Inklusion im Rahmen von Schulsportfahrten
–
Bietet Stand Up Paddling besondere Chancen?

Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Education (M.Ed.)

Teilstudiengang der Thesis: Sportwissenschaft

Studiengang Master of Education
Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von Benjamin Ewen

Matrikel-Nr. 1529655

Erstprüfer: Dr. Rüdiger Hofmann
Zweitprüferin: Dr. Petra Cwierdzinski

19.01.2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theoretischer Rahmen 4

2.1 Begriffliche Erläuterungen 4

2.1.1 Inklusion 4

2.1.2 Behinderung 6

2.1.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf 8

2.2 Inklusion im Schulsport 9

2.2.1 Rechtlicher Rahmen 9

2.2.2 Inklusion im Sportunterricht 10

2.3 Inklusion im Wassersport 13

2.3.1 Forschungsstand 13

2.3.2 Erkenntnisse aus dem „adaptive surfing“ 14

2.4 Wassersport und Inklusion in der Schule 16

2.4.1 Legitimation 16

2.4.2 Wassersport als naturbezogene Klassenfahrt 18

2.4.3 Inklusiver Wassersport in der Schule 20

2.5 Stand Up Paddling 23

2.5.1 Sachanalyse 23

2.5.2 Einordnung in den Kernlehrplan 24

2.5.3 Inklusives SUP 26

2.6 Forschungsfrage 27

3 Methodik 28

3.1 Wahl der Untersuchungsmethode 28

3.2 Erhebung der Daten 30

3.2.1 Interviewpartner 30

3.2.2 Interviewleitfäden 32
3.3 Auswertung der erhobenen Daten 34
3.3.1 Transkription 35
3.3.2 Wahl der Auswertungsmethode 35
4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 37
5 Diskussion 75
5.1 Ergebnisdiskussion 75
5.2 Methodenkritik 83
6 Fazit 85
Literaturverzeichnis 87
Abbildungsverzeichnis 95
Tabellenverzeichnis 96
Anhang 97

1 Einleitung

> *„Bei uns kann jeder mitmachen. Der ist integriert. Ob groß, klein, dick, dünn, sportlich oder ob er ein Balancegefühl hat oder nicht, ob er im Rolli sitzt oder ein Bein fehlt, Arm fehlt – egal.“*
> *„Ich würde sogar behaupten, dass es wenige andere Sportarten gibt, bei denen [Inklusion] so gut funktioniert oder die sich dafür so eignen würden.“*
>
> (Zwei Surflehrer über die Eignung von SUP
> im Rahmen inklusiver Schulsportfahrten)

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist Inklusion ein wichtiges Thema der deutschen Bildungspolitik. Mit der Unterzeichnung erkennen alle Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an (Artikel 24). Das bedeutet, dass Lernende unabhängig von ihren Förderschwerpunkten (FSP) dazu berechtigt sind, in Regelschulen unterrichtet zu werden. Bei gleichzeitiger Tendenz zur Zweigliedrigkeit bzw. dem Wachstum der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule und dem Wegfall von Real- und Hauptschulen (Rudnicka, 2020), mündet dies in einer immer größer werdenden Heterogenität der Schülerschaften. Damit gehen Anforderungen an Lehrkräfte einher, den individuellen Voraussetzungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler[1] mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden. Des Weiteren wird in Artikel 30 (BRK) der rechtliche Rahmen für die Teilhabe behinderter Menschen am kulturellen Leben und somit insbesondere am Sport festgelegt. Demnach steigt der Anspruch an den Sportunterricht und Sportlehrkräfte gewaltig. In der Fachliteratur sprechen Autoren diesem Unterrichtsfach, verglichen zu anderen Schulfächern, einen hohen Stellenwert bezogen auf Inklusion zu (Reich, 2016).

Publikationen zu inklusiven sportbezogenen Klassenfahrten gibt es nicht viele. Schneesportfahrten bilden hierbei eine Ausnahme (Bach, 2015). Die Idee Wassersport und konkret Stand Up Paddling (SUP) inklusiv umzusetzen, entsprang dem eigenen Interesse und kontaktbasierter Recherche. Eine inklusive Umsetzung meint hier, dass Schüler*innen mit beliebigen Förderschwerpunkten der Zu-

[1] Im Folgenden abgekürzt durch Schüler*innen.

gang zum Wassersport mittels SUP ermöglicht wird, mit dem Ziel von mehr Teilhabe und gleichberechtigter Partizipation. SUP wurde v.a. in der deutschsprachigen Literatur bisher nicht auf inklusive Potentiale und Grenzen für Schulklassen untersucht. Als moderne Trendsportart bietet es einen hohen Aufforderungscharakter für alle Altersklassen. Insbesondere der Tourismussektor bedient sich des geringen organisatorischen Aufwands der Sportart, sodass diese mittlerweile an den meisten Gewässern dieser Welt ausgeübt wird (Krombholz & Fischer, 2018). Aufgrund seiner vorteilhaften Charakteristik ist fraglich, warum SUP noch so wenig Einzug in den Schulbereich hat. Verglichen zum Windsurfen, welches bereits hinsichtlich seiner inklusiven Potentiale erforscht wurde, hängt es weder von Wind, noch von Wellen ab und bietet, aufgrund seiner simpleren und intuitiven Handhabung, auch motorisch weniger begabten Lernenden einen Zugang (Mohr & Bücking, 2018). Es wäre durchaus denkbar, diese Erkenntnis auf Menschen mit Behinderungen bzw. Schüler*innen mit Förderschwerpunkten zu übertragen. Dies gilt es im Rahmen dieser Masterarbeit zu ergründen und hoffentlich zu belegen. Aus eigener Recherche und Kontaktaufnahme mit Surfschulen und Förderschulen weiß ich, dass dort bereits derartige Sportaktivitäten angeboten und genutzt werden. Es wird, nachdem der Stand der Fachliteratur dargelegt wurde, auf die Expertise dieser Akteure zurückgegriffen.

Die untersuchungsleitende Forschungsfrage lautet konkret: *„Bietet SUP im Rahmen (wasser-)sportbezogener Klassenfahrten besondere Chancen Inklusion zu realisieren?“.* Aus dieser werden im weiteren Verlauf der Arbeit weitere forschungsleitende Fragestellungen abgeleitet. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, da die Anzahl an Menschen, die sich in diesem speziellen Fachgebiet auskennen, sehr gering ist. Im Rahmen einer explorativen Interviewstudie mit den zwei Perspektiven der Surfschullehrer*innen und Förderschulsportlehrkräfte sollen deren Erfahrungen beleuchtet und daraus möglicherweise weitere Forschungsdesiderate abgeleitet werden. Die Akteure werden, aufgrund des Zeitpunkts der Erhebung, retrospektiv befragt, was bedeutet, dass sie auf ihre, aus vergangenen Ereignissen resultierenden, Erfahrungen zurückgreifen. Aus den Erfahrungen der beiden Parteien wird sich ein großer Erkenntnisgewinn erhofft. Zudem könnten die verschiedenen Perspektiven, als Anbieter und Nachfrager, vom gegenseitigen Wissen profitieren, da eventuell Diskrepanzen aufgedeckt werden. Ziel ist es nicht ein konkretes Umsetzungskonzept

zu entwickeln, sondern den Weg in dieses Forschungsfeld zu öffnen, sodass weitere Forschung anschließen kann.

Die Arbeit ist wie nachfolgend beschrieben aufgebaut. Im Theoriekapitel (2) wird der Forschungsstand referiert, indem einschlägige Veröffentlichungen inhaltlich aufgegriffen werden. Zu Beginn (Kapitel 2.1) werden zunächst die sensiblen Begrifflichkeiten Behinderung und Inklusion geklärt, um ein gemeinsames Verständnis voraussetzen zu können. Außerdem werden die sieben vom Bildungsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen festgelegten Förderschwerpunkte genannt. Darauf folgt ein Kapitel (2.2), welches die Rolle des Schulsports bezogen auf Inklusion beleuchtet. Das umfasst die Klärung der rechtlichen Gegebenheiten, sowie der Chancen und Grenzen von Inklusion im Sportunterricht, die in Bezug auf das Forschungsthema als wichtig erscheinen. Aus der anderen Richtung wird sich in Kapitel 2.3 mit Möglichkeiten des Wassersports für Menschen mit Behinderung beschäftigt. Kapitel 2.4 vereint die beiden vorherigen und legitimiert die Umsetzung von Wassersport, sowohl im Rahmen naturbezogener Klassenfahrten, als auch anhand des Kernlehrplans. Des Weiteren wird auf Literatur zu inklusiven Umsetzungen von Wassersport, beispielsweise anhand des zum SUP verwandten Windsurfens, eingegangen. Im fünften Unterkapitel wird die Sportart SUP dann analysiert, wobei die Forschungslage hinsichtlich inklusiver Potentiale hier, wie zuvor beschrieben, eher mäßig ist. Das Kapitel 2.6 expliziert die Fragestellung der Arbeit und leitet weitere Fragen daraus ab. Auf Basis der zuvor gelegten theoretischen Grundlage handelt es sich bei Kapitel 3 um die Auswahl der Methodik. Dabei wird der Forschungsansatz ausgewählt und begründet, also anhand welches Untersuchungsdesigns die Datenerhebung vollzogen wird. Insbesondere wird dabei auf die Interviewpartner und die zwei Leitfäden eingegangen. Später wird die Auswertungsmethode erklärt, bevor es im nächsten Kapitel (4) um die Ergebnispräsentation geht. Von dieser wird sich die Exploration des Forschungsgegenstandes erhofft. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Erhebung vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert und Kritik an der genutzten Methode geübt. Zuletzt wird im sechsten Kapitel ein Fazit gezogen und die in der Einleitung formulierte Forschungsfrage beantwortet, sowie weiterführende Forschungsdesiderate angestoßen.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel wird das theoretische Fundament für die daran anschließende Erhebung gelegt, welches später auch der Interpretation der Untersuchungsergebnisse dient. Gegliedert ist der Theorieteil in Unterkapitel, die sich thematisch dem Forschungsgegenstand annähern. Zuletzt wird in Kapitel 2.6 festgehalten, welche Forschungslücken sich gemäß des Theorieteils auftun, sodass die Grundlage für eine Erhebung geschaffen wird.

2.1 Begriffliche Erläuterungen

Bei dieser Thematik ist es, aufgrund der sensiblen Begriffe wichtig, deren korrekten Bedeutungen zu kennen. So kann später verglichen werden, inwiefern das Verständnis der Befragten mit diesen übereinstimmt bzw. von diesen abweicht.

2.1.1 Inklusion

In Deutschland rückte der Begriff „Inklusion“ spätestens mit der im Jahr 2009 unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Laut einer Definition des Duden online (kein Jahr) bedeutet diese eine „*gleichberechtigte Teilhabe* und *gemeinsame Erziehung beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Kinder in Kindergärten und (Regel)schulen“*. Eine konsensfähige Definition gibt es in der Fachliteratur allerdings nicht (Giese & Weigelt, 2017). Zur terminologischen Abgrenzung eignet sich die untenstehende Abbildung, in der Formen der Eingliederung bildlich dargestellt sind. Zunächst ist wichtig zu wissen, dass sich Inklusion nicht nur auf die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen beschränkt, sondern jegliche Bereiche, wie auch Migrationshintergründe oder finanzielle Situationen umfassen kann (Giese & Weigelt, 2015b). Aufgrund des Themenbezugs wird in die-

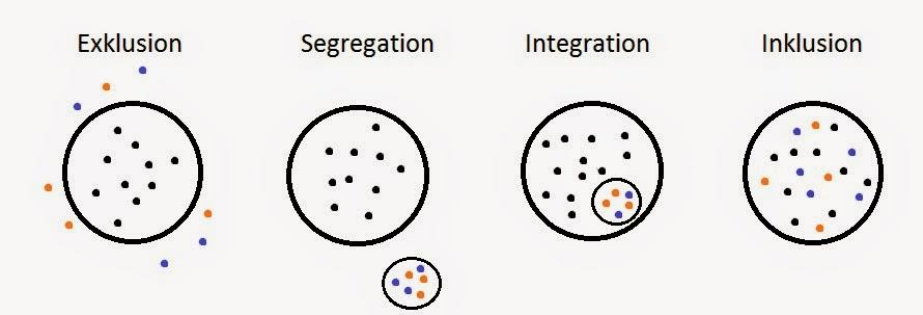


Abbildung 1: Terminologische Abgrenzung Inklusion

ser Arbeit die Inklusion hinsichtlich der Bildungsbeteiligung behinderter Menschen erklärt. Übertragbar ist dies aber ebenso auf gesellschaftliche Eingliederungsprozesse. Die Autoren Giese und Weigelt (2017) differenzieren die vier Typen *Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion*. Exklusion meint den Ausschluss Behinderter von Bildungsinstitutionen bzw. einer Personengruppe aus der Gesellschaft. Schüler*innen mit Behinderungen unterliegen in Deutschland seit 1978 ebenfalls der Schulpflicht (Seitz, 2012). Segregation entspricht der Beschulung beeinträchtigter Lernender in separaten Schulformen, wie Förderschulen, die sich auf Förderschwerpunkte spezialisiert haben (siehe Kapitel 2.1.3). Im Sinne der Integration würden zu fördernde Schüler*innen an allgemeinen Schulen unterrichtet. Dies geschähe allerdings in separaten Klassen, was bedeutet, dass noch eine äußere Differenzierung vorliegt. Wünschenswert wäre, so auch Giese und Weigelt (2015b), eine Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Lernender in derselben Lerngruppe. Erst dann kann von schulbezogener Inklusion gesprochen werden. Der Unterricht benötigt eine entsprechende Binnendifferenzierung, um dies leisten zu können. Selbstverständlich kann es sinnvoll sein zieldifferent, d.h. nach unterschiedlichen Lehrplänen zu unterrichten und zeitweise Inhalte in separaten Lerngruppen zu erarbeiten (Giese, 2016). Ferner muss sich gefragt werden, wie Inklusion gelingen kann, was in Kapitel 2.2.2 konkret für den Sportunterricht beleuchtet wird. Inklusion ist demnach eine Weiterentwicklung der Integration, welche die Individualität des Einzelnen in den Mittelpunkt rückt. Bei den drei vorherigen Formen ist Diskriminierung und Stigmatisierung vorzufinden, welche nur die gelungene Inklusion aufzuheben vermag. Dafür wird allerdings Barrierefreiheit vorausgesetzt, welche zum einen strukturell, aber vor allem auch sozial geschaffen werden muss. In Kapitel 2.2.2 wird dies anhand des Sportunterrichts deutlich gemacht. Weil dort Barrieren und Chancen bezogen auf Wassersport mit Menschen mit Behinderung thematisiert werden, wird nachfolgend ein Verständnis des Behinderungsbegriffes geschaffen.

2.1.2 Behinderung

Der Begriff „Behinderung“ (engl.: disability) hat zahlreiche Definitionen (Hirschberg, 2020). In dieser Arbeit wird die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verwendet. Diese gibt eine Klassifikation für Behinderung an, welche vor 1980 noch als Krankheit (ICD) klassifiziert wurde. Seit 2001 ist die Definition nicht mehr dreigliedrig, sondern besteht aus den folgenden vier Bereichen:

1. „impairment“: Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigung des Körpers
2. „limitation“: Einschränkungen der Aktivitäten
3. „restricition of participation“: Einschränkung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
4. „environmental and personal factors“: wechselseitige Beeinflussung der vorherigen drei Faktoren.

(Bundesinstitut für Arznei und Medizinprodukte, kein Datum)

Diese internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (engl.: ICF) fokussiert eine ganzheitliche Betrachtung. Auf ihr basiert auch das unterhalb abgebildete bio-psycho-soziale Modell (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 23), welches den Zusammenhang der einzelnen Aspekte verdeutlicht. Weil Fähigkeiten ebenso berücksichtigt werden, ist dieses Modell, verglichen zu ähnlichen Modellen auch ressourcen- und nicht nur defizitorientiert. Alle darin enthaltenen Elemente stehen in Wechselwirkung zueinander. Hieran wird deutlich, dass eine eingeschränkte Körperfunktion zu weniger Lust auf Aktivitäten und ferner einer fehlenden Partizipation führen kann. Wiederrum begünstigt womöglich die Teilhabe an der Gesellschaft, z.B. im Rahmen sportlicher Angebote wie SUP, die Lebensqualität und Gesundheit. Hartwig (2020) nennt die Begriffe Schädigung, Beeinträchtigung, Krankheit, Störung als Synonyme für Behinderung und stellt ebenfalls heraus, dass diese oft nicht das eigentliche Problem darstellen,

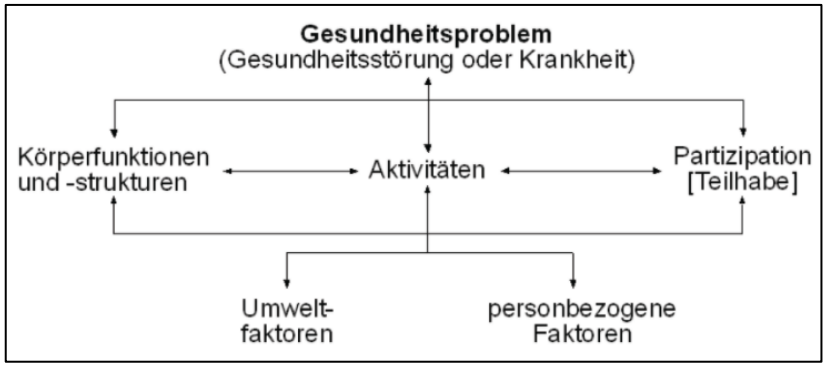


Abbildung 2: Bio-psycho-soziales Modell der ICF

sondern, wie anhand des Modells erkannt wird, die daraus resultierende fehlende Teilhabe. So betrifft den Menschen seine Einschränkung nicht nur körperlich, sondern auch als soziales Wesen und damit vor allem seine Psyche bzw. sein Selbstkonzept. Behinderungen können sowohl angeboren sein, als auch aus Krankheiten oder Unfällen resultieren (z.B. Kriegsversehrte). Es existieren zahlreiche Formen von Behinderungen. Da es im Rahmen dieser Arbeit genügt, sich an den Förderschwerpunkten des Schulsystems zu orientieren (siehe: 2.1.3), wird auf diese nicht weiter eingegangen. Hartwig (2020) kritisiert den Behinderungsbegriff als deskriptiv und wertend, da er stets negativ konnotiert ist. Tiemann (2015) adressiert als weiteres Problem, dass man Menschen mit Behinderung als abweichend von der Norm einstuft, weil man sich selbst als Bezugspunkt heranzieht. Beispielsweise kann jemand, der sich sein Leben lang im aufrechten Gang fortbewegt hat, in der Interaktion mit einem Rollstuhlfahrer, weil sich dieser anders bewegt, verunsichert sein. In ihren Werken benutzt die Autorin verschiedenen Begrifflichkeiten, so beispielsweise Unterschiedlichkeit, Anders-Sein, Diversität, Vielfalt, Heterogenität, an denen auch die Bereicherung deutlich wird. Zum Umgang mit diesen tätigt sie die Aussage: „Inklusion beginnt im Kopf“ (Tiemann, 2012, S. 168), was bedeutet, dass jeder Mensch seine Haltung kritisch reflektieren muss. In Kapitel 2.2.2 wird noch erörtert, dass Lehrkräfte maßgeblich dafür verantwortlich sind, in der Schule eine wertschätzende Kultur zu etablieren. Hartwig (2020) betont, dass es sich bei Behinderungen nicht um Eigenschaften handelt, so ist es abhängig vom Kontext, wann ein Mensch behindert ist bzw. von einer Einschränkung behindert wird. Beispielsweise können Blinde in vielen Situationen ihre fehlende Fähigkeit zu sehen, durch ein überdurchschnittliches Gehör kompensieren und damit das Maß ihrer Behinderung reduzieren. Die Autoren Lopes, Masdemot und Cruz (2018) fassen das Hauptproblem wie folgt zusammen. Bei Menschen mit Behinderungen handelt es sich um eine vulnerable Gruppe, die täglich von Stigmata und Diskriminierung betroffen ist. Ausgelöst werden diese von zwei Faktoren. Erstens durch die Behinderung selbst und die Einschränkungen, die mit dem Trauma einhergehen und zweitens, durch die vom sozialen Umfeld errichteten Barrieren, die ihre Teilhabe einschränken. Auch im Schulbereich muss dagegen bereits angekämpft werden. Wie gerade gesehen, ist der Behinderungsbegriff ein sehr umfassender. Für den Unterricht resultieren daraus heterogene Lernvoraussetzungen, denen mit geeigneten Unterrichtsinhalten und -methode

begegnet werden muss. Ob das SUP diesen Anforderungen gerecht wird, soll später untersucht werden.

2.1.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Laut dem Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen entscheidet die Schulaufsichtsbehörde darüber, ob ein Kind sonderpädagogische Unterstützung erhält (§10 AO-SF). Die Basis für diese Entscheidung bilden pädagogische, sowie medizinische Gutachten. Ein Verfahren zur Feststellung des Bedarfes wird in der Regel seitens der Eltern initiiert. Lediglich in Ausnahmefällen folgt es auf einen Antrag der Schule selbst (§11f. AO-SF). Anhand einiger Zahlen wird die Dringlichkeit der Forschung zum Thema Inklusion deutlich. In Deutschland werden im Schuljahr 2017/2018 539.965 Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf beschult (Kultusministerkonferenz, 2020). Verteilt sind diese zu 58,0% auf Förderschulen und 42,0% auf allgemeine Schulen. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen zählt mit 56.241 deutschen und ausländischen Inklusionsschüler*innen fast ein Viertel der, an allgemeinen Schulen unterrichteten, Lernenden in Deutschland. Auch hinsichtlich der an speziellen Förderschulen unterrichteten, führt NRW die Liste mit 77.166 an. Unterschieden werden vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b) die sieben Förderschwerpunkte *Lernen, Sehen, Hören, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und Emotionale* und *soziale Entwicklung*. Deren Häufigkeitsverteilungen auf die jeweiligen Schulformen und Bundesländer sind ebenfalls in der Datensammlung für Sonderpädagogische Förderung der KMK nachzulesen. Gesetzlich ist nach §21 (Fn 13) (5) der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) festgelegt, dass für den Förderschulunterricht die Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen, sowie die Richtlinien für die einzelnen Förderschwerpunkte gelten. Diese beziehen sich auf die Frage des zielgleichen, d.h. gemäß des Kernlehrplanes und zieldifferenten Lernens. Entschieden wird die Lernform anhand der Lernmöglichkeiten und Belastbarkeit der Lernenden. Erkenntnisse dieser Arbeiten gelten, sofern nicht anders gekennzeichnet FSP-übergreifend.

2.2 Inklusion im Schulsport

Nach Anneken (2010) wirken sich Bewegung und Sport potentiell positiv auf die physische und psychische Gesundheit aus, unabhängig davon ob ein Mensch eine Behinderung hat oder nicht. Erlernte Kompetenzen steigern die Selbstwahrnehmung und damit den Mut, alltägliche Situationen zu meistern. Heutzutage gibt es im Behindertensport ein riesiges Spektrum an Angeboten auf jeglichen Niveaustufen. Im Leistungssport sind die zwei größten Sportveranstaltungen die Special Olympics World Games für Menschen mit geistiger, sowie die Paralympics für Menschen mit körperlicher Behinderung (Doll-Tepper, 2014). Betrachtet man das dortige Sportangebot wird deutlich, dass es der falsche Weg ist, nach „behindertengerechten Sportarten“ zu suchen. Es eignen sich weitaus mehr Sportarten, als von Laien vermutet würde. Die Autoren (Giese & Weigelt, 2015b) berichten beispielsweise von blinden Schüler*innen, die im Rahmen einer Klassenfahrt auf ihren Ski eine schwarze Piste bewältigen. Nur, weil dies für unerfahrene Lehrende nicht denkbar ist, wäre es nicht gerecht, Schüler*innen mit Einschränkungen den alpinen Skisport abzuerkennen. Das Beispiel ist auf weitere Sportarten übertragbar und soll im Rahmen dieser Arbeit für das SUP aufgeklärt werden. Dieses Kapitel beleuchtet nun die Inklusion im Schulsport und geht dafür erst auf die rechtliche Rahmung und danach auf den Forschungsstand ein.

2.2.1 Rechtlicher Rahmen

Artikel 24 der UN-BRK festigt das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Dies bedeutet für alle Vertragsstaaten, dass der Ausschluss behinderter Menschen von allgemeinen Bildungsinstitutionen nicht mehr rechtens ist. In Artikel 30 (5) „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ wird zudem die rechtliche Basis für den inklusiven Sport geschaffen. Demnach ist es eine bildungspolitische Verpflichtung, Inklusion in der Schule, im Sportunterricht, aber auch in Vereinen oder Surfschulen umzusetzen. Ferner ist auch die Idee dieser Arbeit, beeinträchtigten Menschen die Sportart SUP in einem inklusiven Setting näherzubringen, rechtlich abgesichert und hat demnach einen begründeten Anspruch.

2.2.2 Inklusion im Sportunterricht

Die Inklusion im Sportunterricht ist ein, in den letzten Jahren, viel beforschtes Thema, mit zahlreichen Veröffentlichungen. In dieser Arbeit wird sich nicht, verglichen zum Sammelwerk von Weigelt (2017), auf einen Förderschwerpunkt beschränkt, sondern übergeordnete Erkenntnisse herausgearbeitet. Des Weiteren sind Anregungen und Reflexionen, zur Realisierung inklusiven Sportunterrichts, aus fachdidaktischer Sicht den Werken von Giese und Weigelt (2015a) oder Ruin, Meier, Leineweber, Klein und Buhren (2016) zu entnehmen. Tiemann (2012) sieht Vielfalt im Sportunterricht, im Sinne heterogener Schülerschaften, als Herausforderung und Chance zugleich an. Nun soll identifiziert werden, wo diese jeweils gesehen werden, bzw. wie Hindernisse überwunden werden können. Zunächst werden dem Unterrichtsfach Sport Potentiale zugesprochen, da es aufgrund seiner vollkommen differenten Charakteristik von anderen Schulfächern abzugrenzen ist (Reich, 2016). Die Schule verfolgt eine Allokations- und Differenzierungsfunktion, die im Sportunterricht weniger wichtig ist, als z.B. in Hauptfächern (Giese & Weigelt, 2013). Bei der Durchsicht von Literatur hinsichtlich der Gelingensbedingungen, wird die Einstellung der Lehrkraft in den Vordergrund gerückt. Ihre „Haltungen fungieren als Brücke zwischen Wissen [und dem tatsächlich Vermittelten] und werden als einflussreichste Variable angesehen“ (Leineweber, Meier & Ruin, 2015, S. 6). Die Autoren zeigen in einer Studie, dass die Lehrkräfte „maßgeblich zur Etablierung inklusiver Kulturen beitragen [.] oder diesen im Wege stehen können“ (S. 13), wobei eine positive Einstellung allein noch keinen guten Unterricht garantiert. Reuker et al. (2016) vergleichen internationale Studien, die belegen, dass vor allem die soziale Interaktion, von Lernenden mit und ohne Behinderung, von Lehrkräften positiv bewertet wird. Reich (2016) betont insbesondere den Projektunterricht, da dieser aus dem klassischen Unterrichtsformat herausgelöst ist. Als negativ werden die konkreten Umsetzungen eingeschätzt, da hierzu erst seit den letzten Jahren viel Forschungsarbeit zu verzeichnen ist. Die inklusive Beschulung stellt Sportlehrkräfte, „sofern sie keine Sonderpädagogen sind [,] vor neue Herausforderungen“ (Aschebrock & Pack, 2017, S. 8). Ihnen mangelt es an sonderpädagogischen Kenntnissen über Entwicklungsschritte und über potentielle negative Auswirkungen, von ungeeigneten Aktivitäten. Lernende haben schlicht zu individuelle Bedürfnisse und müssen selbst innerhalb der FSP differenziert diag-

nostiziert und gefördert werden, was einer behindertenpädagogischen Expertise bedarf. Als besonders kritisch wird die Umsetzung der Inklusion an Gymnasien angesehen, da dort weniger Sonderpädagog*innen angestellt sind. Es existieren inklusive Unterstützungssysteme, sodass Gymnasiallehrkräften sonderpädagogische Unterstützung zu Teil wird. Das wiederum erfordert die Bereitschaft zum Team-Teaching, welches an Gymnasien noch nicht sehr etabliert ist (Giese & Weigelt, 2017) und die Fähigkeit der Kooperation. Alle Akteure, wie etwa die Eltern, Ärzte, Physiotherapeuten, Logopäden etc. und vor allem die Kinder und Jugendlichen selbst, müssen in Fragen wie z.B. nach nötigen Materialhilfen bzw. dem erforderlichen Nachteilsausgleich involviert werden. Giese und Weigelt (2015b) sehen des Weiteren den Unterricht des Gymnasiums als inkompatibel an, da dieser leistungs- und ferner körperorientiert ist. Ersteres Problem rührt daher, dass Deutschland in Folge internationaler Schulvergleichsstudien, insbesondere der PISA-Erhebung im Jahr 2000, zur Qualitätssicherung das Schulsystem reformieren musste. In Folge dessen steht nun die Outputorientierung. Umgesetzt durch Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne steht sie im Kontrast zur zieldifferenten Unterrichtung von Schüler*innen mit Förderbedarf (Eversheim, 2018). Dies kann allerdings im Sportunterricht gut überwunden werden, indem nicht objektive Maßstäbe angelegt, sondern stattdessen individuelle Leistungszuwächse betrachtet werden. So steht, wie es auch in der Psychomotorik realisiert wird, die individuelle Entwicklung jedes Lernenden im Zentrum. Außerdem öffnet die von Dietrich Kurz eingeführte Mehrperspektivität vielfältige Zugänge und wird somit individuellen Präferenzen der Schüler*innen gerecht. Wie bereits in Kapitel 2.1.2 angedeutet, wird im Fach Sport, da es sich der „Inszenierung von körperlich erbrachter Leistung explizit verschreibt“ (Ruin, Meier & Leineweber, 2016, S. 186) dem Körper eine besondere Rolle zuteil. So wird dieser instrumentalisiert und funktional aufgefasst, quasi als Medium, um überhaupt Erfahrungen machen zu können. Außerdem dient er als Vergleichsobjekt, sodass jegliche Abweichung zur Norm als defizitär eingestuft werden. Insbesondere die Autorin Tiemann hat sich mit der Überwindung all dieser Barrieren auseinandergesetzt und dafür ein Modell entwickelt. Sie hat die australischen Versionen „TREE“ und „CHANGE IT“ zu einem „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichtes weiterentwickelt“ (Tiemann, 2013, S. 50). Dieses Modell ist besonders geeignet, weil es die Lehrkraft, als maßgeblich entscheidend für das Gelingen, in das Zentrum rückt. Die sechs

außenliegenden Felder sind als Modifikationen bzw. „Stellschrauben“ gedacht. Die Pfeile symbolisieren, dass es sich um einen ständigen Adaptionsprozess handelt, in dem die Lehrkraft, ständig die Stimmigkeit prüfen muss. Es wird deutlich, dass die Befragung der Lehrkräfte auch hinsichtlich der Potentiale von SUP sinnvoll ist, da diese im inklusiven Unterricht eine Schlüsselfunktion innehaben. Für dieses Unterkapitel bleibt festzuhalten, dass es ein Umdenken traditioneller Didaktik und Methodik bedarf und dafür weiterhin Aufklärungsarbeit, wie etwa in Form exemplarischer inklusiver Unterrichtseinheiten, nötig ist. Ferner benötigt es Fortbildungen und verpflichtende inklusive Studieninhalte im Rahmen des Lehramtsstudiums. In diesem Kapitel wurden nur Aspekte des inklusiven Sportunterrichts beleuchtet, die potentiell mit den Interviewergebnissen in Beziehung zu setzen sind.

Abbildung 3: "6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts"

2.3 Inklusion im Wassersport

Dieses Kapitel soll Aufschluss über den Stand der Forschung und bezüglich der Einbringungsmöglichkeiten behindertengerechten Wassersports geben. Im Hinblick auf eventuell bestehende Auswirkungen, wird sich in 2.3.2 eine zum SUP verwandte Wassersportart angesehen, bei der sich bereits inklusive Effekte belegen ließen.

2.3.1 Forschungsstand

Parallel zum Schneesport für Menschen mit Behinderungen (vgl. Hage, 1983; Odreitz, 1983), wurden bereits in den 1980er-Jahren einige Wassersportdisziplinen hinsichtlich ihrer inklusiven Potentiale validiert (s.u.). Bis heute existiert kein umfassendes Werk, welches alle adaptiven, inklusiven bzw. behindertengerechten Wassersportarten aufzählt und deren Umsetzung hinsichtlich der verschiedenen Förderschwerpunkte beleuchtet. Der Grund dafür ist vermutlich, dass dies ein sehr spezifisches Wissen benötigt. Diese Expertise ist vermutlich nur in darauf spezialisierten Wassersportschulen vorzufinden. Im Auswertungskapitel wird deutlich, dass es für jede Wassersportart inklusive Umsetzungsmöglichkeiten gibt. Problematisch ist nur, dass diese Erkenntnis bis dato leider nicht vielen Menschen zugänglich ist. Bei der Recherche und Durchsicht der Internetseiten von Wassersportvereinen entsteht durchaus der Eindruck, dass sich die einzelnen Akteure jeweils als Pioniere auf dem Gebiet betrachten, woraus das Problem entsteht, dass das Know-how über Umsetzungsmöglichkeiten teilweise innerhalb der Surfschulen bleibt. Schriftlich fixiert sind lediglich einige Erfahrungsberichte, wie beispielsweise zum Windsurfen mit Körperbehinderten (Anneken, 2010; Vidék, 1985), welches einige Zeit später von Arnold und Jennemann (2010) auch für blinde Menschen untersucht wurde. Außerdem findet man Zeitschriftenaufsätze zum Kanufahren (Majewski, 2000) und Kajakfahren (Berbalk & Ehrhardt, 1990) für Menschen mit Behinderungen. Welche Sportarten auf ihre Eignung für den Inklusionsschulbereich bzw. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen untersucht wurden, wird in Kapitel 2.4 präsentiert. Die am besten untersuchte Wassersportart ist womöglich das adaptive Segeln (Ruppe, 1999; Zimmermann & Brendler, 1983), welches von 2000 bis 2016 sogar paralympisch war. Hierzu existiert zudem ein Handbuch, wel-

ches über die unterschiedlichen Segelklassen und Inklusionsmöglichkeiten hinsichtlich aller Förderschwerpunkte aufklärt (Kröger, 2019).
Anhand der genannten Werke lässt sich zudem erkennen, dass sich in der jüngsten Vergangenheit wenig mit inklusivem Wassersport beschäftigt wird. Mit dem in Kapitel 2.5 vorgestellten SUP kommt nun eine hochmoderne Trendsportart auf, die womöglich neuen Forschungsbedarf hinsichtlich inklusiver Potentiale aufwirft. Bezüglich der Auswirkungen von Wassersport auf Menschen mit Behinderungen gibt es in englischsprachiger Literatur bereits wissenschaftliche Untersuchungen. Besonders das „adaptive surfing“ erscheint hier aufgrund seiner Nähe zum SUP interessant und wird im folgenden Kapitel aufgegriffen.

