

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fachbereich Sozialpädagogik

Erweiterung des Handlungsfeldes Sozialpädagogik an Integrationsschulen

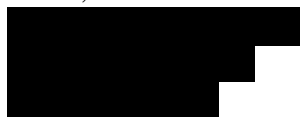
Die Bedeutung einer integrativen Freizeitgestaltung für junge
Menschen mit Behinderung

Diplomarbeit

Tag der Abgabe: 22.03.07

Vorgelegt von

Pauls, Thomas



Erste Prüferin: Prof. Mary Schmoecker

Zweiter Prüfer: Kai-Uwe Schablon

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Zum Verständnis der Arbeit	8
3. Definition und Diskussion des Begriffs Behinderung	11
3.1 Klassifizierung der ICF	11
3.2 Behinderung im Sozialgesetzbuch I und IX	13
3.3 Behinderung aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik	15
3.4 Zusammenfassung	16
4. Behinderung und Schule	17
4.1 Das dreigliedrige Schulsystem	18
4.2 Definition des Integrationsbegriffs	20
4.3 Besonderheiten der schulischen Integration in Hamburg	22
4.3.1 Die rechtliche Situation und der sonderpädagogische Förderbedarf	22
4.3.2 Schulische Integration in Integrationsklassen	23
4.3.3 Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand	24
4.4 Sozialpädagogik in Integrationsklassen	28
4.5 Erfahrungen aus den Integrationsklassen der Sekundarstufe I	30
4.5.1 Ungünstige Bedingungen der schulischen Integration	30
4.5.2 Entwicklung der Persönlichkeit	31
4.5.3 Bewertung der beteiligten Schulkinder	32
4.5.4 Für und Wider der integrativen Beschulung	33
4.5.5 Soziale Integration	34
4.6 Kontakthypothese	36
4.7 Zusammenfassung	38
5. Behinderung und Freizeit	39
5.1 Definition des Begriffs Freizeit	39
5.2 Pädagogik und Didaktik der Freizeit	41
5.3 Lebensqualität	45
5.4 Segregation in der Gesellschaft	47
5.4.1 Allgemeine Segregation in der Gesellschaft	48
5.4.2 Freizeiterleben von Menschen mit Behinderung	49
5.4.3 Segregation in der Freizeit	51
5.5 Normalisierungsprinzip	53
5.6 Autonomieentwicklung und Freizeit	55
5.7 Notwendigkeit integrativer Freizeitangebote	56
5.8 Zusammenfassung	58

6. Zusammenführung von Schule, Freizeit und Sozialpädagogik	59
6.1 Verantwortung der Schule	59
6.2 Das PFiFF und die Anwendbarkeit auf die Schule	62
6.2.1 Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen	62
6.2.2 Anwendbarkeit auf die Schule	65
6.3 Der Begriff der Inklusion	67
6.3.1 Der Inklusionsgedanke in der Schule	68
6.3.2 Der Inklusionsgedanke in der Freizeit.....	69
7. Zusammenfassung und Fazit.....	70
8. Verzeichnis Tabellen und Abbildungen.....	75
9. Literaturverzeichnis.....	78
10. Erklärung über das selbständige Verfassen der Arbeit	82
11. Anhang	

1. Einleitung

Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Regelschulen kann aus heutiger Sicht als weitgehend erfolgreich gesehen werden (vgl. Hildes Schmidt/Schnell 1998, 241). 25 Jahre der Integrationsbemühungen und Erfahrungen im Schulbereich belegen ein für alle Beteiligten gelungenes und erfolgreiches Lernen. Doch die erhoffte positive Auswirkung auf die soziale Integration stellt sich als schwierig dar (vgl. Köbberling/Schley 2000, 171f).

Das System Schule und hier insbesondere die Integrationsschulen sollten sich ihrer Verantwortung allen Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht entziehen und sich um eine gelingende soziale Integration bemühen (vgl. Kap. 6.1). Da der für Menschen mit Behinderung unterrepräsentierte Freizeitbereich besonders gute Kontaktbedingungen bereithält (vgl. Cloerkes in: Markowetz 2000, 5), ist es wünschenswert, dass sich die Schule dieser Erkenntnisse bedient und ihrerseits für qualitative und integrative Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung sorgt.

Auf eine Beschränkung auf eine spezielle Gruppe von Menschen mit Behinderung wird an dieser Stelle verzichtet.

Da ich mein Praktikum während des Studiums an einer Hamburger Integrationsklasse geleistet habe, liegt dieser Ort der sozialpädagogischen Praxis in meinem persönlichen Interesse. Die an dieser Schule gewonnenen Erfahrungen sollen mir bei Bewältigung der vorliegenden Arbeit helfen.

Dabei wird die beschriebene Situation aufgegriffen und zunächst der Behinderungsbegriff für sich und später im Kontext mit den Bereichen Schule und Freizeit diskutiert. Dabei geht die Blickrichtung in die Sekundarstufe I, in der die Schülerinnen und Schülern zwischen 10 und 16 Jahre alt sind. Die Bedeutung der Arbeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Blick auf ein erweitertes, *integratives* Handlungsfeld in Richtung Freizeit wird außerdem erörtert, ehe dann Aussicht auf die mögliche Durchführbarkeit von dem erprobten methodischen Ansatz des „Projekts zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen“ (PFiFF) auf den Bereich Schule genommen wird.

Die gesamte vorliegende Arbeit ist geleitet vom Gedanken der Zivilgesellschaft nach Keupp und dem Empowermentkonzept nach Herriger sowie einer dialogisch orientierten Haltung. Im

Gegensatz zu einer defektologischen Haltung stehen hier nicht die scheinbaren Unterschiede und Defizite im Vordergrund, sondern die Entwicklungsmöglichkeiten, Ressourcen und die Akzeptanz der Menschen, so wie sie sind. Die defektologische Haltung geht davon aus, dass das „Besondere“ auch besonders behandelt werden muss. Das ist die Grundlage für die besondernde Beschulung, wie sie sich in der Sonderschule widerspiegelt. Der Preis dafür ist eine räumliche sowie soziale Isolation der beteiligten Kinder und Jugendlichen. Die dialogisch orientierte Haltung dagegen sieht hier einen Grund für integrative Systeme mit einem großen Maß an Selbstbestimmung sowie die Einbindung in das Gemeinwesen (vgl. Hinz in: Markowetz 2000, 69ff.).

Die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung ist nach wie vor offensichtlich. Die Teilhabechancen an fast allen Bereichen der Gesellschaft sind eingeschränkt oder zumindest erschwert (vgl. Doose 2006, 52ff; Kap. 5.4.1). Die Bemühungen, diese Barrieren abzubauen, haben zu einigen Veränderungen geführt. Unter anderem wurde im Jahre 2001 das Sozialgesetzbuch (SGB) IX dahingehend verändert, dass die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft eine größere Gewichtung erhält.

Der Behinderungsbegriff wird unter Verwendung der Definition der ICF (International Classification of Functioning, Disabilities and Health) und der materialistischen Sichtweise der Behinderung diskutiert, bewertet und in ein relatives Licht gerückt. Denn so ist sich Jantzen sicher: Der Behinderungsbegriff und die Behinderung selbst sind als Konstruktion der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse zu sehen. Nur wenn man die vermeintlichen Defizite an den gesellschaftlichen Merkmalen misst und ein Ungleichgewicht feststellt, entsteht die Behinderung (vgl. Jantzen 1992, 18).

In Deutschland ist die Schulpolitik Ländersache. In Hamburg besteht ein dreigliedriges Schulsystem, in dem alle schulfähigen nichtbehinderte Kinder und Jugendliche teilnehmen müssen. Doch neben Haupt-, Real und Hauptschule (Mischform Gesamtschule) steht noch die Sonderschule, die sich wiederum in sechs verschiedene Unterschulen (in Hamburg) gliedert (vgl. Hensle 2000, 2). In Hamburg besuchen 181.000 Kinder und Jugendliche eine allgemeinbildende Schule (Statistisches Bundesamt 05/06). Ein Teil von ihnen gilt als „behindert“ und besucht entweder eine Sonderschule oder eine von der in Hamburg möglichen Formen der schulischen Integration. Schulen, die sich um die Integration dieser Kinder bemühen, haben im Wesentlichen die Organisationsform der Integrationsklasse.

In den Integrationsklassen arbeiten verstärkt Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Sie haben ein vielfältiges Handlungsfeld, das jedoch in einigen Bereichen

Interpretationsmöglichkeiten zulässt (vgl. Köbberling/Schley 2000, 239ff). Dies ist für das sozialpädagogische Personal die Chance, ihre Arbeit immer den aktuellen Bedürfnissen und Entwicklungen anzupassen und so auch auf den folgenden Sachverhalt eingehen zu können.

So ist man sich in Fachkreisen einig, dass Menschen mit Behinderung Schwierigkeiten haben, an der Gesellschaft so Teilzuhaben, wie sie es wollen. Gerade die Freizeit gilt als *das* Feld für gesellschaftliche Teilhabe. Mangelnde Angebote mit integrativen Charakter sind jedoch Sinnbild für eine „behinderte Freizeit“ (vgl. Cloerkes 2001, 280; vgl. Ebert 2000, 38ff.), einem Bereich, in dem jedoch die soziale Integration besonders gut funktioniert (vgl. Ebert 2000, 10f.). Hier aktiv zu werden und für Veränderungen zu sorgen, liegt im Sinne des Normalisierungsprinzips (vgl. Thimm 2005, 12ff) in Verbindung mit dem Begriff der Lebensqualität (vgl. Beck 2001; Dworschak 2004).

Die Gestaltung des Freizeitbereichs liegt meist in der Verantwortung der Eltern. Werden sie nicht initiierend aktiv, so verkümmert die Freizeit des Jugendlichen mit einer Behinderung zusehends. Damit wird die Chance des Jugendlichen, sich von seinem Elternhaus loszulösen (vgl. Cloerkes 2001, 282ff) und ein anderes Milieu kennen zu lernen und außerschulische längerfristige, integrative soziale Kontakte zu knüpfen erschwert. Denn bereits während der Schule ist die soziale Integration meist nicht gegeben und die Kinder, die vielleicht schon ihr ganzes Leben, zumindest räumlich, in integrativen Angeboten des Kindergartens, der Grundschule sowie der Integrativen Sekundarstufe integriert waren, finden sich auf einmal in einem segregierten Arbeits- und Freizeitbereich wieder (vgl. Markowetz 2000, 47).

In dieser Diplom-Arbeit wird vor allem Bezug auf die außerfamiliäre und institutionelle Freizeit genommen.

Die Schule eignet sich als Ort der Freizeitanbahnung in besonderen Maße, da es sinnvoll erscheint, die nötigen Freizeittechniken in jungen Jahren zu erlernen (vgl. Ebert 2000, 14). Bestehende Freizeitangebote der Gesellschaft sollen mit Hilfe einer „Pädagogik und Didaktik der Freizeit“ (vgl. Kap. 5.2) praktisch erschlossen werden. Denn so hat die Integration Einzelner in bestehende Systeme auch einen inklusiven Charakter (vgl. Kap.6.3). Nämlich dann, wenn sich die Systeme so verändern, dass es in Zukunft keinerlei oder kaum professioneller Unterstützung der Teilhabe bedarf.

Jeder Mensch soll seine Freizeitgestaltung entsprechend seiner Neigung durchführen können. Hier Unterstützung zu leisten, liegt auch im Aufgabenbereich sozialpädagogischen Personals, das durch ihre schulische Eingebundenheit und dem damit verbundenen Wissen um die Individualität jedes Kindes sowie ihrem erworbenen pädagogischen und methodischen Know-

how die Erfordernisse mitbringen, um für einen qualitativen, integrativen Kontakt (Cloerkes 2001, 114ff.) zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Freizeit zu sorgen.

Der praktische Ansatz des PFiFF-Konzepts soll verdeutlichen, wie eine solche Freizeitanbahnung funktionieren kann.

In der folgenden Diplom-Arbeit wird die Schreibweise „Menschen mit Behinderung“ dem älteren Sprachgebrauch, der von „Behinderte“ oder „behinderte Menschen“ spricht, vorgezogen. Diese veränderte Akzentuierung der Formulierung ist Ausdruck eines veränderten Bildes von Menschen mit Behinderung. Jetzt steht der Mensch (im wahrsten Sinne des Wortes) an erster Stelle, erst dann die Behinderung¹.

¹ Andere Autoren halten die Wortwahl „Behinderte“ für geeigneter, da man die Bezeichnung auch so auslegen kann, dass der Mensch in seiner Gestaltung seines Lebens durch die Strukturen der Gesellschaft behindert wird. Eine andere Möglichkeit der Formulierung ist „Menschen mit Assistenzbedarf“.

2. Zum Verständnis der Arbeit

Dieser Abschnitt soll kurz erläutern, vor welchem Hintergrund diese Arbeit aus gesehen wird. Ausgehend von der Metaebene, soll auf die Arbeit von Heiner Keupp (2001) eingegangen werden. Er lehnt sich an die Erkenntnisse von Alain Touraine sowie Michel Foucault an und macht sich Gedanken über das Subjektsein in der „Zivilgesellschaft“. Dabei betont er Eigensinn und Selbstsorge des Individuums. Danach soll Bezug auf den sozialpädagogischen Aspekt dieses Ansatzes genommen und auf das Empowermentkonzept eingegangen werden. Abschließend wird das Polaritätenmodell nach Boban und Hinz beschrieben.

In Abgrenzung zur Gesellschaft der Moderne erleben wir heute in der Postmoderne eine Abkehr von einem Lebensrhythmus und einer Identität, der bzw. die durch Arbeit und Fleiß sowie einer Akkumulation von materiellen Gütern geprägt ist (vgl. Keupp, 61ff.). Keupps Idee der Zivilgesellschaft (auch Bürgergesellschaft) geht von einer Pluralität von Lebensentwürfen durch Selbstbestimmung der Menschen aus. Jeder muss seinem Leben einen eigenen Sinn, einen „life narrative“, geben. Aufgabe der Zivilgesellschaft sei es nun, das Recht des Einzelnen institutionell zu garantieren und das Subjekt mit seinen eigenen Visionen und Lebensentwürfen anzuerkennen (vgl. ebd., 80f.).

Dieser Gedanke findet sich nach Keupp vor allem auch in der Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wieder und stellt die „zentrale Formulierung des Empowermentkonzepts“ (ebd., 81) dar. In Bezug auf Gesundheit wird dort die Notwendigkeit betont, dass man selbst in der Lage ist, Entscheidungen selbständig zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu haben. Die Gesellschaft, in der man lebt, soll Bedingungen herstellen, die dies ermöglichen (vgl. ebd.).

Der durch Foucault geprägte Begriff der „Selbstsorge“ beschreibt eine Haltung eines Menschen, der sein Leben selbst gestaltet und es nicht an fremden Normen und Vorstellungen orientiert (vgl. ebd., 85). Die Chance eines Menschen zur Selbstsorge ist allerdings wesentlich abhängig von ermöglichten gesellschaftlichen Ressourcen (vgl. ebd., 89). Die Begriffe Selbstermächtigung und Empowerment spiegeln das Vermögen wider, die notwendige Macht zu besitzen, um selbständig auf sein Leben Einfluss zu nehmen (vgl. ebd., S 87).

Halten wir also fest, dass der Mensch als Subjekt einer Gesellschaft seine Identität und seinen Lebensentwurf nach eigenen Kriterien und Wünschen bewerkstelligen soll, frei von gesellschaftlichen Zwängen und Vorgaben, jedoch getragen von gesellschaftlich

bereitgestellten Ressourcen. Jeder Lebensentwurf hat demnach eine subjektive wertvolle Bedeutung und soll gesellschaftlich unterstützt werden.

Diese Einstellung ist Grundlage der Empowermentkonzeption. Hier geht es nämlich um ein verändertes Selbstverständnis von professioneller Unterstützung, weg von der bisher üblichen Defizitzuschreibung der Klienten der Sozialarbeit, hin zur Ressourcenorientierung. Durch die defizitäre Blickrichtung auf den Klienten sei der Blick auf die brachliegenden Ressourcen und möglichen Fähigkeiten verstellt und begünstigt deren Entmündigung und Hilflosigkeit, Probleme selbständig zu lösen (vgl. Galuske 1998, 264).

Empowerment möchte diesen Blick abwenden und sich auf die Stärken und Kompetenzen sowie auf die Potentiale der Lebensbewältigung und -gestaltung der Klienten konzentrieren (vgl. ebd., 264). Dabei soll der Mensch als kompetenter Klient wahrgenommen werden, der sein Lebenssetting in eigener Regie gestaltet und somit Lebenssouveränität gewinnt (vgl. Herriger; in: Stimmer 2000, 175).

Empowerment versteht sich als Prozess, „innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbsterarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp; Zitat nach Galuske 1998, 264). Empowerment will „ihnen Hilfestellung bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie“ geben (Herriger in: Stimmer 2000, 174). Dabei sollen Kooperationen betroffener Personen von gleich oder ähnlich gelagerter Problemlagen zu synergetischen Effekten führen. Diese solidarische Form der Selbstorganisation soll von professioneller Seite aktiv gefördert werden (vgl. ebd.).

Empowerment sieht sich nicht als Methode, sondern als eine Haltung für sozialberuflich Tätige und als Hintergrund beruflicher Identität. Dabei helfen soll ein Perspektivwechsel, der eine Förderung vorhandener Kompetenzen, eine Stärkung der Individuen in Gruppen und Netzwerkarbeit vorsieht und sich von der Defizitorientierung, der Einzelförderung sowie der Beziehungsarbeit verabschiedet (vgl. ebd., 264f.). Dazu bedarf es einer „gesteigerten Sensibilität für vorhandene, aber evtl. verschüttete und verborgene Potentiale und Ressourcen sowohl bei Subjekten wie auch in (sozialen) Gemeinschaften bzw. Gemeinwesen“ (ebd.).

Dieser Ansatz stellt für die Sozialarbeit einen Hintergrund für das professionelle Handeln dar und liefert ein Menschenbild, das auf ein Vertrauen in die Fähigkeiten eines Menschen fußt, dessen Eigensinn und Autonomie akzeptiert sowie auf entmündigende Expertenurteile verzichtet und sich an der Lebenszukunft des Klienten orientiert. Dieser Ansatz implementiert

auch den Respekt vor unkonventionellen Lebensweltentwürfen (vgl. Herriger 2000, 37-43), die uns in der Regel als „unnormale“ vorkommen.

Ein Beispiel für einen Verein, der diesen Ansatz zur Grundlage hat, ist in Hamburg der „Autonom-Leben e.V.“², der aus der „Selbstbestimmt Leben“-Bewegung entspringt.

In eine ähnliche Richtung, wie das Empowermentkonzept, wenngleich auch nicht so weittragend, geht das Polaritätenmodell nach Boban und Hinz (vgl. Hinz in: Markowetz 2000, 69ff.), die zwei Grundrichtungen in der Haltung zu Menschen mit Behinderung unterscheiden. Die defektologische Haltung sieht Behinderung als Folge einer „Anomalie“, eines Mangels und eines Defizit in der Entwicklung, dessen Zustand unveränderbar ist. In der dialogischen Haltung wird Behinderung als ein Prozess verstanden, der als Folge äußerer und innerer, sich wechselseitig beeinflussender Bedingungen zu verstehen ist. An dieser Stelle wird deutlich, dass nicht nur die Person im Fokus steht, sondern auch äußere Bedingungen Einfluss auf die erlebte Behinderung haben.

Im Gegensatz zur defektologischen Haltung gibt es bei der dialogischen Haltung Maximen wie Kompetenzorientierung, Unterstützung von Entwicklung, Anerkennung der Person als unabhängiges, aktives Subjekt und eine Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. Hinz in: Markowetz 2000, 70f.). Nicht die scheinbaren Unterschiede und Defizite im Vergleich zum „Normalen“ stehen im Vordergrund, sondern die Entwicklungsmöglichkeiten, Ressourcen und die Akzeptanz der Menschen in ihren Verhaltensweisen. Eine Pädagogik dialogischer Haltung „geht in der Assistenz behutsam vor und erkennt sie als primär aktives Subjekt mit Anteilen von Autonomie und Abhängigkeit an“ (Hinz in: Markowetz 2000, 69ff.).

Die defektologische Haltung geht davon aus, dass das „Besondere“ auch besonders behandelt werden muss. Das ist die Grundlage für die besondernde Beschulung, wie sie sich in der Sonderschule widerspiegelt. Der Preis dafür ist eine räumliche sowie soziale Isolation der beteiligten Personen. Die dialogisch orientierte Haltung dagegen sieht hier einen Grund für integrative Systeme mit einem großen Maß an Selbstbestimmung sowie die Einbindung in das Gemeinwesen (vgl. ebd.).

² www.autonomleben.de

3. Definition und Diskussion des Begriffs Behinderung

Im Folgenden wird der Behinderungsbegriff so erläutert, wie er zum Verständnis dieser Diplom-Arbeit beiträgt. Dabei werden die formalen und messbaren Indikatoren der Klassifizierung einer Behinderung der ICF³ und des SGB IX erläutert und in ein Verhältnis gesetzt mit der Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik nach Jantzen und Feuser. Speziell Feuser hat zu dem Begriff „Geistige Behinderung“ eine extreme Ansicht, indem er sagt: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (vgl. Feuser 1996).

3.1 Klassifizierung der ICF

Die Klassifizierung nach der ICF wurde 2001 von der Weltgesundheitsorganisation⁴ verabschiedet und gilt für *alle* Menschen.

In der ICF werden Informationen in verschiedene Bereiche mit unterschiedlichen Komponenten gegliedert. Sie an dieser Stelle jedoch vollständig wiederzugeben, liegt nicht im Sinne des Abschnitts dieser Arbeit. Vielmehr soll die Entwicklung vom ICIDH⁵ hin zur ICF aufgezeigt und einzelne, für diese Arbeit relevante Veränderungen erklärt werden.

Festzuhalten bleibt, dass die Klassifizierung nach der ICF ein Instrument ist, das es uns möglich macht, die verschiedenen Bereiche privaten und gesellschaftlichen Lebens formal und annähernd objektiv zu betrachten. Außerdem dient es als Forschungsinstrument, zum Beispiel für die Messung von Lebensqualität und Umweltfaktoren sowie als pädagogisches Instrument zur Schaffung von Problembewusstsein und als Anstoß für soziales Handeln (vgl. DIMDI 2005, 11). Dabei werden die verschiedenen Lebensbereiche eines Menschen, wie zum Beispiel mentale Funktion, Körper, Kommunikation und Interaktion, Selbstversorgung, gesellschaftliches Leben, Dienstleistungen, Systeme sozialer Sicherheit, Bildung, berufliche Tätigkeit und Freizeit differenziert erfasst und beschrieben.

So ist es mit der globalen Verwendung dieser Klassifizierung möglich, einen Vergleich, zum Beispiel im Gesundheits- und Sozialwesen, zu machen. Denn gerade hier besteht der Wunsch nach Rückschlüssen auf die Effizienz bestehender Systeme sowie einzelner Maßnahmen.

³ „International Classification of Functioning, Disabilities and Health“; deutsch: „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“

⁴ World Health Organisation (WHO)

⁵ „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ aus dem Jahre 1980

Durch deren Modifikation wird eine Erhöhung der Wirtschaftlichkeit angestrebt (vgl. Meyer 2004, 13).

Ein solcher Vergleich beinhaltet aber auch die Möglichkeit zur Beobachtung „komplexer Prozesse, wie Diskriminierung, Isolation oder Benachteiligung“ (Myschker; Zitat nach Meyer 2004, 13) und der damit verbundenen möglichen Veränderungen zugunsten einer verbesserten Teilhabe und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen und einer Verringerung gesellschaftlicher Hindernisse (vgl. DIMDI 2005, 11f).

Die ICF löst die ältere Klassifizierung ICIDH ab, die aus der heutigen Sicht zu defizit- und zu personenorientiert ist und die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen nicht mehr umfassend wiedergibt (vgl. Doose 2006, 45). Dieser Erkenntnis steht jetzt eine mehrdimensionale Sichtweise von Behinderung gegenüber. Dieser biopsychosoziale Ansatz sieht nicht nur die Person (bio), sondern auch ihre Emotionen, ihr Denken und Fühlen (psycho) sowie ihre gesellschaftlichen Teilhabe (sozial). Eine große Veränderung wird in der erstmaligen Berücksichtigung der Wirkung von Umweltfaktoren deutlich, womit sowohl Objekte als auch gesellschaftlich-soziale Faktoren (vgl. Meyer 2004, 87) gemeint sind. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Barrierefreiheit und das Leben in der Gemeinschaft.

Nach der ICF wird die Teilhabe einer Person und deren mögliche Beeinträchtigung definiert als eine Wechselwirkung zwischen ihrem gesundheitlichen Problem und ihren Umweltfaktoren (vgl. Tab.1 in „Verzeichnis Tabellen und Abbildungen“).

Kritiker einer generellen Klassifikation sehen aber, dass „eine eindimensionale Klassifikation nach Behinderungsarten weder der Komplexität der Behinderung noch der realen Bedarfssituation gerecht wird und eine unzulängliche Reduktion von Problemzusammenhängen darstellt“ (Beck). Während Kobi die Gefahr der „Sich-selbsterfüllenden-Prophezeiungen“ sieht, die die Richtigkeit einer Diagnose zu bestätigen scheinen, geht Bürli im Bezug zur Schule so weit zu sagen, dass „statistische Angaben über die Anzahl und Art der behinderten Kinder im Widerspruch zur Integrationsidee“ stehen, da „dies (nach dem medizinischen Modell) das Kategorisieren von Schülern erfordert“ (Zitate nach Meyer 2004, 13ff.) und dies ein bewusstes Distanzieren von Kindern mit Behinderung bedeuten könnte. Erstrebenswert ist aber eine Gleichbehandlung aller Kinder, ohne dass sie vorher in zwei Kategorien unterteilt worden sind.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass dieser neue Ansatz der ICF einem veränderten Behinderungsparadigma Rechnung trägt: Weg von der Defizitorientierung und Personifizierung, hin zu mehr Ressourcenorientierung und Individualisierung. Dennoch sieht Meyer in der aktuellen Fassung noch Nachholbedarf und hält eine vereinfachte Anwendung

für wünschenswert und notwendig. Zudem seien personbezogene Merkmale und die Bereiche der Teilhabe und der Umweltfaktoren unausgegoren und deshalb überarbeitungswürdig (vgl. Meyer 2004, 87ff).

