

INKLUSION

Zur Präsentation bei TT Net, Bonn 1.11. 2014

Die nachfolgenden Überlegungen zum Thema Inklusion sind entstanden anlässlich einer Präsentation in der Sitzung des Netzwerks TT Net am 7.11.2014 im BIBB, Bonn. Über das Thema Inklusion wurde in diesem Kreis zum ersten Mal verhandelt und es zeigte sich, dass auch im Bereich der Beruflichen Bildung intensiver Diskussionsbedarf dazu besteht, sowohl hinsichtlich des schulischen, als auch des betrieblichen Teils.

Der Hintergrund der Präsentation war das in der Kopfzeile genannte Leonardo da Vinci Projekt „INCLUFAR – Inclusive Farming“, ein Leonardo da Vinci Projekt zum Innovationstransfer (www.inclufar.eu)

Erfahrung

Seit mehr als 40 Jahren gibt es die Verbindung von wirtschaftlich und gesellschaftlich sinnvoller produktiver Arbeit mit Sozialarbeit in Dorfgemeinschaften und Höfen. Damit sind Beispiele für inklusive Aktivitäten entstanden, längst bevor der Inklusionsbegriff als gesellschaftliche Forderung bezüglich des Umgangs mit Menschen mit Behinderung in die Diskussion kam. Die Inklusionsformen, die im INCLUFAR Projekt als Ausgangspunkt genommen werden basieren auf einem Menschenbild, das den Menschen immer als eigenständige, vollwertige Persönlichkeit betrachtet, auch wenn ihre physische und seelische Konstitution dazu führen kann, dass ihr nicht alle Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die landläufig als „normal“ betrachtet werden. Auf diesem Hintergrund war auf den Höfen und in den Dorfgemeinschaften nie die Frage, ob so ein Mensch mitarbeiten kann, sondern nur für welche Aufgabe er sich am besten eignet und welche Voraussetzungen gegeben oder geschaffen werden müssen, damit dies möglich ist.

Inklusion erweitert

Das genannte Projekt greift daher einerseits die langjährigen Erfahrungen auf, die es in Deutschland, in Österreich, in den Niederlanden, in Holland, Österreich und Großbritannien und in anderen europäischen Ländern gibt und stellt sie im Sinne eines partizipativen Erfahrungsaustauschs und Transfers anderen zur Verfügung. Erweitert wird der Ansatz sowohl durch den sog. salutogenetischen Ansatz, der den Blick anstatt auf Krankheiten, auf Möglichkeiten der aktiven Gesunderhaltung des Menschen richtet. (s. Antonovsky) und schließlich durch einen Blick auf die Natur im Sinne einer „öko-sozialen Inklusion“ als eine gesellschaftliche Aufgabe, die nicht nur passive und nutzungsfokussierte Funktion hat.

Behindertenrechtskonvention BRK – ein Paradigmenwechsel

Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskommission – BRK - 2006 und ihrer nachfolgenden Ratifizierung in den einzelnen Ländern (in Deutschland 2009), ist der damit eingeleitete Paradigmenwechsel von der Bereitstellung von geeigneten „Nischen“ für Menschen mit Behinderung zur radikalen Öffnung der Gesellschaften für Menschen mit unterschiedlichsten Fähigkeiten als gleichberechtigte, autonome Individuen, in der Diskussion. Es gibt dazu sehr viele Fragen und Ängste und auch Lösungsansätze, vor allem im Bereich der Bildung. Die Diskussionen zeigen – fast naturgemäß angesichts der Herausforderung, die so ein Paradigmenwechsel mit sich bringt - oft eher interessenbezogene und einseitige als offene und perspektivenreiche Interpretationen dieser Aufgabe.

Institutionelle Struktur

Ein Beispiel der verengenden Art ist das Schlagwort von „einer Schule für alle“¹. Angesichts der Vielfalt von Fähigkeiten und der oft sehr speziell eingeschränkten Ausdrucksfähigkeit der Menschen mit Unterstützungsbedarf vereinfacht so ein eingängiger Slogan die Sache viel zu sehr, weil in der Lebensrealität „eine“ Schule zumindest unter unseren heutigen Strukturbedingungen des Schulwesens kaum vorstellbar ist. Die Einseitigkeit erzeugt bei den bisherigen Förderschulen die Angst, nicht mehr gebraucht zu werden und auf Seiten der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen die Angst, den Herausforderungen weder ausstattungsbezogen, noch organisatorisch oder qualifikatorisch gerecht werden zu können.

