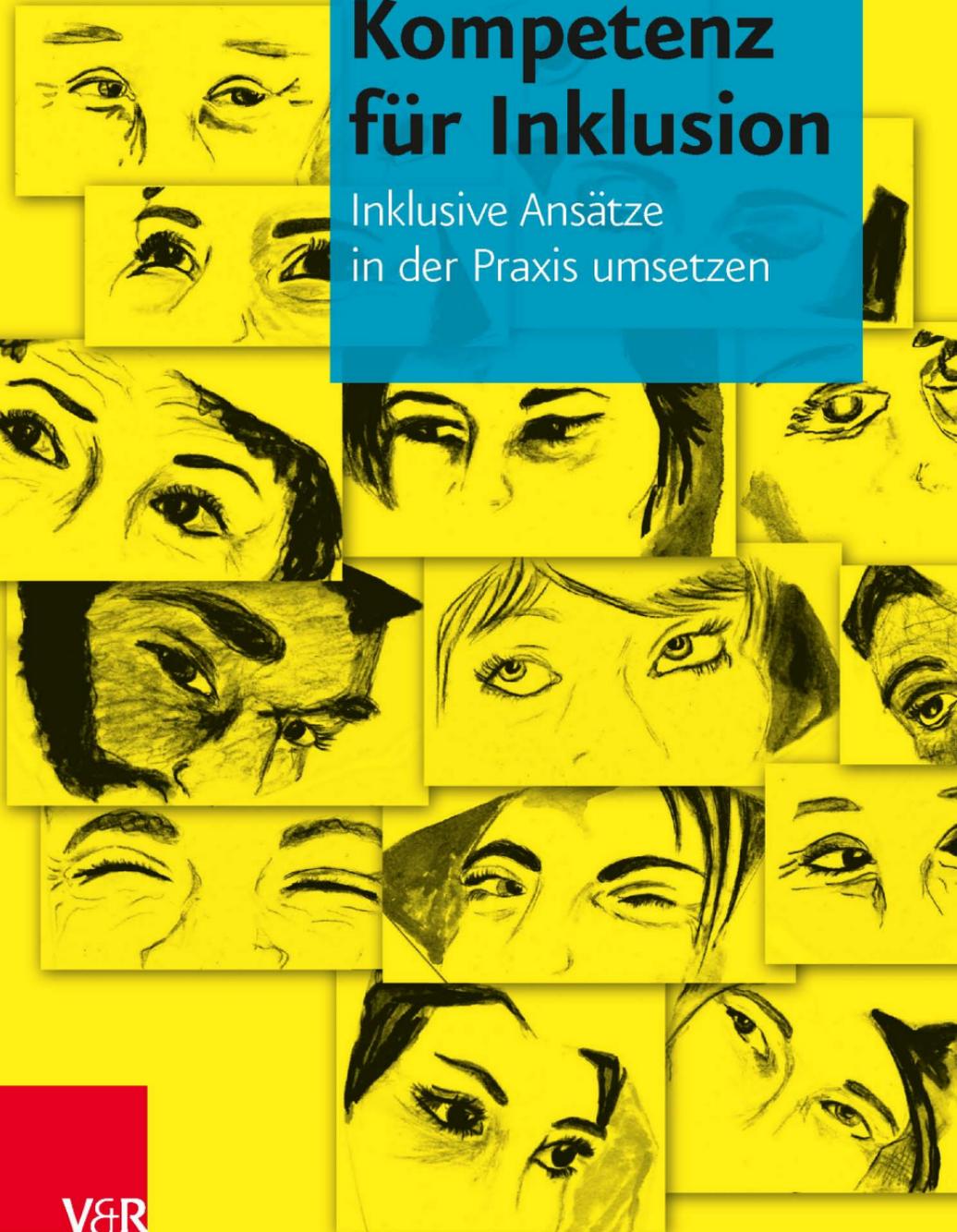


Kerstin Ziemer

Kompetenz für Inklusion

Inklusive Ansätze
in der Praxis umsetzen



Kerstin Ziemer, Kompetenz für Inklusion



Kerstin Ziemer, Kompetenz für Inklusion

Kerstin Ziemer

Kompetenz für Inklusion

Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen

Mit 6 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70166-9

ISBN 978-3-647-70166-0 (E-Book)

Umschlagabbildung: [gualtiero boffi/shutterstock.com](http://gualtiero.boffi/shutterstock.com)

Grafiken: Camilla Brands

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einleitung	7
I Kompetenz	15
Der kleine, aber feine Unterschied – Kompetenz und »Kapital«	15
»Behinderung« und Kompetenz	23
Kompetente Eltern	30
Kooperationen mit Eltern/Familien	42
II Inklusion – Exklusion	47
Erfahrungen und Umsetzung – das Beispiel Reutte	53
»Bilder«, Vorstellungen, Konstruktionen von »Behinderung«	58
Untersuchungsergebnisse	64
III Eine Schule für ALLE	79
Sich für Inklusion begeistern	79
Kompetenzen für schulische Inklusion	88
Fazit mit Blick auf Inklusion	125
Literatur	131

Einleitung

Das Thema Inklusion ist hoch aktuell. Lehrerinnen und Lehrer; Teams an Schulen; Schulleitungen; Schülämter; Ministerien ebenso wie all diejenigen, die sich mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen befassen, sind davon betroffen.

