

Teilhabeforschung aus Sicht von Forschung und Lehre - (k)ein neuer Euphemismus ? (!)¹

GEORG FEUSER

Der Begriff der „Teilhabe“ am Leben in der Gesellschaft, im Sozialgesetzbuch (SGB), Neuntes Buch (IX) seit dem 19. Juni 2001 umfänglich rechtskräftig verankert und im § 1 unmittelbar an die „Selbstbestimmung“ behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen gekoppelt, scheint, wie auch diese Tagung zum Ausdruck bringt, zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Der Ruf der fünf, diese Tagung tragenden Fachverbände nach Forschung zu dem mit diesem Begriff Gemeinten und der implizite Appell, zu forschen, verdeutlicht aber auch, dass dazu noch viele Fragen offen zu sein scheinen und die Realisierung von Praxen »selbstbestimmter Teilhabe«, wie sie das SGB-IX fordert, vielleicht noch nicht einmal die passenden Kinderschuhe gefunden hat.² Betrachtet man das inzwischen nahezu perfekte Dilemma des Umgangs mit den Begriffen der Integration und Inklusion, ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass dem Begriff der Teilhabe in Fortsetzung dessen ähnliches widerfährt und er noch dazu als Decke verwendet werden könnte, die über das Integrations-Inklusions-Dilemma gelegt wird, um mit etwas, das nicht geklärt ist, das Ungeklärte zu überdecken. Deshalb erlaube ich mir, der Thematik, zu der ich vorzutragen habe, in Form eines Untertitels die Frage hinzuzufügen, ob damit ein - oder möglicherweise kein - neuer Euphemismus kreiert wird. [Folie 1] Die Tendenz, theoretisch und praktisch zuerst Gefäße zu schaffen, ehe man die Inhalte bestimmt hat, nach deren Maßgabe Gefäße ihrer Realisierung zu schaffen wären, schätze ich für sehr dominant ein. Davor schützt auch das SGB-IX nicht.³

1. Vom Dilemma der Integration, Inklusion und Wissenschaft

Im März 2009 ist die so genannte „Behindertenrechtskonvention“ (BRK) in Deutschland in Kraft getreten und Teil der Deutschen Rechtsordnung geworden. Dies in einer Abfolge der verschiedensten internationalen Konventionen, die bis in das Jahr 1983 zurückreichen, wo das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen im Art. 120 immerhin schon fordert, dass die Erziehung von behinderten Menschen so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden sollte. [Folie 2] Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 fordert ihrerseits, dass in Anerkennung der besonderen Bedürfnisse eines Kindes die Zugänge zu Erziehung, Ausbildung, Gesundheits- und Rehabilitationsdiensten sicher zu stellen und u.a. in einer Weise zu gestalten sind, „die der möglichst vollständigen soziale Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“ (Art. 23.1/3). Spätestens das UNESCO Salamanca-Statement⁴ und der Aktionsrahmen von 1994 erreicht eine im deutschsprachigen Raum große Bekanntheit. Im Pkt. 2 wird gefordert, dass Kinder „mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen“ und im Abschlussbericht wird festgestellt, dass „der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten im Schulsystem selber liegt“ (S. 15). [Folie 3] Es waren hinreichend internationale, von Deutschland ratifizierte Anstöße und Absiche-

1 Schriftliche und ungekürzte Fassung eines Vortrags im Rahmen der Fachtagung für Wissenschaftler/innen, Hochschullehrer/innen, Selbsthilfevertreter/innen und Leitungen von Trägern und Einrichtungen der Behindertenhilfe und Psychiatrie, veranstaltet durch „Die Fach-Verbände für Menschen mit Behinderungen“ am 10. Okt. 2011 an der Katholischen Akademie in Berlin.

2 Das verdeutlicht sich auch in der Kritik am „Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (siehe Referentenentwurf Stand 27.04.2011), wie sie, um nur exemplarisch darauf zu verweisen, z.B. bei Lachwitz (2011) aber auch bei Nicklas-Faust (2011) deutlich wird. Den »großen Worten« sind kaum entsprechend zu nennende »Taten« zugeordnet.

3 Ergänzend, wenngleich über den hier gesteckten Rahmen hinausgehend, wäre auf die „Lebenslagenforschung“ und auf die „Partizipationsforschung“ zu verweisen, in deren Kontexten auch Aspekte der hier zur Frage kommenden Sachverhalte behandelt werden. Siehe hierzu auch Beck & Greving 2011

4 Siehe: <http://www.ecdgroup.com/download/gn1ssfai.pdf>

rungen vorhanden, zumindest im Sektor der Bildung die parallel nebeneinander existierenden Systeme des Regel- und Sonderschulwesens und die selektierenden Aus- und Einschlusspraxen beider Systeme als obsolet zu erkennen und eine Pädagogik zu schaffen, die einen Kindergarten und eine Schule für *alle* und damit die Entwicklung eines 'Gemeinsamen Unterrichts' zu realisieren erlaubt. Tatsächlich begannen schon Mitte der 1970er Jahre, also vor Bekanntwerden der zitierten internationalen Deklarationen, an Kindergärten und Grundschulen entsprechende, unter 'Integration' firmierende Entwicklungen. Vor allem die entschiedene, von Eltern geforderte und durch deren Zusammenschlüsse durchsetzungsfähig vertretenen Positionen gegen die Selektion und Segregation ihrer Kinder führte in den verschiedensten Bundesländern zur Etablierung von Schulversuchen, was auf den ersten Blick als ein Durchbruch und fortschrittlich erschien, de facto aber der staatlichen Kontrolle der entsprechenden Entwicklungen diente. Außerhalb dieser Vorgaben wurden im staatlichen Schulsystem keine Möglichkeiten eröffnet, 'gemeinsamen Unterricht' zu praktizieren.

Durch die wissenschaftlich begleiteten Schulversuche kam die Integrationsforschung in Gang, die gezwungenermaßen auf Schulbegleitforschung ausgerichtet werden musste und in Anbetracht darauf spezifizierter Ressourcen sozusagen nur am Rande eine auf Grundlagen des «gemeinsamen Lebens und Lernens» orientierte und interdisziplinär ausgerichtete Forschung betreiben konnte. Die Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen wurde etabliert. Sie fand in diesem Jahr zum 25. Mal statt; seit einigen Jahren auch als Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen bezeichnet. Damit besteht eine Austauschplattform, in Bezug auf die zu überprüfen wäre, inwieweit sie zukünftig auf die Teilhabeforschung auszuweiten wäre und der heute, auch von ihrem Entstehungsprozess her dominierende Bereich der Bildung eine von mehreren Sektionen werden könnte (Feuser 2011).

