

**Thomas Berrang**

**Thomas Fertig**

**Hans Giessen**

**Angelina Müller**

**(Hrsg.)**

# **Inklusion im Gegenwind**

## **eine Standortbestimmung**

**Eine Veröffentlichung des**

**„Zentrums für lebenslanges Lernen“  
an der Universität des Saarlandes**



**UNIVERSITÄT  
DES  
SAARLANDES**



Thomas Berrang, Thomas Fertig, Hans Giessen, Angelina Müller  
(Hrsg.)

**Inklusion im Gegenwind**  
eine Standortbestimmung

Saarbrücken: A\_GRAF 2018

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder irgendein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Autors reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*

Verlag:  
Agentur für Grundlagen- und angewandte Forschung  
A\_GRAF gUG (haftungsbeschränkt)

ISBN: 978-3-945327-05-0





# Inhaltsverzeichnis

<b>Thomas Fertig</b> , Einführung	11
<b>Drei Vorträge</b>	<b>17</b>
<b>Uwe Becker</b> , Inklusionsbarrieren – Anmerkungen zur drohenden Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts	19
<b>Hans Giessen</b> , Außensicht: Inklusion in Finnland	37
<b>Anne-Dore Stein</b> , Inklusion im Gegenwind – eine Standortbestimmung	43
<b>Diskussionsbeiträge</b>	<b>57</b>
Ilse Blug	59
Thomas Fey	62
Ines Reimann-Matheis	64
Martina Stabel-Franz	66
Anett Sastges-Schank	69
<b>Bericht</b>	<b>73</b>
Gabi Hessemer	75
<b>Dokumentation</b>	<b>79</b>



## **THOMAS FERTIG**

LEITER ZERTIFIKATSSTUDIENGANG „FACHKRAFT FÜR INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND PRAXIS“, ZENTRUM FÜR LEBENSLANGES LERNEN, UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN,  
th.fertig@mx.uni-saarland.de

### **Einführung<sup>1</sup>**

Im Namen des Zentrums für lebenslanges Lernen an der Universität des Saarlandes heiÙe ich Sie herzlich Willkommen zu unserem Fachsymposium „Inklusion im Gegenwind – Eine Standortbestimmung“. Allen Anwesenden danke ich herzlich dafür, dass Sie heute den Schreibtisch alleine lassen und die Papierstapel und die E-Mail-Eingänge noch weiter anwachsen lassen, damit Sie hier sein können. Ich hoffe, dass Sie, wenn sie nachher und morgen diese Stapel abarbeiten, das Symposium in lohnender Erinnerung behalten.

Wir heißen im Namen des Zell auch ganz besonders herzlich unsere beiden Gäste aus der Ferne willkommen: Frau Prof. Anne-Dore Stein aus Darmstadt und Herrn Prof. Uwe Becker aus Bochum. Außerdem begrüßen wir die Inklusionsbeauftragte im Bildungsministerium Anett Sastges-Schank und die Referentin für Inklusion, Demografie und Soziales im Sozialministerium Martina Stabel-Franz, die beiden Landesbeauftragten für die Belange von Menschen mit Behinderung Christa Maria Ruppe, dazu einige Abgeordnete aus dem Landtag und die zahlreichen Verbandsvertreterinnen und Vertreter aller Spitzenver-

---

<sup>1</sup> gehalten am 8. Mai 2017 zum Symposium „Inklusion im Gegenwind – Eine Standortbestimmung“ an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

bände und des vds, der WfbM's und natürlich unsere „Fachkräfte für inklusive inklusive Pädagogik und Praxis“ und die Teilnehmer / innen in diesem Weiterbildungsgang, außerdem unsere Dozenten und Dozentinnen und unsere Beiratsmitglieder, die alle wiederum selbst auch Vertreterinnen der vielfältigen Trägerlandschaft und Praxisfelder sind, in denen inklusive Prozesse in Gang gesetzt oder fortgeführt und gut begleitet werden wollen.

Natürlich begrüße ich zu guter Letzt auch den Leiter des Zell, Thomas Berrang, mit meinem besonderen Dank dafür, uns für das Symposium die notwendige finanzielle Rückendeckung zu geben, außerdem alle Freiheiten der Gestaltung dieses Tages.

Die Idee, einmal alle Verbandsvertreter / innen und möglichst viele verschiedene politische Vertreter / innen gemeinsam einzuladen, um sich über das Thema Inklusive Orientierung in Bildung, Jugendhilfe und anderen Feldern auszutauschen, kritisch und bestärkend darauf zu schauen, gab es schon lange, dazu kam auch der Wunsch, Ihnen hier versammelten unseren Weiterbildungsgang noch bekannter zu machen und grundsätzlich für Fort- und Weiterbildung in inklusiven Themenfeldern, wie Heterogenität, Diversität, Herausforderndes Verhalten und Zuwanderungserfahrung Werbung zu machen.

Heute haben wir den Tag folgendermaßen aufgeteilt:

- 1) die kleine Einführung von mir,
- 2) Vorträge von Prof. Uwe Becker, Prof. Hans Giessen und von Prof. Anne-Dore Stein,
- 3) sowie die Podiumsdiskussion;
- 4) anschließend: Gespräche an Stehtischen und Buffet

Zur Begründung: Der bildungspolitische Druck, inklusive Konzepte umzusetzen, stieg seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung 2009. Seither wurden gut gemeinte Aktionspläne in den Ländern und Kommunen und auch national veröffentlicht, in zahlreichen Bundesländern wurden die Schulgesetze überarbeitet und die Integrations-Zahlen der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf in den Bereichen geistige Entwicklung, motorische Entwicklung, auch Sehen, Hören und Sprache in die so genannten allgemeinen Bildungseinrichtungen erhöht. Hier und da hört man auch von endlich veränderten Lehrer / innenausbildung und sogar in der Erzieher / innen-Ausbildung kommen inklusive Inhalte langsam, aber stetig an. Der „Run“ auf unseren Weiterbildungsgang ist seit vielen Jahren hoch. Im Saarland und auch außerhalb des Saarlandes müsste es aktuell schätzungsweise 130 Fachkräfte für inklusive Pädagogik und Praxis geben, außerdem etwa nochmal so viele Fachkräfte für Integrationspädagogik aus dem Vorgänger-Weiterbildungsgang von



Prof. Dr. Alfred Sander und Alfons Blug, von denen ich die Leitung 2009 übernehmen durfte.

Der "inklusive Anspruch" an das allgemeine Bildungssystem, auch an den Arbeitsmarkt, ist deutlich erhöht. Der Grund liegt zum einen im (neuen?) menschenrechtlichen Druck, den die Konvention ausübt. Zum anderen gibt es aber auch einen gesellschaftlich stärkeren bürgerrechtlich orientierten generellen Teilhabeanspruch. Aus diesem Druck entsteht überall zu vernehmender Überforderungsdruck in fast allen sozialen Arbeitsfeldern.

Der Begriff „Druck“ hat also offensichtlich eine wichtige Bedeutung in der Inklusions-Debatte. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob er nicht einer der Knackpunkte sein könnte in der oft schwierigen Inklusions-Debatte. Er führte möglicherweise doch in den letzten Jahren zu zumindest *etwas* inklusiveren bildungspolitischen Rahmenbedingungen als bisher.

Aber: Dieser „Druck“ von juristischer Seite wird politisch weitergereicht an die Akteure und Bürger / innen. Die zudem seit etwa sechs Jahren durchweg präsente öffentliche (und für uns so genannte "Expertinnen und Experten" deshalb eher ungewohnte) Diskussion des Themas "Inklusion" durch eine oft nur oberflächlich (durch Medien) informierte Öffentlichkeit löst in Schulen, bei Lehrer / innen, Eltern, Schulsozialarbeiter / innen und Erzieher / innen, sichtbare und ausgesprochene Ängste und Bedenken hervor. Die Verärgerung über und die Angst vor Überforderung ist groß und weit verbreitet vernehmbar. Die Begriffe "Inklusion" und "inklusive Schule" u.ä. haben in der Praxis schon längst keinen verheißenden, sondern meist nur noch einen bedrohlichen Klang.

Die in großer Zahl gut gelingender inklusiver Praxisbeispiele (Treibhäuser der Zukunft und viele deutschlandweite Beispiele in allen Lebensbereichen, von denen auch Prof. Annedore Stein berichtet, gehen unter, während die angespannte Alltagsbelastung in den herkömmlichen Schulen die Diskussion massiv dominiert. Kolleginnen und Kollegen in Schulen, Kitas und in der Jugendhilfe arbeiten oft jetzt schon an ihren Leistungsgrenzen. Oft erwähnt wird insbesondere die Arbeit mit der zunehmenden Zahl von sogenannten verhaltensauffälligen, hyperaktiven Kindern und Jugendlichen, außerdem von geflüchteten Familien und von Familien mit Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich. Die Zahl der Schüler / innen mit Förderbedarf im allgemeinen System steigt, erstaunlicherweise steigt aber ebenso die Zahl der Förderschüler / innen, weil die Diagnostikanwendung schon seit Jahren insbesondere im Verhaltensbereich immer mehr an Bedeutung gewinnt und wir heute eine relativ noch nie da gewesene Zahl an festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich sozialen und emotionalen Verhaltens haben.

Zu beobachten ist ein flächendeckender Beratungs-, Weiterbildungs- und Begleitungsbedarf für Fachkräfte in allen Arbeitsfeldern. Außerdem fehlen in der entsprechenden Bildungs- und Sozialpolitik echte überzeugende partizipatorische Begleitinstrumente, die die beteiligten Akteure (Fachkräfte, Eltern, Kinder und Jugendliche) „mitnehmen“ und in die nun überall anstehenden inklusiven Entwicklungsprozesse von Beginn an mit einbinden, ohne dabei den eigentlichen menschenrechtlichen Anspruch in Frage zu stellen. Um es mal ganz arrogant und von oben herab zu formulieren: Das was uns selbst ernannten Integrations- und Inklusionsexperten und -expertinnen schon seit Annedore Prengel und Alfred Sander in den 80er und 90er Jahren deutlich war, wird in den letzten Jahren zunehmend *allen* Beteiligten klar: Wir haben ein massives Systemproblem, weniger in Kita, insbesondere im Feld Schule und natürlich in massiver Form auf dem Arbeitsmarkt. Der Arbeitsmarkt ist per se ein exkludierendes System. Dafür, dass das Arbeits- und Berufsleben der zentrale und bedeutendste Teilhabe- und Wertigkeitsschlüssel unserer kapitalistischen Gesellschaftsform ist, hat er fatal starke exkludierende Tendenzen und deshalb ist seine Einladungskultur fragwürdig. Um hier weiter mit Uwe Becker zu sprechen: Seine Inklusionskraft ist massiv beschädigt und meine provokante Frage lautet daher: Benötigen wir dann nicht doch die von uns „Inklusionskönnern“ so verabscheuten Schonräume abseits der so sehr beschädigten Räume der „Mitte der Gesellschaft“?

Die Expertinnen und Experten, die Uwe Becker zu Recht „die Wenigen“ nennt, die Inklusion eher exklusiv gesellschaftlich diskutiert haben, diese „Inklusionskönnern“ wie ich sie mal ironisch-selbstkritisch zu nennen wage: das sind wir, die heute hier versammelt sind.

Inklusion ist im menschlichen Handeln also nicht denkbar ohne Exklusion. Wer nichts von Exklusion in der Mitte der Gesellschaft als Normalität (statt an den Rändern als Ausnahme) wissen will, der handelt blauäugig.

Die Herausforderungen „Verhaltensauffälligkeit“ oder "Förderbedarf sozio-emotionale Entwicklung" werden nicht allein durch Fortbildungen, nicht allein durch mehr Integrationshelfer / innen, nicht allein durch mehr Personal und einen Time-Out-Raum o.ä. gelöst, sondern vor allem durch einschneidende Veränderungen von Schule und Unterricht, von Einstellung und Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen und von Beziehungsverständnis gegenüber Kindern und Jugendlichen. Diese Herausforderungen beziehen sich nämlich weniger auf das Verhalten der Schüler / innen, mit dem die Schule nicht klar kommt, vielmehr auf das System Schule, mit dem viele Schüler / innen nicht mehr klar kommen!

Erst ein paar Tagen vor unserem Symposium wurde der neue Koalitionsvertrag der alten und neuen saarländischen Landesregierung im Entwurf fertig. Er verspricht viel in allgemeinen Bekenntnissen, lässt

aber auch deutliche Vorhaben erkennen: einerseits ein klares Bekenntnis zur Stärkung der Förderschulen, sowohl in ihrer Zahl als auch in ihrer wieder gewonnenen Einflussnahme auf die Empfehlung über den passenden Förderort, die Wiedereinführung der Sprachsonderklassen, die Verlagerung der Gutachten vom Bildungsministerium zurück in die Förderzentren, die erneute Stärkung von Leistungsbewertung und Leistungsvergleichen, was unvereinbar ist mit inklusiven Haltungen und Konzepten! Dies zu den bedenklichen Formulierungen im Vertrag!

Zu finden sind aber auch folgende Tendenzen: Poolbildung in der Integrationshilfe, Gründung eines Kompetenzzentrums für Inklusion und Erhöhung der Förderschullehrer / innen an Regelschulen, Beauftragung des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin als UN-Monitoringstelle für die Umsetzung des saarländischen UN-Aktionsplanes, Schaffung neuer Integrationsbetriebe und neuer Integrationsarbeitsplätze.

Verwirklicht sich Teilhabe, inklusives Miteinander wirklich ausschließlich dadurch, dass in solchen Allgemeinen Systemen alle dabei sind um jeden Preis? Gibt es wirklich nur dieses Drinnen „dabei-sein“ und das draußen „im-Abseits-stehen“? Ist *das* inklusive Qualitätsmerkmal tatsächlich einfach: mitten drin dabei zu sein? Lange war „unser“ inklusives Konzept offensichtlich: über quantitativen Druck (so viele wie möglich in die allgemeinen Bildungssysteme) das System Schule oder den Arbeitsmarkt oder die Gemeinde / Gesellschaft bspw. zu Veränderungen zu bewegen. Ein Stückweit gelingt es auch, aber bei weitem nicht genug.

Die heterogene Präsenz alleine reicht nicht aus, kann sogar auch kontraproduktiv sein, wenn dieser Druck überfordert.

Wie machen es andere? Außerhalb des Saarlandes und außerhalb Deutschlands?

Unsere sehr spezielle Situation, an die wir uns am Tag des Symposiums, dem 8.Mai 2017 übrigens wieder erinnern sollten, ist mit kaum einem anderen Land vergleichbar. Nach dem 8.Mai 1945 hieß es zu recht: „Nie wieder Euthanasie“; „ab jetzt tun wir alles“ – entschuldigen Sie den „historischen“ Sprachgebrauch – „für Behinderte“. So haben wir ein Sonder-Nebensystem aufgebaut, das weltweit seinesgleichen sucht: ein hoch differenziertes Sonderschulsystem, ein massives Werkstättensystem und ein ebenso kaum vergleichbares Großeinrichtungs-Wohnsystem.

Kein anderes Land stand oder steht vor der Aufgabe, nun dieses gut gemeinte Sondersystem wieder zu verknüpfen mit dem allgemeinen System; mehr noch: es langfristig rückzubauen.

Diese „Trennung“ hat auch in unseren Köpfen etwas bewirkt. Wir sollten uns immer wieder klar machen, dass diese Teilung in behindert und nicht behindert in unseren Köpfen „gemacht“ ist, konstruiert ist und

nicht tatsächlich wahr ist. Menschen können nicht einfach in behindert / nicht behindert oder etwa in deutsch / ausländisch usw. aufgeteilt werden. So viel zu meinen Hypothesen, die heute im folgendem weiter zu überprüfen, gerade zu rücken und weiterzuentwickeln wären.

Welche Unterstützungsinstrumente, welche Haltungen, welche Strukturveränderungen und welche Veränderungen in der Praxis benötigen wir, um echte Systemveränderungen und den Rückbau des Sondersystems hinzubekommen? Klassische sonderpädagogische Förderansätze reichen für eine erfolgreiche inklusive Entwicklung schon lange nicht mehr aus. Inklusion ist weit mehr als Sonderpädagogik. Sie betrifft das Ganze und benötigt deshalb multiprofessionelle und multikulturelle Netzwerke.

Soziologische und philosophische Einlassungen haben uns immer gut getan und die Diskussion fundiert und entdogmatisiert, so beispielsweise durch Niklas Luhmann, Rudolf Stichweh oder Martin Kronauer; ebenso Vergleiche mit anderen Ländern. Auch vor diesem Hintergrund glaube ich, dass wir in unserem Symposium interessante Beiträge haben. Ich wünsche uns allen eine spannende Veranstaltung!

## **DREI VORTRÄGE**



## **UWE BECKER**

PFARRER PROF. DR., PROFESSOR FÜR DIAKONIEWISSENSCHAFT, SOZIAL-ETHIK UND VERBÄNDEFORSCHUNG AN DER EVANGELISCHE HOCHSCHULE RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE (BOCHUM), becker@evh-bochum.de

### **Inklusionsbarrieren – Anmerkungen zur drohenden Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts<sup>2</sup>**

#### **Vorbemerkung**

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK) und damit das Thema Inklusion treibt schon seit längerer Zeit ganze Tagungswellen vor sich her, aus denen Handbücher der Inklusion, Praxisratgeber und methodische Leitfäden hervorgehen und wodurch offenbar der Gestaltungsraum der inklusionsorientierten Praxis in Kommunen, Stadtquartieren, Kindertagesstätten oder Schulen stetig erweitert wird. Ministerien auf Bundes- und Länderebene, Sozialdezernate der Kommunen, die Träger der Freien Wohlfahrtspflege, Hochschulen und Universitätsfakultäten, Arbeitgeberverbände, Schulleitungskongresse und Lehrer(innen)-Gewerkschaften – kaum eine politische Instanz, die nicht das Bekenntnis zur Inklusion auf ihre Fahnen geschrieben hat. Doch worum geht es dabei substantiell?

---

<sup>2</sup> Vortrag, gehalten am 8. Mai 2017 im Rahmen des Symposiums „Inklusion im Gegenwind – Eine Standortbestimmung“ an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

Viele Sätze der UN BRK sind rechtlich relativ unbestimmt, was in der Natur von Menschenrechtskonventionen liegt, aber eben auch für ihre Umsetzung einen breiten Interpretationskorridor auf tut. Folglich wird bis heute die Auslegung ihres Verständnisses im Einzelfall kontrovers diskutiert. Das betrifft vor allem und im Grundsätzlichen die Frage nach den aus der BRK resultierenden, individuell einklagbaren Rechtsansprüchen. Denn die BRK ist lediglich als ein einfaches Bundesgesetz in Kraft und hat keinen Verfassungsrang. Welche subjektiven Rechte Menschen mit Behinderung vor deutschen Gerichten unter Berufung auf diese Behindertenrechtskonvention einklagen können, ist also noch nicht abschließend entschieden und wird in Einzelfällen vor den deutschen Sozialgerichten auszufechten sein (vgl. Masuch 2011: 247). So lange aber die Rechtsgrundlage für konkret justiziable Anwendbarkeit nicht geschaffen wird, verbleibt eine „Konvention als völkerrechtlicher Vertrag gleichsam in der abgesonderten Sphäre des Internationalen“ (ebd.: 251). Dann klingen Menschenrechtssätze deshalb so schön, weil sie zu nichts verpflichten und nichts kosten!

