

WERNER EDER

# INKLUSION IST KEINE QUADRATUR DES KREISES



**SEIT 20 JAHREN BEGLEITET MICH DAS THEMA BEHINDERUNG,** vor allem der Aspekt, wie Familien damit konfrontiert sind, wie sie sich organisieren und worauf sie sich fokussieren. Daraus haben sich Seminare für Betroffene und die Gründung einer Familienberatungsstelle entwickelt. Aus diesen Erfahrungen heraus darf ich immer wieder begeistert die Vielfalt an Kompetenzen erkennen, die Familiensysteme im Umgang mit dem Thema Behinderung entwickelt haben, und nach eben diesen Erfahrungen kann ich feststellen, dass die Potenziale an Handlungs- und Lösungskompetenzen in der inneren Haltung zu Menschen mit Behinderungen zu finden sind.

Das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (*Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities*) ist ein am 13. 12. 2006 verabschiedetes Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen, welches am 3. 5. 2008 in Kraft getreten ist. Nach Artikel 1, Absatz 2 lassen sich zu den Menschen mit Behinderungen jene Menschen zählen, „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 können“. Ein zentraler Aspekt, der bereits in der Präambel unter e) aufgeführt wird, ist jener, dass die Vertragsstaaten sich auf die Erkenntnis beziehen, dass „das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Bundesregierung Deutschland, 2014).

Das Thema Inklusion bewegt, und dieser Diskurs zeigt sich global und vielfältig, worauf in den nächsten Seiten genauer eingegangen wird. Wenn Inklusion das Thema ist, stellt sich die Frage, was uns zur Separation bewegt. Die Ausführungen in der Präambel zu e) weisen nach

meiner Auffassung genau darauf hin: Es ist das Menschenbild, das unser aller Bild über Menschen mit Behinderungen prägt.

Es scheint in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung zu sein, die Tatsache in unser Weltbild zu integrieren, dass alles, was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist und entsteht, was einem kosmischen Prinzip folgt, das auch in interdisziplinären Forschungen, wie bspw. der Quantentheorie, untersucht wird (Jantsch, 1982; Prigogine & Stengers, 1986, 1993; Randall, 2012).

Diese Wechselwirkungen und Theorien der Selbstorganisation physikalischer, chemischer und biologischer Systeme werden aus unterschiedlichen Perspektiven genauer betrachtet. Leitend dafür in der deutschsprachigen Literatur sind die Überlegungen von Feuser, die wesentlich den wissenschaftlichen Diskurs über das Menschenbild von Behinderung und Inklusion mit voranbringen: „Wir erforschen und behandeln also überwiegend Probleme, die wir mit behinderten Menschen haben, die es aber nicht gäbe, wenn wir sie nicht so behandeln würden, wie wir das aus unseren Vorstellungen ihnen gegenüber heraus tun.“ (Feuser, 2012).

Unter Menschenbild können alle Vorstellungen über das Wesen des Menschen als Teil der Welt verstanden werden, was gleichzusetzen ist mit unserem Weltbild. Dieses Weltbild ist wesentlich geprägt von einem medizinischen Blick. Der Fokus wird auf die Austreibung und Verhütung von Leid gelegt und ist Anlass für die Beseitigung und Linderung von gesundheitlichen „Schäden“ oder Beeinträchtigungen. Dieses Bild durchzieht den westlich geprägten gesellschaftlichen Umgang mit menschlichem Leben bereits seit dem Mittelalter. Aktuell ist derzeit z. B. der Einfluss der Pränataldiagnostik und die damit zu klärenden Rollen von Biomedizin und Bioethik. Dass ein humanwissenschaftlicher Diskurs dazu noch aussteht, verdeutlicht Feuser (2011) in seiner klaren Aussage, dass 97% der Menschen mit Downsyndrom nicht mehr das Licht der Welt erblicken. Ebenso wirft Waldschmidt (2005) diesbezüglich humanistische Fragen auf, wenn sie Verbindungen zwischen Nationalsozialismus und Gegenwartsgesellschaft mit Aspekten der Eugenetik, Rassenhygiene und Humangenetik zur Diskussion stellt: „Ausgehend von der

*schrecklichen Erkenntnis, dass allein der Zufall der späten Geburt einen davor bewahrt hatte, Opfer von Zwangssterilisation, eines Menschenversuchs oder gar der Euthanasie zu werden“* (Waldschmidt, 2005, S. 11). Aus dieser Sicht des modernen Krankheitsverständnisses heraus wird Behinderung zu einem medizinisch-pädagogischen Phänomen, das als Problem betrachtet und mittels diagnostischer Methoden verhindert werden soll. Die Worte *Ver-Hinderung* und *Be-Hinderung* widersprechen systemischen Denkansätzen, die Beziehungen und ihren vielfältigen Wechselbeziehungen mit einer wertschätzenden Grundhaltung und Ressourcenorientiertheit aus der Dynamik des Lebens begegnen. Mit diesem Denken eröffnet sich die Möglichkeit, seine Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Ebenen des Verstehens, Beschreibens und Handelns zu richten, woraus eine ganzheitliche Betrachtung erlangt werden kann. Eine Haltung, die sich auch in der UN-Behindertenrechtskonvention wiederfindet, da Integration und Inklusion als Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen Leben als Menschenrechte deklariert werden. Es ist kein Verdienst, nicht behindert zu sein, sondern ein Privileg (Feuser, 2011), aus dem nach meiner Meinung Verantwortung im sozialen Miteinander resultiert.

