

Familienpolitische Informationen

Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen

Andreas Hinz

Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!?

Einerseits ist Integration ein Begriff, der inzwischen – auch in der Pädagogik insgesamt – einen hohen Bekanntheitsgrad hat, der relativ klar bezeichnet, dass die alte Gleichung „normale Kinder in der allgemeinen Schule, Kinder mit Behinderung in Sonderschulen“ nicht mehr stimmt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können. Und Integrationspädagogik ist die entsprechende Pädagogik, die sich auf Prozesse und Effekte des gemeinsamen Spielens, Lebens, Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen bezieht. Andererseits ist Integration in der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett „integrativ“ an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.

Probleme der Integrationspraxis

Wenn im Folgenden über Probleme der Integration nachgedacht wird, geschieht das nicht mit der Botschaft „Zurück – Integration war der falsche Weg!“, sondern ganz im Sinne einer Haltung „Integration ist ein wichtiger und richtiger Weg; die Schwierigkeiten dabei fordern zu einem konsequenteren Blick und Zugang auf“. Auch über Deutschland hinaus sind in der Praxis der Integration eine Reihe quantitativer und qualitativer Probleme deutlich geworden. Unter quantitativen

Gesichtspunkten ist Integration ein sektorales Phänomen: im Kindergarten fast flächendeckend, in der Grundschule – bei deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern – relativ weit verbreitet, in der Sekundarstufe I nur noch in geringem Maße zugelassen und in der Sekundarstufe II geradezu exotisch.

Gemeinsamer Unterricht ist ein ergänzendes, nicht ein ersetzendes System geworden. In den letzten Jahren gibt es Stagnation, allerdings bei zunehmendem sonderpädagogischen Förderbedarf – eine Folge der Logik, nach der Ressourcen entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden.

Auch qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen für Integration.

In Nordamerika wird dies als „readiness-model“ bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen – und damit bleibt Integration etwas selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen und den „Auch-Kindern“, die dann an einem Thema „auch“ etwas arbeiten können.

In dieser Ausgabe lesen Sie:

Artikel

Hinz: Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!?	1
Czell: Wir brauchen einander!	3

Böhm: Lokale Netzwerke »Gesunde Kinder«	6
Volger, Merbach: Sichere Bindung und Inklusion	6
Reitmeyer: Die Waldhofschule	7

Konzept der Inklusion

Im angloamerikanischen Raum wird diese kritische Sicht auf die Integration mit dem Konzept der Inklusion verbunden (vgl. Stainback & Stainback 1997, Mittler 2000). Langsam gewinnt es nun auch im deutschsprachigen Raum an Bekanntheit (vgl. Hinz 2002, Sander 2002). Was ist das Neue daran? Zunächst einmal ist es für die Theorie der Integrationspädagogik nichts Neues. Jedoch kann die integrative Praxis für ihre kritische Selbstreflexion einige Anregungen erhalten, denn bei Inklusion

- wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,
- wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht - Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen etc.,
- wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick genommen,
- wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt - ganz im Gegensatz zum „readiness-model“ und schließlich
- werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie - denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

Alfred Sander (2002) resümiert, Inklusion bezeichne ein optimiertes und erweitertes Verständnis von Integration (vgl. auch Hinz 2003, 2004). Eine - zugespitzte - Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis (s. u.) führt diese qualitativen Unterschiede vor Augen (Hinz 2002, 359).

Mit diesem kritischen Blick soll nicht etwa der gemeinsame Unterricht insgesamt kritisiert und schon gar nicht die Arbeit von integrativ arbeitenden Pädagogen/Pädagoginnen herabgewürdigt werden. Allzu häufig werden sie durch bestehende Strukturen und Denkgewohnheiten in ihrer Arbeit behindert. Manche arbeiten vielleicht dieser Gegenüberstellung folgend bereits inklusiv, allerdings häufig eher gegen Strukturen als mit deren Unterstützung - und das schafft eben qualitative Probleme.

Qualitätsentwicklung - Index für Inklusion

Im englischsprachigen Raum wurden Materialien zur Qualitätsentwicklung von Schulen entwickelt, die den Fokus genau auf jene Bereiche legen, die das Miteinander in den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität betonen - so im Index for Inclusion, einem Instrument zur Selbstevaluation für Schulen, die „Schulen für alle Kinder“ sein wollen (Booth & Ainscow 2002). Die deutschsprachige Version ist als „Index für Inklusion“ bekannt geworden (Boban & Hinz 2003a, 2003b). Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden: Zunächst arbeitet eine eingerichtete Koordinationsgruppe mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, Schüler und Schülerinnen sowie Eltern zusammen.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule • differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert) • Aufnahme von behinderten Kindern • individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • spezielle Förderung für behinderte Kinder • individuelle Curricula für Einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • gemeinsames und individuelles Lernen für alle • ein individualisiertes Curriculum für alle • gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • kollegiales Problemlösen im Team

Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es der Schule ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Dieser Phase folgen die weiteren aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen, wie die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung. Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen, die analytisch getrennt werden, obwohl sie sich teilweise überschneiden. Inklusive Kulturen richten ihr Augenmerk auf das Bilden von Gemeinschaften, die Vielfalt anerkennen.