Die BRK schlägt aber auch selber eine Brücke in den Nebel. In Artikel 4 Absatz 2 dehnt sie die Verpflichtung der Staaten zur Verwirklichung der „wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte“ von Menschen mit Behinderung auf eine unbestimmte Zeitachse aus. Es gehe darum, „Maßnahmen“ zu treffen, „um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen“. „Maßnahmen“ - das klingt rechtlich ebenso unbestimmt, wie „nach und nach“ zwar eine progressive Entwicklung anzeigt, allerdings ohne auch nur den geringsten Grad der zeitlichen Präzision. Die juristisch Gelehrten diskutieren inzwischen, inwieweit aus der Geltung der BRK auch die unmittelbare Anwendung resultiert, also inwieweit unter welchen Umständen das Völkerrecht auch im Volk ankommt.

„Die BRK wurde nun [...] am 30. März 2007 von Deutschland unterzeichnet und durch ein Ratifizierungsgesetz am 21. Dezember 2008 als innerstaatliches Recht ab dem 26. März 2009 in Kraft gesetzt“ (Masuch 2011: 245). Dieses sozial- und – wie die Diskussion zeigt – besonders schulpolitisch als sehr zentral bewertetes Gesetz wurde aber nun im „im deutschen Parlament nicht gerade würdevoll behandelt“ (Speck 2015). Denn laut Protokoll begann die *parlamentarische Debatte* erst nach 22 Uhr unter Tagesordnungspunkt 23 und weniger als 50 Abgeordnete fanden sich noch im Plenarsaal. „Im Gegensatz zu sämtlichen vorausgegangenen und nachfolgenden Tagesordnungspunkten wurde auf eine Aussprache völlig verzichtet. Die vorbereiteten Reden von Vertretern der verschiedenen Parteien wurden lediglich zu Protokoll gegeben (Anlage 19)“ und nach Ablehnung zweier Änderungsanträge wurde das Gesetz einstimmig beschlossen (ebd.). Man kann also überspitzt bilanzieren, dass die Überführung der UN-BRK in deutsches Recht Ergebnis eines parlamentarischen Erschöpfungszustandes ist,



dessen Qualität sich auszeichnet durch die Abwesenheit einer Aussprache, also widersinniger Weise durch ein Parlament – der Begriff kommt ja von „parler“ (reden) – ohne Worte, das eine spätabendliche Restgruppe von Parlamentariern im tendenziell prädormierenden Dämmerzustand beschlossen hat.

Schon bei der Einbringung des Gesetzes hat sich entgegen der weiten Spannweite der durch die UN-BRK betroffenen Lebensbereiche die Thematik eigenartig *konzentriert und verkürzt auf die Schulpolitik*. Und es muss erwähnt werden, dass der Deutsche Bundestag davon ausging, „dass der politisch favorisierte ausschließlich gemeinsame Unterricht nur dadurch bewerkstelligt und finanziert werden kann, dass die Förderschulen abgeschafft werden“. Das war nicht primär fachlich, sondern finanziell begründet, denn schulische Inklusion „sollte kostenneutral verwirklicht werden“ (ebd.). Das zeigt an, dass die BRK auf der Basis einer gewissen politischen Ahnungslosigkeit ratifiziert wurde; zumindest schien zu beruhigen, dass ein so „gutes Projekt“ doch keinerlei Mehrkosten verursacht.

Laut Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN BRK) geht es mit der Inklusion um die vollumfängliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen Bereichen und Belangen. Inklusion wird dabei in der Regel so verstanden, dass Menschen mit Behinderung in die gesellschaftlichen „Innenräume“, vorzugsweise Arbeit und Bildung aufgenommen werden (vgl. Becker 2016: 69ff.). Sie sollen teilhaben an der „Normalität“: Dem öffentlichen Raum, dem Wohnquartier, der Kita, der Regeschule, dem ersten Arbeitsmarkt usw. Sehr verhalten wird diskutiert, wie es denn um die Gastlichkeit und „Aufenthaltsqualität“ jener Innenräume steht, in die so beständig eingeladen wird, und was sich möglicherweise ändern müsste, damit sich die Qualität dieser Räume so darstellt, dass alle – nicht nur Menschen mit Behinderung – in diesen Räume ihre Aufenthaltslizenz nicht verlieren.

Um es allgemein vorwegzunehmen: Recht verstanden meint Inklusion die *Fabrikation anderer Räume*. Ohne Renovierungsarbeit, Umbauten und Neugestaltung unserer gesellschaftlichen „Inklusionsräume“ ist Inklusion ein völlig unseriöses und letztlich unwahrhaftiges Projekt. Wenn dieses Erfordernis nicht zugestanden wird, dann droht die Bagatellisierung und Banalisierung der Inklusion. Ihr wird der störende, aufstöbernde, angriffige, utopische und das jeweilige System verändernde Charakter genommen. Inklusion wird eingenordet, sie wird maßgeschneidert reduziert und beschnitten angepasst auf die nicht zuletzt ökonomische Verträglichkeit der Systeme. Wenn weder die erforderlichen ökonomischen Ressourcen für dieses Projekt bereitgestellt werden, noch die inklusionswidrigen, gesellschaftlichen Ausgrenzungsdynamiken kritisch in den Blick genommen werden, unterliegt dieses Projekt tendenziell der Tendenz zur Entpolitisierung (vgl. Be-

cker 2016: 171). Das möchte ich im folgenden an zwei wesentlichen Kritikfeldern inklusionspolitischer Akrobatik verdeutlichen, gemeint ist erstens das schulpolitische Dilemma und zweitens die Frage nach der Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Denn es nicht nur in diesem Kontext, sondern als gesamtgesellschaftliche Maxime prägend und facettenreich fixiert, dass der Normalitätsstandard für die gesellschaftliche Teilhabe – und darum geht es ja mit der UN BRK – ein Leben im Status der Erwerbsarbeit ist. Das System der sozialen Sicherung, die Frage nach Status, Anerkennung und sozialer Resonanz, die biografische Rhythmisierung und Taktung von Tag, Woche, Monat, Jahr bis zur Trennung von Arbeitsleben und Rente, das alles zeigt an, welche dominante Rolle Erwerbsarbeit wirtschaftlich, sozial, biografisch und für die gesellschaftliche Teilhabe spielt. Die Bildungssozialisation hat demgegenüber schon lange keine eigenständige Rolle mehr, sondern sie dient – vielfach in politischen Dokumenten belegt – dieser perspektivischen Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Insofern geht es mit den Themen Bildung und Arbeit um die beiden zentralen Faktoren, die über die gesellschaftliche Teilhabeperspektive entscheiden, zumindest wenn man sich der Definition der Mehrheitsgesellschaft fügen will.

## **1. Das schulpolitische Inklusionsdilemma**

### **1.1. Inklusion verlangt pädagogische Neuorientierung**

In eher technischer Manier spricht man im Rahmen der Diskussion um die inklusive Beschulung an Regelschulen gerne von Inklusions- beziehungsweise Exklusionsquoten. Inklusion sei dann vollzogen, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine Förder-, sondern eine Regelschule besuchen. Richtig ist, dass es in Artikel 24 heißt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [...] und [...] gewährleisten [...] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Es geht also darum, das Recht für jeden Schüler und jede Schülerin zu eröffnen, eine Regelschule mit inklusivem Knowhow zu besuchen, die auf ihre Bedarfe eingeht. Vorlaufend heißt es unter der Zielbestimmung dieses Artikels: Mit dem Ziel, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen.“ Die inklusive Beschulung steht also unter dem *qualitativen* Anspruch, die persönliche Begabungen und Kompetenzen der Kinder mit Behinderung optimal zur Entfaltung zu bringen. Es geht, wenn man sich die Systematik dieses Passage der UN BRK vor Augen führt, eindeutig um das Primat der Pädagogik gegenüber der Struktur und um das Primat der Bemühung um jedes einzelne Kind gegenüber der abstrakten und nicht immer der

individuellen Entwicklung des Kindes gerecht werdenden Leistungs- normierung. Der pädagogische Vorrang fordert konsequenterweise ein, dass sich die Ressourcenausstattung der Schulen, die Ausstattung der Klassenräume, die Größe der Lerngruppen, der Personalschlüssel des Lehrpersonals sowie sonstiger pädagogischer, psychologischer und pflegerische Fachkräfte, das didaktische Knowhow, die Curricula und die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an der Erfüllung dieser Vorgabe zu orientieren haben. Insofern gilt auch: Wenn Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, die diesen Anspruch eher in einer Förderschule eingelöst sehen und dort die bessere, die chancenreichere oder die geschütztere Lernsituation vorzufinden meinen, verfolgen sie genau diese Orientierung am Stand der pädagogischen Qualität. Denn die Entscheidung wird nur dann für eine Regelschule ausfallen, wenn dort auch jenes Primat der pädagogischen Ansprüche, wie es in der der UN BRK angesprochen wird, deutlich im Vordergrund steht. Erforderlich ist daher eine Orientierung der föderalen Schulpolitik am pädagogischen Diskurs, der zurecht danach fragt, was sich an den Schulen und am Schulsystem insgesamt ändern muss, damit Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen ihre Persönlichkeit frei und vollumfänglich gefördert zur Entfaltung bringen können.

Was aber auffällt, ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in diesem Bildungsverlauf reihenweise die Erfahrung machen müssen, früher oder später aus dem System gekickt zu werden. Spätestens mit Blick auf die Ausbildung realisieren sie, dass das System den Zutritt zur Erwerbsarbeit verweigert. Das ist eine halbherzige Form der Inklusion, nämlich eine mit verzögerten und menschlich ungemein enttäuschenden und demoralisierenden Exklusionseffekten.

## **1.2. Schule unter Normalisierungsdruck**

Es verwundert nicht, dass die gegenwärtige Praxis der Inklusion in den Schulen reichlich Anlass zur Kritik gibt. Aus der Perspektive des Lehrpersonals wie auch vieler Eltern zeichnet sich dabei ein altbekanntes Muster der Überforderung ab: Politisch werden Sachverhalte wie der *Pisa-Schock*, der Fachkräftemangel, die Integrationsdefizite für Kinder mit Flüchtlingshintergrund und eben Inklusionsdefizite von Kindern mit Behinderung als gesamtgesellschaftliche Problemfelder medienintensiv diskutiert. Geht es aber um Lösungsstrategien, so verweist man gerne auf die große „Rettungsmetapher Bildung“, schaut dann in die Klassenräume der Republik, gibt ein paar Ressourcen hinzu und schließt die Tür mit besten Grüßen an das Lehrpersonal. Dieses Verfahren, gesellschaftspolitische Problemstellungen auf den Klassenraum als Ort der Bewältigungskompetenz zu verweisen und Schullei-

tungen, Lehrerinnen und Lehrer mit nur begrenzter Regelungs- und Budgethoheit zu akrobatisch anmutenden Lösungsstrategien zu provozieren, ist ein Muster, über das nicht wenige Lehrkräfte wie Eltern praxisgenährte Klagestrophen singen können. Jedenfalls ist es bezeichnend, dass – wie eine Forsa-Umfrage von 2015 des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zeigt – 85 Prozent der Befragten monieren, bildungspolitische Entscheidungen gingen oftmals ahnungslos am Schulalltag vorbei (vgl. Forsa 2015: 27). Die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin Bettina Amrhein hat überzeugend dargelegt, wie es Schulen trotz dieser latenten Überforderung gelingt, das Thema Inklusion in eine, wenn auch fragwürdige, schulpraktische Umsetzung zu bringen. Nicht Verweigerung, sondern eine Art aufweichende „Rekontextualisierung“ ist dabei die durchgängige Strategie. Nach Amrhein sind Schulleitungen in einer gestaltenden Position, einerseits alternativlos die inklusionsbezogenen „Vorgaben ‚von oben‘“ aufgreifen, andererseits aber die Umsetzung jener Vorgaben so vornehmen zu müssen, dass sie „mit den Anforderungen und der Handlungslogik der eigenen Praxis in Übereinstimmung gebracht werden“ (Amrhein 2016: 28). So etwa gestehen Schulleitungen Kolleginnen und Kollegen zu, sich wegen persönlicher Überforderung am inklusiven Unterricht nicht zu beteiligen, oder aber, es werden nur „harmlose“ Schülerinnen und Schüler mit „geringem Unterstützungsbedarf“ aufgenommen (ebd.), oder – insbesondere an Gymnasien – gesonderte „Inklusionsräume“ eingerichtet“, in denen „dann Inklusion getrennt vom üblichen Klassengeschehen ‚praktiziert‘ wird“ (ebd.: 33). Amrhein bilanziert dazu: „Benachteiligung, Selektion und Segregation werden unter dem Deckmantel der Inklusion fortgeführt [...]. Im Ergebnis bleibt ein radikaler Wandel des Bildungssystems aus. [...] Es bildet sich eine Art ‚integrative Subkultur‘, die wenig Strahlkraft auf die Entwicklung des gesamten Bildungssystems entfaltet“ (ebd.: 31). Im Resultat führt dies zu einem Verfremdungsprozess der Inklusionsanliegen, denn nicht die Innovation der Inklusion ändert das System Schule, sondern das Schulsystem passt die Innovation möglichst störungsfrei ein in den schulischen Kontext (vgl. ebd.: 29).

Alles, was die Leistungsorientierung im Sinne der messbaren Skalierung im Notenbild als Differenzkriterium für gute und schlechte, brauchbare und unbrauchbare Schülerinnen und Schüler stört, ist demnach auch im „Inklusionszeitalter“ politisch nicht gewollt, was es Lehrerinnen und Lehrern fast verunmöglicht, in den Klassen eine alternative „policy“ zu verfolgen. Denn diese Differenzierungschronik, die Schülerinnen und Schüler – so oder so – während ihrer gesamten Schulzeit durchleben, ist das Herzstück der Bildungslogik, wie sie sich inzwischen dominant etabliert hat. Die pädagogische Heranführung an Normalität, also die schulisch angestrebten Normalisierungsprozesse, haben präparierenden Charakter. Sie sollen letztlich vorbereiten auf das

Dasein als Erwachsener in einem auf Konkurrenz und Wettbewerb abzielenden Modus der individuellen Selbstbehauptung. Eine pädagogische Erneuerung, die jene Leistungsdifferenzierung der Schülerschaft auch nur im Ansatz in Frage stellen würde, greift daher jene Normalisierungsbemühungen an. Inklusion ist angesichts dieser Logik nur in dem Maße tolerierbar, in dem sie die Maxime jener Normalisierungsbemühungen nicht stört. Aber das hat Gründe, die der mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungen an die Funktionalität der Schule entsprechen.

Damit ist die gesellschaftliche Dynamik gemeint, der sich das System Schule einfügen hat. Die Sphären von Schule, Politik, Arbeitsmarkt, Ökonomie und privater Lebensführung sind keine jeweils geschlossenen. Sie sind membranhaft verbunden und befinden sich in einem komplexen, osmotischen Austausch. Schulen stehen unter einem enormen Druck, Überforderungen des Privaten zu kompensieren, die bei der zeitlichen Koordination und Synchronisation familialer Sollleistungen anstehen. Diese Anforderungen der "rush hour of life", die auch Ergebnis eines flexiblen Kapitalismus sind, verlangen nach der Kompetenz multipler Gleichzeitigkeit der Handlungskontexte: Flexible Erwerbsarbeit im Geschlechterarrangement, Sorgearbeit für die Kinder, Haus- und Reproduktionsarbeit, Bemühung um zu pflegende Angehörige. Nicht selten resultieren aus dieser Überforderungschronik Phantasien und Projektionen bezüglich dessen, was nun andere Institutionen ersatzweise und entlastend zu leisten haben. Wenigstens die Schulen sollen „störungsfrei“ funktionieren.

Das Klima der Intoleranz für jede Art von Störung wächst. Das ist kein moralisches Versagen der Elternschaft, sondern entspringt der genannten politisch subtilen Steuerung, die den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen schon sehr früh als konkurrenzorientierte Präparationsstrecke für die Integration in den Arbeitsmarkt normiert. Vorverlegung des Einschulungsdatums, Englisch ab der ersten Klasse, G8 und auch die Entwicklung zum Bachelor-Studium, das sind bildungspolitische Tendenzen, durch Verkürzung und Intensivierung von Bildungszeiten die frühzeitige Abschöpfung der ökonomischen Potenziale der jungen Menschen zu fördern. Bereits im Primärbereich soll es um die „Herausbildung unternehmerischer Einstellungen“ der Kinder gehen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2006: 6). Normale Kindheit wird dabei von ihrem Ende her gedacht, der Zurüstung zu einem unternehmerisch befähigten, eigenverantwortlichen und autonom agierenden Erwachsenen. Die von Kindern mitgebrachte Vielfalt der Besonderheiten wird dabei an jenen normativen Maßstäben gemessen und in vielen Fällen als störend, auffällig, entwicklungsverzögert oder aufmerksamkeitsgeschädigt disqualifiziert (vgl. Zeiher 2009: 120).

### 1.3. Heterogenität hat Zukunft – Plädoyer für die Fabrikation neuer Bildungsräume

Ernst gemeinte schulische Inklusion greift diese genannte Logik der nach Leistung sortierten Homogenität von Gruppen, der Selektion und Segregation erheblich an. Sie dekonstruiert sie (vgl. Boger 2015), denn sie ergänzt die Bildungslogik um erheblich erweiterte Komponenten. Die Erfüllung von curricularen Leistungszielen, für viele Eltern wohl das oberste Ziel, würde demnach gleichwertig ergänzt um eine empathische Kultur der personenbezogenen Pädagogik, um die Förderung von sozialer Kompetenz, die lehrt, Unterschiedlichkeit nicht als Anlass zur Abgrenzung, sondern als Chance zum Verstehen des Anderen zu nutzen, und nicht zuletzt um die interkulturelle Herausforderung, Kinder mit Flüchtlingshintergrund, die überwiegend kaum deutsch sprechen, in die Klasse zu integrieren.

*Der gesellschaftliche Heterogenitätsdruck auf den Klassenverband wächst, aber eben auch deshalb, weil diese Heterogenität der reale Spiegel unserer Gesellschaft ist. Sie schulisch ausblenden zu wollen, zugunsten einer leistungsbemessene Differenzierung von Lerngruppen in homogene Teilmengen, bedeutet auch, dieser realen Heterogenität perspektivisch gesellschaftlich nicht gewachsen zu sein, was wir derzeit im Kontext der Flüchtlingspolitik aggressiv erleben.*

Anders gesagt: Homogenität kann nicht die pädagogische Antwort sein auf eine gesellschaftliche Situation, in der sich mehr und mehr das Leben heterogen ausgestaltet: Menschen mit und ohne Behinderung, leistungsstarke und leistungsschwache, reiche und arme, mit Flüchtlings- oder Migrationshintergrund, der deutschen Sprache mächtig oder in fremden Sprachen dreisprachig. Wer Homogenität als das zu verfolgende Leitprinzip der deutschen Schullandschaft will, der produziert ein Schulsystem als verlängerter Arm einer auf Konkurrenz, Anonymität und narzisstische Selbstentfaltung basierenden Ellenbogengesellschaft.

Das Konzept einer pädagogisch gestalteten Heterogenität ist anspruchsvoll. Forderungen von Lehrerinnen und Lehrern nach einer deutlich besseren Ressourcenausstattung, kleinen Lerngruppen, Arbeitsmöglichkeiten in pädagogischen Teams und Standards der Gebäudeinfrastruktur, die pädagogisch sachgerecht sind, resultieren aus den redlichen Mühen, den Gedanken der Inklusion und Interkulturalität gerecht zu werden. Diese Bemühungen drohen gegenwärtig in weiten Strecken zu scheitern, zumal die erfahrungsgesättigte Kritik von Lehrerinnen und Lehrern von politischer Seite nicht selten als typisch berufsständisches Klageverhalten bagatellisiert wird. Die Zukunft unserer Gesellschaft wird mehr Solidarität und sozialen Zusammenhalt benötigen. Die Frage ist, wie sie in unseren Schulen auf den Weg gebracht wird. Wer hier spart, wird später den gesellschaftspolitischen Preis zu

zahlen haben. Jedenfalls ist eines klar: Wir können und dürfen schulische Inklusion an Regelschulen nicht thematisieren, ohne das dreigliedrige Schulsystem in Frage zu stellen und ohne nach den pädagogischen Rahmenbedingungen zu fragen, die dieses Projekt zwingend erfordert.

