

# **Selbstbestimmt als Teil des Ganzen leben**

## Selbstbestimmung, Teilhabe, Assistenz und Anwaltschaft im Feld der Inklusion <sup>1</sup>

GEORG FEUSER

Sehr geehrte Damen und Herren! [Folie 1] Ich danke für die Einladung zu ihrer Mitgliederversammlung und die Möglichkeit, hier in Bremen, wo ich bis 2005 über 27½ Jahre an der Universität gearbeitet habe und vieles dessen, das ich hier ansprechen werde, in der Theoriebildung entwickelt und in einer entsprechend wissenschaftlich fundierten Praxis über lange Zeiträume und mit Menschen erprobt habe, die u.a. als „austherapiert und therapieresistent“ als „selbst- und fremdgefährdend“ ja als „gemeinschaftsunfähig“, galten (Feuser 2001, 2002) und darüber hinaus Diagnosen auswiesen, die sie derart vernichtend etikettierten, dass es über diese hinaus, wie das Basaglia (1974) einmal artikulierte, „keine Möglichkeit der Aktion oder Annäherung gibt“ (S. 7). Dies über alle Altersstufen und Lebensbereiche hinweg. Ich möchte Sie bitten, dass Sie sich das parallel zu meinen Ausführungen gegenwärtig halten, da mir die zur Verfügung stehende Zeit nur die Möglichkeit eines exemplarischen Vorgehens erlaubt. Das muss ich auch bezogen auf die mit der Thematik verbundenen Begriffen anmerken, die für die gesamte Lebensspanne codieren. Selbstbestimmung, Teilhabe, Assistenz und Anwaltschaft gehören einerseits zu den komplexesten Begriffen, die wir heute unter Aspekten der Zielsetzung der Inklusion in den gesellschaftlich relevanten Feldern von Erziehung, Bildung, Wohnen, Arbeit, ja des menschlichen Lebens schlechthin zu bearbeiten haben. Andererseits sind sie durch die Deutungsvielfalt, die ihnen widerfährt, schon derart inflationiert und trivialisiert, dass oft an Beliebigkeit grenzt, was mit ihnen ausgesagt und beschrieben wird.

Wir bewegen uns also auf anspruchsvollem Terrain. Ich bitte Sie, mir auf dem Weg, es zumindest an seinen Rändern zu begehen, zu folgen.

### **1. Was braucht der Mensch?**

Für eine subjektwissenschaftliche Pädagogik ist die Frage: Was braucht der Mensch? eine zentrale. Die Antworten, die darauf gegeben werden können, beschreiben den Auftrag hinsichtlich der Gestaltung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems - wenn Persönlichkeitsentwicklung induzierendes Lernen einmal das primäre Anliegen von Schule sein sollte. Eine Antwort finden wir, wo wir sie nicht vermuten. Sie wird im Film „Ursula - oder das unwerte Leben“,<sup>2</sup> der 1966 fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre zurückreicht, aufgeworfen. [Folie 2] Die Antwort, die gefunden werden kann, ist eine zutiefst menschliche. Sie lautet: „Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe“. Ich möchte hier auf eine kleine Sequenz aus diesem Film zurückgreifen, dessen Texte von Helene Weigel (1900-1971) gesprochen werden und der die Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968) würdigt, die die Rhythmik in der

---

1 Vortrag anlässlich der Mitgliederversammlung des Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e.V. an der Tobias-Schule in Bremen vom 26. bis 28. Mai 2011 mit der Thematik „Wirksam werden für Mensch, Gemeinschaft und Gesellschaft“

2 Dieser Beitrag entbehrt, entgegen der Möglichkeit des Vortrages bei der Tagung selbst, der Möglichkeit, über Filmausschnitte jene Szenen darzustellen, auf die sich die hier vorgenommenen Analysen gründen. Kurze Beschreibungen versuchen, das zu kompensieren. Gleichwohl soll angeregt werden, sich die zitierten Filme unter Aspekten der hier (aber auch in anderen Publikationen) vorgenommenen Analyse erneut - oder auch erstmals - anzusehen; vor allem auch in der Lehre von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Auf dem Hintergrund der vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse wird die Tragweite des Erkenntnisgehaltes dieser Dokumente sichtbar, die im Fach weitgehend nur im Kontext der »Behindertenpädagogik« berücksichtigt und erschlossen worden sind. Es handelt sich um folgende Dokumente:

„Ursula- oder das unwerte Leben“ 1966

Spitz, R.: Grief: a Peril in infancy. New York University Film Library 1947

Spitz, R.: Somatic Consequences of Emotional Starvation in Infants. New York University Film Library 1948

Heilpädagogik etabliert hat und in zentralen Anteilen auf ihren Erstkontakten mit z.T. schwer beeinträchtigten und lang hospitalisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen basiert, deren „Be-Hinderung“ in ihrem Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur und durch ihre totale Inklusion in sie verwahrende Anstalten und Heime, mithin in einer hochgradigen Isolation zu suchen ist und nicht in ihrer Person. Gewidmet ist der Film Heinrich Hanselmann (1885-1960).

