

Integration muss in den Köpfen beginnen - Inklusion auch! ¹

GEORG FEUSER

„Liebe Alle“, wie man der Einfachheit halber in der Schweiz sagt [Folie 1]: „Dreißig Jahre gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung in Ev. Kindertagesstätten“ führen uns hier zusammen und kennzeichnen diesen Fachtag, zu dem ich eingeladen wurde und an dem mir ermöglicht wird, zu Ihnen zu sprechen, wofür ich den Veranstaltern danke. Meine Ausführungen konzentrieren sich auf zwei Punkte: (1) Was damals war ... (2) ... wird Zukunft sein!

1. Was damals war ...

Das Motto der Tagung ist eine leichte Umformung meiner schon zu Beginn der Integrationsbewegung gemachten Aussage, die bis heute ihre Gültigkeit bewahrt hat und die Berechtigung, immer wieder auf sie zu verweisen, nämlich: Integration fängt in den Köpfen an - in unseren!

Im Juni dieses Jahres war ich nach langer Zeit das erste Mal wieder in Bremen, um auf Einladung des Landesverbandes Bremen von Bündnis90/DIE GRÜNEN zur Frage der Inklusion mit Blick auf die Entwicklungen im Bereich inklusiver schulischer Bildung zu sprechen.² Sie haben in Bremen ihre Wurzeln in der dem Schulversuch Integration vorausgegangenen Umsetzung des damals als Integration bezeichneten Prozesses, die Regelkindergärten für Kinder aller Arten und Schweregrade an Beeinträchtigungen zu öffnen. [Folie 2] Alle Kinder mit Beeinträchtigungen sollten das Kindertagesheim ihres Wohnbezirks besuchen können. Im Verlauf der Realisierung dieser Praxis konnten die Sonderkindergärten selbst zu Regelkindergärten werden, die nach und wiederum nur von den als behindert geltenden Kindern besucht wurden, die im Wohnbezirk des Standortes der ehemaligen Sondereinrichtung lebten - wie alle anderen Kinder auch. Es ging um die Entwicklung eines Kindergartens für Alle und *alle* meinte von Anfang an Alle; ein Sachverhalt, der heute, gegen Ende des vierten Jahrzehnts der Integrationsentwicklung, in der überwiegenden Mehrzahl aller Fälle in der nun als 'inklusiv' bezeichneten Bildungslandschaft im deutschsprachigen Raum noch bei weitem nicht der Fall, sondern eine seltene Ausnahme ist.

Den ersten Schritt machte das Kindertagesheim der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde in Huchting. [Folie 3] Dies auf dem Hintergrund einer intensiven Vorarbeit zwischen dem Landesverband für Ev. Kindertagesstätten des Diakonischen Werk Bremen, der Brem. Ev. Kirche, der Kirchengemeinden und der Universität Bremen, vertreten durch mich und eine große Anzahl sich freiwillig und über viele Jahre engagiert und tatkräftig einbringenden Studentinnen und Studenten, von denen nicht wenige diesem Anliegen und dieser Arbeit in der Frühen Bildung und in Schulen bis heute verpflichtet blieben. Darauf zurückblickend möchte ich mir erlauben, vom Landesverband Frau Ilse Wehrmann und ihre Mitarbeiterinnen, von der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde Pastor Wulf-Traugott Kruse und Christine Brüss mit ihrem Team, von dem nachfolgenden Kindertagesheim St. Georg Gudrun Golz und ihr Team, für das Therapeutenteam Hille Viebrok und für die Studierenden z.B. Kirsten Hanschen und Wilhelm Haase zu erwähnen, denn wir vergessen heute unter der ständig über uns hereinbrechenden tsunamiartigen Informationsflut sehr schnell - und leider all zu oft das Wesentliche zuerst. Aber selbst, wenn es nicht vergessen wurde, was damals war, bleibt es ignoriert, wird es totgeschwiegen. Davon überzeugen viele einschlägige

1 Vortrag im Rahmen des Fachtages „Integration muss in den Köpfen beginnen - Inklusion auch!“ anlässlich 30 Jahre gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung in Evangelischen Kitas im Frühförderzentrum der Bremischen Evangelischen Kirche am 24. Nov. 2012

2 Meine Ausführungen unter der Thematik „Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ - keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen!“ finden Sie mit Datum vom 06.06.2012 auf meiner Homepage unter „Aktuelles“ wie folgt: <http://www.georg-feuser.com>; Der Beitrag wird auch im Heft 12/2012 der Zeitschrift für Heilpädagogik erscheinen.

Fachbeiträge zur Frühkindlichen Bildung wie zur schulischen Integration, mit denen sie anscheinend gerade neu erfunden werden. Sie setzen sich noch immer mit derart allgemeinen Problemen auseinander, die wir hier an der Universität im Studiengang Behindertenpädagogik und deren Entwicklung als Subjektwissenschaft³ schon in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre diskutiert, wissenschaftlich fundiert, theoretisch verallgemeinert und konzeptionell in praxistaugliche Konzeptionen gefasst und in das Vorfeld der Integrationspraxis in den Kita's eingebracht haben, also auch schon ab 1979 im Landesverband diskutierten und dem Kirchengausschuss vortragen konnten.