»Inklusion startet nun doch später als geplant.« Mit dieser kurzen Information aus der Zeitung *Welt Kompakt* vom 27.12.2012 (S. 17) wird mitgeteilt, dass der »schrittweise Rechtsanspruch für behinderte Kinder (im Land Nordrhein-Westfalen, d.V.) auf ein Lernen mit nichtbehinderten Schülern erst ein Jahr später ... zum Schuljahr 2014/15 starten« soll. Die Gründe sind vielschichtig: Zum einen bremst ein Streit zwischen Kommunen und Land über die Finanzierung der Inklusion das Verfahren, zum anderen habe es »auf einen Referentenentwurf (der Landesregierung, d.V.) teils widersprechende Rückmeldungen von den Verbänden gegeben, sagt Schulministeriumssprecher Jörg Harms. Den einen geht es zu schnell, den anderen zu langsam« (vgl. ebd.). Das Problem ist nicht neu. Seit über 40 Jahren beabsichtigen bzw. fordern Eltern und Fachleute, die schulische Integration von Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Als Gegenargument werden immer wieder die fehlenden finanziellen und sächlichen Ressourcen ins Feld geführt. Georg Feuser konstatiert:

Politischer Wille und politische Entscheidungen müssen als gesellschaftliche verstanden werden. Sie humanwissenschaftlich zu »alibisieren« oder als zu teuer zurückzuweisen, sind Schutzbehauptungen zu Lasten der betroffenen Men-

schen. Es hat sich stets gezeigt, dass, was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist (z. B. die so genannte Wiedervereinigung oder die milliardenschweren Rettungsschirme). Was politisch nicht gewollt wird, wird mit fehlenden Finanzen und Sachzwängen begründet. (Feuser 2012, 496)

Georg Feuser plädiert dafür, stets auszuloten auf welcher Ebene die Diskussion geführt wird, ob auf politischer oder pädagogischer Ebene.

Die Pädagogik steht ... ständig in der Gefahr, Probleme gesellschaftlicher und politischer Natur, die sich ihr stellen, mit pädagogischen Mitteln lösen zu wollen, wofür sie selbstverständlich keine Instrumentarien hat, wenngleich sich durch die Kinder und Jugendlichen die gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche in Feldern der Pädagogik in besonderer Weise artikulieren. (Feuser 2012, 493)

Inklusion als menschenrechtsbasierte Forderung zielt auf die Umsetzung der im März 2009 durch Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK).

Neben vielen anderen Staaten hat sich auch Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem (»at all levels«) aufzubauen.

Auch wenn Deutschland schon über 40 Jahre hinweg die integrative Idee verfolgt, Modelle entwickelt und Umsetzungsmöglichkeiten vor allem im schulischen Kontext erprobt hat, ist die integrative bzw. die mit Blick auf Inklusion ausgerichtete Schullandschaft noch kaum entwickelt.

In Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern (z. B. Österreich) setzten und setzen sich bis heute insbesondere die Eltern und Familien für eine Schule für ALLE Kinder und Jugendlichen ein. Sie fordern entsprechende Rahmenbedingungen zur Umsetzung der inklusiven Idee, vor allem

pädagogische Qualität, die den neuesten Erkenntnissen entspricht.

Georg Feuser sieht

das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion ... in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen und das zentrale Problem ihrer politischen Bewältigung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems, das ausschließlich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent ist und der Inklusion diametral entgegengesetzt. (Feuser 2012, 493)

In diesem Buch wird vornehmlich die pädagogische bzw. didaktische Dimension berücksichtigt. Damit werden wesentliche, für pädagogische und didaktische Prozesse relevante Kompetenzen dargestellt.

Die Themen »Inklusion« und »Kompetenz« sind für mich persönlich von besonderer Bedeutung. Seit 1985 beschäftige ich mich intensiver mit der Umsetzung der integrativen Idee in Kindergarten und Schule. Zunächst war der vorschulische Bereich im Fokus. In Magdeburg (heutiges Sachsen-Anhalt) wurden seit diesem Zeitpunkt so genannte »Diagnostikgruppen« an Kindergärten bzw. Schulen (Vorschulen) eingerichtet. Kinder mit unterschiedlichen Diagnosen wurden in diese Gruppen aufgenommen und jeweils in Teams von zwei sonderpädagogisch ausgebildeten oder sonderpädagogisch weitergebildeten KindergärtnerInnen begleitet. FachberaterInnen für Kindergärten standen den Teams zur Seite und haben diese beraten. Darüber hinaus wurden die Kinder und ihre Familien von PsychologInnen begleitet. Diese suchten die Kinder in den Kindergärten auf, beobachteten sie dort und gaben den KindergärtnerInnen Empfehlungen.

