PSYCHOLOGIE • GESELLSCHAFT • POLITIK

2013

INKLUSION
INTEGRATION
PARTIZIPATION

Psychologische Beiträge
für eine humane Gesellschaft

Berufsverband Deutscher
Psychologinnen und Psychologen

Herausgeber
Vorstand des Berufsverbandes
Deutscher Psychologinnen
und Psychologen e. V. (BDP)
Bundesgeschäftsstelle
Am Köllnischen Park 2
10179 Berlin

Hauptgeschäftsführerin
Dr. Eileen Mertens
Tel.: (030) 20 91 66 600
Fax: (030) 20 91 66 680
www.bdp-verband.de
info@bdp-verband.de

Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Dipl.-Psych. Sabine Siegl
Präsidentin des BDP

Hinweis der Redaktion:
Im Bericht wird im Interesse der Lesbarkeit überwiegend die männliche Form verwendet. Gemeint sind aber in jedem Fall die Vertreter beiderlei Geschlechts.

Berufsverband
Deutscher
Psychologinnen
und Psychologen

PSYCHOLOGIE
GESELLSCHAFT • POLITIK • 2013

INKLUSION
INTEGRATION
PARTIZIPATION

Psychologische Beiträge
für eine humane Gesellschaft

INHALT

Prof. Dr. Michael Krämer
1. VORWORT 8

2. THEORETISCHE ASPEKTE UND FORSCHUNGSERGEBNISSE 11

Prof. Dr. Michael Krämer
2.1 Inklusion – Integration – Partizipation: Drei Seiten einer Medaille 11
2.1.1 Schlaglichter zum Status quo 11
2.1.2 Fremdheit 12
2.1.3 Desinteresse 13
2.1.4 Inszenierungen statt nachhaltiger Veränderungen 13
2.1.5 Basis zur Veränderung des Status quo 14
2.1.6 Altruismus 15
2.1.7 Vertrauen 15
2.1.8 Fazit 15

Prof. Dr. Siegfried Preiser
2.2 Gesellschaftliche Partizipation als Wegbereiter von Integration und Inklusion 17
2.2.1 Zusammenfassung 17
2.2.2 Formen der Partizipation 17
2.2.3 Bedingungen der Partizipation 18
2.2.4 Engagement als zielorientiertes Handeln 20
2.2.5 Zum Verhältnis von Partizipation, Integration und Inklusion 22
2.2.6 Empfehlungen zur Förderung von Partizipation, Integration und Inklusion 22

Prof. Dr. Wolfgang Frindte & Dr. Daniel Geschke
2.3 Lebenswelten junger Muslime in Deutschland 24
2.3.1 Zusammenfassung 24
2.3.2 Kurzbericht: Muslime, Integration, Radikalisierung 24

Dr. Philipp Jugert & Prof. Dr. Peter Noack
2.4 Schlüssel zur Integration oder Weg in die Parallelgesellschaft? Die Wirkung von Partizipation in religiösen Organisationen am Bespiel junger türkischstämmiger Migranten in Deutschland 32
2.4.1 Zusammenfassung 32
2.4.2 Einleitung 32

2.4.3 Ergebnisse 33
2.4.4 Fazit ..? 38

Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz
2.5 Die soziale Dimension der Inklusion – Beiträge der Psychologie 40
2.3.1 Zusammenfassung 40
2.5.2 Einleitung 40
2.5.3 Zum Begriff „Inklusion“ 41
2.5.4 Perspektiven der Psychologie in Inklusionsprozessen 43
2.5.4.1 Berufspraktisches Handeln und Forschungsfragen im Kontext von Inklusion 43
2.5.4.2 Zum beruflichen Selbstverständnis 44
2.5.5 Fazit ..? 45

3. PRAXIS DER TEILHABE: KONZEPTE UND PROJEKTE 47

Dipl.-Psych Ulrike Hess
3.1 Workshop: Erfolgreiche Integration
Was können wir Psychologen und Psychologinnen dazu beitragen? 47
3.1.1 Selbsterforschung und Selbstbeobachtung 48
3.1.2 Identität 48
3.1.3 Das Thema „Integration“ in die Aus- und Weiterbildung einbringen 48
3.1.4 Initiative 48
3.1.5 Unterstützung bei interkulturellen Konflikten 49
3.1.6 Anerkennung von Abschlüssen und Ausbildungen aus anderen Kulturen 49
3.1.7 Ausblick 49

Dipl.-Psych. Marina Chernivsky
3.2 Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen:
Zu Herausforderungen einer vielfaltbewussten Psychotherapie und Sozialarbeit 51
3.2.1 Zusammenfassung 51
3.2.2 Vorüberlegungen über Inklusion 51
3.2.3 Vielfaltbewusste und differenzsensible Praxiskonzepte – eine Auswahl 52
3.2.4 Anerkennung der Vielfalt 52
3.2.5 Kritische Reflexion über Differenzkategorien 52
3.2.6 Resümee 54

Dipl.-Psych. Klaus Seifried & Dipl.-Psych. Stefan Drewes

3.3 Die inklusive Schule – Entwicklungsstand und Gelingensbedingungen 56

3.3.1 Zusammenfassung 56

3.3.2 Einleitung 56

3.3.3 Das System der Sonder- und Förderschulen 57

3.3.4 Säulen für eine inklusive Schule 59

3.3.4.1 Gesellschaftliche Veränderungen 59

3.3.4.2 Einstellung und Haltung der Lehrkräfte 60

3.3.4.3 Teamarbeit im Schulalltag 60

3.3.4.4 Individuelle Förderung jedes Kindes 61

3.3.4.5 Neue Instrumente der Förderdiagnostik 61

3.3.4.6 Unterrichtsgestaltung und Klassenführung 63

3.3.4.7 Soziale Integration statt Ausgrenzung 64

3.3.4.8 Temporäre Lerngruppen für Schüler mit Lern- oder Verhaltensproblemen 64

3.3.4.9 Multiprofessionelle Beratungs- und Unterstützungssysteme 64

3.3.4.10 Elternberatung 64

3.3.4.11 Schulentwicklung als Aufgabe der Schulleitung 65

3.3.5 Herausforderungen für eine inklusive (Schul-)Psychologie 65

Dipl.-Psych. Michael Ziegelmayer

3.4 Inklusion in Arbeit und Beruf 67

3.4.1 Zusammenfassung 67

3.4.2 Was beinhaltet Inklusion in Arbeit und Beruf? 67

3.4.3 Die juristischen und praktischen Kennzeichen der Situation in der beruflichen Rehabilitation 69

3.4.4 Beiträge der Psychologie zur Inklusion behinderter Menschen in das Arbeitsleben 71

3.4.4.1 Psychologische Grundlagen von Inklusion 71

3.4.4.2 Berufliche Inklusion – differenzierte Diagnostik der Leistungsmöglichkeiten 71

3.4.4.3 Individuelle Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsabläufen 72

3.4.4.4 Ganzheitlicher Ansatz der beruflichen Rehabilitation beziehungsweise Inklusion 72

3.4.5 Die aktuellen Herausforderungen 73

Prof. Dr. Manfred Wegner

3.5 Inklusion im Sport 75

3.5.1 Zusammenfassung 75

3.5.2 Einführung 75

3.5.3 Behinderung und sportliche Aktivität 75

3.5.4 Psychosoziale Betrachtung von Behinderung 76

3.5.5 Inklusion und Schule 76

3.5.6 Inklusion im organisierten Sport 77

3.5.7 Fazit .. 79

Dr. Rudolf Günther & Dipl.-Psych. Gerlinde Dingerkus
3.6 Mobilität und Mobilitätsbarrieren im Alltag älterer Menschen ... 80
3.6.1 Zusammenfassung ... 80
3.6.2 Demografiebedingte Veränderungen der Altersstruktur – ein aktuelles Zustandsbild ... 80
3.6.3 Mobilitätsvoraussetzungen bei Menschen in höherem Lebensalter ... 81
3.6.3.1 Somatopsychische Grundlagen der Mobilität ... 81
3.6.3.2 Demografiebedingte Änderung der Unfallgefährdung ... 82
3.6.4 Psychosoziale Funktionen der Mobilität für Lebensqualität im Alter ... 83
3.6.5 Demografischer Wandel unter gesellschaftlicher Perspektive ... 85
3.6.5.1 Veränderung der Lebenserwartung und Morbiditätskompressionsannahme ... 85
3.6.5.2 Potenzial der Beiträge älterer Menschen zur gesellschaftlichen Wertschöpfung ... 85
3.6.6. Veränderungspotenziale beim „Modal Split" der Mobilität von Senioren ... 86
3.6.6.1 Fortbewegungsmittel von verkehrsaktiven Senioren ... 86
3.6.6.2 Problem der zeitlichen Trägheit bei Veränderungen der Seniorenmobilität ... 87
3.6.7 Psychologische Beiträge zur Inklusionsförderung ... 87
3.6.8 Fazit und Empfehlungen ... 88

Kazim Erdogan
3.7 Multikulturelle Elternarbeit in Berlin-Neukölln ... 90
3.7.1 Das Projekt „Väter und Männer im Gespräch" ... 90
3.7.2 So entstand das Projekt „Väter und Männer im Gespräch" ... 91
3.7.3 Empfehlungen ... 95

4. Empfehlungen zur Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation in der Gesellschaft ... 96
5. Literaturverzeichnis ... 100
6. Adressverzeichnis der Autoren ... 112
7. Glossar ... 116

1. VORWORT

Sind wir auf einem guten Weg zur Realisierung von Inklusion, Integration und Partizipation? Es gibt entsprechende Jahrestage, politische Beauftragte, runde Tische und Wahlen, vor denen diese Themen Konjunktur haben. Dennoch bietet sich kein rosiges Bild.

Über die Möglichkeiten der Mitwirkung und einer adäquaten Förderung behinderter Menschen herrscht keine Einigkeit. Es besteht die Gefahr, dass Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland die Situation der Betroffenen nicht verbessern, wenn nicht sogar verschlechtern. Zur gelingenden Integration zum Beispiel von Migranten wird die Übernahme der Anschauungen und Lebensweise der Mehrheit der Bevölkerung erwartet, was nicht mit den Vorstellungen einer großen Zahl der Menschen mit anderen kulturellen Wurzeln übereinstimmt. Schließlich wird Partizipation oft auf eine hohe Wahlbeteiligung verkürzt. Die repräsentative Demokratie lässt zwar alternative Beteiligungsformen zu, wenn diese Aktivitäten aber wirkungslos bleiben, können Resignation und Anomie die Folge sein.

Aggression und Gewalt gegen Ausländer und Migranten oder Aggression und Gewalt, an denen diese als Täter beteiligt sind, finden in den Medien große Beachtung. Sie werden mit Forderungen nach einer stärkeren Überwachung des öffentlichen Raums und nach verschärften Strafgesetzen beantwortet. Persönliche Perspektiven in einer durch hohen Konsum geprägten Wohlstandsgesellschaft werden dadurch nicht geschaffen. Die Diskrepanz zwischen hohen Wohlstandserwartungen und erschwerten Entwicklungsbedingungen als eine der Ursachen gesellschaftlicher Friktionen und individueller Fehlreaktionen kann damit nicht überbrückt werden. Mangelnde individuelle Verarbeitungsmöglichkeiten von Misserfolgserlebnissen in einem schwierigen sozialen Umfeld werden damit nicht verbessert. Die Zusammenhänge in den genannten Themenfeldern sind zu komplex für einfach zu kommunizierende und umzusetzende Problemlösungen.

Psychologinnen und Psychologen sehen sich in der Verantwortung, ihre fachliche Kompetenz in die Suche nach einem Weg zur Bewältigung der gesellschaftlichen Probleme einzubringen. Im Rahmen des Tags der Psychologie 2012 hat der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen Wissenschaftler und Fachvertreter aus der Praxis mit unterschiedlichen beruflichen Schwerpunkten eingeladen, über ihre Arbeit zu berichten und mit allen Anwesenden Erfahrungen zu den Themen Inklusion, Integration und Partizipation auszutauschen. Ergebnisse wissenschaftlicher Studien wurden vorgestellt, und Praktiker kamen in Workshops zu Wort. Die zentralen Beiträge des Tags der Psychologie werden in diesem Bericht wiedergegeben.

Im Eingangsartikel wird auf Gemeinsamkeiten der ansonsten in der Regel getrennt diskutierten Themen Inklusion, Integration und Partizipation hingewiesen. Darauf folgen fachwissenschaftliche und praxisbezogene Beiträge mit Ergebnissen empirischer Studien und alltagsbezogenen Beispielen.

Wissenschaftlich betrachtet braucht es ein gemeinsames Begriffsverständnis und das Explizieren der Forschungs- und Veränderungsziele. Im Alltag sind vordringlich individuelle Erfolgserlebnisse für alle Beteiligten erforderlich. Sonntagsreden helfen nicht weiter.

Das Interesse an der Thematik jenseits der tagespolitischen Themenkonjunktur ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Veränderungsprozesse. Das Streben nach sozialer Gerechtigkeit als Maxime erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den maßgeblichen Einflussfaktoren und ein langfristiges, kontinuierliches Bemühen.

Zunächst gilt es, die Offenheit bei jedem Einzelnen, in den Institutionen (z. B. Schule), den Unternehmen (als Arbeitgeber) und dem sozialen Umfeld (z. B. Nachbarschaft) für soziale Vielfalt zu fördern. Um die Motivation dafür zu stärken, hat sich neben dem Einsatz überzeugender Argumente insbesondere handlungsorientiertes Lernen unter Einsatz der Methode des Perspektivenwechsels als hilfreich erwiesen. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz bei Rückschlägen sollten zusätzlich zur Veränderungsmotivation vorhanden sein. Aufbauen lässt sich auf das Bedürfnis nach sozialer Einbindung. Denn Identitätsfindung vollzieht sich im sozialen Vergleich, und Selbstbewusstsein steigt mit dem Erlebnis sozialer Anerkennung.

Ein individueller Zugang erscheint sinnvoll, um alle einzubeziehen, mit dem Ziel, Anderssein besser zu verstehen und zu akzeptieren. Ein möglicher weiterer Schritt ist, die Vielfalt als Bereicherung zu nutzen, zum Beispiel durch die Bewältigung gemeinsamer Aufgaben. Durch Erfolgserlebnisse wird Selbstwirksamkeit gesteigert, und ein soziales System, das all dies ermöglicht, bietet sich zur Identifikation an.

Was so einfach klingt, erfordert begleitend enorme Ressourcen zur Analyse und Diagnostik sowie zur Beratung und Unterstützung. Auch professionsübergreifende Zusammenarbeit zum Beispiel von Pädagogen und Psychologen ist vonnöten. Bislang stehen die erforderlichen Ressourcen zumeist nicht zur Verfügung. Es besteht die Gefahr isolierter, gut gemeinter Aktionen ohne nachhaltige Wirkung. Wenn wir jedoch die Problematik vernachlässigen, verliert die Gesellschaft zumindest an Substanz. Schlimmstenfalls entsteht sozialer Sprengstoff.

Bei erfolgreichem Engagement gemäß den genannten Zielen können Inklusion, Integration und Partizipation gemeinsam gefördert werden. Aus einem Teufelskreis, bestehend aus „ausgegrenzt werden" und „sich selbst isolieren", kann ein sich selbst verstärkender positiver Prozess werden. Der vorliegende Bericht greift Facetten der gesellschaftlich brisanten Thematik auf und will Denkanstöße liefern.

Herzlichen Dank an alle, die durch ihre Beiträge und die redaktionelle Arbeit an der Entstehung mitgewirkt haben!

Prof. Dr. Michael Krämer
Vizepräsident des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen

2. THEORETISCHE ASPEKTE UND FORSCHUNGSERGEBNISSE

Prof. Dr. Michael Krämer

2.1 INKLUSION – INTEGRATION – PARTIZIPATION: DREI SEITEN EINER MEDAILLE

„Drei Seiten einer Medaille – hat diese nicht nur zwei Seiten?" Inklusion steht für die Vorderseite der Medaille mit dem Fokus auf der Einbeziehung behinderter Menschen in allen Lebensbereichen. Betrachtet man nur diese Seite, bleiben die beiden anderen verborgen. Die Rückseite ist die Integration. Sie steht für den positiven Umgang mit Unterschiedlichkeit (z. B. Geschlecht, Alter oder ethnische Herkunft). Der Rand der Medaille, die verbindende dritte Seite, ist die Partizipation, hier verstanden als Mittel zum Einbringen eigener Interessen und als Beteiligung an der Fortentwicklung der Gesellschaft. Die These sei aufgestellt, dass ein enger Zusammenhang zwischen den drei Themen besteht, obwohl sie bisher allzu oft getrennt voneinander diskutiert werden. Auf Basis der humanistischen Psychologie sollen die folgenden Ausführungen einige Argumente für diese These liefern.

In den Fokus der Aufmerksamkeit einer breiteren Öffentlichkeit rückte der Begriff „Inklusion" durch die UN-Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006 (Behindertenrechtskonvention CRPD, 2012). Aktuell beschäftigen sich primär Pädagogen mit deren Umsetzung in die Praxis, während Integration unter anderem für Volkswirte und Sozialarbeiter ein wichtiges Thema ist und Partizipation für Politologen und Soziologen. Im negativen Fall rezipieren alle Beteiligten ausschließlich die wissenschaftlichen Veröffentlichungen ihrer eigenen Profession, nutzen ihre eigene Fachbegrifflichkeit und reden aneinander vorbei. Die psychologischen Bezüge werden von den genannten Disziplinen zwar nicht geleugnet, deren Berücksichtigung erfolgt aber nur am Rande.

2.1.1 Schlaglichter zum Status quo

Zur Inklusionsdebatte: Zwischen den Bundesländern sind große Unterschiede festzustellen, was die Wahl der Schulart anbelangt. So besuchen in Schleswig-Holstein 49,9 Prozent der Kinder mit Lern- beziehungsweise Körperbehinderung eine Regelschule, in Niedersachsen sind es 8,5 Prozent (Studie: Inklusion wird teuer, 2012).

Zur Integration von Migranten: Ein beruflicher Ausbildungsabschluss und ein eigenes Arbeitseinkommen sind hilfreich, um zu Wohlstand zu kommen und sich in die Gesellschaft zu integrieren. Die Ausbildungs-

quote ausländischer Staatsbürger in Deutschland beträgt zirka 33 Prozent, bei deutschen Staatsbürgern zirka 65 Prozent. Die Arbeitslosenquote ausländischer Staatsbürger in Deutschland beträgt 14,6 Prozent, die deutscher Staatsbürger 6,4 Prozent (Ausländer sind doppelt so oft arbeitslos, 2012).

Ein Schlaglicht zur Partizipation: Bei einem Volksentscheid zum umstrittenen Bahnprojekt „Stuttgart 21" stimmten 41 Prozent dagegen, aber dennoch wurde die notwendige Quote von einem Drittel der Stimmberechtigten verfehlt.

„Baden-Württemberg hat abgestimmt und sich deutlich für den Tiefbahnhof Stuttgart 21 entschieden. Rund 7,6 Millionen Stimmberechtigte waren aufgerufen, über das S21-Kündigungsgesetz abzustimmen. Bei der Volksabstimmung am 27. November haben sich 58,9 Prozent der Abstimmenden gegen den Ausstieg des Landes aus der Projektfinanzierung von S21 ausgesprochen, 41,1 Prozent stimmten für den Ausstieg. Die Projektgegner verfehlten zudem das Quorum von einem Drittel der Stimmberechtigten um eine Million Stimmen. Damit ist das S21-Kündigungsgesetz der Landesregierung gescheitert. Die Abstimmungsbeteiligung war überraschend hoch und lag mit 3,68 Millionen abgegebenen Stimmen bei 48,3 Prozent (Landtagswahl 2011: 66,3 Prozent), 14300 Stimmen waren ungültig." (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2012)

Auf den ersten Blick handelt es sich um getrennt zu behandelnde Fakten. Eine Analyse aus psychologischer Perspektive kann vorhandene Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Umgang mit Verschiedenheit und die Regelung von Zielkonflikten aufdecken (vgl. Degener & Mogge-Grotjahn, 2012).

2.1.2 Fremdheit

Fremdheit erzeugt Unsicherheit und, wenn die Fremdheit als bedrohlich erlebt wird, Angst. Personen, die sich von der Norm unterscheiden, sei es durch körperliches oder durch psychisches Anderssein, passen nicht in einfache Denk- und Handlungsschemata. Wenn zur Reduzierung der auftretenden Unsicherheit konstruktive Bewältigungsmöglichkeiten fehlen, bleibt zumindest die Distanzierung zum Schutz der bisher praktizierten Denk- und Verhaltensmuster bestehen. Im schlechten Fall ist das Resultat Ablehnung.

Eine vom Autor dieses Beitrags durchgeführte Studie zum Thema „Integration behinderter Beschäftigter in Betrieben" ergab unter anderem, dass die Bereitschaft zu deren Beschäftigung in Betrieben steigt, wenn Personalverantwortliche in ihrer Familie oder ihrem engeren sozialen Umfeld mit behinderten Menschen zusammenleben (Krämer, 2011). Neben der persönlichen Betroffenheit ist die Vertrautheit im Umgang mit behinderten Personen eine hilfreiche Voraussetzung.

Eine zweite Perspektive: In den vergangenen 20 Jahren war erlebbar, wie langwierig und schwierig der Vollzug der Wiedervereinigung in Deutschland ist. Dies hat viele überrascht, da die (kulturellen) Differenzen gering zu sein schienen. Jedoch reagierten die unterschiedlich sozialisierten Menschen sehr sensibel auf die gravierenden Veränderungen.

Umso weniger sollte überraschen, dass Personen sehr verschiedener kultureller Abstammung Schwierigkeiten im Aufbau eines unkomplizierten Umgangs miteinander haben. Was während einer Urlaubsreise als spannend und exotisch empfunden wird, verunsichert in der Heimat und kann zu Ressentiments führen. Des Weiteren stabilisieren Mehrheiten wie Minderheiten ihr Selbstverständnis im Kontakt mit den Angehörigen der eigenen Gruppe, was die beiderseitige Abgrenzung verstärkt. Treten an den un-

vermeidlichen Schnittstellen wie Schule, Arbeitsplatz oder Verwaltung Konflikte auf, werden diese nicht wie bei den Angehörigen der eigenen Gruppe als zwischenmenschliche Variation hingenommen, sondern vereinfacht auf die kulturellen Unterschiede zurückgeführt.
Schritte zur Beteiligung und zur Überwindung erlebter Fremdheit fallen auch nach langjährigem Zusammenleben schwer (vgl. Düsener, 2010). Erste Misserfolge bei versuchter Annäherung können die erlebte Fremdheit sogar noch verstärken. Andererseits wächst die Bereitschaft zum Handeln, wenn sich im direkten Umfeld als bedrohlich erlebte Veränderungen ereignen. Jedoch ist nicht jegliche Form von Partizipation per se auf Integration ausgerichtet, man denke zum Beispiel an die Gründung einer Bürgerinitiative, die verhindern will, dass im eigenen Stadtviertel ein Wohnheim für Asylbewerber errichtet wird.
Wenn persönliches Engagement ohne Effekt bleibt oder Angst vor nachteiligen Effekten des persönlichen Einsatzes entsteht, sinkt die Bereitschaft zur politischen Partizipation. Anomie, hier verstanden als Rückzug ins Private, kann die Folge sein. Trotz einer über ein halbes Jahrhundert stabilen demokratischen Verfassung in Deutschland liegt die persönliche Exposition durch eine über eine anonyme Stimmabgabe hinausgehende politische Beteiligung der Mehrheit der Bevölkerung fern.

2.1.3 Desinteresse

In Zeiten der wirtschaftlichen Liberalisierung (Stichworte: „Globalisierung“, „Neoliberalismus“, „Agenda 2010“) und der verstärkten Forderung nach Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen wird der Wettbewerb als Maxime des Fortschritts hervorgehoben. Der Fokus auf Eliten und die Ausrichtung auf Effizienzkriterien isolieren Personen mit geringer Ausbildung, mit körperlichen und/oder psychischen Einschränkungen oder mit anderen Zielen als den als relevant erachteten. Exklusion statt Inklusion ist die Folge. Im Ausbildungsbereich wird durch die Entwicklung von Elitehochschulen die Hochschulausbildung der Mehrheit abgewertet. Im betrieblichen Kontext werden durch Potenzialanalysen Personalportfolios erstellt und damit Talente und Leistungsträger identifiziert, aber auch Beschäftigte, die den genannten Kriterien nicht genügen („deadwood“, vgl. Oechsler, 2006, S. 501). Es bleibt ein frommer Wunsch, dass diese in der Folge in gleichem oder gar höherem Maße gefördert werden als diejenigen, die besser beurteilt wurden.
Der demografische Wandel hat zur Folge, dass ältere Beschäftigte – je nach Perspektive – länger im Berufsleben verbleiben sollen beziehungsweise müssen. Diese politische Forderung ist bisher aber weder von den Arbeitgebern noch von den Arbeitnehmern vorbehaltlos akzeptiert worden. Es fehlen Laufbahnmodelle, um das Verweilen Älterer im Beruf mit hoher Produktivität und Arbeitszufriedenheit zu ermöglichen (Krämer, 2006; Regnet, 2012). Nachdem Vorruhestandsregelungen zunehmend unattraktiv geworden sind, werden Abfindungen oder weniger soziale Vorgehensweisen angewendet, um Ausscheiden statt Teilhabe zu erreichen.

2.1.4 Inszenierungen statt nachhaltiger Veränderungen

Unter dem Begriff „Inszenierung“ wird an dieser Stelle themenbezogenes Agieren nach den Maßstäben „politischer Korrektheit“ im Bewusstsein fehlender nachhaltiger Wirkung verstanden. Im Effekt handelt es sich um eine „symbolische Scheinpolitik“ (vgl. Meyer, 2006). Nicht gemeint ist die als „Politainment“ bezeichnete Variante, bei der Medien von Politkern bewusst genutzt oder Politiker von Medien benutzt werden, um eigene Zwecke zu befördern (vgl. Dörner, 2001).

Wenn zum Thema „Inklusion“ internationalen Vorgaben auf nationaler Ebene genügt werden soll, ohne den enormen Aufwand an passend qualifiziertem Personal zu bedenken, kann mehr Schaden als Nutzen für die Beteiligten die Folge sein, auch für behinderte Menschen. Es besteht die Gefahr, Lernende und Lehrende zu überfordern (vgl. Boban & Hinz, 2011).

Wenn Integration durch isolierte, zeitlich eng befristete Modellprojekte gefördert werden soll, aber grundlegende Themen zur Verwirklichung einer integrativen Gesellschaft nicht bearbeitet werden, weil sie zum Beispiel politisch zu brisant sind, resultiert daraus wenig mehr als der Nachweis des guten Willens. Als Beispiel sei der Modellversuch zur „anonymisierten Bewerbung“ genannt. Mit hohen Erwartungen verknüpft, aber aus Praktikerperspektive realitätsfern, führen solche Versuche ins Leere. Kriterien wie das Geschlecht oder das Alter etc. werden für Arbeitgeber auch dann wesentliche Auswahlkriterien bleiben, wenn in der ersten Phase der Personalauswahl versucht wird, diese außen vor zu lassen. Statt die Offenheit der Entscheider für Vielfalt zu erhöhen, werden aufwendige Verfahrensregeln vorgeschlagen, die scheinbare Objektivität suggerieren.

Wenn Beteiligung zum Beispiel in Infrastrukturprojekten mittels Anhörungen, Bürgerforen und Zukunftswerkstätten verwirklicht wird und dabei Experten den in der Regel weniger gut vorbereiteten Bürgern gegenübersitzen, die Diskussion sich dabei in der weitgehenden Bestätigung der vorgefassten Meinungen erschöpft, darf es nicht verwundern, dass die administrative Seite diese Phase als Verzögerung bei der Umsetzung der Projektrealisation betrachtet, während die Politikverdrossenheit der engagierten Bürger zunimmt. Von Altenbockum (2012) fasst zusammen: „Bürgerbeteiligung ist nur ein Gewinn, wenn sie die Parlamente nicht entwertet.“ Collet et al. (2011b, S. 209 f.) konstatieren, dass der demotivierenden Erfahrung des folgenlosen „Schön, dass wir darüber geredet haben“ mit einem „Erwartungsmanagement“ der politikbezogenen Gesellschaftsberatung begegnet werden müsse. Den Beteiligten müsse sowohl die Wichtigkeit als auch die Begrenztheit ihres Einflusses bewusst gemacht werden. Dazu gehörte die Erfahrung einer aktiven Minderheit im demokratischen System, dass sie sich gegen die (eher passive) Mehrheit nicht durchsetzen kann. Das „Erlebnis Demokratie“ solle Spaß machen und das Gemeinschaftsgefühl stärken, auch bei begrenztem Effekt.

2.1.5 Basis zur Veränderung des Status quo

Als gemeinsamer Nenner zum Erzielen positiver Veränderungen zu den Themen Inklusion, Integration und Partizipation seien als Basisvariablen „Echtheit“, „Empathie“ und „Wertschätzung“ genannt (vgl. Rogers, 2012).

Ein themenübergreifendes Szenario könnte wie folgt gestaltet werden:

1. widersprüchliche Erwartungen in einem nicht bedrohlichen Setting thematisieren und Inszenierungen entlarven, die bisher nicht zielführend waren,
2. sich in die Lebenswirklichkeit anderer hineinversetzen, Veränderungsnotwendigkeiten, aber auch persönliche Begrenzungen wahrnehmen,
3. Ängste zulassen,
4. andere wertschätzen,
5. Gemeinsamkeit im Handeln erleben.

Ohne an dieser Stelle in der nötigen Ausführlichkeit darauf eingehen zu können, seien ergänzend als weitere hilfreiche psychologische Konstrukte „Altruismus“ und „Vertrauen“ erwähnt.

2.1.6 Altruismus

Die empirische Forschung zum prosozialen Verhalten macht auf eine Wechselwirkung von personenbezogenen und situativen Einflussfaktoren aufmerksam (Bierhoff, 2002; Penner et al., 2005; Hartung, 2010; Frey & Bierhoff, 2011; Greitemeyer, 2012). Vereinfachende Annahmen wie zum Beispiel die des „Homo oeconomicus" in den Wirtschaftswissenschaften sind aufgrund der mangelnden Vorhersagekraft obsolet geworden.

Prosoziales Verhalten kann durch adäquate Modelle und akzeptierte soziale Normen gefördert werden. Kontraproduktiv wirkt dagegen machiavellistisches Verhalten von Wirtschaftsführern und politischen Mandatsträgern.

2.1.7 Vertrauen

Zunächst sei das Vertrauen in die eigene Person und die eigene Handlungsfähigkeit als Selbstvertrauen genannt. Ergänzt werden sollte dies durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, um zu einer validen Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen zu gelangen. In der Verbindung mit einem ausreichenden Handlungsspielraum sind Erfolgserlebnisse möglich. Vermieden werden sollte die Formulierung unrealistischer Ziele durch die eigene Person oder andere, da diese zu einer Überforderung führen.

Als Zweites sei das Vertrauen in das Gemeinwesen und dessen Institutionen erwähnt. Collet et al. (2011a, S. 18) berichten: „Im Jahr 2009 sprachen knapp 55 Prozent der Deutschen der hiesigen Demokratie ihre Funktionsfähigkeit ab, und nur noch ein Fünftel der Bevölkerung hielt die politischen Parteien generell für glaubwürdig." Die Legitimation der parlamentarischen Demokratie scheint gefährdet. Das Vertrauen in die Legislative, Exekutive und Judikative ist aber maßgeblich für den Erhalt des demokratischen Systems. Wie Mandatsträger ihre individuellen Wirkungsmöglichkeiten nutzen, gehört zu den psychologischen Variablen, die das Vertrauen in das demokratische System beeinflussen. Kontinuität, Verlässlichkeit und verständliche Kommunikation sind vonnöten, um die Distanz zur Macht nicht zu groß werden zu lassen. Willy Brandt hat in seiner Regierungserklärung am 28. Oktober 1969 den Satz geprägt: „Wir wollen mehr Demokratie wagen" (Brandt, 1969). Demokratie als Staatsform ist fragil und anfällig für Populismus. Die komplexen wirtschaftlichen Zusammenhänge bestärken das Gefühl der Hilflosigkeit des Einzelnen.

Interpersonelles Vertrauen stellt die dritte wesentliche Voraussetzung für Inklusion, Integration und Partizipation im pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext dar (vgl. Schweer, 1997, S. 213; Strassner & Voswinkel, 1997, S. 231).

2.1.8 Fazit

Jenseits der fachlichen Expertise sei als Denkanstoß für Veränderungen Bundespräsident Joachim Gauck zitiert, der in Bezug auf Wissenschaft geäußert hat: „Haltungen zu erlernen, zu verstetigen, kann ja oft wichtiger sein, als Erkenntnisse zu gewinnen" (Gauck, 2012).

Wenn politische, wirtschaftliche oder persönliche Krisen auch positive Effekte haben können, so liegen diese in der Verdeutlichung der Wichtigkeit grundlegender Konstrukte wie „Empathie", „Wertschätzung", „prosoziales Verhalten" und „Vertrauen".

Es sei postuliert, dass diese Basisvariablen bisher weder hinreichend gefördert noch belohnt werden. Wenn das Interesse an fremden und benachteiligten Menschen weniger gefördert wird als egoistisches, zum Beispiel primär auf kommerzielle Ziele ausgerichtetes Handeln, ist es einfacher, diejenigen zu isolie-

ren, die sich (noch) für andere engagieren, als konstruktiv (Ziel-)Konflikte auszutragen. Wenn der Schritt gelingt, denjenigen, die für eine Veränderung aufgeschlossen sind, persönlichen Nutzen aufzuzeigen, wenn aus passivem Verharren aktives, persönlich wie gesellschaftlich förderliches Verhalten wird, können Werte wie „Mitmenschlichkeit", „Chancengleichheit" und „Gerechtigkeit" wieder verstärkt Verhaltensrelevanz erlangen.

Bak sei bei aller gebotenen Vorsicht einer evidenzbasierten Wissenschaft zugestimmt, wenn er die Notwendigkeit postuliert, als Psychologe Stellung zu beziehen (Bak, 2011). Anlässe gibt es genug, um als psychologische Expertinnen und Experten Nichtpsychologen auf die Relevanz der individuellen Dimension des Erlebens und Verhaltens bei der Lösung der gesellschaftlich brisanten Themen Inklusion, Integration und Partizipation hinzuweisen.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Michael Krämer
Fachhochschule Münster
Corrensstraße 25
48149 Münster
Tel.: (0251) 836 54 39
E-Mail: kraemer@fh-muenster.de

Prof. Dr. Siegfried Preiser, Psychologische Hochschule Berlin

2.2 GESELLSCHAFTLICHE PARTIZIPATION ALS WEGBEREITER VON INTEGRATION UND INKLUSION

2.2.1 Zusammenfassung

Partizipation meint die aktive und engagierte Mitgestaltung gesellschaftlicher und politischer Prozesse und Strukturen. Die Voraussetzungen dafür sind auf der Ebene des Einzelnen Kompetenz, Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung. Der Begriff „Inklusion" bedeutet, dass alle die gleichen Chancen zur Partizipation haben. Integration in einen sozialen Kontext beginnt als passive Form von Partizipation (man wird integriert und darf dabei sein) und geht über in aktive Partizipation (man integriert sich, man beteiligt sich). Integration ist also einerseits eine Voraussetzung für aktive Partizipation. Andererseits ist Partizipation Wegbereiter und Motor für Integration und Inklusion: Wer sich aktiv beteiligt (und nicht weggeschoben wird), ist zunehmend integriert. Partizipation ist ein Systemgeschehen mit individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Einflussfaktoren.

2.2.2 Formen der Partizipation

Was bedeutet Partizipation? Dieser in Politikwissenschaft, Soziologie und Politischer Psychologie gebräuchliche Begriff, der auch in der deutschen Bezeichnung „Teilhabe" auftaucht, beinhaltet ein sehr großes Spektrum. Der Begriff bedeutet ganz allgemein, sich zu beteiligen – oder auch nur beteiligt zu werden, beispielsweise in einer Meinungsumfrage. Als „materielle Partizipation" oder „wirtschaftliche Teilhabe" meint er einen angemessenen Anteil an wirtschaftlichen Ergebnissen im Sinne von angemessener Entlohnung. Gesellschaftliche Partizipation bedeutet Einbindung in gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsprozesse. Dazu gehört schon die Teilnahme an Elterngesprächen, am Vereinsleben und an öffentlichen Festen, am religiösen und kulturellen Leben. Inhaltlich reicht die Bandbreite von sozialen, karitativen und pädagogischen Aktivitäten wie Nachhilfeprojekten für lernschwache Kinder, Obdachlosen- und Arbeitslosenhilfe über regionalen Umweltschutz, kommunale Gewaltprävention und Initiativen gegen Rechts bis hin zu globalen bildungs-, umwelt-, weltwirtschafts- und friedenspolitischen Projekten. Gesellschaftliches Engagement wird zu politischer Partizipation, sobald und soweit die Akteure ihr Handeln explizit in einen politischen Kontext stellen und als politisches Handeln begreifen (Preiser & Beierlein, im Druck).

Alle diese Partizipationsbereiche können in sehr unterschiedlichem Ausmaß mit Eigenaktivität gefüllt sein. Dies fängt an bei bloßer, mehr oder weniger interessierter Anwesenheit bei Elternabenden oder kulturellen Veranstaltungen, der Beachtung politischer Nachrichten und der Beteiligung an Wahlen, geht weiter über die aktive Teilnahme an Diskussionen und kommunalen Planungsprozessen bis hin zur aktiv gestaltenden Mitarbeit in Gremien, Parteien, Vereinen und anderen Organisationen und mündet möglicherweise in der professionellen Politikerkarriere. Mit fast 40 Prozent ist ein hoher Anteil der Bevölkerung fast aller Altersstufen in irgendeiner Form gesellschaftlich engagiert, das motivationale Potenzial liegt sogar noch höher (nach Preiser, 2008).

Wir unterscheiden drei Stufen der Partizipation: Der erste Schritt besteht darin, sich für gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen zu interessieren. Der zweite Schritt beinhaltet Aktivitäten, um sich über gesellschaftliche Themen zu informieren. Der dritte Schritt besteht darin, sich aktiv an der Mit- und Umgestaltung gesellschaftlicher Problemfelder zu beteiligen. Die entsprechenden Aussagen zu diesen drei Stufen lauten:

Interesse: „Ich interessiere mich für …"
Information: „Ich bin informiert über …"
Engagement: „Ich bin aktiv engagiert im Bereich …"

2.2.3 Bedingungen der Partizipation

Sowohl individuelle Merkmale als auch gesellschaftliche und situative Kontextbedingungen können Partizipation entweder günstig oder hemmend beeinflussen. Die wichtigsten individuellen Voraussetzungen für Partizipation liegen in den Bereichen Motivation, Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Motivation

Als generelle Motivationsfaktoren für gesellschaftliches Handeln lassen sich die Motivbereiche der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) nennen:

„Kompetenz" kennzeichnet das Bestreben, die eigene Kompetenz zu beweisen und zu erweitern. Man kann das Kompetenzstreben als die allgemeinere Variante der Leistungsmotivation betrachten. Wie bei der schulischen oder betrieblichen Leistungsmotivation ist auch im gesellschaftlichen Bereich ein Überwiegen der Hoffnung auf Erfolg gegenüber der Furcht vor Misserfolg engagementförderlich.

„Autonomie" kennzeichnet das Bestreben, das eigene Handeln und sein Umfeld selbst gestalten oder mitgestalten zu können. Ein verwandtes Konzept ist das Bedürfnis nach Kontrolle in Form von Selbstbestimmung und Mitbestimmung.

„Soziale Einbindung" kennzeichnet das Bestreben, in vertrauensvoller Beziehung zu anderen leben und handeln zu können. Dieses Motiv lässt sich als zentraler Aspekt eines Bedürfnisses nach Geborgenheit betrachten.

Vielfach wird – gerade im politischen Bereich – das Machtmotiv als eigene Motivkategorie thematisiert. Nach meiner Sicht lässt es sich aber auch als eine Kombination (und manchmal Deformation) obiger Motive betrachten.
Um sich in einem bestimmten Gebiet gesellschaftlich zu engagieren, bedarf es spezifischer Ziele, Motive oder Anliegen. Solche Ziele entstehen vielfach aus bedrohten oder verletzten Werten. Das können Bedrohungen persönlicher Werte sein, wie Gesundheitsgefährdung oder Schädigung der nahen Umwelt. Aber auch grundlegende Werte wie Frieden, Gerechtigkeit oder Nachhaltigkeit der Lebensbedingungen für nachfolgende Generationen können zu engagierter Partizipation motivieren.

Kompetenzen und handlungsleitende Kognitionen

Um sich erfolgreich gesellschaftlich zu engagieren, bedarf es bestimmter Kompetenzen (s. z. B. Detjen, Massing, Richter und Weißeno, 2012): Sachwissen, komplexe Informationsverarbeitung, Urteilsfähigkeit, Konflikt- und Ambiguitätstoleranz, Ausdauer, kommunikative Fähigkeiten, Fähigkeit zur Netzwerkbildung und Aktivierung sozialer Unterstützung. Diesen Kompetenzen entsprechen auf der subjektiven Ebene handlungsleitende und handlungsbegleitende Kognitionen:

„Kompetenzüberzeugung" kennzeichnet die Überzeugung, die für Partizipation erforderlichen Kompetenzen zu besitzen.

