

# Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ - keine Sache der Beliebigkeit! <sup>1</sup>

GEORG FEUSER

## 1. Vorrede

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen. Ich danke den Veranstaltern dieses Abends für die Einladung, hier zur Frage einer zukunftsfähigen inklusiven Bildung sprechen und mit Ihnen ins Gespräch kommen zu können [Folie 1].<sup>2</sup> Voranstellen möchte ich die Frage: In welcher Welt wollen Sie leben? [Folie 2] Damit möchte ich verdeutlichen, dass wir hier nicht *über* etwas sprechen, das jenseits dessen liegt, was mit uns selbst zu tun hat. Es ist ein Anliegen zu behandeln, das jede und jeden von uns betrifft, wofür wir uns alle zu engagieren haben und dessen zentrales Problem darin besteht, dass etwas realisiert werden soll, das in dem, was ist, sein pures - ich bin geneigt zu sagen - sein totales Gegenteil hat. Das Anliegen der Realisierung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems hat in der Vergangenheit und wird auch zukünftig politisch viel Widerstand provozieren und entsprechend nicht nur eine entschlossene, sondern eine bekennende Tatkraft erfordern und fachlich zur Einsicht nötigen, dass dieses Vorhaben hoch komplex und in keinem Punkt beliebig ist.

Ihnen wird bekannt sein, dass ich selbst bis Sept. 2005 über nahezu drei Jahrzehnte an der Universität Bremen tätig und der Entwicklung einer inklusiven Bildung in der Hansestadt verpflichtet war und mit vielen solidarischen Partnern den Weg aus der *Segregation* durch die *Integration* mit dem *Ziel der Inklusion* begonnen habe. Im Übergang der 1970er in die 1980er Jahre - einige Grundlagen dazu habe ich, von Hessen nach Bremen kommend, schon im Gepäck gehabt - habe ich eine Konzeption der Integration entwickelt, die schon damals alle mit dem heute gebrauchten Begriff der Inklusion und den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verbundenen Ansprüche gefasst und in der Praxis weitgehend realisiert hat. Sie konnte ab 1982 zusammen mit dem Landesverband Ev. Kindertagesstätten der Bremisch Evangelischen Kirche mit der Frühen Bildung beginnen (Feuser 1987, Feuser/Wehrmann 1987, Seidler 1992, Bremisch Evang. Kirche 2003), zu einem Zeitpunkt, ehe die Kinder in behinderte und nichtbehinderte selektiert und die als behindert etikettierten Kinder in Sonderinstitutionen segregiert wurden [Folie 3]. Mit dem Schulversuch Integration konnte diese Praxis in Huchting bis Ende der Orientierungsstufe fortgesetzt werden; in Bremen Nord auch darüber hinaus (Feuser/Meyer 1987) [Folie 4]. Diese Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik“ realisiert sich durch eine „entwicklungslogische Didaktik“, die zwei Komponenten hat: nämlich das Lernen in und durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und eine innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung allen Lern- und Unterrichtsgeschehens (Feuser 1989, 2005, 2011). Sie ist im deutschsprachigen Raum bis heute unter zwei Aspekten die weitestgehende: Sie kann sich einerseits auf eine konsistente human- und damit auch erziehungswissenschaftliche Fundierung stützen, die weitreichende naturphilosophische Erkenntnisse hinsichtlich der Selbstorganisation lebender Systeme und der Systemtheorie unter Aspekten vor allem der Synergetik einbezieht, auch Aspekte eines kritischen Konstruktivismus und das Phänomen Be-„Hinderung“ schlüssig als soziale Konstruktion nachweisen. Und sie kann andererseits in ihrer Praxis ermöglichen, dass alle Kinder und Schüler - und *alle* meint *Alle* - ohne Ansehen der Art oder des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen, ihrer tiefgreifenden Entwicklungsstörungen oder unzureichenden Möglichkeiten, ihre Affekte und Emotionen zu

---

1 Vortrag im Rahmen eines durch den Landesverband Bremen von Bündnis90/DIE GRÜNEN zur Frage der Inklusion und der damit verbundenen Entwicklungen in Bremen im Consul-Hackfeld-Haus veranstalteten Forums vom 06. Juni 2012. Die schriftliche Fassung ist gegenüber dem bei der Veranstaltungen Vorgetragenen, erweitert.

2 Einige der aus technischen Gründen parallel zum Vortrag nicht darstellbaren Folien füge ich dem Vortrag bei und markiere das im Text durch den in Klammern gesetzten Hinweis auf die jeweilig nummerierte Folie.

steuern und sozial kompetent zu handeln aber auch ihrer mit dem Begriff der Hochbegabung beschriebenen Möglichkeiten komplexe Aufgaben und Fragestellungen schnell zu erfassen und gezielt problemlösend zu handeln, in jahrgangsübergreifenden Gruppen und Klassen gemeinsam und hoch effizient miteinander lernen können; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund selbstverständlich eingeschlossen. [Folie 5].

Mit dieser 'Vorrede' möchte ich

1. und vor allem bezogen auf mein Vortragsthema verdeutlichen, was inklusive Bildung zukünftig anzustreben und zu realisieren hat,
2. auf die didaktischen Momente verweisen, die als Qualitätsstandards herangezogen werden können, um zu überprüfen, ob die eingeschlagenen Wege zum Ziel zu führen vermögen oder dieses gar erreicht sei und
3. was fachlich, damit meine ich pädagogisch und didaktisch zu leisten ist und folglich in der LehrerInnen-Bildung, in Fort- und Weiterbildungszusammenhängen und schulentwicklungsbegleitend im Rahmen von Beratungs- und Unterstützungssystemen für die Schule als Ganzes, für die Lehrer und Lehrerinnen und - last not least - für die Kinder und Schüler und deren Eltern zu leisten sein wird.
4. Verdeutlicht sei auch, aus welchem Fundus Bremen schöpfen könnte, wenn es seine eigene, gut 30-jährige Integrationsgeschichte wieder ins individuelle wie kollektive Bewusstsein rufen und nacharbeitend aufarbeiten würde (Feuser 2011). Aber das ist Ihnen überlassen.

Vor 30 Jahren wurde in Bremen ein kulturelles Erbe grundgelegt und fachlich weitreichender entwickelt, als Sie es bei den heute üblichen Reisen an die gelobten Orte der Inklusion, sei es nun Kanada oder Finnland, sehen können. Damals war Bremen einmalig in der Integrationslandschaft. Dass im letzten Jahrzehnt Publikationen und Arbeitspapiere aus der Anfangszeit der Bremischen Integration ins Finnische übersetzt wurden, zur Zeit auch als Senator Lembke dorthin gereist war, sollte ermutigen, sich der eigenen Geschichte zu erinnern und an ihr anzuknüpfen.

## **2. Das gesellschaftliche Exklusions-Inklusions-Verhältnis als Dilemma der Integration/Inklusion in der Pädagogik**

Eines der zahlreichen Dilemmata, das im Diskurs um Integration und Inklusion ausgemacht werden kann, ist die Unklarheit darüber, (a) auf welcher Ebene eine Aussage, die gemacht wird, zu verorten ist und (b) welcher wissenschaftlichen Domäne oder welchem Alltagsdenken sie zuzuordnen ist, so z.B. ob eine Aussage politischer oder pädagogisch-fachlicher Art ist. Die Pädagogik steht aus meiner Sicht ständig in der Gefahr, Probleme gesellschaftlicher und politischer Natur, die sich ihr stellen, mit pädagogischen Mitteln lösen zu wollen, wofür sie selbstverständlich keine Instrumentarien hat, wenngleich sich durch die Kinder und Jugendlichen die gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche in Feldern der Pädagogik in besonderer Weise artikulieren. Die Politik ihrerseits macht ständig Aussagen zu pädagogischen Sachverhalten, für die sie ihrerseits keine Expertise und Instrumente hat. Dass jede Politikerin und jeder Politiker einmal selbst zur Schule gegangen oder Vater oder Mutter ist, qualifiziert dafür nicht. Auch Eltern denken und handeln oft aus ihrer eigenen Schulerfahrung heraus, so dass es seitens der Politik wie der Eltern zu wenig dienlichen Ein- und Vermischungen kommt,<sup>3</sup> womit ich das in den