Es kommt zum Versuch einer Quadratur des Kreises, will man Anpassung und Rehabilitation sicherstellen, die sich an „normalen“ Lebensumständen orientieren, dabei eine Normalität postulierend, die nur das Konstrukt einer kollektiven Wahrnehmung ist, die sich aus unserem heutigen Menschenbild entwickelt hat. Dieser Artikel kann und will darauf keine Antworten finden, sondern im Sinne Feusers (2011) dazu ermutigen, sich von der Erforschung einer ausgrenzungs-, selektions- und segregationsbasierten Pseudointegration zu lösen und sich dafür einem humanwissenschaftlichen Diskurs zu öffnen. Dieser Diskurs scheint gesellschaftlich, sozialpolitisch und wissenschaftlich vonnöten zu sein, damit ein Perspektivenwechsel in Richtung des Phänomens der Behinderung stattfinden kann, durch den das neue Forschungsfeld einer „Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung“ (Feuser, 2013) stärker in den Blick rückt. Jenseits von politischer Wirksamkeit und gesellschaftlicher Anpassung rehabilitationswissenschaftlicher Betrachtung soll dem Phänomen Behinderung begegnet werden.

Richten wir den Blick auf die heutige Sozialpolitik zum Thema Behinderung, so lassen sich eher managementorientierte Ziele erkennen. Behinderung wird als ein soziales Problem wahrgenommen – ein Problem, das einer Lösung bedarf. Diese Problemorientierung soll mit Sozialleistungen, Versorgungssystemen und Nachteilsausgleichen reguliert und gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung sollen ermöglicht werden. Doch solange Behinderung als defizitär und weniger wert betrachtet wird, ist sie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisationen. Unsere Gesellschaft ist davon geleitet, negativ bewertete Abweichungen selektieren und sondieren zu wollen, woraus sich Interaktionsmuster und Identitätsdarstellungen entwickeln, die der Struktur einer Normativität folgen (Goffmann, 1975). Daraus entstehen soziale Prozesse von Benachteiligung, da Menschen nicht aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen und Normabweichungen behindert sind, sondern durch soziale Systeme eingeschränkt werden, weil Barrieren ihre gesellschaftliche Teilhabe begrenzen. Individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz wird erst dann möglich sein, wenn behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden, wodurch Inklusion erst möglich wird. Priestley (2003) beschreibt in diesem Zusammenhang treffend den Status quo und die wissenschaftlich-soziokulturellen Dimensionen eines erforderlichen Paradigmenwandels: *„Wenn man beispielsweise Behinderung als physische Begrenzung des Individuums erforscht, wird die Problemlösungsstrategie darauf gerichtet sein, das körperliche Funktionieren der Person zu verändern. Die Annahme ist, dass die Person das Problem hat, folglich muss sich die Person verändern. Das offensichtliche Beispiel für diesen Forschungsansatz ist die medizinische Forschung, die meist Lösungen vorschlägt, die auf medizinischer Behandlung und Physiotherapie basieren. Wenn man im Unterschied dazu Behinderung als eine psychologische Begrenzung des Individuums ansieht werden die Lösungsvorschläge oft Psychotherapie oder psychologische Beratung beinhalten. Wenn wir dagegen Behinderung als ein Produkt der Kultur und der Vorstellungen einer Gesellschaft erforschen, werden wir unsere Kräfte darauf konzentrie-*

*ren, diese Vorstellungen zu verändern und positivere Darstellungen behinderter Menschen in der Öffentlichkeit zu erreichen. Wenn wir schließlich Behinderung als Begrenzung der Gesellschaftsstruktur erforschen, dann wird sich unsere Aufmerksamkeit darauf richten, Barrieren gegen die gesellschaftliche Partizipation von behinderten Menschen zu identifizieren und diese abzubauen“ (S. 7, zitiert in Waldschmidt, 2005, S. 18-19).*

