

Ulrich Heimlich

Teilhaben und Beitragen – Inklusion als neues pädagogisches Leitbild – auch in der Jugendarbeit

Vorbemerkung

Mit den Leitlinien für die integrative Jugendarbeit hat das Sozialreferat der Landeshauptstadt München bundesweit erstmals die Integrationsidee explizit auf die Jugendarbeit ausgeweitet und ein integratives Entwicklungsprogramm für dieses sozialpädagogische Arbeitsfeld entworfen. Vorausgegangen sind zahlreiche Praxisprojekte in München, die gezeigt haben, dass nicht nur Kindertageseinrichtungen und Schulen zu integrativen Angeboten weiterentwickelt werden müssen. Die Integrationsidee beginnt sich auszuweiten – über Kindergarten und Schule hinaus bis in den Arbeits- und Wohnbereich hinein, also eigentlich begleitend zum Lebenslauf. Fast hätten wir die Jugendarbeit dabei übersehen. Bis ich Elmar kennenlernte. Elmar ist ein junger Mann mit Down-Syndrom, der in der Werkstatt für Behinderte arbeitet und in einer betreuten Wohngemeinschaft wohnt. Er hat uns mehrere Male an der Universität besucht und in meiner Vorlesung zur integrativen Pädagogik über sich und sein Leben berichtet. Selbstverständlich war für ihn, dass er am Nachmittag nach der Arbeit in das benachbarte Jugendheim ging. Dort traf er Freunde, konnte nach Herzenslust kickern und über die weiteren Chancen seiner Münchener Löwen zum Wiederaufstieg fachsimpeln. Dabei wurde mir schlagartig bewusst, dass wir wieder einmal – wie so häufig in der Pädagogik – die Schule in den Mittelpunkt gestellt hatten. Der gesamte Freizeit- und Wohnbereich steht nach wie vor im Rahmen einer integrativen Pädagogik etwas randständig da, obwohl auch die Bundesregierung ihn in ihrem Bericht zur „Lage behinderter Menschen und zur Entwicklung ihrer Teilhabe“ von Dezember 2004 zumindest erwähnt (vgl. Bundesregierung 2004). Inzwischen wird zunehmend sichtbarer, wie viele Initiativen in diesem Bereich Angebote machen (vgl. stellvertretend für viele: Markowetz 1998). Gerade in München gibt es bereits eine lange Liste von städtischen Angeboten und Angeboten freier Träger zur integrativen Jugendarbeit. Integration verstanden als möglichst umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist eine gesellschaftliche Bewegung geworden, so scheint es, die weit über Kindergärten und Schulen hinausweist. Letztlich ist Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen stets eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die alle Lebensbereiche umfasst. Damit sind wir alle hier gefordert, nicht nur als Profis, auch als Nachbarn, ganz privat, weit über unseren Beruf hinaus. Sicher eine Vision, aber irgend ein kluger Mensch hat einmal gesagt: „Ohne eine solche Vision hätte ich nicht einmal die Kraft, den nächsten Tag zu beginnen.“ Also, auch Visionen werden wohl benötigt. Und die Vision einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit besonderen Bedürfnissen bei möglichst weitreichender Selbstbestimmung ist dringender denn je.

Mit den folgenden Überlegungen soll aufgezeigt werden, dass Integration nicht nur ein großzügiger Gnadentat der sog. „Nichtbehinderten“ ist. Die Einbeziehung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in das gesellschaftliche Leben wirkt sich vielmehr positiv auf alle aus. Begegnungen verändern uns, ermöglichen uns einen anderen Umgang mit unseren eigenen Fähigkeiten und Schwächen und helfen uns, einen anderen Blick für andere Menschen zu entwickeln. Letztlich wird so unser gesellschaftlicher Umgang ein anderer,

kommt Integration uns allen also zugute. Deshalb geht es bei der Integration auch nicht nur um mehr Teilhabe, sondern ebenso um den spezifischen Beitrag, den Menschen mit besonderen Bedürfnissen für unser Zusammenleben leisten. In den weiteren Überlegungen wird zunächst auf unsere gegenwärtige Ausgangssituation in Sachen gesellschaftlicher Integration und die Entwicklung der letzten Jahre dazu zurückverwiesen (1.0 Integrationsentwicklung in der BRD). Der zweite Schritt weist wieder nach vorn auf eine neue Perspektive, die sich erst international vor allem in Großbritannien und Kanada und nun auch in der BRD auszuweiten beginnt. Das ist die Idee der Inklusion (2.0 Inklusion als neues pädagogisches Leitbild). Und schließlich wird ein Ausflug in die Praxis der integrativen Jugendarbeit gewagt und versucht, hier eine inklusive Perspektive aufzuzeigen (3.0 Eine inklusive Perspektive für die Jugendarbeit). Doch zunächst zu der Frage: Was wurde bisher in der BRD in Sachen Integration geleistet?

