



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Cool, wenn man so reiten kann!“

**Eine qualitativ-empirische Studie zum Verhalten von
Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit
Behinderung im Freizeitbereich des Heilpädagogischen
Voltigierens**

Verfasserin

Michaela Klammer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Strachota

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei allen Personen bedanken, die mich direkt oder indirekt bei der Entstehung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonders bedanken möchte ich mich als erstes bei Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Strachota für die kompetente und gewissenhafte Betreuung meiner Diplomarbeit und die vielen konstruktiven Kritiken und Anregungen, welche den Grundstein für die Entstehung meiner Diplomarbeit gelegt haben.

Die Entstehung meiner Diplomarbeit wäre nicht möglich gewesen ohne das große Engagement von Petra Schwaiger, welche mir die Durchführung meiner Beobachtungen ermöglicht hat. Auf diesem Wege möchte ich mich nochmal herzlichst dafür bedanken und natürlich auch bei den Kindern und den Eltern für ihr nettes Entgegenkommen.

Ein Dankeschön auch an meine Mutter, die mich auf all meinen Wegen begleitet und unterstützt hat und ohne die ich sicher oft nicht die Zeit für das Schreiben meiner Diplomarbeit gefunden hätte, und an meine Schwester Karin für das Korrekturlesen meiner Diplomarbeit.

Meiner Freundin und Studienkollegin Daniela Loidl gilt ein besonders großer Dank für die vielen Hilfestellungen, Tipps und die seelische Unterstützung die sie mir vor und während der Entstehung meiner Diplomarbeit gegeben hat.

Auch bei meinem Freund Roland möchte ich mich bedanken für seine Rücksichtnahme, sein Verständnis und seine Geduld, die er mir während meines Studiums und der Entstehung meiner Diplomarbeit entgegengebracht hat.

Abschließend noch ein Dankschön an all meine Freunde und Freundinnen, die mir in dieser letzten Phase meines Studiums immer wieder die nötige Ablenkung und Motivation verschafften und mich somit bei der Fertigstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
1. SOZIALE REAKTION UND VERHALTEN GEGENÜBER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG	15
1.1 Behinderung.....	15
1.2 Soziale Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung	17
1.2.1 Entstehung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung	18
1.2.1.1 Sozialisationsvariablen	18
1.2.1.2 Der kulturhistorische Hintergrund	19
1.2.1.3 Widersprüchliche Normen	20
1.3 Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung	23
1.3.1 Typische Reaktionsformen.....	23
1.3.2 Interaktionsstörung.....	24
1.4 Möglichkeiten der Veränderung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung	28
1.4.1 Informationsstrategien.....	28
1.4.2 Kontakt	30
1.4.3 Simulation von Behindertsein/ Rollenspiel	32
1.4.4 Einwirkung auf persönlichkeitspezifische Merkmale	32
1.4.5 Zulassen von ‚originären Reaktionen‘	32
1.4.6 Kombination verschiedener Strategien	33
1.4.7 Veränderung des normativen Kontextes.....	33
2. INTEGRATION UND INKLUSION.....	35
2.1 Integration	35
2.1.1 Grundsätze und Prinzipien der Integration	36
2.2 Inklusion	38
2.3 Integration und Inklusion im Freizeitbereich.....	39
2.3.1 Freizeiterziehung und Freizeitbildung	40
2.3.2 Freizeitassistenz.....	40
2.3.3 Freizeit als Beruf	41
3. FREIZEIT	42
3.1 Der Begriff Freizeit	42
3.1.1 Handlungsdimensionen der Freizeit	43
3.1.2 Bedürfnisse in der Freizeit	44
3.1.3 Zielfunktionen der Freizeit.....	45
3.1.4 Handlungselemente der Freizeit	46

3.2 Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderung.....	47
3.3 Freizeitgestaltung und Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung.....	52
3.3.1 Familiäres und außerfamiliäres Freizeitverhalten	53
3.3.2 Freizeit im Verein – Behinderten- und Integrationssport.....	54
3.3.2.1 Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten	55
3.3.3 Freizeit und Freizeiterziehung in der (Sonder-) Schule	57
3.3.4 Freizeitsituation in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung	58
3.3.5 Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Behinderungen	59
3.3.6 Reisen, Urlaub und Tourismus für Menschen mit Behinderung.....	60
4. METHODISCHES VORGEHEN	60
4.1 Teilnehmende Beobachtung.....	60
4.2 Soziometrischer Test.....	64
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....	67
5. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	69
5.1 Beschreibungen der Kinder	71
5.2 Darstellung der einzelnen Beobachtungseinheiten	73
5.3 Darstellung des gesamten Beobachtungsverlaufes	84
5.4 Ergebnisse des Soziometrischen Tests	89
5.5 Beantwortung der Forschungsfrage.....	91
6. RESÜMEE UND AUSBLICK	92
LITERATURVERZEICHNIS.....	95
ANHANG	99

Einleitung

Problemskizze

Der Begriff ‚Behinderung‘ ist ein sehr komplexer und weitgefasster Begriff, der von einer Vielzahl an AutorInnen in den verschiedensten Kontexten verschieden gefasst wurde. Eine Gemeinsamkeit, welche aus den diversen Begriffsbestimmungen der letzten Jahre erkennbar wurde, ist die Auffassung, dass Behinderung das Ergebnis sozialer Bewertungsprozesse darstellt. So legt Cloerkes (2007, 103) beispielsweise bei der Definition von Behinderung ein besonderes Augenmerk auf die negative Bewertung und bei der Definition von Behindert-Sein auf soziale Reaktionen: Er versteht Behinderung

„als eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein ausgeprägt negativer Wert zugeschrieben wird. Ein Mensch ist ‚behindert‘, wenn erstens eine solche Abweichung ... vorliegt und wenn zweitens deshalb negativ auf ihn reagiert wird. Es kommt also auf die ‚soziale Reaktion‘ an, sie ‚schafft‘ Behinderungen.“

Diese sozialen Reaktionen erfolgen auf ‚sichtbare‘ Abweichungen, wobei sich die Sichtbarkeit nicht nur auf die visuelle Wahrnehmung bezieht, sondern auch das Wissen anderer um die Abweichung mit einbezieht (ebd.). Die sozialen Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderung umfassen die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen (ebd.). Cloerkes (ebd.) gibt jedoch zu bedenken, dass Aussagen über die Qualität der sozialen Reaktionen fast immer nur auf gemessene Einstellungen zurückgehen und kritisiert, dass die Vielzahl an Einstellungsforschungen wohl auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass „es ungleich aufwendiger ist, das reale Verhalten gegenüber Behinderten zu erfassen“ (ebd. 111). Zudem gehen viele ForscherInnen von der sogenannten Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz aus. Dies bedeutet, von Einstellungen auf tatsächliches Verhalten – gewissermaßen kausallinear – schließen zu können (Tröster 1988, 22). Tröster (1990, 59) deutet die der Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz zugrunde liegende Problematik folgendermaßen an:

„Die Möglichkeit, aufgrund der Einstellung gegenüber Behinderten das offene Verhalten gegenüber behinderten Personen vorherzusagen, setzt voraus, daß tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Verhalten gegenüber Behinderten besteht. Denn eine Verhaltensprognose gelingt ja nur dann, wenn Menschen mit positiven Einstellungen gegenüber Behinderten sich auch positiv, also freundlich und zugewandt gegenüber behinderten Personen verhalten und umgekehrt, wenn Menschen mit negativen Einstellungen gegenüber Behinderten in unterschiedlichen Situationen mit Ablehnung und Diskriminierung auf behinderte Personen reagieren.“

Ein solcher kausallinearer Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten besteht aber nicht (ebd.). Auch Cloerkes (2007, 113) gibt zu bedenken, dass von Einstellungen lediglich ein bedingter Rückschluss auf das tatsächliche Verhalten möglich ist, da aufgrund der gesellschaftlichen Erwünschtheit einer positiven Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung das konkrete Verhalten oft in eine positive Richtung ‚verfälscht‘ wird. Einen weiteren Grund für die geringe Konsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten sieht Tröster (1990, 109) darin, „daß Nichtbehinderte aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung im sozialen Umgang mit behinderten Menschen nicht über die Verhaltensweisen verfügen, die ihrer Einstellung entsprechen bzw. nicht wissen, wie sie ihre Einstellung im offenen Verhalten umsetzen können.“ Cloerkes (2007, 113) meint, dass deshalb die Erforschung von Einstellungen immer durch zusätzliche Erfassung der Verhaltensdimension ergänzt werden sollte, „und zwar durchaus auch über qualitative Verfahren“ (ebd.).

Ausgehend von der Frage, wie Einstellungen entstehen und wie sie sich möglicherweise verändern können, ist zu klären, von welchen Faktoren die Qualität der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung abhängen. Cloerkes (2007, 104) fasst verschiedenste Faktoren zusammen, von denen die Qualität der Einstellung zu behinderten Menschen abhängt. Zum ersten ist die Art der Behinderung, insbesondere das Ausmaß ihrer Sichtbarkeit sowie das Ausmaß der Beeinträchtigung der Funktionsleistung entscheidend für die Einstellung zu Menschen mit Behinderung. Zum zweiten haben sozio-ökonomische und demographische Merkmale einen, wenn auch geringen, Einfluss. Zum dritten stellt der Kontakt zu Menschen mit Behinderung einen

wichtigen Einflussfaktor für die Qualität der Einstellung dar. Cloerkes (ebd., 146) fasst, basierend auf seiner Analyse zahlreicher Studien, in Zusammenhang mit der Kontakt-Hypothese zwei Grundannahmen zusammen, die vielen empirischen Einstellungsuntersuchungen zugrunde liegen: „1. Personen, die über Kontakt mit Behinderten verfügen, werden günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten. 2. Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, um so positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein.“ Jedoch gibt Cloerkes (ebd., 147) zu bedenken, dass „nicht die Häufigkeit des Kontakts mit behinderten Personen entscheidend ist, sondern seine Intensität. Nicht jeder intensive und enge Kontakt ist aber der Entwicklung positiver Einstellungen förderlich; wichtige Nebenbedingungen sind seine emotionale Fundierung und seine Freiwilligkeit“. Wichtig ist hierbei, dass der intensiven Beziehung affektive, gefühlsmäßige Bindungen zugrunde liegen. Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung soll freiwillig und ein ‚Ausweichen‘ in andere Sozialbeziehungen möglich sein. Berufliche sowie familiäre Kontakte und Schulkontakte erfüllen diese Bedingungen jedoch nur selten, da es sich oftmals um zwanghafte Kontakte handelt, nämlich dann, wenn sie nicht von einer grundsätzlichen positiven Einstellung getragen sind (ebd.).

Zusammenfassend postulieren die Autoren, dass allein der Kontakt zu Menschen mit Behinderung nicht zu einer positiven Einstellung führen muss, da eine Reihe qualitativer Bedingungen des Kontaktes von entscheidender Bedeutung sind. Eine ursprüngliche Einstellung tendiert dazu, sich durch Kontakt noch zu verstärken (Cloerkes 2007, 147). Eine primär positive Einstellung zu Menschen mit Behinderung kann somit durch Kontakt weiter positiv, eine primär negative Einstellung jedoch ebenso weiter negativ verstärkt werden (ebd.).

Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass sich Kinder im Alter von 3 Jahren am Beginn eines entscheidenden Sozialisationszeitraums befinden, in dem das individuelle Wertesystem ausgebildet wird (Kron 1994, 20). In diesem Alter zeigen Kinder noch keine negativen Reaktionen auf Menschen mit Behinderung (ebd. 22). Mit zunehmendem Alter werden gesellschaftliche Norm- und Wertesysteme immer mehr internalisiert (Nickel 1999, [26]). Ab einem Alter von etwa 8 Jahren kann von einer recht stabilen Einstellung ausgegangen

werden, welche jener von Erwachsenen gleicht (ebd.). Einstellungen werden also durch Sozialisationsprozesse gebildet und somit auch verändert. Dadurch besteht die Grundannahme, dass sich Einstellungen verändern können. Tröster (1990, 114) und Cloerkes (2007, 137) stellen 3 Strategien der Einstellungsänderung dar: 1. Aufklärung und Information über Menschen mit Behinderungen, 2. die Simulation von Behindertsein und Rollenspiel und 3. Kontakt zu Menschen mit Behinderung. In Bezug auf die Einstellungsänderung durch soziale Kontakte meint Tröster (1990, 122): „Es stellt sich die Frage, welche Art sozialer Kontakte zwischen Behinderten und Nichtbehinderten für die Einstellungs- und Verhaltensänderung verantwortlich sind.“ Besonders wichtige Faktoren, welche sich positiv auf die Einstellung und das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung auswirken, sind seiner Ansicht nach die gemeinsame Verfolgung eines angestrebten Zieles sowie eine gemeinsame Freizeitgestaltung (ebd.). Diese Auffassung teilen auch Kron (1994) und Nickel (1999), welche – in Bezug auf Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung – für einen freiwilligen (Freizeit-)Kontakt plädieren, der über schulische Kontakte hinausgeht. Die ermittelten Einstellungen seien bei einem freiwilligen (Spiel-)Kontakt weitaus positiver als bei schulischen Kontakten (Kron 1994, 23). Auch sind „gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die über die unmittelbare Unterrichtsgestaltung hinausgehen, für die soziale Integration und damit auch für die soziale Reaktion in hohem Maße verantwortlich“ (Nickel 1999, [28]). Markowetz (2007) plädiert ebenso für eine gemeinsame Freizeitgestaltung von Menschen mit und ohne Behinderung. „Es kommt darauf an, gelebte Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen zuzulassen und qualitativ auszubauen, damit die dabei gemachten Erfahrungen anhaltend positiv wirken und ein Entstigmatisierungsprozess in Gang kommt“ (ebd. 338). Durch den Prozess einer freiwilligen, gemeinsamen Freizeitgestaltung könne es gelingen, Vorurteile und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung ins Positive zu verändern (ebd. 339).

Aufgrund dieser angenommenen positiven Auswirkung des freiwilligen Kontaktes im Zusammenhang mit sozialen Reaktionen will ich in meiner Diplomarbeit speziell das Verhalten von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung im Rahmen einer gemeinsamen Freizeitgestaltung untersuchen.

Dies soll mittels einer empirischen Untersuchung im Rahmen des Heilpädagogischen Voltigierens durchgeführt werden.

Forschungsstand/Forschungslücke

Im Bereich der Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung sind einerseits Studien zu nennen, welche die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung und die Bedeutung der Freizeit durch direkte Befragung der Betroffenen, ihrer Angehörigen und Expertinnen ermittelten sowie Institutionen über ihre Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung befragten. Andererseits gibt es eine Reihe an Untersuchungen, welche sich mit der integrativen Freizeitgestaltung von Menschen mit und ohne Behinderung beschäftigten. Im Folgenden soll eine Darstellung des diesbezüglichen Forschungsstandes erfolgen, indem zunächst der Fokus auf die Freizeitsituation *von* und die Bedeutung der Freizeit *für* Menschen mit Behinderung gerichtet wird. Anschließend soll der Bereich der integrativen Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung näher betrachtet werden.

Zielniok und Klöckner (1983) führten eine Befragung von Fachkräften in der Freizeitförderung für Menschen mit Behinderung, zur Bedeutung des Freizeitbereiches für Menschen mit Behinderung, durch. Die Mehrheit der Befragten sahen den Freizeitbereich als bevorzugten Raum zur Integration, Kommunikation und sozialer Erfahrung und als Möglichkeit der Begegnung mit Menschen mit und ohne Behinderung. Zweifel bestanden jedoch darin, ob Freizeitaktivitäten wirklich zur Integration oder lediglich zur Akzeptanz von Menschen mit Behinderung beitragen.

Theunissen u.a. (2000; zit.n. Markowetz 2007, 320) führten eine Studie zur Situation geistig behinderter Menschen in ihrer Freizeit bei der Lebenshilfe Deutschland durch. Es wurde festgestellt, dass Bildungsangebote nicht integrativ, sondern innerhalb der Lebenshilfe stattfinden; dass Selbstbestimmung und Autonomie eine untergeordnete Rolle spielen; dass sportliche Aktivitäten in festen Gruppen für leicht oder mittelgradig Geistigbehinderte stattfinden; und dass offene Angebote wie Feste und Reisen integrativeren Charakter haben (ebd.).

Flieger (2000) befasste sich mit der Frage, was Kinder mit Behinderung in ihrer Freizeit tun. Dazu wurden zum einen Kinder mit Behinderung in verschiedenen Freizeitsituationen beobachtet, zum anderen wurden AnbieterInnen von Freizeitaktivitäten zu deren Positionen in Bezug auf Freizeitangebote für Kinder mit Behinderung befragt. Das Ergebnis war, dass sich Kinder mit Behinderung in ihren Freizeitaktivitäten nicht von Kindern ohne Behinderung unterscheiden; sie halten sich genauso gerne draußen auf, fahren Fahrrad, spielen Ball und gehen schwimmen. Ein starker Unterschied besteht jedoch darin, dass Kinder mit Behinderung verstärkt von ihren Eltern abhängig sind und aufgrund von zahlreichen Therapien und ganztägigem Sonderschulbesuch weniger Freizeit haben. Die Befragung der Anbieterorganisationen zeigte, dass deren Angebote zwar für alle Kinder offen sind, sie jedoch häufig Probleme mit der Teilnahme von Kindern mit Behinderung an Angeboten verbinden (ebd.).

Mann (2006) interviewte im Rahmen seiner heilpädagogischen Diplomarbeit Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung über die Situation von Ferienangeboten und Freizeitgestaltungen für Kinder mit geistiger Behinderung und kam zu dem Ergebnis, dass sich Eltern stark für die Freizeitaktivitäten ihrer Kinder mit Behinderung verantwortlich fühlen. Weiters kam er zu dem Schluss, dass sich Eltern mehr integrative Freizeitgestaltung mit Kindern ohne Behinderung wünschen und es im Bereich der Feriengestaltung zu wenig Angebot gibt (ebd.).

Neben Forschungen, welche die Freizeitaktivität und die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung untersuchen, gibt es auch Studien, die speziell die integrative Freizeitgestaltung von Kindern mit und ohne Behinderung erforschten. Hier sind Untersuchungen zu nennen, welche sich der gemeinsamen Ferienfreizeit von Kindern mit und ohne Behinderung im Rahmen von geleiteten integrativen Ferienwochen widmeten (Köhler 1991, Lang 1991, Graff 1995, Jentzsch 1995, Stelzig 1996; zit. n. Cloerkes 2000) und jene, die den Bereich der Integration von einzelnen Kindern mit Behinderung während verschiedener Freizeitaktivitäten untersuchten (Geiger 1996, Duppel 1995; zit. n. Cloerkes 2000).¹

¹ Bei der angeführten Literatur handelt es sich um unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeiten, welche an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verfasst wurden und im Original äußerst schwer zu bekommen sind.

In der empirischen Untersuchung von Köhler aus dem Jahre 1991 sollte festgestellt werden, ob durch integrative Kontakte in der Ferienfreizeit von Jugendlichen mit geistiger Behinderung Vorurteile reduziert werden können. Mittels strukturierter Interviews wurden die Einstellungen der 19 TeilnehmerInnen ohne Behinderung 10 Tage vor der Ferienfreizeit, eine Woche nach der Ferienfreizeit und nochmal 10 Wochen nach Ende der Ferienfreizeit erhoben. Das Ergebnis der Studie zeigte, dass bei allen Befragten andauernde positive Einstellungsänderungen auszumachen waren (Cloerkes 2000, 343).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch Lang in seiner 1991 eingereichten Studie, in welcher er die integrativen Kontakte zwischen Kindern mit einer Mehrfachfachbehinderung und ohne Behinderung beobachtete und gegen Ende der Ferienfreizeit einen Fragebogen von allen teilnehmenden Kindern beantworten ließ. Auch hier ließ sich feststellen, dass sowohl die Kinder mit als auch ohne Behinderung größtenteils positive Erfahrungen machen konnten und die Kinder mit Behinderung rasch akzeptiert wurden (ebd., 342).

Eine weitere Untersuchung im Bereich der Ferienfreizeit wurde 1995 von Graff eingereicht. Es handelte sich hierbei um eine durchstrukturierte Ferienfreizeit, bei welcher 27 Kinder, davon 9 mit unterschiedlichen Behinderungen und 14 BetreuerInnen teilnahmen. Analysiert wurde die Beobachtung eines 13jährigen Mädchens mit Mehrfachbehinderung, wobei festgestellt wurde, dass die Kinder ohne Behinderung das beobachtete Mädchen rasch akzeptierten und den BetreuerInnen eine wichtige Funktion bei der Integration zukam (ebd., 345).

Ebenso die von Studie von Jentzsch aus dem Jahr 1995 beschäftigte sich mit der Integration während der Ferienfreizeit, bei der 3 Kinder mit körperlicher und geistiger Behinderung sowie 7 Kinder ohne Behinderung und 7 BetreuerInnen teilnahmen. Jentzsch kam zu dem Ergebnis, dass Integration nur bei gut vorstrukturierten Aktivitäten der Gesamtgruppe erreicht werden kann. Bei einer weiteren von ihr begleiteten Ferienfreizeit mit 16 Teilnehmern von 11 bis 30 Jahren, davon 9 mit unterschiedlichen Behinderungen und 8 Betreuern, beobachtete sie eine gelungene Integration, was sie jedoch darauf zurückführte, dass sich die TeilnehmerInnen aus einem Verein schon lange kannten (ebd., 347).

Stelzig ging in seiner 1996 eingereichten Untersuchung der Frage nach, ob die Erwartungen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen durch die

erlebnispädagogisch orientierte Ferienfreizeit erfüllt werden konnten. Ermittelt wurde dies vor allem durch einen standardisierten Fragebogen sowie unstrukturierten Gesprächen und einer teilnehmenden Beobachtung. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gleichermaßen Erwartungen und Bedürfnisse hatten, welche in der Ferienfreizeit umgesetzt werden konnten (ebd., 348).

All den bisher genannten Studien zum Thema Ferienfreizeit ist gemein, dass die Dauer der Untersuchung über einen Zeitraum von ein bis zwei Wochen betrug, es sich also um integrative (Ferien-)Freizeitgestaltungen handelte, welche von relativ kurzer Dauer waren. Im Folgenden werden zwei Studien genannt, welche über mehrere Wochen hinweg die integrative Freizeitgestaltung einzelner Kinder untersuchten.

Duppel führte 1995 drei Fallstudien über den Integrationsverlauf von Kindern mit geistiger Behinderung in einem Freizeitverein, welche mittels halbstrukturierten Interviews durchgeführt wurden, durch. „Duppel diskutierte in ihrer Arbeit insbesondere die Auswirkung von Art und Schwere der Behinderung und gelangt zu der Erkenntnis, daß es sich dabei um ganz wesentliche Einflußfaktoren für das Gelingen von integrativen Freizeitmöglichkeiten handelt“ (ebd., 347).

Geiger reichte 1996 eine Studie ein, in welcher die Auswirkung integrativer Kontakte bei zwei Freizeitangeboten, welche wöchentlich in Gruppen ausgeführt wurden, untersucht wurde. Methodisch wurden soziometrische Wahlen, Beobachtung und Fragebogen für Kinder und Jugendliche sowie Befragung von Eltern, GruppenleiterInnen und IntegrationsbegleiterInnen gewählt. Das Ergebnis war, dass in beiden Gruppen die Kinder mit Behinderung eine gute emotionale, jedoch unvollständige soziale Integration erlebten. Geiger betont die Wichtigkeit einer Integrationsbegleiterin während der Freizeitaktivität, welche einen wichtigen Beitrag zu einer gelungenen Integration in die Gruppe leisten kann (ebd., 346).

Die Studie von Geiger ähnelt methodisch dem Vorhaben meiner Diplomarbeit, jedoch besteht der wesentliche Unterschied darin, dass bei der Studie von Geiger der Fokus auf die *Interaktion zwischen* den Kindern ohne und dem Kind mit Behinderung und in der vorliegenden Arbeit auf das *Verhalten gegenüber* den Kindern mit Behinderung liegt. Des Weiteren fand meine Beobachtung in einer *Heilpädagogischen* Voltigiergruppe und keiner *Sportvoltigiergruppe* statt;

außerdem wurden die von mir beobachteten Kinder nicht von einer Integrationsbegleiterin unterstützt.

Fragestellung

Welches Verhalten zeigen Kinder ohne Behinderung im Rahmen des Heilpädagogischen Voltigierens gegenüber gleichaltrigen Kindern mit Behinderung?

Subfragen, welche sich aus der Fragestellung ergeben:

- Wie verhalten sich die Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Gibt es beobachtbare Unterschiede im Verhalten der Kinder ohne Behinderung untereinander und gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Verändert sich das Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung im Laufe der gemeinsamen Freizeitaktivität?

Methodisches Vorgehen

Um meine Forschungsfragen beantworten zu können, habe ich über einen mehrwöchigen Zeitraum eine Heilpädagogische Voltigiergruppe beobachtet. Die teilnehmende Beobachtung eignete sich für mein Forschungsvorhaben, da die Beobachtung als Gegenstand soziales Handeln von Individuen und Gruppen hat und das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung der Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungsperson ist (Lamnek 2010, 499f). „Der Sozialforscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil und versucht, durch genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren“ (ebd.).

Die wissenschaftliche Beobachtung gliedert sich in strukturierte und unstrukturierte Beobachtung, wobei der/die ForscherIn bei der strukturierten Beobachtung festgelegten Kategorien folgt und bei der unstrukturierten Beobachtung für seine/ ihre Beobachtungen allgemeine Richtlinien festlegt und

somit freier beobachten kann (ebd. 509). Weiters wird zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterschieden. Bei der offenen Beobachtung ist den zu Beobachtenden die Anwesenheit des/der Forschers/in bekannt. Hier muss allerdings erwähnt werden, dass eine genaue Information über das Forschungsvorhaben die Beobachtungssituation verfälschen kann (ebd. 510). Bei der verdeckten Beobachtung gibt der/die ForscherIn seine/ihre Tätigkeit als BeobachterIn nicht bekannt. Der Vorteil hierbei ist, dass eine Modifikation des Verhaltens durch das Wissen um die Beobachtung vermieden wird (ebd.)

Das vorgestellte Forschungsvorhaben wurde in Form einer offenen, halb-strukturierten Beobachtung durchgeführt. Die Kinder sollten über den genauen Grund meiner Anwesenheit nicht informiert werden, um eine mögliche Verhaltensbeeinflussung zu vermeiden.

Unterstützt wurde diese Beobachtung durch die Durchführung eines soziometrischen Tests am Beginn und am Ende der Beobachtungsphase. „Der soziometrische Test ist ein Mittel, um die Organisation sozialer Gruppen zu messen. Im soziometrischen Test werden die Individuen einer Gruppe aufgefordert, andere Individuen ihrer eigenen oder einer anderen Gruppe zu wählen“ (Moreno 1974, 34). Durch den soziometrischen Test können soziale Strukturen erforscht werden, indem Anziehungen und Abneigungen gemessen werden, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen (ebd.). Um aussagekräftige Daten zu erhalten, ist es wichtig, dass alle Mitglieder einer Gemeinschaft am soziometrischen Test teilnehmen, da „Individuen und Gruppen ... in ein weitverzweigtes Netzwerk verwickelt“ sind (ebd. 35).

Ausgewertet wurde das ermittelte Material mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2002). Diese „eignet sich für systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (ebd. 121). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse werden Texte, welche in diesem Fall die Beobachtungsprotokolle sind, systematisch analysiert, indem das Material durch entwickelte Kategoriensysteme bearbeitet wird (ebd. 114). Durch dieses Kategoriensystem „werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (ebd.). Für die Bearbeitung der Protokolle wurde die Form der strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt, welche zum Ziel hat, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2010, 92).

Ergänzt wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse durch die Auswertung des soziometrischen Tests.

Heilpädagogische Relevanz

Die Heilpädagogik setzt sich unter anderem zum Ziel, eine sozio-kulturelle Teilhabe und soziale Integration für Menschen mit Behinderung zu ermöglichen (Speck 2008, 364): „Nur in Verbundenheit mit dem sozialen und kulturellen Ganzen, in sozialer Zugehörigkeit und aktiver Beteiligung an der Gestaltung des gemeinsamen Lebens ist ... Integration möglich. Menschen mit Behinderungen sind von sozialer Ausgliederung, von sozialer Isolation bedroht.“ Dieser Form von Ausschluss soll auf den verschiedensten sozialen Ebenen entgegengewirkt werden, indem herausgefunden werden soll, welche Faktoren sich positiv auf eine Integration von Menschen mit Behinderung auswirken. Um herauszufinden, wie Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft integriert werden können, müssen unter anderem die Einstellung und das Verhalten der Menschen ohne Behinderung gegenüber Menschen mit Behinderung untersucht werden. Aus diesen Einstellungen und Verhaltensweisen könnten Faktoren herausgearbeitet werden, welche für eine gelungene Integration entscheidend sind.

Als Ansatzpunkt für die Untersuchung dieser Verhaltensweisen wird der Freizeitbereich gewählt. Laut Markowetz (2007)

„ist zu erwarten, dass die Entwicklungen im Lebensbereich Freizeit das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen sowie die daraus resultierende soziale Wirklichkeit positiv verändern. Wenn es in diesem Prozess gelingt, Vorurteile abzubauen, Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber behinderten Menschen zu ändern und die Möglichkeiten der Entstigmatisierung zu nützen, dann sind wir ... auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“ (ebd., 339).

Aufbau der Arbeit

Das *erste Kapitel* der Arbeit wird sich mit der Bestimmung der Begriffe Behinderung und soziale Reaktion beschäftigen. Es wird auf das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung, typische Reaktionsformen sowie

Interaktionsstörungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung eingegangen und Erklärungsansätze für diese Interaktionsprobleme dargelegt. Des Weiteren finden in diesem Kapitel die Entstehung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung und in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Sozialisation und der kulturhistorische Hintergrund sowie die Arten der sozialen Reaktion und deren Folgen Platz. Ebenso widmet sich dieses Kapitel den Möglichkeiten der Veränderung der sozialen Reaktionen auf Menschen mit Behinderung. Es werden die Möglichkeiten der Informationsstrategie, des Kontaktes, der Simulation des Behindertseins, Einwirkung auf persönlichkeitspezifische Merkmale, Zulassen von organischen Reaktionen sowie die Veränderung des normativen Kontextes dargestellt.

Zentrales Thema des *zweiten Kapitels* stellt der Bereich der Integration und Inklusion im Freizeitbereich dar. Es soll auf Grundsätze und Prinzipien der Integration und Inklusion eingegangen werden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Im *dritten Kapitel* soll der Bereich der Freizeit allgemein und Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderung, deren Freizeitgestaltung sowie integrative Freizeitangebote für Menschen mit und ohne Behinderung näher betrachtet werden. Ein Unterpunkt in diesem Kapitel wird die Vorstellung des Heilpädagogischen Voltigierens als Möglichkeit einer (integrativen) Freizeitgestaltung darstellen.

Der empirische Teil der Arbeit wird im *vierten Kapitel* mit der Vorstellung des Forschungsdesigns eingeleitet. Hier werden die empirischen Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des soziometrischen Tests sowie das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse näher beschrieben.

Im darauffolgenden *fünften Kapitel* werden die Forschungsergebnisse dargestellt und die Forschungsfrage beantwortet.

Das abschließende *sechste Kapitel* der Arbeit beinhaltet eine kritische Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse, bringt diese in Verbindung mit der Theorie und stellt die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die Heilpädagogik dar.

