil durch isolierende Bedingungen und damit verbundene inadäquate Lebensbedingungen manifest. Durch Kategorisierung ihrer Fähigkeiten (IQ etc.), durch unangemessene Situationsstrukturen und falsche Lernförderung (Mißachtung der dominierenden Tätigkeiten, der Stufe der nächsten Entwicklung etc.) werden geistig behinderte Menschen in unnötiger sozialer Abhängigkeit gehalten.

Die Theorie der geistigen Behinderung darf nicht nur eine Theorie der kognitiven Prozesse sein. Mittels Intelligenztests und Persönlichkeittestverfahren wurde und wird noch immer in „Klassen“ unterteilt und damit zugleich Leistungs(un)vermögen als Stigma zugeteilt. Das tatsächliche Können, die tat-

¹ Nach BERNSTEIN ist das motorische Feld topologisch, nicht metrisch organisiert. Im höchsten motorischen Hirnteil wird also der äußere Raum topologisch kongruent projiziert (vgl. BERNSTEIN 1975, S. 91). PRIBRAM erklärt den psychophysiologischen Prozeß von Wahrnehmung und Denken durch die Annahme einer holographischen Speicherung von Inhalten der Wahrnehmung und des Denkens. Holographie ist die dreidimensionale Fotografie, bei der jeder Punkt der Platte die gesamte Information enthält. Das heißt also, daß bei zunehmender Zerstörung der Platte die Fotografie zwar unschärfer wird, aber nicht ganz zerstört werden kann. Das Gedächtnis kodiert Informationen in Form von bioelektrischen Schwingungen, die biochemisch ins Langzeitgedächtnis umkodiert werden. Dies wäre auch für das motorische Gedächtnis denkbar.

² WULF konnte die Vorteile variablen Übens (hier wurden Differenzierungen innerhalb verschiedener Versuchsgruppen vorgenommen) in einer Untersuchung recht deutlich zeigen (WULF 1988, S. 45 ff.).

³ PÖHLMANN spricht bei der Koordination von einer Fähigkeit, die das Zusammenspiel gleichzeitig oder nacheinander ablaufender Teilbewegungen und Handlungsoperationen sichert (PÖHLMANN 1986, S. 223). Grundvoraussetzung für die Bewegungskoordination müßte nach PIAGETS Theorie die reziproke Assimilation = Kombinierbarkeit sensomotorischer Fertigkeiten sein. Ansonsten können sie auf der Ebene der Handlungsausführung nicht flüssig hintereinander geschaltet werden (vgl. MUNZERT 1989, S. 115).

sächlichen Fähigkeiten der Person sind nicht von Interesse, werden daher auch nicht gefördert (Motto: Was nicht sein darf, kann nicht sein).

„Je weniger die Alltagswirklichkeit den Handlungsdispositionen des einzelnen (wie Bewegungsfähigkeit, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Lernen ...) entspricht, um so ausgeprägter erscheint die Behinderung.“ (PFEFFER 1984/2, S. 105)

Isolation ist das aus der Vorenthaltung bestimmter Objekte resultierende veränderte Wechselverhältnis zwischen Individuum und objektiver Realität. Störungen in der Entwicklung werden durch folgende Probleme verstärkt bzw. erst verursacht:

- 1. Hierarchisch niedrigen Bedürfnissen wird längere Zeit nicht entsprochen.
- 2. Situationsstrukturen entsprechen nicht der Struktur der Wahrnehmungstätigkeit, bewirken sensorische Deprivation.
- 3. Widersprüchliche oder überfordernde Situationsstrukturen entsprechen nicht der Ausrichtung des Neugierverhaltens.
- 4. Relative Objekt- und Personenkonstanz ist nicht gewährleistet (Hospitalisierung) (vgl. auch JANTZEN 1980b, PFEFFER 1984/2).

Auch PFEFFER als Handlungstheoretiker sieht geistige Behinderung als Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum:

„Geistige Behinderung resultiert aus der Wechselwirkung zwischen einer konkreten, in bestimmter Weise gestalteten Umwelt und gegebenen, aber auch veränderbaren Handlungsdispositionen des einzelnen.“ (PFEFFER 1984/2, S. 101)

Je größer die eigene soziale Abhängigkeit, desto weniger ist der behinderte Mensch in der Lage, eigene Bedürfnisse gegenüber helfenden Personen durchzusetzen. Sozial abhängige Menschen neigen in ihrer Abhängigkeit zu Passivität!

IV. Konsequenzen für ein bewegungspädagogisches Konzept zur Förderung geistig behinderter Menschen: die Ziel-, Inhalts- und Methodenverwobenheit

Die grundlegende bewegungspädagogische Frage lautet, in welchem Rahmen Bewegung (im umfassenden sportpädagogischen Sinn vgl. SOBOTKA 1983, S. 312 ff.) dazu beitragen kann, daß sich das Subjekt die Regionen der Umwelt (äußere Natur, Gesellschaft, Sprache) erschließt und sich dabei zur erkenntnis-, handlungs- und sprachfähigen Person ausbildet (vgl. auch DIETRICH/LANDAU 1990, S. 225). Ziele, Inhalte und Methoden müssen nach dem oben dargestellten ganzheitlichen Menschenbild in einem engen Zusammenhang, als sich gegenseitig bedingend, gesehen werden (vgl. auch BERNHARD 1983, S. 251, HECKER 1988, S. 155).

Ein „Mehr“ an sozialer Abhängigkeit führt zu Besonderheiten in der Erziehung. Ein „Mehr“ an sozialer Abhängigkeit führt zu Benachteiligung in der Erziehung. Ein „Mehr“ an sozialer Abhängigkeit hat an Stelle der Familienerziehung oft Fremderziehung zur Folge (vgl. auch HAHN 1981, S. 8).

IV.1. Allgemeine Bildungs- und Erziehungsaufträge an die (Bewegungs-)Pädagogik

THESE 14: Im folgenden wird Erziehung und Bildung nicht als äußerliches, normatives, aufgesetztes und von anderen bestimmtes Tun gesehen (Gefahr von Erziehungsideologien vgl. DIETRICH/LANDA 1990, S. 51 f.), sondern als Hilfe und Begleitung des für jeden persönlich aufgegebenen Weges, wahrhaft er selbst zu werden. Die Beziehungsstruktur und die Auffassung, daß sich alles in dieser „Erziehungsfrage“ und vor allem im gemeinsamen Tun von Teilnehmern und Leitern entwickelt, steht im Mittelpunkt des Bewegungskonzeptes (vgl. DERBOLAV 1963, 1987, HEISSENBERGER 1987, ROGERS 1985, 1987).

