

Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion ¹

GEORG FEUSER

Mein Dank, wieder einmal in Wien und in diesem Hause sprechen und vielleicht auch Eulen nach Athen tragen zu dürfen, was mehr als wünschenswert wäre, gilt von Herzen den VeranstalterInnen dieser Feier, verbunden mit den besten Wünschen für ein erfolgreiches Wirken des »Büros für Inklusive Bildung« (BIB) im Sinne der Schaffung und Vernetzung einer *qualitätsvollen Integration* von der 'Frühen Bildung' über die Schule bis zum Studium, zur Berufs- und Erwachsenenbildung. [Folie 1]

1. Es ist, wie es geworden ist, mithin auch immer veränderbar [Folie 2]

Die Vielfalt der heute allein im deutschsprachigen Raum diskutierten und praktizierten Konzeptionen der Bemühungen um Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtskonzepte für Kinder mit und ohne Behinderung und Migrationshintergrund, die unter dem Begriff der „Integration“ firmieren, sind derart vielfältig, dass nur die Schlussfolgerung sinnvoll erscheint, dass, was Integration in diesem Sektor genannt wird, beliebig sei. Dabei ragen besonders folgende Momente heraus:

- Kinder und Schüler werden je nach der Art und dem Schweregrad ihrer ihnen attestierten „Behinderung“ für die Integration *selektiert*.
- Die Integrationskonzeptionen berühren eine strukturelle Veränderung der Regelschule praktisch nicht. Sie wird allenfalls optimiert und bleibt vertikal-hierarchisch gegliedert und selektierend.
- Folglich sollen es die Sonderpädagogen mit den behinderten Kindern und Schülern in Regelklassen 'richten', was zur „Schäferhundpädagogik“ führt - d.h. begrenzen, abrichten, trainieren hinsichtlich der vorgegebenen Lernziele und sozialer Verträglichkeit.
- Didaktisch wird der Heterogenität der Kinder und Schülerschaft praktisch nicht entsprochen. So wird mit den Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems „Integration“ praktiziert, was ihr Anliegen negiert und sie zur modernistischen Bestandsgarantie des selektierenden und segregierenden Bildungssystems degradiert.

Integration ist, ob es einen gefällt oder nicht, unteilbar - eine noch lange nicht begriffene *conditio sine qua non* für eine „Allgemeine Pädagogik“, die nur mittels einer „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995) zu realisieren ist und in den Feldern der Pädagogik „Inklusion“ zu ermöglichen vermag. Allein daraus ergibt sich für das an der Pädagogischen Hochschule angesiedelte 'Büro für Inklusive Bildung' zum einen das zentrale Kriterium der Bestimmung qualitativer Integration und zum anderen ein doppelter Auftrag.

Das Qualitätskriterium bezieht sich, wie ich das schon in vielen Zusammenhängen skizziert habe, darauf, gegen die im selektierenden und segregierenden System wirksamen Momente seiner Selbstreproduktion auf der Ebene des Menschen- und Behinderungsbildes, der Unterrichtsorganisation und der didaktischen Reflexion und Konzeption Gegenkräfte zu entfalten. Dies auf dem Hintergrund der einfachen Überlegung, dass mit den Wirkkräften, die zur Selektion, Aussonderung und Segregation in Sondersysteme führt, nicht dessen Gegenteil hervorgebracht werden kann, die Inklusion, auch wenn wir diesen Prozess mit dem Begriff der Integration bezeichnen. [Folie 3]

Der doppelte Auftrag, der aus meiner Sicht wahrzunehmen wäre, richtet sich im Sinne eines qualitätsorientierten und wissenschaftlichen Kriterien verpflichteten Auftrags zum einen nach Außen. Das könnte [Folie 4]

- (a) die Funktion sein, netzwerkbasiert Informationen über Entwicklungen in Theoriebildung und Praxis abrufbar zur Verfügung zu stellen aber auch zielgruppenspezifisch auszusenden; es muss, verkürzt gesagt, nicht überall das Rad neu erfunden werden. Das könnte
- (b) aber auch ein abrufbares Angebot der Evaluation laufender Integrationsbemühungen sein,

¹ Vortrag anlässlich der Eröffnung des „Büros für Inklusive Bildung (BIB)“ an der Pädagogischen Hochschule Wien am 03. November 2010 in Wien

wobei beide Momente den Qualitätsstandards verpflichtet sei müssten.