2.3.2 Erkenntnisse aus dem „adaptive surfing“

Da sich diese Arbeit mit der Sportart „Stand Up Paddling“ befasst, welche eine Nähe zum Wellenreiten aufweist, wird nun auf bereits existente Untersuchungen zum „adaptive surfing“ bzw. „surf therapy“ eingegangen. In seiner behindertensportlichen Umsetzung ist es nicht mehr trennscharf vom SUP zu unterscheiden. Verglichen zur wettkampforientierten Disziplin geht es nicht mehr darum, auf dem Surfbrett zu stehen. Auch Liegen und Sitzen bzw. eine Hilfsperson sind auf dem Brett erlaubt, wie den Anhängen 1 und 2 zu entnehmen ist. Die Untersuchungsergebnisse dieses Sports gelten nicht explizit für das inklusive SUP, sind aufgrund der Ähnlichkeit in einigen Hinsichten übertragbar bzw. lassen die Annahme zu, dass beim SUP auch Potentiale zu finden sind.
International entwickelte sich Mitte des 20. Jahrhunderts das „adaptive surfing“ als eine Rehabilitationsmaßnahme für versehrte Kriegsveteranen. Heutzutage sind seine therapeutischen Zwecke untersucht und die Maßnahme gilt „as a crucial instrument for social inclusion worldwide“ (Lopes et al., 2018, S. 148). Besonders in England und Amerika ist es sehr publik, da es dort viele Kriegsveteranen gab. Weil diese jungen, oft sportlichen Menschen ein hohes Ansehen genossen, wird „adaptive surfing“ in manchen Ländern als Reha-Sport eingestuft und von Krankenkassen finanziert. Außerdem gibt es viele Stiftungen, die den Projekten große Summen Geld zukommen lassen. Verglichen zu anderen adaptiven Sportarten wie Schwimmen oder Rudern bietet Surfen die meiste Vorteile (ebd.). Seine Umsetzungsmöglichkeiten sind vielfältig und auf alle Behinderungen anzupassen. Außerdem werden bei der Ausübung auch alltägliche Fertigkeiten wie das Anzie-

hen, Baden, Hygiene und Pflege durch die Nähe zum Wasser angesprochen. Die Bewegungsfreiheit ist verglichen zum Rudern gewaltig. Bei gemeinschaftlichem Fahren werden soziale Fähigkeiten vorausgesetzt, da die helfende Person für die Sicherheit der eingeschränkten Person verantwortlich ist. Ein weiterer Faktor ist folglich die Sicherheitserziehung. Physische Effekte werden hinsichtlich der Beweglichkeit, der Balance und Kraft belegt. Die Menschen empfinden auf dem Wasser sensorische Sensationen (z.B. vestibulär oder kinästhetisch), die ihnen sonst womöglich vorenthalten blieben. Psychisch wird eine hohe Emotionalität erzeugt, da Sportler*innen zunächst nicht glauben, dass sie zum Surfen in der Lage sind. Nicht zuletzt, weil ihnen in vielen Lebensbereichen die Teilhabe erschwert wird. Die Autoren fassen zusammen, dass dem adaptiven Surfen „especially amongst children and youngsters“ (Lopes et al., 2018, S. 157) eine signifikante Rolle zuzuschreiben ist. Die Aktivität vereint individuelle Rehabilitation mit sozialen Prozessen. Die Schwierigkeit ihrer Umsetzung liegt insbesondere an den ständig nötigen Anpassungen. Je nach Art der Beeinträchtigung kommen verschiedene Positionen auf dem Surfbrett in Frage (liegend, stehend, mit oder ohne Paddel, mit oder ohne Begleitung). Als Forschungsdesiderat formulieren die Autoren, dass es insbesondere noch an Forschungen mangele, die das behindertenspezifische Wissen von Surflehrer*innen anzapfen. Dies ähnelt folglich dem in dieser Arbeit gewählten Ansatz. Es existieren zum Thema „surf-therapy“ noch weitere Studien. Matos et al. (2017) untersuchten Effekte bezüglich der Integration obdachloser bzw. betreut wohnender Kinder und Jugendlicher, die Gewalt und Trauma erfahren haben. Joe Taylor (CEO – The Wave Project) sieht die Studie von Devine-Wright und Godfrey (2018) als Meilenstein, da dadurch endlich die Wirkung der Surftherapie im Rahmen einer unabhängigen Untersuchung belegt wurde. Damit sieht er die Behauptungen und Erfahrungen, von denen Surflehrer*innen schon seit jeher berichten, als bestätigt an. Es wurde gesehen, dass dem behindertengerechten Wellenreiten bereits inklusive Potentiale durch Studien anerkennt werden. Dies legitimiert die Forderung, die Trendsport SUP diesbezüglich zu untersuchen, weil von ähnlichen Ergebnissen ausgegangen werden kann.

2.4 Wassersport und Inklusion in der Schule

Wie in 2.1.3 gesehen, sind in Nordrhein-Westfalen die meisten Inklusionsschüler*innen vertreten. Aus praktischen Gründen werden deshalb die Kernlehrpläne und Richtlinien aus NRW betrachtet. Betrachtet wird das Gymnasium, da die Inklusion an dieser Schulform noch am wenigsten fortgeschritten ist. Ferner soll anhand vieler Anknüpfpunkte im KLP gezeigt werden, dass das Gymnasium sich durchaus mit wassersport- und inklusionsbezogene Umsetzungsmöglichkeiten in Verbindung bringen lässt. Des Weiteren werden die Effekte natursportlicher Klassenfahrten erläutert und resümiert, welche inklusiven Wassersportarten bereits Einzug in den Schulsport erhalten haben. Exemplarisch wird ebenfalls auf das SUP eingegangen, welches in Kapitel 2.5 noch explizit eingeführt wird.

2.4.1 Legitimation

Für den schulischen Bereich existieren mehrere Möglichkeiten Wassersport einzubringen, welche jedoch durch Sicherheitserlasse eingeschränkt werden (Kappenstein, 2010). Die schul- und stufenübergreifende Rechtsgrundlage hierfür bieten die Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014b). Der Schulsport hat es sich zu seiner zentralen Aufgabe gemacht, die Schüler*innen umfassend handlungsfähig zu machen. Funktionieren soll dies gemäß des *Doppelauftrages* mit einer *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport* sowie einer *Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*.

Es werden nach dem Prinzip der Mehrperspektivität, für einen erziehenden Sportunterricht, sechs pädagogische Perspektiven vorgeschlagen. Diese halten jeweils die gleiche Wichtigkeit inne und sind, falls beabsichtigt, um weitere Perspektiven zu ergänzen. Der Wassersport und konkreter das für diese Arbeit exemplarisch ausgewählte SUP findet sich gleich in mehreren pädagogischen Perspektiven wieder. In Kapitel 2.5.2 wird die Sportart als Unterrichtsgegenstand betrachtet und diesen zugeordnet. Des Weiteren wird das SUP einem Inhaltsfeld zugeordnet.

Bei Goddemeier (2018) sind Anregungen für *fächerübergreifendes Lernen im Wassersport* nachzulesen, welcher sich, ihrer Meinung nach, hervorragend mit verschiedenen Fächern kombinieren lässt. Mit Bezug auf den Physikunterricht könnte man die bei der Fahrt wirkenden Kräfte und Hebelverhältnisse bei der Dre-

hung thematisieren. Die Entstehung des Wetters (Geographie), Ökosysteme (Biologie) oder nachhaltiger Tourismus (Sozialwissenschaften) wären ebenfalls Anknüpfpunkte.

Verankert ist der Wassersport nicht nur in den Lehrplänen, sondern auch in außerunterrichtlichen Sportangeboten. Diese stellen die zweite Säule des Schulsports dar und umfassen den Pausensport, AGs, Sportfeste, Sportwettkämpfe sowie Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt. Letztere bieten gemäß der Rahmenvorgaben die Möglichkeit „Bewegungsfelder und Sportbereiche zu erproben, die im Unterricht und sonstigen Schulveranstaltungen z.B. aus zeitlichen und räumlichen Gründen nicht angeboten werden können“ (S. 23). Hierzu ließe sich eine Wassersportfahrt ebenfalls zuordnen, welche mit einer Genehmigung der Schulentwicklungskonferenz sogar zum Teil des Schulprogrammes werden kann. In Kapitel 2.4.2 wird dies vertieft betrachtet. Dem Abschnitt 6.3 aus den Richtlinien für Schulfahrten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997) ist zu entnehmen, das Wassersport als eine „sportliche Unternehmung mit [.] erhöhtem Sicherheitsrisiko“ gilt. Gemäß der Sicherheitsförderung im Schulsport (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020a) benötigt die begleitende verantwortliche Lehrkraft bei allen mit Wassersport zusammenhängende Angeboten, bei der Wassertiefen von über 1,35m vorkommen, die allgemeine Rettungsfähigkeit für Schulen. Das Fachpersonal vor Ort kann die sportartspezifische Rettungsfähigkeit übernehmen, sofern diese seitens eines Verbandes zertifiziert ist. Bezogen auf das SUP wäre dies der Verband Deutscher Wassersport Schulen (VDWS). Die Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten lassen jedoch, da sie sich auf erforderliche rechtliche Bestimmungen limitieren, den Schulen Gestaltungsfreiräume. Eine derartige Fahrt kann genehmigt werden, wenn genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, die schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern vorliegen und die Schulleitung bzw. die Schulaufsichtsbehörde das Antragsformular unterschreibt.

Krombholz und Fischer (2018) fassen Potentiale von Wassersport im schulischen Kontext unter den Aspekten Motorik, Sicherheit, Sozialstrukturen, Umwelt, Gesundheitsförderung und fächerübergreifendes Lernen zusammen. Sie nennen dafür explizit die Sportarten Windsurfen, Segeln, Wellenreiten und SUP. Es wird deutlich, dass Wassersport für den schulischen Unterricht eine Daseinsberechtigung hat. Da im Rahmen dieser Arbeit insbesondere der außerschulische Bereich

einer Klassenfahrt abgedeckt wird, betrachtet das nächste Unterkapitel die lerntechnischen Vorteile von Natursettings.

2.4.2 Wassersport als naturbezogene Klassenfahrt

Weil hier insbesondere die Umsetzung von Wassersport im Rahmen einer Klassenfahrt und weniger die innerunterrichtliche Umsetzung betrachtet wird, widmet sich dieses Kapitel der Sinnhaftigkeit außerschulischer Lernorte. Nach Vom Endt (2016) ist der Sportlehrplan Mecklenburg-Vorpommerns bundesweit der einzige, der den Wassersport explizit als Gegenstandsbereich ausweist. Der Autor informiert über Hindernisse, die das Bewegen auf dem Wasser im schulischen Kontext erschweren. Dazu zählen der zeitliche und materielle Aufwand, sowie finanzielle Gründe. Des Weiteren sieht der Autor Sportlehrkräfte als zu gering qualifiziert an, da die stets wechselnden Naturbedingungen Flexibilität und Organisation in der Unterrichtsmethodik bedürfen. Für außergewöhnliche Sportarten, wozu Wassersportarten zählen, bei denen es Lehrkräften möglicherweise an Expertise fehlt, empfehlen die Rahmenvorgaben für den Schulsport NRW eine Einbeziehung weiterer Bildungsakteure, wie Fachkräften außerschulischer Kooperationspartner (z.B. Surflehrer*innen).

Schwier (2016) begründet die Wichtigkeit außerschulischer Lernorte zunächst mit der Tatsache, dass das Sich-Bewegen im Freien bei den Lernenden ohnehin beliebt sei. Er hält es für durchaus sinnvoll, da naturnahe Räume andere „Körper-, Bewegungs-, Material- und Sozialerfahrungen begünstigen [können], die der Schulsport auf seinem heimischen Terrain in dieser Form kaum zu organisieren vermag“ (S.71f.). Interessant ist Salzmanns (2007) Differenzierung primärer und sekundärer Lernorte. Während erstere eindeutig auf das Lernen ausgerichtet sind, dienen letztere vorrangig anderen Zwecken. So ist beispielsweise eine Weitsprunggrube dem Springen gewidmet, während Meere, Flüsse bzw. Seen nicht in erster Linie dem Befahren mit Surfboards dienen. Schwier (2016) spricht dem Lernen an solchem Orten die Stärkung der Klassengemeinschaft zu, welche insbesondere in inklusiven Settings zum Tragen kommt. Götte und Boos (2018) sehen den „Vorteil, dass sich alltägliche, mit Barrieren verknüpfte Situationen in Gebäuden, Klassenräumen und Sporthallen, auflösen“ (S. 354). Ergänzt wird dies von Schmoll (2010) um die Persönlichkeitsentwicklung. Der Autor sieht gerade den Schulsport als dafür prädestiniert an, im Rahmen des Natursports dem Bildungs-

und Erziehungsauftrag gerecht zu werden. Folglich ist nicht mehr nur noch die Rede davon „einwandfrei über das Wasser zu gleiten.“ (S. 13). Vielmehr sollen soziale Kompetenzen ausgebaut werden und Schüler*innen lernen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen.

In den Rahmenvorgaben heißt es, dass durch „Bewegungsaktivitäten in freier Natur [.] Einblicke in ökologische Zusammenhänge gewonnen werden [können]“ (S.23). Zur Schulung des Nachhaltigkeitsgedankens der Lernenden können Umweltprojekte durchgeführt werden (vgl. Hofmann, 2018). Auch Vom Endt (2016) unterstützt deren Lerneffekt, da „Umwelterziehung mit erhobenem Zeigefinger bzw. theoretisch angeleitet [.] nicht zielführend sind“ (S. 101). Dies lässt sich mit der ersten Polarität des Sportpädagogen Kurz (2008) belegen, der konstatiert, dass Schüler*innen den Sinn einer sportlichen Aktivität eher im aktuellen Tun suchen, während für sie die Sorge nach der Zukunft, zweitrangig ist.

In der modernen Sportpädagogik wird davon ausgegangen, dass durch die Wechsel (pädagogischer) Perspektiven zur Bildung beigetragen werden kann (vgl. Balz, 2017). Nimmt man nun einen Blickpunkt aus dem Weltraum auf die Erde ein, so fällt auf, dass ca. zwei Drittel ihrer Oberfläche von Wasser bedeckt sind (energiesparer.org, kein Datum). Dieses Medium eröffnet demnach eine neue Dimension und gigantische Erschließungspotentiale. Zumal Natur, als ein Bereich, der nicht von Menschenhand geschaffen wurde, entsprechend immer weniger an Land vorzufinden ist, während Wasserareale unberührt bleiben (Vom Endt, 2016). Menschen fügen dem Wasser, wenn sie sich alleine durch ihre Muskelkraft oder durch Naturkräfte wie Wind, Strömungen und Wellen fortbewegen, keinen Schaden zu, sodass Natursportarten voraussichtlich noch lange ausgeübt werden können.

Als Lernort ist das Wasser ein fremdes Terrain, sodass es nach Schmoll (2010) zum Primacy-Effekt kommt, welcher konkret bedeutet, dass in der Regel der Großteil einer Klasse keine bis wenig Vorerfahrungen mitbringen. Dies ist Grund für eine Positivbewertung und Neugier seitens der Lernenden und führt zu einer Reduzierung von Mobbing. Alle Kinder und Jugendlichen einer Lerngruppe verlassen ihre sichere Umgebung, den festen Stand und erfahren die Gewalt der Natur. Krombholz und Fischer (2018) behaupten zudem, dass „schlechtere Schüler*innen hier zu den leistungsstärkeren [gehören], was zur sozialen Anerkennung ihrer Leistungen durch die Mitschüler*innen führen kann“ (S. 341). Andererseits ist die Zweisamkeit mit dem Sportgerät (z.B. Surfbrett) sehr groß und lenkt von den

Klassenkameraden ab. Die Autoren Fischer, Holzweg und Krombholz (2018) fassen zusammen, dass es sich um ein Spannungsfeld zwischen Potentialen und Rahmenbedingungen handelt. Außerschulisches Lernen bleibt eng an den Unterricht gekoppelt, da die Planung und Reflexionen, meist in ihm abgewickelt werden (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015). Im Schneesport werden schon seit den 1980er Jahren Skifreizeiten für beispielsweise sehbehinderte angeboten (Scherer, 2015). Walther (2013) vermutet, dass Klassenfahrten nachhaltige sozial-integrative Veränderungen bei den Lernenden bewirken können. Über inklusive Effekte von Schulfahrten ist bisher wenig erforscht, aber wie später deutlich wird, sind dem Wassersport dahingehend vermutlich Potentiale beizumessen. Hier wurden bereits einige Gründe dafür beleuchtet.

2.4.3 Inklusiver Wassersport in der Schule

Hochgradig behinderten Menschen aus beliebigen Förderschwerpunkten in „Sportarten mit besonderem Gefährdungspotential [zu unterrichten], ist eine Sache für fachlich und sonderpädagogisch hochkompetente Spezialisten“ (Giese & Weigelt, 2015b, S. 19). Dies und die mangelnde Ausbildung und fehlende Erfahrungen von Sportlehrkräften bezogen auf Wassersport, sind vermutlich der Grund dafür, dass es kaum deutschsprachige Literatur zu inklusiven Wassersportfahrten gibt. Etwas mehr findet man zum Schneesport (vgl. Kunze, 2017). Hinsichtlich des Wassersports kann sich hier lediglich auf das Windsurfen berufen werden, über welches in der Zeitschrift „Sportunterricht“ zwei Aufsätze gefunden wurden. Vidék (1985) liefert einen Erfahrungsbericht über ein Surfwochenende mit Körperbehinderten, während Götte und Boos (2018) über Potentiale des Windsurfens für Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf schreiben. Anhand des gewaltigen zeitlichen Abstandes der Veröffentlichungen wird deutlich, inwiefern die Weiterentwicklung dieses Gegenstandsbereiches stilllag. Auch wenn erstere Veröffentlichung sich speziell auf Körperbehinderungen bezieht, sind ihr relevante Informationen zu entnehmen. Der Autor macht anhand praktischer Erfahrungen, die ebenso auf das in Kapitel 2.5 vertiefte SUP zu projizieren sind, deutlich, welche Möglichkeiten und Grenzen die Surffahrt bot. Mit dem Ziel den Förderschüler*innen besondere Freizeitsporterlebnisse zu gewähren, die sie privat nicht erleben würden, planten einige engagierte Sportlehrkräfte, sowie Surflehrer ein Wochenende. Zunächst einmal mussten die Initiatoren große Widerstände überwinden, so wurde

die Surffahrt beispielsweise nicht als Schulfahrt genehmigt, weil die Schulleitung darin keinen Sinn sah. Darüber hinaus verweigerte das Schulamt der verantwortlichen Sportlehrkraft eine surfspezifische Fortbildungsmaßnahme mit der Begründung, dass diese schließlich nur an einer Körperbehindertenschule unterrichte. Hieran erkennt man eine strukturelle bzw. bildungspolitische Barriere, die heutzutage mittels der unterzeichneten Behindertenrechtskonvention zumindest rechtlich überwunden ist. Dennoch gibt es Vorbehalte gegenüber Risikosportarten, wozu Windsurfen, ebenso wie SUP zu zählen sind, da diese mit vermeintlich höheren Unfallrisiken verbunden sind (Götte & Boos, 2018). Verletzungsgefahren gibt es jedoch in allen Lebensbereichen. Verglichen zum Skifahren, fällt man beim Wassersport wegen des Wassers weicher. Außerdem sind die Geschwindigkeit sowie die Kollisionsgefahr weitaus geringer und Fahrende sind nicht fest mit dem Gerät verbunden. Die Ausgangslage inklusiver Schulen kennzeichnet sich durch Heterogenität der Schülerschaft. Lernende weisen nicht nur hinsichtlich ihrer Einschränkungen, sondern auch bezüglich ihrer wassersportbezogenen Vorerfahrungen Unterschiede auf. Götte und Boos (2018) sehen „keinen Förderschwerpunkt und keine Behinderung, die eine Ausübung von Wassersport automatisch verbietet“ (S. 353). Beide Autoren sprechen von raschen Erfolgserlebnissen, trotz gewaltiger körperlicher Einschränkungen. Eine Aussage von Vidék (1985) spiegelt dies gut wieder:

> „Ich muß sagen, daß selbst meine kühnsten Erwartungen übertroffen wurden, insofern als auch die schwerer körperbehinderten Kinder, bei denen ich nie eine gedankliche Verbindung zu diesem Sportgerät hergestellt hatte, durch besondere Maßnahmen ein sehr starkes Erlebnis hatten“ (S.312).

Er spricht damit den Differenzierungsmöglichkeiten ein großes Potential zu. Erkennbar wird zudem, dass womöglich SUP damals schon als untere Differenzierung für das Windsurfen genutzt wurde. So spricht der Autor von Lernenden, die ohne Segel verschiedene Stellungen auf dem Brett erprobten. Das Surfbrett bietet folglich enorme Verwendungsmöglichkeiten und den Vorteil, dass es den Körper aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Sogar das passive Empfinden, wenn man z.B. gezogen wird, ist eine Möglichkeit das Gleiten auf dem Medium Wasser wahrzunehmen. Das Mitfühlen bei Mitschülern, als Projektion der eigenen Wünsche ist für Lernende, die selbst nicht auf dem Brett stehen können eine wirksame Realität. Der Autor sieht alleine im Ausbalancieren des Brettes, als Bewegungsan-

twort auf Eigenbewegung, alle Bereiche der menschlichen Koordination abgedeckt. Darüber hinaus gibt er konkrete Modifikationen zur Erleichterung der Windsurftechnik an, die hier jedoch nicht relevant sind. Wenn nach Götte und Boos (2018) inklusive Lerngruppen bereits in ihrer ersten Windsurfeinheit einige Meter fahren, ist davon auszugehen, dass beim SUP noch schneller Erfolge zu verzeichnen sind. In welcher Form auch immer differenziert werden muss, bleibt die Sportart attraktiv und trendig, was Lernende auch über die Schulzeit hinaus dazu bewegt, ihr nachzugehen (Vidék, 1985).

2.5 Stand Up Paddling

Die Wahl einer Wassersportart fällt auf das Stand Up Paddling, weil es Gründe zur Annahme gibt, dass es besondere Chancen zur Realisierung von Inklusion birgt. SUP genießt gegenüber anderen Wassersportdisziplinen einige Vorteile, die seine Praktikabilität für Schulen erhöhen. Im Folgenden wird sich der Sportart angenähert, ein Zugang zum Schulsport gefunden und zuletzt die Vermutung begründet, warum sie inklusive Chancen besitzen könnte.

2.5.1 Sachanalyse

Das Stand Up Paddling kommt aus Hawaii und wurde ursprünglich von Surflehrer*innen benutzt, die aufgrund der erhöhten Position, einen besseren Überblick über ihre Wellenreiter*innen behalten konnten. Es wird auch als Hybridversion des Surfens und Paddelns gesehen (Schram, Hing & Climstein, 2015). Laut Schram (2016) wurde SUP bereits in den 1960er Jahren genutzt, allerdings entwickelte es in den vergangenen Jahren eine allgemeine Bekanntheit, mit steigenden Verkaufszahlen im Privatbereich. Die International Canoe Federation beschreibt SUP als „one of the fastest growing recreational sports on the planet“. Dabei ist es nicht nur eine Freizeitsportart, sondern auch auf internationalen Wettkämpfen vorzufinden. Einem Surfmagazin zur Folge hat die Französische Surf Föderation eine mögliche Inkludierung in die Olympischen Sommerspielen in Paris 2024 bekanntgegeben (TotalSUP, 2020). Seine Einsatzmöglichkeiten könnten vielfältiger nicht sein. Auch touristisch ist es bereits sehr erschlossen. Angebotsformen gehen von Sightseeing-Touren bis SUP-Yoga. Für die Fortbewegung benötigt man ein langes Board mit viel Auftrieb und ein Paddel. In der ursprünglichen Bewegungsform steht der Paddelnde im Parallelstand, der Kippstabilität generiert. Die Position kann allerdings beliebig variiert werden, was die Ausführungen dieser Sportart öffnet. So sieht man bereits SUP-Boards mit darauf befestigten Rückenlehnen. Obwohl es anfänglich eine Individualsportart war, ist es durch Modifizierungen heutzutage gruppentauglich. Es existieren Boards auf

Abbildung 4: Gruppenausflug auf einem großen SUP-Board

denen eine halbe Schulklasse Platz findet, wie in Abbildung 4 zu sehen ist. Beim SUP ist, neben dem Schub durch Wellen oder Strömung, vor allem die individuelle Muskelkraft für den Vortrieb verantwortlich, weshalb es einen Trainingseffekt birgt. Schram et al. (2015) belegen in einer Studie physiologische Auswirkungen mit „increased levels of aerobic and anaerobic fitness, increased static and dynamic balance and a high level of isometric trunk endurance“ (S. 1). So eignet sich die Sportart nach einigen Autoren als ideale rehabilitative Übung (vgl. Schram, 2016). Krombholz und Fischer (2018) sprechen Sportler*innen auf Sportgeräten wie Surfbrettern Freiheitsgrade zu, da diese eine Vielzahl an Bewegungsmöglichkeiten bereithalten. Sonst sind Sportarten oft normiert und erlauben Abweichungen zur Idealtechnik nur in geringem Maße. Die erfolgreiche Bewältigung des Surfbretts und der äußeren Bedingungen bedarf der Balance des Systemgleichgewichts von Material und Sportler*in. Ein weiterer Vorteil ist, dass es auf den meisten Gewässern (Flüsse, Seen, Meer, etc.) dieser Welt ausgeübt werden kann und weder von Wind noch von Wellen abhängt (vgl. Krombholz & Fischer, 2018). Aufgrund seiner vergleichsweise einfachen Handhabung, finden Lernende schneller einen Zugang und verzeichnen Erfolgserlebnisse (Mohr & Bücking, 2018). Auch der Materialaufwand fällt deutlich geringer aus und neue Board-Modelle sind aufblasbar und damit leicht transportabel. Als Outdoor-Sportart bietet es für den Schulbereich den Vorteil, das Regen kein Hindernis darstellt, wie es beispielsweise beim Klettern sein könnte. Krombholz und Fischer (2018) beschreiben SUP als Individualsportart, bei der sich „die Wahrnehmung primär auf die eigenen Aktivitäten und weniger auf die Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse der anderen Schüler*innen“ (S. 341) richtet.

2.5.2 Einordnung in den Kernlehrplan

Aufgrund seiner geringen Anforderungen und vielfältiger Verwendungsmöglichkeiten ist die Sportart SUP für jede Altersgruppe geeignet. In diesem Kapitel soll geschaut werden, ob sie sich für den Schulbereich ab der fünften Klasse eignet. Wie bereits in Kapitel 2.4.1 angedeutet, gibt es Anknüpfpunkte an den Lehrplan des Faches Sport, die nachfolgend knapp angerissen werden. Nimmt man die Kernlehrpläne für den Sportunterricht der Sekundarstufe I und II an nordrhein-westfälischen Gymnasien, ist SUP, sowie alle Wassersportarten, dem Bewegungsfeld und Sportbereich (BF/SB 8) „Gleiten, Fahren, Rollen – Roll-

sport/Bootssport/Wintersport“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) zuzuordnen. Darunter fällt das „Gleiten und Fahren auf dem Wasser, sowie unter anderem das Skifahren. Als konkrete Beispiele werden nur das Rudern, Segeln, Kanufahren, Segelsurfen und Wasserski aufgeführt, während SUP noch keine namentliche Erwähnung findet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014a). Außerdem kann an den mehrperspektivischen Ansatz angeknüpft werden. Insbesondere die Perspektive *(A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern* findet man in diesem Unterrichtsgegenstand wieder. SUP wird von der Beschaffenheit des Wassers und vom Wind beeinflusst. Um auf die externen Bedingungen reagieren zu können, bedarf es eines variablen Bewegungsrepertoires. Im Anfängerbereich ist Perspektive *(C) Etwas wagen und verantworten* relevant. Lernende geben den sicheren Stand auf und stellen sich dem wackeligen Surfbrett. Kappenstein (2010) warnt allerdings, dass die Angst vor dem Wasser in Bezug auf das Nicht-Schwimmen-Können, kein leistungsbegrenzender Faktor sein sollte. Ein hohes Verletzungsrisiko findet man bei dieser Sportart nicht vor. Laut dem Stand Up Magazin (2019) vermindert die richtige Ausrüstung das Unfallrisiko. So sollten Leinen nicht unter dem Wasser hinterher schleifen, da Lernende sich verfangen könnten. Dieses sollte generell tief genug sein und keine spitzen Steine verbergen. Die Perspektive *(D) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen* lässt sich ebenfalls einbringen. Üben spielt beim Erlernen der Sportart eine zentrale Rolle. Eine Rückmeldung über den Erfolg ihres Handelns, erhalten die Lernenden entweder über das Fahren oder das Fallen ins Wasser. Eine Differenzierung hinsichtlich des Leistungsniveaus kann anhand des Volumens der Surfbretter erfolgen, da das Fahren schwieriger wird, je weniger Auftrieb ein Board hat. *Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)* muss man bei dieser Individualsportart nicht zwingend. Allerdings kann die Perspektive durchaus umgesetzt werden, indem etwa Rennen bzw. Touren gefahren werden oder mehrere Schüler*innen auf einem Board fahren. Generell bedarf es bereits an Kooperation, wenn es um das Tragen des Materials geht. Für Perspektive *(F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln* gibt es sogar wissenschaftliche Belege (siehe 2.5.1), allerdings ist diese keine handlungsleitende Perspektive und sie setzt das gekonnte Fahren voraus. Wie bereits erwähnt, ist SUP eine Trendsportart. Nach Balz (2001) stellen solche im Schulbereich zwar die Ausnahme dar, haben allerdings

einen hohen Aufforderungscharakter für Schulklassen. Zu beschreiben, wie das SUP konkret ins Zentrum eines Unterrichtsvorhabens gerückt werden könnte, ist nicht Ziel dieser Arbeit. Es wäre aber durchaus denkbar, konkrete Lernziele für das SUP auch hinsichtlich der Bewegungs- und Wahrnehmungs-, Methoden-, Urteils- Sachkompetenz zu formulieren.

2.5.3 Inklusives SUP

Aufgrund seiner zuvor beschriebenen Charakteristik wäre eine inklusive Umsetzung von SUP durchaus denkbar. Zudem wurde gesehen, dass die Sportart für den Schulbereich legitim ist. Bisher existieren zu dieser Thematik keinerlei Veröffentlichung, die auch nur über einen inklusiven Einsatz im Schulbereich sinnieren. Über Umsetzungsmöglichkeiten kann man sich nur auf vereinzelten Internetseiten von Wassersportschulen und -vereinen informieren. Allerdings erscheint es sinnvoll, diese Informationen von den Akteuren selbst mit Leben füllen zu lassen, anstatt sie in diesem Kapitel einfach nur darzustellen. Die Frage, ob sich SUP tatsächlich zur Realisierung mit inklusiven Schulklassen anbietet, wird demnach in Kapitel 4 aufgegriffen. Im nachfolgenden Kapitel 2.6 werden die zu untersuchenden Forschungsfragen, die sich zum Großteil aus dem Theorieteil ergeben, noch einmal ausformuliert.

2.6 Forschungsfrage

Im Theoriekapitel konnte sich nun schrittweise der Sportart SUP genähert werden. Es konnte gesehen werden, wie diese im Rahmen schulischer Klassenfahrten eingebracht werden kann. Außerdem wurde deutlich, dass Wassersport inklusive Umsetzungsmöglichkeiten bereithält, sodass insgesamt die Vermutung entstanden ist, dass sich die Sportart SUP dafür eignen könnte. Wie in der Einleitung bereits angedeutet wurde, lautet die zentrale untersuchungsleitende Fragestellung der Arbeit:

> *„Bietet SUP im Rahmen (wasser-)sportbezogener Klassenfahrten besondere Chancen Inklusion zu realisieren?“*.

Diese lässt sich nun anhand des Theoriekapitels in weitere Fragen differenzieren. Es kamen auch im Verlauf der Interviews weitere Fragen dazu, die sich nicht aus dem Theorieteil ableiten ließen. Da ein explorativer Ansatz verfolgt wurde, sind viele Forschungsfragen entstanden, die für einen umfassende Erkundung der Thematik sorgen. Die forschungsleitenden Fragestellungen lauten:

- Welches Verständnis von Inklusion liegt bei den Befragten vor?
- Welche inklusiven Potentiale von Klassenfahrten sind ihnen bekannt?
- Welche Erfahrungen haben sie mit Inklusionsklassen/ Förderschulklassen und generell Menschen mit Behinderung im Wassersport?
- Welche besonderen Realisierungschancen für Inklusion bietet der Wassersport und wie gelingt die Umsetzung?
- Inwieweit gibt es Herausforderungen und existieren bereits Lösungsansätze?
- Welche Erfahrungen haben Surflehrer*innen mit Inklusions- und Förderschulklassen?
- Wie gut funktionierte die Kooperation der beiden Akteure?
- Welche Erfahrungen haben Förderschullehrer*innen mit Surfschulangeboten?
- Inwieweit lässt sich SUP innerunterrichtlich durchführen?
- Welche Vorteile (hinsichtlich Inklusion) bietet das Stand Up Paddling als Einstieg in den Wassersport?
    - Wie kann Stand Up Paddling inklusiv mit großen Gruppen umgesetzt werden, sodass man allen SuS und allen FSP gerecht wird?
    - Welche Effekte bzw. Lernziele können mit dieser Disziplin verfolgt werden?
- Welche Grenzen birgt das Stand Up Paddling für Förderschulklassen bzw. Menschen mit Behinderung?
- Eignet sich SUP als Maßnahme im Rahmen inklusiver Schulsportfahrten?
- Was muss sich für die Zukunft hinsichtlich beider Perspektiven noch ändern?