Bezug nehme ich im Folgenden auf die erste Begegnung von Mimi Scheiblauber mit dem Kind Charlie, das in einer traditionellen Anstalt für Behinderte in einem Laufstall liegt, als idiotisch, blind und taub gilt, mit einer Ronde hantiert und seine Augen stimuliert. Frau Scheiblauber erregt mit einer Rasselbüchse seine Aufmerksamkeit, die sie mit einem Tuch, das sie wiederholt über ihn wirft und wieder wegzieht, aufrecht erhält. Sie bewegt ihn mit den Rondens, nach denen der Junge greift, zum Aufstehen, und es kommt zu einem Dialog mit den gegeneinander geschlagenen Rondens, zu dem Frau Scheiblauber singend die Aufforderung wiederholt: „Charlie, steh auf!“, was auch geschieht. Im Verlauf dieses Dialogs hält Charlie inne und schlägt dann mit seiner Ronde gegen den Rand des Laufstallgitters. Diesem Ereignis folgt Frau Scheiblauber und nimmt den Dialog auf, den Charlie ihr anbietet und in dem nun er die Führung übernommen hat.

Die Analyse der Filmsequenz zeigt folgende Momente [Folie 3]: Ein für blind, gehörlos und für nichts Interesse zeigender, langjährig hospitalisierter Junge, der, wie allgemein kommentiert wird, denen, die ihn betreuen, keine Umstände macht und eine alte Dame, die sich ihm auffordernd zuwendet, treten in einen Dialog ein, der, die Personen betreffend, durch große **Differenz**, mithin durch **Vielfalt** gekennzeichnet ist. Basis ist die Option von Frau Scheiblauber auf die Möglichkeit der Veränderung und Entwicklung von Charlie, dass er lernen kann und dieses Lernen einen Prozess der inneren Verarbeitung des Erfahrenen anstößt - Entwicklung induziert. Von dieser Annahme getragen kommt es zur **Begegnung**, tritt sie mit ihm in **Beziehung**. Sie gewährt im Sinne Bourdieus „symbolisches Kapital“ als Option auf seine Lernfähigkeit und das zukünftig Mögliche hinsichtlich seiner Veränderung - seiner Persönlichkeitsentwicklung. Dadurch schafft sie die Bedingung der **Anerkennung** von Charlie als gleichwertiger und gleichberechtigter Partner im Prozess des gemeinsamen Handelns. In der Wahrnehmung seiner **Kompetenz** durch Andere, gewinnt er auch soziales **Prestige**.

Durch den von Frau Scheiblauber initiierten Dialog kommt es zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* (ich spreche hier, bezogen auf die spezifische Form zu kommunizieren, von Dialog) und so für Charlie zur *uneingeschränkten Teilhabe auf höchst möglichem Kultur- und Bildungsniveau*, also an dem vom Frau Scheiblauber initiierten Prozess, der auf ein gemeinsames Produkt hin orientiert ist. Damit kommt ein zweites zentrales Moment zu dem ersten hinzu - die Gegenständlichkeit der Tätigkeit, ihr Ziel, ihre Motivation, ihr Produkt; die »sekundäre Intersubjektivität«. Das erlaubt uns schon jetzt die für menschliche Entwicklung und damit für eine entwicklungslogische Didaktik grundlegende Aussage [Folie 4]: **Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation**. Das verlangt im Grunde die Arbeit in Projekten und wäre z.B. in jeder Form von Unterricht zu realisieren - von der Frühen Bildung bis hin zum Studium an der Universität - und ist im arbeitsteiligen Arbeitsprozess - wie auf der Folie rechts oben in assistierter Form - auch in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes geradezu selbstverständlich. [Folie 5].

Im entstehenden gemeinsamen Feld, ein durch „Zeit“ (im Film sinnfällig durch das rhythmische Element) geschaffener gemeinsamer Phasenraum, kann Charlie kommunizieren, was man kommunizieren kann; es ereignet sich an der Grenze vom Wirklichen zum Möglichen **Inklusion!** Wenn Gesellschaft, wie Luhmann (1927-1998) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess (1984), so wird deutlich, dass durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. [Folie 6] Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346) erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. Was man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und wer es kommunizieren kann, hängt von den

Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen, z.B. zu Bildung ab, wie Kneer und Nassehi (2000, S. 157) ergänzend schlussfolgern. Diese Faktoren konstituieren in ihrer Dialektik von Vielfalt und Differenz einen »Möglichkeitsraum«, in dem Entwicklung induzierendes Lernen erfolgen kann. [Folie 7] Je geringer die Vielfalt und je homogener die Differenz der miteinander Kooperierenden ist, desto unwahrscheinlicher wird, dass Lern- und Arbeitsfelder im Sinne des aufgezeigten Möglichkeitsraumes für alle Beteiligten möglich werden; ja an einer kritischen Stelle pervertiert das System sozusagen und mündet in Entwicklung blockierende oder gar sie verunmöglichende soziale und z.B. bildungsinhaltliche Isolation, die kompensiert werden muss, weil autopoietische Systeme, als solche wir auch den Menschen betrachten müssen, nicht außerhalb ihrer Grenzen kommunizieren können.