Parallel zu diesen Entwicklungen formierte sich, angestoßen durch Franz Christoph, die „Krüppelbewegung“ [Folie 4] und die sich vor allem unter US-amerikanischen Einflüssen später als Selbstbestimmt-Leben-Bewegung verstehende Selbstvertretung der Behinderten. Schon anlässlich des UNO-Jahres der Behinderten 1981 zeichneten sich nicht nur solidarische, sondern auch kritisch distanzierende Tendenzen zwischen den schnell erstarkenden Behindertenorganisationen und den vor allem im akademischen Bereich beruflich verankerten Befürwortern der Integrationsbewegung ab. Es benötigte dann noch weitere 20 Jahre, bis sich vergleichbar spät auch im deutschsprachigen Raum mit den Disability Studies deutlicher artikuliert, die wissenschaftliche Bearbeitung von relevanten Themen zur Frage der Behinderung in kulturwissenschaftlicher und soziologischer Perspektive aus der Sicht der Betroffenen und durch diese selbst zu leisten und eine entsprechende Forschungsmethodologie zu entwickeln bzw. sie auch durch Auftragsforschung, die von nicht betroffenen Wissenschaftlern geleistet wird, zu realisieren (Köbsell 2011). Anne Waldschmidt drückt das deutlich aus, wenn Sie auf die umgekehrte Perspektive eines kulturwissenschaftlichen Zuganges zu Behinderungsfragen verweist und schreibt: „Die Mehrheitsgesellschaft wird aus der Sicht der „Behinderung“ untersucht und nicht umgekehrt, wie es eigentlich üblich ist“ (2003, S. 16). Im Grunde ist damit eine erste tragfähige Verbindung zwischen Wissenschaft, Behinderten-Kultur und Behindertenbewegung grundgelegt (Priestley 2003, Weisser & Renggli 2004). Seitens der etablierten und überwiegend an den Universitäten verankerten Wissenschafts- und Forschungstraditionen ist diese Entwicklung noch lange nicht hinreichend zur Kenntnis genommen worden. Gleichwohl zeichnet sich nach meinen Beobachtungen deutlich ab, dass es bereits starke Tendenzen gibt, sich seitens der nicht-behinderten Akademiker in den etablierten Forschungseinrichtungen in nicht zu rechtfertigender Weise der Disability Studies zu bemächtigen. Das dürfte den Prozess, Behinderung als erkenntnisleitendes Moment in der Forschung zu etablieren, sehr erschweren, zumindest zeitlich verzögern. Wir brauchen uns dazu nur zu verdeutlichen, dass Hochschulen und Universitäten (und damit ihre Forschungs- und Lehrbetriebe) auch nur Sonderschulen sind!

Wie immer: Es gibt seit gut drei Jahrzehnten eine sich als forschungsbasiert ausweisende

Theoriebildung in Sachen Integration und, damit verwoben, eine schon weit im vierten Jahrzehnt sich befindende, vor allem im Feld der Bildung entstandene Praxis gemeinsamen Lernens in Kindergärten und Schulen, die sich nach und nach auf alle Lebensbereiche und -altersstufen ausgedehnt hat. In den letzten Jahren hat sich aber eine aus den historischen und fachlichen Kontexten - vor allem aus der Soziologie - entflochtene Inklusionsideologie breit gemacht, die weitgehend negiert, dass (a) einige (nicht alle, das ist unbenommen) Integrationskonzeptionen schon von Beginn der Integrationsentwicklung an eine Auffassung zu Grunde liegen hatten, die mit den Forderungen der heute vorliegenden BRK und zumindest einem WHO-basierten Verständnis der 'Participation' weitgehend kompatibel sind, diese (b) in jedem Punkt den Kriterien entsprachen, wie sie heute dem Begriff der Inklusion zugeordnet werden⁵, selbstverständlich eingeschlossen alle Menschen, die, wiederum verkürzt gesagt, (c) soziologisch und ökonomisch dem Prekariat zugeordnet werden; auch solche mit Migrationshintergrund. Dass der Integration unterstellt wird, behinderte Menschen nur in Regelsysteme einpassen zu wollen, die allenfalls optimiert werden, deren hierarchisch gegliederter Status aber strukturell letztlich nicht zu verändern sei und damit eine individualistische und nicht auf das Gemeinwohl und gesellschaftlich Ganze bezogenes Integrationsbemühen betrieben worden sei, ist eine weitere, unterstellende Verfälschung, die in zahllosen Artikeln unkritisch wiedergekaut wird. Ich bestreite nicht, dass solches in 90 oder mehr Prozent der heute bestehenden Praxen der Fall ist, auch dort, wo inzwischen fleißig von Integration auf Inklusion umetikettiert wurde. Diese Entwicklungen nur einem falschen Integrationsbegriff und -verständnis anzulasten, verkennt letztlich sämtliche Wirkmechanismen unserer bürgerlichen Gesellschaft, ihrer Geschichte und gegenwärtig nicht nur globalisierten und deregulierten, sondern auch vor dem finanziellen Ausverkauf stehende Wirklichkeit - und negiert die Auffassungen einer breiten zivilgesellschaftlichen Bewegung. Die nicht mehr nachzuvollziehenden Steuererleichterungen und -befreiungen für Reiche, steuerfreie Bankengeschäfte, eine gigantische Umverteilung nach oben und Herr Ackermann neben Frau Merkel und Herrn Schäuble diesen diktierend, wie gegen die Machenschaften derer vorzugehen sei, die die Finanzmisere verschuldeten und an den Staatsmiseren und Rettungsschirmen auf Kosten wiederum der armen Gesellschaftsschichten und des durchschnittlichen Steuerzahlers horent verdienen, werfen nicht nur Schatten auf das Integrations-, Inklusions- und Teilhabebegehren, sondern führen in eine sozio-ökonomische Eiszeit.

