

Inklusion – eine gesellschaftliche Aufgabe

von Ursel Becher

Die Menschenrechte der UN formulieren generell den Anspruch auf Selbstbestimmung, auf Diskriminierungsfreiheit und auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und haben damit Empowerment-Funktionen.

Die 2006 von der UN erlassene Behindertenrechtskonvention (BRK) hat eine darüber hinaus gehende Funktion. Sie ist eine Antwort auf eine Tradition, Menschen mit Behinderungen aus überwiegend medizinischer bzw. psychiatrischer Perspektive als Personen mit Defiziten, als Problemfälle und nicht als Träger von Rechten und als gleichberechtigte Personen anzusehen. Die BRK hat die Einmaligkeit und Würde sowie die Freiheit von Diskriminierung eines jeden Menschen zum Inhalt. Die Inklusion behinderter Menschen wird als Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft angesehen.⁽¹⁾ Es geht um die grundsätzliche Anerkennung von Unterschiedlichkeit bei den Menschen und um den Abbau jeglicher Formen von Barrieren, also sowohl räumlicher Barrieren beim Zugang als auch von z.B. Aktivitäten, Angeboten sowie Leistungen und Rechten.

Vermeintliche „Defizite“ werden nicht den betroffenen Menschen zugeschrieben, sondern in den ausgrenzenden und diskriminierenden Bedingungen gesehen, die sie erleben. Diese Sichtweise impliziert, dass Vorurteile, Barrieren sowie Segregation und Selektion, die es Menschen erschweren, ein Bewusstsein eigener Würde zu erlangen und aufrecht zu erhalten, überwunden werden müssen, um eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten.

Die Wahrung der Würde der behinderten Menschen steht im Fokus der BRK als Begründung für Gleichheit, aber auch als Prinzip notwendiger Bewusstseinsbildung, das sich an die gesamte Gesellschaft richtet. Inklusion ist nicht nur eine Aufgabe für z.B. Vertreter des Bildungssystems und der sozialen Arbeit – die gesamte Gesellschaft muss einen Beitrag zur Inklusion erbringen, also z.B. auch Vertreter der Medien, der Kultur, der Gewerkschaften, Arbeitgeber etc.

Bedingungen, die es Menschen erschweren, ein Bewusstsein eigener Würde zu erlangen, müssen überwunden werden.



Inklusion im Schulbereich – speziell bezogen auf LSE-Kinder

Die Bestimmungen der UN-BRK finden ihren Niederschlag in den §§ 12 und 19 des Hamburgischen Schulgesetzes. Die dort genannten Schüler mit Lern-, Sprach- und sozial-emotionalen Schwierigkeiten haben bisher in der Regel Förderschulen besucht. Der überwiegende Teil von ihnen kommt aus benachteiligten, überwiegend tradierten Armutsfamilien. Wocken stellt fest, dass nicht alle armen Kinder die Förderschule besuchen, aber die, die diese Schulform besuchen, fast ausschließlich aus benachteiligten Familien stammen.

Motakef weist darauf hin, dass es erforderlich sei, dass Schule Konzepte zu Armut entwickelt um Armut als sozio-ökonomisches und politisches Phänomen zu analysieren. Zentrale Aufgabe der Schule sei es, sich an der Lernausgangslage von Kindern zu orientieren, d.h. es muss eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen stattfinden:

- Wie findet Bildung benachteiligter Kinder – insbesondere aus tradierten Armutsfamilien – statt, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer häufig segregierten und anregungsarmen Lebens- und Lernwelten?
- Was lernen sie in diesen Welten und was lernen sie dort nicht? Motakef weiter: „Strategien, die auf soziale Inklusion setzen, bedeuten nicht nur einen Gewinn für die Kinder und Jugendlichen, die Diskriminierungen erfahren und denen durch inklusive Maßnahmen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation eröffnet werden (...). Diskriminierungsfreiheit und inklusive Strategien in der Bildung bereichern alle Menschen, da sie nicht auf eine Normalitätserwartung ausgerichtet sind, sondern die Vielfalt an Lebenslagen und Lebensentwürfen respektieren.“⁽²⁾
- Wie kann das, was sie in ihrer oft deprivierten Umwelt und in ihren familiären Lebenswelt nicht lernen, im Rahmen von institutionellen Angeboten und Aktivitäten kompensiert werden?

Wer sind diese Kinder?