3 Methodik

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der theoretische Kontext für inklusiven Wassersport und das Forschungsinteresse dargelegt wurde, wird nun der Forschungsprozess beschrieben. Dies ist signifikant, um eine Nachvollziehbarkeit des Prozesses gewährleisten zu können. Er orientiert sich an der, im Anhang 7 präsentierten, schematischen Darstellung eines qualitativen Forschungsansatzes. Charakteristisch hierfür ist das zirkuläre Vorgehen, während jenes beim quantitativen Ansatz linear abläuft. Im Rahmen dieser Arbeit wird nach der Datenanalyse keine zweite Stichprobenziehung vollzogen, jedoch fließen Erkenntnisse aus bereits gehaltenen Interviews in nachfolgende ein. Das ist sinnvoll, da der Untersuchungsgegenstand zu Anfang schwierig abzuschätzen ist und jedes Interview schrittweise mehr Verständnis erzeugt. In Kapitel 3.1 wird die Wahl des qualitativen Untersuchungsdesigns begründet. Kapitel 3.2 beschreibt die Stichprobenziehung, sowie die Erstellung des Leitfadens und den Ablauf der Interviews. Zuletzt wird erklärt, wie die Interviews transkribiert und ausgewertet wurden (Kapitel 3.3).

3.1 Wahl der Untersuchungsmethode

In der empirischen Sozialforschung existieren im Wesentlichen zwei Forschungsansätze, die jeweils ihre Vor- und Nachteile besitzen. In der quantitativen Forschung geht es eher um die Prüfung und Belegung bereits bestehender Theorien, während der qualitative Ansatz diese erst zu entdecken versucht. Im Rahmen dieser Arbeit ist daher der letztere Ansatz gewinnbringender, da das Thema bislang ungenügend erforscht ist und keine konkreten Theorien bestehen. Während es in der quantitativen Befragung, mittels eines Fragebogens, des Vorausdenkens bedarf, um mit den Items alle Inhalte abzudecken, können in qualitativen Befragungen, durch „ein hohes Maß an Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand“ (Reinders & Ditton, 2011, S. 50) sogar Aspekte angesprochen werden, die der Forschende vorab nicht erwartet hätte. In erster Linie geht es dabei um Sichtweisen und Einstellungen der Teilnehmenden, die sie aus Erfahrungen mitbringen, weshalb die Wahl der Stichprobe von enormer Wichtigkeit ist (Bortz & Döring, 2016). „Explorative Studien werden oft als […] wenig strukturierte qualitative Studien durchgeführt […] etwa als Interviewstudien“ (S.192). Allerdings gibt es weite-

re Möglichkeiten, wie die teilnehmende Beobachtung. Diese wäre im Rahmen dieses Forschungsthemas ebenfalls denkbar gewesen, allerdings sprachen mehrere Faktoren dagegen. Zum einen war es aufgrund des Coronavirus und der Jahreszeit nicht möglich surfbezogenen Klassenfahrten persönlich beizuwohnen. Des Weiteren werden durch ein Interview Aspekte des subjektiven Erlebens von Experten, auch aus deren Vergangenheit, zugänglich. Sie bieten eine vergleichsweise schelle Informationsgewinnung mit dauerhafter Verfügbarkeit (z.B. Audio-Dateien), was die Auswertung und Interpretation erleichtert (Reinders, 2016). Der „persönliche Kontakt zwischen Interviewenden und Befragungspersonen [gilt] als Königsweg der Datenerhebung“ (Bortz & Döring, 2016, S. 375). Obwohl diese in aller Regel im Face-to-Face Gespräch geführt werden, gibt es ausweichende Varianten, die sich für die Situation sehr anbieten. Telefoninterviews und Online-Interviews, für die sich in dieser Arbeit entschieden wird, schützen nicht nur vor der Ansteckung am Coronavirus in einer Akutphase bzw. einem Lockdown, sondern bieten einen (zeit-)ökonomischen Vorteil. Zudem ist es möglich den Kreis der Befragten geografisch auszuweiten. Insbesondere im Bereich des Surfens macht es Sinn, Interviewpartner in Küsten- oder Wassernähe auszuwählen und sich nicht auf städtische Bereiche zu limitieren, da dort vermutlich weniger Kompetenz zu verzeichnen ist. Der Variantenreichtum von Interviewtechniken ist enorm, wobei sich diese insbesondere in ihrem Strukturierungsgrad unterscheiden. Das Leitfaden-Interview (halbstrukturiertes Interview) bietet sich aus diversen Gründen an und ist in der Sportpädagogik ohnehin weit verbreitet (Krieger, 2008). Als Mittelweg vereint diese Form die Vorteile des unstrukturierten und strukturierten Interviews (Reinders, 2016). Der Verlauf des Gesprächs basiert zwar auf vorformulierten Fragen, diese gelten allerdings nur als Gerüst für Datenerhebung und -analyse. Die Reihenfolge kann, je nach Situation, angepasste werden, wobei durch die partielle Standardisierung eine Vergleichbarkeit unterschiedlicher Interviewpartner möglich bleibt. Auf den Interview-Leitfaden wird in Kapitel 3.2.2 explizit eingegangen.

3.2 Erhebung der Daten

Nachdem nun die Wahl des Untersuchungsdesigns begründet ist, werden in diesem Kapitel die Interviewpartner und der Leitfaden dargestellt. Beide Aspekte sind sorgfältig auszuwählen und theoretisch zu legitimieren, da sie die Informationsgewinnung maßgeblich beeinflussen.

3.2.1 Interviewpartner

Da bei Interviews eine asymmetrische Kommunikation vorliegt, was bedeutet, dass der Befragte über Wissen verfügt, welches der Fragende in Erfahrung bringen möchte, ist die Wahl der Personen von großer Wichtigkeit. Experteninterviews können Fachwissen oder Praxis- und Handlungswissen hervorrufen. Im Vorfeld muss demnach überlegt werden, welche Personen auf Expertise in diesem Bereich zurückgreifen können, wobei die geringe Anzahl an Fachexperten die Suche nicht erleichtert (vgl. Bortz & Döring, 2016). Es wurde als sinnvoll erachtet die zwei, an Wassersportfahrten maßgeblich beteiligten, Akteure zu befragen. Durch zwei verschiedene Leitfäden werden die Perspektiven der Förderschullehrer*innen und Surflehrer*innen erfasst, um möglicherweise Diskrepanzen aufzudecken. Dadurch könnte die Surfschule ihr Angebot verbessern und mehr auf die Bedürfnisse der Förderschulen zuschneiden. Außerdem kann durch verschiedene Interview-Leitfäden die Expertise der Akteure mehr ausgeschöpft werden. Es wurde darauf geachtet verschiedene Vereine und Förderschulen auszuwählen, da so eine erhöhte Aussagekraft erzeugt wird. Die Akquirierung der Befragten erfolgte aus Eigeninitiative. Die Surfschulen konnten im Rahmen der Internet-Recherche gefunden werden. Sie unterstützten die Idee, nach erstmaliger Kontaktaufnahme, sofort. Kontakt zu Förderschullehrer*innen konnte über die Dozent*innen und Befragten hergestellt werden, sodass am Ende zwei Lehrer*innen einer Förderschule und ein Lehrer einer inklusiv arbeitenden Gemeinschaftsschule teilnahmen. Die Gesamtübersicht der Befragten ist der nachfolgenden Tabelle 1 zu entnehmen. Aus Zwecken der Anonymisierung wurde eine Kennzeichnung L=Lehrer*in und S=Surflehrer vorgenommen. Persönliche Faktoren, wie etwa das Alter, stellten kein Auswahlkriterium dar. Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf das Ergebnis hat, weshalb zu den insgesamt N=6 Befragten fünf männlich und eine weibliche Person gehören. Die Altersspanne der Befragten ist

ausgeglichen, sodass der jüngste Teilnehmer 38 und der älteste 69 Jahre alt ist. Es wurde, um die Erkenntnis breiter zu streuen, darauf geachtet, dass die Interviewten unterschiedliche Erfahrungswerte im inklusiven Wassersport mitbringen. Durch unterschiedliche Erfahrungszeiträume von zwei bis 34 Jahren, wird dies abgedeckt. Es sind Förderschulen vertreten, die bereits über Jahrzehnte inklusive Surffahrten unternehmen, während eine andere nur vereinzelte Erfahrung aufweist. Gleiches gilt für die Wassersportvereine bzw. Surfschulen, worunter eine bereits lange besteht und eine andere sich gerade neu bildet. Durch diese breite Fächerung innerhalb der Perspektiven wird eine größere Menge an Daten erzeugt. Die Personen hinter den Kennzeichnungen verfügen über unterschiedlichste Vorerfahrungen zum Untersuchungsgegenstand Stand Up Paddling. Die Lehrkräfte haben SUP teilweise noch nie selbst gemacht und auch nur vereinzelte Erfahrungen mit ihren Schulklassen. Die Surflehrer beherrschen teilweise jegliche Wassersportarten und besitzen Qualifikationen und Lizenzen, wie den SUP-Instructor. Im folgenden Unterkapitel wird nun die Erstellung des Leitfadens und der Ablauf des Interviews erläutert.

Tabelle 1: Interviewpartner*innen

Befragungsgruppe	Kennzeichnung	Geschlecht	Alter	Erstkontakt mit inklusivem Wassersport	Qualifikation	Interviewdauer
Förder-/ Inklusionsschullehrer	L1	W	48	2010	Sonderpädagogin	56:39 min
	L2	M	69	1991	Seiteneinstieg in Förderschule mit den Fächern Deutsch und Kunst, Sport fachfremd	47:45 min
	L3	M	39	2015	Inklusionsschullehrer mit den Fächern Sport und Englisch	46:26 min
Surflehrer	S1	M	58	1986	Kameramann, Surfschulinhaber	46:48 min
	S2	M	38	2016	Maschinenbauingenieur, Firmeninhaber für inklusives SUP	69:31 min
	S3	M	60	2018	Fachkrankenpfleger für Anästhesie/ Intensiv, Leitung SUP-Abteilung Wassersportverein	69: 07 min

3.2.2 Interviewleitfäden

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 erwähnt, musste für die jeweilige Befragungsgruppe ein individueller Leitfaden erstellt werden. Hintergrund dessen ist, dass es sich bei den Surfschullehrer*innen um Anbieter und bei den Förderschullehrer*innen um Nachfrager handelt. So könnten sich z.B. Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage herausstellen. Zudem sind die Kompetenzbereiche der Expertengruppen teilweise verschieden, was differenzierte Fragen bedarf. Im Großen und Ganzen ähneln sich die Rubriken der Leitfäden jedoch bis auf wenige Ausnahmen. Teilweise machte es Sinn, manche Fragen nur an die Befragungsgruppe zu richten, die darin auch Expertise aufweist. So wurden beispielsweise die Förderschullehrer*innen nach ihren Erfahrungen mit anderen inklusiven Klassenfahrten gefragt, was die Surflehrer nicht betrifft. Andersherum wurden diese nach Erfahrungen mit diversen Wassersportarten und deren Inkludierungschancen befragt, wozu wiederrum die Lehrer keine Erfahrungen mitbringen. Beide Parteien sollten außerdem angeben, wie zufrieden sie mit der Kooperation mit dem jeweils anderen sind. Die Reihenfolge der Fragen im Leitfaden orientiert sich nicht an der Anordnung der Unterkapitel des Theorieteils, sondern an der Sinnhaftigkeit der Gesprächsverläufe. Der finale Stand der Leitfäden ist den Anhängen 8 und 9 zu entnehmen. Gemäß des zuvor erwähnten zirkulären Vorgehens, resultiert dieser aus schrittweisen Überarbeitungen und ist demnach bei Weitem präziser als in seiner anfänglichen Variante. Er enthält jegliche Annotationen die dafür Sorge trugen, dass das Maximum an Informationen aus den Gesprächen extrahiert werden konnte. Inhaltlich sind die Fragen zum größten Teil aus Kapitel 2 abgeleitet, während sich, wie zuvor beschrieben, aus einigen Interviews neue Fragen erschlossen, die zuvor nicht vorausgeahnt wurden. An dieser Stelle wird vorerst darauf verzichtet jede einzelne Frage anhand des Theoriekapitels zu legitimieren, da im Prozess noch Fragen ausgelassen, sowie neue aufgenommen wurden. Im Auswertungskapitel wird anhand des Kategoriensystems ersichtlich, inwiefern, die einzelnen Kategorien zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Zur Erstellung der Leitfäden halfen die Hinweise der Autoren Reinders (2011) und Richartz (2008). Der Leitfaden ist für die Beantwortung der Fragestellung der Studie, von enormer Wichtigkeit, da er eine inhaltliche Vorstrukturierung ist und damit entscheidend beeinflusst, welche Ergebnisse die Erhebung hervorbringt (ebd.). Als besonders

wichtig wird dabei die Kommunikation zwischen Forscher und Beforschtem genannt, da diese in einem Arbeitsbündnis stehen und den Gegenstand gemeinsam konstruieren. Forscher*innen müssen folglich ein hohes kommunikatives Geschick an den Tag legen. Dazu gehört potentiell eine Anpassung der Fragen, je nach Gesprächssituation und die Aufnahme von Impulsen seitens der Interviewten, um daraus Fragen für weitere Interviews abzuleiten. Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass sie Gesprächsanteile seitens der Befragten generieren. In Einzelfällen, wie im nachfolgenden Exempel, dienten Ja/Nein-Fragen der Quantifizierung von Erkenntnissen.

> *I: Also würdest du sagen, dass sich Wassersport als inhaltlicher Schwerpunkt einer inklusiven Klassenfahrt eignet?*
>
> *S1: Ja 100%ig.*

Durch diese Information konnte ausgezählt werden, wie viele der Lehrer*innen bzw. Surflehrer*innen sich für die Eignung aussprechen. Auf die Tatsache, dass es für eine Quantifizierung mehr Befragte geben müsste und auf weitere potentielle „Messfehler“, wird in der Methodenkritik (Kapitel 5.2) eingegangen. Vor dem Einsatz des Leitfadens in der Feldforschung, wurde er mittels der „Concurrent Think Aloud“-Technik, wie in Häder (2015) beschrieben, validiert. Bei dieser Pretest-Methode werden Befragte, während der Beantwortung der Frage, zu lautem Denken aufgefordert, um Verständnisprobleme aufzudecken und gegebenenfalls die Formulierungen zu verbessern. Durchgeführt wurde die Methode mit einem sportuninteressierten Bekannten, mit einem Sportstudenten, der ein wenig Erfahrung im Bereich Windsurfen mitbringt und mit einem Experten einer Surfschule.

3.3 Auswertung der erhobenen Daten

Vor Beginn eines jeden Interviews wurde das Einverständnis über die Tonaufzeichnung[2] eingeholt, sowie darüber informiert, dass ihre Daten vertraulich behandelt werden und lediglich dem Forschungszweck dienen. Vor den eigentlichen Interviews fanden telefonische Vorgespräche statt, um die Befragten über das Forschungsthema in Kenntnis zu setzen. Außerdem diente dies der Schaffung eines vertrauteren Klimas zwischen dem Interviewenden und dem Interviewten, was nach Krieger (2008) elementar wichtig ist. Zur Auswertung wurden die Interviewaufzeichnungen auf die relevanten Inhalte gekürzt, sodass die Länge im Durchschnitt 56:03 Minuten betrug. Die Informationen zu den einzelnen Interviews können in Tabelle 1 abgelesen werden. Die Tatsache, dass die Interviews mit den Surflehrern durchschnittlich länger waren, lässt sich auf ihre höhere Expertise zurückführen. Zwei Interviews fanden über ein Videotelefonat und die anderen vier über ein klassisches Audiotelefonat statt. Nachfolgend wird nun darauf eingegangen, wie aus den gewonnenen Rohdaten Erkenntnisse abgeleitet werden konnten.

[2] Die Audiodateien befinden sich auf dem beigelegten Speichermedium (CD).

3.3.1 Transkription

Der erste Schritt der Datenaufbereitung galt der Transkription und Anonymisierung der Aufnahmen. Im Gegensatz zu detaillierteren Transkriptionssystemen, wie sie Bortz und Döring (2016) beschreiben, wurde das Interviewmaterial lediglich wörtlich transkribiert, da nur der Inhalt eine Rolle spielt. Auf die Kenntlichmachung von Pausen, Tonhöhen und nonverbaler Äußerungen wurde verzichtet. Die „wörtliche Transkription“ bietet sich an, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Zentrum steht und die sprachliche Ausgestaltung eher nebensächlich ist (Gläser-Zikuda, 2011). In Anhang 5 ist ein exemplarisches Transkript[3] mitsamt Zeitangaben und fortlaufender Zeilennummerierung zu sehen. Die Transkription erfolgte ohne Zuhilfenahme eines Computersystems. Angelehnt an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem von Stelting et al. (2009) wurden die folgenden vereinfachten Transkriptionszeichen inventiert.

Tabelle 2: Eigene Transkriptionszeichen

Zeichen	**Bedeutung**
Nummerierungen	Zeilennummern
I	Interviewer
L1-3, S1-3	Befragte*r
…	Aussage nicht abgeschlossen
(…)	Weggelassen, da inhaltlich irrelevant
(---)	Anonymisierung von Namen

3.3.2 Wahl der Auswertungsmethode

Die Transkripte wurden gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet, die in der Lehr- und Lernforschung oft Anwendung findet (Gläser-Zikuda, 2011). Nach Bortz und Döring (2016) erfreut sich diese Methode insbesondere im deutschsprachigen Raum großer Beliebtheit. Sie nimmt eine Zwischenposition zwischen dem qualitativen und quantitativen Forschungsansatz ein und zeichnet sich durch ihr systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus,

[3] Das Gesamttranskript, welches sich auf 2033 Zeilen beläuft, ist aufgrund der Übersichtlichkeit dem Speichermedium (CD) zu entnehmen.

welche die Subjektivität des Auswertenden reduziert. Beim induktiven Vorgehen ist das Ziel Kategorien zu entwickeln, indem das qualitative Datenmaterial schrittweise auf Hauptinhalte reduziert wird. Es wurde sich für die induktive Vorgehensweise entschieden, weil es zum Forschungsgegenstand bisher zu wenig Literatur gibt, um spezifische Potentiale vorformulieren zu können, welche man dann deduktiv hätte überprüfen können. Mayring (2002) inventierte drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In dieser Arbeit wurde sich für Erstere entschieden, da diese mit dem induktiven Vorgehen gut in Einklang zu bringen ist. Der Autor beschreibt die zusammenfassende Inhaltsanalyse wie folgt:

> „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und] durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist." (Mayring, 2002, S. 115)

Es wurde sich an das Vorgehen, wie es Mayring (2015, S. 69 ff.) erklärt, gehalten. Zwecks der Nachvollziehbarkeit wird dieses hier kurz erläutert. Weiterführend kann es in seinem Werk nachgelesen werden. Das Ablaufmodell und die Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind den Anhängen 3 und 4 zu entnehmen. Nach dem die Interviews transkribiert vorlagen, mussten zunächst die Analyseeinheiten festgelegt werden. Als Kodiereinheit fungierten alle bedeutungstragenden Elemente. Die Kontexteinheit wurde als gesamtes Interviewtranskript, zuzüglich der Hintergrundinformationen zum Befragten determiniert. Außerdem wurde die Auswertungseinheit als das gesamte zur Verfügung stehende Material bestimmt. Durch eine schrittweise Paraphrasierung, zur Entfernung ausschmückender Textbestandteile, gefolgt von einer Generalisierung, konnte das Material reduziert werden. Nachdem die Kategorien feststanden wurde rücküberprüft, ob sie das Ausgangsmaterial noch repräsentierten. In Anhang 6 ist ein Auszug aus der Kodiertabelle zu betrachten[4].

[4] Die gesamte Kategorisierung ist dem Speichermedium zu entnehmen.

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die mittels der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Kategorien werden in diesem Kapitel vorgestellt, inhaltlich erklärt und mit wörtlichen Zitaten der Befragten, die dem Transkript zu entnehmen sind, belegt. Aus Abbildung 5 kann die Struktur und der Sinn der Kategorien entnommen werden. Das Inklusionsverständnis bildet die Basis, sodass sich dann aus zwei Richtungen der inklusiven Wassersportfahrt genähert wird. Links wird von der Inklusion in (Förder-)schulen und auf Klassenfahrten begonnen und rechts der inklusive Wassersport präsentiert. Durch die sich beidseitig ergänzende Expertise der Befragten nähert man sich dem Forschungsgegenstand schrittweise. Zuletzt wird die Sportart SUP zunächst in ihrer Charakteristik untersucht, woraufhin es dann um die inklusiven Potentiale der Wassersportdisziplin geht. Da die Perspektiven der Surflehrer und Förderschullehrer*innen nur in einzelnen Fragebereichen differieren, werden sie in einem gemeinsamen Kategoriensystem ausgewertet. Teilweise sind in Kategorien, aufgrund von Expertenbereichen nur die Ergebnisse einer Befragtengruppe dargestellt. In den meisten Kategorien werden die Sichtweisen der Surflehrer*innen und Lehrkräften untereinander, sowie im Vergleich zueinander beleuchtet. Die Gesamtübersicht der Kategorien und Subkategorien ist der Abbildung 6 zu entnehmen. Zu Beginn werden die einzelnen Kategorien jeweils kurz legitimiert und in den Gesamtkontext eingeordnet.

Abbildung 5: Aufbau der Kategorien

Abbildung 6: Übersicht Kategoriensystem

K 1 Inklusionsverständnis

Zunächst wurde sich ein Überblick über das Inklusionsverständnis der Befragten verschafft, da dieses für inklusiv arbeitende Akteure elementar ist. Alle Interviewten sind imstande ihre individuelle Auffassung des Begriffes auszuführen, obwohl auffällt, dass L1 und L3 gerne eine exakte Definition hätten angeben wollen und teilweise eher den Integrationsbegriff parat haben: *„Mein Referendariat liegt ein bisschen zurück. Damals haben wir das Ganze noch Integration genannt. Dann wurde es jetzt Inklusion vor ein paar Jahren." (L3, Z.589 f.)*. Inklusion bedeutet für die Befragten, wenn Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsame Unternehmungen tätigen können und insbesondere die Menschen mit Behinderungen vorbehaltlos Zugang zu allen Aktivitäten haben. Wenn Menschen aufgrund ihrer Einschränkung nicht mehr aktiv partizipieren können, sollte das „dabei sein" die kleinste Schnittmenge sein. S1 fasst dies gut zusammen und ergänzt die rechtliche Grundlage, die jeden Menschen zur Umsetzung auffordert: *„Inklusion ist, wenn Menschen mit Einschränkungen aller Art, also mit körperlichen oder geistigen Behinderungen trotzdem, auch aufgrund ihrer Einschränkung in die Gesellschaft integriert sind [und] wie es auch schon das Teilhabegesetz oder die UN-Behindertenrechts-Charta sagt, an allen Aktivitäten teilhaben [können]." (Z.875-878)*.

So herrscht insgesamt große Einigkeit hinsichtlich des Verständnisses. Nun war es noch interessant herauszufinden, wann die Befragten Inklusion als gelungen betrachten, wobei angeführt wurde: *„Gelungen ist es natürlich, wenn es total egal ist, ob ich eine Behinderung habe oder nicht und ich den gleichen Fun haben kann, wie einer ohne Behinderung." (S2, Z.1232 f.)*. Außerdem wurde als wichtig angesehen, dass es unabhängig von der Art der Behinderung ist und behinderte Menschen den Nicht-Behinderten in ihren Partizipationsmöglichkeiten nicht nachstehen dürfen. Allerdings genüge es nicht, wenn die Chancen lediglich bestehen, sondern es muss tatsächlich ein soziales Miteinander „zwischen ALLEN Menschen" (S3, Z.1703) stattfinden. Wünschenswert wäre es, wenn während der gemeinsamen Teilhabe an einer Aktivität, die Einschränkung von niemandem mehr wahrgenommen wird.

Auf die Frage nach dem aktuellen Stand der Inklusion, haben die Lehrer*innen sich direkt auf ihr Gelingen im Schulbereich bezogen. Deshalb wurde hieraus eine neue Kategorie (K 2) gebildet. Die Wassersportexperten haben ihre Beobachtung

an den gesellschaftlichen Prozess angelehnt. Zwei der drei Befragten äußerten sich äußerst negativ über das Gelingen der Inklusion: „*Es ist ja immer noch ein Tabu-Thema, sobald jemand anders ist, anders auftaucht, anders tickt. Dann meinen andere Menschen, sie wären was Besseres und sie wären Mensch und die anderen wären nicht unbedingt Mensch, sondern Behinderte, die man irgendwo diskriminieren könnte, müsste oder sollte.“ (S3, Z.1698-1701)*. Die Surflehrer berichten dabei aus Erfahrungen ihrer Wassersportvereine- und Schulen, bedingt dadurch, dass sie mit ihren inklusiven Angeboten teilweise belächelt werden und nicht immer auf Unterstützung stoßen. Gründe, um die es in dieser Arbeit nicht gehen soll, suchen sie in der Politik und sehen den Anlass, „*dass da eigentlich Gesetze notwendig sind, die das zur Pflicht machen, wo auch dann für die Nicht-Willigen, die das nicht umsetzen, das Gesetz Strafen vorsieht.“ (S1, Z.891 f.)*. Alle drei Surflehrer sind fest davon überzeugt, dass ihre inklusiven Wassersportangebote enorme inklusive Potentiale aufweisen, doch darauf wird in (K 4) explizit eingegangen.

K 2 Inklusion in der Schule

Schulische Inklusion wird, unter den drei befragten Lehrkräften, als die gemeinsame Beschulung bzw. Teilnahme am gleichen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verstanden. Auf die Frage, inwiefern diese im Schulalltag realisierbar sei, einigen sich die Lehrkräfte, dass sie in ihren Schulen das Bestmögliche versuchen alle Schüler*innen zu inkludieren, es allerdings ernstzunehmende Grenzen gebe. Darunter zählen personelle, finanzielle und bauliche Bedingungen, konkreter ein Lehrermangel bzw. zu geringe Stundenkontingente und die fehlende pädagogische Ausbildung von Schulbegleiter*innen. Die Befragten wünschen sich, dass *„da eben wirklich ein Miteinander stattfindet und man das gar nicht gemerkt hat, welches die Förderschüler sind und welche nicht.“ (L1, Z.15 f.)*, weil erst dann die Inklusionsschüler*innen inkludiert seien. In der Realität sähe dies allerdings anders aus, was L3 anhand eines Fallbeispiels, einer Schülerin mit dem FSP geistige Entwicklung verdeutlicht: *„Zum einen hatten wir eine Förderschullehrerin dabei, wie auch am Schultag, in Doppelbesetzung. Aber größtenteils hat sie die halt genommen und ist mit ihr, wenn die anderen Kinder Unterricht hatten, in einen anderen Raum verschwunden, um sie da zu beschulen. Da kann man sich fragen: ‚Ist das Inklusion? Ja oder Nein?‘*

Weil, wenn wenigstens die kleinste Schnittmenge sein könnte, dass sie dabei ist. Dann sollte man das irgendwie möglich machen in so einem inklusiven Gedanken." (Z.591-596).

Auch L1 und L2 wünschen sich, dass Inklusionskinder nicht ständig aus dem Unterrichtsraum in einen anderen Lernraum separiert werden, weil dies mit dem Inklusionsgedanken kollidiert. Andererseits geben sie an, dass Behinderte nicht in alle Unterrichtsbereiche zu inkludieren wären und dies beispielsweise in Mathematik oder Deutsch nicht funktioniere, weil Nicht-Behinderte nicht immer Rücksicht nehmen können. L3 stellt heraus, dass dies abhängig vom vorliegenden FSP ist, da er beispielsweise eine Rollstuhlfahrerin mit Gymnasialempfehlung in der Klasse hatte. Allerdings benötigen wiederrum Schüler*innen mit dem FSP geistige Entwicklung teilweise spezielle Lernbedingungen, die man ihnen nicht verwehren sollte. Es ist abzuschätzen, wann Unterrichtsphasen im Plenum oder eher individuelle Förderung sinnvoller sind. Der Erfolg der Inklusion bzw. das Standing der Inklusionskinder korreliert, laut L3, mit dem Alter der Mitschüler*innen und den Teilhabemöglichkeiten des Kindes. Die Lehrkraft erinnert sich: *„Also das war z.B. mit der Rollifahrerin in meiner Klasse damals so. Am Anfang war das ein Traum. Da haben die Kinder sich drum geschlagen, wer das Mädchen im Rollstuhl schieben darf." (Z.619 f.)*, während die Rollstuhlfahrerin in steigender Klassenstufe wohl zunehmend an Ansehen verlor. L2 fasst zusammen: *„Also ich finde das immer so schwierig mit der Inklusion, weil die ist ja in Deutschland, sage ich ja, gescheitert bis jetzt." (Z.571 f.)* und sucht, ohne dazu aufgefordert zu werden, nach den wenigen Chancen, die realisierbar sind. Interessanterweise konstatiert die Lehrkraft wenig später im Interview: *„Sport ist sicherlich eins der besten Fächer Inklusion möglich zu machen." (Z.575 f.)*. Auch L1 gibt als Ausblick, dass Inklusion im Rahmen der Wassersportfahrt zumindest besser funktioniere, als im Klassenraum. Die Gelingensbedingung, dass die Behinderung der Person außen vor bleibt und nicht mehr auffällt, sehen sie dort erfüllt: *„[Wassersport] ist natürlich, wie fast alle Sportarten […] eine super Möglichkeit für die Inklusion. (…)*[5] *Auch die Förderschüler mit Regelschülern zusammen auf dem Wasser. Wenn die auf dem Wasser im Surfanzug sind, ist da kein Unterschied. Die sehen alle aus wie Leberwürste." (L2, Z.572-*

---

5 (…) bedeutet, dass es bereits bei der Transkription ausgelassen wurde.

575). Dies soll hier nur als Ausblick fungieren, da die spezifischen Gründe in einer späteren Kategorie noch expliziert werden.

K 3 Inklusion auf Klassenfahrten

In dieser Kategorie wird der Frage auf den Grund gegangen, inwiefern Klassenfahrten generell bereits inklusive Effekte implizieren. Da in K 5 das inklusive Potential von Wassersportfahrten beleuchtet wird, muss ferner hinterfragt werden, ob das Gesamtpotential dem Wassersport, dem Setting der Klassenfahrt oder der Kombination aus beiden zuzuschreiben ist. In diesem Kapitel wurden themenbedingt eher die Lehrkräfte befragt, die daraus Erfahrungen ihrer Wassersportfahrten einfließen ließen. Diese Kategorie stellt lediglich Chancen dar, die auch auf Klassenfahrten mit anderen Schwerpunkten übertragbar wären. Alle drei Lehrkräfte sind sich einig, dass Klassenfahrten, im Vergleich zum Regelunterricht und dem Setting Klassenraum, Potentiale bergen. Sie werden als eindrückliche Erfahrungen für die Lernenden beschrieben, so L1: *„Das erweitert deren Horizont ganz enorm, wenn die daran teilnehmen. Also die erleben da in der einen Woche lauter Sachen, die sie so noch nie gemacht haben.“ (Z.35-37)*. Dazu gehört die Übernachtung im ungewohnten Kontext, die Orientierung in einer neuen Umgebung, ggf. Selbstverpflegung. Es besteht eine neue Chance der Kontaktaufnahme, so erinnert sich L2: „*Da haben sich auch Freundschaften neu entwickelt, die in der Schule im Klassenverband in dieser Form hätten nicht entstehen können.“ (Z. 359-360)*. Für die Förderschüler, die aufgrund ihrer Behinderungen sonst weniger Kontakt zu fremden Menschen haben, bildet das eine Lernsituation. Dazu beschreibt L1: *„Dann gibt es ja auch viele Leute, die da vorbeikommen, die sie sehen. Es gibt andere Schüler, die da vorbeikommen und auch Erwachsene. Da müssen sie lernen mit umzugehen.“ (Z.39-41)*. Im Rahmen einer Klassenfahrt werden aufgrund der Gruppendynamik die Hilfsbereitschaft und die Übernahme von Verantwortung gestärkt. S2 geht sogar noch weiter und sagt: *„Also was mein Ziel wäre, bei so einer Klassenfahrt, ist dass die Kids die Betreuung mit übernehmen. Das würde ja nur Sinn machen, weil dann entsteht ja eine Inkludierung. (…) Wenn die Kids gucken: ‚Hey der Rolli muss jetzt da hoch! Lass uns mal alle anpacken, wir schieben*

jetzt den Klaus[6] hoch.'" (Z.1549-1552). L3 stellt heraus, dass dies nicht nur für Inklusionsklassen, sondern auch für Regelschulklassen gilt: „*Dann finde ich, da ergeben sich Potentiale was helfen und Verantwortung übernehmen angeht. Ich habe natürlich jetzt immer im Blick wie unsere Förderschulkinder sich da verhalten haben. Auch für eine Klasse wo keine Förderschulkinder bei sind, finde ich es immer spannend, weil da eine ganz neue Konstellation aufkommt" (Z.639-642)*. Wenn allerdings eine inklusive Klassenfahrt unternommen wird, sollte gesichert sein, dass alle Kinder und Jugendlichen teilhaben können. S2 führt diesbezüglich ein Negativbeispiel an: *„Wenn die teils nicht klettern können, dann würde ich davon abraten. Weil dann hast du nämlich genau den Fall, den du nicht willst. Das ist nämlich dann nicht mehr inklusiv, weil die Menschen, die nicht mitmachen können, sitzen unten." (Z.1460-1462)*. Die Lehrkräfte berichten an ihren Förderschulen bzw. inklusiven Gemeinschaftsschulen von Wassersportfahrten, Skifahrten, Fahrradtouren, sowie einer Kanufreizeit, die sich als inklusiv herauskristallisierten. Allerdings haben sie kein alternatives Angebot zur Wassersportfahrt mit begleitet, weswegen sie diese nicht vergleichen können. Generell stellen die Lehrkräfte dar, dass ihnen ein Sportbezug auf der Klassenfahrt wichtig war, so wurde auch auf den Wassersportarten als Zusatz ein Fahrrad- und Inliner-Verleih angeboten, um das Gleichgewicht der Schüler*innen zu schulen. Einer der Wassersportexperten ergänzte noch den Aspekt des Handy-Verzichts im Rahmen einer Klassenfahrt. In K 5 geht es spezifischer um die Wassersportfahrt, wo geschaut wird, ob diese die hier genannten Potentiale noch übertrifft.

