

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
- Abteilung Münster -
Fachbereich Sozialwesen

Bachelor-Thesis-Arbeit im Studiengang Heilpädagogik

Inklusion in der Anthroposophie?

Eine Analyse unter Berücksichtigung heilpädagogischer Maximen

vorgelegt von

Anne Dörstelmann

Matrikelnummer 503874

am 20. November 2012

Erstleser: Prof. Dr. Heinrich Greving

Zweitleser: Prof. Dr. Kai-Uwe Schablon

*„weißt du
daß ein außerordentliches gedächtnis sogar sucharbeit
erfordert
inseln der erholung zu finden
unsinn ist daß ich am liebsten ruhe will
ich basiere auf unruhe und anspannung
also macht wohlgemeinte friedhofsruhe mich unruhig
aber action macht mich stiller
sich wie ein alberner trottler und ausgestoßener idiot be-
nehmen ist eine kasteiung um sogenannte action zu ha-
ben
ich will diese form der interaktion neidlos anderen über-
lassen
ohne liebevolle hilfe schaffe ich es aber nicht
die meiste kistenhilfe ist mir vom schreiben gekommen
24.3.92“*

(Sellin 2006, 90)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Anthroposophie - Ein Überblick	7
2.1	Rudolf Steiner	8
2.2	Die anthroposophische Anthropologie	9
2.2.1	Die Idee des Makranthropismus.....	10
2.2.2	Wesensgliederigkeit und Dreigliedrigkeit.....	11
2.3	Anthroposophische Sachgebiete	12
2.3.1	Steiner und die anthroposophische Heilpädagogik	13
2.3.2	Waldorfschulen	14
2.3.3	Camphill Community	14
3	Inklusion.....	18
3.1	Etymologie.....	18
3.2	Allgemeine Überlegungen zur Inklusion	18
3.2.1	Menschenbild in der Inklusion.....	19
3.2.2	Herkunfts- und Übersetzungsdilemma.....	20
3.2.3	Finanzielle Einsparungen	21
3.2.4	„Inhaltliche Verwässerung“ durch Politiker?.....	21
3.2.5	Selbstbewusstes Handeln von Menschen mit Behinderungen	22
3.3	Inklusion innerhalb der Profession der Heilpädagogik.....	23
3.3.1	Behinderung als ein soziales Konstrukt?!	25
3.3.2	Besteht eine Notwendigkeit für Inklusion?.....	26
3.4	Eine Systemtheoretische Sichtweise auf den Terminus Inklusion	27
3.4.1	Funktionale Differenzierung	28
3.4.2	Inklusion nach Luhmann.....	28
3.5	Inklusion als bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Begriff.....	30
3.6	Integration und Inklusion.....	31
3.7	Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	33
3.8	Postulate der Behindertenrechtskonvention.....	36
3.9	Ein kritischer Blick auf den Inklusionsdiskurs	39
4	Analyse der BRK-Forderungen zur Inklusion und anthroposophischer Wertigkeiten	43
4.1	Camphill Communities als Realisierung einer „heilpädagogischen Handlungswissenschaft“? ..	47

4.2 Der Integrations- und Inklusionsdiskurs in der Anthroposophie.....	51
4.3 Bildungsschaffende Maßnahmen innerhalb der Camphills	53
4.4 Divergenzen?	54
5 Fazit und kritische Würdigung	57
6 Literaturverzeichnis.....	60
7 Internetquellen.....	68
8 Abkürzungsverzeichnis	72
9 Erklärung.....	74

1 Einleitung

Die Titelfrage dieser Bachelorthesis entstand im Laufe meines Heilpädagogikstudiums und leitet sich aus zwei zentralen Fragen ab:

1. *Warum scheinen die anthroposophischen Einrichtungen, in denen ich bisher arbeitete, sich schwer mit Paradigmenwechseln zu tun?*

Meine Erfahrungen innerhalb der Camphill-Communities hegen einen teils latenten, teils offenen Verdacht, dass die erlernten Konzepte, Theorien und Methoden aus der Hochschullandschaft (Theoriediskurse wie das Normalisierungsprinzip oder Inklusion) erst mit Verzögerung und verbunden mit Skepsis und Kritik in der anthroposophischen Praxis ankommen.

Vielleicht ist das Eingehen auf neue theoretische Impulse, gar nichts spezifisch Anthroposophisches, dass sui generis gelten kann? Vielleicht handelt es sich *nur* um die bekannten Theorie-Praxis-Dilemmata?

Ich wurde während meiner Arbeit in Camphills mit interessanten Meinungsäußerungen zum Theorie-Praxis-Dilemma konfrontiert:

„Theorie und Praxis können nicht zusammenpassen.“

„Die Hochschullandschaft lebt in ihrem Elfenbeinturm, der nicht viel mit dem direkten Arbeiten mit Menschen mit Behinderungen zu tun hat.“

„Wir anthroposophischen Betreuer [Begleiterinnen, Assistentinnen] haben die primäre Aufgabe für die uns anvertrauten Menschen „Inseln zu schaffen.“

Vor allem das letzte Zitat beschäftigte mich während meiner Studienzeit und ich versuche mit dieser Thesis auch für mich selbst Sicherheit und Klarheit zu schaffen: *Was hat es für Konsequenzen auf die Aufgaben einer Heilpädagogin, wenn sie sich den aktuellen Professionsdiskursen (bspw. die MR¹, die BRK, etc.) öffnet? Worin besteht eine ethische Verpflichtung? Woran orientiert sich der Ethik-Kodex einer Heilpädagogin? Hat sie primär die Aufgabe „insulare Daseinsmöglichkeiten zu schaffen und zu fördern“ oder ermöglicht sie gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit Behinderungen? Schließt sich das wirklich gegenseitig aus?*

Die studiumsbedingte Auseinandersetzung mit dem Thema der Inklusion führte mich zum zweiten großen Themenkomplex, der letztlich zum Verfassen dieser Thesis führte:

¹ Soweit im Text keine andere Menschenrechtskonvention benannt wird, beziehe ich mich im Folgenden auf die Behindertenrechtskonvention (BRK).

2. *Wie würde sich Rudolf Steiner aktuell zum Inklusionsdiskurs positionieren?*

Ich empfinde die Notwendigkeit mich Steiners Erkenntnistheorie, durch Studium seiner Originalwerke, zuzuwenden. Um jedoch nicht auf der »theoretischen Elfenbeinturmebene« zu stagnieren, sind praktische Erfahrungen der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie von Nöten. Bei den Praxisbeispielen konzentriere ich mich auf die Camphill-Communities und analysiere, ob und wie der »epochale Paradigmenwechsel der Inklusion« in jenen umgesetzt wird.

Aus diesen Fragen entstand das Thema für diese Arbeit:

»Inklusion in der Anthroposophie?

Eine Analyse unter Berücksichtigung heilpädagogischer Maximen«

Die relevantesten Grundlagen Steiners Erkenntnistheorie (die anthroposophische Anthropologie, Wesensgliederigkeit / Vierleiberlehre und anthroposophische Sachgebiete, etc.) werden in Kap. 2 erklärt. Aus strukturellen Gründen muss auf eine detailliertere Darstellung der Anthroposophie verzichtet werden.

Um sich der Inklusionsdebatte in der Profession der Heilpädagogik thematisch anzunähern, wird in Kap. 3 erläutert, was unter dem allgemeinen Terminus der Inklusion zu verstehen ist. Es folgt eine Definitionssammlung jenes Terminus, die sich an den Erkenntnissen der Disziplinen der Soziologie (Kap. 3.4) und der Behindertenpädagogik² (Kap. 3.3) orientiert.

Um die Entstehung von Inklusion und inklusiven Forderungen nachvollziehen zu können, ist es notwendig die BRK näher kritisch zu beleuchten (Kap. 3.7; 3.8). Ich benutze die BRK als »Instrument«, um inklusive Parameter herauszuarbeiten. Die extrahierten Inklusionspostulate (Kap. 3.7.2) aus der BRK vergleiche ich mit anthroposophisch-heilpädagogischen Maximen. Damit die Analyse in Kap. 4 nicht zu theorielastig wird, ergänze ich diese um meine praktischen Erfahrungen aus Camphillorganisationen.

Soweit im Text keine konkreten Personen erwähnt werden, verwende ich die feminine Schreibform, die das maskuline Pendant gedanklich impliziert. Diese Vorgehensweise begründet sich für mich in einer emanzipatorisch-wahrnehmungs-psychologischen Hypothese.³

Die Ausdrücke »Menschen mit Behinderungen« und »behinderte Menschen« benutze ich synonym, weil eine Behinderung sowohl das stigmatisierende und exkludierende Moment für einen Menschen sein kann. Der »behinderte Mensch« kann aber auch durch Vorurteile, Unkenntnis, Barrieren und strukturelle Gewalt behindert werden. Die reziproke Beeinflussung jener Faktoren ist entscheidend für eine Behinderung (Kap. 3.3.1).

² Die Termini der „Professionen“ Soziale Arbeit, Sonder-, Behinderten- und Heilpädagogik sind nicht immer explizit voneinander abzugrenzen.

³ Sprache beeinflusst das Bewusstsein.

2 Anthroposophie - Ein Überblick

Der Terminus der Anthroposophie⁴ leitet sich von den griechischen Worten ἄνθρωπος *ánthropos* (Mensch) und σοφία *sophía* (Weisheit) ab. Er stammt ursprünglich nicht von Rudolf Steiner selbst, obwohl er heutzutage mit seinem Namen verbunden wird (vgl. Kaschubowski 1998, 23).

Die Anthroposophie nach Steiner entstand in dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts; ihre Wurzeln sind in Steiners philosophischen Schriften zu finden.

Die Annahme, dass jede Person in ihrem ganzheitlichen Wesen betrachtet werden kann, ist eine zentrale Erkenntnis Steiners Geisteswissenschaft (vgl. Geuenich 2009, 61). Die Aufgabe der Anthroposophie, so Steiner, ist nicht Sophia vom Anthropos zu geben, sondern die Bewusstseinsweiterentwicklung eines Menschen (vgl. Kugler 1978, 7; Denger 2008, 112).

In Steiners Theorem geht es demnach darum, dass die Seele im Leben eine Bewusstseinsrichtung (»Sophia«) erfährt (vgl. Kugler 1978, 7; Steiner GA 217a, 44). Ein weiteres Anliegen anthroposophisch-orientierter Geisteswissenschaft ist „die Suche nach einer umfassenden Welterkenntnis“ (Kugler 1978, 12), welche Anregungen zur geistigen Eigentätigkeit geben soll.

Ein Merkmal anthroposophischer Geistesforschung ist, nach Steiner, die Annahme, dass es neben der bekannten und anerkannten Seelenverfassung⁵ noch weitere Seelenverfassungen gibt, welche zu einer Bewusstseinsweiterung beitragen können (vgl. ebd.: 14f.). Diese Grundhaltung setzt ein fast bedingungsloses Vertrauen in die Erkenntnis- und Entwicklungsfähigkeiten einer jeden Person voraus.

Die anthroposophische Eigenart lässt sich aus der Diskrepanz von Wissen (verinstitutionalisiert als Universitäten) und Glauben (verinstitutionalisiert als Kirchen) beschreiben: so ist die Anthroposophie „ein Wissen auf jenen Gebieten, die seit jeher in die Zuständigkeit des Glaubens fallen“ (Swassjan 2006, 28).

Nach Steiner führen drei Standbeine zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn: die Theorie, die Praxis und die meditative Vertiefung in den Gegenstand (vgl. Kaschubowski 1998, 67). Um jedoch konstruktivistisch eine Seite von *der* Wirklichkeit zu erkennen, die nicht augenscheinlich und selbsterklärend ist, braucht es Methoden und eben nicht die Prüfung eines Gegenstandes aus der Notwendig-

⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf die Anthroposophie Rudolf Steiners und vernachlässige bewusst die Schriften und Gedanken zur Anthroposophie von bspw. Johann Gottlieb Fichte (1856: Anthropologie), Ignaz Paul Vital Troxler und Robert Zimmermann (1882: Anthroposophie im Umriß), obwohl auch diese (Haupt-)Werke nicht ohne Wirkung bei Rudolf Steiner waren (vgl. Kugler 1978, 10).

Die Begriffe anthroposophisch, waldorfpädagogisch und Steiners Theorie werden im Folgenden synonym verwendet, weil die Anthroposophie als Basis für die pädagogischen Konzepte (Waldorfpädagogik) darstellt und mit Steiners Gedankenwelt unzertrennbar verbunden ist.

⁵ „[...] Erkenntnis ist nichts Fertiges, Abgeschlossenes, sondern etwas Fließendes, Entwicklungsfähiges. Sie [die anthroposophische Auffassung] glaubt hinweisen zu dürfen darauf, daß es hinter dem Umkreis des normal bewußten Seelenlebens ein anderes gibt, in welches der Mensch eindringen kann“ (Steiner 1984, 113).

keit der Erkenntnis heraus. »Die Praxis« hat die Möglichkeit eine Methode zu verifizieren oder zu falsifizieren (vgl. ebd. 1998, 70).

2.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner wurde am 27. Februar 1861 in Kraljevec (Kaisertum Österreich, heute Kroatien) geboren und starb am 30. März 1925 in seinem Atelier in Dornach bei Basel (Schweiz). Steiners »Philosophie«⁶ hat einen ausgeprägten erkenntnistheoretischen Grundzug und weist Ansätze zur Ethik auf (vgl. Traub 2011, 34). Traub dokumentiert, dass Steiner ein Denker europäischer Philosophen, vor allem des Fichteschen Idealismus, war (vgl. ebd.: 31).

Seine literarischen Werke, die u.a. der Erarbeitung einer philosophisch-theologischen Weltanschauung gewidmet sind, entstanden in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts (vgl. Swassjan 2001, 5). Aus Steiners Wiener Studienjahren (1879-1890) und den damit verbundenen Goethe-Studien kristallisierte sich für Steiner der unmittelbare Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Kunst und Religion deutlich heraus (vgl. Kugler 1978, 87). Obwohl Steiner, 1890 in Weimar, selbst noch nicht künstlerisch-schöpferisch tätig war, inspirierten ihn „die Geheimnisse der Farbenwelt“ (ebd.: 88) Goethes. Hegels und Goethes Werke nehmen jedoch eine bescheidenere Rolle in Steiners Philosophie ein, als bisher angenommen wurde (vgl. Traub 2011, 31). J.G. Fichtes⁷ Einfluss seiner populären und wissenschaftlichen Philosophie, ebenso wie Kants Ideenlehre, auf Steiners Prinzipien seiner Anthroposophie werden weitestgehend unterschätzt: Diese haben ihn und sein philosophisches Urteil geprägt (vgl. ebd.: 31) und sensibilisiert, weil Steiner sich Goethes Philosophie erst durch Fichtes vorgeprägtes Problembewusstsein erschloss (vgl. ebd.: 32).

Als Steiners Opus Magnum wird die »*Philosophie der Freiheit*«⁸ betrachtet, dieses genuin philosophische Hauptwerk stammt in der ersten, frühen Fassung von 1894 (GA 4) - das späte Werk von 1918 (GA 4a) - und legt Steiners eigene philosophische Standpunkte dar (vgl. ebd.: 27).

Wenn die Theosophie und die Anthroposophie auf einen zentralen, beinahe insuffizienten Aspekt reduziert werden darf, dann wäre es wohl die Vertiefung und Erweiterung des menschlichen Geistes ins Existentielle (vgl. ebd.: 28). In Anlehnung an Traubs Analyse hat die Anthroposophie eher einen philosophischen, als einen esoterischen, Ursprung (vgl. ebd.: 23): *Die* grundlegende Leitwissenschaft Steiners Theorem ist demnach die Philosophie (vgl. ebd.: 23). Jedoch bewegt sich Steiner mit seinen Werken - auch wenn er in der akademischen Welt Deutschlands angekommen ist und »salonfähig« wurde - „in einer nebulösen Grauzone philosophischer Unbestimmtheit“ (ebd.: 34).

⁶ Steiner wird als mal *Philosoph*, mal als „*Un-Philosoph*“ bezeichnet (vgl. Traub 2011, 34).

⁷ Steiners Inauguraldissertation setzt sich mit Fichtes Wissenschaftslehre (1794) auseinander.

⁸ Dieses Buch wird, nach Steiners Aussage, „die Zeiten überdauern“ (Cuno 2011, 63).

Dennoch sah sich Steiner auf fast allen Gebieten des menschlichen Lebens als beratend tätig an, wenn Personen ihn aktiv um Rat baten (vgl. Kaschubowski 1998, 24). Limitativ wird erwähnt, dass Steiner seine Anthroposophie nicht in der Praxis betrieb und umsetzte (vgl. ebd.: 24). Die Personen, die die anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie begründeten, waren Dr. Ita Wegman, Dr. Karl Schubert, Dr. Heinrich Hardt, die Lauenstein-Begründer Siegfried Pickert, Albrecht Strohschein, Franz Löffler und andere. Steiner war „sozusagen geistig Pate, gab Anregungen, hielt den »Heilpädagogischen Kurs« für die betroffenen Menschen und ermutigte sie zur Arbeit“ (ebd.: 121). Die Heterogenität jener Pionierfiguren ist ein wichtiges Signet für die anthroposophische Heilpädagogik, unterstreicht sie doch den interdisziplinären Charakter der Arbeit und der Handlungsfelder, welche den „begleiteten Menschen ein hohes Maß an Ganzheitlichkeit erbrachte“ (Grimm 2008, 35).

Steiner verlangt den *freien Denker* für seine Erkenntnistheorie und nicht nur den individuellen Nachvollzug. Jene »freie Denkerin« hat das zentrale Motiv der Selbstverantwortung (für ihr Handeln und Unterlassen) inne. Somit lässt diese »eigene Erkenntnisbildung« nicht die Möglichkeit zu, sich beruhigend auf andere, auf höhere Gewalten zu verlassen (vgl. Kaschubowski/Maschke⁹ 2012, 11f.): „ICH tue, ICH verantworte mein Tun“, lautet demnach die moderne Steiner'sche Ethik. Diese Haltung bezeichnet Steiner als *ethischen Individualismus* (vgl. Steiner 1995 In: Kaschubowski/Maschke 2012, 11).

2.2 Die anthroposophische Anthropologie

Ein zentraler Bestandteil einer jeden (heil/päd-)agogischen Theorie ist die Sicht *von* und *auf* den Menschen, die Anthropologie (vgl. Geuenich 2009, 60). In Steiners Vortragswerken taucht der Terminus des *Menschenbildes*¹⁰ jedoch nicht auf. Er spricht von dem „Wesen des Menschen“ oder von der „Menschenerkenntnis“ (vgl. Kaschubowski 1998, 75).

Wer den Menschen als eine „auf sich selbst gegründete freie Persönlichkeit“ (Steiner 1984, 66) wahrnimmt, erfährt die Ganzheit seines Gegenübers (vgl. Kaschubowski/Maschke 2012, 14). Dieses personenzentrierte Moment ist in seiner Simultanität zutiefst anthroposophisch und heilpädagogisch.

⁹ Ich beziehe mich hier auf ein Manuskript von Götz Kaschubowski und Thomas Maschke: *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Grundlagen, Methoden, Beispiele* (geplante Veröffentlichung September 2012).

¹⁰ Der Terminus des Menschenbildes ist innerhalb der anthroposophischen Geisteswissenschaft ein umstrittener, so ersetzt ihn Grimm durch den des „Urbildes, das vom Einzelnen lebendig zu erfassen ist. [...] Keine Schablone also, welcher der Mensch sich zu unterwerfen hat, sondern ein Bild seines Menschseins, das ihm zur Gewährerdung seiner Individualität hilft“ (Grimm 1995, 58 In: Kaschubowski 1998, 76). Dennoch weist Meinberg nachdrücklich darauf hin, dass ein Menschenbild notwendigerweise in einer pädagogischen Theoriebildung innezuwohnen hat (vgl. Meinberg 1988 In: Kaschubowski 1998, 77).

In der anthroposophischen Anthropologie sind die wichtigsten Aspekte die Kulturstufen, die geistigen Gesetzmäßigkeiten, die humanistische Entwicklung in Hebdomad¹¹, sowie die Menschheitsentwicklung, Karma, Reinkarnation und die »hellsichtige Schau Steiners«. Eine besondere Betonung liegt auf der Individualität einer jeden Person (vgl. Geuenich 2009, 60). Der Anthroposophie liegt demnach eine Menschenerkenntnis zugrunde, „die alle Menschen [mit und ohne Behinderung] nach denselben leiblichen, seelischen und geistigen Gegebenheiten betrachtet“ (Kaschubowski/Maschke 2012, 6).

Steiner fordert, dass jede Heilpädagogin zugleich eine geistige »Entwicklungs-Helferin« für das Kind darstellen soll: die Anthroposophie gibt ihr Auskunft über die Gesetze der menschlichen Entwicklung (Wesensglieder und Fähigkeiten) und der Erdenentwicklung (Kulturepochen).

Das Ganzheitspostulat der Waldorfpädagogik zeigt sich in einem Zusammenhang zwischen der Kindes- und Erdenentwicklung (vgl. Seitz/Hallwachs 2007, 177). Jedoch, und das macht die Auseinandersetzung mit der anthroposophischen Anthropologie so schwer, werden keine Termini generiert, sondern lediglich die lebendigen Begrifflichkeiten skizziert, die das *Sein des Menschen* auszudrücken versuchen (vgl. Kaschubowski/Maschke 2012, 14f.).

2.2.1 Die Idee des Makranthropismus

Ein weiterer zentraler Aspekt der anthroposophischen Menschenerkenntnis ist die vorneuzeitliche Idee des Makranthropismus. Diese Auffassung der Steiner'schen Lehre nimmt eine Entsprechung des Mikro- und Makrokosmos an, aus dem weitreichende Schlüsse über Mensch, Natur und Gesellschaft gezogen werden können (vgl. Geuenich 2009, 62).

Die resümierte Kernidee des Makranthropismus besagt, dass es sich um eine anthropozentrische Denkrichtung¹² handelt, die den Menschen, als »physiologische Frühgeburt« (Portmann), bei der Weltentstehung und -entwicklung bewusst fokussiert und ihn in Kohärenz mit der kosmischen Entwicklung betrachtet (vgl. ebd.: 62).

Die über 500 Jahre alte Rede „*Oratio de hominis dignitate*“ („Über die Würde des Menschen“¹³) des italienischen Philosophen Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) besitzt in Ausbildungsstätten für

¹¹ Entwicklung in Siebenjahresrhythmen.

¹² Aus persönlichen Erfahrungen: Jenes Denken durchzieht das anthroposophische Weltbild, bis hin zu den Inhalten im Unterricht der Waldorfschule und den Berufkollegs der Waldorferzieherinnen. Im künstlerischen Epochenunterricht, sowie in der »elementaren Kindes- und Menschheitsentwicklung« wird die mineralische Welt, die Pflanzenwelt und schließlich auch das Tierreich immer in ihrer besonderen Beziehung zum Menschen betrachtet. Jedoch in untergeordneter Form, so dass der Mensch am Anfang allen Daseins steht.

¹³ Ein Standardtext für Waldorferzieherinnen im biologischen Epochenunterricht (»Menschenkunde-Naturkunde: Der Mensch und die Welt«): dieser verdeutlicht nochmal die anthropozentrische Positionierung des Menschen im Gegensatz zur Pflanzen- und Tierwelt.

Waldorferzieherinnen eine Relevanz und wird im biologischen Epochenunterricht als Grundlagentext verwendet.

Pico della Mirandola geht in dieser Rede der Frage nach, was dem Menschen das Recht auf höchste Bewunderung für sich selbst gibt:

„Damit wir verstehen, dass wir vorbestimmt sind, das zu sein, was wir sein wollen. Wir müssen dafür sorgen, dass man von uns nicht sage, dass wir so hoch stehend nichts gemerkt hätten, wie tierähnlich wir geworden wären, blöde Mauleselstuten gleich. [...] Wenn jemand von Gaukelbildern der Phantasie [...] geblendet wird und ein Sklave der Sinnlichkeit wird, so erblickst du in ihm ein Tier, nicht einen Menschen. Einen Philosophen hingegen, der alles durch seinen Verstand erfasst, den sollst du verehren; er ist ein himmlisches, kein irdisches Wesen“ (1983, 67).

Dieser Exkurs verdeutlicht die anthropozentrische Positionierung innerhalb der anthroposophische Erkenntnistheorie: das humanistische Handeln und Wirken steht - im Gegensatz zu der Tier- und Pflanzenwelt - im Zentrum Steiners Menschenkunde.

2.2.2 Wesensgliederigkeit und Dreigliedrigkeit

Die Lehre der Wesensgliederigkeit (Vierleiberlehre) ist eng verbunden mit der Annahme der menschlichen Entwicklung in Hebdomaden. Nach Steiners Auffassung besteht der Mensch aus dem physischen Leib, dem Äther-/Lebensleib, dem Astral-/Empfindungsleib und dem ICH, als Umgestalter des Menschen (vgl. Steiner GA 601, 53f.; 428f.). Steiner beschreibt, dass „hinter der Körperlichkeit ein anderes Geistig-Seelisches“ (Steiner GA 673, 13) vorhanden ist.

Diese Leiber werden im Abstand von sieben Jahren »geboren«: der physische Leib mit der körperlichen Geburt, der Ätherleib verbunden mit dem Zahnwechsel im Alter von sieben Jahren, der Astralleib wird geistig zwischen zwölf und sechzehn Jahren geboren und das ICH, welches als „Träger der höheren Menschenseele“ (Steiner GA 658, 1) fungiert, wird mit 21 Jahren geboren (vgl. Steiner GA 601, 425f.; Steiner GA 658, 16f.; Geuenich 2009, 76).