Arme Kinder sind nicht behindert, aber benachteiligt, wenn sie nicht im Kontext ihrer Lebenslagen und den sich daraus

entwickelnden Lebenswelten und in ihren Handlungs-, Handlungs- und Deutungsmustern gesehen werden. Die Bildungsinhalte sowie Lern- und Bildungsprozesse in (tradierten) Armutsfamilien unterscheiden sich von denen, die in institutionellen Bildungseinrichtungen vorherrschen. Die mangelnde Übereinstimmung der lebensweltlichen Alltagserfahrungen von Kindern in bildungsfernen Milieus mit den Anforderungen zum Erwerb von höheren Bildungsabschlüssen ist die zentrale Ursache für die Entstehung von Ungleichheit beim Zugang zu und Erwerb von Bildungszertifikaten. Das in ihren Lebenswelten erworbene Erfahrungs- und Handlungswissen stellt für benachteiligte Kinder in ihrer Schullaufbahn eher eine Behinderung als eine Chance dar. (3)

Die Situation dieser Kinder ist in der Regel gekennzeichnet durch ihre materielle Unterversorgung bei Einkommen, Wohnung, Kleidung und Freizeitaktivitäten, ihre mangelnde gesundheitliche Versorgung und Ernährung sowie ihre nicht befriedigten Bedürfnisse nach Bildung und kulturellen Angeboten. Bedeutsam sind die durch ihre Lebenslage verhinderten Lernprozesse. Den Kindern fehlen ein großer Erfahrungsreichtum und die damit verbundenen Verhaltenskompetenzen. Insbesondere Kindern in tradierten Armutsfamilien fehlt es in der Regel an Modellen für eine kompetente Lebensweise, Lebensplanung und Aufgabenwahrnehmung. Die Mängel Ausstattung der Lebenslage führt vielfach zu Verhaltensauffälligkeiten einerseits und Perspektivlosigkeit andererseits.

Auswirkungen von Armut und Benachteiligung, die u.a. in der Schule sichtbar werden:

- Die Kinder haben meistens ein unsicheres Selbstbild sowie ein geringes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.
- Sie übernehmen ein „zugeschriebenes Fremdkonzept“, z.B. dumm, behindert oder aggressiv zu sein, als „Selbstkonzept“.
- Lang anhaltende verfestigte Armut und Benachteiligung sowie nicht befriedigte Bedürfnisse nach Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen haben vielfach Desorientierung, selbstzerstörerisches abweichendes Verhalten, soziale Isolation sowie Apathie zur Folge.
- Den Eltern fehlt es oft an Modellen, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten, Kräften und Vertrauen in die eigene Person, um ihre Elternpflichten umfassend wahrnehmen zu können.
- Sie haben keine oder nur geringe Kompetenzen – emotional, sozial und intellektuell – um ihre Kinder zu ermutigen, zu fördern und zu unterstützen sowie deren Entwicklung wertzuschätzen.



Je mehr das Schulsystem auf Inklusion setzt, desto mehr ist Unterstützung aus den Bereichen der Jugendhilfe erforderlich.

- Die meisten, auch die armen und benachteiligten, Eltern sind zu Beginn der Schulzeit ihrer Kinder an deren Schulbildung interessiert. Ihnen fehlt es aber häufig an Kompetenzen; sie haben sie in der Regel nie erworben oder aufgrund eines Problemkonglomerats nicht den Kopf dafür frei, um ihre Kinder in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen. Bei Schwierigkeiten bzw. Auffälligkeiten der Kinder werden sie oft in die Schule „zitiert“ aber nicht beteiligt und ermutigt bzw. darin unterstützt, wie sie ihren Kindern Freude am Lernen und am Schulbesuch vermitteln können. (4)

Mit dieser Situation werden Vertreter des Bildungssystems konfrontiert, häufig ohne über ein hilfreiches Handlungspotential zu verfügen: Lehrer, deren eigene Lebenswelt in der Regel konträr der vieler Schüler gegenüber steht, verstehen diese in ihrer durch ihre Lebenslage geprägten Lebenswelt nicht. Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen sowie Deutungsmuster der Schüler werden dann vielfach als abweichendes Verhalten gewertet. In der Regel sind Lehrer nicht auf die Schwierigkeiten benachteiligter Schüler

vorbereitet. Sie haben in ihrem Studium keine bzw. kaum eine Vorbereitung auf die Auswirkungen von Armut und Benachteiligung erfahren.

Inklusion – ein Faktor zur Förderung von Entwicklungs- und Teilhabe-Chancen der Schüler

Mit der Ratifizierung der UN-BRK ist Deutschland eine menschenrechtliche Verpflichtung eingegangen, der es sich stellen muss. Die Kinder haben ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu den allgemeinbildenden Schulen, verbunden mit angemessenen Formen der Förderung und Unterstützung. Dieses Recht ist mit strukturellen, materiellen Anforderungen an die Politik und an das Bildungssystem verbunden.

Die Verwirklichung von Inklusion im Bildungswesen impliziert eine „Schule für alle“ – also für jedes Kind. Der Wille zur Inklusion sollte im Leitbild der Schulen verankert werden. Daraus folgt u.a. die Akzeptanz von heterogenen Klassen, die für alle Beteiligten nicht nur eine Herausforderung,

sondern auch eine Chance sind. Toleranz und Empathie sind Bedingungen bei der Umsetzung.