Inklusive Strukturen

Diese sichern dieses Selbstverständnis organisatorisch ab, indem sie „eine Schule für alle“ anstreben und Unterstützung für Vielfalt so organisieren, dass sie nicht diskriminierend, sondern inklusiv wirksam wird. Inklusive Praktiken schließlich berücksichtigen Kulturen und Strukturen in ihrem inklusiven Bemühen, so dass Lernen und Unterricht ressourcenorientiert stattfinden können.

Potential des Index für Inklusion

Das Potential des Index für Inklusion liegt neben seiner gewollt flexiblen und an konkreten Fragenstellungen vor Ort anzupassenden Einsatzmöglichkeiten vor allem in zwei Aspekten:

Zum einen ist es das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern hinausgeht und tatsächlich alle Dimensionen von Heterogenität umfasst. Dies ist insofern bedeutsam für einen möglichen Einsatz des Index, als Kollegien sich in den seltensten Fällen als Ganzes mit Integration bzw. Inklusion profilbildend auseinandersetzen, denn üblicherweise ist es doch eher eine kleine Gruppe in Kollegien, die sich praktisch wie theoretisch mit diesem Schwerpunkt beschäftigt. Geht es aber um die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, ist automatisch jedes Kollegium als Ganzes involviert, denn weibliche und männliche Schülerschaften und diese mit unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlichen Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule.

Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligter Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der Schüler und Schülerinnen der Schule - und dies gilt natürlich auch für die Grundschule. So verhilft dieses Instrumentarium des Index für Inklusion allen an einer Schule Beteiligten zur konkreten Auseinandersetzung mit den relevanten „Lernfragen“ auf dem Wege zu einer Schule für alle Kinder.

Prof. Dr. Andreas Hinz ist Leiter der Arbeitsbereiche Allgemeine Rehabilitations-/Integrationspädagogik und Körperbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Literatur

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003a): Der Index für Inklusion - eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Peter Lang 2003, 37 - 46

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003b): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth & Ainscow 2002. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion - Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48, 2003, 330-347

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Mittler, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer

Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette, Boppel, Werner & Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency, 143-164

Stainback, Susan & Stainback, William (Eds.) (21997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes

Dr. Gernot Czell

Wir brauchen einander! - Anleitung zum inklusiven Denken¹

„Wir müssen unser Leben so gestalten, dass Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen am Leben teilhaben können“, sagte Kanzlerin Merkel. Sie hält zudem den gemeinsamen Schul- und Kindergartenbesuch von behinderten und nicht-behinderten Kindern für wichtig. Die Kinder könnten dadurch lernen, auf Schwächen anderer Rücksicht zu nehmen. Dies berichtete die „Westfalenpost“ kürzlich.² „Merkel wirbt für mehr Teilhabe Behinderter“, hieß die Schlagzeile.

„Wir sind durch einen Geist alle zu einem Leib getauft, wir seien Juden oder Griechen, Unfreie oder Freie, und wir sind alle mit einem Geist getränkt“ (1 Kor 12,13). So wie ein Teig, komponiert aus vielerlei Beigaben eine spezielle Einheit bildet, so ist es auch um „Christus“ bestellt, um die christliche Gemeinschaft, die Gemeinde. So argumentiert der Apostel Paulus im Blick auf eine in seinen Augen zerbröselnde Gemeinde in Korinth, die in einzelne, miteinander konkurrierende, einander abwertende Gruppen zerfällt. Dem Apostel scheint es um eine

spezifische Form von Integration bzw. Inklusion zu gehen. Der Duden versteht Integration als „Vervollständigung“³; das Große Fremdwörterbuch der DDR als „Zusammenschluss von Teilen zu einem übergeordneten Ganzen“⁴; Kluge deutet integrieren als „wiederherstellen“⁵. All diesen Konzepten liegt ein Verständnis zugrunde, dass Gemeinschaft offensichtlich erst durch das Einbeziehen aller potentiell dazu Gehörenden „vollständig“ wird und deswegen ihre Integration bzw. Inklusion nie abgeschlossen sein kann: Wir brauchen einander, um „zur Fülle“ zu gelangen!⁶