Ziel war es, die Kinder (sobald als möglich) wieder in ihre ursprünglichen Gruppen zu »integrieren«, was jedoch nur in

den seltensten Fällen gelungen ist, da sich die Rahmenbedingungen in den ursprünglichen Gruppen nicht veränderten.

Auch heute zeigt sich, dass Integration bzw. Inklusion nur gelingen kann, wenn die Bedingungen so verändert werden, dass der Gruppe bzw. Klasse und jedem Einzelnen mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Potenzialen entsprochen wird. Grundlegend dafür ist (das wird in diesem Buch in verschiedenen Kontexten deutlich) eine offene Haltung und die Überzeugung, dass jede/jeder mit ihren/seinen Möglichkeiten die Gruppe bzw. Klasse bereichern kann.

Eine offene, vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung einzunehmen, stellt sich jedoch oft als schwierig dar.

In seinem Buch *Fremdheit als Ressource* (2005) setzt sich Helmwart Hierdeis (Psychoanalytiker und Pädagoge) mit dem Phänomen der »Fremdheit« auseinander. Dabei bezieht er sich auf Alois Hahn und seine These:

Jeder Mensch ... kann seine Selbstbestimmung nur dann entwickeln und praktizieren, wenn er die Chance hat, anderen partiell fremd zu bleiben und sich damit ihrer Kontrolle teilweise zu entziehen. (Hierdeis mit Verweis auf Hahn 2005, 8).

Hierdeis arbeitet heraus, dass der »Blick auf Fremdheit« durchaus Chancen und Vorteile (vgl. ebd.) bietet und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Einstellungen anderen Menschen gegenüber möglich macht. Dabei nimmt er den Bezug zur »Interkulturalität«. Hierdeis schreibt:

Menschen anderer Ethnien und Kulturen sind heute sichtbarer als früher, und wo sie uns nicht persönlich vor Augen treten, werden sie uns medial präsentiert. In jedem Fall rufen sie subjektive, kollektive und politische Reaktionen hervor. Themen aber, von denen ein Entscheidungs- und Handlungsdruck ausgeht, erfahren im Bewusstsein und im Diskurs leicht eine

Reduzierung der Komplexität, weil die Suche nach raschen Lösungen den Blick verengt. So wird gemeinhin die Tatsache, dass die Zuschreibung von Fremdheit etwas mit den Zuschreibenden selbst zu tun hat, gerne übersehen. (ebd.)

Es erfolgt dann eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff »Fremdheit« bzw. dem »Fremden«, wobei Hierdeis herausstellt, dass das »Fremde« mit »Gefühlen, Bedürfnissen und Beweggründen« (ebd., 45) zu tun hat, mit »Bedeutungen versehen ist und zur Auslegung auffordert« (vgl. ebd.). Ich kann Fremdes verinnerlichen, es kann zum Eigenen werden, ebenso kann ich mich davon abgrenzen und darüber mich selbst »konstituieren« (vgl. ebd., 48 f.). Er konstatiert:

Insofern geht mir Fremdes immer nahe. Ich bin auf Fremde angewiesen, ohne das Fremde gibt es mich nicht. Andererseits ist es ... etwas, zu dem mein Selbst nur schwer in eine Balance zu bringen ist. (ebd., 49)

Trotz dieser Ambivalenz arbeitet Hierdeis die Chancen und Vorteile heraus, die nicht immer sofort bewusst sind. So resümiert er:

Fremdheit entpuppt sich ... in ihren vielfältigen Gestalten als unabdingbar für die Konstituierung des Selbst, für die Ordnung seiner ›Welt‹, für sein Lernen, seine Bildung und seine humane Entwicklung überhaupt. Sie regt die Neugier an, stellt die Identitäten von Individuen, Gesellschaften und Kulturen auf den Prüfstand, provoziert Neudefinitionen, befreit aus subjektiver Befangenheit, ... bewahrt vor subjektiver Erstarrung und kultureller Entropie, ... erzwingt neue Verständigungsformen, erweitert Denken, Fühlen und Handlungsmöglichkeiten, legt kreativere Lebensentwürfe nahe, ... und sichert individuelle wie gesellschaftliche Freiheitsräume.

Kurz: Fremdheit ist eine unverzichtbare, nicht auszuschöpfende Ressource. (ebd. 125)

Diese Erkenntnisse sind für die Entwicklungen mit Blick auf Inklusion generell entscheidend. Die schulischen Akteure werden mit dem Phänomen des »Fremden« bzw. mit Fremdheitswahrnehmungen konfrontiert, die, wenn sie als Bereicherung angesehen werden, der eigenen Entwicklung zuträglich sind.

Erfahrungen zeigen, dass es Lehrpersonen, Teams und Schulen, die die anstehenden Entwicklungen generell als eigenen Lernprozess bewerten, bei dem sie die Chance nutzen können, sich selbst und ihre Perspektive zu verändern, besser gelingt, eine offene Haltung einzunehmen. Zumeist haben sie auch weniger Befürchtungen, die anstehenden Prozesse nicht bewältigen zu können.

