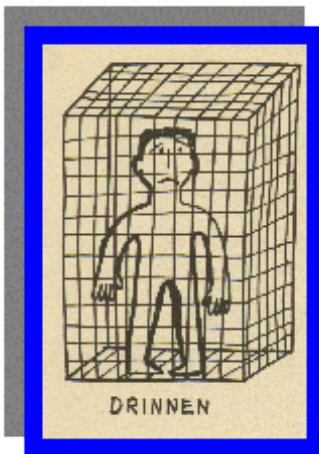


**Egal, wie ein Kind beschaffen ist,
es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren,
weil es in dieser Welt lebt !**

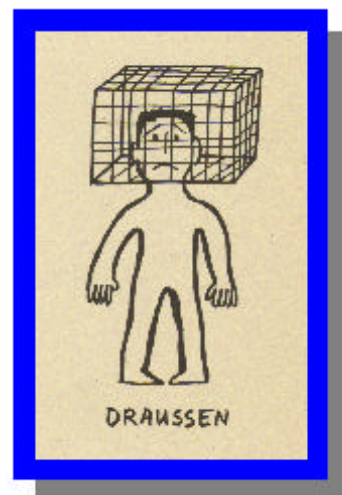


Integration

vor der Reform !!!

nach der Reform ???

☞ eine Frage der Didaktik !



Grafik Designo di Ugo Guarino

[Aus: Hartung, K.: Die neuen Kleider der Psychiatrie. Berlin 1980]

Ziel dieser Ausführungen ist es, die Leser und Leserinnen dieses Beitrages darauf aufmerksam zu machen, dass die Erziehungswissenschaft in ihrer Theoriebildung durchaus ein Konzept zur Verfügung stellt, das die Realisierung integrativer Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtskonzepte - von der Elementarerziehung bis hin zur Erwachsenenbildung - in tragfähiger Weise ermöglichen würde. Dies wesentlich auf der Basis der von KLAFFKI in den vergangenen 40 Jahren herausgebildeten erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen, die in einer Allgemeinbildungskonzeption kulminieren und eine »Bildung für alle im Medium des Allgemeinen« intendieren. Dieser Konzepte

¹ Vortrag anlässlich der offenen Ringvorlesung "Zukunft Erziehungswissenschaft" am Institut für Erziehungswissenschaft der Univ. Innsbruck am 11./12.10.2002

ist sich die Erziehungswissenschaft selbst nicht hinreichend bewusst. So blockiert sie die aus der »Behindertenpädagogik« heraus entwickelten praktischen Ansätze der Integration überwiegend und nimmt darüber hinaus die dort entwickelten Ansätze eines neuen Verständnisses von 'Behinderung' und einer "Allgemeinen Pädagogik" nicht zu Kenntnis.

Diese Zusammenhänge sollen in knapper Weise zur Darstellung kommen. Dies verbunden mit dem Appell, durch Überwindung der »segregierenden Pädagogiken« in einer Synthese von "allgemeiner Pädagogik" und "Behindertenpädagogik" in einer einheitlichen Erziehungswissenschaft und Didaktik eine die Integration selbst in sich aufhebende "Allgemeine Pädagogik" in Theorie und Praxis, wie sie bereits grundgelegt ist, weiterzuentwickeln und zu etablieren.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Dank für die Einladung zur Offenen Ringvorlesung, die ich gerne angenommen habe, wengleich sie in eine schon immense Arbeitsüberlast hineingepresst werden mußte.

Ich bin durch die Nacht hierher gefahren; Notizen entstanden noch in der Bahn; am Nachmittag geht es wieder zurück, da auch morgen ein strenger Arbeitstag ansteht. Erwarten Sie also in Anbetracht der Umstände keinen wohl gesetzten Vortrag von mir!

Ich sage das, nicht um ein Bedauern ob des damit verbundenen Stresses zu erhaschen, sondern um Ihnen, dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck und vor allem auch dem Kollegen Volker SCHÖNWIESE meine Anerkennung zu bekunden!

Anerkennung für das Bemühen, besonders um Fragen der Integration - ihrer Durchsetzung, ihrer Weiterentwicklung - nicht nur als ein Konzept gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, sondern als eines, das auch den Charakter interkultureller Erziehung und Bildung hat und auf eine inklusive Gesellschaft abzielt, in der die Aus- und Verbesonderung von Menschen beendet und endlich auch als das gesehen und behandelt wird, was sie ist, nämlich

- S (im ursprünglichen Sinne des gr. Begriffes) »Barbarei«,
- S Verachtung menschlicher Subjektivität und
- S Missachtung der Unverletzbarkeit seiner Würde des Menschen.

* * *

Das eingangs kurz skizzierte Anliegen wird, um es deutlich hervorzuheben, nicht außerhalb und nicht gegen die Erziehungswissenschaft möglich sein, sondern nur *mit* ihr! Mit ihr in dem Sinne, dass

- S sie sich endlich ihres intern bereits entwickelten, auf eine inklusive Pädagogik abzielenden eigenen Erkenntnisstandes bewusst wird und
- S sie - was behinderte oder in anderer Weise in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung beeinträchtigte Menschen betrifft - diese nicht mehr in einem Selektions-Delegations-Prozess in die marginalen Bereiche der Gesellschaft abdrängt und sie bestenfalls der Behindertenpädagogik überantwortet, sondern dies als ein historisches Versagen ihrer selbst begreift.
- S Mit ihr aber auch in dem Sinne, dass die Heil- und Sonderpädagogik ihrerseits derart in neuer Weise in eine Kooperation mit der Regelpädagogik eintritt, dass sie nicht mehr in selbstgefälliger Weise in einer "unheil"-pädagogischen Allianz mit der ausgrenzenden Regelpädagogik paktiert, sondern ihre nun auch schon eineinhalb Jahrhunderte wissenschaftlicher Tradition und Erfahrungsbildung in der Arbeit mit behinderten Menschen an die Regelpädagogik transferiert.