Das Gerede vom falschen Ansatz der Integration und einer heilen Inklusion ist zutiefst unwissenschaftlich und ignorant auch gegenüber einer soziologischen Forschungstradition, in denen die Begriffe Inklusion und Exklusion (und eben nicht Integration versus Inklusion) ihre wissenschaftliche Verortung haben.

Die von mir angenommenen (mehr als) 90% nicht einmal des Begriffes der Integration in seiner ethymologischen Bedeutung würdigen pädagogischen Praxen könnten ja wissenschaftlich überprüft werden, vorausgesetzt, man würde sich endlich in einem soliden wissenschaftlichen Diskurs auf Qualitätsstandards verständigen, die mit den Begriffen unveräußerlich zu verbinden sind (die BRK könnte dazu eine Matrix abgeben) und Anerkennung dahingehend finden, welche Veränderungen in der bürgerlichen Gesellschaft und ihren Institutionen, in Politik und Administration und hinsichtlich der subsidiären Träger der Behindertenfürsorge stattfinden und garantiert sein müssen, damit man mit Integration zumindest die raum-zeitliche und barrierebedingte Abwesenheit von Ausgrenzung und Isolation für einzelne Menschen bzw. klassifizierbare Bevölkerungsgruppen attestieren könnte. Das fokussiert auch den Begriff der Teilhabe - noch immer in weiter Ferne davon, was sich aus meiner Sicht mit Inklusion bzw. inklusivem Unterricht verbindet.

5 Siehe hierzu die einen breiten Überblick ermöglichende Arbeit von Erzmann 2003 vor allem bezogen auf die Schulversuche.

2. Teilhabe

Der Versuch, die im Feld vor allem der institutionalisierten Pädagogik permanent praktizierten Selektions-, Ausschluss- und Einschlussprozesse fern dessen, was unter Bildungsgerechtigkeit (Brenner 2010) verstanden werden kann, begrifflich mittels einer schwarz-weiß Logik von Integration und Inklusion zu fassen, kann kaum als naiv bezeichnet werden. Vom Einbezug der Analyse Bildungszugänge blockierender oder erschwerender gesellschaftlicher Ungleichheit ganz zu schweigen, was man wieder mit dem Schlagwort der „bildungsfernen Schichten“ (bzw. Familien) die eigentliche Kausalkette dieser Erscheinung verschleiern als ursächlich in die Opfer dieser Ungleichheit verlegt.⁶ [Folie 5] Allein die OECD-Studien zeigen hinreichend, dass Teilhabe an Bildung eben nicht, wie gerne geglaubt wird, ausschließlich durch das individuelle Leistungsvermögen eines Menschen reguliert wird, sondern durch das ökonomische und soziale Kapital der Herkunftsfamilie und dem Umstand, dass Lehrpersonen wiederum bezogen auf diesen Hintergrund Schülern symbolisches Kapital als Option und Vorschuss auf das gewähren, was sie zu lernen in der Lage sind, um es in Begriffen Bourdieus zu fassen. Allein dieser Aspekt verweist auf die Relationen, die mit dem Begriff der Teilhabe impliziert sind, nämlich das Verhältnis dessen, was ein Mensch will, was ein Mensch kann und was ihm gewährt wird an Zugängen, Ressourcen und Unterstützung, um realisieren zu können, was er will, und wenn er das nicht hinreichend selbst kann, um sein Wollen zu realisieren, stellt sich wieder die Frage, wie weitgehend ihm die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen, die Differenz zwischen Ist und Soll zu kompensieren, z.B. durch persönliche Assistenz. Vertiefen wir das im Sektor der Behindertenfürsorge und schließen wir nicht, wie das im Integrations- und Inklusionsgeschäft weitgehend der Fall ist, Menschen mit schweren und schwersten physischen und psychischen Beeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen aus - wir bezeichneten diese Personengruppe in Folge der Umwälzungen der 1968er Jahre als „harten Kern“, der in der vor allem sozial und bildungsmäßig hochgradig isolierenden Verwahrung in Landeskrankenhäuser und psychiatrischen Abteilungen verblieben ist und anfangs selbst z.B. vom Besuch der sich entwickelnden Schulen für Geistigbehinderte ausgeschlossen blieb - so geht es auch darum, den Willen, d.h. die Selbstbestimmtheit eines Menschen in Erfahrung zu bringen bzw. Bedingungen zu schaffen, in der ein Wille weiter entfaltet und geäußert werden kann - als Grundlage der Selbstbestimmung. Das bedeutet allerdings auch, dass bis hinab auf die Ebene des Verlangens nach der Befriedigung homöostatischer Bedarfe und der sich daran koppelnden wie darüber sich entfaltenden psychischen Bedürfnisse und späterhin, in Relation zu bedürfnisbefriedigenden Objekten sich bildende Motive antizipierend gelesen und die Ist-Soll-Differenz substituierend handelnd überbrückt werden muss, wie ich das in der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ grundgelegt habe. [Folie 6] (Feuser 2001, 2002) Die dafür erforderlichen Ressourcen würde ich als „advokatorische Assistenz“ bezeichnen. Sie kennzeichnet ein kooperatives Verhältnis, das mehr ist als ein dyadisch-soziales. Es ist eine anerkennungs- und kompetenzbasierte, ziel- und/oder produktorientierte Kooperation arbeitsteiliger Funktion in allen Lebenslagen, die ich im Feld einer „Allgemeinen Pädagogik“ didaktisch als „Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“ bezeichne. Nur in solchen Verhältnissen kann sinngenerierend und bedeutungskonstituierend gelernt werden; eben auch zu wollen, wessen man bedarf und dieses auszudrücken. „Advokatorische Assistenz“ verstehe ich als ein Handeln, das Menschen Möglichkeiten schaffen soll, alternativ handeln zu können, ohne zu bestimmen, wie sie zukünftig zu handeln haben, wenn sie dazu

6 Es ist mir stets von neuem erschütternd, wenn ich in Fachbeiträgen, Vorträgen oder Unterhaltungen feststellen muss, wie mit dem Begriff der „Bildungsferne“ (bildungsferne Familien/Schichten) umgegangen wird - gerade auch von sich mit einem Inklusionismus geradezu prostituierenden FachkollegInnen. Den bildungspolitisch Verantwortlichen ist diese Formel längst zum Alibi dafür geworden, die zentrale Fragen von Bildungsgerechtigkeit und die damit verknüpften strukturellen Dimensionen des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems überhaupt nicht in den Blick zu nehmen oder sich einmal die Frage zu stellen, was oder wer hier wem fern ist.

