



Johanna-Ruß-Schule e.V.
Heilpädagogische Waldorfschule

Johanna-Ruß-Schule e.V. · Numbachstraße 3 · 57072 Siegen

Numbachstraße 3
57072 Siegen
Tel. 0271 - 23 31 3
Fax 0271 - 23 31 450
j-r-s@gmx.net
www.waldorf-net.de/j-r-s

Inklusion und Waldorfpädagogik aus Sicht der Johanna-Ruß-Schule

Aktualisierte Fassung vom 31.03.2011

Worum geht es?

In der öffentlichen Diskussion, insbesondere aber in den Debatten der staatlichen und freien Institutionen und Instanzen, die es mit dem Schulwesen oder mit der Behindertenhilfe zu tun haben, geht es zur Zeit häufig um den Begriff der „Inklusion“. Gemeint ist damit die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Leben der Gemeinschaft. Die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, 2006 beschlossen und 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, verpflichtet die Unterzeichnerstaaten u.a. zur Realisierung eines „inklusiven Bildungssystems“. Was ist damit gemeint? Wird die Johanna-Ruß-Schule ihr Schulkonzept ändern müssen? Wie positionieren wir uns gesellschaftlich und politisch?

Das Kollegium nimmt im vorliegenden Text ausführlich Stellung. Wir halten die Debatte über Inklusion für wichtig, weil sie den Blick lenkt auf „Behinderung“ als selbstverständlichen Bestandteil von unser aller Leben. Der Begriff „Behinderung“ verschwindet geradezu, wo gelernt wird, die faszinierende Verschiedenheit menschlichen Seins als Bereicherung zu erleben. Die im Kopf gezogene Grenze zwischen „behindert“ und „normal“ kann wegfallen. Genau dies war und ist von Anfang an der Impuls der Waldorf- („Heil-“)Pädagogik und der anthroposophischen Sozialpädagogik (siehe z.B. den „Heilpädagogischen Kurs“ Rudolf Steiners).

Wir halten aber auch unsere kritische Stellungnahme für wichtig, weil wir die gegenwärtige Debatte über weite Strecken als einseitig, abstrakt-ideologisiert, moralisiert und tabuisiert erleben. Die *UN-Konvention* als unumstrittenes Menschenrechtsdokument wird von bestimmten Gruppierungen als Sympathieträgerin benutzt, um hieraus politische Forderungen abzuleiten – beispielsweise die nach einer *ausschließlichen* „Einen Schule für alle“ – , die mit menschenrechtlich garantierter Selbstbestimmung als freier Entscheidung von Betroffenen und mit gesellschaftlichem Pluralismus nichts mehr zu tun haben.

Es ist diesen Gruppierungen gelungen, den Mainstream der in den Medien sich aussprechenden öffentlichen Meinung für sich einzunehmen. Wer die Debatte jedoch nicht nur in den Medien, sondern im Praxiszusammenhang erlebt, kann vor einer weit verbreiteten Doppelbödigkeit die Augen nicht verschließen: Alle sind selbstverständlich „für Inklusion“, der Konsens auf dem Podium ist perfekt. In der Praxis werden dann nicht nur unbequeme Tatsachen, sondern bestimmte Menschengruppen oder eben die freie Entscheidungsfähigkeit der Betroffenen einfach ausgeblendet. Andere gehen im Stillen davon aus, dass es sich um eine Modewelle handelt, die sich schnell in

der Trägheit des Systems totläuft. Es werde nicht alles so heiß gegessen wie gekocht. Mit diesen Unwahrhaftigkeiten ist dem, was im positiven Sinne mit „Inklusion“ gemeint sein kann, am allerwenigsten gedient.