Dieses Buch bezieht sich maßgeblich auf den schulischen Bereich; gleichwohl tangiert Inklusion alle Lebensbereiche und Lebensphasen, alle gesellschaftlichen Felder und Orte der Begegnung zwischen Menschen. Prinzipiell stellt die Umsetzung von Inklusion eine der größten humanen Aufgaben der Gesellschaft dar.

Ich werde hier jedoch die pädagogische bzw. didaktische Ebene beschreiben. So bleiben die Kompetenzen auf den Mikrokosmos »Schule/Unterricht« beschränkt, wohlwissend, dass das Schulsystem durch andere Felder beeinflusst wird, wie beispielsweise Politik, Recht, Kultur etc. Die Diskussion über die Verhältnisse zwischen den einzelnen Feldern und die sich daraus ergebenden Widersprüche wird an dieser Stelle nicht geführt.

Ich werde darüber hinaus nicht von »inklusive Schule« oder »inklusivem Unterricht« sprechen, sondern von »Unterricht oder Schule mit Blick auf Inklusion«.

Die »Augenpaare-Collage« auf dem Cover dieses Bandes steht für »Inklusion« an sich und soll Verschiedenheit, Indi-

vidualität und den Blick auf den Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven kenntlich machen. Dabei trägt jede einzelne Sichtweise entscheidend zur Sichtweise aller bei.

Zu den grundlegenden Begriffen »Kompetenz« und »Inklusion« werden Forschungsbefunde vorgestellt und diskutiert.

In einem ersten Kapitel wird der Begriff der »Kompetenz« erläutert. Die bisherige Forschung zu den Kompetenzen von Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verweist vor allem darauf, dass die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen anerkannt werden können, besser noch: müssen. Zugleich wird jedoch deutlich, dass diese im Kontext der zumeist erfahrenen »sozialen Regelverletzungen« bzw. der sich entwickelnden Widersprüche und der Gesamtsituation der Familien zu erklären sind. Die Kompetenzen von Eltern sind sowohl für die allgemeine Beratung in der Schule zu berücksichtigen als auch für die konkrete didaktische bzw. diagnostische Arbeit.

In einem zweiten Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit den Begriffen »Inklusion« und »Exklusion«. Zugleich werden gelingende Entwicklungen (am Beispiel Reutte/Österreich) vorgestellt.

Darüber hinaus zeigen Forschungsbefunde zu Bildern, Vorstellungen und Konstruktionen von »Behinderung« wie manifest das zumeist negativ konnotierte Bild von »Behinderung« ist.

Wenn Haltung und Einstellung sowohl zu Inklusion als Prozess als auch zur Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen (und auch deren Familien) die Grundlage für gelingende Prozesse mit Blick auf Inklusion bildet, ist schließlich auch die Diskussion darüber zu führen, wie sich manifeste negativ konnotierte Bilder erschüttern, irritieren oder verändern lassen.

Das dritte Kapitel bezieht sich auf integrative/inklusive Prozesse in schulischen Kontexten. Die erforderlichen Kompetenzen, insbesondere die auf didaktische und diagnosti-

sche Prozesse ausgerichtet, werden vorgestellt und diskutiert. Verschiedene didaktische Modelle geben Anregungen für die Analyse, Reflexion, aber auch die Organisation von Unterricht.

In einem Fazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst. Den Blick auf Inklusion zu richten, heißt u. a.:

- Vielfalt als Chance und
- Fremdheit als Ressource anzuerkennen;
- sich gemeinsam mit anderen auf den Weg zu machen und
- sich selbst als Akteur des Prozesses zu sehen;
- sensibel für Teilhabechancen und -möglichkeiten sowie zugleich für Exklusionsrisiken und -praktiken zu sein;
- Widersprüche zu erkennen und ggf.
- die eigene Perspektive zu ändern.

I Kompetenz

Der kleine, aber feine Unterschied – Kompetenz und »Kapital«

Seit längerer Zeit spielt der Begriff der »Kompetenz« in der Pädagogik eine zentrale Rolle. Die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen rücken dabei in pädagogischen und didaktischen Prozessen in den Vordergrund. Lehrpersonen müssen sehr gut beobachten können, um herauszufinden, was die Kinder oder Jugendlichen können bzw. welche Voraussetzungen und Erfahrungen sie bereits gesammelt haben und in den pädagogischen Prozess einbringen.

Aber nicht nur das: Auch Eltern und Bezugspersonen werden im Rahmen der Kooperation mit Fachleuten mit ihren Kompetenzen wahrgenommen. Ihnen kommt eine Expertenrolle vor allem für ihre eigene Situation und die ihres Kindes zu. Hier sind die Lehrpersonen gefordert, die Kompetenzen der Eltern anzuerkennen und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.

Bereits mit meiner im Jahr 2001 abgeschlossenen Habilitation habe ich mich mit dem Phänomen der »Kompetenz« auseinandergesetzt. Da das 2002 erschienene Buch »Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder« (AFRA-Verlag, Butzbach-Griedel 2002) vergriffen ist, werde ich diese hier aufnehmen und im Weiteren dann mit Blick auf Inklusion diskutieren.