K 4 Inklusiver Wassersport

In dieser Kategorie geht es um den Wassersport für Menschen mit Behinderungen. Inklusive Wassersportfahrten und die Sportart SUP, die den eigentlichen Forschungsgegenstand ausmachen, werden in den Kategorien K 5 – K 7 spezifiziert betrachtet. Diese machen allerdings nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten inklusiven Wassersportangebot aus. Hier sollen nun die Motivation und die Arbeitsstrukturen in den Wassersportschulen und -vereinen latent gemacht werden, weil sich daraus Aufschlüsse hinsichtlich der Forschung ergeben. Dies umfasst le-

6 Fiktiver Name

diglich allgemeine Erfahrungen, die auf das inklusive SUP übertragbar sind und behinderungsübergreifend gelten. Dafür wurden mehrere Subkategorien gebildet, die nun präsentiert werden.

K 4.1 Entstehung

Wie bereits der Tabelle 1 zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Zeitpunkte der Erstkontakte der Wassersportexperten. Während S1 bereits in den 1980er Jahren seinen blinden Kommilitonen Windsurfen und Katamaransegeln beibrachte, widmen S2 und S3 sich erst seit kurzem der inklusiven Arbeit. Interessanterweise geben die beide auf die Frage nach ihrem Hintergrund an, keine Bekannten mit einer Behinderung zu haben. S2 gibt als seinen damaligen Impuls an: *„[W]arum sollen das nicht ALLE mitmachen können? Ich liebe es so in Nischen zu arbeiten.“ (Z.1241 f.)*. Und S3 konnte auf der Alster in Hamburg einige Menschen mit Down-Syndrom beobachten, die dort SUP betrieben. Da er die Idee so genial fand, erkundigte er sich in einer inklusiven Wassersportschule über die Möglichkeiten und bildete kurz darauf eine eigene inklusive SUP-Abteilung. Dagegen beschreiben S1 und S2 keine Vorreiter gehabt zu haben. So vertrat S1 nach einer schweren Wirbelsäulenverletzung, bei dem ihm der Wassersport als Regenerationsmaßnahme geholfen hat, die Meinung, dass dieser sich für therapeutische Zwecke eigne. Es bedarf allerdings einer wissenschaftlichen Sicherung dieser Vermutung. Hinsichtlich der Ideenfindung sind sich die drei Befragten einig, dass diese Eigeninitiative bedarf. S3 erzählt: „*Ich habe mich selber hier bei uns im Verein den Rollstuhl auf das SUP gebunden und mich dann draufgesetzt und das klappte wunderbar.“ (Z.1800 f.)*. Dabei war es ihm wichtig, sich in die Lage der Menschen mit Einschränkung hineinzuversetzen, um ihre Bedürfnisse bzw. Ängste nachzuvollziehen, während S1 mit Teilnehmer*innen mit Behinderungen gemeinsam phantasierte. Die Idee erst einmal Nicht-Behinderte zum Testen einzusetzen hatte auch S2: „*Ich wusste nicht was die (Rollifahrer) für Ängste mitbringen oder was ich beachten muss. Darum habe ich erstmal den Deutschen Rollstuhl Verband kontaktiert und wir haben erstmal Fußgänger (ohne Behinderung) in Rollstühlen draufgeschoben.“ (Z.1204-1206)*. Es sei gemäß aller Interviewten nur möglich Konzepte voranzutreiben, wenn Erfahrungen mit anderen Vereinen geteilt werden, damit diese nicht die gleichen Fehler machen.

K 4.2 Ziele

Die Befragten (S1-S3) geben an, von den inklusiven Potentialen überzeugt zu sein. Anhand ihres Engagements, erkennt man bei den Wassersportexperten eine sehr inklusionsfreudige Einstellung, so S3: *„Wir möchten, dass Menschen mit Behinderung genau die gleichen Möglichkeiten haben, wie alle anderen am Sport, am Wassersport teilzunehmen“ (Z.1706 f.)*. Auf die Frage, mit welchem Ziel die Befragten ihr Angebot offerieren, konkretisieren sie, dass sie aufklärende Zwecke verfolgen: *„Denn diese Information, dass man auch mit Einschränkungen, mit Handicaps, selbst mit schweren oder Mehrfachbehinderungen ohne große Einstiegshürden am Wassersport partizipieren kann, das ist etwas was im Extremfall sogar Leben retten kann. Es gibt ja unheimlich viele Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Einschränkung und Behinderung Depressionen entwickeln oder gar den Wunsch, im Extremfall, weiterzuleben, verlieren. Denen fehlt irgendwas, wofür sie brennen, was ihnen neue Lebenskraft [und] Lebensfreude vermittelt.“ (S1, Z.907-913)*. Ferner möchten zwei der befragten Surflehrer*innen ihren Nachfragern auch ein neues Hobby eröffnen, was natürlich die Frage nach den Adressaten aufwirft.

K 4.3 Adressaten

Das Angebot der Wassersportvereine wird in erster Linie von Privatpersonen genutzt. Hinsichtlich der Altersgruppen geben S1 und S2 an, dass sie bereits mit behinderten Menschen von 4-80 Jahren gearbeitet haben. Interessant ist die Haltung von S3, der sein Programm nur für Erwachsene anbietet. Diese seien für sich selbst verantwortlich und können folglich nicht von ihren Eltern abgeblockt werden. Zwar geben alle Befragten an bereits größere Gruppen, laut S2 bis 35 Leute, mit auf dem Wasser gehabt zu haben, allerdings seltener Förderschulen: *„Ich habe gesagt, mir ist das erstmal zu anstrengend in der Kommunikation, muss ich ganz ehrlich zugeben. Da kommen viel mehr Ängste von den Lehrern, da habe ich erstmal keine Lust draufgehabt.“ (Z.1446-1448)*. Diese Hürde sollte in der Phase des Aufbaus erst einmal eliminiert werden, sodass anderweitig nach interessierten Menschen mit Behinderung gesucht wurde. Der Erfahrung nach melden sich Menschen mit Behinderung nicht aus eigenem Antrieb, weswegen die Vereine Kooperationspartner wie Lebenshilfen, Behinderten-Werkstätten und weitere nutzen, die weniger strikte Auflagen als Schulen mitbringen. Die Lernvoraussetzungen der Ad-

ressaten fallen teilweise sehr gering aus: *„Das heißt Bewegung haben diese Menschen nicht, die sind bewegungsarm, haben kaum Muskulatur, haben kaum Ausdauer.“ (S3, Z.1765 f.)*. Gerade deswegen versprechen sich die Experten umso größere Reize, indem sie diesen Menschen einen Zugang zum Wassersport verschaffen. Des Weiteren ist fraglich, wie gut die Kooperationen funktionieren. Insbesondere von den Befragten S2 und S3 wird gespiegelt, dass man mit derartigen sozialen Projekten eigentlich gute Chancen habe. Auch Schulen würden, laut S3, wenn sie kein Transportproblem hätten, das Angebot gerne wahrnehmen. Als weitere Kooperationspartner werden die Aktion-Mensch, Sparkassen, die DLRG, der Deutsche Kanu-Verband, der deutsche Rollstuhlverband und Landessportverbände angegeben. Vermutlich gibt es noch weitere Kooperationspartner, wobei es nicht Aufgabe dieser Arbeit ist, diese darzulegen. S3 gibt an, dass es sich als hilfreich erwies, Begleitpersonen aus den Einrichtungen (z.B. Behinderten-Werkstätten) als SUP-Instructoren auszubilden, sodass diese für ihre Institutionen zuständig sind. Sie dienen somit als Kontaktpersonen und entlasten das Personal des Vereins.

K 4.4 Charakteristik des Wassersports

Laut den Befragten ist davon auszugehen, dass der Wassersport bereits aufgrund seiner Charakteristik, inklusive Potentiale impliziert. So eigne sich dieser, da die Einstiegsbarrieren verglichen zu anderen Sportarten niedriger seien, worauf in K 7 noch anhand des SUP eingegangen wird. S1 geht noch weiter und behauptet die Erfahrung gemacht zu haben, *„dass eine Behinderung tatsächlich auch ein Vorteil sein kann, beim Erlernen von Wassersport. Es ist tatsächlich so, dass Blinde schneller Windsurfen und Segeln erlernen können, als Menschen ohne Sehbehinderung.“ (Z.902-904)*. Für viele Behinderte sei das Erschließen des Wassers eine Seltenheit, sodass die elementaren Naturerlebnisse ihren Horizont erweitern, „w*eil die sonst nie Anreize kriegen in dem Sinne, weil einfach ihr Leben reizlos ist.“ (S3, Z.1991 f.)*. Dies gilt selbstverständlich nicht für alle Behinderungsarten und soll an dieser Stelle niemanden diskriminieren. Allerdings ist beispielsweise die Änderung der Perspektive und das Bestaunen des Landes, eine Ersterfahrung. Das liegt daran, dass es für Rollstuhlfahrer nicht viele Möglichkeiten gibt, auf das Wasser zukommen. Im Rahmen des Wassersports kommt man ebenso nicht umhin, den Abwechslungsreichtum von Wetter, Wind, Wolken, Wellen, Ebbe und Flut, Son-

nenaufgängen bzw. -untergängen hautnah mitzuerleben. Charakteristisch für den Wassersport sei zudem die Begegnung auf Augenhöhe, zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, sowohl im Breitensport als auch im Hochleistungsbereich, wie dem ehemals paralympischen Segelsport. Ein elementarer Bestandteil, der im Bereich des SUP nur per Zugseil erreicht werden kann, sei das Empfinden des Gleitens auf dem Wasser: *„Und auf dem Wasser, egal ob mit dem Katamaran oder mit dem Surfbrett ins Gleiten zu kommen, triggert diese Glücksgefühle und -hormone. Also das sorgt jedes Mal für Endorphin-Ausschüttung, die auch unsere Teilnehmer total in Erstaunen versetzen, weil sie das gar nicht für möglich gehalten haben, dass sie überhaupt daran teilhaben können" (S1, Z.914-918)*. Durch die Maßnahmen erziele man nachhaltige Erlebnisse bei den Teilnehmer*innen: *„Das ist was, was man sein Lebtag nicht vergisst." (S1, Z.989)*.

K 4.5 Angebote

Wenn man die Angebote der drei Wassersportverein zusammennimmt, gibt es das Katamaransegeln, Jollensegeln, Kanufahren, Kajakfahren, Sitz-Wasserski, Sitz-Kitesurfen, Flaschentauchen, Wellenreiten, sowie Windsurfen und seit neuestem Stand Up Paddling. Unter den drei Wassersportexperten herrscht Einigung darüber, dass aus diversen Gründen, dem SUP die größte Eignung für den Schulbereich beizumessen ist. Auch die Lehrkräfte bringen die meisten Erfahrungen im Bereich Windsurfen und SUP mit. Das ist Anlass genug, die Sportart in K 6 und K 7 genauer zu betrachten.

K 4.6 Grenzen

Wie bereits in K 4.2 angedeutet, ist die Kooperation mit Schulen aufgrund deren Ängste problematisch. Als größtes Hindernis werden von den Surflehrern tatsächlich die Mitmenschen aufgefasst. *„Das sind manchmal diejenigen, die diese Behinderung erst zu einer Behinderung machen" (S3, Z.1735 f.).* Diese verbinden mit dem Wasser natürlich eine Ertrinkungsgefahr bei gleichzeitiger Abgabe der Verantwortung an den Übungsleiter. Für alle Befragten gilt: *„Im gesamten Wassersport können Menschen mit Behinderungen einfach viel mehr machen, als Eltern, Betreuer, Pfleger, Ärzte oder gerade auch die Allgemeinheit ihnen zutraut." (S1, Z.1006-1008)*. Allerdings vollziehen sie die Befürchtungen zum Teil nach: *„Das ist einfach für manche schwer zu verstehen***,** *die wollen einfach beschützen, in Watte*

einpacken, behüten“ (S3, Z.1734 f.). Um Menschen mit Behinderung sprichwörtlich ins Boot bzw. auf das SUP-Board zu holen, bedarf es einer Aufklärung hinsichtlich Sicherheit und Vertrauen. Berichtet wird von Umdenkprozessen oder gar Aha-Erlebnissen, bei denen den Menschen klar wird, dass es Möglichkeiten gibt. Laut S3 gilt: *„Wenn man diesen Menschen diese Barrieren im Kopf wegnimmt oder den Angehörigen, dann kriegt man alles gewuppt.“ (Z.1915 f.)*. Der inklusive Wassersport benötigt viele Helfer, oft Ehrenamtliche, die den Transport auf das Sportgerät, wieder zurück an Land und durchgehend Sicherheit gewährleisten müssen*. „Assistenz ist wichtig beim inklusiven Wassersport, um diesen Menschen einfach die Möglichkeiten zu bringen, d.h. auf das Board bringen, Rollstuhl positionieren, das Board festhalten, wenn die sich da raufrobben.“ (S3, Z.1850 f.).* Darauf wir in K 7.3 noch genauer eingegangen. Ein weiteres Problem was die Wassersportvereine sehen ist, dass diese Sparte kommerziell wenig erfolgreich ist, da Krankenkassen es nicht finanzieren, was in anderen Ländern der Fall sei.

K 4.7 Stand in Deutschland

Aus den vorangegangenen Subkategorien wurde bereits einiges über den Stand deutlich, dass in Deutschland der inklusive Wassersport noch nicht in der Gesellschaft angekommen sei. Momentan sei primär die Aufklärungsarbeit wichtig, um mehr Vereine mit den Ideen zu versorgen. Teilweise macht sich unter den Befragten Enttäuschung breit: *„Ich habe versucht andere Vereine anzusprechen. Die Vereine wollen einfach nicht. Die wollen einfach nur ihr normales Programm durchziehen. Ohne Men-Power. Dass jeder als Individuum Wassersport betreiben kann, aber ohne Assistenz. Das heißt, die wollen einfach keinen Assistenzsport anbieten.“ (S3, Z.1847-1850)*. Da allerdings wie zuvor beschrieben viele Helfer benötigt werden, können sie diese Ansicht teils nachvollziehen: *„Das (…) können die Vereine einfach nicht leisten und das ist einfach nachteilig.“ (S3, Z.1852 f.)*. Die Experten sehen dieses Problem als gelöst an, wenn die Aufklärung weiter fortschreitet. Die infrastrukturellen Vorkehrungen bereitzustellen, sei in Deutschland kein finanzielles Problem: *„Es geht einfach um eine Willensbekundung, um die Absicht das umzusetzen und den Mut. Und den haben wir hier scheinbar nicht.“ (S1, Z.1027 f.)*. Die Situation in Deutschland sei im internationalen Ländervergleich rückständig: *„In Amerika fangen die jetzt sogar offizielle Ausbildungen an, Surftherapie-Lehrer zu werden. Also Lehrer für Behinderte, die Wellenreiten lernen*

wollen. Das, aufgrund der Corona-Krise, passiert jetzt online. (…) Die haben jetzt 30 Leute aus 20 Ländern genommen. Und das ist natürlich toll, weil sich das dadurch weiterverbreitet" (S1, Z.1011-1015). Allerdings geben sich die Experten diesbezüglich sehr pessimistisch, da sie andererseits von Errungenschaften wie guten Platzierungen bei Landeswettbewerben, berichten können. Ein weiterer Lichtblick ist ein Schulungsangebot bzw. eine Fortbildung im Bereich SUP. Diese wurde wegen des 2020 grassierenden Coronavirus auf 2021 verschoben. Von dieser Veranstaltung versprechen sie sich eine aufklärende Wirkung, da Übungsleiter ausgebildet werden und die Vernetzung unter den Wassersportvereinen weiter fortschreitet. So gehen die Wassersportler davon aus, dass der im folgenden Zitat beschriebene Rückstand: *„In Kalifornien und Frankreich ist das ein Massensport und hier bei uns in Deutschland kennt das keine Sau." (S3, Z.1956-1958.)*, überwunden werden kann.

K 5 Inklusive Wassersportfahrten

Diese Kategorie widmet sich den Erfahrungen der Befragten zu inklusiven Wassersportfahrten mit Schulklassen, die von klassischen Klassenfahrten zu differenzieren sind. Dafür wurden Subkategorien gebildet, die zuerst die Organisation der Fahrt beleuchten, sowie später die Eignung der Fahrt hinterfragen und indes Potentiale und Grenzen herausarbeiten. Diese Kategorie legitimiert sich, weil nicht nur der in K 6 vorgestellten Sportart SUP inklusive Chancen beizumessen sind, sondern auch dem Setting der Wassersportfahrt an sich. In K 4.1 wurden die Wassersportexperten bereits nach ihren Anfängen mit dem inklusiven Wassersport befragt. Dies gilt es nun für die Lehrkräfte nachzuholen (siehe auch: Tabelle 1). Die Interviewten geben unterschiedliche Informationen zur Initiierung der Fahrt an ihren Schulen an. Zwei der Befragten (L1 und L2) berichten, dass an ihren Schulen die Fahrt über Jahre hinweg jährlich angeboten wurde, während es an einer Schule nur einmalig stattfand (L3). Die Gründe dafür werden später geklärt. L2 weist die längste Erfahrung im Bereich auf. Gemäß seiner Aussage galt es zunächst Widerstände zu überwinden. Sein erster Kontakt mit inklusivem Wassersport *„war in der Schule 1992. Der Schulleiter war dagegen. Der meinte: ‚Dann machen wir jetzt auch noch Segelfliegen für Behinderte'. Irgendwann hat er sich bereit erklärt und wir durften dann fahren. Das war ein bisschen Überzeugungsarbeit." (Z.311-313)*. Allerdings ist dahingehend bereits ein Umdenkprozess zu ver-

zeichnen. Denn L1 ergänzt: *„Also als ich an die Schule kam war es ja so, dass diese Fahrt bereits stattfand.“ (Z.183 f.).* Die ablehnende Haltung kam an den Förderschulen zudem seitens der Kolleg*innen: *„Also da gab es dann auch im Kollegium sehr viel Protest auch gegen die Fahrt, weil die nicht bereit waren, dass zu tragen, dass dann eben so viele Kollegen die ganze Woche im Unterricht fehlen und die anderen sollen das ausgleichen.“ (L1, Z.194-196)*. Begründen lässt sich dies durch die hohe Notwendigkeit an Betreuer*innen, die aufgrund der zahlreichen Schüler*innen mit FSP die Fahrt mitbegleiten mussten. L3, der an einer inklusiven Gemeinschaftsschule unterrichtet, verzeichnet dieses Problem nicht, da in seiner Klasse, nicht wie an einer Förderschule alle, sondern nur wenige Lernende einen FSP aufweisen.

K 5.1 Organisation

In dieser Subkategorie wird auf den organisatorischen Aufwand, sowie die Aufgabenbereiche und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Surfschule eingegangen. Zunächst stellen die Interviewten heraus, dass das Gelingen der Fahrt mit dem Betreuungsschlüssel steht bzw. fällt. Die Förderschullehrkräfte geben an, dass obwohl die Fahrt von vier Kolleg*innen begleitet wurde, eine Vorauswahl getroffen werden musste: *„Und wir haben ja nur maximal 13 Schüler mitgenommen, das hätte auch ein Lehrer schaffen können. In der Schule schafft das ein Lehrer alleine.“ (L1, Z.190-192)*. Im Vergleich zum Regelunterricht sei dieser beim Wassersport wichtig, *„weil sonst die Übersicht sehr schwierig wird auf dem Wasser.“ (L2, Z.340)*. Auch L3 bestätigt: *„[D]ann hast du natürlich mit so einer Integrationsklasse noch mehr Leute im Gepäck“ (Z.636 f.)*, d.h. zwei Lehrer*innen und zwei Schulbegleiter*innen. An dieser Stelle könnte man sich fragen, wieso die Betreuung nicht von den Surflehrer*innen übernommen werden kann. Dafür haben diese allerdings Antworten parat: *„Die [Schulen] kommen dann meistens mit mehr Betreuern und das hilft dann auch, dass man gleich eine gute Kommunikation herstellt und dass sich alle gut aufgehoben und sicher fühlen und Spaß an der Sache haben.“ (S1, Z.1067-1069)*. Genauso sieht S2 dies als Erleichterung an und trennt seinen Zuständigkeitsbereich klar ab: *„Also ich fahre mit denen, aber die Betreuung liegt immer noch [bei den Lehrkräften]. Ich kann das ja gar nicht leisten. Ich kann ja gar nicht deuten. (…) Wir hatten Leute da, die haben gequiekt und geschrien und ich dachte: ‚Was ist jetzt? Freut der sich? Oder ist der mies drauf und*

findet es scheiße?‘ und dann sagt der (Betreuer): ‚Ne, der geht gerade voll [.] ab.‘“ (Z.1426-1429). Die Expertise der Surflehrer*innen liege im Bereich des Wassers. Die Lehrkräfte kennen ihre Schüler*innen bei Weitem besser und ihnen fällt die Interpretation ihrer Reaktionen leichter.

Nun soll der Frage nachgegangen werden, wie die beiden Befragungsgruppen die Kooperation erlebt haben und wer welche Aufgabenbereiche hat. Zunächst herrscht Einigung über die Tatsache, dass die Surfschulen die Rahmenbedingungen schaffen. *„Die Surflehrer haben diesen ganzen sportlichen Teil angeleitet. Die haben schon gesagt, wenn wir dann aufs Wasser gegangen sind, was da wie gemacht wird. Also die haben die Bojen verteilt [.] Dann haben die uns auch angewiesen, wo wir uns hinstellen sollen.“ (L1, Z.152-156)*. Dennoch erinnern sich die Lehrkräfte, dass sie sehr eingeplant waren: *„Wir (Lehrer) waren ja auch immer mit im Wasser. Also wir waren glaube ich die gelackmeierten und die, die am kaputtesten waren. Weil wir mussten ja auch einkaufen und kochen, ist ja mit Selbstverpflegung. Und Surfer und Fußballer und Radler, die den ganzen Tag draußen sind, essen ungefähr das Doppelte.“ (L2, Z.415-419)*. Sie sehen ihren Arbeitsaufwand sogar als höher an, *„weil die konnten sich meistens sogar noch abwechseln die Surflehrer.“ (L2, Z.503 f.)*. Die Surflehrer geben sich hier gelassener und verspüren einzig Schwierigkeiten in der Kommunikation (siehe K 4.2). Hierzu führt L1 weiter aus: *„Also man ist eine Woche weg, man arbeitet ja da Tag und Nacht. Und ich kann sagen, das ist wirklich keine Erholung. Das ist echt anstrengend. Die Surfeinheiten oder die Wassereinheiten durchzuführen […]. Man muss ja auch immer den Schülern helfen in den Neoprenanzug rein und wieder raus, mit Sonnencreme eincremen, hinterher duschen und was nicht noch alles. Das ist ja eine Prozedur, wenn man das mit zehn Schülern machen muss und dann möglicherweise noch zweimal am Tag.“ (Z.261-267)*. Daraus ist ersichtlich, dass es Initiative und Engagement der verantwortlichen Lehrkraft bedarf: *„Es müssen sich schon eben genug Lehrer finden, die dazu bereit sind, das durchzuführen, weil es ist ja eine zusätzliche Arbeit auf jeden Fall“ (L1, Z.261 f.)*. Ebenfalls im Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte liegt die Auswahl der Surfschule. Hierbei sollte insbesondere Wert auf Lizenzierungen, wie etwa vom VDWS, gelegt werden, da die Schule einen Teil ihrer Verantwortung an die Wassersportschule abgibt. Von einem Vorgespräch erhoffen sie sich die Klärung des Konzeptes und vor allem der Sicherheitsredundanzen, welche später exemplarisch für das SUP herausgearbeitet werden. So bli-

cken die Lehrer*innen auf eine gelungene Kooperation und Zufriedenheit mit der Surfschule zurück: *„Die [Surflehrer] haben das gut gemacht. Also ein besseres Angebot oder ein abwechslungsreicheres… (…) sonst wären wir auch nicht jahrzehntelang dahingefahren.“ (L2, Z.510 f.)*. Trotz der zuvor genannten Aufgabenverteilung habe es stets den Gedanken gegeben, Wissen an die Lehrkräfte zu vermitteln: *„Manchmal sind wir dann auch nur mit den Kollegen mal so eine halbe Stunde surfen gegangen. Und wenn die Surflehrer Zeit hatten, haben die uns auch begleitet. Das war aber in der Woche, wenn dann vielleicht einmal oder so. Dann haben die uns mal was gezeigt, damit wir auch so ein paar Sachen wissen.“ (L1, Z.58-61)*. Es wurde aber auch Hand in Hand gearbeitet: *„Die Surflehrer kamen immer am Abend vorher, dass wir nochmal ein bisschen reflektieren konnten und planen für den nächsten Tag.“ (L2, Z.499 f.)*. L2 informiert des Weiteren: *„einmal im Jahr fand eine Fortbildung statt für Lehrer, an der wir eben auch dran teilgenommen haben.“ (Z.393 f.)*. Allerdings müssen Lehrkräfte hier Initiative zeigen und sich für derartige Fortbildungen interessieren. Die Voraussetzungen der Beteiligten werden nun separat betrachtet.

K 5.2 Voraussetzungen

Damit eine inklusive Wassersportfahrt gelingt, müssen seitens der Schüler*innen, Lehrer*innen und Surflehrer*innen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden. Die Wassersportexperten haben Lizenzen, sowie Rettungsschwimmabzeichen, *„das heißt, dass wir eine Fachlichkeit und Sicherheit gewährleisten können auf dem Wasser.“ (S3, Z.1785 f.)*. Auf Seiten der Lehrkräfte seien wassersportspezifische Vorerfahrungen nicht zwingend notwendig. Es konnten Erfolge verzeichnet werden, *„obwohl wir nie in der Freizeit gesurft sind, wir haben zwar die Scheine gemacht, aber das war Sicherheit für uns, dass wir den Schülern auch helfen konnten oder vielleicht mal schnell hinter einem herfahren, der da auf Abwegen war.“ (L2, Z.365-367)*. Seit dem 2016 erschienenen Sporterlass ist allerdings auch für Lehrkräfte ein DLRG-Rettungsabzeichen in Silber vorgeschrieben. Besagter Erlass gilt als große Barriere im Bereich: *„[D]a hatten wir im Vorfeld schon große Probleme die Fahrt überhaupt durchzuführen. (…) wegen diesem Sporterlass, weil da drinsteht, dass auch geistig behinderte Schüler ein Jugendschwimmabzeichen in Silber haben sollten, sonst dürften sie nicht ins Wasser. Und natürlich haben unsere Schüler das nicht.“ (L1, Z.64-68)*. Und dieses Problem gelte längst nicht

mehr nur für Förderschüler*innen, so L3: *„Wenn man da mal in die Schulrealität guckt. (…) Da hatten wir in der 5/6 von 40 Leuten 15 Nicht-Schwimmer. (…) Tendenz steigend, dass konnte ich selbst schon über die zehn Jahre beobachten, dass die Kinder immer schlechter schwimmen können. Das ist natürlich auch ein Schulsport-Problem.“ (Z.826-829)*. Es sei allerdings wichtig, dass die Kinder Freude im Kontakt mit dem Medium Wasser mitbringen, denn *„[f]ür jemanden, der das Wasser nicht mag, für den ist das nichts.“ (L1, Z.167 f.)*. Ein weiterer wichtiger Punkt, der allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, stellen die infrastrukturellen Voraussetzungen dar, so berichtet L3 von einer Inklusionsschülerin: *„Die ist halt voll pflegebedürftig. Die hat einen Katheter und braucht halt so ein Umfeld und hat eigentlich einen Bett-Kran.“ (Z.695 f.)*. Gemäß der Surfschulen wurden bisher immer Lösungen gefunden, weshalb dies hier nicht weiter thematisiert wird.

K 5.3 Eignung für den Schulbereich

Nachdem nun der grundlegende Rahmen von schulischen Wassersportfahrten gelegt wurde, soll nun die Eignung hinterfragt werden. Danach wird beleuchtet wo die Chancen explizit liegen, welche Grenzen es noch gibt und wie diese womöglich überwunden werden können.

Zunächst herrscht bei allen Befragten Einigung darüber, dass sich Wassersport, als inhaltlicher Schwerpunkt einer sportbezogenen Klassenfahrt, eignet. Auf die Frage, wie die Resonanzen seitens der Lernenden waren, antwortet L1: *„Also ich würde sagen bei mehr als 90% sehr, sehr positiv. Denen hat das sehr gutgetan. Die haben das genossen.“ (Z.164 f.)*. S1 geht noch weiter: *„Ich würde sogar behaupten, dass es wenige andere Sportarten gibt, bei denen [Inklusion] so gut funktioniert oder die sich dafür so eignen würden.“ (Z.1086 f.)*. Auch L2 erinnert sich, dass seine Förderschüler*innen am liebsten jedes Jahr eine solche Fahrt unternommen hätten: *„Na die waren natürlich begeistert.“ (Z.403)*. Sogar seitens der Eltern wurde das Engagement honoriert: *„Die kamen auch und haben sich bedankt. Oft bekamen wir auch einen Strauß Blumen hinterher. ‚Wir hätten uns ja wirklich so gekümmert‘, ‚So begeistert wäre ihr Sohn noch nie von einer Fahrt zurückgekommen.‘“ (Z.427-429)*. Die Lehrkräfte würden die Wassersportfahrt auch anderen Förderschulen empfehlen. An einer Schule ist bereits eine nächste Fahrt geplant, die allerdings aufgrund finanzieller Gründe und des Coronavirus aufgeschoben

wird. Ein von L3 angeführtes Beispiels verdeutlicht, dass Möglichkeiten und Grenzen hier eng bei einander liegen. Auf die Frage nach seinem positivsten Erlebnis bei der inklusiven Surffahrt antwortete er: *„Also mein positivstes Erlebnis war wahrscheinlich auch mit der Rollifahrerin. Als das mit dem SUP dann so etabliert war, habe ich mich hinter sie gesetzt, so als Rückenlehne, damit die nicht nach hinten umfällt. Nach vorne konnte sie [sich] mit den Händen ja abstützen. Und dann hat (---) uns mit dem Katamaran an einer Wakeboard-Leash[7] hinterhergezogen. Also ich habe meine Arme dann um sie rumgelegt, habe die Leash festgehalten und (---) hat uns mit der Segelkraft vom Katamaran durch die Bucht gezogen. Und die hat gejauchzt, die hat gejubelt. Das war aber auch gleichzeitig ein Low-Light. Dann ist die mir einmal, weil auch ein bisschen Wind war und wir wollten natürlich auch immer schneller und das rauskitzeln. Da ist die uns einmal vom Brett gerutscht. Naja ich habe ja schon beschrieben, wie schwierig das war, die mit mehreren Leuten aufs Brett zu kriegen. Wir waren draußen schwimmtief. (…) (---) konnte natürlich nicht vom Katamaran runter, da musste ich sie alleine wieder hochkriegen. Das war so ein bisschen kurzsichtig. Da willst du viel möglich machen und dann merkst du, da sind ja ein paar Probleme, die du nicht auf der Rechnung hast, weil du ja selber so wenig Erfahrung hast. (…) Wir sind dann wieder reingefahren und es war alles gut. Sie hat das in dem Moment schon gesagt und auch in den Reflexionsrunden später immer: ‚Das war das aller coolste und aufregendste, was sie je in ihrem Leben gemacht hat.‘ Und das kam halt so vom Herzen. Die hat geschrien und gejubelt vor mir, so: ‚Endlich passiert mal was, endlich ist mal ein bisschen Action‘ und alleine dafür hat es sich für mich schon gelohnt.“ (Z.671-689)*. Im Rahmen der Interviews wurde von zahlreichen solcher Erlebnisse berichtet, die die Begeisterung der Befragten belegen. Beispielsweise bestätigt dies S1: *„Also Menschen mit Handicaps Freude zu bereiten macht einen selber glücklich und ist super motivierend“ (Z.972 f.)*. Nun wird aufgezeigt, wo die Realisierungschancen und -grenzen konkret liegen.

---

[7] Leine

K 5.4 Potentiale

Nachdem in K 3 bereits generelle Lernpotentiale von inklusiven Klassenfahrten beleuchtet wurden, werden nun die speziellen Möglichkeiten des wassersportlichen Settings untersucht.