THESE 15: Ziele wie Identität, Emanzipation, Selbständigkeit u. ä. werden als für den pädagogischen Prozeß bestimmend angesehen. Das Erziehungsgeschehen wird als Gesamtprozeß der Erfahrungsbildung und Erfahrungsverarbeitung begriffen.

THESE 16: Der geistig behinderte Mensch wird als entwicklungsfähige Person angesehen, für den alle Ziele und Erziehungsaufträge gelten, wie sie oben für nichtbehinderte Menschen ausgeführt wurden.

Nach HAHN (1981) kommen der Pädagogik folgende Aufgaben zu:

„Sie soll Menschen Identität ermöglichen: Identität wird als Balance zwischen einem der eigenen Verantwortlichkeit angemessenen Maximum an Freiheit (Unabhängigkeit) und einem Minimum an notwendiger, bedürfnisbefriedigender Abhängigkeit verstanden.“

(HAHN 1981, S. 235 f.)

HEISSENBERGER (1987) betont die Notwendigkeit der Selbsterfahrung für Identitätsfindung und Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. auch HAEBERLIN 1985). Um Identität zu gewinnen, sieht HEISSENBERGER den Gemeinschaftssinn und die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins als grundlegend an (HEISSENBERGER 1987, S. 3).¹ Ziel von Pädagogik und Therapie ist es auch nach JANTZEN, optimale Realitätskontrolle zu realisieren, also Emanzipation und Identität zu erreichen (vgl. auch FALTERMEIER 1984, JANTZEN 1980a, MEYER 1977). EHNI (1985, S. 76 ff.) spricht allgemein von Mündigkeit, worunter er Emanzipation und Selbstbestimmung subsumiert (vgl. auch AREGGER 1986, S. 16, DERBOLAV 1987, S. 26, HEISSENBERGER 1987, S. 3).² Emanzipation meint die Fähigkeit des Menschen, immer mehr die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. JANTZEN 1980, 1986, WYGOTZKI 1982) selbst zu strukturieren. Der Päd-

¹ HAEBERLIN unterscheidet „sozialbestimmte Identität“ als Ergebnis des Hineinwachsens in die Gesellschaft und „personbestimmte Identität“, als Ergebnis einer Entwicklung des individuellen Selbst. Ich sehe hier Ähnlichkeiten mit den Begriffen „Sozialisation und Personalisation“.

² AREGGER entwickelt sogar Dimensionen von Mündigkeit, wobei diese eher Zieltaxonomien gleichkommen. Es zeigt sich, daß er nicht wirklich den Prozeß als wesentlich sieht, sondern von außen an den Educandus herangetragene Ziele ähnlich der normativen Pädagogik in den Mittelpunkt stellt (AREGGER 1986).

agoge/Therapeut hat sich so schnell wie möglich als Strukturierer der Lernsituationen überflüssig zu machen. Ähnlich dem Begriff der Emanzipation verwendet WOPP (1986) den der Selbständigkeit als eine Eigenschaft und besondere Fähigkeit des Individuums, Handlungen unabhängig von unterstützenden oder störenden Ereignissen situationsadäquat auszuwählen und zu realisieren (WOPP 1986, S. 85).

IV.2. Der (bewegungs-)pädagogische Prozeß: Methoden im Sinne pädagogischer Leitvorstellungen

THESE 17: Um oben dargestellte Ziele zu erreichen, ist die Art des pädagogischen Prozesses grundlegend. Dieser wird durch folgende Merkmale charakterisiert: Teilnehmer und Leiter entwickeln Inhalte und Ziele in gemeinsamer Arbeit; sie tragen auch die gemeinsame Verantwortung hierfür; die Selbstständigkeit und Eigenbestimmung der Teilnehmer wird unterstützt und gefordert; Kooperation und Kommunikation stehen im Mittelpunkt; grundlegende Dimensionen des Agierens von Teilnehmer und Leiter sind Achtung, Wertschätzung, Empathie, Rücksichtnahme, Kongruenz und Verstehen des anderen (vgl. auch TAUSCH/TAUSCH 1979).

In der Sportpädagogik zeigen sich solche Auffassungen in der Hinwendung zu offenen und handlungsorientierten Unterrichtskonzepten (basierend auf Konzeptionen des schülerorientierten Unterrichts, kritisch emanzipatorischen Unterrichts, handlungstheoretischen Überlegungen) seit der Mitte der 70er Jahre (vgl. BRODTMANN 1979, EHNI 1985, HILDEBRANDT 1981, KURZ 1984; aber auch Konzepte der Körpererfahrung wie FUNKE 1983, TREBELS 1983 u. a.). Im Bereich der sportpädagogischen Konzepte für geistig behinderte Menschen wurden nur wenige Überlegungen zu solchen Unterrichtsformen angestellt und in die Praxis umgesetzt (z. B. SOWA 1988), weil

1. immer noch die Meinung vorherrscht, daß geistig behinderte Menschen die hierfür nötigen Fähigkeiten (gemeinsame Zielfindungen, Konzeptbildung, Konzeptprüfung, Zielverwirklichung u. a.) nicht mitbringen und
2. die Auffassung vertreten wird, daß Förderung geistig behinderter Menschen nur durch stetiges Nachvollziehen und Einüben der vom Leitenden (Betreuenden) vorgegebenen Inhalte möglich ist. („Ich bin geistig nicht behindert und weiß daher, was für euch gut ist und was ihr lernen müßt.“) Als folgendes Ziel wird die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit proklamiert.¹ Folgende Punkte charakterisieren den pädagogischen Prozeß und gelten gleichzeitig als **pädagogisch-didaktische Forderungen:**

- Zentrum jeder pädagogischen Aktion sollte immer die Entscheidung des Teilnehmers sein (vgl. ROGERS 1990, S. 18).