Der Begriff der »Kompetenz« ist aus dem (pädagogischen) Wortschatz nicht mehr wegzudenken. Kompetenz scheint zu- meist – ähnlich einem »Merkmal« oder einer »Eigenschaft« – einer Person, einer Gruppe von Personen oder einer Institution anzuhängen und als »Gütesiegel« zu fungieren. Mit zugesprochenen Kompetenzen wird stets »hohe Qualität« bzw. eine besondere Leistung quittiert. Hoch springen, Geige spielen, komplizierte mathematische Aufgaben lösen zu können sind Beispiele für Kompetenzen, die an die entsprechenden Fähigkeiten von Personen gebunden sind.

Der Begriff der Kompetenz wird oftmals synonym zu Begriffen, wie »Fähigkeit«, »Stärke« und »Ressource« gebraucht. Das ist Anlass genug, hier genauer nachzuforschen, worin ggf. Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen bestehen.

Vor allem aus fachlicher Sicht ist es erforderlich, die verwendeten Begriffe genau zu kennen und sie bewusst zu gebrauchen. Der Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2009) macht darauf aufmerksam, indem er schreibt:

Man muß die Begriffe ernst nehmen, sie kontrollieren und vor allem im Forschungsprozess kontrolliert, überwacht, mit ihnen arbeiten. Nur so lassen sie sich nach und nach verbessern. (Bourdieu 1993, 115)

Wissenschaft zeichnet sich durch Prägnanz und Verdichtung von Erkenntnissen aus. Dominantes Ziel muss begriffliche Klarheit sein. Dies verspricht innerdisziplinär und interdisziplinär Vorteile für die Verständigung. Dennoch, je gewöhnlicher ein Begriff erscheint, umso selbstverständlicher wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung von allen Beteiligten geteilt wird.

Der russische Psychologe Lev Semjonowitsch Wygotskij (zugleich Wygotski) macht die Notwendigkeit deutlich, sich mit Begriffen auseinanderzusetzen. Er schreibt:

Jeder Begriff bildet gewissermaßen Bereitschaften, Dispositionen zu bestimmten Bewegungen des Denkens. Im Bewusstsein ist daher jeder Begriff als eine Figur auf dem Grund der ihm entsprechenden Beziehungen der Allgemeinheit dargestellt. Aus diesem Grund wählen wir die für unser Denken notwendige Richtung. (Wygotski 1964, S. 237)

Zunächst werde ich der Frage nachgehen, wo der Begriff der »Kompetenz« seine Ursprünge hat.

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff *competentia* wird im klassischen Latein nur in der ursprünglichen Bedeutung von »Zusammentreffen« (z. B. bei der Konstellation von Gestirnen) verwendet (vgl. Ritter u. Gründer 1976, 918). Der Kompetenzbegriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht bezeichnet seit dem 13. Jh. »die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, besonders den Notbedarf eines Klerikers« (ebd., S. 917). Im 19. Jh. ist der Begriff in der deutschen Militärsprache bzw. in militärrechtlichen Bestimmungen zu finden. Er bezeichnet all das, was

Teilen oder Angehörigen des Heeres und der Marine an Geld, Naturalien, Unterkunft, Bekleidung usw. gewährt werden muß. Die verschiedenen Kompetenzen, wie etwa »Löhnungs-Kompetenz«, »Feld-Kompetenz«, »Marsch-Kompetenz« wurden im Haushalt des Heeres geregelt. (ebd., S. 919)

Damit kennzeichnet »Kompetenz« etwas, »was einer zur Nothdurft« (ebd.) hat oder braucht.

Im öffentlichen Recht schließlich gebrauchten die römischen Gelehrten den Begriff nicht als Substantiv *competentia*, sondern nur als Adjektiv *competens*, was so viel heißt wie: »zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich zu sein«. Dieses Adjektiv wurde auf einen Einzelnen (in der Regel einen Beamten) bezogen und kennzeichnete ihn persönlich als »geeignet bzw. zuständig«.

Die Betrachtung des Begriffes im Spiegel verschiedener Wissenschaften, wie z. B. der Biologie, Immunologie oder Zoologie, erbringt, neben den oben angeführten Bedeutungen von Befugnis und Berechtigung, die Erweiterung auf das »Erwerben« oder den »Verlust« von Kompetenzen. Angenommen werden kann, dass spätestens damit die noch heute gebräuchliche Bedeutung von »Kompetenz« im Sinne eines Merkmals oder einer Eigenschaft, die man erwerben oder verlieren kann, einhergegangen sein muss.

Aus psychologischer Sicht (vgl. Vorweg/Schröder 1980, 126 ff.) ist Kompetenz als Verhältnis zwischen den Anforderungen an eine Person und den verfügbaren Funktionspotenzen (der Handlungsregulation) definiert. Stehen Menschen vor bestimmten Anforderungen, können sie Fähigkeiten entwickeln, die deutlich höher sind, als die bislang Verfügbaren.

Über die bislang dargestellten Erklärungsansätze hinaus ist m. E. insbesondere die soziologische Sicht Pierre Bourdieus interessant. Die von ihm entwickelte Kapitaltheorie macht weitere Facetten des Kompetenzbegriffes deutlich.