---

3 Das hat sehr deutlich der Hamburger Schulkonflikt in Sachen eines sechsjährigen gemeinsamen Lernens gezeigt, dessen Ergebnis nicht nur den Versuch der Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit zerschmettert hat, sondern unter dem Slogan „Wir wollen lernen“ jedwede fachliche Orientierung einer solchen (im Kern als minimal zu bezeichnenden) strukturellen Verbesserung des Schulsystems im Interesse aller Kinder pervertiert und brutal schichtenspezifischen Machtinteressen unterordnet, u.a. um eine vermeintliche Schwächung des Gymnasiums abzuwenden. Der Initiator der Protestbewegung, RA Walter Scheuerl, erklärt auf die Frage, wie lange er gebraucht (Fortsetzung...)

jeweiligen Schulgesetzen verankerte Mitbestimmungsrecht gerade der Eltern nicht schmälern möchte - im Gegenteil. Worum es mir geht, ist die Anerkennung der Expertise und der Erfahrung der/s jeweils Anderen, um gerade in den widerspruchreichen Fragen der Integration/Inklusion zu einem hinreichenden Verständnis zu kommen, worum es dabei geht und zu einer vernünftigen Zusammenarbeit aller. Die fachliche Kernfrage der Integration/Inklusion ist eine didaktische, eben jedem Kind und Schüler ein seinen Möglichkeiten angemessenes Lernen in Kooperation mit allen anderen zu ermöglichen. Nahezu alle anderen Fragen sind politischer Natur.

Da der Diskurs um die Integration/Inklusion in der Pädagogik vieler bedeutender Kontexte und Konnotationen entbehrt möchte ich nachfolgend einige integrations- und inklusionsrelevante Aspekte aus soziologischer Sicht zur Darstellung bringen, wie ich das auch in anderen Vorträgen immer wieder versuche. Meine Schlussfolgerungen daraus kann ich schon vorwegnehmen, nämlich: Es geht nicht darum, dass die inklusive Pädagogik den gesellschaftlich Verantwortlichen das politische Handwerk abnimmt, sondern dass sie deutlich kennzeichnet, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es politisch gewollt wird.

Damit verbinde ich auch die Absicht, darauf aufmerksam zu machen, das von Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik zu reden, kaum mehr als Floskeln sind, wenn die Logik der Struktur des Bildungssystems, in der es 'funktioniert', nicht gegenwärtig gehalten wird. Denn daraus ergibt sich die politisch stets überhörte und vermiedene Konsequenz, dass strukturelle Veränderungen des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems unabdingbar sind, soll es so 'funktionieren' können, dass ein inklusiver Unterricht ohne Ausschluss irgendeines Kindes oder Jugendlichen möglich ist, der mit Merkmalen begründet wird, die unter dem Begriff der 'Behinderung' subsumiert werden. Anders formuliert:

***Das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion liegt in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen und das zentrale Problem ihrer politischen Bewältigung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems, das ausschließlich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent ist und der Inklusion diametral entgegengesetzt.***

Das sind die Momente, die entweder tabuisiert sind oder unter den Teppich euphemistischer Begriffsakrobatik gekehrt werden.<sup>4</sup>

Die diversen Sozialwelten<sup>5</sup>, in denen wir leben, haben mittels ihrer Macht- und Kapitalstrukturen - bezogen auf das, was wir Gesellschaft nennen - soziale Felder und Spiel-Räume geschaffen und unterhalten diese, aus denen sie sich selbst schöpfen - so vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. [Folie 6] Man könnte dieses im Sinne Bourdieu'scher Kategorien als eine Struktur verstehen, die ihrer Funktion nach als ein Feld der Transformation von wesentlich der

---

3(...Fortsetzung)

habe, um sich über die Reformen eine Meinung zu bilden: „Eine Sekunde“ (ZEIT-ONLINE vom 09.07.2010 unter dem Titel: Ein bisschen Wahnsinn; <http://www.zeit.de/2010/28/Schule-Hamburg>). Eine solche Aussage entlarvt, dass es nicht um das vorgeschobene bessere Lernen von Kindern geht.

4 Das spiegelt sich auch im BremSchulG eindeutig in der Bestandsgarantie für die so genannten Spezialförderzenten.

5 Dem Diskurs um die Integrations-/Inklusionsfrage in der Pädagogik scheint immanent eigen, dass es eine Art geschlossene Gesellschaft gäbe, der man zugehört oder aus der man ausgegrenzt ist. Heute geht man von einer 'funktionalen Differenzierung' der Gesellschaft aus, im Sinne Luhmann's von Systemen, die sich ihre Strukturen je nach den Anforderungen von außen selbst geben. Aus einem solchen Teilsystem kann man exkludiert, in ein anderes inkludiert sein. Alle Teilsysteme sind gesellschaftlich intendierte - und zu verantwortende.

Herkunftsfamilie entstammendem ökonomischen und schon vorhandenem sozialen Kapital in kulturelles, hier vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital bezeichnet werden kann, das seinerseits wiederum das soziale und kulturelle Kapital und vor allem die dahinter stehende und damit verbundene Macht mehr.<sup>6</sup> Diese Prozesse umfassen heute durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne.

Zur Optimierung dieser Transformationsleistungen hat das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse vom regelpädagogischen in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. [Folie 7] Damit konnte einerseits z.B. dem Begehren demokratischer Kräfte auf *Bildung für alle* dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im sog. 'Humankapital'<sup>7</sup> nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit - dies in totalem Widerspruch zur demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaft, der aber für „normal“ gehalten wird. Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser dem Kreislauf der Produktion von Humankapital im Prozess funktionaler Differenzierung der Gesellschaft wirksam entzogen, der dadurch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Balance sehr ausgewogen bleiben kann. Das exkludiert diesen Personenkreis, wie das in einer funktional differenzierten Gesellschaft für das gesamte Prekariat der Fall ist, aus dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusionen eines »bürgerlichen« Alltags oder, anders gesagt, es entzieht Menschen dem Prozess der exklusions-inklusionsgenerierten Systemwechsel, die den daran gekoppelten Kompetenzmerkmalen, Qualifikationsprofilen und Verhaltenscodices nicht entsprechen. Sie werden sozusagen immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z.B. in einem Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte) geradezu eingefroren. Aus dieser Perspektive kommt der Begriff der „Totalen Institution“ (Goffman 1973) in neuer Weise zum Tragen.

Damit ist schon an dieser Stelle deutlich darauf verwiesen, dass die Integration von Kindern mit leichteren bis mittleren Lernbeeinträchtigungen, mit sprachlichen Beeinträchtigungen oder nicht sehende, nicht hörende und auf Fortbewegungsmittel angewiesene Kinder und Jugendliche, die einem herkömmlichen Unterricht mehr oder weniger gut bzw. mit etwas Unterstützung und geeignetem Equipment zu folgen wissen, nicht die Inklusion definieren. Das ist Schaumschlagen auf der Oberfläche des Systems, das die tiefer liegenden Strukturen und die Kinder verschlingenden Wirbel unsichtbar macht. Es sind vielmehr jene, die auch in der aktuellen Bremischen Konzeptionen bezogen z.B. auf die § 22, 34 und 70a BremSchulG in Sonderinstitutionen verbleiben, wo es interessanter Weise um »Förderung« und nicht mehr um »Bildung« geht, oder - die schlanke Lösung, um sich politisch elegant aus der Affäre zu ziehen - dem Wahlrecht

---

6 Sehr verkürzt gesagt, verbergen sich hinter ökonomischem Kapital Geld oder Eigentum, hinter sozialem Kapital das soziale Netz, dem man zugehört und die damit verbundenen Ressourcen (damit ist vor allem die wechselseitige Anerkennung verbunden), das kulturelle Kapital muss man sich aneignen, wofür man Zeit braucht, die durch eine gewisse Freiheit von ökonomischen Zwängen verfügbar wird (z.B. Zeit für Bildung); es meint aber auch den Besitz von Büchern, Kunst, Instrumente oder Maschinen oder das Tragen von Titeln. Pädagogisch hoch relevant ist das symbolische Kapital, das die Chancen beschreibt, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen - man könnte auch sagen - welche Annahmen Lehrpersonen ihren SchülerInnen dahingehend vermitteln, dass sie ein Ziel zu erreichen schaffen können, oder dass sie dafür nicht taugen. Zum Einlesen wäre zu empfehlen: Fuchs-Heinritz/König 2005

7 Dieser Begriff entstammt der Wirtschaftswissenschaft und der Volkswirtschaftslehre. Er ist ein Produktionsfaktor und spiegelt, einfach gesagt, die Investitionen in Bildung in Relation zur Verwertbarkeit derer, in deren Bildung investiert wurde.

der Eltern hinsichtlich des Besuchs eines inklusiven Unterrichts oder eines Sonderunterrichts überlassen bleiben; es sind die schwerst und mehrfach physisch und psychisch und vor allem in ihren kommunikativen und sozialen Kompetenzen beeinträchtigen bzw. affektiv-emotional impulsiven Menschen.<sup>8</sup> Was diesen wohl auch weiterhin total Inkludierten vorenthalten wird, ist die Möglichkeit der Exklusion und dadurch die Möglichkeit ihrer selbstbestimmten bzw. assistierten Integration in Felder der Partizipation an Kommunikation (z.B. in Feldern des Konsums, der Arbeit, der Kultur und Bildung), die Gesellschaft konstituieren.