Vor allem aber waren es die Eltern der behinderten und nicht behinderten Kinder und, last not least, die Kinder selbst, die damals, vor 30 Jahren, im Gegensatz zu nahezu allen anderen, die mit dem Vorhaben eines Kindergartens für Alle befasst wurden, überhaupt keine Probleme mit der im vollsten Umfang der Bedeutung des Begriffes schon damals »inklusive« und der UN-Behindertenrechtskonvention alle Ehre machenden Kindergartenarbeit in jahrgangsübergreifenden Gruppen hatten. Mit der sich entwickelnden Integrationspraxis zeigte sich überdeutlich - und ich finde das bis auf den heutigen Tag bestätigt - dass viele Problemlagen und z.T. kaum oder nur schwer zu lösende Probleme, die in den Diskursen um Integration/Inklusion und in den Disziplinen der Heil-, Sonder- und Regelpädagogik eine große Rolle spielen, der Tatsache geschuldet sind, dass die Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen, ehe sie in einer integrativen Grundschule zusammengeführt wurden, in den Kindergärten, die sie besuchten, segregiert waren und sich diese Wirklichkeit bereits in ihre Identität eingeschrieben und in ihrem sozialen Bewusstsein Bestand gewonnen hatte. Es war uns schon damals eindeutig klar, dass es im Grunde erst gar nicht zur Notwendigkeit der Integration kommen darf, sondern vor der Schwelle des Eintritts in segregierende Bildungsinstitutionen (heute würden wir sagen) *inklusiv* gedacht werden muss. Ich bin schon lange der Auffassung und möchte diese auch hier äußern, dass die überwältigende Mehrzahl der Probleme, die sich der Pädagogik, vor allem aber der Heil- und Sonderpädagogik aufwerfen und mit denen sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaften befassen, Artefakte des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem sind und keine im eigentlichen im Sinne des Kerngeschäfts der Pädagogik hinsichtlich menschlichen Miteinanders und Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung in Kontexten von Erziehung, Bildung und Unterricht.

Ein Foto, das eine Schulklasse zeigt, mit der durchaus nicht lustigen, aber auch nicht nur zynischen Überschrift: „Lehrer sind Menschen, die uns helfen, Probleme zu beseitigen, die wir ohne sie nicht hätten“ [Folie 4], verdeutlicht auch das Dilemma der Integration. Wir bewegen riesige Wissenschaftsmaschinerien und Qualifizierungspotentiale, um entgegen der Tatsache, dass jeder Mensch, ganz gleich welcher Abstammung, welchen Geschlechts, welcher Herkunft, Kultur, Sprache oder Religion, ein in der gesamten Evolution nur einmal und einzigartig auftretendes Individuum ist, das man nur um den Preis des Ignorierens seiner Subjekthaftigkeit und durch Erzeugung einer aus diesen Prozessen sich generierenden Identität in eine Homogenität vorspiegelnde Symptomatik und sonderpädagogische Kategorisierung bringen kann. Sehen Sie, wenn ich sage, dass ein Kind geistig behindert sei, mache ich drei unhaltbare Aussagen:

1. Bis auf den heutigen Tag gibt es weltweit keine wissenschaftlich eindeutige Übereinkunft darüber, was 'Geist' sei. Aber in der Heil- und Sonderpädagogik, Psychologie und Psychiatrie weiß man wissenschaftlich exakt, was eine geistige Behinderung ist und wer sie hat. Das kann nicht sein.
2. Mit einer solchen Zuschreibung werden beobachtbare Merkmale zu Eigenschaften eines Menschen umgedeutet, an dem wir sie beobachten. Sie werden ontologisiert, d.h. als seinem

3 Viele Grundlagen sind publiziert in: Beck, Iris, Feuser, Georg, Jantzen, Wolfgang & Wachtel, Peter (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart [erschienen sind bereits die Bände 1-6, 8. und 9; die Bände 7 und 10 sind im Druck]

Sein inhärente Eigenschaften angesehen und im Spiegel von Erwartungs- und Verhaltensnormen als Defektheit, Krankheit und Behinderung bewertet. Unter Einfluss der sich Mitte des 19. Jhd. herausbildenden Ideologien von Sozial-Darwinismus, Rassismus, Eugenik und der Lebensphilosophie hat das zu jenen Ausgrenzungs-, Segrations- und Isolationsstrategien geführt, dessen Geistes Kind sie sind, an denen wir uns heute noch mit dem Anliegen der Integration/Inklusion die Zähne ausbeißen können - und im Hitler-Fachismus zu ihrer Ermordung, das sei nicht vergessen. [Folie 5]

3. Ist ein Mensch in dieser Weise stigmatisiert und kategorial einer Gruppe zugeordnet, geht es in Pädagogik und Therapie nicht mehr um Werner, der z.B. von seiner Zeugung an seine Lebenstätigkeit mit einer Trisomie 21 zu realisieren hat, sondern um ein Syndrom und eine darauf abgestellte, ihm vorgegebene Lebensperspektive. Das *Syndrom* hebt die reale Existenz dieses konkreten Menschen in sich auf und lässt ihn als bedürfnis-, motiv- und willengeleitetes Subjekt zum Objekt von Maßnahmenkatalogen werden und als Subjekt in der Behindertenfürsorge geradezu verdampfen - löscht, bildlich gesprochen, seinen Namen.

Richtig ist, dass *wir* anhand von Merkmalsausprägungen einen Menschen im Kontext ihrer Bewertung durch uns einer Gruppe zuordnen, die *wir* als geistig behindert bezeichnen. Es ist ein Übergriff, Bedingungen menschlicher Existenz, seien sie genetischer, hirnstruktureller und funktionaler, psychischer, sozialer und/oder ökonomischer Art, als dem Wesen eines Menschen entspringende Eigenschaften zu deklarieren und ihn folglich mit hoher Ausschließlichkeit in die nach diesen vermeintlichen Eigenschaften gegliederten und strukturierten Teilsysteme der Gesellschaft, auch des Bildungssystems, zu inkludieren, d.h. sie »einzuschliessen«. Durch die Umdefinition unserer Annahmen über die Lern- und Entwicklungspotenzen der Betroffenen als deren eigene Bedürfnisse, muten wir ihnen in den Sonderinstitutionen noch zusätzlich ein extrem reduziertes Bildungsangebot und ausgedünntes, meist auf die Fachpersonen reduziertes soziales Umfeld zu - das ist, was Behinderung meint, die Be-Hinderung eines Menschen in weitgehend allen seinen Lebensvollzügen. Ein Mensch *hat* keine Behinderung und ist nicht einer *mit* einer Behinderung, sondern ein Mensch, der in seiner gesamten Lebenstätigkeit behindert wird.