1.0 Integrationsentwicklung in der BRD (Ausgangssituation)

Am Beginn der Integrationsentwicklung standen Anfang der siebziger Jahre Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Vor allem in den Großstädten wie Berlin, Hamburg, Bremen und München drängten Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in den Kindergarten ihrer Nachbarschaft und versuchten Kindergartenleitungen sowie pädagogische Fachkräfte vom Anliegen der Integration zu überzeugen. Eine der ersten Kindertageseinrichtungen mit einem integrativen Angebot war das Kinderhaus Friedenau in Berlin im Jahre 1973. Die Erfahrungen mit Integration waren durchweg positiv (vgl. zusammenfassend: Heimlich 1995). So lag es nahe, den integrativen Weg in Primar- und Sekundarschulen fortzusetzen. Ab 1975 entstanden in Berlin in der Fläming-Schule und der Uckermark-Schule erste Integrationsklassen.¹ Es folgte in den achtziger Jahren eine Phase der Modellversuche in den Bundesländern, in denen sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen mit Hilfe wissenschaftlicher Begleitung überprüft wurde, ob die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen Nachteile für die Beteiligten hat und welche Effekte die integrative pädagogische Arbeit auf der Ebene von Schulleistungen, sozialen und emotionalen Kompetenzen erzielte. Zusammenfassende Betrachtungen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung zur Integration (vgl. Heimlich 1998; 2000) zeigen, dass integrative Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen keine Nachteile mit sich bringt – weder bei Kindern und Jugendlichen mit noch bei Kindern und Jugendlichen ohne besondere Bedürfnisse. Es ergeben sich im Gegenteil sogar Vorteile, die sich vor allem auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei allen Kindern und Jugendlichen beziehen. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen profitieren aber auch schulleistungsmäßig soweit vom gemeinsamen Unterricht, dass sie in einigen Fächern sogar bessere Schulleistungen zeigen als in vergleichbaren Klassen der Förderschulen.

Problematisch erweist sich bundesweit die Fortsetzung der Integration in Sekundarschulen. Das mehrgliedrige Schulsystem (Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen) bildet in der BRD eine nahezu unüberwindbare Barriere für den gemeinsamen Unterricht. Nur in Gesamtschulen kann zunächst eine Fortsetzung der Integration erreicht werden (vgl. als Beispiel: Heimlich/ Jacobs 2001). Obwohl die PISA-Studien von 2000 und 2003 (vgl. ?) die Leistungsfähigkeit des mehrgliedrigen Schulsystems in der BRD im internationalen Vergleich nachhaltig in Frage gestellt haben und vor allem die sozial selektiven Tendenzen dieses

¹ Der Dokumentarfilm „Klassenleben“, der im Herbst 2005 in den Kinos war, zeigt rückblickend auf 30 Jahre Integrationsentwicklung in der Fläming-Schule die ganz alltäglichen Seiten des Erlebens von Teilhaben und Beitragen in Unterricht und Schulleben.

