

## Was braucht der Mensch? Teilhabe und Inklusion - eine humanwissenschaftliche Begründung <sup>1</sup>

GEORG FEUSER

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen. Ich danke dem Deutsch-Russischen Sozialforum für die Einladung, hier zu Ihnen zur „Herausforderung Inklusion“ reden zu dürfen. Das ist mir aus zwei Gründen eine besondere Ehre: Zum einen verdanken wir dem Studium der „Kulturhistorischen Schule“, die in den 1920er Jahren hier in Moskau entstanden ist, zentrale Erkenntnisse, ohne die eine „Allgemeine Pädagogik“ nicht zu realisieren ist. Ich beschreibe damit eine Pädagogik, die keinen Menschen wegen der Art und/oder des Schweregrades seiner Beeinträchtigungen oder seiner Herkunft ausgrenzt (Feuser 1989, 1995) und in Sondersysteme exkludiert. Die Werke von Lev Vygotskij (1896-1934), Aleksei Leont’ev (1903-1979) und Aleksandr Lurija (1902-1977) und deren Weiterentwicklung sind grundlegend für ein dem Stand der Humanwissenschaften entsprechendes psychologisches Verständnis menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung. Darum sollte es ja in der Pädagogik in besonderer Weise gehen! Dazu ist es nötig, die Frage zu stellen, was braucht der Mensch? - und eine Antwort darauf zu finden. Die Antwort ist letztlich soziologischer Natur. Was der Mensch braucht, kann ihm nur durch andere Menschen und damit durch die Gesellschaft gegeben werden, in der wir alle leben. Aufgabe der Pädagogik ist es, die dafür erforderlichen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, so dass Möglichkeitsräume entstehen, in denen für alle Kinder und Jugendliche ein Lernen möglich ist, das ihre Entwicklung induziert. [Folie 1]

Mit meinem Vortrag möchte ich versuchen, dieser Frage nachzugehen und eine Antwort zu finden. Mein Vortragsthema nimmt die Antwort vorweg. Sie lautet: Teilhabe und Inklusion! Bezogen darauf gliedere ich meine Ausführungen wie folgt:

1. Was braucht der Mensch?
2. Weltbild, Menschenbild und Behinderung
3. Pädagogik in einer zersplitterten Welt

Bevor ich zu meinem ersten Punkt komme möchte ich Ihnen aber noch sagen, was der andere Grund ist, weshalb es mir zur Ehre gereicht, hier sprechen zu dürfen. [Folie 2] In den Bombennächten der letzten Monate des zweiten Weltkrieges, der durch die Machenschaften des Hitler-Faschismus Millionen Menschen Tod und unsägliches Leid gebracht hat, habe ich angefangen, Lesen zu lernen. Dies mit dem Roman „Arme Leute“ (1845) von Fjodor Michailowitsch Dostojewski (1821-1881), der hier geboren wurde. Und als es mit dem Lesen schon besser ging, war die zweite Lektüre sein Roman „Erniedrigte und Beleidigte“ von 1861. Erniedrigte und Beleidigte, Ausgegrenzte und Eingeschlossene sehen Sie auch auf der Präsentation. Der Ausschluss von Menschen, die von unseren Vorstellungen abweichen, wie sie zu sein, was sie zu leisten und wie sie auszusehen und sich zu verhalten haben und die unsere Erwartungen enttäuschen, aus dem regulären Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, ist die Standardpraxis. Aufgabe der *Integration* ist es, ihre Separierung in Sonderinstitutionen zu überwinden und ihnen zu ermöglichen, wie alle anderen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen die regulären Bildungseinrichtungen besuchen und an einem komplexen Bildungsangebot partizipieren zu können. Bildung - und das heißt die pädagogische Praxis - über alle Altersstufen hinweg, von den Kindergruppen angefangen, über den Kindergarten und die Schule bis hin zur Universität,

---

1 Vortrag im Rahmen des Kongresses „Herausforderung Inklusion?“ des Deutsch-Russischen Sozialforums, Petersburger Dialog, vom 24.-26. Juni 2013 in Moskau; gehalten zur Eröffnung des fachlichen Teils am 24.06.2013. Die schriftliche Fassung verweist durch Hinweise in [...] auf die jeweils dazu präsentierte PowerPoint-Folie.

In diesem Beitrag verwende ich aus Gründen vereinfachter Schreibweise grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

entsprechend umzugestalten, so dass kein Ausschluss mehr erfolgt, beschreibt das Ziel der Inklusion. [Folie 3] So verwende ich diese Begriffe, die im deutschsprachigen Raum derart unterschiedlich gebraucht werden, dass es eine wissenschaftliche Schande ist.