Ich verkenne nicht, dass diese Zusammenhänge den Eltern und den in den verschiedensten Disziplinen mit diesen Menschen befassten Fachpersonen langsam zur Einsicht kommen, aber bezüglich der heute kollektiv dazu entfalteten Bewusstheit sind wir noch in einer Art Steinzeit und im Vorhof der aus diesen Erkenntnissen resultierenden Konsequenzen.⁴ Wenn nun, wie es in einer dummen wohlwollenden Weise noch permanent geschieht, den vermeintlich 'besonderen Bedürfnissen' dieser durch uns behinderten Menschen dadurch Ausdruck verliehen wird, dass sie eben *andersartig* seien, geschieht eine weitere ontologische Reduktion und ihr Verweis aus der Gattung Mensch. [Folie 7] Damit sind auch heute den Tötungsphantasien, die im modernen Gewand der nach wie vor geführten Lebenswertdebatte und der so genannten 'Neuen Euthanasie' daher kommen und zu umfassenden ethischen Diskursen führen, Tür und Tor geöffnet. Die

4 Es sei u.a. nur darauf verwiesen, dass die Widerstände gegen eine Dekategorisierung in der Diagnostik und der Heil- und Sonderpädagogik als ein „weltanschaulich verbrämtes Wahrnehmungsverbot von Behinderung“ erachtet wird (siehe Ahrbeck 2011, 74), mit den Folgen, dass an Stelle „fachlicher Kategorien, über die reflektiert werden kann ... dann informelle Typisierungen in einer vorwissenschaftlichen Alltagssprache“ treten (76). Über die Lebenslage eines Menschen, der einen Namen hat, über seine Ausgangsbedingungen und seine Lebenssituation als die Randbedingungen der Geschichte und Gegenwart seiner Lern- und Entwicklungsprozesse, kann man unter Einbeziehung des gesamten humanwissenschaftlichen Erkenntnisstandes in höchster Fachlichkeit reflektieren und, wie schon Milani-Comparetti in den 1970er Jahren aufgezeigt hat und wie auch wir es belegen können, zu hoch angemessenen fachlichen Unterstützungsangeboten der Betroffenen, ihrer Angehörigen und eines mit ihm arbeitenden multiprofessionellen Teams kommen - wenn man (a) die Einzigartigkeit eines jeden Menschen anzuerkennen bereit ist und diese nicht durch seine vermeintliche Behinderung konstituiert und (b) ein im dialektischen Denken verankertes subjektwissenschaftliches und umfassend humanwissenschaftlich fundiertes Verständnis vom Menschen zu entfalten vermag.

medizintechnologischen Entwicklungen in der Spanne von der In vitro-Fertilisation bis hin zur Teilhirntoddefinition stecken das Spektrum ab - in Worten Agambens - das den „Versuch der totalen Herrschaft über den Menschen“ (2002, 128) repräsentiert, eine Biomacht, die u.a. durch die gegenseitige Integration von Medizin und Politik in ihren wesentlichen Zügen als Biopolitik gekennzeichnet und dabei ist, ihre vollendete Form anzunehmen (siehe 152) und deren Prinzipien „sterben machen“ „leben machen“ und „überleben machen“ sind (2003, 135), wie er herausarbeitet.⁵

Vielfalt, Differenz und Heterogenität sind mit der Tatsache von Lebewesen auf dieser Erde per se gegeben; auch diesbezüglich ist der Mensch keine Ausnahme. Auch, dass kein Mensch aus sich heraus die Möglichkeit hat, zu überleben. Die Befriedigung der Bedürftigkeit nach sozialer Einbettung, nach reziprok-gattungsspezifischen Kooperationen und der Spiegelung seiner selbst im Anderen, um Ich werden, Beziehungen eingehen und sich binden zu können, sind die Basis emotionaler Absicherung und Stabilität und diese wiederum die Voraussetzung, die kognitiven Potentiale ausschöpfen zu können. Ein anerkennungs-basiertes humanes und demokratisches Miteinander aller ist eine unabdingbare Konsequenz. Das ist heute in vielen Zusammenhängen, beginnend von René Spitz bis hin zu neurowissenschaftlichen Fundierungen, wie z.B. bei Trevarthen und Aitken (2001), Allen Schore (2009) und vielen anderen, sehr gut belegt. [Folie 8] Schon ab der fünften Embryonalwoche beginnt der Aufbau und die Vernetzung eines »emotional-motorischen Ausdruckssystems« und eines »intrinsischen Motivsystems«, das nach der Geburt den Ausdruck dialogisch-kommunikativer und interaktiver sozialer Bedürfnisse erlaubt - auch das nach einem „freundlichen Begleiter“ - und das Erkennen des Anderen durch dessen interne virtuelle Konstruktion auf der Grundlage reziproker Kommunikation. Das ist die Basis frühkindlicher Erziehung und Bildung schlechthin. Die bindungsbezogene emotionale Stabilisierung im dialogisch-interaktiv-kommunikativen Feld sekundärer Subjektivität öffnet die ‚nächste Zone der Entwicklung‘ des Kindes und damit die Möglichkeit einer lernbasierten Komplexitätssteigerung und Diversifikation des psychischen Repertoirs.