Das Kind respektive die Jugendliche wird sich ihrer eigenen Autonomie im Laufe jener Hebdomaden bewusst, „bis schließlich die Dualität von Kind und Welt recht schmerzhaft erfahren wird“ (Kaschubowski/Maschke 2012, 15).¹⁴ Der junge Mensch kann selbstbestimmt leben (sein »Lebensmotiv« finden), wenn er sich mit der Welt auseinandersetzt und Gedankensicherheit durch selbstgeschaffene Bilder erlangt (vgl. ebd.: 15). Wenn man jenes „Wesen des *werdenden* Menschen erkennen“ (Steiner GA 658, 16) will, dann ist der Ausgangspunkt eine Betrachtung der verborgenen Menschennatur. Steiner prägte den Begriff der »Hüllen« der vier „übersinnlichen Gliedern der Menschennatur“ (Steiner GA

¹⁴ Auf die Entwicklungsepochen des »Rubikon«, der Pubertät und Adoleszenz gehe ich nicht weiter thematisch ein.

601, 425), in denen sich ein Kind entwickelt. Steiners heilpädagogische Maxime die sich an die Umgestaltungsprozesse jener Wesensglieder anschließt lautet: *Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe begleiten, in Freiheit entlassen* (Steiner GA 305).

Steiners komplettes Wirken durchzieht die Trilogie von „Form, Leben und Bewußtsein“ (Kugler 1987, 10), welches sich u.a. in seiner sozialen Dreigliederungsidee (Kap. 2.3.3; 4.1) und seiner -bewegung niederschlägt: so zeigt sich, nach Steiner, die Dreigliederigkeit des Menschen in Körper (Leib), Seele¹⁵ und Geist.

Das Seelenleben manifestiert sich in dem „was gewöhnlich beobachtet wird als Denken, Fühlen und Wollen“ (Steiner GA 673, 13).

Über diese Idee der Dreigliederigkeit schuf Steiner im Jahre 1909 eine weitere Grundlage seiner Erkenntnistheorie und Menschenkunde: die Lehre der 12 Sinne.¹⁶

2.3 Anthroposophische Sachgebiete

Steiner nahm sich unterschiedlicher Sachgebiete an und kreierte sie zum Teil neu: So entstanden die anthroposophische Pharmazie und Medizin, die Waldorfpädagogik, ebenso wie die biologisch-dynamisch geführte Landwirtschaft und neue Kunstformen (wie bspw. die Eurythmie) (vgl. Swassjan 2001, 8).

Kaschubowski äußert sich relativierend, indem er „Steiner selbst nie [als] Initiator“ (1998, 93) jener Sachgebiete ansieht.

Kaschubowski moniert Steiners Erwartung, dass die „nachfragenden Menschen [z.B. Landwirte] die Arbeit eigenständig weiterentwickeln“ (ebd.: 93).

Die zentrale Wirkungsstätte der »Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft« hat ihren Sitz am Goetheanum in Dornach.¹⁷ 1920 wurde der Bau des ersten Goetheanums fertiggestellt: hier sollten von nun an Anthroposophinnen eine äußere Wirkungsstätte finden, in der sie ihrem anthroposophisch orientierten Gedankengut nachgehen konnten, sowie Veranstaltungen besuchen.

¹⁵ Steiner bezieht in seinen „Seelen“-Begriff Denken, Fühlen und Wollen (im tätigen Sinne) mit ein, welcher sich jedoch von dem heutigen Begriff der „Psyche“ distanziert (vgl. Kaschubowski 1998, 63).

¹⁶ *Erkenntnissinne* (obere Sinne): 1. Empathie (Ich-Sinn), 2. Begriffs- oder Gedanken-Sinn, 3. Wort- oder Sprach-Sinn, 4. Hör-Sinn
Soziälsinne (mittlere Sinne): 5. Wärme-Sinn, 6. Seh-Sinn, 7. Geschmacks-Sinn, 8. Geruchs-Sinn
Leibessinne (untere Sinne): 9. Gleichgewichts-Sinn, 10. Motorik (Eigenbewegungs-Sinn), 11. Selbstgefühl (Lebens-Sinn), 12. Taktile Wahrnehmung (Tast-Sinn)

¹⁷ Steiners ursprüngliche Idee war, das Bauwerk des Goetheanums in München zu erbauen, jedoch verhinderten dies nicht weiter erläuterte „äußere Umstände“ (Kugler 1978, 97).

2.3.1 Steiner und die anthroposophische Heilpädagogik

Steiner hielt vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 seinen »Heilpädagogischen Kurs« (insgesamt 12 Vorträge) am Goetheanum in Dornach und vermittelte Grundlagen anthroposophischer Heilpädagogik an ca. 20 Gleichgesinnte (vgl. Holtzapfel 2006, 13; Grimm 2008, 32).

Die Aufbauphase anthroposophischer Arbeit wurde in Deutschland durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten behindert und schließlich verboten (vgl. Grimm 2008, 35).

Die in der Profession der Heilpädagogik hochgeschätzte »Ganzheitlichkeit« findet in Steiners Theorie ihre Schwierigkeiten (vgl. Geuenich 2009, 67). So bezieht sich das anthroposophische Ganzheitspostulat auf den Menschen, der sich im geistigen Raum, mit seinen vier Wesensgliedern, verankert, der aber auch aus dem Blickwinkel der Reinkarnation und des selbst zu verantwortenden Karma¹⁸ betrachtet wird (vgl. ebd.: 67). Was bedeutet dies für »seelenpflegebedürftige Menschen¹⁹«, die ggf. nicht die Fähig- und Fertigkeiten zur »Schau in die Geisteswelt« besitzen?

Steiner erörtert in seinem »Heilpädagogischen Kurs« jedoch eine inklusive Wesensschau auf den Menschen: „Man möchte sagen, irgendwo in einer Ecke sitzt bei jedem Menschen im Seelenleben zunächst eine sogenannte Unnormalität“ (Steiner GA 673, 11; vgl. Kap. 5).

Das anthropologische Leitmotiv anthroposophischer Heilpädagogik präsupponiert, dass die Individualität - die Geistgestalt eines Menschen - nicht erkranken kann, hingegen kann die leibliche Entwicklung behindert sein (vgl. Klimm 2006, 11; Fischer 2006, 23). Steiner wollte den Rezipienten seines Heilpädagogischen Kurses die zentrale Haltung und Aufgaben eines Heilpädagogen mit auf ihren Weg geben, die mit Jolliens Worten zusammenfasst werden können:

„Ein [Heil-] Pädagoge ist derjenige, der hilft, etwas zu verwirklichen, der fragt, der hinterfragt, der die unter vielfältigen Hindernissen verschütteten Fähigkeiten weckt. Was uneingeschränktes Vertrauen in den Menschen verlangt, aber auch Demut, die erlaubt, den nötigen Abstand zu wahren, den Anderen nicht zu verurteilen, sich bewusst zu werden, dass der Andere immer ein unbeugsames Wesen bleiben wird, das nicht total untergeordnet, analysiert, verstanden werden kann“ (Jollien 2001, 89).

Die Heilpädagogin nimmt demnach für den Menschen mit Behinderung nicht nur einen „advokatorischen Standpunkt“ (Gröscke 1993, 59) (Kap. 3.2.5; 3.7.2) ein, sie befindet sich auch stellvertretend auf dem „inneren Weg der Schulung“ (Fischer 2006, 24).

¹⁸ Im Weiteren gehe ich nicht auf Steiners Auffassung der Karmalehre ein, obwohl sie relevant für das heutige Verständnis von Behinderungen in der Heilpädagogik wäre. Für Steiner sind „das Schicksal, der Charakter der Familie, eines Volkes und einer Rasse, [...] aber eben auch Krankheit und Behinderung karmisch vorbestimmt“ (Geuenich 2009, 66).

¹⁹ „Rudolf Steiner bezeichnet die behinderten Kinder als »Seelenpflegebedürftig«, eine nicht defizitorientierte und abwertende Bezeichnung, sondern ein klarer Hinweis darauf, wo das in seiner Entwicklung behinderte Kind der Zuwendung und Hilfe bedarf [...]“ (Fischer 2006, 23).

Auf der Handlungsebene einer „Pflege [...] religiösen Lebens“ (ebd.: 25) bedeutet dies u.a. das gemeinsame Feiern christlicher Jahresfeste in der anthroposophischen Lebens- oder Christengemeinschaft. Anthroposophie als *Wissenschaft vom Geist* kann nur praktisch sein, sonst erscheint die lediglich in einem fahlen Licht des Kuriosums (vgl. Swassjan 2006, 28).

Diese Leitidee erinnert an Gröschkes Plädoyer, dass sich die Profession der Heilpädagogik, die anthroposophische Heilpädagogik ist hier impliziert, als eine praktisch fundierte Handlungswissenschaft (vgl. Gröschke 2006, 9) - orientiert an Theorien und Konzepten - versteht (Kap. 4.1).

2.3.2 Waldorfschulen

Maschke und Barth betonen das integrative Potential der Waldorfschulen in Bezug auf das anthropologische Verständnis der Anthroposophie (vgl. Kaschubowski/ Maschke 2012, 7). Schon unter Steiners Leitung arbeitete die erste Waldorfschule inklusiv (vgl. Schmalenbach²⁰ 2011, 4).

Das (abstrakte) Lernen wurde und wird innerhalb der Didaktik der Waldorfschule „immer wieder an Handlungs- und Sinneserfahrungen zurückgebunden“ (ebd.: 15).

Das Konzept einer *embodied* und *situated cognition*, welches die Waldorfschule verfolgt, verlangt, dass die Pädagogin sich um eine eingehende Erkenntnis - bezogen auf die Schülerin, sowie den Lerngegenstand - bemüht (vgl. ebd.: 15).

Die in Kap. 4.4 beschriebene »Erweiterung der intrasubjektiven Konkretheit« (Postulat 5) konzentriert sich auf „situationsbezogene und körperliche Erfahrungsweisen“ (ebd.: 15). Wenn das Wesen eines Menschen ‚befragt‘ und verstanden wird, lassen sich verschiedene Erscheinungsformen von Begleit- und Fördermöglichkeiten, angepasst an die individuelle Situation, ableiten (vgl. ebd.:15).

Dieses Konzept einer *konzentrischen Didaktik* (Bulk 2010, 11) findet sich in Waldorfschulen wieder: Das Kind steht mit seinen Fähigkeiten und Interessen, die sich auf konzentrische Weise entfalten, im Zentrum.

2.3.3 Camphill Community²¹

Karl König (1902-1966), ein emigrierte Kinderarzt aus Wien, gründete 1939 in Kirkton House bei Aberdeen, mit einer Gruppe junger Menschen, die Camphill-Einrichtungen²²: Das schottische Guts-

²⁰ Ich beziehe mich hier auf ein Vorabexemplar von Prof. Dr. Bernhard Schmalenbachs Artikel »Das Menschenbild der Inklusion« (voraussichtliche Veröffentlichung 2013).

²¹ König stand in Schottland ein 10h großes Anwesen zur Verfügung. Der Name »Camphill« wurde Pate für eine neue soziale Bewegung, die sich rasch vergrößerte. Mittlerweile gibt es weltweit über 100 Camphill Lebensgemeinschaften (vgl. www.humanus-haus.ch/geschichte.html).

²² Im Folgenden verwende ich den Terminus *Camphill(s)* und impliziere damit Camphill-Community/ Communities, Camphill (Lebens-)Gemeinschaften, Einrichtungen, etc.

haus »Camphill-Estate« war namentlich Pate für die sich rasch ausbreitende heilpädagogische Arbeit (vgl. Grimm 2008, 36).

Die Camphill-Bewegung stellt innerhalb der anthroposophischen Heilpädagogik eine Teilbewegung dar, die sich an der *sozialen Dreigliedrigkeit* Steiners (S.17; Kap. 4.1) praktisch erprobte (vgl. Kaschubowski 1998, 216). Den Camphills stellen sich gegenwärtig sozial-humanitäre Herausforderungen.²³

Die Schaffung eines sozialen Organismus, welcher sich an den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen orientiert, ist ein Sinn und Zweck der Camphills, wie Karl König sie verorten wollte.

Ihm war es ein elementares Anliegen, dass Menschen mit und ohne Behinderungen, ausgerichtet an Steiners Grundlagen, in Gemeinschaft leben.

Es bildeten sich solidarische Vergemeinschaftungen in denen Menschen mit unterschiedlichen Begrenzungen zusammenlebten und „die Kultur der europäischen Geistesgeschichte [und] ein spirituelles Christentum [...]“ erneuern wollten (Grimm 2008, 37). Ein verfolgtes Ziel war demnach die „Bildung sozialer Lebensformen“ (Buchka 2007, 17). Die Dorfsiedlung »Botton-Village« fungierte in ihrer Struktur als Konsolidierung anthroposophischen Gedankengutes und besaß proleptische Impulse (bspw. das Normalisierungsprinzip). Sie nahm viele konzeptionelle Ideen (wie z.B. überschaubare nicht überfordernde familienähnliche Lebensstrukturen) vorweg, die aus aktueller Perspektive normativ maßgebend für die Weiterentwicklung der Profession der Heil- und Behindertenpädagogik sind.

Gegenwärtig kann deshalb die These aufgestellt werden, dass sich anthroposophische Wohn- und Lebensgemeinschaften an den Parametern des Normalisierungsprinzips, der Selbstbestimmung und Integration orientieren.

In Kap. 4 wird analysiert, ob sich Camphills an den inklusiven Forderungen der Behindertenrechtskonvention (BRK) ausrichten. Die Aufgaben jeder Camphillmitarbeiterin bestehen darin, die Dörflerin²⁴ bei einer individualisierten Lebensgestaltung, mit größtmöglicher Autonomie, zu begleiten und zu schützen²⁵ (vgl. Fischer 2006, 26).

König war sich der Initiative der Bewohnerschaft der Menschen mit Behinderungen bewusst, deshalb plädierte er - im heutigen Verständnis des Empowermentprinzips - dafür, dass die Schaffungen von Lebens- und Arbeitsweltbedingungen für Menschen mit Behinderungen so gestaltet sei müssen, dass diese weder nivelliert noch paternalistisch (und/oder maternalistisch) ausstaffiert werden, sondern danach, was der individuelle Mensch benötigt (vgl. Müller-Wiedemann 1992, 300).

²³ Diese differenzieren sich in sozial-existentielle, sozial-kulturelle, sozial-ethische und sozial-agogische Teilaufgaben aus (vgl. Buchka 2007, 17).

²⁴ Dörfler/in ist eine gängige Bezeichnung für Menschen mit Behinderungen in Camphills.

²⁵ Den Terminus »Schutz« verstehe ich hier als „persönliche Assistenz“ für die Nutzerin.

Für Camphillmitglieder stellt sich die Aufgabe gegenseitig Hilfe anzubieten, die Lebenszusammenhänge überschaubar zu gestalten, um vertraute, rhythmische Strukturen zu schaffen, ohne sich und andere zu überfordern (vgl. Buchka 2007, 18).

Die Dorfgemeinschaft hat mit ihren sozial-kulturellen Aufgaben eine doppelte Intention inne: Erstens fungiert sie als integrative Vorbildfunktion²⁶, welche der Isolation behinderter Menschen präventiv entgegenwirkt. Diese prototypische Funktion hat das Ziel inne „die Unterschiedlichkeit des einzelnen Menschen zur Normalität“ (Egli 2004, 158 In: Buchka 2007, 18) werden zu lassen. Das angestrebte Klima innerhalb einer anthroposophischen Dorfgemeinschaft sollte das der »*Geschwisterlichkeit*« (Buchka 2007, 18) sein (Kap. 3.7; 4).

Die zweite Intention anthroposophischer Dorfgemeinschaften war für König die Verwirklichung Steiners Ideen zur *sozialen Dreigliederigkeit*, welche an die Forderungen der Französischen Revolution (FR) (Kap. 3.7; 4.1) erinnern:

„*Freiheit im Geistesleben*“ - das (Er-)Leben einer geistig-religiösen Kultur -, „*Gleichheit im Rechtsleben*“ - Zusammenleben in Hausgemeinschaften - und „*Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben*“ - durch eine ökonomisch-soziale Arbeitsgestaltung (vgl. ebd. Buchka 2007, 20f.; Müller-Wiedemann 1994, 82).

Diese drei Organe stehen, nach Steiner, in einer reziproken Wirkung zueinander und bilden sie Basis für sein »*soziales Hauptgesetz*« auf der Mikroebene der Camphills (vgl. Buchka 2007, 21).

Zur sozial-ethischen Aufgabe anthroposophischer Dorfgemeinschaften gehört die Bewusstseinsbildung eines „vertieften Interesse an dem anderen Menschen“ (Müller-Wiedemann 1995, 141).

Zum einen im Sinne einer westlich-christlichen und theosophischen Auslegung des biblischen Gesetzes der Nächstenliebe²⁷, welches den Menschen mit Behinderung als ein Wesen mit Individualität anerkennt. Zum anderen die Mitgliedschaft als Förderer der Kommunikationsgemeinschaft (vgl. Buchka 2007, 22).

Die sozial-agogischen Aufgaben fordern die Entfaltung einer Kulturarbeit, die König „als eine der Säulen der Dorfgemeinschaft bezeichnet“ (ebd.: 24). Denger designiert die Sozialtherapie als »Begegnungskunst«²⁸, welche ein spezielles Merkmal anthroposophischer Dorfgemeinschaften darstellt (vgl. ebd.: 24). Einen weiteren Schwerpunkt bildet das künstlerische Handeln und Erleben (in Eurythmie,

²⁶ König wollte einen „Beitrag zur sozialen Erneuerung der Gesellschaft leisten“ (Buchka 2007, 18).

²⁷ Camphill als ein „biblisch-sozialer Organismus“ (Buchka 2007, 21)

²⁸ Tatsächlich erlebte ich die Begegnungen, während meiner Camphill-Zeit als sehr intensiv und ehrlich: beinahe einer Kunst gleich.

Musik, Kunst und Werken²⁹). Dieses wird in anthroposophischen Kreisen als »Brücke« bezeichnet, die einerseits einem Menschen - mit Behinderungen - den Kontakt zu seinem sozialen Umfeld ermöglichen kann, andererseits ihm einen Zugang zu seiner eigenen Leiblichkeit verschaffen kann (vgl. Fischer 2006, 25).

Camphills pflegten lange Zeit ein insulares Dasein als »Kulturoasen«³⁰, verpflichteten sich jedoch zunehmend der Vernetzung mit anderen (nicht-) anthroposophischen Institutionen (vgl. Danzeisen 2006, 50). Deshalb koordiniert die »Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinischen Sektion am Goetheanum in Dornach« die internationale Zusammenarbeit von Verbänden und Arbeitsgruppen.

Sie postuliert, dass anthroposophische Einrichtungen kein insulares Dasein fristen sollen, sondern das Ziel verfolgen Orte der Lebensqualität für Menschen mit Behinderungen zu schaffen; orientiert an den Herausforderungen und Paradigmen der heutigen Zeit.³¹

Demnach ist auch in Camphills die Entwicklungstendenz zu vermerken, dass Menschen mit »leichteren Behinderungen« zunehmend selbstständig außerhalb der Camphills leben. Dieser Trend beinhaltet die Konsequenz, dass der Anteil schwerstbehinderter Menschen in stationären Heimkontexten steigt (vgl. Danzeisen 2006, 50). Das lässt die Frage aufkommen, ob jene Lebensgemeinschaften als notwendige Schonräume oder als »Aufbewahrungsorte der Schwächsten« (Kap. 4) fungieren?

Die Erfahrungen „innerer und äußerer Emigration“ (Grimm 2008, 37), entstanden in Deutschland aus nationalsozialistischem Gedankengut. Diese wirkten und wirken auch in Camphills noch lange nach. Grimm verzeichnet eine »Burgenmentalität« in anthroposophischen Einrichtungen, die daher resümieren könnte, dass in *Innenwelt* (»Kulturinseln«) und *Außenwelt* dichotom differenziert wurde (und wird) (vgl. ebd.: 37). Diese Entwicklungen erklären die z.T. abstinenten Haltungen Camphill-Communities gegenüber nicht-anthroposophischen Institutionen und die Nichteingliederungsversuche in die Fachwelt der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen (vgl. ebd.: 37).

Im Jahre 1974 - fünfzig Jahre nach ihrer Gründung - veränderte sich die Haltung anthroposophischer Heilpädagogik und Sozialtherapie: sie stellte sich der Fachwelt und Öffentlichkeit (Kap. 4.3).

²⁹ Handwerkliche Kurse wurden im Humanus-Haus sowohl von „Dörflern“, Betreuern, sowie Nachbarn der Lebensgemeinschaft besucht (und für *sehr gut* befunden). Obwohl ich auch andere anthroposophische Organisationen als inklusive bezeichnen würde, beziehe ich mich bei den praktischen Beispielen bewusst nur auf das Humanus-Haus.

³⁰ Im nationalsozialistischen Deutschland entstand u.a. in anthroposophischen Kreisen das Bewusstsein einer Notwendigkeit, Menschen mit Behinderungen zu schützen und sog. „Kulturinseln“ (Ita Wegman) zu schaffen, in denen auch die angefeindete Anthroposophie sich weiterentwickeln konnte (vgl. Grimm 2008, 35).

³¹ www.khsdornach.org/Sozialtherapie-Leben-und-Arb.30.0.html

3 Inklusion

3.1 Etymologie

Der Begriff der Inklusion, lateinisch *includo*, kann ins Deutsche übersetzt werden mit *einschließen*, *hemmen*, *einsperren* und *zurückhalten*, aber ebenso mit *einfügen* und *hineinbringen* (Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein 2003, 268). Als Substantiv kann es mit „Eingeschlossenheit“ verdeutscht werden. *Inklusen*³² oder *Reklusen* sind im romanischen Sprachraum asketische Personen, welche sich zum Gebet einschließen oder einmauern lassen.³³ Ursprünglich bezog sich dieser Terminus auf eremitische Lebensweisen von Personen, die kein Interesse an der Kommunikation mit ihrem Umfeld hatten und dieses somit ausschlossen (vgl. Greving 2012, 6).

Inklusion versteht Graumann als ein gesellschaftliches Einbezogensein, welches als soziologisches Pendant zum Terminus der Exklusion steht, dieser meint die gesellschaftliche Ausgrenzung und Marginalisierung (vgl. Graumann 2011, 14). Ein- oder Abgeschlossenheit ist demnach bezogen auf gesellschaftlich und sozial marginalisierte Personengruppen und nicht nur auf einzelne Menschen mit Behinderungen (vgl. Theunissen 2010, 48).

In der Heil- und Sonderpädagogik intendiert Inklusion eine *Nicht-Aussonderung* und eine *unmittelbare Zugehörigkeit* (vgl. ebd.: 46). Inklusion, wie sie in dieser Thesis als heilpädagogische Handlungsmaxime verstanden wird, bezieht sich *auf* und *für* die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen und die Realisierung von Beteiligungschancen an gesellschaftlichen Subsystemen und *gegen* die soziale Abwertung und Ausgrenzung derer (Kap. 3.3) (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 14).

3.2 Allgemeine Überlegungen zur Inklusion

Der Leitbegriff der „*inclusion*“ erobert zunehmend die Landschaft sozialtheoretischer Auseinandersetzungen und ist gegenwärtig in den Beschreibungen der Bildungssysteme einzelner Länder, sowie in internationalen Organisationen, in Gebrauch (vgl. Biewer 2010, 128).

Hinter einem scheinbar einheitlichen, aber inflationär verwendeten, Inklusionsterminus verbergen sich unterschiedliche inhaltliche Vorstellungen (vgl. Bürli 2009, 32).³⁴

Wocken konzidiert eine „babylonische Sprachverwirrung“ innerhalb des „bunten und kontroversen“ wissenschaftlichen Inklusionsdiskurses (Wocken 2012, 59), indem die Termini Partizipation, Empowerment, Inklusion und Integration übermäßig verwendet werden (vgl. Esser 2012, 5). Greving re-

³² Zu den weiblichen Inklusen gehörte die heilige Wiborada, zu den männlichen Fintan von Rheinau.

³³ www.duden.de/rechtschreibung/Inklusen

³⁴ Auch Hinz verweist darauf, dass dem Inklusionsbegriff die Inflationierung droht, wenn „es um Behinderung [geht], bleibt der Integrationsbegriff angemessener [...]. Geht es um Behinderung im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessener“ (Hinz 2010, 49f.; Kap. 3.6).

sümiert, dass die changierten Definitionen von Inklusion von einem „Prozess“ über ein „Ziel“, einer „Pädagogik“, bis hin zu einer „Didaktik“ und einem „Leitbegriff“ definiert werden können (vgl. Greving 2012, 9): diese differenzierten Definitionsversuche lassen Inklusion noch unpräziser erscheinen (vgl. Greving 2011, 15).

Obwohl der Inklusionsbegriff innerhalb der Heilpädagogik omnipräsent erscheint und prosperierende Verwendung genießt, herrscht über seinen Bekanntheitsgrad eine unübersehbare Diskrepanz in der deutschen Öffentlichkeit und selbst in pädagogischen Kreisen³⁵ (vgl. Giese 2011, 218). In der Fachdiskussion sind verschiedene Inklusionslager, also Positionen³⁶, vorzufinden: von einer scheinbaren Synonymisierung („*Integration ist gleichbedeutend mit Inklusion*“) bis hin zu einer stringenten Differenzierung („*Inklusion ist mehr und anders als Integration*“) (vgl. Wocken 2012, 59).