„Selbstwirksamkeitserwartung" kennzeichnet die Gewissheit, durch eigenes kompetentes Handeln etwas im Sinne seiner Ziele bewirken zu können. Politische Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung, über politische Fragen Bescheid zu wissen und sich wirksam in politische Prozesse, zum Beispiel in Diskussionen, einbringen und andere aktivieren zu können. Da die Wirksamkeit des Einzelnen im gesellschaftlichen Raum sehr begrenzt ist, spielt eine Variante der Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle: die kollektive Wirksamkeit, das heißt die Überzeugung, gemeinsam mit anderen (z. B. Parteisympathisanten oder Gewerkschaftsmitgliedern oder dem Berufsverband oder Schulkollegien) etwas bewegen zu können.

„Angemessene Attributionen" kennzeichnet die Tendenz, Erfolge des eigenen Handelns auf eigene Fähigkeiten und Anstrengungen (internale Kausalattributionen) und auf eigene Zielsetzungen und Planungen (Finalattribution) zurückzuführen, aber auch in realistischer Weise auf gesellschaftliche Kontextbedingungen.

„Kontrollüberzeugungen" kennzeichnet die Überzeugung, mit seinen eigenen oder kollektiven Kompetenzen und zielorientierten Handlungen erfolgreich erwünschte Handlungsresultate erzielen zu können.

Kontextbedingungen

Zum engagierten Handeln gehören das Wollen und das Können, aber auch als Kontextbedingungen das Dürfen und das Sollen, also:

- *Handlungsfreiräume,*
- *Transparenz und Zugänglichkeit der Handlungsmöglichkeiten,*
- *motivierende Anreizsysteme und Erfolgserfahrungen.*

Was ist mit partizipationsfreundlichen Kontextbedingungen konkret gemeint? Einige Beispiele mögen das verdeutlichen:

- *sprachangepasste und kultursensible Kommunikation mit Migranten,*
- *„Willkommenskultur", nicht nur auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, sondern auch in Vereinen, Schulen, Kirchen, Schulelternbeiräten etc.,*
- *Informationen „in leichter Sprache" für Bildungsferne, Menschen mit Leseschwäche und Lernbehinderte (inzwischen üblich auf den evangelischen Kirchentagen, neu eingerichtet auf der Homepage des Bundestages)*

Konkretes Beispiel: „Ab sofort gibt es ein Internetangebot in ‚Leichter Sprache', das die Tätigkeit des Parlaments auf einfache Art und Weise erklärt. Das Angebot richtet sich an Menschen mit Leseschwächen, Lernschwierigkeiten oder solche, die gerade Deutsch lernen. ‚Mit dem neuen Internetangebot möchten wir das Parlament jenen Menschen nahebringen, denen das Lesen und Lernen schwerfällt, und ihnen auf diese Weise helfen, die nicht immer einfachen Abläufe der Gesetzgebung zu verstehen', sagte Bundestagspräsident Prof. Dr. Norbert Lammert anlässlich der Freischaltung des Portals einen Tag vor Beginn der fraktionsübergreifenden Veranstaltung ‚Menschen mit Behinderung im Deutschen Bundestag' am 26. und 27. Oktober 2012." (www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2012/41191658_kw43_leichte_sprache/index.html; www.bundestag.de/leichte_sprache; Zugriff am 7. November 2012),

- *psychotherapeutische Angebote auch in sozialen Brennpunkten, wie es die Ambulanz der Berliner Akademie für Psychotherapie mit nunmehr zwei Außenstellen begonnen hat,*
- *Barrierefreiheit, inzwischen für Körperbehinderte eine überall postulierte und vielfach in Angriff genommene Aufgabe. Selbstverständlich kann man als Rollstuhlfahrer ein Konzert oder eine Fortbildungsveranstaltung besuchen. Aber was passiert, wenn man versucht, für eine MS-Selbsthilfegruppe mit 30 Rollstuhlfahrern Konzertkarten zu buchen?*
  Konkretes Beispiel: Anlässlich der bereits erwähnten fraktionsübergreifenden Veranstaltung „Menschen mit Behinderung im Deutschen Bundestag" am 26. und 27. Oktober 2012 wurde in der Zeitschrift „Das Parlament" ein interessantes Beispiel genannt: Der kleinwüchsige und im Rollstuhl sitzende Musiker Benedikt Lika hat mit seinem Orchester das Festival „Roll and Walk" gegründet, eine Konzertreihe mit ausschließlich barrierefreien Konzerten (Das Parlament Nr. 44/45, 29. Oktober 2012).

Diese Beispiele zeigen die Verflochtenheit von Partizipation, Integration und Inklusion, auf die ich weiter unten im Text zurückkommen werde. Partizipation ist einerseits Wegbereiter für Integration und Inklusion. Der Titel dieses Beitrags soll deutlich machen, dass gesellschaftliche Partizipation eine Handlungsform ist, um sich Integration zu erarbeiten und Inklusion zu verschaffen – und notfalls auch zu erstreiten. Man kann Partizipation jedoch auch als Wegbegleiter betrachten. Mit dieser Formulierung wird betont, dass Integration und Inklusion Hand in Hand gehen mit gesellschaftlicher Partizipation, dass also die drei Prozesse in einem systemischen Geschehen miteinander verbunden sind.

2.2.4 Engagement als zielorientiertes Handeln

Wenn wir Engagement als zielorientiertes, vernunftgeleitetes und motiviertes Handeln im sozialen Kontext betrachten, dann können wir die bisher genannten günstigen Bedingungen noch etwas erweitern und einer umgangssprachlichen Formulierung annähern (erweitert nach Preiser, 1989, und Beierlein & Preiser, 2005):

Handlungstheorien gehen davon aus, dass Menschen zielorientiert, reflektiert und geplant handeln. Man unterscheidet dabei zwischen Handlungserfahrungen, -ergebnissen und -folgen (Krampen & Hank, 2004; Preiser, 1988). Einen Informationsstand mit einer Unterschriftensammlung clever zu gestalten, kann beispielsweise als unmittelbare Handlungserfahrung Spaß machen; als Ergebnis kann die Aktion vielleicht

280 Unterschriften einbringen; wünschenswerte Folgen hat dieses Handlungsresultat jedoch erst dann, wenn die Unterschriftenaktion zu einer veränderten Politik beiträgt. Zahlreiche objektive und subjektive Bedingungen wirken als Einflüsse auf Partizipation zusammen (nach Klandermans, 1997; Krampen, 2000; Preiser, 1988, 2004; Simon & Klandermans, 2001).

Eine Person wird sich verstärkt für gesellschaftliche Ziele einsetzen,

- *wenn sie grundlegende Wertorientierungen entwickelt hat, wenn ihr bestimmte gesellschaftliche Ziele persönlich wichtig werden und wenn sie mit diesen Zielen zentrale Werte verbindet, zum Beispiel Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit.*
- *wenn sie die aktuelle Situation als unbefriedigend erlebt, wenn sie ihre Ziele oder Werte bedroht sieht, zum Beispiel durch Sozialabbau, offene Ungerechtigkeit oder andere Missstände.*
- *wenn sie bestehende Gefahren, Defizite oder Ungerechtigkeiten nicht bagatellisiert oder rechtfertigt (vgl. Preiser & Wermuth, 2003).*
- *wenn sie eine positive Haltung gegenüber den Zielen und den Mitteln einer Bewegung oder Organisation entwickelt.*
- *wenn sie sich von ihrer Aktivität einen ideellen oder materiellen Nutzen für sich oder ihre Gemeinschaft verspricht und damit eigene Motive befriedigen kann, zum Beispiel Wünsche nach Sicherheit, nach sozialen Kontakten, nach Aktivität, Selbstbestimmung, Macht oder Einfluss.*
- *wenn sie bei den Aktivitäten ein gutes Gefühl hat, zum Beispiel Begeisterung für Solidaritätserfahrungen, oder wenn sie dabei negative Gefühle bekämpfen kann, zum Beispiel Bedrohungsängste oder Wut über Ungerechtigkeit.*
- *wenn sie auf eine „Willkommenskultur" trifft.*
- *wenn die umgebende Gesellschaft Aktivitäten und Engagement akzeptiert, als Bereicherung aufnimmt und mit positiven Konsequenzen beantwortet.*
- *wenn soziale oder situative Barrieren wie Krankheit, berufliche oder familiäre Verpflichtungen fehlen oder überwunden werden können.*
- *wenn ihre Handlungen vom sozialen Umfeld unterstützt werden (vgl. Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen, 1985), entweder ideell oder durch gemeinsame kollektive Aktivität.*
- *wenn sie mit der Handlungssituation vertraut ist und sich für handlungsfähig hält (Kompetenzüberzeugung).*
- *wenn sie den gesellschaftlichen Kontext und die politischen Rahmenbedingungen versteht und potenzielle Verbündete oder Gegner kennt.*
- *wenn sie Handlungsfreiräume und Veränderungsmöglichkeiten erkennt.*
- *wenn sie mögliche Effekte eigener Handlungen auf wünschenswerte Handlungsergebnisse wahrnimmt (Kontrollüberzeugungen).*
- *wenn sie mit einer ausreichenden Erfolgswahrscheinlichkeit Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen ihren Handlungsergebnissen und positiven Folgen sieht (Instrumentalitätserwartung) und somit überzeugt ist, durch eigenes kompetentes – individuelles oder kollektives – Handeln etwas im Sinne ihrer Ziele bewegen zu können (Selbstwirksamkeit).*

Greifen wir als Beispiel inklusionsbereite Lehrerkollegien auf: Wer traut sich denn wirklich zu, ohne Leistungseinbußen einen inklusiven Unterricht gestalten zu können – eine sehr, sehr anspruchsvolle Aufgabe? Aber wenn Kollegien bei der Umgestaltung zu einer inklusiven Schule zusammenarbeiten und wenn politische Interessengruppen oder kompetente Expertenvereinigungen wie der BDP durch kollektive Aktionen erreichen, dass die räumlichen, finanziellen und personellen Voraussetzungen für eine inklusive Schule geschaffen werden, dann kann aus einer skeptisch-wohlwollenden Grundhaltung eine optimistisch-erfolgszuversichtliche, zupackende, partizipative Handlungsmotivation werden. Ich jedenfalls will die Hoffnung auf eine gerechte, alle Menschen einschließende und menschenwürdige Zukunft nicht aufgeben.

2.2.5 Zum Verhältnis von Partizipation, Integration und Inklusion

Ausgehend von diesem Beispiel möchte ich auf das Verhältnis von Partizipation, Integration und Inklusion mit fünf abschließenden Thesen eingehen:

1. Inklusion bedeutet, dass alle die gleichen Chancen der Partizipation haben.
2. Integration in einen sozialen Kontext durch die aufnehmende Gruppierung oder (Mehrheits-) Gesellschaft ist die zunächst passive Form von Partizipation (man wird integriert und darf dabei sein).
3. Die aktive Form der Integration (man integriert sich, man beteiligt sich) geht über in aktive Partizipation.
4. Integration ist also einerseits Voraussetzung für Partizipation. Andererseits ist Partizipation Wegbereiter und Motor für Integration und Inklusion: Wer sich aktiv beteiligt (und nicht weggeschoben wird), ist zunehmend integriert.
5. Partizipation ist also ein Systemgeschehen mit individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Einflussfaktoren.

Wenn wir – in welcher Institution oder Gemeinschaft auch immer – Inklusion fördern wollen, müssen wir neben den rechtlichen und organisatorischen Zugangsmöglichkeiten einerseits die individuellen Kompetenzen und Motivationen zur Partizipation unterstützen, andererseits eine Willkommenkultur schaffen, in der Dabeisein, Mitdenken, Mitplanen, Mithandeln und Mitentscheiden zur Selbstverständlichkeit für alle Interessierten werden.

2.2.6 Empfehlungen zur Förderung von Partizipation, Integration und Inklusion

1. Eine Willkommenskultur für alle Menschen in allen gesellschaftlichen Einrichtungen und im öffentlichen Bewusstsein schaffen.
2. Zugangsmöglichkeiten zu Partizipationsfeldern rechtlich und organisatorisch absichern.
3. Partizipationsmöglichkeiten für alle potenziell Interessierten transparent machen und dazu ermutigen.
4. Kommunikative Kompetenzen, Interesse und Selbstwirksamkeitserwartungen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen fördern.
5. Positive Folgen von Partizipation als Erfolgserfahrungen sichtbar machen.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Siegfried Preiser
Psychologische Hochschule Berlin (PHB)
Rektor
Am Köllnischen Park 2
10179 Berlin
Tel: (030) 209 16 62 10
Fax: (030) 20 91 66 17
E-Mail: S.Preiser@psychologische-hochschule.de

Prof. Dr. Wolfgang Frindte & Dr. Daniel Geschke

2.3 LEBENSWELTEN JUNGER MUSLIME IN DEUTSCHLAND

2.3.1 Zusammenfassung

Die Beziehungen zwischen der deutschen, nicht muslimischen Mehrheitsgesellschaft und den in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen sind vielschichtig und ambivalent. Diese Ambivalenzen standen im Zentrum eines Projekts, das im Auftrag des Bundesministeriums des Innern von Wissenschaftlern der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Jacobs University Bremen, der Universität Linz und aproxima, Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung Weimar realisiert wurde. Der folgende Bericht gibt einen Überblick über dieses Projekt.

2.3.2 Kurzbericht: Muslime, Integration, Radikalisierung

Im Mai 2008 wurden wir auf eine europaweite Ausschreibung des Bundesministeriums des Innern aufmerksam. Diese Ausschreibung bezog sich auf die Erstellung einer Forschungsarbeit zu „Wirkungsfaktoren in islamistischen Radikalisierungs- und Rekrutierungsprozessen junger Menschen in Deutschland". Unser eingereichter Projektvorschlag setzte sich gegen die nationale und internationale Konkurrenz durch, und im Februar 2009 erhielten wir den Zuschlag. Das Forschungsprojekt zielte darauf ab, nicht nur empirische Befunde über die Radikalisierungsprozesse von jungen Muslimen in Deutschland zu ermitteln, sondern auch deren Integrationsbereitschaft zu untersuchen. Auf der Grundlage dieser Befunde sollten überdies Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für eine zielgruppenbezogene Integration und De-Radikalisierung erarbeitet werden (Frindte, Boehnke, Wagner & Kreikenbom, 2012).
Um den Problemraum zu markieren, innerhalb dessen unser Forschungsvorhaben verortet werden kann, haben wir zunächst einige definitorische Entscheidungen getroffen:
Eine erste Entscheidung bezog sich auf die theoretische Konzeptualisierung von „Integration". Dass das Forschungsfeld weit ist, zeigt ein Blick in die Datenbank „web of science". Sucht man beispielsweise nach wissenschaftlichen Publikationen, die im Titel die Worte „integration" und „social" führen, so wird auf mehr als 1600 Arbeiten verwiesen. Dabei fällt auf, dass es keine einheitliche Definition von (sozialer beziehungsweise interkultureller) Integration gibt, sondern wir es mit einer Vielfalt an Begriffen und Konzepten zu tun haben. Ähnlich wie im deutschen Sprachraum werden aber auch in der internationalen Forschung vor allem zwei Grunddimensionen von Integration hervorgehoben: a) sozialstrukturelle Integration, die sich u. a. auf die rechtliche Integration, politische Integration, Bildungsintegration oder Arbeitsweltintegration bezieht, und b) sozialkulturelle Integration, die auf die Eingliederung in die differenzierte Vielfalt der Kultur verweist. Aus sozialpsychologischer Sicht ist vor allem die zweite Dimension die eigentlich interessante. Einer der einflussreichsten Ansätze in diesem Sinne stammt von Bourhis et al. (1997) und geht auf eine Differenzierung von Berry (z. B. 1984) zurück. Es handelt sich um das zweidimensionale Modell der Akkulturationsorientierung. Der Begriff „Akkulturation" bezeichnet dabei jenen Prozess, der infolge von Migration durch direkten und andauernden Kontakt der Zuwanderer und Einheimischen zu Veränderungen in den Kulturen beider Gruppen führen kann. Diese Veränderungen können alltägliche Dinge wie Essgewohnheiten, aber auch psychologische Aspekte, wie Einstellungen, Werte

oder das Selbstbild einzelner Personen, oder eben Sprache, Normen, Werte, Religion der Zuwanderer und Einheimischen betreffen. Diesem Ansatz folgend verstehen wir unter Integration ein Beibehalten der traditionellen Herkunftskultur bei einem gleichzeitigen Übernehmen der neuen Mehrheitskultur. Erfasst wird Integration somit als Ergebnis einer Identifikationsleistung, und zwar sowohl aus Sicht der Migrantinnen und Migranten als auch aus der Perspektive der Mitglieder aus der Mehrheitskultur.

Tabelle 1:

Vier-Dimensionen-Schema der Akkulturation in Anlehnung an Bourhis et al. (1997)

		A) Aus Sicht der Migranten: „Wir sollten unsere Herkunftskultur bewahren …“ **B) Aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft:** „Die Migranten sollten ihre Herkunftskultur bewahren …“	
		Ja	**Nein**
A) Aus Sicht der Migranten: „Wir sollten die Mehrheitskultur übernehmen …“ **B) Aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft:** „Die Migranten sollten die Mehrheitskultur übernehmen …"	**Ja**	**Integration**	**Assimilation**
	Nein	**Separation**	**Marginalisierung**

Eine zweite Entscheidung bezog sich auf den Begriff „Radikalismus“. Nach Plessner (2002, S. 14; Original: 1924) gehören zum Radikalismus die „Überzeugung, dass wahrhaft Großes und Gutes nur aus bewusstem Rückgang auf die Wurzeln der Existenz entsteht, der Glauben an die Heilkraft der Extreme und die Methode, gegen alle traditionellen Werte und Kompromisse Front zu machen“. Als „radikal“ bezeichnen wir (muslimische) Personen oder Organisationen, die sich tief gehende gesellschaftliche und politische Veränderungen in Deutschland wünschen und anstreben, das gegenwärtige politische und rechtliche System der Bundesrepublik aber zumindest respektieren und keine illegalen oder gewalttätigen Maßnahmen zur Änderung dieses Systems ergreifen oder gutheißen.

Die in der Forschungsliteratur aufgezeigten Faktoren, die Einfluss auf Vorurteile von Muslimen und Nichtmuslimen beziehungsweise auf die Integrationsbereitschaft oder auf Radikalisierungsprozesse nehmen können, legten einen hypothetischen Problemraum nahe, dessen Variablen im Hinblick auf ihre Zusammenhänge im folgenden Modell dargestellt sind.

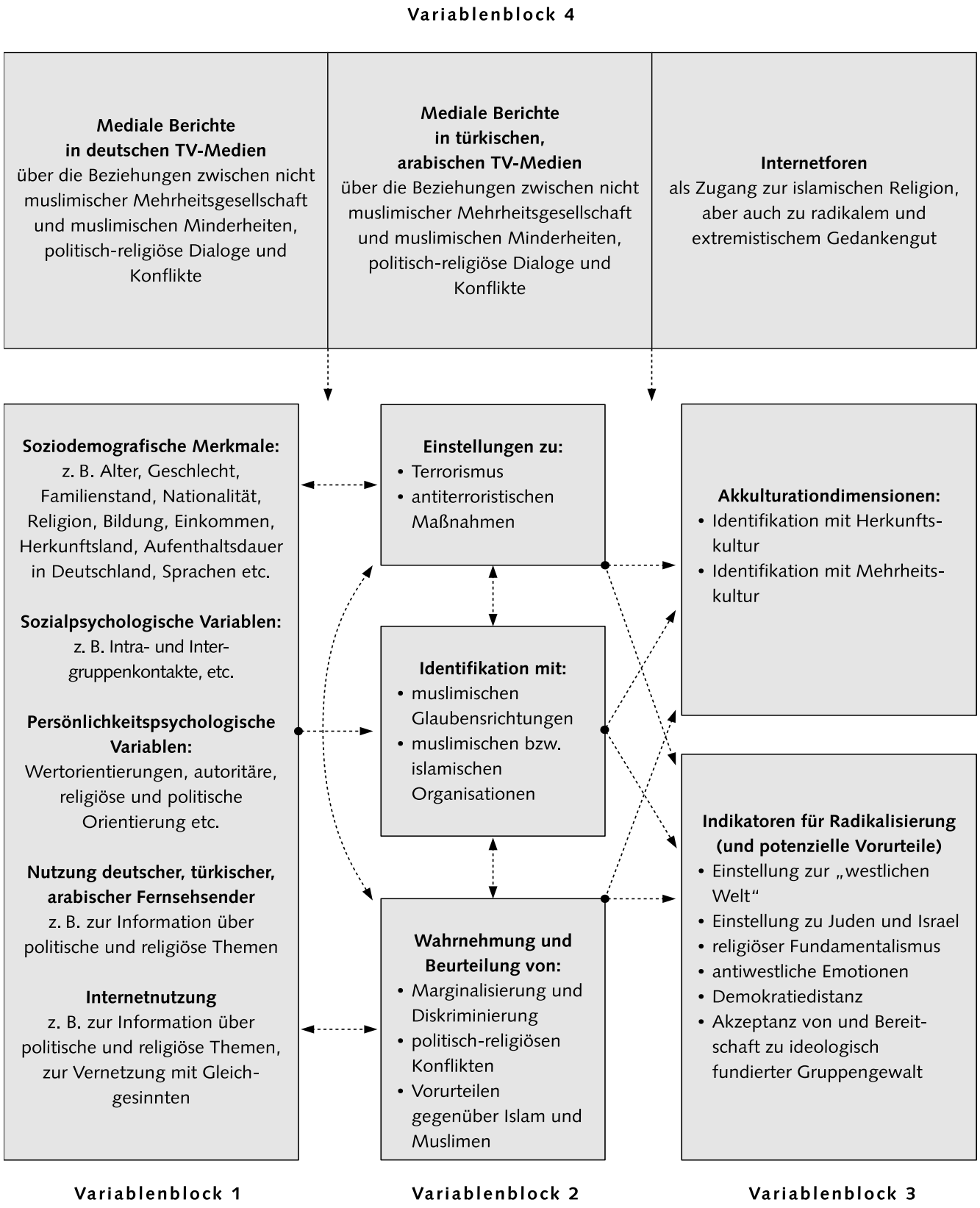

Abbildung 1:

Integratives Modell mit den für das Forschungsvorhaben relevanten Variablenkomplexen

Die Auswahl der Variablen des ersten Blocks erfolgt vor dem Hintergrund, dass soziodemografische Variablen, wie Alter, Geschlecht, Bildung, Herkunftsland, sozialpsychologisch relevante Variablen, wie die Identifikation mit Freundes- und Bekanntenkreisen oder politische Orientierungen, persönlichkeitspsychologische Variablen, wie autoritäre Überzeugungen, zentrale Wertorientierungen, aber auch das Medienwahl- und Mediennutzungsverhalten in nationalen und internationalen Studien als Prädiktoren beziehungsweise Mediatoren für die im zweiten, dritten und vierten Block aufgeführten Variablen hinlänglich nachgewiesen wurden (Frindte & Haußecker, 2010).

Die Konzeptualisierung der Variablen des zweiten Blocks stützt sich auf Arbeiten zum individuellen und gruppenspezifischen Verständnis von Gewalt, Terror, sozialer Identifikation und Diskriminierungswahrnehmungen. Außerdem stützten wir uns auf Untersuchungen zum sogenannten „Intergroup Bias" (Hewstone, Rubin & Willis, 2002), zur sogenannten „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit" (Heitmeyer, 2002 bis 2012) und auf die Theorie der „Integrated Threat Theory of Prejudice" (ITT, Stephan & Renfro, 2002).

Die Variablen des dritten Blocks bilden die eigentlich abhängigen Variablen. Erklärt werden sollen schließlich das Ausmaß und die Qualität von Vorurteilen und Integrations- beziehungsweise Radikalisierungstendenzen. Dabei beschränkten wir uns – aufgrund des methodischen Vorgehens der Befragung – auf relativ „weiche" Indikatoren. Zum einen nutzten wir den oben genannten Ansatz der Akkulturation nach Bourhis et al. (1997), um Integration als soziale Identifikation zu erfassen. Zum anderen wählten wir als potenzielle Indikatoren für mögliche Radikalisierungstendenzen folgende Variablen aus: Einstellungen zur „westlichen Welt", Einstellungen zu Juden und Israel, religiöser Fundamentalismus, antiwestliche Emotionen, Demokratiedistanz und Akzeptanz von und Bereitschaft zu ideologisch fundierter Gruppengewalt. Unter dem Begriff „religiöser Fundamentalismus" verstehen wir eine strenge Form der Religiosität, in der a) die Religion nicht nur als Grundlage des eigenen Lebens, sondern auch der gesellschaftlichen Grundordnung begriffen und b) die Welt in dualistischer Weise in Gut und Böse eingeteilt wird, c) in der Gebote und Verbote durch den Verweis auf die göttliche Autorität begründet werden, als unantastbar gelten und die religiösen Lehren und die zugrunde liegenden Texte wortwörtlich zu befolgen sind, d) allerdings nur bestimmte Elemente des Glaubens als heilig erachtet, andere ignoriert oder umgedeutet werden und e) in der die Vorstellung vom bald bevorstehenden Ende der Welt beziehungsweise eine starke Fokussierung auf das „Jenseits" dominiert (vgl. Herriot, 2007). Diese potenziellen Radikalisierungsindikatoren spiegeln aus unserer Sicht vornehmlich mögliche Vorurteile von Muslimen (und Nichtmuslimen) wider und sind insofern eben „weiche" Indikatoren.

Der vierte Variablenblock widmet sich der Analyse zielgruppenorientierter Fernsehberichterstattung und der Internetforen. Auf den generellen Einfluss von Medien auf Integrationsprozesse haben auch Geißler und Pöttker (2009) mit dem Begriff der „medialen Integration" hingewiesen.

Die Analyse des Forschungsstandes führte uns zu weiteren methodischen und forschungspraktischen Entscheidungen:

- *Wir konzentrierten uns auf die Untersuchung der Einstellungen von 14- bis 32-jährigen muslimischen Immigranten aus arabisch- und türkischsprachigen Ländern und auf muslimische Deutsche (also Muslime mit deutscher Staatsangehörigkeit) dieser Altersgruppe. Um deren Einstellungen abschätzen und beurteilen zu können, wurden auch Vergleiche mit nicht muslimischen Deutschen der Altersgruppe der 14- bis 32-Jährigen durchgeführt. Die Auswahl dieser Altersgruppe*

hängt nicht nur mit forschungspraktischen Gründen zusammen, sondern folgt auch der Einsicht, dass gerade junge Muslime dieser Altersgruppe die größten Probleme haben, in Deutschland die gleichen Bildungschancen und Arbeitsmöglichkeiten wahrzunehmen wie ihre nicht muslimischen Altersgenossen. Letztlich wurden also drei Gruppen miteinander verglichen: a) nicht deutsche Muslime, b) deutsche Muslime und c) deutsche Nichtmuslime.

- *Die Entwicklung von Vorurteilen im Allgemeinen und Integrations- und/oder Radikalisierungsprozesse im Besonderen können langfristigen Entwicklungspfaden folgen, aber auch ereignisbezogen (z. B. Stichwort „Karikaturenstreit") offenkundig werden. Um derartige Prozesse erfassen zu können, wurden die Vergleiche zwischen der Kontrollgruppe und den Zielgruppen im Zeitverlauf als telefonische Panelerhebung zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt (Gesamtstichprobe der ersten Erhebungswelle: n = 923; davon in der zweiten Erhebungswelle: n = 450). Die erste Erhebungswelle fand von Oktober bis Dezember 2009, die zweite Erhebungswelle von August bis Oktober 2010 statt.*
- *Da davon ausgegangen werden kann, dass z. B. von älteren Familienmitgliedern, Freunden oder Glaubensgenossen starke Sozialisationswirkungen ausgehen können, wurde eine qualitative Mehrgenerationenfallstudie (mit sechs muslimischen Familien und drei Generationen) in das Forschungsvorhaben integriert. Die Interviews (mit einer Dauer zwischen 31 Minuten und 4,5 Stunden) wurden aufgezeichnet, transkribiert, durch Muttersprachler übersetzt (falls sie nicht in Deutsch geführt wurden) und qualitativ ausgewertet.*
- *Dass mediale Konstruktionen die Vorurteile zwischen Muslimen und Nichtmuslimen im Allgemeinen und die Akkulturations- und Integrationsprozesse im Besonderen beeinflussen können, ist mittlerweile vielfach empirisch nachgewiesen. Aus diesem Grunde wurde die Berichterstattung über das Verhältnis von Muslimen und Nichtmuslimen in deutschen (ARD Tagesschau, ZDF heute, RTL aktuell, Sat. 1 Nachrichten), türkischen (TRT Türk, Kanal D) und arabischen (Al Jazeera, Al Arabiya) Fernsehsendern ausgewertet. Dazu wurden insgesamt 4160 Nachrichtensendungen mit einer Spielzeit von zirka 16 917 Stunden aufgezeichnet und 629 Beiträge gezielt analysiert.*
- *Neben den Effekten der „traditionellen" Verbreitungsmedien fungiert mittlerweile das Internet als wichtiges Medium. Um den Einfluss der Internetkommunikation zu analysieren, wurden neun relevante, hauptsächlich von jungen Muslimen genutzte Internetforen (mit insgesamt 6725 Postings) sowohl einer lexikalischen als auch einer inhalts- und diskursanalytischen Auswertung unterzogen.*
- *In Fokusgruppen mit Gruppen junger Muslime aus verschiedenen Regionen Deutschlands wurden die Ergebnisse der Panelbefragung und der Medienauswertung schließlich gemeinsam diskutiert. In diesen Fokusgruppen wurden sowohl Fragen der eigenen Religiosität, Identität und der Erfahrung, als Muslim in Deutschland zu leben, als auch Fragen zu politischen und gesellschaftlichen Themen mit insgesamt 56 Teilnehmern thematisiert und qualitativ ausgewertet.*

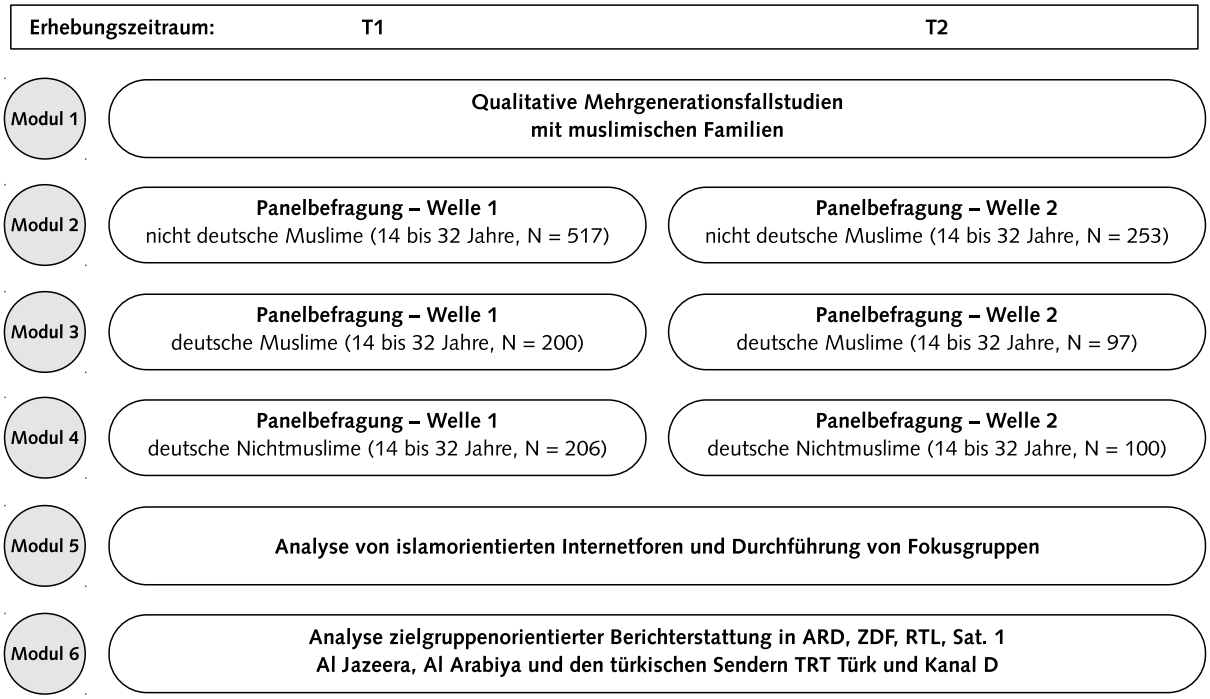

Abbildung 2:

Arbeitsmodule: Das gesamte Lebenswelt-Projekt umfasste im Wesentlichen die oben genannten Arbeitsmodule

In der Mehrgenerationsfallstudie, dem ersten Teil unseres Projekts, sollten die subjektiven Konzepte eruiert werden, die Muslime über die Beziehung zwischen der sogenannten westlichen und der islamischen Welt sowie über die Konflikte zwischen den westlichen Ländern und den islamistisch-terroristischen Gruppierungen haben. Insgesamt wurden sechs muslimische Familien mit jeweils drei Generationen interviewt. In fast allen Interviews zeigte sich einerseits, dass sich die Interviewten – unabhängig vom Grad ihrer Religiosität und von der Integration in die deutsche Gesellschaft – deutlich vom islamistischen Terrorismus distanzieren. Islamistischer Terrorismus sei mit dem Islam nicht vereinbar und schade nur seinem Ansehen. Andererseits nehmen sie „den Westen" wegen seines Umgangs mit der islamischen Welt und den islamistischen Terrorbedrohungen überwiegend negativ wahr. Überhaupt wird die westliche Welt in ihrer Beziehung zur islamischen Welt von allen Teilnehmern durchgehend negativ beurteilt. „Der Westen" habe kein wirkliches Interesse an einer Lösung der Konflikte, die mit islamischen Ländern bestünden, sondern sei daran interessiert, die eigenen Machtansprüche und wirtschaftlichen Interessen durchzusetzen. Unter diesem Aspekt wird vor allem das Verhalten der westlichen Truppen in den Ländern Afghanistan und Irak besonders stark kritisiert. Auch die deutsche nicht muslimische Bevölkerung wird von den Interviewten als distanziert und abweisend beschrieben. Der Islam und die damit verbundene Lebensweise würden von der Mehrheitsbevölkerung in Deutschland nicht genügend akzeptiert. Das spiegle sich auch in den (deutschen) Medien wider. Vor allem die häufig zu selektive, undifferenzierte und übertriebene mediale Darstellung „der Muslime" und die in den Medienberichten zu beobachtende generelle Verknüpfung von Muslimen mit dem Terrorismus schade dem Ansehen der in Deutschland lebenden Muslime. Deutlich wird in den Interviews aber auch der Wunsch, neben einer Integration in die deutsche Gesellschaft eine muslimische Identität leben und gestalten zu dürfen.

Dass es die eine Art von Muslimen in Deutschland nicht gibt, wurde auch in der zweiwelligen telefonischen Panelbefragung deutlich. Ein großer Teil der befragten deutschen und nicht deutschen Muslime wünscht sich, die traditionelle Herkunftskultur zu bewahren und gleichzeitig die deutsche Mehrheitskultur zu übernehmen. Einstellungen zur Integration (in diesem sozialpsychologischen Sinne) sind bei den Muslimen mit deutscher Staatsangehörigkeit im Vergleich zu den nicht deutschen Muslimen stärker ausgeprägt.
Die befragten Muslime äußern im Durchschnitt (im Vergleich zu den befragten deutschen Nichtmuslimen) stärkere Vorurteile gegenüber dem Westen und gegenüber Juden, stärker ausgeprägte religiös-fundamentalistische Einstellungen, stark negative Emotionen gegenüber dem Westen, eine größere Distanz zur Demokratie und eine höhere Akzeptanz ideologisch fundierter „Gewalt als Mittel zur Verteidigung gegen die Bedrohung durch den Westen". Sowohl in der Gruppe der deutschen Muslime als auch in der Gruppe der nicht deutschen Muslime lässt sich eine Subgruppe identifizieren, die als „streng Religiöse mit starken Abneigungen gegenüber dem Westen, tendenzieller Gewaltakzeptanz und ohne Integrationstendenz" bezeichnet werden kann. Diese Untergruppe umfasste in der Teilstichprobe der deutschen Muslime zirka 15 Prozent und in der Gruppe der nicht deutschen Muslime zirka 24 Prozent. Mögliche Erklärungen beziehungsweise Ursachen für diese potenziellen Radikalisierungstendenzen liegen vor allem im Ausmaß der „autoritären Überzeugungen", der Orientierung an traditionellen Werten sowie in der Wahrnehmung beziehungsweise dem Erleben von „gruppenbezogener Diskriminierung". Eine Präferenz für türkische Fernsehsender (um sich politisch zu informieren) verstärkt manche dieser negativen Einstellungen zusätzlich.
Ein weiterer Forschungsschritt konzentrierte sich auf die Analyse von Internetforen und deren Einfluss auf Integrations- und/oder Radikalisierungsprozesse. Dazu wurden insgesamt 6725 Postings aus hauptsächlich von jungen Muslimen genutzten Internetforen ausgewertet und in Fokusgruppen mit Muslimen aus verschiedenen Regionen Deutschlands diskutiert. Auch diese Analysen zeigen, dass es innerhalb der Muslime in Deutschland viele verschiedene Milieus und Gruppierungen gibt, die vor unterschiedlichen Problemen und Herausforderungen stehen. Dass sich eine große Zahl von Muslimen aufgrund des negativen Bildes „der Deutschen" vom Islam und der als einseitig negativ empfundenen Medienberichterstattung über den Islam ausgegrenzt sieht und als Gruppe diskriminiert fühlt, konnte auch in diesem Projektteil bestätigt werden. Diese Menschen, die sich in die deutsche Gesellschaft integrieren wollen, stehen vor der Herausforderung, trotz dieser wahrgenommenen ablehnenden Haltung der Deutschen ein positives soziales Selbstverständnis zum Beispiel als „Deutschtürken" oder „deutsche Muslime" zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, sogenannte „Bindestrich-Identitäten", also zusammengesetzte Identitäten, zu entwickeln. Für die eher kleine Gruppe streng religiöser und fundamentalistisch religiöser Muslime stellt sich indes dieses Problem nicht, da für diese Gruppe nur die eigene religiöse Identität als „wahre" Muslime zählt. Durch die strikte Befolgung der religiösen Vorschriften grenzen sich diese Muslime einerseits bewusst von der deutschen Mehrheitsgesellschaft ab. Andererseits lehnen die meisten fundamentalistisch religiösen Muslime aber auch religiös motivierte Gewalt entschieden ab und wollen mit den „wahnsinnigen" Terroristen nichts zu tun haben.
Da auch die „klassischen" Verbreitungsmedien nach wie vor die Integrationsbereitschaft junger Muslime im Positiven wie im Negativen zu beeinflussen vermögen, wurde in einem letzten Forschungsschritt die Darstellung von Muslimen und Nichtmuslimen in der deutschen, türkischen und arabischen Berichterstattung ausgewählter Fernsehsender zwischen Anfang 2009 und Ende 2010 untersucht. Dafür wurden

insgesamt rund 4160 Nachrichtensendungen aufgezeichnet und davon 692 Beiträge gezielt analysiert. Die Auswertung dieser Fernsehnachrichten machte deutlich, dass und wie Integrations- und Radikalisierungsprozesse durch mediale Einflüsse gefördert oder verhindert werden können. In den untersuchten Beiträgen sticht insbesondere der türkische Privatsender „Kanal D“ durch eine sehr emotionale Berichterstattung hervor. Dies würde erklären, warum vor allem die Präferenzen für türkische Sender (vor allem Kanal D/Euro D) einen kausalen Einfluss auf die Akzeptanz ideologisch fundierter Gruppengewalt der nicht deutschen Muslime auszuüben scheinen. Die deutschen öffentlich-rechtlichen Fernsehsender spielen im Kontext der Integrationsdebatten hingegen eine durchaus positive Rolle. Die Familieninterviews und Gruppendiskussionen zeigten aber, dass das öffentlich-rechtliche Fernsehen die muslimische Bevölkerung Deutschlands kaum erreicht.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen insgesamt, dass es nach wie vor notwendig ist, gesellschaftliche Initiativen und Maßnahmen zu realisieren, die den Aufbau einer positiven bikulturellen Identität der Muslime erleichtern. Auf diese Weise würde islamistischen Radikalisierungsprozessen vorgebeugt, und Integrationsprozesse könnten befördert werden. Muslimische Zuwanderer in Deutschland sollen und wollen die deutsche Lebenswelt mit ihren Gesetzen, ihrer Sprache sowie ihren Normen des alltäglichen mitmenschlichen Umgangs annehmen. Allerdings muss ihnen auch die Freiheit zugestanden werden, die deutsche Lebenswelt mit der Lebenswelt ihrer Herkunftskultur zu verknüpfen. Letztendlich ist diese Integration ein wechselseitiger Prozess, der nur bei gemeinsamem Engagement sowohl der Migranten als auch der deutschen Mehrheitsbevölkerung gelingen kann.