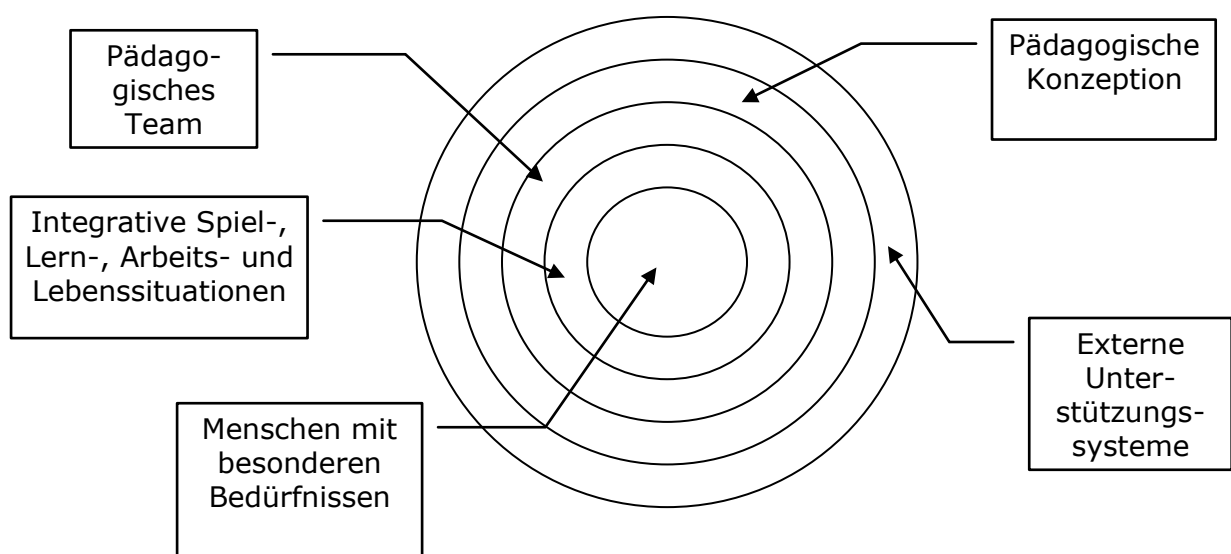
Systems offen gelegt haben, besteht die Mehrgliedrigkeit weiterhin und wird auch in der aktuellen bildungspolitischen Debatte nach PISA (bis auf Bestrebungen in einzelnen Bundesländern wie Schleswig-Holstein) nicht ernsthaft in Frage gestellt. Andere europäische Länder wie Finnland und Schweden haben hier auch deshalb mehr Erfahrungen mit Integration in Schulen sammeln können, weil sie bereits seit den 1960er Jahren konsequent auf die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen gesetzt haben, eine bildungspolitische Perspektive, die in der BRD nach wie vor nicht als öffentlich diskussionsfähig angesehen wird.

Gleichwohl kennen wir zwischenzeitlich Absolventen/ -innen von kompletten integrativen Bildungsgängen, die nunmehr aus den Schulen auf den Arbeitsmarkt drängen. In der Konsequenz wurde seit Beginn der 1990er Jahre die berufliche Integration zunehmend zum Thema der bundesdeutschen Integrationsentwicklung (vgl. Heimlich 2003). Besonders bekannt geworden ist beispielsweise die „Hamburger Arbeitsassistenten“, die nach nordamerikanischen Vorbild „*supported employment*“ Erwachsene mit geistiger Behinderung bei der Integration in den ersten Arbeitsmarkt begleitete. Inzwischen hat die Bundesarbeitsgemeinschaft „Unterstützte Beschäftigung e.V.“ in allen Bundesländern intensive Aktivitäten entwickelt, die ab dem Jahre 2001 sogar gesetzliche Grundlagen haben. Im Sozialgesetzbuch IX wurden die Integrationsfachdienste festgeschrieben und eine Finanzierung von Arbeitsassistenten gesichert, auch wenn das nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass nach wie vor die beruflichen Integration von Schwerbehinderten, wie es in der Amtssprache heißt, völlig unzureichend ist und sich viele Betriebe mit der Ausgleichsabgabe von der Verpflichtung zur Beschäftigung Schwerbehinderter freikaufen. Die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt mit einer hohen Arbeitslosigkeit von nahezu fünf Millionen Menschen schafft überdies keine besonders guten Voraussetzungen für die Verbesserung dieser Ausgangssituation.

Im Sinne der Perspektive „*independent living*“ ließen auch integrative Wohn- und Freizeitprojekte nicht lange auf sich warten. Gerade in diesem Bereich stehen im neuen Jahrtausend allerdings vielfach auch noch am Anfang (vgl. Heimlich 2003). In jedem Fall haben die vergangenen dreißig Jahre Integrationsentwicklung der BRD gezeigt, dass sich hier eine gesellschaftliche Bewegung etabliert hat, die nicht nur das Bildungs- und Erziehungssystem verändern wird, sondern auch gesellschaftliche Teilhabestrukturen nicht unangetastet lassen wird. Im Mittelpunkt einer integrativen Pädagogik steht von daher gegenwärtig eine lebenslaufbegleitende Perspektive, die die Integrationsaufgaben begleitende zu verschiedenen Lebensphasen zum Gegenstand hat. Insofern zeigen die bisherigen Erfahrungen mit der Integration, dass letztlich die Gesellschaft als Ganzes durch die Aufgabe der Integration herausgefordert wird. Insofern lehrt die Erfahrung mit Integration auch, dass Integrationsentwicklung sich nicht nur auf einzelne Kinder, Jugendliche und Erwachsene bezieht. Immer werden zugleich etablierte Kooperationsstrukturen zwischen Fachkräften aus unterschiedlichen Professionen und auch institutionelle Strukturen in Frage gestellt. Stets geht es darum, nicht nur einige „Reforminseln“ zu schaffen, sondern vielmehr vernetzte Strukturen der gegenseitigen Unterstützung und Ressourcenbündelung zu etablieren. Integrationsentwicklung gilt von daher gegenwärtig allenthalben als Aufgabe, die sich auf mehrere sozialräumliche Ebenen verteilt. Ausgehend von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit besonderen Bedürfnissen sind immer wieder Entwicklungsprozesse erforderlich, die das Eingehen auf diese Bedürfnisse an den Anfang stellen. Dazu zählt sicher eine besondere Sensibilität, die vor allem die prekäre Balance zwischen vorhandenen Fähigkeiten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten auf der einen und den notwendigen Hilfestellungen und Unterstützungsangeboten auf der anderen Seite im Blick behält. Integrationsentwicklung hat es davon ausgehend im Kern immer mit Prozessen der sozialen

Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu tun, des gemeinsamen Tätig-Seins im Spiel, beim Lernen, beim Arbeiten oder auch in der Freizeit. Georg Feuser hat diesen Kern der Integration als Kooperation aller auf der Basis ihrer Fähigkeiten am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 1995, S. 173f.) bezeichnet, ein bis heute schlüssige und allseits akzeptierte Zielvorstellung integrativer Pädagogik – in welchen Arbeitsfeldern auch immer. Integrative Angebote sind überdies kein Feld für pädagogische Einzelkämpfer/-innen. Das mag für viele sozialpädagogische Arbeitsfelder bereits als selbstverständlich gelten (vgl. Rauschenbach/ Ortmann/ Karsten 1993) – gerade im schulischen Bereich stehen wir hier vielfach eher an den Anfängen einer professionellen Entwicklung von tragfähigen Teamstrukturen. In jedem Fall haben Erfahrungen mit Integrationsentwicklungen in pädagogischen Arbeitsfeldern gezeigt, dass funktionierende Teamstrukturen eine notwendige und unverzichtbare Rahmenbedingung für erfolgreiche Integrationsprojekte darstellen. Dabei kommt es häufig zu interdisziplinären Formen der Zusammenarbeit, in deren Rahmen Fachkräfte mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund zusammenarbeiten. Gerade die Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und therapeutischem oder gar medizinischem Personal erweist sich dabei durchaus als problematisch. Integrationsprojekte entwickeln über kurz oder lang ausgehend von vielfältigen integrativen Einzelaktivitäten Versuche der Gesamtbetrachtung von Integrationsentwicklungen. Kindertageseinrichtungen entwickeln ihre pädagogische Konzeption unter der Aspekt integrativer Pädagogik weiter, Schulen erstellen integrative Schulprogramme. Schließlich sind sowohl integrative Institutionen als auch integrative Einzelprojekte stets darum bemüht, sich vielfältige Kontakte im sozialen Umfeld zu schaffen, mit Eltern, anderen Professionen, sozialen Diensten in einer Region intensiv zusammenzuarbeiten und so auch externe Unterstützungssysteme zu etablieren (s. dazu auch den Ansatz der lebensweltorientierten sozialen Arbeit bei Thiersch 1995). In der verallgemeinerten Form bezeichnen wir dies als ökologisches Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung.

Abb. 1: Integrationsentwicklung als ökologisches Mehrebenenmodell (vgl. Heimlich 2003)



Soweit die bisherigen Erfahrungen mit Integration. Und nun ist Inklusion in aller Munde. Ist damit wirklich etwas völlig anderes gemeint, als mit Integration? Oder geistert einmal mehr

nur ein neuer Modebegriff (und dann auch noch ein so attraktiv englisch klingender) durch unsere Köpfe: *Inclusion* als Zukunftsperspektive?