Der angesprochenen Veränderung des Behinderungsparadigmas wird auch im nächsten Unterkapitel, das sich mit dem Behinderungsbegriff im SGB IX befasst, deutlich.

3.2 Behinderung im Sozialgesetzbuch I und IX

Ein gesellschaftlich anerkanntes Ziel ist die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gemeinschaft⁶. Nach dem SGB I gelten Menschen als behindert, wenn sie entweder körperlich, geistig oder seelisch behindert sind oder wenn ihnen eine solche Behinderung droht. Unabhängig von der Ursache der Behinderung haben sie demnach unter anderem Anspruch auf Förderung ihrer Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe. Ihnen soll die Hilfe zuteil kommen, um die Behinderung unter anderem abzuwenden und zu beseitigen und einen vorzeitigen Bezug von Sozialleistungen zu vermeiden. Des Weiteren soll ihnen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend ein Platz im Arbeitsleben gesichert und ihre Entwicklung gefördert werden. Angestrebt wird außerdem die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung. Benachteiligung aufgrund der Behinderung soll entgegengewirkt werden (vgl. §1 SGB I).

In die gleiche Richtung gehen die §§2, 4 SGB IX. Hier wird die körperliche Funktion, die geistige Fähigkeit und die seelische Gesundheit eines Menschen in Bezug gesetzt mit der Dauer (voraussichtlich länger als 6 Monate) der Abweichung (vom Lebensalter typischen Zustand). Ist ein Mensch aufgrund *dessen* bei der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt, gilt er als behindert.

Das Gesetzbuch ist bemüht, alle Menschen gleich zu behandeln und hat deshalb die vorhandenen rigiden Regelungen vorgenommen. An festgelegten Merkmalen einer Person wird über die Art und Umfang einer Leistung entschieden. Hier wird die personen- und defektbezogene Grundhaltung gegenüber Menschen mit Behinderungen deutlich. Mehr Bemessungsspielraum und Berücksichtigung der Individualität einer Person würde einem komplexen Verständnis von Behinderung zwar entsprechen, jedoch könnte ebenso aus der subjektiven Sicht einer anderen Person als Unrecht empfunden werden. Der Verdacht anderer

⁶ siehe auch im Grundgesetz (öffentliches Recht) Art.3 Abs.3 GG „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ und im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) als Antidiskriminierungsverbot in Bezug auf Religion, Rasse und ethnischer Herkunft sowie Geschlecht, Behinderung, Alter und sexuelle Identität.

Personen auf eine scheinbare Willkür soll mit der straffen Gesetzgebung ausgeschlossen werden.

Die Absicht, die „Entwicklung [von Menschen mit Behinderung] zu fördern und ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern sowie [...] Benachteiligungen auf Grund der Behinderung entgegenzuwirken“ (§10 Ziff. 4 u. 5 SGB I) ist zumindest im Lebensbereich Freizeit unbefriedigend. Doch der Deutsche Bildungsrat⁷ machte schon 1973 darauf aufmerksam, dass der Freizeitbereich für die soziale Integration von Menschen mit Behinderung von besonderer Bedeutung ist und betonte, dass sich die „soziale Eingliederung Behinderter [...] zu einem wesentlichen Teil im Freizeitbereich“ (Zitat nach Ebert 2000, 10) vollzieht und forderte die Sonderpädagogik an dieser Stelle zu mehr Handeln in diesem Bereich auf (vgl. ebd.).

Und dennoch besteht auch heute noch neben einer geringen Anzahl an Freizeitangeboten für Menschen mit Behinderung (vgl. Ebert 2000, 40) ein vor allem isolierter Freizeitbereich (Markowetz 2000, 47). Diesen Zustand zu ändern obliegt jedoch nicht nur den Professionen, die sich mit diesem Gegenstand befassen, sondern auch im Aufgabenfeld der Gesetzgebung, die ja selbst den Bedarf erkannt hat und die Gesetze in die richtige Richtung geschoben hat.

So beschreibt der § 55 SGB IX Leistungen, die zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft erforderlich sind. Dazu zählen Hilfen, die für den Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten sorgen und so Menschen mit Behinderung eine Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen sollen. In § 58 SGB IX werden Leistungen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben näher beschrieben. Hier wird unter anderem explizit auf die Integration von Menschen mit Behinderung hingewiesen und stellt „Hilfen zur Förderung der Begegnung und des Umgangs mit nichtbehinderten Menschen“ bereit. Wie diese jedoch aussehen sollen, wird nicht weiterführend erläutert.

Es wäre wünschenswert, wenn die Strukturen auf einer höheren Ebene, also in diesem Fall in der Gesetzgebung, so verändert werden könnten, dass sich die beschriebenen Bedingungen ändern. Eine ähnlich differenzierte Leistungsbeschreibung, ähnlich die der Jugendhilfe (insbesondere §§11-35 SGB VIII), wäre der Sache dienlich.

⁷ bestand von 1966 bis 1975

3.3 Behinderung aus der Sichtweise der materialistischen Behindertenpädagogik

Die Autoren Jantzen (u.a.1976, 1992) und Feuser (u.a.1995, 1996, 2002) sehen ihre Haltung der materialistischen Behindertenpädagogik zugehörig und haben diese besonders geprägt. Diese Sichtweise, die ihren Ursprung Anfang der 70 Jahre fand, sieht Behinderung als ein Gesellschaftsprodukt, das nur über die Produktions- und Klassenverhältnisse in einer Gesellschaft verstanden werden kann. Behinderung sei insofern typisch für kapitalistische Gesellschaftssysteme (vgl. Cloerkes 2001, 10).

Dabei versteht sie sich (Jantzen 1976) als eine basale und allgemeine Pädagogik (eine *besondere* „Pädagogik der Behinderten“ legitimiert eine defizitäre Sichtweise) mit und für Menschen, die durch unangemessene Verhaltensweisen in ihrem Lebens- und Lernumfeld behindert beziehungsweise von diesem isoliert werden. Dieses Konzept ist Ausdruck und Ergebnis des Verhältnisses zwischen dem Menschen mit Behinderung und seiner Umwelt und sieht ein immerwährendes Verhältnis des körperlichen, psychischen und sozialen Bereichs (bio-psycho-soziale Einheit). Demnach können körperliche Beeinträchtigungen zum Beispiel durch Stigmatisierungsprozesse zum psychischen/seelischen Gegenstand werden, wobei dieser Zusammenhang auch in die andere Richtung vorstellbar und möglich wäre (vgl. Rödler in: Bundschuh 2002, 34f.).

Die sozialen Ursachen haben nach Jantzen demnach eine ebenso starke Bedeutung wie die natürlichen. Dieser Ansatz geht also davon aus, dass Behinderung (auch) aus der Gesellschaft hervorgeht. In diesem Kontext hält Jantzen bereits 1973 eine treffende Definition über das materialistische Verständnis von Behinderung bereit, denn eine

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“⁸ (Jantzen 1992, 18).

Zu den erwähnten Merkmalen und Merkmalsausprägungen zählen in seinem Verständnis „Defekte“, „Schädigungen“ und „Störungen“ biologischer und psychischer Natur (vgl. ebd. 18f.). Aber auch Feuser verweist auf die Zuschreibungen von Eigenschaften aufgrund von

⁸ Hervorhebung Jantzen

Merkmale und Merkmalsklassen in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung. Die Bezeichnung „geistige Behinderung“⁹ spiegele zwar die gesellschaftliche Realität der Stigmatisierungsprozesse und Segregation wider, zeige jedoch in der professionellen bzw. fachlichen Verwendung ein negatives Ergebnis, nämlich dann, wenn Merkmale und nicht die Individualität des Menschen zu Eigenschaften dieser werden (vgl. Feuser, 1996). Erst wenn man eine Personengruppe als „geistig behindert“ tituliert, wird diese zu dem, wie man sie bezeichnet. Feuser bemerkt: „Wenn ich ein Kind als geistigbehindert wahrnehme und meine, es sei so, wie ich es wahrnehme, habe ich es ausgegrenzt, auch wenn es in einer Integrationsklasse sitzt“ (ebd.).

Feusers Schlussfolgerung „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (Feuser 1996), ist nicht als rhetorische Aussage zu verstehen, sondern ernst gemeint. Zwar spricht er nicht davon, dass es keine Menschen gibt, auf die die bekannten Zuschreibungen zutreffen. Er hält sie jedoch für reine Pauschalisierung angesichts der vielfältigen Formen der Behinderung (vgl. ebd.).

Um seine Meinung zu bekräftigen, trifft er die Aussage: „Es gibt Menschen, die **WIR** aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, indem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den **WIR** als „geistigbehindert“ bezeichnen“ (Hervorhebung Feuser, ebd.).

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels folgt nun eine Zusammenfassung des Behinderungsbegriffs, so wie er für diese Diplom-Arbeit verstanden werden will.

3.4 Zusammenfassung

Demnach kann man festhalten, dass Behinderung auf einer Seite durch die biologische Komponente bestimmt wird, auf der anderen Seite durch die psychische Komponente. Unabweisbar besteht darüber hinaus noch eine wesentliche dritte Komponente, nämlich die der Umweltfaktoren (vgl. ICF, siehe Kap. 3.1) beziehungsweise der gesellschaftlichen Konstruktion der Behinderung (vgl. materialistische Behindertenpädagogik, siehe Kap. 3.3). Eine Behinderung wird nach Jantzen erst dann existent, wenn man Merkmale einer Person mit gesellschaftlichen Minimalvorstellungen von Fähigkeiten vergleicht und eine Differenz feststellt. Dabei entstehen diese Minimalvorstellungen in den Köpfen derjenigen, die nicht als behindert gelten.

⁹ Der Begriff „Geistige Behinderung“ wurde 1958 von der Bundesvereinigung Lebenshilfe geprägt. Grundsätzlich wird dieser Begriff an einer eingeschränkten Leistungsfähigkeit in Anlehnung an einer dem Lebensalter typischen Entwicklung festgemacht (vgl. Doose 2006, 48ff.) und mit Hilfe einer Messung des fragwürdigen Intelligenz-Quotienten legitimiert. Familiäre Bedingungen können eine geistige Behinderung begünstigen.

Der Gedanke der gesellschaftlichen Konstruktion der Behinderung wird aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik deutlich, wonach Behinderung als ein Gesellschaftsprodukt zu sehen ist, das nur über Klassenverhältnisse zu verstehen ist. Die Schule für Behinderte hat hiernach den „Stellenwert, indem sie Behinderte für schlecht bezahlte Tätigkeiten produziert“ (Cloerkes 2001, 10.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine Behinderung relativ ist. Auch Cloerkes verweist darauf, dass nicht der körperliche „Defekt“ beziehungsweise die „Schädigung“ ausschlaggebend ist, sondern die Folgen für das einzelne Individuum (ebd., 8). Wichtig ist die Reaktion der Umwelt, beziehungsweise der Gesellschaft auf das Individuum. Denn grundsätzlich bestimmt die soziale Reaktion, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht, wenn sie nämlich eine negativ bewertete Abweichung von sozialen Erwartungen feststellt (vgl. ebd., 9).

An diesem Punkt entsteht der Anspruch der Integration¹⁰. Denn wenn Behinderung ein Produkt der Gesellschaft ist, macht es keinen Sinn, Menschen aus dem „normalen“ Leben auszusondern und zum Beispiel in Sonderschulen zu isolieren, nämlich nach Kriterien von den Menschen und der Gesellschaft, die selbst die Auslesemerekmale festlegen. Im nächsten Kapitel wird auf das System Schule und dessen Besonderheiten in Hamburg eingegangen.

4. Behinderung und Schule

An dieser Stelle soll auf das vorherrschende dreigliedrige Schulsystem mitsamt den angeschlossenen Sonderschulen in Deutschland eingegangen und die Besonderheiten in Bezug auf Hamburg erläutert werden. Denn Schule ist Sache der Länder („Kulturhoheit“¹¹) und so gibt es in der Bundesrepublik 16 verschiedene Systeme.

¹⁰ später Inklusion (vgl. Kap. 6.3)

¹¹ Begriff ergibt sich aus Art. 30 GG und Art. 70ff GG

4.1 Das dreigliedrige Schulsystem

Um das Schulsystem in Deutschland trotzdem durchlässig zu halten und einigermaßen gleichmäßig zu gestalten, halten sich die 16 Bundesländer an die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz¹² (KMK), dennoch gibt es in fast allen Ländern kleinere Besonderheiten (vgl. Füssel: in Eberwein 2002, 158). Daher soll an dieser Stelle nur auf das Hamburger System der allgemeinbildenden Schulen, insbesondere auf die Sekundarstufe I eingegangen werden

Nach der vierjährigen Grundschulzeit müssen die Schülerinnen und Schüler gemäß der Schulpflicht¹³ eine weiterführende Schule, also mindestens die Sekundarstufe I (5. bis 9. bzw. 10. Klasse), optional die Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe) besuchen. In Hamburg haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, entweder die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium (bis zur 13. bzw. teilweise 12. Klasse) zu besuchen. Die integrierte Gesamtschule¹⁴ stellt eine Mischform dar. Auf einer Schule dieser Form ist es den Kindern möglich, verschiedene Abschlüsse zu erzielen. Welche das genau sind, liegt an der jeweiligen Schule. Vorstellbar sind aber alle Abschlüsse. Entweder der Hauptschulabschluss, nach der neunten Klasse oder der Realschulabschluss nach der zehnten Klasse. An einigen Gesamtschulen ist es sogar möglich, nach 13 Schuljahren das Abitur zu machen (vgl. Hamburger Bildungspläne).

Privatschulen¹⁵, Waldorfschulen und Fachgymnasien gliedern sich diesem Bereich letztendlich systemkonform an, sollen aber hier ungeachtet bleiben. Statt dessen soll sich nun auf den Bereich der Sonderschulen konzentrieren werden, der neben dem dreigliedrigen Schulsystem steht. Dieser Bereich wird von der „normalen“ Schule ausgegliedert und teilt sich selbst auch noch in sechs¹⁶ unterschiedliche Schultypen. Hier wird nochmals ausgelesen und speziell für verschiedene Behinderungsformen eine entsprechende Schule bereitgehalten. So gibt es die Sonderschule für Sprachbehinderung, für Geistigbehinderte, für Lernbehinderte (Förderschule) sowie eine Sonderschule für Schwerhörige und Gehörlose, Sehbehinderte und

¹² Offizielle Bezeichnung: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

¹³ Die Schulpflicht ergibt sich aus Art. 7 (1) GG „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ und des jeweiligen Landesverfassungen, hier das Hamburger Schulgesetz: Schulpflichtig im Sinne der §§ 37 bis 40 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG)

¹⁴ andere Form der Gesamtschule: die kooperative Gesamtschule (nur 2x in Hamburg). Sie wird in den Jahrgangsstufen 5 und 6 schulformübergreifend geführt und ab Klasse 7 in die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gegliedert (vgl. §15 (4) HmbSG).

¹⁵ Hier gilt das Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG)

¹⁶ In der BRD sind es neun (vgl. Hensle 2000, 2. Stand: 1997).

Blinde und Körperbehinderte (vgl. Kreiselternrat Hamburger Sonderschulen 2002, 17ff.). Diese Sonderschulen sollen, aus der Geschichte entstanden, der optimale Ort der Förderung für Menschen mit Behinderungen sein (vgl. Rohr/Weiser in: Eberwein/Knauer 2002, 91). Heute jedoch ist man der Überzeugung, dass der eingeschlagene Weg der Sonderschule der falsche ist. Vielmehr stellt das hoch ausdifferenzierte Sonderschulwesen eine Segregation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung dar und steht somit im Gegensatz ihres selbst ernannten Integrationsziels (vgl. Liebermeister/Hochmut 1999, 9). Somit wird die Chance zu Kontaktmöglichkeiten mit Kindern ohne Behinderung vereitelt und der Einstieg in die Teilhabe in der Gesellschaft schon früh erschwert.

Hinzu kommt, dass sich das Schulsystem mitsamt seiner segregierenden und selektierenden Erziehungs- und Unterrichtspraxis selbst reproduziert (vgl. Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 281; Feuser 1995, 166f.). Verkürzt ausgedrückt lässt sich feststellen, dass eine Äußere Differenzierung¹⁷ wiederum Segregation bedingt, denn die bestehenden Schulen wollen auch gefüllt werden und Mitarbeiter ihren Arbeitsplatz behalten. Ein weiterer Beitrag der sich selbst reproduzierenden Schule liegt im Festhalten an unterschiedlichen Lehrplänen der jeweiligen Schulform, wodurch eine Selektion wiederum notwendig wird (vgl. Feuser 1995, 166f.). Im Kap. 4.3.3 wird eine Didaktik genannt, die *alle* Schüler erreichen soll.

Mit der jetzigen Form des Schulwesens sind nur wenige zufrieden und im Zuge der schlechten Ergebnisse der beiden ausgewerteten PISA¹⁸-Studien (vgl. Struck 2004) von 2000 und 2004 ist die Behörde für Bildung und Sport bemüht, Konzepte zu entwerfen, die ein erfolgreicherer Lernen für alle Schüler begünstigt. Deshalb wurden in Hamburg Modellprojekte, wie zum Beispiel das der Max-Brauer-Gesamtschule (vgl. Riekman 2005, 4ff.) gefördert. Der Ansatz der Individualisierung schnitt in der PISA-Studie überdurchschnittlich gut ab. Dies zeigt, dass die Schulreformveränderung zumindest, was die Effizienz von Unterricht angeht, auf einem guten Weg ist.

Das neue Hamburger Reformgesetz der „Selbstverantworteten Schule“,¹⁹ mit der die Schulen mehr Eigenverantwortung und gestalterische Möglichkeiten erhalten sollen, ist zum Schuljahr 2006/2007 in Kraft getreten und soll die Effektivität des Lernens erhöhen.

Selbst von einer Abkehr vom bestehenden dreigliedrigen Schulsystem hin zu einem „Zwei-Säulen-Modell“ (Gymnasium plus Stadtteilschule) ist derzeit die Rede. Die

¹⁷ Als Versuch der individuellen Vielfalt gerecht zu werden –aber dadurch Schaffung von verschiedenen Schulformen und Sonderschulen (vgl. Feuser 1995, 166f.)

¹⁸ Programme for International Student Assessment

¹⁹ <http://www.schulqualitaet-svs.hamburg.de/index.php> [Zugriff: 01.03.07]

„Stadtteilschulen“, an denen es auch möglich sein soll das Abitur zu machen, sollen ein Lernen von der bisherigen Schülerschaft der Haupt-, Real- und Gesamtschulen vereinen²⁰. Langfristiges Ziel ist eine „Schule für alle“ (vgl. Kap 6.3.1).

Das Problem am dreigliedrigen Schulsystem (im Grunde ist es mit den Sonderschulen ein viergliedriges) ist eine große Barriere für den Integrationsprozess. Denn wie soll man einem Kind ohne Behinderung erklären, dass es zum Beispiel die Realschule aufgrund von schlechten Schulleistungen verlassen muss, während ein Kind mit einer Behinderung jedoch zielfähig²¹ gefördert wird und die Klasse weiter besuchen darf (vgl. Hildschmidt/Schnell 1998, 242).

Hilfreich könnte das angesprochene „Zwei-Säulen-Modell“ sein, bei dessen Stadtteilschule ein Sitzenbleiben aufgrund schlechter Noten entfiel¹⁷.

Die Integrationspädagogik (Hildschmidt/Schnell 1998) sowie die Inklusionspädagogik (Schnell/Sander 2004) fordern eine „Schule für alle“. Dies allerdings unter einem leicht veränderten Blickwinkel. So fordert die Integrationspädagogik vorrangig Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in das „normale“ Schulsystem zu integrieren, während der Ansatz der Inklusion das System der Schulen verändert haben möchte, so dass jedes Kind die Schule besuchen kann, die es möchte.

Im folgenden Abschnitt wird der Integrationsbegriff in Bezug auf Schule diskutiert, ehe dann die Integrationsklassen an allgemeinen Schulen beschrieben wird.

4.2 Definition des Integrationsbegriffs

Der Begriff Integration wird vielfältig verwendet (vgl. Cloerkes 2001, 173f.). Aus dem behindertensoziologischen Verständnis heraus, meint der Begriff Integration jedoch eine Entstigmatisierung. Integration ist demnach ein interaktionistischer Prozess, „der auf soziale Zuschreibungsprozesse verzichtet und damit das Behindertsein als etwas Normales belässt und nicht >>besondert<<“ (Cloerkes 1997, 144f.).

²⁰ http://www.gew-hb.de/Ein_Griff_in_die_Klamottenkiste_Das_Zwei-Saeulen-Modell.html und <http://www.welt.de/data/2006/12/18/1149602.html> [Zugriff: 01.03.07]

²¹ Zielfähige Integration: Unterrichtung nach den Lehrplänen der jeweiligen Sonderschule (vgl. Cloerkes 2001, 176f.).

Ferner ist damit gemeint, dass „behinderte Menschen unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung in allen Lebensbereichen grundsätzlich die gleichen Zutritts- und Teilhabechancen haben sollten wie nichtbehinderte Menschen“ (Cloerkes 2001, 175). Entstehender Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung soll zu einem Abbau von Stigmatisierungen gegenüber Menschen mit Behinderung beitragen und respektierende und achtende sowie mitleidsfreie Einstellungen hervorrufen (vgl. ebd.).

Integration versteht sich als Weg und Ziel zugleich. Das Ziel ist eine qualitative Partizipation eines Menschen mit Behinderung an allen Teilen des gesellschaftlichen und sozialen Lebens. Hier zu nennen sind unter anderem die Bereiche Familie, Kindergarten, Jugendgruppe, Schule, Freizeit und Öffentlichkeit. Die Methoden, die eingesetzt werden, um dieses Vorhaben zu erreichen, werden als Weg der Integration beschrieben (vgl. ebd., 176).

„Integration ist ein Prozeß, der in besonders günstiger Weise kognitive, affektive und konative Komponenten von Einstellungen trianguliert und soziale Vorurteile vermeiden hilft“ (ebd.). Dabei werden drei Komponenten der Einstellung unterschieden. Erwähnt werden zum einen die Wissenskomponente (kognitiv), die sich auf Vorstellungen, Überzeugungen und bewertende Urteile bezieht. Zum anderen werden die affektive Komponente beziehungsweise die Gefühlskomponente, die die emotionalen Aspekte beschreibt, genannt sowie die Handlungskomponente (konativ), die sich auf die Verhaltensintentionen und Verhaltenstendenzen bezieht (vgl. ebd.). Somit trägt Integration „essentiell zur Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen bei“ (Cloerkes 2001, 176).

Integration wird aber nicht als „Garant für durchgängig vorurteilsfreie Meinung“ gesehen und dass „Stigmatisierungen gänzlich ausbleiben“, ist auch eher auszuschließen. Dennoch „relativiert [Integration] fiktive Bilder über Behinderte, weicht globale Etiketten auf und erleichtert den Zugang zu einer differenzierten Betrachtung des Phänomens Behinderung“ (Cloerkes 1997, 196).

Ein wichtiges Merkmal von Integration ist die Qualität der Kontakte. Die bloße physische Anwesenheit von Menschen mit Behinderung birgt die Gefahr einer Verfestigung von Vorurteilen, nämlich dann, wenn dieser Kontakt nicht vorbereitet und eher zufällig ist (vgl. Cloerkes 2001, 175). Der Abschnitt *Kontakthypothese* (siehe 4.6) beschreibt einen allgemeinen Rahmen und Indikatoren, die für ein gutes Gelingen sorgen sollen.

4.3 Besonderheiten der schulischen Integration in Hamburg

Da, wie bereits oben beschrieben, das Schulwesen unter der Kulturhoheit der Länder liegt, ist auch die schulische Integration von Kindern mit Behinderung in den Ländern unterschiedlich gestaltet (vgl. Cloerkes 2001, 200ff.). Dieser Abschnitt konzentriert sich deshalb nur auf die Stadt Hamburg.

Seit 1983 gibt es die ersten Integrationsklassen in der Hansestadt Hamburg. Die Schülerzahl der integrativ beschulten Kinder ist seitdem stetig gestiegen (vgl. Cloerkes 2001, 203). In Hamburg leben in etwa 9.400 Kinder zwischen 5 und 16 Jahren mit sonderpädagogischem Förderbedarf²² (vgl. Kap. 4.3.2). Lediglich 2200 davon, also ca. 23%, werden integrativ beschult (vgl. Kreiseltererrat Hamburger Sonderschulen 2002, 7). Dieser Wert liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt, der bei ca. 5% liegt (vgl. Cloerkes 2001, 201). Das Kapitel 6.1 beschreibt die Verantwortung der Schule ihnen gegenüber.

4.3.1 Die rechtliche Situation und der sonderpädagogische Förderbedarf

Die eben beschriebenen Zahlen sind, gemessen am Schnitt der anderen Bundesländer, erfreulich. Dennoch ist eine weitere Steigerung wünschenswert und möglich, da das Hamburgische Schulgesetz (HmbSG) eine integrative Beschulung an allen allgemeinbildenden Schulen vorsieht. Unter §12 (1) HmbSG heißt es hierzu: „Allgemeine Schulen, Einrichtungen und Sonderschulen wirken in enger Zusammenarbeit auf eine Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Unterricht der allgemeinen Schule hin.“

Eine sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen ist nur dann vorgesehen, wenn sich eine integrative Förderung nicht realisieren lässt (vgl. ebd.). Das wäre dann der Fall, wenn die vorhandenen Kapazitäten der jeweiligen Schule, was sich durch das fehlende (Fach-) Personal sowie den räumlichen Gegebenheiten ausdrückt, nicht ausreichen.

Unter dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs versteht sich laut KMK folgendes: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im

²² Stand 2002/2003

Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, 5).

Gibt es also Anhaltspunkte, dass ein Kind eine allgemeine Schule ohne sonderpädagogische Hilfe nicht bewältigen kann, kommt es zu einem Verfahren, das entweder die Erziehungsberechtigten oder die allgemeine Schule einleitet.

Ist dies geschehen, wird der sonderpädagogische Förderbedarf ermittelt. Hier ist zu beachten, dass die Gesamtpersönlichkeit (ebd., 7) des jeweiligen Kindes und nicht seine Behinderung zu bewerten ist. So sollen unter anderem Aspekte der Wahrnehmung, der sozialen Einbindung, der Kommunikation und Interaktion sowie das schulische Umfeld mit in die Ermittlung des Förderbedarfs einfließen (vgl. ebd., 8).

