



Sabine Radtke · Lisa Schäfer

Inklusion im Nachwuchsleistungssport

Vereinbarkeit von Schule und paralympischem Leistungssport
an Eliteschulen des Sports versus Regelschulen



Sabine Radtke · Lisa Schäfer

Inklusion im Nachwuchsleistungssport

Vereinbarkeit von Schule und paralympischem Leistungssport an
Eliteschulen des Sports versus Regelschulen

SPORTVERLAG *Strauß*

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft 2019 | 04

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber:

Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp)
Graurheindorfer Str. 198
53117 Bonn
www.bisp.de

Ansprechpartner:

Andrea Eskau
Tel.: +49 228 99 640 90 36
E-Mail: andrea.eskau@bisp.de

Radtke, Sabine / Schäfer, Lisa

Inklusion im Nachwuchsleistungssport

Vereinbarkeit von Schule und paralympischem Leistungssport
an Eliteschulen des Sports versus Regelschulen
Sportverlag Strauß, Hellenthal – 1. Aufl. 2019.

(Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 2019,04).
ISBN 978-3-86884-547-1

© SPORTVERLAG Strauß

Neuhaus 12 – 53940 Hellenthal
Fon (+49 2448) 247 00 40 - Fax (+49 2448) 919 56 10
E-Mail: info@sportverlag-strauss.de
<http://www.sportverlag-strauss.de>

Satz & Layout: Sportverlag Strauß, Hellenthal
Umschlag: Mike Hopf, Berlin
Umschlagillustration: Gettyimages (Filippo Romeo, Kathrin Ziegler,
Caiaimage Martin Barraud, Heath Korvola), freepik
Herstellung: druckhaus köthen GmbH & Co. KG, Köthen
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis



Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	11
Abbildungsverzeichnis	17
1 Einleitung	21
1.1 Darstellung von Ausgangslage und Problemstellung	23
1.2 Ziel des Forschungsvorhabens und praktische Relevanz des Themas	32
2 Theoretischer Hintergrund	37
2.1 Stand der Forschung	39
2.1.1 Sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema „Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport im Nichtbehindertensport“	39
2.1.2 Forschungsdefizit hinsichtlich des paralympischen Nachwuchsleistungssports	42
2.2 Theoretischer Bezugsrahmen des Forschungsvorhabens ..	46
3 Methodisches Vorgehen	49
3.1 Auswahl und Gewinnung der Interviewpartnerinnen und -partner	51
3.1.1 Teilstudie 1: Jugendliche Athletinnen und Athleten	52
3.1.2 Teilstudie 2: Eltern, Trainerinnen und Trainer und Vertreterinnen und Vertreter der Schule	53
3.2 Beschreibung der Stichprobe	54
3.2.1 Teilstudie 1: Jugendliche Athletinnen und Athleten	54
3.2.2 Teilstudie 2: Eltern, Trainerinnen und Trainer und Vertreterinnen und Vertreter der Schule	55
3.3 Standardisierung des Interviews	56
3.4 Konstruktion der Interviewleitfäden und Pre-Test	57
3.4.1 Interviewleitfäden zu Teilstudie 1	58
3.4.2 Interviewleitfäden zu Teilstudie 2	58
3.5 Datenerhebung	59
3.6 Datenauswertung	60

4	Darstellung der empirischen Ergebnisse	63
4.1	Verlauf der Sport- und Schullaufbahn	65
4.1.1	Beginn der Sportlaufbahn	65
4.1.2	Beginn der Leistungssportlaufbahn und damit Einstieg in den Behindertensport	71
4.1.3	Doppelmitgliedschaft im Behinderten- und Nichtbehindertensportverein	76
4.1.4	Aufkommende Konflikte im Nichtbehindertensport	79
4.1.5	Verlauf der Schullaufbahn	84
4.1.6	Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule mit Blick auf Sport und Behinderung	86
4.1.7	Wechsel an eine Eliteschule des Sports	90
4.1.8	Stellenwert von Leistungssport und Schule im Lebenszusammenhang der jugendlichen Athletinnen und Athleten	95
4.1.8.1	Stellenwert des Leistungssports im Lebenszusammenhang der Jugendlichen	95
4.1.8.2	Stellenwert der Schule im Lebenszusammenhang der Jugendlichen	99
4.1.8.3	Gewichtung von Sport versus Schule aus Perspektive der Regel- und Sportschülerinnen und -schüler	101
4.1.9	Zwischenfazit	103
4.2	Objektive Anforderungen aus Leistungssport und Schule	110
4.2.1	Umfang und Struktur der Anforderungen im Leistungssport	111
4.2.2	Umfang und Struktur der schulischen Anforderungen	116
4.2.3	Zeitlicher Umfang der Doppelbelastung	117
4.2.4	Zwischenfazit	128
4.3	Subjektives Empfinden der Doppelbelastung	132
4.3.1	Subjektives Belastungsempfinden der Regelschülerinnen und -schüler	133
4.3.2	Subjektives Belastungsempfinden der Sportschülerinnen und -schüler	137
4.3.3	Belastungsempfinden an Regel- und Sportschulen im Vergleich	144
4.3.4	Zwischenfazit	145

4.4	Auswirkungen und Bewältigung der Doppelbelastung . . .	148
4.4.1	Auswirkungen der Doppelbelastung	149
4.4.2	Individuelle Strategien der Jugendlichen zur Bewältigung der Doppelbelastung	151
4.4.3	Objektive Ressourcen zur Bewältigung der Doppelbelastung	154
4.4.3.1	Unterstützungsleistungen der Eltern	157
4.4.3.2	Unterstützungsleistungen der Trainerinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer, Peergroup.	166
4.4.4	Zwischenfazit	176
4.5	Sichtweise der Athletinnen und Athleten: Schulische Unterstützungsfunktion bei der Bewältigung der Doppelbelastung	181
4.5.1	Art und Aufbau der Schulen	183
4.5.2	Erfahrungswerte und Anpassungsleistungen der Schule bezüglich Inklusion	184
4.5.2.1	Regelschule	184
4.5.2.2	Sportschulen.	190
4.5.3	Unterstützungs- und Anpassungsleistungen der Schule bezüglich des Leistungssports	196
4.5.3.1	Regelschule	196
4.5.3.2	Sportschule	201
4.5.4	Zwischenfazit	209
4.6	Sichtweise der Athletinnen und Athleten: Einbindung auf sozialer Ebene	213
4.6.1	Soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an Regel- und Sportschulen	214
4.6.2	Zwischenfazit	227
4.7	Wechselbereitschaft der Regelschülerinnen und -schüler an eine Sportschule.	230
4.7.1	Grundsätzliche Bewertung des Verbundsystems seitens der Regelschülerinnen und -schüler	230
4.7.2	Gründe für einen ausbleibenden Wechsel	232
4.7.3	Zwischenfazit	236
4.8	Sichtweise der Eltern/Trainerinnen und Trainer/Schulverantwortlichen im Hinblick auf das Verbundsystem der Eliteschulen des Sports	238

4.8.1	Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Eltern	238
4.8.1.1	Grundsätzliche Haltung der Eltern im Hinblick auf einen möglichen Schulwechsel.	239
4.8.1.2	Relevanz der elterlichen Unterstützungsleistung aus Sicht der Eltern.	243
4.8.1.3	Soziale Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Eltern	247
4.8.1.4	Zwischenfazit	249
4.8.2	Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Trainerinnen und Trainer	251
4.8.2.1	Erfahrungen bei der Initiierung des Integrationsprozesses in den bestehenden Sportschulen.	253
4.8.2.2	Die Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im schulischen Sektor des Verbundsystems	259
4.8.2.3	Die Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im sportbezogenen Sektor des Verbundsystems: Inklusives vs. separiertes Trainingssetting.	261
4.8.2.4	Soziale Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Trainersicht	267
4.8.2.5	Zwischenfazit	275
4.8.3	Die Integration von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Schulverantwortlichen	278
4.8.3.1	Aktuelle Umsetzung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung.	278
4.8.3.2	Gründe für die bislang ausbleibende Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung	281
4.8.3.3	Unwissenheit über den Behindertensport seitens der Schulverantwortlichen infolge fehlender Informationsquellen	285
4.8.3.4	Erfahrungen der Schulverantwortlichen im Hinblick auf die Rekrutierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung	291
4.8.3.5	Zwischenfazit	293

4.9	Gesamtfazit: Barrieren bei der Aufnahme und sozialen Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Eliteschulen des Sports.....	295
4.9.1	Barrieren auf systemischer Ebene	296
4.9.1.1	Barrieren hinsichtlich der Lage der Sportschulen, Barrierefreiheit, Qualifikation von Trainerinnen und Trainern und Lehrkräften.....	297
4.9.1.2	Barrieren im Kontext sportbezogener förderstruktureller Aspekte des Verbundsystems	304
4.9.2	Barrieren auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen der Akteurinnen und Akteure des Nichtbehindertensports.....	309
4.9.2.1	Haltung der Lehrkräfte, Trainerinnen und Trainer und Mitschülerinnen und -schüler.....	310
4.9.2.2	Mangelnde Erfahrung im Umgang mit Para-Athletinnen und -Athleten	313
5	Handlungsempfehlungen für die Praxis.....	317
	Literaturverzeichnis	333
	Anhang	349

Tabellenverzeichnis



Tabellenverzeichnis

Tab. 1	26
Anzahl der Bundeskaderathletinnen und -athleten (DBS-Angabe; Stand: 3. Quartal 2018)	
Tab. 2	27
Anzahl der Landeskaderathletinnen und -athleten (eigene Erhebung; Stand: 08/2018)	
Tab. 3	32
Standorte, an denen Jugendliche mit Behinderung im Schuljahr 2017/2018 im Verbundsystem Eliteschule des Sports beschult wurden (Quelle: eigene Erhebung unter Berücksichtigung von 37 der 43 Standorte)	
Tab. 4	54
Sportarten und Kaderzugehörigkeit der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler	
Tab. 5	55
Besuchte Schulform der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler	
Tab. 6	55
Behinderungsart der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler	
Tab. 7	56
Stichprobenszusammensetzung der Teilstudie 2	
Tab. 8	68
Einstiegssportarten der Interviewpartnerinnen und -partner (Mehrfachnennung möglich)	

Tab. 9	76
Trainingssetting beim Einstieg in den organisierten Sport (Regelsport- vs. Behindertensportverein)	
Tab. 10	77
Trainingssetting im weiteren Verlauf der Sportkarriere	
Tab. 11	85
Besuchte Schulform (weiterführende Schule) der jugendlichen Athletinnen und Athleten	
Tab. 12	85
Angestrebter Bildungsabschluss der jugendlichen Athletinnen und Athleten	
Tab. 13	91
Zeitpunkt des Wechsels von der Regel- zur Eliteschule des Sports (EdS) (N = 5)	
Tab. 14	113
Zeitlicher Umfang des Trainings von Sportschülerinnen und -schülern (N = 5) nach Trainingseinheiten (TE) und Trainings- stunden (TStd.) pro Trainingstag (T) und Woche (W) (in Anlehnung an Richartz et al., 2009)	
Tab. 15	115
Zeitlicher Umfang des Trainings von Regelschülerinnen und -schülern (N=14) nach Trainingseinheiten (TE) und Trainings- stunden (TStd.) pro Trainingstag (T) und Woche (W) (in Anlehnung an Richartz et al., 2009)	
Tab. 16	117
Anzahl der Wochenstunden in Regelschulen vs. Sportschulen	

Tab. 17	120
Wochenplan einer Schwimmerin, die nicht im Internat wohnt und keine Schulzeitstreckung in Anspruch nimmt, aus der Oberstufe einer Eliteschule (Schulzeitstreckung)	
Tab. 18	122
Wochenplan einer Leichtathletin, die die Oberstufe einer Eliteschule besucht (Internatsbewohnerin/Schulzeitstreckung)	
Tab. 19	124
Wochenplan eines Schwimmers, der die Mittelstufe einer Regelschule besucht	
Tab. 20	184
Verteilung der fünf Sportschülerinnen und -schüler auf unterschiedliche Schultypen	

Abbildungsverzeichnis



Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	46
Modell des Bewältigungshandelns (nach Richartz, 2000; angelehnt an Faltermaier, 1987)	

Einleitung

1

1.1 Darstellung von Ausgangslage und Problemstellung

Ausgangslage

Nachwuchsleistungssportlerinnen und -sportler sind mit der Herausforderung konfrontiert, neben den Anforderungen des Leistungssports zugleich den Ansprüchen einer schulischen Ausbildung gerecht zu werden. Zur Bewältigung einer dualen Karriere sind in den 1990er Jahren in Deutschland Eliteschulen des Sports etabliert worden (vgl. z. B. Radtke & Coalter, 2007; Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2009).¹ Laut den *Leipziger Thesen zu Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports* von 2002 ist eine Eliteschule des Sports „eine Fördereinrichtung, die im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen Bedingungen gewährleistet, damit talentierte Nachwuchsathletinnen und Nachwuchsathleten sich auf künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung ihrer individuellen schulischen Bildungschancen vorbereiten können“². Die Anerkennung als Eliteschule des Sports erfolgt seitens des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) für jeweils einen Olympiazzyklus und ist abhängig von der Erfüllung festgesetzter Qualitätskriterien. Aktuell gibt es bundesweit, das heißt in allen Bundesländern mit Ausnahme von Schleswig-Holstein und Bremen, insgesamt 43 Verbundsysteme Eliteschulen des Sports, in die nach Angabe des DOSB 108 Schulen involviert sind und in denen die Schulformen Haupt-, Real-, Gesamt-/Sekundarschule sowie berufsbildende Schule und Gymnasium abgebildet werden.

¹ Zuvor bestanden in der DDR die bekannten Kinder- und Jugendsportschulen (KJS), in denen die beiden Bereiche Schule und Leistungssport jedoch bewusst voneinander getrennt waren und der Bereich des Leistungssports oberste Priorität genoss (vgl. u. a. Brettschneider & Klimek, 1998). Aber auch in der Bundesrepublik wurden bereits in den 1960er und 1970er Jahren spezifische Organisationsformen der Koordinierung von Leistungstraining und Schule diskutiert und an ausgewählten Regelschulen erprobt (vgl. z. B. Hohwald & Hahn, 1982).

² Zugriff am 15.06.18 unter <https://www.iat.uni-leipzig.de/datenbanken/iks/sponet/Record/4007585>

Insgesamt werden derzeit rund 11.500 Talente gefördert.³ Je nach Standort ist das Verbundsystem aus Schule, Leistungssport und Internat unterschiedlich organisiert: An einigen Standorten sind direkt am Olympiastützpunkt Sportschulen angesiedelt, die ausschließlich Leistungssportlerinnen und Leistungssportler beschulen. An anderen Standorten kooperieren die Stützpunkte mit ortsansässigen Schulen, an denen entweder reine Sportklassen eingerichtet sind oder einzelne Leistungssportlerinnen und Leistungssportler in Regelklassen unterrichtet werden.⁴ Auf Sommersportarten fokussieren 29 Eliteschulen, auf Wintersportarten sieben; weitere sieben setzen übergreifende Schwerpunkte.

Die Themen „Chancen und Risiken des Hochleistungssports im Jugendalter“ und „Vereinbarung von Schule und Leistungssport“ werden seit über zwei Jahrzehnten in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen der Sportwissenschaft bearbeitet und kontrovers diskutiert. Veröffentlichungen finden sich in der Sportpädagogik (vgl. z. B. Mayer, 1995; Richartz & Brettschneider, 1996; Lüsebrink; 1997; Brettschneider & Klimek, 1998; Brettschneider, Heim & Klimek, 1998; Richartz, 2000; Bona, 2001; Rost, 2002; Heim, 2002; Heim & Brettschneider, 2002; Heim & Richartz, 2003; Brettschneider & Klimek, 2009; Hummel & Brand, 2010; Borchert, 2013; Gerber & Pühse, 2005; Pallesen und Schierz, 2010; Hoffmann, Sallen, Albert & Richartz, 2010; Hemming, 2015; Güllich & Richartz, 2015/2016; Kehne & Breithecker, 2017), in der Sportsoziologie (vgl. z. B. Thiel, Teubert & Cachay, 2005/2006; Teubert, Borggrefe, Cachay & Thiel, 2006; Radtke & Coalter, 2007; Emrich & Güllich, 2008; Emrich, Pietsch, Güllich, Klein, Fröhlich, Flatau, Sandig & Anthes, 2008; Prohl & Emrich, 2009; Teubert, 2009; Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2009; Borggrefe & Cachay, 2010/2011/2012; Flatau & Emrich, 2011; Nolden, 2011) und in der Sportpsychologie (vgl. z. B. Beckmann, 2002; Kugelmann, Petsch & Schleinkofer, 2002; Conzelmann & Nagel; 2003; Elbe, Beckmann & Szymanski, 2003a/b; Elbe &

³ Zugriff am 20.12.18 unter <https://eliteschulen.dosb.de/>

⁴ Im folgenden Text wird die Bezeichnung *Verbundsystem Eliteschule des Sports* als übergeordnete Bezeichnung verwendet werden; dies schließt sämtliche Organisationsformen des Verbundsystems mit ein (reine Sportschulen vs. mit dem Verbundsystem kooperierende Schulen).

Seidel, 2003; Beckmann, Szymanski & Elbe, 2004; Szymanski, Beckmann, Elbe & Müller, 2004; Beckmann, Elbe & Szymanski, 2005; Seidel, 2005; Beckmann, Szymanski, Elbe & Ehrlenspiel, 2006; Albert, 2010; Benthin, 2010; Cosh & Trully, 2015; Brand, Wolff & Hoyer, 2013; Wartenberg, Borchert & Brand, 2014; Burrmann, Brandmann & Chudaske, 2015). Gemeinsam ist diesen Publikationen, dass sie sich ausschließlich auf Athletinnen und Athleten aus olympischen Sportarten bzw. auf das Verbundsystem zur Förderung des olympischen Leistungssports konzentrieren; der paralympische Nachwuchsleistungssport wird in keinem der oben aufgeführten Werke thematisiert.

Problemstellung

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die die Voraussetzungen erfüllen, eine Eliteschule des Sports zu besuchen, fällt im Vergleich zur Anzahl potentieller Sportschülerinnen und Sportschüler⁵ aus dem Nichtbehindertensport gering aus. Grundsätzlich ist bei einem derartigen Vergleich jedoch zu beachten, dass im paralympischen Sport die Population der Kaderathletinnen und -athleten im Jugendalter wesentlich kleiner ist, als dies im olympischen Sport der Fall ist (Radtke, 2011). Im dritten Quartal 2018 gehören dem Bundeskader des Deutschen Behindertensportverbands (DBS) 302 Personen an. Das jüngste Kadermitglied war zum damaligen Zeitpunkt elf Jahre alt. Die Zahl der bis 20-Jährigen lag über allen paralympischen Sportarten hinweg bei N = 66. In den seitens des DBS mit hauptamtlichen Trainerpersonal geförderten paralympischen Kernsportarten Schwimmen, Leichtathletik, Radsport, Tischtennis, Ski Alpin und Ski Nordisch finden sich insgesamt 52 Bundeskaderathletinnen und -athleten im Alter bis 20 Jahre (DBS-Angabe; Stand: 3. Quartal 2018).

⁵ Im Folgenden werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Eliteschulen des Sports besuchen, als Sportschülerinnen und *Sportschüler bezeichnet*, während für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sogenannte Regelschulen besuchen, die keinen Bezug zum Verbundsystems haben, der Terminus *Regelschülerinnen und Regelschüler* verwendet wird.

Tab. 1 Anzahl der Bundeskaderathletinnen und -athleten (DBS-Angabe; Stand: 3. Quartal 2018)

Gesamtanzahl der Bundeskaderathletinnen und -athleten	N = 302
Gesamtanzahl der bis 20-jährigen Bundeskaderathletinnen und -athleten	N = 66
Anzahl der bis 20-jährigen Bundeskaderathletinnen und -athleten in den paralympischen Kernsportarten Schwimmen, Leichtathletik, Radsport, Tischtennis, Ski Alpin, Ski Nordisch	N = 52

Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass sich potentielle Kandidatinnen und Kandidaten für den Besuch von Eliteschulen des Sports nicht nur aus den Angehörigen des Bundeskaders, sondern auch aus den Mitgliedern der Landeskader der 17 Landesverbände im Behindertensport rekrutieren. Da beim DBS keine Gesamtübersicht über die aktuelle Anzahl der Landeskaderathletinnen und -athleten in den einzelnen Landesverbänden vorliegt, bemühten wir uns im Juli 2018, durch direkte Kontaktaufnahme mit den Landesverbänden diesbezügliche Informationen zu generieren. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Kaderkriterien in den verschiedenen Bundesländern teilweise sehr unterschiedlich bzw. uns nicht bekannt sind. Das heißt, eine tatsächliche Vergleichbarkeit der Daten ist nicht gegeben.

Aus unserer Abfrage ergab sich für die Kohorte der 15- bis 20-Jährigen eine Gesamtzahl von 210 Athletinnen und Athleten aus den Geburtsjahrgängen 1998 bis 2003. Die meisten Landeskaderathletinnen und -athleten im Alter von 15 bis 20 Jahren sind im August 2018 in Nordrhein-Westfalen (N = 50) registriert, gefolgt von Mecklenburg-Vorpommern (N = 23) und Thüringen (N = 21).

Tab. 2 Anzahl der Landeskaderathletinnen und -athleten (eigene Erhebung; Stand: 08/2018)

Landesverband	Anzahl der Landeskaderathletinnen und -athleten (Jahrgänge 1998 bis 2003) (N)
NRW	50
Mecklenburg-Vorpommern	23
Thüringen	21
Brandenburg	20
Sachsen	18
Berlin	16
Hessen	15
Baden-Württemberg	13
Niedersachsen	10
Bayern	9
Sachsen-Anhalt	7
Hamburg	5
Saarland	2
Rheinland-Pfalz	1
Bremen	0
Schleswig-Holstein	0
Gesamt	210

Gemäß dieser Auflistung der Landeskaderathletinnen und -athleten und den oben aufgeführten jugendlichen Bundeskaderathletinnen und -athleten ergibt sich eine (ungefähre) Gesamtzahl von aktuell 276 Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung im Alter von bis zu 20 Jahren, die potentiell eine Eliteschule des Sports besuchen könnten.

Öffentliche Darstellung der Berücksichtigung des paralympischen Sports an Eliteschulen des Sports

Während 2016 auf der DOSB-Website zu den Eliteschulen des Sports der paralympische Sport noch nicht explizit erwähnt wurde, findet sich dort im Juni 2018 ein Passus, der durch die Erwähnung von Paralympischen und Deaflympischen Spielen sowohl den paralympischen Sport als auch den Leistungssport von gehörlosen Sportlerinnen und Sportlern mit einbezieht:

„Ziel der aktuellen Neustrukturierung des Leistungssports und der Spitzensportförderung in Deutschland ist es, den Spitzensport zukunftsorientiert und international wettbewerbsfähig aufzustellen, Erfolgspotenziale für Podiumsplätze bei Olympischen, Paralympischen und Deaflympischen Spielen, Weltmeisterschaften und World Games zu erkennen und gezielter zu fördern. Die Eliteschulen des Sports bieten wichtige strukturelle Voraussetzungen dafür.“⁶

In der Vereinbarung zur Förderung leistungssportorientierter Schülerinnen und Schüler an den Eliteschulen des Sports im Verbundsystem Schule, Sport und Internat, die seitens der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Konferenz der Sportminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (SMK) und des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) im Januar 2018 ratifiziert wurde, wird der paralympische Sport hingegen nicht explizit erwähnt. Im Gegensatz dazu thematisiert der Deutsche Behindertensportverband (DBS) auf verschiedenen Webseiten die Aufnahme von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung in Eliteschulen des Sports als eine Inklusionsmaßnahme.⁷ Schon im ersten DBS-

⁶ Zugriff am 15.06.18 unter https://www.dosb.de/sonderseiten/news/news-detail/news/eliteschulen-des-sports-werden-gestaerkt/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=40ac2d718b6af728828335c3b933905c

⁷ Zugriff am 15.06.18 unter <https://www.dbs-npc.de/inklusionsprojekte.html> und <https://www.dbs-npc.de/leistungssport-athletenfoerderung-duale-karriere.html>

Stützpunktkonzept von 2013 wurden die Eliteschulen des Sports als wichtiges Strukturelement zur Förderung des Leistungssports von Jugendlichen mit Behinderung dargestellt. Im weiterentwickelten Stützpunktkonzept von 2018 wird auf eine „noch engere Verzahnung zwischen Paralympischen Trainingsstützpunkten und den Strukturelementen des olympischen Sports (z. B. Bundesleistungszentren, Eliteschulen des Sports)“ (DBS, 2018, S. 6) hingewiesen und ein gesonderter Passus zu den Eliteschulen des Sports ist dem Konzept hinzugefügt:

„Die Eliteschulen des Sports (EDS) sind grundsätzlich im Bereich eines Olympiastützpunktes angesiedelt. So können die besten Nachwuchsathletinnen und -athleten auf die bewährten Serviceeinrichtungen zugreifen. Eliteschulen des Sports sind Fördereinrichtungen, die im kooperativen Verbund von Leistungssport, Schule und Wohnen, Bedingungen gewährleisten, damit künftige Spitzenleistungen im Sport bei Wahrung der schulischen Bildungschancen möglich sind. Die Bedeutung der EDS für paralympische Nachwuchsathletinnen und -athleten wird in Zukunft weiter zunehmen. Daher sind in ausreichender Anzahl Betreuungsmöglichkeiten, Unterstützungsleistungen und flexible Regelungen zur Absolvierung des Trainings und der Wettkämpfe entsprechend der Saisonplanungen bereitzustellen“ (ebd., S. 10).

Im Jahr 2016 hatten wir vor Beginn des vorliegenden Forschungsvorhabens erstmalig eine explorative Telefonbefragung unter Verantwortlichen des Nichtbehindertensports, die im Verbundsystem tätig sind, durchgeführt, um ein allgemeines Meinungsbild zum Thema „Berücksichtigung von Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung im Verbundsystem Eliteschule des Sports“ zu generieren. Als eine Erkenntnis kristallisierte sich damals heraus, dass es unter den Expertinnen und Experten des Nichtbehindertensports ein hohes Maß an Unwissenheit bis hin zu Widerstand gegenüber der gleichberechtigten Teilhabe von Sportlerinnen und Sportlern aus paralympischen Sportarten gibt. So wurde zum

Beispiel seitens eines Gesprächspartners als Grund für die fehlende Berücksichtigung paralympischer Sportarten an seiner Schule angegeben, dass es im Wintersport seiner Meinung nach keine paralympischen Sportarten gäbe. In einem weiteren Gespräch wurde geäußert, dass Leistungssport nur von „Gesunden“ betrieben werden könne und dies der Grund sei, dass der paralympische Sport an der eigenen Schule nicht vertreten sei. Diese Antworten überraschen angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Befragten um Kennerinnen und Kenner des Leistungssports in all seinen Facetten handelt/handeln sollte. Zweifellos deuten die Aussagen auf einen unverkennbaren Informationsbedarf auf Seiten einiger Expertinnen und Experten des olympischen Nachwuchsleistungssports hin. Ein Schulleiter machte seinerseits darauf aufmerksam, dass es seiner Erfahrung nach vielerorts „noch nicht in den Köpfen angekommen“ sei, dass Menschen mit Behinderung auch in der Lage seien, Leistungssport zu betreiben. Es kann gemutmaßt werden, dass einerseits strukturelle Gründe den Zugang der Kaderathletinnen und -athleten aus den paralympischen Sportarten zu Eliteschulen des Sports verhindern, andererseits bestehen (zumindest teilweise) offenbar Barrieren auf der Ebene von Kulturen und Praktiken im Bereich des Nichtbehindertensports (Radtke, 2013). Festzuhalten bleibt, dass die aus unserer Telefonbefragung gezogenen Erkenntnisse darauf hindeuten, dass sich einige Verantwortliche aus dem Bereich des Nichtbehindertensports, wohl nicht zuletzt infolge von Unkenntnis, der gleichberechtigten Förderung von olympischem und paralympischem Sport verschließen. Auf der anderen Seite ist zu betonen, dass aus den Webauftritten einiger (weniger) Eliteschulen des Sports hervorgeht, dass die Förderung von Sportlerinnen und Sportlern aus paralympischen Sportarten durchaus erfolgreich praktiziert wird (vgl. beispielsweise den Webauftritt der Lausitzer Sportschule Cottbus⁸, der Sportschule Potsdam⁹

⁸ Zugriff am 18.06.18 unter <http://www.sportschule-cottbus.de/index.php/sportarten.html>

⁹ Zugriff am 18.06.18 unter <http://www.sportschule-potsdam.de/inklusion>

oder des Sportinternats Hannover¹⁰, des Verbundsystems der Eliteschule des Sports Leverkusen¹¹).

Weder dem DOSB noch dem DBS lagen bislang Angaben zur konkreten Anzahl von Para-Athletinnen und -athleten, die an Eliteschulen des Sports beschult werden, vor. Mittels einer explorativen telefonischen Befragung bemühten wir uns, diese Wissenslücke zu schließen. Unsere Abfrage erfolgte standortgerichtet zunächst über den jeweiligen Olympiastützpunkt. War dieses Vorgehen erfolglos, wurden alle Schulen des jeweiligen Verbundsystems einzeln angerufen. In Tabelle 3 sind diejenigen zehn Standorte aufgelistet, an denen nach unserem Wissensstand im Schuljahr 2017/18 Jugendliche aus paralympischen Sportarten im Verbundsystem Eliteschule des Sports beschult wurden. Wichtig zu betonen ist, dass diese Darstellung insofern nur eine Momentaufnahme darstellt, als es Standorte gibt, die eine langjährige Tradition aufweisen, was die Förderung des Behindertenleistungssport angeht, und die in den Vorjahren bzw. in den kommenden Schuljahren eine höhere Anzahl von Sportschülerinnen und Sportschülern betreut haben/betreuen werden. Aus den aufgeführten Zahlen lassen sich deshalb keine verallgemeinerbaren Schlüsse ziehen im Hinblick auf das Engagement der einzelnen Standorte in Sachen Paralympischer Sport.

¹⁰ Zugriff am 18.06.18 unter <http://lotosportinternat.de/402.html>

¹¹ Zugriff am 18.06.18 unter https://www.duale-karriere.de/karriere-partner/eliteschulen-des-sports/detail/?tx_dsmpartner_dsmpartner%5Bpartner%5D=96&tx_dsmpartner_dsmpartner%5Baction%5D=detail&tx_dsmpartner_dsmpartner%5Bcontroller%5D=Partner&cHash=4f6b7f53b5e4819c0dea164d6156945a

Tab. 3 Standorte, an denen Jugendliche mit Behinderung im Schuljahr 2017/2018 im Verbundsystem Eliteschule des Sports beschult wurden (Quelle: eigene Erhebung unter Berücksichtigung von 37 der 43 Standorte)¹²

Standort des Verbundsystems, an dessen Eliteschule des Sports Jugendliche aus paralympischen Sportarten beschult werden	Anzahl der Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten (N)
Berlin	14
Cottbus	8
Potsdam	7
Hannover	4
Rostock	2
Leverkusen	1
Sonthofen	1
Magdeburg	1
Erfurt	1
Leipzig	1
Freiburg	1
10 Standorte	40

1.2 Ziel des Forschungsvorhabens und praktische Relevanz des Themas

Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens ist es, erstmals eine empirische Datengrundlage und damit Orientierungswissen zu den Anforderungen und Bewältigungsprozessen im paralympischen Leistungssport unter besonderer Berücksichtigung der Vereinbarung von Schule und Leistungssport zu präsentieren und dabei Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Athletinnen

¹² Für sechs Standorte (Bonn, Chemnitz, Frankfurt (Oder), Heidelberg, Karlsruhe und Mannheim) konnten keinerlei Informationen ermittelt werden.

und Athleten mit Behinderung, die eine Regelschule besuchen, und Athletinnen und Athleten mit Behinderung, die eine Eliteschule des Sports besuchen, aufzuzeigen. Durch die Einbeziehung der Sichtweisen von Eltern, Trainerinnen und Trainern sowie Schulleitungen werden u. a. Erkenntnisse zu möglichen Barrieren einerseits auf der Ebene der Organisation, andererseits auf der Ebene der Einstellungen von Verantwortungsträgerinnen und -trägern im Verbundsystem dargestellt. Im Folgenden sind die Zielstellungen des Forschungsvorhabens differenziert aufgeführt:

- (1) Zur Erfassung des biographischen Kontexts der Sport- und Schullaufbahn gilt es zu eruieren, wie die bisherige (leistungs-)sport- und schulbezogene Karriere der jugendlichen Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung verlaufen ist, welche Ziele anvisiert werden und inwieweit spezifische Situationen/Gegebenheiten in Gegenwart/Vergangenheit als herausfordernd oder belastend empfunden werden/wurden. Dies führt zu folgenden Fragestellungen: *Wie erfolgte der Einstieg in den Sport sowie später in das leistungsportorientierte Training? Welche Personen und anderweitige Ressourcen waren dabei unterstützend? Was ist das Karriereziel im Bereich des Sports? Wie wird der schulische Leistungsstand eingeschätzt? Welche Ziele bezüglich Schulabschluss und Ausbildung/Studium/Beruf werden anvisiert?*
- (2) Es gilt herauszuarbeiten, wie sich die objektiven Anforderungen von Schule und Training (Umfang, Struktur, Rhythmisierung) in Abhängigkeit von Sportart und Schultyp gestalten, wie sie von den Befragten subjektiv empfunden werden und wie viel Freiraum ebendiese Anforderungen den Jugendlichen für eine außersportliche Freizeitgestaltung lassen (in Anlehnung u. a. an Richartz & Brettschneider, 1996; Richartz, 2000; Beckmann, Szymanski & Elbe, 2004). Die Ergebnisse werden mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport verglichen, um auf mögliche

Besonderheiten und Spezifika der Anforderungen des paralympischen Sports aufmerksam machen zu können. Dies führt zu folgenden Fragestellungen: Wie sind die Anforderungen von Schule und Training strukturiert? Welchen Umfang haben sie und wie werden sie seitens der Jugendlichen erlebt? Welche Rhythmisierungen im Tages-/Wochenablauf lassen sich erkennen? Welche subjektiven Anforderungen und Ziele verknüpfen die Jugendlichen mit beiden Erfahrungsfeldern? Wie hoch ist die Investition nicht nur an Zeit, sondern auch an Energie, die diese Ziele erfordern? Wie viel Zeit lassen die Anforderungen von Schule und Training den Jugendlichen für eine nicht schul- und leistungssportbezogene Freizeitgestaltung? Wie und mit wem verbringen die Jugendlichen ihren Alltag außerhalb von Schule und Sport und wie zufrieden sind sie damit?

- (3) Es gilt zu untersuchen, inwiefern die jugendlichen Athletinnen und Athleten auf objektive Ressourcen im Sinne von sozialer Unterstützung bei der Bewältigung der Doppelbelastung zurückgreifen können (in Anlehnung u. a. an Richartz & Brettschneider, 1996; Bona, 2001; Richartz, 2000). Ebenfalls werden die Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport verglichen, um zu eruieren, ob in diesem Zusammenhang behindertensportspezifische Gegebenheiten vorliegen. Dies führt zu folgenden Fragestellungen: *Welche Struktur und Unterstützungsqualität haben vorhandene soziale Netzwerke? Werden wichtige soziale Bezugspersonen (Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte, Gleichaltrige/Peers) als Unterstützungsressource wahrgenommen?*
- (4) Es gilt zu eruieren, 1. ob Leistungssportlerinnen und -sportler mit Behinderung, die derzeit Regelschulen besuchen, motiviert sind, an Eliteschulen des Sports zu wechseln, 2. ob aktuelle Sportschülerinnen und

-schüler mit Behinderung sich in der Bewältigung der Doppelbelastung besser unterstützt fühlen, als dies bei Sportlerinnen und Sportlern der Fall ist, die Regelschulen besuchen, und 3. welche etwaigen Barrieren es gibt, die den Zugang von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten zu Eliteschulen des Sports erschweren. Dies führt zu folgenden Fragestellungen: *Wie hoch ist die Bereitschaft und Motivation von Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung von einer Regelschule auf eine Eliteschule des Sports zu wechseln? Wie schätzen Regelschülerinnen und -schüler ihr Unterstützungsumfeld ein? Wie schätzen Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung ihr Unterstützungsumfeld ein? Welche Bedarfe sehen sie? Welche Hindernisse können bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten in Eliteschulen des Sports identifiziert werden?*

Zusammengefasst stehen im vorliegenden Forschungsvorhaben zwei Themenbereiche mit folgenden zentralen Fragestellungen im Zentrum der Betrachtung:

1. Umgang mit der Doppelbelastung durch Training und Schule: *Wie gehen jugendliche Kaderathletinnen und -athleten mit Behinderung, die an Regelschulen bzw. Eliteschulen des Sports unterrichtet werden, mit der Doppelbelastung um und welche Ressourcen stehen ihnen zur Bewältigung der Anforderungen zur Verfügung?*
2. Barrieren der Integration von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung in die Eliteschulen des Sports: *Welche Barrieren bei der Integration in Eliteschulen des Sports sehen/erleben jugendliche Sportlerinnen und Sportler aus paralympischen Sportarten, deren Eltern und Trainerinnen und Trainer sowie Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger an den Eliteschulen des Sports?*

Die Erkenntnisse des Forschungsvorhabens liefern für die Sportpolitik wichtige Anregungen und Impulse und stellen spezifisches Handlungs- und Steuerungswissen über Anforderungen und Bewältigungsprozesse von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung bereit. Das Forschungsthema ist für die Sportpraxis relevant, um Wissen zu generieren über unterschiedliche Belastungsparameter junger Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten im Vergleich zu den Belastungsparametern junger Athletinnen und Athleten aus dem olympischen Sport. Darüber hinaus weist das Forschungsvorhaben insofern eine hohe Relevanz für die Sportpraxis auf, als auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse möglicherweise vorhandene Zugangsbarrieren von jugendlichen Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten zu Eliteschulen identifiziert und daraus folgend Fördermaßnahmen konzipiert werden können, um die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Verbundsystem der Eliteschulen des Sports zu erhöhen. Es können Schlüsse gezogen werden, wie das Verbundsystem gegebenenfalls zu verändern/zu adaptieren ist, um den spezifischen Anforderungen des paralympischen Sports gerecht zu werden. Das Ziel, die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Verbundsystem der Eliteschulen des Sports zu erhöhen (wenn dies denn dem Bedürfnis der jugendlichen Athletinnen und Athleten entspricht), geht einher mit der im Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) formulierten Forderung nach voller, wirksamer und gleichberechtigter Teilhabe auf allen Ebenen des organisierten Sports. Mit den Befunden der Studie erhalten Entscheidungsträgerinnen und -träger der Sportpolitik spezifisches Handlungswissen über Anforderungen und Bewältigungsprozesse von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung, das für eine zielgerichtete Steuerung einer gelingenden Inklusion im Handlungsfeld „Eliteschule des Sports“ von Relevanz ist.

Theoretischer Hintergrund

2

2.1 Stand der Forschung

Die Literaturrecherche erfolgte zunächst über die Suchmaschine SURF des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, die auf die Datenbanken SPOLIT, SPOFOR und SPOMEDIA zurückgreift. Im ersten Schritt wurden Publikationen zum Thema Leistungssport/Schule ohne spezifische Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gesucht und die Suchbegriffe *Eliteschule des Sports*, *Spitzensport und Schule*, *Leistungssport und Schule* und *Verbundsystem Schule/Leistungssport* verwendet; dabei wurden hohe Trefferzahlen generiert. Anschließend wurden in einem zweiten Suchlauf die Begriffe *paralympisch* und *Behinderung* jeweils mit den vorher genannten Schlagwörtern kombiniert. Dabei konnten keine relevanten Treffer erzielt werden. Um internationale Literatur abzudecken, wurde darüber hinaus in der Datenbank *Sage Journals Online* mit den Suchbegriffen *sports school*, *elite school of sports*, *paralympic* und *disability* recherchiert, wobei ebenfalls keine relevanten Veröffentlichungen herausgefiltert werden konnten.

2.1.1 Sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema „Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport im Nichtbehindertensport“

Der Forschungsstand zum Thema „Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport“ wurde in verschiedenen Publikationen bereits eingehend aufgearbeitet (vgl. z. B. Teubert et al., 2006; Heim & Richartz, 2003). Im Folgenden sollen – zumal sich die vorliegenden Untersuchungen ausschließlich auf den Nichtbehindertensport beziehen – lediglich die zentralen Linien der in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen der deutschen Sportwissenschaft seit Jahren kontrovers geführten Diskussion skizziert werden. In folgendem Überblick wird vorrangig auf die Themenschwerpunkte eingegangen, die auch im vorliegenden Forschungsvorhaben näher betrachtet werden.

In den 1990er Jahren wurde im Rahmen verschiedener sportpädagogischer, empirisch ausgerichteter Arbeiten die Entwicklung der ehemaligen DDR-Kinder- und Jugendsportschulen

zu sogenannten Sportbetonten Schulen des Regelschulsystems Berlins wissenschaftlich begleitet, wobei der Frage nach Anforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Doppelbelastung nachgegangen wurde. Aus dieser wissenschaftlichen Begleitung sind u. a. Publikationen zur Doppelbelastung von Schule und Leistungssport (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996; Brettschneider & Klimek, 1998; Brettschneider, Heim & Klimek, 1998), zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler (vgl. Bona, 2001) sowie zur Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Heim, 2002; Heim & Brettschneider, 2002; Gerber & Pühse, 2005; Kehne & Breithecker, 2017) entstanden. Die Problematik der Doppelbelastung durch Schule und Leistungssport in Verbindung mit der Diskussion um die Kompensationsfunktion des Verbundsystems Schule/Leistungssport wurde anschließend in einer Vielzahl von Beiträgen in der Sportpädagogik, in der Sportpsychologie und in der Sportsoziologie aufgenommen. Im Folgenden werden beispielhaft einige Themenschwerpunkte skizziert.

Richartz und Brettschneider (1996), Rost (2002) und Pallesen und Schierz (2010) beschreiben den Zeitaufwand von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern, und Richartz (2000), Heim (2002), Conzelmann und Nagel (2003), Heim und Richartz (2003), Emrich und Güllich, 2008, Brettschneider und Klimek, 2009, Borchert (2013), Wartenberg, Borchert und Brand (2014) und Güllich und Richartz (2015) setzen sich mit den Risiken der Bildungskarriere auseinander und diskutieren u. a. die Frage, ob die Doppelbelastung durch Schule und Leistungssport zu Lasten der schulischen Leistungen geht, während Zschätzsch (2014) die dualen Unterstützungsleistungen an den Berliner Eliteschulen des Sports evaluiert. Creutzburg und Scheid (2014) analysieren Partnerschulen des Leistungssports anhand ausgewählter Qualitätskriterien. Das Vorhandensein von psychischen Belastungen in Form von sowohl klar abgrenzbaren als auch chronischen Stresszuständen thematisieren Richartz (2008/2009), Hoffmann, Sallen, Albert und Richartz (2010) sowie Hemming (2015). Die Gestaltung der begrenzten Freizeit von jugendlichen Athletinnen und Athleten wird von Richartz und Brettschneider (1996), Bona (2001), Heim und Richartz (2003) und Beckmann, Szymanski und Elbe (2004) fokussiert. Unter anderem

Richartz und Brettschneider (1996), Richartz (2000), Würth (2001), Alfermann, Würth und Saborowski (2002), Weber (2003) und Borchert (2013) setzen sich mit unterstützenden sozialen Ressourcen von Athletinnen und Athleten auseinander. Bei der Diskussion von Bewältigungsstrategien wird bevorzugt auf stresstheoretische Modelle und bewältigungstheoretische Konzepte zurückgegriffen (vgl. z. B. Richartz & Brettschneider, 1996; Richartz, 2000; Benthien, 2010; Burmann, Brandmann & Chudaske, 2015; Cosh und Trully (2015); Güllich & Richartz, 2015/2016; Kehne & Breithecker, 2017), wobei sich in den sportwissenschaftlichen Arbeiten vor allem das Modell von Lazarus (1999) durchgesetzt hat (vgl. Abschnitt 2.2). Kugelmann, Petsch und Schleinkofer (2002) analysieren ebenso wie Elbe und Seidel (2003) den Zugang und Auswahlprozess an Eliteschulen des Sports. Das Drop-out-Phänomen an Eliteschulen des Sports wird von Albert (2010) und von Elbe, Beckmann und Szymanski (2003a) im Kontext der individuellen Selbstregulationsfähigkeit diskutiert.

Verschiedene sportsoziologische Arbeiten zum Thema Verbundsystem zeichnen sich durch ihre organisationssoziologische bzw. konkret systemtheoretische Rahmung aus (vgl. z. B. Thiel, Teubert & Cachay, 2005/2006; Teubert, Borggreffe, Cachay & Thiel, 2006; Emrich, Pietsch, Güllich, Klein, Fröhlich, Flatau, Sandig & Anthes, 2008; Prohl & Emrich, 2009; Teubert, 2009; Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2007/2009; Borggreffe & Cachay, 2010/2011/2012; Flatau & Emrich, 2011; Nolden, 2011). Die systemtheoretische Herangehensweise, bei der die Teilsysteme Schule und Leistungssport nicht isoliert, sondern in ihrer Umweltbeziehung betrachtet werden, lenkt den Blick auf die Schwierigkeiten der Verbindung der zwei unterschiedlichen Gesellschaftsbereiche Schule und Leistungssport mit ihren unterschiedlichen Ansprüchen und Zielstellungen.

In den vergangenen 20 Jahren wurde von Wissenschaftsseite das Verbundsystem durchaus kritisch betrachtet und darauf hingewiesen, dass das Verbundsystem die Lebensperspektiven (Stichwort: Persönlichkeitsentwicklung) und die allgemeinen Lebenschancen der Nachwuchssportlerinnen und -sportler behindere (Stichworte: Ghettoisierung, Förderung einseitiger Interessenentwicklung). Einige dieser Kritikpunkte wurden durch die Ergebnisse empirischer vor allem sportpädagogischer und -psychologischer

Studien widerlegt (vgl. z. B. Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel, 2006). Verschiedene sportsoziologische Studien (vgl. z. B. Teubert et al., 2006) kommen jedoch zu dem Schluss, dass es im Hinblick auf die Funktionalität der Verbundsysteme teilweise „gravierende Probleme“ (ebd., S. 367) gibt. Ein Ergebnis der Studie von Emrich, Pietsch, Güllich, Klein, Fröhlich, Flatau, Sandig und Anthes (2008) ist, dass Leistungssportlerinnen und -sportler, die Eliteschulen des Sports besuchen, keinen sportlichen Leistungsvorteil gegenüber denjenigen Kaderathletinnen und -athleten haben, die Regelschulen besuchen. Es bleibt festzuhalten, dass diese skizzenhaft dargestellten Erkenntnisse teilweise im Widerspruch stehen zur öffentlichen Darstellung der Eliteschulen des Sports seitens des DOSB, der die Effektivität und Effizienz der Eliteschulen des Sports in seiner Öffentlichkeitsarbeit hervorhebt.

2.1.2 Forschungsdefizit hinsichtlich des paralympischen Nachwuchsleistungssports

Es ist zu betonen, dass sich bestimmte Strukturen und Gegebenheiten im Behindertenleistungssport und damit auch im paralympischen Nachwuchsleistungssport in vielerlei Hinsicht vom Nichtbehindertensport unterscheiden und daraus folgend wissenschaftliche Erkenntnisse, die den Nachwuchsleistungssport betreffen, nicht ohne Weiteres auf den Behindertensport zu übertragen sind (vgl. z. B. Scheid, Rank & Kuckuck, 2003; Quade, 2009; Radtke & Doll-Tepper, 2010). Im Folgenden sollen zur Einführung in die Thematik zunächst einige Besonderheiten im Behindertenleistungssport, die sich auf die Nachwuchsförderung auswirken, skizziert werden (vgl. im Folgenden Radtke, 2011).

Zunächst setzt sich die Population der Leistungssportlerinnen und -sportler im Behindertensport aus wesentlich weniger Personen zusammen, als dies im Nichtbehindertensport der Fall ist. In Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen der Sportlerinnen und Sportler, d. h. der Art und dem Grad der individuellen Behinderung, dem Alter und den persönlichen Neigungen, kommt überhaupt nur ein sehr geringer Prozentsatz der Bevölkerung für den Behindertenleistungssport in Frage. Eine Athletin

oder ein Athlet mit Behinderung ist im statistischen Mittel älter als eine Sportlerin oder ein Sportler ohne Behinderung. Hierfür gibt es mehrere Gründe: Viele Athletinnen und Athleten finden erst nach einem traumatischen Ereignis den Zugang zum Behindertensport, andere erst nach Eintritt einer degenerativen Erkrankung. Beide Situationen stellen zunächst einen erheblichen Einschnitt in das Leben der Betroffenen dar. Die Bewältigung des Alltags, die Konzentration auf die schulische/berufliche Ausbildung bzw. den Beruf steht zunächst im Vordergrund. Erst im Zuge einer Öffnung gegenüber neuen Herausforderungen mag anschließend auch der Sport zunehmend (wieder) in das Blickfeld der Betroffenen rücken. Es ist somit festzuhalten, dass man im Behindertensport unter dem Begriff „Nachwuchs“ nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene subsumiert, die nach einer Erkrankung oder einem Unfall zum Sport (zurück-)finden. Nicht selten sind in der Erwachsenengruppe Menschen zu finden, die vor Eintritt ihrer Behinderung bereits im Nichtbehindertensportbereich leistungssportlich aktiv waren. Expertinnen und Experten aus der Sportpraxis stimmen darin überein, dass im Behindertensport prinzipiell eine späte sportartspezifische Spezialisierung anzustreben ist. Optimalerweise soll Kindern und Jugendlichen mit einer im frühen Kindesalter erworbenen Behinderung zunächst die Gelegenheit gegeben werden, im Rahmen von möglichst vielen unterschiedlichen sportlichen Aktivitäten/Sportarten Körpererfahrungen zu sammeln. Die für die Nachwuchsförderung im Nichtbehindertensport wichtige und in der Literatur seit langem vielfach diskutierte Kooperation von Schule und Sportverein (z. B. Fessler, Scheid, Trosien, Simen & Brückel, 1999) kommt im Jugendbereich des Behindertensports aus verschiedenen Gründen bislang nicht zum Tragen. So gestaltet sich auf nationaler sowie internationaler Ebene die Zusammenarbeit mit Regelschulen für Sportvereine/-verbände aufgrund der Datenschutzproblematik kompliziert, da es für die Verantwortlichen schwierig ist, über Schulbehörden Auskunft über die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an Regelschulen zu erhalten. Beispielsweise Cerebralparetiker besuchen in der Mehrheit keine Förder-, sondern Regelschulen. In den im Rahmen eines Pilotprojekts (Radtke & Doll-Tepper, 2010)

durchgeführten Interviews wurde zum Ausdruck gebracht, dass Eltern nicht selten ein distanzierteres Verhältnis zu Behindertensportvereinen pflegen, da sie die Integration ihrer Kinder in Nichtbehinderteneinrichtungen generell bevorzugen. Bereits im Jahr 2010 war es das formulierte Ziel des Deutschen Behindertensportverbandes, jugendliche Kaderathletinnen und -athleten mit Behinderung in die existierenden Eliteschulen des Sports zu integrieren. Als ein Ergebnis des oben erwähnten Pilotprojektes kristallisierte sich heraus, dass die Aufnahme einer Sportlerin oder eines Sportlers mit Behinderung individuell in Abhängigkeit vom jeweiligen Förderbedarf des Jugendlichen geklärt wird, was zur Folge hat, dass vor allem querschnittgelähmten Jugendlichen, die auf den Rollstuhl angewiesen sind, bislang der Zugang zu Eliteschulen des Sports aufgrund fehlender Barrierefreiheit der Gebäude verwehrt bleibt (Radtke & Doll-Tepper, 2010).

Im Vergleich zu den zahlreichen Publikationen zur Nachwuchsförderung im Nichtbehindertensport ist die Anzahl der Arbeiten zum Behindertenleistungssport generell geringer. Im Folgenden soll ein skizzenhafter Überblick über die vorliegenden Arbeiten zum Thema aus dem Bereich der Sozialwissenschaften des Sports gegeben werden. Quade (2000) geht der Frage nach, wie Menschen mit Behinderung den Zugang zum Leistungssport finden. In einer weiteren Publikation (Quade, 2009) geht er spezifisch auf die Nachwuchsproblematik ein. Scheid, Kuckuck und Simen (2000) sowie Scheid, Rank und Kuckuck (2003) analysieren die Sichtweisen von Athletinnen und Athleten mit Behinderung auf die allgemeinen Anforderungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen im Behindertenleistungssport. Kemper und Teipel (2008a) untersuchen die Betreuung von Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung an Olympiastützpunkten und anderen Fördereinrichtungen und beziehen dabei ebenfalls die Sichtweisen sowohl von Athletinnen und Athleten als auch von Funktionärs- und Trainerseite mit ein. Jugendliche Athletinnen und Athleten mit ihren durchaus spezifischen Anforderungen und Bewältigungsprozessen werden in den genannten Studien nicht gesondert betrachtet. Da Scheid und Wegner (2004) jedoch zu dem Schluss kommen, dass ein insgesamt leistungsförderndes Umfeld, womit

die Familie, das Trainerpersonal sowie der Heimatverein gemeint ist, ausschlaggebend für den Verbleib im Leistungssport ist, kann davon ausgegangen werden, dass die sozialen Unterstützungsressourcen im paralympischen Nachwuchsleistungssport eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Kemper und Teipel (2003/2009) widmen sich in ihrer Studie der Rekrutierung von jugendlichen und erwachsenen Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung in Schulen, Reha-Einrichtungen und Vereinen und konstatieren, dass es ein generelles Informationsdefizit hinsichtlich des Behindertenleistungssports vor allem auf Lehrerseite sowie auf Seiten des Personals in Reha-Einrichtungen gibt. Wegner, Pochstein und Rotermund (2008) sowie Pochstein und Wegner (2009) nehmen die Talentförderung von Athletinnen und Athleten mit geistiger Behinderung in den Fokus und evaluieren in diesem Zusammenhang das Landesleistungszentrum Schleswig-Holstein.

Um dem Defizit an Forschungsarbeiten zur Nachwuchsförderung im paralympischen Sport entgegenzuwirken, vergab das Bundesinstitut für Sportwissenschaft in den Jahren 2009/10 zwei Forschungsaufträge mit dem Ziel, die aktuell bestehenden Gegebenheiten der Nachwuchssuche und -förderung in Deutschland zu optimieren. Wegner, Brückner und Pochstein (2011) beziehen sich in ihrer Analyse des Nachwuchsfördersystems aus Funktionärs-, Trainer- und Athletenperspektive auf den deutschen Behindertensport (dazu auch Wegner, Pochstein & Brückner, 2009), während in der Studie von Radtke und Doll-Tepper (2014) eine interkulturell vergleichende Perspektive eingenommen wird.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass ein Großteil der vorliegenden Literatur mit Bezug zum paralympischen Sport mittlerweile im Bereich der Sportpsychologie anzusiedeln ist (vgl. z. B. Wegner, 2001; Hanrahan, 2004; Schliermann & Stoll, 2007; Kemper & Teipel, 2008b; Keim & Weidig, 2010; Schliermann, 2007/2011/2012/2015a/b; Kämpfe, Höner & Willimczik, 2014). In Bezug auf den paralympischen Leistungssport von Jugendlichen mit Behinderung besteht weiterhin Forschungsbedarf, wie es Doll-Tepper und Niewerth (2003) bereits vor 15 Jahren formuliert haben.

2.2 Theoretischer Bezugsrahmen des Forschungsvorhabens

In der vorliegenden Literatur wird bei der Untersuchung von Bewältigungsstrategien von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern bevorzugt auf stresstheoretische Modelle und bewältigungstheoretische Konzepte zurückgegriffen (vgl. z. B. Richartz & Brettschneider, 1996; Richartz, 2000; Burrmann, Brandmann & Chudaske, 2015), wobei sich in den sportwissenschaftlichen Arbeiten vor allem das Modell von Lazarus (1999) durchgesetzt hat. Auch dem vorliegenden Forschungsvorhaben wird als theoretischen Bezugsrahmen das Modell von Lazarus (ebd.) zugrunde gelegt, demzufolge Stress als das Ergebnis komplexer Person-Umwelt-Transaktionen verstanden wird. Richartz (2000) setzt sich in seiner Arbeit eingehend mit der transaktionalen Stresstheorie der Lazarus-Gruppe auseinander und macht darauf aufmerksam, dass diese Metatheorie an die jeweiligen Forschungsinteressen adaptiert werden muss. Das heißt im konkreten Fall, dass die vielfältig auftretenden Belastungsquellen, die empirisch erfasst werden sollen, an den spezifischen biographischen und sozialen Kontext von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern angepasst werden müssen. Richartz (ebd.) entwickelt in Anlehnung an Faltermaier (1987) ein Modell des Bewältigungshandelns (vgl. Abb. 1), in dessen

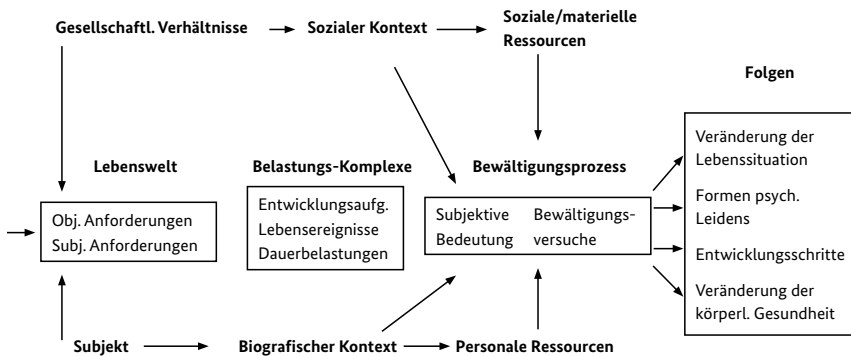


Abb. 1 Modell des Bewältigungshandelns (nach Richartz, 2000; angelehnt an Faltermaier, 1987)

Mittelpunkt die Belastungskomplexe stehen, die als Lebensereignisse, als Dauerbelastungen und als Entwicklungsaufgaben auftreten können. Der Entstehungskontext von Belastungen ist nach subjektiven und objektiven Anforderungen zu differenzieren. Im Bewältigungsprozess kommen sowohl soziale Ressourcen (sozialer Kontext) als auch personale Ressourcen (biographischer Kontext) zum Tragen, die wiederum die subjektive Erfahrung der Anforderungen/Belastungen prägen.

Methodisches Vorgehen

3

Die Informationen zu den Anforderungen und Bewältigungsprozessen im paralympischen Nachwuchsleistungssport unter besonderer Berücksichtigung der Vereinbarung von Schule und Leistungssport wurden 2017 im Rahmen von zwei qualitativen Teilstudien generiert. Die Entscheidung für das qualitative Verfahren ist durch die „subjektiv-sinnhafte Struktur des Gegenstandes“ (Richartz, 2000, S. 51) begründet. Bei der Abfrage von subjektiven Anforderungen und Bewältigungsstrategien werden die Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt angesehen und aufgefordert, ihre Erfahrungen kommunikativ zu vermitteln. Die qualitative Forschung geht nicht von der objektiv erkennbaren, sondern von einer intersubjektiv konstruierten Wirklichkeit aus. Sie will wissen, wie Menschen ihre Erfahrungen verstehen und will den Sinn verstehen, den sie ihren Erfahrungen verleihen. Nicht zuletzt zur Exploration der sozialen Netzwerke der Jugendlichen bietet sich die qualitative Methode an (Bona, 2001). Das qualitativ angelegte Forschungsdesign erhebt dabei keinen Anspruch auf Repräsentativität.

3.1 Auswahl und Gewinnung der Interviewpartnerinnen und -partner

Im Sinne einer mehrperspektivischen Betrachtung des Themas werden verschiedene Akteurinnen und Akteure in die Untersuchung mit einbezogen. In der ersten Teilstudie werden sowohl Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler zu den Bewältigungsprozessen und Anforderungen im paralympischen Nachwuchsleistungssport befragt. In der zweiten Teilstudie wird der weiter gefasste Lebenszusammenhang der Jugendlichen berücksichtigt und die Eltern, Trainerinnen und Trainer und Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren bzw. Schulleitungen interviewt.

3.1.1 Teilstudie 1: Jugendliche Athletinnen und Athleten

Folgende Kriterien wurden bei der Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner berücksichtigt:

- › Kaderzugehörigkeit: Bundeskader (wenn nicht verfügbar, dann Landeskader)
- › Altersgruppe: bis 20 Jahre
- › Geschlecht: weiblich/männlich
- › Sportartenauswahl: Berücksichtigung der zum Zeitpunkt der Erhebung bestehenden paralympischen Kernsportarten
- › Schultyp: Regelschule/Eliteschule des Sports

Die Kontaktaufnahme zu den potentiellen Interviewpartnerinnen und -partnern erfolgte über den Leistungssportreferenten des Deutschen Behindertensportverbandes (DBS). Dieser sendete ein vom Forschungsteam verfasstes Schreiben an die Bundeskaderathletinnen und -athleten des A-, B-, C-Kaders aller Sportarten sowie an die **Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren** der Landesbehindertensportverbände. Interessierte Athletinnen und Athleten bzw. deren Eltern meldeten sich beim DBS-Leistungssportreferenten zurück, der daraufhin das Forschungsteam an der Universität Paderborn als zukünftigen Ansprechpartner im Kontext der Studie benannte und die Kontaktdaten der Sportlerinnen und Sportler für das Forschungsteam freigab. Wir kontaktierten die Jugendlichen bzw. im Falle von Minderjährigen deren Eltern per Mail, baten um Zuordnung zu einer unserer Zielgruppen (Regelschülerin und -schüler oder Sportschülerin und -schüler) und vereinbarten den Interviewtermin.

3.1.2 Teilstudie 2: Eltern, Trainerinnen und Trainer und Vertreterinnen und Vertreter der Schule

Folgende Kriterien wurden bei der Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner berücksichtigt:

- › Es sollten Elternteile interviewt werden, deren Kinder eine Regelschule besuchen.¹³
- › Es sollten Trainerinnen und Trainer aus verschiedenen Kernsportarten berücksichtigt werden.
- › Es sollten sowohl Schulleitungen von Eliteschulen befragt werden, die bereits Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung aufnehmen, als auch Schulleitungen von Eliteschulen, die sich bislang allein auf den olympischen Sport konzentriert haben.

Die Herstellung des Kontakts zu den Eltern erfolgte im Zuge der Interviews mit den jugendlichen Athletinnen und Athleten (Teilstudie 1). Der DBS übermittelte dem Forschungsteam Kontaktdaten zu Trainerinnen und Trainern, aus denen Interviewpartnerinnen und -partner unterschiedlicher Standorte der Eliteschulen und verschiedener Sportarten ausgewählt wurden. Bei der Auswahl der Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren und Schulleitungen wurde darauf geachtet, unterschiedliche Bundesländer zu berücksichtigen. Über die Sekretariate der Schulen wurde der Kontakt zu denjenigen Schulverantwortlichen aufgenommen, die als zuständige Gesprächspartnerinnen und -partner benannt wurden. Aufgrund der Tatsache, dass an den verschiedenen Standorten des Verbundsystems mehrheitlich die Schulform Gymnasium vertreten ist, wurden in Teilstudie 2 Schulleitungen und Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren ausschließlich von Gymnasien berücksichtigt.

¹³ Zur Erklärung: Um mögliche Barrieren beim Zugang zum Verbundsystem Eliteschule des Sports aufzudecken, wurden nur Eltern von Regelschülerinnen und -schülern befragt.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

3.2.1 Teilstudie 1: Jugendliche Athletinnen und Athleten

Die Stichprobe der Teilstudie 1 setzt sich aus 19 Athletinnen und Athleten aus den Sportarten Schwimmen, Leichtathletik, Tischtennis, Rollstuhlbasketball, Radsport, Ski Alpin und Ski Nordisch zusammen, von denen 13 Jugendliche Mitglied im Bundeskader und sechs Jugendliche Mitglied im Landeskader sind.

Tab. 4 Sportarten und Kaderzugehörigkeit der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler

Sportart	Anzahl der Befragten im Bundeskader (N)	Anzahl der Befragten im Landeskader (N)	Anzahl der Kadermitglieder (Total)
Schwimmen	4	3	7
Leichtathletik	5	1	6
Tischtennis	2	0	2
Rollstuhlbasketball	0	1	1
Radsport	1	0	1
Ski Alpin	0	1	1
Ski Nordisch	1	0	1
Total	13	6	19

Es handelt sich um acht Athletinnen und elf Athleten, die zum Zeitpunkt des Interviews elf bis 21 Jahre alt sind (Jahrgänge 1995 bis 2006). Das Durchschnittsalter liegt bei $M = 16,3$ Jahren. Eine Regelschule wird von 14 Befragten, eine Eliteschule des Sports von fünf Befragten besucht.

Tab. 5 Besuchte Schulform der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler

Schulform	Anzahl der Jugendlichen (N)
Regelschule	14
Eliteschule des Sports	5

Alle befragten Sportlerinnen und Sportler haben eine seit Geburt an bestehende Behinderung, bei der es sich um verschiedene Arten vom Körper- und Sehbehinderung handelt. Aus Datenschutzgründen ist es an dieser Stelle nicht möglich, eine spezifische Auflistung der jeweils vorliegenden Behinderung der befragten Sportlerinnen und Sportler anzuführen; Tabelle 6 führt deshalb nur vage Formulierungen auf.

Tab. 6 Behinderungsart der befragten jugendlichen Sportlerinnen und Sportler

Art der Behinderung	Anzahl der Jugendlichen (N)
Beeinträchtigung der Sehfähigkeit	4
Fehlen von Gliedmaßen	4
Funktionsstörungen im Bewegungsapparat	7
Querschnittlähmung	4

3.2.2 Teilstudie 2: Eltern, Trainerinnen und Trainer und Vertreterinnen und Vertreter der Schule

Die aus 16 Personen bestehende Stichprobe der Teilstudie 2 setzt sich aus drei Eltern von Regelschülerinnen und -schülern, sechs Trainerinnen und Trainern der Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Rollstuhlbasketball, Ski Nordisch, Radsport und Sitzvolleyball sowie sieben Verantwortlichen des Verbundsystems (sechs Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren und einer Schulleitung) zusammen (vgl. Tabelle 7).

Tab. 7 Stichprobenzusammensetzung der Teilstudie 2

Eltern von Regelschülerinnen und -schülern	N = 3
Trainerinnen und Trainer	N = 6
Verantwortliche des Verbundsystems: Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren Schulleiterin oder Schulleiter	N = 7 (N = 6) (N = 1)
Total	N = 16

3.3 Standardisierung des Interviews

Interviews lassen sich nach dem Grad der Standardisierung unterscheiden. Je nachdem ob und wie die Interviewfragen, die Fragenreihenfolge und die Antwortmöglichkeiten festgelegt sind, handelt es sich um (voll-)standardisierte, halbstandardisierte oder nicht-standardisierte Interviews. Bei einem vollstandardisierten Interview sind sowohl der Wortlaut und die Abfolge der Fragen der Interviewerin oder des Interviewers exakt vorgegeben als auch die Antwortmöglichkeiten der Befragten stark eingeschränkt. Standardisierte Interviews eignen sich für Themenbereiche, die klar umrissen sind und über die man detaillierte Vorkenntnisse besitzt (Atteslander, 2000). Diese Interviewform ist besonders für die Erhebung von quantitativen Daten geeignet. Im Rahmen dieses Projektes wurde eine teilstandardisierte qualitative Interviewform gewählt. Hierbei kommt ein Interview-Leitfaden zur Anwendung, der durch sein Fragengerüst die Inhalte des Gesprächs vorgibt, jedoch eine gewisse Flexibilität erlaubt, indem sich aus dem Gespräch ergebende Themen aufgegriffen und vertieft werden können. Gemäß Schnell, Hill und Esser (1999, S. 352) dienen diese „Leitfadengespräche“ der Hypothesenentwicklung. In Teilen handelt es sich um eine narrative Interviewform, die sich durch eine offene Gesprächsführung auszeichnet und vorwiegend für lebensgeschichtliche Fragestellungen und im Rahmen der Biographieforschung eingesetzt wird. Seitens der Interviewerin oder des Interviewers werden an ausgewählten Stellen des Interviews bewusst Erzählanreize gesetzt, die darauf abzielen, dass die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner

ihre oder seine persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen erzählt. Die Erzählung der individuellen Lebensgeschichte erfolgt dabei ohne Unterbrechung durch die Interviewerin oder den Interviewer. Sie oder er nimmt in dieser Zeit die Rolle einer oder eines anregenden und zugleich zurückhaltenden ZuhörerIn oder Zuhörers ein, die oder der ab und an das Gesagte durch Gesten unterstützt. In der Nachfragephase hat die Interviewerin oder der Interviewer die Möglichkeit, offen gebliebene Fragen oder aufgekommene Widersprüche in der Erzählung zu klären, um sich der Deutungsmuster der Befragten zu vergewissern (Atteslander, 2003; Lamnek, 2005). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass es sich um subjektive Interpretationen der erzählenden Person handelt. Die retrospektiv geschilderten Ereignisse und Lebensläufe sind insofern als Konstruktionen aus der gegenwärtigen Perspektive zu verstehen.

Die in der Untersuchung verwendete Interviewform ist als problemzentriert zu bezeichnen, da durch Fragen und Gesprächsanreize ein bestimmtes Problem bzw. ein bestimmter Sachverhalt, nämlich die Anforderungen und Bewältigungsprozesse im paralympischen Nachwuchsleistungssport, thematisiert wird.

3.4 Konstruktion der Interviewleitfäden und Pre-Test

Im Hinblick auf die anschließende Auswertbarkeit und Verwendung der Informationen finden in allen Interviews dieselben inhaltlichen Aspekte Berücksichtigung. Um dies zu gewährleisten, wurde das leitfadengestützte Interviewverfahren (im Gegensatz zum rein narrativen Verfahren) gewählt, d. h., die Interviews waren auf bestimmte definierte Sachverhalte und Fragestellungen fokussiert. Der Leitfaden gibt dabei die inhaltliche Struktur der Interviews vor und erleichtert somit die anschließende Auswertung (Helfferich, 2011). Die relevanten Fragenkomplexe und -kategorien wurden vorab im Interviewleitfaden konkret festgelegt und gegliedert, die Reihenfolge der zu behandelnden Themen stellte jedoch keine strikte Abfolge dar. Die einzelnen Fragen wurden bezüglich

Offenheit und inhaltlicher Relevanz von dem Forschungsteam diskutiert und angepasst. Des Weiteren wurden Pre-Tests durchgeführt, um die Leitfäden auf ihre Verständlichkeit und Anwendbarkeit zu prüfen. Hierzu wurden jugendliche Athletinnen und Athleten aus olympischen Sportarten, die vergleichbare Voraussetzungen wie unsere Zielgruppe mitbringen, interviewt. Die Pre-Tests bestätigten, dass der Leitfaden größtenteils verständlich formuliert wurde, zur Gesprächsfreudigkeit anregte und die wichtigen Themeninhalte des Forschungsvorhabens abfragte; nach den Pre-Tests bedurfte der Leitfaden nur wenig Modifikation.

3.4.1 Interviewleitfaden zu Teilstudie 1

Der Interviewleitfaden untergliedert sich in folgende thematische Abschnitte:

- › Sportlicher und schulischer Werdegang
- › Objektive Anforderungen aus Schule und Leistungssport
- › Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport
- › Unterstützungsressourcen zur Bewältigung der Doppelbelastung
- › Bewertung der Eliteschule des Sports

3.4.2 Interviewleitfäden zu Teilstudie 2

Für die Elterninterviews und für die Interviews mit den Trainerinnen und Trainern sowie den Schulverantwortlichen wurden zwei verschiedene, zielgruppenspezifische Interviewleitfäden entwickelt worden.

Der Interviewleitfaden für die Elterninterviews untergliedert sich in folgende thematische Abschnitte:

- › Wissensstand und Meinungsbild über Eliteschulen des Sports
- › Potentielle (Zugangs-)Barrieren
- › Vereinbarkeit von Schule und Sport auf der Regelschule

Der Interviewleitfaden für die Trainerinnen und Trainer und die Schulverantwortlichen deckt folgende Themengebiete ab:

- › Unterstützungsleistung des Verbundsystems zur Bewältigung der Doppelbelastung
- › Offenheit für den paralympischen Leistungssport
- › Potentielle (Zugangs-)Barrieren
- › Aktuelle Situation von Para-Athletinnen und -Athleten an Eliteschulen des Sports
- › Rolle und Funktion der verschiedenen Akteure (DBS, DOSB, Schulleitung, Eltern etc.)

3.5 Datenerhebung

Die Interviews wurden zwischen Februar 2017 und September 2017 durchgeführt. In der ersten Teilstudie wurden zehn Interviews in einer *face-to-face*-Situation als „persönliches Interview“ (Bortz, 1984, S. 169) geführt und neun fanden per Skype statt. Die *face-to-face* durchgeführten Interviews mit den Athletinnen und Athleten wurden am Wohnort/Aufenthaltort der Jugendlichen durchgeführt. Alle Gespräche wurden mit Hilfe eines Audiorecorders aufgezeichnet. Die Interviews zeichneten sich durch eine Gesprächsatmosphäre aus, die seitens der Interviewpartnerinnen und -partner als angenehm und vertrauensvoll beschrieben wurde.

Im Interview wurden zum besseren Verständnis und zur Orientierung für die Interviewpartnerinnen und -partner auf folgende visuelle Hilfsmittel zurückgegriffen: Eine ausgedruckte Agenda mit Auflistung von Interviewabschnitt-Überschriften ermöglichte den Interviewpartnerinnen und -partnern zu Beginn des Gesprächs einen Überblick über die inhaltliche Strukturierung des Interviews und im weiteren Gesprächsverlauf eine Orientierung über die verbleibende Restzeit. Zur Erfassung der Intensität der Doppelbelastung von Schule und Sport wurden im Athleteninterview die Jugendlichen gebeten, den Vordruck eines Wochenplans auszufüllen, der die wesentlichen Eckpunkte wie Schule, Training und andere Fixtermine einer Woche aufzeigt (in Anlehnung an Richartz, 2000). Ebenfalls im Athleteninterview wurde als Diskussionsgrundlage eine graphische Darstellung von vier beispielhaften, in der Literatur als zentral hervorgehobenen objektiven Unterstützungsgruppen (Familie, Trainerin und Trainer, Lehrerin und Lehrer, Freunde/Peergroup) eingesetzt, die sich für die Jugendlichen als nützlich erwies, um ihre Gedanken zur Verteilung und Gewichtung von Unterstützungsleistungen der verschiedenen Gruppen bei der Doppelbelastung zu strukturieren. Die Dauer der Athleteninterviews differierte zwischen 50 und 120 Minuten, dabei betrug die durchschnittliche Gesprächsdauer 82 Minuten.

In der zweiten Teilstudie wurden die Interviews mit den Eltern, Trainerinnen und Trainern und Schulverantwortlichen telefonisch geführt. Die Telefoninterviews mit den Eltern dauerten durchschnittlich 44 Minuten, die mit den Trainerinnen und Trainern durchschnittlich 68 Minuten und die mit den Verantwortlichen der Schule durchschnittlich 39 Minuten. Nach jedem Interview wurden die Eindrücke der Interviewerin protokolliert und in einem Memo festgehalten.

3.6 Datenauswertung

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews wurden diese verschriftlicht. Die Transkription erfolgte nach festgelegten Tran

skriptionsregeln, um die Vergleichbarkeit und Güte der Daten zu erhalten. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2008), die eine systematische und regelgeleitete Textanalyse gewährleistet.

Anhand eines entwickelten Kategoriensystems (vgl. Anhang) wurden die Interviews analysiert und interpretiert. Die Kategorien wurden im ersten Schritt aus den theoretischen Grundlagen der Forschungsfragen und aus der Struktur der Interview-Leitfäden deduktiv abgeleitet. Im zweiten Schritt wurden induktiv neue (Unter-)Kategorien aus dem Material entwickelt (Mayring 2015; Kuckartz, 2012). Die Kategorien wurden im Forschungsteam diskutiert, um die Eindeutigkeit der Kategorien zu überprüfen und die Definitionen der Kategorien ggf. zu modifizieren. Auf diese Weise wurde die Objektivität und Reliabilität des Kategoriensystems gewährleistet.

Die Aufbereitung und Codierung der Daten fand mit Hilfe des Software-Programms MAXQDA (Version 12.3.5) statt. Den einzelnen Textstellen wurden Codes zugeordnet. Dabei waren auch Mehrfachkategorisierungen möglich, d. h., bestimmte Textstellen konnten mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die codierten Texte wurden mit MAXQDA verwaltet und waren damit für die Auswertung verfügbar.

Darstellung der empirischen Ergebnisse

4

4.1 Verlauf der Sport- und Schullaufbahn

Im folgenden Ergebniskapitel werden die Ergebnisse für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler größtenteils zusammengefasst dargestellt, wenn keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen feststellbar sind. Falls bezüglich einzelner Themenfelder gruppenspezifische Besonderheiten relevant sind, wird in der Ergebnisdarstellung explizit darauf verwiesen. In einem Zwischenfazit am Ende eines jeden Unterkapitels werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport abgeglichen, um zu eruieren, ob im jeweiligen Zusammenhang behindertensportspezifische Besonderheiten vorliegen.

4.1.1 Beginn der Sportlaufbahn

Der Einstieg in den Vereinssport auf der Ebene des Breitensports

Alle Interviewpartnerinnen und -partner berichten, bereits in der frühen Kindheit (zumeist über eher informelle Sportangebote auf Breitensportebene) mit dem Sport in Kontakt gekommen zu sein. Eine Gemeinsamkeit für alle Befragten zeichnet sich für die Stichprobe insofern ab, als sich der Einstieg in den vereinsorganisierten Sport im Grundschulalter ereignet und in den meisten Fällen über den Eintritt in einen Regelsportverein erfolgt. Dass der Einstieg in den organisierten Sport über das System des Nichtbehindertensports (Regelsportverein) und nicht etwa über einen Behindertensportverein erfolgt, hängt laut Aussage der Jugendlichen zum einen damit zusammen, dass sie in ihrer Kindheit seitens ihrer Eltern nie eine Sonderbehandlung erfahren haben und daraus folgend wie andere Kinder ohne Behinderung aufwuchsen. Zum anderen geben die Befragten an, dass ihre Familien zu Beginn ihrer Sportlaufbahn über keinerlei Informationen über die Existenz eines separierten Behindertensportsystems verfügten:

„Ich glaube, früher wusste ich das noch überhaupt nicht, dass es so etwas [gemeint ist: der Behindertensport]“

überhaupt gibt. Also ich bin halt auch ganz normal aufgewachsen mit meiner Behinderung, bin auf eine ganz normale Regelschule gegangen, in einem ganz normalen Kindergarten gewesen. Und ich wurde nie vorgezogen oder so etwas. Also von daher war es mir auch gar nicht so bewusst, bis ich halt ja, im Behindertensport dann irgendwann gelandet bin.“ (AE4)

Der Eintritt in den Regelsportverein wird häufig von verschiedenen Personengruppen, bei denen selbst keine Behinderung vorliegt – wie zum Beispiel Eltern, Lehrkräften oder Freundinnen und Freunden – angeregt und begleitet, wodurch von vornherein eher eine Verbindung zum Nichtbehindertensport besteht:

„Mit sechs oder mit sieben hat meine Mutter mich einfach mal bei uns zu Hause in einen Sportverein geschickt, weil sie der Meinung war, ich müsste mich bewegen [...]. Also ich habe nie groß Behindertensport betrieben so am Anfang [...], [sondern] normal in einer Kindergruppe mitgemacht.“ (AE1)

In den meisten Fällen (bei 14 der 19 Befragten) wurde der Einstieg in den Sport durch Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, Großeltern) initiiert und kann häufig auf den Sporthintergrund der Eltern sowie deren Engagement im Sportverein zurückgeführt werden. Einige Eltern sind sogar als Trainerin oder Trainer tätig:

„Meine Mutter ist Skilehrerin und Sportlehrerin. Deswegen fahre ich auch schon seit ich ein, zwei Jahre alt bin jeden Winter Ski [...]. Und mein Bruder trainiert auch schon seit er sehr klein ist Fußball und mein Vater ist auch Fußballtrainer. Also haben alle viel mit Sport zu tun.“ (AR7)

Zwei der 19 Interviewpartnerinnen und -partner machten ihre ersten Sporterfahrungen im schulischen Setting (im Sportunterricht bzw. in einer Sport-AG), bevor sie über Lehrerinnen oder

Lehrer den Zugang zum Vereinssport fanden. Zwei weitere kamen aufgrund von Freundschaften zu Gleichaltrigen mit dem Vereinssport in Kontakt.

Eine Besonderheit im Hinblick auf den Zugang zum Sport lässt sich unter der Gruppe von befragten Athletinnen und Athleten finden, die seit ihrer Geburt oder frühen Kindheit auf den Rollstuhl angewiesen sind. Sie kamen ausnahmslos über die frühkindliche Förderung im Rahmen von Mobilitäts-/Rollstuhltrainings mit Sport erstmals in Kontakt. Im Anschluss an den spielerischen und behinderungsspezifischen Erstkontakt im separierten Sportsetting, wählten sie beim späteren Eintritt in den organisierten Sport einen Regelsportverein bzw. einen Mehrspartenverein mit Para-Sportabteilung aus.

Entscheidungsfaktoren für den Sporteinstieg und die Auswahl der Sportart

Entscheidungsfaktoren für den Einstieg in den Sport sind größtenteils ein allgemeines Sport- und Bewegungsinteresse des (Vorschul-) Kindes (AR7: „Also früher bin ich auch schon im Kindergarten [...] gerne gerannt.“), der elterliche Wunsch, dass das Kind (genauso wie andere Familienmitglieder) sportlich aktiv sein soll sowie gesundheitliche Aspekte infolge der vorliegenden Behinderung, die eine sportliche Betätigung nahelegen.

In der Berichterstattung unserer Interviewpartnerinnen und -partner ist insgesamt offenkundig, dass die Eltern die Behinderung ihres Kindes keinesfalls als Hürde für Sportaktivitäten betrachten, sondern im Gegenteil den Sporteinstieg ihres Kindes zur Förderung der körperlichen Fitness forcieren:

„[...] und dabei haben wir auch ein bisschen Basketball gespielt, um eben die körperliche Fitness zu fördern, weil meinen Eltern war schon immer wichtig, dass ich – trotzdem ich im Rollstuhl sitze – Sport betreibe.“ (AR4)

Zu Beginn der Sportbiografie üben nahezu alle Athletinnen und Athleten mehrere Sportarten aus. Die Verteilung der ausge-

wählten Sportarten erstreckt sich von klassischen Mannschafts- und Individualsportarten (Fußball, Schwimmen, Leichtathletik) bis hin zu Bauchtanz, Ballett und Reiten (vgl. Tabelle 8).