Ich möchte Ihnen unter Rückgriff auf historische Filmdokumente vergegenwärtigen, wie schnell und wie schwer auch ohne Vorliegen von organischen Beeinträchtigungen die kindliche Entwicklung ‚behindert‘ wird, wenn das gerade unter Bezug auf Aitken und Trevarthen skizzierte System zusammenbricht, wenn, wie Spitz (1976) es formuliert hat, ‚der Dialog entgleist‘.⁶ Die Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation sind offensichtlich: [Folie 9] (A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen, besonders auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von Zonen der Entwicklung hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung, wie das im Modell neuronaler Kartierung

5 Es ist darüber hinaus ein Verhängnis besonderer Art, die Wahrnehmung individueller Bedürftigkeit, der pädagogisch schlicht und einfach einem jeden Kind und Jugendlichen gegenüber zu entsprechen ist, bei als (geistig) ‚behindert‘ klassifizierten Menschen an ihre *Andersartigkeit* zu koppeln. Damit wird nicht nur der Erhalt des segregierenden Erziehungs- und Bildungssystems begründet, sondern Integration/Inklusion als ein die Menschenwürde verletzender Akt deklassiert, wie dies u.a. in einem Leserbrief von Riccardo Bonfranchi in der Zeitschrift *Teilhabe* 2/2011 unter dem Titel „Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde“ (S. 90/91) zum Ausdruck gebracht wird.

6 Die Verschriftlichung des Vortrages entbehrt der Möglichkeit, den Filmausschnitt darzustellen. Es handelt sich um die Darbietung einer dem menschlichen Gesicht nachgebildeten Maske. Zuerst einem acht Monate alten Familienkind, das dabei die Lächelreaktion zeigt, dem Objekt nachgeht, es zu sich heranzieht und es lange exploriert. Der gleiche Versuch erfolgt bei einem 16 Monate alten Kind, das über einen längeren Zeitraum hospitalisiert ist. Ohne Vorliegen einer organischen Erkrankung und bester Pflege nimmt es nur Blickkontakt mit dem Objekt auf und zeigt darüber hinaus keine mimischen Reaktionen, greift nicht nach dem Gegenstand, exploriert nicht.
Spitz, R.: *Grief: a Peril in infancy*. New York University Film Library 1947 und Spitz, R.: *Somatic Consequences of Emotional Starvation in Infants*. New York University Film Library 1948

von Edelman (1993) in struktureller und funktionaler Hinsicht bis auf die Ebene der Ausbildung primärer Repertoires anzunehmen ist; auch hinsichtlich der zeitlichen Korrelation und Rezipulationsmechanismen, die reziproke Koppelungen von Kartierungen erschweren und (C) eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen auf einem sehr niedrigen Niveau der 'aktuellen Zone der Entwicklung', das (D) das potentiell Mögliche im Sinne der 'nächsten Zone der Entwicklung' nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Behinderung auf die wir uns fixieren, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht durch einen Test zu finden, sondern nur als Option antizipierbar ist. Dies im Sinne der Gewährung „symbolischen Kapitals“ (Bourdieu; siehe Fuchs-Heinritz & König 2005), als Realisierung des zukünftig Möglichen im aktuell scheinbar Unmöglichen. Dessen denkbar beste Basis im Feld der Pädagogik ist, was mit dem Begriff der Inklusion bezeichnet werden kann.

Es ging uns damals darum, zu verstehen, wie sich Leben allgemein entwickelt und welche naturhistorischen Grundlagen es hat, welche Bedingungen seiner Evolution zu- oder abträglich sind und welche Maßnahmen es bedarf, um Möglichkeitsräume für ein Entwicklung induzierendes Lernen zu schaffen, Räume, in denen die Kinder sich geborgen, frei, in ihren Bedürfnissen und Motiven aber auch mit ihren Erfahrungen und in ihren Ängsten verstanden fühlen können, aber auch aufgerufen und gefordert sind, untereinander und mit den Erwachsenen ihre Neugier, ihre Explorationsbedürfnisse, die Alltagserfordernisse zu meistern und darin, durch die Beziehungsangebote und Möglichkeiten der Bindung an die Fachpersonen, nie verlassen zu sein oder im Stich gelassen zu werden. Die Arbeit in Projekten im Sinne eines Lernens in und durch Kooperation an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1989, 1995, 2011c) ist die dafür geeignetste didaktische Konzeption. [Folien 10,11; 13-17] Entwicklung ist für mich für den einen wie den anderen Menschen primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie sie/er im Moment gerade ist. [Folie 12]

Diese Zusammenhänge fanden in den Vorbereitungszirkeln auch bis ins Organisatorische hinein, unter Einbezug aller betroffenen Personen ihren Ort der Aussprache und auch der Qualifizierung für das anstehende Vorhaben, die sich später recht schnell in die „Zusatzausbildung Integration“ verdichtete, an der auch die MitarbeiterInnen aus den städtischen Kita's teilnahmen. Dank des Landesverbandes wurde die „ZA-Int“, wie sie kurz genannt wurde, über Jahre eine dem erforderlichen hohen humanwissenschaftlichen Erkenntnisniveau wie den Praxiserfordernissen Rechnung tragende Qualifizierungsmaßnahme, mit der versucht wurde, nachzutragen, was die Ausbildung noch nicht leistete - und heute noch nicht leistet. Erlauben Sie mir, wenn es auch nur einige wenige hier wieder erinnern können, zu berichten, dass ich, als wäre es gerade eben, die kleine Sarah, noch keine drei Jahre alt, im Kreis, den wir bei solchen Treffen bildeten, am Boden liegen sehe und wie sie, mit viel Aufwand und Geschick, in langen Zeiträumen sich in nur eine Richtung bewegend, selbst einen Kreis schloss. Das war, was man sehen konnte, dass sie es kann.

