

# **Armutssensible Inklusionspädagogik – Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion**

*Rainer Möller*

Die zunehmende Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist meist ein randständiges und in Pädagogik und Sonderpädagogik oft tabuisiertes Thema. Rainer Möller verknüpft es mit der Debatte um Inklusion und inklusive Didaktik. Die Grundlage dafür ist ein erweitertes Verständnis von Inklusion, das über den aktuellen Fokus des Inklusionsdiskurses auf Förderschüler\_innen und Förderschulen hinausgeht. Nach einer Bestandsaufnahme der Situation von Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen skizziert er die Umriss einer armutssensiblen Inklusionspädagogik.

## **1. Inklusion in der Sackgasse**

Die inklusive Praxis in deutschen Schulen ebenso wie der bildungswissenschaftliche Diskurs um Inklusion stecken – so sehen es viele Beteiligte – in der Krise. Nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Deutschen Bundestag 2008 konzentriert sich die Diskussion um Inklusion hierzulande fast ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen bzw. auf Schüler und Schülerinnen mit diagnostiziertem Förderbedarf und die Frage, wie ihnen der Übergang in Regelschulen ermöglicht werden kann. Dabei entwickelte sich ein emotional hoch aufgeladener öffentlicher Streit darüber, ob perspektivisch die traditionellen schulischen Sondersysteme und -strukturen in Deutschland gänzlich abgebaut oder zumindest teilweise erhalten oder in andere Funktionen überführt werden sollten. In einem Gastbeitrag für die Süddeutsche Zeitung kritisierte jüngst der emeritierte Professor für Sonderpädagogik Otto Speck die seiner Ansicht nach vom deutschen Bundestag politisch gewollte vollständige Abschaffung des Förderschulsystems als ein fundamentales Missverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Speck 2015, 1ff.). Diese mache keine Aussage über schulstrukturelle Fragen und auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland widerspreche nicht ihrem Anliegen. „Inklusives‘ Bildungssystem bedeutet demnach, es muss alle Kinder, also auch Kinder mit Behinderungen in besonderen Einrichtungen einbeziehen.“ (Ebd., 2). Für Inklusionstheoretiker\_innen stellt diese Aussage die Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention geradezu auf den Kopf.<sup>1</sup>

1 Vgl. die ebenso heftige Reaktion von Wocken auf Speck (Wocken 2015, 1ff.).

Unabhängig von dieser Debatte um die adäquate Interpretation der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich sagen, dass in der auf das Förderschulsystem eingeschränkten Perspektive von Inklusion in Deutschland durchaus Erfolge zu verzeichnen sind. So steigt die Inklusionsquote – also der Anteil der Schüler\_innen mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden – kontinuierlich an: von 18,4% im Schuljahr 2008/9 auf über 28% heute, allerdings mit großen regionalen Unterschieden. Dabei gibt es aber auch ein deutliches Gefälle zwischen den Bildungsbereichen: Die Inklusionsquote in Kitas liegt – dem nationalen Bildungsbericht 2014 zufolge – bei 66%, in der Grundschule bei 44%, in der Sekundarstufe I aber nur bei 23% (vgl. Autorengruppe 2014, 161ff.).

Die Frage ist allerdings, auf wessen Kosten diese Erfolge erzielt wurden. Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck spricht von einer „Billiglösung“, wenn Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf in Regelschulklassen aufgenommen werden, ohne dass die räumliche und personelle Ausstattung wesentlich verbessert wird und ohne Lehrkräfte hinreichend sonderpädagogisch vorzubereiten und fortzubilden (vgl. Struck 2014, 29). Die Implementierung von Inklusion wird, so Struck, auf dem Rücken der Lehrkräfte ausgetragen, die sich angesichts permanenter Überforderung zurückziehen oder sich verweigern.