Tab. 8 Einstiegssportarten der Interviewpartnerinnen und -partner (Mehrfachnennung möglich)

Sportarten	Anzahl der Nennungen (N)
Schwimmen	8
Leichtathletik	8
Fußball	5
Basketball	4
Tischtennis	3
Ballett	3
Triathlon	2
Ski Alpin	2
Reiten	2
Ski Nordisch	1
Handball	1
Turnen	1
Judo	1
Radsport	1
Bauchtanz	1

Die Entscheidung für die jeweilige Einstiegssportart war oftmals nicht durch die eigene Sportartenpräferenz motiviert, sondern ergab sich bei mehreren Befragten aufgrund äußerer Bedingungen. Die Eltern folgten nicht selten einem pragmatischen Ansatz und schickten die Tochter oder den Sohn beispielsweise zum Schwimmtraining, da die Gegebenheiten im örtlichen Schwimmverein/-bad durch eine bereits zuvor absolvierte Anfängerschwimmausbildung (Seepferdchenkurse etc.) bekannt und vertraut waren. Insgesamt sind die infrastrukturellen Gegebenheiten rund um den Wohnort und der damit verbundene (oder eben

verschlossene) Zugang zu den örtlichen Sportvereinen ausschlaggebend für die Wahl der (Einstiegs-)Sportart:

„Erst einmal kommen wir ja aus einer sehr kleinen Region und da ist halt auch nicht viel los. [...] Das ist halt ein Dorf [und da] musst du gucken: ‚Okay, wo ist das nächste, also wo ist nicht so der weiteste Fahrtweg?‘ Und da hat sich [Leichtathletik] ganz gut angeboten und da Ballsportarten ausfielen und ich Schwimmen kacke finde, blieb eigentlich nicht viel übrig. Und ich vermute einfach, weil Leichtathletik so vielseitig ist [und] gut ausgebildet, was [meine Behinderung] angeht.“ (AE1)

In einigen Fällen wirkt sich aber auch die spezifische Behinderung begrenzend auf die Möglichkeit aus, zwischen verschiedenen Sportarten wählen zu können:

„Meine Wunschsportarten wären eher so Basketball oder Judo oder eine Kampfsportart gewesen [...], [oder] [...] eigentlich mehr so Ballsportarten, aber das durfte ich alles nicht machen, weil ich grauen Star habe und deshalb künstliche Linsenimplantate eingesetzt bekommen habe. Und da darf man einfach ganz viele Sportarten nicht [...] ausführen, weil es zu gefährlich ist wegen der Erschütterung. Es heißt, wenn ich eine Erschütterung hätte, dann könnten diese Linsen verrutschen und das wäre fatal. Und aus diesem Grund durfte ich nie meine Wunschsportart machen und Schwimmen war dann so das, wo ich mir dachte, ja das macht mir Spaß und da habe ich das dann einfach gemacht.“ (AE2)

„Ich habe dann erst einmal so in der Grundschulzeit und so viel ausprobiert, so auch Ballett und alles Mögliche. Dann hat mir Schwimmen am meisten Spaß gemacht und vor allem konnte ich Schwimmen auch mit dem Arm am besten machen. [Ich] war [da] wirklich fast nicht eingeschränkt oder ich habe es wirklich selbst nicht gemerkt, dass ich eingeschränkt gewesen wäre.“ (AR12)

Ein anderer Athlet betont, dass er sich als Kind in seinem freizeitorientierten Sportengagement und konkret bei der Wahl seiner Einstiegssportart in keiner Weise eingeschränkt gefühlt hat; das gemeinsame Fußballspiel im örtlichen Dorfverein ging für ihn mit einem Gefühl des Dazugehörens zu seiner Peergroup einher:

„Ich habe [...] erst einmal angefangen Fußball zu spielen, in meinem Dorfverein, weil ich das halt ganz cool fand. Viele Freunde von mir haben Fußball gespielt und ich bin halt auch schon immer auf eine normale Schule gegangen, in einen normalen Kindergarten und [...] ich habe mich eher wie so eine normale Person gefühlt und jetzt nicht so wie eine Person mit Einschränkungen. Also ich wollte immer das machen, was die anderen machen, die Kinder ohne Behinderung.“ (AR9)

Die meisten von uns befragten Jugendlichen üben heute noch ihre Einstiegssportart aus. Zwei Befragte geben hingegen an, aufgrund ihrer Behinderung gezwungen gewesen zu sein, die Sportart zu wechseln:

„Als ich noch laufen konnte, war ich sportlich eigentlich gefühlt überall, habe früher Tischtennis gespielt, dann irgendwann natürlich draußen im Garten mal Fußball, bin geschwommen, sonst auch noch kurzzeitig Handball einmal ausprobiert und Turnen, aber ja, dann durch den Rollstuhl – Ja, dann halt dadurch, dass ich da die Wunden dann bekommen hatte, die dann aufgeklafft war auf neun mal sieben Zentimeter, in den Rollstuhl wieder gekommen, ja und seitdem dann beim Rollstuhlbasketball geblieben und da eigentlich jetzt alle mögliche Energie hineingesteckt.“ (AE3)

4.1.2 Beginn der Leistungssportlaufbahn und damit Einstieg in den Behindertensport

Der Einstieg in das leistungssportbezogene Training ereignete sich innerhalb unserer Stichprobe im Alter zwischen sechs und 14 Jahren. Nach dem konkreten Zeitpunkt des Einstiegs in den Leistungssport gefragt, antworteten 17 von 19 der befragten Jugendlichen, dass die Teilnahme an ersten Behindertensportwettkämpfen (z. B. Landesmeisterschaften, Deutsche Meisterschaften) und die Aufnahme in den Landeskader der Landesbehindertensportverbände als Startschuss ihrer leistungssportlichen Karriere gewertet werden kann:

„[Ich] habe dann erst einmal eine Zeit lang zweimal die Woche trainiert und irgendwann haben wir [...] herausgefunden, dass es den Behinderten[sport]verband gibt und dass man da auch mehr machen kann. Und dann bin ich irgendwie in diesen Leistungssport reingerutscht [...]. Also irgendwann habe ich mich einfach immer mehr gesteigert und [...] dann bin ich auch immer auf Wettkämpfe gegangen. Und [...] hat man gemerkt, ich kann ja doch noch etwas reißen irgendwie. Und dann habe ich halt immer mehr trainiert und bin dann in den Kader gekommen.“ (AR12)

Für die Mehrzahl der Athletinnen und Athleten ist der Einstieg in den Leistungssport folglich mit dem Einstieg in das separate System des Behindertensports gleichzusetzen. Da bis auf eine Athletin alle Interviewpartnerinnen und -partner ihre ersten Sportaktivitäten in einem Regelsportverein absolvierten und bis auf die Gruppe von Rollstuhlsportlerinnen und Rollstuhlsportlern alle auch ihre ersten Wettkampferfahrungen im Nichtbehindertensport sammelten, war 16 von 19 Befragten zuvor nicht bewusst, dass ein separates System des Behindertensports mit entsprechenden Förder- und Aufstiegsmöglichkeiten überhaupt existiert. Erst die selbst initiierte Suche nach spezifischen Förderungsmöglichkeiten vor allem seitens der Eltern verschaffte hier mehr Klarheit:

„Meine Mutter und ich wussten beide nicht [...] [und mein Verein wusste [auch] nicht, dass es so etwas [gemeint ist: Behindertensport] überhaupt gibt oder dass man so etwas machen kann. Meine Mutter hat sich da echt eingesetzt und hat wirklich gesucht danach, bis sie etwas gefunden hat. Und ich hatte halt auch wirklich im Vergleich zu den ‚Normalen‘ schlechte Zeiten. Ist ja auch nicht anders möglich. Und dann hat man sich ja auch gedacht, [das] kann ja nicht sein, dass man dann als Behinderter nichts machen kann. Und dann [hat meine Mutter] das rausgefunden. Also offen [auf uns] zugekommen, ist [...] keiner.“ (AR12)

Die Eltern nehmen bei der Beschaffung von Informationen über das (Behinderten-)Sportsystem und den damit einhergehenden Möglichkeiten im Leistungssportbereich somit eine entscheidende Rolle ein. Aber auch das gezielte Engagement von in Regelsportvereinen tätigen Trainerinnen und Trainern, die Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich des Behindertensports aufweisen bzw. bemüht sich, sich in diesem Bereich fortzubilden, kann den Einstieg in den Behindertenleistungssport begünstigen:

AR10: „Also bevor London 2012 war, hat mein Trainer auch so ein Lehrgang bei den Behinderten gemacht. Weil ich wusste vorher noch gar nicht, dass es Behindertensport gibt.“

I: „Wie? Wie lange wusstest du das nicht?“

AR10: „Ja, bis vor vier Jahren. Also habe ich mich noch gar nicht damit beschäftigt, dass es Behindertensport gibt, dass ich das machen könnte. Weil ich schon bei den Nichtbehinderten eben ziemlich erfolgreich war sozusagen, sodass ich mich auch nicht [mit Behindertensport] beschäftigt habe. Und eben mein Trainer hat mich darauf gebracht, dass ich da mal Kontakt aufnehmen könnte. [...] [Er] hat den Kontakt dann aufgebaut. Und dann

wurde ich auf die [Landes-]Meisterschaft eingeladen sozusagen, dass ich da mitspielen könnte. Da wurde ich dann auch einklassifiziert. Dann [...] wurde es eben zum Leistungssport für mich.“ (AR10)

Bedeutung des Behindertensports für die Athletinnen und Athleten

Unsere Befragten berichten, dass sie, nachdem sie in der Vergangenheit über die Existenz eines parallelen Behindertensportsystems mit entsprechenden Förder- und Wettkampfmöglichkeiten informiert worden waren, zusätzlich zu ihrer bestehenden Mitgliedschaft im Regelsportverein in einen Behindertensportverein eingetreten sind – was Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme am separierten Wettkampfsystem des Behindertensports ist. Während die formale Mitgliedschaft im Behindertensportverein „Eintrittskarte“ in das behindertensportspezifische Wettkampfsystem ist, nutzen die Sportlerinnen und Sportler für ihr regelmäßiges wöchentliches Training weiterhin das gewohnte Trainingsumfeld im Regelsportverein. Die Identifikation mit dem gewohnten Vereinssetting ist zu diesem Zeitpunkt noch wesentlich größer als ein etwaiges Zugehörigkeitsgefühl zum Behindertensport:

„Mit neun oder so habe ich das erste Mal an Deutschen Meisterschaften [im Behindertensport] teilgenommen und bin ins Trainingslager eingeladen [worden]. Also seitdem bin ich so ein bisschen im Behindertensport drin, habe aber nach wie vor immer nur mit Nichtbehinderten trainiert und hauptsächlich auch mit Nichtbehinderten bei Wettkämpfen mitgemacht. Also, Behindertensport war so eine Nebensache.“ (AE1)

Da laut Schilderung der Jugendlichen im Behindertenleistungssport je nach ausgeübter Sportart vergleichsweise wenig Wettkämpfe im Jahresverlauf stattfinden, nehmen viele der befragten Athletinnen und Athleten zusätzlich weiterhin an Nichtbehindertensportwettkämpfen teil. Welche Form der Wettkampfteilnahme seitens der Athletinnen und Athleten bevorzugt wird, variiert

je nach der individuellen Zielsetzung und der mit dem Wettkampf verbundenen eigenen oder fremden Erwartungshaltung (durch beispielsweise Trainerinnen und Trainer). Das folgende Zitat bringt zum Ausdruck, dass mit der Zeit dem Behindertensport mehr und mehr Bedeutung beigemessen wird. Die oder der Befragte reflektiert, dass sie oder er bei separierten Behindertensportwettkämpfen in Anwesenheit von Landes- und Bundestrainerinnen und -trainern einen größeren Druck verspürt, stets optimale Leistung zeigen zu müssen, um den Kaderanforderungen zu genügen, während bei inklusiven Wettkämpfen, bei denen mehrheitlich Sportlerinnen und Sportler ohne Behinderung am Start sind, sie oder er sich viel eher ausprobieren kann und dadurch entspannter ist:

„Auf Behindertensportwettkämpfe [geht man], wenn man etwas erreichen will und wenn man Plätze machen möchte. Da sind Behindertensportwettkämpfe besser, weil ich da natürlich eine Chance habe. [...] Um zu gucken, wo stehe ich, wie meine Zeiten sind [und] was ich einbringen kann, finde ich eigentlich Nichtbehindertenwettkämpfe besser, weil da auch der Druck nicht so ganz hinter ist, weil da keiner von deinen extrem hohen Trainern dabei ist und du einfach nur mal gucken kannst, wie läuft es gerade. Und da ist auch kein Anspruch an mich. Ich meine, ich mache da vielleicht höchstens den fünften Platz.“ (AR12)

Für die Gruppe der befragten Sportlerinnen und Sportler, die seit längerem in ein Trainingssetting des Nichtbehindertensports integriert sind und auch im Wettkampfsetting in Konkurrenz mit Athletinnen und Athleten ohne Behinderung Erfolge erzielen konnten, stellen Behindertensportwettkämpfe eine weitere Wettkampfoption dar, die neben der Teilnahme an Nichtbehindertensportwettkämpfen gerne in Anspruch genommen wird. Wichtig ist für diese Sportlerinnen und Sportler, trotz Eintritt in das Parallelsystem des Behindertensports ihr Startrecht bei Nichtbehindertensportwettkämpfen nicht aufzugeben. Auf der anderen Seite ist ihnen an der Teilnahme an Wettkämpfen des DBS gelegen, um sich für internationale Wettkämpfe (des Behindertensports) zu qualifizieren.

Für die Gruppe der interviewten Athletinnen und Athleten, die im Regelsportverein (in Training und/oder Wettkampf) aufgrund ihrer Behinderung an ihre individuellen Grenzen, aber auch auf systemische Barrieren gestoßen sind, stellt die Erkenntnis, dass es ein paralleles System des Behindertensports und die Möglichkeit zur Teilnahme an separierten Behindertensportwettkämpfen gibt, einen entscheidenden Einschnitt in ihrer Sportlaufbahn dar. Im Interview berichten zwei Sportlerinnen und Sportler, dass sie in ihrem Regelsportverein zunehmend deutlich die Diskrepanz spürten zwischen den eigenen körperlichen Voraussetzungen und der dadurch begrenzten Leistungsfähigkeit auf der einen Seite und den motorischen Anforderungen im Vereinstraining auf der anderen Seite. Mit der Zeit wirkte sich diese Diskrepanz auf ihre Motivation aus, was in ihrem Fall der Auslöser war, sich im Bereich des Behindertensports neu zu orientieren:

„Erst einmal [habe ich] im Breitensportbereich [mittrainiert]. Also früher konnte ich da noch mit den anderen mithalten, aber dann irgendwann ging es halt nicht mehr. Dann wollten [die] mich nicht [mehr], [weil] die anderen halt immer schneller geworden sind [und] ich kam nicht mehr hinterher. Durch meine Behinderung bin ich halt immer langsamer gewesen als die [und] dann hat es mir halt irgendwann nicht mehr so viel Spaß gemacht [...]. Und ja, dann [...] haben wir nach etwas anderem gesucht, irgendetwas, wo ich halt meinen Sport machen kann und auch Wettkämpfe bestreiten kann.“ (AE4)

„[Beim] Fußball wurde ich nie eingesetzt. Ich hatte ja gar keine Chance, mich da zu etablieren [...]. Also ich konnte immer zum Training kommen, aber ich wurde nie eingesetzt. Ist klar, mit meiner Behinderung, mit meinen vielen Einschränkungen, ist man nicht so schnell wie die anderen. Als ich so siebte Klasse war auf meiner [...] Schule, kam eine Sonderpädagogin zu mir und die meinte: ‚Hey (...), es ist eigentlich ganz cool, wenn du einmal bei [Nennung einer paralympische Sportart] vorbei

schauen würdest.' Und dann bin ich zur/m ... [Nennung der paralympische Sportart] gegangen [und] das hat mir [...] sehr viel Spaß gemacht.“ (AR9)

Einige Befragte drücken aus, dass es für sie eine positive Erfahrung war, sich im für sie bis dato unbekanntem Setting des Behindertensports auf Augenhöhe mit anderen Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung messen zu können und neue Motivation zum Erreichen sportlicher Höchstleistungen zu erlangen. Wettkampfsettings, bei denen Athletinnen und Athleten mit und ohne Behinderung gemeinsam, aber in getrennter Wertung an den Start gehen, werden von unseren Befragten im besonderen Maße positiv bewertet:

*„Ich bin immer Letzter [auf Nichtbehindertenwettkämpfen] und diese [fehlende] Motivation, also: Ja Letzter - oh, schon wieder Letzter.' Und bei den Behindertenwettkämpfen oder die, wo Behinderte **und** Nichtbehinderte sind, da gehe ich ziemlich gerne hin, weil da [sind] die Punkte dann ja aufgeteilt und jede Startklasse bekommt ja verschiedene Punkte und da ist es dann ausgeglichen und da kann man sich besser dann messen.“ (AR2)*

4.1.3 Doppelmitgliedschaft im Behinderten- und Nichtbehindertensportverein

Bis auf eine oder einen der befragten Athletinnen und Athleten trainierten alle Jugendlichen zu Beginn ihrer Sportlaufbahn ausschließlich im Regelsportverein, dessen Mitglied sie sind.

Tab. 9 Trainingssetting beim Einstieg in den organisierten Sport (Regelsport- vs. Behindertensportverein)

Trainingssetting	Anzahl der Athletinnen und Athleten (N)
Regelsportverein	18
Behindertensportverein	1

Die befragten Athletinnen und Athleten berichten ausnahmslos, zunächst vom Training im Regelsportverein profitiert zu haben – wobei in diesem Zusammenhang daran zu erinnern ist, dass unsere Befragten vergleichsweise leichte Behinderungen haben. Im weiteren Verlauf der Sportkarriere machen die Sportlerinnen und Sportler jedoch zunehmend die Erfahrung, dass die Schere zwischen der eigenen sportartspezifischen Leistungsfähigkeit und der der Trainingskolleginnen und -kollegen ohne Behinderung größer wird, was auf Seiten der Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung zu Misserfolgserfahrungen bzw. allgemein negativen Gefühlen führen kann. Die Betroffenen versuchen, dieses Dilemma für sich zu lösen, indem sie entweder im selben Verein in ein leistungsschwächeres Team, in einen reinen Behindertensportverein oder in die Para-Sportabteilung eines Mehrspartenvereins wechseln. Obwohl diese Optionen im Raum stehen, haben die meisten Angehörigen unserer Stichprobe ihr Trainingssetting im Regelsportverein bislang jedoch nicht verlassen und ihre Mitgliedschaft beibehalten. Im Behindertensportverein werden Trainingseinheiten zunächst lediglich im Ausnahmefall absolviert.

Tab. 10 Trainingssetting im weiteren Verlauf der Sportkarriere

Trainingssetting	Anzahl der Nennungen (N)
Regelsportverein	12
Behindertensportverein	2
beides (Regel- & Behindertensportverein)	1
Mehrspartenverein mit Para-Sport-Abteilung	4

Ab dem Moment, wenn eine Athletin oder ein Athlet im Behindertensportsystem gesichtet ist und einen Kaderstatus erhält, erfolgen regelmäßige Einladungen zum Kader- bzw. Stützpunkttraining seitens des jeweiligen Landesverbands oder des DBS, bei dem die behindertensportspezifische Expertise des verantwortlichen Landes- bzw. Bundestrainerpersonals zum Tragen kommt.

Wie oben beschrieben, dient die zusätzliche Mitgliedschaft

in einem Behindertensportverein für die meisten unserer Befragten dafür, die Wettkampfteilnahme an Behindertensportwettkämpfen zu ermöglichen. Für das regelmäßige wöchentliche Training hat diese Mitgliedschaft größtenteils jedoch kaum Relevanz. Mehrere befragte Athletinnen und Athleten betonen ausdrücklich, dass für sie der Verbleib im inklusiven Trainingssetting des Regelsportvereins wichtiger Faktor für ihre Trainingsmotivation und Leistungsentwicklung ist. Auf die Frage, ob das Training mit dem Landeskader beispielsweise aufgrund der behindertensportspezifischen Expertise nicht zu favorisieren sei, antwortet eine Athletin oder ein Athlet:

„Nein. Ich finde das im Trainingslager mal gut [und] das ist mal schön zu sehen, dass man nicht immer hinterher [ist], [weil im Vereinstraining] bin [ich] immer hinterher, das ist klar, also das ist bei uns normal. [Aber] bei Nichtbehinderten habe ich so den Drang, [immer] mehr zu machen und es ist irgendwie – man ist mehr angespornt. Also meine Trainerin zwingt mich teilweise zu Pausen. [Und] auch allein einfach, dass man sieht, ja auch als Behinderter kannst du in einem normalen Verein trainieren und du bist nicht – also das ist auch diese Ansicht so – du bist nicht anders, du bist eigentlich norm[al].“ (AR12)

Eine andere Athletin oder ein anderer Athlet begründet ihre oder seine Präferenz, im Regelsportverein zu trainieren, mit der ihrer oder seiner Meinung nach dortigen optimalen Leistungsförderung:

„Weil also ich kann ja bei den ganz Normalen auch mitspielen [und] ich kann auch gewinnen und so. Und das fördert natürlich mein Können schon, weil es eben [dort] auch so von dem Training her viel besser ist.“ (AR10)

In beiden letztgenannten Zitaten klingt der einhellige Wunsch der Befragten nach gleichberechtigter Teilhabe am „Nor-

malen“ an. Nicht der Wunsch nach behindertensportspezifischer Expertise und Förderung steht für die jugendlichen Sportlerinnen und Sportler im Vordergrund als vielmehr die Hoffnung auf gleichberechtigter Akzeptanz in ein- und demselben Trainingssetting.

4.1.4 Aufkommende Konflikte im Nichtbehindertensport

Konflikte im Trainingsbetrieb: Ungleichgewichtige Förderung von DBS-Kaderathletinnen und -athleten gegenüber DOSB-Kaderathletinnen und -athleten

Doch nicht für alle Athletinnen und Athleten ist die Teilhabe im Nichtbehindertensportsystem ein konfliktfreies Unterfangen. Viele unserer Interviewpartnerinnen und -partner, die in inklusiven Trainingssettings in Regelsportvereinen trainieren, berichten, dass ihnen seitens verantwortlicher Personen des Nichtbehindertensportsystems eine ihrem Kaderstatus entsprechende Förderung verwehrt bleibt. Regelmäßig erleben die Jugendlichen in ihrem Trainingsalltag den im System nicht gleichwertigen Stellenwert von olympischem und paralympischem Sport. Ein typisches Beispiel ist, dass Erfolge und außergewöhnliche sportliche Leistungen wie zum Beispiel der Gewinn der Deutschen Meisterschaft von Verantwortlichen des Nichtbehindertensports als nicht äquivalent angesehen werden und daraus folgend spürbar geringer geschätzt werden. In diesem Zusammenhang berichtet eine Mutter über ihren Sohn:

„Er ist ja jetzt schon seit immer in unserer Startgemeinschaft der einzige paralympische [Athlet], was auf der einen Seite für ihn eine Sonderrolle ist und natürlich auch immer einmal ein Schulterklopfen beinhaltet, wenn er halt wieder irgendwie einen Rekord [holt], was auf der anderen Seite aber ihn, glaube ich, auch manchmal ärgert, weil viele Leute überhaupt nicht wissen, was er macht und das teilweise auch nicht wirklich ernst nehmen. Und manchmal wird das auch so ein bisschen belächelt, so: ‚Ja, ist halt Behindertensport, klar, da ist man schnell einmal deutscher Meister.‘ Also sie vergleichen schon auch immer

noch [mit dem Nichtbehindertensport].“ (E1)

Unsere Befragten wissen von Konflikten sowohl mit Verantwortlichen ihres Regelsportvereins als auch mit Landestrainerinnen und -trainern des Nichtbehindertensportverbands ihrer Sportart zu berichten. Besonders in der Kritik unserer Befragten steht in diesem Zusammenhang die Sportart Schwimmen. Eine beispielhafte Benachteiligung äußert sich in mehreren Fällen darüber, dass die verantwortlichen Trainerinnen und Trainer des Nichtbehindertensports den Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung – zumindest solange, bis ein Kaderstatus vorliegt – die Teilnahme am leistungsorientierten Training der Spitzentrainingsgruppe verwehren:

„[...] [Man] kann nicht mal in einer höheren Gruppe trainieren. Die wollten mir natürlich nie ins Gesicht sagen, hey du bist behindert, du kannst nicht bei mir schwimmen. Das kann man ja nicht sagen. [Aber] ich sage mal so, unterbewusst hat man schon bemerkt, [dass] da eine Abneigung gegen [war].“ (AR12)

„Und als ich dann kam und ich dann langsam besser wurde, hat das die Schwimmer einfach gestört, weil sie das nicht wollten und meinten, der Behindertensport sei ja nicht so hart wie der Nichtbehindertensport und dann haben sie Ausreden gesucht, so nach dem Motto, es sei versicherungstechnisch nicht möglich, dass ich mit ihnen auf einer Bahn trainiere. Wo ich so dachte: Das ist Schwachsinn. Das geht in jedem anderen Bundesland, in jeder anderen Stadt. Als ich dann durch die Wettkämpfe im Behindertensport einfach andere Para-Athleten kennengelernt habe und von denen gehört habe: Nö, wir haben immer mit Nichtbehinderten trainiert. Und das war sozusagen [bei uns] nicht möglich, einfach, weil uns da permanent Steine in den Weg gelegt wurden.“ (AE2)

„Ja, ich war dann halt irgendwann zu langsam und

dann hat es, glaube ich, nicht mit der Gruppe so wirklich gepasst. Also ich weiß es nicht mehr so ganz genau, aber ich habe einmal irgendetwas gehört, dass sie mich halt nicht wollten. Also die waren dann auch nicht so einverstanden, dass da jemand Behindertes hinkommt und dann Sport mit den anderen treibt sozusagen. Das hat sich dann aber später dann ja, anders herausgestellt, dann wollten die mich auf einmal, als die Erfolge dann kamen. So seit [Jahreszahl] kamen dann halt die Erfolge und dann wollten die mich halt dann wieder.“ (AE4)

In solchen Fällen wird in der Erfahrung unserer Befragten seitens des Trainerpersonals gerne auf die Option verwiesen, in eher breitensportlich orientierten Trainingsgruppen mit zu trainieren, die jedoch nicht dem Leistungsstand der von uns befragten Leistungssportlerinnen und -sportler entsprechen, so dass von diesem Trainingssetting keine angemessenen Trainingsreize zu erwarten sind und eine erfolgreiche Leistungsentwicklung langfristig ausbleibt.

Erst wenn die Sportlerinnen und Sportler einen DBS-Kaderstatus zuerkannt bekommen haben oder gar für die Teilnahme an den Paralympischen Spielen nominiert sind, werden nach Aussage unserer Befragten die Erfolge im Behindertensport seitens der Trainerinnen und Trainer der Regelschwimmvereine tatsächlich anerkannt und auf Wunsch der jeweiligen Athletin oder des jeweiligen Athleten nötige Schritte zur besseren Leistungsförderung durch beispielsweise vermehrte Trainingszeiten eingeleitet.

Die geschilderten Konflikte sind nicht zuletzt auf die ungleichgewichtige Förderpolitik im Behinderten- und Nichtbehindertensport (Radtke, 2011) und die systemische Trennung der Förderung von Kaderathletinnen und -athleten im DOSB-Kader vs. DBS-Kader zurückzuführen (ebd., 2016). In unseren Interviews wurde in diesem Zusammenhang beispielhaft zur Sprache gebracht, dass Verantwortliche aus dem Nichtbehindertensport nicht selten darauf verweisen, dass die Ressourcen des Nichtbehindertensports (zum Beispiel das Trainerpersonal, die Sportstätten und die allgemeine Infrastruktur am Stützpunkt betreffend) ausschließlich für Kaderathletinnen und -athleten des olympischen

Sports zur Verfügung stünden. Ein Elternteil schildert in diesem Zusammenhang folgende Situation:

„Da hatten wir an [einem bestimmten Wochentag] kein Trainingsangebot und [an diesem Tag] trainiert eben immer diese erste Spitzenmannschaft [...] und [bei Nachfrage, ob er mittrainieren kann] da hatte unser Trainer der ersten Mannschaft gesagt: ‚Klar, gar kein Problem. Wenn er [...] [Deutsche Meisterschaften] hat, dann kann er dazukommen und mittrainieren.‘ Und dann kam der [Trainer der Spitzenmannschaft] wohl gleich zu dem [anderen] Trainer [und hat] gesagt: ‚Was macht denn der hier? Der hat hier ja nichts verloren.‘ Und dann hat der [Name des Trainers] gesagt: ‚Ja, aber der [Para-Athlet] ist genauso Kader, der ist halt Behinderten-Kader und der hat [Deutsche Meisterschaften].‘ Und dann hat der [andere Trainer] gesagt, das interessiert ihn überhaupt nicht, der hat kein [...] Kader[status] [im DOSB] und der hat hier nichts verloren. Den will er hier nicht sehen auf der Bahn.“ (E1)

Barrieren bei Wettkämpfen des Nichtbehindertensports

Eine weitere Herausforderung können Wettkampfsituationen im Nichtbehindertensport darstellen. Hier wurden zum einen die mangelnde Kenntnis der Ausrichterinnen und Ausrichter und Wettkampfrichterinnen und -richter über Bestimmungen, die eine Teilnahme von Athletinnen und Athleten mit Behinderung am Wettkampf reglementieren, als Barriere identifiziert:

„Wir hatten ja dieses Problem, ich konnte auf keinen Wettkämpfen richtig schwimmen. Also ich [wollte auch] an Wettkämpfen teilnehmen. Und dann bin ich bei normalen Wettkämpfen angetreten. Dann wurde ich disqualifiziert, weil ich beispielsweise im Brustschwimmen nur mit einer Hand angeschlagen habe, was ja eigentlich anders [gemacht wird]. Und dann konnte mir auch

keiner sagen, dass [ich] da was anderes machen kann. Meine Mutter hat sich halt beschwert, aber [der Wettkampfrichter] hat gesagt, solange nichts [kein Dokument] vorliegt, [gilt] Disqualifikation. Und Regeln sind halt auch irgendwie Regeln, ist ja irgendwie klar, aber ja. Ist [mir] schon ein bisschen suspekt. Also das ist so, ich kann ja nur mit einer Hand anschlagen. Es ist ja nicht anders möglich, also ja. Weiß nicht.“ (AR12)

Zum anderen wird von Ablehnungshaltungen der Elternteile von Kindern ohne Behinderung oder anderen Mitstreiterinnen und Mitstreiter berichtet. Einige Sportlerinnen und Sportler schildern, dass sie in Wettkampfsituationen aufgrund ihrer Behinderung schon in jungen Jahren Diskriminierung und Ausgrenzung erfahren haben:

„Du bist der einzige behinderte Schwimmer, der jetzt zum Beispiel auf dem Nichtbehinderten-Wettkampf schwimmt. Die gucken dich alle an. Ja, also ich bin letztes Mal auf einem Wettkampf geschwommen und da bin ich einarmig Rücken geschwommen, weil ich etwas ausprobieren musste, wollte, sollte. Und dann gucken mich alle an und haben dann so gesagt: ‚Warum lässt man so etwas überhaupt hier schwimmen? [...] Der tut mir leid, warum schwimmt der?‘“ (AR2)

„Also es war auch teilweise zum Beispiel so, dass ich auf Wettkämpfen - ich darf Delfin einarmig schwimmen, das heißt der eine Arm liegt vorne - und da hat eine Mutter sich beschwert, dass das unfair gegenüber der anderen sei, dass ich einarmig schwimmen darf. Und das ist noch so ein Moment, wo man sich so denkt so, das kann doch nicht sein, ich meine ich bin hier immer noch die ‚Behinderte‘ in Führungszeichen. Ich habe ja eigentlich immer noch den Nachteil und dann kann man sich ja nicht beschweren, dass die anderen Kinder plötzlich einen Nachteil haben. Also das sind immer so Momente,

wo man sich denkt, was ist eigentlich los, das kann ja nicht angehen. So auch in der Gesellschaft heutzutage muss das ja eigentlich klar sein.“ (AR12)

4.1.5 Verlauf der Schullaufbahn

Im Folgenden wird die Entwicklung der Schullaufbahn der Regel- und Sportschülerinnen und -schüler genauer betrachtet. Insbesondere die Fragen, welche Schulform und welcher Schulzweig gewählt wurden, wer an der Wahl der weiterführenden Schule beteiligt war und inwiefern der Sport und die individuelle Behinderung die Schulauswahl beeinflusst haben, sollen beantwortet werden. Mit Ausnahme des Kapitels zum Wechsel an eine Eliteschule des Sports werden auch hier die Ergebnisse gruppenübergreifend präsentiert, da keine Unterschiede zwischen den Regel- und den Sportschülerinnen und -schülern feststellbar waren.

Die Wahl der Schulform und anvisierte schulische Ziele

Bis auf eine Person, die eine Waldorf-Schule besucht, begannen alle befragten Athletinnen und Athleten ihre Schullaufbahn an einer staatlichen Regelgrundschule. Die Wahl der weiterführenden Schule wurde in allen Fällen gemeinsam mit den Eltern getroffen und fiel bei der Mehrheit der Befragten auf eine Regelschule ohne speziellen inklusiven oder sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Lediglich eine Interviewpartnerin oder ein Interviewpartner besuchte während ihrer oder seiner Schullaufbahn eine Förderschule, die speziell auf die Behinderung der Athletin oder des Athleten ausgerichtet war. Oftmals werden bereits an der Schule eingeschulte ältere Geschwister oder Freunde/Bekannte sowie die Nähe der Schule zum Wohnort, aber auch das Schulprofil (z. B. Sprach- oder Musikorientierung bzw. besonderes Schulkonzept) als Gründe für die Auswahl der weiterführenden Schule genannt:

„Ich hatte halt zu Hause meine Freundinnen und es war klar, dass meine Freundinnen und ich aus der Grundschule, dass wir größtenteils zusammen auf eine andere

Schule, also auf die nächste Schule wechseln. Da es bei uns halt nicht so viele Schulen gab, die gut waren. Und ja, die Eltern haben sich, glaube ich, auch untereinander abgesprochen und haben entschieden: ‚Wir werden uns alle auf dieser Schule bewerben.‘ Und deswegen war das für mich so: ‚Ich kenne da Leute, cool. Ich will hier gar nicht weg.‘ (AE1)

Innerhalb der Stichprobe sind im Bereich der weiterführenden Schule drei Schulformen vertreten: Gymnasium (N = 10), Gesamtschule (N = 8), Förderschule (N = 1). 16 Schulen sind in staatlicher, drei Schulen in privater Trägerschaft.

Tab. 11 Besuchte Schulform (weiterführende Schule) der jugendlichen Athletinnen und Athleten

Schulform	Anzahl der Jugendlichen (N)
Gymnasium	10
Gesamtschule	8
Förderschule	1

Das Ziel der allgemeinen Hochschulreife sowie ein zukünftiges Studium wird von 16 der 19 befragten Athletinnen und Athleten angestrebt, wohingegen drei Interviewpartnerinnen und -partner einen mittleren Schulabschluss mit anschließender beruflicher Ausbildung anstreben.

Tab. 12 Angestrebter Bildungsabschluss der jugendlichen Athletinnen und Athleten

Angestrebter Bildungsabschluss	Anzahl der Jugendlichen (N)
Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	16
Mittlerer Schulabschluss (MSA)/ Mittlere Reife	3

4.1.6 Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule mit Blick auf Sport und Behinderung

Aspekte einer behinderungsspezifischen Förderung in der Schullaufbahn

Ob die Behinderung der Athletinnen und Athleten Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule seitens der Eltern hat, variiert innerhalb der Stichprobe beträchtlich und ist sowohl von der Behinderungsart und den nötigen Anpassungsleistungen der Schule als auch von den von der Familie bisher in der Grundschule gesammelten Erfahrungen abhängig bezüglich des Umgangs mit der Behinderung von Seiten der Lehrkräfte. Viele der Interviewpartnerinnen und -partner mit vergleichsweise geringen körperlichen Beeinträchtigungen (beispielsweise Fehlen eines Unterarmes) berichten, in ihrem Schulalltag kaum eingeschränkt zu sein, weshalb ihre Behinderung nicht ausschlaggebend für die Schulauswahl war. Diese Gruppe von Athletinnen und Athleten fühlt sich nach eigener Aussage in ihrer Schullaufbahn durch die Behinderung allenfalls geringfügig eingeschränkt. Bei einer Beeinträchtigung, bei der im Schulalltag größere Anpassungsleistungen seitens der Schule erforderlich sind (beispielsweise ist dies bei einigen Interviewpartnerinnen und -partnern mit stärkerer Sehbehinderung der Fall), kann die Behinderung jedoch schon ab der Einschulung den Verlauf der Schulausbildung wesentlich bestimmen. Die Familie versucht frühzeitig in Erfahrung zu bringen, welche Schulform die bestmögliche Förderung bietet, um die durch die Beeinträchtigung entstehenden eventuellen Nachteile im Schulalltag auszugleichen:

„Weil mein Bruder, der auch auf einem Gymnasium war – bei dem haben wir gemerkt, dass das alles ziemlich stressig ist und das mit dem langsameren Schreiben, dass das [bei mir] da nicht funktionieren würde. Deshalb dachten wir, können die auf einer Privatschule vielleicht ein bisschen mehr Rücksicht [darauf] nehmen.“ (AE 5)

Auffällig ist, dass für die Mehrheit der Familien unserer Befragten eine Förderschule nicht als ein idealer Lernort angesehen wurde bzw. wird:

„Mein Bruder ist auch sehbehindert. Und er war auch an einer normalen Grundschule und ist dann aber zur siebten Klasse nach [Stadtname] auf die Sehbehindertenschule gewechselt. Und ich habe immer gesagt – also meine Mutter hat mich dann auf eine andere Grundschule geschickt, weil bei meinem Bruder die Grundschule war halt kacke, weil sie wollten aber auch nicht, dass wir schon so früh halt weg sind, [im] Internat und so. Du kannst natürlich auch schon dein Kind ab der ersten Klasse ins Internat schicken, aber das wollten sie halt nicht. Und ich habe aber immer gesagt: ‚Mama, ich möchte nicht nach [Stadtname]. Ich möchte nicht auf das Internat. Ich möchte zu Hause bleiben.‘ (AE1)

„Meine Integrativhelferin im Kindergarten sah es schon da und meinte: Ah das Kind muss unbedingt dieses Jahr eingeschult werden. Weil sozusagen ich war ein Juli-Kind, aber ich wurde mit sechs eingeschult, weil alle meine Freunde, die ein bisschen älter waren als ich, wurden dann schon eingeschult, weil sie ja schon sieben waren und ich hätte dann keinen mehr da gehabt in meiner Altersgruppe und ich war auch schon zu schlau. Und dann haben sie aber auch gesagt: Bloß nicht an eine Sehbehindertenschule, weil ich da eingehen würde. Weil ich dafür einfach auch zu schlau und zu selbstständig war. Ich will jetzt nicht sagen, dass Leute an Blindenschulen dumm sind, sondern einfach, dass ich da unterfordert gewesen wäre. Und deshalb war ich an einer ganz normalen Grundschule, an einem ganz normalen Gymnasium und dann im ganz normalen Sportgymnasium.“ (AE2)

Eine Sonderrolle nehmen auch in diesem Zusammenhang die von uns befragten Jugendlichen ein, die auf einen Rollstuhl

angewiesen sind. Für diese Jugendlichen ist ein barrierefreies Schulgebäude Grundvoraussetzung für die Wahl der Schule, wodurch die Auswahl der in Frage kommenden Schulen einschränkt ist. Im Gegensatz zu den restlichen Befragten kann für die Sportlerinnen und Sportler im Rollstuhl die Behinderung zu einem determinierenden Faktor werden, was den Verlauf der Schulbiografie anbelangt.

Unabhängig von der Behinderungsart berichten mehrere unserer Interviewpartnerinnen und -partner von Ausgrenzungs- und Mobbing Erfahrungen aufgrund ihrer Behinderung schon während der Grundschulzeit, was Konsequenzen im Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schule nach sich zog:

„Wir haben ja dann Tag der offenen Tür gehabt [...], [wo] wir uns dann alle Schulen angucken durften für die weiterführende Schule. Und die einzigen Schulen, die für mich eigentlich in Frage kamen, waren entweder unsere Nachbarschule, das ist ein reines Gymnasium, oder die [Schulname]. Weil ich wollte unbedingt aufs Gymnasium und die anderen Schulen waren halt entweder die Sonderschule gewesen oder eine Schule, die nur Haupt- oder Realschule hat, und das wollte ich halt nicht. Und weil halt Schüler aus meiner Grundschule, die ich überhaupt nicht leiden konnte, weil die mich in der Grundschule halt gemobbt haben, auf die [Schulname] gekommen sind, bin ich halt auf die [Name der aktuellen Schule] gegangen. Und weil halt ein Nachbar auf der [aktuelle Schule] war und ich mich mit dem eigentlich gut verstanden habe, weil der eigentlich mit der Schule zufrieden war, bin ich dann halt dann auf die Schule gegangen.“ (AE3)

„Ich bin wegen den Mitschülern hauptsächlich gewechselt. Also die Mitschüler hatten ein Problem mit meiner Behinderung. Die haben mich dann – also die haben hinter meinem Rücken viel über mich geredet und auch nachdem ich dann die Schule gewechselt habe, haben sie über WhatsApp mich dann angeschrieben und mich beleidigt und so. [...] Naja [dann] wollte ich nicht mehr

in die Schule gehen (lacht). Und dann nach dem siebten Schuljahr, habe ich dann die Schule gewechselt - und dann war es eigentlich auch wieder halbwegs gut. [...] Ich bin dann nach [Stadt und Name der damaligen Schule]. Und das ist diese inklusive Schule. Dort gibt es dann kleine Klassen und die sind speziell auf Behinderung ausgelegt und so. (AE5)

Zusätzlich zum ausgrenzenden Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler machen unsere Befragten zuweilen negative Erfahrungen mit Lehrkräften, die keinen angemessenen Umgang mit den infolge der Behinderung auftretenden spezifischen Bedürfnissen an den Tag legen und sich unkooperativ zeigen, Adaptationen im Unterricht vorzunehmen. Auch derartige Erfahrungen können Auslöser für einen Schulwechsel sein:

„Am Anfang war ich halt bei uns im Ort auf der Schule, also Grundschule, erste Klasse. Aber dann halt in der ersten Klasse sind wir [gemeint sind: mehrere Kinder mit Behinderung] halt gewechselt. Weil die Lehrerin halt nicht auf die Behinderung eingegangen ist und das dann halt auch, ich weiß nicht, zu schwer war für uns und wir nicht mitgekommen sind mit dem ganzen Stoff da.“ (AR13)

Haben unsere Interviewpartnerinnen und -partner in ihrer Grundschulzeit negative Erfahrungen aufgrund ihrer Behinderung gemacht und seitens der Schule kein Entgegenkommen/keinerlei Anpassungsleistungen erfahren, wurde von ihren Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schule im Besonderen darauf geachtet, dass fortan von schulischer Seite im Hinblick auf die jeweilige Behinderung des Kindes mehr Unterstützung erfolgt. Infolgedessen entscheiden sich Eltern zuweilen anstatt für eine wohnortnahe Schule für eine Privat- oder Regelschule, in deren Profil der inklusive Ansatz als zentral beschrieben wird:

„[Die neue Schule] schreibt sich [den guten Umgang mit Behinderung] auch auf die Fahne [...] und mir war halt wichtig, dass das mit der Behinderung gut klappt. Und es ist so, er hat es ja gesagt, in der Grundschule wurde er halt sehr stark gemobbt und die Schule konnte gar nicht mit der Behinderung umgehen.“ (E3)

Aspekte der Sportförderung in der Schullaufbahn

Die Tatsache, ob der Leistungssport von der jeweiligen weiterführenden Schule im Besonderen unterstützt wird und in diesem Zusammenhang beispielsweise Freistellungen in Aussicht gestellt werden, spielte zumindest bei den Eltern unserer Stichprobe zum Zeitpunkt des Schulwechsels keine Rolle. Dies lässt sich damit erklären, dass unsere Interviewpartnerinnen und -partner ausnahmslos erst nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule ihr leistungssportliches Engagement aufgenommen haben. Somit fiel der Aspekt der Sportförderung zum Zeitpunkt der Wahl der weiterführenden Schule noch nicht ins Gewicht.

Dass in manchen Familien der Aspekt der Sportförderung im schulischen Setting im weiteren Verlauf des leistungssportlichen Engagements jedoch durchaus wichtig wird, kommt im folgenden Kapitel zur Sprache.

4.1.7 Wechsel an eine Eliteschule des Sports

Das folgende Kapitel betrifft nur die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe, die einen Wechsel an eine Eliteschule des Sports vorgenommen haben (N = 5).

Der Wechsel an eine Eliteschule des Sports ereignet sich bei allen befragten Athletinnen und Athleten erst nach bereits erfolgtem Übertritt an die weiterführende Schule. In drei Fällen wurde zunächst der Mittlere Schulabschluss (MSA)/die Mittlere Reife auf der weiterführenden Schule erzielt und anschließend ein Wechsel an die Sportschule vollzogen, um dort die Schullaufbahn bis zum Abitur fortzusetzen. Bei zwei weiteren Befragten erfolgte der Wechsel an die Sportschule bereits vor dem mittleren Schulabschluss. Drei der fünf

befragten Sportschülerinnen und -schüler zogen mit dem Wechsel an die Sportschule in das zugehörige Sportinternat um, während zwei Sportlerinnen und Sportler im familiären Umfeld wohnen blieben.

Tab. 13 Zeitpunkt des Wechsels von der Regel- zur Eliteschule des Sports (EdS) (N = 5)

Zeitpunkt des Wechsels an EdS	Umzug ins Sportinternat
nach 10. Klasse	ja
nach 10. Klasse	ja
nach 10. Klasse	nein
nach 8. Klasse	nein
nach 8. Klasse	ja

Auf die Frage nach Personen, die am Wechsel an die Sportschule unterstützend beteiligt waren bzw. den Wechsel initiiert haben, benannten alle Athletinnen und Athleten ihre oder ihren jeweiligen Landes- oder Bundestrainerin oder -trainer als maßgebliche oder maßgeblichen Unterstützerin oder Unterstützer. Die Trainerinnen und Trainer verfügen in den vorliegenden Fällen zu meist über sehr gute Kontakte zu den Sportschulen bzw. sind dort selbst als Trainerin oder Trainer tätig.¹⁴ Die Eltern hingegen sind in den Entscheidungsprozess, an die Eliteschule zu wechseln, weit weniger involviert, als dies oben in Bezug auf den Wechsel an die weiterführende Schule beschrieben wurde:

„Ich habe sie eigentlich gar nicht so sehr mit eingebunden, muss ich sagen. Ich habe das mehr so für mich entschieden [...]. Und dann habe ich das so mit [meinem Trainer] ein bisschen gemauschelt, habe alles mit ihm besprochen und als dann alles klar war und es darum ging, dass ich irgendwo eine Erlaubnis meiner Eltern brauche, also eine Unterschrift, habe ich dann meiner Mutter den Antrag vorgelegt (lacht) für den Schulwech

¹⁴ Eine detaillierte Beschreibung der Unterstützungsleistungen von Trainerinnen und Trainern beim Wechsel an eine Eliteschule, wird im Kapitel 4.6 zur Beschreibung der objektiven Ressourcen bei der Bewältigung der Doppelbelastung genauer thematisiert und folglich hier nicht weiter ausgeführt.

sel, habe gesagt: ‚Du, Mama, ich will gerne nächstes Jahr nach [Stadtname] ziehen, ne.‘ Und so war das dann [und] naja, was sollten sie sagen? Also, sie waren es ja gewohnt, mein Bruder war ja auch im Internat. Von daher kannten sie es.“ (AE1)

Gründe für den Wechsel an eine Eliteschule des Sports

Grundsätzlich ist der Entschluss, an eine Eliteschule des Sports zu wechseln, damit verbunden, durch eine Erhöhung der Trainingszeit und Verbesserung der Trainingsqualität die Entwicklung der Leistungssportkarriere zu forcieren:

„Der Bundestrainer hat mir im Trainingslager mal gesagt, wenn ich weiterkommen will, dann muss ich eigentlich mehr auf den Schnee. Und dann haben sie halt irgendwann gesagt, ich könnte da auf das Internat gehen. Und hatte dort dann auch eine Probewoche und so. Und das habe ich dann gemacht.“ (AE 5)

Als weiterer Grund für einen Wechsel an eine Sportschule wird von allen Interviewpartnerinnen und -partnern ihre erhöhte Belastung im Alltag genannt, die im Verlauf der Sportkarriere durch ansteigende Trainingsumfänge und der zusätzlichen Fahrzeit zum Kader- und allgemeinen Stützpunkttraining mehr und mehr zum Tragen kommt. Von einem Umzug ins Internat erhoffen sich die Jugendlichen, eine bessere Verzahnung von Schul- und Trainingszeiten zu erreichen und somit Entlastung in ihrem Alltag zu bewirken. Auf die Frage, welche Gründe für den Wechsel ausschlaggebend waren, antwortet ein Athlet:

„Auch, um [meine Eltern] zu entlasten beziehungsweise auch, um mich selber so ein bisschen dadurch zu entlasten. Diese langen Autofahrten hat man dann versucht zu nutzen für Lernen, für Zeiten zum Hausaufgaben-Machen. Es war aber nicht immer möglich [...] Dadurch, dass die Autofahrten halt immer knapp eineinhalb

Stunden lang waren, war es schon so, dass das ein bisschen an einem gezerzt hat, also dass es auch immer wieder eine Anstrengung war, dann sich ins Auto zu setzen und dann da auf kleinem Raum natürlich auch alles zu machen, wo man dann jetzt mittlerweile sagt: Ich stehe eine halbe Stunde vor dem Training auf und muss zum Training einmal in den Fahrstuhl und zwei Etagen tiefer fahren, was natürlich vom Zeitaufwand ein Minimalteil davon ist.“ (AE3)

Der Entschluss, an eine Sportschule zu wechseln, ist jedoch für viele Athletinnen und Athleten nicht einfach zu treffen und wird lange und gründlich überlegt und ausführlich mit den verantwortlichen Trainerinnen und Trainern diskutiert:

„Ich habe halt viel Kontakt mit meinem Trainer [vor Ort] gehabt [...] und dann fing es halt an, dass ich halt wirklich intensiver, also öfter einmal nach [Stadtname] gefahren bin, auch über das Wochenende, dort so Trainingslager gemacht habe. Und irgendwann habe ich gemerkt [...]: ‚Eigentlich will ich hier einmal heraus aus der ländlichen Region. Ich will einmal etwas Anderes sehen.‘ Eigentlich wollte ich ins Ausland, aber das hat nicht funktioniert und dann habe ich gesagt: ‚Papa, ich will hier einfach weg!‘ Also eigentlich war das so eine Kurzschlussituation und dann habe ich halt [meinen Trainer] angerufen und habe gesagt: ‚Sie versuchen ja jetzt schon seit drei Jahren, mich zu der Sportschule zu kriegen. Ich mache es.‘ Und dann hat er alle Hebel in Bewegung gesetzt und hat das organisiert.“ (AE1)

Besonders wenn der Wechsel an die Sportschule mit einem Umzug ins Sportinternat verbunden ist, wird die finale Entscheidung oftmals erst getroffen, nachdem die Jugendlichen das zukünftige Lebens- und Entwicklungsumfeld ausreichend inspizieren konnten. Um die Entscheidungsfindung zu erleichtern, wird den Athletinnen und Athleten ermöglicht, das Leben im Sportinternat

in einer Probewoche auszutesten, was die Entscheidungsfindung positiv beeinflussen kann:

„[Die Entscheidung] war natürlich nicht einfach. Also ich habe da viele, viele Wochen darüber geschlafen, darüber nachgedacht: ‚Will ich das wirklich machen? Will ich lieber hier weiter versuchen, in den Leistungssport hineinzugehen, aber trotzdem hier wohnen bleiben?‘ Aber letztendlich war es dann so, dass ich hier auch durch die Probewoche noch einmal einen super Einblick bekommen habe, weil ich hier auch schon viele Leute kennengelernt habe und dadurch halt auch sehr viel auch dieses Vertrauen, in dieses neue Umfeld hineinzuwachsen, bekommen habe und dadurch auch versucht habe – also ich bin jemand, der dann sehr oft versucht, in so Pro-Contra-Sachen hineinzugehen und da hat dann letztendlich schon das Pro überwogen.“ (AE3)

Mit dem Wechsel an eine Eliteschule des Sports und dem Umzug ins Sportinternat wird seitens der Jugendlichen ein klares Statement pro Leistungssport getroffen und der Fokus des Lebenszusammenhangs ist mehr denn je (ausschließlich) auf den Sport ausgerichtet. Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob sich jugendlichen Leistungssportlerinnen und Leistungssportlern, die Regel- bzw. Sportschulen besuchen, im Hinblick auf den Stellenwert, den sie ihren schulischen bzw. leistungssportbezogenen Lebensinhalten zuordnen, voneinander unterscheiden.

4.1.8 Stellenwert von Leistungssport und Schule im Lebenszusammenhang der jugendlichen Athletinnen und Athleten

4.1.8.1 Stellenwert des Leistungssports im Lebenszusammenhang der Jugendlichen

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass beide Untersuchungsgruppen den Leistungssport als wichtigsten Lebensinhalt benennen, was unter jungen Kaderathletinnen und -athleten zunächst nicht überraschend ist. Dennoch kristallisieren sich in den Aussagen von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern Unterschiede heraus im Hinblick darauf, wie sehr und in welcher Form sich die jungen Athletinnen und Athleten auf den Sport fokussieren. Um diesen Differenzen genauer auf den Grund zu gehen, werden in den folgenden beiden Abschnitten die Gruppe der Regelschülerinnen und -schüler und die Gruppe der Sportschülerinnen und -schüler getrennt voneinander betrachtet.

Stellenwert des Leistungssports aus Perspektive der Regelschülerinnen und -schüler

Der Sport wird von allen befragten Athletinnen und Athleten, die eine Regelschule besuchen, als wichtigster Lebensbereich beschrieben. Mehrere Athletinnen und Athleten geben an, „Opfer“ in ihrer nicht-sportbezogenen Alltags- und Freizeitgestaltung in Kauf zu nehmen, um genügend Zeit in den Leistungssport investieren zu können. Dennoch ist es den Interviewpartnerinnen und -partnern wichtig, vor allem an den Wochenenden auch Ruhe- und Erholungsphasen einzuplanen:

*„Ich habe ja auch ziemlich viele Vorträge von ehemaligen Profis gehört und die meinten auch, dass Talent nicht alles ist, dass man auf jeden Fall ziemlich viel trainieren muss, um auch ganz oben mithalten zu können. Und ja, deswegen will ich so oft wie möglich auch trainieren. Nur mir ist das halt dann auch ziemlich wichtig, Freitag **und** Samstag, oder Freitag **oder** Samstag, auf*

jeden Fall mal einen Tag frei zu haben und ich will auch nicht jeden Tag trainieren.“ (AR7)

Zusätzlich lässt sich für die Gruppe der befragten Regelschülerinnen und -schüler feststellen, dass neben dem Sport aber auch anderen Bereichen des Privatlebens Bedeutung beigemessen wird und dass viele Athletinnen und Athleten der Meinung sind, „dass es auch manchmal Sachen gibt, die einfach mal wichtiger sind, als [der] Leistungssport“ (AR 9). So üben einige der befragten Regelschülerinnen und -schüler neben dem Sport beispielsweise noch ein musikalisches Hobby oder eine andere Sportart auf Breitensportniveau aus und legen Wert darauf, in ihrem Alltag neben dem Sport auch Zeitfenster für ihr Sozialleben aufrecht zu erhalten:

„Es kommen eben doch manchmal solche Phasen, wenn man eben jetzt eine neue Freundin kennengelernt hat oder irgendwie mal Wochenende ist und viel Party ist – jetzt gerade zum Beispiel zum Abschluss Richtung Abitur, wenn der Abiturjahrgang wieder Party hat – [...] und man dann vielleicht doch mal abends zur Abiparty hinget und sich überlegt, zeitlich kann ich es mir eigentlich nicht leisten, aber ich gehe trotzdem mal hin.“ (AR4)

Mitunter kommt es je nach Leistungsniveau, Kaderstatus und Alter vor, dass das Training für private Belange abgesagt wird, wenngleich zum Leistungssport durchgängig eine hohe emotionale Bindung besteht:

„Wenn [meine Freundin] sagt, ich würde gerne mehr Zeit mit dir verbringen, dann bin ich auch nicht sofort bereit, meinen Sport aufzugeben, das kriege ich nicht hin. Das schaffe ich einfach nicht. Das würde dann wirklich eine Krise geben, weil das wären dann wirklich zwei starke Gefühle, weil ich habe mich ja quasi auch in meinen Sport verliebt. Allerdings wenn sie nur sagt, reduzieren, quasi dann gut vielleicht mal den ein oder anderen Freitag nicht zum Training fahren, weil sie eben [zu Besuch]

ist. Dann wäre das auch kein Problem für mich und würde ich dann auch zurückstecken.“ (AR4)

Mit zunehmendem Alter und ersten sportlichen Erfolgen scheint sich der Fokus auf den Leistungssport zu verstärken, und Trainingsabsagen erfolgen lediglich in Ausnahmefällen. Die Bereitschaft, alles in die Entwicklung der eigenen Sportkarriere zu investieren, variiert innerhalb der Stichprobe je nach individuell angestrebtem und realistischerweise erreichbarem sportlichen Ziel. Die Jugendlichen wissen, ihren Leistungsstand einzuschätzen und daraus folgend abzuwägen, ob ein erhöhter Trainingsaufwand gerechtfertigt ist, um das anvisierte Ziel tatsächlich zu erreichen:

„Würde ich auch noch Freitag und Samstag opfern, würde ich halt noch besser werden, [weil dann] wäre ich halt noch schneller. Aber das ist mir jetzt noch nicht so wichtig, weil ich jetzt noch kein so großes Ziel vor Augen habe. Also erst in ein paar Jahren würde ich dann anfangen, wenn die Möglichkeit besteht, noch öfter zu trainieren.“ (AR7)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Sport für die befragten Regelschülerinnen und -schüler einen für sie zentralen Lebensbereich darstellt, der nicht nur beträchtliche Auswirkungen auf ihre Alltagsgestaltung nach sich zieht, sondern überdies für die Athletinnen und Athleten ein wichtiges Werkzeug darstellt, um Selbstbestätigung und -bewusstsein zu erlangen:

„Ich würde nie aus dem Sport herausgehen, weil das ist einfach das, [wo] ich beweisen kann, was ich einfach auch draufhabe. Ich bin nicht nur irgendein behinderter Mensch mit einer körperlichen Behinderung, der nichts kann. Man kann ja auch mal zeigen, was man draufhat, dass man auch etwas wert ist und ich glaube schon, das ist sehr wichtig.“ (AR9)

Stellenwert des Leistungssports aus Perspektive der Sportschülerinnen und -schüler

Die Gruppe der befragten Sportschülerinnen und -schüler beschreiben den Leistungssport ebenfalls an erster Stelle in ihrem Lebenszusammenhang stehend. Jedoch nimmt der Leistungssport im Gegensatz zu den oben aufgeführten Erläuterungen in der Lebensgestaltung der Sportschülerinnen und -schüler häufig eine deutlichere Monopolstellung ein, die kaum Raum für anderweitige Aktivitäten lässt. In der Kindheit verfolgte Freizeitaktivitäten oder andere Hobbies werden mit einer Fokussierung auf den Sport dementsprechend vernachlässigt oder ganz abgebrochen:

„Als ich mit dem Sport angefangen habe, habe ich auch noch ein Instrument gespielt, aber ich habe mich dann für den Sport entschieden und damit hatte ich dann auch keine Zeit mehr, um weiterzuspielen. Das war ein bisschen schade.“ (AE2)

Besonders nach einem Wechsel an die Eliteschule des Sports wird die erfolgreiche Leistungssportkarriere zum erklärten ausschließlichen Ziel, wodurch sich der Fokus der Jugendlichen noch gravierender in Richtung des Sports verschiebt, als dies bei den befragten Regelschülerinnen und -schülern der Fall ist. Eine Athletin oder ein Athlet beschreibt, welche Rolle der Sport nach einem Wechsel an die Sportschule einnimmt, mit den Worten:

„Dann hat der Sport natürlich eine ganz andere Rolle eingenommen [...] Wo ich früher einmal gesagt habe: ‚Oh, ich gehe jetzt lieber mit meinen Freunden mal abends weg und scheiße morgen auf Training‘, ist dann eher so: ‚Ja, wir können gerne weggehen, aber ich habe morgen Training, also kann ich nicht so lange.“ (AE1)

Absagen des Trainings werden nur dann vorgenommen, wenn keine andere Möglichkeit besteht (zum Beispiel im Fall einer Krankheit oder einer schulischen Prüfung) und stellen absolute Ausnahmehandlungen dar. Falls ein Training abgesagt werden

muss, wird versucht, den Fehlertermin durch ein erhöhtes Trainingspensum an einem anderen Tag durch dementsprechenden Mehraufwand zu kompensieren. Die bedingungslose Fokussierung auf den Leistungssport und das dazugehörige Training hängen häufig mit einer prognostizierten erfolgreichen Leistungsentwicklung oder dem sportlichen Traumziel, nämlich der Teilnahme an Spitzensportveranstaltungen (Paralympics), zusammen. Der Leistungssport wird somit für viele Sportschülerinnen und -schüler zum Lebensmittelpunkt:

„[Sport] war mein Leben sozusagen. Ich habe irgendwann angefangen, mich immer mehr auf das Schwimmen zu fokussieren, damit ich es schaffe, zu den Paralympics zu fahren und habe alles andere stehen und liegen gelassen, nur um mir den Traum zu erfüllen. Da blieb halt ziemlich viel auf der Strecke. [...] Also, ich habe wirklich alles da hineingesetzt, um dieses Ziel zu erreichen und habe [dafür] wirklich alles stehen und liegen gelassen.“ (AE4)

4.1.8.2 Stellenwert der Schule im Lebenszusammenhang der Jugendlichen

Das Streben nach einer erfolgreichen Spitzensportkarriere ist unter allen Befragten deutlich erkennbar. Alle Athletinnen und Athleten nennen die Teilnahme an den Paralympics als ihr sportliches Traumziel, auf das sie ihre Sportkarriere ausrichten. Gleichzeitig werden eine erfolgreiche Bildungskarriere, ein guter Schulabschluss und eine vielversprechende berufliche Zukunft von allen Interviewpartnerinnen und -partnern unabhängig davon, ob sie eine Regel- oder Sportschule besuchen, als wichtige Aspekte ihrer anvisierten Lebensgestaltung bezeichnet. Während sich in Interviews mit jüngeren Athletinnen und Athleten noch einige Aussagen darüber finden, dass Noten eher zweitrangig sind und ein erfolgreich bestandener Abschluss das Mindestziel verkörpert, benennen die meisten älteren sowohl Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler einen *guten* Schulabschluss als

ihr erklärtes Ziel. Es ist zu betonen, dass der Schulabschluss für alle Befragten unabhängig von ihrer Schulzugehörigkeit hohe Priorität hat:

„Ich war immer der Überzeugung, dass ich einfach meinen Abschluss mehr brauche, als ich den Sport später brauchen werde, weil der Sport nicht meinen Lebensunterhalt bezahlen wird. Mein Abschluss dafür aber gute Voraussetzungen legt, mehr oder weniger. Und ja es war mir einfach in dem Fall wichtiger.“ (AE2)

Die Schule ist folglich neben dem Sport der wichtigste Bereich im Leben der jugendlichen Athletinnen und Athleten. Die Jugendlichen begründen die Relevanz von schulischer Bildung klar mit ihrer zukünftigen beruflichen Absicherung, die durch ein ausschließliches sportbezogenes Engagement nicht gegeben ist:

„Vom Behindertensport oder vom Parasport kann man nicht leben und deswegen ist natürlich [...] ein guter Schulabschluss an der Stelle erst einmal wichtiger als jetzt der Sport.“ (AR9)

„Beim paralympischen Bereich kann man es sich als Profisportler eigentlich gleich abschminken. Und es war mir eigentlich auch schon immer bewusst, dass es ziemlich unwahrscheinlich ist, dass ich Profisportler werde, dass es halt [finanziell] überhaupt nicht geht. Und deswegen war es dann schon wichtig sozusagen, dass ich da dann auch gut [in der Schule] bin.“ (AR10)

Wenngleich diese Grundsätze von allen Interviewpartnerinnen und -partnern geteilt werden, lässt sich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (Regel- und Sportschülerinnen und -schüler) eine leichte Divergenz in der Gewichtung von Bildungs- und Sportkarriere ausmachen.

4.1.8.3 Gewichtung von Sport versus Schule aus Perspektive der Regel- und Sportschülerinnen und -schüler

Die schulische Ausbildung ist derjenige Bereich im Alltag der befragten Regelschülerinnen und -schüler, bei dem die wenigsten Abstriche zugunsten des Sports zugelassen werden. Mehrere Jugendliche berichten in diesem Zusammenhang, klare Absprachen mit ihren Eltern getroffen zu haben:

„Wir haben auch festgelegt, dass, wenn [...] die Noten schlechter werden, wird Training gekürzt. Das ist auf jeden Fall so, weil Schule einfach vorgeht, weil man mit dem Sport ja dann auch irgendwann später nicht wirklich viel erreichen kann, was das Finanzielle angeht. Und dann geht Schule schon vor.“ (AR12)

Die befragten Sportschülerinnen und -schüler räumen der Schule und ihrem Einfluss auf zukünftige Berufschancen zwar generell ebenfalls höchste Priorität ein, formulieren ihre Aussagen in diesem Zusammenhang jedoch weniger absolut und lassen Ausnahmen zu:

*„In erster Linie geht es für mich darum, einen Abschluss zu machen. In zweiter Linie will ich natürlich schon versuchen, den **bestmöglichen** Abschluss für mich herauszuholen. Ich strebe jetzt aber für mich selber nicht an, dass ich sage: ‚Ich will ein 1,0-Abi haben,‘ einfach, weil ich der Meinung bin, auch durch diese Mehrbelastung des Sports kann man sich nicht vollkommen auf die Schule konzentrieren. Man soll natürlich versuchen, so gut wie möglich den Sport miteinzubringen, aber auch die Schule nicht zu vernachlässigen. Das ist natürlich auch dem Bundestrainer und allen Trainern sowie einem selber und auch den Eltern wichtig, aber einfach durch diese Belastung, wo andere halt wirklich diese Zeit, die man noch für den Sport hier nimmt, einfach wirklich komplett in die Schule hineinstecken, um jetzt zum Beispiel ein 1,0-Abi zu bekommen – einfach da*

durch, dass man diese Zeit nicht hat, bin ich der Meinung, dass man schon versuchen sollte, auf jeden Fall einen guten Schnitt zu bekommen, aber wenn es jetzt kein 1er-Schnitt wird, dann bin ich damit auch zufrieden.“ (AE3)

„Ich versuche schon, das immer im Gleichgewicht zu halten. Es gibt dann jetzt natürlich aber schon so Vorbereitungsphasen, wie jetzt in meinem Falle für [einen internationalen Wettkampf], wo momentan einen kleinen Tick mehr der Fokus auf dem Sport liegt, aber auch ebenso die Klausurenphasen [...], wo man dann die Schule höher hebt, einfach, damit man sich da mehr Lernzeiten einplant und man dann auch einmal ein oder zwei Trainings absagt, einfach, damit man einmal lernt. Also es kommt immer wieder auch auf diese Zeitblöcke an, wo etwas ansteht.“ (AE3)

Wenngleich die meisten Athletinnen und Athleten, die Sportschulen besuchen, angeben, einen guten Schulabschluss anzustreben, erscheint der Stellenwert des Leistungssports im Leben der Sportschülerinnen und -schüler tendenziell etwas höher, als dies bei den Regelschülerinnen und -schülern der Fall ist. Bei der Einordnung der Aussagen der Sportschülerinnen und -schüler ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese durch ihr Eingebundensein in das Verbundsystem tagtäglich erleben, wie von systemischer Seite alles dafür getan wird, auf schulischer Ebene alle nur möglichen Anpassungen vorzunehmen (wie z. B. Schulzeitstreckung und Bereitstellung von Nachhilfe im Trainingslager), um ein erfolgreiches leistungssportliches Engagement zu ermöglichen. Aufgrund der Tatsache, dass die Sportschülerinnen und -schüler in einem überaus sportaffinen Umfeld aufwachsen, in dem das leistungssportliche Engagement nicht nur Normalität, sondern auch Eingangsvoraussetzung ist, mag es nicht verwundern, dass einige Interviewpartnerinnen und -partner angeben, zuweilen schulische Belange dem Sport unterzuordnen:

„In erster Linie ist der Sinn dieser Streckung ja gewesen, dass die Schule natürlich hinten angestellt ist an den Sport. Natürlich [...], wenn du Prüfungen oder Klausuren oder so etwas geschrieben hast, fiel natürlich morgens einmal ein Training aus. Dann ist das so. Das musst du halt planen, das weißt du ja auch vorher. Das ist ja jetzt nichts, was so spontan kommt, aber ansonsten habe ich immer alles, was mit Schule zu tun hat, außerhalb der Trainingszeiten gelegt, was mir mit der Streckung natürlich auch gelungen ist.“ (AE1)

Es bleibt festzuhalten, dass Sportschülerinnen und -schüler es sich schlichtweg eher erlauben können, phasenweise dem Leistungssport höhere Priorität als der Schule einzuräumen, da sie um die „Schutzfunktion“ des Verbundsystems sehr wohl wissen und erfahren, dass von systemischer Seite zeitweilige schulische Schwächen aufgefangen und kompensiert werden.

4.1.9 Zwischenfazit

Einige der gewonnenen Einblicke zum Verlauf und der Entwicklung von Sportbiographien von jugendlichen Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten ähneln den Erkenntnissen vorliegender Studien aus dem Nichtbehindertensport (vgl. u. a. Burrmann, Brandmann & Chudaske, 2015; Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996; Weber, 2003). Dennoch lassen sich für Athletinnen und Athleten mit Behinderung durchaus gruppenspezifische Besonderheiten in der Schul- und Sportbiografie erkennen, welche im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Sportlaufbahn

Besonders den Beginn der Sportlaufbahn betreffend, sind Parallelen zwischen den Karrieren der Athletinnen und Athleten des Behinderten- und des Nichtbehindertensports auszumachen. Richartz und Brettschneider (1996) haben beispielsweise für Schülerinnen und Schüler von Berliner Sportschulen drei Grundtypen

für den Einstieg in die Sportkarriere herausgearbeitet – Typ A: Sporteinstieg initiiert durch die Eltern, Typ B: Sporteinstieg initiiert durch eine Vertreterin oder einen Vertreter des Sportsystems und Typ C: Sporteinstieg initiiert durch Gleichaltrige – welche auch von den von uns befragten Jugendlichen (unabhängig davon, ob sie eine Regel- oder Sportschule besuchen) als Initiatoren für den Sporteinstieg genannt werden.¹⁵ Ähnlich wie bei Richartz und Bretschneider (ebd.), die neben den Eltern vor allem Vertreterinnen und Vertreter des Sportsystems als bedeutend hervorhoben, lassen sich für unsere Stichprobe eindeutig Familienmitglieder als Hauptinitiatoren für den Sporteinstieg identifizieren. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Weber (2003, S. 115 ff.), die das „sportspezifische Anregungspotential der Familie“ und ihre sportbezogene Organisationsleistung zu Beginn der Sportkarriere ebenfalls für Untersuchungsgruppen aus dem olympischen Spitzensport betont. Auch Burrmann, Brandmann & Chudaske (2015) konstatieren, dass der Zugang der von ihnen interviewten Leistungssportlerinnen und -sportler zum wettkampforientierten Vereinssport über die grundsätzliche Aufgeschlossenheit der Eltern zum Sport und ihrer zum Teil selbst sportlichen Aktivität führt. „Sie sind häufig die ersten Instanzen und Vorbilder für die Kinder beim Eintritt in die Welt des Sports“ (Kirschner, 2017, S. 109). Details zur (spitzen-)sportlichen Karriere der Eltern der jugendlichen Athletinnen und Athleten (vgl. Burrmann et al., 2015; Albert, 2010) wurden in unserer Studie nicht erfasst, so dass an dieser Stelle kein Vergleich zwischen dem Elternhaus von Jugendlichen aus dem olympischen vs. paralympischen Sport vorgenommen werden kann.

Der Einstieg in den organisierten Sport erfolgt bei allen von uns befragten Jugendlichen mit Behinderung über die Mitgliedschaft im Regelsportverein – lediglich Kinder, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, finden früh, nämlich häufig über ein Rollstuhl-/Mobilitätstraining, den Weg in den Behindertensport und

¹⁵ Richartz (1997) differenziert zusätzlich einen weiteren Typ (Typ D: Sporteinstieg initiiert durch Geschwister) aus, welcher in der vorliegenden Studie unter „Einstieg durch Familienangehörige“ gefasst ist. Zusätzlich zu den hier aufgeführten Initiatoren benennen die von uns befragten Athletinnen und Athleten noch (Sport-)Lehrerinnen und Lehrer.

trainieren somit von Beginn an im separierten Behindertensportsystem. Bei allen anderen ist die Bandbreite an Einstiegssportarten sehr vielfältig, keineswegs behindertensportspezifisch, sondern praktisch alle klassischen Individual- und Mannschaftssportarten abdeckend – genauso wie dies auch im Nichtbehindertensport vorzufinden ist. Nicht wenige Jugendliche mit Behinderung gehen zu Beginn ihrer Laufbahn parallel mehreren Sportarten nach, um sich erst später sportartspezifisch zu spezialisieren und sich auch erst dann auf eine Hauptsportart zu konzentrieren, was im Übrigen von Fachleuten in Bezug auf diese spezifische Zielgruppe empfohlen wird (Radtke, 2011). Dieses Vorgehen weist Weber (2003) auch für jugendliche Spitzensportlerinnen und -sportler aus dem Nichtbehindertensport nach. Nicht unerwähnt bleiben darf an dieser Stelle jedoch, dass Athletinnen und Athleten, die im Bereich des paralympischen Sports aktiv sind, ihre Sportart nicht immer freiwillig wechseln, sondern zuweilen Grenzen erfahren aufgrund ihrer Behinderung.

Beim Übergang vom Breiten- zum Leistungssport – in der Regel in einem Alter, in dem die unteren Klassenstufen der weiterführenden Schule besucht werden – zeichnen sich erste bedeutende Unterschiede in den Karriereverläufen von Athletinnen und Athleten aus dem Behinderten- vs. Nichtbehindertensport ab. Als Startschuss für die Leistungssportkarriere von Sportlerinnen und Sportlern gilt gemeinhin die Mitgliedschaft in einem Behindertensportverein, da dies die Voraussetzung ist, um einen DBS-Kaderstatus zu erhalten. Allen Befragten ist gemeinsam – wiederum mit Ausnahme der Mitglieder unserer Stichprobe, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind –, dass sie von der Existenz eines separierten Behindertensportsystems lange Zeit nichts wussten, und der Eintritt in einen Behindertensportverein löst die Mitgliedschaft im Regelsportverein auch nicht ab, sondern stattdessen profitieren die Sportlerinnen und Sportler fortan von einer doppelten Mitgliedschaft. Zwar trainieren die Befragten in der Regel weiterhin in einer Trainingsgruppe im Regelsportverein, jedoch ermöglicht ihnen die Mitgliedschaft im Behindertensportverein das Startrecht bei Behindertensportwettkämpfen, was ihnen mitunter zu neuen Erfahrungen verhilft (bspw. als klassifizierte Athletin oder klassi

fizierter Athlet zuvor nicht gekannte Gewinnchancen zu haben oder schlichtweg „nicht aufzufallen“ und damit kein Gefühl des „Anders-Seins“ zu verspüren, wie sie es gelegentlich bei Wettkämpfen im Nichtbehindertensport, an denen sie parallel weiterhin teilnehmen, erleben). Die doppelte Vereinsmitgliedschaft stellt im Vergleich zu Karriereverläufen junger Leistungssportlerinnen und -sportler ohne Behinderung eine für Athletinnen und Athleten aus dem Behindertenleistungssport spezifische Besonderheit dar.

Grundsätzlich absolvieren die von uns befragten Jugendlichen ihr wöchentliches Training hauptsächlich in ihrem Regelsportverein. In ihrem Regelsportverein wird ihnen nach eigener Aussage ein hochwertiges, sie forderndes Leistungssporttraining geboten, wodurch sie sich eine individuelle Leistungsentwicklung erhoffen, genauso wie dies auch bei ihren Trainingspartnerinnen und -partnern aus dem Nichtbehindertensport der Fall ist (Radtke, 2016). Zuweilen empfinden unsere Befragten ihre „Sonderrolle“ in ebendiesen inklusiven Trainingssettings jedoch als belastend: Die Athletinnen und Athleten mit Behinderung nehmen ein „Anders-Sein“ im Hinblick auf ihren Körper und ihr Aussehen, ihre maximale Leistungsfähigkeit und ihren allgemeinen Status als paralympische Athletin oder paralympischer Athlet wahr. Auch die in manchen Fällen offensichtliche mangelnde Expertise des Trainerpersonals aus dem Nichtbehindertensportverein in Bezug auf behinderungs-spezifische Aspekte ist der leistungssportlichen Förderung unserer Befragten nicht zuträglich (Radtke, 2011). Im Gegensatz dazu werten es die von uns befragten Jugendlichen als grundsätzlich positiv, dass sie von Zeit zu Zeit Gelegenheit haben, in behindertensportspezifischen Trainings- und Wettkampfsettings mit anderen Para-Athletinnen und -Athleten in Kontakt zu kommen und sich beispielsweise im Rahmen von Kaderlehrgängen in leistungshomogeneren Gruppen messen zu können und auf diese Weise eine Bestätigung ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit zu erfahren.

Ob letztendlich inklusive oder separierte Sportsettings – also Vereinstraining im Nichtbehindertensportsystem oder Kadertraining im Behindertensportsystem – als Trainingssetting favorisiert werden und wie gut die leistungssportliche Entwicklung in beiden Systemen gelingt, ist nicht zu generalisieren. Zu unterschiedlich sind

sowohl individuelle Voraussetzungen und Einstellungen der Sportlerin oder des Sportlers, aber auch die institutionellen Gegebenheiten in den verschiedenen Verbänden und nicht zuletzt die Offenheit des involvierten Trainerpersonals auf der Seite des Nichtbehindertensports – denn mehrere unserer Gesprächspartnerinnen und -partner berichten, in der Vergangenheit negative Reaktionen von Seiten Verantwortlicher aus dem Nichtbehindertensport erfahren zu haben. Dies entspricht den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur, dass Funktionsträgerinnen und -träger aus dem Nichtbehindertensport den Behindertenleistungssport zuweilen als nicht gleichwertig einstufen (vgl. Radtke & Doll-Tepper, 2010; Radtke, 2016).

Schullaufbahn

Bezüglich der Schullaufbahn unterscheiden sich die Biografien der befragten Jugendlichen nicht maßgeblich von denen von Athletinnen und Athleten ohne Behinderung. Nahezu alle Interviewpartnerinnen und -partner beginnen ihre Schullaufbahn in einer Regelschule, die nicht im Speziellen als eine inklusive Schule ausgewiesen ist. Die Behinderung spielt in den meisten Fällen im Schulverlauf eine marginale Rolle und beeinflusst die Schulauswahl lediglich dann, wenn es zu Beginn der Schullaufbahn aufgrund der Behinderung zu Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen, verursacht durch Mitschülerinnen und -schüler, aber auch durch Lehrkräfte, kommt oder wenn bestimmte Grundvoraussetzungen für den Zugang zu einer Schule erfüllt sein müssen (beispielsweise bei Jugendlichen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, ein barrierefreies Schulgebäude). Der Sport stellt bei der Auswahl der weiterführenden Schule weder bei Regel- noch bei den späteren Sportschülerinnen und -schülern ein Kriterium dar, da die Athletinnen und Athleten unserer Stichprobe erst nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule aktiv in den Leistungssport eingestiegen sind und der Sport somit erst später Einfluss auf die Lebensgestaltung der Jugendlichen nimmt. Infolgedessen wird auch der Wechsel der Athletinnen und Athleten an eine Sportschule erst zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich in der Regel zur neunten oder zehnten Klassenstufe) der Schullaufbahn vorgenommen.

Stellenwert von Leistungssport versus Schule

Nachdem sich bewusst für den Leistungssport entschieden wurde, verschiebt sich der Fokus sowohl der Regel- als auch der Sportschülerinnen und -schüler in der Alltagsgestaltung deutlich in Richtung des Sports. Wie auch für Athletinnen und Athleten aus dem Nichtbehindertensport verzeichnet (vgl. z. B. zusammenfassend Heim & Richartz, 2003; Richartz & Brettschneider, 1996), wird der erfolgreichen Sportkarriere eine hohe Bedeutung beigemessen und in bestimmten Lebensbereichen (Freizeit, Freunde etc.) Abstriche zugunsten des Leistungssports gemacht¹⁶, um das langfristig anvisierte sportliche Ziel – für die vorliegende Stichprobe ist dies ausnahmslos die Teilnahme an den Paralympics – zu erreichen. Die Bedeutungs- und Sinnzuweisung des Leistungssports als maßgebliche Sinnresource für die Jugendlichen ist bei den Interviewpartnerinnen und -partnern deutlich spürbar¹⁷ und wird auch in Studien zum olympischen Leistungssport beispielsweise bei Weber (2003)¹⁸ beschrieben. Gleichzeitig geben alle Befragten ausnahmslos an, langfristig ihrer Bildungslaufbahn höhere Priorität einzuräumen und begründen dies einheitlich mit der nicht vorhandenen finanziellen Absicherung im paralympischen Sport. Auf unsere Stichprobe bezogen, lassen sich in diesem Zusammenhang interindividuelle Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen finden: Die befragten Sportschülerinnen und -schüler drücken im Gespräch eher als die interviewten Regelschülerinnen und -schüler aus, ihr Leben vergleichsweise kompromisslos dem Leistungssport zu verschreiben und phasenweise schulische Belange in den Hintergrund zu schieben. Nicht unerwähnt bleiben darf an dieser Stelle jedoch, dass

¹⁶ Welche Veränderungen im Lebensalltag konkret durch den Leistungssport entstehen, wird später in Kapitel 4.4 (Auswirkungen der Doppelbelastung) geschildert.

¹⁷ Da das Thema der Leistungssportkarriere als Mittel zur Identitätsbildung und Erarbeitung und Bestätigung des Selbstkonzepts (vgl. Heim, 2002; Heim & Brettschneider, 2002; Weber, 2003), in der aktuellen Studie nicht explizit untersucht wurde, können keine weiteren Aussagen zu den Effekten gemacht werden, weshalb das Thema im Folgenden nicht weiter vertieft wird.

¹⁸ Weber (2003) identifiziert die Leistungssportkarriere als wichtige Möglichkeit zur Identitätsbildung und Erarbeitung und Bestätigung eines Selbstkonzepts der Jugendlichen und fügt hinzu, dass zugunsten dieses sinnstiftenden Feldes immense zeitliche Investitionen vollbracht werden.

die Sportschülerinnen und -schüler es sich schlichtweg auch eher als die Regelschülerinnen und -schüler leisten können, dem Leistungssport absolute Priorität einzuräumen, da sie durch das Verbundsystem und dessen vielseitige Unterstützungsmaßnahmen der schulischen Belange besser abgesichert sind. Regelschülerinnen und -schüler hingegen müssen sich beispielsweise um das Nacharbeiten von versäumtem Lernstoff in Phasen häufiger Abwesenheit infolge von z. B. Trainingslagern und Wettkämpfen eigeninitiativ bemühen.

Es bleibt festzuhalten, dass es in diesem Zusammenhang keine auffälligen Besonderheiten in den Aussagen der jugendlichen Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung gibt, die nicht schon aus der Literatur bezüglich des Nichtbehindertensports bekannt sind (Brettschneider et al., 1998). Auch der Hinweis unserer Befragten auf unzureichende finanzielle Förderung von Spitzensportlerinnen und -sportlern aus dem Para-Bereich lässt sich äquivalent in Studien finden, in denen Athletinnen und Athleten aus dem Nichtbehindertensport im Hinblick auf ihr finanzielles Auskommen befragt wurden (Burrmann, Brandmann & Chudaske, 2015, S. 315).