Sie mögen das für eine sentimentale Erinnerung halten. Das ist sie nicht, sondern nur ein Beispiel der hohen Achtung, die einem jeden Kind widerfuhr, ohne die eigenen Fragen, Zweifel und Ängste in andere herabwürdigender und Kinder in Sonderräume verweisenden Weise zu bewältigen. Inklusion, auch mit allen ihren Schwächen und Fehlern, ohne die sie nicht wird weiterentwickelt werden können, wird zu mehr Humanität im alltäglichen Miteinander und zu besseren, gerechteren Möglichkeiten der Ausschöpfung und Entfaltung unserer aller emotionalen, sozialen, kommunikativen und kognitiven Potentiale führen können, aber sie wird, diese Illusion sollten wir nicht hegen, die gravierenden gesellschaftlichen Widersprüche weder außen vor halten noch überwinden können. Dennoch gibt es die Möglichkeit, sich ihrer bewusst werden zu können, sie in ihrer Geschichte und ihren klassen-, schichten- und herkunftsspezifischen Wirkungsweisen

zu begreifen und sie reflexiv handelnd nicht weiter zu vertiefen oder sie für sich dadurch zu lösen versuchen, dass man andere benachteiligt, ausgrenzt, übervorteilt. Wenn Integration/Inklusion heute als Menschenrecht erkannt und bewertet wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie Zygmunt Baumann im Kapitel ‘Abfall der Globalisierung’ seines Buches ‘Verworfenes Leben’ (2005, S. 124) schreibt. [Folie 18]

Darin drückt sich auch die ethische Seite der Inklusion aus, die einen ständig zu realisierenden Kampf erfordert, mit dem es, wie Marx (1818-1883) schreibt, darum geht, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW 1, 1976). [Folie 19]

Das versuchten wir damals, vor mehr als 30 Jahren, im Feld der Frühen Bildung in die Tat umzusetzen. Aber schon damals hatten wir Anregungen, auch Vorbilder. [Folie 20] Zu nennende Anregungen sind vor allem die Entwicklung des „Normalisierungsprinzips“ in den skandinavischen Ländern, wie es der Däne Sin Bank-Mikkelsen und der Schwede Bengt Nirje (1934-2011) im Übergang der 1950er zu den 1960er Jahren in Bezug auf den Umgang mit geistigbehinderten Erwachsenen grundgelegt haben und das Wolf Wolfensberger (1934-2011) in den USA und Kanada weiterentwickelt hat. Gerichtet ist es an einzelne Personen, an Institutionen und an die Gesellschaft (an die Medien und Publizistik genau so wie an Politik und Administration) im Sinne der Realisierung ‘normaler’ Bedingungen in allen Bereichen des Lebens auch für Behinderte, wie es für die Nichtbehinderten üblich und ‘normal’ ist - ohne die betroffenen Menschen einseitig an die übliche gesellschaftliche Normalität anzupassen.

In den USA gab es darüber hinaus im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung das Prinzip des „Disability Mainstreaming“ im Sinne, dass die Durchsetzung der Gleichstellung Behinderter auch ausserhalb der Sozialpolitik eine Aufgabe aller ist. Dies im Kontext der großen Bewegungen des „Independent Living“, von „People First“ und des „Empowerment“, die, allen voran die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung auch in Deutschland Fuß fassten und in vielfältiger Ausdifferenzierung bis heute unverzichtbar wirksam sind. Nicht unerwähnt bleiben darf das Gutachten des Deutschen Bildungsrats von 1973 unter der Federführung von Jakob Muth (1927-1993) ‘Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher’ mit damals z.T. mutigen, dennoch sehr zaghaften Ansätzen für ein gemeinsames Lernen.⁷

Die sehr dynamischen und vor allem kritischen Diskurse im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Person und den Schriften von Franz Christoph (1953-1996), dem Begründer der von den Betroffenen selbst so benannten „Krüppelbewegung“, dürfte bis heute in ihrer Bedeutung für die sich entwickelnde Integrationsbewegung noch sehr unterschätzt sein. [Folie 21] (Köbsell 2011)

Eine im europäischen Raum zentrale, uns hinsichtlich der Schärfe der fachlichen Analysen und der politischen Streitbarkeit tief beeindruckende Bewegung war die der Italienischen Demokratischen Psychiatrie zu Beginn der 1970er Jahre und ihres Begründers Franco Basaglia (1924-1980). Sein gesamtes Werk müsste obligatorische Lektüre jedweden Studien- und Ausbildungsganges in Sachen Integration/Inklusion sein, von dem ich nur eine zentrale Stelle ins Gedächtnis rufen möchte, die uns wieder den konkreten Menschen vor Augen führt, als Spiegel der Realität, die wir ihm bereiten. Basaglia (1978) schreibt: „Wenn der Kranke (Behinderte, GF) tatsächlich die einzige Realität ist, mit der wir uns zu befassen haben, müssen wir uns allerdings mit beiden Gesichtern dieser Realität auseinander setzen: 1. mit der Tatsache, dass wir einen kranken (behinderten, GF) Menschen vor uns haben, der psychopathologische Probleme aufwirft (die dialektisch und nicht ideologisch zu verstehen sind), und 2. mit der Tatsache, dass wir einen Ausgeschlossenen einen gesellschaftlich Geächteten von uns haben“ (151). [Folie 22] Beachten

7 Veröffentlicht als Beiheft 11 der Zeitschrift für Heilpädagogik vom Febr. 1974

Sie allein in dieser Aussage, dass ein kranker bzw. behinderter Mensch »psychopathologische Probleme aufwirft« - da ist nicht die Rede davon, dass er sie hat - und dass diese »dialektisch und nicht ideologisch« zu verstehen sind, dass sie also im umfassendsten Sinne bio-psycho-sozialen Wechselwirkungen entstammen und nicht einer inhärenten Natur der Betroffenen geschuldet sind - und dass wir es schließlich mit einem »Ausgeschlossenen«, einem »gesellschaftlich Geächteten« zu tun haben. Wenn eine frühkindliche Bildung mit dem Anspruch eine inklusive zu sein, das nicht erkennt, anerkennt und nicht die in gleicher Weise umfassenden fachlichen und politischen Konsequenzen zieht, kann sie einpacken, ehe sie angefangen hat. Die Gefahr, im Sinne Basaglia's (1980) Analysen zum „Befriedungsverbrecher“ an denen zu werden, die sich unserer Solidarität sicher sein sollten, nämlich die von Aussonderung Bedrohten und alle Menschen in prekären Lebenslagen, und dass wir mit unserer beruflichen Tätigkeit - auch wenn sie das Etikett Inklusion trägt - als „Zustimmungsfunktionäre“, als Angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“ den falschen Herren dienen, ist sehr, sehr groß. [Folie 23]