1. Soziale Reaktion und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung

1.1 Behinderung

Den Terminus ‚Behinderung‘ zu bestimmen oder gar zu definieren, stellte in der Literatur bisher viele AutorInnen vor eine schwierige Aufgabe. Eine Definition des Begriffes scheint ohnedies nicht sinnvoll, da definieren bedeutet, „einen begrifflichen Tatbestand auf einfachere Sachverhalte zurückzuführen und ihn von anderen Inhalten abzugrenzen“ (Bleidick 1999, 11). Speck (2008, 196; Hervorhebung im Original) formuliert diese Problematik folgendermaßen: „Der Begriff ‚Behinderung‘ ist ein derart komplexer und allgemeiner Begriff, dass er weder zur Unterscheidung von Nichtbehinderung taugt noch generell sachdienlich ist. (...) Wichtig aber sind individuelle begriffliche Unterscheidungen bezüglich der Art der *Schädigung*, ihrer Genese (Diagnostik) und spezifischer Auswirkungen auf alltägliche oder berufliche Funktionen und Rollen.“ Speck unterscheidet somit den Begriff der ‚Schädigung‘ von dem der ‚Behinderung‘: „Während unter ‚Schädigung‘ eine definierbare psycho-physische Beeinträchtigung verstanden wird, bezieht sich der umfassendere Begriff der ‚Behinderung‘ auf die Gesamtfolgen der Schädigung, schließt also auch soziale Auswirkungen mit ein“ (ebd.).

Im Laufe der Jahre sind im Diskurs um den Behinderungsbegriff verschiedenste Versuche unternommen worden, um begriffliche Unklarheiten zu beseitigen und eine internationale Begriffsbestimmung zu finden. 1980 veröffentlichte die WHO eine internationale Klassifikation von Behinderung, welche drei Kategorien beinhaltet (Bleidick 1999, 18): Impairment, Disability und Handicap. ‚Impairment‘ meint die Beeinträchtigung bzw. Schädigung an sich. Damit einher geht der „Substanzverlust oder Veränderung einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion.“ Unter ‚Disability‘ wird die „Störung bzw. Beeinträchtigung, die partielle oder vollständige Reduktion einer üblichen Fähigkeit oder Fertigkeit des Menschen, die aufgrund einer Schädigung entstanden ist“, verstanden (ebd.). ‚Handicap‘ meint die „Behinderung und die soziale Benachteiligung eines Individuums, welche sich aus einer Behinderung

und/oder Störung ergibt und welche die Wahrnehmung einer (in Bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Faktoren) als normal angesehenen Rolle einschränkt oder unmöglich macht“ (ebd.).

Diese Klassifikation wurde jedoch von Behindertenverbänden zunehmend kritisiert, da sie zu sehr an den ‚Defekten‘ orientiert war und die Fähigkeiten eines Menschen mit Behinderung zu sehr ausblendete (Speck 2008, 197). 1997 hat die WHO die Klassifikation von 1980 überarbeitet und eine neue Einteilung getroffen. Die Begriffe ‚impairment, disability und handicap‘ wurden ersetzt durch ‚impairment, activity und participation‘. Den sozialen Konsequenzen, die aus der Beeinträchtigung des Menschen hervorgehen wurde somit ein neues Verständnis geschenkt (Bleidick 1999, 18.). „Die defektologische Orientierung ist zugunsten einer sozialaktiven Einstellung revidiert worden. (...) Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Lebensbereichen sind die Ziele, die zweckgerichtet in die Beschreibung menschlichen Behindertseins eingehen sollen“ (ebd.). Durch dieses neue Verständnis ergaben sich drei neue Ebenen: Die Ebene ‚impairment‘ meint, ähnlich der Kategorie von 1980, die „Beeinträchtigung der körperlichen Funktionen, der geistigen Fähigkeiten oder der seelischen Gesundheit“ (Speck 2008, 197). Die neue Ebene ‚activity‘ definiert die Aktivitäten, die Menschen auch mit den oben genannten Beeinträchtigungen „ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben“ sowie „das Maß der persönlichen Verwirklichung“ (Bleidick 1999, 18.). Die dritte Ebene ‚participation‘ „beschreibt die soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft“ (ebd.). Es wird danach gefragt, wie sich die zu Grunde liegenden Beeinträchtigungen „auf die Teilnahme an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angeboten und Errungenschaften auswirken“ (Bleidick 1999, 18.).

Bleidick (1999, 33) beschreibt Behinderung, unter Bezugnahme der Interaktionstheorie, als soziale Kategorie. Er meint:

„In dem Moment, in dem wir bemerken, daß ... [unser Gegenüber; Anm. M. K.] ‚anders‘ ist als wir erwarten, weicht er [der Mensch mit Behinderung; Anm. M. K.] von unserer Normalitätsvorstellung ab. Wenn er vorher nicht behindert war, gilt er von nun an als behindert, nicht weil er als Person sich zu einem Behinderten gewandelt hat, sondern weil wir unsere Beziehung zu ihm neu definiert haben. Seine Behinderung ist nicht eine an

der Person festgemachte Eigenschaft, als viel mehr eine soziale Kategorie *in der Interaktion*“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Behinderung als soziale Kategorie „ist durch markante Schlüsselbegriffe gekennzeichnet: Behinderung ist nicht in erster Linie ein biologisch-medizinisch vorgegebener Zustand, sondern eine Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen. Sie ist durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definierten gebunden“ (ebd., 36). Der Mensch mit Behinderung „weicht von den Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft ab, weil er in unerwarteter Weise anders ist.“ Erst durch die sozialen Kontrollen des Gegenübers wird er mit dem Etikett Behinderung ausgestattet (ebd.).

Auch Speck (2008, 234) ist der Ansicht, dass „eine organische Schädigung als solche noch nicht die Behinderung an sich darstellt, sondern diese erst auslöst.“ Durch das soziale Wahrgenommenwerden einer Auffälligkeit des Gegenübers entstehen soziale Reaktionen, welche innerhalb der Umwelt sehr verschieden sein können (ebd.). Cloerkes (2007, 103) legt bei der Begriffsbestimmung von Behinderung ebenso ein Augenmerk auf die soziale Reaktion, indem er meint: „Es kommt ... auf die ‚soziale Reaktion‘ an, sie ‚schafft‘ Behinderung und Behinderte“ (ebd.). Auf ebendiese sozialen Reaktionen der Umwelt soll im folgenden Kapitel der Arbeit Bezug genommen werden.

1.2 Soziale Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung

Cloerkes (2007, 103) versteht unter dem Begriff der ‚sozialen Reaktion‘ „die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen.“ Eine soziale Reaktion erfolgt jedoch nur auf ‚sichtbare‘ Abweichungen, wobei sich diese ‚Sichtbarkeit‘ nicht allein auf den visuellen Wahrnehmungsaspekt bezieht, sondern auch das ‚Wissen‘ um die Abweichung mit einbezieht (ebd.). Cloerkes gibt jedoch zu bedenken, dass eine negative Bewertung einer Andersartigkeit als Behinderung nicht zwangsläufig mit einer entsprechend negativen Reaktion auf einen Menschen mit diesem Anderssein einhergeht. „Die unerwünschte Abweichung allein konstituiert also nicht automatisch eine negative Reaktion auf den Menschen“ (ebd., 8). Von

zentraler Bedeutung ist somit, dass die Bewertung von Behinderung und die Reaktion auf Menschen mit Behinderung nicht dasselbe und somit strikt voneinander zu trennen ist (ebd.).

1.2.1 Entstehung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung

1.2.1.1 Sozialisationsvariablen

Durch Werte und Normen wird das Zusammenleben in unserer Gesellschaft geregelt. Eine Abweichung dieser Werte und Normen gefährdet die individuelle und gesellschaftliche Stabilität (Cloerkes 2007, 114). Bereits im frühen Kindesalter werden uns grundlegende Normen und Werte vermittelt und wir lernen, dass ein Verstoß gegen diese Werte bestraft wird. Diese sozio-kulturellen Werte und Normen werden in Sozialisationsprozessen verinnerlicht. „Das Wertesystem eines Individuums bestimmt in hohem Maß seine Einstellungen, auch die gegenüber Menschen mit Behinderung“ (ebd.). Das Erlernen dieser sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung wird insbesondere von drei Aspekten beeinflusst:

1. Über *Sozialisationsinhalte* wird die kulturelle und soziale Wirklichkeit gelernt und dadurch werden Werthaltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen entwickelt. Eine körperliche, geistige oder seelische Abweichung wird vor allem von kleinen Kindern mit ‚böse‘ oder ‚schlecht‘ verknüpft, da sie in diesem Alter zu ganzheitlichem Denken neigen (beispielsweise die hässliche Person ist schlecht, die schöne Person ist gut, reich, stark usw.) (ebd.).
2. Des Weiteren sind *Sozialisationspraktiken* besonders wichtig. „Hier finden die hohe gesellschaftliche Bewertung von Gesundheit und ‚Normalität‘ und die entsprechende Abwertung von allem, was mit Krankheit zu tun hat, ihre Umsetzung in soziales Handeln“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Eltern neigen häufig dazu, in ihrer Erziehung Krankheit als Druckmittel einzusetzen indem sie beispielsweise dem Kind drohen, dass ihm die Zähne ausfallen, wenn es weiter so viele Süßigkeiten isst.

3. Zuletzt „werden die in der frühen Kindheitssozialisation installierten *Vorstellungen vom Behinderten als abweichend von der Norm* später *kontinuierlich verstärkt*“ (ebd.). Bestes Beispiel sind hier die ‚Bösewichte‘ in der Literatur oder im Fernsehen, welche oft als hässliche oder behinderte Personen dargestellt werden (ebd., 114).

1.2.1.2 Der kulturhistorische Hintergrund

Sozialisation geschieht von frühester Kindheit an in einem soziokulturellen und historisch begründeten Zusammenhang. Cloerkes (2007, 115) fasst fünf verschiedene historisch bedingte Ansichten und Überzeugungen zusammen, auf welche die heutigen sozialen Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderung zurückzuführen sind:

„*Hebräisch*: Das kranke Individuum ist selbst verantwortlich für seinen Zustand. Krankheit und physische Defekte sind eine Strafe Gottes für begangene Sünden.

Griechisch: Krankheit und physische Behinderung bedeuten soziale Minderwertigkeit.

Christlich: Krankheit und Leiden dienen der Läuterung und sind ein Weg zur Gnade Gottes.

Calvinistisch: Das Fehlen materiellen Erfolges, auch bedingt durch Krankheit oder Behinderung, ist sichtbares Zeichen für den Entzug göttlicher Gnade.

Wissenschaftlich: Der Kranke oder Behinderte kann nichts für seinen Zustand und wird daher auch nicht dafür zur Rechenschaft gezogen.“

Vor allem christliche Prägungen haben im Laufe der Jahrhunderte Einfluss auf die Entstehung der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft genommen (Cloerkes 2007, 116). Zu erwähnen sind die Rolle von Glauben, Aberglauben und magischen Vorstellungen (beispielsweise der Glaube an Dämonen oder dem Teufel im Kind, welche ‚Wechselbälger‘ genannt wurden, sowie exorzistische Praktiken). Diese starke Prägung christlicher Traditionen in unserer Gesellschaft hat jedoch Ablehnungstendenzen gegenüber Menschen mit Behinderung eher gefördert als verringert. Hier spielt

die Frage der Schuldzuweisung eine wichtige Rolle, da es in der Natur des Menschen liegt, für alles einen Grund zu finden. „Zurechnung von Schuld seitens der Nichtbehinderten läßt sich mit der Entlastung von eigenen Schuldgefühlen und Ängsten erklären“ (ebd., 117).

1.2.1.3 Widersprüchliche Normen

Soziale Normen regeln das Zusammenleben von Menschen. Sie helfen uns dabei zu entscheiden, was in einer gegebenen Situation geboten oder verboten ist. Soziale Normen „geben uns klare Handlungsanweisungen durch Interpretation von Werten“ (Cloerkes 2007, 118). Was die Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung betrifft, gilt diesbezüglich die These: „Die Normen sind widersprüchlich, und das führt zu Formen der sozialen Reaktion, die vordergründig akzeptabel sind und Entlastung von Unsicherheit versprechen, letztlich aber Ablehnung und soziale Isolation bewirken“ (ebd.).

Die Abweichung der Norm stört die Gleichgewichtszustände auf der individuellen sowie auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. „Zwischen den Individuen einerseits und der Gesellschaft andererseits gibt es in diesem Punkt eine offenkundige Interessenskongruenz: Abweichende Personen stören Gleichgewichtszustände, die Identitätsbalance beim einzelnen und die Systemstabilität auf der gesellschaftlichen Ebene. Deshalb gibt es auch klare normative Anweisungen für die soziale Reaktion“ (ebd., 118f).

Nun befinden sich Menschen ohne Behinderung in einem normativen Konflikt, da sich dies bei Menschen mit Behinderung anders verhält: Es liegt keine absichtliche, aktive Verletzung der Normen vor und es darf ihnen „aus moralisch-rechtlichen Gründen ... ihre Abweichung nicht offiziell angelastet werden“ (ebd., 119). Somit wird ersichtlich, dass die Normen in Bezug auf Menschen mit Behinderung widersprüchlich sind: Dies stellt ein entscheidendes Faktum dar, denn

„... die Haltung des einzelnen Nichtbehinderten wie Behinderten wird durch den normativen Konflikt bestimmt, der daraus resultiert, dass ihm auf der einen Seite per Sozialisation negative Einstellungen vermittelt wurden, während gleichzeitig auf der anderen Seite dieselbe Gesellschaft

ein offenes ‚Ausleben‘ solcher überwiegend affektiver Tendenzen missbilligt. Eine derartige Konstellation erzeugt unweigerlich Ambivalenzgefühle, Verhaltensunsicherheit und Schuldangst, verstärkt über Reaktionsbildung die ohnehin problematische Beziehung zum Behinderten und verewigt sie in einem verhängnisvollen Kreislauf“ (Cloerkes 2007, 119).

Bezüglich der Reaktion auf Menschen mit Behinderung lassen sich drei Arten voneinander unterscheiden: ‚originäre‘, ‚offiziell erwünschte‘ und ‚überformte‘ (ebd.).

1. *Originäre Reaktionen*: Dass grundlegende Werte einer Kultur sehr früh verinnerlicht werden, ist aus der Entwicklungspsychologie bekannt. Im frühen Kindesalter, in etwa bis zum dritten Lebensjahr, reagieren Kinder noch unbefangen auf Neues und Fremdes. Allmählich kommt es jedoch zu einer sehr genauen Wahrnehmung von Abweichungen von Menschen mit Behinderung. „Die Reaktion ist ablehnend. ‚Originär‘ meint, dass die Reaktion ursprünglich, spontan und affektiv ist. Auslöser für originäre Reaktionen ist die wahrgenommene Abweichung“ (ebd. 119). Typische originäre Reaktionen sind zunächst vor allem bei kleinen Kindern zu beobachten, da in diesem Alter noch das „Element der Neugierde mit den Erscheinungsformen ‚Anstarren‘ und ‚Ansprechen‘“ überwiegt (ebd.). Dieses ‚explorative Verhalten‘ von Kindern führt nicht zu einer unmittelbaren Ablehnung behinderter Menschen, sondern beinhaltet die Chance einer Normalisierung und ist damit ein bedenkenswerter Aspekt bei der Integration“ (ebd.).

Aggressivität ist die typischste Form für das ‚Ausleben‘ originärer Reaktionen. Dabei handelt es sich im Grunde um Abwehrmechanismen gegenüber eigener Angst, welche eine Störung von Gleichgewichtszuständen anzeigt, die wiederum durch stigmatisierende Reaktionen ins Gleichgewicht gebracht werden sollen. Vor allem bei kleinen Kindern kommen diese originären Reaktionen in der sozialen Realität offen zum Tragen (ebd.).

2. *Offiziell erwünschte Reaktionen*: „Den originären Einstellungen und Reaktionen, die in der frühkindlichen Sozialisation erworben werden, stehen entgegengesetzte gesellschaftliche Normen bzw. Vorschriften gegenüber: Behinderte muss man akzeptieren und als gleichberechtigt anerkennen“ (ebd., 121). Für die Konstitution von Reaktionen ist dieser Sachverhalt

besonders bedeutsam. Das offiziell erwünschte Verhalten selbst ist jedoch für die soziale Wirklichkeit eher unbedeutend (ebd.).

3. *Überformte Reaktionen*: Bei dieser Form von Reaktion hat bereits eine Verarbeitung originärer Reaktionen stattgefunden. In unserer Gesellschaft werden gewisse Erscheinungsformen durchaus gefördert: „Sie sind ein Ausweg aus dem normativen Konflikt zwischen originärer und offiziell erwünschter Reaktion. Die originären Reaktionen werden, ganz im Sinne der ‚sozialen Erwünschtheit‘ nach und nach überformt; das geschieht ungefähr bis zum 11. Lebensjahr“ (ebd.). Da sich Menschen ohne Behinderung an die ‚offiziellen‘ Standards hinsichtlich der ‚richtigen‘ Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung anpassen, beginnt für diese ein ständiger Ambivalenzkonflikt zwischen ‚originärem‘ und ‚sozial erlaubtem‘ oder ‚überformtem‘ Verhalten zum Menschen mit Behinderung (ebd.).

Cloerkes (2007, 122) beschreibt, resultierend aus den drei oben genannten Arten der Reaktion, vier weitere Formen der sozialen Reaktion, welche als Konsequenzen widersprüchlicher Normen gelten:

1. *Ambivalenz*: „Die überformten Reaktionsweisen sind Ausdruck der widersprüchlichen Normen und der Ambivalenz zwischen affektiver Abwehr und sozial vorgeschriebener Akzeptanz von Behinderten. Auch wenn dieser Ausweg nicht direkt gewählt wird, beherrscht der Widerspruch als Ambivalenzkonflikt den psychischen Bereich und führt zu Scheinakzeptierung und Ablehnung“ (ebd.).
2. *Scheinakzeptierung und Irrelevanzregel*: Die dem Menschen mit Behinderung zugestandene Normalität wird als ‚Schein-Normalität‘ bezeichnet, die auf bloßer ‚Schein-Akzeptierung‘ beruht. In Zusammenhang damit steht die ‚Irrelevanzregel‘. Dabei handelt es sich um gewisse Verhaltensvorschriften betreffend den korrekten und höflichen Umgang mit offensichtlich abweichenden Personen. Menschen ohne Behinderung müssen also in der Interaktion so handeln, als seien sie „an der *ganzen* Person orientiert, nicht an einem bestimmten, besonders auffälligen Merkmal von ihr“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Häufig ist es für Menschen ohne Behinderung jedoch so, dass sich die Behinderung ihres Gegenübers sozusagen ‚aufdrängt‘ und die gesamte Aufmerksamkeit auf sich zieht. Dies macht

wiederum die Einhaltung der Irrelevanzregel zu einem schwer lösbaren Problem. „Es kommt zu Verhaltensunsicherheit und Interaktionsspannung. Das anzipatorische Vermeiden von solchen belastenden sozialen Situationen wird durch den Ausweg der Scheinakzeptierung erleichtert“ (ebd.).

3. *Verhaltensunsicherheit*: Verhaltensunsicherheit mit Vermeidungstendenzen lässt sich vor allem über die mangelnde Interaktionserfahrung mit Menschen mit Behinderung erklären. Da oft keine klare Vorstellung des/der Interaktionspartners/in mit Behinderung besteht, wird die Behinderung selbst zum vorrangigen und dominanten Anhaltspunkt. Falls es gelingt, die Interaktion überhaupt aufrecht zu erhalten, „erfolgt eine zwanghafte Orientierung an vagen Stereotypen ... Das heißt, es erfolgt ein Rückgriff auf Vorurteile, die Distanz und Ablehnung beinhalten“ (ebd., 123).
4. *Schuldgefühle und Schuldzuschreibungen*: „Die Folgen widersprüchlicher Normen sind für beide Seiten fatal. Was der Nichtbehinderte auch tut, eine *dauerhafte* Befreiung von Schuldgefühlen und Schuldangst ist wenig wahrscheinlich“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Die Schuldangst dient „dem gesellschaftlichen Ziel der Sicherstellung angepassten und normkonformen Verhaltens“ (ebd.). Genau dieses Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung ist jedoch aus den vorherig genannten Gründen erschwert (ebd.).

1.3 Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung

1.3.1 Typische Reaktionsformen

Auf der Interaktionsebene zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gibt es eine Reihe typischer Reaktionsformen. Wie in Kapitel 1.2.1.3 schon erwähnt wurde, handelt es sich hier um ursprüngliche, ‚originäre‘ Reaktionen und um Formen, welche eine gewisse Distanz schaffen sollen. Diese wären Anstarren und Ansprechen, diskriminierende Äußerungen, Witze, Spott und Hänseleien und Aggressivität. Daneben gibt es auch Reaktionsformen, die auf den ersten Blick ‚positiv‘ erscheinen, jedoch letztendlich meist der Abgrenzung dienen, wie

Äußerungen von Mitleid, aufgedrängte Hilfe, unpersönliche Hilfe (Spende) und Schein-Akzeptierung (Cloerkes 2007, 106f).

1.3.2 Interaktionsstörung

Stellt eine Behinderung eines Menschen für Menschen ohne Behinderung eine Auffälligkeit dar, so ruft diese oft psycho-physische Reaktionen wie Angstgefühle, affektive Erregtheit und Unbehagen hervor (Cloerkes 2007, 107). Auf solch einer Grundlage kommt es oft zu Spannung, Verhaltensunsicherheit und Ambivalenzempfindungen, welche ‚pathologische‘ Formen der Interaktion zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung darstellen. Dies führt dazu, dass die Beteiligten einer Interaktion diese soziale Situation als höchst unangenehm erleben (ebd.).

Tröster (1990, 24f) verweist auf eine Reihe von verhaltensrelevanten Aspekten, die mit der Art der Behinderung einhergehen. Er meint, dass das Verhalten gegenüber einem Menschen mit Behinderung nicht unabhängig von der Art der Behinderung ist. „Einstellungen und Verhalten werden also nicht allein von der Tatsache beeinflusst, daß der Interaktionspartner behindert ist, sondern sind auch davon abhängig, welche Behinderung er aufweist“ (ebd., 25).

1. *Auffälligkeit der Behinderung*: Dieser Aspekt wird oft als die bedeutendste Determinante der sozialen Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung angesehen. Unter diesem Gesichtspunkt werden Behinderungen dahingehend unterschieden, ob sie für Menschen ohne Behinderung in der sozialen Interaktion auffällig sind oder nicht. Die Auffälligkeit einer Behinderung ist jedoch nicht identisch mit der Sichtbarkeit dieser. Bei gehörlosen oder sprachbehinderten Menschen beispielsweise ist die Behinderung für den/die Interaktionspartner/in nicht sichtbar, wird jedoch in der sozialen Interaktion auffällig. Bei sichtbaren Behinderungen kann sich der/die Interaktionspartner/in von vornherein auf die Behinderung einstellen. Das bedeutet auch, dass bei einer sichtbaren Behinderung der/die Nichtbehinderte im Vorhinein entscheiden kann, ob er eine soziale Interaktion vermeiden will oder nicht. Diese Möglichkeit besteht bei einer nicht sichtbaren Behinderung nicht, der/ Interaktionspartner/in wird somit unvorbereitet mit der

Behinderung konfrontiert. In dieser Hinsicht lassen sich Behinderung also dahingehend unterscheiden, inwieweit sie „in einer sozialen Interaktion die Aufmerksamkeit des Nichtbehinderten in Anspruch nehmen“ (ebd., 31). Des Weiteren ist es nicht nur von der Art der Behinderung abhängig, inwieweit eine Behinderung auffällig ist, sondern auch von der Situation (beispielsweise sieht man die Behinderung eines/r Gehörlosen nicht wenn man ihn/sie auf der Straße sieht, man bemerkt sie erst, wenn eine Unterhaltung stattfindet; demgegenüber ist die Behinderung einer Person mit Querschnittslähmung auf der Straße sofort sichtbar, bleibt jedoch bei einem Telefonat unbemerkt). „Vereinfachend und typisierend läßt sich vermuten, daß eine unmittelbar auffällige Behinderung eher die Anbahnung sozialer Kontakte erschwert, während sich eine nicht auffällige Behinderung ungünstig auf die Weiterführung eines bestehenden sozialen Kontaktes auswirkt“ (ebd. 32).

2. *Ästhetische Beeinträchtigung*: Diese wird als eine der wichtigsten Ursachen für die Ablehnung von Menschen mit Behinderung angesehen, da das Äußere eines Menschen in der sozialen Interaktion von großer Bedeutung ist. Das Aussehen eines Menschen ist nicht nur für die Anbahnung sozialer Kontakte wesentlich, sondern auch für die weitere Entwicklung dieser. „Gut aussehende Menschen erfahren eher positive Reaktionen ihrer sozialen Umwelt, körperlich unattraktive Menschen werden häufig mit ablehnenden Verhalten ... ihrer Umwelt konfrontiert“ (ebd., 36). Daraus resultiert, dass ästhetische Beeinträchtigungen eines Menschen mit Behinderung beim Nichtbehinderten affektive Reaktionen hervorrufen. „Vor allem in einer erstmaligen Begegnung versetzt das vom ‚Normalen‘ abweichende Erscheinungsbild des Gegenübers Nichtbehinderte oftmals in einen Zustand unangenehmer Erregung und unwillkürlichen Erschreckens, der heftige Aversionen und Abwehrreaktionen freisetzt“ (ebd., 38).
3. *Funktionale Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten*: Durch die Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten des Menschen mit Behinderung wird der Informationsaustausch mit dem/der Interaktionspartner/in erheblich erschwert oder blockiert. Dies hat eine unmittelbare Auswirkung auf das Verhalten gegenüber dem Menschen mit Behinderung und wirkt fast immer negativ auf den Kontakt und die Interaktion zwischen Menschen ohne und mit Behinderung (ebd., 42f).

Tröster beschreibt, neben dem Aspekt der Auffälligkeit der Behinderung, eine weitere Determinante von der Einstellung und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflusst wird: *Die zugeschriebene Verantwortlichkeit*. „Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten ... sind auch von den Vorstellungen abhängig, die Nichtbehinderte über die Ursachen der Behinderung und über die Bedingungen haben, die einem von der Norm abweichenden Verhalten zugrunde liegen“ (ebd., 44). Die stereotypen Vorstellungen über die Verursachung der Behinderung haben bedeutsame Auswirkungen auf das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung. Denn „je mehr Verantwortlichkeit dem Betroffenen zugeschrieben wird, desto stärker wird die Person abgelehnt und abgewertet“ (ebd.).

Weitere theoretische Erklärungsansätze für die Interaktionsprobleme zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung sieht Tröster (1988, 55f) in folgenden Hypothesen:

1. *Die Just-World-Hypothese*: Diese Hypothese basiert auf dem allgemeinen Bedürfnis des Menschen, an eine faire und gerechte Welt zu glauben und an den Glauben, dass jeder Mensch das verdient, was er bekommt und umgekehrt das bekommt, was er verdient. Das heißt, jeder Mensch ist selbst dafür verantwortlich, wenn ihm Glück oder Unglück geschieht. Werden Menschen ohne Behinderung nun mit einem Menschen mit Behinderung konfrontiert, welcher unverdientermaßen ‚Opfer‘ eines solch schweren Schicksals wurde, erschüttert ihn dies in seinem Glauben an eine gerechte Welt und löst die Angst aus, dass auch ihm ein solch unverdientes Schicksal widerfährt. Der Mensch ohne Behinderung greift nun, ausgelöst durch psychologische Prozesse, auf zwei Möglichkeiten zurück, um seinen Glauben an eine gerechte Welt aufrecht zu erhalten: Die erste Möglichkeit besteht darin, dass er die Ungerechtigkeit, welche seinem Gegenüber geschehen ist durch hilfreiches Verhalten wieder gut zu machen versucht und das ‚unschuldige Opfer‘ durch besonders freundliches Verhalten für seine Situation zu entschädigen versucht. Die zweite Möglichkeit ist jene, seine Überzeugung durch Abwertung oder Schuldzuschreibung des ‚Opfers‘ zu stützen und damit zu rechtfertigen, dass die Benachteiligung verdient sei (ebd., 55). Somit „kann die

psychologische Grundlage von Interaktionsspannungen zwischen Nichtbehinderten und Behinderten in der Gefährdung des Glaubens an eine ‚gerechte Welt‘ gesehen werden, die eine Konfrontation mit Behinderten auslöst“ (ebd., 56). Durch negatives Verhalten soll die Überzeugung gestützt werden, dass der Mensch mit Behinderung sein Schicksal ‚verdient‘ hat. Positives Verhalten soll dabei helfen, den Menschen mit Behinderung zu ‚entschädigen‘ und dadurch das Vertrauen in die Gerechtigkeit wieder herzustellen (ebd.).

2. *Die Komplexitäts-Polarisierungs-Hypothese*: Dieser Hypothese liegt ein kognitiver Ansatz zugrunde, welcher Prozesse der Verarbeitung von Information über Menschen mit Behinderung beschreibt und die Abhängigkeit davon, ob diese Person der eigenen oder einer fremden sozialen Gruppe angehört. Es wird davon ausgegangen, dass „die kognitiven Schemata für Mitglieder der Eigengruppe komplexer und differenzierter sind als für Mitglieder von Fremdgruppen“ (ebd., 58). Da dieser Ansatz vor allem kognitive Anteile betont, wäre zu erwarten, dass Information über Menschen mit Behinderung zu einer größeren Differenzierung kognitiver Schemata führt und damit Einstellungs- und Verhaltensänderungen leichter zu erreichen wären (ebd., 60).
3. *Die Novel-Stimulus-Hypothese*: Grundsatz dieser Hypothese ist, dass die Behinderung eines Menschen für Menschen ohne Behinderung einen neuen, ungewohnten Aspekt der Umwelt (‚Novel Stimulus‘) darstellt und diese durch die Neuartigkeit und Fremdheit explorative Verhaltensweisen auslöst um die geweckte Neugierde zu befriedigen. „Im Sinne dieses Ansatzes sind Spannungen im Kontakt mit behinderten Interaktionspartnern Resultat eines intrapsychischen Konfliktes zwischen dem Explorationsbedürfnis einerseits, das durch die Behinderung angeregt wird, und der Furcht andererseits, durch ein ungebührliches Betrachten des Behinderten soziale Normen zu verletzen“ (ebd., 61). Die Folge dieser Interaktionsspannungen äußert sich durch Vermeidungstendenzen.
4. *Die Ambivalence-Amplification Hypothese*: Diese Hypothese geht von einer ambivalenten Disposition gegenüber Menschen mit Behinderung aus. Laut dieser Grundannahme ist die Haltung gegenüber Menschen mit

Behinderung von positiven und negativen Einstellungen geprägt, womit eine Instabilität des Verhaltens gegenüber Menschen mit Behinderung einhergeht (ebd., 64). Durch diese Ambivalenz entsteht ein innerer Konflikt, den der Mensch ohne Behinderung „als Bedrohung seines Selbstkonzeptes einer gerechten, fairen und vorurteilslosen Person erlebt“ (ebd., 64). Durch positives Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung soll das Selbstbild einer vorurteilsfreien Person stabilisiert und damit negative Einstellungen geleugnet werden, wohingegen bei negativem Verhalten positive Einstellungen unterdrückt und negative Einstellungen verstärkt werden, um das Selbstkonzept einer fairen und gerechten Person aufrechtzuerhalten (ebd.).

1.4 Möglichkeiten der Veränderung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung

1.4.1 Informationsstrategien

Informationsstrategien wird in der Literatur ein großes Maß an Wichtigkeit im Hinblick auf eine Verbesserung von Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderung beigemessen. Durch mehr Information über Menschen mit Behinderung und Behinderungsarten verspricht man sich eine sachlichere Beurteilung jener; ein Mangel an Wissen habe zur Folge, dass Menschen irrationale und magische Vorstellungen über Menschen mit Behinderung haben (Cloerkes 2007, 138).