Korrespondenzadressen

Prof. Dr. phil. habil. Wolfgang Frindte
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Leiter der Abteilung Kommunikationspsychologie
Institut für Kommunikationswissenschaft
Ernst-Abbe-Platz 8
07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 80
Fax: (03641) 94 49 52
E-Mail: wolfgang.frindte@uni-jena.de

Dr. Daniel Geschke
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Abteilung Kommunikationspsychologie
Institut für Kommunikationswissenschaft
Ernst-Abbe-Platz 8
07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 79
E-Mail: daniel.geschke@uni-jena.de

Dr. Philipp Jugert & Prof. Dr. Peter Noack

2.4 SCHLÜSSEL ZUR INTEGRATION ODER WEG IN DIE PARALLELGESELLSCHAFT?

Die Wirkung von Partizipation in religiösen Organisationen am Beispiel junger türkischstämmiger Migranten in Deutschland

2.4.1 Zusammenfassung

Anhand einer Befragung von jungen türkischstämmigen Migranten im Alter von 16 bis 26 Jahren (N = 205) wurde untersucht, inwiefern ihr soziales Engagement sich primär auf ethnisch-religiöse Organisationen beschränkt oder nicht und welche integrativen oder desintegrativen Auswirkungen diese Form des Engagements hat. Die Ergebnisse zeigen, dass religiöses Engagement zwar die wichtigste Form darstellt, das Engagement aber nicht darauf beschränkt bleibt und auch Engagement in Organisationen der Aufnahmegesellschaft einschließt. Bemerkenswerterweise engagieren sich religiös engagierte türkischstämmige Jugendliche mehr als religiös nicht engagierte Peers in einer Vielzahl anderer Organisationen, weisen hohe Werte für verschiedene Indikatoren bürgerschaftlicher Kompetenz auf und zeigen keine Tendenzen der Abkapselung von der Aufnahmegesellschaft.

2.4.2 Einleitung

Eine funktionierende Demokratie hängt wesentlich vom aktiven Engagement ihrer Bürger ab. Zugleich wird der Teilhabe von Migranten an politischen und gesellschaftlichen Prozessen eine Schlüsselrolle bei der Integration zugewiesen. Allerdings wird hierunter oft implizit das Engagement in Organisationen der Aufnahmegesellschaft verstanden und weniger die Partizipation in ethnischen Selbstorganisationen. Dagegen wird Letzteres, insbesondere wenn es einen religiösen muslimischen Hintergrund hat, von der Aufnahmegesellschaft kritisch beäugt und unter Verdacht gestellt, die Entstehung von Parallelgesellschaften zu befördern, womit ein genau gegenteiliger Effekt angenommen würde. Ob dem tatsächlich so ist, wurde aber bisher kaum empirisch überprüft. Im vorliegenden Beitrag wollen wir uns mit der Frage auseinandersetzen, ob das Engagement von jungen türkischstämmigen Migranten primär in ethnischen Selbstorganisationen (z. B. religiösen muslimischen Organisationen) stattfindet beziehungsweise sich darauf beschränkt oder nicht und ob diese Art des Engagements eher integrativ oder eher desintegrativ wirkt. Wir verwenden hier bewusst eine breite Form des Begriffs „Engagement", der von politischen Aktivitäten wie der Teilnahme an Demonstrationen bis zu zivilgesellschaftlichen Aktivitäten wie Freiwilligenarbeit reicht (vgl. Youniss et al., 2002).

Es ist anzunehmen, dass die Zugangsschwellen für die Partizipation in ethnischen Selbstorganisationen niedriger sind als die für die Partizipation in Organisationen der Aufnahmegesellschaft, die von den Migranten oft als wenig offen für Zuwanderer gesehen werden und auch nicht deren spezifische Interessen vertreten (vgl. Halm & Sauer, 2005). Zudem ist bekannt, dass verschiedene Formen des Engagements oft systematisch zusammenhängen, also zum Beispiel Personen, die sich freiwillig und ehrenamtlich engagieren, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch politisch partizipieren. Zum einen ist daher denkbar, dass die Partizipation in religiösen Organisationen für junge türkischstämmige Migranten einen ersten Schritt

zum Engagement darstellt und somit positive Einflüsse auf die Partizipation in anderen (auch aufnahmegesellschaftlichen) Organisationen sowie generell auf die Partizipationsbereitschaft zu erwarten sind. Zum anderen könnte das Engagement in religiösen muslimischen Organisationen auch negativ wirken, das heißt die Abkapselung von der Aufnahmegesellschaft befördern.
Diese Fragen sollten in einer Befragung von jungen türkischstämmigen Migranten (N = 205) im Alter von 16 bis 26 Jahren untersucht werden.[1] Die Daten von deutschen Befragten in der gleichen Altersgruppe (N = 461) wurden als Vergleichsstichprobe herangezogen.

2.4.3 Ergebnisse

Von acht abgefragten Bereichen zur Mitgliedschaft in gesellschaftlichen und politischen Organisationen (Fragewortlaut: „Waren Sie jemals Mitglied oder haben mitgearbeitet bei …?"; Skala: 1 = nie, 2 = manchmal, 3 = durchgängig für weniger als sechs Monate, 4 = durchgängig für sechs Monate und mehr; Organisationen: Gewerkschaften oder Studentenorganisationen, politische Parteien oder Jugendorganisationen von Parteien, Freiwilligen- und Wohltätigkeitsorganisationen, Jugendorganisationen oder Gruppen, religiöse Organisationen oder Gruppen, Menschenrechtsorganisationen, Umwelt- und Tierschutzorganisationen, Freizeitorganisationen oder Gruppen) ergab sich, dass Freizeitorganisationen sowohl bei deutschen als auch bei türkischstämmigen Jugendlichen die höchste Anzahl von Mitgliedschaften verbuchten, wobei dieser Bereich bei den Deutschen noch höher ausgeprägt war (siehe Abbildung 1).

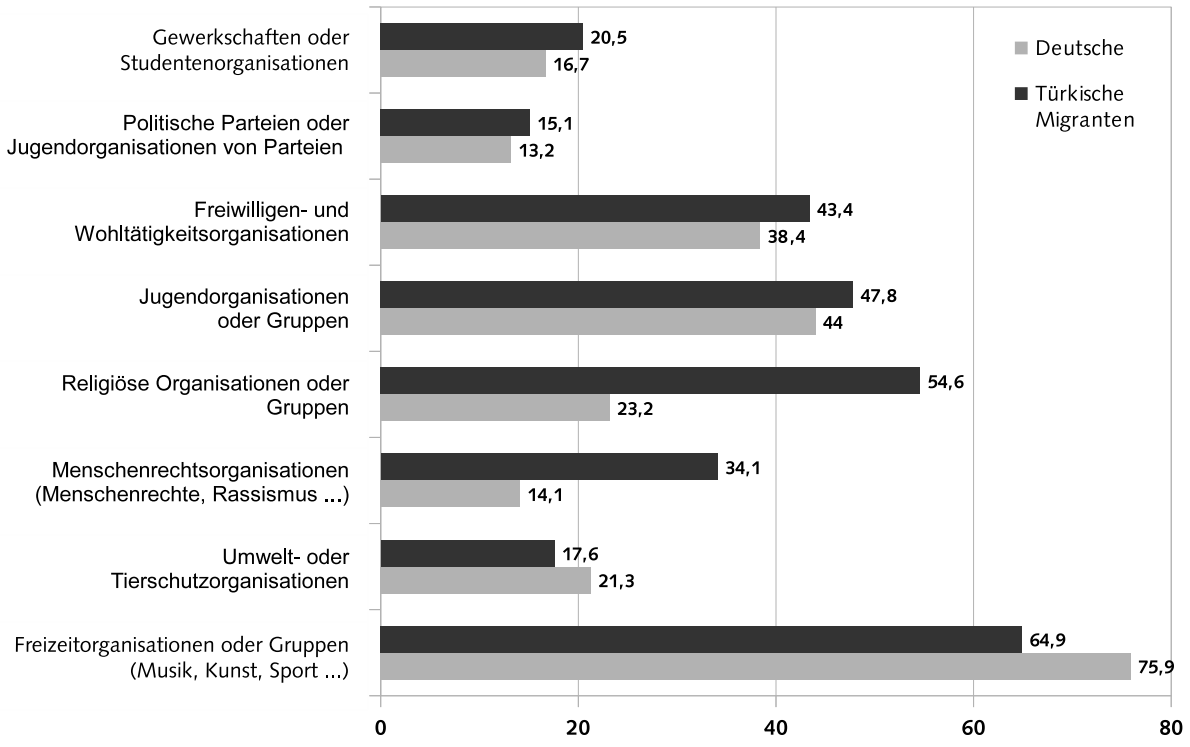

Abbildung 1:

Beteiligung türkischstämmiger und deutscher Jugendlicher und junger Erwachsener in verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Organisationen (dichotomisierte Indikatoren, Prozentwerte, Mehrfachnennung)

Für die übrigen Bereiche finden sich relativ ähnliche Angaben zur Mitgliedschaft in beiden Teilstichproben. Zwei Bereiche, bei denen deutsche und türkischstämmige Jugendliche deutlich divergieren, sind religiöse Organisationen und Menschenrechtsorganisationen. In beiden Bereichen sind türkischstämmige Jugendliche etwa doppelt so häufig vertreten wie deutsche. Während sich die Diskrepanz im religiösen Bereich mit früheren Studien deckt (z. B. Halm & Sauer, 2005), ist der Unterschied bei Menschenrechtsorganisationen eher unerwartet. Möglicherweise liegt es aber daran, dass innerhalb der Frage in Klammern der Zusatz „Rassismus" stand und dass dies die Interpretation dessen, was eine Menschenrechtsorganisation ist, insbesondere bei den türkischstämmigen Jugendlichen beeinflusst hat. Während deutsche Jugendliche hier vermutlich eher an Organisationen wie „amnesty international" denken, kann es sein, dass türkischstämmige Jugendliche eher an Selbsthilfeorganisationen von Migranten mit entsprechend niedrigeren Zugangsschwellen gedacht haben.

Die Teilnehmer wurden zusätzlich gefragt, welche der gerade genannten Mitgliedschaften ihnen am wichtigsten sei. Während 39 Prozent der deutschen Jugendlichen hier den Bereich der Freizeitorganisationen angaben, waren dies bei den türkischstämmigen Jugendlichen nur 19,5 Prozent. Dagegen gaben 29 Prozent der türkischstämmigen Jugendlichen hier den Bereich der religiösen Organisationen an, während dieser Bereich nur von fünf Prozent der deutschen Jugendlichen als wichtigste Mitgliedschaft angegeben wurde. Bezogen auf die Ausgangsfragestellung lässt sich feststellen, dass die Mitwirkung in religiösen Organisationen für viele türkischstämmige Jugendliche eine sehr wichtige Rolle spielt. Da die überwiegende Mehrheit der türkischstämmigen Jugendlichen muslimischen Glaubens und die Mehrheit der deutschen Bevölkerung, sofern sie denn einem Glauben anhängt, christlichen Glaubens ist, kann man somit von einer migrantenspezifischen Partizipation sprechen.

Aber wie in Abbildung 1 zu sehen ist , ist die Partizipation der türkischstämmigen Jugendlichen nicht auf religiöse Organisationen beschränkt. Während bei manchen dieser Kategorien nicht eindeutig zwischen Organisationen der Aufnahmegesellschaft und migrantenspezifischen Organisationen unterschieden werden kann (z. B. Jugendorganisationen), sind zumindest Gewerkschaften, politische Parteien sowie Umwelt- oder Tierschutzorganisationen relativ eindeutig der Aufnahmegesellschaft zuzuordnen. Insofern partizipieren türkischstämmige Jugendliche zwar primär in migrantenspezifischen Organisationen, aber ihre Partizipation bleibt nicht darauf beschränkt und umfasst auch Institutionen der Aufnahmegesellschaft.

Im Fokus der weiterführenden Analysen stand, ob migrantenspezifische beziehungsweise religiöse Partizipation eine integrierende Wirkung hat, indem sie die generelle Partizipationsbereitschaft erhöht, oder eher desintegrierend wirkt, indem sie die Abkapselung von der Mehrheitsgesellschaft befördert. Dazu haben wir uns angeschaut, wie die Partizipation von türkischen Migranten in religiösen Organisationen mit der Partizipation in anderen Organisationen sowie weiteren Indikatoren bürgerschaftlicher Kompetenz (Bereitschaft für gesellschaftliches Engagement, politisches Interesse, politische Aufmerksamkeit, politisches Wissen, soziales Wohlbefinden, politische Wirksamkeit) auf der einen Seite und verschiedenen Indikatoren der Abkapselung (Kontakt mit Deutschen, Kontakt mit Türken, Akkulturationseinstellungen, Demokratiedistanz, Vertrauen in Regierung, Bereitschaft zu illegaler Partizipation[2]) auf der anderen Seite zusammenhängt.

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, hängt die Partizipation in religiösen Organisationen bei türkischstämmigen Jugendlichen durchweg positiv mit der Partizipation in anderen Organisationen und Institutionen zu-

sammen. Sprich: Wer sich in religiösen Organisationen betätigt, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in anderen Organisationen aktiv. Dies mag zum einen daran liegen, dass muslimische Organisationen, wie zum Beispiel Moscheevereine, ein breites Spektrum von Freizeitangeboten, von Angeboten für Jugendliche sowie von Wohltätigkeitsveranstaltungen anbieten. Aber es gibt eben auch deutliche Zusammenhänge zur Partizipation in Gewerkschaften, politischen Parteien und Umwelt- oder Tierschutzorganisationen, die vermutlich unabhängig von religiösen Organisationen sind. Dies könnte ein erstes Anzeichen dafür sein, dass die Partizipation in religiösen Organisationen sich positiv beziehungsweise fördernd auf die Partizipation in anderen Bereichen auswirkt.

Tabelle 1:

Zusammenhänge zwischen der Partizipation in religiösen Organisationen und der Partizipation in anderen Organisationen unter türkischstämmigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Partizipation in …	Religiöse Partizipation
Gewerkschaften und Studentenorganisationen	**.38****
Politischen Parteien oder Jugendorganisationen von Parteien	**.20****
Freiwilligenorganisationen oder Gruppen	**.46****
Jugendorganisationen oder Gruppen	**.64****
Menschenrechtsorganisationen (Menschenrechte, Rassismus, Frieden …)	**.46****
Umwelt- oder Tierschutzorganisationen	**.17***
Freizeitorganisationen oder Gruppen (Musik, Kunst, Sport …)	**.21****
**<.01.	

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, hängt die Partizipation von türkischstämmigen Jugendlichen in religiösen Organisationen darüber hinaus bis auf eine Ausnahme mit allen ausgewählten Indikatoren bürgerschaftlicher Kompetenz positiv zusammen. Das heißt, dass türkischstämmige Jugendliche, die sich religiös engagieren, auch eher Aufmerksamkeit für und Interesse an politischen Themen haben, über politisches Wissen verfügen, der Überzeugung sind, dass sie Politik verstehen und daran teilhaben können, bereit sind, sich auch zukünftig gesellschaftlich zu engagieren, und sich in ihrer sozialen Umgebung wohlfühlen. Die Ausnahme betrifft externale politische Wirksamkeit, also die wahrgenommene Responsivität des politischen Systems, die (schwach) negativ mit religiöser Partizipation zusammenhängt.

Tabelle 2:

Zusammenhänge zwischen der Partizipation in religiösen Organisationen
und Indikatoren bürgerschaftlicher Kompetenz bei türkischstämmigen Jugendlichen

	Religiöse Partizipation
Politisches Interesse	.42**
Politische Aufmerksamkeit	.32**
Bereitschaft für gesellschaftliches Engagement	.49**
Politisches Wissen	.26**
Internale politische Wirksamkeit	.29**
Externale politische Wirksamkeit	-.16*
Soziales Wohlbefinden	.32**
* < .05. ** < .01.	

Wie hängt nun religiöse Partizipation von türkischstämmigen Jugendlichen mit Indikatoren der Abkapselung von der Aufnahmegesellschaft zusammen? Ein Blick auf Tabelle 3 zeigt, dass es hier mit Ausnahme der Akkulturationseinstellungen im Prinzip keine nennenswerten Zusammenhänge gibt.

Tabelle 3:

Zusammenhänge zwischen der Partizipation in religiösen Organisationen
und Indikatoren der Abkapselung von der Mehrheitsgesellschaft unter türkischstämmigen Jugendlichen

	Religiöse Partizipation
1. Deutsche Freunde	-.06
2. Türkische Freunde	.12
3. Jeder sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	.09
4. Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicherzustellen.	-.07
5. Unsere demokratische Verfassung hat ja sicherlich ihre Schwächen. Sie ist jedoch, verglichen mit allem anderen, immer noch die beste politische Ordnung, die man sich vorstellen kann.	.06
6. Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staates, in dem ich lebe.	.11
7. Kulturanpassung	.14+
8. Kulturbewahrung	.25**
9. Bereitschaft zu illegalen Partizipationsformen	-.08
10. Vertrauen in Regierungführung	-.09
11. Vertrauen in Regierungsform	-.01
+ <.10. ** < .01	

Hier finden sich moderate positive Zusammenhänge zu beiden Dimensionen (Kulturbewahrung und Kulturaneignung). Berry (1997) nimmt in seinem weit verbreiteten und einflussreichen Akkulturationsmodell an, dass sich diese beiden Dimensionen zu vier Akkulturationsstrategien zuordnen lassen (siehe Abbildung 2).

		Kulturbewahrung	
		hoch	niedrig
Kulturaneignung	hoch	Integration	Assimilation
	niedrig	Separation	Marginalisierung

Abbildung 2:
Akkulturationsmodell nach Berry (1997)

Demnach besteht Integration aus einem Beibehalten der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Aneignung der neuen Mehrheitskultur, während Separation nur aus Bewahrung der Herkunftskultur ohne Übernahme der Mehrheitskultur besteht. Umgekehrt führt eine Übernahme der Mehrheitskultur ohne Bewahrung der Herkunftskultur zu Assimilation und eine Verweigerung beider Kulturen zu Marginalisierung.
In einer weiterführenden Analyse haben wir überprüft, wie diese vier verschiedenen Strategien mit religiöser Partizipation zusammenhängen. Dabei zeigte sich, dass Personen mit einer Integrationsstrategie die höchste Ausprägung auf religiöser Partizipation ($M = 3.15$, $SD = 1.18$) aufwiesen, und zwar signifikant höher als Personen mit einer Assimilations- ($M = 2.32$, $SD = 1.34$) oder Marginalisierungsstrategie ($M = 1.89$, $SD = 1.18$). Personen mit einer Separationsstrategie ($M = 2.39$, $SD = 1.32$) zeigten zwar geringeres religiöses Engagement, unterschieden sich aber nicht signifikant von Personen mit einer Integrationsstrategie.
Es lässt sich also festhalten, dass wir keinerlei Anhaltspunkte für eine Verbindung von religiöser Partizipation und einer Abkapselung von der Mehrheitsgesellschaft unter den von uns befragten türkischstämmigen Jugendlichen finden konnten. Der positive Zusammenhang religiöser Partizipation mit einer Integrationsstrategie, also der Kombination von Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger Bewahrung der Herkunftskultur, die in der Akkulturationsforschung als Königsweg gesehen wird, lässt sogar das Gegenteil vermuten.
Kritisch anzumerken ist, dass es sich nicht um eine repräsentative Erhebung bei jungen türkischstämmigen Migranten in Deutschland handelt. Die Ergebnisse sind also nur bedingt generalisierbar. Des Weiteren handelt es sich um eine Querschnittserhebung, sodass keine Aussagen über mögliche Kausalrichtungen getroffen werden können. Die dargestellten Zusammenhänge können genauso gut Ursache von religiöser Partizipation wie deren Folge sein. Darüber hinaus haben wir religiöse Partizipation nur mit einem einzelnen Item gemessen, was diesem komplexen Konstrukt sicherlich nicht vollständig gerecht wird.

2.4.4 Fazit

Auch wenn wir nicht ausschließen können, dass bestimmte Formen religiöser muslimischer Partizipation mit Separations- oder sogar Radikalisierungstendenzen einhergehen (vgl. Frindte, Boehnke, Kreikenbom, & Wagner, 2011), so sprechen die Ergebnisse unserer Studie doch dafür, den religiösen muslimischen Organisationen mehr Vertrauen zu schenken und sie im positiven Sinne als entwicklungsfördernd für die zivilgesellschaftliche Kompetenz von jungen Migranten zu betrachten. Das hieße auch, dass man diesen Organisationen mehr gesellschaftliche Anerkennung und finanzielle Unterstützung geben sollte – solange das, was sie tun, auf dem Boden der Verfassung stattfindet. Dies ist umso wichtiger, weil das diesen Organisationen von der Aufnahmegesellschaft entgegengebrachte Misstrauen vermutlich eher dazu beiträgt, Abspaltungs- und Radikalisierungsprozesse zu befördern. Insofern kann Partizipation in (religiösen) Eigenorganisationen von Migranten durchaus als Schlüssel zur Integration in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden. Eine wichtige Frage bleibt allerdings, welche Bedingungen dazu führen, dass entgegen diesem Trend einige wenige dennoch den Weg der Radikalisierung nehmen.

1 Die empirische Untersuchung, auf der dieser Artikel basiert, wurde durch eine Forschungsförderung des 7. Rahmenprogramms der Europäischen Kommission, (FP7-SSH-2007-1, Grant Agreement no: 225282, Processes Influencing Democratic Ownership and Participation, PIDOP) an die Universitäten von Surrey (England), Liége (Belgien), Masaryk (Tschechien), Jena (Deutschland), Bologna (Italien), Porto (Portugal), Örebro (Schweden), Ankara (Türkei) und Queen's (Nordirland) ermöglicht. Siehe auch: http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop.

2 Bereitschaft zu illegaler Partizipation wurde mit zwei Items erhoben, in denen danach gefragt wurde, wie wahrscheinlich es wäre, dass die Befragten in Zukunft a) politische Slogans oder Graffiti an Wände schreiben und b) an politischen Aktionen teilnehmen, die illegal sein könnten (eine Flagge verbrennen, Steine schmeißen …).

Korrespondenzadressen

Dr. Philipp Jugert
Universität Leipzig
Abteilung Sozialpsychologie
Institut für Psychologie
Seeburgstraße 14–20
04103 Leipzig
Tel.: (0341) 973 59 20
E-Mail: philipp.jugert@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Peter Noack
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Abteilung Pädagogische Psychologie
Institut für Psychologie
Humboldtstraße 27
07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 40
E-Mail: peter.noack@uni-jena.de

Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz

2.5 DIE SOZIALE DIMENSION DER INKLUSION – BEITRÄGE DER PSYCHOLOGIE

2.5.1 Zusammenfassung

Der Beitrag benennt zunächst zentrale Aspekte des Inklusionskonzepts im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention in Abgrenzung von dem zeitlich vorauslaufenden Integrationsbegriff. Davon ausgehend werden relevante Schnittmengen zwischen der Inklusionsdebatte und den Praxis- und Forschungsthemen sowie den Aspekten des Selbstverständnisses der Psychologie aufgezeigt. Im Fazit finden sich einige kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdiskussion.

2.5.2 Einleitung

Inklusion ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) für die bundesdeutsche Politik und die gesellschaftliche Praxis – beispielsweise im Schulsystem und in der Behindertenhilfe – verbindliche Rechtsnorm geworden (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012).

Zudem wird Inklusion auch für andere gesellschaftliche Gruppen gefordert, die von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind. Hier finden sich eigenständige Debatten in der Soziologie und der Politikwissenschaft, gebündelt insbesondere in Fragen der Armuts- und Migrationsforschung (s. Huster, Mogge-Grotjahn & Boeckh, 2012; Yurdakul & Bodemann, 2010). Ein weiteres wissenschaftliches Cluster lässt sich im Zusammenhang mit ethischen Fragen im Kontext von Menschenrechten und deren Konsequenzen für die gesellschaftliche Praxis, beispielsweise beim Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen, bestimmen (s. Felder, 2012; Graumann, 2012).

Anders als in der Pädagogik und der Sozialarbeit finden sich in der Psychologie aktuell nur wenige Ansätze für eine Inklusionsdebatte; diesen Bericht sehe ich als positiven Impuls dafür. Es lohnt sich jedoch ein Blick auf zurückliegende Forschungsthemen. Hier ein Beispiel: Seit Mitte der 1970er-Jahre untersuchen Psychologen psychosoziale Auswirkungen von Erwerbslosigkeit. Studien belegen die vielfältigen psychischen Folgen für die Betroffenen, deren Sozial- und Freizeitverhalten und Familien (Kieselbach & Wacker, 1985; Mohr, 1997). Neben der Analyse sozialer Einflussfaktoren (finanzielle Situation, Gesundheitsstatus, soziales Engagement u. a.) kamen zunehmend auch Interventionsfragen, beispielsweise zur Gestaltung von Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen, in den Blick (z. B. Kieselbach & Beelmann, 2007). Diese Fragestellungen lassen sich dem Themenfeld der Inklusions-/Exklusionsforschung zuordnen. In gleicher Weise gilt dies für Studien der Sozialpsychologie (z. B. zu Aspekten der Intergruppenbeziehung) und der politischen Psychologie (z. B. zu Fragen der Gerechtigkeit und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen). Insofern stellen sich meines Erachtens mit der Inklusionsdebatte keine qualitativ ganz neuen Themen. Was macht aber die Spezifik der aktuellen Inklusionsdebatte aus? Was sind neue Fragen, und welche Erfordernisse beziehungsweise Handlungsoptionen stellen sich?

2.5.3 Zum Begriff „Inklusion“

Die Begriffe „Inklusion“ und „Exklusion“ werden in unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Kontexten mit unterschiedlichen institutionellen und sozialpolitischen Perspektiven, Zielsetzungen und Interessen diskutiert (Balz, Benz & Kuhlmann, 2012). Insofern sind sie in der Gefahr, zu Modewörtern zu werden, die je nach Interessenlage in unterschiedlicher Weise zur Begründung und Durchsetzung eigener Ziele eingesetzt werden. Zu dieser begrifflichen Unschärfe passt es, wenn beispielsweise Graumann (2012, S. 79) auf die öffentlich formulierte Frage hinweist, ob Inklusion nicht nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ ist.
Worin liegen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede von Inklusion und Integration?

Gemeinsamkeiten

Inklusion schließt ideengeschichtlich an Integration an. Integration und Inklusion haben gemeinsam das Ziel der Einbeziehung und aktiven Teilhabe von Menschen mit Behinderung und anderen von sozialer Ausgrenzung betroffenen beziehungsweise bedrohten Personengruppen, zum Beispiel Migranten, Erwerbslose, Psychiatriepatienten. Inklusion und Integration fordern das Zurverfügungstellen gesellschaftlicher Ressourcen, geeigneter organisationaler Strukturen der Förderung und professioneller Methoden des Wissens- und Kompetenzerwerbs, wie unter anderem Training, Beratung, Therapie. Mit Integration und Inklusion ist die Weiterentwicklung beziehungsweise die Entstehung grundsätzlich neuer Strukturen und Methoden der sozialen Unterstützung verbunden (Zielebene).

Unterschiede

Integrationsvorhaben wurden beziehungsweise werden häufig in Modellprojekten erprobt und dann (bei Erfolg z. T.) in spezielle Angebote überführt. Es entstanden und entstehen spezifische Einrichtungen (Integrationskindergärten, Integrationsfirmen, Stadtteilläden u. a.). Ein Unterschied zur Inklusion liegt in der durch die UN-BRK und deren Umsetzung in den Mitgliedsstaaten sich ergebenden verbindlichen Rechtsnorm. Diese legitimiert für alle Menschen mit Behinderung einen Anspruch auf soziale Teilhabe und Unterstützung in den folgenden Bereichen: Wohnen, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Freizeit und Teilhabe am politischen und kulturellen Leben. Insofern steht dem „Inselcharakter“ der Integrationsprojekte/-institutionen die Forderung nach flächendeckenden Regelangeboten gegenüber. Separierende (Sonder-)Einrichtungen gilt es in teilhabefähige Strukturen zu überführen, die den Wunsch und das Wahlrecht der Menschen mit Behinderung bei der selbstverantwortlichen Lebensgestaltung stärken.
Die Vertragsstaaten der UN-BRK verpflichten sich, Maßnahmen zu ergreifen, die Diskriminierung, Gewaltanwendung und Benachteiligung verhindern. Darin liegt eine mittelbare Handlungsanforderung an staatliche Institutionen, politische Organisationen und andere gesellschaftliche Kräfte. Zur Begleitung der Umsetzungsschritte von Inklusion sind in den jeweiligen Ländern nationale Organisationen beauftragt. In Deutschland ist beim Institut für Menschenrechte eine Monitoringstelle eingerichtet, die den Umsetzungsprozess fördern und überwachen soll (Implementierungsebene).
Damit ist auch die Frage angesprochen, bei wem die Hauptverantwortung für das Erreichen der Teilhabe liegt. Im Integrationskonzept werden die Änderungs- beziehungsweise Anpassungsanforderungen stärker den Menschen auferlegt, die sich in ein bestehendes System einfügen beziehungsweise nach einer Zeit

der Förderung in Sondereinrichtungen eingegliedert werden. Die UN-BRK skizziert einen Inklusionsbegriff, der ein neues Menschen- und Gesellschaftsbild im Umgang mit Unterschieden beinhaltet und dabei eine Ermöglichungsverpflichtung der Gesellschaft für die Wahrnehmung verschiedener Grundrechte (z. B. auf Mobilität, Achtung der Privatsphäre und unabhängige Lebensführung, Zugang zu Informationen) unabhängig von den Zugangsvoraussetzungen für alle Menschen beschreibt (Clausen, 2012). Inklusion gründet sich auf die Idee einer gleichzeitigen Veränderung der sich integrierenden Person und der institutionellen Bedingungen zur Ermöglichung der Teilhabe. Die Art der Hilfeerbringung ändert sich damit von der Fürsorge hin zur Selbstbestimmung. Auch ist die zwischenzeitliche Segregation in Sonder(förder-)einrichtungen mit dem Inklusionsgedanken unvereinbar (Ebene des Menschenbildes).
In diesem Sinne ist auch der „Index für Inklusion" für Schulen (entwickelt an englischen Grundschulen) als Veränderungskonzept auf drei Ebenen konzipiert. Zielsetzungen sind danach:

- *inklusive Kulturen schaffen, das heißt insbesondere Gemeinschaften stärken, die Vielfalt anerkennen, inklusive Werte verankern,*
- *inklusive Strukturen etablieren, das heißt insbesondere, Unterstützung für Vielfalt so organisieren, dass Lernen und Unterricht nicht diskriminierend, sondern inklusiv wirksam werden,*
- *inklusive Praktiken entwickeln, das heißt Lernarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren etc.*

(Booth & Ainscow 2002; dt. Boban & Hinz 2003)

Huster und Bourcade (2012, S. 29 f.) sehen den Inklusionsbegriff quasi als Prüfnorm, um Entwicklungsstufen und Teilziele von Teilhabeprozessen einzuschätzen. Das Inklusionskonzept habe – ähnlich wie das Sozialstaatsgebot im Grundgesetz – den Charakter einer Generalnorm. Durch diese Verwendung des Konzepts der Inklusion wird vermieden, dass Inklusion nur als eine kurzfristig herzustellende strukturelle (gelegentlich auch verwaltungsorganisatorische) Maßnahme gesehen wird (Werteebene).
Im Vergleich zur Inklusion ist Exklusion relativ leicht durch den (formalen) Ausschluss oder das Fehlen einer Teilhabe in spezifischen gesellschaftlichen Bereichen zu bestimmen (Ebene der formalen Aufnahme/Ausgrenzung). Eine wissenschaftliche Kontroverse besteht hinsichtlich der Bewertung von Exklusion und damit letztlich auch von Inklusion. Die Systemtheorie von Luhmann (1981) beschreibt Exklusion lediglich als den (quasi wertfreien) Ausschluss von Personen in einer Gesellschaft mit funktional differenzierten Teilsystemen. Menschen können danach nicht in alle gesellschaftliche Prozesse inkludiert sein.
Dem gegenüber betonen andere Autoren (z. B. Kuhlmann, 2012; Huster & Bourcade, 2012) die normative Prägung des Inklusionsbegriffs, die sich unter anderem aus der Beschneidung von individueller Autonomie und Selbstentfaltung durch Exklusion ableitet. Dies gilt insbesondere für die Exklusion aus Systemen mit hoher Bedeutung für die individuelle Entwicklung (Kindertagesstätten, Schulen, Berufsausbildung u. a.). Dabei wird auf die Herkunft der Inklusionsdebatte aus den Forderungen der Bürgerrechtsbewegung und der Betroffenenverbände hingewiesen (weiter zum Inklusionsbegriff s. www.aktion-mensch.de/inklusion, Zugriff am 28. Januar 2013; http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/inklusion.html, Zugriff am 28. Januar 2013).
Welche fachlichen Zugänge zu Fragen der Inklusion lassen sich in Praxis- und Forschungsfragen sowie im Selbstverständnis der Psychologie benennen?

2.5.4 Perspektiven der Psychologie in Inklusionsprozessen

2.5.4.1 Berufspraktisches Handeln und Forschungsfragen im Kontext von Inklusion

Inklusion betrifft unmittelbar alle Professionen, die mit Menschen mit Behinderung arbeiten. Mit Fragen der schulischen Inklusion beschäftigen sich Drewes und Seifried (s. S. 56) in diesem Bericht. Sie zeigen den aktuellen Stand in den verschiedenen Bundesländern auf, formulieren aktuelle Fragen und verweisen auf Handlungserfordernisse im Kontext der Schulentwicklung und Schulpsychologie.

Für die Behindertenhilfe und die Rehabilitationspsychologie stellen sich vielfältige Fragen zu den Förderangeboten, der Lebensgestaltung, der Bildungsbeteiligung, den Wohn- und Arbeitsformen. Clausen (2012) verweist auf die „visionäre Kraft", die in den Schutz- und Anspruchsrechten, im Gedanken der Selbstbestimmung und vollen Teilhabe (und der Überwindung aller Formen der Aussonderung) liegt. „Viele Konzepte, Strukturen und Institutionsformen stehen nun auf dem Prüfstand […]" (Clausen 2012, S. 212). Beispielsweise sind hier auch Fragen der Berufsförderung gestellt, da die Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) „Sickness, Disability and Work" im internationalen Vergleich eine überdurchschnittliche Erwerbslosenquote für Menschen mit Behinderung in Deutschland ausweist (http://www.oecd.org/els/employmentpoliciesanddata/42699911.pdf; Zugriff am 24. Januar 2013).

Besondere Relevanz hat im Umsetzungsprozess der Inklusion die Aus- und Weiterbildung (Moser & Demer-Dieckmann, 2012). Dies gilt für Berufsausbildung und Studium, speziell auch für die Fortbildung von Führungskräften und Fachpersonal in der direkten Inklusionsarbeit. So zeigt beispielsweise die Befragungsstudie von Leipziger, Tretter und Gebhardt (2012), dass sich bayerische Grundschullehrkräfte nicht für die inklusive Beschulung ausgebildet sehen, obwohl die Hälfte der Befragten bereits Schüler mit Förderbedarf in ihren Klassen hat. Damit zusammenhängend sind viele Lehrkräfte unsicher bei der Bewertung schulischer Inklusion. Da Inklusion „in unseren Köpfen beginnt", kann es nur mit den Lehrkräften gelingen, Vorbehalten bei den Eltern und Kindern durch eine erfolgreiche Praxis zu begegnen und diese abzubauen.

In der Supervisionsarbeit, beim Coaching und in der Organisationsentwicklung werden sich für Psychologen verstärkt Tätigkeitsfelder ergeben. Veränderungsprozesse und Entwicklungsanforderungen durch Inklusion und damit zusammenhängende Konflikte und Krisen gilt es zu begleiten. Ein Teil der notwendigen Feldkompetenz besteht im Wissen um Grundkonzepte und Good-Practice-Beispiele von Inklusion. Dies erfordert eine Begleitung durch interdisziplinäre Teams von Schulentwicklern unter Einbeziehung von Psychologen mit Kompetenzen in der Organisationsentwicklung (s. Moser, 2012).

Die UN-BRK enthält die Forderung, die Forschung und Entwicklung von „[…] Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen […], die den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen mit möglichst geringem Anpassungs- und Kostenaufwand gerecht werden, zu betreiben oder zu fördern […]" (Artikel 4 der UN-BRK).

Für die Inklusion sind bestehende Forschungsthemen der pädagogischen Psychologie, der klinischen und Rehabilitationspsychologie im Kontext von Förderung und Intervention anschlussfähig. So verweisen beispielsweise Spinath, Hasselhorn, Artelt, Köller, Möller und Brünken (2012) auf die in der pädagogischen Psychologie angesiedelte Forschung zu Frühindikatoren und Prädiktoren zur Identifikation von Risikofaktoren für zentrale schulische Leistungsbereiche. Diese geben differenzielle Hinweise für

eine kompensatorische Förderung im vorschulischen Bereich und primärpräventive Maßnahmen. Daneben liegen empirisch belegt wirksame Trainings- und Förderprogramme (z. B. zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwächen in der Grundschule und zur Förderung des Mengenbewusstseins und von Zahlenrelationen) vor.

Spinath und andere (2012, S. 96 f.) verweisen auch auf die Einbindung der Expertise der Psychologie durch die Einrichtung von interdisziplinären Forschungsverbünden, beispielsweise am Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF) und an dem in Bamberg ansässigen Nationalen Bildungspanel (NEPS). So hat das Nationale Bildungspanel unter anderem zum Ziel, im Rahmen der Untersuchung von Bildungslebensläufen Fragen des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit, Bildungsentscheidungen und Bildungsprozessen von Menschen mit Migrationshintergrund zu erforschen (s. auch www.bildungspanel.de, Zugriff am 21. Januar 2013).

Auch für die angewandte Sozialpsychologie und die politische Psychologie lassen sich zahlreiche anschlussfähige Forschungsthemen im Bereich der interpersonellen Wahrnehmung, der Gruppenbeziehungen und der politischen Partizipation benennen. Die Beiträge von Frindte (s. S. 24) und von Preiser (s. S. 17) in diesem Bericht gehen exemplarisch darauf ein.

Die Frage, ob grundsätzlich neue inklusive Methoden nötig sind (bzw. es sie geben soll), würde ich verneinen. Die Förder-, die Trainings-, die Beratungs- und die Psychotherapieangebote der Psychologie wären in ihrer häufig individiuumszentrierten Ausrichtung jedoch zu ergänzen um gemeinschaftsorientierte Entwicklungselemente, wie dies bereits am Beispiel des Index für Inklusion dargestellt wurde. In Abgrenzung von den separierenden Sonderinstitutionen der Förderung (wie dies bereits die Psychiatrieenquete in den 1970er-Jahren forderte) sind integrative, gemeindenahe Unterstützungskonzepte, beispielsweise für ehemalige Psychiatriepatienten, zu stärken.

2.5.4.2 Zum beruflichen Selbstverständnis

Krämer (s. S. 11) nimmt in seinem einleitenden Beitrag Bezug zur humanistischen Psychologie und findet dort ein Menschenbild, das – mit der Zielsetzung von Inklusion übereinstimmend – auf der persönlichen Autonomie, der Selbstentfaltung und der Wertschätzung (der Unterschiedlichkeit von Menschen) basiert. Diese Grundhaltung lässt sich nicht nur ethisch legitimieren, sondern kann sich auch auf die empirische Bewährung durch die klinische Wirksamkeitsforschung stützen (Biermann-Ratjen, Eckert & Schwartz, 2003, S. 51 ff.).

Daneben stehen bei der Inklusion soziale Austauschbeziehungen und institutionelle Grundsätze im Fokus der Veränderung. Dies zeigt sich beispielsweise in den Fragen beziehungsweise in den Bedenken vieler Eltern, ob ihre Kinder bei Hinzunahme von Kindern mit Handicaps in ihre Schulklasse noch in gleicher Weise gefördert werden (können). So wird diese Frage im Kontext der Hochbegabtenförderung nicht nur von Eltern und von Lehrern, sondern auch von Fachkollegen gestellt. Neben Fachinformationen ist hier meines Erachtens eine systemische Perspektive auf die anstehenden Entwicklungsprozesse notwendig. Der systemische Ansatz bietet für die Arbeit in Mehrpersonen- und organisationalen Kontexten und beim Aushandeln von Interessengegensätzen hilfreiche Methoden.

Im Unterschied zur Sozialarbeit, deren Berufsverständnis eine integrale sozialpolitische Orientierung beinhaltet, findet sich in der Berufspraxis der Psychologen häufig ein politisches Abstinenzverhalten. Um

eine enge und vertrauensvolle Beziehung zu Klienten mit unterschiedlichen Weltanschauungen, politischen und religiösen Überzeugungen zu entwickeln, erscheint dies zweckmäßig.
Ein Zugang zu gesellschaftlichen Fragen der Inklusion findet sich in den ethischen Grundsätzen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) und des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP):
„Die Aufgabe der Psychologen ist es, das Wissen über den Menschen zu vermehren und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft einzusetzen. Sie achten die Würde und Integrität des Individuums und setzen sich für die Erhaltung und den Schutz fundamentaler menschlicher Rechte ein. […] Sie sind dazu verpflichtet, die Rechte der ihnen beruflich anvertrauten Personen nicht nur zu respektieren, sondern, wann immer erforderlich, auch aktiv Maßnahmen zum Schutz dieser Rechte zu ergreifen" (http://www.bdp-verband.org/bdp/verband/ethik.shtml, Zugriff am 21.Januar 2013).
Diese Gebote, aber auch die zahlreichen anwendungsorientierten Aufgabenfelder der Psychologie sprechen für ein „Sicheinmischen" in den aktuellen Dialog über die Inklusion.