Unter den gegebenen Bedingungen der Schulpolitik eröffnet jene inklusive Regelbeschulung offensichtlich für viele Jugendliche mit Behinderung keine Anschlussfähigkeit an Normalisierungserfolge der darauf folgenden Zeit der Ausbildung oder der gelingenden Integration in den Arbeitsmarkt. Die schulische Bildung ist völlig unzureichend darauf angelegt, gesamtbiografische Verantwortung zu avisieren. Die Folge ist, dass das eine System jener Normalisierungskultur, seiner Aufgabe entledigt, die betroffenen „Normalisierungsoffer“ in exkludierende Instanzen entlässt. Konkret: 77 Prozent der Kinder mit einer geistigen Behinderung landen letztendlich in den Werkstätten, das betrifft Schülerinnen an Förderschulen wie an Regelschulen gleichermaßen (Bertelsmann 2015; Reims / Tisch / Tophoven 2016). Die Werkstätten wiederum werden von anderen Protagonisten als falsche Schonräume diskreditiert, u.a., weil sie Normalisierungsprozesse im Sinne der Arbeitsmarktintegration verhindern. Deshalb lassen Sie mich nun auf die Werkstätten zu sprechen kommen.

## **2. Die Werkstätten – ein möglicher Raum der Befähigung und der Skandalisierung**

### **2.1. Arbeitslosigkeit – ein Makel mehr für Menschen mit Behinderung**

Vergegenwärtigen wir uns nochmals, welche Rolle die Erwerbsarbeit für die öffentliche Inszenierung von Teilhabe hat, so ist kontraproduktiv dazu zu bilanzieren, dass von Arbeitslosigkeit überproportional Menschen mit einer Schwerbehinderung betroffen sind. Ihre Arbeitslosenquote lag 2015 bei 13,9 % und damit fast doppelt so hoch wie die „vergleichbare Arbeitslosenquote von Menschen ohne Behinderung“ (Aktion Mensch 2015: 6). Dies ist besonders bemerkenswert, da die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben eine konkrete „leistungsrechtliche Anspruchslage“ begründet (Bendel / Richter / Richter 2015: 10). In § 4 Abs. 1 SGB IX heißt es: „(1) Die Leistungen zur Teilhabe umfassen die notwendigen Sozialleistungen, um unabhängig von der Ursache der Behinderung [...] die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern [...].“

Zu den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zählen sämtlich Rehabilitationsmaßnahmen, die dazu dienen, die Arbeits- und Berufs-

tätigkeit von Menschen mit Behinderung zu fördern: Das sind u.a. Hilfen zur Erhaltung beziehungsweise Erlangung eines Arbeitsplatzes, Berufsvorbereitung, berufliche Bildung, Übernahme weiterer Kosten (etwa für Lernmittel, Arbeitskleidung, Verpflegung und Unterkunft), Zuschüsse an Arbeitgeber / innen und schließlich Leistungen in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM).

## **2.2. Die Werkstätten für behinderte Menschen – ein Zwischenraum**

In Deutschland sind zurzeit mehr als 300.000 Menschen in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) beschäftigt, davon über 250.000 im Arbeitsbereich (AB). Grundsätzliche Voraussetzung für die Beschäftigung in einer Werkstatt ist die Attestierung, dass diese Menschen „wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (§ 136 Satz 1 SGB IX). Unter der Voraussetzung, dass die Werkstattfähigkeit der betroffenen Person festgestellt wird, greift der grundlegend im SGB III fixierte leistungsrechtliche Anspruch auf „Teilhabe am Arbeitsleben“ (§ 19 Abs. 1 SGB III). Nun ist der Begriff Teilhabe missverständlich. Er meint nicht ein einklagbares Recht auf einen Arbeitsplatz des ersten Arbeitsmarktes, sondern lediglich eine relativ fragile Partizipation an der Arbeitswelt, die weder als „Nicht-Arbeit“ noch als „richtige Arbeit“ inklusive aller arbeitsrechtlichen und aller gesetzlichen Grundlagen (z.B. Mindestlohn) bezeichnet werden kann. Die Werkstätten sind also einem Zwischenraum vergleichbar: Dem Status der Arbeitslosigkeit entronnen, sind diese Menschen in einem Vorhof des Arbeitsmarktes tätig, dem sie gleichzeitig nicht wirklich angehören, den sie allenfalls touchieren oder dem sie nur suggestiv – zum Beispiel in Form von Außenarbeitsplätzen – angehören. Die kritische Auseinandersetzung darüber, inwiefern hier – inklusionspolitisch kontraindiziert – falsche Schonräume erhalten bleiben, die mit großer Beharrlichkeit verteidigt werden, reißt nicht ab. Vermeintlich radikale Inklusionsbefürworter fordern eine gänzliche Abschaffung aller Werkstätten für Menschen mit Behinderung. So etwa erklärt die UN-Berichterstatterin, Diane Kingston, die den Stand der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland überprüft, in einem Interview, dass sämtliche Werkstätten in Deutschland zu schließen seien, weil das Ganze „eine klare Form von Aussonderung“ sei (53° Nord 2015: 2), also eine Sphäre der Exklusion darstelle.

Die Kritik an den Werkstätten sollte erstens mit mehr sachgerechter Differenzierung und zweitens nicht ohne eine Gesamtsichtung aller „Umweltfaktoren“ geübt werden. Dazu zunächst einige wesentliche Hinweise über die Struktur, Finanzierung und vor allen Dingen die Mandatstrias der Werkstätten.



## 2.3. Warum bleibt, was nicht sein soll

### 2.3.1 Das Tripel-Mandat

Gemäß SGB IX und auch der Werkstättenverordnung (WVO) umfassen die gesetzlichen Pflichtleistungen die fachliche Qualifikation, die persönliche Qualifizierung, die Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und zusätzliche Leistungen, etwa Gesundheits-, Therapie-, aber auch Freizeitangebote. „Neben den Rehabilitations-; Qualifizierungs- und Integrationsleistungen haben WfbM für die Beschäftigten“ im Arbeitsbereich „eine weitere Leistung zu erbringen: ein Arbeitsentgelt“ (Bendel / Richter / Richter 2015: 14). Weil es Voraussetzung für die Arbeit in den WfbM ist, gerade nicht erwerbsfähig zu sein, kann dieses „Entgelt [...] mit dem Lohn von Arbeitnehmer\_innen jedoch in vielerlei Hinsicht“ nicht verglichen werden (ebd.).

Die Voraussetzung für diese entgeltgeregelte Teilhabe am Arbeitsleben der Werkstatt ist gegeben, wenn die entsprechende Person nach Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich wenigstens ein „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen kann“ (§ 136 SGB IX Satz 2). Gemessen wird also auch hier, zumindest formal, nach dem Maßstab ökonomischer Verwertbarkeit wie überhaupt die „rechtliche Ausdifferenzierung der Behinderten [...] nach dem Kriterium von Arbeitsmarktnähe und -ferne“ erfolgt (Schnath 2015: 93). Allerdings hat, so scheint es, das Bundessozialgericht bereits 1995 das Maß der ökonomischen Verwertbarkeit relativiert. Danach ist das „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung“ dann gegeben, wenn „der Behinderte an der Herstellung der von diesen Werkstätten vertriebenen Waren und Dienstleistungen durch nützliche Arbeit beteiligt werden kann“. Dabei kommt es ausdrücklich nicht „auf ein wirtschaftliches Verhältnis von Personalaufwand und Arbeitsergebnis im Sinne der betriebswirtschaftlichen Erwägungen“ an (Bendel / Richter / Richter 2015: 15).

Man kann den hier greifenden Zielwiderspruch nur verstehen, wenn man die Entgeltregelung für die Beschäftigten in den WfbM genauer betrachtet: Sie setzt sich zusammen aus einem Grundbetrag von derzeit 80 Euro, einem Arbeitsförderungsgeld in Höhe von 52 Euro und einem in der Regel nach der individuellen Arbeits- und Produktivitätsleistung bemessenen Steigerungsbetrag. Letzterer generiert sich aus der Funktion der WfbM, sich wirtschaftlich zu betätigen, sei es in Form von Zulieferung, von Eigenproduktion (z. B. Holzspielzeug) oder der Erbringung von Dienstleistungen (z. B. Catering oder Wäschereidienst). Ausdrücklich regelt die WVO in § 12: „(1) Die Werkstatt muss nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen organisiert sein. Sie hat nach kauf-

männischen Grundsätzen Bücher zu führen und eine Betriebsabrechnung in Form einer Kostenstellengrechnung zu erstellen.“

Im Grunde ist diese wirtschaftliche Tätigkeit nachvollziehbar, soll doch wie erwähnt die WfbM ausdrücklich der Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt dienen, was eine Systematik der Betriebsabläufe voraussetzt, die wenigstens ansatzweise mit der des ersten Arbeitsmarktes vergleichbar ist. Weitgehend storniert wird diese Brückenfunktion in den ersten Arbeitsmarkt allerdings in manchen Werkstätten durch den ökonomischen Druck, der den Zwang hervorruft, besonders leistungsfähige Beschäftigte zu beschäftigen, um zu kompensieren, dass die Produktivitätsleistung einer Anzahl von Beschäftigten insbesondere im Förderbereich unterhalb der 80 Euro-Marke des Grundbetrages liegt (vgl. Bendel / Richter / Richter 2015: 22). Dieser Grundbetrag wird gemäß § 138 Abs. 2 SGB IX nicht über die Kostenträger finanziert, sondern ist aus dem „Arbeitsergebnis an die im Arbeitsbereich beschäftigten behinderten Menschen“ zu zahlen.

Das Tripel-Mandat der WfbM aus Rehabilitation, Qualifizierungs- sowie Integrationsleistung und der wirtschaftlichen Betätigung produziert schließlich nicht selten Widersprüchlichkeiten: Obwohl die rehabilitativen und Qualifizierungsangebote während der Arbeitszeit für die WfbM konstitutiv sind, entziehen sie dem für das Überleben der Werkstatt essentiellen wirtschaftlichen Bereich die Ressourcen. Hier entsteht eine Ressourcenkonkurrenz. Gleichzeitig wird die Integration in den ersten Arbeitsmarkt durch die ökonomisch erwünschte „Akquise“ und Bindung von „Leistungssträgern und Leistungssträgerinnen“ eher sehr zurückhaltend verfolgt. „So müssen die WfbM, die ein (möglichst kontinuierlich hohes) Arbeitsentgelt an die beschäftigten MmB zahlen sollen, insgesamt wirtschaftlich aktiv und erfolgreich *fordernd* sein, aber gleichzeitig protektiv, individuell, angemessen rehabilitativ und weitestgehend frei von standardisierten Leistungsvorgaben *fördern* [...] Diese drei Mandate finden in der Metapher der ‚eierlegenden Wollmilchsau‘ eine treffende Beschreibung“ (Bendel / Richter / Richter 2015: 26f.).

### 2.3.2 Die Kompensation

Hinzu kommt, dass zu diesen leistungsstarken Beschäftigten oftmals Menschen gehören, die aus Gründen der Dynamik des ersten Arbeitsmarktes aus diesem ausgeschieden sind oder denen der entsprechende Zugang beispielsweise aufgrund psychischer oder seelischer Behinderung versperrt geblieben ist. Die Zahl derer, die aus den WfbM in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden (unter einem Prozent) wird also deutlich überboten von der Quote derer, die aus dem ersten Arbeitsmarkt im Kontext von Rehabilitationsmaßnahmen in den Werk-

stätten Beschäftigung finden. „Mittlerweile nehmen vor allem die Zahlen von nicht, noch nicht oder nicht mehr erwerbsfähigen Erwachsenen mit psychischen und seelischen Behinderungen zu, die auch im Zusammenhang mit den Transformationsproblemen der modernen Arbeitswelt (erhöhte Flexibilität der Produktion, verkürzte Reaktionszeiten auf Marktveränderungen, diversifizierte und Kundenbedürfnisse und -gruppen usw.) und unter dem Stichwort ‚Subjektivierung der Arbeit‘ [...] zu sehen sind“ (Bendel / Richter / Richter 2015: 19). Mit anderen Worten: Die Werkstätten werden zunehmend zu Kompensationsstätten des ersten Arbeitsmarktes, sie werden paradoxerweise zu Inklusionsräumen für diejenigen, die aus dem ersten Arbeitsmarkt exkludiert werden. Gleichzeitig stehen sie unter dem General-Verdacht, exkludierende Schonräume zu sein. Viel paradoxer – um nicht zu sagen verlogener – geht es wohl nicht.

### *2.3.3 Der Klebeffekt*

Das aber ist nur die eine Seite der Medaille. Denn es bestehen auch aus der Sicht der Werkstattbeschäftigten nur wenige Anreize, um eine in der Regel geringqualifizierte Tätigkeit – oft, wegen der Belastungsgrenze nicht über 25 Wochenstunden – im Ersten Arbeitsmarkt aufzunehmen. Selbst wer durch erfolgreiche Förderung und Qualifizierung grundsätzlich in der Lage wäre, einen Arbeitsvertrag für einfache Hilfstätigkeit aufzunehmen, hat davon finanziell eher Nachteile. Denn die Grundsicherungsleistung für Werkstattbeschäftigte, ergänzt um die Mietersatzleistung und dem – mit der Grundsicherung zu verrechnendem – Werkstattentgelt, sind in der Summe oft höher als das Entgelt einer solchen Beschäftigung. Außerdem erhalten die Betroffenen im ersten Arbeitsmarkt eine im Vergleich zur WfbM deutlich geminderte Förderung. Hinzu kommt der sozialversicherungsrechtliche Sachverhalt, dass Werkstattbeschäftigte ab einer Beschäftigungsdauer von 20 Jahren in einer Werkstatt Anspruch auf Rente wegen voller Erwerbsminderung haben, deren Niveau deutlich höher ist als eine entsprechende Rentenleistung etwa im Mindestlohnsegment nach zwanzig Jahren Erwerbstätigkeit im ersten Arbeitsmarkt. Die „Attraktivität“ des ersten Arbeitsmarktes ist nicht zuletzt wegen der desolaten Einbrüche in der Rentenpolitik in der Summe betrachtet eher bescheiden.

### *2.3.4 Der Freikauf*

Grundsätzlich gilt gemäß § 71 Abs. 1 SGB IX, dass Unternehmen, die über 20 Beschäftigte haben, wenigstens fünf Prozent der Arbeitsplätze mit schwerbehinderten Menschen besetzen müssen. Die Unternehmen

müssen „alle fünf Jahre und nur nach Aufforderung durch die Bundesagentur für Arbeit im Rahmen einer repräsentativen Teilerhebung (Stichprobenerhebung) Auskunft über den Anteil der Schwerbehinderten an der Belegschaft geben“ (Aktion Mensch 2015: 39). Die Quote der entsprechenden Beschäftigten differiert zwischen dem privatwirtschaftlichen Sektor (4,1 Prozent) und dem Öffentlichen Dienst (6,6 Prozent) und liegt durchschnittlich bei 4,7 Prozent (ebd., S. 6), wobei deutlich zu sagen ist, dass darüber hinaus im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) die Unternehmen prüfen sollen, „inwieweit freie Arbeitsplätze mit schwerbehinderten Menschen besetzt werden können“ (Bendel / Richter / Richter 2015: 20). Die schuldhafte Nichterfüllung der Beschäftigungspflicht stellt eine Ordnungswidrigkeit dar, die „von der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit mit einer Geldbuße geahndet werden kann“ (ebd.). Die Nichteinhaltung der Pflichtquote verlangt für jeden nicht besetzten Platz eine „Ausgleichsabgabe“, die je nach dem Grad der Erfüllung der Quote zwischen 115 und 290 Euro liegt. In den Fällen, in denen Unternehmen die Quote nicht erfüllen, kommt die Ausgleichsabgabe anteilig über die Integrations- und Versorgungsämter den WfbM zugute. Zusätzlich greift für die Unternehmen die Möglichkeit, Aufträge an die WfbM zu vergeben und „50 von Hundert des auf die Arbeitsleitung der Werkstatt entfallenden Rechnungsbetrages solcher Aufträge [...] auf die Ausgleichsabgabe anrechnen“ zu lassen (§ 140 SGB IX). Wenn man so will, ist diese Regelung in der Bilanz eine „Win-win-Situation“, die den Status quo hält, keinen Veränderungsdruck erzeugt und zudem die Möglichkeit für Unternehmen eröffnet, das System der Werkstätten über die Ausgleichsabgabe oder die direkte Verrechnung der Aufträge zu stabilisieren. Letzteres bietet für „private und öffentliche Arbeitgeber\_innen ein Schlupfloch, neutraler: eine Alternative zur Beschäftigung von MmB“ (Bendel / Richter / Richter 2015: 20).

### 2.3.5 Eine Bilanz

Die Funktion der Werkstätten, Brücken für die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu bauen, muss überwiegend als gescheitert betrachtet werden. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass die geringe Vermittlungsquote von unter einem Prozent systemimmanent logisch ist.

1. Die Fokussierung vieler WfbM auf die Präsentation als Wirtschaftsbetrieb bindet latent Menschen, die am ehesten den Übergang in den ersten Arbeitsmarkt bewältigen könnten, an die Werkstatt, unter anderem, um Minderleistungen anderer, die unterhalb des Grundbetrages von 80 Euro liegen, zu kompensieren.

2. Die vergleichsweise hohe Attraktivität der Rentenleistung wie auch der Entgeltregelung in den Werkstätten sind in der Regel mehr als konkurrenzfähig mit den Entgelt- und Rentenregelungen des ersten Arbeitsmarktes, insbesondere im geringqualifizierten Niedriglohn-Segment, um das es überwiegend geht.
3. Für die Unternehmen besteht keinerlei Handlungsdruck, etwas am bestehenden System zu ändern. Die Ausgleichsabgabe kann durch entsprechende Beauftragungen der Werkstätten unterlaufen werden. Wo das nicht geschieht und die Beschäftigtenquote nicht erreicht wird, stützt die Ausgleichsabgabe wiederum das System der Werkstätten.
4. Die Bestandskraft der Werkstätten beruht auch auf der ausgrenzenden Dynamik des ersten Arbeitsmarktes. Wer nicht auch die exkludierenden Mechanismen des Arbeitsmarktes, die Zunahme der erwerbsbedingten psychischen, psychosomatischen und sklerotischen Erkrankungen wie auch die wieder steigende Zahl der Erwerbsminderungsrentner / innen zum Anlass nimmt, sich kritisch mit den Exklusionsdynamiken dieses Marktes zu befassen, dessen Kritik an den Werkstätten bleibt analytisch kurzsichtig. Allein die Unterscheidung zwischen „erwerbsfähig“ und „erwerbsunfähig“, deren Trennlinie markiert wird durch die Fähigkeit mindestens drei Stunden täglich zu arbeiten, ist ein fragwürdiges Konstrukt und zeigt an, dass Zuschreibungen von Handicaps und „Unfähigkeiten“ aktiv von der Systemlogik des Arbeitsmarktes generiert werden.