Schlussfolgerung

Für den Verlauf der Bildungs- und Sportkarriere von jugendlichen Para-Athletinnen und -Athleten kann konstatiert werden, dass die Sportlerinnen und Sportler grundsätzlich ähnliche Entwicklungsphasen sowohl im Bereich der Schule als auch im Bereich des (Leistungs-)Sports wie Athletinnen und Athleten aus dem Nichtbehindertensport durchlaufen. Während die von uns befragten Athletinnen und Athleten, die eine Regelschule besuchen, aus eigener Kraft die Vereinbarung von Bildungs- und Sportlaufbahn koordinieren müssen, sich dabei aber auch mehr Freiraum z. B. in Bezug auf andere Freizeitaktivitäten zugestehen, haben sich die Sportschülerinnen und -schüler bewusst entschieden, mit dem Wechsel an die Sportschule ihre Schullaufbahn den Anforderungen des Leistungssports anzupassen. Im Folgenden werden für sie seitens des Verbundsystems eine Vielzahl von Anpassungsleistungen der Schule vorgenommen, um eine optimale Entwicklung im Leistungssport zu gewährleisten. Gleichzeitig müssen die Sportschü

lerinnen und -schüler akzeptieren, dass ihnen in der Regel kein Raum für weitere (Freizeit-)Aktivitäten außerhalb von Schule und Sport bleibt.

Während für den schulischen Bereich die befragten Jugendlichen ein inklusives Setting, also die Beschulung gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung, klar favorisieren, sind ihre Aussagen im Hinblick auf das favorisierte Trainings-/Wettkampfsetting (inklusiv vs. separiert) differenzierter: Es wird weder eine ausnahmslos separierte und damit behindertensportspezifische Förderung noch eine ausschließlich im Nichtbehindertensport stattfindende Trainings- und Wettkampftätigkeit favorisiert. Vielmehr attestieren die Jugendlichen, dass beide Systeme ihre Berechtigung haben und ihren Teil dazu beizutragen, dass sich die Athletinnen und Athleten optimal leistungssportlich entwickeln. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu unterstreichen, dass es sich bei der vorliegenden Stichprobe um Athletinnen und Athleten mit vergleichsweise leichten Behinderungen handelt, so dass sich die Ergebnisse nicht auf alle Athletinnen und Athleten aus dem Para-Sportbereich übertragen lassen. Dieser Tatbestand entspricht der Erkenntnis aus der vorliegenden Literatur, dass Inklusion im Leistungssport von einer derart großen Vielschichtigkeit geprägt ist, dass generalisierbare Aussagen kaum zu formulieren sind (Radtke, 2016).

4.2 Objektive Anforderungen aus Leistungssport und Schule

Im Folgenden werden die objektiven Anforderungen aus den Bereichen Schule und Leistungssport dargestellt, die für die interviewten Regel- und Sportschülerinnen und -schüler aus paralympischen Sportarten bestehen. Es gilt herauszuarbeiten, wie sich aktuell die objektiven Anforderungen von Schule und Training (Umfang, Struktur) in Abhängigkeit von Sportart und Schultyp gestalten und wie viel Freiraum ebendiese Anforderungen den Jugendlichen für eine nicht sportbezogene Freizeitgestaltung lassen (in Anlehnung u. a. an Richartz & Brettschneider, 1996; Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009).

4.2.1 Umfang und Struktur der Anforderungen im Leistungssport

Regel- und Sportschülerinnen und -schüler aus paralympischen Sportarten verbringen einen erheblichen Teil ihres Alltags mit leistungssportbezogenen Verpflichtungen. Die dabei insgesamt in den Leistungssport investierte Zeit setzt sich aus den mehrmals wöchentlich stattfindenden Trainingseinheiten im Verein und/oder der Schule und dem Kadertraining zusammen. Die am Wochenende stattfindenden Kaderlehrgänge und die Trainingslager differieren in ihrer Häufigkeit je nach Sportart und Kaderzugehörigkeit (Landes-/Bundeskader). Das Kadertraining wird in der Regel an den Olympiastützpunkten (OSP) bzw. den Paralympischen Trainingsstützpunkten (PTS)¹⁹ durchgeführt. Neben dem wöchentlichen Trainingsbetrieb finden in den meisten Sportarten an den Wochenenden regelmäßige Wettkämpfe statt. Insgesamt ist ein hoher Umfang an Trainingszeiten sowohl der Regel- als auch der Sportschülerinnen und -schüler zu konstatieren, wie die untenstehenden Tabellen illustrieren. Neben dem Training muss im Wochenverlauf zudem Zeit aufgewendet werden für sportärztliche Untersuchungen und Physiotherapie sowie darüber hinaus nicht selten für Termine für mit der jeweiligen Behinderung in Verbindung stehende ärztliche Untersuchungen und Behandlungen. Im Folgenden wird

¹⁹ In Abstimmung mit dem Bundesministerium des Innern (BMI) ernannte der DBS im Jahr 2009 erstmals in seiner Geschichte sportartspezifische Standorte zu sogenannten Paralympischen Trainingsstützpunkten (PTS), an denen sowohl Athletinnen und Athleten der Kaderbereiche A, B und C als auch der Perspektiv-Nachwuchskader des DBS und seiner Landesverbände täglich oder im wöchentlichen Rhythmus ihr Training absolvieren. In der Vergangenheit hatte es sich im Behindertenleistungssport als eine Herausforderung dargestellt, an den bestehenden Trainingsstandorten der Vereine eine Konzentration von Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung herzustellen und annähernd homogene Trainingsgruppen zu bilden (Radtke, 2011). Ebenso wenig gab es an den bestehenden Trainingszentren der Bundesfachverbände die gewünschte Athletenkonzentration. Übergeordnetes Ziel der Paralympischen Trainingsstützpunkte ist es somit, für Athletinnen und Athleten mit Behinderung optimale Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche leistungssportliche Laufbahn zu schaffen, dabei Kräfte zu bündeln und Mittel effizient einzusetzen.

der wöchentliche Trainingsaufwand von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern separiert geschildert, um anschließend Vergleiche zwischen den Leistungssportbezogenen Anforderungen herzustellen, die sich in Abhängigkeit des Schultyps für die Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten ergeben. Trainingslager und Lehrgänge sowie zeitliche Investitionen für Wettkampftätigkeiten werden in der Darstellung nicht berücksichtigt.

Umfang und Struktur des wöchentlichen Trainings der Sportschülerinnen -schüler

Das Training ist an den Sportschulen fest in den Alltag der Jugendlichen integriert. Die sportbezogene Ausbildung wird dabei nicht von der Schule organisiert, sondern obliegt den zuständigen Landesverbänden bzw. den mit der Schule kooperierenden Sportvereinen. Der Trainingsbetrieb wird von den verantwortlichen Vereins- bzw. Landestrainerinnen und -trainern in Absprache mit der Schule durchgeführt und untergliedert sich in ein morgendliches Frühtraining, welches vor oder während den ersten Schulstunden stattfindet, und ein am Nachmittag durchgeführtes Training im Anschluss an den Schulunterricht. Tabelle 14 listet die Zeiten auf, die die von uns befragten Sportschülerinnen und -schüler dabei in den verschiedenen Sportarten wöchentlich für das Training konkret aufwenden. Die befragten Sportschülerinnen und -schüler trainieren in sechs bis neun Trainingseinheiten pro Woche mindestens drei Stunden pro Trainingstag und verbringen somit wöchentlich zwischen 14 und 20 Stunden im Trainingsbetrieb. Sportartspezifische Trainingseinheiten werden durch zusätzliche Kraft- und Ausdauereinheiten ergänzt. Je nach ausgeübter Sportart variiert der Zeitaufwand, den die Athletinnen und Athleten in das Training investieren. Innerhalb der vorliegenden Stichprobe ist die Sportart Schwimmen mit 19,25 wöchentlich absolvierten Trainingsstunden die Sportart mit dem höchsten zeitlichen Aufwand. Die befragten Sportlerinnen und Sportler aus Individualsportarten (Schwimmen und Leichtathletik) verbringen mehr Zeit im wöchentlichen Training als die befragte Person aus der Mannschaftssportart Rollstuhlbasketball.

Tab. 14 Zeitlicher Umfang des Trainings von Sportschülerinnen und -schülern (N = 5) nach Trainingseinheiten (TE) und Trainingsstunden (TStd.) pro Trainingstag (T) und Woche (W) (in Anlehnung an Richartz et al., 2009)

	Schwimmen	Leicht- athletik	Basketball	Ski Nordisch
Anzahl der Befragten (N)	2	1	1	1
TE/W. (Mittelwert)	8	9	6	6
TE/W. (min-max)	7-9	-	-	-
TStd./W. (Mittelwert)	19,25 (W)	18,75 (W)	14,25 (W)	18 (W)
TStd./T./W. (min-max)	3-5 (T) 18-20 (W)	3,5-4 (T) 17,5-20 (W)	2-5,5 (T) -	- -

Fahrzeiten der Sportschülerinnen und -schüler

Drei der befragten Sportschülerinnen und -schüler wohnen im Internat, zwei Befragte wohnen zu Hause bei ihrer Familie. Somit ergeben sich für die Gruppe der Sportschülerinnen und -schüler unterschiedliche Fahrzeiten, die in Zusammenhang mit den objektiven Anforderungen aus Schule und Training entstehen und zusätzlich zu den sonstigen grundsätzlichen Verpflichtungen in den Bereichen Schule und Sport anfallen. Die Fahrzeiten, die die Athletinnen und Athleten, die nicht im Internat wohnen, zu und von Trainingsstätten bzw. zur Schule auf sich nehmen, liegen innerhalb der vorliegenden Stichprobe zwischen 20 Minuten und einer Stunde pro Fahrt. Die Sportlerinnen und Sportler, die im Internat wohnen, betonen hingegen, kaum Fahrzeiten zu haben. Teilweise besuchen jedoch auch die Sportschülerinnen und -schüler Schulen, die nicht auf dem Internatsgelände liegen, so dass für manche Internatsbewohnerinnen und -bewohner ebenfalls Fahrzeiten von bis zu 20 Minuten für den Schulweg entstehen.

Umfang und Struktur des wöchentlichen Trainings der Regelschülerinnen und -schüler

Für die befragten Regelschülerinnen und -schüler aus paralympischen Sportarten findet das wöchentliche Training gewöhnlich am Nachmittag oder am Abend im Anschluss an den schulischen Unterricht statt. Nur eine Athletin gibt an, zusätzlich morgens vor der Schule ein im Verein stattfindendes Frühtraining in Anspruch zu nehmen. Da die schulische und die Leistungssportbezogene Ausbildung bei Regelschülerinnen und -schülern institutionell nicht verknüpft sind, ist der Vormittag in der Regel ausschließlich schulischen Verpflichtungen gewidmet. Während der schulfreien Nachmittage und am Wochenende konzentrieren sich die Jugendlichen hingegen auf den Leistungssport. Das Training findet meist im Heimatverein statt und wird am Wochenende durch das Stützpunkttraining und durch eigenverantwortlich durchgeführte Kraft- und Ausdauerleistungen ergänzt. Der zeitliche Umfang des wöchentlichen Trainingspensums der interviewten Regelschülerinnen und -schüler ist in Tabelle 15 dargestellt. Die befragten Athletinnen und Athleten, die eine Regelschule besuchen, trainieren drei bis acht Trainingseinheiten pro Woche. Die dabei in das Training investierte Stundenzahl liegt zwischen einer Stunde und vier Stunden pro Trainingstag und variiert je nach Sportart, Leistungsniveau und Alter der Athletin oder des Athleten. Wöchentlich verbringen die Regelschülerinnen und -schüler aus paralympischen Sportarten im Mittel zwischen acht und elf Stunden im Trainingsbetrieb. In der Sportart Tischtennis ist mit elf Stunden pro Woche das durchschnittlich höchste Trainingspensum pro Woche in der Stichprobe dokumentiert, dicht gefolgt vom durchschnittlichen Trainingspensum in der Sportart Schwimmen mit 10,65 Stunden/Woche. Betrachtet man die Maximalwerte der angegebenen Trainingsstunden, so stellt sich die Sportart Schwimmen mit 20 Stunden pro Woche als zeitintensivste Sportart dar. Bei der Beurteilung der Daten muss jedoch berücksichtigt werden, dass die befragten Athletinnen und Athleten der Regelschule infolge ihres unterschiedlichen Alters zwischen elf und 18 Jahren unterschiedliche Trainingsumfänge absolvieren müssen – insofern ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die angegebenen Zahlen auch innerhalb einer Sportart nicht wirklich vergleichbar sind. Festzuhal

ten bleibt, dass die in den Leistungssport investierte Zeit unter Regelschülerinnen und -schülern differiert. Besonders für die Sportarten Schwimmen und Tischtennis sind in der vorliegenden Stichprobe große Unterschiede im wöchentlichen Trainingsaufwand erkennbar, die auf das unterschiedliche Alter und Leistungsniveau der befragten Nachwuchssportlerinnen und -sportler zurückzuführen sind. Die Anzahl der angegebenen wöchentlichen Trainingsstunden (Min-Max) variiert zum Beispiel in der Sportart Schwimmen zwischen vier und 20 Stunden in der Woche.

Tab. 15 Zeitlicher Umfang des Trainings von Regelschülerinnen und -schülern (N=14) nach Trainingseinheiten (TE) und Trainingsstunden (TStd.) pro Trainingstag (T) und Woche (W) (in Anlehnung an Richartz et al., 2009)

	Schwimmen	Leichtathletik	Radsport	Tischtennis	Ski Alpin
Anzahl der Befragten (N)	5	5	1	2	1
TE/W. (Mittelwert)	5,8	4,6	3	4,5	6
TE/W. (min-max)	3–8	3–6	–	3–6	–
TStd./W. (Mittelwert)	10,65 (W)	8,1 (W)	9,5 (W)	11 (W)	7,5 (W)
TStd./T./W. (min-max)	1–3,5 (T) 4–20 (W)	1–3 (T) 5–10 (W)	2–4 (T) 8–11 (W)	2–3 (T) 7–15 (W)	1–2 (T) –

Fahrzeiten

Die Fahrzeiten, die laut der Athletinnen und Athleten der Regelschule regelmäßig für den Transport zu und von den Trainingsstätten entstehen, liegen zwischen 20 Minuten und einer Stunde pro Fahrt. Teilweise werden an den Wochenenden überdies Fahrzeiten zu Stützpunkttrainingseinheiten in Kauf genommen, bei denen die Athletinnen und Athleten jeweils bis zu zwei Stunden pro Weg zurücklegen, um für zweieinhalb Stunden am Olympiastützpunkt (OSP) oder Paralympischen Trainingsstützpunkt (PTS) zu trainieren.

ren. Das heißt, neben der reinen Trainingszeit sind die Jugendlichen gezwungen, weitere Zeitfenster in ihren Wochenplan für nicht unerhebliche Wegezeiten zum und vom Training mit einzuplanen.

4.2.2 Umfang und Struktur der schulischen Anforderungen

Die Tatsache, dass unsere befragten Jugendlichen in unterschiedlichen Bundesländern beschult werden, erschwert den Vergleich ihrer Aussagen; zu unterschiedlich ist der Aufbau des Schulsystems in den einzelnen Bundesländern. So wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Auflistung der Zeit, die die Jugendlichen je nach Klassenstufe pro Tag/Woche in der Schule verbringen, verzichtet. Stattdessen wird der Median²⁰ der wöchentlich zu absolvierenden Schulstunden in Regel- und Eliteschulen betrachtet, um den Aufwand für schulische Anforderungen in diesen beiden Schulformen zu vergleichen. Der zeitliche Umfang der wöchentlich zu absolvierenden Schulstunden in Regel- bzw. Eliteschulen ist in Tabelle 16 dargestellt. Zusätzlich zu diesen Angaben müssen zeitliche Aufwendungen für anderweitige schulische Verpflichtungen wie Lern- und Hausaufgabenzeit, aber auch für Arbeitsgemeinschaften oder andere extracurriculare Veranstaltungen wie z. B. Abschlussfeste oder Weihnachtsfeiern hinzugerechnet werden, die in der Darstellung in Tabelle 16 nicht berücksichtigt sind.

Vergleich des Zeitaufwands für die schulische Ausbildung an Regel- und Eliteschulen

Laut Aussage der befragten Athletinnen und Athleten gestalten sich die objektiven schulischen Anforderungen, die in unserer Studie in Form der Wochenstunden erhoben wurden, sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -schüler weitestgehend ähnlich. Die Anzahl der Wochenstunden (Median) sowohl in Regel- als auch

²⁰ Beim Vergleich der Schulstundenzahlen von Regel- versus Sportschülerinnen und -schülern stellt der Median aufgrund der großen Streuung der Ergebnisse (siehe Schulzeitstreckung) ein besseres Vergleichsinstrument dar als der Mittelwert, da er robust gegenüber extremen Ausreißern ist.

in Sportschulen liegt bei $N = 32$. Die im Mittelwert unterschiedlich ausfallende Stundenanzahl von 22 Wochenstunden an der Sportschule versus 33 Wochenstunden an der Regelschule ist bei Betrachtung des Streuungsmaßes erklärbar, denn die Anzahl der Wochenstunden variiert unter den befragten Schülerinnen und Schülern der Regelschule je nach Schulform und Klassenstufe zwischen 26 und 36 Wochenstunden.

Tab. 16 Anzahl der Wochenstunden in Regelschulen vs. Sportschulen

	Regelschulen	Sportschulen
Anzahl der Befragten (N)	14	5
Wochenstunden (Mittelwert)	33	22
Wochenstunden (Median)	32	32
Wochenstunden (min–max)	26–36	16–36

Die für die Sportschule erhobene Differenz in der Anzahl der Wochenstunden ergibt sich daraus, dass Sportschülerinnen und -schüler mit und ohne Schulzeitstreckung befragt wurden. Eine Schulzeitstreckung ist die Streckung der Qualifikationsphase vor dem Abitur, wodurch sich die Wochenstundenanzahl stark reduziert. Somit fallen die schulischen Anforderungen für die Gruppe der Sportschülerinnen und -schüler, die eine Streckung in Anspruch nehmen, mit 16 bis 18 Wochenstunden deutlich geringer aus als für die Sportschülerinnen und -schüler ohne Schulzeitstreckung oder die befragten Regelschülerinnen und -schüler.

4.2.3 Zeitlicher Umfang der Doppelbelastung

Betrachtet man die Zeit, die die befragten Athletinnen und Athleten insgesamt in Schule und Sport investieren, ergeben sich für Sportschülerinnen und -schüler versus Regelschülerinnen und -schüler unterschiedliche Belastungsprofile. Während die zeitlichen Anforderungen der schulischen Ausbildung zwischen den Untersuchungsgruppen, wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, weitestgehend vergleichbar ausfallen, gestalten sich die

sportbezogenen Anforderungen für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler im Gegensatz dazu durchaus unterschiedlich. Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass die schulischen Anforderungen für Sportschülerinnen und -schüler (mit Ausnahme derjenigen, die eine Schulzeitstreckung in Anspruch nehmen) vergleichbar mit den Anforderungen an der Regelschule sind. Auch die zusätzlich zur Doppelbelastung von Schule und Sport hinzukommenden zeitlichen Aufwendungen für Physiotherapie oder (sport-)ärztliche Untersuchungen fallen je nach individueller Behinderung sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -sportler an.

Vergleich des Zeitaufwands für das Training von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern

Vergleicht man den zeitlichen Aufwand, den Regel- versus Sportschülerinnen und -schüler für Trainingsverpflichtungen aufbringen, wird deutlich, dass die Sportschülerinnen und -schüler im Mittel wöchentlich fast doppelt so viel trainieren wie die Regelschülerinnen und -schüler. Dieser Unterschied kommt vor allem dadurch zustande, dass die Sportschülerinnen und -schüler neben dem Nachmittagstraining eine zweite Trainingseinheit pro Tag (in Form eines Frühtrainings) absolvieren. Da das tägliche Doppeltraining, auf das der schulische Stundenplan im Verbundsystem optimal angepasst ist, eines der Hauptcharakteristika von Eliteschulen des Sports ist (vgl. Radtke & Coalter, 2007; Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2009; Teubert et al., 2006), ist es nicht verwunderlich, dass unsere Befragten, die dieselbe Sportart ausüben, jedoch unterschiedliche Sportschulen besuchen, einen ähnlichen Zeitaufwand für ihr Training angeben. So zeichnen beispielsweise die von uns befragten Schwimmerinnen und Schwimmer, die eine Sportschule besuchen, ein einheitliches Bild im Hinblick auf den Zeitaufwand für ihr Training: Sie geben an, im Schnitt 18 bis 20 Stunden pro Woche zu trainieren. Unter Regelschülerinnen und -schülern ist diese Einheitlichkeit hingegen nicht gegeben: Die Streuung ist hier wesentlich größer, und die Angaben bezüglich des Zeitaufwands für das wöchentliche Schwimmtraining reichen von vier bis 20 Stunden. Es sei jedoch nochmals darauf verwiesen, dass die vergleichs

weise große Altersspanne der Stichprobe an sich keinen direkten Vergleich der Trainingsumfänge erlaubt. Fakt ist, dass es für die Sportschülerinnen und -schüler durch ihr Eingebundensein in das Verbundsystem wesentlich leichter ist, hohe Trainingsumfänge zu absolvieren, als dies für Regelschülerinnen und -schüler der Fall ist.

Unterschiedliche Anforderungen an Regel- vs. Sportschule

Wenngleich der Vergleich der Trainingsumfänge von Sport- und Regelschülerinnen und -schülern das eindeutige Ergebnis hervorbrachte, dass die Sportschülerinnen und -schüler offensichtlich mehr Zeit für ihre leistungssportbezogene Entwicklung aufbringen (können), so darf dieses Ergebnis keinesfalls darüber hinwegtäuschen, dass es auch innerhalb der zwei Gruppen Sport- vs. Regelschülerinnen und -schüler interindividuelle Unterschiede gibt. Im Folgenden werden ebendiese interindividuellen Unterschiede näher beleuchtet, indem drei beispielhafte Wochenpläne von Nachwuchsathletinnen und -athleten vorgestellt werden.

Die Gruppe der Sportschülerinnen und -schüler, die keine Schulzeitstreckung in Anspruch nehmen, ist unter allen Interviewpartnerinnen und -partnern diejenige Gruppe, die in zeitlicher Hinsicht die höchsten Anforderungen bewältigen muss. Der unten stehende Wochenplan einer Schwimmerin aus der Oberstufe einer Sportschule zeigt das zeitliche Ausmaß der Doppelbelastung durch Schule und Sport auf. Der Wochenplan steht exemplarisch für Sportschülerinnen und -schüler, die weder die Internatsunterbringung noch die Schulzeitstreckung in Anspruch nehmen.

Tab. 17 Wochenplan einer Schwimmerin, die nicht im Internat wohnt und keine Schulzeitstreckung in Anspruch nimmt, aus der Oberstufe einer Eliteschule (Schulzeitstreckung)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
5.00-6.00	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Freizeit
6.00-7.00							
7.00-8.00	20-30' Fahrt	20-30' Fahrt	20-30' Fahrt	20-30' Fahrt	20-30' Fahrt	20-30' Fahrt	
8.00-9.00	Schule	Schule	Schule	Schule	Schule	Training 20-30' Fahrt	
9.00-10.00							
10.00-11.00							
11.00-12.00		Training	Training	Training	Training		
12.00-13.00	Mittags-pause	Mittags-pause	Mittags-pause	Mittags-pause	Mittags-pause		
13.00-14.00	Schule	Schule	Schule	Schule 20-30' Fahrt	Schule	Freizeit	
14.00-15.00							
15.00-16.00						Freizeit	
16.00-17.00	Training 20-30' Fahrt	Training 20-30' Fahrt	Training 20-30' Fahrt	Freizeit	Training 20-30' Fahrt		
17.00-18.00							
18.00-19.00							
19.00-20.00							
20.00-21.00	Freizeit	Freizeit	Freizeit		Freizeit		
21.00-22.00							

Während der schulische Zeitaufwand mit 32 bis 36 Schulstunden in der Woche mit dem der Regelschule vergleichbar ist, ergeben sich durch die an Sportschulen erhöhte sportbezogene Zeitaufwendung für die Sportschülerin höhere Zeitwerte, die insgesamt für Schule und Sport aufgewendet werden. Da die Athletin nicht im Internat wohnt, kommen zusätzlich Fahrten von mindestens 20 bis 30 Minuten zur Schule/zum Training hinzu. Die Möglichkeit zur nicht-sportbezogenen Freizeitgestaltung ergibt sich meistens erst abends nach 20 Uhr. In dieser Zeit müssen zusätzlich jedoch Hausaufgaben- und Lernzeiten eingeplant werden, wodurch die tatsächlich „freie Zeit“ in der Woche sehr gering ausfällt. In Hochzeiten kann für diese Athletinnen und Athleten durch Schule, Sport, Hausaufgaben und Lernen ein wöchentliches Arbeitspensum entstehen, welches einer 60-Stundenwoche gleichkommt. Die Schwimmerin beschreibt, wie die Belastung im Oberstufenalltag aussieht:

„In der Oberstufe hatte [ich] quasi zwei, drei Jahre lang eine 60-Stunden-Woche. Also komplett mit Schule, Sport und Hausaufgaben und Lernen habe ich jede Woche 60 Stunden sozusagen nur gearbeitet. Viel Freizeit gab es dann nicht mehr. Viel Urlaub gab es auch nicht.“ (AE2)

Ganz anders verhält es sich beim folgenden Beispiel einer Leichtathletin, die ebenfalls die Oberstufe einer Eliteschule besucht, jedoch im Internat wohnt und die Schulzeitstreckung durchläuft. Da die Pflichtstundenzahl durch die Schulzeitstreckung auf 16 Stunden in der Woche reduziert ist, kann sie im Alltag neben der Schule mühelos mehrere Trainingseinheiten unterbringen. Durch die Reduktion der Wochenstundenzahl für schulische Belange erhöht sich außerdem die Zeit, die ihr zur täglichen Freizeitgestaltung bleibt, so dass die Athletin in der Woche über drei freie Nachmittage (Freizeit ab 16 Uhr) verfügt.

Tab. 18 Wochenplan einer Leichtathletin, die die Oberstufe einer Eliteschule besucht (Inter-natsbewohnerin/Schulzeitstreckung)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
5.00-6.00	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Aufstehen	Freizeit	Freizeit
6.00-7.00				Aufstehen			
7.00-8.00	Schule	Schule		Schule			
8.00-9.00							
9.00-10.00	Training	Training	Training	Training	Schule		
10.00-11.00							
11.00-12.00	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause		
12.00-13.00			Schule	Schule	Schule		
13.00-14.00							
14.00-15.00	Training	Schule	Training	Schule	Training		
15.00-16.00							
16.00-17.00	Freizeit	Training	Freizeit	Training	Freizeit		
17.00-18.00							
18.00-19.00		Physio		Physio			
19.00-20.00							
20.00-21.00		Freizeit		Freizeit			
21.00-22.00						Freizeit	

Hinzu kommt, dass die Athletin das an die Schule angrenzende Internat besucht. Somit kann sie Weg- bzw. Fahrzeiten einsparen, die beispielsweise bei Athletinnen und Athleten, die zur Schule/zum Training pendeln müssen, die freizeitlichen Ressourcen des Alltags obendrein verkleinern.

Der dritte Wochenplan (vgl. Tabelle 19), der einem Schwimmer, der eine Regelschule besucht, zuzuordnen ist, offenbart, dass auch Regelschülerinnen und -schüler selbst ohne Frühtraining mitunter ein ähnlich hohes Trainingspensum wie Sportschülerinnen und -schüler absolvieren. Dies ist jedoch in hohem Maße von der jeweiligen Sportart abhängig; insbesondere das Leistungsschwimmen erfordert bereits im Kindes- und Jugendalter höhere Trainingsumfänge als dies beispielsweise in Mannschaftssportarten der Fall ist.

Tab. 19 Wochenplan eines Schwimmers, der die Mittelstufe einer Regelschule besucht

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag		
5.00-6.00	Auf- stehen	Auf- stehen	Auf- stehen	Auf- stehen	Auf- stehen	Auf- stehen	Freizeit		
6.00-7.00									
7.00-8.00	45' Fahrt	45' Fahrt	45' Fahrt	45' Fahrt	45' Fahrt	30' Fahrt			
8.00-9.00						Training			
9.00-10.00						Schule		Schule	30' Fahrt
10.00-11.00									
11.00-12.00	Schule	Schule	45' Fahrt	45' Fahrt	Freizeit				
12.00-13.00									
13.00-14.00									
14.00-15.00									
14.00-15.00	45' Fahrt	45' Fahrt	Freizeit	45' Fahrt	Freizeit	30' Fahrt			
15.00-16.00									
16.00-17.00	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Training			
17.00-18.00						30' Fahrt			
18.00-19.00	30' Fahrt	30' Fahrt	30' Fahrt	30' Fahrt	30' Fahrt	Freizeit			
19.00-20.00								Training	
20.00-21.00								30' Fahrt	
21.00-22.00	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit			
22.00-23.00									

Der zentrale Unterschied zwischen den Sport- und Regelschülerinnen und -schülern aus der Sportart Schwimmen besteht darin, dass die Regelschülerinnen und -schüler ausschließlich am Nachmittag nach der Schule trainieren können. Hinzu kommt, dass besonders bei Regelschülerinnen und -schülern ein Teil der Trainingseinheiten nicht im Heimatverein, sondern in Form von Stützpunkt- oder Kadertraining außerhalb des Wohnortes stattfindet, wodurch längere Fahrzeiten zu und von Trainingseinheiten entstehen, die die zeitliche Investition in den Sport erhöhen. Die begrenzte Zeit am Nachmittag wird demzufolge voll ausgefüllt durch Training, Fahrzeiten und Hausaufgaben-/Lernzeit. Zeitfenster für anderweitige Freizeitaktivitäten, Sozialkontakte etc. verringern sich dementsprechend.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das hohe Trainingspensum der hier dargestellten Schwimmerinnen und Schwimmer, die eine Regelschule besuchen, ein hohes Engagement ihrerseits bzw. ihrer Familie in Sachen Koordination von Schule und Leistungssport voraussetzt – worum sich die Sportschülerinnen und -schüler wiederum nicht selbst kümmern müssen, da ihnen dies komplett von systemischer Seite abgenommen wird. Unter unseren Befragten profitieren insbesondere die Internatschülerinnen und -schüler vom Verbundsystem, da sie aufgrund der räumlichen Nähe von Schule, Trainings- und Wohnort nur kurze Wegezeiten einplanen müssen und die gewonnene Zeit als Lernzeit oder für anderweitige Freizeitaktivitäten zu nutzen wissen.

Freizeitgestaltung von Regel- vs. Sportschülerinnen und -schülern

Die Zeit, die die Jugendlichen beider Schultypen neben Schule und Sport zur freien Verfügung haben, fällt in beiden Fällen gering aus. Sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -schüler bleibt im normalen Wochenverlauf kaum Zeit zur freien Alltagsgestaltung. Eine beispielhafte Aussage eines Regelschülers ist in diesem Zusammenhang: „Ich habe halt an gar keinem Tag irgendwie komplett Freizeit, sondern irgendwie an jedem Tag in der Woche irgendeinen Termin da, Gymnastik oder Training“ (AR6). Zeitfenster zur freien Verfügung ergeben sich hauptsächlich in den Zeiten

zwischen Schule und Nachmittagstraining bzw. zwischen Training und dem Zubettgehen sowie an wettkampffreien Wochenenden und in den Ferien. Freie Zeitfenster im Schul- und Trainingsalltag tatsächlich ganz ohne jegliche Verpflichtungen, das heißt beispielsweise ohne den Druck, noch Hausaufgaben erledigen oder lernen zu müssen, sind jedoch rar. So antworten zwei Regelschülerinnen und -schüler auf die Frage, wann und wie sie Freizeit in ihren Alltag integrieren, mit:

„Das bringe ich entweder an den kurzen Tagen unter oder am Wochenende. Naja, falls ich mal nichts lernen muss, habe ich das Wochenende. Oder falls ich keine Hausaufgaben auf habe die kurzen Tage.“ (AR1)

„Am Wochenende, wenn ich kein Spiel oder keinen Wettkampf habe. Also meistens habe ich an einem Tag ein Spiel. Also Spiele sind ja meistens nur samstags. Und wenn Wettkampf Samstag oder Sonntag ist, habe ich ja meistens einen Tag noch frei. Also es kommt echt selten vor, dass ich Samstag ein Spiel habe. Also beziehungsweise, wenn ich Samstag ein Spiel habe und Sonntag einen Wettkampf, sage ich samstags das Spiel ab, weil sonst wird das mit dem Wettkampf nichts.“ (AR5)

Den Sportschülerinnen und -schülern ohne Schulzeitstreckung scheint es im Vergleich zu den Regelschülerinnen und -schülern tendenziell noch schwerer zu fallen, Zeiten zu benennen, die sie zur freien Verfügung haben. Eine Sportschülerin antwortet auf die Frage, wann sie Freizeit haben, mit folgenden Worten:

„Gute Frage. Selten. Eigentlich dann in der Sommerpause und mal über die Weihnachtsferien, aber in der Oberstufe dann auch nicht mehr über die Weihnachtsferien, weil da musste ich Facharbeiten schreiben und sowas machen. Also, manchmal gab es solche Tage, wenn ich gut vorgearbeitet hatte, aber eigentlich ansonsten nur in der Sommerpause.“ (AE2)

Während die Sportschülerinnen und -schüler im Hinblick auf frei verfügbare Zeitfenster auf der einen Seite vom Verbundsystem profitieren, da ihnen beispielsweise lange Fahrzeiten erspart bleiben, sind sie auf der anderen Seite bezüglich der selbstständigen Organisation ihres Alltags stärker in die Pflicht genommen als die von uns befragten Regelschülerinnen und -schüler, die im Alltag aufgrund der räumlichen Nähe zum Elternhaus von dort auch größere Unterstützung erfahren und dadurch weniger belastet sind. Ein Sportschüler oder eine Sportschülerin stellen ihre Alltagsverpflichtungen folgendermaßen dar:

„Oft ist es so, dass man das [gemeint ist: Freizeit], schwer untergebracht bekommt, weil [...] [wenn] ich jetzt zum Beispiel am Montag, Mittwoch und Donnerstag zwischen Schule und Training beziehungsweise Mittwoch nach der Schule [frei] habe, kommen halt viele andere Termine dazu, wie jetzt zum Beispiel – jetzt nicht zwingend Termine, aber man muss essen, man muss teilweise zur Physiotherapie, man hat doch noch einmal Gespräche mit dem Trainer, man versucht, noch andere Sachen zu organisieren, man muss teilweise noch in die Stadt, um noch einmal Fahrkarten zu buchen für Lehrgänge und dies bringt man natürlich in der Freizeit ein, wodurch dann aber natürlich wieder Lernzeit für die Schule weggeht. So richtige Freizeit habe ich, wenn überhaupt, nach dem Training, jetzt zum Beispiel am Donnerstag, also meist an den Abenden, wo man halt nichts hat, oder wenn man einmal wirklich ein freies Wochenende hat, hat man da oft auch richtige Freizeit, wo man etwas mit anderen unternehmen kann.“ (AE3)

Festzuhalten bleibt, dass die objektiven Anforderungen in den Lebensbereichen Schule und Leistungssport, in der vorliegenden Studie durch den jeweiligen Zeitaufwand in den beiden Bereichen erfasst, allen Befragten wenig Raum lassen für anderweitige Freizeitaktivitäten. Was an dieser Stelle offen bleibt, ist die Frage, wie diese Tatsache von den Jugendlichen tatsächlich bewertet wird,

ob sie sich durch die rare Freizeit in ihrer Lebensführung beschnitten fühlen und ihnen etwas fehlt oder ob sie z. B. anderweitige Sozialkontakte gar nicht vermissen, da sich ihr Freundeskreis sowieso mehr oder weniger ausschließlich aus Mitgliedern der Trainingsgruppe zusammensetzt.

4.2.4 Zwischenfazit

Die von uns für jugendliche Leistungssportlerinnen und -sportler aus paralympischen Sportarten dokumentierten zeitlichen Aufwendungen für Schule und Sport sind ausnahmslos hoch. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport abgeglichen, um einerseits auf Ähnlichkeiten der schulischen und sportbezogenen Anforderungen im Nachwuchsleistungssport von Jugendlichen mit und ohne Behinderung hinzuweisen und um andererseits mögliche Unterschiede aufzuzeigen. Hierbei werden insbesondere zwei Studien aus dem Nichtbehindertensport, nämlich Richartz und Brettschneider (1996)²¹ und Richartz et al. (2009)²², zum Vergleich herangezogen. Hinsichtlich des theoretischen Bezugsrahmens und der Forschungsmethode wurde sich an der Vorgehensweise von Richartz und Brettschneider (1996) und Richartz (2000) orientiert. Zur Dokumentation der wöchentlichen Zeitaufwendungen der Nachwuchsleistungssportlerinnen und -sportler für die Lebensbereiche Schule, Sport und Freizeit wurde in Anlehnung an Richartz und Brettschneider (1996) ein Wochenplan verwendet, in den die Athletinnen und Athleten selbst entsprechende Eintragungen vornahmen. Ziel war es, durch die Verwendung der gleichen Methode eine annähernde Vergleichbarkeit zwischen den Angaben unserer 19 Befragten und den Angaben der von Richartz und Brettschneider befragten 37 Sportschülerinnen und -schüler herzustellen. Da die Studie von Richartz et al. (2009)

²¹ Richartz und Brettschneider (1996) interviewten Schülerinnen und Schüler aus der 8. bis 11. Klasse verschiedener Sportschulen in Berlin.

²² Richartz, Hoffmann und Sallen (2009) untersuchten jugendliche Leistungssportlerinnen und -sportler (3. und 4. Schulklasse) aus Regelschulen in Form einer standardisierten Vollerhebung der Länder Berlin und Sachsen.

Nachwuchssportlerinnen und -sportler im Grundschulalter mit einem Durchschnittsalter von neun Jahren fokussierte, ist eine direkte Vergleichbarkeit hier jedoch wiederum nicht gegeben. Grundsätzlich ist jedoch anzumerken, dass eine vergleichende Analyse der Zeitaufwendungen im Leistungssport von Jugendlichen mit und ohne Behinderung unter Einbeziehung des biologischen Alters der Beteiligten sowieso insofern mit Vorsicht zu genießen ist, als Kinder und Jugendliche mit Behinderung in der Regel etwas später ihr Engagement im Leistungssport beginnen (sollen) und daraus folgend weniger das biologische Alter als vielmehr der Trainingsstatus in der langfristigen Leistungsentwicklung (Grundlagentraining, Aufbautraining, Anschlussstraining etc.) zu Rate gezogen werden sollte (DBS, 2017).

Vergleich des wöchentlichen Trainingspensums von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern im olympischen vs. paralympischen Sport

Das in der aktuellen Studie für jugendliche Para-Athletinnen und -Athleten erhobene wöchentliche Trainingspensum liegt zwischen 4 und 20 Trainingsstunden pro Woche und ist abhängig von der ausgeübten Sportart und dem Alter der Athletin oder des Athleten. Laut der Untersuchung von Richartz und Brettschneider (1996) zufolge liegt der wöchentliche Aufwand von Athletinnen und Athleten aus olympischen Sportarten zwischen 5 und 36 Stunden in der Woche. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Hoffmann, Sallen, Albert und Richartz (2010), die in ihrer Studie einen Trainingsaufwand von durchschnittlich 18,5 Stunden/Woche für Kaderathletinnen und -athleten festgestellt haben. Zusammen mit den schulischen Verpflichtungen steigen die zeitlichen Belastungen auf 40 bis 90 Stunden pro Woche (Emrich et al., 2007).

Richartz & Brettschneider (1996) konstatieren außerdem, dass bei den Spielsportarten das Trainingspensum im Durchschnitt etwas geringer ausfällt als bei den technisch-akrobatischen Sportarten und dass die zeitlichen Anforderungen in allen Sportarten erwartungsgemäß mit dem Trainings- und Wettkampfalter steigen (Richartz & Brettschneider, 1996). Nicht anders verhält es sich in

den von uns dokumentierten Fällen aus dem Para-Sportbereich. Zieht man überdies die oben dargestellten Wochenpläne unserer Befragten zum Vergleich heran, fällt auf, dass sich die Wochenpläne von Leistungssportlerinnen und -sportlern aus dem paralympischen Sport in Aufbau und Ausmaß *nicht* von den Wochenplänen der Athletinnen und Athleten aus dem olympischen Leistungssport unterscheiden (vgl. Plan einer Schwimmerin einer Sportschule, 8. Klasse in Richartz & Brettschneider, 1996, S. 67). Die erhobenen Daten für Para-Athletinnen und -Athleten stimmen also auf den ersten Blick größtenteils mit den sportbezogenen Anforderungen des Nichtbehindertensports überein.

Im Folgenden soll näher auf die Sportart Schwimmen eingegangen werden mit dem Ziel, die konkreten Trainingsumfänge von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern aus dem paralympischen versus olympischen Sport zu vergleichen. Die Wahl der Sportart Schwimmen erfolgt an dieser Stelle aus zwei Gründen: Zum einen liegt auf Seite des paralympischen Sports bis zum aktuellen Zeitpunkt nur für diese Sportart eine Nachwuchskonzeption im DBS vor, so dass ein Sportartenvergleich anderer Sportarten nicht möglich ist. Zum anderen ist Schwimmen die einzige Sportart, zu der sowohl in der vorliegenden Studie als auch in den Studien von Richartz et al. (2009) und Richartz und Brettschneider (1996) Daten erhoben wurden.²³

Die Sportart Schwimmen im Vergleich

Laut Richartz et al. (2009) wurde in der Nachwuchskonzeption des Nichtbehindertensports von 2006 im Grundlagentraining (GLT) für die Sportart Schwimmen eine Anzahl von sechs bis 18 Trainingsstunden pro Woche veranschlagt (Richartz et al., 2009). Die aktuellste aus dem Nichtbehindertensport vorliegende „Nachwuchskonzeption Schwimmen 2020“ plant in der maximalen Variante

²³ Bei Richartz und Brettschneider (1996) erhobene Sportarten: Gerätturnen, Eiskunstlauf, Wasserspringen, Rudern, Kanu, *Schwimmen*, Eisschnelllauf, Handball, Fußball, Volleyball, Badminton.

Bei Richartz et al. (2009) erhobene Sportarten: *Schwimmen*, Turnen, Wasserspringen, Rhythmische Sportgymnastik.

für das Grundlagentraining sieben bis 12 Trainingsstunden in der Woche ein (DSV, 2015). Diese Zahlen stimmen größtenteils mit den sechs bis 16 Trainingsstunden im Grundlagentraining (GLT1 bis GLT2) überein, die in der aktuellen Nachwuchskonzeption des DBS für Para-Schwimmerinnen und -Schwimmer angesetzt werden (DBS, 2016). Ebenfalls für Aufbau- und Anschlussstraining sind die angegebenen Werte beider Konzeptionen vergleichbar.²⁴ Seitens offizieller Vorgaben ist formal zunächst also erneut kein eklatanter Unterschied zwischen den Anforderungen des Behinderten- und Nichtbehindertensports feststellbar. Vergleicht man die in der aktuellen Studie erhobenen Daten der Sportart Schwimmen mit den Daten von Richartz und Brettschneider (1996) und Rost (2002), so liegen die Maximalwerte der wöchentlich absolvierten Trainingsstunden für Schwimmerinnen und Schwimmer bei 25 bzw. 29 im olympischen (vgl. Rost, 2002; Richartz & Brettschneider, 1996) und 20 im paralympischen Bereich. Eine Studie von Richartz et al. (2009) zu den Trainingsumfängen von Kindern im Nichtbehindertenleistungssport erhob für die Sportart Schwimmen im Grundlagentraining ein wöchentliches Trainingspensum von 1,5 bis 16,5 (MW=5,93) Trainingsstunden pro Woche (Richartz et al., 2009). Diese Daten sind ebenfalls mit den im aktuellen Forschungsprojekt dokumentierten fünf bis neun Trainingsstunden eines Para-Schwimmers vergleichbar, der sich im Alter von elf Jahren ebenfalls im Grundlagentraining befindet. Somit sind auch im sportartspezifischen Vergleich keine Unterschiede in den sportbezogenen Anforderungen des olympischen und paralympischen Nachwuchstrainings der Sportart Schwimmen feststellbar.

Schlussfolgerung

Trotz der geschilderten ähnlich ausfallenden und durchaus vergleichbaren Ergebnisse hinsichtlich der leistungssportbezogenen Trainingsumfänge, berichten unsere Interviewpartnerinnen und -partner, immer wieder mit dem Vorurteil konfrontiert zu werden,

²⁴ Aufbautraining (ABT): DBS (16 bis 23 Jahre) vs. DOSB (17 bis 22 Jahre); Anschlussstraining (AST): DBS (23 Jahre) vs. DOSB (26 Jahre) (DBS, 2016, S.16 ff.; DSV, 2015, S. 13)

dass Athletinnen und Athleten aus dem paralympischen Sport im Hinblick auf Trainingsumfang und -intensität weniger leisten als ihre Counterparts aus dem olympischen Sport. Es ist zu betonen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie diesem Vorurteil entgegenstehen. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass unsere Befragten neben einem ähnlichen Aufwand für Training und Schule zuweilen weitere verpflichtende Termine im Bereich der medizinischen Versorgung wahrnehmen müssen, die mit ihrer Behinderung zusammenhängen und die wiederum Sportlerinnen und Sportlern aus dem Nichtbehindertensport nicht auferlegt sind. Zusammenfassend bleibt demzufolge festzuhalten, dass sich die objektiven Anforderungen der Doppelbelastung einer dualen Karriere für Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten aus größtenteils gleichen Elementen und Umfängen zusammensetzen wie bei Athletinnen und Athleten aus dem Nichtbehindertensport, dass jedoch nur die Jugendlichen mit Behinderung darüber hinaus weitere Zeitfenster für regelmäßige Arzt-/Physiotherapietermine einplanen müssen. So gesehen, ist der Umfang objektiver Anforderungen in seiner Gesamtheit bei den Jugendlichen mit Behinderung größer als bei gleichaltrigen Leistungssportlerinnen und -sportlern ohne Behinderung.

4.3 Subjektives Empfinden der Doppelbelastung

Nachdem die objektiven Anforderungen von Schule und Leistungssport und deren Auswirkungen auf die Athletinnen und Athleten in den vorhergehenden Abschnitten dargestellt wurden, wird im Folgenden darauf eingegangen werden, wie die jugendlichen Sportlerinnen und Sportler die Doppelbelastung von Schule und Leistungssport subjektiv empfinden. Bei Richartz und Brettschneider (1996) sowie Richartz (2000) wird in diesem Zusammenhang von subjektiv empfundenen Belastungen gesprochen, die unmittelbar aus den zusammenwirkenden Anforderungsbereichen von Schule und Leistungssport entstehen.

Ziel ist es, das subjektive Belastungsempfinden von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern zu vergleichen und damit der Frage nachzugehen, ob die besuchte Schulform einen Ein

fluss auf das Belastungsempfinden der Athletinnen und Athleten nimmt. Im Rahmen des Interviews wurden die Jugendlichen gebeten, Angaben zu ihrer Zufriedenheit mit ihrem Schul- und Sportalltag zu machen und – falls vorhanden – Überforderungssituationen zu schildern. Die Ergebnisse werden zunächst getrennt für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler dargelegt, bevor anschließend ein Vergleich erfolgt. Generell sollte berücksichtigt werden, dass das subjektive Belastungsempfinden trotz vergleichbarer externer Anforderungen immer unterschiedlich ausfallen kann (Burrmann et al., 2015). Von den Aussagen einzelner Athletinnen und Athleten kann somit nicht auf die allgemeine Belastungssituation an Regel- oder Eliteschulen geschlossen werden.

4.3.1 Subjektives Belastungsempfinden der Regelschülerinnen und -schüler

Die befragten Regelschülerinnen und -schüler stufen die Alltagsbelastung einer typischen Schul- und Trainingswoche als durchweg hoch ein. Den Athletinnen und Athleten ist durchaus bewusst, dass sie viel Zeit für schulische und Leistungssportbezogene Verpflichtungen aufbringen und dass sie wenig Zeit zur freien Verfügung haben. Auffällig war jedoch, dass alle Jugendlichen mit Erstaunen reagiert haben, als wir ihnen im Interviewverlauf ihren Wochenplan als Übersicht über die Zeitfenster für ihre Pflichttermine in Schule und Leistungssport vorlegten. Die Jugendlichen brachten zum Ausdruck, dass sie die hohen zeitlichen Investitionen, die mit ihrem Sport einhergehen, noch nie derart tiefgehend reflektiert hätten. Die Alltagsbelastung, die sich aus den zahlreichen Pflichtterminen im Tagesverlauf ergibt, wird von den Befragten laut eigener Aussage jedoch nicht grundsätzlich als negativ empfunden. Vielmehr scheinen die Athletinnen und Athleten der Regelschule durchaus an den durchorganisierten Alltag gewöhnt und nicht unzufrieden mit der eng getakteten Alltagsgestaltung zu sein. Explizit nach ihrer Zufriedenheit mit dem Wochenplan gefragt, geben 13 von 14 Befragte an, zufrieden mit der Alltagsgestaltung zu sein. Viele Interviewpartnerinnen und -partner beurteilen die durch den Plan offensichtlich werdende äußerst begrenzte Zeit zur selbstbestimmten Freizeit

gestaltung als eine notwendige Begleiterscheinung des von ihnen selbst gewählten Lebens einer schulpflichtigen Leistungssportlerin oder eines schulpflichtigen Leistungssportlers. Mitunter sind sie so stark an die unzähligen Anforderungen des Alltags gewöhnt, dass in den seltenen Ruhephasen tendenziell Langeweile auftritt:

„Ne, ich finde den [Wochenplan] eigentlich so ganz gut. Also ich weiß, dass ich wenig Freizeit habe, aber ja keine Ahnung, ich finde es eigentlich gut. Also, ich weiß nicht, ich merke ja immer schon, wenn ich sonntags nichts zu tun habe und ich schreibe keine Arbeit und ich habe nichts, habe ich Langeweile.“ (AR12)

Die befragten Jugendlichen nehmen die täglichen Anforderungen aus den zentralen Lebensbereichen Schule und Sport demnach größtenteils nicht als Belastung wahr, sondern schaffen es offensichtlich erfolgreich, die unterschiedlichen täglich anfallenden Pflichtaufgaben zu bewältigen. Erst im Vergleich zu anderen Jugendlichen ihres Alters fällt den Regelschülerinnen und -schülern auf, wie umfangreich sich ihre schulischen und sportbezogenen Verpflichtungen gestalten und wie wenig Zeit sie im Wochenverlauf zur freien Verfügung haben:

„Das ist so immer, wenn man so einen Vergleich hat, so was anderes, dann kam mir immer so das Gefühl, ja irgendwie habe ich schon einen vollen Terminplan. Wenn ich nur mich selber anschau, dann habe ich irgendwie so nicht das Gefühl, dass es voll ist. Sondern [es ist] einfach so.“ (AR10)

Wenngleich die Jugendlichen größtenteils also zunächst eine Zufriedenheit mit der Alltagsgestaltung beteuern, stimmen im Gesprächsverlauf dennoch zehn von 14 Athletinnen und Athleten zu, dass sie sich manchmal mit den unzähligen Aufgaben des Alltags überfordert fühlen, wie der folgenden Gesprächsauszug beispielhaft aufzeigt:

I: „Hast du denn manchmal das Gefühl, zu viel zu tun zu haben?“

*AR12: „Ja, manchmal, wenn man so sagt, okay, scheiße, ich schreibe nächste Woche drei Arbeiten und muss noch zum Training und habe nur noch drei Tage und dieses Wochenende haben meine Eltern dann leider noch das und das eingeplant. Und dann sitzt man dann so und denkt sich so, okay, wie schaffe ich das für die Arbeit?“
(AR12)*

Insbesondere wenn Klassenarbeiten anstehen und neben der Schule im Wochenverlauf zusätzlich Lernzeit benötigt wird, kann die Koordination von Schule und Sport für die jugendlichen Sportlerinnen und Sportler zur Herausforderung werden. Wenn Schulleistungen oder die sportbezogene Leistung im Training und Wettkampf nicht zufriedenstellend ausfallen, wird zuweilen neben den eigenen Ansprüchen Druck von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, Trainerinnen und Trainer oder Eltern aufgebaut, der wiederum das subjektive Belastungsempfinden zusätzlich negativ beeinflusst. Da es an der Regelschule kaum strukturelle Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Schule und Sport gibt, liegt die Verantwortung, beide Lebensbereiche aufeinander abzustimmen, bei der Athletin oder bei dem Athleten selbst. Das Belastungsempfinden kann dadurch weiter erhöht werden:

„Da habe ich dann das erste Mal gemerkt, dass es gar nicht so einfach ist, wenn man auf eine Gesamtschule geht, das mit dem Sport zu koordinieren, also dass man das beides vereinbaren kann, dass ich zur Schule gehe, danach zum Sport und dann die Hausaufgaben mache. Und am Anfang fiel mir das wirklich echt schwer, jetzt gerade in der zehnten Klasse. Man muss sich vorbereiten für die Prüfungen, man hat viel Stress und ja, da hatte ich ein paar ernste Gespräche mit meinem Trainer und [...]. Ja und es war für mich eine große Umstellung, [...]. Jetzt habe ich plötzlich diesen Stress. Ich komme nach

Hause, musste 60 Kilometer Radfahren und muss dann noch Schule machen und dann wohne ich auch noch so weit weg.“ (AR9)

Über die Vorteile von Eliteschulen des Sports, die darauf ausgerichtet sind, eine optimale Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport zu gewährleisten, wissen die befragten Regelschülerinnen und -schüler wenig. Aus diesem Grund bringen sie die zeitliche Belastung im Wochenverlauf selten mit den Anforderungen der Regelschule in Verbindung, sondern akzeptieren die schulischen Pflichten und Aufgaben als nötige feste Größen in ihrer Alltagsgestaltung. Der Wunsch, an eine andere Schule zu wechseln, wird nicht artikuliert. Werden die Athletinnen und Athleten der Regelschule gefragt, welche Veränderungen sie sich bezüglich ihres Wochenplans wünschen, äußern die meisten Interviewpartnerinnen und -partner den Wunsch nach mehr Freizeit sowohl unter der Woche als auch an den Wochenenden. Wichtig ist den Jugendlichen, dabei jedoch zu betonen, dass sie dafür keinesfalls ihre Trainingszeit, sondern – wenn überhaupt – Schul- und Lernzeit reduzieren möchten. Alles in allem seien sie mit der aktuellen Gestaltung ihres Wochenplans durchaus zufrieden, so dass notwendige Änderungen im Wochenplan für sie nicht zur Debatte stehen. Die Jugendlichen bringen klar zum Ausdruck, dass ihr Ziel, eine erfolgreiche Leistungssportkarriere zu absolvieren und eines Tages möglicherweise an den Paralympischen Spielen teilzunehmen, die an sie gestellten Anforderungen zur Vereinbarung von Schule und Sport rechtfertigt, und mit diesem Ziel vor Augen relativiert sich ihrer Meinung nach das zuweilen aufkommende Gefühl von Überforderung. Das Risiko einer tatsächlich länger andauernden Überbelastung stellt sich für sie nicht, da sie der Meinung sind, dies rechtzeitig erkennen und entsprechende Gegenmaßnahmen einleiten zu können:

„Also, wenn ich zu viel zu tun hätte, dann würde ich sagen, dass ich dann auch vielleicht überlegen würde, mit dem Training aufzuhören, aber mein Ziel ist, zu den Paralympics zu kommen, [deswegen] nehme ich das auf mich und sage: Das schaffe ich schon irgendwie. Und

manchmal denke ich mir so, ja, jetzt könnte ich mich doch mal kurz entspannen und so, aber das geht halt nicht, weil ich halt meistens noch was zu tun habe – für die Schule zu arbeiten oder so. Manchmal ist es einfacher, wenn man keinen Leistungssport hätte, aber es gibt auch Phasen, wo ich denke, ja das ist echt gut, dass ich jetzt Leistungssport betreibe [...].“ (AR8)

4.3.2 Subjektives Belastungsempfinden der Sportschülerinnen und -schüler

Entgegen vorheriger Vermutungen, dass die interviewten Sportschülerinnen und -schüler von einer besseren Verzahnung von Schule und Sport berichten und eine positive Bilanz hinsichtlich der empfundenen Doppelbelastung ziehen, ist das subjektive Belastungsempfinden an der Sportschule unter den befragten Jugendlichen als hoch einzustufen. Mehrere Jugendliche betonen, zu viel zu tun zu haben und vermissen die seitens des Verbundsystems proklamierte bessere Vereinbarkeit von Schule und Sport. Diese Aussage wiederholt sich in vielen Interviews, und es kristallisiert sich heraus, dass eine grundsätzliche (Über-)Belastung unabhängig von der spezifischen Sportart empfunden wird. Eine typische Aussage ist in diesem Zusammenhang: „Das war einfach brutal stressig alles und gerade die Vereinbarkeit von Schule und Sport, die war, finde ich, nicht wirklich gegeben“ (AE5). Äußerungen dieser Art lassen sich unter den Aussagen von Befragten aus verschiedenen Sportarten finden, so dass das subjektive Belastungsempfinden in der Stichprobe der Sportschülerinnen und -schüler nicht sportartspezifisch ausfällt.

In welchen Situationen sich ein besonders hohes Belastungsempfinden entwickelt, verdeutlicht beispielhaft folgende Aussage eines Schwimmers, der die Oberstufe einer Sportschule ohne Schulzeitstreckung durchläuft, jedoch weiterhin zu Hause wohnt:

„Ich habe zum Teil bis 01:00 Uhr nachts gelernt und bin dann wieder um 04:40 Uhr aufgestanden, um zum Früh

training zu fahren. Und dann haben die Lehrer da halt auch keine Rücksicht darauf genommen, weil die haben dann für den nächsten Tag Hausaufgaben aufgegeben. Anstatt die über das Wochenende aufzugeben, haben die das dann halt für den nächsten Tag aufgegeben. Und dann kam ich abends um 21:00 Uhr nach Hause, habe dann noch gegessen, dann war es circa 22:00 Uhr. Dann habe ich halt angefangen, für Klausuren zu lernen oder halt Hausaufgaben zu machen.“ (AE4)

Der Aussage ist zu entnehmen, dass während des Tages die Übergänge zwischen Schule und Training fließend sind, so dass zwischendurch keine Zeit für Hausaufgaben bleibt; diese werden stattdessen komplett auf den Abend verschoben. Durch die Fahrzeit nach Hause verschiebt sich die Hausaufgabenzeit weiter nach hinten. Folge ist ein (zu) spätes Zubettgehen bei gleichzeitigem frühem Aufstehen, da wiederum die Fahrzeit zum Frühtraining einkalkuliert werden muss. Auffällig ist, dass in der Wahrnehmung des Athleten, der im Verbundsystem eine Partnerschule besucht, die Lehrer keine Rücksicht auf den Leistungssport nehmen und schulische und sportbezogene Anforderungen keinesfalls aufeinander abstimmen. Dass eine derartige Wahrnehmung keinen Einzelfall darstellt, bestätigt die folgende Schilderung einer Athletin, die ebenfalls als Pendlerin die Oberstufe einer Sportschule ohne Schulzeitstreckung besucht:

„Und dann war ich irgendwann 20:00 Uhr zu Hause und dann habe ich gelernt. Es war ja sonst keine Zeit, weil ich habe nur trainiert (lacht). Und die elfte Klasse habe ich auch noch voll trainiert und war voll und immer im Trainingslager. Und [...] je weiter es einfach dann auch in diese Klausurblöcke reinging, die sich dann so vier, sechs Wochen zogen, beziehungsweise je näher es dann auch auf das Abi zuing, war einfach wirklich dann, wenn man dann irgendwann sage ich mal 20:00 Uhr, 20:30 Uhr mit Abendessen fertig war, ging es dann an den Schreibtisch und dann saß man bis 23:00 Uhr,

um zu lernen und Hausaufgaben zu machen. Und dann ging es am nächsten Tag um 5:00 Uhr wieder los. Deswegen war es jedes Mal eine 60-Stunden-Woche und es war echt hart. Und sechs Stunden Schlaf mit vier, fünf Stunden Training am Tag ist schon echt grenzwertig.“ (AE2)

Die Gesprächsauszüge zeigen auf, dass der an einer Sportschule zu absolvierende Wochenplan die Schülerinnen und Schüler dann an ihre Grenzen bringen kann, wenn von Seiten des Verbundsystems keine ausreichende Zeit für Erholung eingeplant wird. Die oben zitierten Interviewauszüge dokumentieren, dass die Jugendlichen in letzter Instanz ihre Schlafenszeit reduzieren, um allen Pflichten inklusive der Hausaufgaben gerecht werden zu können. Auf Dauer stellen sich jedoch durch den notorischen Schlafmangel bei gleichzeitiger körperlicher Höchstbelastung Probleme auf sowohl physischer als auch psychischer Ebene ein. Im Extremfall kann dies dazu führen, dass es die jugendlichen Sportlerinnen und Sportler nicht schaffen, dem alltäglichen Belastungsdruck standzuhalten, so dass sie ihre Laufbahn an der Sportschule unterbrechen oder gar beenden:

„Ich hatte es schon [...] [einmal] eine Phase, wo man schon teils in die Nähe eines Burnouts gegangen ist, ich mir dann auch zwei Wochen Auszeit genommen habe, wo ich dann nach Hause gefahren bin und einfach gar nichts getan habe, einfach, weil dieser dauerhafte Stress und da auch noch Schule nicht lief, wo sich das dann natürlich mit der Zeit aufbaut und dann irgendwann dieses Gerüst zusammenfällt. Also da ist viel dann dieser schulische Druck, teilweise dann gleichzeitiger Trainingsdruck und aber auch noch Druck von anderen Seiten, teilweise auch von Betreuern dann noch kommend, so von wegen: ‚Du musst jetzt die anderen beiden Sachen noch besser machen‘ – einfach, wenn zu viele Sachen gleichzeitig auf einen Druck ausüben, ist es teilweise schon schwer, mit so einem engen Zeitplan das dann bestmöglich umzusetzen.“ (AE3)

Andere Jugendliche geben an, sich an die Belastung gewöhnt zu haben und sie daraus folgend „durchzuziehen“. Die im Folgenden zitierte Athletin schildert, sehr viel Energie aufzuwenden, um der hohen Alltagsbelastung standzuhalten und eigene Zielsetzungen zu erreichen:

„Ich glaube, ich habe mich irgendwann daran gewöhnt einfach. Der Körper passt sich irgendwann an dieses Pensum an und zieht das durch und ich bin sehr ehrgeizig. Deswegen hatte ich wahrscheinlich auch dann die Motivation dazu, das durchzuziehen und dachte mir, ich will auf jeden Fall einen guten Abschluss machen und den Sport hoffentlich auch gut hinkriegen, und es ist viel Disziplin und Ehrgeiz gewesen. Und deswegen war das dann vielleicht auch so ein bisschen der Grund, warum ich dann einfach nach meinem Abi echt durchhing am Ende, weil man ist dann einfach irgendwann [fertig]. Auch wenn ich dann einen Monat Pause hatte, jedes Jahr, dann über Weihnachten noch zwei Wochen – also insgesamt sechs Wochen, in denen ich mehr oder weniger nicht trainiert habe beziehungsweise nur leicht, reichte das dann irgendwann zur Erholung auch nicht mehr. Ist einfach so. Aber es war machbar. Aber ich glaube das ist auch immer von Person zu Person unterschiedlich, wie viel man aushält.“ (AE2)

Festzuhalten bleibt, dass das Ausmaß der empfundenen Alltagsbelastung der Sportschülerinnen und -schüler je nach individueller Belastbarkeit und eigenen Bewältigungsstrategien variiert. Nicht zuletzt hat das je nach Sportart variierende Trainingspensum Auswirkungen auf das Belastungsempfinden, wie eine Schwimmerin im folgenden Zitat zum Ausdruck bringt:

„Schwimmen ist natürlich eine [...] extrem trainingsintensive Sportart. Und es ist auch eine sehr harte Sportart. Das heißt, man ist einfach nach dem Training wirklich fertig und da habe ich auch immer erst einmal so eine

Stunde gebraucht, um dann wieder runterzukommen, damit ich überhaupt noch lernen konnte. Das ist das, was es ein bisschen schwierig macht, einfach jetzt sozusagen von mir auf das System zu schließen. Schwimmer haben es echt hart. Ich kenne viele Schwimmer, die [...] gestreckt haben am Ende. Was, glaube ich, so den Unterschied macht, ist dann einfach A – wie wichtig ist demjenigen Schule und seine schulische Leistung. Und wie gut ist er im Schwimmen und wie viel Training braucht er, um seine Leistung zu erzielen. Ich habe zum Beispiel bis dahin sehr viel Training gebraucht oder sehr viel Training hat bei mir gut funktioniert. Und dadurch hat es sich dann einfach so ergeben, dass ich das Lernen drumherum jonglieren musste und ich auch einfach immer bis 19:00 Uhr Training hatte und dann braucht es natürlich noch länger, weil man muss sich auch noch erst abtrocknen und duschen und Haare abtrocknen und es zieht sich alles ein bisschen. Das ist so der Nachteil am Schwimmen. Und das ist immer sportartenbezogen. Ich denke, es ist sehr individuell.“ (AE2)

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass aus der vorliegenden Studie nicht der verallgemeinerbare Schluss gezogen werden kann, dass die subjektiv empfundene Stressbelastung bei Sportschülerinnen und -schülern größer ist als bei den Nachwuchssportlerinnen und -athleten, die die Regelschule besuchen. Stattdessen bringen die befragten Sportschülerinnen und -schüler in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Sportart, aber vor allem auch von ihren individuellen persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen ein sehr unterschiedliches Belastungsempfinden zum Ausdruck.

Die Schulzeitstreckung als Maßnahme zur Stressreduktion im Alltag

Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner geben als eine Möglichkeit, das Stressempfinden unter Sportschülerinnen und -schülern zu reduzieren, die Schulzeitstreckung an. Zwei der befragten Sportschülerinnen nehmen eine solche Streckung in Anspruch

und betonen, dass dies deutliche Auswirkungen auf das subjektive Belastungsempfinden im Alltag hat. Durch die reduzierte Schulstundenanzahl erhöht sich im Wochenverlauf der Freiraum, der für Freizeitaktivitäten genutzt werden kann, der aber auch als eine Entlastung wahrgenommen wird, da das Lernen nicht mehr auf die bis dahin äußerst knapp bemessenen Zeitfenster begrenzt ist:

„Durch die Streckung, die wir ab nächstem Jahr bekommen können[...], wird es auf jeden Fall für mich noch einmal eine weitere Entlastung geben, wodurch ich dann natürlich auch wieder neue Möglichkeiten habe, dadurch dann Zeiten zum Lernen zu finden oder Zeiten für noch einmal Freizeit zu bekommen. [Einfach dadurch], dass wir da dann diese Mehrzeit bekommen, also von jetzt momentan 32 Wochenstunden auf 18 Wochenstunden hinuntergehen, wo wir dann mehr Zeit zum Lernen haben, mehr Zeit zur Vereinbarung von Sport und Schule gleichzeitig, wo wir halt versuchen können, dann dadurch diese Zeit, die andere mehr zum Lernen haben, uns selber auch zu geben. Und ich denke einmal, dadurch wird es auf jeden Fall eine Entlastung geben.“
(AE3)

Ob eine Streckung beantragt wird, wird den befragten Sport Schülerinnen und -schülern in den meisten Fällen freigestellt. Das Für und Wider dieses Angebots wird innerhalb der Stichprobe unterschiedlich aufgefasst; mehrfach weisen die Jugendlichen im Gespräch darauf hin, dass ihrer Erfahrung nach ihre Mitschülerinnen und -schüler, deren Sportarten unterschiedliche Verdienstmöglichkeiten im Hochleistungssport nach sich ziehen, unterschiedliche Bildungsziele anvisieren. Je vielversprechender die Verdienstmöglichkeit im Hochleistungssport, desto geringer die Motivation, die Schulzeit zu strecken, um ein möglichst gutes Abitur zu erlangen.

„Jeder kann die Streckung beanspruchen. Viele Fußballer tun dies nicht, viele Turner auch nicht, einfach, weil sie mehr Wert darauflegen, einfach die Schule so

schnell wie möglich durch zu bekommen, um dann als Fußballer natürlich in den Profivertrag hineinzugehen und dann Geld zu verdienen. Das kommt halt immer auf die Sportart darauf an: Wo macht es Sinn, eher in den Leistungssport mehr hineinzugehen, um da Geld zu verdienen? Wo macht es Sinn, immer noch dieses zweite Standbein der Schule zu haben und dann den bestmöglichen Abschluss [zu erlangen]?“ (AE3)

Dass der Para-Sport in der Regel nicht zu denjenigen Sportarten zählt, die eine Profi-Karriere nach sich ziehen, wird im Interview seitens der Jugendlichen nicht explizit problematisiert, sondern eher als Selbstverständlichkeit hingenommen. Daraus folgend zeigt sich die große Mehrheit der Befragten als bildungsbewusst; wenn dies gleichwohl jedoch nicht bedeutet, dass jede oder jeder die Schulzeitstreckung in Anspruch nehmen möchte:

„Es ist auf jeden Fall – ich hatte Strecker tatsächlich auch in meinem Jahrgang, recht viele, das waren auch ein paar von meinen guten Freunden, die tatsächlich über drei Klassenstufen gestreckt haben, also über sechs Jahre. Ich wollte es für mich einfach nicht. Ich fand das, weiß ich nicht – also ich wollte es einfach nicht machen. Ich wollte mein Abi nicht noch weiter rauszögern und so. Und deshalb habe ich dann gesagt: Nö, ich ziehe das jetzt so durch.“ (AE2)

Unabhängig von der Intention, durch die Schulzeitstreckung möglicherweise einen besseren Abiturdurchschnitt zu erlangen, sind sich alle Befragten darüber einig, dass erst durch die Flexibilisierung der Schulzeit eine verbesserte Vereinbarkeit von Schule und Sport ermöglicht und somit das Belastungsempfinden reduziert wird.

4.3.3 Belastungsempfinden an Regel- und Sportschulen im Vergleich

Grundsätzlich sehen sich die befragten Jugendlichen von Regel- und Sportschulen erheblichen Belastungen ausgesetzt. Das alltägliche Belastungsempfinden der jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportler unterscheidet sich insgesamt deutlich von der Alltagsbelastung ihrer Peers, die keinen Leistungssport betreiben:

„Einfach, weil diese Mehrbelastung durch den Sport da sehr viel mit einbringt und sehr viel Zeit auch raubt. Also es ist natürlich so, dass man da in keinem Fall ‚normale‘ Abiturienten oder angehende Abiturienten, die jetzt den G-Zweig anstreben, mit Leistungssportlern vergleichen kann, welche natürlich dann mehr Zeit zum Lernen haben als jetzt Sportler, die halt noch diese Mehrbelastung durch den Sport – mehr Sachen im Sport selber noch organisieren müssen.“ (AE3)

Wie oben dargelegt, lassen sich auch in Abhängigkeit des Schultyps (Regel- oder Sportschule) Unterschiede in den Schilderungen des Belastungserlebens der befragten Jugendlichen feststellen. Während die befragten Regelschülerinnen und -schüler betonen, weitestgehend zufrieden mit der Alltagsgestaltung zu sein, stimmen vier von fünf Sportschülerinnen und -schülern der Aussage zu, sich im Alltag sehr belastet zu fühlen. Die von den Sportschülerinnen und -schülern insgesamt deutlich höher bewertete Alltagsbelastung resultiert vor allem daraus, dass durch den Besuch der Sportschule die Anzahl der wöchentlichen Pflichttermine erhöht ist. Während sich die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche nicht von der an einer Regelschule unterscheidet, gestalten sich die sportbezogenen Anforderungen an der Sportschule umfangreicher.²⁵ Daraus folgt für die befragten Sportschülerinnen und -schüler ein erhöhtes Belastungserleben im Alltag. Lediglich eine

²⁵ Dies deckt sich mit den Ergebnissen zu äußeren Einflüssen aus Schule und Leistungstraining von Richartz und Brettschneider (1996).

Schulzeitstreckung, bei der die wöchentlichen Pflichtschulstunden reduziert sind, kann nach Aussage unserer Interviewpartnerinnen und -partner dafür sorgen, dass sich das subjektive Belastungsempfinden der Sportschülerinnen und -schüler reduziert.

Ob sich die Para-Athletinnen und -Athleten an Regel- und Sportschulen belastet fühlen oder nicht, kann nicht grundsätzlich auf die objektiven Anforderungen zurückgeführt werden. Vielmehr scheint das subjektive Belastungsempfinden sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -schüler eher durch die individuelle Belastbarkeit und den persönlichen Umgang mit den an die Jugendlichen gestellten Anforderungen bedingt. Hierzu entwickeln die Athletinnen und Athleten eigene Bewältigungsstrategien, um das Stresslevel im Alltag zu minimieren. Des Weiteren sind die individuellen schulischen und sportbezogenen Karriereziele und Lebenspläne der Athletinnen und Athleten ausschlaggebend dafür, ob der Alltag als Belastung wahrgenommen oder willentlich in Kauf genommen wird. Sowohl Sportschülerinnen und -schüler als auch Regelschülerinnen und -schüler nehmen die Belastung in den meisten Fällen bedingungslos auf sich, um ihr sportliches Karriereziel zu erreichen. Neben den regelmäßigen objektiven Anforderungen fallen von Zeit zu Zeit außerplanmäßige Aufgaben an, wie dies beispielsweise in Klausurphasen, Wettkampfphasen oder auch während der Trainingslager der Fall ist, die punktuell Einfluss auf das Belastungsempfinden nehmen. Zusätzlich ist bei älteren Athletinnen und Athleten die Oberstufenzeit und die Vorbereitung auf das Abitur eine Phase, in der das Belastungsempfinden der Athletinnen und Athleten beider Schultypen noch einmal deutlich ansteigt.

4.3.4 Zwischenfazit

Der Forschungsstand zur Vereinbarung von Schule und Leistungssport im Nichtbehindertensport veranschaulicht, dass „die Verknüpfung von Privatleben, Leistungssport und Bildungskarriere [...] hohe Anforderungen an die heranwachsenden Sportler/innen [stellt] und die Leistungssportkarriere [...] ein großes Belastungspotential [in sich birgt]“ (Burrmann et al., 2015, S. 331). Wie oben dargelegt, wirken sich die objektiven schulbezogenen Anforderun

gen für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler unterschiedlich aus. Dass scheinbar gleiche externe Anforderungen von Individuen unterschiedlich wahrgenommen werden und somit das subjektive Belastungsempfinden von Gruppen interindividuell variieren kann, wird auch für Studien zum Belastungsempfinden von Athletengruppen aus dem olympischen Leistungssport verzeichnet (vgl. Burrmann et al., 2015; Richartz & Brettschneider, 1996). Außerdem können in den Ergebnissen, die zum Belastungsempfinden jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler aus dem Nichtbehindertensport vorliegen (vgl. Kehne & Breithecker, 2017; Beckmann, 2006; Teubert et al., 2006; Richartz & Brettschneider, 1996), spezifische Alltagsmomente benannt werden, die auch bei den von uns interviewten Athletinnen und Athleten von Regel- und Sportschulen zu einer Steigerung des Belastungsempfindens führen. Richartz und Brettschneider (1996, S. 82) haben dazu einen „Katalog von typischen Belastungssituationen“ erstellt, der zusammenfassend aufzeigt, unter welchen Bedingungen sich junge Athletinnen und Athleten von Sportschulen bei der Vereinbarung von Schule und Sport besonders belastet fühlen. Im Folgenden werden die Elemente aufgeführt, die auch unter den von uns befragten paralympischen Athletinnen und Athleten von beiden Schultypen (Regel- und Sportschule) zu Belastungssituationen geführt haben:

Athletinnen und Athleten aus olympischen und paralympischen Sportarten fühlen sich besonders dann belastet, wenn lange Schulzeiten die zeitlichen Tagesressourcen zu sehr einschränken. Auch eine zu enge Taktung von Schule und Sport in Form eines nahtlosen Übergangs von Schul- in Trainingszeit kann das Belastungsempfinden steigern. Teubert et al. (2006) weisen in Bezug auf Sportschulen auf Schwierigkeiten bei der Terminabstimmung und der Kollision von sport- und schulbezogenen Belangen hin, die sich als Belastungshöhepunkte der Athletinnen und Athleten auswirken können. Außerplanmäßige Anforderungen wie Wettkämpfe, die laut Richartz und Brettschneider (1996) die Ruhephasen im Wochenrhythmus zusätzlich einschränken, oder Klausuren, die Lernzeit außerhalb der Schule erfordern, werden ebenfalls von den von uns interviewten Athletinnen und Athleten als weitere Momente geschildert, die zu erhöhtem Stressempfinden führen.

Auch altersspezifische Unterschiede sind feststellbar. Bei den älteren Athletinnen und Athleten unserer Stichprobe ist die Oberstufenzeit eine Phase, in der das Belastungsempfinden der Leistungssportlerinnen und -sportler beider Schultypen (Regel- und Sportschule) deutlich ansteigt. Studien aus dem Nichtbehindertensport haben die Oberstufe ebenfalls als Zeit ausgewiesen, in der sowohl das „schulinduzierte Stresserleben“ (Brettschneider & Klimek, 1998, S. 112) als auch das trainingsinduzierte Stresserleben ansteigt, sodass in dieser Zeit ein Überforderungsgefühl der Jugendlichen entsteht (vgl. Teubert et al., 2006). Die Ergebnisse der Baseline-Untersuchung von Kehne und Breithecker (2017, S. 18) bestätigen ebenfalls, dass „der zeitliche und schulische Druck bei den älteren Heranwachsenden der Profilklassen stärker in den Vordergrund rückt“.

Neben diesen generellen Erkenntnissen, die sich auf Leistungssportlerinnen und -sportler sowohl von Regel- als auch von Sportschulen beziehen, lassen sich innerhalb unserer Stichprobe insofern gruppenspezifische Unterschiede erkennen, als sich die Belastungsprofile von Schülerinnen und Schülern beider Schultypen (Regel- und Eliteschule) unterscheiden. Dabei bemängeln vor allem die Sportschülerinnen und -schüler, mit den alltäglichen Belastungen des Alltags überfordert zu sein, wohingegen die Regelschülerinnen und -schüler weitestgehend zufrieden mit der Alltagsgestaltung an der Regelschule sind. Eine Studie von Beckmann et al. (2006, S. 89), welche erstmals „systematisch die Beanspruchung und Erholung von Schülern einer Sportschule mit der von Schülern einer Regelschule verglichen [hat]“, konnte jedoch zu keinem Messzeitpunkt höhere Beanspruchungswerte der Sportschülerinnen und -schüler dokumentieren. Somit muss der Besuch einer Sportschule nicht zwangsläufig zu einem erhöhten Belastungsempfinden der Athletinnen und Athleten führen. Da die objektiven Anforderungen an der Sportschule unter den von uns interviewten Athletinnen und Athleten insgesamt höher ausfallen als an der Regelschule, sind diese Tendenzen in der aktuellen Studie nicht überraschend und können nicht als Besonderheit des Belastungsempfindens von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung interpretiert werden.

Zusammenfassend kann somit konstatiert werden, dass bezüglich des subjektiven Belastungsempfindens der von uns interviewten Leistungssportlerinnen und -sportler aus paralympischen Sportarten kein Unterschied zu Athletinnen und Athleten aus dem olympischen Leistungssport feststellbar ist. Die für den Nichtbehindertensport geltende Schlussfolgerung, dass sich das Belastungsempfinden immer sehr subjektiv auswirkt und dass eine erfolgreiche Bewältigung der Doppelbelastung immer in Abhängigkeit von der spezifischen Betreuungssituation und den zur Verfügung stehenden sozialen und persönlichen Ressourcen bewertet werden sollte (vgl. Burmann et. al, 2015; Hoffmann, Sallen, Albert & Richartz, 2010; Richartz & Brettschneider, 1996), trifft demzufolge auch auf unsere Untersuchungsgruppe zu.

4.4 Auswirkungen und Bewältigung der Doppelbelastung

Im vorherigen Kapitel wurden der Umfang und die Art der schulischen und leistungssportbezogenen Anforderungen geschildert und somit die Summe der externen objektiven Faktoren der Doppelbelastung von Regel- und Sportschule dargestellt. Im Folgenden soll nun eingehender untersucht werden, wie die Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten die umfangreiche alltägliche Belastungssituation bewältigen. Dazu wird zunächst aufgezeigt, welche individuellen Strategien die Jugendlichen anwenden, um der Belastung im Alltag entgegenzuwirken. Anschließend wird die externe Unterstützungsfunktion verschiedener Personengruppen (Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte, Peergroup) analysiert. Da hinsichtlich des Umgangs der Individuen mit der Doppelbelastung keine Unterschiede zwischen den Aussagen der Sport- und Regelschülerinnen und -schüler feststellbar waren, wird die Ergebnisdarstellung in diesem Bereich für beide Untersuchungsgruppen wiederum zusammen vorgenommen. Bei den externen Ressourcen wird zum Teil zwischen Regel- und Sportschülerinnen und -schülern unterschieden, um gruppenspezifische Besonderheiten hervorzuheben.

4.4.1 Auswirkungen der Doppelbelastung

Die täglich aus Schule und Sport entstehenden Anforderungen gestalten sich für Para-Athletinnen und -Athleten sowohl von Regel- als auch Sportschulen sehr umfangreich. Steigt der Trainingsaufwand mit zunehmendem Leistungsniveau an, reduzieren sich im Wochenplan die Zeitfenster, die bis dahin für Freunde oder anderweitige Freizeitaktivitäten vorgesehen waren, teils drastisch. Der Sport nimmt mit zunehmendem Trainingsumfang den Hauptstellenwert im Alltag der Jugendlichen ein. Die befragten Para-Athletinnen und -Athleten berichten, bereits im frühen Alter vor die Entscheidung gestellt worden zu sein, sich – zuweilen auf Kosten sozialer Beziehungen außerhalb des Sports bzw. auf Kosten anderer nicht-sportbezogener Freizeitaktivitäten – voll auf den Sport zu konzentrieren. Die Reduktion bzw. gar die Aufgabe nicht-sportbezogener Freizeitaktivitäten wird von den Befragten in den meisten Fällen als „notwendige Investition“ für die Förderung der sportlichen Entwicklung in Kauf genommen. Als gravierendste Auswirkung wird von den Befragten der Rückgang von sozialen Kontakten und Freundschaftsbeziehungen genannt, da im Alltag neben Schule und Training kaum Zeit bleibt, alte Freundschaften intensiv zu pflegen:

„Es ist dann halt so gewesen, dass ich mich nicht mehr so wirklich treffen konnte. Also am Anfang [ging] es halt noch, in der Grundschule, da ging das noch alles mit dem Trainingsumfang. Aber dann so ab der fünften, sechsten Klasse habe ich dann schon meinen Fokus auf Leistungssport gelegt und wollte halt auch immer zum Training und konnte mich dann halt mit meinen Freunden nicht mehr treffen.“ (AE4)

Bei den von uns befragten Jugendlichen, die im Sportinternat wohnen, sind die Veränderungen im Alltag durch das Engagement im Leistungssport am deutlichsten zu erkennen. So antwortet eine Athletin auf die Frage, was sich durch den Umzug in das Internat verändert habe, mit:

„Na ja, im Prinzip eigentlich alles. Ich meine, ich bin dann ja weggezogen von zu Hause. Erst einmal hat sich das soziale Umfeld geändert. Dann hat der Sport natürlich eine ganz andere Rolle eingenommen. Also das war aber auch nicht von heute auf morgen so, sondern du musst da hineinwachsen in den Leistungssport. Das machst du nicht ‚Ich wechsele jetzt die Schule und zack bin ich Leistungssportler‘, sondern das ist ein Prozess. Und, na ja, diese ganzen Wertevorstellungen ändern sich eigentlich. Wo ich früher einmal gesagt habe: ‚Oh, ich gehe jetzt lieber mit meinen Freunden mal abends weg und scheiße morgen auf Training‘, ist dann eher so: ‚Ja, wir können gerne weggehen, aber ich habe morgen Training, also kann ich nicht so lange‘. Das verändert sich, das verschiebt sich und somit verschiebt sich auch das soziale Umfeld, weil es gibt Leute, die können damit umgehen, und es gibt Leute, die wollen halt lieber ein Partymäuschen als Freundin. Und, ja, ich würde auch sagen, Leistungssport macht einen einfach erwachsen und organisiert, was auch nicht schaden kann.“ (AE1)

Eine andere Sportsschülerin oder ein anderer Sportschüler schildert, wie eine stark ausgeprägte und Ausrichtung des Lebens – das Ziel einer langfristig erfolgreichen internationalen Sportkarriere stets vor Augen habend – die sozialen Kontakte außerhalb des Sports mit der Zeit deutlich reduziert:

„Die Schulfreunde, die sind dann halt irgendwann auf der Strecke geblieben sozusagen. Also ich habe halt irgendwann angefangen, [...] mich immer mehr auf das Schwimmen zu fokussieren, damit ich es halt schaffe, zu den Paralympics zu fahren und habe halt alles andere stehen und liegen lassen, nur um halt mir den Traum zu erfüllen [...]. Und ja, ich habe in der Zeit wirklich – habe ich alle Kontakte abgebrochen, ich war völlig anders vom Menschen her, also kein bisschen offen oder so etwas, ich habe mich komplett versteckt überall, habe öf

fentliche Kontakte eigentlich vermieden, um halt mich zu regenerieren oder so etwas.“ (AE4)

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass das Vorhandensein sozialer Kontakte außerhalb des Sports eine wichtige Ressource ist für den Fall, dass die Sportkarriere beendet wird/werden muss. Vor allem bei einem nicht selbst gesteuerten Drop-out, der beispielsweise verletzungs- oder krankheitsbedingt eintritt, ist es hilfreich, auf personale Ressourcen außerhalb des Sports zurückgreifen zu können (Elbe, Beckmann & Szymanski, 2003).