Auf dem Hintergrund des Wirkens von Franco Basaglia entwickelte vor allem Andrea Canevaro (*1939) an der Universität Bologna die Integration im Feld der Pädagogik unter drei Aspekten: la diversità, la disabilità e l'integrazione; wie sich bald zeigte, mit unseren Ansätzen vergleichbaren Reminiszenzen auf die Bedeutung der franz. Revolution und der Epoche der Aufklärung und deren Einflüsse auf die Pädagogik und die Ausbildung eines Bewusstseins für Menschenrechte, die uns schon damals geleitet haben. [Folie 24] Ebenso bedeutend war das Schaffen von Andreano Milani Comparetti (1919-1986) zusammen mit Frau Anna Gidoni und Ludwig Otto Roser in Florenz. Eine strikte Orientierung an einem offenen Dialog, an den Kompetenzen der Kinder mit Behinderungen und an der Entwicklung ihrer Autonomie, an der Ganzheit der Arbeit mit ihnen in ihrem Lebensumfeld ohne Ausgrenzung und ein Verständnis des Therapeuten als fachlicher Mittler zwischen allen Personen waren handlungsleitend. „Das Leben“, so Milani Comparetti, „kann nicht in Therapie verwandelt werden, ohne seine Qualität als Leben zu verlieren“. Zusammen mit Franco Basaglia betrieb er ab 1968 die Auflösung der Sonderinstitutionen für psychisch Kranke und Behinderte, was in Italien Ende der 1970er Jahre gesetzlich verankert und in Deutschland vom damaligen Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Herrn Bruno Prändl, als „Italienische Seuche“⁸ bezeichnet wurde; das bedarf wohl keins weitergehenden Kommentars.

Was damals war ..., uns beeinflusste, motivierte und auch bestätigte, dass wir keine exotischen Spinner voller abstruser Ideen sind, sondern neue und anderenorts in Gesellschaft und Politik schon viel weitergehend anerkannte Wege beschritten,

2. ... wird Zukunft sein ...

in Deutschland noch immer, für Bremen vielleicht wieder, womit ich nahtlos zum zweiten Teil meiner Ausführungen übergehen kann. [Folie 25]

Mit der nach vier Prinzipien realisierten Organisation der Integrationspraxis, [Folie 26] die in die schulische Integration hinein fortgesetzt wurde, hatten wir trotz vieler Standorte, deren unterschiedlichen Geschichte und Rahmenbedingungen und der sehr verschiedenen Kinder, die sie in den unterschiedlichsten Stadtteilen besuchten, ein fachlich hoch kompetentes Modell, das sich weit über die Grenzen Deutschlands hinaus bewährt, wenn die Kinder und ein ihre Entwicklung förderndes Handeln und Lernen im Mittelpunkt steht und kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen ausgeschlossen wird. Es ist für mich sehr interessant zu beobachten dass überall dort, wo man sich an diesen Parametern orientiert, das so genannte „Bremer Modell“ herangezogen wird. Eine Integration ohne konsequente 'Enthospitalisierung' und Exklusion der

8 Ein Auszug aus einem Tonbandprotokoll zu dieser Aussage sowie eine Aussprache zum Sachverhalt findet sich in der Zeitschrift für Heilpädagogik 32(1981)11, 802-804

als behindert geltenden Menschen aus den Sonderinstitutionen und der 'Regionalisierung' aller Unterstützungs- und Bildungsangebote ins unmittelbare Lebensumfeld der Betroffenen in Kombination mit der 'Dezentralisierung' des Einsatzes des erforderlichen Fachpersonals und aller nötigen Ausstattungen ist mir bis heute undenkbar. Eine Inklusion, die eine interdisziplinäre, multiprofessionelle, transfunktionale und auf Co- und Team-Teaching angelegte Personalkonzeption vorhält, vermag allen Kindern und ihren sozialen, gesundheitlichen und Bildungsbedürfnissen Rechnung zu tragen. Sie wird effizient durch den 'Kompetenztransfer' aller miteinander im Feld arbeitenden Fachpersonen dadurch, dass die Kompetenzen der einzelnen Fachperson an die jeweils andere vermittelt und die Gesamtplanung der pädagogisch-therapeutischen Arbeit im Team erfolgt. [Folien 27-30] Durch eine Poolbildung der pädagogisch-therapeutischen Fach- und Assistenzkräfte, die beim Landesverband angesiedelt waren, konnte jeder Einrichtung das Fachpersonal und Know How zur Verfügung gestellt werden, dessen die Kinder bedurften. Vor allem das Prinzip der in den Kindergartenalltag 'integrierten Therapie', ohne Herausnahme der Kinder aus dem Gruppengeschehen und der Projektarbeit und dadurch, dass im Sinne des Kompetenztransfers alle mit einem Kind arbeitenden Personen es kompetent in seinen Handlungen, in seiner Sprache und seinen sozialen Interaktionen unterstützen konnten, waren sehr effiziente Lern- und Entwicklungsfortschritte zu verzeichnen und - eigentlich allem voran - eine Anerkennung eines jeden Kindes durch jedes, ohne Beschämung, ohne Mobbing und ohne den anderen beschädigende Aggressivität.