Den sonderpädagogischen Förderbedarf eines Kindes stellt ein Überprüfungsverfahren (§12 (4) HmbSG) fest, bestehend aus den Leitungen der aufnehmenden Schule und der Sonderschule sowie einem Mitglied des zukünftigen Pädagogen-Teams (vgl. §3 (1) Integrationsklassen VO²³). Medizinische und psychologische Gutachten können ebenso in den Prozess einfließen (vgl. Dietze in: Eberwein 2002, 171). Diese sogenannte Aufnahmekommission wählt auch den Bildungsgang und Förderort. Dabei wird die Verfügbarkeit des sonderpädagogischen Personals, technischer Hilfsmittel und baulich-räumlicher Voraussetzungen berücksichtigt (KMK 1994, 8f.). Zuvor wurde sichergestellt, dass das Schulkind unter den gegebenen Bedingungen entsprechend gefördert werden kann.

4.3.2 Schulische Integration in Integrationsklassen

In Hamburg gibt es nur eine wesentliche Möglichkeit für die schulische Integration von Kindern mit Behinderung in der Sekundarstufe I. Das ist die Form der Integrationsklasse, auf die an dieser Stelle vertiefend eingegangen werden soll. Nur vereinzelt ist es möglich Kinder und Jugendliche in der Form der integrativen Regelklassen (vgl. Kreiselterrat Hamburger Sonderschulen 2002) zu beschulen. Dies geschieht in Hamburg aber in einem so geringen Maße, dass diese hier unberücksichtigt bleiben sollen.

Die Integrationsklassen (im Folgenden I-Klassen) in Allgemeinbildenden Schulen nehmen körper-, geistig- oder sehbehinderte beziehungsweise hörgeschädigte Schüler auf, die sonst entsprechende Sonderschulen besuchen würden. In einzelnen Fällen werden auch lern- bzw. sprachbehinderte Kinder mit weiteren Behinderungen integrativ beschult (vgl. ebd., 51.). In

²³ Verordnung über die Aufnahme von Kindern in Integrationsklassen an Grundschulen (Integrationsklassen VO) Vom 20. Januar 1998

der Regel besteht die I-Klasse aus 16 Kindern ohne Behinderung und 4 Kindern mit Behinderung. Sie werden gemeinsam unterrichtet.

Die I-Klassen werden von einem Pädagogen-Team geleitet, das in der Sekundarstufe aus jeweils einem Lehrkörper der Haupt- und Realschule, des Gymnasiums sowie einem Lehrkörper der Sonderschule besteht. Eine Erzieherin, ein Erzieher oder eine sozialpädagogische Fachkraft machen das dreiköpfige Team komplett (vgl. ebd.).

Die I-Klassen sind während des Unterrichts immer doppelt besetzt²⁴ (vgl. ebd.), wobei in der Regel die Lehrkraft die Unterrichtsgestaltung durchführt.

Der Besuch einer I-Klasse erfolgt immer freiwillig. Vor der Einschulung wird der sonderpädagogischen Förderbedarf durch eine Aufnahmekommission festgestellt (vgl. Kap. 4.3.1).

Für die Kinder ohne Behinderung gelten die Lehrpläne der allgemeinen Schule, für die Kinder mit Behinderung gelten die Lehrpläne der jeweiligen Sonderschule (vgl. Kreiselternrat Hamburger Sonderschulen 2002, 51). Im Schuljahr 2002/2003 gab es in Hamburg, 47 Schulen mit Integrationsklassen. Dabei wurden 861 Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung integrativ beschult (vgl. ebd., 7).

4.3.3 Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Im folgenden Abschnitt soll verkürzt auf die Theorie der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“²⁵ nach Feuser (vgl. Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 280-294) eingegangen werden. In seiner Arbeit befasst er sich mit einer Didaktik, die einer integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung entgegen kommt, aber als eine allgemeingültige Pädagogik²⁶ zu verstehen und förderlich für *alle* Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Feuser in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 23). Der Kern jedes integrativen Unterrichts ist der „gemeinsame Gegenstand“ (vgl. Cloerkes 2001, 184).

Ausgehend von der Annahme, dass die gegenwärtige Didaktik „eindimensional“ an der Sachstruktur orientiert (vgl. Feuser in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 20) und folglich einseitig auf den zu vermittelnden Unterrichtsstoff ausgerichtet ist, beschreibt die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand eine subjektorientierte Didaktik, die die „Zone der aktuellen bzw.

²⁴ In den Integrationsklassen gilt stets die Form der Doppelbesetzung. Das bedeutet, dass immer zwei aus dem Pädagogen-Team, bestehend aus einer/einem Regelschullehrerin/Regelschullehrer, einer/einem Sozialpädagogin/Sozialpädagogen und einer/einem Sonderschullehrerin/Sonderschullehrer, unterrichten.

²⁵ Auch *Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand* (vgl. Feuser in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 19-35) oder *Theorie des gemeinsamen Gegenstands* (vgl. Cloerkes 2001, 184f.) genannt.

²⁶ Feuser stellt eine Parallelität der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik fest, mit jeweils unterschiedlichen Ansätzen (vgl. Hildes Schmidt/Schnell 1998, 23ff.).

der nächsten Entwicklung“²⁷ nach Vygotskij berücksichtigt und so „auf der aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz“ des jeweiligen Kindes aufbaut (ebd.).

Somit sieht sich die allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik (ebd., 23) als eine Pädagogik, die es versteht, einen gemeinsamen, zieldifferenzierten Unterricht, mit Hilfe innerer Differenzierung beziehungsweise Individualisierung, an den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Schülerinnen und Schüler anknüpfend, zu leisten (vgl. 23).

Zieldifferenzierter Unterricht steht im Gegensatz zu zielgleichem Unterricht, bei dem sich alle Kinder dem gleichen Lehrplan gegenübersehen. Zieldifferenzierter Unterricht ist auch binnendifferenzierter Unterricht, bei dem jedes Kind mit Behinderung, unabhängig von Art und Schwere der Behinderung, mit dem Lehrplan unterrichtet wird, mit dem es auch auf der jeweiligen Sonderschule unterrichtet werden würde. Im Gegensatz zum zielgleichen Unterricht ist hier geschultes Fachpersonal erforderlich (vgl. Cloerkes 2001, 176f.). In Bezug auf Hamburg trifft die letzte Aussage aber nur bedingt zu. Denn hier werden die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an Sonderschulen nicht nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet. Folglich werden die Integrationskinder auch an allgemeinen Schulen nicht danach unterrichtet. In Hamburg ist es gängige Praxis, sich an den Lehrplänen der Sonderschulen anderer Bundesländer zu orientieren.

Eine zentrale Aussage, die Feuser in Bezug auf Integration formuliert, lautet wie folgt: „Integration im aufgezeigten Sinne bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone der Entwicklung“ an und mit einem „Gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 283). Der gemeinsame Ort dieser Handlung ergibt sich aus der Formulierung, wobei beachtet werden muss, dass die bloße physische Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung an einem Ort, gemeinsam mit einem zieldifferenten Unterricht noch keine Integration ist (vgl. ebd., 286). Denn erst durch die gemeinsame Kooperation an einem Gegenstand wird die allgemeine Pädagogik, im Sinne Feusers, eine Pädagogik der Integration (ebd., 287).

²⁷ Lev S. Vygotskij's (1896 - 1934) Theorie der menschlichen Entwicklung geht davon aus, dass die konkreten Lebensbedingungen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (z.B. materielle Grundlagen), neben persönlichen Voraussetzungen, die Entwicklung eines Menschen beeinflussen. In seiner Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ geht er davon aus, dass Kinder und Jugendliche, ausgehend von der „aktuellen Zone der Entwicklung“ -also vom derzeitigen Entwicklungsniveau - die „nächste Zone der Entwicklung“ erreichen. Als Beispiel dient hier die Verwendung wissenschaftlicher Begriffe, die erst dann den Kindern oder Jugendlichen zur verständlich werden, wenn ihnen die allgemeine Sprache vertraut ist (vgl. Heimlich 2003, 148).

Für die schulische Praxis schlägt Feuser, sich der bildlichen Vorstellung eines Baumes bedienend, vor, dass alle Kinder jahrgangsübergreifend an einem Gegenstand arbeiten und sich dabei um den „Baum“ herum verteilen (ebd.). Zudem betont Feuser die Notwendigkeit der Projektarbeit, denn nur hier sei es sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler am aktuellen Stand ihrer Entwicklung arbeiten, damit sie die nächste Zone der Entwicklung erreichen (ebd.). Der „Stamm des Baumes“ stellt demnach die äußere, inhaltliche Struktur des Projekts dar, die „Wurzeln“ stehen für ihren derzeitigen Erkenntnisstand und die „Äste und Zweige“ stellen die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten dar, die das jeweilige Thema eines Projekt bietet - einschließlich der Zugangsweisen, wie zum Beispiel der Sprache und der Schrift (vgl. ebd.). Die Höhe der „Äste und Zweige“ verkörpern unterschiedliche Abstraktionsniveaus der Themen und Lernziele (Heimlich 2003, 151).

Feuser betont, dass die „innere Differenzierung durch Individualisierung“ einer allgemeinen Pädagogik in der Regel auf der Strecke bleibt, da im unterrichtlichen Kontext weiter auf ein einheitliches Ziel hingearbeitet wird, zum Beispiel das Jahrgangsziel einer jeweiligen Schulform. Die Verwendung von Curricula der Sonderschule für die Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung steht, nach Feuser, eben auch nicht für eine innere Differenzierung, sondern stützt die äußere Differenzierung und sichert das bestehende selektierende Unterrichtssystem (vgl. Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 289).

In Bezug auf die schulische Integration von Menschen mit Behinderung betont Feuser eine „integrative kompetente Pädagogik“, deren Unterricht von unten nach oben aufbaut. Sie soll von Schülerinnen und Schülern mit den basalsten Entwicklungsniveau ausgehen und so auch für Menschen mit schwersten Behinderungen Anwendung finden (vgl. ebd., 290).

Feuser hält die „kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv“ für unverzichtbar (Cloerkes 2001, 184), wenn sich Integration nicht als segregiertes Nebeneinander erweisen soll. Der gemeinsame Gegenstand hat dabei eine vermittelnde Funktion und ist als etwas nicht materiell Fassbares zu verstehen, das in der Hand der Schülerin oder des Schülers landet. Vielmehr beschreibt es den Prozess, der hinter den Dingen und Erscheinungen liegt (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um ein sogenanntes „kleinstes gemeinsames Vielfaches“, das das „individuelle Bedürfnis nach Expansion jedes Menschen befriedigt, soziales Interesse weckt [und] über den Lerngegenstand die vielfältigsten Interaktionen zulässt“ (Begemann: Zitat nach Cloerkes 2001, 182).

Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes hat ergeben, dass es neben der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand auch Zeiten gibt, in denen sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung voneinander distanzieren. So ziehen sie sich teilweise in Zeiten des Spiels sowie in Zeiten des Lernens aus den Gruppen zurück. Diese Phasen werden den Kindern und Jugendlichen aber zugestanden und auf deren Nützlichkeit verwiesen (vgl. Heimlich 2003, 153). Heimlich kritisiert außerdem, dass ihre Lebenswelt unberücksichtigt bliebe und somit der Sachebene eine zu große Bedeutung zukomme (Beispiel Baum). Das birgt die Gefahr eines starren, von der Sachstruktur geleiteten, Unterrichts (vgl. ebd.).

Wie bereits beschrieben, ist man gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland nicht zufrieden mit dem Schulsystem. Verschieden Modelle werden diskutiert und ausprobiert (Kap. 4.1). Feusers Ansatz könnte als eine Reaktion auf die derzeitige Bildungsdiskussion verstanden werden, wenn dieser Ansatz nicht auch schon über 15 Jahre²⁸ alt wäre. Dies zeigt, dass Veränderungen im Schulbereich ein immerwährendes Thema sind, aber dass es äußerst schwer ist, etwas in diesem starren, sich selbst reproduzierenden Schulsystem zu verändern. Feuser selbst beschreibt den Ansatz der Integration als Schulreform (vgl. Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 290.), die die Chance bietet, nicht nur das Schulsystem und Unterricht zu ändern, sondern auch die Einbindung aller Schüler, egal ob vom Gymnasium, von der Sonder-, Haupt- oder Realschule stammend, zu gewährleisten. Somit versteht sich dieser Ansatz als allgemeine Pädagogik und wirkt in Richtung einer „Schule für alle“ (vgl. Kap.6.3.1).

Dieser Ansatz beschreibt ein Ideal der schulischen Didaktik, bei der jedes Kind entsprechend seinen Entwicklungsniveau in kooperativer Weise an einem gemeinsamen Gegenstand arbeitet und lernt. Die innere Differenzierung und Individualisierung des Lehrplans ist zugleich die Chance für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, da dieser Ansatz von dem basalsten Entwicklungsniveau eines Kindes oder Jugendlichen ausgeht.

Wie bereits erwähnt, gibt es in Hamburg für den Bereich der Sekundarstufe I vorrangig Integrationsklassen als mögliche Form schulischer Integration. Eine Ausgestaltung, wie es Feuser in der Theorie der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ fordert, ist in der Praxis schwer durchzuführen, da es fast unmöglich erscheint, den „normalen“ Unterricht mit jährlichen Klassenzielen durch jahrgangsübergreifende Projekte zu ersetzen. Das dies

²⁸ Erste Literatur in diese Richtung erschienen Ende der 80er Jahre des 20.Jahrhunderts.

dennoch möglich ist, zeigen alternative Schulprogramme²⁹ wie das der Bugenhagenschule und das der „Neuen Max-Brauer-Schule“. Beiden Schulen beziehen sich zwar nicht wörtlich auf Feusers Ansatz, dennoch bestimmen Projektunterricht, Binnendifferenzierung, Individualisierung und innere Differenzierung das Schulbild. In der Bugenhagenschule wurde sogar die übliche jährliche Unterteilung in Klassen abgeschafft und durch dreijährige Stufen ersetzt. Jetzt gliedert sich die Schule in die Stufen I (1. bis 3. Klasse), II (4. bis 6. Klasse), III (7. bis 9. Klasse) und IV (Klasse 10).

An den meisten anderen Schulen³⁰ gibt es nur kleine Veränderungen im methodisch-didaktischen Handeln und der Schulstruktur. Sinnbild dafür ist ein Festhalten am 45 Minuten-Rhythmus des Unterrichts und Jahrgangsziele sowie einer äußeren Differenzierung. Dass sich zum Teil dennoch einzelne Elemente von Feusers Forderung in den Schulprogrammen widerspiegelt, ist eine begrüßenswerte Entwicklung.

4.4 Sozialpädagogik in Integrationsklassen

Ausgehend von der Erkenntnistheorie der Zivilgesellschaft, die eingangs beschrieben wurde, in Verbindung mit dem Empowermentkonzept (vgl. Kap. 2.), handeln Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gemäß ihres Berufsbildes an sozialen Problemlagen ihrer Klienten, beachten Umwelteinflüsse, die die jeweilige Problemlage begünstigen, und wirken zunächst auf deren Linderung beziehungsweise Beseitigung hin. Schulsozialarbeit entwickelt präventive Handlungsansätze, mit dem Wissen, dass Schulschwierigkeiten auch systemischen Ursprungs sein können (vgl. Krüger 1992).

Sozialpädagogik will die „Selbsteilungskräfte“ der Klienten im Sinne des Empowermentkonzepts (re-)aktivieren, „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten und bei der Erschließung von persönlichen Ressourcen unterstützen und damit zu einem selbstbestimmten Leben befähigen (vgl. Staub-Bernasconi in: Stimmer 2000, 618ff.).

Hartmann definiert in diesem Zusammenhang Handlungsebenen von Schulsozialarbeit (Hartmann 1989, 270). Demnach sollen sie biographieorientiert, schulorientiert sowie berufs- und freizeitorientiert sein (vgl. ebd.).

Daraus ergeben sich Handlungsfelder im Bereich psychosozialer Krisen, bei Problemen in Freundschaft und Familie, in der Schule in Verhalten und Leistung sowie bei Beziehungen zu

²⁹ <http://www.bugenhagenschulen.de> , <http://www.maxbrauerschule.de> [Zugriff: 16.01.07]

³⁰ Exemplarisch: Schulprogramm der Gesamtschule Bahrenfeld (2003), Gesamtschule Alter Teichweg: <http://www.gs-atw.de/schule/Schulprogramm.doc> [Zugriff: 16.01.07], Gesamtschule Eppendorf: http://gesamtschule-eppendorf.de/medien/gsemedienn/pdf/schulprogramm_gse_2006-2007 [Zugriff: 16.01.07],

anderen Kindern und Lehrkräften. Außerdem sollen die Kinder und Jugendlichen Unterstützung beim Übergang von der Schule zur Ausbildung und in der Freizeit erfahren, zum Beispiel im Sport oder Spiel (vgl. ebd.).

Dazu gehört auch, auf bestehende Strukturen im Stadtteil modifizierend einzuwirken (vgl. Staub-Bernasconi in: Stimmer 2000, 618ff.). So ist es zum Beispiel im Sinne dieser Arbeit ein Netzwerk mit integrativen Freizeitangeboten zu erschließen oder zu knüpfen.

Die Schulsozialarbeit bedient sich klassischer sozialpädagogischer Methoden: Beratung, Einzelhilfe und soziale Gruppenarbeit (vgl. Krüger 1992). Dabei initiieren Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Prozesse (wie zum Beispiel soziales Lernen), die zu einer Sozialstruktur hinführen sollen und ein gegenseitiges Akzeptieren und positives Miteinander ermöglichen.

Zum Schulalltag der Sozialpädagogischen Fachkräfte der Integrationsklassen³¹ gehört die Begleitung und Förderung der Klasse, insbesondere der Integrationskinder, die Planung und Gestaltung von Projekttagen, Ausflügen, Freizeitangeboten (nachmittags in der Schule oder in den Pausen) und die Durchführung von Unterrichtsprojekten. Dazu kommen Klassenlehrertätigkeiten, die Teilnahme an Konferenzen, Tut- und Teamsitzungen und die Mitarbeit in schulischen Gremien. Zu weiteren Aufgaben zählt die eigene Fortbildung, die Anleitung von Praktikanten und die Durchführung der Tutorienstunden sowie dem Unterrichtsfach „Arbeitslehre und Berufsorientierung“, das von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eigenverantwortlich mit einem Teil der Klasse durchgeführt wird. Dieses Fach dient allgemein und später konkret der Berufsanbahnung der Jugendlichen.

Das Kapitel 6.2 untersucht die Möglichkeiten einer außerschulischen, integrativen Freizeitgestaltung für Kinder mit Behinderung im schulischen Kontext.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sehen sich einer täglichen Arbeit gegenüber, die Platz lässt, für eine freie Gestaltung. Dabei sehen Köbberling und Schley die Chance, anfänglich unklare Zuständigkeiten von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus Integrationsklassen im Rahmen der schulischen Rahmenbedingungen (Ort, Unterricht, Stundenrhythmus, etc.) die eigene Arbeit zu positionieren. Dies sei ohnehin nötig, möchte man nicht in eine Assistenzrolle innerhalb des Unterrichts verfallen, sondern seine eigenen Kompetenzen in den Unterricht mit einfließen lassen (vgl. Köbberling/Schley 2000, 240).

³¹ In Abgrenzung zur Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Beratungsdienst der Schule

Der folgende Abschnitt berichtet über die Erfahrungen der Integrationsklassen der Sekundarstufe I, insbesondere über die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.

4.5 Erfahrungen aus den Integrationsklassen der Sekundarstufe I

Schulische Integration findet vor allem in der Grundschule flächendeckend statt. In der Sekundarstufe I (Sek I) wird leider keine vergleichbare Frequenz erreicht. Dumke erkennt deshalb, dass die Frage der Integration auch eine Frage der Schulstufe ist, da es für viele der integrativ beschulten Grundschulkindern keine weiterführende Möglichkeit in der Sek I gibt. (vgl. Dumke: In Hildes Schmidt/Schnell 1998, 241).

4.5.1 Ungünstige Bedingungen der schulischen Integration

Als mögliche Ursachen von Abbrüchen der Integration beim Übergang in die Sek I ist, im Vergleich zur Grundschule, die verstärkte Orientierung am Unterrichtsstoff zu nennen. Die vorherrschende Art der Leistungsbeurteilung (z.B. die Erfüllung von Jahrgangsziele) und die allgemeine Verschärfung lehrerzentrierten Unterrichts in der Sek I regt zu wenig die Möglichkeiten für binnendifferenzierten und individualisierten Unterricht an (vgl. ebd., 244f.).

Lehrerinnen und Lehrer äußern sich in diesem Zusammenhang kritisch gegenüber der Aufnahme von Kindern mit Behinderung in den Fachunterricht der Sekundarstufe I. Sie sehen eine zieldifferenzierte Förderung für schwer durchführbar, denn insbesondere der Wechsel von Fach und Fachkraft im 45-Minuten-Takt stelle zu hohe Anforderungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen dar. Eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte hingegen besteht bei zielgleicher Integration (vgl. ebd., 246).

Ihre Befürchtungen unterstützen die Ansicht, dass veränderte Strukturen installiert werden müssen. So könnten zum Beispiel weniger Lehrkräfte, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten und die den Stoff koordinieren, flexibler auf die Individualität des Schulkindes eingehen. Dumke stellt daraufhin fest, dass zwar alle Kinder integrierbar sind, aber die jeweilige Schule integrierfähig sein muss (vgl. ebd., 244ff.).

Festzuhalten bleibt, dass „der herkömmliche Klassenunterricht nicht geeignet ist, der Heterogenität der Lernvoraussetzungen gerecht zu werden“ (Dumke: In Hildes Schmidt/Schnell

1998, 245) denn „Gemeinsamer Unterricht verlangt konsequent Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung unter Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens“ (ebd.).

Denn während in den Jahrgängen 5 und 6 noch die Voraussetzungen für ein gemeinsames Lernen gegeben sind (offene Methoden der Zusammenarbeit, vielfältige Lernformen, Konflikte haben Vorrang vor fachlicher Planungen) begünstigt das ab Klasse 7 beginnende Kurssystem (äußere Differenzierung) eine Auseinandersetzungen um die „Unterschiedlichkeit“ der Kinder. Es ist demnach ein schwieriges pädagogisches Unterfangen gemeinsames Lernen, Zusammengehörigkeitsgefühl oder soziale Verantwortlichkeit zu erreichen. Auch die Kontakte zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung gehen in dieser Zeit zurück. Verabredungen abseits der Schule kommen nur selten zustande (vgl. Köbberling in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 258).

4.5.2 Entwicklung der Persönlichkeit

Schulkinder mit Behinderung werden sich, bei erwähnter Auseinandersetzung, ihrer sogenannten Behinderung bewusst und setzen sich in oft schmerzhafter Weise mit der Bedeutung ihrer Behinderung auseinander. Köbberling stellt in Aussicht, dass sie möglicherweise aufleben, wenn sie in jahrgangsübergreifenden Angeboten innerschulischen oder außerschulischen Kontakt zu Kindern mit ähnlichen Behinderungen haben und so Erfahrungen mit Menschen mit vermeintlich ähnlichen Interessen und Fragestellungen machen können (Köbberling in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 259). An der Gesamtschule Bahrenfeld zum Beispiel bestehen Angebote dieser Art und zwar in Form eines integrativen Pausenangebots, in der die Integrationskinder der Schule eine Mitschülerin oder einen Mitschüler ohne Behinderung mitnehmen dürfen. Hier wird gemeinsam geklönt und gespielt. Außerdem findet in regelmäßigen Abständen ein regionaler Austausch von Integrationsschulen statt. Diese Kooperation von Schulen im Westen Hamburgs läuft unter dem Namen „Freunde finden“ und veranstaltet ein gemeinsames Treffen für alle Integrationskinder der teilnehmenden Schulen.

Diese Formen der Schaffung von Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kindern und Jugendlichen mit Behinderung wird, wegen des segregierenden Charakters, im Kollegium durchaus kritisch hinterfragt und diskutiert. Diese Formen dürfen *nur* als ergänzende Maßnahme zu bestehenden Integrationsbemühungen verstanden werden und unterliegen dem Vorsatz der Freiwilligkeit.

Die Bedeutung von Angeboten für Kinder mit einer ähnlichen Behinderung sei insbesondere für die innerpsychischen Integrationsprozesse von Bedeutung (Köbberling in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 261). Denn die Erfahrung der „Verschiedenheit“ und „Unterscheidung“ zuzulassen, für sich selbst annehmen und akzeptieren zu können, steht gerade in der Entwicklungsphase der Adoleszenz im Zentrum persönlicher wie sozialer Integrationsprozesse. Die Aufgabe des pädagogischen Personals ist es nun, die Prozesse der Entfernung und Wiederannäherung zu initiieren (vgl. ebd., 260).

Insgesamt kann man aber festhalten, dass die Prozesse der Entfernung und Wiederannäherung ganz normale gruppenspezifische Vorgänge sind. Wie in jeder anderen sozialen Gruppe auch, gibt es hier Phasen der Differenzierung und Wiederannäherung. Dies „dient“ der Herausbildung und Überprüfung von Gruppennormen und der Positionierung der eigenen Person (soziale Rolle) durch Abgrenzung von anderen Kindern³².

Denn ist die eigene Position geklärt und die Annahme der eigenen Identität erfolgt, werden soziale Zuwendungen und Kooperation wieder möglich. Dies zeigt sich bei der letzten Klassenreise oder in den berufsvorbereitenden Projekten, wo den Jugendlichen deutlich wird, dass ihre Schulzeit bald vorbei sein wird (vgl. Köbberling in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 272; Köbberling/Schley 2000, 141).

Ein Grund für der zeitweiligen Entfremdung sind ihre unterschiedlichen Interessen. Denn diese entfernen sich im Laufe ihrer Entwicklung. Unter anderem schwindet bei Kindern ohne Behinderung die Motivation zu spielen schneller als bei Kindern mit Behinderung. In den Vordergrund des Interesses von Kindern ohne Behinderung treten einerseits Gespräche, andererseits modische Kleidung, Interesse an Musik und Sport (Köbberling/Schley 2000, 139).