Im Sinne auf die »nächste Zone der Entwicklung« eines Menschen gerichteter didaktischer Entscheidungen - mithin entwicklungslogischer - geht es darum, im Feld der Kooperation aller an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2008/c) zu ermöglichen, zu kommunizieren, was kommuniziert werden kann und das meint, (A) Mensch und Welt wahrnehmbar und handelnd erfahrbar zu machen und (B) uneingeschränkte Teilhabe an allem zu gewähren, wie hoch sie in Anbetracht bestimmter Beeinträchtigungen auch assistiert sein muss. Dass alle an einem solchen kooperativen Prozess beteiligten Personen die Führung des Geschehens übernehmen können, konstituiert ein **Kollektiv**. Deshalb meine Aussage [Folie 8], dass Integration im Feld der Pädagogik nichts anderes sei, als die kooperative Tätigkeit der Lernenden an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ im Kollektiv, in das die Lehrpersonen, Therapeuten und Assistenten als Mitlernende eingebunden sind. Ist das erreicht, können wir für einen solchen Prozess und seine Dauer von Inklusion sprechen. So weit die fachliche Dimension.

Die politische Dimension ist gleichwohl durch diesen, ein Kollektiv bildenden Prozess gekennzeichnet [Folie 9]: Durch die **Abgabe von Macht** an den gleichwertigen und gleichberechtigten Anderen, verdeutlicht darin, dass Frau Scheibblauer ihre Führung an Charlie abgibt, nachdem er etwas Neues erfunden und es selbstbestimmt umgesetzt hat; das Schlagen auf den Rand des Laufstallgitters, dem sie nun ihrerseits folgt.

Was bleibt zu resümieren? [Folie 10] Zum einen: *Behinderung ist relational zur Ermöglichung* und zwar dessen, was eine Gesellschaft, und das sind wir, jede und jeder einzelne von uns zu gewähren bereit ist. Be-Hinderung ist also nichts anderes, als das Behindern der Entwicklung eines Menschen mangels Ermöglichung durch Menschen. Zum anderen: Integration kann verstanden werden als ein Prozess der Exklusion der in Feldern totaler Inklusion eingeschlossenen und als Schaffung von Möglichkeitsräumen der Kommunikation dessen, was kommuniziert werden kann. Das hat rein gar nichts mit Beeinträchtigungen eines Menschen zu tun oder mit dem Grad dessen, was wir Intelligenz nennen. Es ist ein unteilbar allgemein Menschliches, dem für alle Menschen zu entsprechen ist. [Folie 11] Die Überführung des hierarchisch gegliederten, selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem durch Integration in ein inklusives ist nach heutigem Erkenntnisstand in den Humanwissenschaften eine *conditio sine qua non*; und dort die Gestaltung von Lernfeldern als Möglichkeitsräume, in denen ein auf Vielfalt und Differenz, auf Anerkennung, Kompetenz und uneingeschränkter Teilhabe basierendes kooperatives, auf Erkenntnisgewinn orientiertes Lernen für alle Kinder und Schüler die Chance zur umfassenden und bezüglich der emotionalen, kognitiven und sozialen Dimensionen balancierten Persönlichkeitsentwicklung bietet. Es gilt, endlich die inklusionsbezogenen Hausaufgaben zu machen und in allen Funktionsbereichen der Pädagogik - vom Kindergarten bis in die Universität hinein - an einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 2008/a, 2011) zu arbeiten, die subjektwissenschaftlich fundiert, d.h. biographiegeleitet und auf »Verstehen« basiert, fachlich klar skizziert, wie Integration geleistet und schließlich in heterogenen, jahrgangsübergreifenden Gruppen im vorhabenorientierten Projektunterricht Inklusion realisiert werden kann.

## 2. Wenn der Dialog entgleist ist ...

Anita, ein in der gleichen Institution lebendes Mädchen sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauer mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen, stereotyp zu schaukeln.

»Wenn der Dialog entgleist« ist [Folie 12], dann muss der Mensch über Bewegung selbst jene Zeit produzieren, die er zur Aufrechterhaltung der Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende Handlungen u.a. - als eine systembedingte, adaptive, mithin hoch intelligente Lösung des Problems. Aber: Der aus Differenz, Anerkennung und Teilhabe sich konstituierende Möglichkeitsraum und die resultierenden Synergien, die zu neuen Qualitäten emergieren und Lernen in der »Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)« (Vygotskij 1987; Chaiklin 2010) ermöglichen, können auf diese Weise nicht aufrechterhalten und auch nicht stellvertretend simuliert werden. Die autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen haben eine eigene Systematik und sind zentral auf die Aufrechterhaltung der internen zentralnervalen und psychischen Funktionen gerichtet und nicht auf die Adaptation an die Außenwelt, auch wenn dort bestehende Bedingungen der Isolation sie induzieren. Was wir nach Beendigung des musikalischen Dialogs gesehen haben, sind die Folgen hochgradiger sozialer Isolation und bildungsmäßiger Deprivation in einer hoch segregativen, durch *Isolation* definierten Lebenswelt. [Folie 13] Es hat wenig mit der zugrunde liegenden Entwicklungsstörung, einem frühkindlichen Autismus zu tun. Er ist - bildlich gesprochen - Hintergrund der hohen Verletzbarkeit eines Menschen, eine Art Nährboden, auf dem die Saat einer nur noch als pervertiert zu bezeichnenden heil- und sonderpädagogischen Segregationsideologie in einer die Persönlichkeit und Geschichte eines Menschen vernichtenden Weise aufgeht. In einer einfachen Skizze zusammengefasst bilden die Qualität des Austausches eines lebenden Systems mit seiner Umwelt - in der Pädagogik nennen wir das Lernen - und dessen selbstorganisierte interne Re-Konstruktion nach Maßgabe des Sinns, den der Austausch dem Betroffenen macht und welche Bedeutung er diesem folglich zumessen kann - wir können das als Entwicklung bezeichnen - eine Einheit. Deren Qualität selbst ist definiert durch das Verhältnis von durch Dialog, Interaktion und Kommunikation gekennzeichneten kooperativen Prozessen im Verhältnis zum Grad der für einen Menschen bestehenden Isolation.