So gesehen kann an das von damals nicht nur angeknüpft, sondern es fortgesetzt werden; erweitert um den Altersbereich der Kinder von frühester Kindheit bis zum dritten Lebensjahr, wobei dieses in ein und denselben Institutionen erfolgen sollte und wünschenswert wäre, wie das in der Schweiz der Fall ist, dass Kindergarten und Schule eine Einheit mit einer 6-jährigen Primarstufenzeit bilden. Man hätte dann ein Altersspektrum über die ersten 12 Lebensjahre der Kinder und entsprechend großartige Möglichkeiten der Altersmischung und des sozialen Miteinanders wie auch des kognitiven voneinander Lernens. Ich denke, für solche Entwicklungen gilt es zu kämpfen. Auf der Basis einer „Entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser), die allerdings nicht nur ein schöner Begriff, sondern ein hoch komplexer, naturhistorisch und humanwissenschaftlich fundierter Kern pädagogischer Theoriebildung und Praxis ist, lässt sich Inklusion bewältigen, ohne die Augen davor zu verschließen, dass es traumatisierte, aggressiv und destruktiv handelnde und sozial sich verweigernde Kinder gibt. Sie in Kompetenzzentren oder Reintegrationsgruppen zusammenzufassen, schafft nur wieder die unlösbaren Artefakte, an denen sich die PädagogInnen und TherapeutInnen abarbeiten. Es ist eben leichter, Probleme in speziellen Räumen zu verwalten als sie dort zu lösen, wo sie entstehen und wirken.

Der Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich, hier für 'Frühkindliche Bildung' in Bremen, bietet eine umfassende und sehr solide Orientierung hinsichtlich der Erfordernisse und auch der Qualifizierungsnotwendigkeiten, die, würde dieses Gefäß mit den adäquaten Inhalten gefüllt, wieder einmal veranlassen könnten, zu sagen: Bremen vorne, ... wenn, so schnell wie möglich, der Begriff der „Andersartigkeit“ aus dem 5. Unterpunkt der Leitidee gestrichen würde. Jedes Kind, jeder Mensch, ich wiederhole mich, ist eine Einmaligkeit und die Forderung, dass im Mittelpunkt von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen die Individualität, die Bedürfnisse und die Interessen der Kinder und die Wertschätzung jedes Kindes als eigenständige Persönlichkeit stehen (5), wie im ersten Punkt der Leitidee geschrieben wird, sagt genügend aus. Auch dass Bildung als Prozess und als mehr zu verstehen ist, als es der Begriff des Lernens zum Ausdruck bringt, öffnet im Grunde die Tür zur Projektarbeit. „Bilden ist sich bilden“, schreibt Hartmut von Hentig in seinem Buch „Bildung“ (1996, 39). Diese Definitionen findet im Rahmenplan [Folie 31] Ausdruck in der Aussage: „Kinder im Elementarbereich bilden sich, indem sie sich aktiv mit ihrer persönlichen, gesellschaftlichen und materiellen Umwelt auseinandersetzen. In der frühkindlichen Bildung werden grundlegende

Strukturen und Weisen der Verarbeitung angelegt und wirken sich lebenslang auf die Weltsicht und die Persönlichkeit aus" (8).⁹ [Folie 32]

Das sind große Worte gelassen ausgesprochen, will sagen, dass dies eine PädagogInnen-**Bildung** und eine Ausbildung für die Tätigkeit in der Frühkindlichen Bildung und als LehrerIn für die Primarstufe bedarf, von der wir derzeit nur träumen können, denn die Ansätze dazu, wie wir sie an der Universität Bremen geschaffen und in einem Projektstudium realisiert haben, sind längst zerstört worden. Es bedarf eines gemeinsamen universitären Studiums (ein Bachelorstudium [BA] für alle zukünftig im Feld der Pädagogik von der Frühkindlichen Bildung bis zur Sek. II im heutigen Gymnasium und in der Berufsbildung Tätigen und ein darauf aufbauendes, der Spezialisierung dienendes Masterstudium [MA]; eingeschlossen alle entwicklungsdiagnostischen, gutachtlichen und 'unterricht'spraktischen Studien), [Folie 33] das von den Grundlagen des *Erkennens* über das *Erklären* des zu Beobachtenden zu einem *Verstehen* führt, das für die zukünftige Forschungs-, Theorie- und praktische Arbeit handlungsleitend insofern wird, dass ich erfassen kann, dass ich an Stelle des Anderen und seiner für sein Leben bestimmenden Ausgangs- und Randbedingungen hätte genau so werden und sein können, wie dieser. Eine grundlegende Qualifikation für *Fachpersonen, die zukünftig in einem für Inklusion unverzichtbaren multiprofessionellen, transfunktionalen Co- und Team-Teaching der Unterrichtenden, Assistierenden und Therapeuten arbeiten* werden, ist, Entwicklung als Resultat des Verhältnisses von kooperativer Teilhabe an und der Isolation von Gesellschaft, Kultur, Bildung und der eigenen Geschichte begreifen zu können. [Folie 34] Unterricht hier verstanden im Sinne Vygotskij's als Dialektik von Lernen und Entwicklung und nicht als das, was heute in Schulen als Unterricht bezeichnet wird. Das erfordert, dass jene erkenntnisrelevanten Theorien gelehrt werden, [Folie 35] die das Lernen als interpersonales Grundverhältnis des Menschen zu seiner menschlichen und dinglichen Welt und Entwicklung als die sich in Folge intrapersonal herausbildenden psychische Strukturen zu erklären vermögen. Das sind die Selbstorganisationstheorie, die Systemtheorie, der kritische Konstruktivismus und die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, die das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt als *Subjekt-Tätigkeit-Objekt-Relation* begreift. Das meint, dass das Subjekt sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit aneignet, was wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungstheorien und -psychologien und andererseits mit Lerntheorien und -psychologien und mit den je zugehörigen neuropsychologischen Erkenntnissen auseinander zu setzen. Diese wären metatheoretisch in die Erziehungswissenschaften zu transferieren, didaktisch zu transformieren und schließlich in pädagogischen und therapeutischen Settings, solchen des Unterrichts im vorgenannten Sinne, der persönlichen und advokatorischen Assistenz, der Krisenintervention, Beratung, Supervision u.v.a.m. in einem Theorie und Praxis vereinigenden Projektstudium zu praktizieren. Die Sensibilität für die Notwendigkeit angemessener Ausbildungskonzepte sind ansatzweise vorhanden, wie z.B. auch die Beiträge des Heftes 4/2012 der Zeitschrift für Inklusion, „Gemeinsam leben“ zur Frühkindlichen Bildung, verdeutlichen; aber sie sind weit von dem entfernt, was es für eine zukünftig solide Qualifizierung der Fachpersonen als unverzichtbare Grundlagen für die Realisierung inklusiver frühkindlicher Bildung, der Elementarerziehung und des schulischen Primarbereichs zu erkennen gilt.