2.0 Inklusion als neues pädagogisches Leitbild (Zielperspektive)

Die internationale Entwicklung zur Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen hat eine neue Stufe erreicht. Seit der Erklärung von Salamanca aus dem Jahre 1994 (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 1996), in der sich über 80 Staaten der Welt und zahlreiche weltweit tätige Selbsthilfeorganisationen zu einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse bekannt haben, steht im Mittelpunkt der internationalen Integrationsentwicklung das Konzept der Inklusion. Alfred Sander und Andreas Hinz haben dieses Konzept im bundesdeutschen Sprachraum besonders bekannt gemacht (vgl. Hinz 2002; Sander 2004; Schnell&Sander 2004). Im März 2005 fand in München die internationale Fachtagung „*Early Childhood Inclusion*“ mit Inklusions-Experten/ -innen aus über 10 Ländern statt. Auch der „*Index for Inclusion*“ von Mel Ainscow und Toni Booth wurde vorgestellt (vgl. 2006). Zielvorstellung ist dabei, von vornherein auf jegliche Aussonderung zu verzichten und die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen nicht nur als Ausgangspunkt zu sehen, sondern vielmehr ausdrücklich zu betonen: „*to celebrate diversity*“, wie es im Index heißt. Motto: „Wir sind unterschiedlich – und finden das Klasse!“ Alle Kinder und Jugendlichen sollen in allen Situationen beispielsweise in Kindertageseinrichtungen und Schulen die Chance haben, teilzuhaben und etwas beizutragen. Es wird auch darauf verzichtet, von behinderten und nichtbehinderten Schülern/ -innen zu sprechen, vielmehr werden die individuellen Bedürfnisse aller Schüler/ -innen betont. In der Erklärung von Madrid aus dem Jahre 2002 wurde die Inklusions-Perspektive auf die gesellschaftliche Dimension übertragen. Ging es in Salamanca 1994 vorrangig um die Entwicklung der Vorstellung von einer „Schule für alle“, so betonten die Teilnehmer des europäischen Behindertenkongresses von Madrid nunmehr auch die Einbeziehung der gesamten Öffentlichkeit in das Thema Inklusion. Damit war der konzeptionelle Rahmen für das Europäische Jahr für Menschen mit Behinderung im Jahre 2003 gesteckt: „Nichts über uns ohne uns“ – so lautete seinerzeit das Motto (vgl. Hausotter 2004, S. 192ff.).

Wir unterscheiden gegenwärtig drei verschiedene Grundverständnisse von Inklusion im bundesdeutschen Sprachraum (vgl. Schnell&Sander 2004):

- Das englischsprachige *inclusion* wurde zunächst lediglich als Übersetzung von Integration interpretiert. Der Begriff Integration hatte sich international nie vollständig durchgesetzt, war in Nordamerika eher als mit der Bezeichnung *mainstreaming* in Verbindung gebracht worden. Insofern konnte erwartet werden, dass sich der Sprachgebrauch nunmehr international annäherte und von daher der Begriff Integration weiter verwendet werden konnte.
- Beim genauen Blick auf die Inklusionsprojekte, die sich in Großbritannien und Nordamerika ausdrücklich als Ausdruck von *inclusive education* verstanden, wurde jedoch deutlich, dass es dabei mindest um eine Optimierung von Integration im Sinne einer Erhöhung der integrativen Qualität ging. Damit begannen auch erste Versuche, den Begriff Integration durch den Begriff Inklusion abzulösen.
- Mittlerweile hat sich deutlich gezeigt, dass *inclusion* eine wesentlich erweiterte Vorstellung von Integration enthält. *Inclusive schools* sind beispielsweise Schulen, die von vornherein auf jegliche Form von Aussonderung verzichten und jedes Kinder und jeden Jugendlichen auf der Basis seiner je individuellen Bedürfnisse mit einzubeziehen.

Vergleicht man die Praxis der Integration mit der Praxis der Inklusion, so wird diese neue Vorstellung bereits sichtbar.

Im Anschluss an Andreas Hinz (vgl. 2002) ergibt sich unter Erweiterung der Perspektive über die Schule hinaus auch auf sozialpädagogische Arbeitsfelder die folgende typisierte Gegenüberstellung von Integration und Inklusion:

Abb. 2: Vergleich Integration – Inklusion (nach Andreas Hinz 2002)

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eingliederung bei Förderbedarf ▪ schädigungsbezogenes System ▪ Zwei-Gruppen-Theorie ▪ individuumszentrierter Ansatz ▪ institutionelle Ebene ▪ Ressourcen für Etikettierung ▪ individuelle Curricula für einzelne ▪ spezielle Förderung für Behinderte ▪ heil- und sonderpädagogische Unterstützung f. Kinder/Jugendl. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsames Leben/ Lernen für alle ▪ umfassendes System für alle ▪ Theorie der heterogenen Gruppe ▪ systemischer Ansatz ▪ auch emotionale, soziale ... Ebene ▪ Ressourcen für Systeme ▪ individuelle Curricula für alle ▪ gemeinsames/ individuelles Lernen ▪ heil- und sonderpädagogische Unterstützung für Systeme