Voraussetzung für den Erwerb von Wissen über Behinderung stellt die kognitive Dimension des Menschen (ohne Behinderung) dar: das heißt, der/die Angesprochene muss Interesse haben und bereit sein, Wissen überhaupt auf- und anzunehmen (ebd.). „Informationen und Faktenwissen werden nur insoweit festgehalten und akzeptiert, als ein Interesse daran besteht“ (ebd., 139). Bei der Wissensvermittlung sind zwei Arten der Information zu unterscheiden: direkte und indirekte Informationsstrategien. Bei direkten Informationsstrategien kommt es zu einer direkten und bewussten Information, wohingegen indirekte Information nebenher, sozusagen ‚unterschwellig‘, vermittelt wird (ebd.). Wichtig

ist, dass Information keine Ängste auslöst oder verstärkt, sondern sie beruhigt. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung: „Irrationale und unspezifische Gefühle von Angst und Unsicherheit spielen eine Schlüsselrolle in der Erklärung von sozialen Reaktion auf Behinderte“(ebd., 141).

Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die positive Darstellung von Behinderung dar.

„Effektive Kommunikationsstrategien basieren auf der optimalen inhaltlichen und formalen Präsentation der Aussage. Es ist leichter, für etwas zu werben, das allgemein als positiv empfunden wird. Behinderung ist unerwünscht, nichts Positives und provoziert Vermeidungstendenzen. Eine klare Trennung zwischen der Behinderung und der Person mit einer Behinderung ist deshalb notwendig. Die Person sollte so dargestellt werden, daß man sich (ungeachtet der Behinderung) mit ihr identifizieren kann“ (ebd., 142).

In Bezug auf diese Kommunikation ist auch die Wirkung des/der Kommunikators/Kommunikatorin entscheidend. Wichtig ist, dass der/die Kommunikator/in glaubwürdig erscheint. Wenn bekannte Personen mit hohem Ansehen für eine Sache eintreten, ist eine Veränderung der Einstellung und des Verhaltens gegenüber Behinderung und Menschen mit Behinderung wahrscheinlicher. Menschen mit Behinderung selbst stellen ohne Frage äußerst glaubhafte Kommunikatoren dar (ebd., 143).

Dies führt zum nächsten wichtigen Punkt: der Öffentlichkeitsarbeit. Am effektivsten wirkt Öffentlichkeitsarbeit, wenn diese durch Menschen mit Behinderung selbst vermittelt wird. Vielfach wird dies jedoch von ExpertInnen übernommen, da diese aufgrund ihres Wissens als sehr glaubhaft gelten. Die Informationen direkt von einem Menschen mit Behinderung zu bekommen stellt jedoch ein höheres Maß an Glaubhaftigkeit dar, als es ein/eine Experte/Expertin in seiner Stellvertreterfunktion je könnte. Auch Autobiographien von Menschen mit Behinderung können einen wichtigen Beitrag zur wirkungsvollen Öffentlichkeitsarbeit beitragen (ebd., 144).

Abschließend kam Cloerkes (2007, 144), basierend auf der Analyse zahlreicher Studien über Informationsstrategien, zu dem Ergebnis, dass die Effektivität massenmedialer Informationen sehr gering ist und die Kombinationen mit gut

strukturierter Information eher effektiv sein können. Information alleine führe zu keiner Verbesserung der sozialen Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung - als günstiger erweist sich Information, die ergänzt wird durch Kontakt mit Menschen mit Behinderung (ebd., 145).

1.4.2 Kontakt

Die Möglichkeit der Veränderung der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderung durch Kontakt wurde schon in der Einleitung angedeutet. Im Folgenden sollen die wichtigsten Punkte noch einmal dargestellt werden.

Dem direkten Kontakt mit Menschen mit Behinderung wird von Fachleuten und ExpertInnen ein besonderer Stellenwert beigemessen. Aus diesem Grund liegt ein wichtiger Fokus auf integrativer Beschulung und Freizeitgestaltung, da man annimmt, dass sich frühzeitige, intensive Kontakte mit Menschen mit Behinderung positiv auf die soziale Reaktion auswirken (Cloerkes 2007, 145).

Die Grundannahmen der Kontakthypothese basieren auf drei theoretischen Annahmen: 1. Kontakt kann, ebenso wie Information, zur Korrektur fehlerhafter Vorurteile führen. 2. Das Verhältnis zwischen Menschen mit und ohne Behinderung ist meist gekennzeichnet durch einen Mangel an Vertrautheit mit den körperlichen, geistigen oder seelischen Abweichungen. Kontakt soll dazu beitragen, diesen Mangel auszugleichen und eine Basis der Vertrautheit zu schaffen. 3. Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung wird oftmals vermieden, da es an Vertrautheit fehlt. Andererseits gibt es aber eine „ausgeprägte Tendenz, solche Personen zu mögen, mit denen durch Interaktion oder Nähe ein Kontakt besteht“ (ebd. 146). Diese drei theoretischen Annahmen fasst Cloerkes (ebd.) in der Literatur zu findenden zwei Thesen zusammen: „1. Personen, die über Kontakt mit Behinderten verfügen, werden günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten. 2. Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, um so positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein.“ Jedoch gibt Cloerkes zu bedenken, dass „nicht die Häufigkeit des Kontakts mit behinderten Personen entscheidend ist, sondern seine Intensität. Nicht jeder intensive und enge Kontakt ist ... der

Entwicklung positiver Einstellungen förderlich; wichtige Nebenbedingungen sind seine emotionale Fundierung und seine Freiwilligkeit.“

Wichtig ist hierbei, dass der intensiven Beziehung affektive, gefühlsmäßige Bindungen zugrunde liegen. Der Kontakt zu Menschen mit Behinderung soll freiwillig und ein ‚Ausweichen‘ in andere Sozialbeziehungen möglich sein. Berufliche sowie familiäre Kontakte und Schulkontakte erfüllen diese Bedingungen jedoch nur selten, da es sich oftmals um zwanghafte Kontakte handelt, nämlich dann, „wenn sie nicht von einer grundsätzlichen positiven Einstellung getragen sind“ (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass allein der Kontakt zu Menschen mit Behinderung nicht zu einer positiven Einstellung führen muss, da eine Reihe qualitativer Bedingungen des Kontaktes von entscheidender Bedeutung sind. Eine ursprüngliche Einstellung tendiert dazu, sich durch Kontakt noch zu verstärken (ebd., 147). Eine primär positive Einstellung zu Menschen mit Behinderung kann somit durch Kontakt weiter positiv, eine primär negative Einstellung jedoch ebenso weiter negativ verstärkt werden (ebd.).

Cloerkes (ebd., 148f) kam bei der Überprüfung der Kontakthypothese durch Sekundäranalysen empirischer Untersuchungen, kurz zusammengefasst, zu dem Ergebnis, dass eine kausallineare Beziehung zwischen Kontakt und der sozialen Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung besteht und somit These eins der Kontakthypothese bestätigt werden kann. These zwei kann hingegen nicht ohne weiteres bestätigt werden, hier hängt es stark mit der Qualität des Kontaktes zusammen, ob die sozialen Reaktionen positiv oder negativ sind.

Berufliche Kontakte mit Menschen mit Behinderung garantieren keine Änderung der sozialen Reaktion ins Positive, ebenso verhält es sich mit familiären Kontakten, welche laut Cloerkes (ebd.), in Bezug auf den Einfluss auf die soziale Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung, nicht überschätzt werden dürfen. Schulische Kontakte bei Kindern und Peers können hingegen die soziale Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung verändern, wobei der Qualität des Kontaktes große Bedeutung zukommt (ebd.).

1.4.3 Simulation von Behindertsein/ Rollenspiel

Eine Veränderung der sozialen Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung durch das Rollenspiel und die Simulation von Behindertsein verspricht man sich dahingehend, dass man eine Steigerung der Fähigkeit zur Empathie und Rollenübernahme annimmt. Die Erfahrung, für eine kurze Zeit blind oder gehörlos zu sein oder im Rollstuhl zu sitzen, soll ein Verständnis für schwierige Alltagssituationen, soziale Konsequenzen oder Interaktionsprobleme schaffen. Wichtig dabei ist, dass die simulierte Situation realistisch dargestellt ist und die Bereitschaft zur Änderung der sozialen Reaktion vorhanden sein muss (ebd., 151).

1.4.4 Einwirkung auf persönlichkeitspezifische Merkmale

Bei dieser Methode handelt es sich im weitesten Sinne um Informationsstrategien, bei denen man davon ausgeht, dass der/die Einstellungsträger/in eine ‚vorurteilsvolle Persönlichkeitsstruktur‘ besitzt. Ziel ist es, dass die Einstellungsträger/innen über den Rückgriff auf psychoanalytische Konzepte, wie Psychotherapie oder Gruppentherapie, eine bessere Einsicht über ihre Einstellungen bekommen, um diese verändern zu können. Voraussetzung ist auch hier wieder die Bereitschaft zur kritischen Hinterfragung der eigenen Ansichten und der Wille zur Veränderung (ebd. 152).

1.4.5 Zulassen von ‚originären Reaktionen‘

Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass das Anstarren von abweichenden Merkmalen von Menschen mit Behinderung, also das ‚Freilassen‘ der originären Reaktionen, Interaktionsstress bei direktem Kontakt mit Menschen mit Behinderung abbaut (Cloerkes 2007, 152). Menschen ohne Behinderung bekommen beispielsweise die Möglichkeit, durch Anstarren von Photographien sichtbar physisch abweichender Personen eine gewisse Entlastung zu erleben. „Die Gelegenheit zum sonst nicht erlaubten ‚Anstarren‘ abweichender Merkmale von behinderten Menschen scheint Ambivalenz und Unbehagen bei direkten

Kontakten deutlich zu verringern und dürfte damit vielfach überhaupt erst eine Chance für wirksame Änderung der Einstellung und Verhalten eröffnen“ (ebd.).

1.4.6 Kombination verschiedener Strategien

Eine Kombination verschiedener Strategien bewirkt eine größere Beeinflussung der Änderung der sozialen Reaktion, vor allem eine Kombination aus Kontakt und Informationsstrategien scheint günstig zu wirken und effektiv zu sein. Cloerkes (2007, 152) bezieht sich auf die im Jahre 1980 publizierte Studie von Donaldson sowie auf die 1988 publizierte Studie von Horne und kommt zu folgenden Ergebnissen: Es wurde festgestellt, dass Kontakt am effektivsten ist, wenn er gut strukturiert und geplant ist. Des Weiteren ist ein gleichberechtigter Status zwischen den Beteiligten ein wichtiger Punkt bei direktem Kontakt. Information alleine zeigt wenig Effektivität; mehr Wirksamkeit zeigt sich, wenn die Information durch direkten Kontakt von einer Person mit Behinderung vermittelt wird. Ebenso können der Kontakt und die Information über Medien mit einer positiven Darstellung des Menschen mit Behinderung günstig sein. Simulation des Behindertseins und Rollenspiel sowie Literatur können sich ergänzend sehr positiv auswirken. Gruppendiskussionen zum Thema können sich hingegen negativ auswirken. „Besonders günstig ist, wenn es gelingt, Unbehagen in direktem Kontakt mit einem positiv wirkenden behinderten Menschen abzubauen. Zu vermeiden ist alles, was Unsicherheit und Angst erzeugen oder bestehende Vorurteile verstärken könnte“ (Cloerkes 2007, 153).

1.4.7 Veränderung des normativen Kontextes

Mit dieser letzten Änderungsstrategie beschreibt Cloerkes (2007, 154), dass eine Änderung der Einstellung und somit auch der sozialen Reaktion nur dann gelingen kann, wenn vorgegebene Werte- und Normstrukturen der Gesellschaft berücksichtigt werden. „Die gesellschaftliche Realität mit ihren Werten und Normen ist aber nicht statisch, sondern dynamisch, prozeßhaft, ständigem sozialen Wandel unterworfen und damit prinzipiell veränderbar“ (ebd.).

Cloerkes beschreibt in diesem Zusammenhang auch den Nutzen von Gesetzgebungsmaßnahmen: „Rechtsnormen vermögen zwar öffentliche Diskriminierung zu reduzieren, ob ihre Wirkung jedoch über die kognitive Ebene hinaus bis zum affektiven Kern² von Einstellungen reicht, erscheint zweifelhaft“ (ebd.). Cloerkes bezieht sich auf die deutsche Rechtslage und nennt Gesetze wie den Gleichheitsgrundsatz, welcher ausdrücklich auf Menschen mit Behinderung hinweist, das Behindertengleichstellungsgesetz und das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, stellt jedoch in Frage, ob sich diese langfristig positiv auswirken.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Veränderung der sozialen Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderung stellen Sozialisationsinhalte und – praktiken dar. „Die soziale Reaktion auf behinderte Menschen ist durch das Wirken widersprüchlicher Normen geprägt, und diese gehen zurück auf das ... offensichtliche Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen nach Leistung einerseits und demokratischer Solidarität mit den Benachteiligten andererseits“ (ebd., 154f). Diesbezüglich ist es wichtig, in der Sozialisation die Kompetenz zur Bewältigung widersprüchlicher Normen zu stärken. Menschen mit Behinderung sollte außerdem „ein hohes Maß an Handlungskompetenz im Umgang mit vorurteilsgeprägten und verunsicherten Nichtbehinderten vermittelt werden“ (ebd., 155), was eine besonders wichtige Aufgabe für die Behindertenpädagogik darstellt. Konsequente Integration sollte dieses Ziel am effektivsten realisieren (ebd.).

Des Weiteren nennt Cloerkes (2007, 155) die Verschiebungen in der gesellschaftlichen Wertestruktur als Ansatzpunkt für eine Änderung der sozialen Reaktion. Interkulturelle Vergleiche zeigen, dass „eine objektiv gleiche Andersartigkeit je nach kulturellem Wertesystem völlig unterschiedlich bedeutsam sein kann, bis hin zur Bedeutungslosigkeit“ (ebd.). Optimistisch gesehen, könnte durch eine Veränderung in der Wertestruktur Behinderung eines Tages vielleicht als „ganz ‚natürliche‘ Variante des sozialen Lebens“ gesehen werden (ebd.). Die Kehrseite dieser Ansicht zeigt sich durch hohe Arbeitslosigkeit und Rezession, welche wiederum zu einer Verschlechterung der Lebenssituation

² Einstellungstheoretiker unterscheiden drei Komponenten einer Einstellung: die ‚kognitive‘ oder ‚Wissenskomponente‘, die ‚affektive‘ oder ‚Gefühlskomponente‘ und die ‚konative‘ oder ‚Handlungskomponente‘. Die ‚affektive‘ Komponente wird als Kern einer sozialen Einstellung gesehen (Cloerkes 2007, 104).

sozial schwacher und behinderter Menschen führt (ebd.). Des Weiteren würden Menschen mit Behinderung durch eine Abkehr vom Leistungsprinzip in unserer Gesellschaft profitieren. Cloerkes nennt außerdem die Notwendigkeit von nicht diskriminierenden Sonderrollen: „Sonderrollen bieten die Chance, dem Anpassungszwang der Normalität zu entgehen“ (ebd., 156). Er gibt jedoch zu bedenken, dass dies erst dann einen Gewinn darstellt, wenn Menschen mit Behinderung trotz der Sonderrollen gesellschaftliche Anerkennung erfahren: „‘Anderssein‘ darf nicht gleichgesetzt werden mit ‚weniger wert sein‘. Eine so definierte Sonderrolle hätte den Vorteil, daß sie ‚Schonraum *und* normale soziale Bezüge‘ bietet“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Einen weiteren nicht zu unterschätzenden Einflussfaktor haben Menschen mit Behinderung selbst. „Sozialer Wandel kann sehr durch aktives Engagement im Sinne einer emanzipatorischen Bewegung vorangebracht werden“ (ebd.). Abschließend postuliert Cloerkes (ebd.), dass ein Wertewandel enorm wichtig sei, da Einstellungen und damit einhergehend soziale Reaktionen von Werten abhängen und jede Änderungsstrategie für soziale Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderung dies beachten und einbeziehen muss. „Die grundlegenden Veränderungsprozesse sind aber hochkomplex und nur in Grenzen beeinflussbar; sie sind sicher nicht kurzfristig zu erwarten, sondern eher im Zeitraum von Generationen“ (ebd.).

2. Integration und Inklusion

2.1 Integration

Integration meint, „die weitestmögliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am allgemeinen Leben in allen gesellschaftlichen Formen und Institutionen“ (Sander 2008, 32). Dabei ist Integration immer ein Prozess, der nie gleichbleibend ist und eine Dynamik in ihrem Verlauf aufweist. Integration geschieht nicht von heute auf morgen, sondern benötigt mehrere Stufen der Verwirklichung (Markowetz 2007a, 212). Der Integrationsprozess führt jedoch nicht bei jedem Menschen zum gleichen Maß an Integriertheit, da Integration

keine Gleichmacherei bedeutet. Menschen mit als auch Menschen ohne Behinderung sind individuell verschieden in den einzelnen Lebensbereichen und in die Gesellschaft integriert (Sander 2008, 27).

Eine wesentliche Eigenschaft von Integration ist die Qualität der Kontakte zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung. Erst durch soziale Interaktionen und Akzeptanz wird echte Integration erkennbar (Markowetz 2007a, 212).

„Integration ist Weg und Ziel zugleich“ (ebd.). Ziel jeder integrativen Bestrebung und Aktivität ist die bestmögliche Beteiligung eines Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen und sozialen Prozessen der Menschen ohne Behinderung (wie beispielsweise Bildungsstätten, Beruf, Familie, Nachbarschaft, Öffentlichkeit und Freizeit), bei denen sich der Mensch mit Behinderung wohl fühlt und zufrieden ist. Integration als Weg meint die Methoden, die man einsetzt, um das Ziel zu erreichen. Forschungen haben gezeigt, dass Kinder mit und Kinder ohne Behinderung so früh wie möglich in Kontakt miteinander kommen sollen. Dabei können wertvolle Gemeinsamkeiten entdeckt und Freundschaften aufgebaut werden.

Markowetz (ebd.) gibt jedoch zu bedenken, dass „die vollständige Integration eines behinderten Menschen in alle Bereiche der Gesellschaft ... praktisch unmöglich“ ist und sie „immer nur in Teilbereichen verwirklicht werden“ kann (ebd.). Im Gegensatz dazu geht das Konzept der Inklusion, welches in Punkt 2.2 näher beleuchtet wird, „von der Existenz einer untrennbaren, heterogenen Gruppe“ aus (ebd., 213).

2.1.1 Grundsätze und Prinzipien der Integration

Zur praktischen Umsetzung von Integration wird ein theoretisches Vorverständnis vorausgesetzt. Die folgenden acht Prinzipien der Integration „bedingen sich wechselseitig und sind voneinander abhängig“ (Markowetz 2007a, 225). Teilweise ist eine Abgrenzung zwischen den Prinzipien nicht möglich, „sie gruppieren sich zu sinnvollen Einheiten und verstärken die Wirkung auf integrative Prozesse“ (ebd.). Den einzelnen Prinzipien wird individuell mehr oder

weniger Beachtung geschenkt, aus den Prinzipien kann ein persönliches Integrationsverständnis entwickelt werden (ebd.).

1. *Prinzip des Rekurs auf den ethischen Imperativ unserer Verfassung:* Dieses Prinzip meint, dass es in der Verfassung verankert ist, dass kein Mensch wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf und bezieht sich dabei auf das Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetz. Integration soll einen Kindergarten, eine Schule und eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglichen (Markowetz 2000, 41).
2. *Prinzip der Normalisierung:* Menschen mit Behinderung soll ein ‚normales‘ Leben ermöglicht werden. „Normalisierung meint nicht ‚Gleichmacherei‘, sondern gleichberechtigte Teilhabe am Leben der nichtbehinderten Menschen“ (ebd.).
3. *Prinzip der Unteilbarkeit von Integration:* Damit ist gemeint, dass Integration nicht in ‚integrierbar‘ und ‚nicht-integrierbar‘ eingeteilt werden darf, sondern dass jeder Mensch mit Behinderung, „unabhängig von Art und Schweregrad der Behinderung integriert werden kann“ (ebd.).
4. *Prinzip der Ganzheitlichkeit:* Die Lebenswirklichkeit des Menschen mit Behinderung „ist angemessen zu berücksichtigen und in alle Maßnahmen der Förderung und Lebensbewältigung einzubeziehen, statt unverhältnismäßig intensiv in einem Bereich Abhilfe zu schaffen“ (ebd.).
5. *Prinzip der Abkehr von Primat der Förderung und Therapie:* „Förderung und Therapie dürfen nicht länger Ausgrenzung und sozialen Ausschluß begründen“ (ebd.). Therapien müssen besser auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt werden und dürfen nicht über Erziehung, Bildung und Freizeit dominieren (ebd.).
6. *Prinzip der Individualisierung:* „Alle Maßnahmen, die die Lebensqualität erhalten und verbessern, schulisches und außerschulisches Lernen in sämtlichen Bereichen sowie die Handlungskompetenzen zur Lebensbewältigung betreffen, müssen auf den einzelnen Menschen ausgerichtet sein und in höchsten Maße seine Wünsche, Bedürfnisse und Besonderheiten einbeziehen“ (ebd.).
7. *Prinzip des Elternwahlrechts und der Selbstbestimmung:* Die Eltern von Menschen und Kindern mit Behinderung haben bezüglich integrativen Prozessen völlige Entscheidungsfreiheit. Ebenso muss der Mensch/ das Kind mit Behinderung in den Entscheidungsprozess einbezogen werden. Wenn alle

Beteiligten gemeinsam freiwillig und kooperativ zusammenarbeiten, können integrative Prozesse gelingen (ebd.).

8. *Prinzip der Regionalisierung*: Jegliche personelle oder materielle Hilfen, welche Menschen mit Behinderung benötigen um behindertenspezifische Probleme zu bewältigen, müssen dort zur Verfügung stehen, wo sie gebraucht werden. Dies umfasst das gesamte Lebensumfeld der organisierten Erziehung, Bildung und Freizeitgestaltung (ebd.).

2.2 Inklusion

Inklusion bedeutet nach Kulig (2006, 51), in Anlehnung an einen 2004 publizierten Artikel von Hinz, dass alle Menschen „als heterogene, aber trotzdem einheitliche Personengruppe betrachtet“ werden. „Die Idee des ‚Normalen‘ und damit die Möglichkeit, bestimmte Personen als ‚unnormal‘ an den Rand zu drängen, wird aufgegeben. Marginalisierung und Aussonderung sind ausgeschlossen“ (ebd.). Inklusion wendet sich klar gegen dichotome Vorstellungen und ‚Zwei-Gruppen-Theorien‘ (Behinderte und Nichtbehinderte) (Hinz 2008, 33). Inklusion ist, ebenso wie Integration, nie endgültig erreicht. Sie dient als „Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung“ (ebd., 34).

Das Konzept der Inklusion fordert somit unanzweifelbar „das Einbezogensein von Menschen mit Behinderung als vollwertige Mitglieder in die Gesellschaft“ (Markowetz 2007a, 223). Man kann Inklusion als visionäre Dimension betrachten, die eine Gesellschaft anstrebt, in der es zu keinerlei Ausgrenzung kommt und welche die Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen vorbehaltlos anerkennt (ebd.).

Markowetz (ebd.) gibt jedoch zu bedenken, dass, solange Ausgrenzung geschieht und Menschen mit Behinderung ausgesondert werden, „soziale Integrationsbemühungen zwingend notwendig und damit auch die Verwendung des Begriffs Integration angebracht und legitim“ sind (ebd., 223). Integration wird somit als notwendige Vorstufe der Inklusion gesehen, welche ein wichtiger Baustein in Richtung eines umfassenden Inklusionsverständnisses ist (ebd.).

Hinz (2008, 49f) unterscheidet die Begriffe der Inklusion und Integration folgendermaßen:

„Inklusion bezieht sich immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit; Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffs. Geht es um Behinderung im Zusammenhang gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessener“ (ebd.).

Wocken (2010, 219) bezeichnet Inklusion als das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe ohne jegliche Einschränkungen. Menschen mit Behinderung verlieren im Konzept der Inklusion ihren „besonderen Status der Andersartigkeit“ (ebd., 217). Es wird davon ausgegangen, dass Vielfalt normal ist und alle Menschen unterschiedlich und einzigartig sind (ebd.). Inklusion wird als nächste Stufe der Integration gesehen, welche keine prinzipiellen Barrieren kennt. Alle Menschen mit Behinderung sind ‚integrationsfähig‘ und jede Umgebung muss ‚integrationsfähig‘ gestaltet werden. Menschen mit Behinderung müssen nicht erst durch Anpassung an die Normalität ihre ‚Integrationsfähigkeit‘ beweisen (ebd., 221).

2.3 Integration und Inklusion im Freizeitbereich

„Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft bedarf es gegenwärtig einem deutlichen Mehr an Beachtung und Aufwertung sowie Professionalisierung der Freizeit“ (Markowetz 2008, 242). Markowetz (ebd.) nennt bezüglich der Integration im Lebensbereich Freizeit die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Freizeiterziehung und -bildung für Menschen mit Behinderung, die flächendeckende Einführung von Freizeitassistenz sowie die Professionalisierung von Freizeitberufen. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die persönliche Assistenz von Menschen mit Behinderung von grundlegender Wichtigkeit (ebd., 250). Dadurch wird gewährleistet, „dass sich die Freizeitbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen mit klarem Bezug auf integrative und emanzipatorische Zielsetzungen erfüllen“ (ebd.). Ein positives Zusammenleben und –handeln von Menschen mit und ohne Behinderung kann somit eine

Veränderung in der Einstellung und dem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung bewirken. Sollte dies gelingen, so ist der Grundstein für den Weg in eine inklusive Gesellschaft gelegt (ebd.).

2.3.1 Freizeiterziehung und Freizeitbildung

„Freizeiterziehung in einem engeren, pädagogischen Sinn meint die planmäßige Ausbildung spezieller Fähigkeiten, insbesondere in der Familie, dem Kindergarten und Schule, um mit den psychischen und sozialen Problemen der Freizeit ganz persönlich zukünftig besser umgehen zu können“ (Markowetz 2008, 243). Eine inklusive Pädagogik der Freizeit soll die Entwicklungspotentiale von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bestmöglich gestalten, ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen sowie sie in der Gestaltung ihres Lebens begleiten und anleiten und ihnen helfen, ihre Lebenszeit sinnvoll zu verwenden (ebd., 244f). „Freizeiterziehung und Freizeitbildung einer modernen, inklusiven Pädagogik ist ein interaktives Geschehen, eine Form des sozialen Handelns und der symbolischen Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Behinderung“ (ebd., 245).

2.3.2 Freizeitassistenz

Auf den Bereich der Freizeitassistenz legt Markowetz (2007) ein besonderes Augenmerk und bezeichnet diese als „Schlüssel für inklusive Freizeitgestaltung“ (ebd., 322). Das Recht von Menschen mit Behinderung auf „volle und uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe“ (ebd.) umfasst jeglichen Bereiche und Phasen des Lebens und somit auch den Lebensbereich der Freizeit. Städte und Gemeinden müssen sich mit ihren Einrichtungen und Angeboten so öffnen, dass es Menschen mit Behinderung ermöglicht wird, uneingeschränkt mit dabei zu sein. Dies bezieht sowohl Unterstützung im materiellen Bereich als auch in Form persönlicher Assistenz mit ein (ebd.).

Markowetz bezeichnet persönliche Assistenz als „Motor für mehr Integration und Garant für mehr Lebensqualität“ (ebd., 323). Wichtig ist, dass die Bezugsperson eine vertrauensvolle Person ist, welche dem Menschen mit Behinderung in

privaten und intimen Lebensbereichen professionell zur Seite steht und mit ihm die Gestaltung seiner Lebenszeit managed (ebd.). Das Service der persönlichen Assistenz umfasst, je nach Wunsch des Menschen mit Behinderung, eine große Bandbreite. Es kann ausgewählt werden aus einem „Angebot an einfachen bis komplexen Hilfen zur Strukturierung und Bewältigung des Alltags, des Haushalts, der alltäglichen Körperpflege bis zur intensiv-medizinischen Versorgung, der Freizeitbedürfnisse, der Anforderung in Arbeit, Beschäftigung und Beruf sowie von Mobilitäts- und Kommunikationseinschränkungen und sonstigen Barrieren“ (ebd., 324). Wichtig ist, dass bei der Freizeitassistenz der Fokus darauf liegt, „Freizeit im Hier und Jetzt inklusiv erleben und gestalten zu wollen“ (ebd.) und sich rehabilitative und therapeutische Angebote nicht in den Vordergrund drängen. „Vielmehr sollten die in Anspruch genommenen Hilfen das Erlernen von Selbstbestimmungskompetenzen und die Entwicklung von Empowerment zulassen und fördern“ (ebd.).

2.3.3 Freizeit als Beruf

Der Lebensbereich der Freizeit gewinnt heute immer mehr an Bedeutung; es gibt vielfältigere Freizeitbedürfnisse und immer mehr Freizeitangebote. „Der Wirtschaftsfaktor Freizeit boomt und setzt zur Verbreitung seiner Interessen immer mehr auf qualifiziertes Personal“ (Markowetz 2008, 247). Mittlerweile gibt es Schulen, welche die Ausbildung zum Freizeitassistenten bzw. zur Freizeitassistentin anbieten. Diesbezüglich ist es dringend notwendig, Auszubildende, welche im Freizeitbereich arbeiten wollen, für die integrative Freizeitgestaltung zu qualifizieren (ebd.). Vor dem Hintergrund des Integrations- und Inklusionsgedankens geht es darum „ein Bewusstsein zu schaffen dass grundsätzlich auch Menschen mit einer Behinderung unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung an allen Angeboten des Freizeitsektors sowohl mit als auch ohne ihre persönlichen Assistent(inn)en teilnehmen können“ (ebd.).

3. Freizeit

3.1 Der Begriff Freizeit

Freizeit wurde früher als Abgrenzung zur Arbeitszeit gesehen und wurde im Laufe der Zeit als eine eigene Form von Lebenszeit und Lebensqualität verstanden (Opaschowski 1996, 13). Individuelle Persönlichkeitsentfaltung und soziale Selbstverwirklichung verlagern sich immer mehr von Beruf auf den arbeitsfreien Teil des Lebens (ebd., 14). Freizeit wird somit als Teil der Lebenszeit gesehen, welche sich laut Opaschowski (1990, 86) aus drei Dimensionen zusammensetzt:

1. Dispositionszeit: die frei verfügbare, einteilbare und selbstbestimmbare ‚Freie Zeit‘.
2. Obligationszeit: die verpflichtende, bindende und verbindliche ‚Gebundene Zeit‘.
3. Determinationszeit: die festgelegte und fremdbestimmte ‚Abhängige Zeit‘.

Der Begriff der Freizeit wird in der Brockhaus-Enzyklopädie von 1988 folgendermaßen beschrieben:

„Freizeit bezeichnet als Komplementärbegriff zu ‚Arbeitszeit‘ jenen Teil der menschlichen Lebenszeit, der weder direkt den Anforderungen gesellschaftlich strukturierter Arbeit unterliegt, noch der unmittelbar notwendigen Reproduktion der menschlichen Arbeitsfähigkeit (Schlaf/Essen) dient, sondern als Teil der arbeitsfreien Zeit stärker einer selbstbestimmten, selbstgestalteten, individuellen Praxis zur Verfügung steht, gleichwohl aber seine Grenze und gegebenenfalls auch seine Inhalte und Struktur aus dem Bezugsverhältnis zur gesellschaftlichen Form der Arbeit gewinnt. Insofern ist Freizeit mehr als lediglich ‚freie‘ Zeit, worunter die Zeit zu verstehen ist, die nicht im Rahmen der gesellschaftlich organisierten Tätigkeiten zur Befriedung materieller und ideeller Bedürfnisse verbraucht wird, und sie ist weniger als ‚Muße‘ zu verstehen, die eine dem Individuum zur Selbsterhaltung zur Verfügung stehende Zeit darstellt“ (ebd., 640f).

