

INKLUSIONS

Selbstwirksamkeit

Inklusions-Werkstatt für

WERKSTATT

lernen und leben

die pädagogische Praxis



DEUTSCHE[®]
SOCCER
LIGA



Aus welcher Richtung nähert man sich dem Begriff Inklusion am besten an? Eine einfache und einleuchtende Antwort lautet: Man nehme wissenschaftliche Definitionen und Schaubilder zur Hand, davon gibt es genug. Diese Antwort ist richtig, in unserem Verständnis jedoch unvollständig. Zwar sind die theoretische Auseinandersetzung und das abstrakte Verstehen elementare und unbedingte Bestandteile professioneller Handlungskompetenz. Wir sind jedoch der Ansicht, dass sich die Antwort auf die Frage nach der tieferen Bedeutung von Inklusion immer erst aus einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema erschließt. Inklusion ist schon lange nicht mehr nur ein theoretisches Konstrukt, sondern in Form von Anforderungsprofilen, speziell im bildungsinstitutionellen Bereich, zur Realität geworden. Der Theorie-Praxis-Transfer ist aufgeladen und bedingt durch die Erfahrungen, die

jeder und jede Einzelne damit macht – sei es im privaten oder im professionellen Umfeld. Dabei ist mit der Umsetzung des Inklusionsgedankens ein hoher Anspruch verbunden, der nicht selten Ehrfurcht und Respekt erzeugt, vor allem bei denjenigen, die in ihrer eigenen Praxis mit der Implementierung des Konzeptes konfrontiert sind. Nicht selten wird Inklusion sogar als Vision bezeichnet – die Vision einer Gesellschaft, deren soziale und institutionelle Strukturen auf Gleichberechtigung, Partizipation und Selbstbestimmung basieren und in denen die Bedürfnisse und die Rechte aller Menschen selbstverständlich berücksichtigt werden. Während durch Integration lange Zeit die Eingliederung des Verschiedenen in das Gemeinsame angestrebt wurde, betrachtet Inklusion das Gemeinsame als die Summe aller Verschiedenheiten. Die Einführung des Begriffs in den wissenschaftlichen



Diskurs um Vielfalt und Teilhabe markiert also einen Paradigmenwechsel. Eine Seminarteilnehmerin beschrieb in diesem Sinne ihren ganz persönlichen Erkenntnisprozess: *„Manchmal ist es, als schaut man durch ein Objektiv auf die Welt. Du siehst sie immer gleich, bis du bemerkst, dass sich das Objektiv bewegen lässt. Und manchmal verändert sich dadurch alles grundlegend.“*

Inklusion kann nur dann gelingen, wenn ihre innere Logik in den Köpfen und Herzen Einzug hält. Wir möchten betonen, dass es hier nicht um ein abstraktes Konstrukt, sondern um reale Lebensbedingungen, Einstellungen und Bedürfnisse von Menschen – im weitesten Sinne um Menschlichkeit – geht. Aus diesem Grund empfinden wir es nicht als übertrieben, sondern als absolut notwendig die Verbindung zwischen Herz und Verstand zu erwäh-

nen. Inklusion ist in ihrer Umsetzung stets als persönlicher Weg zu begreifen, der aus unterschiedlichen Richtungen hervorgehen kann. Manchmal ist es das Wissen (um Definitionen und Schaubilder), das an einem Anfang steht, manchmal aber auch ein Gefühl. Grundlegend ist: sobald man in dieser Vision nicht nur ihre Unerreichbarkeit sieht, sondern ihre Grundsätze als Chance begreift, etwas im Kleinen zu verändern, dann verliert das *„Inklusionsmonster“* seinen Schrecken. In jedem der Seminare erfahren wir aufs Neue, dass Inklusion der viel beschriebene Weg zum Ziel ist – ja sein muss. Wir bringen unser Wissen und unser Gefühl für diese Thematik in die Gruppen ein und lernen selbst jedes Mal dazu.

Auf dieser Reise ist kein Ende in Sicht und doch lohnt es sich unterwegs zu sein – für jede neue Idee, für jeden inspirierenden Gedanken und für jede intensive Begegnung.

Christiane Bernuth *Marina Chernivsky*

Christiane Bernuth

Marina Chernivsky

„Inklusion gestalten – gemeinsam. kompetent. professionell.“, das ist das Motto, wenn es um den Weg in eine inklusive Gesellschaft geht, den Thüringen im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beschritten hat. Es braucht das Engagement vieler Einzelner, um diesem Ziel Schritt für Schritt näher zu kommen.

Insbesondere pädagogische Fachkräfte stehen vor großen Herausforderungen. Ein inklusives Bildungs- und Ausbildungssystem erfordert neue Konzepte und Kompetenzen für einen professionellen Umgang mit Vielfalt in den allgemeinen und berufsbildenden Schulen.

Der inklusive Umbau der Einzelschule darf nicht an einzelne Personen abdelegiert werden. Sie muss als zentrales Erfordernis der Schul-

entwicklung von allen Lehrkräften mitgetragen werden. Die dazu erforderlichen Kompetenzen sind in der ganzen Breite der Lehrerbildung und der Qualifikation von Schulleitungen zu verankern. Die Fortbildungsangebote des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zielen deshalb z.B. auf eine Verstärkung der Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung und die Verlängerung der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte durch die modular aufgebaute Berufseingangsphase, die konzeptionell und inhaltlich vom ThILLM verantwortet wird. Gerade in den ersten zwei Jahren des Berufseinstiegs bieten wir so systematische Begleitung, auch bezogen auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung.



Ein weiteres Feld der Arbeit des ThILLM auf dem Weg der Förderung inklusiver Bildung betrifft die Öffnung ins sozialräumliche Umfeld, um Bildungseinrichtungen durch Kooperationen mit sozialen und kulturellen Institutionen, aber auch der Wirtschaft und anderen Akteuren zu unterstützen.

Die Deutsche Soccer Liga arbeitet seit einigen Jahren im Bereich inklusiver Bildung und Erziehung. Im Projekt „Selbstwirksamkeit lernen und leben: Inklusions-Werkstatt für die pädagogische Praxis“ unterstützt der Verein die Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen. Es ist ein weiter und ehrgeiziger Weg, der mit den Vorgaben zur Inklusion eingeschlagen wurde. Die Rechtssituation ist durch den Thüringer Entwicklungsplan klar. Es geht bei der Inklusion nicht

mehr um das Ob, sondern nur noch um das Wie. Gerade in der Verbindung von Inklusion und Sport liegt großes Potenzial, auch was die Herausforderungen des Paradigmenwechsels von der Institutions- zur Individuum bezogenen (sonder-) pädagogischen Förderung am Lernort der Schüler anbelangt. Das Angebot des Projekts bereichert dabei einerseits die Fortbildungsarbeit der sonderpädagogischen Unterstützerguppen, andererseits zugleich die der Pädagogen der Grund- und Regelschulen, Gymnasien und an berufsbildenden Schulen.

Dr. Andreas Jantowski
Direktor ThILLM

Inklusion – Grundsatzüberlegungen

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

**Selbstwirksamkeit lernen und leben –
Inklusions-Werkstatt für die pädagogische Praxis**

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

Praxiswelten einer inklusiven Schule

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

Individuelles Lernen – was ist das?

MATTHIAS VON SALDERN

Praxisbeispiele und Übungsanwendungen

KATJA WEISSBACH | MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

9

21

43

61

65





Inklusion – Grundsatzüberlegungen

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

Inklusion als Vision? Oder die Befähigung der Professionellen, die sozialen Differenzrealitäten kritisch zu hinterfragen, deren Relevanz für ihre pädagogische Praxis zu erkennen und ihre Handlungsräume zu nutzen, um die kindlichen Subjekte darin zu unterstützen, ihre Eigenaktivität, Selbstwirksamkeit und Selbstannahme zu entfalten (*nach Maisha M. Eggers, 2012*).

Inklusion bedeutet das Recht aller Menschen auf Partizipation und Mitbestimmung unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten. Inklusion stellt nicht nur das Prinzip der Gleichheit her, sondern sie achtet auf

Gleichberechtigung aller Beteiligten, nicht trotz sondern aufgrund ihrer Unterschiede. Dabei geht es nicht darum, die ‚Anderen‘ an die Gesellschaft und Verhaltensnormen anzupassen, sondern eher die dominanten Differenzmaßstäbe zu hinterfragen und zu verändern. Die Anerkennung der Verschiedenheit als Grundprinzip sowie das Recht aller Menschen auf Chancengleichheit und Gerechtigkeit sind grundlegende Werte und Leitziele der Demokratie und dementsprechend der Inklusionspädagogik.

INKLUSION
bedeutet das Recht
aller Menschen
auf Partizipation und
Mitbestimmung.

Eines der wichtigsten Prinzipien der INKLUSION ist die Anerkennung der Heterogenität.

Nach dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) haben alle Kinder mit oder ohne Behinderung einen Rechtsanspruch auf inklusives (gemeinsames) Lernen. Wird dieser Anspruch im System Schule umgesetzt? Gelingt es uns,

trotz der institutionellen Hindernisse, eine inklusive und fördernde Lernumgebung für alle Kinder zu ermöglichen? Welche Anforderungen ergeben sich an die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen und deren Ausbildung?

1.

In der alltäglichen Praxis sind die Fachkräfte in heterogenen Gruppen tätig, in denen ihnen Kinder mit höchst individuellen Bedürfnissen und Lebenssituationen anvertraut sind. Die Umsetzung der Inklusion im Schulwesen setzt vorerst umfassende Unterstützungssysteme voraus, die von allen Fachkräften in Anspruch genommen werden können.

2.

Eines der wichtigsten Prinzipien der Inklusion ist die Anerkennung der Heterogenität als Bestandteil sozialer Wirklichkeit, denn die ‚Andersartigkeit‘ ist niemals objektiv gegeben. Dabei geht es um sozial hergestellte Kategorien der ‚anderen‘, die nicht anders sind, sondern ‚anders‘ gemacht werden. Das Grundprinzip der gesellschaftlichen Vielfalt besteht folglich darin, dass jeder Mensch – in seiner Biografie wie seinem Wesen nach – einzigartig ist und einen anerkennenden Raum für seine Entfaltung benötigt. Die Unterschiedlichkeit der Menschen wird hier nicht als Problem, sondern als eine wertvolle Ressource betrachtet. Hierfür ist die Bereitschaft zur De-Zentrierung dominanter Orientierungssysteme im Umgang mit Heterogenität unerlässlich.

3.

Inklusion bedarf zunächst der Kritikfähigkeit gegenüber jeglichen Erscheinungsformen von herabwürdigenden oder etikettierenden Kategorien – hier beispielsweise die Kategorie der Behinderung. Diese sind (niemals) „als homogene, unveränderbare und damit eindeutige Kategorien zu denken, die als quasi naturhafte Größen, den Menschen bestimmte unveränderbare Eigenschaften zuweisen“ (Eisele, Scharathow & Winkelmann, 2008, 19, in Trisch, 2011, 42).

4.

Die Anerkennung je individueller Ausgangsbedingungen der Schülerschaft sowie das Eingestehen des Rechts auf inklusive Bildung für alle Kinder, sind ebenfalls sehr bedeutende Einstellungen, um Inklusion umsetzen zu können. Pointiert formuliert: Inklusive Praxis braucht ein tiefgehendes Verständnis von Inklusion, indem eine ausgeprägte Sensibilität für Vorurteile und Ausgrenzung vorherrscht, ein differenzierter Umgang mit dem Etikett der Behinderung möglich ist und die Bereitschaft der Lehrkräfte geweckt ist, ein Lernumfeld zu schaffen, in welchem alle Kinder anerkannt sind sowie individuelle Unterstützung erfahren.

INKLUSION ist ein politisches, soziales und pädagogisches Thema gleichermaßen.

5.

Unerlässlich ist auch eine vehemente Kritik an überholten pädagogischen Konzepten und „vertrauten“ Kommunikations- sowie Unterrichts-

formen und das Aneignen von vielfaltsbewussten, ressourcenfördernden Bildungskonzepten.

6.

Inklusion ist ein politisches, soziales und pädagogisches Thema gleichermaßen. Um gemeinsam zu einem vertieften und praxistauglichen Verständnis von Inklusion zu gelangen, sollte dieses anspruchsvolle Anliegen auf pädagogisches Arbeiten und auf die dort herrschenden Anforderungen übersetzt und kleinschrittig erarbeitet werden.

In Deutschland wurde lange Zeit vorrangig der Integrationsbegriff verwendet (vgl. Hinz, 2007). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Inklusionsbegriff schrittweise übernommen. Es gibt jedoch immer noch viele unterschiedliche und recht diffuse Begriffsdeutungen (vgl. Gräf, 2008).

- Diese Deutungsebene der Inklusion unterscheidet sich nicht wesentlich vom Integrationsbegriff. Der Inklusionsbegriff ist hier fast gleichbedeutend und austauschbar. Dieser wird hier verwendet ohne die ernsthafte Reflexion über das selektierende Bildungssystem.

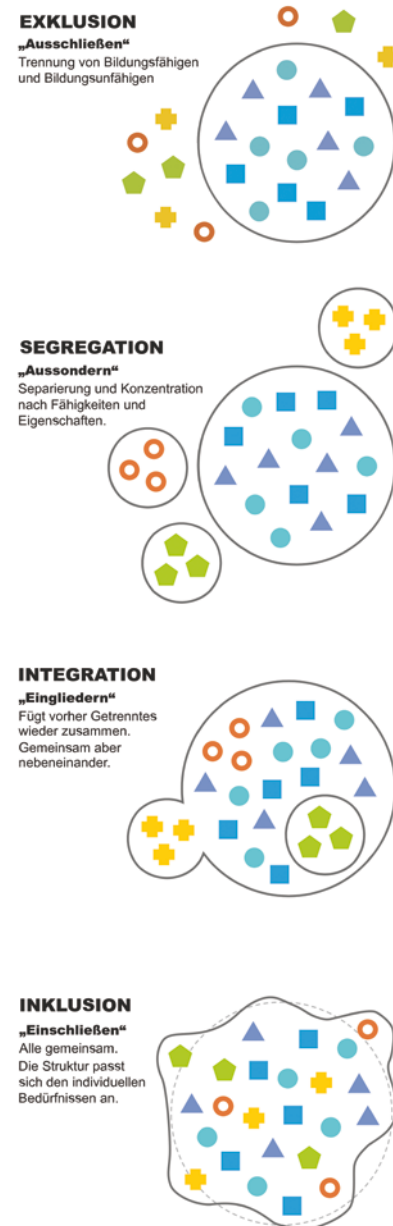
- Bei dieser Deutung bezieht sich die Inklusion auf eine leicht optimierte Integration, indem die Schwächen und Probleme einer real existierenden Ausschlusspraxis durch die gemeinsame Beschulung aufgehoben und dadurch ‚gelöst‘ werden.

- Auf dieser Bedeutungsebene lässt sich der Inklusionsbegriff als eine optimierte Integration verstehen, die das Lernen in heterogenen Gruppen ausdrücklich empfiehlt und möglich macht (vgl. Hinz 2004, 45; Kulig 2006, 51 in Gräf, 2008).

Um dem Inklusionsbegriff näher zu kommen, müsste hier ein Verständnis für Exklusion entwickelt werden (vgl. Edel, 2009).

Die Praxis der **EXKLUSION** im Bildungswesen bedeutet grundsätzlich, dass bestimmte Gruppen von staatlicher allgemeiner Bildung explizit ausgeschlossen werden.

Die Praxis der **SEPARATION** beinhaltet zwar den Zugang zur Bildung, aber dieser befindet sich in einem hierarchischen System und an voneinander abgegrenzten Orten mit unterschiedlichen Anforderungen, Berechtigungen, Abschlüssen und Angeboten. Der Separationsprozess kann freiwillig angestrebt oder staatlich erzwungen werden wie zum Beispiel bei Zuweisung von Kindern zu bestimmten Schulformen und wird jeweils unterschiedlich begründet, bezogen auf die unterschiedliche Intelligenz oder Leistungsfähigkeit der Schüler_innen.



Grafik von Robert Aehnelt, CC-BY-SA-3.0 via Wikimedia Commons

Bezogen auf unser Schulsystem ermöglicht die Praxis der **INTEGRATION** den ausgewählten – zuvor ausgeschlossenen – Gruppen einen uneingeschränkten Zugang zur allgemeinen Schule. Die ‚Betroffenen‘ werden in die ‚normale‘ Schule hinein integriert. Es existieren daher mindestens zwei Gruppen der ‚Normalen‘ und ‚Abweichenden‘. Die Praxis der Integration setzt also immer auch einen Akt der Exklusion oder Selektion voraus.

Die Praxis der **INKLUSION** geht nicht länger von der Annahme der ‚Abweichenden‘ aus, sondern sie legt das selbstverständliche Vorhandensein von Unterschieden fest. Fixierte, für allgemein erklärte Normen und Machtverhältnisse, sind in diesem Verständnis nicht mehr vorhanden.

Inklusion ist vorerst eine Haltung. Sie beginnt im Kopf und bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Gleichheit und Differenz, auf der Suche nach dem richtigen Maß, denn zu viel des einen und zu wenig des anderen können eine *exkludierende Inklusion* oder auch eine *inkludierende Exklusion* zur Folge haben. Die Gleichberechtigung des Verschiedenen ist die Vision der Inklusion, denn es gibt keine Verschiedenheit ohne Gleich-

heit und keine Gleichheit ohne Verschiedenheit. Im pädagogischen Grundverständnis ist die Prämisse der Gleichheit oder Egalität kein Neuland. Es muss allerdings ein wenig präzisiert werden, um welches Gleichheitsverständnis es sich hier sehr genau handelt. „Allgemeine, pauschale Gleichheitsaussagen wären eine undifferenzierte Gleichsetzung, eine ‚In-Eins-Setzung‘ aller Kinder und damit genau das, was Inklusive Pädagogik nicht will“ (Prengel, 2010).

In diesem Kontext sollte vom Gleichwertigkeitsprinzip ausgegangen werden, welches all die Bedürfnisse und Rechte umfasst, die allen Kindern und Jugendlichen wichtig sind für eine intakte psychische und soziale Entwicklung. Dazu gehört unter anderem das Bedürfnis nach Liebe, Anerkennung, Autonomie, verlässlicher Bindung, sozialen Kontakten und gleichberechtigten Beziehungen, aber auch das Recht auf die Gewaltfreiheit, Teilhabe, ein gerechtes soziales Umfeld und geistige wie auch körperliche Förderung.

Die Praxis der **INKLUSION** legt das selbstverständliche Vorhandensein von Unterschieden fest.

„Diese Gleichheitshinsichten ..., die alle Kinder gemeinsam haben, sind vor allem in einem Dokument verbrieft – nämlich in der Kinderrechtskonvention. Die Behindertenrechtskonvention betont einmal mehr das Gleichheitsrecht auf Bildung – ausnahmslos für alle! Auf der Basis einer solchen Gleichheit eröffnet inklusive Pädagogik eine Perspektive, in der die Verschiedenheit der Kinder in den Vordergrund kommt“ (Prengel, 2010).

Bezogen darauf hat auch die Prämisse der Verschiedenheit oder Heterogenität mehrere Bedeutungsebenen und kann folgendermaßen beschrieben werden (vgl. Prengel, 2011):

- **Die Bedeutung der Verschiedenheit:**
eine kritische Perspektive auf ein breites Spektrum der Heterogenitätsdimensionen wie die des Alters, des Geschlechts, der Bildung, der Herkunft, der Religion.
- **Die Bedeutung der Vielschichtigkeit:**
die Betonung der Einzigartigkeit jedes Einzelnen in seinen mehrfachen und stets wechselnden Identitäten, Zugehörigkeiten und Entwicklungsprozessen.