Individuelle Autonomie und Entscheidung

Gegenüber der simplen Formel von der „einen Schule“ wäre es sicher zielführender, ein beteiligungsorientiertes Bildungswesens² zu entwickeln, das tatsächlich individuelle Autonomie und Entscheidungsfreiheit zulässt. Diese Forderung steht strukturell den demokratischen und damit mehrheitsbezogenen Entscheidungsprozessen, die zu Veränderungen im Bildungswesen führen entgegen, weil die individuelle Autonomie nicht einer Mehrheitsentscheidung unterliegen kann. Allein dieses grundsätzliche Dilemma zeigt die Dimension der Aufgabe und es ist sicher nicht übertrieben zu sagen, dass die stark geregelte und durchstrukturierte Bildungslandschaft als solche, den Möglichkeiten individueller und autonomer Entscheidungen nicht sehr entgegen kommt, auch wenn es inzwischen mehr Durchlässigkeit zwischen den Hierarchieebenen unseres Bildungssystems gibt, die noch stark an den Bildern „höherer“, „mittlerer“ und durchschnittlicher Bildung hängend.

Für die im Rahmen des im TT Net bewegten Fragen der Lehrer- und Trainerqualifikation ergibt sich unter dieser Perspektive eine weitere Dimension in der ohnehin vielschichtigen Struktur und ihrer doch überwiegend von der Politik und den Interessensverbänden geführten Diskussion.

Interessanterweise korrespondiert der hier geforderte individuelle Autonomieansatz gut mit der in der europäischen Bildungsdiskussion in den verregnen Jahren heraufgekommenen Kompetenzorientierung, die der traditionellen - vereinfachend gesagt - „Bildungskanonorientierung“ gegenüber steht. Kompetenz kann nur individuell erworben werden, eine Bildung bzw. Ausbildung nach Katalogen andererseits kommt aber der nach wie vor institutionell dominierten Bildung entgegen.

Qualifizierung

Die zukünftige Entwicklung der Qualifizierungsdiskussion für auszubildende Menschen wird sich zwangsläufig der individuellen Autonomieperspektive öffnen müssen. Damit ist zwar offensichtlich, dass es eine Lösung für alles nicht mehr geben kann, es ist auch offensichtlich, dass nicht alle Institutionen geschleift werden können. Es wird aber notwendig werden, vielfach gewohnheits- und grenzüberschreitend mit Offenheit zu denken und zu handeln.

Vorhandene gute Beispiele können ja Mut machen, unterschiedliche Strukturen zu verlebendigen und verflüssigen in die Richtung von vielfältigen Netzwerken im Sinne einer radikalen Inklusion im besten Sinne.

¹ Ich greife für diesen Punkt Überlegungen von M. Cuno auf. (s. Martin Cuno, Die Reise zum Mittelpunkt der Inklusion, Die Drei Nr. 7/2011 (http://www.diedrei.org/2011/Heft7_2011/09_Cuno-Inklusion.pdf); ders., „Inklusion“ anthroposophisch gedacht: vom Du zum Ich, Erziehungskunst Nr. 9/2011 (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/zeichen-der-zeit/inklusion-anthroposophisch-gedacht-vom-du-zum-ich>).

² S. Cuno a.a.O

Haltung

Die Tradition und Praxis der Ausbildung sowohl von Lehrern als auch von Betreuern ist trotz der stärker bewusst werdenden Bedeutung der Kompetenzorientierung noch inhaltskatalogorientiert, in Markt Begriffen könnte man von Angebotsorientierung sprechen. Respektierung und Realisierung autonomer individueller Entscheidungen braucht eine bestimmte dienstleistungsorientierte, tatsächlich selbstlose Haltung, sowohl im persönlichen als auch institutionellen Sinne. In Markt Begriffen könnte man von Nachfrage- oder Kundenorientierung sprechen. Aber Vorsicht: wenn Bildung zum Produkt verkommt und die Dienstleistungshaltung auf dessen Verkauf hin orientiert ist, geht die für Bildungsprozesse charakteristische Form der „Beziehungsdienstleistung“³, in der die Leistung - also der Bildungsprozess - nur zustande kommt, wenn Leistungsempfänger, also Schüler, Student, Betreuer und Leistungserbringer also Lehrer, Betreuer, Pfleger, zusammen in einen bildungs- und entwicklungsorientierten Lern- und Austauschprozess eintreten. Reiner „Bildungskonsum“ steht in der Gefahr, diese Qualität zu verlieren.

Gerhard Herz, Hartwig Ehlers
November 2014

³ Vgl. Udo Herrmannstorfer: „Wege zur Qualität“ – *Der Arbeitsansatz der anthroposophisch orientierten Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie*, in: Franz Peterander, Otto Speck (Hg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*, München 1999, S. 146-156