Praktisch würde das heißen, nicht mehr länger ausgegrenzte Kinder und Schüler in ihrer Verbesonderung nach Arten und Schweregrade ihrer Behinderung in unterschiedlichsten Sonderschultypen mit ent-

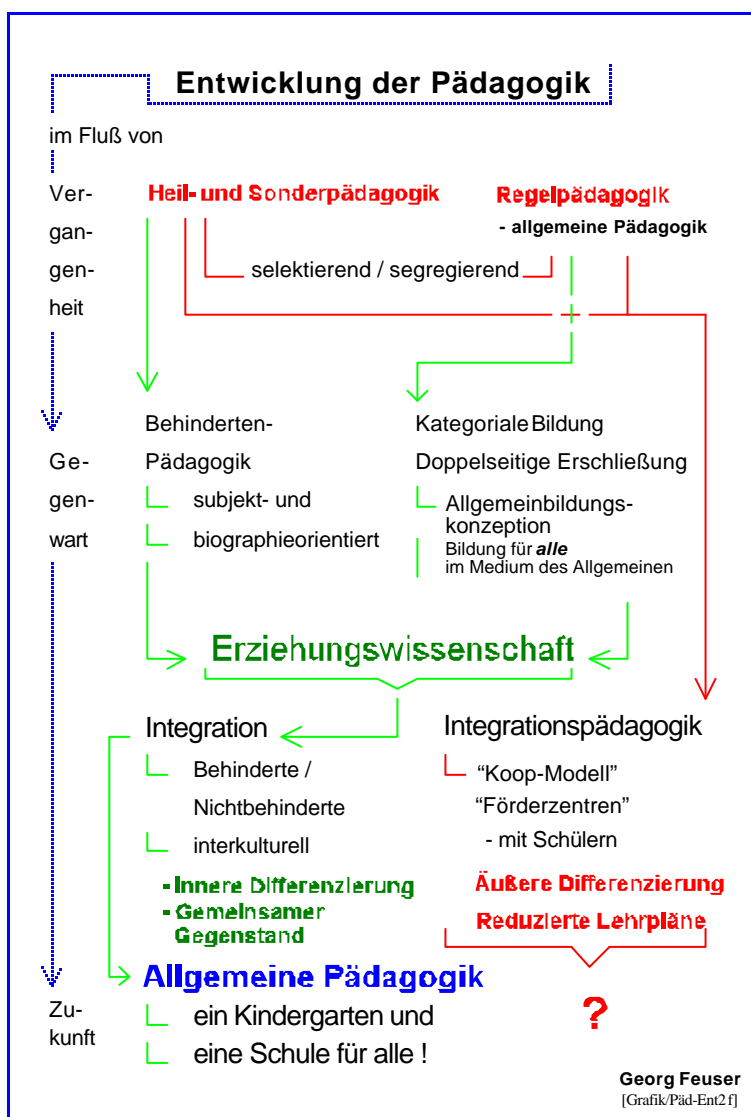
sprechend mehr oder weniger ausgedünnten Lehrplänen und sozialen Bezügen zu sammeln und zu unterrichten, sondern präventiv in den Regelsystemen unseres Bildungs- und Unterrichtssystems tätig zu werden und, wo erforderlich, dort auch (behinderten-)pädagogisch und therapeutisch zu intervenieren. Das erfordert den gemeinsamen Konsens, in Überwindung der separaten Systeme der Heil- und Sonder- und Regelpädagogik, keine Ausgrenzung mehr zu praktizieren und heißt, den unterschiedlichsten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und bisherigen Erfahrungen ihrer Klientel durch eine an ihrer Entwicklung orientierte Innere Differenzierung ein ihre Potenzen ausschöpfendes und ihre Kompetenzen erweiterndes Lernen zu ermöglichen - wie gesagt - ohne soziale und an fraglichen Leistungsstandards orientierte Selektion. Darauf verweisen die Ergebnisse der PISA-Studie und die ihrer Vorgänger mit aller Deutlichkeit, auch wenn das bildungspolitisch geflissentlich meist übersehen wird.

Die erforderliche Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und Regelpädagogik, die dazu erforderlich wird, hätten die Erziehungswissenschaften als Pädagogik umhüllendes wissenschaftlich-theoretisches und -praktisches Feld zu leisten.

Mit meinem Vortragsthema **“Integration, Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft - ein neu zu bestimmendes Verhältnis”** möchte ich die mit meinem kurzen Eingangsstatement angedeuteten Zusammenhänge und Entwicklungsdimensionen einer zukünftigen **“Allgemeinen Pädagogik”** etwas beleuchten und vertiefen.

Dabei stellt die Skizze, die ich unten anfüge, eine Art Wegweiser und inhaltliche Gliederung dar, wobei es mir besonders darum geht, aufzuzeigen, dass die Erziehungswissenschaft bereits weit mehr als uns bewusst ist - ich habe das schon betont und sehe es einer ungenügenden Aneignung unseres eigenen Faches geschuldet, was einer gewissen Ignoranz nicht entbehrt - an Grundlagen entwickelt hat, um ein inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem grundzulegen.

Stimmen wir ferner darin überein, dass wir mit Integration das Erfordernis verbinden, die »individuellen Förderbedarfe« *aller* Schüler in »einer Schule für alle« zu befriedigen, dürfte leicht nachzuvollziehen sein, dass im Mittelpunkt einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion dieser Aufgabenstellung die Frage der Didaktik in den Mittelpunkt rückt. Sie wird ihrerseits aber nur zu beantworten sein, wenn wir ihr das heute vor allem in der



Behindertenpädagogik herausgearbeitete veränderte Verständnis von menschlicher Entwicklung und Behinderung zugrunde legen, dessen Aneignung weder in der Heil- und Sonderpädagogik noch in der Regelpädagogik als auch nur annähernd vollzogen angesehen werden kann. Gerade aber die Auseinandersetzung mit den didaktischen Grundfragen, die für eine praktisch-pädagogische Realisierung der Integration fundamental ist, hat in der Integrationsentwicklung und -debatte, wie ich das in vielen Zusammenhängen aufgezeigt habe und noch immer beklage, kaum eine marginale Position eingenommen; meist ist sie nicht erfolgt.

Wir stehen also in mehrfacher Hinsicht in einem Dilemma, das in der Frage der Integration nicht mit einem Fingerzeit auf die diesem Anliegen gegenüber nicht gerade wohlwollenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen "entsorgt" werden kann, sondern auf uns selbst zurückweist. Nicht zuletzt deshalb haben wir trotz des Anliegens einer "inneren Schulreform" mit der Entwicklung der Integration eher die Geschäfte einer "äußeren Schulreform" betrieben, die das vertikal-hierarchisch gegliederten Schulsystems unter selektivem Einbezug behinderter Schüler, unangetastet lässt. Das verbinde ich mit dem Begriff der »Integrationspädagogik« Durch *zieldifferentes Unterrichten* und Lernen anhand *individueller Curricula* (verschiedene Lehrpläne für behinderte und nichtbehinderte Schüler einer Schule), was, wenngleich es auch in einer Klasse praktiziert wird, unweigerlich zur *Äußeren Differenzierung* des Unterrichts führt, bleibt das gegliederte Schulsystem unangetastet.