4.4.2 Individuelle Strategien der Jugendlichen zur Bewältigung der Doppelbelastung

Diesem Unterkapitel voranzuschicken ist, dass wir mit der vorliegenden Studie nicht den Anspruch erheben, analog u. a. zu Richartz und Brettschneider (1996), Richartz (2000) sowie Richartz et al. (2009) personale oder subjektive Ressourcen in all ihrer Komplexität zu erfassen. Stattdessen dokumentieren wir im Folgenden Handlungsoptionen, die die von uns befragten Jugendlichen im Interviewverlauf in Bezug auf individuelle Strategien zur Bewältigung der Doppelbelastung zur Sprache bringen. Vor allem Sport-schülerinnen und -schüler verweisen darauf, dass der Athlet oder die Athletin selbst – unabhängig von jedweden externen Unterstützungsressourcen – ihrer Meinung nach maßgeblich dazu beiträgt, dass eine duale Karriere gelingt:

*„Damit es bei mir funktionieren kann, würde ich schon sagen, dass eigentlich da **ich** teilweise der wichtigste Punkt mit bin, einfach, weil klar, von anderen auch Unterstützung kommen kann, aber man eigentlich selbst derjenige ist, welcher es mit sich selbst vereinbaren muss. Also wo man daraus versuchen muss, zu schließen, wie man direkt jetzt was koordinieren muss.“ (AE3)*

Die interviewten Athletinnen und Athleten entwickeln über die Zeit, in der sie im Leistungssport aktiv sind, unterschiedliche

persönliche Strategien, die ihnen dabei helfen, der doppelten Belastung von Schule und Sport standzuhalten. Als Grundvoraussetzung für eine gelingende duale Karriere werden hierbei von allen Beteiligten eine gute Organisationsfähigkeit und ein gelingendes Zeitmanagement genannt. Diese Fähigkeiten werden von Regelschülerinnen und -schülern thematisiert; Athletinnen und Athleten weisen explizit darauf hin, dass diese Fähigkeiten seitens der Verantwortlichen im Verbundsystem von ihnen erwartet werden: „Es wird schon vorausgesetzt, dass man da mit viel Disziplin und auch Zeitmanagement herangeht, einfach, weil es anders nicht funktioniert“ (AE3). Da die wöchentliche Alltagsgestaltung sowohl für Sport- als auch Regelschülerinnen und -schüler kaum Raum für Flexibilität und Spontaneität gibt, ist eine frühzeitige und allumfassende Organisation der verschiedenen alltäglich anstehenden Aufgaben unerlässlich:

„Es steht und fällt echt mit der Organisation. Wenn man verpeilt, dass man nächste Woche eine Arbeit schreibt und dann neun Mal die Woche trainieren geht, ist es unpraktisch. Man muss auch wissen, wie viel man lernen muss [...], das ist echt wichtig dabei. Man muss wissen, dass in welchem Fach man gut ist [und] in welchem man schlecht [ist] und da muss man mehr Zeit einplanen, um zu lernen [...]. Man muss auch wissen, da und da habe ich einen Wettkampf, da muss ich härter trainieren. Und ich meine, das kommt halt alles zusammen und das muss einem halt bewusst sein. Also Leistungssport und Schule muss man echt organisieren können und muss man sich auch einschätzen können vor allem.“ (AR12)

Diese Aufgabe verlangt den Nachwuchsathletinnen und -athleten bereits in jungem Alter ab, sowohl eine gute Reflexionsfähigkeit hinsichtlich des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses zu entwickeln als auch Verantwortung für die anstehenden Aufgaben zu übernehmen und die wenigen freien Zeitfenster sinnvoll für die anstehenden Aufgaben zu nutzen. Dies bestätigt die zuvor getätigte Aussage einer Athletin, dass „Leistungssport erwachsen [mache]“

(AE1). Besonders jüngere Athletinnen und Athleten verlassen sich im Hinblick auf die Organisation des Alltags häufig auf ihre Eltern, wie in Kapitel 4.4.2.1 detaillierter dargestellt werden wird. Ältere Schülerinnen und Schüler zeigen sich bemüht, in ihrem durchgetakteten Tagesablauf bewusst Erholungsphasen einzubauen:

„Ich hole mir viel Kraft dadurch, dass ich versuche, meine Schlafzeiten geregelter zu haben. Früher war es so, dass ich noch bis spät abends dann Hausaufgaben gemacht habe. Die versuche ich jetzt so gut wie möglich zu timen, dass ich sie vor dem Training noch wegbekomme, einfach, damit ich mir mehr Zeit für mich nehme und einfach, dass ich da durch diese Mehrzeit, für mich mehr Regeneration habe. Man muss dann natürlich auch immer gucken, wie man das mit dem Schlafrhythmus hinbekommt, dass man natürlich auch sportlich seine Leistung bringen kann.“ (AE3)

Schaffung von Lern- und Freizeit

Da der Sport eine feste Größe im Alltag einnimmt, benötigen die Sportlerinnen und Sportler Strategien, wie sie Zeit zum Lernen und für Freizeitaktivitäten gewinnen können, ohne dabei die Trainingszeit zu reduzieren. Zeitfenster, um zu lernen und sich auf Klassenarbeiten und Klausuren vorzubereiten, finden sich im Tagesablauf sowohl der Regel- als auch der Sportschülerinnen und -schüler in erster Linie in der Abendzeit (nach dem Training) und am Wochenende. Die Regelschülerinnen und -schüler geben häufig an, Fahrzeiten zum und vom Training oder zu Wettkämpfen in Lernzeit umzuwandeln oder freie Zeitfenster im Trainingslager zu nutzen:

„Ich hatte halt nicht mehr so viel Zeit zum Lernen. Das heißt, ich musste auch während den Leistungslehrgängen, sprich während dem C-Kader oder während dem Landeskader dann halt auch mal lernen und Hausaufgaben machen.“ (AR8)

Neben der Schaffung von Lernzeit versuchen alle befragten Athletinnen und Athleten von Regel- und Sportschulen sicherzustellen, dass neben den anstehenden objektiven schulischen und sportbezogenen Pflichtaufgaben auch die persönliche Freizeit nicht zu kurz kommt. Zum einen, wird diese Zeit benötigt, um die persönliche physische und psychische Gesundheit nicht zu gefährden, und zum anderen sorgt sie dafür, dass neue Kraft gewonnen wird zur Bewältigung der Doppelbelastung durch Schule und Sport:

„[Entscheidend ist] diese Zeit, die ich [durch die Streckung] habe, wo ich dann einfach mich auch einmal hier ins Bett legen kann und einfach nichts tun kann. Dann merke ich schon, dass mir das auf jeden Fall weiterhilft. Also einfach mehr Zeit für einen selbst zu bekommen, dadurch halt die Zeit, die man noch in andere Sachen hineinsteckt, ein bisschen zu reduzieren, weil einfach dieser Freizeitfaktor schon sehr wichtig ist.“ (AE3)

Das Zitat zeigt nicht zuletzt beispielhaft auf, dass seitens der Sportschülerinnen und -schüler die Schulzeitstreckung als eine sinnvolle Möglichkeit angesehen wird, den Anteil von Freizeit im Wochenplan zu erhöhen, was wiederum als eine große Entlastung in dem ansonsten maßgeblich durch extern festgelegte Verpflichtungen geprägten Wochenplan wahrgenommen wird.

4.4.3 Objektive Ressourcen zur Bewältigung der Doppelbelastung

Im Folgenden wird geschildert, inwiefern die Jugendlichen aus dem paralympischen Leistungssport bei der Bewältigung der Doppelbelastung auf objektive Ressourcen im Sinne von sozialer Unterstützung zurückgreifen können (u. a. in Anlehnung an Richartz & Brettschneider, 1996; Richartz, 2000; Bona, 2001; Borchert, 2013). Objektive Ressourcen sind gemäß Richartz und Brettschneider (1996, S. 39) „die Möglichkeiten [...], soziale Unterstützung zu mobilisieren und zu erhalten“. Als bedeutsame Bezugspersonen werden

beispielsweise Eltern, Freundinnen und Freunde/Peergroup, Trainingsgruppe, Schulklasse, Lehrerinnen und Lehrer und Trainerinnen und Trainer verstanden. Es wurde erfragt, ob soziale Bezugspersonen (Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte, Gleichaltrige/Peers) als Unterstützungsressource wahrgenommen werden und in welcher Form Unterstützungsleistungen erfolgen. Hierzu werden im Folgenden ausgewählte Befunde exemplarisch dargestellt. Wie zuvor werden die Ergebnisse anschließend im Zwischenfazit mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport verglichen, um zu eruieren, ob in diesem Zusammenhang behindertensportspezifische Gegebenheiten vorliegen.

Gewichtung der Unterstützungsressourcen

Alle Befragten sowohl von Regel- als auch Sportschulen stimmen zu, dass die vier Gruppen (Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer, Freundinnen und Freunde/Peergroup) diejenigen sind, „die unterstützen und die dafür sorgen, dass man jetzt sein Ziel erreicht“ (AR10, Athletin oder Athlet mit Hemiparese).²⁶ Als wichtigste Ressource wird von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern mit 17 Nennungen die Familie als Unterstützungsinstanz bei der Bewältigung der Doppelbelastung benannt. Neben der Familie weisen neun Stimmen die Trainerinnen und Trainer als entscheidende Personen für die Unterstützung einer erfolgreichen Leistungssportkarriere aus. Welcher dieser beiden Hauptunterstützungsgruppen mehr Bedeutung zugewiesen wird, variiert je nach individueller Ausgangslage:

„Familie unterstützt am meisten. Also, die sind ja immer für einen da und du redest mit denen ja eigentlich über alles. Die bringen dich auch zum Training und die unterstützen dich dabei und die regeln das mit dir. Und das

²⁶ Im Interviewverlauf wurde den Jugendlichen ein Modell mit den in der Literatur ausgewiesenen objektiven Unterstützungsressourcen Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer, Freundinnen und Freunde/Peergroup vorgelegt. Die Athletinnen und Athleten wurden gebeten, die Unterstützungsressourcen zu gewichten. Darüber hinaus wurden sie aufgefordert, das Modell gegebenenfalls um nicht aufgeführte weitere Unterstützungsressourcen zu ergänzen.

ist so – ohne die Familie würde es nicht klappen.“ (AR12)

„Also ich glaube, der Trainer ist der wichtigste Faktor. [...] Ja, doch, Trainer und Familie [...]. Aber grundsätzlich, um beim Sport zu bleiben und zum Sport zu kommen, sind auf jeden Fall die Eltern wichtig, weil die Eltern bringen einen da hin und müssen einen unterstützen. Also es kommt halt darauf an, aus welcher Perspektive man das betrachtet: Aus der Perspektive, zum Sport zu kommen oder aus der Perspektive, den Sport noch besser zu machen?“ (AE1)

Lehrerinnen und Lehrer werden insbesondere seitens der Regelschülerinnen und -schüler als unbedeutendste Unterstützungsressource bewertet, da sie in den meisten Fällen nicht in die Leistungssportkarriere der Athletinnen und Athleten involviert sind. Fragt man die Athletinnen und Athleten danach, welche Gruppen als Unterstützungsgruppe hinzugefügt werden sollen, sprechen sich fünf von 19 Befragten für eine Ergänzung zusätzlicher Personengruppen aus und nennen ihre feste Freundin oder ihren festen Freund, Förderer des Sports wie beispielsweise Akteure des Vereins, der Sporthilfe oder des Olympiastützpunkts als zusätzliche wichtige unterstützende Instanzen.

Im Folgenden soll differenziert betrachtet werden, auf welche Weise die unterschiedlichen Unterstützungsressourcen bei der Bewältigung der Doppelbelastung hilfreich sind und ob in diesem Zusammenhang Spezifika für Regel- versus Sportschülerinnen und -schüler auszumachen sind. Da in den Interviews der vorliegenden Studie die Familie als Hauptunterstützungsressource angeführt wird, wird die familiäre Unterstützungsleistung in einem separaten Kapitel analysiert und anschließend der Einfluss der anderen Ressourcen zusammenfassend beschrieben. Da lediglich in Bezug auf das elterliche Stützsystem Unterschiede zwischen den interviewten Regel- und Sportschülerinnen und -schülern feststellbar waren, werden die Ergebnisse nur in diesem Kapitel für Sport- und Regelschülerinnen und -schüler separat geschildert.

4.4.3.1 Unterstützungsleistungen der Eltern

Unterstützungsleistungen der Eltern von Regelschülerinnen und -schülern

Die Unterstützungsleistungen der Eltern fallen für die Gruppe von Regelschülerinnen und -schülern sehr umfangreich aus und zeigen sich sowohl auf organisationaler als auch auf emotionaler Ebene. Da die befragten Regelschülerinnen und -schüler ausnahmslos im Elternhaus wohnen, sind die Eltern deutlich in die Organisation und Durchführung des Alltags der Jugendlichen involviert. Als Hauptaspekte der Unterstützungsleistung werden von den Athletinnen und Athleten der Regelschule folgende Punkte genannt:

- › Organisation und Koordination der Anforderungen (Terminierung und Planung von sportbezogenen und schulischen Belangen)
- › Transport zum und vom Training und Wettkampf
- › Anwesenheit/Unterstützung bei Training und Wettkämpfen
- › Finanzielle Unterstützungsleistungen (inkl. Abschluss von Sponsorenverträgen)

Wie die Auflistung aufzeigt, konzentrieren sich die zeitlichen und finanziellen Investitionen, die die Eltern der in der Stichprobe interviewten Regelschülerinnen und -schüler zur Bewältigung der dualen Karriere investieren, hauptsächlich auf sportliche Belange. Hinsichtlich der Schulausbildung nehmen die Eltern eher eine marginale Rolle ein. Lediglich eine Regelschülerin oder ein Regelschüler berichtet davon, in schulischen Belangen intensive Unterstützung der Eltern zu erhalten, die die reine Hausaufgabenhilfe übersteigt:

„Meine Mutter lernt zum Beispiel bei den Klassenarbeiten mit mir zusammen und schreibt mir so kleine Lernskripte, die ich dann einfach nur auswendig lernen muss.“

Und sie hilft halt auch bei den Hausaufgaben, aber das klappt gut und [...] man wird jetzt vielleicht denken: ‚Ja, der macht es nicht selber, kann er vielleicht nicht lernen.‘ Aber es stimmt nicht, also ich bin auch mündlich in der Schule extrem gut und schriftlich.“ (AR8)

Neben den organisatorischen und materiellen Unterstützungsleistungen wird vor allem die emotionale Zuwendung der Eltern wie deren Zuspruch in belastenden Situationen und Phasen, aber auch ganz generell deren Befürwortung des leistungssportlichen Engagements als ein zentraler Aspekt für das eigene Weiterkommen benannt.

Bewertung der elterlichen Unterstützungsleistung

Der Einstieg in den Leistungssport wird vom familiären Umfeld der befragten Regelschülerinnen und -schüler uneingeschränkt akzeptiert und unterstützt. Alle Befragten geben an, dass sie das Gefühl haben, dass die Eltern stolz auf sie sind. Die Athletinnen und Athleten drücken Dankbarkeit für die elterliche Hilfe aus und weisen die Eltern als maßgeblichen Motor der eigenen Laufbahn aus. Aufgrund der umfangreichen Unterstützungsleistung geben gleich mehrere Athletinnen und Athleten an, ihre Eltern als „Manager“ der eigenen Sportkarriere zu sehen:

„Meine Mutter, die macht, sage ich mal, das meiste. Sie ist in Anführungszeichen auch so ein bisschen meine Managerin. Also sie regelt das alles mit den Terminen und so. Hat auch einen Kalender, der voll mit Terminen ist, dass sie auch weiß, wann was passiert und wie sie sich darauf vorbereiten muss. Und ja, also meine Mutter ist, sage ich mal, der wichtigste Aspekt meiner Karriere.“ (AR8)

Gleichzeitig betonen die Regelschülerinnen und -schüler mehrheitlich, dass sie seitens der Eltern keinerlei Druck empfinden, sondern dass ihr Engagement im Leistungssport allein auf intrinsischer Motivation basiert:

„Ich könnte jetzt auch sagen, ich möchte nur viermal die Woche trainieren, dann würden meine Eltern mich nur viermal die Woche dahin bringen. Also, das finde ich ganz gut, dass es von meinen Eltern aus da auch kein Druck ist. Ich mache es von mir selbst aus. Ist ja auch oft so, also das kriegt man auch oft mit, dass jüngere Kinder – jetzt nicht unbedingt im Behindertensport – sondern so allgemein von ihren Eltern dann gedrillt werden und du dir denkst, warum geht dieses elfjährige Kind um sechs Uhr morgens ins Schwimmbad und schwimmt, wenn es doch so unmotiviert aussieht. [...] [Und] ich mache es von mir aus. Also, wenn ich sagen würde, ich will nicht mehr, dann würde es auch gestoppt werden. Also dann würden meine Eltern nicht sagen, du gehst da jetzt weiter hin, weil wir haben so viel dafür investiert und so. Würde nicht gesagt werden, nein.“ (AR12)

Wenn Jugendliche von Drucksituationen berichten, die seitens der Eltern auf sie ausgeübt werden, so werden diese Maßnahmen ihrerseits als durchaus berechtigt und letztendlich hilfreich wahrgenommen, um beispielsweise aufgrund einer persönlichen Schwächephase das eigene Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

„Definitiv fühle ich mich manchmal unter Druck gesetzt. Allerdings brauche ich diesen Druck auch immer wieder mal. Ich brauche immer mal wieder einen, der hinter mir steht und mir einfach mal in den Arsch tritt beziehungsweise einfach nur mal aufzeigt, so hier bist du, du hast jetzt die letzten Monate gut was getan, aber jetzt hast du gerade eine Woche lang fast nichts getan. Guck mal, wo du hinwillst. Guck mal, auf was für einem Weg du gerade bist. Sieh mal zu, dass du dich noch einmal auf das Fahrrad schwingst oder sieh zu, dass du noch einmal was tust. Aber sie akzeptieren eben auch diese soziale Komponente in meinem Leben vollkommen und sagen auch, klar man muss auch mal was für seine Freunde tun. Aber eben, wenn sie jetzt mal über zu

lange Zeit irgendwas vernachlässige, treten sie mir auch mal in den Arsch und zeigen mir auf und sagen so, du kannst das halt machen, wie du willst, nur dann wird halt aus deinen Plänen nichts.“ (AR4)

Die Regelschülerinnen und -schüler betonen einstimmig, die elterliche Haltung bezüglich ihres Leistungssports oder deren Involviertsein niemals negativ wahrzunehmen. Sie erkennen, dass die familiäre Unterstützungsleistung ein tragendes Element in der dualen Karriere darstellt, ohne die eine erfolgreiche Schul- und Leistungssportkarriere nicht möglich ist:

„Familie ist deutlich die wichtigste Rolle. Und außerdem wäre es quasi dann auch psychologisch eine relativ große Belastung, wenn die Familie eben nicht dahinterstehen würde beziehungsweise eher noch kritisiert. Weil es dann eben zu schwierigen Familienverhältnissen führen würde, [...] und das Ganze auch schwierig machen würde und wahrscheinlich auch dafür sorgen würde, wenn die Familie wegbricht, dass derjenige entweder in psychologische Behandlung müsste, weil es eben dann sehr schwerfallen wird oder er gibt wahrscheinlich komplett seinen Leistungssport auf [...]. Mag jetzt vielleicht auch daran liegen, dass mir meine Familie sehr wichtig ist.“ (AR4)

Einigen Athletinnen und Athleten ist dennoch bewusst, dass sich durch die elterliche Unterstützungsleistung ein doppeltes Abhängigkeitsverhältnis entwickeln kann, welches sich auf die Familienbeziehung auswirkt. Ein Athlet reflektiert tiefgehend, welche Auswirkungen die Elternunterstützung auf das Eltern-Kind-Verhältnis hat und kommt zu dem Schluss, dass die elterliche Hilfe nicht nur seitens des Athleten erwünscht oder benötigt wird, sondern auch seitens der Eltern forciert wird:

„Es ist ein Geben und Nehmen, weil wenn ich meinen Eltern andauernd nur sage, hier ich kann alles selbst,

ich will alles selbst machen und dann doch mal die Hilfe brauche, dann sagen sie Moment mal, was willst du denn jetzt von uns? Du hast uns doch andauernd gesagt, hilf mir nicht. Deswegen es ist so ein Geben und Nehmen. Die Eltern, man muss ihnen quasi auch mal den Gefallen – jetzt ganz große Anführungszeichen – den Gefallen tun und sie auch helfen lassen. Weil ansonsten sagen sie, gut er braucht die ganze Zeit unsere Hilfe nicht, also geben wir ihm auch keine Hilfe mehr. Und wenn ich sie dann eben mal brauche, dann sagen sie so, wieso hat doch jetzt die letzten Male auch geklappt.“ (AR4)

Die Unterstützungsfunktion der Eltern wird in solchen Fällen zu einem bedeutsamen und festen Bestandteil der Eltern-Kind-Beziehung. Im Falle einer zu starken Selbstständigkeit der Athletin oder des Athleten oder einer Ablehnung der Hilfestellungen kann dies zu Schwierigkeiten des Familienverhältnisses führen. Es wird deutlich, dass sich elterliche Unterstützung auch ambivalent auswirken kann und durchaus Situationen entstehen können, in der die elterliche Unterstützung ein Ausmaß annimmt, welches von den Athletinnen und Athleten als unangenehm, übertrieben oder gar übergriffig empfunden wird.

So berichten einige Jugendliche beispielsweise von der Angewohnheit ihrer Eltern, ihnen in Situationen, in denen sie aufgrund ihrer Behinderung auf den ersten Blick eingeschränkt erscheinen, sofort zu Hilfe eilen zu wollen – was ihnen wiederum im Wettkampfssetting seitens des Bundestrainers als Zeichen von Unselbstständigkeit ausgelegt wird:²⁷

„Man nimmt ja diese zwei Krücken mit und wenn ich die zu weit weggelegt habe, während ich dann eben selbst meistens kurz überlege und dann gucke ich selbst [wie ich mir helfen kann]. Sofern mein Vater in der Nähe

²⁷ Selbstständigkeit der Athletinnen und Athleten wird oftmals von Landes- und Bundestrainerinnen und -trainern im Parasportbereich als Grundvoraussetzung einer erfolgreichen Leistungssportkarriere ausgewiesen (siehe Kapitel 4.8.2.3).

ist, kann er sich eben schlecht zusammenreißen und hilft mir dann sofort. Was natürlich erst einmal super nett und auch total toll ist. Das Problem ist dann halt, wenn der Bundestrainer in der Nähe ist und er mir halt hierbei mal hilft und dann mal kurz eine Tasche abnimmt und dann dort immer hilft, sieht das natürlich sehr unselbstständig aus. Was dann natürlich auch hin und wieder mal negativ ausgelegt werden kann oder leider auch manchmal wird.“ (AR4)

Unterstützungsleistungen der Eltern von Sportschülerinnen und -schülern

Die Unterstützungsleistungen der Eltern der befragten Regelschülerinnen und -schüler gestalten sich tendenziell umfangreicher als die der Familien der Sportschülerinnen und -schüler. Insbesondere für die Sportschülerinnen und -schüler, die im Sportinternat leben, reduziert sich die elterliche Unterstützungsfunktion hinsichtlich Dienstleistungen wie beispielsweise Transportfahrten zum Training und Wettkampf oder haushaltsbezogene Hilfe wie Wäschewaschen, Kochen etc. Während sich die Hilfe in schulischen und leistungssportbezogenen Belangen reduziert, bleibt die emotionale und soziale Unterstützungsfunktion der Eltern jedoch weiterhin stabil. Als Hauptaspekte der Unterstützung werden von den befragten Athletinnen und Athleten der Sportschule dementsprechend folgende Punkte genannt:

- › Seelisch, moralischer Beistand und Ansprechpartnerin oder -partner in Krisensituationen
- › Rückzugsort bei Überforderung oder Misserfolgserebnissen
- › Anwesenheit und Unterstützung bei Wettkämpfen
- › Finanzielle Unterstützungsleistung

Bewertung der elterlichen Unterstützungsleistung

Wie die Regelschülerinnen und -schüler stellen auch die Sport-schülerinnen und -schüler die elterliche Unterstützungsleistung uneingeschränkt positiv dar und betonen, dass eine erfolgreiche Leistungssportkarriere ohne das elterliche Stützsystem nicht möglich wäre:

„Ich glaube es ist extrem wichtig, dass die Familie dahintersteht. Das halte ich für wirklich wichtig, weil ich schon auch öfter erlebt habe, dass Sportler, die tatsächlich Potenzial hatten und so, dass es bei denen nicht funktioniert hat, weil die Familie nicht mitgezogen ist, weil das Umfeld nicht gestimmt hat zum Beispiel.“ (AE2)

Die Familien der befragten Sportschülerinnen und -schüler nehmen den Wechsel an die Sportschule positiv auf und unterstützen den Wunsch der Tochter oder des Sohns, die Leistungssportkarriere mit dem Besuch einer Sportschule noch gezielter zu verfolgen. Die Interviewpartnerinnen und -partner, die eine Sportschule besuchen, betonen analog zu den Regelschülerinnen und -schülern keinerlei emotionalen Druck seitens der Eltern zu verspüren, sondern über volle Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der eigenen Karriereentwicklung zu verfügen:

„Es war von Anfang an, dass gesagt wurde: ‚Wie auch immer du dich entscheidest, wir unterstützen dich dabei.‘ Also die vollkommene Unterstützung der Eltern mit dabei haben, um da das Bestmögliche aus einem selber herauszuholen. Ich hätte auch genauso sagen können: ‚Nein, ich möchte das nicht.‘ Dann hätten sie das aber auch unterstützt. Also ich wurde da zu keiner Entscheidung gezwungen oder gedrängt, sondern konnte da wirklich für mich selber entscheiden, wie ich es für mich haben möchte.“ (AE3)

Wie oben beschrieben, führt der Umzug ins Sportinternat zu einer Reduktion der Unterstützungsleistung der Eltern. Dass das

Verlassen des familiären Umfeldes sich jedoch nicht negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt, beweist folgende Aussage:

„Durch das Internat war es schon so ein bisschen eine Umstellung für meine Eltern. Am Anfang der Internatszeit war es so, dass ich alle zwei Wochen einmal kommen konnte. Jetzt ist es so, dass ich seit zweieinhalb Monaten nicht mehr zuhause war. Klar sieht man sich dann doch einmal kurz bei Spieltagen, wo sie dann zugucken kommen, aber da ist natürlich nicht die Zeit, wie wenn man zuhause ist. Und dadurch ist es natürlich schon eine große Umstellung und eine andere Lebensweise auch für sie, aber trotzdem verändert das, glaube ich, nichts an der Beziehung zu meinen Eltern, also habe ich so das Empfinden dadurch.“ (AE3)

Mit dem Umzug ins Internat verschiebt sich die Zuständigkeit für die Koordination von Schule und Leistungssport von den Eltern auf das Verbundsystem. Weiterhin übernehmen die Eltern jedoch die wichtige Funktion, für ihr Kind Ansprechpartnerin oder -partner in Krisensituationen zu sein und für emotionale und moralische Unterstützung zu sorgen:

„Meine Mutter [...] war so meine emotionale Stütze über die letzten Jahre, weil dann einfach doch der Druck sehr gestiegen ist und dadurch brauchte ich dann jemanden, der mich da in der Hinsicht unterstützt und das hat meine Mutter mehr oder weniger übernommen und mein Vater auch ab und zu mal. Und sie haben mir dann auch mal gesagt, wenn ich zu viel rumgejammert habe – haben sie dann auch gesagt: Komm jetzt reiße dich zusammen oder hör auf. Also, manchmal braucht man das ja auch, um das zu hören. [...] Aber es war jetzt nie so, dass sie irgendwie mit mir ins Trainingslager gefahren wären oder wenn sie mal zu einem Wettkampf gekommen sind, dann war es einen Tag zur internationalen deutschen Meisterschaft, was bei und sozusagen der höchste nati

onale Wettkampf ist und dann EM und WM. Da waren sie eben mit dabei, weil es auch im Ausland war und so und das wollten sie sehen. Aber ansonsten haben sie sich relativ rausgehalten, was ich begrüßt habe.“ (AE2)

Wie zum Ende dieses Zitats anklingt, geben die Sportschülerinnen und -schüler mehrheitlich an, dass sie zunehmend selbst die Verantwortung für ihre Sportlaufbahn übernehmen. Aber auch hier zeigt sich die ungebroschen wichtige Funktion der Eltern als emotionaler Rückhalt für die Jugendlichen. Die Sportschülerinnen und -schüler beschreiben, dass ihre Eltern „aus der Ferne“ eine Schutzfunktion einnehmen und in Überforderungs- oder Krisensituationen dafür sorgen, dass das psychische und physische Wohlbefinden ihres Kindes nicht gefährdet ist:

„Ich wäre höchstwahrscheinlich weiter hier im Internat geblieben und hätte es versucht, irgendwie weiter zu regeln, aber dadurch, dass meine Eltern halt gesagt haben: ‚Nein, du kommst erst noch einmal herunter, wir machen jetzt hier erst einmal eine Auszeit‘, war es schon so, dass es super gutgetan hat und dass es auch wichtig für mich war, dies so zu machen. Und ja, es war halt einfach in dem Moment die Sache, dass wir da halt viel und schnell dann handeln mussten, dass es nicht zu viel wird und dass man dann auch noch irgendwie bleibende Schäden davonträgt.“ (AE3)

Wie zuvor die Regelschülerinnen und -schüler erkennen auch die Sportschülerinnen und -schüler die ambivalente Funktion elterlicher Unterstützungsleistungen. Die Athletin reflektiert, dass sich elterliche Unterstützung schnell in Überfürsorge wandeln kann und dass dies ein hinderlicher Faktor in der persönlichen sowie sportbezogenen Entwicklung von Athletinnen und Athleten sein kann:

„Ich muss ehrlich sagen, ich finde es immer gut, wenn Eltern sozusagen ihre Kinder unterstützen, wenn sie den Sport machen und so, aber ich habe es schon ganz

oft erlebt, dass sie dann einfach so von vorne bis hinten während der Wettkämpfe und so betuddelt werden und sich die Eltern dann auch in das Training einmischen und meinen, den Trainern vorschlagen zu können, was sie denn mit ihren Kindern machen sollen, was eigentlich vollkommen unproduktiv ist, weil solange sie nicht selber Trainer in der Sportart sind, finde ich, können sie das auch nicht sagen [...]. Und meine Eltern waren sowieso von klein auf bemüht, dass ich so unabhängig und so selbstständig wie möglich werde trotz meiner Behinderung, was ich einfach auch für extrem wichtig halte, wenn man eine Behinderung hat. Auch die Möglichkeit hat mit dieser Behinderung so selbstständig wie möglich zu leben – das ist ja immer abhängig vom Grad der Behinderung – finde ich es unglaublich wichtig, dass die Kinder einfach nicht behütet, also komplett behütet werden und komplett von vorne bis hinten betuddelt werden, nur weil sie eine Behinderung haben, weil das bringt ihnen auf lange Sicht auch nicht viel.“ (AE2)

4.4.3.2 Unterstützungsleistungen der Trainerinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer, Peergroup

Unterstützungsleistungen seitens der Trainerinnen und Trainer für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler

Sowohl die Regel- als auch die Sportschülerinnen und -schüler berichten von einem guten Verhältnis zu ihren Trainerinnen und Trainern und geben an, sich bei der Bewältigung der Doppelbelastung seitens der Trainerinnen und Trainer gut unterstützt zu fühlen. Fragt man die Jugendlichen, welche Unterstützungsleistungen die Trainerinnen und Trainer hinsichtlich der dualen Karriere neben der rein sportbezogenen Ausbildung zusätzlich erbringen, wird als wesentliche Unterstützungsleistung der Trainerinnen und Trainer genannt, Fehlzeiten im Training, die zuweilen infolge besonderer schulischer Belastungen vorkommen, zu akzeptieren. Sowohl die Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler betonen,

dass Schule nach Meinung ihrer Trainerinnen und Trainer stets Priorität habe und dass Absagen, die aus Gründen schulischer Belange entstehen, nicht zu Konflikten führen. Zum anderen geben unsere Interviewpartnerinnen und -partner beider Schultypen an, ihre Trainerin oder ihren Trainer nicht nur in sportlichen Belangen, sondern auch in persönlichen Angelegenheiten zu konsultieren und bei Problemen als Ansprechpartnerin oder -partner auszuwählen. Die Mehrheit der Befragten weiß von einem engen Vertrauensverhältnis zur Trainerin oder zum Trainer zu berichten und bewertet dies als eine positive soziale Unterstützungsfunktion:

„Er ist auch für mich nicht nur als Trainer da, sondern auch als unabhängige Person. Man kann mit ihm auch über Sachen reden, die jetzt nicht nur auf den Sport bezogen sind. Man hat auch einfach diese Nähe, er arbeitet im LSB, also Landessportbund, im [Behindertensportbereich]. Und man hat dadurch, dass einfach diese Nähe entsteht, einfach auch das Glück, dass man in Bezug auf Sport bei ihm sehr schnell sein kann, aber auch in Bezug jetzt auf andere Sachen auch mit ihm reden kann und er auch nicht weit entfernt ist.“ (AE3)

Trainerunterstützung beim Wechsel an die Sportschule

Ein Unterschied zwischen den Sport- und Regelschülerinnen und -schülern ergibt sich daraus, dass die im Verbundsystem aktiven Trainerinnen und Trainer, bei denen die Sportschülerinnen und -schüler trainieren, in der Regel Expertinnen und Experten im Para-Bereich sind, während die Regelschülerinnen und -schüler mehrheitlich in inklusiven Trainingsgruppen trainieren, d. h. bei Trainerinnen und Trainern, deren Expertise weniger im Behinderten- als im Nichtbehindertensport liegt. Die im Verbundsystem als Expertinnen und Experten für den Para-Bereich angestellten Trainerinnen und Trainer stellen für die Sportschülerinnen und -schüler ein wichtiges Bindeglied zum schulischen System dar – eine Funktion, die die Trainerinnen und Trainer der Regelsportvereine nicht einnehmen können, da sie nicht in das Verbundsystem involviert sind:

„In meinem Fall jetzt speziell, wenn ich so darüber nachdenke, war der Trainer immer der wichtigste, weil der war diese Verbindung, der möglich gemacht hat, dass diese ganzen Verbindungen mit der Schule und so weiter, dass das alles funktioniert. Er war früher Trainer bei den nichtbehinderten Schwimmern und hatte damit auch schon ja sozusagen Kontakt zu den Sportschulen. [...] Und aus dem Grund [ging] es dann quasi, [da] er einfach die Kontakte schon hatte und auch die Erfahrung schon hatte. [...] Der hatte halt die Fäden in der Hand.“ (AE1)

Die Trainerinnen und Trainer werden von allen Befragten als die zentrale Unterstützungsinstanz beim Wechsel an die Sportschule benannt. Dabei greifen die Trainerinnen und Trainer in vielen Fällen auf gute Beziehungen zum Nichtbehindertensport sowie zu Verantwortlichen der Sportschule zurück, wodurch der Weg für die Para-Athletinnen und -Athleten an die Schule geebnet wird. Die guten Kontakte zum Verbundsystem und das hohe Engagement der Trainerinnen und Trainer beim Zugangsprozedere sorgen oftmals dafür, dass ein Wechsel an die Sportschule nicht nur angestrebt, sondern auch umgesetzt wird. Diese Unterstützungsfunktion in der Karrierebegleitung der Sport-schülerinnen und -schüler ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass die in der Stichprobe von den Sportschülerinnen und -schülern benannten Trainerinnen und Trainer ausnahmslos auch Landestrainerinnen und -trainer des Behindertensportverbandes der jeweilig ausgeübten Sportart sind und demzufolge sehr gut vernetzt sind.

Unterstützungsleistung von Lehrerinnen und Lehrern an Regel- und Sportschule

Da die Unterstützungsleistung der Lehrkräfte ein Teilelement der allgemeinen schulischen Unterstützungsfunktion ist, die in Kapitel 4.5 ausführlich für beide Schultypen dargelegt wird, werden im Folgenden lediglich die grundlegenden Facetten der (Lehrerinnen und Lehrer)unterstützung für paralympische Leistungssportlerinnen und -sportler an Regel- und Sportschulen aufgezeigt. Für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler ergeben sich zwei Bereiche, in denen

Unterstützungsleistungen von Lehrkräften relevant werden. Zum einen Unterstützungsleistungen bezüglich der Behinderung und zum anderen Unterstützungsleistungen bezüglich des Leistungssports.

Die wesentliche Unterstützungsleistung der Lehrkräfte besteht aus Sicht der Befragten darin, Fehlzeiten für leistungssportbezogene Verpflichtungen zu akzeptieren und die Athletinnen und Athleten aufgrund anfallender Fehlzeiten nicht zu benachteiligen. Jedoch scheint – unabhängig vom Schultyp – das Verhältnis zwischen Lehrerin oder Lehrer und Athletin oder Athlet konfliktanfälliger zu sein als das zwischen Trainerin oder Trainer und Athletin oder Athlet. Das heißt, selbst an Sportschulen erleben die von uns interviewten Jugendlichen keinesfalls eine uneingeschränkte Unterstützung ihres Engagements im Leistungssport:

„Vom Trainer wird es immer akzeptiert, also er ist da sehr für. Und man hebt natürlich auch die Schule hoch, einfach, weil es wirklich nicht diese direkte Möglichkeit gibt, mit [Nennung paralympischer Sportart] so viel Geld zu verdienen, dass man die Schule nicht braucht. Aber andersherum ist es teilweise so, dass manche [Lehrer] es verstehen, manche Lehrer sind aber auch so, dass [...] [sie] es komplett nicht verstehen können, wie man denn diesen Leistungssport machen kann, was ich teilweise ein bisschen traurig finde an einer Eliteschule des Sports.“ (AE3)

Genauso wie die Jugendlichen von ihren Lehrerinnen und Lehrern erwarten, dass diese Verständnis für den Leistungssport aufbringen, so formulieren sie auch eine spezifische Erwartungshaltung im Hinblick auf den Umgang mit ihrer Behinderung:

„Auf jeden Fall Lehrer, die sich erst einmal auf die Behinderung einlassen, weil es ist halt immer noch etwas anderes, wenn du einen Normalo vor dir sitzen hast oder jemanden mit besonderen Bedürfnissen. Und wichtig ist natürlich auch, dass die Lehrer auch Rücksicht nehmen auf den Sport. Das machen die an einer Sportschule schon. Also dafür sind sie an einer Sportschule. Gut, man

muss sagen, das machen nicht alle Lehrer, aber der größte Teil macht das. Also das ist eigentlich das Wichtigste, dass das Umfeld an der Schule halt stimmt. Lehrer, die wollen, Lehrer, die den Sport auch akzeptieren.“ (AE1)

Im Zitat klingt an, dass auch an der Eliteschule die Unterstützungsleistung seitens der Lehrkräfte im Hinblick auf das leistungssportliche Engagement der Schülerinnen und Schüler nicht immer optimal ist. Auf diesen Tatbestand wird in Kapitel 4.5 detaillierter eingegangen werden.

Unterstützungsleistung der Peergroup

Alle Interviewpartnerinnen und -partner berichten von guten Beziehungen zu Gleichaltrigen, die bei der Bewältigung der Doppelbelastung unterstützend wirken. Die befragten Jugendlichen unterscheiden in ihren Erzählungen verschiedene Freundeskreise, die für sie emotionale und soziale Stütze sind:

- › langjährige Freundinnen oder Freunde seit Kindertagen (aus Kindergarten-/Grundschulzeit)
- › aktuelle und ehemalige Klassenkameradinnen und -kameraden
- › Angehörige der eigenen Trainingsgruppe (im Verein, in der Sportschule)
- › DBS-Kadergruppe (Landes-/Bundeskader)
- › feste Freundin oder fester Freund
- › Mitbewohnerinnen und -bewohner im Internat (gilt nur für Sportschülerinnen und -schüler)

In der Auflistung wird deutlich, dass sich der Freundeskreis unserer Befragten in der Regel aus zwei Lebensbereichen rekrutiert

tiert. Die Jugendlichen haben auf der einen Seite Freundinnen und Freunde, die ebenfalls im Leistungssport aktiv sind. Auf der anderen Seite pflegen sie Freundschaften zu Gleichaltrigen, die ihrem nicht-sportbezogenen sozialen Umfeld angehören. Für unsere Interviewpartnerinnen und -partner weisen die beiden Gruppen ein jeweils anders geartetes Unterstützungspotential auf:

„Ich denke, da ist die Unterstützung auch schon von beiden Seiten wichtig. Auf der einen Seite natürlich, dass man von den, sage ich mal, Sportfreunden so ein bisschen gepusht wird, aber gleichzeitig aufgebaut wird, wenn man mal eine schlechte Zeit hat einfach, weil die genau wissen, was man durchmacht. Und bei den normalen Freunden einfach, dass man auch einen Ausgleich hat. Ich glaube, es gibt wenig Leute, die nur Freunde haben in ihrem sportlichen Bereich, weil man manchmal auch über andere Sachen reden will als über Sport.“ (AE2)

Sowohl Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler geben an, dass ihnen Freundschaftsbeziehungen sehr wichtig sind und dass sie gerne Zeit mit der Peergroup verbringen. Nach der konkreten Unterstützungsleistung der Peergroup gefragt, benennen die Jugendlichen folgende Aspekte:

- › Anwesenheit und Anfeuern bei Wettkämpfen
- › Unterstützung in schulischen Belangen (Material sammeln und weitergeben, Nachfragen akzeptieren etc.)
- › Ansprechpartnerin oder -partner sein in privaten Belangen
- › Ansprechpartnerin oder -partner sein in leistungssportbezogenen Belangen
- › Akzeptanz der geringen zeitlichen Verfügbarkeit unserer befragten Jugendlichen

Sportbezogene Belange werden oftmals mit den Trainingspartnerinnen und -partnern und Teamkolleginnen und -kollegen oder auch mit leistungssportlich aktiven Jugendlichen aus anderen Sportarten besprochen. Das gemeinsame Involviertsein im System des Leistungssports stellt für die Jugendlichen ein stark verbindendes Element dar:

„Mein Freund zum Beispiel ist auch Sportler. [...] Ja, also er macht es ja selbst auch durch. Er hat es ja selbst auch und ich weiß nicht, also das ist so eine Person, die kennt das selbst und mit dem kann man am besten darüber reden. Also ich könnte auch mit einer Freundin aus dem Kader und so reden, aber das [gemeint ist der eigene Freund] ist dann halt doch noch ja die Person, mit der man am besten darüber reden kann.“ (AR12)

Es bleibt festzuhalten, dass sowohl Regel- als auch Sport-schülerinnen und -schüler Fragen, die Trainings- und Wettkampfsituationen betreffen, in erster Linie mit ihren Teamkameradinnen und -kameraden klären. Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung nimmt für die jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportler jedoch das Zusammensein mit Freundinnen und Freunden aus dem nicht-sportbezogenen Umfeld ein, das im Alltag, aber vor allem auch in sportbezogenen Krisensituationen entlastend wirken kann.

Bewertung der Unterstützungsleistung der Peergroup

Mehrere Befragte äußern, dass ihr nicht-sportbezogener Freundeskreis ihr Engagement ausnahmslos im Leistungssport akzeptiert und unterstützt. Als besonders positiv wird hervorgehoben, dass sich Freundinnen und Freunde über die mangelnde Zeit für gemeinsame Unternehmungen nicht beklagen:

„Meine Freunde [...] sind dann halt auch alle so fair und sagen gleich so, okay, diesen Gedanken, [mit dem Leistungssport aufzuhören], verwerfen wir jetzt mal ganz schnell wieder bitte, und keine Angst, wir finden noch ir

gendwann Zeit das zu tun, was wir alles vorhaben. Spätestens in den nächsten Ferien hast du mal die Zeit dafür und dann machen wir das alles. Die stehen da vollkommen hinter mir, unterstützen mich und sind auch eine moralische Stütze, wenn ich mal wieder so in der Bredouille bin und sage so: Alter, ich möchte mit euch mal wieder Zeit verbringen, habe aber wieder keine Zeit. Die sagen, hier alles nicht schlimm, entspanne dich. Wir nehmen es dir nicht böse, wir wissen, dass du viel zu tun hast.“ (AR4)

Andere berichten, dass mit zunehmendem Leistungsniveau und Trainingsumfang und dem daraus folgendem ansteigenden Zeitmangel die sozialen Beziehungen der Athletinnen und Athleten außerhalb des Sports durchaus Schaden nehmen und im Freundeskreis mehr oder weniger offene Kritik am Leistungssport geäußert wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Haltung des Freundeskreises nicht einheitlich ist und sich zwischen den Polen „totale Bewunderung“ und „völliges Unverständnis“ bewegt:

„Bei den Freunden, die waren begeistert, dass ich da jetzt sowas mache, wo ich dann mich überall rumtreibe, wo ich dann überall rumkomme. [Aber] natürlich auch manchmal so: ‚Ja, [Name der Athletin] hat bestimmt wieder keine Zeit.“ (AR10)

„Ja, man wurde dann oft gefragt: ‚Hast du dann und dann Zeit?‘ Und dann so: ‚Nein ich habe Training.‘ Die waren jetzt nicht böse oder so, aber es ist halt normal, dass man sich so denkt, okay, die trainiert halt so oft, aber macht es halt auch auf Leistung. Und erst einmal war dann so die Frage bei mir: Erreichst du damit überhaupt was? Und lohnt sich das, deine Freunde dafür ein bisschen niedriger zu stellen? Aber die Frage hat sich dann auch irgendwann gelegt eigentlich.“ (AR12)

Für viele der befragten Athletinnen und Athleten ändert sich im Falle einer ablehnenden Haltung des Freundeskreises auch

das Verhältnis zu den Gleichaltrigen, die keinen Leistungssport betreiben. Die Sportlerinnen und Sportler entwickeln im Verlauf ihrer Leistungssportkarriere Interessen und Ziele, die sich teilweise gravierend vom Lebensalltag ihrer Freundinnen und Freunde von außerhalb des Sports unterscheiden, was sogar dazu führen kann, dass die Nachwuchsathletinnen und -athleten in ihrer Regelklasse in eine Außenseiterrolle geraten:

„Also ich muss leider sagen, ich habe viele Freunde, die rauchen und das ist halt auch nicht immer so einfach. Alle rauchen und du bist halt immer der, der da steht und nicht rauchen darf. Rauchen ist blöd und scheiße. [...] Ich halte mir immer mein Ziel vor Augen und sage mir: ‚Ich mache da nicht mit, ich mache da nicht mit.‘ Das ist auch nicht so schlimm. [...] Aber auf einer Sport-schule stelle ich mir das schon anders vor. Da machen ja alle Leistungssport. Da bist du jetzt, sage ich einmal, nicht so ein Außenseiter, wie jetzt auf der Gesamtschule und ja, aber damit muss man einfach zurechtkommen und wenn man die Motivation hat.“ (AR9)

Mit zunehmendem Leistungsniveau und daraus folgender erhöhter Zeitinvestition in Training und Wettkampf, erleben die Jugendlichen nicht selten, dass die Toleranz und Akzeptanz des nicht-sportbezogenen Freundeskreises sinkt, dass sich Freundschaften verändern oder gar enden. Dies kann innerhalb unserer Stichprobe sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -schüler dokumentiert werden. Bei den befragten Sportschülerinnen und -schülern sorgt insbesondere der Umzug ans Sportinternat dafür, dass sich bestehende Freundschaftsbeziehungen verändern:

„Man hat schon teilweise Veränderungen gemerkt. Dabei hat sich schnell herauskristallisiert so, wer eigentlich dann teilweise nur darauf aus ist, dann mit demjenigen abzuhängen, der halt dabei erfolgreich ist, und wer wirklich als Freund dasteht. Aus meiner alten Klasse

habe ich jetzt von 24 Leuten noch mit knapp sechs Kontakt. Da ich halt weit weggezogen bin, hat sich das halt schnell herauskristallisiert, wer dann wirklich noch da ist. Also, ich glaube, innerhalb von zwei Wochen waren schon knapp zwölf, die sich gar nicht mehr gemeldet haben.“ (AE3)

Nach einem Wechsel an ein Sportinternat ist den Befragten wichtig, schnell neue Beziehungen aufzubauen, um im neuen Wohnumfeld Unterstützungsressourcen zu etablieren. Da der Umzug in ein Sportinternat eine weitere Reduzierung der Kontaktzeit mit der nicht-sportbezogenen Peergroup bedeutet, beschreiben es die Nachwuchsathletinnen und -athleten als wichtig, (neue) Freundschaftsbeziehungen in der Schulklasse oder in der Trainingsgruppe zu intensivieren:

„Das ist glaube ich auch an so einer Sportschule super wichtig, dass man Freunde in seinem Jahrgang hat, einfach, weil ansonsten ist es schon nicht so cool. Oder wenigstens in deiner Sportgruppe, dass man einfach ein paar Leute hat, die einen da an der Stange halten, auch wenn es mal scheiße läuft oder so. Weil es gibt einfach nebenbei sehr wenige Möglichkeiten, irgendwie noch groß Kontakte zu knüpfen.“ (AE2)

Auffällig ist jedoch, dass im Interview lediglich eine SportSchülerin angibt, gute Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und -schülern aufgebaut zu haben. Im Gegensatz dazu berichten mehrere SportSchülerinnen und -schüler, sich seitens ihrer Mitschülerinnen und -schüler nicht gut aufgenommen zu fühlen und führen dies teilweise auch auf ihre Behinderung zurück.²⁸ Festzuhalten bleibt, dass alle Interviewpartnerinnen und -partner unabhängig davon, ob sie eine Regel- oder Sportschule besuchen, auf mindes

²⁸ Wie die Para-Athletinnen und -Athleten an Regel- und Sportschulen konkret die Aufnahme durch Mitschülerinnen und -schüler bewerten, wird in Kapitel 4.6 im Themenfeld „Einbindung auf sozialer Ebene“ ausführlich thematisiert.

tens eine Person in ihrem Freundeskreis zurückgreifen können, die das leistungssportliche Engagement bedingungslos akzeptiert; dies ist in den meisten Fällen entweder die beste Freundin oder der beste Freund oder die feste Freundin oder der feste Freund:

„[Mein Freund] akzeptiert das voll. Er hat auch keine Wahl. Also, als wir uns damals kennengelernt haben, habe ich auch eigentlich gesagt, ich will gar keine große Beziehung, sondern ‚Ich habe keine Zeit, ich will zu Olympia.‘ Und dann habe ich gesagt: ‚Aber ich nehme dich trotzdem.‘ Somit akzeptiert er das. Klar ist das manchmal ein bisschen anstrengend, wenn ich jetzt sage: ‚Oh ja, ich bin jetzt drei Wochen im Trainingslager [...] [im Ausland]. Dann komme ich wieder. Dann bin ich einen Monat da und dann bin ich, was weiß ich, über deinen Geburtstag zwei Wochen auf [einer ausländischen Insel]‘. Natürlich ist das nicht so geil, aber er akzeptiert es und ja, das ist gut.“ (AE1)

4.4.4 Zwischenfazit

Die befragten Jugendlichen aus paralympischen Sportarten sehen sich durch die duale Karriere in Schule und Leistungssport einer großen alltäglichen Belastung ausgesetzt, die Spuren in der Alltagsgestaltung der Athletinnen und Athleten hinterlässt. Mit steigendem Alter und Leistungsniveau werden die Zeitressourcen, über die sie tatsächlich frei verfügen können, zunehmend rar, so dass die Zeitfenster, die für nicht-sportbezogene Unternehmungen genutzt werden können, seltener werden. Borggrefe und Cachay (2011, S. 67) sprechen bei Jugendlichen aus dem Nichtbehindertensport von einer „Hyperinklusion in das Sportsystem“, die in Abhängigkeit des Leistungsniveaus und der individuellen Karrierezielsetzung auch in der vorliegenden Stichprobe für Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten beobachtet werden kann. Demnach kann sowohl für den Behinderten- als auch für den Nichtbehindertensport konstatiert werden, dass sich „Nachwuchsathleten [...] auf eine hochgradige Vereinnahmung durch den Sport ein

lassen [müssen], mit der wahrscheinlichen Folge, dass darunter die Inklusionsverhältnisse in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen leiden oder gar unmöglich gemacht werden“ (ebd.). Dies betrifft in der unserer Studie grundsätzlich sowohl Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler, ist jedoch in erhöhtem Maße für ältere Jugendliche, die eine Sportschule besuchen, zutreffend, während die von uns befragten jüngeren Regelschülerinnen und -schüler, deren Trainingsumfang (noch) geringer ausfällt, bislang zusätzlich auch nicht-sportbezogenen Freizeitaktivitäten nachgehen.

Um in ihrem dichten Wochenplan Schule, Leistungssport und Freizeit unterzubringen, entwickeln unsere Interviewpartnerinnen und -partner unterschiedliche persönliche Strategien. Beispielsweise sind sie bewusst bemüht, durch langfristige Planung der täglichen Anforderungen in Schule und Leistungssport neben dem Sport genügend Freiräume für Freizeit, aber auch beispielsweise für Lernzeiten vor Klausurenphasen zu schaffen. Des Weiteren greifen sie zur Bewältigung der Doppelbelastung auf externe Unterstützungsressourcen zurück. Die Unterstützungsleistungen der vier, seitens der Literatur in Bezug auf den Nichtbehindertensport ausgewiesenen, objektiven Unterstützungsgruppen Eltern, Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte und Gleichaltrige/Peers (vgl. u. a. Borchert, 2013; Bona, 2001; Richartz, 2000; Richartz & Bretschneider, 1996) finden sich in der vorliegenden Studie wieder. Welche Ressourcen dabei konkret für die von uns befragten Schülerinnen und Schüler aus dem paralympischen Leistungssport bei der Bewältigung der Doppelbelastung relevant werden, wird im Folgenden mit der vorliegenden Literatur zum Nichtbehindertensport abgeglichen, um eventuell vorhandene für den Behindertensport geltende Besonderheiten aufzudecken.

Unterstützungsleistung der Eltern

In jeder Phase der Leistungssportlaufbahn nimmt, wie zahlreiche Studien belegen (vgl. u. a. Weber, 2003; Würth, 2001; Hermann, 1998), die Unterstützung seitens der Eltern eine entscheidende Rolle bzw. „Schlüsselposition“ (Borchert, 2013, S. 242) ein, die sowohl für Regel- als auch für Sportschülerinnen und -schüler aus

paralympischen Sportarten festzustellen ist. Die interviewten Athletinnen und Athleten verfügen ausnahmslos über enge Beziehungen zu ihren Eltern, die sich durch ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis und eine enge soziale Bindung auszeichnen. Die Leistungssportkarriere wird von familiärer Seite in hohem Maße unterstützt. Unterstützungsleistungen erbringt die Familie in Form von organisationalen Dienstleistungen (Transport, Finanzierung, Koordination), aber vor allem auch durch emotionalen Rückhalt. Das Ausmaß und die Form der elterlichen Unterstützung deckt sich mit den Ergebnissen der Studien aus dem Nichtbehindertensport, wo ein Engagement im Leistungssport ohne familiäre Unterstützungsleistungen als kaum umsetzbar beschrieben wird (vgl. Borchert, 2013; Heim & Richartz, 2002; Weber, 2003; Richartz, 2000; Richartz & Brettschneider, 1996). Der Vergleich der Schultypen zeigt auf, dass sich die offerierten Dienstleistungen der Eltern mit dem Wechsel an eine Sportschule verändern. Insbesondere die Sportschülerinnen und -schüler, die im Internat wohnen, geben an, dass sich die Unterstützungsleistung der Familie dann auf den emotionalen Rückhalt, der für die Befragten jedoch äußerst wichtig ist, reduziert. Die Organisation und Koordination der umfangreichen täglichen Anforderungen in Schule und Sport erfolgt fortan eigenverantwortlich bzw. in Absprache mit Trainerinnen und Trainern sowie den Ansprechpartnerinnen und -partnern im Internat (z. B. Erzieherinnen und Erziehern). Dieser Befund unterscheidet sich von den Ergebnissen von Borchert (2013), der in seiner Studie zu dem Schluss kommt, dass sich die Unterstützungsfunktion der Eltern von Schülerinnen und Schülern, die Eliteschulen des Sports in Brandenburg besuchen, sowohl aus Unterstützung auf emotionaler Ebene als auch aus einem hohen Maß an praktischer Hilfe zusammensetzt. Unser – davon abweichender – Befund, dass diese praktische Hilfe von Elternseite für die im Internat wohnenden Sportschülerinnen und -schüler kaum mehr von Relevanz ist, kann damit zusammenhängen, dass ein Wechsel in das Internat in unserer Stichprobe mehrheitlich erst in einem Alter vollzogen wurde, in dem sich die Unterstützungsleistung der Eltern ohnehin verringert (vgl. Heim & Richartz, 2002; Alfermann, Würth & Saborowski, 2002).

Die Athletinnen und Athleten bewerten das Ausmaß der

Unterstützung seitens ihrer Eltern als überwiegend positiv. Im Vergleich zu der in Studien zum Nichtbehindertensport verzeichneten Ambivalenz der Elternunterstützung, dass die Rolle der Eltern nämlich einerseits als unterstützende, andererseits als belastend empfunden wird (vgl. Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009; Weber, 2003; Borchert, 2013; Kirschner, 2017), verspüren die von uns interviewten Para-Athletinnen und -Athleten laut eigener Angabe keinen Druck von Seiten der Eltern im Hinblick auf ihre Leistungssportkarriere. Auch narzisstische Tendenzen von Eltern, wie sie beispielsweise Kirschner (2017) bei Wettkämpfen in Form von Beschimpfungen oder Bedrohungen beobachten konnte, sind in der vorliegenden Studie nicht feststellbar. Dennoch erkennen die Athletinnen und Athleten, dass der Leistungssport zu einem prägenden Bestandteil der Eltern-Kind-Beziehung wird, welches nicht nur die Sportlerinnen und Sportler, sondern auch ihre Eltern beeinflusst, so dass diese selbst „Adressat erzieherischer Einflüsse“ (Weber, 2003, S. 229) des Sportengagements ihrer Kinder werden können. Welche Risiken und Konflikte sich aus den „wechselseitigen Loyalitätspflichten“ (Richartz & Brettschneider, 1996, S.128) für Kinder und Jugendliche aus dem paralympischen Leistungssport ergeben, wurde im Rahmen unserer Studie nicht tiefgehend abgefragt. Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass die gesamte Stichprobe sich des Rückhalts eines fördernden Elternhauses vom Beginn der Sportlaufbahn an sicher sein kann (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996).

Unterstützungsleistung von Trainerinnen und Trainern, Lehrkräften, Peergroup

Hinsichtlich der Unterstützungsleistung von Trainerinnen und Trainern ist kein Unterschied zwischen unseren beiden Untersuchungsgruppen festzustellen. Die Befunde deuten auf eine Zufriedenheit mit der Trainerunterstützung sowohl unter Regel- als auch unter Sportschülerinnen und -schülern hin. Somit wird das teilweise in Studien zum Nichtbehindertensport insbesondere für Sportschulen ausgewiesene mangelnde Verständnis der Trainerinnen und Trainer für schulische Belange (vgl. Cosh & Tully, 2015; Brettschneider & Klimek, 199) von den Para-Athletinnen und -Athleten

der vorliegenden Studie nicht bestätigt. Seitens der Sportschülerinnen und -schüler wird den Trainerinnen und Trainern nicht zuletzt deshalb eine zentrale Rolle im Unterstützungsnetzwerk zuerkannt, da sie bei der Entscheidung, an eine Sportschule zu wechseln, maßgeblich mitwirkten und in diesem Zusammenhang als für die Jugendlichen wichtige Beraterinnen und Berater fungierten.

Grundsätzlich beschreiben die Sportschülerinnen und -schüler, sich besser seitens der Trainerinnen und Trainer als seitens der schulischen Lehrkräfte unterstützt zu fühlen, was den Ergebnissen aus Studien zum Nichtbehindertennachwuchssport entspricht. Aus Sicht der befragten Sportschülerinnen und -schüler in Brandenburg sind es insbesondere die Lehrertrainerinnen und -trainer, die „praktische Hilfen und emotionale Unterstützung geben, bei sportlichen Problemen helfen sowie, im Vergleich zu den Lehrern und Wohnheimpädagogen, ein höheres Maß an Wohlfühl erzeugen“ (Borchert, 2013, S. 291f). Albert (2010) misst insbesondere der Kompetenz von Trainerinnen und Trainern, den Athletinnen und Athleten neben ihrer fachlichen Expertise auch Unterstützung im sozialen Bereich zukommen zu lassen, eine große Bedeutung bei.

Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen werden sowohl von den befragten Athletinnen und Athleten der Stichprobe als auch unter Athletinnen und Athleten aus dem Nichtbehindertensport als wichtige Unterstützungsressource ausgewiesen, da sie wertvolle emotionale Unterstützungsleistungen erbringen (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996).

Freundschaftsbeziehungen bestehen seitens der von uns befragten Jugendlichen zu Freundinnen und Freunden einerseits im sportbezogenen, andererseits im nicht-sportbezogenen Umfeld. Borchert (2013, S. 292) hält für Sportschülerinnen und -schüler aus dem Nichtbehindertensport in Brandenburg fest, dass „in Bezug auf die soziale Integration der Schülerathleten [...] sich die in der Theorie beschriebenen Exklusionseffekte ab[zeichnen], wonach Schülerathleten der EdS in Brandenburg über ein quantitativ reduziertes bzw. stark spitzensportfixiertes soziales Netzwerk verfügen“. Dies konnten wir in der vorliegenden Studie nur für die Sportschülerinnen und -schüler feststellen, die mit dem Wechsel

an die Sportschule ins Sportinternat umgezogen sind und daraus folgend den Kontakt zu ihrem früheren nicht-sportbezogenen Umfeld kaum mehr aufrecht halten können. Aber auch die von uns interviewten Bewohnerinnen und Bewohner von Sportinternaten weisen den nicht-sportbezogenen Freundschaftsbeziehungen aus Kindertagen eine hohe Bedeutung zu, selbst wenn sie diese Freundinnen und Freunde mittlerweile kaum mehr treffen. Die für den Nichtbehindertensport nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Unterschiede in Freundschaftsbeziehungen (Bona, 2001; Richartz & Brettschneider, 1996) können in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden, da keine vergleichbaren Daten erhoben wurden.

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass jugendliche Spitzensportlerinnen und -sportler aus olympischen und paralympischen Sportarten bei der Bewältigung der Doppelbelastung auf ähnliche soziale Unterstützungsressourcen zurückgreifen.

4.5 Sichtweise der Athletinnen und Athleten: Schulische Unterstützungsfunktion bei der Bewältigung der Doppelbelastung

Nachdem oben die objektiven Ressourcen in Form von sozialer Unterstützung eruiert wurden, soll zum Abschluss nun auch die schulinterne strukturelle Unterstützungsleistung von Regel- und Sportschule zur Bewältigung der Doppelbelastung dargelegt werden. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie zufrieden die befragten Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten mit der Unterstützungsfunktion der jeweiligen Ausbildungsinstitution (Regel- und Sportschule) sind. Primär gilt es zu eruieren, ob aktuelle Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung sich in der Bewältigung der Doppelbelastung besser unterstützt fühlen und ob Leistungssportlerinnen und -sportler mit Behinderung, die derzeit Regelschulen besuchen, motiviert sind, an Sportschulen zu wechseln, um mehr Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen zu

können. In diesem Zusammenhang wurde im Interview erfragt, wie die Regel- und Sportschülerinnen und -schüler das aktuelle schulische Unterstützungsumfeld einschätzen und ob sie Verbesserungsbedarf in den Anpassungs- und Unterstützungsleistungen der Schulen sehen.

Um die Unterstützungsleistungen der verschiedenen Schultypen besser vergleichen zu können, werden insbesondere zwei Aspekte betrachtet, die in der Interviewauswertung als zentrale Kriterien identifiziert werden konnten und maßgeblich beeinflussen, ob die Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten zufrieden mit dem aktuellen schulischen Setting sind. Ob eine Leistungssportlerin oder ein Leistungssportler aus dem Para-Sportbereich eine Schule als unterstützend ausweist, hängt davon ab, ob ...

- › ... Schulleitung und Lehrkräfte Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern *mit Behinderung* haben und bereit sind, in diesem Zusammenhang seitens der betroffenen Schülerinnen und Schüler für notwendig erachtete Adaptationen vorzunehmen,
- › ... Schulleitung und Lehrkräfte bereit sind, Unterstützungs- und Anpassungsleistungen, die *infolge des leistungssportlichen Engagements* notwendig werden, vorzunehmen.

Die Ergebnisdarstellung im folgenden Kapitel erfolgt zunächst separat für Regel- und Sportschülerinnen und -schüler und endet wie zuvor in einem die beiden Untersuchungsgruppen vergleichenden Zwischenfazit. Es ist zu betonen, dass die Bewertung der Unterstützungsfunktion der Schulen aus der subjektiven Perspektive der einzelnen Befragten erfolgt und nicht zu generalisieren ist. Da sich die Schulen, die unsere befragten Jugendlichen besuchen, in Aufbau und Struktur unterscheiden, werden im Folgenden in aller Kürze die strukturellen Rahmenbedingungen ebendieser Schulen skizziert, um die Aussagen der Jugendlichen anschließend besser einordnen zu können.

4.5.1 Art und Aufbau der Schulen

Regelschulen

Bei den Regelschulen, die die Jugendlichen unserer Stichprobe besuchen, handelt es sich bis auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen um Regelschulen (Real-/Gesamtschulen, Gymnasien), die kein spezifisches inklusives Schulprofil aufweisen. Stattdessen sind die Schulen durch folgende Schwerpunktsetzung charakterisiert: christlicher Hintergrund, reformpädagogischer Hintergrund, Sportschwerpunkt.

In dem Gymnasium mit Sportschwerpunkt sind die Sportlerinnen und Sportler in einer separierten Sportklasse zusammengefasst. Alle anderen Jugendlichen werden in Regelschulklassen mit Gleichaltrigen unterrichtet, die keinerlei Bezug zum Leistungssport haben.

Die Eliteschulen des Sports

Aufbau und Struktur der Eliteschulen des Sports variieren je nach Standort und Struktur des jeweiligen Verbundsystems. Für die vorliegende Stichprobe können drei Grundtypen von Schulen identifiziert werden:

- › Sportschulen, an denen ausschließlich Sportschülerinnen und -schüler unterrichtet werden und deren Klassen sportartspezifisch organisiert sind (Handball-Klasse, Fußball-Klasse, Radsport-Klasse, etc.),
- › Verbundsysteme mit zugehörigen Partner-/Kooperationsschulen (Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule), die sowohl von Sport- als auch Regelschülerinnen und -schülern besucht werden und in denen neben Regelklassen reine Sportklassen bestehen,
- › Verbundsysteme mit zugehörigen Partner-/Kooperationsschulen (Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule), in deren Regelklassen die Sportschülerinnen und -schüler integriert sind.

Die Verteilung unserer Gesprächspartnerinnen und -partner auf die unterschiedlichen Schultypen ist in Tabelle 20 dargestellt.

Tab. 20 Verteilung der fünf Sportschülerinnen und -schüler auf unterschiedliche Schultypen

Sportschulen mit reinen Sportklassen	N = 2
Kooperierende Regelschule im Verbundsystem mit gemischten Klassen, bestehend aus Sport- und Regelschülerinnen und -schülern	N = 1
Kooperierende Regelschule im Verbundsystem mit Regelklassen, in die die Sportschülerinnen und -schüler einzeln integriert sind	N = 2

4.5.2 Erfahrungswerte und Anpassungsleistungen der Schule bezüglich Inklusion²⁹

Als Athletin oder Athlet mit Behinderung ist neben dem Engagement im Leistungssport die individuelle Behinderung ein Faktor, der sich auf die schulische Entwicklung auswirken kann und dementsprechend bei der Bewertung der Eignung einer Schule für die Jugendlichen und ihre Familie eine zentrale Rolle spielt. Im Folgenden wird eruiert, welchen Unterstützungsbedarf die Jugendlichen mit Körper- oder Sehbehinderung an Regel- und Sportschulen artikulieren und welche strukturellen Unterstützungs- und Anpassungsleistungen die jeweiligen Schultypen (Regel- und Eliteschule) dafür im Gegenzug aufbringen.

4.5.2.1 Regelschule

Die Erfahrung einer Schule im Umgang mit Kindern mit Behinderung kann ein Kriterium sein, das beeinflusst, ob sich eine Athletin oder ein Athlet positiv über die Unterstützungsleistungen der Schulen äußert. Gemäß den Erzählungen der befragten Jugendlichen weisen die von ihnen besuchten Regelschulen sehr unter

²⁹ Bewusst wird an dieser Stelle der Begriff Inklusion (und nicht Integration) verwendet, was impliziert, dass die Anpassungsleistungen auf der Ebene des Systems (hier: Schule) und nicht auf der Ebene des Individuums zu erfolgen haben (Radtko, 2011).

schiedliche Erfahrungen im Umgang mit Inklusion auf.³⁰ Etwa die Hälfte der Athletinnen und Athleten berichtet, eine Regelschule zu besuchen, die bereits mehrere Schülerinnen und Schüler mit Behinderung aufgenommen hat. Ebenso viele Athletinnen und Athleten geben an, die bis heute einzigen Schülerinnen oder Schüler mit Behinderung an ihrer Schule zu sein:

„Mit Behinderten hatten die auch noch nicht viel Erfahrung bis gar keine Erfahrung an dieser Schule. War jetzt kein Problem, aber natürlich musste man alles erst einmal aufklären und alles Mögliche machen. Waren die aber offen dafür.“ (AR10)

Bei der Mehrheit der befragten Regelschülerinnen und -schüler handelt es sich um Athletinnen und Athleten mit vergleichsweise leichten Formen der Körperbehinderung oder Sehbeeinträchtigung. Die meisten Befragten betonen, sich an der Regelschule im Schulalltag aufgrund ihrer Behinderung eher selten eingeschränkt zu fühlen. Dementsprechend sind Anpassungsleistungen der Schule zumeist nur in geringem Ausmaß nötig und erfolgen in den meisten Fällen insofern, als in Abhängigkeit des behinderungsspezifischen Förderbedarfs ein Nachteilsausgleich bewilligt wird. Durch den Nachteilsausgleich bekommen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mehr Zeit zum Bearbeiten von Aufgaben (sowohl im Unterricht als auch bei Klassenarbeiten/Klausuren) oder werden von bestimmten Inhaltsfeldern im Sportunterricht befreit, die von ihnen aufgrund der individuellen Behinderung nicht ausführbar sind. Andere Anpassungsleistungen sind beispielsweise veränderte Unterrichtsmaterialien („Ich darf mir per Handy Tafelbilder machen, weil es einfach zu klein ist.“ AR13) oder veränderte Sitz- und Rauplätze. Teilweise lehnen die befragten Athletinnen und Athleten der Regelschule den Nachteilsausgleich ab, da sie ihre Behinderung nicht als störend empfinden und laut eigener Aussage keine „Sonderbehandlung“ im Schulalltag wün-

³⁰ *Inklusion* wird an dieser Stelle im Sinne des engen Begriffsverständnisses, das heißt, bezogen auf die Kategorie Behinderung, verwendet (Radtko, 2011a).

schen. Zum Teil besteht bei den Schulleitungen und Lehrkräften, aber auch bei den Jugendlichen und deren Familien selbst Unkenntnis über die möglichen Anpassungsleistungen bzw. Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. Dieses Informationsdefizit tritt in erster Linie dann auf, wenn sich die Behinderung in der bisherigen Schullaufbahn nicht nachteilig auf die Schulleistungen ausgewirkt hat:

„Ich habe ja schon seit der Geburt meine Behinderung und [...] ich habe das dann nie auf meine Behinderung zurückgeführt, wenn irgendwas nicht geklappt hat oder, wenn ich irgendwie bei einem Referat eine schlechtere Note hatte oder so. Also, wo ich an die Schule kam, war es eben noch kein Thema, weil es mir auch noch nicht so richtig bewusst war, sozusagen, dass ich eine Behinderung habe oder, dass ich da irgendwas Besonderes kriegen könnte.“ (AR10)

Wenn die Jugendlichen im Gegensatz zur obigen Aussage aufgrund ihrer Behinderung wiederholt mit Hindernissen im Schulalltag konfrontiert sind (wie beispielsweise durch ein prinzipiell langsames Arbeitstempo), hat dies nicht selten Konsequenzen im Hinblick auf Schulleistung und Benotung – aus diesem Grund sind in der Regel Eltern vom frühen Schulalter an bemüht, den Nachteilsausgleich zu erwirken. Unsere Befragten berichten, dass ihnen in der Vergangenheit der Nachteilsausgleich selten von vornherein seitens der Schule angeboten wurde, als vielmehr ihre Eltern die Schule auf die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs aufmerksam machen mussten:

„Wir haben [dem Schulleiter] das erklärt, weil ich bin einer der einzigen. Also es sind nicht viele Behinderte auf unserer Schule. Und da hatten sie Probleme mit mir, wie wir das zum Beispiel klären mit Problemen, also zum Beispiel, wenn ich nichts machen kann, in Sport zum Beispiel, dass ich da irgendwie eine Ausgleichsnote bekomme. Und dann sind wir ins Gespräch gekommen

und haben dann gesagt, dass ich Leistungssport mache, also Schwimmen und dann waren sie begeistert.“ (AR2)

Ebenfalls auf Initiative der Eltern kommen zuweilen pädagogische Dienste an Schulen, um die Lehrkräfte im Umgang mit der Behinderung der Schülerin oder des Schülers zu unterstützen und zu schulen.

