

Schriftleitung: Prof. Dr. Willehad Lanwer, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt
Tel.: 06151-879881, FAX: +49 6151-879858, E-Mail: lanwer@vds-hessen.com

Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a.M. – Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich – Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen – Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Bremen – Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg – Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz – Dr. med. Horst Lison, Hannover – Prof. Dr. Holger Probst, Marburg – Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover – Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz – Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken – Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen – Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen – Wienke Zitzlaff, Hannover

Inhaltsverzeichnis

Willehad Lanwer Editorial	339
Theo Klauß Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren	341
Wolfgang Praschak Gemeinsames Lernen für wirklich alle Kinder! Warum sich eine inklusive Schule auch für die Schülerinnen und Schüler mit einer schwersten Behinderung öffnen muss	375
Monika Seifert Chancen für Menschen mit komplexen Bedarfslagen durch die UN-Behindertenrechtskonvention?!	384
Barbara Fornefeld Ausschluss von Menschen mit Komplexer Behinderung – Inklusion oder einfach nur mehr Gerechtigkeit?!	400
Buchrezension	417
Behindertenpädagogik in Hessen	



Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema:

»Unterstützte Kommunikation«

Angelika Rothmayr

»Befähigung zur Kommunikation ist Inklusion?!« Entwicklungsmöglichkeiten
von Menschen mit Unterstützter Kommunikation

422

Angelika Rothmayr

Das Online Modul »Unterstützte Kommunikation« des Amtes für Lehrerbildung
auf dem Hessischen Bildungsserver

433

Angelika Rothmayr

Kurze Beschreibung: Landesnetzwerk »Unterstützte Kommunikation«

435

Aus der Verbandsarbeit

436

Impressum

443

* * *

Editorial

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

der Schwerpunkt der Beiträge dieses Heftes betrifft Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schweren emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigungen. Innerhalb der derzeitigen Diskussion über die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) und deren Relevanz für das Feld der Pädagogik treten diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen so gut wie überhaupt nicht in Erscheinung. Die gegenwärtige Diskussion über die BRK und die damit verknüpfte Forderung der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems für »alle« Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen hat eine Vorder- und Hinterbühne.

Auf der Vorderbühne offenbart sich eine Zustimmung zur BRK und die Forderung der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems wird allenthalben begrüßt. Ein inklusives Bildungssystem wird in der inzwischen kaum noch zu überblickenden Anzahl von Positionspapieren, Stellungnahmen und Memoranden befürwortet. Diese scheinbare einhellige Zustimmung widerspricht aber der Realität der be- und aussondernden pädagogischen Praxis auf der Hinterbühne. Davon betroffen sind im Feld der Pädagogik insbesondere Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die aufgrund ihrer schweren emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigungen nicht nur anders, sondern radikal anders sind.

Wenn auf der Vorderbühne die Rede von »Allen« ist, sind aber auf der Hinterbühne keineswegs immer uneingeschränkt und gleichberechtigt »alle« Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit einbezogen. Es scheint sich das zu wiederholen, was bereits die inzwischen 30 bis 40 Jahre andauernde Auseinandersetzung um die gemeinsame Erziehung und Bildung, d.h. um die Integration kennzeichnete. Auch in dieser Debatte wurden diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen nur in sehr wenigen pädagogischen Konzepten und deren praktischen Umsetzungen gleichberechtigt und gleichwertig mit einbezogen. Ihr Erziehungs- und Bildungsbedarf wurde und wird gegenwärtig nach wie vor weder in den Bildungsplänen noch in den Hilfebedarfsystemen der Sozialgesetzbücher angemessen erfasst. Damit erscheinen sie nur marginalisiert auf der Vorderbühne der aktuellen Diskussion um die Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems und werden auf der Hinterbühne im Verborgenen gehalten.

Indem die Lebenssituation der schwer emotional, kognitiv und/oder physisch beeinträchtigten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in diesem Heft in Bezug auf die BRK und deren Relevanz für das Feld der Pädagogik zum Gegenstand gemacht wird, wird das Ziel verfolgt anzuerkennen, dass sie, wie alle anderen als behindert bezeichneten Menschen, gemäß der BRK, das Recht erhalten, Rechte zu haben. Dabei ist die paradoxe Situation zu berücksichtigen, dass es sich bei der Inklusion um ein unerfüllbares Ideal handelt, »... ein Ideal, das unmöglich zu reali-

sieren ist, aber dessen Unrealisierbarkeit dennoch den Weg anzeigt, auf den ein radikal demokratisches Projekt fortschreitet«¹.