***Durch Exklusion diese Partizipation zu ermöglichen ist im gesellschafts-politischen Feld Aufgabe der Integration - sie geht unmittelbar mit der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung einher und hat in diesen ihre Voraussetzung - auch in der Überwindung der Sonderinstitutionen und des Sonderschulsystems.***

Das verdeutlicht, ausgehend von den bestehenden selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Systemen, *Integration* als Prozess deren Überwindung und *Inklusion* als das zu erreichende Ziel, das in einer Welt ständig wechselnder Teilsysteminklusionen aber nie ein einmal erreichter und dann bestehen bleibender Zustand sein kann.

Luhmann (1927-1998) fasst Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen (sie sind soziale Handlungen) und beschreibt soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess (1984). Das bedeutet, dass nur durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt werden kann und diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht.<sup>9</sup> Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346) erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. [Folie 8] Kneer und Nassehi (2000) referieren: „*Was man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme*

---

8 Es fehlt mir nicht an Verständnis für Eltern, die ihr schwerst-mehrfach beeinträchtigtes Kind in einer Sonderinstitution besser versorgt glauben, als in einem als inklusiv bezeichneten Kontext, der es nicht wirklich ist. Dass dem gegenüber eine Sonderschule oder Sonderklasse mit schwerst beeinträchtigten Schülern für die Kinder bessere wäre, ist eine Illusion. Gerade diese Kinder erhalten in einem inklusiven Unterricht vielfältige, für ihre Weiterentwicklung unverzichtbare Lernanlässe, werden an Kommunikationen beteiligt und ins Gruppengeschehen einbezogen, wie das in einer Gruppe vergleichbar beeinträchtigter Kinder nie der Fall sein kann und auch durch noch so kompetente SonderschullehrerInnen nicht zu leisten ist. Im Gegenteil: Gruppen schwerstbehinderter Kinder geraten sozial und was die Bildungsangebote betrifft sehr schnell in Situationen, die ein entwicklungsrelevantes Lernen nicht mehr erlauben. Die erfahrene Isolation nötigt sie in kompensatorische Handlungen, die wiederum als behinderungsbedingt gedeutet werden. Es kann nicht angehen, dass gerade die am schwersten beeinträchtigten und der Inklusion in ein heterogenes Kooperations- und Lernfeld am meisten bedürftigen Kinder und Jugendlichen die Zeche eines politisch wie fachlich veränderungsunwilligen Schulsystems bezahlen. Das sollten Eltern sehr wohl bedenken und die für einen inklusiven Unterricht erforderlichen Bedingungen und Qualifikationen der Lehrpersonen einfordern, anstatt ihre Kinder aus dem Feld zu nehmen!

9 Es erscheint trivial, darauf aufmerksam zu machen, dass es uns selbstverständlich ist, dass ein Kleinkind durch den Einbezug in seinen Sprachraum seine Sprache erwirbt und zwar die, in der mit ihm kommuniziert wird und dieses 'soziale System' umso differenzierter wird, je differenzierter die Kommunikationsmöglichkeiten der Teilnehmer an diesem System selbst werden. Es käme doch niemand auf die Idee, Menschen zwecks Erwerb der Sprache in ein Feld zu bringen, in dem nicht nur nicht gesprochen wird, sondern die Kommunikationen insgesamt mangels Befähigung dazu extrem ausgedünnt ist - ausgenommen das Sonderschulwesen! Schon zu den Versuchen von Friedrich II von Staufen (1194-1250) wird durch Salimbene berichtet, dass Säuglinge, die er bestens versorgen ließ, denen aber keine soziale Zuwendung entgegengebracht und mit denen nicht gesprochen werden durfte, weil er herausfinden wollte, welches die 'Ursprache' des Menschen sei, sämtliche verstorben sind. Nichts anderes machen wir mit der Aufrechterhaltung von Spezialförderzentren für schwer beeinträchtigte Kinder und finanzieren deren soziale Deprivation auch noch umfassend in dem Irrglauben, die LehrerInnen oder TherapeutInnen werden es schon richten. Selbst die besten Pädagogen und Therapeuten vermögen die durch die Vielfalt der Peergroup der Kinder und Jugendlichen entstehenden sozialen Prozesse nicht zu ersetzen. (Rödler 2000, Rödler/Berger & Jantzen 2000)

ab und wer es kommunizieren kann, verweist auf die Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen“ (S. 157) - z.B. auch zu Bildung.

In der in den letzten Jahren geführten Debatte um die Begriffe Integration und Inklusion, die kaum wissenschaftlich zu nennen ist und ahistorisch, wird den früheren Integrationsbemühungen pauschal unterstellt, behinderte Menschen nur in Regelsysteme einpassen zu wollen, die allenfalls optimiert werden, deren hierarchisch gegliederter Status aber strukturell letztlich nicht zu verändern sei. Das ist in dieser Pauschalität eine unterstellende Verfälschung. Ich bestreite nicht, dass solches in weit über 95 Prozent der heute bestehenden Praxis der Fall ist, auch dort, wo inzwischen fleißig von Integration auf Inklusion umetikettiert wurde, wenn die strukturelle Veränderung des Regelschulsystems außer Betracht bleibt. Auch Bremen ist diesbezüglich keine Ausnahme mehr. Diese Entwicklungen nur einem falschen Integrationsbegriff und -verständnis anzulasten oder zu glauben, durch die Verwendung des Inklusionsbegriffes sei schon alles zum Besten gewendet, verkennt letztlich sämtliche Wirkmechanismen unserer bürgerlichen Gesellschaft, ihre Geschichte, die kollektiven Verdrängungsmechanismen der nationalsozialistisch-rassistischen Barbarei, die sich tief ins kollektive Bewusstsein eingeschrieben hat und noch längst nicht aufgearbeitet ist, ihre vorurteilverhaftete, an normativen Werten orientierte Ausgrenzungspraxis und die im Prozess der Globalisierung längst deregulierte nationalstaatliche Wirklichkeit, in der es durch massive Umverteilungen von unten nach oben und jede Scham und Verantwortung für das Gemeinwohl verletzende Bereicherung weniger auf Kosten der Mehrheit kommt, die fiskalisch an den Nationalstaaten vorbeiführt, die vor dem finanziellen Ausverkauf stehen. Die sozialen Spaltungen in unserer Gesellschaft sind tiefer denn je. „Die Frage ist nicht, wer oben und wer unten, sondern wer drinnen und wer draußen ist“ (S. 13), so Bude (2010) in seiner Abhandlung über das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft mit dem Titel: Die Ausgeschlossenen. Im soziologischen Diskurs wird längst deutlich, was Bildungspolitik und Pädagogik noch nicht wirklich wahrzunehmen scheinen, dass Menschen darunter leiden, dass ihnen Zugänge verwehrt werden und sie das als Missachtung erfahren, das in ein Gefühl der Unabänderlichkeit und Aussichtslosigkeit einmündet, das sie lähmt. Ich möchte nur die Frage aufwerfen, wie sehr das Kinder kränken dürfte und Jugendliche vor die Aussichtslosigkeit stellt, in dieser Gesellschaft nichts zu bedeuten, nicht gefragt und folglich nichts wert zu sein.