Um es vorweg zu nehmen: Wir werden nicht die Praxis verschiedener Schulmodelle vergleichen, um dann eine Position „pro oder contra Inklusion“ zu beziehen. Diese Polarisierung zwischen angeblichen „Befürwortern“ und „Gegnern“ „der Inklusion“ ist ohnehin überflüssig, nicht zutreffend und kontraproduktiv. Wir wollen unsern bewährten Ansatz der heilpädagogischen Waldorfschule in den Kontext der Debatte stellen, um unser Profil zu schärfen. Und dies tun wir *hier* nicht, um für unsere spezielle Schule oder Schulform im Unterschied zu einer inklusiven Schule zu werben. Sondern es scheint uns dringend geboten, für ein freies Schulwesen (mit allem was dazugehört: Elternwahlrecht, Unabhängigkeit der pädagogischen Konzeption, pluralistisches Umfeld) zu werben und für seine Verteidigung einzutreten, *weil Waldorfschulen, ob inklusiv oder nicht, nur im Rahmen eines solchen freien Schulwesens sinnvoll existieren und arbeiten können.*

Was steht eigentlich in der UN-Konvention?

In der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* werden die Menschenrechte, wie sie in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* und in anderen Dokumenten kodifiziert sind, speziell auf behinderte Menschen bezogen formuliert. Ziel ist, „die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“. Der in der Debatte benutzte Schlüsselbegriff der „Inklusion“ taucht zwar in der offiziellen deutschen Übersetzung gar nicht und im englischen Original nur an wenigen Stellen auf; auf die Schulbildung bezieht sich zudem explizit nur der Artikel 24. Trotzdem lohnt es sich, das gesamte Dokument einmal zur Kenntnis zu nehmen, gerade im Vergleich von Original und Übersetzung, da sich hieran einige Streitigkeiten entzünden. Wir stellen hier [www.waldorf-net.de/j-r-s/archiv/0000024.pdf] den offiziellen Text in der dreisprachigen Fassung aus dem Bundesgesetzblatt zur Verfügung.

Wenn man verfolgt, wie in diesem Dokument die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ihr Schutz vor Diskriminierung und auch die Wertschätzung ihrer individuellen Besonderheiten proklamiert und durch die Vielfalt der Dimensionen menschlichen Lebens und der Praxisbereiche „durchdekliniert“ werden, kann man als „aufgeklärter Mensch“ der *Konvention* seine Sympathie nicht versagen. Jeder wird auch Punkte finden, wo er überrascht feststellt, dass selbst im eigenen Land und im eigenen Umfeld die gemeinte Teilhabemöglichkeit für Menschen mit Behinderungen noch keineswegs selbstverständlich ist. Insofern geht von der *Konvention* unbestritten eine weckende und beflügelnde Wirkung aus.

Der „Teufel“ steckt unserer Ansicht nicht in erster Linie im Detail oder in den oft vorgeschobenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – die könnte man ja ändern. Sondern er steckt im unänderlichen Paradox zwischen Gleichheit und Individualität: Wie kann das *gleiche Recht* (z.B. auf Bildung) für einen ganz *individuellen* Menschen mit sehr *besonderen* Bedürfnissen verwirklicht werden, ohne ihn durch ungleiche Behandlung zu diskriminieren?

Die Frage klingt harmlos. Doch ist es dieses Paradox, das regelmäßig ausgeblendet wird, wo auf geradezu fundamentalistische Art bestehende „segregierende“ Strukturen abgelehnt werden. Ein Beispiel dafür sind Initiativen, die in moralisierender Ausschließlichkeit „eine Schule für alle“ propagieren und die spezielle Förderung von behinderten Kindern an Förderschulen pauschal als Diskriminierung abtun. Hierin sehen wir eine für die Schul- und Gesellschaftsentwicklung ganz unproduktive, ja kontraproduktive politisch-ideologische Instrumentalisierung der *Konvention*.

Denn die Verfasser der *Konvention* zeigen sehr wohl an diversen Stellen des Textes, dass sie um das genannte Paradox, das nur durch menschliches Augenmaß und letztlich durch die Entscheidung der Betroffenen aufgelöst werden kann, wissen. So wird gleich bei der Begriffsbestimmung von „Diskriminierung“ in Art. 2 klargestellt, dass auch eine „Versagung angemessener Vorkehrungen“ darunter fällt; umgekehrt und noch deutlicher wird in Art. 5 Abs. 4 definiert: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“ Auf behinderte Kinder bezogen wird grundsätzlich klargestellt (Art. 7 Abs. 2): „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