Dies entspricht dem Verständnis im „Arbeitsbuch Kommunalen Index für Inklusion“. In dieser Broschüre heißt es: „Inklusion ist kein Ergebnis, sondern ein Prozess. Inklusion ist eine Leitidee, an der wir uns konsequent orientieren und an die wir uns kontinuierlich annähern, selbst wenn wir sie nie vollständig erfüllen können“ (ebda S. 3). Inklusion als Prozess, Inklusion als Leitidee – der Apostel Paulus argumentiert m. E. ähnlich im Blick auf die Gestaltung der christlichen Gemeinde, auf ihre „Erbauung“ (oikodome): „auf dass nicht eine Spaltung im Leibe sei, sondern die Glieder füreinander gleich sorgen“ (1 Kor 12,25). Maßstab für das Handeln der Christen ist für Paulus, ob das Tun „zur Erbauung/zum Aufbau“ der Gemeinde beiträgt (1 Kor 14,26). Wobei der Apostel davon ausgeht, dass jede und jeder dazu beitragen kann und soll (1 Kor 14,4ff.). Ob das jeweilige Tun wiederum dem „Gemeindeaufbau“ dient, das entscheidet sich für Paulus an einigen durchaus benennbaren Kriterien, z. B. ob dies in „Liebe“ geschieht, etwa mit Geduld, Freundlichkeit, Respekt, Wahrhaftigkeit; nicht im Streit, mutwillig, arrogant etc. (1 Kor 13,4-7). Die Einzelnen, die einzelnen Mitglieder der christlichen Gemeinde werden angesprochen. Sie können und sollen sich prüfen, was sie jeweils zum Aufbau des Ganzen beitragen und wie sie dies tun. Hierfür erhalten sie zugleich orientierende Anleitung.⁷

Der „Kommunale Index für Inklusion“ wiederum versteht sich als eine Art „Checkliste“, mit der nicht Einzelne, sondern Organisationen und Einrichtungen auf „Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung“ (ebda S. 4) überprüft werden können. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen nicht die Einzelnen, sondern die jeweiligen Organisationen, die Einrichtungen. Etwa 500 Fragen bilden den Katalog, der ursprünglich von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth für Schulen und Kindertagesstätten entwickelt wurde. Von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft wird diese Idee nun für den deutschsprachigen Raum aufgegriffen, „um Mitglieder aller Arten von Einrichtungen zu unterstützen, unter aktiver Beteiligung aller, inklusives Handeln anzustreben und sich an dieser gemeinsamen Leitidee zu orientieren“ (ebda).

Einrichtungen jeder Art – ausdrücklich benannt werden Kommunen, Organisationen, Behörden, Unternehmen, Verbände, Kirchen, Bildungseinrichtungen – sollen angeregt und

unterstützt werden, unter der gemeinsamen Leitidee „Inklusion“ das eigene Handeln zu überprüfen und neu zu gestalten. Dabei wirkt der Fragenkatalog wie ein motivierendes Interview. In Blick genommen werden drei inhaltliche Bereiche der „befragten“ Institutionen, und zwar (Organisations-) Kultur, -Struktur und -Praktiken.

Jeder Bereich enthält ca. 10 bis 12 Merkmale mit dazugehörenden Fragen, etwa:

➔ **zum Umgang miteinander, zur Qualität der Zusammenarbeit (Kultur)**, z. B: Werden Anstrengungen unternommen, den Empfangsbereich ansprechend, einladend und informierend zu gestalten? Werden unterschiedliche soziale und kulturelle Gruppen durch Aushänge und Beschilderungen angemessen angesprochen? Werden die Informationsmaterialien regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht? Wird Vielfalt höher wertgeschätzt als Konformität und „Normalität“? Wird Vielfalt als Bereicherung und Entwicklungsmotor gesehen und nicht als Problem, das es zu lösen gilt? Werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermutigt, konstruktive Kritik an ihrer Organisation/Einrichtung zu üben? Werden Fehler konstruktiv gesehen und als Lernmöglichkeit verstanden?

Die dahinter stehende *These*: „Der Umgang miteinander, die Qualität der Zusammenarbeit sowie die auf dieser Basis getroffenen Entscheidungen prägen die „Kultur“ und das Selbstverständnis einer Organisation/Einrichtung. Eine inklusive Gemeinschaft, in der jede und jeder respektiert wird, ist die Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller“ (ebda S. 5).

➔ **Fragen zu Methoden und Vorgehensweisen (Strukturen)**, z. B: Sind alle Gebäude, Gebäudeteile, Eingangsbereiche und Verbindungswege der Organisation/Einrichtung barrierefrei? Enthalten die Standards auch Angaben darüber, in welchem Zeitraum Anfragen per Telefon, E-Mail oder Brief zu beantworten sind? Enthalten die Standards Leitlinien, wie Besucherinnen und Besucher der Organisation/Einrichtung zu begrüßen sind? Werden die Wünsche von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Besucherinnen und Besuchern in Planungsprozesse einbezogen? Fördern die bestehenden Strukturen bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine Kultur der Selbstständigkeit? Wird die gerechte Zusammensetzung der Beschäftigten evaluiert und fließen die Ergebnisse in die Personalauswahl mit ein? Ist neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bekannt, wer im Fall von Konflikten oder Problemen ihre Ansprechpartner sind? Ist die Wertschätzung von Vielfalt ein entscheidendes Kriterium in den Kompetenzprofilen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter? Setzt sich die Organisation/Einrichtung auch bei externen Partnern für inklusives Handeln ein?