¹ Wie diese auszusehen hat, wird in den verschiedenen pädagogischen Theorien unterschiedlich beantwortet. Prinzipiell können normative Konzepte (AREGGER 1987, HEITGER 1989, SCHWEN-DENWEIN 1989 u. a.) und verschiedenste prozeßorientierte Modelle (DERBOLAV 1986, HEISSENBERGER 1987, KORDS 1989, SCHERLER 1989, WOPP 1989 u. v. a.) unterschieden werden.

- Teilnehmer und Leiter entwickeln gemeinsam Inhalte, bearbeiten auftretende Probleme mit gegenseitiger Unterstützung.
- Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, Kongruenz, Wertschätzung und Akzeptieren jedes einzelnen und einfühlendes Verstehen sind die grundlegenden Dimensionen des gemeinsamen Tuns von Leiter und Teilnehmer.
- Die gemeinsame Verantwortung für den Lernprozeß ist auch in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen wesentlich.
- Sowohl der Leiter als auch die Teilnehmer sehen den pädagogischen Prozeß als gemeinsame Arbeit, als Lehr- und Lernprozeß für alle an.
- Die Selbsttätigkeit der TeilnehmerInnen wird gefördert.
- Entdecken, Erproben und Verändern sind wesentliche Merkmale des gemeinsamen Tuns.
- Auf externe Leistungskriterien wird weitgehend verzichtet.
- Konflikte, Probleme etc. werden verbalisiert und gemeinsam erörtert.
- Die Kommunikationsfähigkeit steht im Mittelpunkt.
- Die inhaltliche Seite des pädagogischen Prozesses ist gemeinsam zu entwickeln, und nur im kooperativen Prozeß stellt sich die optimale Struktur dieses Prozesses heraus.

Ich stimme mit BLANKERTZ (1982) überein, wenn er schreibt:

„Wer glaubt, daß es ein Erfolg sei, wenn ein Jugendlicher vorgegebene Lernziele erfülle, ist so lange auf dem Holzweg, als dieser Jugendliche ein Schüler, also Empfänger von Lernzielen bleibt und die Grenze der Lehrer-Vermittlung nicht zu eigener Sinnfindung überschreitet.“

(BLANKERTZ 1982, S. 140)

Die situative Entscheidung und Kreativität des Leiters sind oft die einzige Möglichkeit, adäquat auf Situationen zu reagieren, in denen die Klienten entweder nicht voraussehende Fähigkeiten zeigen bzw. wo diese überraschend fehlen. Die Anforderungsstrukturen der einzelnen Übungen müssen so gewählt werden, daß sie fordern, aber nicht überfordern. Dies macht oft ein „Probieren“ unumgänglich. Gerade durch Gruppenübungen und gemeinsames Gestalten, das oft eine große Herausforderung für diese Klienten ist, werden Lernprozesse im sozialen Bereich gefördert und initiiert. Ich möchte hier grundlegend den Begriff der „Inszenierung“ von KURZ (1977) übernehmen, da mir diese Vorstellung von Unterrichtsgestaltung mit den grundlegenden Ausführungen von ROGERS kompatibel erscheinen.

IV.3. Konkrete Ziele und Inhalte der „Sozialen Lerngruppe“

THESE 18: Ziele und Inhalte müssen ganz konkret nach den individuellen Fähigkeiten und Schwächen der einzelnen TeilnehmerInnen und der Gruppe als Ganzes bestimmt werden. Grundlegend hierfür ist die genaue Kenntnis der TeilnehmerInnen. Der Unterricht, soll er Selbstentwicklung fördern und nicht Drosseln, lebt in ausgeprägtem Maße von Spontanität und Situativität. Der behinderte Mensch selbst ist Mittelpunkt des Bewegungsprozesses.

THESE 19: Wesentlich erscheint es, zwar den Plan des Unterrichts zu haben, aber ihn als Angebot zu verstehen, das in jedem Moment zurückgenommen, in einem gemeinsamen Prozeß verändert und variiert werden kann und soll.

Auch wenn das Hauptanliegen die Inszenierung ist, so scheinen trotzdem die Klärung von konkreten Zielen und Inhalten eine grundlegende und wesentliche Sache. Erst wenn ich Ziele vor Augen habe und meine Inhalte – auch wenn ich situativ und spontan arbeiten möchte – genau kenne, kann ich mich eben auf diese freie Unterrichtssituation einlassen.

„Offener Unterricht“ wird oft mißverstanden als „ungeplanter Unterricht“. Gerade „offener Unterricht“ ist aber auf Planung angewiesen, sonst verliert er seine Offenheit.“

(GEIST 1986, S. 55)

Gerade Offenheit des Unterrichts bedeutet auch Freiräume zu geben und unterschiedlichste und vielfältigste Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese müssen aber eben auch gezeigt werden, angeboten werden; Offenheit entsteht nicht, wenn eine Stunde vom/von der LeiterIn ohne Anbieten von Inhalten und ohne Zielverfolgung an die Teilnehmer abgegeben wird (bestimmt selbst, was ihr machen wollt!). Variieren, Inszenieren und situativ Agieren ist nur mit genügend praktischer Erfahrung und mit der Fähigkeit möglich, sich auf die Teilnehmer und die Gruppe einzulassen. Nicht die Inhalte, der Mensch als Ganzheit seiner geistigen, körperlichen und seelischen Funktionen steht im Mittelpunkt des Geschehens (BERNHARD 1983, KLAFFKI 1985).

IV.4. Methoden im Sinne methodischer Verfahren – Die Förderung der Bewegungskoordination – die „motorische Lerngruppe“

THESE 20: Auch für den primären Zielbereich der motorischen Förderung gelten sämtliche Ausführungen über übergeordnete Ziele und den pädagogischen Prozeß (vgl. Kapitel IV.1. und IV.2.). Motorisches Lernen wird durch Variabilität der Übungen und verbales Feedback initiiert und gefördert. Dort, wo es möglich scheint, die im Bewegungsprozeß gemachten Erfahrungen und Emotionen zu artikulieren, wird versucht, durch das Transparentmachen des eigenen Erlebens den Lernprozeß zu unterstützen, auch wenn dies nur bei sehr wenigen Teilnehmern im Ansatz möglich ist.