Der Begriff des »Kapitals« wird bei Bourdieu – abgesehen von ökonomischem Kapital (z. B. Geld, Güter) – auf kulturelle und soziale Aspekte bezogen.

Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter »inkorporierter« Form. (Bourdieu 1983, 183)

Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital.

Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar, ... das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von

schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen und Beziehungen, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar ... (ebd., 185)

D. h., jede/jeder von uns verfügt über ökonomisches, kulturelles und soziales »Kapital« und setzt dieses je nach Erfordernis ein. Insbesondere gehe ich im Folgenden auf das »kulturelle« und »soziale« Kapital ein.

»Kulturelles Kapital« bezeichnet Bourdieu auch als »Informationskapital« (ebd.), welches wiederum in drei Formen existiert (vgl. auch Ziemer 2002, 86): »inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert« (Bourdieu 1983, 185). So kann diese Kapitalsorte in objektiviertem Zustand in Form von Literatur, Kunstwerken, technischen Geräten ... vorliegen. Die Aneignung erfolgt über inkorporiertes Kapital, z. B. über die »Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen« (Bourdieu 1983, 188). Jedes Bild, das ein Kind malt; jede Geschichte, die es schreibt; jedes Bauwerk, welches es erstellt, ist ein Ausdruck »objektivierten kulturellen Kapitals«.

»Kulturelles Kapital« wird angeeignet bzw. inkorporiert, d. h., kulturelles Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sind an eine Person gebunden bzw. mit einer Person verbunden. Prozesse des Lernens führen zu inkorporiertem Kapital in Form von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können. Die Inkorporierung von Kapital kostet Lehr- und Lernzeit, die »vom Investor selbst investiert werden« (Bourdieu 1983, 186) muss.

Kinder kommen mit unterschiedlich inkorporiertem Kapital in die Schule. Dies ist abhängig von ihrer bisherigen Geschichte, der Sozialisation, von bisherigen Erfahrungen und Erlebnissen, von dem Zugang zu »Feldern« und sozialen Räumen (z. B. ist auch die Schule solch ein Feld). Wie wir heute wissen, muss den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Kin-

der in die Schule kommen, entsprochen werden. Bislang gelingt es noch nicht ausreichend, dieser vorfindbaren »sozialen Ungleichheit« schulisch zu entsprechen. So lange dieses nicht gelingt, müssen Eltern/Familien zusätzlich (ökonomisch, z. B. in Form von Nachhilfe) investieren.

Die dritte Form kulturellen Kapitals ist das »institutionalisierte« in Form von Titeln und Abschlüssen. Besondere Relevanz wird dieser Kapitalsorte beim Zugang zum Arbeitsmarkt zuteil. Inkorporiertes Kapital ist entscheidende Voraussetzung für objektiviertes und institutionalisiertes Kapital.

Eine weitere Kapitalsorte ist die des »sozialen Kapitals«. Als »soziales Kapital« kann alles bezeichnet werden, was als Ressource durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen von Menschen besteht. Dieses entsteht durch die Nutzung »eines dauerhaften Netzes ... von Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens« (Bourdieu 1992, 63). Anders ausgedrückt,

... das soziale Kapital ist die Summe der aktuellen oder virtuellen Ressourcen, die einem Individuum oder einer Gruppe aufgrund der Tatsache zukommen, dass sie über ein dauerhaftes Netz von Beziehungen ... verfügen; sie ist also die Summe allen Kapitals und aller Macht, die über ein solches Netz mobilisierbar sind. (Bourdieu/Waquant 1996, 151f.)

Für den Aufbau, das Aufrechterhalten und die Reproduktion dieses spezifischen Kapitals ist

unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. (Bourdieu 1983, 193)

Jeder Mensch verfügt über Kontakte und Beziehungen zu anderen Menschen und kann diese Kontakte als Kapital nutzen. Freunde, Bekannte, Familie, Nachbarn, Professionelle kön-

nen zu diesem Netz an sozialen Beziehungen gehören. Durch Dialoge, Kommunikation und damit sozialen Austausch wird dieses Netz aufrecht erhalten. Hierbei kommt Vygotskijs Theorem der »Zone der nächsten Entwicklung« (vgl. Vygotskij 1987, 78 ff.) besondere Bedeutung zu. Diese entsteht in gemeinsamen Tätigkeiten mit anderen und ist zugleich ein Möglichkeitsraum für Entwicklung.

Eine besondere Form des Kapitals ist die des »symbolischen Kapitals«. »Symbolisches Kapital« ist »Kapital an sozialem Prestige, Renommee« (Schwingel 1993, 79). Weitere Synonyme dafür wären »Ansehen«, »Ruhm«, »Ehre« bzw. »Reputation«.