Inklusion in einer Schule für alle ist ein langer und mühsamer Weg, mit dem Sie auf viele Widerstände stoßen werden, weil es ein neues Denken und schließlich eine neue Kultur erfordert. In Deutschland habe ich von Beginn der Entwicklung der Enthospitalisierung und der Integration an mitgearbeitet und die heute wohl weitreichendste pädagogische Konzeption für die Inklusion entwickelt. Die Entwicklung und Begleitung dieser Prozesse in Bremen, wo ich nahezu 30 Jahre an der Universität gearbeitet habe, gehört zu den schönsten Erlebnissen meiner Berufserfahrung - nämlich das „Lernen in und durch Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2011b, 2013b) von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, von so genannten Hochbegabten und schwerst Behinderten, von Kindern unterschiedlichsten Sprachen und Kulturen. Was geleistet werden muss, ist, aus dem Gegenteil dessen, was man will, das zu machen, was sein soll: Aus der Ausgrenzung und Segregation durch Integration die Inklusion. [Folie 4]

Deshalb führe ich Sie mit meinem ersten Punkt in die Vergangenheit totalen Aus- und Einschlusses von behinderten, entwicklungsgestörten und psychisch kranken Menschen in Sonderinstitutionen (Feuser 2009). Dort kann man zum einen beobachten, was der Mensch braucht und zum anderen erkennen, was aus ihm wird, wenn er nicht bekommt, was er braucht.

## 1. Was braucht der Mensch?

Eine Antwort, die auf diese Frage gegeben werden kann, finden wir, wo wir sie nicht vermuten: In dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben“, der 1966 in meinem Gastland, in Zürich, fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre zurückreicht. Die Antwort ist eine zutiefst menschliche. Sie lautet: „Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe“. Ich möchte Ihnen eine kleine Sequenz aus diesem Film zeigen. Helene Weigel (1900-1971), die Frau von Bertold Brecht, spricht. Der Film würdigt die Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968), die die Rhythmik in der Heilpädagogik etabliert hat. Gewidmet ist der Film Heinrich Hanselmann (1885-1960), der in Zürich 1931 den ersten Lehrstuhl für Heil- und Sonderpädagogik in Europa gegründet hat. [Folie 5] Wir sehen den ersten Kontakt von Frau Scheiblauber mit dem Kind Charlie.

Im Film gesprochener Text: „Über Charlie berichtet die Schwester, er sei artig im allgemeinen, zeige für nichts ein Interesse, er könne nichts sehen, er höre auch auf nichts. /// Also ist Charlie jedenfalls nicht taub. /// Steh auf! Charlie, steh auf. /// Also ist er nicht dumm, er denkt, es ist seinen Händen anzusehen.“<sup>2</sup>

Die Filmsequenz aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben“ von 1966 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 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 Scheiblauber singend die Aufforderung wiederholt: „Charlie, steh auf!“, was auch geschieht. Im Verlauf dieses Dialogs hält Charlie inne und schlägt dann mit seiner Ronde gegen den Rand des Laufstallgitters. Diesem Ereignis folgt Frau Scheiblauber und nimmt den Dialog auf, den Charlie ihr anbietet und in dem nun er die Führung übernommen hat.

---

2 Die Verschriftlichung des Vortrages entbehrt der Möglichkeit, die gezeigten Filmausschnitte darzustellen, auf die sich die hier vorgenommenen Analysen gründen. Es erfolgt deshalb im Text nur eine kurze Beschreibung der jeweiligen Szene. 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« berücksichtigt und erschlossen worden sind (Feuser 1995, Jantzen 2007, Reichmann 1984; siehe auch das „Enzyklopädische Handbuch der Behindertenpädagogik“, 2009-2013) und weit über die zum »Inklusionismus« (Feuser 2012a) vorliegende Fachliteratur hinausweisen.

Die Analyse der Filmsequenz, die wir gesehen haben, zeigt folgende Momente: Ein für blind, gehörlos und für nichts Interesse zeigender, langjährig hospitalisierter Junge, der denen, die ihn betreuen, keine Umstände macht und eine alte Dame, die sich ihm auffordernd zuwendet, treten in einen Dialog ein. Dieser ist, die Personen betreffend, durch große **Differenz** und **Vielfalt** an Lebensgeschichte, Erfahrungen und Kompetenzen gekennzeichnet. [Folie 7] Grundlegend 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, also Entwicklung induziert. Von dieser Annahme getragen kommt es zur **Begegnung**, tritt sie mit ihm in **Beziehung**. Sie gewährt Charlie im Sinne des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930-2002) „symbolisches Kapital“. Das meint die Option auf die Lernfähigkeit von Charlie und das Vertrauen auf das zukünftig Mögliche hinsichtlich seiner Veränderung - seiner Persönlichkeitsentwicklung. Dadurch schafft sie die Bedingung der **Anerkennung** von Charlie als gleichwertiger und gleichberechtigter Partner im Prozess der vollen **Teilhabe** am gemeinsamen Handeln. In der Wahrnehmung seiner **Kompetenz** durch Andere, gewinnt er auch soziales **Prestige**.

Niklas Luhmann ein bedeutender deutscher Systemtheoretiker und Soziologe versteht Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen (1984, 535) und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation. [Folie 8] Folglich ist zu klären, (a) wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und (b) durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Das haben wir zwischen Frau Scheiblauer und Charlie gesehen. Luhmann schreibt: „Inklusion erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann“ (1990, 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 mit Charlie kommt es zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* und so für Charlie zur *uneingeschränkten Teilhabe* an dem vom Frau Scheiblauer initiierten Prozess. [Folie 9] Bezogen auf Charlie erfolgt das auf dem höchsten ihm möglichen kulturellen Niveau. Diese als *Dialog* stattfindende *Kommunikation* ist - das ist sehr wichtig - auf ein gemeinsames Produkt hin orientiert. Damit kommt ein zweites zentrales Moment zu dem ersten hinzu - die Gegenständlichkeit der Tätigkeit, ihr Ziel, ihr Werkzeug und Produkt, ihre Motivation und die dahinter stehenden Bedürfnisse. Das erlaubt uns schon jetzt die für die menschliche Entwicklung und damit für eine auf den Gesetzen menschlicher Entwicklung aufbauenden Didaktik - ich nenne sie eine „Entwicklungslogische Didaktik“ - einer Allgemeinen Pädagogik grundlegende Aussage: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation*. [Folie 10]