War oben die Frage nach der Methode als die Frage nach dem „wie und in welchem Rahmen soll sich Lernen ereignen?“ wesentlich, so wird im folgenden der Frage der Methode im Sinne „methodischer Verfahren“ nachgegangen. Würden nach Closed-loop-Modellen (ADAMS 1971) eher monotone Vermittlung motorischer Fertigkeiten (bis zur Stabilität) zu Verbesserungen führen (Einschleifen der für die Bewegungskoordination relevanten Gedächtnisstrukturen), so zeigen sich nach dem oben dargestellten Modell nach MÜNZERT (1989) die variablen Übungsbedingungen als zielführend. Es wäre zu überprüfen, ob das vorliegende Verständnis der Variabilität von Übungen (es

wurden z. B. grundlegende Übungen zur Fortbewegung wie kriechen, laufen, gehen, krabbeln etc. sowohl durch Tempo, unterschiedliche Bodenbeschaffenheiten, Raumbestaltungen als auch durch unterschiedliche Zusatzaufgaben u. a. variiert) tatsächlich den theoretischen Forderungen entspricht und für das Lernen geistig behinderter Menschen transferiert werden kann. Hierzu sind aber zahlreiche Basisuntersuchungen und theoretische Grundlagenarbeiten vonnöten, die erst geleistet werden müssen.

Ob und in welchem Maße visueller oder/und verbaler Information Bedeutung im Lernprozeß zukommt, wird unterschiedlich beantwortet.¹ Gerade in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen wird sehr oft auf verbale Hinweise und genauere Erklärungen verzichtet, da man ihnen ein sehr geringes Sprachverständnis unterstellt (was meinen Erfahrungen überhaupt nicht entspricht). Dies ist eine diskriminierende, isolierende Art des Umganges; es bedeutet, eine sehr wesentliche Komponente des Menschseins von vornherein zu ignorieren. Sinnvoll scheint es mir, Wahrnehmungserreize möglichst gering zu halten, um Ablenkungen zu minimieren. Geistig behinderte Menschen sind oft von einem einzigen situativ bedingten Aspekt voll in Anspruch genommen. Die Aufmerksamkeitszentrierung ist oft sehr unterschiedlich. Bei einer Flut von Reizen können geistig behinderte Menschen nicht die wesentlichen auswählen oder sie gleichzeitig verarbeiten.

V. Zusammenfassende Abschlußgedanken

- Die aktualisierende Tendenz des Menschen läßt ihn nach vollständiger Entwicklung streben – dies schließt auch sein Bewegungsvermögen ein. Auch im Bewegungsbereich kann die aktualisierende Tendenz durch adäquate Lernangebote und Hilfestellungen gefördert werden.
- Der Personwert des Menschen steht im Mittelpunkt der Überlegungen des vorliegenden Bewegungskonzeptes. Gleichwertigkeit jedes Menschen heißt in vorliegendem Fall, daß Inhalte und konkrete Ziele in einem gemeinsamen Prozeß entwickelt werden. Der/die Leitende ist nicht Bestimmende(r), was er weiß, was für den geistig behinderten Menschen absolut „gut“ ist, was er an Bewegungen zu lernen hat. Er/Sie ist Hilfestellende/r und macht Angebote.
- Der Bezug zum Mitmenschen ist nötig, um individuelle Identität zu finden. Bewegung bietet vielfältige Möglichkeiten, soziale Beziehungen zu inszenieren (auf verbaler und nonverbaler Ebene) und sich mit dem mitbewegenden Menschen in verschiedensten (spielerischen) Bewegungssituationen auseinanderzusetzen.
- Durch die unendlichen Variationsmöglichkeiten von Bewegungstätigkeiten können immer individuell angepaßte und für die Zone der nächsten Ent-

¹ So empfiehlt JANSSEN 1981 (S. 79 f.), im Gegensatz zu BERNSTEIN, RUDIK 1963 u. a. (die der verbalen Information im Lernprozeß große Bedeutung zumessen) in Berufung auf die Theorie des „Lernens an Modellen“ nach BANDURA, einfache sportmotorische Übungen nur vorzunehmen und nachmachen zu lassen (diese Art des Lernens wird ja auch in vielen Förderprogrammen für geistig behinderte Menschen empfohlen). Vgl. auch Untersuchungen von ZIMMERMANN/ROSENTHAL 1974 (in SINGER 1985, S. 269), PÖHLMANN 1985, S. 64, EMMENBACH 1988.

wicklung adäquate Übungen gefunden werden. Der Aufbau kognitiver und motorischer Schemata ist durch die primär angesprochenen modalen Empfindungen (tasten, hören, sehen . . .) angeregt. Diese Grundvoraussetzung für die Bildung von Abbildern scheint auch für den sozialen Bereich durch Partner- und Gruppenübungen gegeben.

- Emotionen werden immer als handlungsbegleitend und auch handlungsstabilisierend gesehen. Geistig behinderte Menschen haben oft mit negativen Emotionen zu kämpfen (Versagenserlebnisse, Unterdrückung etc.). Durch Vermittlung vielfältiger Erfolgserlebnisse in der Bewegung, die freudvolle Gemeinsamkeit und das Erleben der Eigenständigkeit können positive Emotionen aufgebaut werden.
- Durch die Möglichkeit und Förderung der Interaktion mit Menschen, mit denen der geistig behinderte Mensch in engerem Kontakt steht (andere TeilnehmerInnen, aber auch LeiterIn), kann der Isolation entgegen gewirkt werden.