All dies sind, sollte man meinen, Selbstverständlichkeiten, die wohl nur erwähnt werden müssen, weil es sich letztendlich um einen justiziablen, Rechtsansprüche begründenden Text handelt. Für unseren schulischen Bereich ist auf das genannte menschliche Augenmaß derjenigen zu hoffen, die die *Konvention* in nationales und in Länderrecht umsetzen sollen: Ab wann fällt die Ausdünnung eines gewachsenen Förderschulsystems unter die „Versagung angemessener Vorkehrungen“, wenn doch davon auszugehen ist, dass die „besonderen Maßnahmen“ der Förderschulen dem Wohl des ein oder anderen Kindes dienen? Ein Dogmatismus, der diese Frage ausblenden zu können glaubt, weil die Eignung der „Einen Schule für alle“ wirklich bereits *für alle* erwiesen sei, ist keineswegs im Sinne der *UN-Konvention* – schon deswegen nicht, weil die Frage nicht von „allen“ Kindern bzw. Eltern zu beantworten ist, sondern vom Einzelnen. Darauf deuten ja auch die juristischen Interpretationen, die aus der *UN-Konvention* durchaus subjektive Rechtsansprüche des Einzelnen ableiten.

Mitunter erscheint die aus der *Konvention* herausdestillierte (bzw. in sie hineinprojizierte) „Inklusion“ als ein „Dabeisein um jeden Preis“. Wo dabeisein? Teilhabe an *welcher* Gemeinschaft? An der Gemeinschaft der „Normalen“ offenbar. Das Paradox der Unterscheidung zwischen „behindert“ und „nichtbehindert“ (auf die Terminologie kommt es hier nicht an) ist notwendigerweise im Inklusionsbegriff veranlagt und darf nicht tabuisiert werden. Denn haben Menschen mit Behinderungen etwa nicht das Recht, sich ihre Gemeinschaften selbst zu wählen? Auch dieses Recht wird von der *Konvention* selbstverständlich zugesichert (Art. 19 über Lebensführung, Aufenthaltsort etc.); und an mindestens zwei Stellen (Art. 24 Abs. 3a, Art. 26 Abs. 1) wird explizit gefordert, dass auch die Möglichkeit von Unterstützung durch andere behinderte Menschen vorgehalten wird (peer support).

Nur der Vollständigkeit halber erwähnen wir den konflikträchtigen Interpretationsspielraum, der sich (auch gerade im Art. 24) durch die Unsicherheiten der Übersetzung öffnet. Dies wäre wichtig für die Frage, welche genauen subjektiven Rechtsansprüche (auf Teilnahme an bestimmten Schulformen) sich ableiten lassen, was aber nicht Gegenstand der vorliegenden Stellungnahme von uns als Schule in freier Trägerschaft sein kann.

Abschließend lesen Sie hier [www.waldorf-net.de/j-r-s/archiv/0000025.htm] eine Passage aus der Internetseite des *Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen*, die die Entstehung und den Inhalt der *Konvention* umreißt. Es bestätigt sich hier, was man im Text selbst als generelle Zielsetzung der *Konvention* wahrnimmt: Es geht nicht um zu erzwingende Veränderungen in den ausgearbeiteten Systemen von Hilfen für behinderte Menschen in hochentwickelten Industrieländern. Die *Konvention* hat in erster Linie die defizitäre Lage in weniger entwickelten Ländern im Auge, wo behinderte Menschen zum Teil komplett von jeglicher Förderung und vom Genuss der Menschenrechte ausgeschlossen sind.

Wie ist die gegenwärtige rechtliche und politische Lage in NRW bezüglich schulischer Inklusion?

Die alte wie die neue Landesregierung bejaht grundsätzlich den „Inklusionsgedanken“ und will vor allem den Willen der Eltern stärken: diese sollen frei entscheiden können, ob eine Regel- oder eine Förderschule der richtige Ort für ihr Kind ist. Siehe den Text auf der Internetseite des Schulministeriums [www.waldorf-net.de/j-r-s/archiv/0000026.htm].