Nach der Theorie des gemeinsamen Gegenstands nach Feuser (vgl. Kap. 4.3.3) fehlt ihnen hier das gemeinsame Interesse, beziehungsweise ein gemeinsames, vermittelndes „Etwas“.

4.5.3 Bewertung der beteiligten Schulkinder

Phasenweise tritt bei den Kindern und Jugendlichen ein Gerechtigkeitssinn, ein Bedürfnis nach „gleichem Recht für alle“ ein, der die erlebte Sonderrolle der Kinder mit Behinderung in Frage stellt. Die Jungen und Mädchen ohne Behinderung fragen sich warum ihren Mitschülerinnen und Mitschülern „Extrawürste“ gewährt werden, wie lautes Reden und

³² Vergleich auch hierzu die Arbeit „Developmental Model“ von Garland 1997

störendes Herumgehen während des Unterrichts oder dem Spielen auf Spielplatz, während die anderen eine Klassenarbeit schreiben? (vgl. Köbberling/Schley 2000, 139f.)

Dennoch wird die Form der Integrationsklasse von allen Beteiligten letztendlich als weitgehend positiv erlebt.

Für sich selbst sehen die Jugendlichen ohne Behinderung Vorteile im gemeinsamen Lernen, Sicherheit und Toleranz im Umgang mit behinderten Menschen, Hilfsbereitschaft und Offenheit sowie das Kennen lernen der eigenen Grenzen - gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.

Als besonders wichtig ist hier hervorzuheben, dass das gemeinsame Lernen als normal empfunden wird und der Umgang mit Kindern mit Behinderung ganz selbstverständlich erscheint. Gerade solche mit leichteren Behinderungen werden als nicht „behindert“ erlebt (vgl. Köbberling/Schley 2000, 144f.). Man bedenke in diesem Zusammenhang, dass Letztgenannte ohne die Integrationsklassen auf einer Sonderschule unterrichtet werden würden.

Das Klassenklima wird besonders von Schülern, die erst später in eine Integrationsklasse kamen und vorher eine „normale“ Klasse besuchten, im Vergleich zu der „normalen“ Klasse als freundlicher, hilfsbereiter, unterstützender und kooperativer bezeichnet (vgl. ebd.). Dies ist das Resultat der veränderten Klassenstruktur: Doppelbesetzung, weniger Schüler und andere Unterrichtsformen.

Letztendlich sind Kinder vom Prinzip der Integrationsklassen überzeugt und fordern: „Gemeinsames Lernen sollte Normalität sein“ (ebd., 147).

4.5.4 Für und Wider der integrativen Beschulung

Die Eltern der beteiligten Kinder und Jugendlichen betonen besonders die positive Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, das gesteigerte Selbstwertgefühl und gerade bei Kindern mit Behinderung die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Dumke in: Hildschmidt/Schnell 1998, 249).

Die Befürchtung der Eltern von Kindern ohne Behinderung, dass ihr Nachwuchs an der gymnasialen Oberstufe den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden könnten, ist inzwischen mehrfach widerlegt (vgl. Köbberling/Schley 2000, 165).

Ferner ist aber festzuhalten, dass Integration in der Sek I nicht ein durchweg freundschaftliches Zusammenleben in „symbiotisch-harmonischer Gemeinsamkeit“ bedeutet. Es gibt vielmehr mal weniger, mal stärker ausgeprägte Phasen der Auseinandersetzung, die für manche Jugendliche mit Behinderung zu schmerzlichen Erfahrungen führen können. Nämlich dann, wenn diese wegen ihres „Soseins“ abgelehnt, oder Opfer von verbalen Angriffen werden (vgl. Köbberling/Schley 2000, 169). Dies könnte „zu einem Grundgefühl der Verletzlichkeit und des Bedrohtseins führen und [...] eine positive Identitätsentwicklung in der Annahme des eigenen Andersseins erschweren“. Andererseits könnten auch diese Auseinandersetzungen mit sich und seiner Umwelt dazu führen, dass die Kinder und Jugendliche ein klares Bild von dem haben, was sie können und was sie noch nicht können (vgl. ebd.)

Die Erfahrung zeigt jedoch, dass junge Menschen mit Behinderung nach Ablauf der Schulzeit ein weitgehend positives Selbstbild haben und Vertrauen in ihre eigenen Stärken besitzen (vgl. ebd.).

Köbberling und Schley halten fest: „Das Modell gemeinsamen Lernens in den heterogenen Lerngruppen der Integrationsklassen hat auch in der Sekundarstufe Akzeptanz gefunden, und es hat sich zur Förderung der Entwicklung sehr unterschiedlicher Persönlichkeiten bewährt“ (Köbberling/Schley 2000, 168).

4.5.5 Soziale Integration

Stellt sich nun die Frage, inwiefern die schulische Integration Auswirkungen auf die soziale Integration hat. Denn gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung verbindet den Anspruch auf soziale Integration (vgl. Dumke in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 250). Es soll sich hierbei ja nicht um ein bloßes erfolgreiches Lernen nebeneinander handeln, sondern jedes Kind soll sich in seinem sozialen Umfeld wohl und angenommen fühlen sowie über soziale Kontakte zu den anderen Kindern verfügen. Ein gemeinsamer Lernort stellt jedoch keine hinreichende Bedingung für die Realisierung dieses Anspruches dar (vgl. ebd.).

Doch dem Bereich der positiven Ergebnisse der Persönlichkeitsentwicklungen steht ein anderer Bereich gegenüber. Denn, so berichten Eltern, sei die Erwartung der sozialen Integration ihrer Kinder im Rahmen der schulischen Integration hinter ihren Erwartungen zurückgeblieben. Gerade die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, die als geistig und mehrfach behindert gelten, sind im Unterschied zu anderen Kindern der Klasse zu deutlich. Persönliche Freundschaften zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung entstehen selten. Unterschiedliche Interessen sowie Kommunikation stellen ein Hindernis dar. Auch

Freundschaften zu behinderten Kindern der Schule ist aus diesem Grund schwierig. Denn obwohl sich Jugendliche mit Behinderung in Integrationsklassen generell wohl und angenommen fühlen (vgl. Köbberling/Schley 2000, 168f), besteht dennoch der Wunsch und die „Sehnsucht nach mehr und nach engeren Freundschaftsbeziehungen“ (Köbberling in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 266f.). Eltern nennen als Grund eine starke Auseinanderentwicklung der Interessenlage der Kinder. Des Weiteren würden Kinder ohne Behinderung „integrationsmüde“ und würden ihren eigenen Interessen nachgehen wollen. Hier erwächst die Forderung nach mehr Kontaktmöglichkeiten zu Kindern und Jugendlichen mit einer ähnlichen Interessenlage. Diese könnte man am ehesten in einer selbst gestalteten Freizeit finden.

Dumke bezeichnet die soziale Integration im Rahmen der Schulklasse als gelungen (vgl. Dumke in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 251), während die Autoren Köbberling und Schley, aufgrund der unbefriedigenden Erfahrungen betonen, dass Integrationsklassen in erster Linie der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder dienlich sind, worauf aufbauend sich Freundschaften und Sympathie entwickeln können (vgl. Köbberling/Schley 2000, 172).

Wünschenswert wäre aber die soziale Integration in der Gesamtgesellschaft.

Allerdings fordern die Autoren auch, dass aufgrund des wenig differenzierten Netzwerkes außerschulischer Kontakte dringend nach der Schulzeit Freizeit- und Kontaktmöglichkeiten im Stadtteil geschaffen werden müssen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle soll betont werden, dass eben solche Freizeit- und Kontaktmöglichkeiten im Stadtteil bereits zu Schulzeiten geschaffen werden sollten. Denn wie sich später herausstellen wird (vgl. Kap. 4.6), sind frühe Kontaktmöglichkeiten zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung einer Verhaltensmodifikation besonders dienlich. Und warum sollte man beiden Seiten die Möglichkeit für Kontakte verwehren?

Zuletzt sei erwähnt, dass die Leistungsentwicklung bei allen Schulkindern, egal ob mit oder ohne Behinderung durchweg positiv ist. Sie ist in der Regel weder schlechter noch besser als in Vergleichsklassen, in denen keine Kinder und Jugendlichen mit Behinderung integriert werden (vgl. u.a. Wocken 1987, 276-306; Eberwein 2002, 461f.; Dumke in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 252; Cloerkes 2001, 118).

Ungeachtet dessen erwächst der Anspruch der Integration aber vielmehr aus einem ethisch-moralischen Verständnis. Denn warum sollte die Gesellschaft jungen Menschen mit Behinderung die Teilnahme an einer „normalen“ Schule verwehren, ihnen dadurch täglich vor

Augen halten, dass sie nicht den gesellschaftlichen Minimalvorstellungen entsprechen und ihnen durch den erzwungenen Besuch einer Sonderschule einen besseren Abschluss unmöglich zu machen. Denn, so viel steht fest, sind *„Erfolg oder Misserfolg in der Schule [...] von lebensgeschichtlicher Bedeutung. Schulen verfügen über das gesellschaftliche Monopol der Vergabe von Abschlüssen, die weiterführende Ausbildungen und spätere Berufs- und Lebenschancen vorbestimmen“* (Hervorhebung im Original: Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980, Zitat nach Iben in: Eberwein/Knauer 2002, 69).

4.6 Kontakthypothese

In diesem Abschnitt sollen die Bedingungen erläutert werden, nach denen eine Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung besonders erfolgreich sind. Cloerkes formuliert in seiner Kontakthypothese zwei Thesen:

- „1. Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, werden günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartige Kontakte haben oder hatten.
2. Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, um so positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein“ (Cloerkes 2001, 114).

Denn, so wird argumentiert, „tendiert eine Person A dazu, eine ihr nicht vertraute Person B nicht zu mögen und umgekehrt dazu, eine ihr vertraute Person C zu mögen“ (Heider; Zitat nach Cloerkes 2001, 114). Kontakt zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung soll dazu beitragen, diese Fremdheit abzubauen und Vertrautheit zu schaffen (vgl. ebd.).

Bei den Kontakten zwischen Menschen mit und ohne Behinderung muss besonders Wert auf die Qualität der Kontakte gelegt werden, führen doch oberflächliche, zufällige und unpersönliche Kontakte eher zu einer Verfestigung der bestehenden Vorurteile (vgl. Cloerkes 2001, 115). Deshalb muss strikt auf die Einhaltung bestimmter Bedingungen geachtet werden. Der Kontakt ist demnach am effektivsten, wenn er gut strukturiert und sorgfältig kontrolliert wird, wenn Informationen am besten direkt von einer Person mit Behinderung selbst vermittelt werden sowie der Einsatz von Medien, in denen ein Menschen mit Behinderungen positiv dargestellt werden (vgl. ebd., 120).

Positive Erfahrungen hat man außerdem dann gesammelt, wenn die Personen „Freude am Kontakt“, „positive Gefühle“ beim Zusammensein mit einem Menschen mit Behinderung haben und das Miteinander in einem gemeinsamen Lebensraum geschieht. Des Weiteren stellt die Möglichkeit des Ausweichens der Teilnehmer wichtige Voraussetzungen für einen positiven Kontakt dar (vgl. ebd., 115).

Zusammenfassend sieht Cloerkes zwischen dem Kontakt von Menschen mit und ohne Behinderung und den Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung eine Kausalbeziehung. Es sein allerdings zweifelhaft, ob Kontakt in dem Maße zu einer positiveren Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung führen kann, wie es oft erwartet wird. Denn Kontakt könne sogar negative Auswirkungen haben. Die Qualität des Kontakts sei daher von entscheidender Bedeutung. Dabei ist nicht die Häufigkeit der Kontakte entscheidend, sondern deren Qualität und Intensität. Genau so wichtig sind eine emotionale Beziehung sowie Freiwilligkeit. Besonders günstige Bedingungen für eine Einstellungsmodifikation ergeben sich gerade durch Kontakt in jungen Jahren (vgl. ebd., 15ff.).

Schulische Kontakte, die nach Cloerkes einen Zwangscharakter besitzen, sind nicht in dem Maße geeignet, da die Freiwilligkeit und emotionale Beziehung der Beteiligten fehlen (ebd.). Dem entgegenzuhalten ist die Erfahrung der positiven Auswirkung bei einer „*Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele*“ (ebd., 115) und die Annahme, dass die Eltern der Kinder den Integrationsgedanken tragen und somit auf die Einstellung ihrer Kinder begünstigend einwirken. Auch Dumke verweist auf den positiven Einfluss von qualitativen Kontakten zwischen Kindern mit und ohne Behinderung (vgl. Dumke in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 254). Denn „Durch die Qualität der Beziehungen in den gemeinsamen Situationen des integrativen Unterrichts verändert sich die Einstellung der nichtbehinderten Schüler gegenüber den behinderten Schülern“ (ebd.).

Und Ebert betont, dass die gemeinsame Kooperation in Freizeit, Vorschule und Schule Prozesse der sozialen Integration initiieren kann und betont, im Sinne der Kontakthypothese, das positive Ergebnis eines Schulversuchs (vgl. Ebert 2000, 17).

Cloerkes hält aber fest, dass lernbehinderte Schülerinnen und Schüler in der Klasse meist isoliert sind und zu den am wenigsten beliebten Kindern der Klasse zählen. Bei Kindern mit körper- bzw. geistiger Behinderung sind die Erfahrungen zum Teil widersprüchlich. (vgl. Cloerkes 2001, 117f). Zu betonen ist daher nochmals die „enorme Bedeutung der *qualitativen* Kontaktbedingungen“ [Hervorhebung T.P.] (ebd., 118).

Bleibt festzuhalten, dass es in der Zwangsgemeinschaft Schule sowohl Chancen als auch Risiken bezüglich der Akzeptanz und sozialen Integration von Kindern mit Behinderung gibt. Aufgabe des pädagogischen Personals ist es hier, für einen qualitativen Kontakt zu sorgen.

4.7 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dieses Kapitels noch einmal zusammengefasst.

Ausgehend von der Annahme, dass das derzeitige äußerlich sehr ausdifferenzierte Schulsystem in Hamburg und Deutschland nicht einer optimalen Leistungsförderung, im Vergleich zu anderen europäischen Staaten dienlich ist, erwächst die Forderung nach alternativen Schulformen. Auch in Bezug auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung hat sich in den letzten Jahren etwas geändert. Auch wenn noch immer viele Schüler eine Sonderschule besuchen, wird der Teil derer immer größer, die integrativ beschult werden. Dies ist überaus wünschenswert, da die Sonderschule ein sehr komplexes Gebilde der schulischen und damit gesellschaftlichen Aussonderung von Kindern mit Behinderung darstellt. Alternative Formen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, gerade in den Integrationsklassen, zeigen, dass das gemeinsame Lernen in Bezug auf ihre Schulleistung keinen negativen Einfluss hat.

Feuser hat sich vielfältig mit dem Thema der gemeinsamen Beschulung auseinandergesetzt und formuliert mit der Theorie „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ eine Didaktik, die einen gemeinsamen Unterricht ermöglicht. In Form von klassenübergreifender Projektarbeit sollen alle Kinder, entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus (Binnendifferenzierung, Individualisierung) an einem gemeinsamen Gegenstand am gleichen Ort und zum gleichen Thema spielen, lernen und arbeiten.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Integrationsklassen haben unter anderem die Aufgabe Prozesse der Integration zu initiieren sowie sich der klassischen Methoden der Sozialarbeit zu bedienen. Hierbei sollen sie sich an ihrem Berufsethos und dem Empowermentkonzept orientieren. Im Hinblick auf die Integrationsarbeit sollen Bedingungen hergestellt werden, die im Sinne der Theorie „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ sind.

In eine ähnliche Richtung geht der Ansatz der Kontakthypothese nach Cloerkes. Hier wird beschrieben, dass die Qualität (nicht die Quantität) des Kontakts zwischen Menschen mit und ohne Behinderung entscheidend für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung ist. Denn ist ein Kontakt eher zufällig und unstrukturiert, oder bringen die Beteiligten keine positive Grundeinstellung mit, können sich bestehende Vorurteile verfestigen und somit das Gegenteil von dem bewirken, was eigentlich erwünscht wird. Nämlich ein vorurteilsfreier und offener sowie vertrauter Kontakt zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung.

Kinder, die gemeinsam beschult werden, äußern sich in der Hinsicht, dass gemeinsames Lernen nicht nur als „normal“ empfunden wird, sondern auch erwünscht ist.

In Bezug auf die schulische Integration ist jedoch zu unterstreichen, dass es zwar positive Erkenntnisse hinsichtlich der Akzeptanz, der sozialen Integration und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Behinderung gibt, diese jedoch nicht die Regel sind.

Es ist zu beobachten, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung in der Klassengemeinschaft isoliert sind. Verabredungen am Nachmittag sind selten. Ein Grund dafür sind zum Teil unterschiedlich gelagerte Interessen. Hier gilt es dafür zu sorgen, dass Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung zustande kommt. Diese Möglichkeit bietet gerade die Freizeit, in dem freiwillige Kontakte am gemeinsamen Gegenstand, wie zum Beispiel im Sport, zu sozialer Integration führen können.

Im nächsten Kapitel wird die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung dargestellt und dabei Bezug genommen auf die Themen Lebensqualität und Normalisierungsprinzip.

5. Behinderung und Freizeit

Wie sich im Laufe dieses Kapitels herausstellen wird, ist die Stellung von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft stark marginalisiert. Dass aber alle Menschen das Recht auf ein ganz „normales“ Leben haben (einschließlich der Freizeit), wird spätestens durch das Normalisierungsprinzip (vgl. Kap. 5.5) in Verbindung mit dem Begriff der Lebensqualität (vgl. Kap. 5.3) deutlich.

5.1 Definition des Begriffs Freizeit

In diesem Kapitel wird der Bereich der Freizeit im Leben eines Menschen mit Behinderung beleuchtet und dabei besonders im Leben junger Menschen untersucht werden. Dabei soll zunächst der Begriff Freizeit anhand der Theorie der „Lebenszeit“ nach Opaschowski beschrieben werden.

Der angesprochene Lebensbereich ist für alle Menschen von besonderer Bedeutung. Denn ihm „wird eine grundlegende (originäre) Bedeutung für menschliche Lebensverwirklichung, Lebenszufriedenheit und Lebensglück zugeschrieben, da Freizeit im Unterschied zur Arbeit keinem Zwang oder Leistungsdruck unterliegt, sondern auf Freiwilligkeit, Freiheit und Eigenentscheidungen beruht“ (Theunissen 2000, 94).

Seit den 50er Jahren ist Freizeit als Lebensbereich Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Im Allgemeinen wird der Begriff der Freizeit, besonders von Laien, in Abgrenzung zur Arbeit definiert. Diese Sicht wird einem sozialwissenschaftlichen und pädagogischem Verständnis der Freizeit aber nicht gerecht. Vielmehr beziehen sich die Konzepte „auf den Sinn und die Qualität, die die Menschen der [Freizeit] zumessen, oder auf individuelle und soziale Verhaltensweisen und den damit verbundenen Aktivitäten, um [Freizeit] definitorisch einzugrenzen“ (Stimmer 2000, 250).

Auch Opaschowski sieht von einer bloßen Unterscheidung von Arbeitszeit und Freizeit ab und beschreibt in der Theorie der „Lebenszeit“ verschiedene Zeiten, die durch ihren unterschiedlichen Grad an Verpflichtung und Selbstbestimmung gekennzeichnet sind. Die Lebenszeit wird durch Opaschowski demnach in folgende drei Zeitabschnitte gegliedert (Abb.:1; Opaschowski 1987, 86):

- „1. der frei verfügbaren, einteilbaren und selbstbestimmbaren *Dispositionszeit* (= „Freie Zeit“ - Hauptkennzeichen: Selbstbestimmung);
2. der verpflichtenden, bindenden und verbindlichen *Obligationszeit* (= „Gebundene Zeit“ - Hauptkennzeichen: Zweckbestimmung);
3. der festgelegten, fremdbestimmten und abhängigen *Determinationszeit* (= „Abhängige Zeit“ - Hauptkennzeichen: Fremdbestimmung).“

Abb.1: Universalität des positiven Freizeitbegriffs³³

<i>Determinationszeit</i>	<i>Obligationszeit</i>	<i>Dispositionszeit</i>
<ul style="list-style-type: none"> • fremdbestimmt • nicht freiwillig • <i>Bsp.:</i> Arbeit, Krankheit... 	<ul style="list-style-type: none"> • gebundene Zeit • benötigt für zweckbestimmte Tätigkeiten • <i>Bsp.:</i> Schlafen, Essen... 	<ul style="list-style-type: none"> • freie Zeit • selbstbestimmbar • <i>Bsp.:</i> Urlaub, Vereinsarbeit...
Fremdbestimmung ←		Selbstbestimmung →

(Opaschowski in: Markowetz 2000, 11)

Hieraus geht hervor, dass sich Freizeit nicht durch Abwesenheit von Arbeit kennzeichnet, sondern vielmehr durch Selbstbestimmung über die Zeit. So kann man in seiner Freizeit (hier: Dispositionszeit) auch Arbeiten verrichten, die man selbst frei gewählt hat, aber nicht aus zwingenden Gründen tun muss (z.B. Vereinsarbeit, Werken). Die Freizeit (hier: Determinationszeit) allerdings kann andererseits auch sehr fremdbestimmt sein, zum Beispiel durch berufliche Arbeit, Schule oder Krankheit. Unter der Obligationszeit kann man das

³³ In Abgrenzung zu einem negativen Freizeitbegriff, der Freizeit als „Rest“ der Arbeitszeit sieht (vgl. Opaschowski 1987, 85ff.).

Erledigen von schulischen Hausaufgaben oder die Mithilfe im Haushalt verstehen, welche zweckgebunden sind.

Des Weiteren beschreibt Opaschowski acht Freizeitbedürfnisse eines Menschen³⁴. Während vier davon individuumsorientiert sind (Rekreation, Kompensation, Edukation und Kontemplation), sind die anderen vier gesellschaftsorientiert (Kommunikation, Integration, Partizipation und Enkulturation). Menschen mit Behinderung können jedoch in der Befriedigung ihrer Bedürfnisse eingeschränkt sein (vgl. Markowetz 2000, 13). So zeigt sich unter anderem, dass sich die Abhängigkeit von anderen Menschen, die zum Teil eingeschränkte Mobilität oder eine geringe Auswahl an geeigneten Freizeiteinrichtungen ebenso negativ, im Sinne der Selbstbestimmung, auf Menschen mit Behinderung auswirkt, wie Schwierigkeiten der Kommunikation mit anderen Menschen.

Die individuumsorientierten Bedürfnisse scheinen generell leichter bewältigbar zu sein als die gesellschaftsorientierten. Denn Erholung, Ruhe und Wohlbefinden sowie Vergnügen bekommen Kinder und Jugendliche mit Behinderung zum Teil auch in der Schule oder in ihren Familien. Die Erfüllung der Bedürfnisse nach vielfältigen sozialen Beziehungen, nach integrativem Zusammensein und Gemeinschaftserlebnis, nach Selbst- und Mitbestimmung oder nach Teilnahme am kulturellen Leben werden jedoch deutlich erschwert.

Die Abb.: 2 im „Verzeichnis Tabellen und Abbildungen“ dieser Diplom-Arbeit, zeigt zu dieser Thematik eine ausführliche Tabelle und Kap. 5.4.2 geht vertiefend auf die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung ein.

5.2 Pädagogik und Didaktik der Freizeit

„Der Lebensbereich Freizeit bietet [...] mehr als andere die Chance, Ausgrenzungen von Menschen mit Behinderungen zu überwinden und praktische Integration voranzutreiben“ Cloerkes in: Markowetz 2001, 3).

Dennoch stellt Markowetz einen Mangel an integrativen Freizeitangeboten fest und kritisiert, dass die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung in der Fachdiskussion der allgemeinen Freizeitpädagogik und der Integrationspädagogik nicht im ausreichendem Maße berücksichtigt wird. Ebenso wird die Entwicklung theoretischer und praktischer Konzepte zur

³⁴ Opaschowskis Theorie ist grundsätzlich für alle Menschen vorgesehen und hat somit auch für Menschen mit Behinderung ihre Gültigkeit (vgl. Opaschowski in: Markowetz 2000, 12).

gemeinsamen Freizeitgestaltung von Menschen mit und ohne Behinderung vernachlässigt (vgl. Markowetz 2000, 46f.).

Daraufhin fordert Markowetz eine Aufhebung der Trennung der Disziplinen „Regelfreizeitpädagogik“ und „Sonderfreizeitpädagogik“. Ersetzt werden soll die bisherige Formulierung durch den Terminus „integrative Pädagogik und Didaktik der Freizeit“ als Teil der „Allgemeinen Pädagogik“. Die Betonung einer *integrativen* Pädagogik und Didaktik der Freizeit soll darauf aufmerksam machen, dass das „Wesensmoment des Integrativen“ in einer allgemeinen „Pädagogik und Didaktik der Freizeit“ noch zu erreichen gilt und keineswegs selbstverständlich ist. Erst, wenn *alle* Menschen berücksichtigt werden würden, könnte dieser Zusatz entfallen (vgl. ebd., 50).

Die „Pädagogik und Didaktik der Freizeit“ wird als spezielle und eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft angesehen. Da aber auch in anderen Teilbereichen wie zum Beispiel der Sport-, Kultur-, oder Behindertenpädagogik Themen der Freizeit angesprochen werden, gilt Freizeitpädagogik auch als integratives und verbindendes Element (vgl. ebd.).

Laut Markowetz fällt es schwer „eine universell gültige Didaktik der Freizeit“ zu bestimmen, die „allen Dimensionen der Freizeit und Aspekte freizeitpädagogischer Prozesse gerecht wird“ (Markowetz 2000, 54). Vielmehr sollen bereits bestehende didaktische Positionen aufgegriffen und auf den Lebensbereich Freizeit angewandt werden (vgl. ebd., 54f.).

Als Beispiel dient die „animativen Didaktik“ nach Opaschowski (1987, 177ff.). Hier dominiert das Handlungslernen, wobei durch Beratung, Empfehlung und Ermutigung, bei der Gruppe oder dem Einzelnen die Begeisterung geweckt werden soll, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken oder zu entfalten (vgl. ebd.). Der zentrale Begriff „Animation“ steht für „beleben, ermuntern, in Stimmung bringen, begeistern, Impulse geben, Antrieb geben, motivieren, anregen, aktivieren, initiieren, ermutigen, befähigen“ und dient der „Förderung der Kommunikation, kreativ-kultureller Selbsttätigkeit und sozialer Aktion“ (ebd.).