Subjektive Zufriedenheit mit der Unterstützungsleistung der Regelschule

Das Wissen der Lehrkräfte um die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und die Bereitschaft, den Nachteilsausgleich zu gewähren, hat zur Folge, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an ihrer Schule fair behandelt und entlastet fühlen und die Unterstützungsleistung der Schule positiv bewerten. Eine Interviewpartnerin beschreibt ihre Gefühlslage, nachdem die Lehrkräfte ihrer Schule über ihre Behinderung, die äußerlich nicht eindeutig erkennbar ist, informiert worden sind, folgendermaßen:

„Das hat mich dann schon verändert, weil es eben dann die Behinderung so sozusagen als Grund dahinter gesteckt hat sozusagen [gemeint ist: als Grund, dass sie tendenziell langsamer arbeitet als ihre Mitschülerinnen und -schüler]. Ja, also die meisten Lehrer wussten es ja noch gar nicht, dass ich da irgendwie eine Einschränkung habe. Man sieht es ja bei mir auch auf den ersten Blick gar nicht. Und die wussten dann Bescheid. Das haben die dann eben berücksichtigt, dass ich dafür nichts kann. Und das war dann schon eine Erleichterung sozusagen für mich.“ (AR10)

Auf der anderen Seite berichten mehrere Jugendliche, infolge der Unwissenheit der Lehrkräfte Probleme in der Schule erlebt zu haben. Eine frühzeitige Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Schülerin oder Schüler, Eltern und Schule wird in den Interviews auch von Elternseite als unabdingbar dargestellt:

„Also bei [Name des Athleten] war es auch so, [...] schon nach sechs Wochen gab es die ersten Probleme. Bin ich in die Schule und dann haben die gesagt: ‚Ja, wir haben nicht gedacht, dass es so einschränkend für ihn ist seine Behinderung, da machen wir eine Klassenkonferenz.‘ Und seitdem läuft es halt super. Ja, das war bevor er einen Nachteilsausgleich bekommen hat, weil eine Lehrerin gesagt hat: ‚Ja, der schreibt ja viel zu langsam.‘ Und hin und her. Und dann gleich so ein bisschen massiv wurde. Und dann habe ich aus den Erfahrungen der Grundschule gedacht, da muss man jetzt sich gleich drum kümmern. Da muss man sofort hingehen, muss sagen: ‚Ja, so ist es.‘ [...] Weil es ihn sehr anstrengt sechs Stunden zu sitzen und dann noch zu schreiben und die Stühle sind ja für ihn in der fünften Klasse viel zu groß. Er kommt dann zum Beispiel mit den Füßen nicht auf den Boden. Dann fehlt ihm die Stabilität im Körper. Und man kann es ja auch erklären, warum es für ihn schwieriger ist. Und dann haben die halt gesagt: ‚Ja, das ist ja klar, dann kriegt er einen Nachteilsausgleich und so.‘ Und dann läuft es einfach besser, wenn man frühzeitig miteinander spricht.“ (E5)

Nicht immer sind die Regelschulen jedoch bereit, so die Erfahrung unserer Interviewpartnerinnen und -partner, geforderte Anpassungsleistungen zu akzeptieren. So berichten einige Befragte von Situationen, in denen sich ihre Schule dagegen gesträubt hat, Unterstützung zu gewähren, was seitens der Jugendlichen als Benachteiligung empfunden wird. Eine Schülerin, die auf einen Rollstuhl angewiesen ist, beschreibt in diesem Zusammenhang, dass sie infolge der fehlenden Bereitschaft ihres Gymnasiums, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, um ihre gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu gewährleisten, vom Sportunterricht komplett ausgeschlossen wurde:

„Bei der Realschule war das [...] so: [Die] haben gesagt, du bist ja gut und du kannst [Sportunterricht] auf jeden

Fall machen und das ist ja auch wichtig für dich, gerade wenn du im Leistungssport bist [...]. Ja und jetzt im Gymnasium wurde mir gesagt: ‚Da du ja im Rollstuhl sitzt, kannst du kein Basketball machen oder kein Sport machen generell. Du sitzt ja im Rollstuhl.‘ Wir sagen da so: ‚Warum kann sie kein Basketball, Sport und sonst irgendeinen Sport machen? [...] Sie macht Leistungssport.‘ Und dann der Direktor so: ‚Ja gut, aber ist halt so, das kannst du halt nicht machen, wegen dem Rollstuhl halt.‘ Und ja, ich bin halt vom Sport ausgeschlossen. Ja, und ich musste dann dafür [ein anderes Fach] nehmen.“ (AR14)

Da die Schule das einzige Gymnasium im Umkreis ist, das – in baulicher Hinsicht – barrierefrei ist, hat die Athletin keine Möglichkeit, die Schule zu wechseln. Auch Gespräche der Eltern mit der Schulleitung konnten keine Lösung erwirken. Da eine Klage aussichtslos erschien, sah sich die Athletin gezwungen, zu resignieren und sich der mangelnden Kooperationsbereitschaft der Schule zu beugen:

„Ja also, wir haben dann schon gesagt: ‚Warum geht das nicht‘ und dann so: ‚Muss man doch irgendwie machen können.‘ Haben wir dann halt auch von der Realschule dann erzählt, wie das ging. [Aber die Schulleitung sagt], das ginge einfach nicht. Also sie waren einfach nicht bereit, sich damit auseinanderzusetzen. Sonst würden [mir] [...] ja auch dann Punkte fehlen, weil zum Beispiel Turnen, da kann sie ja nicht mitmachen oder Schwimmen geht ja nicht. Und wir so: ‚Ja das ist aber [in der Realschule] auch so gewesen, da ist sie halt in einer andere Klasse gegangen.‘ Nein, das ginge nicht, aber [wir] könnten ja dagegen klagen, aber das würde dann bis zum Abitur dauern. Also [sollten wir] [...] es am besten direkt lassen. [...] Und sowas nennt sich behindertengerechte Schule.“ (AR14)

4.5.2.2 Sportschulen

Drei der fünf von uns befragten Sportschülerinnen und -schüler berichten, dass ihre Schule über wenig bis keine Erfahrung im Hinblick auf eine inklusive Beschulung aufweisen:

„Ich glaube, dass mal ein Körperbehinderter, der vorher mit mir Schwimmen gemacht hat, der war auch an einer Sportschule, aber das war alles ein bisschen kompliziert mit unserer Sportschule und der war auch nur an der Sportsekundarschule quasi [...] und deswegen war ich eigentlich die erste mit einer richtig heftigen Behinderung, die an der Sportschule war.“ (AE2)

Zwei Sportschülerinnen und -schüler geben an, dass vor ihnen schon Athletinnen und Athleten aus dem Para-Sport die Schule besucht haben. Doch selbst wenn in der Vergangenheit an der jeweiligen Schule bereits eine (kleine) Kohorte von Sportlerinnen und Sportlern aus paralympischen Sportarten beschult wurde, wird die Erfahrung von Schulleitung und Lehrkräften hinsichtlich des Behindertensports als wenig tiefgehend und daraus folgend kaum hilfreich empfunden:

„Also, ich war die vierte Parasportathletin an der Schule und die erste Sehbehinderte. Und dieses Projekt war noch in den Kinderschuhen. Die Lehrer hatten nicht viel Erfahrung, generell war nicht so richtig so ein Kooperationsvertrag ausgearbeitet, das war alles noch so nichts Halbes und nichts Ganzes.“ (AE1)

Nur eine Athletin oder ein Athlet gibt an, eine Sportschule zu besuchen, die über umfangreiche Erfahrungen und ein gut ausgearbeitetes Konzept im Umgang mit Athletinnen und Athleten mit Behinderung verfügt. An diesem Standort ist die Integration von paralympischen Athletinnen und Athleten strukturell im Konzept des Sportinternats verankert:

„Es gibt eine [Leitlinie], wie viele Sportler aufgenommen

werden müssen aus den einzelnen Verbänden. Also, keine Ahnung, ich sage jetzt einfach banale Zahlen: Also irgendwie acht Schwimmer, sechs Tischtennispieler, vier Behindertenathleten und neun Judokas. Und sofern halt Plätze frei werden, also in dem Jahr sind halt zwei Plätze frei geworden für Behindertenathleten, dementsprechend wird dann speziell nach Behindertenathleten gesucht. Und sofern diese dann die Kriterien erfüllen, also Perspektive auf Nationalkader haben, Landeskaderathleten sind und halt den erweiterten Realschulabschluss haben, also das Abitur halt anstreben können, werden diese halt bevorzugt bei der Auswahl für das Internat.“ (AE3)

Unsere Befragten unterstreichen, dass selbst langjährige Erfahrung mit der Aufnahme von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung es erforderlich macht, dass jeder Neuzugang seitens der Schule individuell neu betrachtet wird. Die Jugendlichen betonen im Interview, dass die Behinderungsarten und die daraus folgenden individuellen Bedürfnisse der Sportlerinnen und Sportler höchst unterschiedlich und die daraus folgenden Anpassungserfordernisse auf der Ebene der Schule ebenfalls keinesfalls zu generalisieren seien. Eine grundsätzliche Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Schule, gegebenenfalls Anpassungen auf der systemischen Ebene vorzunehmen, sei Voraussetzung, dass die inklusive Beschulung erfolgreich verlaufen kann:

„Davon abgesehen ist es, glaube ich, essentiell, dass eine Kommunikation zwischen Schüler, wenn gegeben mit Integrativhelfer, Eltern und Schule da ist. Und dass der Schule auch vermittelt wird, dass es nicht unmöglich ist und auch kein so großer Mehraufwand ist, einen behinderten Schüler zu unterrichten, solange die Behinderung nicht so unglaublich schwerwiegend ist, dass sie einfach wirklich wesentlich einschränkt.“ (AE2)

„Es kommt halt ganz darauf an, was für eine Behinde

„... rung du hast. Die drei vor mir, die waren halt jeweils Leute, die von einer Körperbehindertenschule auf die Sportschule gewechselt sind und die waren halt ganz andere Standards so schulisch gewöhnt. Also, die haben halt mit Laptop geschrieben und brauchten hier irgendwelche Hilfen und so etwas. Also das war einfach Körperbehinderung, weißt du? Körperbehinderung ist natürlich noch etwas ganz anderes als wenn du nicht gucken kannst. Wenn du nicht gucken kannst, musst du natürlich auch noch auf so Sachen achten, wie ‚Schreibt nicht mit rot an die grüne Tafel‘ kann ich nicht lesen oder ‚Kopiere mir den Zettel, die Aufgabe, die du jetzt aussteilst, nicht in Schriftgröße 11, sondern Schriftgröße 16, 17, 18 oder auf jeden Fall größer‘ und solche Sachen. Das sind halt ganz andere Dinge, an die du denken musst als Lehrer. Und das sind Sachen – oder bestimmte Dinge beim Sport zum Beispiel, wenn ich Sportunterricht hatte, konnte ich natürlich nicht machen. Basketballspielen, Volleyballspielen fiel halt aus. Oder auch Mikroskopieren in Biologie fällt halt auch aus [...]. Also, so auf solche Sachen kommt es dann an. Du musst halt ganz anders denken. Aber das variiert halt von Behinderung zu Behinderung.“ (AE1)

Ebenso wie die Regelschülerinnen und -schüler berichten auch die Sportschülerinnen und -schüler, dass in der Regel sie selbst bzw. ihre Eltern eigeninitiativ einen etwaigen Nachteilsausgleich beantragen müssen. Gleichwohl gibt es auch das Beispiel einer Sportschülerin oder eines Sportschülers, die oder der in Sachen Nachteilsausgleich in hohem Maße von einer Integrationshelferin unterstützt wurde:

„Ich musste natürlich von mir aus sagen, das und das wäre gut, wenn sie mir das geben könnten. Aber der Großteil wurde tatsächlich von der Integrativhelferin schon geklärt und auch von meinen Eltern, aber meine Eltern hatten da gar nicht so viel die Rolle, sondern

wirklich mehr die Integrativhelferin, die dann sozusagen am Anfang der Zeit mit den Lehrern wahrscheinlich irgendwann mal, weiß ich nicht, bei irgendeiner Lehrerbesprechung oder so erklärt hat, wie die Situation ist und wie sie sich das vorstellen müssen oder, was sie einfach zu beachten haben. [...] Zum Beispiel auch [den] Förderplan, es wird immer so ein Förderplan erstellt, wo dann auch der Nachteilsausgleich drinsteht. Quasi wo dann drinsteht: Nicht mit rot an die Tafel schreiben, [Name der Athletin] darf mit Laptop schreiben, [...] also sowas. Dafür sind die ja größtenteils da.“ (AE2)

Subjektive Zufriedenheit mit der Unterstützungsleistung der Sportschule

Ob sich die Para-Athletinnen und -Athleten seitens der Sportschule in Bezug auf ihre behinderungsspezifische Förderung gut unterstützt fühlen, hängt wie an der Regelschule immer mit der grundsätzlichen Anpassungsbereitschaft und Offenheit der Schule und der jeweiligen Lehrkräfte zusammen. Kritik äußern die befragten Athletinnen und Athleten der Sportschule dann, wenn seitens der Schule eine mangelnde Kooperationsbereitschaft offenkundig ist:

„Das Problem der [...] Sportschule speziell war, die waren der Meinung, sie wüssten alles. Also ich bin halt dahin gegangen, bevor ich da zur Sportschule gegangen bin, mit meiner Mutter, habe mir das angeguckt da, Gespräche geführt, wollte die Schule ja auch, dass die mich mal kennenlernen und so etwas und da hat meine Mutter schon gesagt: ‚Na ja, machen sie doch mal einen Termin aus, eine Fortbildung mit der Sehbehindertenschule in [Stadtname].‘ Das hat meine alte Schule auch gemacht, die Lehrer, die sind einen Tag halt dahingefahren, haben sich da belehren lassen, haben sich das gezeigt. Ich hatte an meiner alten Schule keine Probleme, weil die Lehrer haben einmal mit Behinderten im Fach gearbeitet, mit Sehbehinderten, und haben alles ausprobiert, was es für

Hilfen gibt und haben sich dann schulen lassen. Aber die Sportschule war halt der Meinung: ‚Nein, wir haben Erfahrung mit Körperbehinderten, das kriegen wir schon hin.‘ Im Endeffekt hatte ich das Problem, dass ich jedem Lehrer neu erzählen musste, worauf sie achten müssen. Also erstmal hat es mich genervt, dass ich das zehn verschiedenen Lehrern erzählen musste, aber dafür können die Lehrer ja dann nichts.“ (AE1)

Im vorhergehenden Zitat deutet sich die Verantwortung der Schulleitung als zentrale, meinungsbildende Instanz innerhalb der Schule an, beispielsweise die Entscheidung über die (verpflichtende) Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungsmaßnahmen bezüglich Behinderung, Behindertensport, Inklusion etc. zu treffen. Eine Athletin weiß davon zu berichten, dass sie auf der Ebene der Lehrkräfte oftmals auf mehr Offenheit trifft, als ihr auf der Ebene der Schulleitung entgegengebracht wird:

„[...] und dann kam [...], dass die gesagt haben: ‚Wir hätten schon ganz gerne eine Fortbildung gehabt, aber wir haben keine gekriegt. Und wir wussten nur, da kommt eine Sehbehinderte und sie wird uns aber sagen, was sie sieht und was sie nicht sieht. Aber das wird sie schon hinkriegen.‘ So viel wurde ungefähr in dieser Lehrerkonferenz gesagt. Und dass sie eigentlich gar nichts wussten, dass sie sich völlig ins kalte Wasser geschmissen gefühlt haben und dass sie halt gerne irgendwie eine Fortbildung gehabt hätten. Und so unterschiedlich waren halt auch der Kontrast zwischen dem, was die Schulleitung sich denkt und was die Lehrer eigentlich wollen, das war ein kleines Kommunikationsproblem, würde ich so sagen.“ (AE1)

Einige Befragte wissen im Interview nicht nur von fehlenden, von der Schulleitung initiierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, sondern auch von mangelnder Bereitschaft bis hin zu offenem Widerstand von Lehrerinnen und Lehrern zu berichten. Drei von fünf Athletinnen und Athleten schildern ernsthafte

Konflikte mit Lehrkräften, die aufgrund ihrer Behinderung bzw. des Nachteilsausgleichs entstanden sind und die dazu führen, dass sie sich an der Sportschule nicht gut unterstützt fühlen:

„Ich sage jetzt mal nicht alle Lehrer, es gab dann so ein, zwei Ausnahmen, die gibt es immer, die dann so ein bisschen, so einfach so ein paar Dinge nie beachtet haben. Zum Beispiel nicht mit rot an die Tafel schreiben, weil ich es einfach nicht sehen kann. [Einer] hat ständig solche Sachen abgezogen, [zum Beispiel] dass er sich bei meiner Mutter beschwert hat, dass ich zu laut auf meinem Laptop schreiben würde in den Klausuren und dass das ja die anderen ablenken würde, was Schwachsinn war, weil ich einfach nichts für meine Laptoptastatur kann. Dass ich zu langsam wäre, mein Zeug rauszuholen, am Beginn der Stunde. Ich war eine der ersten, die ihrs immer dahatte, wenn ich was aufschreiben musste. Also ja, ich weiß nicht woran das lag, was bei dem privat abging und ob er irgendwie einen Sündenbock brauchte oder so. Das war ein bisschen anstrengend. Weil er mir dann zum Beispiel auch – ich kriege ja Nachteilsausgleich quasi – und den hat er mir dann bei einer Klausur mal unterschlagen um 40 Minuten. Und das war meine schlechteste Klausur in der Oberstufe.“ (AE2)

Als Fazit ist festzuhalten, dass sich die jugendlichen Nachwuchsathletinnen und -athleten sowohl an Regel- als auch an Sportschulen unfair behandelt fühlen, wenn Lehrkräfte keine Kenntnis über nötige und mögliche Anpassungsleistungen der Schule haben oder wenn sie die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nicht ernst nehmen. Beispielhaft ist in diesem Zusammenhang der Fall anzuführen, dass Lehrerinnen und Lehrer den Antrag auf Nachteilsausgleich mit mangelnder Motivation in Verbindung bringen:

„Ich dann [...] so Stress mit denen, weil die mich halt nicht mochten. [Ich glaube], die hatten das Gefühl: Ja,

der macht das sowieso nur, um es sich einfacher zu machen.' Also das haben die auch ganz klar so von der Körpersprache [ausgedrückt] und so gesagt, dass ich sowieso nur den Nachteilsausgleich habe, damit ich halt einfacher durch die Schulzeit durchkomme. Ich habe einen Termin mit meiner Mutter gemacht bei dem Abteilungsleiter, um das einmal alles aufzuklären, gerade auch mit dem Nachteilsausgleich und damit die halt sehen, dass ich auch wirklich nicht sage: ‚Ja, ich mache es mir wirklich nur leichter‘, sondern einfach: ‚Ja, es ist wirklich so und ich lüge euch hier nicht an.“ (AE4)

4.5.3 Unterstützungs- und Anpassungsleistungen der Schule bezüglich des Leistungssports

Um Leistungssport und Schule bestmöglich miteinander zu vereinbaren, bedarf es einer Schule, die die spezifische Lebenssituation von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern berücksichtigt und daraus folgend entsprechende Unterstützungs- und Anpassungsleistungen bietet. Im Folgenden werden die sportbezogenen Unterstützungs- und Anpassungsleistungen von Regel- und Sportschulen in den Fokus der Betrachtung gestellt.

4.5.3.1 Regelschule

Acht Befragte, die eine Regelschule besuchen, geben an, dass ihre Schule Anlaufstelle mehrerer Leistungssportlerinnen und -sportler ist. Sechs Jugendliche beschreiben sich im Gegensatz dazu als die erste Kaderathletin oder der erste Kaderathlet an ihrer jeweiligen Schule.

Die von Regelschülerinnen und -schülern angeführten sportbezogenen Unterstützungsleistungen beziehen sich zumeist darauf, dass die Schule leistungssportbedingte Fehlzeiten akzeptiert. Die verpassten Lerninhalte müssen anschließend selbstständig von den Athletinnen und Athleten nachgearbeitet werden. Die Freistellung vom Unterricht für Wettkämpfe, Lehrgänge oder Trainingslager ist oftmals die einzige Anpassungsleistung, die die Regelschule bei der Unterstützung der Leistungssportkarriere der

Athletinnen und Athleten erbringt. Weitere sportbezogene Unterstützungsleistungen wie beispielsweise eine flexible Terminierung von Klassenarbeiten oder eine Reduktion von Schulaufgaben vor Wettkampfwochenenden sind an der Regelschule nicht die Regel. Nur ein Athlet, der allerdings eine Regelschule mit Sportprofil besucht, gibt an, weitere Unterstützungsleistungen hinsichtlich des Leistungssports zu erhalten:

„Wir kriegen auch [...] wenn einmal irgendwie zum Beispiel so eine Veranstaltung ist, so etwas wie IDM jetzt bei mir, öfters einmal eine Freistellung. Und wir schreiben montags nie Arbeiten, weil wir meistens alle am Wochenende dann auch Wettkampf haben und wir dann alle so ziemlich keine Zeit haben, um zu lernen.“ (AR3)

Doch nicht nur strukturelle Unterstützungsleistungen wie die Beurlaubung im Falle von Wettkämpfen, sondern auch ein entgegengebrachtes Verständnis für den Leistungssport seitens der Lehrkräfte wird als unterstützend empfunden:

„Die Lehrer bei mir waren zum Beispiel immer sehr positiv eingestellt gegenüber meinem Sport. Wenn es jetzt nicht so wäre, wäre es wahrscheinlich auch ein bisschen schwierig. Dann konnte ich auch immer nachfragen, wenn ich jetzt irgendwelche Fragen hatte zum Beispiel. Also ich glaube [bei mir sind] keine Lehrer gewesen, die wirklich abgeneigt waren. Also die gesagt haben: ‚Was machst du da für einen Scheiß? Konzentriere dich lieber auf die Schule!‘, sondern wirklich gesagt haben: ‚Ja, also kein Problem. Dann schreiben Sie eben die Schulaufgabe nach. Ich erstelle extra eine für dich. Kein Problem, machen wir schon.‘ Also das war eher die Regel.“ (AR10)

Grundsätzlich lässt sich für die vorliegende Stichprobe eine positive Bilanz hinsichtlich der strukturellen Unterstützungsfunktion von Regelschulen bei der parallelen Bewältigung von Schule und Leistungssport ziehen. 12 von 14 Regelschülerinnen und

-schülern geben an, sich in ihrem Sport durch die Regelschule gut unterstützt zu fühlen:

„Die Schule unterstützt da einen schon ziemlich. Die war auch total uninformiert was Behindertensport angeht, sind sie immer noch. Ist glaube ich fast jede normale Schule, die nicht auf Sport bezogen ist oder auf Behindertensport, ist so. Aber die sind da total offen und alles was ich da eigentlich beantrage, wird genehmigt. Das ist ziemlich offen.“ (AR12)

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass eine sportbezogene Unterstützungsbereitschaft der Schule nicht selbstverständlich ist – wobei lediglich zwei der 14 befragten Regelschülerinnen und -schüler angeben, mit den Unterstützungsleistungen der Regelschule in Bezug auf ihre Leistungssportkarriere unzufrieden zu sein. Probleme entstehen laut Aussage der Jugendlichen vor allem dadurch, dass schulische Verpflichtungen und Verpflichtungen, die im Kontext des Leistungssports bestehen, von den Verantwortlichen der Schule als nicht gleichwertig eingestuft werden. Dadurch kann es zu Schwierigkeiten bei der Beantragung von Beurlaubungen kommen:

„Naja, wenn mal irgendwie ein wichtiger Wettkampf oder so ist und ich dann eine Schulbefreiung brauche, wurde da früher manchmal die Schulbefreiung nicht ganz so gerne zugelassen. Aber mittlerweile lassen die das eigentlich schon zu.“ (AR1)

I: Warum wurde das nicht so gerne zugelassen?

„Weil ich dann viel in der Schule fehle. Aber mittlerweile haben wir da so eine Lehrerin gefunden, die auch Schularat glaube ich ist, die auch diese ganzen Entschuldigungen entgegennimmt. Das ist meine Französischlehrerin und die hat da ziemlich viel Verständnis für, dass ich so viel Sport mache und ja. Also, das hing ganz davon ab

wie viele Wettkämpfe oder Trainingslager ich halt hatte. Aber einmal vor zwei Jahren hatte ich zwei Wochen Trainingslager nach den Sommerferien und ja da war das auch ein bisschen schwierig.“ (AR1)

I: Und wie hast du das dann gemacht? Wie habt ihr es gelöst?

„Wir haben halt gesagt, dass ich im Trainingslager die aktuellen Vokabeln, die Grammatik und so immer lerne.“ (AR1)

In diesem Fall konnten durch Absprachen der beteiligten Akteure (Athletin oder Athlet, Eltern, Schulverantwortliche) Kompromisslösungen gefunden werden. Im Gegensatz dazu berichten andere Interviewpartnerinnen und -partner, dass ihnen seitens ihres Gymnasiums keinerlei Entgegenkommen signalisiert wurde:

„Also in der letzten Schule [Gesamtschule] habe ich das [Befreiung bei Wettkämpfen] bekommen, weil da war schon das ist toll, dass du sowas machst. Das müssen wir unbedingt fördern. Wir finden das super. Natürlich wirst du davon befreit. Und jetzt [am Gymnasium] habe ich zu hören bekommen, ja du weißt ja Schule geht vor. Also nee, gar nicht.“ (AR14)

I: Und wie machst du das dann?

„Ja, dann holen wir einfach vom Arzt dann irgendwie ein Attest oder sonst irgendwie dann vom Veranstalter ein Attest oder schreiben das selbst. Dann muss man halt zu sowas greifen, dass dann gesagt wird, okay ja. Das ist nicht besonders toll.“ (AR14)

Wenn Freistellungen bewilligt werden, knüpfen Regelschulen die Freistellung meist an bestimmte Bedingungen: Verpasste Lerninhalte müssen eigenständig bei Mitschülerinnen und -schü

lern besorgt und nachgearbeitet werden, und insgesamt muss der Leistungsstand der Sportlerin oder des Sportlers seitens der Schulleitung als ausreichend gut angesehen werden, dass davon ausgegangen werden kann, dass Fehlzeiten kompensiert werden können:

„Befreiungen für Wettkämpfe und Trainingslager habe ich bisher, solange meine schulischen Leistungen quasi nicht versetzungsgefährdend sind, sondern quasi akzeptabel sind, hat die Schule bisher jeden Antrag genehmigt und immer gesagt, gut du kriegst dafür frei. Aber [sie] sagen halt auch, gut sollten wir sehen, dass deine schulischen Leistungen darunter leiden, würden sie jederzeit mich unterbrechen. Allerdings weiß ich das selbst genau und weil ich es nicht möchte, tue ich eben was dagegen.“
(AR4)

„[Eine Mitschülerin] ist auch im Bundeskader. Und die ist echt gut. Nur wie gesagt, die hat halt dann, wenn sie zum Beispiel schulisch Probleme hat, sie ist jetzt erst in meine Klasse gekommen. Die war eigentlich eine höher, ist dann sitzen geblieben halt. Und die hat halt nur Probleme, freigestellt zu werden. Die muss sich dann notfalls krank stellen.“ (AR5)

Die große Mehrheit der Befragten (12 der 14 Befragten) berichten, dass ihre Freistellungsanträge in der Regel problemlos genehmigt werden, solange sie die daran geknüpften Bedingungen erfüllen. Auf die Frage hin, welche weiteren Unterstützungsleistungen – über die beschriebenen Freistellungen hinaus – sie sich von ihrer Schule wünschten, thematisieren die Jugendlichen den Wunsch nach mehr Unterstützung bei der Erarbeitung von verpasstem Lernstoff:

„Wenn ich zwei Wochen auf einer Europameisterschaft war, ist zwei Wochen Stoff ausgefallen, musste ich nachholen. Und das musste ich alles alleine organisieren und ich finde da kann man eben noch ein bisschen was

machen vielleicht. Dass ich auch da ein bisschen vorarbeiten kann während der Europameisterschaft. Da hat man dann auch Zeit oder so. Und ich fand das hat mir ein bisschen gefehlt, dass da eben noch ein bisschen Unterstützung kam.“ (AR10)

I: Hast du das mal angesprochen?

„Ja, aber das war eben dann schwer, weil eben jeder Lehrer für sich ist und dann auch seinen eigenen Plan hat. Und dann hätte ich jeden Lehrer ansprechen müssen, dass ich da vielleicht irgendwas habe. Die meisten Lehrer konnten dann mir nicht sagen, was die dann genau machen. Also das war schon schwierig. Und die konnten da, außer mit freigeben, auch nicht viel mehr machen.“ (AR10)

Wie im Gesprächsauszug anklingt, ist die fehlende strukturelle Verzahnung der Bereiche Schule und Sport an den Regelschulen Hauptgrund für die seitens der Regelschülerinnen und -schüler als nicht optimal empfundene Unterstützungsleistung ihrer Schule. Sportschulen hingegen erheben den Anspruch, durch das Verbundsystem Abhilfe zu schaffen – was die von uns befragten Regelschülerinnen und -schüler jedoch nicht dazu verleitet, einen Wechselwunsch an eine Sportschule zu formulieren (vgl. weitere Details dazu in Kapitel 4.7). Der Frage, ob die Bewältigung der Doppelbelastung durch das Verbundsystem von Schule, Sport und Internat seitens der von uns befragten Sportschülerinnen und -schüler als tatsächlich besser gelingend wahrgenommen wird, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

4.5.3.2 Sportschule

Die Unterstützungsleistungen der Sportschule setzen sich aus folgenden zentralen Elementen zusammen:

- › Anpassung des schulischen Stundenplans, um vor Schulbeginn Frühtraining zu ermöglichen,
- › Freistellungen für Trainings- und Wettkampfmaßnahmen,
- › Angebot eines Nachhol- und Stützunterrichts während/nach trainings-/wettkampfbedingter Abwesenheiten,
- › Bewilligung einer Schulzeitstreckung in der Oberstufe.

Freistellung

Die Freistellung für Trainings- und Wettkampfmaßnahmen wird von allen Befragten als wichtige Unterstützungsmaßnahme genannt und ist das einzige Unterstützungselement, das sowohl an Regel- als auch an Sportschulen zu finden ist. Die Freistellung wird auch an Sportschulen an gewisse Bedingungen wie beispielsweise ausreichend gute Schulleistungen geknüpft. Allerdings zeigt sich an der Sportschule eine wesentlich größere Flexibilität, was längere Abwesenheiten anbelangt:

„Das war kein Problem. Wirklich, also bei manchen wurde es verboten, wenn die schulischen Leistungen natürlich so unterirdisch waren, dass die Lehrer dann gesagt haben: ‚Nein, der muss hier sein.‘ Aber ansonsten war es nie ein Problem. Wenn man dann gesagt hat: Wir sind jetzt zwei Wochen im Trainingslager, dann hat die Schule gesagt: ‚Gut dann seid ihr zwei Wochen im Trainingslager.‘ [Und] wenn jemand freigestellt war, [...] gab es dann so ein Formular, was wir vorher ausfüllen lassen mussten, wo sozusagen die Aufgaben drinstanden, die wir machen sollen, während wir im Trainingslager sind. Und dieses Formular mussten wir am Ende komplett ausgefüllt unserem Tutor vorlegen. Wenn nicht, durften wir nicht fahren. Das waren dann die Aufgaben, die wir in der Zeit zu erledigen hatten. Und wenn wir

dann wiedergekommen sind, mussten wir die erledigten Aufgaben den Lehrern geben in der ersten Stunde, die wir wieder da waren.“ (AE2)

Wie an der Regelschule liegt die Verantwortung für das Nacharbeiten der Unterrichtsinhalte bei den Athletinnen und Athleten selbst. Neben umfangreichen Unterstützungsmaßnahmen wird den Sportschülerinnen und -schülern durchaus ein hohes Maß an Selbstständigkeit abverlangt, um den Schul- und Sportalltag zu organisieren. Allerdings werden für die Aufgabenbewältigung umfangreiche Unterstützungshilfen angeboten und prinzipiell viel Rücksicht auf die spezifische Situation junger Leistungssportlerinnen und -sportler genommen:

„Was bei uns einfach anders ist, ist, dass einfach ein bisschen Rücksicht mit Zusatzleistungen auf die Schüler genommen wird, die einfach 30, 40 Tage im Jahr fehlen, weil sie in Trainingslagern sind oder bei Wettkämpfen sind und ein riesiges Pensum zu fahren haben. Das heißt, ja wir haben zum Teil weniger Hausaufgaben als andere Schulen. Dafür wird von uns aber auch viel mehr Selbstarbeit erwartet. Wenn wir im Trainingslager sind für zwei, drei Wochen müssen wir das alles selber erarbeiten, was wir da in der Zeit im Unterricht gemacht haben. Und was dann noch angeboten wird ist dann vielleicht, dass die Lehrer sagen: ‚Okay, wenn ihr jetzt noch dazu tolle Fragen habt, dann machen wir noch einmal eine Zusatzstunde, wo ich euch das noch einmal erkläre.“ (AE2)

Schulzeitstreckung

Als weiterer wesentlicher Vorteil der Sportschule wird von mehreren Athletinnen und Athleten die Flexibilität in der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags betont. Beispielsweise werden Trainingspläne und schulische Stundenpläne für jede Sportschülerin und jeden Sportschüler individuell aufeinander abgestimmt. Höchste

Flexibilität offerieren Sportschulen den Nachwuchsathletinnen und -athleten, indem sie ihnen die Schulzeitstreckung anbieten. Wie schon bei der subjektiven Belastungsschilderung (siehe Kapitel 4.3.2) wird auch bei der Bewertung der Unterstützungsleistung der Schule, die Schulzeitstreckung innerhalb der vorliegenden Stichprobe als bestmögliche Lösung für die Vereinbarung von Schule und Leistungssport hervorgehoben. Wie genau die Streckung ablaufen kann und welche Vorteile daraus entstehen, wird in der folgenden Aussage einer Athletin ersichtlich:

„Ich habe ja Abi-Streckung gemacht. Das heißt, ich habe [statt] [...] 13 Jahre Abitur habe [ich] 14 gemacht. Und du streckst ja diese Zwölfte und Dreizehnte streckst du auf drei Jahre und hast dann, deswegen hatte ich auch so wenig auf dem Plan, nur 16 Stunden Unterricht. Weil du hast im ersten Streckungsjahr hast du 28 Stunden, ich glaube, der Normalsterbliche hat 34, und im zweiten hast du 22 und im dritten Jahr 16, also was halt echt Luxus ist. (lacht) 16 Stunden. Und der Vorteil dieser Streckung war natürlich auch: Wenn ich jetzt zum Beispiel gefehlt habe drei Wochen hintereinander, dann hatte ich nicht 34 Wochenstunden dreimal nachzuarbeiten, sondern nur 16 Stunden nachzuarbeiten [...]. Klausuren oder so etwas konnten wir halt immer nach dem Training legen, also das war echt super, also anders als bei anderen Athleten, die halt normal in der Klasse sitzen und keine Streckung gemacht haben.“ (AE1)

Besonders während außerplanmäßiger Belastungssituationen wie beispielsweise Klausurphasen erweist sich die flexible Gestaltung des Schulalltags als ein wesentlicher Vorteil der Streckung. An einigen Schulen können Sportlerinnen und Sportler aller Sportarten eine Streckung beantragen. Andere Schulen bieten diese Regelung ausschließlich für trainings- bzw. reiseintensive Sportarten an wie zum Beispiel Gerätturnen oder Radsport. Zusätzlich müssen die Athletinnen und Athleten für die Beantragung einer Streckung in Abhängigkeit des Standortes oftmals gewisse Voraussetzungen

erfüllen, und es wird zuweilen als schwierig empfunden, die Streckung bewilligt zu bekommen:

„Also jeder [...] kann eine Streckung beantragen. Dann muss man dort verschiedene Kriterien erfüllen. Also es muss einmal von den Eltern genehmigt werden, vom Internat genehmigt werden sowie von der Leistungs-Laufbahnberatung des OSPs muss das freigestellt werden, aber auch von den Trainern. Sofern eine dieser vier Sachen nicht dafür ist, darf man nicht strecken. Da wird aber dann im Voraus auch schon viel darüber gesprochen und viel versucht zu vereinbaren, dass man hier dann diese Streckung machen kann.“ (AE3)

Neben der Genehmigung des Internats, der Kaderzugehörigkeit und der Empfehlung des Olympiastützpunkts ist an manchen Standorten außerdem eine Perspektiv-einschätzung nötig, die prognostiziert, dass der Athlet/die Athletin irgendwann einmal an EM, WM, Olympia teilnehmen (...) [kann] und vielleicht auch Medaillen (...) [holt]. Und das schaffen gar nicht so viele, diese Einschätzung zu bekommen“ (AE1).

Subjektive Zufriedenheit mit der sportbezogenen Unterstützungsleistung

Fragt man die Sportschülerinnen und -schüler danach, ob die Vereinbarung von Schule und Leistungssport ihrer Meinung nach am Standort gut gelingt, äußern sich drei von fünf der befragten Sportschülerinnen und -schüler durchweg positiv über die strukturelle Kopplung von Schule und Sport und geben an, mit der Unterstützungsleistung der Sportschule sehr zufrieden zu sein:

„Ja, auf jeden Fall. Also eine bessere Unterstützung hätte ich da, glaube ich, nicht bekommen können. Ja, also was jetzt Freistellungen oder Nachholunterricht oder Ähnliches oder Arbeitenverschiebung angeht, wird dort schon

alles dafür getan, damit man als Leistungssportler da gut unterstützt wird.“ (AE3)

„Ich sage es mal so, es war wirklich gut und ich hätte auch an keiner anderen Schule so ein gutes Abitur machen können wie an der Sportschule mit meinem Trainingsaufwand nebenbei und mit der Rücksichtnahme, die sie genommen haben auch darauf, dass man dann immer in Trainingslagern war.“ (AE2)

„Es war natürlich in Bezug auf das Internat und auf die Vereinbarung zwischen Leistungssport und Schule hier ein großer Pluspunkt. Und auch jetzt in Bezug auf den Sport ist es hier sehr viel besser, dadurch, dass auch der Sport unterstützt wird von der Schule. Also [im Regelgymnasium] war es so, dass wir da mit den Schulleitern mehr gesprochen hatten und auf dem Gymnasium neben der Oberschule wäre es halt schwer gewesen, da diese Vereinbarung zwischen Leistungssport und Schule gleichzeitig hinzubekommen, wo[hingegen] hier das eigentlich Voraussetzung ist, dass die Schule für den Leistungssport arbeitet.“ (AE3)

Die befragten Internatsschülerinnen und -schüler bringen ihre Zufriedenheit mit dem Verbundsystem zum Ausdruck, da sie vor allem von den verkürzten Wegezeiten profitieren:

„Für mich war es halt top, [also] der Weg. Ich bin zur Schule zehn Minuten gelaufen, zum Training auch zehn Minuten, wenn überhaupt, und da hast du auf jeden Fall kurze Wege und du wirst selbstständig und du hast einfach viel mehr Freiräume als zu Hause.“ (AE1)

Keineswegs alle Sportschülerinnen und -schüler loben jedoch das funktionierende Verbundsystem. Vor allem Schülerinnen und Schüler, die an einer Kooperationschule des Verbundsystems unterrichtet werden, wissen von offenkundigen Missständen zu

berichten, die dem Anspruch einer Sportschule nicht entsprechen, aber wohl in erster Linie auf die mangelnde Erfahrung dieser Kooperationschulen im Umgang mit den Bedürfnissen von jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern zurückzuführen sind:

„Ich bin ja immer zu denen gegangen und die haben mich gar nicht ernst genommen. Also, ich hatte da, glaube ich, einen Wettkampf an dem Tag, wo die die Klausur geschrieben haben und da war ich halt nicht da und dann musste ich halt an dem Tag nachschreiben, wo ich halt einen Arzttermin hatte, also obwohl ich da halt eigentlich keine Zeit hatte, weil ich schon anderweitig verplant war. [...] Und da lief halt einiges falsch. Also das war zwar eine Eliteschule, aber da wurde überhaupt nicht auf mich eingegangen. Ich hatte den Sportunterricht halt, der wurde mir halt erstattet sozusagen, dass ich da halt frei hatte für den Sport. Aber sonst die Lehrer, die waren da überhaupt nicht auf Sport eingestellt, also das lief da überhaupt nicht.“ (AE4)

Ob die Vorteile der strukturellen Kopplung von Schule und Sport im Verbundsystem an allen Standorten greifen, hängt demnach, wie bereits oben dargestellt, in erster Linie von der Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte bzw. der Schulleitung ab. Lehrkräfte, die Rücksicht auf den Sport nehmen, leisten in der Wahrnehmung der von uns befragten Jugendlichen einen wichtigen Unterstützungsbeitrag und sorgen dafür, dass sich Sportschülerinnen und -schüler an ihrer Schule gut gefördert fühlen:

„Wichtig ist natürlich auch, dass die Lehrer auch Rücksicht nehmen auf den Sport. Das machen die an einer Sportschule schon. Also dafür sind sie an einer Sportschule. Gut, man muss sagen, das machen nicht alle Lehrer, aber der größte Teil macht das. Das ist eigentlich das Wichtigste, dass das Umfeld an der Schule halt stimmt, Lehrer, die wollen, Lehrer, die den Sport auch akzeptieren. Also so unterschiedliche Sachen habe ich erlebt.“

So Lehrer, die sich wirklich einsetzen und dir helfen, die noch meinetwegen nachmittags zu dir ins Internat kommen und mit dir noch einmal üben, weil du morgen noch einen Mathematik-Test hast und Lehrer, die sagen: ‚Entscheide dich zwischen dem Sport oder der Schule.‘ Also, das ist halt krass.“ (AE1)

Vier von fünf Sportschülerinnen und -schülern geben an, in der Vergangenheit von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet worden zu sein, die kein Verständnis für den Leistungssport aufbringen und negative Einstellungen gegenüber Sportschülerinnen und -schülern hegen:

„Aber andersherum ist es teilweise so, dass manche es verstehen, manche Lehrer sind aber auch so, dass [sie] es komplett nicht verstehen können, wie man denn diesen Leistungssport machen kann, was ich teilweise ein bisschen traurig finde an einer Eliteschule des Sports. Verstehen teilweise nicht, dass man den Sport so hochhebt. Es sind wenige, aber es gibt schon teilweise so, dass da dann Sportlerklassen, wo man natürlich weiß, dass da jetzt nicht nur 1er-Schüler darin sind, sondern auch Schüler, die viel Zeit noch in Sport investieren, dass da Lehrer abgeneigt sind, diese Klassen gerne zu unterrichten, aufgrund des Faktors, dass sie da nicht diesen Musterschüler darin haben. Also es gibt auch Lehrer, die unterstützen das vollkommen, andere Lehrer sagen aber dann halt auch: ‚Ich kann das komplett nicht verstehen‘ und geben einem dann teilweise schlechtere Noten. Ist teilweise halt sehr schwer, damit umzugehen.“ (AE3)

Diese ablehnende Haltung gegenüber dem Leistungssport erleben unsere Befragten zwar zuweilen auch an Sportschulen, an denen ausschließlich Sportschülerinnen und -schüler unterrichtet werden, aber vor allem an Kooperationsschulen, an denen eine gemischte Beschulung von Regel- und Sportschülerinnen und -schülern stattfindet. Zwei von fünf Athletinnen geben an, auf extreme

Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrkräften gestoßen zu sein, was dazu führt, dass sie die Unterstützungsleistung der Sportschule als nicht wirksam wahrnehmen. Zuweilen wird das mangelnde Verständnis für den Leistungssport seitens einer Lehrkraft als konkrete Benachteiligung empfunden:

„Da war auch noch mit der Klassenlehrerin einmal das Problem, dass ich vorschreiben sollte, dass ich dann extra zwei Stunden früher in die Schule gekommen bin, Frühtraining ausfallen lassen habe, extra, damit ich halt vorschreiben konnte und dann stand ich da vor dem Raum und dann hat die gesagt: ‚Ja, ich habe die Klausur vergessen. Können Sie ja dann nachschreiben.‘ Ja, super, ich habe mich wieder vorbereitet und alles Mögliche gemacht, Training ausfallen lassen und das im Leistungssport, das kann man sich eigentlich nicht leisten. Also, da habe ich halt die überredet, dass die halt mir die Klausur so stellt, dann hat sie mir gesagt, dass – ja, hat sie mir sozusagen schwerere Aufgaben gegeben als die anderen gehabt haben. Die war auch noch so blöd, die hat mir dann die Klausur hingelegt und dann habe ich mir dann die natürlich mitgenommen und mir die Fragen einfach einmal durchgelesen und die verglichen und im Endeffekt war die Klausur schwerer als die andere, obwohl ich überhaupt nichts dafür konnte, also dass ich nicht da war.“ (AE4)

4.5.4 Zwischenfazit

Aus den Interviews ergeben sich zwei zentrale Aspekte, die entscheidend sind, ob sich Regel- und Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung in der Bewältigung der Doppelbelastung durch die Schule gut unterstützt fühlen. Erstens handelt es sich um den Umstand, ob sich die Befragten verstanden fühlen, dass aufgrund ihrer spezifischen Behinderung seitens der Schule Anpassungsleistungen (Minimum: Nachteilsausgleich) vorgenommen werden. Zweitens erachten es die Jugendlichen als elementar, dass sie sei

tens der Schule Unterstützung erhalten, um die Anforderungen in Schule und Leistungssport zu vereinbaren.

Anpassungsleistung der Schule bezüglich der Behinderung der Para-Athletinnen und -Athleten

In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Mehrheit der sowohl Regel- als auch Sportschulen, die unsere Befragten besuchen, keine Erfahrung in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung hat. Die Anpassungsleistungen, die seitens der Schulen in Bezug auf unsere Stichprobe vonnöten sind, beschränken sich aufgrund des vergleichsweise niedrigen Behinderungsgrads auf einen Nachteilsausgleich im Schulunterricht und während Prüfungen – wobei in beiden Schultypen zuweilen Schwierigkeiten bei der Durchsetzung/Umsetzung ebendieses Nachteilsausgleichs auftreten. Sowohl Regel- als auch Sportschülerinnen und -schüler berichten von uneinsichtigen Lehrkräften, die den Nachteilsausgleich nicht akzeptieren oder verwehren, oder von Schulleitungen, die es nicht als notwendig erachten, in die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu investieren. Somit ist hinsichtlich der Anpassungsleistung des Systems, die Schülerinnen und Schülern eine uneingeschränkt gleichberechtigte Teilhabe am Schulgeschehen ermöglichen soll, zu konstatieren, dass es in beiden Schulformen weitreichenden Nachholbedarf gibt.

Anpassungsleistungen der Schule bezüglich des Leistungssports

Im Gegensatz zur Regelschule ist das Verbundsystem, in das die Sportschulen integriert sind, darauf ausgerichtet, durch vielseitige institutionelle Zugeständnisse eine gelingende Vereinbarung von Schule und Leistungssport zu ermöglichen. Dabei sollen Athletinnen und Athleten durch die „strukturelle Kopplung von Spitzensport und Schule“ vom Verbundsystem profitieren. Die strukturelle Kopplung soll hierbei vornehmlich auf der Zeit- und auf der Sozialebene geleistet werden, „indem [...] durch eine Angleichung der Zeitstruktur der beteiligten Organisationen mehr Zeit für Training bei ausreichender Zeit für die schulische Ausbildung

organisiert werden soll [...]“ (Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch, 2009, S. 228).

Obwohl die Regelschulen nicht auf die strukturelle Unterstützung der Leistungssportkarriere der Jugendlichen ausgelegt sind und wenig bis keine Erfahrung mit der Betreuung von Kaderrathletinnen und -athleten haben, äußern sich die von uns befragten Regelschülerinnen und -schüler mehrheitlich positiv über die Unterstützungsleistung ihrer Schule bezüglich des Leistungssports. Als wesentliches Unterstützungselement der Regelschule wird die Freistellung von Unterrichtsveranstaltungen (für Wettkampfteilnahmen oder Trainingslager) benannt, die den Regelschülerinnen und -schülern weitestgehend problemlos bewilligt wird.

Die interviewten Sportschülerinnen und -schüler können auf ein deutlich größeres Angebot von strukturellen Unterstützungsleistungen zurückgreifen und größtenteils von der strukturellen Kopplung von Schule und Sport profitieren. Die Unterstützungsleistungen der Sportschulen betreffen die Anpassung von Stundenplänen für die Durchführung von Frühtraining, Freistellungen für Trainings- und Wettkampfmaßnahmen, das Angebot von Nachhol- und Stützunterricht und die Bewilligung einer Schulzeitstreckung. Dabei wurde die Schulzeitstreckung von den Befragten als wertvollstes Unterstützungselement identifiziert, da sie bei allen Befragten dazu führt, dass durch die Reduktion der schulischen Wochenstunden sich mehr Zeitfenster für eine nichtsport- und -schulbezogene Freizeitgestaltung eröffnen und sich nicht zuletzt dadurch das Belastungsgefühl im Alltag reduziert.

Trotz der deutlich umfangreicheren Unterstützungsleistungen seitens der Sportschule ist hinsichtlich der subjektiv geäußerten Zufriedenheit mit der schulischen Unterstützung kein auffälliger Unterschied zwischen den befragten Regel- und Sportschülerinnen und -schülern feststellbar. „Damit ergibt sich das insgesamt inkonsistente Bild, dass die Koordination der Anforderungen schulischer mit sportlichen Belangen an [...] [einer Sportschule] tatsächlich besser zu funktionieren scheint als an anderen Schulen“ (Prohl & Emrich, 2009, S. 204). Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass die an der Sportschule propagierten Unterstützungsange

bote nicht immer in eine tatsächlich erfolgreiche Umsetzung der Anpassungsleistungen münden. Je nach Umfang des schulischen Wochenstundenplans und dem sportartabhängigen Trainingsumfang/Woche berichten auch die interviewten Sportschülerinnen und -schüler über Schwierigkeiten in der Vereinbarung von Schule und Leistungssport. Im Nicht-Behindertenleistungssport wurde ebenfalls immer wieder Kritik am Verbundsystem geäußert. Beispielsweise gibt es im Hinblick auf die Funktionalität der Verbundsysteme teilweise „gravierende Probleme“ (Teubert et al., 2006, S. 367). Brettschneider und Klimek (1998, S. 113) zeigen auf, dass die Oberstufenschülerinnen und -schüler von Sportschulen Kritik an „der organisatorischen Abstimmung schulischer und zugleich trainingspezifischer Anforderungen formulieren“. Terminkollisionen kommen nach Thiel, Teubert und Cachay (2006, S. 2015) aufgrund der „geringe[n] Formalisierung in der Abstimmungskommunikation“ zustande. Die gelingende strukturelle Kopplung im Verbundsystem ist insgesamt, so die einhellige Meinung unserer Befragten beider Schulformen, zu großen Teilen abhängig von der positiven Haltung der im System tätigen Lehrerinnen und Lehrer. Von negativen Erfahrungen wissen die Jugendlichen in diesem Zusammenhang vereinzelt an Regelschulen zu berichten; Schwierigkeiten treten vor allem an mit dem Verbundsystem verbundenen Kooperationschulen auf, was seitens der Befragten im besonderen Maße auf erhöhtes Unverständnis trifft, wird hier doch mit einer angeblichen optimalen Kopplung von Schule und Leistungssport geworben. Brettschneider und Klimek (1998, S. 98) kommen in ihrer den Nichtbehindertensport betreffenden Studie ebenfalls zu dem Schluss, dass etwa die Hälfte der Kadersportlerinnen und -sportler, die an Berliner Sportschulen unterrichtet werden, „einen Mangel an Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen durch die Lehrer“ beklagt. Und auch Thiel, Teubert und Cachay (2006) stellen Akzeptanzprobleme von Lehrerinnen und Lehrern fest, die sich für die Athletinnen und Athleten besonders im Falle der Nichteinhaltung von Absprachen, beispielsweise im Hinblick auf das Verschieben von Klausuren, problematisch auswirkt. Anzumerken ist jedoch, dass die Unterstützungsbereitschaft der Lehrkräfte von Schule zu Schule bzw. von Standort zu Standort variiert.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Anpassungsleistungen der Regel- versus Sportschulen konstatiert werden, dass sich die befragten Sportschülerinnen und -schüler bei der Bewältigung der Doppelbelastung nicht zwangsläufig besser unterstützt fühlen als unsere Gesprächspartnerinnen und -partner, die an Regelschulen unterrichtet werden. Vielmehr drücken die Regelschülerinnen und -schüler eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem System aus, wissen die Bereitschaft ihrer Schule, trainings- und wettkampfbedingte Freistellungsanträge zu bewilligen, wertzuschätzen und formulieren keinen dringenden Veränderungs-/Verbesserungsbedarf. Die seitens des Verbundsystems für Sportschulen propagierten vielfachen Unterstützungsleistungen führen in der Realität unserer Interviewpartnerinnen und -partner nicht zu einer erhöhten Zufriedenheit – im Gegenteil ist zum Teil die Unzufriedenheit bzw. Enttäuschung über das nicht in Gänze funktionierende System bei den von uns befragten Sportschülerinnen und -schülern größer.

4.6 Sichtweise der Athletinnen und Athleten: Einbindung auf sozialer Ebene

Neben der strukturellen Unterstützungsleistung der Schule (vgl. Kapitel 4.5) ergibt sich aus den Daten ein weiterer Aspekt, der im Wesentlichen dafür verantwortlich ist, ob die Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten mit ihrer Schule zufrieden sind und ob sie an ihrer Schule verweilen oder einen Schulwechsel in Betracht ziehen. Dies betrifft die Aufnahme und Einbindung der Para-Athletinnen und -Athleten auf sozialer Ebene und wird maßgeblich durch die jeweilige Schulkultur bestimmt. Bei beiden Untersuchungsgruppen und beiden Schultypen (sowohl Regel- als auch Sportschule) lassen sich sowohl positive als auch negative Äußerungen hinsichtlich der subjektiven Zufriedenheit mit der Einbindung auf sozialer Ebene finden. Aus diesen Gründen wird in der

Ergebnisdarstellung nicht hinsichtlich der Schulform unterschieden, sondern allgemein eruiert, welche Faktoren bei der Einbindung und Aufnahme von paralympischen Athletinnen und Athleten an Regel- und Sportschulen von Bedeutung sind. Anschließend wird die spezifische Situation von Para-Athletinnen und -Athleten an Sportschulen geschildert.

4.6.1 Soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an Regel- und Sportschulen

Ob sich die befragten Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten an Regel- und Sportschulen gut aufgenommen fühlen, wird laut Schilderung der Jugendlichen maßgeblich durch die Einbindung auf sozialer Ebene bestimmt, also dem Umgang der am Schulleben beteiligten Akteure mit ihrer Person. Neben der Haltung von Lehrkräften, die bereits in den vorherigen Abschnitten thematisiert wurde (vgl. Kapitel 4.5.2 und 4.5.3), scheint hierbei vor allem die Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern ein entscheidendes Kriterium zu sein. Auf die Frage, ob es Herausforderungen bei der Eingewöhnung an der neuen Schule gab, antwortet eine Athletin:

„Schüler. Tatsächlich, was ich nicht gedacht hätte: Ich habe ich sehr viele getroffen, die noch nie mit einem behinderten Menschen etwas zu tun gehabt haben. Und es gab wirklich Leute, die kamen damit nicht klar, dass ich behindert bin.“ (AE1)

Es ist an dieser Stelle zu unterstreichen, dass einige befragte Jugendliche im Interviewverlauf wiederholt von sich aus und ungefragt Diskriminierungserfahrungen thematisieren, die sie eindeutig auf ihre Behinderung zurückführen und die im Folgenden detaillierter beschrieben werden.

Reaktionen seitens der Mitschülerinnen und -schüler auf die Behinderung

Viele Athletinnen und Athleten geben an, dass sie bis auf den Nachteilsausgleich in Bezug auf ihre Behinderung keinerlei spezifische

Förderung benötigen und den Schulalltag größtenteils wie ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Behinderung bestreiten. Somit unterscheiden sie sich laut eigener Aussage nicht maßgeblich von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden. Sieben von 19 Athletinnen und Athleten sowohl von Regel- als auch von Sportschulen berichten im narrativen Teil des Interviews explizit von Diskriminierungen durch Mitschülerinnen und -schüler, denen einige bereits ab Schuleintritt ausgesetzt waren. Unsere Gesprächspartnerinnen und -partner sind oftmals die einzigen Menschen mit Behinderung, auf die ihre Klassenkameradinnen und -kameraden bis dato getroffen sind, und ihnen wird nicht selten per se eine „Andersartigkeit“ zugeschrieben bzw. sie werden auf ihre Behinderung reduziert: „[Oft wird gesagt], wir haben eine neue Schülerin und die ist behindert – und man ist sofort in einer Sonderrolle“ (AE2). Diese Sonderrolle kann den Athletinnen und Athleten die Eingewöhnung an der Regel- oder Sportschule erschweren: „Am Anfang fiel mir das schwer, weil viele kennen das nicht, wir haben manchmal welche, da hat man den Eindruck, die haben noch nie einen behinderten Menschen gesehen“ (AR9). Aus der Berührungsangst gegenüber „dem Fremden“ erwächst nicht selten ein distanzierteres Verhalten, das seitens unserer Befragten als ablehnende Haltung wahrgenommen wird. Danach gefragt, wie sie sich die ablehnende Haltung ihrer Mitschülerinnen und -schüler erklären, führen sie beispielsweise ihr Erscheinungsbild an:

„Oder auch an meinem Gangbild, das sieht halt komisch aus natürlich und was komisch für die Leute herüberkommt, ja natürlich, was machen die meistens? Die gucken erst einmal einen blöd an und dann lachen sie darüber, weil sie es nicht kennen, weil denen das irgendwie ungewohnt ist, haben die noch nie gesehen. ‚Ach, ist ja lustig‘ oder irgendwie so und dann wird daraus halt leider so eine Situation, aber am Anfang fiel mir das schwer, so erste Klasse, damit zurechtzukommen.“ (AR9)

Auf der anderen Seite berichten andere befragte Jugendliche, deren Behinderung auf den ersten Blick kaum (oder auch gar nicht) sichtbar ist, ebenfalls von Irritationen auf Seiten ihrer Mit

schülerinnen und -schüler, da sie deren Meinung nach gerade nicht dem gesellschaftlich geprägten defizitorientierten Bild eines Menschen mit Behinderung entsprechen. Auch diese Irritation kann zu Fremdheit und Ablehnung führen.

„Und es gab – das war für mich eigentlich der Schock – es gab Leute, die kamen zwar damit klar, dass ich behindert bin, aber die kamen nicht damit klar, dass ich so normal bin, obwohl ich behindert bin. (AE1)

I: Wie?

„Na, dass man es mir nicht anmerkt. Dass ich normal auf eine Schule gehe und normal Sport mache, vielleicht auch noch besser bin im Sport als sie, dass ich trotzdem intelligent bin. Wahrscheinlich haben die sich Behinderte immer im Rollstuhl sitzend und sabbernd vorgestellt oder so. Und damit kamen wirklich sehr viele nicht klar. [...] Und das war so, wo ich dachte: ‚Ey, wo leben wir eigentlich?‘ Das ist halt so – aber das sind Schüler. Du kannst Schüler nicht darauf vorbereiten. Natürlich kriegen sie das von zu Hause mit oder sie kriegen es halt nicht mit, wie man mit Behinderten umgeht.“ (AE1)

Insgesamt zeugen die Aussagen unserer Interviewpartnerinnen und -partner von einem hohen Grad an Reflexion. Im Interview analysieren sie die erfahrene Ablehnung von sich aus im größeren gesellschaftlichen Zusammenhang. Dies ist nicht zuletzt Anzeichen dafür, dass die Jugendlichen ihre Behinderung bereits mehrfach als soziales Differenzmerkmal erlebt haben und sich mit den Gründen derartiger Ausgrenzungsprozesse schon seit längerem beschäftigen:

„Das Verständnis ist nicht da. Die Mitschüler sind bei Schülern mit Behinderungen immer ein Problem, weil die einfach sehr oft in ihrem Elternhaus einfach nicht mitkriegen oder es überhaupt kein Verständnis dafür haben, überhaupt kein Bild, wie das ist mit so einer Behinderung

zu leben, und deswegen sind sie dann immer so doof. Und die Schüler wissen alle gar nicht, wie sie damit umgehen sollen. [Eine] hat zu mir gesagt, dass sie einfach nicht wusste, wie sie an mich rantreten soll oder wie sie damit umgehen soll, dass ich diese Behinderung habe.“ (AE2)

Die Behinderung als soziales Differenzmerkmal: das zugeschriebene „Anders-Sein“

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen besucht eine Schule ohne inklusiven Schwerpunkt und schildert, einzige Schülerin oder einziger Schüler/erste Schülerin oder erster Schüler mit Behinderung an der jeweiligen Schule zu sein. Dieser Tatbestand verstärkt die Wirkung des Differenzmerkmals Behinderung. Seitens der Klassenkameradinnen und -kameraden wird der Mitschülerin oder dem Mitschüler mit Behinderung ein „Anders-Sein“ zugeschrieben, was Angriffsfläche für Hänseleien etc. bietet:

„Ich hatte auch [...] das Problem, so mit dummen Sprüchen. Das erste Jahr war echt schlimm, also speziell in meiner Klasse. Ich meine, ich war in einer [Sportsportler]-Klasse und ich meine, die elfte Klasse ist ja sowieso immer so ein Jahr, wo alle, die es gerade so von der zehnten geschafft haben ins Abitur, noch nicht wissen, was sie machen wollen, die machen erst einmal die elfte. Also die ganzen Dummen. (lacht) Und die hast du natürlich noch darin und na ja, das ist auf jeden Fall dann schon anstrengend, wenn so viel geballte Dummheit auf einen Sehbehinderten trifft.“ (AE 1)

Wird das Thema Behinderung seitens der Schulleitung weder innerhalb des Kollegiums (zum Beispiel im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung) noch gegenüber der Schülerschaft (zum Beispiel im Rahmen eines Projekttags) reflektiert, besteht die Gefahr, dass sich mit der Zeit mehr und mehr (teilweise unterschwellige) Spannungen innerhalb des Klassenverbands entwickeln. So berichten sowohl die befragten Regel- als auch Sportschülerinnen

und -schüler, dass systemische Anpassungsleistungen wie zum Beispiel der Nachteilsausgleich seitens der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung nicht verstanden und daraus folgend als Bevorteilung interpretiert werden – wodurch Ausgrenzungstendenzen im Klassenverband verstärkt werden:

*„Es gibt da halt ein paar Unklarheiten bei den Sportnoten, dadurch, dass manche halt im Parcours eine vier minus hatten und ich eine eins bei meinen Übungen. Und dann waren die halt so ein bisschen neidisch und haben gesagt: ‚Ja, dann könnte ich ja auch meine eigenen Übungen mitbringen.‘ Und ich denke mir halt so, dass sie die halt noch nicht ganz genau wissen, was ich eigentlich so habe und können es eigentlich nicht ganz so gut einschätzen, wie stark meine Behinderung so ist.“
(AR8)*

Die Unwissenheit über den Nachteilsausgleich birgt Konfliktpotential in sich und wird seitens der befragten Jugendlichen sowohl an der Regel- als auch an der Sportschule erlebt, wobei die Sportschülerinnen und -schüler ihre negativen Erfahrungen im Interview stärker zum Ausdruck bringen. Möglicherweise lässt sich diese Tendenz damit erklären, dass eine Sportklasse, deren Schülerschaft sich ausschließlich aus Leistungssportlerinnen und -sportlern zusammensetzt und daraus folgend eher von Homogenität denn Heterogenität geprägt ist, einerseits wenig Erfahrung im Umgang mit Heterogenität hat, andererseits durch den Fokus auf den Leistungssport auch eher eine Sichtweise einnimmt, die von Konkurrenz geprägt ist:

„Und als ich dann am Sportgymnasium gewechselt bin, dachte ich mir eigentlich so, hey das müsste doch jetzt eigentlich viel besser laufen, weil das sind ja Sportler und die sind auch älter. Letztlich war dann das Problem eigentlich stark – stark Neid. Und ich glaube ich brauchte wirklich eineinhalb Jahre, um mir mehr oder weniger dann mal mehr als nur ein, zwei Kontakte zu schließen

und auch irgendwie mit meiner Klasse klarzukommen, weil die einfach wirklich anstrengend waren. Also wirklich immer dachten ich sei nur gut in der Schule, weil ich länger Zeit in Klausuren bekommen würde und dass ich immer eine Sonderbehandlung von den Lehrern kriegen würde. Irgendwann haben sie dann begriffen, oh das ist ja gar nicht so cool, wenn man länger Zeit kriegt, weil spätestens beim Abitur, als es dann hieß, wir schreiben jetzt 300 Minuten und [Name Athletin oder Athlet] schreibt noch einmal 100 Minuten länger, was einfach über eineinhalb Stunden länger sind und man am Ende total fertig ist, haben sie dann irgendwann verstanden, oh das ist eigentlich scheiße. [...] Viele denken, was ein Mensch mit einer Behinderung in welcher Weise auch immer bekommt, das ist ein Privileg. Aber es ist kein Privileg, es ist ein Ausgleich. Und das ist so eine Mentalität, die viele Menschen einfach noch nicht haben, wo dann auch die Empathie irgendwo fehlt. Und das ist ein gesellschaftliches Problem.“ (AE2)

Der Sonderstatus als Leistungssportlerin und -sportler im Klassenverband der Regelklasse

Zusätzlich zum Differenzmerkmal Behinderung berichten die Regelschülerinnen und -schüler der Stichprobe, dass ihnen durch ihr Engagement im Leistungssport eine weitere negativ konnotierte Sonderrolle im Klassenverband zukommt. Die Tatsache, dass der Leistungssport Anpassungsleistungen der Schule nach sich zieht (vgl. die vorherigen Ausführungen zu den trainings- und wett-kampfbedingten Freistellungen), erzeugt bei den nicht Leistungssport treibenden Mitschülerinnen und -schülern der Regelklasse Neid und Missgunst, was wiederum zu allgemeiner Ablehnung und ausgrenzendem Verhalten führen kann:

„Es gab allerdings auch wiederum welche, die finden [es] doof, dass ich frei bekomme und sie eben für irgendwelche anderen Sachen nicht, weil sie [den Leistungssport]

dann doch eben als Freizeitaktivität von mir gesehen haben und gesagt haben: ‚Mensch warum bekommst du für Skifahren frei und wir dürfen nicht einfach mal sagen wir nehmen frei, weil Fußballspiel ist oder so.‘ Also da war dann eben dieser Schritt zu akzeptieren, dass [es] mein Leistungssport ist und ich halt auch das nachhole, was dort [in der Schule] ist. Dieser Schritt war eben nicht da.“ (AR 4)

Unverständnis für den Fokus auf den Leistungssport und für die daraus resultierenden Konsequenzen auf den allgemeinen Lebensstil (u. a. gesunde Ernährung und Schlaf statt Party und Alkohol) seitens der Klassenkameradinnen und -kameraden können ehemals gute Freundschaftsbeziehungen zur Peergroup belasten. Unsere Interviewpartnerinnen und -partner berichten, dass ihr Lebensstil sich zunehmend von den in der Peergroup allgemein üblichen Freizeitaktivitäten unterscheidet, was sie mit der Zeit zur Außenseiterin oder zum Außenseiter hat werden lassen:

„Ich habe viele Freunde, ich kenne ganz viele, ich bin in meinem Dorf beliebt, ich war einmal in der Dorfgruppe mit drin. Aber in diesen Gruppen konnte ich halt mich nie so mit denen identifizieren, weil viele haben immer – also jetzt auch gute Schüler haben immer viel Alkohol getrunken, das konnte ich gar nicht machen. Ich muss auch leider sagen, es haben viele auch gekiffert, das auch. Und das ist einfach – als Sportler kannst du halt nicht überall mitmachen, weil es einfach nicht geht. Und heutzutage in der Jugend wird es immer schwieriger, weil es machen immer mehr und du bist einfach einer, der kann halt da [nicht mitmachen] – geht nicht.“ (AR9)

Darüber hinaus erschweren die täglichen Trainingsverpflichtungen es den befragten Jugendlichen, sich regelmäßig mit ihrer Peergroup zu treffen und ihre Freundschaften zu pflegen. Da das Risiko, den für sie wichtigen sozialen Kontakt zum nicht-sportbezogenen Freundeskreis zu verlieren, einigen unserer befragten

Jugendlichen durchaus bewusst ist, initiieren sie regelmäßig bewusst Begegnungen und Treffen und machen dafür – zumindest im Falle von außergewöhnlichen gemeinschaftsbildenden Ereignissen – gegebenenfalls gar Abstriche im Training:

„[Es gibt Momente], wo ich sage, da ist mir die Abiparty dann doch mal wichtiger. Wo man dann eben sagt, gut ich lasse vielleicht mal einen Tag Training weg, wo ich ihm sage, gut es wird mir schon nicht den Hals brechen. Sorgt aber auch dafür, dass ich eben auch in der Klasse besser akzeptiert werde.“ (AR4)

Reaktion auf ausgrenzendes Verhalten der Mitschülerinnen und -schüler seitens der Befragten

Auf die Frage, wie die Jugendlichen unserer Stichprobe mit diskriminierendem und ausgrenzendem Verhalten seitens ihrer Mitschülerinnen und -schüler umgehen, berichten unsere Befragten von einzelnen Personen im Klassenverband oder auch im sonstigen persönlichen Umfeld, die für sie insofern eine wichtige soziale Unterstützungsinstantz darstellen, als sie sich im Ernstfall auf die Seite unserer Befragten stellen:

„Es war halt immer für mich wichtig, dass ich einen älteren Bruder habe auf der Schule. Wenn mich jemand blöd anspricht, dass ich ihn holen kann zur Hilfe, weil bei Lehrern weiß man ja meistens, die wollen ja dann nur ihre Ruhe und dann kommt da nicht so eine richtige Lösung manchmal heraus. [...]. Aber man hat immer [auch] Freunde, die, sage ich einmal, auf deiner Seite stehen und die dann auch mal einen unterstützen. Also das war halt auch sehr wichtig für mich und das hat es auch [aus]gemacht.“ (AR9)

Die Erfahrung von Ressentiments im Kontext ihrer Behinderung bestärkt manchen Jugendlichen, sich der Opferrolle vehement entgegenzustellen und dem Umfeld zu beweisen, nicht

„anders“ zu sein. Das Bestreben, sich dem Umfeld anzupassen und dadurch Akzeptanz zu erfahren, drückt sich im folgenden Gesprächsauszug dadurch aus, dass der befragte Jugendliche durch Witze über die eigene Behinderung ein entlastendes Moment für seine Mitschülerinnen und -schüler erzeugt:

„Wo ich mich auch sehr gut machen konnte, was immer sehr viele ganz cool von mir fanden: Ich war jetzt nicht dieser Behinderte, der so, weiß ich nicht – ich habe zwar eine Behinderung, aber ich bin jetzt nicht so der, der jetzt sagt: ‚Ja, das ist so blöd und ich kann das nicht machen und ich kann nicht so schnell rennen wie die anderen.‘ So war ich nicht. Ich habe auch manchmal Witze damit gemacht, das fanden halt dann andere ganz cool [...].“
(AR9)

Aus einigen Interviews ist Resignation herauszuhören. Langjährig immer wiederkehrende diskriminierende Äußerungen haben die Jugendlichen mit Behinderung gelehrt, derartige Bemerkungen an sich abprallen zu lassen. Insofern kristallisiert sich auch an dieser Stelle eine Anpassungsleistung der Jugendlichen mit Behinderung heraus, nämlich der Konfrontation aus dem Weg zu gehen, da ihrer Erfahrung nach keine Einsicht des Gegenübers zu erwarten ist:

„Es gab immer welche, mit denen man mal Probleme hat, die einen blöd ansprechen oder mich nachmachen, aber mich hat das nie interessiert. Auch wenn das Mädchen gemacht haben, das hat mich nie interessiert. Ich war daran gewöhnt. Ich dachte mir: ‚Ach, macht doch ruhig euer Ding, ist mir egal.‘ Das ist einfach das Beste. Man sollte nicht dann da auf solch junge Leute zugehen und denen noch sagen: ‚Ja, wieso machst denn du das jetzt?‘ Das bringt nichts.“ (AR9)

Während im obigen Zitat eine gewisse Gelassenheit gegenüber den Diskriminierungserfahrungen zum Ausdruck gebracht

wird, gelingt dies anderen Befragten nicht. Die Erfahrung des Mobbing zieht bei ihnen mitunter massive Folgeerscheinungen nach sich im Hinblick auf das soziale Eingebundensein in der Klasse und das Wohlbefinden im täglichen Schulunterricht:

„Und klar, also dann nachdem ich einfach im Kindergarten schon solche Erfahrungen gemacht hatte, dass du einfach immer geärgert wirst, wenn du irgendwie anders bist und einfach wegen meiner Behinderung. In der Grundschule war es dann nicht so schlimm, weil ich eine gute Klasse hatte. Und dann am ersten Gymnasium wieder diese Erfahrung mit Mobbing und Machthabe. War ich natürlich nicht ‚super, ich vertraue euch allen blind‘, sondern ich war natürlich ziemlich misstrauisch in meinem Fall. Aber ich war auch nicht unhöflich oder unfreundlich. Ich wollte eigentlich nur da irgendwie ankommen und habe quasi nur Negatives zurückbekommen.“ (AE2)

Auftretende Probleme im sozialen Gefüge des Klassenverbands und daraus folgende Umgangs- und Bewältigungsstrategien sind individuell sehr unterschiedlich. Aus den Aussagen aller Interviewpartnerinnen und -partner lässt sich jedoch als einhellige Meinung herausfiltern, dass, sobald die Jugendlichen es geschafft haben, einen persönlichen Kontakt zu den Mitschülerinnen und -schülern herzustellen, erfahrungsgemäß Berührungspunkte abgebaut werden können:

I: „Und hat sich manchmal das Verhältnis dann verändert, wenn die dich kennengelernt haben?“

„Ja, na klar. Also viele fragen auch mal: ‚Was hast du denn eigentlich mit deinen Beinen?‘ Viele machen dann gar keine Witze über mich. [...] Bei den Jungen war ich immer sehr beliebt, also ich war einer so der beliebtesten [...]“ (AR9)

Festzuhalten bleibt, dass die Einbindung auf sozialer Ebene ausschlaggebendes Kriterium für Zufriedenheit und Wohlbefinden im schulischen Kontext ist. Ob diese soziale Einbindung tatsächlich gelingt, hängt weniger vom Schultyp als vielmehr vom spezifischen sozialen Setting im Klassenverband ab. Und nicht zuletzt muss an dieser Stelle auf die Verantwortung der Klassenleitung im Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung verwiesen werden.

Der Sonderstatus als Schülerin oder Schüler mit Behinderung im Klassenverband der Sportschule

Im Folgenden wird die Sicht der befragten Sportschülerinnen und -schüler dargestellt hinsichtlich ihrer Einbindung als Para-Athletin oder -Athlet im sozialen Setting der Sportschule. Ergänzt wird diese Darstellung im anschließenden Kapitel 4.8 durch die Sichtweisen der Trainerinnen und -trainer und Schulverantwortlichen.

Voranzuschicken ist, dass die soziale Einbindung seitens der Sportschülerinnen und -schüler je nach Standort unterschiedlich bewertet wird. Hat die jeweilige Sportschule bereits Erfahrung hinsichtlich der Integration von Schülerinnen und Schülern aus dem Para-Bereich, kommt dies dem Gefühl unserer Interviewpartnerinnen und -partner, im Klassenverband sozial gut eingebunden zu sein, zugute. Denn je mehr Para-Athletinnen und -Athleten bereits erfolgreich an einer Sportschule beschult werden, desto deutlicher scheint sich die zuvor beschriebene Sonderrolle von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung zu reduzieren, was dazu führt, dass die Einbindung in das soziale Umfeld erleichtert wird und sich unsere Interviewpartnerinnen und -partner wohlfühlen. Ein Athlet antwortet auf die Frage, wie er im Internat aufgenommen wurde, folgendermaßen:

„Sehr gut, also es war so, dass eigentlich alle – jeder hat hier individuell schon viele Ziele erreicht, ist in seiner Sportart erfolgreich. Also fast alle sind hier Nationalkader und es ist aber so, dass man im Grunde genommen sagt: Jeder weiß, was er für sich erreicht hat, aber jeder ist auch genauso stolz auf jeden anderen. Und es gibt jetzt hier nicht wirklich [...] Vergleichbarkeit. Also keiner sagt

jetzt, der Sport ist besser als der andere oder irgendetwas in diese Richtung, sondern es gibt da einfach dieses Grundprinzip: Jeder weiß, was er erreicht hat und jeder andere hat in seinem Sport das Gleiche erreicht.“ (AE3)

Der Gesprächsauszug verdeutlicht, dass die Behinderung als Differenzmerkmal hier keine Rolle (mehr) spielt. Vielmehr herrscht unter den Sportschülerinnen und -schülern Einigkeit darüber, dass der Kaderstatus in der jeweiligen Sportart den Besuch der Sportschule legitimiert, die zu erfüllenden Anforderungen in den verschiedenen Sportarten – unabhängig davon ob diese dem olympischen oder paralympischen Bereich zuzuordnen sind – jedoch in keiner Weise vergleichbar sind. Die Tatsache, zum exklusiven Kreis derer zu gehören, die durch ihre herausragende sportbezogene Leistungsfähigkeit berechtigt sind, eine Eliteschule des Sports zu besuchen, eint in diesem Fall die Sportschülerinnen und -schüler.

Auf der anderen Seite ist zu betonen, dass eine mehrjährige Erfahrung in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nicht per se ein vorurteilsfreies Miteinander in der Schulgemeinschaft nach sich zieht. Aus den Erfahrungsberichten unserer Interviewpartnerinnen und -partner geht hervor, dass sich sowohl Mitschülerinnen und -schüler als auch Lehrkräfte mitunter nicht dazu in der Lage zeigen, negative Erfahrungen im Umgang mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zu abstrahieren. Stattdessen werden individuumsbezogene Besonderheiten aus der Vergangenheit auf die aktuellen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung übertragen, die sich daraus folgend von Beginn an teilweise massiven Vorurteilen ihres sozialen Umfeldes gegenübersehen:

„Die erste kam mit einer Körperbehinderung. Also die haben quasi alle miterlebt, vom ersten bis zu mir. (lacht) Die erste, die war so, die war ganz eigen und [...] die Behinderung ist immer im Vordergrund. Und das haben auch die Lehrer gesagt – wir hatten ja die gleichen Lehrer, die haben gesagt, das war halt etwas ganz anderes [...]. [Und] wenn du hörst: ‚Okay, da kommt wieder ein Behinderter‘ und du kennst aber die drei Leute vorher und denkst

schon: ‚Oh, die minimieren sich nur auf ihre Behinderung, das wird schon wieder voll anstrengend‘, da ist das Motivationslevel [der Lehrer im Umgang mit dir] ganz anders. Was ich auch ganz schlimm finde, weil von den Lehrern her denke ich mir: ‚Motiviert musst du trotzdem sein.‘ Natürlich hast du erst einmal einen Eindruck, ist ja klar. Du hast deine Vorurteile. Ja, das kann man natürlich leider nicht abstellen, dass man Vorurteile hat. Und ja, also [am Anfang] vielleicht war das so eine Kombination aus mangelndem Wissen, mangelnden Berührungspunkten und vielleicht auch mangelnder Motivation.“ (AE1)

Die Erfahrung, seitens des Umfeldes in erster Linie auf die Behinderung reduziert zu werden und sich in den eigenen Stärken in keiner Weise gesehen und erkannt zu fühlen, spornt unsere Befragten an, das vorurteilsbehaftete Bild ihrer selbst zu korrigieren und zu einer positiven Meinungsbildung über Athletinnen und Athleten aus dem Para-Sportbereich beizutragen. Dieser „Auftrag“ wird ernst genommen und kann zur Belastung werden. Eine Athletin betont nachdrücklich, dass sie das an ihrer Schule vorherrschende negativ konnotierte Bild von Para-Athletinnen und -Athleten korrigieren müsse und begründet dies mit folgenden Worten:

„Weil [mein Trainer] das gesagt hat. [...] Es ging halt immer darum: Wenn du mit als einziger an einer Schule bist, der anders ist, dann hast du und bist du immer unter diesem Druck, dich zu beweisen, dass du hierhin gehörst und so. Und einfach, weil ich wollte ja auch dieses Projekt weiterfördern. Ich wollte nicht, dass die Sportschule sagt: ‚Sorry, aber das mit den Behindertensportlern, das können wir nicht mehr bringen. Das ist viel zu viel Aufwand. Das kriegen wir nicht hin mit unserem Personal‘ oder was auch immer die sich da vielleicht gedacht haben.“ (AE1)

Eine Vorreiterrolle in Sachen paralympischer Sport an der Sportschule zu übernehmen, wird jedoch nicht ausschließlich als

negativ empfunden – kann diese Rolle nämlich auch mit Zugeständnissen verbunden sein, wie eine Leichtathletin, die die Schulzeitstreckung in Anspruch nehmen durfte, in der folgenden Aussage zum Ausdruck bringt:

„Parasportmäßig war ich die erste, die es gemacht hat. Ich war auch die erste Leichtathletin, die es gemacht hat. Ich glaube, der Grund, warum ich diese Streckung bekommen habe, diese Möglichkeit überhaupt, ist, dass vor mir einer war, auch ein Parasportler, der, na ja, sagen wir mal, dreimal die elfte [Klasse] gemacht hat und am Ende gesagt hat, alle anderen waren zu blöd, ihn weiter zu bringen. (lacht) Und der hat ein sehr schlechtes Bild der Behindertensportler an der Sportschule hinterlassen. Und deswegen war auch so ein bisschen meine Aufgabe, das Bild wieder [gerade] zu rücken. Und ich glaube, sie haben dieses Angebot [der Schulzeitstreckung] gemacht, vielleicht weil sie Angst hatten, ich schaffe es sonst nicht, weil sie sichergehen wollten. Ich glaube wirklich, dass das der Behindertenbonus war. Und ich glaube auch wirklich, das war von denen, von der Schule aus, ein Versuch, zu sagen: ‚Ja, wir wollen es eigentlich versuchen und wir wollen das einmal gucken.‘ Also das war so ein Pilotprojekt. Aber für mich war das super.“ (AE1)

4.6.2 Zwischenfazit

Eine gelingende Integration³¹ von Para-Athletinnen und -Athleten an Regel- und Sportschulen wird neben der strukturellen Unter

³¹ An dieser Stelle sprechen die Autorinnen bewusst von Integration und nicht Inklusion, da die empirische Befundlage der vorliegenden Studie verdeutlicht, dass bislang nur diejenigen Para-Athletinnen und -Athleten tatsächlich erfolgreich an Regel- und Sportschulen beschult werden, die sich der gängigen Norm anpassen können und daraus folgend im sozialen Gefüge akzeptiert werden. Wir finden im Interviewmaterial hingegen keine Hinweise darauf, dass das System von Grund auf derart verändert wurde, dass es von vornherein die Bedürfnisse der Jugendlichen mit Behinderung mit einbezieht.

stützungsleitung der Schulen (vgl. Kapitel 4.5) maßgeblich davon bestimmt, ob sich Sportlerinnen und Sportler aus paralympischen Sportarten im sozialen Gefüge des Schullebens gleichberechtigt eingebunden fühlen. Im Hinblick auf unsere Stichprobe zeichnet sich, sowohl die Regel- als auch die Sportschulen betreffend, ein teilweise ernüchterndes Bild ab. Sieben der von uns interviewten 19 Athletinnen und Athleten berichten von Diskriminierungserfahrungen im Kontext ihrer Behinderung, die die Eingewöhnung und den Anschluss in den Schulen erschwert haben. Unsere befragten Jugendlichen treffen an beiden Institutionen vielfach auf Stereotype und Vorurteile, die nicht auf ihre Person, sondern auf die Unwissenheit oder auch frühere Negativerfahrungen des Umfelds im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zurückzuführen sind. Dies ist für alle Schultypen (Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium) unabhängig von den verschiedenen in unserer Stichprobe auftretenden Behinderungsarten dokumentiert. Die Befragten selbst interpretieren ihre negativen Erfahrungen als Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Defizits im Umgang mit Menschen mit Behinderung bzw. allgemein mit marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen. Konkret sehen die Jugendlichen die Gründe für die erfahrene Ablehnung darin, dass ihre Mitschülerinnen und -schüler in der Regel bis dahin keinerlei Kontakt zu Menschen mit Behinderung pflegten und daraus folgend kein Vorwissen in Bezug auf das Thema Behinderung mitbringen. Insgesamt ähneln unsere Befunde den Erkenntnissen aus der Literatur zu marginalisierten Gruppen in der Gesellschaft im Allgemeinen und nicht zuletzt im sozialen Feld des Sports: So beschreibt beispielsweise Burrmann (2015, S. 18), dass „fehlende Anerkennung, Diskriminierungen wegen Andersartigkeit, fremdartigem Aussehen, Hautfarbe, Kleidung, Körperausdruck oder Sprachgebrauch [...] zum Alltagserleben“ von Menschen mit Migrationshintergrund gehören.

Als nicht weniger problematisch beschreiben unsere Befragten den Umgang der Schule mit dem Thema Behinderung, das selten zu Aufklärungszwecken öffentlich, das heißt gegenüber der gesamten Schulgemeinschaft, diskutiert wird. Systemische Anpassungsleistungen im Hinblick auf die spezifische Behinderung von Schülerinnen und Schülern werden zwar gewährt, aber nicht

öffentlich begründet und erklärt. In der Konsequenz nehmen Mitschülerinnen und -schüler ohne Behinderung fälschlicherweise an, dass ihre Klassenkameradin oder ihr Klassenkamerad mit Behinderung im Schulalltag bevorzugt wird, wodurch Neid entsteht und die ablehnende und ausgrenzende Haltung mitunter verstärkt wird. Auf der anderen Seite kann es passieren, dass die Behinderung von Seiten der Schule thematisiert, dies dazu führt, dass den Athletinnen und Athleten abermals eine Sonderrolle zugeschrieben wird, die sie erneut von ihren Mitschülerinnen und -schülern abgrenzt und eine Einbindung in der Klassengemeinschaft erschwert. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unsere Befragten in der Vergangenheit nicht selten erlebt haben, dass ihre Behinderung in der Klassen- und Schulgemeinschaft als ein starkes soziales Differenzmerkmal wirkt.

Die Befragten, die eine Regelschule besuchen, erleben zudem, dass der Leistungssport und daraus resultierende Zugeständnisse im Schulalltag zu Konflikten mit Mitschülerinnen und Mitschülern führen und die soziale Einbindung erschweren. Dies deckt sich mit der wissenschaftlichen Befundlage zum Nichtbehindertensport: Körner, Bonn, Grajczak, Segets, Steinmann und Symanzik (2017) beschreiben, dass im Setting der Regelschule beispielsweise die Bewilligung von Freistellungsanträgen für Leistungssportlerinnen und -sportler seitens der Regelschülerinnen und -schüler als Bevorteilung wahrgenommen wird. Ein weiterer zentraler Befund der vorliegenden Studie ist, dass an den Sportschulen unter den Schülerinnen und Schülern – unabhängig davon, ob mit oder ohne Behinderung – zwar der Leistungssport als vermeintlich verbindendes Element unter allen Beteiligten fungiert, dass aber ebendieses hoch kompetitive Setting in keiner Weise vor Diskriminierung und Ausgrenzung gefeit ist, sondern dafür im Gegenteil geradezu begünstigend wirken kann. Auch in diesem Zusammenhang finden sich vergleichbare Befunde in der Literatur: Nolden (2011) berichtet in diesem Zusammenhang von Machtkämpfen unter den Leistungssportlerinnen und -sportlern verschiedener Sportarten. Laut Borchert (2013) geben 15 Prozent der von ihm befragten Sportschülerinnen und -schüler an, dass ihr soziales Umfeld im Verbundsystem eine soziale Belastung für sie darstellt und bei ihnen unangenehme Gefühle erzeugt.