Dass in Deutschland etwas schief läuft mit der Inklusion, zeigt die Separationsquote, das heisst, die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf, die weiterhin in einer speziellen Förderschule unterrichtet werden. Diese blieb seit 2008 mit 4,8% nahezu konstant. Sieht man dies in Zusammenhang mit der steigenden Inklusionsquote, liegt der Schluss nahe, dass offensichtlich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kontinuierlich zunimmt. Hans Wocken erklärt dies so, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler, die früher als „Risikogruppe“ (mit ADHS, Lese-Rechtschreib-Schwäche etc.) ganz selbstverständlich in den Regelklassen saßen, nun mit dem Etikett „Diagnostizierter Förderbedarf“ versehen werden (vgl. Wocken 2014). Der Grund dafür sei, dass in den meisten Bundesländern die finanziellen und personellen Zuwendungen an das einzelne Kind gebunden sind und insofern von der Attestierung eines Förderbedarfs abhängen. Die Schulen stecken demzufolge in einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ und sind genötigt, möglichst viele Schülerinnen und Schüler als „beeinträchtigt“ zu etikettieren, um die entsprechenden Zuweisungen zu erhalten. „Sonderpädagogische Metamorphosen“ seien dies, wenn ehemals nicht behinderte Schülerinnen und Schüler eine Wandlung zu behinderten Schülerinnen und Schülern durchlaufen. Dass dieser strukturelle Zwang zur Etikettierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf dem Grundgedanken der Inklusion zuwiderläuft, ist offensichtlich. Wenn Inklusion bedeutet: „Es ist normal verschieden zu sein“, dann ist die Hervorhebung der sog.

„Inklusionskinder“ eine Stigmatisierung und führt im Grunde zu ihrer Exklusion aus der gemeinsamen Lerngruppe.

## 2. Erweitertes Verständnis von Inklusion

Angesichts dieser Diskrepanzen wäre es zukunftsweisend, den Diskurs um Inklusion aus der sonderpädagogischen Fokussierung auf Kinder mit Beeinträchtigungen zu lösen und in den weiteren Horizont des Umgangs mit Heterogenität zu stellen. Denn dies ist die eigentliche Herausforderung, die wir tagtäglich in den Schulen erleben: Die Klassen werden immer bunter, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht nur in einer, sondern in vielerlei Hinsicht voneinander. Wie können wir didaktisch und methodisch auf die wachsende Heterogenität reagieren und die faktische Vielfalt als Chance und Bereicherung des gemeinsamen Lernens begreifen?

Diese weite Sicht auf Inklusion entspricht auch dem Geist der UN-Behindertenrechtskonvention. In Art. 24 wird vereinbart, dass Menschen mit Behinderungen „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (Die Beauftragte 2014, 35) ihr Recht auf Bildung verwirklichen können sollen. Dazu müssen strukturelle, gesellschaftliche und individuelle Barrieren identifiziert und überwunden werden, die eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erschweren. Barrieren gibt es aber nicht nur im wörtlichen (und übertragenen) Sinne für Menschen mit Behinderungen, sondern auch hinsichtlich vieler anderer Merkmale. So sind zum Beispiel in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund, überdurchschnittlich viele Kinder aus sozial schwachen Familien und überdurchschnittlich viele Jungen versammelt. Soziale Merkmale wie Geschlecht, sozialer Status und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit sind neben Behinderung weitere Kategorien, die zu Stigmatisierung und Ausgrenzung beitragen wie auch zu Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten im Bildungswesen führen. Meist ist es auch nicht nur ein Merkmal, das zu Ausgrenzung und Benachteiligungen beiträgt, sondern ein ganzes Geflecht unterschiedlicher Merkmale, die sich überlagern und „überkreuzen“. Um diese Geflechte zu untersuchen, hat sich in den Sozialwissenschaften die Forschungsrichtung der „Intersektionalitätsforschung“ etabliert, von der auch die Pädagogik profitieren könnte.