- **Die Bedeutung der Veränderlichkeit:**
die Verschiedenheit und Vielfältigkeit der Menschen werden hier aufgefasst als stets prozesshaft, immer in Bewegung und Entwicklung.
- **Die Bedeutung der Unbestimmtheit:**
Annahme der Unbestimmtheit bezieht sich auf die Relativität von Normen und Maßstäben der Differenz. Hier ist die Offenheit gegenüber dynamischen und kreativen Entwicklungen der Kinder im Gegensatz zu einer einer determinierenden Betrachtung ihrer Eigenschaften besonders hervorgehoben.

Im pädagogischen Alltag ist Inklusion inzwischen viel mehr als eine Modeerscheinung. Abseits der öffentlichen Diskussionen um inklusive Bildungsstrukturen zeichnet sich eine politische, pädagogische und wissenschaftliche Strömung ab, die sich um eine inklusive Gesellschaft bemüht. Im Arbeits- und Forschungsfeld der inklusiven Bildung zeigen sich viele Gemeinsamkeiten mit den benachbarten Konzepten der ‚Diversity-Education‘, ‚Pädagogik der Vielfalt‘, Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung. Auch wenn einige dieser Konzepte in der Bildung und Erziehung kritisch zu diskutieren sind, haben sie sich einer gemeinsamen Vision verpflichtet:

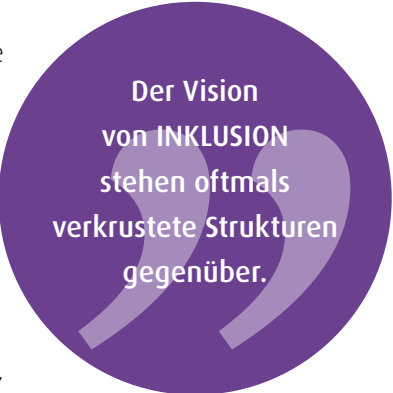
Eine Gesellschaft so zu verändern, damit Menschen sich in ihr zugehörig und anerkannt fühlen, gleichwertig und handlungskompetent. „All diese pädagogischen Konzepte ... betonen in ihren jeweiligen Formulierungen nur verschiedene Aspekte der gemeinsamen Intention. Sie alle verknüpfen unter anderem Interkulturelle, Geschlechterbewusste und Integrative Pädagogik(en). Darin zeigt sich, dass wir es mit einer sehr vielschichtigen, internationalen pädagogischen Bewegung zu tun haben“ (Prengel, 2011).

Die Umsetzung der Inklusion im Bildungsbereich wirft nach wie vor auch viele offene Fragen auf. Der Diskurs in Deutschland stößt nicht selten auf Widerstände und Umsetzungsschwierigkeiten. Der Vision von Inklusion stehen oftmals verkrustete Strukturen gegenüber, die sich mit dem Prinzip der Homogenität abgefunden haben.

Einerseits wird behauptet, dass die neu gegliederte Schulstruktur – die sogenannte Gemeinschaftsschule – nicht förderlich sei, denn sie könne den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft nicht mehr gerecht werden. Die Forderung nach einer Schule für alle wird aber weiterhin gestellt und von den Verfechter_innen der Inklusion

nach wie vor vehement vertreten. Das Deutsche Institut für Menschenrechte betont in diesem Zusammenhang, dass die Umsetzung der Inklusion nicht alleine mit der Einführung eines eingliedrigen Schulsystems erreicht werden kann. Die radikale Abschaffung der Förderschule ist in der Tat nur dann sinnvoll, wenn die bisherigen Unterstützungssysteme der Schülerschaft mit besonderen Bedürfnissen erhalten bleiben und gar um neue fördernde Ansätze erweitert werden. Es muss sichergestellt werden, dass das Regelschulsystem ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen bekommt, um genau diesen Schülerinnen und Schülern eine fördernde Lernumgebung zu sichern.

Die Institution Schule ist in Deutschland immer noch eine stark selektierende Institution. Eingebettet ist dieses Schulsystem in eine Gesellschaft, die scheinbar noch im Prozess ist, sich unter veränderten Bedingungen sozialer und kultureller Vielfalt neu zu begreifen und zu definieren. Die Entwicklung inklusiver Schulen erfordert zunächst eine grundle-



Der Vision
von INKLUSION
stehen oftmals
verkrustete Strukturen
gegenüber.

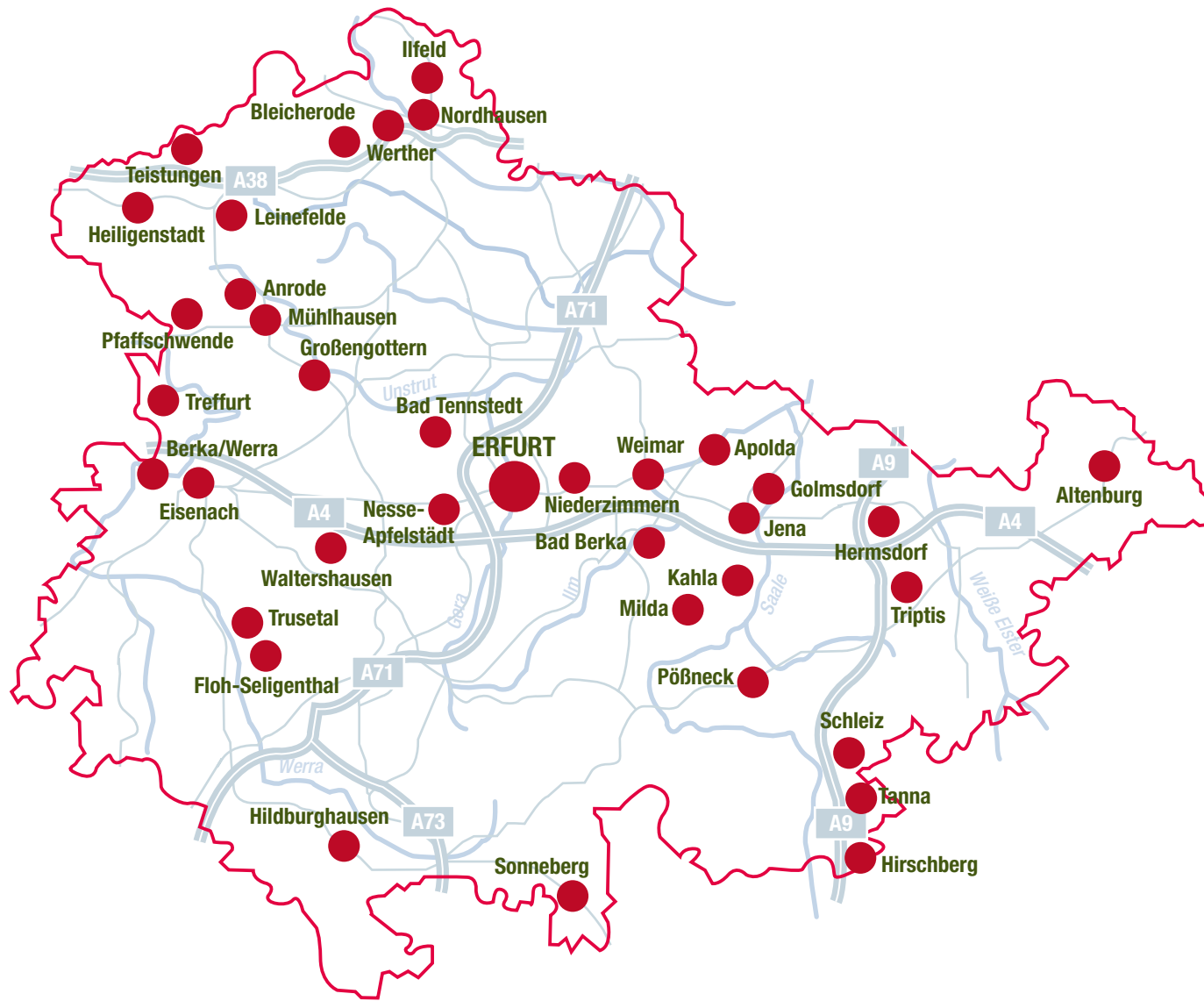
gende Veränderung gesellschaftlicher Einstellungen gegenüber sozialer Vielfalt. Die Umsetzung der Inklusion an Schulen wird ansonsten an ihre Grenzen stoßen, da sich notwendige Einstellungsveränderungen gegenüber Minoritäten noch nicht vollzogen haben. Darüber hinaus bedarf es der Akzeptanz der Heterogenität als pädagogisches Prinzip und der tiefgreifenden Reform im Schulsystem zwecks Abschaffung von vorhandenen Separierungen und Barrieren, welche die Inklusion erschweren oder unmöglich machen.

Inklusion ist folglich eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft. Der alleinige Beitrag der Schule ist nicht ausreichend für grundlegende Veränderungen im Bildungssystem. Diese müssten einen systemischen Charakter haben – punktuelle Einschnitte sind nicht weit reichend genug. Als Schlüsselkompetenzen und Indexpunkte für Inklusion im Bildungsbereich gelten folgende Grundprinzipien und Ziele: Beseitigung der Barrieren für gleichberechtigtes Lernen und Teilhabe, Demokratisierung der Strukturen durch Partizipation und Öffnung, Unterstützung der Vielfalt und Diversität im eigenen pädagogischen Handeln, Stärkung der Selbstwirksamkeit der Kinder sowie der Abbau institutioneller Diskriminierung.

LITERATUR

- Chernivsky, M.** (2013). *Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen: Zu Herausforderungen einer vielfaltbewussten Psychotherapie und Sozialarbeit*. In: *Inklusion – Integration – Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft*. Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP; Hrsg.), S. 51 – 54. [<http://www.bdp-verband.org/aktuell/2013/bericht/BDP-Bericht-2013.pdf>]
- Gräf, M.** (2008). *Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik. Theorieverständnis – Praxiseinblicke – Bedeutungsgehalte*. In: *Digitale Volltextbibliothek*. [<http://bidok.uibk.ac.at/library/graef-inklusionsbegriff-bac.html>]
- Hinz, A.** (2007). *Inklusion – Vision und Realität!* In: Katzenbach, D. (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. (Hrsg.) Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 81-98.
- Prenzel, A.** (2010). *Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. In: *Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte*. [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf]
- Prenzel, A.** (2012) *Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik*. In: *Migration – Integration – Diversity: DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. [<https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf>]
- Seifried, K. & Drewes, S.** (2013). *Die inklusive Schule – Entwicklungsstand und Gelingensbedingungen*. In: *Inklusion – Integration – Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft*. Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP; Hrsg.), S. 56 – 66. [<http://www.bdp-verband.org/aktuell/2013/bericht/BDP-Bericht-2013.pdf>]
- Trisch, O.** (2011). *Zum Verständnis von Diskriminierung in Theorie und Praxis. Diversität, Differenzlinien und Intersektionalität*. In: *Die Abwertung der Anderen. Theorien, Praxis, Reflexionen*. (Hrsg.) ZWST, S. 41-43. [www.zwst-perspektivwechsel.de]
- UNESCO** (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*. [<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#id3381582>]





Wirkungsfeld „Inklusions-Werkstatt“



Zukunftsbilder Inklusion

Im September 2014 erfuhr das Projekt „Selbstwirksamkeit lernen und leben: Inklusions-Werkstatt für die pädagogische Praxis“ eine außergewöhnliche Wertschätzung durch den Besuch des Staatssekretärs des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Technologie – Jochen Staschewski sowie dem zuständigen Referenten Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsförderung – Gerd Wolski. Impuls für diesen Austausch waren die externen Auswertungen der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen

sowie die thüringenweite Projektumsetzung (*siehe nebenstehende Karte*), welche die Relevanz und Notwendigkeit für wirksame Inklusionskonzepte im Thüringer Bildungssystem bestätigen. Im Verlauf des Gesprächs diskutierten die Akteure eine mögliche Adaption des Themenfeldes in die Thüringer Wirtschaft. Hierbei wurden Ressourcen, Möglichkeitsräume und Diversity Managementkonzepte für Thüringer Unternehmen ausgelotet.



Selbstwirksamkeit lernen und leben – Inklusions-Werkstatt für die pädagogische Praxis

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

VORÜBERLEGUNGEN ZUM PROJEKT

Der Anspruch auf inklusive Bildung bezieht seine eigentliche Kraft und Legitimation aus Menschen- und Kinderrechten. Projekte, die auf die Stärkung von Diversitätsbewusstsein ausgerichtet sind und die Reduktion von Vorurteilen und Diskriminierung anstreben, sind als inklusive Projekte zu verstehen, denn sie stärken nicht nur das professionelle Handeln der Lehrkräfte, sondern sie haben gleichzeitig den Wunsch, den sozialpolitischen und institutionellen Kontext in den Blick zu nehmen und in seiner Wirkung zu verstehen (vgl. Wagner, 2008).

Die Deutsche Soccer Liga (DSL) arbeitet seit vielen Jahren im Bereich diversitätsbewusster Bildung und Erziehung. Das Projekt „Selbstwirksamkeit lernen und leben – Inklusions-Werkstatt für die pädagogische Praxis“ wurde von April 2013 bis Dezember 2014 in Thüringen umgesetzt mit dem Ziel pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit anzubieten, ihre Inklusionskompetenzen zu erweitern und zu vertiefen. Angesprochen wurden in dem Projekt Pädagoginnen und Pädagogen aus Thüringer Schulen (schulformübergreifend) und dem Bereich der frühkindlichen Bildung. Das Projekt setzte auf den Dialog darüber, wie wichtig und bedeutsam die Vision von Inklusion für die Etablierung

demokratischer und gerechter Sozialräume sein kann und unter welchen Bedingungen die Praxis von Inklusion im System Schule umsetzbar ist.

Folgende Fragen waren maßgeblich für die Konzeption der Inklusions-Werkstatt:

Was motiviert uns Inklusion zu denken und zu arbeiten?

Welche Rahmenbedingungen sind hierfür unbedingt erforderlich?

Welche inklusiven Arbeitsformen gibt es für die Institution Schule?

Welche dieser Arbeitsformen sind besonders sinnvoll, um Kindern und Jugendlichen einen inklusiven und selbstwirksamen Raum für Entwicklung und Entfaltung zu ermöglichen?

Das Projekt sollte also dazu beitragen, die Errungenschaften der Inklusion in den eigenen Einrichtungen zu würdigen, Grenzen der Umsetzung zu erkennen und die möglichen Handlungsoptionen abzuwägen. Die hierfür etablierten Lernräume ermöglichten die Beschäftigung mit jeweils eigenen Haltungen und Einstellungen und regten zum kollegialen Austausch über institutionelle Rahmenbedingungen der Inklusion an. Die Idee ‚lernender

Strukturen‘ bot hierzu einen hilfreichen Rahmen, neue Handlungs- und Gestaltungsräume für sich zu entdecken und in der Praxis auszuprobieren.

PROJEKTDESCRIPTION

Das Projekt

1. setzt auf die Reflexion der eigenen Einstellungen zu Inklusion und aktuellen Diskursen rund um die Umsetzung inklusiver Pädagogik im Kontext der Schule und frühkindlicher Bildung.
2. fördert ein breites Verständnis von Inklusion, indem es für Diversität und die damit einhergehende Diskriminierung entlang der Behinderung, der religiösen, sozialen sowie kulturellen Herkunft, Sprache, körperlicher Verfassung, sexuellen Orientierung usw. sensibilisiert.
3. setzt auf die kollegiale Reflexion der bereits gelungenen Inklusionspraxen und bietet gleichzeitig Möglichkeiten für ressourcenorientierten Austausch über neue Handlungs- sowie Gestaltungsräume der Inklusion an den jeweiligen Schulen.

Die Projektstruktur umfasst fünf Schulungstage:

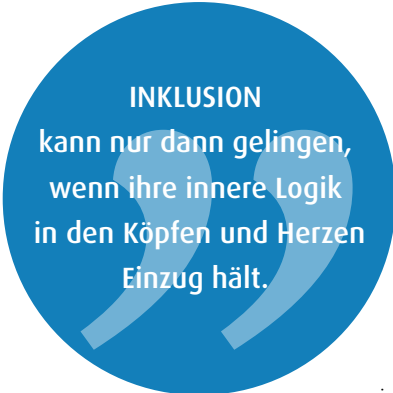
- Das eintägige **Einführungsseminar** führt in Inklusion im Kontext der Bildung und Erziehung ein. Es lädt zur Selbstreflexion ein und schafft Raum für Diskussion rund um das Inklusionsverständnis im nationalen und internationalen Vergleich.
- Die zwei daran anschließenden **Vertiefungsseminare** führen in die pädagogischen Grundsätze von Inklusion am Beispiel des *Ansatzes vielfaltsbewusster Bildung und Erziehung* ein und zeigen ausgewählte methodische Beispiele auf. Ausschlaggebend für die Auswahl der Inhalte und Methoden sind Wünsche und ganz persönliche Fragestellungen der Teilnehmenden.
- Das eintägige **Werkstattseminar** ist eine praxisbegleitende Maßnahme und zielt darauf ab, konkrete Erfahrungen aus Praxis im kollegialen (interdisziplinären) Austausch zu besprechen und fachbezogen auszuwerten. Hier können die Gruppen wählen zwischen einer Trickfilmerstellung im Medienmodul und einem Sportmodul als Zugang und Beispiel für methodisches Arbeiten.

- Die eintägige **Supervisionseinheit** bietet fachbezogene Praxisbegleitung an.

Inhalte und Methoden

Das methodische Vorgehen im Projekt basiert auf einem offenen und prozessorientierten Lernverständnis – es verknüpft Dimensionen der Selbsterfahrung, aktiver Wissenserweiterung und methodischer Reflexion. Die projektbezogenen Fortbildungen lehnen sich unter anderem an die Prinzipien des Anti-Bias-Ansatzes (hier auch Ansatz vielfaltsbewusster Bildung und Erziehung) an und setzen sich mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Adressat_innen – ihren pädagogischen Zielen, Werten und Arbeitsmethoden – auseinander. Dabei geht es nicht vorrangig um die Vermittlung von Praxismethoden und Handlungsanweisungen, sondern vielmehr um die Auseinandersetzung mit dem mehrdeutigen Inklusionsbegriff sowie das Ausloten von neuen Optionen für das Lehren und Lernen *in* sowie *mit* heterogenen Gruppen, in denen die Ausgangsbedingungen der Schüler_innen in der Tat sehr verschieden sein können.

INKLUSION ist
in ihrer Umsetzung
stets als persönlicher Weg
zu begreifen.



INKLUSION
kann nur dann gelingen,
wenn ihre innere Logik
in den Köpfen und Herzen
Einzug hält.

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den USA Anfang der 1980er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips vornehmlich für Vor- und Grundschulen konzipiert, mit dem Ziel, Bildungseinrichtungen in Orte der Vielfalt und der Anerkennung zu verwandeln sowie Maßnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, diesen Wandel nachhaltig auszubauen und zu unterstützen (vgl. Chernivsky, 2013).

Inzwischen findet der Anti-Bias-Ansatz eine breite Anwendung im Bereich der Erwachsenenbildung in Form von mehrtätigen Seminaren und Weiterbildungen. „Mit seiner Hilfe sollen Sensibilisierungs-, Wahrnehmungs-, Bewusstwerdungs- und Veränderungsprozesse im Gegenstandsbereich Diskriminierung unterstützt werden, auf einem Weg zu weniger Voreingenommenheit und weniger sozialen Schieflagen“ (Trisch 2013, 9).

Im Bereich der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung von KINDERWELTEN liegt die Besonderheit des Ansatzes in seiner entwicklungspsycho-

logischen und sozialpolitischen Fundierung: „Es wird danach gefragt, wie junge Kinder in gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen, die von Ungleichheit und Diskriminierung gekennzeichnet sind und welche Auswirkungen dies auf ihr Selbstbild und auf ihre Vorstellungen über andere Menschen hat. Unterschiede zwischen Kindern sind damit nicht reduziert auf individuelle Besonderheiten im Sinne von Neigungen oder Befindlichkeiten, sondern verbunden mit ihren sozialen Zugehörigkeiten, die bereits früh wesentlicher Teil ihrer Identitäten sind“ (Wagner, 2012).