Nach Innen, das meint in die Hochschule hinein, könnte das 'Büro für Inklusive Bildung'

- (a) eine inklusive Lehrerbildung innervieren, die von der 'Frühen Bildung' ausgeht und schulstufen- und schulformübergreifend alle Angebote des Hauses bis hin zur Berufs- und Erwachsenenbildung zusammenführt und dazu Inservice leisten und
- (b) eine Brückenfunktion zwischen Hochschule und den Bildungsinstitutionen der Region wahrnehmen, u.a. auch, um das gespaltene Theorie-Praxis- bzw. Wissenschafts-Handlungs-Verhältnis endlich vom Kopf auf die Beine zu stellen und dafür Sorge zu tragen, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer studienbegleitende Praxisfelder haben, die den Kriterien einer qualitätsvollen Integration entsprechen. So, wie Adorno betont, dass es kein richtiges Leben im Falschen gibt, kann in Feldern selektierender Integration (was sich ja begrifflich verbietet, aber in der Praxis noch immer überwiegende Realität ist) keine inklusionsrelevante Ausbildung stattfinden, sondern nur das alte System reproduziert werden durch junge Leute, die die nächsten 40 Jahre dann dafür sorgen, dass sich nichts ändert.²

Gestatten Sie mir bitte diese Hinweise, mit denen ich sehr bewusst von »Lehrerbildung« gesprochen habe, von der ich »Lehrerausbildung« in dem Sinne unterscheiden möchte, dass sie auf der Basis des Allgemeinen, das die humanwissenschaftlichen Grundlagen des Erfordernisses der Integration auch hinsichtlich des Menschen- und Behinderungsbildes in subjektwissenschaftlicher Orientierung umfassen sollte, die Spezifizierung der zu erwerbenden Kompetenzen hinsichtlich späterer Tätigkeitsfelder im gesamten institutionalisierten Bildungssystem zu leisten hätte. Die Fort- und Weiterbildung, die eine weitere Funktion des 'Büros für Inklusive Bildung' sein dürfte, müsste beide Komponenten integrativ anbieten: Lehrerbildung und -ausbildung.

[Folie 5]

Diesen Zusammenhängen kommt in Anbetracht des Doppelcharakters von Bildung eine große Bedeutung für alle jene zu, die über Erziehung, Bildung und Unterricht lehren, sie organisieren und durchführen; sie ist geradezu bewusstheitspflichtig. Sie zeigen sich in einer historisch-gesellschaftlichen Dimension einerseits als Notwendigkeit zur Schaffung und Erhaltung von Kultur und mithin als von den gesellschaftlichen Widersprüchen und Machtverhältnissen durchdrungenes Angebot an alle, die Gesellschaft konstituieren, auch wenn andererseits der Vollzug von Bildung, wie v. Hentig (1996) verdeutlicht, nur als Akt eigenaktiver Tätigkeit sich ereignen kann, was er in der Setzung ausdrückt: „Bilden ist sich bilden“ (S. 39). In seiner »Theorie der Halbbildung« schreibt Adorno (1998, Bd 8): „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (S. 94). Gegen die, wie er feststellt, bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung auch in der Schicht der als gebildet geltenden selber - er spricht von der „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ als Folge sozialisierter Halbbildung

2 In vielen Zusammenhängen muss ich immer wieder erfahren, dass junge Lehrerinnen und Lehrer, die gerade ihre Ausbildung abgeschlossen und ihre erste Stelle angetreten haben, mit dem Komplex von Integration und Inklusion schon im Feld der Theoriebildung oft keine hinreichenden Kenntnisse haben und in Folge jeder konkreten Vorstellung, wie Integration zu realisieren wäre, entbehren. Im Vergleich dazu gelingt es mit schon länger im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrern weit besser, diese Thematik zu behandeln und Ansätze der Integration in der Unterrichtspraxis zu realisieren.