Das wäre z.B. in jeder Form von Unterricht zu realisieren - von der Frühen Bildung bis hin zum Studieren, Forschen und Lehren an der Universität. Eine solche Pädagogik verlangt im Grunde die Arbeit in Projekten. Das ist in Fächern, die im Studentakt wechseln und inhaltlich nichts miteinander zu tun haben, nicht zu leisten. Auch im gelebten Alltag, bei der Arbeit oder im Bereich von Wohnen und Freizeit ist das auch mit schwer behinderten und entwicklungsgestörten Menschen in assistierter Form zu realisieren. Im gemeinsamen Feld miteinander kooperierend lernender Menschen entsteht im Sinne der Feldtheorie ein gemeinsamer Phasenraum. Im Film bei Charlie durch das gemeinsame rhythmische Handeln. Bei den Kindern auf der Präsentation durch das Gartenhaus, das sie in ihrem Kindergarten arbeitsteilig bauen und gestalten. Ich nenne das einen gemeinsamen Möglichkeitstraum. In diesem kann Charlie im Dialog und durch den Dialog mit Frau Scheiblauer nach Vygotskij (2003) im Bereich der nächsten Zone seiner Entwicklung kommunizieren, was man kommunizieren kann. Für das Moment eines solchen Prozesses und für seine Dauer können wir von Inklusion im Sinne uneingeschränkter Teilhabe

sprechen. So weit die fachliche Dimension.

Die politische Dimension ist durch den Prozess der Bildung eines Kollektivs gekennzeichnet. [Folie 11] Ein **Kollektiv** konstituiert sich dadurch, dass alle am kooperativen Prozess beteiligten Personen die Führung des Geschehens übernehmen können, in das auch die Lehrerinnen und Lehrer einbezogen sind. Das erfordert die *Abgabe von Macht* an den als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannten anderen Menschen im Kollektiv. Viele Anregungen dazu gab uns unter anderem das Werk von Wassili Suchomlinski (1918-1970) mit dem Titel: „Die weise Macht des Kollektivs“ von 1975, das 1984 in deutscher Sprache erschienen ist. Im Film verdeutlicht sich das darin, dass Frau Scheiblauber die Führung des rhythmischen Dialogs an Charlie abgibt, nachdem er etwas Neues erfunden hat; das Schlagen auf den Rand des Laufstallgitters, dem nun sie folgt.

Damit sind die zentralen Kategorien einer Allgemeinen Pädagogik bestimmt, die didaktisch zu realisieren sind, um die Qualität eines inklusiven Unterrichts zu erreichen. Wir haben dabei eine kleine Mikrowelt beobachtet, eine Teilsysteminklusion, wie Luhmann sagen würde. Je heterogener eine Gruppe zusammengesetzt ist und je größer die Vielfalt in ihr, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sowohl schwer beeinträchtigte Kinder und Jugendliche wie schnell und leicht Lernende Anstöße für ihre Persönlichkeitsentwicklung bekommen und ihre Potentiale weitgehend entfalten können.

Sie blicken hier in eine Schulklasse in Wien. [Folien 12-17] Sie hat über 70 Schülerinnen und Schüler - vom Kindergarten bis zum achten Schulbesuchsjahr. Es sind behinderte, nichtbehinderte, sozial benachteiligte, schnell und gut lernende Kinder, autistische und solche mit unterschiedlichen Muttersprachen. Die Altersspanne reicht von fünf bis 14 Jahre. Alle Lehrer, Assistenten und therapeutische Fachkräfte bilden ein Team und zusammen mit den Schülern eine lernende Organisation. Dies auch im Sinne des Kompetenztransfers der Lehrpersonen und Fachpersonen untereinander. In Wien gibt es über 100 solcher Mehrstufenklassen, die inklusiven Unterricht praktizieren. Ich war über 10 Jahre an der Integration der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung beteiligt, die alle, egal wie schwer autistisch sie sind, erfolgreich inklusive Schulen besuchen können (Berger, Mutschlechner & Feuser 2005, Feuser 2007; Tuschel & Mörwald 2007). Wenn ich über die Entwicklungen in Deutschland und in der Schweiz verzweifelt bin, besuche ich diese Schule mit dieser Klasse. Das ist wie Balsam für die Psyche.