Vor diesem Hintergrund sind die Artikel dieses Heftes abzubilden. Der Beitrag von Theo Klauß »*Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren*« hat die Erziehung und Bildung aller Kinder zum Gegenstand. Er verdeutlicht wie durch eine entwicklungslogische Didaktik die äußere Differenzierung der schwer emotional, kognitiv und/oder physisch beeinträchtigten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen durch eine innere Differenzierung überwunden werden kann, sodass ein gemeinsames Lernen aller Schüler/innen auf ihren jeweiligen Entwicklungsniveaus zu realisieren ist. Die Ausführungen von Wolfgang Praschak »*Gemeinsames Lernen für wirklich alle Kinder! Warum sich eine inklusive Schule auch für die Schülerinnen und Schüler mit einer schwersten Behinderung öffnen muss*« schließen inhaltlich an der Thematik von Theo Klauß an. Wolfgang Praschak begründet das gemeinsame Lernen aller Kinder ausgehend von den Schüler/innen mit schweren emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigungen.

Monika Seifert zeigt in ihrem Beitrag »*Chancen für Menschen mit komplexen Bedarfslagen durch die UN-Behindertenrechtskonvention?!*« auf, dass die Umsetzung der BRK als eine gesamt gesellschaftliche Aufgabe zu bestimmen ist, die nicht voraussetzungslos zu verwirklichen sein wird. Die Bedingung der Möglichkeit der Realisierung der Forderungen der BRK basiert auf der Einsicht in die Notwendigkeit der (Selbst-) Veränderung. Der abschließende Beitrag von Barbara Fornefeld »*Ausschluss von Menschen mit Komplexer Behinderung – Inklusion oder einfach nur mehr Gerechtigkeit?!*« bearbeitet die Thematik Teilhabe, Integration und Inklusion von Menschen mit schweren emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigungen sowohl kausal erklärend als auch normativ rechtfertigend. Im Mittelpunkt stehen moralphilosophische Begründungen, die den Zusammenhang zwischen der Inklusion von Menschen mit »Komplexen« Behinderungen einerseits und der Gerechtigkeit als normative Forderung andererseits zum Gegenstand haben.

Willebad Lanver

Die Redaktion

* * *

1 Butler, Judith/Laclau Ernesto: Gleichheiten und Differenzen. Eine Diskussion via Email. In: Marchart, Oliver (Hg.): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonialtheorie Ernesto Laclaus. Wien, 1998, 238–261.

Theo Klauß

Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren

»Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt« (Feuser 1998, 19).

Die Idee ist eigentlich schlicht. Alle Menschen sollen überall dazu gehören und teilhaben. Es ist die Idee der Gleichheit aller Menschen, der gleichen Rechte und Lebenschancen, wie sie in der Aufklärung, in der amerikanischen Verfassung und in der französischen Revolution begründet wurde und zum Kernelement aller Menschenrechtserklärungen wurde. Zuvor bereits im Humanismus von Comenius (1592–1679) als Anspruch an die Pädagogik formuliert: *omnes omnia omnino docere* – alle Menschen alles allseitig, aufs Ganze bezogen lehren, das klingt einleuchtend und für ein demokratisches Gemeinwesen eigentlich selbstverständlich. Seit fünfzig Jahren fordert das Normalisierungsprinzip (vgl. Nirje 1994), dass es nicht sein kann und darf, dass Menschen wegen ihrer Beeinträchtigungen anders als alle anderen und abgesondert leben müssen. Doch ein Blick auf die realen Bedingungen unserer Gesellschaft erinnert an die Charakterisierung einer anderen großen Idee unserer Kulturgeschichte, des Kommunismus, durch Bert Brecht als »vernünftig«, für jeden verstehbar und »leicht« und doch als das »das Einfache, das schwer zu machen ist« (Brecht: Die Mutter).