Ob das Kinderhaus, dessen Errichtung uns im Rahmen der Präsentation begleitet hat, fertig wurde ? Es wurde! [Folie 36, 37]

Ob wir das Haus inklusiver frühkindlicher Bildung und der Elementarerziehung sach- und fachgerecht fertig zu bauen wissen? Ich weiß es nicht! Es wird davon abhängen, wie weitgehend es schon in unseren Köpfen Gestalt gewonnen hat und wie fachlich kompetent und politisch mutig vereint dafür gekämpft werden wird.

9 Siehe Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich, Frühkindliche Bildung in Bremen <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.pdf>

Der jüngst verstorbene Philosoph Hans Heinz Holz (1927-2011), gab einer Arbeit über das Werk von Walter Benjamin (1892-1940) den Titel: „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992). Benjamin, Philosoph und Literaturkritiker, beging, seinem Brief an Theodor W. Adorno (1903-1969) folgend, auf der Flucht vor den Nazis an einem spanischen Grenzort Selbstmord. [Folie 38] Sein Grabstein trägt eine Aussage seiner VII. geschichtsphilosophischen These, die lautet: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein“. Holz schreibt, dass sich eine Idee unter dem Aspekt ihres subjektiven und objektiven Charakters im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlingt“ (1992, S. 102) konstituiert, also - für unseren Fall einer Pädagogik in einer ‘zersplitterten Welt’ - dass die Barbarei von Ausgrenzung und Segregation in eine inklusive Kultur umschlägt. Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, die Gründe historischer Konfigurationen einsichtig zu machen und Kraft der historischen und dialektischen Methode die Spanne zwischen Wirklichem und Möglichem als Bezugspunkte der Konstellationen denken zu können (a.a.O., S. 104): Das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, muss aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden; so auch die Idee der Einheit einer inklusiven frühkindlichen Erziehung und Bildung von Geburt an bis zum Ende einer sechsjährigen Primarstufenzeit für alle Kinder.

So verstehe ich auch den Aufruf Adorno’s von 1966 in seiner Arbeit über „Erziehung nach Auschwitz“ mit der Aussage: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (1971, S. 88) [Folie 39]

Eine Befreiung aus den damit in einer in allen Lebensbereichen perfekt selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Gesellschaft zwangsläufig auftretenden Widersprüche gibt es nicht, [Folie 40] denn, so Adorno in seiner negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur [der Ausgrenzung und Segregation; G.F.] plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur [der Inklusion; G.F.] sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, 360).

Ich wünsche der Bremischen Frühkindlichen Bildung und Elementarerziehung für die nächsten 30 Jahre eine bessere Zeit, als es die vergangenen 30 Jahren gewesen waren. [Folie 41]

Literaturhinweise:

- Adorno, T.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit, 88-104
- Adorno, T.W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main
- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Frankfurt am Main.
- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo sacer III), Frankfurt/Main
- Ahrbeck Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart
- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo sacer III), Frankfurt/Main
- Basaglia, F. (1978): Die Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M. 122-161
- Basaglia, F & Basaglia-Onaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.) Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61
- Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg.
- Bonfranchi, Riccardo (2011): Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde. In: Teilhabe 2, 90-91.
- Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- Basaglia, F & Basaglia-Onaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.) Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61
- Feuser, G. (1985): Integration muß in den Köpfen beginnen. Bedarf es einer eigenen Pädagogik zur gemeinsamen Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter? In: Welt des Kindes 63, 3, 189-195
- Feuser, G. (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht (2. Aufl.), Bremen
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik

28,1, 4-48

Feuser, G. (1992): Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern.

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt

Feuser, G. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmen Diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44

Feuser, G. (2009): Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Heft 6, 19-35

Feuser, G. (2011a): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick - Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Z. Behindertenpädagogik 50, 2, 118-125

Feuser, G. (2011b): Advokatorische Assistenz. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main, 203-218

Feuser, G. (2011c): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al: Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100

Feuser, G. & Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel

Feuser, G. & Wehrmann, Ilse (1987): Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. (2. Aufl.), Bremen

Fuchs-Heinritz, W. & König A. (2005): Pierre Bourdieu. Konstanz

Foucault, Michael (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main.

Foucault, Michael (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Bd. 1 und 2., 4. Auflage. Frankfurt am Main.

Graf, Erich Otto (2011): Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse. Münster/New York/München/Berlin

Hentig, H. von (1996): Bildung. München/Wien

Holz, Hans Heinz (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn

Horster, D (2009): Anerkennung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Bd 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 153-159

Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin

Jantzen, W. & Lanwer, W. (Hrsg.) (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin

Köbsell, Swantje (2011): Eine Frage des Bewusstseins - zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.). „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg. G. Feuser). Frankfurt/Main, 43-83

Mürner, Chr. & Sierck, U. (2009): Krüppel Zeitung. Brisanz der Behindertenbewegung. Neu-Ulm

Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? (2. Aufl.) Neuwied/Kriftel/Berlin

Rödler, P., Berger, E. u. Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin

Schore, Allan (2009): Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. Stuttgart.

Seitz, Simone, Finner, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn

Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin

Spitz, R. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart

Spitz, R. (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.

Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Stuttgart

Trevarthen, Colwyn & Aitken, Kenneth (2001): Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: J. Child Psychol. 42,1, 3-48.

Vygotskij, Lev (1985/1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 1 u. 2. Köln.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Universität Zürich

Inst. f. Erziehungswissenschaft, Bereich Sonderpädagogik

Hirschengraben 48

CH - 8001 Zürich