Die dahinter stehende *These*: „Die Grundsätze einer Organisation/Einrichtung spiegeln sich auch in den Arbeitsstrukturen

und Führungsmethoden wider. Es ist wichtig, dass Inklusion als Leitidee alle Strukturen durchdringt und die Unterstützung von Vielfalt auf allen Ebenen verankert ist“ (ebda).

→ **Fragen zu konkretem Handeln (Praktiken)**, z. B: Sind die mündlichen und schriftlichen Mitteilungen an die Bürgerinnen und Bürger umgangssprachlich verständlich formuliert? Zeigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, dass sie andere Ansichten/Lebensformen respektieren und wertschätzen? Sind die Struktur und der Umfang der Führungsebenen den Angeboten und Leistungen der Organisation/Einrichtung angemessen? Setzen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Anregungen von Kolleginnen/Kollegen um? Werden Angebote und Leistungen nicht einfach abgeliefert, sondern mit denen abgestimmt, die sie in Anspruch nehmen? Werden tatsächliche und potenzielle Nutzerinnen und Nutzer zu den angebotenen Leistungen befragt? Wird die Vielfalt der Herkunft und Kultur aller Mitarbeiter/innen zur Verbesserung der Angebote und Leistungen genutzt? Werden Ressourcen eingesetzt, um Vielfalt zu fördern? Werden auch schwierige und sich nicht nach der Norm verhaltende Personen tolerant und zuvorkommend behandelt und wird versucht, ihnen zu helfen?

Die dahinter stehende *These*: „Die Kultur und die Strukturen einer Organisation/Einrichtung wirken sich auf alle Handlungen und Aktivitäten aus. Inklusive Werte und Strukturen spiegeln sich deshalb in allen Bereichen der täglichen Praxis wider.“

Die Autoren ermutigen zu jeder Art von Rückmeldung wie Fragen, Kritik, Anregungen, Hinweise, den Inhalt oder die Sprache betreffend etc. Sie regen an zum kreativen Umgang mit dem Index („Die Fragen sind ein Angebot, keine Methode.“ vgl. S. 5). Sie erbitten Vorschläge für Erweiterungen und für Streichungen.

Persönlich bin ich sehr angetan von diesem Arbeitsbuch bzw. -heft. Ich habe eine Fülle von Anregungen erhalten und kann Kreiskirchenämter, Diakonische Werke, Bildungseinrichtungen etc. nur ermutigen, die Broschüre bald in die Hand zu nehmen und sich offen darauf einzulassen!⁸

Dr. Gernot Czell ist Pfarrer, Berater und Mitglied im Fachausschuss 2 der eaf „Bildung, Beratung und Soziale Infrastruktur“.

¹Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Kommunalen Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Zweite unveränderte Auflage, April 2010, Bonn

²Westfalenpost am 11. April 2011

³Duden, Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter, Mannheim, 15. Aufl., 1961, 343

⁴Großes Fremdwörterbuch, VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1977, 4. Aufl. 1982, 337

⁵Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23. Aufl. Berlin-New York, 1999, 403

⁶Das ist ein anderes Verständnis, als es zumeist in der politischen Diskussion um „Integration“ nahegelegt wird. In der Regel wird dabei mit „Integration“ die Anpassungsleistung einer Minderheit in die Kultur bzw. in das Verhaltensmuster einer Mehrheit verstanden.

⁷Ähnlich auch die Argumentation im 1. Petrusbrief, vgl. dort 1Pet4, 8ff: „habt untereinander eine inbrünstige Liebe; seid gastfrei untereinander ohne Murren; dienet einander...“

⁸Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Raiffeisenstr. 2, 53113 Bonn; Tel.: 0228-26716310, www.kommunen-und-inklusion.de

Zum Thema »Inklusion« – ganz praktisch

Kommentar von Ortrun Rhein, einer Freundin und Kollegin aus Hermannstadt/Sibiu (Siebenbürgen, Rumänien), die u. a. ein Hospiz und ein Straßenkinderheim leitet.

Lieber Gernot,

danke für die Information zu dem Arbeitsbuch. Ich habe den Text gelesen, und es ist für mich so ein Gemisch von Skepsis und Sehnsucht. So könnte man, denke ich, wirklich Raum für ganz unterschiedliches Denken und Sein schaffen, aber meine Skepsis bleibt, ob das gewollt ist.

Bei uns ist das Wort Inklusion, gerade im sozialen Bereich, so sehr seinem Inhalt beraubt, dass man es am liebsten gar nicht mehr in den Mund nehmen will. Laut dicken Aktenordnern stimmt nämlich alles, auch diese wirklich machbaren Dinge wie Rampen, Behinderten-WC usw. Die Wirklichkeit sieht anders aus, was hier keine große Rolle spielt, Hauptsache die Akten stimmen. Der Blick dafür muss hier erst frei werden, gerade auch in den Institutionen selber, ich merke es ja auch bei uns, wie schnell man eine Meinung parat hat, oder wie niedrig manchmal die Toleranzgrenze ist, wenn einer anders als die große Gruppe ist...