Diese semantischen Ungereimtheiten der geteilten Lager können zu Verständnisproblemen führen, welche Missverständnisse und Orientierungslosigkeit mit sich führen. Nach Wocken ist es eine „genuine Aufgabe von Wissenschaft, sich dieser Begriffsklärung anzunehmen“ (ebd.: 60).

In den Kapiteln 3.3 und 3.4 erfolgt eine Differenzierung des Inklusionsterminus in Hinblick auf die Professionen Heilpädagogik und Soziologie.

3.2.1 Menschenbild in der Inklusion

Mit dem Inklusionsterminus eröffnen sich zwei Perspektiven in Bezug auf ein Menschenbild: Aus der soziologischen Sichtweise (Kap. 3.4) sind Individuen, die sich in sozialen Systemen befinden, entweder inkludiert oder exkludiert (vgl. Schmalenbach 2011, 1).

Das Pendant bezeichnet eine Anthropologie, welche ein tiefsitzendes Ideal (Kap. 3.3; 4.1) im Menschen inne hat (vgl. ebd.: 1): eine gemeinschaftliche Gesellschaft, in der alle Personen - ohne Differenzierungen- aufgehoben sind (vgl. ebd. 1).

³⁵ Bei der Fachtagung *Inklusion kommt. Herausforderung für alle?!* des bhp am 16. Juni 2012 in Bonn, wurden während des Workshops „Kommunaler Index für Inklusion“ - geleitet von Frau Lawrenz - folgende zentrale Merkmale für Inklusion angegeben: Inklusion ist ein MR, welches den Kerngedanken der Partizipation in sich trägt („Niemand darf [...] ausgegrenzt werden!“) und eher als „Nordstern“ (Hinz), als Orientierungshilfe und gemeinsame Leitidee, fungiert, anstatt einen universell gültigen Zustand zu skizzieren. Plakativ standen Formulierungen wie „*sich gemeinsam auf den Weg machen*“; „*alle Menschen in den Fokus zu nehmen*“ und „*die Welt durch die Brille anderer Menschen zu sehen*“ im diskutierten Vordergrund.

³⁶ Drei Inklusionslager sind zu verzeichnen: Einige Vertreter behaupten, dass die Termini Inklusion und Integration inhaltlich verschieden sind und das beide Begriffe notwendig und sinnvoll seien („*und*“). Andere (z.B. Theunissen) sind der Meinung, dass Integration ersatzlos gestrichen werden kann und propergieren die vollständige Ersetzung durch Inklusion („*statt*“). Wieder andere (z.B. Speck) postulieren, dass beide Termini für den gleichen Sachverhalt stehen und nach Belieben unterschiedlich gebraucht werden können („*gleich*“, bzw. die Schrägstrichmethode *Integration/ Inklusion*) (vgl. Wocken 2012, 59; Speck 2012, 177).

3.2.2 Herkunfts- und Übersetzungsdilemma

Ein vieldiskutierten Aspekt innerhalb der Inklusionsdebatte ist die „Herkunftsfrage“ jener Terminologie: Der bildungswissenschaftliche Begriff der Inklusion leitet sich vom englischen *inclusion* ab und substituierte die damals in den USA üblichen Bezeichnungen „*mainstreaming*“³⁷ und „*integration*“ durch „*inclusion*“ (vgl. Biewer 2010, 125). Der von amerikanischen Diskussionen inspirierte Begriff der *inclusion* fand Einzug in die (vorwiegend britische) Beraterinnengruppe der UNESCO-Weltkonferenz.³⁸ Obwohl weder die Begriffe *Integration*, *Mainstreaming*, noch *Inclusion* in der US-Bundesgesetzgebung verankert sind (vgl. Bürli 2009, 21). Er wird in der Beschlussfassung der Salamanca-Erklärung, die unter Beteiligung der Bundesregierung abgegeben wurde, im Jahre 1994 erwähnt (vgl. Biewer 2010, 125).

Der Terminus *Inclusion* setzte sich weltweit binnen weniger Jahre durch, jedoch differenzierten sich zunehmend die Inhalte, die mit jenem Terminus assoziiert werden (vgl. ebd.: 125). Die österreichische UNESCO-Kommission übersetzte 1996 in der Salamanca-Deklaration³⁹ „*inclusion*“ mit „Integration“ und „*inclusive school*“ mit „integrative Schule“ (vgl. Bürli 2009, 21). Ebenso wurde „*accessibility*“ mit „Zugänglichkeit“ übersetzt und nicht mit „Barrierefreiheit“, wie Vertreter von Menschen mit Behinderungen dies forderten (vgl. Frühauf 2010, 14). „*Living independently*“ wird ins Deutsche übertragen mit „Unabhängige Lebensführung“, anstatt mit „Selbstbestimmt Leben“⁴⁰ (vgl. ebd.: 14).

Die Unschärfe der Übersetzungen führt zu einer inhaltlichen Verzerrung der Intentionen der BRK (vgl. Theunissen 2010, 46). Flieger, die den Entschluss für die Übersetzung ins Deutsche fasste, resümiert exkulpernd, dass niemand im deutschen Sprachraum 1994/95 von dem Terminus und dem Konzept der Inklusion sprach.⁴¹ Es war jedoch bekannt, dass *Integration* nicht das bezeichnet, was mit *Inclusion* gemeint war. Flieger konzediert nach 15 Jahren, dass an einer aktualisierten Übersetzung der Salamanca-Erklärung gearbeitet werden müsste, in der *integrativ* durch *inklusiv*⁴² ersetzt wird, so wie die UNESCO dies ursprünglich vorsah.⁴³ Die Debatte um die »korrekte« terminologische Verwendung, die bisweilen ideologischen Grabenkämpfen gleicht, und die fehlende konzeptionelle Fundierung des Basis-

³⁷ *Mainstream education* ist der Hauptstrom eines Bildungswesen, der für die Gemeinsamkeit von Schülerinnen mit und ohne Behinderung steht.

³⁸ An anderer Stelle (Kap. 3.2.5) wird von der Salamanca-Deklaration gesprochen, die beim Weltkongress „*Bildung bei besonderem Förderbedarf - Zugang und Qualität*“, am 7.-10. Juni 1994 in Salamanca, Spanien, entstand.

³⁹ www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/17/23

⁴⁰ Das Wort Selbstbestimmung kommt in der Übersetzung nicht vor (vgl. Frühauf 2010, 14).

⁴¹ bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#id3094718

⁴² Es wird angemerkt, dass der übertragene Inklusionsterminus negative und unpassende Konnotationen (lateinisch *include-re*; siehe Kap. 3.1) wecken könnte (vgl. Biewer 2010, 126).

⁴³ bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#id3094718

begriffes neigen zu einer ethische-normativen Aufladung des Inklusionsbegriffs (vgl. Giese 2011, 218; Gröschke 2011, 110).

Die inkorrekten Übersetzungen der Originaltexte potenzieren zusätzlich die terminologischen Missverständnisse und Turbulenzen innerhalb der deutschen Inklusionsdebatte (vgl. Wocken 2012, 59).

Die Salamanca-Deklaration, als Favorisierungsskriptum, führte zu einer weltweiten Verbreitung des Terminus „*inclusion*“, nicht jedoch zu einer inhaltlichen Normierung (vgl. Biewer 2010, 128).

Es empfiehlt sich daher das Dokument der BRK kritisch zu analysieren (Kap. 3.7; 3.8).

3.2.3 Finanzielle Einsparungen

Im politischen Bereich ist zu beobachten, dass einerseits Inklusion als Leerformel dargestellt wird und andererseits als Sparmodell missbraucht wird (vgl. Prengel 2012, 27). Die Aufgeschlossenheit gegenüber Inklusion ist eng verknüpft mit ökonomischen Interessen der Einsparungen von Sozialausgaben (vgl. Theunissen 2010, 51). Es liegen Absichtserklärungen von Kommunen aus Schleswig-Holstein vor, welche 100 Mio. € einsparen wollen, die für Teilhabemaßnahmen von Menschen mit Behinderungen vorgesehen sind (vgl. Wittig-Koppe 2010, 7).

Die UNESCO-Kommission weist fälschlicherweise darauf hin, dass die förderlichen Maßnahmen zur Inklusion nicht teuer sein müssen (vgl. UNESCO 2009, 12), weil umfassende Forschungsarbeiten, bspw. die Ergebnisse der PISA-Studien der OECD, gezeigt haben, dass Qualität nicht direkt von Bildungsausgaben abhängt (vgl. ebd.: 12). Hier kristallisiert sich eine Janusköpfigkeit heraus, denn Inklusion kann und wird unter der Prämisse der „kostenneutralen Transformation“ (Stein/Fischer/Muller 2012, 37) nicht gelingen: „Parallele Systeme von separierender und inklusiver Betreuung und Förderung werden aber auf Dauer deutlich höhere Kosten verursachen“ (ebd.: 37).

Den nötigen finanziellen⁴⁴ und „wahren“ Aufwand für inklusive (Bildungs-) Maßnahmen zu artikulieren und zu kennen, ist ein legitimes Bedürfnis einer demokratischen Gesellschaft und gefährdet in keiner Weise das Inklusionsprinzip (vgl. Speck 2012, 180).

Denn gerade in Zeiten komprimierter finanzieller Ressourcen darf es für Menschen in marginalisierten Positionen keine einschränkenden und diskriminierenden Bestimmungen geben, vielmehr „ein solidarisches Mittragen durch die Gesellschaft“ (Fischer 2006, 27).

3.2.4 „Inhaltliche Verwässerung“ durch Politiker?

Es besteht die Gefahr, dass Inklusion als Kostensparmodell benutzt und inhaltlich-programmatisch verwässert wird. Inklusive Konzepte verlieren ihre ursprüngliche Trennschärfe, wenn Politiker und

⁴⁴ 49 Mrd. € für ein inklusives Schulsystem bis zum Jahre 2020 (vgl. Speck 2012, 180).

Vertreter von Kostenträgern wie selbstverständlich inklusive Leitbilder gebrauchen und simultan die Standards und Ressourcen der Behindertenhilfe drastisch kürzen (vgl. Frühauf 2010, 13).

Die gesellschaftliche Akzeptanz des Inklusionsprinzips wird weiterhin dadurch gefährdet, dass die Mittelschicht eine exkludierende Tendenz aufweist, sich von den »Schwächeren« abzuschotten (vgl. Speck 2012, 179).

Die Übergewichtung eines Systems schulischer Gemeinsamkeit birgt außerdem die Gefahr in sich, dass verbleibende Förder- und Sonderschulen abgewertet, negativ konnotiert und exkludiert werden: durch die benachteiligte Zuteilung von personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen, kann es zu einer noch stärkeren sozialen Nicht-Akzeptanz und Nicht-Teilnahme von behinderten Kindern in der Gesellschaft kommen (vgl. ebd.: 179).

Inklusion gibt es nicht zum »Nulltarif«, sondern erfordert zusätzliche Ressourcen.

3.2.5 Selbstbewusstes Handeln von Menschen mit Behinderungen

Das menschliche Wesen tritt als ein beschränktes auf, welches sich jedoch Freiräume erwirbt, in denen es handelnd auftritt (vgl. Schmalenbach 2011, 16).

Alle Bürgerinnen - auch Menschen mit Behinderungen - sind nach der BRK (Kap. 3.7) aufgefordert, nach ihren Möglichkeiten, bestehende Barrieren zu beseitigen. Berichte über die Kampfkraft eines Lebens mit erschwerten, abweichenden und ungewöhnlichen Bedingungen (vgl. Gröschke 2004, 12) berühren Personen in verschiedensten Medienarten (Romanen, Autobiographien⁴⁵, etc.).

Menschen mit Beeinträchtigungen leisten durch ihr So-Sein und ihre Lebensbewältigung einen gesellschaftlichen Beitrag, indem sie die Grenzen der Normalität der menschlichen Existenz aufzeigen (vgl. Schmalenbach 2011, 17) und somit (gedankliche) Barrieren selbstständig wegräumen. An dieser Stelle setzt auch das soziale und politische Mandat⁴⁶, von Heilpädagoginnen als assistierende Maßnahme, ein. Die ethisch-advokatorische Haltung (vgl. Gröschke 1993, 59) der Heilpädagogik ist hier gefragt, um eine soziale, politische und gesellschaftliche Vertretung für Menschen mit Behinderungen einzunehmen. Der Buchtitel „*Dabei sein ist nicht alles*“⁴⁷ bezeichnet treffenderweise, dass Inklusion nicht nur als ein instrumenteller Organisationsbegriff gefasst werden darf:

⁴⁵ Bspw. Frauendienst, Thomas (2009): *Leben trotz Contergan: Der Aufstieg vom Conterganbaby zum Leistungssportler*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

⁴⁶ Respektive das Triple-Mandat aus der Sozialen Arbeit. Die Problematik des Terminus *Mandat* zeigt sich dahingehend, dass transparent gemacht werden muss, *von wem* und *für was genau* diese Mandantschaft steht. Sonst läuft der *Advokat*, in diesem Fall die Heilpädagogin, Gefahr, nicht „parteiübergreifend“ (Gröschke 1993, 59), sondern paternalistisch (wohl eher maternalistisch) zu handeln.

⁴⁷ Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (2008): *Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München/Basel: Reinhardt-Verlag.

Was ist mit der subjektiven Erlebniswelt und der individuellen Bedürfnislage eines Menschen mit Behinderungen?

Auch wenn plakativ formuliert „*Jedes Kind willkommen ist!*“, bedeutet dies nicht, dass auch das Kind die Gruppe, die Schule, die Gesellschaft für sich willkommen heißt, sich in ihr wohlfühlt, geschweige denn, dass diese Systeme die kindlichen Interessen wahrnehmen und vertreten (vgl. Speck 2012, 178). Skepsis scheint angebracht, denn „jede Totallösung [stellt] eine vereinfachende Lösung dar [...]“ (ebd.: 178). Die individuellen Bedürfnisse können, wenn sie nicht wahrgenommen, verstanden und versprochen werden, zu einer Marginalie werden. Parallel dazu kann es eine Überbetonung an das *Gleiche* und das *Einende* geben (vgl. ebd.: 178). Wenn kein Bewusstsein der Heilpädagogin für ihr Doppelmandat besteht, greift die »Pädagogik für besondere Bedürfnisse«, wie sie in der Salamanca-Deklaration explizit erklärt wird, nicht mehr.

3.3 Inklusion innerhalb der Profession der Heilpädagogik

Der Inklusionsterminus erscheint in den Theoriediskussionen, auch in der Profession der Heilpädagogik, der letzten Jahre als ein äußerst changierendes Gefilde (vgl. Greving 2006, 73). Die Mehrdeutigkeit des Terminus differenzierte sich in den letzten 40 Jahren weiter aus und führte innerhalb heilpädagogischer Handlungsfelder zu einer methodologischen Problemsituation (vgl. Greving 2012, 7):

es scheint kaum möglich „konsistente und kohärente Konzeptionalisierungen [...] abzuleiten“ (ebd.: 7). Obwohl der Inklusionsterminus, aus heilpädagogischer Sicht, zu allgemein und vage definiert wird (vgl. Speck 2012, 177), verkörpern die Inklusionsforderungen dennoch das Benachteiligungsverbot⁴⁸ des GG: das Klientel der Heilpädagogik, Menschen mit Behinderungen, sind die Protagonisten der Inklusion (vgl. Wocken 2012, 67).

Das erläutert, weshalb der Inklusionsdiskurs bislang lediglich in behindertenpädagogischen Kreisen, als ein exklusives Anliegen, stattfand und nicht in der allgemeinen Pädagogik (vgl. ebd.: 66). An vielen Orten der Heilpädagogik hat die Inklusionsdebatte, so Jantzen, jedoch eine Dimension angenommen, die er „als eine neue Religion“⁴⁹ (2012, 36) bezeichnet.

Die Inklusionsforderungen nach gesellschaftlicher Teilhabe beziehen sich auf die Lebensgestaltung einer Person: *Wie ist es einem Menschen in seinem Dasein möglich, die für ihn relevanten Erfahrungsbereiche selbst zu gestalten und sich in jenen zu entfalten?*

⁴⁸ Art. 3 (3) GG: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

⁴⁹ Hierzu: „*In nomine patris et filii et inclusionis sanctae...amen!*“ (Jantzen 2012, 36).

Hier geht es nicht um ein Input-Prinzip, sondern um die heilpädagogische Maxime der Ganzheitlichkeit. Expliziter: die „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Theunissen 2010, 47). Detailliert kristallisieren sich hier ethische Fragestellungen nach einem »guten Leben« heraus (vgl. Nussbaum 1999, 190).

Für die Heilpädagogik bedeutet dies, dass sich eine „gute und gelingende Lebensweise“ (Lob-Hüdepohl 2010, 15) für Menschen mit Behinderungen daraus ergibt, dass sie eine Anerkennung ihres So- und Daseins, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht nur in einem Subsystem (in dieser Thesis: in anthroposophischen Camphills) erleben, sondern eine reale Anerkennung von Seiten der Mitglieder anderer gesellschaftlicher Subsysteme (bspw. Dorfgemeinde, Nachbarn) erfahren.

Deshalb verwendet Schablon den Inklusionsterminus synonym mit »Gemeindeweseneinbindung« (vgl. Schablon 2011, 22). Sozial-gesellschaftliche Herausforderungen stellen sich als Kristallisationspunkt für die Heilpädagogik dar: Mit welchen Methoden, welchen Theorien oder (care-ethischen) Ansätzen kann es gelingen, dass Menschen mit Behinderung eine gesellschaftliche *Enthinderung*⁵⁰ (Knust-Potter 1998) erfahren?

Das zentrale Ziel einer gegenwärtigen inklusiven Heilpädagogik ist, nach Schablon, die „Steigerung der gesellschaftlichen Teilhabe“ (ebd. 2011, 22). Deshalb steht das Inklusionsprinzip, so Theunissen, in Verbindung zum Empowerment-Konzept (vgl. Greving 2012, 7). Greving resümiert, dass der Inklusionsdiskurs „schon von Anfang an eine relative Unschärfe in Hinblick auf die begleitenden bzw. diesen Begriff festlegenden Begrifflichkeiten wie z.B. der Selbstbestimmung, der Teilhabe, des Empowerment und der Integration“ (ebd.: 7) inne hatte.

Das Inklusionsparadigma wird dazu benutzt, „die normative Basis politischer Ansprüche von Menschen in modernen Gesellschaften zu charakterisieren“ (Rösner 2006, 126). Die Verpflichtung einer Gesellschaft besteht also darin, marginalisierte Gruppen zu unterstützen, zum einen mit dem Ziel jene von negativen Zuschreibungen zu befreien, zum anderen ihnen uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (vgl. ebd.: 126).

In der heil- und sonderpädagogischen Diskussion, die ihren Blick auf die internationale Debatte um „*inclusive education*“ richtet, findet „Inklusion“ hierzulande zunehmend Eingang in die Weiterentwicklung der Integrationspädagogik, so Hinz und Schell (vgl. ebd.: 126). Sander ist jedoch der Ansicht, dass Inklusion eine optimierte Integration beschreibt, welche unzufrieden mit den real existierenden Missständen innerhalb der Integrationspraxis ist (vgl. Wocken 2012, 62).

Inklusion beklagt sowohl Halbheiten, Verformungen, sowie Kuriositäten (vgl. ebd.: 62).

⁵⁰ In diesem Gedankengang stelle ich die Prämisse auf, dass Menschen mit Behinderungen enthindert werden wollen, obgleich mir bewusst ist, dass diese Hypothese, nicht auf alle Menschen mit Behinderung zutreffend ist.

Die Diffizilität der Verwirklichungen einer Leitidee, wie der Inklusion, ist jedoch abhängig von dem Anschlusswert an die gesellschaftliche Realität: diese stellt sich als „komplex und vielfältig“ dar (Speck 2012, 177).

3.3.1 Behinderung als ein soziales Konstrukt?! 51

In der BRK-Präambel wird Behinderung als ein Prozess, der in der Interaktion zwischen einer Beeinträchtigung und umwelt-, baulich-architektonisch- und/oder einstellungsbedingten Barrieren in der Umgebung entsteht, verstanden und nicht als eine dem einzelnen Menschen anhaftende Eigenschaft. Diese einstellungsbedingten, bzw. auch konzeptionellen, Barrieren können den Menschen mit Behinderungen zum „Objekt von Mitleid, Fürsorge und Wohltätigkeit“ (Kap. 4.3) (Graumann 2011, 32) degradieren und negieren oder diffamieren sogar die individuelle Stärken der Person und ihren Anspruch auf gleiche Rechte. In dem 2010 veröffentlichten Monitoring-Report des OHCHR wird dieser Aspekt treffend formuliert:

„Viewing disability from a human rights perspective involves an evolution in thinking and acting by States and all sectors of society so that persons with disabilities are no longer considered to be recipients of charity or objects of others’ decisions but holders of rights” (OHCHR/United Nations 2010, 9).

Nach Schulze sind es vor allem nicht überwundene Vorurteile über Menschen mit Behinderungen, sowie mangelnde Wissen, welche Barrieren verursachen und Menschen behindern (vgl. Schulze 2011, 17). Der UN-Sozialpakt unterstreicht jene behindernden Verwirklichungen, indem es Vorurteile, Gleichgültigkeit und Exklusion (als Separierung) als beeinträchtigende Faktoren für die verschiedensten Rechte für Menschen mit Behinderungen ansieht (vgl. 2012, 2).

Nach Esser ist mit dem Paradigmenwechsel zur Inklusion eine neue Sichtweise auf das »Phänomen Behinderung« verbunden, wie sie ebenfalls im Konsensmodell (ICF) von der WHO definiert wird: eine Zielvorgabe jenes Behinderungsbegriffs betont die „soziale Inklusion als Leitprinzip“ (Gröschke 2007, 104; Esser 2012, 3).

Ein weiterer kumulativer Aspekt, der sich um die Entstehung mit Behinderung rankt, ist der Faktor *Armut* (Kap. 3.3.2). Menschen mit Behinderungen sind oft nicht auf dem „Ersten Arbeitsmarkt“ tätig, sondern in sog. WfbM. Eine allgemeine moralische, sowie sachliche Problematik bezieht sich bei der Entlohnung von Menschen mit Behinderungen, die in WfbM arbeiten, auf das Phänomen der »*working poor*«: Diese Personen sind, nach Gröschke, die Prototypen einer Arbeitskraft -regelmäßig, hart arbeitende Personen- die jedoch, auf Grund der geringen Entlohnung, auf ein selbstbestimmtes und -

⁵¹ Simon Walker formulierte pointiert, in einem nicht publizierten Vortrag im britischen Parlament: „It is not about fixing people but about fixing society“ (Schulze 2011, 15).

ständiges Leben verzichten müssen (vgl. Gröschke 2011, 106). Armut kann demnach die Möglichkeit auf ein menschenwürdiges Leben an gesellschaftlicher Teilhabe impraktikabel machen (vgl. Agordome/Kieck 2012, 12).

Armut als Teufelskreis und Tatsachenprozess lässt sich jedoch verändern: Nach Gröschke besteht die mögliche Lösung in der Aufsplitterung von Lohn- und Erwerbsarbeit⁵² durch ein bedingungsloses Grundeinkommen (vgl. Gröschke 2011, 108).

Die Bedeutung davon, dass *Behinderungen* veränderbare Zustände sind, kann gar nicht stark genug prononciert werden. Denn wenn Menschen aus der Interaktion mit anderen Menschen und Barrieren (in der Einstellung oder Umwelt) heraus beeinträchtigt und erst behindert *werden*, und dadurch an der gleichberechtigten, uneingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert *werden*, dann kann die menschliche Interaktion auch Menschen mit Behinderungen *ent-hindern* (vgl. Denger 2009, 118). Und vielleicht liegt gerade hier das »soziale Goldstück der BRK«:

Nicht nur die Diversität von allen Menschen (*Die Menschen sind nicht gleich!*) in ein anthropologisches Fundament zu implizieren, sondern gerade hier Variationen der Veränderbarkeit probeweise mitzudenken (*Ich bin gerade die Behinderung für diesen Menschen!*) und ins Bewusstsein aufzunehmen, um in der Realität auf diese veränderten Umstände vorbereitet zu sein.

3.3.2 Besteht eine Notwendigkeit für Inklusion?

Menschen mit Behinderungen sind, laut einer Studie der OHCHR über den Nutzen von Menschenrechtsinstrumenten für den Schutz der Rechte behinderter Menschen⁵³, mit ihren Anliegen innerhalb einer gesellschaftlichen Isolation und Marginalisierung von einer öffentlichen *invisibility* betroffen (vgl. 2002, 15f.). Diese Unsichtbarkeit führt dazu, dass Menschen mit Behinderungen die, ihnen garantierte AEMR, bisher nur unzureichend in Anspruch nehmen können (vgl. Graumann 2011, 31).

Aus dem, von der WHO im Sommer 2011 erschienenen, Weltbehindertenbericht⁵⁴ ist ersichtlich, dass ca. 15% der Weltbevölkerung in irgendeiner Weise von Behinderung betroffen sind: Das entspricht bei einer Weltbevölkerung von fast 7 Mrd. Menschen rund einer Mrd. Menschen mit Behinderungen. Die BRK richtet sich mit ihren Forderungen also an die „größte Minderheit der Menschheit“ (vgl. Denger 2009, 118). Von der einer Mrd. Menschen leben 80%, nach Schätzungen jenes Weltbehindertenberich-

⁵² Steiner fordert ebenfalls Menschen bedürfnis- und nicht fähigkeitsorientiert zu bezahlen (vgl. Kaschubowski 1998, 197).

