Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung und im Lichte dänischer Erfahrungen

UNTEILBAR, ABER DOCH BEGRENZT

Karl-Ernst Ackermann

Aus heil- und sonderpädagogischer Sicht bedeutet inklusive Erwachsenenbildung »die selbstverständliche Teilhabemöglichkeit auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem für alle Menschen offenen Bildungsangebot« (Babilon 2008, S. 70). Mit dieser Bildung soll ihnen nicht nur ein Dabeisein, sondern Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht werden. Hiermit ist jedoch keine Anpassung der Teilnehmenden mit Behinderung an das System gemeint, sondern umgekehrt: Inklusive Erwachsenenbildung bedeutet eine Orientierung des Systems an den Bedürfnissen der Menschen mit Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten. Der Autor begibt sich auf das Feld der schweren und mehrfachen Behinderungen und lotet aus, wie »unteilbar« Inklusion in der Realität ist – gerade im Blick auf Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Teilnehmenden – mit und ohne Behinderungen.

Inklusion wird häufig mit dem Anspruch auf Unteilbarkeit in Verbindung gebracht. Der Gedanke der Unteilbarkeit wurde bereits Ende der 1980er Jahre im Blick auf die Integration von Menschen mit Behinderungen in die Diskussion eingeführt: »Integration ist unteilbar. Sie lässt keine Ausnahme zu« (Muth 1991). Diese oft zitierte These wurde zum Leitgedanken der Integrationsbewegung, der inzwischen auch vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2010) insgesamt auf Inklusion bezogen wird. So wird Unteilbarkeit z.B. als zentrales Leitprinzip der »Philosophie der Inklusion« (Wocken 2011) hervorgehoben. Begründet wird dieses Prinzip mit dem »Unteilbarkeitspostulat« der Wiener Weltmenschenrechtskonferenz von 1993 (ebd., S. 59), welches auch von der UN-Behindertenrechtskonvention aufgegriffen wird. Dort wird in der Präambel unter Abschnitt c) darauf verwiesen, »dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind« (BRK 2010, S. 7).

Während das Unteilbarkeitspostulat sich in diesem Kontext auf die Gesamtheit aller Menschenrechte bezieht, wird in der gegenwärtigen Diskussion um ein inklusives Bildungssystem (Art. 24 der UN-BRK) diese Unteilbarkeit hingegen eher auf ein umfassendes einheitliches und insofern unteilbares Bildungssystem bezogen. Inzwischen ist »Unteilbarkeit« zur Leitformel der Inklusion geworden, doch bleibt meist offen, worauf diese bezogen wird: auf die Gesamtheit der Menschenrechte oder auf die Organisationsform des Bildungssystems. Es stellt sich die Frage: Bedeutet »unteilbar« zugleich »grenzenlos«?

Zumindest aus pädagogischer Perspektive ist gegenüber der politisch unverzichtbaren Forderung nach Unteilbarkeit die pädagogische Frage nach den Grenzen von Inklusion zu stellen. Diese Grenzen gilt es dort wahrzunehmen, wo sie sich in der Regel abzeichnen, nämlich an den Schnittflächen zwischen Strukturen von Einrichtungen, die allgemeinen Bedarfen gerecht werden sollen, und der besonderen individuellen Bedürfnislage einzelner Menschen. Diese Grenzen stellen kein Argument gegen Inklusion dar, sondern sie differenziert wahrzunehmen ist eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung gelingender Formen von Inklusion. Auf zwei solcher Grenzen soll im Folgenden exemplarisch eingegangen werden.

»Komplexe Behinderung«

Die erste Grenze entsteht im Blick auf Partizipationsformen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Erwachsenenbildung. Es geht hierbei nicht um die große Gruppe jener Menschen, die nach der sozialrechtlich relevanten Definition des Schwerbehindertengesetzes bzw. ab 2001 gemäß Sozialgesetzbuch IX als schwerbehindert gelten: »Schwerbehindert ist, wer einen Grad der Behinderung von mindestens 50 aufweist« (SGB IX, § 2, Abs. 2). Vielmehr handelt es sich um Menschen mit schwerer geistiger oder körperlicher Behinderung und zusätzlichen intensiven Beeinträchtigungen. Es geht insgesamt um eine kleine Gruppe von Menschen »mit Komplexer Behinderung« (Fornefeld 2008), die oftmals auch im System Behindertenhilfe übersehen wird.