2.5.5 Fazit

Äußert man in der öffentlichen Diskussion den Gedanken der Teilhabe und Selbstbestimmung für alle, so findet sich schnell eine ungeteilte Zustimmung. Dennoch begegnet man in den konkreten Umsetzungsschritten der Inklusion vielfältigen Bedenken. Hier sensibel auf die damit verbundenen Bedürfnisse und Ängste einzugehen sowie Vorbehalte gegenüber der Inklusion sichtbar zu machen, ernst zu nehmen und einen Interessenausgleich anzustreben, ist eine professionelle Stärke der Psychologie. Sie kann den institutionellen Transformationsprozessen im Zuge der Inklusion eine förderliche Moderation zur Seite stellen.
Auf eine Gefahr möchte ich hinweisen: Im Kontext der Inklusion kann es zu einem sogenannten „Creaming-Effekt" kommen, das heißt, Menschen mit geringem Unterstützungsbedarf werden beispielsweise sozial und beruflich integriert, Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf verbleiben in Heimen und Fördereinrichtungen (s. BeB – Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe, 2010).
Bei der Umsetzung der Inklusion stellt sich auch die Frage nach dem Tempo von Veränderungen. Dabei muss die Beständigkeit tradierter Grundüberzeugungen im praktisch handelnden pädagogischen Alltag in Rechnung gestellt werden. So wird beispielsweise der Bildungsauftrag der Kindergärten noch immer mit enormer Skepsis gesehen (Spinath u. a., 2012, S. 93 f.). Analog dazu gibt es den Gedanken eines (separierten) pädagogischen Schutzraumes für Kinder mit Handicap bei Eltern und Förderschullehrern und einem Teil der heilpädagogisch tätigen Fachkräfte. Darauf baute das separierende deutsche Förderschulsystem die vergangenen hundert Jahre.
Ein formalisierter Aktionismus (politischer Entscheidungsträger und von Verwaltungsfachleuten) ohne hinreichende Überzeugungsarbeit und ohne die Bereitstellung der für die Inklusion notwendigen Ressourcen (z. B. für Fortbildung und Ausstattung) ist hier kontraproduktiv und bringt die Inklusionsidee in Misskredit.
Generell sollte gelten – wie es die Philosophin Martha Nussbaum schreibt –, dass die Aufgabe der Gesellschaft darin liegt, die allgemeinen Voraussetzungen zu schaffen, „[…] dass alle Bürger ein ganzes Leben lang eine gute Lebensführung ermöglicht" (Nussbaum, 1999, S. 62).

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz
Evangelische Fachhochschule RWL Bochum
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie
Immanuel-Kant-Straße 18–20
44803 Bochum
Tel.: (0234) 36 90 12 05
Fax: (0234) 36 90 13 00
E-Mail: balz@efh-bochum.de

3. PRAXIS DER TEILHABE: KONZEPTE UND PROJEKTE

Ulrike Hess

3.1 WORKSHOP: ERFOLGREICHE INTEGRATION

Was können wir Psychologen und Psychologinnen dazu beitragen?

Der Tag der Psychologie des BDP mit dem Thema „Inklusion – Integration – Partizipation" bestand im ersten Teil aus Vorträgen, in denen wissenschaftliche Grundlagen und Forschungsarbeiten referiert wurden. Im Anschluss daran fanden im zweiten Teil moderierte Workshops statt; in diesen wurden konkrete praktische Fragestellungen der drei Bereiche diskutiert.

Das Thema „Integration" wurde im Workshop folgendermaßen bearbeitet: Die gesamte Gruppe wurde in mehrere Kleingruppen mit vier oder fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingeteilt. So konnten sich möglichst viele am Gespräch beteiligen und Ideen einbringen. Da zudem an dem Workshop eine Reihe ausländischer Kollegen teilnahm, bot sich die Gelegenheit, dass in jeder Kleingruppe auch ein Teilnehmer mit Migrationshintergrund mitwirkte. Damit konnten die Diskussionen realitätsnah und konkret geführt werden und gleichzeitig alle Beteiligten das Thema „Integration" im Gespräch „hautnah" erleben. Die in den Diskussionen eingebrachten Vorschläge und Ideen wurden auf Karten notiert, anschließend im Plenum vorgestellt und bei dieser Gelegenheit inhaltlich geordnet. Im Folgenden werden einige dieser Vorschläge beschrieben. Sie sind eine bunte Mischung der Diskussionsergebnisse, dabei aber nicht immer überschneidungsfrei und erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

In den einleitenden Vorträgen wurde dargestellt, dass sich Integration nicht nur auf Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bezieht, sondern auch auf Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen, zum Beispiel körperlichen und psychischen Behinderungen oder als Folge der Zugehörigkeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Klassen. Die Vorschläge, die sich aus den Gruppendiskussionen ergaben, bezogen sich allerdings in erster Linie auf die Integration von Menschen aus anderen Kulturen. Sie können genauso gut auch auf andere Personengruppen bezogen werden.

Im Folgenden werden die notierten Vorschläge und Ideen genannt und beschrieben.

3.1.1 Selbsterforschung und Selbstbeobachtung

Eine erste Antwort auf die Frage, was wir Psychologen zu einer erfolgreichen Integration beitragen können, ist die Aufforderung zur „Selbsterforschung“ und „Selbstbeobachtung“. Damit sind zum Beispiel folgende Fragen gemeint: In welchen Situationen neige ich dazu, andere Menschen zu diskriminieren oder abzuwerten? Welche (bewussten oder verdeckten) Motive könnten hinter der Abwertung stecken? Bezieht sich die Diskriminierung auf ein subjektives „Bauchgefühl“, oder steckt eine konkrete objektive Beobachtung dahinter? Wie schnell und bereitwillig wird eine einzelne Beobachtung generalisiert?

Eng damit verbunden ist die „Psychologie des Fremden und der Nähe“, wie sie von einigen Teilnehmern eingebracht wurde. Damit meinten sie Folgendes: Die Motivation, auf „andersartige“ Menschen zuzugehen, wird manchmal durch den Reflex gebremst, alles Fremde zu meiden, also nicht darauf zuzugehen, sondern sich zu entfernen. Diese an sich sinnvolle und gesunde Reaktion schützt uns vor negativen Erfahrungen und mahnt uns zur Vorsicht. In der Folge stehen uns verschiedene Verhaltensvarianten zur Verfügung: Entweder wird die Distanz beibehalten und vielleicht sogar verstärkt, zum Beispiel indem das Fremde, das Andersartige abgewertet wird, oder sie wird reduziert und durch ein vorsichtiges Annähern abgelöst. Dies ist verbunden mit Interessezeigen, Fragenstellen und Kennenlernen und kann im weiteren Verlauf in Sympathie oder Freundschaft münden.

3.1.2 Identität

Bei der Diskussion „Annäherung an fremde Kulturen“ wurde von den Teilnehmern des Workshops immer wieder das Thema der Identität als besonders bedeutsam angesprochen. Eine Annäherung an das Fremde kann im Extremfall zu einer Überanpassung führen, bei der am Ende die eigene Identität aufgegeben wird. Dies kann dann genau zum Gegenteil des gewünschten Ziels führen: Man wird nicht mehr akzeptiert, sondern macht sich möglicherweise lächerlich.

3.1.3 Das Thema „Integration“ in die Aus- und Weiterbildung einbringen

Wichtig erschien den Teilnehmern, das Thema „Integration“ bereits bei der Aus- und Weiterbildung bestimmter Berufsgruppen zu berücksichtigen. Bereits in der Ausbildung der Kindergärtner, jedoch auch der Lehrer und Pädagogen sollten beim Thema „Sozialpsychologie“ Fragen und Probleme der Integration behandelt werden. Beispielsweise: Wie entstehen Vorurteile? Welche gruppendynamischen Abläufe finden statt, wenn unterschiedliche Gruppen aufeinandertreffen? Wie entstehen Ausgrenzungen? Die Studierenden könnten Methoden und das Handwerkszeug kennenlernen, wie man zum Beispiel Untergruppen wieder zu einer Gruppe zusammenführen kann oder wie man Außenseiter in eine Gruppe reintegriert. Sie sollten also wissen, was Menschen trennt und was sie wieder zusammenführt, und dabei aber auch ihr eigenes Verhalten reflektieren.

Gleiches gilt selbstverständlich auch für die Ausbildung der Psychotherapeuten.

3.1.4 Initiative

Bei Diskussionen über das Thema „Integration“ wurde ein sehr wichtiger Aspekt hervorgehoben: Die Beteiligung. Dabei melden sich viele Berufsgruppen zu Wort: Politiker, Juristen, Industriemanager,

Theologen, Pädagogen, Soziologen. Jedoch halten sich Psychologinnen und Psychologen dabei zuweilen zurück, es sei denn, sie werden direkt dazu befragt. Aufgrund ihres Wissens und ihrer Kenntnisse können sie allerdings vielfach tiefer gehende Analysen einbringen als andere Berufsgruppen. Die am Workshop Beteiligten waren sich deshalb einig, dass wir Psychologen aktiv unsere Kompetenz in der Praxis und in den Medien unter Beweis stellen sollten, bevor sich selbsternannte Fachleute zu Wort melden.

3.1.5 Unterstützung bei interkulturellen Konflikten

Dass psychologische Beratung in der Therapie und im Coaching dann am wirksamsten ist, wenn sie in der Muttersprache stattfindet, darüber waren sich alle Workshop-Teilnehmer einig. Darüber hinaus ist es jedoch erforderlich, kulturell bedingte Rollen innerhalb der Familie und Gesellschaft kennenzulernen sowie zu versuchen, sie zu verstehen.

Die Kompetenz von Psychologen, Konflikte zwischen Menschen oder Gruppen zu bearbeiten, ist anerkannt und wird oft in Anspruch genommen, zum Beispiel bei dem Prozess der Mediation. Konflikte zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen sind allerdings oft schwerer zu beschreiben und zu definieren und deshalb schwerer zu bearbeiten. Manchmal reichen die bisher bekannten Methoden und Wege nicht mehr aus, und es muss nach neuen gesucht werden.

Dabei können wir bei Menschen anderer Kulturen Kompetenzen erkennen, die wir in unserer Kultur vermissen, die aber in manchen Situationen gerade bei der Bearbeitung von Konflikten hilfreich sein können, zum Beispiel Lebensfreude, Spontaneität, Humor, Kreativität.

3.1.6 Anerkennung von Abschlüssen und Ausbildungen aus anderen Kulturen

Für viele ausländische Kollegen ist es immer noch relativ schwierig und langwierig, eine Arbeitsmöglichkeit zu finden, weil die im Ausland erworbenen Qualifikationen und abgelegten Prüfungen nicht anerkannt werden. In dem Workshop wurde deshalb der dringende Wunsch geäußert, dass die Bearbeitung der Anerkennung zügiger vonstattengehen möge, natürlich immer unter Berücksichtigung der hier in Deutschland vorgeschriebenen Regularien.

3.1.7 Ausblick

Die beschriebenen Anregungen, Ideen und Vorschläge sind in ihrer Gewichtung und in ihrem Umfang sehr unterschiedlich. Inwieweit können sie uns nützen und sich Aktivitäten daraus entwickeln? Aus manchen könnte ein kleines Forschungsprojekt oder eine Master-Arbeit entstehen, andere könnten sich als Vorschlag für die Veränderung eines Curriculums eignen. Viele sind auch Anstöße zur Reflexion des eigenen Verhaltens. Dies gilt für uns alle, die in den verschiedensten Lebenssituationen immer wieder auf das Thema „Integration“ stoßen. Wir haben jedoch als Psychologen durch unsere Ausbildung und unsere Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern diese Möglichkeit – mehr noch: die moralische und ethische Verpflichtung, uns immer wieder zum Thema „Integration“ zu äußern und uns proaktiv einzumischen.

Korrespondenzadresse

Dipl.-Psych. Ulrike Hess
Selbstständige Psychologin, Coach
Daimlerstraße 34
91058 Erlangen
Tel: (09131) 68 58 00
E-Mail: mail@ulrikehess-coaching.de

Marina Chernivsky[1]

3.2 INKLUSION IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHER MACHTBEZIEHUNGEN:

Zu Herausforderungen einer vielfaltbewussten Psychotherapie und Sozialarbeit

3.2.1 Zusammenfassung

Der Umgang mit Heterogenität erweist sich häufig als ein erhebliches Spannungsfeld. Im Kontext der hiesigen Einwanderungsgesellschaft zeigt sich Diversität als eine geteilte soziale Wirklichkeit, wobei diese Realität im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Raum der Interaktion und als gespaltener Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert und wo zugleich Formen eines „Wir-die-Dualismus" etabliert werden (Kalpaka 1998; Terkessidis 2004). In der Alltagspraxis therapeutischer und sozialer Berufe führen nicht selten – meist unbewusste – Differenzierungen oder vorurteilsbehaftete Vorstellungen von anderen zu einseitigen Zuschreibungen, Vorwürfen, Missverständnissen bis hin zu Fehldiagnosen und Behandlungsabbrüchen. Der Tag der Psychologie des BDP „Inklusion – Integration – Partizipation" am 23. November 2012 widmete sich diesem Themenfeld und bestand aus fachrelevanten Vorträgen und Arbeitsgruppen. Der Workshop „Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse", geleitet von Elisabeth Noeske und Marina Chernivsky, verfolgte das Ziel, die Teilnehmenden für diese Spannungsfelder zu sensibilisieren und mit ihnen die Herausforderungen einer inklusiven sowie diskriminierungskritischen Praxis zu diskutieren.

3.2.2 Vorüberlegungen über Inklusion

„Wir können eine Veränderung unserer Praxis nicht nur aus uns selbst heraus schaffen, denn wir alle handeln vor dem Hintergrund unserer eigenen kulturellen Perspektive. Um eine neue Praxis aufzubauen, brauchen wir aber mehr als eine Perspektive [...]." (Derman-Sparks, 2001, S. 14)

Der Begriff „Inklusion" unterscheidet sich grundsätzlich von dem verbreiteten, eher eng gefassten Integrationsbegriff. Das Verständnis von Inklusion geht über die formale Gleichstellung hinaus und hegt einen umfassenden Anspruch: die Gesellschaft und die entsprechenden Subsysteme – beispielsweise die Gesundheitsversorgung – so zu gestalten, dass es selbstverständlich erscheint, dass alle Menschen sich nicht nur trotz, sondern vielmehr aufgrund ihrer Verschiedenheit darin anerkannt und zugehörig fühlen.

Mit der Forderung nach *Inklusion* wird häufig ein Anspruch auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungen erhoben. Vielfach übersehen werden jedoch die möglichen gegenteiligen Effekte der Inklusion – die mit *Exklusion* verbundenen Stereotypisierungen oder gar Diskriminierungen –, denn ethnische, religiöse und soziale Vielfalt wird nicht zwingend als eine willkommene Bereicherung aufgefasst und erlebt. Der Umgang mit Verschiedenheit scheint also konflikthaft zu sein und ist mit vielen Spannungsfeldern versehen. Eine standardisierte Auflösungstechnik für die potenziellen Spannungen ist nicht in Sicht – ein allgemeingültiges Patent für den Umgang mit befremdlichen Gefühlen und Vorstellungen gibt es ebenfalls nicht. Eine Handlungsperspektive bietet jedoch die Bereitschaft zur Flexibilität im Umgang mit anderen, als fremd empfundenen Bezugssystemen. Das bedeutet die Bereitschaft zur Selbstreflexion, so eine Art der Vorurteilsbewusstheit, die nicht „andere" studiert, sondern in erster Linie eine kritische Perspektive

auf die eigenen historischen Befangenheiten sowie auf die vorherrschenden Normvorstellungen und die damit einhergehenden Machtverhältnisse umfasst. Die Diversität könnte diesem Ansatz zufolge als eine weniger befremdliche Ressource betrachtet werden.

3.2.3 Vielfaltbewusste und differenzsensible Praxiskonzepte – eine Auswahl

Exklusion beruht nicht ausschließlich auf bewussten Einsichten oder Handlungen einzelner Menschen, sondern sie geht oftmals aus tief verankerten Stereotypen, internalisierten Werturteilen und öffentlichen Diskursen hervor. Sie kann sich in der stillen Verweigerung von Bedürfnissen manifestieren, durch allgemeine gesellschaftlich-kulturelle Normen zum Ausdruck kommen oder indirekt aus institutionalisierter Praxis resultieren – aus Vorkehrungen, die bestimmte Gruppen überproportional negativ treffen und ihre Verwirklichungspotenziale verhindern.
Die Handlungskompetenz der Psychologischen Psychotherapeuten besteht in diesem Kontext vor allem darin, über die soziokulturellen Befangenheiten hinweg eine kultursensitive Beziehung mit den Klienten aufzubauen und die – zum größten Teil historisch geprägten und gesellschaftlich tradierten – Vorurteile stets im Blick zu behalten. Der hier beschriebene Selbstreflexionsansatz zielt jedoch nicht vorrangig auf die Aneignung von kulturellem Wissen. Vielmehr geht es hier um die Entfaltung einer Lebensphilosophie und einer Arbeitsform, die auf einer geschichtsbewussten, selbstreflexiven sowie gesellschaftskritischen Haltung beruhen.

3.2.4 Anerkennung der Vielfalt

Eines der wichtigen Prinzipien differenzsensibler Praxis ist die Anerkennung der Vielfalt als Bestandteil sozialer Wirklichkeit, denn die Andersartigkeit entsteht durch die vorherrschenden Wertemaßstäbe der hiesigen Gesellschaft und ist kein objektiver Umstand, sondern eine hergestellte Konstruktion. Die Anerkennung der Vielfalt setzt zudem auf ein „Wissen" darüber, dass Verschiedenheiten selbstverständlich, sinnvoll, aber auch befremdlich sein können. Dazu gehört auch das Anerkennen der anderen, gegebenenfalls konträren Identitätsentwürfe und Selbstverständnisse. Denn das Verständnis von Identität im Sinne einer vielschichtigen Konstruktion des Selbst, die sich in einem interaktiven Prozess verändert und in kommunikativen Aktivitäten vollzieht, stellt eine wichtige Prämisse des Diversitätsverständnisses dar. Dabei spielen Begriffe wie „Gleichheit" und „Verschiedenheit" eine zentrale Rolle – sie spiegeln das Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Verkennung, Benachteiligung und Gleichbehandlung wider. Die damit einhergehende Dynamik in der Selbstdefinition, Zugehörigkeit und Identität führt zur Notwendigkeit einer individuellen wie auch kollektiven Reflexion von Differenz, denn Gruppendifferenzierungen gehen zwangsläufig mit machtwirksamen Bewertungen einher und können Diskriminierung begünstigen.

3.2.5 Kritische Reflexion über Differenzkategorien

Es gibt viele relevante Aspekte der Differenz. Dazu zählen – neben den Unterscheidungsmerkmalen wie Herkunft und Kultur, Geschlecht und sozialer Status – soziale Kategorien wie Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung, Identität sowie viele weitere Gruppenzugehörigkeiten und Unterscheidungsmerkmale. Hinzu kommt der Umstand, dass viele Differenzlinien nicht objektiver Natur sind, sondern sozial

hergestellt werden (vgl. Prengel, 2003). Soziale Kategorien sind demzufolge nicht „als homogene, unveränderbare und damit eindeutige Kategorien zu denken, die als quasi naturhafte Größen den Menschen bestimmte unveränderbare Eigenschaften zuweisen" (Eisele, Scharathow & Winkelmann, 2008, S. 19, in Trisch, 2012, S. 42).

Vorausgesetzt wird hier eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den oben genannten Differenzkategorien, ohne dabei eine besondere Hierarchisierung vorzunehmen. Dabei sollte dennoch im Blick behalten werden, dass jede Unterscheidungskategorie ihre eigene Handschrift aufweist. Unterscheidungen werden überwiegend durch machtvolle Differenzierungen begründet und beruhen eher auf Vorurteilen als auf persönlichen Erfahrungen. Mehr noch: Viele Differenzlinien haben sich fest in unser Bewusstsein eingegraben, sie werden durch aktuelle Diskurse reproduziert und können aus diesem Grund nicht immer als einseitig oder problembehaftet gedeutet werden.

Bewusster Umgang mit Vorurteilen

Seit Langem gilt, dass Vorurteile durch ein hypothetisches Überprüfen des Wahrheitsgehalts oder durch Aufzeigen von alternativen empirischen Erklärungen widerlegt und damit beseitigt werden können. Wenn wir uns aber auf diesen Widerlegungsdiskurs begeben, akzeptieren wir beiläufig nicht nur die im Vorurteil selbst liegenden Grundannahmen, sondern auch seine Mechanismen. Deshalb ist eines der wichtigen Ziele in der Arbeit gegen Vorurteile weniger deren inhaltliche Widerlegung, sondern eher der kritische Blick auf die eigentliche Rolle und Funktion der Vorurteile. Diese kritische und mit einem erheblichen Aufwand verbundene Arbeit mündet in der Reflexion über die zum Teil unsichtbaren, aber im Denken tief verankerten Vorstellungen von anderen, mit dem Ziel, das Nachdenken über die eigenen, im Dualismus gefangenen Vorurteilsstrukturen anzuregen und alternative Handlungsoptionen zu entwickeln.

Dieses Vorgehen zielt darauf ab, internalisierte Vorstellungen aufzudecken und diese im Kontext bestehender Machtverhältnisse zu analysieren. Die Beschäftigung mit historischen Aspekten spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle – die Reflexion der eigenen Bezüge zur Geschichte eröffnet die Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und möglicherweise neu zu gestalten.

Dezentrierung dominanter Orientierungssysteme

Ein weiterer Praxisansatz zielt auf die Dezentrierung dominanter Orientierungssysteme im Umgang mit anderen Realitäten. Aus dieser Perspektive gesehen lassen sich die interindividuellen Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht mehr ausschließlich im Rahmen von nationalen, kulturellen oder sozialen Kategorien betrachten und erklären. Im Hinblick darauf ist die selbstkritische Reflexion von vereinnahmenden Ethnisierungsstrategien und Kulturalisierungstendenzen ein wichtiger Meilenstein einer vielfaltbewussten Praxis. So gesehen sollten zum Beispiel nicht nur die Migranten als „Fremde" studiert werden. Vielmehr ist es erforderlich, die ethnofokussierten Wahrnehmungs- und Integrationsmuster der aufnehmenden Gesellschaft zu hinterfragen, die in Anbetracht der Einwanderung häufig überfordert ist und sich vorwiegend an „vertrauten" Zuschreibungen gegenüber aufgenommenen Gruppen orientiert. Hier spielt der Aspekt der Macht und der Perspektive eine zentrale Rolle – sowohl in zwischenmenschlichen als Interaktionen als auch im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang. Im Kontext dominanter

Bezugsrahmen gewinnt sie an Bedeutung, da sie Konzepte von „Über"- und „Unterlegenheit" legitimiert und aufrechterhält. Die verinnerlichten Machtasymmetrien legitimieren oftmals die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse und erhalten sie aufrecht.
Dieses Vorgehen ermöglicht einen intensiven Reflexionsprozess über die subjektiven Erfahrungen und Zuschreibungsprozesse, die in der Gesellschaft verankert sind. Die überraschende Entdeckung routinierter Vorurteile und Denkmuster kann dazu führen, dass wir unserem eigenen normativen Urteil gegenüber misstrauisch werden und dieses einer kritischen Überprüfung aussetzen.

3.2.6 Resümee

Der Anspruch auf die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität kann unter Umständen eine utopische Zielvorstellung sein. Das Ziel der Anerkennung der Vielfalt ist demnach weniger die vollständige Umsetzung der Utopie, sondern besteht eher darin, einen realistischen Umgang mit Differenzen sowie eine umsichtige Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen mit dem Ziel vorzunehmen, diskriminierende Praktiken zu erfassen und praktische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.
Eine *diversitätsbewusste Haltung* basiert auf einem Bewusstsein für die Vielfalt von sozialen und individuellen Identitäten als Grundvoraussetzung der Wirklichkeit, sie fordert einen kritischen Blick auf Differenzkategorien, setzt Reflexionsprozesse über die eigenen Maßstäbe der Differenz und die gesellschaftliche Positionierung voraus. Die grundlegende Aufgabe einer *vielfaltbewussten Praxis* besteht also in der Förderung der Selbstreflexion als einer vielversprechenden Grundlage für nachhaltige Veränderungsprozesse auf individueller wie auch institutioneller Ebene. Die hier angesprochene Reflexionsbereitschaft beinhaltet eine kritische Perspektive auf die eigenen historischen und soziokulturellen Eingebundenheiten, Befangenheiten und Verfremdungen sowie auf die gegenwärtigen Herrschaftspraktiken und Machstrukturen. Eine vielfaltbewusste Praxis fordert also Aufgeschlossenheit für Differenzlinien, ohne diese auszublenden beziehungsweise zu revidieren. „Individuen in einer multikulturellen Gesellschaft haben Anspruch auf Respekt und Anerkennung unabhängig von kulturellen Zuschreibungen, aber sie erwarten diese Anerkennung ebenfalls als Anhänger eigener kultureller Interessen" (Eppenstein & Kiesel, 2008, S. 182).
Die mit diesem Ansatz einhergehende Selbsterkenntnis schafft Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Exklusion(en) begünstigen können. Aber eine weitgehende Veränderung dieser Missstände kann nur in einem dauerhaften und ständigen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gesellschaft mit diesen Themen gelingen. Genau das wäre die Aufgabe der Politik: nämlich der Versuch, eine strukturelle Öffnung zu forcieren. Die Entwicklung von Lehrgängen, Aus- und Weiterbildungen zu Migration, Diversität etc. sowie deren Verankerung in regulären Bildungssystemen sind unabdingbare Schritte bei der Vorbereitung und Schulung von Multiplikatoren für deren diversitätsbewussten Arbeitsfelder.
Die Kernelemente der gesellschaftsbezogenen Selbstreflexion könnten dann im Rahmen von Weiterbildungen und Supervisionen[2] für Multiplikatoren unterschiedlicher Berufsgruppen vermittelt und trainiert werden. Das gemeinsame Lernen in diesem Kontext basiert auf einem dialogischen Austausch über subjektive Erfahrungen, einschließlich der Reflexion von individuellen Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozessen, der Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem jeweiligen Praxisalltag sowie der Analyse von Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Eine gezielt gewählte Vielfalt an Trainingskon-

zepten und Vermittlungsstrategien bietet hierfür den erforderlichen Rahmen. Die Adressaten können ihr Wissen auf diesem Themengebiet erweitern und gemeinsam Interventionsmöglichkeiten erproben, die in ihrer Praxis zur Anwendung kommen können.

Im Rahmen der Arbeitsgruppe bei der Tagung „Inklusion – Integration – Partizipation" am 23. November 2012 ließ sich das Problembewusstsein der Teilnehmer für die verschiedenen Aspekte von Inklusion und Exklusion sichtlich stärken. Hierbei bildete die Reflexion über das eigene Verständnis von Macht, Ausschluss und Diskriminierung eine wichtige Grundlage für die angestrebte Diskussion. So war auch die Reflexion von Gedanken, Unsicherheiten und Befremdlichkeitsgefühlen ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen Perspektivenwechsel im Kontext dieser Fragestellung zu vollziehen. Der Workshop setze Impulse und regte ein Nachdenken an. Eine nachhaltige Beschäftigung und Praxisübertragung setzt jedoch einen langfristigeren sowie auch zeitintensiveren Reflexionsprozess voraus.

1 Angelehnt an Chernivsky, M. (2013). Von Bias zum Perspektivwechsel. Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen. In A. Jantowski (Hrsg.), Impulse 58: Thillm – Jahrbuch 2013 (S. 172-185). Hierzu auch das Thüringer Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit" unter www.zwst-perspektivwechsel.de.

2 Beispielsweise Seminare und Weiterbildungen des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit" für Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Verwaltungsangestellte.

Korrespondenzadresse

Dipl.-Psych. Marina Chernivsky
ZWST e. V. – Zweigstelle Berlin
Friedrichstraße 127
10117 Berlin
Tel.: (030) 21 40 32 73
Mobil: (0176) 22 50 84 07
E-Mail: info@zwst-perspektivwechsel.de

Klaus Seifried & Stefan Drewes

3.3 DIE INKLUSIVE SCHULE – ENTWICKLUNGSSTAND UND GELINGENSBEDINGUNGEN

3.3.1 Zusammenfassung

Die Entwicklung inklusiver Schulen erfordert eine umfangreiche Veränderung der gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber der Heterogenität von Gruppen und gegenüber Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Es besteht jedoch die Chance, in Schulen diesen gesellschaftlichen Prozess in Gang zu bringen.

Dies kann nur gelingen, wenn psychologisches und sonderpädagogisches Wissen in Schulen auf allen Ebenen einbezogen und genutzt wird sowie die schulischen Unterstützungssysteme ausgebaut werden. Die Gefahr des Misslingens durch eine Überlastung der Lehrkräfte und aller am Schulleben Beteiligter sowie eine Verschlechterung der schulischen Förderung für Kinder ist groß.

3.3.2 Einleitung

In der aktuellen Diskussion zur Inklusion kommt dem Bereich der Schule eine besondere Bedeutung zu. Dies liegt zum einen daran, dass durch das stark selektierende deutsche Bildungssystem ein besonderer Bedarf an Reformen und Veränderungen gesehen wird, zum anderen aber auch daran, dass notwendige gesellschaftliche Reformprozesse häufig in Schulen beginnen. Inklusion ist jedoch eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft, und die Schule kann nicht den alleinigen Beitrag leisten (vgl. Hillenbrand, 2012). Bei der konkreten Umsetzung der Inklusion in Schulen stößt diese häufig an Grenzen, da sich notwendige gesellschaftliche Einstellungsänderungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Benachteiligungen noch nicht vollzogen haben. Gesellschaftliche Herausforderungen spiegeln sich in der Schule wider, aber schulische Entwicklungen können auch gesellschaftliche Veränderungen unterstützen.

Die Psychologie kann auf dem Weg zu einer veränderten Haltung und Einstellung gegenüber benachteiligten Menschen einen entscheidenden Beitrag leisten. Sie kann Kenntnisse der Entwicklungs- oder klinischen Psychologie beim Blick auf die Teilhabemöglichkeiten und den Unterstützungsbedarf jedes einzelnen Kindes einbringen. Schulpsychologen können Lehrkräfte und Schulen bei der Unterrichts- und Schulentwicklung begleiten und beraten (Drewes & Seifried, 2013), Teamentwicklungs- und Schulentwicklungsprozesse mit psychologischen Konzepten initiieren und umsetzen (vgl. Pühl, 2012) sowie auftretende Widerstände bei schulstrukturellen Veränderungsprozessen moderieren und abbauen.

Das deutsche Bildungssystem ist traditionell durch die Selektion der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen geprägt. Weder die großen Bildungsreformen in den 1960er-Jahren noch die Bewegungen zur verstärkten Integration von Schülern mit Behinderungen in den 1980er-Jahren konnten diese Strukturen verändern. Erst unter dem Druck der demografischen Veränderungen in den vergangenen Jahren setzt sich eine Zweigliedrigkeit des Schulsystems durch, ohne jedoch die Position des Gymnasiums anzutasten oder eine verbindliche gemeinsame Schulform für alle Schüler einzuführen. Reformversuche in diese Richtung scheiterten auch am Elternwillen und waren bisher politisch nicht gewollt oder nicht umsetzbar.

Die flächendeckende Umsetzung einer inklusiven Schule erfordert jedoch neue pädagogische und organisatorische Konzepte und strukturelle Veränderungen des Schulsystems (Schumann, 2009; Wocken, 2011). Bei allen am Schulleben Beteiligten gilt es, Widerstände gegen inklusive Schulkonzepte abzubauen. Inklusion kann grundsätzlich nur gelingen, wenn diese auch von den politischen Entscheidungsträgern unterstützt wird (Katzenbach & Schnell, 2012). Häufig ist es dazu erforderlich, dass sich starke Elterninitiativen bilden.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006 und der Ratifizierung durch die Bundesregierung im Jahr 2009 verpflichteten sich die Bundesregierung und die Bundesländer speziell in § 24, Menschen mit Behinderungen „Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen" zu ermöglichen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, o. J., S. 35, Schattentext). „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen" (ebenda, S. 36).

Der Anspruch auf Inklusion betrifft nicht nur Menschen mit Behinderungen. Inklusion zielt auf die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller Menschen an der Gemeinschaft unabhängig von Geschlecht, Alter, Begabung, sozialer Herkunft oder Sprache und Kultur (Boban & Hinz, 2003; Deutscher Verein, 2011). Jedes Kind und jeder Jugendliche soll unabhängig vom Förder- und Unterstützungsbedarf die Möglichkeit zum Besuch eines inklusiven Bildungssystems haben und nicht vom Besuch allgemeinbildender Schulen ausgeschlossen werden (Faber, 2010).

Damit sind auch Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsschwächen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenschwäche, mit psychischen Erkrankungen, mit Sprachdefiziten aufgrund eines Migrationshintergrunds, mit besonderen Begabungen, mit Schulversagen oder Armut eingeschlossen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention führte in den vergangenen Jahren in allen Bundesländern zu Bemühungen, das bestehende Bildungssystem in ein inklusives Bildungssystem umzubauen (Erdsieck-Rave, 2010). Im Jahr 2011 hat auch die Kultusministerkonferenz Empfehlungen zur inklusiven Bildung veröffentlicht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2011).

3.3.3 Das System der Sonder- und Förderschulen

Das deutsche Schulsystem verfügt über ein differenziertes Sonder- oder Förderschulsystem, das im Rückblick die Beschulung von Kindern mit schweren geistigen, körperlichen oder Sinnesbehinderungen erst ermöglichte. Allerdings hat dies auch im Schulsystem und in der Gesellschaft eine selektierende Haltung verstärkt und in vielen Fällen zu einer Benachteiligung geführt (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).

In Deutschland bestand im Jahr 2010 bei rund 486 000 Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2012). Der Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen" ist mit 42 Prozent der weitaus größte Bereich. Es handelt sich dabei um Schülerinnen und Schüler mit einem verlangsamten Lerntempo sowie Entwicklungsverzögerungen, zum Teil aufgrund geringer Förderung im sozialen Umfeld.

Tabelle 1:

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten
(Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2012)

Förderschwerpunkt	Anzahl	Anteil in Prozent	Förderquote in Prozent
Lernen	202 200	42	2,6
Sehen	7 163	1	0,1
Hören	16 197	3	0,2
Sprache	53 267	11	0,7
Körperliche und motorische Entwicklung	32 464	7	0,4
Geistige Entwicklung	78 277	16	1,0
Emotionale und soziale Entwicklung	62 692	13	0,8
Sonstige	23 938	5	0,3
Kranke	10 349	2	0,1

Die Anzahl der Schüler mit dem Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung" stieg im Zeitraum von 2001 (38 477) bis 2010 (62 692) um 61 Prozent (ebenda).

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache" bildet mit 66 Prozent den größten Anteil (vgl. Tabelle 1). In der aktuellen schulpolitischen Diskussion stehen sie daher im Fokus der Inklusionsbemühungen, da es sich hier zudem häufig um Schüler aus sozial benachteiligten Familien handelt (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011). Dies sind Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten im Verhalten, psychischen, psychosomatischen oder psychiatrischen Störungen, einer Gefährdung der angemessenen Schulbildung, aus bildungsfernen Familien, mit einem erhöhten Erziehungsbedarf in der Familie oder dem Bedarf an Eingliederungshilfen.

In den vergangenen zehn Jahren ist in allen Bundesländern ein Anstieg der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verzeichnen (vgl. Abbildung 1). Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 78 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule, nur 22 Prozent wurden integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinbildenden Schulen beschult. Die Förderquoten in den Bundesländern stellen sich unterschiedlich dar. Zum einen differiert die Gesamtzahl der förderbedürftigen Schüler erheblich, zum anderen ist die Quote der inklusiv beschulten Schüler sehr unterschiedlich. In Schleswig-Holstein werden bereits 50 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult, in Berlin sind es 44 Prozent und in Bremen 41 Prozent. Die geringsten Anteile sind in Niedersachen mit acht Prozent, in Hessen und Nordrhein-Westfalen mit jeweils 15 Prozent. (vgl. Abbildung 1). Allerdings steigen diese Zahlen aktuell in einigen Bundesländern von Schuljahr zu Schuljahr an.

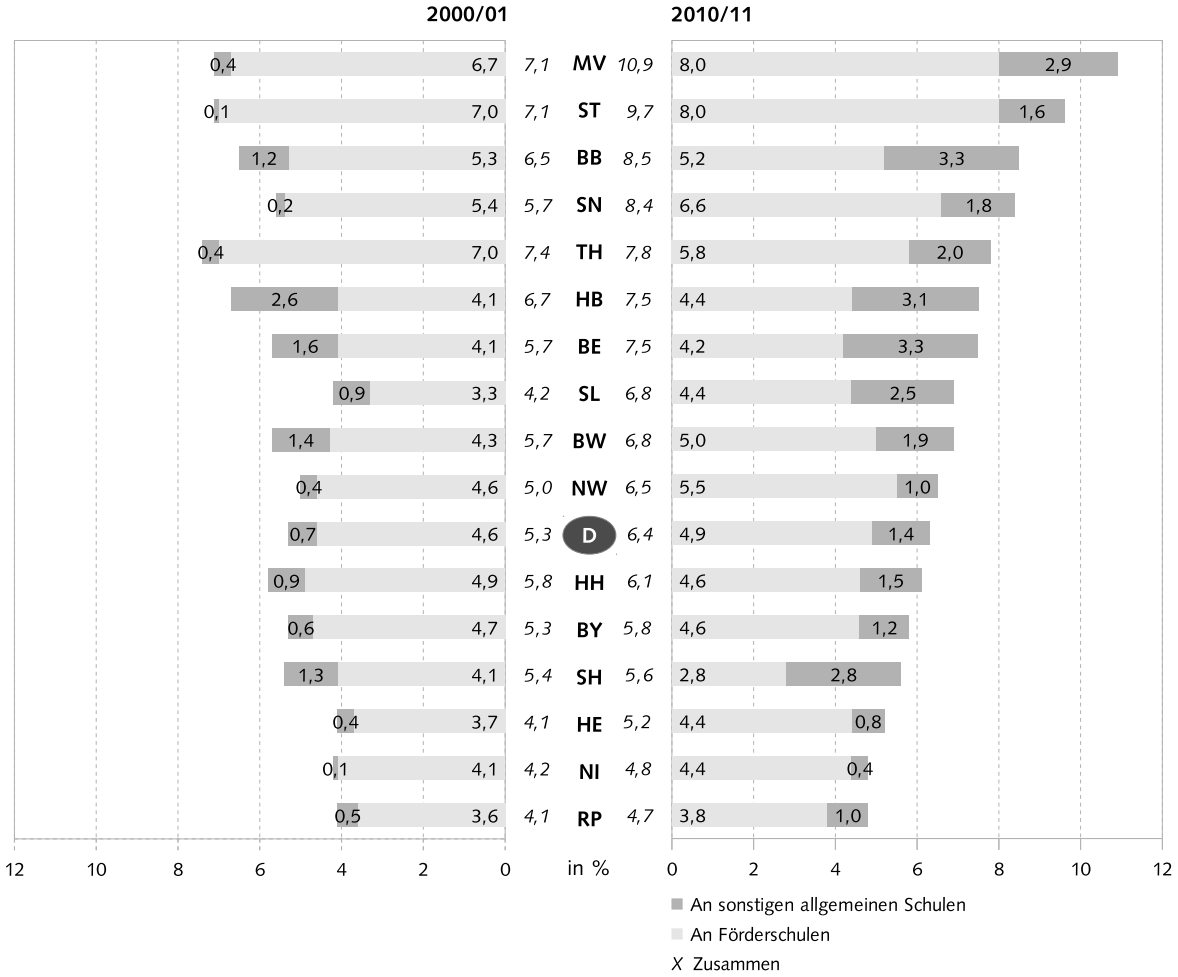

Abbildung 1:

Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort in Prozent (aus: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, Quelle: Sekretariat der KMK 2010 und 2012, Sonderpädagogische Förderung in Schulen, S.70)

Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist es erforderlich, dass mindestens 80 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden. Dies bedeutet eine Umkehrung der derzeitigen Zahlenverhältnisse.

Neben einem notwendigen Umbau der Struktur des Bildungssystems sind aus psychologischer Sicht weitere Aspekte in den Blick zu nehmen, die im Folgenden skizziert werden.

3.3.4 Säulen für eine inklusive Schule

3.3.4.1 Gesellschaftliche Veränderungen

Inklusion in der Schule kann nur gelingen, wenn sich die gesellschaftliche Haltung gegenüber benachteiligten Menschen grundlegend ändert. Schule und Gesellschaft müssen sich in einem gegenseitigen Wechselspiel hinsichtlich ihrer Haltung gegenüber Heterogenität und Teilhabe benachteiligter Menschen grundlegend weiterentwickeln. Der Beschluss der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vom 15. Juni 2011 weist in diese Richtung. Das Bundesministerium für Arbeit hat hierzu einen „Nationalen Aktionsplan“ erarbeitet (Bundesministerium 2011).