⁵³ www.ohchr.org/Documents/Publications/HRDisabilityen.pdf

⁵⁴ Siehe den *World Report on Disability Fact Sheet*: whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_eng.pdf (Seite 7).

tes, in Entwicklungsländern, zudem sind 20% der ärmsten⁵⁵ Menschen weltweit behindert. Behinderungen und Benachteiligungen stehen demnach in einem engen Zusammenhang miteinander, logischerweise sind nicht alle Menschen mit Behinderungen gleichermaßen benachteiligt: Menschen mit psychischen und geistigen Behinderungen sind am stärksten vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt (vgl. Heinicke-Motsch 2012, 19).

Die Arbeitslosenquote von Menschen mit Behinderungen liegt bei 80%. In Deutschland schwinden jährlich 1-7% des BIP durch die Ausgrenzung behinderter Menschen vom Arbeitsmarkt⁵⁶ (vgl. ebd.: 19). Offizielle Zahlen des Jahres 2004 aus Deutschland zeigen, dass 5,6 Mio. Menschen mit Schwerbehinderung noch nicht oder nicht mehr erwerbstätig waren. Armut und Behinderung stellen demnach ein erhebliches Exklusionsrisiko für jene Personen dar (vgl. Theunissen 2010, 50).

Auch aus diesem Grund sind inklusive (Arbeits-) Maßnahmen unterstützenswert. Bezogen auf die deutsche Gesamtbevölkerung (Stand: 2001) beträgt der Anteil von Menschen mit schweren Behinderungen 8,1% (Bundesregierung 2003⁵⁷), der Nationale Aktionsplan von 2011⁵⁸ gibt hierfür die Personenanzahl von 7,1 Mio. Menschen an (2011, 10). Inklusionsversprechen richten sich demnach an ca. 9,6 Mio. Menschen mit Behinderung (11,7% der deutschen Bürgerinnen) (vgl. ebd.: 10).

Zu den historischen und ethischen Unrechtserfahrung von Menschen mit Behinderungen gehört die „Infragestellung der eigenen Existenzberechtigung durch Eugenik und Euthanasie“ (Graumann 2011, 32) während der NS-Zeit in Deutschland. Von jenem Standpunkt aus argumentieren Vertreter von Behindertenverbänden, welche die sog. Singer-Debatte über die »Euthanasie« bei schwer behinderten Säuglingen vehement kritisieren.

Besteht aus der deutschen Historie, bei der es „zur schwersten Form von Exklusion“ (Schmalenbach 2011, 3) kam, nicht schon die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen, gemeinsamen Lebensform der Diversität, also der Inklusion, in der „Differente [nicht] inferiorisiert oder als Gleiche decharakterisiert werden“ (Santos nach Bonet 2008, 61 In: Jantzen 2012, 45)?

3.4 Eine Systemtheoretische Sichtweise auf den Terminus Inklusion

Der sozialwissenschaftliche Terminus *Inklusion* war in der Soziologie Luhmanns (1987) bereits vor der Verwendung im Bereich der Bildungswissenschaften eine gebräuchliche Applikation (vgl. Biewer

⁵⁵ Nach Amartya Sen ist Armut vergleichbar mit einem Mangel an Verwirklichungschancen, wohingegen Reichtum mit einem sehr hohen Maß an Verwirklichungschancen verbunden ist. Demnach kann man Armut interpretieren als „Ausgrenzung von gesellschaftlich bedingten Chancen“ (Sen 2010, In: Gröschke 2011, 105).

⁵⁶ Siehe das Abkommen der ILO: *ILO Employment Working Paper No. 43, 2009*.

⁵⁷ www.apk-ev.de/Datenbank/themen/0017_bericht_beschaeftigung_1501295-00.pdf

⁵⁸ www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile

2010, 124). Die Termini *Inklusion/Exklusion* sind „ein wertabstinentes, rein funktionalistisches Begriffspaar“ (Gröschke 2011, 109), welches skizziert, *wie* Personen der unterschiedlichen Subsysteme in die funktional-differenzierte Gesellschaft einbezogen sind (vgl. ebd. 2011, 110).

3.4.1 Funktionale Differenzierung

Der systemtheoretische Ansatz der Soziologie, beschreibt mit *Inklusion* die Teilhabe an Systemen und geht zurück auf die Theorie der funktionalen Differenzierung von Gesellschaftsformen (vgl. Biewer 2010, 124). In Zeiten der Arbeitsteilung und im Zuge der Industrialisierung gliederte sich die moderne Gesellschaft, so Luhmann, in „funktional differenzierte autopoietische Systeme“ aus (Rösner 2006, 128). Diese können sich lediglich durch reziproke Kommunikation reproduzieren.

Die Ausdifferenzierung geschieht nicht auf Grund menschlicher Handlungsentscheidungen in gesellschaftlich spezifische Teilsysteme, wie Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Religion, Politik, Erziehung und kleinere Subsysteme, in Makro- und Mikrosystemen (vgl. Rösner 2006, 128).

Es wird konstatiert: Der Terminus der Inklusion aus Luhmann'scher Sicht unterscheidet sich von dem heilpädagogischen Begriff der Inklusion, weil die soziologischen wertneutralen Termini *Inklusion/Exklusion* sich auf die „pure Faktizität der modernen Gesellschaft“ (Wansing 2006, 40 In: Gröschke 2011, 109) rekurrieren.

3.4.2 Inklusion nach Luhmann

Luhmann sieht den Begriff der Inklusion als Gegenbegriff zur Exklusion. Hierbei betrachtet er *Inklusion/Exklusion* als Primärdifferenzierungen von Gesellschaftssystemen (vgl. Biewer 2010, 124). Jene Unterscheidung von *Inklusion/Exklusion* bezeichnet, im Unterschied zum Integrationsbegriff, kein positives gesellschaftliches Ziel, „sondern eher eine Abkehr vom normativen Ziel einer „guten“ Gesellschaft“ (vgl. ebd.: 124). *Integration* verweist auf die „Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen“ (Rösner 2006, 128) und vermittelt den Charakter sozialer Beziehungen, während *Inklusion* eine „Form von Adressierbarkeit von Menschen in funktionalen Systemen“ (ebd.: 128) beschreibt, die sie in Kommunikationszusammenhänge als Personen behandelt. Inklusion bezeichnet die Teilnahme an funktions-systemischen Kommunikationen, zum einem macht diese Teilnahme Kommunikation erfahrbar, zum anderen zeigt es die Beschränkung kommunikativer Situationen (Exklusion) auf (vgl. Greving 2011, 15).

Um Luhmanns Differenzierungen von gesellschaftlichen Systemen folgen zu können, ist es nötig zu erwähnen, dass er eine konstruktivistische Sicht auf die realen Systeme, d.h. die Wirklichkeiten, die existieren, hatte und Beschreibungen bzgl. Realitäten auf Unterscheidungen durch Beobachter als Konstruktionen ansah. So entfalten sich soziale Systeme, siehe die Teilsysteme weiter oben, durch den

Einsatz von binären Codes: Für das Teilsystem *Erziehung* kann der binäre Code *gelernt/nicht gelernt* relevant sein (vgl. Rösner 2006, 128). Inklusion hängt, nach Luhmann, also davon ab, ob Menschen für die Kommunikation der jeweiligen sozialen Systeme relevante Äußerungen und Handlungen formulieren (vgl. ebd.: 128).

Der binäre Code wäre: *zugehörig/nichtzugehörig* für die Person und *relevant/irrelevant* für die Kommunikation der Person. Moderne Gesellschaften, die offensichtlich nicht auf soziale Integrationsformen angewiesen sind, benötigen den freien, flexiblen, mobilen und desintegrierten Menschen, der sich den „unterschiedlichen Inklusionsanforderungen [...] anpassen kann“ (ebd.: 129). Zu diesen Inklusionsregeln gehört u.a., dass sich jedes Individuum aufgefordert fühlt, entsprechende Kompetenzen auszubilden und über geforderte Fähigkeiten zu verfügen: es werden „deshalb Einschränkungen des Verhaltensrepertoires“ (Luhmann 1995, 149) verlangt.

Konterkarieren bspw. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten diesen gesellschaftlichen Anspruch von Inklusion, mittels ihrer veränderten Selbstregulierung im Verhaltensrepertoire? Und erfüllen sie gerade mit ihren Fähigkeiten nicht die geforderten Bedingungen des Sozialstaates, der sich der Inklusion verpflichtet hat? Menschen mit Behinderungen stellen gerade diesen Anspruch ganz offensichtlich in Frage (vgl. Rösner 2006, 130): Mit ihren abweichenden Morphogenesen, eingeschränkten Wahrnehmungen, verlangsamten Prozessen der Informationsverarbeitung entsprechen sie nicht den routiniert erwartbaren Verhaltensweisen (ebd.: 130). Lässt sich, in der Luhmann'schen Fassung, dann die Heilpädagogik als „ein sekundäres Funktionssystem sozialer Hilfe begreifen“ (ebd.: 130)?

Die binären Codes, die Formen von Dichotomien konstruieren, lassen Symmetrien zwischen den einzelnen Elementen (Frau/Mann; zivilisiert/primitiv; angepasst/unangepasst, etc.) entstehen, die die hierarchischen Beziehungen dahinter negieren. Diese Codes kreieren eine „Vernunft der Blindheit“, die „ausschließt, ignoriert, zum Schweigen bringt und all das zur epistemischen Nichtexistenz verdammt, was nicht in die Grenzen des Wissens inkludiert werden kann [...]“ (Santos⁵⁹ zit. nach Bonet 2006, 30 In: Jantzen 2012, 46).

Auch Speck resümiert in Bezug auf den soziologischen Begriff der Inklusion, dass jeder Mensch „immer nur in Teilinklusionen leben [kann]. Alle in Einem und Allem ist eine Utopie. [...] Das ist kein Widerspruch zum generellen Inklusionsgebot [wie er in der Heilpädagogik postuliert wird]“ (Speck 2012, 178).

⁵⁹ In Anbetracht des vorgeschriebenen Umfangs dieser Thesis kann nicht vertieft auf Santos' *metonyme Vernunft* seiner *Soziologie der Abwesenheiten* bzw. *Soziologie der Emergenzen* eingegangen werden.

3.5. Inklusion als bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Begriff⁶⁰

Inklusion bezeichnet den endgültigen Eintritt behinderter Menschen in eine funktional-differenzierte Gesellschaft: „Inklusion als „*Gesellschaft für Alle*“, „*Schule für Alle*“ oder „*Arbeitsmarkt für Alle*“ – jeweils ohne Ausschluss. Ihr Maß wäre „Einheit in Verschiedenheit“ („unity in diversity“)⁶¹“ (Gröschke 2011, 110).

Der begriffliche Wechsel von „*mainstreaming/integration*“ zu „*inclusion*“ war inhaltlich mit der Diskussion über die Neubestimmung in Regelschulen für Kinder mit „*special educational needs*“ verbunden: die neu anzustrebenden Schulen wurden als „*inclusive schools*“ bezeichnet und sollten sich in ihrer gesamten Struktur ändern. Im Vergleich dazu wurde von einigen Inklusionsvertretern der Integrationsansatz als „eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste bei der Aufnahme behinderter Kinder in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule gesehen“ (Biewer 2010, 126).

Insbesondere ist der Grundsatz der vollen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Inklusion in der bildungspolitischen Debatte in deutschsprachigen Ländern heftig umstritten: nach wie vor werden Kinder mit Behinderungen mehrheitlich in Sonder- und Förderschulen unterrichtet, was zur Folge haben kann, dass dieses mehrgliedrige Schulsystem ausgrenzende und benachteiligende Wirkung auf jene Kinder, aber auch auf Kinder aus Prekariatsfamilien oder auf Kinder mit Migrationshintergrund, haben kann (vgl. Graumann 2011, 47).

Die empirische Forschungslage, in Deutschland, sowie in anderen Ländern, ist jedoch nicht so eindeutig, wie Graumann sie versucht zu skizzieren, sondern äußerst kontrovers gestaltet (vgl. Schmalenbach 2011, 11). Einerseits gibt es viele empirische Forschungen im Bereich des inklusiven Lernens, die bestätigen, dass Schülerinnen mit einem sonder- und heilpädagogischen Förderbedarf im Rahmen eines gemeinsam gestalteten Unterrichtes bessere Ergebnisse⁶² erzielen, andererseits verweist Hinz⁶³ darauf, dass es keine Studie im deutschsprachigen Raum gibt, die Leistungsvorteile für jene Kinder an speziellen Förderschulen aufzeigt (vgl. ebd.: 11).

In der britischen und US-amerikanischen Pädagogik wird „*inclusion*“ und „*inclusive education*“, verstanden als schulische Inklusion, weitgehend synonym verwendet, jedoch liegt es nahe dieses Konzept

⁶⁰ Der Bereich der Bildung ist für diese Thesen eher von untergeordneter Relevanz und wird nur kurz angedeutet, weil die Anthroposophie in ihrer theoretischen Grundsätzlichkeit (und eher die Camphill-Communities) und nicht die Waldorfpädagogik im Speziellen Teil meiner Analyse sind.

⁶¹ Stilistische Hervorhebungen aus dem Originalzitat.

⁶² Siehe hierzu: Haeberlin et al., 1991, 31; Tont et al., 1991; Hildeschiedt & Sander 1996, alle nach Ahrbeck 2011, 13 ff. (vgl. Schmalenbach 2011, 11).

⁶³ Hinz, Andreas (2008) : *Gemeinsamer Unterricht*. In: Eberwein, H./Mand J. (Hrsg.): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 205

auf die gesamte Lebensspanne des Menschen zu beziehen und ihn nicht nur als Leitbegriff für den schulischen Bildungsbereich zu verstehen (vgl. Biewer 2010, 134).

Im Weiteren werden die Termini der *Integration* und *Inklusion*, innerhalb der heilpädagogischen Profession, näher kritisch hinterfragt.

3.6 Integration und Inklusion

Die Problematik des Terminus „*Integration*“ schafft gedanklich zwei polarisierende Gruppen (vgl. Wunder 2010, 24): das Verhältnis zwischen Integrierenden (Dominanz) und Integrierten (Unterwerfung). Letztere verbleiben in einem defizitären Status des Besonderen (vgl. Rösner 2006, 126). Die OECD definiert Integration als einen Prozess, in dem die Interaktion zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen maximiert wird (vgl. OECD 1995, 15; Bürli 2009, 26f.).

Die integrativen Forderungen setzen zu sehr auf die einseitige Teilhabe behinderter Menschen, bei gleichbleibenden normierten gesellschaftlichen Standards (vgl. Rösner 2006, 126). Jedoch lässt sich Integration nicht ohne Reibungen in segregierende Strukturen einfügen (vgl. Wocken 2012, 63).

Die unterschiedlichen Verwendungen des Terminus Integration⁶⁴ sind „hinzunehmende Realität“ (Bürli 2009, 26), auch wenn Hinz darauf verweist, dass die theoretischen Integrationskonzepte von Beginn an inklusiv waren und keiner Korrekturen bedürfen (vgl. Wocken 2012, 63).

Fachwissenschaftler der Förder- und Sonderpädagogik fordern, auf den Inklusionsterminus zu verzichten, weil er deckungsgleich mit dem Integrationsterminus sei (Kap 3.2) (vgl. Greving 2012, 7). Obwohl die Integrationspädagogik eine Pädagogik der Heterogenität ist (vgl. Wocken 2012, 66), plädiert Theunissen dafür, den Leitbegriff der Inklusion in der Behindertenhilfe beizubehalten (vgl. Greving 2012, 7).

Das Inklusionskonzept baut auf dem, nach wie vor, gültigen Elementen der Integrationspädagogik auf und ergänzt diese (vgl. Prengel 2012, 26). Frühauf differenziert, dass der Integrationsterminus in Verbindung mit Initiativen zur Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund benutzt wird, während der Inklusionsterminus sich in Initiativen für Menschen mit Behinderung zunehmend durchsetzt (vgl. Frühauf 2010, 11). Inklusionsforderungen sieht Frühauf als gravierende Veränderungen des gesamten Bildungssektors⁶⁵ formuliert, während Integrationsbemühungen lediglich auf die Kooperation im Bereich der Förderschulen fokussiert sind (vgl. ebd.: 14).

⁶⁴ Gesellschaftliche oder schulische Integration, die Ebenen der Integration, wie rechtliche, administrative terminologische und curriculare Integration.

⁶⁵ Inklusion im Schulsystem bedeutet, dass Schülerinnen, behindert oder nicht, gemeinsam lernen (vgl. Graumann 2011, 48).

Hirschberg definiert Inklusion als einen „Schlüssel, um soziale Barrieren zu überwinden“ (Schulze 2011, 16), der die Intention besitzt, gesellschaftliche Strukturen so zu verändern, dass sie allen Personen gerecht werden (vgl. Esser 2012, 3).

Integration hingegen formuliert eine gesellschaftliche Anpassung der Individuen an bestehenden Strukturen (vgl. ebd.: 3).

Schon Comenius verfolgte in seiner *Didactica magna* (1657) den inklusiven Leitsatz »*omnes omnia omnino excoli*«⁶⁶: Von der Inklusion wird erhofft, dass sie eine stärkere Berücksichtigung der diversen „Dimensionen von Heterogenität“ (Rösner 2006, 127) und menschlicher Diversität betont und dafür sensibilisiert. In Bezug auf Menschen mit Behinderungen folgt die Frage nach der Opposition der Kategorien *nichtbehindert* und *behindert*“ (vgl. ebd.: 127). Gegen diese dichotome Vorstellung wendet sich charakteristisch Inklusion, denn die Kategorisierung wird einzelnen Personen nicht gerecht (vgl. Hinz 2010, 33).

Bringt Inklusion wirklich einen neuen Aspekt in die Debatte der Integrationspädagogik? Ist sie eine „substanzielle Erweiterung der Integration“ (Hinz 2002 In: Schmalenbach 2011, 3) oder „eine wichtige Rückbesinnung“ (Wocken 2012, 63) auf ihre ursprünglichen Ideen? Ist eine Begriffsumbenennung nichts anderes als ein neuer Fassadenanstrich, der überdeckt, wie lückenhaft und spröde die integrative Gebäudemauer in der Praxis ist? Kann Inklusion von vornherein *die bessere Integration* sein, wenn sie sich in der umfangreichen Praxis bisher nicht als nachahmenswert präsentierte (vgl. Wocken 2012, 64)?

Das eigentliche Risiko einer „bipolaren Spaltung von Integration und Inklusion“ (Jantzen 2012, 41) besteht darin, dass die reale Praxis der Exklusion (Kap. 3.4) und gesellschaftliche und soziale Hierarchien unsichtbar gemacht werden (vgl. ebd.: 41).

Gröschke verwendet bewusst *nicht* den Inklusionsterminus, weil dieser „immer wieder changiert zwischen seiner wertneutralen, funktionalistischen und deskriptiven Bedeutung und einer starken, aber oft unausgesprochenen normativ-ethischen Aufladung“ (Gröschke 2011, 110). Die ernsthafte Realisierung einer inklusiven *und* integrativen Entwicklung erfordert einen enormen Wandel und ein immenses Umdenken („*Disability Mainstreaming*“), demnach darf die Dimension »Behinderung« nicht mehr als marginalisiertes Spezialthema behandelt werden: Sie muss „als Querschnittsaufgabe auf Policy- und Programmebene mitgedacht werden“ (Esser 2012, 4f.).

Denn obwohl die zahlreichen Definitionsversuche auf eine lebhaftkontroverse bis anarchische Diskussion hindeuten, sollten Inklusion und Integration letztlich - so Wocken - „mit der gleichen Identität auf der öffentlichen Bühne agieren“ (Wocken 2010, 231 In: Schablon 2011, 23). Abschließend wird darauf

⁶⁶„Allen [Menschen] alles zu lehren“ oder „Allen alles in Rücksicht auf das Ganze zu lehren“.

verwiesen, dass dem „Attribut Inklusion“ (Wocken 2012, 65) nicht unreflektiert vertraut werden darf, denn die terminologische Diskussion ist weit entfernt von einem einheitlichen Verständnis des Inklusionsterminus (vgl. ebd.: 59).

3.7 Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Die ICRPD/CRPD⁶⁷ wurde am 13. Dezember 2006 von der UN verabschiedet und trat am 3. Mai 2008 in Kraft. Die BRK⁶⁸ wurde am 26. März 2009 von Deutschland ratifiziert und ist seitdem einklagbares bundesdeutsches Recht. Als die 119 Staaten⁶⁹ die ICRPD, als *hard law* der UN, ratifizierten, verpflichteten sie sich - wie bei allen Menschenrechtskonventionen - diese Rechte zu achten und nicht zu verletzen (vgl. Brockhaus 2012, 10). Die BRK ist erstmals eine UN-Deklaration, welche die MR „aus dem spezifischen Blickwinkel behinderter Menschen regelt“ (Zimmermann 2012, 268).

Eine Besonderheit jener Deklaration ist das enge Eingebundensein von NGOs⁷⁰ in die Entwicklung der BRK (vgl. Graumann 2011, 26): Die Akteure der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung nahmen erheblichen Einfluss auf den Übereinkommenstext (Degener 2003, 39 In: Graumann 2011, 26).

Die BRK benennt in Art. 1 nachdrücklich ihre Zweckmäßigkeit und ihr zugrunde liegendes Ziel⁷¹.

Des Weiteren erläutert der Art.1 den Personenkreis⁷², auf den sich die Konvention bezieht. In der Präambel *e*)⁷³ wird auf den Behinderungsbegriff, dem sozial-kulturellen Modell entsprechend (vgl. Gröschke 2011, 115), und auf dessen gesellschaftliche Wandlung eingegangen.

In eminenter Weise wird darauf verzichtet, den Terminus der Behinderung in einer (vor allem medizinischen) Form abschließend zu definieren⁷⁴: Behinderung *entsteht* demnach aus der Interaktion um-

⁶⁷ Im Folgenden orientiere ich mich an den Schattenübersetzungen der Konvention: [www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf)

[Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf)

⁶⁸ Das zur Konvention gehörende Fakultativprotokoll trat ebenfalls 2008 in Kraft und wurde eodem anno, wie die BRK, von Deutschland ratifiziert. Es enthält die Möglichkeit der Individualbeschwerden- und Untersuchungsverfahren: Personen, welche ihre Rechte verletzt sehen, können sich „nach Erschöpfung innerstaatlicher Rechtsbehelfe an das *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* wenden“ können (www.klinische-sozialarbeit.de/Schriftenreihe/Band%2019.pdf) (S. 7)

⁶⁹ Siehe die Liste der Staaten, die die BRK unterzeichnete und/oder ratifizierte:

treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en

⁷⁰ NGOs der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen.

⁷¹ Nämlich den: „[...] vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung ihrer angeborenen Würde zu fördern“ (Art.1 BRK).

⁷² „[...] Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern könne“ (Art.1 BRK).

⁷³ Behinderung entsteht aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die einer vollständigen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe entgegenstehen (vgl. BRK Präambel *e*).

weltbedingter Faktoren, Barrieren - vor allem durch Vorurteile und Einstellungen - und der physischen Beeinträchtigung (vgl. BRK Präambel e; Kap. 3.3.1). Die Doktrin, nach der Menschen mit Behinderung nicht behindert sind, sondern behindert werden, drückt sich durch die Betonung jene Wechselwirkungen aus (vgl. Schulze 2011, 16).

Die BRK umfasst 50 Artikel und inkludiert jeden Lebensbereich, insbesondere die 30 Artikel der AEMR in sich (vgl. ebd.: 11).

Die BRK und die weiteren 8 *core human rights conventions*⁷⁵ sind keine Spezialrechte: Die BRK formuliert keinen neuen Rechtekanon, der Sonderbereiche schafft, sondern konkretisiert Menschenrechte, für *vulnerable individuals*⁷⁶ (vgl. ebd.: 18; Wocken 2012, 74; Brockhaus 2012, 10). Die BRK, als „*evolving concept*“, wird hinsichtlich einer besonderen Gefährdung, denen behinderte Menschen ausgesetzt sind, präzisiert (vgl. Graumann 2011, 51) und baut auf dem existierenden und etablierten Menschenrechtskanon, der die drei Ideale⁷⁷ der FR beinhaltet (Kap. 2.3.3; 4.1), auf (vgl. Denger 2009, 117).

Menschen mit Behinderungen haben jedoch das Nachsehen, wenn gesetzliche Bedingungen in „vollständiger formaler Gleichheit“ (Biewer 2010, 134f.) auf die Lebenslage jener Menschen transformiert werden. Deshalb ist es von größter Wichtigkeit den Terminus des *Rechtes* zu betonen, weil diese, so Ronald Dworkin, den Charakter von *Trümpfen* haben (vgl. Graumann 2011, 14). Bei den MR besteht ein weltweiter Konsens, dass diese schützenswerte Güter sind (vgl. Biewer 2010, 135). Deshalb wird die universelle Achtung der Menschenwürde⁷⁸ in der BRK nicht *nur* als Quelle der MR angegeben, sondern wird einem eigenständigen Zweck, nämlich die Förderung in Art. 1⁷⁹, zugesprochen (vgl. Graumann 2011, 35) und erhält somit das Prinzip einer verbindlichen Orientierung. Was nicht bedeutet, dass man zu dem Trugschluss kommen kann, dass die MR de facto weltweit eingehalten und geachtet werden:

„Nach wie vor finden massive Menschenrechtsverletzungen - [...] Diskriminierung von Minderheiten, Rassismus, Sexismus, soziale Ausgrenzung [...] - in allen Kontinenten statt“ (Bielefeldt 1998, 4f.).