Die Befragten berichten von generellen Vorteilen bzw. Vorteilen die auf Charakteristika des Wassersports zurückzuführen sind, z.B. dass *„das Ganze also auf Augenhöhe passiert. Das hat so einen familiären Charakter." (S1, Z.1081 f.)*. Interaktion auf dem Surfgelände kam insbesondere unter Mitschüler*innen, Lehrkräften und Surflehrer*innen vor. Es wird auch von Erfahrungen berichtet, *„wo auch durchaus Regelschulen bei waren und unsere Schüler mit denen zusammen auf dem Wasser waren und so. Und das fällt ja dann auch nicht auf." (L2, Z.330 f.)*. Dem Wassersport wird vor allem angerechnet, dass er vielfältige Angebote bereithält, sodass für jeden Teilnehmer etwas dabei war, so L2: *„Die Schüler waren total begeistert. Hallo, wo kriegt man so ein Programm geboten. Die waren rund um die Uhr mit Sport und draußen und Spiel und waren eigentlich immer beschäftigt und mit tollen Sachen und die Gemeinschaft." (Z.411-413)*. Es benötige keine guten Lernvoraussetzungen: *„Das hat mir auch immer gut gefallen an der Surffreizeit und an der Surfschule in Elburg. Man muss nicht besonders sportlich sein, um da mitzumachen." (L1, Z.305 f.)*. Zudem sind Orte mit Wasser Gefahrenbereiche, an denen besondere Verhaltensregeln eingehalten werden müssen. Dies geschah mit Erfolg: *„Wenn die da teilnehmen und sich da auf dem Gelände bewegen, zu den Surflehrern hingehen und nicht bei jedem Schritt Hilfe benötigen. Also wenn die wirklich so dabei sind." (L1, Z.20-22)*. Einen Anstoß für unterrichtliche Zwecke hat L3, dem zur Folge Naturerziehung eine wichtige Rolle spiele. Die Lehrkraft gibt den Vorschlag: *„Warum nicht einfach mal um 4 Uhr aufstehen und aufs Wasser raus, den Sonnenaufgang angucken, mal so ein Aha-Erlebnis zu haben: ‚Ich bin ein Teil von der Natur'. (…) Diese Ehrfurcht vor der Natur und das Verständnis, dass uns das so viel Freude bereitet und man dann auch bereit ist, seinen Teil dazu beizutragen um seinen Spielplatz zu schützen." (Z.864-867)*.

Insbesondere innerhalb der Klassen seien Prozesse zu beobachten gewesen: *„Die Schüler hatten nicht dann nur vom Surfen was, sondern sie haben ebenso untereinander auch ne ganze Menge gelernt." (L1, Z.341-343)*, d.h. soziale Aspekte. Schüler*innen haben sich unter einander geholfen, sei es beim An-/Ausziehen des Neoprenanzugs, beim Tragen der Surfbretter oder auf dem Wasser. L3 ver-

anschaulicht dies in einer Szene, die von einer querschnittsgelähmten und übergewichtigen Rollstuhlfahrerin handelt: „*Da hatten wir ein SUP und wir kriegten sie nicht draufgezogen, das war knie- bis hüfttiefes Wasser. Und dann haben wir die Idee gehabt, wenn wir mit so 10 SuS das Volumen vom SUP verdrängen, können wir das sozusagen unter Wasser tauchen, die drüberziehen und dann das Gewicht von den SuS wieder runternehmen und das SUP unter ihr auftreiben lassen. Und das war dann sozusagen immer unser Move und den kannten dann alle. Dann brauchten wir die Helfer und das hat dann auch Spaß gemacht, weil so ein SUP zu verdrängen, da ist ja auch ordentlich Volumen drin. Da brauchst du schon viele Leute. Und das fand ich immer ein schönes Bild, dass die mitgeholfen haben, die aufs SUP zu bringen." (Z.660-667)*. Dies konnte auch von S1 beobachtet werden: *„[J]edes Mal, wenn die (Förderschüler) ins Wasser gefallen sind, das alle praktisch kamen um denen wieder aufs Brett zu helfen." (Z.1058 f.)*. So schreibt er der inklusiven Wassersportfahrt Team-Building Eigenschaften zu. Sogar die Lehrer-Schüler-Beziehung werde, durch die gemeinsame Zeit auf dem Wasser und die generelle Gemeinschaft während der Fahrt, intensiviert. Diesbezüglich stellte L2 auch Unterschiede von einer Förderschulklasse zu einer Regelklassen heraus: *„Das ist nicht wie eine Regelschulklasse. Die Kollegen waren ja auch nicht mit im Wasser. Die saßen immer mit nem Prosecco am Wasserrand und haben Noten verteilt." (Z.560 f.)*. Interessant ist auch die Erfahrung von L3, dass der Wassersport das, aus dem Klassenraum, gewohnte Umfeld aufbreche: *„Dann werden da Talente frei, mit denen vorher keiner gerechnet hat, vor allen Dingen, wenn da keiner Vorerfahrung hat." (Z.645 f.)*. Wobei dieser Effekt auch für Kinder und Jugendliche aus Regelschulklassen gelte und den netten Beigeschmack habe: *„Dann gibt's ja die großen Sportskanonen, die Trikotträger, Fußball, die kriegen es einfach dann nicht auf die Kette. Und dann ist das für die auch mal eine Erfahrung mal nicht ganz oben zu stehen, sondern auch mal mit Misserfolg umzugehen." (L3, Z. 647-650)*. Von den Befragten klang durch, dass Förderschüler*innen in Regelklassen oft kein gutes Standing haben, weil sie besondere Rechte haben, wie z.B. den Raum während des Unterrichts zu verlassen. Außerdem gab es teilweise Ausgrenzungen, bei denen es hieß: *„[M]it dem kannst du sowieso nicht spielen, der hört dich ja gar nicht. Oder die sieht nichts." (L2, Z.526 f.)*. So war scheinbar ein Umdenkprozess auf Seiten der Mitschüler*innen zu beobachten, da sich diese Vorbehalte im Laufe der Fahrt relativiert haben. L2 erklärt dies an ei-

nem Beispiel: *„Wir hatten z.B. eine blinde Schülerin mit, fand ich sehr mutig, aber da war natürlich viel über Kommunikation nötig auf dem Wasser. Aber die hat schon super Erfolge gehabt und das ändert natürlich so ihre Wertstellung auch.“ (Z.381-383)*. Als inklusives Potential wird also vermutet, dass *„das auch im Unterbewusstsein bei den Schülern dazu führt, Menschen mit Behinderung mehr zu akzeptieren, als wenn man sie nur in der Schule jeden Tag im Unterricht trifft.“ (S1, Z.1061-1063)*. Es lassen sich auch individuelle Lernpotentiale ableiten, weil Lernende mit Behinderung ihre Teilhabe am Wassersport vorher oft nicht für möglich halten. *„Gerade die Kinder oder Jugendlichen mit Behinderungen haben sich auf einmal total geöffnet, dadurch dass sie das Gefühl hatten, dass alles komplett sicher ist, dass ihnen nichts passieren kann, dass sie genauso akzeptiert und wertgeschätzt sind, wenn nicht sogar noch mehr, als ihre Mitschüler ohne Behinderung.“ (S1, Z. 1078-1081)*.

K 5.5 Grenzen

Gründe, die Förderschulklassen an der Fahrt hindern, sind gemäß beider Interviewgruppen, insbesondere auf Seiten der Schulen zu suchen. Die Surflehrer sehen seitens der Surfschulen und Wassersportvereine keine Barrieren, bis auf die *„mangelnde Transparenz der Möglichkeiten“ (S3, Z.2008)*. Ansonsten sind die Lehrkräfte diejenigen, die einen Schritt auf die Surfschulen zu machen müssen. *„Also erst müssen die Lehrer mitspielen. Die Lehrer müssen das Programm gut finden und bereit sein da mitzumachen.“ (S2, Z.1421 f.)*. Gründe lägen nicht im Nicht-Funktionieren der Inklusion im Wassersport, sondern in der Organisation: *„Also in den letzten Jahren gab es da mehr Schwierigkeiten. Und das hat auch mit der Schule zu tun, aber nicht mit dem Wassersport und nicht mit der Inklusion.“ (L1, Z.185-187)*. Das seien finanzielle Gründe, die Klassen durch das Sammeln von Spenden zu lösen versuchten. Zweitens benötige es eine *„bessere personelle Ausstattung an den Schulen. Das Hauptproblem der Schulen ist der Lehrermangel. Also bei uns ist es jedenfalls so. (…) Es müssen sich schon eben genug Lehrer finden, die dazu bereit sind, das durchzuführen, weil es ist ja eine zusätzliche Arbeit auf jeden Fall. Also man ist eine Woche weg, man arbeitet ja da Tag und Nacht. Und ich kann sagen, das ist wirklich keine Erholung. Das ist echt anstrengend.“ (L1, Z.259-263)*. Hieran lässt sich erneut erkennen, dass die Initiative der Lehrkraft ausschlaggebend ist. So erinnert sich die mittlerweile pensionierte För-

derschullehrkraft L2: *„Das ist ein bisschen eingeschlafen, als da als ich noch da war.“ (Z.566 f.)*. Dies liege daran, dass viele Lehrende sich der Potentiale nicht bewusst seien und falsche Vorstellungen haben. Dass es bei Weitem größere Chancen der Partizipation gibt wird in K 7 am SUP verdeutlicht. Zuvor wurde bereits gesehen, dass der Sporterlass eine Schwimmfähigkeit der Förderschüler*innen voraussetzt, die in keinem Fall gegeben sei und somit eine formale Barriere errichte. Somit trauen sich Lehrkräfte nicht solche Fahrten zu planen, geschweige denn ist es rechtlich gestattet. L1 ärgerte sich darüber sehr, konnte aber durch Initiative etwas erreichen: *„[W]egen der Schüler habe ich einen Brief geschrieben an die Bezirksregierung, dass das ja nicht im Sinne der Inklusion sein kann, dass unsere Schüler da nicht mehr teilnehmen dürfen. Wir sind ja seit Jahren da hingefahren nach Elburg und jetzt ging das nicht mehr, wegen diesem neuen Sporterlass. Unsere Schüler sind nicht in der Lage dieses Schwimmabzeichen zu erreichen. Dass sie dann jetzt eben benachteiligt sind und dass das nicht dem Inklusionsgedanken entspricht. Dann haben die auch tatsächlich so eine Ausnahmegenehmigung erteilt, dass wir da fahren durften.“ (Z. 70-76)*. Derartige formale Hindernisse habe es früher nicht gegeben, was die Realisierung von Inklusion deutlich erleichtert habe: *„Das ist am Anfang, als die Fahrt zuerst durchgeführt wurde, nicht so gewesen. Als der Herr (---) das angefangen hat vor 20 Jahren, da gab es ja diesen Erlass noch nicht. Ich weiß, dass der früher auch jüngere Schüler mitgenommen hat und welche, die nicht schwimmen konnten. Also wir hatten auch 2010 oder in den Jahren davor, da hatten wir auch mehrere Schüler dabei, die nicht schwimmen können. Schwerstbehinderte können ja in der Regel nicht schwimmen.“ (L1, Z.133-137)*.

L3 bringt die Eltern als weitere Barriere ins Spiel, bei denen es ebenfalls an Aufklärung über die Chancen mangelt, sodass sie ihren Kindern die Teilnahme nicht gestatten. Allerdings sieht er ihre Ängste auch als begründet an: *„Also die integrative Arbeit ist mit Eltern wirklich die Hauptschwierigkeit, weil die halt, zum Teil nachvollziehbarer Weise, um das Wohlbefinden ihrer Kinder kämpfen. Das andere Mädchen, die dabei war (…) die ist halt kommunikativ ganz schwer ansprechbar gewesen, nur verzögerte Antworten und wenn nur Ja/Nein, also keine ganzen Sätze. Und auch Nicht-Schwimmer natürlich, das muss man auch einfach mal sehen.“ (Z.699-703)*.

Hindernisse auf Seiten der Surfschulen suchen die Lehrkräfte auch. Eine Lehrerin vermutet eingeschränkte Kapazitäten, weil sie ein Stehrevier voraussetzt, damit Behinderte dem Angebot nachkommen können. **„***Also ich fand schon, dass gerade dort an dem Veluwemeer die optimalen Bedingungen waren, dadurch dass das Wasser so flach ist. Also in einem anderen Gewässer hätte ich mir das auch nicht vorstellen können mit unseren Schülern, muss ich sagen. Also das ging nur, weil man da überall stehen konnte.“ (L1, Z.274-277)*. Surflehrer sehen das nicht als Voraussetzung, wie später anhand der Sicherheitsvorkehrungen für das SUP deutlich wird. Außerdem bedarf es, insbesondere bei Klassenfahrten mit Schüler*innen mit Behinderungen, besonderer infrastruktureller Ausstattungen, die teilweise so nicht vorgefunden wurden, wobei nicht jede Wassersportschule eine Unterkunft mit betreibt. S2 sieht dieses Problem zumindest für die Kinder nicht so ernst: *„Campingplätze haben wir gewählt, um Infrastruktur zu haben. Weil du brauchst auch eine Dusche, irgendwann mal. Wobei Kids das dann nicht so wild sehen. Jeder kriegt eine Duschmarke am Tag und wenn ich die dann wieder einsammle und von 28 kriege ich 25 zurück, dann ist Duschen auch nicht so wichtig. Die gehen dann lieber schwimmen“ (Z.1536-1539)*. Die Lehrkräfte wünschen sich, da sie einen Teil ihrer Verantwortung abgeben, dass es *„etablierte, professionelle Wassersportschulen gibt, die es mit Routine und der richtigen Verantwortung durchziehen.“ (L3, Z.845 f.)*.

Auf die Frage, ob wirklich alle Schüler*innen positive Erfahrungen gemacht haben, wurden weitere Grenzen deutlich. Eine Grundvoraussetzung sei verständlicherweise, dass sich die Schüler*innen gerne im Medium Wasser aufhalten. *„Für jemanden, der das Wasser nicht mag, für den ist das nichts.“ (L2, Z.167 f.)*. Des Weiteren ist natürlich für die Gesundheit der Kinder und Jugendliche Sorge zu tragen. L2 erinnert sich an einen schwerstbehinderten Autisten: *„Das war ein ziemlich kleiner zarter Junge und dem war einfach kalt in dem Wasser. Der hat gefroren trotz Neoprenanzug. (…) Und den konnten wir dann auch nicht mehr motivieren da in das Wasser reinzugehen. (…) Das lag dann schon an seinen körperlichen Voraussetzungen. (…) Der war einfach körperlich zu schwach, um das so leisten zu können.“ (Z.168-172)*. Das Frieren im Wasser könne aber durch die Reduzierung der Wasserzeit organisatorisch gelöst werden. Die Surflehrer raten den Förderschulen ohnehin einen Termin im Sommer, damit das Wasser den maximalen Aufforderungscharakter besitzt. Inwiefern sich die Schüler*innen mit den

Sportarten identifizieren konnten und welche Erfolgserlebnisse sie verzeichnen konnten, wird später bezogen auf das SUP beschrieben.

In einem Punkt widersprechen sich die zwei Gruppen der Interviewten. Und zwar bezüglich der Gefahr, die Wassersport für die Lerngruppen letzten Endes birgt. Anhand von SUP werden spezifische Sicherheitsvorkehrungen in K 7.5 noch hinterfragt. Ein Zitat fasst die Bedenken der Lehrkräfte gut zusammen: *„Dieses ganze Thema Wassersport und Integration klingt erstmal sehr romantisch. Aber es ist halt echt mit einem Haufen Verantwortung verbunden, weil du mit Menschen zu tun hast, die zum Teil nicht mitdenken können, die zum Teil keine Verantwortung für sich selbst übernehmen können, die du durch schlechte Organisation mit Westen z.B. in Lebensgefahr bringen kannst." (L3, Z.725-729)*. Damit macht er insbesondere auf die Lernvoraussetzungen der Kinder mit Förderschwerpunkt aufmerksam. Die Surflehrer*innen begegnen der Gefahr weitaus lockerer: *„Es kann nichts passieren, die haben alle ihre Schwimmwesten. (…) Und wenn was passiert, dann ziehen wir die raus, wir sind alle Rettungsschwimmer" (L1, Z.1903-1905)*. Bei den Lehrkräften ist eine präventivere Denkweise zu beobachten. Andererseits ist es ihnen auch ein Anliegen tatsächliche Partizipation zu erreichen. *„Für viele hätte das wahrscheinlich bedeutet, wir fahren auf Klassenfahrt, die Rollifahrerin sitzt am Strand und guckt zu und die anderen Integrationskinder gehen mal baden und das wars. Ich wollte halt maximale Beteiligung." (L3, Z.738-741)*, was bedeutet, dass den Förderschüler*innen der Zugang zu Wassersportarten, wie dem im Folgenden thematisierten SUP geschaffen wird.

K 6 Stand Up Paddling

Im Verlaufe der Interviews machten die Befragten schon früh die Bemerkung, dass insbesondere die Wassersportdisziplin SUP die Möglichkeit bietet, Kindern und Jugendliche mit Förderbedarf die Teilhabe zu ermöglichen. So erinnert sich L3 an eine Rollstuhlfahrerin auf einer Klassenfahrt, bei der es schwierig war sie partizipieren zu lassen: *„Und dann kann die natürlich nicht Windsurfen, die kann nicht Kiten, die kann ja auch nicht alleine ungestützt sitzen. Was machst du dann mit ihr? Dann haben wir halt ein SUP [.] geholt" (Z.655-657)*. Alle Befragten gaben an die Sportart zu kennen und konnten Informationen liefern, die zum Einschätzen der inklusiven Chancen beitragen. Es wurden mehrere Subkategorien gebildet, die eine gewisse Strukturierung der Erfahrungen erlaubt. Weil auch Vergleiche zu ande-

ren Sportarten gezogen wurden, ist vorab noch wichtig zu sagen, dass diese dem SUP nicht untergeordnet werden sollen. Beleuchtet werden in erster Linie organisatorische und den Schulbereich betreffende Chancen.

K 6.1 Generelle Vorteile der Sportart

Da die Interviewten sich besonders gut mit dem Windsurfen mit Schulklassen auskennen, werden auch Erkenntnisse dieser Sportart übertragen. Die befragten Experten sind der Auffassung, dass SUP per se einige Vorteile mitbringt, die es zur Realisierung mit Schulklassen und im Hinblick auf inklusive Absichten in ein gutes Licht rücken. S3 erinnert sich: *„[S]eit drei Jahren haben wir SUP und seit letztem Jahr wird das immer mehr bei uns, da das die einfachste zu erlernende Wassersportart ist.“ (Z. 1749 f.)*. Hieran wird zudem deutlich, dass es sich um eine hochmoderne Disziplin handelt. Auch die Förderschullehrerin L1 erinnert sich an einen einmaligen Kontakt mit SUP, bei dem sie die Vermutung aufstellt: *„Ich könnte mir vorstellen, dass das jetzt mit den Schülern viel häufiger gemacht wird. Wenn wir da noch weiter hingefahren wären, dann hätten wir das bestimmt öfter mal gemacht.“ (Z.123-125)*. Auch S2 bestätigt, dass diese Sportart aktuell im Kommen ist: *„Also dieses Jahr durch Corona hat es nen großen Schub gekriegt. Die Leute wissen, was SUP ist, verwechseln das nicht mit nem ‚SUV‘. Das ist schonmal nen großer Vorteil, wenn man darüber spricht.“ (Z.1328-1330)*. Gründe dafür sehen die Befragten zu Hauf. *„SUP hat die geringsten Einstiegshürden. Das kann wirklich jeder.“ (S1, Z.1089)*. Dies resultiert in schnelle Erfolgserlebnisse der Lernenden, die sich so beim verwandten Windsurfen nicht wiederfinden lassen: *„Ich sage mal, bis du ins Gleiten kommst beim Windsurfen dauert ja einen kleinen Tick. (…) Das Segel rausziehen, da kriegst du Rücken, bevor du überhaupt einmal ein bisschen fährst.“ (S2, Z.1508-1510)*. Hier ist schneller mit Frustration zu rechnen, zumal Verständnis über Windrichtung, Neigung und Winkel des Segels vorausgesetzt werden. Gemäß der Befragten weise SUP eine Nähe zur klassischen Wassergewöhnung auf, die sich im Schulbereich ohnehin großer Beliebtheit erfreue: *„Da gab es alle möglichen Übungen nur mit dem Brett und dann wurden die Bretter immer so hinter einander gelegt und die sind drübergelaufen. (…) Das war immer so ein Highlight über dieses Brett zu laufen und dann ins Wasser zu springen.“ (L1, Z.112-114)*. Die Sportart diene auch als untere Differenzierung zum Windsurfen: *„Man könnte ja erstmal auch nur SUP machen und später erst das Segel da-*

zunehmen." (L1, Z.225 f.). Verglichen zu anderen Wassersportarten benötige SUP Aktivität durch den Teilnehmenden, um sich fortzubewegen. *„Bei den anderen Wassersportarten stehe ich einfach nur drauf und lasse mich ziehen, halte das Rigg fest oder halte die Pinne fest." (S3, Z.1961-1963)*. Der geringere Materialaufwand beim SUP erleichtere die Organisation mit Schulklassen immens, während Windsurfen eine Wissenschaft sei, die Probleme bereiten könne: *„[D]u hast den ganzen Materialaufwand. Du musst eins zwei drei Segel da haben. Zwei Boards haben. Drei Masten haben. Dann musst du dich schön abpassen auf die Windbedingungen." (S2, Z.1493-1495)*. Für die Umsetzung bedarf es keiner Witterungsbedingungen, wie gewissen Windgeschwindigkeiten. Die Verletzungsgefahr beim SUP ist geringer: *„Beim Windsurfen hast du ja doch mal hier und da eine Platzwunde, weil jemand einen Mast auf den Kopf bekommen hat oder einen Gabelbaum in die Rippen. Ich vermute mal, dass es ein relativ geringes Verletzungsrisiko ist beim SUP." (L3, Z. 800-803)*. Während beim Windsurfen immer eine Mastlänge als Radius Abstand gehalten werden muss, können beim SUP sehr viele Lernende auf wenig Fläche fahren, sodass mehr Lernende gleichzeitig partizipieren können. Nach ein wenig Eingewöhnungszeit besteht die Möglichkeit Touren zu fahren. *„Beim Windsurfen brauchst du erstmal so viel Erfahrung, dass du beispielsweise einen Gruppenausflug machen könntest mit fünf Leuten und dich dabei unterhältst und ein Naturerlebnis teilst. Mit dem SUP ist das glaube ich schnell möglich." (L3, Z.803-806).* Im Hinblick auf lernschwache Schüler*innen besteht weniger Sorge: *„Also wenn du da gerade nen Grobmotoriker hast. Der ist dann beim SUP vielleicht einen Tick schneller aufgehoben." (S2, Z.1512 f.)*. Kommunikation oder inhaltliche Rückmeldungen sind leichter möglich, wo es beim Windsurfen Schwierigkeiten gibt, *„weil es den Schüler schnell mal überfordert, wenn er weiter surfen muss und gucken muss oder er guckt dann halt, wenn er das Segel hat reinfallen lassen." (L3, Z.809-811)*. Die SUP-Technik sei visuell erlernbar, während das Windsurfen physikalisches Vorwissen benötige, was Grund dafür sei, dass die Lernenden beim Windsurfen zu Beginn nicht dort ankommen, wo sie möchten. Aufgrund weniger hoher Geschwindigkeit herrsche beim SUP eine geringere Kollisionsgefahr. Weil keine körperlichen Voraussetzungen benötigt werden, bestehen keine geschlechterspezifischen Vor- bzw. Nachteile. Hier erinnert sich L3: *„Also beim Windsurfen bei raueren Bedingungen, dass die Jungs mit mehr Kraft ein bisschen im Vorteil waren." (Z.794 f.)*. Es existieren noch viele wei-

tere Charakteristika, die für das SUP sprechen, welche in den weiteren Subkategorien folgen.

K 6.2 Einsatzbereiche

Es wurden zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten für das SUP aufgezählt. *„Man kann das in der Welle machen oder man kann die SUP-Bretter hinter einem Boot ziehen und das auch so sehr dynamisch gestalten.“ (S1, Z.941 f.)*. *„Ich kann es aber auch im Fließwasser fahren, also hoch technisch, intuitiv. Ich kann darauf schlafen, auf den großen. Wir können lange Touren machen.“ (S2, Z.1485-1487)*. Theoretisch kann man es im Schwimmbad machen, sodass es jahreszeitlich nicht begrenzt ist. Zudem wird berichtet, dass es auf allen Gewässern möglich sei. Dazu werden Flüsse, Talsperren, Seen und das Meer aufgezählt. Weil selbst bei Schwerbehinderten keine barrierefreien Steganlagen benötigt würden, könne quasi überall gestartet werden und man käme in Bereiche, die sonst nicht jedem zugänglich wären. Grundsätzlich sei man mit aufblasbaren SUP-Boards örtlich nicht einmal auf Surfschulen angewiesen, weil man diese auf ein transportables Maß zusammenfalten und so theoretisch an jedem Gewässer nutzen kann. Für den Lernbereich mit Behinderten werden insbesondere stehtiefe Gewässer als geeignet angesehen. *„Das nimmt Angst weg und spart natürlich auch Kräfte.“ (L2, Z.376 f.)*. In K 7.3 wird noch einmal explizit auf die Realisierung von SUP mit Schüler*innen mit Behinderung eingegangen.

K 7 Stand Up Paddling mit inklusiven Klassen

Nachdem nun gesehen wurde, dass SUP Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen bereithält, geht es nun um die inklusiven Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten der Sportart. Während es bei vielen Wassersportarten starre Techniken zu erlernen gilt, kann SUP auch offener ausgelegt werden. S2 sagt dazu: *„Bei uns kann jeder mitmachen. Der ist integriert. Ob groß, klein, dick, dünn, sportlich oder ob er ein Balancegefühl hat oder nicht, ob er im Rolli sitzt oder ein Bein fehlt, Arm fehlt – egal.“ (Z.1465 f.)*. Dies sei insbesondere aufgrund der variablen Position der Fall, *„weil es ja völlig egal ist, ob man auf dem Brett steht oder kniet oder sitzt oder liegt, ob einer hinter einem sitzt, der einen stabilisiert.“ (Z.949 f.)*. Hier wird zudem eine Parallele zum „adaptive Surfing“ gesehen, dem Wellenreiten in beliebigen Lagen.

K 7.1 Förderschwerpunkte, Behinderungen

Die Experten wurden gefragt, welche Behinderungen oder Einschränkungen die Schüler*innen, die sie beim SUP betreut haben, mitbrachten und wie deren Partizipation funktionierte. Insbesondere die Surflehrer waren davon überzeugt, bereits mit fast allen Arten von Behinderungen schon erfolgreich SUP betrieben zu haben. Erfahrungen bestehen mit Menschen mit Down-Syndrom, Gleichgewichtsstörungen, körperlichen Einschränkungen, wie z.B. querschnittsgelähmten Rollstuhlfahrer*innen, Amputierten nach Verkehrsunfällen, Menschen mit schweren Stoffwechselkrankheiten, Lernbehinderungen, emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, schweren geistigen Behinderungen, Infarkt- und Schlaganfallpatienten, Blinden, Stummen, Tauben, Autisten, Schwerst- und Mehrfachbehinderten und Analphabeten.

*K 7.2 Voraussetzungen der Förderschüler*innen*

Aus den vielfältigen Behinderungsformen resultieren viele verschiedene Lernvoraussetzungen der Lernenden. Es ist nicht Teil dieser Arbeit, diese umfassend darzustellen, weil es den Rahmen sprengen würde. Interessant ist, dass die Behinderungen der Menschen von den Befragten gar nicht als Problem aufgefasst werden. Stattdessen sei es oft so, dass sich die Schüler*innen nicht trauen, weil das Brett wackelt und die Gefahr reinzufallen besteht. S2 sieht eine Unterteilung zwischen behindert und nicht-behindert für nicht gerechtfertigt: *„Manchmal ist ja auch ne geistige Blockade die größere Behinderung.“ (Z.1577)*, denn Angst haben die meisten Menschen. Sobald die Menschen mit Behinderung einmal auf dem Wasser sind, *„verlieren die super schnell die Hemmung und können sich fallen lassen auf dem Board und dann sind die Ängste weg. Das geht relativ schnell, so nach 20 Minuten, wie auch bei Fußgängern. Also ich mache ja auch Schulungen für Fußgänger auf 1er-Boards. Da dauert es auch 15-20min bis die erstmal klarkommen und auch in diesem Medium ankommen. Also da gibt es eigentlich keine Unterschiede.“ (Z.1367-1371)*. Teils berichten die Interviewten von erschwerten Kommunikationsbedingungen, Problemen im Aufgabenverständnis seitens der Lernenden, fehlendem Folgeleisten von Arbeitsaufträgen, Unverständnis gegenüber dem Tragen von Schwimmwesten und anderen Hindernissen. Die größte Schwierigkeit sieht S1 *„eindeutig bei Menschen mit schwersten geistigen Behinderungen, die weder sprechen, noch auf (…) Körpersprache reagieren.“ (Z.1031 f.)*. Die För-

derschullehrer und Wassersportexperten sind sich allerdings einig, dass es für jeden einzelnen Menschen mit Behinderung in gewisser Weise eine Möglichkeit der Partizipation gebe. *„SUP bietet allen Menschen Möglichkeiten sich zu bewegen. Ob stehend, sitzend, kniend, hockend, liegend. Diese Sportart bietet so viele Möglichkeiten und Facetten sich zu bewegen, dass es eigentlich keine Einschränkungen gibt. (…) Und wenn er keiner Arme hat, dann wird der einfach gepaddelt. Einfach dieses Vergnügen, diese Wellen unter sich zu spüren, diese Gischt über dieses Board… einfach ein anderes Lebensgefühl wieder zu kriegen. (…) Es muss ja nicht jeder so Sport treiben wie wir normalo Menschen. Immer schneller, weiter, höher, das braucht man bei diesen Menschen nicht. Die wollen nicht perfekt Sport treiben, sondern die wollen einfach die Möglichkeit haben, so genommen zu werden, wie sie sind und einfach die Möglichkeit haben sich auf einem anderen Terrain zu bewegen. (…) Oder einfach nur dieses reine dabei zu sein.“ (Z.1923-1932)*. Anhand dieses Zitats lässt sich die Perspektive der Teilnehmer etwas besser nachvollziehen. Welche Umsetzungsformen es konkret gibt, wird nun exemplarisch präsentiert.

K 7.3 Umsetzung

Die Experten wurden nicht nach Umsetzungsmöglichkeiten für die spezifischen Förderschwerpunkte gefragt, sondern nach exemplarischen Erfahrungen, wie die inklusive Umsetzung auf dem Wasser funktionierte. Bilder sind den Anhängen 10 bis 19 zu entnehmen. In den Bildbeschreibungen werden jeweils Erklärungen angeführt. Alle Darstellungen sind von den Surfschulen zugeschickt worden, die mit der Veröffentlichung einverstanden waren. Aus datenschutzrechtlichen Gründen können leider keine Schulklassen abgedruckt werden.

Mittels der Befragung stellte sich heraus, dass die Erfolge so groß waren, wie es weder die Betreuer, noch die Lernenden selbst gedacht hätten. *„Wir hatten eine Schülerin dabei mit Autismus auch, die eine große Wasserratte war und sehr mit Begeisterung immer gefahren ist. Die ist auch ganz oft ins Wasser gefallen, aber dann immer wieder aufs Brett und ist immer weitergefahren. Dann hatten wir auch mal eine Schülerin dabei, die brauchte auch eine Integrationshilfe, weil sie vom Verhalten so schwierig war. (…) Also die ist losgefahren, dann ist man hinterhergelaufen und dann hat man ihr wieder geholfen aufs Brett zu kommen und dann ist sie eben wieder das nächste Stück gefahren.“ (L1, Z.98-104)*. Es wird davon

berichtet, dass Lernende eigene Wege der Bewältigung gefunden haben: *„Also die hatten teilweise dann einen sehr unorthodoxen Fahrstil und auch eine andere Körperhaltung. Wenn wir so auf dem Brett stehen würden, dann würden wir das nicht schaffen, aber die schaffen das dann. (L1, Z.96-98)*. Auf einer Klassenfahrt *„haben ja viele auch einen Surfschein gemacht, auch Nicht-Lesende. Denen wurden die Fragen vorgelesen und die mussten die beantworten." (L1, Z.407 f.)*. Die drei Lehrkräfte berichten nur selten von schwerwiegenden Behinderungen, wobei selbst dahingehend Möglichkeiten bestanden: *„Also wir haben ja auch Kinder mit frühkindlichem Autismus. Das sind schwerer behinderte Schüler, die nicht Sprechen oder nur ganz wenig sprechen. Da hatten wir auch immer mehrere dabei. Die haben teilweise aber einen guten Gleichgewichtssinn und schaffen das deswegen auf dem Brett zu stehen." (Z.90-93)*. Den Grund, warum die Erfolge verzeichnet werden konnten, sehen die Lehrkräfte bei den Surflehrer*innen: *„Also da haben sich die Surflehrer […] auch immer große Mühe gegeben, gerade auch dann die Schwächeren mit einzubeziehen." (L1, Z.146 f.)*. Diese haben sich Hilfsmittel überlegt, um bestimmte Lernende mit auf das Wasser zu nehmen. Die Surflehrer*innen informierten, dass es mittlerweile technisch modifiziertes Surfmaterial gebe, während es früher mehr Kreativität bedurfte. L1 erinnert sich: *„Also wir hatten sehr oft einen Schüler dabei (…) ein schwerstbehinderter Junge, der brauchte auch Hilfe beim An- und Ausziehen, also bei allen Pflegetätigkeiten. Der hat auch kein normales Surfbrett bekommen, sondern der hatte ein Floß. Das hatten die Surflehrer gebaut. Da war auch ein Stuhl drauf." (Z.140-143)*. Ein Surflehrer *„hat ja auch mal so eine Plattform gebaut um Rollstuhlfahrer mit aufs Wasser zu nehmen. (…) Also da waren zwei Surfbretter und die waren verbunden." (L2, Z.383-385)*. *„Ich habe ja einmal ne Klassenfahrt dahin gemacht, da hatten wir einen Rolli mit. (…) dann haben wir den in so ein Kajak gesetzt und haben den draußen auf dem Veluwemeer angeflockt mit nem langen Tau. Und die anderen sind drum herum gesurft. War für ihn ein absolut tolles Erlebnis." (L2, Z.462-465)*. Es wurde von zahlreichen, teilweise originellen, Umsetzungsmöglichkeiten berichtet, die an dieser Stelle nicht alle genannt werden können. *„Wir haben unter sehr widrigen Bedingungen angefangen, da gab es noch keine Surfschuhe. Da nutzten die Schüler immer Turnschuhe. Ich glaube im Veluwemeer liegen ungefähr so tausend einzelne Turnschuhe, die durch den Schlammboden halt stecken geblieben sind. Das Material war noch nicht so toll, aber das hat sich im Laufe der Jahre*

sehr verändert." (L2, Z.397-401). Demnach gilt es nun noch den aktuellsten Stand der Technik zu beleuchten. *„Es gibt ein paar Hersteller, die adaptive Boards herstellen, die für diese Schüler besonders geeignet sind." (S1, Z.1122 f.)*, darunter auch Boards mit Auslegern, zur Erhöhung der Kippstabilität. Es existieren *„Boards, die für Wildwasser konzipiert sind. D.h. die haben eine hohe Tragfähigkeit von 180-230kg. Da können praktisch zwei Erwachsene mit Leichtigkeit drauf. (…) Dann haben wir diese großen 10 Personen SUPS, diese Mega-SUPs (…), wo vier Rollstühle mit paddeln können." (S3, Z.1985-1987).* Die großen SUP Boards bieten besondere Chancen, da Rollstuhlfahrer, nachdem sie über Anknüpfpunkte fixiert wurden, auch partizipieren können, wenn sie nicht dazu in der Lage sind ein Paddel zu halten. Alternativ können sie sich auch auf SUP-Boards legen: *„[D]as eignet sich auch für Schwerst- und Mehrfachbehinderte, die einfach auf dem Brett liegen und durch das leise Schaukeln und die Bewegung des Brettes auf dem Wasser, auf den Wellen schon in den Genuss von den dadurch entstehenden positiven Auswirkungen kommen." (S1, Z.1091-1094)*. Es gilt dabei verschiedene Dinge zu beachten. *„Manche bekommen halt, wenn sie nicht in ihrer richtigen Umgebung sind, also nicht die richtige Sitzschale oder Sitzkissen, dann kann eine Spastik entstehen. Das heißt der Rollstuhl sollte ja im Idealfall auf die Person abgestimmt sein." (S2, Z.1296-1299)*. Am wichtigsten sei es, innovativ zu überlegen, wie Hindernisse überwunden werden können: *„Dann haben wir gemerkt, dass die Leute es aus eigenen Stücken nicht schafften aufs Board zu kommen. (…) Im Krankenhaus gibt es auch diese Patientenrutschen. (…) Zack, hatten wir die Leute wieder drauf auf diesem SUP." (S3, Z.1906-1908)*. Aufgrund der Vielfalt von Materialhilfen und der Individualität der Lernenden mit Förderbedarf, kann keine allgemeine Lösung angegeben werden. Unterrichtsinhalte wurden nicht genannt, so wurde die Zeit auf dem Wasser entweder als Techniklernen oder individuelles Üben verstanden. Teilweise wurden auch Wettkampfformen genutzt, bei denen es zu gemischten Teams aus Inklusions- und Regelschüler*innen kam.