Literaturnachweis

- ADAMS, J. (1971): A closed-loop theory of motor behavior. *Journal of motor behavior* 3, S. 111 bis 149.
- ADL (Hrsg.) (1984): Schüler im Sport – Sport für Schüler. IX. Kongreß. Schorndorf.
- ADOLPH, H. (1981): Sport mit geistig Behinderten. Bad Homburg.
- APG (Arbeitsgemeinschaft personzentrierte Gesprächsführung) (Hrsg.) (1984): Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung. Wien.
- ANDERSON, S./ALLEN, L. (1985): Effects of a Leisure Education Program on Activity Involvement and social Interaction of Mental Retarded Persons. *Adapted physical Activity Quarterly* 2, S. 107–112.
- ANSTÖTZ, C. (1985): Analyse und Kritik des Ganzheitsdenkens in der (deutschsprachigen) Geistigbehindertepädagogik. *Heilpädagogische Forschung* 3, S. 257–268.
- AREGGER, K. (1986): Pädagogische Unterrichtsgestaltung. Hannover.
- ARGYLE, M. (1972): Soziale Interaktion. Köln.
- AYRES, J.-A. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin/Heidelberg/New York.
- BALES, R. (1970): Personality and Interpersonal Behavior. New York.
- BAUER, A. (1978): Förderung und Änderung der Leistungsmotivation geistig retardierter Kinder durch Sport. Schorndorf.
- BERNHARD, G. (1983): Grundlagen der Sportdidaktik. In: NIEDERMANN, E. (Hrsg.), a.a.O. Wien, S. 249–303.
- BERNSTEIN, N. A. (1975): Bewegungsphysiologie. Leipzig.
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Weizlar.
- BOLLINGER-HELLINGRATZ, CH. (1981): Diagnose- und Beobachtungsbögen für das Selbständigkeitstraining in Wohnstätten für geistig Behinderte. *Geistige Behinderung* 3, S. 171–187.
- BROADHEAD, G. (1986): Adapted physical Education Research Trends: 1970–1990. *Adapted physical Activity Quarterly* 2, S. 104–112.
- BRODTMANN, D. (1979): Sportunterricht und Schulsport. Bad Heilbrunn.
- BUBER, M. (1973): Das dialogische Prinzip. Heidelberg.
- BUYTENDIJK, F. (Hrsg.) (1963): Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist. Stuttgart.
- CHRISTIAN, P. (1963): Vom Wertbewußtsein im Tun. In: BUYTENDIJK, F. (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, S. 15–34.
- CZVALINA, C. (Hrsg.) (1988): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Schorndorf.

- DECKER, J. (1990): A comparison for behavior Chaining Techniques for teaching motor fitness skills to individuals with severe mental retardation. In: DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.), Adapted physical activity. An interdisciplinary Approach. Berlin.
- DERBOLAV, J. (1987): Grundriß einer Gesamtpädagogik. Frankfurt.
- DIETRICH, K./LANDAU, D. (1990): Sportpädagogik. Hamburg.
- DIRROCCO, P./CLARK/PHILLIPS, S. (1987): Jumping coordination patterns of mildly mentally retarded Children. Adapted physical Activity Quarterly 3, S. 178-191.
- DOLL, E. (1953): The Vineland Maturity Scale.
- DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.) (1990): Adapted physical Activity. An interdisciplinary Approach. Berlin.
- DORSCH, F. (1976): Psychologisches Wörterbuch. Basel/Stuttgart/Wien.
- EBERHARD, Y./ETERRADOSSI, J. (1990): Effects of physical Exercise in Adolescents with Down's Syndrome. In: DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 281-288.
- EDWARDS, J./ELLIOT, D./LEE, T. (1986): Contextual Interference Effects during skill acquisition and transfer in Down's syndrome Adolescents. Adapted physical activity Quarterly 3, S. 250 bis 258.
- EHNI, H. (1984): Kann Sport dem Krieg dienen und zum Frieden erziehen? Sportunterricht 12, S. 455-459.
- EHNI, H. (1977): Sport und Schulsport. Schorndorf.
- EHNI, H./KRETSCHMER, J./SCHERLER, K. (1985): Spiel und Sport mit Kindern. Reinbek.
- EMMENBACH, W. (1989): Bild und Mitbewegung. Köln.
- ERDMANN, E. (1979): Über die anthropologische Bedeutsamkeit der Bewegung. Praxis Psychomotorik (1), S. 3-4.
- FALTERMEIER, L. (1984): Sport macht lebendiger. Godesberg.
- FEDIUK, F. (1990): Effects of an integrated adapted physical education program on psychomotor and cognitive parameters of mentally retarded adolescents. In: DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 171-176.
- FISCHER, W. (1973): Die Bedeutung der Leibesübungen für die Gesamterziehung des Menschen. In: PLESSNER, H./GRUPE, O. (Hrsg.), a.a.O., München, S. 158-168.
- FRANKL, V. (1978): Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg/Basel/Wien.
- FREIRE, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek.
- FREY, B./KRONWIRTH, B. (1981): Auswirkungen eines leichtathletischen Übungs-Programms auf geistig behinderte Mädchen von 13 bis 18 Jahren. In: RIEDER, H. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 63-72.
- FUNKE, J. (Hrsg.) (1983): Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek.
- GADAMER, H. G./VOGLER, P. (Hrsg.) (1975): Philosophische Anthropologie. Teil 1 u. 2. Stuttgart.
- GALPERIN, P. J. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln.
- GAULHOFER, K. (1927): System des Schulturnens. In: Natürliches Turnen II, Wien 1849, S. 59-89.
- GEHLEN, A. (1976): Der Mensch. Wiesbaden.
- GEIST, V. (1986): Von der Verplanung zur Entplanung? Sportunterricht, S. 54-57.
- GIBSON, J. J. (1982): Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. Bern.
- GOLDSTEIN, K. (1934): Der Aufbau des Organismus. Haag.
- GREGOR, B. (1986): Integrative Bewegungserziehung - Möglichkeiten der Förderung sozialer Interaktionen geistig behinderter Menschen. Diss. Wien 1986.
- GREGOR, B. (1987): Soziale Interaktionsförderung durch Bewegungserziehung - ein Konzeptentwurf und Erprobung im Praxisfeld der Behindertenarbeit. In: KORNEXL, E./MÜLLER, E./NACHBAUER, W. (Hrsg.), Sportwissenschaft - Sportpraxis - Zwei getrennte Welten? ÖSG-Symposiumsbericht St. Christoph, S. 104-123.
- GREGOR, B. (1989): Soziale Interaktionsförderung durch Bewegung. In: KLEINER, K. (Red.), Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft. Wien, S. 183-203.
- GREGOR, B. (1990): „Adapted physical Activity“ - Bewegung, Spiel und Sport im Behindertenbereich. In: AMESBERGER, G./SOBOTKA, R./KLEINER, K. (Hrsg.), Sportwissenschaften im Lichte moderner Forschung. ÖSG-Symposiumsbericht. Wien.
- GRÖSSING, S. (1981): Einführung in die Sportdidaktik. Bad Homburg.
- GRÖSSING, S. (1981): Bewegungserziehung mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Bad Homburg.