Die bisherigen Versuche, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu definieren, bleiben aus sonderpädagogischer Sicht »allesamt unzulänglich« (Klauß 2011, S. 12). Zu Beginn der Entwicklung einer Schwerstbehindertenpädagogik Mitte der 1970er Jahre wurde noch der Versuch unternommen, diese Menschen in Orientierung an entwicklungspsychologisch ausgewiesenen Standards der Ontogenese dadurch zu »definieren«, dass sie die vergleichbaren Leistungen eines Säuglings im Entwicklungsalter von sechs Monaten nicht zu erreichen vermögen (vgl. ebd.,

Online: http://www.die-bonn.de/zeitschrift/22012/behinderung-04.pdf

S. 12ff.). Eine solche Sichtweise wird spätestens seit den 1990er Jahren in der Sonderpädagogik als defizitorientiert und diskriminierend generell abgelehnt. Stattdessen werden auf individuelle Bedürfnisse abhebende Beschreibungen vorgenommen. Darüber hinaus lassen sich übergreifend für diese Menschen sehr ähnliche Bedürfnisse feststellen, wie z.B.:

- *»Sie brauchen viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen machen zu können.*
- *Sie brauchen körperliche Nähe, um andere Menschen wahrnehmen zu können.*
- *Sie brauchen andere Menschen, die ihnen die Umwelt auf einfachste Weise nahebringen.*
- *Sie brauchen andere Menschen, die ihnen Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen.*
- *Sie brauchen jemanden, der sie auch ohne Sprache versteht und sie zuverlässig versorgt und pflegt«*

(Fröhlich 1998, S. 16).

Für diese Menschen existieren im System Behindertenhilfe vor allem Angebote zum Wohnen, zur Förderung und zur Alltagsbegleitung, jedoch bislang nur wenige »tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote« (Sabo/Terfloth 2011) im Förder- und Betreuungsbereich von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Angebote der Erwachsenenbildung, so z.B. Möglichkeiten der »unterstützten Kommunikation« oder kreative Angebote und Möglichkeiten zur Identitätsbildung finden sich nur sehr vereinzelt. Partizipation realisiert sich hier bislang vornehmlich als eine Teilhabe am rehabilitationspädagogisch organisierten Alltag – so z.B in folgenden Alltagstätigkeiten: wach sein und schlafen, sich bewegen, waschen und kleiden, essen und trinken, ausscheiden, Körpertemperatur regulieren, atmen, sich sicher fühlen, Raum und Zeit gestalten, kommunizieren, Sinn finden im Werden – Sein – Vergehen (vgl. Fröhlich 2011, S. 232ff.). Solche Alltagsaktivitäten ermöglichen ein Lernen en passant bzw. informelle Erwachsenenbildung, wie das folgende Beispiel zeigt (ebd., S. 237):

»Wenn z.B. eine Trinkflasche herunterfällt, weil der Betroffene den Mund geöffnet hat oder seine Hand nicht mehr genügend Spannung hat, so kann man dies als ›Ungeschicklichkeit‹ interpretieren oder eben auch als Lernanlass für physikalische Experimente: Etwas fällt herunter, wenn es nicht mehr gehalten ist. Dies lässt sich wiederholen, dies lässt sich vormachen, dies lässt sich durch entsprechende Begleitung verdeutlichen, z.B. indem etwas auf den Untergrund fällt, der extra laut tönt und somit deutlich macht, dass hier durch die eigene Aktivität, die eigentlich nur eine nachlassende Aktivität ist, etwas bewegt wird. Das Wenn-Dann-Prinzip, das Prinzip der Wiederholung, spielerisch und erkundend, kann so vorbereitet werden«.

Inklusive Erwachsenenbildung mit diesen Personen setzt Teilnehmer ohne Behinderung voraus, die einen Zugang zu den Qualitäten solcher basalen Alltagsaktivitäten haben und diese nicht nur wahrnehmen, sondern das Bedürfnis und das Interesse haben, sie in Begegnung und Verständigung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung weiter zu entwickeln. Hiermit wird eine Grenze inklusiver Erwachsenenbildung markiert, die (vorläufig!?) durch den Mangel an entsprechenden Bedürfnissen und Interessen »nichtbehinderter« Teilnehmer gesetzt wird. Es handelt sich hierbei also keinesfalls um eine absolute, sondern allenfalls um eine relative, also prinzipiell verschiebbare Grenze der Inklusion.