⁷⁴ Es soll bedacht werden, dass der Verzicht einer Behinderungsdefinition, angelehnt an ein medizinisches Modell dazu führen kann, dass Staaten die Tatsache einer Behinderung negieren und Leistungsansprüche damit verweigern, dass es keine sozialen Barrieren und damit keine Behinderung gibt, die auszugleichen ist (vgl. v. Bernstorff 2007, 1048 In: Graumann 2011,42).

⁷⁵ www.klinische-sozialarbeit.de/Schriftenreihe/Band%2019.pdf (Seite 6).

⁷⁶ „Die BRK steht in der Tradition anderer Konventionen für Gruppen in vulnerablen Lebenslagen“ (Graumann 2011, 28).

⁷⁷ Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit werden metonymisiert in (assistierte) Autonomie, Barrierefreiheit und Inklusion: Voraussetzung für Autonomie ist einerseits die gesellschaftliche Freiheit und andererseits die Fähigkeit die Verhältnisse meiner eigenen Freiheit nutzen zu können. Dort wo Barrieren abgebaut werden, wird Gleichheit möglich. Und durch Inklusion wird Brüderlichkeit - Geschwisterlichkeit - verwirklicht (vgl. Denger 2009, 117).

⁷⁸ Art.1 des deutschen GG: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

⁷⁹ Art.1 Abs. 1 der BRK: “[...] to promote respect for their inherent dignity.” Hier findet Graumann den *Grundsatz der Inklusivität des Schutzbereichs der Menschenrechte* wieder (Graumann 2011, 36).

Langfristig kann von der BRK jedoch erwartet werden, dass sie einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft leistet (vgl. Bielefeldt 2006, 15), weil sie einen stetigen Fortschritt im Menschenrechtsschutz beschreibt (Kap. 4).

Eine Behinderung darf nicht die Grundlage dafür sein, Menschen mit Beeinträchtigungen das Recht über sämtliche Belange ihres Lebens⁸⁰ zu negieren. Schulze fordert, dass „Menschen mit Behinderungen [...] demnach ggf. unterstützt werden, [der Entscheidungsprozess] darf jedoch nicht von einer dritten Person stellvertretend abgewickelt werden“⁸¹ (Schulze 2011, 19).

Überlegenswert erscheint an dieser Stelle die denkbare Diskrepanz zwischen dem politisch-sozialen Mandat einer jeden Heilpädagogin und jener advokatorischen Stellvertretungsposition. Menschen mit Behinderungen haben einen „Anspruch auf die formale Garantie gleicher [Teilhabe-] Rechte (*claims*)“ (Graumann⁸² 2011, 16), diese Rechte sind untrennbar verbunden mit staatlichen Pflichten und Pflichten von anderen Dritten.

Weiterhin haben Menschen mit Behinderungen die konkrete Berechtigung (*entitlements*), selbstbestimmt und unabhängig zu leben: sie dürfen nicht unfreiwillig in einem Wohnheim unterbracht, bevormundet oder durch bauliche oder kognitiv-geistige Barrieren anderer Personen beeinträchtigt werden. Außerdem steht jenen, im Rahmen des BRK-Kanons, das sowohl *allgemeine Recht*, als auch das *spezifische Recht* zu, soziale Dienstleistungen so erhalten zu können, um ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben überhaupt zu realisieren (vgl. ebd.: 17).

Der übergeordnete und zentrale Terminus, aus dem sich eine Notwendigkeit für die Praxis, sowie für eine ethische Norm von Inklusion ergibt, ist der der Teilhabe/Partizipation (vgl. Gröschke 2011, 115): Die oben genannten „Freiheitsrechte sind [nämlich] immer auch Teilhaberechte“ (Lob-Hüdepohl 2010, 17). Degener resümiert pointiert, dass „die Verbindung mit allen anderen Menschenrechten [...] zu Recht als die große Chance dieser Konvention benannt“ werden kann (Jantzen 2012, 44).

Lob-Hüdepohl ist der Auffassung, dass die BRK in ihrer Orientierung weit über die Akzeptanz der Diversität von Menschen mit Behinderungen hinausgeht: sie fordert den Beitrag, den behinderte Menschen leisten, gesellschaftlich wertzuschätzen (vgl. 2010, 9). Demnach ist Inklusion das unverzichtbare Instrument, mit dem „Teilhabe als unveräußerliches Menschenrecht verwirklicht werden soll“ (ebd.: 14).

⁸⁰ Bspw. das Recht auf eine eigene Familie, das Recht auf den Erhalt der Fertilität, Recht auf Sexual- und Familienberatung (BRK Art. 21 Abs. 1), Vertragsabschlüsse, Kontenführung, etc.

⁸¹ An dieser Stelle macht Schulze leider keine konkreten Vorschläge, wie eine Unterstützung ohne stellvertretende Abwicklung aussehen könne.

⁸² Graumann bezeichnet die Annahme, dass alle Menschen als Rechtssubjekte anzusehen sind, also als Inhaber der Rechte, als den „Grundsatz der Inklusivität des Schutzbereichs der Menschenrechte“ (Graumann 2011, 18).

Hier kristallisiert sich die eigentliche Herausforderung von Inklusion aus: Wie kann dem Menschen mit Behinderungen Anerkennung »von außen« zu teil werden? Wie können zwischenmenschliche Interaktionen und Beziehungen zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen in den umgebenden Lebenswelten und in Zeiten „sozialer Gleichgültigkeit und Kälte“ (Theunissen 2010, 52) realisiert werden? Und ist dies auch wirklich von beiden Seiten so gewollt?

Beziehungsgestaltung und Anerkennung von Diversität lässt sich nicht staatlich-juristisch aufoktroiiert umsetzen, deshalb braucht Inklusion die Vertiefung und Erweiterung von Bildung (vgl. v.Lüpke 2010, 42). In unserer heutigen funktional-differenzierten Gesellschaft sind „Werte wie Solidarität, Gastfreundschaft, Teilhabe, Bürgerengagement, Selbstbestimmung [...] nicht selbstverständlich“ (Wittig-Koppe 2010, 8). Das freiwillige, soziale Helfen ist von vielen Bürgerinnen »verlernt« worden (vgl. Theunissen 2010, 52). Auch deshalb schlägt von Lüpke vor, normierte Kulturinhalte in einem „allgemeinbildenden Praxisfach“ in Schulen und in sozialen Praktika⁸³ zu verankern (vgl. v.Lüpke 2010 42). In Kap. 4. wird analysiert, inwiefern diese bildungsschaffenden Instanzen und Ideen in anthroposophischen Camphill-Communities bereits umgesetzt werden.

Resümee

Die Inklusionsforderung meint nicht die Unterlassung besonderer Assistenz (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 16), denn sie ist keine „schematisierende Technik, sondern [ein] zielgerichteter Prozess“ (ebd.: 16). Die MR der BRK sind für die Gestaltung eines menschenwürdigen Lebens unverzichtbar und gelten als „universalgültige ethische Postulate“ (ebd.: 15), die für jeden Staat, für jede Gemeinde und für jeden Menschen gelten, verbindlich und in letzter Instanz auch einklagbar sind.

Im Folgenden werden sechs Postulate aufgelistet, die aus der BRK extrahiert wurden. Sie gelten als vergleichbare Parameter für die Analyse in Kap. 4.

3.8 Postulate der Behindertenrechtskonvention

Postulat 1 »Inklusive Menschenrechte«

Die Forderungen nach Gleichberechtigung, Barrierefreiheit⁸⁴, Partizipation und inklusiven MR (das Prinzip der Inklusion) werden in Art. 3⁸⁵ der BRK als »allgemeine Grundsätze« verankert.

⁸³ Siehe das Essener Bürgerjahr.

⁸⁴ Barrierefreiheit im weiteren Sinn ist nicht gleichzusetzen mit der baulichen Dimension, d.h. Barrieren sind nicht nur umweltbedingte Hindernisse (*environmental barriers*), sondern werden auch als negativ konnotierte Einstellungen (*attitudinal barriers*) (bpsw. Barrierefreie Kommunikation) gegenüber behinderten Menschen definiert. Das Verknüpfung beider Formen führt dann zu einer gesellschaftlichen Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung (vgl. Graumann 2011, 43).

Das Verhältnis von »Teilhabe« (*partizipation*) und »Einbeziehung« (*inclusion*) ist besonders relevant, weil Inklusion einerseits zur »via regia« wird, andererseits das Mittel ist, um eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Gröschke 2011, 115). Eine Forderung des Inklusionsprozesses, um „Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften“ (UNSECO 2005, 13) zu realisieren, ist das „Eingehen auf die Verschiedenheit des Bedarfs aller Lernenden [Menschen]“ (ebd.: 13), sowie die Reduzierung der Ausschlüsse behinderter Menschen aus dem Bildungswesen.

Hier liegt ein heilpädagogischer Bedarf vor, weil vor allem die Adressatengruppe der Kinder mit Behinderungen von Marginalisierungstendenzen bedroht sind (vgl. ebd.: 11). Die Vertragsstaaten verpflichteten sich in Art. 26⁸⁶ dazu „alle wirksamen und angemessenen Maßnahmen zu ergreifen, die notwendig sind, um behinderte Menschen zu befähigen, maximale Unabhängigkeit, sowie Inklusion und Partizipation in allen Aspekten des Lebens zu erreichen“. Diese Maßnahmen gelten ebenso für Institutionen und Organisationen.

Postulat 2 »Selbstbestimmte Subjekte«

Eine weitere Forderung der BRK besagt, dass Menschen mit Behinderung als Inhaberinnen⁸⁷ elementarer MR, nicht des Mitleids bedürfen (vgl. Schulze 2011, 15). Das Anrecht auf Selbstbestimmung und auf eine freie selbstbestimmte Lebensgestaltung steht jedem Menschen zu.

Den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen MR der BRK kommt eine besondere Bedeutung zu, weil diese soziale Netzwerke unterstützen und sich für eine Prävention gegen die Überforderungen der aktiven Helferinnen einsetzen (vgl. Graumann 2011, 30). Eo ipso integriert der Kanon der BRK den Sozialpolitik-, sowie den Antidiskriminierungs-Ansatz (ebd.: 30). Im Zentrum der BRK steht der verankerte Paradigmenwechsel des Behinderungsterminus: Die Verlagerung von medizinischen zu sozialen Faktoren (vgl. Schulze 2011, 24).

Die Unterschiedlichkeit der Bedarfe behinderter Menschen muss in den Bereichen Bildung, Arbeit, Existenzsicherung und Gesundheit berücksichtigt werden: Die Verwirklichungen dieser wirtschaftlichen und sozial-kulturellen Rechte weisen eine innovative Konkretisierung auf, die jedoch für Vertragsstaaten und an der Inklusion orientierte Personen die größte Herausforderungen darstellen (vgl. Graumann 2011, 63).

⁸⁵ Art. 3 c): „[...] volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“. (Hierbei wird aus dem Original *partizipation* mit „Teilhabe“ und *inclusion* mit „Einbeziehung in die Gesellschaft“ übersetzt.) d) “[...] die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“.

⁸⁶ BRK Art. 26: *habilitation and rehabilitation*

⁸⁷ Vom Objekt sozialer Fürsorge und karitativer Wohltätigkeit zum selbstbestimmten Subjekt (vgl. Graumann 2011, 34).

Postulat 3 »Wertgeschätzte Partizipationssubjekte«

Für die mitwirkenden Beiträge zur gesellschaftlichen *diversity* und zu einem allgemeinen *well-being* müssen Menschen mit Behinderungen, als Partizipationssubjekte, „Wertschätzung erfahren“ (ebd.: 37; BRK Präambel *m*). Der BRK-Kanon fordert eine Erneuerung im Menschenrechtsdenken in Bezug auf die „Förderung der gesellschaftlichen Wertschätzung“ (Art. 2 & 5 Abs. 3; Graumann 2011, 37) behinderter Menschen. Diese Forderung impliziert die „Achtung von Würde, Autonomie und Freiheit“ (Schmalenbach 2011, 2).

Politische Mitwirkungs- und Partizipationsrechte sind exzeptionell relevant, weil vielen Menschen mit Behinderungen der Staatsbürgerstatus refüsiert wird (vgl. Graumann 2011, 62). Die Partizipationsrechte stehen in einem reziproken Verhältnis zu den persönlichen Freiheitsrechten, sowie den Kultur- und Sozialrechten (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 17).

Postulat 4 »Vertretungsorganisationen«

Die Vertragsstaaten, sowie die Zivilgesellschaft, insbesondere die Vertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen, verpflichten sich zu einer Anpassung der Gesetzeslage. Jene Vertretungen müssen in alle relevanten gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozesse aktiv involviert werden (vgl. BRK Art. 29 *b*; Graumann 2011, 46; Schulze 2011, 17).

Die aktive Beteiligung⁸⁸ an allen Entscheidungen, die Menschen mit Behinderung betreffen, ist in Bezug auf Partizipationsfragen und politische Entscheidungsprozesse besonders bedeutsam und muss daher gefördert und unterstützt werden (vgl. Art. 4 Abs. 3 BRK). Dies wird gefordert, um volle und effektive Partizipation an der Gesellschaft zu realisieren.

Postulat 5 »Bewusstseinsbildung«

Umfassende Maßnahmen der Bewusstseinsbildung erscheinen in Art. 8 der BRK unabdingbar und beziehen sich einerseits auf den „Respekt für Andersartigkeit als Bestandteil der menschlichen Vielfalt“ (Schmalenbach 2011, 2), weil sie die Basis für eine inklusive Gewährleistung aller MR ist (vgl. Schulze 2011, 18).

Diese Forderung richtet sich explizit *gegen* präferenzutilitaristische Argumente und *gegen* den Normalitätszentristischen Fehlschluss (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 20). Andersartigkeiten sollen anerkannt und gewürdigt werden und vollkommen unangetastet von *Anderswertigkeiten* bestehen bleiben. Anderer-

⁸⁸ Zu bedenken ist, dass die „Forderungen nach einer inklusiven Gesellschaft [...] immer als Anspruch auf Einbeziehung zu verstehen [sind], die nur freiwillig geschehen kann“ (Graumann 2011, 47). Wie geht man als Heilpädagogin also ethisch damit um, wenn der »fähige und bedürftige« Mensch mit Behinderung jegliche inklusive Bestrebungen negiert und torpediert?

seits richtet sich diese Bildungsarbeit, im Sinne einer Menschenbildung, an *alle* Personen (Nachbarschaft, Gemeinde, Vereine, etc.).

Die Basis der Inklusionsidee ist jener »Diversity«-Ansatz⁸⁹, der die Unterschiedlichkeiten der Menschen als Normalität und nicht als ein zu lösendes Problem betrachtet (vgl. Zimmermann 2012, 268). Die Annahme, dass »Behinderung« ein Teil der menschlichen Existenz ist, reklamiert einen gesellschaftlichen Bewusstseinswandel, um Inklusion zu realisieren.

Postulat 6 »Recht auf inklusive Arbeit und Bildung«

Selbstbestimmtes Leben führt unweigerlich zu zentralen Fragen der persönlichen Assistenz, der Unterstützernetzwerke und des Rechtes auf inklusive Arbeit, die gleichberechtigt entlohnt ist und zu einer inklusiven Bildung⁹⁰ führt (vgl. Schulze 2011, 24). Diese Forderungen stehen reziprok zueinander, so gewährleistet politische Partizipation das Inklusionsprinzip: inklusive Bildung führt zu inklusiver Arbeit (vgl. ebd.: 19; Art. 4 Abs. 3).

Zu den Selbstbestimmungsrechten gehört das „Recht auf Privatheit und eine eigene Familie“ (u.a. Art. 22 „Recht auf Schutz der Privatsphäre“), sowie die Gleichberechtigung der Geschlechter (vgl. Schmalenbach 2011, 2). Ferner die persönlichen Freiheits- und Abwehrrechte⁹¹, wie das Recht auf Leben und Sicherheit (Art. 10), Recht auf Schutz vor Folter und jeder grausamen, inhumanen und erniedrigenden Behandlung (Art. 15), Recht auf Schutz vor Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch (Art. 16) und das Recht auf Schutz vor Freiheitsberaubung (Art. 14). Gedanken-, Gewissens- und Bewegungsfreiheit sind sowohl Abwehr-, als auch Teilhaberechte, die jedem Menschen a priori zugehörig sind und die der Staat abzusichern hat (vgl. Lob-Hüdepohl 2010, 17).

3.9 Ein kritischer Blick auf den Inklusionsdiskurs

Befindet sich die Heilpädagogik in „Zeiten der Heiligen Inklusion“ (Jantzen 2012)?

Reicht es der Disziplin der Heilpädagogik aus, einen „wissenschaftlichen *internen Pluralismus*“ (Bonnet/Santos 2008) zu fordern, der das Ziel einer offenen, solidarischen und diskursiven Auseinandersetzung verfolgt und dies ohne „Ausgrenzung und Sektenbildung ohne theoretischer Blindheit und ohne praktische Vernunftslosigkeit“ (Jantzen 2012, 48)?

⁸⁹ Art. 3 d): „die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und Menschheit“.

⁹⁰ Deshalb verankert die BRK das Konzept der inklusiven Bildung als Menschenrecht (vgl. Schulze 2011, 20).

⁹¹ In unserem europäischen Gedankenkanon wird man jenen Rechten wie selbstverständlich zustimmen, sie kommen einen „gegeben und realisiert“ vor, jedoch haben diese Rechte globalen Anspruch und Forderungskraft inne. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass sie nahezu wortgleich aus der AEMR von 1948 transkribiert wurde (mit Ausnahme von Art. 15).

Feuser erachtet die Forderungen der BRK als relevant, weil „bis zum Erscheinen der UN-BRK [...] die Integrationsbewegung⁹² ohnehin nahezu vollständig entpolitisiert [war] (Feuser 2012, 22). Jedoch erfährt die Bewegung Blockierungen aus ihrem eigenen Fach, der Behindertenpädagogik selbst, heraus: Der Grund dafür ist, dass „ihr erkenntnistheoretischer Hintergrund nicht verstanden, damit die Revision des überkommenen Menschen- und Behinderungsbildes nicht wirklich vollzogen worden ist [...]“ (ebd.: 22).

Feuser fordert das Sève'sche Axiom⁹³ praktisch zu realisieren, weil es ein dialektisches Menschenbild skizziert, welches den Aussagen der BRK bzgl. »Behinderung« nicht widerspricht (Kap. 3.3.1). Jedoch haben bis jetzt weder das *Normalisierungsprinzip*, noch die *Mainstream-Bewegung (Independent-Living; People First; Empowerment)* Alternativen aufgezeigt, wie heilpädagogische Konzepte ausgearbeitet sein müssten, um dem Sève'schen Menschenbild zu entsprechen (vgl. ebd.: 20).

Erreicht die Konfusion der Inklusion einen ihrer Kulminationspunkte, wenn Feuser anprangert, dass „die Séguin'sche Intention⁹⁴ [...] dem Sève'schen Erfordernis näher [kommt] als die Mehrzahl aller Beiträge von heute zur Frage der Integration und/oder Inklusion“ (ebd.: 22)?

Werden inklusiven Realisierungen⁹⁵ - in Bezug auf Arbeitsteilung (in WfbM, in Integrationsfirmen und den Veranlassungen der (Re-)Integration auf dem „Ersten Arbeitsmarkt“) - dem Art. 27 der BRK gerecht, wenn man die steigenden Zahlen derjenigen Menschen mit Behinderung betrachtet, die in Werkstätten beschäftigt sind?

Diese steigen nämlich, trotz jener agogischen Initiativen, stetig an, bemängelt der „Behindertenbericht 2009 der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode“ (vgl. Gröschke 2011, 78). Das ist nicht Inklusion.

⁹² Feuser ist der „Schragstrich-Fraktion“ („Integration/Inklusion“) zuzuordnen. An dieser Stelle kann angenommen werden, dass die Integrationsbewegung synonym mit der Inklusionsbewegung gemeint ist, weil u.a. Feuser die Vereinigung „*Politik gegen Aussonderung. Koalition für Integration und Inklusion e.V.*“ anregte (www.politik-gegen-aussonderung.net), in dem auch Prof. Dr. Peter Rödler, Prof. Dr. Anne-Dore Stein, u.a. mitwirken.

⁹³ Lucien Sève: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (Sève 1973, 237 In: Feuser 2012, 20).

⁹⁴ „Er [Séguin] möchte die Erziehung „auf andere Grundlagen setzen“ (ebd., [Séguin 1846, zit. nach Möckel 1997] 78) und fordert, „dass die Erziehung den ganzen Menschen umfassen soll, die Fähigkeiten, Funktionen und Fertigkeiten einbegreifen, statt eine einzige Fähigkeit, das Gedächtnis, zum Nachteil aller anderen Fähigkeiten und physischen und physiologischen Fertigkeiten des Individuums zu entwickeln“ (ebd.). [...Séguin gibt] zusammenfassend Eckpunkte einer solchen Erziehung an: „...die Erziehung muss alles umfassen, zerebrale, muskuläre, sensorische Funktionen, Organe des Denkens, der Bewegung, der Empfindungen; Funktionen des Körpers und der Seele, handwerkliche Tätigkeit, Intelligenz und Moralität“ (ebd. 79)“ (Weber 2004, 33/34).

⁹⁵ Exemplarisch seien hier die innovativen Instrumente des „Persönlichen Budgets“ (vgl. Bieker 2005) und das Konzept der „Persönlichen Zukunftsplanung“/„Unterstützte Beschäftigung“ (vgl. Doose 2012) genannt (vgl. Gröschke 2011, 77).

Im bundesweiten Trend zeichnet sich eine „Randgruppen“-Ambulantisierung ab, bei der vor allem Menschen mit schwerer Behinderung in den Institutionen verbleiben (vgl. Seifert 2010, 164). Das trifft sowohl auf anthroposophische (Kap. 2.3.3), wie nichtanthroposophische Institutionen zu. Damit widerspricht diese Tendenz nicht nur den inklusiven Verpflichtungen im Rahmen der BRK, sondern ebenso Dörners „kategorischen Imperativ für den sozialen Bereich“:

„Handle in deinem Verantwortungsbereich so, dass du mit dem Einsatz all deiner Ressourcen immer beim jeweils Letzten beginnst. Also bei den Menschen, bei denen es sich „marktwirtschaftlich“ am wenigsten lohnt: den chronisch Kranken, den Behinderten, den Altersverwirrten“ (Dörner 2005).

Die Annahme, dass schwerstbehinderte Personen „integrationsunfähiger“ wären, erscheint Theunissen obsolet (vgl. 2010, 48). Auch Schablon empfindet es als störend, „wenn ein Personenkreis aus pädagogischen Modellen oder Leitbildern ausgegrenzt wird“ (Schablon 2011, 22).

Die „skizzierte Inklusionsrealität“ (ebd.: 23) ist auch Menschen zuzumuten, die einen sehr hohen Assistenzbedarf (bspw. schwerstbehinderte Menschen) aufzeigen: „Im Denken und Handeln immer zuerst bei den »Schwächsten« der Gesellschaft anzufangen“ (Dörner 1998 In: Schablon 2011, 22).

Es stellt sich die Frage, ob Inklusionsvorstellungen einer Gerechtigkeitssehnsucht entspringen? Das Bild des gemeinsamen Lernens und Lebens wirkt wie eine Triebfeder im Wunsch nach Gerechtigkeit innerhalb des Bildungswesens (vgl. Prengel 2012, 16). Zentrale Themen des kulturellen Gedächtnisses⁹⁶ sind Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, jedoch kennt „die Geschichtsschreibung [...] keine Gesellschaft, in der Gerechtigkeit vollkommen verwirklicht worden wäre“ (ebd.: 18). Wie realistisch ist in diesem Zusammenhang dann die gesellschaftliche Umsetzung des inklusiven Gedankengutes, wenn Gerechtigkeitsmodelle nicht die Wirklichkeit abbilden (vgl. ebd.: 27)?

Wenn demnach gefragt wird „*Wer wird inkludiert?*“ steht allein schon diese (vage paternalistische) Frage in einem Widerspruch zum Inklusionsgedanken: es wird davon ausgegangen, dass es eine separierte Menschengruppe gibt, die zu inkludieren sei. Dieser Gedankengang ist eher dem Konzept der Integration verhaftet, so Haefke und Mattke (2011, 134 In: Jantzen 2012, 35).

So innovativ und gesellschaftlich changiert der Inklusionsdiskurs auch propagiert wird, die „Idee der Inklusion“, auch wenn sie noch nicht so betitelt wurde, ist nicht neu⁹⁷: Reduziert auf ihre rudimentärsten Basis-Parameter kann Inklusion synonymisiert werden mit *Menschenliebe*, *Nächstenliebe*, als

⁹⁶ Siehe die kulturwissenschaftliche Theorie nach Aleida und Jan Assmann.

⁹⁷ Jakob Muth forderte 1988, dass entsprechend „der Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten [...] Integration unteilbar“ sei (Muth 1988, 17 In: Speck 2012, 177).

„goldene Regel“, als „kategorischer Imperativ“, oder als nachkantianischer kategorischer Imperativ nach Marx:

„Die Wurzel für den Menschen ist aber der Mensch selbst. [...] Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx 1974, 385).

Bauer beschreibt, dass der „Kern von menschlich motiviertem Handeln, die zwischenmenschliche Anerkennung, die Wertschätzung von anderen, die gebende Zuwendung und die zu findende Zuneigung ist“ (Bauer 2008, 36). Das bedeutet, dass Menschen, zumindest aus neurobiologischer Sicht, auf soziale Resonanz und Kooperation angewiesen sind.

Die Vertretungsorgane der Menschen mit Behinderungen müssen sich dieser wichtigen, inklusiven Aufgabe bewusst sein und versuchen soziale Beziehungen unterstützend aufrecht zu erhalten.