- GRUPE, O. (1976): Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN, E. (Hrsg.), a.a.O., Schorndorf, S. 3-19.
- GRUPE, O. (1984): Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf.
- GÜNZBURG, H. C. (1977): Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung der geistig behinderten Menschen. Handbuch. Stratford-upon-Avon.
- HAEBERLIN, U. (1985): Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern.
- HAHN, E. (Hrsg.) (1976): Die menschliche Bewegung. Schorndorf.
- HAHN, M. (1981): Behinderung und soziale Abhängigkeit. München.
- HABERMAS, J. (1971): Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt, 5. Aufl.
- HECKER, G. (1988): Methodische Entscheidungen und motorisches Lernen - Anmerkungen und Anregungen. In: CZWALINA, C. (Hrsg.), a.a.O., Schorndorf, S. 153-163.
- HEISENBERGER, M. (1987): Erziehung und Identität. Frankfurt/M.
- HEITGER, M. (1989): Normative Pädagogik - Recht und Grenze. In: Pädagogische Rundschau 5, S. 515-526.
- HILDEBRANDT, R./LAGING, R. (1981): Offene Konzepte im Sportunterricht. Bad Homburg.
- HOFFMANN-REMY, G. (1981): Methodische Überlegungen zum Aufbau einer Sportstunde mit geistig behinderten Erwachsenen. In: RIEDER (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 73-85.
- HOOPER, J./WADE, M. (1985): Motor learning theory and mental retarded Individuals. In: Adapted physical Activity 3, S. 228-252.
- HOTZ, A./WEINCK, J. (1983): Optimales Bewegungslernen. Erlangen.
- Hsu, P./DUNN, M. (1984): Comparing reverse and forward chaining instructional Methods on a Motor task with moderately mentally retarded Individuals. In: Adapted physical activity 3, S. 240-246.
- INNERHOFER, P. (1977): Das Münchner Trainingsmodell. München.
- INNERHOFER, P. (1984): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse, Skriptum der Fernuniversität Hagen.
- INNERHOFER, P. (o. J.): Strukturen im Ereignisstrom. Skriptum. Wien.
- IRMISCHER, T. (1984): Didaktik des Sportunterrichts an der Schule für Lernbehinderte. Dortmund.
- IRMISCHER, T./FISCHER, K. (Red.) (1982): Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte. Schorndorf.
- JAHREBUCH für Psychopathologie und Psychotherapie (1981). Köln.
- JANSEN, J. P. (1981): Motorisches Lernen - eine sportpsychologische Perspektive. Kiel.
- JANTZEN, W. (1979): Grundriß einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie. Köln.
- JANTZEN, W. (1980a): Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration. Bern/Stuttgart/Wien.
- JANTZEN, W. (1980b): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Solms-Oberbiel.
- JANTZEN, W. (1986): Abbild und Tätigkeit. Solms.
- JANTZEN, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Weinheim.
- JOCHHEIM, K./SCHOOT, P. (1981): Behindertensport und Rehabilitation. Bd. 1. Schorndorf.
- KANE, G./KANE, J. F. (1976): Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten. Bern/Stuttgart/Wien.
- KELLER, W. (1975): Philosophische Anthropologie - Psychologie - Transzendenz. In: GADAMER, H. G./VOGLER, P. (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, S. 3-43.
- KIPHARD, E. J. (1979): Motopädagogik. Dortmund.
- KIPHARD, E. J. (1983): Motiotherapie. Teil 1. Dortmund.
- KIPHARD, E. J. (1989): Psychomotorik in Praxis und Theorie. Dortmund.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Frankfurt.
- KLEMPERT, R./HAGMEIER, K. (1981): Motorik und Koordinationsfähigkeit bei geistig behinderten Erwachsenen. In: RIEDER, H. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 115-127.
- KOBI, E. (1983): Zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 3, S. 156-166.
- KOCH-PRIEWE, H. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Frankfurt.
- KORDES, H. (1989): Didaktik und Bildungsgang. Münster.
- KUHN, W. (1984): Motorisches Gedächtnis. Schorndorf.