### **Zum Schluss**

Wenn es uns nicht gelingt, wahrzunehmen, zu benennen und zu skandalisieren, welche Exklusionen, welches Ausgrenzungsaktivitäten in unserer Gesellschaft tagtäglich praktiziert werden, wenn wir nicht thematisieren, dass der Arbeitsmarkt für viele Menschen auch ohne Behinderung verschlossen ist und andere, die daran teilhaben, ins *Burnout* jagt, wenn wir nicht thematisieren, dass die Frage der freien Wohnungswahl insbesondere in Großstädten ein Witz ist, weil die Mietpreissegregation Menschen mit und ohne Behinderung bei dürftiger Finanzlage in die Randlagen katapultiert, wenn wir nicht thematisieren, dass die einseitige Leistungszentrierung im Bildungssystem Bildungsverlierer produziert und zwar mit und ohne Behinderung, *dann thematisieren wir exklusiv das Thema Inklusion* nur für Menschen mit Behinderung, was ein Paradoxon ist. Nach meinem Verständnis ist In-

klusion ein gesamtgesellschaftliches Projekt und wenn wir es so verstehen, dann werden wir es auch wirklich umfassend politisieren und uns gegen eine softe Entpolitisierung dieses Menschenrechtsprojekts, gegen eine Inklusion light der Sozialtechniken zur Wehr setzen können.

### Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina (2016): „Inklusion als Mehrebenenkonstellation — Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen“. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn, 17-36.
- Aktion Mensch (2015): *Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Bonn.
- Becker, Uwe (2016): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: 2. Auflage
- Bendel, Alexander; Richter, Caroline; Richter, Frank (2015): *Entgelt und Entgeltordnungen in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Etablierung eines wirtschafts- und sozialpolitischen Diskurses*. Bonn (Friedrich-Ebert-Stiftung).
- Bertelsmann-Stiftung (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh.
- Boger, Mai-Anh (2015): „Theorie der trilemmatischen Inklusion“. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn, 51–62.
- Forsa (2015), *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung, KOM 2006*. Brüssel.
- Masuch, Peter (2011): „Die UN-Behindertenrechtskonvention anwenden!“ in: Hohmann-Dennhardt, Christine; Masuch, Peter; Villiger, Mark (Hg.): *Festschrift für Renate Jäger. Grundrechte und Solidarität. Durchsetzung und Verfahren*. Kehl, 245–263.
- Reims, Nancy / Tisch, Anita / Tophoven, Silke (2016): *Junge Menschen mit Behinderung. Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg*. Nürnberg (IAB-Kurzbericht 7 / 2016).
- Schnath, Mattias (2015): „Inklusion: Einschluss in den ‚Großen Freiheitsstall‘“. In: *Standpunkt sozial 1 / 2015*, 85–98.
- Speck, Otto (2015): „Das schulpolitische Inklusionsdilemma in Deutschland – Die Verabschiedung des Inklusionsgesetzes im Deutschen Bundestag und deren Folgen“. In: *Heilpädagogische Forschung* Nr. 2. Online: <http://www.heilpaedagogischeforschung.de/ab1522.htm> (8.5.2017)
- Zeiger, Helga (2009): „Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit“. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnung*

*gen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung.* Weinheim

53° Nord (2015), *Interview mit Diane Kingston*. Online: <http://www.53grad-nord.com/663.html>. (8.5.2017)

UNO (BRK): zitiert nach: „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“. Bonn: Bundesanzeiger-Verlag: *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 (ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008), 1419 – 1457





## **HANS GIESSEN**

PROF. DR., UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN; UNIVERSITÄT  
HELSINKI;  
h.giessen@is.uni-sb.de

## **Außensicht: Inklusion in Finnland**

### **Einleitung; persönliche Erfahrungen**

Ich möchte mit einem selbst erlebten Fall beginnen. Piritta K. (Name verändert) studiert Germanistik an der Universität Helsinki. Sie ist mehrfach behindert. Die Mutter hat berichtet, dass es während der Geburt zu Komplikationen kam. Dies hat dazu geführt, dass die Blutzirkulation eine Zeit lang unterbrochen war. Piritta hat körperliche, aber auch kognitive Probleme. Sie zeigt gelegentliche spastische Lähmungen. Vor allem sind das sequenzielle und das logische Denken betroffen. Piritta ist von längeren Texten überfordert. Dennoch hat sie es im finnischen Schulsystem so weit gebracht, dass sie in der Lage war, ein Studium zu beginnen. Sie hat das Abitur bestanden; zudem hat sie auch die Aufnahmeprüfung, die die Universität Helsinki im Fach Germanistik vorschreibt, so gut absolviert, dass sie zum Studium zugelassen wurde. Dies war nur möglich, weil das finnische Schulsystem und in der Folge auch die Universität entsprechende Hilfestellungen gibt, die ein inklusives Lernen ermöglichen. In Deutschland ist mir ein vergleichbarer Fall noch nicht begegnet.

Offenbar hat Inklusion in Finnland einen anderen Stellenwert als in Deutschland. Es handelt sich um eine Konsequenz des generellen Ansatzes, im und mit Hilfe des Schulsystems soziale Unterschiede zu reduzieren. Grundsätzlich gibt es im finnischen Schulsystem keine Gliederung; weder nach oben (mit Ausnahme einiger Privatschulen, zu denen auch die Deutsche Schule Helsinki zählt), als auch nach unten (erneut mit Ausnahmen, die aber quantitativ kaum zu Buche schlagen). Von daher sind Maßnahmen im Bereich Inklusion zwangsläufig notwendig.

Bemerkenswerterweise kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass der Verzicht auf Gliederung und Segregation im Fall Finnlands nicht zu einem Qualitätsverlust geführt haben; dies belegen die positiven Resultate bei den Pisa-Studien, in denen Finnland stets besonders gut abgeschnitten hatte (bereits OECD 1999; aktuell OECD 2016). Auch wenn es dafür noch weitere Gründe gibt (meiner Meinung nach spielen auch kulturelle Traditionen eine Rolle, die einen hohen Stellenwert von Bildung zur Folge haben; vergleiche auch Pätzold 2011) und problematische Aspekte wie Alkoholismus bereits in den Schulen oder die relativ hohe Selbstmordquote auch finnischer Schülerinnen und Schülern nicht ignoriert werden sollten, kann insgesamt doch festgestellt werden, dass sich soziale oder auch geschlechtsabhängige Unterschiede im finnischen Schulsystem kaum auswirken und es dennoch sehr gute Gesamtleistungen gibt.

Das finnische Schulsystem sieht ein gemeinsames Lernen von Klasse 1 – 9 ohne äußere Leistungsdifferenzierung vor. Bereits im Vorfeld zeichnet sich das System durch eine gute vorschulische Bildung in kleinen Gruppen aus. Die Erzieher sind akademisch ausgebildet; der Beruf des Lehrers hat ein hohes Sozialprestige und wird in der Konsequenz auch von den besten Studierenden gewählt. Die Lehrer und die einzelnen Schulen, die kommunal getragen sind, haben aber gleichzeitig eine hohe Verantwortlichkeit. Sie agieren sehr selbständig (es gibt beispielsweise kaum Vorgaben, welche Lehrmaterialien oder Methoden sie nutzen), aber es wird regelmäßig kontrolliert, ob die zentralstaatlich festgelegten Inhalte erfolgreich vermittelt werden konnten. Erneut fast zwangsläufig hat sich aus diesen Rahmenbedingungen eine Kultur eigenverantwortlichen, individualisierten und durchaus erfolgreichen Lernens entwickelt. Die Lehrer arbeiten in Teams mit allgemeinen Pädagogen, Sonderpädagogen, Sozialarbeitern, Psychologen und Schülern zusammen.

Die Grundlage ist die Gesetzesreform aus dem Jahr 1999, die den Kommunen vorschreibt, dass alle Schülerinnen und Schüler neun Jahre in einer Gesamtschule lernen können müssen. Das Gesetz betont auch ausdrücklich, dass alle Schülerinnen und Schüler eine ihr Alter, ihr Potenzial und ihre besonderen pädagogischen Bedürfnissen berücksichtigende Ausbildung erhalten müssen. Alle Schülerinnen und

Schüler haben zudem das Recht auf eine qualitativ hochwertige Lernumgebung.

Das Gesetz verbietet keine Sonderschulen; es sagt lediglich, dass Schülerinnen und Schüler Recht auf Sonderpädagogikmaßnahmen im Regelunterricht haben, wenn sie nur geringe Lernschwierigkeiten aufweisen. Inklusion ist daher die ‚erste Alternative‘; es ist die Pflicht der Gemeinde und der einzelnen Schule, Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den Regelunterricht zu integrieren, wenn dies möglich ist. Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbehörden müssen bei der Organisation von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zusammenarbeiten. Welche Behinderung ‚schwer genug‘ ist, um einen Unterricht der der Regelklasse auszuschließen, wird nicht festgelegt; das Gesetz kategorisiert die Behinderungen nicht weiter. Es sagt jedoch umgekehrt auch, dass dann, wenn Inklusion nicht möglich sein sollte, die zweite Alternative in der Bereitstellung spezieller sonderpädagogischer Gruppen, Klassen oder Schulen liegt.

In der Tat hat das Gesetz die Zahl der Sonderschulen verringert, aber nicht gänzlich abgeschafft. So ist es eher die normative Kraft des Gesetzes gewesen und weniger der explizite Gesetzestext, der inzwischen Inklusion zur Standardwahl werden ließ. Ebenso wichtig scheint mir aber auch die allgemein in Finnland zu beobachtende (und auch von Pätzold 2011 beschriebene) Tendenz, Ungleichheit wo immer möglich abzubauen. Das Gesetz hat deshalb eine Entwicklung gefördert, die den kulturellen Werten (vergleiche Hofstede 1980) und dem Ethos (zur Definition des Begriffs vergleiche Bateson 1935) Finnlands entspricht.

Da aber das Gesetz Optionen offenlässt, hat sich aber auch schnell gezeigt, dass oft die letzte Konsequenz fehlt. Untersuchungen von Blom et al. (1996) und später Halinen und Järvinen (2008) sowie Mober et al. (2009) stellen zunächst fest, dass noch nicht einmal die spezifischen pädagogischen Bedürfnissen definiert werden. Die Kategorisierung beziehungsweise Klassifizierung und Gruppierung bezüglich verschiedener Sektoren der Sonderpädagogik erfolgt ad hoc durch die pädagogischen Bedürfnisse, die vorhandene Infrastruktur, und nicht zuletzt auch die Besonderheiten des jeweiligen kommunalen Trägers (wie das dort vorhandene Geld oder die politische Ausrichtung).

Die Untersuchungen zeigen, dass insgesamt etwa 15% der finnischen Schülerinnen und Schüler besondere pädagogische Bedürfnisse aufweisen. Wie zu erwarten – und auch entsprechend der Situation in anderen Ländern – haben etwa 11 % der Schülerinnen und Schüler spezifische Lernstörungen, vor allem ADHS und Dyslexie. Andere Beeinträchtigungen (Hör- und Sehbehinderung, andere körperliche Beeinträchtigungen, aber auch emotionalen und sozialen Störungen und

schließlich schwere intellektuell-kognitive Beeinträchtigungen) weisen in der Regel Prozentsätze um die oder deutlich unter 1 % auf.

Sonderpädagogische Maßnahmen sind möglich, wenn die Schülerinnen beziehungsweise Schüler dem Unterricht schlecht oder nicht folgen oder sich nicht anpassen können. In solchen Fällen entscheidet der Schulvorstand, muss dabei aber die Schulbehörde, die Eltern und einen Fachmann anhören. Wenn nötig, muss der Schüler eine medizinische oder psychologische Untersuchung durch einen Sachverständigen durchführen lassen. Auf der Grundlage dieser Expertise erfolgt dann die Entscheidung über die entsprechende Maßnahme.

Rund zwei Drittel der Förderangebote konzentrieren sich auf die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkompetenz sowie auf die Sprachförderung.

Die Zahl der Sonderschulen ist also gesunken, auf der anderen Seite hat sich aber die Zahl der Sonderschulklassen für Sonderpädagogik erhöht. Diese Verlagerung und die Tatsache, dass die Schulen in Finnland nicht in zentraler Trägerschaft sind, sondern kommunal geführt werden, hat zur Folge, dass die Zahlen schwanken und unzuverlässig sind. Es wird geschätzt, dass etwa 12 % bis 13 % aller Schülerinnen und Schüler spezifische Förderung erhalten; teilweise Ergänzungsunterricht, teilweise sind sie aber auch in eigenen Klassen zusammengefasst. Grundsätzlich kann man zwar davon ausgehen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler am Regelunterricht teilnehmen und lediglich einige Stunden pro Woche ergänzenden Förderunterricht erhalten. Dennoch gibt es in vielen Fällen, dem Cliché, das über Finnland existiert, zum Trotz nach wie vor keine Vollintegration, lediglich eine wenngleich deutliche Verschiebung von entsprechenden Schülerinnen und Schüler aus geschlossenen Sonderschulen in die allgemeinbildenden Schulen, bei häufig dennoch existierender, zumindest teilweisen Segregation. Lediglich bei Sehbehinderten scheint es eine Inklusion zu geben, die bei über 90 % liegt.

Die Integrationspolitik hat es mithin nicht erreicht, die Sonderpädagogik in segregierten Klassen zu eliminieren. Die Zunahme der Teilzeit-Sonderpädagogik hat auch nicht zu einer Abnahme der Spezialklassen geführt. Aktuell stellen die meisten Autoren zudem fest, dass insbesondere mangelnde Finanzen die Integration behindern. Die Platzierung in speziellen Klassen ist in der Regel dauerhaft, und insbesondere die aktuelle Wirtschaftskrise und anhaltenden Kürzungen der Mittel haben die Möglichkeiten der Rückkehr in die allgemeine Bildung weiter reduziert.

Die Finanzierung der Bildung erfolgt in Finnland gemäß einer genau geregelten Aufteilung zwischen dem Zentralstaat und den Gemeinden. Die zentralstaatlichen Zuweisungen sind durch das Gesetz über die Bildungs- und Kulturförderung festgelegt. Sie umfassen die Betriebskosten, freiwillige staatliche Zuwendungen und sonstige Fi-

finanzierungen. Die Zuschüsse belaufen sich auf 57 % der Kosten. Man versucht, die ökonomischen Unterschiede zwischen den Gemeinden durch komplizierte Berechnungen im Finanzierungssystem zu berücksichtigen. Der Hauptfaktor für die Zuweisung der zentralstaatlichen Mittel ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler. Die Finanzierung kann einer Gemeinde, einem interkommunalen Konsortium oder einer privaten Gemeinschaft oder Stiftung gewährt werden. Grundsätzlich spielt hierbei auch eine Extrazahlung für Schülerinnen und Schüler in der Sonderpädagogik eine Rolle. Die Gemeinden können die Mittel nutzen und pädagogische Dienstleistungen anbieten, wie sie es für richtig halten.

Es gibt aber keine eigenen Töpfe für die Sonderpädagogik, die Finanzierung der Sonderpädagogik ist Teil der Finanzierung der allgemeinen Bildung. So können verschiedene Zuschüsse flexibel nach schulspezifischen Bedürfnissen genutzt werden. Infolge der aktuellen wirtschaftlichen Rezession wurden die für die Schulen vorgesehenen Mittel gesenkt. Die Versuchung liegt nahe, dass Gemeinden und Schulen die Mittel nun umschichten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Finanzierungssystem die Integrationsbemühungen nicht beeinträchtigt oder beschränkt, aber auch nicht notwendigerweise fördert. Da die rechtliche Grundlage die Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler stark ins Zentrum rückt, bezüglich tatsächlicher Integration aber schwach formuliert ist, führen kulturelle Werte dazu, dass die Situation insgesamt doch recht gut ist; gleichzeitig zeigt sich, dass vor allem in Notzeiten wie insbesondere angesichts der aktuellen Finanzkrise die Situation nicht sicher und stabil ist.

Im Ergebnis erreichen dennoch deutlich mehr Schüler als in anderen Ländern die Lernziele. Die Abschlussquote für Level 2 liegt bei 90 %. Dass die Schüler nicht nur ‚mitgenommen‘ und ‚durchgewunken‘ werden, belegen erneut die Pisa-Studien. Die Schülerzahl, die getestet wurden, ist dergestalt, dass es keine systematische Verzerrung durch eine günstige Stichprobenwahl erfolgen konnte. Schließlich belegt auch der Fall von Piritta K., die ja den Aufnahmetest zum Germanistikstudium und normalen Testbedingungen absolviert und bestanden hat, die Qualität des Bildungssystems. Aus diesem Grund teile ich nicht die Position von Timo Saloviita, der beklagt, dass es immer mehr Schülerinnen und Schüler gebe, die nur phasenweise gemeinsam oder in Sonderklassen unterrichtet werden. Daher fürchtet er, dass Finnland eine schlechtere Position als die anderen Nordischen Länder einnähme. Sein (negatives) Modell ist Deutschland (was ich als Faktum durchaus bemerkenswert finde); und Saloviita sieht eine Annäherung Finnlands an die deutsche Situation (2009). Dies entspricht jedoch, wie gesagt, nicht ganz meinem Eindruck, und so möchte ich am Schluss noch einmal auf Piritta K. eingehen.

Auch im Universitätsstudium hat Piritta Schwierigkeiten. Ihre Muttersprache ist Finnisch. Allerdings gibt es deutsche Verwandte; Piritta ist deshalb als Kind oft in Deutschland gewesen. An sprachpraktischen Veranstaltungen kann Piritta daher problemlos teilnehmen. Naheliegenderweise fallen ihr theoretische Kurse schwerer. Hier hat Piritta auch an der Universität Anspruch auf einen ‚Nachteilsausgleich‘: an der Universität nimmt sie an einem Kleingruppen-Zusatzunterricht teil; zudem darf die mehr Zeit bei Prüfungen einfordern. Ich habe den Eindruck, dass auch Piritta ihr Studium absolvieren und ihren Berufswunsch – Lehrerin im Bereich Sonderpädagogik für Sprachen – erreichen wird. In Deutschland wäre dies nach meinem Dafürhalten nicht möglich. Da Piritta zudem eine sehr warmherzige Person ist, wäre auch den Schülerinnen und Schülern gedient, die später mit ihr Kontakt haben werden. Das finnische System bietet also Chancen, die aus deutscher Sicht ungewöhnlich sind. Dass diese Chancen in den Zeiten finanzieller Schwierigkeiten geringer werden, sei konzediert. Aber das Ausgangsniveau ist zweifellos deutlich anders.

## Referenzen

- Bateson, Gregory (1935), "Culture Contact and Schismogenesis". In: *Man*, Vol. 35 (Dec), 178 – 183
- Blom, Heikki; Laukkanen, Reino; Lindström, Aslak; Saresma, Ulla; Virtanen, Pirkko (1996), *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Halinen, Irmeli; Järvinen, Ritva (2008). "Towards inclusive education: the case of Finland". In: *Prospects*, Vol. 38, 77 – 97.
- Hofstede, Geert (1980), *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage
- Moberg, Sakari; Hautamäki, Jarkko; Kivirauma, Joel; Lahtinen, Ulla; Savolainen, Hannu; Vehmas, Simo (2009), *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- OECD (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf> (4. November 2017)
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: OECD, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1485694406&id=id&accname=guest&checksum=D60F46C080429924D1359CA626B8D8D> (4. November 2017)
- Pätzold, Margita (2011), „Was haben die Finnen ...? Bericht über eine Bildungsreise in Sachen Bildung“. In: Lenk, Hartmut E. H. (Hrsg.) (2011), *Finnland - Geschichte, Kultur und Gesellschaft*. Landau: VEP. 243 – 256.
- Saloviita, Timo (2009), *Inclusive Education in Finland: A Thwarted Development*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29> (4. November 2017)
- UNO (2006), *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York: États Unis, 13. Décembre 2006

## **ANNE-DORE STEIN**

PROF. DR., EVANGELISCHE HOCHSCHULE DARMSTADT,  
anne-dore.stein@eh-darmstadt.de

### **Inklusion im Gegenwind – eine Standortbestimmung**

Meine Einstiegsfrage bezieht sich auf den Titel der Fachtagung: Inklusion im Gegenwind? Ist das wirklich so? Und vor allem: ist dies eine neue Frage? Haben sich die bestehenden gesellschaftlichen Systeme des auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit der menschlichen Arbeitskraft gerichteten Marktes nicht immer höchst wirkungsvoll `gewehrt`, wenn versucht wurde, diese Grundausrichtung in Frage zu stellen?