Darauf bezogen dürfte dem „Büro für Inklusive Bildung“, wie schon betont, eine besondere Aufgabe in die Hochschule hinein, der es zugeordnet ist, zukommen, aber auch hinsichtlich der Befähigung von Schulen als Praxisfelder für die im Studium befindlichen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Dies wäre in Deutschland analog auf das Referendariat anzuwenden.

So gesehen wäre das jetzt an der Pädagogischen Hochschule Wien realisierte Modell an jeder Studienstätte für Lehrerbildung und -ausbildung einzurichten. Ich denke, dass ihm eine Pilotfunktion zukommt und mit diesem Modell ein zentraler Schritt in Bezug auf die Realisierung einer qualitätsvollen Integration für die Lehrerbildung getan wurde, der innerhalb und außerhalb der Hochschule, besonders seitens der Schuladministration, umfängliche Unterstützung zuteil werden sollte.

-, helfen isolierte pädagogische Reformen nicht (S. 93). Er fordert: „Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gründenden, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme“ (S. 97). [Folie 6] Nehmen wir zur Frage der Bildung seine Aussage hinzu: „Die Forderung, dass Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (S. 88), mit der er seine Arbeit „Erziehung nach Ausschwitz“ von 1966 einleitet, die er mit einer »Erziehung zur Mündigkeit« verbindet, dürfte deutlich werden, dass wir beides, Erziehung und Bildung in ihrer Bedeutung für Gesellschaft und Kultur wie gleichwohl in ihrer Notwendigkeit für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung nicht durch Selektion, Ausgrenzung und Segregierung in gesellschaftlichen Ghettos realisieren können, die von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und Kultur isolieren, einen pädagogischen Bildungsreduktionismus betreiben, den sozialen Verkehr minimieren oder aufheben und schließlich von der eigenen Geschichte entfremden und in Folge - bei gravierenden Bedingungen innerer und äußerer Isolation - die Betroffenen in autokompensatorische Handlungsweisen zwingen, d.h. ihre vermeintliche Pathologie erst begründen.

In einer sich aus der sozialen Verantwortung entbindenden, Gemeinsinn zerstörenden und die individuelle Selbstverwirklichung und Bereicherung schamlos auf Kosten anderer und der Ärmsten betreibenden, durch Globalisierungsmechanismen hinsichtlich von Ursache, Bedingungen und Wirkung nicht mehr fassbaren Welt wäre es eine Illusion zu glauben, es gäbe einen widerspruchsfreien, nicht von Fehlentwicklungen und Irrtümern gepflasterten Weg aus der Selektion zur Inklusion, den ich mit Integration bezeichne. Für diesen gilt, was Adorno (1997) in seiner negativen Dialektik wie folgt formuliert: „Wer für 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“, eine Aussage, die Gerd Kadelbach im Vorwort zur „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971, S. 9) zitiert.. Das lässt auch an eine Arbeit des Philosophen Hans Heinz Holz über das Werk von Walter Benjamin (1892-1940) denken, dem er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992). Eine der geschichtsphilosophischen Thesen Benjamins, die VII. These, die in der vierten Abhandlung analysiert wird, findet sich auch auf dessen Grabstein. Sie lautet „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein“.

[Folie 7]

Das verdeutlicht in besonderer Weise das Dilemma der Integration: Sie muss ihr Ziel der Inklusion ausgehend von dem genauen Gegenteil dessen, was erreicht werden soll, leisten und ist das geleistet, sich selbst in der Inklusion aufheben. Das bedarf eines Verständnisses von Integration als Prozess der Transformation eines auf die gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik“.