Es würde aber das Leben vieler leichter machen, wenn nicht nur auf dem Papier, sondern im Alltag dafür gedacht und geplant wird, dass jeder einen Platz in der Gesellschaft haben kann. Vielleicht sind die Strukturen bei euch reifer dafür; selbstverständlich ist es wohl auch in Deutschland nicht, einen Raum zu haben, wo Schwächere und Schnellere sich gegenseitig sehen und hören und brauchen.

Die letzten Tage hat mich der praktische Teil dieses Themas sehr beschäftigt. Da stand an einem Vormittag eines meiner früheren Kinderdorfkinder vor der Türe, mit ihrer einjährigen Tochter. Sie hat keine Wohnung, ihr Freund ist nach Spanien aufgebrochen und sie musste aus der Wohnung raus, weil dort der alkoholranke Vater des Freundes alleine blieb und sie mit dem Kind und mit ihm nicht bleiben wollte. Und sie wußte nicht wohin. Sie hatte zwei Jahre bis zur Geburt des Kindes schwarz gearbeitet, dann kam das Mädchen, und mit den 200 Lei Kindergeld kann man nicht eine Wohnung mieten und Essen kaufen und leben. Das Kinderdorf hat auch nicht mehr viel mitgeholfen. Was kann man tun? Wieder gibt es nur auf dem Papier Lösungen und ansonsten hängst du von Einzelpersonen ab, die ein Amt ausfüllen mit Willkür, weil die Gesetze dehnbar sind. Also, für dieses Mädchen gäbe es eine schnelle Lösung, die etwa sechs Monate Papierkrieg heißt und bis dahin Schulterzucken. Für die junge Frau fand ich eine Lösung nach etlichen Telefongesprächen, auch weil ich ein wenig im Bereich Bescheid weiß; aber wie viele sind wie sie und wie viele geben deswegen die Kinder ins Heim ab, weil es hier nicht Einzellösungen braucht, sondern eben ein System von Lösungen und Möglichkeiten, die schnell gehen müssen.

Ein Bericht gestern brachte das andere Thema dann wieder sehr nahe. Es ging um eine Mutter, die vorzog, Schwangerschaftsunterbrechung zu machen, weil das Kind, das sie erwartete, mit Down-Syndrom diagnostiziert war. Lange Debatte zum Thema: große Töne der orthodoxen Kirche: jetzt in der Zeit vor Ostern diese Sünde. Die Mutter, eine einfache Frau, sprach von der Angst vor einem Leben mit einem Kind mit Behinderung. Wenn man das System ein wenig kennt, kann man sagen: übertrieben ist so ein Empfinden und Denken nicht. Das fällt mir jetzt so ein, wenn ich den Text durchlese, also dass wir es sehr nötig hätten, dass diese Inklusion ernst genommen würde und dass wir dafür Strukturen bräuchten und dass bei euch schon ein Prozess im Gang ist, den ich mir sehnlichst für unsere Gesellschaft hier wünschte.

Tatjana Böhm

Lokale Netzwerke »Gesunde Kinder« in Brandenburg

Kinder sind für die meisten Familien ein großes Glück. Zugleich kosten Kinder Kraft, Zeit und Geld. Das erfahren Mütter und Väter tagtäglich und tun ihr Bestes, um den Anforderungen gerecht zu werden. Es ist Aufgabe der Gemeinschaft, die Eltern so gut wie möglich bei der Förderung und Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen. So unterschiedlich Familien heute sind, so komplex sind die Angebote und Hilfen für Familien – sie umfassen die Gesundheitsvorsorge und ärztliche Versorgung, die Bildungs- und Betreuungsangebote für die jüngsten ebenso wie für die ältesten Familienmitglieder, die Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie und vieles andere mehr. Bisher wurden diese Angebote und Leistungen unabhängig voneinander in den einzelnen Versorgungssystemen entwickelt und meist nur auf Nachfrage gewährt. Es war in hohem Maße zufällig, ob eine Familie die notwendigen Leistungen erhält und diese sinnvoll zueinander passen.

Ziel ist es nun, die Leistungen für Familien in regionalen Netzwerken aufeinander abzustimmen und diese den Eltern „aus einer Hand“ aufsuchend in der häuslichen Umwelt anzubieten, damit ihre Kinder gesund und gewaltfrei aufwachsen können. Den Anfang machte im Sommer 2006 das Niederlausitzer Netzwerk in Lauchhammer. Oberstes Ziel der Netzwerkarbeit ist, die gesundheitliche und soziale Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren zu fördern. Daran wirken viele mit: ehrenamtlich tätige, geschulte Patinnen und Paten, Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen, geburtshilfliche Klinik, niedergelassene Gynäkologen, Hebammen, Physiotherapeuten und Logopäden, klinisch tätige und niedergelassene Pädiater, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst des Gesundheitsamtes, Jugendamt und Sozialamt sowie regionale Frühförderstelle und Sozialpädiatrisches Zentrum (siehe www.netzwerk-gesunde-kinder.de). Sie

alle verbindet als gemeinsames Anliegen das gesunde und gewaltfreie Aufwachsen unserer Kinder.