In der neuesten Version der Brockhaus-Enzyklopädie von 2006 findet sich folgende Beschreibung des Freizeitbegriffes:

„Freizeit bezeichnet also jenen Teil der menschlichen Lebenszeit, der frei ist für disponible und selbstbestimmte Tätigkeiten. Dieser umfasst Zeitaufwendungen für zwanglose Muße wie z.B. Lesen (Zeitungen, Zeitschriften, Romane), Radio oder CD hören oder im Internet surfen, aber auch Nichtstun, Faulenzen und Zeitvertreib, Ruhe haben, Zeit für sich selber nehmen, sich pflegen und einfach wohlfühlen, für sozial orientierte Beschäftigungen wie z.B. Kontakte, Gespräche und gemeinsame Unternehmungen, Spiele, Gruppenaktivitäten, Teilnahme an Veranstaltungen in den Bereichen Sport, Unterhaltung, Vergnügungen, Kultur, Bildung und Politik, Tätigsein in Bürgerinitiativen und Ausüben von sozialem Engagement sowie für spielerische Arbeiten wie z.B. freiwillige Leistungsvergleiche im Sport- und Hobbybereich und Do-it-yourself-Tätigkeiten mit Arbeitscharakter“ (ebd., 741).

3.1.1 Handlungsdimensionen der Freizeit

Opaschowski (1990, 17) gliedert den Begriff der Freizeit des Weiteren in vier Handlungsdimensionen:

- *Freizeit als Eigenzeit*: Freizeit wird als frei verfügbare Zeit für sich selbst, als Ego-Zeit empfunden. „Freizeit vermittelt das Gefühl von Zwanglosigkeit, das Erlebnis des Freiseins und die subjektive Gewißheit, das tun zu können, was man im jeweiligen Augenblick oder der Situation gerade tun möchte“ (ebd., 19). Jedoch wird Freizeit nur dann als schön empfunden, wenn sie sinnvoll genutzt wird, das heißt, es geht auch eine gewisse Verpflichtung mit Freizeit einher, nämlich dahingehend, als dass sie aktiv und bewusst gestaltet wird und man „sie nicht untätig oder halb ‚dösend‘ an sich vorbeiziehen“ lässt (ebd.).
- *Freizeit als Bildungszeit*: Bildung außerhalb des Berufes stellt eine freiwillig motivierte und freizeitorientierte Bildung dar, die als Form einer Freizeit- und Persönlichkeitsbildung verstanden werden kann. Sie ermöglicht Kommunikation, weckt eigene Interessen und erleichtert die Teilnahme am kulturellen Leben (ebd., 37).
- *Freizeit als Sozialzeit*: In der Freizeit schließen sich Gleichgesinnte zusammen und haben Zeit für gemeinsame Unternehmungen (ebd., 28). Die Freizeit wird vielfach durch Engagement im sozialen Bereich genutzt, unentgeltliche soziale

Arbeiten werden verrichtet um einen Ausgleich zum beruflichen Alltag zu schaffen. Für diesen Ausgleich bieten sich viele freiwillige Engagements im sozialen, ökologischen oder politischen Bereich an, welche persönliche und soziale Bestätigungsmöglichkeiten schaffen (ebd., 29f).

- *Freizeit als Arbeitszeit*: In der Freizeit werden Arbeiten übernommen, welche als Eigen- und Gemeinschaftsleistungen verstanden werden können, die zumeist aus Gefälligkeit oder auf Gegenseitigkeit beruhen und bei denen es nicht um Gelderwerb oder Gewinnerzielung geht (ebd., 63).

3.1.2 Bedürfnisse in der Freizeit

Die Bedürfnisse in der Freizeit unterscheiden sich je nach Alter, Schicht, Geschlecht oder Wohnort in ihren Gewichtungen und in ihrer Reihenfolge und sind voneinander abhängig und ineinander verschränkt (ebd., 92). Opaschowski (ebd.) unterscheidet zwischen acht grundlegenden Bedürfnissen in der Freizeit:

1. „Bedürfnis nach Erholung, Gesundheit und Wohlbefinden (Rekreation)
2. Bedürfnis nach Ausgleich, Zerstreuung und Vergnügen (Kompensation)
3. Bedürfnis nach Kennenlernen, Lernanregung und Weiterlernen (Edukation)
4. Bedürfnis nach Ruhe, Muße und Selbstbesinnung (Kontemplation)
5. Bedürfnis nach Mitteilung, Kontakt und Geselligkeit (Kommunikation)
6. Bedürfnis nach Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und Gruppenbildung (Integration)
7. Bedürfnis nach Beteiligung, Engagement und sozialer Selbstdarstellung (Partizipation)
8. Bedürfnis nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben (Enkulturation)“ (ebd., 92f).

Durch die Tätigkeit in Schule, Ausbildung und Berufen bleibt eine Reihe an individuellen Lebensbedürfnissen unbefriedigt. Diese Defizite kommen in der Freizeit zum Vorschein und werden als ‚versagen‘ in die Freizeit projiziert und empfunden. Dadurch suchen betroffene Menschen in der Freizeit nach einem Ausgleich und der Erfüllung der Bedürfnisse, welche im alltäglichen Leben (Schule, Ausbildung, Beruf) nicht befriedigt werden konnten. Obwohl die Defizite

nicht in der Freizeit entstanden sind, versuchen die betroffenen Menschen in diesem Bereich die Ursachen der Defizite zu beheben. Dies kommt daher, da es in Schule, Ausbildung und Beruf Großteils nicht möglich ist, die Ursache der Defizite zu beseitigen. Deshalb werden im Freizeitbereich Angebote, Aktivitäten, Erlebnisse und Erfahrungen gesucht, welche ihren Bedürfnissen am nächsten kommen oder ihnen entsprechen (ebd., 94).

3.1.3 Zielfunktionen der Freizeit

Die in Punkt 3.1.2 genannten acht Bedürfnisse der Freizeit lassen sich in acht Zielfunktionen der Freizeit ableiten. Ziel ist es, dass „alle Bevölkerungsgruppen durch frei verfügbare und selbstbestimmte Zeit die Chance zur Realisierung existenzweiternder und nicht nur existenzhaltender Zielfunktion erhalten“ (Opaschowski 1990, 95). Die acht Freizeitfunktionen gliedern sich einerseits in vier Zielfunktionen für das Individuum:

1. „Zielfunktion: Rekreation (Orientierung am Bedürfnis nach Erholung, Gesundheit und Wohlbefinden)
2. Zielfunktion: Kompensation (Orientierung am Bedürfnis nach Ausgleich, Zerstreuung und Vergnügen)
3. Zielfunktion: Edukation (Orientierung am Bedürfnis nach Kennenlernen, Lernanregung und Weiterlernen)
4. Zielfunktion: Kontemplation (Orientierung am Bedürfnis nach Ruhe, Muße und Selbstbesinnung)“ (ebd., 96)

Und andererseits in vier Zielfunktionen für die Gesellschaft:

5. „Zielfunktion: Kommunikation (Orientierung am Bedürfnis nach Mitteilung, Kontakt und Geselligkeit)
6. Zielfunktion: Integration (Orientierung am Bedürfnis nach Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und Gruppenbildung)
7. Zielfunktion: Partizipation (Orientierung am Bedürfnis nach Beteiligung, Engagement und sozialer Selbstdarstellung)
8. Zielfunktion: Enkulturation (Orientierung am Bedürfnis nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben)“ (ebd., 96).

Eine Aufteilung in ‚individuelle‘ und ‚gesellschaftliche‘ Zielfunktionen ist jedoch irreführend, da beide eine Einheit bilden, die auf dem dialektischen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft basiert. Somit können die acht Zielfunktionen als ‚individuell-gesellschaftliche Zielfunktionen‘ verstanden werden (ebd.).

3.1.4 Handlungselemente der Freizeit

Freizeit muss positiv gesehen werden damit sie neue Möglichkeiten eröffnen kann. Das heißt, sie darf nicht nur „als negativ *von* der Arbeit abgegrenzte (Rest-) Zeit, sondern positiv als relativ frei verfügbare Zeit *für* die soziale und kulturelle Entwicklung von Individuum, Gruppe, Gemeinwesen, Gesellschaft verstanden“ werden (Opaschowski 1990, 97). Freizeit umfasst somit zeitlich verfügbare Lebenssituationen, die einerseits „frei sind *von* psychologischen Grundbedürfnissen und ökonomischen, sozialen und normativen Zwängen“ sowie andererseits frei sind „*für* Wahlmöglichkeiten, Entscheidungsmöglichkeit und Initiativmöglichkeit im sozialen Bezug“ (ebd.).

Wird die Freizeit in solch einer Positivbestimmung empfunden, so ergeben sich sechs freizeitpädagogisch bedeutsame Handlungselemente:

1. Zeiteinteilung
2. Freiwilligkeit
3. Zwanglosigkeit
4. Wahlmöglichkeit
5. Entscheidungsmöglichkeit
6. Initiativmöglichkeit (ebd., 97f)

Wie in Kapitel 1.4.2 zu lesen, beruht die Kontakthypothese, welche ein wichtiger Aspekt der Veränderung des Verhaltens gegenüber Menschen mit Behinderung darstellt, ebenfalls auf einigen der genannten Handlungselementen der Freizeit (besonders Punkt 2 bis 4). Dadurch wird wiederum die Wichtigkeit des Kontaktes innerhalb einer integrativen Freizeitmöglichkeit in Hinblick auf eine erfolgreiche positive Veränderung des Verhaltens gegenüber Menschen mit Behinderung ersichtlich.

Opaschowski (1990, 141) beschreibt Freizeit als Lern- und Sozialisationsfeld, welches der Schule oft um ein Vielfaches überlegen ist, da Sozialisation

„wesentlich auch und gerade in der Freizeit“ stattfindet (ebd.). Dies erklärt sich dadurch, dass in der Freizeit größere Dispositions- und Freiräume vorhanden sind, welche in Schule und Beruf meist nicht gegeben sind und „diese Bereiche zum Teil unter massiven Erfolgs- und Leistungszwängen stehen“ (ebd.). Somit stellt Freizeit ein wichtiges Kriterium für soziales und kulturelles Lernen dar, welches Raum für eigenes Handeln eröffnet und Verpflichtungen sowie Leistungszwang durch Freiwilligkeit und Eigenmotivation ersetzt (ebd.). Dadurch entstehen auch neue Möglichkeiten und Chancen für eine gelungene Integration von Menschen mit Behinderung.

3.2 Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderung

Ausgehend von Opaschowskis Modell der ‚Lebenszeit‘ (siehe Kapitel 3.1) hat Theunissen (2000, 139) sechs zentrale ‚Zeitmodelle‘ ausgearbeitet, welche dem Lebensalltag von Menschen mit Behinderungen entsprechen. Durch den Einfluss von äußeren Faktoren und individuellen Bedürfnissen kommt es häufig zu einer Vermischung der einzelnen Zeittypen. Ebenso können einzelne Zeitmodelle wegfallen oder dominanter sein als andere. „Dies alles hat Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen, der freilich der Dominanz bestimmter Zeitmodelle nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern selbst seine Lebenszeit mitbestimmt“ (ebd.).

1. *Versorgungszeit*: „Geistig schwer- und mehrfachbehinderte Menschen sind angesichts der Komplexität ihrer Beeinträchtigung auf kognitiver, motorischer, sensorische, sozialer, emotionaler und aktionaler Ebene in starkem Maße von anderen abhängig, was insbesondere die alltägliche Versorgung betrifft“ (Theunissen 2000, 140). Darunter fallen Abläufe der Körperpflege und –hygiene, An- und Ausziehen, Nahrungsaufnahme etc. Dies nimmt in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung oft einen erheblichen Teil des Tagesablaufes ein und beeinflusst diesen maßgeblich (ebd.). „Anzustreben wäre eine Synchronisierung bzw. strukturelle Koppelung der Versorgungszeit mit der freien Dispositionszeit (z.B. basal geprägtes Baden; genußvoll-ästhetisch zubereitete Mahlzeiten), so daß mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten des einzelnen in seinem Lebensalltag statthaben können“ (ebd.).

2. *Arbeitszeit*: Unter Arbeitszeit wird in diesem Zusammenhang die Zeit verstanden, welche ein Mensch mit Behinderung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Förderzentren oder diversen anderen Einrichtungen (Beschäftigungstherapie etc.) verbringt und somit einer Arbeit außerhalb ihres Wohnens nachgehen können. Leider gibt es in solchen Einrichtungen nur begrenzt Platz, weshalb ein großer Teil von Menschen mit (schwerer, geistiger) Behinderung „auf ein Angebot innerhalb ihrer primären Lebenswelt verwiesen werden“ (ebd.). Gerade für diese Gruppe an Menschen mit Behinderung ist eine selbstbestimmte Freizeit außerhalb der Einrichtung, welche einen „Lebensraumwechsel mit vielseitigen, wertvollen, entwicklungsanregenden und persönlichkeitsfördernden Betätigungsmöglichkeiten“ bietet, von immenser Bedeutung (ebd., 140f).

3. *Verpflichtungszeit*: Die Verpflichtungszeit meint jene Zeit, in welcher hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Einkaufen usw. verrichtet werden. Auch wenn diese Aufgaben für viele Menschen zu einer ‚Plage‘ im alltäglichen Leben geworden ist, so ist sie wichtiger Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens und ermöglicht, gerade für Menschen mit Behinderung, eine gewisse Selbstbestimmung im Lebensalltag. „Die Verpflichtungszeit als regelmäßiges tagesstrukturierendes Angebot ermöglicht einerseits das vielbeschworene Lernen im ‚natürlichen Lebensraum‘, andererseits leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Selbstbestimmung, die wesentlich zum Menschsein gehört“ (ebd., 142).

4. *Bildungszeit*: Neben der schulischen Bildung beinhaltet die Bildungszeit auch die Erwachsenenbildung. Dies wird in Kapitel 3.3.5 näher erläutert.

5. *Ruhe- und Schlafenszeit*: Die Zeit, welche wir für Schlaf und Ruhe benötigen, ist bei jedem Menschen individuell verschieden, so auch bei Menschen mit Behinderung. Auf diesen Aspekt ist besonders deswegen zu achten, da noch heute „Tagesabläufe in Bezug auf Schlaf- und Versorgungszeiten oft nicht den individuellen Bedürfnissen, sondern in ersten Linie den Interessen der Kostenträger, der Institution oder auch der Mitarbeiterschaft“ entsprechen (ebd., 143). Auch wenn Entspannung, Liegen, Schlummern und Dösen manchmal den Bedürfnissen der Freizeit entsprechen, darf dies nicht verallgemeinert werden, da „bei einem solchen Zeitvertreib wesentliche Bestimmungsmomente von Freizeit völlig abhanden“ kommen (ebd.).

6. *Freie Dispositionszeit*: Darunter wird, im Sinne Opaschowskis (1990, 86) die eigentliche ‚Freizeit‘ verstanden und wird im Folgenden genauer erläutert:

Die Bedürfnisse der Freizeit (siehe Kapitel 3.1.2) von Menschen mit Behinderung entsprechen denselben Bedürfnissen von Menschen ohne Behinderung. Jedoch entstehen durch die Behinderung einer Person in den verschiedenen Lebensbereichen verschiedene und andersartige Probleme, wodurch die Reihenfolge und Gewichtung der Freizeitbedürfnisse anders ist als bei Menschen ohne Behinderung. Durch das oftmalige Angewiesen-sein nach Hilfe, Betreuung und Pflege wird die Qualität und Quantität der Freizeitbedürfnisse oft stark beeinträchtigt. Die Meinung, dass insbesondere bei Menschen mit geistiger Behinderung gewisse Freizeitbedürfnisse aufgrund ihrer Behinderung nicht vorhanden sind, ist durchaus noch vorhanden und beeinflusst dementsprechend Art, Umfang und Qualität der Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung. An diesem Problem muss angesetzt werden, da Menschen mit Behinderung genau dasselbe Bedürfnis *nach* als auch Recht *auf* Freizeit haben (Markowetz 2007, 314).

Markowetz (ebd., 313) nennt, ausgehend von Opaschowski's Bedürfnissen der Freizeit, folgende Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung:

1. „Rekreation: Bedürfnis nach Erholung, Gesundheit und Wohlbefinden.
Benachteiligung: Abhängigkeit von anderen Menschen.
2. Kompensation: Bedürfnis nach Ausgleich, Zerstreuung und Vergnügen.
Benachteiligung: mangelnde Mobilität durch nicht behinderten-gerechte Umwelt sowie ungenügende Freizeitangebote.
3. Edukation: Bedürfnis nach Kennenlernen, Lernanregung und Weiterlernen.
Benachteiligung: geringe Auswahl an Bildungseinrichtung und eingeschränkte Berufswahl.
4. Kontemplation: Bedürfnis nach Ruhe, Muße und Selbstbesinnung.
Benachteiligung: Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen und Bevormundung sowie Isolation von Menschen mit Behinderungen unter ‚Ihresgleichen‘.
5. Kommunikation: Bedürfnis nach Mitteilung, Kontakt und Geselligkeit.

Benachteiligung: Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und ‚unverstanden fühlen‘ sowie eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartnern.

6. Integration: Bedürfnis nach Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und Gruppenbildung.

Benachteiligung: Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung persönlicher Interessen sowie Diskriminierung und Isolierung in der Gesellschaft.

7. Partizipation: Bedürfnis nach Beteiligung, Engagement und sozialer Selbstdarstellung.

Benachteiligung: Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen sowie Entscheidungen durch stellvertretende Personen.

8. Enkulturation: Bedürfnis nach kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben.

Benachteiligung: Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden sowie nicht behinderten-gerechte und schwer erreichbare kulturelle Angebote“ (Markowetz 2007, 313).

Zielniok (1990, 19) spricht von einer Erhöhung der Lebensqualität für Menschen mit und ohne Behinderung durch Freizeit, welche er als „bestimmendes Merkmal für Lebenszufriedenheit und persönliche Entfaltungsmöglichkeit“ sieht. Folgende Zielsetzungen sollten zu einer Erhöhung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung beitragen:

- „Die Schaffung befriedigender Wohnverhältnisse.
- Die Einbeziehung in lebenserschließende soziale Gruppen (Lern-, Wohn-, Berufs- und Freizeitgruppen Behinderter und Nichtbehinderter).
- Die Eingliederung in das Arbeitsleben und das Bemühen um Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz.
- Die Chancen zu lebenslanger Weiterbildung und Gewinnung größerer Selbstständigkeit und Unabhängigkeit“ (ebd., 20).

Diese Zielsetzungen müssen in allen Lebensbereichen (Wohn-, Arbeits- und Freizeitbereich) verwirklicht werden, um das Ziel einer befriedigenden Lebensqualität zu erreichen. Die Vernachlässigung eines Lebensbereiches würde die Erreichung des Zieles gefährden (ebd.).

An den Zielfunktionen der Freizeit (siehe Kapitel 3.1.3) orientiert sich auch die Freizeitplanung für Menschen mit Behinderung. Die Zielfunktionen der Freizeit „zielen darauf ab, wünschenswerte Lebensverhältnisse vorbehaltlos für alle Menschen herzustellen“ (Markowetz 2007, 314.). Die ‚individuellen Zielfunktionen‘ für Menschen mit Behinderung sind relativ leicht einlösbar, wohingegen die ‚gesellschaftlichen Zielfunktionen‘ Probleme bereiten. „Die Möglichkeiten von Behinderten Kontakt, Gemeinschaft, Geselligkeit zu erleben, sich kreativ zu entfalten, produktiv zu betätigen und am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen, sind eingeschränkt“ (ebd., 315). Genau an diesen Kriterien muss Freizeitpädagogik ansetzen, nämlich an der Integration im Freizeitbereich. Der Lebensbereich Freizeit eröffnet somit neue Handlungsmöglichkeiten sowohl für den einzelnen Menschen mit Behinderung sowie für gemeinsames Handeln von Menschen mit und ohne Behinderung (ebd.).

Markowetz (ebd., 316) geht von einem multifaktoriellen Wirkungszusammenhang aus, welcher das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung beeinflusst. Dabei nennt er Kriterien wie Art und Schweregrad der Behinderung sowie der Zeitpunkt des ‚Erwerbs‘ der Behinderung, Sichtbarkeit der Behinderung, Prognose und Verlauf der Behinderung, rehabilitative Möglichkeiten, Schul- und Berufsausbildung sowie Berufstätigkeit, sozio-ökonomische Verhältnisse und Vermögen bzw. Einkommen, soziales Netzwerk und ökosystemische Verhältnisse sowie das Ausmaß an subjektiv erlebten sozialen Vorurteilen und Stigmatisierungen einer Rolle. Defizite ergeben sich durch eine Bandbreite an Problemen, welche direkt mit der Behinderung zusammenhängen sowie aus den sozialen Reaktionen gegenüber Behinderung und dem Menschen mit Behinderung (ebd.).

Des Weiteren teilt Markowetz (ebd., 316), basierend auf einem 1976 erschienenen Werk von Tews, behinderungsbedingte Verhaltensdefizite in der Freizeit in zwei Kategorien ein: Bewegungs-/Mobilitätseinschränkung und Kommunikationseinschränkung.

Mit Bewegungs- und Mobilitätseinschränkung sind „körperbezogene Einschränkungen im engeren Sinn gemeint, die mit Blick auf die Ausübung von Freizeitaktivitäten nicht ohne Folgen für den behinderten Menschen bleiben“

(ebd.). Zur Erfüllung und Befriedigung von Freizeitbedürfnissen bedarf es einer guten Organisation und Planung sowie einem funktionierendem Unterstützungssystem. Die Barrieren in diesem Bereich können zum Großteil durch persönliche Assistenz und technisch-apparative Lösungen abgeschafft werden. Anders verhält es sich mit den Kommunikationseinschränkungen. „Kommunikation, als eine existentiell fundamentale Form des Miteinander-in-Beziehung-Tretens, beinhaltet neben laut- und schriftsprachlichen Kommunikationsformen auch den komplexen Bereich nonverbaler und nonsymbolischer Formen“ (ebd., 317). Menschen mit Behinderung sind in diesem Bereich mehr oder weniger stark eingeschränkt, was wiederum deutliche Auswirkungen auf das Freizeitverhalten hat. „Für sozialintegrative Formen der Kommunikation ... gibt es keine rein technisch-apparativen Lösungen. Hier müssen die ‚Barrieren im Kopf‘ überwunden werden, damit Kommunikationseinschränkungen nicht zu Interaktionsstörungen führen und Freizeit beschränken“ (ebd.).

3.3 Freizeitgestaltung und Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung

Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung gliedert Markowetz (2007, 325), im Sinne einer ‚Freizeit als Lebenszeit‘ nach Opaschowski, in sechs Haupt- und Lebensbereiche der Freizeit ein, welche ineinander übergehen und sich wechselseitig beeinflussen:

- Familiäres und außerfamiliäres Freizeitverhalten
- Freizeit im Verein – Behinderten- und Integrationssport
- Freizeit und Freizeiterziehung in der (Sonder-) Schule
- Freizeitsituation in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung
- Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Behinderungen
- Reisen, Urlaub und Tourismus für Menschen mit Behinderung

3.3.1 Familiäres und außerfamiliäres Freizeitverhalten

Ein wichtiger Bereich für das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung stellt das häusliche oder wohnortnahe Umfeld und die familiäre Situation dar. Insbesondere für Menschen deren Mobilität, Bewegung oder Kommunikation eingeschränkt sind, ist die Familie ein bedeutender Bestandteil in der Freizeitgestaltung. Vor allem Kinder und Jugendliche mit Behinderung verbringen einen Großteil ihrer Freizeit im häuslichen Umfeld im Kreise ihrer Familie. Der Grund dafür liegt besonders in den behinderungsbedingten Schwierigkeiten auf die man bei der Ausübung von Freizeitaktivitäten außer Haus stößt und welche im häuslichen Umfeld individuell für alle Angehörigen lösbar sind (ebd., 326).

Auch außerfamiliäre Freizeitaktivitäten bedeuten nicht gleichzeitig eine Trennung von der Familie, sondern stellen eine maßgebliche Fortsetzung des familiären Freizeitverhaltens dar. Freizeitmaßnahmen die außer Haus durchgeführt werden, setzen das Angebot von entsprechenden Freizeitangeboten in Freizeiteinrichtungen voraus (ebd.).

Ressourcen der Eltern, Freizeitmöglichkeiten zuhause, Freizeitinteressen der Eltern und die Möglichkeit von Verwandten und Freunden als Freizeitpartner sind Faktoren, die das Freizeitverhalten von Kindern mit Behinderung beeinflussen (ebd.).

Auch Schmidt-Thimme (1990, 33) betont die Wichtigkeit der Familie in Bezug auf die Freizeitgestaltung und das Freizeitverhalten von Menschen mit Behinderung. Außerfamiliäre Freizeitangebote (wie Sportgruppen, Vereine, Ferienlager, Reisen, Feste, Ausflüge etc.) „sind hochwillkommen, aber sie unterbrechen in den meisten Fällen nur für kurze Zeit die langen Stunden, die im häuslichen Bereich als ‚freie Zeit‘ verbracht werden“ (ebd.).

Besonders häufig sind Eltern die vorrangigen Freizeitpartner und beeinflussen demnach das Freizeitverhalten des Kindes mit Behinderung (Ebert 1999, 90). Umgekehrt hat aber auch das Kind mit Behinderung großen Einfluss auf das Freizeitverhalten der Eltern. Im Allgemeinen hängt die Freizeitgestaltung von sozioökonomischen Verhältnissen und dem Wohnort ab, sowie von gleichaltrigen und besonders nichtbehinderten Freunden als Freizeitpartner (Markowetz 2007, 327).

Im Jugendalter nimmt das Interesse an innerfamiliärer Freizeitgestaltung ab, außerfamiliäre Freizeitmöglichkeiten gewinnen an Bedeutung und der Wunsch nach neuen, altersentsprechenden Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und Kontakt zu neuen Personen wächst (Ebert 1999, 86). Aber auch die Eltern wollen ihren Kindern mit Behinderung eine möglichst normale Lebens- und Freizeit ermöglichen und suchen immer mehr nach außerfamiliären, integrativen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, welche oftmals in diversen Vereinen verwirklicht werden (Markowetz 2007, 329).

3.3.2 Freizeit im Verein – Behinderten- und Integrationssport

Sport gehört zu einer der beliebtesten Freizeitaktivitäten, nicht nur für Menschen ohne, sondern sehr wohl auch für Menschen mit Behinderung. Sowohl Eltern von Kindern mit Behinderung als auch Kindern und Jugendlichen mit Behinderung selbst haben großes Interesse an Sport in der Freizeit. Eltern verbinden mit Sport eine gesundheitsförderliche und –erhaltende Maßnahme und wünschen sich, dass ihr Kind durch Sport soziale Kontakte knüpfen kann. Im Gegensatz dazu steht für Kinder und Jugendliche mit Behinderung der Spaß an einer sportlichen Betätigung, alleine oder gemeinsam mit Freunden, im Vordergrund (ebd., 33). Sie wollen „eine Sportart im Verein ausüben, die sie erstens kennen, die zweitens mit positiven Assoziationen und Vorerfahrungen einhergeht und über die sie drittens schon über basale bzw. manchmal auch komplexe Kompetenzen verfügen“ (ebd.).

Markowetz (ebd.) spricht sich für eine gemeinsame Sportausübung von Menschen ohne und Menschen mit Behinderung aus und spricht in diesem Zusammenhang von ‚Integrationssport‘. Im Mittelpunkt steht Sport als sozialintegrative Methode für Menschen mit Behinderung. „Ein neues Denken über Sport als sinnstiftende Tätigkeit führt inzwischen zu einer Neubewertung des Behindertensports als Therapie“ (ebd.). Im Folgenden soll als Beispiel für ‚Integrationssport‘ bzw. ‚Behindertensport als Therapie‘ das Heilpädagogische Voltigieren und Reiten kurz vorgestellt werden.

3.3.2.1 Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten

Das Heilpädagogische Voltigieren und Reiten gehört in den Bereich der Pädagogik und Psychologie und ist zu unterscheiden von der Hippotherapie, welche dem Bereich der Medizin zuzuordnen ist, und dem sportlich orientierten Bereich des Behindertenreitens (Klüwer 2005, 16).

Schulz (2005, 18) versteht unter dem Begriff des heilpädagogischen Voltigierens/Reitens „pädagogische, psychologische, psychotherapeutische, rehabilitative und soziointegrative Angebote“ welche „mit Hilfe des Pferdes bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit verschiedenen Behinderungen oder Störungen“ durchgeführt werden. „Dabei steht nicht die reitsportliche Ausbildung, sondern die individuelle Förderung über das Medium Pferd im Vordergrund, d.h. vor allem eine günstige Beeinflussung der Motorik, der Wahrnehmung, des Lernens, des Befindens und des Verhaltens“ (ebd.).

Der besondere Beziehungsaufbau zwischen Pferd und Reiter/Voltigierer entsteht durch intensiven Körperkontakt, welcher eine direkte psycho-physische Verbundenheit darstellt, die unmittelbare Nähe schafft. Durch die Fortbewegung und den direkten Bewegungsreiz des Pferdes und dessen Beantwortung des Reiters besteht ein Bewegungsdialog. „Das Erleben von Spannungsfluss und Veränderung der Körperform sind nonverbale Elemente des Dialoges und bestimmend für die sich entwickelnde Beziehung“ (ebd., 22).

Das Medium Pferd steht in der Dreiecksbeziehung zwischen Schüler/Gruppe, Pädagoge und Pferd vorerst im Vordergrund, da es einer Reihe förderlicher Aspekte mit sich bringt. Zunächst dient es der Befriedigung von Bedürfnissen nach sozialer Nähe und Körperkontakt sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Selbststeuerung. Des Weiteren kommt es zu einem Ingangsetzten sozial-kognitiver Lernprozesse sowie der Erfahrung sozialen, kommunikativen und kooperativen Verhaltens und der/dem oben genannten Bewegungserfahrung/-dialog (ebd., 29).

Die trianguläre soziale Lernsituation welche zwischen Pferd, Voltigierpädagoge und Schüler/Gruppe besteht, stellt eine einzigartige Lernsituation dar, welche es allen Beteiligten erlaubt, ständig über das direkte Feedback des Mediums Pferd voneinander zu lernen. Der Voltigierpädagoge kann in dieser Situation ebenso

eine beobachtende Rolle einnehmen, was wiederum ein großes Maß an Reflexion und Intervention bedeutet (ebd., 28)

Zielsetzungen des Heilpädagogischen Voltigierens/Reitens teilt Kröger (2004, 109f) in den individuellen und den sozialen Bereich ein. Zielsetzungen des individuellen Bereiches sind:

- Erhaltung bzw. Ausbau der Motivation
- Aufbau von Vertrauen
- Abbau von Ängsten
- Erlernen richtiger Selbsteinschätzung
- Aufbau von Selbstwertgefühl
- Erhöhen der Konzentrationsdauer- und Intensität
- Training der Sensomotorik und sensorischen Integration

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit sind jedoch vor allem die Zielsetzungen des sozialen Bereiches von Interesse. Diese wären:

- Erlernen der Einstellung auf den anderen
- Abbau von Aggressionen
- Abbau von Antipathien
- Hilfen zur Gründung von Freundschaften
- Trainieren weiterer positiver sozialer Verhaltensweise

Damit eine Gruppe gemeinsam harmonisch Voltigierübungen und –Spiele durchführen kann, müssen sie oft reine Vorurteile abbauen. Dafür sind Partnerübungen auf dem Pferd eine große Hilfe: wenn ein Kind eine Übung mit einem anderen Kind nicht ausführen möchte, muss es einfach aussetzen. Durch die Motivation wieder auf dem Pferd sitzen zu wollen, werden Vorurteile abgebaut und ein Versuch gewagt. Genau dann ist auch das Gelingen der Übung von großer Wichtigkeit, da so das Gegenüber als wichtiger Bestandteil für das Gelingen der Übung gesehen wird und so eine positive Besetzung bekommt. Je öfter solche Übungen positiv ausgehen, umso mehr werden gegenseitige Antipathien abgebaut, welche auf dem Rücken des Pferdes keinen Platz haben, da so beide Voltigierer Gefahr laufen, abzustürzen (ebd., 124).