4.7 Wechselbereitschaft der Regelschülerinnen und -schüler an eine Sportschule

4.7.1 Grundsätzliche Bewertung des Verbundsystems seitens der Regelschülerinnen und -schüler

Etwa die Hälfte der befragten Regelschülerinnen und -schüler (sechs von 14 Befragten) stehen einem Wechsel an eine Sportschule grundsätzlich positiv gegenüber. Die andere Hälfte (sieben Befragte) lehnen einen Wechsel vollständig ab; eine Athletin möchte sich diesbezüglich nicht positionieren. Konkret danach gefragt, was sie am Besuch einer Sportschule als reizvoll erachten, führen die Jugendlichen verkürzte Wegezeiten und bessere Trainingsbedingungen an. Insbesondere Athletinnen und Athleten, die an der Regelschule schon einmal Schwierigkeiten hatten, schulische und sportbezogene Anforderungen gewinnbringend zu vereinen, stufen die grundlegende Vereinbarkeit der Lebensbereiche Schule und Sport an der Sportschule besser ein: „Also, die Unterstützung ist schon besser als auf der normalen Schule“ (AR10). Sie vermuten, dass Sportschulen im Vergleich zu Regelschulen aufgrund der strukturellen Kopplung von Schule und Sport über bessere Unterstützungsleistungen verfügen und dass sie daraus folgend bessere Voraussetzungen bieten, um dem spezifischen Lebenszusammenhang von Leistungssportlerinnen und -sportlern gerecht zu werden:

„Was ich dann auch gemerkt habe: Es wurde auch viel ernster mit dem Sport. Dann hatte ich auch Probleme, weil ich ja auf eine Gesamtschule gehe, ja, einfach auch einen anderen Rhythmus, als jetzt die Spieler von der Sportschule. Die stehen auch auf, haben Training, gehen dann zur Schule, irgendwann sind die abends fertig. Bei mir ist das natürlich so: ich stehe auf, gehe erst einmal in die Schule, sechs, sieben, acht Stunden. Montags habe ich lange, dienstags ja auch, wie man das auf dem Stundenplan sieht. Da habe ich dann das erste Mal gemerkt,

dass es gar nicht so einfach ist, wenn man auf eine Gesamtschule geht, das mit dem Sport zu koordinieren, also dass man das beides vereinbaren kann, dass ich zur Schule gehe, danach zum Sport und dann die Hausaufgaben mache.“ (AR9)

Grundsätzlich sind Sportschulen für unsere Befragten positiv besetzt, wie das folgende Zitat zum Ausdruck bringt:

„Ja, da ist ja das Sportinternat. Und der Verein an sich, der ist ja wirklich gut. Also ich weiß nicht, die Sportschule ist auch ziemlich bekannt. Also da sind ziemlich gute Sportler bei. Und da sind auch viele Paralympics-Teilnehmer und so. Und wenn man da dann ein Jahr trainieren könnte, würde das glaube ich schon ziemlich viel bringen.“ (AR12)

Das positive Image der Sportschulen unter unseren Befragten hat jedoch nicht zur Folge, dass mehrheitlich ein Wechsel der Schulform angestrebt wird. Einigen Regelschülerinnen und -schülern erscheinen die Zugangsvoraussetzungen als vergleichsweise hoch. Erfahrungsgemäß erfolgt der Wechsel an eine Sportschule, nachdem durch Dritte – wie beispielsweise Landestrainerin oder -trainer – der Kontakt zur Schule hergestellt und die Sportlerin oder der Sportler zur Sichtung der Sportschule eingeladen wurde. Knapp die Hälfte der in der vorliegenden Studie befragten Kaderathletinnen und -athleten (sechs von 14 Befragten), die Regelschulen besuchen, verfügen aktuell über einen derartigen Kontakt und sind bereits von einer Sportschule eingeladen worden. Zwei Befragte berichten, bereits einmal an einer Sichtung oder einem Eignungstest an einer Sportschule teilgenommen zu haben, bei denen die erreichten Leistungspunkte jedoch nicht für einen Wechsel ausreichten. Eine Kaderathletin oder ein Kaderathlet gibt an, erst zum Ende der Schulzeit überhaupt von der Existenz von Sportschulen erfahren und deswegen einen Wechsel nicht in Betracht gezogen zu haben:

„Ich habe es ja auch erst in der Elften erfahren. Und dann habe ich mir gedacht, muss ich ja jetzt nicht. Also war für mich überhaupt keine Frage, das dann im Gymnasium fertig zu machen.“ (AR10)

Somit kann festgehalten werden, dass der Untersuchungsgruppe das Verbundsystem mehrheitlich bekannt ist, so dass die Gründe für den ausbleibenden Wechsel nicht in einem Informationsdefizit zu suchen sind. Da die Sportschulen grundsätzlich positiv bewertet werden, scheinen die Gründe der Mehrheit der Befragten, nicht wechseln zu wollen, in deren persönlichem Lebenszusammenhang zu liegen, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

4.7.2 Gründe für einen ausbleibenden Wechsel

Umzug als Hindernis eines Wechsels

Einige Regelschülerinnen und -schüler begründen ihre ablehnende Haltung gegenüber einem Schulwechsel mit der mangelhaften geografischen Anbindung an eine Sportschule aufgrund der infrastrukturellen Gegebenheiten ihres Wohnortes. Grundsätzlich wird bemängelt, dass die Sportschulen in der Regel in Großstädten gelegen sind, wodurch der Zugang für Athletinnen und Athleten aus ländlichen Regionen erschwert wird:

„Ja, die Möglichkeit war nicht. Ich glaube, hätte ich dann in der Großstadt gewohnt oder ja, nicht auf dem Land, dass dann vielleicht die Möglichkeit wäre. Da hätte ich persönlich dann wahrscheinlich selber dahingehen wollen. [Aber] das Problem ist, das ist alles zu weit weg. Das ist ja eigentlich nur in den Großstädten und hier in der Nähe gibt es nichts. (AR2)

Die weite Entfernung zwischen Wohnort und Sportschule ist ein oftmals angeführter Grund, der trotz eines hohen Interesses an der Sportschule und einer grundsätzlichen Wechselbereitschaft

einen tatsächlichen Schulwechsel final verhindert: „Wenn das dichter dran wäre, hätten wir den Schritt gemacht, denke ich mal“ (AR4). Insbesondere wenn der Schulwechsel mit einem Umzug ins Internat verbunden ist und die Jugendlichen somit ihr soziales Umfeld aufgeben müssten, entscheiden sich die jungen Leistungssportlerinnen und -sportler meistens gegen den Wechsel an die Sportschule. Die guten Beziehungen zum Elternhaus, die vorhandenen Freundschaftsbeziehungen und eine grundsätzliche gute Einbindung in das soziale Umfeld der aktuellen Regelschule sind die wesentlichen Faktoren, die dazu führen, dass die Regelschülerinnen und -schüler sich gegen einen Wechsel aussprechen:

„Ich fände es reizvoll. Also es hätte auf jeden Fall seine Vorteile. Das Problem ist halt, dass es in [Stadtname] wäre, ich wäre halt weit weg von der Familie und weil ich eben sage, es lässt sich auch hier vereinbaren, ist es mir dann doch lieber, wenn ich dann eben sage, gut ich kann nicht ganz so viel Skifahren trainieren, aber bleibe dafür dann halt hier zu Hause. Genau, da spielt eben die Familie mit rein, dass ich eben sage, ich möchte eben hier sein, hier habe ich meine Freunde und habe hier einen Freundeskreis aufgebaut, den möchte ich jetzt ungern alles wieder abbrechen.“ (AR4)

Auch das Alter der Athletinnen und Athleten ist häufig ein Faktor, der den Wechsel an eine Sportschule verhindert. So wird der Umzug ins Internat vor allem von jüngeren Athletinnen und Athleten und deren Eltern kritisch gesehen. In diesem Zusammenhang ist auf die in Kapitel 4.4.3.1 dargelegte bedeutende Unterstützungsfunktion der Eltern zu verweisen, die bei unseren Befragten vor allem im Kindesalter zum Tragen kommt, bis mit zunehmendem Alter ein höheres Maß an Selbstständigkeit erlangt wird:

„Da gab es mal die Möglichkeit. Allerdings war das eben noch zu Grundschulzeiten, wo man eben gesagt hat, weil das eben Internat wäre gleich gewesen, so ein Leistungssportinternat, wo wir gesagt haben, ne jetzt noch nicht.“

Und weil wir gesagt hatten, das wäre zu früh gewesen, da war ich halt noch nicht selbstständig genug gewesen, um zu sagen, dass wir mich gut von zu Hause so lang weglassen können. Und jetzt hat sich das eben hier so gut eingespielt mit den Schulen, dass wir gesagt haben, besteht jetzt keine Notwendigkeit mehr.“ (AR4)

Zufriedenheit mit der aktuellen Lebenssituation (in Familie, Peergroup und Regelschule)

Wird seitens unserer Befragten, die aktuell noch im Grundschulalter sind, zwar darauf verwiesen, dass zu einem späteren Zeitpunkt ein Umzug ins Sportinternat realistisch(er) ist, wird diese Ankündigung später dann erfahrungsgemäß oftmals nicht umgesetzt. Denn zu diesem späteren Zeitpunkt haben die Jugendlichen meist intensive Kontakte zur Peergroup aufgebaut, die sie nicht aufgeben möchten, so dass das etablierte soziale Umfeld zum ausschlaggebenden Grund für einen Verbleib an der Regelschule wird.

Darüber hinaus wird die Zufriedenheit mit der aktuellen Schulsituation häufig als Grund genannt, warum ein Wechsel an eine Sportschule nicht stattfindet. Sowohl die soziale Einbindung in der aktuellen Klassengemeinschaft als auch die strukturelle Unterstützungslleistung der Regelschule hinsichtlich der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport wird von mehreren Befragten wertgeschätzt.

„Wenn ich sage, ich komme in meinem Sport absolut nicht mehr weiter, ohne dass ich dieses Internat besuche, denke ich, würde ich den Schritt machen. Aber ich merke jetzt eben, ich komme in meinem Sport auch so weiter. Ich kann dafür meine Familie behalten und kann trotzdem das mit der Schule vereinbaren und erziele trotzdem eine schulische Leistung, die recht akzeptabel ist und kann meinen Plan, den ich mir allgemein beruflich und für mein Leben gestellt habe, ebenfalls erreichen. Wo ich dann jetzt sage, gut es ist nicht gerade vielleicht der leichteste Weg, aber wahrscheinlich der schönste

Weg, wo ich dann sage, gut der ist ein bisschen anstrengender, aber er lässt sich machen und vereinbart eben Schule, Familie, Privates eben am besten.“ (AR4)

Wenngleich die Athletinnen und Athleten grundsätzlich in der Struktur und den Unterstützungsleistungen der Sportschule einen Vorteil für ihre Karriereentwicklung vermuten, nehmen die etablierten sozialen Beziehungen und Netzwerke in der Entscheidungsfindung einen höheren Stellenwert ein als die vermeintlichen zukünftigen leistungssportbezogenen Entwicklungsprognosen, weshalb ein Schulwechsel final nicht erfolgt.

Auf der anderen Seite ist zu erwähnen, dass der optimalen Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport an Sportschulen, die laut Darstellung des organisierten Sports zu einer erfolgreicherer Entwicklung im Leistungssport führen soll, seitens unserer Befragten nicht in Gänze Glauben geschenkt wird. Die Jugendlichen gehen zwar von insgesamt professionelleren Bedingungen im Verbundsystem aus, bringen mit den dortigen Gegebenheiten jedoch auch erhöhten Stress in Verbindung, was sie wiederum von einem Schulwechsel abhält. Wie in Kapitel 4.1.7 bereits dargelegt, wird der Wechsel an eine Sportschule, überdies als bedeutender Schritt zur bedingungslosen Ausrichtung des eigenen Lebens auf den Leistungssport interpretiert. Nicht alle Athletinnen und Athleten sind bereit, dem Sport diesen Stellenwert einzuräumen, den er mit einem Wechsel an eine Sportschule in ihrem zukünftigen Leben einnehmen würde. Auf die Frage, ob eine Athletin in Anbetracht besserer Trainingsbedingungen einen Wechsel anstrebt, antwortet sie:

„Nein, also ich würde meine Familie für Schwimmen nicht verlassen. Einfach weiß nicht, dafür ist mir Familie zu wichtig. Dafür wären mir auch die Freunde, die ich habe, zu wichtig. Und einfach auch, dass ich weiß, dass ich zwei Jahre Schule mehr machen müsste, weil ich weiß nicht irgendwie so Lebenszeit verschwendet (lacht). Und ich habe ja auch Leute, die ich kenne auf Sportschulen und bringen keine besseren Leistungen. Ich merke

es so – kann man so auch im Verlauf mal so sehen, ich schwimme gerade Bestzeiten und die sind gerade plötzlich sieben Sekunden unter ihrer Bestzeit und sind auf einer Sportschule, was ist passiert? Also ich denke mir so, okay ich habe hier die Möglichkeit, ich habe hier einen super Verein, also es ist wirklich ein hochqualifizierter Verein und ich denke mir so, warum ich meine Familie dafür aufgeben? Vor allem weil es im Endeffekt, wie schon gesagt, Schwimmen wird mir in meinem Leben am Ende kein Geld oder irgendwas einbringen.“ (AR12)

In einzelnen Interviews kristallisiert sich zudem heraus, dass das Label „Eliteschule des Sports“ für einige wenige Schülerinnen und Schüler abschreckend wirkt. Zwei der 14 befragten Regelschülerinnen und -schüler geben an, dass sie ihre eigenen Schulleistungen nicht für ausreichend erachten, um an eine Eliteschule des Sports zu wechseln, und befürchten, dem Lernstoff nicht gerecht zu werden, da „Eliteschule sich doch schon sehr anspruchsvoll anhört, vom Schwierigkeitsgrad her. Also wahrscheinlich sind da nur halt so Leute, die Gymnasium halt machen – Abiturienten“ (AR13).

Diese Aussage widerspricht dem Anspruch des Verbundsystems, nicht nur Schülerinnen und Schüler mit gymnasialer Bildungsempfehlung aufzunehmen. Im Kapitel 4.8 werden u. a. zu diesem Sachverhalt Schulverantwortliche zu Wort kommen.

4.7.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das soziale Umfeld am Heimatort und dabei vor allem die familiäre Bindung ausschlaggebend dafür ist, dass ein Wechsel an eine Sportschule von den befragten Regelschülerinnen und -schülern mehrheitlich nicht in Betracht gezogen wird. In Anlehnung an Bette und Schimank (1995) müssen Athletinnen und Athleten im (Hoch-)Leistungssport in ihrem Karriereverlauf wiederholt eine Kosten-Nutzen-Analyse durchführen. In sozialer Hinsicht übersteigen die Kosten den individuellen Nutzen bzw. wird der Verzicht auf das soziale Umfeld von den Beteiligten als zu hoch eingeschätzt, mit dem Ergebnis, dass

sich die Athletinnen und Athleten gegen die „totale Institution“³² entscheiden.

Die Regelschülerinnen und -schüler scheinen tendenziell zufrieden mit der aktuellen Gestaltung ihres schulischen Alltags zu sein. Sie schaffen es größtenteils erfolgreich, ihren Leistungssport mit den schulischen Belangen zu verbinden, erreichen ihre (hohen) leistungssportbezogenen Ziele und bekommen dabei von ihrem Freundeskreis und ihrer Familie die nötige soziale Unterstützung. Vor diesem Hintergrund besteht für die befragten Regelschülerinnen und -schüler in ihrer aktuellen Situation kein Bedarf, an eine Sportschule zu wechseln. Etwaige Vorteile des Verbundsystems wie beispielsweise die „Reduktion der Zeit-Weg-Kosten“ (Emrich et al., 2009, S. 228) könnten zwar einen Wechsel an die Sportschule begünstigen, sind aber in den meisten Fällen nicht attraktiv genug, um die Verluste, die die Jugendlichen durch einen Umzug ins Internat insbesondere auf sozialer Ebene eingehen würden, aufzuwiegen. Darüber hinaus sind unsere Befragten skeptisch, ob durch einen Wechsel an die Sportschule tatsächlich bessere Leistungen im Sport erzielt werden können. An dieser Stelle ist auf Emrich, Pitsch, Güllich, Klein, Fröhlich, Flatau, Sandig und Anthes (2008) zu verweisen, die zu dem Schluss kommen, dass jugendliche Leistungssportlerinnen und -sportler, die Sportschulen besuchen, im Sport keinen Leistungsvorteil gegenüber denjenigen Kaderathletinnen und -athleten haben, die Regelschulen besuchen.

³² Das Konzept der „totalen Institution“ geht auf Goffman (1973) zurück.

4.8 Sichtweise der Eltern/Trainerinnen und Trainer/Schulverantwortlichen im Hinblick auf das Verbundsystem der Eliteschulen des Sports

Die bisherigen Ausführungen hatten die Sichtweisen der jugendlichen Kaderathletinnen und -athleten, die in paralympischen Sportarten aktiv sind, zum Inhalt. Im Folgenden rückt die Perspektive von Eltern und Trainerinnen und Trainern sowie von Schulleitungen der Sportschulen in den Fokus der Betrachtung. Im Interview wurden Erfahrungswerte mit der Integration von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten erfragt – wobei es uns an dieser Stelle wichtig ist, nochmals zu betonen, dass unsere Interviewpartnerinnen und -partner ausschließlich in der Lage sind, ihre subjektive Meinung im Hinblick auf den ihnen bekannten Ausschnitt des Verbundsystems zu äußern. Grundsätzlich sind die 43 Standorte in Deutschland sehr unterschiedlich gestaltet und nicht vergleichbar, so dass aus den Aussagen unserer Befragten keine generalisierbaren Schlüsse gezogen werden können. Durch die Einbeziehung der Sichtweisen von Eltern, Trainerinnen und Trainern und Schulleitungen sollen erste Erkenntnisse zu möglichen Barrieren im Verbundsystem sowohl auf der Ebene der Strukturen als auch auf der Ebene der Einstellung und Haltung generiert werden, die in Kapitel 4.9 zusammenfassend dargestellt werden.

4.8.1 Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Eltern

Im folgenden Kapitel soll in Erfahrung gebracht werden, ob Eltern bezüglich der Integration ihrer Kinder in Sportschulen Barrieren vermuten und ob sie dadurch in ihrer Bereitschaft, einem etwaigen Schulwechsel zuzustimmen, beeinflusst sind.

4.8.1.1 Grundsätzliche Haltung der Eltern im Hinblick auf einen möglichen Schulwechsel

Die Möglichkeit, mit dem Besuch einer Sportschule die Schul- und Sportkarriere des eigenen Kindes optimal fördern zu können, ist den befragten Eltern der jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportler weitestgehend bekannt. Alle in der Stichprobe interviewten Elternteile geben an, bereits von Sportschulen gehört zu haben bzw. von einer Sportschule selbst bereits kontaktiert worden zu sein.

Grundsätzlich besteht unter den befragten Eltern Konsens darüber, dass sie ihren Kindern den Wechsel an eine Sportschule nicht verbieten würden und dass der Wunsch ihres Kindes im Vordergrund steht:

„Meine Bedingung ist, dass mein Kind das will und dass mein Kind sich die Schule anschaut und sagt: ‚Hier will ich hin, das finde ich schön hier.‘ Und ansonsten, ich würde mein Kind nie dazu zwingen. Und wenn [Name Athletin oder Athlet] das will, würde ich das natürlich mit unterstützen und schauen, ob das gut klappt.“ (E3)

Ähnlich wie ihre Kinder zeigen auch ihre Eltern eine überwiegend positive Erwartungshaltung gegenüber der Funktionalität des Verbundsystems für die Förderung von jugendlichen Spitzensportlerinnen und -sportlern. Sie nehmen an, dass dort eine umfassende hochwertige sport- und schulbezogene Ausbildung geboten wird und dass die Vereinbarkeit von Schule und Sport zu einer Stressreduktion im Alltag führen kann, die nicht nur ihr Kind entlastet, sondern auch die eigenen umfänglichen zeitlichen Investitionen in die Sportkarriere des Kindes reduzieren würde. Allerdings äußern die Eltern auch Kritik am Verbundsystem und bemängeln beispielsweise die ihrer Meinung nach zu einseitige Ausrichtung auf den Leistungssport. Werden die Leistungsnormen im Sport, die regelmäßig überprüft werden, nicht erfüllt, müssen die Sportschülerinnen und -schüler an manchen Standorten die Schule verlassen unabhängig von ihrem schulischen Leistungsstand. Die Tatsache, dass der Erfolg im Leistungssport die schulische Laufbahn derart beeinflusst, wird äußerst kritisch gesehen:

„Man hört immer dann positiv, wenn die Kinder gerade auf die Schule kommen oder die Eltern unbedingt wollen, dass die dahin kommen, dann sind die sehr begeistert und nach ein, zwei, drei Jahren ist das dann eigentlich das genaue Gegenteil. Also meiner Meinung nach ist es das, dass die natürlich alle angeworben werden in der Phase, wo sie ihren Wachstumsschub haben, wo sie in Sport sehr erfolgreich sind, wo es vorangeht. [...] Und in dem Moment, wo dieses Wachstum nicht mehr so vorangeht oder abgeschlossen ist, ist es dann halt hart, weiterhin die Zeiten zu halten und die müssen ja bestimmte Kadernormen auch erfüllen [und] bestimmte Kaderzeiten schaffen, um in den Sportklassen zu bleiben. Und die schaffen dann ganz viele nicht mehr und dann spielen sich da halt schlimme Dramen ab, weil Druck von zu Hause, Druck von der Schule und meistens geht es dann auch gar nicht so wirklich um die Leistung in den anderen Schulfächern, sondern nur um diese Leistung in Sport, um in der Klasse verbleiben zu dürfen.“ (E3)

Obwohl die Eltern zunächst angeben, gewillt zu sein, im Falle des ausdrücklichen Kinderwunsches einem Schulwechsel zuzustimmen, wird im Verlauf des Gesprächs ihre eher ablehnende Haltung zunehmend deutlich. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Eltern in Anbetracht der momentan gut funktionierenden Vereinbarkeit von schul- und leistungssportbezogenen Belangen an der aktuellen Regelschule keine akute Notwendigkeit für einen Wechsel an eine Sportschule sehen. Zum anderen wird die Einbindung in das soziale und schulische Umfeld als ein Hauptgrund genannt, der einem Wechsel entgegensteht. Auch im Interview mit den jugendlichen Kaderathletinnen und -athleten konnte dieser Aspekt bereits als maßgeblicher Auslöser für den Verbleib an der Regelschule herausgestellt werden. Die Eltern bestärken somit die bereits von ihren Kindern getätigte Aussage, dass ein funktionierendes soziales Umfeld für junge Leistungssportlerinnen und -sportler als überaus wichtig erachtet wird und nicht leichtfertig aufgegeben werden sollte. Bei einem Wechsel an ein Sportinternat

ist dabei laut Aussage der Eltern nicht der Umzug an sich, also das Verlassen des Elternhauses und die daraus resultierende ungewohnte Distanz zum Kind ein Problem, sondern vielmehr der Aspekt, dass sich mit einem Umzug ins Internat neben der familiären Situation das gesamte soziale Umfeld (schulisch und häuslich) der Jugendlichen ändern würde:

„Also für mich ist der Umzug noch nicht einmal so entscheidend. Für mich ist das Umfeld entscheidend. [...] Dadurch, dass du ja auch die Möglichkeit hast, vormittags zu trainieren, nachmittags zu trainieren und noch Abitur machen, musst die zwei Jahre, hast du ja kaum noch Zeit alles andere zu pflegen. Und so, wenn du hier zuhause bist, dann kannst du dich doch mal irgendwie an einem freien Nachmittag oder Abend mit den Freunden treffen oder dich austauschen. Und gerade finde ich bei Kindern, sage ich mal, die so eine Art Behinderung haben – [Name Athletin oder Athlet] hat ja in Anführungsstrichen eine leichte Behinderung – finde ich so ein soziales Umfeld und Freunde und Anerkennung und alles mitmachen, also voll integriert zu sein, noch wichtiger als jetzt klar Erfolg [oder] Sport ist auch sehr wichtig, aber man muss halt beides in ein gesundes Verhältnis setzen.“ (E1)

Die Eltern vermuten, dass nach einem Wechsel die ohnehin schon schmal bemessene Freizeit weiter reduziert wird und daraus folgend kaum Zeit mehr für die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte bleibt. Die Pflege von zwischenmenschlichen Beziehungen wird von Elternseite für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder als essentiell erachtet. Dabei sind laut Aussage der Eltern das familiäre Umfeld und das gute Elternverhältnis ebenso ausschlaggebend für das Wohlbefinden der Jugendlichen wie die soziale Einbindung in der Klassengemeinschaft der aktuellen Regel- oder zukünftigen Sportschule. Erscheint den Eltern und ihren Kindern das soziale Beziehungsgefüge an der Sportschule als nicht vielversprechend oder nicht passend, wird ein Wechsel nicht vollzogen:

„Das kommt wahrscheinlich auch einfach, weil die Kinder, die wir kennengelernt [haben], die halt auf diesem Sportinternat sind [...], sind teilweise schwierige Charaktere. Und das macht es vielleicht auch ein bisschen noch, dass wir da vielleicht nicht so positiv gegenüberstehen, weil die Leute, das wäre nie ihre Wellenlänge, so dass sie gesagt hat: ‚Nee, da möchte ich eigentlich auch gar nicht so hin.‘ [...] Wären das vielleicht nette Leute gewesen, vielleicht wäre dann die Chance gewesen, dass [Name Athletin oder Athlet] vielleicht doch gesagt hätte: ‚Ach, da sind ganz viele nette, das macht bestimmt jetzt Spaß, mit denen da zusammen zu trainieren,‘ aber das ist im Moment auch nicht gegeben, muss ich einfach sagen.“ (E2)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass mehrere Eltern im Interview zunächst angeben, sich prinzipiell einem seitens des eigenen Kindes gewünschten Schulwechsel nicht entgegenzustellen. Im weiteren Verlauf des Interviews werden jedoch auf verschiedenen Ebenen – vor allem im Hinblick auf etwaige Einbußen im sozialen Beziehungsgefüge der Kinder – Bedenken geäußert. Stärkerer emotionaler Widerstand wird seitens der Eltern in den Gesprächen deutlich, als eine gegebenenfalls notwendig werdende Internatsunterbringung zur Sprache kommt. Nur wenige Eltern können sich das Sportinternat für ihr Kind im fortgeschrittenen Jugendalter, wenn ein höherer Grad an Selbstständigkeit vorliegt, als Wohnform vorstellen:

„Jetzt mit zunehmendem Alter – [...] Also er macht ja auch ganz viel alleine, er braucht nicht mehr viel Hilfe, eigentlich so im Alltag braucht er kaum Hilfe. Insofern glaube ich schon, dass er das später gut schaffen kann, aber es ist mir halt jetzt einfach noch ein bisschen zu früh, mich von ihm – also zu trennen so lange. Und dafür ist er uns einfach noch zu jung. Also und das haben wir mit ihm auch so besprochen und er sieht das halt genauso. Deswegen haben wir gesagt, wir warten noch zwei Jahre.“ (E4)

Für andere Eltern kommt eine Internatsunterbringung grundsätzlich nicht in Frage:

„Das ist für mich etwas, weiß ich nicht, so eine Grundeinstellung. Ich habe nicht Kinder gekriegt, um die dann wegzugeben. Und solange die Kinder mich brauchen, werde ich für sie da sein und will ich auch Zeit mit ihnen verbringen. Die [Leute] vom Internat haben uns, glaube ich, als er zehn war, haben sie uns in [Stadtname] bei [einer Meisterschaft] schon einmal angesprochen, ob er nicht Lust hätte, ins Internat zu kommen und da hätte er doch viel bessere Bedingungen. Und da habe ich mir gedacht: ‚Was wollen die eigentlich von mir? Ich habe doch kein Kind gekriegt, damit es dann in einer fremden Stadt im Internat wohnt.‘ Wir sind eine Familie und da gehört das Kind hin, das ist meine Einstellung.“ (E3)

4.8.1.2 Relevanz der elterlichen Unterstützungsleistung aus Sicht der Eltern

Die Familien der jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportler nehmen eine beträchtliche Unterstützungsfunktion bei der Bewältigung der Doppelbelastung ihrer Kinder ein:

„Ich glaube, es [gemeint ist: die Rolle der Eltern] ist eine sehr wichtige Rolle [...] Als Berater, als Betreuer und auch als Kindermädchen, das Hin- und Herfahren und alles, was dazugehört. Also, [...] wenn von mir oder von meiner Frau nicht auch das Interesse da wäre oder auch das Kind schon immer mitzunehmen beim Sport und auch die Vorteile mal aufzeigen, weiß ich nicht, wie sich das vielleicht entwickelt hätte. Also ich glaube, dass das Umfeld oder auch von den Eltern her ist ganz entscheidend, in welche Richtung das geht, sage ich jetzt mal. Ob es nur so just for fun ist oder ob dann daraus mehr wird.“ (E1)

Aus den Interviewaussagen kristallisiert sich heraus, dass viele befragte Eltern das Gefühl entwickelt haben, durch die Behinderung ihres Kindes zu „Kämpfernaturen“ geworden zu sein, die sich immer wieder vehement für die gleichberechtigte Teilhabe ihrer Kinder an der Gesellschaft einsetzen (müssen). Oft erfahren ebendiese Eltern, dass die strukturellen Gegebenheiten beispielsweise im Kita- und Schulbereich, aber auch im organisierten Sport für die Bedürfnisse ihres Kindes (noch) unzureichend gestaltet sind und sie müssen in den entsprechenden gesellschaftlichen Feldern Pionierarbeit leisten. Vor diesem Hintergrund ist das starke Involviertsein mancher Eltern zu interpretieren:

„Weil ich halt immer versucht habe, ihn [gemeint ist ihr Sohn] so gut wie möglich zu fördern, sagt unsere Schulbegleiterin immer [...]: ‚Das ist der Witz, das würde alles nicht so gut laufen, wenn der nicht diese Mutter hätte, die halt da immer schon viel mitmacht und viel für ihn regelt und viel erkämpft.‘“ (E3)

„Ich denke, was ein Anteil an ihrem Erfolg war, dass ich mich damals so reingekniet habe und versucht habe, dass sie in [den] paralympischen Sport, also zu diesen Wettkämpfen kommt. Das hat ihr Erfolg gebracht und ihr positive Stärkung, positives Selbstbewusstsein gebracht. Ich glaube, das war schon wichtig, dass wir und ich mich da so reingekniet habe und da versucht habe, alles möglich zu machen.“ (E2)

Auf die Frage, wie das Kind ohne die elterliche Unterstützung mit der Doppelbelastung von Schule und Leistungssport zu recht kommen würde, antwortet ein Elternteil:

„Gar nicht, vielleicht? (lacht) Das klingt jetzt zwar vielleicht ein bisschen (lacht) eingebildet, aber ich glaube, das wäre schwer auch mit Hausaufgaben und so und mit diesen – hach, mit 14 haben die ja auch so Löcher im Gehirn, wo sich alles löscht, glaube ich, oder umbaut

und ich muss ihm halt schon auch immer wieder sagen: ‚Jetzt wäre es vielleicht mal gut, Rucksack schon einmal zu packen‘ und: ‚Jetzt wäre es vielleicht mal gut, an das und das zu denken‘ und das wäre alles schwierig, glaube ich.“ (E3)

Aus den Gesprächen ist herauszuhören, dass die Eltern sich selbst eine – wenn nicht gar *die* – zentrale Unterstützungsfunktion bei der Vereinbarung von Schule und Leistungssport ihrer Kinder zuschreiben. Daraus kann in gewisser Weise ein beidseitiges Abhängigkeitsverhältnis entstehen: Auf der einen Seite machen sich die Eltern für ihre Kinder unentbehrlich, auf der anderen Seite wird die Fürsorge in manchen Fällen für ein Elternteil zur zentralen Aufgabe, um in schulischen und sportbezogenen Belangen die optimale Entwicklung der Tochter oder des Sohnes sicherzustellen. In den Äußerungen der Elternteile wird ersichtlich, dass es ihnen mitunter schwerfällt, ihre unterstützende Funktion an Verantwortungsträgerinnen und –träger einer Sportschule bzw. des zugehörigen Internats zu übertragen:

„Dann müsste ich ja alles abgeben. [...] [Name des Athleten] war jetzt zum Beispiel drei Wochen mit der Nationalmannschaft im Trainingslager, wo ich mir auch schon gedacht habe: ‚Na, mal gucken, wie er das hinkriegt.‘ Allein schon, wenn es beim Essen Buffet gibt. Normalerweise fragt er mich halt immer: ‚Was liegt da?‘ Bei anderen hat er immer Hemmungen, zu fragen [...]. Und wir sind aber halt so ein eingespieltes Team [...] und das findet er dann, glaube ich, schon auch sehr angenehm. Und wenn ich dann nicht dabei bin, dann kriegt er halt von irgendjemandem mit: Da drüben liegen die Nudeln mit Tomatensoße, dann isst er halt nur Nudeln mit Tomatensoße, weil er nicht fragen will. (lacht) Und dann habe ich mir gedacht: ‚Hmm, mal gucken, wie er das in den drei Wochen macht.‘ Ging auch. Also ich weiß bis heute nicht genau, wie er es gemacht hat, weiß auch nicht, was er gegessen hat, aber das geht schon auch al

les.“ (E3)

Insgesamt wird in den Interviews deutlich, dass das Fürsorgebedürfnis unter den befragten Eltern ihren Kindern gegenüber sehr ausgeprägt ist. In manchen Fällen mag dies mit der Behinderung des Kindes zusammenhängen. Im Behindertenleistungssport kommen unabhängig vom Lebensalter der Athletinnen und Athleten gesundheitliche Aspekte zum Tragen, die eine spezifische Versorgung erforderlich machen, die im Nichtbehindertensport nicht relevant ist. Insofern ist auch das in der vorliegenden Studie deutlich gewordene enge Eltern-Kind-Verhältnis, das von der starken Unterstützung der Eltern geprägt ist, in den meisten Fällen nicht als elterliche Überfürsorge zu interpretieren, sondern es stellt vielmehr ein Spezifikum des Behindertennachwuchsleistungssports dar. Mehrere Eltern geben an, dass die gesundheitliche Versorgung der Tochter oder des Sohnes ihre Unterstützung erfordere und dass dies nicht reduzierbar sei. Auf eine Frage, warum es für einen Wechsel zu früh sei, antwortet die Mutter eines 13-jährigen Athleten:

„Hauptsächlich sind es eigentlich so diese ganzen Arzttermine, die wir noch nebenbei haben. Er hat jetzt demnächst seine [Xte] OP. [...] Und da habe ich schon ein bisschen Angst, dass das eben ein bisschen hinten herunterfällt und das kann er noch nicht alleine regeln und da möchte ich schon noch die Hand darauf haben irgendwie, dass da regelmäßig alle Arzttermine eingehalten werden und alles. [...] Ja, das würde ich ungerne abgeben und das traue ich ihm auch noch nicht zu, dass er das alleine alles regelt.“ (E4)

Die Tatsache, dass eine Mutter ihren Sohn gar ins Trainingslager begleitet – für den Nichtbehindertensport eher ungewöhnlich bis hin zu undenkbar – ist ebenfalls im Kontext der vorliegenden Behinderung zu sehen:

„Also ich bin da schon sehr involviert immer noch, obwohl ich mich auch immer mehr herausziehe, das merke

ich schon auch. Er wird ja immer größer und selbstständiger. Also noch vor zwei Jahren bin ich auch noch einmal mit ins Trainingslager gefahren. Da fand er das aber auch ganz toll, dass ich mit ins Trainingslager gefahren bin. Und jetzt macht der das alleine und ich setze ihn auch alleine in den Zug und dann holt ihn da jemand ab und solche Sachen, wo ich sonst ja immer, immer, immer dabei war. Also wo ich einfach sage, er wird größer und er will ja auch mehr alleine machen und das ist ja auch nicht mehr cool, wenn die Mama immer dabei ist.“ (E3)

4.8.1.3 Soziale Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Eltern

Ob ein Wechsel an eine Sportschule als gelungen betrachtet wird, hängt nach Aussage der Jugendlichen und ihrer Eltern u. a. mit der Einbindung auf sozialer Ebene zusammen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die Eltern Sportschule als ein geeignetes soziales Umfeld für ihre Kinder einstufen.

Die befragten Eltern weisen auf die Sonderrolle ihres Kindes hin, die sich ihrer Meinung nach aufgrund der geringen Anzahl von Leistungssportlerinnen und -sportlern aus paralympischen Sportarten an der Sportschule ergebe, und befürchten daraus folgend eine möglicherweise nicht optimale soziale Integration ihrer Tochter oder ihres Sohnes:

„Mir geht es mehr da drum, dass er sich dann da dort wohlfühlt. Also ich sage mal, wir haben ja jetzt auch erfahren in [Stadtname], gibt es eigentlich glaube nur einen [Para-Sportler], der da noch ist. Und den kennt er auch. Und mit dem versteht er sich auch nicht so gut. Ansonsten sind da andere Sportarten. Ich glaube es sind insgesamt nur fünf Schüler dort, die auch eine Behinderung haben, die an den Schulen da sind. Und dann sagt er natürlich: ‚Was soll ich da? Ich bin da für mich alleine. Klar, kann ich da trainieren, alles, aber das Drum und Dran passt da nicht.‘ Und deswegen möchte er es auch

nicht. Das kann ich auch verstehen dann. Das wäre etwas anderes, als wenn du jetzt mehrere hättest. Und du kennst vielleicht auch einige von den Lehrgängen. Ob das ein Rolli ist, ob das, was weiß ich was für eine Behinderung ist. Also der ist da super aufgenommen, aber das ist ja ein Unterschied, ob du jetzt an eine Schule gehst, wo vielleicht nur ein oder zwei sind und du ja für dich nur alleine bist. Man möchte halt – das Wohl des Kindes, sage ich jetzt mal, steht im Vordergrund.“ (E1)

Aus dem Interviewausschnitt geht hervor, dass das Eltern teil die Behinderung des Kindes als Differenzmerkmal stark in den Vordergrund stellt; die Aussage impliziert, dass das Wohlergehen der Tochter oder des Sohnes von der Anwesenheit anderer Schülerinnen und Schüler mit Behinderung abhängig ist. Andere Eltern zeigen weniger Bedenken und sind sich des beschriebenen Sonderstatus zwar bewusst, gehen aber grundsätzlich davon aus, dass die Sportschulen offen dafür sind, Sportlerinnen und Sportler aus dem paralympischen Sport zu integrieren. Es brauche jedoch schlichtweg Zeit, bis die Inklusion auch an den Sportschulen zur Normalität geworden sei:

„Ich glaube, das liegt einfach daran, dass der paralympische Sport, weil es einfach weniger Sportler sind, die Aufmerksamkeit noch nicht so groß ist und man einfach hoffen kann, dass da einfach vielleicht das Interesse mehr kommt und dass es dann auch vielleicht ein bisschen mehr wieder in den Vordergrund rückt und dass man auch diese Athleten mehr fördern muss oder kann oder sollte [...]. [...] Das wird schon ein bisschen eine Sonderrolle sein, aber dann ist es irgendwann Normalität und dann ist man voll integriert. [...] So könnte ich es mir einfach in einer Schule auch vorstellen, dass natürlich vielleicht erst geguckt wird: ‚Wie macht sie das? Wie kommt sie mit? Oder worauf müssen wir uns jetzt einlassen, wenn jetzt so ein Mädchen kommt?‘ Aber ja, wir haben bis jetzt gute Erfahrungen gemacht und ja, könn

te ich mir gut vorstellen, dass das so auch läuft.“ (E2)

Die Tatsache, dass das eigene Kind möglicherweise einzige Schülerin oder einziger Schüler mit Behinderung sein könnte, wird von einigen Eltern keinesfalls als problematisch eingestuft, vielmehr wird der Sonderstatus als Chance gesehen, Vorreiter für nachfolgende Generationen zu werden:

„Fände ich jetzt nicht schlimm. Dann wäre er der Vorreiter, könnte vielleicht die Bahn ebnen. Der war auch an unserer Schule der erste, der integrativ beschult wurde. Das ist zwar immer ein steiniger Weg, aber man kann den Weg ja vielleicht anderen dann ebnen.“ (E3)

Als maßgeblich für den grundsätzlichen Erfolg einer inklusiven Sportschule wird die Haltung von Schulleitung und -kollegium thematisiert:

„Ich glaube nicht, dass [Para-Athletinnen und -Athleten] große Nachteile hätten. Das liegt auch immer an der Schule, wie die die Leute aufnehmen. Ob sie bereit sind überhaupt Leute mit einer Einschränkung – ich würde nicht mal Behinderung das Wort in den Mund nehmen, also mit einer körperlichen Einschränkung – ob sie bereit sind, da mitzuziehen. Das ist das oberste. Nicht nur, dass sie heißen Eliteschule, sondern da muss natürlich alles Drum und Dran passen [...]. Also ich glaube es liegt oft so an der Führung der Schule und was du für Lehrer hast.“ (E1)

4.8.1.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die größtenteils positive Einstellung der Eltern zu Sportschulen mit der ihrer Kinder weitestgehend übereinstimmt. Im Nichtbehindertensport lassen sich ebenfalls nur wenige empirische Belege dafür finden, dass es in diesem Zusammenhang Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Kindern gibt. Nolden (2011) beschreibt den Fall eines

Kindes, das sich mit seinem Wunsch, eine Sportschule zu besuchen, gegen den Willen seiner Eltern durchsetzen muss, weil diese Bedenken gegenüber dem langen Fahrweg, das neue Umfeld oder die Belastung äußern. Brettschneider und Klimek (1998) schlussfolgern in einer Studie zu sportbetonten Schulen in Berlin, dass Eltern maßgeblich die Entwicklung der Sport- und Schulkarrieren von jugendlichen Spitzensportlerinnen und -sportlern beeinflussen und resümieren, dass die „Zukunft der Sportbetonten Schulen nachhaltig von der elterlichen Akzeptanz mitbestimmt [wird]“ (ebd., S. 167). Dies setzt voraus, dass die Eltern eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Leistungssport mitbringen, wie Albert (2010) in seiner Studie zu Bindung und Dropout im Nachwuchsleistungssport bestätigt.

Bei der Entscheidungsfindung (pro/contra Schulwechsel) stufen die von uns befragten Eltern die Meinung ihrer Kinder hinsichtlich des Besuchs einer Sportschule als ebenso bedeutsam ein wie ihre eigene Meinung. In der Studie von Körner, Bonn, Grajczak, Segets, Steinmann und Symanzik (2017) wurden Eltern zu den Gründen der Anmeldung ihrer Kinder an einer NRW-Sportschule befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass unter Eltern aus dem Nichtbehindertensport ebenfalls insbesondere der Wunsch des Kindes, aber auch die Nähe zum Wohnort und der gute Ruf der Schule sowie sportbezogene Aspekte (z. B. vielfältige Sport- und Bewegungsmöglichkeiten, Zusammenarbeit mit dem Leistungssport) von Bedeutung sind. Für die Eltern von Kindern mit Behinderung, die in der vorliegenden Studie befragt wurden, ist im Hinblick auf einen eventuellen Schulwechsel vor allem relevant, dass ihre Kinder sich auf sozialer Ebene gut eingebunden fühlen.

Aus der vorliegenden Befragung wird des Weiteren ersichtlich, dass die Eltern einen hohen sowohl zeitlichen als auch emotionalen Aufwand betreiben, um ihre Kinder bei der Vereinbarung von Leistungssport und Schule zu unterstützen. Zum Teil ist diese Unterstützungsleistung der spezifischen Behinderung geschuldet, die einen erhöhten Versorgungsaufwand nach sich zieht. Willens zu sein, die eigene Unterstützungsfunktion zu reduzieren bzw. abzugeben, ist für die Eltern häufig ein langwieriger Prozess. Jedoch steigt das Vertrauen in die Selbstständigkeit ihrer Kinder, je älter die

Jugendlichen werden, gleichzeitig nehmen die in den Interviews zum Teil zum Ausdruck gebrachten Ängste ab. Somit erscheint ein Wechsel für die Eltern von Para-Athletinnen und -Athleten zu einem späteren Zeitpunkt der Sportkarriere realisierbarer als bei jüngeren Athletinnen und Athleten direkt nach der Grundschulzeit.

4.8.2 Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Trainerinnen und Trainer

Die Trainer³³ wurden im Hinblick auf ihre Erfahrungswerte mit der Integration von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten in Sportschulen befragt. Ihre Aussagen beziehen sich in erster Linie auf dasjenige spezifische Verbundsystem, in dem sie jeweils vernetzt sind, und sind nicht zu generalisieren. Die befragten Trainer stammen aus den Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Rollstuhlbasketball, Radsport und Ski Nordisch, das heißt, in unserer Stichprobe sind fünf von sechs paralympischen Kernsportarten zuzüglich Rollstuhlbasketball abgedeckt. Drei der interviewten Trainer arbeiten an Standorten, an denen bereits seit geraumer Zeit die Integration von Para-Athletinnen und -Athleten vorangetrieben wird. Zwei Trainer beschreiben, dass der Integrationsprozess im Verbundsystem zum aktuellen Zeitpunkt gerade initiiert wird. Die Aussagen der Trainer haben für uns insofern eine hohe Relevanz, als sie im Gegensatz zu den Aussagen der Eltern der Regelschülerinnen und -schüler die Innenperspektive aus dem System heraus widerspiegeln. Ziel ist es, die Befunde aus den Sportler- und Elterninterviews, die einer Außenperspektive geschuldet sind, mit den Aussagen der Trainer abzugleichen.

Vorauszuschicken ist, dass unter den befragten Trainern Eignigkeit darüber besteht, dass eine Sportschule für schulpflichtige Leistungssportlerinnen und -sportler die besten Entwicklungsmöglichkeiten für den Verlauf einer parallel erfolgreichen Schul- und Sportkarriere bietet. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen

³³ Es wurden in der vorliegenden Studie nur männliche Trainer befragt, weshalb im Folgenden nur die männliche Form verwendet wird.

Athletinnen und Athleten aus dem paralympischen und dem olympischen Bereich:

„Sensationell. Besser könnte es vom Grundgedanken her eigentlich was die Betreuung der Sportler angeht nicht sein, ne. Weil einfach Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die eine sehr individuelle Betreuung ermöglichen und über das Sportliche hinaus halt natürlich auch den Sportlern zugutekommt, dass sie Fahrdienst haben, dass sie Tutoren haben, die sie schulisch begleiten usw. Also, der Alltag wird schon auch deutlich erleichtert. Alleine durch die Transporte, durch die Möglichkeit der, ja ich sage mal, auch pädagogischen und psychologischen Betreuung. Kaderathleten sind ja auch noch durch den OSP [betreut]. Und das ist schon, denke ich, sehr gelungen. Also, da hat man schon sich wirklich Gedanken gemacht und eine ziemlich optimale Betreuung zusammengeschustert. Die muss dann halt nur genutzt werden.“ (T1)

„Also ich habe auch viele Sportler, die nicht auf der Eliteschule des Sports sind [...]. Wenn da natürlich jetzt eine super Schule ist und alles läuft und so, dann um Gottes Willen, ja mach da bitte weiter. Aber das ist echt eher die Ausnahme, weil wenn ich mir schon überlege, wie viel Ärger ich mit den Schulen dann und über die Eltern hatte, weil wieder die Freistellungen nicht funktioniert haben. Das ist halt der einfachste Weg mit so eine Eliteschule des Sports.“ (T3)

Mitunter wird seitens der Trainer der Besuch einer Sport-
schule nicht nur als *bestmögliche* Voraussetzung für die erfolgreiche Vereinbarung von Schule und Leistungssport gesehen, sondern als *unbedingte* Voraussetzung, die es von Trainerseite zu forcieren gilt:

„Und dann schon langfristig zu fördern, sodass sie dann,

wenn es um die Eliteschule des Sports geht – ich sage immer so sechste, siebte, achte Klasse. Irgendwann muss der Sprung dann halt kommen. Gerne auch schon zur fünften Klasse, aber da ist die Hemmschwelle meist noch sehr groß. Da dann aber auch wirklich dieses Bekennen der Sportler und der Familien zum Leistungssport. Dass die wirklich sagen, wir wollen Leistungssport machen, wir nehmen den Weg auf uns irgendwann vielleicht mal bei den Paralympics zu starten. Und dann natürlich aber auch denen ganz klar zu sagen, wenn das so ist, müsst ihr gewisse Änderungen hinnehmen. Und da geht eigentlich kein Weg mehr an der Eliteschule des Sports dran vorbei, weil dort einfach die Freistellung gegeben ist, die keine Arbeiten am Montag und Training in der Schule und all diese ganzen Sachen, ne. Das ist halt, ja da führt dann irgendwann kein Weg mehr dran vorbei. Da beraten wir die dann auch schon zu und befürworten das Ganze extremst. Und machen auch bei Sportlern, die dann sagen: ‚Naja hm wir fühlen uns auf der Schule so wohl und da ist alles gut und so‘, dann auch schon Druck.“ (T3)

4.8.2.1 Erfahrungen bei der Initiierung des Integrationsprozesses in den bestehenden Sportschulen

In den Aussagen der Trainer wird deutlich, dass es mehrere Sportschulen gibt, die schon seit teilweise über zehn Jahren Sportlerinnen und Sportler aus dem paralympischen Nachwuchsleistungssport aufnehmen. In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf zu verweisen, dass es sich bei den in den Interviews beschriebenen Standorten um mittlerweile vergleichsweise gut funktionierende *Examples of Good Practice* handelt, deren Gegebenheiten nicht auf sämtliche Sportschulen zu übertragen sind.

Die Befragten machen im Interview auf die deutschlandweit insgesamt geringe Anzahl der an Sportschulen beschulten Schülerinnen und Schüler aus dem paralympischen Nachwuchsleistungssport aufmerksam. Einen Grund dafür sehen die befragten Trainer

darin, dass viele im Verbundsystem tätige Verantwortliche aus dem Nichtbehindertensport (wie zum Beispiel Schulleitungen) bislang keinerlei Berührungspunkte zum Behindertensport haben und sich der Existenz eines paralympischen Leistungssportsystems, das eine professionelle Nachwuchsförderung erfordert, nicht bewusst sind. Im Interview wird in diesem Zusammenhang von der „Verschlossenheit der Schulen“ (T2) gesprochen. Und selbst diejenigen Verantwortlichen, die den nötigen Kenntnisstand in Sachen paralympischer Sport aufweisen, geben zu, in Ermangelung eines *Example of Best Practice* anfangs skeptisch hinsichtlich der langfristigen Umsetzung einer inklusiven Sportschule gewesen zu sein:

„Ich war ja am Anfang auch ein bisschen skeptisch, wie sich das hier entwickeln wird, aber es wird jetzt bei uns schon so langsam ein kleiner Selbstläufer. Also, ich habe nicht damit gerechnet, dass wir in diesem Jahr schon so weit sind, dass wir dann am Anfang des Schuljahres [Jahreszahl] hier sechs bis sieben Parasportler an der Sportschule haben. Damit habe ich wirklich nicht gerechnet. Die kommen von alleine her mittlerweile und sprechen uns an. Also, es ist jetzt nicht so, dass wir nur herumrennen und Werbung dafür machen. Nee, die kommen auch zu uns.“ (T2)

Die Initiierung des Integrationsprozesses an den bestehenden Sportschulen ist laut Aussage unserer Interviewpartner ein nicht zu unterschätzender Prozess. Gerade die Anfangszeit wird dabei von allen Trainern als schwierige Phase dargestellt, die ein hohes Engagement und Durchhaltevermögen derjenigen voraussetzt, die die Aufnahme und Einbindung von Para-Athletinnen und -Athleten vor Ort fördern. Zu Beginn des Integrationsprozesses mussten sich die Beteiligten häufig gegen viele offensichtliche, aber auch versteckte Barrieren durchsetzen. Widerstände begegneten ihnen dabei sowohl auf der Ebene der Einstellungen (z. B. negative Haltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Inklusion) als auch auf der Ebene der Strukturen (z. B. mangelnde Barrierefreiheit):

„Na, die Schwierigkeiten lagen sicherlich daran, dass die Lehrer und Schüler erst einmal sich auch darauf einstellen mussten, dass jetzt hier ein Sportler mit Handicap dabei ist. Also das ist einfach so, dass [Name Athletin oder Athlet] bewegt sich recht gut, hat aber doch eine relativ schwere Behinderung, kann aber zum Teil noch laufen, also ist halt einfach sehr gut therapiert. Das, was ja nicht bei jedem immer der Fall ist und dadurch war das am Anfang nicht so einfach. [...] Dann wurde vor zwei Jahren endlich ein Fahrstuhl in der Sportschule eingebaut, so dass wir jetzt auch Leute einschulen können, die im Rollstuhl sitzen, also es sind so ein paar Dinge, die dann immer mehr dazugekommen sind, wo wir dann am Ende sagen können: ‚Ja, jetzt haben wir hier schon ganz gute Bedingungen.‘ [...] Also da hat man sich am Anfang gar nicht die Gedanken darüber gemacht. Das ist natürlich mittlerweile viel besser geworden. Also es passiert eine ganze Menge.“ (T2)

Wie es in den Athleteninterviews bereits zum Ausdruck gebracht wurde, wird auch von Trainerseite der geringe Erfahrungsschatz der Schulen bzw. der beteiligten Personen vor Ort mit der Integration von Para-Athletinnen und -Athleten als eine der Hauptgründe genannt, warum die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nur langsam voranschreitet. Die Trainer beschreiben die Anfangszeit der Integration im Verbundsystem als eine Phase, in der sich die Nachwuchsleistungssportlerinnen und -sportler aus dem Para-Bereich gegen Vorurteile seitens sowohl der Lehrkräfte als auch der Mitschülerinnen und -schüler behaupten und ihren Platz erst finden müssen. Nicht selten haben sie in dieser Anfangszeit erleben müssen, dass der paralympische Sport als im Verbundsystem nicht gleichwertig betrachtet und behandelt wurde. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die an der Schule und im Internat als erste Sportlerinnen und Sportler aus dem Para-Bereich als Pioniere auftraten, sei dies zum Teil schwierig und belastend gewesen:

„Das war halt am Anfang einfach das Problem, dass es

noch keine [Para-]Sportler gab am Internat. Also ich habe die ersten Sportler ans Internat gebracht. Und weil einfach keine Erfahrung vorhanden war. Das heißt, man musste erst einmal sozusagen ein, zwei Jahre diese Erfahrung einbringen, dass die Leute auch wissen, wie geht man mit wem um und auch, dass die ernst genommen werden. Am Anfang war es halt ein paralympischer Sportler, ja der macht halt ein bisschen Sport und wenn die Lehrer und alle da ein bisschen Einblick bekommen haben, was für ein Aufwand da dahintersteckt, dass man da ja auch trainieren muss wie jemand, der im olympischen Sport unterwegs ist. Da hat man sich so ein bisschen sozusagen diesen Respekt erst schaffen müssen. Und dann wurde man Stück für Stück eben anerkannt, dann war die Schule engagierter. Also man hat einfach so ein bisschen sich einarbeiten müssen und so ein bisschen den Kontakt verbessern müssen. Und dann ging es mit der Zeit jetzt.“ (T6)

Aus den Aussagen der Trainer wird deutlich, dass die beschriebenen anfänglichen Schwierigkeiten – zumindest in dem Feld, in dem sie selbst tätig sind – mittlerweile beseitigt sind. Berührungspunkte auf Seiten der Beteiligten aus dem Nichtbehindertensport seien überwunden und man habe einen zunehmend großen Erfahrungsschatz aufbauen können, so dass mittlerweile eine gute Ausgangslage für die Aufnahme von Para-Athletinnen und Athleten geschaffen sei. Mehrere Trainer beschreiben, dass nach Bewältigung diverser Barrieren in den Anfangsjahren sich mittlerweile Strukturen etabliert haben, die die Integration von Para-Athletinnen und -Athleten an ihrem Standort dauerhaft ermöglichen:

„Doch da tut sich fast jährlich was, würde ich sagen. Dadurch, dass ja die Leistungen im Behindertensport auch immer mehr werden, [wird] der Bedarf [danach] ja auch wirklich fast jährlich größer. Und man merkt halt, dass man in immer mehr Eliteschulen des Sports so einen Fuß drin hat. Dass mal ein Sportler drin war,

dann kommt der zweite, kommt der dritte. Ich sage mal gerade in [Stadtname] jetzt, die haben in der Eliteschule des Sports sogar einen extra Lehrer nur für die paralympischen Sportler, der dann sogar mit ins Trainingslager fährt.“ (T3)

„Also das ist Teammitarbeit und ich meine, ich will das jetzt mal nicht zu hochbinden, aber wir bekommen jetzt auch schon die Vorgabe, dass wir möglichst jedes Jahr einen Schüler mit Handicap einschulen sollen. Also daran sieht man, dass jetzt, wenn solche Orientierungszahlen da sind, dass damit gerechnet wird und wir natürlich auch irgendwo in der Verantwortung und Pflicht sind, uns Sportler zu suchen, die dazu in der Lage sind.“ (T2)

Die Trainer beschreiben ihren Standort als ein gut funktionierendes System, das die gleichberechtigte Teilhabe von Sportlerinnen und Sportlern sowohl aus dem olympischen als auch aus dem paralympischen Sport gewährleistet:

„Riesengroße Unterschiede sehe ich da eigentlich nicht, weil wir, wie gesagt, Inklusion da wirklich leben, weil wir alle gleich behandeln. Egal ob behindert oder nicht behindert und egal wie sportlich erfolgreich, weil bei uns steht der junge Athlet im Fokus und dann wird ihm geholfen. Und das ist für alle gleich.“ (T1)

„Also im Endeffekt ist es so, dass ob man jetzt aus dem paralympischen oder aus dem olympischen Sport kommt, man wird gleich behandelt, man kriegt die gleichen Freistellungen, die gleichen Chancen. Das ist mittlerweile soweit angekommen. Das war früher auch mal anders, dass man immer so nebenhergelaufen ist und dass man nicht so richtig beachtet wurde. Mittlerweile ist man gleichberechtigt sozusagen mit dem olympischen Bereich, was die schulischen Belange angeht.“ (T6)

Mehrere Trainer berichten, dass es im Initiierungsprozess der inklusiven Sportschule überaus hilfreich sei, gibt es am Standort engagierte Akteurinnen und Akteure, die sowohl eine Expertise im Behindertensport aufweisen als auch sich bereits im Feld des Nichtbehindertensports einen Namen gemacht haben, so dass sie bestenfalls in der Lage sind, im Verbundsystem Einfluss auszuüben. Charakteristisch für derartige Persönlichkeiten, die es an mehreren Standorten gibt, ist ihr außerordentlich hohes Engagement und ihr Wille, den paralympischen Sport voranzutreiben:

„Das ist das A und O, dass da Leute sind, die engagiert sind und nicht irgendwie Dienst nach Vorschrift machen. Die wirklich auch mal sagen, ich renne jetzt die Türen ein, es ist mein Ziel im nächsten Jahr Kinder an der Schule zu positionieren und ich gehe diesem Direktor da solange auf die Nerven bis er sagt: ‚Ja das mache ich, okay ich nehme ihn, wie probieren das‘, wie auch immer. Das ist alles, da wo es läuft im paralympischen Sport, da sind Einzelpersonen, die wirklich engagiert sind so. Das ist überall so. Da wo diese Leute sind, da läuft es. Die einfach wollen, die Bock haben.“ (T3)

Auch die Tatsache, dass es aktuell an einigen Standorten eine auffällige Häufung von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung gibt, führen die Befragten auf das dortige mit dem notwendigen Expertenwissen ausgestattete engagierte Personal zurück:

„Das wird an den involvierten Personen hängen. Anders kann ich mir das nicht erklären. Also wirklich Expertise muss das sein. Also [bei uns] wird sich wirklich intensiv gekümmert und das ist nur möglich, weil einfach Hauptamtlichkeiten geschaffen wurden. Anders wäre das nicht machbar. Also, viele bauen ja da auf Ehrenamt und meinen dann: ‚Ey die armen Behinderten und so, da musst du doch hier und da auch noch was für machen können.‘ Das ist Schwachsinn. Das geht nicht. Nee, das

ist viel zu umfangreich dafür. Das ist einfach nicht möglich. Da müssen einfach wirklich Profis ran, die das auch hauptamtlich machen. Und das ist bei uns geschaffen worden und dementsprechend funktioniert das halt auch. Ohne Hauptamtlichkeit kannst du das alles vergessen, kannst du das einfach in die Tonne treten.“ (T1)

Insgesamt kommt die Professionalisierung im paralympischen Sport – und damit verbunden die hauptamtlichen Trainerrinnen- und Trainerstellen im Verbundsystem – der Förderung von Para-Sportlerinnen und -Sportlern an den Sportschulen zugute:

„Das hat aber auch Jahre gedauert. Also, wie gesagt, das hat sich erst in den letzten, na ja, sechs, acht Jahren so entwickelt, das wir so welche Möglichkeiten hatten. Also bis [Jahreszahl] war ich der einzige hauptamtlich Angestellte für den Leistungssport im Parabereich. Und mittlerweile habe ich in [Stadtname] zwei Schwimmtrainerkollegen und hier zwei Leichtathletik- und einen Radsporttrainerkollegen. Also wir haben jetzt schon fünf und es werden noch mehr dazukommen. Alleine diese Entwicklung seit [Jahreszahl] ist schon eigentlich phänomenal.“ (T2)

4.8.2.2 Die Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im schulischen Sektor des Verbundsystems

In der Erfahrung der interviewten Trainer gelingt die Integration der aktuellen Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung in den schulischen Sektor des Verbundsystems ausnahmslos gut:

„Ich kann eigentlich von sämtlichen im Verbundsystem bei uns engagierten Schulen nur Positives berichten. Also das ist tatsächlich nicht nur auf dem Gymnasium so, dass es gut läuft und die Leute gut betreut werden, sondern auch auf dem Berufskolleg. Und wir haben auch einen auf einer Hauptschule. Und da wird sich

auch gut um ihn gekümmert und er kriegt das auch alles gut hin.“ (T1)

Ebenso wie die Jugendlichen selbst verweisen auch die Trainer in unseren Gesprächen darauf, dass erfahrungsgemäß die zentralen Anpassungsleistungen seitens der Schule für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung darin bestehen, gegebenenfalls Anpassungen am Unterrichtsmaterial vorzunehmen und den Nachteilsausgleich zu gewähren.

„Letztlich hängt das immer in gewisser Weise mit der möglichen Betreuung an der Schule zusammen. Aber das ist eine Frage, die sich generell das Schulsystem stellen muss und nicht unbedingt nur im Bereich des Sports, sondern inwiefern kann ich oder muss ich auf die besonderen Bedürfnisse der Athleten dann in dem Fall eingehen. Das ist glaube ich die Frage, die sich dann jede Schule stellen muss. [...] Ich [muss] mir Gedanken machen, wie kann das funktionieren und was sind die Bedingungen, die ich schaffen muss, damit das funktioniert. Und das trifft auf eine Eliteschule aber genauso zu wie auf eine Regelschule. [...] Dass eine Eliteschule ganz besondere Sachen schaffen muss für paralympische Sportler, das sehen ich gar nicht unbedingt. Also wenn die Eliteschule für Sportler aus dem olympischen Bereich die Rahmenbedingungen schaffen kann, dann kann sie das eigentlich meiner Überzeugung nach auch für Sportler aus dem paralympischen Bereich.“ (T4)

Den Aussagen in den Athleten- und Elterninterviews entsprechend, unterstreichen die befragten Trainer die offene Haltung von Schulleitung und -kollegium als ausschlaggebendes Kriterium für eine gelingende Integration und langfristig Inklusion. Zusammenfassend kann daraus folgend festgehalten werden, dass die Umsetzung von Inklusion auf der schulischen Ebene des Verbundsystems an die gleichen Voraussetzungen gebunden ist, wie dies in Bezug auf die Gestaltung von inklusiven Regelschulen der Fall ist.

4.8.2.3 Die Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im *sportbezogenen* Sektor des Verbundsystems: Inklusives vs. separiertes Trainingssetting

Die befragten Trainer berichten von unterschiedlichen Vorgehensweisen an den verschiedenen Standorten, was die Zusammensetzung der Trainingssettings anbelangt, und legen die gemeinhin formulierten Pro- und Contra-Argumente für inklusive vs. separierte Trainingssettings dar.³⁴

Die Trainer erleben, dass insbesondere Verantwortliche des Verbundsystems aus dem Nichtbehindertensport die Meinung vertreten, dass gemeinsame Trainingseinheiten von Sportlerinnen und Sportlern mit und ohne Behinderung nicht effizient sind. In Anbetracht der Tatsache, dass ebendiese Verantwortungsträgerinnen und -träger zuweilen sehr einflussreich und meinungsbildend sind, kann deren Haltung ausschlaggebend dafür sein, ob ein Standort sich erstens für die Aufnahme von Para-Sportlerinnen -Sportlern öffnet sowie zweitens inklusive Trainingsgruppen eingerichtet werden. Die Stimmen langjähriger, erfahrener Trainerinnen und Trainer aus dem Behindertensport, die betonen, dass es in der Trainingsplanung und -gestaltung keine fundamentalen Unterschiede zwischen olympischen und paralympischen Sportarten gibt, bleiben in der Regel bei denjenigen Beteiligten, die der Inklusion prinzipiell skeptisch gegenüberstehen, ungehört:

„Nein, man muss halt einfach nur die behindertenspezifischen Dinge beachten. Also sicherlich ist das vom Belastungsaufbau, von der Struktur her, von der Planung, wie ich einen Wettkampfhöhepunkt vorbereite, ist das nichts anderes, als ob ich einen Sportler aus dem Nicht-Behinderten-Bereich vorbereite.“ (T2)

Der oben geschilderten Skepsis zum Trotz gehören inklusive Trainingssettings an einigen Standorten bereits zum Alltag:

³⁴ Zur Sichtweise von Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten zu Vor- und Nachteilen von inklusiven vs. separierten Trainingssettings in verschiedenen Phasen der Sportlaufbahn vgl. auch Radtke (2016).

„Das ist wirklich inklusiv. Und das ist uns auch wichtig. Also nicht nur mir in meinem Training dann, sondern bei uns beim [Vereinsname] wird das wirklich großgeschrieben, dass Inklusion da gelebt wird. Also das ist vor allem in der Leichtathletikabteilung, das ist ein Paradebeispiel. [...] Also da gibt es [...] gemischte Trainingsgruppen. Olympische und paralympische Athleten, die in derselben Trainingsgruppe sind und gemeinsam trainieren. Also das ist keine Ausnahme, sondern eher die Regel.“ (T1)

In den Gesprächen wird darauf verwiesen, dass nicht grundsätzlich das inklusive oder separierte Trainingssetting als das bessere Trainingsumfeld zu werten ist. Unter den befragten Trainern herrscht Konsens darüber, dass die Entscheidung pro/ contra inklusives Trainingssetting in Abhängigkeit von den Gegebenheiten am jeweiligen Standort getroffen werden muss. Die Zusammensetzung der Trainingsgruppe (vertretene Sportarten, individueller Leistungsstand der Athletinnen und Athleten sowie deren Behinderungsart/-grad) sei an jedem Standort unterschiedlich und ziehe daraus folgend eine dem jeweiligen Standort angepasste Entscheidung nach sich. Die Trainer bringen zum Ausdruck, dass in diesem Zusammenhang keine generalisierbaren Empfehlungen auszusprechen sind, sondern jeder individuelle Fall neu zu bewerten ist:

„Also, bei Rollstuhlfahrern funktioniert es einfach nicht, weil einfach da die Bedürfnisse und die Trainingssteuerung eine komplett andere ist, aber bei allen, die eine körperliche Behinderung haben und stehen können, bei denen haben wir gute Erfahrungen gemacht, da funktioniert es auch. Also, wir versuchen schon auch [...]. Mit einer Körperbehinderung da funktioniert es super. Wenn jemand nur sehbehindert ist, der schafft es auch super. Also es gibt teilweise Integration, aber nicht für alle, weil es für uns halt auch nicht für alle Sinn macht.“ (T6)

„Es gibt sicherlich Einzelfälle, da könnte man das machen. Also wir haben einen Sportler, der ein sehr guter Läufer ist, [...] der könnte sicherlich in einer Nicht-Behinderten-Trainingsgruppe mitmachen als Läufer. Das wäre kein Problem, aber das ist relativ selten der Fall, dass man solche Sportler hat. Wir haben eine Schwimmerin, eine Sehbehinderte, die bei den Nicht-Behinderten in der Spitzentrainingsgruppe mittrainiert. Das geht, aber das ist halt nicht die Regel.“ (T2)

Einige Trainer fühlen sich überfordert, in eine vergleichsweise große bzw. für ihre Begriffe ohnehin zu große Trainingsgruppe von Sportlerinnen und Sportlern ohne Behinderung noch zusätzlich Para-Sportlerinnen und -Sportler mit aufzunehmen. Anpassungsleistungen, die in der Trainingsmethodik vorzunehmen seien, stellen laut Aussage eines Trainers in einer großen Trainingsgruppe eine „Störung“ dar.

„Man trainiert sie nicht unterschiedlich von der Herangehensweise, sondern [...] viele Dinge muss man halt einfach anders machen als mit einem Nicht-Behinderten. Und wenn ich eine Trainingsgruppe als Lehrer-Trainer Leichtathletik beispielsweise habe, wo 20 Nicht-Behinderte drin sind, da stört der Behinderte einfach. Und wenn ich da zwei oder drei noch mit drin habe - das kriegt man nicht gebackten. Also das wäre so schon schwierig, ich finde die Trainingsgruppen eh schon zu groß, und wenn dann noch zwei oder drei Handicap-Sportler dazukommen würden, wäre das ganz schwierig.“ (T2)

Für andere Befragte spielen bei der Überlegung, ob besser inklusiv oder separiert trainiert werden sollte, notwendige Modifikationen in der Trainingsmethodik offenbar nur eine untergeordnete oder auch gar keine Rolle. Auch Leistungsunterschiede zwischen Sportlerinnen und Sportlern aus dem olympischen vs. paralympischen Bereich, die eine Hürde für ein gemeinsames Training darstellen, werden in mehreren Interviews mit keinem Wort erwähnt.

Vielmehr argumentiert ein Trainer, dass für ihn eine Trennung von Athletinnen und Athleten mit und ohne Behinderung nur dann sinnvoll sei, wenn dies der Wettkampfkalender mit unterschiedlich zeitlich gelagerten Saisonhöhepunkten erforderlich mache. Es ist hervorzuheben, dass dies eine Argumentation ist, die den Grundprinzipien von Trainingsplanung im Leistungssport entspricht und unabhängig von etwaigen Beeinträchtigungen und vermindertem Leistungsvermögen einzelner Sportlerinnen und Sportler ist:

„Also, ich würde das saisonabhängig machen. Also gerade zum Zeitpunkt der Saison. Es gibt sicherlich Momente gerade Anfang der Saison, wo wir viel die Grundlagen schulen, da macht es sicherlich Sinn, das gemeinsam zu machen, weil einfach die Inhalte da identisch sind. Aber je näher wir uns dem Hauptwettkampf nähern und es ist seltenst der Fall, dass die WM Leichtathletik olympisch und WM Leichtathletik paralympisch zum gleichen Zeitpunkt ist, macht das eigentlich wenig Sinn, dann bis dahin gleich zu trainieren. Da muss irgendwann differenziert werden, weil die einen früher schnell sein müssen als die anderen.“ (T3)

Als einhellige Meinung der Trainer bleibt festzuhalten, dass ein separiertes Trainingssetting nicht von vornherein als Negativbeispiel zu werten ist. Vielmehr geht aus den Interviews hervor, dass an den Standorten, die bereits Erfahrung haben in der Integration von Sportschülerinnen und -schülern aus paralympischen Sportarten, versucht wird, dasjenige Setting (inklusiv oder separiert) anzubieten, das im individuellen Fall als sinnvoll erachtet wird.

Behinderungsspezifische Adaptationen und diesbezüglich benötigte Trainerkompetenzen

Die Behinderung kann es in Einzelfällen erfordern, dass Trainingsmethoden angepasst oder verändert werden müssen. Ein Trainer der Sportart Leichtathletik beschreibt beispielhaft sein Vorgehen im Hinblick auf Modifikationen im Krafttraining:

„Bei den paralympischen Athleten ist es natürlich noch individueller, halt abhängig von der jeweiligen Behinderung beziehungsweise dem Grad der Behinderung. Da sind natürlich teilweise ganz andere Trainingsmethoden erforderlich. Ja, also zum Beispiel ein Hemi-Spastiker, der kann halt in seiner befallenen rechten Körperhälfte, da kann er mit der rechten Hand natürlich nicht so arbeiten wie mit seiner nicht befallenen linken Hand. Da muss man sich dann andere Dinge zum Beispiel einfallen lassen. Andere Zughilfen, der kann eine Kurzhantel nicht so greifen ab einem bestimmten Gewicht. Ja, da muss man halt gucken, was haben die eventuell an Fehlbildungen, was Gelenke etc. angeht, wie muss man da besonders drauf eingehen. Also das ist noch individueller und unterschiedlicher.“ (T1)

Analog zu den Maßnahmen und Adaptationen, die im inklusiven schulischen Feld zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung vorgenommen werden, müssen auch im leistungssportbezogenen Trainingssetting die Anforderungen an Ausgangslage und Ressourcen der Athletinnen und Athleten angepasst werden. Genauso wie im schulischen Sektor wird von Expertenseite darauf verwiesen, dass es sich bei der Fähigkeit zur Binnendifferenzierung in der Trainingsgruppe nicht um eine behindertensportspezifische Kompetenz handelt (entsprechend der sonderpädagogischen Kompetenz im schulischen Sektor), sondern dass dies eine Kernkompetenz des Trainerberufs sei.

„Das ist ganz normales [...] Know-how. Wenn mir einer sagt, er wäre ein guter Trainer, muss er das können. Also ob der jetzt eine A-Lizenz, eine B-Lizenz hat oder sonst was, aber ein guter Trainer muss das können. Ich meine im paralympischen Sport ist es ganz extrem, dass ich die Trainingspläne anpassen muss. Aber genau das muss es doch eigentlich auch im olympischen Sport sein. Ich kann doch nicht bei einer dreißigköpfigen Gruppe, 30 verschiedene Körper, 30 verschiedene Menschen – kann

doch nicht bei jedem Menschen das gleiche funktionieren.“ (T3)

Einzig wichtige Grundvoraussetzung, um als Trainerin oder Trainer Athletinnen und Athleten mit Behinderung erfolgreich trainieren zu können, sei ein prinzipielles Interesse am paralympischen Sport und damit einhergehende Wertschätzung der Leistung von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung. Vier der sechs interviewten Trainer haben ihre Trainerlaufbahn ursprünglich im Bereich des Nichtbehindertensports begonnen und haben erst mit der Zeit über Zufälle oder Umwege ihren Weg in den paralympischen Sport gefunden.

„Also ich bin seit fast 25 Jahren jetzt im Parasport dabei und habe mich halt einfach aus dem Nicht-Behindertensport hineingearbeitet in den Parasport. Ich hatte damals eine Rollstuhlbasketball-Gruppe betreut und hatte dadurch schon so ein bisschen Berührungspunkte zum Parasport und ich habe dann noch einmal Sozialpädagogik studiert und darüber bin ich dann zum Behindertensport gekommen.“ (T2)

Ein Trainer berichtet, für sich im paralympischen Sport viel mehr Potential zu sehen, seine Kreativität und sein Potential als Trainer auszubauen. Die nötigen Anpassungsleistungen und Differenzierungsmaßnahmen im Trainingsbetrieb stellen für ihn als Trainer keine Herausforderung dar, sondern tragen vielmehr zur Weiterentwicklung der eigenen Qualifikation bei und wirken sich positiv auf seine Motivation aus:

„Ich sage, jeder, der ein bisschen Kreativität hat, der kann da voll drin aufgehen. Das ist ja das Coole am Behindertensport. Dass es nicht dieses 0815 Trainieren ist. Überall machen wir die gleiche Technik, jetzt böse gesagt. Ich meine, je höher die Leistung [auch im Nichtbehindertensport] wird, desto individueller wird sicherlich [die Förderung]. Aber bei uns [im Behindertensport] ist es

wirklich von Anfang an individuell. Und das ist ja (Seufzer), da brennt es wieder unter den Nägeln.“ (T3)

4.8.2.4 Soziale Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Sportschulen aus Trainersicht

Die von Athleten- und Elternseite beschriebene Sonderrolle von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im schulischen Umfeld findet auch in den Trainerinterviews Bestätigung. Die Tatsache, als Athletin oder Athlet mit Behinderung an der Sportschule nicht nur in der Minderheit, sondern mitunter einzige Vorreiterin oder einziger Vorreiter zu sein, kann in der Erfahrung der befragten Trainer zu einer nicht zu unterschätzenden Belastung für die Jugendlichen werden. Erleben die Sportschülerinnen und -schüler ihre Beeinträchtigung im täglichen Umgang zwar zunächst oft als starkes Differenzmerkmal, könne der sportliche Erfolg ihnen, so die Trainermeinung, mit der Zeit zu sozialer Anerkennung verhelfen. Die Erfahrung habe gezeigt, dass auf diese Art und Weise diejenigen Jugendlichen, die an ihrer jeweiligen Schule als erste Schülerin oder erster Schüler mit Behinderung aufgenommen wurden, wahre Pionierarbeit in Sachen paralympischer Sport geleistet haben:

„Es gab also einen Empfang in der Sportschule und [Name Athletin oder Athlet] wurde empfangen und alle sind eingeladen in die Aula und können dorthin kommen. Die Aula war voll, da waren alle Schüler da. So und die hätte da also nicht hinkommen müssen und die ganzen Treppen, alles voll und die wurde mit einem richtig großen Jubel empfangen. Da habe ich mir den Schulleiter angeguckt, da habe ich gesehen, wie bei dem der Groschen gefallen ist. Der hat halt auch begriffen, was das für den Standort hier bedeuten kann, für seine Schule, dass man das als Aushängeschild nutzen kann. Und von da an hat sich dann angefangen, vieles für uns positiv zu bewegen [...] Das hat [Name der Athletin] damals in dem Maße noch nicht verstanden. Mittlerweile, hat sie das auch begriffen, was alleine diese Silbermedaille für

uns ausgelöst hat. Und diese positive Darstellung des Parasports, [...] sie hat dort absolut ein positives Bild für uns abgegeben. [...] Ich denke, das wird nicht überall notwendig sein, weil mittlerweile wird das ja immer mehr selbstverständlich, dass die Parasportler überall mitmachen können, aber für uns war es damals ja die Initialzündung.“ (T2)

Die Aussagen der interviewten Trainer lassen jedoch darauf schließen, dass, auch wenn der Parasport in der Gesellschaft und damit auch im organisierten Sport zunehmend anerkannt ist, dies nicht per se zu einer gleichberechtigten sozialen Stellung im Klassenverband führt. Ein Trainer beschreibt die Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung im sozialen Setting der Sportschule als überwiegend isoliert:

„Es ist schwierig auf jeden Fall. Und für einen Athleten, der bei uns zuerst war, war es schwierig einfach auch akzeptiert zu werden, weil die natürlich auch häufig fehlen [...]. Am Anfang man muss sich einfach die Stellung so ein bisschen erarbeiten. Man ist zum Anfang eine Randgruppe, man ist alleine und man kommt auch nicht so richtig in die Gruppe rein. Wenn ich jetzt eine Gruppe von fünf, sechs bin, dann habe ich zumindest meine Gruppe, in der ich schon einmal drin bin und habe es dann natürlich auch einfacher an der Schule. Und für unsere Athleten ist es schon schwierig, da wirklich auch reinzukommen. Wenn die dann am Wochenende auch nochmal nach Hause fahren, wo dann natürlich das Sozialleben hier auch stattfindet irgendwo und unter der Woche ist halt nicht viel Zeit für Sozialleben, dann ist es schwieriger sich in eine neue Gruppe reinzuarbeiten wie, wenn es natürlich fünf, sechs Sportler zusammen wären. Also, das ist natürlich immer ein Thema, dass wenn es mehrere wären, wäre viel besser. Also, wir haben leider nicht mehrere (lacht).“ (T6)

Aber auch in diesem Zusammenhang sind die individuellen Erfahrungen der befragten Trainer höchst unterschiedlich. Denn im Gegensatz zum vorherigen Zitat weiß ein weiterer Trainer weniger von sozialer Ausgrenzung der Parasporthlerinnen und -sportler aufgrund der Behinderung zu berichten als vielmehr von Diffamierungen seitens der Regelschülerinnen und -schüler gegenüber Sportschülerinnen und -schülern, die eine Kooperationschule im Verbundsystem besuchen (vgl. Kapitel 4.6.1). Hier offenbart sich demzufolge eher der Konflikt zwischen scheinbar privilegierten Leistungssportlerinnen und -sportlern versus Regelschülerinnen und -schülern:

„Nee, also, dass da jetzt Sportler, die aus dem paralympischen Bereich kommen, gemobbt werden, da habe ich noch bisher noch gar nichts von mitbekommen. Was man mal hört ist, dass eben die Sportler an sich so ein bisschen in so eine Ecke geschoben werden an so einer Schule, dass man eben sagt die Sportler haben wieder frei, die kriegen hier wieder eine Extrawurst oder irgendwie sowas in diese Richtung. Aber dass da jetzt zwischen olympischen und paralympischen Sportlern unterschieden wird, das sehe ich nicht.“ (T1)

Um derartigen Diskrepanzen zwischen Sport- und Regelschülerinnen und -schülern zu begegnen, favorisieren unsere befragten Trainer reine Sportklassen ohne Durchmischung von Sport- und Regelschülerinnen und -schülern:

„Ja, also im Endeffekt wäre es natürlich sinnvoller, wenn wir wirklich reine Sportklassen hätten für die Schüler [...], weil dann sind alle Sportler, dann hat jeder die Fehlzeiten, dann hat man keine Sonderstellung und [...], dass man davor [trotzdem] drüber spricht, auch über das Handicap spricht. Und dass eben alle so die gleiche Position haben. Jeder ist mal weg, jeder ist mal da. Und man hat ich glaube dann ein besseres Zusammenleben miteinander, weil [...] die Schule, die wir jetzt als Koopera

tionspartner haben, ist natürlich auch so, dass da auch viele sozial Schwächere auf diese Schule gehen. Und die verstehen sowas noch weniger. Also erstens Menschen mit Handicap und dann noch die Fehlzeiten. Und da ist natürlich Reibung noch einmal vorprogrammiert. Und wenn dann reine Sportklassen wären, wäre das glaube ich eine deutliche Verbesserung. Das ist eigentlich das größte, was ich vorstellen würde, ansonsten finde ich, funktioniert es eigentlich echt gut bei uns.“ (T6)

„Andererseits ist so die Erfahrung, die ich hier gemacht habe, dass die sich alle als Sportler sehen. [...] Ich glaube, dass an so einer Eliteschule des Sports natürlich ein ganz anderes Bewusstsein für Sport an sich herrscht. Also das gibt es natürlich nicht über die gesamte Schule hinweg, weil es gibt nicht nur Sportler an dieser Schule, aber es gibt halt diese reinen Sportlerklassen und da ist glaube ich das Bewusstsein für Sport und die Offenheit für Sport und das Verständnis für Sport und das Verständnis dafür, dass eben ein Großteil des Alltags dadurch bestimmt wird, einfach größer als an Regelschulen natürlich.“ (T4)

„Der eine Sportler, der auf der Regelschule ist, eine Behinderung hat und die ganze Zeit immer nur schwimmt, der geht nicht abends mit denen feiern, der macht keinen sonstigen Blödsinn, der ist nie richtig dabei. Und die Leistungen einzuordnen von dem paralympischen Sportler an der Regelschule, was der da eigentlich leistet, wie der schwimmt, das kann keiner von denen. Aber wer an einer Eliteschule des Sports ist, wo alle auf den Sport fixiert sind und wo ich mir sicher bin, dass die Mitschüler das auch einschätzen können, was der paralympische Athlet leistet. Ich glaube das geht schon deutlich einfacher an einer Eliteschule des Sports.“ (T3)

Elternhaltung hinsichtlich eines etwaigen Schulwechsels aus Trainerperspektive

Die Erfahrung der Trainer bestätigt die größtenteils enge Bindung der Jugendlichen mit Behinderung an ihr Elternhaus und dessen Einfluss auf die Bereitschaft der Jugendlichen, ihren Schulbesuch an einer Sportschule fortzusetzen. Die Trainer bestätigen die Befunde aus den Elterninterviews, dass der Umzug in ein Sportinternat für Para-Athletinnen und -Athleten und deren Eltern einen entscheidenden Lebenschnitt darstellt und somit zu einer wesentlichen Hürde für den Besuch einer Sportschule wird:

„Es ist eben natürlich ein großer Einschnitt, eine neue Situation für die Schüler, aber eben auch für die Eltern, wenn die Kinder eben nicht mehr zuhause wohnen und die Eltern natürlich jetzt irgendwie dann zuhause morgens alleine frühstücken. Das ist natürlich gerade im paralympischen Bereich, wo eine Bindung zwischen Eltern und eine Fürsorgepflicht oder ein Bewusstsein der Eltern, dass sie sich eben um ihr Kind kümmern müssen oder sich jahrelang kümmern mussten intensiv, vielleicht intensiver als bei nichtbehinderten Kindern, nicht immer ganz einfach. Also, die Eltern sind da schon sehr hinterher und gucken, ach, geht das auch wirklich gut und schafft mein Kind das.“ (T4)

Der Umzug ins Internat ist laut Aussage der Trainer für alle jungen Leistungssportlerinnen und -sportler ein schwieriger Schritt, und sie bestätigen, dass sich im paralympischen Leistungssport diese Hürde noch deutlicher als Zugangsbarriere auswirken kann. Genau wie die Eltern argumentieren sie, dass dies damit zusammenhängt, dass im Alltag von Para-Athletinnen und -Athleten aufgrund der Behinderung mitunter eine regelmäßige medizinische Versorgung erforderlich ist, die die Jugendlichen nicht selbstständig bewerkstelligen.