Junge Eltern erhalten über die lokalen Netzwerke – sofern sie wollen – die erforderliche Unterstützung für eine gesunde Entwicklung ihrer Kinder – direkt vor Ort, passgenau und unbürokratisch aus einer Hand. Dreh- und Angelpunkt der Arbeit der Netzwerke sind die regelmäßigen Besuche der geschulten, meist ehrenamtlich tätigen Patinnen in der Familie. Mit den Netzwerken werden drei Ziele verfolgt:

- Die Eltern werden in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt und – ganz nebenbei – auch auf die präventiven Angebote des Gesundheitssystems und der Jugendhilfe hingewiesen.
- Die Paten erkennen frühzeitig erste Anzeichen einer Entwicklungsverzögerung oder einer Kindesvernachlässigung und vermitteln rechtzeitig geeignete Hilfen mit Zustimmung der Eltern.
- Die Leistungen der Netzwerke stehen allen Schwangeren und Eltern kleiner Kinder zur Verfügung. Familien mit Risikomerkmalen können ohne soziale Stigmatisierung erreicht werden. Damit wirken lokale Netzwerke auch im Sinne eines sozialen Frühwarnsystems.

Tatjana Böhm ist Referatsleiterin „Reproduktive Gesundheit, Gewaltprävention“ im Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und Mitglied im Fachausschuss 2 der eaf „Bildung, Beratung und Soziale Infrastruktur“.

Ingeborg Volger und Martin Merbach

Sichere Bindung und Inklusion

Inklusion als Gestaltungskonzept für Institutionen oder Gesellschaften geht von einer Heterogenität aus; unter diesem Blickwinkel betrachtet und initiiert sie Teilhabeprozesse des Einzelnen an der Gemeinschaft. Das erfordert von allen gesellschaftlichen Akteuren – also von Institutionen, Organisationen, aber auch Individuen – einen Perspektivwechsel. Auf der institutionellen Ebene wurden bereits Prozesse beschrieben, wie Inklusion praktisch umzusetzen ist. Auf der individuellen Ebene stellen sich in diesem Kontext folgende Fragen: Welche persönlichen Entwicklungsbedingungen fördern den Einzelnen, Heterogenität nicht als bedrohlich wahrzunehmen und sich auf inklusive Prozesse einzulassen und wie sind diese Entwicklungsbedingungen herstellbar? Eine mögliche Antwort hierfür ist das Präventionsprogramm „SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern“.

In den letzten Jahren hat die Bindungsforschung gezeigt, dass Kinder mit einer sicheren Bindungsentwicklung sozial kompetenter sind: Sie sind in der Lage, sich in Notsituationen Hilfe

zu holen und verfügen über ein größeres Netzwerk an stabilen zufriedenstellenden sozialen Beziehungen. Sie besitzen in Konfliktsituationen ein differenziertes Bewältigungsverhalten, lösen Konflikte konstruktiver und sozialer, in dem sie beispielsweise in solchen Situationen weniger aggressives Verhalten zeigen. Zudem sind diese Kinder in ihren kognitiven Funktionen kreativer, ausdauernder und differenzierter. Ihre Gedächtnisleistungen, das Lernverhalten und die kleinkindliche Sprachentwicklung sind besser und weisen weniger Störungen auf. Alle diese positiven Effekte sind bei Kindern mit unsicherer Bindungsentwicklung nicht in dieser Form nachzuweisen - im Gegenteil: Kinder mit Bindungsstörungen zeigen in all diesen Entwicklungsbereichen sogar erhebliche Irritationen (Brisch 1999, 2003a).

Die Entwicklung eines sicheren Bindungsverhaltens der Kinder ist stark an das Bindungsverhalten der Eltern gekoppelt. Eltern mit unsicherer Bindungsentwicklung - meist aufgrund eigener unverarbeiteter traumatischer Erfahrungen - neigen dazu, diese Erfahrungen mit den Kindern zu inszenieren. Im Extremfall erleben sie durch die Reaktivierung alter Traumata vielfältige heftige Affekte wie Wut, Scham und Angst wieder und machen ihre Kinder unbewusst, ungewollt und mit eingeschränkter Fähigkeit zur Handlungssteuerung zu Opfern von körperlichen, emotionalen oder sexuellen Gewalttaten. Diese Verhaltensweisen der Eltern führen zur Entwicklung von Bindungsstörungen bei ihren Kindern. Es entsteht auf diese Weise ein Teufelskreis von traumatischen Erfahrungen, die von der Eltern- auf die Kindergeneration übertragen werden, so dass aufgrund der Traumatisierung Bindungsstörungen über Generationen zu finden sind (Brisch 2003b, 2004a).