Die Orte der Freizeitpädagogik sind vielfältig und es werden im Grunde keine Grenzen gesetzt: ob Theater, Konzert oder Bummeln, Kino, Essen gehen, Sport sowie Handwerken, Kunst, etc. Stellt sich die Frage, welche Bedingungen konkret für ein freizeitpädagogisches Handeln erfüllt sein müssen. Opaschowski beschreibt hierzu neun Leitprinzipien, die als Rahmen für die „didaktische Gestaltung der freizeitpädagogischen Praxis“ gelten sollen. Sie sollen jedoch an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt werden, da einige Prinzipien

selbsterklärend sind und deshalb nicht näher beschrieben werden brauchen³⁵. Die Betonung der Selbstbestimmung der Teilnehmer wird im Folgenden besonders deutlich.

1. „Erreichbarkeit: Freizeitangebote müssen räumlich (z.B. Wohnungsnähe, Einzugsgebiet [...]), zeitlich (z.B. Zeitpunkt und Dauer, Öffnungszeiten), informatorisch (z.B. durch Mund-zu-Mund-Propaganda, Medien), motivational (z.B. den Neigungen, Interessen und Bedürfnissen entsprechen) und aktivitätsbezogen (z.B. keine überzogenen Anforderungen bezüglich der Teilnahme stellen) erreichbar sein
2. Offenheit: Für alle und für alles offen und flexibel sein“
3. Aufforderungscharakter
4. Freie Zeiteinteilung: „Selbstbestimmung über Dauer, Tempo, Intensität“ etc.
5. Freiwilligkeit
6. Zwanglosigkeit: „Ein Minimum an notwendigen Regeln und Institutionalisierung bei einem Maximum an Selbstbestimmung“
7. Wahlmöglichkeit
8. Entscheidungsmöglichkeit: „Eigene Entschlüsse fassen, zu ihnen stehen, sie bewerten“
9. Initiativmöglichkeit: Selbst initiativ werden, „Inaktivität, Passivität, Konsumhaltung überwinden, [...] Akteur der eigenen Freizeitgestaltung werden“
(Markowetz 2000, 56; vgl. Opaschowski 1987, 180ff.).

Diese Ziele und die genannten Bedingungen der Freizeitpädagogik sind wie erwähnt auch für Menschen mit Behinderung gültig. Dafür ist jedoch ein Verständnis von Nöten, dass *jedem* Menschen die Fähigkeit zur selbstbestimmten Auswahl seiner Freizeittätigkeiten zugesteht.

Unter diesem Aspekt ist es wichtig zu betonen, dass ein erfülltes Freizeiterleben subjektiv ist und daher für die jeweilige Person sinnvoll erscheint. Hierin findet sich der eingangs beschriebene Gedanke der Zivilgesellschaft (Kap.2) wieder, der von einer Pluralität von Lebensentwürfen durch Selbstbestimmung der Subjekte ausgeht. Denn jeder muss seinem Leben seinen eigenen Sinn geben. Aufgabe der Zivilgesellschaft ist, das Recht des Einzelnen institutionell zu garantieren und das Subjekt mit seinen eigenen Lebensentwürfen anzuerkennen.

Auch Theunissen erklärt: „Freizeit ist [...] stets an die subjektive Zielsetzung und Wahl nach eigenem Bedürfnis und Geschmack gebunden“ und hält fest, dass gerade Menschen mit einer

³⁵ Am Ende dieser Arbeit findet sich eine ausführliche Abbildung: Abb.3

sogenannten geistigen Behinderung „eine sinnerfüllte, selbstbestimmte und selbstgestaltete Freizeit jahrzehntelang verwehrt wurde“ (Theunissen 2000, 99) und dass eine „Wiedergewinnung oder Entwicklung von Selbstbestimmung“ (ebd., 100) nun das Ziel sein müsse. Das Resultat dieser damaligen Defizitorientierung und mangelndem Zutrauen in die Ressourcen von Menschen mit Behinderung ist ein regelrechtes Verlernen von freizeitrelevanten Fähigkeiten. Denn, so scheint es bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung zu sein, können sie mit ihrer Freizeit nichts anfangen und es fehlen ihnen anscheinend Spontaneität, Phantasie oder sinnerfüllte Autonomie (vgl. ebd.)³⁶.

Theunissen betont die Bedeutsamkeit einer Vermittlung von Freizeitkompetenzen für Menschen mit geistiger Behinderung, da dies eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung der eigenen Freizeit darstellt. Angebote der Erwachsenenbildung können diese Kompetenzen vermitteln (vgl. ebd., 100f.).

Freizeitkompetenzen können ganz einfache Fertigkeiten sein, wie zum Beispiel dem Kennen lernen der eigenen Umgebung, einschließlich der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs, oder die Vermittlung von Kompetenzen, die für ein Suchen nach geeigneten Freizeitaktivitäten nützlich sind: Telefonieren und Recherchieren, zum Beispiel durch Nutzung des Mediums Internet oder dem Besuch von organisierten Freizeittreffs.

In diesem Sinne muss eine Pädagogik und Didaktik der Freizeit für alle Menschen dem Prinzip der Nicht-Aussonderung folgen und nach Markowetz folgende integrative Wesensmerkmale enthalten:

- „- die Ausbildung von Mitbestimmungsfähigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit [...],
- die Herausbildung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Demokratiebewusstsein,
- Die Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung unter sozialintegrativen Verhältnissen,
- die Dialogfähigkeit der beteiligten Subjekte,
- die Beachtung und Lösung behinderungsbedingter Störungen,
- die (De-/Re) Konstruktion gemeinsam erlebter Wirklichkeit, [...]
- die Abstimmung wesentlicher Strukturmomente im Rahmen der didaktischen Planung von Freizeitaktivitäten (Ziele, Inhalte, Themen, Ausgangslage der Beteiligten, Vermittlungsvariablen wie Methoden und Medien, Selbst- und Fremdkontrolle) und
- die handlungsorientierte Freizeitgestaltung" (Markowetz 2000, 62).

³⁶ Das Kap. 5.4 wird vertiefend auf den Lebensalltag von Menschen mit Behinderung und dabei speziell auf den Freizeitbereich eingehen.

Eine Freizeitpädagogik beziehungsweise eine integrative Pädagogik und Didaktik der Freizeit formuliert somit das Ziel eines mündigen, selbstbestimmten Menschen, der nach und durch Überwindung gesellschaftlicher Hindernisse zu einer freien Persönlichkeitsentwicklung befähigt werden soll.

Markowetz selbst beschreibt Ziel und Aufgabe einer Pädagogik und Didaktik der Freizeit wie folgt. Es geht darum, „den Menschen zu befähigen, mit sich selbst und anderen jeden Dialog führen zu lernen, damit er allein und/oder in Kooperation mit anderen unabhängig vom Inhalt, seine Freizeit gestalten kann.“ In diesem Sinne geht es um die „Dialogfähigkeit der beteiligten Subjekte“ (Markowetz 2000, 53).

Dabei muss man davon ausgehen, dass Kinder bei ihrer Freizeitgestaltung noch nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügen. Aufgabe der integrativen Freizeitpädagogik ist es nun, die Menschen bei der Ausbildung solcher Kompetenzen anzuleiten (vgl. ebd.).

Die Freizeit hat im Leben jedes Menschen eine ganz besondere Bedeutung. Markowetz (2000, 363) hält fest: „Freizeit stellt ein großes Potential zur Entfaltung der persönlichen Lebensqualität dar.“ Und weiter: „Die Freizeitqualität ist ein Spiegelbild der Lebensqualität.“ Im folgenden Abschnitt wird also nun der Begriff der Lebensqualität näher erläutert und im nachfolgenden Abschnitt (Kap. 5.4) mit der Freizeitwirklichkeit von Menschen mit Behinderung in Bezug gesetzt.

5.3 Begriff der Lebensqualität

Der Begriff der Lebensqualität gilt als normative Zielvorstellung und wird seit den 50er Jahren diskutiert. Dass es schon allein im englischsprachigen Raum über einhundert verschiedene Definitionen und Betrachtungsweisen gibt, ist ein Beleg dafür, dass es keine einheitliche Definitionslage dieses Begriffs gibt. Auch Doose (2006, 37ff.) sieht in der Unübersichtlichkeit der zahlreichen Ansätze eine „Unschärfe“, die Missbrauch zur Folge haben kann. Eine wesentliche Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze lässt sich dennoch festhalten. Der Begriff der Lebensqualität ist demnach als ein „komplexes und mehrdimensionales, offenes und relatives *Arbeitskonzept* zu betrachten“ und setzt die objektiven Lebensbedingungen in ein Verhältnis zu deren subjektiver Wahrnehmung (vgl. Beck in: Antor/Bleidick 2001, 338f.). So kann der eine Mensch in einer Situation zufrieden und glücklich sein, während ein anderer Mensch unzufrieden und unglücklich ist.

Unter den objektiven Lebensbedingungen verstehen sich beobachtbare und messbare Verhältnisse, wie „*Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen*

und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung“ (Zapf 1984; Zitat nach Doose 2006, 37)

Auch Zapf betont die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung. In seiner Formulierung der Lebensqualität spricht er vom subjektiven Wohlbefinden der Beteiligten. Darunter versteht er *„die von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und über das Leben im Allgemeinen“*. In diesem Zusammenhang verspricht er sich zum einen Zufriedenheitsangaben, zum anderen *„generelle kognitive und emotionale Gehalte“* (ebd.). Hierzu zählt er Hoffnungen, Ängste, Glück, Einsamkeit, Erwartungen und Ansprüche sowie Kompetenzen und Unsicherheiten (vgl. ebd.)

Die Forschung untersucht im Wesentlichen die Bereiche der *„objektiven Lebensbedingungen“*, der *„Zusammenhänge zwischen Lebensbedingungen und subjektiven Wohlbefinden“* und der *„individuellen Lebensqualität und Lebensbewältigung“* (vgl. Beck in: Antor/Bleidick 2001, 337f.), wobei neuere Forschungsansätze mehrdimensional sind und dabei die Lebenswirklichkeit der Individuen mit einbeziehen. Beck (ebd., 339) hält in diesem Zusammenhang folgendes fest: *„Es umfasst immer subjektive und objektive, individuelle, soziale und gesellschaftliche Dimensionen: Aspekte individuellen Wohlbefindens und sozialer Integration; Erwartungen und Anforderungen, Belastungen und Ressourcen (individuell und umfeldbezogen betrachtet); Anzahl und Qualität sozialer Beziehungen; Lebensbedingungen in unterschiedlichen Lebensbereichen“*.

Die angesprochene Mehrdimensionalität ist eine von fünf Aspekten, die das *„transaktionale Grundmodell von Lebensqualität“* beschreibt³⁷. In diesem Sinne bezieht sie sich sowohl auf personen- als auch auf umweltbezogene Dimensionen. Das folgende Zitat von Dworschak (2004, 48f.) beschreibt eben diese Mehrdimensionalität:

„Einerseits impliziert Lebensqualität im Hinblick auf die Person sowohl physische, kognitive, emotionale als auch soziale Aspekte, die wiederum im enger Verflechtung und Wechselbeziehung zueinander stehen [...]. Andererseits umfasst Lebensqualität alle Lebensbereiche wie z.B. Wohnen, Arbeit, Freizeit, an denen Personen partizipieren bzw. partizipieren möchte“

Der Begriff der Lebensqualität birgt aber die Gefahr einer unreflektierten, einseitigen Verurteilung von Menschen mit Behinderung, wenn Lebensqualität mit Gesundheit und Glück nach verallgemeinerten, oberflächlichen Gesichtspunkten bewertet wird. Nämlich dann, wenn die Behinderung eines Menschen als einziges Merkmal aufgefasst und als

³⁷ Außerdem werden hier die *„Beeinflussung durch subjektive und objektive Faktoren“*, die *„Lebensqualität als subjektives Phänomen“* sowie *„individuelle Bedürfnisse als primäres Operationalisierungskriterium“* und *„Austauschprozesse mit der Umwelt“* erläutert (Dworschak 2004, 48).

lebensqualitätsmindernd bewertet wird (vgl. Beck in: Antor/Bleidick 2001, 339.). Dies vernachlässigt aber die oben abgesprochene Tatsache, dass Lebensqualität ein Wechselspiel zwischen verschiedenen Dimensionen ist und Lebensqualität letztendlich subjektiv wahrgenommen wird.

Im Bereich der Behindertenpädagogik stellt das Lebensqualitätskonzept einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln dar, der zur Bewältigung von Behinderungsfolgen dient und eine selbständige, zufrieden stellende Lebensführung sowie Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie fördert (vgl. ebd).

Wie bereits angesprochen, bietet Freizeit die Chance sich selbst ungeachtet von Leistungserwartungen und -druck zu entfalten und seine Freizeit selbst zu gestalten (Kap. 5.1). Ebert sieht gerade in dieser Freiheit die „Chance, Freizeit als wesentlichen Teil des eigenen Lebens selbständig gestalten zu können“. Dies zähle als Indikator für Lebensqualität (Ebert 2000, 151). Daraufhin fordert Ebert in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung, dass die „Betroffenen endlich als Experten in eigener Sache zu sehen sind“ und verweist zur Sicherung der Lebensqualität auf die Beachtung des „Moments des subjektiven Wohlbefindens“ (ebd., 156f.).

Freizeit, so betont Markowetz, ist sowohl für Menschen mit Behinderung als auch für Menschen ohne Behinderung ein wichtiges Anliegen. Außerdem sieht der Autor hier „ein großes Potential zur Entfaltung der persönlichen Lebensqualität“ und unterstreicht, dass die „Freizeitwirklichkeit ein Spiegelbild der Lebensqualität“ ist (Markowetz 2000, 363).

Wie sich im folgenden Kapitel erweisen wird, ist die Freizeitwirklichkeit im Leben von Menschen mit Behinderung sehr ernüchternd und im Sinne des Normalisierungsprinzip, das im darauf folgenden Kapitel beschreiben wird, stark verbesserungswürdig.

5.4 Segregation in der Gesellschaft

Menschen mit Behinderung erleben in unserer Gesellschaft eine Vielzahl von Ungerechtigkeiten bei der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. In diesem Kapitel soll zunächst die generelle Segregation beschrieben werden, ehe dann das Freizeiterleben und deren Isolation in der Freizeit beschrieben werden soll.

5.4.1 Allgemeine Segregation in der Gesellschaft

An dieser Stelle sollen kurz die Schwierigkeiten beschrieben werden, denen sich Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft konfrontiert sehen. Beck fasst hierzu die marginalisierte Situation von Menschen mit Behinderung zusammen (Leonhardt/Wember 2003, 854-870).

Daraus geht hervor, dass sich Menschen mit Behinderung mit der Bewältigung ihrer Behinderung auseinandersetzen und dabei objektive Belastungen subjektiv erleben. Im Allgemeinen erleben sie jedoch eine erschwerte soziale Teilhabe, soziale Distanz und Ausgrenzung.

Des Weiteren stellt Beck fest, dass die soziale Lage von Menschen mit Behinderung, insbesondere bei solchen mit schwerer Behinderung, eine soziale Ungleichheit aufweist und eine Anhäufung von objektiven und subjektiven Problemlagen kennzeichnet. Dies zeigt sich an Berufspositionen, speziell Hierarchie und Aufstieg, einer höheren Arbeitslosigkeit sowie einem geringeren Einkommen und einer allgemeinen schlechteren finanziellen Situation, da behinderungsbedingte Mehrkosten zum Teil selbst getragen werden müssen. Außerdem entspricht die Wohnsituation nicht den Bedürfnissen und Erwartungen der Menschen.

Die Chancen für einen annähernd „normalen“ Lebenslauf, mit einem Beruf, der dem Schulabschluss im weitesten Sinne entspricht sowie einem selbständigen Wohnen und soziale Integration, verknüpfen sich mit den Merkmalen „männlich“, „leicht sinnes- oder körperbehindert“ und einem „Abschluss auf einer allgemeinen Schule“. Eine besondere Benachteiligung erleben Frauen mit einer sogenannten lern- oder geistigen Behinderung. Sie sind es auch, die über ein geringeres soziales Netzwerk verfügen und unter einer erhöhten Erwerbslosenquote leiden.

Mit den objektiven Faktoren verknüpfen sich Auswirkungen auf die subjektiven Bedingungen, die von den Menschen mit Behinderung als wichtiger erachtet werden. Denn „für das individuelle Wohlbefinden sind soziale Teilhabe und Anerkennung, emotionale Bindungen und soziale Unterstützung bedeutsamer als die objektiven Lebensbedingungen“ (vgl. ebd., S. 859). Durch die eingeschränkte Teilhabe sind die sozialen Netzwerke von Menschen mit Behinderung reduziert und deren psychosozialen Bedürfnisse nicht ausreichend erfüllt.

Durch die beschriebene marginalisierte Stellung in der Gesellschaft verbinden sich weitere Schwierigkeiten für Menschen mit Behinderung. Beispielsweise sinkt die Möglichkeit für soziale Kontakte durch das Fehlen der Berufsausübung und durch die schlechtere finanzielle

Stellung werden die Chancen der Teilhabe in der Freizeit erschwert. Eine soziale Integration wird hier, auch durch die sozialpolitische Abhängigkeit von Gesetzen und Finanzen, *behindert*.

5.4.2 Freizeiterleben von Menschen mit Behinderung

Markowetz (2000, 17ff.) hält einige empirische Befunde über die Freizeitsituation von Menschen mit Behinderung fest. Speziell geht er auf die Freizeitaktivitäten sowohl von Menschen mit Behinderung als auch von Menschen ohne Behinderung ein und schildert deren Freizeitbedürfnisse sowie Freizeitinhalte.

Dabei stellt Markowetz fest, dass die Freizeitinhalte zwar abhängig sind von Art und Schweregrad der Behinderung, sich aber nicht grundsätzlich von den Menschen ohne Behinderung unterscheiden. Ebenso sind die Freizeitbedürfnisse von Menschen mit und ohne Behinderung nahezu identisch. Für beide Seiten bestehen jedoch förderliche und hemmende Bedingungen, die die Freizeittätigkeiten beeinflussen. Jeder Mensch wird als Akteur der eigenen Freizeitgestaltung gesehen, der familiären, gesellschafts- sowie bildungspolitischen Bedingungen und Machtverhältnissen unterliegt (vgl. ebd., 17). Also muss die Behinderung eines Menschen selbst, nicht für eine qualitativ minderwertige Freizeitsituation, in diesem Sinne fremdbestimmt und sinnentleert, verantwortlich sein. Auch hier ist die Abhängigkeit von äußeren Einflüssen von Bedeutung.

Markowetz verweist in diesem Sinne auf die Bedeutung mehrerer Faktoren, die neben dem Faktor „Behinderung“ stehen, wie „Sozialisationsbedingungen, Alter, Geschlecht, Lebens- und Wohnumfeldbedingungen, Jahreszeit, Freizeittrends, Modeströmungen, finanzielle Verhältnisse, schulische und berufliche Lage“ und stellt abschließend fest, dass es keine typische Freizeit der Menschen mit Behinderung gibt. Alle Menschen unterliegen dem gegenwärtigen Freizeitwandel hin zu mehr Individualität und Konsum. Somit unterscheiden sich die Freizeitbedürfnisse nicht wesentlich von denen Menschen ohne Behinderung (vgl. Markowetz 2000, 28f.).

Unterschiede gibt es lediglich bei Mobilitäts- und Bewegungseinschränkungen, behinderungsbedingter Alltagstermine und gesellschaftlicher Barrieren, wie sich in diesem Abschnitt noch zeigen wird.

Wie bereits angesprochen, haben Menschen mit Behinderung je nach Art und Schwere ihrer Behinderung, Einschränkungen, die sich in der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben

auswirken. Zu diesen Einschränkungen zählen eventuelle Bewegungs- und Mobilitätseinschränkungen, die gewisse Freizeitbeschäftigungen fast ausschließen (vgl. ebd., S. 19f.). Kaum vorstellbar wäre demnach etwa eine Teilnahme von einem Menschen mit einer Querschnittslähmung an einer Freizeittätigkeit, in der es gerade auf die Bewegungsfähigkeit und Mobilität, wie beispielsweise beim Fussballspielen ankommt.

Ebert weist aber in Anlehnung an die Arbeit Tews darauf hin, dass unter Mobilitätseinschränkungen auch die „Diskrepanz zwischen den Mobilitätswünschen und der tatsächlichen möglichen Mobilität in der Freizeit“ gemeint ist (Ebert 2000, 38f.). Es handelt sich demnach also nicht um eine bloße Feststellung von dem, was jemand kann und was nicht.

Eine weitere Schwierigkeit stellt der behinderungsbedingte Lebensrhythmus dar, der durch spezielle Therapien und Fördermaßnahmen sowie medizinischer Behandlungen gekennzeichnet ist. Mögliche Termine können verschiedene Therapien, wie der Reittherapie, Psychomotorik, Ergotherapie sowie Krankengymnastik oder aber auch Arztbesuche und Körperhygiene (Anziehen, Ausziehen, Toilettengang, Nahrungsaufnahme, Waschen, Duschen, Fortbewegung) sein. Im Sinne von Kap 5.1 handelt es sich hier um eine zweckgebundene Obligationszeit, die bei Menschen mit einer bewegungs- und mobilitätshemmenden Behinderung mehr Zeitvolumen verlangt (vgl. Markowetz 2000, 20ff.). Mit den beiden angesprochenen Punkten (Mobilität und Lebensrhythmus) verbindet sich eine andere Bedingung. Gemeint ist der teilweise vorhandene Assistenzbedarf, der eine spontane Freizeitgestaltung in den seltensten Fällen zulässt und einer vertiefenden Planung bedarf. So ist zum Teil schon bei einfachsten Freizeitaktivitäten, wie Bummeln oder Spaziergehen, Assistenz nötig. Diese Beispiele zeigen, dass gerade Menschen mit Mobilitäts- und Bewegungseinschränkungen ihre Freizeitbedürfnisse nicht in den Maße entfalten können, wie Menschen ohne Behinderung (vgl. Markowetz 2000, 20).

Menschen mit einer geistigen Behinderung wird hingegen unterstellt, dass ihnen die nötigen Antriebskräfte fehlen, ständiger Stimulation benötigen und ihnen ein Orientierungsrahmen fehlt, der ihnen die Möglichkeiten im Freizeitbereich aufzeigt (Ebert 2000, 39ff.). Auch Markowetz stellt heraus, dass vor allem Menschen mit geistiger Behinderung „Passiv-rezeptive Freizeittätigkeiten zu Hause und weniger gesellige, offene Aktivitäten mit Außenkontakten“ ausüben, die als langweilig und wenig sinnerfüllt erlebt werden. In diesem Zusammenhang wird eine Angebotsvielfalt gefordert, die eine Entfaltung von Kompetenzen zulässt, die im Sinne des Empowermentkonzept sind und somit Selbst- und Mitbestimmung

fördern. Auch Menschen mit schweren Behinderungen sollen mit diesen Angeboten erreicht werden (vgl. Markowetz in: Cloerkes 2001, 280).

Dieser unterstellte passive Freizeitkonsum findet seine Begründung in der anerzogenen Hilfebedürftigkeit und Passivität durch Überbehütung und Fremdbestimmung. Ebert zitiert Kreuzer in diesem Zusammenhang: „Wer in seinem Leben wenig Chancen hat, seine Interessen zu bilden und selbst zu entscheiden, wird dies auch nicht können oder wollen, wenn er/ sie es in der freien Zeit soll“ (Kreuzer; Zitat nach Ebert 2000, 41) und bestätigt somit die erlernte Hilflosigkeit eines fremdbestimmten Menschen.

5.4.3 Segregation in der Freizeit

Neben diesen Einschränkungen besteht allerdings ein Mangel an adäquaten Freizeitangeboten für Menschen mit Behinderung. Zum Teil sind öffentliche Einrichtungen nicht behindertengerecht ausgestattet oder die jeweilige Gruppenleitung eines Vereins in Richtung einer integrativen Didaktik nicht entsprechend ausgebildet. Somit handelt es sich um strukturelle und institutionelle Erschwernisse in der Freizeit, die eine gleichberechtigte Teilhabe erschweren (vgl. Ebert 2000, 40f.; Kap. 6.3.2).

Wie festgestellt wurde, haben Menschen mit Behinderung, sofern man es verallgemeinern möchte, die gleichen Freizeitbedürfnisse, zum Beispiel nach Geselligkeit, Sport und Erholung, wie andere Menschen ohne Behinderung auch.

Es sind zwar Angebote, speziell für Menschen mit Behinderung, vorhanden, allerdings hauptsächlich in Sondereinrichtungen und nur für Menschen mit Behinderung. Integrative Freizeitangebote mit der Möglichkeit zu Kontakten zu Menschen ohne Behinderung sind eher eine Seltenheit. Markowetz kritisiert an dieser Stelle, dass sich „ein relativ eigenständiger, behinderungsspezifischer und sozial von Nichtbehinderten isolierter Freizeitbereich für Behinderte entwickelt und verselbständigt ...“ hat (Markowetz 2000, 47) und bemerkt, dass Menschen mit Behinderung ihre Freizeit in weitgehender Desintegration erleben.

Selbiger Autor beschreibt die Isolation von Menschen mit geistiger Behinderung im Freizeitbereich daran, dass diese kaum an den institutionalisierten Freizeitangeboten partizipieren und somit auf die „Sonder-“ Angebote der Behindertenhilfe angewiesen sind (vgl. Markowetz in: Cloerkes 2001, 276f.).

Demnach gibt es im Grunde zwei Bereiche von Freizeit. Den Bereich der Menschen ohne Behinderung und den Bereich für Menschen mit Behinderung. Diese Tatsache ist besonders schade, da man weiß, dass Freizeit „mehr als andere die Chance [bietet], Ausgrenzungen von

Menschen mit Behinderungen zu überwinden und praktische Integration voranzutreiben” (Cloerkes in: Markowetz 2000, 3).“

Nun ist es die Aufgabe der Gesellschaft, diesen Benachteiligungen durch entsprechende Interventionen entgegenzuwirken und entsprechende Hilfen zur Freizeitgestaltung (z.B. in Form persönliche Assistenz, durch Weiterführen des barrierefreien Bauens) bereit zu stellen. Einige Beispiele zeigen jedoch, dass mit viel Kreativität so manche persönliche Einschränkung behoben werden kann. So gibt es unter anderem Hockey für Elektrorollstuhlfahrer sowie Segel- und Surfangebote (vgl. ebd).