[Folie 8]

Es dürfte eine besonderes Anliegen des ‘Büros für Inklusive Bildung’ sein, dieses bewusst zu machen und ein zentrales Moment, das die Integrationsbemühungen als qualitätsvolle auszeichnen. Die Eröffnung des ‘Büros für Inklusive Bildung’ dürfte ein weiter Schritt auf diesem Weg sein in der langen, erfolgreichen, aber noch keineswegs befriedigenden oder gar abgeschlossenen Geschichte der Integration, an deren Anfänge ich aus diesem Anlass hier erinnern möchte³ - auch unter dem Aspekt, dass die heute entpolitisierte Integrationsbewegung wieder zu deutlicher politischer Artikulation ihrer Anliegen zurückfinden muss.

2. Integration - ein Menschenrecht

[Folie 9]

3 Dies unter Verweis auf drei Filme, die im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst nach Buch und Regie von Christa Polster von der CULT-Filmproduktionsges. m.b.H (Spittelberggasse 3/7, A-1070 Wien) produziert wurden. Die Titel sind: „Gesetz statt Gnade - Der mühsame Weg der Integration“, „Alles was neu ist macht Angst - Integration in der Volksschule“ und „Integration fängt in den Köpfen an“ (Georg Feuser) - Integration im Sekundarbereich“.Gesamtlänge: 50 Min; dokumentiert wird die Zeitspanne von 1983-1993.

Ich hatte über 12 Jahre in der Freien und Hansestadt Bremen die Möglichkeit, die *ungeteilte Integration* von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten und Schule bis in die Sekundarstufe I hinein mit initiieren, grundlegen, wissenschaftlich begleiten und erleben zu dürfen. Eine Integration, die dem Ziel eines inklusiven Kindergartens und einer inklusiven Schule gerecht wurde. Dies unter anderem insofern, als kein Kind wegen Art und Schweregrad seiner Behinderung vom Besuch des Kindergartens und der Schule seines Wohngebiets ausgeschlossen wurde; der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und folglich anderer Kultur, Sprache, Religion und Nationalität selbstverständlich eingeschlossen. Eine Integration, die den Weg der Selektion und nachfolgenden Ausgrenzung mit der Konsequenz der Segregierung in Sondersysteme konsequent verlassen hat und sich in einer inklusiven Kindergarten- und Schulgemeinde aufhob.

[Folie 10]