Um Eltern möglichst schon vor der Geburt für die emotionalen Bedürfnisse und Signale ihrer Kinder zu sensibilisieren sowie die transgenerationale Weitergabe von Traumata zu unterbrechen, sind Maßnahmen der primären Prävention sinnvoll. Eltern, die die Kompetenz der Feinfühligkeit besitzen und dadurch emotional für die Signale ihrer Kinder offen sind, fördern eine sichere Bindungsentwicklung ihrer Kinder. Wirken die Eltern dagegen traumatisierend auf ihre Kinder ein, indem sie ihnen gegenüber körperliche, emotionale oder sexuelle Gewalt ausüben, können bei den Kindern Bindungsstörungen mit verschiedensten Mustern entstehen (Brisch 1999).

Vor diesem Hintergrund wurde von Karl-Heinz Brisch ein primäres Präventionsprogramm mit dem Namen „SAFE® - Sichere Ausbildung für Eltern“ entwickelt, das spezifisch eine sichere Bindungsentwicklung zwischen Eltern und Kind fördern, die Entwicklung von Bindungsstörungen verhindern und ganz besonders die Weitergabe von traumatischen Erfahrungen über Generationen verhindern soll. Bereits der Name SAFE® steht hier symbolisch dafür, dass die Entwicklung sowohl für die Eltern als auch für das Kind mit Sicherheit verbunden sein soll (Brisch 2010).

Das SAFE®-Programm zeichnet sich durch eine Reihe von Besonderheiten aus, denen allen gemeinsam die konsequente Anwendung der Erkenntnisse der Bindungsforschung ist:

- *Der Beginn des Programms bereits während der Schwangerschaft:* In dieser Zeit beschäftigen sich die Eltern mit dem phantasierten Kind und müssen noch nicht auf ein reales Kind eingehen.
- *Die Auseinandersetzung mit und Aneignung von bindungstheoretischen Kompetenzen:* Die Verschränkung von Wissenserwerb, Feinfühligkeitstraining und der persönlichen Selbsterfahrung mit Videofeedback bietet Eltern eine fundierte Basis zur Entwicklung einer bindungsorientierten Haltung ihrem Kind gegenüber.
- *Einzeltherapeutische Angebote für traumatisierte Eltern:* Sie ermöglichen eine frühzeitige Unterstützung. Auf diese Weise kann die Kontaktgestaltung zum Baby positiv beeinflusst und Gefährdungen des Kindes abgewendet werden. Die therapeutische Bearbeitung elterlicher Beeinträchtigungen kann helfen, Chronifizierungen vorzubeugen.
- *Das Angebot einer Hotline, jeweils regional vor Ort:* Diese ermöglicht es Eltern in Not, jederzeit Kontakt zu ihrem SAFE®-Mentor aufzunehmen. So können befürchtete Kindeswohlgefährdungen abgewendet werden.

Die SAFE®-Seminare für Eltern werden von örtlichen Beratungsstellen der freien und öffentlichen Träger angeboten (siehe www.safe-programm.de).

Dr. Ingeborg Volger und Dr. Martin Merbach sind Dozenten am Evangelischen Zentralinstitut für Familienberatung (EZI) Berlin; Dr. Martin Merbach zudem Vorsitzender des Fachausschusses 2 der eaf „Bildung, Beratung und Soziale Infrastruktur“.

Literatur

- Brisch, K. H. (1999): Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart (Klett-Cotta) (7. Aufl. 2006).
- Brisch, K. H. (2003a): Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In: Brisch, K. H. und T. Hellbrügge (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 105–135.
- Brisch, K. H. (2003b): Bindungsstörungen und Trauma. Zeitschrift für Individualpsychologie, 28, 10–19.
- Brisch, K. H. (2004): Kinder nach traumatischer Erfahrung. Behindertenpädagogik in Bayern, 47. Jg, 50–51.
- Brisch, K.H. (2010): SAFE® - Sichere Ausbildung für Eltern. Sichere Bindung zwischen Eltern und Kind. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag

Hannes Reitmeyer, 12 Jahre Die Waldhofschule

Ich besuchte die integrative Waldhofschule - eine Schule für alle (inzwischen bin ich jetzt in der 7. Klasse und besuche das Gymnasium in Templin). Eingeschult wurde ich im Jahr 2003 und wir begannen die Schule mit einer Kennenlernfahrt nach Groß Väter See. Hier hatte ich die Möglichkeit,

neue Freundschaften zu schließen und meine zwei Lehrerinnen kennen zu lernen. Wir waren in der Klasse neun Regelkinder und neun Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf. Es war, rückblickend gesehen, eine sehr gemischte Klasse, unauffällige oder anstrengende Kinder, geistig oder körperlich beeinträchtigte Kinder – alle lernten gemeinsam. Am Anfang fand ich es etwas komisch mit behinderten Kindern zu lernen, aber ich wusste ja, dass es eine Schule für alle ist. Die Kinder mit Förderbedarf wurden in der Klasse nicht ausgegrenzt, im Gegenteil: im gegenseitigem Geben und Nehmen wurden wir eine ganz besondere Klasse. Alle wurden Freunde und wir halfen uns immer gegenseitig und mein bester Freund aus der Klasse war Erik. Er ist stark sehbehindert und wurde für mich zur wichtigsten Person. Wir konnten auch in der Freizeit viel zusammen erleben. Ich lernte viel im Klassenverband, nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern viel mehr als meine Freunde an den „normalen Grundschulen“.