Es geht also mitnichten nur um soziale Ungleichheit und materielle Armut, sondern, so Bude, um den damit in der Soziologie mit dem Begriff der „sozialen Exklusion“ gekennzeichneten Prozess. Was, um den Gedankengang von Bude fortzusetzen, diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ‘können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner und was sie fühlen kümmert keinen’ (S. 15). Das macht die Inklusion der sozial Exkludierten in das Prekariat komplett. Das wirft nicht nur Schatten auf das Integrations und Inklusionsbegehren, sondern kann auch in eine sozio-ökonomische Eiszeit führen. Wollen wir das? Wollen Sie das - für Kinder, für Ihre Kinder?

***Es wäre damals, als wir in Bremen mit einer inklusiven Pädagogik in den Kindertagesheimen begannen, eine Lüge gewesen und es ist heute eine, wenn man meint, ein inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem ohne strukturelle Veränderungen weg von einem hierarchisch gegliederten Schulsystem und einem fächerorientierten, von Lehrplänen in Jahrgangsklassen diktierten Unterricht, die nichts mit der Entwicklung menschlichen Erkenntnisvermögens, menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung zu tun haben, errichten zu können.***

Das gilt bei allen durchaus auch positiv zu wertenden Entwicklungen, wie z.B. die Schaffung von Zentren für unterstützende Pädagogik an Regelschulen, - sofern sie allerdings nicht als

umetikettierte Sonderschulen oder Sonderklassen fungieren, d.h. ohne eigene Schülerschaft arbeiten - auch für den von Bremen eingeschlagenen Weg. Was heute langsam wieder erahnt wird, hatten wir in den 1980er Jahren bereits analysiert und konzeptionell verdichtet - auch in der Bremischen Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt 'Behindertenpädagogik' und einem Projektstudium. Dass man dieses nicht erhalten hat und heute sonderpädagogisch qualifizierte LehrerInnen aus anderen Bundesländern rekrutiert, die noch weit von einer Bremischen Geschichte und Gegenwart der Integration entfernt sind, dürfte keine Inklusion befördernde Perspektive sein.

Diesen Punkt abschließend, können der Logik der Sache folgend, drei Momente festgehalten werden:

1. Wird der Begriff der „inklusive Erziehung und Bildung“ im Sinne seiner begrifflichen Bedeutung und mit Bezug auf die UN-BRK (§ 24 u.a.) ernst genommen, [Folie 9] muss der Ausschluss (Exklusion) von Kindern und Jugendlichen - unabhängig von beobachtbaren individuellen Merkmalen und der Herkunft - aus dem regulären Bildungssystem und deren Segregierung in Sondersysteme grundsätzlich ausgeschlossen werden. Das verlangt die **Auflösung sonderpädagogischer Institutionen für alle Altersstufen und Funktionsbereiche** (Sonderkindergarten, Sonderschule/Förderzentren mit Schülern/ Spezialförderzentren, Wohnheime, Werkstätten für Behinderte u.a.m.).
2. Ein inklusives Bildungssystem, das den je individuellen Biographien, den Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotentialen, die die Kinder und Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen einbringen, gerecht wird, erfordert den **Umbau des Regelschulsystems, das in seiner derzeitigen Struktur** (hierarchische Gliederung ständischen Gepräges) **und diesbezüglichen Funktionsweise** (Jahrgangsklassen, Fächerunterricht, schulformspezifische Curricula, Leistungsstandards und Abschlüsse) **nur die Funktion der Selektion** nach individuellen Merkmalen, vor allem hinsichtlich eines normativ vorgegebenen Leistungsprofils **erfüllen kann - und eine „entwicklungslogische Didaktik“**.
3. Der **Erhalt von Spezialförderzentren ist nicht** aus der individuellen Situation von in gewisser Weise beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ableitbar und bezogen auf keinen humanwissenschaftlichen Bereich damit **begründbar**, dass ihr Lernen und ihre Entwicklung anderen Gesetzmässigkeiten folgen würde, als dies ohnehin für den Menschen üblich ist. Ihren spezifischen individuellen (Lern- und Entwicklungs-)Voraussetzungen und Bedingungen ist - in gleicher Weise wie bezogen auf jedes andere Kind - Rechnung zu tragen. Separierte und segregierte Bildungsräume ermöglichen dieses in keiner Weise besser. Im Gegenteil, sie wirken (sozial und kulturell) deprivierend, pädagogisch bildungsreduktionistisch und in vielen Fällen derart isolierend, dass die Betroffenen kompensatorische Handlungsweisen entwickeln müssen, für deren „Behandlung“ die Spezialförderzentren als nötig erachtet werden. Das führt in den Versuch der Bewältigung artefaktischer Phänomene, die es nicht gäbe, wenn es den dazu führenden Ausschluss der Betroffenen aus regulären kulturellen und sozialen Zusammenhängen und die umfassend reduktionistischen Bildungsräume nicht gäbe.

Die Umsetzung der beiden zuerst genannten Momente bedarf primär politischer Entscheidungen. Wie immer diese gefällt werden, ist es nicht legitim, sie mit vermeintlich pädagogischen und therapeutischen Erfordernissen zu begründen, die alle an den regulären Lernorten der Kinder realisiert werden können. Dafür, dass dies auch ganz praktisch möglich ist, gibt es in den vier Jahrzehnten der Integrationsentwicklung auch im deutschsprachigen Raum hinreichende Beweise. Politischer Wille und politische Entscheidungen müssen als gesellschaftliche verstanden werden. Sie humanwissenschaftlich und pädagogisch zu alibisieren oder als zu teuer zurückzuweisen<sup>10</sup>

---

10 Es ist wohl nicht erforderlich, hier auf die staatlichen Finanzierungen von Banken in Höhe Hunderter Milliarden an Euro zu verweisen, die aufgebracht werden, weil die Banken für 'to big to fail' gehalten werden, ohne dass die (Fortsetzung...)

sind Schutzbehauptungen zu Lasten der betroffenen Menschen.

### 3. Selbstbestimmte Teilhabe - Basis der Inklusion

Im März 2009 ist die so genannte UN-BRK in Deutschland in Kraft getreten und Teil der Deutschen Rechtsordnung geworden. Punkt! Sie ist also geltendes Recht, ein Recht, das einem Individuum zukommt. Ihre Umsetzung wird, so meine Auffassung, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf der juristischen Bühne auszuhandeln sein. Was den Sektor der Bildung betrifft vorrangig hinsichtlich struktureller Gesichtspunkte des Schulsystems, bezüglich der Kultushoheit der Länder in Sachen eines einheitlichen inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, denn ein Individualrecht kann nicht länderspezifisch gebeugt werden, hinsichtlich des verfassungsrechtlichen Finanzierungsvorbehaltes für Integration/Inklusion oder auch bezüglich des Elternrechts.

Ohne, wie deutlich geworden sein dürfte, den konfliktträchtigen Begriffen Integration und Inklusion auszuweichen, würde ich es vorziehen, für den gesamten Bereich der so genannten 'Behindertenfürsorge', den 1999 in Fortschreibung der ICIDH<sup>11</sup> durch die WHO eingeführten Begriff der „Participation“ zu verwenden. [Folie 10] Im deutschsprachigen Raum ist meist von „Teilhabe“ die Rede (Bartelheimer 2007). Auch dieser Begriff ist nicht eindeutig definiert und wird bereits mit den unterschiedlichsten Bedeutungen belegt. Dennoch: Der Begriff der „Participation“ löste den Begriff „Handicap“ ab, wie der Begriff „Disability“ durch den der „Activity“ abgelöst wurde. Der Begriff „Impairment“, den wir im deutschen Sprachraum als „Beeinträchtigung“ verstehen können, der sich auf struktureller und/oder funktioneller Ebene hinsichtlich Soma und Psyche bezieht, verdeutlicht, dass es nicht um die Negation des beeinträchtigten Körpers oder beeinträchtigter psychischer Funktionen geht, in die ich auch die menschliche Entwicklung einschließe. Mit diesem Begriffswandel wurde auf internationaler Ebene insofern ein bedeutender Schritt getan, als damit die den betroffenen Menschen stigmatisierenden Begriffe „Disability“ und „Handicap“ in ihrer Bedeutung als ihnen innewohnende, essentiell und ursächlich die beobachtbaren Erscheinungen bedingende Eigenschaften zum einen überwunden und zum anderen als kulturelle und soziale Konstruktionen gesehen werden konnten. Das ermöglichte im internationalen Rahmen, was mit der Entwicklung einer subjektwissenschaftlich fundierten materialistischen „Behindertenpädagogik“ seit den 1970er Jahren an der Universität Bremen im deutschsprachigen Raum grundgelegt wurde (Jantzen 2007, Reichmann 1984) und sich auch mit den Disability Studies eindrücklich verdeutlicht, nämlich eine Änderung der Blickrichtung und Sichtweise dahingehend, wie es Anne Waldschmidt (2003) aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive formuliert: „Die Mehrheitsgesellschaft wird aus der Sicht der „Behinderung“ untersucht und nicht umgekehrt, wie es eigentlich üblich ist“ (S. 16). Die Frage,