Als ein Gegengewicht zu tradierten Exklusionspraktiken des klinischen Blicks formiert sich seit 1980 eine politische Behindertenbewegung, die sich unter dem Begriff „Disability Studies“ als wissenschaftliche Querschnittsdisziplin etablieren konnte. Die Initiative ging von selbst betroffenen behinderten Menschen aus, wie dem amerikanischen Medizinsoziologen I. K. Zola (1935–1994) und dem britischen Soziologen M. Oliver. Ihr wesentliches Verständnis beruht darauf, dass *„Disability studies recognizes that disability is a key aspect of human experience, and that disability has important political, social, and economic implications for society as a whole, including both disabled and nondisabled people“* (Ferguson & Nusbaum, 2012). Der von Foucault angeregte Behindertendiskurs wurde darin vielfältig aufgegriffen und weiterentwickelt. Wert- und Normalitätsvorstellungen mit Bezug auf soziale Anerkennungsverhältnisse zum Phänomen Behinderung werden wissenschaftlich hinterfragt, um aufzuzeigen, *„dass Behinderung zur Vielfalt des menschlichen Lebens gehört und eine allgemeine, weit verbreitete Lebenserfahrung darstellt, deren Erforschung zu Kenntnissen führt, die für alle Menschen und die allgemeine Gesellschaft relevant sind“* (Waldschmidt, 2005, S. 13). Nach dessen Grundannahme ist Behinderung nicht einfach eine Naturtatsache, sondern wurde durch Diskurse und in Diskursen konstruiert – ein „cultural turn“, der Behinderung als soziale Erfahrung beobachtbar macht (Weisser, 2005). Die kulturwissenschaftliche Perspektive hinterfragt nicht nur die Entstehung des Phänomens Behinderung, sondern richtet ihren Untersuchungsgegenstand auch auf die Mehrheitsgruppe der unter dem Begriff der „Normalität“ eingeordneten Menschen. Gesellschaftliche Regeln, Erwartungsnormen und Wunschvorstellungen führen zum Ausschluss derer, die diesen Bildern nicht entsprechen. Ob defizitär, deviant oder behindert – der Mensch verliert dabei

durch ein ihm zugewiesenes Syndrom seine Einmaligkeit und Subjektivität (Feuser, 2012).

Nach Foucaults (1974) Wahrnehmung werden generell Wahrnehmungs- und Deutungsmuster durch Diskurse überhaupt erst strukturiert und darüber Phänomene erschaffen, die sich dann in der sozialen Praxis materialisieren und Eigenlogik und Wirklichkeit entwickeln. In diesem Sinne ist Behinderung eine Beobachtungskategorie, die nach seinen Worten durch Spezialdiskurse, wie in Medizin, Psychiatrie, Heil- und Sonderpädagogik, erst geschaffen wurde.

Auch Bateson sieht Behinderung als ein Erklärungsprinzip, was nicht in der Betrachtung des Phänomens begründet ist, sondern aus den Prozessen sozialer Strukturen und Beziehungen heraus entsteht (Walthers, 1995). In vergleichbarer Weise beschreibt Feuser (2012) Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaften, da ihnen die Grundlagenforschung zu einer Allgemeinen Pädagogik (im Sinne der Allgemeinbildungskonzeption nach Klafki, 1996) fehle und sie stattdessen auf einem alten und vorurteilsbehafteten Menschenbild basieren. Bezogen auf dieses Menschenbild spricht er sich klar für einen Perspektivenwechsel beim Phänomen Behinderung aus.

Im Sinne der Allgemeinen Pädagogik sollte kein Mensch wegen Art und Schweregrad seiner Beeinträchtigung oder Herkunft ausgegrenzt und in Sondersysteme exkludiert werden. *„Was wir an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich als Ausgangs- und Randbedingungen in seiner Biografie strukturell und funktional vermitteln. Mithin ist, was wir an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, Ausdruck der Kompetenz, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen“* (Feuser, 2013).

So stellen sich die Fragen, was wir wirklich in Menschen mit Behinderungen sehen oder (nicht) sehen wollen. Unser gesellschaftliches Leben ist derzeit bestimmt durch Exklusion bzw. Separation als *„Ausdruck unserer Kultur und Ausdruck der Verachtung, die den Mitgliedern unserer Gesellschaft widerfahren, die*

den allgemeinen Normen und Wertvorstellungen nicht entsprechen“ (Feuser, 2013). Welche Konsequenzen hat dieses Verhalten, wenn wir Menschen mit Behinderungen ausschließen?

Am Beispiel von Pablo Pineda wird dies auf eine besondere Weise deutlich, da wir uns durch seine Geschichte fragen müssen, was daran so besonderes ist, als erster Europäer mit Downsyndrom einen Universitätsabschluss erlangt zu haben. Ist es die Vorstellung oder das Vorurteil, dass Menschen mit intellektuellen Behinderungen auch einen behinderten Geist haben müssen, nur weil sie sich über ein anderes Abstraktionsvermögen, eine andere Sprache oder Metaphorik ausdrücken, oder ist es die Verwunderung darüber, dass trotz vielfältiger Integrationsbemühungen nur wenige behinderte Menschen (vor allem intellektuell Beeinträchtigte) ihren Weg ins Bildungssystem und zur gleichberechtigten Teilhabe in unserer Gesellschaft finden?