Konkret hat das Schulministerium im Dezember 2010 die Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogische Förderung entsprechend geändert: Es soll ermöglicht werden, dass „Schulträger und Schulaufsicht im Rahmen der bestehenden Regelungen alle Möglichkeiten ausschöpfen, um dem Elternwunsch so weit wie möglich Rechnung zu tragen.“

Unser Kommentar zu diesem Stand und zu dem oben verlinkten Text:

Die Stärkung des Elternwillens unterstützen wir vorbehaltlos. Das folgt nicht nur aus unserem Selbstverständnis als „freier Schule“ (siehe den nächsten Punkt). Es entspricht auch unserem rechtlichen und kulturellen Grundverständnis, dass Eltern innerhalb weitester Grenzen entscheiden sollen, was für ihr Kind gut ist.

Genau damit ist aber die Interpretation der Landesregierung, die *Konvention* wolle „das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen zum Regelfall machen“, nicht vereinbar. Die *Konvention* selbst spricht durchgängig vom *Recht* auf Inklusion bzw. Teilhabe, nicht von einer *Regel* oder gar *Pflicht*. Durchgängige Forderung durch alle Lebensbereiche ist ja gerade, dass der behinderte Mensch selbst (bzw. die Kindeseltern) entscheidet, wie, wo, mit wem etc. er leben (und z.B. unterrichtet werden) will. Die Rede vom „Regelfall“ lässt befürchten, dass hier eine Errungenschaft, die es mit *Menschenrechten* zu tun hat, in die Sphäre interessengeleiteter Klientelpolitik heruntergezogen wird.

Vielleicht kann dies in „Schulpolitik“ nicht anders sein. Die Tendenz zu erzwungener Inklusion, sollte sie sich in den nächsten Jahren in einigen Bundesländern realisieren, reiht sich ein in die Geschichte der aufeinanderfolgenden Schulexperimente, die Eltern in Deutschland gewohnt sind, „von oben“ hinzunehmen. Gerade in Deutschland gründete andererseits Rudolf Steiner die Waldorfschulbewegung, die im größeren Rahmen gesellschaftsordnender Ideen das Bildungs- und Schulwesen generell aus dem Zwangsgriff des Staates befreien will.

Wie ist unsere Stellung als (Waldorf-) Schule in freier Trägerschaft?

Als Waldorfschule haben wir in Nordrhein-Westfalen den Status einer „Ersatzschule eigener Art“. Damit ist gemeint, dass das Schulministerium anerkannt hat, dass wir auf Grundlage einer eigenständigen umfassenden pädagogischen Konzeption arbeiten und zur Verwirklichung unseres Ansatzes auch inhaltlich mehr Freiheiten brauchen als staatliche Schulen. Wichtigste Kennzeichen sind, dass wir unseren eigenen Lehrplan und eigene Möglichkeiten der Lehrerbildung haben. Die staatliche Schulaufsicht erstreckt sich nicht auf den Inhalt unserer pädagogischen Arbeit, sondern darf nur überwachen, ob diese einen *gleichwertigen* (nicht *gleichartigen*) Qualitätsstandard erfüllt.

Außerdem sorgt die Schulgesetzgebung und Schulaufsicht in NRW dafür, dass für Schulen wie unsere der in der Landesverfassung gesicherte „Anspruch auf die zur Durchführung ihrer Aufgaben und zur Erfüllung ihrer Pflichten erforderlichen öffentlichen Zuschüsse“ gewährleistet ist. Grundsatz ist, dass den privaten Schulen – von einem angemessenen Eigenanteil abgesehen, den die Schulträger bzw. die Eltern aufbringen müssen – die gleichen Ressourcen zustehen wie den

öffentlichen Schulen. So wird z.B. abhängig von der Zahl und den Förderschwerpunkten der bei uns unterrichteten Kinder (also nach dem an den Kindern abgelesenen Bedarf) bestimmt, wieviele Lehrerstellen zur Verfügung stehen. Auch für alle anerkannten Sachkostenzuschüsse gibt es ähnliche Schlüssel zur Ressourcenverteilung, die sicherstellen, dass wir die Arbeit mit den uns anvertrauten Kindern auf gleicher materieller Basis durchführen können wie staatliche Schulen – wie gesagt vom durchaus erheblichen Eigenanteil abgesehen.