Integrative Maßnahmen können erst dann einsetzen, wenn bei Kindern und Jugendlichen ein Förderbedarf bzw. eine Behinderung diagnostiziert worden ist. Ressourcen werden in dieser Praxis nur auf der Basis von Etikettierungen zugewiesen und führen somit zu einer Aufteilung in zwei Gruppen (Behinderte und Nichtbehinderte). Von daher bleibt Integration ein auf die individuelle Schädigung bezogenes und damit an Defiziten orientiertes Modell. Es ist eine auf den Einzelnen ausgerichtete Praxis, die individuelle Curricula ausbildet und die spezielle Förderung für Behinderte auch als heil- und sonderpädagogische Unterstützung realisieren will. Aber sie bleibt letztlich auf der Ebene institutioneller Maßnahmen stehen.

Inklusive Maßnahmen zeichnen sich demgegenüber durch eine prinzipielle Ausrichtung am gemeinsamen Leben und Lernen für alle Kinder und Jugendliche aus. Es wird auf die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Gruppen von Kindern und Jugendlichen verzichtet und von der überall vorfindbaren Heterogenität von Gruppen ausgegangen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Ressourcen aufgrund der Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen allen Systemen zugewiesen werden. Auch die heil- und sonderpädagogische Unterstützung wird dieser Systemebene pauschal zugeordnet, ohne dass jeweils der individuelle Förderbedarf nachgewiesen werden müsste. Erst auf diesem Wege kann Integration zum umfassenden System für alle ausgebaut werden, in dem Teilhabe nicht nur äußerlich als institutioneller Änderungsprozess organisiert wird, sondern auch als emotionale und soziale Begegnung erlebt werden kann. Inklusion wäre allerdings auch im Anschluss an die internationale Entwicklung gründlich missverstanden, wenn hier gleichsam von vornherein die heil- und sonderpädagogische Unterstützung ausgeklammert wäre. Sie wird vielmehr in die Inklusionsaufgabe hineingenommen und ist weiter notwendig – auch mit ihrer spezifischen fachlichen Kompetenz.

In dieser Gegenüberstellung ist sicher auch eine beträchtliche Kritik an dem teils unbefriedigenden Entwicklungsstand der Integration in der BRD enthalten. Inklusion gewinnt hier den Stellenwert einer neuen Perspektive, die neue Zielsetzungen enthält und dazu auffordert, nicht beim erreichten Stand der Integration stehen zu bleiben. Gleichwohl ist auch die Inklusionsperspektive in der Gefahr, erneut nur die Dimension der Teilhabe zu betonen, ohne die Betroffenen selbst in ihren Selbstbestimmungsrechten einzubeziehen. Deshalb sei hier als Beitrag zur Positionsbestimmung einer inklusiven Pädagogik in der BRD an die Kernposition einer demokratischen Pädagogik erinnert, wie sie John Dewey (1859-1952), der amerikanische Reformpädagoge und Erziehungsphilosoph in seinem Spätwerk formuliert hat:

„Die Aufgabe der Demokratie ist stets die Hervorbringung einer freieren und menschlicheren Erfahrung, die alle teilen und zur der alle beitragen.“ (Dewey 1939/ 1988, S. 236)

Teilhabe ist deshalb nur die eine Seite der Inklusion. In einer demokratischen Gesellschaft haben alle Menschen selbstverständlich das Recht teilzuhaben – an Bildung und Erziehung, an sozialpolitischen Maßnahmen, an den Einrichtungen des Gemeinwesens usw. Aber Menschen mit Behinderung wollen nicht nur dazugehören, mittendrin-sein statt bloß dabei. Sie wollen auch etwas aus ihren Fähigkeiten machen, sich einbringen, etwas weitergeben, frei sein in der Nutzung ihres individuellen Potenzials. Auch bei der Inklusion geht es um diese Möglichkeit der Erfahrung, in der Teilhaben und Beitragen aufeinander bezogen bleiben und von allen Menschen realisiert werden können. Erst an diesem Punkt wechseln wir von einem bloß geduldeten Miteinander zu einer echten Gemeinsamkeit.

Offenbar entwickelt sich unsere Integrationsverständnis also unter der Perspektive Inklusion weiter. Was kann dies nun für die Jugendarbeit bedeuten?