Ich will dies jetzt nicht historisch ausführen – dies hat Uwe Becker mit seinem Vortrag (in diesem Band) und in seinem Buch (2015) schon gemacht. Spätestens mit der *Industrialisierung* können wir den systematischen Versuch bzw. die Realisierung der systematischen Herausnahme von Menschen aus den gesellschaftliche Entwicklungen bestimmenden gesellschaftlichen Teilsystemen beobachten: die vollständige Inklusion in exkludierende Sondersysteme mit ihren eigenen Logiken, wie sie Goffman in seinen Untersuchungen zu totalen Institutionen vorgenommen hat (1961). Damit haben sozialpsychologisch die Entfremdungsprozesse eingesetzt – die Folgen der Unsichtbarmachung durch die ‚große Ausschließung‘ (Foucault 1975) – mit denen wir es heute (noch) zu tun haben. (vgl. Stein, 1913)

Inklusion im Gegenwind ? eine Standortbestimmung! In welcher Situation befinden wir uns also? Wie kann der Kampf um Inklusion – und

ich möchte es als solchen bezeichnen – eingeordnet werden? Ich möchte dies generell einordnen in den Kampf sozialer Bewegungen, wie wir sie vielfältig erlebt haben und die durchgefochten wurden. Es war und ist der Kampf um Freiheits-, Bürger- und Menschenrechte von Menschen, denen man aufgrund bestimmter Charakteristiken – sei es Ethnie, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, sozioökonomische bestimmte Lebenslage, Alter oder auch Behinderung – eben diese Freiheits-, Menschen und Bürgerrechte vorenthalten hat.

Es ist der Kampf gegen Sklaverei, der Kampf für Frauenrechte, die *black people* Bürgerrechtsbewegung, der Kampf um Genderfragen, die Anti-Psychiatriebewegung, der Kampf um kulturelle Selbstbestimmung der *First Nation people*, die *Independant-Living* Bewegung und anderes. Historisch gesehen, wurde immer behauptet, der jeweilige Unrechtszustand würde sich nie ändern lassen. *Es bedurfte also immer harter Kämpfe, um Freiheits-, Bürger und Menschenrechte durchzusetzen!*

*Dies* ist für mich die Standortbestimmung. Wir dürfen nicht vergessen, uns dies immer wieder klarzumachen. Dass es 2006 (!) einer *Menschenrechtskonvention* bedurfte, um dies nun auch für Menschen, die als behindert bezeichnet werden, durchzusetzen, zeigt, wie schwerwiegend die Verletzung zentraler Menschenrechte die Lebenssituation von behinderten Menschen bestimmt haben und noch bestimmen. Es gab heftige Diskussionen v.a. der skandinavischen Mitglieder in der Vorbereitung der UN-BRK, die betonten, dass man nicht ein weiteres Dokument schaffen sollte, das behinderte Menschen als *besonders* herausstellt. Da aber letztlich die Lebenssituation behinderter Menschen als eine weltweit als von Menschenrechtsverletzungen bestimmte Situation eingeschätzt wurde und es hier um das Durchdeklinieren der Allgemeinen Menschenrechte in Bezug auf die Lebenssituation behinderter Menschen ging, stimmten schließlich auch die skandinavischen VertreterInnen der Entwicklung einer Menschenrechtskonvention zu.

Wir reden hier also nicht über ein weiteres neues pädagogisches Modell oder irgendeine arbeitsmarktpolitische Angebotsstruktur! Es geht um die Sicherstellung von Menschenrechten! Und die UN BRK drückt deutlich aus (und dies in Bezug auf ein weltweites Abkommen, das die Situation in unterschiedlichsten Ländern betrifft), dass es darum geht, *Strukturen* zu schaffen, die Teilhabe behinderter Menschen in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens über verschiedene Maßnahmen, z.B. die Schaffung angemessener Vorkehrungen, ermöglichen.

Teilhabe muss hier allerdings sehr genau bestimmt werden, so dass sie nicht zu Anpassung führt – wie Uwe Becker ausgeführt hat! Ich kann hier nur kurz auf die Forschungsansätze zum Teilhabebegriff



und seiner Umsetzung von Peter Bartelheimer am Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut in Göttingen (Bartelheimer 2007) verweisen.

Wenn ich auf meine berufliche Biographie schaue, die sich wesentlich auf den Bereich Erziehung und Bildung bezieht (von der Arbeit in einer vollstationären Einrichtung der Behindertenhilfe über eine Sonderkindertagesstätte für schwer mehrfach behinderte Kinder hin zur Mitwirkung an der Entwicklung der Integrativen Kitas der Bremischen Evangelischen Kirche und der Leitung eines ambulanten Dienstes für schwer mehrfach behinderte Erwachsene) komme ich rückblickend zu der Erkenntnis, dass es immer ein (politischer) Kampf um die Veränderungen von Strukturen war, die eine Einbeziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen je nach Erfolg ermöglichte oder nicht.

Wenn ich mir heute anschau, dass wir in Bremen mit Georg Feuser ein Konzept integrativer Kitas entwickelt haben, das man heute inklusiv nennen würde, das ich noch immer als das weitestgehende Konzept betrachte, dann sind die heute auch in Bremen zu beobachtenden Rückschläge keine gewesen, die durch das Konzept bedingt waren. Vielmehr sind sie durch die (politische) Zerschlagung der konzeptionellen Kernpunkte einschließlich der Ressourcen bedingt. So sind die Grundstrukturen der Realisierung der Einbeziehung aller Kinder in ihre sozialräumliche Umgebung nach wie vor wegweisend:

- das Prinzip der strikten **Regionalisierung** der Angebote (Einzugsgebiet von zehn Minuten fußläufig zur nächsten Kita für *alle* Kinder, nicht nur für die nicht-behinderten Kinder!)
- das Prinzip der **Dezentralisierung** von Hilfen (d.h. alle notwendige Unterstützung – auch die therapeutische – *in* der Kita und nicht in Förderzentren),
- das Prinzip des **Kompetenztransfers** (Austausch und wechselseitige Aneignung der notwendigen fachlichen Kompetenzen untereinander), sowie
- das Prinzip der **Integrierten Therapie** (therapeutische Unterstützung muss im konkreten Lebensalltag der Kinder angeboten werden und nicht in isolierten Therapieräumen).

Als Struktur ist nach wie vor ebenfalls wegweisend die Organisation der strukturellen Unterstützung der pädagogischen Einrichtungen durch einen Stützpädagogen- und Therapeuten- Pool. Dazu gehört inhaltlich die Anwendung eines pädagogisch- didaktischen Konzeptes, das dem Anspruch gerecht wird, tatsächlich *alle* Kinder einzubeziehen, wie es mit dem Konzept der Entwicklungslogische Didaktik von Feuser entworfen und umgesetzt wurde (vgl. Feuser 1984)!

Die flächendeckende Fortführung in den Schulbereich ist in Bremen nicht deswegen *nicht* gelungen, weil es keine Konzepte gab, sondern weil die nur als Schulversuch genehmigte Fortführung dieses Konzeptes in der Schule *erfolgreich war!* (vgl. Feuser / Meyer 1986!).

D. h. unter den inhaltlichen und strukturellen Bedingungen des Schulversuchs *ist* die Einbeziehung aller Kinder im Schulbereich gelungen, nur hieß das, dass das Schulsystem flächendeckend entsprechend hätte geändert werden müssen. Dies war politisch nicht gewollt und so wurde die Fortführung des Schulversuchs in die Sekundarstufe nicht genehmigt und die Übertragung des Konzepts in andere Schulen ebenfalls nicht.

Aufgrund sozialgesetzlicher Restriktionen nicht gelungen – obwohl ebenfalls konzeptionell entwickelt (wie jetzt in Lübeck!) – war die Überwindung des Ressourcen-Etikettierung-Dilemmas. Dies waren und sind *bildungs- und sozialpolitische Entscheidungen*. Inhaltliche Konzepte liegen längst vor und sind erprobt!

D.h. dass neben der fachlich- inhaltlich Arbeit und Weiterentwicklung in Bezug auf die Realisierung von Inklusion vor allem auf politischer Ebene und eben politisch gehandelt werden muss – politisch Handeln vor dem Hintergrund, dass Bildungsfragen Gesellschafts-, und damit Machtfragen sind.

Wie anders, als *politisch* im Sinne des Kampfes um die Sicherstellung von Rahmenbedingungen muss ich arbeiten, wenn einer Personengruppe – die man als die am meisten benachteiligte, weil strukturell und systematisch benachteiligte Gruppe in unserer Gesellschaft bezeichnen muss – wenn also einer Personengruppe, die als behindert bezeichnet wird, systematisch Rechte und Möglichkeiten vorenthalten werden, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen würden, und dies, weil sie die insbesondere auf die *wirtschaftliche Verwertbarkeit der Arbeitskraft* gerichtete Norm nicht erfüllen können?

Um die Dimension des politischen Handelns deutlich zu machen, möchte ich mich im Folgenden auf die grundlegende Studie „Der politische Mensch“ von Oskar Negt beziehen (Negt 2011), der hier nicht pädagogisch argumentiert, aber die gesellschaftliche Dimension herausarbeitet, derer es bedarf, ein ‚friedensfähiges Gemeinwesen‘ herzustellen – und dies wäre für mich das Ziele einer realisierten Inklusion (vgl. im Folgenden Stein 2017: 99 – 123).

### **Der politische Mensch bei Oskar Negt**

Angestoßen durch die Erfahrungen totalitärer Herrschaft und gesellschaftlicher Ungleichheit haben sich sowohl Hannah Arendt (1986) als auch Antonio Gramsci (1948 ff.) mit der Frage befasst, was das Politische ausmacht, was politisches Handeln bedeutet und an welchem „Ort gesellschaftlichen Handelns das Politische wirksam wird und durch Intervention wirksam werden kann. Oskar Negt hat sich diese Frage explizit in seiner umfangreichen Studie „Der politische Mensch“ vor dem Hintergrund einer von ihm beobachteten, schleichenden *Entpo-*

*litisierung* gestellt. In seiner Studie plädiert er für eine notwendige *Rückkehr des Politischen*.

Als Einstieg wählt Negt in seiner Vorrede ein historisches Beispiel und fragt, warum manche Menschen politische Urteilskraft in ihren Handlungen zeigen, andere dagegen gar nicht. Er bezieht sich auf Hannah Arendts Buch „Eichmann in Jerusalem. Über die Banalität des Bösen“. Dort schreibt Arendt über den Feldwebel Anton Schmid, dass er – obwohl er eigentlich von ihren jeweiligen Einheiten versprengte deutsche Soldaten einsammeln sollte – begann, Mitglieder der jüdischen Untergrundbewegung, auf die er bei seiner Suche traf, mit falschen Pässen zu versehen und sie mit Wehrmachtswagen in Sicherheit zu bringen. Ohne dafür auch nur Bezahlung zu verlangen, machte er dies so lange, bis seine Tätigkeit nach fünf Monaten entdeckt wurde. Er wurde deswegen dann hingerichtet (vgl. Negt 2011: 16).

Arendt zeigt anhand dieses Beispiels damit nach Negt vor allem zwei wesentliche Elemente auf:

„Es ist zum einen der ununterbrochene Kampf gegen das Vergessen, der zum Grundzug menschlicher und politischer Existenz gehört, und es ist zum anderen der offene Blick auf das gesellschaftliche Ganze, in das wir eingebunden sind und das uns in unseren Handlungen verpflichtet. Beides gehört zur Substanz einer durch humane Gehalte getragenen politischen Bildung“(ebd.).

Um eine entsprechende *Urteilskraft entwickeln* zu können, fordert Negt in Bezug auf historische Situationen und die Einschätzung ihrer politischen Tragweite, dass es „einer *kritischen Gesellschaftsanalyse* bedarf, die *Wirklichkeitsschichten aufspürt* und *Realitätspotenziale aufdeckt*, die sich unterhalb des offiziellen Institutionensystems regen“ (ebd.: 20). Dadurch seien „*Wirklichkeitsspaltungen*“ erkennbar und verstehbar. Die Bedeutung der Entwicklung von Urteilskraft liegt nach Negt in der Verbindung von Besonderem und Allgemeinen.

„Wahrnehmungen und Empfindungen sind etwas Besonderes; was man sieht, was man fühlt, den Blick auf die Straße, wo vielleicht Menschen gequält und gedemütigt werden, auf die Gesellschaft zu beziehen, die das offiziell zulässt, wäre Ausdruck von Urteilsvermögen“ (ebd.: 21).

Ein Weg, dieses Urteilsvermögen zu entwickeln, besteht in politischer Bildung. *Diese verfehlt jedoch ihr Ziel, wenn sie die Systemfrage nicht stellt*. „Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse?“ Negt hebt hier besonders hervor, dass, wenn „diese Fragen als *modernisierungsschädlich* ausgegrenzt werden, [...]

politische Bildung lediglich die Verdoppelung der Realität [ist]" (ebd.: 25).

Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität muss gerichtet sein auf die Wahrnehmung dessen, was Negt mit seinem Konzept der Wirklichkeitsspaltungen begrifflich gefasst hat.

„Wirklichkeitsspaltungen gehören zu den unmerklichsten gesellschaftlichen Veränderungen und gleichzeitig zu den folgenreichsten. Die subjektiven Orientierungen und das System der Institutionen weisen auseinander. [...] Es entsteht eine gesamtgesellschaftliche Situation, in der die Menschen von Tag zu Tag die Wirklichkeitsebenen wechseln, weil sie unsicher sind, welche der Realitätsdefinitionen auf Dauer gelten wird“ (ebd.).

Die Wirklichkeitsspaltungen sind mit Negt davon geprägt, dass der Zusammenhang des gesellschaftlichen Ganzen mit den individuellen Lebenszwecken ausgegliedert wird. Es geht um die alltägliche Vernachlässigung des Gemeinwesens,

„auch die gewohnheitsmäßige Abkopplung aller Fragestellungen, die mit den Grundbedingungen einer Gesellschaft für Krieg und Frieden zutun haben, also das Vertrauen in die bestehende Ordnung, für deren Bestand andere Verantwortung übernommen haben, an die man gerne die mühsame Überprüfung durch eigene Urteilskraft delegiert“ (ebd.: 26).

Für Negt stellt sich die Frage nach dem Politischen als Frage nach der *(Wieder-)Herstellung der Wahrnehmung des Zusammenhangs des Individuums als Teil des gesellschaftlichen Ganzen dar, das sich dieses Ganzen aber bewusst ist / wird / werden muss.*

Die Frage der Entstehung politischen Urteilsvermögens ist für Negt unabdingbar verknüpft mit politischer Bildung, die er nicht als abgespaltenen Sonderbereich der gesellschaftlichen Realität ansieht. Für ihn besteht die *besondere Bedeutung der politischen Bildung* darin, dass sie auf das Politische gerichtet ist, das Politische verstanden als auf die „innere Konstellation des gesellschaftlichen Ganzen gerichtet“ und insofern unabdingbar mit der Herstellung von Zusammenhang verknüpft (vgl. ebd.: 30). Das Erkennen von gesellschaftlichen Zusammenhängen stellt für ihn den Schlüssel dar, über den theoretisches Verständnis, Bewusstsein, aber auch Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann.

Reflexionskategorien, die in diesem Zusammenhang für Negt wesentlich sind, sind die sechs Kategorien Orientieren, Wissen, Lernen, Erfahrung, Urteilen, Charakterbildung, mit denen er spezifische Formen der Weltaneignung erfasst (vgl. ebd.: 30ff.). Besondere Bedeu-

tung kommt dabei der *Urteilkraft* im Hinblick auf den Menschen als politischem Subjekt zu. Insofern ist *Aufklärung* für Negt die *Entwicklung von Urteilkraft*. In Bezug auf die Dialektik der Vergesellschaftung des Menschen sieht Negt die logische Urteils- und Begründungsfähigkeit des Menschen als Ausgangspunkt der Aufklärung. Das Ziel der Aufklärung ist die Herstellung eines vernunftbestimmten sittlichen Gemeinwesens. Sein Aufklärungsbegriff beinhaltet Vorurteilkritik bzw. Dogmatismuskritik als „durch Wissenschaft und Erfahrung gewonnene Möglichkeit, selbstverschuldete oder durch Herrschaft und Gewalt erzwungene Abhängigkeiten der Menschen durchschaubar zu machen, sowie die *praktische Verpflichtung, Protest zu erheben gegen Unterdrückung und Erniedrigung*“ (ebd.: 285). Eine solchermaßen ausgerichtete Vorstellung von politischer Bildung ist immer gerichtet auf „*eingreifendes Handeln*, [es geht] darum, dem öffentlich unterschlagenen, im bestehenden Herrschaftsgefüge unsichtbar gemachten Mechanismus der Vorbereitung des kollektiven Unglücks auf die Spur zu kommen und ihn zu bekämpfen“. Sie muss von daher Kritik an der „*verdrehten Wirklichkeit*“ leisten. „Die Welt friedensfähiger zu machen, ist daher Grundlage der Notwendigkeit von Bildung“ (ebd.: 34).

Mit Adorno verweist Negt darauf, dass jegliche politische Bildung Motive der Ideologiekritik aufnehmen muss. „Sie vermag die Kruste von Gleichgültigkeit und Desinteresse zu durchbrechen, wenn es ihr gelingt, *politische Vorgänge auf die Struktur der sie tragenden Interessen zu beziehen* und einen *einsichtigen Zusammenhang herzustellen zwischen dem Zustand des Gemeinwesens und den persönlichen Belangen des Einzelnen*. [...] [Politische Bildung O.N.] fügt der bestätigten Erkenntnis sich ein, dass politisch aufgeklärtes Bewusstsein abhängt von jener geistigen Autonomie, die herzustellen der allein legitime Sinn jeglicher Bildung ist“ (Adorno in ebd.: 36).

Unter Bezug auf ihren historischen Wesensgehalt ist politische Bildung auszurichten auf die Deutung gesellschaftlicher Strukturen und das Ziel, „*die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotenziale im Bestehenden sichtbar zu machen*“ (ebd.: 36).

Die Problematik, die Negt in Bezug auf das Aufdecken der Wirklichkeit beschreibt, hat Günter Anders in Bezug auf die Atombombenabwürfe auf Hiroshima und Nagasaki mit der „*Antiquiertheit des Menschen*“ beschrieben, was Negt so interpretiert, dass die Menschen dem, was sie selbst produziert haben, nicht mehr gewachsen sind (vgl. ebd.: 201).

Vor dem Hintergrund, dass *erst das Wissen um Zusammenhänge und die darin verborgenen Widersprüche Veränderungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten sichtbar machen*, fordert Negt *sieben gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen*, wovon er quasi als deren Metakompetenz die Fähigkeit beschreibt, Beziehungen zwischen den Men-

schen und den Verhältnissen im Sinne orientierender Zusammenhänge herzustellen (vgl. ebd.: 207).

Wie bereits von Klafki gefordert, soll über exemplarisches Lernen zerfasertes und fragmentiertes Wissen unter Rückbeziehung auf den eigenen Lebenszusammenhang wieder bewusst in einen Zusammenhang gestellt werden. Negt stellt jedoch klar heraus, dass die Herstellung dieser Zusammenhänge keine Eigenbedeutung haben kann, sondern es um eine hierarchische Ordnung, die Wiederherstellung der *wirklichen Ordnung* geht, die er mit der *politischen Ökonomie*, dem *Naturrecht*, der *Erkenntnistheorie* und der *Moralphilosophie* benennt. Diese sind für Negt verschiedene Ausdrucksformen der „Wiederherstellung der wirklichen Zusammenhänge der Welt. *Der aufgeklärte Mensch ist der diese Zusammenhänge begreifende Mensch, und das ist die Grundlage seiner Mündigkeit*“ (ebd.: 211).