Ferner kritisiert Markowetz die Situation von Kindern auf Sonderschulen. Zwar stelle die Sonderschule in Form von Spielplätzen, Schwimmbädern und Snoezelräumen eine große Vielzahl an Freizeitaktivitäten und -möglichkeiten bereit, doch zwingt sie ihre Schulkinder zu einer „Scheinfreizeit“, die geprägt ist durch den (langen) Rhythmus der Ganztagschulen³⁸ und durch begrenzte Möglichkeiten der Selbstbestimmung. Die Auswahl ihrer Freizeitaktivitäten ist damit begrenzt und nur scheinbar vielfältig (vgl. Markowetz 2000, 23).

Markowetz stellt die Vermittlung von Freizeiterziehung, Freizeittechniken und Freizeitlernen als positiv heraus. Dies soll die Schülerinnen und Schülern von Sonderschulen dazu befähigen, Kompetenzen auszubilden, die für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse notwendig sind. Zu den Angeboten zählen sportlich-bewegungsorientierte, musisch-kreative oder „erlebnisreiche Landheimaufenthalte“ (vgl. ebd., 24).

Doch auch den Eltern von Kindern mit Behinderung kommt eine besondere Rolle zu. So stellt sich nämlich heraus, dass die Freizeitaktivitäten von Kindern mit Behinderung neben der Schule von den Eltern bestimmt wird. So verweist Markowetz darauf, dass gerade für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen auf die Hilfe Anderer angewiesen sind und somit der Rolle der Familie eine besondere Bedeutung zukommt. Somit habe die „Familie [...] eine kompensatorische und entlastende Funktion“ (Markowetz 2000, 27).

Das Freizeitverhalten ist demnach abhängig von den Ressourcen der Eltern, deren Interessen und finanziellen Möglichkeiten sowie deren Bereitschaft, für ihr Kind eine sinnerfüllte Freizeit zu organisieren und gegebenenfalls ihr eigenes Freizeitverhalten anzupassen (vgl. ebd.).

³⁸ Sonderschulen sind meist zur Ganztagschule ausgelegt – im Gegensatz zu den Regelschulen, bei denen sich der Gedanke der Ganztagschule erst langsam durchsetzt. D.h. Betreuung der Schülerinnen und Schüler bis in den frühen Nachmittag, inklusive Mittagessen, anderer Stundenrhythmus und weniger Hausaufgaben, dafür mehr Freizeitangebote in Form von Neigungskurse im Sport, Spiel, etc.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Freizeit in der Familie auch als Risiko zu verstehen ist. Denn was passiert mit dem Kind mit Behinderung, wenn die Eltern sich nicht um eine adäquate Freizeit sorgen können oder wollen und zudem ihr Kind nicht zur Selbstbestimmung, sondern durch Bevormundung zur Fremdbestimmung führen und anleiten. Dieses Risiko besteht natürlich auch bei Kindern ohne Behinderung, wobei bei ihnen die Abhängigkeit von ihren Eltern geringer ist. Grund dafür sind vorhandener Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten sowie das Fehlen regelmäßiger Termine für Arztbesuche oder Therapien.

Menschen mit Behinderung erleben ihre Freizeit zum Teil isoliert, sozial segregiert und haben weniger Freizeitangebote als Menschen ohne Behinderung, obwohl deren Bedürfnisse annähernd deckungsgleich sind. Die Bemühung der Gesellschaft soll dahin gehen, dass das Leben aller Menschen so „normal“ wie möglich ist. Dafür sorgen sollen veränderte Leitbilder, Rahmenbedingungen und Strukturen. Dazu gehört der respektvolle Umgang mit jedem Menschen und die Förderung dessen Selbstbestimmung. Dieser Gedanke soll anhand des Normalisierungsprinzips im folgenden Abschnitt verkürzt dargestellt werden, ehe im Abschnitt darauf auf die Autonomieentwicklung von Jugendlichen mit Behinderung im Zusammenhang mit Freizeit beschrieben wird.

5.5 Normalisierungsprinzip

Der dänische Jurist Niels Erik Bank-Mikkelsen formulierte Ende der 50er Jahre eine sozialpolitische Leitidee, die angesichts von Isolation und Segregation im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung eine Normalisierung deren Leben forderte. Seine Gedanken mündeten in der dänischen Gesetzgebung (vgl. Beck in: Antor/Bleidick 2001, 82f.). Ziel des Normalisierungsprinzips ist es, das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung so normal wie möglich zu gestalten. Bank-Mikkelsen formulierte seine Aussage wie folgt: „letting the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible“ (Zitat nach Thimm 2005, 20)

Andere Autoren nehmen diese Gedanken auf und sehen von einer einseitigen Verwendung dieses Konzepts ab und verändern ihn insofern, als dass dieser Ansatz für all diejenigen gelten soll, die entweder als Menschen mit Behinderung oder als sozial benachteiligt gelten (vgl. Beck in: Antor/Bleidick 2001, 83)

Dabei versteht man unter Normalisierung nicht eine gesellschaftliche Anpassung und Gleichmachung allen Lebens, sondern eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben der

Menschen ohne Behinderung, insbesondere der „Lebensbedingungen, Rechte, Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten, die denen der Nichtbehinderten entsprechen“ (ebd.).

Während sich Bank-Mikkelsen auf die Lebensbereiche Arbeit, Freizeit und Wohnen bezieht, geht Nirje³⁹ weiter und formuliert acht Folgerungen aus dem Normalisierungsprinzip.

Hierunter versteht sich ein normaler Tagesablauf, Jahresrhythmus und Lebenslauf sowie eine klare Trennung der Bereiche Arbeit, Freizeit und Wohnen. Des Weiteren fordert Nirje die Respektierung von Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung und deren angemessener Kontakt zu den Geschlechtern. Die Forderung nach einem normalen wirtschaftlichen Standard und Standards von Einrichtungen nehmen Bezug auf die Sozialpolitik und Einrichtungskonzeptionen für Menschen mit Behinderungen (vgl. Thimm 2005, 21).

Diese Folgerungen aus dem Normalisierungsgedanken sollen hier nicht im Einzelnen beschrieben werden. Zur Verdeutlichung sollen einige Beispiele auszugsweise wiedergegeben werden. Konkret ergeben sich Forderungen nach Ferien, Besuchen, sozialen Kontakte, Orts- und Kontaktwechsel zwischen Arbeit, Freizeit und Wohnen (Milieuwechsel), aber auch grundlegende Dinge wie Schlafen, Aufstehen, Anziehen, Kontakt zum anderen Geschlecht, etc. Im Allgemeinen sei aber darauf verwiesen, dass diese Forderungen für das Leben von Menschen mit Behinderung weitreichende Folgen haben und bei dem Weg zur Integration und Selbstbestimmung helfen sollen (vgl. Thimm 2005, 21ff.).

Dies soll auch bedeuten, dass ein Mensch mit Behinderung in seiner Freizeit auch mal „nichts“ machen kann und in diesem Sinne nicht pädagogisch „umgarnt“ werden muss. Das beschreibt dann den in Kap. 5.3 beschriebenen Gedanken der subjektiv empfundenen Lebensqualität.

Die von Nirje geforderte Trennung von Arbeit, Wohnen und Freizeit unterstreicht noch einmal, dass vor allem von Professionellen in diese Richtung hingewirkt werden sollte. Das schließt auch ein, dass Menschen mit Behinderung zu diesem Ziel hingeführt und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Barrierefreiheit, persönliche Assistenz etc.) geschaffen werden müssen.

³⁹ Wolfensberger geht noch einen Schritt weiter und beschreibt ein Verständnis von Normalisierung, dass sich auch auf das Erscheinungsbild und die Verhaltensweisen der Menschen mit Behinderung selbst bezieht. Demnach wären einige Stigmatisierungen im Vorfeld vermeidbar (vgl. Thimm 2005, 25).

5.6 Autonomieentwicklung und Freizeit

Freizeit ist nicht nur ein Feld, das annähernd frei von Leistungsdruck und -erwartungen die Chance zur Selbstverwirklichung bietet. Vielmehr, so wird sich im Folgenden zeigen, hilft Freizeit Jugendlichen in ihrer Autonomieentwicklung und in der Ausbildung ihrer Identität. Sie bekommen die Chance das eigene Selbst- und Fremdbild mit ihrer Umwelt abgleichen zu können.

Auch Markowitz stellt in diesem Zusammenhang klar: „Freizeit ist ein unverzichtbarer Bestandteil menschlichen Lebens und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung (Markowitz 2000, 363).

Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind, wie bereits in Kap. 5.4 erwähnt, mehr als Kinder ohne Behinderung von dem Freizeitverhalten und -möglichkeiten ihrer Eltern abhängig und im erhöhten Maße auf sie fixiert. Diese Tatsache erweist sich hier als Nachteil, da notwendige Entwicklungsphasen so nur schwerlich besritten werden können. Wichtig für die Entwicklung der eigenen Identität ist es, sich in der Phase der jungen Adoleszenz von den Bezugspersonen und vom Elternhaus loszulösen und zu entfernen. Diese Autonomieentwicklung ist eng verknüpft mit dem Zusammentreffen und Finden von befreundeten Gleichaltrigen, den sogenannten „Peers“. In diesen „Peer groups“ werden Normen und Werte der Gesellschaft hinterfragt und für den Gebrauch in der Gruppe verändert. Die Peers spielen für die Sozialisation jedes Menschen eine wesentliche Rolle und gelten nach dem Elternhaus und der Schule als dritte Sozialisationsinstanz. Da Kinder mit Behinderung oftmals kaum über Peers verfügen, spricht Ebert von behinderungsbedingten Sozialisationsdefiziten (vgl. Ebert 2000, 10).

Die Bedeutung der Loslösung von Jugendlichen mit Behinderung von ihren Eltern beschreiben gleich mehrere Autoren. Markowitz beschreibt den Wunsch der Menschen mit Behinderung nach außerfamiliären Freizeitangeboten und -kontakten. Im Sinne des Normalisierungsprinzips ist dem Wunsch der Jugendlichen entsprechend Folge zu leisten. Doch auch die Eltern sehnen sich nach mehr Zeit für sich und wollen, nach einem Ablöseprozess von ihren Kindern, ihren eigenen Interessen und Hobbys nachgehen (vgl. Markowitz in: Cloerkes 2001, 284).

Auch Stiller sieht die Ablösung von der eigenen Familie als notwendig. Dies ist aber bei Jugendlichen mit Behinderung in besonderem Maße erschwert, da die für ihre Autonomieentwicklung erforderlichen Freiräume schwer zu finden sind. Ein Problem sind die geschützten und „rundum“ versorgenden Orte der Familie und Schule, die neben einer möglichen Mobilitätseinschränkung ein Finden von „Peer-groups“ in der Freizeit deutlich

erschweren. Doch die Gruppe der Gleichaltrigen ist wichtig als Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. Stiller in: Beeres-Fischer et al 1996, 64).

Ebert sieht die Gefahr, dass sich die Jugendlichen mit Behinderung durch seltenes Zusammensein mit Gleichaltrigen ohne Behinderung von ihnen entfernen. Diese Kontakte sind jedoch wichtig, um Gemeinsamkeiten herauszustellen und zu teilen: beispielsweise Kleidung, Gesprächsthemen, Art des Redens etc. (vgl. Ebert 2000, 50f.).

In der Gruppe der Gleichaltrigen ist es den Jugendlichen möglich, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten mit anderen zu vergleichen. Dort kommen sie zu einer realistischeren Einschätzung dessen, was ihnen im „Schonraum“ der Familie und der Schule eventuell nicht gegeben werden kann. Somit trägt Freizeit direkt zu einer Klärung des eigenen Selbst- und Fremdbildes bei und unterstreicht so noch einmal seine Bedeutsamkeit für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Jugendlichen.

Die Autonomieentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung muss von Eltern und Professionellen im Sinne des Normalisierungsprinzips unterstützt werden.

5.7 Notwendigkeit integrativer Freizeitangebote

Wie bereits beschrieben, gibt es für Menschen mit Behinderung nur wenig ausdifferenzierte Freizeitangebote. Diese sind zudem in den meisten Fällen von den Angeboten für Menschen mit Behinderung isoliert. Markowetz stellt fest, dass integrativen Freizeitangebote immer noch eine Ausnahme darstellen und nicht in dem Maße vorhanden sind, wie es von Menschen mit Behinderung gewünscht, von deren Eltern gefordert und von den Professionellen als möglich erachtet wird (vgl. Markowetz in: Cloerkes 2001, 284). Dieser Absatz nennt Gründe für die Notwendigkeit integrativer Angebote im Freizeitbereich.

Die Tatsache, dass es wenig integrative Freizeitangebote gibt, ist besonders ungünstig vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sich Menschen mit Behinderung Kontakte zu Menschen ohne Behinderung wünschen (vgl. ebd.; Markowetz 2000, 29). Nach dem Verständnis des Empowermentkonzepts (vgl. Kap. 2) und dem damit verbundenen Weg der Vermittlung von mehr Selbstbestimmung würde allein der geäußerte Wunsch ausreichen, um in diese Richtung unterstützend hinwirken zu müssen. Die Tatsache, dass Menschen mit Behinderung in ihrer Freizeit solchen strukturellen Barrieren ausgesetzt sehen, ist ein nicht hinzunehmender Tatbestand.

Zum anderen wird bei einer fehlenden integrativen Freizeit die Chance vergeben, die soziale Integration von Menschen mit Behinderung voranzutreiben. Denn, so haben wir bereits oben

festgestellt, ist die Chance zur sozialen Integration besonders im relativ leistungsfreien Freizeitbereich gegeben. Soziale Integration kann nur im Kontakt zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung entstehen. Deshalb sind integrative Angebote notwendig.

Die positiven Erfahrungen der günstigen Bedingungen der sozialen Integration im Freizeitbereich lassen sich zum einen anhand der Indikatoren der Kontakthypothese (vgl. Kap. 4.6) nach Cloerkes, zum anderen an der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ nach Feuser, erklären. Die Tatsache der nahezu deckungsgleichen Freizeitinteressen ist als Chance integrativer Freizeitkontakte zu sehen (vgl. Kap. 5.4.2). Denn ein „gemeinsamer Gegenstand“ ist nicht nur im schulischen Kontext von Bedeutung, sondern auch im Freizeitbereich. Denn hier wirkt er auch als vermittelndes „Etwas“ (vgl. Markowitz 2000, 83f.). Das Interesse an einer gemeinsamen Freizeitaktivität und die damit verbundene Verfolgung gemeinsamer Ziele (z.B. eine Sportart ausüben) stellt auch im Sinne der Kontakthypothese eine Grundvoraussetzung für eine positive Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung dar. Wenn zudem noch eine positive Grundeinstellung der Beteiligten in Bezug auf den Kontakt mit Menschen mit Behinderung vorhanden ist und der Kontakt strukturiert ist (regelmäßige und geplante Treffen, gleiche Teilnehmer), stellt dies ein Qualitätsmerkmal dar, das die soziale Integration begünstigt.

Positive Erfahrungen mit integrativen Freizeiten belegen eine gelingende soziale Integration (vgl. ebd., 29).

Da die Bereitschaft und die Fähigkeit zu integrativen Kontakten vor allem in jungen Jahren erlernt wird (vgl. Cloerkes 2001, 214) und dort die soziale Integration im besonderen Maße gelingt, ist es absolute Notwendigkeit, schon in diesem Alter für integrative Kontakte zu sorgen. Eine soziale Integration in der Freizeit wird sich als leichter erweisen, wenn die integrativen Kontakte in unmittelbarem Wohnumfeld stattfinden. Mögliche Zeit- und Mobilitätsprobleme werden so minimiert.

Zu wünschen wäre eine Partizipation von Menschen mit Behinderung an bereits bestehenden Freizeitangeboten. Als positiv sollte sich erweisen, wenn die Teilnehmerzahl der Menschen mit Behinderung in einem „gesunden“ Verhältnis zu den Teilnehmenden ohne Behinderung stehen. Ist jedoch die Verteilung „unnormal“, könnte sich dies negativ auf die Bereitschaft einer gemeinsamen Freizeit der Teilnehmenden ohne Behinderung auswirken.

Eine Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an „normalen“ Freizeitangeboten wäre auch im Sinne des Normalisierungsprinzips. Denn es sollte normal sein, sich in seinem unmittelbaren Wohnumfeld für eine Freizeitaktivität zu entscheiden und daran teilzunehmen.

Zu berücksichtigen ist jedoch immer die Art und Schwere der Behinderung (vgl. Markowetz 2000, 365). Diese sollte sich nicht als hinderlich für das gemeinsame Interesse und Ziel erweisen. Hinderlich hingegen wäre es mit Sicherheit, wenn sich ein Rollstuhlfahrer oder eine Rollstuhlfahrerin am (Leistungs-) Fussballspiel einer Mannschaft beteiligen möchte. Auch trotz einer positiven Grundeinstellung und Freude am Kontakt dieser Person wird eine Integration aller Voraussicht nach nicht gelingen, da das gemeinsame Ziel (hier: sportlicher Erfolg und nicht die bloße Bewegung) ohne abgewandelte Regeln nicht erreicht werden würde.

Cloerkes formuliert einen weiteren Vorteil integrativer Kontakte, indem er beschreibt, was Kinder ohne Behinderung von denen mit Behinderung lernen können. Er sieht die Chance, dass Kinder ohne Behinderung sich mit den Kindern mit Behinderung in Beziehung setzen, so eigene Unsicherheiten und Schwächen relativieren und deshalb mit ihren Problemen besser umgehen können. Überzogene Leistungsansprüche würden ebenfalls relativiert (vgl. Cloerkes 2001, 214).

Die Notwendigkeit einer integrativen Freizeit basiert demnach im Wesentlichen auf dem Gedanken der Selbstbestimmung und der guten Chance zur sozialen Integration. Darüber hinaus erscheint es als moralisch-ethische Verpflichtung, keinen Menschen gegen seinen Willen von der Gesellschaft zu isolieren.

5.8 Zusammenfassung

Die Freizeit eines jeden Menschen stellt für alle einen besonderen Bereich dar, der relativ frei von Leistungsdruck und Erwartungen, die Chance bietet, sich seinen Interessen und seinen Bedürfnissen hinzugeben. Freizeit wird ein großes Potential zur Entfaltung der persönlichen Lebensqualität zugesprochen.

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Lebensqualität wurde darauf hingewiesen, dass der Lebenssinn und die empfundene Lebensqualität subjektiv sind und daher nicht an gesellschaftlich als „normal“ erachteten Maßstäben gemessen werden dürfen.

Da sich die eigenen Bedürfnisse und Interessen von Menschen mit und Menschen ohne Behinderung so gut wie nicht unterscheiden, aber dennoch Unterschiede in der Realisierung (also in den Tätigkeiten) zu vermerken sind, kann man von einer Ungerechtigkeit sprechen. Dabei soll nicht übergangen werden, dass einige Behinderungen gewisse Freizeitaktivitäten nicht zulassen. Dennoch ist die Auswahl sehr beschränkt. Die Teilnehmer mit Behinderung sind zu großen Teilen auf die Hilfe der Behindertenhilfe angewiesen. Es bestehen im Grunde zwei Bereiche der Freizeit. Zum einen der, für Menschen ohne Behinderung und zum

anderen der, für Menschen mit Behinderung. Irgendwo dazwischen existiert ein kleiner Bereich, der zwar integrative Kontakte initiiert, aber dem Bedarf nicht gerecht wird. Das entspricht nicht dem Normalisierungsprinzip, das „ein Leben so normal wie möglich“ fordert. „Normal“ wäre es in diesem Sinne, sich aus den bestehenden Angeboten jenes auszusuchen, das den eigenen Bedürfnissen, auch in Bezug auf die wohnortnahe Lage, entspricht.

Dies verdeutlicht ein großes Thema in der Pädagogik und Didaktik der Freizeit: Die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Clorkes fasst zusammen: „Es kann [...] nur darum gehen, Vorschläge zu machen, die mit den jeweiligen Interessen der Betroffenen abzustimmen wären. [...] Vielmehr ist es wichtig, die vielfältigen Gemeinsamkeiten zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen, nicht nur in diesem Bereich, zu sehen und gezielt herauszustellen, um so integrative Konzepte zu entwickeln und verstärkt auf den Weg zu bringen“ (Cloerkes in: Markowetz 2000, 4).

Integrative Freizeitangebote bieten die Chance zur sozialen Integration, welches als gesellschaftlich und professionell erstrebenswertes Ziel formuliert wird. Dieses Ziel muss nicht zuletzt aus ethischen und moralischen Gesichtspunkten verwirklicht werden.

6. Zusammenführung von Schule, Freizeit und Sozialpädagogik

Nun soll erklärt werden, warum die Schule eine Verantwortung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern hat, sie auch bei der sozialen Integration zu unterstützen. Danach wird erläutert welche Aufgaben auf die Sozialpädagogik zukommen. Das Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen (PFiFF) soll als Beispiel dienen, wie die sozialpädagogische Arbeit bei der Gestaltung einer außerschulischen, integrativen Freizeit im Schulprogramm der jeweiligen Schule operationalisiert werden könnte.

6.1 Verantwortung der Schule

Die schulische Integration von Kindern in den allgemeinen Schulen ist im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) verankert (§12 HmbSG) und als Ziel formuliert. Wie bereits in Kap. 4.3.1 beschreiben, ist eine Beschulung an einer Sonderschule demnach nur vorgesehen, wenn Kinder mit Behinderung an einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gefördert werden können (vgl. §12 (1) HmbSG).

Das HmbSG formuliert die Ziele der allgemeinen Schule vor allem im §2. Dabei geht es in Absatz 1 darum, den Schülerinnen und Schülern Werte wie Toleranz, Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Gleichberechtigung der Geschlechter und Übernahme von Verantwortung für sich und andere zu vermitteln. Des Weiteren heißt es in §2 (4) HmbSG, die „Schule soll durch die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Entfaltung der Person und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so fördern, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben können.“ Zwar wird das Ziel der sozialen Integration aller Kinder nicht explizit erwähnt, doch aus der gewählten Formulierung der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe, wird die soziale Integration indirekt beschrieben. Da diese Ziele für alle Kinder gelten, gilt diese Zielsetzung auch für solche mit Behinderung.

Wie sich im Verlauf dieser Arbeit gezeigt hat, sind die Kinder aus Integrationsklassen nicht in dem Maße sozial integriert, wie es sich Eltern, Klassenmitglieder und Professionelle wünschen. Die Chancen für ein Gelingen der sozialen Integration liegen jedoch in der Freizeit besonders günstig. Da sich aber die Freizeit der Menschen mit Behinderung von der „normalen“ Freizeit als isoliert erfährt, ist die Situation dringend verbesserungswürdig.

Die Schule ist für eine Intervention im besonderen Maße geeignet. Das zeigt sich anhand zweier Dinge. Zum einen an der Erkenntnis, dass die Fähigkeit zur Integration beziehungsweise die Möglichkeit zur Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung besonders in jungen Jahren gegeben ist (vgl. Kontakthypothese in Kap. 4.6). In keiner anderen Institution werden Kinder und Jugendliche so erreicht wie von der Schule. Damit hat die Schule die Möglichkeit und vor allem dadurch die moralische Verpflichtung, sich dieser Erkenntnisse zu bedienen und intervenierend entgegenzutreten. Zum anderen verfügen die Schulen mit Integrationsklassen und ihrem sozialpädagogischen Personal über entsprechende personelle Ressourcen, die vor dem Hintergrund des Empowermentkonzepts und einer Pädagogik und Didaktik der Freizeit (vgl. Kap. 5.2), den Wünschen der Kinder entsprechen können. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind laut Stellenbeschreibung (vgl. Anhang) auch zuständig für die Unterstützung der Kinder mit Behinderung bei der Findung einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung (vgl. Anhang, Punkt 2). Des Weiteren haben sie in Integrationsklassen die notwendigen Kontakte (z.B. Stadtteilkonferenzen), um integrative Prozesse im Stadtteil anzuregen.

Da das Handeln der Schule beziehungsweise des sozialpädagogischen Personals in Bezug auf eine integrative Freizeitgestaltung nicht operationalisiert ist, liegt die Intervention in deren Händen. Das bietet die Chance, sehr frei zu arbeiten und den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen entsprechend zu handeln. Dies beinhaltet jedoch auch die Gefahr eines zu laschen Umgangs mit der Verantwortung. Eine Verankerung eines pädagogischen Handlungsansatzes im Schulprogramm⁴⁰ wäre deshalb wünschenswert, da dies einen verpflichtenderen Charakter hätte.

Zwar gibt es an Schulen Unternehmungen zur Hinführung von Freizeitaktivitäten, indem am Nachmittag oder auch am Wochenende sogenannte Neigungskurse oder Interessengruppen angeboten werden. Doch erfüllen sie nicht den Zweck, der sich aus dieser Arbeit ableitet. Demnach sind Freizeitaktivitäten auch im Rahmen der Schule notwendig und sinnvoll, doch hiermit wird das Ziel der außerschulischen, integrativen Kontakte verfehlt, wie bereits in Kap. 5.7 erläutert. Das Ziel der sozialen Integration kann im Sinne der Kontakthypothese (vgl. Kap. 4.6) nur erreicht werden, wenn unter anderem die Qualität der Kontakte gesichert ist. Und da sich die durch die Schule initiierten Freizeitaktivitäten (Sport, Kino, Theater etc.) immer noch durch die Vorauswahl der teilnehmenden Kinder kennzeichnen - andere Kinder und Jugendliche abseits der jeweiligen Schule werden nicht erreicht - besitzen diese Angebote einen gewissen Zwangscharakter. Die Teilnehmenden bringen nicht unbedingt die notwendige positive Grundstimmung (vgl. Kap. 4.6) für einen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung mit. Somit ist die Qualität der Kontakte nicht gesichert.

Dem Kind beziehungsweise Jugendlichen sollen außerdem, vorausgesetzt es ist erwünscht, die Möglichkeit eines weiteren Milieus gegeben werden. Hier bietet sich die Chance, abseits von Schule und bekannten Sozialbeziehungen neue Kontakte zu knüpfen, die länger Bestand haben als die Schulzeit.