Dänische »Eigenkultur«

Eine ganz anders gelagerte Grenze der Inklusion wird aus Dänemark unter dem Stichwort »Eigenkultur« berichtet (vgl. Wolf 2008; Merz 2004). Dort wurde bereits Ende der 1950er Jahre das sogenannte Normalisierungsprinzip entwickelt und sozialpolitisch umgesetzt, das für Menschen mit Behinderungen »ein Leben so normal wie möglich« vorsieht. D.h., nicht die Menschen mit Behinderungen sollten »normalisiert« werden, sondern deren Lebensbedingungen. Den Menschen mit geistiger Behinderung wurden die in der Gesellschaft vorherrschenden Lebensmuster und alltäglichen Bedingungen zugänglich gemacht. Insbesondere durch sozialpolitische Reformen wurden 1980 bereits die Voraussetzungen für gemeindenahe Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten und weitgehende Integration geschaffen (vgl. Merz 2004). Erwachsenenbildung hat sich für Menschen mit geistiger Behinderung bereits mit dem dänischen Freizeitgesetz von 1968 durchgesetzt und kontinuierlich ausgebildet. Doch konstatiert Merz im Blick auf diese Erwachsenenbildung folgendes Paradox: »Seit dem Normalisierungsprinzip war die Integration dieser Menschen [mit geistiger Behinderung, K.-E. A.] in allen Lebensbereichen Programm. Darum wären auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung für diese Gruppe integrative Angebote zu erwarten. Die in Dänemark anzutreffenden Bildungsmöglichkeiten sind demgegenüber aber fast ausschließlich segregative Programme« (Merz 2004, S. 325).

Insbesondere Erwachsenenspezialschulen sind anzutreffen, die auf der Basis des Gesetzes über Spezialunterricht für Erwachsene von 1980 entstanden sind. Hier wird »Spezialunterricht« mit dem Ziel erteilt, Folgen einer Behinderung zu kompensieren. Im Blick auf geistige Behinderung zielt der kompensierende Spezialunterricht auf eigenständige Lebensführung, Selbstbestimmung und aktive Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ab.

Wie kam es zu dieser in sich gegenläufigen Entwicklung? Hierzu wird folgende Erfahrung aus den 1980er Jahren berichtet (vgl. Jessen 1991, S. 19, zitiert und übersetzt nach: Wolf 2008, S. 78):

»Die Integration war für viele ein Riesenplus, aber es lagen wohl doch einige Werte in der Segregation, die wir – die Professionellen – in der Eile vergessen haben, u.a. der Wert, mit Seinesgleichen zusammen zu sein«.

Wolf weist darauf hin, dass in Dänemark Integration realisiert worden war, bevor die Gesellschaft bereit war,

Menschen mit Behinderung als Partner anzuerkennen. »Vergessen worden war die Bedeutung gewachsener Netzwerke: Menschen mit geistiger Behinderung hatten die zentralen Institutionen mit einem großen Einzugsgebiet verlassen und waren in eigene Wohnungen jeweils in ihrer Heimatgemeinde angesiedelt worden« (Wolf 2008, S. 78). Sie waren plötzlich weit voneinander entfernt, ohne Treffpunkte, ohne Möglichkeit, miteinander Wünsche und Forderungen zu formulieren.
Hier setzt das dänische Konzept der »Eigenkultur« ein: In der Praxis entstanden Treffpunkte und Projekte, in denen gemeinsame Aktivitäten entwickelt und ausgeführt wurden mit dem Ziel, sich auszutauschen und Solidarität zu erfahren (vgl. Wolf 2008, S. 80). In diesem Zusammenhang wurde bezogen auf die erste Integrationsgeneration eine besondere »Gedankengemeinschaft« (ebd.) konstatiert, die letztlich identitätsstiftend wirke. In diesem Kontext haben sich Initiativen gebildet, in denen Menschen mit geistiger Behinderung unter sich sind und sich gemeinsam mit selbst gewählten Themen und ihrer Identität auseinandersetzen. »Eigenkultur meint also, unter sich sein zu dürfen und gleichzeitig am Leben der Gesellschaft teilzunehmen« (ebd., S. 82). Hiermit wird eine zweite Grenze inklusiver Erwachsenenbildung markiert, die durch den Mangel an Interesse aufseiten der Menschen mit Behinderungen, bzw. basierend auf deren Bedürfnis nach »Eigenkultur« gesetzt wird. Es handelt sich auch hier keinesfalls um eine absolute, sondern ebenfalls um eine prinzipiell verschiebbare Grenze der Inklusion.