K 7.4 Lernziele und Effekte

Bezüglich der Lernziele, die von den Voraussetzungen der Lernenden abhängen, sind unter den Interviewten zwei konträre Positionen vertreten. Während sich L1, L3 und S2 für die Formulierung konkreter Lernziele aussprechen, sind L2, S1 und S3 dagegen. Lernziele könnten es sein, die richtige Paddelbedienung zu erlernen

und *„wie es einem gelingt so fortlaufend auf einer Seite zu paddeln ohne im Kreis zu fahren.“ (L3, Z.806 f.)*. *„Also das sind die Ziele gewesen, also ganz ähnlich eigentlich, wie bei Nicht-Behinderten auch, nur mit mehr Hilfsmitteln, mit mehr Personal und langsamer.“ (L1, Z.209 f.)*. Durch ein festes Konzept, seien die Schüler zwar mit Misserfolg konfrontiert, aber dies stelle einen wichtigen Lerneffekt dar: *„Für die [Erfolglosen] war die Reise nach dem ersten Frusterlebnis relativ schnell vorbei und ich glaube, da liegt halt das Potential drin, die mit dem Frust irgendwie weiter zu bringen, sodass die lernen, man kann auch negative Erlebnisse überwinden und dann macht es auf einmal doch Spaß.“ (L3, Z.758-761)*. L2 stellt fest, dass obwohl keine speziellen Lernziele verfolgt wurden, viele Lerneffekte zu verzeichnen waren. Diese übergeordneten Ziele seien, Freude und Teilhabe zu garantieren und den Förderschüler*innen aufzuzeigen, dass sie genauso mitmachen und herumpaddeln können. *„Das ist ja der Punkt, wo du ranmusst. Dass du halt die auch raus aus der Komfortzone bis in die Lernphase bringst, dass sie sich selber ein bisschen kennenlernen.“ (S2, Z.1574-1576)*. S1 fasst zusammen: *„Das einzige Ziel ist, dass die Teilnehmer Spaß haben, dass die erkennen, dass sie mehr können, als sie angenommen haben und dass sie mit auf Augenhöhe dazugehören.“ (Z.1146-1148)*. Zumal es schwerbehinderten Lernenden nicht möglich ist Aufgaben zu realisieren, profitieren diese zumindest von den Effekten des SUP. Gesehen werden rehabilitative Zwecke: *„Durch dieses Stehen auf diesem Board wird die gesamte Untermuskulatur trainiert, obwohl ich gar nicht trainieren möchte. (…) Ich sehe es als Gesundheitssport. Ich bin zusätzlich an der Natur. (…) Wind, Wasser, Wellen, Strömung sind praktisch das, was ich in der Mucki-Bude an Gewichten habe. (…) Und wenn ich da nicht stehen kann, dann knie ich mich hin oder ich lege mich einfach auf das Board.“ (S3, Z.1951-1955)*. Gemäß der Surflehrer seien diese Effekte gewaltig. Vor allem lernen die Teilnehmer*innen, wie es ist eine Sportart zu betreiben. Aufgrund der immensen Heterogenität muss seitens der Anleitenden überlegt werden, ob es zielführend ist den Lernenden Inhalte vorzuschreiben. S2 gibt einen Ausblick, wie die Umsetzung ebenfalls aussehen kann: „*Manche Rollstuhlfahrer mit [schwerwiegenden], geistigen Behinderungen schlafen auch ein. Das ist aber ein gutes Zeichen, weil die dann so entspannt sind. Also wenn dir ein Betreuer sagt: ‚Wenn der nicht entspannt ist, dann würde der hier gleich nen epileptischen Anfall hier kriegen.‘“ (Z.1592-1595)*.

K 7.5 Sicherheit

Wie bereits in K 5.5 angedeutet, ist der Wassersport mit Menschen mit Behinderungen, aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen gefährlich. Demnach wurden die Interviewpartner befragt, welche Sicherheitsvorkehrungen sie treffen, um Gefahren bereits präventiv zu verhindern. Auch die Experten messen ihr eine hohe Wichtigkeit zu: *„Wir müssen ja auch sehen, dass die Sicherheit immer im Vordergrund steht, dass sich keiner irgendwie verletzt oder auch nur wehtut.“ (S1, Z.1047 f.)*. Zunächst gelte es Wind- und Wetterbedingungen zu beachten, *„dass wir nicht irgendwie bei drohendem Gewitter aufs Wasser gehen oder Starkwind oder Sturm, dass Alle eine Schwimmweste tragen, dass wir genügend Begleiter, Betreuer, Lehrer dabeihaben, die nicht nur alle im Blick haben, sondern, wenn einer ins Wasser fällt, die dann sofort Hilfestellung geben können.“ (S1, Z.1112-1115)*. Die Anzahl der benötigten Betreuer sind abhängig von den Lernvoraussetzungen der Klasse, d.h. wie viele Lernende schwimmen können und welche Behinderungsgrade vertreten sind. Diese müssen deshalb in einem Vorgespräch zwischen den Institutionen geklärt werden, damit die notwendigen personellen Ressourcen bereitgestellt werden können. Die Anzahl der Lernenden auf dem Wasser ist dahingehend limitiert. *„Es sind so viele auf dem Wasser wie wir betreuen können. Wie wir, aufgrund deren Erkrankungen, in der Lage sind die auch sicher wieder vom Wasser an Land zu bringen.“ (S3, Z.1999 f.)*. Deshalb unterscheide sich der personelle Aufwand zwischen Förderschulen und Inklusionsschulen, weil die Anzahl an Lernenden mit Förderbedarf bei Letzteren geringer ist. Zwei der Förderschullehrkräfte (L1 und L2) einigten sich auf die Frage, welche Betreuungsschlüssel gewährleistet sein müsse: *„13 Schüler – fünf Leute. D.h. zwei Kollegen und der Rest Inklusionshelfer und Surflehrer. Also wir hatten immer schon einen guten Betreuungsschlüssel von den Surflehrern. Wir konnten gemeinsam ja recht gut einschätzen, wie fit die Schüler sind.“ (L2, Z.484-486)*. In diesen Gruppen habe es aber auch immer Schüler*innen gegeben, die schwimmen konnten und andere, bei denen eine 1:1-Betreuung notwendig gewesen sei. In Gruppen, die ausschließlich aus Teilnehmer*innen mit Einschränkungen bestehen, bspw. auf Behinderten-Werkstätten, nutzt S3 noch striktere Sicherheitsmaßnahmen: *„Wir haben immer noch ein Rescue-SUP dabei. Das heißt, wenn wir mit mehreren Leuten auf dem Wasser sind und wir haben trotzdem eine 1:1 Betreuung pro Board, ist immer noch jemand da, der zusätzlich mit einem normalen SUP-Board diese*

Gruppe betreut von außen. Wenn jemand ins Wasser fällt ist jemand gleich zur Stelle." (Z.1976-1979). Auch L1 und L2 geben an, ein großes Raft mit auf dem Wasser gehabt zu haben, worauf sich die Lernenden ausruhen konnten. Verpflichtend seien zudem bei allen sechs befragten Schwimmwesten gewesen. Bestenfalls nutze man ohmachtsichere Feststoffwesten, die einen aus der Bauchlage in die Rückenlage drehen, sodass der Kopf zur Atmung frei wird. Hier kollidieren allerdings die Meinungen der Surf- und Förderschullehrer. Erstere zeigen Optimismus, dass nichts passieren könne, während L3 sehr besorgt ist, dass die Schüler*innen die Schwimmwesten ausziehen. Auf die Frage, ob es schon einmal einen Vorfall gegeben habe, antwortet nur L3: *„Die sind ins Wasser gefallen, die haben halt Krämpfe gekriegt, Extremitäten-Krämpfe. Wir haben auch schon Menschen gehabt, die haben neurologische Krämpfe gehabt. (…) Darum ist immer ein Betreuer da von denen, der die Leute kennt." (S3, Z.1981-1983)*.

K 7.6 Eignung

In dieser Subkategorie sollen die Meinungen der Befragten, bezüglich der Eignung von SUP als inklusive Maßnahme, präsentiert werden. Alle Befragten sprechen sich ausdrücklich für inklusive Chancen von SUP aus. L3 drückt seine Meinung wie folgt aus: *„[Im SUP] finde ich da steckt zumindest für die Förderschulkinder das höchste Potential drin, weil Windsurfen doch schneller zur Überforderung geführt hätte. Wenn du dir das Mädchen [mit FSP geistige Entwicklung] vorstellst, die auch nur einen ganz schwachen Muskeltonus [.] hatte, der Junge auch Nicht-Schwimmer stark übergewichtig und koordinativ auch eingeschränkt, die Rollifahrerin, da war halt nichts mit Kiten, nichts mit Windsurfen oder Wakeboarden, vielleicht passiv mitsegeln. Aber beim SUP hatten die die Möglichkeit mitten drin zu sein. Da waren halt auch alle anderen Kinder auf dem SUP und sie eben auch. Das war vom inklusiven Aspekt das beste Vehikel, würde ich sagen." (Z.767-773)*. Viele Gründe wurden ja bereits in den vorangegangenen Subkategorien erwähnt. Resonanzen seitens der Lernenden sprechen ebenfalls dafür. *„Geistig erkrankte Menschen lügen nicht. Wenn die Anleitung haben, die sagen dir 1:1 ungefiltert was die von dir halten und was die von dem Sport halten." (Z.1885 f.)*. So berichten die Experten, dass sie die Teilnehmer nach dem SUP glücklicher erleben, interessanterweise schon bei geringen Erfolgen: *„Also diese Übung ist für unsere Schüler ja erstmal das erste, dass die lernen auf dem Brett zu stehen. Das ist*

auch für alle immer ein tolles Erlebnis gewesen, also das erstmal zu können." (L1, Z.217-219). Von Externen seien ebenfalls vielversprechende Feedbacks zurückgekommen. Beispielsweise konnten Physiotherapeuten feststellen, dass Muskelverspannungen gelöst wurden bzw. eine Kräftigung erkennbar war. Es wurde noch von weiteren positiven Auswirkungen berichtet. S2 freute sich am meisten über ein Feedback: *„[W]ir haben E-Mails hinterher noch gekriegt, dass die plötzlich Muskelkater in gelähmten Teilen haben des Körpers und so, das war schon ziemlich cool." (Z.1221-1223)*. Obwohl die Sportart auch Grenzen bzw. Entwicklungsbedarf aufweist, sei es noch nie geschehen, dass ein Teilnehmer aufgrund der Schwere seiner Behinderung wieder nach Hause geschickt werden musste. Die Bedingung dafür sehen die Surflehrer im Maß der Empathie und Freude, die sie den Teilnehmenden entgegenbringen sollten. Diese gelte als Erfolgsgarant, auch wenn es zunächst Ablehnung gibt. *„Da sind wir natürlich dann immer sehr, in einer positiven Art und Weise, insistierend und versuchen alle zum Mitmachen zu bewegen und haben das bis jetzt auch immer geschafft. Und das hat denn dieses unvergessliche Aha-Erlebnis zur Folge, dass die also feststellen ‚Ich kann das ja doch. (…) Ich bin da nicht nur toter Ballast.'" (S1, Z.995-998)*.

K 7.7 Grenzen

Während in K 6.3 generelle Defizite des inklusiven Wassersports dargestellt wurden, werden hier lediglich die des SUP thematisiert. Wie zuvor ausdrücklich herausgestellt, ist das SUP weniger komplex als andere Wassersportarten, sodass die Experten feststellten, dass es alle Lernenden *„geschafft haben alleine auf dem Brett zu stehen" (L1, Z.85 f.)*. Aus jenem Grund vermutet L2 jedoch einen Nachteil: *„[D]as finden die auch langweilig. Also die können das nach einer Stunde." (Z.548 f.)*. Auch L1 wurde mit dieser Behauptung konfrontiert, teilte aber die Meinung nicht: *„Die Sorge hätte ich jetzt bei unseren Schülern nicht so sehr, dass die unterfordert wären." (Z.248 f.)*. Es gehöre zur Gestaltung des Programmes dazu, dafür zu sorgen, dass die Sportart nicht gleich an Aufforderungscharakter verliert. Als Betreuer müsse man zudem wissen, *„wie man die Kinder bei Laune hält und wie es ein nachhaltiges Erlebnis für die wird." (L3, Z.855 f.)*. Durch die Lernvoraussetzungen der zu fördernden Schüler*innen seien Umsetzungsmöglichkeiten eingeschränkt, sodass keine unterrichtlichen Vorhaben thematisiert würden und beispielsweise Touren nicht möglich sind. Da *„diese Menschen keine Muskulatur ha-*

ben, einfach keine Ausdauer haben, ist es einfach nicht möglich mit diesen Menschen eigenständig, d.h. dass jeder ein eigenes Board hat, diese 2km da zu fahren. (…) Die sind froh, wenn die in einem geschützten Bereich sich bewegen und sich ausprobieren können. (…) Einfach genießen, die legen sich auf den Rücken auf das Board. Dieses Grinsen, was die haben, durch diese Wellenbewegung unter sich." (S3, Z.1967-1971). Allerdings wird diese Meinung durch S2 widerlegt, der mit großen SUP-Boards Touren unternimmt, indem Rollstuhlfahrer gemeinsam mit Nicht-Behinderten Mitschüler*innen paddeln. Das Vorhandensein materieller Ausstattung stellt natürlich hohe finanzielle Anforderungen an die Surfschulen. Mit mehr technischen Mitteln steigen die Chancen der Inklusion, insbesondere Schwerstbehinderter: *„Nachdem wir unseren Personenlifter hatten, können wir jeden Menschen rübernehmen. Das Einzige, was wir nicht können, ist Menschen die Liegen oder horizontal sich bewegen müssen, aufgrund ihrer Einschränkung, die kriegen wir nicht aufs Board." (S3, Z.1921-1923)*. Wie bereits in K 8.5 erwähnt, bedarf es personeller Ressourcen, um die Sicherheit gewährleisten zu können. L3 stellt die Wichtigkeit von Betreuern noch einmal explizit heraus. SUP kann den Lernenden *„eine falsche Sicherheit vermitteln. Dann hast du eine Schwimmweste an und eine Rettungsinsel gefühlt und dann kann da nichts passieren. Da muss man gerade als Lehrer*in wachsam bleiben." (Z.817-819)*. Insbesondere die Lehrkräfte hegen größere Sicherheitsbedenken, so resümiert L3: *„Es war (…) sehr aufregend, auch im Grenzbereich dessen, was ich meiner Verantwortung zumuten würde." (Z.843-845)*. S2 sieht bei steigendem Lernstand den fehlenden Nervenkitzel. Er bekommt *„im Moment immer mal so ein paar Feedbacks, dass das einfach zu lahm aussiehst." (Z.1609)*. Das Gleiten könne beim SUP nur durch ein Motorboot oder ein Segelboot erfahren werden, während es im Windsurfsport ohnehin enthalten sei. Auch L2 sieht eher Vorteile im Windsurfen: *„Ich glaube auch dass das Medium Segel […] Ich denke das spielt für die auch noch eine große Rolle. Also ich glaube das ist affig irgendwann, mit einem Paddel und einem Brett durch die Gegend zu dümpeln. Faszination hat dieses Segel." (Z.554-556)*, sodass dies als obere Differenzierung zum SUP betitelt wird. Letztlich sei es auch nicht sinnig, die Lernenden auf das SUP zu beschränken, weil gerade das vielfältige Angebot eine inklusive Wassersportfahrt ausmache. S1 fasst dies gut zusammen: *„Wie gesagt, ich sehe SUP da jetzt so als Einstiegsdisziplin an. Jedem macht irgendwas anderes Spaß. Bei jedem funktioniert irgendwas anderes besser oder ruft beson-*

dere Gefühle hervor. Je mehr verschiedene Disziplinen man ausprobiert und kennenlernt, desto besser." (Z.1169-1172). Zuletzt bleibt fraglich, inwiefern die eigens kreierten Umsetzungen überhaupt noch unter die Sportart SUP fallen. So erinnert sich L3: *„Das war halt eher eine Wellenreiteinführung auf dem Bauch liegend, paddelnd." (Z.782)*. Auch S1 und S2 sehen diese Gefahr: *„Sonst, wenn man direkt auf dem Brett sitzt, auch wenn man da einen Go-Kart Schalensitz mit Spanngurten drauf befestigt, ist man so dicht über der Wasserlinie, dass man ein Doppelpaddel braucht. Dann zählt das Ganze den Dachverbänden gegenüber nicht mehr als SUP, sondern als Kajakfahren." (S1, Z.1126-1129)*. *„Manche Verbände sagen das ist ja kein ‚Stand Up', weil die nicht stehen, sondern sitzen. Also um politisch korrekt zu sein, muss man ja ‚Sit On Boarding' … die tun sich da auch ein bisschen schwer." (S2, Z.1262-1264)*. Allerdings bleiben alle Umsetzungsformen dem SUP näher, als allen anderen Wassersportdisziplinen, sodass es für die Expert*innen dazugehört.

K 7.8 Ausblick

Zuletzt galt es für die Experten noch zu bewerten, welche Perspektive das SUP im Rahmen inklusiver Klassenfahrten hat. Alle drei Lehrkräfte würden anderen inklusiven Schulen bzw. Förderschulen die Maßnahme weiterempfehlen. Insgesamt herrscht jedoch auch Einigung darüber, dass noch Forschungsbedarf besteht. Der Sicherheitsaspekt und die gesetzliche Vorgabe durch den Sporterlass stünde der Umsetzung im Wege und mache es gerade für Schulen unattraktiv. Gerade hier bedarf es noch Aufklärung, sodass das inklusive SUP genehmigt wird. S2 gibt einen Einblick, dass er sich, mit seinen eigens entwickelten, adaptiven Riesenboards, bereits in einem solchen Prozess befinde. Seiner Meinung nach sei es unerlässlich, *„dass wirklich rausgearbeitet wird, dass es sicher ist. Weil über die Sicherheit geht alles. Über Sicherheiten sterben Projekte oder auch Ideen. (…) das auch beleuchtet wird, dass an alles gedacht wurde. Bei einer Risikobewertung. (…) Wir haben auch Extremtests gemacht mit einseitigen Belastungen. Weil die erste Frage die kommt ist, ob die Dinger kippen. Wir haben mal Tests gemacht, die sind natürlich nicht 100% kippstabil. Es gibt nirgendwo ne 100% Sicherheit. Darum haben wir es ans Extrem gebracht und die mit 500kg an einer Seite belastet und dann über einen großen Hebel geflippt. Mit Rollstuhl – und da saß ich halt auch drin. Und das ist halt schon ein interessantes Gefühl. Aber durch*

die Schwimmwestenkombination wird man halt rausgetrieben." (Z.1653-1661). Während S2 bereits ein eigenes Board konstruiert und entwickeln lassen hat, sieht auch S1 den Bedarf für mehr adaptives Equipment: *„Also das Optimale in allen Disziplinen ist sicherlich noch nicht entwickelt oder erfunden. Denn dabei geht es ja immer darum, wirklich die Einstiegsbarrieren so niedrig zu gestalten, dass Menschen mit allen Arten von Behinderungen da teilhaben können." (Z.1132-1134)*. Er gibt allerdings auch Auskunft, weshalb die Entwicklung schleppend vorangeht: *„Da passiert viel zu wenig leider Gottes, weil das kommerziell natürlich auch nie erfolgreich ist. Von solchen Sachen werden nie große Stückzahlen verkauft. (…) Bei den meisten Unternehmen steht eben das Gewinnmachen im Vordergrund." (Z. 1182-1185)*. Deshalb scheint hier die Initiative der Surflehrer gefragt zu sein, die bei S2 erkennbar wird: *„Also ich muss noch mit Grifftechniken bzw. Griffen arbeiten. Wir haben einige, die haben kein Gefühl in den Händen. Da muss ich mit Reha-Zentren oder mit Sanitätshäusern mal ein bisschen forschen, wie man da ein gutes Griffimitat macht." (Z.1603-1605)*. Die unterschiedliche Verfügbarkeit an Material in den Surfschulen bzw. an Know-how der Experten, deutet an, dass Erfahrungen untereinander noch nicht hinreichend ausgetauscht werden. So wurde von L3 berichtet, dass es Probleme gab, Menschen auf das Surfboard zu heben, während S3 dieses Hindernis bereits mittels Patientenrutschen aus Intensivstationen überwunden hat. Es bedarf innovativen Ideen und des Einbezugs externer Expertise: *„Wir haben z.B. mit einem Orthopädie-Unternehmen einen speziellen SUP-Stuhl entworfen, der höhenverstellbar ist, der Armlehnen hat, der einen Brustgurt hat, wo die Leute, die Tendenz haben nach vorne zu fallen, gehalten werden. Dieser ganze Witz ist entstanden um diese teuren Rollstühle, wo viel Elektronik drin ist, einfach zu schützen vor Salzwasser." (S3, Z.2029-2033)*.

In K 8.4 wurden bereits einige Effekte angeführt. S2 vermutet noch mehr Effekte, die er allerdings nicht belegen kann: *„Ja das würde ich gerne nochmal richtig erforschen lassen. Wie gesagt, es gibt verschiedene Sachen, die ich aber nicht weiß, weil ich kein Mediziner bin. Also klar, was ich zurückgespült kriege, ja, das zentrale Nervensystem wird angesprochen – aber ist das messbar? Weißt du das? Ist das ein Gefühl? Man muss das ja irgendwie belegen, sportmedizinisch." (Z.1581-1584)*. Erkennbar ist allerdings auch, dass sich hier bemüht wird dies weiter voranzubringen. *„Einige Physiotherapeuten finden das auch schon sehr geil. Die planen auch schon Konzepte. (…) die haben sehr gute Ansätze was noch an-*

gesteuert werden könnte körperlich.“ (S2, Z.1648-1650). Mit Studien, die belegen, dass Menschen mit Behinderungen von der Maßnahme profitieren, erhofft er sich eine Finanzierung von Krankenkassen. Zwei der Surflehrer ärgerten sich, dass es in Deutschland immer erst eine wissenschaftliche Untersuchung geben müsse, die die Akzeptanz bringe. *„Diese wissenschaftlichen Studien und Untersuchungen darüber sind letztendlich elementar wichtig, dass das nicht nur in der Mitte der Bevölkerung ankommt, sondern auch bei den Entscheidungsträgern, die hoffentlich irgendwann dazu führen, dass Segeln wieder paralympisch wird, dass auch andere Disziplinen paralympisch werden, dass einzelne Disziplinen oder adaptiver Wassersport generell als Reha-Sport zertifiziert und anerkannt wird. Das sich dadurch auch mehr begeisterte Unterstützer, freiwillige, ehrenamtliche Helfer finden, die Vereinen, die sowas anbieten wollen, ihre Unterstützung zukommen lassen.“ (S1, Z.1189-1195)*. Zudem erkennt der Wassersportexperte Parallelen des SUP zum „adaptive surfing“ und einen internationalen Forschungsrückstand: *„In England und Amerika gibt es unheimlich viele Studien und wissenschaftliche Untersuchungen über die positiven Auswirkungen vom adaptiven Surfen und vom adaptiven Wasserski und das eben schon seit 20/30 Jahren. In Deutschland gibt es da so gut wie gar nichts“ (S1, Z.1185-1188)*. Ein weiterer elementarer Aspekt ist die Sensibilisierung der Bevölkerung. Denn durch einen Angstabbau wird es der Masse zugänglich. Einer der Wassersportler macht sich etwas ironisch über die übertrieben protektiven Denkweisen der Schulen lustig: „*Ich verfolge den Ansatz zu zeigen, dass das Extreme möglich ist, um den Normalo zwei Stufen drunter zu aktivieren. (S2, Z.1625 f.)*. *„Ein Lehrer muss sagen: ‚Im Wildwasser war es sicher – dann ist es auf dem See auch sicher‘.“ (S2, Z.1635 f.)*. Um inklusives SUP für mehr Schulen zugänglich zu machen, bedürfe es Berichte in sportwissenschaftlichen Fachzeitschriften, sozialen Medien, Print- und TV-Medien. Den Surfschulen ist es ein großes Anliegen, dass *„mehr Leute davon erfahren und von den Möglichkeiten und positiven Auswirkungen in Kenntnis gesetzt werden.“ (S1, Z.1177 f.)*, berichten allerdings von mangelnder Zeit sich um Werbearbeit zu kümmern. Die Idee, eine Masterarbeit über das inklusive SUP zu verfassen, löst bei den Experten Freude aus. Sie halten dies längst für überfällig und hoffen, dass sich in Zukunft in diesem Bereich etwas entwickelt. Eine erste deutschlandweite Fortbildung sei für den Sommer 2021 bereits geplant.

5 Diskussion

Anschließend an die in Kapitel 4 dargestellte Auswertung der Interviews, wird diese nun in Kapitel 5.1 mit den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 diskutiert. Des Weiteren wird in Kapitel 5.2 die in Kapitel 3 gewählte Methodik reflektiert und festgehalten, ob diese angemessen war.

5.1 Ergebnisdiskussion

Dieses Kapitel setzt die wichtigsten Informationen aus dem Auswertungsteil mit den theoretischen Grundlagen in Bezug. Es beinhaltet zudem die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen, während die in 2.6 formulierte untersuchungsleitende Fragestellung im Fazit beantwortet wird. Zunächst widmete sich Kapitel 2.1 der Klärung der begrifflichen Grundlagen. Diese wurden teilweise in den Fragebogen aufgenommen, um zu schauen, welches Verständnis von Behinderung und Inklusion bei den Befragten vorliegt. Alle Befragten trennen Inklusion von den anderen Eingliederungsformen ab und sind dazu in der Lage, eine für sie gelungene Form der Inklusion zu beschreiben. Als gelungen wird diese angesehen, wenn:

- Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam an Aktivitäten partizipieren und dabei die gleiche Freude empfinden können,
- keine Vorbehalte mehr bestehen und die Behinderung nicht als solche aufgefasst wird,
- unabhängig von der Einschränkung einer Person, ein Zugang zu allen Aktivitäten gewährleistet ist.

Die in Kapitel 2.1.2 formulierten Probleme, wie z.B. Diskriminierung, werden auch von den Befragten gesehen. So wird der aktuelle Stand der Inklusion in Deutschland als negativ bewertet. Trotz der in 2.2.1 präsentierten rechtlichen Rahmung, der sich die Befragten bewusst sind, sind sie verwundert, warum nicht alle Menschen und ferner Surfschulen diese umsetzen. Genau wie Tiemann (2012) beginnt für die Interviewten die Inklusion im Kopf. Die Behinderung wird erst von Angehörigen zu einer gemacht, die den Menschen einen Zugang zum Wassersport verwehren. Diesbezüglich steht die Überzeugung der Wassersportexperten, dass Wassersport inklusive Potentiale hat, gegen die Einstellung der Allgemeinheit, die nicht inklusionsfreudig denkt.

In Kapitel 2.1.3 wurde beschrieben, wann eine Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stattfindet. Aktuelle Zahlen verdeutlicht die Dringlichkeit der Thematik, bei der die Interviewten noch finanzielle, bauliche und personelle Grenzen sehen. Die drei befragten Lehrkräfte versicherten, dass ihre Schulen das Möglichste tun, um Lernende mit FSP zu fördern. Wenn keine aktive Partizipation am Unterricht mehr möglich sei, bilde das „dabei sein“ die kleinste Schnittmenge. Oft benötigen Förderschüler*innen eine räumliche Trennung, da sie sich im Klassenraum nicht konzentrieren können. Zudem wird geschildert, dass die gemeinsame Unterrichtung ohnehin nicht in allen Fächern Sinn mache. An dieser Stelle werden dem Sportunterricht große Potentiale beigemessen. In Kapitel 2.2 wurde sich diesem dann gewidmet. Trotz der breiten Aufstellung des Behindertensports mit Angeboten auf allen Niveaustufen, besteht im Schulsport noch das Problem, dass Menschen mit Behinderungen weniger zugetraut wird, als sie eigentlich leisten könnten. Die drei Wassersportexperten spiegeln wider, dass dies im Wassersport genau so sei und das, obwohl Segeln bereits eine paralympische Sportart war. Kapitel 2.2.2 greift Potentiale und Grenzen des Schulsports auf, die hinsichtlich des Forschungsstandes als wichtig erscheinen. Tiemann (2012) sieht ihn als Herausforderung und Chance zugleich, woraus sich auch Parallelen für inklusive Wassersportfahrten ziehen lassen. Leineweber et al. (2015) schreibt der Sportlehrkraft die Schlüsselrolle für das Gelingen zu. Sportunterricht wird als geeignetstes Fach betrachtet und Potentiale werden insbesondere in der sozialen Interaktion behinderter und nichtbehinderter Lernender gesehen. Des Weiteren werden Grenzen gesehen, die sich so exakt auf das SUP übertragen lassen. Dazu zählen mangelnde Kenntnisse der Lehrkräfte und die Notwendigkeit behindertenpädagogischer Perspektive, die Individualität der Bedürfnisse von Lernenden aufgrund diverser FSP und der benötigte Personalaufwand. Das Kapitel stellt einige Lösungsansätze dar, wozu auch das Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013) gehörte, welches sich auch auf den Unterrichtsgegenstand SUP beziehen ließe. Zum einen wird dies nicht als Teil dieser Arbeit angesehen, zum anderen stellte sich mittels der Befragung heraus, dass die Experten SUP, im Rahmen einer Klassenfahrt, eher als außerunterrichtlich betrachten und damit keine Lernziele verbinden. Allerdings wird später noch ersichtlich, dass der Einsatz adaptiven Materials, welches durch den (Surf-)Lehrer ausgewählt wird, auch hier elementar ist. Das Kapitel 2.3 stellte bereits heraus,

dass über den inklusiven Wassersport in der Theorie wenig bekannt ist. Surflehrer*innen sehen das Problem ebenfalls. Allerdings wird anhand von ihnen eine langjährige Erfahrung und große Überzeugung bezüglich der Potentiale deutlich. Sie berichten, dass sie bereits behinderten Menschen aller Altersgruppen einen Zugang zum Wassersport eröffnet haben. Die Expertise scheint bis dato in den Surfschulen zu verweilen, da es nach wie vor keine Veröffentlichung gibt, die Umsetzungsmöglichkeiten von Wassersportarten mit behinderten Menschen thematisiert. Lediglich vereinzelt existieren Erfahrungsberichte, wie z.B. zum Windsurfen, in denen gewisse FSP beleuchtet werden. Surflehrer*innen sehen bereits in der Charakteristik des Wassersports gewisse Vorteile, die durch Literaturrecherche nicht herausgefunden werden konnten. Dazu zählen sie die geringen Einstiegsbarrieren und vielfältige Angebote. Insgesamt werden zehn Wassersportarten genannt, von denen SUP als am geeignetsten für inklusive Zwecke anzusehen ist. Naturerlebnisse stehen bei dieser Sportart im Vordergrund und aufgrund der geringen Vorerfahrungen mit Wasser, die Menschen mit Behinderungen und Schüler*innen generell mitbringen, sind die gemachten Erfahrungen nachhaltig. Generell sei die Begegnung auf Augenhöhe bzw. ein familiärer Umgang unter allen Wassersportler*innen typisch. Allerdings birgt der Wassersport auch Grenzen, die seine Umsetzung erschweren. Wie zuvor für den schulischen Bereich gesehen, gelingt auch hier die Inklusion nur, wenn Menschen davon überzeugt sind. Die Surflehrer geben insbesondere die Mitmenschen ihrer Teilnehmer*innen als Problem an, da diese ihnen die Partizipation nicht zutrauen. Dabei sei für Menschen mit Einschränkungen viel mehr möglich, als sich zunächst vermuten lasse. Die Experten verzeichnen bereits Umdenkprozesse, sehen aber die Aufklärung der Allgemeinheit noch als Barriere. Je mehr Menschen von den Möglichkeiten und Auswirkungen in Kenntnis gesetzt würden, desto mehr könnten davon profitieren. In Deutschland arbeiten bisher nicht viele Vereine inklusiv, da ihnen das Knowhow, bzw. finanzielle und personelle Mittel fehlen. Im internationalen Vergleich sehen die Interviewten die Lage in Deutschland als defizitär an. Später wird in Bezug auf SUP explizit auf das „adaptive surfing“ eingegangen. Weil sich die Expert*innen für den Einsatz im schulischen Bereich aussprechen, wurde von den Befragten erfahren, dass sich dieser vor allem in Form einer Klassenfahrt anbiete. Gemäß der Lehrkräfte bieten Klassenfahrten im Vergleich zum Regelunterricht ohnehin inklusive Effekte. Da die Lernenden aus dem gewohnten Kontext heraus-

gelöst sind, ergeben sich andere Sozialisierungschancen als im Klassenraum. Es werden mehr Erfahrungen gemacht und von den Lehrkräften immer eine Steigerung der Hilfsbereitschaft und Verantwortungsübernahme beobachtet. Berichtet wird von verschiedenen Formen, so z.B. Skifreizeiten, Fahrrad- oder Kanuausflügen und eben Wassersportfahrten, die insbesondere Windsurfen und SUP als Kern hatten. Da bisher gesehen wurde, dass sowohl Klassenfahrten, als auch der Wassersport an sich, bereits eine inklusive Eignung aufweist, werden diese beiden nun zur inklusiven Wassersportfahrt kombiniert. Eine solche lässt sich vor allem außerschulisch legitimieren, wie in Kapitel 2.4.1 zu sehen ist. Dabei erfreut sich diese, über die generellen Vorteilen von Klassenfahrten bzw. dem Wassersport hinaus, am Primacy-Effekt (Schmoll, 2010). Dieser lässt sich durch die Erhebung bestätigen. So haben die Expert*innen die Erfahrung gemacht, dass durch die wenige Vorerfahrung relativ homogene Lernvoraussetzungen bestehen. Dadurch werden die typischen Sportskanonen von ihrem Podest geholt und, bei sonst unauffälligen Schüler*innen, Talente identifiziert. Insbesondere Förderschüler*innen haben laut den Interviewten die Chance ihr Standing im Klassenverband zu verbessern, indem sie immense Lernerfolge feiern, die ihre Mitschüler*innen nicht für möglich gehalten hätten.