4 Analyse der BRK-Forderungen zur Inklusion und anthroposophischer Wertigkeiten

Im Folgenden werden die extrahierten BRK-Forderungen zur Inklusion mit anthroposophischen Leitideen von Steiner, König u.a. analysiert und um meine Alltagserfahrungen aus Camphills ergänzt.⁹⁸

Die entscheidende Prämisse, sowohl für Inklusion (nach der BRK), als auch für ein soziales inklusives Miteinander in anthroposophischen Gemeinschaften, besteht in dem nicht zu hinterfragenden Menschenrecht der »Achtung der Würde und deren Unantastbarkeit« (Art. 1 GG) eines jeden Menschen (vgl. Buchka 2007, 18). Für Booth ist gelebte Inklusion die Umsetzung folgender Werten (vgl. 2008, 59): Teilhabe, Leben und Lernen in Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, sowie Vertrauen, Nachhaltigkeit und Freude (vgl. ebd.: 59). Diese humanistischen Wertigkeiten finden sich in Postulat 1, 3, sowie 5 wieder (vgl. Kap. 3.7.2). Booth zieht in Erwägung, dass der »Index für Inklusion«⁹⁹ eine Förderung des Dialoges und der verbreiteten Anerkennung der oben genannten Werte mit sich ziehen kann (vgl. ebd.: 72).

Der Diversity-Ansatz (Postulat 1; 2; 5) bezieht sich ebenfalls auf die Akzeptanz und Verbreitung menschlicher Vielfalt, welche sich in der heterogenen Dorflandschaft wiederfindet.

Glöckler verkündete am „Thementag *Inklusion*“, dass die immanenten Normativa (z.B. die Wertschätzung jedes Menschen) „seit jeher zum Selbstverständnis der Anthroposophie“¹⁰⁰ (Postulat 2; 3) gehören. Werte wie die Gleichstellung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit von Menschen mit Behinderungen (Postulat 2; 6), die in der pädagogischen Fachwelt mittlerweile selbstverständlich sind, hatten schon damals eine progressive Stellung in anthroposophischen Institutionen (vgl. Levy 2008, 526).

Die Camphill-Community stellt sich als ein wertevermittelndes Soziotop dar, welches sowohl „dem Starken als auch dem Schwachen“ haltgebende und schützende Räume gibt (vgl. Buchka 2007, 17). Die dörfliche Gemeinschaft war, nach König, vergleichbar mit »urchristlichen Gemeinden«: sie spiegeln das „sozial-existenzielle Urbild des Menschen auf Erden“ (ebd.: 17) und menschliche Diversität (Postulat 5) wider. Die inklusive Forderung, Menschen mit Behinderungen an allen Entscheidungen innerhalb der Dorfgemeinschaft zu beteiligen (Postulat 3; 4), ist durch Selbstvertretungsorganisationen initiiert. Das Recht auf Arbeit (Postulat 6) wird durch individuell angefertigte Arbeitsmaßnahmen auf

⁹⁸ Ich beschränke mich auf Erfahrungen, die ich in der Stiftung Humanus-Haus Beitenwil bei Bern (Schweiz) erlebte, weil ich von den anderen Camphills, in denen ich arbeitete, keine Freigabe bekam, über interne Strukturen und Gegebenheiten zu berichten.

⁹⁹ Für die Bildungslandschaft Schule: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

¹⁰⁰ www.themen-der-zeit.de/content/Thementag_Inklusion_in_Kassel.1624.0.html

die Tätigkeitsebene gebracht. Inklusive Arbeitsstellen sind jedoch noch eine Herausforderung für heilpädagogische Gemeinschaften.

Die Achtung vor der Würde des Individuums (Postulat 1; 2), das sozial-existenzielle Bedürfnis des Menschen in Gemeinschaft zu leben (vgl. ebd.: 17) und die Anerkennung von Vielfalt (Forderung 5), sind in der genuinen Auffassung von Camphill-Gemeinschaft initial inklusiv. Egli sieht in der »geschwisterlichen Gesellschaft der Camphill Community« (Kap. 2.3.3), in der die Mitglieder sich untereinander die „Bereitschaft zum Verstehen“ (Buchka 2007, 18) entgegenbringen und alle Menschen Inhaber elementarer MR sind, die Ideen der Inklusion, bspw. das Menschen mit und ohne Behinderungen an Aktivitäten des Alltags und der Kultur teilnehmen, ermutigt und bestätigt (vgl. ebd.: 18f.). Die Prinzipien von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit werden in Forderung 6, sowie der Independent-Living Bewegung, postuliert.

Wie passen diese Wertigkeiten und eine personenzentrierte Annahme mit Buchkas Propagierung zusammen, dass man auf das „Individuum selbst [schauen müsste], das Hilfe braucht“ (Buchka 1994, 296 In: Kaschubowski 1998, 81)? Dem Seelenleben - der Persönlichkeit - eines Individuums wohnt eine Entwicklungsfähigkeit inne: die Heilpädagogin vermag diese ggf. zu erkennen, um sich dem Wesen eines Menschen mit Behinderung anzunähern. Die »*Schau auf das Wesen eines Kindes*« ist primär der gedankliche Kern Buchkas Aussage und nicht die Hilfsbedürftigkeit. Steiner benutzt hier den Terminus der »Intuition« (vgl. Steiner 1993, 427), welchen Eisenmeier als „intensives Lauschen“ (1995, 54) bezeichnet: eine Prämisse für Integration und Inklusion (vgl. ebd.: 54).

Diese Haltung erinnert an Gröschkes heilpädagogisches Verständnis: Der Verstehensanspruch ist ein Aspekt seiner Förderdiagnostikformel¹⁰¹ und in einer heilpädagogischen Intervention von höchster Relevanz (vgl. Gröschke 2004, 3). Eine hermeneutische Herangehensweise an personale Phänomene meint das „Einrücken einzelner Elemente in einen größeren, erweiterten Zusammenhang, so dass sich ein in sich stimmiger Sinnzusammenhang ergibt [...]“ (ebd.: 23). Die heilpädagogisch-tugendhafte Maxime des Anspruchs auf »Ganzheitlichkeit« (Prozessgestalt), wie sie der BHP in seinem Berufsbild¹⁰² propagiert (vgl. Gröschke 2009, 300), erlaubt es der Heilpädagogin individualisierte Förder- und Begleitmethoden für das Kind zu schaffen (Postulat 2). Analog zu der *konzentrischen Didaktik* (Kap. 2.3.2) der Waldorfpädagogik ist jene empathisch-sensible Annäherung.

Sowohl in Buchkas, als auch in Gröschkes Zitat finden sich inklusive Postulate wieder: die Forderungen der individuellen, sowie gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung, sowie der Anspruch auf das Phänomen der »Ganzheitlichkeit« als menschlicher Vielfaltsfaktor.

¹⁰¹ Gröschke: „*Förderdiagnostik ist die Einheit von Wahrnehmen, Verstehen, Erklären und Handeln.*“

¹⁰² www.bhponline.de/download/public/1xxx-verband/1120-20101130_bb-ger.pdf (Seite 4)

Bulk beschreibt die soziologischen Phänomene der divergierenden Erfahrungs- und Erlebniswelten (vgl. 2010, 6) (Individualitätsbestrebungen) als eine prävalente Grundeinstellung der heutigen Gesellschaft (vgl. ebd.: 6). Diese Gesinnung kann als „eine exklusiv wirkende Tendenz der heutigen Zeit aufgefasst werden“ (ebd.: 6): Der Mensch im Allgemeinen ist demnach - positiv formuliert - auf dem Weg zu einem »selbstbestimmten Subjekt« (Postulat 3), negativ formuliert ein egozentrisches bis narzisstisches Subjekt. Auch Steiner skizzierte 1918 seine Idee „antisozialer Triebe“ (Steiner 1992, 39), welche als exkludierende Grundhaltung immer mächtiger werden. Der Anstieg „Narzisstischer Persönlichkeitsstörungen“ (NPS) kann inklusive Strebungen erschweren, denn inklusive Maßnahmen sind „in ihrem ersten Schritt ein Denk-Handeln“ (Bulk 2010, 8).

Dörner reflektiert, dass die »Selbstbestimmung« - der scheinbar oberste Wert der Moderne - abgelöst wird durch einen Grundwert, den er »Bedeutung für andere« nennt (vgl. Dörner 2012, 11).

Diese ganzheitliche und wertschätzende Haltung ist eine zutiefst heilpädagogisch und anthroposophische: jede Person als Individuum in ihrer Ganzheitlichkeit (Kap. 2.2.2) und Einzigartigkeit zu sehen und zu erleben.

Das Fundament jenes Menschenbildes beinhaltet, dass jeder Person eine einzigartige Individualität zugesprochen wird (vgl. Bulk 2010, 10). Diese entwickelt sich jedoch nicht isoliert, sondern entsteht im Laufe eines Sozialisationsprozesses. Die Individualitäten von Personen stehen gleichwertig nebeneinander. Zu jener Anthropologie gehört ebenso das Grundbedürfnis nach Sicherheit, Fremdbestimmung, Kulturentwicklung, Bindung und auch »Bedeutung für andere« zu besitzen (vgl. Dörner 2012, 11). Diese Bedürfnisse sind meist in familiären Strukturen erfahrbar. Weiten wir diesen Terminus aus auf eine moderne funktional-differenzierte Gesellschaft, entsteht eine Vielzahl an möglichen Familienleben: Eine davon ist die anthroposophische Camphill-Community.

Diese umsorgende Assistenzwelt kann, mit Wunders Worten, als „Care-Geber“ (Wunder 2010, 37) bezeichnet werden (Postulat 1). Wenn die Gesellschaft sich inklusionsoffener gestalten will, dann können die praktisch-inklusive Ideen der Care Ethik, gemeint als eine achtsame Zuwendung und Beziehungsgestaltung zur Anderen, als eine geeignete Antwort und als unerlässliche Begleiterin verstanden werden (vgl. Wunder 2010, 34f.).

Die Achtsamkeit und Beziehungsfähigkeit in Bezug auf zu betreuende Personen einerseits, sowie eine „funktionierende bürgerschaftliche Basissolidarität“ (Dörner 2012, 10; Postulat 4) andererseits, schaffen die Basis für ein freiwilliges Zusammenleben innerhalb der Camphills.

Meine Erfahrungen in anthroposophischen Lebensgemeinschaften stärken die Annahme, dass die aktive Auseinandersetzung mit Menschenrechten (also auch mit Inklusion) zu einem veränderten Ver-

ständnis vom Mensch-Sein, durch ein Umdenken in Bezug auf Menschen mit schweren Behinderungen, gelangen kann (vgl. Bulk 2010, 13; Postulat 5).

Menschen mit Behinderungen sind „auf dem Feld des unsichtbaren Denkens“ (Bulk 2010, 13) inklusiv wirkend. Diesen Gedankengang begründet Bulk damit, dass das So-Sein der Menschen mit Behinderungen gleichwohl eine gesellschaftliche Forderung zur Weiterentwicklung darstellt (vgl. ebd.: 13; Postulat 1, 2). Behinderte Menschen dürfen der Gesellschaft nicht vorenthalten werden, weil Bürgerinnen auf jene Menschen angewiesen sind, um moralische Phantasien und Techniken zur Inklusionsverwirklichung zu entwickeln (Postulat 5).¹⁰³

Steiner fordert in seinem ersten pädagogischen Vortrag¹⁰⁴, dass Menschen, die die gesellschaftliche Zukunft reformieren wollen, zuerst die Lebensgrundlagen wirklich in der Tiefe erforschen müssen, denn ein Begnügen mit oberflächlichen Kenntnissen reicht nicht aus (vgl. Steiner 1907 In: Kaschubowski 1998, 94/95).

In Steiners anthroposophischer *Methode* steht die Annäherung zum Wesen des Menschen, mit all seinen Facetten, im Zentrum. In Forderung 3 wird ebenfalls ein Menschenbild skizziert, welches auf tatsächlicher Vielfalt, gegenseitiger Anerkennung und ganzheitlicher Personenannahme, ausgerichtet ist (vgl. Bulk 2010, 10).

Auf diesem anthropologischen Fundament folgen anschließend Erkenntnisse sozialer Umstrukturierungen und politisch-gesellschaftlicher Bemühungen.

Was heißt diese grundlegende Annahme für die Inklusionsdebatte? Die BRK-Forderungen nach gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten, politischer Teilhabe, Erweiterung sozialer Netzwerke, Anerkennung von Vielfalt, Gleichberechtigung und Nachhaltigkeit (vgl. Schablon 2011, 22) setzen eine menschenwürdige Haltung, eine anthropologische Basis voraus, welches die Einzigartigkeit und nicht den Wert¹⁰⁵ einer Person ins Zentrum stellt.

In der Anthroposophie stehen die inklusiven Parameter der Gemeinschaftlichkeit und Vielfalt in Simultanität zu der anthroposophischen Menschenerkenntnis der Vierleiberlehre. Für Denger ist es nicht überraschend, dass sich die Forderungen der BRK mit anthroposophischen Grundfesten überschneiden.¹⁰⁶ Der Vergleich zeigt, dass sich die extrahierten Postulate in anthroposophischem Gedankengut wiederfinden.

¹⁰³ Vgl. Denger, Johannes: www.erziehungskunst.de/artikel/revolution-im-schulwesen/

¹⁰⁴ *Was ist der Mensch?* (1907)

¹⁰⁵ Bspw. den Terminus *Wert*, wie Singer ihn in seinem Präferenzutilitarismus versteht.

¹⁰⁶ Vgl. Denger, Johannes: www.erziehungskunst.de/artikel/revolution-im-schulwesen/

4.1 Camphill Communities als Realisierung einer „heilpädagogischen Handlungswissenschaft“?

Die Profession der Heilpädagogik wird von Gröschke als »Handlungs- und Praxiswissenschaft«¹⁰⁷ bezeichnet (vgl. 2006, 9). Dieses elementare Fundament sieht Steiner als ebenso zwingend notwendig für seine „als Geisteswissenschaft auftretende Anthroposophie“ (Steiner GA 658, 51) an.

Sowohl die Heilpädagogik, als auch die Anthroposophie negieren eine Stagnierung auf theoretischer Ebene: die Lehren werden erst dann fruchtbar und pragmatisch nützlich, wenn sie auf die Praxis, auf „alle Verhältnisse des Lebens“ (Steiner GA 658, 51) treffen. Hier zeigt sich in klarster Form eine Parallelität, welche sich in der „heilpädagogischen Handlung“ (Lebensgestaltung) anthroposophischer Gemeinschaften realisiert. Darüber hinaus trifft die inklusiv-heilpädagogische Forderung der *Subjektivität* auf die unbedingte anthroposophische Annahme der *Individualität einer Person* (Postulat 3): Der Mensch mit Behinderung ist »Experte in eigener Sache« (Gröschke 2006, 21) und die Heilpädagogik ist somit eine Pädagogik des Mutes, weil sie darauf vertraut, dass sich die Potentiale eines (behinderten) Menschen entwickeln (vgl. Kaschubowski 1998, 196).

Gelebte Inklusion erfuhr ich in der Camphill-Einrichtung „Humanus-Haus“. Monatlich wird das Humanus-Haus durch kulturelle Feierlichkeiten zusätzlich belebt. Musiker aus der Schweiz und dem Ausland boten ihre (klassischen) Musikkonzerte nicht nur den Dörflerinnen, deren Angehörigen und den Betreuerinnen an, sondern auch der gesamten Nachbarschaft und den umliegenden Gemeinden. Diese musikalische »Seelenpflege« wurde mit wachsendem Interesse wahrgenommen.

Des Weiteren ist das Schwimmbad, welches nach dem anthroposophischen Baustil¹⁰⁸ errichtet wurde, auch von Schülerinnen der nahegelegenen Primarschulen in Gebrauch: die Angebote gemeinsamer Schwimmkurse stoßen auf gegenseitige Begeisterung.

Das »pulsierende Herzstück« der Dorfgemeinschaft ist allerdings das Dorfcafé, mit integriertem Lädchen: Menschen mit Behinderungen treffen hier täglich auf Radfahrer, Wanderer, Stammgäste. Im Außencafé hat jeder einen uneingeschränkten Blick auf das »Treiben und Schaffen« der tätigen Menschen im Humanus-Haus. Die arbeitenden Menschen mit und ohne Behinderungen erfahren eine zusätzliche Wertschätzung ihrer Tätigkeiten durch die jährlich stattfindenden Basare: In Berner Waldorfschulen finden zur Adventszeit kulturelle Treffen statt. An den verschiedenen Ständen (Backwaren, Käse/Wurst, Holzartikel, Kerzen, gewebte/genähte Textilien, etc.) arbeiten Schülerinnen, Menschen mit Behinderungen und ggf. Betreuer bereitwillig zusammen. Der Kontakt zu Interessierten wird somit selbstläufig, ohne affektierte Interventionen, hergestellt. In diesen inklusiven Realisierungen erscheint

¹⁰⁷ Handlungswissenschaft „im Dienste der Praxis“ (Gröschke 2006, 9).

¹⁰⁸ D.h. der mögliche Verzicht auf Rechtwinkligkeit, die Verwendung von Naturfarben und die Orientierung am »Goldenen Schnitt«.

signifikant der anthroposophisch-heilpädagogische Kerngedanke der Lebenskunst: dem Menschen (mit Behinderungen) die Möglichkeit anzubieten, Gestalter seiner eigenen Biographie zu sein und selbstbestimmt zu optieren, ob er an unterschiedlichen Subsystemen der Gesellschaft Teilhabe nehmen möchte (vgl. Denger 2008, 107). Die philosophische Grundhaltung dieser Begleitung besteht in der Annahme, dass jede Person ein gutes, grundsätzlich bejahendes Leben führen kann (vgl. Recki¹⁰⁹ 2012, 31).

Der Mensch braucht für ein gelingendes Leben seine Mitmenschen: die Lebenskunst hat die Intention, sowohl Begegnungs-, als auch Rückzugsräume (»Hüllen« für die verschiedenen Bedarfe) zu schaffen (vgl. Denger 2008, 110). Diese polymorphen Räume sind in den 4 Handlungsfeldern¹¹⁰ des Modells der Sozialraumorientierung nach Budde und Früchtel (SONI-Modell) zu finden und können Inklusion realisieren. Die Arbeit an den Basaren fällt bspw. auf der *Ebene der Lebenswelt* in das Feld *Netzwerk (N)* (2009, 7). Auf der Ebene der *kommunalen Sozialpolitik (S)* können Menschen mit Behinderung zu Multiplikatorinnen inklusiver Bestrebungen für ihren Sozialraum werden.

Ihrem Anspruch nach geht das Inklusionskonzept von einem Normalzustand menschlicher Heterogenität in Gemeinschaften aus (vgl. Frühauf 2010, 21). Diesen Gedanken der gelebten sozialen Gemeinschaft begegnet man in den dorfähnlichen Camphills. Nach Denger proklamieren die Ideale der BRK jene, die seit je her für die anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und Waldorfpädagogik leitend sind (vgl. Denger 2009, 119): Er sieht Teilhabe und Inklusion (Postulat 1) in Camphills realisiert. Die Bedeutung von sowie das Recht auf Arbeit, wie es Art. 27 BRK (Postulat 6) fordert, wird in den Werkstätten der Camphilleinrichtungen „mit großem Ideenreichtum“ (Denger 2009, 119) kreativ umgesetzt, so dass auch Menschen mit schweren Behinderungen Beschäftigung finden und „schaffen“¹¹¹ können. Die Tätigkeit der Arbeit selbst, sowie Teilhabe an Arbeitsprozessen, sind zusammengekommen „das wichtigste Medium der Vergesellschaftung der Individuen“ (Gröschke 2011, 107). Die Arbeitslosigkeit jedoch birgt ein hohes Maß an sozialer Ausgrenzung und Isolierung in sich (vgl. ebd.: 107). Demnach ziehen logischerweise die Bestrebungen einer inklusiven Bildung inklusive Arbeit mit sich (vgl. Schulze 2011, 20). Schulze moniert, dass die Arbeit für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten, die für ihn eine Form der Segregierung darstellt, „im Widerspruch zum Inklusionsprinzip“ (ebd.: 20) steht.

¹⁰⁹ „Das gute Leben ist immer das, das man vor sich selbst und vor anderen rechtfertigen kann“ (Recki, Interview der taz vom 14./15. April 2012; 31).

¹¹⁰ Die vier Handlungsfelder: Sozialstruktur, Organisation, Netzwerk und Individuum (abgekürzt durch das Akronym SONI), die in der praktischen Arbeit zum Methodenmix von Fallarbeit (I), fallunspezifischer Arbeit (N), Organisationsentwicklung (O) und kommunaler Sozialpolitik (S) kombiniert werden (sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/user/fb1Fruechtel/Dateien/Buerger_statt_Menschen_mit_Behinderung.pdf).

¹¹¹ „Schaffen“ heißt im Schwizerdütsch „Arbeiten“ und skizziert nochmal deutlicher die schöpferisch-kreative Seite einer Beschäftigung hervor.

Meine Erfahrungen belegen, dass die Beschäftigung in WfbM nicht gleichzusetzen ist mit Segregation oder gar Exklusion. Die Gärtnerei des Humanus-Hauses bietet Landschaftspflege für Berner Schulen und öffentliche Einrichtungen an. Durch diese, von der Gemeinde, wertgeschätzte Tätigkeit, erlangen Menschen mit Behinderung eine »Bedeutung für andere« (Postulat 2).

Es entstehen dauerhafte Sozialkontakte zu ansässigen Dorfbewohnerinnen (Postulat 5). Grimm agnosziert jene inklusiven Bestrebungen anthroposophischer Gemeinschaften, welche für ihn einen Gegenentwurf zu einer überwiegend sozial-darwinistischen Gesellschaft darstellen:

„Dieses soziale Leben bindet den Einzelnen in eine Gemeinschaft mit den Anderen ein [Integration], in der er nicht passiv bleiben muss [Freiwilligkeit, Freiheit, Achtung der Würde], sondern sein Leben selbst und mitgestalten kann [aktive Teilnahme an gesellschaftlicher Partizipation]“ (Grimm 2004, 11 In: Buchka 2007, 18).

Die inklusive Forderung Menschen mit Behinderungen an den „Ersten Arbeitsmarkt“ zu vermitteln, sollten dennoch anzustreben sein.

Schulze erteilt den Einrichtungen, welche ausschließlich die Betreuung von Menschen mit Behinderungen übernehmen, eine Absage, weil sie gegen den Art. 19 a) der BRK intervenieren (vgl. Schulze 2011, 19). Anthroposophische Lebensgemeinschaften kann Schulze damit nicht meinen, denn diese haben die »ganzheitliche Seelenpflege« eines Menschen, die volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und nicht nur das »satt-und-sauber-Prinzip« in ihren Leitbildern transkribiert. Camphills beherbergten von Beginn an Menschengruppen mit hoher Heterogenität und öffnen sich für Konzepte des Wohntrainings für junge Erwachsene mit Behinderungen, der Paarwohnungen und der städtisch ambulant betreuten Wohngemeinschaften mit persönlicher Assistenz.¹¹² Trotzdem erfolgt selten eine gemeinsame Betreuung von Menschen mit und ohne Behinderungen (bspw. in Pflegeheimen).

In Camphill Communities scheint die „Schattenseite der Individualisierung“ (Entsolidarisierung, Egozentriertheit), welche sich als kontraproduktiv für eine inklusive Gesellschaft darstellt, weniger stark ausgeprägt zu sein, als in der Gesamtbevölkerung. Die kulturellen und individualisierten Angebote sind „seelische und spirituelle Ernährung“ und bilden somit eine Bedingung für das Gleichgewicht der Menschen in Camphills (vgl. Levy, 526).

Diese »Ernährung« speist sich aus verschiedensten inklusiven Aktivitäten: Die Teilnahme an kantonweiten Sportveranstaltungen und -wettkämpfen¹¹³, monatlich stattfindende kulturelle und christlich-spirituelle Erlebnisse, sowie vereinsorganisierte naturnahe und jahreszeitliche Feiern und Events prägen das Zusammenleben innerhalb der Camphilleinrichtung und ermöglichen (gesellschaftliche) Teil-

¹¹² Diese und noch weitere konzeptionelle Veränderungen durfte ich im Humanus-Haus kennenlernen und erfüllt die Forderungen des Art. 19 der BRK.

¹¹³ Z.B.: Organisator Plusport Behindertensport Schweiz

habe in Mikro- und Mesosystemen (vgl. Bronfenbrenner 1993, 38f.). Wenn Menschen mit Behinderungen, ihre Angehörigen, Freunde und Betreuerinnen gemeinsam die Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit leben, fungieren sie nicht nur als Vorkämpfern für die MR, sondern tragen zu einer Humanisierung der gesamten Gesellschaft bei (vgl. Denger 2009, 119). Meine Erfahrungen belegen, dass in anthroposophischen Einrichtungen auf »Kulturaufgabe« besonderen Wert gelegt wird.

Bedeutet die Eingliederung, die Teilnahme an sozialen Interaktionen innerhalb eines Mesosystems per se schon die Umsetzung des *Lex generalis* des Inklusionsanspruches der BRK? Diese Annahme wäre bequem, aber würde auf Dauer keine Veränderungen auf der Haltungsebene herbeiführen. Stattdessen fordert Steiner, ebenso wie der Art. 8 der BRK, ein umfassendes Umdenken im menschlichen Bewusstsein (Postulat 5). Steiner spricht sich gegen reklusenhaftes Eingeschlossensein aus, weil dieses Ausschließen dazu führt, dass die Menschen kein Interesse an der Außenwelt, und somit auch nicht an ihrer geistigen Innenwelt haben: Die „Außenwelt im Erdenleben ist geistige Innenwelt im außerirdischen Leben“ (Steiner GA 656, 219).