Was bedeutet es für schulische Kontexte, wenn Inklusionsprozesse über die Kategorie „Beeinträchtigung“ hinaus um weitere Differenzdimensionen wie soziales Milieu, sexuelle Orientierung und ethnokulturelle Zugehörigkeit erweitert werden? In der kanadischen Provinz Ontario wurde ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem etabliert, das diesen weiten Inklusionsbegriff zugrunde legt und sich gleichermaßen an fünf Standards

für Inklusion und Bildungsgerechtigkeit orientiert (vgl. Reich 2012, 48ff.). In Anlehnung an dieses in der Praxis bewährte Beispiel eines inklusiven Bildungssystems könnte man formulieren: Die inklusive Schule soll

- ethnokulturelle Gerechtigkeit herstellen und Rassismus bekämpfen;
- Geschlechtergerechtigkeit fördern und Sexismus überwinden;
- Diversität in sozialen Lebensformen und -stilen zulassen und Diskriminierungen hinsichtlich sexueller Orientierung verhindern;
- sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern, Armut als pädagogisches Problem in den Blick nehmen;
- Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen ermöglichen.

Die in Deutschland festgefahrene und auf die Kategorie „Beeinträchtigung“ fokussierte Inklusionsdebatte ließe sich – so die These – aus der Krise führen, wenn man mit diesem erweiterten Inklusionsbegriff operierte und die pädagogischen Konsequenzen für die praktische Umsetzung dieses Konzepts inklusiver Bildung und Erziehung bedächte. Die Berücksichtigung weiterer gesellschaftlich, kulturell und ökonomisch bedingter Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten führt insgesamt zu einer *Politisierung* des Inklusionsdiskurses, insofern neben der inklusionspädagogischen Thematisierung von Diversität als Bereicherung im gemeinsamen Lernprozess auch den politischen Aspekten der in inklusiven Bildungsprozessen notwendigerweise zu realisierenden Bildungs-, Chancen- und Teilhabegerechtigkeit größere Bedeutung zukommt.

### **3. Inklusion und Armut: Bestandsaufnahme**

Im Folgenden wird diskutiert, welche Bedeutung es für schulische Inklusionsprozesse hat, wenn Erfahrungen von Armut und armutsbedingte soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen als pädagogisches Problem erkannt und ernstgenommen werden. Damit wird der in Deutschland eingeschränkte Inklusionsdiskurs exemplarisch um eine weitere Heterogenitätsdimension vertieft. Das Thema Armut wird bislang im Inklusionsdiskurs kaum behandelt, obwohl es von großer gesellschaftlicher Brisanz ist. Nach dem Familienreport 2010 halten 80% der deutschen Bevölkerung Kinderarmut für ein großes Problem (vgl. Bundesministerium 2010, 62). Mit dem Einbezug der Dimension armutsbedingter Benachteiligung in den Inklusionsdiskurs lässt sich die gesellschaftliche und politische Relevanz inklusiver Bildung deutlich machen und somit der von vielen kritisierte unpolitische Charakter der Debatte um inklusive Bildung in Deutschland korrigieren (Dannenbeck/ Dorrance 2009).

### 3.1 Statistische Daten

Kinder sind in Deutschland statistisch gesehen von Armut besonders hart betroffen. Dabei liegt der statistischen Berechnung der Armuts- bzw. Armutsrisikoquote das Konzept der *relativen* Armut zugrunde, das sich daran orientiert, was Menschen an materiellen Ressourcen benötigen, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben angemessen teilhaben zu können. Demnach gilt gemäß eines von der EU gesetzten Standards als arm, wem weniger als 60% des durchschnittlichen Einkommens einer Gesellschaft zur Verfügung steht. Dem WSI-Report vom 11.1.2014 zufolge betrug die Armutsquote der unter 18-Jährigen im Jahr 2012 18,8% und lag damit um 3,7% über derjenigen der deutschen Gesamtbevölkerung (Baumann/ Seils 2014, 3). Die Armutsquote der gleichaltrigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt mit etwa 30% noch deutlich höher. Hier zeigt sich in intersektionaler Perspektive, dass sich im Blick auf soziale Benachteiligung und Ausgrenzung verschiedene soziale Merkmale überkreuzen und verstärken.