- Entsprechend dieser Problemlage scheinen mir drei Momente auf, die artikuliert werden könnten
- S als eine heute sichtbar werdende Annäherung und Überwindung der historischen Parallelität von allgemeiner Pädagogik und Heil- u. Sonderpädagogik,
 - S als eine sich in Form einer "Allgemeinen (integrativen) Pädagogik" dort deutlich vollziehenden Neukonzeption der Pädagogik und der Integration der "Behindertenpädagogik" in die Erziehungswissenschaft, wo der Integrationsgedanke inhaltlich aus einem fundierten reformpädagogischen Verständnis heraus bestimmt und praktiziert wird und
 - S als die Entwicklung einer "Integrationspädagogik", die den Versuch unternimmt, das gegliederte Erziehungs- und Unterrichtswesen für behinderte Kinder und Schüler neu zu justieren, was einem Versuch der Bewerkstelligung der Integration mit Operatoren des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsystems gleichkommt, der die Beibehaltung einer selektierenden und segregierenden Unterrichtspraxis impliziert.

Beginnen wir zur Verdeutlichung einiger allerdings hier nur programmatisch ausführbaren begrifflichen Klärungen oben bei der Skizze:

Solange die »Heil- und Sonderpädagogik« als eigenständige fachwissenschaftliche Disziplin besteht, vollzieht sie in ihrer Theorie wie in ihrer Praxis die sozial- und bildungspolitische »Verwaltung« der durch eine selektierende und segregierende gesellschaftliche Praxis ausgesonderten Menschen mit Behinderungen. Sie beteiligt sich vor allem durch die Wahrnehmung der an sie delegierten Aufgabe zur (Selektions-) Diagnostik, aber auch durch ihre philosophischen und anthropologischen Grundannahmen praktisch und ideologisch aktiv am Prozeß der Aussonderung und Verbesonderung Behinderter in Sonderinstitutionen, wie sie u.a. als Sonderkindergärten und Sonderschulen aber auch als Wohnheime und Werkstätten für Behinderte in Erscheinung treten. Das anzuerkennende Ethos, auch für Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu realisieren und Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen, kann nicht als Kompensation der Folgen des gesellschaftlichen Ausschlusses und Diskreditierungsprozesses Behinderter bewertet werden. Die resultierende pädagogische Praxis, die u.a. durch Formen einer extremen äußeren Differenzierung i.S. einer je nach Art und/oder Schweregrad der Behinderung erfolgenden Zuweisung der behinderten Kinder und Jugendlichen in verschiedene Sonderschultypen und einen curricular und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnten und reduktionistischen Unterricht gekennzeichnet ist, stellt selbst aktiv her, was zu überwinden vorgegeben wird.

Die sogenannte »**allgemeine Pädagogik**« - ich kennzeichne sie in meinen Schriften zur deutlichen Unterscheidung von einer zu entwickelnden "**Allgemeinen Pädagogik**" als "**Regelpädagogik**" - stellt, für den Bereich der als nichtbehindert geltenden Menschen, auf dem Hintergrund ihrer Normwertorientiertheit an einem rigiden, die Subjektivität weitgehend negierenden Leistungs- und Normalitätsprinzip, diesbezüglich keinen Unterschied dar. Dies von Beginn einer arbeitsteiligen Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben, d.h. der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von Pädagogik an. Sie ist ihrerseits dem Prinzip von Selektion und Segregierung im hierarchisch gegliederten Schulsystem verhaftet und als solche »Sonderpädagogik«. Das begründet die Parallelität beider Systeme.

Für beide sind im historischen Prozeß ihrer Entwicklung, insbesondere seit der Zeit der europäischen Aufklärung, Bestrebungen zu registrieren, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle und ein am Subjekt orientiertes Lehren und Lernen zu fordern. Das verlangt, niemanden aufgrund zu registrierender individueller Merkmale, des Standes oder der Klassenzugehörigkeit, Bildung vorzuenthalten und jeden Menschen auf seine Weise, d.h. seinen Möglichkeiten nach und auf das hin, was er seiner Möglichkeit nach werden kann, lernen zu lassen, wie die dafür organisatorisch und pädagogisch-therapeutisch erforderlichen Hilfen zur Verfügung zu stellen. Ergänzen wir diese beiden Momente, die ich im Sinne des Bestrebens nach »Demokratisierung« und »Humanisierung« des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens als substantiell für einen als reformpädagogisch zu definierenden Anspruch einer Pädagogik beschreibe, um das Bemühen, diesen ohne sozialen Ausschluss, also nicht mittels äußerer, sondern durch "Innere Differenzierung" in "*einer Schule für alle*" zu realisieren, ist benannt, was *Integration* meint. Sie erfordert die Vereinheitlichung bzw. die Überwindung beider Systeme in Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. Dies im Sinne einer neu zu schaffenden "**Allgemeinen (integrativen) Pädagogik**". Nach diesen Hinweisen dürfte deutlich geworden sein, dass eine solche *Allgemeine Pädagogik* der Attribuierung als »integrativ« nicht mehr bedarf. Sie ist es! - Und nicht nur für Menschen mit Behinderungen bzw. unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen, sondern auch für solche mit anderer Nationalität, Sprache, Religion und Kultur.

Mit dem Begriff "**Behindertenpädagogik**" ist in den letzten knapp drei Jahrzehnten eine Entwicklung verbunden, die sich auf dem Hintergrund der Analyse der gesellschaftlich-ökonomischen wie individuellen Lage von Menschen auch mit schwersten Beeinträchtigungen (z.B. Koma, Apallisches Syndrom, Autismus) und in Orientierung an ihrer konkreten Biographie, dies i.S. ihrer »Rehistorisierung«, um den Nachweis und die Realisierung ihrer umfassenden Lern- und Bildungsfähigkeit bemüht hat. Eine grundlegende, wissenschaftlich fundierte Revision des auf beeinträchtigte Menschen bezogenen Menschen- und mithin Behinderungsbildes ist dabei für eine sich als dezidiert reformpädagogischer Ansatz entwickelnde Integration konstitutiv. Dadurch wird es auch möglich, Annahmen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, wie sie in Bioethik- und anderen philosophischen Konzepten im Rahmen der Lebenswertdebatte und Forderungen einer "Neuen Euthanasie" hinsichtlich deren Status als Person gemacht und mittels derer ethische Rechtfertigungen ihrer Tötung begründet werden (Singer 1984, Singer/Kuhse 1993), zu widerlegen (Feuser 1992, 1994).

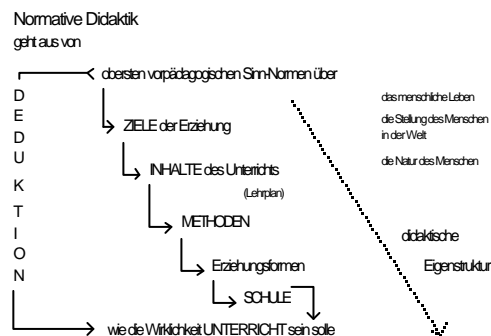
Wenden wir uns nun den Entwicklungen in der sog. "**allgemeinen Pädagogik**" zu: Hier sehe ich den Focus zukünftiger pädagogischer Entwicklungen, auch wenn sie derzeit überwiegend aus der "Behindertenpädagogik" heraus geleistet werden, die, wie ich meine, auf einem immens reichen Fundus erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse aufbauen können. Diese sind vor allem im Werk meines sehr geschätzten Lehrers Wolfgang KLAFFKI, den ich mit diesen Ausführungen auch anlässlich seines kürzlich begangenen 75. Geburtstages ehren möchte, in genialer Weise verdichtet und didaktisch gedacht. Dort, wo ihre Grenzen sichtbar werden, setzen meine Arbeiten zu einer "**Allgemeinen Pädagogik**" an, in die hinein, wie Sie sehen, sich auch die »Integration« aufzulösen hätte, denn so lange wir von Integration sprechen müssen, ist das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem noch selektiv und segregierend.