Ich erinnere hier nur an die Aussage von René Spitz in seiner Arbeit „Vom Dialog“ (1976), die lautet: „Leben im menschlichen Sinne wird durch den Dialog geschaffen“ (S. 26). [Folie 14] Er erkennt, dass soziale Deprivation auch ohne organische Vorschädigungen oder Beeinträchtigungen zu schwersten Entwicklungsstörungen führen können, was er für die Altersgruppe der Kinder ab dem 2. Lebenshalbjahr als „Psychischen Hospitalismus“ bezeichnet. Die Sachverhalte, die wir heute mit der UN-Behindertenrechtskonvention vermeintlich neu entdecken und mit den Begriffen der Teilhabe, Integration und Inklusion uns endlich bewusst zu machen versuchen, sind als unabdingbare Bedingungen für eine menschlich zu nennende Persönlichkeitsentwicklung in den Humanwissenschaften bald 100 Jahre alt. Das sollte uns zu denken geben.

Betrachten wir noch die Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation, so bleibt festzustellen : (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 von Edelman (1993) in struktureller und funktionaler Hinsicht verdeutlicht ist und (C) eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen auf einem sehr niedrigen Niveau, das (D) das potentiell Mögliche im Sinne der »Zone der nächsten 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 Tests herauszufinden, sondern nur als Möglichkeit antizipierbar und im Sinne des erwähnten „symbo-

lischen Kapitals" (Bourdieu), als Option auf das in inklusiv-kooperativen Zusammenhängen *zukünftig Mögliche* konkret zu realisieren. Martin Buber (1965) schreibt in seiner schon 1932 formulierten Abhandlung »Ich und Du« [Folie 16]: „Der Mensch wird am Du zum Ich" (S. 32). Diese, die gesamte Menschheit tangierende universale Aussage hat eine Umkehrung, die gerade auch in der Heil- und Sonderpädagogik extrem negiert wurde, nämlich: Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.

### 3. Integration und Teilhabe - ein Menschenrecht

Ob wir es wahrhaben wollen oder nicht, die Frage der Integration, Inklusion und Partizipation ist eine Menschenrechtsfrage, die weder pädagogisches Dafür- oder Dagegenhalten noch Gesinnungen von Trägerschaften in der Behindertenfürsorge außer Kraft setzen können, die dem gegenüber nachrangig sind. Dass z.B. im Lehrerkollegium einer Regel- oder Sonderschule per Abstimmung darüber befunden wird, ob man sich der Integration öffnet oder auch im Kontext von Integration darüber, ob ein als behindert geltendes Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung aufgenommen wird, ist auf diesem Hintergrund nur noch als rassistisch zu bezeichnen und erinnert an die Selektionen an der Rampe in Auschwitz und die faschistische Lebenswertdebatte und Euthanasie, was wir heute - unter der Bedingung isolierender und deprivierender Segregation - vielleicht als eine Form psychischer Euthanasie benennen müssen. [Folie 17]. Die Humanisierung und Demokratisierung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, die Kern dessen sind, was pädagogische Bemühungen als »Reformpädagogik« legitimieren, stehen im Gesamt ihrer Geschichte mit revolutionären Veränderungen, mit Widerstand gegen Knechtung, Ausbeutung und Entmündigung, mit Bemühen um Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung in Zusammenhang und haben ihre Wurzeln 1789 in der französischen Revolution und in der in Paris verkündeten Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Sie stehen heute in gleicher Weise im Brennpunkt der Entwicklung eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems bzw. der Überwindung eines segregierenden Systems der Behindertenfürsorge in allen anderen Lebensbereichen. Im Grunde bringt schon Rousseau auf den Punkt, um was es geht, wenn er im *Emile* fordert: „Menschen seid menschlich; dies ist eure erste Pflicht! Seid es gegen alle Stände, gegen jedes Alter, gegen alles, was dem Menschen nicht fremd ist. Was für Weisheit gibt es für euch außer der Menschlichkeit?" (1979, S. 67) und im *Contrat Social*: „Finde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, in dem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt wie zuvor" (1977, S. 17). [Folien 18/19]