- KUNATH, P./PÖHLMANN, R. (1983): Handlungs- und persönlichkeitspsychologische Grundlagen zur Erforschung und Abbildung des motorischen Lernprozesses. In: RIEDER, H. (Hrsg.), a.a.O., Schorndorf, S. 143-164.
- KURZ, D. (1977): Elemente des Schulsports. Schorndorf.
- KURZ, D. (1984): Schüler im Sport - Sport für Schüler. In: ADL (Hrsg.), a.a.O., Schorndorf, S. 16-27.
- LANTERMANN, E. D. (1980): Interaktionen. Person, Situation, Handlung. München.
- LEIST, K.-H. (1983): Vernachlässigte Bezugsgrundlagen für das Lehren und Lernen sportlicher Handlungen. In: Sportpädagogik, Beiheft 1, S. 13-21.
- LEONTJEW, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln.
- LURIA, A. R. (1982): Sprache und Bewußtsein. Köln.
- MCNEILL, W./MULHOLLAND, R. (1986): Consolidation Memory Theory Applied to relearning motor skills in orofundly retarded, multiply handicapped children. In: Adapted physical Activity Quarterly 4, S. 342-350.
- MASLOW, A. (1977): Motivation und Persönlichkeit. Olten.
- MATTNER, D. (1987): Zur Problematik der Ganzheitlichkeit innerhalb der Motologie. In: Motologie 1, S. 19-29.
- MECHLING, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch Sport. Düsseldorf.
- MEINBERG, E. (1981): Sportpädagogik. Stuttgart.
- MERKENS, L. (1985): Kommunikative Kompetenz und Handlungsfähigkeit. Aufbau bei langfristig hospitalisierten geistig behinderten Erwachsenen. In: Geistige Behinderung 4, S. 274-282.
- MÜLLER, H./DECKER, R./SCHILLING, F. (Hrsg.) (1975): Motorik im Vorschulalter. Schorndorf.
- MUNZERT, J. (1989): Flexibilität des Handelns. Köln.
- NICKEL, H. (1980): Sozialverhalten von Vorschulkindern. München/Basel.
- NIEDERMANN, E. (Hrsg.) (1983): Leibesziehung und Schulsport. Wien.
- NITSCH, J./URDIS, I. (1976): Beanspruchung im Sport. Bad Homburg.
- PERVIN, A. (1981): Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen. Schorndorf.
- PETERANDER, F./INNERHOFER, P. (1984): Analyse sequentieller Interaktionsverläufe bei Mutter-Kind-Paaren. Vortrag am 34. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie, Wien 27. 9. 1984.
- PFEFFER, W. (1984): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 2, S. 101-111.
- PIAGET, J. (1975a): Das Erwerben der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart.
- PIAGET, J. (1975b): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kind. Stuttgart.
- PLESSNER, H./GRUPE, O. (Hrsg.) (1973): Sport und Leibesziehung. München.
- PÖHLMANN, R. (1986): Motorisches Lernen. Berlin.
- RETT, A./SEIDLER, H. (1981): Das hirngeschädigte Kind. Wien.
- RIEDER, H. (Hrsg.) (1981): Förderung der Motorik geistig Behinderter. Berlin.
- RIEDER, H. (Hrsg.) (1983): Motorik und Bewegungsforschung. Schorndorf.
- RÖHRS, H. (1982): Sportpädagogik und Sportwirksamkeit. Bad Homburg.
- ROGERS, C. R. (1981): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München.
- ROGERS, C. R. (1984): Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. In: APG (Hrsg.), a.a.O., Wien, S. 10-26.
- ROGERS, C. R. (1984): Freiheit und Engagement. München.
- ROGERS, C. R. (1985): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1985.
- ROGERS, C. R. (1987): Der neue Mensch. Stuttgart.
- ROGERS, C. R. (1990): Die Kraft des Guten. Frankfurt.
- ROTH, G. (1976): Die funktionale Organisation des Gehirns und das Problem der zerebralen Asymmetrie. Paderborn.
- ROTH, E. (Hrsg.) (1989): Denken und Fühlen. Berlin/Heidelberg/New York.
- ROTH, E. (1989): Kognition und Emotion: Der Problembereich. In: ROTH, E. (Hrsg.), a.a.O., Berlin/Heidelberg/New York, S. 3-16.
- RUBINSTEIN, S. L. (1972): Sein und Bewußtsein. Berlin.
- RUBINSTEIN, S. L. (1981): Probleme der allgemeinen Psychologie. Darmstadt.
- SANDER-BEUEMANN, C. (1985): Sportbezogene Freizeitaktivitäten bei Kindern und Jugendlichen. Berlin.

- SANDVOSZ, O. (1983): Die Auswirkungen sportmotorischer Förderung auf geistig behinderte Schüler. Berlin.
- SCHERLER, K. (1989): Elementare Didaktik. Weinheim und Basel.
- SCHILLING, F./KIPHARD, E. J. (1987): Zur Ganzheitlichkeit in der Motologie. In: Motorik 2, S. 53-55.
- SCHILLING, F. (1975): Motorische Entwicklung als Adaptationsprozeß. In: Müller, H./DECKER, R./SCHILLING, F. (Hrsg.), a.a.O., S. 23-26.
- SCHMIDT, R. A. (1975): A schema theory of discrete motor skill learning. In: Psychological review 82, S. 225-260.
- SCHMIDT, R. A. (1982): Motor control and learning. A behavioral emphasis. Champaign.
- SCHÖNBERGER, F. (1986): Ethik der Kooperation. Manuskript Hannover, Eigenverlag.
- SCHOOT, P. (1976): Aktivierungstheoretische Perspektiven als wissenschaftliche Grundlegung für den Sportunterricht mit geistig retardierten Kindern. Schorndorf.
- SCHRANKEL, P. S. (1982): Dimensionen des Lernens in Peer-Interaktionen. Bonn.
- SCHRÖDER, S. (1980): Soziales Lernen bei schwerst- und mehrfachgeschädigten Geistigbehinderten. In: Zeitschr. für Heilpädagogik 2, S. 3-12.
- SCHUMACHER, W. (1981): Circuit-Training bei geistig behinderten Jugendlichen. In: RIEDER, H. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 94-114.
- SCHWEITZER, A. (1984): Die Ehrfurcht vor dem Leben. München.
- SCHWENDENWEIN, W. (1989): Theorie des Unterrichts und Prüfens. Wien.
- SCHWIER, J. (1987): Anmerkungen zur motorischen Ontogenese aus kompetenztheoretischer Sicht. In: Motorik 4, S. 127-134.
- SEIFERT, J. (1979): Das Leib-Seele-Problem in der gegenwärtigen philosophischen Diskussion. Darmstadt.
- SHERILL, C. (1990): Interdisciplinary perspectives in adapted physical activity. In: DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 23-30.
- SIEWERTH, E. (1953): Der Mensch und sein Leib. Stuttgart.
- SINGER, R. N. (1985): Motorisches Lernen und menschliche Leistung. Bad Homburg.
- SOBOTKA, R. (1983): Einflußgrößen des Unterrichtsgegenstandes „Leibesübungen“. In: NIEDERMANN, E. (Hrsg.), a.a.O., Wien, S. 306-347.
- SOWA, M. (1988): Handlungsorientierter Sportunterricht für geistig- und körperbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene. In: Psychomotorik 1, S. 20-41.
- SPECK, O. (o. J.): Sozialethische Grundlagen der Behindertenarbeit. Skriptum.
- SPECK, O. (1985): Erwidung zu dem vorhergehenden Aufsatz von Christian Anstötz. In: Heilpädagogische Forschung 3, S. 269-274.
- SPECK, O./THALHAMMER, M. (1974): Die Rehabilitation der geistig Behinderten. Basel.
- STERNLICHT, M./MARTINEZ, L. (1985): Ganzheitlichkeit zur Verwendung gestalt- und ganzheitspsychologischer Konzepte in der Psychomotorik. In: Motorik 1, S. 5-18.
- STEHN, M./EGGERT, D. (1987): Psychologische Testing and Assessment of the Mentally Retarded. New York/London 1985.
- STERNLICHT, M./MARTINEZ, L. (1985): Systematische Beobachtung. Hildesheim.
- SUMANSKI, W. (1977): Systematische Beobachtung. Hildesheim.
- SURBURG, P. (1985): Basic problems in motor learning research. In: Adapted Physical Activity Quarterly 1, S. 98-105.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A. M. (1979): Erziehungspsychologie. Göttingen.
- THEUNISSEN, G. (1983): Soziales Lernen. In: Geistige Behinderung 1, S. 34-44.
- THOMAS, A. (1976): Psychologie der Handlung und Bewegung. Meinheim.
- TILLEY, A. (1990): Physical Activity in the lives of three mentally handicapped adults. In: DOLL-TEPPER, G. (Hrsg.), a.a.O., Berlin, S. 59-64.
- TITUS, J./WATKINSON, E. (1987): Effects of segregated and integrated programs on the participation and social interaction of mentally handicapped children in play. In: Adapted Physical Activity 3, S. 204-219.
- TREBELS, A. (1983): Spielen und Bewegen an Geräten. Reinbek.
- TOMPOROWSKI, P./JAMESON, L. (1985): Effects of a physical fitness training program on the exercise behavior of institutionalized mentally retarded adults. In: Adapted Physical Activity 2, S. 197-205.