Dieses System der gerechten Bezuschussung hat sich in der jahrzehntelangen Zusammenarbeit von Waldorfschulen und Land NRW bewährt. Inhaltliche Eingriffe der Behörden in die Art und Weise unserer pädagogischen Arbeit gibt es dabei nicht und darf es nicht geben, darin sind sich alle Beteiligten einig. Von daher kann es im Zuge der „erzwungenen Inklusion“ (siehe oben „Regelfall“) auch keinen Durchgriff auf die Waldorfschulen geben, denn dies wäre ein ganz erheblicher inhaltlicher Eingriff. Waldorfschulen, ob als Regel- oder Förderschule, sind eine akzeptierte eigenständige Schulform. Die Waldorf-Regelschulen stehen als „Gesamtschulen“ von jeher quer zum dreigliedrigen Schulsystem von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Eine Änderung im Schulformgefüge der öffentlichen Schulen kann und darf die Waldorfschulen nicht betreffen. Ob und wie die einzelnen Waldorfschulen im Sinne von „Inklusion“ zusammenarbeiten, muss ihnen überlassen bleiben.

Unsere Richtschnur bleibt, dass am Kind der materielle Bedarf abgelesen werden muss, der für die pädagogische Arbeit nötig ist, und diese selbst in autonomer pädagogischer Hand bleibt. Dies würde z.B. auch für den Fall gelten, dass wir einige Kinder ohne definierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen – ein meist vergessenes Modell von Inklusion.

Wie stellen wir uns inhaltlich zum Inklusionsgedanken?

Aus der Waldorfpädagogik und Anthroposophie entspringt die höchstmögliche Wertschätzung menschlicher Freiheit, Individualität und Selbstbestimmung. In den frühesten Schriften Steiners, namentlich der „Philosophie der Freiheit“, wird eine Lebensanschauung und Ethik entwickelt, die in der Selbstverwirklichung der freien Individualität das höchste menschliche Ziel, gleichzeitig aber auch die für die soziale Entwicklung positivste menschliche Einstellung sieht. Diese Polarität von Individualismus und Universalismus durchzieht die gesamte Anthroposophie: je bewusster ein Mensch seinen eigenen Zielen folgen kann, desto mehr kann er Anteil nehmen an der Gemeinschaft und sich in sie einbringen. Das berühmte „Motto der Sozialethik“ von Rudolf Steiner lautet: „Heilsam ist nur, wenn im Spiegel der Menschenseele sich bildet die ganze Gemeinschaft, und in der Gemeinschaft lebet der Einzelseele Kraft.“ Auch für die in der Anthroposophie wichtige Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen gibt es eine Fülle von Hinweisen und sogar Meditationssprüchen, in denen immer wieder dieses Motiv der Überkreuzung von Ich und Welt auftaucht, z.B.: „Suchst du dich selbst, / So suche draußen in der Welt; / Suchst du die Welt, / So suche in dir selbst.“ Und schließlich wird von Steiner gerade dem Heilpädagogen quasi als „Berufsmeditation“ das Bild vom „Punkt und Kreis“ und deren Identität ans Herz gelegt. Es ist ein Grundnerv der Anthroposophie, dass die abendländische Subjekt-Objekt-Spaltung überwunden wird. So begegnet mir auch der andere Mensch nicht als Objekt, sondern als „anderes Ich“. Und so ist es fast überflüssig zu sagen, dass die Anthroposophie sich als absolut freiheitliche universale Weltbewegung versteht, die sich die moderne Sichtweise universell geltender Menschenrechte vorbehaltlos zu eigen macht und jegliche Diskriminierung gleich welcher Minderheit ablehnt.

Vor diesem Hintergrund unterstützen wir nachdrücklich die Intentionen der *UN-Konvention*.

In diesem Sinne müssen aber auch Bestrebungen zu einer erzwungenen, von außen verordneten Inklusion, wie sie sich im Versuch einer gewaltsamen Abschaffung besonderer Fördermaßnahmen

oder Lebensorte äußern, scharf zurückgewiesen werden. Es wäre absurd, aus einem Menschenrecht einen Zwang zu bestimmten Lebens-, Bildungs- oder Umgangsformen herleiten zu wollen.