Die heute in einer für die deutschsprachigen Länder abgestimmten Übersetzung vorliegende UN-Behindertenrechtskonvention ist sicher ein Meilenstein in der Behindertenbewegung und der Behindertenpolitik. Die Gefahr, sie als Durchsetzungsinstrument für Integration und selbstbestimmte Teilhabe zu überhöhen und aus ihr einen neuen, wiederum die Wirklichkeit verschleiernenden Mythos zu kreieren, schätze ich im Zusammenhang mit einer diffusen Integrations-Inklusions-Debatte allerdings für sehr hoch ein. Die Frage der Bildung ist im § 24 ausgeführt. [Folie 20] Dabei ist in den deutschen Übersetzungen begrifflich von *Integration* und nicht von *Inklusion*, also vom Weg die Rede, aber nicht vom Ziel einer nicht mehr aussondernden *Schule für alle* - was deutlich zeigt, was in diesem Kultur- und Sprachraum nicht gewollt wird. Das lässt sich auch für die Institutionen der außerschulischen Lebensbereiche sagen. Die Begründung und Legitimierung des Fortbestehens von »Maßnahmen« möglicherweise eben auch der „Sonderschulung" bzw. von Heimen z.B. für schwerer geistig- und mehrfach Behinderte, für tiefgreifend Entwicklungsgestörte und solche mit „herausfordernden Verhaltensweisen" dürfte auch angesichts der Konvention kein besonderes Problem sein, auch wenn der sehr bedeutende § 12 im Absatz 4 fordert, dass „die Maßnahmen verhältnismäßig und auf die Umstände der Person zugeschnitten sind, dass sie von möglichst kurzer Dauer sind und dass sie einer regelmäßigen Überprüfung durch eine zuständige, unabhängige und unparteiische Behörde oder gerichtliche

Stelle unterliegen" (S. 16). Wären für den Umbau des Behindertenbetreuungs- und -bildungssystems via Integration in ein inklusives nur internationale Rechtsregelungen von Nöten, dann hätten wir solche schon 1983 mit dem UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen und seit 1994 mit dem UNESCO Salamanca-Statement gehabt. Mit ihren Wurzeln im so genannten UNO-Jahr der Behinderten 1981 [Folie 21] dürfte die UN-Konvention auch heute kein Selbstgänger sein, wohl aber eine gute Brise Wind, die das Boot Integration kräftig voranzutreiben vermag, um den Hafen der Inklusion erreichen zu können; aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, d.h. von uns in den Regel- und Sonderinstitutionen! Worauf wollen Sie denn noch warten - auf eine nächste Menschenrechtskonvention?

Wenn Integration heute als Menschenrecht erkannt und bewertet wird, [Folie 22] 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 Bauman in seinem Werk über die 'Ausgegrenzten der Moderne', das er mit dem Titel „Verworfenes Leben" (2005, S. 124) versieht, im Kapitel »Abfall der Globalisierung« schreibt.

#### **4. Selbstbestimmung und (advokatorische) Assistenz**

Die heute in allen Bereichen sehr starke Behindertenbewegung, von „Selbstbestimmt Leben" bis hin zu den „Disability Studies", gepaart mit der sich langsam vollziehenden Veränderung des Verständnisses dessen, was mit „Behinderung" bezeichnet wird, als eine „soziale Kategorie", die gesellschaftlich als Zuschreibung fungiert und die aktive Behinderung sämtlicher Lebensvollzüge der Menschen zur Folge hat, die bezogen auf allgemeine Normwertorientierungen individuell und/oder sozial als »abweichend« erscheinen, wie ich es hier zu verdeutlichen versucht habe, und damit eine Wende vom biologisch-medizinisch-psychiatrischen Defekt- und Defizitmodell hin zum „Kompetenzmodell", verdeutlichen vor allem auch die Tragweite der Bedeutung des Begriffes der „Selbstbestimmung" als ein unveräußerliches Grundrecht für alle. Zentral dafür - und bis heute im Fach nicht wirklich nachvollzogen - ist der von der WHO vollzogene begriffliche Wechsel von „Disability" und „Handicap" 1999 hin zu Überlegungen, wie in Anbetracht von Beeinträchtigungen (Impairment) eine an den Kompetenzen der Betroffenen (Activity) orientierte - wo nötig assistierte - Teilhabe am gesellschaftlichen Verkehr und den wirtschaftlichen und kulturellen Gütern, zu denen ich auch Bildung zähle, bewerkstelligt werden kann (Participation). [Folie 23] Es geht dabei, anders gesagt, darum, durch Kompensationen (z.B. auch Barrierefreiheit) und Assistenz eine auf den eigenen Kompetenzen basierte, selbstbestimmte, uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen - im Sinne eben der Teilsysteminklusionen, die wir alle für uns für selbstverständlich halten. Es kombinieren sich also mit Selbstbestimmung und Teilhabe auch Assistenz und im Falle sehr schwerer Beeinträchtigungen, tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und psychischer Beeinträchtigungen die advokatorische Assistenz, werden nicht wieder die Personen des so genannten „harten Kerns" von vornherein von diesem Wandel ausgeschlossen. Selbstbestimmung und Kompetenz haben, wie Ziemen (2002) herausarbeitet, nichts mit Selbständigkeit zu tun, sondern mit »Zuständigkeit«. Assistenz ist von Selbständigkeit und Kompetenz nicht zu entbinden. Man muss, wie Steiner (1999) sagt, höchstens darüber nachdenken, wie man ihnen helfen kann, diese Zuständigkeit in ihrem Leben umzusetzen; es geht, wie er schreibt, darum, „in Abwesenheit institutioneller Zwänge und bevormundender Fachlichkeit" (S. 109) sich für eine Möglichkeit zu entscheiden. Im Fachdiskurs aber ist dieser Begriff, der in der politischen Behindertenbewegung gründet, von einem einheitlich damit zu verbindenden Verständnis noch weit entfernt. Weit davon entfernt sind wir auch dahingehend, gerade unter Einbezug der Menschen des so genannten „harten Kerns", die Dichotomie der Notwendigkeit des »Helfens« und die damit unmittelbar verbundene Gefahr einer paternalistischen Negation der Selbstbestimmung dessen, der mehr als einer 'personalen Assistenz' bedarf, bewusst zu halten und praktisch zu lösen.