Im nächsten Kapitel soll untersucht werden, ob der Ansatz des PFiFF für eine Freizeitanbahnung und einen Gebrauch in der Schule geeignet wäre.

⁴⁰ Laut §51 HmbSG formuliert ein Schulprogramm Ziele und Schwerpunkte der jeweiligen Schule. Insbesondere werden der Umgang mit einem bestimmten Teil der Schülerschaft (z.B. Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung), spezielle Beratungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote der Schule. Das Schulprogramm wird in regelmäßigen Abständen evaluiert (vgl. §51 (3) HmbSG) und dient der Profilbildung der jeweiligen Schule.

6.2 Das PFiFF und die Anwendbarkeit auf die Schule

Das PFiFF (Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen) stellt eine Möglichkeit dar, Menschen mit Behinderung in deren Freizeit zu unterstützen. Angestrebt wird eine Integration in „normale“, wohnortnahe Vereinsangebote. Dieses Kapitel beschreibt zunächst die Grundzüge dieses Projekts, ehe im darauf folgenden Kapitel die Anwendbarkeit auf den Bereich Schule untersucht wird. Insbesondere soll dabei überlegt werden, inwieweit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus Integrationsklassen bei der Unterstützung mitwirken können.

6.2.1 Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen

Markowetz ist Initiator und Begleiter des PFiFF (Projekt zur Förderung integrativer Ferien- und Freizeitmaßnahmen). Seine Ausführungen werden im Folgenden beschrieben (vgl. Markowetz 2000, 81-105). Dabei sollen der *Ferien*freizeiten vernachlässigt werden, da dieser Bereich die notwendige Kontinuität für eine soziale Integration vermissen lassen.

Das PFiFF ist ein eingetragener Verein, der im Rhein-Neckar-Kreis (Baden-Württemberg) seinen Wirkungskreis hat. Drei Jahre wurde dieser Dienst zur sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in den Lebensbereich Freizeit erprobt und evaluiert. Charakteristisch dabei ist die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in bestehende Freizeitangebote wohnortnaher Vereine, mit Hilfe einer pädagogischen Assistenz.

Für das PFiFF arbeiten ausschließlich Ehrenamtliche. Die Mitarbeiter, die als persönliche Assistenz dienen, werden auf Honorarbasis entlohnt, die der Verein von Stiftungsgeldern finanziert. Meist handelt es sich um Studenten der Sonderpädagogik. Das Motto dazu lautet: „*Soviel Ehrenamtlichkeit wie möglich – soviel Professionalität wie nötig: ein Leben in Nachbarschaften!*“ (ebd., S. 82).

Unterstützend zeigt sich der Integrationspädagogische Dienst (IPD), einer sozialrechtlichen Leistung, die Eltern von Kindern mit Behinderung aus dem Gebiet nutzen können, um die soziale Eingliederung ihrer Kinder zu unterstützen.

Als Handlungsleitend gelten die bereits beschriebenen Grundlagen der Kontakthypothese (vgl. Kap. 4.6) und die Theorie des gemeinsamen Gegenstandes (vgl. 4.3.3). Dabei dient der gemeinsame Gegenstand (hier: das gemeinsame Interesse) als „vermittelndes Etwas“.

PFiFF möchte möglichst viele bereits bestehende Sport- und Freizeitangebote von Vereinen nutzen, die sich bisher nicht an Kinder und Jugendliche mit Behinderung ausgerichtet haben.

Dabei soll eine professionelle Unterstützung, in Form einer Assistentin oder einem Assistenten, helfen, bestehende Angebote und Strukturen so zu verändern, dass die Angebote für *alle* gelten.

Markowitz stellt verschiedene Möglichkeiten zur Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in einen Verein in Aussicht. Diese unterscheiden sich in ihrer Dauer (gelegentlich oder regelmäßig) und der Zusammensetzung ihrer Teilnehmer (ausschließlich Kinder und Jugendliche mit Behinderung oder integrativ). Für diese Arbeit aber sind vor allem zwei Bereiche interessant. Zum einen die Aufnahme einzelner Kindern mit Behinderung mit Assistenz und zum anderen ohne Assistenz. Das Ziel jeder Maßnahme ist, dass die Angebote dahingehend verändert werden, dass es keiner Assistenz mehr bedarf.

Ein erster Schritt des PFiFF soll die Gruppenleitung des gewünschten Angebots von einer generellen Bereitschaft hinsichtlich der Öffnung des Angebots für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen überzeugt werden. Dienlich ist es, wenn die ausgewählten Vereine im unmittelbaren Wohnumfeld des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen liegen. Das erhöht die Chance zu konstanten Kontakten zu Vereinsmitgliedern außerhalb der Vereinsaktivität.

Ist der erste Schritt geschafft, folgt der zweite Schritt. Hierbei geht es um eine personelle Unterstützung mit dem Ziel der Modifikation bestehender didaktisch-methodischer Strukturen zugunsten eines integrativen Angebots für heterogene Gruppen.

Idealtypisch verläuft die Maßnahme in sechs Phasen und soll etwa neun Monate dauern, was allerdings in Abhängigkeit zur Art und Schwere der Behinderung durchaus variieren kann. In der Phase eins findet ein Erstgespräch mit den Eltern statt, in dem sie über die finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten unterrichtet werden, die ihnen das Gesetz zur Verfügung stellt. Im Vordergrund steht jedoch das Kennen lernen der Eltern und des Kindes. Dabei sollen sie von ihren Wünschen und Vorstellungen berichten und eine mögliche Assistenz gefunden werden. In der zweiten Phase nimmt sie Kontakt zu der Familie auf, um eine gemeinsame Vertrauensbasis zu finden.

Ist diese Phase überstanden und geglückt, so beginnt in der nächsten die Suche nach einem geeigneten Verein. Dabei nimmt die Assistenz Kontakt zu einem möglichst wohnortnahen Verein aus, der die von dem Kind oder Jugendlichen gewünschte Aktivität anbietet. Nun gilt es, der verantwortlichen Gruppenleitung von dem Konzept der Integrationsbegleitung zu überzeugen und eventuelle Vorbehalte dialogisch zu entkräften. Anschließend wird eine Probephase verabredet, in der das Kind gemeinsam mit der Assistenz an der Freizeitaktivität teilnimmt.

In der folgenden Phase vier ist es erforderlich, dem Verein und speziell der Gruppenleitung jede erdenkliche Hilfe anzubieten. Die Assistenz muss in jeder Übungsstunde anwesend sein und das jeweilige Kind im Sinne einer „persönlichen Assistenz“ unterstützen. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Fixierung auf das Kind nicht so groß ist, dass der Kontakt zu anderen Kindern -und das soll ja erreicht werden- erschwert wird. Auch wenn jetzt schon auffällt, dass die Didaktik und Methodik in diesem Freizeitangebot einer Reform bedarf, sollte sich die Assistenz mit einer Kritik zurückhalten.

Die Phase fünf dient zur Reflektion der Probemitgliedschaft und der gewonnenen integrativen Erfahrungen. In einem Gespräch aller Beteiligten sollte das bisher erreichte kritisch durchleuchtet und der weitere Verlauf der Integrationsmaßnahme besprochen werden. Nun besteht die Möglichkeit der Verlängerung einer Probephase, die Aufnahme des Kindes als „ordentliches“ Vereinsmitglied oder der Abbruch der Maßnahme. Sollte letzteres der Fall sein, so muss genau analysiert werden, warum diese Maßnahme gescheitert ist. Eventuell kommt eine Unterbringung in einem anderen Verein in Betracht. Wird das Kind in den Verein übernommen, folgt die letzte Phase.

In der sechsten Phase geht es um eine Stabilisierung der Integrationsmaßnahme und um eine Überführung in die Normalität. Dabei nimmt die Assistenz des Kindes oder Jugendlichen eine beratende Rolle ein. Erst in dieser neuen Rolle ist es der Assistenz möglich, alte Strukturen zu verändern und neue Wege im Sinne einer integrationspädagogischen Praxis zu initiieren. Dieser Schritt ist sehr stark abhängig von der Bereitschaft der jeweiligen Übungsleitung, sich in seine Arbeit „hineinreden zu lassen“. Im Verlauf der Zeit soll sich die Assistenz überflüssig machen und zum Ende hin vollständig zurückziehen, so dass das Kind und die Leitung der Gruppe keinerlei Unterstützung mehr benötigen. Das Ziel der sozialen Integration ist auch dann erreicht, wenn Kinder mit Behinderung auch ohne integrationspädagogischer Ansätze Kontakt zu Kindern ohne Behinderung finden.

Am Ende lässt sich festhalten, dass es gelungen ist, für fast jedes Kind einen den individuellen Freizeitbedürfnissen entsprechenden Platz in der Freizeit zu finden. Als bedeutend schwieriger stellt sich dabei heraus im Sinne von integrationspädagogischen Gesichtspunkten (Individualisierung, innere Differenzierung, gemeinsamer Gegenstand) in bestehende Vereinsstrukturen modifizierend einzuwirken. Dabei zeigte sich eine starke Abhängigkeit von der Bereitschaft der betreffenden Übungsleitung sich über die eigene Methodik und Didaktik hinwegzusetzen und sich auf eine neue Qualität einzulassen.

Markowitz betont abschließend die positiven Erfahrungen aus dem PFiFF. Demnach sehen sich Kinder und Jugendliche durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die als ganz „normal“ angesehen wird als sozial akzeptiert. Hier ist es ihnen möglich, Kontakte zu knüpfen und Freunde zu finden. Das Kennen lernen der eigenen Grenzen ist im Sinne des Selbst- und Fremdbildes als ebenfalls positiv zu beurteilen. Kinder und Jugendliche ohne Behinderung können gemäß der Kontakthypothese eine Einstellungsänderung erfahren und Eltern erleben, dass die Behinderung nicht unbedingt eine Isolation in der Gesellschaft bedeuten muss.

6.2.2 Anwendbarkeit auf die Schule

Zunächst einmal sei betont, dass die Fähigkeit eines Menschen zur Integration besonders in jungen Jahren erlernt wird (vgl. Ebert 2000, 14). Ein Grund mehr, dass die Schule als Institution, die alle Kinder erreicht, der gesellschaftlichen und institutionellen Verantwortung gerecht wird.

Meiner Erfahrung nach bemühen sich Schulen noch zu wenig, Kindern mit Behinderung bei der Suche nach einer integrativen Freizeit zu unterstützen. Zumindest geschieht das nicht in der Form, wie es das PFiFF vorsieht. Zwar werden viele Aktivitäten im Freizeitbereich unternommen (Theater, Kino, Sportveranstaltungen), doch eine Unterstützung Einzelner bei der Suche nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung im außerschulischen, *integrativen* Kontext, findet nicht statt.

Dabei ist zumindest formell der Weg dafür geebnet. Denn in der Stellenbeschreibung (siehe Anhang) für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gibt es eine klare Formulierung ihres Handlungsfeldes, insbesondere was die Unterstützung des Freizeitbereichs angeht. Unter Punkt zwei heißt es hier: „Hinführen und unterstützen der behinderten Schülerinnen und Schüler bei der Findung einer persönlich abgestimmten sinnvollen Freizeitbeschäftigung“ und weiter „Lern- und Entwicklungsbegleitung für Kinder mit besonderem Förderbedarf beim Übergang in das weitere Leben (Wohnen, Arbeit, Freizeit)“.

Für die Durchführung dieser und anderer Angebote des außerschulischen Aufgabenfeldes für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen von Integrationsklassen, stehen laut Stellenbeschreibung wöchentlich fünf Stunden (3/4 Stelle) zur Verfügung. Das entspricht 16 % der Arbeitszeit. In einem weiteren Punkt (5) ist für die Arbeit im sozialen Umfeld eine weitere Stunde vorgesehen, die für ein Kontakthalten zu außerschulischen Institutionen

dienen soll. Da mit großer Wahrscheinlichkeit nicht alle Kinder mit Behinderung⁴¹ einer Klasse Unterstützung in diesem Lebensfeld benötigen⁴², kann mit einem Teil aus diesem Stundenvolumen eine Freizeitbegleitung möglich werden. Der Grund: Es ist nicht damit zu rechnen, dass die Stunden der persönlichen Assistenz mehr als zwei Stunden in der Woche betragen würden.

Dadurch, dass regelmäßig Elternabende und -gespräche stattfinden, ist der Erstkontakt wesentlich erleichtert. Nicht die Eltern müssen den Weg zur Unterstützung suchen, sondern jetzt kann das sozialpädagogische Personal das Gespräch anbieten. Die erste Phase des PFiFF wäre demnach zwar vereinfacht, bliebe aber im Wesentlichen gleich. Auch die Beratung einer finanziellen Unterstützung seitens des Sozialamts wäre denkbar. Denn sofern Eltern ein Kind der Pflegestufe zwei oder drei haben, das zum Personenkreis des § 53 SGB XII gehört, können sie einen Antrag auf persönliche Assistenz nach § 61 SGB XII bei ihrem zuständigen Sozialamt stellen. In diesem Fall könnte die persönliche Assistenz dem Kind oder Jugendlichen bei der Suche nach einem geeigneten Freizeitangebot unterstützen, so wie es im PFiFF vorgesehen ist. Das sozialpädagogische Personal der jeweiligen Integrationsklasse könnte als Berater und Koordinationsschnittpunkt für Eltern, Vereinsvertretern und Sozialamt fungieren.

Die zweite Phase würde wegfallen, da eine Kontakthanbahnung von der Assistenz zur Familie, wie vorgesehen, nicht notwendig erscheint. Die Anwesenheit von sozialpädagogischem Personal in Integrationsklassen hat den Vorteil, dass sie die Kinder und Jugendlichen aus ihrer Klasse gut kennen und einschätzen können.

Die übrigen Phasen würden sich in gleicher Weise gestalten.

Die Tatsache, dass das Klassenteam in Integrationsklassen von der fünften Klasse bis zum Abschluss zusammenbleibt, sorgt für eine hohe personale Kontinuität – auch bei der persönlichen Assistenz in der Freizeitbegleitung. Diese hatte Markowetz bei der Auswertung des PFiFF zu bemängeln.

Bleibt die Frage, warum gerade die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus Integrationsklassen die Aufgabe der persönlichen Assistenz übernehmen sollten und nicht in etwa die beteiligten Kollegen der Sonderschulpädagogik.

⁴¹ Zur Erinnerung: In einer Integrationsklasse sind in der Regel drei Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung.

⁴² Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, und einige somit mit der Suche nach einer geeigneten Freizeitaktivität keine oder wenig Unterstützung benötigen.

Die gelebte Handlungsmaxime, wie der Empowermentgedanke, qualifiziert beide Berufsgruppen in gleicher Weise. Doch in erster Linie sind Sonderschulpädagogen Lehrer, die in gewisser Weise die Sonderstellung von Kindern mit Behinderung zementieren.

Durch die in der Sozialpädagogik verwendeten Methoden zeichnet sich diese Berufsgruppe besonders heraus. In Bezug auf die zu leistende Arbeit bei einer integrativen Freizeitanbahnung sind vor allem die Kenntnisse der sozialen Gruppenarbeit, der Einzelfallarbeit, der sozialpädagogischen Beratung sowie idealtypisch Erfahrungen der Netzwerkarbeit und Casemanagement bedeutsam.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich das PFiFF-Konzept auf den Bereich Schule und besonders durch Sozialpädagogen realisieren lassen könnte. Letztendlich sollte jedoch in der Praxis überprüft werden, inwieweit sich diese Konstruktion in die Realität umsetzen ließe.

Denn obwohl das sozialpädagogische Personal in Integrationsklassen für eine Freizeitbegleitung geeignet sind, wäre eine fachliche Vertiefung in Richtung konkreter Anleitungen integrationspädagogischer Praxis, eventuell auch durch einen Austausch mit erfahrenen Personen, förderlich.

Das PFiFF sieht veränderte Strukturen im Freizeitbereich vor und strebt eine Normalisierung der Verhältnisse an, indem es Kinder und Jugendliche in bestehende Angebote wohnortnaher Vereine begleitet und unterstützt. Durch die entstehenden langfristigen Kontakte wird ein Beitrag zur sozialen Integration geleistet. Doch die Arbeit leistet auch einen weiteren Beitrag zu einem erstrebenswerten Ziel. Da nämlich in bestehende Vereinstrukturen verändernd eingegriffen wird, entsteht so etwas wie eine inklusive Kultur in dem Verein. Der Begriff der Inklusion wird im nächsten Kapitel erläutert und an den Bereichen Schule und Gemeinde diskutiert.

6.3 Der Begriff der Inklusion

Der Begriff der Inklusion (engl.: inclusion) entstand in den 90er Jahren und wurde 1994 in der Salamanca-Konferenz am Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ mit dem Ziel „Bildung für alle“ diskutiert. Auch heute noch beziehen sich die Fachpublikationen zu diesem Thema vor allem auf den Bereich Schule, mit der Vorstellung einer „Schule für alle“ (vgl. Biewer 2005, 2)

Der Inklusionsgedanke soll eine Weiterentwicklung der Integrationsbewegung darstellen (vgl. Booth et al 2006, 5). Eine genaue Begriffsunterscheidung zum Terminus Integration gestaltet sich jedoch schwierig (vgl. Biewer 2005, 1f.; Feuser 2000, 1), da der Begriff der Inklusion oft in inflationärer Weise verwendet wird.

Im Wesentlichen lässt sich allerdings festhalten, dass beim Inklusionsgedanken das System im Fokus steht, beim Integrationsansatz dagegen der Mensch. Biewer (2005, 2f.) hält fest: „Es soll allen Beteiligten die Teilhabe am sozialen Leben ermöglicht werden, indem das System Rahmenbedingungen schafft, die allen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht und nicht der einzelne sich anpassen muss.“ In diesem Zusammenhang geht es um eine Reduktion gesellschaftlicher Barrieren für alle Menschen in marginalisierten Lebenslagen (Geschlecht, Herkunft, Klasse, sexuelle Orientierung, etc.).

In den folgenden zwei Kapiteln soll kurz beschrieben werden, wie sich der Inklusionsgedanke auf Schule und Freizeit auswirken.

6.3.1 Der Inklusionsgedanke in der Schule

Der Begriff einer „inklusive Schule“ wurde schon auf der Salamanca-Konferenz erwähnt. Im Sinne des Inklusionsgedankens ist darunter eine Schule zu verstehen, die sich an alle Kinder wendet. Dazu zählen auch eine normale Anzahl von Kindern und Jugendliche mit einer Hochbegabung sowie mit einer Behinderung des jeweiligen Wohngebiets. Dadurch kommt es zu einer natürlichen Heterogenität der Schülerschaft. Biewer (2005, 5) hält fest: „Heterogenität ist hier gleichzusetzen mit Normalität“.

Die erforderlichen Hilfen, Unterstützungsmaßnahmen und Unterrichtsdidaktik werden den jeweiligen Kindern angepasst (vgl. Biewer 2005, 257), damit alle auf ihre Weise alles lernen können (vgl. Feuser 2002, 10). In diesem Zusammenhang wird von einer „einbeziehenden Schule“ gesprochen (vgl. Biewer 2005, 261). Das ist ein Unterschied zu den Integrationsklassen, in denen durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Schülerinnen und Schüler immer noch in zwei Kategorien gemessen werden. Eine inklusive, einbeziehende Schule ist eine Idealvorstellung von einer Schule, die mit Hilfe des Selbstevaluationskonzepts „Index für Inklusion“ dieses Ziel (eine Schule für alle) erreichen kann (vgl. Booth et al 2006; Boban/Hinz in: Schnell/Sander 2004, 151-165).

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll der Verweis auf die oben stehende Literatur an dieser Stelle genügen.

6.3.2 Der Inklusionsgedanke in der Freizeit

Im Sinne des Inklusionsgedankens verweist Markowitz auf die Abhängigkeit von Gemeinden, Kommunen und Städten bei der Unterstützung zum Erreichen des Ziels einer „Stadt für alle“. Dies soll ein Lebensraum sein, der individuellen Bedürfnissen entspricht und behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen hilft. Dafür müssen Strukturen geschaffen werden, die die Positionen von Menschen mit Behinderung in den Bereichen Wohnen⁴³, Arbeit (vgl. Doose 2006) und Freizeit stärken.

In diesem Abschnitt soll verdeutlicht werden, wie sich der Inklusionsgedanke auf Freizeit auswirken müsste. Da sich der Sport als essentieller Bereich der Einlösung von Freizeitbedürfnissen erweist (vgl. Markowitz 2000, 46), soll an dieser Stelle Bezug darauf genommen werden.

Da wäre zum einen der grundlegende Aspekt der Barrierefreiheit. Denn wie in jedem anderen Lebensbereich auch, in dem die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen erwartet und erwünscht ist, müssen auch die Orte der Freizeit die baulichen Voraussetzungen erfüllen, so dass sich alle Angebote als barrierefrei für alle Menschen erweisen.

Des Weiteren gilt für den Vereinssport, dass keine Sportgruppe Menschen mit Behinderung ausschließen sollte. Verbände von Sportvereinen sollen nicht mehr in Behinderten- und Nichtbehindertensport aufgeteilt werden und statt dessen inklusive Strukturen schaffen. Das bedeutet in diesem Zusammenhang beispielsweise nur einen Sportverein pro Sportart zu haben sowie die vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen gerecht zu verteilen.

Dazu zählt auch die Sicherung der benötigten personellen Unterstützung (z.B. persönliche Assistenz), entsprechende räumliche Bedingungen und genügend technische Hilfsmittel (z.B. angepasste Sportgeräte).

Außerdem muss bei der Ausbildung der Gruppenleitung eine Didaktik gelehrt werden, die inklusive Angebote zulässt (vgl. Markowitz 2000, 367). Als Anhaltspunkte dienen hier die Grundsätze einer Pädagogik und Didaktik der Freizeit (vgl. Kap. 5.2). Sie ist zwar als integrative Maßnahme zu verstehen, aber dadurch, dass sie möglichst auf einer höheren, strukturellen Ebene, in Form von Ausbildungsbestimmungen für die Gruppenleitungen, verankert ist, besitzt sie einen inklusiven Charakter.

⁴³ Der Ansatz von Community Care / Community Living (vgl. Schablon 2006) für die Einbindung von Menschen mit geistiger Behinderung in die Gemeinde dient hier als Beispiel.

Diese Veränderungen stellen im Rahmen die erweiterten Möglichkeiten der Selbstbestimmung eine Einlösen des Normalisierungsgedankens dar und dient letztendlich einer Steigerung der Lebensqualität.

Die vom PFiFF durchgeführten Maßnahmen sind als erster Schritt zur Veränderung bestehender Strukturen zu sehen. Denn das Ziel ist nicht erreicht, wenn einzelne Angebote im Freizeitbereich für alle Menschen offen und zugänglich sind, sondern erst, wenn kein Angebot irgendeine Menschengruppe ausschließt.

Als positives Beispiel dient hier die Entwicklung der Olympischen Spiele. Hier ist eine Weiterentwicklung zu erkennen, da sich mittlerweile die Paralympischen Spiele an den gleichen Orten abspielen. Notwendig ist aber eine Durchführung der Wettkämpfe für *alle* zur gleichen Zeit und nicht getrennte Wettbewerbe für Menschen mit Behinderung, die erst zwei Wochen später stattfinden.

Eine Gleichbehandlung Aller ist nach dem Verständnis des Inklusionsgedankens eine erstrebenswerte Sache, die nicht nur um Kleinen, sondern im Großen gelingen muss. Es reicht nicht, wenn es einzelne integrative Projekte gibt, sondern die Strukturen müssen auf einer höheren Ebene so verändert werden, dass alle Bereiche öffentlichen Lebens jede Menschengruppe die Teilhabe ermöglicht.

Ebert sieht bei einer totalen Gleichbehandlung aller Menschen in allen Bereichen ein finanzielles Problem, da sich in Zeiten der „gesellschaftlichen Entsolidarisierung“ die bestehende Kritik (Unumsetzbarkeit und Realitätsfremde) als unüberwindliches Hindernis erweisen könnte (vgl. Ebert 2000, 42). Dem entgegenzuhalten ist eine moralische Verpflichtung der Gesamtgesellschaft, insbesondere der Politik, die Bedürfnisse aller Menschen ernst zu nehmen und so in die Strukturen modifizierend einzugreifen, dass eine Gleichbehandlung aller möglich wird.

7. Zusammenfassung und Fazit

Zum Abschluss dieser Diplom-Arbeit sollen noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst und mit einem Fazit abgerundet werden.

Nach dem Verständnis der materialistischen Behindertenpädagogik ist Behinderung stets ein Zusammenspiel von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren. Dabei betont Jantzen, dass die Fähigkeiten eines Menschen immer an den Minimalvorstellungen der Gesellschaft gemessen werden. Die Behinderung wird erst existent, wenn die Fähigkeiten diesen Vorstellungen nicht entsprechen (vgl. Jantzen 1992, 18) und ist somit als relativ zu sehen.

Ausgehend von diesen Ausführungen wird schnell deutlich, dass bestehende gesellschaftliche Bedingungen, wie in diesem Fall die ungleichen Voraussetzungen für Menschen mit Behinderungen, nicht als naturgegeben hingenommen werden können.

Denn, so stellt sich heraus, führen Menschen mit Behinderung vom Schulalter (Segregation in die sogenannten Sonderschulen) bis ins Erwachsenenalter (erschwerte Bedingungen in den Lebensbereichen Arbeit, Wohnen und Freizeit) weitestgehend ein Leben in sozialer Isolation und Marginalität. Die Möglichkeiten zur Knüpfung von sozialen Kontakten sowie dem Aufbau eines sozialen Netzwerkes zu sogenannten Menschen ohne Behinderung sind erschwert (vgl. Leonhardt/Wember 2003, 854-870).

Integrationsklassen wurden vor ungefähr 25 Jahren in Hamburg eingeführt, um die Benachteiligung und Ausgrenzung junger Menschen mit Behinderung zu mindern und den Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu fördern. Die Erfahrungen zeigen, dass alle Kinder von dem gemeinsamen Lernen profitieren können, sofern die jeweilige Unterrichtsdidaktik, in Richtung Differenzierung und Individualisierung, verändert wird (vgl. Dumke in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 244ff).

Feuser erweitert diese Ansicht und formuliert für ein erfolgreiches Lernen die Theorie „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser in: Eberwein/Knauer 2002, 280-294), bei der die Schülerinnen und Schülern, je nach Entwicklungsniveau (ausgehend von dem basalsten Entwicklungsniveau eines Kindes), an einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.