Wir leben in einer hochdifferenzierten Gesellschaft. Die weitentwickelte und noch zunehmende weltweite Arbeitsteilung mit ihrer hohen Informations- und Technikdichte bedeutet für die meisten Menschen eine weitgetriebene Spezialisierung im Beruf und schon in der Ausbildung. Realitätsferne Ideologien, die diese Entwicklung nicht wahrhaben wollen, sind nicht Sache der anthroposophischen Bewegung. Die Anthroposophie rechnet mit dieser Spezialisierung und Vereinzelung in der modernen Welt und will – als Ausgleich und soziales Heilmittel, s.o. das „Motto der Sozialethik“ – dem Einzelnen die Möglichkeit geben, sich erkennend und tätig als Glied und Teilnehmer der einen Weltgesellschaft zu erleben, in der die gegenseitige Abhängigkeit aller immer deutlicher wird.

In der Schule haben wir beides: wir sind einerseits eine kleine spezielle Nische in einer ungeheuer vielfältigen Welt. Die Waldorfpädagogik hat von Anfang an besonderen Wert auf Geborgenheit und Schutz gelegt, der für Kinder garantiert sein muss. Denn „Kindheit“ ist keine natürliche Selbstverständlichkeit, sondern eine moderne Errungenschaft, die sich erst mit Arbeitsteilung, Schriftkultur und Spezialisierung herausgebildet hat, und die heute schon wieder – unter anderem durch die Massenmedien – massiv gefährdet ist (vgl. Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit). In diesem Sinne war Waldorfschule und Waldorfkindergarten von Anfang an als ein für Kinder bestimmter besonderer Lebensraum konzipiert, in dem das tägliche intensive sinnlich-konkrete und soziale Erleben bekanntermaßen unvergleichlich viel wichtiger ist als das intellektuelle Lernen. Dabei war die Übernahme des Prinzips der altershomogenen Klassen nicht am intellektuellen Lernniveau orientiert, sondern liegt in Steiners Anthropologie (Menschenkunde) begründet; demgemäß gibt es kein „Sitzenbleiben“.

In diesem (besonders für die unteren Klassen) „behütenden“, als Erlebensraum konzipierten „Waldorf-Klassenzimmer“ – Besuchern fällt oft unmittelbar die „heimelige Atmosphäre“ auf – geschieht aber gleichzeitig die Begeisterung erregende Öffnung für die Außenwelt. Gestaltet und verantwortet vom Klassenlehrer (eine verlässliche pädagogische Beziehung zwischen ihm und den Kindern ist tragendes Element der Waldorfpädagogik und realisiert sich meist in vorwiegend lehrerzentriertem Unterricht) soll die farbige große Welt hier Einzug halten – in der Unterstufe mit Sicherheit noch nicht in der veräußerlichten, anonymisierten Form des Internetanschlusses, sondern durch Märchen, Geschichten, Bilder, Gleichnisse, Musik ... Alles was Menschen „draußen“ wichtig ist, soll sich im Unterricht altersgerecht (!) wiederfinden; alles Künstliche dagegen (Methoden und Materialien, die nur „für die Schule“ erfunden wurden) soll möglichst draußen bleiben.

Das hier versuchsweise skizzierte „ideale Waldorf-Klassenzimmer“ mag aus dieser oder jener erziehungswissenschaftlichen Perspektive unmodern wirken, hier oder dort mag gerade das Gegenteil der Fall sein. Wir meinen jedenfalls zentrale Waldorf-Elemente, die sich durch Jahrzehnte bewährt haben – während in der erziehungswissenschaftlich beeinflussten Schulwelt die Moden wechselten. Diese Kontinuität entspringt, jedenfalls dort wo Waldorfpädagogik „lebt“ und „erfolgreich“ die Kinder erreicht, nicht dem Festhalten an Tradition, sondern der zukunftssträchtigen Innovationskraft der Steinerschen Quellen, aus denen sich Waldorfschule in verschiedensten kulturellen Umfeldern und für verschiedenste Ansprüche immer wieder neu erfinden kann (vgl. Rüdiger Iwan, Die neue Waldorfschule). Beweise für diese Flexibilität, die mit der bewusst betonten rechtlichen und wirtschaftlichen Autonomie jeder Schule einhergeht, sind die weltweit sehr verschieden realisierten waldorfpädagogischen Einrichtungen, in jüngerer Zeit z.B. auch die in Deutschland gegründeten interkulturellen oder Stadtteil-Waldorfschulen – und nicht zuletzt die heilpädagogischen oder aber integrativ arbeitenden Waldorfschulen.