Unsere Schule ist eine Ganztagschule, das heißt der Unterricht begann um 8.00 Uhr und endete um 15.00 Uhr, außer am Freitag um 13.00 Uhr. Neben dem Regelunterricht war es uns möglich, unseren verschiedenen Interessen nach zu gehen. Im Neigungsunterricht oder bei den Freizeitangeboten, wie beim Reiten, Judo, Wassersport, Fußball, Keyboard, Geige, Flöte, Tanzen, Christenlehre und Keramik konnten wir uns ausprobieren. Ich spielte seit der dritten Klasse in der Schülerband mit meinem Freund Erik. Hier lernte ich das Spielen auf der E-Gitarre. Dieses ist zu meinem Hobby geworden und wir begleiteten mit der Schülerband viele Events von der Schule. Außerdem hatten wir noch Hauswirtschaftsunterricht und lernten kochen, nähen, bügeln, Fenster putzen. Darüber hat sich meine Mutter besonders gefreut.

Besonders gut hat mir an unserer Schule gefallen, das wir Englisch seit der ersten Klasse hatten sowie Computerunterricht, wir bekamen sogar eine eigene E-Mailadresse und einen Computerführerschein. Jede Klasse hat mehrere Computer im Klassenraum und im Gruppenraum stehen. Wenn ich eine Pause brauchte, durfte ich mich ausruhen. Die Pausen der Klassen durften individuell gestaltet werden. Mittagessen gingen wir immer gemeinsam und jeder Schüler nahm daran teil. Wir hatten zwei Klassenräume; in dem einen Raum hatten wir sogar eine Lesecouch. Freitags war immer Projekttag. Ganz besonders toll war der Schulhof. Die Schule liegt mitten in einem Wald. Dieser wird durch Schüler und unseren eigenen Schulförster bewirtschaftet. Die Spielgeräte sind sehr außergewöhnlich, so hatten wir z. B. ein rollstuhlgerechtes

Baumhaus. Die Sportfeste waren auch immer total gut. Alle Schüler der Schule nahmen daran teil und hatten gemeinsam viel Spaß.

Interessant fand ich auch, dass unsere Eltern sich immer einbringen konnten. Sie durften uns aktiv unterstützen, wie z. B. eine Lesestunde übernehmen, Projekte begleiten oder den Hauswirtschaftsunterricht gestalten. Die Eltern der Schule hatten sogar ein eigenes Elternzimmer in unserem Schulhaus. Bis Ende der vierten Klasse begleiteten uns zwei Lehrerinnen. Wir fuhren in jedem Jahr zur Klassenfahrt und ins Schwimmlager, das war für alle immer sehr aufregend und spannend.

Leider mussten die Lehrer ab der fünften Klasse wechseln, das war zum Anfang sehr schwer für mich. Hier bekamen wir das erste Mal Zensuren. Durch den Wechsel in die fünfte Klasse bekam das Schulleben für mich eine enorme Wendung. Oft schrieben mein Freund und ich gemeinsam an den Wochenplanaufgaben oder lernten auch am Wochenende zusammen Vokabeln oder bereiteten Vorträge vor. So hielten wir auch auf der Messe für Pädagogen, der „Didacta“, einen Vortrag über unsere Schule, den wir vorher mit einer Power-Point-Präsentation mit ein wenig Hilfe meiner Mutter vorbereitet hatten. Etwas aufgeregt waren wir schon, vor so vielen unbekannt Menschen zu sprechen. Aber wir wollten unsere Schule und den Schulalltag sehr gut vorstellen und hatten deshalb die Aufregung auch schnell vergessen.

Mit dem Wechsel in die fünfte Klasse zogen wir in das neue Schulgebäude, in der Klasse selber veränderte sich nichts. Alle lernten gemeinsam, nur die Klassenarbeiten wurden in verschiedenen Leistungsstufen geschrieben. Jeder Schüler bekam weiterhin seinen individuellen Lerninhalt angeboten. Das Lernen und das Zusammenleben der verschiedenen Schüler in der Waldhofschule haben mich gut auf mein Schulleben fürs Gymnasium vorbereitet. Meine Stärken liegen immer noch in der Teamarbeit und durch das eigenständige Arbeiten, was wir gelernt haben, sind Ausarbeitungen von Unterrichtsinhalten, freies Reden und anderen Mitschülern Hilfe geben eine Selbstverständlichkeit für mich.