Zu dem in Kap. 2.3.3 und 3.7 angesprochenen Dreiklang¹¹⁴, der an den Schlachtruf der FR erinnert, hat sich Steiner der *Dreigliederung des sozialen Organismus* geäußert: Die drei Ideale der FR widersprechen sich jedoch bei einer unspezifischen Anwendung (vgl. Denger 2009, 118).

Deshalb schlägt Steiner vor, die Ideale zu konkretisieren, weil es keinen Sinn ergeben würde von Autonomie zu sprechen, wenn alle Menschen absolut gleich wären, genauso bliebe Brüderlichkeit ein hehres Ziel, wenn die Menschen nur Autonome sind (vgl. ebd.: 118). Steiners Spezifizierungen lauten demnach: *Freiheit* im Geistesleben, *Gleichheit* im Rechtsleben und *Brüderlichkeit* [Geschwisterlichkeit] im Wirtschaftsleben (vgl. ebd.: 119). Die Durchsetzung dieser Ideale bezieht sich von jedem Individuum auf jedes Individuum. Alles andere wäre eine positive Diskriminierung für Menschen mit Behinderungen.

„Das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung auf dem Hintergrund des von Steiner inaugurierten dreigliedrigen sozialen Organismus wäre dann aktueller denn je“ (ebd.: 119). Steiners Differenzierung des sozialen Gemeinwesens lässt sich auf inklusive Forderungen transformieren: Die »Freiheit im Geistesleben« findet sich bspw. in der selbstbestimmten Gedanken-, Gewissens- und Bewegungsfreiheit, sowie der Ausübung religiöser Riten wieder. Die »Gleichheit im Rechtsleben« wird realisiert durch die BRK-Forderungen nach politischer Partizipation und die »Brüderlichkeit [Geschwisterlichkeit] im Wirtschaftsleben« wird erst dann umsetzbar, wenn menschliche Diversität als Bereicherung von der Gesellschaft respektiert wird.

¹¹⁴ Assistierte Autonomie, Barrierefreiheit, Inklusion.

Resümee

Anthroposophische Dorfgemeinschaften verfolgen das Kernanliegen, dem Menschen mit Behinderung ein „Mehr an Selbstbestimmung, Sozialisierung und Gesellschaftsöffnung“ (Buchka 2007, 27) zu gewährleisten. Der „sozialtherapeutische Binnenraum“ (Grimm 2004, 14 In: Buchka 2007, 27) entsteht durch eine anerkennende Haltung. Hier werden genuin heilpädagogische Professionsmerkmale deutlich: Jedem einzelnen Menschen (auch noch verborgene) Fähigkeiten und Ressourcen zuzusprechen, sich als Heilpädagogin und Prozessmitgestalterin zu betrachten, die die Bereitschaft und Fertigkeit mitbringt, in Beziehung zu einem anderen zu treten. Weiterhin die Realisierung und stetige Erinnerung an das soziale und das politische Mandat. In Bezug auf Camphills bedeutet dies, ihre Öffnung „gegenüber kommunalen und gesellschaftlichen Einrichtungen und Lebenszusammenhängen“ (Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie 2003). Von ihrem Anspruch her können Camphills demnach als inklusive Wohnform gelten, jedoch benötigen die Lebensgemeinschaften bürgerliches Engagement, damit ein reziprokes Inklusionsverhältnis gestaltet wird. Denn auch wenn anthroposophische Heilpädagoginnen Personen ganzheitlich und inklusiv wahrnehmen, so bedeutet dies in der Inversion nicht, dass Bürgerinnen diese Haltung und Handlungen imitieren und Menschen mit Behinderungen (und Camphills) mit offenen Armen uneingeschränkt empfangen.

Obwohl die Anthroposophie, angelehnt an ihre Originalschriften nach Steiner, in jedem Menschen eine Unnormalität (vgl. Steiner GA 673, 11) sieht und König eine christliche, auf Nächstenliebe aufbauende Lebensgemeinschaft schuf, kann Inklusion nicht realisiert werden, wenn sie auf gedankliche Barrieren von Personen anderer Subsysteme stößt. Denn Inklusion auf der Mikroebene ist keine gesamtgesellschaftliche Inklusion und wird den inklusiven Ansprüchen der BRK nicht gerecht.

Aber wo kann Inklusion beginnen, wenn nicht bei einem selbst? Inklusion führt zu komplexen Fragestellungen in der Profession der Pädagogik. Eine Beantwortung jener Fragen kann die Behinderten- und Heilpädagogik nicht alleine leisten; gesamtgesellschaftliches bürgerliches Engagement ist nötig, weil jeder auf Inklusion (irgendwann) angewiesen sein kann.

4.2 Der Integrations- und Inklusionsdiskurs in der Anthroposophie

Der Anthroposoph Cuno bezeichnet die „anthroposophische Inklusionsbewegung“ (2011, 64) als ein intensives Zusammenleben, welches dem Einzelnen das Angebot der Bereicherung macht und die Möglichkeit anbietet, seine Interessen auszuleben (vgl. ebd.: 63). Der Integrationsgedanke, nach Müller-Wiedemann, besagt, dass er eine Anforderung an die Heilpädagogin, sowie die Gemeinschaft darstellt, eine reziproke und partnerschaftliche Beziehung zum Menschen mit Behinderung zu schaffen,

damit dieser selbstständig (oder ggf. mit Assistenz) aus Angeboten wählen kann (vgl. Müller-Wiedemann 1994, 55f.).

Steiner behandelt in Kap. 9 („Die Idee der Freiheit“) seiner »*Philosophie der Freiheit*«¹¹⁵ (1918; GA 4a) die Gespanntheit zwischen der Gemeinschaft und Individualität (vgl. ebd.: 63). Ein Zusammenleben der Menschen, im Sinne eines „Lebenlassen im Verständnis des fremden Wollens“ (ebd.: 63), ist demnach nur möglich, wenn es jenen gelingt, eine „Gemeinsamkeit der »einigen Ideenwelt«“ (ebd.: 63) zu entwickeln.

Nach Steiner kann diese »gemeinsame Ideenwelt« erst gelingen, wenn jedes menschliche Wesen von anderen Individuen weiß (durch individuelle Beobachtung) und die Individualität dieser anderen anerkennt (vgl. ebd.: 64). Für diese Erfahrbarkeit der geistigen Welt wird der ICH-Sinn benötigt (vgl. ebd.: 64). Inklusion hat demnach eine Chance realisiert zu werden, wenn sie sich nicht aus der Intersubjektivität heraus ergibt, sondern aus dem „Einssein vom ICH zum ICH“ (ebd.: 64).

Nach Cuno zeigt sich das Dilemma der (nichtanthroposophischen) Inklusionsbewegung darin, dass ein „irgendwie »geistig« gemeinte[r] Begriff“ auch juristisch verstanden wird (vgl. ebd.: 64). Diese Aussage kulminiert mit seiner Enunziation, dass *dieses* jedoch „*nicht unser* Dilemma“ (ebd.: 64) ist, weil Anthroposophen offenbar „zwischen Rechts- und Geisteswissen zu unterscheiden wissen“ (ebd.: 64).

„Es will uns [den anthroposophischen Heilpädagoginnen] nicht gelingen, unser bisheriges Handeln, wo es von geistigen Impulsen getragen war und ist, als diskriminierend zu erleben - jedenfalls nicht allein deswegen, weil wir uns an »exkludierenden Strukturen« [...] beteiligen“ (ebd.: 62).

Genau an diesem Punkt sollte aber die Reflexion - die innere Geistesschau - beginnen: *Habe ich mit meinem Handeln - auch wenn es »gut gemeint« war (nicht selten ist »gut gemeint« das Gegenteil von »gut«) - mir anvertraute Personen diskriminiert?* Sich diesen kruden-ehrlichen Gedankengang zu stellen erfordert die Vehemenz, die inklusive Bestrebungen benötigt.

Denn inklusive Bemühungen werden dann zu einer Utopie degradiert, wenn sie die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Wünsche von Kindern mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit Behinderungen, deren Eltern, Betreuerinnen, etc., sowie die gegebenen strukturellen Bedingungen ignoriert (vgl. Schmalenbach 2011, 10). Dann ist Inklusion lediglich ein changiertes *Etwas*, welches trotz positiver Absichtserklärungen nicht im Sinne der betroffenen Menschen wäre. Deshalb hat sich Kobi „gegen Inklusion als eine ‚große Erzählung‘ mit Heilsanspruch, unter Vernachlässigung dessen, was Be-

¹¹⁵ anthroposophie.byu.edu/schriften/004.pdf (ab S. 110)

hinderung für Betroffene wie für Begleiter bedeutet [...]“ (vgl. Kobi 2006 In: Schmalenbach 2011, 11), ausgesprochen.

Nicht zu vernachlässigen sind gleichwohl die ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, die dem inklusiven Prozess einen fördernden oder einen behindernden Rahmen geben können (vgl. ebd.: 15).

4.3 Bildungsschaffende Maßnahmen innerhalb der Camphills

„Im Anderen begegnen wir immer auch unserer Wirklichkeit mit allen unseren Unzulänglichkeiten“ (Buchka 2007, 21).

Mit der Beschäftigung um Fragen der Inklusion, mit Fragen von »Andersartigkeiten« (nicht Anderswertigkeit), »besonderen« und »außergewöhnlichen« Personen, bekommt *die* Gesellschaft die Möglichkeit *sich selbst* zu begegnen (vgl. Schmalenbach 2011, 1): Soziale Einrichtungen sind auch Arbeitgeber für junge Menschen. Persönliche Erfahrungen in Organisationen der Behindertenhilfe können durch ein intensives *learning by doing* - im Idealfall - zu einer pragmatischen Schule für Menschlichkeit und Solidarität werden (vgl. v.Lüpke 2010, 42; Postulat 5).

Die Begegnungen mit Menschen mit Behinderung beinhalten einen gesellschaftlichen Beitrag, indem sie stagnierende Wertvorstellungen transformieren und Lebenseinstellungen modifizieren können (Postulat 3; 5).

Während meiner Zeit im Humanus-Haus lernte ich Fritz¹¹⁶ kennen. Einen jungen Mann Anfang vierzig mit Trisomie 21, der mit einem immensen Eifer Englisch lernte und wöchentlich einen Englischkursus an der Universität Bern besuchte. Seine lebensfrohe Art trug oft dazu bei, dass Kursteilnehmer (seine Englisch-Freunde) ihn im Humanus-Haus besuchen wollten. Mit seinem *So-Sein*, seiner Sichtbarkeit an der Universität und seiner unbestechlichen Lebensfreude realisierte Fritz jede Woche inklusive Forderungen. Durch diese Interaktionen mit Menschen mit Behinderungen konnten die Englisch-Freunde nicht nur *sich selbst* begegnen, sondern sich in besonderer Weise von der Authentizität jener Menschen (von Fritz' lebensbejahender Grundeinstellung) angesprochen fühlen (vgl. Schmalenbach 2011, 17). Die persönliche Bildungsarbeit kann das Postulat 5 realisieren.

Ein erweiterter Bewusstseinswandel muss auch auf der Mitarbeiterenebene erfolgen. Weiterbildungen können in Institutionen Kulturinhalte, wie dialogisches Miteinander, respektvoller Umgang, Ehrfurchtshaltungen vor allem Lebenden etc., vermitteln. Dies fordert der Theologe von Lüpke (Kap. 3.7.1) als Konsolidierung der Allgemein- und Menschenbildung (vgl. v.Lüpke 2010, 42) für erwerbstätige Personen, in pflegenden, therapeutischen und assistierenden Berufen.

¹¹⁶ Name ist anonymisiert.

Die menschenkundlichen Aussagen Steiners erheben ebenfalls einen Anspruch auf die vertiefte Explikation „einer inneren Haltung zur Anerkennung, Achtung und Würdigung des Anderen“ (Buchka 2007, 22; Postulat 2, 3). In „(Heiligen) Zeiten der Inklusion“ (Jantzen 2012) ist es demnach ein notwendiges Erfordernis, dass alle Bürgerinnen an umfassenden Maßnahmen der Bewusstseinsbildung (Postulat 4, 5) teilnehmen, damit Menschen mit Behinderungen und Akzeptanzproblemen nicht ihr „Bildungsrecht“¹¹⁷ gänzlich verlieren“ (Speck 2012, 179). Deshalb bedarf es einer bürgerzentrierten Arbeit (z.B. die Förderung bürgerschaftlichen Engagements; Postulat 1; 4) und Netzwerkförderung, welche nicht (mehr) hauptsächlich die Interessen einer profitzentrierten Top-down Politik vertritt, sondern als Lobby für die Interessen der Menschen mit Behinderung fungiert und sich für die Unterstützung jener zuständig fühlt (vgl. Forderung 1, 5, 6; Theunissen 2010, 48).

Erscheinen diese genuinen heilpädagogischen Programme in Zeiten sich zuspitzender Individualisierungstendenzen und ökonomischer Machtstellungen als unrealistisch-utopische? Wird gebührender Respekt den sozialen, inneren, sowie äußeren Räumen, in denen Inklusion stattfinden soll, gezollt, wenn diese nicht bereit sind sich zu verändern? Weitere Diskrepanzen zwischen inklusiven Bestrebungen und anthroposophischen Leitideen werden im folgenden Kapitel näher kritisch erörtert.

4.4 Divergenzen?

Buchka rät mit Nohl „von der äußeren Gestalt des Kindes abzusehen und sich zunächst dem armen hilflosen Ich gegenüberzusehen“ (Buchka 1994, 295 In: Kaschubowski 1998, 81). Mit Postulat 2 soll gerade *für* die Beseitigung individueller Beeinträchtigungen durch interventionistische medizinisch-therapeutische Maßnahmen, die über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden wurden, sensibilisiert werden (vgl. Graumann 2011, 44). Es besteht jedoch die Annahme, dass Buchka von der höchsten Wesensgliederigkeit - dem ICH - spricht. Er impliziert dann dem „armen, hilflosen Ich“ eine Ganzheitlichkeit im Sinne der Vierleiberlehre (Kap. 2.2.2): spricht ihm die Entwicklungsfähigkeit jener Leiber zu.

Diese Annahme ist analog der Haltung von Gröschkes »*Königsweg* heilpädagogischer Diagnostik«: die hypothesengesteuerte, aufmerksame und Person-Umwelt-berücksichtigende Verhaltensbeobachtung (vgl. Gröschke 2004, 16). Steiner äußert sich zur „Menschenbeobachtung“, die auch an die Methode des *Person Centred Thinking* von Sanderson (vgl. Hinz 2012, 12) erinnert, wie folgt:

¹¹⁷ Bildung kann in der Schule vermittelt werden, somit ist der Ansatz der reformierenden Lehrerinnenbildung gänzlich kein falscher und unlogischer, jedoch ist die Schule „keine »Pädagogische Provinz« in der gesellschaftlichen Vielfalt der Begabungen, Mentalitäten und Interessen“ (Speck 2012, 181). Demnach scheint Skepsis angemessen, wenn Lehrerinnen lediglich via Fortbildungen über heilpädagogische Basiskenntnisse ausstaffiert werden (Lebenshilfe Österreich) (vgl. ebd.: 181).

„Daher kann die erste Aufgabe [...] diese sein [...] daß die Erzieher im tiefsten Sinne Menschenerkener seien, und daß sie, wenn sie diese Gesinnung nach rechter Menschenbeobachtung in sich aufgenommen haben, mit der Liebe, die aus dieser Gesinnung folgt, an das Kind herantreten [...] Etwas leisten kann erst diejenige Menschenliebe, die aus einem vertieften Beobachten hervorgehen kann“ (Steiner GA 310, 37).

Die „Janusköpfigkeit dieser Methode“ (Kaschubowski 1998, 88) entsteht einerseits aus der liebenden Grundhaltung gegenüber anderen Menschen, andererseits leitet *die* Liebe das heilpädagogische Tun und wird so zu einer Ethik (vgl. ebd.: 88).

Es stellt sich die Frage, ob »*diese liebende Ethik*« eine emanzipatorische Ausrichtung aufweist, die Selbstbestimmung und Unabhängigkeit realisiert (Postulat 1, 4, 6) oder ob sie paternalistisch veranlagt ist?

Steiner ist, ebenso wie Buber, der Auffassung, dass das Individuum, welches den Anspruch der Erkenntnis in sich trägt, ein schöpferisches Denken hat: Die Erweiterung der intrasubjektiven Konkretheit steht hier im Zentrum (vgl. ebd.: 85; Postulat 5). Diese Konkretheit benötigt, um sich weltweit entfalten zu können, die Wertschätzung und den Respekt der *Anderen* (Postulat 3). Das bedeutet letztlich auch, dass das Individuum die moralische Haftung und Verantwortung für seine Taten und Unterlassungen trägt: *Wo wirke ich in meinem sozialen Netzwerk und darüber hinaus inklusiv* (Postulat 1)? *Wo suppressiv? Wo fördere ich gesellschaftliche Wertschätzung behinderter Menschen* (Postulat 3)?

Ich erlebte in jährlichen Meetings der assistierenden Betreuer folgende Fragen: *Welche Wohnform, welches »Haus«, welche Arbeitsstätte, ermöglichen es der »Dörflerin«, die „auf den MR gründenden Teilhaberechte möglichst weitgehen zu realisieren“* (Denger 2009, 119)? Mit der „Dörflerin“ wurden in Gesprächen Themen wie Familienplanung, Wohn- und Freizeitwünsche, Zufriedenheit am Arbeitsplatz und Möglichkeiten des Haus- und Werkstattwechsels besprochen. Jedoch durfte die Dörflerin nicht an den oben erwähnten Treffen teilnehmen. Stattdessen wurde ihr anschließend über die gesammelten Ideen berichtet: Warum dieser Ausschluss? Denn das ist nicht Inklusion.

Auf Nachfrage erfuhr ich, dass sich »positive Absichtserklärungen« eines von Steiner erklärten Schwerpunktes deutlich in dieser Form der Besprechung herauskristallisieren: die Kreierung einer Umgebung (»*Hülle*«), welche dem Einzelnen Entwicklung und Entfaltung ermöglicht (vgl. Fischer 2006, 25).

Wenn man den Auftrag¹¹⁸ einer inklusiven Lebensgemeinschaft ernst nimmt, dann müssen solche wegweisenden Gespräche gemeinsam mit dem zu betreuenden Menschen stattfinden und ihn nicht exkludieren.

¹¹⁸ Der Umwelt zu zeigen, wie eine soziale Welt gestaltet werden muss, in der behinderte Menschen die Möglichkeit haben sich zu integrieren (vgl. Eisenmeier 1995, 55).

Gegenüber Danzeisens Aussage „Selbständigkeit statt Heimplatz, muss nicht unbedingt die beste Lösung sein“ (2006, 51) ist Skepsis angebracht. Sie rechtfertigt die (eigentlich überholte) insulare Kultur anthroposophischer Gemeinschaften. Wenn Danzeisens Ausführung jedoch Ausdruck eines »Ambivalenzbewusstseins«, im Sinne einer kritischen Haltung gegenüber „verbessernden Veränderungen“, Modetermini, und gegenüber eigenen Handlungsmöglichkeiten, sind, dann kann seine Aussage affirmiert werden.

Das zum Teil insulare Dasein von Camphills war und ist nicht selten an einzelne Personen der Gründergeneration geknüpft, die die Einrichtungen autoritativ führten. Dieses Verhalten verstößt gegen den Anspruch der Inklusion, weil es Eigenverantwortlichkeit, selbstständige Lebensführung behinderter Menschen und persönliche Freiheitsrechte, sowie zentrale Abwehrrechte negiert (Postulate 1, 4, 6). Diesen Paternalismus und aufoktroierte Gebote (Sonntagsfeiern der Christengemeinschaft, etc.) erlebte ich in einzelnen deutschen Camphills. Dieses Engagement ging von betagten »Hauseltern« aus.

Was jedoch die Hoffnung aufkommen lässt, dass professionell ausgebildete Heilpädagoginnen erstens an professionsgebundene Diskussionen zu aktuellen Tendenzen und zweitens an Steiners Originalausagen zur Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen orientierend handeln. Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass die Heilpädagogin alle inklusiven Postulate durch ihre Interventionen realisiert.

Es stellt sich die Frage, ob inklusionsgeprägte Angebote (Adventsbasare, Sommerfeste, etc.) immer noch selektierenden und segregierenden Betreuungssystemen unterliegen und somit gegenteilige Tendenzen zum Inklusionsdiskus fördern? Sind die *Häuser*, in denen Menschen mit Behinderungen und Betreuerinnen leben, in Zeiten ansteigender Single-Haushalte noch gegenwartsnah und heilpädagogisch vertretbar?

Unter der Prämisse, dass die von Steiner und König hochgeschätzte Individualität einer Person gewahrt, gefördert¹¹⁹ und uneingeschränkte Wertschätzung erfährt, sind gemeinsame Lebensformen, wie Camphills, heilpädagogisch tolerierbar. Zu bemerken ist, dass abgesehen von den Zielen der zu begleitenden Person, die Heilpädagogin auch für sich selbst Sorge zu tragen hat und Burn-Out-Prophylaxe betreibt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, 158). Das gemeinsame Wohnen und Arbeiten kann über einen längeren Zeitraum betrachtet, die professionelle Distanz zur Nutzerin verringern. Wenn Hausverantwortliche die Inklusionspostulate aktiv umsetzen, und nicht die Phrase „*est nobis voluisse satis*“¹²⁰ leben, kann eine familienähnliche Gruppenstruktur förderlich für die individuellen Bedarfe der „Dörf-lerinnen“ sein. Das »Tina-Argument«¹²¹ - wenn es als bloße Schutzbehauptung benutzt wird - ist we-

¹¹⁹ Förderung wird hier verstanden als individuelle Seelenpflege.

¹²⁰ „*uns genügt es, gewollt zu haben*“ (Tibull, 4,1,7).

¹²¹ „*There is no alternative*“.

der heilpädagogisch, noch moralisch vertretbar: es gibt immer alternative Möglichkeiten, die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zu erfüllen.

Gesamtgesellschaftlich besteht jedoch eine Divergenz in Bezug auf Inklusion: es kann nämlich nicht um *eine inklusive Aufnahme* der Menschen mit Behinderung *in die* Gesellschaft gehen.

Vielmehr müssen sich alle gesellschaftlichen Subsysteme dahingehend verändern, dass jede Person an allen Bereichen des sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Lebens partizipieren kann und dadurch Wertschätzung erfährt.

5 Fazit und kritische Würdigung

Durch die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsdiskurs entsteht mein Eindruck, dass Inklusion in der Behindertenhilfe wie ein sozialromantischer Begriff - mit „unausgesprochener normativ-ethischer Aufladung“ (Gröschke 2011, 110) - anmutet, dem man kaum zurückweisen *darf*, um nicht in den Verdacht zu geraten, nicht nach den Forderungen der MR zu handeln, zu arbeiten oder zu denken.

Es bleibt die inklusive Aufgabe der Heilpädagogik, *Ökonomie* und *Ethik* in die *Humanisierung* der Arbeit zu integrieren und miteinander zu versöhnen (vgl. ebd.: 109). Gröschke sieht den Kulminationspunkt jener Integration in einer „umfassenden Konzeption eines guten Lebens“ - die ein „menschwürdiges, gutes Wirtschaften“ (ebd.: 109) beinhaltet - gegipfelt.

Inklusive Bestrebungen dürfen jedoch nicht einzig die Aufgaben der Heilpädagogik sein, denn die Gefahr wäre zu groß, dass erarbeitete Theorien und Konzepte stagnieren und letztlich resultatlos und vergeblich wären. Auch ist Inklusion in anthroposophischen, sowie in nicht-anthroposophischen Institutionen schwer bis gar nicht zu realisieren, wenn der Gesetzgeber nicht das Sozialraumbudget verbindlich vorschreibt (vgl. Dörner 2012, 11). Die Einbeziehung gesellschaftlicher Teilsysteme anhand eines Bildungsauftrages, im Sinne einer Menschenbildung, nicht einer Wissensvermittlung (Kap. 4.3), ist die logisch-sinnvolle Konklusion nach Gröschkes Forderung der Integration von Ökonomie und Ethik in die Heilpädagogik. Die BRK Forderung zur Bewusstseinsbildung und Selbstbestimmung, sind keine Autorisation für egozentrisches, narzisstisches Handeln. Vielmehr muss die Vernachlässigung Anderer Anlass dafür sein, „wie Lebensblut die Verantwortlichkeiten wirken“ zu lassen (Steiner GA 673, 185). Hier sind wir an humanistisch-philosophischen Grundfesten einer Zivilgesellschaft angekommen. Die Frage *in welcher Gesellschaft wir leben wollen* (vgl. Gröschke 2011, 19) erscheint omnipräsent. Ebenso die Erkundigung, unter welchen Bedingungen wir Eigenschaften entwickeln, die wir als genuin menschlich empfinden? Und: gehört Inklusion dazu?