Bezug möchte ich nehmen auf die "Kategoriale Bildungstheorie" KLAFKIS (1963) i.e.S., mit dem impliziten Verständnis von Bildung als "Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit "erschließen", und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit." (S. 43).

In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muss sie nach KLAFKI (1991) "Bildung für alle" im "Medium des Allgemeinen" (S. 53) sein. Das bedeutet: Den - aus anthropologischer Sicht - grundsätzlich zu erziehenden und zu bildenden Menschen auf jedem ihm möglichen individuellen Entwicklungsniveau und in Anbetracht seiner momentanen Lernfähigkeit mit "epochaltypischen Schlüsselproblemen" zu befassen. Das kennzeichnet die Frage der Didaktik in neuer Weise.

Didaktik verstehe ich in diesem Kontext ihrer Funktion nach als einen erziehungswissenschaftlichen Operator, der die Transformation der Dialektik von »Bildungs- und Gesellschaftsfragen« in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung zu leisten hätte KLAFKI bietet aus meiner Sicht zur Klärung dieser Frage drei Momente an: Das Konzept der "doppelseitigen Erschließung", die Kategorien des "Elementaren" und "Fundamentalen" und innerhalb des Allgemeinbildungskonzepts die curriculare Konzentration auf "epochaltypische Schlüsselprobleme".

Erinnern wir uns: Die "bildungstheoretische Didaktik" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Theorie der "kategorialen Bildung" (Klafki 1963) verstehen sich als Versuch der Überwindung einer normativen Didaktik. Sie bestimmte, folgen wir BLANKERTZ (1971), wie die Wirklichkeit Unterricht sein solle, deduktiv aus obersten, vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, die Stellung des Menschen in der Welt und über die



angenommene Natur des Menschen. Eine eigenständige didaktische Reflexion einer noch nicht in die wissenschaftliche Selbstständigkeit entlassenen Pädagogik war nur begrenzt möglich, wenngleich durch die Begründung einer aus heutiger Sicht 'neuzeitlichen' Didaktik durch RATKE und COMENIUS vor 400 Jahren bereits denkbar - aber eben nicht rezipiert. Die idealtypischen pädagogisch-didaktischen Modelle des pädagogischen Traditionalismus, Aktualismus und Utopismus konkurrierten bis ins vergangene Jahrhundert hinein und blieben weitgehend unvermittelt. In gleicher Weise waren und blieben dies die materiale und formale Bildungstheorie. Dem Sinn nach kritisiert KLAFKI (1963) an den getrennt nebeneinander existierenden Konzepten folgende Momente:

Materiale Bildungstheorie

Objektseite (Inhalte)

Der bildungstheoretische Objektivismus

- S Verabsolutierung der Kulturinhalte; Anschein fragloser Gültigkeit und Werthaftigkeit
- S Verleugnet, dass jeder wissenschaftliche Inhalt in Relation zum jeweiligen Forschungsstand zu sehen ist und diese nicht allein für Bildung sinn- und werthaft sind.
- S Mangel an pädagogischen Auswahlkriterien

Die Bildungstheorie des „Klassischen“

- S Nicht jeder Kulturinhalt ist per se Bildungsinhalt
- S Dominanz außerpädagogischer Vorgaben - Verweis des Klassischen in die Didaktik
- S Für die Lösung vieler Aufgaben unserer Zeit gibt es keine »Klassik«

Formale Bildungstheorien

Subjektseite (Lernende)

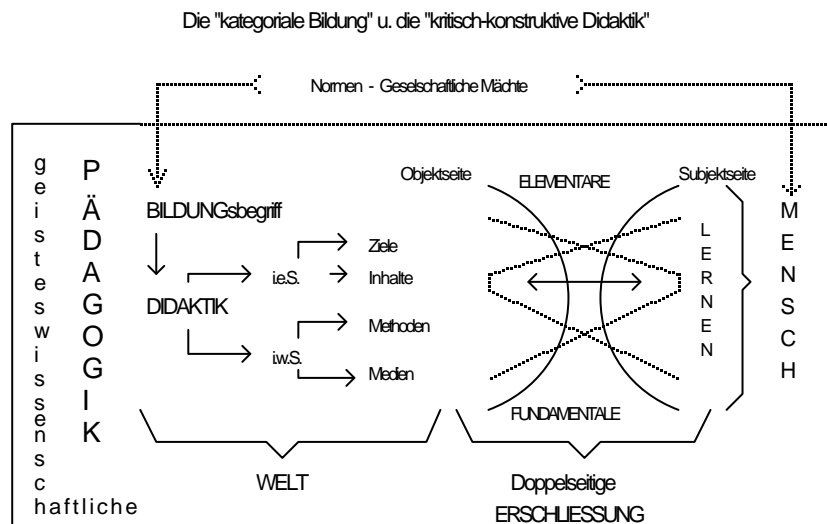
Die Theorie der funktionalen Bildung

- S Wesentliche der Bildung ist nicht Aufnahme von Inhalten, sondern Formung, Entwicklung, Reifung körperlicher, seelischer und geistiger Kräfte.
- S Problem der „Generalisierung“ und der „Übertragung“ (Transfer über Fächer hinweg)
- S Mensch ist nicht Einheit von „Kräften“ und „Funktionen“
- S Von Kultur und Sozialisation losgelöste „geistige Kräfte“ gibt es nicht.

Theorie der methodischen Bildung

- S Reduzierung von Bildung auf Beherrschung von „Methoden“
- S Methoden ohne oder vor den Inhalten gibt es nicht.

Seine Theorie der "Kategorialen Bildung" leistet eine erste Vereinheitlichung im Sinne des Anspruchs, die *materiale Bildungstheorie*, i.S. des bildungstheoretischen Objektivismus und der Theorie des Klassischen auf der »Objektseite« und die *formale Bildungstheorie* i.S. der Theorie der funktionalen Bildung und



der Theorie der methodischen Bildung auf der »Subjektseite« zu vereinheitlichen und als solche zu überwinden. Der "Bildungsbegriff" fasst dabei das Gesamt der geistigen Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt.