Alle Kapitalsorten (kulturelles und soziales) sind in symbolisches Kapital konvertierbar. Das setzt Wertschätzung und Anerkennung voraus. Es muss jeweils andere Menschen geben, die das Kapital als solches würdigen. Bourdieu konstatiert:

Kompetent sein heißt, das Recht und die Pflicht zu haben, sich mit etwas zu befassen. ... das wirkliche Gesetz ... ist das Gesetz, dass politische Kompetenz, Sachkompetenz, wie alle Kompetenzen eine soziale Kompetenz ist. Das bedeutet nicht, dass es keine Sachkompetenz gäbe, aber es heißt, dass die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, um so größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat, das heißt, je mehr man sozial als würdig und also als verpflichtet anerkannt ist, diese Kompetenz zu erwerben. (Bourdieu 1993, 227 f.)

Jegliche Kompetenz ist damit »soziale Kompetenz«. Fähigkeiten, Fertigkeiten, das Können bzw. Vermögen (etwas zu tun, zu sprechen, zu denken, etwas zu leisten ...) wird erst dann zur Kompetenz, wenn es durch andere anerkannt und wertgeschätzt wird. Damit ist die Kompetenz nicht ausschließlich »Fähigkeit« oder »Eigenschaft«. Sie kann über das jeweilige kulturelle und soziale Kapital beschrieben werden.

»Kompetenz« umfasst ein spezifisches »Vermögen« bzw. einen Komplex von Fähigkeiten, der auch durch die Anforderungen, die an das Kind, den Jugendlichen, den Erwachsenen gestellt werden, gekennzeichnet werden kann.

Lehrpersonen/Teams tragen im schulischen Feld eine besondere Verantwortung dafür, die jeweiligen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und anzuerkennen. Die folgende Übersicht stellt den erforderlichen Zusammenhang zwischen der Haltung/Einstellung, der Anerkennung und der Fähig- bzw. Fertigkeiten dar.

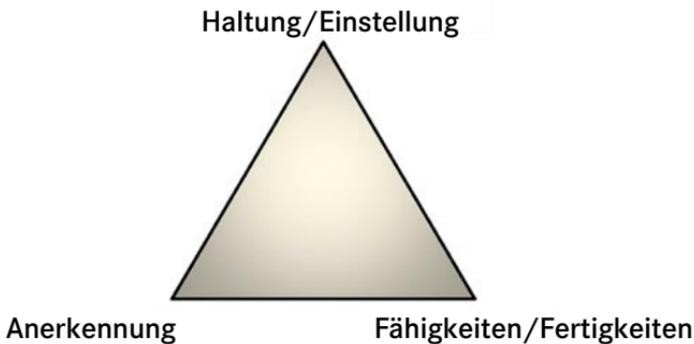


Abbildung 1: Kompetenz

Für die »Fähig- und Fertigkeiten« kann ebenso das gezeigte »Können«, das Gesamt der Handlungen bzw. Verhaltensweisen eines Menschen stehen. Die trianguläre Darstellung ermöglicht eine Analyse. Folgende Fragen dazu sind hilfreich:

- Was nehme ich an dem/der Anderen wahr (z. B. eine Handlung, ein Verhalten, eine Fähigkeit)? In welchen Situationen nehme ich dies wahr?
- Wie bewerte ich das Wahrgenommene? Warum bewerte ich so?
- In welcher Beziehung stehe ich zum/zur Anderen? Wie erscheint mir der/die Andere?

Diese Analyse ermöglicht es, sich selbst vor Augen zu führen, was als »Kompetenz« anerkannt bzw. aberkannt wird. Eine im Team oder mit den Eltern/Bezugspersonen geführte Diskussion darüber, kann ggf. die eigene Perspektive ändern.

»Behinderung« und Kompetenz

Die Erfahrungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die unter den Bedingungen von (Feststellungs-)Diagnosen leben und aufwachsen, zumeist in ihren Entwicklungsmöglichkeiten unterschätzt werden. Nicht selten werden Kompetenzen nicht oder unzureichend erkannt bzw. anerkannt. Das führt bei den Betroffenen nicht nur zu Irritation, sondern zu Stress, der wiederum die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflusst.

Hinter der gesellschaftlichen Brandmarkung ... sind die festgestellten Symptome ... Folge einer Isolation durch die Art der Störung. So können sie als Ausdruck von Kompetenz unter diesen isolierenden Bedingungen verstanden werden, eine Kompetenz, deren Problem nicht in dieser Art von Symptomen liegt, sondern im Fehlen von Alternativen! Hinter der ideologischen Entschlüsselung der psychopathologischen Problematik hat nun die dialektische zu erfolgen, um die notwendigen Handlungsspielräume zu eröffnen. (Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996, 5/6)

Georg Feuser z. B. bezeichnet »geistig Behinderte«, als diejenigen, die »unter ihren Bedingungen (als, d.V.) effizient lernende, logisch denkende und kompetent handelnde Menschen« (Feuser 2000, 162) wahrzunehmen sind, wenn bedacht wird, dass für sie »gesellschaftliche Ächtung, sozialer Ausschluss, bildungsmäßiger Reduktionismus und Anwendung von als Therapie

kaschierter Gewalt« (vgl. ebd.) als »soziale Realität« (ebd.) existiert.