befähigt sind (Feuser 2011/a). Dies unter der Prämisse, dass kein Mensch vom Prozesse der Teilhabe an sämtlichen gesellschaftlichen Gütern und uneingeschränktem sozialem Verkehr auszuschließen ist. (Rödler/Berger/Jantzen 2000)

Der skizzierte Prozess der Realisierung von Teilhabe setzt Menschen, die ausgegrenzt und isoliert waren, im Prozess ihrer Rehistorisierung (Jantzen & Lanwer-Koppelin 1996) auch wieder in ihre Geschichte ein. Das definiert den Begriff der Teilhabe selbst als einen multirelationalen insofern, als unter der Prämisse von Integration und Inklusion *aller*, Teilhabe primär in Kooperationsverhältnissen in sozialen Nahbeziehungen wurzelt, die nicht primär eine Institutionenfrage sind. Oder, anders gesagt, die Institutionenfrage definiert den Grad der Ermöglichung bzw. der Restriktion der Teilhabe, aber nicht, was Teilhabe essentiell ausmacht, die sich, ich wiederhole, nun anders formuliert, primär in dialogisch-reziproker Kommunikation realisiert. Auch dieses ist im Diskurs um Integration und Inklusion bei weitem noch nicht erkannt oder gar Gegenstand desselben. Ich formuliere das einmal, Sie vermutlich damit erschreckend, so: Ein Kind/Erwachsener kann in einem als inklusiv deklarierten Unterricht in einer Regelklasse oder in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes hochgradig isoliert und ohne Teilhabe sein (ich habe schon in den frühen 1980er Jahren bezogen auf schwerst beeinträchtigte Kinder in integrativen Settings von der »Beistellintegration« und bezogen auf solche mit uns herausfordernden Verhaltensweisen von der »Schäferhundpädagogik« gesprochen), während sich auch in einer hoch restriktiven Umgebung sich Inklusion ereignen kann. Dies möchte ich im Rahmen eines kleinen historischen Exkurses verdeutlichen, den ich auch als kleine Referenz an pädagogische Leistungen in meinem Gastland in den 1950er und 1960er Jahren verstehen möchte, die gegenwärtige, als integrativ/inklusive firmierende Entwicklungen in den Schatten stellen. Dies unter der Fragestellung: „Was braucht der Mensch?“

Exkurs Charlie: Die Antworten, die auf die aufgeworfene Frage gegeben werden können, finden wir, wo wir sie nicht vermuten. Sie wird im Film „Ursula - oder das unwerte Leben“,⁷ der 1966 fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre zurückreicht, aufgeworfen. [Folie 7] 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 Heilpädagogik etabliert hat. Der Film bezieht sich in zentralen Anteilen auf Erstkontakte von Frau Scheiblauber mit z.T. schwer beeinträchtigten und langjährig bzw. lebenslang hospitalisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die „Be-Hinderung“ dieser Menschen liegt in ihrem Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur und in ihrer totalen Inklusion in sie verwahrende Anstalten und Heime, mithin in einer hochgradigen externen Isolation und nicht essentiell in ihrer Person, auch wenn die vorliegenden Beeinträchtigungen dieser Menschen die Qualität interner Bedingungen der Isolation darstellen können. Dass diese selbst unter widrigsten Anstaltsbedingungen in wenigen Minuten kompensiert werden können, zeigt die Charlie-Sequenz. Gewidmet ist der Film Heinrich Hanselmann (1885-1960).

Die Filmsequenz zeigt 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

7 Die Verschriftlichung des Vortrages entbehrt der Möglichkeit, den Filmausschnitt darzustellen, auf die sich die hier vorgenommenen Analysen gründen. Es erfolgt deshalb im Text nur eine kurze Beschreibungen der Szene. Gleichwohl soll angeregt werden, sich diesen Film erneut - oder auch erstmals - anzusehen; vor allem auch in der Lehre und in Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Auf dem Hintergrund der heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich der aufgeworfenen Frage wird die Tragweite des Erkenntnisgehaltes dieser Dokumente sichtbar, die im Fach weitgehend nur im Kontext der »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik« (Jantzen 2007, Reichmann 1984) berücksichtigt und erschlossen worden sind und weit über die zum Inklusionismus vorliegende Fachliteratur hinausweist [„Ursula- oder das unwerte Leben“ 1966].

Tuch, das sie wiederholt über ihn wirft und wieder wegzieht, aufrecht erhält. Sie bewegt ihn mit den Ronden, nach denen der Junge greift, zum Aufstehen, und es kommt zu einem Dialog mit den gegeneinander geschlagenen Ronden, zu dem Frau Scheiblauer 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 Scheiblauer 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 8]: 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 Scheiblauer 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*.

Luhmann versteht Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen (1984, S. 535) und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation. [Folie 9] Folglich ist zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann, erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann (1990, S. 346). „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“ (Kneer & Nassehi 2000, 157).

Durch den von Frau Scheiblauer initiierten Dialog kommt es zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* (ich spreche hier, bezogen auf die spezifische Form zu kommunizieren, von Dialog; in der Arbeit mit Menschen im Koma bzw. Wachkoma vom somatischen Dialog) und so für Charlie zur *uneingeschränkten Teilhabe auf höchst möglichem Kultur- und Bildungsniveau*, [Folie 10] also an dem vom Frau Scheiblauer 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 Inter-subjektivität«. Das erlaubt uns schon jetzt die für menschliche Entwicklung und damit für eine entwicklungslogische Didaktik grundlegende Aussage [Folie 11]: *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 Studieren, Forschen und Lehren an der Universität.⁸ Im entstehenden gemeinsamen Feld kann Charlie kommunizieren, was man kommunizieren kann. Ist das an der Grenze vom Wirklichen zum Möglichen erreicht, können wir für einen solchen Prozess und seine Dauer von *Inklusion* sprechen (auch in einer Anstalt). So weit die fachliche Dimension.