Das Armutsrisiko von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland regional ungleich verteilt. Sie liegt in Bremen mit 33,7% am höchsten; Bayern ist mit 11,7% am wenigsten von Kinderarmut betroffen. In den einzelnen Bundesländern gibt es dann wieder regionale und lokale Unterschiede in der Verteilung des Armutsrisikos.

Auf Gesamtdeutschland bezogen lässt sich belegen, dass Kinder und Jugendliche dann besonders armutsgefährdet sind, wenn sie in einer kinderreichen Familie oder in einem Alleinerziehenden-Haushalt aufwachsen. Diese Gefährdung nahm in den letzten zehn Jahren kontinuierlich zu. Nach einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung galten 2008 über 40% der Personen, die in einem Alleinerziehenden-Haushalt leben, als einkommensarm. Das Armutsrisiko bei Familien mit vier und mehr Kindern lag bei 36% (vgl. DIW (2010), 7f.). Dabei ist das Vermögen in Deutschland ungleich verteilt; nach Auskunft des Reichtums- und Armutsberichts der Bundesregierung von 2014 geht die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander. Im Jahr 2008 verfügte die untere Hälfte der Haushalte in Deutschland lediglich über 1% des gesamten Nettovermögens, während die obersten 10% der Haushalte mehr als die Hälfte des gesamten Vermögens auf sich vereinten (vgl. Bundesministerium 2014, XII).

### 3.2 Biografische Armutsverläufe bei Kindern und Jugendlichen

Aussagekräftiger als die statistischen Daten ist gerade in pädagogischen Kontexten jedoch der *langzeitanalytische* Blick auf die Dauer und den biografischen Verlauf von Armutserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen.

Steffen Kohl identifiziert in seinem Beitrag zum UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2013 (vgl. Kohl 2013, 82ff.) auf der Grundlage von sozioökonomischen Längsschnittdaten drei Arten von Armutsverläufen: kurze Perioden von Armutserfahrungen von maximal einem Jahr, „sporadische“ Armutserfahrungen von einem bis sechs Jahren und kurzen Armutsepisoden sowie „beständige“ Armutserfahrungen, die mehr als sechs Jahre, im Extremfall die gesamte Kindheit und Jugendzeit ausmachen. Problematisch sind in erster Linie länger andauernde Armutsbiografien, die Benachteiligung und Ausgrenzung zu einer habituellen Prägung werden lassen. Sie haben Auswirkungen auf das Selbstbild, die subjektive Lebenszufriedenheit, die Partizipationsmöglichkeiten und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Etwa 8,6% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind von dieser Art von Armutsbiografie betroffen. 40% dieser Kinder sind subjektiv mit ihrem Leben nicht zufrieden, das ist ein dreimal höherer Anteil als bei den Kindern mit geringen oder gar keinen Armutserfahrungen.

Die in der Familie erlebte Armut hat vielfältige Auswirkungen auf die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen. Nach Auskunft des Armuts- und Reichtumsberichts werden „Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Kinder mit Migrationshintergrund häufiger wegen Sprach- und Sprechstörungen, psychomotorischen Störungen sowie intellektuellen Entwicklungsstörungen von der Einschulung zurückgestellt. Verspätet eingeschulte Kinder holen auch im Verlauf der Grundschulzeit ihre Defizite zumeist nicht auf.“ (Bundesministerium 2014, XIV). Anderen Studien zufolge gibt es einen belegbaren Zusammenhang von sozioökonomischem Status und der Attestierung von Förderbedarf (vgl. Weiß 2010, 4f.). Armut kann zu massiven Entwicklungsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen führen – muss es aber nicht notwendigerweise. Denn die Entwicklung sozial benachteiligter Kinder ist auch vom jeweiligen Erziehungsklima in der Familie und dem Maß der elterlichen Zuwendung sowie von externen sozialpädagogischen Hilfestellungen abhängig. Psychosoziale Förderung und kompensatorische Bildungsangebote, vor allem, wenn sie früh ansetzen, mildern signifikant die Entwicklungsrisiken von Kindern, die in prekären Verhältnissen aufwachsen (vgl. Weiß 2008, 212ff.). Erfahrene Armut in der Familie hat selbst Auswirkungen auf das Freizeitverhalten: Kinder aus sozial benachteiligten Familien nehmen signifikant seltener an außerhäuslichen Freizeitveranstaltungen teil als andere Kinder, am ehesten noch an kostenfreien Freizeitangeboten ihrer Schulen (vgl. Bundesministerium 2014, XVI).