Doch weshalb ist es beispielsweise so »schwer zu machen«, alle Kinder in die Schulen an ihrem Wohnort aufzunehmen, wie es die Salamanca-Erklärung von 1994 fordert (UNESCO 1994)? Eine eigene UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) war notwendig, um deutlich zu machen, wie auch für Menschen mit Behinderungen die allgemeinen Menschenrechte umfassende Gültigkeit erlangen können (UNO 2008). Unsere Gesellschaft ist nicht inklusiv, sie grenzt und sondert aus, ihre innere Spaltung nimmt auf dem Weg zu immer mehr »gated communities«¹ (Steglich 2008) eher zu als ab (Klauß 2008), und »die Welt braucht keine behinderten Menschen. Aber da sind sie trotzdem« (Paulmichl 2001, 50). Die Einforderung aller Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen impliziert deshalb immer im Grunde auch die der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen – oder man begnügt sich mit Insellösungen und der Unterstützung von Schulen, »die sich – [...] gesellschaftlichen Segregationstendenzen zum Trotz – als inklusive Gemeinschaft verstehen und anstreben, die Vielfalt und Verschiedenheit der Menschen willkommen zu heißen« (Boban & Hinz 2008, 72).

1 »Alte sieht man hier nicht, ebenso wenig sehr Junge oder Migranten. Eine dunkelhaarige Frau mit südamerikanischem Akzent sitzt mit zwei Kleinen im Sandkasten, aber sie wohnt hier nicht, sie ist die Kinderfrau. Man wird hier auch kaum Alleinerziehende treffen, ebenso wenig wie türkische Familien oder Arbeitslose« (Steglich 2008 über eine »gated community« in Berlin).

Um die Menschenwürde für Menschen mit Behinderungen zu sichern, um ihre unbehinderte Teilhabe an den für sie relevanten Bereichen der Kultur und Gesellschaft zu gewährleisten (Art. 1 BRK), hält die UN-Konvention inklusive Strukturen für erforderlich. Inklusion ist in der Konvention kein eigenständiges Ziel, sondern vor allem ein Mittel, um »die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft« (Art. 3, c BRK), ihre Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Art. 5 BRK), ihre Würde und ihr Selbstbestimmungsbestimmungsrecht zu gewährleisten. So geht es beispielsweise in Artikel 24 um das Recht auf hochwertige, unentgeltliche und lebenslange Bildung. Dafür wird der Zugang zu einem inklusiven Bildungswesen eingefordert, dieses soll das Recht auf Bildung für alle sicherstellen. Die Konvention macht zugleich deutlich, dass Inklusion nicht darauf beschränkt sein kann, nur den Zugang zu sozialen Systemen zu öffnen. Erforderlich sind – das durchzieht die BRK wie ein roter Faden – inklusive soziale Systeme, die willens und fähig sind, jeden Menschen unbehindert teilhaben zu lassen (vgl. u.a. Art. 24.2 BRK), und das erfordert Maßnahmen der Bewusstseinsbildung und eines Klimas der Anerkennung (v.a. Art. 8.2 BRK), der Qualifikation für eine adäquate Begleitung und Unterstützung² (vgl. Art. 4.1.i und Art. 24.4 BRK) und des Abbaus der Kommunikationsbarrieren (vgl. Art. 9.1 BRK) einschließlich der dafür erforderlichen Forschung (Art. 4.1.g BRK). Bezüglich der gemeinsamen schulischen Bildung für alle Kinder war bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 darauf hingewiesen worden, dass die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Allgemeine Schulen erreicht werden soll »in the context of a systemic change«, und durch entsprechende Lehrerbildung, sodass »special needs education in inclusive schools« ermöglicht wird (Reiser 2003, 318).

Eine inklusive Schule, die Kindern mit und ohne besondere Beeinträchtigungen, aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund gemeinsame Bildung ermöglicht, setzt also »eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, bezüglich der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerausbildung« – so schlussfolgern Poscher u.a. (2008, 21) zu Recht. Zentrale Bedeutung haben »die Einstellung und die Kompetenz aller Lehrkräfte im Umgang mit Behinderungen, mit heterogenen Lernausgangslagen, mit emotionalen und sozialen Belastungen konstruktiv umzugehen«, und »das schließt ihre Fähigkeit ein, an Stärken und Schwächen gleichermaßen individuell anknüpfen zu können. Daher ist verbindliche Fortbildung gerade für jene Lehrkräfte, die erstmals mit bestimmten Behinderungen oder generell mit gemeinsamem Unterricht und damit mit Teamarbeit in ihrem Unterricht zu tun haben, notwendig« (Klemm u.a. 2008, 18f.).

2 Als eine wichtige Bedingung nennt die BRK die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und weiteren Fachkräften, die »auf allen Ebenen des Bildungswesens« geschult werden müssen, und »diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein« (ebd., Art. 24, 4).