Die politische Dimension ist gleichwohl durch diesen, ein Kollektiv bildenden Prozess gekennzeichnet [Folie 12]: Dass alle am kooperativen Prozess beteiligten Personen die Führung des Geschehens übernehmen können, konstituiert ein *Kollektiv*. Dies durch die *Abgabe von Macht*

8 Dies ist auch, wie auf der Folie 12 (oben rechts) zu sehen, in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes in assistierter Form möglich.

an den gleichwertigen und gleichberechtigten Anderen, verdeutlicht darin, dass Frau Scheiblauber ihre Führung an Charlie abgibt, nachdem er etwas Neues erfunden hat; das Schlagen auf den Rand des Laufstallgitters, dem sie nun folgt. Damit wird deutlich: *Behinderung ist relational zu einer anerkennungs-basierten Ermöglichung* einer Kooperation an einem beide übergreifend umfassenden „Gemeinsamen Gegenstand“ im Feld sozialer Nahbeziehung. Be-Hinderung ist also nichts anderes, als das Behindern des Lernens, der Entwicklung und selbstbestimmten Lebensgestaltung eines Menschen mangels Ermöglichung durch Menschen - ganz gleich in welchen Lebenslagen und -altersstufen. [Folie 13]

Wieder zurück: Das beschriebene, Teilhabe konstituierende Grundverhältnis verdeutlicht sich schon im Rahmen der Entwicklung der ICIDH in der Ablösung der Begriffe „Disability“ und „Handicap“ 1999 durch die WHO und deren Ersetzung durch die Begriffe „Activity“ und „Participation“. Sie drücken das Verhältnis personenbezogener Möglichkeiten zu handeln in Relation zum erzielbaren Grad hinsichtlich Art und Umfang sozialer Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen aus, wiederum in Relation zu Teilhabe fördernden bzw. hemmenden Kontextfaktoren. [Folie 14] Die Definition, wie sie Bartelheimer in den Mitteilungen Nr. 32 des Soziologischen Forschungsinstituts (SOFI) der Universität Göttingen für unsere Fragestellung sehr hilfreich gibt, verfeinert diesen Grundgedanken der WHO wie folgt: „Teilhabe lässt sich an den Chancen oder Handlungsspielräumen messen, eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren. Gefährdet (‘prekär’) wird Teilhabe dann, wenn sich die äußeren wie verinnerlichten sozialen Anforderungen an die eigene Lebensweise und die tatsächlichen Möglichkeiten zu ihrer Realisierung auseinanderentwickeln. Diese Gefährdung schlägt in Ausgrenzung um, wenn Personen oder Gruppen dauerhaft, biographisch unumkehrbar von gesellschaftlich üblichen Teilhabeformen ausgeschlossen sind, die sie individuell anstreben. Wie die Lebenslage, so ist die Teilhabe mehrdimensional zu definieren“ (2004, S. 53).⁹ [Folie 15] Damit haben wir ein Begriffsverständnis von Teilhabe, das auch die Lebenslage von Charlie im Scheiblauberfilm fasst. Ich fasse zusammen: Teilhabe konstituiert sich in allen Lebenslagen und Lebensbereichen und über alle Lebensaltersstufen hinweg in auf Anerkennung und Kompetenz basierten Kooperationsverhältnissen. Die Institutionen sind dabei regulierende Faktoren hinsichtlich des Verhältnisses von Begrenzung und Ermöglichung der Teilhabe sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung der dafür erforderlichen Ressourcen (finanziell, sächlich und personell). Damit kann auch eine Zielorientierung der Teilhabeforschung beschrieben werden. [Folie 16]

Sind in der soziologischen Debatte die Armutfrage, die Frage der Grundsicherung, des sozialen Ausgleichs u.a.m. als bedeutende Kontextfaktoren identifizierbar, kommt unter Aspekten der Behinderung vor allem die Kompetenzfrage hinzu; einerseits die Kompetenz zur Selbstbestimmung und zu selbstbestimmten Handeln wie zur Überwindung von Widerständen, dies in Relation zu Qualifizierungsangeboten in diesen Bereichen durch Bildung, Ausbildung, Therapie und in besonderer Weise durch persönliche und advokatorische Assistenz andererseits. Messlatte wird die ‘tatsächlich vermittelte Teilhabe’ sein (Bartelheimer), nicht nur die Zugänglichkeit zu Systemen, denn Teilhabe ist stets ein aktiver Prozess, wie immer dieser abzusichern, zu assistieren oder zu substituieren ist und keine Frage nach dem Motto: „Dabeisein ist alles!“ [Folie 16]

3. **Forschung und Lehre** (insbesondere LehrerInnen-Bildung!)

Trotz dieser Bestimmung ist der Teilhabegriff aus wissenschaftlicher Perspektive kaum hinreichend operationalisiert, um ihn forschend ausloten zu können. Die Gefahr, dass dem Teilhabegriff ähnliche Trivialisierungen wie den Integrations- und Inklusionsbegriff ereilen, ist sehr groß. [Folie 17] Wenn ich im Netz recherchiere, was in behinderungsrelevanten Bereichen unter

9 Mit dieser Definition bezieht sich Bartelheimer auf Ganßmann (1999, S. 93) und Kronauer (2001, S. 151 ff)

dem Begriff der Teilhabe geforscht wird bzw. mir die Fragestellungen ansehe, die mit Teilhabe verknüpft werden, entdeckte ich nahezu ausschließlich nur alt Bekanntes, Frage- und Problemstellungen, die schon seit gut vier Jahrzehnten in der Integrations- und in jüngerer Zeit in der Inklusionsforschung auftauchen. In der Teilhabeforschung fehlt es nicht nur an begrifflicher Klarheit, man findet Verbiegungen an Sprache, Aufwertung von Trivialem, kann sehen, wie Fliegen zu Elefanten aufgebläht werden, weil es wohl karrieredienlich ist, Forschungsgelder einbringt, Ansehen generiert, Wissens-Macht akkumuliert und demonstriert. Wird nun, wie mit Inklusion die Integration ersetzt wurde, die Inklusion mit dem Teilhabebegriff überdeckt und als neues verkauft? Wird mit dem Teilhabebegriff, wie mit dem Inklusionsbegriff ein neuer pädagogischer Mythos geschaffen wurde, wie Kobi (2006) vermutet, ein neuer sozialer Mythos geschaffen und somit ein neuer Euphemismus kreiert, der der Verschleierung anstatt der Aufklärung dienen wird? Der Teilhabebegriff ist eine Art Klammer, die weitgehend alle Lebenslagen, Lebensbereiche und Altersstufen des menschlichen Lebens umfasst. Dass er dadurch alles und doch nichts abdecken und aussagen könnte und mithin in einer schon heute erschreckenden Belieblichkeit zu Diensten ganz anderer Interessen gebraucht wird, als die er zu beschreiben hätte, ist eine reale Gefahr. Ich denke, es bedarf sogar vorausgesetzter Forschung dazu, wie mit Teilhabe verbundene Frage- und Problemstellungen überhaupt beforscht werden können, um nicht alten Wein in neue Schläuche zu füllen und diese noch betrügerisch umzuetikettieren.¹⁰ Die Arbeit von Graf (2008) verweist aus der Perspektive der Forschenden selbst sowohl auf die Dilemmata von Forschungsprozessen wie auf die Möglichkeiten des Umganges damit aus und bietet ein Fülle an Hinweisen zu einem reflexiven Umgang mit Forschung im sozialwissenschaftlichen Feld.