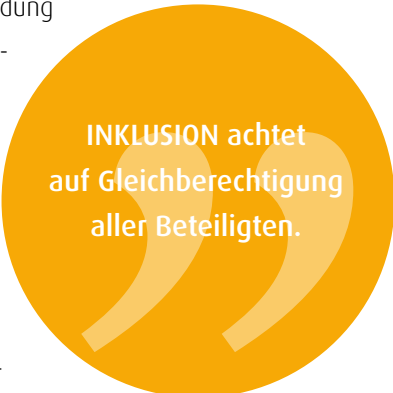
Der Ansatz achtet besonders darauf, Kindern in ihren Gruppen Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen und sie in ihrer Identität, Integrität und ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken und zu fördern. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung der Vielfalt, sondern auch um die Positionierung gegen Unrecht und Diskriminierung. Der Ansatz steht vor der Aufgabe Kinder als aktiv handelnde und mündige Wesen wahrzunehmen, wohlwissend, dass sie sich in einem andauernden und dynamischen Entwicklungsprozess befinden und auf verlässliche sowie anerkennende Beziehungen angewiesen sind.

Die im Projekt KINDERWELTEN entwickelten Erziehungsziele – Förderung von Identität, Erfahrungen mit Vielfalt, Umgang mit Einseitigkeiten, Entwicklung der Handlungskompetenz –, sind hierfür sehr hilfreich und praxiswirksam (vgl. Wagner, 2012). „Der Ansatz bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern bedeutsam sind und orientiert auf vier Ziele“ (vgl. Derman-Sparks/Olsen 2010 in Wagner, 2012). Die Ziele beziehen sich zwar auf die besonderen Erfordernisse der Inklusion in Kindertagesstätten, aber sie können auch in jedem anderen pädagogischen Zusammenhang angewandt und befolgt werden. Auf der Grundlage dieser Ziele können pädagogisch Handelnde Kindern und Jugendlichen Schutz vor Diskriminierung bieten, mit ihnen Unterschiede thematisieren und sie zum proaktiven Handeln gegen Einseitigkeiten und Ausgrenzung befähigen (mehr hierzu auf den folgenden beiden Seiten).

Der Ansatz bietet pädagogisch Handelnden Orientierungshilfe für ihren täglichen Umgang mit Unterschieden und stärkt gleichzeitig die Bereitschaft der Fachkräfte sich selbst in den Blick zu nehmen. Hierzu ist die Reflexion über die sozialen Differenzrealitäten ausgesprochen fundamental, denn die Schwierigkeiten vor denen Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung stehen,

sind stets verbunden mit ihren Gruppenzugehörigkeiten und gesellschaftlichen Wertigkeiten dieser Zugehörigkeitsordnungen: Seien es wiederkehrende Fragen nach ihrer Herkunft oder die Abwertung ihrer Körpergröße, ihrer psychischen Verfassung, ihrer Muttersprache, oder die Anspielungen auf ihre unklar erscheinende geschlechtliche Zuordnung.

Außerdem findet Bildung stets unter den Bedingungen der Ungleichheit statt, denn die soziale Ungleichheit ist ein Lernprodukt und manifestiert sich in vielen verschiedenen Lebensbereichen, auch außerhalb der Bildungszusammenhänge. Hierfür sind Kinder besonders empfänglich, sie nehmen die Macht- und Hierarchiebotschaften auf, die das „So-sein“ der sozialen Welt vermitteln und ihr Bild von der sozialen Ordnung schon in der frühen Kindheit prägen (vgl. Eggers, 2012). All diese Momente formen die Selbstwahrnehmung der Kinder und ihren Blick auf andere, denn die Interaktion mit dem Umfeld hat einen hohen Stellenwert für die Entfaltung einer kohärenten Ich-Identität und den Ausbau sozialer Kompetenzen.

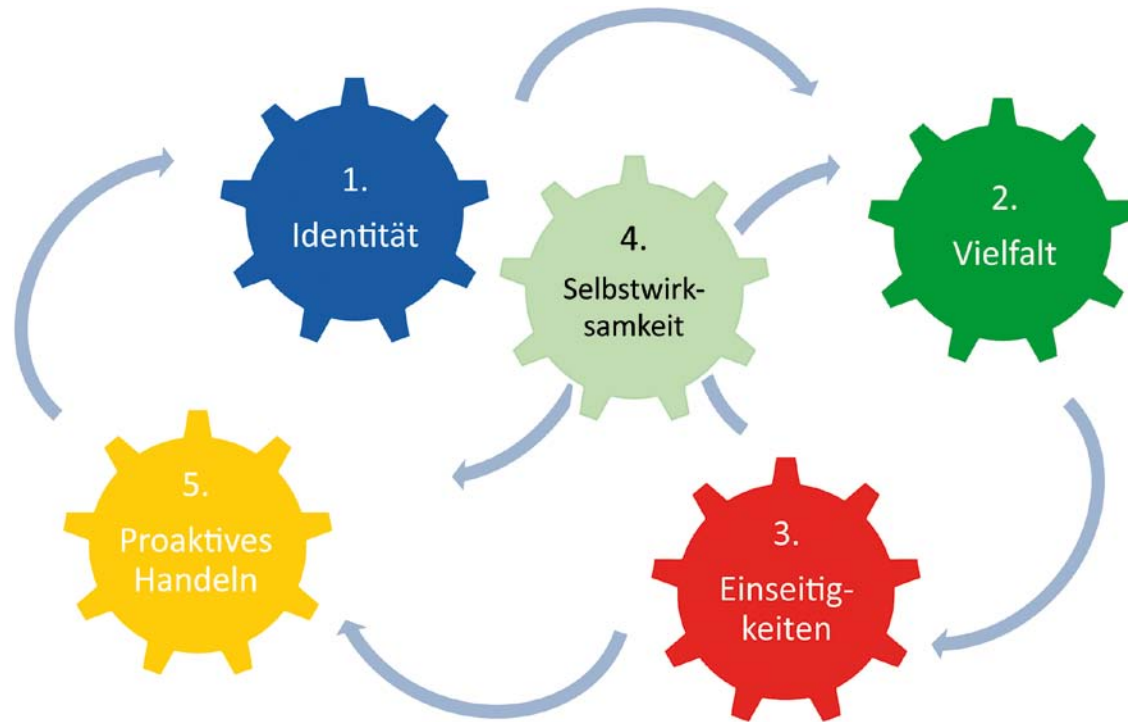


INKLUSION achtet
auf Gleichberechtigung
aller Beteiligten.

PÄDAGOGISCHE ZIELE*

Angelehnt an KINDEWELTEN (Wagner, 2008; 2012)

* Die Erziehungsziele sind vom Projekt KINDERWELTEN konzipiert worden. Die Deutsche Soccer Liga hat im Rahmen des Projektes diese ursprünglichen Erziehungsziele übernommen und an Projekteinhalte der „Inklusions-Werkstatt“ geringfügig angepasst. Mehr zum Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung und den dazu gehörigen Erziehungszielen unter: www.situationsansatz.de



1. STÄRKUNG DER IDENTITÄT

Kinder

Kinder erfahren Anerkennung in ihrer individuellen und sozialen Identität. Sie bekommen die Möglichkeit ihre Sicht auf sich und andere zum Ausdruck zu bringen und werden ohne Bewertung sowie mit dem Blick auf ihre eigene Definition von Zugehörigkeit wahrgenommen und wertgeschätzt. So können sie ihre Identität frei entfalten und ihre Kommunikation mit anderen sensibler gestalten.

Fachkräfte

Fachkräfte setzen sich mit ihren eigenen Identitäten, Zugehörigkeiten und soziokulturellen Hintergründen auseinander. Sie erkennen die Bedeutung sozialer Beziehungen für die Identitätsentwicklungsprozesse der Kinder, reflektieren über ihre Sichtweisen sowie Arbeitsformen zum Thema Identität und schaffen individualisierende Lernrahmenbedingungen.

Lehrkräfte und Eltern initiieren und begleiten dieses Erleben.

2. ERMÖGLICHUNG VON VIELFALT

Kinder

Kinder erfahren Vielfalt als eine gegebene und reale existierende Normalität. Sie erkennen die damit verbundenen Herausforderungen und können ihre Erfahrungen in ihrer Gruppe offen ohne die Angst bewertet zu werden, zum Ausdruck bringen. Sie lernen interindividuelle Unterschiede kennen und setzen sich mit eigenen Selbstkonzepten auseinander. So können sie ihre Umwelt angstfrei erkunden und Vertrauen in ihre Mitmenschen entwickeln.

Lehrkräfte und Eltern initiieren und begleiten diesen Lern- und Gruppenprozess.

Fachkräfte

Fachkräfte setzen sich mit vorherrschenden Normalitätsvorstellungen, Zuschreibungen, Vorurteilen und asymmetrischen Machtverteilungen auseinander. Sie heißen Unterschiede willkommen und können zwischen Verschiedenheiten und sozial hergestellten Differenzkategorien unterscheiden. Sie reflektieren über ihre Sprache, Kommunikationsformen und Unterrichtsmethoden. Sie schaffen vielfaltsbewusste und inklusive Lern- und Interaktionsräume.

3. EINSEITIGKEITEN

Kinder

Kinder sind für Einseitigkeiten, Stigmatisierungen und Vorurteile im Umgang miteinander sensibilisiert. Sie sind ermutigt gegen Einseitigkeiten kindergerecht vorzugehen. Sie entfalten Kompetenzen, stigmatisierende Etikettierungen zu erkennen und selbstwirksam zu widerstehen und sich für andere einzusetzen. So können Kinder das kritische Denken schon im frühen Alter trainieren und einüben.

Fachkräfte und Eltern können diesen Prozess initiieren, vorleben und begleiten.

Fachkräfte

Sie entwickeln eine kritische Haltung gegenüber Einseitigkeiten und Diskriminierung und schaffen vorurteilsbewusste sowie inklusive Lern- und Interaktionsräume.

4. SELBSTWIRKSAMKEIT

Kinder

Kinder machen positive Erfahrungen in ihren Bezugsgruppen und fühlen sich in ihrem Denken und Handeln wertgeschätzt. Sie erfahren viel Stärkung in ihren vielfältigen Lernprozessen und Entwicklungsaufgaben. Sie setzen sich mit der Wirkung ihres Handelns auseinander und üben sich in selbstwirksamen Ausdrucksformen. So entwickeln sie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und entfalten ihre soziale Wirkkraft.

Fachkräfte und Eltern können diesen Prozess initiieren, vorleben und begleiten.

Fachkräfte

Fachkräfte erfahren Momente der Selbstwirksamkeit und reflektieren über vergangene Situationen, in welchen sie sich selbstwirksam gefühlt haben. Sie üben Strategien zur Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Kindern ein und tragen zur Etablierung inklusiver sowie anerkannter Räume zum Lernen und Leben bei.

5. PROAKTIVES VERHALTEN

Kinder

Kinder lernen Ausgrenzung im ihrem Alltag aktiv wahrzunehmen und wirksame (kindergerechte) Umgangsformen auszuprobieren. Sie üben sich in offener Konfliktbearbeitung, Empathie und im Perspektivwechsel. So können Kinder Solidarität, Offenheit und reflexive Konfliktlösung schon im frühen Alter trainieren und einüben.

Fachkräfte und Eltern können diesen Prozess initiieren, vorleben und begleiten.

Fachkräfte

Fachkräfte diskutieren die Möglichkeiten, Einseitigkeiten und Diskriminierung offen zu thematisieren und ihnen aktiv entgegenzuwirken. Sie üben Methoden ein, die Kinder ermutigen können, gegen Ausgrenzung in ihren Bezugsgruppen einzutreten. Sie ermöglichen Kindern inklusive Räume für eine offene und konstruktive Konfliktbearbeitung.

Wir alle sind
als Teilhabende
und Unterstützende
an INKLUSION
beteiligt.

Pädagog_innen brauchen deshalb ein explizites „Wissen“ und tragfähige Einsichten, um gesellschaftliche Trennlinien und Spaltungen, die ihnen in ihrer Arbeit unwiderruflich begegnen, zu bewältigen und auszuhalten. *„Eine Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte ist ... die Fähigkeit, pädagogische Praxis systematisch zu reflektieren. Systematisch meint, dass sich die Fachkräfte bei der Gestaltung und bei der Analyse ihrer Praxis sowohl auf Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder beziehen wie auch auf Einsichten in die jeweiligen gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Systematisch meint außerdem, dass die*

Erzieher_innen sich selbst innerhalb dieser Verhältnisse sehen, als Menschen in pädagogischer Verantwortung, die bestimmte Machtvorteile gegenüber Kindern haben und in jedem Fall einen Einfluss haben auf das, was im Kindergarten geschieht. Erzieher_innen müssen sich als Personen reflektieren, deren eigene kulturelle Prägungen in ihre Wertorientierungen und Normvorstellungen einfließen und sie müssen verstehen, wie das geschieht und welche Wirkung es hat“ (Wagner, 2004).

Zudem sollen auch die bisher bewährten pädagogischen Konzepte in ihrer Beschaffenheit auf in- und exklusive Gehalte problematisiert werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Arbeit mit unterschiedlichen Lernstilen, Leistungsniveaus und Verhaltenskompetenzen der Schüler_innen, denn durch die langjährigen Berufserfahrungen im stark gegliederten Schulsystem besteht bei vielen Pädagog_innen der Wunsch nach Homogenität – und es fehlen oftmals Erfahrungen sowie pädagogische und didaktische Konzepte für die Arbeit mit heterogenen Gruppen (vgl. Seifried & Drewes, 2013).

Folgende Schwerpunkte, Fragen und Inhalte wurden je nach Setting in den projektbezogenen Seminaren thematisiert:

1. Identität

Was hat mich geprägt und woher kommen meine Normalitätsvorstellungen? Welche Auswirkungen haben diese Normen und Prägungen auf meinen Umgang mit anderen?

2. Sprache

Wie sehr wirkt sich Abwertung und Anerkennung in der Sprache aus? Was bedeutet inklusive Sprache und Kommunikation?

3. Vorurteile

Woher kommen meine inneren Bilder über andere? Welche Kategorien wende ich in der Betrachtung anderer Menschen und Gruppen besonders häufig an? Wie stark wirken sie sich auf mein Handeln aus und wo schränken sie mich ein?

4. Exklusion

Welche Gruppen und Menschen sind häufig von Diskriminierung betroffen? Wie zeigt sich Diskriminierung und welche Formen kann sie annehmen?

5. Inklusion

Was verstehe ich unter Inklusion? Welche Privilegien habe ich, welche nicht? Wie kann ich meine Macht in meinem beruflichen Kontext positiv nutzen, um Inklusion zu verankern und zu vertiefen? Was sind meine (pädagogischen) Ziele, Werte, Methoden, Arbeitsformen? Wie lässt sich eine inklusive Haltung und Arbeitsform in meiner Praxis realisieren?

6. Selbstwirksamkeit

Wann fühle ich mich selbstwirksam? In welcher Beziehung stehen Anerkennung und Identität zueinander? Welche Interventionen können Kindern helfen, sich selbstwirksam zu fühlen? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um Selbstwirksamkeit, Selbstachtung und Selbstrespekt zu entfalten? Welche Relevanz hat dieses Wissen im Inklusionsdiskurs?

7. Pädagogische Methoden und Zugänge

Welche Instrumente sowie Zugänge sind erforderlich, um Inklusion voranzubringen? Ist der *Ansatz vielfaltsbewusster Bildung und Erziehung* ein hilfreicher Zugang? Ist es wichtig, das eigene „Handwerkszeug“, welches man als professionell Tätiger mitbringt, kritisch zu überprüfen und um ein Bewusstsein für Diversität wie auch Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu ergänzen?

8. Checkliste für Einrichtungen

Wie steht meine Einrichtung zum Thema Vielfalt und Inklusion? Wie wird Inklusion in meiner Einrichtung umgesetzt? Inwiefern tragen Bildungseinrichtungen selbst zur Exklusion und Diskriminierung bei? Was kann hier mit meiner Hilfe verändert werden?

THÜRINGER BILDUNGSPLAN FÜR KINDER BIS 10 JAHRE

Die gewählten Schwerpunkte der projektbezogenen Fortbildungen können durch den Thüringer Bildungsplan gut begründet werden. Die Einblicke in den Bildungsplan unterstreichen die Notwendigkeit eines individualisierten Lehr- und Lernverständnisses der Fachkräfte: *„Die pädagogischen Entwicklungsziele im Kontext des Lernens sind individuell. Aus diesem Grund findet die Berücksichtigung der Vielfalt aller Kinder, die als Heterogenität bezeichnet wird, in den Bildungseinrichtungen und auch im ‚Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre‘ eine besondere Berücksichtigung“* (Thüringer Familienbrief, 10). Weiterhin darf auf die Subjektivierung der Schüler_innen und die Stärkung ihrer mehrdimensionalen Identität nicht verzichtet werden: *„Jedes Kind soll als eine eigenständige Persönlichkeit ernstgenommen werden“* (Thüringer Bildungsplan, 14). Die Bedeutung der sozialen Bezugsgruppen für die Entwicklung einer kohärenten und selbstwirksamen Identität wird im folgenden Zitat besonders deutlich: *„Erst im Austausch mit anderen Menschen erlebt sich das Kind als eigene Person und zugleich als eingebunden in soziale Kontexte“* (Thüringer Bildungsplan, 16).

Das Prinzip des lebenslangen Lernens und der Selbstreflexion war ein Grundsatz der Inklusions-Werkstatt und wird hier noch mal in seiner Reichweite unterstrichen: *„Der Mensch muss sich immer wieder neu und ein Leben lang auf die Welt einlassen. Damit ändert sich immer wieder auch das Bild, das er sich von sich selbst, den anderen und der Welt macht“* (Thüringer Bildungsplan, 15).

„Professionelle sind Lehrende und Lernende zugleich“ (Thüringer Bildungsplan, 159). Der soziale Wandel, die Präsenz der Vielfalt im sozialen Raum sowie die Erziehung zur Vielfalt werden im Thüringer Bildungsplan, aber auch im Thüringer Familienbrief explizit benannt: *„In Thüringen begegnen einander Kinder unterschiedlicher Herkunft, Überzeugung und Bildung. Sie erfahren, dass es neben ihrer eigenen auch andere weltanschauliche oder religiöse Positionen gibt“* (Thüringer Bildungsplan, 24).

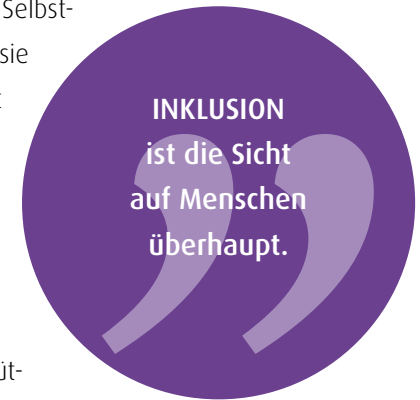
„Im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte haben in Thüringen die ökonomische und die kulturelle Vielfalt erheblich zugenommen. Kinder kommen heute in einem weitaus größeren Maße mit anderen Lebensformen in Berührung“ (Thüringer Familienbrief, 10).

SELBSTWIRKSAMKEIT

Was brauchen Kinder, um wachsen zu können? Was brauchen sie, um Wurzeln zu entwickeln und was benötigen Sie um Flügel zu haben? Was steht dem oft im Wege? Welchen Bezug haben diese Fragen zum Inklusionsweg? Was können wir tun, um Kindern Wurzel und Flügel gleichzeitig zu ermöglichen? Der Begriff der Selbstwirksamkeit geht zurück auf den humanistischen Ansatz und die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1979, 1997). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit hat einen unmittelbaren Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen. Dieses Gefühl ist weitgehend unabhängig von der tatsächlichen Fähigkeit der Person, denn es geht hier vornehmlich um die Einstellung zur Fähigkeit und nicht um die Fähigkeit an sich. Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Kinder mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch eine deutlich größere Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitmanagement, eine realistischere Einschätzung ihrer eigenen Leistung und ein stärkeres Wohlbefinden aus.