Betrachtet man die Tatsache, dass Kompetenzen über die Zuerkennung »symbolischen Kapitals« in Erscheinung treten und Pädagogen und Psychologen diese Kompetenzen zu- oder aberkennen können, so ist mit der Anerkennung der Kompetenzen oder vielmehr der Anerkennung des Menschen als »kompetent« Folgendes verbunden:

- Vernunft nicht abzuspüren,
- jeden Menschen wertzuschätzen, nicht auszugrenzen und
- adäquate Unterstützung für seine/ihre Entwicklung anzubieten.

So geht es im Grunde nicht um die Positivierung der Sachverhalte oder gar um ein Negieren der biologischen Disposition, sondern darum, die biologische, psychische und soziale Ebene des Menschen im Verhältnis zueinander zu erkennen, zu verstehen bzw. ggf. Erklärungen zu finden.

Allein die Tatsache, unter den Bedingungen eines Syndroms aufzuwachsen (hier Trisomie 21), kann dazu führen, offensichtliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Vermögen, etwas zu können, nicht anzuerkennen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Beispiel Gaby

Ich lerne Gaby, eine 17-Jährige, die unter den Bedingungen von Trisomie 21 aufwächst, zunächst auf einem pädagogischen Kongress beim Vortrag eines Kollegen kennen. Sie besucht den Fachvortrag mit ihrer Mutter, macht sich Notizen und kommentiert die Aussagen meines Kollegen an einigen Stellen mit: »Genau, Herr A.«, »Das sehe ich auch so«. Ich bin ziemlich beeindruckt. Es ist nicht sehr häufig der Fall, dass Menschen mit Trisomie 21 an Fachvorträgen teilnehmen bzw. dazu ihre Kommentare abgeben. Am Ende

des Vortrages stellt mein Kollege den Kontakt zwischen Mutter, Tochter und mir her. Nachdem wir uns nach einem ersten Gespräch aus den Augen verloren haben, meldet sich die Mutter von Gaby ein Jahr später bei mir. Sie bittet um Unterstützung.

Was ist passiert? Es ist Ende des Schuljahres und Gaby soll kein (Noten-)Zeugnis bekommen, obwohl sie Tests und Arbeiten in fast allen Fächern mitgeschrieben hat und diese auch benotet worden sind. Dennoch wird die Benotung auf dem Zeugnis ausgesetzt – außer in Deutsch und Englisch, wo sie aber auch nicht korrekt erfolgt. Mutter und Tochter sind ratlos und irritiert, nehmen den Kontakt zur Schulleiterin auf. Diese weiß von nichts, verspricht aber das Problem zu lösen.

Für mich stellt sich die Frage (so wie für Mutter und Tochter auch): Warum werden die erbrachten Leistungen nicht als solche anerkannt? Es folgen Gespräche mit den LehrerInnen, dem Schulumt und der Bezirksregierung, jedoch ohne Erfolg. Es gibt lediglich ausweichende Erklärungen:

»Die Leistungen sind nicht vergleichbar mit denen anderer SchülerInnen der Klasse.«

»Gaby sollte nicht frustriert werden, darum wurden andere Aufgaben gestellt.«

»Von zielgleicher Unterrichtung ist nie die Rede gewesen.«

Hierzu berichtete die Mutter, dass die LehrerInnen bis zur Klasse 8 stets betont hatten, dass Gaby zielgleich unterrichtet werde, sogar in Mathematik, was sich dann später aber doch änderte.

Mit folgender Aussage wurde die Mutter konfrontiert:

»Down-Syndrom heißt doch »praktisch bildbar«. Was wollen Sie eigentlich?!«

Das irritiert nun noch mehr. Mutter und Tochter sind bislang von anderen Voraussetzungen ausgegangen, zielten durchaus einen Schulabschluss an. Auch bei unserem gemeinsamen Gespräch mit der Schulleitung und den Leh-

Kerstin Ziemer beleuchtet das Thema »Inklusion« auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse hinsichtlich seiner Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Bereich. Dabei werden insbesondere die wichtigen Kompetenzen von Eltern, Kindern, ErzieherInnen und LehrerInnen herausgearbeitet. Kompetenzen sind im Unterschied zu Fähigkeiten letztlich auf Anerkennung durch andere angewiesen, wenn sie ertragreich sein sollen. Für die Umsetzung der inklusiven Idee sind neue Kompetenzen gefordert. Es bedarf neuer Bilder und Vorstellungen dazu, was eigentlich »Behinderung« ist. Vor allem ist eine offene Haltung gegenüber allen Kindern, Jugendlichen und deren Familien nötig. Das stellt alle Beteiligten vor immense Herausforderungen. Kerstin Ziemer skizziert sie und zeigt Lösungsansätze auf.

Die Autorin

Dr. Kerstin Ziemer ist Professorin für Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung, Schwerpunkt Inklusion, Didaktik, Schulentwicklung, soziale Situation von Eltern und Kindern mit Behinderungserfahrung, Kommunikation unter erschwerten Bedingungen an der Universität zu Köln. Sie ist Mitglied im Sachverständigenrat der Kinderhilfe; Gutachterin der Rosa-Luxemburg-Stiftung und Projektleiterin des Portals: www.inkoe.de.

ISBN: 978-3-525-70166-9



9 783525 701669

www.v-r.de