Bildung wird nach KLAFFKI (1963) als eine Haltung verstanden, die sich selbst als dynamisch, wandlungsfähig (damit historisch) und offen versteht. Die "Kategoriale Bildung" repräsentiert die angestrebte Synthese. Im Sinne des Grundelements der "*Doppelseitigen Erschließung*" vollzieht sich Bildung, indem sich dem Menschen 'Welt' und der Mensch sich der 'Welt' erschlossen hat. Didaktisch relevant werden dabei das *Exemplarische* (typische, repräsentative) und das *Elementare*. Die doppelseitige Erschließung geschieht als "*Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten*" auf der objektiven Seite und als "*Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen*" auf der Seite des Subjekts (S. 43). Bildung ist "*Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen [...] aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit*" (S. 43). Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten, Gesetzeserkenntnisse, erfassten Prinzipien, erfahrenen Motive, beherrschten Methoden ... erfahrenen Grenzen (S. 121).

Damit ist der Bildungsbegriff auf der Ebene dialektischen Denkens gefasst und Lernen selbst als ein Austauschprozess eines Individuums mit seiner Umwelt verstehbar, in dem es als erkennendes Subjekt die Führungsgröße hat - aber das ist von der Erziehungswissenschaft bis dato trotz der Formel von der "Doppelseitigen Erschließung" noch nicht antizipiert.

Dennoch fokussiert KLAFFKI mit der "*kritisch-konstruktiven*" Didaktik mit dem Begriff »kritisch« die Pädagogik auf die Orientierung am Ziel der Befähigung aller Lernenden zu wachsender *Selbstbestimmung, Mitbestimmung* und *Solidaritätsfähigkeit* und mit dem Begriff »konstruktiv« verweist er auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist (1991, S. 89/90). Es ist angezeigt, KLAFFKI (1991) hier ein weiteres Mal umfassender zu Wort kommen zu lassen, damit die weitreichende Konsequenz einer solchen Didaktik für eine subjektwissenschaftlich fundierten und integrativen Pädagogik deutlicher sichtbar wird.

„**Kritisch**“ ist das in der hier vertretenen Position zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der **Befähigung aller Kinder und Jugendlichen** - aber auch aller Erwachsenen, denen pädagogische Hilfen in ihren Lernprozessen angeboten werden - zu wachsender **Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit** in allen Lebensdimensionen orientiert, zugleich aber den Tatbestand ernst nimmt, dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen - **im Sinne permanenter Reform** - nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, **Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen** (S. 89/90)

Die Bestimmung „**konstruktiv**“ weist auf den durchgehenden **Praxisbezug**, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist.

Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur in der Aufklärung des Praktikerbewußtseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern er schließt **Vorgriffe** der Theorie, Modellentwürfe für **mögliche Praxis**, begründete Konzepte für eine **veränderte Praxis**, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von „Praxis“ und „Theorie“ (S. 90).

[Hervorhebungen und Auslassung G.F.]

Mit den Zielformulierungen der Orientierung von Bildung auf *“Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit”* im Kontext der Behandlung *“epochaltypischer Schlüsselprobleme”* erreicht die kritische-konstruktive Didaktik die Qualität einer Allgemeinbildungskonzeption - einer *Bildung für alle im Medium des Allgemeinen*. Auch dies sei kurz verdeutlicht:

Der Begriff *Allgemein* verweist

- S auf Bildung als Möglichkeit und Anspruch *aller* Menschen der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises;
- S auf das **„Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“** sofern sie mit der Selbstbestimmung und analoger Entwicklung anderer Menschen vereinbar sind;
- S darauf, dass *„Bildung sich zentral im Medium des Allgemeinen vollzieht“*;
d.h. mit in der Geschichte akkumulierten *„Erfahrungen des Menschen als Individuum und gesellschaftliches Wesen“* - in Orientierung auf gegenwärtige und zukünftige **Schlüsselprobleme** (S. 97).
„Bildung muß in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden:
 - S als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;
 - S als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
 - S als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten und begrenzt werden.“ (S. 97/98)

Bildung muß folglich

- S *“Bildung für alle sein”*,
- S einen *„verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein - i.S. der “Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ...”* (S. 53),
- S als *„Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden“ (S. 54)
- S sich auf **epochaltypische Schlüsselprobleme** konzentrieren, nämlich auf
 - ☞ die Friedensfrage und Friedenserziehung,
 - ☞ die Umweltfrage,
 - ☞ die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit,
 - ☞ Gefahren und Möglichkeiten technischer Steuerungs-, Informations- u. Kommunikationsmedien,
 - ☞ Subjektivität des Einzelnen und Ich-Du-Beziehungen.

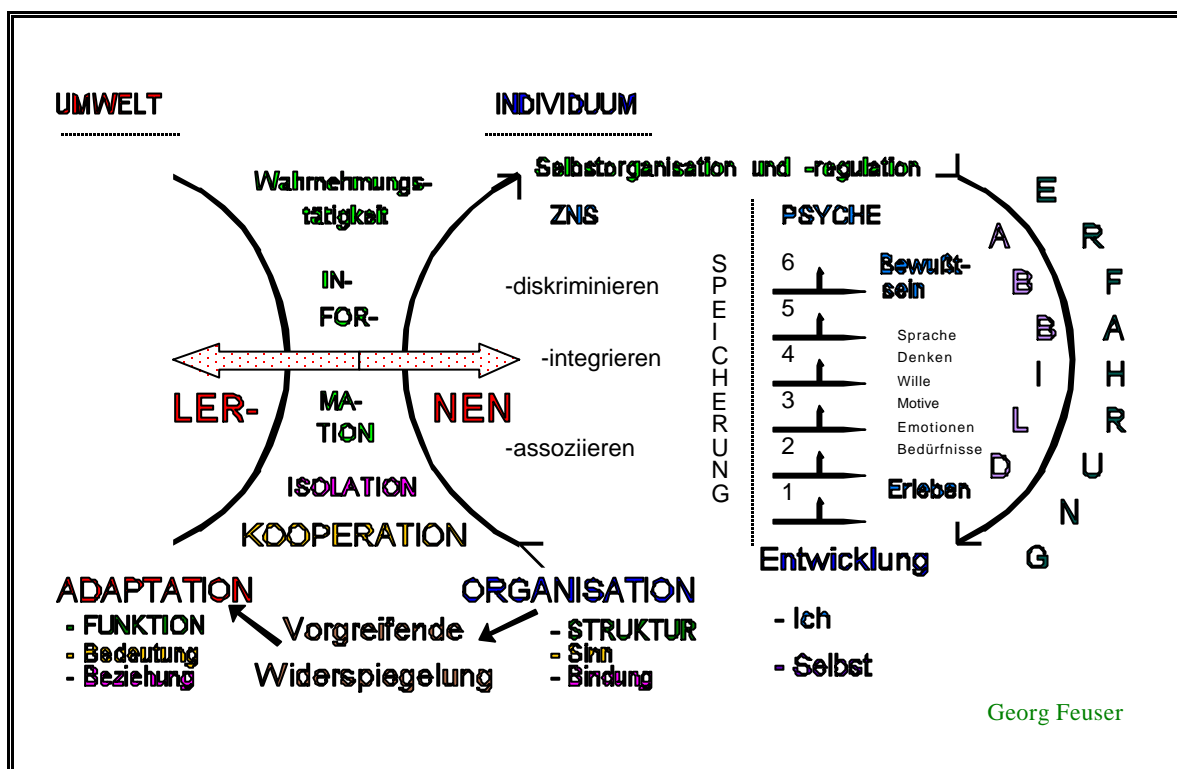
Es handelt sich um *„epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“*, die *„gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“*. (S. 56-60)