3.0 Eine inklusive Perspektive für die Jugendarbeit (Praktische Umsetzung)

Das Jugendamt der Landeshauptstadt München hat nun „Leitlinien für die integrative Jugendarbeit“ beschlossen. Damit dürfte erstmalig in der BRD ein kommunaler Träger von Jugendarbeit eine flächendeckende Perspektive für die Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt haben (vgl. den Beitrag von Dannenbeck). Diese Leitlinien enthalten konsequent ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung. Junge Menschen sind nicht behindert, sie werden behindert – auch in ihrer Freizeit, wie Untersuchungen immer wieder zeigen (vgl. Ebert 2001). Behinderung hat von daher stets etwas mit Ausgrenzung zu tun. Genau dies wollen die Leitlinien verhindern. Aus diesem Prinzip folgt ebenfalls eine klare Orientierung an den Kompetenzen von Jugendlichen und nicht die Betonung der Defizite von Jugendlichen mit Behinderung. Folgerichtig ist ebenfalls die Einforderung des Prinzips der Barrierefreiheit für Einrichtungen und Angebote der Jugendarbeit. Sie müssen für alle Jugendlichen zugänglich sein. Dieser hohe Anspruch der Leitlinien wird nur dann realisierbar sein, wenn alle vorhandenen Ressourcen bei allen Beteiligten – auch bei den Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen – konsequent ausgeschöpft werden. In der praktischen Umsetzung wird dann die Erfahrung möglich sein, dass Inklusion eine kontinuierliche Suchbewegung enthält, niemals ganz abgeschlossen sein wird und immer wieder Potenziale für gemeinsame Erfahrungen und für Beiträge aller aufzuspüren sind. Gerade in Zusammenhang mit der zunehmenden Verbreitung offener Hilfen in der Behindertenarbeit stellt sich die Frage, wie die Orte beschaffen sein müssen, an denen eine solche inklusive Jugendarbeit stattfinden kann. In der Zusammenarbeit von Designer und Heilpädagogen/ -innen (vgl. Coleman 1997) sind vor einiger Zeit einige Prinzipien für solche Orte entstanden, an denen die Erfahrung von

Teilhaben und Beitragen möglich wird. Vor diesem Hintergrund sind Orte inklusiver Jugendarbeit als Orte für alle zu gestalten. Das sind Orte ...,

- ... an denen man sich zurechtfinden kann, in dem allen Jugendlichen ein Zugang zur Nutzung der Einrichtungen eröffnet wird (z.B. über Piktogramme, farbliche Gestaltung),
- ... an denen man zusammenkommen kann, sich in kommunikativen Zonen auf gleicher Ebene begegnen kann (z.B. durch unterschiedliche Sitzgelegenheiten),
- ... an denen man etwas gestalten kann, seine Spuren hinterlassen kann und auch Räume wechselnden Bedürfnissen entsprechend verändern kann (z.B. mit kreativen Materialien),
- ... an denen man bei sich sein kann über entsprechende Rückzugsmöglichkeiten (z.B. in Ruhezonen),
- ... an denen es etwas zu sehen, zu riechen, zu hören und zu schmecken gibt, mit vielfältigen sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, die sich ebenfalls in der Raumgestaltung niederschlagen können (z.B. durch entsprechende Fußbodenbeläge, Naturmaterialien oder Wahrnehmungsfelder).

Immer wenn man versucht die konkrete Utopie der Inklusion in pädagogische Praxis zu übersetzen, entstehen Vorstellungen von Orten, die ein breiteres Angebot an Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Orte inklusiver Jugendarbeit könnten so dazu beitragen, Erfahrungsmöglichkeiten für alle Jugendliche zu erweitern, die Teilhabe von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen nicht nur als großzügige Geste der übrigen Jugendlichen zu begreifen, sondern vielmehr den spezifischen Beitrag aller zu einem Ort für Jugendliche zu erleben.

Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, wie wichtig integrative Angebote in der Jugendarbeit für die Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen ist. Möglicherweise vermag die inklusive Perspektive auch hier eine zukünftige Orientierung zu liefern, vielleicht sogar eine Vision. In jedem Fall ist zu hoffen, dass wir bald einen gesellschaftlichen Zustand erreichen, von dem wir dann im Rückblick einmal das Folgende sagen können:

„Es war einmal eine Zeit,
da kostete ein Stern auf der Brust das Leben.
Es war einmal ein Land,
da durften Weiß und Schwarz nicht heiraten.
Es war einmal eine Stadt,
da lief eine Mauer mitten durch.
Es war einmal eine Universität,
an der Frauen nicht studieren durften.
Es waren einmal Kindergärten, Schulen und Jugendheime,
die keine behinderten Kinder und Jugendliche aufnahmen.
Können Sie sich das heute noch vorstellen?“
(frei übernommen von: Integration:Österreich)