Es gibt es nicht, dass man entweder in der Gesellschaft integriert ist, oder außerhalb von ihr steht. Man ist nie außerhalb der Gesellschaft und Kultur, in der man lebt. Einen kleinen Menschen wie Charlie über Jahre in einer Anstalt ohne jede pädagogische und therapeutische Anregungen in ein Laufgitter zu sperren, weil er als schwer behindert, blind und gehörlos gilt, ist Ausdruck unserer Kultur und Ausdruck der Verachtung, die den Mitgliedern unserer Gesellschaft widerfahren, die den allgemeinen Normen und Wertvorstellungen nicht entsprechen. Ausgrenzung, Separierung und Isolation verletzen nicht nur die Menschenwürde und die Menschenrechte, sondern sind die eigentliche Ursache für die Probleme, die wir genau mit diesen Maßnahmen glauben behandeln und beheben zu können. Das lässt sich auf dem Hintergrund des heute vorliegenden naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Erkenntnisstandes belegen. Die Pädagogik verhält sich dem gegenüber aber noch immer ignorant und unwissenschaftlich. Darauf möchte ich in meinem nächsten Punkt beispielhaft eingehen.

Für den Moment können wir feststellen: *Behinderung ist relational zur Ermöglichung* einer Kooperation an einem alle übergreifend umfassenden „Gemeinsamen Gegenstand“ im Feld sozialer Nahbeziehungen. Behinderung ist also nichts anderes, als das Be-Hindern des Lernens, der Entwicklung und einer selbstbestimmten Lebensgestaltung eines Menschen mangels Ermöglichung durch Menschen - ganz gleich in welchen Lebenslagen und -altersstufen. [Folie 18]

## 2. Weltbild, Menschenbild und Behinderung

Der Satz: »Integration fängt in den Köpfen an - in unseren!«, habe ich schon vor mehr als 30 Jahren

gesagt und geschrieben. Er ist noch heute aktuell. [Folie 19] Ohne den Menschen in der Menschheit neu denken zu können und unser Behinderungsbild grundlegend zu revidieren, wird Inklusion eine Utopie bleiben, ganz abgesehen von den damit politisch verbundenen Problemen. Nun wird Sie erstaunen, auf der Folie eine Darstellung des hypothetischen Zerfalls eines Higgs-Teilchens präsentiert zu bekommen, das 25., dessen Nachweis am CERN-Institut in Genf vor Kurzem gelungen ist.<sup>3</sup> [Folie 20] Damit wird die quantentheoretische Annahme, dass auch die Masse eines Teilchen keine ihm inhärente Eigenschaft ist, sondern Ergebnis der Wechselwirkung massenloser Teilchen mit dem so genannten Higgs-Feld, bestätigt werden können. Das heißt, wir müssen die Tatsache in unser Weltbild integrieren, dass alles, was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist. Ein kosmisches Prinzip, das durch alle in diesem Kosmos stattfindende Evolution nicht negiert werden kann - auch nicht durch lebende Systeme. Erklärungsstüchtige Theorien für die Evolution lebender Systeme sind die *Selbstorganisation* physikalischer, chemischer und biologischer Systeme (Jantsch 1982, Prigogine & Stengers 1986, 1993, Randall 2012), die darin gründende *Systemtheorie* auf dem Hintergrund der Kybernetik 2. Ordnung und der kritische *Konstruktivismus*<sup>4</sup>, die sehr eindeutig einem historischen und dialektischen Materialismus entsprechen und für die Pädagogik, vor allem unter zentralem Einbezug der Psychologie der 'Kulturhistorischen Schule', von besonderer Bedeutung sind. Auf diesen Erkenntnissen fußen die von uns in Bremen entwickelte Allgemeine Behindertenpädagogik und Allgemeine Pädagogik (Jantzen 2007; Feuser 1995). [Folie 21] Jedwede Evolution ist Ko-Evolution, Ko-Ontogenese. Es gilt, das auch für die menschliche Ontogenese zu begreifen. Dies wesentlich durch synergetische Prozesse, die durch Kooperation zustande kommen. Dadurch können neue Qualitäten emergiert werden, die keines der am Austausch beteiligten System für sich alleine hat. Ich fasse das in einem Austauschmodell zusammen: Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist es das Verhältnis von Lernen und Entwicklung. [Folie 22] Wir beschreiben damit nach Maturana und Varela (1990) eine dissipativ-autopoietische Struktur. Das heißt, sie ist zur Umwelt hin offen, was der rote Pfeil verdeutlicht und Lernen ermöglicht. Aber sie ist in sich operational geschlossen, was die beiden schwarzen Halbkreise anzeigen. Unser Gehirn hat keinen direkten und unmittelbaren Kontakt zur Welt. Aber es vermag mit seinen Mitteln die erfahrene Welt nach Maßgabe von *Sinnbildung* und *Bedeutungszumessung* zu rekonstruieren. Wenn dies mit zunehmender Komplexität und Vielfalt geschieht, sprechen wir davon, dass ein System sich entwickelt.

Systeme mit diesen beiden Eigenschaften sind sich selbst herstellende Systeme. Sie müssen sich eine Umwelt schaffen und sich in dieser störungsintegrativ verhalten, um sich selbst erhalten können. Was wir an ihnen beobachten, ist selbst hervorgebracht aber nicht aus ihnen heraus entstanden, sondern Produkt des Austausches mit ihrer Welt. Wir können auch sagen, es sind durch Sozialisation individualisierte gesellschaftliche Verhältnisse, die sich in individuellen Verhaltensweisen ausdrücken. Was wir an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich als Ausgangs- und Randbedingungen in seiner Biographie strukturell und funktional vermitteln. [Folie 23] Mithin ist, was wir an einem Menschen als seine *Behinderung* wahrnehmen, Ausdruck der Kompetenz, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen. [Folie 24] Damit wird der Begriff *Behinderung* als eine einen Menschen beschreibende Kategorie obsolet. Was wir als »pathologisch« klassifizieren, ist

---

3 CERN steht für Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire der Europäischen Organisation für Kernforschung. Es ist das größte Zentrum für physikalische Grundlagenforschung der Welt.