Prof. Preuss-Lausitz hat in seinem Vortrag im LI darauf hingewiesen, dass Inklusion nicht nur einen individuellen rhythmisierten Unterricht – aber auch Projekte und Werkstätten – erfordert, sondern auch eine stärkere Handlungsorientierung und insbesondere die Vergabe von „Verantwortungsaufgaben“ an schwierige Kinder.



Foto: ASP Wegenkamp

Dort, wo Schule durch Anerkennung und Wertschätzung – unterstützt durch positiv formulierte Regeln und Regularien – gekennzeichnet ist, zeigen sich u.a. folgende Forschungsergebnisse:

- Das Klassenklima wird besser, wenn Lehrer Spielräume für einen veränderten Umgang geben.
- Der Anregungsgehalt wird deutlich besser.
- Es kommt zu einer positiven Toleranzentwicklung.
- Die Sozial- und Kommunikationskompetenzen aller Kinder erweitern sich.
- Das „Wohlfühlklima“ verbessert sich.

Im Zusammenhang mit Inklusion wird grundsätzlich auf die Notwendigkeit von Kooperationen – insbesondere zwischen dem Bildungs- und Jugendhilfe-System – hingewiesen. Dabei scheinen häufig Einsparmöglichkeiten im Vordergrund zu stehen. Dieser Eindruck kann wirklich entstehen, wird aber dem Sinn und der Aufgabenstellung von Kooperationen nicht gerecht.

Je mehr das Schulsystem auf Inklusion setzt, desto mehr ist Unterstützung aus den Bereichen der Jugendhilfe sowie der Psychologie und Psychiatrie erforderlich. Diese Professionsgruppen arbeiten häufig mit denselben Kindern und Eltern, haben aber oft unterschiedliche Zugangsformen auf der Basis verschiedener Prinzipien und Arbeitsansätze. Die bisherige Form einer zunehmenden Differenzierung von Unterstützungssystemen führt zu schwierigen Fallverläufen, die häufig nicht zur Verbesserung der Situation der betroffenen Familien führt, sondern zu Prozessen

- von Parallelität,
- des Nacheinanders,
- eines Gegeneinanders bzw. einer Konkurrenz von Hilfen und Professionen,
- sowie zu Phasen des Rückzugs der betroffenen Personen.

Solche Phänomene müssen überwunden werden. Bei Kooperationen im Rahmen von Inklusion darf es sich im Interesse der Zielgruppen nicht um Formen additiver Kooperation handeln, sondern um eine situations- und problembezogene Zusammenarbeit gleichberechtigter Partner bzw. Institutionen, die durch

gemeinsame Planungen, Aktivitäten und Angebote etwas „gemeinsamen Drittes“, also eine Veränderung und Verbesserung der Ausgangssituationen schaffen.

Kooperation entsteht prozesshaft, u.a. durch die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien, also gemeinsamer Ziele, Inhalte und Handlungsansätze. In diesem Zusammenhang ist eine „Wertediskussion“ zwischen den Kooperationspartnern, Eltern und Schülern erforderlich.

Schulen sind nicht nur Orte der Bildung, sondern auch Erziehungsorte. Bei gelingender Kooperation könnten Schulen zu einem Ort gemeinsamen Lebens und Lernen im Stadtteil werden – also ein „Haus des Lernens“ (Münder). Um die geforderten Aufgaben übernehmen zu können ist es erforderlich, Teamarbeit, kollegiale Beratung, Fortbildung und Supervision zur Unterstützung und Entlastung der Lehrer, aber auch der weiteren Kooperationspartner der Schulen, zu installieren.

Die Bekämpfung von Ungleichheit und Exklusion sowie von Stigmatisierung und Diskriminierung muss nicht nur Hauptthema der Bildungspolitik und des Bildungssystems sein, sondern des gesamten politischen und administrativen Systems. D.h. Inklusion mit all ihren Konsequenzen muss politisch gewollt sein. Das Zusammenleben der Menschen muss als humane Selbstverständlichkeit durch alle Politiker und die von ihnen vertretene Politik gelebt und vertreten werden.

Literatur:

- 1) Bielefeld, Heiner (2000): Zum Innovationspotential der UN-BRK. In: Df Menschenrechte.
- 2) Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. In: Df Menschenrechte.
- 3) Lauterbach / Becker (2005): Bildung als Privileg, 3 Auflage, Wiesbaden 2008.
- 4) Becher, Ursel (2005): Die im Dunklen sieht man nicht ... Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg, Hamburg 2005.



Ursel Becher

ist emeritierte Professorin der Fachhochschule Potsdam, und Mitglied im Beirat von findus – dem Institut im VKJH e.V.