Der oft kritisierte, aber bislang durch keine bessere systemtheoretische Konzeption ablösbare Ansatz Luhmann's, lässt deutlich erkennen, dass es kein einheitliches gesellschaftliches Ganze gibt, in das man inkludiert oder aus dem man exkludiert sein könnte, wie das in naiver Weise in den Diskursen um Integration und Inklusion noch immer ein versteckter Glaube ist - ganz abgesehen davon, dass auch die menschenverachtendste Maßnahme nicht exterritorialisert ist, sondern von uns geschaffen (oder geduldet) ist und die soziale Situation eines Menschen definiert. Wir leben in funktional differenzierten Gesellschaften und sind, je nach Situation, in einigen von diesen eingebunden und gleichzeitig aus anderen exkludiert. In bestimmte Teilsysteme nicht inkludiert zu sein, kann in gleicher Weise subjektiver Wille eines entsprechend handelnden Subjekts sein, wie in andere inkludiert zu sein. Es geht also um die Zugänge zu und die Anerkennung und Teilhabe in Teilsystemen und damit um die selbstbestimmte Realisierung der Gestaltung der eigenen Biographie.

Uneingeschränkte, gleichberechtigte und gleichwertige „Teilhabe“ aller am Gesamt einer barrierefreien gesellschaftlichen Wirklichkeit generiert äußerst komplexe Forschungsfragen; äußerst komplex insofern, als sie bezüglich aller möglichen Teilsysteminklusionen und -exklusionen behandelt werden müssten und ein Verständnis von Teilhabe als ein zu realisierender gesamtkultureller Veränderungsprozess erfordern, der über einzelne bürgerliche Gesellschaftsbereiche hinausreicht und einer sich der Menschenrechte selbst bemächtigenden solidarischen Zivilgesellschaft bedarf, wie wir das in einigen arabischen Ländern beobachten können, weil auch in unserer Kultur nicht davon auszugehen sein wird, - ich sage das bewusst - dass sich die

10 Teilhabeforschung wird sehr wesentlich »partizipative Forschung« sein müssen und Partei ergreifend für die, denen gegenüber die Menschenrechte verletzt werden. Mit dem Werk „Das Elend der Welt“ weist Bourdieu (2005) erkenntnistheoretisch und forschungsmethodologisch einen Weg, der ein für die Teilhabeforschung unverzichtbares Fundament legt. Wird denen, die unter dem Aspekt der Teilhabeforschung arbeiten, diese Dimension nicht bewusst, wird sie schnell zur Legitimation beitragen, dass sich letztlich doch nichts ändern muss und die bestehenden Strukturen der Systeme der Behindertenfürsorge zu erhalten sind und diese Teilhabe schon garantieren werden. Wir sind dann wieder bei den Partnerschaften zwischen Sonderinstitutionen und Regelinstitutionen - wie gehabt. Die normierende Funktion von Forschung sollte nicht unterschätzt werden.

herrschenden Stände und Finanzoligarchen an einer solchen Umverteilung von Macht, die sie abzugeben hätten, beteiligen würden; auch nicht die Organisatoren, Organisationen, Leistungsträger und Institutionen der Behindertenfürsorge. In Bezug auf diese Aussage wäre mir nichts lieber, als dass ich mich tiefgreifend irre.

In jede gesellschaftliche Gliederung hinein muss die Frage nach der Zugänglichkeit und Ermöglichung selbstbestimmter Exklusion aus Zwangsinclusionen (z.B. Behinderte aus Sonderinstitutionen) und der jeweils angestrebten Teilsysteminklusion (z.B. Behinderte zum Studium an einer Universität) gestellt werden. Dies grob kategorisiert in den Bereichen (Erwerbs)Arbeit und Einkommen, Soziale Nahbeziehungen und Netzwerke, Wohnen und Freizeit, Kultur und Bildung, bürgerliche, politische und soziale Rechte. Dieses wird weder ein linearer, widerspruchsfreier, noch ein bezogen auf die Vielfalt der Lebensbereiche und Sozialwelten synchron sich entwickelnder Prozess sein. Im Diskurs um Teilhabe wird nicht nur - auch wissenschaftsgeleitet - zu klären sein, wie Zugehörigkeit hergestellt werden kann, sondern auch, wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft akzeptiert und welcher Grade an Gerechtigkeit es bedarf, dass Teilhabe an der Vielfalt der Sozialwelten stattfinden kann. Entsprechend zeichnet sich, so Bartelheimer, „ein hinreichend bestimmter Teilhabebegriff“ durch fünf Merkmale aus, die er als historisch relativ (bezogen auf die sozioökonomischen Möglichkeiten einer Gesellschaft), mehrdimensional (im Sinne des Zusammenwirkens verschiedener Teilhabeformen), durch deren Abstufung (von erwünscht bis inakzeptabel), als dynamisch (in zeitlichen Verläufen) und durch handelnde Subjekte in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht sieht (2007, S. 4).