Systemtheoretische Forschung konzeptionalisiert Gesellschaft als Raum von Kommunikation. Wenn physische, biologische und psychische Beeinträchtigungen

Kommunikation einschränken, scheint dies mit Strapazen für das soziale System verbunden zu sein, die als Belastungen empfunden werden. Der behinderte Mensch ist die Ursache der Belastung, woraus Problemvermeidungsstrategien entstehen. Inklusionsbemühungen inkludieren zwar behinderte Menschen in soziale Hilfesysteme, doch verbleibt im Wirtschafts- und Wissenschaftssystem eine Exklusion (Wetzel, 2004). Vielfach wird darum darauf hingewiesen, dass derzeitige soziale Hilfesysteme eher weiter zur Stigmatisierung und Exklusion beitragen (Feuser, Fröhlich, Rotthaus, Schablon, Waldschmidt). Dies zeigt sich bereits in Ansätzen der sozialen Integration beim gemeinsamen Unterricht, bei dem die Ausgrenzung in Lerngruppen vermehrt zur sozialen Ausgrenzung führt. Kooperatives Lernen bedarf adäquater Unterrichtskonzepte, damit alle davon profi-

tieren können. Aktuelle Forschungsbefunde verweisen auf Chancen und Synergien von kooperativem Miteinander, wenn Menschen mit Behinderung nicht als krank, sondern mit deren dahinterliegenden Ressourcen und Fähigkeiten wahrgenommen werden (Klauß, 2010). Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob behinderte Schüler nicht behinderte Schüler behindern, thematisiert die gesellschaftliche Frage, inwieweit behinderte Menschen nicht behinderte behindern.

Studien zum Thema belegen, dass integrative Bildung ein Gewinn für alle sein kann. Die Erfahrungen integrativer Lebensformen sind dafür zentral und wichtig, um Zufriedenheit und Akzeptanz zu fördern und das Bild von Behinderung zu überdenken (Demmer-Dieckmann, 2010). Der Ansatz der gelebten Erfahrung erscheint mir nicht nur für integrative Formen im Bil-

**DIE STIGMATISIERUNG ZEIGT SICH BEREITS IN ANSÄTZEN DER SOZIALEN INTEGRATION BEIM GEMEINSAMEN UNTERRICHT, BEI DEM DIE AUSGRENZUNG IN LERNGRUPPEN VERMEHRT ZUR SOZIALEN AUSGRENZUNG FÜHRT. KOOPERATIVES LERNEN BEDARF ADÄQUATER UNTERRICHTSKONZEPTE, DAMIT ALLE DAVON PROFITIEREN KÖNNEN.**

dungssystem von Bedeutung, sondern auch zentral für die Inklusion von behinderten Menschen ins allgemein gesellschaftliche Leben und Wirtschaftssystem zu sein.

Pineda wurde das Glück zuteil, dass sein menschliches und geistiges Potenzial wahrgenommen und gefördert wurde. Durch die Unterstützung des spanischen Pädagogikprofessor M.-L. López und dessen Frau konnte er lernen, seine Potenziale zu entfalten, unabhängig von dem Blick auf seine Trisomie 21, wodurch er nun in der Lage ist, eine Lehrtätigkeit auszuüben und sich aktiv für die Integration von Menschen mit Behinderungen einzusetzen. Sein Lebensweg ist ein Hinweis darauf, dass der Begriff Behinderung ein Konstrukt ist, welches erst in der Begegnung mit anderen (Nichtbehinderten) entsteht. Er selbst definiert sein Leben mit Behinderung nicht als Leid oder Krankheit, sondern

hält fest: *„Es ist keine Krankheit! Es ist eine Kondition, ein Zustand. So wie der eine blond ist, habe ich eben das Down-Syndrom. Es ist viel mehr ein Charakteristikum als eine Krankheit. Was ein bisschen Angst macht, ist dieses Wort ‚Syndrom‘. Der Begriff selbst war von Beginn an als Bezeichnung für eine Ansammlung verschiedener Charakteristika gedacht. Es war die Medizin, die damit begonnen hat, den Begriff im Diskurs als Krankheit zu prägen“* (Interview mit Pineda in *Die Presse*, 2010).