Bereits in Kapitel 2.4.2 wurde die Vermutung aufgestellt, dass sich Wassersport im schulischen Setting nur schwierig durchführen lässt, da es gemäß der Sicherheitsförderung als gefährlich einzustufen ist. Während Schulleitungen früher den Gedankengang, Wassersport mit Schüler*innen mit Behinderung durchzuführen, noch als absurd abtaten, sind die Probleme heutzutage woanders zu suchen. Gemäß beider Interviewgruppen sind die Schulen das Hauptproblem. Diese klagen über finanzielle, sowie personelle Engpässe, da die Betreuung von Förderschüler*innen einen hohen Personalaufwand erfordert. In der Kommunikation beschweren sich Surfschulen über zu große Ängste seitens der Schulen, die allerdings daher rühren, dass Formalia im Wege stehen. Ein 2016 erschienener Sporterlass erfordert von den Schüler*innen ein Jugendschwimmabzeichen in Silber. Ohnehin sprechen die Lehrer*innen von hohen Nicht-Schwimmerquoten in der Schulrealität. Darüber hinaus sei dieser Erlass entgegen des inklusiven Gedankens, weil durch ihn insbesondere Förderschüler*innen vom Angebot ausgeschlossen werden. Eine Lehrerin berichtet, dass sie mittels eines Briefes an die Bezirksregierung eine Ausnahmeregelung für ein Stehgewässer erhielt. Hieran

wird deutlich, dass Initiative der Lehrenden das Gelingen bedingt. Dies spiegelt sich auch in den hohen Belastungen wider, die Lehrkräfte durch die Fahrt erfuhren. Aus Kapitel 2.4.3 ist ersichtlich, dass Lehrer als zu gering qualifiziert angesehen werden, um derart spezifischen Anforderungen, wie sie im Wassersport vorzufinden sind, gerecht zu werden (Giese & Weigelt, 2015b). Laut der Erhebung konnten die Lehrkräfte sich vielseitig einbringen. Allerdings funktionierte die Arbeitsteilung nur, indem die Lehrkräfte die sonderpädagogische und die Surflehrer die wassersportspezifische Expertise mit Lizenzen und Rettungsschwimmabzeichen mitbrachten. Somit waren Vorerfahrungen im Wassersport seitens der Lehrkräfte keine Notwendigkeit. Diese hatten aber den Anspruch sich fachlich weiterzubilden, um die Lernenden besser fördern zu können. Die beiden Akteure waren mit der Kooperation sehr zufrieden. Außerdem sprachen sich alle sechs Befragten für die Eignung von inklusiven Wassersportfahrten aus. Auch die Resonanzen der Lernenden selbst, resümierten sie als äußerst positiv. Der einzige Grund für ein Nichtgefallen war, wenn die Teilnehmer*innen Wasser ohnehin nicht mochten. Bei den Eltern seien ebenfalls Umdenkprozesse zu beobachten gewesen. Von ihnen gingen zuerst begründete Ängste aus, ihr nicht-schwimmfähiges, behindertes Kind mit auf die Fahrt zu geben. Um diese zu beheben reicht es nicht, dass beispielsweise Götte und Boos (2018) keine Gründe sehen, SuS mit FSP vom Wassersport auszuschließen. Es bedarf Aufklärung, um die Möglichkeiten transparent zu machen, welche nun anhand des SUP erfolgt. Da, wie im Theoriekapitel zu sehen war, sonderpädagogische Potentiale lediglich für das Windsurfen gesichert sind, ist davon auszugehen, dass nicht viele Lehrer*innen davon in Kenntnis sind. Vidék (1985) berichtet von schwergradig eingeschränkten Schüler*innen beim Windsurfen und enormen Verwendungsmöglichkeiten eines Surfbretts, sodass vermutet werden kann, diese auch beim SUP vorzufinden.

Kapitel 2.5 begründete zunächst die Wahl von SUP aus einer Reihe von Wassersportarten. Zudem wurde in Kapitel 2.5.1 eine Sachanalyse der Sportart vorgenommen. Auch die Befragten bestätigten, dass SUP sich in den letzten Jahren einer zunehmenden Beliebtheit erfreut und sehen sogar einen Schub durch das Coronavirus. Die Expert*innen zählen zahlreiche generelle Vorteile der Sportart für den Schulbereich auf, die sie für inklusive Zwecke interessant machen. Zunächst herrscht Einigung unter ihnen, dass SUP die am einfachsten zu erlernende Wassersportart ist, die wirklich jeder kann. Dies liege daran, dass es mehr um das Ob-

jekt Surfbrett geht, anstatt wie beim Windsurfen um das Segel, welches Komplexität birgt. Deswegen seien insbesondere zu Beginn schnell Erfolgserlebnisse zu verzeichnen, während Windsurfen zur Überförderung der Lernenden tendiert. Weil SUP ohnehin der Wassergewöhnung ähnele, eröffnet es den Wassersport und sei als untere Differenzierung zu betrachten. Um fahren zu können benötigt es keinen Wind und keine Wellen. Der Materialaufwand fällt insgesamt gering aus. Die Verletzungsgefahr ist verglichen zu anderen Disziplinen reduziert, da man keine hohen Geschwindigkeiten erreicht, die Kollisionsgefahr niedrig ist und man nicht fest mit dem Gerät verbunden ist. Da kein Abstand im Radius einer Mastlänge gehalten werden muss, können mehr Lernende auf weniger Fläche partizipieren. So kann eine gesamte Schulklasse simultan angeleitet werden und die Übersicht der Lehrenden bleibt gewährleistet. Die Fortbewegung geschieht beim SUP aktiv, während man sich sonst vom Segel ziehen lässt. Relativ schnell können Touren gefahren werden, da die Lernenden dort ankommen wo sie möchten. Beim Windsurfen muss man dafür erst die Kraft des Windes und den Einsatz des Segels verstehen. Die Kommunikation während der Fahrt ist leichter möglich. Somit können auch inhaltliche Rückmeldungen geschehen, ohne dass das Segel zuvor fallen gelassen werden muss. Die Technik ist visuell zu erlernen und bedarf keines physikalischen Hintergrundwissens. Geschlechterspezifisch lassen sich seitens der Interviewten keine Vor- oder Nachteile ausmachen. Zuletzt wurden im Auswertungsteil noch die vielfältigen Einsatzbereiche aufgeführt, die eine Durchführung von SUP nahezu auf jedem Gewässer der Erde erlauben.

Es wurden bereits klare Indizien dafür präsentiert, dass die Sportart sich auch für inklusive Zwecke eignen könnte. Wie in Kapitel 2.5.3 bereits festgestellt, existieren dazu allerdings keine Forschungsergebnisse, weshalb der Theorieteil ab dieser Stelle keine weitere Erkenntnis liefert. Die einzige Recherchequelle boten Internetseiten von Wassersportschulen und -vereinen. Auf die Nutzung dieser wurde aus nachfolgendem Grund verzichtet. Es wurde als sinnvoll erachtet, sich die Bilder von den Surfschulen erst erklären zu lassen, anstatt lediglich eine Kollektion davon darzustellen. Die dadurch erhaltenen Informationen, die im Auswertungsteil noch detaillierter dargestellt wurden, dienten der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen aus Kapitel 2.6.

Die Befragten erinnerten sich, dass sie auf ihren Wassersportfahrten immer mit dem SUP anfingen, da dieses insbesondere für die Förderschüler*innen Möglich-

keiten der Partizipation bot, die in anderen Disziplinen verwehrt bleiben. Jeder, der diese Sportart lerne, befände sich unweigerlich in verschiedensten Lagen auf dem Board. Eine Ausweitung der erlaubten Position, bei der das Stehen nicht gefordert wird, bringt Chancen mit sich. Die Interviewten berichteten von Erfahrungen mit allen Förderschwerpunkten bzw. Behinderungen, bei denen entweder durch Stehen, Sitzen, Knien oder Liegen die Teilhabe geschafft werden konnte. In einer Förderschulklasse oder Inklusionsklasse wird man mit heterogenen Lernvoraussetzungen konfrontiert. Diesen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, sei die größte Herausforderung. Probleme seitens der Schüler*innen werden in der erschwerten Kommunikation, dem fehlenden Folgeleisten von Arbeitsaufträgen, dem Nichtverstehen von Arbeitsanweisungen und der Angst gesehen. Den Kindern und Jugendlichen ist zunächst nicht klar, dass sie an einem derart reizenden Angebot teilnehmen können. Bei der richtigen Anleitung, die viel Empathie und Vertrauen seitens der Surflehrer*innen bedarf, könne dies schnell überwunden werden. Das größte Hindernis stellen mehrfachbehinderte Lernende dar, mit denen gar nicht mehr kommuniziert werden kann. Aber selbst für sie gebe es erfolgreiche Lösungen. Die Experten mussten noch nie jemanden an Land lassen, sodass jeder Mensch von den Auswirkungen profitieren konnte, die sich durch das SUP ergeben. Zu diesen gehören das Wackeln der Wellen und ein unweigerlich stattfindendes Training der intramuskulären Koordination. Der wichtigste Lerneffekt sei für die Teilnehmenden, zu verstehen, dass sie mehr können als sie sich zutrauen. Hinsichtlich der bestehenden Lernziele lassen sich Differenzen unter den Befragten und in Bezug auf den Theorieteil erkennen. In Kapitel 2.4 wurde eine unterrichtliche Legitimation von Wassersport vorgenommen, die später (2.5.2) von den diversen Einbringungsmöglichkeiten von SUP ergänzt wurden. Dies kollidiert mit den Erfahrungen der Befragten, da sie eher keine Lernziele formulieren. Im Rahmen einer Klassenfahrt bedarf es solcher ohnehin nicht. Lediglich zwei Lehrkräften war wichtig, dass die Schüler*innen zumindest lernen auf dem Brett zu stehen, zu fahren und das Paddel richtig zu bedienen. Die anderen entschieden sich, um Frusterlebnisse zu vermeiden, gegen Lernziele, sodass Freude und die Teilhabe im Vordergrund standen. Als Desiderat ließe sich festhalten, mit einer (inklusiven) Schulklasse einmal SUP als Unterrichtsgegenstand zu beleuchten, da es diverse Möglichkeiten gibt, die Sportart als unterrichtlichen Gegenstand zu legitimieren. Alle drei Befragten sprechen sich ausdrücklich für die Eignung von SUP, als inklusi-

ve Maßnahme mit Schulklassen, aus und würden diese weiterempfehlen. Sie berichten, dass die Surflehrer*innen auf den Wassersportfahrten, sich stets Lösungen überlegen konnten, um jede*n Schüler*in einzubeziehen. Einige Umsetzungsmöglichkeiten sind dem Anhang zu entnehmen. Seitens der Lernenden, sowie von Eltern und Physiotherapeuten gab es positive Resonanzen. Als Grenzen werden von den Experten aufgezählt, dass die Sportart schnell an Aufforderungscharakter verliere. Allerdings kann sie als untere Differenzierung zum Windsurfen betrachtet und damit lediglich als Einstieg in den Wassersport verstanden werden. Bei Förderschüler*innen sei dies ohnehin nicht immer so vorzufinden, so genügt es ihnen teilweise in ruhigen Bereichen zu üben. Wenn ein Kind aufgrund fehlender Ausdauer und Kraft nicht selbst an einer Tour teilnehmen kann, können seine Mitschüler*innen ihn auf einem riesigen SUP mitnehmen. Gleiches gilt auch für Rollstuhlfahrer*innen, die ebenfalls problemlos inkludiert werden können. Das größte Bedenken, was seitens der Lehrkräfte und teils auch seitens der Surflehrer geäußert wird, ist der Sicherheitsaspekt. So sehen Mitmenschen, wie Eltern oder Lehrerkolleg*innen und der Sicherheitserlass, die Ertrinkungsgefahr bei Menschen mit Behinderungen als noch akuter an. Die Experten geben bereits an, dass sie auf Wetterbedingungen, das Tragen von Schwimmwesten, das Innehaben der Rettungsschwimmer-Lizenz und einen entsprechenden Betreuungsschlüssel achten. Besonders um Schulen den Zugang zu derartigen Fahrten und Sportarten zu erleichtern, bedürfe es Untersuchungen, die die Sicherheit beweisen. Wünschenswert wären außerdem sportwissenschaftliche Veröffentlichungen, um die Bekanntheit auszuweiten. Die Interviewten gehen davon aus, dass bisher nicht viele Schulen vom inklusiven SUP gehört haben. Seitens der Surflehrer existieren ebenfalls Grenzen. Durch die teilweise erforderliche 1:1-Betreuung ist der personelle Aufwand immens, während die Experten in diesem Gebiet zahlenmäßig schlecht aufgestellt sind. Weitere Entwicklungsbedarfe sind im Auswertungsteil in Kategorie 7.8 nachzulesen.

Über den Schulbereich hinaus, sehen insbesondere die Surflehrer weiterführende Potentiale, die sich durch Forschungen ergeben könnten. Bereits im Theoriekapitel 2.3.2 wurde das, zum SUP verwandte, „adaptive surfing“ vorgestellt. An dieser Sportart lässt sich erkennen, wie die Entwicklung in Deutschland weiterverlaufen könnte. Denn bei dieser Sportart waren zunächst auch nur Experten davon überzeugt, während es mittlerweile ein Massensport für Menschen mit Behinderung ist,

zu dem inklusive Effekte wissenschaftlich belegt sind. Dies weiter auszuführen hätte allerdings den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, da sie sich eher auf den schulischen Bereich fokussiert. Seitens der Expert*innen wurde die Initiative, zu der Thematik eine Masterarbeit zu schreiben, sehr begrüßt. Mit dem Ausblick, dass bereits im Sommer 2021 eine Fortbildung mit deutschlandweiter Beteiligung ansteht, ist davon auszugehen, dass die Zukunft eine Ausbreitung der Idee bereithält. Eine abschließende Beantwortung der untersuchungsleitenden Fragestellung und die Formulierung von Forschungsdesideraten wird in Kapitel 6 vollzogen.

5.2 Methodenkritik

In diesem Kapitel wird die gewählte Methodik reflektiert. Zunächst ist zu sagen, dass eine Menge an Erkenntnissen gewonnen werden konnten, wie mit Lesen des Auswertungskapitels bereits deutlich wurde. Die erzeugten Informationen entsprechen zudem den, an die Methode gestellten, Erwartungen. Das Abhalten der Interviews per Telefon bzw. Videotelefonie fand Anklang seitens der Interviewkandidaten und war aufgrund der räumlichen Distanz alternativlos. Technische Störungen traten nicht auf und das Fehlen von Gestik und Mimik bei vier Interviews, mindert nicht die Aussagekraft. Alle sechs Interviews wiesen eine hohe Dichte an Informationen auf, weshalb eine Erweiterung des Kreises der Befragten nicht nötig erschien. Die Stichprobenwahl in die zwei Perspektiven, der Lehrkräfte und der Surflehrer*innen aufzuteilen, stellte sich als sinnvoll heraus, da eine Vergleichbarkeit geschaffen wurde und die Experten ihren Kompetenzbereich ausschöpfen konnten. So konnten Einblicke gewährt werden, welche den Horizont lediglich einer Expertengruppe überstiegen hätten. Insgesamt waren sich die zwei Perspektiven in ihren Ansichten so ähnlich, dass sie gemeinsam in einem Kategoriensystem dargestellt wurden. Offensichtlich handelt es sich bei den Besitzern der Wassersportschulen und -vereine auch um Anbieter, die ihr Angebot präsentieren und verkaufen wollen. Die drei Surflehrer machten nicht den Eindruck, als wollten sie dadurch das Ergebnis der Forschungsarbeit verzerren. Bezüglich des Stand Up Paddlings lagen bei allen sechs Befragten Erfahrungen vor. Nur eine Lehrkraft beschrieb einen einmaligen Kontakt mit der Sportart, aus dem sie dennoch Erkenntnisse generieren konnte. Die Interviewpartner begegneten dem Forschungsthema durchweg mit großem Interesse, was sich auch in der Länge der Gespräche äu-

ßerte. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde der Leitfaden immer umfassender, da Denkanstöße der Interviewten mit aufgenommen wurden. Die Items konnten in der Regel gut beantwortet werden. Einzig und allein die Frage zum Inklusionsverständnis erschien zwei Befragten abstrakt, obwohl sie imstande waren, sie zu beantworten. Aufgrund der Offenheit des Interviewverlaufes und der Reihenfolge der Fragen, wie es im Leitfaden-Interview üblich ist, oblag die Schwerpunktsetzung den Interviewten. Somit wurde der erforschte Bereich zwar immer umfassender, allerdings wurden Informationen teilweise nur von einer Person genannt, sodass sich aus ihnen keine Erkenntnisse ableiten lassen. Die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse, die dem Erhalt der Kategorien diente, erwies sich deswegen als äußerst aufwändig. Durch mehr Standardisierung wäre diese erleichtert, allerdings auch der Blick zentriert worden. Die Wahl der Forschungsmethode lässt sich als Abwägungsprozess verstehen, da sie die erzeugten Daten beeinflusst. Es hätte für diese Masterarbeit alternative Ansätze gegeben, die jedoch bewusst ausgeschlossen wurden. Beispielsweise wurde sich gegen Fragebögen entschieden, da sich bereits in der vorangegangenen Recherche ausmachen ließ, dass es wenig Experten auf diesem Gebiet gibt. Eine teilnehmende Beobachtung z.B. eine Mitbegleitung einer Surffahrt, war aufgrund der Jahreszeit und wegen des Coronavirus nicht möglich. Eine zirkuläre Umsetzung, wie sie für qualitative Forschungsprozesse typisch ist, hätte eine erneute Stichprobenwahl vorgesehen. Darauf wurde aufgrund des Aufwandes verzichtet.

Da nun deutliche Indizien gefunden wurden, die auf inklusive Realisierungschancen des SUP hindeuten, existiert weiterführender Forschungsbedarf. Die Interviewten gaben bereits Ansatzpunkte für potentielle Befragungskandidaten. Dazu gehören beispielsweise Lehrer*innen, die bis dato keine Erfahrung mit Wassersportfahrten haben, Schüler*innen, die an einer Fahrt teilgenommen haben und Wassersportschulen, die sich bisher gegen das inklusive Angebot entschieden haben. Zur Erhöhung der Repräsentativität ist zudem eine Quantifizierung der Erkenntnisse mittels Fragebögen unerlässlich, da aufgrund der wenigen Teilnehmer*innen keine Allgemeingültigkeit beansprucht werden kann. Weitere, auf das SUP bezogene, Forschungsdesiderate, werden in Kapitel 6 aufgegriffen.

6 Fazit

In diesem abschließenden Kapitel, soll resümiert werden, was diese Arbeit zu leisten versuchte. Das Ziel der Forschung war die Exploration der Sportart SUP im Rahmen inklusiver Klassenfahrten. Dafür wurde in Kapitel 2 zunächst der theoretische Grundstein gelegt und das Forschungsdefizit aufgedeckt. Kapitel 3 diente der Invention einer Untersuchungsmethode, die diese Erkenntnislücke zu schließen vermochte. Das vierte Kapitel stellt die Gesamtheit der, aus den Interviews extrahierten, Informationen dar. Diese wurden in Kapitel 5 auf den Theorieteil bezogen und zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen herangezogen. Des Weiteren wurde reflektiert, inwiefern die Methode sich für die Erhebung eignete. Aus all diesen Erkenntnissen soll nun das Fazit gezogen werden.

Die in der Einleitung formulierte untersuchungsleitende Fragestellung lautete: „*Bietet SUP im Rahmen (wasser-)sportbezogener Klassenfahrten besondere Chancen Inklusion zu realisieren?“*.

Als Antwort lässt sich festhalten, dass von den Befragten zahlreiche Potentiale, sowie ein noch bestehender Entwicklungsbedarf, dargestellt wurden. Die Expert*innen konnten aus ihren Erfahrungen berichten, dass insbesondere die Förderschüler*innen in großem Maße partizipieren und dadurch beispielsweise ihre Wertstellung im Klassenverband verbessern konnten. Weitere Chancen sind dem Ergebnisteil zu entnehmen. Insgesamt kann das SUP allerdings nur als Spitze des Eisberges, des inklusiven Wassersports, betrachtet werden, der für Menschen mit Behinderung Potentiale, aber auch Hindernisse aufweist. Auch von inklusiven Effekten des Settings Klassenfahrt, profitiert die untersuchte Sportart. Um die Eignung von SUP eindeutig zu belegen, reicht diese Masterarbeit nicht aus. Es benötigt dafür weiterführende Forschungen in der, sich noch weit erstreckenden, Thematik. Diese werden nachfolgend als Forschungsdesiderate formuliert. Mit Hilfe eines quantitativen Forschungsinstruments, wie beispielsweise einem Fragebogen mit einer repräsentativen Stichprobe, ließen sich die Indizien bestätigen. Aufgrund der Diversität an Lernvoraussetzungen, die aus den sieben FSP resultieren, konnten in dieser Arbeit keine exakten Umsetzmöglichkeiten geliefert werden. Diese müssten demnach separat geprüft und eventuell im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung als Unterrichtskonzept erprobt werden. Als weitere Interviewkandidaten kämen zudem die Teilnehmer*innen selbst, also Förder- bzw. Inklusions-

schüler in Frage. Für den Wassersport an sich wäre es zudem wichtig, wenn die sportmedizinischen Potentiale wissenschaftlich belegt würden, da in Deutschland die Akzeptanz erst durch eine Studie erreicht wird. Damit einher ginge eine Ausweitung der Sportart und eventuell eine Finanzierung durch Krankenkassen, die es als Rehabilitationssport anerkennen. Gemäß der Befragten wird, mittels einer Fortbildung, bereits im Jahr 2021 viel Aufklärung über das inklusive SUP geschehen. Insbesondere die Wassersportexperten freuten sich sehr über das Forschungsinteresse für den schulischen Bereich und hoffen, dass weitere Forschungen, auch für den Behindertensport allgemein, daran anknüpfen.

Literaturverzeichnis

Anneken, V. (2010). Teilhabe durch Sport. *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion Jg. 18 Bd. 3*, 135–138.

Arnold, G. & Jennemann, M. (2010). Wie Blinde zum Windsurfen finden. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten* (Aktiv dabei, Bd. 19, S. 206–221). Aachen: Meyer & Meyer.

Aschebrock, H. & Pack, R.-P. (2017). Vorwort des Herausgeber der Edition Schulsport. In M. Giese, R.-P. Pack & H. Aschebrock (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, S. 8–9). Aachen: Meyer & Meyer.

Bach, I. (Hrsg.). (2015). *40 Jahre ASH* (Schriftenreihe der ASH, Band 23). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

Balz, E. (2001). Trendsport in der Schule. *Sportpädagogik*, *25*(6), 2–8.

Balz, E. (2017). Perspektivwechsel als Bildungsmomente. *sportunterricht*, *66*(3), 66–70.

Berbalk, S. & Ehrhardt, W. (1990). Kajak im Sportunterricht für Körperbehinderte. *Motorik*, *13*(2), 50–72.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bundesinstitut für Arznei und Medizinprodukte. (kein Datum). *ICF als Klassifikation der Komponenten von Gesundheit*. Zugriff am 15.11.2020. Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf. Zugriff am 15.11.2020. Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/dynamic/.downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip

Devine-Wright, H. & Godfrey, C. (2018). *Surf therapy: the long-term impact,* The Wave Projekt. Zugriff am 21.11.2020. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/325217666_Surf_therapy_the_long-term_impact

Doll-Tepper, G. (2014). Inklusion als Herausforderung und zukünftige Richtung im Sport - Eine internationale Perspektive. In Fachausschuss Wissenschaft, Spe-

cial Olympics Deutschland e.V. (Hrsg.), *Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport* .

Duden online. (kein Jahr). *Rechtschreibung digital. Inklusion*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion

Energiesparer.org. (kein Datum). *Wieviel Wasser gibt es auf Erde?* Zugriff am 10.11.2020. Verfügbar unter: https://www.energiesparer.org/wasser/trinkwasser/

Eversheim, U. (2018). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6, 2. unveränderte Auflage, S. 207–224). Berlin: Logos Verlag.

Fischer, B., Holzweg, M. & Krombholz, A. (2018). Wassersport in der Schule - Potentiale sicher nutzen. *sportunterricht*, *67*(8), 338.

Giese, M. (2016). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, [1. Aufl.], S. 29–39). Weinheim: Beltz.

Giese, M. & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Voraussetzungen und Bedingungen inklusiven Sportunterrichts. *Sportpädagogik*, *37*(6), 2–6.

Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015a). *Inklusiver Sportunterricht. Theorie, Empirie, Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27). Aachen: Meyer et Meyer.

Giese, M. & Weigelt, L. (2015b). Konstituierende Elemente einer Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht. Theorie, Empirie, Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27, S. 10–52). Aachen: Meyer et Meyer.

Giese, M. & Weigelt, L. (2017). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im Sportunterricht. In M. Giese, R.-P. Pack & H. Aschebrock (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, S. 12–30). Aachen: Meyer & Meyer.

Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 109–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goddemeier, M. (2018). Wassersport als fächerübergreifendes Angebot. *sportunterricht*, *67*(8), 356–360.

Götte, M. & Boos, J. (2018). Potentiale von Windsurfen für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *sportunterricht*, *67*(8), 352–355.

Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Hage, R. (1983). Skifahren mit Behinderten. *Behindertensport*, *32*(1), 1–4.

Hartwig, S. (2020). Einleitung: Vorstellung von Behinderung in Praxis und Theorie. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches handbuch* (S. 9–12) [S.l.]: J B METZLER'SCHE VERLAGSB.

Hirschberg, M. (2020). Definitionen und Klassifikationen. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches handbuch* (S. 13–18) [S.l.]: J B METZLER'SCHE VERLAGSB.

Hofmann, R. (2018). Umweltprojekte im Wassersport am Beispiel von Stand Up Paddling. *sportunterricht*, *67*(8), 361–365.

International Canoe Federation. (kein Datum). *What is Stand Up Paddling?* Zugriff am 10.11.2020. Verfügbar unter: https://www.canoeicf.com/disciplines/stand-up-paddling

Kappenstein, J. (2010). Windsurfen als Schulsport. In L. Schmoll (Hrsg.), *Natursport in der Schule. Zwischen Sicherheitsförderung und Wandererlass* (Trend-SportWissenschaft, Bd. 14, S. 43–51). Hamburg: Feldhaus.

Karpa, D., Lübbecke, G. & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In D. Karpa (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 31, [1. Aufl.], S. 11–27). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling, M. Schierz & D. Blotzheim (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 163, S. 45–64). Schorndorf: Hofmann.

Kröger, H. (2019). *Adaptives Segeln. Inklusion im und mit dem Segelsport*. Zugriff am 12.12.2020. Verfügbar unter: https://www.2punkt4.de/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-15-Heiko-Kro%CC%88ger-HandbuchInklusionV3s.pdf

Krombholz, A. & Fischer, B. (2018). Sachanalytische Betrachtung und Potenziale von Wassersport im schulischen Kontext. *sportunterricht*, *67*(8), 339–343.

Kultusministerkonferenz. (2020). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2017/2018*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf

Kunze, B. (2017). Bretter, die die Welt bewegen. *Sportpädagogik*, *41*(2), 21–23.

Kurz, D. (2008). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, Bd. 152, S. 162–172). Hamburg: Czwalina.

Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Inklusion im Sportunterricht. Wo stehen die Sportlehrkräfte? *Impusle - Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*, 6–13.

Lopes, J. T., Masdemot, M. & Cruz, G. (2018). Adaptive Surfing: Leisure, Competition or Therapy? *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, (Vol. 11, No. 1).

Majewski, A. (2000). Kanufahren mit mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Praxis der Psychomotorik*, *25*(2), 88–94.

Matos, M. G. de, Santos, Anabela, Fauvelet, Cristiana, Marta, Francisco, Evangelista, Ema Shaw, Ferreira, J., Moita, M., Conibear, T. et al. (2017). Surfing for Social Integration: Mental Health and Well-Being promotion through Surf Theapy among Institutionalized Young People. *HSOA Journal of Community Medicine and Public Health Care*, (4: 026).

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Geltende Gesetze und Verordnungen. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke*. §21 (Fn 13) (5). Zugriff am

30.11.2020. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=7587#:~:text=%285%29%20F%C3%BCr%20den%20Unterricht%20gelten%20grunds%C3%A4tzlich%20die%20Unterrichtsvorgaben,Lernm%C3%B6glichkeiten%20und%20die%20Belastbarkeit%20der%20Sch%C3%BClerinnen%20und%20Sch%C3%BCler.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1997). *Richtlinien für Schulfahrten*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/pdf/288.pdf?20201108172206

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sport*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sp/KLP_GOSt_Sport.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014b). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Sport*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/g9_sp_klp_3426_2019_06_23.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020a). *Sicherheitsförderung im Schulsport. Sportunterricht, außerunterrichtlicher Schulsport, Angebote von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag und in weiteren schulischen Veranstaltung*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/1033_Inhalt.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020b). *Sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung

Mohr, M. & Bücking, S. (2018). Stand Up Paddling. Ein Beispiel zur Implementierung der Sportart in den Schulsport. *sportunterricht*, *67*(8), 367–372.

Odreitz, W. (1983). Skifahren für Menschen mit Behinderung. *Praxis der Psychomotorik*, *8*(5), 182–189.

Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderung an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, [1. Aufl.], S. 14–28). Weinheim: Beltz.

Reinders, H. (2011). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 85–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Reinders, H. & Ditton, H. (2011). Überblick. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 45–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, Hilke, Thissen, Anne & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, (2).

Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling, M. Schierz & D. Blotzheim (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 163, S. 15–44). Schorndorf: Hofmann.

Rudnicka, J. (2020). *Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schulart,* statista. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/

Ruin, S., Meier, S. & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper - Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusiven) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, [1. Aufl.], S. 174–197). Weinheim: Beltz.

Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, [1. Aufl.]. Weinheim: Beltz.

Ruppe, S. (1999). Segeln trotz Behinderung. Ein Erfahrungsbericht. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *22*(2), 83–85.

Salzmann, C. (2007). Lehren und Lernen in außerunterrichtlichen Lernorten. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. v. Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 433–438). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Scherer, H.-G. (2015). Inklusion im Schneesport. In I. Bach (Hrsg.), *40 Jahre ASH* (Schriftenreihe der ASH, Band 23). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

Schmoll, L. (2010). Natursport in der Schule - Ordnungsversuche. In L. Schmoll (Hrsg.), *Natursport in der Schule. Zwischen Sicherheitsförderung und Wandererlass* (TrendSportWissenschaft, Bd. 14, S. 7–20). Hamburg: Feldhaus.

Schram, B. (2016). *Doctoral Thesis. Stand up paddle boarding: an analysis of a new sport and recreational activity*. Zugriff am 10.11.2020. Verfügbar unter: https://research.bond.edu.au/en/studentTheses/stand-up-paddle-boarding-an-analysis-of-a-new-sport-and-recreatio

Schram, B., Hing, W. & Climstein, M. (2015). Profiling the Sport of Stand Up Paddle Boarding. *Journal of Sport Science*.

Schwier, J. (2016). Schulsport auf Tour - Orte des Lernens im Trendsport. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (Pädagogik, 1st ed., S. 71–94). Bielefeld: transcript.

Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal - Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *sportunterricht*, *61*(6), 163–167.

Stand Up Magazin. (2019). *Stand Up Paddling Achtung Gefahr*. Zugriff am 03.12.2020. Verfügbar unter: https://standupmagazin.com/de/2019/08/stand-up-paddling-achtung-gefahr/

Stelting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, Bergmann, Jörg, Bergmann, P., Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth & Deppermann, A. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, *10*(353-402). Zugriff am 08.12.2020. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-

bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/222/file/Selting_Auer_Barth-Weingarten_Gespraechsanalytisches_Transkriptionssystem_2009.pdf

Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht - Herausforderung und Bereicherung. *sportunterricht*, *61*(6), 168–172.

Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, *37*(6), 47–50.

Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten - didaktisch-methodische Überlegung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht. Theorie, Empirie, Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27, S. 52–66). Aachen: Meyer et Meyer.

TotalSUP. (2020). *French Surfing Federation announces possible inclusion of SUP at Paris 2024 Olympics*. Zugriff am 10.11.2020. Verfügbar unter: https://www.totalsup.com/news/stand-up-paddle-at-olympic-games/

UN-Behindertenrechtskonvention. (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 09.11.2020. Verfügbar unter: https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/#24-artikel-24---bildung

Vidék, T. (1985). Wir gönnen Ihnen den Höhenflug, aber lassen Sie bald wieder Ruhe an unserer Schule einkehren. Erfahrungsbericht über ein Surfwochenende mit Körperbehinderten. *sportunterricht*, *34*(8), 311–316.

Vom Endt, M. (2016). Außerschulische Lernorte auf dem Wasser - Naturbegegnungen im Schulsport. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (Pädagogik, 1st ed., S. 95–120). Bielefeld: transcript.

Walther, C. (2013). *Sportbezogene Klassenfahrten als Medium der sozialen Integration: eine empirische Untersuchung am Beispiel einer Skifahrt in der Jahrgangsstufe 7*. Dissertation. Frankfurt (Main).

Weigelt, L. (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34). Aachen: Meyer & Meyer.

Zimmermann, R. & Brendler, R. (1983). Segeln mit Behinderten. *Die Rehabilitation*, *22*(4), 166–168.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Terminologische Abgrenzung Inklusion 4
Abbildung 2: Bio-psycho-soziales Modell der ICF 6
Abbildung 3: "6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts" 12
Abbildung 4: Gruppenausflug auf einem großen SUP-Board 23
Abbildung 5: Aufbau der Kategorien 37
Abbildung 6: Übersicht Kategoriensystem 37

Quelle Abb. 1: http://paufordybelse.blogspot.com/2014/09/inklusion-segregation-eksklusion-og.html
Quelle Abb. 2: https://www.diezugvoegel.de/schul-jugendgruppen/aqua-games-jugendgruppen/

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interviewpartner*innen 31
Tabelle 2: Eigene Transkriptionszeichen 35

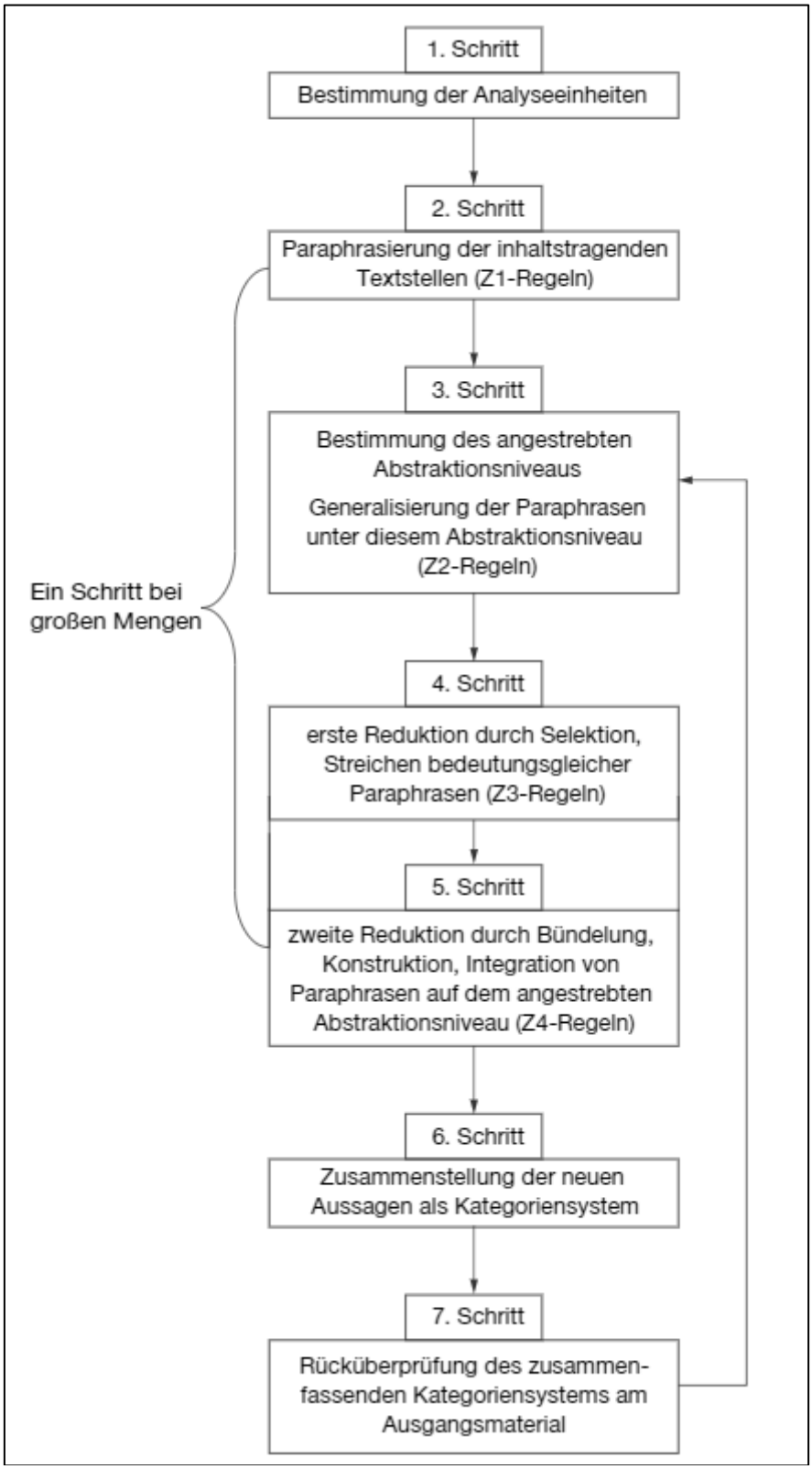
Anhang

Anhang 1: "adaptive surfing" mit Sitzvorrichtung, Quelle: https://www.accessurf.org/event/isa-adaptive-surfing-world-championships-2/ 98
Anhang 2: "adaptive surfing" mit Assistenzperson, Quelle: https://www.accessurf.org/wp-content/uploads/2017/09/izumo.png 98
Anhang 3: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 70) 99
Anhang 4: Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 72) 100
Anhang 5: Exemplarisches Transkript 101
Anhang 6: Auszug aus Kodiertabelle 102
Anhang 7: Schematische Darstellung des qualitativen Forschungsprozesses nach Bortz & Döring (2016, S. 27) 103
Anhang 8: Leitfaden Surfleher*innen 104
Anhang 9: Leitfaden Förderschullehrer*innen 105
Anhang 10: SUP in einer großen Gruppe mit Rollstuhlfahrer*innen 106
Anhang 11: Drachen-SUP 106
Anhang 12: SUP mit Wattmobil 106
Anhang 13: Ein riesiges SUP-Board mit Platz für bis zu vier Rollstühle 107
Anhang 14: Befestigung eines Rollstuhls durch Spanngurte 107
Anhang 15: SUP-Board mit Ausleger zur Erhöhung der Kippstabilität 108
Anhang 16: SUP für groß und klein 108
Anhang 17: Ausruhen und genießen der Wellenbewegungen 109
Anhang 18: Idee gemäß einer Patientenrutsche aus der Intensivstation 109
Anhang 19: SUP Indoor in einem Hallenbad 110

Anhang 1: "adaptive surfing" mit Sitzvorrichtung, Quelle: https://www.accessurf.org/event/isa-adaptive-surfing-world-championships-2/

Anhang 2: "adaptive surfing" mit Assistenzperson, Quelle: https://www.accessurf.org/wp-content/uploads/2017/09/izumo.png

Anhang 3: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 70)



Anhang 4: Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 72)

Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Anhang 5: Exemplarisches Transkript

I: (…) Wann hatten Sie denn Ihren ersten Kontakt mit inklusivem Wassersport? *#00:00-00:05#*

L1: Ja das war 2010, als ich das erste Mal die Fahrt mitbegleitet haben. Also der Herr (---) hat mich gefragt, ob ich mitfahre. Also es gab ja immer ein Team von Kollegen, was die Fahrt durchgeführt hat. Damals zu der Zeit sind dann immer vier Lehrer mitgefahren von der Schule (…) *#00:06-00:43#*

I: (…) Was verstehen Sie unter dem Begriff Inklusion? *#00:44-00:53#*

L1: (…) jetzt muss ich kurz nachdenken. (…) Ich verstehe darunter eigentlich, dass Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam was unternehmen. Also in der Schule ist ja so. Inklusive Beschulung ist ja, wenn Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam in der Klasse sind. (…) Was damit zusammenhängt ist finde ich, wenn Menschen mit einer Behinderung auch die Möglichkeit haben am sozialen Leben teilzunehmen und ganz ähnliche Dinge zu machen wie Nicht-Behinderte. Das ist eigentlich soziale Integration. Aber das gehört dazu für mich, ist eng damit verbunden. *#00:54-02:47#*

I: (…) Wann sehen Sie Inklusion als gelungen an? *#02:48-03:01#*

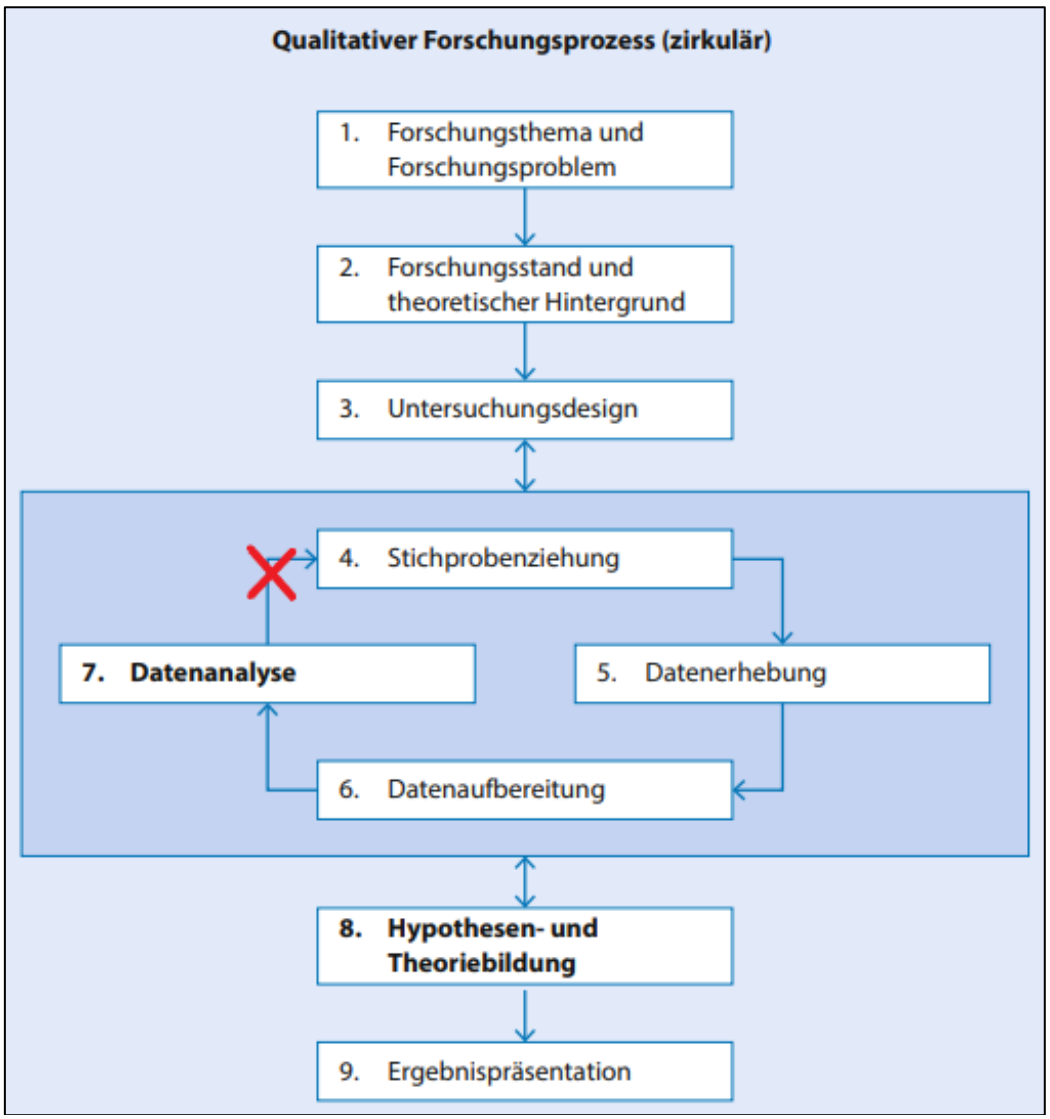
L1: Ja wenn da wirklich ein Miteinander stattfindet. Also jetzt bezogen auf die Schule. Ich habe ja auch eine Zeit lang an der Gesamtschule gearbeitet, wo Förderschüler mit in der Klasse waren. Wenn da eben wirklich ein Miteinander stattfindet und man das gar nicht gemerkt hat welches die Förderschüler sind und welche nicht. Also wenn die eben in der Klassengemeinschaft gut angekommen waren und auch dort am Unterricht teilgenommen haben ohne, dass da immer eine Hilfe daneben saß und ohne, dass die immer rausgegangen sind. (…) Und wenn die Schüler oder Jugendlichen mit Förderbedarf wirklich auch Spaß an der Sache haben und nicht immer nur von den Betreuern motiviert werden müssen. Also wenn ich das jetzt auf das Surfen beziehe. Wenn die da teilnehmen und sich da auf dem Gelände bewegen, zu den Surflehrern hingehen und nicht bei jedem Schritt Hilfe benötigen. Also wenn die wirklich so dabei sind. (…) *#02:49-05:08#*

I: Und sehen Sie denn schon diese Inklusion im Moment als gut gelungen an? Oder wie sehen Sie da den Stand? *#05:09-05:15#*

L1: Also ich versuche das jetzt mal auf die Surfschule zu beziehen. Wenn da Inklusion stattfindet, weil die sind ja da auf dem Gelände eben zusammen mit Nicht-Behinderten. Zu einem großen Teil gelingt das. Unsere Schüler konnten sich da relativ frei bewegen und die hatten auch Kontakte dort zu Anderen. Ich meine natürlich schon mit Einschränkungen. Also die meisten Kontakte, die die haben sind natürlich dann zu den Lehrern und ihren Mitschülern oder auch zu anderen Förderschülern, die dort waren. Also, dass unsere Schüler Kontakt aufnehmen zu Nicht-Behinderten dort, dass ist eher die Ausnahme. Das funktioniert meistens dann nicht auf der gleichen Ebene. Die hatten zu den Surflehrern viel Kontakt, aber das waren ja eben auch Lehrer für die. *#05:16-06:40#*

Interview	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
L1	1	1	Mein erster Kontakt mit inklusivem Wassersport war an der Förderschule 2010.	Erstkontakt inklusiver Wassersport - Förderschule 2010	K 5 Inklusive Wassersportfahrt
		2	Die Fahrt existierte bereits.	- Fahrt bereits im Schulprogramm	
		3	Sie wurde jährlich durchgeführt	Jährliche Durchführung	
		4	Die Fahrt wurde von vier Kollegen begleitet.	Begleitung durch vier Kollegen	
		5	Ich wurde von einem Kollegen gefragt, ob ich mitfahren möchte.	Von Kollegen um Mitbegleitung gebeten	
		6	Unter Inklusion verstehe ich, dass Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam etwas unternehmen.	Inklusionsverständnis (gesellschaftlich) - gemeinsame Unternehmungen von Menschen mit und ohne Behinderung	K 1 Inklusionsverständnis
		7	Inklusive Beschulung bedeutet die Teilnahme von Behinderten und Nicht-Behinderten am gleichen Unterricht	Inklusionsverständnis (schulisch) - Teilnahme Behinderter und Nicht-Behinderter am gleichen Unterricht	K 2 Inklusion in der Schule
		8	Menschen mit Behinderungen sollen die Möglichkeit bekommen, am sozialen Leben teilzuhaben und ähnliche Dinge zu tun wie Nicht-Behinderte. Eigentlich verstehe ich das so wie soziale Integration.	Gelungene Inklusion (gesellschaftlich) - Menschen mit Behinderung haben Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen Leben - können ähnliche Dinge tun, wie Nicht-Behinderte - entspricht sozialer Integration	K 1
		9	Inklusion ist gelungen, wenn wirklich ein Miteinander stattfindet.	- findet Miteinander statt	
		10	Beispielsweise wenn man in der Schule gar nicht mehr merkt, wer die Förderschüler sind und wer nicht, wenn Inklusionskinder gut in die Klassengemeinschaft aufgenommen werden, am Unterricht teilnehmen, ohne dass ständig eine Hilfe dabei ist, mit der das Inklusionskind ständig rausgeht und, wenn die Inklusionskinder von sich aus Spaß an der Sache haben und nicht ständig von Helfern motiviert werden müssen.	Gelungene Inklusion (schulisch) - Förderschüler im Klassenverband nicht von anderen Schülern zu unterscheiden - Inklusionskinder gut in Klassengemeinschaft integriert - Kein ständiger Bedarf an Hilfe, Unterstützung, Verlassen des Unterrichtsraumes - Inklusionskinder haben Spaß an der Sache - Inklusionskinder müssen nicht ständig von Inklusionshelfern motiviert werden	K 2
		11	Bei der Surffahrt ist Inklusion, wenn die SuS selbstständig auf dem Gelände unterwegs sind, mit Surflehrern agieren und am Geschehen teilhaben.	Gelungene Inklusion (auf Surffahrt) - SuS agieren selbstständig auf Gelände - SuS agieren mit den Surflehrern - SuS haben am Geschehen teil	K 5
		12	Auf der Surffahrt gelingt die Inklusion zum großen Teil.	Inklusion gelingt auf Surffahrt größtenteils	
		13	Interaktion auf dem Surfgeländefindet eher mit Lehrern, Surflehrern, Mitschülern und SuS anderer Förderschulen statt.	Interaktion von Inklusionskindern mit - Lehrern - Surflehrern - Mitschülern - SuS anderer Förderschulen	
		14	Kontakt zu fremden Nicht-Behinderten dort stellt Ausnahme dar.	Kontakt zu fremden nicht-behinderten SuS selten	

Anhang 7: Schematische Darstellung des qualitativen Forschungsprozesses nach Bortz & Döring (2016, S. 27)



Anhang 8: Leitfaden Surfleher*innen

Interviewleitfaden für Surflehrer*innen

Warm-Up: „Was war Ihre erste Erfahrung im Wassersport mit Menschen mit Behinderung?"

Fragen:

1. Inklusionsverständnis
   - Was verstehen Sie unter dem Begriff Inklusion?
   - Wann sehen Sie diese als gelungen an?
2. Erfahrungen im Wassersport mit Menschen mit Behinderungen
   - Wie kamen Sie dazu Wassersport für Menschen mit Behinderung in das Programm ihrer Surfschule aufzuneh
     - Gab es Vorreiter?
     - Mit welchem Ziel betreiben Sie diese heute immer noch?
   - Welche Arten von Einschränkungen hatten Menschen, die sie unterrichtet haben?
   - Welche Altersgruppen?
   - Welche Wassersportarten bieten Sie inklusiv an?
     - Welche eignen sich für den (Förder-)Schulbereich, also für Kinder und Jugendlichen?
3. Gelingen
   - Inwiefern bietet Wassersport besondere Chancen Inklusion zu realisieren?
     - Was unterscheidet ihn von anderen Sportarten?
   - Wie gelingt ihrer Surfschule die herausfordernde inklusive Umsetzung?
     - Woher nehmen Sie die Ideen?
     - Helfen sich Surfschulen untereinander? Verband?
   - Welche Resonanz gibt es seitens der Teilnehmer*innen?
   - Erkennen Sie ein Umdenken bei Mitmenschen oder Teilnehmern, die den inklusiven Wassersport zum ersten erleben?
4. Barrieren
   - Welche Barrieren halten behinderte Menschen von der Teilhabe am Wassersport ab?
   - Bei welchen Einschränkungen sehen Sie die größten Herausforderungen?
     - Mussten Sie schon einmal einen Menschen aufgrund seiner Behinderung wieder nach Hause schick
     - Was war die gravierendste Einschränkung mit der sie erfolgreich gearbeitet haben?
   - Woher beziehen Sie ihre Teilnehmer*innen?
   - Welche Akteure benötigt es, damit ein behindertengerechtes Wassersportangebot funktioniert?
5. Erfahrungen mit inklusiven Schulklassen bzw. Gruppen
   - Wird ihr Angebot von Förderschulen bereits gut angenommen? Oder von wem sonst?
     - Mit wem kooperiert? Was sollte sich noch verbessern?
     - Auch Erfahrungen mit anderen Schulformen? Arbeiten auch allgemeine Schulen inklusiv?
   - Welche Prozesse konnten Sie bei inklusiven Inklusionsschulklassen oder Gruppen beobachten, die ihr Angebc wahrgenommen haben?
   - Eignet sich Wassersport als inhaltlicher Schwerpunkt einer (inklusiven) Klassenfahrt?
6. Stand Up Paddling – ohne Inklusionsbezug
   - Was macht die Sportart aus?
7. Stand Up Paddling inklusiv
   - Was macht SUP (hinsichtlich inklusiver Potentiale) verglichen zu anderen Angeboten aus?
   - Umsetzung
     - Welche Unterrichtsmethoden, -inhalte nutzen Sie?
     - Betreuungsschlüssel, Anzahl Schüler pro Lerngruppe?
     - Sicherheitsaspekt?
     - Für welche Förderschwerpunkte eignet es sich / nicht?
     - Welche Technikmodifikationen nutzen Sie?
   - Welche Lernziele kann man verfolgen?
   - Welche Effekte? (physisch, psychisch, emotional, sozial)
   - Welche Grenzen hat SUP? Wie differenziert man?
8. Zukunftsperspektive
   - Wie sensibilisieren Sie Menschen für ihr Angebot? Um es für mehr Schulen nutzbar zu machen?
   - Was wäre an dieser Thematik noch interessant zu erforschen?

Cool-down: „Ist Ihnen noch etwas wichtig? Haben Sie noch Fragen?"

Allgemeine Informationen

- Geschlecht Alter Beruf Daten der Surfschule (Anzahl Mitarbeiter…) Erfahrung (Jahre)

Anhang 9: Leitfaden Förderschullehrer*innen

Interviewleitfaden für Förderschullehrer*innen

Warm-Up: „Wann hatten Sie ihren ersten Kontakt mit inklusivem Wassersport?"

Fragen:

1. Inklusionsverständnis
   - Was verstehen Sie unter dem Begriff Inklusion?
   - Wann sehen Sie Inklusion als gelungen an?
2. Das inklusive Potential von Klassenfahrten
   - Worin liegen inklusive Potentiale von Klassenfahrten verglichen zum Regelunterricht?
   - Mit welchen sportbezogenen Klassenfahrten haben Sie Erfahrung? (Klettern,)
3. Erfahrungen mit Inklusionsklassen im Wassersport
   - Wie kamen Sie dazu eine inklusive Wassersportfahrt mit einer Förderschulklasse zu planen?
     - Haben Sie damit positive Erfahrungen gemacht? Sind Sie dabeigeblieben?
   - Mit welchen Förderschwerpunkten haben Sie gearbeitet? Altersgruppen?
   - Welche Wassersportarten wurden von Surfschulen angeboten?
     → Eignet sich Wassersport als inhaltlicher Schwerpunkt einer Klassenfahrt?
     - Welche Kooperationspartner haben Sie?
4. Gelingen
   - Welche besonderen Chancen sehen Sie im Wassersport um Inklusion zu realisieren?
     - Vorteile gegenüber anderen Klassenfahrtsthemen?
     - Wie war die Resonanz ihrer Schüler*innen?
5. Barrieren
   - Gab es Widerstände, dass Sie diese Surffahrten organisierten?
     - Fehlende Förderung? Schulleitung/ Eltern
     - Wie reagierten Kolleg*innen, die keine wassersportlichen Vorerfahrungen hatten?
       - War dahingehend bereits ein Prozess des Umdenkens zu beobachten?
   - Welche Grenzen gab es bei den Lernenden und wie wurde versucht diese zu lösen?
   - Mit welchem FSP ist die Arbeit besonders herausfordernd?
     - Bezogen auf Ihren FSP, was war die gravierendste Einschränkung eines Lernenden?
   - Was muss bei der Organisation beachtet werden?
     - um Sicherheit gewährleisten zu können?
     - Betreuungsschlüssel? Gruppengröße?
6. Zufriedenheit mit Surfschulen
   - Mit welchen Surfschulen haben Sie kooperiert? Welche Erfahrungen damit?
   - Haben Sie sich als betreuende Lehrkraft viel eingesetzt? Oder eher die Surflehrer machen lassen?
   - Fehlt es den Surfschulen noch an Angebot? Was würden Sie sich noch wünschen?
7. Wassersport als Sportunterricht
   - Was Unterscheidet die Wassersportfahrt vom Sportunterricht in der Halle? Vorteile?
   - Welche Lernziele verfolgen Sie?
8. Stand Up Paddling inklusiv
   - Kennen Sie SUP?
     - wenn nicht: womit haben Sie Erfahrung?
     - *Erklären was es ist und vermuten lassen, ob es Potentiale gibt*
   - Welche Erfahrungen haben Sie mit SUP gemacht oder können Sie vom Windsurfen übertragen?
     - Unterrichtsmethoden und -inhalte? (kooperativ, individuell)
     - Inwiefern können Sie hier Ihre Lernziele durchsetzen?
     - Welche Effekte konnten Sie beobachten?
   - Welche Vorteile bietet SUP verglichen mit anderen Wassersportarten und wieso können behinderte Menschen gerade hier partizipieren?
   - Eignet sich SUP als inhaltlicher Schwerpunkt einer Klassenfahrt?
   - Wo liegen die Grenzen von SUP? Differenzierung?
9. Zukunftsperspektive
   - Werden Sie auch in Zukunft derartige Angebote weiterverfolgen bzw. würden Sie es anderen (Förder-)schulen empfehlen?
   - Wie könnte man das Angebot für mehr Schulen nutzbar machen (auch allgemeine)?
   - Was wäre an dieser Thematik noch interessant zu erforschen?

Cool-down: „Ist Ihnen noch etwas wichtig? Haben Sie noch Fragen?"

Allgemeine Informationen zur Person (Geschlecht, Alter, Beruf, Erfahrung (Jahre))

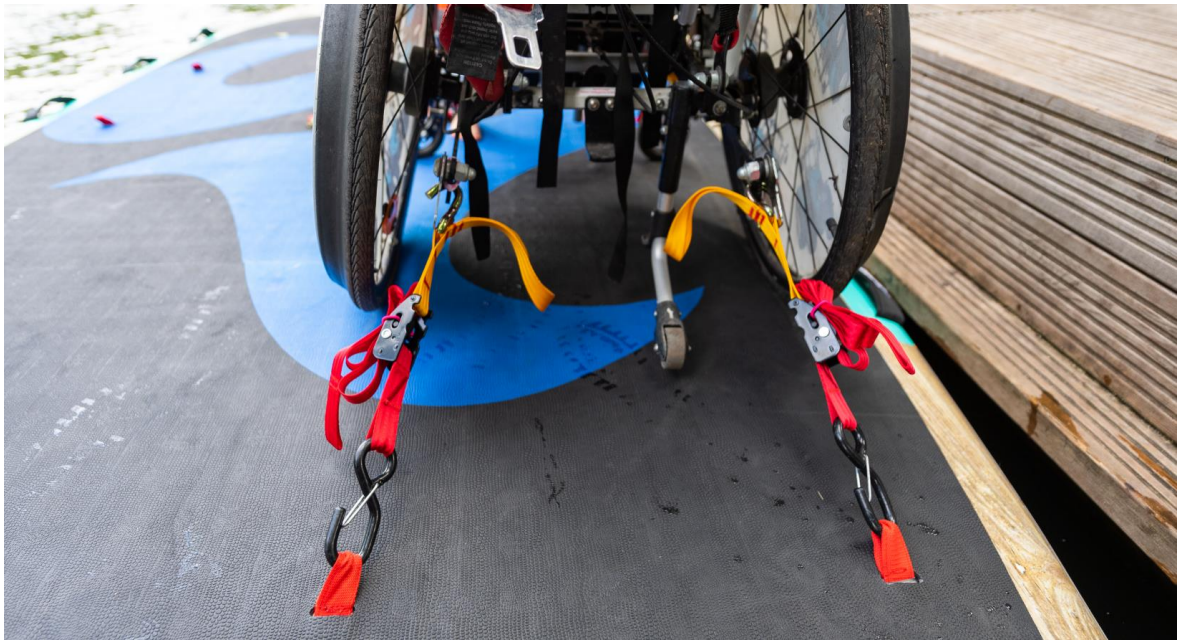
Anhang 10: SUP in einer großen Gruppe mit Rollstuhlfahrer*innen

Anhang 11: Drachen-SUP

Anhang 12: SUP mit Wattmobil

Anhang 13: Ein riesiges SUP-Board mit Platz für bis zu vier Rollstühle

Anhang 14: Befestigung eines Rollstuhls durch Spanngurte

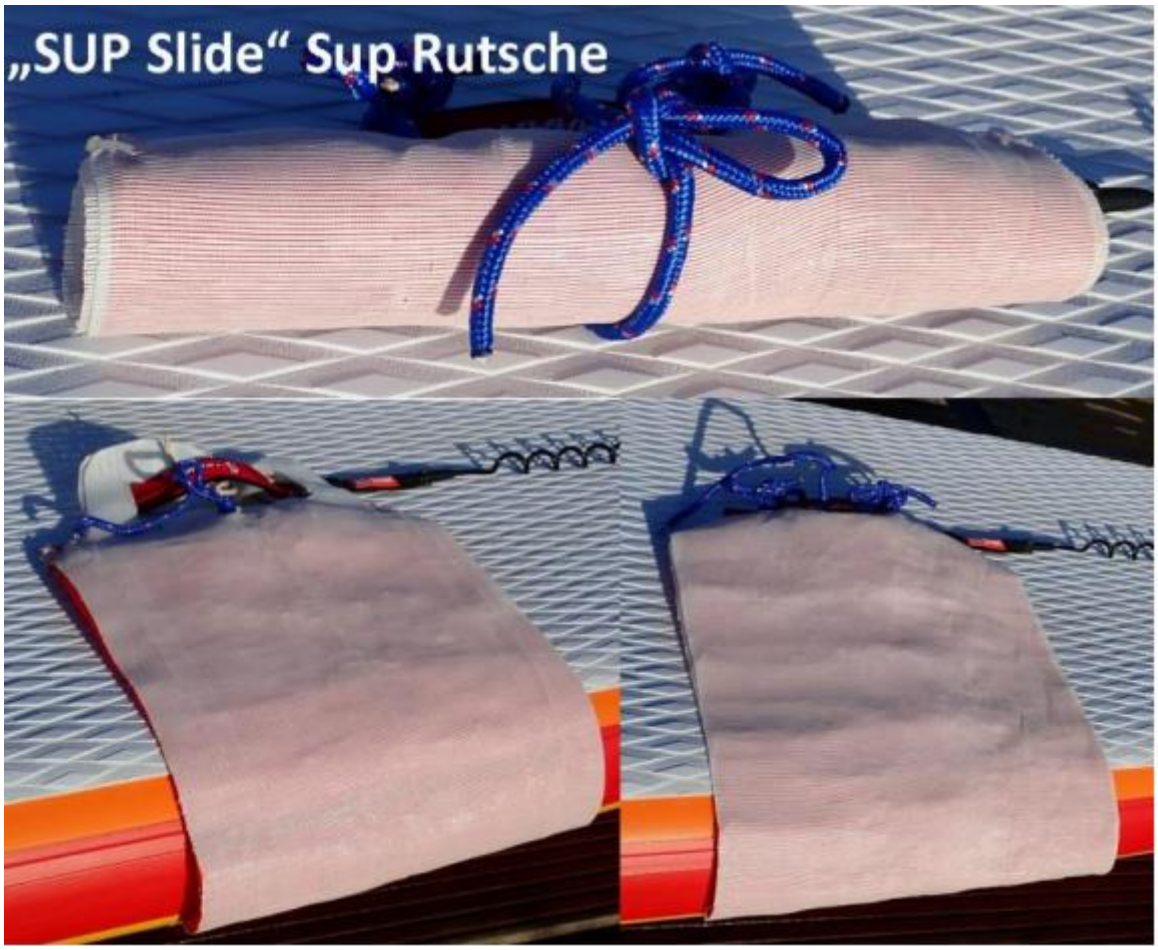


Anhang 15: SUP-Board mit Ausleger zur Erhöhung der Kippstabilität

Anhang 16: SUP für groß und klein

Anhang 17: Ausruhen und genießen der Wellenbewegungen

Anhang 18: Idee gemäß einer Patientenrutsche aus der Intensivstation



Anhang 19: SUP Indoor in einem Hallenbad

Name, Vorname: ……

Anschrift: ……

……

E r k l ä r u n g

gem. § 20 Abs. 9 PO

Hiermit erkläre ich, dass ich die von mir eingereichte Abschlussarbeit (Master-Thesis) selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie Stellen der Abschlussarbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Entsprechendes gilt für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.
Sollten entsprechend der Themenstellung ggf. Vorarbeiten des Forschungsprojektes in die Abschlussarbeit eingeflossen sein, so habe ich dieses gekennzeichnet bzw. als Anhang nachgewiesen.

_____ _____

Datum Unterschrift

E r k l ä r u n g

„Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit (Master-Thesis) wissenschaftlich interessierten Personen oder Institutionen und im Rahmen von externen Qualitätssicherungsmaßnahmen des Studienganges zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt werden kann.
Korrektur- oder Bewertungshinweise in meiner Arbeit dürfen nicht zitiert werden.“

_____ _____

Datum Unterschrift