4 Ich spreche hier vom „kritischen“ Konstruktivismus insofern, als z.B. (sehr verkürzt) agnostizistische Auffassungen derart, dass es außerhalb der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit keine objektive Realität geben würde, was die Erkennbarkeit der Welt in Frage stellt, für keine wissenschaftlich vertretbare Erkenntnis halte.

»entwicklungslogisch« unter den für einen Menschen bestehenden Ausgangs- und Randbedingungen seiner Austauschmöglichkeiten.

Ich möchte ihnen dazu zwei historische Filmdokumente zeigen,<sup>5</sup> um zu verdeutlichen, wie lange wir schon wissen, dass die soziale Deprivation und Isolation von Menschen katastrophale Folgen für deren Entwicklung hat und sogar tödlich enden kann. Die Filmsequenzen von 1947 und 1948 entstammen den Forschungen von René Spitz (1887-1974) zum „psychischen Hospitalismus“ (Spitz 1963, 1972).

Im ersten Filmausschnitt sehen Sie ein acht Monate altes Familienkind, das sich regulär entwickelt hat. Herr Spitz präsentiert ein menschliches Gesicht in Form einer Maske und sie können deutlich erkennen, wie wichtig zur Wahrnehmung eines Menschen durch den Menschen die Augen-Stirn-Partie ist, der Vis-à-Vis-Kontakt, die primäre Intersubjektivität. Die Maske erregt die Aufmerksamkeit des Kindes, es wendet sich ihr zu, zeigt die Lächelreaktion und einen ausdrucksvollen Belebungscomplex. Es versucht, das Objekt in seinen Besitz zu bringen und untersucht es wie ein Forscher.

Im zweiten Filmausschnitt sehen sie ein doppelt so altes Kind in einem Heim. Es hat keine Behinderung, keine Hirnschädigung, ist nicht krank. Aber es ist von seiner primären Bezugsperson getrennt und entbehrt seit mehr als drei Monaten bei bester pflegerischer Versorgung ausreichenden zwischenmenschlichen Kontakt, der über seine Versorgung hinausreicht. Das Kind ist hochgradig depriviert und isoliert.

Das Kind nimmt noch Blickkontakt auf, zeigt darüber hinaus aber keine Handlungen, sich aktiv mit dem Gegenstand und dem Kontaktangebot auseinander zu setzen. Ihm ist, um es mit Worten eines Dichter zu sagen, 'die Welt abhanden gekommen'.<sup>6</sup> Betrachten wir die Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation, so bleibt festzustellen : (A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen; besonders auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von Zonen der Entwicklung hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung. Eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen (C) erfolgt auf einem sehr niedrigen Niveau der »aktuellen Zone der Entwicklung« und (D), das potentiell Mögliche im Sinne der »nächsten Zone der Entwicklung«, ist sehr kaschiert und nicht eindeutig zu erkennen. [Folie 26] Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Behinderung, auf die wir uns fixieren, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht durch einen Test herauszufinden, sondern nur als Option zu antizipieren ist. Dies im Sinne der Gewährung „symbolischen Kapitals“ (Bourdieu), als Realisierung des Möglichen im Unmöglichen, wie wir es bei Frau Scheiblauber und Charlie gesehen haben.

Nahezu die Hälfte der von Spitz beobachteten Kinder sind gestorben. Das ist nicht nur eine Frage des Lebensalters, sondern vor allem auch die des Zeitpunktes des Eintritts der Isolation, ihrer Stärke und Dauer. René Spitz schreibt in seiner Arbeit „Vom Dialog“ (1976): „Leben im menschlichen Sinne wird durch den Dialog geschaffen“ (S. 26). Wenn, wie er bildlich sagt, »der Dialog entgleist«, dann muss der Mensch sich selbst zum Objekt des Austausches machen und über Bewegung jene Zeit produzieren, die er zur Aufrechterhaltung der Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende, destruktive und aggressive Handlungen und andere mehr. [Folie 27] Diese scheinbar pathologischen

---

5 Es handelt sich um folgende Dokumente:

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

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

6 Ich beziehe mich auf die von Gustav Mahler (1902) vertonten fünf Lieder von Friedrich Rückert (1788-1866). Hier besonders auf: „Ich bin der Welt abhanden gekommen ...“

Siehe <http://www.musicanet.org/robokopp/Lieder/ichbindw.html>

Verhaltensweisen sind systembedingte Anpassungen eines Menschen an die Isolation, um überleben zu können. Sie sind eine hoch intelligente Lösung des Problems. Das sehen wir auch bei Anita, die zum Klavierspiel von Frau Scheiblauber mit den Rasseldosen exakt den Takt hält und sie abstellt, als das Spiel endet. Der Dialog bricht ab. Achten Sie darauf, was dann passiert. Sie führt eine Hand dicht vor das Gesicht und ihre Augen und beginnt, stereotyp zu schaukeln.