Die sich hier deutlich zeigenden Brüche sind, wenn man sie allgemein zu fassen versucht,

zum einen der im „Habitus“ (Bourdieu 1999) verankerten Tendenz geschuldet, Menschen zu »normalisieren«, zu »rehabilitieren«, anstatt sie zu »habilitieren«. Zum anderen verdeutlichen sie sich aber auch aus den Reihen der Protestbewegung „Selbstbestimmt-Leben“ heraus, wenn gesagt wird, dass das ArbeitgeberInnenmodell als Assistenznehmer zwar für viele aber doch nicht für jeden Menschen eine optimale Lösung sei. Sie werden dann auf verschiedene Möglichkeiten der »Versorgung« verwiesen, wogegen sich im Grunde die Bewegung abgrenzt. Es ist der Mechanismus der *Individualisierung* einer Problemlage und die Ausgrenzung in die Versorgung und Betreuung, die unmittelbar wieder organisatorische Bevormundung und institutionelle Zwänge nach sich zieht. Der universale Anspruch, alle Menschen zu erreichen, fährt sich in Konzepten fest, die Assistenz an ein Kompetenzprofil binden - so an Personal-, Organisations-, Anleitungs-, Raum-, Finanz- und Differenzierungskompetenz, die Frehe (1999, S. 281 ff) auflistet - und den potentiellen AssistenznehmerInnen eine Passung an Vorgaben ihrer Inanspruchnahme abverlangen.

Noch weiter sind wir davon entfernt, so wage ich zu behaupten, eine hinreichende menschliche Sensibilität und das erforderliche fachliche Vermögen unsererseits zu entwickeln, den die Selbstbestimmung begründenden Willen eines nicht sprachfähigen Menschen - und läge er im Koma - beobachtend und die Beobachtungen analysierend zu erkennen. Dazu müssen sich vorrangig die »Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen«, wie sie durch die ökonomische, politische und ideologische Herrschaft von Menschen über Menschen und deren Antagonisten in den Institutionen bedingt sind - und eben nicht nur in klassisch »totalen Institutionen« im Sinne Goffman (1973) - verändert werden, worauf ein soziologisch-philosophisches Verständnis von Institutionen im Sinne von Kuhn (1990, S. 684) verweist. [Folie 24/25]

Sind für Personen des „harten Kerns“ Selbstbestimmung und Assistenz eine Utopie? Mit Assistenz und Anwaltschaft geht es unverzichtbar um die Humanisierung und die Demokratisierung der Lebensverhältnisse im Spannungsfeld von „Hilfe“ und „Zwangsmaßnahmen“. [Folie 26] Assistenz ist aus der heute üblichen Inanspruchnahme für Betreuungsverhältnisse zu lösen und meint mehr, als zu unterstützen und bereit zu stehen, wie Anwaltschaft über die Parteinahme für jemanden hinausreichen muss. [Folie 27] Assistenz bestimmt sich aus den Beziehungs- und Kooperationsverhältnissen zwischen Personen, die als Assistenznehmer und Assistenzgeber fungieren, in die ihre je spezifischen Kompetenzen eingehen und in Bezug auf das antizipierte Produkt in gemeinsamer Kooperation akkumulieren.

Eine zur Klärung dieser Frage weitreichende ethische Konzeption ist die „Advokatorische Ethik“ von Micha Brumlik (1992), auf die ich hier nur kurz verweisen kann.<sup>3</sup> Er führt aus: „Im advokatorischen Handeln maßt sich ein des Handelns und der Artikulation fähiger Akteur kraft seiner rationalen Einsicht das Recht an und mißt sich die Pflicht zu, namens der Artikulation nicht fähiger Lebewesen deren Rechte für sie wahrzunehmen. Damit ist freilich noch nicht geklärt“, so fährt Brumlik fort, „ob ein solches Kriterium des Verbots des Zufügens sinnloser Schmerzen dazu ermächtigen kann, einen Versuch der kurz- oder langfristig angelegten Selbstzerstörung zu unterbinden. Um hierzu rechtens ermächtigt zu sein, müßte sich der advokatorische Helfer ja sicher sein, dass das von ihm unterbundene Verhalten im definierten Sinne irrational ist, also für den Handelnden subjektiv mit keinerlei Sinn verbunden ist ...“, aber ... Eine solche Sicherheit wird in der Regel nicht zu erlangen sein“ (S. 89/90). Gerade aber daraus, dass wir es auch in Zuständen schwerster Beeinträchtigung mit sinnhaften Lebensprozessen zu tun haben, entsteht die Notwendigkeit, der menschlichen Bedürftigkeit der Betroffenen umfassend Rechnung zu tragen - der nach Befriedigung der homöostatischen Bedarfe z.B. durch Sauerstoffzufuhr und künstliche Ernährung in gleicher Weise wie denen auf soziale Akzeptanz, auf Einbettung in die