Ich denke nicht, einer Paranoia verdächtigt zu werden, wenn ich allorts selbst unter der Firmierung »Integration« vor allem für Kinder und Jugendliche mit schweren Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und für solche, die in besonderer Weise 'herausfordernde Verhaltensweisen' zeigen, die Beibehaltung ihrer Sonderbeschulung beobachten muss. Der so genannte „harte Kern“, musste stets und immer, oft lebenslang, in Sondereinrichtungen verbleiben und blieb in diesen noch bis in die Mitte des letzten Jahrhunderts hinein von Bildungsangeboten überwiegend ausgeschlossen. Sie galten als „idiotisch“ und wurden für lernunfähig gehalten. Als dieses widerlegt war, galten sie als bildungsunfähig. Nachdem schließlich auch dieses als Vorurteil entlarvt und widerlegt werden konnte, bezeichnete man sie als „schulbildungsunfähig“, um sie weiterhin von schulischer Bildung ausgeschlossen halten zu können. Diese Etikettierungen legitimierten sich, wie angenommen wurde, in ihnen innewohnenden, biologisch verankerten, genetisch oder hirnnorganisch bedingten Eigenschaften, die als ihre Behinderung angesehen wurde. Es brauchte Jahre, die der Vernichtung durch die Euthanasie-Morde und rassistischen Vernichtungsmaßnahmen Entkommenen oder die nach der Befreiung Deutschlands durch die Alliierten 1945 weiterhin in psychiatrischen Abteilungen und in Landeskrankenhäusern hospitalisierten Menschen 'aus dem Dunkel ans Licht zu holen' und nachzuweisen, dass sie lernfähig, bildungsfähig und schulbildungsfähig waren. Ich selbst habe als Lehrer an der ersten Schule für Geistigbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt am Main gearbeitet und in Gießen die Martin-Buber-Schule aufgebaut. Der empirisch sichtbare Nachweis der Lern- und Bildungsfähigkeit konnte nur dadurch erbracht werden, dass ich, wie das auch an der Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt am Main der Fall war, entgegen den bestehenden Rechtsregelungen und Einschulungsvoraussetzungen des Bundeslandes Hessen diese Kinder und Jugendlichen in die Martin-Buber-Schule aufgenommen habe.⁴ Damals - und deshalb berichte ich das hier - hörte ich die gleichen Argumente gegen die Einführung einer Schulpflicht für *alle* Kinder, also auch für solche mit schwerst-mehrfachen oder, wie es heute heißt, intensiven Behinderungen, schwerem Autismus und z.B. aggressiv-destruktiven Verhaltensweisen, die auf dem vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand als kompensatorische Folgen ihrer hochgradigen sozialen Isolation und bildungsmäßigen Verelendung zu erklären sind, wie ich sie heute gegen die Integration dieser Kinder in die Regelschulen im Sinne der Schaffung einer inklusiven Schule höre.

[Folie 11]

Diese Verhinderungsargumentationen stehen in einer ungebrochenen Kontinuität der Biologisierung und Naturalisierung dessen, was Behinderung sei, in der Kontinuität sich geradezu als rassistisch gebärdender Ausgrenzungsmechanismen, durch die das Schulsystem die Funktion

4 Das Bundesland Hessen war das erste in der damaligen Bundesrepublik Deutschland, das die Schulpflicht für Geistigbehinderte einführt und auch konsequent (Sonderschul-)Lehrer in klassenleitender und unterrichtender Funktion einsetzte. Die Schulen wurden als „Schule für Praktisch Bildbare“ (Sonderschule) bezeichnet.

eines ständisch orientierten, schicht- und nationalitätenspezifisch Privilegien sicherndes Vergabesystem gesellschaftlicher Zuweisungen von Teilhabe an Arbeit und Kultur effizient steuert und nachhaltig sichert, was einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht nur nicht würdig ist, sondern geächtet werden müsste. Die Integration jener, die als »integrationsfähig« angesehen werden, verläuft getreu dem Prinzip „divide et impera“, des „Teile und herrsche“ als Strategie, das im humanen und demokratischen Begehren nicht mehr zu unterdrückende Anliegen der Integration als Realisierung eines Menschenrechts auf uneingeschränkte Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, mithin auch an Bildung, partiell zuzulassen, wenn es noch mit den Outputnormierungen des Bildungssystems einigermaßen konform ist und sie dort zu unterbinden, wo es der strukturellen Veränderung des bestehenden Regelsystems bedarf.