Meine Analyse, ob Inklusion in der Anthroposophie zu finden ist, kann affirmiert werden, wenn in *freien* anthroposophischen Gemeinschaften Menschen leben, die ihr heilpädagogisches Handeln nicht über das Besondere, diagnostizierte Merkmal definieren, sondern über das menschlich Gemeinsame. Es bleibt jedoch die nicht abzuschließende Frage, *wie* die gesellschaftlichen Subsysteme Menschen mit Behinderungen und Behinderteneinrichtungen in sich aufnehmen *wollen*? Was für ein Verständnis vom Menschen, beeinträchtigt oder nicht, prädoppiert gesamtgesellschaftlich? Sind die Menschen wirklich entschlossen, innere und äußere Räumlichkeiten bereitzustellen? (Siehe die Kritik des Bildungssektors Kap. 3.2.3)

Inklusion kann nämlich nicht realisiert werden, wenn - nach darwinistischer Fassung - die Annahme des *survival of the fittest* als anthropologisches Fundament dient. Stattdessen braucht Inklusion mutige Menschen, die die Diversität und Unvollkommenheit der Menschen als gegebenes Faktum und Demuthaltung annehmen. Um Inklusion in der anthroposophischen Sozialtherapie und in anderen heilpädagogischen Handlungsfeldern zu realisieren, bedarf es demnach „der Ausbildung einer feinen sozialen Wahrnehmung für den individuellen Menschen [mit Behinderung]“ (Schmalenbach 2011, 15) in einem offenen, verständnisorientierten und kooperativen Prozess (vgl. Gröschke 2004, 18), damit sich in einer „gemeinsamen Daseinsgestaltung“ (Kobi 1983 In: Gröschke 2004, 18) eine Annäherung an das Seelenleben eines Individuums herauskristallisiert.

Ferner müssen spezifische heilpädagogische Methoden und Konzepte vorhanden sein, um sich dem hermeneutischen Grundakt (das Prinzip des *Verstehens*) in der heilpädagogischen Begleitung anzunähern (vgl. Gröschke 2004, 22f.; Schmalenbach 2011, 15). Deshalb sind anthroposophischen Lebensgemeinschaften für Menschen mit Behinderungen sinnvoll und notwendig.

Inklusion setzt, neben theoretischen Konzepten¹²², eine inklusive Haltung voraus, die jenseits von Optimierungs- und Maximierungstendenzen steht. Pathetisch formuliert ist der würdige, „fähige und bedürftige Mensch [...] der *ganze* Mensch“ (Gröschke 2007^a, 122). Dieses anthropologische Basis benötigt eine Ergänzung in Steiners Worten: das »Seelenpflegebedürftige« in jedem Menschen (vgl. Klein 1998, 90) macht das normativ maßgebende anthropologische Fundament holotisch.

Inklusion, angelehnt an anthroposophische Impulse, gelingt, wenn Behinderung als das »Fremde« transparent gemacht wird, indem man Behinderung als einen Teil *seiner selbst* betrachtet. Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass im Laufe der Beziehungsgestaltung *die* Behinderung einer Person immer häufiger aus meinem Bewusstsein verschwand; nicht jedoch die spezielle Bedürfnislage der Per-

¹²² Bspw. sei hier Community Care (Gemeindewesen- und Sozialraumorientierung), Stadtteilcafé-Projekte der Aktion Menschenstadt Essen (v. Lüpke) etc. genannt, die die Ideen der Inklusion bereits gesellschaftlich umsetzen.

son. Denn Alice Salomons Maxime¹²³ »Die Gleichbehandlung Ungleicher ist ungerecht« gilt gerade in Camphills.

Durch Transparenz und Beziehungen entsteht ein Verständnis von Behinderung, welches frei ist von „starrten Grenzen zur Normalität“ (Schmalenbach 2011, 4). In gesteigerter Weise wird Behinderung ein Ausdruck dafür, was als Veranlagung im ‚gewöhnlichen‘ Menschen vorhanden ist (vgl. ebd.: 5). Denn dem »Gespenst Behinderung«, kann sein Schrecken genommen werden, wenn Behinderung keine Eigenschaft, kein diskriminierendes Merkmal, mehr ist, sondern eine Situation, welche sich aus verschiedenen Faktoren ergibt. Wenn der „Begriff von Behinderung in den Begriff des Menschen“ (ebd.: 5) integriert wird, trägt diese veränderte Perspektive dazu bei, dass Behinderung gleichsam relativiert wird.

Warum sollte sich jedoch ein »gesunder Mensch« mit dem (immer noch) stigmatisierenden Prädikat »Behinderung« behaften? Weil jede Person Phasen erlebt, in denen sie auf andere Menschen existentiell angewiesen ist. Weil jede Person Momente durchlebt, in denen sie deprimiert, chaotisch-denkend und ängstlich ist oder zwanghaft handelt. Weil keine Person sich in absoluter Gewissheit wägen kann, nicht in irgendeiner Form behindert oder beeinträchtigt zu werden. Gesundheit, sowie Normalität sind fragile Zustände, so Freud, die sich kontinuierlich in Störungen und Krankheit verändern können (vgl. ebd.: 6).

Auf Grund der Analyse anthroposophischer Schriften, persönlicher Erfahrungen in Camphills und dem Vergleich mit den Postulaten der Inklusion, konkludiere ich, dass sich Steiner wahrscheinlich positiv, trotz Bedenken und Einwände, zu inklusiven Bestrebungen innerhalb der Heilpädagogik und Sozialtherapie geäußert hätte; denn „irgendwo in einer Ecke sitzt bei jedem Menschen im Seelenleben zunächst eine sogenannte Unnormalität“ (Steiner GA 673, 11).

Aller Voraussicht nach werden jedoch immer noch »Schutzräume« und »Hüllen«, wie Camphills, nötig sein.

„Es muß Ihnen klar sein, daß Sie in dem, was die eigentliche [heil-] pädagogische Strömung in sich enthält, dasjenige vor sich haben, was den typischen Menschen heilt, so daß er sich in die Welt hineinstellen kann“ (Steiner GA 673, 185f.).

¹²³ Aus dem Festvortrag von Prof. Dr. Carola Kuhlmann während der Immatrikulationsfeier an der KatHO Münster vom 26. September 2012.

6 Literaturverzeichnis

Agordome, Ebénézer/Kieck, Bettina (2012): *Politikern die Augen öffnen. In Togo spielt ein Dachverband von Menschen mit Behinderungen eine große Rolle bei der Umsetzung der nationalen Strategie zur Armutsbekämpfung.* In: *Inklusive Entwicklung. Die Dimension Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit mitdenken.* Dossier 3 der Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM) und der Redaktion WELT-SICHTEN. S. 12-13

Bauer, Joachim (2008): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* München Wilhelm Heyne Verlag

Bielefeldt, Heiner (1998): *Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Biewer, Gotfried (2010): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Booth, Tony (2008): *Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?* In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis.* 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 53-73

Buchka, Maximilian (2007): *Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben für die anthroposophischen Dorfgemeinschaften.* In: *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie.* Heft 1. S. 17-29

Bulk, Sabine (2010): *Menschen mit Schwerstbehinderung – Gedanken zur Inklusion.* In: *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie.* Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum Dornach (Hrsg.). S. 6-13

Bürli, Alois (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Brockhaus, Rainer (2012): *Neue Handlungsimpulse durch den Weltbehindertenbericht.* In: *Inklusive Entwicklung. Die Dimension Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit mitdenken.* (Heft 3) Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM) und der Redaktion WELT-SICHTEN S. 10-11

Bronfenbrenner, Urie (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Lüscher, Kurt (Hrsg.)Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

- Cuno, Martin (2011): *Die Reise zum Mittelpunkt der Inklusion*. In: *die Drei. Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*. Justus Wittich (Hrsg.) Ausgabe 7/2011. S. 62-66
- Danzeisen, (2006): *Entwicklungen der anthroposophischen Sozialtherapie in der Schweiz*. In: Brons, Michael/ Müller, Georg (Hrsg.): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz. Ein Almanach*. Band I. 2. Aufl. Dornach: Verlag am Goetheanum S. 48-51
- Denger, Johannes (2009): *Welcher Geist lebt in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen?* In: *Tagungsbericht 2009 weiterdenken-Heilpädagogik. Menschen. Rechte*. Berlin: bhp-Verlag. S.117-119
- Doose, Stefan (2012): *Unterstützte Beschäftigung: berufliche Integration auf lange Sicht: Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt; eine Verbleibs- und Verlaufsstudie*. 3. Aufl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.)
- Dörner, Klaus (2012): *Vorwort*. In: Konrad, Michael/ Becker, Jo/Eisenhut, Reinhold (Hrsg.): *Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 9-12
- Eisenmeier, Kurt (1995): *Die Sozialstruktur der Lebensgemeinschaft Sassen-Richthof. Ein Versuch*. In: Denger, Johannes (Hrsg.): *Lebensformen in der sozialtherapeutischen Arbeit*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. S. 23-57
- Esser, Rika (2012): *Mehr als nur ein Modewort. Inklusion- Ein Fachbegriff mit zunehmender Breitenwirkung*. In: *Inklusive Entwicklung. Die Dimension Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit mitdenken*. Dossier 3 der Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM) und der Redaktion WELTSICHTEN S. 3-5
- Feuser, Georg (2012): *Der lange Marsch durch die Institutionen...Ein Inklusionismus war nicht das Ziel!* In: *Behindertenpädagogik. Vierteljahrszeitschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter*. Heft 1. Psychosozial-Verlag. S. 5-34
- Fischer, Andreas (2006): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie*. In: Brons, Michael/ Müller, Georg (Hrsg.): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz. Ein Almanach*. Band I: Grundlagen und Porträts. Dornach: Verlag am Goetheanum. S. 22-27

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2007): *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer
- Frühauf, Theo (2010): *Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick*. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis*. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 11-32
- Geuenich, Stephan (2009): *Die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert. Eine kritische Diskussion. Reform und Innovation*. Beiträge pädagogischer Forschung Band 12. Zwick, Elisabeth (Hrsg.) Berlin: Lit. Verlag
- Giese, Martin (2011): *Der Inklusionsdiskurs in der Heil-und Sonderpädagogik. Ein anthropologisches Niemandsland*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 06/2011. Verband Sonderpädagogik e.V. S. 218-221
- Graumann, Sigrid (2011): *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Greving, Heinrich (2006): *Kann man Inklusion lernen? Anfragen an eine didaktisch-methodische (Un-)Möglichkeit*. In: Dederich, Markus/ Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? - Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 73-85
- Greving, Heinrich (2011): *Lebensqualität und Behinderung: Gesellschaftliche und professionelle Anforderungen*. In: *denkbar anders. Magazin für nachhaltiges Leben und Lernen in ihrer Region*. Ausgabe 3. Braunschweig: CJD (Hrsg.) S. 14-18
- Greving, Heinrich (2012): *Was bedeutet Inklusion? Unterschiedliche Perspektiven im wissenschaftlichen Feld und Konsequenzen für Studium und Ausbildung*. In: *heilpaedagogik.de Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.* Heft 3. Berlin. S. 6-10
- Grimm, Rüdiger (2008): *Zur geschichtlichen Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie*. In: Grimm, Rüdiger/ Kaschubowski, Götz (Hrsg.): *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik*. München/Basel: Ernst Reinhardt. S. 29-43
- Gröschke, Dieter (1993): *Praktische Ethik der Heilpädagogik. Individual-und sozialetische Reflexion zu Grundfragen der Behindertenhilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag

Gröschke, Dieter (2004): *Psychologische Mittel und heilpädagogische Zwecke? Zur Diagnose der heilpädagogischen Diagnostik*. In: *Jahrbuch Heilpädagogik 2004. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in der Heilpädagogik*. Berlin: BHP-Verlag. S. 9-31.

Gröschke, Dieter (2006): *Heilpädagogische Professionalität - Zwischen Rollenvielfalt und Identitätsdiffusion*. In: *Jahrbuch Heilpädagogik 2006 - „Heilpädagogik in Gegenwart und Zukunft“ (Heinrich Hanselmann, 1939) - Heilpädagogik auf dem Weg*. Berlin: BHP-Verlag. S. 9-33

Gröschke, Dieter (2007): *Behinderung*. In: Greving, Heinrich (Hrsg.): *Kompendium der Heilpädagogik*. Band 1. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. S. 97-109

Gröschke, Dieter (2007^a): *Vom Recht auf Pflege - Der fähige und der bedürftige Mensch - Ethisch-anthropologische Reflektion*. In: Faßbender, Karl-Josef/Schlüter, Martina (Hrsg.): *Pflegeabhängigkeit und Körperbehinderung. Theoretische Fundierungen und praktische Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. S. 102-129

Gröschke, Dieter (2009): *Tugenden*. In: Dederich, Jantzen (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 2. S. 298-301

Gröschke, Dieter (2011): *Arbeit, Behinderung, Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag

Heinicke-Motsch, Karen (2012): *Gemeindenahe Rehabilitation. Eine wirkungsvolle Strategie für menschenrechtsbasierte, inklusive Entwicklung*. In: *Inklusive Entwicklung. Die Dimension Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit mitdenken*. Dossier 3 der Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM) und der Redaktion WELT-SICHTEN. S. 16-19

Holtzapfel, Walter (2006): *Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners*. In: Brons, Michael/ Müller, Georg (Hrsg.): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz. Ein Almanach*. Band I. 2. Aufl. Dornach: Verlag am Goetheanum. S.13-15

Hinz, Andreas (2010): *Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis*. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 33-52

Jantzen, Wolfgang (2012): *Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion*. In: *Behindertenpädagogik. Vierteljahrszeitschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter*. Heft 1. Psychosozial-Verlag S. 35-53

Jollien, Alexandre (2001): *Lob der Schwachheit*. 2. Aufl. Zürich/München: Pendo Verlag

Kaschubowski, Götz (1998): *Heilpädagogisches Handeln auf der Grundlage der Erkenntnistheorie und Menschenkunde Rudolf Steiners*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Kaschubowski, Götz/Maschke, Thomas (2012): *Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag [unveröffentlichtes Exemplar]

Klein, Ferdinand (1998): *Gedanken und Fragen für das heilpädagogische Gespräch - Erziehen und Heilen*. In: Grimm, Rüdiger/Kaschubowski, Götz (Hrsg.): *Heilen und Erziehen. Sonderpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik im Gespräch*. Band 1. Luzern: Ed. SZH/SPC. S. 85-99

Klimm, Hellmut (2006): *...die Idee*. In: Brons, Michael/ Müller, Georg (Hrsg.): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz. Ein Almanach*. Band I. 2. Aufl. Dornach: Verlag am Goetheanum. S.11

Knust-Potter, Evemarie (1998): *Behinderung - Enthinderung. die Community-Living-Bewegung gegen Ausgrenzung und Fremdbestimmung*. Köln: Klaus-Novy-Institut

Kugler, Walter (1978): *Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Wege zu einem neuen Menschenbild*. 3. Aufl. Köln: DuMont Buchverlag

Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein (2003): Menge, Hermann; Bearbeitung: Pertsch, Erich 5. Aufl. Berlin/München: Langenscheidt KG

Levy, Udi (2008): *Eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit internationalen und interkulturellen Fragen einer Weltbewegung*. In: Grimm, Rüdiger/Kaschubowski, Götz (Hrsg.): *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik*. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag. S.522-529

Lob-Hüdepohl, Andreas (2010): *Vielfältige Teilhabe als Menschenrecht*. In: Wittig-Koppe, Holger/Bremer, Fritz/Hansen, Hartwig (Hrsg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster: Paranus Verlag. S. 13-21

Luhmann, Niklas (1995): *Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch.* Band 6. Opladen: Westdeutscher Verlag

Lüpke, v. Klaus (2010): *Inklusion: eine Frage der Kultur - Thesen zur Inklusionsdebatte in der Behindertenhilfe.* In: Wittig-Koppe, Holger/Bremer, Fritz/Hansen, Hartwig (Hrsg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte.* Neumünster: Paranus Verlag. S. 38-45

Müller-Wiedemann, Hans (1992): *Karl König. Eine mitteleuropäische Biographie im 20. Jahrhundert.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Müller-Wiedemann, Hans (1994): *Anpassung oder Entwicklung? Die Aufgabe der anthroposophischen Heilpädagogik.* In: Grimm, Rüdiger (Hrsg.): *Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. S. 47-60

Müller-Wiedemann, Hans (1995): *Vom Fremden zum Nächsten. Dorfgemeinschaften auf dem Wege - Ein Essay.* In: Denger, Johannes (Hrsg.): *Lebensformen in der sozialtherapeutischen Arbeit.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. S.127-156

Nussbaum, Martha Craven (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter.* 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag

Prengel, Annedore (2012): *Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen?- Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzeptes.* In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha (Hrsg.): *Inklusion gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. S. 16-31

Rösner, Hans-Uwe: *Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung.* In: Dederich, Markus/ Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.) (2006): *Inklusion statt Integration? - Heilpädagogik als Kulturtechnik.* Gießen: Psychosozial-Verlag. 126-141

Schablon, Kai-Uwe (2011): *Inklusion zumuten. Wie kann Inklusion in der professionellen Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden?* In: *Orientierung Fachzeitschrift der Behindertenhilfe. Alle? Alle! Auf dem Weg zur Inklusion.* Heft 1. S. 22-23

Schulze, Marianne (2011): *Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. 11-25

Schmalenbach, Bernhard (2011): *Das Menschenbild der Inklusion*. [unveröffentlicht]

Seifert, Monika (2010): *Schritte zur Inklusion im sozialen Nahraum bei schwerer Behinderung*. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis*. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 163-186

Seitz, Marielle/Hallwachs, Ursula (2007): *Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen*. 8. Aufl. München: Kösel-Verlag

Sellin, Birger (2006): *ich will kein in mich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker*. Klonovsky, Michael (Hrsg.) 9. Aufl. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch

Speck, Otto (2012): *Schulische Inklusion - Regel und Ausnahme*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusion aus fachspezifischer Sicht*. Heft 2. Weinheim: Beltz-Juventa Verlag. S. 176-182

Stein, Anne-Dore/Fischer, Heidi/Müller, Jean Paul (2012): *Inklusion konsequent denken und gestalten*. In: *heilpaedagogik.de Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.* Heft 4. Berlin. S. 34-37

Steiner, Rudolf: (1981) *Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend*. GA 217a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, Rudolf (1984): *Philosophie und Anthroposophie*. Gesammelte Aufsätze 1904-1918, Band 35. 2. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, Rudolf (1989): *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. GA 310. Dornach. Rudolf Steiner Verlag

Steiner, Rudolf (1992): *Soziale und antisoziale Triebe im Menschen*. 4. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, Rudolf (1993): *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. GA 601. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung

Steiner, Rudolf (1995): *Heilpädagogischer Kurs*. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen. GA 673. 8. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung

Steiner, Rudolf (1998): *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung

Steiner, Rudolf (2004): *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. GA 658. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Swassjan, Karen (2001): *Was ist Anthroposophie?* Dornach: Verlag am Goetheanum

Swassjan, Karen (2006): *Anthroposophische Heilpädagogik*. In: Brons, Michael/ Müller, Georg (Hrsg.): *Anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz. Ein Almanach*. Band I. 2. Aufl. Dornach: Verlag am Goetheanum. S. 28-35

Theunissen, Georg (2010): *Inklusion - für die Behindertenarbeit kritisch buchstabiert*. In: Wittig-Koppe, Holger/Bremer, Fritz/Hansen, Hartwig (Hrsg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster: Paranus Verlag. S. 46-54

Traub, Hartmut (2011): *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners - Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Wittig-Koppe, Holger (Hrsg.): *Vorwort*. In: Wittig-Koppe, Holger/Bremer, Fritz/Hansen, Hartwig (2010): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster: Paranus Verlag. S. 7-12

Wocken, Hans (2012): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. 3. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag

Wunder, Michael (2010): *Inklusion - nur ein neues Wort?* In: Wittig-Koppe, Holger/Bremer, Fritz/Hansen, Hartwig (Hrsg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster: Paranus Verlag. S. 22-37

Zimmermann, Ingo (2012): *Zwischen Inklusion und Exklusivität: bikulturelle Familien in systemischer Beratung*. In: *Kontext* (43). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 257-282

7 Internetquellen

Birgit Recki, Philosophin der Universität Hamburg im Interview der taz vom 14./15. April 2012:
www.philosophie.uni-hamburg.de/Team/Recki/index_/recki_taz_apr_12.pdf

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen/Convention on the rights of persons with disabilities von 2006 (Abruf am 20. Juni 2012):
www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

Deutsche (Schatten-)Übersetzung von der Homepage der Lebenshilfe (Abruf am 20. Juni 2012):
www.lebenshilfe.de/de/aus_fachlicher_sicht/artikel/un-konvention.php
Eine zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung in deutscher Sprache vom Auswärtigen Amt (Abruf am 20. Juni 2012):
www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360846/publicationFile/3635/Behindertenkonvention.pdf

Eine offizielle Übersetzung des Entwurfes eines Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf der Seite des Bundestages (Abruf am 21. Juni 2012):
dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/108/1610808.pdf

Die Liste der Staaten, die die BRK unterzeichnete und/oder ratifizierte (Abruf am 9. Juli 2012):
treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en

Oratio von Giovanni Pico della Mirandola „Über die Würde des Menschen“ („Oratio de hominis dignitate“) (Abruf am 15. Juli 2012):
www.willensbekundung.net/Assets/PDF_Dateien/Mirandola_Wuerde_des_Menschen.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn, 2009, Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (Original: Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO) (Abruf am 30. Juli 2012): www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf

Monitoring-Report (2010) des OHCHR (Abruf am 6. August 2012):
www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17EN.pdf

Bundesregierung (2003): Bericht der Bundesregierung zur Beschäftigungssituation schwerbehinderter Menschen. Berlin (Abruf am 7. August 2012):
www.apk-ev.de/Datenbank/themen/0017_bericht_beschaeftigung_1501295-00.pdf

Studie (2002) des OHCHR über den Nutzen von Menschenrechtsinstrumenten für den Schutz der Rechte behinderter Menschen (Abruf am 8. August 2012):
www.ohchr.org/Documents/Publications/HRDisabilityen.pdf

Klaus Dörner in einem Interview mit Renate Hagenlocher-Closius vom 10. August 2005 der „*Evangelischen Zeitung*“ (Abruf am 15. August 2012):
www.nordelbische.de/beitraege/?p=174

Inauguraldissertation von Weber, Erich (2004): *De-Institutionalisieren: Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit.* (Abruf am 16. August 2012):
kups.ub.uni-koeln.de/1305/1/Dissertation_Erik_Weber.pdf

Nationaler Aktionsplan des Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011: „*Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*“ (Abruf am 22. August 2012):
www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile

UN-Sozialpakt - Komitee zum Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte (Stand: 2012) (Abruf am 11. September):
<http://www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.103.1.de.pdf>

»Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft« (Abruf am 13. September 2012):
www.goetheanum.org/Allgemeine-Anthroposophische-Gesellschaft.336.0.html

Essay von Heiner Bielefeldt (2006) (Abruf am 15. September):
www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behinderte_nrechtskonvention_auflage3.pdf

Marx, Karl (1974): *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Einleitung, MEW 1, S. 385 (Abruf am 16. September):
www.mlwerke.de/me/me01/me01_378.htm#S385

»Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinischen Sektion am Goetheanum in Dornach« (Abruf am 18. September 2012):
www.khsdornach.org/Sozialtherapie-Leben-und-Arb.30.0.html

SONI-Modell von Früchtel und Budde:
sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/user/fb1Fruechtel/Dateien/Buerger_statt_Menschen_mit_Behinderung.pdf

Bericht zum Festvortrag von Prof. Dr. Carola Kuhlmann an der Katho vom 26. September 2012:
www.katho-nrw.de/muenster/hochschule/presse-oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilungen/artikel/datum/2012/09/27/berufliche-identitaet-entwickeln/

Stellungnahme zur Inklusion vom Rudolf Steiner-Seminar Bad Böll (Abruf am 26. Oktober 2012):
www.rudolf-steiner-seminar.de/heilpaedagogik/inklusion/

Steiner, Rudolf (2009): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben. Dreizehn Vorträge, Oxford vom 16. - 29. August 1922. 3. Aufl. GA 305 (Abruf am 02. November 2012):

anthroposophie.byu.edu/vortraege/305.pdf

Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie: Aufsatz „*Zur Integration von Menschen mit Behinderungen*“ (Abruf am 03. November 2012):

http://www.anthromedia.net/fileadmin/user_upload/heilpaedagogik/Integration_2003_deutsch.pdf

8 Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
Art.	Artikel
Bd.	Band
BIP	Brutto-Inlandsprodukt
BRK	Behindertenrechtskonvention
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CBM	Christoffel-Blindenmission
CRPD	<i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities (synonym zur ICRPD)</i>
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda, ebendort, ebendieser
etc.	<i>et cetera</i> (lat. „und im übrigen“)
e.V.	eingetragener Verein
FR	Französische Revolution
GA	Gesammelte Aufsätze
GG	Grundgesetz
ICF	<i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i>
ICRPD	<i>International Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>

i.d.R.	in der Regel
i.V.m.	in Verbindung mit
Mio.	Millionen
MR	Menschenrechte
Mrd.	Milliarde
NGO	<i>Non-Government-Organisation</i>
NS	Nationalsozialismus
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OHCHR	<i>Office of the High Commissioner for Human Rights</i> (Büro des Hohen Kommissars der Vereinten Nationen für Menschenrechte)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
u.a.	unter anderem
UDHR	<i>Universal Declaration of Human Rights</i>
UN	<i>United Nations</i> (Vereinte Nationen)
u.v.m.	und vieles mehr
vgl.	vergleiche
WfbM	Werksstatt für behinderte Menschen
WHO	<i>World Health Organization</i> (Weltgesundheitsorganisation)
z.B.	zum Beispiel

Symbole

€	Euro
%	Prozent

9 Erklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich die vorliegende Studienarbeit selbstständig angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt,
- die wörtlich oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeit entnommenen Stellen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau gemacht und
- keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe.

Münster, den 20. November 2012

Anne Dörstelmann