---

3 Ergänzend und vertiefend ist hier vor allem auf die Arbeit von Steinvorth (1990) zur klassischen und modernen Ethik zu verweisen.

menschliche Gemeinschaft, auf Bildung und auf Angstfreiheit, »freundliche Begleitung« und Anerkennung. Es wurde darauf verwiesen, dass diese Handlungen, seien es die schweren Selbstverletzungen oder das Koma, Ausdruck von Kompetenzen sind, unter den gegebenen Bedingungen sein Leben zu realisieren. Einem Sinn generierenden und Kompetenzen entfaltenden Menschen können Vernunft und Autonomie und mithin Personalität nicht abgesprochen werden, auch wenn dies vergleichbar schwer beeinträchtigten Menschen seitens der Gesellschaft in der Regel ständig widerfährt.

Da wir (zumindest muss ich das nach meinem Erkenntnisstand für mein Handeln in Anspruch nehmen) davon ausgehen müssen, dass Menschen, die in und unter extremen Grenzbedingungen menschlichen Lebens leben müssen, einen fachlich und moralisch begründbaren Anspruch auf umfassende Personwerdung haben, sehe ich die jeweils Verantwortung übernehmenden oder tragenden Personen dazu verpflichtet, wie Brumlik schreibt, „alles zu tun, was diesem Anspruch dient, bzw. alles zu verhindern, was diesem Anspruch entgegensteht“ (S. 103), wobei sich nicht apriori ausschließen lässt, dass der aktuelle Wille eines Betroffenen diesem langfristigen Ziel entgegensteht. „*Unter diesen Umständen ist die erziehende zuständige Person dazu verpflichtet, gegen den Willen der Noch-nicht-Person zu verstoßen*“ (S. 104), wobei im Sinne der Terminologie von Brumlik hier, je nach Lebensphase, auch „*Niemals- oder Nichtmehrpersonen*“ (S. 98) eingeschlossen sind.<sup>4</sup> Bezogen auf die Frage, ob nicht schon der Gedanke an Personalität repressiv wäre, ergänzt er, dass selbst, wenn dem so wäre, ein Anspruch aller *Nicht-Personen* auf den Erwerb von Personalität einfach schon deshalb besteht, „*weil unter den obwaltenden gesellschaftlichen Bedingungen und politischen Zuständen all jene Menschen, die nicht als Personen leben, erheblichen Nachteilen ausgesetzt sind, sowie deshalb, weil die Menschen in der Regel als Personen behandelt werden - bzw. ihnen Personalität zugemutet wird - bei Strafe erheblicher Nachteile*“ (S. 99). Auf der Basis eines Gerechtigkeitspostulats kann daraus die Forderung abgeleitet werden, dass alle Menschen in die Lage versetzt werden sollen, Personalität auszubilden. Da dies wiederum nur menschliche Personen können, die dazu in der Lage sind, menschliche Nichtpersonen darin zu unterstützen, Personen zu werden oder wieder Person zu werden, entfällt auf sie diese Pflicht.

Auf diesem Hintergrund [Folie 28] verstehe ich **Advokatorische Assistenz als ein Handeln, das Menschen Möglichkeiten schaffen soll, alternativ handeln zu können, ohne zu bestimmen, wie sie zukünftig zu handeln haben, wenn sie dazu befähigt sind.** Derart ist advokatorisches Handeln mit auf Selbstbestimmung und Autonomie angelegter Assistenz zu vereinbaren, wie ich sie hier skizziert habe.

Selbstbestimmt als Teil des Ganzen leben zu können verlangt, die mit Ausgrenzung und Segregation operierenden Ideologien und Institutionen und in diesen die paternalistisch orientierten Organisationsformen des Umgangs mit beeinträchtigten Menschen nicht nur in Frage zu stellen, sondern konkret zu beenden. Das betrifft alle Trägerschaften der Behindertenfürsorge, welcher Ideologie sie sich auch im besten Sinne des Wortes verpflichtet fühlen. Dabei wäre, bezogen auf die Summe der jeweiligen Überzeugungen, Gesinnungen und Zielsetzungen, im Sinne einer sehr kritischen Analyse zu überprüfen, von welchen man sich grundsätzlich wird zu trennen haben und welche tragfähig sein könnten, den Aufbruch zu wagen, einem jeden Menschen ohne Ansehen der Art oder des Schweregrades seiner Beeinträchtigungen auch in Anbetracht des

---

4 Die hier zitierte Terminologie erschließt sich im Gesamt des Textes von Micha Brumlik und entspricht nicht den vordergründig in der Alltagssprache damit assoziierten Bedeutungen. Er schreibt: „Person sei dasjenige männliche oder weibliche, der Gattung Mensch angehörige Individuum genannt, dem wir die prinzipiell vorhandene Fähigkeit zuschreiben, Bedürfnisse und Wünsche zu haben, über ein biographisch kontinuierliches Selbstbewusstsein zu verfügen und sich zu sich selbst und zu anderen so verhalten zu können, dass dies Verhalten sowie dessen mögliche Folgen als das eigene erkannt wird, für das unter gegebenen Umständen auch die Verantwortung zu übernehmen ist“ (1992, S. 97)



Erfordernisses einer advokatorischen Assistenz ein selbstbestimmtes Leben als gleichwertiges und gleichberechtigtes Mitglied des Ganzen zu ermöglichen. Das setzt u.a. auch voraus, uns als Fachpersonen den heute dazu vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand in Theorie und Praxis anzueignen und durch diesen geleitet zu handeln.