Feusers (2013) Aussage *„Integration fängt in den Köpfen an – in unseren“* unterstreicht, dass die gängige Praxis des Ausschlusses von Menschen, die nicht der Norm oder unseren Erwartungen entsprechen, durch eine Aufhebung von Separation in Sonderinstitutionen zu überwinden ist. Ziel der Inklusion sollte sein, vom Kindergarten bis zum universitären Hochschulsystem keinen Ausschluss mehr zu praktizieren, da sich nur daraus ein neues Denken und eine neue Kultur formen lassen. Diese würden der menschlichen Vielfalt und Differenz von Lebensgeschichten, Erfahrungen und Kompetenzen gerecht werden (Feuser, 2013).

Da der Mensch eine soziologische Natur besitzt, kann ihm nur aus der Begegnung in und mit der Gesellschaft das gegeben werden, was er für seine Persönlichkeitsentwicklung benötigt. Wygotskis Grundgesetz der kindlichen Entwicklung besagt, dass alle Prozesse in ihrer höheren psychischen Funktion immer zweimal durchlaufen werden: zunächst in ihrer interpsychischen Funktion, im sozialen und sprachlichen Austausch kollektiver Erfahrungen und anschließend auf intrapsychischer Ebene, auf der sich die individuellen Tätigkeiten entwickeln. Demnach ist die Persönlichkeitsentwicklung geprägt von den Verhältnissen der kooperativen Teilhabe und dem Grad der Isolation (Fragner, 2001).

Begegnung und Miteinander-in-Beziehung-treten sind im Sinne von Luhmann gesellschaftliche Aspekte des umfassenden Sozialsystems aller erwartbaren Kommunikationen, deren soziales Geschehen als Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation entsteht (Feuser, 2013). Die Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten im gesellschaftlichen Kontext wurde bereits von Watzlawick *„Wir können nicht nicht kommunizieren“* hervorgehoben. Es gilt zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt

wird und wie diese Befähigung die Teilhabe an Kommunikation weiter ermöglicht, was im Sinne des Gedankens der Inklusion zur uneingeschränkten Teilhabe führen soll. Dafür bedarf es der Akzeptanz und Offenheit behinderten Menschen gegenüber und der Möglichkeit, ihnen ihren eigenen Ausdruck der Kommunikation zuzubilligen und ihnen Zugänge zum kommunikativen Austausch zu ermöglichen. Wenn aus systemtheoretischer Sicht Gesellschaft als Raum von Kommunikation betrachtet werden kann, ist jede Form der Begegnung ein Dialog, in dem Kommunikation stattfindet. Feuser (2013) nennt dies *„Entwicklungslogische Didaktik“*, die auf einer Allgemeinen Pädagogik aufbauend besagt, dass sich der Mensch die Dinge durch den Menschen erschließt und sich die Menschen über die Dinge erschließen lassen – in gemeinsamer Kooperation.

All diese Gedanken machen auf die Komplexität und Diversität des Menschen aufmerksam. Die interdisziplinären Zusammenhänge werden jedoch bis jetzt nur unzureichend erforscht, da die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung primär in den Rehabilitations- und Rechtswissenschaften oder in der sozialpolitischen Forschung stattfindet. Dabei erscheint die Betrachtung aus geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Sicht bedeutsamer, will man sich dem Phänomen aus inklusiver Sicht nähern. Da Behinderung ein Synonym zu sein scheint für alles, was im Leben nicht *„perfekt“* ist, erscheint die Notwendigkeit einer neuen Forschungslandschaft, der *„Soziologie der Behinderung“* (Fröhlich, 2008), unabdingbar.

Heterogenität zeigt sich dabei immer wieder als wesentlicher Bestandteil, um Potenziale entfalten zu können. Deren Bedeutung wurde in den Wirtschaftssystemen bereits vor vielen Jahren entdeckt und im Diversitätsmanagement praktiziert, dessen Entfaltung von Synergien vielfach belegt wird.

Doch was bedeutet Heterogenität im gesellschaftlichen System und für die Persönlichkeitsentwicklung? Fragner (2001) spricht von einem tief greifenden strukturellen Wandel, der nötig ist, um von der Anerkennung zur Kooperation am *„gemeinsamen Gegenstand“* zu kommen. Die Wahrung der Vielfalt sei die Forderung einer human und solidarisch orientierten Gesellschaft. Durch die Akzeptanz von Heterogenität würden

Möglichkeitsräume entstehen, die Grenzen überschreiten lassen, wodurch Bildung und gesellschaftliche Teilhabe als gemeinsam geteilte, intersubjektive Lebenszusammenhänge erfahrbar werden. Diese Möglichkeitsräume entsprechen Wirklichkeitsräumen, die für *jeden* Menschen geschaffen werden.