Eine kooperative Tätigkeit und die daraus resultierenden Synergien (Haken & Schipek 2010) sind blockiert. Es entsteht keine Zone der nächsten Entwicklung. Neues wird abgewehrt, weil es das System überlastet. Diese autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen haben eine eigene Systematik. Sie sind auf die Aufrechterhaltung der psychischen Funktionen gerichtet und nicht auf die Adaptation an die Außenwelt, auch wenn die dort bestehenden Bedingungen der Isolation sie induzieren. Mit ihnen kann nur das »nackte Leben« (Agamben) aufrechterhalten werden, wie Giorgio Agamben (2002) in seinem Werk „homo sacer“ herausarbeitet. Die internen Bedingungen der Isolation wie z.B. eine Hirnschädigung oder andere genetische und organische Beeinträchtigungen können damit nicht kompensiert werden (Jantzen & Meier 2013). Eine Abwärtsspirale ist die Folge - wie wir gesehen haben, bis zum Systemtod.

Menschliche Persönlichkeitsentwicklung kann begriffen werden als Resultat des Verhältnisses von *Kooperativer Teilhabe* und *des Grades der Isolation von Teilhabe* an gesellschaftlichen Gütern, sozialem Verkehr, an kulturellen Räumen und auch an Bildung! [Folie 28] Lucien Sève schreibt: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (1973, 237). [Folie 29]

### 3. Pädagogik in einer zersplitterten Welt

Es dürfte deutlich geworden sein, dass auf der Basis humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und dass die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, das Wesen des Lehrens und Lernens nicht in der sachstrukturellen Seite liegt. Eine primär fachdidaktische und methodische Orientierung am Unterrichtsstoff ist für einen Unterricht, der auf Erkenntnisgewinn setzt und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zum Ziel hat, nicht nur unzureichend, sondern unangemessen. Das verdeutlicht das Modell einer eindimensionalen Didaktik, die von den Unterrichtsinhalten ausgeht, die für alle Schulstufen in einem Lehrplan fixiert sind und vermittelt werden müssen. Ein solches Modell zwingt zur vermeintlichen Homogenität der Schülerschaft und steht dem Anliegen der Inklusion direkt entgegen. [Folie 30]

In einem inklusiven Unterricht tritt der Unterrichtsstoff didaktisch an die dritte Stelle. Er dient der Erkenntnisbildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und diese dienen nicht dem Unterrichtsstoff, der als Wissen kaum länger im Gedächtnis bewahrt wird, als es die nächste Klassenarbeit erfordert. Ist diese bestanden verliert er seinen subjektiven Sinn und damit auch seine kulturelle Bedeutung. Inklusiver Unterricht nimmt seinen Ausgangspunkt im Bereich zwischen der aktuellen und der nächsten Zone der Entwicklung. [Folie 31] Er geht also vom Subjekt, von den Lernenden, von den Schülern aus. Das Lernen erfolgt dann in der Zone der nächsten Entwicklung der Schüler und dieses wiederum durch und nach Maßgabe ihres kooperativ-handelnden Umgangs mit den Menschen und Dingen der Welt (Feuser & Kutscher 2013). Die Dimension des Lernens als handelnde Aneignung der Welt als gegenständliche Tätigkeit durch deren »Interiorisation« ist mit der Theorie von Petr Jakovlevic Gal'perin und heute durch die Forschungen von Frau Prof. Nina Fedorovna Talyzina an der Lomonosov-Universität sehr gut belegt (Ferrari & Kurpiers 2001; Gal'perin 1980; Jantzen 2004). Vielleicht verdeutlicht die Aussage von Vygotskij (1987) am besten, um was es im inklusiven Unterricht geht. Er schreibt: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene - einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als

individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion" (S. 302). [Folie 32] Es geht also nicht um ein Voranschreiten im Stoff, sondern um ein Voranschreiten in der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, indem wir uns der Heterogenität der Schülerschaft entsprechend in einem Projekt mit einem übergeordneten Thema befassen, das in vielfältiger Weise in Kooperation miteinander arbeitsteilig bearbeitet und zur Lösung gebracht wird. Ich nenne das eine entwicklungslogische Didaktik (Feuser 2011b). Wolfgang Klafki (1996), mein Doktorvater, spricht von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, die zu behandeln sind, z.B. die Erderwärmung, die Informationstechnologien, Wasser und viele andere mehr. Ein solches Projekt kann man sich als einen Baum vorstellen. [Folie 33] Im Stamm, aus dem die Äste kommen, steckt das übergeordnete Thema, der „Gemeinsame Gegenstand“. Die Äste sind nicht die klassischen Unterrichtsfächer. Sie sind Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem übergeordneten Thema. Das kann in künstlerischer Weise sein, oder unter Aspekten von Messen und Wiegen erfolgen, von Beobachten, Beschreiben, Analysieren und Dokumentieren. Jeder Ast repräsentiert vom Astansatz an bis zur Astspitze alle menschlichen Entwicklungs- und Handlungsniveaus: Vom sinnlich-konkreten materialisierten Erfassen und Erleben bis hin zum formal-logischen dialektischen Denken in Sprache, Schrift und Formeln. So können z.B. ein hochbegabtes Kind und regulär lernende Kinder und ein als geistigbehindert geltendes Kind in der gleichen Gruppe miteinander auf einem der Äste experimentieren und lernen. Da jeder Ast dem gleichen Stamm entspringt, brauchen die Schüler nicht bezogen auf alle Äste arbeiten, um den Gemeinsamen Gegenstand zu erfassen. Die Wurzeln sind die Erkenntnisse der Wissenschaften, die uns mit dem Wissen und den Werkzeugen versorgen, das der Menschheit heute als kulturelles Erbe zur Verfügung steht und das sich die Kinder in ihrer Ontogenese aneignen.