Es besteht der selbstverständliche Anspruch, die Segnungen der Waldorfpädagogik *allen* Kindern und Jugendlichen zukommen zu lassen, für die es gewünscht wird. Dafür ist die Waldorfpädagogik auch prädestiniert. Denn der „Stoff“ des Waldorf-Lehrplans ist nicht primär als dem Gedächtnis einzuverleibender oder intellektuell aufzunehmender Lernstoff gemeint. In erster Linie sind die differenziert auf das jeweilige Lebensalter abgestimmten Themen *Mittel*, die den Kindern für ihre Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung gestellt werden. *Wie* die Themen erarbeitet werden, muss an den konkreten Kindern abgelesen werden.

Auch für „behinderte“ Kinder orientieren sich heilpädagogische Waldorfschulen am Waldorf-Lehrplan. Die Inhalte müssen hier durch den Lehrer oft ganz anders gestaltet werden, um die Kinder intensiver anzusprechen. Karl Schubert, der Lehrer der an der ersten Waldorfschule eingerichteten „Hilfsklasse“, nannte diese Methode: „Die Berge berger machen, die Flüsse flüßer machen.“

Dabei hat sich die anthroposophisch orientierte Heilpädagogik (und auch die Arbeit mit behinderten Erwachsenen beispielsweise in den Camphill-Einrichtungen) von Anfang an dadurch ausgezeichnet, dass die üblichen Verkündlichungstendenzen dabei vermieden wurden. Dies folgt aus der waldorfpädagogischen Orientierung auf die Altersstufen und aus dem anthroposophischen Menschenbild, das auch bei einem intelligenzmäßig schwer beeinträchtigten Menschen die Instanz sieht, die ernsthaft und altersgemäß angesprochen werden will. „Der Geist kann nicht behindert sein.“ Das Ansprechen behinderter Menschen, als wären sie kleine Kinder, ist eine weitverbreitete und persönlich tiefgehende Form von Diskriminierung. Die Einbeziehung auch behinderter Kinder und Erwachsener in wertvolle kulturelle Inhalte, wie sie in anthroposophisch orientierten Einrichtungen praktiziert wird, geschieht vor dem Hintergrund des Bewusstseins der universellen menschlichen Gemeinsamkeit, die hinter allen menschlichen Daseinsbedingungen zu erleben ist und den Lehrer nicht weniger als den Schüler täglich in Frage und vor neue Aufgaben stellt. Es ist klar, dass es in ausschließlich auf kognitiver Intelligenz beruhenden Schulfächern wie Mathematik fragwürdig wäre, „geistig behinderte“ Schüler beispielsweise mit Infinitesimalrechnung zu konfrontieren. Über eine große Bandbreite natur-, sozial- und geisteswissenschaftlich-künstlerischer Inhalte jedoch kann der Anspruch auf thematische Einbeziehung erfüllt werden.

Es erscheint uns nun als entscheidend wichtige pädagogische Frage, was man mit „Inklusion“ schwerpunktmäßig meinen will: eher das räumlich-alltägliche Dabeisein in der großen Durchschnittsgruppe, oder eher das Angesprochenwerden als – individueller und sich verwirklichen wollender – Mensch.

Wir wollen dies nicht künstlich polarisieren. Aber es kann Situationen der Abwägung zwischen beidem geben, und es gibt sie in der Praxis massenhaft. Die im Zuge der „räumlichen“ Inklusion oft auftretende Notwendigkeit des Exkludierens (zur individuellen Förderung) zeigt ja nur, dass sich das genannte Paradox nicht durch äußere Maßnahmen aus der Welt schaffen lässt. *Das Abwägen und alle sich daran anschließenden Fragen der Gruppenzusammensetzung und letztlich der Schulkonzeption sind Fragen der Praxis, die nur konkret und individuell in der Praxis von jedem Einzelnen beantwortet werden können. Es gibt hier wie überhaupt in der Pädagogik nicht die allgemeingültige Antwort, das Patentrezept.*