Alle Menschen sind von Beginn des Lebens an an die Schaffung gemeinsamer Bedeutungsräume gebunden, was Rödler (2000) als den gemeinsamen Sprachraum bezeichnet. Dieser Sprachraum ist nach Maturana und Varela (1987) jedoch nicht allein an konventionelle Kommunikationssysteme gebunden, sondern impliziert alle menschlichen Handlungen und Produkte (Fragner, 2001). Rödler (2000) beschreibt diesen Bedeutungsraum *„vor allem in der Bereitschaft, der fremden Perspektive des anderen die Gelegenheit zu geben, im eigenen Denken eine Spur zu hinterlassen, das eigene Ich am Du des Anderen werden zu lassen“* (Rödler, 2000, S. 92, zitiert in Fragner, 2001, S. 4). Aus dieser Sicht entwickelt sich der Geist entlang wechselseitiger Fragen im Rahmen gemeinsamer Tätigkeiten. Untersuchungen von Stern (1992) unterstützen die Bedeutung der gelebten Beziehungserfahrung: *„Um aus dem Reich der Ausgrenzung ins Reich der Anerkennung zu gelangen, brauchen wir sichere empathische Brücken von Übertragung und Gegenübertragung. Dies geschieht über Dialoge, welche Äußerungen jedes Anderen grundsätzlich als ‚sinnvolle Sätze‘ betrachten und in denen die eigene Gegenübertragung weder in Empathieverweigerung noch in empathische Verwirrung abgeleitet. Dies bildet die Grundlage für eine (Re-)Organisation der Verhältnisse von Welt, Selbst und bedeutsamen Anderen“* (Fragner, 2001, S. 5). Rifkin (2001) betont diese Empathiefähigkeit als das kostbarste Geschenk des Menschen, da wir darüber Verletzlichkeit, Schwächen und Leiden und den einzigartigen Kampf um Behauptung von Menschlichkeit in unserem Gegenüber mitfühlen und miterleben können. Wenn Dialoge der Kern von Prozessen psychischer Bindung sind stellt sich die Frage nach der Gültigkeit ethischer Beziehungen im Alltag unseres Gesellschaftssystems. Soll Inklusion wirklich greifen dürfen wir nicht versuchen, aus dem Kreis ein Quadrat zu machen, sondern müssen von ausgrenzenden Kategorisierungen zu individuellen Anerkennungen gelangen. Dafür bedarf

es der Offenheit und des Austauschs über neue Denk- und Wahrnehmungsprozesse, die auf einem Menschenbild basieren, welches die Qualität in ihren humanen Beziehungen sieht. Daraus kann solidarisches Verhalten entstehen, was aus gemeinsamem Tun und im gemeinsamen Tun möglich wird. Ein anschauliches Beispiel dafür aus der Praxis sind die Studienergebnisse zu Resilienz und Kohärenz in Bezug auf die Bewältigungsstrategien in Familien mit behinderten Kindern. Von zentraler Bedeutung ist dabei die sozioemotionale Ebene, auf der es um das Akzeptieren von Behinderung geht. Viele Familien wachsen im Umgang mit Herausforderungen über sich hinaus, was nur durch die Wahrnehmung und Aktivierung von Potenzialen und Ressourcen möglich ist, welche wiederum aus einem humanistisch geprägten Menschenbild resultieren. Ein kooperatives Miteinander kann nur entstehen, wenn Beeinträchtigungen nicht als Behinderung und Krankheit erlebt werden, sondern die Chancen des Wachstums und Miteinanders darin erkannt werden (Doege et al., 2014).

Viele Erkenntnisse aus der Familienstressforschung lassen sich nutzen, um den Umgang mit dem Phänomen Behinderung gesellschaftlich zu überdenken. Das Ausbalancieren von Anforderungen ist nicht nur im familiären System von Bedeutung sondern in allen gesellschaftlichen Belangen. Ebenso sind Erkennen und Nutzen von Ressourcen wesentlich von Überzeugungen und Glaubenssystemen geprägt, was uns wieder zur Anfangsfrage führt: *„Wie wollen wir die Welt und die Menschen darin sehen?“*

Ein Diskurs auf dieser Ebene würde Ressourcen sichtbar machen, die für das gesellschaftliche Miteinander von Bedeutung wären und zu einem Perspektivenwechsel beitragen würden. Das Beispiel von Pineda wirft diesbezüglich Fragen auf, inwieweit die generelle Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung nur als ein Deckmantel zu verstehen ist, der weiterhin einen partiellen Ausschluss von Bildung und Teilhabe im Sinn hat. Da interpersonale Beziehungen die Welt-Mensch-Beziehung bilden stellt sich die Frage, warum behinderte Menschen davon ausgeschlossen werden sollten. Ein inklusives Bildungssystem, das den Ansatz der gleichberechtigten Teilhabe verfolgt, sollte ebenso Klarheit

über die gleichberechtigte Anerkennung behinderter Menschen im Beruf herstellen. Diese steht jedoch weltweit noch aus, was die Rarität des Lebensweges von Pineda verdeutlicht.