---

10(...Fortsetzung)

Regierungen Regulationen vornehmen, die solches verhindern würden und extremen Reichtum wie Bank- und Börsengeschäfte angemessen wie andere Geschäfte besteuern, wenn man sich nur etwas über die täglichen Verdummungs- und Beschönigungsnachrichten hinaus informiert. Was hier geschieht ist nicht naturgesetzlicher Art, sondern politisch entfacht (durch die Reagan- und Bush-Administration in den USA und die Thatcher-, Blair- und Schröder-Regierung in Europa, um nur einige zu benennen. Was in den Nachrichten immer verschleiern unter dem Begriff der „Märkte“, die dieses und jenes erfordern, kolportiert wird, sind konkrete Personen in Funktionen der Weltwirtschaft und des Finanz- und Bankenwesens. Sie haben Namen und sind leicht zählbar. Es zeigt sich immer wieder: Was politisch gewollt wird, ist finanzierbar (z.B. auch die so genannte Wiedervereinigung) - was politisch nicht gewollt wird, wird mit fehlenden Finanzen und Sachzwängen begründet - was, so frage ich, lassen da die Gesamtheit allein nur der Lehrerinnen und Lehrer mit sich machen und was geschieht in der Folge mit den Kindern und Schülern?

11 ICIDH - International Classification of Impairment, Disease and Handicap

in welcher Weise und von welchem Schweregrad ein Mensch vom Konstrukt gesellschaftlicher Normalität und von den darin fixierten, auf ihn in seinem gesamten Lebensverlauf gerichteten Erwartungshaltungen abweicht und ihn folglich als abnorm, defekt, defizitär und in klassischer Weise als behindert kategorisierbar macht, wird obsolet. Aber nach diesen Maximen und entsprechend den resultierenden Kategorisierungen ist noch das gesamte Maßnahmenetz der Behindertenfürsorge von der Frühförderung bis zur Altenbetreuung organisiert - auch das so genannte inklusive Bildungssystem, sonst würde, wie auch in Bremen, nicht gleichzeitig von Inklusion und vom Bestehenbleiben eines Wahlangebotes bezüglich der Spezialförderschulen (§ 70) oder von Erhalt von Maßnahmen äußerer Differenzierung in der Oberschule die Rede sein können. Solche Praxen erlauben nicht, sie als inklusiv zu bezeichnen.

Dies alles ist Ausdruck der unsere Wahrnehmung und unser Handeln noch immer steuernden Denkstile. Die PISA-Studie und andere OECD-Studien zeigen, dass Zugang zu 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, durch deren Nationalität oder Migrantenstatus und durch den Umstand, dass Lehrpersonen, wiederum bezogen auf diesen Hintergrund, Schülern symbolisches Kapital als Option und Vorschuss auf das gewähren oder vorenthalten, was sie ihrer subjektiven Meinung und ihrem Gutdünken nach zu lernen in der Lage sind, um es in Begriffen Bourdieu's zu fassen. Bude (2010) schreibt: „Das Glück eines individuellen Talents kreuzt sich nach wie vor mit dem Pech der sozialen Herkunft“ (S. 41).<sup>12</sup> Diese Problematik kann genauso darauf bezogen werden, assistiert in einer eigenen Wohnung leben, einer Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt nachgehen, am öffentlichen Leben teilnehmen, eine Partnerschaft eingehen zu können u.v.a.m. Diese Aspekte verweisen auf die Relationen, die mit dem Begriff der Teilhabe impliziert sind und mit dem Begriff der Inklusion nicht hinreichend gefasst werden können. Es geht um 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. Wenn er sein Wollen nicht hinreichend aus eigener Kraft realisieren kann, ist es wiederum die Frage, inwieweit ihm dann die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen, die Differenz zwischen Ist und Soll zu kompensieren, z.B. durch *Assistenz*.

Vertiefen wir das im Sektor der Behindertenfürsorge und schließen wir Menschen mit schweren und schwersten physischen und psychischen Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen nicht aus, wie das im Integrations- und Inklusionsgeschäft weitgehend der Fall ist, so geht es auch darum, das Wollen in Erfahrung zu bringen bzw. Bedingungen zu schaffen, unter denen es entfaltet und geäußert werden kann - als Grundlage seiner 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 Bremen mit der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ grundgelegt habe (Feuser 2001, 2002) [Folie 11], was hier nicht weiter erläutert werden kann. Die dafür erforderlichen Ressourcen würde ich als »*advokatorische Assistenz*« bezeichnen. Sie kennzeichnet eine anerkennungs- und

---

12 Es ist unerträglich, wenn nicht nur seitens der Politik, sondern auch durch Pädagoginnen und Pädagogen der Terminus von den „bildungsfernen Familien“ immer wieder benutzt wird. Das ist eine zutiefst stigmatisierende Aussage, die nichts richtig beschreibt geschweige denn vernünftig erklärt. Die Frage, die sich hier stellt, ist: Wer ist da wem fremd? Ist hier nicht ein ständisch erstarrtes Bildungssystem unfähig, Familien und ihre Kinder mit einer nicht in die schmale Gasse der etablierten Normwerte und Herkunftsausweise passenden Vorstellungen anzusprechen, für Bildung zu interessieren und sie ohne soziale Diskreditierung zu gewähren? Wo ich diskreditiert, nicht für ernst genommen werde, das Gefühl habe, nichts wert zu sein und wo, was ich einbringen kann, nicht gebraucht wird, gehe ich auch nicht mehr hin - ein intelligentes Verhalten.

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. In der Realisierung personaler und/oder advokatorischer Assistenz in allen Lebensbereichen, in allen Lebenslagen und über alle Lebensaltersstufen hinweg sehe ich eine unabdingbare Notwendigkeit der Realisierung der *Teilhabe für alle* und die vornehmste Aufgabe und einen Auftrag von hoher Priorität für eine auf Inklusion orientierte Pädagogik, die bereit ist, einem ausgrenzenden und vor allem schwer beeinträchtigte Menschen in Sondersysteme inkludierenden Schulsystem eine entschlossene Absage zu erteilen.

**„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 befähigt sind (Feuser 2011/a).**

Schon das SGB-IX (2001) spricht seit Inkrafttreten 2001 von „Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (S. 6), wie das der §1 der Allgemeinen Regelungen im 1. Kapitel ausweist, bindet also Selbstbestimmung und Teilhabe zusammen, was trivialen Interpretationen eines Inklusionismus nach dem Motto: „Dabeisein ist alles!“ unmittelbar eine Absage erteilt. Ich denke, dass damit der Begriff »selbstbestimmter Teilhabe« im Sinne der Partizipation der WHO fassbar geworden ist, der nun auch in den Bereich juridischer Behandlung der Problematik verweist, was ich kurz wie folgt kennzeichnen möchte: Wenn Integration/Inklusion heute als Menschenrecht erkannt und bewertet wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie Baumann im Kapitel ‘Abfall der Globalisierung’ seines Buches ‘Verworfenes Leben’ (2005, S. 124) schreibt. [Folie 12] konstituiert sich nur in auf *Anerkennung* und *Kompetenz* basierten Kooperationsverhältnissen. Die Institutionen sind dabei regulierende Faktoren hinsichtlich des Verhältnisses von Zugänglichkeit, Begrenzung und Ermöglichung der sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung der dafür erforderlichen Ressourcen in finanzieller, sächlicher und personeller Hinsicht.