Die sozial-kognitive Theorie von Bandura benennt die Selbstwirksamkeitserwartungen als individuelle Welt- und Selbstanschauungen und erklärt sie gleichzeitig zum Resultat vorhandener Ressourcen im sozialen Umfeld. Dieser Aspekt unterstreicht die Bedeutung der inklusiven Bildung und macht auf die Rolle der sozialen Unterstützung aufmerksam.

- Unser Verhalten ist beeinflussbar durch die im Selbstkonzept verankerten Einschätzungen persönlicher Wirksamkeit und Bewertungen über die eigenen Handlungskompetenzen.
- Unser Denken und Handeln wird bestimmt von unseren persönlichen Überzeugungen, agieren zu können, auch wenn die objektiven Fähigkeiten oder Umstände dafür nicht gegeben sind.
- Die Überzeugung, die Fähigkeit zu besitzen, sich selbst zu verstehen, zu achten und zu steuern, ist grundlegend für die Bereitschaft, andere anzunehmen, zu verstehen und zu achten.



- Die Überzeugung, das eigene Leben gestalten zu können, ist wichtig für die Fähigkeit, die erforderlichen Gestaltungsspielräume und Ressourcen zu erlangen und zu nutzen.

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit geschieht im Sozialisationsprozess, der in erster Linie auf die Aushandlung und Einübung von normativen Rollen und Verhaltensweisen, Entdeckung und Regulation von eigenen Emotionen, Empfindungen und Reaktionen, ausgerichtet ist. „Dieser Prozess verdankt sich ... einem spontanen und aktiven Lernen, das bewusst oder unbewusst stattfindet, wenn Menschen sich in ihrer Umwelt bewegen und mit ihr interagieren“ (Baumgart, 2004, 11).

Sozialisation vollzieht sich also in einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen Mensch und Gesellschaft in wechselseitiger Abhängigkeit von individuellen Grundstrukturen und sozialen Umweltbedingungen. Nach diesem interaktiven Modell ist die Sozialisation ein Prozess der Subjektwerdung, ein lebenslanger und äußerst komplexer Vorgang der Verarbeitung von inneren und äußeren Anforderungen. Diese Vorstellung von Sozialisation grenzt sich von einer mechanischen (einseitigen) Anpassung der Individuen an die Normen ab und

fordert Raum für individuelle Entwicklung und Gestaltung der Persönlichkeit, Autonomie und Selbstbestimmung.

„Ein Mensch wird umso besser eine stabile Identität bilden können, je selbständiger, entscheidungsfähiger und handlungsfähiger er sich in der sozialen Umwelt bewegt, je mehr Fertigkeiten zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme er besitzt, und je mehr er in eine sichere soziale Beziehungsstruktur des sozialen Netzwerks einbezogen und von der sozialen Umwelt in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen anerkannt ist“ (Hurrelmann, 1986 in Baumgart, 2004, 26).

Dabei haben die Kontinuität und Stabilität im Selbsterleben eine hohe Relevanz für das Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens (vgl. Hurrelmann, 2002). Zudem verstehen sich Menschen nicht nur aus sich heraus, sondern zunehmend auch als Mitglieder von Gruppen, denen sie sich freiwillig anschließen, oder zu denen sie von außen (fremdbestimmt) zugeordnet werden. Häufig wird Menschen die Kontrolle über ihre zentralen Bedürfnisse – wie die der Anerkennung – allein dadurch entzogen, wenn sie als Individuen

nicht beachtet oder ernst genommen, oder wenn Gruppen oder soziale Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden (vgl. Brumlik, 2010). Jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn identifizieren, um sich seiner eigenen Identität gewahr zu werden. Selbstwirksam ist also ein Mensch, der seine individuelle an seine kollektive Identität anbinden kann, weil sie inkludiert ist in die reale oder imaginierte Identität der Gesellschaft, einen Platz erhält, einen Namen hat.

Schule ist solch eine wichtige Sozialisationsinstanz, die einen entscheidenden Einfluss auf Menschen nehmen kann: sie kann diese Entwicklung unterstützen oder verhindern. Eine inklusive Schule

sollte den Menschen mit seinen subjektiven Wahrnehmungen sowie seiner eigenen Kompetenz- und Lebensgestaltungsfähigkeit nicht als bedürftig oder abweichend betrachten. Damit ist nicht zuletzt eine Abkehr vom Defizitblickwinkel auf die Schüler_innen verbunden mit dem Ziel darauf zu schauen, was das Kind stark und selbstwirksam macht, und nicht nur danach zu fragen, woran scheitert es. Der Verzicht auf die paternalistische Haltung der Professionellen zieht weitere Erkenntnisse nach sich: die Bereitschaft für Kritik gegenüber dem Etikett der Behinderung und die Verstärkung der Handlungsspielräume der Kinder.

Der Ansatz der Selbstwirksamkeit richtet sich in diesem Projekt gegen die dominante Haltung der Fachwelt auf die Kinder und kritisiert die eingeengte Sicht auf die normfixierten Lern- und Verhaltensnormen. Schüler_innen sollten in einem inklusiven System ermutigt werden, sich für ihre selbstbestimmten Lebensentwürfe einzusetzen und Anerkennung zu bekommen, die nicht nur klassisch leistungsbedingt ist. Sie sollten in Gruppen lernen, die nicht nach ihrer vermeintlichen Wertigkeit separiert sind, sondern in denen sich durch ihre Verschiedenheit Wärme, Solidarität, Teilhabe und gemeinsame Synergien entfalten sowie zusätzliche Ressourcen freisetzen.

Selbstwahrnehmung: Selbstspiegelung

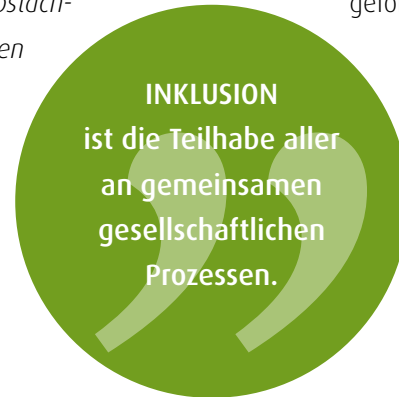
Selbstkonzept: Globales (stabiles) Selbstbild

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Urteile über persönliche sowie soziale Fähigkeiten, bezogen auf konkrete Situationen oder auch allgemeine Kontexte

Selbstwert: Bewertungen der eigenen Handlungsfähigkeit sowie die Bewertung der Fremdeinschätzung

„Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerzeit in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist. Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung und Empathie in andere entfalten zu können“ (Honneth, 1992 in Brumlik, 2009, 17).

Das Gefühl der Selbstwirksamkeit ist entscheidend für positive Selbsteinschätzung, allgemeines Wohlbefinden und soziale Power und sollte durch die inklusive Bildung explizit gefördert und gefordert werden.



Es gibt also einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und seiner Bereitschaft zur Achtung und Akzeptanz von anderen. Menschen sind, so die These von Axel Honneth, an wechselseitige Anerkennung und vor allem an die soziale Wertschätzung gebunden. Erfahrungen, die das eigene Selbstbild infrage stellen, oder nicht kohärent in die eigene Identität und Lebensgeschichte integriert werden können, wirken demoralisierend. Selbstwirksam ist ein Mensch, der sein Selbstbild an seine soziale Identität anbinden kann, weil sie für andere sichtbar und von anderen anerkannt ist.

INDEX DER INKLUSION

Als ein Ergebnis der Inklusions-Werkstatt können folgende Inklusionsaufträge festgehalten werden. Dabei geht es um einen Inklusionsindex, der in der Arbeit mit Gruppen zu einer wichtigen Arbeitsgrundlage geworden war. Die Arbeit mit dem Index hat sich gut bewährt und kann weiterhin sehr hilfreich sein, um das eigene Verständnis von Inklusion sowie die hierzu erforderlichen Rahmenbedingungen und Ressourcen mit anderen abzugleichen und kollegial zu diskutieren (vgl. Boban & Hinz, 2003).

Inklusion ist wenn:

1. sich die Haltung gegenüber Heterogenität im Allgemeinen ändert. Die Akzeptanz der Gleichwertigkeit aller Menschen und Menschengruppen – ungeachtet ihrer körperlichen, psychischen, religiösen oder sonstigen Verfassung – benötigt in erster Linie ein abgeklärtes Selbstverständnis aller Beteiligten. Dabei müssen sich die Schule und die Gesellschaft gegenseitig ergänzen und zusammen entwickeln.
2. die Schule und die Lehrkräfte sich für die Arbeit mit heterogenen Gruppen bereit erklären und die bisher vorherrschenden Homogenitätsthese in der Pädagogik kritisch hinterfragen.
3. das gesamte Schulteam sich mit der Haltung zur Vielfalt und Inklusion auseinandersetzt.
4. die Schule sich stets im Reflexionsprozess befindet über die eigenen Erfolge und Grenzen der Inklusionsumsetzung.
5. die Widerstände der Lehrkräfte, Eltern, Kinder gegen inklusive Schule erkannt, durchdrungen und offen diskutiert werden.
6. die Bereitschaft der Schulen für Interdisziplinarität und multiprofessionelle Teams gegeben ist.
7. die Schule sich nicht zufrieden stellt mit dem Titel einer Inklusionsschule, sondern sich mit dem eigenen Inklusionsverständnis intensiv auseinandersetzt.
8. die Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte – Fortbildung, Beratung, Supervision – gesichert sind.
9. auf die psychologische Gesundheit der Lehrkräfte im Sinne der Burnout Prävention geachtet wird.
10. die Teamarbeit im Schulalltag gefördert und die Arbeit mit dem Zwei-Pädagogen-Prinzip geübt und begleitet wird.

11.

Inklusionsinstrumente für die Diagnostik und Förderung der Kinder sehr differenziert ausgewählt und in Bezug auf ihre Passung für das deutsche System kritisch überprüft werden.

12.

ein individualisiertes Lernen ermöglicht wird, wobei nicht nur auf allgemeingültige Lernziele geachtet wird, sondern auf die individuellen Ausgangsbedingungen, Stärken und Bedürfnisse der Kinder.

13.

die Förderung jedes Kindes in seiner Identität auf der Grundlage seiner eigenen Begabungen und Ressourcen ermöglicht wird. Diese Förderung betrifft sowohl die psychische, als auch die soziale und die kognitive Entwicklung der Kinder.

14.

dem emotionalen und sozialen Wohlbefinden der Kinder Aufmerksamkeit geschenkt wird, indem das Erleben von Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung vorrangig ermöglicht wird.

15.

Eltern und Lehrkräfte bereit sind, Einseitigkeiten, Stigmatisierungen und Etikettierungen zu erkennen und mit gezielten Maßnahmen entgegen zu wirken. Hierzu sind Antidiskriminierungstrainings, Inklusionsfortbildungen, Selbstwirksamkeitsseminare und kollegiale Fallberatungen besonders zu empfehlen.

16.

die Schule sich die Praxis der individualisierten Gruppen und Unterrichtsformen gezielt aneignet und darüber hinaus flexible (weitere) Angebote des gemeinsamen Unterrichts initiiert.

17.

die Schule über ein multiprofessionelles, fachübergreifendes, inklusives Beratungssystem verfügt und Fallbesprechungen durchführt.

18.

Eltern aktiv einbezogen und beraten werden, wie sie ihre Kinder auch außerhalb der Schule kompetent begleiten können. Eltern von nicht „betroffenen“ Kindern brauchen ebenso Unterstützung, besonders wenn sie gegenüber dem gemeinsamen Unterricht Vorbehalte haben.

19.

die Schulleitung aktiv mitzieht, denn die Verankerung der Inklusion ist nicht nur die Aufgabe der Einzelnen Fachkräfte, sondern des Gesamtteams.

20.

die Schule auf Vernetzung mit anderen Organisationen und Bildungsträgern aktiv zugeht und für vielfältige Kooperationen offen ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Inbegriffen-Sein und Sich-Inbegriffen-Fühlen meint und verdeutlicht einen Ansatz, welcher alle Menschen willkommen heißt. Es müssen keine Menschen mehr von „draußen“ herein geholt werden, also integriert werden, weil sie erst gar nicht selektiert werden, sondern das „Drinnen“ ist so ausgerichtet, dass es allen Menschen ohne Barrieren zugänglich ist (vgl. Abram, 203 in Edel, 2009).

Die Arbeit *an* und *mit* Inklusion hat bisher mehrere Indexlisten und Erfolgskriterien hervorgebracht, die in vielen verschiedenen Publikationen festgehalten und veröffentlicht werden (siehe hierzu

u. a. die Literaturliste). Der Inklusionsbereich kann inzwischen eine breite Palette an bereits entwickelten und erprobten Zugängen und Ansätzen vorweisen. Ein wichtiger Zugang, der dem vorliegenden Projekt zugrunde liegt, ist der Reflexionsansatz, der auf die Ermöglichung der Selbst- und Praxisreflexion ausgerichtet ist (Chernivsky, 2013; 2014). Denn für die Etablierung einer inklusiven Praxis bedarf es zunächst einer ehrlichen Klärung der eigenen Einstellungen zur Heterogenität sowie der fortwährenden individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den

CHECKLISTE DER INKLUSION

- Was verbinden Sie mit Inklusion? Was bedeutet Inklusion für Sie?
- Welche Möglichkeiten und welchen Zugewinn sehen Sie darin?
- Wie wird Inklusion in Ihrer Einrichtung umgesetzt?
- Welche Herausforderungen und Hürden sind aus Ihrer Sicht damit verbunden?

INKLUSION

- beginnt im Kopf und muss immer aufs Neue trainiert werden...,
- ist die Grundlage für die soziale Gerechtigkeit im Schulwesen...,
- braucht etwas mehr als gemeinsames Lernen: die bisher geltende Ausdifferenzierung der Kinder im Schulwesen sollte schrittweise abgebaut werden...,
- kommt nicht ohne institutionelle, bildungspolitische, soziale, wirtschaftliche Veränderung aus...,
- benötigt eine klare rechtliche Grundlage und einen Zeit- sowie Ressourcenplan für die Umsetzung auf der personellen, institutionellen sowie pädagogischen Ebene...,
- denn jedes Kind hat Recht auf Teilhabe, Dialog, Anerkennung, Kommunikation und Kooperation.

Hürden und Herausforderungen, die sich im inklusiven, pädagogischen Alltag immer wieder aufs Neue stellen. Kollegiale Beratungen entlang von konkreten Situationen gehören ebenso zu diesem prozesshaften Arbeiten wie die kritische Betrachtung der Bildungsinstitutionen, in denen wir tätig sind. Die Umgestaltung dieser Lernorte in inklusive Einrichtungen fordert pädagogisch Handelnde nicht nur heraus, sondern sie würfelt die gesamten Strukturen auseinander. Es stellen sich viele Fragen bezüglich der Sinnhaftigkeit sowie der Umsetzungsmöglichkeit von Inklusion, die nicht ausgeblendet werden dürfen.

Ein Seminarraum, der Rahmen schafft, Enttabuisierungen zulässt, Gespräche einleitet ist wertvoll und an vielen Stellen die einzige Möglichkeit, um Einstellungen sowie Verhaltensabläufe auf ihre Relevanz und Wirksamkeit zu überprüfen und alternative Strategien abzuwägen. Inklusion im pädagogischen Bereich ist oftmals ein Neuland und ein Lernen an Wendepunkten, denn damit sind nicht nur Entdeckungen, sondern auch mühsame Veränderungen verbunden. Die Möglichkeit für Austausch und Reflexion macht Effekte inklusiven Handelns zunächst

für sich selbst erfahrbar. Der Gedanke der Multiperspektivität schlägt die Brücke zur Welt der ‚Anderen‘ und holt Menschen in die Diskurse hinein, die sonst über sie, aber niemals mit ihnen geführt und ausgetragen werden. Dabei soll die Kategorie der Differenz dekonstruiert werden, die die ‚Anderen‘ zu ‚Anderen‘ macht, denn wird die Differenz kollektivistisch vor das Individuum gestellt, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass jede Interaktion mit Stigmatisierung und Diskriminierung einhergeht.

Ein Beispiel ist der Umgang mit dem Etikett der Behinderung: Ein nicht näher differenziertes Verständnis von Behinderung lässt wenig Raum für Individualität und Subjektstatus. Menschen verschwinden so hinter ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Behinderung als ihre einzig wahre Zugehörigkeit. Die Stilisierung der Behinderung als eine feste und umrissene Kategorie, die wenig Flexibilität und Kritik einräumt, birgt immer eine Fehlerquelle in sich, die der pädagogischen Arbeit Grenzen setzen kann: Das Kind wird nicht mehr als Person erlebt, sondern als Behinderter und wird dementsprechend anders behandelt und damit seiner Individualität und auch seiner kommunikativen Kompetenz beraubt.

INKLUSIONSFAKTEN

- Nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) haben Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf einen Rechtsanspruch auf inklusives (gemeinsames) Lernen.
- Inklusive Schule ist nach der KMK ein zentrales ‚Anliegen‘ des Bildungssystems.
- Inklusion ist ein schulübergreifendes Thema und strebt Symbiose zwischen Regel- und Förderpädagogik an.
- Inklusives Bildungsverständnis schafft gleichberechtigten Zugang zur Bildung und Entwicklung.
- Inklusion ermöglicht gleichberechtigte Lebenschancen und individuelle Entfaltungsräume.
- Empirische Studien belegen eindeutig die Wirksamkeit inklusiver Schulen (im Gegensatz zu der separierenden oder selektierenden Bildung).
- Die Einlösung eines Menschenrechts muss weder empirisch belegt noch begründet werden (J. Muth, 1992).

Die grundlegende Aufgabe einer inklusiven Praxis besteht also vor allem in der Förderung der Selbstreflexion als eine vielversprechende Methode für die nachhaltigen Veränderungsprozesse auf individueller wie auch institutioneller Ebene. Die besonderen Schwierigkeiten zeigen sich jedoch in der häufigen Ambivalenz diesem Thema gegenüber, die eine multiperspektivische und selbstreflexive Betrachtungsweise verhindern kann. Eine weitere Schwierigkeit ist die Reduktion der Inklusion auf eine einzige Kategorie der Behinderung, ohne die anderen Differenzkategorien kritisch zu würdigen und in die Arbeit miteinzubeziehen. Die hier angesprochene Reflexionsbereitschaft wagt einen kritischen Blick auf diese Gegebenheiten und fordert eine intensive Auseinandersetzung mit der Inklusion im heutigen Bildungssystem. „*Es ist ein Versuch, sich in Unsicherheiten rein zu begeben und sie zu befragen. Es bedarf einer Selbstklärung und einer intensiven biographischen Auseinandersetzung, um mit Menschen über identitätsstiftende Themen sprechen zu können, ihnen Denkanstöße zu geben, oder sie auf ihren Suchen zu begleiten. Aus diesem Kompetenzverständnis ergeben sich grundlegende Veränderungen in der Haltung und Herangehensweise und eine große Sicherheit im Handeln*“ (Interview mit Lehrkräften, Perspektivwechsel, 2014).