Negt benennt zwei Entscheidungen, die Grundlage für die Formulierung eines obersten Lernzieles „Zusammenhänge herzustellen“ betreffen: *dies ist zum einen die Unterscheidung von Wesen und Erscheinung einer Sache und zum anderen die Bedürfnisse und Interessen des lernenden Subjekts, die aber immer in einem grundlegenden Zusammenhang zur Objektwelt zu sehen sind* (vgl. ebd.: 215).

In Bezug auf politische Bildung, die für Negt ein wesentliches Element gesellschaftlicher Aufklärungsmechanismen darstellt, stellt sich die Frage, ob es *Regeln für das Herstellen von Zusammenhängen* gibt.

*Für Negt stellt sich dies nicht als Regeln dar, sondern als eine spezifische Denkweise, „eine ausgeprägte theoretische Sensibilität, die sich auf die lebendige Entwicklung von Unterscheidungsvermögen gründet.* Nicht Zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen oder in begrifflichen Zusammenhängen Grund und Begründetes entzerren – das wären *konkrete Arbeitsregeln* zur Überprüfung des Gegebenen, was ja nichts anderes als Kritik bedeutet; die andere Seite dieses entwickelten Unterscheidungsvermögens wäre *Urteilkraft* im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen“ (ebd.: 218).

Das *Erkennen von Zusammenhängen als Urteilkraft* soll vielmehr das politische Subjekt zur *Wahrnehmung der eigenen Verantwortungs- und damit Handlungsfähigkeit* führen. Diese sieht Negt zwischen der enormen Spannung der beiden Haupttendenzen der Gegenwart, der *zunehmenden Globalisierung* und der *wachsenden Tendenz zur Individualisierung* als gefährdet an, als dass durch dieses Spannungsverhältnis „lebensnotwendige Zwischenebenen“ bedroht oder zerstört werden. Diese lebensnotwendigen Zwischenebenen sind für ihn „*lebensfähige Einheiten*“ im Sinne von „*überschaubaren Gebilden, in denen sich die Menschen in dem, was sie denken und tun, wiedererkennen, in denen sie sich in ihrer persönlichen und gegenständlichen Welt bestätigt und bejaht finden*“ (ebd.: 172) können. Sinnlich fassbare Soli-

darität, „*erfahrbare Wirklichkeiten*“, herzustellen und wahrnehmbar / erlebbar zu machen stellen für Negt eine Möglichkeit dar, der von ihm aktuell beobachteten „*schleichenden Tendenz zur Entpolitisierung*“ entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Auf das Gemeinwesen gerichtete Übernahme von Verantwortung als politischem Handeln bedingt nach Negt einerseits das Verfügen über von ihm benannte Schlüsselkompetenzen – von denen eine z. B. Erinnerungs- und Utopiefähigkeit ist! - , andererseits der Urteilskraft als zentrales Bewegungszentrum von Aufklärung. Ebenso wie Arendt die Auffassung vertritt, *dass politisches Handeln auf Pluralität, Gegenseitigkeit und Freiheit beruht*, und letztere *nicht als individuelle Rechte, sondern als Freiheit im öffentlichen Raum* zu finden ist, hebt Negt die *Bedeutung des öffentlichen Raumes für Politik* hervor. „Nur dort, wo es öffentliche Erfahrungsräume und kollektive Erlebniszeiten gibt, die Spontaneität und Freiheitsentscheidungen zulassen, kann im Ernst von Politik gesprochen werden“ (ebd.: 390). Unter Bezugnahme auf Habermas hebt Negt die besondere Sorgfalt hervor, mit der Arendt den Begriff des Individuellen im politischen Raum bearbeitet, indem er ihre Betrachtung des Wesenskerns des Politischen als „*kommunikative Seite des verständigungsorientierten Handelns*“ charakterisiert (ebd.).

*Den Zusammenhang zwischen reflektierender Urteilskraft und Öffentlichkeit bestimmt er mit der Notwendigkeit des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft und Wahrheit als einem gesellschaftlichen Problem der kommunikativen Verständigung.*

Somit ist für Negt „Urteilskraft also ein gesellschaftlich gebildetes und praktiziertes Vermögen, das den Monadenstatus des Menschen aufbricht und zwangsläufig die Dimension des Gemeinwesens, der Polis, in den Reflexionsprozess einbezieht“ (ebd.: 395).

Ebenso wie Hannah Arendt vor dem Hintergrund der *Grundannahme der Verschiedenheit der Menschen* davon ausgeht, dass Leben sich nur in der Kommunikation mit anderen Menschen erfüllt und *politisches Handeln sich damit nur als Kommunikation in der Öffentlichkeit* vollziehen kann, hebt Negt die *Bedeutung des öffentlichen Raums* hervor. Politische Bildung als Ausklärungsfeld für politische Urteilskraft bedarf des *öffentlichen Betätigungsfeldes*, sonst fällt sie zurück in privatisierte Nischen und nimmt den Charakter unverbindlicher Kritik an.

Dieser öffentliche Raum ist für Negt das unbedingt in seinem Zusammenhang zu *erhaltende Gemeinwesen*. Am Beispiel des G-8-Gipfels 2007 in Heiligendamm (oder Elmau 2014) warnt er eindringlich davor, die öffentlichen Güter (Krankenhäuser, Universitäten, Schulen usw.) als von Konjunkturen und Rezessionen unabhängigen Sinnstiftungen des Gemeinwesens zu privatisieren und öffentliche Aufgaben nur noch auf die wachsenden Bedürfnisse des Sicherheitsstaates zu beziehen, da sonst eine Militarisierung der Gesellschaft zu beobachten ist, in der Veranstaltungsorte zu Festungen ausgebaut und von der

demokratischen Öffentlichkeit hermetisch abgeriegelt werden (vgl. ebd.: 2,79).

Negt schlussfolgert daraus, dass „ der Kampf um die Öffentlichkeit im Sinne des authentischen Ausdrucks emanzipatorischer Bedürfnisse der Menschen, der kollektiven ebenso wie der privaten, eine zentrale Frontlinie der Humanisierung des sozialen Lebens und der Verteidigung freiheitlicher Solidargemeinschaften“ sein muss (ebd.: 279 / 280).

In der Auseinandersetzung damit, welche Dimensionen politisches Handeln beinhalten zeigen sich übereinstimmende Kategorien, die sowohl von Hannah Arendt, also auch von Oskar Negt, als auch von Antonio Gramsci (1948 ff.) herausgearbeitet wurden. Es ist zusammenfassend:

- Die Notwendigkeit der Festlegung des Gegenstandsbereichs, was politisches Handeln eigentlich ist,
- die Notwendigkeit der Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, der Aufdeckung von gesellschaftlicher Ungleichheit, hegemonialer Strukturen, ihrer historischen Gewordenheit und deren Bedingungsgefüge,
- die Notwendigkeit der Entwicklung von (individueller) Urteilskraft, politischer (Urteils-) Bildung als Bewusstseinsbildung,
- die Rückbindung dessen an und Orientierung auf das Gemeinwesen und damit der unabdingbare Bezug zur Gesellschaft
- die Entwicklung entsprechender gesellschaftlicher Schlüsselkompetenzen,
- die entscheidende Bedeutung der Öffentlichkeit und damit
- die Erkenntnis über die Notwendigkeit der ‚beständigen öffentlichen Auseinandersetzung als kulturelle Leistung, die ständig mit Leben erfüllt werden muss (H. Arendt)‘ ( vgl. Stein 2017)

### **Inklusion im Gegenwind – eine Standortbestimmung. Was heißt dies nun?**

Im täglichen konkreten Kampf um Ressourcen, Personal, Unterstützung der Einrichtungen, in Bezug auf die konkrete Arbeit, in Bezug auf die Weiterentwicklung von fachlichen Konzepten, von sozialgesetzlichen Regelungen u.v.a.m. muss doch immer wieder klar sein, dass es bei der Umsetzung von Inklusion um eine *Gesellschaftsfrage* geht. Es muss allen Handelnden bewusst sein, dass die auftretenden Widersprüche strukturelle Widersprüche sind, die sich natürlich auf vielen verschiedenen Ebenen äußern können.

Hierfür den entsprechenden Analyserahmen zu schaffen ist Aufgabe von Politik, aber auch von den vor Ort Handelnden, dies deutlich zu



machen. Dies bezieht sich auch auf die (Um-) Strukturierungsnotwendigkeit von Ausbildung / Studiengängen, auf die Entwicklung adäquater Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, wie dies z.B. an der EH Darmstadt mit den grundständigen Studiengängen Inclusive Education (BA und MA) und dem Weiterbildungs-Master Systementwicklung Inklusion realisiert wurde. Neben dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung werden hier von Studierenden die strukturellen Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen analysiert (Institutionsanalyse, Politikfeldanalyse, Sozialraumanalyse usw.). Bereits im grundständigen BA / MA, aber noch vertieft im Weiterbildungs-Master werden jedoch dann auch inklusionszentrierte Organisations- und Konzeptentwicklung und Strategien, v.a. aber auch die Diskussion, Identifizierung und Analyse von bestehenden Exklusionsrisiken in verschiedenen Lebenslagen zum Gegenstand.

Dazu müssen diese strukturell bedingten Exklusionsrisiken aber zunächst einmal identifiziert und als Gegenstandsbereich wahrgenommen und analysiert werden (eine der Modulprüfungen im MA Systementwicklung Inklusion ist z. B., dass Exklusionsrisiken in der eigenen Einrichtung untersucht werden)!

In der *Identifizierung und Überwindung der Exklusionsrisiken* liegt letztlich der Schlüssel zur Inklusion!

*Aus-, Fort- und Weiterbildung* stellen hier ein unverzichtbares Element dar.

Aber natürlich ist *Öffentlichkeitsarbeit im Sinne von Bewusstseinsbildung*, wie es die UN-BRK fordert ein ebenso unverzichtbarer Bestandteil – dies jedoch mit Oskar Negt verstanden als Aufklärung im Sinne der Ermöglichung der Entwicklung von Urteilskraft in Bezug auf die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, Widersprüche und Machtfragen in Bezug auf die Realisierung von Inklusion.

Dazu gehört auch das, was meine kanadischen KollegInnen 'Story Telling' in der Öffentlichkeit nennen: die Überwindung der seit der Industrialisierung durch Unsichtbarmachung erfolgten Entfremdung der Menschen voneinander durch das Erzählen von Geschichten, die den Anderen als mein Gegenüber erkennbar werden lassen, für das ich Verantwortung habe (Levinas; vergl. Dickmann 1999) und das mir Möglichkeiten eröffnet!

Dazu gehören 'Geschichten' wie die – hier nur sehr verkürzt dargestellte – aus einer Kita, in die ein gehörloses, schwer mehrfachbehindertes Kind aufgenommen werden sollte. Die Kita, deren diskriminierungsbewusste MitarbeiterInnen geplant hatten, ein Musikprojekt durchzuführen diskutierten zunächst, dass man dies nun nicht mehr könne, da ja ein gehörloses Kind aufgenommen würde. Nach intensiven Diskussionen, ob es sein könne, dass durch ein Kind mit dieser Sinnesbeeinträchtigung, das man ja nicht vom Projekt ausschließen wollte, allen anderen Kindern das menscheitsgeschichtlich entwickel-

te Kulturgut Musik vorenthalten werden könne, aber dann auch unter Einbeziehung der Diskussion, dass man diesem Kind dieses Kulturgut nicht vorenthalten könne, entwickelte sich eine ganz andere inhaltliche Auseinandersetzung. In den Mittelpunkt rückte plötzlich die Frage, was denn eigentlich Musik im Wesentlichen ausmacht, und wie z. B. die physikalischen Bedingungen der Musikerzeugung wie Schwingungen, Wellen, Resonanzen für Kinder im Kita-Alter und mit unterschiedlichen Wahrnehmungsvoraussetzungen erfahrbar gemacht werden könnten. Nach einer entsprechenden Fortbildung aller MitarbeiterInnen entstand ein Projekt, das insgesamt ein ¾ Jahr dauerte und von der akustischen Erkundung des Gruppenraums, der Möglichkeiten der Ton – und Geräuscherzeugung des eigenen Körpers, der Erkundung der akustischen Qualitäten von Instrumenten, des Baus eines Klanggartens, u.v.a.m. bis schließlich als Abschluss den Besuch von 60 Kindern bei einer Generalprobe des Philharmonischen Orchesters beinhaltete (von denen etliche Mitglieder vorher mit ihren Orchesterinstrumenten in der Kita gewesen waren!). Meine These ist, dass wir ohne dieses Kind niemals ein Projekt in dieser Form durchgeführt hätten und selber auch nur einen Bruchteil dessen gelernt hätten, was wir als PädagogInnen in diesem Projekt lernen konnten.

Es ließen sich viele dieser Beispiele erzählen. Sie ermöglichen, dass Vorstellungen entwickelt werden können, wie inklusive Strukturen fachlich aussehen, aber auch welches *Menschenbild* mit der Umsetzung von inklusiveren Strukturen verbunden ist. Die konkrete fachliche Ebene z.B. im Bereich Bildung betrifft dies ebenso wie Projekte und Umsetzungsmöglichkeiten in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Ohne ein Bewusstsein über grundlegende strukturell ausgrenzende Mechanismen und was geeignete Strategien zu deren Überwindung sein könnten, wird Inklusion z.B. im Bereich Bildung jedoch weithin als ‚neues‘ pädagogisches Modell wahrgenommen, das man nun auch noch bewältigen soll.

Inklusion in einem strukturell ausgrenzenden System – wie z.B. eines Bildungssystems, das auf der Grundlagen von gleichen Lernzielen für Alle selektiert – umsetzen zu wollen, führt zum Ausschluss derjenigen, die inkludiert werden sollen. Ohne z. B. Lernzieldifferenzierung kann nur systematischer Ausschluss auch in der sogenannten Inklusion als rein räumliches Zusammensein erfolgen. Dieses ‚Scheitern‘ ist jedoch kein Scheitern von Inklusion, sondern ein Scheitern durch die Beibehaltung des bestehenden Systems, das ja zu Exklusion geführt hatte und weiterhin führt.

Hier schließt sich der Kreis nun wieder: *Inklusion stand und steht immer im Gegenwind, solange die der Exklusion zugrundeliegenden Mechanismen nicht aufgehoben werden.*

Dies deutlich zu benennen, diese zu identifizieren verlangt *politisches Handeln* – dies jedoch verstanden im Sinne des *Policy Making*,

wie es die kanadischen KollegInnen verstehen: Strukturen zu schaffen, die inklusives Handeln ermöglichen (vergl. Stein 2012)!

Das Bewusstsein darüber, dass die Schaffung inklusiver Strukturen ein Gesellschaftsprojekt ist, ein ‚Menschheitsgeschichts-Thema‘ ist, wie Klaus Dörner es einmal bezeichnet hat, macht es nicht ‚einfacher‘ zu handeln, aber lässt Widersprüche in ihrem Systemzusammenhang erkennen, lässt Komplexität erkennbar werden.

Aufklärung darüber führt zu Urteilskraft, aus der eine entsprechende und notwendige Widerstandsfähigkeit und damit Handlungsfähigkeit entstehen kann.

### Literatur:

- Arendt, H. (1986) *Eichmann in Jerusalem. Über die Banalität des Bösen*. München
- Bartelheimer, P. (2007), „Politik der Teilhabe : ein soziologischer Beipackzettel“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung. *Fachforum Analysen und Kommentare*. Berlin (Arbeitspapier no.1), 32.S.
- Becker, U. (2015), *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld
- Dickmann, U. (1999), *Subjektivität als Verantwortung. Die Ambivalenz des Humanum bei Emmanuel Levinas und ihre Bedeutung für die theologische Anthropologie*, Tübingen; Basel
- Dörner, K. (1994), „Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig“. In: *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. 367 – 390
- Feuser, G. (1984), *Zwischenbericht Gemeinsame Erziehung und Bildung im Kindertagesheim*. Bremen
- Feuser, G.; Meyer, H. (1986), *Integrativer Unterricht in der Grundschule – ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris
- Goffman, E. (1961), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Chicago
- Gramsci, A. (1948ff.), *Quaderni del carcere*. Torino
- Negt, O. ( 2011): *Der Politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen (2. Auflage)
- Stein, A. (2012), „ Das kanadische Konzept von Community Living und Policy Making am Beispiel der New Brunswick Association für Community Living (NBACL)“. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen, Arbeiten*. Graz ( Österreich), H.6 / 2012, 41 – 51.
- Stein, A. (2013), „Inklusion ist nicht voraussetzungslos: historische und aktuelle Implikationen. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. 44.Jg. Nr.3 / 2013, Berlin, 4 – 16.
- Stein, A. (2017), „Inklusion und das Politische – ein untrennbarer Zusammenhang! Politisches Handeln als Verantwortungsübernahme für ein friedensfähiges Gemeinwesen“. In: Feuser, G. (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Ver-*

*sprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes.* Gießen, 99 – 123

UNO (BRK): zitiert nach: „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“. Bonn: Bundesanzeiger-Verlag: *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 (ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008), 1419 – 1457

## **DISKUSSIONBEITRÄGE**



## ILSE BLUG

GESCHÄFTSFÜHRUNG MITEINANDER LEBEN LERNEN (MLL) gGMBH,  
Ilse.Blug@mll-saar.de

### Stellungnahme zum Podiumsgespräch

#### **Einstellungen, Haltungen und Visionen bzgl. inklusiver Gesellschaft:**

Die primäre Orientierung an der Leistungsfähigkeit der Menschen zieht sich durch fast alle gesellschaftlichen Bereiche. Im Fokus von *Miteinander Leben Lernen* stehen hierbei die Bereiche „Bildung“ und „Arbeit“.

Inklusion heißt, dass die Fähigkeiten und Kompetenzen *Aller* wertgeschätzt werden und dass für *alle Menschen* Maßnahmen bereitgestellt werden sollen, die den besonderen Unterstützungsbedarf der einzelnen / des einzelnen abdecken – sei es durch technische Mittel, persönliche Assistenz, bauliche Veränderungen – einfach alles, was in der UN-BRK mit „angemessenen Vorkehrungen“ umschrieben wird.

Die grundsätzliche Forderung der UN-BRK – nämlich die aktive Teilhabe aller Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen – verlangt ein radikales Umdenken in der Gesellschaft, der Politik und der Wirtschaft und würde zu grundlegenden Veränderungen führen. Da diese nicht gewünscht sind, die UN-BRK aber mit Rechtsansprüchen in Deutschland verbunden ist, wurde die Strategie gewählt, alle möglichen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung mit dem Etikett „Inklusion“ zu versehen. So versteht die saarländische

Landesregierung die Arbeit der Werkstätten für behinderte Menschen als inklusiv oder es wird ein Fest, das den Schwerpunkt auf Menschen mit Behinderung legt, als Inklusionsfest titulierte – also das Prinzip des „Besonderen“ wird perfektioniert und „inklusiv“ genannt. Vorschläge, statt dessen Anstrengungen zu unternehmen und Vorkehrungen zu treffen, um die sowieso stattfindenden Festveranstaltungen für alle Menschen barrierefrei zu gestalten und allen zugänglich zu machen, – das verstehen wir unter Inklusion – werden hier nicht aufgenommen .