- TROLLENIER, H. P. (1985): Verhaltensbeobachtung in Erziehung und Unterricht mit der Interaktionsprozeßanalyse. Frankfurt.
- VERMEER, A.: Der Einfluß von Sport auf die persönliche Kompetenz und soziale Stellung von geistig Behinderten, In: *Motorik* 1988/1, S. 17-23.
- VERMEER, A. (1990): Motor development, adapted physical activity and mental retardation. Basel.
- WAGNER, H. V. (1981): Sport nicht für, sondern mit geistig behinderten Menschen. In: *Motorik* 1, S. 1-2.
- WALSH, R. W./VAUGHAN, F. (Hrsg.) (1985): *Psychologie in der Wende*. Bern/Stuttgart/Wien.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J./JACKSON, D. (1974): *Menschliche Kommunikation*. Bern.
- WEINBERG, P. (1976): *Lehren und Lernen im Sport*. Köln.
- WEINBERG, P. (1978): *Handlungstheorie und Sportwissenschaft*. Köln.
- WEIZSÄCKER, C. F. (1983): *Im Garten des Menschlichen*. Frankfurt.
- WENDELER, J. (1976): *Psychologische Analyse geistiger Behinderung*. Weinheim.
- WILBER, K. (1985): *Psychologie Perennis und das Spektrum des Bewußtseins*. In: WALSH, R. W./VAUGHAN, F. (Hrsg.), a.o., *Bern/Stuttgart/Wien*, S. 83-99.
- WILLIMCZIK, K. (1989): *(Irr-)Wege einer Ethik der Sportwissenschaft*. In: *Spektrum der Sportwissenschaften* 1, S. 5-25.
- WOHLFAHRT, R. (1985): *Nonverbale Kommunikation*. In: *Geistige Behinderung* 4, S. 253-263.
- WOPP, C. (1986): *Selbständigkeit durch Sport aus handlungstheoretischer Sicht*. Oldenburg.
- WRIGHT, J./COWDEN, J. (1986): *Changes in selfconcept*. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* 3, S. 177-183.
- WULF, G. (1984): *Bedingungsfaktoren der motorischen Schema-Bildung*. In: *Sportwissenschaft* 1, S. 40-50.
- WYGOTZKI, L. S. (1972): *Denken und Sprechen*. Frankfurt.

Zur Diskussion gestellt — Antworten

HERBERT HAUPT

Wie schon so oft, glaubt Abgeordneter Pilz nunmehr mit den Problemen des Arbeitsrechts im Fußball eine neue Spielweise für Profilierungssucht und Populismus entdeckt zu haben, er sieht die Probleme jedoch zu eng.

Die zwei wichtigsten Dachverbände gehören nun einmal der roten und schwarzen Reichshälfte an und demonstrieren im Sport wie in vielen Bereichen unseres Staates ihre Macht und machen Sportler und so manchen Funktionär zum Ohnmächtigen.

Es ist uns klar, daß in einem Rechtsstaat der gesamte Sport einem Reglement zu unterliegen hat, welches die Gesetze des Staates beachtet und den Statuten der Verfassung gemäß ist. Es sei hier festgestellt, daß hier vieles nicht akzeptabel ist, wie z. B. die Einholung des Klagerichts bei vorsätzlichen Verletzungen durch gegnerische Spieler vom Dachverband bei ansonstigem Verlust der Berufsausübung.

Es ist für mich keine Frage, daß das Arbeitsrecht auch im Berufssport dem der übrigen Wirtschaft angeglichen werden muß.

Um den kleinen Vereinen ein Überleben zu ermöglichen, muß ihnen die Möglichkeit eingeräumt werden, die Ausbildungskosten für ihre Spieler mit Werkverträgen abzusichern. Wenn es bei der AUA möglich ist, Piloten mit Mehrjahresverträgen an das Unternehmen zu binden und bei vorzeitigem Firmenwechsel die Ausbildungskosten abgegolten zu bekommen, haben wir schon ein Modell aus der Wirtschaft, welches durchaus in den Sport übertragen werden kann.

Es erhebt sich auch die Frage, warum soll es einem Spitzenspieler nicht ermöglicht werden, außerhalb der Vereinswerbung für sich selbst die Rosinen aus dem Werbekuchen zu picken — eine Frage, die gerade im Schisport hochaktuell ist. Die Auswüchse im Sport sollen uns in der Politik zum Nachdenken anregen. Noch nie war der Sport so wichtig wie in unserer bewegungsarmen Freizeitgesellschaft. Eines muß jedoch klar sein: Ohne Spitzensport und Idole gibt es keine Sogwirkung und damit keinen Run zum Breitensport und zur aktiven sportlichen Freizeitgestaltung. Ohne Basis in den kleinen Vereinen gibt es keinen Spitzensport. Wir haben daher bei der Anpassung unseres