3.3.4.2 *Einstellung und Haltung der Lehrkräfte*

Zentrale Bedeutung bei der Umsetzung der inklusiven Bildung kommen der Lehrerpersönlichkeit und der Unterrichtsgestaltung zu. Ohne eine offene Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen und gegenüber der Heterogenität von Menschen kann Inklusion nicht gelingen. Der Aufbau einer integrativen Haltung (Lienhard-Tuggener et al., 2011) oder einer inklusiven Kultur (Hinz, 2010) in einer Schule ist hierbei von großer Bedeutung (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2010).

Die Ergebnisse der Forschungsstudie von Hattie (vgl. Steffens & Höfer, 2012) nach der umfangreichen Metaanalyse von über 50000 Studien setzen die lange Tradition der Forschung über die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, fort. Hattie kommt unter anderem zu dem Schluss, dass sich ein guter Unterricht durch eine klare Zielsetzung der Lehrperson, einen angeleiteten Lernprozess und einen aktiven Einbezug der Schüler auszeichnet.

Insbesondere die Lehrkräfte in der inklusiven Schule benötigen dazu eine ausreichende Vorbereitung und Fortbildung sowie fortlaufende Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen. Psychologische Aspekte sind bei den Fortbildungen unbedingt einzubeziehen. Auch Angebote zur Lehrergesundheit sind in Zeiten des Wandels und den komplexer werdenden Aufgaben erforderlich. Die Gefahr der Überlastung ist erheblich, insbesondere wenn die notwendigen Rahmenbedingungen noch nicht geschaffen sind.

Lehrkräfte benötigen deshalb eine umfangreiche Unterstützung durch schulpsychologische Beratung, psychologische Supervision und Fortbildung sowie Maßnahmen zum Erhalt der Lehrergesundheit. Hierzu liegen bereits umfangreiche schulpsychologische Konzepte vor (Meidinger & Endres, 2007; Mietz & Kunigkeit, 2009; Heyse, 2011). Huber (2012) fordert zudem inklusionsorientierte Supervisionsangebote für Lehrkräfte durch Schulpsychologen.

Ein weiterer Aspekt der psychologischen Beratung von Lehrkräften und pädagogischem Personal in Schulen ist es, die Akzeptanz von unterschiedlichen Leistungsniveaus und Verhaltenskompetenzen zu erhöhen. Durch jahrzehntelange Berufserfahrungen im gegliederten Schulsystem besteht bei vielen Lehrkräften der Wunsch nach homogenen Lerngruppen, die durch Aussonderung immer wieder neu gebildet und stabilisiert werden sollen. An vielen Schulen fehlen noch pädagogische und didaktische Erfahrungen mit Heterogenität.

Zur Unterstützung der Lehrkräfte muss das Beratungs- und Unterstützungssystem der Schulen nach internationalen Standards ausgebaut werden, um ausreichende Diagnostik, Förderung, Beratung und außerschulische Hilfen zur Verfügung zu stellen sowie multiprofessionelle Beratungsteams bilden zu können (vgl. Seifried, 2007).

3.3.4.3 *Teamarbeit im Schulalltag*

Inklusion in der Schule ist nur mit Teamarbeit möglich. Dies bedeutet, dass das klassische Konzept der „einzelkämpfenden" Lehrkraft überwunden werden muss. Das Mehrpädagogenprinzip im Unterricht ist hierbei ebenso von Bedeutung wie die Integration von Unterricht und Freizeit in einen rhythmisierten Ganztagsbetrieb (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2012). Eine inklusive Schule muss systematisch Teamstrukturen aufbauen und die Kooperation der Lehrkräfte fördern (Hinz, 2010).

Besonders Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten neigen dazu, die Gruppe der Bezugspersonen zu spalten, indem sie sich bei ausgewählten Bezugspersonen angepasst und erwartungskonform verhalten (Becker 2012). Die psychologische Dynamik der Störung überträgt sich auf das Pädagogenteam. Beispielsweise nehmen Eltern ihre Kinder in Schutz und „kämpfen" gegen die Schule. Daher müssen eine regelmäßige kollegiale Fallbesprechung und psychologische Supervision integrale Bestandteile der pädagogischen Arbeit an einer inklusiven Schule sein (Ziebarth, 2011).

3.3.4.4 Individuelle Förderung jedes Kindes

Bei der Entwicklung einer inklusiven Schule muss aus psychologischer Sicht die bestmögliche Förderung und Entwicklung des einzelnen Kindes auf der Grundlage der eigenen Begabungen und Ressourcen im Mittelpunkt stehen. Dies beinhaltet sowohl die psychische als auch die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Durch die Umsetzung von Inklusion darf es nicht zu einem Rückschritt in der Förderung Einzelner kommen. Dafür muss die prinzipielle Orientierung der Lehrkräfte an der individuellen Entwicklung des jeweiligen Kindes verstärkt werden.

Für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist das Erleben von Erfolgen und von Selbstwirksamkeit im schulischen Umfeld unverzichtbar. Nur so sind der Aufbau einer Lernmotivation und die Entwicklung der Persönlichkeit möglich. In Zeiten von Entwicklungsschüben benötigen alle Schüler soziale Beziehungen mit Schülern in ähnlichen Entwicklungsprozessen. In ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt bewältigen sie so erfolgreich Entwicklungsanforderungen. Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen sind die positiven personalen Bindungen zu Lehrkräften und Mitschülern.

3.3.4.5 Neue Instrumente der Förderdiagnostik

In der inklusiven Schule benötigt jedes Kind eine spezielle individuelle Förderung. Dazu bedarf es einer fortlaufenden multiprofessionellen Förderdiagnostik, um Stärken und Schwächen zu erkennen und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten. Eine solche Diagnostik und Beratung benötigt dafür auch neue Instrumente.

Im Bereich der Sonderpädagogik und in der pädagogischen Psychologie werden dazu das Response-to-Intervention-Modell, RTI (Huber & Grosche, 2011), sowie die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche, ICF-CY (Hollenweger & Craus de Camargo, 2012; Lienhard-Tuggener et al., 2011), erprobt.

Das RTI bietet vielversprechende Ansätze für eine engmaschige Förderdiagnostik. Diagnostik und Förderung findet in drei Stufen statt (vgl. Abbildung 2). In einem abgestuften Verfahren werden niedrigschwellig und frühzeitig Fördermaßnahmen eingeleitet und fortlaufend evaluiert. Bei ausbleibendem Erfolg werden Maßnahmen der nächsten Stufe eingeleitet. Ziele sind eine engmaschige Lernverlaufs- und Entwicklungsdiagnostik und die Umsetzung einer gezielten und frühzeitigen Förderung. Das RTI ist ein Rahmenkonzept zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten. Erste Erfahrungen in Deutschland liegen mit dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) vor (Diehl et al., 2012).

	Schüler-anteil in Prozent	Erfolgs-erwartung in Prozent
Förderstufe 3 präventive evidenzbasierte Einzelfallhilfe	~5	~3
Förderstufe 2 fokussierte evidenzbasierte Intervention	~20	~15
Förderstufe 1 evidenzbasierter Unterricht	100	~80

Abbildung 2:

Die drei Stufen des RTI-Paradigma
(entnommen aus: www.rim.uni-rostock.de/response-to-intervention/mehrebenenpraevention)

Multiprofessionelle Diagnostik und Beratung benötigen auch neue Instrumente. Hier bietet sich die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY) an. Anhand verschiedener Skalen können alle Professionen mit einem gemeinsamen Diagnostikinstrument arbeiten (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2012).

Die ICF stellt ein mehrdimensionales System auf der Grundlage eines „biopsychosozialen Verständnisses" der Teilhabeeinschränkung dar, das eine neutrale Beschreibung der Kompetenzen, Ressourcen und Problemdimensionen zulässt und soziale Umweltfaktoren und persönliche Faktoren einbezieht (vgl. Abbildung 3).

Definitionen von psychischen Erkrankungen nach der ICD-10 bleiben die Grundlage von Therapie- und Behandlungsplänen. Die ICD-10 gibt aber keine Informationen über die Teilhabeeinschränkungen der Kinder und Jugendlichen oder über ihre Ressourcen im sozialen Umfeld. Die ICF ergänzt somit die ICD-10 und stellt eine international anerkannte, multiprofessionelle Sprache bereit, die alle Helfer gleichermaßen benutzen können.

Die ICF ist in multiprofessionellen Beratungs- und Unterstützungssystemen auch dem multiaxialen Klassifikationsschema überlegen (Remschmidt et al. 2012).

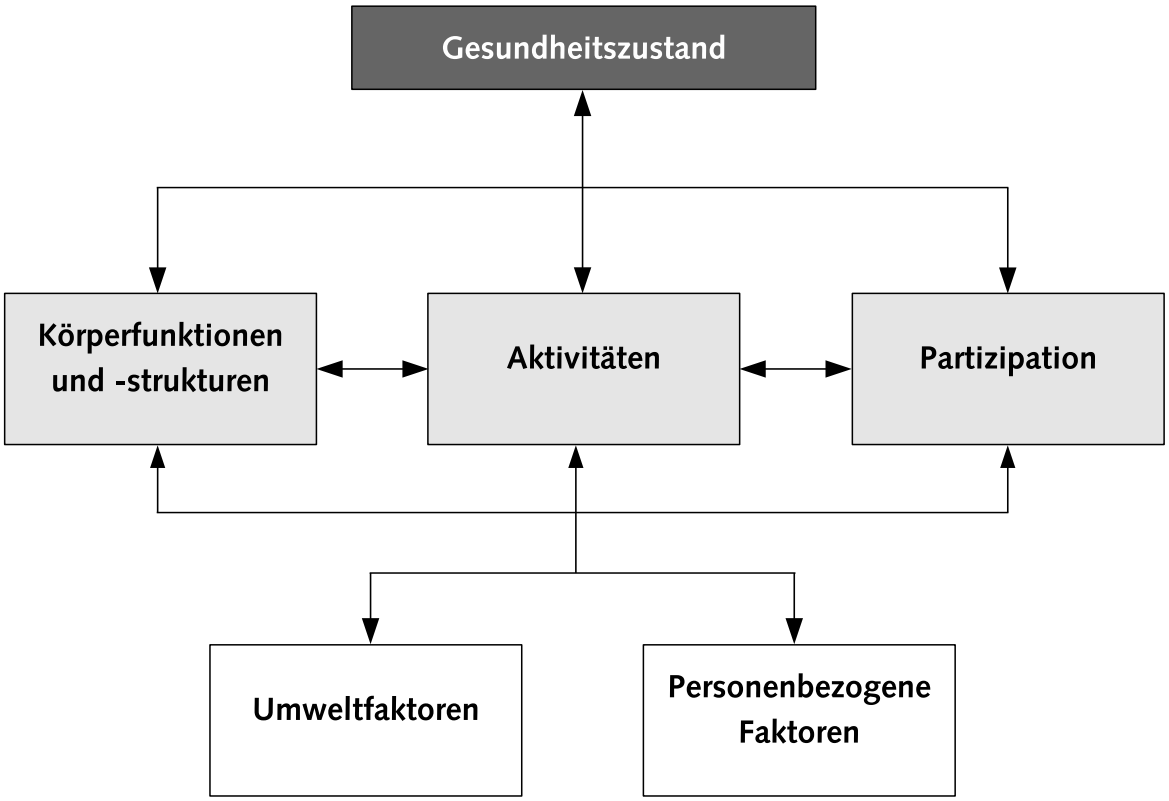

Abbildung 3:
Modell des ICF (aus: Hollenweger, 2007)

Der Wegfall von schulischen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes wird zu einem deutlichen Bedarf an förderdiagnostischen Erkenntnissen zur Ableitung sinnvoller Fördermaßnahmen in den Schulen führen. Kindertagesstätten und Schulen benötigen für immer mehr Kinder ein immer differenzierteres förderdiagnostisches Wissen. Hier werden in den nächsten Jahren Frühförderstellen, Kindertagesstätten, Schulärzte, Schulen, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit und psychologische Beratungseinrichtungen ihre Konzepte weiter zusammenführen und vernetzen müssen.

3.3.4.6 Unterrichtsgestaltung und Klassenführung

Der Unterricht in heterogenen Klassen im Zuge der Inklusion stellt höhere Anforderungen an die Leitung und Führung einer Klasse sowie an einen strukturierten und gut vorbereiteten Unterricht. Dazu ist ein sogenanntes „proaktives Classroom-Management" erforderlich, das Lehrkräfte erlernen und sich aneignen müssen (vgl. Bründel, 2007; Eichhorn, 2012; Grossman, 2004; Hillenbrand, 2012).
Daneben sind die Konzepte des kooperativen Lernens für die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts besonders hilfreich. Das gemeinsame Lernen in heterogenen Schulklassen und die Umsetzung von kooperativen Lernformen fördern Inklusion und soziale Integration (vgl. Lanphen, 2011; Avci-Werning & Lanphen, 2013). Auch hier ist jedoch die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Heterogenität erforderlich, die eine psychologisch konzipierte Fortbildung erforderlich macht.

3.3.4.7 *Soziale Integration statt Ausgrenzung*

Der Besuch einer inklusiven Schule führt nicht von selbst zu einer guten sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. Internationale Forschungsergebnisse weisen im Gegenteil darauf hin, dass die Gefahr der sozialen Ausgrenzung erhöht ist (Lanphen & Drewes, 2013). Insbesondere bei Schülern mit Auffälligkeiten im Sozialverhalten kann die inklusive Beschulung ohne stützende Maßnahmen der sozialen Integration Vorurteile eher bestätigen, statt diese abzubauen. Auf die Gruppenprozesse in inklusiven Klassen ist deshalb eine besondere Aufmerksamkeit zu richten. Schulen und Lehrkräfte sind gefordert, durch gezielte identitätsstiftende Maßnahmen, die Vermeidung jeglicher Kategorisierungen und den Einsatz von Konzepten des Classroom-Managements eine soziale Integration zu unterstützen. Auch sind psychologische Programme des sozialen Lernens und die behutsame Unterstützung von Kindern mit Behinderungen beim Aufbau sozialer Beziehungen notwendig.

3.3.4.8 *Temporäre Lerngruppen für Schüler mit Lern- oder Verhaltensproblemen*

Zusätzlich zu individualisierten, differenzierten Unterrichtsformen brauchen Schüler mit Lern- oder Verhaltensproblemen flexible Angebote für temporäre Kleingruppenbetreuung. Parallel zum regulären Unterricht können sie dort auf ihrem Entwicklungsniveau gezielte Lernschritte im Lernverhalten oder Sozialverhalten vollziehen und positive Lernerfolge sammeln, die ihnen helfen, sich in den Klassenverband zu integrieren. Ohne differenzierende temporäre Kleingruppenangebote in einem täglichen Förderzyklus scheitern diese Schüler häufig im Klassenverband (Becker, 2008; Becker & Prengel, 2010).

3.3.4.9 *Multiprofessionelle Beratungs- und Unterstützungssysteme*

Kinder und Jugendliche mit fachbereichsübergreifendem, komplexem Hilfebedarf benötigen abgestimmte und gleichzeitige Hilfen von verschiedenen Professionen und Unterstützungssystemen. Insbesondere die inklusive Schule braucht daher ein multiprofessionelles, inklusives Beratungs- und Unterstützungssystem. Sowohl interne als auch externe Experten müssen im Unterstützungssystem genutzt werden (Hinz, 2010).

In gemeinsamen Fallbesprechungen werden die unterschiedlichen Diagnosen und Empfehlungen zusammengetragen. Hilfen erfolgen nicht parallel oder additiv, sondern abgestimmt und mit einem gemeinsamen Fallmanagement (Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, 2009).

Familien können dazu neigen, Verantwortung zu delegieren oder Helfer gegeneinander auszuspielen. Institutionen folgen gerne ihren eigenen Regeln und Verfahren. Deshalb sind gemeinsame Helferkonferenzen oder multiprofessionelle Teams im Sinne der sogenannten „Welfare-Teams“ in Finnland notwendig (Laaksonen et al., 2007, nach Huber, 2012). Schulpsychologen stellen hierbei eine wichtige Brücken- und Vermittlungsinstanz zwischen der Schule und den externen Unterstützungssystemen dar.

3.3.4.10 *Elternberatung*

Für Eltern ist es oft schwierig, Lern- und Verhaltensprobleme oder Behinderungen ihrer Kinder zu akzeptieren. In einer gezielten psychologischen Elternberatung gilt es bereits in der Frühförderung, den Alltag mit den Kindern zu reflektieren, um dessen Bewältigung zu erleichtern. Zumeist versuchen Eltern selbst, durch zusätzliche Förderung und ergänzende Therapien das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen.

Wichtig ist für die Eltern aber vor allem, das Kind in seiner Entwicklung akzeptieren zu lernen. Dies ist oft schwierig und erfordert eine intensive psychologische Beratung. Besonders an den Übergängen zur Aufnahme in die Kindertagesstätte, zur Einschulung, zum Besuch der weiterführenden Schule oder zum Übergang in den Beruf besteht ein erhöhter psychologischer Beratungsbedarf, um Familien bei der Anpassung an das neue Lern- und Lebensumfeld zu begleiten.
Eltern von Kindern mit unauffälligen Entwicklungsverläufen hingegen sehen häufig in der inklusiven Schule eine Beeinträchtigung der Lern- und Fördermöglichkeiten ihres eigenen Kindes. Hier kann der Einbezug von schulpsychologischen Kompetenzen in die Elternarbeit einer Schule die Akzeptanz von Heterogenität im Alltag verbessern. Durch Informationsveranstaltungen, Fachvorträge oder Konfliktmoderation zwischen Eltern und Schule kann eine Schule bei ihrem Weg zu einer inklusiven Schule unterstützt werden.

3.3.4.11 Schulentwicklung als Aufgabe der Schulleitung

Inklusion kann nicht die Aufgabe einzelner Lehrkräfte, sondern muss Bestandteil eines Schulprogramms sein. Es ist Aufgabe der Schulleitung, diese Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und für einen Wandel zur inklusiven Schule einzutreten. Eine positive Haltung und Einstellung zur Inklusion kann sich nur entwickeln, wenn dies auch von der Schulleitung vertreten wird.
Eine inklusive Schule muss gut vernetzt und offen für vielfältige Kooperationen sein. Inklusion bedeutet zudem auch einen erhöhten Zeitaufwand für Teambesprechungen und Supervisionen. Dazu müssen in der Schule Zeitfenster eingeplant werden.
Der Prozess einer Schulentwicklung zu einer inklusiven Schule kann durch Psychologen und Schulpsychologen in ihrer Rolle als externe Berater sinnvoll unterstützt werden. Durch die fachliche Beratung bei der Organisationsentwicklung, die Moderation interner Diskussionsprozesse sowie die Evaluation des Veränderungsprozesses im System können Schritte zu einer inklusiven Haltung und zur Konzeptionsentwicklung eingeleitet und angestoßen werden. Als spezifisches Material bietet sich hierfür der Index für Inklusion an (Boban & Hinz, 2003).

3.3.5 Herausforderungen für eine inklusive (Schul-)Psychologie

Die Inklusion in Schulen ist derzeit noch vorrangig ein pädagogisches oder sonderpädagogisches Thema. Die Expertise von Psychologen ist in Forschung und Praxis in diesem Bereich noch zu wenig zu hören, obwohl die Ziele der Inklusion und Teilhabe benachteiligter Menschen den ureigensten Zielen der Psychologie entsprechen. Es bedarf einer deutlichen Verstärkung der Forschungsbemühungen und der Weiterentwicklung praxisbezogener Konzepte.
Erste Veröffentlichungen im Bereich der deutschen Schulpsychologie fordern eine Verstärkung spezifischer Angebote in den Bereichen Supervision und Fortbildung sowie einen Paradigmenwechsel in der psychologischen Diagnostik (Huber, 2012). Auch die Begleitung von Schulen in der Schulentwicklung wird als schulpsychologische Aufgabe beschrieben (AK Kommunale Schulpsychologie beim Städtetag NRW, 2011).
Für viele Aufgabenbereiche liegen bereits ausreichend Erfahrungen aus den Bereichen der psychologischen Supervision, der Organisationsentwicklung, des psychologischen Leitungscoachings, der psychologischen Beratung in multiprofessionellen Settings, der Frühförderung oder der Lernpsychologie vor. Diese müssen jedoch stärker durch die Berufspraxis auf die Thematik „Inklusion“ ausgerichtet werden.

Eine besondere Entwicklungsaufgabe liegt im Bereich der Förderdiagnostik. Vorliegende psychologische Testverfahren in der Intelligenz- und Leistungsdiagnostik müssen weiterentwickelt werden zu einer Lernverlaufsdiagnostik, die eine frühzeitige Förderung im Sinne des RTI ermöglicht. Psychologische Diagnostik stellt hier eine wesentliche Ergänzung zur sonderpädagogischen Diagnostik dar.
Derzeit wird die Debatte zur Inklusion in Schulen noch zu sehr auf den Bereich der Schüler mit Behinderung ausgerichtet. Viele Beiträge beziehen sich auf die Frage einer Auflösung der Förder- und Sonderschulen und haben somit nur die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Blick. Die Aufgabe von Schulpsychologen kann es hierbei sein, in der inklusiven Schule auch Unterstützungsangebote für Schüler mit besonderen Begabungen, mit Aufmerksamkeitsstörungen oder mit Teilleistungsstörungen, aus sozial benachteiligten Familien, mit Schuldistanz und Schulversagen zu entwickeln und zu unterstützen.
Nicht zuletzt muss sich die Psychologie in den notwendigen gesellschaftlichen Veränderungsprozess einmischen und auf die gleichberechtigte Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie den Zugang zum Bildungssystem drängen. Die Änderung von Haltungen und Einstellungen in der Gesellschaft ist auch eine psychologische Aufgabe.

Korrespondenzadressen

Dipl.-Psych. Stefan Drewes, PP
Schulpsychologische Beratungsstelle der Landeshauptstadt Düsseldorf
Institutsleiter
Willi-Becker-Allee 10
40627 Düsseldorf
Tel.: (0211) 899 53 41
Fax: (0211) 893 53 41
E-Mail: stefan.drewes@duesseldorf.de

Dipl.-Psych. Klaus Seifried, PP, Lehrer
Schulpsychologisches Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg
Schulpsychologiedirektor
Ebersstraße 9a
10827 Berlin
Tel: (030) 902 77 43 74
E-Mail: klaus.seifried@SenBWF.Berlin.de

Michael Ziegelmayer

3.4 INKLUSION IN ARBEIT UND BERUF

3.4.1 Zusammenfassung

Inklusion im Arbeitsleben zu realisieren, ist in Deutschland ein besonderes Problem, da es hier den großen Bereich und Markt der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) gibt, in denen eine Vielzahl von Behinderten beschäftigt wird. Die Arbeit dieser Menschen stellt einen nicht unerheblichen Wirtschaftsfaktor dar. Gleichzeitig bedeutet diese Form der Arbeit aber auch, dass die Menschen damit vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind. Inklusion im Arbeitsleben umzusetzen, bedeutet deshalb, einerseits viele Hürden wie Vorurteile und Gewohnheiten zu überwinden, die sich in dieser oder ähnlicher Form auch in anderen Bereichen stellen. Andererseits bedeutet es darüber hinaus aber auch, sich in Widerspruch zu einem sozioökonomischem System, den Werkstätten und ihren Trägerorganisationen, zu begeben, das diesen Markt bisher weitgehend unangefochten beherrscht hat, das eine erhebliche ökonomische Größe darstellt und auf das die formalen, juristischen und Verwaltungsregeln in diesem Bereich sehr stark zugeschnitten sind.

3.4.2 Was beinhaltet Inklusion in Arbeit und Beruf?

Inklusion von Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf beinhaltet eine besondere Herausforderung bei der Gestaltung von Arbeitsprozessen. Diese kann sehr leicht in einen zumindest scheinbaren Widerspruch zu den Anforderungen einer betriebswirtschaftlichen und sehr stark auf Gewinn orientierten Arbeitsgestaltung geraten.

Die Inklusion von Menschen, die nicht alle Leistungsvoraussetzungen mitbringen, die von einem durchschnittlichen Mitarbeiter oder einer durchschnittlichen Mitarbeiterin erwartet werden, bedeutet, dass Unternehmer und Vorgesetzte sich darüber Gedanken machen müssen, wie sich Handicaps, Defizite oder einfach unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen von (potenziellen) Mitarbeitern nutzen und in weitgehend standardisierte Arbeitsabläufe einbinden lassen.

Diese Aufgabe wird dadurch erschwert, dass in den vergangenen Jahren drastische Veränderungen im Arbeitsleben stattgefunden haben, das heißt vor allem eine Verdichtung von Arbeit, eine Steigerung von Leistungsansprüchen und Termindruck sowie erhöhte kommunikative Anforderungen in vielen Jobs. Diese haben dazu geführt, dass es für Menschen mit nicht „normalen" Leistungsvoraussetzungen schwieriger geworden ist, geeignete Arbeitsplätze zu finden beziehungsweise zu schaffen. Die Inklusion von Menschen mit unterschiedlichsten Behinderungen ins Arbeitsleben setzt voraus, dass seitens des Unternehmens und der Vorgesetzten eine Bereitschaft besteht, sich über die Umgestaltung oder Neuschaffung eines geeigneten Arbeitsplatzes Gedanken zu machen.

Inklusion stellt also eine deutliche Herausforderung für Unternehmer und Vorgesetzte dar, das Denken in standardisierten Arbeitsabläufen und rigiden betriebswirtschaftlichen Prinzipien zu überwinden. Inklusion ist darüber hinaus eine Herausforderung für die Mitarbeiter in dem betreffenden Unternehmen. Sie müssen bereit sein, diesen Schritt zu unterstützen und sich darauf einzustellen, dass neben ihnen jemand arbeitet, der seine Arbeit anders verrichtet als sie selbst, der bestimmte Arbeitsanforderungen

vielleicht grundsätzlich nicht erfüllen kann oder erst nach einer vergleichsweise langen und intensiven Einarbeitung. Im sozialen oder kreativen Bereich bringt dieser Mitarbeiter aber vielleicht Qualitäten mit, die ihn von „normalen" Mitarbeitern positiv abheben. Inklusion setzt auf der Ebene der Mitarbeiter auch voraus, dass sie bereit sind, gegebenenfalls vorhandene Vorurteile gegenüber „Behinderten" in Frage zu stellen und zu überwinden, weil anders kein positives Betriebsklima zu erreichen ist.

Auf der Seite der betroffenen behinderten Mitarbeiter verlangt Inklusion eine sehr hohe persönliche Motivation, denn sie sind einerseits täglich mit ihren „Einschränkungen" konfrontiert, die sich im Arbeitsleben häufig wesentlich deutlicher auswirken als im sonstigen Alltag. Andererseits zeigt ihnen die Situation im Arbeitsleben auch bei gelingender Inklusion, dass ihre Leistungsmöglichkeiten begrenzt sind und dass vieles von dem, was für ihre Kollegen neben ihnen selbstverständlich ist, für sie nicht erreichbar ist.

Insbesondere für psychisch Erkrankte gibt es eine zusätzliche Hürde, die für eine erfolgreiche Inklusion überwunden werden muss. Es geht dabei um ihre Stigmatisierung beziehungsweise die Unsicherheit der „normalen" Mitarbeiter im Umgang mit ihnen. Bei körperlich eingeschränkten Mitarbeitern ist häufig auf den ersten Blick erkennbar, welche Einschränkungen vorliegen und wie man damit gegebenenfalls umgehen sollte. In der Regel ist dies auch relativ leicht nachvollziehbar und lernbar. Etwas schwieriger ist es bereits bei Menschen mit einer Lernbehinderung oder einer geistiger Behinderung. Hier muss der „normale" Mitarbeiter sich auf einen manchmal nicht ganz einfachen Kommunikationsprozess einlassen, um herauszufinden: Was kann der behinderte Mitarbeiter selbstständig ausführen und was nicht? Wo ist verstärkte Anleitung und Kontrolle notwendig und wo nicht?

Insbesondere in Bezug auf die Gruppe der psychisch erkrankten Menschen bestehen in der Regel deutlich höhere Vorbehalte und Unsicherheit seitens der „normalen" Mitarbeiter, zumal hier häufig nicht erkennbar ist, welche Einschränkungen vorliegen. Verbunden mit vielen Verhaltensunsicherheiten und Unklarheiten, wie man mit dem psychisch erkrankten Menschen umgehen sollte und wie man Ängste beziehungsweise Fragen offen ansprechen sollte, entstehen im Kollegenkreis oft starke Tendenzen, die eigenen Vorurteile und Stigmata beizubehalten und nicht mit dem, sondern über den Betroffenen hinter dessen Rücken zu sprechen. Insofern erfordert eine Hineinnahme psychisch erkrankter Menschen in einen Betrieb häufig ein besonders hohes Maß an Auseinandersetzungsbereitschaft mit den eigenen Vorurteilen und der eigenen Abwehr. Nur wenn diese Auseinandersetzung erfolgreich gelingt, wird auch die Inklusion von psychisch erkrankten Menschen in den Betrieb erfolgreich möglich sein.

Warum und wozu diese dann zum Teil nicht einfachen Schritte und Maßnahmen zur Inklusion, wenn es doch wesentlich einfachere Lösungen im Rahmen der vorhandenen WfbM gibt?

Grundgedanke der Inklusion und des im Gesetz formulierten „Anspruchs auf Teilhabe am Arbeitsleben" ist einerseits eine ideelle Wertvorstellung. Sie postuliert die Gleichheit von Menschen unabhängig von körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen und gehört zu den Grundwerten unserer Gesellschaft. Andererseits gibt es die an vielen praktischen Beispielen und wissenschaftlichen Studien belegte Erfahrung, dass sich die Lebensqualität und der Gesundheitszustand von Menschen mit Leistungseinschränkungen deutlich verbessern, wenn sie sich in einem stabilen und zu ihren Leistungsmöglichkeiten passenden Arbeitsverhältnis befinden. Wenn man diese vielfach belegte Erfahrung weiterdenkt, dann ist es zumindest psychologisch und volkswirtschaftlich gesehen die sinnvollste Lösung, dafür zu sorgen, dass Menschen

mit „nicht normalen“ Leistungsvoraussetzungen einen für sie passenden Arbeitsplatz finden, da dies sowohl für ihren Selbstwert als auch für die volkswirtschaftliche Bilanz die beste Lösung darstellt.
Ein praktisches Beispiel mag dies verdeutlichen: Anna ist eine junge Frau mit einer Lernbehinderung. Sie hat keinen Schulabschluss. Sie ist darüber hinaus körperbehindert, leidet an Spastiken und ist für ihre Fortbewegung außerhalb der eigenen Wohnung auf einen Rollstuhl angewiesen. Sie wäre bis vor Kurzem ein klassischer Fall für eine Werkstatt für Behinderte gewesen, wo sie wegen der Spastik in eingeschränktem Umfang die dort meist geforderten einfachen manuellen Tätigkeiten hätte durchführen müssen. Diese Perspektive erschien Anna, die über eine gute Kommunikations- und Selbstreflexionsfähigkeit verfügt, eher abschreckend. Durch eine vor knapp vier Jahren neu eingeführte Möglichkeit der Förderung von Menschen mit Leistungseinschränkungen, die sogenannte „unterstützte Beschäftigung“ nach § 38a, SGB IX, war es möglich, dass sie ihre gut ausgeprägten sozialen Fähigkeiten in verschiedenen Arbeitsbereichen in Altenhilfeeinrichtungen erproben konnte. Dadurch hat sie inzwischen eine konkrete und realistische Perspektive auf eine Beschäftigung als Alltagsbegleiterin in einem Altenpflegeheim. Auch dieses Arbeitsverhältnis wird langfristig durch staatliche Zahlungen subventioniert werden, aber dieser Betrag ist wesentlich niedriger als die Kosten für eine Komplettunterstützung, wie sie beispielsweise beim Aufenthalt in einer Werkstatt für behinderte Menschen erforderlich wäre. Darüber hinaus hat Anna erheblich an Selbstbewusstsein gewonnen und freut sich täglich auf ihre Arbeit, trotz des für sie nicht einfachen Wegs zur Arbeit, den sie mit dem Rollstuhl zurücklegen muss. Sie ist zu einem geschätzten Mitglied des Teams der Altenhilfeeinrichtung geworden.

3.4.3 Die juristischen und praktischen Kennzeichen der Situation in der beruflichen Rehabilitation

Ein wesentliches Kennzeichen der Arbeitsmarktsituation für Menschen mit Leistungseinschränkungen in Deutschland ist, dass die Zuständigkeit für Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben trotz der Neuregelung im SGB IX auf verschiedene Leistungsträger verteilt bleibt. Dadurch sind auch weiterhin die teilweise höchst unterschiedlichen Regelungen der Leistungsträger maßgeblich dafür, welche Hilfe ein Betroffener erhalten kann.
SGB IX, § 1 besagt: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen.“
Dieser grundsätzliche Anspruch stellt eine deutliche Verbesserung gegenüber der bisherigen Situation dar. Denn bis dahin hing es häufig von der freundlichen Einstellung oder dem individuellen Fachwissen und Engagement der jeweils zuständigen Reha-Berater der unterschiedlichen Leistungsträger ab, ob es für einen Menschen mit Leistungseinschränkungen überhaupt eine Perspektive in Richtung Arbeitsmarkt gab.
Trotzdem bleiben weiterhin viele Probleme durch die Beibehaltung der Zuständigkeit der einzelnen Rehabilitationsträger und deren jeweilig geltende Leistungsgesetze erhalten. Denn die Kostenträger verfügen

mit ihren individuellen Haushalten stets nur über einen begrenzten finanziellen Spielraum. Dies fördert erheblich die Tendenzen, zur Entlastung des eigenen Haushalts nach einem anderweitig zuständigen Kostenträger zu suchen und dessen vorrangige Leistungspflicht festzustellen. Eine weitere Tendenz besteht darin festzustellen, dass eine bestimmte Leistung für einen behinderten Menschen zwar angezeigt erscheint, aber – leider – nicht dem eigenen Leistungsangebot entspricht, weswegen die Zuständigkeit auf einen anderen Kostenträger „verschoben" wird. Dies bewirkt, dass die Suche nach einem zuständigen Kostenträger sowohl für Betroffene als auch für Anbieter von Leistungen zur Teilhabe mit einem hohen bürokratischen Aufwand verbunden ist.

Ein weiteres Kennzeichen ist die Tatsache, dass es in Deutschland seit Jahrzehnten einen speziellen Arbeitsmarkt für Menschen mit (erheblichen) Leistungseinschränkungen gibt, die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). In diesen Werkstätten führen die behinderten Mitarbeiter in der Regel mehr oder weniger einfache Arbeitsaufträge aus, die sich stark an den Abläufen einer industriellen (Serien-)Produktion orientieren. Die Mitarbeiter in diesen Werkstätten befinden sich in einer sehr stark abgesicherten Situation. Sie unterliegen nur einem sehr beschränkten Leistungsdruck, sie brauchen keinen Verlust ihres Arbeitsplatzes zu fürchten, und sie sind im Vergleich zum „normalen" Empfänger von Arbeitslosengeld II relativ gut in der Altersversorgung abgesichert. Innerhalb der Werkstatt erhalten sie eine umfassende Arbeitsanleitung und soziale Betreuung. Was der Situation der behinderten Mitarbeiter in der WfbM weitgehend fehlt, sind Anreize für die behinderten Mitarbeiter, Veränderungen ihrer Situation herbeizuführen, das heißt, höhere Leistungen zu erbringen, sich weiter zu qualifizieren oder gar Anstrengungen zu unternehmen, um einen Arbeitsplatz außerhalb der Werkstatt anzustreben. Es fehlt also ein wesentliches Element, das für Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt in der Regel charakteristisch ist, das heißt der Anreiz zur Steigerung der eigenen Leistung, die zu einer Veränderung (Verbesserung) der persönlichen Situation führen kann. Es fehlen häufig auch Anreize zur Steigerung der eigenen Qualifikation, soweit dies bei gegebenen Leistungseinschränkungen möglich ist.

Die Zahl der behinderten Mitarbeiter in den WfbM ist zwischen den Jahren 2003 und 2012 von zirka 230000 auf knapp 300000 gestiegen, das bedeutet eine Steigerung von rund 30 Prozent innerhalb von zehn Jahren, und diese Tendenz ist ungebrochen. Die WfbM stellten in der Vergangenheit außerhalb einzelner Projekte und Nischen die wesentliche Möglichkeit für Menschen mit Leistungseinschränkungen dar, eine dauerhafte berufliche Tätigkeit zu finden. Sie haben den Hauptteil der Versorgung erbracht und haben aufgrund dieser Tatsache nach wie vor ein sehr großes praktisches Gewicht und bestimmen auch weitgehend den formalen Bereich des Zugangs zu finanziell geförderten Möglichkeiten der Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt, auch außerhalb der Werkstätten. Dies zeigt sich auch daran, dass nicht konkrete Leistungseinschränkungen ein wesentliches Kriterium der Unterstützung darstellen, sondern die Frage der Werkstattbedürftigkeit beziehungsweise die Verhinderung eines Werkstattaufenthaltes.

Unterstützte Beschäftigung, die den direkten Weg auf den ersten Arbeitsmarkt geht, ist in anderen Ländern Standard und keine Nische im Bereich der beruflichen Förderung von Menschen mit Leistungseinschränkungen wie in Deutschland. Hier ist sie immer noch eine zahlenmäßig geringfügige Ausnahme und nicht die Regel.

3.4.4 Beiträge der Psychologie zur Inklusion behinderter Menschen in das Arbeitsleben

Was kann eine wissenschaftlich fundierte, angewandte Psychologie zur Inklusion von Menschen mit Leistungseinschränkungen in das Arbeitsleben beitragen?

3.4.4.1 Psychologische Grundlagen von Inklusion

Da sind zum einen die gewissermaßen klassischen Beiträge der Psychologie in den Bereichen Vorurteilsforschung, soziale Wahrnehmung, Gruppenbildung etc., die sich in vielfältiger Weise beim Thema der Inklusion von Menschen mit Leistungseinschränkungen in das Berufs- und Arbeitsleben wiederfinden. Vielleicht sollte man an dieser Stelle aus psychologischer Sicht aber vor allem daran denken, dass Inklusion als Zielvorstellung und Ideal mit einem tief verwurzelten Mechanismus der menschlichen Identitätsbildung in direktem Widerspruch steht.

Identitätsbildung hat als eine wesentliche Grundlage die Exklusion, das heißt den Ausschluss dessen, was ich als mir fremd erlebe. Dies lässt sich auf den verschiedensten Ebenen nachvollziehen: Als Mann ist mir Weibliches (scheinbar) fremd und umgekehrt, als Jugendlicher sind mir Erwachsene fremd, als älterer Mensch sind mir Kinder und Jugendliche (möglicherweise) fremd (geworden). Gleiches lässt sich auf der Ebene lokaler, regionaler, nationaler, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit nachvollziehen. Immer wieder bedarf es zur Abgrenzung (sic) der eigenen Identität von anderen eines Ausschlusses von Eigenschaften oder Merkmalen, die als nicht zugehörig zur eigenen Identität wahrgenommen werden. Inklusion, das heißt die gleichberechtigte Teilhabe an Gruppen oder sozialen Zusammenhängen durch Menschen, die sich in wichtigen Punkten von der Mehrheit der Gruppenmitglieder unterscheiden, ist damit ein Widerspruch zu zentralen Mechanismen der Identitäts- beziehungsweise der Gruppenbildung. Aus psychologischer Sicht bedeutet dies, dass die Forderung nach Inklusion mit dem Wissen um die zu erwartenden Widerstände verbunden werden muss. In der Praxis der beruflichen Rehabilitation lassen sich dafür zahllose Beispiele finden.

Inklusion im beruflichen Bereich hat in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Funktion für Menschen mit Leistungseinschränkungen, die nicht in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten wollen. Ein sehr bedeutsames Motiv dieser Menschen ist der Wunsch, im beruflichen Bereich nicht wesentlich über ihre Einschränkung definiert oder identifiziert zu werden, sondern gleichberechtigt mit Nichtbehinderten am Arbeitsleben teilhaben zu können. Die bisher weitgehend favorisierte Lösung der WfbM steht dazu im grundsätzlichen Widerspruch, da abgesehen von den anleitenden Mitarbeitern in den Werkstätten die Behinderten fast völlig unter sich sind. Wenn man dem Ziel der Inklusion im beruflichen Bereich näher kommen will, bedeutet dies, in verstärktem Maß über Alternativen zur bisherigen Praxis der Zuweisung der meisten leistungseingeschränkten Menschen an die WfbM nachzudenken.

3.4.4.2 Berufliche Inklusion – differenzierte Diagnostik der Leistungsmöglichkeiten

Es gibt im Bereich der beruflichen Rehabilitation unter der Bezeichnung DIA-AM (Diagnostik der Arbeitsmarktfähigkeit) bereits eine Maßnahme seitens der Agentur für Arbeit zur Förderung einer individuell an den Bedürfnissen des Einzelnen orientierten Begleitung auf dem Weg in das Arbeitsleben. DIA-AM umfasst einen dreimonatigen Prozess psychologischer und arbeitsplatzbezogener Diagnostik sowie

erprobender Praktika, in dem festgestellt werden soll, ob für die Teilnehmer die Voraussetzungen für eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt gegeben sind, welche Einschränkungen konkret vorliegen und welche Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden sind.
Die DIA-AM ist ein wichtiges und hilfreiches Angebot, um im Zusammenhang mit dem Diagnoseprozess gemeinsam mit dem Betroffenen nach einer seinen Leistungsmöglichkeiten gemäßen Möglichkeit einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu suchen. Auf diese Weise können Lösungen gesucht und gefunden werden, die nicht nur dem Leistungsvermögen des Betroffenen entsprechen, sondern auch realisierbare Möglichkeiten für Unternehmen bieten.
Leider wird dieser Ansatz bisher lediglich von der Agentur für Arbeit angeboten. Da dieses Angebot für die Eingliederung von Menschen mit Behinderung sehr sinnvoll ist, sollte es dringend auch in das Leistungsspektrum anderer Leistungsträger der beruflichen Rehabilitation übernommen und deutlich erweitert werden.