Wir müssten mindestens eine Woche für ein Seminar haben, um diese Konzeption inklusiven Unterrichts zu erarbeiten. Aber ich bin mir nach 40 Jahren der Tätigkeit im Feld der Entwicklung inklusiven Unterrichts sehr sicher, dass es ohne eine solche pädagogische Konzeption keine Inklusion geben wird. Es wird dann auf der Vorderbühne von Integration und Inklusion geredet und Fotos und Filme gemacht, die ein sichtbar behindertes und ein nichtbehindertes Kind in der selben Klasse zeigen, aber auf der Hinterbühne wird weiter selektiert - und, das Schlimmste was passieren kann, schwer beeinträchtigte Kinder und Jugendliche verbleiben in den dann entstehenden Rest-Sonderschulen, so wie es im deutschsprachigen Raum nahezu durchgehend der Fall ist. Der große Fehler der gemacht wird, wenn man mit Integration beginnt, ist, nur leicht behinderte Kinder in Integrationsklassen zu nehmen. Diese Top-Down-Strategie führt nie zu einem inklusiven Unterricht. Der Unterricht wird bleiben wie er ist und es wird gefragt, was können wir mit dem behinderten Kind machen. Nehmen Sie von Anfang an ein schwerbehindertes Kind, das einer persönlichen oder advokatorischen Assistenz bedarf (Feuser 2011a) in die Klasse auf, dann lernen Sie und seine Mitschüler einen inklusiven Unterricht zu denken. Wenn der Unterricht von ganz basalen Formen des Lernens ausgeht, können auch die nichtbehinderten Schüler begreifen, was sie lernen und wie etwas so geworden ist, wie es ist. Nach oben lässt sich jedes Vorhaben problemlos ausdifferenzieren. Ohne die Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand wird es keine Kooperation, ohne diese keine Öffnung der nächsten Zonen der Entwicklung der Lernenden und keine Inklusion geben (Feuser 1989, 2011b). Nun aber gut damit.

Warum habe ich meinen dritten Punkt mit „Pädagogik in einer zersplitterten Welt“ überschrieben? In seiner Schrift „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992) verweist Hans Heinz Holz auf Walter Benjamin (1892-1940), dessen Grabstein eine Aussage seiner VII. geschichtsphilosophischen These trägt, die lautet: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein“. Unter dem Aspekt des subjektiven und objektiven Charakters der Idee schreibt Holz: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlingt“ (1992, S. 102) - also die Barbarei in ihre Überwindung durch Kultur. [Folie 34] Entsprechend geht es mit der Inklusion um die Idee der Überwindung der



im gesamten Erziehungs-, Bildungs-, Schul- und Unterrichtssystem und in allen seinen Gliederungen etablierten selektionsorientierten Ausgrenzung und anschließenden Segregation von Menschen, was auch die Hochschulen und Universitäten betrifft, die ihrerseits, diesen Funktionsprinzipien folgend, nichts anderes als Sonderschulen sind (Meier-Popa 2012). Und es geht an der mit einer überzeugten Integration erreichten Grenze dieses Wirklichen, um den Umschlag in eine inklusive Bildungskultur. Das impliziert, wie Holz herausarbeitet, die Gründe historischer Konfigurationen einsichtig zu machen und Kraft der historischen und dialektischen Methode, die Spanne zwischen Wirklichem und Möglichem als Bezugspunkte der Konstellationen denken zu können (a.a.O., 104): Das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, muss aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden - auch Integration und Inklusion. Das ist eine sehr schwierige Aufgabe, fachlich und politisch, aber wohl eine der lohnendsten in unserer zersplitterten Welt. Inklusion kann verstanden werden als das Mögliche, das noch nicht wirklich ist, sondern „Idee“. Die Idee ist aber, wie ich Ihnen hoffentlich aufzeigen konnte, im Wirklichen der vor vier Jahrzehnten in Deutschland und Österreich begonnenen Integrationsbewegung grundgelegt worden und vorhanden. Ihre Realisierung und Weiterentwicklung verlangt aber auch eine grundlegende Revision der Lehrerbildung (Feuser 2000a, 2013c, Feuser & Maschke 2013); also nicht nur die Ausbildung von Lehrpersonen, sondern ihre *Bildung!* (Adorno 1998)

Edouard Sèguin (1912) schreibt 1866 in seinem damals bedeutenden Werk „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“, [Folie 36] dass es um die Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit und um die Wiederherstellung der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung geht. Besser kann man nicht beschreiben, was Inklusion im Feld der Pädagogik meint. Er musste aus Frankreich seiner „Idee“ wegen in die USA emigrieren.