Trotz der Erfolge der schulischen Integration hat sich gezeigt, dass sich die soziale Integration in den Integrationsklassen nicht, wie von Kindern, Eltern und Professionellen erwünscht, beiläufig entwickelt hat (vgl. Kap. 4.5.5), sondern dass es mehr bedarf, um die soziale Integration von Menschen mit Behinderung zu gewährleisten. Zu nennen sind qualitative Kontakte im Sinne der Kontakthypothese und eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand.

Des Weiteren zeigt sich, dass Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen deutlich unterrepräsentiert ist. Empirische Untersuchungen belegen zwar, dass deren Bedürfnisse in Bezug auf Freizeitaktivitäten annähernd die gleichen sind, wie die der sogenannten nicht-behinderten Menschen, aber kaum *integrative* Freizeitangebote vorhanden sind. Dies ist besonders bedauerlich, da sich gezeigt hat, dass soziale Integration gerade in der Freizeit erfolgreich gelingt (vgl. Kap.3.2).

Die Kontakthypothese (Kap. 4.6) und die Theorie des „Gemeinsamen Gegenstandes“ (Kap. 4.3.3) sind als theoretischer Hintergrund dafür geeignet ein Gelingen der sozialen Integration, gerade im Freizeitbereich, zu beschreiben. Dabei sind vor allem die Qualität der Kontakte, sowie ein gemeinsamer Gegenstand, als vermittelndes „Etwas“, notwendig und förderlich.

Wie sich herausgestellt hat, steht die Schule als eine Institution, die alle Kinder und Jugendliche durchlaufen in der Verantwortung, für eine soziale Integration ihrer Schülerschaft zu sorgen (vgl. Kap. 6.1). Da jedoch die soziale Integration von Kindern aus Integrationsklassen nicht in dem Maße erfolgt, wie es gewünscht wird (vgl. Kap. 4.5.5), sollte sich die Schule der vorhandenen Erkenntnisse der positiven Auswirkungen außerschulischer Freizeitkontakte bedienen und in diesem Feld unterstützend aktiv werden.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus Integrationsklassen gehören dem System Schule an und können im Sinne des Empowermentkonzepts und dem Gedanken der Zivilgesellschaft (vgl. Kap. 2) in diesem Bereich handelnd eingreifen. Handlungsleitend sind die Kriterien einer „Pädagogik und Didaktik der Freizeit“ (vgl. Kap. 5.2), die die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen unterstützen, und gemäß des Normalisierungsprinzips (vgl. 5.5) für eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sorgen sollen. Dabei ist eine Pluralität von Lebensentwürfen entsprechend den Ansätzen der Zivilgesellschaft, dem Empowermentkonzept sowie dem Normalisierungsprinzip ausdrücklich erwünscht und Bedarf der intensiven Unterstützung und Förderung.

Die Gewährleistung von Pluralität und Individualität führt zu einer Erfüllung von Lebensqualität, welche wiederum von jedem Menschen subjektiv sinnvoll erlebt werden kann (vgl. Kap. 5.3).

Das PFiFF stellt einen Handlungsansatz dar, der die Integration von Menschen mit Behinderung, mit Hilfe einer persönlichen Assistenz, in bestehende Freizeitangebote wohnortnaher Vereine fördert. Dies ist im Sinne des Normalisierungsprinzips, dass ein „Leben so normal wie möglich“ (vgl. Kap. 5.5) für alle Menschen fordert. In diesem Kontext bedeutet „normal“, an einem bestehenden Freizeitangebot in Wohnortnähe teilzunehmen.

Da an Schulen eine solcher Ansatz nicht operationalisiert ist, ist es Aufgabe der zuständigen Professionellen, in diesem Falle des sozialpädagogischen Personals, ihr Handlungsfeld im Freizeitbereich gemäß Stellenbeschreibung zu erweitern und so der Notwendigkeit integrativer Freizeitangebote Rechnung zu tragen. Denn eine integrative Freizeit entspricht

nicht nur dem Wunsch von Menschen mit Behinderung, indem es die Möglichkeiten ihrer sozialen Integration und Autonomieentwicklung fördert, sondern führt durch qualitative Kontakte im Sinne der Kontakthypothese (vgl. Kap. 4.6) zu einer Einstellungsänderung in der Gesellschaft und damit verbunden zu weniger Ausgrenzung und Stigmatisierung.

Als eine Idealvorstellung der gleichberechtigten Teilhabe am Leben der Gemeinschaft, ist der Inklusionsgedanke zu sehen, wie er im Kap. 6.3 beschrieben wird. Durch die Veränderung der Strukturen mit Hilfe des PFiFF im konkreten Fall, werden inklusive Strukturen installiert, die dafür sorgen, dass zumindest in dem jeweiligen Verein durch geeignete Räumlichkeiten und entsprechend geschultes Personal ein gemeinsames Miteinander ermöglicht wird.

Der Gedanke der Inklusion geht jedoch noch weiter und fordert die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in *allen* Bereichen der Gesellschaft. Nicht Menschen, die unter der Bedingung einer Behinderung leben, müssen in die bestehenden Strukturen eingegliedert (integriert) werden, sondern bestehende Strukturen und Auffassungen müssen dahingehend verändert werden, dass die Unterschiedlichkeit zur Normalität wird. Der Schwerpunkt liegt also auf der Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen und nicht auf die Anpassung von Menschen mit Behinderung an die selbigen.

So geht die Forderung an Sozialpolitik und Organisationen für entsprechende Regelungen und Strukturen hinsichtlich einer gesellschaftlichen Gleichstellung (etwa in Gesetz und Vereinbarungen, aber auch zum Beispiel in der Ausbildung von Gruppenleitungen) zu sorgen. Ziel ist eine „Stadt für alle“⁴⁴, auf das es langfristig hinarbeiten gilt.

Verkürzt zusammengefasst: Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Integrationsklassen sind von der Institution Schule beauftragt, ihrer Verantwortung, hinsichtlich der sozialen Integration ihrer Schülerschaft, nachzukommen. Besondere Bedeutung hat dabei die Freizeit von den Kindern mit Behinderung, die diese oft, im Gegensatz zur „normalen“ Freizeitwelt, in sozialer Isolation erfahren müssen. Dabei soll das bisherige Handlungsfeld von Sozialpädagogik im Freizeitbereich des schulischen Kontexts erweitert werden und mit Hilfe von persönlicher Assistenz einzelne Kinder und Jugendliche bei der Durchführung ihrer Freizeitgestaltung unterstützt werden. Handlungsleitend ist die Grundlage der Empowermentkonzeption und eine „Normalisierung“ der bestehenden Verhältnisse im Verständnis des Normalisierungsprinzips.

⁴⁴ Siehe auch „Aktion Menschenstadt Essen“

Nur so und mit der Unterstützung von höherer Stelle (Politik, Organisationen, Vereine und so weiter) können entsprechende Strukturen geschaffen werden, die den Weg für eine inklusive Gesellschaft und damit verbunden die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in *allen* Bereichen der Gesellschaft gewährleisten.

8. Verzeichnis Tabellen und Abbildungen

Abb. 2: **Freizeitbedürfnisse und Behinderung**
(Opaschowski 1990 aus: Markowetz 2000, 13)


Bedürfnisse	Bedürfnis nach...	Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen
1. Rekreation	Erholung, Ruhe, Wohlbefinden, angenehmem Körpergefühl und sexueller Befriedigung	<ul style="list-style-type: none">  Abhängigkeit von anderen Menschen (Bsp.: Rückzugsmöglichkeiten, Lageveränderung, Zeiteinteilung, Körperpflege etc.)  Ausleben sexueller Bedürfnisse
2. Kompensation	Ausgleich, Ablenkung und Vergnügen	<ul style="list-style-type: none">  mangelnde Mobilität durch nicht behindertengerechte Umwelt  ungenügende Freizeitangebote
3. Edukation	Kennenlernen, Weiter- und Umlernen in verschiedenen sachlichen und sozialen Handlungsebenen	<ul style="list-style-type: none">  geringe Auswahl an Bildungseinrichtungen  eingeschränkte Berufswahl
4. Kontemplation	Selbsterfahrung und Selbstfindung	<ul style="list-style-type: none">  Abhängigkeit von oft zugeteilten Pflegepersonen, Bevormundung  Isolation von Menschen mit Behinderungen unter „ihresgleichen“
5. Kommunikation	Mitteilung, vielfältigen sozialen Beziehungen, Geselligkeit	<ul style="list-style-type: none">  Rückgang des Kommunikationsbedürfnisses durch Frustration und „unverstanden fühlen“  eingeschränkte Erreichbarkeit und Auswahl von Kommunikationspartnern
6. Integration	Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und sozialer Stabilität	<ul style="list-style-type: none">  Wechsel der Bezugspersonen oder Bezugsgruppen ohne Berücksichtigung der persönlichen Interessen  Diskriminierung und Isolierung in der Gesellschaft
7. Partizipation	Beteiligung, Mitbestimmung und Engagement	<ul style="list-style-type: none">  Fremdbestimmung durch andere Personen und Institutionen  Entscheidungen werden von Stellvertretern getroffen
8. Enkulturation	kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben	<ul style="list-style-type: none">  Möglichkeiten kreativer und produktiver Freizeitgestaltung müssen erst geschaffen werden  Kulturelle Angebote sind häufig nicht behindertengerecht und nur schwer erreichbar

Abb.: 3 **Neun Leitprinzipien für didaktische Gestaltung der freizeitpädagogischen Praxis**
(aus: Markowetz 2000, 56)

1. Erreichbarkeit: Freizeitangebote müssen räumlich (z.B. Wohnungsnähe, Einzugsgebiet, angemessene Entfernung), zeitlich (z.B. Zeitpunkt und Dauer, Öffnungszeiten), informatorisch (z.B. durch Mund-zu-Mund-Propaganda, Medien), motivational (z.B. den Neigungen, Interessen und Bedürfnisse entsprechen) und aktivitätsbezogen (z.B. keine überzogenen Anforderungen bezüglich der Teilnahme stellen) erreichbar sein
2. Offenheit: Für alle und für alles offen und flexibel sein
3. Aufforderungscharakter: Vier Formen der Animation mit unterschiedlichem Aufforderungscharakter lassen sich unterscheiden: sozialökologische Animation (z.B. durch Wohnung, Wohnumfeld, Stadt, Landschaft, Freundeskreis, Nachbarschaft, Gemeinwesen, Organisationen, Vereine, Kirchen), materielle Animation (z.B. durch Einrichtungen, Ausstattungen, Materialien, Sport- und Spielgeräte), mediale Animation (z.B. durch den Einsatz werbewirksamer Medien und neuer Technologien) und personelle Animation (z.B. durch persönliches Ansprechen)
4. Freie Zeiteinteilung: Möglichkeit zu flexibler Zeiteinteilung und Zeitverwendung; Selbstbestimmung über Dauer, Tempo, Intensität, Unterbrechungen, Rückzugsmöglichkeiten, Sozial- und Interaktionsformen
5. Freiwilligkeit: Möglichkeit, sich spontan und je nach Neigung bei prinzipieller Anerkennung der unterschiedlichen Bedürfnis- und Motivationsstruktur ohne Diskriminierungen verhalten zu dürfen
6. Zwanglosigkeit: Ungezwungene Teilnahme an Freizeitaktivitäten bei einem Minimum an notwendigen Regelungen und Institutionalisierung bei einem Maximum an Selbstbestimmung und Selbstorganisation als Garant für flexibles, spontanes und kreatives Handeln statt in Leistungsnormen und rigiden Vorschriften erstarrtes Agieren
7. Wahlmöglichkeit: Aus bestehenden Freizeitangebote auswählen und frei wählen können; Alternativen prüfen und zwischen diesen wählen können; frei kombinieren und wechseln können; eine Aktivität einstellen und etwas Neues anfangen können
8. Entscheidungsmöglichkeit: Eigene Entschlüsse fassen, zu ihnen stehen, sie bewerten und revidieren können; hierzu ist es notwendig Entscheidungskompetenzen auszubilden, um Entscheidungsspielräume überhaupt wahrnehmen und vermehrt nutzen zu können
9. Initiativmöglichkeit: Allein oder mit anderen initiativ werden, Inaktivität, Passivität, Konsumhaltung überwinden, eigene Animationseigenschaften entdecken, Akteur der eigenen Freizeitgestaltung werden, in bestehende Freizeitangebote eingreifen, mitbestimmen, umgestalten, eventuell sich neue Angebote erschließen.

Tab. 1: Unterschied zwischen der ICDH und der ICF (DIMDI 2005, 5)

	ICIDH	ICF
Konzept:	Kein übergreifendes Konzept	Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)
Grundorientierung:	Krankheitsmodell	bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit
Orientierung:	Defizitorientiert: Es werden Behinderungen klassifiziert	Ressourcen- und defizitorientiert: Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können. Es können unmittelbar positive und negative Bilder der Funktionsfähigkeit erstellt werden.
Behinderung:	formaler Oberbegriff zu Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (sozialen) Beeinträchtigung; keine explizite Bezugnahme auf Kontextfaktoren	formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
grundlegende Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Schädigung • Fähigkeitsstörung • (soziale) Beeinträchtigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Körperfunktionen und –strukturen Störungsbegriff: Schädigung (Funktionsstörung, Strukturschaden) • Aktivitäten Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Aktivität • Partizipation [Teilhabe] Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]
soziale Beeinträchtigung:	Attribut einer Person	Partizipation [Teilhabe] und deren Beeinträchtigung definiert als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (ICD) einer Person und ihren Umweltfaktoren
Umweltfaktoren	bleiben unberücksichtigt	Umweltfaktoren sind integraler Bestandteil des Konzepts und werden klassifiziert
personenbezogene (persönliche) Faktoren:	werden höchstens implizit berücksichtigt	werden explizit erwähnt, aber nicht klassifiziert
Anwendungsbereich	nur im gesundheitlichen Kontext	

9. Literaturverzeichnis

- Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2001.
- Beck, Iris: Gefährdung des Wohlbefindens schwer behinderter Menschen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (5), 1998.
- Beck, Iris: Lebensqualität. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2001.
- Beers-Fischer, Eva; Neumann, Norbert; Stiller, Karl Theodor; Schraper, Christian: Die Gemeinde als Ort sozialer Integration: Jugendarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Münster: Votum, 1996.
- Biewer, Gottfried: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2001.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog: Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim; Basel: Beltz, 2004.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise: Index für Inklusion: Tageseinrichtung für Kinder. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2006.
- Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 2. Aufl. Bad Heilbronn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag, 2002
- Bürli, Alois: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt im europäischen Raum. Kurs 4098 der Fern Universität Hagen. Hagen: Fernuniversität, 1997.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. 2.Aufl. Heidelberg: Winter, 2001.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. 2.Aufl. Heidelberg: Winter, 1997.
- Doose, Stefan: Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Marburg: Lebenshilfe Verlag, 2006.
- Dumke, Dieter; Krieger, Gertrude; Schäfer, Georg: Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- Dworschak, Wolfgang: Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung: Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse. Bad Heilbronn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag, 2004.
- Ebert, Harald: Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2000.

- Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. 6.Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2002.
- Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1995.
- Garland et al.: Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit. In: Nebel/Woltmann-Zingsheim (Hg.): Werkbuch für das Arbeiten in Gruppen. Kersting: Aachen, 1997, S. 362-371.
- Galuske, Michael: Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 4.Aufl. Weinheim; München: Juventa-Verlag, 1998.
- Hartmann, Susanne: Jugendhilfe und Schule – Kooperation oder Konfrontation? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 29/1989.
- Heimlich, Ulrich: Integrative Pädagogik: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Hensle, Ulrich; Vernooij, Monika A.: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. 6.Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, 2000.
- Herriger, Norbert: Empowerment – ein neues Energiefeld für die Soziale Arbeit. In: Standpunkt: Sozial. Heft 2/2000, S. 37-43.
- Hildeschmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1998.
- Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2., korrigierte Aufl. Bd.1. Weinheim; Basel: Beltz (Edition Sozial), 1992.
- Keupp, Heiner: Eigensinn und Selbstsorge: Subjektsein in der Zivilgesellschaft. In: Fiebig, Johannes (Hg.): Abschied vom Ego, die neue soziale Offenheit. Krummvisch bei Kiel: Königsfurt Verlag, 2001, 61-89.
- Köbberling, Almut; Schley, Wilfried: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim; München: Juventa, 2000.
- Krüger, Gerd: Sozialpädagogik und Schule. In: Hamburg macht Schule (Ztschr.) 4/1992.
- Liebermeister, Kristina; Hochmuth, Maili: Separation und Integration: Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder. Bd.3. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1999.
- Leonhardt, Anette; Wember, Franz B (Hg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlag, 2003.
- Markowetz, Reinhard; Cloerkes, Günther (Hg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen: Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Edition S, 2000.

- Meyer, Almut-Hildegard: Kodieren mit der IFC: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Heidelberg: Winter, 2004.
- Myschker, Norbert: integrative Erziehung und Unterrichtung als sonderpädagogische Aufgabe. In: Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen – Standorte – Perspektiven. Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen, 1998.
- Opaschowski, Horst W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen: Leske und Budrich, 1987.
- Rödler, Peter: Behindertenpädagogik, 2002. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag, 2002
- Schablon, Kai-Uwe: Community Care: “Von der Wohnung in die Gemeinde”. Gemeinweseneinbindung erwachsener, geistig behinderter Menschen. In: Standpunkt: Sozial: Hamburger Forum für Soziale Arbeit. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Fakultät Soziale Arbeit und Pflege. Heft 3/2006, S. 17-24.
- Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag, 2004.
- Stimmer, Franz: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4.Aufl. München; Wien: Oldenbourg, 2000.
- Struck, Peter: Die 15 Gebote des Lernens. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 2004.
- Theunissen, Georg: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Kompendium für die Praxis. 3. überarbeitete Aufl.. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2000.
- Thimm, Walter (Hg.): Das Normalisierungsprinzip: Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe Verlag, 2005.
- Wocken, Hans; Antor, Georg (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen- Untersuchungen- Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarnick Oberbiel, 1987.

Internetquellen:

- Biewer, Gottfried: Integrative und inklusive Konzepte der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung. Reader „Inklusion“. Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, 2005. <http://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/Inklusion-Reader.pdf> [Zugriff: 10.03.07]
- DIMDI (Hg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Stand Oktober 2005. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm> [Zugriff: 23.12.06].

- Feuser, Georg: Geistigbehinderte gibt es nicht! 1996. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> [Zugriff: 04.01.07]
- Feuser, Georg: Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung: Vortrag zur Eröffnung und anlässlich der „6. Allgemeinpädagogischen Tagung“ mit der Thematik „Von der Integration zur Inklusion - Wege einer allgemeinen, integrativen Pädagogik“ der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, 2002. <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf> [Zugriff: 10.03.07]
- Hamburger Bildungspläne: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/bildungsplaene/start.html#headline2>. Stand 23.10.2006, [Zugriff: 07.01.07]
- Jantzen, Wolfgang: Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik, 1976 <http://www.basaglia.de/Artikel/Erkenntnistheorie%201976.pdf> [Zugriff: 04.01.07]
- Kreiselterrat Hamburger Sonderschulen: Hamburger Sonderschulen stellen sich vor. Behörde für Bildung und Sport: Hamburg, 2002. <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/broschueren/sonderschulen-in-hh.property=source.pdf> [Zugriff: 20.12.06]
- Kultusministerkonferenz: Grundstruktur des Bildungswesens: deutsche Version 2005. <http://www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf> [Zugriff: 06.01.07]
- Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06.05.1994 <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf> [Zugriff: 10.01.07]
- Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich: 03.12.1993 i.d.F. vom 02.06.2006 http://www.kmk.org/doc/publ/Vereinbarung_schularten_bildungsgaenge.pdf [Zugriff: 06.01.07]
- Kultusministerkonferenz: Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen: Nr. 161, 2002. <http://www.kmk.org/statist/analyseband.pdf> [Zugriff: 06.01.07]
- Riekmann, Barbara: Jedes Lernen braucht seine Zeit. In: Pädagogik. 57. Jahrgang. Heft 12, S. 4-8. http://www.maxbrauerschule.de/downloads/paedagogik_dezember2005.pdf [16.03.07]

10. Erklärung über das selbständige Verfassen der Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe sowie Argumente oder Informationen aus anderen Quellen – auch Internetquellen - in Form von Zitaten oder eigenen Worten belegt habe.

Hamburg, den 22.03.07

Thomas Pauls

11. Anhang

Behörde / Amt Behörde für Schule, Jugend und Berufs- bildung - Amt für Schule -		Stellenbeschreibung Stand 4/1993		Stellenplan Kapitel 3100/3140		Kurzzeichen Verw.g.pl.											
Funktionsbezeichnung Sozialpädagogin/-pädagoge in Integrationsklassen (Sek. I)		Stellenbez.u. Wertigkeit SISD/SOISD A 9/A 10 Soz.Päd. V b		Fallgruppe nach BAT 10													
Analytische Dienstpostenbewertung																	
I			II	III	IV		V	VI			VII			Wertfaktor/ Summe			
a	b	c			a	b			a	b	1	2	3		4	5	6
Vorgesetzte Stelle Schulleiter/in Abteilungsleiter/in				Vertreter ist Einzelregelung				Vertretung von Einzelregelung									
Nachgeordnete Organisationseinheit(en) / Stelle(n) ./.																	
Aufgaben / Tätigkeiten												Anteil der Arbeitszeit in v. H.					
<p>Sozialpädagoginnen/-pädagogen in Integrationsklassen der Sekundarstufe I bilden mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer und der Sonderschullehrerin/dem Sonderschullehrer das Kernteam einer Klasse. Sie arbeiten überwiegend unmittelbar mit den behinderten Schülerinnen und Schülern. Wegen des integrativen Unterrichts- und Erziehungskonzepts sind sie darüber hinaus für die sozialpädagogische Arbeit in der ganzen Klasse verantwortlich. Schwerpunkte ihrer Tätigkeiten sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitgestaltung des Unterrichts und der Lernatmosphäre in der Klasse, so daß integrative Prozesse angeregt und unterstützt werden, - Initiierung und Begleitung der Gruppenprozesse der Klasse, - besondere Unterstützung der lernschwachen, besonders belasteten und behinderten Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen. <p>In Absprache mit den Lehrerinnen und Lehrern übernehmen die Sozialpädagoginnen/-pädagogen auch Teilbereiche unterrichtlicher Tätigkeiten.</p>																	

Arbeit im Unterricht

- Beobachten der Entwicklung und Lernprozesse einzelner Kinder sowie Erarbeitung von Vorschlägen für Fördermaßnahmen und Durchführung dieser Maßnahmen,
- Beobachten/Analysieren der Interaktionsprozesse und Intervention bzw. Vorschläge zur Intervention,
- Gestaltung lebenspraktischer Lernfelder für Kinder mit besonderem Förderbedarf,
- Anleitung und Hilfestellung für Kinder im Rahmen des binnendifferenzierten Unterrichts,
- Übernahme eines Klassenteils zur Intensivierung des Unterrichts,
- Planung und Durchführung berufsorientierender Angebote und Maßnahmen für behinderte Kinder,
- Leitung von Projekten,
- Mitarbeit bei der Durchführung von Klassenfahrten, Ausflügen, Klassenfesten usw.

15,8 Std.
(21 Unterst.)2. Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts

- Initiieren und Anbieten von therapeutischen und spezifischen Maßnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf,
- Hinführen und Unterstützen der behinderten Schülerinnen und Schüler bei der Findung einer persönlich abgestimmten sinnvollen Freizeitbeschäftigung,
- Schülerberatung (nachgehende Betreuung; Krisenintervention),
- Durchführung außerunterrichtlicher Gruppenangebote (Tutorennachmittage, soziale Gruppenarbeit, Neigungsgruppen),
- Lern- und Entwicklungsbegleitung für Kinder mit besonderem Förderbedarf beim Übergang in das weitere Leben (Wohnen, Arbeit, Freizeit). Beratung für die jeweiligen Betreuer in außerschulischen Tätigkeitsbereichen.

16
(5,2 Std.)3. Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern3.1. Im Kernteam

- Gemeinsame Entwicklung des pädagogischen Konzeptes für die jeweilige I-Klasse,
- gemeinsame Entwicklung individueller Förderpläne für Kinder mit besonderem Förderbedarf

13
(4,2 Std.)

- kontinuierliche Reflexion der Situation und Prozesse in der Klasse und im Team; Abstimmung der Interventionen sowie Absprechen und Verteilen der Aufgaben und Arbeit.

3.2 Mit den Fachlehrerinnen und Fachlehrern

- Information über die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse der behinderten Kinder. Beratung im Hinblick auf die Gestaltung des jeweiligen Fachunterrichts,
- Information und Austausch über die Gruppenprozesse und -dynamik der Klasse zur Sicherung der Kontinuität der pädagogischen Arbeit,
- Beratung für die Gestaltung des Unterrichts, damit gemeinsames Lernen der behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schüler möglich ist, bezogen auf die jeweilige I-Klasse (z.B. offener Unterricht, projektbezogener bzw. handlungsorientierter Unterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit).

3.3 Teilnahme/Mitarbeit an Konferenzen:

- Pädagogische Konferenzen,
- Zeugnis Konferenzen,
- Tutoren-/Jahrgangskonferenzen,
- Gesamtkonferenz/Fachkonferenzen.

4. Arbeit mit Eltern

- Führen von Elterngesprächen,
- Beratung von Eltern bei der Bewältigung behinderungsbedingter Probleme,
- Mitwirkung bei den Elternabenden; selbständige Durchführung zu bestimmten Themen,
- Beratung von Eltern in Krisensituationen.

5. Arbeit im sozialen Umfeld

Kontakte herstellen und regelmäßige Zusammenarbeit mit verschiedenen sozialen Einrichtungen je nach Bedarf der jeweiligen Schülerinnen und Schüler:

- Behinderteneinrichtungen,
- Therapieeinrichtungen,
- Häuser der Jugend, Sportvereine, Verbände u.ä.,
- Allgemeine soziale Dienste, Sozialamt,
- Wohngruppen.

Vor- und Nachbereitung der unter 1 - 5 beschriebenen Aufgaben sowie Anleitung von Praktikanten.

Eigene Fortbildung

4,5
(1,5 Std.)

3
(1 Std.)

12
(3,5 Std.)

3
(1 Std.)