Die Verfechter einer erzwungenen Inklusion meinen jedoch offenbar, dies Patentrezept zu haben. Die in der Debatte oft benutzte Wikipedia-Grafik [de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_Pädagogik], die den einzelnen Menschen als abstraktes Pünktchen und lebendige Gemeinschaften als von Pünktchen erfüllte Kreise darstellt, gewinnt ihre Popularität aus der einseitigen Betonung des Raumaspekts. Sie wird unseres Erachtens weder der erlebten Alltagswirklichkeit („Wo bin ich Mensch?“) noch dem anthroposophischen Menschenbild gerecht, meint aber dennoch den vorherbestimmten Heilsweg der „Entwicklungsstufen schulischer Integration“ aufzeigen zu können.

Wir widersprechen entschieden der Ansicht, der in den heilpädagogischen Schulen unserer Bewegung realisierte Erlebens- und Lernraum sei eine Diskriminierung. *Den absolut berechtigten Kern des Inklusions-Anliegens sehen wir in der Forderung, dass Kindern die für sie weitestmögliche Welt- und Gemeinschaftserfahrung nicht aufgrund ihrer Behinderung verwehrt werden darf. Ob diese Forderung für ein bestimmtes Kind eher in einer inklusiven Schule welcher Gestalt auch immer oder aber in einer heilpädagogischen Schule erfüllt werden kann, muss die Praxis zeigen und müssen die Eltern entscheiden.*

Der in Diskussionen oft vorgebrachte Verweis auf andere Länder, in denen eine viel weitergehende oder sogar totale Inklusion verwirklicht sei, hilft nicht weiter. Die nüchterne, von Statistiken nicht zu beantwortende Frage ist dieselbe wie im Inland: ob behinderte Kinder hier nicht *innerhalb* der jeweiligen Schule oder des jeweiligen Schulkomplexes viel mehr tägliche Segregation und Diskriminierung erleben als durch den Besuch einer besonderen Schule. Es liegt uns fern, dies zu behaupten. Das Erleben der Kinder kann ihnen nicht vorgeschrieben werden. Die Menschenrechte der *UN-Konvention* wollen die Freiheit für Kinder und Eltern garantieren, aus ihrem Erleben Konsequenzen zu ziehen.

Was ist unser Fazit für die Schulpraxis an der JRS?

Das von uns aus den Impulsen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik gelebte Schulkonzept mit seinem besonderen Lebens-, Lern- und Gemeinschaftsraum für besondere Kinder bewährt sich in der täglichen Arbeit. Das heißt: wir erleben unmittelbar und auch in der Reflexion, dass es den Kindern gut tut. Der Ansicht, hierin läge eine Diskriminierung, können wir absolut nicht folgen.

Unsere Klassen sind durch die verschiedenen sogenannten „Förderschwerpunkte“ sehr vielfältig und bunt: das gegenseitige Geben und Nehmen der Kinder in einer Klasse ergibt eine für alle anregende Gemeinschaft. Die Größe der Klassen (10 bis 12 Kinder) ist nach unseren Erfahrungen ideal.

Die von außen kommende Inklusionsdebatte veranlasst uns zu keinen Änderungen an dieser Schulpraxis. Die fortwährende Entwicklung unserer Schule wie die aller Waldorfschulen geschieht aus den in der Waldorfschulbewegung selbst lebenden Impulsen und ist dem Zugriff des Staates entzogen.

Mit der örtlichen Regel-Waldorfschule (unserer „Mutter“-Schule) sind wir ohnehin in ständigem Austausch auf verschiedenen Ebenen; die „Durchlässigkeit“ und die intensive gemeinsame Beratung bei der kindbezogenen Frage nach dem richtigen Schulort ist gegeben.

Schließlich fänden wir es – von unserer eigenen Schule und von Waldorfschule überhaupt abgesehen – absurd, wenn unter der Fahne der Verwirklichung von Menschenrechten die Schullandschaft zum Nachteil für bestimmte Kinder ausgedünnt würde.

– Beschlossen in der Konferenz der Johanna-Ruß-Schule am 31.03.2011 –