LITERATUR

- Baumgart, F.** (Hrsg.). *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn 2008
- Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“*. In: *BEHINDERTE* 4/5/2003, S. 2-13
- Brumlik, M.** (2010). *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. ZWST*, 2. Auflage, S. 16-24 [www.zwst-perspektivwechsel.de]
- Edel, J.** (2009). *Von der Integration zur Inklusion – Eine Schule ohne Behinderungen*. In: *Digitale Volltextbibliothek*. [http://bidok.uibk.ac.at/library/graef-inklusionsbegriff-bac.html]
- Eggers, M.M.** (2012). *Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Migration – Integration – Diversity: DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Heinrich Böll Stiftung* [https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf]
- Hurrelmann, K.** (Hrsg.). *Einführung in die Sozialisationstheorie*, 9. Auflage. Weinheim 2006
- Prengel, A.** (2012). *Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In: Migration – Integration – Diversity: DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Heinrich Böll Stiftung* [https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf]
- Seifried, K. & Drewes, S.** (2013). *Die inklusive Schule – Entwicklungsstand und Gelingensbedingungen. In: Inklusion – Integration – Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft. Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP; Hrsg.)*, S. 56 – 66. [http://www.bdp-verband.org/aktuell/2013/bericht/BDP-Bericht-2013.pdf]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur** (Hrsg.) (2010): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Trisch, O.** (2013). *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*. Stuttgart
- Wagner, P.** (2004). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Einführung in Ziele und Prinzipien. Überarbeiteter Ausschnitt aus dem Projektprogramm* (2004). [http://www.situationsansatz.de]
- Wagner, P.** (2012). *Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN. In: Migration – Integration – Diversity: DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Heinrich Böll Stiftung* [https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf]
- Wagner, P.** (2008) *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg

»Das Mehrpädagogensystem funktioniert nur, wenn alle sich untereinander wertschätzen und achten – zum Wohle unserer gemeinsamen Kinder.«

Teilnehmerin

»Ich nutze und schaffe die Gelegenheit, dem Kind Bewusstsein und Freude an der eigenen Identität zu vermitteln.«

Teilnehmer





Praxiswelten einer inklusiven Schule

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

2010 wurde die „Integrative Schule Weimar“ gegründet, in der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen können. Damit wurde dem Wunsch der Eltern entsprochen, die entsprechend gute Erfahrungen in den integrativen Kindertagesstätten des Lebenshilfe-Werks Weimar/Apolda gemacht haben.



Die Grundschule wird vom Lebenshilfe-Werk-Weimar/Apolda e.V. getragen. Von Beginn an waren die Eltern über den Verein „Integrative Schule

Weimar e.V.“ maßgeblich beteiligt und angebunden. Die Lernziele der ersten integrativen Schule in Weimar leiten sich aus den Thüringer Lehrplänen für Grund- und Förderschulen ab. Die individuelle Förderung aller Kinder wird durch kleine Klassen mit maximal 20 Kindern sowie durch jeweils mindestens zwei Fachkräfte pro Stammgruppe gewährleistet.

Die Schule ist als Ganztagschule konzipiert. Der Regelunterricht wird ergänzt durch gemeinsame Freizeitgestaltung und gezielte Förderangebote. Der Entwicklungsprozess des Kindes wird durch einen kontinuierlichen Dialog zwischen Eltern und Lehrkräften begleitet und reflektiert.

Neben der Ganztagschule und der engen Zusammenarbeit mit den Eltern zeichnet sich das inklusive Konzept der Integrativen Schule Weimar durch das Zwei-Pädagogen-Prinzip, kleine Klassen und offene Lernformen aus.

2014 hat die Deutsche Soccer Liga die Schule in die Kooperation mit dem Projekt „Selbstwirksamkeit lernen und leben“ aktiv eingebunden. Das Schulkollegium hat an der fünftägigen Fortbildung der Deutschen Soccer Liga teilgenommen und wurde dazu eingeladen,



über ihre Erfahrungen und den vom Projekt initiierten Austausch zu berichten. Der Rahmen eines halbstandardisierten Interviews bot

sich als Methode an, um einen Einblick in die Wirklichkeit einer inklusiven Grundschule zu bekommen und die Sicht auf die Fortbildung zu erfragen. Die Originaltöne aus dem Interview wurden weitgehend beibehalten oder mit dem Einverständnis der Interviewten geringfügig überarbeitet.

Der nachfolgende Artikel ist die gekürzte Version des am 07. Oktober 2014 durchgeführten Interviews mit der Schulleiterin Alexandra Porges und der pädagogischen Leiterin Christiane Schulz. Das



Gespräch wurde durchgeführt und aufgenommen von Marina Chernivsky und Christiane Bernuth.

Wie würden Sie Ihr Verständnis von Inklusion gern formulieren?

Porges: Mein Verständnis von Inklusion ist die Teilhabe aller an gemeinsamen gesellschaftlichen Prozessen, aber gleichzeitig in Hinblick darauf, dass alle an diesen Prozessen auch wirklich teilhaben und davon profitieren können. Es bedeutet für mich auch, dass Inklusion immer mit Bedürfnissen von Menschen zu tun hat, denn wir alle sind als Teilhabende und Unterstützende an Inklusion beteiligt. Ich denke da gibt es zwei Räume, in denen man sich bewegen kann. In einem Raum bewege ich

mich alltäglich. Dort treffe ich auf Menschen aller Farben, ohne dass ich darauf einen direkten Einfluss nehmen kann. Im zweiten Raum bewege ich mich als Unterstützungsmedium. Dort bin ich für Menschen unterwegs, denen die Teilhabe ermöglicht werden soll.

Schulz: Aus meiner Sicht geht es hier in erster Linie um mentale Prozesse, noch bevor es um die Strukturen geht. Ich denke, Inklusion ist die Sicht auf Menschen überhaupt. Oder die Sicht auf das Kind, wenn man es auf die Schule bezieht. So gesehen liegt der Fokus nicht auf kindlichem Unvermögen, sondern auf seiner Individualität, die bedingungslos und leistungsunabhängig wertgeschätzt und gefördert werden muss.

Porges: Inklusion dürfen wir nicht mit dem Gleichmachen verwechseln. Wir alle haben unterschiedliche Bedürfnisse und Ausgangsbedingungen. Unser Können ist dynamisch, verändert sich im Laufe der Schulbiographie und kann in der Schule sehr sinnvoll genutzt werden zwecks Förderung und Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Inklusives Denken unterstreicht die Individualität und Heterogenität und wirkt dem Prinzip der Homogenität entschieden entgegen.



Gleichzeitig sollten die Kinder nicht eindeutig in dichotome Kategorien – förderbedürftig vs. nicht förderbedürftig – eingeteilt werden. In unseren Förderereinheiten haben wir Kinder, die kein offizielles (sonderpädagogisches) Etikett haben und trotzdem einen Förderbedarf aufweisen. Viel mehr müssen wir darauf schauen, was das Kind braucht, um sein Lernziel zu erreichen und wie das gewährleistet werden kann, unter Berücksichtigung seiner momentanen Möglichkeiten und Grenzen. Wenn das Kind an dieser Stelle eine besondere Methode braucht oder eine ganz gesonderte Förderung, bieten wir sie an oder suchen uns kompetente Partner, die uns dabei unterstützen können. Außerdem ist das postulierte Lernziel nicht immer das Ziel, das auf alle zu-



trifft. Das Lernen ist nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Weg dahin. Das emotionale Wohlbefinden und soziale Lernen spielen ebenfalls eine große Rolle im schulischen Alltag.

Schulz: Zum Inklusionsverständnis müssen wir begreifen, was Exklusion genau bedeutet. Exklusion betrifft Menschen mit Behinderung und viele andere auch. Dazu gehören Menschen, die keine Arbeit haben, eine ‚andere‘ Hautfarbe mitbringen, ein ‚anderes‘ Lebenskonzept vorlegen.

Wie würden Sie Inklusionsgrundlinien Ihrer Schule formulieren?

Schulz: Jedes Kind nach seinen Möglichkeiten, in seinem Tempo und mit den Mitteln fördern, die es braucht, soweit das aus unseren Ressourcen heraus möglich ist.

Porges: Kinder dürfen, unabhängig von ihrem Lerntempo, eine sozialsichere Gruppe haben. Das bedeutet, keinen Wechsel der sozialen Gruppen, auch dann, wenn die Kinder nicht der „Norm“ entsprechen. Wir achten auf die ausgewogene Anzahl der Kinder in der gleichen Altersstruktur und richten un-

seren Blick auf jedes einzelne Kind, in seinen Entwicklungs- und Lernprozessen, völlig unabhängig davon, wo es herkommt und wie seine Altersgruppe lernt. Hierfür bieten wir unterschiedliche Metho-



den, damit der Lerninhalt dem Kind zugänglich gemacht wird und nicht umgekehrt. Diese Grundprinzipien ziehen sich bis in den Stundenplan hinein.

Schulz: Die Umgebung soll sich ändern. Kinder werden es auch tun, je nach ihren Möglichkeiten. Wir wollen jedem Kind seinen Weg ermöglichen.

Porges: Genau. Um zu schauen, wie seine Umgebung angepasst werden kann. Nicht immer haben wir die richtigen Instrumente, aber wir sollten uns ausprobieren.

Was ist der Stand der Inklusion in Deutschland aus Ihrer Sicht?

Porges: In Deutschland ist nach wie vor der Integrationsbegriff sehr verwurzelt. Und das bedeutet das Gegenteil davon, gemeinsam den Alltag zu erleben, Menschen an allen Prozessen teilhaben zu lassen, gemeinsam diese Gesellschaft zu gestalten.

Ob wir jemals dort ankommen, weiß ich nicht, denn dafür brauchen wir grundsätzliche Veränderungen im Denken. Kinder sind offen, aber ab einem gewissen Punkt gibt es Einflüsse von außen. Eltern haben Angst um ihre Kinder und wollen diesen Weg nicht immer beschreiten. In der Krippe oder Kita ist es überhaupt kein Problem, auch in der Grundschule öffnet man sich mehr und mehr, aber sobald es um die weiterführende Schule geht, sind viele Eltern auf ihr eigenes Kind bedacht. Das passiert auch in unserer Schule.

Schulz: Diese (gesamtgesellschaftliche) Wahrnehmung hat Kontinuität. Wenn ich an die DDR-Zeit denke, waren Menschen mit geistiger Behinderung oder die Rollstuhlfahrer einfach nicht Teil der öffentlichen Wahrnehmung. Ich habe sie als Kind nicht wahrgenommen, nehme sie aber heute zunehmend wahr. Ich denke, das ist ein langer Prozess und wenn wir nicht irgendwann anfangen, kommen wir nie dorthin, wo wir hin wollen. Ich denke, die Kinder, die wir jetzt haben, tragen das ein Stück weit mit. Wir werden es sicher nicht mehr erleben, aber irgendwann wird es „normal“ sein, dass neben mir jemand steht, der fünfmal sein Geld nachzählen muss. Das wünsche ich mir, dass es normal ist, verschieden zu sein.



Inwieweit spielt Geschichte beim Thema Inklusion eine Rolle?

Porges: Inklusion ist ein geschichtsträchtiges Thema. Im Nationalsozialismus wurden viele Menschen mit Behinderung „*sofort aus dem Verkehr gezogen*“ und gar für medizinische Versuche missbraucht. Der Umgang mit Menschen mit Behinderung im Nationalsozialismus wird häufig ausgeblendet oder übersehen. Trotz der schwerwiegenden Vergangenheit werden Stimmen laut, die das Verbrechen des Nationalsozialismus relativieren, wenn nicht verherrlichen. Eine Sprache, die gar nicht so sehr einen Weg in die Inklusion findet, ist ein echtes Hindernis für jegliche Inklusionsprozesse. Wenn wir kurz die Schule verlassen, dann sehen



wir eine ähnliche Entwicklung in anderen sozialen Bereichen wie im Umgang mit Flüchtlingen und in der Flüchtlingspolitik selbst.

Menschen strömen zu uns, weil sie Angst haben oder existenziell bedroht sind und wir diskutieren darüber, ob wir 10000 oder 12000 Menschen aufnehmen. Ich finde diese Diskussion ist es nicht wert in einem so wohlhabenden Land wie Deutschland, vor allem, weil so viel über Menschen, und niemals mit Menschen gesprochen wird. Und das bietet Nährboden für rechtspopulistische Entwicklungen. In der Schule wird ebenfalls viel über Kinder gesprochen und sehr wenig mit ihnen. Ich habe wirklich Angst, dass wir uns daran gewöhnen, bestimmte sprachliche Floskeln zu benutzen, über Menschen zu urteilen und Diskriminierungen an Schulen, in Ämtern und Behörden hinzunehmen. Ich finde, dass wir uns mit unserer Wahrnehmung und der Sprache mehr und mehr dorthin bewegen, wo einige, historisch belastete Formulierungen wieder gesellschaftstauglich sind. Wir denken und sprechen häufig nicht wertschätzend über Menschen.

Schulz: Ein Unterschied ist es auch, ob es dabei um ‚deutsche‘ oder eben ‚nicht deutsche‘ Kinder geht. Bei ‚deutschen‘ Kindern scheint die Toleranzschwelle

immer noch größer zu sein. Bei ‚anderen‘ Kindern wird oft zu solchen Sachen gegriffen wie *„Was sollen wir jetzt mit denen?“* und *„Die Leute haben doch keine Arbeit.“*, *„Wo sollen die alle hin?“*. Bei ‚deutschen‘ Kindern ist die Hemmschwelle offensichtlich höher. Da wirkt die Geschichte der Euthanasie möglicherweise noch nach.

Bei ‚anderen‘ Kindern wird die Nichtzugehörigkeit umso stärker betont und hervorgehoben. Die Abwehr gegenüber Geflüchteten sowie all den anderen Sprachen ist sehr groß. Nicht überall ist es so, manchmal sind die Geflüchteten sehr willkommen, gerade wenn es irgendwelche Spezialisten sind, aber die breite Masse will sie nicht akzeptieren.

Porges: Deutschland ganz speziell steht gerade vor der Sachlage, dass es Kriegsflüchtlinge aufnehmen muss. Es wird immer nur als Problem gesehen und ich habe nicht das Gefühl, dass wir uns oft darüber unterhalten, warum Menschen sich solchen schwierigen Wegen stellen müssen.

Ich glaube, wir können Inklusion nicht nur auf Spezialgruppen ausrichten, die akzeptiert sind, und andere Gruppen gleichzeitig komplett außen vor lassen. Es geht hier also um einen gesellschaftlichen Prozess, um Menschen, die mit einbegriffen



werden und Konzepte, die darauf ausgerichtet sind, Inklusion auf alle zu beziehen. Da muss ich ehrlich sagen, ich bin gespannt, wo wir in 5 bis 10 Jahren stehen.

Was genau nehmen Sie wahr und wie gehen Sie in der Schule mit diesen Wahrnehmungen ganz konkret um?

Porges: Ich selbst komme aus Brandenburg (Cottbus) und kann mich noch sehr gut an die Hetzjagden in den 90ern erinnern. Es hat sich gebessert, aber Manches wird heute noch gesagt: *„Warum kriegst der Ausländer den Job und ich nicht?“* oder *„Warum bekommen die denn Sozialhilfe und ich nicht?“*. Wir haben in Cottbus eine Fachhochschule und eine Technische Universität und dort sind viele ausländische Studierende, die an der TU studieren und entsprechend haben wir viele ethnische Gruppen in der Stadt und in der Nähe der Uni auch entsprechende Wohneinheiten, wo Studenten untergebracht sind. Nach der Wende war die rechtsextreme Szene in Cottbus sehr groß. Es hat sich gebessert, aber sie ist nicht mehr so eindeutig zuzuordnen. Auch wenn diese sich politisch gewandelt hat, höre ich und stelle fest, dass das rechte Gedankengut noch sehr deutlich ist.

Schulz: Also mich regen die Werbeplakate von der NPD sehr auf. Dort geht es eindeutig um ethnische Gruppen, bspw. Sinti und Roma. Sie spielen auf ethnische Vorurteile und Sozialneid an. Da hört bei mir die Freiheit auf. So was sollte strafbar sein. Mit den großen Kindern sprechen wir offen darüber. Aber mir ist es bewusst, dass einige dieser Einsichten im Umfeld der Kinder normal sein können. Kinder bringen bestimmte Einstellungen in die Schule mit. Uns ist es wichtig diese wahrzunehmen und mit Kindern zu thematisieren.

Porges: Ich denke, ich bin an vielen Stellen noch ganz naiv. Ich habe die Annahme, dass Menschen, die sich auf Inklusion in unserer Schule einlassen, auch in anderen Bereichen inklusiv denken, also auch im politischen Bereich. Es geht ja hier nicht um die Entlarvung eines falschen Denkens, sondern es geht eher um die Frage, wie erkläre ich Kindern, Eltern, Kollegen, dass ein anderes Denken möglich ist. Es geht auch darum, die Ambivalenzen beim Thema Inklusion nicht auszublenken und uns gegenseitig darin zu bestärken. Ich weiß um die Sorgen und Ängste der Eltern und Kollegen, diese sollten wir im Blick haben und mit ihnen achtsam umgehen.



Schulz: Viele Menschen können sich das gar nicht vorstellen, wie und ob eine Schule für alle wirklich funktioniert. Es widerspricht dem, was Erwachsene selbst in ihrer Schulzeit erlebt haben. Es kommt oft zu Unverständnis. „Warum macht ihr das?“, „Ging ja bis jetzt, warum jetzt anders?“, „Wozu soll das gut sein?“, „Nehmen die gesunden Kinder was mit?“, „Nach vier Jahren ist es eh vorbei.“ Diese Fragen lassen manchmal keinen Raum für Gegendiskussion. Und das empfinde ich immer wieder als sehr anstrengend.



Wie wird über Beeinträchtigung oder Behinderung gesprochen? Was ist üblich?

Porges: Das Ringen um das ‚richtige‘ Wort ist nicht überflüssig, wie viele denken. Das Ringen um die Sprache ist mühsam, aber Sprache gestaltet das Denken und Handeln mit. Nennt man das Kind behindert, oder beeinträchtigt? Legen wir Wert auf ‚Behinderung‘ oder ‚besondere Bedürfnisse‘? Spielt das für die Angesprochenen überhaupt eine Rolle? Dieses Thema ist eines der kritischsten im Lehrerkollegium. Wir sollten wissenschaftliche sowie politische Diskurse sehr genau verfolgen und Begrifflichkeiten suchen, die weniger beschädigt sind.

Diese Sensibilität haben wir aus der Fortbildung mitgenommen.

Schulz: Das Thema Behinderung ist sehr aufgeladen und ist ein richtiger Brocken. Kinder nehmen sich erst mal gar nicht als behindert wahr. Sie erleben es als normal und sollten in dieser Wahrnehmung gestärkt werden. Die Behinderung ist also kein objektiver Zustand, sondern es ist eine soziale Kategorie. Gleichzeitig brauchen wir sprachliche Formen dafür, sei es den Ämtern gegenüber oder für die gemeinsame Kommunikation. Die Auseinandersetzung mit „gewachsenen“ Begrifflichkeiten ist ein Prozess, der nie endet. Schubkasten und Stempel stigmatisieren und verletzen Menschen. Und das möchten wir nicht.

Gegenüber Kindern können wir diese Zustände gut erklären: „Du bekommst noch eine Portion Mathe mit und die anderen in der Klasse machen jetzt Englisch.“ Wir machen das nicht am Etikett fest, warum bestimmte Kinder an bestimmten Aktivitäten nicht teilnehmen können und dafür etwas anderes machen. Kinder sind oftmals einsichtiger als Erwachsene, aber auch sie brauchen Anleitung im Umgang mit sprachlichen Kategorien. Es kommt also darauf an, wie man mit Kategorien umgeht.



Sie müssen flexibler werden, nicht so fest und starr bleiben. Wenn nicht, dann ist einmal Behinderung immer Behinderung.

Porges: Es ist nach wie vor üblich, auch unter Lehrkräften, Kinder sprachlich und strukturell sehr genau (kategorisch) einzuteilen. A Klasse ist die Regelklasse, B Klasse sind Kinder mit einer körperlichen Beeinträchtigung, die ab und zu Therapie brauchen, und C Klasse sind Kinder mit geistiger Behinderung. Müssen wir Kinder so beschreiben? Beim Thema Inklusion haben wir viele pädagogische Zweifel: „Kriegen wir wirklich alle mit?“, „Werden wir allen gerecht?“, „Bremsen wir nicht die leistungsstarken Kinder aus?“, „Wird das in einer heterogenen Gruppe auch funktionieren?“. Dabei frage ich mich, gibt

es überhaupt eine homogene Gruppe außer der Altershomogenität, ist denn sonst noch irgendetwas homogen? Darin äußert sich der Homogenitätsgedanke, nachdem unsere pädagogische Praxis immer noch ausgerichtet ist.



Welchen Widerständen begegnen Sie auf diesem Weg? Was können Sie diesen entgegen setzen?