Bezogen auf die behinderungsrelevanten Bereiche, auf die ich mich abschließend begrenzen möchte, müssen die aufgeworfenen Fragen ernsthaft gestellt und über entsprechend kritische Analysen beantwortet werden. Der Exkurs zu Mimi Scheiblauer's Arbeit mit Charlie und die aufgeworfene Frage, was der Mensch brauche, müsste ein zentraler Forschungsfokus sein, denn nur von der Beantwortung dieser mikrokosmischen sozialen Frage her kann bestimmt werden, wie makrokosmische soziale Systeme aller Lebensbereiche verändert und ausgelegt sein müssen, damit der des Menschen psychische und letztlich auch physische Existenz sichernde und für die Entfaltung seiner Entwicklungspotentiale grundlegende intersubjektive Mikrokosmos nicht nur nicht zerstört, sondern gefestigt, erweitert und gesamtgesellschaftlich in einer Kultur als eine »neue Kultur« entfaltet werden kann.

Diesbezüglich sind wir nicht an einem Nullpunkt. Gerade die Entwicklung der Behindertenpädagogik seit den 1970er Jahren, die - entgegen der Annahme im Flyer zu dieser Tagung - kein Synonym zur Heil- und Sonderpädagogik ist, sondern eine human- und subjektwissenschaftliche Grundlegung der Erklärung und des Verstehens menschlichen Lebens, Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung, überwindet die Praxis, Behinderung aus Syndromen zu erklären und die Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen von Menschen als Syndrom eines Menschen zu kategorisieren und ihn darauf zu fokussieren. Entsprechend ist auch eine kategoriale Heil- und Sonderpädagogik zu überwinden. Die gesellschaftlich vorgehaltenen Institutionen der Behindertenfürsorge scheinen eine entsprechende Klassifikation der konstruierten Syndrome zu legitimieren, wie z.B. geistigbehindert, sprachbehindert, verhaltensgestört u.a.m., was wiederum in den Menschen als deren essentielle Eigenschaften verortet wird. Der Grad der Ignoranz gegenüber den Kerngehalten der „Behindertenpädagogik“ und den für Behinderungsbereiche hoch relevanten Forschungen und ihrer Ergebnisse bis hin, dass diese verfälscht, nur verkürzt gebraucht und meist nicht einmal zitiert und darauf bezogen wissenschaftlich zu nennende Diskurse vermieden werden, ist nicht nur in der Sache, sondern auch bezogen auf jene, die sie entwickelt haben, ein Akt der Exklusion par excellence.

Die Behindertenpädagogik ermöglicht zusammen mit bedeutenden Entwicklungen in der Regelpädagogik, erziehungswissenschaftlich die Konzeption einer „Allgemeine Pädagogik“, wie ich sie grundgelegt habe. Die Allgemeinbildungskonzeption von Klafki, verstanden als Konzeption einer Bildung für alle im Medium des Allgemeinen, bezeichnet mit den Erziehungs- und

Bildungszielen der »Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit« genau jene Kompetenzbereiche, die - bildlich gesprochen - nur in einem Kindergarten und einer Schule für alle grundgelegt werden können, damit eine neue Kultur der Teilhabe überhaupt entstehen kann. Bildung, die sich als Aufklärung versteht, dürfte dabei eine Schlüsselfunktion zukommen und folglich eben der LehrerInnen-*Bildung* und entsprechend aufgeklärter und kompetenter Lehrpersonen in unseren Schulen. Sie sind die einzige Berufsgruppe, die so zu sagen mit allen Kindern einer Gesellschaft zu tun haben. Es ist längst grundgelegt, was im Tagungsflyer gefordert wird. Es bedarf aber der Entfaltung einer das zu würdigen fähigen Rezeption.

Die Komplexität der Zusammenhänge dürfte allein schon in die Richtung weisen, dass Forschung und Lehre gerade unter dem Aspekt der »Teilhabeforschung« aufs Engste miteinander zu verknüpfen sind. Die jüngeren Entwicklungen an den Universitäten laufen dem aber mehr denn je entgegen. Obwohl der Bologna-Prozess insbesondere durch das modularisierte Studienangebot dazu günstige Voraussetzungen bietet, ist dessen Umsetzung in einer sehr reaktionären Manier und durch die Verschärfung vor allem der sozialen Dimensionen des Studiums und die Steigerung des Prüfungsstress durch enge Prüfungsabfolgen geradezu kontraproduktiv. Der Universität droht, ihren Aufklärungscharakter zu verlieren und selbst zu einer Institution der Abrichtung von Menschen hinsichtlich ihrer nützlichen Verwertung zu mutieren. [Folie 18] Aus meiner langjährigen kombinierten Forschungs- und Lehrpraxis heraus würde ich resümieren: Nur ein Projektstudium, das eine übergeordnete Fragestellung (Gemeinsamer Gegenstand) über (mindestens) 3 Semester bearbeitet, in dem zentrale Teilfragen in kooperativen, interdisziplinären Prozessen arbeitsteilig forschend zur Lösung gebracht und wöchentlich in einem Projektplenum ausgetauscht und neu konfiguriert werden, vermag einen forschungsgeleiteten inklusiven Studienkontext in Theorie und Praxis zu realisieren¹¹ - in dem Teilhabe von denen erfahren werden kann, die sie später selbst zu lehren und zu praktizieren bzw. als Lehrpersonen bei Kindern und Schülern grundzulegen haben. [Folie 19] Die Teilhabeforschung wäre selbstverständlich einzubinden.

Bezogen darauf, was zu erforschen, zu lehren und zu begreifen sei - und dies in einer einfachen Skizze zusammengefasst [Folie 20] - würde ich festhalten: 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 - bilden eine Einheit. Deren Qualität selbst ist definiert durch das Verhältnis von durch Dialog, Interaktion und Kommunikation gekennzeichnete kooperative Teilhabeprozesse im Verhältnis zum Grad der für einen Menschen bestehenden Isolation. Wiederum skizziert, sind die dieses Grundverhältnis erklärenden und zu vermittelnden Erkenntnistheorien [Folie 21], nämlich 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*¹² begreift. Das meint, dass das Subjekt sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit aneignet, was wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungstheorien und Entwicklungspsychologien und andererseits mit Lerntheorien und Lernpsychologien und mit den je zugehörigen neuropsychologischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Dies wäre z.B. im Kontext der Lehrerbildung metatheoretisch in die

11 Das verlangt, dass zukünftig Menschen mit Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art nicht nur zum Studium zugelassen und, mit den erforderlichen personalen und technischen assistiven Hilfen versehen, in einem barrierefreien Feld studieren, sondern auch als LehrerInnen angestellt werden und unterrichten können. Auch Menschen mit erheblicheren Lernbeeinträchtigungen können im Bildungssystem, eingebettet in multiprofessionelle Teams bedeutende Funktionen im Sektor Erziehung und Unterricht wahrnehmen. Dazu bedarf es entsprechend differenzierter Studien- und Ausbildungsangebote und auf diesem Hintergrund auch der Möglichkeit der eigenen beruflichen Qualifikation.