„Ein Unterschied ist mit Sicherheit, dass ja im paralympischen Bereich einfach die Behinderung wieder eine

Rolle spielt. Viele Sportler sind halt nicht – also die meisten sind schon selbstständig, aber benötigen dann halt doch nochmal wieder irgendwo Hilfe [...]. Das wissen die Eltern auch, die wissen es am besten die Eltern. Und die werden ihr Kind nicht irgendwo hingeben, wenn sie nicht davon überzeugt sind, dass das Kind alles alleine schafft.“ (T3)

„Also, man reißt ja den Sportler aus seinem gewohnten Umfeld heraus. Und das würde ich sagen, das ist für einen Sportler mit Handicap noch viel schwieriger da rauszukommen, weil im Alltag wird ihm ja gerade als junger Mensch dann auch doch viel abgenommen und er ist das gewöhnt. [...] Ja also im Vergleich jetzt zum Nichtbehindertensport, dass das gewohnte Umfeld, dass das einfach intensiver ist ja und weil der Sportler halt nicht so selbstständig ist, ist es schwieriger für ihn, sich da zu lösen.“ (T5)

Der Unterstützungsbedarf zieht in der Beobachtung der Trainer nicht selten ein stark ausgeprägtes Fürsorgebedürfnis der Eltern nach sich, das die von uns befragten Trainer negativ bewerten:

„Eltern von Behinderten sind ja auch ein ganz eigenes Völkchen, ne. Also, da sind sie auch so komplex beladen, das ist sensationell. Ja die machen sich teilweise wirklich große Vorwürfe, meinen, sie wären schuld daran, dass ihr Kind behindert ist und müssen das durch total falsche Maßnahmen quasi kompensieren. Müssen die dann von vorne bis hinten betüddeln und denen alles durch Zucker in den Arsch blasen. Und das ist der völlig falsche Ansatz.“ (T1)

„Ja, das ist zum Beispiel ein Punkt, da habe ich riesen Probleme anfänglich mitgehabt als ich angefangen habe im paralympischen Sport zu arbeiten. Ja, diese

kleinen Weicheier, die zuhause einfach ja Chauvinismus vom feinsten erfahren haben. Ja, die immer die armen kleinen Behinderten waren, die nichts durften, nichts konnten, denen man alles abnehmen musste. Finde ich ganz furchtbar und das machen wir nicht, weil wir wissen, was das zur Folge hat.“ (T1)

Im Gegensatz zu den Eltern sprechen sich alle befragten Trainer für einen Umzug ins Sportinternat aus, der sich ihrer Meinung nach positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen und deren Selbstständigkeit auswirken könnte:

„Im Endeffekt profitiert jeder, der ans Internat kommt von der Selbstständigkeit total davon. Gerade im paralympischen Bereich ist es so, dass die Kinder oftmals sehr bemuttert werden, weil die Eltern sich vielleicht auch Vorwürfe machen [...] und den Kindern alles, wenn sie daheim sind hinterhertragen und das ist ja eigentlich genau der falsche Weg, weil genau die, die eine Beeinträchtigung haben, müssen ja lernen, dass sie selbstständig werden. Und das ist auf jeden Fall ein großer Vorteil, der das Internat bietet, weil man einfach gezwungen ist selbstständig zu werden und selbstständig an sich zu arbeiten. Also, Persönlichkeitsentwicklung geht auf jeden Fall deutlich voran, wenn man sich hier gut einlebt. [...] Also den Anschluss zu finden vor Ort. Ich glaube, das ist für die meisten so das größte Thema, was es gibt. Und wenn das mal gelingt, dann haben wir die Erfahrung, dass eigentlich vor Ort die Integration gut funktioniert und das auch für einen Athleten gut funktioniert.“ (T6)

Die Meinung eines anderen Trainers relativiert wiederum die uneingeschränkt positive Darstellung eines Umzugs. Stattdessen sei jeder Fall individuell zu bewerten:

„Man muss halt wirklich überlegen, macht ein Wechsel Sinn. Ein Wechsel hat ja auch gewisse Risiken, ne. Ich

meine das kann völlig in die Hose gehen. Der kommt im Internat nicht klar, der hat Heimweh, der neue Trainer ist scheiße, es gibt ja unfassbar viele Faktoren, die auch wirklich in die Hose gehen können. Und dann ist es ja vielleicht hin, weil er sagt, nee jetzt höre ich auf. Aber tendenziell muss man wirklich gucken wie ist die Trainingssituation vor Ort, wie kommt der in der [Regel]schule klar.“ (T3)

Festzuhalten bleibt, dass die befragten Trainer mehrheitlich die Einbindung in das soziale Umfeld des Verbundsystems als das zentrale Kriterium für einen gelingenden Schulwechsel erachten:

„Oftmals ist es natürlich für Menschen mit einem Handicap so, dass die ein Umfeld haben, was sie auch brauchen. Also was zuhause sehr viel Sicherheit gibt. Das heißt also, erst einmal ist es wirklich der Punkt, wie kann ich vor Ort sozusagen auch ein Umfeld bieten, wo es [einem Athleten] Sicherheit gibt, weil der einfach eine Beeinträchtigung hat und Schwierigkeiten hat bei allen möglichen alltäglichen Aufgaben. Das heißt, man muss erst einmal vor Ort die Bedingungen schaffen, dass der Athlet sozusagen erst einmal gewillt ist, dort hinzugehen. Dann [sind sie] an der [Regel-]Schule, wo sie aktuell sind, natürlich sehr gut integriert, weil die halt einfach schon länger auf der Schule sind. Dann muss man dem klar machen, okay wir können das bei uns auf der [Sport-]Schule sozusagen quasi auch bieten, weil [...] die meisten Eltern haben Angst, dass die Kinder dann auf einmal in der Leistung abfallen, weil eben die [neue] Schule nicht leisten kann, was die alte Schule, die jetzt mittlerweile auf den Athleten eingestellt ist, leisten konnte [...]. Das sind erst einmal am Anfang die Hauptbarrieren. [...] Es geht eigentlich hauptsächlich darum den Sportler eben das zu bieten, was er zuhause – also nicht mal sportlich, weil sportlich sind wir gut aufgestellt, sondern das ganze Umfeld zu bieten, was er daheim hat.“ (T6)

4.8.2.5 Zwischenfazit

Alle befragten Trainer stimmen überein, dass der Besuch einer Sportschule ideale Voraussetzungen bietet, den Grundstein für eine erfolgreiche Spitzensportlaufbahn zu legen und dabei die schulische Ausbildung und den Leistungssport optimal aufeinander abzustimmen. Die Meinung einiger Trainer, dass für einen international erfolgreichen Werdegang im Leistungssport der Besuch einer Sportschule unabdingbare Voraussetzung ist, steht im Gegensatz zu den Aussagen der in der vorliegenden Studie befragten Athletinnen und Athleten, die in Regelschulen beschult werden. In der Erfahrung der Trainer erfolgt jedoch vor allem die Bewilligung von Freistellungsanträgen bei trainings- und wettkampfbedingten Abwesenheiten an Sportschulen unkomplizierter, als dies in Regelschulen der Fall ist. Auch profitieren die Sportschülerinnen und -schüler nach Meinung der Trainer in hohem Maße von der Regelung, dass montags keine Klassenarbeiten/Klausuren angesetzt werden. Die Trainer befürworten nicht nur den Wechsel von der Regel- an die Sportschule, sondern empfehlen darüber hinaus den Umzug ins Internat, da sie ihren Sportlerinnen und Sportlern ein in der Regel hohes Maß an Unselbstständigkeit im Alltag bescheinigen, was nicht zuletzt, so ihre Erfahrung, durch ein ausgeprägtes Fürsorgeverhalten der Eltern begünstigt wird. Die Bewertung des Internats als entwicklungsförderndes Umfeld wird in der Studie, den Nachwuchsleistungssport im Nichtbehindertensportbereich betreffend, von Beckmann, Elbe, Szymanski und Ehrlenspiel (2006), in der Chancen und Risiken des Verbundsystems analysiert werden, bestätigt. Die von Kritikern des Verbundsystems hervorgebrachte These, Athletinnen und Athleten würden an Sportschulen Unselbstständigkeit entwickeln, konnten Beckmann et al. in ihrer Studie widerlegen, und auch für unsere Untersuchungsgruppe ist das Gegenteil, nämlich durch den Verzicht auf die elterliche Unterstützung die Entwicklung eines hohen Maßes an Selbstständigkeit, zu verzeichnen.

Die in unserer Studie befragten Trainer zeichnen das tendenziell positive Bild einer (langsam) zunehmenden Integration von Para-Sportlerinnen und -sportlern in die bestehenden Sportschulen, wobei es auf der Landkarte der derzeit 43 Verbundsysteme

in Deutschland bestimmte Leuchtturmprojekte gibt, die, vor allem bedingt durch das hervorragende Engagement einzelner langjährig erfahrener Persönlichkeiten, Para-Sportlerinnen und -Sportler anziehen, während für andere Standorte der paralympische Sport nicht zu existieren scheint. Von einer flächendeckenden gleichberechtigten Teilhabe von Jugendlichen aus paralympischen Sportarten am Verbundsystem Eliteschule des Sports kann laut Darstellung der Trainer bislang keine Rede sein.

Die Trainer weisen darauf hin, dass eine bereits vorhandene Expertise im Behindertensport für die Betreuung von Para-Athletinnen und -Athleten natürlich von Vorteil sei, jedoch sei dies in keinem Fall unabdingbare Voraussetzung. Diese seitens der Trainer zum Ausdruck gebrachte Einstellung deckt sich mit Ergebnissen einer Studie von Radtke (2016), in der Spitzensportlerinnen und -sportler angeben, dass „im Elitebereich des Behindertensports Trainerpersonal mit starker sportartspezifischer trainingswissenschaftlicher Expertise zentral ist“, dass jedoch „Expertenwissen im Hinblick auf das Thema Behinderung [...] kein ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl einer Trainerin/eines Trainers dar[stellt]“ (S. 12). Die interviewten Landes- und Bundestrainer der vorliegenden Studie zeigen auf, dass sich der grundsätzliche Trainingsaufbau im olympischen und paralympischen Bereich vielmehr ähnelt, als dass er sich unterscheidet. Trainerinnen und Trainer aus dem Nichtbehindertensport besäßen ausreichend Differenzierungskompetenz, um anhand der individuellen Ausgangslage der Athletin oder des Athleten mit Behinderung die gegebenenfalls notwendige methodische Anpassung in der Trainingsgestaltung vorzunehmen. Etwaige behinderungsspezifische Besonderheiten können sich seitens der Trainerinnen und Trainer selbst im Laufe des Betreuungsverhältnisses angeeignet werden, nicht zuletzt unterstützt durch die Athletinnen und Athleten selbst, die zweifellos Expertenwissen bezüglich ihrer Behinderung aufweisen.

Den Befunden zufolge sind eine kompromisslose Bereitschaft und Offenheit für den paralympischen Leistungssport in allen Teilelementen des Verbundsystems (Internat, Schule, Sport) wesentliche Grundvoraussetzungen, um die Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten zu etablieren. Je nach Anpassungs

bereitschaft der Institutionen können dabei in Abhängigkeit der vorliegenden Behinderung Barrieren bei der Eingewöhnung entstehen. Aufgrund der bisher gering ausfallenden Anzahl von Behindertensportlerinnen und -sportlern an Sportschulen nehmen die Athletinnen und Athleten im System oftmals eine Vorreiterposition ein. Diese Sonderstellung kann für Athletinnen und Athleten auf der einen Seite eine belastende Situation darstellen. Gelingt es jedoch den Verantwortungsträgerinnen und -trägern im System (Trainerinnen und Trainern, Lehrkräften etc.), innerhalb der Gruppe der Sportschülerinnen und -schüler mit und ohne Behinderung den Leistungssport als gemeinsames identitätsstiftendes Element hervorzuheben, tritt im optimalen Fall das Differenzmerkmal Behinderung in den Hintergrund. Förderlich für die Entwicklung dieser gemeinsamen Identität ist nach Auffassung unserer befragten Trainer die Beschulung in reinen Sportklassen.

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass die Trainer ihre positive Einstellung gegenüber der Integration von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten in das Verbundsystem Eliteschule des Sports insofern relativieren, als sie darauf hinweisen, dass vor allem der Umzug ins Sportinternat nur für diejenigen Jugendlichen in Frage kommt, deren Behinderung keine umfassende zusätzliche Versorgung von außen erfordert. Das Leben im Internat erfordere die Bereitschaft und Fähigkeit zu hoher Selbstständigkeit im Alltag, was bei Jugendlichen mit bestimmten Behinderungsarten nicht gegeben sei. An dieser Stelle offenbart sich, dass das Verbundsystem nur in dem Maße integrativ wirkt, so lange die Beteiligten in der Lage sind, sich an die bestehenden Gegebenheiten anzupassen. Von einem inklusiven System, das sich willens zeigt, sich zu verändern, um den Bedürfnissen aller potentiellen Sportschülerinnen und -schüler gerecht zu werden, kann demzufolge (noch) nicht die Rede sein.

4.8.3 Die Integration von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung an Sportschulen aus Sicht der Schulverantwortlichen

4.8.3.1 Aktuelle Umsetzung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Interviews mit sieben Schulverantwortlichen (sechs Sportkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie eine Schulleitung) wiedergegeben. Die Schulen, an denen die Befragten tätig sind, liegen in fünf Bundesländern und betreuen Athletinnen und Athleten aus Winter- und Sommersportarten. Fünf der interviewten Schulverantwortlichen arbeiten an Standorten, an denen bisher keine Integration stattfindet, und sie verfügen über keinerlei Erfahrung im Bereich des Behindertensports. Eine Schulverantwortliche oder ein Schulverantwortlicher beschreibt, dass der Integrationsprozess an ihrer oder seiner Sportschule gerade initiiert wird. Eine weitere Person ist an einem Standort tätig, an dem schon seit geraumer Zeit die Integration von Para-Athletinnen und -Athleten vorangetrieben wird, was mittlerweile zur Selbstverständlichkeit geworden ist, wie der folgende Interviewausschnitt beweist:

„Wir als Schule sind da natürlich sehr offen und machen da überhaupt gar keine Unterschiede, [...] wir sind auch dazu verpflichtet, Leistungssport zu unterstützen, ob das jetzt olympisch oder paralympisch ist, spielt dabei gar keine Rolle. Und wir haben, wenn wir die Schüler ansprechen, sehr, sehr gute Erfahrungen gemacht. Also die Rollibasketballer sind klasse einfach, auch nicht nur was das sportliche, sondern auch das schulische Auftreten angeht. Ja, super engagiert und motiviert, also, das macht richtig Spaß, mit denen auch zu arbeiten. [...] Auch die Rückmeldung von den Schülerinnen und Schülern ist eigentlich eine sehr positive, die fühlen sich hier pudelwohl, fühlen sich im Internat pudelwohl, können hier ihr Hobby zum Beruf für diese Zeit machen, weil es ja den Hauptteil ihres Lebens auch einnimmt, sie

haben Kontakt zu Gleichaltrigen, egal ob mit oder ohne Behinderung. Also die leben echt auf, hat man so den Eindruck. [...] Auch wenn man mit den Eltern spricht, die sehr zufrieden sind, die natürlich auch ihr Kind dann aus einer Entfernung abgeben an den Standort hier, ne, die dann aber sagen: ‚Mensch, klasse und toll, wie das Kind dort gefördert wird sowohl sportlich als auch schulisch. Und das sind dann vereinzelte Rückmeldungen, die dann natürlich uns auch ganz guttun, dass man so ja für sich dann zumindest sagen kann, ja okay, das läuft in die richtige Richtung.‘ (S6)

Obwohl lediglich zwei der sieben befragten Sportverantwortlichen angeben, dass aktuell oder in der Vergangenheit Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten an ihrer Schule betreut werden/wurden, drücken alle sieben Schulverantwortlichen eine grundsätzliche Offenheit aus gegenüber der Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten an ihrer Schule. Eine exemplarische Aussage in diesem Zusammenhang ist folgende:

„[Die konkrete Umsetzung] hängt echt von den Einzelanfragen ab [...], aber erst einmal ist quasi diese optimistische, hoffnungsvolle Sichtweise da: Lasst uns einfach einmal auf diesen Weg machen und wir gucken: Was kann man dann vielleicht immer noch lösen. Also, wir haben [das] noch vor – wir haben noch nicht alles lösen können bis jetzt (lacht).“ (S7)

Einige Befragte knüpfen die Aufnahme von Sportlerinnen und Sportlern aus paralympischen Sportarten an bestimmte Bedingungen. In erster Linie betrifft dies den Grad der jeweiligen Behinderung und den gegebenenfalls daraus erforderlichen individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler. Die Schulverantwortlichen geben zu bedenken, dass die Schulen in diesem Zusammenhang nicht alleine gelassen werden dürfen, sondern auf externe Hilfe („Ausstattung mit Ressourcen“, „ausgebildete Betreuer“) angewiesen sind:

„Also resultierend aus dem aktuellen Fall, den wir haben, ist es wirklich dann der Grad oder die Art der Behinderung sicherlich auch, bei der man noch einmal differenzieren muss. Wenn es eine reine körperliche Behinderung ist, sehe ich überhaupt gar kein Problem. In dem Moment, wo wirklich so geistig, psychische Behinderung mit ins Spiel kommt, da wird es schwierig. Und das sind dann die Fälle, die wirklich diese individuelle Betreuung benötigen, die noch einen zusätzlichen Betreuer oder einen ausgebildeten, wie auch immer gearteten, Betreuer noch benötigen oder dabei haben müssen. Und da stoßen wir aktuell an Grenzen ganz klar, muss man so sagen.“ (S6)

„Wenn [...] man Behindertensportler mit integriert in die Sportklasse und die Strukturen, die die Schule jetzt schon hat, nutzt. [...] [und] wenn die Gegebenheiten so sind, dass es ‘reguläre’ Schüler sind, die am regulären Unterricht teilnehmen [...] dann sehe ich jetzt von Seiten der Schule nur die einzige Hemmschwelle: Wir brauchen Ressourcen, um die auch entsprechend zu unterstützen. Alles andere, die Struktur ist vorhanden. Das heißt, wir bräuchten da gar nichts zu ändern, [...] aber die individuelle Förderung, was ich vorhin gesagt habe, die muss mit Ressourcen ausgestattet werden.“ (S3)

„Bei uns ist das Problem, das ist ein sehr altes Gebäude, also es ist dann halt von dieser Behinderung oder von dem Behinderungsgrad abhängig, ob man die dann auch beschulen kann. Da haben wir so das Problem, weil wir nicht rollstuhlgerecht sind. Wir sind ein Altbau, zum Beispiel wäre es sehr schwer, wenn irgendwelche Rollis bei uns am Unterricht teilnehmen.“ (S3)

Obwohl sich an den meisten Standorten, die im Rahmen der Gespräche mit den Schulverantwortlichen beschrieben wurden, die Frage einer gemeinsamen Beschulung bisher noch nicht kon

kret gestellt hat, wird von mehreren Interviewpartnerinnen und -partnern auf die bewusst forcierte bauliche Barrierefreiheit ihrer Schule verwiesen:

„Wir sind ja am Bau eines behindertengerechten Gebäudes und haben da schon gewisse Werbung für betrieben, weil wir sagen: Mensch, wir könnten auch Rollstuhlfahrer und so aufnehmen. Also, ich bin schon ein überzeugter Paralympiker und will, dass das auch ins Rollen kommt, und habe mich dann in der Vorplanung dieses Gebäudes mitbeteiligt. Ich habe einfach klar gesagt: ‚Wir haben da so und so viele Plätze und ich möchte davon fünf Behindertenplätze haben oder behindertengerechte Apartments haben, in denen man dann die integrieren kann, weil es einfach auch gewinnbringend ist für Nicht-Paralympicsportler, einfach einmal zu sehen, was es sonst noch so gibt in der Sportszene.‘ Also das war eigentlich schon mein Wunsch, aber ohne jetzt genaue Zahlen oder Größe der Anforderungen zu haben.“ (S1)

„Also, die Bedingungen an unserer Schule wären dafür vollständig geeignet, also, sowohl die Schule wie auch bestimmte Zimmer im Internat sind barrierefrei. [...] Hier wurde eben speziell darauf geachtet, dass bei der Anmeldung von Schülern aus dem Bereich der paralympischen leistungssportlichen Karriere keine Nachteile entstehen [...], von daher ist erst einmal das Gebäude dafür geeignet und auch extra so gebaut worden, dass eben Barrierefreiheit besteht.“ (S5)

4.8.3.2 Gründe für die bislang ausbleibende Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung

Dass es ein weiter Weg von der grundsätzlich positiven Haltung samt baulicher Veränderungen bis zur tatsächlichen Öffnung des Verbundsystems für Schülerinnen und Schüler aus paralympischen Sportarten ist, lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass es in den

meisten Fällen bislang noch nicht zur tatsächlichen Umsetzung der Aufnahme von jugendlichen Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung gekommen ist. Nach den Gründen für die fehlende Umsetzung gefragt, wird seitens unserer Gesprächspartnerinnen und -partner auf die geringe Anzahl von Behindertensportlerinnen und -sportlern im Nachwuchsbereich verwiesen. Einige Befragte bringen zum Ausdruck, dass es ihrer Meinung nach im paralympischen Sport keine leistungssportorientierte Nachwuchsarbeit im Kindes- und Jugendalter und daraus folgend für die Sportschulen auch keine potentiellen Kandidatinnen und Kandidaten gebe:

„Aber es ist halt so, dass wir per se eigentlich oder ja per Definition viele Paralympicsportler erst im späteren Alter quasi entstehen, weil sie einfach meistens irgendwie Unfallopfer sind und die Unfälle passieren halt oft nicht im Kindesalter. Das heißt, es gibt aus meiner Sicht im Paralympicbereich gar nicht den großen Nachwuchs, sondern die kommen meistens erst ein bisschen später zu ihrem Sport. [...] Ja und da scheitert es, dass wir da bisher keine Zusage haben [...]. Ich kenne keine, ich sehe keine Bewerbungen, ich sehe keine Szene, ich sehe keine Wettkampfebene, also daran scheitert es aus meiner Sicht am meisten.“ (S1)

„Die [erwachsenen] behinderten Sportler, die haben ja auch eigene Strukturen, die haben ja auch Trainingsgruppen, die haben ja auch Trainer. Aber was ich so aus der Beobachtung heraus [...]. Das sind ja oftmals Behindertensportler, die schon weit im Erwachsenenalter sind [...]. Ich weiß das jetzt nicht, wie das bei den behinderten Sportlern organisiert ist, dieser Nachwuchsbereich. Bei den gesunden Leistungssportlern ist das ja so: Die werden ja schon dann irgendwann mit 13, 14, 15 Jahren, [...] da gibt es ja dann die Landeskader, es gibt die Bundeskader und an den bestimmten Stützpunkten, an den Eliteschulen versuchen wir ja, die dann auch zu konzentrieren oder sie gehen in bestimmte Vereine. Wie

das bei den behinderten Sportlern ist, das weiß ich nicht, da habe ich keine Ahnung, aber das kann natürlich auch ein Grund dafür sein, dass von daher die Strukturen im Behindertensportverband noch nicht so sind, als dass man da sagen könnte: ‚Okay, wir haben hier klare Kriterien und wir haben da Sportler, die in diesen Gruppen drin sind und dann könnte man sich einem Elitestandort anschließen.‘ Aber das weiß ich jetzt nicht, das kann ich nicht beurteilen.“ (S2)

Die Einschätzung, dass es im paralympischen Sport keine Kinder und Jugendlichen gibt, die ein leistungssportorientiertes Training betreiben, das vergleichbar ist mit einem ebensolchen Training im Nichtbehindertensport, rührt nicht zuletzt daher, dass mehrere Befragte angeben, noch niemals eine konkrete Anfrage einer Nachwuchsathletin oder eines Nachwuchsathleten mit Behinderung erhalten zu haben:

„Mit paralympischen Sportarten haben wir bisher gar keine Erfahrungen. [...] Wir haben immer wieder mal Kontakte mit denen und wenn die sagen: ‚Ja, da hätten wir vielleicht einen und könnten wir den da unterbringen?‘ Dann sagen wir: ‚Ja, nun her damit, wenn ihr wollt, bringt ihn‘, aber es ist einfach momentan keiner da.“ (S1)

„Ich habe keine Anfragen von solchen Fällen zur Aufnahme, so dass für mich im Moment gar kein Anhaltspunkt ist, da irgendwo mich zu erkundigen. [...] Ich denke, auch von den Beteiligten in der Schule, Lehrern, Eltern, wenn dort jetzt mehr Nachfrage käme, also würde ich denken, ist eine große Aufgeschlossenheit da [...] Also es müsste ja ein Verband oder Eltern an uns herantreten, die sagen: ‚Wir würden das gerne für unser Kind wollen, diesen Werdegang.‘ Und in dem Falle geht ja auch der Stützpunkt dann immer dem nach: Wie können wir das jetzt regeln? Kann der Schüler unter den Leistungsgesichtspunkten, die für die Nicht-Behinderten gelten, jetzt so eine Aufnah-

*meprüfung machen oder brauchen wir das besondere?
Aber ich habe derzeit solche Anfragen nicht.“ (S5)*

Aus den zitierten Aussagen geht eine weitgehende Unwissenheit über das System des Behindertenleistungssports hervor. Es kristallisiert sich heraus, dass an mehreren Schulen bislang kein Kontakt zum organisierten Behindertensport besteht, der dem Informationsdefizit entgegenwirken und Fehlinterpretationen, wie sie im folgenden Zitat zutage treten, verhindern könnte:

„Aus meiner Sicht, dass im Paralympicbereich in dieser Altersstufe, die wir betreuen, sagen wir einmal 13 plus oder 14 plus, die Trainingsumfänge und auch die Intensität des Sports bei weitem nicht in diesem Quantum ist, wie es bei den Nicht-Paralympicsportlern ist, wobei ich nicht sagen soll, dass ein Paralympicsportler dann im Erwachsenenalter weniger trainiert, da wird es sicherlich gar mehr, aber im Nachwuchsbereich sehe ich momentan keine große Szene im Paralympicbereich, die diesen Trainingsaufwand betreiben, den die Nicht-Paralympicer betreiben. Bei weitem nicht. Die gehen ein-, zweimal in der Woche zum Skifahren und die Nicht-Paralympicer, die haben tägliches Training, teilweise zwei Trainingseinheiten pro Tag im selben Alter, das ist eine ganz andere – eine ganz andere Liga.“ (S1)

Die zitierte Interviewpartnerin oder der zitierte Interviewpartner verweist darauf, ihre oder seine Informationen bezüglich des Trainingsumfangs über den zufälligen Kontakt zu jugendlichen Sportlerinnen und Sportlern aus dem paralympischen Sport generiert zu haben:

„Diese Information habe ich jetzt zum Beispiel von Paralympic-Wintersportlern, die sich bei uns beworben haben, von 13-, 14-, 15-Jährigen, die ich gefragt habe, was sie denn trainieren, wie viel sie trainieren, wie oft sie zum Training gehen. Die Trainingszeiten – also das ist

ein Bruchteil von dem, was Nicht-Paralympicsportler in dem Alter haben. Aber ich will das jetzt auch nicht verallgemeinern, vielleicht ist das in anderen Sportarten im Paralympicbereich auch ganz, ganz anders [...] Vielleicht ist da ja der Wintersport dann wirklich. Ja, Wintersport ist dann für einen Gehandicapten schwer, weil das eine gewisse Ausrüstung ist, weil es immer in der Kälte ist, weil es ist einfach mühsam oder deutlich mühsamer. Sie kommen nicht an die Wettkampfstätten gescheit hin und so weiter und dies muss ja alles – ich sage einmal, im Erwachsenenbereich [...] da weiß ich, da gibt es eine ziemlich funktionierende [Para-]Szene, aber ich kenne da keine Nachwuchsszene. Die werden da erst hingeführt, das ist eine Erwachsenenszene.“ (S1)

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die hier zitierte Interviewpartnerin oder der hier zitierte Interviewpartner keinesfalls eine generell ablehnende Haltung gegenüber dem paralympischen Sport einnimmt, wie sie oder er an anderen Stellen des Interviews beweist. Vielmehr lässt sie oder er sich angesichts mangelnder Erfahrungswerte von der (fehlerhaften) Aussage einzelner leiten und überträgt die Fehlinformation wider besseres Wissen auf den paralympischen Sport im Allgemeinen.

4.8.3.3 Unwissenheit über den Behindertensport seitens der Schulverantwortlichen infolge fehlender Informationsquellen

Auffällig ist, dass das Informationsdefizit der Befragten vor allem hinsichtlich des paralympischen Wintersports besteht. Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner sind der Meinung, dass Jugendliche mit Behinderung zwar Sommersportarten ausüben können, im Wintersport jedoch an ihre Grenzen stoßen:

„Ich denke, es ist wirklich sportartenabhängig. Also, das ist meine persönliche Meinung dazu. Ich denke einmal, in der Leichtathletik oder Schwimmen oder so hat man bestimmt mehr [Schulen], die diese Paralympics-Sport

ler dort aufnehmen, weil, ja, ich denke schon, es ist sportartenabhängig. Aber in unserer Region, wie gesagt oder auch das Ski-Springen selber kann ich mir auch schlecht vorstellen, dass ich eben dort Sportler habe.“ (S4)

„Ja, wie gesagt, zum einen mal spielen die Sportarten eine große Rolle. Also Ski-Springen fällt weg. Snowboard-Cross, Ski-Cross fällt weg. Das geht schon einmal nicht. Wie gesagt, für Ski-Alpin und Langlauf gibt es das ja. Da kann ich mir jetzt durchaus vorstellen, dass die behinderten Sportler zwar nicht in einer gemeinsamen Trainingsgruppe mit den Nicht-Behinderten sind, aber dass da zum Beispiel das Know-how eines Stützpunktes zum Tragen kommen kann.“ (S2)

Auffällig ist des Weiteren, dass den meisten befragten Verantwortlichen der Sportschulen bislang keine Ansprechperson im jeweiligen Landesbehindertensportverband bekannt ist und sie daraus folgend auch über keinerlei direkte Informationsquelle im Hinblick auf die Nachwuchsförderung im paralympischen Sport verfügen. Von einer effizienten Kommunikation und Kooperation zwischen Sportschule und Landesbehindertensportverband wird lediglich von zwei Interviewpartnerinnen und -partnern berichtet.

Insgesamt ist ein umfangreiches Defizit im Hinblick auf die Weiterleitung von Informationen über den Nachwuchsbehindertenleistungssport seitens des organisierten Sports zu konstatieren. Der folgende Gesprächsauszug verdeutlicht die Wahrnehmung der oder des Schulverantwortlichen, dass weder der DBS noch der DOSB seine Informationskanäle ausnutzt, um das Thema Behindertensport angemessen zu platzieren. Beispielsweise sei auf der alle zwei Jahre stattfindenden Bundeskonferenz der Eliteschulen des Sports das Thema „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in die Eliteschulen des Sports“ noch nie auf die Agenda gesetzt worden:

„Ich wüsste überhaupt nicht, seit ich da dabei bin, dass es schon irgendwann einmal im Gespräch war [gemeint

ist: die Integration von Schülerinnen/Schülern mit Behinderung], dass hier der DOSB oder wer auch immer, ein Verband, das beantragt hat.“ (S2)

I: Okay. Also stand das niemals zur Debatte, dass so ein Athlet an Ihrer Schule einmal aufgenommen wird?

„Nein, also mir ist das absolut nicht bekannt.“ (S2)

I: Sie haben ja eben gesagt, sie sind seit knapp [x] Jahren dabei. Also wurde auch niemals seitens des Deutschen Behindertensportverbandes an Sie herangetreten?

„Nein, nein. Ich denke, dass die ihre Stützpunkte, falls es das überhaupt gibt, ich kann mich auch – ich müsste jetzt lügen, aber das war bei uns bei den Eliteschulentagungen, war das noch nie ein Thema. Also wir treffen uns – das Kultusministerium, der Olympiastützpunkt Bayern und die vier bayrischen Eliteschulen des Sports, die treffen sich einmal im Jahr, um gemeinsam, ja, das abzustimmen, weiteres Vorgehen oder Verbesserungen oder welche Änderungen es gibt und so weiter. Aber da kann ich mich jetzt nicht daran erinnern, dass das irgendwann einmal im Gespräch war.“ (S2)

Die Interviews mit den Schulverantwortlichen verdeutlichen, dass sie zunächst eine Initiative seitens des organisierten Sports (sei es der DOSB oder der DBS) erwarten, bevor sie selbst konkrete Schritte zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung einleiten:

„Ich meine, grundsätzlich spricht ja nichts dagegen, wenn der DOSB eine Abmachung trifft mit einem Behindertensportverband, dass hier eine Öffnung stattfindet, dann müsste man halt schauen, wie das zu organisieren ist, aber von schulischer Seite, wie gesagt, wenn jemand die Voraussetzungen für das Gymnasium hat

und hat eine Behinderung, das ist trotzdem kein Hinderungsgrund, dass wir den oder die nicht aufnehmen würden.“ (S2)

Zudem bringen mehrere Befragte die für sie notwendige Voraussetzung für die Aufnahme von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung zur Sprache, seitens des organisierten Behindertensports (DBS/Landesverband) hauptamtliches Trainerpersonal zur Seite gestellt zu bekommen:

„Verbände müssen uns Trainer stellen, so dass auch ein tägliches Training möglich ist oder zumindest ein Betreuungspersonal, weil wir müssen uns ja irgendwie auch finanzieren. [...]. Das wäre natürlich für uns nicht finanzierbar, wenn uns die sagen: ‚Ja, wir schicken euch einen Behinderten, aber wir machen einmal in der Woche Training, aber die anderen sechs Tage müsst ihr euch darum kümmern;‘ das heißt, dann müssten wir wahrscheinlich den fünffachen Internatspreis verlangen, damit sich das rechnet. Das heißt, es muss eine Abstimmung mit den Verbänden sein, dass die uns die Paralympicsportler auch sportlich betreuen und zwar auch tagtäglich.“ (S1)

„Sicherlich problematisch ist so eine Geschichte, wie wenn die Sportart anfragt, wo wir erst einmal keine Lehrer-Trainer und Personal haben und wenn anderes Personal nicht nach [Stadtname] kommen kann, dann können wir leider nur sagen: ‚Wir können zwar jemanden beschulen, das kriegen wir alles bei uns hin, aber wir können kein Training anbieten, wenn eben kein Personal zur Verfügung steht.‘ Also das ist die Sache, die kann nur eben einzeln geprüft werden.“ (S7)

In diesen Aussagen deutet sich wiederum die mangelnde Erfahrung und daraus folgend die fehlende Expertise in Sachen Behindertensport an. Die Befragten gehen per se davon aus, dass

Jugendliche aus dem Para-Sport separiert trainiert werden müssen; die Möglichkeit von inklusiven Trainingsgruppen wird hingegen nicht ins Spiel gebracht. Aber auch hier lässt sich festhalten: Je mehr Erfahrung seitens der Schulverantwortlichen bei der Betreuung von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung vorliegt, desto eher ist bekannt, dass im Hinblick auf den Behindertensport keine generalisierbaren Aussagen zu treffen sind, sondern sowohl die jeweilige Sportart als auch die individuelle Behinderung stets ein differenziertes Urteil verlangt:

„Innerhalb der Leichtathletik auch wieder abhängig von der Behinderung. [...] Wenn ich jetzt jemanden habe mit nur einem Arm oder nur einem Bein, dann ist das erst einmal ziemlich unkompliziert, so jemanden trotzdem mit ins Training hineinzunehmen. Da kann natürlich trotzdem ein Speerwurf stattfinden. [...] Dann ist das über bestimmte Differenzierungsmaßnahmen innerhalb des Trainings erst einmal überhaupt kein Problem. [...] Hörbehinderung ist aus meiner Sicht kein Problem, entweder müssen wir gucken, wie man das sprachlich oder auch durch die Aufgaben – auch blind, sage ich jetzt einmal, ist in vielen Bereichen kein Problem, da brauchen wir natürlich noch einmal zusätzlich Unterstützung, aber das sind alles so die unkomplizierten Dinge [...]. Schwieriger wird es bei geistigen Behinderungen, wo ich sage, das ist wahrscheinlich die Situation, die bei uns nicht umsetzbar wäre. Und ja, wie gesagt, wir sind da vielleicht auch naiv, aber wir werden uns da in diese Richtung auf den Weg machen.“ (S7)

„Also, prinzipiell muss man halt schauen, wie das mit der Behinderung dann klappt. [...] Also ich denke schon, dass die Trainingsmethodik im Behindertensport ein bisschen anders ist als im ‘normalen Sport’. Also da müsste man schauen: Wie kann man das unter einen Hut bringen? Weil es macht ja keinen Sinn jetzt zum Beispiel, wenn die ein Lauftraining machen, dass da ein

Rollstuhlfahrer dabei ist. Da müssen ja schon Trainingsinhalte abgestimmt sein, die dann auch passen. Also Krafttraining, das, stelle ich mir vor, ist möglich, zum Teil Koordinationstraining.“ (S3)

Diejenigen Befragten, deren Schulen über einen Kontakt zum Behindertensportverband verfügen und die daraus folgend auf die Beratung und Unterstützung einer dortigen Expertin oder eines dortigen Experten zurückgreifen können bzw. mittlerweile selbst zur Expertin oder zum Experten geworden sind, berichten, im Laufe der Zeit effiziente Kooperationen zwischen dem Nichtbehinderten- und Behindertensport entwickelt zu haben. Aus den Gesprächen geht deutlich hervor, dass es den Befragten ein Anliegen ist, die Gegebenheiten in der Nachwuchsförderung im Parabereich dem Status Quo im olympischen Sport anzugleichen:

„Jetzt ist es so, dass wir im Austausch mit dem Olympiastützpunkt auf dem Stand sind, dass wir sagen: Wir machen da keinen Unterschied zwischen behinderten und nichtbehinderten Sportlern, wenn es um die Bewertung geht. Also ob paralympische oder ob olympische Spiele, letztendlich ist der OSP, der Olympiastützpunkt, für beide Bereiche zuständig. [...] Das ist das, wie wir uns jetzt gerade auf den Weg machen, dieses Angebot auch auf den Behindertensport jetzt kontinuierlich ausweiten, einfach, weil wir dort Kompetenzen haben in der Sportförderung, in den sportlich guten Rahmenbedingungen, die wir haben, in dem Personal. Und deswegen haben wir jetzt gesagt, wir wollen das verstärken. [...] Und ich habe jetzt eine große Diskussion gehabt, ein sehr gutes Diskussionsgespräch, mit dem [Landes-]behindertensportverband, auch mit dem Deutschen Behindertensportverband bin ich da im Austausch und wir stellen eben fest [...], vielleicht könnte man doch systematisch diesen Bereich [gemeint ist: eine systematische Talent-sichtung und -förderung] auch im Behindertensport anlegen und ich glaube, wir würden dann im paralympi

schen Sport vielleicht sogar noch erfolgreicher sein, wie wir es jetzt schon sind. Also gerade so etwas wie Konzepte, die es im Nichtbehindertensport schon lange gibt, könnten im paralympischen Sport natürlich genauso, meine ich, auch funktionieren.“ (S7)

4.8.3.4 Erfahrungen der Schulverantwortlichen im Hinblick auf die Rekrutierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung

Wissend, dass sich die Öffnung der Sportschulen für jugendliche Talente aus dem paralympischen Sport in Deutschland noch keineswegs flächendeckend durchgesetzt hat, betont eine unserer Gesprächspartnerinnen oder einer unserer Gesprächspartner, dass die Rekrutierung von Schülerinnen und Schülern aus dem Para-Sport bewusst und zielgerichtet seitens der Sportschule angegangen werden muss. Abzuwarten, dass eine potentiell geeignete Kandidatin oder ein potentiell geeigneter Kandidat sich aus eigener Initiative an eine Sportschule wendet, die für die Förderung des paralympischen Sports öffentlich bislang nicht bekannt ist, sei erfahrungsgemäß wenig zielführend:

„Und ich glaube auch, viele Eltern, denen ist noch gar nicht klar, wenn wir jetzt einmal an die Viertklässler denken, das ist auch wieder ein banales Beispiel: Mein Kind hat nur einen Arm vielleicht, ja nee, der kann ja nie auf eine Eliteschule. Das ist ja logisch. Der geht auf eine normale Schule oder keine Ahnung, wie. Also da ist wahrscheinlich auch das Verständnis oder auch dieser Blick noch gar nicht da, dass es natürlich infrage kommen würde, dann auch jemanden mit einer sportlichen Begabung auch an eine Eliteschule des Sports zu kommen. Das heißt also, es geht erst einmal darum, jetzt in diesem Herbst öffentlichkeitswirksam diese Informationen zu verteilen, dass natürlich auch Behindertensportler infrage kommen und bei uns gefördert werden können. Das heißt also erst einmal nur diese einfa

che Information: „Man kann sich bei uns melden, ihr braucht keine Angst zu haben. Man muss nicht Olympiasieger später werden, aber man könnte ja vielleicht Paralympics-Sieger werden.“ [...] Es gibt eine sogenannte Schulsportleiter-Dienstversammlung, da werden alle Schulsportleiter [Stadtname] und des [Regional]-Gebiets dann via E-Mail informiert, dass wir diese Sichtung jetzt machen, das Angebot machen und dass das auch grundsätzlich in allen Sportarten möglich ist [...] Und so gesehen, wenn wir auch den Bereich Inklusion als einen gemeinsamen Auftrag sehen, also das ist ja so, da diskutieren wir auch schon gar nicht mehr, das ist ein Anrecht, was jeder hat, wollen wir [...]. Und deswegen haben wir jetzt gesagt, wir wollen das verstärken. Wir haben jetzt also noch keine Behindertensportler, wir fangen jetzt erst wirklich diesen Herbst damit an. Da sind die Gespräche jetzt angelaufen und es gibt konkrete nächste Schritte, aber wir rechnen damit, es könnten eine oder auch zehn oder auch keine Bewerbung kommen und das müssen wir jetzt erst einmal abwarten.“ (S7)

Diejenigen Befragten, die bereits über vergleichsweise viel Erfahrung in der Betreuung von Jugendlichen aus paralympischen Sportarten verfügen, weisen darauf hin, dass – nicht zuletzt in Anbetracht der geringen Gesamtpopulation, die es erschwert, an mehreren Standorten parallel sportartspezifisch-homogene Trainingsgruppen zu bilden – eine sportartspezifische Zentralisierung an ausgewählten, mit viel Expertise ausgestatteten Standorten gewinnbringend wäre und die Rekrutierung von talentierten Jugendlichen an die Sportschulen erleichtern könnte:

„Ich denke, dass die Standorte abhängig sind von Sportarten. Und ich meine, ich kenne mich in [Stadtname] ein bisschen aus mit der Leichtathletik, da wird ja wirklich spitze gefördert ohne Ende. Und das heißt, viele Behindertensportler gehen dann bewusst den Weg nach [Stadtname] und sagen: „Ja, ich schließe mich dem Verein

dort an.‘Das ist ähnlich wie im Osten, wenn zum Beispiel Kanufahren, das ist ein ganz großer Schwerpunkt ja in Potsdam oder so, Turmspringer, die müssen ja sogar dahin, und ähnlich sehe ich das im Behindertensport. Da ist halt ein Schwerpunkt dort entstanden und deshalb gehen die meisten dorthin. Im Bereich [Name einer Region], weiß ich [im Gegensatz dazu], dass da eigentlich ganz wenig passiert im Moment, oder das da auch gar niemand ist. Von daher besteht da auch nicht das Bestreben, glaub ich, dass jemand eine Schule sucht für Behindertensportler, wenn überhaupt keine da sind.“ (S3)

4.8.3.5 Zwischenfazit

Die Befunde zeigen auf, dass sich die befragten Schulverantwortlichen grundsätzlich bereit zeigen, neben Schülerinnen und Schülern aus olympischen Sportarten auch Athletinnen und Athleten aus dem Para-Sport aufzunehmen. Als zentrales Kriterium wird zunächst die schulische Eignung thematisiert. Einschränkungen werden jedoch im Hinblick auf die Art und den jeweiligen Grad der vorliegenden Behinderung formuliert: Als tendenziell problematisch eingestuft wird eine sogenannte geistige Behinderung, die zusätzliche personelle Unterstützung im Klassenzimmer nach sich zieht, sowie eine körperliche Behinderung, die bauliche Barrierefreiheit erfordert. Die finanziellen Ressourcen zur Deckung des zusätzlichen Unterstützungsbedarfs sind nach Aussage der Befragten in den meisten Fällen nicht ausreichend.

Als zentrales herausstechendes Ergebnis der Interviews mit den Schulverantwortlichen ist der mangelhafte bzw. gänzlich fehlende Kontakt zwischen den meisten in der Studie berücksichtigten Sportschulen und verantwortlichen Personen aus dem jeweiligen Landesbehindertensportverband zu nennen. Die meisten Befragten geben an, noch nie seitens des Behindertensportverbands, der für die Nachwuchsförderung verantwortlich zeichnet, kontaktiert worden zu sein. Ihnen ist auch keine potentielle Ansprechperson im Bundes- oder Landesverband bekannt, an die sie sich wenden können, um die Aufnahme von Sportschülerinnen und -schülern

mit Behinderung voranzutreiben. Der mangelnde Kontakt zum organisierten Behindertensport manifestiert sich in einer Vielzahl von Fehlinformationen bzw. -annahmen über den paralympischen Sport, die in den Interviews seitens der Schulverantwortlichen zum Ausdruck gebracht werden. Die allgemeine Unwissenheit über die Nachwuchsarbeit im Behindertenleistungssport kann dazu führen, dass die Schulverantwortlichen wider besseres Wissen Vorbehalte gegenüber Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung entwickeln, die einer sachlichen Grundlage entbehren. Eine mangelnde Zusammenarbeit und Kooperation von Nichtbehinderten- und Behindertensportverbänden wird ebenfalls von Radtke (2011b) als generelles Problem der Nachwuchsrekrutierung von Para-Athletinnen und -Athleten erkannt. Die von Radtke (2011b) grundsätzlich angemerkte „fehlende flächendeckende Kooperation zwischen Behinderten- und Nichtbehindertensport sowie die fehlende Professionalität im Behindertenleistungssport aufgrund mangelhafter finanzieller und personeller Ressourcen“ (ebd., S. 50) trägt dazu bei, dass Eliteschulen des Sports Sportlerinnen und Sportlern aus paralympischen Sportarten verschlossen bleiben.

Aus den Interviewaussagen kristallisiert sich heraus, dass eine effiziente Kooperation zwischen Sportschule und Landesbehindertensportverband nur in den Fällen besteht, wenn im jeweiligen Landesverband auf hauptamtlicher Ebene eine konkrete Person die Förderung des Nachwuchsleistungssports verantwortet; im besten Fall handelt es sich um eine hauptamtliche Landestrainerin oder einen hauptamtlichen Landestrainer, die oder der hohes Engagement zeigt, talentierte Jugendliche im Verbundsystem Eliteschule des Sports zu fördern. Da es nicht in allen Landesverbänden hauptamtliche Trainerinnen- und Trainerstellen gibt, wird in den Interviews seitens der Schulverantwortlichen die Frage nach Vorteilen eines zentralisierten Systems aufgeworfen, dass standortabhängig im Verbundsystem jeweils unterschiedliche paralympische Sportarten fördert. Kerngedanke einer solchen Zentralisierung ist tendenziell der Gedanke von separierten Trainingsgruppen, die von der Expertise einer für den Behindertensport ausgewiesenen Landestrainerin oder eines Landestrainers profitieren, aber weitestgehend unabhängig vom Trainingsbetrieb der Nachwuchssport

lerinnen und -sportler aus dem Nichtbehindertensport agieren. Inklusive Trainingsgruppen werden in den Gesprächen mit den Schulverantwortlichen maximal am Rande thematisiert.

Prinzipiell entspricht der Gedanke der Bündelung sportartspezifischer Expertise unter Leitung einer hauptamtlichen Landestrainerin oder eines hauptamtlichen Landestrainers aus dem Bereich des Behindertensports der Erkenntnis aus Studien zum Nichtbehindertensport, dass ein erfolgreich arbeitendes Verbundsystem davon abhängig ist, Personal mit entsprechenden (sport-) fachlichen und kommunikativ-organisatorischen Kompetenzen für die einzelnen Aufgabenbereiche (Durchführung der schulischen Maßnahmen, Durchführung von Vormittagstraining, Gesamtkoordination der Maßnahmen) zu gewinnen (Teubert, Borggrefe, Cachay & Thiel, 2006).

4.9 Gesamtfazit: Barrieren bei der Aufnahme und sozialen Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Eliteschulen des Sports

Dass bei der Aufnahme und Einbindung von Schülerinnen und Schülern aus paralympischen Sportarten an Sportschulen Barrieren auf mehreren Ebenen auftreten können, wird in der vorliegenden Studie von Seiten aller Interviewgruppen, also von Seiten der jugendlichen Sportlerinnen und Sportler, der Lehrkräfte, der Eltern sowie der Schulverantwortlichen, im Gespräch thematisiert. Abschließend sollen in diesem Kapitel ebendiese thematisierten Barrieren und Herausforderungen zusammenfassend dargestellt werden.

In den vorherigen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass sich Barrieren sowohl bei der Rekrutierung und Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung als auch bei deren sozialer Einbindung im Setting der Sportschule abzeichnen. Insgesamt

kann unterschieden werden zwischen 1. Barrieren, die die organisationale Ebene betreffen und aufgrund der Struktur des Systems entstehen und 2. Barrieren, die auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen der im System handelnden Personen zu verorten sind. Zu betonen ist, dass zwischen diesen beiden Ebenen vielfach Wechselbeziehungen bestehen. Die Einteilung der Ebenen soll als ein Versuch verstanden werden, vorhandene Hemmnisse und Hürden kontextgebunden zu strukturieren, um zukünftige Handlungsmaßnahmen der Praxis zielorientierter ausrichten zu können. Die identifizierten Barrieren sind dabei nicht als unüberwindbare Hindernisse des Systems, sondern vielmehr als Ansatzpunkte für Veränderungsprozesse zu verstehen.

4.9.1 Barrieren auf systemischer Ebene

Jeder der 43 bundesdeutschen Standorte des Verbundsystems Eliteschule des Sports unterliegt spezifischen standortspezifischen Gegebenheiten und ist durch den jeweiligen Aufbau des Verbundsystems, was das schulische und sportbezogene Setting angeht, aber vor allem auch durch die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen geprägt. Von Barrieren auf systemischer Ebene wird im Folgenden gesprochen, wenn aus den standortspezifischen Gegebenheiten Nachteile für Athletinnen und Athleten aus dem paralympischen Sport entstehen. Barrieren lassen sich in den verschiedenen Subsystemen des Verbundsystems finden: im Setting der Schule, im Leistungssportbezogenen Setting sowie im Setting des Internats. Barrieren, die in Bezug auf das schulische Setting dokumentiert wurden, spiegeln vielfach grundsätzliche, d. h. unabhängig vom spezifischen Feld der Sportschule, Probleme bei der Umsetzung der schulischen Inklusion wider und sind vielfach auf der Ebene des Personals (z. B. in Bezug auf die Qualifikation der Lehrkräfte) anzusiedeln. Barrieren, die im Kontext des Leistungssportbezogenen Settings bestehen, ergeben sich in erster Linie aus der fehlenden Kooperation zwischen Sportschule und Landesbehindertensportverband im Speziellen bzw. zwischen Behinderten- und Nichtbehindertenleistungssport im Allgemeinen.

4.9.1.1 Barrieren hinsichtlich der Lage der Sportschulen, Barrierefreiheit, Qualifikation von Trainerinnen und Trainern und Lehrkräften

Geografische Lage der Sportschule und fehlende infrastrukturelle Anbindung an den Heimatort

Wenngleich in Deutschland aktuell 43 Schule-Leistungssport-Verbandssysteme existieren und somit versucht wird, eine flächendeckende Ausbildungsmöglichkeit sicherzustellen, kann die Lage der häufig im städtischen Raum etablierten Eliteschulen des Sports zu einer Zugangsbarriere für Para-Athletinnen und -Athleten werden. Die Entfernung des Wohnorts zu den Sportschulen wird sowohl von den interviewten Athletinnen und Athleten als auch von den Trainern oftmals als Zugangsbarriere benannt:

„Mittlerweile haben wir ja in Deutschland ein recht flächendeckendes System mit diesen Eliteschulen des Sports, aber [für] die meisten Sportler von uns [...] ist halt nicht unbedingt in der näheren Umgebung eine Eliteschule des Sports, so dass der Wechsel einfach auch schlicht und ergreifend nicht stattfinden kann. [Weil] wenn man dann natürlich über die Eliteschule des Sports redet, redet man auch immer über einen Umzug. Das heißt Internat. [...] Hier ist einfach die Hemmschwelle. [Zu Hause] ist das Kind ganz wohlbehütet in den Armen und in den vier Wänden der Eltern, die ständige Kontrolle. Wenn hier ein Kind wirklich ins Internat gegeben wird, das dauert Jahre. Das ist ein ewiger Prozess.“ (T3)

Der Umzug ins Sportinternat wird von allen Interviewgruppen als wesentlicher Grund für einen ausbleibenden Schulwechsel genannt, was unter anderem damit zusammenhängt, dass vom sozialen Umfeld des Wohnortes sowie der engen Elternbindung der interviewten Para-Athletinnen und -Athleten eine hohe Bedeutung für ihren Lebenszusammenhang ausgeht. Diese Bedeutung zeigt sich sowohl auf emotionaler als auch auf sozialer Ebene sowie in den täglichen organisationalen Unterstützungsleistungen, die seitens

der Eltern am Heimatort erbracht werden. Die Elternunterstützung ist vor allem im Hinblick auf die erfolgreiche Vereinbarung von Schule und Leistungssport, aber auch im Kontext des Alltags, der in einigen Fällen infolge der Behinderung erhöhten Unterstützungsbedarf nach sich zieht, relevant. Langjährig bestehende Freundschaftsbeziehungen am Heimatort bedeuten für die Jugendlichen sozialen und emotionalen Rückhalt. Muss dieses soziale Umfeld für den Besuch einer Sportschule verlassen werden, stellt insbesondere für jüngere Athletinnen und Athleten die weite Entfernung zur Sportschule, die ein tägliches Pendeln vom Heimatort nicht erlaubt, eine nicht selten unüberwindbare Zugangsbarriere dar. Dies hängt in einigen Fällen damit zusammen, dass die Selbstständigkeit, die die Schülerinnen und Schüler nach einem Schulwechsel in Schule, Leistungssport und Alltag an den Tag legen müssen, für Jugendliche aus dem Para-Sport eine (zu) große Herausforderung darstellt. Einige Jugendliche waren es bislang gewohnt, aufgrund ihrer Behinderung in hohem Maße von Ihrer Familie im Heimatort unterstützt zu werden. Für sie – und ihre Eltern – ist es nicht vorstellbar, ganz allein auf sich selbst gestellt zu sein. Derartige Überlegungen haben für potentielle Kandidatinnen und Kandidaten aus dem olympischen Sport keine derart weitreichende Relevanz.

Fehlende Barrierefreiheit der Gebäude im Verbundsystem

Alle in der Studie interviewten Schulverantwortlichen betonen ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten, und einige Befragte berichten von bereits getätigten Umbaumaßnahmen, auch wenn die Beschulung von Schülerinnen und Schülern, die auf den Rollstuhl angewiesen sind, weder bislang erfolgt ist noch konkret bevorsteht. Von den meisten Schulverantwortlichen wird die fehlende Barrierefreiheit der relevanten Gebäude im Verbundsystem als Hauptargument verwendet, keine Schülerinnen und Schüler mit Behinderung aufnehmen zu können:

„Bei uns an der Schule kann ich es mir vorstellen, da geht das. Wir haben auch einen Aufzug, wir sind keine besonders weitläufige Schule. Mit dem Zugang zu den Sportanlagen, da sieht es ein bisschen schwieriger aus. Ja, da

müsste man baulich etwas machen, nicht besonders viel, aber da müsste man etwas machen und das Internat selber, das kann ich mir für einen behinderten Sportler nicht vorstellen, weil - die sind darauf nicht eingerichtet. Da müsste man ziemlich viel machen.“ (S2)

„Es gibt zwei Partnerschulen von dem Sportinternat. Das sind beides Eliteschulen des Sports und da war es so, dass damals vor einem Jahr noch gesagt wurde, wir können von den Schulen aus nicht an die [Schule X], aufgrund dessen, dass es da von den Gebäuden her keine Barrierefreiheit direkt gewährleistet ist, sondern müssen an die [Schule Y], konnten uns dann auch nur die[se] [...] angucken. Jetzt wird gesagt, man kann auch mittlerweile auf die [Schule X] gehen, da sie jetzt nachgerüstet haben, aber aufgrund dessen, dass wir jetzt schon an der [Schule Y] sind und ich da jetzt das alles verbracht habe und da jetzt in der Schule drin bin, wäre ein Wechsel für mich nicht mehr sinnvoll.“ (AE3)

Auffällig ist, dass unsere Interviewpartnerinnen und -partner, nach konkreten Zugangsbarrieren gefragt, typischerweise an erster Stelle auf die fehlende Barrierefreiheit hinweisen, wobei sich im Verlauf des Gesprächs herauskristallisiert, dass damit allein der rollstuhlgerechte Gebäudezugang gemeint ist. Dass viele Behinderungsarten, die in den paralympischen Sportarten vorkommen, keine baulichen Umbaumaßnahmen erfordern, scheint den meisten Schulverantwortlichen nicht bewusst zu sein.

Fehlendes qualifiziertes Trainerpersonal

Einige Befragte geben an, dass das Verbundsystem, in dem sie tätig sind, für die Betreuung und Förderung von Athletinnen und Athleten mit Behinderung personell nicht ausgestattet sei. Nach Ansicht der Befragten ist mit steigendem Grad der Behinderung die praktische Durchführung einer gemeinsamen Beschulung bzw. einer inklusiven Trainingsgestaltung erschwert bzw. nicht durch

föhrbar. Auf die Frage, inwiefern die Art der Behinderung die Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten beeinflusse, wird von verschiedenen Personen konstatiert: „[...] je h6her oder je schwerer die Einschr6nkung, desto gr66er sind die Barrieren“ (T3). W6hrend leichte Formen der K6rperbehinderung oder Sehbehinderung als kaum hinderlich beschrieben werden, sehen sich unsere Interviewpartnerinnen und -partner vor allem bei der Aufnahme von Schölerinnen und Sch6lern mit geistiger Beeintr6chtigung oder st6rker ausgepr6gten k6rperlichen Beeintr6chtigungen zu gro6en Herausforderungen gegen6ber gestellt, die sie ohne zus6tzliche personelle Ressourcen nicht zu bewerkstelligen bereit sind:

„Das ist immer vom Grad der Behinderung abh6ngig. [...] Aber bei einer physischen Behinderung – also bei einer normalen oder bei einer k6rperlichen Behinderung, bei den Spastikern, wenn die Spastik jetzt nicht so unglaublich schlimm ist, beziehungsweise bei der Sehbehinderung ist es eigentlich [...] kein unglaublicher Mehraufwand oder kein unm6glicher Mehraufwand, den man da h6tte, um einen behinderten Sch6ler mit an dieser Schule zu unterrichten.“ (AE2)

„Je st6rker [...] das Handicap ist, desto schwieriger ist es nat6rlich, jemanden an einer Eliteschule zu integrieren. Wenn jetzt jemandem eine Hand fehlt, den kannst du ganz einfach integrieren. Wenn ich jetzt blind bin, dann brauche ich einen FSJler oder jemanden, der einen die ganze Zeit begleitet, dann brauche ich einen Laptop, den ich gestellt habe mit einer Sprachsteuerung dazu. Da ist dann halt einfach der Aufwand nat6rlich gr66er.“ (T6)

Die Aufgabe der Verantwortlichen in Schule und Training besteht darin, in Abh6ngigkeit von der vorliegenden Beeintr6chtigung die Anforderungen der schulischen und sportbezogenen F6rderung an die individuelle Ausgangslage und die individuellen Ressourcen der jeweiligen Sch6lerathletin oder des jeweiligen Sch6lerathleten anzupassen. Auf Seiten der Schule beschr6nken

sich Anpassungsleistungen hauptsächlich auf die Adaption des Unterrichtsmaterials (beispielsweise Veränderung der Schriftgröße bei einer Sehbeeinträchtigung) und auf die Berücksichtigung des behinderungsspezifischen Nachteilsausgleichs (zum Beispiel mehr Zeit zum Bearbeiten von Aufgaben während des Unterrichts oder bei Klassenarbeiten/Klausuren). Auf Seiten der sportbezogenen Ausbildung müssen gegebenenfalls Trainingsinhalte, -umfänge, -methodik abgewandelt werden. Dafür bedarf es Lehrkräfte und Trainerinnen und Trainer, die zum einen über Differenzierungskompetenz verfügen und zum anderen die Bereitschaft zur Anpassung der gängigen Unterrichts- und Trainingspraktiken zeigen. Barrieren können folglich besonders dann entstehen, wenn das Verbundsystem nicht über qualifiziertes Personal verfügt. Mehrere im Behindertensport erfahrene Trainerinnen und Trainer weisen jedoch mit Nachdruck darauf hin, dass es ihrer Meinung nach nicht unbedingt Trainerpersonal bedarf, das von vornherein mit einer behindertensportspezifischen Expertise ausgestattet ist, vielmehr sei zuallererst die Bereitschaft, Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung mit in die Trainingsgruppe aufzunehmen, ausschlaggebend. Die beschriebenen Modifikationen in den Trainingsinhalten vorzunehmen entspräche grundsätzlich der allgemeinen Fähigkeit einer guten Trainerin oder eines guten Trainers, zu differenzieren; das Wissen über die spezifische Behinderungsart sei im Austausch mit der Athletin oder dem Athleten nicht schwer sich anzueignen. Die meisten befragten Trainerinnen und Trainer, die bislang allerdings auch keinerlei Berührungspunkte zum Behindertensport haben, drücken in diesem Zusammenhang eher Skepsis aus.

Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner weisen auf die fehlende Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer als Barriere bei der schulischen Integration hin: „Das ist auch ein generelles Problem, dass die Lehrer einfach nicht dafür ausgebildet sind, um mit bestimmten Schülern, also auch mit bestimmten Behinderungen zu arbeiten“ (AE2). Da Eltern die Auswahl der Schule maßgeblich mitbestimmen und auf eine ganzheitliche Förderung ihrer Kinder Wert legen (das heißt, bezogen auf die leistungssportbezogene Entwicklung und die Schulbildung ihrer Kinder, aber stets unter Berücksichtigung des gegebenenfalls zusätzlichen Unterstüt

zungsbedarfs durch die individuelle Behinderung), wirkt sich eine unzureichende Qualifikation des Personals (bzw. wenn denn diese seitens der Eltern so eingeschätzt wird) negativ auf die Wechselbefürwortung der Eltern aus. Vor allem wenn Eltern das Gefühl haben, dass der Umgang mit der Behinderung ihres Kindes in der Schule und/oder im Sport seitens der Lehrkräfte, der Trainerinnen und Trainer, aber auch der Mitschülerinnen und -schüler nicht angemessen ist, wird der Schulwechsel von Elternseite zumeist nicht befürwortet. Wie sehr die Eltern die potentielle Wechselbereitschaft der Jugendlichen beeinflussen können, wurden in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt und wird in der folgenden beispielhaften Aussage eines Trainers zusammengefasst:

„Ich meine, wenn wir über Kinder reden, ist die eigene Meinung noch recht unausgeprägt. [...] Und ich glaube ja, [...] wenn die Eltern sagen würden von Anfang an, ‚Ja, super Sache, irgendwann gehst du auf die Eliteschule des Sports,‘ ich glaube dann würde er damit ganz anders umgehen als wenn ‚Wir wissen nicht genau.‘ und ‚Nee das kommt für uns gar nicht in Frage.‘ Also, ich glaube schon, dass das arg von den Eltern gesteuert wird. Dass man da unbedingt die Eltern ins Boot holen muss und überzeugen muss, dass das halt klappt und dass das gut ist.“ (T3)

Nicht alle Sportschulen können den von Eltern geforderten Betreuungsumfang und den gewünschten Erfahrungsschatz im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung bieten. Skepsis der Eltern stellt sich insbesondere dann ein, wenn an den Sportschulen keine klare Zuständigkeit für die Förderung ihrer Kinder ausgewiesen ist:

„Weil es eben Menschen mit einem Handicap sind, ist es für die Eltern immer schwierig, die an eine Schule zu schicken, wo es nicht den Ansprechpartner gibt, den sie kennen, wo sie vertrauen, wo sie wissen, dass es richtig läuft. Und wenn es keinen vor Ort gibt, der es genau in die Hand nimmt und da immer hintendran ist, passiert

nämlich genau das, dass man nebenherläuft und die Betreuung nicht optimal ist.“ (T6)

Doch nicht nur für Eltern, sondern, wie oben erwähnt, auch aus Lehrer- und Trainersicht scheint mangelnde Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung eine Barriere darzustellen. Teilweise bemängeln Lehrkräfte, dass Verantwortliche des Verbundsystems (als übergeordnete Instanz wird in den Interviews konkret der DOSB genannt) nicht genügend Ressourcen in die Fort- und Weiterbildung des Personals investieren. Sehen sich Lehrkräfte und Trainerinnen und Trainer nicht in der Lage, die für eine inklusive Förderung benötigten spezifischen methodischen Adaptionen in der Unterrichts- und Trainingsgestaltung vorzunehmen, kann sich dies negativ auf den Integrationsprozess auswirken:

„Da entstehen dann Problemfelder, wo eine einzelne Lehrkraft, die ja keine spezielle Ausbildung hat, die einfach ich sage jetzt mal in der Oberstufe den Mathematikunterricht machen will oder machen möchte, an Grenzen stößt und mit gewissen Situationen dann Schwierigkeiten hat umzugehen und da Situationen entstehen, mit denen wir auch erst einmal Erfahrungen sammeln müssen oder mit denen wir auch erst einmal klarkommen müssen. Wo wir dann auch sagen, da stößt unser System dann auch an Grenzen, da muss langfristig überlegt werden, inwiefern kann man in Eliteschulen des Sports vielleicht für solche Fälle dann auch noch zusätzliche Kräfte installieren [...], um normale Lehrkräfte hier zu entlasten an der Stelle.“ (S6)

Die von uns interviewten Para-Athletinnen und -Athleten selbst bringen im Gespräch mehrheitlich zum Ausdruck, dass sie nicht nur auf Seiten der Sport-, sondern auch auf Seiten der Schulverantwortlichen Gegenwehr gegenüber Inklusion erleben. Im folgenden Kapitel wird sich damit auseinandergesetzt, inwiefern konkrete sportbezogene förderstrukturelle Aspekte des Verbund

systems eine Barriere für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung darstellen können.

4.9.1.2 Barrieren im Kontext sportbezogener förderstruktureller Aspekte des Verbundsystems

Kommunikation und Kooperation von Behinderten- und Nichtbehindertensportsystem

Die sportbezogene Ausbildung im Verbundsystem wird in der Regel von den Spitzensport- bzw. Landessportverbänden der jeweiligen Sportart verantwortet, und es besteht eine Kooperation mit dem nächstgelegenen Olympia-/Bundesstützpunkt. Durch die systemische Trennung von Behinderten- und Nichtbehindertenleistungssport fällt die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler aus paralympischen Sportarten an Eliteschulen des Sports in den Zuständigkeitsbereich der Landesbehindertensportverbände. Das in der Regel seit Jahren im Verbundsystem tätige Trainerpersonal der Fachverbände des Nichtbehindertensports lehnt nicht selten jegliche Zuständigkeit für Sportlerinnen und Sportler aus paralympischen Sportarten ab – was wiederum ein Hemmnis für Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern darstellen kann, sich für einen Schulplatz zu bewerben:

„Viele Trainer im olympischen Bereich sagen, das steht ja gar nicht in meinem Vertrag drin, dass ich jetzt auch die paralympischen trainieren soll. Ja, dann machen sie es nicht. Ja, hatten wir einen Trainer [...], der hat gesagt das steht nicht in meinem Vertrag, das mache ich nicht. [...] Mittlerweile hat er eine Sportlerin aufgenommen, aber mit ganz viel Widerwillen.“ (T3)

Eine fehlende Kommunikation und Kooperation von Nichtbehinderten- und Behindertensport wurde in der Literatur bereits wiederholt als ein grundlegendes Problem der Nachwuchsgewinnung und -förderung von Para-Athletinnen und -Athleten identifiziert (vgl. Radtke, 2011; Radtke & Doll-Tepper, 2014). Aus der man

gelanden Zusammenarbeit entsteht oftmals ein Informationsdefizit, das sich, bei den Verantwortlichen des Spitzensportbereichs beginnend, über die Sportschulen und Vereine bis hin zu den (Nachwuchs-)Athletinnen und -athleten erstreckt und sich negativ auf den Integrationsprozess auswirkt. Weder wissen Verantwortliche aus dem Nichtbehindertenleistungssport um das Potential und die Professionalität von Nachwuchsathletinnen und -athleten aus dem Para-Sport noch wissen zuweilen Trainerinnen und Trainer, Vereinsverantwortliche, Eltern und die Jugendlichen mit Behinderung selbst um die theoretisch mögliche Förderung im Verbundsystem:

„Die Widerstände sind halt, dass die Verbände einfach nicht miteinander zusammenarbeiten und dass halt so was passiert [...], dass dann die Schulen letztendlich gar nicht darüber Bescheid wissen, das fällt mir auch immer mal wieder auf, [aber auch] dass die Sportler mit Handicap nicht einmal Bescheid wissen.“ (T5)

Im Kontext von Kommunikation und Kooperation zwischen Behinderten- und Nichtbehindertensport zeichnen sich standortspezifische Spezifika ab: Das heißt, an manchen Standorten bzw. in manchen Bundesländern funktioniert die Zusammenarbeit besser bzw. hervorragend, anderswo findet sie überhaupt nicht statt. Aus den Interviews geht hervor, dass eine effektive und effiziente Zusammenarbeit an denjenigen Standorten funktioniert, in deren Landesbehindertensportverbänden hauptamtliches Personal angestellt ist, das die Förderung des Nachwuchsleistungssports verantwortet und in dessen Zuständigkeitsbereich unter anderem der Kontakt zum Schule-Leistungssport-Verbundsystem fällt:

„Ich denke, [...] die Grundschild [ist], weil die Landesverbände im Parasport so schlecht bzw. unterschiedlich strukturiert sind. Es gibt Verbände, die sind nur anwesend, sage ich mal, und es gibt Verbände, die arbeiten richtig gut. Und ich sage jetzt mal, jetzt in [Stadtname]³⁵

³⁵ Wir verweisen an dieser Stelle darauf, dass wir in der vorliegenden Studie die Na-

oder jetzt vielleicht noch in [Name eines Bundeslandes] und vor allem aber in [Name eines Bundeslandes], da klappt es, da funktioniert es. Aber wenn kein OSP und kein Landesverband da ist, der mit den Schulen spricht, dann geht auch nichts.“ (T5)

Diejenigen Schulverantwortlichen, in deren Verbundsystem bislang keine Integration von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung erfolgt ist, berichten ausnahmslos, bislang keinerlei persönlichen Kontakt zum organisierten Behindertensport zu haben geschweige denn konkret eine potentielle Kontaktperson im Landesbehindertensportverband benennen zu können:

„Ich glaube einfach, dass diese paralympische Nachwuchssportszene im Wintersport nicht so recht existent ist. Also ich habe zum Beispiel sehr intensive Kontakte mit dem Ski-Verband, mit dem Rodel-Verband, mit dem Snowboard-Verband, die schauen da in regelmäßigen Abständen bei uns vorbei, inwieweit das funktioniert, was wir für Sorgen haben, was wir für Probleme haben. Aber vom Deutschen Behindertensportverband habe ich seit zwei Jahren niemanden mehr hier gesehen. Keinen – ich habe nicht einmal einen Namen momentan.“ (S1)

In der Folge hält sich das Engagement der Verantwortlichen dieser Standorte in Sachen Förderung des paralympischen Sports in Grenzen, denn aus den Interviews ist ersichtlich, dass seitens der Schule in der Regel die Erwartungshaltung besteht, von Verbandsseite kontaktiert zu werden. Infolge der fehlenden Kommunikation mit Verbandsverantwortlichen des organisierten Behindertensports werden Fehlinformationen über den paralympischen Sport nicht selten unreflektiert weitergetragen, was wiederum Nährboden für Vorurteile seitens der im Nichtbehindertensport tätigen

men der Standorte/die Bundesländer, die in den Interviews als Positiv- oder Negativbeispiele genannt werden, nicht namentlich benennen, da es sich um subjektive Bewertungen seitens unserer Befragten handelt.

Personen ist. Das Bild vom paralympischen Nachwuchsleistungssport im Jugendalter ist daraus folgend oft ein defizitäres, das in keiner Weise der Professionalität des Nachwuchsleistungssports im Nichtbehindertensport entspricht:

„Meine Beobachtung ist die: Es gibt nicht wirklich eine landesweite echte Struktur, die aufeinander aufgebaut ist, die irgendwo etwas bindet oder entwickelt. Es gibt vor allem diese vielen kleinen Standorte, wo zufällig ein [Athlet] ist und der dann auch zufällig einen Trainer hat oder so. [...] Ich weiß in [Stadtname] beispielweise, haben wir mit [Name einer Person] ja auch einen Standort, wo der [Para-] Bereich erst einmal gut abgedeckt ist, aber es ist eben an die Person gebunden. Es ist eher so ein bisschen zufällig entwickelt und nicht systematisch aufgebaut.“ (S7)

Festigt sich dieses Bild in den Köpfen beispielsweise der Schulverantwortlichen, ist anzunehmen, dass sie der Integration von Para-Athletinnen und -Athleten in das Verbundsystem eher skeptisch gegenüberstehen.

Separiertes versus inklusives Trainingssetting

Ein inklusives sportartspezifisches Trainingssetting, in dem die Sportschülerinnen und -schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam trainieren, stellt die Trainerinnen und Trainer aus dem Nichtbehindertensport, so ihre Darstellung in den Interviews, größtenteils vor Probleme. Trainerinnen und Trainer, die Erfahrung im Behindertensport aufweisen, betonen im Gegensatz dazu, dass in der Trainingsgestaltung zwar gegebenenfalls Differenzierungs- und Anpassungsmaßnahmen der Trainingsmethoden und -anforderungen erforderlich sind, dass ab einem gewissen Leistungsniveau jedoch grundsätzlich ein inklusives Trainingssetting möglich ist:

„Im Nachwuchsbereich gibt es verschiedene Kooperationen, wo wir auch gemeinsam machen, aber die meisten Einheiten sind separiert. Aber die älteren Athleten,

die suchen schon den Kontakt. Also die auf einem guten Niveau sind, da versuchen wir den Kontakt zum olympischen Sport herzustellen und dort auch gemeinsame Trainingseinheiten zu machen, damit man einfach voneinander profitieren kann. Bei den Jüngeren ist es ein bisschen schwierig.“ (T6)

Wird das Training an den Standorten grundsätzlich separiert durchgeführt, fühlen sich die Para-Sportlerinnen und -Sportler benachteiligt:

„[Mein Trainer] meinte immer, es ist diese dreifache Behinderung: Ich bin behindert – angeblich würde ich andere behindern, dadurch, dass ich auf ihrer Bahn mitschwimme, weil ich langsamer schwimme als sie [...] – und dann werde ich ja auch noch behindert, weil [die Trainingsgestaltung] einfach unmöglich war. Wir mussten um jede verdammte Zeit kämpfen, um jede Bahnzeit, um jede Minute, jede Stunde, dass wir da eine Bahn kriegen und die Schwimmer hatten, wenn man es mal hochrechnet, drei volle Tage die Woche die komplette Schwimmhalle.“ (AE2)

Aus den Interviews geht hervor, dass ein durchgehend inklusives Setting in Schule und Training jedoch weder von den Jugendlichen aus dem Para-Sport selbst noch von den im Behindertensport erfahrenen Trainerinnen und Trainern angestrebt wird. Während im Bereich der Schule keine Gründe für eine separate Beschulung der Sportschülerinnen und -schüler mit Behinderung sprechen, wird eine Separierung in bestimmten Phasen des Trainings als durchaus sinnvoll erachtet. Trainerinnen und Trainer mit Expertise im Behindertenleistungssport sprechen sich dann für ein separiertes Trainingssetting aus, wenn beispielsweise Trainingsinhalte nicht von allen Athletinnen und Athleten ausführbar sind oder sich die Belastungsphasen aufgrund unterschiedlich terminierter Wettkampfhöhepunkte in der Jahresplanung unterscheiden. Es wird darauf hingewiesen, dass prinzipiell keine verall

gemeinerbaren Empfehlungen hinsichtlich der Vor- und Nachteile von inklusiven versus separierten Trainingssettings ausgesprochen werden können, sondern dass stets individuell entschieden werden sollte. Ein grundsätzlich separiertes Trainingssetting an Sportschulen kann sich für die Sportlerinnen und Sportler aus dem Parabereich jedoch hinderlich auswirken, da dadurch nicht zuletzt die Einbindung auf sozialer Ebene erschwert wird. Es ist auffällig, dass die im Verbundsystem vorrangig für den Nichtbehindertensport verantwortlichen Personen sich vorrangig für ein separiertes Trainingssetting aussprechen, indem sie vor allem die Herausforderung inklusiven Trainings thematisieren, während die befragten Jugendlichen selbst sich für eine inklusive Trainingsgestaltung aussprechen:

„Also, natürlich ist beim Parasport das wieder schwierig, du musst die Trainingsmittel auf die Behinderung abstimmen, also, ich könnte jetzt zum Beispiel keine Hürdensprünge machen oder so. Ja, natürlich, das ist schon ein Hindernis, sage ich mal, aber das größte Hindernis ist auf jeden Fall erst einmal dieses System, dass es so getrennt ist.“ (AE1)

4.9.2 Barrieren auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen der Akteurinnen und Akteure des Nichtbehindertensports

Barrieren auf der Einstellungs- und Haltungsebene betreffen die subjektive Einstellung und Haltung der an Sportschulen involvierten Personen (Lehrerinnen und Lehrer, Trainerinnen und Trainer, Mitschülerinnen und -schüler) gegenüber Athletinnen und Athleten aus dem paralympischen Leistungssport, die eine Aufnahme und Einbindung der Sportlerinnen und Sportler an den Standorten erschweren können. Ob ein Wechsel von Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten an eine Eliteschule des Sports gelingt, wird laut Aussage von Angehörigen aller Interviewgruppen maßgeblich durch die Einbindung auf sozialer Ebene bestimmt.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass eine ableh-

nende Haltung der Lehrkräfte und Mitschülerinnen und -schüler bzw. Trainingspartnerinnen und -partner aus dem Nichtbehindertensport vielfach aufgrund von Unwissenheit über den paralympischen Leistungssport und aufgrund des bislang fehlenden Kontakts mit Athletinnen und Athleten mit Behinderung entsteht. Je weniger die Beteiligten mit Menschen mit Behinderung haben, desto distanzierter und skeptischer zeigen sie sich gegenüber der Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten und desto eher erleben die Para-Sportlerinnen und -Sportler die Begegnung als konfliktanfällig (im Sinne beispielsweise von sozialer Ausgrenzung). An Standorten mit wenig bis keiner Erfahrung bei der Aufnahme von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung offenbaren sich demzufolge größere Barrieren auf der Ebene der Haltungen, wohingegen von den Beteiligten, die an Sportschulen mit mehrjähriger Erfahrung mit dem paralympischen Sport tätig sind, berichtet wird, dass bereits eine größere Offenheit und ein selbstverständlicher Umgang mit Sportschülerinnen und -schülern spürbar ist.

4.9.2.1 Haltung der Lehrkräfte, Trainerinnen und Trainer und Mitschülerinnen und -schüler

Die Bereitschaft und Offenheit der am schul- und sportbezogenen Alltag an der Sportschule beteiligten Akteurinnen und Akteure zur Aufnahme und Einbindung von Leistungssportlerinnen und -sportlern aus paralympischen Sportarten ist die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Initiierung und Umsetzung des Integrationsprozesses. Befragte aller Interviewgruppen wissen von Benachteiligung bzw. Diskriminierung aufgrund mangelnder Akzeptanz von Athletinnen und Athleten mit Behinderung an der Sportschule zu berichten; dabei wird sich auf die ablehnende Haltung sowohl von Lehrkräften und Trainerinnen und Trainern als auch von Mitschülerinnen und -schülern und Trainingspartnerinnen und -partnern bezogen. Die Erfahrung derartiger Ablehnung und sozialer Ausgrenzung kann in letzter Instanz dazu führen, dass die Betroffenen das Verbundsystem verlassen.

Ein zentraler Aspekt, der seitens der befragten Athletinnen und Athleten wiederholt genannt wird und der maßgeblich dazu

beiträgt, dass die schulische Integration von Para-Athletinnen und -Athleten an Eliteschulen des Sports erschwert wird, ist die auf Seiten der Lehrkräfte, aber auch der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung fehlende Akzeptanz der individuellen bzw. behinderungsspezifischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Die Mehrheit der Befragten berichtet von Schwierigkeiten, die aufgrund des Nachteilsausgleich mit Lehrkräften oder Mitschülerinnen und -schülern entstehen. Eine Benachteiligung entsteht laut Aussage der befragten Athletinnen und Athleten vor allem dann, wenn die aufgrund der Behinderung rechtlich möglichen Anpassungsleistungen im Unterrichtsgeschehen, die jeweils für den spezifischen Förderbedarf in Form eines Nachteilsausgleichs festgeschrieben sind, von Lehrkräften nicht angewandt werden:

„Also ich hatte einen Nachteilsausgleich und in dem standen Dinge drin, die die [Lehrerinnen und Lehrer] halt einfach nicht beachtet haben. [...] Dann habe ich eine Schreibverlängerung bekommen einerseits, denn damals sollte ich dann halt auch anders bewertet werde, also, dass ich halt nicht so streng bewertet werde, wie die und dass die halt da mehr darauf eingehen. Das war überhaupt nicht der Fall [...] und die haben mich da auch nicht wirklich fair bewertet.“ (AE4)

Ein Missachten der behinderungsspezifischen Förderung geschieht nach Aussage der befragten Jugendlichen häufig dann, wenn Lehrkräfte den Nachteilsausgleich fälschlicherweise als besonderes Zugeständnis und Sonderbehandlung der Para-Athletin oder des Para-Athleten verstehen oder den Antrag auf Nachteilsausgleich als mangelnde Motivation der Schülerin oder des Schülers interpretieren:

„Man [ist] schon immer ein bisschen seinen Lehrern ausgesetzt. [...] Einfach ein großes Problem generell bei Menschen [ist], dass viele denken etwas, was ein Mensch mit einer Behinderung in welcher Weise auch immer be

kommt, [...] ein Privileg ist. Aber es ist kein Privileg, es ist ein Ausgleich. Und das ist so eine Mentalität, die viele Menschen einfach noch nicht haben, wo dann auch die Empathie irgendwo fehlt. Und das ist ein gesellschaftliches Problem.“ (AE2)

Werden relevante Themen rund um Behinderung/Behindertensport/Paralympischer Sport etc. in der Schul- bzw. Klassengemeinschaft seitens der Lehrkräfte nicht thematisiert und in diesem Zusammenhang auch beispielsweise Unterstützungsmaßnahmen wie der Nachteilsausgleich erklärt, wird die Chance vertan, das soziale Beziehungsgefüge in der heterogenen Schülerschaft zu stärken. Dass diese Chance größtenteils ungenutzt bleibt, beweisen die Erfahrungsberichte eines Großteils unserer befragten Jugendlichen, die Zeugnis darüber ablegen, dass Mitschülerinnen und -schüler den Nachteilsausgleich nicht selten als unfair interpretieren, was ihre ablehnende Haltung und die Tendenz sozialer Ausgrenzung verstärkt.

Als eine weitere Barriere für eine gleichberechtigte Teilhabe im Verbundsystem beschreiben die Para-Athletinnen und -Athleten die allgemein ihrer Erfahrung nach in der Gesellschaft fehlende – dem olympischen Sport gleichwertige – Akzeptanz des paralympischen Sports. Einige Para-Sportlerinnen und -Sportler berichten, sich im täglichen Umgang herabgestuft zu fühlen:

„Als ich dann kam und ich dann langsam besser wurde, hat das die Schwimmer einfach gestört, weil sie das nicht wollten und meinten der Behindertensport sei ja nicht so hart wie der Nichtbehindertensport und dann haben sie Ausreden gesucht, so nach dem Motto, es sei versicherungstechnisch nicht möglich, dass ich mit ihnen auf einer Bahn trainiere. Wo ich so dachte: Das ist Schwachsinn. Das geht in jedem anderen Bundesland, in jeder anderen Stadt.“ (AE2)

4.9.2.2 Mangelnde Erfahrung im Umgang mit Para-Athletinnen und -Athleten

Eine ablehnende Haltung der Akteurinnen und Akteure des Nicht-behindertensports gegenüber dem paralympischen Sport ergibt sich erfahrungsgemäß häufig infolge bislang fehlenden Kontakts mit Menschen mit Behinderung im Allgemeinen bzw. Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung im Besonderen. Die größtenteils fehlenden Erfahrungen der verantwortlichen Akteurinnen und Akteure im Verbundsystem Eliteschule des Sports kann sich als eine Barriere sowohl bei der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung als auch später im Kontext der sozialen Einbindung der Para-Athletinnen und -Athleten auswirken.