### **Ansprüche und Konzepte im Bereich frühkindliche Bildung / Kitas:**

Das Saarland war eines der ersten Bundesländer, das Anfang der 1990er Jahre ein wohnortnahes und flächendeckendes Angebot zur Integration beeinträchtigter Kinder in Regelkindertagesstätten umgesetzt hat. Dieses Angebot wurde in den letzten 25 Jahren qualitativ weiterentwickelt. Das Konzept der Arbeitsstellen für Integrationspädagogik (Afi) war von Anfang an auch inklusiv ausgerichtet, obgleich damals diese Begrifflichkeit noch nicht genutzt wurde: Die Unterstützung durch die sog. „IntegrationspädagogInnen“ war und ist auf das *System* Kindertageseinrichtung gerichtet, sie hat zum Ziel, die Teilhabemöglichkeiten der betroffenen Kinder zu erhöhen und gemeinsam mit dem Kita-Personal einerseits integrationswirksame / inklusionswirksame Veränderungen im System voranzubringen – die Frage nach den Barrieren im Umfeld spielt dabei eine zentrale Rolle –, andererseits natürlich auch durch die individuelle Förderung der Kinder möglichst im Gruppenzusammenhang deren Entwicklung zu unterstützen.

Viele Kitas sind auf dem Weg, sich als Einrichtung, in der alle Kinder willkommen sind, weiterzuentwickeln und Beispiele hierfür gibt es in ganz verschiedenen konzeptionellen Ausprägungen. Wir erfahren aber auch, dass viele FachkraftkollegInnen sich von gesellschaftlichen Entwicklungen überrollt fühlen, und sich in der Bewältigung der aktuellen Herausforderungen häufig alleingelassen fühlen.

Ob die Organisationsform der Unterstützung durch „externe“ Fachkräfte heute noch – im Sinne der umfassenden Inklusion – die zielführende ist, kann natürlich in Frage gestellt werden. Wir wünschen uns alle, dass unserer Bildungssysteme – d. h. auch die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung – sich als inklusive Bildungseinrichtungen weiterentwickeln, dass Inklusion nicht mehr als „Zusatzaufgabe“ und „Belastung“ interpretiert wird, sondern als Chance genutzt wird und als Möglichkeit mit der Unterschiedlichkeit der Kinder (und das betrifft nicht nur die Dimension „Behinderung“) umzugehen und sie als Motor für diese Weiterentwicklung zu nutzen.



Leider scheinen die Barrieren für eine solche umfassende inklusive Entwicklung im Bereich der Kitas und der Schule noch sehr hoch und nur schwer überwindbar, so dass wir die derzeitigen Unterstützungsformen und -angebote durch die Afis als Schritte / Wege im Prozess hin zu inklusiven Bildungsangeboten nutzen müssen.

### **Bereich Teilhabe am Arbeitsleben:**

Es ist dringend geboten – aufgrund der Forderungen der UN –, einen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung zu schaffen und diesen v.a. für diejenigen, die als „werkstattbedürftig“ gelten, zu öffnen. Bisher orientiert sich die saarländische Landesregierung in diesem Bereich (mehr als viele andere Bundesländer, die ihre Länderkompetenz ausschöpfen) an Institutionen, nämlich den WfbM als einzig anerkannte Struktur für diesen Personenkreis. Die Personalkosten für die Unterstützung im Arbeitsbereich für Menschen mit Behinderung werden vom Staat übernommen. Sie sind an das System der WfbM gebunden und werden nicht als Anspruch des Menschen mit Behinderung selbst begriffen, der diese Unterstützung dort einsetzen kann, wo er sie braucht – z.B. im Rahmen einer Unterstützung, die von außen in einen Betrieb kommt (Job-Coaching) oder bei einer Unterstützung, die vom Betrieb geleistet wird (wie beim Budget für Arbeit, das es im Saarland nicht gibt).

Der Mensch mit Behinderung, der als „werkstattbedürftig“ diagnostiziert und betrachtet wird, hat keine Möglichkeit, einen Arbeitsbereich bzw. auch Berufsbildungsbereich zu wählen, der seinen Neigungen entspricht. Er ist auf die Angebote der einzelnen WfbM angewiesen. Die Zuordnung zu bestimmten WfbM erfolgt dann nach regionalen Gesichtspunkten und entspricht den Vereinbarungen unter den WfbM und dem saarländischen Sozialministerium. (Hier wird ein System gefördert und finanziert mit der Konsequenz, dass die WfbM ihre eigenen Strukturen aufgebaut haben, die auf dem Prinzip beruhen, dass gerade leistungsstarke Menschen mit Behinderung den Mehrwert schaffen, der für die Gesamtfinanzierung notwendig ist.)

Mit dem Inkrafttreten des BTHG für den Bereich „Arbeit“ ab Januar 2018 und der dort postulierten Anerkennung „anderer Betriebsstätten“ wird hoffentlich auch im Saarland ein Wandel vollzogen, der es den Betroffenen erlaubt, berufliche Wege zu beschreiten, die ihren Interessen und Fähigkeiten mehr entsprechen als das derzeit der Fall ist und die die notwendige Unterstützung auch unabhängig von einer WfbM-Struktur erhalten.

# THOMAS FEY

1. VORSITZENDER VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. –  
VDS SAARLAND, [thomas.fey@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:thomas.fey@verband-sonderpaedagogik.de)

## Vom Kind aus denken – vom System aus handeln

In Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe ist es unabdingbar, Möglichkeiten der Förderung in *allen* Lebensbereichen zu schaffen. Dies muss neben Schule auch die vorschulische Bildung sein, aber auch die Zeit nach der Schule, wenn die gesellschaftliche Teilhabe beginnt.

Hierzu dienen – schulisch gesehen – Förderschulen gegebenenfalls als im Idealfall *zeitlich befristete* Institutionen, die es Kindern mit Förderbedarf(en) ermöglichen sollen, wieder in das System der Regelschule zurückzufinden. Daneben haben Förderschulen die Aufgabe, die Regelschule im Bereich der inklusiven Schulentwicklung zu beraten und zu unterstützen.

Festzustellen ist dabei, dass es eine allgemeingültige Lösung nicht geben kann und nach dem derzeitigen Stand auch nicht geben wird. Jede Schule hat an ihrem Standort eine andere Schülerschaft, ist anders vernetzt, hat andere Helfer- und Unterstützersysteme, andere Ressourcen und Defizite. Es gilt hier, adäquate Lösungen zu finden, um Strukturen vor Ort zu stärken oder zu verändern. *Wichtig ist, vom Kind aus zu denken und vom System aus zu handeln – nicht umgekehrt.* Oftmals verlieren wir uns in Systemdebatten oder im Systemdenken und vergessen hierbei, um wen es eigentlich geht. In diesen Debatten sprechen wir oft über die Beteiligten, ohne diese einzubinden.

Kindern und Jugendlichen muss – zum Beispiel in Notsituationen – die Möglichkeit gegeben werden, sich in einem Schutz- oder Schon-

raum weiterzuentwickeln. Dies sollte zeitlich befristet sein, um die allgemeine Schule nicht aus der Verantwortung zu entlassen. Hierbei darf wiederum die Tür zum inklusiven Setting nicht verschlossen werden, wenn Kinder und Jugendliche im separierenden Setting beschult werden.

Der *Verband Sonderpädagogik* besteht bei dieser Diskussion auf den Erhalt der sonderpädagogischen Expertise, egal, in welchem (sonder-) pädagogischen Setting sich das Kind / der Jugendliche befindet. Neben der sonderpädagogischen Expertise sind auch andere (multi-) professionelle Teams einzubinden, um die bestmögliche Förderung erreichen zu können.

Hier besteht derzeit zweifelsohne Entwicklungsbedarf an allen Schulformen. Neben den sächlichen fehlen leider oft auch die personellen Mitteln. Dies geht leider dann auf die Kosten der zu fördernden Kinder und Jugendlichen, die im System verloren gehen können. Der vds setzt sich hier für eine adäquate und zielorientierte Herangehensweise ein, im Sinne der Bedarfe des Kindes / des Jugendlichen, nicht im Sinne der Bedarfe selbsterhaltender Systeme.

## **INES REIMANN-MATHEIS**

**LANDESGESCHÄFTSFÜHRERIN DER AWO SAARLAND**  
**STV. VORSITZENDE DER LIGA DER FREIEN WOHLFAHRTSPFLEGE**  
[ireimann@lvsaarland.awo.org](mailto:ireimann@lvsaarland.awo.org)

### **Inklusion im Gegenwind- eine Standortbestimmung**

Verantwortung übernehmen, Soziales gestalten: Das ist die Maxime, unter der sich die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Saarland – also die Arbeiterwohlfahrt, der Caritasverband, das Deutsche Rote Kreuz, das Diakonische Werk, der Paritätische Wohlfahrtsverband und die Synagogengemeinde Saar – zusammengeschlossen haben. Wir verstehen es als unsere Aufgabe, in den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Bereichen die Interessen der Schwachen und Benachteiligten zu vertreten.

Wir treten ein für gleiche Rechte aller Menschen – damit ist unser Verständnis von Inklusion ein umfassendes. Wir treten ein für eine Gesellschaft, in der jede und jeder ein umfassendes Recht auf Teilhabe wahrnehmen kann und niemand ausgeschlossen wird, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Weltanschauung und sozialer Lage und unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht.

Zu einem solchen Verständnis sind erste Schritte gemacht, und dennoch noch viele Hürden zu nehmen.

Unser Bildungssystem ist trotz vieler guter Ansätze nach wie vor stark selektiv orientiert und fördert damit insbesondere soziale Exklusion. Nach wie vor entscheidet die soziale Herkunft maßgeblich über Schulerfolg und Lebensweg. Die Liga der freien Wohlfahrtspflege fordert deshalb eine Verbesserung der für die Qualität maßgeblichen Rahmenbedingungen in Kitas und Schulen, insbesondere eine verbesserte Personalausstattung in besonders belasteten Stadtteilen.

Menschen mit ‚Vermittlungshemmnissen‘ werden am Arbeitsmarkt ausgegrenzt und damit Langzeitarbeitslosigkeit verfestigt, mit nachteiligen Folgen auch für deren Familien. Das Fehlen einer wirksamen Arbeitsmarktpolitik der Bundesregierung erschwert zudem die Perspektiven für Geflüchtete, die einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz suchen. Die Liga der freien Wohlfahrtspflege fordert eine ‚Modellregion Saar‘ für den öffentlich geförderten Arbeitsmarkt, finanziert über den Passiv-Aktiv-Transfer.

Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Bundesteilhabegesetz haben die Grundlagen für eine umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gelegt. Die Leistungen sollen sich am persönlichen Bedarf orientieren und nicht länger institutionsorientiert sein, was wir ausdrücklich begrüßen. Dies erfordert eine deutliche qualitative Veränderung der Regelsysteme Kita, Schule, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und ist nicht zum Nulltarif zu haben. Menschen mit Behinderung haben ein Wunsch- und Wahlrecht; sie dürfen weder in eine Fördereinrichtung noch in eine Regeleinrichtung mit für sie ungenügenden Bedingungen ‚gezwungen‘ werden.

Die Liga Saar tritt ein für eine nachhaltige und an den Bedürfnissen der Menschen und am Gemeinwohl orientierte Sozialpolitik. Eine Sozialpolitik nach Kassenlage, die nur oder vorwiegend an monetären Gegebenheiten ausgerichtet ist, darf es nicht geben.

Zur Umsetzung einer echten Inklusion ist damit aus unserer Sicht noch sehr viel zu tun. Die Liga der freien Wohlfahrtspflege Saar wird an dieser Stelle weiterhin Position beziehen und für die Interessen der Betroffenen eintreten.

## **MARTINA STABEL-FRANZ**

**MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, FRAUEN UND  
FAMILIE DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN,  
m.stabel-franz@soziales.saarland.de**

### **Behindertenpolitik wertschätzend gestalten**

Unverändert gilt: Inklusion, Wertschätzung und Teilhabe geschehen nicht von selbst – sie sind in einem kontinuierlichen Prozess von uns allen gemeinsam weiter zu gestalten. Weg von der Fürsorge hin zur Teilhabe. Oder anders formuliert: das Leben selbst gestalten und nicht durch andere gestalten lassen. Vorhandene Hilfe- und Unterstützungssysteme müssen sich daher stärker als bisher am einzelnen Menschen und seinen Bedürfnissen orientieren. Dieser überfällige Paradigmenwechsel wird insbesondere auch durch die weitere Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes und des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes geprägt. Beide Gesetze wurden im vergangenen Jahr auf Bundesebene auf den Weg gebracht. Nun werden sie im Saarland Schritt für Schritt umgesetzt.

### **Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) im Saarland**

Nach langer und intensiver Diskussion zur Vorbereitung des Bundesteilhabegesetzes ist nun die Zeit der konkreten Umsetzung. Das Land bleibt unverändert für die Eingliederungshilfe zuständig und das Landesamt für Soziales bleibt die ausführende Behörde. Dieser Bereich bildet den größten Einzeletat im Gesamthaushalt des Landes: 2018 steigt dieser Etat um 18,3 Millionen Euro auf rund 309 Millionen Euro.

## **Saarländisches Behindertengleichstellungsgesetz (SBGG) – Querschnittsaufgabe für die öffentliche Verwaltung**

Mehr als jeder vierte Mensch im Saarland ist durch eine Behinderung beeinträchtigt (156.186 Menschen mit einer Schwerbehinderung und 90.677 mit einer Behinderung). Die überwiegende Mehrheit (85 Prozent) der Menschen mit Behinderung wird durch eine Krankheit behindert. Barrierefreiheit in unterschiedlichen Bereichen ermöglicht erst den Zugang zur sozialen Teilhabe.

Nach Verabschiedung des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes (BGG) in Berlin im vergangenen Jahr steht nun die Überarbeitung des saarländischen Behindertengleichstellungsgesetzes (SBGG) auf der Tagesordnung im Saarland.

Voraussichtlich vor der Sommerpause 2018 könnte das neue Gesetz im Landtag verabschiedet werden. Prinzipiell lässt sich feststellen: Barrierefreiheit ist für zehn Prozent der Bevölkerung zwingend, erforderlich, für 40 Prozent hilfreich und für 100 Prozent bequem.

Bereits im Koalitionsvertrag 2017-2022 erfolgte im Sinne des SBGG eine stärkere Selbstverpflichtung, barrierefreie Präsentationen und Formulierungen zu verwenden. Die Erstellung von Texten in Leichter Sprache in der öffentlichen Verwaltung sind wichtige Bausteine zur Weiterentwicklung der Inklusion und damit für mehr Teilhabe im Saarland. Hierzu werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschult.

## **Wohnen für Menschen mit Einschränkungen**

Das Thema „Wo und wie kann ich wohnen“ entscheidet auch bei Menschen mit Handicaps über ihre Lebensqualität. Bereits in der Vergangenheit wurde im Saarland konsequent ein vielfältiges Angebot vom selbstbestimmten Wohnen mit ambulanter Unterstützung bis hin zu stationären Wohngruppen für Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung auf- und ausgebaut. Dennoch war es wichtig, klare Daten über die zukünftige Entwicklung der Platzzahl sowie der strukturellen Weiterentwicklung der Angebote zum Wohnen und zur Tagesstrukturierung für Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung bis 2025 zu erstellen. Dies wurde wissenschaftlich durch die „Consulting für Steuerung und soziale Entwicklung GmbH“ (con\_sens) erarbeitet. Ein weiteres Gutachten zur „Wirksamkeit und Weiterentwicklung der Angebote zur Alltagsgestaltung sowie Tagesstrukturierung für Erwachsene seelisch behinderte Menschen im Saarland“ wird durch IfaS, Stuttgart erstellt. Auch für diesen Bereich werden Handlungsempfehlungen zu einer soliden Grundlage.

Dies sind wichtige Schritte auf dem Weg zu mehr selbstbestimmter Teilhabe für Menschen mit Behinderungen im Saarland.



## **ANETT SASTGES-SCHANK**

**LANDESBEAUFTRAGTE FÜR INKLUSION IN SCHULEN UND  
KINDERTAGESEINRICHTUNGEN  
MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR  
DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN,  
A.Sastges-Schank@bildung.saarland.de**

### **Einfach machen – Inklusion**

Inklusion bedeutet für Bildungseinrichtungen die Institutionsentwicklung in allen Bereichen auf Teilhabe und Bildung für alle auszurichten und nicht nur, sich für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu öffnen. Das bedingt für alle Einrichtungen, sich in ihrer Arbeit so aufzustellen, dass alle Kinder und Jugendlichen gefördert und gefordert werden können.

Merkmale inklusiver Bildungseinrichtungen sind die optimale individuelle Förderung von Lerner\*innen in Orientierung an deren persönlichen Lernvoraussetzungen. In heterogenen Lerngruppen können eigene Potentiale erkannt und entfaltet, aber auch die eigenen Grenzen ohne Beschämung erfahrbar werden. Für alle Lerner\*innen ist es wichtig, die Bedeutsamkeit des Anderen für die eigene Entwicklung zu erfahren. Das sind unter pädagogischen Gesichtspunkten wesentliche Chancen inklusiver Bildung. Die Lernergebnisse sind in inklusiven Systemen nachweislich nicht schlechter, die Notwendigkeiten an veränderte Unterrichtspraxis gewährleisten aber nachhaltigere Lernprozesse. Inklusive Schule leistet damit die Vorbereitung auf verantwortliche Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Frühkindliche Bildungseinrichtungen, Grundschulen und Gemeinschaftsschulen verstehen sich als Bildungseinrichtungen für alle Kinder und Jugendlichen. Die Grundschulen und Gemeinschaftsschulen sind daher auch mit einer

weitaus heterogeneren Schülerschaft konfrontiert als beispielsweise das Gymnasium. Eine Grund- oder Gemeinschaftsschule, die eine gute Schule für alle Kinder sein will wird sich zwangsläufig zu einer inklusiven Schule entwickeln.

Das 2014 verabschiedete Schulordnungs- und Schulpflichtgesetz sowie die Inklusionsverordnung gelten seit dem Schuljahr 2016 / 2017 auch für die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen im Saarland und damit auch für die Gemeinschaftsschulen. Zentral ist der Artikel 4 des SchoG von 2014, der aufsteigend in Kraft tritt und die öffentlichen Schulen auf Inklusion verpflichtet. Bedeutsam ist zudem das Elternwahlrecht hinsichtlich des Förderortes beim Vorliegen der Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Unterstützung.

Mit der Inklusionsverordnung wurde ein rechtlicher Rahmen geschaffen, der Entscheidungen über Fördermaßnahmen dorthin verlagert, wo sie hingehören, nämlich zu den Kolleginnen und Kollegen vor Ort, die diese Kinder unterrichten und begleiten. Die wesentlichen Elemente dieser Verordnung wurden in 7 Grundschulen bis zum Ende des Schuljahres 2014 / 15 und in 11 Gemeinschaftsschulen bis zum Ende des Schuljahres 2015 / 16 als „Pilotprojekt zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland“ (vom 14. Juni 2011) erprobt. Den Gemeinschaftsschulen, die am Pilotprojekt teilgenommen hatten, wurde im Rahmen des „Schulversuchs zur Anwendung der Inklusionsverordnung auf die noch nicht von der Inklusionsverordnung erfassten Klassenstufen an Gemeinschaftsschulen“ (Erlass vom 10. August 2016) die Möglichkeit gegeben, die im Pilotprojekt erprobten und als tragend erwiesenen Instrumente, die in der Inklusionsverordnung aufgegangen sind, auf alle Klassenstufen anzuwenden. Dadurch können diese Schulen ihre inklusive Arbeit kontinuierlich fortsetzen.

Viele weitere Schulen im Saarland haben den Entwicklungsauftrag angenommen und gehen ausgehend von unterschiedlichen Startsituationen die jeweils für ihre Bedingungen notwendigen Schritte. Unterstützung erhalten sie dabei durch die Fortbildungsinstitute, durch Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Schulen und Kollegien – auch im Rahmen von Hospitationen – oder die Möglichkeiten der Beratung auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. durch die Ansprechpartner\*innen im MBK. Hilfreich sind aber auch die Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der Organisation individueller Lernverläufe und die Kooperation im Rahmen der budgetierten Unterstützungszuweisung, die viele Schulen so zu nutzen wissen, dass lange administrative Prozesse nicht mehr nötig sind, um Förderung vor Ort zu organisieren.