3.4.4.3 Individuelle Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsabläufen

Eine Leistungsvariante im Bereich der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben ist die sogenannte (technische) Arbeitsassistenz. Hier wurde eine Vielzahl von Möglichkeiten bereits realisiert, insbesondere im Bereich von körperlicher Behinderung, in dem häufig erst die technische Umgestaltung eines Arbeitsplatzes es den Behinderten ermöglicht, eine Arbeit auszuführen. Diese Hilfsmittel zur Einrichtung von Arbeitsplätzen werden weitgehend von den Kostenträgern in der beruflichen Rehabilitation finanziert. Eine Möglichkeit, die hier bisher wenig genutzt wurde, ist die computergestützte Assistenz, das heißt der Einsatz von Computern und computergestützten Hilfsmitteln bei der Gestaltung der Arbeitsplätze von behinderten Mitarbeitern.

3.4.4.4 Ganzheitlicher Ansatz der beruflichen Rehabilitation beziehungsweise Inklusion

In der aktuellen Praxis werden insbesondere seitens der sogenannten Leistungs- und Kostenträger immer wieder zwei sehr vereinfachte Fragen gestellt:

1. Ist der Betroffene arbeitsfähig für den ersten Arbeitsmarkt?

2. In welchem Zeitraum ist der Betroffene auf dem ersten Arbeitsmarkt vermittelbar?

Beide Fragen vernachlässigen ganz wesentliche Aspekte einer erfolgreichen Inklusion. Dies ist zum einen die Tatsache, dass berufliche Inklusion leistungseingeschränkter Mitarbeiter eine umfassende Sicht auf die gesamte Lebenssituation voraussetzt, und zum zweiten, dass die berufliche Inklusion einen Prozess auslöst, dessen genauer Ablauf und Zeitrahmen vor allem zu Beginn selten exakt vorhersehbar sind.
Aufgabe eines ganzheitlichen psychologischen Ansatzes ist es mithin, zum Ersten dazu beizutragen, dass für die berufliche Leistung relevante, aber nicht unmittelbar berufsbezogene Lebensbereiche wie etwa die Wohnsituation, die soziale und die familiäre Situation sowie die psychische Belastbarkeit als entscheidende Faktoren mit einbezogen werden und gegebenenfalls notwendige Unterstützungssysteme auch in diesen Bereichen initiiert werden.
Zum Zweiten ist es wichtig, darauf hinzuwirken, dass (allzu) enge Zeitvorgaben für die Gestaltung des Inklusionsprozesses aufgehoben werden zugunsten einer differenzierten Prozessbetrachtung und -be-

gleitung, die es ermöglichen, unabhängig von formalen Vorgaben positive wie negative Entwicklungsverläufe über die Zeit hinweg zu beurteilen und Maßnahmenbegrenzungen im Verlauf des Prozesses vorzunehmen und nicht im Vorhinein bereits als Grenze zu setzen.

3.4.5 Die aktuellen Herausforderungen

Will man dafür sorgen, dass Inklusion von Menschen mit Leistungseinschränkungen im Arbeits- und Berufsleben so weit wie möglich in der Praxis umgesetzt wird, so sind einige Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehören unter anderem:

1. Eine Steigerung der Bereitschaft von Unternehmen und Mitarbeitern, sich der Herausforderung einer Zusammenarbeit mit leistungseingeschränkten Kollegen zu stellen und Arbeitsabläufe unter dem Aspekt der Inklusion von nicht „normal" leistungsfähigen Mitarbeitern zu gestalten.
2. Eine wesentliche Vereinfachung der derzeitigen formalen und bürokratischen Praxis im Bereich der beruflichen Rehabilitation, um Betroffenen eine häufig monatelange Odyssee von einer Behörde zur anderen zu ersparen, und eine wesentlich stärkere Orientierung der Bewilligung von Teilhabeleistungen an den konkreten Möglichkeiten und Bedürfnissen der Betroffenen statt an Planungen und formalen Vorgaben der Leistungs- und Kostenträger.
3. Eine gezielte Information und Öffentlichkeitsarbeit sowie eine verstärkte Förderung der neuen, flexibleren Möglichkeiten in der beruflichen Rehabilitation sind notwendig. Das betrifft zum einen das sogenannte „persönliche Budget" als neue Finanzierungsform, die sogenannte „unterstützte Beschäftigung" als Einstiegsmöglichkeit in eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt und die sogenannte „virtuelle Werkstatt" als Möglichkeit der dauerhaften arbeitsmarktnahen Beschäftigung von Menschen mit Leistungseinschränkungen. Weitere Möglichkeiten könnten hier Sozialunternehmen, Integrationsfirmen und Außenarbeitsplätze im Zusammenhang mit bestehenden WfbM bieten.
4. Die unter anderem durch die Vergabepolitik der Agentur für Arbeit fortschreitende Unterfinanzierung dieses Bereichs muss beendet werden. Derzeit ist kaum ein Leistungsanbieter in der Lage, Mitarbeiter in der Betreuung und Anleitung entsprechend den tariflichen Vorgaben des TVÖD zu bezahlen, wenn er im Rahmen des Ausschreibungsverfahrens der Agentur einen Auftrag für eine Maßnahme übernimmt. Dies ist ein Grund dafür, dass Psychologen als relativ teure Mitarbeiter in diesem Bereich kaum beschäftigt werden.
5. Eine wichtige Aufgabe unter anderem des BDP als Berufsverband sollte es sein, die Qualifizierung für diesen Aufgabenbereich zu intensivieren, da in der Zukunft mit steigenden Anfragen in dieser Richtung zu rechnen ist. Psychologen, die sich diesem Arbeitsfeld öffnen (wollen), müssen sich hierfür eine eher ungewöhnliche Doppelqualifikation sowohl in arbeitspsychologischer als auch in klinischer Diagnostik und Intervention aneignen. Dies könnte dazu beitragen, dass sich die bisher eher untergeordnete Rolle, die Psychologen in der Praxis in diesem Bereich spielen, deutlich zum Positiven verändert.

Weiterführende Informationen

www.bag-ub.de: Bundesarbeitsgemeinschaft unterstützte Beschäftigung
www.bagwfbm.de: Bundesarbeitsgemeinschaft – Werkstätten für behinderte Menschen
www.euse.org: European Union of Supported – Employment
www.sozialgesetzbuch-sgb.de: Texte des Sozialgesetzbuches
www.supportedemployment-schweiz.ch: Supported Employment Schweiz

---

Korrespondenzadresse

Dipl.-Psych. Michael Ziegelmayer
Reha-Zentrum Christiani RPK
Freudenbergstraße 3–5
79774 Albbruck-Schachen
Tel:. (07753) 97 11 12
E-Mail: mz@psychologik.de

Prof. Dr. Manfred Wegner

3.5 INKLUSION IM SPORT

3.5.1 Zusammenfassung

Im Beitrag wird das Thema „Inklusion“ im Kontext sportlicher Aktivität betrachtet. Nach der Diskussion/Erläuterung des Behindertenbegriffes werden, verbunden in einem weiten Begriffsverständnis von Sport und sportlicher Aktivität, Grenzen, aber auch Möglichkeiten verdeutlicht werden. In der psychosozialen Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung werden noch Problembereiche deutlich, die auch zu Unsicherheiten in der Begegnung führen können. Sowohl im Kontext der Schule als auch im organisierten Sport gibt es mittlerweile Modelle und auch erfolgreiche Praxisprojekte. Allerdings erfordert der Umgang mit Heterogenität auch den Einsatz gezielter Ressourcen sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch in der Weiterentwicklung von Strukturen. Inklusion im Sport ist nicht in jedem Kontext anzustreben, sollte aber als gesellschaftliche Chance begriffen werden.

3.5.2 Einführung

Im Kontext des Sports hat die Diskussion um die Prozesse der gesellschaftlichen Integration und der Inklusion einen hohen Stellenwert bekommen. Durch die Schärfung des Begriffsverständnisses von Inklusion und durch zahlreiche sportbezogene Praxiskonzepte (z. B. Fediuk, 2008) zeigen sich Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Umsetzung, was unter anderem auch mit einem unterschiedlichen Verständnis von Sport zusammenhängt. Setzt man ein weit gefasstes Verständnis voraus, so lässt sich Sport nicht ausschließlich auf die Wettkampf- und Leistungsebene reduzieren, sondern in (körperliche) Aktivitäten des Alltags, Aktivitäten mit dem Ziel der Gesundheitsförderung und in leistungsbezogene Wettkampfformen differenzieren (Brand, 2010). Im Folgenden wird das Thema „Inklusion und Sport“ von verschiedenen Seiten betrachtet. Zunächst wird der Begriff „Behinderung“ spezifiziert, um dann die psychosozialen Bedingungen der Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung zu charakterisieren. Aus diesem Verständnis heraus wird Inklusion hinsichtlich ihrer Umsetzung in der Schule sowie in Sportorganisationen betrachtet, und es werden Praxisbeispiele vorgestellt.

3.5.3 Behinderung und sportliche Aktivität

Dem Begriff „Behinderung“[1] kann man sich von zwei Seiten nähern, einerseits über die Charakterisierung von Zielgruppen und andererseits über Aktivitäten (Wegner, 2001, 2008). Mit „special population“[2] (Shephard, 1990) oder „Sondergruppe“ (Rieder, Huber & Werle, 1996) wird die Perspektive von Menschen mit speziellen Bedürfnissen, Erkrankungen, Behinderungen oder besonderem Status gekennzeichnet. Die Aktivitätsseite wird international über „Adapted Physical Activity“[3] ausgedrückt und damit als Passung von Aktivität und situativem Kontext beschrieben. Auch die Ziele von sportlicher Aktivität für Menschen mit Behinderungen können unterschiedlichen Funktionsbereichen zugeordnet werden (Guttmann, 1979; Wegner, 2008):

1. Sport als kurativer Faktor dient der körperlichen Wiederherstellung,
2. Sport als rekreativer Faktor unterstützt den Wunsch nach Lebensfreude und die Wiederherstellung des psychologischen Gleichgewichts, und
3. Sport als Mittel zur sozialen Reintegration fördert und belebt über sportliche Aktivität Kontakte mit der Umwelt.

3.5.4 Psychosoziale Betrachtung von Behinderung

Für ein umfassendes Verständnis von Inklusion ist es notwendig, die psychosozialen Bedingungen in der Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderungen zu betrachten. Das Verhalten Nichtbehinderter gegenüber Menschen mit Behinderungen ist häufig geprägt von Verhaltensunsicherheit und zeigt sich in den für die Begegnung typischen Verhaltensweisen (z. B. Anstarren und Ansprechen, diskriminierende Äußerungen, Hänseleien oder Aggressivität). Selbst Reaktionsformen, die auf den ersten Blick positiv erscheinen, dienen häufig der Abgrenzung, wie die Äußerung von Mitleid, aufgedrängte Hilfe, unpersönliche Hilfe (z. B. Spenden) oder eine Scheinakzeptierung (Cloerkes, 2007; Wegner, 2008). Im Sinne unterschiedlicher Rollen- und Erwartungshaltungen (Tröster, 1998) werden häufig sichtbare Behinderungen „übersehen" (Irrelevanzregel), was langfristig zu einer „Scheinnormalität" und damit zu Interaktionsspannungen führen kann. Auch nicht eindeutige Verhaltensregeln, häufig aufgrund mangelnder Erfahrungen, führen zu Unsicherheit und Unbehagen. Fasst man die Studienlage der Einstellungsforschung zu Menschen mit Behinderungen zusammen (Cloerkes, 2007; Speck, 2010), dann scheinen kulturunabhängig sowohl positive als auch negative Grundeinstellungen beobachtbar zu sein. Personen mit physischen Mängeln werden durchgängig negativer bewertet als Personen ohne diese Mängel, psychische Abweichungen negativer als physische. Ein Kontakt führt nicht unbedingt zu positiven Einstellungen. Hierzu bedarf es günstiger Bedingungen. Dies hat zur Folge, dass durch diese „Starrheit" nur ein geringer Spielraum für Einstellungs- und Verhaltensänderungen bleibt. Maßnahmen auf rein kognitiver Ebene (Informationen, Aufklärung, Gesetze) erweisen sich als relativ wirkungslos. Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen sind ein möglicher Ansatzpunkt, sollten aber nicht überschätzt werden. Wichtig erscheinen die Stärkung identitätsfördernder Fähigkeiten auf Seiten behinderter Interaktionspartner, aber auch die Bereitschaft sogenannter „Nichtbehinderter", sich auf Menschen mit Behinderungen einzulassen (Speck, 2010). Unter dieser hier dargestellten Perspektive soll im Folgenden die Inklusionsdebatte im Sport detaillierter betrachtet werden.

3.5.5 Inklusion und Schule

Die Umsetzung der 2006 begründeten und 2009 hierzulande ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, United Nations, 2006) bezieht den Kontext sportlicher Aktivität in den Bereichen „Bildung" (Art. 24) und „kulturelles Leben" (Art. 30) ein. Damit lässt sich unmittelbar der Bezug zur Schule und zum organisierten Sport herstellen. Im deutschen Schulsystem entwickelten sich seit den 1970er-Jahren zwei Richtungen, die der sogenannten „Integrationsbewegung", die gemeinsames Lernen aller Kinder in allgemeinbildenden Schulen forderte, und das Förderschulsystem, das differenziert Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten ausbildete. Speck (2010) weist anhand von Daten zu Förderschulbesuchen darauf hin, dass aufgrund der Einschränkungen der betroffenen Schüler nur ein gewisser Teil überhaupt

inklusiv beschulbar sei und weiterhin ein Bedarf an Schulen mit Förderschwerpunkten bestehen bleibt. Im Sportkontext konnte Scheid (1995) bereits in den 1990er-Jahren zeigen, dass die Einbindung behinderter Kinder und Jugendlicher in den Sportunterricht an allgemeinbildenden Schulen gelingen und es so zu einer Steigerung der Akzeptanz und zu positiven Einstellungsveränderungen kommen kann. Empirische Befunde, besonders aus dem angloamerikanischen Raum, deuten darauf hin, dass bei angemessener Unterstützung Schüler mit Behinderungen erfolgreich in den Sportunterricht an Regelschulen inkludiert werden können. Dabei kommt es nicht zu negativen Auswirkungen für nicht behinderte Mitschüler, sondern dazu, dass Schüler ohne Behinderungen zu positiveren Einstellungen gegenüber Gleichaltrigen mit Behinderungen tendieren (Block & Obrusnikova, 2007; Fediuk, 2012). In der Erziehungswissenschaft und im sportpädagogischen Bereich lehnt man sich an das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel, 2004) an. Heterogenität und Verschiedenheit werden als Anregung und pädagogische Chance betrachtet.
Möglichkeiten einer Umsetzung können im Ansatz von Tiemann (2012) verdeutlicht werden. Hier werden unterschiedliche Lernsituationen (LS) differenziert:

1. Koexistente LS – Verhalten ist durch eigene Pläne bestimmt (z. B. individuelles Üben).
2. Kommunikative LS – Kommunikation und Austausch stehen im Vordergrund (z. B. Gespräche in der Kabine).
3. Subsidiäre LS – in der a) unterstützenden LS unterstützt Partner A Partner B, ohne die eigenen Ziele zu vernachlässigen (z. B. weggerollte Bälle zurückbringen), oder in der b) prosozialen LS wird direkt unterstützt (z. B. Handfassung bei Überqueren eines Geräteparcours).
4. Kooperative LS – in der a) komplementären LS verfolgen die Partner unterschiedliche Ziele, können diese aber nicht unabhängig erreichen und müssen zusammenarbeiten (z. B. Badminton kann nur zusammen nach Wettkampfregeln gespielt werden), oder in der b) solidarischen LS kann ein Handlungsziel nur gemeinsam erreicht werden (z. B. gemeinsames Bewältigen eines Parcours).

In diesen Unterrichtskonzepten wird deutlich, dass die Lehrenden ein besonderes Geschick in der Auswahl und Organisation des Unterrichts haben sollten. Daher liegen die wichtigen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung in einer guten Ausbildung der Lehrkräfte, einer für behinderte wie nicht behinderte Schüler angemessenen Unterrichtsgestaltung sowie in einer positiven Einstellung der Lehrkräfte (Wegner, 2001).

3.5.6 Inklusion im organisierten Sport

Im organisierten Sport ist der Inklusionsgedanke keine Selbstverständlichkeit. Sport wird zumeist in homogenen und weniger in heterogenen Gruppen angeboten (Fediuk, 2008, 2012). So spielt Homogenität zumindest in der Gestaltung von Wettkämpfen eine zentrale Rolle. Die Chancengleichheit wird entsprechend verschiedener Kategorien gewährleistet (z. B. Geschlecht, Alter, Leistungsklassen). Im Behindertensport sind es Klassifizierungssysteme, um zur Herstellung von „gerechten" Bedingungen Sportler entsprechend ihrem Handicap in Startklassen (paralympischer Sport) oder homogene Leistungsklassen (Special Olympics) einzuteilen.

Aufgrund der mangelnden Attraktivität des Sporttreibens in heterogenen Gruppen ist die Organisation von sportlichen Aktivitäten ein bisher weitgehend ungelöstes Problem. Hier gibt beispielsweise Weichert (2008) Ansatzpunkte, um die Motivation in heterogenen Gruppen aufrechtzuerhalten. So sollten Sportformen gewählt werden, die weniger am traditionellen Sportverständnis (normierte und egozentrische Leistungsbezüge) festhalten als Sportformen, welche die Akzeptanz von Heterogenität betonen (z. B. individuelle Leistungsverbesserung und solidarisch ausgerichtete Orientierung).

Auch die Sportorganisationen sind sich ihrer Pflicht bewusst, den Inklusionsgedanken auch in ihre Statuten einzubringen. Im Positionspapier des Deutschen Behindertensportverbandes (DBS, 2010) wird auf Möglichkeiten gemeinsamen Sporttreibens von Behinderten und Nichtbehinderten verwiesen. Zusätzlich wird aber betont, dass auch spezifische Angebote für Menschen mit Behinderungen in eigenen geschützten Räumen notwendig sind. Special Olympics Deutschland (SOD), eine Sportorganisation, die sich explizit um die Menschen mit geistiger Behinderung kümmert, hat 2010 ihre besondere Schnittstellenposition herausgestellt. So vermittelt SOD mit dem Sport- und Aktivitätsprogramm zwischen den Sportvereinen und den Einrichtungen und Werkstätten. In einem gemeinsamen Positionspapier (Deutscher Gehörlosensportverband, 2013) verpflichten sich nun der Deutscher Olympischer Sportbund, der DBS, der Deutsche Gehörlosensportverband und SOD zu einer verstärkten Einleitung inklusiver Prozesse im Sport. Ansatzpunkte dafür sind gezielte Angebote im Breiten- und Präventionssport (gemeinsame Sportveranstaltungen, der Aufbau von Kooperationen, Identifikation und Abbau von Zugangsbarrieren etc.), die stärkere Berücksichtigung der Inklusion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, gemeinsame Trainingseinheiten und Wettkämpfe im Leistungssport sowie eine verbesserte Jugendarbeit mit stärkerer individueller Ausprägung.

Abschließend soll an einem Beispiel verdeutlicht werden, wie inklusiver Sport umgesetzt werden kann. Im Unified-Sports-Programm von Special Olympics betreiben Menschen mit und ohne Behinderung („Athleten und Partner") Sportarten wie zum Beispiel Fußball, Basketball oder Volleyball. Sie trainieren zusammen und führen Wettkämpfe durch. In dem Gemeinschaftsprojekt „FußballFREUNDE" von Special Olympics Deutschland und der Sepp-Herberger-Stiftung sind bundesweit inklusive Fußballgruppen im Zusammenschluss von Förderschulen, Regelschulen und Fußballvereinen entstanden. In der Prüfung der aufgeführten Zielstellungen (unter anderem Selbstbewusstsein stärken, Respekt und Akzeptanz aufbauen, gemeinsame Wettkampferfahrungen, soziales Lernen fördern, Kontakte und „Freundschaften" aufbauen etc.) konnten Pochstein, Mohr und Wegner (im Druck) die positive Bedeutung des gemeinsamen Sporttreiben herausstellen. Dies zeigte sich in den Interviews mit den Beteiligten (Athleten, Partner, Trainern, Eltern, Lehrer, Funktionäre) anhand von Aussagen zu Respekt, Spaß, Verständnis, Vertrautheit und Teamgeist. Kritisch werden die geringe Elternunterstützung oder organisatorische Probleme angemerkt, aber auch, dass über die gemeinsame Aktivität keine weiteren Beziehungen („Freundschaften") außerhalb des sportlichen Kontextes entstanden sind. Insgesamt wird bei dem Projekt positiv bewertet, dass durch den gegenseitigen Kontakt und die Vernetzung die psychosoziale Distanz insgesamt verringert werden konnte.

3.5.7 Fazit

Inklusion im Sport bietet insgesamt Chancen, zeigt aber auch Grenzen auf. Wenn traditionelle Denk- und Handlungsmuster verändert werden können, dann lässt sich auch die in vielen Kontexten bestehende psychosoziale Distanz verringern. Sportliche Aktivität in einem weiten Begriffsverständnis bietet hierzu günstige Bedingungen. Allerdings müssen hierfür weitergehende Kompetenzen zum Beispiel bei Lehrern, Trainern, aber auch Funktionären und Schulträgern geschaffen werden. Im Kontext heterogener Gruppen sollen über die sportliche Aktivität sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne Behinderung erreicht werden.

1 Behinderung ist die Folge einer Schädigung wie beispielsweise einer frühkindlichen Hirnschädigung, einer angeborenen Gliedmaßenfehlbildung, des Ausfalls eines Sinnesorgans, die Chronifizierung einer Erkrankung oder Ergebnis eines Unfalls. Die Schädigung kann sowohl im körperlich-biologischen als auch im geistig-seelischen Bereich auftreten. Von der gesetzlichen Grundlage betont das Schwerbehindertengesetz, dass Behinderung die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung sei. Als Richtwert dient ein Zeitraum von mehr als sechs Monaten. Somit ist Behinderung vom medizinischen Krankheitsbegriff abzugrenzen. Die Behinderung gilt als möglicher, zumeist irreversibler Endzustand im Krankheitsprozess (Hensle, 1994, Wegner, 2008, S. 811).

2 Mit Sondergruppe werden Verhaltensauffällige, Senioren, Menschen mit Behinderungen, chronisch Kranke, Suchtkranke oder auch Menschen im Strafvollzug charakterisiert „als Personen, die aufgrund ihrer gesundheitlichen und/oder individuellen und sozialen Lage ein sportliches Angebot benötigen, das auf die individuellen, gruppenspezifischen, speziellen Bedürfnisse hin ausgewählt und durchgeführt wird“ (Rieder, Huber & Werle, 1996, S. 9).

3 „Adapted Physical Activity refers to movement, physical activity, and sports in which special emphasis is placed on the interests and capabilities of individuals with limiting conditions, such as disabled, health impaired or aged“ (Doll-Tepper, Dahms, Doll & von Selzam, 1990, preface).

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Manfred Wegner
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Direktor des Instituts für Sportwissenschaft
Olshausenstraße 74,
24118 Kiel
Tel.: (0431) 880 37 53
Fax: (0431) 880 37 87
E-Mail: mwegner@email.uni-kiel.de

Dr. Rudolf Günther & Gerlinde Dingerkus

3.6 MOBILITÄT UND MOBILITÄTSBARRIEREN IM ALLTAG ÄLTERER MENSCHEN

3.6.1 Zusammenfassung

Die Partizipation älterer Menschen in unserer Gesellschaft hat aus ethischen Gründen und angesichts der demografischen Entwicklungen eine überragende Bedeutung. Einen Faktor, der wesentlich zur Partizipation beiträgt, stellt die physische und psychische Mobilität dar. Der vorliegende Beitrag beschreibt Hintergrund und Funktionen von physischer Mobilität und befasst sich darüber hinaus mit den Fragen, welche Chancen aus der Sicht der Psychologie die Mobilität im Alter mit sich bringt und welche Maßnahmen den Abbau von Barrieren unterstützen können.

Die öffentliche Auseinandersetzung mit Mobilität im Alter findet häufig im Kontext der Teilnahme älterer Menschen am Straßenverkehr statt. Entgegen verbreiteten Annahmen ist weder die Zahl an Unfällen insgesamt noch die der Unfälle mit schwerwiegendem Ausgang angestiegen. Es ist eher mit einem Absinken der Verkehrsunfallzahlen zu rechnen; zudem wird ein unveränderter Mobilitätsbedarf erwartet. Notwendige Voraussetzung dafür ist aber die Bereitschaft der älter werdenden Person, sich auf Veränderungen ihrer psychophysischen Leistungsvoraussetzungen einzustellen; diese kann – nicht zuletzt durch geeignete psychologische Verfahren – gestützt werden, ebenso die Bereitschaft der aktiven Mobilität älterer Menschen zur Fortbewegung zu Fuß oder mit Zweirädern.

Unabhängig von diesem Kontext leisten angemessene und auch für Senioren flexibel nutzbare Mobilitätsmöglichkeiten nach vorliegenden empirischen Befunden einen breit wirksamen Beitrag zur persönlichen Lebenszufriedenheit im Alter und tragen zur Teilhabe und zur Partizipation innerhalb der Gesellschaft bei.

Die Einschätzung, dass die Möglichkeiten und Ressourcen mit zunehmendem Alter generell abnehmen würden, führt zu einer defizitären Wahrnehmung älterer Menschen und stellt dadurch gleichsam eine Barriere für sie dar. Die demografischen Prognosen deuten – gerade umgekehrt – auf eine zunehmende Zeitspanne ohne schwerwiegende altersbedingte Beeinträchtigungen nach dem 60. Lebensjahr. Dies stellt ein Potenzial dar, das unter Berücksichtigung individueller Leistungsvoraussetzungen persönlich wie gesellschaftlich nutzbar gemacht werden kann und sollte.

Der Abbau von Barrieren für ältere Menschen (auch in Form von subjektiven Gefährdungseinschätzungen) und darauf abzielende Interventionsansätze müssen intensiver untersucht und in Modellen erprobt werden. Psychologische Konzepte und Fachbeiträge, die für den hier betrachteten Bereich entwickelt wurden, können als Instrumente der Inklusionsförderung auch auf weitere Problemfelder übertragbar sein.

3.6.2 Demografiebedingte Veränderungen der Altersstruktur – ein aktuelles Zustandsbild

Innerhalb des längerfristigen Veränderungsprozesses im Altersaufbau unserer Gesellschaft findet derzeit ein quantitativ besonders ausgeprägter Anstieg bei den Personengruppen im Alter über 55 Jahren statt, der sich auch in kurzfristigen Betrachtungszeiträumen quantitativ deutlich abzeichnet.

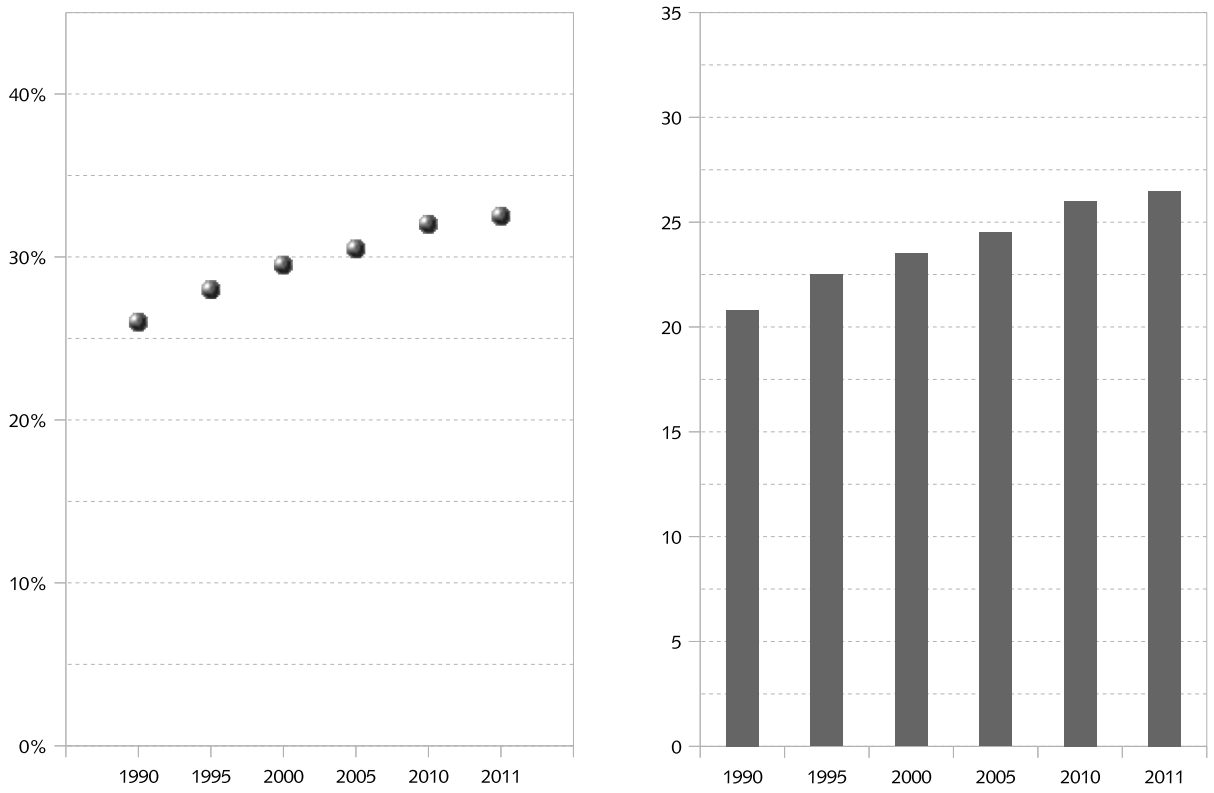

Abbildung 1:

Bevölkerung > 55 Jahre, Deutschland (Quelle: gbe-bund) in Prozent (links), absolute Zahl in Millionen (rechts)

3.6.3 Mobilitätsvoraussetzungen bei Menschen in höherem Lebensalter

3.6.3.1 Somatopsychische Grundlagen der Mobilität

Als Voraussetzung für Mobilität und die Teilnahme am Straßenverkehr bilden die altersbezogen teilweise eingeschränkten somatopsychischen Leistungspotenziale eine wesentliche Grundlage. Dazu stehen mittlerweile recht umfangreiche verkehrspsychologische und -medizinische Forschungen und praxisbezogene Interventionsansätze für die Teilnahme von älter werdenden Menschen als Fahrzeugführer am Verkehrsgeschehen zur Verfügung. Diese stammen schwerpunktmäßig aus den zurückliegenden zehn bis 15 Jahren (z. B. Schlag & Megel, 2002; Schlag, 2008; soeben: Gstalter & Fastenmeier, 2013), wobei in Deutschland das Thema bereits frühzeitig durch Tränkle (1994) bearbeitet wurde.

Danach ist ein breites Spektrum an verkehrsrelevanten somatopsychischen Veränderungen zu berücksichtigen, die in Verbindung mit Alterungsprozessen auftreten.

Die wichtigsten verkehrsrelevanten alterskorrelierten Veränderungen sind:

- *sensorische Leistungsfähigkeit (v. a. Seh- und Hörleistungen),*
- *motorische Beweglichkeit (z. B. Nackenversteifung),*
- *Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung,*
- *starre Einstellungen von älteren Menschen zu sozialen Regeln.*

Im Rahmen von spezifischen psychologischen Untersuchungen wurde aber auch gezeigt, dass die von somatopsychischen Veränderungen betroffenen Menschen aktiv versuchen, auf diese Veränderungen auch bei ihrem Verhalten im Straßenverkehr kompensatorisch angemessen zu reagieren.
Selbstregulation des Verkehrsverhaltens als Autofahrer (nach Gstalter & Fastenmeier, 2013):

- *systemische Ebene (z. B. nur bei körperlicher Fitness, Tageslicht fahren),*
- *Navigationsebene (z. B. nur bekannte Ziele, Strecken),*
- *Manövrierebene (z. B. nur rechter Fahrstreifen),*
- *Stabilisierungsebene (z. B. geringe Geschwindigkeit, größerer Sicherheitsabstand).*

Dennoch sollte festgehalten werden, dass diese Kompensationsversuche nicht vollständig greifen, sodass bestimmte Formen von Unfallhergängen bei Senioren häufiger nachweisbar zu sein scheinen (Rudinger & Kocherscheid, 2011).

3.6.3.2 Demografiebedingte Änderung der Unfallgefährdung

Die Beziehung zwischen Verkehrsunfalldichte und dem Lebensalter in Deutschland zeigt nur ein erhöhtes Risiko bei Jüngeren. Die Abbildung bezieht sich auf alle Verkehrsunfälle mit Personenschäden. Für Unfälle mit schweren oder mit tödlichen Verletzungen – also Unfallereignisse mit vergleichsweise sehr geringer Dunkelziffer – zeigt sich ein entsprechender Kurvenverlauf.

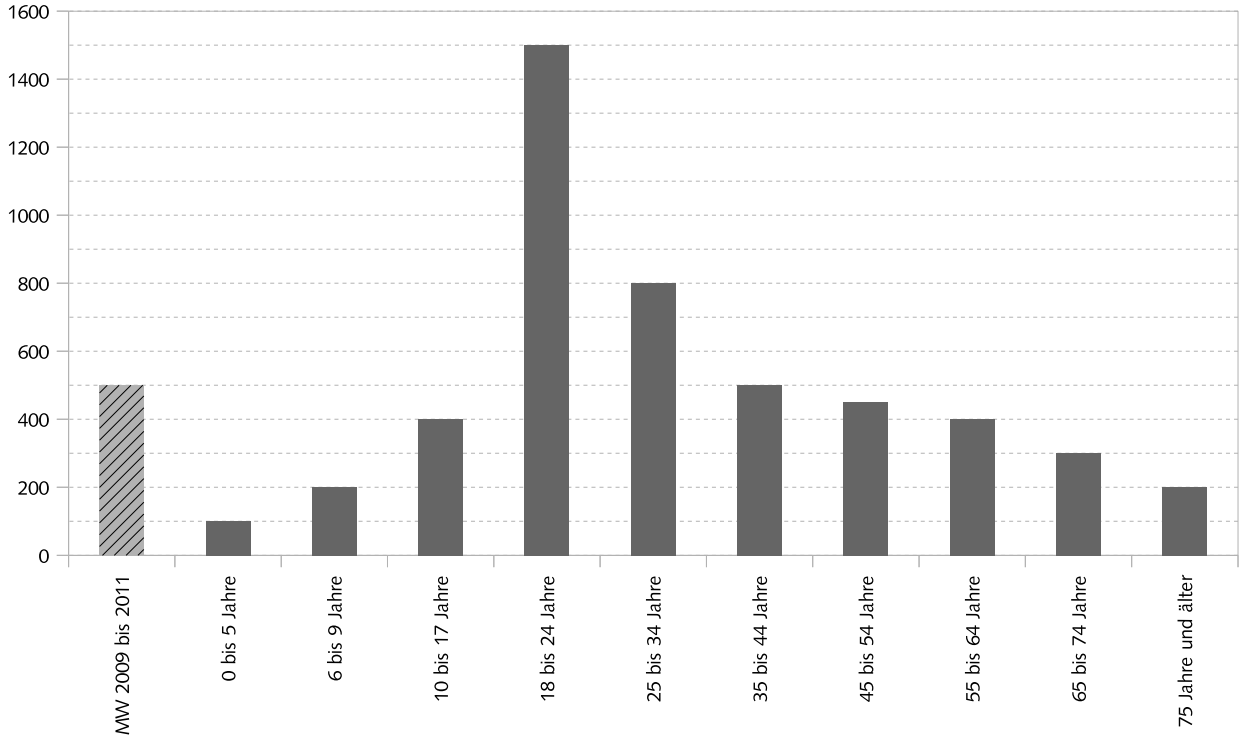

Abbildung 2:

Amtliche Unfallstatistik, Unfälle je 100 000 in der Altersgruppe, Verletzte und Getötete bei Straßenverkehrsunfällen (je 100 000 Einwohner), Mittelwert 2009 bis 2011 (Quelle: gbe-bund)

Demnach ist als Folge des demografischen Wandels nicht mit einem Anstieg der Verkehrsunfalldichte zu rechnen (weder bei Unfällen insgesamt noch bei schweren oder tödlichen Unfallereignissen). Vielmehr ist die entgegengesetzte Prognose einer demografiebedingten Abnahme der Unfallzahlen plausibel. Es kann festgehalten werden, dass kein politisch relevanter Entscheidungsdruck zur Unfallprävention bezüglich der Fahreignung älter werdender Menschen gegeben ist.
Im Folgenden werden verkehrspsychologisch wichtige Präventionsperspektiven skizziert, die häufig im Rahmen der bekannten drei Handlungsansätze („3-E-Formel", „Engineering – Education – Enforcement") diskutiert werden:

1. Eine generell im höheren Alter erneut abzulegende Fahreignungsprüfung erscheint – unter den rechtsgeschichtlichen und kulturellen Voraussetzungen in Deutschland – nicht indiziert.
2. Es gibt aber gewichtige Gründe, für die erheblich zunehmende Zahl älter werdender Menschen Maßnahmen zur Förderung der Verkehrssicherheit und zur Stabilisierung des Verhaltens anzubieten beziehungsweise vorhandene zu erweitern. In den Blick genommen werden müssen:
   - *Die alterstypischen Veränderungen, die für nahezu alle Menschen während des Altersverlaufs Anlass zu erheblichen individuellen Verhaltensanpassungen geben,*
   - *die erheblich zunehmende Varianz der individuellen Leistungspotenziale zwischen gleichaltrigen älteren Menschen,*
   - *dass erforderliche Verhaltensanpassungen keineswegs von allen Personen rechtzeitig realisiert werden und diese mehr werden.*

3. Fachpsychologische Konzepte haben derzeit mehrere Ansätze maßgeblich mitgestaltet. Erwähnt seien:
   - *diagnostische Verfahren zur Selbstbeurteilung der persönlichen altersbezogenen Leistungsvoraussetzungen mit dem Ziel der Sensibilisierung für Prävention,*
   - *das im Rahmen des Verkehrsgerichtstages 2009 eingeführte Rechtsinstrument zur Feststellung der bedingten Fahreignung bei Fahrzeugführern mit festgestellten Verhaltensproblemen (Pohling, 2011),*
   - *die Erkenntnis, dass externe Rückmeldungen über das eigene Fahrverhalten bei älteren Verkehrsteilnehmern im Kontext freiwilliger Inanspruchnahme einen längerfristigen Effekt der Verhaltensänderung zu erzielen vermögen (Poschadel et al., 2012).*

3.6.4 Psychosoziale Funktionen der Mobilität für Lebensqualität im Alter

Eine der wenigen empirischen Studien über den Beitrag der Mobilität zur Lebensqualität bei älteren Menschen, in der im Jahr 2009 940 Teilnehmer eines Seniorenbildungsprogramms befragt wurden (Günther, 2010) lieferte ein komplexes Befundmuster.
Gefragt wurde: „Zufriedenstellende Mobilität im Alter bedeutet für mich vor allem (bitte höchstens drei Kreuze) …"

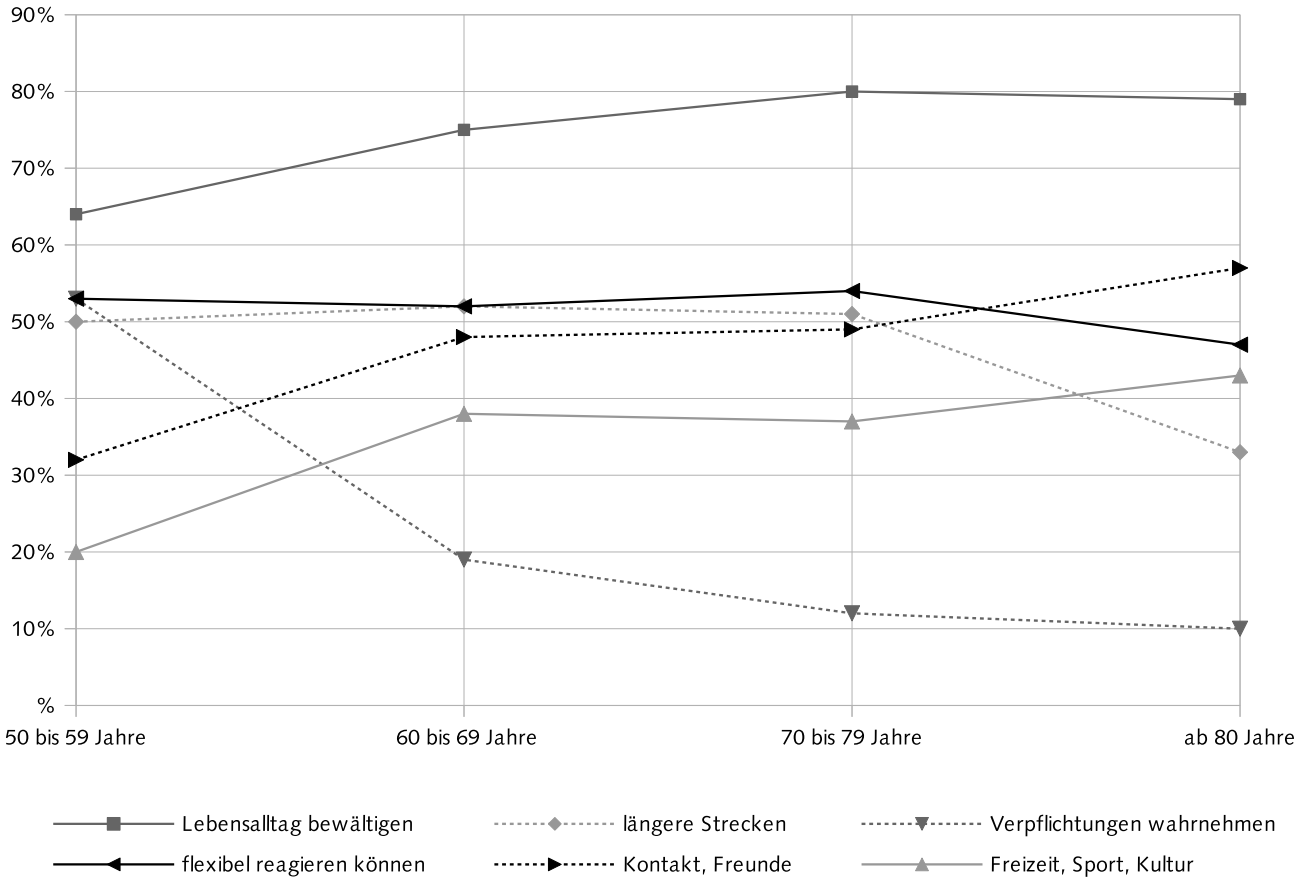

Abbildung 3:

Funktionale Bedeutsamkeit der Mobilität bei Differenzierung nach Altersgruppen (prozentuale Zustimmung) (aus: Evaluation „sicher mobil“)

Die Ergebnisse zeigen:

1. Der Gesamtumfang der Mobilitätswünsche geht erst in recht hohen Altersbereichen ab etwa 80 Jahren deutlicher zurück.
2. Im Altersspektrum zwischen 60 und 85 Jahren finden qualitativ erhebliche Umbauprozesse statt mit
   - *teilweise deutlich abnehmenden Mobilitätsmotiven, insbesondere im Kontext der Einhaltung von Verpflichtungen,*
   - *eher gleichbleibenden Motivbereichen (etwa flexibel auf unerwartete Situationen zu reagieren),*
   - *teilweise deutlich ansteigenden Mobilitätsbedürfnissen (Zugang zu Freizeit-, Kulturangeboten, Erhaltung von Kontakten).*

Mobilitätsmöglichkeiten leisten für ältere Menschen in deren eigener Einschätzung einen Beitrag zu allen wesentlichen Bereichen der aktuellen Daseinsbewältigung und der persönlichen Lebenszufriedenheit, wobei erhebliche Unterschiede bei den Altersgruppen in der Gewichtung der Mobilitätsziele beziehungsweise -relevanz bestehen. Ein Rückgang im Gesamtumfang der Mobilitätswünsche ist erst bei den Hochaltrigen festzustellen; zwischen 60 und 85 Jahren ist von einem quantitativ eher gleichbleibenden Niveau der Mobilitätsbedarfe auszugehen.