Auch bei der Gründung von Freundschaften hilft das Medium Pferd zusehends, da dieses eine gewisse Basis der Kommunikation schafft. Kontaktschwache und dadurch oftmals sozial ausgegrenzte Kinder suchen sich oder bekommen einen Partner, mit dem sie am Pferd turnen. Durch die unmittelbare positive Erfahrung

bei Gelingen der gemeinsamen Übung wird die Wahl des Partners bestätigt und Mut zur Knüpfung neuer Kontakte, aus denen sich Freundschaften ergeben können, geschaffen (ebd., 126).

All die oben genannten Zielsetzungen im sozialen Bereich zeigen auf, dass heilpädagogisches Voltigieren eine große Möglichkeit zur erfolgreichen integrativen Freizeitgestaltung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung mit sich bringt. Vorurteile können durch gemeinsames Schaffen von Voltigierübungen am Pferd beseitigt und dadurch neue Freundschaften gewonnen werden (ebd.).

3.3.3 Freizeit und Freizeiterziehung in der (Sonder-) Schule

Da Sonderschulen in der Regel ganztätig organisiert sind, sind Kinder und Jugendliche mit Behinderung von den gegebenen Verhältnissen abhängig und zeitlich daran gebunden. „Der ganztätige Besuch einer Sonderschule ist einerseits mit einem Verlust an freier Zeit (Dispositionszeit) verbunden, andererseits haben Sonderschulen mit ihren kleinen Klassen, individuellen Zuwendungen und ihrer personellen Infrastruktur auch sehr viel zu bieten“ (Markowetz 2007, 331). Die meisten Sonderschulen bieten eine Vielzahl an Freizeitmöglichkeiten an, welche zwanglose Freiräume ermöglichen und die Schüler Entscheidungsfreiheit über Allein- oder Gruppenbeschäftigung, Gruppengröße oder Interessensgruppen haben. Eine Vielfalt an Spiel-, Lern- und Arbeitsmaterial sowie Spielplätze, Sportstätten, Schwimmbäder und verschiedenste Werk- und Aktivitätsräume stehen zur Verfügung.

Der Schule kommt, unabhängig von der Art der Beschulung, bezüglich ihrer Freizeitmöglichkeiten eine besondere Bedeutung zu, da jede Schule altersgemäße und entwicklungsbezogene Freizeittechniken vermittelt, mit denen die SchülerInnen ihre Freizeit sinnvoll verbringen können (ebd.).

Markowetz (ebd.) kritisiert jedoch, dass sich die Art und Weise, wie SchülerInnen mit Behinderung ihre Freizeit in Sonderschulen erleben „einerseits als sehr vorteilhaft und entwicklungsfördernd, andererseits als zweckentfremdete ‚Scheinfreizeit‘, die mit der natürlichen Freizeit nicht mehr viel Gemeinsamkeiten hat“ erweist und „als solche nur im Schonraum Sonderschule, nicht aber in der

Normalität stattfinden kann“ (ebd.). Im Sinne des Normalisierungsprinzips³ wäre eine klare Trennung zwischen Schule und Freizeit erforderlich. Dennoch ist es Aufgabe der Schule, ihre SchülerInnen zu einer sinnvollen Nutzung ihrer Freiheit und Freizeit zu qualifizieren und Aufgabe der LehrerInnen, „sich soziologisch mit der Freizeitsituation der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen und dahingehend freizeitpädagogisch handeln“ (ebd., 332).

3.3.4 Freizeitsituation in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung

Die jeweilige Unterbringung von Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in Wohneinrichtungen und heilpädagogische Heime wirkt sich grundlegend auf die Freizeitsituation und das Freizeitverhalten der BewohnerInnen aus. Die Freizeitsituation in stationären Einrichtungen bringt eine Reihe an Vor- und Nachteilen mit sich (Markowetz 2007, 333):

Vorteile:

- Gute räumliche, materielle und finanzielle Möglichkeiten.
- Vielfältige und leicht zugängliche Gestaltungsmöglichkeiten
- Hohes Maß an bedürfnisorientierter Individualisierung
- Freizeit als integraler Bestandteil des Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus
- Freizeit als Verbesserung der Lebensqualität

Nachteile:

- überwiegend interne Freizeitangebote
- wenig Freizeitkontaktmöglichkeiten nach außen
- soziale Isolation
- kaum Möglichkeiten zur individuellen Freizeitgestaltung
- Gefahr hoher fremdbestimmter Anteile
- zu wenig Rückzugsmöglichkeiten in eine private Intimsphäre

³ Das Normalisierungsprinzip zielt darauf ab, Menschen mit Behinderung ein so normales Leben wie möglich zu verwirklichen. Dies beinhaltet unter anderem die klare Trennung aller Lebensbereiche (Wohnen, Arbeit, Freizeit) (Biewer 2010, 117f).

Auch in Einrichtungen der Erziehungshilfe kommt dem Bereich der Freizeit eine große Bedeutung zu. „Lustbetonte, bewegungs-, handlungs- und erlebnisorientierte Freizeitangebote als vertrauensbildende Maßnahmen stärken das Selbstvertrauen, das Selbstbild und dienen dem Erwerb sozialer Kompetenzen“ (ebd., 333f). Ihnen wird eine wichtige therapeutische Funktion zugeschrieben und helfen dabei, „Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten abzubauen und Entwicklungsdefizite auszugleichen“ (ebd.). Für Menschen mit schwerer (geistiger) Behinderung oder Mehrfachbehinderungen ist die Freizeitgestaltung im Rahmen einer stationären Einrichtung sicherlich von Vorteil. Auch stellen organisierte Freizeitangebote und die Hilfe zur Freizeitgestaltung insgesamt eine Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung dar. Kritisch zu betrachten ist hierbei die Erschwerung von sozialintegrativen Maßnahmen und der Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft (ebd., 334).

3.3.5 Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Behinderungen

Wie in Punkt 3.1.1 zu lesen, spricht Opaschowski (1990, 17) von ‚Freizeit als Bildungszeit‘. In diesem Sinne wird unter Erwachsenenbildung jede Form des freiwilligen, außer-/ nachschulischen Lernens, der Aneignung von neuen Fähigkeiten und Wissen in einem organisierten Rahmen, verstanden. Während für Menschen ohne Behinderung solche Formen der Weiterbildung ohne weiteres genutzt werden können, gibt es für Menschen mit Behinderung erst wenig entsprechendes Angebot. Insbesondere für Menschen die behinderungsbedingt Lernprobleme haben, ist diese Form der Erwachsenenbildung erst wenig anerkannt. Im besten Fall gibt es Angebote von Sonderschulen, welche aber eher „über Förder- und Nachhilfeunterricht oder als therapeutische Maßnahmen die noch nicht vollständig gelungene Rehabilitation abrunden und die Lern- und Bildungsdefizite behinderter SchulabgängerInnen kompensieren soll“ (Markowetz 2007, 335). Zwar gibt es Angebote einer ‚Sondererwachsenenbildung‘, jedoch kritisiert Markowetz (ebd.) das Fehlen ernsthafter integrativer „Bestreben im Sinne einer gemeinsamen Erwachsenenbildung von Menschen mit und ohne Behinderung“.

3.3.6 Reisen, Urlaub und Tourismus für Menschen mit Behinderung

Für Menschen mit Behinderung hat Urlaub und Reisen eine ebenso große Bedeutung wie für Menschen ohne Behinderung. Jedoch erfordern die Lebenserschwernisse, welche als Folge der Behinderung zutage kommen, auch eine angemessene Berücksichtigung der Gesellschaft und somit auch der touristischen Angebote. Die Freizeitbranche hat zur Aufgabe, den Reisemarkt und Reiseangebote mehr für Menschen mit Behinderung zu öffnen. Angebote von gemeinnützigen Reiseveranstaltern aus Bereichen der Wohlfahrt oder Behindertenorganisationen ermöglichen schon seit Jahrzehnten Gruppenreisen. Immer mehr Menschen mit Behinderung bevorzugen jedoch Individualreisen, mitunter durch Begleitung eines Reisehelfers oder einer Assistenz (Wilken 2000, 186).

In den letzten Jahren hat sich der Reisemarkt für Menschen mit Behinderung deutlich verbessert, es gibt mittlerweile eine größere Bandbreite an Reiseanbietern, welche sich unter anderem auch auf Reisen für Menschen mit Behinderungen spezialisiert haben. Dadurch werden Gruppen- und Individualreisen möglich, welche zum Teil auch ein qualifiziertes Betreuungsprogramm und Assistenz beinhalten. Dadurch wird die Durchführung von und Teilnahme an Aktivitäten im Indoor- und Outdoorbereich sichergestellt (ebd., 187).

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Teilnehmende Beobachtung

Die geeignetste Methode um das *Verhalten* von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung zu erfassen stellt die teilnehmende Beobachtung dar. Durch die direkte Teilhabe am Geschehen, in diesem Fall an der integrativen Voltigiergruppe, können Interaktionsmuster und Wertvorstellungen exploriert und beobachtet und für die wissenschaftliche Auswertung dokumentiert werden (Lamnek 2010, 499). Gegenstand der

Beobachtung als Methode der Sozialwissenschaften ist immer das soziale Handeln (ebd., 500). Nach Mayntz (1978, 87) tritt individuelles sowie kollektives soziales Handeln und Verhalten immer im Kontext gesellschaftlich definierter Situationen auf. „Beobachtung richtet sich also immer auf ein Verhalten, dem sowohl ein subjektiver Sinn als auch eine objektive soziale Bedeutung zukommen“ (ebd.) Daher geht die Beobachtung notwendigerweise mit einer zutreffenden Interpretation „des subjektiven Sinns und der sozialen Bedeutung einer bestimmten Handlung oder Verhaltenssequenz“ einher (ebd.). Somit hat die Beobachtung, einhergehend mit dem sozialen Handeln, als Gegenstand das Verhalten von Individuen. „Während sich die Befragung in erster Linie auf die Ermittlung von Einstellungen, Meinungen, Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltenserwartungen konzentriert, kann sie nur sehr bedingt zur Feststellung von Verhaltensweisen eingesetzt werden“ (Lamnek 2010, 503). Deshalb bietet sich die Methode der Beobachtung besonders in jenen Situationen an, in denen darauf abgezielt wird, soziales Verhalten zu ermitteln (ebd.). Dieses soziale Verhalten wird genau zu dem Zeitpunkt festgehalten, an dem es geschieht, unabhängig von der „Bereitschaft und Fähigkeit der Probanden, ihr Verhalten zu beschreiben“ (ebd., 503).

Beobachtung obliegt einer *lokalen* und *zeitlichen* Begrenzung. Lokale Begrenzung meint, dass immer nur kleinere, überschaubare Gruppen auf einem bestimmten, lokal abgegrenzten Raum beobachtet werden können. Zeitliche Begrenzung heißt, dass die Beobachtung „immer nur Ausschnitte aus dem totalen sozialen Geschehen erfassen“ kann (ebd., 504). Durch diese zeitliche Begrenzung muss man sich einerseits im Forschungsprozess auf bestimmte Kriterien der Untersuchung des sozialen Verhaltens beschränken. Andererseits müssen die Zeiten in denen beobachtet wird, also „der Ausschnitt der Realität“, festgelegt werden. Es wird über einen längeren Zeitraum versucht, bestimmte Perioden zu beobachten, auf deren Basis Rückschlüsse gezogen werden.

In meiner Beobachtung werde ich eine Gruppe von 5 Kindern über einen Zeitraum von 3 Monaten in einem Intervall von zwei Wochen jeweils 2 Stunden lang beobachten.

Die wissenschaftliche Beobachtung wird in *strukturierte* und *unstrukturierte* Beobachtung unterteilt. Der Unterschied dieser beiden Formen liegt in der Art der

Beobachtung. Bei der *strukturierten* Beobachtung folgt der/die ForscherIn einem vorgegebenen System und bildet genaue Beobachtungskategorien während die *unstrukturierte* Beobachtung einen gewissen Grad an Offenheit mit sich bringt, der/die ForscherIn folgt dabei bestenfalls gewissen Hauptkategorien welche als Rahmen der Beobachtung dienen (Lamnek 2010, 509). Die strukturierte Beobachtung macht es möglich, einen hohen Grad an Kontrollierbarkeit der Beobachtung zu erlangen, da es ein detailliertes Kategoriensystem verlangt. Dieses zu erstellen ist jedoch erst dann möglich, wenn der/die ForscherIn „einen Überblick über die zu beobachtende Situation und die sozialen Zusammenhänge besitzt“ (ebd., 510). Somit kann die unstrukturierte Beobachtung als ‚Vorarbeit‘ und somit Voraussetzung für die strukturierte Beobachtung gesehen werden (ebd.). Die Unterschiede zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung sind eher gradueller Art, das heißt, dass einerseits die strukturierte Beobachtung ebenso eine gewisse Flexibilität voraussetzt und andererseits die unstrukturierte Beobachtung zumindest ein Minimum an Strukturierung erfordert (ebd.). Laut Mayring (2002, 82), ist „weder eine völlig freie noch eine vollständig strukturierte Vorgehensweise“ sinnvoll. Die wichtigsten Beobachtungsdimensionen sollen vorab „theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt werden“ (ebd.). Dieser Beobachtungsleitfaden muss von der/dem BeobachterIn verinnerlicht werden und für die Erstellung der Beobachtungsprotokolle präsent sein (ebd.). Meine Beobachtung kann somit als halb-strukturierte Beobachtung beschrieben werden, da ich vorab auf Grundlage der Theorie und meiner Fragestellung einen Beobachtungsleitfaden erstellte.

Weiters unterscheidet man zwischen *offener* und *verdeckter* Beobachtung. „Bei der offenen Beobachtung tritt der Beobachter ausdrücklich als Forscher auf, d. h. das soziale Feld kennt mindestens den Zweck der Anwesenheit des Forschers“ (ebd.). Die genauen Ziele der Studie und somit der Beobachtung sind jedoch nicht bekannt, da eine solch genaue Information zu einer Verfälschung der Beobachtungsstation führen kann (ebd.). Bei der verdeckten Beobachtung hingegen, gibt der/die BeobachterIn „seine Identität als Forscher nicht zu erkennen“ (ebd., 511). Oft stellt sich dies jedoch als schwierig dar, da der/die BeobachterIn einer strukturierten Beobachtung oft so offensichtlich mit der

Dokumentation des Beobachteten beschäftigt ist, dass es sinnvoller scheint, die Durchführung der Beobachtung bekanntzumachen (ebd., 511).

Den zu beobachtenden Kindern war bekannt, dass ich ihnen bei den Einheiten ‚zuschauen‘ würde, der genaue Grund meiner Beobachtung wurde ihnen jedoch nicht mitgeteilt, weshalb man meine Beobachtung als offene Beobachtung beschreiben kann. Meine Rolle als Beobachterin war eine passiv teilnehmende, da ich zwar Teil der Gruppe wurde, jedoch nicht aktiv am Geschehen mitwirkte (Lamnek 2010, 512)⁴.

Ein wichtiges Kriterium der wissenschaftlichen Beobachtung stellt die Aufzeichnung der Beobachtungsdaten dar. Lamnek (2010, 557) stellt diesbezüglich die Frage *wann* und *wie* protokolliert wird. Bezüglich des Zeitpunktes des Protokollierens nennt der Autor zwei Möglichkeiten: Aufzeichnung im Nachhinein und die unmittelbare Aufzeichnung. Wird das Beobachtete erst im Nachhinein aufgezeichnet, so kommt es zu der Schwierigkeit, „dass das Erinnerungsvermögen des Beobachters begrenzt ist und dass in die faktische Erinnerungsleistung wiederum selektive Mechanismen eingehen, die nur schwer kontrolliert werden können (ebd., 558). Des weiteren tritt hier die Problematik der „Konzentration auf Vertrautes“ (ebd.) auf. Dies meint, dass eher Erinnerungen beibehalten werden, die für den/die BeobachterIn vertraut sind, also „gut mit den Vorstellungen des Beobachters übereinstimmen“ oder „außergewöhnlich oft auftreten“ (ebd.). Eine unmittelbare Aufzeichnung des Beobachteten lässt sich nicht immer durchführen und ist meistens nur dann möglich, wenn offen beobachtet wird. Hier besteht jedoch die Schwierigkeit, dass die offensichtliche und direkte Protokollierung den sozialen Alltag, und somit das soziale Handeln und die Interaktionen stört und beeinflusst. Bei einer Protokollierung im Nachhinein sollte die Zeitspanne zwischen Beobachtung und Aufzeichnung sehr gering gehalten werden (ebd.).

Entscheidend für das ‚Wie‘ des Protokollierens ist die Art des Beobachtungsschemas. „Je stärker das Beobachtungsschema vorstrukturiert ist, desto genauer werden die Protokolle sein“ und desto höher ist die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten (ebd., 559). Als sinnvollste Methoden der Aufzeichnung nennt Lamnek (ebd., 560) Stichworte und Notizen. Wichtig ist, „unmittelbar nach

⁴ Würde ich bei den Voltigiereinheiten als unterstützendes Mitglied mithelfen und im Geschehen direkt involviert werden, so könnte meine Rolle als aktiv teilnehmend beschrieben werden (Lamnek 2010, 512).

der Beobachtung die gewonnenen Eindrücke und Ergebnisse aus der sozialen Situation niederzuschreiben“ um das Vergessen wichtiger Details zu verhindern (ebd.). Eine ähnliche Methode stellt die Möglichkeit des Verfassens eines Gedächtnisprotokolls dar, bei welcher die Beobachtungsstation in keiner Weise entfremdet oder verfälscht wird und eine verdeckte Beobachtung ermöglicht wird. Eine Videoaufzeichnung würde des Weiteren ebenfalls eine ideale Methode der Aufzeichnung darstellen und hätte den Vorteil, sich das Material mehrmals ansehen zu können und immer wieder neue Aspekte herauszufiltern, „doch dies verbietet sich in fast allen Fällen qualitativ-teilnehmender Beobachtung wegen des Gegenstandes und des Objektbereiches“ (ebd.).

Durch die Offenheit meiner Beobachtung war es mir möglich, am Rande des sozialen Geschehens das Beobachtete direkt zu verschriftlichen ohne die soziale Situation zu stören. Ich konnte somit schon während der Beobachtung relativ detaillierte handschriftliche Protokolle erstellen, welche ich im Anschluss an die Beobachtungen digitalisiert und ergänzt habe.

4.2 Soziometrischer Test

Mittels des soziometrischen Tests soll die Organisation sozialer Gruppen gemessen werden. Dabei werden Mitglieder einer sozialen Gruppe aufgefordert, andere Mitglieder dieser Gruppe zu wählen. Durch den soziometrischen Test sollen soziale Strukturen durch Anziehungen und Ablehnungen erforscht werden (Moreno 1974, 34). Der soziometrische Test „bestimmt die Stellung einer jeden Person innerhalb einer Gruppe, der sie angehört“ (ebd.). Aus pädagogisch-psychologischer Sicht dient die Soziometrie der Erfassung des Soziallebens von pädagogischen Gruppen (Dollase 2010, 819). Ermittelt werden „typische Beziehungsphänomene von Freundschaften, Feindschaften, ambivalenten Beziehungen, Freundschaftsgruppen bzw. Freundschaftscliquen“ (ebd.). Des Weiteren werden die Integration von Subgruppen, wie beispielsweise Behinderte vs. Nichtbehinderte, sowie soziometrische Rollen (Isolierte, Abgelehnte, Außenseiter, Stars, Beliebte) und der soziometrische Status (Beliebtheit innerhalb der Gruppe) erfasst (ebd.). Die Soziometrie als Methode der Erforschung von Beziehungen beschäftigt sich einerseits mit Beziehungen

zwischen zwei Personen (dyadische Beziehung) und andererseits mit Beziehungen zwischen mehreren Personen und in einer Gruppe (polyadische Beziehung) (ebd.). Vor allem bei der Erforschung polyadischer Beziehungen stellen soziometrische Techniken die geeignetste Methode dar (ebd., 821). Neben der für die Pädagogische Psychologie dominanten Studien des informellen Netzwerkes in Schulklassen, gibt es auch Studien, in denen „psychosoziale Netzwerke von höchster Allgemeinheit“ thematisiert wurden, wie beispielsweise informelle Beziehungen, die nicht nur innerhalb einer bestimmten Gruppe festgestellt wurden, sondern in der gesamten Gesellschaft vorhanden sind (ebd., 820).

Moreno (1996, 38) nennt fünf methodisch bedeutsame Punkte, welche sich auf den soziometrischen Test in verschiedenen sozialen Gruppen bezieht:

„1. Die Spontaneität, die Gefühle und Entscheidung eines jeden Individuums werden im Test unbedingt respektiert.

2. Alle Mitglieder der Gemeinschaft haben im Test soziometrisch gleichen Rang.

3. Jedes Individuum dieser Gemeinschaft ist ein Zentrum, von dem emotionale und intellektuelle Strömungen ausgehen.

4. Der soziometrische Test ist ein Lebens- und Aktionstest ... Es wird an das natürliche Interesse eines jeden Individuums appelliert, das es für die Verwirklichung seiner eigenen Pläne hat (...).

5. Die Wahl wird immer auf ein bestimmtes Kriterium bezogen.... Da es hunderte Arten von Gruppen gibt, gibt es auch hunderte von Kriterien.“

Das Kriterium meines soziometrischen Tests war die Frage nach der Wahl jener Kinder, mit denen das Befragte Kind gerne und nicht so gerne zum Voltigieren kommt, also gerne oder nicht so gerne seine Freizeit verbringt.

Bezüglich der Frage nach der Wahl einer der Gruppe angehörenden Person schreibt Mayntz (1978, 123; Hervorhebung i. O.):

„1. Die Wahlfrage kann sich auf die *allgemeine* Zu- oder Abneigung richten oder auf eine *spezifische* Beziehung.

2. Spezifische Wahlfragen können *indikativ* oder *konjunktiv* sein, d. h. nach tatsächlichen oder nach gewünschten Beziehungen fragen.

3. Es können positive und/oder negative Wahlen erfragt werden.

4. Auch mehrere Wahlen sind möglich“.

Die *Durchführung* eines soziometrischen Tests gliedert sich in die Schritte Erhebung, Darstellung und Auswertung. Bei der *Erhebung* meiner Untersuchung verwendete das standardisierte Material von Hans Petillon (1980) „Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen“. Da es sich in meiner Untersuchung jedoch nicht um eine Schulklasse handelte sondern um eine Freizeitgruppe von 5 Kindern, welche im Alter von 5 bis 9 Jahren waren (somit unter dem Alter eines Schülers der 3.-7. Klasse) diente mir dieses Material nur als Richtlinie und wurde von mir entsprechend meiner Untersuchung angepasst. Somit entwarf ich einen altersadäquaten Wahlzettel, auf dem jedes Kind ein Symbol hatte (Stern, Blume, Herz, Mond, Sonne) und neben jedem Symbol befanden sich ein lachender und ein trauriger Smiley (lachend für eine zustimmende Wahl, traurig für eine ablehnende Wahl des jeweiligen Kindes). Ich führte den Test mit jedem Kind einzeln durch und nannte bei jeder Frage den Namen des entsprechenden Kindes „Gehst du mit gerne oder nicht so gerne zum Voltigieren?“. Jedes Kind musste sich somit entweder gegen oder für das genannte Kind entscheiden und den dementsprechenden Smiley anmalen. Ich habe die Wahlfrage bewusst so gestellt, um jegliche beeinflussende Faktoren zu minimieren, welche die Entscheidung für oder gegen eine Wahl verfälscht hätten⁵. Mit der Frage danach, mit wem sie gerne oder nicht gerne *zum* Voltigieren kommen, beinhaltet dies die gesamte Einheit vom Zusammentreffen der Kinder über das Putzen des Pferdes und schließt auch das gemeinsame Füttern der Pferde nach dem Voltigieren mit ein.

Die Kinder wurden vor der Durchführung des Tests von mir gebeten, ganz spontan zu entscheiden und nicht lange zu überlegen. Da ich den Test mit jedem Kind einzeln durchführte, konnte ich beobachten, dass die Kinder ihre Entscheidung sehr schnell trafen und nie lange überlegten ob sie ein Kind wählen oder ablehnen sollten.

Die *Darstellung* der erhobenen Daten erfolgt im Soziogramm oder in der Soziomatrix (Dollase 2010, 822). „Im Soziogramm werden die untersuchten Individuen grafisch als durch Buchstaben oder Zahlen [in der vorliegenden Untersuchung durch Symbole; Anm. M. K.] identifizierbare Kreise symbolisiert

⁵ Hätte ich beispielsweise die Frage gestellt „Mit wem voltigierst du gerne am Pferd“ so hätte die Gefahr bestanden, dass sich die Kinder nicht nach ihrer sozialen Erwünschtheit sondern nach ihrer Leistung beim Voltigieren am Pferd gewählt hätten.

und die Beziehung zwischen ihnen durch Pfeile dargestellt“ (ebd.). Im Gegensatz dazu werden in der Soziomatrix die Daten in einer Tabelle herausgearbeitet, „in der sämtliche Gruppenmitglieder am senkrechten Rand als Wähler und am waagerechten Rand als Gewählte in der jeweils gleichen Reihenfolge notiert werden“ (ebd.).

Die *Auswertung* der soziometrischen Daten konzentriert sich auf die Berechnung des soziometrischen Status, also die Anzahl der Wahlen der Mitglieder einer Gruppe, und auf einige wenige Strukturkennzeichen (beispielsweise Subgruppenspaltung oder die Beziehung zwischen bestimmten Personen der Gruppe) (ebd., 823).

Nach Petillon (1980, 6) werden nach Erstellung der Soziomatrix die Randsummenwerte ermittelt, also „die Anzahl erhaltener und abgegebener Wahlen und Ablehnungen“ (ebd.). Dadurch soll ein grober Einblick in die soziale Stellung der einzelnen Gruppenmitglieder und dessen Wahlverhalten gegeben werden. Diese Randsummenwerte werden im Anschluss in Statuswerte umgerechnet, durch welche präzisere Angaben über die soziale Position jedes Gruppenmitglieds ermittelt werden können (ebd.). Mit der Berechnung des Wahlverhaltens erfolgt der, für meine Untersuchung, letzte Schritt der Auswertung des soziometrischen Tests.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische, theoriegeleitete und regelgeleitete Bearbeitung von Textmaterial (Mayring 2010, 13). Spezifisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Kommunikation als Gegenstand. Diese Kommunikation wird in irgendeiner Form, meist in Form von Bildern oder Texten, festgehalten (ebd., 12). Dieser protokollierte Text wird immer innerhalb seines Kontextes interpretiert, da das gewonnene Material immer in einem Kommunikationszusammenhang verstanden wird (ebd., 48). Ein wesentlicher Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse stellt das systematische Vorgehen dar, welches sich dadurch kennzeichnet, „dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft“ (ebd.). Diese Systematik zeigt sich darin, dass die Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht, sie „analysiert ihr Material unter einer theoretisch

ausgewiesenen Fragestellung“ (ebd., 13). Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, „sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (ebd., 49). Die Bildung eines Kategoriensystems stellt das zentrale Instrument der Analyse dar (ebd.). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse werden somit Texte, in diesem Fall die von mir verfassten Beobachtungsprotokolle, systematisch analysiert, indem das Material durch entwickelte Kategoriensysteme bearbeitet wird (Mayring 2000, 114). Durch dieses Kategoriensystem „werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (ebd.).

Bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse muss als erstes das Ausgangsmaterial bestimmt werden (Mayring 2010, 52). Es muss vorab entschieden werden, welches Material für die Analyse geeignet ist; das heißt, das zu analysierende Material wird zunächst genau festgelegt und definiert. Ebenso muss die genaue Entstehungssituation (Handlungshintergrund, Zielgruppe, ect.) und die formale Charakteristika des Materials beschrieben werden (ebd.). Im nächsten Schritt muss eine spezifische Fragestellung formuliert werden um das Ausgangsmaterial interpretieren zu können (ebd., 56). Wie bereits beschrieben, folgt die Analyse des Materials „einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung“ (ebd., 57). In meinem Fall entspricht die Fragestellung der Analyse der generellen Fragestellung der Diplomarbeit. In einem weiteren Schritt werden nun spezielle Analysetechniken festgelegt und ein Ablaufmodell der Analyse dargestellt (ebd., 59). Für jede Analysetechnik wird ein Kategoriensystem entwickelt. Die Kategorien „werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (ebd.). Abschließend werden die gewonnenen Daten „in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert“ und eingeschätzt (ebd., 59).

Mayring (2010, 65) unterscheidet drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse, welche als die drei Grundformen des Interpretierens verstanden werden können:

1. Zusammenfassung: Das Material wird so reduziert, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubares Grundmaterial zustande kommt.

2. Explikation: Das Material wird durch Herantragen zusätzlichen Materials erweitert um fragliche Textstellen zu erläutern.
3. Strukturierung: Das Material wird aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt und bestimmte Aspekte des Materials herausgefiltert.

Für die Auswertung meiner Beobachtungsprotokolle aus der teilnehmenden Beobachtung habe ich die Technik der inhaltlichen Strukturierung⁶ angewandt. Dabei wurde aus dem gewonnenen Material, also den von mir verfassten Beobachtungsprotokollen, bestimmte Inhalte herausgefiltert und zusammengefasst (ebd., 98). Durch ein theoriegeleitetes Kategoriensystem wurde im Vorhinein festgelegt, welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollten. Diese Inhalte wurden zunächst pro Unterkategorie und im Anschluss pro Hauptkategorie zusammengefasst (ebd.).

5. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die von mir gewählte heilpädagogisch-integrative Voltigiergruppe habe ich in einem Abstand von 14 Tagen, je 2 Stunden lang beobachtet, sodass insgesamt ein Zeitausmaß von 12 Beobachtungsstunden zustande kam. Bei der Beobachtung der Voltigiergruppe legte ich ein besonderes Augenmerk auf Situationen rund um das Voltigieren, das heißt, wie sich die Kinder untereinander beim Prozess der Vorbereitung und Versorgung des Pferdes verhielten, also in Situationen des ‚natürlichen‘ Umgangs in dem die Kinder nicht von den Voltigierpädagoginnen angeleitet wurden.

Die Erstellung der Kategorien orientierte sich an meinem Beobachtungsleitfaden, welcher wiederum von meiner Haupt- und den Subfragestellungen hergeleitet wurde, welche lauteten:

⁶ Mayring (2010, 94) unterscheidet zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung.

Welches Verhalten zeigen Kinder ohne Behinderung im Rahmen des Heilpädagogischen Voltigierens gegenüber gleichaltrigen Kindern mit Behinderung?

- Wie verhalten sich die Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Gibt es beobachtbare Unterschiede im Verhalten der Kinder ohne Behinderung untereinander und gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Verändert sich das Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung im Laufe der gemeinsamen Freizeitaktivität?

Die Kategorien welche sich daraus ergaben lauten wie folgt:

Verhalten vor dem Voltigieren:

- Begrüßung der Kinder ohne Behinderung und der Kinder mit Behinderung.
- Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder mit Behinderung beim Vorbereitungsablauf
- Hilfestellungen der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung bei Problemen

Verhalten während des Voltigierens:

- Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder mit Behinderung während der Voltigiereinheit
- Reaktionen der Kinder ohne Behinderung auf Schwierigkeiten und Missgeschicke der Kinder mit Behinderung und der Kinder ohne Behinderung
- Reaktionen der Kinder ohne Behinderung auf Erfolgserlebnisse der Kinder mit Behinderung und Kinder ohne Behinderung

Verhalten nach dem Voltigieren:

- Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder mit Behinderung beim Versorgen des Pferdes
- Hilfestellungen der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung bei Schwierigkeiten

- Verabschiedung der Kinder ohne Behinderung voneinander und von den Kindern mit Behinderung

Im Folgenden werden die einzelnen Protokolle der Voltigiereinheiten zuerst einzeln ausgewertet, wobei ein Augenmerk auf Veränderungen im Verhalten während der einzelnen Einheiten gelegt wird. Im Anschluss daran werden die gesamten Protokolle auf Veränderungen im Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung im Laufe der gesamten Beobachtungen ausgewertet.