Auch die UN-BRK ist nicht die Lösung für die aufgezeigten Problemstellungen und Fragen der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik, was sie als Fachdisziplin selbst leisten muss, auch wenn sie politische Entscheidungen zur Voraussetzung hat. Sie ist deshalb nicht entpflichtet, entsprechend dem humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand für alle Kinder und Jugendliche Möglichkeitsräume für ein Entwicklung induzierendes Lernen zu schaffen, wie ich das schon eingangs angesprochen habe. Was die UN-BRK betrifft, sehe ich in ihr, wie ich das in verschiedenen Zusammenhängen betont habe, eine gute Brise Wind in Richtung Inklusion, aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, wenn sie wirksam werden soll; also in der Pädagogik als solcher.

#### 4. Wie weiter?

Eine einfache Auflösung des aus meiner Sicht deutschlandweit sehr verfahrenen Prozesses der Integration/Inklusion gibt es bei allen regionalen Differenzierungen hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems zuträglicher oder abträglicher Bedingungen und Entwicklungen nicht. Dazu ist die Beliebigkeit, die sich fachlicherseits in den unterschiedlichsten Modellen und Vorgehensweisen spiegeln und politischerseits hinsichtlich einer klaren Strategie der Umsetzung des Menschenrechts auf ungeteilte Partizipation an Gesellschaft und Kultur zu groß. Ich möchte mir erlauben, mit

Bezug auf eine Skizze von Höfler u.a. aus ihrem Buch „Abenteuer Change Management“ von 2011 [Folie 13] (siehe auch Jonack/Möhle 2012) unsere bisherigen Bemühungen über nahezu vier Jahrzehnte zu karikieren - wie es vier Jahrzehnte lang war (ein Rudern mit aller Kraft im Kreis, viel bewegend, aber nicht wirklich vorankommend; ein Hamster-im-Rad-Effekt) - und wie es auch in Zukunft nicht gehen kann (dass nun alle angeben, was zu tun ist, aber kaum jemand etwas wirklich tut ...).

Ich habe zu verdeutlichen versucht, dass die verschiedensten Bereiche, die in Fragen einer *aller an Bildung für Alle* unter Blickwinkeln der verschiedensten Domänen ihren Beitrag zu einem gemeinsam getragenen Konzept leisten müssen. Dabei ist es unerlässlich, dass alle auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind, das nur durch eine anerkennungs-basierte Zusammenarbeit, erreicht werden kann. Eine solche Ausrichtung, wie sie z.B. der Bremer Konsens zur Schulentwicklung versucht, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein einheitliche Auffassung zur Frage der Inklusion im Bildungssystem nicht besteht; auch nicht innerhalb einzelner Gruppierungen wie z.B. der Politiker, der Bildungsadministration, der Lehrer- oder Elternschaft. Damit entfällt eine sehr zentrale Voraussetzung zum Gelingen der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, was Deutschland sehr wohl von anderen mit Integration und Inklusion befassten Gesellschaften und Kulturen sehr unterscheidet. Begründet wird das häufig mit einem in demokratischen Gesellschaften unverzichtbaren Pluralismus in allen Positionen, wobei bedacht werden muss, dass ein Erziehungs- Unterrichts- und Bildungssystem zwar durch diesen Pluralismus strukturiert und reguliert wird, ein inklusives Bildungssystem aber, will es sich nicht selbst pervertieren und hinsichtlich dessen, was es vorgibt zu sein, widerlegen, jenen Prozessen geschuldet ist, die wir heute über Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung erkannt, als Wissen gespeichert, in Erfahrungen verdichtet haben und in Ausbildungsprozessen zur Verfügung stellen können.<sup>13</sup> Ohne das alles im Detail ausführen zu können, möchte ich nachfolgend auch mit Blick auf die Bremische Situation einige mir zentral erscheinende Momente skizzieren:

1. Die Bremische Inklusionslandschaft ist in ihren schulgesetzlichen Grundlagen und darüber hinausgehenden Bekundungen in Sachen inklusive Bildung in sich widersprüchlich. Unabhängig von den Umsetzungsstrategien bedarf es allem voran im Sinne einer Art menschenrechtsbezogener und ethischer Präambel der Forderung, dass kein Kind, kein Jugendlicher, kein Erwachsener wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung von einer vollen, gleichberechtigten und gleichwertigen an Bildung ohne curricularen Bildungsreduktionismus ausgeschlossen werden darf. Ich greife dazu auf meine schon vor beinahe 30 Jahren hier in Bremen gemachte Aussage zurück (Feuser 1985):

**»Die zentrale Ressource ist die eigene Veränderung. Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an - in unseren!«**

---

13 Das tangiert auch, so wenig gern dieses gehört wird, dass ein föderales Bildungssystem, das primär durch parteipolitische Interessen gesteuert wird, die völlig anderer Art sind, als eine aus dem humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand heraus zu schaffendes Schul- und Unterrichtssystem - noch dazu, wenn es für die Parteien zum Mittel politischer Profilierung, des Rechthabens und zum Medium der Befriedigung des jeweiligen Geltungsbedürfnisses amtierender BildungspolitikernInnen wird - für den erforderlichen Umbau des bestehenden institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystem in ein inklusives im Grunde völlig ungeeignet ist. Die Ausgestaltung des Bildungssystems in einzelnen Bundesländern erinnert doch eher an ein feudalistisches Herrschaftssystem, das mittels des Erziehungs- und Bildungssystems durch Privilegienzuweisung und Ausgrenzungspraktiken fungiert, denn an eine Gleichheitsprinzipien und Bildungsgerechtigkeit praktizierende Demokratie. Ich gehe so weit und behaupte, das Bildungssystem ist primär eine Herrschafts- und Machtfrage und - weit abgeschlagen am Ende einer Skala - eine pädagogische Frage.

Ausgedrückt soll damit sein, dass von der Bildungssenatorin als Hauptverantwortliche im Allgemeinen bis hin zu den Eltern, die gerade ein Kind bekommen haben, ein Grundkonsens pro Inklusion ausgebildet werden muss, der Ausgrenzung, institutionelle Segregation und soziale Isolation als menschenunwürdig ächtet. Wir haben es im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht mit Menschen zu tun, von denen jede und jeder einzelne unter seinen je individuellen Ausgangs- und Randbedingungen, bezogen auf seine Biographie, ein sich selbst organisierendes und konstruierendes, hoch komplexes und kompetentes lebendes System ist, das für sein Lernen und seine Entwicklung im sozialen Austausch der *Beziehungsvielfalt* und *Anerkennung* bedarf. Vielleicht darf ich in Erinnerung rufen, dass die Neurowissenschaften bezüglich des menschlichen Gehirns sich heute darin einig sind (laden Sie sich mal den Kollegen Gerhard Roth ein), dass diese komplexe Materie mehr Verschaltungen und damit Möglichkeiten der Informationsbildung hat, als es unseren Kosmos aufbauende Materieteilchen gibt. Dass unsere Gehirne trotzdem scheinbar einheitlich arbeiten, ist keine Begründung für die Aufrechterhaltung schulstufen- und jahrgangsbezogener Curricula, die abzuarbeiten sind, für alle über einen Kamm scherende Bildungsstandards und Prüfungen, ja nicht einmal für eine hierarchische Gliederung des Schulsystems oder die Aufrechterhaltung von Jahrgangsklassen. Diese und andere Merkmale, mit denen wir Schule identifizieren, sind der Pädagogik verpasste Ordnungsmittel, um sie herrschaftsförmig kontrollieren und lenken zu können und die sie zu „Institutionen der Gewalt“ (Basaglia 1980) machen; mit Lernen und Entwicklung haben sie nichts zu tun. Es gibt aber Menschen, die noch immer fest daran glauben, dass dem so sei, sonst würden sie sich gegen diese Mechanismen massiv zur Wehr setzen - nämlich die Mehrheit der Lehrerschaft und Eltern.