Es dürfte sinnfällig geworden sein, dass eine solche Bildungskonzeption weder erziehungswissenschaftlich noch pädagogisch ein selektierendes und dadurch segregierendes Bildungssystem zu rechtfertigen vermag, dass Lernerschwernissen durch bildungsinhaltlichen Reduktionismus und Ausdünnung der sozialen Verkehrsmöglichkeiten zu beantworten und scheinbar zu lösen wären, was in Richtung der Integration weist und über die Grenzen der so entfalteten Pädagogik hinaus auf eine **“Allgemeine Pädagogik”** und **“entwicklungslogische Didaktik”**.

Wo liegen nun die Grenzen, wo können wir schon heute über diese im Sinne einer *“Allgemeinen*

Pädagogik" hinausweisen?

Das lässt sich u.a. an der Bestimmung der für die "Doppelseitige Erschließung" zentralen Begriffe des "Elementaren" und "Fundamentalen" verdeutlichen, die im erziehungswissenschaftlichen Verständnis von KLAFFKI, um es sehr verkürzt zu fassen, der »Objektseite« verpflichtet bleiben, in den Bildungsinhalten verankert sind, durch deren Aneignung sich der Mensch seiner Welt erschließt. Das verdeutlicht sich auch in seiner Behandlung der Inneren Differenzierung, in der er jene bedeutende, entwicklungsrelevante und -bezogene dritte tätigkeitstheoretische Dimension seiner Betrachtung zwar andeutet, aber nicht mehr ausführt, die in der Weiterentwicklung der Didaktik zu einer »entwicklungslogischen« die führende Ebene sein wird.



Auf der Basis der erkenntnistheoretischen Grundlegung eines neuen Verständnisses vom Menschen, seines Lernens und seiner Entwicklung - und damit auch von Behinderung - durch die Tätigkeitstheorie, die Systemtheorie, die Selbstorganisationstheorie und einen kritischen Konstruktivismus und die damit assoziierten humanwissenschaftlichen Grundlagen, zu denen ich auf meine Schriften (z.B. Feuser 1995) verweisen muss, wird es möglich, die Kategorien des *Elementaren* und *Fundamentalen* **subjektwissenschaftlich neu zu bestimmen**. Dies auf der Basis der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in seiner internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen, in dieser. Ich versuche, einen sehr komplexen Sachverhalt kurz zu skizzieren, den ich 1989 erstmals ausführlicher dargestellt habe (Feuser 1989).

Die erwähnten erkenntnistheoretischen Positionen verweisen u.a. auch auf ein neues Verständnis von menschlicher Entwicklung (Feuser 1992). Sie kann allgemein als eine prozesshafte, dynamisch organisierte, strukturelle Systemveränderung in Richtung auf zunehmende Komplexität und Diversifikation verstanden werden, die durch Umweltereignisse induziert wird. Im *Prozeß der Entwicklung* selbst ist folglich

1. **die Komplexität und Differenziertheit der** (dinglichen wie personellen) **Umwelt**, mit der sich ein

System austauscht (das bezeichnet die der Entwicklung zugrunde liegende Funktion des Lernens), **primär gegenüber den systemeigenen Mitteln** der internen Repräsentation und Rekonstruktion dieses Austausches, die ihrerseits wesentlich Produkt desselben sind. Und

2. wiederum **primär ist die Veränderungsmöglichkeit**, d.h., was aus einem (auch schwerstbehinderten) Menschen - durch vorgenannte Zusammenhänge - seiner Möglichkeit nach werden kann und demgegenüber **wie er oder sie im Moment gerade ist, sekundär**.

Bezogen auf die diskutierte Bildungskonzeption ermöglicht das, die »Stufen der Erkenntnis« von Welt im Sinne entwicklungspsychologischer Komponenten einbezogen, die Realisierung einer subjekt-orientierten Pädagogik, die auf Erkenntnisgewinn und nicht auf Wissensakkumulation orientiert ist und sich aus dem um Erkenntnis bemühten kooperativen Miteinander einer heterogenen menschlichen Gemeinschaft (die Lehrenden eingeschlossen) speist.

Ausgehend von den erwähnten erkenntnistheoretischen Positionen, kann *nicht* angenommen werden, dass die Welt in ihrer dinglichen und geistigen Wirklichkeit einen Menschen erschließt, sondern dass er es ist, der sich diese, in aktiven Austauschprozessen mit ihr, erschließt. Bezogen auf den Menschen und seine existentielle Angewiesensein auf die Widerspiegelung seiner selbst in der eigenen Gattung

“Der Mensch wird am Du zum Ich”

(Martin Buber 1965)

ist diese gattungsspezifische Referenzialität die Basis der Möglichkeit, sich Welt und sich der Welt zu erschließen. Wir könnten auch formulieren:

Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in der gemeinsamen Kooperation.

Oder anders gesagt: Was im Rahmen der Selbstorganisationsprozesse referentiell zur eigenen Biographie ein Informationspotential erzeugt, wird zu dem, was dem System (subjektiv) *Sinn* macht, der sich in Form von *Bedeutungen* als Informationsbildung realisiert (Feuser/Jantzen 1994). Das bedeutet u.a., dass keine menschliche (dynamische) Zustandsform *sinnlos* (d.h. losgelöst von Sinn) wäre, weil sie letztendlich aus einer altruistischen Kooperation nicht entbunden werden kann, wie kein beobachtbares Ergebnis oder Resultat menschlicher Entwicklung »pathologisch« sein kann. Vielmehr sind sie im Sinne der Integration der Ausgangs- und Randbedingungen eines Menschen nach Maßgabe der ihm zur Verfügung stehenden Mitteln in sein System entsprechend der wirkenden Attraktoren *entwicklungslogisch*. Der (subjektiv erfahrene) “Sinn”² ist ein Attraktor besonderer Dynamik und - wie schon betont - in gleicher Weise Produkt wie Werkzeug der Selbstorganisation. Oder, in Reflexion auf BUBER noch anders gesagt:

Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!