Bislang ist in inklusionspädagogischen Kontexten noch kaum reflektiert worden, welche Herausforderungen die Präsenz dieser Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Lerngruppen darstellt. Welche spezifischen Perspektiven auf ihr Leben, auf Gesellschaft und Welt haben Aufwachsende, bei denen sich die Armutslage in der Kinder- und Jugendzeit verfestigt?

Welche Einstellungen und Sichtweisen prägen sich bei Kindern aus, für die es alltägliche Normalität ist, ihre Lebensmittel in der Tafel und ihre Kleidung in Second-Hand-Shops und Sozialkaufhäusern zu erwerben? Welche Bedeutung hat es für das Sozial- und Rollenverhalten, wenn Kinder und Jugendliche in chronifizierten Armutslagen die Erfahrung machen, ökonomisch nicht mithalten zu können und von kulturellen Angeboten aus finanziellen Gründen ausgeschlossen zu sein? Wie können die Lebenskontexte und Perspektiven von mit Armut und sozialer Benachteiligung konfrontierten Kindern und Jugendlichen im Unterricht repräsentiert werden? Und: Kann inklusive Bildung und Erziehung dazu beitragen, Ungerechtigkeiten im Blick auf Chancen und Teilhabe abzubauen und Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung und armutsbedingte Entwicklungsgefährdungen zu kompensieren?

Aus inklusionspädagogischer Perspektive wäre zunächst theoriebezogen ein Armutskonzept zugrunde zu legen, das Armut nicht auf finanziellen Mangel reduziert, sondern in einem weiteren Verständnis als *mehrdimensionale Handlungseinschränkung* in der gesamten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen versteht. In diesem Sinne kommt es der Armutforschung zufolge bei Kindern und Jugendlichen in Armutslagen zu „Einengung oder Verlust von individuellen Handlungsspielräumen in zentralen Lebensbereichen“ (Weiß 2010, 2). Dies bedeutet konkret etwa eine materielle Unterversorgung – viele Kinder aus Armutslagen kommen ohne ausreichende Ernährung in die Schule<sup>2</sup> –, mangelnde Gesundheitsvorsorge, ein eingeschränkter Zugang zu Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten, rudimentäre soziale Kontakte und beschränkte individuelle Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten. Diese Erfahrung von Restriktionen in wichtigen Lebensbereichen führt bei Kindern und Jugendlichen auf Dauer zu Selbstentwertung und einem negativen Selbstbild, das sich auf das Gefühl des sozial Ausgegrenzt- und Überflüssigseins fokussiert. Daraus können psychische und physische Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten resultieren, die eine Herausforderung für schulische Bildungsprozesse darstellen. Das segregierende Schulsystem in Deutschland trägt allerdings nicht zur Auflösung, sondern entscheidend zu einer Verfestigung dieser milieubedingten Benachteiligungsstrukturen bei, insofern es die Lernenden aus unterschiedlichen Milieus schon früh voneinander trennt und Kinder aus marginalisierten Schichten in die „unteren“ Schularten der Haupt- und Förderschulen verweist. Spätestens seit PISA 2000 wissen wir, wie eng in Deutschland der Zusammenhang des sozioökonomischen und kulturellen Milieus der Herkunftsfamilien und der Bildungschancen ihrer Kinder ist. Hier liegt ein Ansatzpunkt

2 Hiller zitiert in seinem Beitrag „Bildung für Kellerkinder“ (2007 4f.) eine Passage aus Susanne Korbachers Buch „Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut“, in der die Ernährungssituation von Schülern aus marginalisierten Familien anschaulich beschrieben wird.

eines gesellschaftspolitisch interessierten, armutssensiblen Verständnisses von inklusiver Bildung und Erziehung.