3.6.5 Demografischer Wandel unter gesellschaftlicher Perspektive

3.6.5.1 Veränderung der Lebenserwartung und Morbiditätskompressionsannahme

Eine veränderte Akzentuierung ergibt sich zunächst durch die Feststellung, dass die in den zurückliegenden Jahrzehnten gestiegene Lebenserwartung zu Beobachtungsmöglichkeiten führt, die bis vor Kurzem kaum denkbar gewesen wären. Beispielsweise wurden von Gerontopsychologen bereits zwei Studien mit Hundertjährigen durchgeführt (Rott & Jopp, 2012).

Sehr bedeutsam ist, dass mit der erhöhten Lebenserwartung keine vergleichbare zeitliche Ausdehnung von Lebensphasen mit erheblicher altersbedingter Beeinträchtigung verbunden ist, vielmehr verschiebt sich der durchschnittliche Beginn entsprechender Beeinträchtigungen. Nach der im angelsächsischen Raum viel beachteten Hypothese von Fries (1980) zur „Morbiditätskompression" kann zudem der Beginn schwerwiegender altersbedingter Beeinträchtigungen durch angemessene Formen des individuellen Lebensstils maßgeblich beeinflusst werden.

Eine zentrale, in der öffentlichen und fachlichen Diskussion bisher wenig beachtete Auswirkung dieser veränderten biografischen Voraussetzungen lautet: Der Anteil von Menschen über 60 Jahren, die über keine schwerwiegenden altersbedingten Beeinträchtigungen klagen, nimmt kontinuierlich zu.

Mit zunehmendem Lebensalter steigt weiterhin die Wahrscheinlichkeit einer altersbedingten Beeinträchtigung der psychophysischen Leistungsmöglichkeiten, sodass mit zunehmender Lebenserwartung auch die Zahl der Menschen mit Beeinträchtigungen steigt, aber wesentlich langsamer als die Absolutzahl der „gesunden Alten".

Die plakative Formulierung „alt und behindert" entwickelt sich deshalb unter diesen Voraussetzungen zu einer zunehmend weniger gerechtfertigten Einschätzung.

3.6.5.2 Potenzial der Beiträge älterer Menschen zur gesellschaftlichen Wertschöpfung

Im Kontext der Potenziale älterer Menschen, zur gesellschaftlichen Wertschöpfung aktiv beizutragen, sei auf zwei Gebiete besonders hingewiesen:

1. Formen der Erwerbsausübung in Phasen des höheren Lebensalters – vor allem in der Form von selbstständiger Erwerbstätigkeit – finden international zunehmende Beachtung und nehmen offensichtlich zahlenmäßig zu (Nowossadeck & Vogel, 2013). Eine kritische Wissenslücke besteht hinsichtlich der Gründe für solche Erwerbstätigkeiten, die dringend geschlossen werden sollte. Es ist unklar, in welchem Anteil eine prekäre finanzielle Lebenslage oder zum Beispiel der Wunsch nach weiterhin sinnerfüllter Aktivität auch im Ruhestandsalter ursächlich sind.
2. Formen des ehrenamtlichen Engagements sind im Altersbereich zwischen 60 und 70 Jahren kaum seltener als in jüngeren Altersgruppen und werden auch unter betagteren Senioren von einer quantitativ nicht unerheblichen Zahl wahrgenommen (vgl. Nowossadeck & Vogel, 2013, S. 18 f.).

Solche Formen einer regelmäßigen Aufgabenwahrnehmung – ob erwerbsbezogen oder als ehrenamtliches Engagement – sind immer auch mit Mobilitätsanforderungen verbunden. Der jetzt bereits beträchtlichen und zukünftig weiter steigenden Zahl älterer Menschen, die ihre Mobilitätsbedürfnisse realisieren wollen, muss infrastrukturell und verkehrspolitisch rational Rechnung getragen werden.

3.6.6 Veränderungspotenziale beim „Modal Split“ der Mobilität von Senioren

Mit wenigen Ausnahmen beziehen sich seniorenbezogene verkehrspsychologische Forschungen bisher auf den Fragenkomplex der Fahreignung für das Führen von Motorfahrzeugen. Eine Erweiterung dieser Perspektive unter stärkerer Berücksichtigung von eigenaktiven Formen der Fortbewegung zu Fuß und auf dem Fahrrad ist aber dringend angezeigt – gleichermaßen unter den Zielsetzungen der Gesundheitsprävention und der Förderung von nachhaltiger Mobilität. Erste Beiträge zum Stand der psychologischen und interdisziplinären Forschung liegen vor (s. Gehlert u. a., 2013). Zur Verbesserung der Barrierefreiheit von Verkehrsräumen für Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen gibt es bereits umfangreiche Verfahrensansätze, die nicht zuletzt auch dem Personenkreis der Menschen im höheren Lebensalter zugutekommen und im breiten Umfang implementiert werden sollten (vgl. aus ingenieurwissenschaftlicher Sicht: König, 2008). Nicht übersehen werden dürfen aber auch psychologische Barrieren, etwa in Form von subjektiven Gefährdungseinschätzungen.

3.6.6.1 Fortbewegungsmittel von verkehrsaktiven Senioren

Hinweise zum „Modal Split“ der Mobilität von Senioren beim Zurücklegen von „alltäglichen Strecken“ und von „längeren Strecken“ gibt die Evaluation „Sicher mobil“ des Deutschen Verkehrssicherheitsrats (Günther, 2012).

Tabelle 1:

Wichtigkeit von Fortbewegungsmitteln, Gesamtstichprobe N = 940, erhoben 2009, Altersdurchschnitt 70,4 Jahre (beachtenswert ist bei kürzeren Strecken die hohe Bedeutung der Fortbewegung zu Fuß und mit Fahrrädern)

a) für alltägliche Wege

Wichtigkeit	unwichtig 1	2	3	4	5	sehr wichtig 6
Autofahren	5%	3%	10%	14%	41%	27%
Öffentliche Verkehrsmittel	12%	22%	35%	12%	13%	6%
Radfahren	11%	9%	18%	19%	28%	14%
Gehen, Laufen	4%	4%	19%	17%	36%	20%

b) für längere Strecken

Wichtigkeit	unwichtig 1	2	3	4	5	sehr wichtig 6
Autofahren	4%	2%	5%	10%	44%	35%
Öffentliche Verkehrsmittel	10%	15%	26%	13%	23%	14%
Radfahren	19%	20%	23%	12%	19%	7%
Gehen, Laufen	15%	20%	19%	14%	22%	11%

3.6.6.2 *Problem der zeitlichen Trägheit bei Veränderungen der Seniorenmobilität*

Die Ergebnisse gerontopsychologischer Studien weisen darauf hin, dass Veränderungen in der Seniorenmobilität mit erheblichen zeitlichen Verzögerungen verbunden sind:

- *Diese betreffen zunächst technische Innovationen für „alternsgerechten" Straßen- und Fahrzeugbau. Viele Befunde und praktische Erfahrungen zeigen, dass gerade Senioren für die Anschaffung höherwertiger Güter – zu denen sicher auch entsprechend innovativ ausgerüstete Fahrzeuge zählen – schwer zu motivieren sind, dies auch aus rational nachvollziehbaren Motiven.*
- *Eine Hürde zur Umsetzung eines hohen persönlichen Mobilitätsbedarfs bildet ein entlegener Standort des Wohnhauses. Aus gerontopsychologischen Untersuchungen ist bekannt, dass bei sehr vielen älteren Menschen eine hohe persönliche Bindung an die bestehende, vertraute Wohnung und an das Wohnumfeld besteht (Oswald et al., 2003). Die Bereitschaft zu einem Wohnstandortwechsel – auch mit dem Ziel einer günstigeren Mobilitätsvernetzung – wird demnach eher in einem viel jüngeren Altersspektrum zu erwarten sein (vgl. Wee et al., 2006 auf Grundlage von niederländischen Befunden). Bei jüngeren Menschen, für die eine entsprechende Entscheidung ansteht, müsste Sensibilität dafür erzeugt werden, auch die erst sehr viel später bedeutsamen Kriterien der Alterstauglichkeit im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen.*

Es gibt aber auch positive Hinweise auf Veränderungen in der Seniorenmobilität. Die Nutzung des Fahrrades scheint bereits seit einigen Jahren zu einer erheblichen Mobilitätsveränderung beizutragen (vgl. Deffner, 2007). Die besondere Wichtigkeit für die Mobilität von Senioren unterstreicht ein Befund aus einer neuen Studie, nach dem „Besitzer von Elektrofahrrädern mit 58 Jahren durchschnittlich zehn Jahre älter" sind als diejenigen, die ein nicht motorisiertes Fahrrad besitzen (Preißner et al., 2013, S. 44).

3.6.7 Psychologische Beiträge zur Inklusionsförderung

Betrachtet man die geschilderten Aspekte der Seniorenmobilität unter der Fragestellung, welche psychologischen Beiträge zur Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation sichtbar werden, so lassen sich dafür mehrere Ansätze erkennen. Vier Beispiele seien erwähnt:

1. Ein wesentlicher Beitrag kann darin bestehen, die Wirkung von impliziten Bildern über Personen(gruppen) deutlich und dadurch einer Korrektur zugänglich zu machen. Ein Schwerpunkt der gesellschaftlichen Diskussion über den demografischen Wandel – gerade auch zentriert auf Fragen der Mobilitätsbedürfnisse und -fertigkeiten älterer Menschen – scheint auf einer einseitigen, sachlich nicht angemessenen Verknüpfung von „alt" und „behindert" zu beruhen. In der sozialpsychologischen Fachtradition sind die Existenz solcher impliziten Bilder über Gruppen lange bekannt und die Ursachen für vereinfachende Konstruktionen intensiv erforscht. Eine angemessenere Darstellung des Sachverhalts würde darauf abstellen, dass auch im Alter eine Vielfalt der Lebensstile und der individuellen Bewältigungsvoraussetzungen besteht und durch den demografischen Wandel noch ansteigt.
2. Die Erweiterung der Analyseperspektive führt zu neuen Forschungsfragen und zur Herausforderung, vorhandene gesellschaftlich wertvolle Potenziale Älterer zu nutzen. Insoweit vermag die Psychologie einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe wie zur gesellschaftlichen Wertschöpfung zu leisten.

3. Ein wichtiger Aspekt ist der in der Psychologie tief verankerte Grundansatz, gesellschaftlich klärungsbedürftige Fragen immer auch aus Perspektive der Menschen selbst zu verstehen – hier etwa Fragen zum Stellenwert von Mobilitätswünschen in der persönlichen Lebens- und Zukunftsplanung oder auch Fragen zu den Motiven für Erwerbsausübung durch Senioren.
4. Schließlich ist darauf zu hinzuweisen, dass auf psychologischer Grundlage für die Frage der Verkehrssicherheit bei älteren Menschen derzeit mehrere praxistaugliche und individualgerechte Verfahrensansätze entwickelt werden.

3.6.8 Fazit und Empfehlungen

1. Die quantitativen und qualitativen gesellschaftlichen Auswirkungen des demografischen Wandels sind erheblich. Veränderungen sind derzeit selbst in kurzen Zeiträumen nachweisbar.
2. Als Folge des demografischen Wandels ist nicht mit einem Anstieg der Verkehrsunfalldichte zu rechnen (weder bei den Unfällen insgesamt noch bei schweren oder tödlichen Unfallereignissen), eher erscheint die entgegengesetzte Prognose plausibel.
3. Es ist von einem quantitativ gleichbleibenden Niveau der Mobilitätsbedarfe in den Teilgruppen der älteren Menschen auszugehen. Dies sollte ein grundsätzlicher Eckwert der innerstädtischen Planungsüberlegungen sein.
4. Angemessene und auch für Senioren flexibel nutzbare Mobilitätsmöglichkeiten vermögen nach vorliegenden empirischen Befunden einen breit wirksamen Beitrag zur persönlichen Lebenszufriedenheit im Alter zu leisten. Ältere Menschen können zudem wesentliche Beiträge zur gesellschaftlichen Wertschöpfung erbringen (freiwillige Erwerbstätigkeiten, ehrenamtliches Engagement etc.). Die demografischen Prognosen sprechen für eine weiter zunehmende Zeitspanne ohne schwerwiegende altersbedingte Beeinträchtigungen nach dem 60. Lebensjahr – und damit auch für die Nutzbarkeit von persönlich wie gesellschaftlich fruchtbaren Potenzialen.
5. Barrieren liegen möglicherweise weniger in einer unzureichenden Bereitschaft, ältere Menschen teilhaben zu lassen, sondern in Fehleinschätzungen über die im höheren Lebensalter verfügbaren Handlungspotenziale und -kompetenzen. Realitätsangemessener erscheint die Vorhersage einer deutlichen Zunahme in der Variabilität individueller Leistungsvoraussetzungen in den oberen Altersgruppen.
6. Einen eigenständigen gesundheitlichen Beitrag können vor allem Formen der aktiven Mobilität bei der Fortbewegung zu Fuß oder mit Zweirädern leisten. Barrieren – auch in Form von subjektiven Gefährdungseinschätzungen – für ältere Menschen und darauf abzielende Interventionsansätze müssen intensiver untersucht werden, und es muss modellhaft versucht werden, diese zu reduzieren.
7. Mehrere psychologische Fachbeiträge, die für den hier betrachteten Bereich entwickelt wurden, könnten als Instrumente der Inklusionsförderung auch auf weitere Problemfelder übertragbar sein. Dazu zählen etwa individualgerechte, den konkreten Lebens- und Leistungsvoraussetzungen entsprechende gesetzliche Regelungen speziell für die Fahrzeugführung, die bereits derzeit in Deutschland rechtlich verfügbar, aber noch zu wenig bekannt sind.

Korrespondenzadressen

Dipl.-Psych. Gerlinde Dingerkus
Ansprechstelle im Land Nordrhein-Westfalen
zur Palliativversorgung, Hospizarbeit und Angehörigenbegleitung (ALPHA), Westfalen
Friedrich-Ebert-Straße 157–159
48153 Münster
Tel.: (0251) 23 08 40
Fax: (0251) 23 65 76
E-Mail: alpha@muenster.de

Dr. phil. habil. Rudolf Günther, Dipl.-Psych.
Universität Tübingen
Privatdozent
Fachbereich Psychologie
Ganghoferstraße 28
72764 Reutlingen
Tel.: (07121) 227 35
E-Mail: rudolf.guenther@uni-tuebingen.de

Kazim Erdogan

3.7 MULTIKULTURELLE ELTERNARBEIT IN BERLIN-NEUKÖLLN

3.7.1 Das Projekt „Väter und Männer im Gespräch“

Der Verein Aufbruch Neukölln e. V. arbeitet präventiv und aktiv mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vor allem mit, aber auch ohne Einwanderungshintergrund in Berlin-Neukölln. (Diese Formulierung ist dem Bevölkerungsanteil der Bewohner in Neukölln geschuldet.) Der Verein verfolgt das Ziel, insbesondere die Eltern mit, aber auch die ohne Zuwanderungsgeschichte besser in die Schul- und Erziehungsverantwortung einzubinden, Jugendliche in ihrer Sozialkompetenz zu stärken und in ein gewaltfreies, demokratisches, eigenverantwortliches und tolerantes Leben zu begleiten.

Zunehmend konnte ich während meiner beruflichen Tätigkeit in Neukölln feststellen, dass es zahlreiche gelungene Projekte im sozialen Bereich für jede erdenkbare Personen- und Problemgruppe gibt, was mich freut und der Stadt verbunden macht, dass die Gruppe der Männer und Väter in Problemsituationen jedoch vernachlässigt wird. Die Einbeziehung der Väter und der Männer in die Bereiche Bildung und Erziehung ist für das friedliche Zusammenleben und für die Integration jedoch von größter Bedeutung. Denn sie sind traditionell über kulturell bedingte Sozialstrukturen Familienoberhaupt und Vorbild für ihre Kinder und beeinflussen die Entwicklung der Kinder wesentlich.

Die Scheidungsraten in den Familien mit Zuwanderungsgeschichte sind sehr hoch und steigen weiter. Viele der Väter kommen mit der Trennungs- und Scheidungssituation oder mit der Arbeitslosigkeit beziehungsweise der Beschäftigung im Niedriglohnbereich nicht zurecht. Sie meinen häufig, keine Möglichkeiten zu haben, über ihre Probleme zu sprechen und diese zu verarbeiten. Für die Lösung ihrer Probleme kommen entweder Männercafés oder Moscheen in Frage, die für den Integrationsprozess und das interkulturelle Zusammenleben in Berlin nicht immer förderlich sind. Viele Väter und Männer sind nicht mehr in der Lage oder bereit, für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder und eine funktionierende Familienstruktur Verantwortung zu übernehmen. Die Kinder wachsen dann zunehmend in einer vaterlosen, respektlosen, perspektivlosen und aus ihrer Sicht feindlichen Gesellschaft auf. Dies führt zu erheblichen Schwierigkeiten in den Schulen und in den Kitas in Neukölln und verhindert einen erfolgreichen Start in das berufliche, familiäre und gesellschaftliche Zusammenleben der werdenden Erwachsenen.

Damit die Väter und Männer aus der Isolation und den Cafés herauskommen und sich mehr als bisher für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder einsetzen, müssen die bestehenden Angebote für die Väter zielgerichtet weiterentwickelt werden. Ohne Einbeziehung von Vätern und Männern wird die Integration der hier lebenden Menschen mit Zuwanderungsgeschichte nicht gelingen. Diesen Umstand haben wir in der praktischen Arbeit erkannt und umgesetzt. Die Chancen für ein friedliches Miteinander und Füreinander unter Einbeziehung der Väter und Männer steigen deutlich, da gerade die Väter ein wertvolles und notwendiges Potenzial für die Entwicklung der Familienstrukturen und der Kinder sind. Insbesondere in der Gruppe der Familien mit Zuwanderungshistorie kommt dem Mann traditionell die Versorgerrolle zu. Er ist verantwortlich für die ausreichende Versorgung der Familie und nimmt die entscheidende Vorbildfigur ein. Wenn dieses Vorbild durch finanzielle Not, das Gefühl des Nicht-gebraucht-Werdens, durch Zweifel an der eigenen beruflichen und sozialen Kompetenz ausfällt, kommt es zum Bruch in der

Sozialstruktur der Familie. Oftmals sind Gewaltsituationen, Trennung und Scheidung die Folge. Für die Kinder in diesen Familien bedeutet dies ein erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen und verhindert eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung in vielen Einzelfällen.
Daher begannen meine Mitarbeiter und ich bereits im Jahr 2007, uns Gedanken zu machen, wie durch Projektarbeit die Situation insbesondere türkischer Väter und Männer in Neukölln verbessert werden kann.

3.7.2 So entstand das Projekt „Väter und Männer im Gespräch"

Obwohl die Kontaktaufnahme zu den Vätern und Männern in ihrer Landessprache erfolgte, waren große Anstrengungen und eine verstärkte Überzeugungsarbeit nötig, um sie zu regelmäßigen Treffen zu bewegen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Die Gruppe begann mit nur zwei Teilnehmern. Die Anzahl stieg jedoch von Woche zu Woche rasch an, sodass schon bald bis zu 50 Männer das Angebot wahrnahmen. Für das Projekt wurde und wird keine Werbung gemacht. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Teilnehmer sind zwischen 24 und 65 Jahre alt. Damit die Sichtweisen der Frauen und Mütter ausreichend bei den Gesprächen Berücksichtigung finden, wird die Gruppe von einem Mann und einer Frau ehrenamtlich geleitet. Die Teilnehmer treffen sich regelmäßig einmal in der Woche für zwei bis drei Stunden. Wir konnten feststellen, dass die Männer und die Väter sehr offen für Hilfen und Unterstützung sind und dass sie schnell aus ihrer eigenen Initiative heraus das Projekt weiter gestalten. Auch waren wir von der großen Bereitschaft in der Gruppe überrascht, sich für zahlreiche ehrenamtliche Aktionen in Kitas, Schulen und im Sozialraum Neukölln einzusetzen. Diese Erfahrung hat aus unserer Sicht eine hohe Bedeutung für die öffentliche Debatte über Motivationsfragen von Männern und Vätern mit Zuwanderungsgeschichte.
Im Besonderen sollen selbst entwickelte Strategien und Aktivitäten sowie Fachinformationen in der Gruppenarbeit dazu beitragen, einen Ausweg aus der Arbeitslosigkeit, aus der Isolation, aus der Chancenlosigkeit und aus eng eingegrenzten Lebensbedingungen zu schaffen, die Selbstsicherheit und die Kommunikationsfähigkeit zu stärken, Kontakte untereinander zu knüpfen und damit die eigene Identität zu festigen. Männer sollen wieder selbstbewusst den Alltag für sich und ihre Familie meistern können und Eigeninitiative bei der Suche nach einer Beschäftigung ergreifen.
Die Teilnehmer entwickeln in den wöchentlichen Treffen die Themen aus ihren persönlichen und zeitlich naheliegenden unmittelbaren Erfahrungen heraus selbst. Die Aufgabe der Gruppenleiter ist es, die Unterschiede von Sichtweisen bei den Teilnehmern sichtbar zu machen und dies für Veränderungsprozesse auf der individuellen wie auf der Gruppenebene zu nutzen. Neben der Erzeugung positiver Effekte ist das übergeordnete Ziel, bei den Teilnehmern die Integrationsmotivation und den Wunsch nach Austausch mit der deutschen und zugewanderten Gesellschaft in Berlin zu fördern. Aus individuellen Themen und Wünschen werden oft Gespräche über gesamtgesellschaftliche Fragen. So wurden von uns bisher die nachfolgenden Themen behandelt (beispielhafte Auflistung):

- *Fragen zur Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (Bundesländer, Bundesrat, Parlament etc.);*
- *Fragen bei Trennung/Scheidung, Sorgerecht, Schulsystem;*
- *arrangierte Eheschließungen, Zwangsheirat, physische und psychische Gewalt, Ehre, Ehrenmorde, Jugendgewalt und ihre Entstehungsgründe;*

- *Gleichberechtigung von Mann und Frau, frühkindliche Erziehung, Sprachförderung und Kita-Besuch, gewaltfreie Erziehung, Sexualität, Jugend und Pubertät;*
- *Gedanken und Ideen für ein besseres Zusammenleben zwischen Einwanderern und Deutschen, Toleranz und Akzeptanz, Folgen von Ausgrenzung und Abgrenzung;*
- *Umgang mit den modernen Medien, Suchtkrankheiten, Spielsucht in Berlin, gesunde Ernährung, Sport, Bewegung, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten;*
- *Besprechung der Probleme der Gruppenteilnehmer, Hilfsangebote, Umgang mit Behörden und dem Jugendamt, Gespräche mit Personen, die Vorbilder sind;*
- *Einladung und Diskussion mit den Vertretern unterschiedlicher Institutionen und Fachgebiete;*
- *Fragen wie: Wie verbessere ich meine Chancen auf den Arbeitsmarkt?*
- *Fragen wie: Wo finde ich Unterstützung und Hilfe?*

Im Zuge des Anwachsens der Gruppe entstand der Wunsch der Teilnehmer, sich ehrenamtlich zu engagieren. Gerade weil eine große Anzahl der zugewanderten Männer und Väter Geringverdiener beziehungsweise Empfänger von Transferleistungen sind, was ihr Selbstwertgefühl sehr verletzt, legte die Gruppe besonderen Wert auf das Gesprächsthema: Was können wir denn tun, um wieder gebraucht zu werden und unsere Selbstachtung zu erhalten? Die Ergebnisse dieser Überlegungen führten zu gemeinnütziger Arbeit und ehrenamtlich erbrachten Leistungen von Teilnehmern der Gruppe, die ich beispielhaft nennen möchte:

- *Betreuung der „Woche der Sprache und des Lesens" in Neukölln in den Jahren 2008 und 2010 (Schwerpunkt: Sprachförderung für Kinder und Jugendliche);*
- *gemeinsames Fastenbrechen mit Deutschen und Muslimen in den Jahren 2008, 2009 und 2010 (Tische decken, abdecken, Essen verteilen, Transportarbeiten, einkaufen u. a.);*
- *ehrenamtliche Mitwirkung bei der Gründungsversammlung des Jugend Neukölln e. V.;*
- *gemeinnützige Tätigkeiten bei der Durchführung der Veranstaltung „Pro Reli – pro Ethik" am 23. April 2009 in der Otto-Hahn-Schule;*
- *Einsatz bei der Jahresputzaktion „Schule streichen" der Otto-Hahn-Schule im Juli 2009;*
- *Unterstützung des Mentorenprojektes an der Zuckmayer Oberschule am 21. September 2009, Ausbildung zu Mentoren;*
- *regelmäßige Verteilung der Einladungen der Elternversammlungen des Vereins Aufbruch Neukölln e. V. an den Neuköllner Schulen und Kitas (im Schuljahr 2008 bis 2010 fanden 60 Elternabende an den Schulen und Kitas in Neukölln statt);*
- *Bäume in Berliner Kitas pflanzen.*

Durch die große Bereitschaft der Teilnehmer, ehrenamtlich die Kita- und Schularbeit zu unterstützen, entwickelte sich eine gezielte Schulung einzelner Teilnehmer hin zu Multiplikatoren, die nun seit zirka sechs Monaten aktiv in Kitas und Schulen ehrenamtlich eingesetzt werden und dort, in bestimmten Situationen auch in der Sprache ihres Herkunftslandes, den Bildungsbetrieb unterstützen. Damit leisten sie einen ganz erheblichen Beitrag zur Integration und zum Zusammenleben der Zugewanderten und Deutschen in Neukölln. Wesentlich für den Erfolg ist auch der Ort des Engagements, denn Kitas und Schulen sind

die Orte, an denen Kinder und Jugendliche Erziehung und Bildung erfahren. Hier werden die Weichen sowohl für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen als auch für das zukünftige Zusammenleben zwischen den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Berlin gestellt. Es gibt wohl keinen Ort, an dem Integrationsarbeit effektiver für alle Beteiligten täglich praktiziert wird und Vorurteile in der so wichtigen Personengruppe der Kinder und Jugendlichen und auch bei den Erwachsenen abgebaut werden.

Das wohl einzigartige und größte Projekt, das die Väter und Männer der Gruppe mit vollem Einsatz ehrenamtlich unterstützten, war die „Woche der Sprache und des Lesens" im Zeitraum vom 1. bis zum 9. September 2012. Damit wurde das Ziel verwirklicht, die in Neukölln ins Leben gerufene und ebendort dreimal durchgeführte Sprachwoche nach den erfolgreichen Auflagen in den Jahren 2006, 2008 und 2010 auf die gesamte Stadt auszuweiten.

Die Gruppe unterstützte nicht nur die Organisationszentrale in den Räumen des Trägers Aufbruch Neukölln e. V. Sie beteiligte sich auch vor Ort in allen Bezirken bei der Organisation, half, das Auftaktfest und das Abschlussfest durchzuführen, und arbeitete eng mit den Koordinatoren und Koordinatorinnen der einzelnen Bezirke vor Ort zusammen. Von dort aus wurde jede gebuchte Lesung beziehungsweise jede andere Veranstaltung dem Sprachwochenbüro gemeldet und floss ins Programmheft ein. Insgesamt wurden in der gesamten Stadt Berlin im Projektzeitraum rund 1300 Einzelveranstaltungen durchgeführt. Die meisten waren Lesungen mit rund 300 Mitwirkenden, unter anderem mit Autoren, die aus ihren eigenen Werken lasen. Darüber hinaus fanden Diskussionsveranstaltungen, Vorträge, Theater- und Musikaufführungen statt.

Fast die Hälfte des Gesamtprojektes richtete sich – wie bei jeder Sprachwoche – an Kinder und Jugendliche, nämlich zirka 600 der insgesamt 1300 Veranstaltungen. 240 Veranstaltungen fanden an Schulen, 130 in Kitas und über 200 in weiteren Kinder- und Jugendeinrichtungen wie Jugendclubs und Bibliotheken statt. Auch dort halfen die Väter und Männer der Gruppe vor Ort ehrenamtlich.

Die Veranstaltungen für Erwachsene fanden in Bibliotheken, Cafés, Restaurants, in Migrantenvereinen, Theatersälen, Arztpraxen, Verwaltungsgebäuden sowie auf öffentlichen Plätzen und Parkanlagen statt. Die meisten Lesungen wurden in deutscher Sprache abgehalten. Gelesen wurde aber auch in vielen anderen Sprachen, die von der Berliner Bevölkerung als Muttersprachen beherrscht werden.

Neben diesem größten Projekt sollten auch diese Erwähnung finden: Aus eigener Initiative entwickelte die Gruppe eine 24-Stunden-Notruf-Hotline für Familien, in denen es so starke Probleme gibt, dass schnelle Hilfe dringend geboten ist. Oft haben gerade diese Familien nicht das Vertrauen, sich an die Polizei zu wenden. Es gilt immer noch der Grundsatz: „Schmutzige Wäsche wäscht man in den eigenen vier Wänden und nicht in der Öffentlichkeit."

Zudem entwickelte die Gruppe ein Antigewaltprojekt, bei dem 10 000 T-Shirts mit dem Aufdruck „Männer gegen Gewalt" verteilt wurden.

Auch eine Gruppenarbeit für Männer und Väter mit einer Suchtproblematik – insbesondere Spielsucht – wurde eingerichtet und wird ehrenamtlich organisiert.

Wir haben in der Männer- beziehungsweise Vätergruppe festgestellt, dass ein großes Interesse und eine hohe Bereitschaft an einem beziehungsweise für ein demokratisches und tolerantes Miteinander mit den Bewohnern aller Nationalitäten und Kulturen in Neukölln besteht. Unsere Aufgabe ist es nun, diese Bereitschaft aufzugreifen, zu unterstützen und für eine tatsächliche Integration zu nutzen.

Die Nachhaltigkeit unseres Projekts mit Väter- und Männergruppen zeichnet sich bereits klar ab. Die positiven Rückmeldungen von Schulen, von Autoren, von Vereinen und von Teilnehmer bestärken uns, das Projekt fortzuführen und auszuweiten. Es gibt bereits Vereine und Institutionen aus mehreren anderen Städten, die mit Aufbruch Neukölln in einer Partnerschaft Männer- und Vätergruppen organisieren möchten. Das zeigt, dass das Projekt über die Grenzen Berlins hinaus zu einer festen anerkannten Marke geworden ist.

Unsere Erfahrung besagt auch, dass die Menschen, die in unsere Gruppe kommen wollen und sie dann auch besuchen, persönlich und direkt angesprochen werden müssen. Bis es gelingt, eine Vertrauensbasis zu den Teilnehmern herzustellen, und diese offen über ihre wirklichen Sorgen, Ängste und Nöte sprechen können, ist viel Geduld, Zeit und Mitgefühl erforderlich. Denn traditionell gelten bei vielen Familien nach wie vor die Grundsätze „Schmutzige Wäsche wird zu Hause gewaschen" und „Männer und Väter dürfen keine Schwächen zeigen". In der Anfangsphase des Projektes haben wir auch intensive Befürchtungen, „nicht verstanden und nicht angenommen zu werden", festgestellt, die dazu führen, sich in den eigenen sozialen Kontext einzuschließen und ein „Inseldasein" zu führen. Eine direkte Ansprache beziehungsweise eine persönliche Einladung hilft dabei, emotionale Barrieren abzubauen. Unsere Gruppenarbeit nimmt das persönliche Erfahrungsfeld als Ausgangspunkt für die Gespräche. Soziale und gesellschaftspolitische Themen gewinnen dann im weiteren Gruppenverlauf immer mehr an Bedeutung.

Die Rückmeldungen anderer Teilnehmer machen dem Einzelnen Mut, eingeübte Vorgehensweisen kritisch zu betrachten und Veränderungen im familiären und persönlichen Bereich zuzulassen. Alle vom Verein und den Teilnehmern durchgeführten ehrenamtlichen Aktivitäten und Projekte haben eine Brückenfunktion für das friedliche Zusammenleben der zugewanderten und der einheimischen Berliner.

Unser Ziel ist es, dass in internationalen Reiseratgebern Berlin nicht wegen seiner „No-go-Areas" Berühmtheit erlangt, sondern wegen seiner multikulturellen, toleranten Bewohner aller Herkunftsländer über die Grenzen Deutschlands bekannt und geschätzt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, sind zunächst bei vielen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und vielen deutschstämmigen Bewohnern, die Vorurteile gegenüber der Zuwanderung haben, eine emotionale Stärkung und tatsächliche positive kulturelle Erfahrungen mit Bewohnern anderer Nationalitäten nötig. Es besteht in Berlin eine Tradition der Bewohner, sich gegenüber Menschen anderer Herkunft zu öffnen, und die Berliner beginnen, diese zu revitalisieren. Mit unserer Arbeit leisten wir einen bislang noch zahlenmäßig geringen, aber innovativen und nachahmungswürdigen Beitrag hin zu einer toleranten, fremdenfreundlichen Hauptstadt Berlin. Das Projekt hat mittlerweile in Deutschland sowie im Ausland viele Nachahmer gefunden.

In Bregenz/Österreich, Frankfurt am Main, Gifhorn/Niedersachsen und Berlin entstanden weitere Väter- und Männergruppen mit vergleichbaren Ansätzen. Gruppen dieser Art wurden auch in Nordrhein-Westfalen und Hamburg gegründet. Sie vernetzen sich derzeit untereinander, tauschen ihre Erfahrungen aus und bieten Interessierten aus anderen Städten in Deutschland sowie im Ausland fachliche Unterstützung.

Männer sind Menschen mit Schwächen, Fehlern, Schicksalsschlägen und großen Problemen verschiedenster Art und müssen, ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend, noch mehr in die Gruppe derjenigen Bewohner Berlins aufgenommen werden, die Hilfe, Verständnis, Unterstützung und mehr eigenes Selbstwertgefühl dringend benötigt.

3.7.3 Empfehlungen

Empfehlungen für die Zukunft im Bereich der interkulturellen Väter- und Männerarbeit in Gruppen:

1. Ausweitung der Projektarbeit mit Männern und Vätern insbesondere derjenigen mit Einwanderungshistorie
2. Fachtagungen vorbereiten und durchführen zu diesem Thema
3. Fort- und Weiterbildung der Pädagogen im Bereich interkultureller Väter- und Männerarbeit erarbeiten und durchführen
4. Forschungsprojekt entwickeln zum Thema „interkulturelle Väter- und Männergruppen"
5. finanzielles Engagement der Förderinstitutionen verbessern und für das Thema sensibilisieren
6. Verband für interkulturelle Männer- und Väterarbeit gründen

Kontaktadresse

Kazim Erdogan
Aufbruch Neukölln e. V.
Eichenauer Weg 5a
12355 Berlin
Tel.: (030) 60 92 81 03
Mobil: (0176) 34 92 67 09
E-Mail: initiativeneukoelln@yahoo.de
www.aufbruch-neukoelln.de

4. EMPFEHLUNGEN
ZUR FÖRDERUNG VON INKLUSION, INTEGRATION UND PARTIZIPATION IN DER GESELLSCHAFT

Positive Haltungen zu anderen Menschen wie Empathie, Wertschätzung, prosoziales Verhalten und Vertrauen müssen stärker gefördert und verstetigt werden. Durch das Aufzeigen des persönlichen Nutzens können Werte wie Mitmenschlichkeit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit wieder verstärkt Verhaltensrelevanz erlangen.

Psychologinnen und Psychologen müssen häufiger Stellung beziehen und andere auf die Relevanz der individuellen Dimension des Erlebens und Verhaltens auch bei der Lösung der gesellschaftlich brisanten Themen Inklusion, Integration und Partizipation hinweisen.

Die Etablierung einer Willkommenskultur im öffentlichen Bewusstsein und in gesellschaftlichen Einrichtungen ist erforderlich.

Die Möglichkeiten zur Partizipation sollen allen bekannt sein. Organisatorische beziehungsweise rechtliche Zugangshürden müssen abgebaut und interessierte Menschen zur Aktivität ermutigt werden. Kommunikative Kompetenzen, Interesse und Selbstwirksamkeitserwartungen sollen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen stärker gefördert werden. Positive Folgen von Partizipation sollen als Erfolgserfahrungen sichtbar gemacht werden.

Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation für Menschen mit Migrationsgeschichte

Integration sollte im gesellschaftlichen Maßstab als wechselseitiger Prozess verstanden werden, der nur bei gemeinsamem Engagement sowohl der Migranten als auch der deutschen Mehrheitsbevölkerung gelingen kann. Ein solches gesellschaftliches Verständnis ist zu fördern.

Auch muslimischen Zuwanderern muss die Freiheit zugestanden werden, die deutsche Lebenswelt mit der Lebenswelt ihrer Herkunftskultur zu verknüpfen. Es ist notwendig, gesellschaftliche Initiativen und Maßnahmen zu realisieren, die den Aufbau einer positiven bikulturellen Identität der Muslime erleichtern. Auf diese Weise würde islamistischen Radikalisierungsprozessen vorgebeugt, und Integrationsprozesse könnten befördert werden.

Partizipation in (religiösen) Selbstorganisationen von Migranten sollte als Schlüssel zur Integration in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden. Es ist erforderlich, religiösen muslimischen Organisationen mehr Vertrauen zu schenken und sie im positiven Sinne als entwicklungsfördernd für die zivilgesellschaftliche Kompetenz von jungen Migranten zu betrachten. Das hieße auch, diesen Organisationen mehr gesellschaftliche Anerkennung und finanzielle Unterstützung zu geben – solange das, was sie tun, auf dem Boden der Verfassung stattfindet.

Die Ausweitung der Projektarbeit mit Männern und Vätern mit Einwanderungshistorie ist erforderlich. Zur Verbreitung dieses Ansatzes bedarf es der Entwicklung und Durchführung von Fachtagungen und von Fort- und Weiterbildungen von Psychologen und Pädagogen.