Porges: Neben dem pädagogisch vorherrschenden Homogenitätsgedanken, stoße ich in meinem Umfeld an Zweifel und Widerstände gegenüber der Leistungsbewertung. An unserer Schule gibt es keine Noten. Wir alle sind aber mit einem Notensystem groß geworden und dieses System ist für Menschen ganz wichtig. So kann die Vergleichbarkeit gewährleistet werden, ebenso die Bestrafungsfunktion. Der übliche Satz ist: „Wie soll ich sie denn sonst kriegen?“, „Ich habe 26 Kinder, davon 3, die zum Psychologen gehen, 4 haben ADHS und 5 drehen völlig frei und ich soll sie inkludieren?“.

Ohne die Leistungsbewertung muss man also andere Wege gehen. Die nicht notengebundene Bewertung lässt Raum offen für viele andere Formen der Leistungsanerkennung. Die Grundschule muss



sich diesem neuen System öffnen. Es ist ein wichtiger, wenn auch ein kleiner, Schritt zur Inklusion. So nehmen wir alle Kinder mit ins Boot.

Es gibt so viele Möglichkeiten, Kindern ein wertschätzendes, solidarisches und trotzdem leistungsförderndes Schulumfeld anzubieten, damit sie sich nicht überfordert fühlen und ihre Potenziale in der Schule entfalten. Wir können ihnen beibringen, dass sie in ihrem eigenen Tempo lernen dürfen, und, dass sie nicht nur nach ihrer Leistung anerkannt werden. Ich glaube wir sind häufig noch an diesen Kontrollzwang gebunden. Und wir halten uns an Homogenitätsgedanken fest und nehmen an, dass homogene Gruppen leistungstärker sind, als die heterogen gemischten Klassen. Die Ausdifferenzierung innerhalb einer Gruppe kann doch wun-

derbar funktionieren. Während die einen an einem bestimmten Aspekt arbeiten, sind die anderen inhaltlich schon woanders. Und trotzdem sieht es nach einem harmonischen Unterricht aus. Viele Lehrende können sich so ein Arbeiten noch nicht richtig vorstellen. Es ist in der Tat ein neues System und muss trainiert werden. Sonst weckt es nur Widerstände und Unsicherheiten auf.

Was denken Sie steht der schulischen Inklusion besonders im Wege?

Porges: Ich glaube die eigene Biografie hat einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie wir lernen und lehren. Anzunehmen, dass anderes gehen kann und muss, dass wir auch anders lernen können, ist nicht immer einfach. Hinzu kommt die langjährige Tradition der schulischen Organisation, die wir in Deutschland haben. Die Notengebung gibt es jetzt schon seit fast 60 Jahren und sie wurde bisher so umfassend nie in Frage gestellt. Das Umdenken bedeutet Dämme brechen und Tradition den Rücken kehren. Bei Veränderungen sind wir auf Kontra gebürstet, bis wir merken, dass diese Prozesse tatsächlich reifen und funktionieren. Ich glaube, dass wir in der Lehrerbildung noch lange nicht ange-

kommen sind. Das Thema der heterogenen Gruppen und der Leistungsbewertung stößt auf Widerstände. Auch das Selbstverständnis der Lehrer und Lehrerinnen, das heutzutage flexibel sein muss, um das Kind mit seinen Bedürfnissen lesen zu können. Zu wissen, dass sich die Notengebung nachteilig auf das Kind auswirken kann, zu akzeptieren, dass manchmal Deutsch und Mathe parallel stattfinden können, erfordert viel Bereitschaft und Flexibilität seitens der Lehrkräfte.

Diese Perspektive auf Lernen und Lehren wird in der heutigen Lehrerbildung nicht aufgezeigt oder trainiert. Es wird noch sehr stark in Gruppen und Kategorien gedacht und von einem einzig richtigen Universalitätsprinzip der schulischen Bildung ausgegangen. Damit sind vor allem klare Vorgaben und Leistungskriterien gemeint, aber auch die gängigen Unterrichtsformen und didaktischen Prinzipien, die dem Unterricht zugrunde liegen. So werden sie nicht nur den Kindern, sondern auch den unterschiedlichen Lerntypen nicht gerecht. Viel eher müssen wir darauf schauen, was braucht der Schüler um die Lernziele zu erreichen? Er hat seine eigenen Kompetenzen, auch wenn sie woanders liegen, und kann sie aktivieren. Sonst bekommt er nur das, was ich ihm gebe. Und wenn er damit nicht zurechtkommt, ist es sein Problem.

Entweder er findet eigene Wege oder er geht unter. So ein pädagogisches Denken kann Schulbiografien negativ beeinflussen. Hierfür gibt es sicherlich viele Erklärungen – zeitliche Not, Personalmangel – aber es geht auch um Motivation und Haltung. Um Inklusion umsetzen zu können, brauchen wir ein anderes Konzept. Wir gehen diesen Weg, nicht ohne Widerstände und Stolpersteine, aber wir machen das ganz bewusst. Häufig kommen Eltern zu uns, die dieses Konzept nicht genau erklären können, aber sie entwickeln mit der Zeit ein Bauchgefühl dafür und sehen, dass wir am Kind sind und gemeinsam verstehen wollen, was das Kind braucht. Wir können auch nicht alle Wege gehen, aber wir sind bemüht, das Kind zu lesen und den Lerngegenstand seinen Ausgangsbedingungen anzupassen, nicht umgekehrt. Ich glaube das ist ein Paradigmenwechsel.

Schulz: Friss oder stirb. Früher war es nur so. „*Entweder machst du es so, wie ich es dir vorsetze, oder es ist dein Problem, wenn du scheiterst. Dann gehörst du hier nicht her*“. Nächste Schule. Immer gab es Menschen, die nicht teil hatten und nicht inbegriffen waren. Die Idee trägt sich ja irgendwo in den Menschen weiter, daher müssen wir genau dort ansetzen.



Was brauchen wir dafür, damit dieser Paradigmenwechsel in der Schule funktioniert?

Porges: Zunächst sollten Lehrer in ihrem Studium darauf vorbereitet werden. Ein anderes Verständnis von Lernen ist hier erforderlich. Inklusion ist kein randständiges Thema, sondern es betrifft alle, die in die Schule gehen. Bei dieser Vorbereitung soll dem psychologischen Aspekt Rechnung getragen werden. Nicht nur im diagnostischen Verfahren, sondern im Blick auf das humanistische Menschenbild.



Schulz: Im nächsten Schritt sollten die Schulstrukturen aufgebrochen werden. Wir können nicht Inklusion einführen, ohne am System zu rütteln und dieses auf die heterogenen Gruppen und Lernprinzipien zuzuschneiden. Es braucht viel Geld, aber es kann und wird funktionieren. Besonders, wenn alle Beteiligten fachlich darauf vorbereitet und dafür qualifiziert werden.

Porges: Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Eltern brauchen Sicherheit und Vertrauen. Wir haben zum Beispiel die Hausaufgaben bei uns allmählich abgeschafft. Manche Eltern haben sich dagegen gestellt. Natürlich können und sollen sie zuhause mit ihren

Kindern das Lesen weiter üben, aber es ist nicht notwendig, Kindern genaue Vorgaben zu machen, was sie zuhause erledigen müssen. Wir haben nicht das außerschulische Lernen abgeschafft, das zur Festigung von Lernprozessen gedacht ist, sondern die strikten 1x1 Hausaufgaben. Mit diesen Protesten sind aber vor allem Ängste verbunden, dass Kinder auf unsere Leistungsgesellschaft auf diese Weise nicht gut vorbereitet werden. Dazu kommt der Umstand, dass diese Leistungsgesellschaft die Kinder in der 4. Klasse entscheiden lässt, ob sie ein Abitur macht oder nicht. In meinen Augen ist es viel zu früh.

Schulz: Diese Selektion im frühen Alter sagt sehr viel über das Schulsystem aus. Und wir müssen Kritik üben dürfen an unserem Schulsystem. Die Kinder kommen in der Schule an, mit all ihren Möglichkeiten und Ideen, und haben gar keinen Raum für deren Entfaltung und Entwicklung. Nicht nur die Grundschulen, sondern auch die weiterführenden Schulen sollten beweglicher und flexibler werden. Ich bin wahrscheinlich zu pragmatisch, aber ich kann nur den Rahmen ausfüllen, der mir zur Verfügung steht oder irgendwie mit meinen eigenen Kräften erschlossen werden kann. Ich kann Strukturen nicht auswechseln, aber ich kann sie im Blick

haben und hoffen, dass auch hier ein Umdenken passiert, sonst kommen auch wir in einer durchaus inklusiven Schule an unsere Grenzen.

Porges: Wir können mit den Rahmenbedingungen, die wir jetzt haben, schon viel gestalten, aber es gibt auch deutliche Grenzen. Wir investieren viel Kraft in jedes einzelne Kind und brauchen immer eine strukturelle Unterstützung. Wenn wir Kinder fördern wollen, dann arbeiten wir an ihren Stärken und nicht an ihren Defiziten. Dafür müssen wir Lehrkräfte der Frage nachgehen, was das Kind braucht, um seine Möglichkeiten wieder wirksam werden zu lassen. Wir müssen genau im Blick haben: Was für ein Knowhow bekommt das Kind, wo entwickelt es sich hin? Warum hat es mir nicht zugehört, oder kann meinem Unterricht nicht folgen? Kann ich vielleicht etwas verändern? Es liegt ja meistens an mehreren Faktoren und nicht nur am Kind selbst. Dazu gehören die gewählten Methoden, die Persönlichkeit der Lehrenden und es kann auch am Thema liegen. Hier dringen wir tief in den privaten Bereich eines Lehrers ein, denn die Bearbeitung dieser ‚Störung‘ betrifft all diese Ebenen – sowohl seine pädagogische Haltung als auch seine Erziehungs- und Methodenkompetenz. Wir müssen nicht alles perfekt können und alles richtig machen

aber ich finde, man sollte so reflektiert sein, dass man weiß das kann ich, da habe ich noch Lücken, das muss ich üben, da sind meine Kompetenzen noch nicht so ausgeprägt, das wir hier schon einen Haken machen können.

So gesehen geschieht der Perspektivwechsel im Hinblick auf Inklusion. Wenn ich den Heterogenitätsgedanken verinnerlicht habe und auf individuelle Förderung eingestimmt bin und auch noch eine strukturelle Unterstützung erfahre, dann kann ich nicht die Kinder im Gleichschrittmarsch lernen lassen. Kinder sollten in ihrem Leistungstempo arbeiten dürfen. Häufig wird uns vorgeworfen, dass wir Kinder bummeln lassen. Ich würde diesem Vorwurf gern widersprechen wollen. Wir möchten dem Leistungsdruck entgegenwirken, Kinder ihre Fähigkeiten entfalten lassen und sie auf die weiterführenden Schulen vorbereiten, wo es ausreichend Druck gibt. Hier machen sie die Erfahrung, kompetent und selbstwirksam zu sein. Dieses Arbeiten setzt einen kompetenten Umgang mit Verschiedenheit voraus und es bedarf auch viel Eigenreflexion, die auf das eigene Handeln ausgerichtet ist.

Schulz: Kinder wollen von sich aus lernen. Das ist nicht wahr, dass sie nicht lernen wollen. Mitunter muss man sie bremsen, so schnell sind sie manch-



mal. Dieses Bedürfnis geht irgendwann verloren, denn anstelle dieser Motivation kommt der Außendruck.

Welche Wirkung hat für Sie das Projekt der Deutschen Soccer Liga?

Schulz: Wir haben viel an der Sprache gearbeitet. Dieses Ringen um Wörter die verwendet werden, kann sehr mühsam sein, aber andererseits ist es erforderlich, wenn wir mit unseren Botschaften bewusst umgehen wollen. Sprache ist grundlegend für Inklusion, denn darin spiegelt sich mein Umgang mit Menschen. Ein weiterer wichtiger Schritt war die Arbeit des Kollegiums an einem gemeinsamen Verständnis für Inklusion und der kollegiale Austausch hinsichtlich unserer Errungenschaften, Grenzen und Perspektiven. Uns mal so abzugleichen hat gut getan. Das ganze Feld so aufzumachen war ungewöhnlich, aber uns abzugleichen, hat gut getan. Spannend waren auch einige Methoden, zum Beispiel der Teamdialog im Kreis, die Arbeit an konkreten Fällen sowie der Austausch in Kleingruppen. Für mich ist es nicht einfach, die Seminare zu beschreiben, aber Einiges habe ich innerlich in mein System eingebaut.

Porges: Uns ist es noch mal klar geworden, dass wir viele Möglichkeiten haben, auch räumlich gesehen, Inklusion umzusetzen. Wir haben hier Pflerräume, Dopperräume für den Unterricht und das ist eine sehr grundlegende Rahmenbedingung, um inklusiv arbeiten zu können. Es ist mir auch sehr deutlich geworden, wie intensiv wir mit den Eltern arbeiten und wie gesprächsbereit unsere Eltern hier auch sind.

Was wäre Ihre Botschaft an andere Lehrkräfte und Schulen?

Schulz: Viel Liebe zum Kind, Sensibilität gegenüber Verschiedenheit als Grundprinzip, viel Selbstreflexion und einen Blick auf die Kinder, die alle ein Stück besonders sind. Und Offenheit gegenüber der Eltern, die sich ja ganz bewusst für eine besondere Schule entschieden haben und da auch ihre Besonderheiten mitbringen.

Wir brauchen Zeit, um Inklusion umzusetzen, ohne Zeit und innerer Ruhe werden wir diesem Anspruch nicht gerecht. Und auch den Willen, dieses starre System zu überwinden. Die Aussortierung ist überholt und sie schadet Kindern. Als wir angefangen haben das Schulkonzept zu schreiben, war Inklusion



noch keine Selbstverständlichkeit. Die gemeinsame Beschulung war eher eine Ausnahme. Heute ist es Normalität. Das heißt, wir sind im Wandel und können viel verändern. Die starren Strukturen aufzubrechen, denke ich mal, das treibt ja auch viel um. Einfach etwas anders machen wollen und Möglichkeiten suchen, das zu gestalten. Die gemeinsame Beschulung bedeutet noch nicht Inklusion. Die Schule sollte darauf vorbereitet werden, damit Kinder individuell gefördert werden und davon profitieren können. Auch die Unsicherheit und Ängste sollten beachtet und aufgefangen werden. Die Probleme liegen oftmals gar nicht bei Kindern, sondern bei uns. Es darf aber auch kein Überstülpen sein.

Es ist wichtig Kindern ein wenig mehr Zeit zu lassen in Ruhe zu lernen und Raum zu geben dran zu bleiben. Dieses Durchrasen schaffen viele Kinder nicht. Ich brauche auch noch einen Blick dafür, woran das Kind scheitert. Manchmal fehlt mir die fachliche Kompetenz, aber ich muss nicht alles selbst lösen. Wenn ich weiß woran ich bin, dann kann ich andere Zugänge schaffen, wenn etwas nicht funktioniert. Wenn das Buch nicht passt, dann arbeite ich mit anderen Methoden oder überspringe und richte meine Aufmerksamkeit auf die Stärken des Kindes und nicht nur auf seine Schwächen. Wenn ich weiß was dem Kind gut tut und was es braucht, kann ich

viel bewegen, aber das funktioniert eben nicht im Gleichschritt. Und zaubern kann ich auch nicht.

FEEDBACK – INKLUSIONSFORTBILDUNG



Das Schulteam der Lebenshilfe Ganztagsgrundschule Weimar durfte an einer Fortbildung teilnehmen, welche nicht mit vorgefertigten Konzepten von Inklusion an die Teilnehmer herantritt. Vielmehr wird ein supervisorischer Blick auf die bestehende Konzeption unserer Schule sowie die Einstellungen unserer Pädagoginnen und Pädagogen gerichtet.

Ziel war es, Denkprozesse in Gang zu setzen, eigene Ideen zu entwickeln und bisherige Ansichten sowie das bestehende Konzept zu überprüfen. Ein kritischer Umgang mit gegebenen oder erwarteten Situationen/Einstellungen oder Prozessen wurde angeregt und reflektiert diskutiert.

Auf mehrschichtigen Ebenen wurde die Inklusion betrachtet und auch immer wieder über das eigene Berufsfeld hinaus der Blick gerichtet. Es wurden gedanklich Türen geöffnet und damit auch die Möglichkeit geschaffen, neue Blicke für die Theorie

zu bekommen. Eine zunächst theorielastig wirkende Fortbildung fand ihren Abschluss in einem Medienprojekt – Trickfilmwerkstatt, welches mit eigenen Inhalten gefüllt und mit viel Freude durch die Pädagogen aufbereitet wurde. Probleme aus dem eigenen Alltag standen hierfür Pate und wurden filmisch umgesetzt und im Anschluss diskutiert.

Das Schulteam empfand diese Fortbildung neben den inhaltlich anspruchsvollen und interessanten Themen auch als gute Maßnahme für das Team.

Gruppendynamische Prozesse und gemeinsame Gespräche haben hier ihren Raum gefunden, der im Alltag oft doch fehlt. Uns ist deutlich geworden, dass von dem Konstrukt ‚Inklusion‘ an unserer Schule schon viele Aspekte eine Berücksichtigung finden, dennoch die Inklusion als Prozess zu betrachten ist, der immer wieder neues, anderes und vielschichtiges Denken braucht.

Geleitet wurde diese Fortbildung von zwei Referenten, die es sehr gut verstanden, sich auf das Team und seine Bedürfnisse einzustellen. Deutlich wurde, dass der Fortbildung eine Konzeption zu Grunde lag, die im Verlauf immer wieder auf die Gruppe und ihre Bedürfnisse angepasst wurde. Inhaltliche

Punkte wurden auf Grund eines ‚zu schaffenden Plans‘ nicht übersprungen oder künstlich beschleunigt. Sie war geprägt von gruppendynamischen Prozessen, welche die Richtung der Diskussion, die inhaltlichen Schwerpunkte und die aktive Arbeit beeinflussten. Es ist den Referenten sehr gut gelungen, eine Atmosphäre zu schaffen, die eine große Offenheit der Beteiligten hervorrief.

Diese gute Führung der Gruppe sowie die Metaebenen – auf denen wir Inklusion betrachtet haben – zeigen ihre Wirksamkeit auch im Schulalltag. Sprache als wichtigstes Kommunikationsmedium wird sensibel gebraucht und betrachtet. Der Blick auf unterschiedliche Lebenskonzepte in der Unterrichtsvorbereitung bleibt berücksichtigt und die Wertschätzung jedes Kindes steht weiterhin im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit an unserer Schule.

Vielen Dank, dass wir die Chance bekommen haben, uns als Team so professionell navigiert, die Zeit zu nehmen, Ansichten auszutauschen, kritische Punkte zu diskutieren und Gesichtspunkte zu reflektieren.

Alexandra Porges
Schulleiterin

Lebenshilfe Ganztagsgrundschule Weimar



Tagesplan 2+2.1 Lernbereich Mathematik

Name: **Nils**

	Aufgaben	Test	Wie?	Fertig
Montag				☐
Dienstag	AH 918 S 9 Nr. 2, 3, 4 Folie Teas S 8 m p e l n			☐
Mittwoch	AH 5 19, 20 S 11. Nr 5			☐

Tagesplan Lernbereich Deutsch

Name: **Johannes**

	Aufgaben	Test	Wie?
Montag	Intra-Act Lesen G im Ordner		
Dienstag	Intra-Act Lesen G im Ordner		
Mittwoch	Intra-Act Lesen G im Ordner		

Wochenplan

Name: **Nelly**

Lernbereich	Aufgaben
Deutsch	Heft 3. S. 18. Nr. 1, 2 mündlich Fr S. 19 oben Lesen Nr. 1 Mont S. 20 Lesen S. 21 mündlich 1 S. 22 Nr. 1, 2 mündlich Mitl uoc S. 24-25 überfliegen Donne

Bemerkungen:

Tagesplan Mo Montag

Lernbereich	Aufgaben
ABC Oma nanu	Erzähle deine Patenkind, was du an Wochenende gemacht

Individuelles Lernen – was ist das?