2. Im Zentrum des Schulsystems stehen die Regel- und Sonderpädagogen, die Therapeuten und Assistenten und im erweiterten Sinne u.a. auch Schulpsychologen, Pädiater und Psychiater, die sich als Dienstleister am Menschen und nicht als ihre Herren und paternalistischen Bevormunder neu begreifen müssen. Basaglia's Analysen folgend müssen diese Professionen an erster Stelle aufhören, „Zustimmungsfunktionäre“, „Angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“ zu sein, wodurch sie letztlich an den Betroffenen „Befriedungsverbrechen“ begehen, [Folie 14] um einer gesellschaftlichen Machtelite zu dienen, die die Sicherung der eigenen Privilegien längst vor die Rechte der Anderen, insbesondere der als schwächer erlebten und vor eine Orientierung auf das Gemeinwohl gestellt haben. Die Pädagogik ist, das dürfte nach Inkrafttreten der UN-BRK wohl nicht mehr zu übersehen sein, im Handlungsverzug und in einer Bringschuld gegenüber den Rechten der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Anders ausgedrückt: Wir sind als Lehrerinnen und Lehrer nicht die Herrscher über Kinder und Schüler, auch nicht über ein „Ja“ oder „Nein“ zur Integration/Inklusion, sondern stehen in der Bringschuld und Verantwortung, inklusiven Unterricht theoriegeleitet umzusetzen und nicht nach willkürlichem Gutdünken.

Unterricht kennzeichnet im Sinne Vygotskij's (1987) den Zusammenhang von Lernen und Entwicklung, der sich in der 'nächsten Zone der Entwicklung' eines Menschen realisiert, die sich ihrerseits nur durch die Kooperationen von Lernenden und Lehrenden ergeben kann, weshalb eben auch jahrgangsübergreifende Lerngruppen - also die Differenz und Heterogenität - von basaler Bedeutung sind. Unterricht vermittelt, wie Siebert (2006) schreibt, „ideale Formen von Entwicklung“ (S. 113). Zentral ist folglich eine „entwicklungslogische Didaktik“. [Folie 15] Sie konstituiert mit den beiden dialektisch vermittelten Momenten der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und einer „entwicklungs-niveaubezogenen inneren Differenzierung“ eine „Allgemeine Pädagogik“, eine inklusive (Feuser 1989, 1995, 2011/b). Sie ist nur in einem durchgängigen Projektunterricht hinreichend umzusetzen, durch den die Lernniveaus für alle beträchtlich angehoben werden können, weil die Kinder und Schüler motivationsgeleitet lernen und nicht um der Vermeidung schlechter Zensuren, eines Sitzenbleibens oder gar Sonderschulverweises wegen.

3. Das führt zur Frage der LehrerInnen-Bildung. Bezogen darauf, worin PädagogInnen zukünftig zu **bilden** (nicht nur auszubilden) wären, würde ich kurz zusammengefasst sagen: Es gilt grundlegend zu begreifen, dass 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 bilden. Deren Qualität selbst ist definiert durch das Verhältnis von durch Dialog, Interaktion und Kommunikation gekennzeichnete kooperative prozesse in Relation zum Grad der für einen Menschen bestehenden Isolation. [Folie 16] Die dieses Grundverhältnis erklärenden und zu vermittelnden Erkenntnistheorien sind die Selbstorganisationstheorie, die Systemtheorie, der kritische Konstruktivismus und die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, die das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt als *Subjekt-Tätigkeit-Objekt-Relation* begreift. Das meint, dass das Subjekt sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit aneignet, was wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungstheorien und -psychologien und andererseits mit Lerntheorien und -psychologien und mit den je zugehörigen neuropsychologischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Dies wäre im Kontext pädagogischer Qualifizierungsvorhaben und in der Lehrerbildung in die Erziehungswissenschaften zu transferieren [Folie 17] und schließlich in unterschiedlichsten pädagogischen und therapeutischen Settings, in solchen der Krisenintervention, Beratung und Unterstützung, des Coaching und der Supervision umzusetzen, um nur einige zu benennen. Dies als allgemein verbindlicher theoretischer Hintergrund, um die Fragen, die die Kinder und Schüler in der pädagogisch-therapeutischen Praxis konkret aufwerfen, analysieren und zu einer ihnen angemessenen Lösung bringen zu können. Jedwede biographie- und damit subjektorientierte Annäherung an einen Menschen macht eine Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik unverzichtbar - mit weitreichenden Folgen für die Diagnostik und die Konstatierung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“.<sup>14</sup> Die sehr zentral an der Universität Bremen entwickelte „Behindertenpädagogik“ hat dies in konsequenter Subjektorientierung geleistet (Jantzen/Lanwer 2011).

Das Studium selbst muss inklusiv sein insofern, dass Menschen mit und ohne Behinderung zusammen studieren, miteinander forschen und sich je nach Zielsetzung Kompetenzen aneignen und Ausbildungsabschlüsse anstreben. Nur mindestens über drei Semester angelegte Studienprojekte 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 auch praktikabel ist, was als Resultat aus der Forschung gelehrt wird, 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

---

14 Die Floskel, dass die Kinder dort abzuholen seien, wo sie stehen, die schon seit Jahrzehnten leergedroschen ist, hat mangels entsprechender Denkhintergründe und Einstellungsänderungen bis heute praktisch nichts bewirkt. Die Zuweisung eines Kindes z.B. in die Gruppe derer, die *wir* als geistigbehindert bezeichnen (wenn nicht sogar festgestellt wird, dass dieses Kind geistigbehindert *ist*), beschreibt nur den Akt unseres klassifizierenden und kategorial zuweisenden Tuns, aber nicht die Lebens- und damit die Lerngeschichte des Kindes und sagt nichts darüber aus, welcher Bedingungen dieses Kind bedarf, um lernen und sich weiter entwickeln zu können. Abgesehen davon ist ungeklärt wodurch ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ein ‘sonderpädagogischer’ ist und wodurch sich ein solcher von einem ‘pädagogischen’ unterscheidet. Auch die Definition des BremSchulG im § 35 (2), die besagt: „Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht bei Kindern und Jugendlichen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“, klärt diesen Sachverhalt nicht.

oder Handlungsanweisungen.

Das ehemals an der Universität Bremen praktizierte Projektstudium, in dem das behindertenpädagogisch relevante Sach- und Fachwissen als ein Unterrichtsfach studiert werden konnte, ist hierfür noch heute wegweisend. Die Bildungspolitik wäre gut beraten, eine inklusive LehrerInnen-Bildung in der Weise umzusetzen, dass ein gemeinsames Bachelorstudium, die Frühe Bildung eingeschlossen und bis hin zum Sek-II-Bereich, für alle die Grundlagen schafft und das Masterstudium die erforderlichen Spezifizierungen, um später in gleichberechtigten multiprofessionellen Teams unterrichten zu können. Personale und advokatorische Assistenz dürfte zukünftig die wohl bedeutendste Spezifizierung sein. Dabei ist ein ernsthaft umgesetztes modularisiertes Studium hinsichtlich der Möglichkeit, es interdisziplinär auszugestalten, von Vorteil, wenn man es nicht mit zahllosen Prüfungen zupflastert, die kaum noch Zeit lassen, dass die Studierenden sich das aneignen können, was geprüft werden muss.

4. Wie ein Kindergarten und eine Schule für alle organisiert werden kann, haben wir schon vor 30 Jahren in Bremen entwickelt, sehr erfolgreich umgesetzt und überall dort, so die Erfahrung, die ich mit einer gewissen Genugtuung verzeichnen kann, wo man alle meint, wenn man von Inklusion spricht, wird dieses Konzept vor allem hinsichtlich seiner vier Organisationsprinzipien und der Effizienz des Assistenzkonzeptes und der Poolbildung der Fachkräfte wertgeschätzt und herangezogen. [Folie 18]

Die größte Gefahr für das Misslingen des Aufbaus eines inklusiven Unterrichts ist die Top-Down-Strategie in dem Sinne, es zuerst mit leichter beeinträchtigten Kindern und Schülern zu versuchen, was dazu führt, dass der Unterricht nach wie vor an einem Durchschnitt orientiert wird und ständig die Frage aufkommt, »was können wir nun noch den lernschwachen Schülern anbieten«. Das führt in der Regel dazu, dass die Schüler mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf' mit ihrer Assistenz/SonderpädagogIn im Nebenraum an einem eigenen Curriculum arbeiten oder dort für die Anteile des gemeinsamen Unterrichts fit gemacht werden sollen. Erforderlich ist eine Bottom-Up-Strategie, ausgehend von schwerst und mehrfach beeinträchtigten bzw. tiefgreifend entwicklungsgestörten Kindern und Schülern, was pädagogisch zwingt, sich mit Prozessen eines basalen Lernens auseinanderzusetzen, durch das die Unterrichtsgegenstände und -inhalte durch die LehrerInnen selbst erst einmal grundlegend begriffen werden und vom 'Abstrakten zum Konkreten' aufsteigend fortschreitend gelernt werden kann (Rhade 2012). Dann ist es relativ leicht, die Arbeit am „Gemeinsamen Gegenstand“ auf höhere Entwicklungsniveaus auszuweiten und ein kooperatives, gemeinsames Lernen individuell effektiv zu realisieren - gerade auch für die leichter und schnell lernenden Kinder und Schüler.