Zusammenfassung

Auch in der BRD wird gegenwärtig das Ziel der gesellschaftlichen Integration von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung nicht mehr ernsthaft in Zweifel gestellt. Sowohl im Bildungs- und Erziehungssystem als auch in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen wird als lebenslaufbegleitende Perspektive eine verstärkte Teilhabe von Menschen mit Behinderung angestrebt. Im Anschluss an internationale Entwicklungen rückt das Leitbild der Inklusion immer stärker in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen. Die Zielsetzung ist dabei, dass alle Menschen mit ihren individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten gleichberechtigt an der Gesellschaft partizipieren. Inklusion verzichtet von vornherein auf jegliche Form von Aussonderung. Neben den Kindertageseinrichtungen und Schulen rücken nunmehr verstärkt auch sozialpädagogische Arbeitsfelder in den Blickpunkt und werden auf ihre inklusive Qualität hin betrachtet. Es stellt sich beispielsweise in der Jugendarbeit die Frage, wie inklusive sozialpädagogische Angebote gestaltet sein müssen, damit niemand ausgeschlossen wird und die Unterschiedlichkeit zwischen Menschen unterschiedlichen Geschlechts, aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Fähigkeiten als Bereicherung, Anregung und unverzichtbarer Beitrag zum Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft angesehen wird.

Literatur

- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Deutscher Bundestag, Drucksache 15/4575 v. 16.12.2004
- BOOTH, TONI/ AINSLOW, MEL/ KINGSTON, DENISE: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Übersetzt von T. Hermann. Wissenschaftl. Beratung: U. Heimlich, A. Hinz. Hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M., 2006
- COLEMAN, ROGER (Hrsg.): Design für die Zukunft. Wohnen und Leben ohne Barrieren. Köln: Dumont, 1997
- DEWEY, JOHN: Creative Democracy – The Task Before us. In: Dewey, John: The Later Works, 1925-1953. Vol. 14: 1939-1941. Ed. By Boydston, J.A. Carbondale und Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, S. 225-230
- EBERT, HARALD: Integrative, offene Jugendarbeit. In: Gemeinsam leben 9 (2001) 1, S. 11-15
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995
- HAUSOTTER, ANETTE: Aktuelle Entwicklungen im Rahmen der European Agency for Development in Special Needs Education. In: SCHNELL, IRMTRAUD/ SANDER, ALFRED (Hrsg.), a.a.O., S. 187-194
- HEIMLICH, ULRICH: Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995
- HEIMLICH, ULRICH: 25 Jahre Integration – Bilanz und Perspektiven einer Bildungsreform. In: Forum E. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung. 51 (1998) 5. S. 8-12
- HEIMLICH, ULRICH: 10 Jahre Integrationsentwicklung in Ostdeutschland – ein Rückblick nach vorn. In: Gemeinsam leben 8 (2000) 4, S. 156-159
- HEIMLICH, ULRICH: Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 2003
- HEIMLICH, ULRICH/ JACOBS, SVEN: Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der IGS Halle/ S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001

- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, S. 354-361
- ÖSTERREICHISCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Erklärung von Salamanca und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien, 1996
- MARKOWETZ, REINHARD: Praktische Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen (PFiFF). In: ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindele, 2. Auflage 1998, S. 315-342
- RAUSCHENBACH, THOMAS/ ORTMANN, FRIEDRICH/ KARSTEN, MARIA – E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München: Juventa, 1993
- SANDER, ALFRED: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004) 5, S. 240-244
- SCHNELL, IRMTRAUD/ SANDER, ALFRED (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004
- THIERSCH, HANS: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim u. München: Juventa, 1995

Autor

Dr. paed. Ulrich Heimlich ist Universitätsprofessor für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der integrativen Förderung und Integrationsforschung sowie im Bereich der präventiven Förderung und Spielpädagogik.

Kontakt

Ludwig-Maximilians-Universität München Department für Pädagogik und Rehabilitation Institut für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik Prof. Dr. Ulrich Heimlich Leopoldstr. 13, D-80802 München	Tel.: 089/ 2180-5121 FAX: 089/ 2180-3989 e-mail: heimlich@spedu.uni-muenchen.de Internet: www.paed.uni-muenchen.de/~lkp
---	--