MATTHIAS VON SALDERN

Eines der wesentlichen Ziele von Schule, wenn nicht sogar deren wichtigstes Ziel, ist die Selbstwirksamkeit, also die Erkenntnis: „Ich kann etwas.“ Eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kann nur durch eigene, individuelle Leistungserfahrungen aufgebaut werden. Zu erbringende Leistung in der Schule ist also nichts Negatives, sondern die unabdingbare Voraussetzung, dass dieses wichtige Ziel der Selbstwirksamkeit erreicht wird. Dabei gibt es eine wesentliche Einschränkung: Diese Aussage gilt nur für den einzelnen Schüler.

Schule an sich ist aber darauf nicht ausgelegt, den einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen: Man arbeitet ganz im Gegenteil in Kohorten, häufig auch als Jahrgangsklasse bezeichnet, und geht mit diesen Kohorten gleichschrittig durch die Vorgaben des Lehrplanes. Somit ergibt sich eine klar vorgegebene Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit der individuellen Leistungserfahrung und der Arbeitsweise von Schule.

Nun hat man diesen Mangel an Individualisierung erkannt und stellt dem ein Konzept gegenüber, das man als „individuelles Lernen“ bezeichnet. Dieser Begriff ist an sich gut gemeint, aber unglücklich gewählt, denn Lernen findet immer individuell statt. Die Kernfrage bleibt aber: Wie können wir im Schulsystem individuelle Lernbiographien aufbauen?

Derzeit ist das deutsche Schulsystem noch nicht richtig organisiert: Die beiden großen Schwachstellen liegen zum einen in einer starren, kaum veränderbaren Gruppierung der Schüler unter der nachweislich falschen Annahme, man brauche homogene Klassen, mit denen man gleichschrittig arbeiten könnte. Ein weiteres Beispiel ist die Einteilung der Schüler nach der vierten Klasse – ein international verpönte Vorgehen, weil auch nach dem 10. Lebensjahr Entwicklungssprünge möglich sind, die ein starres gegliedertes System nicht mehr aufzufangen in der Lage ist. Zudem werden mit diesem Sortierverfahren bei einer großen Schülergruppe systematisch negative Lernerfahrungen (kumuliertes schulisches Versagen) gemacht, die der Entwicklung einer gesunden Selbstwirksamkeit entgegen laufen.

„Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine hohe Selbstwirksamkeit hat (und zwar unabhängig vom Leistungsvermögen),

Der zweite große Fehler liegt in der Gleichzeitigkeit bzw. Gleichschrittigkeit der geplanten und vermeintlich durchgeführten Lernprozesse. Die Unsinnigkeit der Organisationsform Jahrgangsklasse wurde schon früh nachgewiesen. Es kann gezeigt werden, dass dieser Versuch, Schule zu organisieren, gerade die Probleme produziert, die er ursprünglich zu lösen vorgibt: die Schaffung von Leistungsheterogenität unter der falschen Annahme, Lebensalter und Leistungsstatus würden stark zusammenhängen. Dies führt zu einer Unter- bzw. Überforderung der Schülerinnen und Schüler, was wiederum die Entwicklung der Selbstwirksamkeit beeinflusst. Folge sind Ausgleichsmaßnahmen (wie Nachhilfe, Sitzenbleiben, usw.), die das Schulsystem in Gang halten, dem Einzelnen aber schaden und zudem volkswirtschaftlich unsinnig sind.

Wenn man einen Ausweg aus der derzeitigen Situation sucht, dann stößt man auf zwei Lösungsmöglichkeiten. Zum einen muss man natürlich über die Rahmenbedingungen nachdenken. So braucht guter Unterricht eine gute Vorbereitung, was natürlich Zeit erfordert. Der hohe Unterrichtsanteil an der

Arbeitszeit der deutschen Lehrkräfte läuft dem entgegen. Auch ist die Kooperation zwischen Lehrkräften innerhalb einer Schule in Deutschland noch schwach ausgeprägt. Man hätte auch mehr didaktische Möglichkeiten, wenn man von der 45-Minuten-Unterrichtsstunde wegkäme, was viele Schulen

ja bereits schon tun. Neben vielen anderen organisatorischen Möglichkeiten, wie zum Beispiel die Altersmischung, sei hier noch auf die Ganztagschule verwiesen, die weit mehr Möglichkeiten einer individuellen Förderung ermöglicht.

... dann ist das gut für die weitere Bewältigung des eigenen Lebens und damit auch für die Entwicklung unserer Demokratie.“

Nun dürfen die Rahmenbedingungen allerdings kein Grund sein, sich bereits jetzt einer verstärkten Individualisierung zuzuwenden. Neben didaktischen Fragen der Vermittlung und Anwendung von Kompetenzen spielt die Leistungsrückmeldung eine immens große Rolle. Besonders die leistungsschwächeren Schüler haben große Probleme damit, dass die Leistungsrückmeldung erst nach längeren Lernphasen geschieht (zum Beispiel durch Klassenarbeiten). Viel wichtiger wäre es, gerade diesen Schülern regelmäßig und in kurzen Abschnitten ein Signal zu geben, wo sie gerade stehen. Dies ist besonders wichtig nach erfolgreicher

Leistungserbringung (so kann ein starkes Selbstkonzept aufgebaut werden). Dabei hilft natürlich auch wieder ein organisatorisches Merkmal: die Doppelbesetzung mit Lehrkräften, die zumindest phasenweise in den Schulen zu finden sein sollte.

Das bisher Gesagte macht eines deutlich: Alles, was im Zuge der Diskussion um die Umsetzung der Inklusion erdacht wird – wie eben die stärkere Individualisierung – wird allen Schülerinnen und Schülern entgegenkommen. Dadurch wird auch die Breite des Inklusionsbegriffes deutlich: Teilhabe aller, und nicht nur besondere Behandlung von Schülern mit Beeinträchtigung. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine hohe Selbstwirksamkeit hat (und zwar unabhängig vom Leistungsvermögen), dann ist das gut für die weitere Bewältigung des eigenen Lebens und damit auch für die Entwicklung unserer Demokratie.

www.matthias-von-saldern.de
bildungsgedanken.blogspot.de

- davor (auf Treppe) / Kevin wartet
- 2.) S. beginnen sich umzuziehen, betreten danach die Küche
 - 3.) Lehrerin stellt fest: Ein Schüler fehlt
→ fragt Schüler, S. antworten
 - 4.) Lehrerin ruft Klausur. an
 - 5.) KL geht zu Kevin, beginnt Gespräch
 - 6.) nach langer Zeit gehen beide in Umkleidekabine, Gespräch geht weiter
Schüler kommen aus Küche, der

Praxisbeispiele und Übungsanwendungen

Folgende Übungseinheiten wurden in unseren Inklusionsseminaren mit Lehrern und Lehrerinnen angewandt und ausprobiert. Hier wird ein Ausschnitt aus diesen Prozessen vorgestellt und es werden Übungsanwendungen vorgeschlagen, die je nach Gruppe und Setting von den Lehrkräften verändert und gruppenspezifisch angepasst werden können.

Inklusions-Werkstatt-Tag

Namensgeschichten

Vielfaltsbewusste Perspektive(n) auf das Leben mit Behinderung



Inklusions-Werkstatt-Tag

KATJA WEISSBACH

Die Vermittlung aller Inhalte und Informationen rund um das Thema Inklusion ist eingebettet in ein trianguläres Lernverständnis nach Perspektivwechsel (ZWST), das den Bezügen und Wechselwirkungsverhältnissen von Wissensaneignung, Praxisreflexion und Selbstreflexion Beachtung schenkt. Die Integration dieser drei Aspekte wird als eine der wichtigsten Grundlagen für Professionalität und Handlungsmächtigkeit im Sinne der pädagogischen Selbstwirksamkeit verstanden.

Zum Zeitpunkt des Werkstatttages können die Teilnehmer_innen bereits auf ein umfangreiches Wissen zum Thema Inklusion zurückgreifen, dass sich sowohl aus wissenschaftlich-theoretischen In-

halten als auch aus der Auseinandersetzung mit den eigenen persönlichen und beruflichen Bezügen ergibt. Somit ist eine fachlich fundierte Grundlage gegeben, die im Rahmen des Werkstatttages angebotenen Methoden zu analysieren und Wege zu finden diese in die eigene pädagogische Praxis gelingend und zielgruppenorientiert zu integrieren.

Für den Werkstatttag stehen zwei unterschiedliche Module zur Auswahl, von denen eines eine medienpädagogische, das andere eine sportpädagogische Ausrichtung hat. Die Teilnehmer_innen entscheiden sich im Vorfeld für eine der beiden Schwerpunkte.

In dem medienpädagogischen Modul wird ein Zugang vorgestellt, der im Hinblick auf inklusives Handeln sowohl für die Arbeit mit Schüler_innen als auch für den kollegialen Austausch geeignet sein kann. Hierbei handelt es sich um ein mobiles Trickfilmstudio, in dem kurze Trickfilmsequenzen nach dem Vorbild eines Daumenkinos erstellt werden. In einer großen Box, die mit einer Vielzahl von Materialien, Kulissen und Figuren ausgestattet ist, können reale oder fiktive Situationen nachgestellt werden. Hierfür werden die Gegenstände Zentimeter um Zentimeter bewegt und jede Veränderung fotografisch dokumentiert. In ihrer Menge erzeugen diese Bilder aneinandergereiht den Eindruck einer echten Bewegung – auf diese Art entsteht eine Filmsequenz. Die Teilnehmer_innen lernen durch eigenes praktisches Erproben eine Methode kennen, die vielseitig einzusetzen ist und häufig Effekte erzielt, die sowohl das Reflexionsvermögen als auch das Selbstwirksamkeitsgefühl vieler Schüler_innen – ihre Zielgruppen – stärkt.

Mit Hilfe dieses Mediums ist es zum Beispiel möglich zu allen denkbaren (Unterrichts-) Themen zu arbeiten und eine kreative Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu initiieren. Durch diesen Zugang kann es gelingen, Zielgruppen anzusprechen und

für Themen zu gewinnen, zu denen sie normalerweise (z.B. durch die frontale Vermittlung) keine Beziehung herstellen könnten. Medienkompetenz wird gestärkt, Einstellungsreflexionen werden angeregt und Artikulationsmöglichkeiten gefördert. Diese und weitere pädagogische Implikationen sowie die Risiken und Chancen einer Integration der Methode in die eigene pädagogische Praxis werden durchdacht und diskutiert.

Das Trickfilmstudio arbeitet mit Lebensweltbezug als Strategie und der Beschäftigung mit diversen Fragestellungen aus der Perspektive der Beteiligten. So haben die Fortbildungsteilnehmer_innen die Möglichkeit, eine Situation aus ihrem pädagogischen Alltag in Szene zu setzen, die sie auf besondere Weise beschäftigt. Unterstützt wird diese Auseinandersetzung durch eine weitere Methode – die Kollegiale Fallberatung. Diese ist für (pädagogische) Teams ein geeignetes Instrument der Unterstützung, wenn es darum geht brisante Situationen und/ oder Beziehungsmomente strukturiert und lösungsorientiert zu bearbeiten. Die szenische Umsetzung mithilfe des Trickfilmstudios stellt im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung eines von mehreren Strukturelementen der kollegialen Fallberatung dar. Die Integration dieser Methoden ist sinnvoll, da sich

den Teilnehmer_innen zum einen ein pädagogischer Zugang für die Arbeit mit ihren Zielgruppen erschließt. Zum anderen eröffnet das Darstellen des Falls erfahrungsgemäß Perspektiven, welche durch die ausschließliche verbale Auseinandersetzung mit der eingebrachten Situation verborgen geblieben bzw. nicht derart differenziert erhoben worden wären. Die Teilnehmer_innen erfahren durch die Integration der Methoden eine Form der Beratung, die unter beruflich Gleichgestellten und unabhängig von (externen) Supervisionsangeboten anzuwenden ist. Zudem bekommt die falleinbringende Person an diesem Tag die Chance einen konkreten Bereich in ihrer Praxis zu beleuchten und darüber neue Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Als besondere Beigabe sei auch die DVD zu nennen, die alle „Trickfilmproduzent_innen“ als greif- und sichtbares Ergebnis ihrer gemeinsamen Arbeit erhalten. Darüber hinaus ermöglicht die Mitgabe der DVD mit dem Trickfilm einen Übertrag aus der Schule heraus in weitere Bezugsgruppen und Kontexte. Beispielsweise eine thematische Auseinandersetzung in der Familie oder im Freundeskreis.

Im Rahmen des sportpädagogischen Moduls vollzieht sich der aktive Teil des Tages in einer Soccer-Anlage. Diese wird von der Deutschen Soccer Liga bereitgestellt und vor Ort installiert.

Sport erweist sich insgesamt als außerordentlich wirksames Medium, Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen. Die Grundlage dieser Herangehensweise bildet einerseits die Überzeugung, dass selbstreflexives Lernen immer mit Selbsterfahrung zu tun hat. Zum anderen lernen die Teilnehmer_innen einen pädagogischen Zugang kennen, mit der die Spieler_innen durch besonderen Fairplay-Regeln für einen konstruktiven und respektvollen Umgang sensibilisiert werden können. Bereits bei den üblichen und, aus alter Gewohnheit, unhinterfragten Verfahren der Teambildung, die nicht nur im organisierten Sport, sondern auch im Schulunterricht gängige Praxis sind, setzt das Modul an. Diskriminierungspraxen, die mit bestimmten Formen der Teambildung einhergehen werden offengelegt und Alternativen angeboten. Diese beruhen auf dem Zufallsprinzip und stellen nicht individuelle Stärken und Schwächen – Merkmale über die Ausgrenzung im Sport üblicherweise legitimiert wird – in den Mittelpunkt. Schließlich treten auf dem etwa 150 qm² großem Soccerfeld zwei Mannschaften zu jeweils zwei Spieler_innen gegeneinander an. Sie erleben sich als Team und machen die Erfahrung, dass sie unter den gesetzten Bedingungen durch Zusammenhalt punkten können. Darüber hinaus führen die Spielregeln dazu, dass sich ein Mannschaftsmitglied in einer Position wiederfindet, in der es nur

sehr eingeschränkt in der Lage ist, effektiv in den Spielverlauf einzugreifen und sich in weiten Teilen des Spieles in einer Art „Außenseiter-Position“ befindet. Im Verlaufe des Turniers machen alle Teilnehmer_innen einmal diese Erfahrungen. Jedes Spiel wird unmittelbar im Anschluss mit beiden Mannschaften ausgewertet. Als Grundlage für die Soccer Turniere und die anschließenden auswerten- den Gespräche wurde ein Bewertungssystem entwickelt, das sowohl die spielerische Leistung als auch die Fairplayleistung in den Blick nimmt. Zum einen wird Fairplay als Konzept eingeführt, dass nicht nur eine bloße Beigabe ist, sondern vielmehr ein Selbstverständnis beschreibt, dass für einen achtsamen und respektvollen Umgang in allen Lebensbereichen steht. Zum anderen wird über diese Art der Herangehensweise eine Basis geschaffen, sich mit dem Thema Ausgrenzung zu befassen. Die durch diese Art des Spiels initiierten Erfahrungen sammeln und reflektieren die Teilnehmer_innen der Inklusions-Werkstatt selbst, bevor sie die Methode ggf. an ihre eigene Zielgruppe herantragen.

Auch in den parallel zu den Modulen verlaufenden Seminareinheiten zum Thema Identität werden theoretische Inhalte und Methodenwissen miteinander verknüpft. Zunächst geht es um die Frage

danach was Identität bedeutet und schließlich auch darum, Wege zu finden diese sichtbar zu machen. Zentral ist die Erkenntnis, dass alle Menschen Anerkennung, Teilhabe und Gleichberechtigung brauchen, um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ihre personelle sowie soziale Identität entwickeln zu können. Vor diesem Hintergrund werden pädagogische Methoden vorgestellt und mit den Teilnehmer_innen auf ihre individuelle Umsetzbarkeit hin analysiert und adaptiert.

Die unbedingte Kombination aus der Auseinandersetzung mit Seminarinhalten und dem praktischen Erleben eröffnet außeralltägliche Lernräume und schafft vielseitige Ansätze und Möglichkeiten ganzheitlicher Wissensaneignung. Dieser Ansatz ist integraler Bestandteil aller Projekte und Maßnahmen der Deutschen Soccer Liga und zeichnet diese in besonderer Weise aus. Theorie und Praxis sind in dem Lernverständnis, welches diesen Fortbildungsseminaren zugrunde liegt, also keine diametralen Variablen, sondern stehen stets in einem dynamischen Bezug zueinander und sind untrennbar miteinander verwoben.

LITERATUR: **Chernivsky, M.** *Perspektivwechsel: Theoretische Impulse – Pädagogische Anregungen.* ZWST 2010.

„Schön war’s heute in der Schule, obwohl die Frau L. meinen Namen wieder falsch ausgesprochen hat. Mama, darf ich endlich normal heißen wie alle anderen Kinder?“ (D. aus Kasachstan)

Namensgeschichten

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

KURZBESCHREIBUNG

Jeder Mensch hat einen Namen. Die Namen sind Träger unserer Identität, sie spiegeln unsere Biografie wider und sagen zudem etwas über die Geschichte unserer Familien in einer bestimmten Zeitepoche aus. Unsere Namen haben also nicht nur eine identitätsstiftende Bedeutung für die eigene Persönlichkeit, sondern gewähren auch einen Einblick in den Zeitgeist der Gesellschaft, in deren Kontext wir unsere Namen bekommen haben. Der eigene Name hat eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung eines positiven und kohärenten Selbstbildes. Bei Verkennung des Namens, oder beim gewaltsamen Namensentzug wird der Mensch seiner Wurzeln und seiner Identität be

raubt. Erlebt ein Mensch, dass sein Name systematisch nicht korrekt ausgesprochen wird, so wird seine Identität infrage gestellt und möglicherweise sein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit irritiert.

ZIELE

„Namensgeschichten“ will auf die identitätsstiftende Bedeutung der Namen hinweisen und das Individuum in seinem subjektiven Selbstverständnis im Gruppenprozess zur Geltung kommen lassen. Die Übung sensibilisiert für einen verantwortungsvollen (pädagogischen) Umgang mit unterschiedlichen Identitäten und Zugehörigkeiten und macht auf die Bedeutung von Inklusion aufmerksam.

„Namensgeschichten“ ist in erster Linie eine Identitätsübung, aber sie eignet sich ebenfalls zum Kennenlernen und Aufwärmen der Beteiligten für die anstehenden Gruppenprozesse. Gleichzeitig lässt sich die Übung anwenden, um in Identität, Gruppenzugehörigkeit, Inklusion und Exklusion thematisch einzuführen. Bei entsprechender Auswertung kann die Übung den Bezug zur eigenen kulturellen Identität der Teilnehmenden herstellen und einen Austausch hinsichtlich der Bedeutung von biographischen und soziokulturellen Faktoren auf die selbst gewählten oder oftmals von außen zugeordneten Zugehörigkeiten anregen.

ZIELGRUPPEN UND SETTING

Gruppen: Jugendliche und Erwachsene
Arbeitsform: Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitraum: 30-45 Minuten, je nach Größe der Gruppe und Übungsvariante
Materialien: eine Kopie des Arbeitsblattes
Geschichte meines Namens mit Hilfsfragen für jede/n Teilnehmenden oder Sichtbarmachen der Aufgaben auf Flipchart je nach Übungsvariante

ABLAUF

Schritt 1: Einzelarbeit – Reflexion der Herkunft des eigenen Namens

Die Teilnehmenden bekommen ein Arbeitsblatt mit konkreten Fragen ausgehändigt und werden gebeten, die Geschichte ihres Namens zu rekonstruieren und sich schriftlich Notizen dazu zu machen. Oftmals erschließen sich Gedanken erst im Gespräch mit anderen Beteiligten. Die Einzelarbeit vor dem Austausch in der Gruppe ist trotzdem wichtig, weil die Beteiligten jeweils für sich überlegen können, was sie von sich mitteilen wollen, um sich nicht eventuellen Kränkungen auszusetzen.