Lehrerbildung steht vor der Aufgabe, die Lehrkräfte für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren. Umgang mit Heterogenität ist ein Querschnittsthema für alle Schulstufen, Schulformen und jeden Unterricht. Im Bereich der Bildung gilt es Praktiken zu entwi-

ckeln, zu vermitteln und zu reflektieren, die den unterschiedlichen Lerner\*innen auf unterschiedlichen Niveaus Bildungsangebote machen. In einem Schulsystem, das lange viel Energie darauf verwendet hat, (vermeintlich) leistungshomogene Lerngruppen zu erzeugen und mit ihnen zu arbeiten, bedeutet das einen Kulturwandel. Für die Lehrerbildung heißt es, dieser neuen Annahme von „richtigen“ Lerngruppen angemessene Praktiken zu entwickeln und zu vermitteln. Wichtig wäre auch, Pädagogik und Entwicklungspsychologie wieder zentraler in den Blick der Lehrerbildung zu nehmen. Wir sprechen so oft nur von Schülerinnen und Schülern, als ginge es um Objekte in einer technokratisch zu lösenden Formel vom Lernen. Dieser Ansatz wird inklusiver Bildung, in der das in Gemeinschaft lernende Subjekt im Mittelpunkt steht, nicht gerecht. Und nur unter dieser Voraussetzung kann in Bezug auf die Lerninhalte hohe Fachlichkeit erreicht werden.

Es gibt nicht „die“ Inklusion und das Ziel inklusiver Bildung ist nichts Additives. Schon gar nicht betrifft es nur das Recht von Menschen mit Behinderung auf Nutzung der Regeleinrichtungen. Mit dem Thema Inklusion ist ein grundsätzlich verändertes Verständnis des Bildungsauftrags verbunden. Das hat Auswirkungen auf die Organisation von Bildung.

Gesellschaft verändert sich permanent. Schule steht und stand immer vor der widersprüchlichen Aufgabe, in alten Strukturen Repräsentanten der aktuellen Gesellschaft auf eine unbekannt Zukunft vorzubereiten. Sie hat immer zeitgemäße Antworten gesucht. Die einzelne Lehrkraft steht auf der Nahtstelle. Heterogenität in unserer Gesellschaft entsteht nicht durch Inklusion. Die Anerkennung eines Teilhaberechts im Bereich Bildung und entsprechend veränderte Schulgesetze sind Antworten auf die veränderte Schülerschaft, mit der sich Schulen auch auseinandersetzen müssten, wenn es „die Inklusion“ nicht gäbe.

Um alle diese Ansätze auch zukünftig in allen Bildungsbereichen umsetzen zu können, braucht es motivierte und vernetzte Akteure unterschiedlicher Professionen. Die Weiterbildung „Fachkraft für inklusive Pädagogik und Praxis“ ist eine berufsbegleitende und wissenschaftliche Weiterbildung des Zentrum für lebenslanges Lernen (Zell). Sie soll einen Beitrag zur inklusiven Qualitätsentwicklung von Einrichtungen und ihren Mitarbeiter\*innen leisten. Sie vermittelt wesentliche Fachkenntnisse, Praxiskompetenzen und persönliche Kompetenzen für die Arbeit in heterogenen Arbeitsumfeldern und für die Weiterentwicklung inklusiver Arbeit in Einrichtungen und in Stadtteilen. Das Zell und jede einzelne Absolvent\*in tragen das Ihre zur Verwirklichung eines inklusiven Gemeinwesens bei.

Daher an dieser Stelle auch der herzliche Dank des MBK.



## **BERICHT**



## **GABI HESSEMER**

**LEITERIN DER KITA „BIBER“, SAARBRÜCKEN UND  
TEILNEHMERIN IM AKTUELLEN ABSCHLUSSKURS IN DER WEITERBILDUNG  
„FACHKRAFT FÜR INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND PRAXIS“ AM  
ZENTRUM FÜR LEBENSLANGES LERNEN (ZELL),  
UNIVERSITÄT DES SAARLANDES, SAARBRÜCKEN  
gabi.hessemer@t-online.de**

Die Teilnahme am Symposium „Inklusion im Gegenwind – eine Standortbestimmung“ regte mich zu einer tief berührenden Reflexion der inklusiven Arbeit, als Experte aus der Praxis im Elementarbereich, an.

„Teilhabe von Anfang an“ und „Diversität ist willkommen und wird wertgeschätzt“ sind Leitfäden unserer inklusiv arbeitenden Kindertagesstätte BIBER (Bildung, Inklusion, Betreuung, Erziehung). Unsere Kita kann durchaus als ein erfolgreiches Modell für Inklusion im Elementarbereich stehen. Die Bedingungen in der Kita für die Teilhabe und die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder, mit den unterschiedlichsten Förderbedarfen (körperlich, geistig, emotional, bei Sprachbarrieren, Traumatisierungen), werden nicht durch ein System mit Selektionsmechanismen, wie im dreigliedrigen Schulsystem, belastet. Die Entwicklungsfähigkeit und Förderfähigkeit der Kinder steht im Mittelpunkt, nicht defizitorientiert oder an einer fest gelegten Norm ausgerichtet. Die Professionalisierung der Erzieher/innen und ihrer Arbeit am Kind wird von einem humanistischen Ethos getragen. Diese Haltung der pädagogischen Fachkräfte lässt Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung zu. In Übereinstimmung mit der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) ist Inklusion das zentrale Leitthema unserer Einrichtung.

Zu Recht fordert Prof. Dr. Uwe Becker in seiner Inklusionsbilanz die Reformierung des bestehenden Schulsystems, das die Beteiligten bis an die Grenzen des Zumutbaren führt (vgl. Becker 2016: 151). In-

klusive Haltung und gleichberechtigte Teilhabe im Elementarbereich werden mit dem Eintritt der Kinder in das Schulsystem zum größten Teil unmöglich gemacht. Beckers Vortrag bei der Fachtagung macht die schwierige Situation bei der Umsetzung der UN-Konvention sowohl in der schulischen Bildung, im Bereich der Erwerbsarbeit als auch bei der Umsetzung der ‚utopischen‘ politischen Aktionspläne sehr deutlich. Die umfassende Umsetzung der 50 Artikel der UN-Behindertenrechtskonvention wird zum Teil durch die rechtliche Fragwürdigkeit eingeschränkt: So ist beispielsweise ein Arbeitsplatz nicht einklagbar. Der leistungsorientierte Arbeitsmarkt ist also per se schon exkludierend. Eine pädagogische Neuorientierung und die Verbalisierung der Problemlage von Fachkräften an den Schulen brauchen einen öffentlichen und vor allem offenen Diskurs. Bildungspolitische Entscheidungen werden am Schulalltag vorbei entschieden. Das leistungsorientierte Schulsystem mit seinem ‚Inklusionstrichter‘ ‚kickt‘ die „Inklusionskinder“ zurück in das Sonderschulsystem, was eine demoralisierende Erfahrung und eine öffentliche Diskreditierung zur Folge hat. Hier könnte die Schulleitung beispielsweise eine Schlüsselfunktion einnehmen, die Schulsituation noch viel stärker öffentlich zu politisieren. Oft scheint es, als sei das Schweigen über die tatsächlich schwierigen und stark belastenden Rahmenbedingungen in den Schulen der Versuch einer Lösungsstrategie. Der Anspruch echter ‚Chancengleichheit‘ im Arbeitsmarkt (Art. 3 BRK) braucht eine differenzierte Flexibilität der Möglichkeiten, um gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen für alle Menschen. Es reicht (laut Becker) nicht einfach nur, die volle Integration aller Menschen in den Arbeitsmarkt zu fordern, egal in welchem Zustand dieser Arbeitsmarkt ist. („Beschädigte Inklusionsräume“, Becker 2016). Inklusion sollte ein gesamtgesellschaftliches Projekt sein und braucht einen ehrenwerten und anständigen Diskurs um Exklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Die Beobachtungen aus dem Schulsystem Finnlands, vorgetragen von Prof. Dr. Hans Giessen, anhand des schulischen Werdeganges der Studentin ‚Piritta‘ mit einer starken Spastik und offensichtlich auch intellektueller Einschränkung, bestärkt mich in meiner konzeptionellen Arbeit. Das gesellschaftliche Gefüge, definiert nach dem finnischen Ethos, beinhaltet eine gesellschaftliche Norm, einen Individualismusindex, die Einbindung eines Einzelnen in ein Gefüge. In der Schule gibt es die Tendenz der Reduzierung sozialer Unterschiede nach oben und nach unten. Es findet ein gemeinsames Lernen statt ohne Leistungsdifferenzierungen. Die Kommunen sind Schulträger und können das Lehrpersonal je nach Bedürfnis der Schule einstellen. Der Lehrer fördert individuell, bedürfnisorientiert und eigenverantwortlich. Die Schulen dürfen flexibel die Gelder nutzen. In Finnland gibt es wenige Sonderschulen und der Weg von der kommunalen Schule zur Sonderschule wird gemeinsam mit den Eltern besprochen. Sowohl



Schüler/innen als auch Studierende mit Behinderung erhalten bei Prüfungen einen Nachteilsausgleich. In den finnischen Schulen erreichen viele Schüler/innen die Lernziele, obwohl der Staat Finnland in den letzten Jahren durchaus massive finanzielle Schwierigkeiten zu meistern hatte. Es hat sich eine Kultur des integrierten und individuellen Lernens entwickelt und noch ist keine gravierende Verschlechterung der Qualität im Schulsektor, trotz finanzieller Schwierigkeiten, zu erkennen. Die Rahmenbedingungen in Finnland könnten auch auf unser Schulsystem übertragen werden. Wir brauchen eine politische Diskussion, einen ethischen Haltungswandel und einen erheblichen Strukturwandel.

Der Vortrag von Prof. Dr. Anne-Dore Stein bestätigte mich in meiner pädagogischen Handlungsweise. Sie berichtete, dass die inklusiven Konzepte seit den achtziger Jahren längst vorhanden seien. Die Konzepte waren entwickelt, überprüft und evaluiert. Jedoch wurden sie nicht auf den Weg gebracht, weil sie die Systeme verändert hätten. Bei der Erstellung eines pädagogischen Konzeptes in Bremen versuchte man beispielsweise durch eine Dezentralisierung der Kitas, die Kinder mit Unterstützungsbedarf von den diskriminierenden Fahrdiensten zu lösen. Eltern sollten keinen Fußweg zur Kita haben, der länger als 10 Minuten ist. Neue Personalmodelle und Kompetenztransfers sollten umgesetzt werden. Die Stunden der Stützpädagogen wurden gebündelt, keine Einstellung von Hilfskräften als Assistenz, Strukturveränderungen und Fortbildungen wurden eingeführt. Jedoch wurden diese Konzepte mit der Zeit aufgrund ihrer reformerischen und politischen Tragweite nach und nach politisch zerschlagen und aufgeweicht. Laut Stein braucht die gesellschaftliche Frage der Inklusion dringend mehr politisches Handeln, auch der beteiligten Pädagogen und Erzieherinnen. Natürlich müssen ebenso pädagogisch-professionelle Konzepte entwickelt werden mit dem Fokus auf der notwendigen Veränderung von Rahmenbedingungen in Kita, Schule und Arbeitsleben. Inklusion muss eine gesellschaftliche Diskussion erhalten. Beginnen damit, Verantwortung für inklusive Entwicklung zu übernehmen, kann jede/r im eigenen sozialen Umfeld.

Die vielfältigen und differenzierten Informationen der Referent/innen auf dem Symposium haben mir gezeigt, dass wir in der Umsetzung der Inklusion in Schulen und auf dem Arbeitsmarkt sehr unterschiedliche Fortschritte und Entwicklungsstände vorfinden. Die Umsetzung der Teilhabe im Elementarbereich mit der Reggio-Pädagogik in unserer Kita BIBER zeigt, dass inklusive Praxis gelingen kann. Die kindliche Unvoreingenommenheit in integrativen Prozessen mit Gleichaltrigen bietet die Möglichkeit zur Akzeptanz des Andersseins und der Herausbildung der eigenen Identität und individuellen Normalität.

Sowohl das Symposium als auch meine eigenen Praxiserfahrungen bestärken mich darin, dass der inklusive Weg der richtige Weg ist. Die Konzentration in Zukunft muss weiterhin darauf liegen, die konzeptionellen, organisatorischen, methodischen und personellen Drum-Herum-Bedingungen unseren inklusiven Ansprüchen weiter anzupassen.

Becker, Uwe (2016): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: 2. Auflage

## **DOKUMENTATION**

# ZENTRUM FÜR LEBENSLANGES LERNEN (ZELL)

## Unsere Weiterbildungsangebote

### **Das Gasthörerstudium**

bietet wissenschaftlich Interessierten die Möglichkeit, sich aus vielen hundert für Gasthörer geöffneten Lehrveranstaltungen ein individuelles Programm zusammenzustellen.

### **Zertifikatsveranstaltung *Inklusionspädagogik***

In Kooperation mit dem Landesjugendamt Saarbrücken bietet das Zell die wissenschaftliche und berufsbegleitende Weiterbildung "Fachkraft für inklusive Pädagogik und Praxis" an.

### **Inklusive Gesellschaft, Inklusive Pädagogik und Praxis**

Inklusion als zusätzliche Belastung im pädagogischen Alltag zu beschreiben ist in etwa so als würde man sagen: „Eine Pädagogik, die auch noch demokratisch, gleichberechtigend, teilhabefördernd und antidiskriminierend sein soll? - Wie sollen wir das denn noch schaffen?“

Jeder moderne pädagogische Bildungsansatz, oder etwa auch Stadtentwicklungsansatz, ist implizit von seinem Anspruch her inklusiv. Ein Ansatz, der Emanzipation, individuelle Förderung und Assistenz, demokratische und vorurteilsbewusste Erziehung und die Bewältigung von inzwischen normal gewordener Heterogenität in den Mittelpunkt stellt, ist inklusiv.

Inklusive Konzepte sind aber noch viel mehr:

Sie gehen von einem grundsätzlichen menschenrechtlichen Rechtsanspruch auf Bildungsteilhabe im allgemeinen Bildungssystem aus. Sie gehen von einem Grundrecht auf dezentrale Integration mitten im Stadtteil aus, oder etwa von der Selbstverständlichkeit der Partizipation der Bürger\_innen bei der Stadtteilentwicklung.

Inklusive Konzepte erwarten geradezu Konflikte und Krisen im Aufeinanderprallen und in der Überforderung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen miteinander. Inklusion ist kein fertiges Konzept, das zum gemeinsamen Verständnis und zu „heterogener Harmonie“

führt. Im Gegenteil: Inklusive Konzepte verstehen sich immer als prozesshaft und als konfliktfreundlich.

In dem Moment, in dem wir soziale Gruppen durchlässiger machen (pädagogisch und politisch) und Verschiedenheit aufeinanderprallt, beginnen inklusive Prozesse, die wir als Fachkräfte mit Haltung, Kompetenz und dem Mut zu neuen (politischen und konzeptionellen) Strukturen mitgestalten müssen.

Es gibt vom inklusiven Grundverständnis her keine Grenzen von Inklusion, dennoch müssen wir verantwortlich mit eigenen zeitweisen Überforderungen, Grenzen und Krisen umgehen.

Dennoch gilt: Sehen was da ist und was klappt und nicht sehen, was fehlt. Suchen, wo Ressourcen durch Umgestaltung gewonnen werden können. Das ist der Leitsatz, der auch im kritischen Blick auf uns selbst hilft. Dennoch stellt inklusive Praxis hohe Erwartungen an alle Beteiligten. Gut organisierte heterogene Lernumfelder fördern Leistung und gute Bildung bei allen Beteiligten.

Inklusive Ansätze sind stark (öko-)systemisch geprägt und haben deshalb einen viel stärkeren selbst-reflexiven Anspruch an Fachkräfte als wir es oft im Alltag gewohnt sind.

### **Fachkraft für inklusive Pädagogik und Praxis - Berufsbegleitende und Wissenschaftliche Weiterbildung**

Diese Weiterbildung soll einen Beitrag zur inklusiven Qualitätsentwicklung von Einrichtungen und ihren Mitarbeiter\_innen leisten. Sie vermittelt wesentliche Fachkenntnisse, Praxiskompetenzen und persönliche Kompetenzen für die Arbeit in heterogenen Arbeitsumfeldern und für die Weiterentwicklung inklusiver Arbeit in Einrichtungen und in Stadtteilen:

Bildung von Netzwerken und Kooperationen, Förderung von kooperativen Lernformen und „Dezentralisierung“ und Individualisierung von Bildungsangeboten, Schaffung von Begegnungs- und Kooperationsanreizen, Entwicklung von individuellen Herangehensweisen an pädagogische Herausforderungen, Loslösung von simplen, kategorischen Lösungskonzepten für ganze Gruppen von Kindern oder Jugendlichen oder Bürger\_innen, Familien und Eltern noch stärker miteinbeziehen, ganzheitlich pädagogisch denken und planen, mit bestehenden Strukturen und Leistungsbegriffen kreativ und mutig umgehen.

Frühkindliche Bildung, Schule, Wohnen, Freizeit, Erwachsenenbildung, Beruf, Jugendhilfe, Stadtentwicklung, Stadtverwaltung, Vereine: Inklusive Ansätze sind in allen Lebensbereichen Qualitätsmerkmal moderner Pädagogik und Gemeinwesenarbeit.

## Kompetenzbereiche und Module

Die Weiterbildung besteht aus insgesamt 14,5 Modulen mit jeweils mind. 20 Einheiten à 45 min. Ein Modul findet jeweils an 2 bis 4 Tagen statt. Der Gesamtumfang der Weiterbildung beträgt 300 Std. Präsenzzeit plus etwa 50 Std. Workload (Abschlussprojektarbeit und freiwillige Kollegen-AG's).

Die Weiterbildung beginnt jeweils im Herbst eines Jahres und dauert aktuell 2,5 Jahre (formell: 6 Semester). Veranstaltungstermine werden immer für das Folgejahr festgelegt und mitgeteilt. Die Weiterbildung schließt mit einer die letzten beiden Semester begleitenden Abschlusspraxisarbeit ab.

## Teilnahmevoraussetzungen

- a) Abgeschlossene Ausbildung als Sozialpädagog\_in oder Sozialarbeiter\_in, Dipl. Pädagog\_in, Heil- oder Sonderpädagog\_in, Pädagog\_in der frühen Kindheit, Lehrer\_in aller Schularten, Schulsozialarbeiter\_in, School-Worker, Erzieher\_in, Kinderpfleger\_in, Heilerziehungspfleger\_in, Erzieher\_in oder Pädagog\_in im Ganztags- und im Hortbereich an Schulen. Weitere Zielgruppen sind: Mitarbeiter\_in aus Stadtentwicklung und Quartiersmanagement, Mitarbeiter\_in aus Sozial-, Jugend- und Bildungsverwaltungen und vergleichbare Berufsgruppen.
- b) Mehrjährige Berufserfahrung(erwünscht)
- c) Immatrikulation als Gasthörer\_in an der Universität des Saarlandes (*nachdem* Sie eine Zusage für die Teilnahme an der Weiterbildung erhalten haben).

## Veranstalter

Universität des Saarlandes  
Zentrum für lebenslanges Lernen  
Campus A4 2, 66123 Saarbrücken  
Telefon: 0681 / 302-3533  
Fax: 0681 / 302-3523  
E-mail: zell-gh@mx.uni-saarland.de  
www.uni-saarland.de / zell

**Leitung ZEL:** Thomas Berrang  
**wissenschaftliche Leitung berufsbegleitende Weiterbildung "Fachkraft für inklusive Pädagogik und Praxis":** Prof. Dr. habil. Hans W. Giessen  
**Weiterbildungsmanagement:** Angelina Müller, M.A.