5.1 Beschreibungen der Kinder

Kinder ohne Behinderung

*Alina*⁷:

Alina war zum Zeitpunkt der Beobachtungen 5 Jahre alt und hatte außerhalb der Voltigiergruppe noch keinen Kontakt zu Kindern mit Behinderung. Sie war neu im Reitstall, kannte die Umgebung und die Pferde noch nicht, jedoch kannte sie Luna und Viora vom Kindergarten. Sie wirkte in den Einheiten meistens recht ruhig und verhielt sich offen und positiv gegenüber allen anderen Kindern der Gruppe.

Viora:

Viora war zum Zeitpunkt der Beobachtungen 5 Jahre alt und hatte außerhalb der Voltigiergruppe noch keinen Kontakt zu Kindern mit Behinderung. Sie war neu im Reitstall, kannte die Umgebung und die Pferde noch nicht, jedoch kannte sie Luna und Alina vom Kindergarten. Am liebsten war sie während den Voltigiereinheiten mit Luna beisammen, da die beiden auch außerhalb der Voltigiergruppe Kontakt hatten.

⁷ Aufgrund des Datenschutzes und der besseren Lesbarkeit wurden die Namen der Kinder geändert.

Luna:

Luna war zum Zeitpunkt der Beobachtungen 6 Jahre alt und besuchte eine Integrationsklasse, hatte somit außerhalb der Voltigiergruppe auch Kontakt zu Kindern mit Behinderung. Luna kannte den Reitstall und die Pferde schon und kannte Alina und Viora vom Kindergarten. Luna ist als einziges Kind der Gruppe dunkelhäutig. Am liebsten war sie während den Voltigiereinheiten mit Viora beisammen, da die beiden auch außerhalb der Voltigiergruppe Kontakt hatten.

Kinder mit Behinderung

Rene:

Rene war zum Zeitpunkt der Beobachtungen 9 Jahre alt. Er hat das Down-Syndrom und geht in eine Integrationsklasse. Er kommt seit etwa 3 Jahren zum heilpädagogischen Voltigieren, jedoch immer in Einzeleinheiten, die Arbeit in der Gruppe war für ihn neu. Den Reitstall, die Pferde und die Voltigierpädagogin kennt Rene schon länger. Alina, Luna und Viora kannte Rene nicht, Andrea ist eine Freundin von ihm die er auch außerhalb der Voltigiergruppe trifft. Rene war der einzige Bursche in der Voltigiergruppe.

Andrea

Andrea war zum Zeitpunkt der Beobachtungen 8 Jahr alt. Eine genaue Diagnose ihrer Beeinträchtigung war bis dato noch unklar. Laut den Eltern nannten die Ärzte unter anderem Dyspraxie, Wahrnehmungsstörung, geistige Behinderung und Entwicklungsverzögerung. Es sollte noch ein IQ Test gemacht werden um eine endgültige Diagnose zu erstellen. Andrea ist in einer Integrationsklasse und kam seit etwa 2 Jahren zum heilpädagogischen Voltigieren, jedoch immer in Einzeleinheiten. Sie kannte den Reitstall, die Pferde und die Voltigierpädagogin somit sehr gut. Alina, Viora und Luna kannte sie noch nicht, Rene ist ein Freund von ihr, den sie auch außerhalb der Voltigiergruppe traf.

5.2 Darstellung der einzelnen Beobachtungseinheiten⁸

1. Beobachtungseinheit

Verhalten vor dem Voltigieren:

Andrea fehlte in dieser ersten Einheit. Beim Ersten Zusammentreffen der Kinder war vorerst noch eine deutliche Unsicherheit der Mädchen gegenüber Rene zu erkennen. Dies kennzeichnete sich vor allem dadurch, dass die Mädchen Rene oft nur ratlos ansahen wenn er sie ansprach und Kontakt zu ihnen suchte: „Die Kinder putzen gemeinsam das Pferd, Rene sagt etwas Unverständliches zu Alina und sieht sie erwartungsvoll an. Alina sieht Rene ratlos an, sagt jedoch nichts und dreht sich weg“ (1. Protokoll, 2).

Dies lag zum Teil auch daran, dass Rene sehr schnell und undeutlich sprach und vor allem in dieser ersten Einheit noch über die gesamte Situation bestimmen wollte (wie oben erwähnt war er es gewohnt, alleine zum Voltigieren zu kommen): „Gemeinsam mit den Voltigierpädagoginnen gehen die Kinder in die Sattelkammer und holen den Putzkoffer. Rene läuft voran, schnappt sich den Koffer und läuft wieder aus der Kammer. Die Voltigierpädagogin sagt zu ihm: ‚Rene, du reitest heute aber nicht alleine, wir sind jetzt in einer Gruppe, da musst du auch auf die anderen Kinder Rücksicht nehmen!‘ Wieder draußen beim Pferd, öffnet Rene die Putzbox, er nimmt Putzbürsten heraus und teilt sie auf die anderen Kinder auf. Die Voltigierpädagogin sagt zu ihm: ‚Rene, du bist hier aber jetzt nicht der Chef, in der Gruppe dürfen alle Kinder mitbestimmen was sie machen wollen‘“ (1. Protokoll, 2).

Bei der Begrüßung aller Kinder untereinander fiel mir auf, dass sich bis auf Rene und Alina keine der Kinder gegenseitig begrüßten: „Rene streckt Alina die Hand entgegen und schüttelt sie, er sagt laut ‚Hallo!‘, Alina sieht ihn kurz an, sagt dann ebenfalls ‚Hallo‘“ (1. Protokoll, 1).

Die restliche Vorbereitung des Pferdes verlief sehr harmonisch, die Kinder zäumten und gurteten gemeinsam das Pferd auf, es gab keine besonderen Bevorzugungen oder Benachteiligungen zwischen den Kindern.

⁸ In den folgenden Darstellungen ist oftmals von negativen und positiven Reaktionen/ Verhalten die Rede. Unter positiver Reaktion/ positivem Verhalten sind Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Zuwendung, Rücksichtnahme und Freundlichkeit gemeint. Unter negativer Reaktion/ negativem Verhalten sind Verhaltensweisen wie Ablehnung, Rücksichtslosigkeit, Unfreundlichkeit und Gleichgültigkeit gemeint.

Verhalten während des Voltigierens:

Während dieser ersten Voltigiereinheit hatte Rene bei der Durchführung einiger Übungen und Spiele Schwierigkeiten. Vor allem Viora und Luna, aber auch Alina boten bei jeder Gelegenheit Hilfestellungen an und halfen ihm bei der Durchführung der Aufgaben: „Rene hat beim Laufen im Sand mit den Stiefeln Schwierigkeiten. Luna gibt ihm sofort die Hand und sagt zu ihm: ‚Komm, laufen, laufen!‘ (1. Protokoll, 2). „Rene ist wieder an der Reihe, er geht zur falschen Zahl und findet das Hütchen mit der richtigen Zahl nicht. Alina ruft laut: ‚Rene! Eins! Da!‘ und zeigt in die richtige Richtung“ (1. Protokoll, 2). „Die Voltigierpädagogin fragt Rene: ‚An welcher Stelle bist du dran mit reiten?‘ Rene sieht sie ratlos an und gibt keine Antwort. Viora hilft ihm und sagt: ‚An dritter Stelle!‘“ (1. Protokoll, 2).

Auch bei Erfolgserlebnissen von Rene verhielten sich die drei Mädchen positiv und freuten sich mit ihm über sein Können: „Nach ein paar Voltigierübungen zeigt Rene den anderen Kindern, dass er schon galoppieren kann. Die Kinder sehen ihm zu und lachen begeistert“ (1. Protokoll, 3).

Verhalten nach dem Voltigieren:

Beim Versorgen des Pferdes halfen alle Kinder zusammen, auch hier gab es keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen gegenüber Rene: „Luna und Rene machen den Voltigiergurt auf, Luna sagt zu Rene: ‚Du machst auf der anderen Seite auf!‘. Gemeinsam tragen sie den Gurt zurück in die Sattelkammer“ (1. Protokoll, 3).

Rene verabschiedete sich von den anderen Kindern indem er jedem Mädchen die Hand gab, die Mädchen winkten sich gegenseitig zu.

Luna fragte beim Abholen ihre Mama ob sie sich einmal mit Alina zum Spielen treffen dürfe, die anderen Kinder sprachen über keine weiteren gemeinsamen Freizeitpläne.

Zusammenfassung der ersten Einheit:

In dieser ersten Beobachtungseinheit verhielten sich die drei Mädchen zu Beginn etwas schüchtern und zurückhaltend gegenüber Rene, dies war beim Vorbereiten des Pferdes noch deutlich zu beobachten. Während des Voltigierens

veränderte sich dieses Verhalten jedoch in Hilfsbereitschaft; sowohl Alina, Luna als auch Viora verhielten sich Rene gegenüber hilfsbereit und rücksichtsvoll.

2. Beobachtungseinheit

Verhalten vor dem Voltigieren:

Rene war vor Andrea der Erste der am Hof ankam, er und Andrea begrüßten sich mit einem lauten ‚Hallo!‘ und liefen gemeinsam zu den Pferden. Alina, Luna und Viora begrüßten sich und die beiden anderen Kinder nicht. Beim Putzen des Pferdes entstand, wie schon bei der ersten Einheit, die Situation, dass Rene etwas zu Luna und Viora sagte, diese ihn jedoch nicht verstanden und ratlos anschauten. Beim Aufgurten des Pferdes kam es zum ersten Mal zu einer negativen Reaktionen gegenüber Rene, als ihm ein Missgeschick passierte: „Rene und Alina tragen gemeinsam den Gurt zum Pferd, Rene lässt ihn fallen, Alina ruft empört seinen Namen und sieht ihn böse an“ (2. Protokoll, 1).

Verhalten während des Voltigierens:

Während der Voltigiereinheit fiel besonders auf, dass Luna in dieser zweiten Einheit (im Gegensatz zu der Hilfsbereitschaft der ersten Einheit) eher gereizt auf Rene reagierte: „Rene soll am Reitplatz einen Kegel holen, die anderen Kinder laufen mit ihm mit. Dort angekommen sagt Rene forsch zu Luna, die neben ihm steht: ‚Alleine holen!‘, Luna sieht ihn genervt an und antwortet gereizt ‚Ja!‘“ (2. Protokoll, 2). „Luna ist die erste in der Reihe, Rene drängt sich vor, Luna sieht ihn böse an und schiebt ihn mit der Hand wieder zurück“ (2. Protokoll, 2). „Die Voltigierpädagogin sagt, dass Rene nun an der Reihe mit Voltigieren ist, Luna antwortet entgeistert: ‚Schon wieder der Rene?‘“ (2. Protokoll, 2).

Diese Beispiele zeigen deutlich, dass Lunas negative Reaktionen gegenüber Rene in diesen Situationen die Antwort auf ein negatives Verhalten seinerseits waren. Jedoch konnte schon beobachtet werden, dass sich Luna in dieser Einheit von Beginn an eher ablehnend ihm gegenüber verhielt.

Verhalten nach dem Voltigieren:

Rene war der erste, der sich nach der Einheit verabschiedete: „Rene ruft allen laut zu ‚Tschüüüüß!‘. Andrea antwortet ‚Tschüss‘ und winkt ihm zu. Die anderen Kinder reagieren nicht oder haben ihn nicht wahrgenommen“ (2. Protokoll, 3).

Auf Lunas und Vioras Frage hin redeten ihre Mütter über ein Treffen der beiden Kinder. Die anderen Kinder sprachen über keine weiteren gemeinsamen Freizeitpläne.

Zusammenfassung der zweiten Einheit:

Insgesamt fiel in dieser zweiten Beobachtungseinheit auf, dass sich (im Gegensatz zur ersten Beobachtungseinheit) das Verhalten der Kinder ohne Behinderung nicht mehr so sehr durch Hilfsbereitschaft Rene gegenüber kennzeichnete. Vor allem bei Luna war ein deutlicher Unterschied zur ersten Einheit zu beobachten. Sie reagierte auf Rene sehr gereizt und zeigte sich ihm gegenüber oft genervt. Insgesamt teilte sich die Gruppe in zwei Kleingruppen auf: Rene, Andrea und Luna, Viora, Alina. Es fiel auf, dass Andrea und Rene eine gute Freundschaft verband und Rene somit keinen Kontakt zu den drei Mädchen ohne Behinderung suchte. Die Mädchen ohne Behinderung blieben in dieser Einheit auch unter sich und suchten von sich aus keinen Kontakt zu Andrea und Rene.

3. Beobachtungseinheit

Verhalten vor dem Voltigieren:

Wie auch schon bei den ersten beiden Beobachtungen begrüßten sich die Kinder untereinander nur teilweise. „Luna steht neben Andrea und Rene, welcher gerade angekommen ist. Luna begrüßt Rene nicht, sie sieht ihm und Andrea interessiert zu wie sie sich zur Begrüßung umarmen. Auch Rene begrüßt und beachtet Luna nicht“ (3. Protokoll, 1). „Inzwischen ist auch Alina angekommen, sie läuft zu den anderen Kindern in die Sattelkammer, als Luna sie sieht sagt sie ‚Hallo Alina!‘, Alina erwidert ‚Hallo Luna!‘“ (3. Protokoll, 1). „Während die Kinder zu putzen beginnen kommt auch Viora an, sie läuft die Straße zum Putzplatz herunter und ruft ‚Hallo!‘. Alle Erwachsenen erwidern ihren Gruß, die Kinder sagen nichts“ (3. Protokoll, 1).

Da Rene und Andrea gut befreundet sind, begrüßten sich die beiden sehr überschwänglich. Es ist schwer zu sagen wieso sich die Kinder untereinander oft recht willkürlich begrüßten. Ein Faktor spielte einerseits sicherlich die Freundschaft zwischen den Kindern. Andererseits wirkte es manchmal so, als ob die Kinder einfach vergaßen sich zu begrüßen oder ein neu angekommenes Kind nicht gleich wahrnahmen.

Zwischen dem Ankommen und dem Putzen und Vorbereiten des Pferdes war folgende Situation interessant zu beobachten: „Rene nimmt Andrea bei der Hand, gemeinsam wollen sie rund um das Haus laufen. Luna sieht das und läuft den beiden nach, sie will mit ihnen mitlaufen. Als Rene sie sieht ruft er böse: ‚Nein! Nur Andrea und ich!‘ und versucht Luna wegzudrängen“ (3. Protokoll, 1). Hier wurde sehr gut deutlich, dass Luna in dieser Situation den Kontakt zu Rene und Andrea, beide Kinder mit Behinderung, suchte, Rene dies jedoch in diesem Fall ablehnte und alleine mit Andrea sein wollte.

Beim Putzen und Vorbereiten des Pferdes kam es wieder zu negativen Reaktionen gegenüber Andrea und Rene: „Luna und Viora unterhalten sich während des Putzens, sie putzen gemeinsam auf einer Seite des Pferdes. Andrea will neben ihnen putzen und beschwert sich, dass kein Platz mehr für sie ist. Luna sagt zu ihr in einem genervten Tonfall: ‚Putze auf der anderen Seite!‘“ (3. Protokoll, 1). Dieser Ausschnitt zeigt, dass Luna und Viora lieber unter sich waren und das Beisein von Andrea auf ‚ihrer‘ Seite des Pferdes nicht wollten. Ebenso weist der folgende Ausschnitt auf eine negative Reaktion der Mädchen ohne Behinderung gegenüber Rene hin: „Die Kinder sollen sich ausmachen, wer das Pferd Timmy auf den Reitplatz führen darf. Luna, Alina und Viora laufen sofort zusammen und beginnen zu reden. Die Voltigierpädagogin fordert Rene auf, sich auch zu beteiligen. Andrea kratzt noch den letzten Huf aus. Rene geht zu den Mädchen die gerade ausmachen wollen wer Timmy führen darf, stellt sich daneben hin und sagt sehr bestimmend, ohne den Mädchen zuzuhören: ‚Nein, Andrea und ich!‘ und wiederholt dies einige Male. Die Mädchen sehen ihn fragend und etwas böse an. Die Voltigierpädagogin kommt und fragt, ob sie sich schon etwas ausgemacht haben. Luna sagt nein und sieht Rene dabei böse an“ (3. Protokoll, 2). Anzumerken ist hier allerdings, dass die negative Reaktion gegenüber Rene eher daher gekommen sein mag, weil er die Situation

bestimmen wollte und nicht mit den Mädchen demokratisch besprach, wer das Pferd auf den Reitplatz führen durfte und dies den Mädchen missfiel.

Verhalten während des Voltigierens:

Auch während des Voltigierens hielt das negative Verhalten Lunas gegenüber Rene an: „Die Kinder laufen hintereinander hinter Timmy her, Rene will sich immer an Luna vorbeidrängen, Luna ruft empört und böse Rene's Namen“ (3. Protokoll, 2). Diesem Protokollausschnitt ist sehr deutlich zu entnehmen, dass Lunas negative Reaktion gegenüber Rene ihre Antwort auf ein vorhergegangenes negatives Verhalten von Rene war. Somit kann hier nicht entnommen werden, dass die negative Reaktion mit Renes Behinderung an sich zusammenhängt. Gegenüber Andrea verhielt sich Luna positiver und bot ihr bei Schwierigkeiten Hilfestellungen an: „Andrea weiß bei einem Platzwechsel nicht, zu welchem Hütchen sie laufen soll. Luna ruft ihr zu ‚Dort hin!‘ und zeigt auf das Hütchen“ (3. Protokoll, 2). „Andrea findet die Bürste die zu ihrem Bild passt nicht, Luna läuft zu ihr und hilft ihr beim Suchen“ (3. Protokoll, 2).

Auch Viora und Alina reagierten auf Rene eher zurückhaltend an diesem Tag: „Rene sitzt am Pferd, er darf galoppieren. Die Voltigierpädagogin sagt zu den Kindern ‚Schauts euch das an wie wild der Rene reitet!‘ Andrea lacht und freut sich, sie klatscht in die Hände und singt ‚Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp!‘ Luna, Viora und Alina beobachteten Rene beim Galoppieren, zeigten jedoch keine weiteren Reaktionen“ (3. Protokoll, 3).

Vor allem dieser Ausschnitt zeigt ganz besonders, dass die Kinder auf nahezu dieselbe Situation (siehe 1. Protokoll) anders, beziehungsweise mit Gleichgültigkeit reagierten. Somit kann diesbezüglich schon eine Veränderung im Verhalten festgehalten werden.

Verhalten nach dem Voltigieren:

Nach dem Versorgen des Pferdes waren Rene und Andrea die ersten Kinder die abgeholt wurden. Beide gingen zu Viora, Luna und Alina und verabschiedeten sich mit der Hand von ihnen, die drei erwidern ihre Grüße. Anzumerken ist hier, dass sowohl die Verabschiedung, als auch die Begrüßung der Kinder, oftmals von Rene oder Andrea ausgingen.

Zusammenfassung der dritten Einheit:

Der Konflikt zwischen Rene und Luna zu Beginn dieser Beobachtungseinheit, welcher in diesem Fall von Rene ausging, hat vermutlich dazu geführt, dass Luna den Rest der Einheit über ebenfalls negativ auf Rene reagierte. Viora und Alina verhielten sich ihm gegenüber neutral und eher zurückhaltend. Andrea gegenüber verhielten sich alle drei Kinder ohne Behinderung hilfsbereit und positiv.

4. Beobachtungseinheit

Verhalten vor dem Voltigieren:

In dieser Einheit waren Alina und Rene die einzigen beiden Kinder die zur Stunde kommen konnten. Beide Kinder wirkten sehr motiviert, sie schien es keineswegs zu stören, dass sie an diesem Tag nur zu zweit waren. Motiviert und kooperativ halfen sie zusammen das Pferd zu putzen und aufzugurten: „Als Alina bei Pepsi Hufe auskratzt sagt sie zu Rene: ‚Pass du auf Wichtel auf, dass er Pepsi nicht zwickt!‘“ (4. Protokoll, 1). „Während die Voltigierpädagogin Wichtels Gurt zumacht, helfen Alina und Rene bei Pepsi zusammen. Gemeinsam legen sie ihr die Decke mit dem Gurt auf den Rücken, einer links von Pepsi der andere rechts von ihr“ (4. Protokoll, 1).

Alina verhielt sich in dieser Einheit in der sie alleine mit Rene war sehr hilfsbereit und positiv ihm gegenüber: „Alina schaut Rene beim Putzen zu, dann sagt sie zu ihm: ‚Schau, so in Kreisen musst du putzen‘ und führt mit ihrem Striegel Kreisbewegungen vor“ (4. Protokoll, 1). „Die Voltigierpädagogin sagt, sie können sich jetzt statt dem Striegel eine Bürste zum Putzen holen. Alina nimmt sich eine aus dem Putzkoffer und schaut dann Rene beim Suchen zu. Er scheint keine Bürste zu finden, nimmt einen weiteren Striegel heraus und zeigt ihn Alina. Alina sagt zu ihm: ‚Schau, so eine Bürste brauchst du jetzt‘ und zeigt ihm eine passende Bürste“ (4. Protokoll, 1).

Verhalten während des Voltigierens:

Da nur zwei Kinder da waren, gingen die Voltigierpädagoginnen mit den Beiden eine Runde ausreiten. Während des Ausrittes erzählte Rene sehr viel und plauderte mit der Voltigierpädagogin. Auch zu Alina suchte er des Öfteren

Kontakt, diese war jedoch während des Ausritts sehr mit sich und dem Pferd beschäftigt, sie redete kaum etwas und wirkte sehr zufrieden und entspannt. Ihr Verhalten in dieser Situation konnte somit nicht als Ablehnung gegenüber Rene gedeutet werden, sondern eher als Konzentration auf sich selbst und ihr Pferd.

Verhalten nach dem Voltigieren:

Bei der Verabschiedungssituation war wieder gut zu beobachten, wie gut sich Alina mit Rene in dieser Einheit verstanden, da es in den vorherigen Einheiten nie zu einer solchen Verabschiedung zwischen einem Kind ohne Behinderung und einem Kind mit Behinderung kam: „Danach geht Rene zu den Hasen in die Sattelkammer, Alina kommt von den Autos heruntergelaufen und sucht nach Rene, sie will sich bei ihm verabschieden. Sie läuft zu ihm in die Sattelkammer“ (4. Protokoll, 2).

Zusammenfassung der vierten Einheit:

Rene wirkte in dieser Beobachtungseinheit um einiges ruhiger als in den vergangenen Einheiten, was daran liegen könnte, dass er sich nicht in einer größeren Gruppe ‚behaupten‘ muss, sondern sich nur auf ein einziges Kind einstellen musste. Auch Alina wirkte in dieser Zwei-Kind-Konstellation aufgeweckter und kommunikativer als sonst, vielleicht fühlte auch sie sich alleine mit Rene wohler als in der größeren Gruppe.

5. Beobachtungseinheit

Verhalten vor dem Voltigieren:

Rene fehlte in dieser Beobachtungseinheit. Sehr interessant war, dass Alina, welche in der vorigen Einheit alleine mit Rene beim Voltigieren war, sich gleich zu Beginn nach Rene erkundigte und fragte, warum er nicht in der Voltigierstunde sei. Die anderen Kinder fragten hingegen nicht nach Rene.

Verhalten während des Voltigierens:

Andrea schien in dieser Einheit etwas Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung zu haben, ihr passierten immer wieder kleine Missgeschicke. Alina, Luna und Viora verfolgten die Situationen immer interessiert, zeigten jedoch keinerlei besondere

Reaktionen darauf: „Andrea geht zu dicht hinter dem Pony Pepsi, Luna berührt Pepsi an der Kruppe, was sie nicht mag. Sie schlägt aus und trifft Andrea leicht am Bein, weil diese zu dicht hinter ihr gegangen ist. Sie beginnt zu weinen, die Voltigierpädagogin kommt und tröstet sie, sie hat sich aber nicht ernsthaft verletzt. Luna und Alina beobachten die Situation betroffen aber kommentarlos“ (5. Protokoll, 3). „Plötzlich verliert Andrea das Gleichgewicht und rutscht seitlich vom Pferd, sie kann sich aber gerade noch festhalten während die Voltigierpädagogin Wichtel stoppt und ihr zu Hilfe eilt. Viora, Alina und Luna haben die Situation auch erst bemerkt als die Voltigierpädagogin Andrea zu Hilfe eilte. Die drei beobachten die Situation gespannt, wenden sich dann aber wieder kommentarlos ihren Aufgaben zu“ (5. Protokoll, 3). „Andrea schaut nicht wo sie hingeht und fällt hin, Alina lacht belustigt, Andrea auch“ (5. Protokoll, 3).

Auch untereinander verhalten sich Luna, Viora und Alina hilfsbereit: „Alina macht die Übung zu bald, Luna ruft ihr zu: „Warte noch bis Wichtel bei dir ist!“ (5. Protokoll, 3). „Luna übersieht, dass Wichtel schon kommt, Alina und Viora rufen „Jetzt, jetzt!“ (5. Protokoll, 3).

Besondern positiv reagierten die drei Mädchen in dieser Einheit auf Andrea's Erfolgserlebnis als sie auf dem Pferd Wichtel galoppieren durfte: „Die Voltigierpädagogin lässt Andrea auf Wichtel galoppieren, die anderen Mädchen schauen zu, Luna sagt bewundernd: ‚Cool wenn man so reiten kann!‘“ (5. Protokoll, 3).

Verhalten nach dem Voltigieren:

Nach der Einheit lief Andrea zu ihren Eltern, die im Haus auf sie warteten, sie verabschiedete sich nicht von den anderen Kindern. Viora verabschiedet sich von Alina und Luna und gab ihnen dabei die Hand. Es gab keine weiteren Freizeitpläne der Kinder untereinander.

Zusammenfassung der fünften Einheit:

Luna schien in dieser Beobachtungseinheit sehr energiegeladen und aufgeweckt zu sein, sie redete und lachte deutlich mehr als in den letzten Stunden. Sie erzählte ständig etwas und ‚blödelte‘ herum um die anderen Kinder zum Lachen zu bringen.

Andrea hingegen schien heute eher unmotiviert zu sein und Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung zu haben. Sie sagte während der Einheit einige Male, dass sie nicht mehr mitmachen wolle. Auffällig war dabei, dass dies die einzige Einheit war, in der Rene nicht dabei war. Möglicherweise war Luna deshalb so gut gelaunt, da sie sich in den letzten Einheiten immer negativer gegenüber Rene verhielt und Andrea deshalb so unmotiviert, weil Rene ihr Freund ist und dieser diesmal nicht bei der Einheit war.

6. Beobachtungseinheit:

Verhalten vor dem Voltigieren:

Viora fehlte in dieser letzten Beobachtungseinheit. Alina und Luna begrüßten sich in dieser Einheit indem sie sich kurz zulächelten. Andrea und Rene wurden von den beiden nicht begrüßt.

Schon beim Putzen und Vorbereiten des Pferdes fiel auf, dass Alina den Kontakt zu Rene zu suchen und Luna sich eher abzugrenzen schien: „Alina und Luna putzen gemeinsam auf einer Seite des Pferdes, dann geht Alina zu Rene und Andrea auf die andere Seite des Pferdes und putzt ebenfalls dort“ (6. Protokoll, 1). „Neben dem Putzplatz werden gerade die Pferde auf der Koppel gefüttert, Andrea und Rene sehen das und laufen zum Zaun und schauen zu, Alina läuft ihnen ebenfalls nach und sieht zu, Luna bleibt bei Timmy und putzt weiter“ (6. Protokoll, 1).

Verhalten während des Voltigierens:

Auch während der Voltigiereinheit bestätigte sich, dass Alina den Kontakt zu Rene und Andrea suchte und Luna sich eher zurückhielt: „Alina, Andrea und Rene stehen rund um einen Haufen Pferdeknödel und versuchen ihn mit den Füßen mit Sand zu vergraben und lachen dabei, Luna bleibt bei der Voltigierpädagogin und dem Pferd Timmy stehen und sieht den anderen zu“ (6. Protokoll, 2). „Andrea und Rene blödeln und grunzen sich gegenseitig an und lachen dabei, Alina steht daneben, sie macht zwar nicht mit aber lacht und sieht ihnen amüsiert zu“ (6. Protokoll, 2). „Alina und Rene spielen gemeinsam mit den Füßen im Sand und lachen dabei“ (6. Protokoll, 2).

Im Laufe der Einheit begann Rene, Kontakt zu Luna zu suchen. Luna erwiderte sein freundliches Verhalten, wirkte jedoch zu Beginn etwas unsicher und zurückhaltend: „Andrea und Rene kommen auch in den Longierkreis, Rene sieht Luna am Pferd an und sagt zu ihr ‚Hallo Luna!‘, Luna zögert kurz, dann antwortet sie ‚Hallo‘“ (6. Protokoll, 2). „Als Luna auf dem Pferd Timmy an Rene vorbei kommt, ruft dieser ihren Namen. Luna sieht ihn an und lächelt“ (6. Protokoll, 2). „Als nächstes darf Rene aufs Pferd. Als er bei Luna vorbeikommt sagt er ‚Hallo‘, diese zögert kurz und erwidert dann seinen Gruß“ (6. Protokoll, 2).

Die Protokollausschnitte zeigen deutlich, dass Rene plötzlich auffallend oft ‚Hallo‘ zu Luna sagte. Diese schien sein Verhalten etwas zu verunsichern, verhielt sich jedoch auch positiv im gegenüber und erwiderte jedes Mal seine Grüße.

Luna reagierte auf Schwierigkeiten der anderen Kinder in dieser Einheit immer mit besonderer Hilfsbereitschaft. In Gefahrensituationen oder bei Schwierigkeiten der anderen Kinder half sie diesen immer. Auch Alina zeigte sich kontaktfreudig und positiv gegenüber Alina, Rene und Luna: „Gemeinsam räumen die Kinder die Hütchen vom Reitplatz weg, sie laufen herum und lachen“ (6. Protokoll, 3).

Verhalten nach dem Voltigieren:

Nach der Einheit durfte Luna Brot für die Pferde an die anderen Kinder austeilen. Sie gab Alina etwas, dann fragte sie wo Andrea sei, ihr wollte sie auch Brot geben. Wo Rene war wollte sie nicht wissen, scheinbar wollte sie mit ihm nicht teilen. Alina war die erste die nach Hause fuhr, sie winkte den andern Kindern zur Verabschiedung zu, diese bemerkten sie aber nicht. Als nächstes fuhr Luna nach Hause, sie verabschiedete sich bei allen Erwachsenen und gab jedem die Hand, bei Andrea und Rene verabschiedete sie sich jedoch nicht.

Zusammenfassung der sechsten Einheit:

Insgesamt wirkte die Gruppe in dieser letzten Einheit recht harmonisch, es gab keinerlei Konflikte zwischen den Kindern. Auffallend war, dass sich Luna vor allem zu Beginn der Beobachtungseinheit von den anderen Kindern abzugrenzen schien, und Alina hingegen den Kontakt zu Rene und Andrea suchte. Gegen Ende der Einheit war zu beobachten, dass Luna sich mit Alina und Andrea gut unterhielt, aber auch gegenüber Rene verhielt sie sich positiver als in den letzten Einheiten. Rene schien zu Beginn der Einheit Luna eher abzulehnen, im Laufe

der Einheit verhielt er sich aber positiv ihr gegenüber und suchte auffällig viel Kontakt zu ihr, was wiederum in Lunas Verhalten ihm gegenüber bemerkbar wurde, da auch sie sich wieder positiver ihm gegenüber verhielt.

5.3 Darstellung des gesamten Beobachtungsverlaufes

Im Folgenden soll der gesamte Beobachtungsverlauf anhand des Verhaltens jedes einzelnen Kindes ohne Behinderung gegenüber den beiden Kindern mit Behinderung dargestellt werden. Im Anschluss daran werden die beiden Kinder mit Behinderung kurz dargestellt, um das Bild der Gruppe abzurunden und verständlicher zu machen.

Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung

Alina

Alina war von Beginn der Voltigiereinheiten an eher zurückhaltend und beobachtete die anderen Kinder und Situationen zuerst. Beim ersten Zusammentreffen mit Rene zeigte sich Alina verunsichert, was jedoch auch damit zusammenhängen kann, dass Rene sehr schnell und undeutlich sprach und ihn die Kinder somit oftmals nicht verstanden. Besonders während der ersten Voltigiereinheit verhielt sich Alina sehr hilfsbereit gegenüber Rene und bot von sich aus Hilfestellungen an. Gegenüber Andrea (Mädchen mit Behinderung) verhielt sich Alina seit ihrer ersten Begegnung genauso wie gegenüber den Mädchen ohne Behinderung. In der zweiten Voltigiereinheit, in der Andrea das erste Mal da war, suchte Alina eher Kontakt zu Viora und Luna als zu Andrea und Rene. Bis auf eine negative Reaktion, als Rene den Voltigiergurt fallen ließ, gab es zwischen ihr und den Kindern mit Behinderung keine besonderen Kontaktaufnahmen. In der dritten Voltigiereinheit schien es so, als ob Alina eher den Kontakt zu Luna und Viora suchte und sich von Andrea und Rene eher abgrenzte. Dabei ist jedoch anzumerken, dass sich Alina gegenüber Andrea, wenn diese alleine war, positiver verhielt, als wenn auch Rene dabei war. Es ist möglich, dass dies an der Tatsache lag, dass Rene Andrea für sich alleine

‚beanspruchen‘ wollte und die Anwesenheit anderer Kinder oftmals ablehnte, was wiederum ein ablehnendes Verhalten der Kinder ohne Behinderung nach sich zog. Äußerst interessant war die Veränderung Alinas Verhalten gegenüber Rene ab der vierten Voltigiereinheit. In dieser Einheit waren Alina und Rene die einzigen zwei Kinder die zur Stunde kamen. Schon von Beginn der Einheit an war zu bemerken, dass sich Alina sehr offen und kommunikativ Rene gegenüber verhielt und der Kontakt anfangs eher von ihr ausging. Sie bot Rene von sich aus Hilfestellungen an und erklärte ihm bei Schwierigkeiten, wie er es besser machen könnte. Auch bei der Verabschiedungssituation zeigte sich das plötzlich freundschaftliche Verhältnis zwischen den beiden, da Alina Rene suchte, um sich von ihm verabschieden zu können. Dieses freundschaftliche Verhalten hielt über die nächsten beiden Einheiten an. In der darauffolgenden fünften Voltigiereinheit, war Alina das einzige Kind, das nach Renes Abwesenheit fragte. In der sechsten und letzten Voltigiereinheit war deutlich zu merken, dass Alina den Kontakt zu Rene, und in dieser Verbindung auch zu Andrea, suchte. Obwohl auch Luna anwesend war, lief sie immer Rene und Andrea hinterher, wenn die beiden etwas machten. Abschließend kann gesagt werden, dass sich Alina gegenüber den beiden Mädchen ohne Behinderung und Andrea gleich positiv verhielt und sich dies im Laufe der Beobachtungen nicht maßgeblich veränderte. Für die positive Veränderung in Alinas Verhalten gegenüber Rene im Laufe der Einheiten war sicherlich jene Einheit entscheidend, in der sie und Rene alleine waren. Es sei noch angemerkt, dass in dieser Einheit auch Renes Verhalten anders war, möglicherweise, weil er sich nicht in einer größeren Gruppe ‚behaupten‘ musste und sich auf Alinas Anwesenheit konzentrieren konnte.

Viora

Ebenso wie Alina zeigte sich auch Viora beim ersten Zusammentreffen mit Rene etwas verunsichert, was ebenso an Renes schneller und undeutlicher Aussprache gelegen sein könnte. Im Laufe der ersten Voltigiereinheit verhielt sie sich hilfsbereit und aufmerksam gegenüber Rene. Dieses Verhalten war in der zweiten Einheit, in welcher auch Andrea anwesend war, nicht mehr so zu beobachten. Viora suchte keinen Kontakt zu den beiden Kindern mit Behinderung sondern wendete sich fast ausschließlich Luna und Alina zu. Gegenüber Andrea zeigte sie keine besonderen Verhaltensweisen, sie beachtete sie kaum. Dies lag

möglicherweise auch daran, dass sich Andrea und Rene sofort von den anderen drei Mädchen absonderten, alles gemeinsam machten und auch von sich aus keinen Kontakt zu den Mädchen ohne Behinderung suchten. In der dritten Einheit setzte sich das Verhalten der zweiten Einheit Rene gegenüber fort. Viora zeigte zwar keine negative Verhaltensweisen gegenüber Rene, verhielt sich jedoch nach wie vor zurückhaltend und suchte keinerlei Kontakt zu Rene. Wie auch schon bei Alina erwähnt, zeigte Viora ebenso auf Renes Galopp-Vorführung keinerlei Reaktionen, im Gegensatz zu der ersten Einheit, in der sie ihm dabei applaudierte. Dies zeigt deutlich, dass sich eine Veränderung im Verhalten während der Einheiten ergeben hat. In der fünften Einheit, in welcher Rene abwesend war, konnte ihr Verhalten gegenüber Andrea besser beobachtet werden. Es zeigte sich, dass sich Viora gegenüber Andrea genauso verhielt wie gegenüber den Mädchen ohne Behinderung. Obwohl Andrea in dieser Einheit Schwierigkeiten mit ihrer Wahrnehmung hatte und ihr einige Missgeschicke passierten, konnte kein negatives Verhalten Vioras ihr gegenüber beobachtet werden. Viora verhielt sich hilfsbereit und rücksichtsvoll ihr gegenüber. Sie führte alle Spiele und Übungen mit Andrea genauso gerne aus als mit Alina und Luna und hatte dabei viel Spaß mit ihr. In der sechsten und letzten Einheit fehlte Viora.

Luna

Luna verhielt sich in der ersten Voltigiereinheit Rene gegenüber besonders hilfsbereit und rücksichtsvoll, sodass zu Beginn der Eindruck entstand, dass Luna den Umgang mit Kindern mit Behinderung kannte und sich dadurch besonders aufmerksam verhielt. Bis auf eine anfängliche Unsicherheit gegenüber Rene verhielt sich Luna ihm gegenüber genauso wie gegenüber den Mädchen ohne Behinderung. Besonders bei Luna war ein deutlicher Unterschied in ihrem Verhalten gegenüber Rene in der zweiten Voltigiereinheit zu bemerken. Sie reagierte auf ihn in einigen Situationen gereizt und genervt, teilweise kam es auch zu leichten, kurzen Konflikten zwischen den beiden. Unwahrscheinlich ist jedoch, dass dieses negative Verhalten mit seiner Behinderung zusammenhing. Obwohl sich Luna von Beginn der Einheit negativer als in der ersten Einheit Rene gegenüber verhielt, ist es wahrscheinlich, dass dies aus einer vorhergehenden negativen Verhaltensweise Renes gegenüber Luna resultierte. Dadurch, dass in dieser zweiten Einheit auch Andrea anwesend war, welche gut mit Rene

befreundet ist, suchte Rene nur zu ihr Kontakt und lehnte die anderen Mädchen ohne Behinderung eher ab. Zu Andrea suchte Luna ebenfalls keinen Kontakt, was wohl daran lag, dass Andrea und Rene immer alles gemeinsam machten und auch Andrea die Mädchen ohne Behinderung eher weniger beachtete.

Zu Beginn der dritten Einheit wurde der - in diesem Fall von Rene ausgehende - Konflikt zwischen Rene und Luna sehr deutlich. Als Luna vor Beginn der Einheit zu Rene und Andrea kam, wollte sie mit den beiden spielen, sie suchte somit deutlich den Kontakt zu den beiden Kindern mit Behinderung. Rene lehnte dies jedoch vehement ab und wollte alleine mit Andrea spielen. Auf dieses Verhalten Renes Luna gegenüber, verhielt diese sich während der gesamten Einheit ebenso negativ gegenüber Rene. Aber auch gegenüber Andrea war zu Beginn der Einheit ein eher ablehnendes Verhalten zu beobachten. Dies änderte sich jedoch während der Einheit wieder, da sich Luna gegenüber Andrea bei Schwierigkeiten durchwegs hilfsbereit verhielt. In der fünften Einheit, in welcher Rene fehlte, war besonders auffällig, dass Luna sehr aufgeweckt und fröhlich war und viel mit den anderen Kindern redete und blödelte. Möglicherweise verhielt sie sich so, weil Rene in dieser Einheit abwesend war und sie dadurch mehr Aufmerksamkeit erhielt, welche ansonsten eher Rene in Anspruch nahm. Gegenüber Andrea, welcher in dieser Einheit viele Missgeschicke passierte, verhielt sie sich sehr rücksichtsvoll und hilfsbereit. Auf Andreas Reitkünste, als sie alleine galoppieren durfte, zeigte sich Luna in dieser Einheit sehr beeindruckt und brachte dies mit den Worten ‚Cool, wenn man so reiten kann!‘ zum Ausdruck. In der sechsten und letzten Einheit zeigte sich Luna recht verschlossen und zurückhaltend. Dies könnte daran gelegen haben, dass Viora, mit der sie sich am besten verstand, fehlte und Alina, zu welcher sie auch mehr Kontakt suchte als zu den Kindern mit Behinderung, eher den Kontakt zu Andrea und Rene suchte. In vielen Situationen in denen Alina den Kontakt zu den Kindern mit Behinderung suchte, hielt sich Luna zurück und blieb oft alleine stehen. Dies könnte auch daran liegen, dass sie den Kontakt zu Rene vielleicht eher vermeiden wollte. Im Laufe der Einheit änderte sich dieses Verhalten wieder mehr, da sich auch Renes Verhalten gegenüber Luna in dieser Einheit änderte, er suchte oftmals den Kontakt zu ihr. Auf dieses Verhalten ihr gegenüber reagierte Luna auch wieder positiver auf Rene und verhielt sich ihm gegenüber etwas offener. Die Interaktion dieser beiden Kinder zeigt besonders gut, dass das

gezeigte Verhalten immer auf Gegenseitigkeit beruhte. Verhielt sich Rene rücksichtslos und ablehnend gegenüber Luna, so verhielt sich diese ebenfalls rücksichtslos und ablehnend ihm gegenüber. Verhielt sich Rene jedoch rücksichtsvoll und offen ihr gegenüber, so verhielt sich auch Luna rücksichtsvoll und offen ihm gegenüber. Anzumerken ist hier, dass Luna zumeist auf das Verhalten von Rene reagierte, nicht umgekehrt. Man kann davon ausgehen, dass Luna prinzipiell ein positives Verhalten Rene gegenüber gezeigt hätte, wenn er sich nicht negativ gegenüber ihr verhalten hätte.

Gegenüber Andrea zeigte Luna meistens ein recht positives Verhalten. Sie schien eher weniger Kontakt zu ihr zu suchen, da sich Andrea und Rene meistens zu zweit beschäftigten und somit auch von ihr aus eher selten Kontaktaufnahme zu Luna bestand.

Allgemeines Verhalten der Kinder ohne Behinderung

Rene

Da Rene sehr schnell und dadurch manchmal sehr unverständlich sprach, kam es bei den Kindern ohne Behinderung oft zu einer gewissen Unsicherheit im gegenüber. Da Rene es gewohnt war, immer alleine zum heilpädagogischen Voltigieren zu kommen, war es für ihn zu Beginn der Gruppeneinheiten schwierig, sich auf die anderen Kinder einzustellen. Er wollte oft die gesamte Putzbox und das Pferd für sich in Anspruch nehmen und neigte dazu, den anderen Kindern zu befehlen was sie machen sollen und dürfen. Dieses Verhalten stieß bei den anderen Kindern ohne Behinderung oft auf Ablehnung und zum Teil zu Konflikten, welche oftmals von ihm ausgingen. Am liebsten war er in den Voltigiereinheiten mit Andrea alleine zusammen, die beiden putzten immer gemeinsam das Pferd und führten Übungen während der Einheit fast immer gemeinsam aus.

Andrea

In einem Gespräch mit Andreas Eltern erfuhr ich, dass Andrea ein sehr soziales Kind ist, das sich immer schnell mit andern Kindern verträgt und sich auch gerne um schwächere Kinder kümmert und Hilfestellungen gibt. Dieses Verhalten konnte ich in während den Einheiten bestätigen, da sie sich – obwohl sie die

anderen Mädchen vorher nicht kannte – gegenüber allen Kindern gleich positiv verhielt, auch wenn sie die Voltigiereinheiten hauptsächlich gemeinsam mit Rene verbrachte.

5.4 Ergebnisse des Soziometrischen Tests

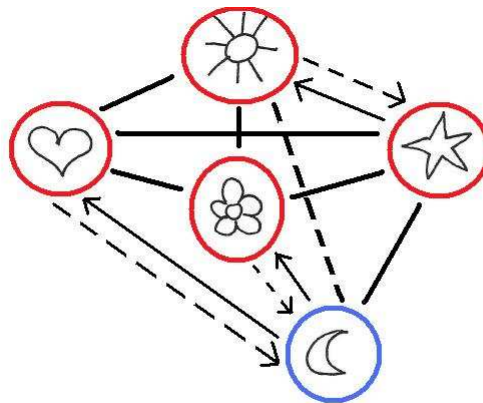
Die Ergebnisse des Soziometrischen Tests deckten sich nur zum Teil mit dem beobachteten Verhalten der Kinder ohne Behinderung.

Schon beim ersten Test, welcher in der dritten Beobachtungseinheit durchgeführt wurde⁹, war zu sehen, dass Rene von allen drei Kindern ohne Behinderung abgelehnt wurde. Andrea wurde im ersten Test nur von Luna abgelehnt, von Viora und Alina wurde sie gewählt. Eine gegenseitige Ablehnung bestand zwischen Rene und Luna, was sich auch in den Beobachtungen bestätigte. Die Ablehnung gegenüber Andrea war im Verhalten Lunas ihr gegenüber nicht definitiv zu beobachten. Die gegenseitige Wahl der drei Mädchen ohne Behinderung bestätigte sich ebenso im beobachteten Verhalten.

Die Ergebnisse des ersten Tests lassen vermuten, dass das zurückhaltende und unsichere Verhalten von Viora und Alina gegenüber Rene eine Ablehnung signalisierte. Lunas negatives Verhalten Rene gegenüber wurde durch ihre Ablehnung im den soziometrischen Test bestätigt. Überraschend schien Lunas Ablehnung gegenüber Andrea, da es während den Beobachtungen lediglich zu einer Situation kam in der Luna eine negative Reaktion gegenüber Andrea zeigte.

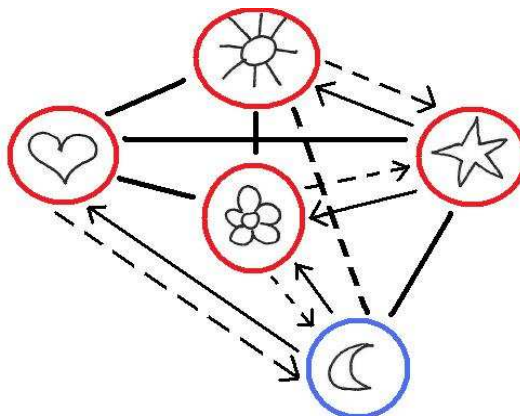
⁹ Die Durchführung des ersten Tests sollte ursprünglich schon in der zweiten Beobachtungseinheit erfolgen, da sich die Kinder in der ersten Einheit kennenlernen sollten. Da jedoch in der ersten Einheit ein Kind fehlte, wurde die Durchführung des Tests auf die dritte Einheit verlegt, damit sich vorher noch alle Kinder kennenlernen konnten.

Soziogramm des ersten Tests zu Beginn der Beobachtungsphase:



Der zweite soziometrische Test zeigte ein besonders überraschendes Ergebnis: Obwohl sich Alina in den letzten Einheiten gegenüber Rene sehr positiv verhielt und Kontakt zu ihm und Andrea suchte, lehnte sie ihn nach Ende der Beobachtungen im soziometrischen Test ab. Ebenso lehnte Viora, im Gegensatz zum ersten Test, Andrea ab, was sich jedoch in Vioras Verhalten gegenüber Andrea nicht beobachten ließ. Die gegenseitige Wahl der drei Mädchen ohne Behinderung und die gegenseitige Ablehnung von Luna und Rene spiegelte sich auch in den Beobachtungen wieder, wobei die Konflikte zwischen Rene und Luna gegen Ende der Beobachtungen nachließen. Ebenso eher überraschend schien Lunas abermalige Ablehnung von Andrea, da sie sich gegen Ende der Beobachtungen durchwegs positiv ihr gegenüber verhielt.

Soziogramm des zweiten Tests nach Ende der Beobachtungsphase:



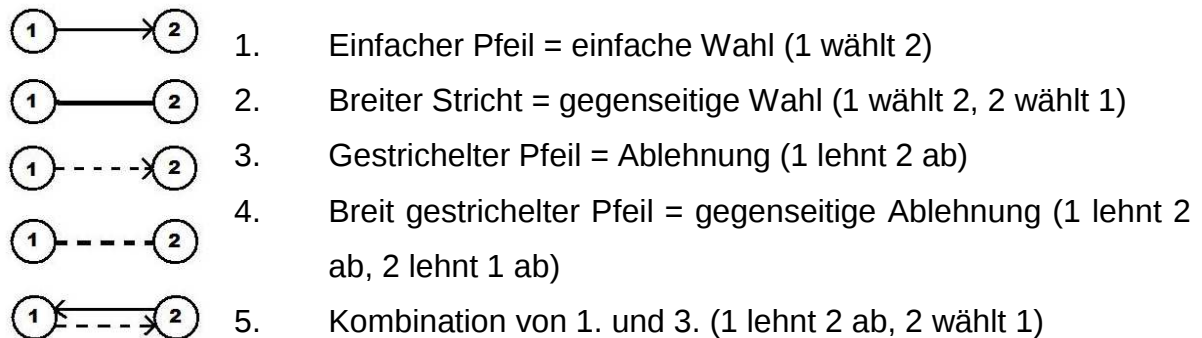
Erläuterungen zum Soziogramm:

rot = Mädchen

blau = Buben

Kinder mit Behinderung: Rene = Mond, Andrea = Stern

Kinder ohne Behinderung: Luna = Sonne, Viora = Blume, Alina = Herz



5.5 Beantwortung der Forschungsfrage

Welches Verhalten zeigen Kinder ohne Behinderung im Rahmen des Heilpädagogischen Voltigierens gegenüber gleichaltrigen Kindern mit Behinderung?

- Wie verhalten sich die Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Gibt es beobachtbare Unterschiede im Verhalten der Kinder ohne Behinderung untereinander und gegenüber den Kindern mit Behinderung?
- Verändert sich das Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung im Laufe der gemeinsamen Freizeitaktivität?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung sowohl positive Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Freundlichkeit als auch negative Verhaltensweisen wie Ablehnung, Zurückhaltung und Gleichgültigkeit zeigten.

Beobachtbare Unterschiede im Verhalten der Kinder ohne Behinderung untereinander und gegenüber den Kindern mit Behinderung konnten insofern festgestellt werden, als dass gegenüber dem Jungen mit Behinderung (Rene) ein vorerst zurückhaltendes und unsicheres Verhalten beobachtet werden

konnte, welches sich vor allem bei zwei von drei Kindern ohne Behinderung in ein ablehnendes Verhalten wandelte und welches auch Konflikte mit sich brachte. Gegenüber dem Mädchen mit Behinderung (Andrea) zeigten die Kinder ohne Behinderung ein positiveres Verhalten, im soziometrischen Test wurde es aber von zwei der drei Kinder ohne Behinderung ebenso abgelehnt. Die Kinder ohne Behinderung verhielten sich untereinander durchwegs positiv, also hilfsbereit, freundlich und rücksichtsvoll, es kam zu keinerlei beobachtbaren Ablehnungen oder Konflikten zwischen ihnen. Eine Veränderung des Verhaltens gegenüber den Kindern mit Behinderung konnte, wie schon erwähnt, ebenfalls festgestellt werden. Gegenüber dem Jungen mit Behinderung (Rene) veränderte es sich von anfänglicher Unsicherheit bei einem Kind (Luna) in Ablehnung und bei einem zweiten Kind (Viora) in Zurückhaltung, was sich auch in einer Ablehnung im soziometrischen Test widerspiegelte. Das beobachtbare Verhalten des dritten Kindes (Alina) veränderte sich hingegen ins positive, da es mehr Kontakt zu beiden Kindern mit Behinderung suchte. Der soziometrische Test ergab jedoch eine Ablehnung des Jungen mit Behinderung (Rene). Gegenüber dem Mädchen mit Behinderung konnte keine Veränderung im Verhalten beobachtet werden, allein der soziometrische Test zeigte eine Veränderung, da sie eines der drei Kinder (Viora) im ersten Test wählte und im zweiten Test ablehnte.

6. Resümee und Ausblick

Abschließend kann gesagt werden, dass eine Studie in solch kleinem Ausmaß kaum aussagekräftig erscheint. Zum einen spielen eine Reihe Faktoren wie bestehende Freundschaften der Kinder untereinander, Geschlecht der Kinder, sowie natürlich der Charakter der einzelnen Kinder, eine große Rolle und beeinflussen die Ergebnisse maßgeblich. So kann einerseits die Tatsache, dass Rene der einzige Junge in der Gruppe war und ihn und Andrea eine schon bestehende Freundschaft verband, das Verhalten der beiden gegenüber beeinflusst haben, da es zum Teil auch zu Gruppenbildungen der drei Kinder ohne und der beiden Kinder mit Behinderung kam. Solche Gruppenbildungen

erschweren des Weiteren eine Kontaktaufnahme zwischen den Gruppen und somit eine Interaktion der Kinder mit und der Kinder ohne Behinderung. Weitere Untersuchungen, die das Verhalten von Menschen ohne gegenüber Menschen mit Behinderung erforschen, sollten deshalb aus mehreren TeilnehmerInnen beider Geschlechter bestehen, welche sich im günstigsten Fall vorher noch nicht kannten. Dies würde eine andere Ausgangslage darstellen, in der sich die einzelnen Gruppenmitglieder nicht von vornherein in Kleingruppen aufteilen würden, da sie nicht schon von vornherein Bekannt- oder Freundschaften verbinden würden.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sprechen Autoren wie Cloerkes (2007) und Tröster (1990) davon, dass kein kausallinearer Zusammenhang zwischen dem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung und der Einstellung ihnen gegenüber besteht. Obwohl in der vorliegenden Arbeit nicht die Einstellung der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung erforscht wurde, kann aus den kongruenten und widersprüchlichen Ergebnissen der Beobachtungen und des soziometrischen Tests, die erwähnte Einstellungs-Verhaltens-Problematik erahnt werden. Interessant wären somit weitere Studien, in welchen zugleich das Verhalten sowie die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung erforscht werden.

Des Weiteren plädiert eine Reihe an AutorInnen für einen freiwilligen, außerschulischen Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, da sich gerade dieser Kontakt positiv auf das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung auswirken könne. Dass jedoch alleine der Aspekt der freiwilligen, gemeinsam Freizeitgestaltung *keinen* positiven Einfluss auf das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung haben muss, zeigt die vorliegende Arbeit. Eine für die Heilpädagogik wichtige Aufgabe könnte es somit sein, auch den ‚freiwilligen Freizeitkontakt‘ zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu organisieren und mittels qualifizierten IntegrationsbegleiterInnen und FreizeitassistentInnen zu unterstützen, um Kontakte im Freizeitbereich qualitativ hochwertig gestalten und durchführen zu können. In vielen Fällen können durchaus alleine die Durchführung und das gemeinsame Interesse an einer Tätigkeit den entscheidenden Grundstein zu einer positiven Kontaktaufnahme

zwischen Menschen mit und ohne Behinderung legen. In manchen Fällen, wie auch in der vorliegenden Untersuchung, könnte jedoch ein/e qualifizierte/r IntegrationsbegleiterIn oder FreizeitassistentIn gezielt in gewissen Situationen handeln und die Interaktion zwischen den Kindern in eine gewisse Richtung lenken. Somit kann gesagt werden, dass der Freizeitbereich einen wertvollen Beitrag zu einer gelungenen Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung beitragen kann, es aber keinesfalls ‚dem Zufall‘ überlassen werden darf, wie und inwieweit Menschen mit und ohne Behinderung im Freizeitbereich in Kontakt treten. Eine gezielte Integrationspädagogik im Freizeitbereich sollte somit von der Heilpädagogik angestrebt werden.

Im Sinne Markowetz' (2008), welcher sich besonders für Integration und Inklusion im Freizeitbereich ausspricht, sollte die Heilpädagogik auf ebendiesen ein besonders großes Augenmerk legen. An Integrations- und Inklusionsbemühungen im schulischen Bereich wurde und wird bis dato viel Arbeit geleistet, dies spiegelt sich auch in der Fülle der hiesigen Literatur zum Thema schulische Integration wieder. Für Integration und vor allen Dingen Inklusion (nach dem Verständnis der dargelegten Theorie) kann ganz besonders der Freizeitbereich einen äußerst wertvollen Beitrag leisten. In diesem Sinne sollten zukünftige Arbeitsbereiche der Heilpädagogik in genau diesem Bereich ansetzen, um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung voll gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, welche nach Opaschowskis (1990) Modell der ‚Lebenszeit‘ insbesondere auch den Freizeitbereich betrifft.

Als Konsequenz für die Heilpädagogik kann somit genannt werden, dass diese besonders eine professionelle Ausbildung qualifizierter FreizeitassistentInnen und IntegrationspädagogInnen, explizit für den Freizeitbereich, anstreben sollte. Dadurch könnten jungen wie auch älteren Menschen mit Behinderung in den verschiedensten Sparten von Freizeitaktivitäten, ähnlich nach dem Konzept eines/einer Stütz- oder Assistenzpädagogen/in in Kindergarten und Schule, gezielte Hilfestellungen im Integrationsprozess angeboten werden, was wiederum den Weg in Richtung einer Inklusiven Gesellschaft weiter eben würde.

Literaturverzeichnis

- Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe- Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Brockhaus-Enzyklopädie (1988): Band 7. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG
- Brockhaus-Enzyklopädie (2006): Band 9. 21. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten- Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 3. Auflage
- Cloerkes, Günther (2000): Erkenntnisse und Erfahrungen aus integrativen Ferien- und Freizeitmaßnahmen. In: Markowetz, Reinhard/ Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Edition. 342 – 349
- Cloerkes, Günther (1985): Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. Berlin: Marhold, 3. Auflage
- Ebert, Harald (1999): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Flieger, Petra (2000): Freizeit mit Hindernissen- Wie Kinder mit Behinderung ihre Freizeit erleben, die Sicht ihrer Eltern und was Anbieter von Freizeitaktivitäten dazu sagen. Wien: Katholische Jungschar Österreich
- Fries, Alfred (2005): Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen – aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen. Oberhausen: Athena
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion- historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 33 – 52
- Klüwer, Carl (2005): Die Entwicklung des ThR international und die Stellung des Heilpädagogischen Voltigierens/Reitens innerhalb des ThR. In: Kröger,

- Antonius: Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FNverlag der Deutschen Reiterlichen Vereinigung. 14 – 17
- Kron, Maria (1994): Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung - eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihrer psychischen Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt am Main: AFRA-Verlag
- Kröger, Antonius (2004): Heilpädagogisches Voltigieren. In: Gäng, Marianne: Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren. München: Ernst Reinhardt Verlag, 5. Auflage
- Kulig, Wolfram (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Theunissen, Georg/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer. 49 – 55
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage
- Mann, Nikolaus (2006): Freizeit ohne Behinderung? Die Bewertung freizeitpädagogischer Ferienangebote für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung durch deren Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien
- Markowetz, Reinhard (2000): Konturen einer integrativen Pädagogik und Didaktik der Freizeit. In: Markowetz, Reinhard/ Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Edition. 39 – 66
- Markowetz, Reinhard (2007): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten- Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 307 – 340
- Markowetz, Reinhard (2007a): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten- Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 207 – 278
- Markowetz, Reinhard (2008): Freizeit inklusive – Aspekte des Gelingens integrationspädagogischer Arbeit im Lebensbereich Freizeit. In: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung,

- didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 241 – 252
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung- Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage
- Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse- Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage
- Moreno, Jacob Levy (1974): Die Grundlagen der Soziometrie- Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, 3. Auflage
- Nickel, Sven (1999): Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html>, 1 - 90 (Download: 12. 2. 2011)
- Opaschowski, Horst W. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen: Leske und Budrich, 2. Auflage
- Opaschowski, Horst W. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen: Leske und Budrich, 3. Auflage
- Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 27 – 39
- Schmidt-Thimme, Dorothea (1990): Freizeit im Elternhaus. In: Zielniok, Walter J./ Schmidt-Thimme, Dorothea: Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung- Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt. Heidelberg: Schindele, 4. Auflage. 33 – 39
- Schulz, Marietta (2005): Heilpädagogische Arbeit mit und auf dem Pferd. In: Kröger, Antonius: Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FNverlag der Deutschen Reiterlichen Vereinigung. 18 – 29
- Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik- Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 6. Auflage
- Theunissen, Georg (2000): Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In: Markowetz, Reinhard/ Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben

- behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Edition. 137 – 149
- Tröster, Heinrich (1988): Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten- Verbales und nonverbales Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie
- Tröster, Heinrich (1990): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten-Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- Wilken, Udo (2000): Urlaub, Reisen und Tourismus für behinderte Menschen. In: Markowetz, Reinhard/ Cloerkes, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Edition. 185 – 194
- Wocken, Hans (2010): Integration und Inklusion. Ein Versuch die Integration von der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore/ Krach, Stefanie/ Niediek, Imke. Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 204 – 234
- Zielniok, Walter J. (1990): Zielaspekte einer Freizeitförderung für geistig behinderte Menschen. In: Zielniok, Walter J./ Schmidt-Thimme, Dorothea (Hrsg.): Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung-Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt. Heidelberg: Schindele, 4. Auflage. 19 – 32
- Zielniok, Walter J./ Klöckner, Georg (1983): Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Freizeitförderung im Bereich der Rehabilitation Behinderter. In: Zielniok, Walter J./ Schmidt-Thimme, Dorothea: Gestaltete Freizeit mit geistig Behinderten. Heidelberg: Schindele, 3. Auflage. 99 – 104

Anhang

Anhang A

Elterninformation

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Michaela Klammer und bin Studentin der Universität Wien, der Studienrichtung Pädagogik mit dem Studienschwerpunkt Heilpädagogik und Integrative Pädagogik. Zurzeit schreibe ich meine Diplomarbeit zum Thema „Verhalten von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung“. Um mein Forschungsvorhaben verwirklichen zu können, möchte ich über einen mehrwöchigen Zeitraum teilnehmende Beobachtungen der Voltigierstunden vornehmen. Ich möchte dazu an den Voltigierstunden Ihres Kindes teilnehmen und das Verhalten der Kinder beobachten. Während der Beobachtungen werde ich handschriftliche Notizen machen. Des Weiteren möchte ich eine soziometrische Untersuchung der Voltigiergruppe durchführen, welche Aufschluss über die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern mit und den Kindern ohne Behinderung geben soll. Dabei werden die Kinder gebeten, die von ihnen gewählten Kinder aufzuschreiben. Die Untersuchung erfolgt anonym, in meiner Arbeit werden weder der Ort noch die Namen der Kinder erwähnt. Ich würde Sie bitten, Ihrem Kind nichts über die Inhalte meines Forschungsvorhabens (Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung) zu erzählen, da sich durch das Wissen beobachtet zu werden, das Verhalten der Kinder verändern könnte.

Ich danke Ihnen und Ihrem Kind für die Unterstützung meiner Untersuchung!