Im Fazit bedeutet dies, dass in der Inklusion auch weiterhin Exklusivität existiert, »z.B. in separaten Kursen für Menschen mit Behinderung zu Themenbereichen wie Selbstbestimmung oder Arbeitsassistenz« (ebd.) – doch lassen sich solche Kurse in der Regel innerhalb der öffentlich verantworteten Bildung durchführen. Inklusive Erwachsenenbildung meint daher eine »normalisierte Teilhabe am regulären Programm der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen« (ebd.).
Dies bedeutet keine Einschränkung von Inklusion. Vielmehr handelt es sich hierbei primär um eine zielgruppenorientierte Form organisierter Erwachsenenbildung.
Insgesamt wird an diesen Beispielen deutlich, dass einerseits die Grenzen inklusiver Erwachsenenbildung weniger im Nicht-Können behinderter Menschen liegen als vielmehr in den Interessen und Einstellungen der Teilnehmenden – mit und ohne Behinderungen. Andererseits ist gegenüber dem politisch unabdingbaren Anspruch auf Unteilbarkeit von Inklusion an dem heil- und sonderpädagogischen Anspruch auf Bildung und Anerkennung der – wie immer auch »beschädigten« (Jakobs 2010) – Subjekte festzuhalten und davon auszugehen, dass in der Inklusion auch Exklusivität »aufgehoben« werden soll.

Literatur

Babilon, R. (2008): Inklusion: Ferne Utopie oder konkretes Programm? Von England lernen. In: Heß u.a., a.a.O., S. 70–77

BRK – Behindertenrechtskonvention (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Stand: 21.02.2012) Fornefeld, B. (Hg.) (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München

Fröhlich, A. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf

Fröhlich, A. (2011): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter Menschen. In: ders. u.a., a.a.O., S. 229–240

Fröhlich, A. u.a. (Hg.) (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen

Heß, G./Kagemann-Harnack, G./Schlummer, W. (Hg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg

Jakobs, H. (2010): »Mit anderen Augen...« – Bildung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in kritisch-mikrologischer Perspektive. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, S. 73–92

Klauß, Th. (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In: Fröhlich u.a., a.a.O., S. 11–39

Merz, K. (2004): Im Spannungsfeld von Integration und Eigenkultur. In: Geistige Behinderung, H. 4, S. 322–338

Muth, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 1–5

Sabo, Th./Terfloth, K. (2011): Lebensqualität durch tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote. In: Fröhlich u.a., a.a.O., S. 345–366

Wocken, H. (2011): Zur Philosophie der Inklusion – Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, H. 2, S. 52–59

Wolf, K. (2008): Erwachsenenbildung im interkulturellen Vergleich am Beispiel Dänemarks. In: Heß u.a., a.a.O., S. 78–85

Abstract
»Unteilbarkeit« ist zur Leitformel der Inklusionsdebatte geworden. Bedeutet »unteilbar« aber zugleich »grenzenlos«? Für den Autor hat der Anspruch auf inklusive Erwachsenenbildung Grenzen, die differenziert wahrzunehmen eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung gelingender Formen von Inklusion ist. Die eine Grenze liegt da, wo Angebotsformate für Menschen mit Komplexer Behinderung wenig »nichtbehinderte« Anhänger finden. Die andere Grenze zeigt sich im Lichte dänischer Erfahrungen: Dort zeigten Menschen mit und ohne Behinderungen ein großes Bedürfnis nach »Eigenkultur«. Beide Grenzen sind verschiebbar.

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, bis 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, ist Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Kontakt: karl-ernst.ackermann@gmx.de