#### 4. Selbstkritische Perspektiven der Inklusionspädagogik

Eine armutssensible inklusive Pädagogik müsste desweiteren einige ihrer Leitsätze kritisch überprüfen. So lautet zum Beispiel der erste von zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht, die von einer Projektgruppe im Comenius-Institut erarbeitet wurden: „Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.“ (vgl. Comenius-Institut 2014, Modul 1 Baustein 2): Im Blick auf Kinder und Jugendliche in Armutslagen mit den oben beschriebenen eingeschränkten Handlungsspielräumen und den fatalen Folgen für ihre physische und psychische Gesundheit kann ein solcher Satz, wie er ähnlich in vielen anderen Beiträgen zur inklusiven Bildung formuliert wird, auch zynisch wirken.<sup>3</sup> Die Betonung und Wertschätzung von Differenzen zwischen Menschen kann auch bewirken, die bestehenden ungerechten Verhältnisse zu legitimieren und zu stabilisieren, vor allem, wenn die Formulierung eine gewisse Naturwüchsigkeit der Unterschiedlichkeiten suggeriert. Inklusive Pädagogik müsste demgegenüber mit Blick auf die Armutproblematik die *gesellschaftlichen Verursachungsmechanismen* von Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern betonen und sich verpflichtet fühlen, die armutsbedingten Benachteiligungen und Beeinträchtigungen abzubauen. Die aus sozioökonomischer Marginalisierung resultierenden „Besonderheiten“ armer Kinder sind keine Ressourcen im pädagogischen Sinne, sondern Ausdruck ungerechter sozialer Verhältnisse, unter denen diese Kinder leiden. Inklusive Bildungsprozesse sollten dazu beitragen, diese sozial- und milieubedingten Barrieren für das Lernen und die soziale Teilhabe auch durch spezielle Fördermaßnahmen abzubauen.

Die Armutproblematik erinnert die inklusive Pädagogik daran, die *Wertschätzung von Differenz* immer auch mit dem normativen Anspruch der *Förderung von Gerechtigkeit* zu verbinden und somit die politischen Implikationen inklusionspädagogischer Handlungsweisen in den Blick zu nehmen. In ähnlicher Weise bringt Annedore Prengels Konzept einer Pädagogik der Vielfalt „Verschiedenheit und Gleichberechtigung“ – so der Untertitel ihres Werkes – zusammen (vgl. Prengel 2006). In Anknüpfung an die Tradition der Menschenrechtsphilosophie und -bildung verbindet sie die zunächst widersprüchlich anmutenden Kategorien von Vielfalt,

3 So argumentiert auch Weiß (2010, 6) mit dem Hinweis auf das ehemalige südafrikanische Apartheidsystem, in dem das inklusive Credo „Es ist normal, verschieden zu sein“ von den Schwarzen als „blanker Zynismus“ aufgefasst worden wäre. Vgl. dazu auch Klein 2007, 157.



Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit. Gleichheit und Gerechtigkeit sind in dieser Perspektive die Voraussetzung von Verschiedenheit. Prengel prägt dafür den Begriff der „egalitären Differenz“ und betont: „Ausgangspunkt eines demokratischen Differenzbegriffs ist, daß er sich gegen Hierarchien wendet. Es geht um die Entwicklung egalitärer Differenz! Diese wendet sich damit auch gegen die Legitimation von Unterdrückung, Ausbeutung, Entwertung und Ausgrenzung durch Differenzen. Differenzen dürfen nicht mehr zur Legitimation von Hierarchien herangezogen werden. Die Pseudologik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie gilt es zu durchkreuzen.“ (Ebd., 181).