Mit freundlichen Grüßen,

Michaela Klammer

Anhang B

Beobachtungsleitfaden

1. Verhalten vor dem Voltigieren (Zusammenkommen der Gruppe, Putzen des Pferdes)

- Wie begrüßen sich die Kinder o. B. untereinander? Wie begrüßen sie die Kinder m. B.?¹⁰
- Wie gestaltet sich die Situation des Vorbereitungsablaufes (gemeinsamen Putzens und Herrichtens des Pferdes)? Beachten die Kinder o. B. die Kinder m. B. in besonderer Weise? Beziehen sie es in den Vorbereitungsablauf mit ein?
- Geben die Kinder o. B. dem Kind m. B. bei eventuellen Problemen von sich aus Hilfestellungen? Wenn ja, in welcher Weise?

2. Verhalten während des Voltigierens (Aufwärmen, Turnen am Pferd, Spiele am Reitplatz)

- Wie gestaltet sich die Situation der Voltigiereinheit (gemeinsames Aufwärmen, Übungen am Pferd, Spiele am Reitplatz)? Beachten die Kinder o. B. die Kinder m. B. in besonderer Weise? Beziehen sie es bei der Voltigiereinheit mit ein?
- Gehen die Kinder o. B. bei eventuellen Schwierigkeiten oder Missgeschicken auf die Kinder m. B. ein und bieten sie von sich aus Hilfe an? Wenn ja, in welcher Weise? Reagieren die Kinder o. B. bei Missgeschicken oder Erfolgserlebnissen anderer Kinder o. B. genauso oder anders?
- Wie reagieren die Kinder o. B. auf besondere Erfolgserlebnisse der Kinder m. B. während des Voltigierens? Reagieren die Kinder o. B. bei Erfolgserlebnissen anderer Kinder o. B. genauso oder anders?

¹⁰ Abkürzungen: o. B. – ohne Behinderung
m. B – mit Behinderung

3. Verhalten nach dem Voltigieren (Versorgen des Pferdes, Verabschiedung der Gruppe)

- Binden die Kinder o. B. die Kinder m. B. beim Versorgen (Putzen, Abzäumen, Abgurten) des Pferdes mit ein?
- Geben die Kinder o. B. den Kindern m. B. bei eventuellen Schwierigkeiten von sich aus Hilfestellungen? Wenn ja, in welcher Weise?
- Wie verabschieden sich die Kinder o.B. voneinander? Wie verabschieden sie sich von den Kindern m. B.?
- Unterhalten sich die Kinder o. B. über weitere gemeinsame Freizeitpläne? Gibt es solche Pläne auch mit den Kindern m. B.?

Anhang C

Beispiel für ein Beobachtungsprotokoll

5. Beobachtungsprotokoll

2. 12. 2011

15:15 Uhr

Fehlende Kinder: R

Situation vor dem Voltigieren:

R konnte heute nicht zur Stunde kommen; A, Al, Vi und Lu sind da. Al ist als erste da, sie steht mit ihrem Papa an der Weide und streichelt die Pferde. Lu und Vi kommen gemeinsam, sie laufen gleich zu den Pferden, dann zu Al, gemeinsam laufen sie zu Wichtel, der schon am Putzplatz angebunden ist. A kommt aus der Sattelkammer, sie war schon früher da und hat sich in der Zwischenzeit im Stüberl aufgewärmt. Die VP sagt zu den Mädchen, sie sollen gleich den Putzkoffer holen, A dreht sich gleich um und läuft hinein, die anderen Mädchen hinterher. Beim zurückgehen stolpert A über ein Rohr und fällt hin, sie lacht aber dabei und steht gleich wieder auf. Die anderen Kinder schenken der Situation keine Beachtung.

Lu macht den Putzkoffer auf, alle Mädchen nehmen sich einen Striegel heraus und beginnen zu putzen. Während des Putzens fragt Al die VP wo denn heute R ist. Die VP antwortet dass er heute nicht kommen konnte und dass sie es sehr lieb von ihr findet dass sie nach ihm fragt. Al putzt fängt alleine an Pepsi zu Putzen, die anderen Mädchen putzen Wichtel. Lu läuft zu Al und putzt mit ihr. Dann kommt auch noch Vi und putzt ebenfalls Pepsi. A will schon Hufe auskratzen und holt sich einen Hufkratzer. Die VP erklärt ihr dass zuerst alle Kinder mit dem Putzen fertig sein müssen, erst dann werden die Hufe ausgekratzt. A geht zu den anderen Kindern und putzt mit ihnen Pepsi. Beim Putzen erklärt Lu A und Al dass sie sich nicht direkt hinter Pepsi stellen dürfen, weil sie aushauen kann und man dann getroffen wird.

Gemeinsam werden nun die Hufe ausgekratzt, Lu fragt die anderen Mädchen wie viele Hufe sie schon ausgekratzt haben und überlegt ob sie noch einen Huf auskratzen soll.

A fragt die VP was sie heute machen, diese sagt sie erklärt es bevor sie zum Reitplatz gehen.

Die VP sagt den Kindern sie können den Putzkoffer hineintragen und den Gurt und die Decke holen. A nimmt den Putzkoffer und läuft hinein, Lu läuft hinterher und ruft Vi zu „Komm!“ Al ist noch am Putzplatz bei Wichtel und macht den Knoten von seinem Strick zu. Die anderen Kinder sind schon in der Sattelkammer, dann läuft sie auch hinein. Die Kinder kommen heraus, Vi und A tragen den Satteltgurt, das Ende des Gurtes schleift am Boden, Lu sagt zu A „He pass auf, der Gurt streift am Boden!“. Die VP gibt Lu das Zaumzeug zum Halten, sie schaut sie an und fragt „Muss ich das machen?“, die VP sagt nein, Lu erwidert „Gott sei Dank!“. Während die VP den Satteltgurt zumacht sagt Lu zu Vi: „Warst du schon mal bei den anderen Pferden drinnen? Auf der Koppel? Ich schon, musst du mal fragen!“. Wichtel schnuppert Lu an, sie tut als würde sie sich erschrecken und schreit, die andere Kinder lachen und schreien auch. Die VP sagt, sie sollen nicht so laut sein weil sich sonst die Pferde schrecken können. Al steht bei Pepsi, Wichtel schaut zu ihr, Al sagt „Achtung, Wichtel will Pepsi zwicken!“

Die VP sagt, die Kinder sollen sich ausmachen wer welches Pferd auf den Reitplatz führt. Al, Vi und Lu laufen zu Pepsi, sie wollen alle drei sie führen. Die VP erklärt ihnen, dass jedes Kind jedes Pferd einmal hinauf und einmal hinunter führen darf. Die VP bittet Al dass sie mit A Wichtel führt. Sie sagt nichts und geht zu Wichtel. AL führt Wichtel vom Putzplatz weg, A geht nebenbei her und hält sich am Strick der am Voltigiergurt befestigt ist. Sie bemerkt nicht, dass Wichtel sehr knapp am Holzpfeiler vorbeigeht und sie fast zwischen Pfeiler und Wichtel eingezwickelt wird. Erst als die VP sie rufen und hinlaufen bleibt Al stehen und fragen A ob sie das nicht gemerkt hat. A sagt nein und lacht dabei. Die anderen Kinder beobachten die Situation interessiert, sagen aber nichts.

Situation während des Voltigierens:

Al darf anfangen zu Voltigieren, während die VP Wichtel aufwärmt läuft Al hinter ihm her. A, Lu und Vi spielen mit der zweiten VP und Pepsi daneben Spiele. Sie würfeln mit einem großen Stoffwürfel wie viele Runden sie am Reitplatz zum Aufwärmen laufen sollen. Sie sollen am Rand vom Reitplatz, also am Zaun entlang laufen. A hat Schwierigkeiten sich am Reitplatz zu orientieren, sie läuft

nicht am Rand entlang und somit über die Stangen über die sie laufen sollen, sondern in die Mitte des Reitplatzes. Lu ruft: „A ist nicht über die Stangen gelaufen!“ (diese liegen am Rand des Reitplatzes, die Kinder sollen darüber laufen). A läuft an den Rand des Reitplatzes hinaus, Lu läuft ihr nach, geht ein paar Schritte mit ihr mit, sie reden kurz miteinander, dann läuft LU wieder weiter. A sagt, sie will nicht mehr laufen, die VP motiviert sie, sie läuft doch noch eine Runde.

Als nächstes dürfen die Kinder Pepsi führen, A und Lu führen sie als erstes, sie scheinen sich aber nicht ganz einig zu sein in welche Richtung sie gehen, da sie manchmal in entgegensetzte Richtungen ziehen. Die VP sagt, sie müssen sich schon einigen wo sie hingehen, sonst kennt sich Pepsi nicht mehr aus. Als nächstes führen Al und A Pepsi, A geht vorne, Al eher seitlich von Pepsi, sie streichelt sie während dem Gehen, sie scheinen nicht miteinander zu reden (ich kann es über den Reitplatz nicht genau feststellen). Lu darf sich auf Pepsi setzen, die VP und Al führen sie, A soll hinter ihr gehen und Lu einen Ring zuschupfen. A geht zu dicht hinter Pepsi, Lu berührt Pepsi an der Kruppe, was sie nicht mag. Sie schlägt aus und trifft A leicht am Bein, weil diese zu dicht hinter ihr gegangen ist. Sie beginnt zu weinen, die VP kommt und tröstet sie, sie hat sich aber nicht ernsthaft verletzt. Lu und AL beobachten die Situation betroffen, sagen aber nichts. Nun führen sie Pepsi gemeinsam. Als nächstes darf A auf Pepsi reiten, A darf voltigieren gehen. Lu und Vi haben kleine Bälle die sie beim Gehen immer in die Luft schupfen sollen. Sie zeigen sich gegenseitig wie sie das machen und lachen wenn ihnen der Ball auf den Boden fällt. Al darf als nächstes auf Pepsi reiten, A und Vi dürfen sich aussuchen mit welchen Gegenständen sie schupfen wollen. A sagt sie mag nicht mehr, die VP fragt ob ihr der Fuß weh tut wo sie Pepsi getroffen hat, A nickt. Die VP versucht sie zu motivieren, A sucht sich die Ringe aus. Vi und A sollen sich im Laufen die Ringe zuschupfen. Die beiden haben viel Spaß dabei und lachen, A wirkt wieder motiviert. A darf als nächstes auf Pepsi, Vi und Lu schupfen sich die Ringe zu, sie gehen langsam und lassen sich Zeit, sie reden miteinander (ich kann es auf die Distanz nicht verstehen), schupfen sich die Ringe zu und lachen. Dann laufen sie Pepsi nach. Als nächstes sollen sich die Kinder bei den Buchstaben rund um den Reitplatz aufstellen, immer wenn Wichtel bei ihnen vorbeigeht sollen sie eine Übung machen welche die VP ansagt. A sitzt auf Wichtel und voltigiert. Bei einer Übung

rutscht sie immer mehr nach außen, sie sitzt immer schief am Pferd, merkt es selbst aber nicht und sagt somit auch nichts zur VP. Da sie nach außen rutscht merkt es auch die VP nicht gleich. Plötzlich verliert A das Gleichgewicht und rutscht seitlich vom Pferd, sie kann sich aber gerade noch festhalten während die VP Wichtel stoppt und ihr zu Hilfe eilt. A lacht, die VP fragt ob sie nicht gemerkt hat dass sie seitlich runter rutscht, A schüttelt den Kopf. VI, AL und LU haben die Situation auch erst bemerkt als die VP A zu Hilfe eilte. Alle drei stehen da und sehen gespannt zu, wenden sich dann aber wieder kommentarlos ihren Aufgaben zu. Al macht die Übung zu bald, Lu ruft ihr zu: „Warte noch bis Wichtel bei dir ist!“ Lu übersieht dass Wichtel schon kommt, Al und Vi rufen „Jetzt, jetzt!“ Die Kinder laufen Wichtel nach, er trabt im Kreis, danach laufen sie zu Petra in den Kreis. Die VP lässt A auf Wichtel galoppieren, die anderen Mädchen schauen zu, Lu sagt bewundernd „Cool wenn man so reiten kann!“. A steigt ab, Lu und Vi führen Wichtel vom Reitplatz, A und Al führen Pepsi. A schaut nicht wo sie hinget und fällt hin, Al lacht belustigt, A auch.

Situation nach dem Voltigieren:

Lu und Vi unterhalten sich als sie Wichtel zum Putzplatz führen, ich kann nicht verstehen worüber. A und Al unterhalten sich nicht. A sagt, ihr ist kalt, sie mag hinein gehen. Die VP erklärt ihr, dass sie zuerst die Pferde versorgen müssen, dann kann sie hineingehen. Als sie fertig sind läuft A gleich hinein, sie verabschiedet sich nicht von den anderen Kindern. Al, Vi und Lu geben den Pferden noch Karotten während die Eltern auf sie warten. Vi verabschiedet sich als erste, sie gibt jedem Kind und Erwachsenen die Hand und sagt „Tschüss“. Lu und Al fahren gemeinsam nach Hause, sie laufen gemeinsam zum Auto.

Allgemeiner Eindruck:

Lu schien heute sehr energiegeladen und aufgeweckt zu sein, sie redete und lachte deutlich mehr als bei den letzten Stunden. Sie erzählte ständig etwas und „blödelte“ herum um die anderen Kinder zum Lachen zu bringen.

A hingegen schien heute eher unmotiviert zu sein, sie sagte während der Stunde einige male dass sie nicht mehr mitmachen mag. Außerdem wurde ihre Wahrnehmungsstörung heute besonders deutlich, sie stolperte sehr oft und viel hin (in der Sattelkammer, beim Führen am Reitplatz), rutschte beim Voltigieren

seitlich vom Pferd, da sie nicht merkte dass sie immer schiefer wurde, konnte Abstände räumlich schwer abschätzen (Situation vor dem Voltigieren als sie fast zwischen Pferd und Pfeiler eingeklemmt wurde und als sie zu dicht hinter Pepsi ging) und konnte sich am Reitplatz zu Beginn schwer orientieren (lief in der Mitte herum anstatt am Rand).

Abkürzungen:

R – Kind mit Behinderung

A – Kind mit Behinderung

AL – Kind ohne Behinderung

VI – Kind ohne Behinderung

LU – Kind ohne Behinderung

VP – Voltigierpädagogin(nen)

Anhang D

Kategoriensystem

Code	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1	Verhalten vor dem Voltigieren			
1a	Begrüßung der Kinder o. B. und der Kinder m. B.	In diese Kategorie fallen jegliche Arten der Begrüßung der Kinder o. B. von Kindern o. B. und von Kindern m. B. (verbal und nonverbal).	R ¹¹ streckt AL die Hand entgegen und schüttelt sie, sagt laut „Hallo!“, AL sieht ihn kurz an, sagt dann ebenfalls „Hallo“ (<i>Protokoll 1, Seite 1</i>). LU steht neben den beiden, sie begrüßt R nicht, sieht den beiden nur interessiert zu. Auch R begrüßt und beachtet LU nicht (<i>3. Protokoll, Seite 1</i>).	
1b	Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder m. B. beim Vorbereitungsablauf	In diese Kategorie fallen jegliche Situationen des gemeinsamen Putzens und Herrichten des Pferdes, in denen die Kinder o. B. die Kinder m. B. beachten, mit ihnen sprechen oder gemeinsam mit ihnen etwas tun.	R gibt Wichtel während des Putzens ein Bussi auf die Nase, er dreht sich um und sagt etwas Unverständliches zu VI und LU. Die beiden schauen ihn ratlos an und wenden sich wieder ab (<i>Protokoll 2, Seite 1</i>).	Im Unterschied zu Kategorie 3a werden hier Situationen erfasst, in denen die Kinder o. B. vor der Voltigiereinheit mit den Kindern m. B. in Kontakt treten. Dies dient einer möglichen Erkennung einer Veränderung des Verhaltens während der Voltigiereinheit und um zu erfassen, ob sich diesbezüglich ein Muster festlegen lässt.
1c	Hilfestellungen der	Diese Kategorie	Beim Putzen mit der Bürste hat R	Im Unterschied zu Kategorie 3b

¹¹ R, A – Kinder mit Behinderung
LU, VI, AL – Kinder ohne Behinderung

	Kinder o. B. gegenüber den Kindern m. B. bei Problemen	beinhaltet jene Situationen, in denen die Kinder m. B. Schwierigkeiten oder Probleme bei gewissen Handlungen haben und die Kinder o. B. Hilfestellungen geben.	noch immer einen Striegel in der Hand, die Voltigierpädagogin fragt ihn: „Ist das eine Bürste?“ Bevor er antworten kann, ruft VI „Nein!“. R legt den Striegel hinein und nimmt sich eine Bürste (<i>Protokoll 2, Seite 1</i>).	werden hier Situationen erfasst, in denen die Kinder o. B. den Kindern m. B. vor der Voltigiereinheit Hilfestellungen anbieten. Dies dient einer möglichen Erkennung einer Veränderung des Verhaltens während der Voltigiereinheit und um zu erfassen, ob sich diesbezüglich ein Muster festlegen lässt.
2	Verhalten während des Voltigierens			
2a	Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder m. B. während der Voltigiereinheit	In diese Kategorie fallen jegliche Situationen während der Voltigiereinheit, in denen die Kinder o. B. die Kinder m. B. beachten, mit ihnen sprechen oder gemeinsam mit ihnen etwas tun.	R soll bei der nächsten Aufgabe AL die Hand geben. R lässt sie jedoch nicht mehr los und versucht aus Spaß sie herunterzuziehen. AL ruft böse: „Nein, lass mich aus!“ (<i>1. Protokoll, Seite 3</i>).	
2b	Reaktionen der Kinder o. B. auf Schwierigkeiten und Missgeschicke der Kinder m. B. und der Kinder o. B.	In diese Kategorie fallen alle Situationen, in denen ein Kind m. B. Schwierigkeiten oder Probleme beim Lösen oder Umsetzen einer Aufgabe hat und die Kinder o. B. von sich aus Hilfestellungen und	R ist der Vorletzte in der Reihe, hinter ihm läuft LU. R hat beim Laufen im Sand mit den Stiefeln Schwierigkeiten. LU gibt ihm sofort die Hand und sagt zu ihm: „Komm, laufen, laufen!“ (<i>Protokoll 1, Seite 2</i>). R findet die Zahl, zu der er laufen soll, nicht gleich. VI und LU zeigen	

		Lösungen anbieten. Ebenso finden in dieser Kategorie Situationen platz, in denen den Kinder m. B. aber auch den Kinder o. B. Missgeschicke passiert sind und die jeweilige Reaktion (sei es verbal oder nonverbal) der anderen Kinder o. B. darauf.	zu dem Hütchen mit der richtigen Zahl, damit R es sieht (<i>Protokoll 1, Seite 2</i>).	
2c	Reaktionen der Kinder o. B. auf Erfolgserlebnisse der Kinder m. B. und der Kinder o. B.	Diese Kategorie beinhaltet Situationen, in denen die Kinder m. B. aber auch die Kinder o. B. besondere Erfolgserlebnisse haben und die jeweilige Reaktion (sei es verbal oder nonverbal) der anderen Kinder o. B. darauf.	R zeigt den anderen Kindern, dass er schon galoppieren kann. Die Kinder sehen ihm zu und lachen begeistert (<i>Protokoll 1, Seite 2</i>).	
3	Verhalten nach dem Voltigieren			
3a	Besondere Beachtung und Einbeziehung der Kinder m. B. beim Versorgen des Pferdes	In diese Kategorie fallen jegliche Situationen beim Putzen, Abzäumen und Abgurten des Pferdes, in denen die Kinder o. B. die Kinder	LU und R machen den Voltigiergurt auf, LU sagt zu R: „Du machst auf der anderen Seite auf!“. Gemeinsam tragen sie den Gurt und das Zaumzeug zurück in die Sattelkammer (<i>Protokoll 1,</i>	Im Unterschied zu Kategorie 1b werden hier Situationen erfasst, in denen die Kinder o. B. <i>nach</i> der Voltigiereinheit mit den Kindern m. B. in Kontakt treten. Dies dient einer möglichen

		m. B. beachten, mit ihnen sprechen oder gemeinsam mit ihnen etwas tun.	Seite 3).	Erkennung einer Veränderung des Verhaltes während der Voltigiereinheit und um zu erfassen, ob sich diesbezüglich ein Muster festlegen lässt.
3b	Hilfestellungen der Kinder o. B. gegenüber den Kindern m. B. bei Schwierigkeiten	Diese Kategorie beinhaltet jene Situationen, in denen die Kinder m. B. Schwierigkeiten oder Probleme bei gewissen Handlungen haben und die Kinder o. B. Hilfestellungen geben.		Im Unterschied zu Kategorie 1c werden hier Situationen erfasst, in denen die Kinder o. B. den Kindern m. B. <i>nach</i> der Voltigiereinheit Hilfestellungen anbieten. Dies dient einer möglichen Erkennung einer Veränderung des Verhaltes während der Voltigiereinheit und um zu erfassen, ob sich diesbezüglich ein Muster festlegen lässt.
3c	Verabschiedung der Kinder o. B. voneinander und von den Kindern m. B.	In diese Kategorie fallen jegliche Arten der Verabschiedung der Kinder o. B. voneinander oder von den Kindern m. B. (verbal und nonverbal).	Beim Verabschieden geht R zu jedem einzelnen Kind, gibt ihm die Hand und sagt „Tschüss!“. Die anderen Kinder verabschieden sich nur kurz und winken sich zu (<i>Protokoll 1, Seite 3</i>). Als sie fertig sind läuft A gleich hinein, sie sagt nichts zu den anderen Kindern. Al, Vi und Lu geben den Pferden noch Karotten während die Eltern auf sie warten. Vi verabschiedet sich als erste, sie gibt jedem Kind und Erwachsenen die Hand und sagt „Tschüss“ (<i>5. Protokoll, Seite 3</i>).	

3d	Freizeitpläne der Kinder o. B. und mit den Kindern m. B.	Diese Kategorie beinhaltet Gespräche von Eltern und Kindern über weitere Pläne von gemeinsamer Freizeitgestaltung und außerinstitutionellen Kontakten.	Beim Abholen der Kinder fragt LU ihre Mama ob sie mal zu AL darf, LU's Mama zu AL's Papa, dass sie einmal ein Treffen zum Spielen für LU und AL ausmachen müssen (<i>Protokoll 1, Seite 3</i>).	
----	--	--	---	--

Anhang E

Soziometrischer Status

1. Test

	Soziometrischer Status												Wahlverhalten											
	Eigenes Geschlecht						Anderes Geschlecht						Eigenes Geschlecht						Anderes Geschlecht					
	W a	WS	N	A b	AS	N	W c	WS	N	A d	AS	N	W e	WB	N	A f	AB	N	W g	WB	N	A h	AB	N
♥	3			0			1			0			3			0			0			1		
♣	3			0			1			0			3			0			0			1		
☀	3			0			0			1			2			1			0			1		
★	2			1			1			0			3			0			1			0		
☾	0			0			1			3			0			0			3			1		
Summe→	11			1			4			4			11			1			4			4		

2. Test

	Soziometrischer Status												Wahlverhalten											
	Eigenes Geschlecht						Anderes Geschlecht						Eigenes Geschlecht						Anderes Geschlecht					
	W a	WS	N	A b	AS	N	W c	WS	N	A d	AS	N	W e	WB	N	A f	AB	N	W g	WB	N	A h	AB	N
♥	3			0			1			0			3			0			0			1		
✿	3			0			1			0			2			1			0			1		
☀	3			0			0			1			3			0			0			1		
★	2			1			1			0			3			0			1			0		
☾	0			0			1			3			0			0			3			1		
Summe→	11			1			4			4			11			1			4			4		

Abkürzungen: W = Wahlen
 A = Ablehnungen

Soziometrischer Status:

Wahlen eigene Gruppe a I
 Ablehnung eigene Gruppe b II
 Wahlen andere Gruppe c I
 Ablehnung andere Gruppe d II

Wahlverhalten:

Wahlen eigene Gruppe e –
 Ablehnung eigene Gruppe f =
 Wahlen andere Gruppe g –
 Ablehnung andere Gruppe h =

Anhang F

Internetquellen

Nickel, Sven (1999): Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html>, 1-90 (Download: 12. 2. 2011)

„5. Kindliche Sozialreaktion auf Menschen mit Behinderung

5.1 Ergebnisse der Einstellungsforschung

Die meisten Untersuchungen im Bereich der Einstellungsforschung beziehen lediglich Jugendliche oder Kinder im Schulalter mit ein. Bei ihnen scheinen keine prinzipiellen Unterschiede zu Einstellungen von Erwachsenen beobachtbar zu sein (vgl. CLOERKES 1984). Sie scheinen das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem bereits so sehr internalisiert zu haben, dass ihre Einstellungswerte sich denen der Gesamtgesellschaft weitgehend annähern. Dieser Installationsprozess der gesellschaftlich bedingten Normvorstellungen in subjektive Wertesysteme beginnt bereits in der frühen Kindheit, wobei die entscheidenden Prozesse der Einstellungsbildung bzw. der innerpsychischen Verarbeitung von Behinderungen im Kindergarten- bzw. im jüngeren Schulalter stattzufinden scheinen.

Zu Einstellungen von jüngeren Kindern liegen nur wenige Untersuchungen vor. Generell kann davon ausgegangen werden, dass die grundlegenden kulturellen Normen einer Gesellschaft im wesentlichen bereits im ersten Lebensjahr internalisiert werden.

Dreijährige zeigten in den Untersuchungen keine spezifischen Reaktionen auf beeinträchtigte Personen. Dieses Alter, also ungefähr die Periode zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr, die LEONTJEV als "Erste Geburt der Persönlichkeit" bezeichnet und in der die individuelle Ich-Bedeutung gewonnen wird, gilt als Beginn des entscheidenden Sozialisationsalters, was die Bildung von individuellen Werten und Einstellungen betrifft. Vier- bis Sechsjährige äußerten sich hingegen mit zunehmendem Alter tendenziell negativer. Ab ca. dem achten Lebensjahr kann von einer recht stabilen Einstellung ausgegangen werden. Generell stimmen die sozialpsychologischen Untersuchungen darin überein, dass auch bei Kindern die Visibilität einer Behinderung bei der Einstellungsbildung von größter Bedeutung ist (vgl. KRON 1994, Becker-Gebhard 1990a, MÜNZING 1972).

WOCKEN (angeführt nach: PODLESCH / PREUSS-LAUSITZ 1993) ergänzt dies in seiner 1992 durchgeführten Untersuchung, in der er die Soziale Distanz von 1055 Schüler/innen unterschiedlichen Alters und verschiedenen Schulformen angehörend erfasste. Die größte soziale Distanz wurde dabei gegenüber Kindern mit Verhaltensstörungen ermittelt, gefolgt von Kindern mit geistigen Behinderungen, Kindern nicht-deutscher Herkunft, Kindern mit körperlichen- und schließlich Kindern mit Lernbehinderungen. Möglicherweise machten die in die Untersuchung involvierten Kinder ihren Wunsch nach Abgrenzung und Distanz nicht einzig an der Visibilität oder an der Schwere einer Behinderung fest, sondern an den Schwierigkeiten, die in der Interaktion und Kooperation mit einem anderen Kind entstehen könnten.

5.2 Sozialverhalten von Kindern aus integrativen Zusammenhängen

Häufig ist in Berichten über integrative Erziehung im Elementar- oder Primarbereich davon die Rede, dass Kinder "mit Behinderten anders umgehen", sie "keine Scheu zeigen", "Behinderungen gar nicht wahrnehmen" oder "so etwas wie Behinderung gar nicht kennen". Diese sehr oberflächlichen Beschreibungen erlauben es jedoch nicht, in einem wissenschaftlichen Sinn davon zu sprechen, dass eine gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen zu einer (generell) vorurteilsfreien, positiv ausgerichteten und Akzeptanz schaffenden Einstellung gegenüber beeinträchtigten Menschen führe.“

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Verhalten von Kindern ohne Behinderung gegenüber Kindern mit Behinderung im Freizeitbereich. Eine Vielzahl an Einstellungsforschungen belegen, dass sich ein freiwilliger Kontakt zu Menschen mit Behinderung positiv auf das Verhalten und die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung auswirkt. Darum wurde der Bereich der Freizeit gewählt, da dieser ein gewisses Maß an Freiwilligkeit voraussetzt.

Mittels der teilnehmenden Beobachtung wurde eine heilpädagogisch-integrative Voltigiergruppe untersucht. Des Weiteren wurde zu Beginn und am Ende der Beobachtungsphase ein soziometrischer Test durchgeführt. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf dem Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung vor, während und nach der Voltigiereinheit, sowie auf der Veränderung des Verhaltens im Laufe der Beobachtungen. Die Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

Die gewonnenen Ergebnisse der Beobachtungen und des soziometrischen Tests waren zum Teil recht widersprüchlich. Kinder mit Behinderung, gegenüber denen ein recht positives Verhalten gezeigt wurde, wurden teilweise im soziometrischen Test abgelehnt. Die Kinder ohne Behinderung verhielten sich gegenüber den Kindern mit Behinderung recht unterschiedlich. Zum einen zeigten sie positive Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Freundlichkeit, zum anderen negative Verhaltensweisen wie Ablehnung und Gleichgültigkeit. Es konnte ebenso eine Veränderung im Verhalten der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung festgestellt werden, welches sich bei einigen Kindern von anfänglicher Unsicherheit in Ablehnung wandelte.

Abstract

This thesis deals with the behavior of children without disability against handicapped children in the context of leisure time. A lot of image researches shows, that a voluntary contact to handicapped persons has a positive effect on the approach and behavior to them. The field of leisure time was chosen, because it is based on voluntariness.

By the qualitative-empirical method of participating observation, an integrative group of children was analyzed during their vaulting-lessons. Moreover a sociometrical test was made at the beginning and the end of the observations. The main focus of the study was the behavior of children without disability against handicapped children before, during and after the vaulting-lessons. Also important was to analyze the changing of their behavior during the time of observations.

The evaluation of the observations, using the method of qualitative content analysis by Mayring (2008), and the sociometrical test shows a very inconsistent result. Although the behavior against some of the handicapped children had been quite positive, they were disliked at the test. The behavior of the children without disability against the handicapped children was very different. On the one hand they behave friendly, helpful and thoughtful; on the other hand they behave negative and indifferent. Also a changing in their behavior was declared. The primary behavior of retention changed into a negative answer.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Michaela Klammer
Geburtstag: 3. März 1987
Geburtsort: Amstetten

Schul- und Ausbildung

1993 - 1997	Volksschule Dimbach
1997 - 2001	Hauptschule St.Georgen/Walde
2001 - 2006	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Schulschwestern Amstetten
2006 - 2012	Pädagogik Studium an der Universität Wien, Studienschwerpunkt Heil- und Sonderpädagogik
2009 - 2010 am	Ausbildung zum Heilpädagogischen Voltigieren (HPV) Kuratorium für Therapeutisches Reiten

Berufserfahrung im pädagogischen Bereich

08/ 2006	Lernwoche mit Volksschulkindern in der VS Waldhausen
02/ 2007	Vertretung der gruppenleitenden Kindergartenpädagogin im Pfarrcaritas-Kindergarten Pabneukirchen
11/ 2008	Vertretung der gruppenführenden Hortpädagogin im Kinderhort Hauslau/ Donau
09/ 2008, 2009, 2010	gruppenführende Kindergartenpädagogin im Sommerkindergarten Perg Haydnstraße
02/ 2011	Vertretung der gruppenführenden Kindergartenpädagogin im Gemeindekindergarten St.Georgen/ Walde

09/ 2011	Früherzieherin und Leiterin im Sommerkindergarten Perg Haydnstraße
03 - 04/ 2011	Spielgruppenleiterin im Eltern-Kind-Zentrum St.Georgen/Walde
2010 - dato	(Kinder)Reit- und Voltigierstunden am Reitstall Großreithner in St.Georgen/Walde
07/ 2011, 2012	Planung, Gestaltung und Durchführung der Kinderreitwochen am Reitstall Großreithner