Bezogen auf die gesellschaftspolitische Ebene sind drei Dimensionen für Inklusion relevant:

Theodor Ardon (1903-1969), zusammen mit Max Horkheimer (1895-1973) Begründer der so genannten Frankfurter Schule der Soziologie, schreibt in den 1960er Jahren: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (1971, 88). [Folie 37]

Im Sinne des Marx'schen ethischen Imperativs heißt das auch, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW 1, 1976, 385) [Folie 38]

In Deutschland ist durch Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion zu einem nationalen Recht geworden, das nach wie vor umgangen und gebeugt wird. Zygmunt Baumann, ein polnischer Soziologe verlangt in seinem Werk mit dem Titel „Verworfenes Leben“ (2005) im Kapitel „Abfall der Globalisierung“ bezogen auf die Realisierung der Menschenrechte, dass die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden müssen, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechts“ ersetzt wird (124). [Folie 39]

Sehr geehrte Damen und Herren! Das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Inklusion liegt zum einen in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen und zum anderen liegt das Problem ihrer politischen Bewältigung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems, das ausschließlich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent ist und der Inklusion diametral entgegengesetzt. Die Widersprüche, die unserer Lebenswelt allgegenwärtig sind, werden sich auch in der Entwicklung der Inklusion zeigen und uns vor grundlegende Entscheidungen stellen. Ich komme dazu noch einmal abschließend auf Adorno zurück, der in seinem Werk „Negative Dialektik“ schreibt: „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, 360). [Folie 40] Einen

Ausweg aus diesem Dilemma wird es nicht geben. Hoffen wir, dass die Entwicklungen im Interesse der »Menschen in der Menschheit« auch in unseren Arbeitsfeldern zu Gunsten der Inklusion verlaufen. [Folie 41]

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

#### Literaturhinweise:

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/Main (Original 1966)
- Adorno, T. W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main
- Adorno, T. W. (1998): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor, W.: Soziologische Schriften I. Darmstadt, 93-121
- Agamben, G. (2002): Homo sacer. Frankfurt am Main.
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61
- Baumann, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- Berger, E.; Mutschlechner, Regina & Feuser, G. (2005): Autismus - Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung. Ausgabe 2. Wien, 13-22
- Bourdieu, P. (1997): Die Verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): P.J. Gal'perein. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel
- Feuser, G. (1984a): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindertagesheimen - Ein Zwischenbericht. Bremen 1984 (3. Aufl. 1987)
- Feuser, G. (1984b): Curriculare und thematische Aspekte einer Qualifikation für die pädagogisch-therapeutische Tätigkeit in der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Regelkindergärten/Kindertagesheimen. In: Behindertenpädagogik 23, 4, 349-366
- 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. (2000a): Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Bd. 10 der Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich. Linz, 205-226
- Feuser, G. (2000b): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmen Diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F.; Hinz, A. & Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44
- Feuser, G. (2007): Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In: Tuschel, G. & Mörwald, Brigitte (Hrsg.): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien, 26-66
- Feuser, Georg (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 233-289
- Feuser, G. (2011a): 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. Band 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main, 203-218
- Feuser, G. (2011b): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al: Didaktik und Unterricht. Bd. 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Feuser, G. (2012a): Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik 51, 1, 5-34
- Feuser, G. (2012b): Ein Manifest zur politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems! Warum? Wozu? In: Behindertenpädagogik 51, 4, 397-400
- Feuser, G. (2012c): Integration ist unteilbar. In: Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn, 31-48
- Feuser, G. (2013a): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O. & Riegert, Judith (Hrsg.) (2013): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin-Profession-Inklusion. Oberhausen, 219-246
- Feuser, G. (2013c): »Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. (2013d): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser & Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint

im Herbst 2013]

Feuser, G. (2013e): Gedächtnis und Gedächtnistheorien. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 203-213

Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.) (2013): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 282-293

Feuser, G. & Maschke, T (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint im Herbst 2013]

Gal'perin, P.J. (1980): Grundfragen der Psychologie. Köln

Haken, H. & Schiepek, G. (2010): Synergetik in der Psychologie. Göttingen

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

Jantsch, E. (1982): Die Selbstorganisation des Universums. München

Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): Die Schule Gal'perins. Berlin

Jantzen, W. (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27, 7, 428-436

Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1/2. Berlin

Jantzen, W. (2013): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik 51, 1, 35-53

Jantzen, W. & Meier, Dagmar (2013): Isolation und Entwicklungspsychopathologie. In: Bd. 10 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart [im Druck]

Klafki, W. (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, 43-81

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

Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.

Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Lurija, A.R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln

Maturana, H.R. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt/Main

Maturana, H. R. & Varela F.J. (1990): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München

Meier-Popa, Olga (2012): Studieren mit Behinderung. Bd. 7 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main

Prigogine, I. & Stengers, Isabelle (1986): Dialog mit der Natur. (5. Aufl.). München/Zürich

Prigogine, I. & Stengers, Isabelle (1993): Das Paradox der Zeit. München/Zürich

Randall, Lisa (2012): Die Vermessung des Universums. Frankfurt/Main

Sèguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Wien (Orig. 1866)

Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/Main

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

ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972

ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976

Suchomlionski, W. (1984): Die weise Macht des Kollektivs. Berlin

Tuschel, G. & Mörwald, Brigitte (2007): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien

Vygotskij, L. (2003): Ausgewählte Schriften, Bd. 1/2. Berlin

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

gfeuser@swissonline.ch