## 5. Didaktische Perspektiven einer armutssensiblen Inklusionspädagogik

Eine *armutssensible* Inklusionspädagogik sollte aber sehr wohl ein wertschätzendes Interesse an den besonderen Lebensbedingungen und den milieuspezifischen Erfahrungen und Sichtweisen marginalisierter Kinder und Jugendlicher aufbringen. Es geht um eine „kontextsensitive Realitätsnähe“ zur Lebenswelt von Menschen, die in ökonomisch prekären Verhältnissen leben, und im Besonderen darum, Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer familiären Herkunft mit Armut, gesellschaftlicher Abwertung und Stigmatisierung konfrontiert sind, in Schule und Unterricht nicht zu beschämen (Weiß, 2010, 8). Insofern wäre der von Daniela Haas entwickelte Ansatz einer primär individuell und an der Lehrer-Schüler-Interaktion ausgerichteten „schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur“ (vgl. Haas 2013) weiter zu denken in Richtung auf *gesellschaftliche Abwertungsprozesse* und damit einher gehende Beschämungen sozial und ökonomisch marginalisierter Kinder und Jugendlicher, deren aus eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und Perspektivlosigkeit resultierenden Verhaltensweisen sich oft nicht an (klein)bürgerlichen Normalitätsvorstellungen orientieren.

Damit sich Kinder und Jugendliche aus armen Familien in der Schule nicht schämen müssen, sollte ein armutssensibler, inklusiver Unterricht deren Lebensgeschichten, Lebenskontexte und mögliche Lebenswege respektvoll repräsentieren und bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte, -methoden und -materialien das Alltagsleben unterprivilegierter Familien mit seinen Handlungszwängen, materiellen und lebensplanerischen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten in Anschlag bringen (vgl. Hiller 2007, 6). Konzeptionell kommt damit ein lebensweltlich orientierter Unterricht in den Blick, der aus den herausfordernden Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen entsprechende *Lernsituationen* entwickelt. Vordringliches Ziel inklusiver Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler in Armutslagen ist es, sie bei der Bewältigung der von materiellem Mangel, sozialer Abwertung und Benachteiligung geprägten lebenswelt-

lichen Herausforderungen zu unterstützen. Neben schulischen Angeboten psychosozialer Beratung, Betreuung und (auch materieller) Versorgung sollten im Unterricht Lerngelegenheiten arrangiert werden, die bei den Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Lebensführungskompetenz in ihren schwierigen Lebenslagen und von Resilienz fördern (vgl. Heimlich, 2008, 18ff.).

Diese Umriss einer armutssensiblen Didaktik sind kein Votum dafür, Kinder und Jugendliche aus Armutslagen – im Sinne von „Hartz IV-Schulen“ – im Unterricht auf ihre Lebenskontexte zu fixieren. Schule zu verstehen als Vorbereitung auf das Leben im Prekariat durch gezielte Vermittlung von Kompetenzen, die man braucht, um in chronischer Arbeitslosigkeit und mit Hartz IV durchzukommen – das wäre ebenfalls zynisch. Die Armutssproblematik soll hier vielmehr im Kontext einer inklusiven Didaktik angedacht werden. In dieser Perspektive gehen Lebenswelt und Lernvoraussetzungen der Schüler\_innen – in einem armutssensiblen Unterrichtsskript eben auch die oben skizzierten lebensweltlichen Kontexte von Kindern in prekären Verhältnissen – substantiell in die Unterrichtsplanung und -gestaltung ein und strukturieren die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mit. In inklusiven Lerngruppen werden die spezifischen Lernbedürfnisse der Schüler\_innen und die jeweiligen Lernanforderungen an sie in *individualisierenden* und *binnendifferenzierenden* Lernarrangements aufgegriffen. In *kooperativen* und *solidarischen* Lernsituationen, die neben der Individualisierung des Lernens den zweiten Grundpfeiler inklusiver Didaktik darstellen, begegnen sich die Schülerinnen und Schüler aus den unterschiedlichen Milieus und bringen ihre differenten Sichtweisen und Kompetenzen in die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand ein (vgl. Möller 2014, 258ff.).