Im Vergleich der Interviewgruppen kristallisiert sich heraus, dass die Schulverantwortlichen diejenige Interviewgruppe ist, die die geringste Erfahrung im Umgang mit Para-Athletinnen und -Athleten hat. Ein Trainer beschreibt das allgemeine Bild des Behindertensports, von dem sich seiner Erfahrung nach nicht zuletzt seine Schulkolleginnen und -kollegen, die keine Berührungspunkte mit Leistungssportlerinnen und -sportlern mit Behinderung haben, leiten lassen:

„So grundsätzlich weiß man natürlich, dass der paralympische Sport nicht den Stellenwert hat, den der olympische Sport genießt bisher. Und das ist immer dann der Fall, wenn Menschen [...], die damit in Kontakt kommen nicht wissen, was paralympische Athleten eigentlich leisten. Also, das ist immer so ein eingebranntes Grundgerüst sozusagen in den Köpfen, dass die ja gar nicht so viel machen, die ja weniger intensiv ihren Sport betreiben, die Hobbysportler da alle gleich Gold abräumen und so nach dem Motto. Das ist glaube ich schon so generell in der Gesellschaft noch weiterhin ein Problem, wozu natürlich jede Olympiade, jede Paralympics dazu beiträgt, das besser werden zu lassen und die Gleichberechtigung da irgendwie größer werden lässt.“ (T4)

Die Interviews belegen, dass einige Verantwortliche aus dem Nichtbehindertensportbereich davon ausgehen, dass es keine leistungssportorientierte Para-Nachwuchsszene im Jugendalter gibt. Zudem werden zuweilen Wettkampfleistungen aus dem paralympischen Sport als dem Nichtbehindertensport nicht gleichwertig angesehen, und Leistungssportlerinnen und -sportler werden zu Hobbysportlerinnen und -sportlern degradiert. Zusammenfassend ist zu betonen, dass derartige Einstellungen, Fehlannahmen bzw. Fehlinformationen im Hinblick auf die Bereitschaft der Schulverantwortlichen, die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zu befürworten, alles andere als förderlich sind. Insofern wirkt sich die fehlende Erfahrung und die allgemeine Unwissenheit über den Behindertenleistungssport sowie im Speziellen über das Potential talentierter Nachwuchsathletinnen und -athleten mit Behinderung als Zugangsbarriere für die Nachwuchsathletinnen und -athleten aus dem Para-Sport aus.

Unsere Interviews belegen, dass die soziale Einbindung in das soziale Umfeld des Verbundsystems, also der soziale Kontakt zu Mitschülerinnen und -schülern und Trainingspartnerinnen und -partnern, einen wichtigen Indikator darstellt für eine erfolgreiche Integration der Para-Athletinnen und -Athleten. Die Tatsache, dass die Sportschülerinnen und -schüler stets in der Minderheit – wenn nicht gar einzige Schülerin oder einziger Schüler mit Behinderung – sind, wirkt sich den Erfahrungsberichten unserer Befragten zufolge zuweilen benachteiligend für die Jugendlichen aus.

Unsere befragten Jugendlichen berichten, dass sie unter allen Sportschülerinnen und -schülern aufgrund ihrer Behinderung auffallen und als „anders“ wahrgenommen werden. Die Behinderung wird in dem Fall zum zentralen sozialen Differenzmerkmal, das u. a. in den Gruppenbildungsprozessen innerhalb der Klassen-/ Sportgemeinschaft nicht nur distinktiv, sondern klar separierend wirken kann. Insofern erleben die Jugendlichen, dass ihnen von außen eine Sonderrolle zugesprochen wird, von der sie sich nicht „befreien“ können. Ein separiertes Trainingssetting kann die sich einstellende soziale Ausgrenzung noch verstärken.

Viele Befragte der verschiedenen Interviewgruppen führen die negativen Erlebnisse auf die Tatsache zurück, dass an den meis

ten Standorten der Eliteschulen des Sports keinerlei Erfahrung vorliegt. Unsere Befunde belegen jedoch, dass auch an Sportschulen, die bereits (mehrfach) Schülerinnen und Schüler mit Behinderung beschult haben, Barrieren auftreten können und die Jugendlichen

mit Vorurteilen konfrontiert werden.

Eine erfahrene Trainerin oder ein erfahrener Trainer zieht das abschließende Resümee, dass es für die Jugendlichen sicherlich nicht einfach sei, die besagte Sonderstellung einzunehmen und in vielerlei Hinsicht Vorreiter in Sachen paralympischer Nachwuchsleistungssport zu sein, andererseits müsse man der gelingenden Integration schlichtweg Zeit lassen:

„Das heißt, man musste erst einmal sozusagen ein, zwei Jahre diese Erfahrung einbringen, dass die Leute auch wissen, wie geht man mit wem um und auch, dass die ernst genommen werden. Am Anfang war es halt ein paralympischer Sportler, der macht halt ein bisschen Sport und wenn die Lehrer und alle da ein bisschen Einblick bekommen haben, was für ein Aufwand da dahintersteckt, dass man da ja auch trainieren muss wie jemand, der im olympischen Sport unterwegs ist. Da hat man sich sozusagen diesen Respekt erst so ein bisschen schaffen müssen. Und dann wurde man Stück für Stück eben anerkannt, dann war die Schule engagierter. Also man hat einfach so ein bisschen sich einarbeiten müssen und so ein bisschen den Kontakt verbessern müssen. Und dann ging es mit der Zeit jetzt. [...] Ich glaube alle Anfänge sind einfach schwierig und ich würde jetzt nicht sagen, dass das total schlecht gelaufen ist, sondern dass man halt einfach eine gewisse Zeit braucht, um was Neues da ran zu bringen, zu etablieren. Und dann irgendwann läuft es halt.“ (T6)

Handlungsempfehlungen für die Praxis

Abschließend werden skizzenhaft Handlungsempfehlungen für die Praxis aufgezeigt, an denen sich zukünftige Optimierungsmaßnahmen, die das Ziel haben, die Anzahl von Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten an Eliteschulen des Sports zu erhöhen, orientieren können. Einerseits werden die in Kapitel 4.9 zusammengefassten Erkenntnisse zu den für unsere Untersuchungsgruppe herausgearbeiteten Barrieren als Anknüpfungspunkte genutzt. Andererseits beruhen die Handlungsempfehlungen auf konkreten Vorschlägen der in der vorliegenden Studie befragten Trainerinnen und Trainer sowie Schulverantwortlichen, die an Sportschulen tätig sind, an denen bereits erfolgreich Para-Athletinnen und -Athleten ausgebildet werden und die somit als *Examples of Good Practice* Anhaltspunkte für einen Veränderungsprozess an anderen Standorten bieten können. Einige Handlungsempfehlungen sind beispielhaft mit Interviewausschnitten unterlegt. Insgesamt bedarf es im Verbundsystem aktuell Verbesserungen auf der Ebene der Strukturen sowie auf der Ebene der Einstellungen der im System agierenden Personen.

Bevor Veränderungsprozesse im Verbundsystem konkret angestoßen werden können, gilt es zunächst, dem offenkundig vorliegenden Informationsdefizit u. a. in Bezug auf die Nachwuchsförderung und das Leistungsniveau von jugendlichen Athletinnen und Athleten aus paralympischen Sportarten entgegenzuwirken. Die Mehrzahl unserer interviewten Athletinnen und Athleten gab im Interview an, dass zu Beginn ihrer Sportlaufbahn, die in vielen Fällen im Regelsportverein beginnt, ihren Familien die Existenz eines parallel bestehenden Behindertensportsystems nicht bekannt war. Erst eine intensive, eigeninitiierte Suche engagierter Eltern nach weiteren Fördermöglichkeiten verschafft oft den Zugang zum Behindertensportsystem. Insofern ist sowohl dem Deutschen Behindertensportverband (DBS) als auch dessen Landesverbänden zu empfehlen, ihre Öffentlichkeits-/**Aufklärungsarbeit zu verstärken**. In unserer Studie kristallisierte sich heraus, dass unverkennbarer Informationsbedarf auf Seiten der im Verbundsystem tätigen Verantwortlichen des Nichtbehindertensports besteht, was Nährboden für unzählige Fehlannahmen und Vorurteile gegenüber dem Behindertenleistungssport liefert. Die von

uns befragten jugendlichen Kadermitglieder, die mehrheitlich in Regelsportvereinen in inklusiven Trainingsgruppen trainieren, berichteten im Interview wiederholt von Diskriminierungserfahrungen im Umgang mit Trainerinnen und Trainern, Funktionärinnen und Funktionären und Wettkampfrichterinnen und -richtern aus dem Bereich des Nichtbehindertensports. Insgesamt erleben sie in ihrem Trainingsalltag im Nichtbehindertensportsystem die Förderung von DBS- vs. DOSB-Kadermitgliedern als ungleichgewichtig. Da eine ausschließliche Förderung von talentierten Nachwuchssportlerinnen/ und -sportlern mit Behinderung im separierten Behindertensportvereinen jedoch weder realistisch noch wünschenswert ist, bedarf es sowohl auf lokaler und regionaler Ebene als auch auf Landes- und Bundesebene einer verbesserten Kommunikation zwischen Nichtbehinderten- und Behindertensport. Für unsere befragten jugendlichen Kaderathletinnen und -athleten ist es unverzichtbar, in einer inklusiven Trainingsgruppe gemeinsam mit Sportlerinnen und Sportler ohne Behinderung zu trainieren. Selbst wenn sie zuweilen nicht deren Leistungsstand erreichen können, wissen sie die Trainerexpertise wertzuschätzen und fühlen sich in diesem Trainingsumfeld angespornt und motiviert. Auf der anderen Seite ist durch unsere Interviewstudie deutlich geworden, dass auf Trainerseite des Nichtbehindertensports eine Offenheit gegenüber inklusiven Trainingssettings keinesfalls selbstverständlich ist. Beispielsweise wird der Kaderstatus von Para-Sportlerinnen und -Sportlern von vielen Trainerinnen und Trainern aus dem Nichtbehindertensport als nicht gleichwertig anerkannt, und unsere Interviewpartnerinnen und -partner berichteten teilweise, respektlos behandelt zu werden. Auf der Ebene der Haltung und Einstellungen gegenüber der Leistung von Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung gibt es auf Seiten des Nichtbehindertensports demzufolge Nachholbedarf.

Es ist wünschenswert, dass der Prozess der intensivierten Kooperation zwischen Nichtbehinderten- und Behindertensport seitens des DOSB und des DBS initiiert und moderiert wird. Ziel könnten beispielsweise ein Katalog mit Handlungsempfehlungen für die Akteurinnen und Akteure des Nichtbehindertensports sein, wie sie ihrerseits die Inklusion in Trainings- und Wettkampf

settings unterstützen und an welche Ansprechpartnerinnen und -partner (z. B. beim DBS) sie sich bei aufkommenden Fragen wenden können. Unbestritten bleibt, dass infolge des in Deutschland historisch bedingten separierten Nichtbehinderten- vs. Behindertensportsystems es für viele Akteurinnen und Akteure bislang noch nicht selbstverständlich ist, Leistungssportlerinnen und -sportler mit und ohne Behinderung in ein- und demselben System gleichwertig zu fördern. Um den in diesem Zusammenhang nötigen Mentalitätswandel zu befördern, ist es umso wichtiger, dass konkrete Leitlinien in einer gemeinsamen Erklärung von DOSB und DBS als Leitlinie von oben im Sinne einer Top-Down-Strategie kommuniziert werden.

Im Folgenden sind weitere Handlungsempfehlungen formuliert, die konkret die Inklusion im Verbundsystem Schule/Leistungssport betreffen:

Im Zuge einer intensivierten Informationspolitik über das Verbundsystem, die der DBS stärker als bisher geschehen vorantreiben muss, sind jugendliche Sportlerinnen und Sportler und deren Eltern über die Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten im sowohl schulischen als auch sportbezogenen Bereich des Verbundsystems zu informieren, um dafür zu sensibilisieren, dass Eliteschulen des Sports prinzipiell sowohl dem olympischen als auch dem paralympischen Nachwuchs offenstehen:

„Ganz viel Aufklärungsarbeit. Vielleicht auch so einen Guide oder dass man etwas in der Hand hat [und] sagt: ‚Hier ist ein Kind mit Behinderung, hier habt ihr ein paar Infos dazu.‘ Was gibt es vielleicht auch an Fördermöglichkeiten, was sind Vorteile vielleicht für die ganze Schule. Halt allen mal so ein bisschen was auflisten.“ (T3)

„Da würde ich mir doch sehr wünschen, dass da mehr passieren würde. Dass man da mehr Leute [he]ranführt, dass man an Schulen geht, dass man in der Öffentlichkeit mehr tut und nicht immer nur alle vier Jahre. Und das wäre ein Riesenschritt in die richtige Richtung. Dass man wirklich allgemein nach [...] körperlich behinderten

sportinteressierten jungen Leuten sucht, denen Möglichkeiten aufzeigt, das auszuprobieren. Nach dem Motto: ‚Hier guck mal, da wäre der richtige Ort, um dich da entsprechend weiter zu bringen.‘ Das wäre toll.“ (T1)

Sind potentielle Kandidatinnen oder Kandidaten für die Sportschule identifiziert, ist eine **intensive Elternarbeit** Grundvoraussetzung dafür, dass der Schulwechsel in Erwägung gezogen wird und dann auch tatsächlich stattfindet, und – wenn nötig – auch der Umzug ins Internat gelingt. Der Wert der Zusammenarbeit der Verantwortlichen des Verbundsystems aus den Bereichen Schule (Lehrerinnen und Lehrer), Sport (Sportkoordinatorinnen und Sportkoordinatoren, Trainerinnen und Trainer) und Internat (Erzieherinnen und Erzieher bzw. sonstiges Betreuungspersonal) mit den Eltern sollte nicht unterschätzt werden. Erfahrungsgemäß erweist sich vor allem die Vereinstrainerin oder der Vereinstrainer (ggf. auch die Landestrainerin oder der Landestrainer) als Vertrauensperson, mit der die Familie schon länger in Kontakt steht, als geeignet, der Athletin oder dem Athleten sowie deren oder dessen Familie zu vermitteln, dass im Verbundsystem eine ganzheitliche Förderung und Betreuung – sowohl auf schulischer und sportbezogener, aber auch auf persönlicher Ebene – sichergestellt ist. Bedenken der Eltern in Bezug auf die abverlangte hohe Selbstständigkeit der Jugendlichen im Internat können im besten Fall dadurch entkräftet werden, dass konkrete Bezugspersonen im Verbundsystem benannt werden, die nicht zuletzt, wenn nötig, auch im Falle von behinderungsbedingt erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen Hilfestellung leisten können. Die Trainerin/der Trainer sollte selbst kontinuierlich im Austausch mit den relevanten Personen im Verbundsystem stehen, um Eltern, deren Kinder potentielle Kandidatinnen oder Kandidaten für die Sportschule sind, von der Qualität der Betreuung und Förderung glaubwürdig berichten zu können.

In allen Teilbereichen des Verbundsystems (Internat, Schule, Sportanlagen) ist **Barrierefreiheit** sicherzustellen. Darüber hinaus sind mittels einer **klaren Positionierung zum Recht auf Teilhabe** auf der Ebene von Haltung und Einstellung alle am Integrationsprozess beteiligten Personen aus Schule und Sport für die Öffnung

der Eliteschulen und den Umgang mit Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung zu sensibilisieren:

„Ich glaube, man müsste noch einmal alle Beteiligten wirklich instruieren, sei es alle Trainer, alle Schulleiter, alle Sportkoordinatoren, alle Stützpunktleiter, alle Pädagogen, alle Internate. Alle sagen: ‚Leute passt auf, wir sind jetzt wirklich offen für paralympische Sportler – für alle.‘ [...] Ach ich glaube, es wäre einfach schon schön, wenn da ein Statement ganz klar kommt: ‚Ihr müsst euch dem paralympischen Sport annehmen. Da geht kein Weg mehr dran vorbei.‘ Und dann sicherlich ganz viele Maßnahmen zur Sensibilisierung, im Sinne von: Wenn der Unterarm fehlt, braucht er keinen Fahrstuhl dringend oder der kann auch alles machen.“ (T3)

In Anbetracht der Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren im Verbundsystem (aus u. a. Bund, Land, organisierter Sport, Olympiastützpunkt, Schule und Internat) gilt es, die **Kommunikation zwischen den verschiedenen Partnern zu stärken**, um auch hier bei allen Beteiligten dem existierenden Informationsdefizit im Hinblick auf den Behindertenleistungssport entgegenzuwirken. Die Erfahrung vieler Athletinnen und Athleten mit Behinderung sowie Trainerinnen und Trainee, die im Para-Sport tätig sind, dass der Behinderten(leistungs)sport von Verantwortungsträgerinnen und -trägern der Sportpolitik zuweilen nicht dem olympischen Sport gleichwertig behandelt wird, muss ernst genommen werden. Bestenfalls sollte ein **Netzwerk aus verlässlichen Partnern des Behinderten- und Nichtbehindertensports** aufgebaut werden, in dem den Akteurinnen und Akteuren aus dem Behindertensport mehr Gehör als bisher geschenkt wird. Gemeinsames Ziel muss es sein, langfristig inklusive Sportschulen zu entwickeln und auf diese Weise den paralympischen Nachwuchsleistungssport zu befördern:

„Wer sind die Partner, die Interesse daran haben, dass das umgesetzt wird? [Es ist wichtig, dass] das Kultusministerium ein Interesse daran hat [...] [und] das Innenmi

nisterium [...]. Dann, wie gesagt, der Behindertensportverband selbst ja auch. Und die Landesverbände. [...] Jetzt geht es eigentlich darum, die zusammenzuführen. Deswegen sind, glaube ich, das Wichtigste erst einmal die Personen, die zu einem Netzwerk aufgebaut werden, damit dann die Kommunikation vereinfacht wird.“ (S7)

„Ich finde das Gesamtpaket am Standort [...] [Nennung des konkreten Standorts ist ein ganz gutes und so kommen wir voran. Und [...] wenn die Schule nicht passen würde, wenn der Olympiastützpunkt nicht passen würde oder wenn der Trainerstab nicht passen würde, dann würde das schon wieder auseinanderbrechen. Es sind einfach viele Eckpfeiler, die dort sind, die zusammenpassen müssen, dass es dann auch wirklich funktioniert. Und bei denen, wo es gut läuft, da wird es garantiert so sein, dass diese Punkte alle abgedeckt sind und gut laufen. [...] [Insgesamt muss] der Kontakt ein bisschen enger sein. [...] Ja, also auch zwischen DBS, DOSB und den Verantwortlichen, die vor Ort eben was umsetzen sollen. [...] Und dass man einfach mal näher zusammenkommt, dass das alles ein bisschen persönlicher ist und dass man da einfach gemeinsam rangeht, dass es nicht von – es wird sozusagen was beschlossen von oben, [sondern] dass man auch mal die Meinungen von innen sieht, von denen, die vor Ort sind [...]. Weil wenn man weit weg ist, werden die Probleme natürlich schnell übersehen und dann wird was beschlossen, was vielleicht gar nicht so hundertprozentig auch dem entspricht wie es vor Ort sein sollte.“ (T6)

Hinsichtlich der Annäherung der bislang separierten Systeme des Behinderten- und Nichtbehindertensports können engagierte Persönlichkeiten des Behindertenleistungssports, die bereits über gute Kontakte zum Nichtbehindertensportsystem verfügen, Kooperationsverträge anstoßen und Integrationsprozesse auf verschiedenen Ebenen anstoßen:

„Also, ich merke es oft, dass es wirklich an den Personen auch auszumachen ist, die vor Ort sind. Und dann die auch was bewegen, weil sie oftmals dann halt auch gute Beziehungen haben. Wenn man in einem Bereich Beziehungen hat, hat man [es] natürlich einfacher, irgendwas auch zu fördern am Standort, wie wenn man ein ‘No-Name‘ ist sozusagen, der sich das selber erarbeiten muss, der die richtigen [Leute] nicht kennt [...]. Weil wir eben von allem profitieren, was hier [gemeint ist der spezifische Standort] an Strukturen schon aufgebaut wurde im olympischen Bereich und wir alles mitfahren können und eben wie gleichberechtigte Partner sozusagen handeln, weil das jetzt auch ein paralympischer Stützpunkt hier ist. Bei uns ist einfach der Olympiastützpunkt, der steht hintendran, der sagt, wir wollen das, gehen da voran. Und haben auch die Unterstützung einfach von hinten. Und dann kann man natürlich solche Sachen gut entwickeln.“ (T6)

Bei der Umsetzung der sportbezogenen Ausbildung an der Sportschule gilt es, sowohl der Behinderungsspezifität als auch der Leistungssportförderung gerecht zu werden. In Abhängigkeit der individuellen Leistungsfähigkeit und der gegebenenfalls notwendig werdenden Anpassungen beispielsweise in der Trainingsmethodik oder in den Trainingsinhalten sollte in Absprache mit den Trainerinnen und Trainern und unter Berücksichtigung der bestmöglichen individuellen Förderung **Wahlfreiheit über inklusive oder separierte Trainingssettings** bestehen. Neben inklusiven Trainingssettings sind in bestimmten Phasen des Wettkampfkalenders (z. B. bei ungleichen Wettkampfphasen oder nicht gemeinsam ausführbaren Trainingsinhalten von Sportlerinnen und Sportlern mit und ohne Behinderung) separate Trainingsangebote für Para-Athletinnen und -Athleten anzubieten, um eine gezielte sportbezogene Förderung aller Athletinnen und Athleten sicherzustellen.

Dafür bedarf es **Personal**, das Offenheit gegenüber Sportlerinnen und Sportlern mit Behinderung zeigt und neben vorhandener sportartspezifischer Kompetenz schrittweise behinderten

sportspezifische Expertise entwickelt. Für Trainerinnen und Trainer aus dem Nichtbehindertensport gilt es Anreize zur **Weiterbildung in Sachen Behindertenleistungssport** zu schaffen; grundsätzlich sind in alle Traineraus- und -fortbildungen behindertensportspezifische Inhalte als obligatorischer Bestandteil zu verankern:

„Das ist sicherlich auch einer der ersten Schritte, bevor wir über diese ganze Inklusion und Verbindung mit dem olympischen Fachverband nachdenken. Erst einmal müssen das die Trainer kapieren. Und die kapieren das nur, wenn wir denen ganz am Anfang [sagen, dass] das Bestandteil beispielsweise ist in der Trainerausbildung. Das man sagt, zwei bis fünf Lerneinheiten in jeder C-Lizenz Leistungssport sind oder gehören dem paralympischen Sport an. Dass dann die Trainer wissen – die meisten Trainer wissen ja gar nicht, die können die Leistung ja noch nicht einmal einordnen. Riesenproblem. Wenn man dann diese Trainer hört, ach, endlose Diskussionen gehabt.“ (T3)

Tritt der Fall ein, dass eine Sportschülerin oder ein Sportschüler mit Behinderung offensichtlich nicht von der Kooperation mit dem Nichtbehindertensport profitiert und auf behindertensportspezifische Expertise angewiesen ist, sollte die **sportartspezifische Betreuung im Verbundsystem seitens der Landestrainerin oder des Landestrainers**, die oder der im Idealfall im Behindertensportverband hauptamtlich tätig ist, übernommen werden:

„Wenn so ein Fall jetzt eintritt, dass wir jetzt ein Kind in der siebten Klasse als Bewerber haben, hole ich mir jetzt sofort quasi dann auch noch die Fachleute aus dem Behindertensportverband dazu. So ist die Verabredung. Wenn es um eine Sportart sich handelt, die wir nicht haben, dann kann ich das schwer einschätzen, [...] und deswegen müssen wir praktisch dann in dem Fall wirklich von Fall zu Fall unterscheiden: Haben wir überhaupt die Rahmenbedingungen, die Förderstruktur, das Per

sonal? Wir wollen und werden ein Kooperationsvertrag mit dem Behindertensportverband auch aufsetzen, da geht es darum, dass wenn solche Sportler zum Beispiel aus anderen Sportarten anfragen, dass die unter anderem, wenn es möglich ist, natürlich auch das Personal stellen. Also, die haben ja auch eigene Trainer, die Landestrainer, die im Behindertensportverband angestellt sind und die können dann auch ganz gezielt in [unserer Stadt] Trainingsmaßnahmen dann anbieten. Das wäre jetzt der Idealzustand.“ (T3)

Insgesamt bedarf es der **Aufstockung finanzieller und personeller Ressourcen im Behindertensportverband**, um an verschiedenen Standorten **hauptamtliche Trainerstellen** zu schaffen, die mit den Sportschulen kooperieren und Sichtungs- und Ausbildungsaufgaben übernehmen:

„[...] da die richtigen Strukturen zu schaffen, Gelder zu geben, um professionell oder Hauptamtlichkeit herzustellen und mehr in den Behindertensport zu investieren oder in den Behindertensportverband letztlich zu investieren. Die [Landesbehindertensport-]Verbände tun sich natürlich auch schwer und sind zum Teil ehrenamtlich geführt, wenn ich mal außerhalb von [Bundesland] gucke, gibt es da einfach riesen Nachholbedarf bei den Behindertensportverbänden. Wenn die sich besser aufstellen können, weil sie vielleicht bessere finanzielle Mittel haben und das eben dann auch in den Leistungssport investieren [...] dann gibt es auch die Möglichkeit oder die Chancen dieses Netzwerk der Eliteschulen des Sports gut zu nutzen. Und das ist eben auf alle Fälle die Grundlage, dass eben der Verband auf die Schulen zugehen muss und sagen muss: ‚Hier ich habe das und das vor, geht ihr da mit?‘ Das glaube ich ist der Hauptpunkt.“ (T4)

Es gilt zu prüfen, ob nicht zuletzt zur Bündelung von Ressourcen an ausgewählten Standorten eine **stärkere sportartspezi**

fische Zentralisierung zu verfolgen ist, in deren Folge verschiedene Standorte für eine bestmögliche Förderung bestimmter Sportarten bekannt sind. Die Tatsache, dass daraus folgend ausgewählte Standorte eine größere Anzahl an Jugendlichen aus dem Para-Bereich anziehen würden, käme nicht zuletzt dem sozialen Beziehungsgefüge zugute, da sich die Jugendlichen weniger der Rolle einer Einzelkämpferin oder eines Einzelkämpfers ausgesetzt sehen.

Analog zur sportbezogenen Förderung gilt es auch seitens der schulischen Ausbildung eine größere Offenheit gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zu erzielen. Die in der vorliegenden Studie befragten jugendlichen Para-Athletinnen und -Athleten berichten nicht nur von Unwissenheit, die sie seitens ihrer an Sportschulen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern erleben und die zum Beispiel die ihnen gesetzlich zustehenden Unterstützungsleistungen der Schule betreffen, sondern teilweise auch von konkretem Widerstand der Lehrkräfte, auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung einzugehen. Offenkundig ist, dass Lehrkräfte an Eliteschulen des Sports eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber der gleichberechtigten Förderung von Sportlerinnen und Sportlern mit und ohne Behinderung mitbringen müssen. In der Unterrichtspraxis ist **Differenzierungskompetenz** vonnöten, um eine individuelle und stärkenorientierte Förderung zu garantieren. Schulleitungen sollten ihre Lehrkräfte zum Beispiel zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Inklusion auffordern bzw. diese selbst initiieren, um sie für den Umgang mit Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung zu sensibilisieren. Durch die im Nachgang der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch das Inklusionsthema ergänzte Curriculum in der Lehramtsausbildung an den Universitäten ist zu erwarten/zuhoffen, dass sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang besser vorbereitet fühlen und eine offenere Haltung einnehmen.

Nach Aufnahme von Para-Athletinnen und -Athleten in das Verbundsystem gilt es, deren Einbindung in das soziale Umfeld der Eliteschule (Schule und Internat) zu sichern, um Para-Athletinnen und -Athleten langfristig am Standort zu binden. Dafür sollte der

sich abzeichnenden Sonderrolle von Athletinnen und Athleten mit Behinderung in dem vornehmlich durch Akteurinnen und Akteure des Nichtbehindertensports geprägten Setting der Sportschule bewusst entgegengewirkt werden. Es gilt die seitens der Lehrkräfte und Mitschülerinnen und -schüler beobachteten **Berührung-ängste** sowie teilweise bestehende Vorurteile oder Ablehnungshaltungen durch **gezielte Kontaktherstellung** (z. B. inklusive Klassen und Trainingsgruppen) abzubauen. Lehrkräfte tragen entscheidend dazu bei, dass der Eingewöhnungsprozess in der Klassengemeinschaft gelingt; und die an Sportschulen tätigen Lehrkräfte müssen seitens der Schulleitung, stärker als bisher geschehen, für Erscheinungsformen sozialer Ausgrenzung sensibilisiert werden und diesen von Beginn an bewusst mit Hilfe von Teambildungsmaßnahmen etc. entgegenwirken. **Gezielte Aufklärungsarbeit** seitens der Lehrkräfte kann die Empathie unter den Mitschülerinnen und -schülern ohne Behinderung begünstigen:

„Man müsste [...] in der Klasse, in der die Schüler sind, mehr Aufklärungsarbeit leisten. Einfach alle Fakten mal auflisten und sagen [...] warum sowas ist und wie sowas stattfindet und warum auch die Fehlzeiten zustande kommen. Auch zu der Behinderung vielleicht was sagen und wie es entstanden ist. Einfach, dass die Leute einen Einblick kriegen. Und oft ist es so, dass wenn Leute Einblick oder mehr Wissen über was haben, dass sie anders mit dem umgehen. Wir machen zum Beispiel vom Landesverband hier ‚Behindertensport macht Schule‘. Da gehen wir immer in Regelschulen. [...] Und dann wird einen Tag lang an der Schule dieses Thema behandelt, wird sich über den Sport was erzählt, wird über alle möglichen Sachen was erzählt und am Ende gibt es eine Fragerunde. Wir haben auch verschiedene Sportler dann vor Ort dabei und dann können die Kinder einfach rausfragen, was sie für Fragen haben, um einfach da ein Verständnis dafür zu entwickeln. Und sowas in die Richtung wäre natürlich auch für alle möglichen Schulen – auf jeden Fall auch gerade für Schulen, die die Sportler

eben mit Handicap vor Ort haben. Und das ist super. [...] Also die gehen gefühlt ganz anders aus dem Tag raus, wie sie reingekommen sind.“ (T6)

Ein weiterer Ansatz, die soziale Einbindung zu stärken, ist es, gezielt Sportklassen zu bilden, in denen ausschließlich Sport-schülerinnen und -schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult werden. In diesen Klassen sollte die gemeinsame Identität der Leistungssportlerinnen und -sportler gestärkt werden, der **Sport als verbindendes Element** im Mittelpunkt stehen und dadurch der Zusammenhalt gestärkt werden. Die Befunde der vorliegenden Studie belegen eindeutig, dass ein sozialer Zusammenhalt zwischen den Sportschülerinnen und -schülern nicht per se gegeben ist, sondern im Gegenteil das soziale Klima nicht selten von Neid und Missgunst geprägt ist. Mehrere Befragte, die an Standorten arbeiten, an denen schon seit längerer Zeit Sportschülerinnen und -schüler mit und ohne Behinderung erfolgreich gemeinsam beschult werden, empfehlen, durch Teambuildingmaßnahmen, die über das gemeinsame Sporttreiben hinausgehen, die Einbindung auf sozialer Ebene zu forcieren:

„Wir haben einfach festgestellt, dass es unglaublich wichtig auch gerade für die Para-Athleten ist, dass man zusammen was tut, was über den Sport hinausgeht. Dass man zusammen was erlebt und dass der Spaßfaktor deutlich erhöht wird, ne. Und so seit vor einem Jahr ungefähr sind wir das intensiv angegangen, indem wir einfach auch Events schaffen, wo nicht nur die Spitze anwesend ist, sondern auch die Basis. Und dass dort sich ausgetauscht wird, dass man über den Sport hinaus tolle Sachen miteinander erlebt und sich einfach da kennenlernt und das funktioniert bei uns gut. [...] Und mittlerweile gibt es da doch deutlich mehr Berührungspunkte. Ja, man kriegt immer mehr mit, dass die auch privat miteinander was tun, auch sportartübergreifend [...]. Und wir haben halt gemerkt, dass das ein ganz wichtiger Aspekt ist.“ (T1)

Die Verantwortlichen des Verbundsystems müssen daran arbeiten, dass weniger die Behinderung als mit diversen Hindernissen verknüpftes (Ausschluss-)Kriterium bei der Aufnahme von Nachwuchstalenten an Sportschulen gilt (defizitorientierte Sicht

weise), sondern dass stattdessen eine **individuelle, stärkenorientierte Förderung aller jugendlichen Talente**, ob mit oder ohne Behinderung, gleichermaßen gewährleistet ist. Dafür bedarf es neben fachlicher Expertise insbesondere Bereitschaft und Empathie der Trainerinnen und Trainer und Lehrkräfte:

„Na, ich glaube einfach, man muss das Gefühl dafür haben, mit den Menschen umzugehen, aber das spielt, glaube ich, keine Rolle, ob man das mit behinderten Sportlern macht oder ob man das mit Leuten macht, die kein Handicap haben. Es gibt so viele Dinge, die im Umfeld beachtet werden müssen, [...] um am Ende Erfolg zu haben, aber das ist, glaube ich, im Nichtbehinderten-Sport auch ähnlich. Man muss halt auf die Spezifik eingehen und na ja, letztendlich muss man auf jeden einzelnen Typen eingehen. Und ob ich jetzt einen Christoph Harting trainieren würde, der jetzt auch ein sehr introvertierter Typ ist, oder hier, wie ich jetzt eine [Name einer Athletin] trainiere, eine sehr gute Rollstuhl-Werferin, ich glaube, das ist immer eine sehr individuelle Geschichte, wo man als Trainer einfach das Gefühl entwickeln muss.“ (T2)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass ausschlaggebendes Kriterium, damit die Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung im Verbundsystem (und langfristig auch Inklusion) gelingt, eine positive Haltung aller Beteiligten ist. Ziel ist es, im Verbundsystem eine **Kultur der Wertschätzung zu etablieren**, die jegliche Aspekte von „Anderssein“ nebensächlich werden lässt und stattdessen das Gemeinsame, nämlich das Streben nach individueller Höchstleistung im Sport, betont. Ein wertschätzender Umgang mit Verschiedenheit und Heterogenität ist auf der individuellen Haltungsebene zu verorten und nur schwer strukturell vorzugeben. Förderlich kann aber beispielsweise die Entwicklung eines Leitbildes sein, das den Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt rückt, und mit dem pädagogisch gearbeitet wird. Wie Schulleitung und Kollegium den Umgang mit Heterogenität an

der Schule vorleben und vermitteln, spiegelt sich nicht zuletzt im Verhalten der Mitschülerinnen und -schüler wider. Fakt ist, dass es nicht ausreichend ist, Sportlerinnen und Sportler mit Behinderung an Sportschulen aufzunehmen, ohne den Integrationsprozess von professioneller Seite (d.h. von Seiten sowohl der Lehrkräfte als auch der Trainerinnen und Trainer) pädagogisch zu begleiten.

Insgesamt ist Inklusion ein Prozess, der Zeit benötigt, damit sich die Vorstellungen von „Andersartigkeit“, Fremdheit und Normalität wandeln können und sich schließlich ein Schulklima entwickeln kann, das Vielfalt wertschätzt und Diversität als Gewinn für die Gemeinschaft versteht. Langfristig gesehen ist zu hoffen, dass sich das Verbundsystem derart verändert, dass nicht nur von (ansatzweiser) Integration von Sportschülerinnen und -schülern mit Behinderung, sondern von einem tatsächlich inklusiven Verbundsystem Eliteschule des Sports gesprochen werden kann. Während aktuell nur diejenigen Para-Sportlerinnen und -Sportler aufgenommen werden, deren Behinderung es erlaubt, dass sich die Jugendlichen an das bestehende System anpassen können, muss es das langfristige Ziel sein, das System derart zu verändern, dass es den Bedürfnissen aller talentierten Nachwuchsathletinnen und -athleten aus dem paralympischen Sport gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- Albert, A. (2010). *Bindung und Dropout im Nachwuchsleistungssport – Eine empirische Studie an D-Kaderathleten in Baden-Württemberg*. Dissertation, Universität Kassel.
- Alfermann, D., Würth, S. & Saborowski, C. (2002). Soziale Einflüsse auf die Karriereentwicklung im Jugendleistungssport: Die Bedeutung von Eltern und Trainern. *psychologie und sport*, 9, 50-61.
- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Beckmann, J. (2002). Entwicklung von Leistungsvoraussetzungen bei Nachwuchsathleten. In A. Hohmann, D. Wick & K. Carl (Hrsg.), *Talent im Sport* (S. 215-222). Münster: Hofmann.
- Beckmann, J. (2006). *Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien, 2006,4, 1. Aufl.). Köln: Sportverlag Strauß.
- Beckmann, J., Elbe, A. & Szymanski, B. (2005). Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Sportinternatschülern in Potsdam. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch 2004* (S. 337-342). Bonn: BISp.
- Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B. & Ehrlenspiel, F. (2006). *Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Beckmann, J., Szymanski, B. & Elbe, A. (2004). Erziehen Verbundsysteme zur Unselbstständigkeit?: Entwicklung von Sporttalenten an einer Eliteschule des Sports. *Sportwissenschaft*, 34 (1), 65-80.
- Benthien, O. (2010). *Stressreduktion im Leistungssport durch die pädagogisch-psychologische Methode der Introvision: eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Segelsports*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (1995). *Doping im Hochleistungssport*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Borchert, T. (2013). *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg*. Chemnitz: Universitätsverlag.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchssportler?: Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen. *Sport und Gesellschaft*, 7 (1), 45-69.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der spitzensportlichen Funktionalisierung von Schulen im Verbundsystem. *Sportunterricht*, 60 (3), 67-72.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2012). "Dual careers": The structural coupling of elite sport and school exemplified by the German Verbundsysteme. *European Journal for Sport and Society*, 9 (1+2), 57-80.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Brand, R., Wolff, W. & Hoyer, J. (2013). Psychological symptoms and chronic mood in representative samples of elite student-athletes, deselected student-athletes and comparison students. *School Mental Health*, 5, 166-174.
- Brandmann, K., Zender, U. & Burrmann, U. (2015). Kurzportrait der interviewten Jugendlichen. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 189-227). Wiesbaden: Springer VS.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen: Forschungsbericht*. Frechen: Ritterbach.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen – ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer und Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (Hrsg.). (2009). *Sportbetonte Schulen: Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.

- Brettschneider, W.-D., Klimek, G. & Heim, R. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* (Sportentwicklungen in Deutschland, 5). Aachen: Meyer & Meyer.
- Burrmann, U., Brandmann, K. & Chudaske, F. (2015). „Wir sind ja in unserer wirklich eigenen Welt, wir haben unseren Sport.“ – Anforderungen und Bewältigungsprozesse im Nachwuchsleistungssport bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 313-338). Wiesbaden: Springer VS.
- Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (2015). *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Conzelmann, A. & Nagel, S. (2003). Professional Careers of the German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38 (39), 259-280.
- Cosh, S. & Tully, P. (2015). Stressors, Coping and Support Mechanisms for Student-Athletes Combining Elite Sport and Tertiary Education: Implications for Practice. *The Sport Psychologist*, 29, 120-133.
- Creutzburg, S. & Scheid, V. (2014). *Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports. Evaluationsstudie zum Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ in Hessen*. Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher Behindertensportverband (Hrsg.) (2013). *Stützpunktkonzept DBS – Paralympische Trainingsstützpunkte. Weiterentwicklung des Stützpunktsystems ab dem 01.01.2013*. Zugriff am 18.03.2016 unter http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/leistungssport/checklisten/Stuetzpunktkonzept_DBs.pdf
- Deutscher Behindertensportverband (Hrsg.) (2016) *Nachwuchskonzeption Abteilung Schwimmendes DBS*. Zugriff am 09.07.2018 unter http://www.abteilung-schwimmen.de/pages/Sonstiges/Nachwuchskonzeption_Schwimmen.pdf
- Deutscher Behindertensportverband (Hrsg.) (2017). *Rahmen-nachwuchskonzeption*. Zugriff am 06.07.2018 unter https://www.dbs-npc.de/leistungssport-downloads.html?file=tl_

- files/dateien/downloads/Leistungssport/Grundlagen/Rahmennachwuchskonzeption%20DBS.pdf
- Deutscher Behindertensportverband (Hrsg.). (2018). *Stützpunktkonzept DBS, 2. Fortschreibung 2017-2022*. Zugriff am 09.07.2018 unter Stützpunktkonzept DBS, Fortschreibung 2017-2022
- Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.). (2013). *Nachwuchsleistungssportkonzept 2020. Unser Ziel: Dein Start für Deutschland*. Zugriff am 06.07.2018 unter https://cdn.dosb.de/DOSB_Broschuere_NWS_Konzept_web_1_.pdf
- Deutscher Schwimm-Verband (Hrsg.). (2015). *Nachwuchskonzeption Schwimmen 2020*. Zugriff am 06.07.2018 unter http://www.dsv.de/fileadmin/dsv/documents/schwimmen/Amtliches/150327_Nachwuchskonzeption_Schwimmen_2020.pdf
- Doll-Tepper, G. & Niewerth, T. (2003). Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 339-359). Schorndorf: Hofmann.
- Elbe, A. & Seidel, I. (2003). Die Bedeutung von psychologischen Faktoren bei der Auswahl von Sporttalenten an Eliteschulen des Sports. *Leistungssport*, 33 (3), 59-62.
- Elbe, A.-M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003a). Das Dropout-Phänomen an Eliteschulen des Sports – ein Problem der Selbstregulation? *Leistungssport*, 33 (6), 46-49.
- Elbe, A.-M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003b). Die Entwicklung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Sportinternatsschüler/innen. *Psychologie und Sport*, 10, 134-143.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M., & Pitsch, W. (2008). Evaluation der Eliteschulen des Sports - empirische Befunde aus individueller und kollektiver Perspektive. In Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Nachwuchsleistungssport in Nordrhein-Westfalen auf dem Prüfstand: Reader zum Sportgespräch; 22. Internationaler Workshop am 4. und 5. Juni 2007 in Hattingen im Rahmen des Landesprogramms: „Talentsuche und Talentförderung in Zusammenarbeit von Schule und Verein/Verband“ im Sportland Nordrhein-Westfalen* (S. 47-84). Aachen: Meyer & Meyer.

- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M., & Pitsch, W. (2009). Eliteschulen des Sports – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Evaluation*, 6 (2), 223-246.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2008). Leistungssport im Kindes- und Jugendalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit* (S. 409-426). Schorndorf: Hofmann.
- Emrich, E., Pitsch, W., Güllich, A., Klein, M., Fröhlich, M., Flatau, J., Sandig, D. & Anthes, E. (2008). Spitzensportförderung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Leistungssport*, 38 (1), 1-20.
- Faltermaier, T. (1987). *Lebensereignisse und Alltag. Konzeption einer lebensweltlichen Forschungsperspektive und eine qualitative Studie über Belastungen und Bewältigungsstile von jungen Krankenschwestern*. München: Profil.
- Fessler, N., Scheid, V., Trosien, G., Simen, J. & Brückel, F. (Hrsg.). (1999). *Gemeinsam etwas bewegen! Sportverein und Schule – Schule und Sportverein in Kooperation*. Schorndorf: Hofmann.
- Flatau, J. & Emrich, E. (2011). Die Organisation sportlichen Erfolges. *Sportwissenschaft*, 41 (2), 100-111.
- Goffman, E. (1973). *Asyle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Güllich, A. & Richartz, A. (2015). Leistungssport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 140-161). Schorndorf: Hofmann.
- Güllich, A. & Richartz, A. (2016). Leistungssport im Kindes- und Jugendalter – ein Update. *Sportunterricht*, 65 (2), 49-55.
- Hanrahan, S. J. (2004). Sport psychology and athletes with disabilities. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport Psychology – Theory, Applications and Issues* (p. 572-583). Chichester: Wiley & Sons.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive* (Sportforum, 9). Aachen: Meyer & Meyer.

- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 118-138.
- Heim, R. & Richartz, A. (2003). Jugendliche im Spitzensport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 255-274). Schorndorf: Hofmann.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hemming, K. (2015). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hermann, H.-D. (1998). Zur Bedeutung der Trainer- und Elternrolle im Kinder- und Hochleistungssport. In D. Reinhard, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport* (S. 420-423). Schorndorf: Hofmann.
- Hoffmann, K., Sallen, J., Albert, K. & Richartz, A. (2010). Zeitaufwendungen von Spitzensportlern in Leistungssport- und Bildungs-/Berufskarriere: Eine empirische Studie zum Zusammenhang mit subjektivem Belastungserleben. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 51 (2), 76-94.
- Hummel, A. & Brand, R. (2010). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen offenen Zivilgesellschaft. *FdSnow: Fachzeitschrift für den Skisport*, 28 (36), 4-11.
- Kämpfe, A., Höner, O. & Willimczik, K. (2014). Multiplicity and Development of Achievement Motivation: A Comparative Study between German Elite Athletes with and without a Disability. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7 (1), 32-48.
- Kehne, M. & Breithecker, J. (2017). NRW-Sportschule: Zur Vereinbarkeit von Schule und sportlicher Förderung. *Sportunterricht*, 66 (1), 14-19.

- Keim, J. & Weidig, T. (2010). Sportpsychologische Beratung und Betreuung paralympischer Sportler und Trainer. Eine Standortbestimmung. *Leistungssport*, 40 (4), 19-22.
- Kemper, R. & Teipel, D. (2008a). *Betreuung von Leistungssportlern mit Behinderung an Olympiastützpunkten und spezifischen Fördereinrichtungen*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Kemper, R. & Teipel, D. (2008b). *Selbst- und Fremdkonzept von Leistungssportlern mit Behinderung. Eine empirische Studie mit Athleten, Sportjournalisten, Trainern und Funktionären sowie eine Medienanalyse von Paralympischen Spielen*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Kemper, R. & Teipel, D. (2009). Rekrutierung von Leistungssportlern mit Behinderung in ausgewählten Fördereinrichtungen. In A. Eskau (Red.), *BISp-Arbeitstagung: Nachwuchsrekrutierung und Nachwuchsförderung im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen* (S. 61-77). Bonn: BISp.
- Kirschner, P. (2017). *Die Eltern als Fundament, Säule und Rückhalt im Werdegang jugendlicher Athleten und Athletinnen*. Linz: Freya Verlag.
- Körner, S., Bonn, B., Grajczak, G., Segets, M., Steinmann, A. & T. Symanzik (2017). *Evaluation der NRW-Sportschulen. Abschlussbericht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kugelmann, C., Petsch, C. & Schleinkofer, M. (2002). Partnerschulen des Leistungssport – Wo bleiben die Mädchen? In G. Pfister (Hrsg.), *Frauen im Hochleistungssport* (S. 121-134). Hamburg: Czwalina.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer.
- Lüsebrink, I. (1997). *Lebenswelten von Kunstturnerinnen. „Und trotzdem – es macht Spaß!“* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 37). St. Augustin: Academia.

- Mayer, R. (1995). *Karrierebeendigungen im Hochleistungssport: Ein Beispiel für Lebensentscheidungen und Umorientierung im Jugendalter*. Bonn: Holos.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2008) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menze-Sonneck, A. (2002). Zwischen Einfachheit und Vielfalt. Die Sportvereinskarrieren weiblicher und männlicher Jugendlicher in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. *Sportwissenschaft*, 32 (2), 147-169.
- Nolden, N. (2011). *Schule und Leistungssport. Rekonstruktion eines Verbundsystems aus Akteursperspektive*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule – Leistungssport“*. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 29. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Pochstein, F. & Wegner, M. (2009). Talentförderung von Athleten mit geistiger Behinderung in ausgewählten Fördereinrichtungen. In A. Eskau (Red.), *BISp-Arbeitstagung: Nachwuchsrückführung und Nachwuchsförderung im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen* (S. 46-60). Bonn: BISp.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 197-209.
- Pühse, U. & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Quade, K. (2000). Nachwuchsförderung – Wie kommen Behinderte zum Leistungssport? In V. Scheid & H. Rieder (Hrsg.), *Behindertensport – Wege zur Leistung* (S. 23-34). Aachen: Meyer & Meyer.
- Quade, K. (2009). Nachwuchsproblematik aus Sicht des Deutschen Behindertensportverbandes. In A. Eskau (Red.), *BISp-Arbeits*

- tagung: Nachwuchsrekrutierung und Nachwuchsförderung im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen* (S. 12-28). Bonn: BISp.
- Radtke, S. (2011a). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 16-19, 33-38.
- Radtke, S. (2011b). Nachwuchsgewinnung und -förderung als Herausforderung im paralympischen Sport. *Leistungssport*, 41 (3), 48-51.
- Radtke, S. (2013). Zwischen Inklusion und Exklusion. Internationaler Vergleich von Systembedingungen für einen erfolgreichen Leistungssport – erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In V. Anneken (Hrsg.), *Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderung* (S. 43-63). Köln: Sportverlag Strauß.
- Radtke, S. (2016). Inklusion im Leistungssport – Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/383>
- Radtke, S. & Coalter, F. (2007). *Sports schools - Eliteschulen des Sports. Ein internationaler Vergleich unter Einbeziehung von zehn Ländern* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, 2007,17, 1. Aufl.). Köln: Sportverlag Strauß.
- Radtke, S. & Doll-Tepper, G. (2010). *Ist-Analyse von Talentsichtung und -förderung im Behindertensport in den deutschen Landesverbänden und im Ausland (Pilotstudie)*. Bonn: BISp.
- Radtke, S. & Doll-Tepper, G. (2014). *Nachwuchsgewinnung und -förderung im paralympischen Sport. Ein internationaler Systemvergleich unter Berücksichtigung der Athleten-, Trainer- und Funktionärsperspektive*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Richartz, A. (1997). Stationen jugendlicher Hochleistungssportkarrieren. Biographische Muster in Ost- und Westdeutschland im qualitativen Vergleich. In J. Baur (Hrsg.), *Jugendsport. Sportengagements und Sportkarrieren* (S. 131-149). Aachen: Meyer & Meyer.
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz; eine qualitati*

- ve *Längsschnittstudie* (Sportentwicklungen in Deutschland, 10). Aachen: Meyer und Meyer.
- Richartz, A. (2008). „Das sind Kinder, das sollte man nicht vergessen.“ Kinder und Trainer im Leistungssport. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 261-273). Meyer & Meyer: Aachen.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 89, 1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A., Hoffmann, K. & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 170). Schorndorf: Hofmann.
- Rost, K. (2002). „Verbundsysteme Leistungssport – Schule“ im Zielkonflikt unterschiedlicher Anforderungsprofile (Ergebnisse einer Befragung zur zeitlichen Gesamtbelastung und zum subjektiven Schule – Sportlerleben bei Schülerinnen und Schülern des Sportgymnasiums Leipzig). In A. Hohmann, D. Wick & K. Carl (Hrsg.), *Talent im Sport* (S. 117-126). Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V., Kuckuck, R. & Simen, J. (2000). Ziele, Anforderungen und Gegebenheiten im Leistungssport Behinderter – Zwischenbericht eines Forschungsprojekts. In V. Scheid & H. Rieder (Hrsg.), *Behindertensport – Wege zur Leistung. Optimierung der Leistungsentwicklung im Behindertensport im Sinne der Rehabilitationsziele* (S. 187-204). Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V., Rank, M. & Kuckuck, R. (2003). *Behindertenleistungssport. Strukturen und Anforderungen aus Athletensicht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V. & Wegner, M. (2004). Wettkampf- und Leistungssport von Menschen mit Behinderungen. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 239-257). Schorndorf: Hofmann.
- Schliermann, R. (2007). Psychische Leistungsvoraussetzungen im Rollstuhlbasketball. In F. Ehrlenspiel, J. Beckmann, S. Maier,

- C. Heiss & D. Waldenmayer (Hrsg.), *Diagnostik und Intervention. Bridging the gap* (S. 117). Hamburg: Czwalina.
- Schliermann, R. (2011). Analyse von potenziell leistungsrelevanten psychologischen Variablen bei Basketballerinnen und Bas

- ketballern mit versus ohne körperliche Beeinträchtigung. In K. Hottenrott, O. Stoll & R. Wollny (Hrsg.), *Kreativität - Innovation - Leistung: Wissenschaft bewegt SPORT bewegt Wissenschaft* (S. 49). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Schliermann, R. (2012). *Leistungspsychologie im Rollstuhlbasketball*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Schliermann, R. (2015a). Motivationsbezogene Faktoren im Rollstuhlsport. In W. Strubreither, M. Neikes, D. Stirnimann, J. Eisenhuth, B. Schulz & P. Lude (Hrsg.), *Klinische Psychologie bei Querschnittlähmung* (S. 717-721). Wien: Springer.
- Schliermann, R. (2015b). Sportpsychologische Talentdiagnostik im Leistungssport von Athleten mit Behinderungen. In J. Innenmoser, T. Abel & R. Kuckuck (Hrsg.), *Behindertensport 1951-2011. Historische und aktuelle Aspekte im nationalen und internationalen Dialog* (S. 20-25). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schliermann, R. & Stoll, O. (2007). Self-Efficacy and sport-anxiety of german elite female wheelchair basketballplayers. *Sobama Journal*, 12 (1), 135-139.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Schnell, R., Esser, E. & Hill, P. B. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Seidel, I. (2005). *Nachwuchsleistungssportler an Eliteschulen des Sports: Analyse ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale in der Leichtathletik, im Handball und im Schwimmen* (1. Aufl.). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Szymanski, B., Beckmann, J., Elbe, A.-M. & Müller, D. (2004). Wie entwickelt sich die Volition bei Talenten einer Eliteschule des Sports? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (3), 103-111.
- Teubert, H. (2009). *Koordination von Spitzensport und Schule: zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Athleten*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Teubert, H., Borggrefe C., Cachay, K. & Thiel, A. (2006). *Spitzensport und Schule. Möglichkeiten und Grenzen struktureller*

- Kopplung in der Nachwuchsförderung* (Reihe Sportsoziologie, 6). Schorndorf: Hofmann.
- Thiel, A., Teubert, H. & Cachay, K. (2005). Linking top sports and schools to foster the next generation of athletes in competitive sports – reflections on the example of the German integrated system. *European journal for sport and society*, 2 (2), 121-138.
- Thiel, A., Teubert, H. & Cachay, K. (2006). Verbundsysteme in der Nachwuchsförderung – Effiziente Kopplung von Spitzensport und Schule als Abstimmungsproblem. In M. Krüger & B. Schulze (Hrsg.), *Fußball in Geschichte und Gesellschaft. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*, 154 (S. 209-223). Hamburg: Czwalina.
- Tiemann, H. (2006). *Erfahrungen von Frauen mit Körperbehinderung im Hochleistungssport. Eine empirische Untersuchung* (Schriften zur Sportwissenschaft, 67). Hamburg: Kovač.
- Wartenberg, J., Borchert, T. & Brand, R. (2014). A longitudinal assessment of adolescent studentathletes' school performance: (Not) Worse in school and (not) putting their education at risk?! *Sportwissenschaft*, 44, 78-85.
- Weber, U. (2003). *Familie und Leistungssport* (Reihe Sportsoziologie, 3). Schorndorf: Hofmann.
- Wegner, M. (2001). *Sport und Behinderung. Zur Psychologie der Belastungsverarbeitung im Spiegel von Einzelfallanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- Wegner, M. (2008). Zielgruppenperspektiven: Sport bei Behinderung sowie Sport mit sozial ausgegrenzten Gruppen. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Anwendungsfelder der Sportpsychologie* (S. 809-879). Göttingen: Hogrefe.
- Wegner, M., Brückner, J.-P. & Pochstein, F. (2011). *Abschlussbericht zum BISp-Projekt „Nachwuchsgewinnung und Nachwuchsförderung im Hochleistungssport der Menschen mit Behinderungen“*. Kiel: Institut für Sportwissenschaft.
- Wegner, M., Pochstein, F. & Brückner, J.-P. (2009). Nachwuchsgewinnung und Nachwuchsförderung im Hochleistungssport der Menschen mit Behinderungen. In A. Eskau (Red.), *BISp-Arbeitstagung: Nachwuchsrekrutierung und Nachwuchsförderung im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen* (S. 29-45). Bonn: BISp.

- Wegner, M., Pochstein, F., Rotermund, M. (2008). Geistige Behinderung im Leistungssport – Evaluation eines Talentförderprojektes. In M. Wegner, M. und H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung: Gewinn von Lebensqualität und Selbständigkeit durch Wettbewerb und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 52-65). Universität Kiel: Eigenverlag.
- Wheeler, G. D., Malone, L. A., VanVlack, S., Nelson, E. R. & Steadward, R. D. (1996). Retirement from Disability Sport: A Pilot Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13 (4), 382-399.
- Wheeler, G. D., Steadward, R. D., Legg, D., Hutzler, Y., Campbell, E. & Johnson, A. (1999). Personal investment in disability sport careers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 219-237.
- Williams, T., Schüle, K., Kolkka, T. & Hubach, W. (2001). Sport and rehabilitation: Patterns of initial and continuing participation in wheelchair basketball in the United Kingdom and Germany. In G. Doll-Tepper, M. Kröner & W. Sonnenschein (Eds.), *New Horizons in sport for athletes with a disability* (p. 603-615), Vol. 2. Oxford: Meyer & Meyer.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Würth, S. (2001). *Die Rolle der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Zschätzsch, D. (2014). *Duale Unterstützungsleistungen an den Berliner Eliteschulen des Sports. Eine athletenorientierte Evaluation*. Dissertation, Universität Leipzig.

Anhang

Kategoriensystem

Übergeordnete Kategorien	Untergeordnete Kategorien
Persönlicher Umgang mit Behinderung	Verständnis von Behinderung
	Thematisierung der Selbständigkeit
Allgemeine Sportbiographie	Einstieg in den Sport
	Einstieg in den Behindertensport
Leistungssportkarriere	Leistungssportlicher Werdegang & Entwicklung
	Erfolge und Ziele
	Subjektive Bewertung des (Leistungs-) Sports
	Veränderungen durch den Leistungssport
	Unterstützung beim Einstieg in den Leistungssport
	Schwierige Phasen & negative Auswirkungen des Leistungssports
	Sonderstatus Leistungssportlerin oder -sportler/ Para-Sportlerin oder -Sportler
Schul-/Berufskarriere	Stationen schulischer Werdegang & Prozedere Schulauswahl
	Familieninterne Thematisierung der Vereinbarkeit von Schule & Leistungssport
	Schulischer Leistungsstand (Selbst-/ Fremdbild)
	Einschätzung der Voraussetzungen für gute Schulleistungen
	Schulische und berufliche Ziele

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaften im SPORTVERLAG Strauß

Band 2009,01

Stahl, Silvester
Selbstorganisation von Migranten im deutschen Vereinssport. Ein Forschungsbericht zu Formen, Ursachen und Wirkungen. 148 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-510-5 € 16,80

Band 2009,02

Kämpfe, Astrid
Homo Sportivus Oeconomicus. Intrinsische und extrinsische Motivation im Verlauf von Spitzensportkarrieren. 403 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-511-2 € 28,80

Band 2010,01

Schmiege, Peter / Voriskova, Sarka / Marquardt, Gesine / Glasow, Nadine
Bauliche Voraussetzungen für den paralympischen Sport. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesinstituts für Sportwissenschaft Bonn. 304 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-512-9 € 24,80

Band 2010,02

Faude, Oliver / Wegmann, Melissa / Krieg, Anne / Meyer, Tim
Kälteapplikationen im Spitzensport. Eine Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Evidenz. 144 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-513-6 € 15,80

Band 2010,03

Fahrig, Stephan
Zur Interaktionsproblematik im Riemenzweier der Sportart Rudern. 174 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-514-3 € 17,80

Band 2011,01

Schlesiger, Günter
Sportplätze. Sportfreianlagen: Planung – Bau – Ausstattung – Pflege. 324 Seiten, 29,7 cm, kt.
978-3-86884-515-0 € 58,00

Band 2011,02

Wirth, Klaus
Exzentrisches Krafttraining. Auswirkungen auf unterschiedliche Maximal- und Schnellkraftparameter. 714 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-516-7 € 42,80

Band 2011,03

Braun, Sebastian
Ehrenamtliches und freiwilliges Engagement im Sport. Sportbezogene Sonderauswertung der Freiwilligen-surveys von 1999, 2004 und 2009. 80 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-517-4 € 12,80

Band 2011,04

Ott, Peter
Planung und Bau von Tanzsportanlagen. Eine Orientierungshilfe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft. 52 Seiten, 29,7 cm, kt.
978-3-86884-518-1 € 21,80

Band 2011,05

Wyns, Bernhard

Betreibermodelle öffentlicher Bäder.

Wirkung von Betreibermodellen auf die Betriebsführung, Personalwirtschaft und Sportnachfrage. 490 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-519-8 € 58,00

Band 2011,06

Krause, Daniel

Zur Darstellungsperspektive von Bildschirminstruktion und -feedback beim visuomotorischen Imitationslernen.

Laborexperimentelle Untersuchungen zu den Effekten verschiedener Faktoren im Kontext der Darstellungsperspektivenauswahl: Bild-Bewegungsebenen-Disparität, Modell-Betrachter-Disparität, Perspektivenanzahl und Selbstkontrolle. 386 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-520-4 € 29,80

Band 2012,01

Wirth, Klaus / Schlumberger, Andreas / Zawieja, Martin / Hartmann, Hagen

Krafttraining im Leistungssport. Theoretische und praktische Grundlagen für Trainer und Athleten. 2., korr. Aufl. 2013. 148 Seiten, 30 cm, kt.

978-3-86884-521-1 € 29,80

Band 2012,02

Kalbe, Ute / Krüger, Oliver / Wachtendorf, Volker / Berger, Wolfgang

Umweltverträglichkeit von Kunststoff- und Kunststoffrasenbelägen auf Sportfreianlagen.

Erfassung von potentiellen Schadstoffen bei Sportböden auf Kunststoffbasis (Kunststoff- und Kunststoffrasenbeläge) auf Sportfreianlagen, unter Berücksichtigung von Alterungs- und Verschleißprozessen. 302 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-522-8 € 34,80

Band 2013,01

Daumann, Frank / Römmelt, Benedikt

Qualitätsmanagement im Bundessportfachverband. Qualitätsrelevante Stakeholder in Bundessportfachverbänden – Eine qualitative Studie als Basis für die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. 536 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-523-5 € 36,00

Band 2013,02

Stadtmann, Tobias

Optimierung von Talentselektion und Nachwuchsförderung im Deutschen Basketball Bund aus trainingswissenschaftlicher Sicht. 428 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-524-2 € 39,80

Band 2013,03

Braun, Sebastian

Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Freiwilligensurveys von 1999 bis 2009. 108 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-525-9 € 12,80

Band 2014,01

Zastrow, Hilke / Schlapkohl, Nele / Raab, Markus

DeMaTra – Ein Messplatztraining für taktische Kompetenzen im Handball.

164 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-526-6 € 24,80

Band 2014,02

Radtke, Sabine / Doll-Tepper, Gudrun

Nachwuchsgewinnung und -förderung im paralympischen Sport. Ein internationaler Systemvergleich unter Berücksichtigung der Athleten-, Trainer- und Funktionärspektive. 392 Seiten, 21 cm, kt.

978-3-86884-527-3 € 38,80

Band 2014,03

Kleinert, Jens
Toolbox Beziehungsarbeit: Zur Beziehungsqualität in der sportpsychologischen Betreuung. Beitrag Qualitätssicherung in der Sportpsychologie. 68 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-528-0 € 21,80

Band 2014,04

Brand, Ralf u.a.
Leitfaden zur Qualitätssicherung für die sportpsychologische Betreuung im Leistungssport. Beitrag Qualitätssicherung in der Sportpsychologie. 96 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-529-7 € 28,80

Band 2015,01

Eßig, Natalie / Lindner, Sara / Magdolen, Simone / Siegmund, Loni
Leitfaden Nachhaltiger Sportstättenbau – Kriterien für den Neubau nachhaltiger Sporthallen. 424 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-530-3 € 49,80

Band 2015,02

Gerland, Bernd Paul
Der Yips – eine erlernte Störung motorischer Leistungsvollzüge? Phänomenanalyse und Interventionsmöglichkeiten am Beispiel des Putt-Yips im Golf. 210 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-531-0 € 42,80

Band 2016,01

Braun, Sebastian
Ehrenamtliches und freiwilliges Engagement von Älteren im Sport. Sportbezogene Sonderauswertung der Freiwilligensurveys von 1999, 2004 und 2009. 72 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-532-7 **vergriffen**

Band 2016,02

Linz, Lothar / Ohlert, Jeannine
Sportpsychologische Verbandskonzeption des Deutschen Handballbundes 2016-2020. 64 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-533-4 **vergriffen**

Band 2016,03

Klietsch, Heiko
Mediengerechte Sportanlagen. Mediale Raum-/Flächen- und Ausstattungsprogramme in Stadien und Arenen aus dem Bereich des Fernsehens, der Mess- und Kommunikationstechnik. 472 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-534-1 € 56,80

Band 2016,04

Killing, Wolfgang / Böttcher, Jörg / Keil, Jan-Gerrit
Sportwissenschaftliche Aspekte des Hochsprungs. 2. korrigierte Aufl. 2017. 300 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-535-8 € 49,00

Band 2016,05

Kalbe, Ute / Susset, Bernd / Bandow, Nicole
Umweltverträglichkeit von Kunststoffbelägen auf Sportfreianlagen. Modellierung der Stofffreisetzung aus Sportböden auf Kunststoffbasis zur Bewertung der Boden- und Grundwasserverträglichkeit. 428 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-536-5 € 49,80

Band 2016,06

Hohmann, Andreas / Singh, Ajit / Voigt, Lenard
Konzepte erfolgreichen Nachwuchstrainings (KerN). Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Langfristiger Leistungsaufbau im Nachwuchsleistungssport“. 336 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-537-2 € 49,80

Band 2016,07

Kellmann, Michael / Kölling, Sarah / Hitzschke, Brit
Das Akutmaß und die Kurzsкала zur Erfassung von Erholung und Beanspruchung im Sport. Manual. 124 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-538-9 € 33,00

Band 2017,01

Hohmann, Andreas / Pietzonka, Micha
Techniktraining zur Entwicklung der Spielfähigkeit im Fußball, Handball und Basketball. 568 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-539-6 € 59,00

Band 2017,02

Breuer, Christoph / Wicker, Pamela / Orłowski, Johannes
Bundes- und mischfinanzierte Trainer im Sport – Standortbedingungen und Migrationsanalyse. 176 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-540-2 € 19,80

Band 2017,03

Leistner, Philip / Koehler, Mark
Verbesserung der akustischen Eigenschaften von Sporthallenböden. 116 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-541-9 € 19,80

Band 2017,04

Weber, Christoph
Theoretische und praktische Leistungsdiagnostik im Goalball. 204 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-542-6 € 39,80

Band 2017,05

Loffing, Florian / Neugebauer, Judith / Hagemann, Jörg / Schorer, Jörg
Eye-racking im Spitzensport – Validität, Grenzen und Möglichkeiten. 136 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-543-3 € 29,80

Band 2019,01

Daumann, Frank (Projektleitung) / Heinze, Robin / Kümpel, Jeremias / Barth, Michael / Diethold, Sascha-Gregor
Quality Performance Measurement in National Sport-Governing Bodies. 396 Seiten, 21 cm, kt..
 978-3-86884-544-0 € 39,80

Band 2019,02

Killing, Wolfgang
Evaluation sportwissenschaftlicher Unterstützungsleistungen im Spitzensport am Beispiel der Leichtathletik. 242 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-545-7 € 49,80

Band 2019,03

Krüger, Michael / Nielsen, Stefan / Becker, Christian / Rehmann, Lukas
Sportmedizin zwischen Sport, Wissenschaft und Politik – eine deutsche Geschichte. Ein Forschungsprojekt zur Geschichte der Sportmedizin. 404 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-546-4 € 64,80

Publikationen ohne Band-Nummerierung

Beckmann, Jürgen / Wenhold,
Franziska

Handlungsorientierung im Sport.
Manual zur Handlungsorientierung im
Sport (HOSP). 1. Aufl. 2009. 48 Seiten,
29,7 cm, kt.
978-3-86884-508-2 € 16,00

Behringer, Michael / Heede, Andreas
vom / Mester, Joachim
**Krafttraining im Nachwuchsleistungs-
sport unter besonderer Berücksichti-
gung von Diagnostik, Trainierbarkeit
und Trainingsmethodik.** Wissenschaft-
liche Expertise des BISp, Band II. 1.
Aufl. 2010. 194 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-487-0 € 17,80

Brand, Ralf / Ehrlenspiel, Felix / Graf,
Karla
Wettkampf-Angst-Inventar (WAI).
Manual zur comprehensiven Ein-
gangsdiagnostik von Wettkampfangst,
Wettkampfangstlichkeit und Angst-
bewältigungsmodus im Sport. 1. Aufl.
2009. 150 Seiten, 29,7 cm, kt.
978-3-86884-491-7 € 26,80

Brejcha-Richter, Stanislav / Hillen-
bach, Elke / Klein, Klaus / Kukowka,
Dorothea
**40 Jahre Bundesinstitut für Sport-
wissenschaft.** Bilanz und Ausblick.
Dokumentation der Festveranstaltung.
1. Aufl. 2011. 64 Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-455-9 € 12,00

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2007/2008.
Analyse zur Situation der Sportverei-
ne in Deutschland. 1. Aufl. 2009. 740
Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-500-6 € 48,00

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2009/2010.
Analyse zur Situation der Sportverei-
ne in Deutschland. 1. Aufl. 2011. 596
Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-456-6 € 38,80

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2011/2012.
Analyse zur Situation der Sportverei-
ne in Deutschland. 1. Aufl. 2013. 902
Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-463-4 **vergriffen**

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2013/2014.
Analyse zur Situation der Sportverei-
ne in Deutschland. 1. Aufl. 2015. 864
Seiten, 21 cm, kt.
978-3-86884-581-5 € 48,80

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2015/2016.
Bd. I. Analyse zur Situation der Sport-
vereine in Deutschland. 1. Aufl. 2017.
830 Seiten, zahlr. z.T. farb. Abb. und
Tab., 21 cm, kt.
978-3-86884-595-2 € 48,00

Breuer, Christoph (Hrsg.)
Sportentwicklungsbericht 2015/2016.
Bd. II. Weiterführende Strukturanaly-
sen. 1. Aufl. 2017. 648 Seiten, zahlr. z.T.
farb. Abb. und Tab., 21 cm, kt.
978-3-86884-596-9 € 48,00

Breuer, Christoph (Hrsg.)
**Sportverbände, Sportvereine und aus-
gewählte Sportarten.** Weiterführende
Analysen der Sportentwicklungs-
berichte. 1. Aufl. 2013. 452 Seiten, 21
cm, kt.
978-3-86884-580-8 € 34,80

- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja
Sportentwicklungsbericht 2011/2012.
 Analyse zur Situation der Sportvereine
 in Deutschland. Kurzfassung. 1. Aufl.
 2013. 54 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-464-1 **12,00**
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja
Sport Development Report
2013/2014. Analysis of the situation of
 sports clubs in Germany. Abbreviated
 Version. 1. Aufl. 2015. 42 Seiten, 21
 cm, kt.
 978-3-86884-583-9 **€ 14,00**
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja
Sportentwicklungsbericht 2013/2014.
 Analyse zur Situation der Sportvereine
 in Deutschland. Kurzfassung. 1. Aufl.
 2015. 46 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-582-2 **€ 12,00**
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja
Sport Development Report
2015/2016. Analysis of the situation of
 sports clubs in Germany. Abbreviated
 Version. 1. Aufl. 2017. 40 Seiten, 11 z.T.
 farb. Abb. 18 Tab. 21 cm, kt.
 978-3-86884-586-0 **€ 14,00**
- Breuer, Christoph / Feiler, Svenja
Sportentwicklungsbericht 2015/2016.
 Analyse zur Situation der Sportvereine
 in Deutschland. Kurzfassung. 1. Aufl.
 2017. 40 Seiten, 11 z.T. farb. Abb. 18
 Tab. 21 cm, kt.
 978-3-86884-585-3 **€ 12,00**
- Breuer, Christoph / Hallmann, Kirstin
Die gesellschaftliche Relevanz des
Spitzensports in Deutschland. 1. Aufl.
 2012. 48 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-467-2 **€ 12,00**
- Breuer, Christoph / Hallmann, Kirstin /
 Ilgner, Michael
Akzeptanz des Spitzensports in
Deutschland – Zum Wandel der
Wahrnehmung durch Bevölkerung
und Athleten. 1. Aufl. 2017. 52 Seiten,
 7 farb. Abb. 21 Tab. 21 cm, kt.
 978-3-86884-584-6 **vergriffen**
- Breuer, Christoph / Hallmann, Kirstin /
 Ilgner, Michael
Erfolgsfaktoren der Athletenförde-
rung in Deutschland. 1. Aufl. 2015. 86
 S. 17 Abb. 17 Tab. 21 cm.
 978-3-86884-594-5 **€ 14,80**
- Breuer, Christoph / Wicker, Pamela
Zur Situation der Sportarten in
Deutschland. Eine Analyse der Sport-
 vereine in Deutschland auf Basis der
 Sportentwicklungsberichte. 1. Aufl.
 2011. 384 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-460-3 **€ 28,40**
- Breuer, Christoph / Wicker, Pamela
Sportökonomische Analyse der Le-
benssituation von Spitzensportlern in
Deutschland. 1. Aufl. 2010. 58 Seiten,
 21 cm, kt.
 978-3-86884-477-1 **€ 12,00**
- Bundesinstitut für Sportwissenschaft
 (Hrsg.)
BISp-Handreichung zur Expertise
Krafttraining im Nachwuchsleis-
tungssport. 1. Aufl. 2010. 46 Seiten,
 21 cm, kt.
 978-3-86884-488-7 **vergriffen**
- Elbe, Anne-Marie / Wenhold, Franzika/
 Beckmann, Jürgen
Fragebogen zur Leistungsorientierung
im Sport. Sport Orientation Question-
 naire (SOQ). 1. Aufl. 2009. 44 Seiten,
 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-493-1 **€ 16,00**

- Eskau, Andrea (Red.)
Nachwuchsrekrutierung und Nachwuchsförderung im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen. BISp-Arbeitstagung. Bonn, 14. / 15. Mai. 1. Aufl. 2009. 202 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-507-5 € 24,00
- Eskau, Andrea (Red.)
Regenerationsmanagement und Sporttechnologie im Leistungssport der Menschen mit Behinderungen. 1. Aufl. 2013. 92 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-590-7 € 18,00
- Ferrauti, Alexander u.a.
Basketball Talente. Leitlinien und Empfehlungen auf dem Weg zur Spitze. 1. Aufl. 2015. 38 Seiten, 10,5 x 30 cm, kt.
 978-3-86884-591-4 vergriffen
- Gänsslen, Axel / Schmehl, Ingo
Leichtes Schädel-Hirn-Trauma im Sport. Handlungsempfehlungen. 1. Aufl. 2015. 44 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-593-8 € 9,80
- Hahn, Andreas u.a. (Hrsg.)
Biomechanische Leistungsdiagnostik im Schwimmen. Erfahrungen im Leistungssport und Ableitungen für die Ausbildung von Studierenden. Beiträge zum dvs-Symposium Schwimmen 10.-12.09.2009 in Leipzig. 1. Aufl. 2010. 188 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-489-4 € 18,00
- Hartmann, Ulrich u.a.
Krafttraining im Nachwuchleistungssport unter besonderer Berücksichtigung von Ontogenese, biologischen Mechanismen und Terminologie. Wissenschaftliche Expertise des BISp, Band I. 1. Aufl. 2010. 312 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-486-3 € 23,80
- Hillenbach, Elke (Red.)
BISp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2011/12. 1. Aufl. 2012. 174 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-462-7 € 28,00
- Hillenbach, Elke (Red.)
BISp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2014/15. 1. Aufl. 2016. 262 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-632-4 € 28,00
- Hillenbach, Elke (Red.)
BISp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2015/16. 1. Aufl. 2016. 226 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-633-1 € 28,00
- Hillenbach, Elke (Red.)
BISp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2016/17. 1. Aufl. 2018. 368 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-634-8 € 48,00
- Horn, Andrea / Neumann, Gabriele (Hrsg.)
BISp-Ratgeber Projektförderung. Von der Idee zum erfolgreichen Projekt. Möglichkeiten und Wege der Projektförderung beim Bundesinstitut für Sportwissenschaft. 2. Aufl. 2009. 60 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-482-5 € 12,00
- Kellmann, Michael / Weidig, Thorsten
Pausenverhaltensfragebogen (PVF)-Manual. 1. Aufl. 2010. 94 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-485-6 € 16,00
- Killing, Wolfgang / Hommel, Helmar
Bundestrainerforum „DLV-Kältekongferenz“ 06.-07.12.2008 in Mainz. 1. Aufl. 2009. 76 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-496-2 € 14,80

- Killing, Wolfgang / Hommel, Helmar
Bundestrainerforum „DLV-Kraftkonferenz“ 15.–16.11.2008 in Potsdam. 1. Aufl. 2009. 172 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-495-5 **vergriffen**
- Klein, Klaus / Koch, Thomas / Palmen, Michael / Weinke, Irina (Red.)
BISp-Report 2009/10. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2010. 130 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-471-9 **€ 14,80**
- Klein, Klaus / Koch, Thomas / Palmen, Michael / Koch, Irina (Red.)
BISp-Report 2010/11. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2012. 126 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-468-9 **€ 14,80**
- Klein, Klaus / Palmen, Michael / Stell, Sabine / Streppelhoff, Robin (Red.)
BISp-Report 2012. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2013. 86 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-570-9 **€ 19,80**
- Klein, Klaus u.a. (Red.)
BISp-Report 2014/15. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2015. 102 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-572-3 **€ 19,80**
- Klein, Klaus u.a. (Red.)
BISp-Report 2015/16. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2016. 110 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-573-0 **€ 8,60**
- Klein, Klaus u.a. (Red.)
BISp-Report 2016/17. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. 2017. 172 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-574-7 **€ 16,80**
- Meyer, Tim / Ferrauti, Alexander / Kellmann, Michael / Pfeiffer, Mark
Regenerationsmanagement im Spitzensport. REGman – Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. 1. Aufl. 2016. 122 Seiten, 30 cm, kt.
 978-3-86884-589-1 **€ 32,50**
- Muckenhaupt, Manfred (Hrsg.)
Wissen im Hochleistungssport. Perspektiven und Innovationen. Veröffentlichung anlässlich des Internationalen Symposiums Informations- und Wissensmanagement im Hochleistungssport 24. Juni–26. Juni 2010 Heinrich-Fabri-Institut Blaubeuren. 1. Aufl. 2011. 180 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-475-7 **€ 26,00**
- Müller, Elena (Red.)
Top-Forschung für den Sport. BISp-Symposium. Bonn, 15. April 2010. 1. Aufl. 2011. 154 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-474-0 **€ 24,00**
- Neumann, Gabriele (Hrsg.)
Sportpsychologische Betreuung des deutschen Olympia- & Paralympic-teams 2008. Erfolgsbilanzen-Erfahrungsberichte-Perspektiven. 1. Aufl. 2009. 156 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-492-4 **€ 28,80**
- Neumann, Gabriele (Red.)
 Talentdiagnose und Talentprognose im Nachwuchsleistungssport. 2. BISp-Symposium: Theorie trifft Praxis. 1. Aufl. 2009. 444 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-497-9 **vergriffen**
- Neumann, Gabriele / Stehle, Peter (Hrsg.)
Fußball interdisziplinär. Zur Optimierung der Prävention, Rehabilitation und Wiederverletzungsprophylaxe von Knie- und Sprunggelenksverletzungen. 1. Aufl. 2009. 86 Seiten, 29 cm, kt.
 978-3-86884-490-0 **vergriffen**

- Pilz, Gunter A. / Behn, Sabine / Harzer, Erika / Lynen v. Berg, Heinz / Selmer, N.
Rechtsextremismus im Sport. In Deutschland und im internationalen Vergleich. 2. ergänzte Aufl. 2014. 204 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-506-8 € 28,00
- Quade, Karl / Rebel, Mirjam / Müller, Elena (Red.)
Volleyball. BISp-geförderte Forschungsprojekte der Jahre 2005 bis 2009. 1. Aufl. 2009. 142 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-483-2 **vergriffen**
- Shakhlina, Larissa J. G.
Medizinisch-biologische Grundlagen des sportlichen Trainings von Frauen. 1. Aufl. 2010. 302 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-479-5 € 24,50
- Stehle, Peter (Hrsg.)
BISp-Expertise: „Sensomotorisches Training – Propriozeptives Training“
 Band I. 1. Aufl. 2009. 128 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-498-6 € 19,80
- Stehle, Peter (Hrsg.)
BISp-Expertise: „Sensomotorisches Training – Propriozeptives Training“
 Band II. 1. Aufl. 2009. 96 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-499-3 € 16,80
- Stoll, Oliver / Achter, Mathias / Jerichow, Mareike
Vom Anforderungsprofil zur Intervention. Eine Expertise zu einem langfristigen sportpsychologischen Beratungs- und Betreuungskonzept für den Deutschen Schwimm-Verband e.V. (DSV). 1. Aufl. 2010. 82 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-473-3 € 22,80
- Weidig, Thorsten
Erfolgsfaktor Trainer. Das Trainerverhalten in Spiel- und Wettkampfpausen auf dem Prüfstand. 1. Aufl. 2010. 194 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-478-8 € 18,80
- Wenhold, Franziska / Elbe, Anne-Marie / Beckmann, Jürgen
Fragebogen zum Leistungsmotiv im Sport. Achievement Motives Scale-Sport (AMS-Sport). 1. Aufl. 2009. 58 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-494-8 € 16,00
- Wenhold, Franziska / Elbe, Anne-Marie / Beckmann, Jürgen
Volitionale Komponenten im Sport. Fragebogen zur Erfassung volitionaler Komponenten im Sport (VKS). 1. Aufl. 2009. 50 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-509-9 € 16,00
- Wetterich, Jörg / Eckl, Stefan / Schabert, Wolfgang
Grundlagen zur Weiterentwicklung von Sportanlagen. 1. Aufl. 2009. 326 Seiten, 21 cm, kt.
 978-3-86884-505-1 € 28,90
- Wippert, P. M. / Brückner, M. / Fließner, M.
Der Nationale Dopingpräventionsplan: eine Potentialeinschätzung. Forschungsbericht zur Evaluation des NDPP. 1. Aufl. 2014. 150 Seiten, 29,7 cm, kt.
 978-3-86884-592-1 € 38,00



Prof. Dr. Sabine Radtke ist Universitätsprofessorin im Department Sport & Gesundheit der Universität Paderborn und leitet den Arbeitsbereich Inklusion im Sport.



Lisa Schäfer ist ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Inklusion im Sport des Departments Sport & Gesundheit der Universität Paderborn und derzeit im Referendariat an einer Eliteschule des Sports.

Mit der vorliegenden Studie ist erstmals eine empirische Datengrundlage zu den Anforderungen und Bewältigungsprozessen im paralympischen Leistungssport unter besonderer Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport generiert worden. Es werden Gemeinsamkeiten und Differenzen aufgezeigt zwischen jugendlichen Nachwuchstalenten mit Behinderung, die entweder eine Regelschule oder eine Eliteschule des Sports besuchen.

Es wird der Frage nachgegangen, wie jugendliche Kaderathletinnen und -athleten aus paralympischen Sportarten, die an Regelschulen bzw. Eliteschulen des Sports unterrichtet werden, mit der Doppelbelastung umgehen und welche Ressourcen ihnen zur Bewältigung der Anforderungen zur Verfügung stehen. Auf der einen Seite werden Chancen benannt, die die Beteiligten mit dem Besuch einer Eliteschule des Sport verbinden. Auf der anderen Seite werden Barrieren aufgezeigt, mit denen die Jugendlichen an Eliteschulen des Sports konfrontiert sind. Neben der Perspektive der Sportlerinnen und Sportler werden Sichtweisen von Eltern, Trainerinnen und Trainern sowie Entscheidungsträgerinnen und -trägern an Eliteschulen des Sports mit einbezogen.

Die Studienergebnisse liefern für die Sportpolitik wichtige Impulse, um den Zugang von Nachwuchstalenten aus paralympischen Sportarten an Eliteschulen des Sports zu erleichtern. Dieses Ziel geht einher mit der in der UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Forderung nach voller, wirksamer und gleichberechtigter Teilhabe auf allen Ebenen des organisierten Sports.

SPORTVERLAG *Strauß*
Neuhaus 12 · 53940 Hellenthal
info@sportverlag-strauss.de
www.sportverlag-strauss.de

ISBN: 978-3-86884-547-1



9 783868 845471