Bremen schaut der Gefahr, mit Inklusion das Schlimmste zu schaffen, zu dem sie führen kann, nämlich zu einer *Rest-Sonderschule* für die Kinder und Jugendlichen, die wir in der 1968er Bewegung und im Rahmen der Auflösung der so genannten 'Schlangengruben' in den Psychiatrien und Heimen als 'harten Kern' bezeichnet haben, nicht nur ins Auge, sondern legt es mit dem Bremischen Schulgesetz, das für die Spezialförderzentren und die Werkstattschule eine Bestandsgarantie vorhält, gezielt darauf an. Die Sonderrolle gerade der Schule Louis-Seegelken-Str. in Bremen (Förderbereich körperliche und motorische Entwicklung) auch noch 30 Jahre nach Beginn der Integrationspraxis in Bremen ist nicht nachzuvollziehen und fachlich nicht zu rechtfertigen, gleichwohl politisch zu wollen, dann aber auch politisch zu verantworten. Was für das Förderzentrum Fritz-Gansberg-Str. (Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung) zukünftig vorgesehen ist, ist in gleicher Weise für die Louis-Seegelken-Str. möglich. Zu diesen und ähnlichen Sachverhalten spricht auch das Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz eine durchaus deutliche Sprache, auch wenn ich die Toleranz des Gutachtens den Sondersystemen gegenüber begründungsmäßig nicht nachvollziehen kann und wissenschaftlich auf sehr schwachen Beinen

daherkommend empfinde.<sup>15</sup>

Der Konsens zur Schulentwicklung, so richtig und wichtig er ist, bedarf der Fortschreibung und die ‘Sonderpädagogikverordnung’ ganz dringlich einer Ablösung durch eine ‘Inklusionsverordnung’. In Bezug auf diese rate ich zu einer politischen Vorgabe eines Zehnjahresplanes. In diesem Zeitraum und innerhalb dessen in zu überprüfenden Etappen, müssen für alle als behindert geltenden Kinder und Jugendlichen auch die Spezialförderzentren überwunden und allen Kindern ‘Bildung’ garantiert werden, wie es die Bremische Landesverfassung in ihrem Artikel 27 fordert, der ‘jeder und jedem nach Maßgabe seiner Begabung ein gleiches Recht auf Bildung’ garantiert; dort steht nichts von ‘Förderung’ und auch nichts davon, dass die Gymnasien davon auszunehmen sind. Es ist auch zu fragen, ob der § 70a des BremSchulG durch die Landesverfassung gedeckt ist und der Begabungsbegriff, der verwendet wird, einem gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand noch entspricht.

Die im Aufbau befindlichen Beratungs- und Unterstützungszentren sind ein geeignetes Mittel, die Aufgabe der Integration zu bewerkstelligen und im Unterricht das Ziel der Inklusion zu unterstützen. Die »schulersetzenden Maßnahmen« werden vermutlich weitgehend überflüssig, wenn ein projekt- und vorhabenorientierter Unterricht, der durch ein multiprofessionelles Team *mit* den SchülerInnen geplant und durchgeführt wird, der den separierten, inhaltlich zusammenhanglosen Fächerunterricht ersetzt und die Einstellung der LehrerInnen, ihr Qualifikationsniveau und das in Relation zu den Schwierigkeiten, die die Kinder und Jugendlichen einbringen, ihnen zur Verfügung stehende Kompetenzniveau im Zusammenhang mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten balanciert sind.

Vor allem Forschung und Lehre an der Universität müssen als Schrittmacher fungieren, wie wir das in Bremen aus dem Grundverständnis heraus getan haben, dass Wissen zu schaffen ist, das den Menschen dient, damit eine die Politiker, die bürgerlichen Parteien, die Administration und die Institutionen sowie die Zivilgesellschaft überzeugende Konkretisierung der praxis in diversen Lebensbereichen geleistet und in der Folge deren breite Umsetzung gegenüber Staat und Gesellschaft auch konsequent eingefordert werden kann (Graf 2008).

Eine Befreiung von den damit in einer auf Ausgrenzung, Selektion und Separierung fixierten Gesellschaft zwangsläufig auftretenden Widersprüche auf dem Weg über die Integration zur Inklusion [Folie 19] gibt es nicht, denn, so Adorno (1903-1969) 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). Die Widersprüche zu schultern, bedarf der Aufklärung als Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit.

### Literaturhinweise:

Adorno, T.W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit, 133-147 [auch als Tondokument: Gespräch im Hessischen Rundfunk, gesendet am 13.08.1969]

Adorno, T.W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main

Basaglia-Ongaro, Franca & Basaglia, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In Basaglia-Ongaro/Basaglia: Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61

Bartelheimer, P (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum Nr. 1 der Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin, 3-31

Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg

Bremisch Evangelische Kirche, Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) (2003): Gemeinsamkeit

---

15 Die Schule Fritz-Gansberg-Str., die SchülerInnen nur anlassorientiert aufnimmt, ‘soll nur so lange erhalten bleiben, bis die regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren ihre im Gesetz vorgesehene Aufgabe der Durchführung von schulersetzenden Maßnahmen fachgerecht erfüllen können’, wie es in der Antwort der Bremischen Bürgerschaft vom 13.03.2012 auf eine Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis90/Die Grünen heißt.

macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! 20 Jahre integrative Erziehung in Ev. Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen. Bremen

Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart

Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München

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. (1985): Integration muß in den Köpfen beginnen. Bedarf es einer eigenen Pädagogik zur gemeinsamen Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter? In: Welt des Kindes 63, 3, 189-195

Feuser, G. (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht (2. Aufl.), Bremen

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28,1, 4-48

Feuser, G. (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 Fagner. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Themenheft mit dem Titel: Das Mögliche im Unmöglichen suchen. Dr. Josef Fagner 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

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

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

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

Goffman E. (1973): Asyl. Frankfurt am Main

Graf, Erich Otto (2008): Forschen als sozialer Prozess. Zur Reflexion von Momenten der Forschung in sozialwissenschaftlicher Forschung. Luzern

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

Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main

Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Berlin

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

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

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

Jonack, Grit & Möhle, Chestin (2012): Die Etablierung inklusiver Bildung mit Hilfe des Konzepts des Change Management. In: Behindertenpädagogik 51, 2, 135-142

Kneer, G. und Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. (4. Aufl.), München

Kobi, E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M. et al (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration? Gießen 28-44

Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main

Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main

Priestley, M. (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.):

- Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation". Kassel 2003, 23-35
- Rhade, M. (2012): Die Lernstrategie vom Abstrakten zum Konkreten im Werk von Joachim Lompscher. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Kulturhistorische Didaktik. Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Brasilien. Berlin, 168-235
- Reichmann, E. (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften. Solms-Oberbiel
- Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? (2. Aufl.) Neuwied/Kriftel/Berlin
- Rödler, P., Berger, E. u. Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin
- SGB-IX (2001): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. (Sonderausgabe 1. Aufl.), München
- Seidler, Dietlind (1992): Integration heißt: Ausschluss vermeiden. Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung. Münster/Hamburg
- Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn
- Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin
- Vygotskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln
- 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. (em.) Dr. Georg Feuser  
Universität Zürich  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Bereich Sonderpädagogik  
Hirschengraben 48  
CH - 8001 Zürich