Ein Forschungsprojekt zum Nutzen und zur weiteren Entwicklung dieses Ansatzes von interkulturellen Väter- und Männergruppen sollte schon zeitnah durchgeführt werden.

Die Bereitschaft zum finanziellen Engagement der fördernden Institutionen muss erhöht werden, unter anderem durch stärkere Sensibilisierung für die positiven Wirkungen von Aktivitäten im Kontext der Selbstorganisation von Gruppen mit Migrationsgeschichte.

Inklusion von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

In der Inklusion sollte der sogenannte Creaming-Effekt vermieden beziehungsweise minimiert werden. Das heißt, dass Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf ebenfalls sozial und beruflich integriert werden sollten und nicht in Heimen und Fördereinrichtungen zurückbleiben sollten.

Auf Bedürfnisse und Ängste einzugehen, Vorbehalte gegenüber der Inklusion sichtbar zu machen, ernst zu nehmen und einen Interessenausgleich anzustreben, ist eine professionelle Stärke der Psychologie. Sie kann den institutionellen Transformationsprozessen im Zuge der Inklusion eine förderliche Moderation zur Seite stellen und muss stärker involviert werden.

Bei der Umsetzung der Inklusion ist die erreichbare Geschwindigkeit von Veränderungen zu berücksichtigen. Dabei müssen die Beständigkeit tradierter Grundüberzeugungen und konzeptionelles sowie institutionelles Beharrungsvermögen in Rechnung gestellt werden.

Ein formalisierter Aktionismus (von politischen Entscheidungsträgern und Verwaltungsfachleuten) ohne hinreichende Überzeugungsarbeit und ohne die Bereitstellung der für die Inklusion notwendigen Ressourcen (z. B. für Fortbildung und Ausstattung) ist hier kontraproduktiv und bringt die Inklusionsidee in Misskredit.

Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation in der Schule

Inklusion in der Schule muss Bestandteil eines Schulprogramms sein. Es ist Aufgabe der Schulleitung, diese Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, aktiv und engagiert für einen Wandel zur inklusiven Schule einzutreten.

Eine inklusive Schule muss gut vernetzt und offen für vielfältige Kooperationen sein. Inklusion bedeutet also auch einen erhöhten Zeitaufwand für Teambesprechungen und Supervisionen. Dazu müssen in der Schule Zeitfenster eingeplant werden.

Der Prozess einer Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule kann durch Psychologen und Schulpsychologen in ihrer Rolle als externe Berater sinnvoll unterstützt werden. Durch die fachliche Beratung bei der Organisationsentwicklung, die Moderation interner Diskussionsprozesse sowie die Evaluation des Veränderungsprozesses im System können Schritte zu einer inklusiven Haltung und zur Konzeptionsentwicklung eingeleitet und angestoßen werden.

Für viele Aufgabenbereiche liegen bereits ausreichende Erfahrungen aus den Bereichen der psychologischen Supervision, der Organisationsentwicklung, des psychologischen Leitungscoachings, der psychologischen Beratung in multiprofessionellen Settings, der Frühförderung oder der Lernpsychologie vor.

Diese müssen jedoch durch die Berufspraxis stärker auf die Thematik „Inklusion“ ausgerichtet werden. Die Verstärkung spezifischer Angebote in den Bereichen „Supervision“ und „Fortbildung“ und in der Begleitung von Schulen in der Schulentwicklung ist notwendig.
Die Expertise von Psychologen wird in Forschung und Praxis im Bereich „Inklusion“ noch zu wenig beachtet. Es bedarf einer deutlichen Verstärkung der Forschungsbemühungen und der Weiterentwicklung praxisbezogener psychologischer Konzepte.
Eine besondere Entwicklungsaufgabe liegt im Bereich der Förderdiagnostik. Vorliegende psychologische Testverfahren in der Intelligenz- und Leistungsdiagnostik müssen weiterentwickelt werden zu einer Lernverlaufsdiagnostik, die eine frühzeitige Förderung ermöglicht. Psychologische Diagnostik stellt hier eine wesentliche und notwendige Ergänzung zur sonderpädagogischen Diagnostik dar.
Derzeit wird die Debatte zur Inklusion in Schulen noch zu sehr auf den Bereich der Schüler mit Behinderung ausgerichtet. Viele Beiträge beziehen sich auf die Frage einer Auflösung der Förder- und Sonderschulen und haben somit nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Blick. Die Aufgabe von Schulpsychologen besteht auch darin, in der inklusiven Schule auch Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, mit Aufmerksamkeitsstörungen oder mit Teilleistungsstörungen, aus sozial benachteiligten Familien, mit Schuldistanz und Schulversagen zu entwickeln und zu unterstützen.
Die Änderung von Haltungen und Einstellungen in der Gesellschaft ist auch eine psychologische Aufgabe. Nicht zuletzt müssen sich Psychologen einmischen und auf die gleichberechtigte Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie den Zugang zum Bildungssystem drängen.

Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation im Beruf und im Sport

Es bedarf der Erhöhung der Bereitschaft von Unternehmen und Mitarbeitern, sich der Herausforderung einer Zusammenarbeit mit leistungseingeschränkten Kollegen zu stellen und Arbeitsabläufe unter dem Aspekt der Inklusion von nicht „normal“ leistungsfähigen Mitarbeiten zu gestalten.
Eine wesentliche Vereinfachung der derzeitigen formalen und bürokratischen Praxis im Bereich der beruflichen Rehabilitation und die Orientierung der Bewilligung von Teilhabeleistungen an den konkreten Möglichkeiten und Bedürfnissen der Betroffenen sind notwendig.
Die verstärkte Förderung der neuen, flexibleren Möglichkeiten ist notwendig, zum Beispiel durch gezielte Informationsweitergabe und Öffentlichkeitsarbeit, unter anderem zum „persönlichen Budget“, zur „unterstützten Beschäftigung“, zur „virtuellen Werkstatt“. Weitere Möglichkeiten könnten hier Sozialunternehmen, Integrationsfirmen und Außenarbeitsplätze im Zusammenhang mit bestehenden Werkstätten für behinderte Menschen bieten.
Die unter anderem durch die Vergabepolitik der Agentur für Arbeit fortschreitende Unterfinanzierung dieses Bereichs muss beendet werden. Derzeit ist kaum ein Leistungsanbieter in der Lage, gut qualifizierte Mitarbeiter in der Betreuung und Anleitung entsprechend den tariflichen Vorgaben des öffentlichen Dienstes zu bezahlen, wenn er im Rahmen des Ausschreibungsverfahrens der Agentur einen Auftrag für eine Maßnahme übernimmt.

Sportliche Aktivität im weiten Sinne bietet günstige Bedingungen für Inklusion, auch wenn hier auch Hürden und Grenzen bestehen. Allerdings müssen hierfür weitergehende Kompetenzen zum Beispiel bei Lehrern und Trainern, aber auch bei Funktionären und Schulträgern geschaffen werden. Im Kontext heterogener Gruppen sollte stärker angestrebt werden, über die sportliche Aktivität Menschen sowohl mit als auch ohne Behinderung zu erreichen.

Förderung von Inklusion, Integration und Partizipation in der Gesundheitsversorgung und der älter werdenden Gesellschaft

Die Reflexion über das eigene Verständnis von Macht, Ausschluss und Diskriminierung sowie über Unsicherheiten und befremdliche Gefühle bildet eine wichtige Grundlage, um das Problembewusstsein für die verschiedenen Aspekte der Inklusion und Exklusion zu entwickeln und zu stärken. Diese Aufgabe einschließlich der Weiterentwicklung einer vielfaltsbewussten Praxis stellt sich in den Bereichen „Gesundheit" und „Soziales" insbesondere für Psychotherapeuten, Psychologen, aber auch für andere Berufsgruppen. Für den dafür erforderlichen langfristigeren und zeitintensiveren Prozess bedarf es der systematischen Bereitstellung ausreichender Ressourcen.

Es ist von einem quantitativ gleichbleibenden Niveau der Mobilitätsbedarfe in den Teilgruppen der älteren Menschen auszugehen. Dies sollte ein grundsätzlicher Eckwert der innerstädtischen Planungen sein.

Angemessene und für Senioren flexibel nutzbare Mobilitätsmöglichkeiten leisten einen hohen Beitrag zur persönlichen Lebenszufriedenheit im Alter. Sie können indirekt (z. B. freiwillige Erwerbstätigkeiten, ehrenamtliches Engagement) einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Wertschöpfung leisten. Die biografischen Randbedingungen (z. B. Gesundheit der Älteren) sprechen für eine weiter zunehmende Zeitspanne ohne schwerwiegende altersbedingte Beeinträchtigungen nach dem 60. Lebensjahr – und damit auch von persönlich wie gesellschaftlich fruchtbaren Potenzialen. Dazu müssen Fehleinschätzungen über die im höheren Lebensalter verfügbaren Handlungspotenziale und -kompetenzen korrigiert werden.

Einen eigenständigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wertschöpfung können erweiterte und öffentlich intensiver kommunizierte Formen der aktiven Mobilität der Fortbewegung zu Fuß oder mit Zweirädern leisten. Diesbezügliche objektive und subjektive Barrieren für ältere Menschen und darauf abzielende Interventionsansätze müssen intensiver untersucht und in Modellversuchen erprobt werden.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Prof. Dr. Michael Krämer

Inklusion – Integration – Partizipation: Drei Seiten einer Medaille

Literatur

Astheimer, S. (2012, 17. August). Ausländer sind doppelt so oft arbeitslos. *Frankfurter Allgemeine Zeitung.* Verfügbar unter http://fazjob.net/ratgeber-und-service/karriere-im-ausland/faz-archiv/121497_Auslaender-sind-doppelt-so-oft-arbeitslos.html

Bak, P. M. (2011). Von der Notwendigkeit, als PsychologIn Stellung zu beziehen. *Psychologische Rundschau, 62* (4), 237-238.

Bierhoff, H. W. (2002). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.

Boban, I. & Hinz, A. (2011). Arbeit auf der Basis des Index für Inklusion mit Schulen im Land Sachsen-Anhalt. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion* (S. 219-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brandt, W. (1969, 28. Oktober). *Regierungserklärung.* Verfügbar unter http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/KontinuitaetUndWandel_erklaerungBrandtRegierungserklaerung1969/index.html

Collet, S., Tillmann, C. & Schwickert, D. (2011a). Politik braucht Gesellschaft – der Bürger als politischer Berater. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Wie Politik von Bürgern lernen kann* (S. 11-31). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Collet, S., Tillmann, C. & Schwickert, D. (2011b). Der Bürger als neuer Akteur der Politikberatung – Schlussfolgerungen und Erfolgsfaktoren. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Wie Politik von Bürgern lernen kann* (S. 200-214). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012). „All inclusive"? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 59-77). Wiesbaden: Springer VS.

Dörner, A. (2001). *Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Düsener, K. (2010). *Integration durch Engagement? Migrantinnen und Migranten auf der Suche nach Inklusion.* Bielefeld: transcript Verlag.

Frey, D. & Bierhoff, H.-W. (2011). *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe.* Göttingen: Hogrefe.

Gauck, J. (2012, 4. Juli). *Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck im Rahmen der Jahresversammlung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.* Verfügbar unter http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/2012/rede_bundespraesident_gauck_festveranstaltung_120704_dortmund.pdf

Greitemeyer, T. (2012). *Sozialpsychologie.* Stuttgart: Kohlhammer.

Hartung, J. (2010). *Sozialpsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Krämer, M. (2006). *Förderung und Beschäftigungsfähigkeit älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.* Unveröffentlichter Abschlussbericht, Fachhochschule Münster.

Krämer, M. (2011). *Entwicklung eines organisationsdiagnostischen Leitfadens zur Ermittlung der Bereitschaft zur Integration behinderter Beschäftigter.* Unveröffentlichter Abschlussbericht, Fachhochschule Münster.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2012). *Volksabstimmung zu Stuttgart 21 am 27. November 2011.* Verfügbar unter www.lpb-bw.de/volksabstimmung_stuttgart21.html

Meyer, T. (2006). Populismus und Medien. In F. Decker (Hrsg.), *Populismus* (S. 81-98). Wiesbaden: VS-Verlag.

Oechsler, W. A. (2006). *Mensch und Arbeit: Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen* (8. Aufl.). München: Oldenbourg.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Altruism and Aggression. *Annual Review of Psychology, 56,* 365-392.

Regnet, E. (2012). Neue Karrieremodelle in einem veränderten wirtschaftlichen Umfeld. In DGPF e. V. (Hrsg.), *Personalentwicklung bei längerer Lebensarbeitszeit* (S. 64-80). Bielefeld: Bertelsmann.

Rogers, C. R. (2012). *Entwicklung der Persönlichkeit* (18.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. (Das Original wurde 1961 publiziert.)

Schmoll, H. (2012, 24. März). Inklusion wird teuer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Seite 4.

Schweer, M. (1997). Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In M. Schweer (Hrsg.). *Interpersonales Vertrauen* (S. 203-216). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Strassner, H. & Voswinkel, S. (1997). Vertrauen im gesellschaftlichen Wandel. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen* (S. 217-236). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Vereinte Nationen (UN). (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Verfügbar unter http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf

v. Altenbockum, J. (2012, 25. Juni). Verfahrene Legitimation. *Frankfurter Allgemeine Zeitung. Verfügbar* unter http://www.faz.net/aktuell/politik/harte-bretter/wieviel-plebiszit-darf-es-sein-verfahrene-legitimation-11797584.html

---

Prof. Dr. Siegfried Preiser

Gesellschaftliche Partizipation als Wegbereiter von Integration und Inklusion

Literatur

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin: Springer.

Beierlein, C. & Preiser, S. (2005). Gesellschaftliches Engagement: Gesellschaftlicher, gewerkschaftlicher und berufsständischer Einsatz aus dem Blickwinkel psychologischer Forschung. *Report Psychologie, 30,* 210-217.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 223-228.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell.* Wiesbaden: Springer VS.

Klandermans, B. (1997). *The social psychology of protest.* Oxford: Blackwell.

Krampen, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. & Hank, P. (2004). Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theorienbildung und Forschung. *Report Psychologie, 29,* 666-677.

Preiser, S. (1988). *Kontrolle und engagiertes Handeln. Entstehungs-, Veränderungs- und Wirkungsbedingungen von Kontrollkognitionen und Engagement.* Göttingen: Hogrefe.

Preiser, S. (1989). *Zielorientiertes Handeln. Ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle.* Heidelberg: Asanger.

Preiser, S. (2004). Politisches Engagement für den Frieden. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden* (S. 399-411). Weinheim: Beltz PVU.

Preiser, S. (2008). Jugend und Politik: Anpassung – Partizipation – Extremismus. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarb. Aufl., S. 874-884). Weinheim: Beltz.

Preiser, S. & Beierlein, C. (im Druck). *Politisches Engagement.* Wiesbaden: Springer VS.

Preiser, S. & Wermuth, S. (2003). Gerechte-Welt-Glaube, Rechtfertigung von Ungleichheit und politisches Engagement – Ideologien der Ungleichheit und der Glaube an eine gerechte Welt. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Vertrauen im Spannungsfeld politischen Handelns* (S. 79-89). Frankfurt a. M.: Lang.

Simon, B. & Klandermans, B. (2001). Politicized collective identity: A social psychological analysis. *American Psychologist, 56,* 319-331.

Prof. Dr. Wolfgang Frindte & Dr. Daniel Geschke

Lebenswelten junger Muslime in Deutschland

Literatur

Berry, J. W. (1984). Multiculturalism policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science, 16,* 353-370.

Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology, 32* (6), 369-386.

Frindte, W. & Haußecker, N. (Hrsg.). (2010). *Inszenierter Terrorismus. Mediale Konstruktionen und individuelle Interpretationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H. & Wagner, W. (2012). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland.* Berlin: Bundesministerium des Innern.

Geißler, R. & Pöttker, H. (2009). *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland.* Bielefeld: transcript.

Heitmeyer, W. (2002 bis 2012). *Deutsche Zustände Folge 1 bis 10.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Herriot, P. (2007). *Religious fundamentalism and social identity.* New York, NY: Routledge.

Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology, 53,* 575-604.

Plessner, H. (2002). *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Das Original wurde 1924 publiziert.)

Stephan, W. G. & Renfro, C. L. (2002). The role of threat in intergroup relations. In D. M. Mackie & E. R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions. Differentiated reactions to social groups* (pp. 191-208). New York, NY: Psychology Press.

Dr. Philipp Jugert & Prof. Dr. Peter Noack

Schlüssel zur Integration oder Weg in die Parallelgesellschaft?

Die Wirkung von Partizipation in religiösen Organisationen am Beispiel junger türkischstämmiger Migranten in Deutschland

Literatur

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaption. *Applied Psychology: An International Review, 46,* 5–68.

Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H. & Wagner, W. (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland: Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland.* Berlin: Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2012/junge_muslime.pdf?__blob=publicationFile

Halm, D. & Sauer, M. (2005). *Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland.* Essen: Zentrum für Türkeistudien. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/Publikationen/engagement-tuerkisch/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdownload,property=pdf,bereich=engagementtuerkisch,sprache=de,rwb=true.pdf

Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence, 12* (1), 121 - 148.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz

Die soziale Dimension der Inklusion – Beiträge der Psychologie

Literatur

Balz, H-J. (2010). Berufswahl, Übergang Schule – Beruf, benachteiligte Jugendliche. In L. Günter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.* doi:10.3262/EEO21100146

Balz, H.-J., Benz, B. & Kuhlmann, C. (Hrsg.). (2012). *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit.* Wiesbaden: Springer VS.

Balz, H.-J. & Nüsken, D. (2012). Das Übergangssystem in der beruflichen Bildung – Inklusions- oder Exklusionsinstrument? In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 181-209). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe (BeB). (2010). *Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit hohem Hilfebedarf.* Berlin: BeB

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Verfügbar unter http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in school* (2nd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012). „All inclusive"? Annäherung an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 59-77). Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie e. V. (DGPs) & Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP). (2005). *Ethische Richtlinien.* Verfügbar unter http://www.bdp-verband.org/bdp/verband/ethik.shtml

Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit – Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe.* Frankfurt a. M.: Campus.

Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über „Dabeisein" hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 79-94). Wiesbaden: Springer VS.

Huster. E.-U. & Bourcade, K. (2012). Soziale Inklusion: Geschichtliche Entwicklung des Sozialstaates und Perspektiven angesichts Europäisierung und Globalisierung. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 13-33). Wiesbaden: Springer VS.

Kieselbach, T. & Wacker, A. (Hrsg.). (1985). *Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit.* Psychologische Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Kieselbach, T. & Beelmann, G. (2007). Strategien und Ansätze zur Bewältigung von Jugendarbeitslosigkeit. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung Band III. für Kinder und Jugendliche* (S. 501-518). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63,* 433-439.

Luhmann, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat.* München: Olzog.

Mohr, G. (1997). *Erwerbslosigkeit. Arbeitsplatzunsicherheit und psychische Befindlichkeit.* Frankfurt a. M.: Lang.

Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule.* Stuttgart: Kohlhammer.

Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 153-176). Stuttgart: Kohlhammer.

Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Sickness, Disability and Work. Keeping on track in the economic downturn.* Verfügbar unter http://www.oecd.org/els/employmentpoliciesanddata/42699911.pdf

Spinath, B., Hasselhorn, M., Artelt, C., Köller, Möller, J. & Brünken, R. (2012). Gesellschaftliche Herausforderungen für Bildungsforschung und -praxis. *Psychologische Rundschau, 63* (2), 92-110.

Yurdakul, G. & Bodemann, M. (Hrsg.). (2010). *Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten: Inklusion und Ausgrenzungsstrategien im Vergleich.* Wiesbaden: VS Verlag.

Dipl.-Psych. Marina Chernivsky

Inklusion im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen:
Zu Herausforderungen einer vielfaltbewussten Psychotherapie und Sozialarbeit

Literatur

Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte.* Wiesbaden: VS Verlag.

Chernivsky, M. (2013). Von Bias zum Perspektivwechsel. Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen. In A. Jantowski (Hrsg.), *Impulse 58: Thillm – Jahrbuch 2013* (S. 172-185). Verfügbar unter https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=3752

Derman-Sparks, L. (2001). *Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA.* Verfügbar unter http://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf

Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2008). *Soziale Arbeit interkulturell.* Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, A. (2003). *Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt.* Verfügbar unter http://www.liga-kind.de/fruehe/603_prengel.php

Petersen, L. E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen.* Weinheim: Beltz.

Trisch, O. & Winkelmann, A. (2007). Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In A. Pelinka, I. König & Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.), *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien* (S. 107-127). Wien: Braumüller.

Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse.* Münster: Waxmann.

Dipl.-Psych. Klaus Seifried & Dipl.-Psych. Stefan Drewes

Die Inklusive Schule – Entwicklungsstand und Gelingensbedingungen

Literatur

AK Kommunale Schulpsychologie beim Städtetag NRW. (2011). *Schulpsychologische Unterstützung des Schulsystems in NRW auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.* Verfügbar unter www.duesseldorf.de/schulpsychologie/pdf/2011_inklusion_ak_schulpsychologie.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012.* Bielefeld: Bertelsmann.

Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (o. J.). *Die UN-Behindertenrechtskonvention* [Deutsche Übersetzung]. Verfügbar unter www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile

Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, U. & Prengel, A. (2010). Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für schwierige Kinder in inklusiven Grundschulen. In F. Heinzel (Hrsg), *Kinder in Gesellschaft.* (S.184-198). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg von Berlin, Abteilung Gesundheit und Soziales (Hrsg.). (2009). *Abschlussbericht des Modellprojekts: Kooperation von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule in der Region Berlin Südwest. 2005–2008.* Verfügbar unter www.berlin.de/imperia/md/content/senjugend/jugendhilfeleistungen/hilfen_zur_erziehung/kooperation_psychiatrie_jugendhilfe_schule.pdf?start&ts=1155829237&file=kooperation_psychiatrie_jugendhilfe_schule.pdf

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Verfügbar unter http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Bründel, H. (2007). Klassenführung – Unterrichtsstörungen, Regeln, Verantwortung und Disziplin. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 238-244). Stuttgart: Kohlhammer.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (Hrsg). (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (Hrsg). (2012). *Auf zur guten gesunden Ganztagsschule. Eine Handreichung aus dem Projekt „Mit psychischer Gesundheit Ganztagsschule entwickeln".* Verfügbar unter www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_07.pdf

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. (2011). *Eckpunkte des deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum.* Verfügbar unter www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.* Bonn: UNESCO.

Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). *Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI).* Rostock: Universität Rostock.

Drewes, S. & Seifried, K. (2013). Inklusion in Schule und Gesellschaft. *Report Psychologie, 38* (1), 3–4.

Eichhorn, C. (2012). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Erdsiek-Rave, U. (2010). Zwischen Inklusion und Integration: Die Situation in Deutschland. In: R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 39-48). Verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf

Faber, A. (2010). Auf dem Weg zu einer „inklusiven" Schule? *Der Städtetag ,63* (1), 23-25.

Grossman, H. (2004). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Heyse, H. (2011). *Herausforderung Lehrergesundheit.* Berlin: Kallmeyer.

Hillenbrand, C. (2012). Inklusive Bildung. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. *Pädagogik, 64* (12), 44-46.

Hinz, A. (2010). Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 59-64). Verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf

Hollenweger, J. (2007). *Grundzüge und Besonderheiten der ICF-CY* [Präsentation auf dem Fachtag ICF am 11.7.2007 in München]. Verfügbar unter www.lerntipps.ch/materialpool/wp-content/uploads/2010/11/icf_cy.pdf

Hollenweger, J. & Craus de Camargo, O. (Hrsg.). (2012). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY).* Bern: Huber.

Huber, C. (2012). Inklusive Schulpsychologie?! *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59,* 227-237.

Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das Response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63* (8), 312-322.

Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards der Umsetzung* (S. 21-39). Stuttgart: Kohlhammer.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW.* Verfügbar unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf

Kunigkeit, H. (2004). Von der Belastungsanalyse zur Entlastungsplanung. Schulpsychologische Unterstützung von Kollegien bei der Weiterentwicklung individueller, kollegialer und institutioneller Entlastungsstrategien. *Schulverwaltung Spezial, 6* (1), 37-40.

Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen.* Münster: Waxmann Verlag.

Lanphen, J. & Drewes, S. (2013). Ausgrenzung oder Eingliederung? Gruppenprozesse in inklusiven Schulen. *Lernchancen, 93,* 8-11.

Lienhard-Luggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.* Stuttgart: Haupt-Verlag.

Mietz, J. & Kunigkeit, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 305-326). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Meidinger, H. & Endres, C. (2007). Beratung, Supervision und Coaching in der Schule. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 300-319). Stuttgart: Kohlhammer.

Pühl, H. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Remschmidt, H., Schmidt, M. & Poustka, F. (2012). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 der WHO.* Bern: Huber.

Schumann, B. (2009). Inklusion statt Integration: Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. *Pädagogik, 61* (2), 51-53.

Schuntermann, M. (2009). *Einführung in die ICF.* Heidelberg: Ecomed.

Seifried, K. (2007). Schulpsychologie – Kooperationspartner und Vernetzung. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 360-370). Stuttgart: Kohlhammer.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.* Verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/KMK_2011_Inklusive_Bildung_von_Kindern_und_Jugendlichen_mit_Behinderungen_in_Schulen.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2012). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010.* Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf

Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule.* Hamburg: Feldhaus.

Ziebarth, F. (2011). Psychotherapeutische Strukturen zur Unterstützung inklusiver Pädagogik. *Gemeinsam leben, 19* (2). 67-75.

Prof. Dr. Manfred Wegner

Inklusion im Sport

Literatur

Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24* (2), 103-124.

Brand R. (2010). *Sportpsychologie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten.* Heidelberg: Schindele.

Deutscher Behinderten-Sportverband. (1997). *Positionspapier des Deutschen Behinderten-Sportverbandes e. V. zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im und durch Sport.* Duisburg: Eigenverlag.

Deutscher Gehörlosenverband. (2013). *Bewegung leben – Inklusion leben – Wege und Beiträge des organisierten Sports in Deutschland zu einer inklusiven Gesellschaft.* Verfügbar unter http://www.dg-sv.de/news/2013/20130221_inklusion/inklusion.pdf

Doll-Tepper, G., Dahms, C., Doll, B. & von Selzam, H. (Eds.). (1990). *Adapted physical activity. An interdisciplinary approach.* Berlin: Springer.

Fediuk, F. (Hrsg.). (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe – Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport.* Baltmannsweiler: Schneider.

Fediuk, F. (2012). Heterogenität und Inklusion im Sport – Entwicklungen und Perspektiven. In V. Scheid, M. Wegner, S. Creutzburg & F. Pochstein (Hrsg.), *Wege in eine bewegte Zukunft. Positionen, Projekte, Perspektiven* (S. 90-105). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Guttmann, L. (1979). *Sport für Körperbehinderte.* München: Urban & Schwarzenberg.

Hensle, U. (1994). *Einführung in die Arbeit mit Behinderten* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Pochstein, F., Mohr, J.-O. & Wegner, M. (im Druck). Die Initiative „FußballFREUNDE": Zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. In M. Wegner & H. J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion.* Aachen: Meyer & Meyer.

Prengel, A. (2004). Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogentät in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In G. Becker et.al (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (S. 44-46). Velber: Friedrich.

Rieder, H., Huber, G. & Werle, J. (Hrsg.). (1996). *Sport mit Sondergruppen.* Schorndorf: Hofmann.

Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport.* Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Shephard, R. J. (1990). *Fitness in special populations.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Special Olympics Deutschland (2010). *Das Ziel heißt Inklusion.* Berlin: Eigenverlag.

Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht, Rhetorik und Realität.* München: Reinhard.

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

Tröster, H. (1988). *Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinerten.* Göttingen: Hogrefe.

United Nations (2006). *Conventions on the rights of persons with disabilities.* Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

Wegner, M. (2001). *Sport und Behinderung.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Wegner, M. (2008). Zielgruppenperspektiven: Sport bei Behinderung sowie Sport mit sozial ausgegrenzten Gruppen. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Anwendungsfelder der Sportpsychologie* (S. 809-879). Göttingen: Hogrefe.

Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe – Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55-96). Baltmannsweiler: Schneider.

Dr. Rudolf Günther & Dipl.-Psych. Gerlinde Dingerkus

Mobilität und Mobilitätsbarrieren im Alltag älterer Menschen

Literatur

Deffner, J. (2007). Zur Rolle des Rad- und Fußverkehrs in einer alternden Gesellschaft. *mobilogisch, 29* (2). Verfügbar unter http://www.fuss-ev.de/60-themen/senioren-zu-fuss/234-rad-und-fuss-verkehrs-bei-senioren.html

Fries, J. F. (1980). Aging, natural death, and the compression of morbidity. *New England Journal of Medicine 303,* 130-135.

Gehlert, T., Dziekan, K. & Gärling, T. (2013). Psychology of sustainable travel behavior. *Transportation Research Part A. Policy and Practice, 48,* 19-24.

Gesundheitsberichterstattung des Bundes (GBE). (2012a). *Bevölkerung zum Stichtag 31.12. des jeweiligen Jahres.* Verfügbar unter http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd_init?gbe.isgbetol/xs_start_neu/&p_aid=i&p_aid=5150466&nummer=561&p_sprache=D&p_indsp=99999999&p_aid=38412214

Gesundheitsberichterstattung des Bundes (GBE). (2012b). *Verletzte und Getötete bei Straßenverkehrsunfällen (Anzahl und je 100.000 Einwohner).* Verfügbar unter http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd_init?gbe.isgbetol/xs_start_neu/&p_aid=i&p_aid=94947259&nummer=848&p_sprache=D&p_indsp=99999999&p_aid=71718583

Greve, W. (1996). Kriminalitätsfurcht im Dunkelfeld. Eine Pilotstudie bei Betroffenen und Risikogruppen. *Praxis der Rechtspsychologie, 6* (1), 11-29.

Gstalter, H. & Fastenmeier, W. (2013). Ältere Fahrer und Verkehrssicherheit? Bestandsaufnahme und mögliche Maßnahmen. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 59,* 5-13.

Günther, R. (2010). *Evaluationshinweise zum Programm „sicher mobil" auf Grundlage einer Fragebogenstudie.* Unveröffentlichter Bericht, Deutscher Verkehrssicherheitsrat, Bonn.

Günther, R. (2012). *Evaluationshinweise zum Programm „sicher mobil" auf Grundlage einer Fragebogenstudie.* Unveröffentlichter Bericht, Deutscher Verkehrssicherheitsrat, Bonn.

König, R. (2008). *Leitfaden Verkehrsräume, Verkehrsanlagen und Verkehrsmittel barrierefrei gestalten.* Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Nowossadeck, S. & Vogel, C. (2013). *Aktives Altern: Erwerbsarbeit und freiwilliges Engagement. Report Altersdaten (2/2013).* Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. Verfügbar unter http://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/Gerostat_Report_Altersdaten_Heft_2_2013_PW.pdf

Oswald, F., Hieber, A., Mollenkopf, H. & Wahl, H.-W. (2003). *Wohnwünsche und Wohnwirklichkeiten – Belastungen, Chancen und Perspektiven selbständigen Lebens im Alter. DZFA-Forschungsbericht 15.* Heidelberg: Deutsches Zentrum für Altersforschung. Verfügbar unter https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/mediendaten/ae/apa//fb15_hd2002.pdf

Pohling, S. (2011). *Anwendung der Möglichkeiten des Fahrerlaubnisrechts auf Senioren als Mittel zur Erhöhung der Verkehrssicherheit – Konsequenzen für die polizeiliche Arbeit (Master-Arbeit).* Verfügbar unter http://www.fahrerlaubnisrecht.de/Pdf-dateien/Masterarbeit_Pohling%20-%20Anwendung%20FeV%20auf%20%E4ltere%20Menschen.pdf

Poschadel, S., Boenke, D., Blöbaum, A. & Rabczinski, S. (2012). *Ältere Autofahrer: Erhalt, Verbesserung und Verlängerung der Fahrkompetenz durch Training: Eine Evaluation im Realverkehr.* Köln: TÜV Media GmbH.

Preißner, C. L., Kemming, H. & Wittowsky, D (2013). *Einstellungsorientierte Akzeptanzanalyse zur Elektromobilität im Fahrradverkehr.* Dortmund: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung. Verfügbar unter http://www.ils-forschung.de/cms25/down/ILS_Bericht_Elektrofahrraeder.pdf

Rott, C. & Jopp, D. S. (2012). Das Leben der Hochaltrigen – Wohlbefinden trotz körperlicher Einschränkungen. *Bundesgesundheitsblatt, 55,* 474-480.

Rudinger, H. & Kocherscheid, K. (Hrsg.). (2011). *„Ältere Verkehrsteilnehmer – Gefährdet oder gefährlich?" Defizite, Kompensationsmechanismen und Präventionsmöglichkeiten.* Göttingen: Vandenhoeck &Ruprecht.

Schlag, B. & Megel, K. (Hrsg.). (2002). *Mobilität und gesellschaftliche Partizipation im Alter.* Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter http://vplno1.vkw.tu-dresden.de/psycho/download/BMFSFJ2002Teil1.pdf

Schlag, B. (Hrsg.) (2008). *Leistungsfähigkeit und Mobilität im Alter.* Köln: TÜV Media GmbH.

Tränkle, U. (Hrsg.). (1998). *Autofahren im Alter.* Köln: TÜV Media GmbH.

v. Wee, B., Rietveld, P. & Meurs, H. (2006). Is average daily travel time expenditure constant? *J. Transport Geography 14,* 109-122.

6. ADRESSVERZEICHNIS DER AUTOREN

Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz
Evangelische Fachhochschule RWL Bochum
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie
Immanuel-Kant-Straße 18–20, 44803 Bochum
Tel.: (0234) 36 90 12 05
Fax: (0234) 36 90 13 00
E-Mail: balz@efh-bochum.de

Dipl.-Psych. Marina Chernivsky
ZWST e. V. – Zweigstelle Berlin
Friedrichstraße 127, 10117 Berlin
Tel.: (030) 21 40 32 73
Mobil: (0176) 22 50 84 07
E-Mail: info@zwst-perspektivwechsel.de

Dipl.-Psych. Gerlinde Dingerkus
Ansprechstelle im Land Nordrhein-Westfalen
zur Palliativversorgung, Hospizarbeit und Angehörigenbegleitung (ALPHA), Westfalen
Friedrich-Ebert-Straße 157–159, 48153 Münster
Tel.: (0251) 23 08 40
Fax: (0251) 23 65 76
E-Mail: alpha@muenster.de

Dipl.-Psych. Stefan Drewes, PP
Schulpsychologische Beratungsstelle der Landeshauptstadt Düsseldorf
Institutsleiter
Willi-Becker-Allee 10, 40627 Düsseldorf
Tel.: (0211) 899 53 41
Fax: (0211) 893 53 41
E-Mail: stefan.drewes@duesseldorf.de

Kazim Erdogan
Aufbruch Neukölln e. V.
Eichenauer Weg 5a, 12355 Berlin
Tel.: (030) 60 92 81 03
Mobil: (0176) 34 92 67 09
E-Mail: initiativeneukoelln@yahoo.de
www.aufbruch-neukoelln.de

Prof. Dr. phil. habil. Wolfgang Frindte
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Leiter der Abteilung Kommunikationspsychologie
Institut für Kommunikationswissenschaft
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 80
Fax: (03641) 94 49 52
E-Mail: wolfgang.frindte@uni-jena.de

Dr. Daniel Geschke
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Abteilung Kommunikationspsychologie
Institut für Kommunikationswissenschaft
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 79
E-Mail: daniel.geschke@uni-jena.de

Dr. phil. habil. Rudolf Günther, Dipl.-Psych.
Universität Tübingen
Privatdozent
Fachbereich Psychologie
Ganghoferstraße 28, 72764 Reutlingen
Tel.: (07121) 227 35
E-Mail: rudolf.guenther@uni-tuebingen.de

Dipl.-Psych. Ulrike Hess
Selbstständige Psychologin, Coach
Daimlerstraße 34, 91058 Erlangen
Tel: (09131) 68 58 00
E-Mail: mail@ulrikehess-coaching.de

Dr. Philipp Jugert
Universität Leipzig
Abteilung Sozialpsychologie
Institut für Psychologie
Seeburgstraße 14–20, 04103 Leipzig
Tel.: (0341) 973 59 20
E-Mail: philipp.jugert@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Michael Krämer
Fachhochschule Münster
Corrensstraße 25, 48149 Münster
Tel.: (0251) 836 54 39
E-Mail: kraemer@fh-muenster.de

Prof. Dr. Peter Noack
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Abteilung Pädagogische Psychologie
Institut für Psychologie
Humboldtstraße 27, 07743 Jena
Tel.: (03641) 94 52 40
E-Mail: peter.noack@uni-jena.de

Prof. Dr. Siegfried Preiser
Psychologische Hochschule Berlin (PHB)
Rektor
Am Köllnischen Park 2, 10179 Berlin
Tel: (030) 209 16 62 10
Fax: (030) 20 91 66 17
E-Mail: S.Preiser@psychologische-hochschule.de

Dipl.-Psych. Klaus Seifried, PP, Lehrer
Schulpsychologisches Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg
Schulpsychologiedirektor
Ebersstraße 9a, 10827 Berlin
Tel: (030) 902 77 43 74
E-Mail: klaus.seifried@SenBWF.Berlin.de

Prof. Dr. Manfred Wegner
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Direktor des Instituts für Sportwissenschaft
Olshausenstraße 74, 24118 Kiel
Tel.: (0431) 880 37 53
Fax: (0431) 880 37 87
E-Mail: mwegner@email.uni-kiel.de

Dipl.-Psych. Michael Ziegelmayer
Reha-Zentrum Christiani RPK
Freudenbergstraße 3–5, 79774 Albbruck-Schachen
Tel:. (07753) 97 11 12
E-Mail: mz@psychologik.de

7. GLOSSAR

Mit diesem Glossar möchten wir wissenschaftliche Begriffe einer möglichst breiten Leserschaft verständlich machen. Bei der Reduktion der Komplexität können einzelne Aspekte entfallen. Das Glossar ersetzt kein Lexikon und keine Fachliteratur, sondern soll den Leser zugleich aufklären und gegebenenfalls zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema motivieren.

Ambiguitätstoleranz
Dieser Begriff bezeichnet die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten, kulturell bedingte Unterschiede oder mehrdeutige Informationen wahrzunehmen und nicht unmittelbar negativ oder positiv zu bewerten.

Autoritäre Überzeugung
Dies ist ein psychologischer Begriff für Einstellungen, die sich durch ein ausgeprägtes Überlegenheitsgefühl, einen überzogenen Machtanspruch und das Dominieren Schwächerer auszeichnen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist ein sozialwissenschaftlicher Begriff, der Einstellungen in den Bereichen Rassismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung und Sozialdarwinismus mit einem integrativen Konzept neu zu fassen versucht.

„Integrated Threat Theory of Prejudice"
Die „Integrated Threat Theory of Prejudice" geht davon aus, dass Menschen, die unterschiedlichen Gruppen angehören, in Interaktionssituationen oft Gefühle der Bedrohung oder Beunruhigung erleben.

Intergroup Bias
Urteilsverzerrung durch die Tendenz, die eigene Gruppe systematisch wohlwollender zu bewerten als andere Gruppen

Kognitionen
Die bewusst und unbewusst stattfindenden Wahrnehmungs- und Denkprozesse des Menschen (Sinneswahrnehmungen, Aufmerksamkeit, Problemlösen, Erinnerungen etc.).

Mediale Konstruktion
Eine Realitätsvorstellung, die Medien durch die Auswahl einzelner Aspekte eines Geschehens und der Art der kommentierenden Bearbeitung vermitteln, beispielsweise: sachlich-neutrale, umfassende Information im Unterschied zu ausgewählten emotionalen Aspekten mit einer auf eine Zustimmung des Zusehers abzielenden Kommentierung.

Mehrgenerationenfallstudie
Eine qualitative Methode zur Erforschung von Einzelpersonen und Gruppen (z. B. mehrere Generationen aus einer Familie).

Modal Split
In der Verkehrsstatistik die Verteilung des Verkehrsaufkommens auf unterschiedliche Verkehrsmittel (Modi).

Multiaxiales Klassifikationsschema
Sammlung unterschiedlicher Aspekte zur Beschreibung eines Phänomens, die teilweise additiv und theoretisch nicht begründbar zusammengefügt sind, beispielsweise ICD-10.

Panelerhebung
Systematische Längsschnitterhebung von Daten einer Gruppe. Die Befragung besteht aus mehreren inhaltlichen Teilaspekten und geht über eine oder mehrere Zeitperioden.

Peer-Education
Der Einsatz speziell geschulter Jugendlicher, um gleichartige Gruppen (z. B. Schulklasse) über eine bestimmte Thematik (z. B. Verhütung, Drogenkonsum) zu informieren.

Response-to-Intervention-Modell
Das Response-to-Intervention-Modell (RTI) ist ein Interventionsmodell, dessen Ziel es ist, möglichst früh spezifische Lernschwierigkeiten zu identifizieren und mit kontinuierlich diagnostisch abgeleiteten Interventionen zu arbeiten.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-942761-19-2

Verlag
Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Berlin

Satz/Layout
Michael Zander, Berlin

Druck
druckhaus köthen GmbH, Köthen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes in der jeweils geltenden Fassung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Herausgebers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten
© 2013 Deutscher Psychologen Verlag GmbH
Printed in Germany

ISBN 978-3-942761-19-2