Hilfsfragen

- Gibt es eine persönliche Geschichte zu Ihrem Vor- und Nachnamen?
- Aus welchem Sprachraum stammt Ihr Name? Gibt es eine Übersetzung?
- Welche Erfahrungen machen Sie mit Ihrem Namen?

Übungsstärken

- Kennenlernen ermöglichen
- vertraute Atmosphäre herstellen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander erkennen
- auf Identität und Gruppenzugehörigkeit aufmerksam machen

Übungsrisiken

- Hemmschwellen werden sichtbar
- Einige der Beteiligten lassen sich auf die Übung nicht ein – es fördert das Ungleichgewicht in der Gruppe

Schritt 2: Kleingruppen – Austausch der Ergebnisse

Zunächst werden Kleingruppen von drei bis fünf Personen gebildet, je nach Gruppengröße. Jede/r hat nacheinander die Möglichkeit, die Geschichte des Namens zu erzählen. Bleiben Fragen offen, so können durch Nachfragen weitere Aspekte ins Gespräch geholt werden, sofern die Erzählenden zustimmen. Am Ende des Austausches entscheiden die Beteiligten, was sie im Plenum berichten werden.

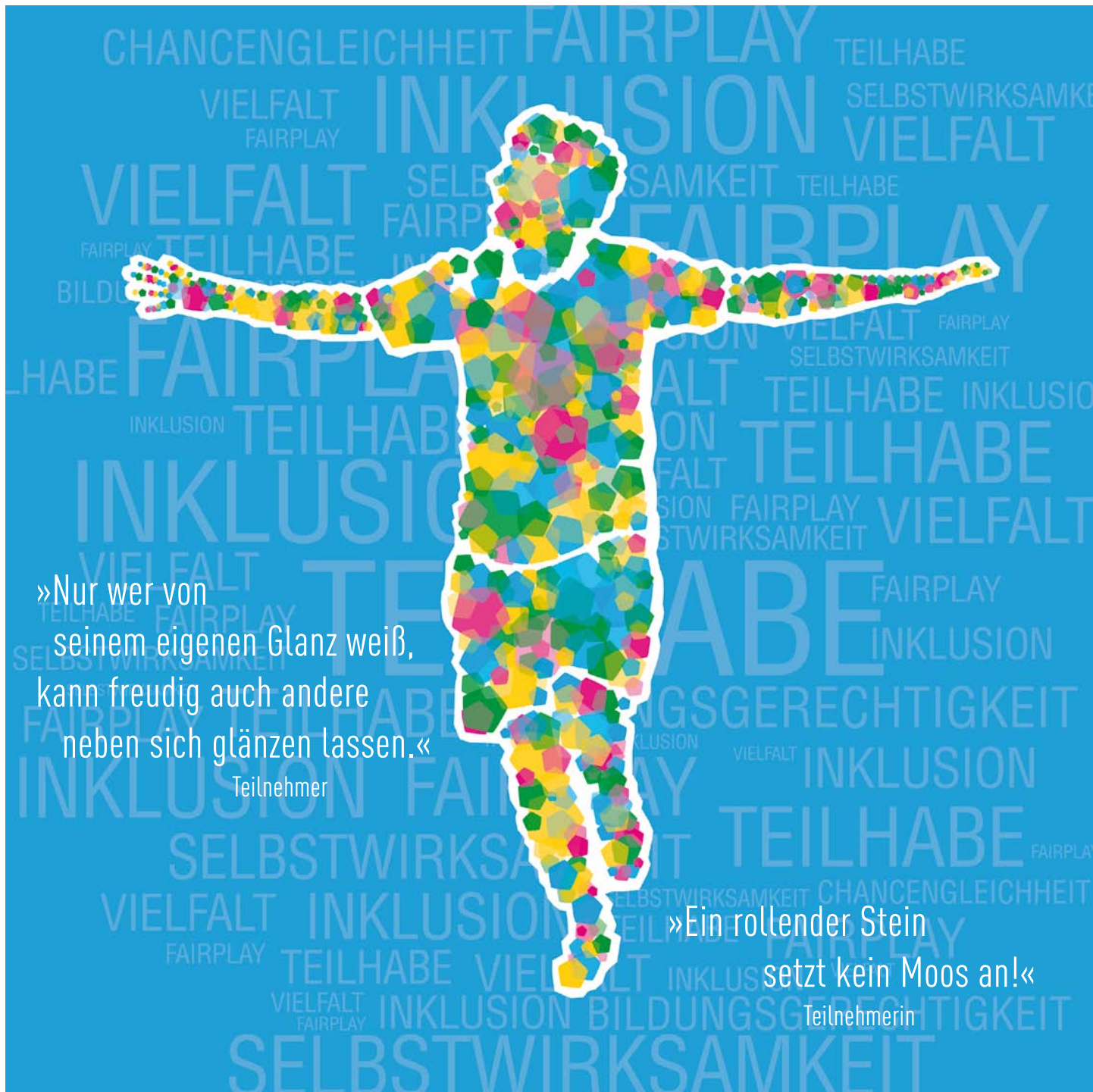
Schritt 3: Plenum – Selbstvorstellung und Teilberichte

In der Plenumsphase werden die Kleingruppen nacheinander gebeten, über ihren Austausch zu berichten. Die Teilnehmenden stellen sich zwar mit ihrem Namen vor, entscheiden jedoch selbst, welche persönlichen Erfahrungen sie im Plenum offen legen wollen. Mit Zustimmung der Gruppe kann die Vorstellungsrunde erweitert und vertieft werden, indem alle Beteiligten weitere persönliche Einblicke geben, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres aktuellen Wohnorts und/oder ihrer Lieblingsbeschäftigungen.

Schritt 4: Plenum – Diskussion und Auswertung

Dieser Schritt beinhaltet die Auswertung der Übungsinhalte und Beiträge der Teilnehmenden. Das Ziel der Übungsauswertung besteht zum einen darin Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Namensstorys zusammenzutragen und zu diskutieren. Zum anderen richtet sich der Fokus der abschließenden Auswertung auf die Bedeutung der Anerkennung und Teilhabe für die Entwicklung kohärenter Identitäten, sozialer Bezogenheit und Selbstwirksamkeit.

QUELLE: Petra Wagner/Stefani Hahn/Ute Enßlin (Hrsg.). Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/ Berlin 2006. Marina Chernivsky (2010). Methodenbuch „Perspektivwechsel – Theoretische Impulse – Pädagogische Anregungen. ZWST 2010. S.: 31-23.



Vielfaltsbewusste Perspektive(n) auf das Leben mit Behinderung

„Oder 10 Dinge, die alle Eltern ihren Kindern über Behinderungen beibringen sollten“

MARINA CHERNIVSKY | CHRISTIANE BERNUTH

KURZBESCHREIBUNG

Diese Übung basiert auf dem Originaltext von Raul Krauthausen. Seinen wunderbaren Artikel haben wir entdeckt und in eine Übung verwandelt, um die Gruppen auf eine differenziertere und vor allem subjektbezogene Betrachtung der Behinderung aufmerksam zu machen und sie gleichzeitig für die mitschwingenden Berührungsängste, Vorurteile und Diskriminierungsdispositionen aufgrund der Behinderung zu sensibilisieren. Die Übung hat einen multiperspektivischen Blick auf den Umgang mit Behinderung, aber sie bietet auch klare (pädagogische) Handlungsperspektiven.

Zitate und Originaltöne von Raul Krauthausen

„Wenn ich durch die Stadt fahre, falle ich auf. Natürlich. Ich bin klein, fahre einen elektrischen Rollstuhl, habe eine hohe Stimme und entspreche nicht dem ‚typischen‘ Menschen im Rollstuhl. Kinder, die mir mit ihren Eltern entgegenkommen gucken neugierig, schauen mich an, zeigen mit dem Finger auf mich und haben ganz offensichtlich viele Fragezeichen im Kopf: Warum ist der so klein? Warum kann das Baby reden? Was ist das für ein Auto?...

Manchmal muss ich sehr schmunzeln, wenn sie ihre Entdeckung kommentieren. Meine Größe und die Tatsache, dass ich einen Bart trage scheinen die Kinder irgendwie zu kombinieren:

Guck mal Papa, ein Baby-Mann! Das ist aber ein kleiner Opa.

Viel Interessanter aber sind die Reaktionen der Eltern. Diese sind sich nämlich häufig uneinig und unsicher, wenn es darum geht, ihren Kindern etwas über Behinderungen beibringen zu müssen. Vor allem auf offener Straße. Plötzlich, weil das Kind Antworten fordert. Einige Eltern schelten dann ihre Kinder, wenn sie fragen, was mit einem Menschen mit Behinderung nicht in Ordnung ist und zerren es weg:

Man zeigt nicht auf andere Menschen! Da guckt man nicht hin!

Und das sind noch die harmlosen Sätze. Aber schon solche Aussagen brechen mir das Herz. Ich fühle mich mit dem Kind solidarisch, denn es hatte ja nur Fragen. Andere Eltern hingegen nehmen es eher gelassen und erlauben den Kindern zu mir zu rennen und sich anzunähern. Sie versuchen zu erklären was los ist, wissen es aber oft selber nicht und wirken sehr unsicher. Daher hier nun eine kleine Liste mit Dingen, die Lehrer_innen, Eltern, alle anderen Erwachsene ihren Kindern, Schüler_innen u.Ä. über Behinderungen beibringen können.“

ABLAUF

Schritt 1: Annäherung an den Text von Raul

Der Text von Raul wird laut von der Gruppe selbst vorgelesen, oder als Arbeitsblatt ausgeteilt. Es ist zu empfehlen, den Text aufmerksam zu lesen und auf sich (emotional) wirken zu lassen. Die Kleingruppen bekommen dann die Aufgabe, ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten im Umgang mit körperlichen (sichtbaren) Besonderheiten auszuloten und abzuwägen. Hierfür werden Leitfragen angegeben.

Schritt 2: Leitfragen für die Arbeit in den Kleingruppen

- Was würden Sie gern Ihren Schüler_innen mitteilen, wenn Raul ihr Mitschüler gewesen wäre?
- Wie würden Sie das sprachlich ausdrücken?
- Bitte bereiten Sie mindestens 5 Sätze vor, die Sie Ihren Schüler_innen über Behinderung beibringen möchten.

Schritt 3: Vorstellung der Ergebnisse und Zusammenfassung der ersten Diskussionsbeiträge

Schritt 4: Auswertung mit Textbausteinen von Raum- und Plenumsdiskussion

1. Beantwortet die Frage der Kinder

„Warum kann er nicht laufen?“ möglichst direkt:

Warum kann er nicht laufen? Kinder sind neugierig und wollen die Welt verstehen. Wenn das Kind jünger ist, reicht es oft aus zu sagen: Er hat nur ein Aua. Wenn die Kinder älter sind, ist hier die Ehrlichkeit am Besten: Ich weiß es nicht, Liebling. Aber wenn du möchtest, können wir sie/ihn fragen. Mir ist natürlich klar, dass das Fragen dann große Überwindung kostet. Wenn man mich fragt, dann gebe ich ihnen eine auf meine Behinderung spezifische Antwort: Ich habe Glasknochen. Das bedeutet, dass meine Knochen schneller brechen. Wenn ich also stehen würde, könnte ich mir die Beine brechen. Deswegen sitze ich lieber. Kinder verstehen das sofort und interessieren sich dann schnell und unbefangen für meinen Rollstuhl.

2. Erlaubt ihnen neugierig zu sein:

Auch wenn es toll ist, dass so viele Eltern nicht möchten, dass ihre Kinder mich beleidigen, sollten sie nicht wütend auf ihre Kinder werden, wenn sie Fragen zu meiner Behinderung haben. Angst, Scham oder Verlegenheit ist nicht das, was Kinder

im Zusammenhang mit Behinderungen empfinden sollten. Kinder fragen ihre Eltern oft nach mir. Das stört mich nicht.

3. Anders sein ist nicht schlecht:

Anstatt alles als traurige Geschichte darzustellen, gefallen mir Erklärungssätze wie: Aber es ist so in Ordnung. Die Welt ist voller Menschen, die unterschiedlich anders sind. Wir alle gehen unseren Weg auf unterschiedliche Art und Weise, wichtig ist nur, dass jede/r hier ankommt.

4. Frage immer, bevor du hilfst:

Viele Eltern oder Lehrkräfte meinen es gut und bringen ihren Kindern bei, zu helfen wann immer es geht. Aber es ist genauso wichtig ihnen beizubringen nachzufragen, ob sie helfen sollen, bevor sie es tun. Nur so können sie anderer Leute Selbstständigkeit würdigen und mich als solchen respektieren. Einem Kind beizubringen automatisch mir zu Hilfe zu eilen, macht es ihnen schwer, mich als Person, abgesehen vom Rollstuhl, zu sehen. Sie wissen zu lassen, dass ich vieles allein kann, ist eine wichtige Lektion für Kinder.

5. Unsere Rollstühle sind keine übergroßen Kinderwagen!

Einen Rollstuhl als meine „Beine“ zu sehen ist eine wichtige Lektion. Kinder können mit ihren eigenen Wörtern einen Rollstuhl beschreiben – ein „Mini-Auto“, einen „Traktor“, ein „Was ist das?“ – aber sie sollten nicht denken, dass mein Rollstuhl ein Kinderwagen ist. Der Rollstuhl sollte doch nicht mit dem Kinderwagen verglichen werden, denn der Rollstuhl ist nicht wie der Kinderwagen an die Babyphase gebunden. Ausserdem kann ich selbst meine Bewegung im Rollstuhl steuern, auch wenn etwas eingeschränkt. Es kann eine wichtige Wirkung auf Kinder haben, wenn sie den Rollstuhl als ein stärkendes Objekt ansehen und nicht eins, das Hilflosigkeit und Fremdbestimmung symbolisiert.

6. Pass auf, wie du selbst reagierst!

Es ist kein Geheimnis, dass Kinder Schwämme sind, die Gefühle von ihren Eltern sofort aufsaugen. Wenn Eltern sich nervös, ängstlich oder unangenehm in der Nähe von Menschen mit Behinderungen fühlen, dann werden ihre Kinder es genauso tun. Eltern könnten freundlich und ruhig bleiben, wenn ihnen ein Mensch mit Behinderung begegnet. Dann werden ihre Kinder – hoffentlich auch noch wenn sie erwachsen sind – das Gleiche tun.

7. 10 bis 60 Sekunden starren ist in Ordnung. Das verspreche ich!

Wenn es ums Ansehen geht, haben Kinder bei mir einen Freifahrtsschein. Nur, wenn es ein zu langwieriges Anstarren wird, sollte man den Kindern sagen: Ansehen ist ok, aber nicht zu lange. Ich sage das, weil es mich immer sehr traurig macht, wenn ich einen Elternteil sehe, der seine Kinder dafür scheltet, einen Menschen mit Behinderung für einen kurzen Augenblick anzusehen. Kinder sind leuchtende neue Menschen, die die Welt entdecken. Ihre unschuldigen Blicke sind hundert Prozent in Ordnung.

8. Ich habe keine Schmerzen!

Als ich befreundeten Kindern erklärte, dass ich Glasknochen habe, war ihre erste Reaktion: „Tut es weh?“ Kinder lernen den menschlichen Körper und die Doppelbedeutung von Wörtern gerade erst kennen. Wenn ich „Ich habe Glasknochen.“ sage, dann hören sie „Glas“ und „Knochen“ und verbinden das schnell mit „Schmerz“. Auch wenn einige Menschen mit Behinderung schreckliche chronische Schmerzen haben, sollten Kinder wissen, dass eine Behinderung nicht immer einen physischen Schmerz mit sich bringt. Das kann eine riesige Last von ihren Schultern nehmen.

9. Wir können auch fantastisch sein!

Wann immer es möglich ist, könnte man einem Kind über Bücher, Filme etc. eine positive Darstellung von Behinderungen zeigen. Kinder sollten sehen, dass Menschen mit Behinderung beteiligt sind (Stichwort „Inklusion“), Spaß haben, und – ich wage es zu sagen – cool dargestellt werden können. Es kann schwierig sein ein Kinderbuch, oder einen Film über Behinderungen mit positiver Darstellung zu finden, aber es gibt welche. Dazu gehört z.B. ‚Wunder auf der Überholspur‘, ein Film über einen Jugendlichen im Rollstuhl, der davon träumt Pokale zu gewinnen.

10. Der Rollstuhl ist nicht an meinen Hintern geklebt!

Jedes Kind sollte einmal einen Rollstuhlfahrer sehen, der aus seinem Rollstuhl herauskommt. Wenn wir den Rollstuhl zurücklassen, können wir den Menschen zuerst sehen, den Rollstuhl-Benutzer erst danach. Auch habe ich gar kein Problem damit, wenn Kinder den Rollstuhl einmal selber fahren wollen. Ohne mich. Wenn dabei etwas kaputt geht, dann ist es meine Verantwortung. Ich habe ihn ja verliehen.

11. Ich weiß, alles was hier steht ist leichter gesagt, als getan:

Ich habe keine eigenen Kinder, aber ich erlebe sie regelmäßig in meinem Freundeskreis. Erziehung ist

eine große Verantwortung. Das Ziel ist es, Kinder zu fantastischen Erwachsenen zu machen. Ich kenne viele Menschen, die mit Menschen mit Behinderung aufgewachsen sind und sie sind die unverkrampftesten Menschen, die ich je getroffen habe. Natürlich wird nicht jeder Mensch mit Behinderung den obigen Empfehlungen zustimmen. Es ist, wie bei jedem Menschen ratsam, einfach nach dem gewünschten Umgang zu fragen. Man kann Wissen von allen lernen.

Schritt 5: Plenum – Diskussion und Auswertung

Die Diskussion bündelt die jeweiligen Erkenntnisse aus den vorausgegangenen Übungsphasen. Vielfalt ist wesentlich mehr als ein harmonisches Miteinander. Damit sind auch Verunsicherungen, Vorbehalte und gar Diskriminierungen verbunden. Und es sind immer auch andere Perspektiven mit dabei, die wir möglicherweise übersehen haben. Aber unser Denken und Verhalten sind kein bloßes Anreihen von Handlungen. Die dabei entstehenden Automatismen, zum Beispiel in der Sprache, können jeder Zeit erkannt und verändert werden. Die Basis für das eigenverantwortliche Handeln ist in erster Linie die Bereitschaft für Reflexion und Perspektivwechsel.

QUELLE: <http://raul.de/leben-mit-behinderung/10-dinge-die-alle-eltern-ihren-kindern-uber-behinderungen-beibringen-sollten>



IMPRESSUM

Herausgeber | Verlag | Redaktion:

Deutsche Soccer Liga e.V.
Christiane Bernuth
René Tretschok
René André Dittrich-Bernuth

Kalkreißer 6
99085 Erfurt
Tel.: +49-361-789 118 0
Fax: +49-361-789 118 19
www.deutschesoccerliga.de
tour@deutschesoccerliga.de

Supervision & Fachberatung:

Marina Chernivsky
re-flow UG

Projektkoordination:

Katja Weißbach

Redaktion:

Christiane Bernuth
Marina Chernivsky
Prof. Matthias von Saldern
Katja Weißbach

Lektorat:

Katharina Wenk

Die Deutsche Soccer Liga ist Mitglied im:



ISSN 0944-8705

Materialien Nr. 186



Foto:

Lebenshilfe Ganztagsgrundschule Weimar gGmbH
Deutsche Soccer Liga e.V.
Pikarts

Redaktionsschluss:

31.12.2014

Gestaltung | Layout:

Steffen Wendt
signum kommunikation+design

Leipziger Str. 101
06108 Halle (Saale)
Tel.: +49-345-205120
www.agentursignum.de
enter@agentursignum.de

Druck:

Gutenberg Druckerei
Marienstraße 14
99423 Weimar
Tel.: +49-3643-41680
www.gutenberg-weimar.de

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Verlages wieder. Nachdruck aller Texte, Fotos und Grafiken, auch auszugsweise, nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlages.