Das heißt, “*Sinn*” und “*Bedeutung*” sind für den Menschen die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen seine Bedürfnisse und seine Emotionen stehen. Ich denke, dass dieser Sachverhalt in der KLAFFKischen Allgemeinbildungstheorie mit den “epochaltypischen Schlüsselproblemen” auf der curricularen und inhaltlichen Ebene weitgehend gefasst ist. Die dargestellten Sachverhalte lassen sich

2 Extrasystemisch beschreibt die Kategorie “Sinn” eine Operatorfunktion, die auf eine andere, dissipativ-autopoietisch strukturierte Einheit im gemeinsamen Ökosystem gerichtet ist. Mithin bringt sie i.S. der Verhältnis-Operatorfunktion (L) objektive Bedeutungen, d.h. (Beziehungs-) Komplexität hervor. Intrasystemisch beschreibt diese Kategorie die Einheit des referentiell zur eigenen Geschichte generierten Plans der eigenen Evolution i.S. des von A NOCHIN (1974) gebrauchten Begriffes des “nützlichen Endeffektes”, einer im Sinne des “Grenzyklus” gelungenen funktionellen Stabilisierung des Systems fern vom Gleichgewicht (Feuser 1994).

insgesamt in dem zusammenfassen, was ich, bezogen auf eine Allgemeine (integrative) Pädagogik, mit dem *“Gemeinsamen Gegenstand”* beschreibe. Mithin kennzeichnet die *“Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand”* ein didaktisches Fundamentum, das das »Demokratiegebot« repräsentiert, wie - unter Berücksichtigung des »Humanitätsgebotes« einer Reformpädagogik - die *“Innere Differenzierung durch (entwicklungsniveaubezogene) Individualisierung”* (des Gemeinsamen Gegenstandes) zu einem zweiten didaktischen Fundamentum wird, das aufs Engste mit dem vorgenannten verbunden ist.

Im Sinne der Theorie der *“Kategorialen Bildung”* von KLAFKI (1963) können - nun unter Bezugnahme auf das oben skizzierte Modell der Selbstorganisation - die im Subjekt strukturbildenden, zwischen den beiden objektiven Realitäten von Objektseite und Subjektseite bestehenden Fluktuationen im Prozeß der *“doppelseitigen Erschließung”* gefasst und in den Begriffen (ich würde sie jetzt als Operatoren mit Attraktor- und Transformationsfunktionen³ bezeichnen) des *“Elementaren”* und *“Fundamentalen”* repräsentiert angesehen werden. Als solche konstituieren sie auch den *“Gemeinsamen Gegenstand”*, der, wie deutlich werden dürfte, nicht das materiell Fassbare meint, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird.

Objektseitig gedacht, repräsentieren sie den zentralen Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt. Präziser ausgedrückt: Sie konstituieren, was uns die Erkenntnis der Erscheinungen der Welt und ihrer Ursachen ermöglicht. Aber: Das *“Elementare”* und *“Fundamentale”*⁴ sind - im Unterschied zur KLAFKISchen Bestimmung - nicht im Sinne der naturwissenschaftlich-empirisch überprüfbar Sachverhalte und extrahierbaren Naturgesetze per se in den Objekten verankert, sondern sozusagen erfahrungsbedingte Hypothesen des Subjekts über die objektive Realität, die es im Tätigkeitsprozess zu verifizieren gilt. Oder: Das *“Elementare”* und *“Fundamentale”* sind aus der Sicht der Biographie des Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) **kategoriale Produkte der Bedeutungskonstituierung auf der Basis des persönlichen Sinns.**

Die anskizzierten Zusammenhänge verdeutlichen, dass die **Erkenntnis der objektiven Realität** (und damit die Erschließung *für* diese) **durch die subjektive Sinnbildung** konstituiert ist, die in der einem Subjekt jeweils möglichen Weise von Wahrnehmung, Denken und Handeln kulminiert. Die im Erkenntnisprozess konstituierbaren Bedeutungen können ihrerseits als durch Tätigkeit geschaffene wie kulturhistorisch verankerte und tradierte Elemente der auf gattungsspezifische Entsprechung hin angelegten Orientierung des Subjekts auf und in seiner Welt verstanden werden.

Als zusammenfassende Aussage ließe sich festhalten: **Der persönliche Sinn erschließt die Welt**

3 Als Attraktoren können Operatoren bezeichnet werden, die der systeminternen Strukturbildung eine »bestimmte Richtung« und Geschwindigkeit verleihen. Z.B. dass die Entwicklung in Richtung auf eine Persönlichkeitsstruktur verläuft, die wir dann als geistige Behinderung oder als Autismus-Syndrom wahrnehmen und klassifizieren. Transformationsprozesse leisten Operatoren in dem Sinne, dass die energetischen Potentiale, die sich im Feld der Phasenräume der Systeme zwischen den Systemen aufbauen und wirken, durch die Austauschprozesse in Strukturveränderungen der Systeme überführt werden, die - allgemein gesehen - die entsprechenden Eigenschaften der Systeme bedingen. Als Randbedingungen können *alle* im Verlauf einer Biographie den Austausch eines Menschen mit seiner Welt beeinflussenden Größen bezeichnet werden; also auch solche, die im System, zwischen den sich austauschenden Systemen und auf Seiten der Systeme liegen, die miteinander in Austausch stehen.

4 KLAFKI (1963) schreibt, dass der Begriff des Elementaren - als Sach- und Sinnelementares - *“die verschiedenen Bestimmungsmomente integrieren, die einen Inhalt zum Bildungsinhalt machen, indem sie die Kriterien dafür angeben, dass eben dieser Inhalt einen wie auch immer genauer zu bestimmenden “allgemeinen” Gehalt exemplarisch zugänglich macht. Und die Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden will darauf hinweisen, dass das Bildende solcher Aneignung darin besteht, dass ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auftut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt.”* (S. 122) Unter Bezug auf FLITNER meint das Fundamentale *“den Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren.”* (S. 123)

hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die Welt, wo sie durch andere Menschen (im gattungsspezifischen Dialog) kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt (Feuser 1989, 1994, Feuser/ Meyer 1987).

Bezogen auf die zwischen Subjekt und Objekt i.S. der "doppelseitigen Erschließung" vermittelnde Tätigkeit kann das "Elementare" als die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das "Fundamentale" als die sinnstiftende Seite dieses Prozesses definiert werden.

Für die Lehr- und Lernprozesse wird damit die "**kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand**" der Lehrenden und Lernenden nach Maßgabe einer "**Inneren Differenzierung durch Individualisierung**" (Feuser) desselben zum didaktischen Zentrum der pädagogischen Praxis einer "**Allgemeinen Pädagogik**", die sich bildungsinhaltlich an "epochaltypischen Schlüsselproblemen" zu orientieren hätte. Sie vermag eine Synthese der Regel- und Behindertenpädagogik auf einem - in der Geschichte der Pädagogik - neuem Niveau erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Praxis zu leisten, die wir heute noch als »Allgemeine (integrative) Pädagogik« bezeichnen müssen, um zu verdeutlichen, dass es die Integration ist, die pädagogisch zu ihr führen kann.