Einem Gespräch, [Folie 29] das zwischen Jean-Paul Sartre und Franco Basaglia stattfand (Basaglia-Ongaro/Basaglia 1980), können wir geradezu eine Wegleitung entnehmen, wie wir, weit ab von den skizzierten Zielen beginnen und uns ihnen annähern können. In diesem Gespräch betont Sartre: „Ideologie ist Ausfluss einer Praxis. Und genau diese Praxis ist es, die wir heute klar umreißen müssen“, eine Aufgabe, die nicht bloß die Intellektuellen, sondern *alle* wahrzunehmen haben. Basaglia antwortet darauf unter anderem: „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu *machen*. Eine der Vorbedingungen dafür ist, sich gegen die Instrumentalisierung der Wissenschaft zu einem Mittel der Herrschaft zur Wehr zu setzen“ (S. 39). An späterer Stelle fährt Sartre fort: „Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben ... Der Angelpunkt ist die *Praxis*. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (S. 40).

Im März 2009 hielt der Juraprofessor, Pädagoge und Philosoph Vernor Muñoz, seit 2004 unabhängiger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, an der Univ zu Köln das Eröffnungsreferat zu einer großen Tagung der Elternvereinigung „mittendrin e.V.“ [Folie 30] Die Tagung hatte das Motto: „Eine Schule für alle. Vielfalt leben!“ Dort führte er abschließend aus, was für den gesamten Bereich der Behindertenfürsorge gilt, dass es eigentlich ganz, ganz wenig ist, das verändert werden müsste, um eine inklusive Schule zu realisieren, nämlich: „alles!“ Und die Schlussfolgerung? Beginnen Sie jetzt!

#### Literaturhinweise:

- Baaglia, F. (1974): Was ist Psychiatrie? In: Basaglia, F. (Hrsg.): Was ist Psychiatrie? Frankfurt/M., 7-18
- Basaglia-Ongaro, Franca & Basaglia, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia et al (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M., 11-61
- Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Frankfurt/Main
- Bourdieu, P. (2005): Das Elend der Welt. Konstanz
- Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld
- Brunner-Danuser, Fida (1984): Mimi Scheiblauser - Musik und Bewegung. Zürich
- Buber, M. (1965): Ich und Du. In: Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg, 5-136
- Chaiklin, S. (2010): Die Zone der nächsten Entwicklung. In: Kaiser, Astrid et al: Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 78-87
- Edelman, G. (1993): Unser Gehirn - ein dynamisches System. München/Zürich
- Feuser, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen 1987 (3. Aufl.)
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28,1, 4-48
- 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. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ 40, 3, 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin, 349-378
- Feuser, G. (2002/a): Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25, 2/3, 67-84
- Feuser, G. (2003): Integration heute - Perspektive ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main
- Feuser, G. (2004): Erkennen und Handeln. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 43, 2, 115-135
- Feuser, G. (2008/a): Allgemeine (integrative) Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, Bd. 1, Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, 14-20

- Feuser, G. (2008/b): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, H. und Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn 121-135
- Feuser, G. (2008/c): Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: Aregger, K. & Waibel, Eva Maria (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg, 151-165
- Feuser, G. (2009): Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Reflexionen zu Grundfragen der Integration für Josef Fragner. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Themenheft mit dem Titel: Das Mögliche im Unmöglichen suchen. Dr. Josef Fragner zum 60. Geburtstag gewidmet. Heft 6, 19-35
- Feuser, G. (2011): 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. u. Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel
- Frehe, H. (1999): Persönliche Assistenz – eine neue Qualität ambulanter Hilfen. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W & Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin, 271-285
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1 und 2. Berlin
- Kneer, G. und Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München (4. Aufl.)
- Kuhn, H.: Institution. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 2. Hamburg 1990, 684-688
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- ders. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Rousseau, J.-J. (1977): Gesellschaftsvertrag. Stuttgart
- Rousseau, J.-J. (1979): Emile *oder* Von der Erziehung - Emile und Sophie *oder* die Einsamen. München
- Spitz, R. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart
- Spitz, R. (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.
- Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Stuttgart
- Steiner, G. (1999): Selbstbestimmung und Assistenz. In: Gemeinsam leben 7, 3, 104-110
- Steinorth, U. (1990): Klassische und moderne Ethik. Grundlinien einer materialen Moraltheorie. Reinbek bei Hamburg
- Vygotskij, L. (1985/1987): Ausgewählte Schriften, Band 1 u. 2. Köln
- Ziemen, Kerstin (2002): Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Butzbach-Griedel

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. em. Georg Feuser  
Universität Zürich  
Institut für Erziehungswissenschaft / Bereich Sonderpädagogik  
Hirschengraben 48  
CH - 8001 Zürich