Den Hochschulen kommt dabei eine große Verantwortung zu, da sie als höchste Bildungsinstanz mit dazu beitragen, dass die Menschenrechte gewahrt bleiben und ihre Studien zu ihrer Realisierung beitragen. Was würde sich beispielsweise verändern, wenn behinderte Menschen mehr Funktionen in Bildungsbereichen einnehmen? Was würde dafür und was dagegen sprechen? Basis der Inklusionsbemühungen sind die Orientierung an und die Anerkennung von Differenz und Heterogenität, um eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zu sichern. Dafür müssen Fragen zu strukturellen Veränderungen in unseren Bildungs-, Unterrichts- und Arbeitssystemen geklärt werden, um Möglichkeitsräume menschlicher Persönlichkeitsentwicklung auf dem heutigen humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand schaffen zu können; und dafür sind für gegenwärtige und zukünftige Inklusionsbemühungen die Beteiligung von Betroffenen (behinderten Menschen) und ebenso die Umsetzung politischer Maßnahmen zwingend notwendig, um Inklusion als Menschenrecht in die Gesellschaft zu integrieren.

---

#### DIPL.-PÄD. WERNER EDER, MSC

ist Psychotherapeut (SF), Lehrtherapeut, Supervisor, Trainer; Arbeitsschwerpunkte: Hypnotherapeutische und Systemische Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und deren Angehörigen.

#### QUELLENVERZEICHNIS:

- Bonfranchi, R. (2013). Wirkt sich die Pränatale Diagnostik (PD) diskriminierend auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus? In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 2, 143-146.
- Bundesregierung Deutschland (2014). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. [http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/UNKonvention\\_node.html](http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/UNKonvention_node.html).
- Danz, S. (2015). Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2001). Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Antworten auf häufige Fragen. In: Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 111, S. 16–18.
- Die Presse (2010). Pablo Pineda: „Ich bin nicht krank“. Interview-Artikel vom 17.07.2010: [http://diepresse.com/home/kultur/film/581930/Pablo-Pineda\\_Ich-bin-nicht-krank](http://diepresse.com/home/kultur/film/581930/Pablo-Pineda_Ich-bin-nicht-krank).
- Doege, D., Aschenbrenner, R. M., Nassal, A., Holtz, K.-L., Retzlaff, R. (2011). Resilienz, Kohärenz und Stresserleben in Familien intellektuell behinderter Kinder. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 60(7), 527–543.
- Ferguson, P. M.; Nusbaum, E. (2012). Disability Studies: What is it and what difference does it make? Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 37(2), 70–80.
- Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.) (2013): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 282-293
- Feuser, G. (1996). Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html?hls=Zum>.
- Feuser, G. (2011a). Eine neue Dimension der ungeteilten Teilhabe Aller an Bildung für Alle oder: Universitäten sind auch nur Sonderschulen. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Dimensionen\\_der\\_ungeteilten\\_Teilhabe\\_Aller\\_an\\_Bildung\\_f\\_r\\_Alle.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Dimensionen_der_ungeteilten_Teilhabe_Aller_an_Bildung_f_r_Alle.pdf).
- Feuser, G. (2011b). 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_25\\_Jahre\\_Integrationsforschung\\_-\\_eine\\_kurze\\_kritische\\_Analyse\\_02\\_2011.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_25_Jahre_Integrationsforschung_-_eine_kurze_kritische_Analyse_02_2011.pdf).
- Feuser, G. (2012). Menschenbilder – Ansichten und ihre Auswirkungen innerhalb der sonderpädagogischen Beziehung. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Menschenbilder\\_Ringvorlesung\\_ETH\\_UZH\\_03\\_20122.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Menschenbilder_Ringvorlesung_ETH_UZH_03_20122.pdf).
- Feuser, G. (2013a). Was braucht der Mensch? Teilhabe und Inklusion – eine humanwissenschaftliche Begründung.
- Feuser, G. (2013b). Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon.
- Feuser, G. (2013c). Gedächtnis und Gedächtnistheorien. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.). Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 203–213
- Fragner, J. (2001). Von der Anerkennung zur Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand. Behinderte Familie, Schule und Gesellschaft 2
- Fröhlich, C. (2008). Behinderte Gesellschaft – Gegenwärtige Entwicklungen in der deutschsprachigen Forschung über Behinderung. Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 56, 71–81.
- Goffman, E. (1975). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten, Frankfurt/Main
- Haken, H. & Schiepek, G. (2010). Synergetik in der Psychologie. Göttingen.
- Hansen, G. (2008). Integration und Segregation. Waxmann Verlag.
- Harpur, P. (2014). Combating prejudice in the workplace with contact theory: The lived experiences of professionals with disabilities. Disability Studies Quarterly 34(1). <http://dsq-sds.org/article/view/4011/3544>.
- Heimlich, U., Behr, I. (Hrsg.) (2009): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: LIT Verlag.
- Hoffmann, J., Dakroury, A. (2013). Disability rights between legal discour-