KLAFKIS »Allgemeinbildungskonzeption« und eine »Behindertenpädagogik«, wie sie kurz skizziert wurde, können sich als gemeinsames Zentrum einer heute mit Integration umschriebenen Theoriebildung und Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtspraxis verstehen (Feuser 1995) und derart zum Katalysator der Herausbildung einer **Allgemeinen Pädagogik** werden, die zu realisieren im Spiegel der gegenwärtigen »epochaltypischen Schlüsselprobleme« der Menschheit und ihrer Welt im Sinne der dazu relevanten Gesellschafts- und Bildungsfragen für *alle* Kinder und Schüler eine *conditio sine qua non* darstellt.

Abschließende Bemerkungen:

Heute geht die Diskussion darum, ob solches Denken und die Praxis der Integration bereits zu einem »Paradigmenwechsel« geführt habe und dadurch die Heil- und Sonderpädagogik in einer »Krise« sei. Ich habe an anderer Stelle dazu gearbeitet und muss beides verneinen (Feuser 2000). Gerade das ist für mich die Krise der Heil- und Sonderpädagogik, dass sie im Bewusstsein ihrer Funktion in Partnerschaft mit einer selektierenden und segregierenden sog. »allgemeinen Pädagogik« und durch die Integrationsdebatte in keine solche geraten ist.

Keineswegs weniger dramatisch sehe ich aber auch den Sachverhalt, dass sich die Erziehungswissenschaft im Spiegel der *allgemeinen Pädagogik* - und vor allem diese selbst - der Entwicklung der Integration gegenüber noch weit ignoranter verhält, als die Heil- und Sonderpädagogik. Spielt hier das Bewusstsein eine Rolle noch immer genügend Schüler zu haben, selbst wenn man 10-12% eines Jahrganges in die Verbesonderung schicken würde? Oder sieht man in solcher Praxis gar die preisgünstigste Lösung der durch die PISA-Studie angezeigten Bildungskatastrophe?

Ich weiß, dass solche Fragen provozierend sind. Ich möchte provozieren! Provozieren das breite Feld der sog. *Regelpädagogik* und ihre wissenschaftlichen Vertreter, die in Negation der immensen Errungenschaften ihres Faches weiterhin einen Selektionskurs in der Pädagogik beibehalten und Kindern und Schülern selbst in der Integration (oder was sich dann fälschlicherweise so nennt) reduktionistisch verengte und bildungsinhaltlich ausgedünnte Lehrpläne andienen und so - folgen wir dem Eingangsbild - den sie umhüllenden gesellschaftlichen Ausschluss um ihren Kopf herum beibehalten.

Hier liegen auch die immensen **Aufgaben erziehungswissen-**



schaftlicher Institute an den Universitäten - und kaum eines von ihnen hat den Auftrag diesbezüglich zu arbeiten und im Sinne der "Aufklärung" *Wissen zu schaffen* derart ernsthaft und gerade auch durch die Internetbibliothek **BIDOK** fachlich und öffentlich wirksamer betrieben als das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Welche Forschungsfragen in den Theorie- und Praxisfeldern hier noch auf Bearbeitung warten, dürften meine Ausführungen verdeutlicht haben. Aber auch - so hoffe ich - was es unter diesen Gesichtspunkten und im Sinne eines Überlebens und sozial verträglichen Zusammenlebens einer sich immer mehr globalisierenden Menschheit bedeutet, von Erziehung und Bildung nicht zu reden, sondern sie zu praktizieren. Ich definiere:

Erziehung
meint die
**Ausbildung des Bedürfnisses
des Menschen nach dem Menschen**
und auf dieser Basis die
**Strukturierung der Tätigkeit
des Menschen**
mit dem Ziel
größter Realitätskontrolle und

Bildung
meint **das Gesamt**
der Wahrnehmungs-, Denk-
und Handlungskompetenzen
eines Menschen
im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, ver-
dichtet in **seiner Biographie**.

Erziehung und Bildung
stehen dabei
in einem unauflösbaren Zusammenhang;
sie **sind**
zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit

Literaturhinweise:

ANOCHIN, P.K.: Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems. Jena 1978

BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1971

BUBER, M.: Ich und Du. In: Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965, 7-136

COMENIUS, J.A.: Große Didaktik (Didactica magna), Hrsg.: A. Flitner. Stuttgart 1985

FERRARI, DANIELLE u. KURPIERS, SONJA: P.J. Gal'perin - Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel 2001

FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein

Zwischenbericht. Bremen 1987³

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

ders.: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung - Zur Revision des Verständnisses von Behinderung, Pädagogik und Therapie In: Z. Heilpäd. 42(1991)7, 425-441 [siehe dazu auch die von Holtz und Feuser geführte Diskussion. In: Z. Heilpäd. 43(1992)2, 114-131]

ders.: Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern 1992

ders.: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die "Neue Euthanasie". In: Merz, H.-P. u. Frei, E.X. (Hrsg.): Behinderung - verhandeltes Menschenbild? Luzern: Edition SZH 1994, 93-174

ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

ders.: Subjekt- und entwicklungslogische Didaktik. In: Hendricks, W., Koch-Priewe, Barbara, Schmitt, H. u. Stübiger, H. (Hrsg.): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive. Weinheim 1997, 146-155

ders.: 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: Luchterhand Verlag 2000, 20-44

ders.: Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Bd. 10 der Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich. Linz 2000/a, 205-226

das.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84

FEUSER, G. u. GÄNSEWEIN, W.: Die Entstehung des Sinns in der Weltgeschichte. In: Gänsewein, W.: Am Anfang war der Sinn. Marburg 1994, 79-113

FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Salms-Oberbiel 1987

FOERSTER, H.V. U.A.: Einführung in den Konstruktivismus. München 1997³

GAL'PERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980

GLASERFELD, E.V.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1997

HENDRICKS, W., KOCH-PRIEWE, BARBARA, SCHMITT, H. u. STÜBIG, H. (Hrsg.): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive. Weinheim 1997

HENTIG, H.V.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993²

das.: Bildung. München/Wien 1996

JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1984²

GÄNSEWEIN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u.2. Weinheim/Basel 1987/1990

KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963

das.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991²

LEONT'EV, A.N.: Tätigkeit, Persönlichkeit, Bewusstsein. Köln 1982

LOMPSCHER, J.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin/DDR 1985

PRIGOGINE, I. u. STENGERS, ISABELLE: Das Paradox der Zeit. München/Zürich 1993

SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1992⁵

SINGER, P.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984

SINGER, P. u. KUHSE, H.: Muß dieses Kind am Leben bleiben? Erlangen 1993

VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974⁵

das.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Köln 1987

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER, Universität Bremen, Postfach 330440 (SPT), D-28334 Bremen