12 In der Folie 21 als S - T - O gekennzeichnet

Erziehungswissenschaften zu transferieren und schließlich in pädagogischen und therapeutischen Settings, solchen des Unterrichts, der Krisenintervention, Beratung, Supervision u.a.m. zu praktizieren. Nur solche in Projekten organisierte integrierte Forschungs- und Lehrfelder ermöglichen,

- Theorie und Praxis konkret zu verknüpfen und forschungsbezogen wie praxisrelevant theoriegeleitete Handlungskompetenzen zu erwerben,
- Transparenz in der Lehre dahingehend, dass nachgewiesen werden kann, dass, was als Resultat aus der Forschung gelehrt wird, auch praktikabel ist, wodurch
- das gespaltene Theorie-Praxis-Verhältnis und eine vor allem im Feld der Pädagogik doch breit vorhandene Theoriefeindlichkeit überwunden werden kann, so dass
- Erkenntnisgewinn zur Basis von Wissen wird und nicht stumpf übernommene Lehrbuchtexte oder Handlungsanweisungen.¹³

Mit einer schnellen Veränderung der Institutionen vor Ort ist nicht zu rechnen. Deshalb müssen Forschung und Lehre als Schrittmacher innerhalb und außerhalb der Hochschulen und Universitäten Modelle entwickeln, in denen eine die Politiker, die bürgerlichen Parteien, die Administration und die Institutionen sowie die Zivilgesellschaft überzeugende Konkretisierung der Teilhabepaxis in diversen Lebensbereichen geleistet und in der Folge die Ausbreitung dieser Entwicklungen gegenüber Staat und Gesellschaft auch konsequent eingefordert werden kann, wie wir das in Bremen aus dem Grundverständnis heraus, dass Wissen zu schaffen ist, das Menschen dient, praktiziert haben. Dabei dürften Qualifikationen auf Masterebene in Sachen persönlicher und advokatorischer Assistenz zukünftig eine bedeutende berufsfeldbezogene Rolle spielen, denn auch die Institutionen der Behindertenfürsorge haben sich strukturell aufzulösen und allenfalls auf der operativen Ebene als Organisationsinstanz für Assistenzgeber zu fungieren, damit ein selbstbestimmtes Leben aller denkbaren Assistenznehmer in regulären Lebensbereichen Wirklichkeit werden kann und nicht nur Text der UN-BRK bleibt.

Eine Befreiung aus den damit in einer in allen Lebensbereichen perfekt selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Gesellschaft zwangsläufig auftretenden Widersprüche gibt es nicht, denn, [Folie 22/23] so Adorno in seiner negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, S. 360).

13 Wie weit die Gedankenlosigkeit von AutorInnen zu Fragen der Integration geht, verrät - ohne hier den Inhalt zu bewerten - allein der Titel eines 2011 von Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer-Szaday im Haupt Verlag publiziertes Buch: „Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule“. Das provoziert schon die Fragen, ob man dann (a) die Lehrer-Bildung nicht zu Gunsten von Kochkursen aufgeben sollte und (b), ob den VerfasserInnen nicht klar ist, welche Abwertung sie damit hinsichtlich einer gesellschafts- und bildungspolitisch hoch brisanten Entwicklung betreiben, von der damit verbundenen Vernichtung des eigenen Faches - der Pädagogik - als Wissenschaft ganz zu schweigen. Die im Vorwort zu ihrem Buch versuchte Auflösung der Wahl des Buchtitels verweist darauf, dass sich die AutorInnen wohl selbst nicht ernst nehmen, sonst hätten sie diesen Titel nicht gewählt und sich der hochnotpeinlichen Situation nicht ausgesetzt, ihn verteidigen zu müssen.

Literaturhinweise:

- Adorno, T.W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main
- Bartelheimer, P.(2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. SOFI-Mitteilungen Nr. 32, 47-61
- Bartelheimer, P (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum Nr. 1 der Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin, 3-31
- Bourdieu, P. et al (2005): Das Elend der Welt. Konstanz
- Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart
- Dederich, M., Greving, H., Mürner, Chr. & Rödler, P. (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration? Gießen
- Erzmann, T. (2003): Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd 2 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main
- 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 Paradigmendiskussion? 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: Behindertenpädagogik 40, 3, 268-350 [siehe auch die Beiträge von Ruby Racker und Siebo Donker in diesem Heft]
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, 349-378
- 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): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick - Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Z. Behindertenpädagogik 50, 2, 118-125
- Feuser, G. (2011/a): 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. (2011/b): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al: Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Ganßmann, H (1999): Arbeitsmarkt und Ausgrenzung. In: Herkommer, S. (Hrsg): Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg, 92-110
- Graf, Erich Otto (2008): Forschen als sozialer Prozess. Zur Reflexion von Momenten der Forschung in sozialwissenschaftlicher Forschung. Luzern
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main
- 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-Koppelin, W. (Hrsg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin
- Kneer, G. und Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München (4. Aufl.)
- Kobi, E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M. et al (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration? Gießen 28-44
- Köbsell, Swantje (2011): eine Frage des Bewusstseins - zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.) (2011): „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.: Feuser, G.). Frankfurt/Main 2011, 43-83
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York
- Lachwitz, K. (2011): Zum Stand der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention - die nächsten Schritte. In: Rechtsdienst der Lebenshilfe 3, 109-110
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nicklas-Faust, Jeanne (2011): Erster Staatenbericht zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention beschlossen. In: Rechtsdienst der Lebenshilfe 3, 103-108
- Priestley, M. (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftli-

che Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation". Kassel 2003, 23-35

Reichmann, E. (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften. Solms-Oberbiel

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

Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation". Kassel 2003, 11-22

Weisser, J. & Renggli, Cornelia (Hrsg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. em. Georg Feuser

Universität Zürich

Institut für Erziehungswissenschaft / Bereich Sonderpädagogik

Hirschengraben 48

CH - 8001 Zürich