Im Blick auf die eingangs gestellte Frage nach einer inklusionsadäquaten Schulstruktur (Auflösung des Förderschulsystems oder Weiterführung einzelner Förderschulen bzw. Förderschularten) kann aus der Perspektive einer armutssensiblen Pädagogik darauf hingewiesen werden, dass das gegliederte und auch im Hinblick auf Milieuzugehörigkeit hoch selektive Schulsystem in Deutschland die soziale Armut durch Erzeugung von „Bildungsarmut“ eher noch verstärkt und die Zukunftsperspektiven und Teilhabemöglichkeiten sozial benachteiligter Schüler\_innen behindert (vgl. Heimlich 2008, 11f.). Aus dieser Sicht ist die inklusive Gesamtschule, in der alle Schüler\_innen ohne Klassenwiederholung oder Abschulung ganztägig miteinander leben, lernen und betreut werden, die Schulform, die Kindern aus prekären Lebensverhältnissen einen angemessenen Rahmen für entwicklungsfördernde Lernprozesse bietet.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014.
- Baumann, Helge/ Seils, Eric, Wie „relativ“ ist Kinderarmut? Armutsrisiko und Mangel im regionalen Vergleich. WSI-Report vom 11. Januar 2014. Online verfügbar unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_report\\_11\\_2014](http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_11_2014) (Download 12.3.2015).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Familienreport 2010. Leistungen, Wirkungen, Trends, Berlin 2010.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2014.
- Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer\_innenbildung. Module und Bausteine, Münster 2014.
- Dannenbeck, Clemens/ Dorrance, Carmen, Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens, in: Zeitschrift für Inklusion – online.net o.J. (2009), H. 4. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> (Download 12.3.2015).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin 2014.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland. DIW-Wochenbericht vom 17.02.2010. Online verfügbar unter: [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.347307.de/10-7-1.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf) (Download 10.3.2015).
- Haas, Daniela, „Roter Kopf... gesenkter Blick“. Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, in: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.), „... das alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion, Forum für Heil- und Religionspädagogik 7, Münster 2013, 168-182.
- Heimlich, Ulrich, Die „Schule der Armut“ – Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung der Lernbehindertenpädagogik, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (2008), H. 4, 11-22.

---

Hiller, Gotthilf Gerhard, Bildung für Kellerkinder, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (2007), H. 1, 4-9.

Klein, Gerhard, Armut, soziale Benachteiligung, Vernachlässigung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (2007), H. 2, 156-158.

Kohl, Steffen, Armut von Kindern im Lebensverlauf. Ursache und Folgen für das subjektive Wohlbefinden, in: Bertram, Hans (Hg.), Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland, Weinheim u.a. 2013.

Möller, Rainer, Der kompetenzorientierte Religionsunterricht vor den Herausforderungen der Inklusion, in: Möller, Rainer/ Sajak, Clauß Peter/ Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis, Münster 2014, 250-268.

Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 32006.

Reich, Kersten (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012.

Speck, Otto, Inklusive Missverständnisse, in: Süddeutsche Zeitung vom 26.1.2015. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/inklusions-debatte-inklusive-missverstaendnisse-1.2182484> (Download 10.3.2015).

Struck, Peter, Die Billiglösung überfordert Schulen, in: Frankfurter Rundschau vom 5./6.7.2014, 29.

Weiß, Hans, Entwicklungsgefährdete Kinder in Armut und Benachteiligung – der Beitrag der Frühförderung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (2008), H. 3, 212-225.

Weiß, Hans, Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive, in: Zeitschrift für Inklusion-online. net o.J. (2010), H. 4. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114/114> (Download 10.3.2015).

Wocken, Hans, Bayern integriert Inklusion. Zur schwierigen Koexistenz widersprüchlicher Systeme, Hamburg 2014.

Wocken, Hans, „Inklusive Missverständnisse“? Ein Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion, in: News4teachers, Das Bildungsmagazin 17.2.2015. Online verfügbar unter: <http://www.news4teachers.de/2015/02/inklusive-missverstaendnisse-ein-einspruch-gegen-falschmeldungen-ueber-inklusion/> (Download 10.3.2015).