- ses and polica narratives: An analysis of the European and Canadian frameworks. *Studies Quarterly* 33(3). <http://dsq-sds.org/article/view/1778/3260>.
- Hüther, G. (2012): Jedes Kind ist hochbegabt: die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München.
- Johnstone, C. J. (2004). Disability and Identity: Personal constructions and formalized supports. *Disability Studies Quarterly* 24(4). <http://dsq-sds.org/article/view/880/1055>.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Beltz Verlag
- Theo, Klauß. (2010). *Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland*, Berlin
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. München.
- Lurija, A. R. (1982). *Sprache und Bewusstsein*. Köln.
- Maturana H., und Varela F., (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München, Wien: Scherz-Verlag, 1987
- Maroto, M., Pettinicchio, D. (2015). Twenty-five years after the ADA: Situation disability in America's system of stratification. *Disability Studies Quarterly* 35(3) <http://dsq-sds.org/article/view/4927/4024>.
- Meier-Popa, Olga (2012): Studieren mit Behinderung. Bd. 7 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main.
- Priestley, M. (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos, S. 23–35
- Randall, L. (2012). *Die Vermessung des Universums: Wie die Physik von Morgen den letzten Geheimnissen auf der Spur ist*. S. Fischer Verlag, 2012
- Reich, K. (2000). Benötigen wir einen neuen konstruktivistischen Denksatz? Fragen aus der Sicht des Interaktionistischen Konstruktivismus. [http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsatz/reich\\_28.pdf](http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatz/reich_28.pdf).
- Retzlaff, R. (2013). *Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Klett-Cotta Verlag.
- Rotthaus, W. (1996). Systemische Therapie mit geistig behinderten Menschen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 4, S. 45–52.
- Rödler, P.(2000). Die Theorie des Sprachraums als methodische Grundlage der Arbeit mit schwerstbeeinträchtigten Menschen. in: Rödler, P. u. a., S. 86–101
- Schablon, K.-U. (2011). *Systemische Denken und Behinderung*. [http://systemischestudien.de/fileadmin/redakteur/Bilder/ISSES/Schablon\\_-\\_Syst...Behinderung.pdf](http://systemischestudien.de/fileadmin/redakteur/Bilder/ISSES/Schablon_-_Syst...Behinderung.pdf).
- Seitz, S., Finner, N.-K., Scheidt, K., Thim, A. (2010). Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes „Lokales Inklusions-Netzwerk zur Wertebildung und Normbildung im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich“ (LINES). [http://www.osterholz-scharmbeck.de/media/custom/1983\\_373\\_1.PDF?1307624056](http://www.osterholz-scharmbeck.de/media/custom/1983_373_1.PDF?1307624056).
- Waldschmidt, A., Schneider, W. (Hrsg., 2007). *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Walters, R. (1995): Behinderung aus konstruktivistischer Sicht. In Neumann, J. (Hrsg.). *Behinderung. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit*. Tübingen, S. 89-105.
- Wappet, M., Arndt, K. (Hrsg.) (2013). *Emerging Perspectives on Disability Studies*. N. Y.: Palgrave MacMillan.
- Wetzel, Ralf. (2004): *Mit Unternehmen kooperieren*, Hampp Verlag

## ERRATUM

Im Artikel von Mag. Werner Lausecker *„Öffentlichkeit als heilsames Mittel? Eine Reflexion zum Film ‚Wie die anderen‘ von Constantin Wulff“* sind durch Textverschiebungen beim Layout leider Fehler in den Fußnoten passiert:

Auf S. 44 ist die tatsächliche Fußnote 37, Luise Reddemann als Autorin des Zitats, aus dem Text herausgefallen. An ihrer Stelle steht irrtümlich der Inhalt von Fußnote 38, Detlef Horster.

Das Zitat von Detlef Horster auf S. 45, die ehemalige Fußnote 38, steht dagegen ohne Fußnote und Literaturangabe.

Richtig müsste lauten:

S. 44: „...Menschen mit einer Trauma-Folgerkrankung benötigen sehr viel mehr Kontrolle in der Therapie als nicht traumatisierte Menschen.“<sup>37</sup>

<sup>37</sup>Luise Reddemann, *Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie*. PITT Das Manual, Stuttgart: Klett-Cotta, 2011, S. 74.

S. 45: „[...]Die Funktion von Sollensnormen ist es, für die Interaktion Struktur zu bilden; seien diese Sollensnormen nun konventioneller, moralischer oder rechtlicher Art.“<sup>38</sup>

<sup>38</sup>Horster, Nachwort, In: Luhmann, Moral, S. 385.

Wir bedauern sehr.

Christina Haberlehner  
Redaktion