Ob wir es wahrhaben wollen oder nicht, die Frage der Integration, Inklusion und Partizipation hat sich längst zu einer Menschenrechtsfrage entwickelt, die pädagogisches Dafür- oder Dagegenhalten nicht außer Kraft setzen kann, sondern die seitens der Pädagogik im Grunde nachgeordnet umzusetzen und zu vollziehen ist. Schon auf dieser Ebene ist nicht mehr hinzunehmen, dass ein Lehrerkollegium für oder gegen Integration im Allgemeinen abstimmen kann oder darüber bestimmt, welches Kind integrativ unterrichtet wird oder eben nicht, wie das in meinem Gastland bezüglich der Kinder und Schüler des „harten Kerns“ geradezu automatisch der Fall ist. Die Humanisierung und Demokratisierung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, die Kern dessen sind, was pädagogische Bemühungen als »Reformpädagogik« legitimieren, stehen im Gesamt ihrer Geschichte mit revolutionären Veränderungen, mit Widerstand gegen Knechtung, Ausbeutung und Entmündigung, mit Bemühen um Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung in Zusammenhang und haben ihre Wurzeln 1789 in der französischen Revolution und in der in Paris verkündeten Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Sie stehen heute in gleicher Weise im Brennpunkt der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems; eine große reformpädagogische Bewegung der letzten dreieinhalb Jahrzehnte im deutschsprachigen Raum, die, wie mit dem Film „Gesetz statt Gnade - Der mühsame Weg zur Integration“ über die Spanne von 1983-1993 dokumentiert, von Eltern initiiert und getragen in ihren Anfängen z.B. den Dimensionen der Friedensbewegung in Deutschland und Österreich nicht nachstand. Im Grunde bringt schon Rousseau auf den Punkt, um was es geht, wenn er im „Emile“ fordert: „Menschen seid menschlich; dies ist eure erste Pflicht! Seid es gegen alle Stände, gegen jedes Alter, gegen alles, was dem Menschen nicht fremd ist. Was für Weisheit gibt es für euch außer der Menschlichkeit?“ (1979, S. 67) und im Contrat Social: „Finde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, in dem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt wie zuvor“ (1977, S. 17). [Folien 12 und 13]

Die heute in einer für die deutschsprachigen Länder abgestimmten Übersetzung vorliegende „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, auch als Behindertenrechtskonvention titulierte, ist unbenommen ein Meilenstein in der Behindertenbewegung und der Behindertenpolitik. Sie dürfte allerdings in Sachen eines inklusiven Bildungssystems in einer ersten Phase nur mittelbar und unterstützend wirksam werden. Die Gefahr, sie als Durchsetzungsinstrument für Integration und selbstbestimmte Teilhabe zu überhöhen und aus ihr einen neuen, wiederum die Wirklichkeit verschleiernenden Mythos zu kreieren, schätze ich im Zusammenhang mit einer diffusen Integrations-Inklusions-Debatte und der wenig sachlichen Euphorie, die sie auslöste, für sehr hoch ein. Gleichwohl anerkennt sie im Artikel 24 das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung in einem integrativen Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslang. [Folie 14]

Dabei ist in den deutschen Übersetzungen begrifflich von Integration und nicht von Inklusion, also vom Weg die Rede, aber nicht vom Ziel einer nicht mehr aussonderenden *Schule für alle* - was deutlich zeigt, was in diesem Kultur- und Sprachraum nicht gewollt wird. [Folie 15]

Der § 12 regelt unter der Überschrift „Gleiche Anerkennung vor dem Recht“, dass Menschen

mit Behinderungen gleichberechtigte Rechtssubjekte sind (Abs. 1 und 2), ihnen Unterstützung in der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit zu gewähren ist (Abs. 3) und in Abs. 5, „dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht wie andere haben, Eigentum zu besitzen oder zu erben, ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln und gleichen Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten zu haben, und [dass die Vertragsstaaten; GF] gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen nicht willkürlich ihr Eigentum entzogen wird“ (2009, S. 16). Dieser für die Anerkennung von Rechten bedeutendste Paragraph der Konvention sieht ein Recht auf gleiche Bildung nicht vor und das leistet auch der § 24, Bildung, in einer dem § 12 vergleichbaren Form nicht. Was hier unter »integrativ« verstanden wird, wie ein solches Bildungssystem auszusehen und welchen Standards es zu genügen hat, wird nicht bezeichnet. Damit bleiben den alten Beliebigkeiten nach wie vor Tür und Tor geöffnet. Die Begründung und Legitimierung des Fortbestehens von »Maßnahmen« möglicherweise eben auch der „Sonderbeschulung“ z.B. für schwerer geistig- und mehrfach Behinderte, für tiefgreifend entwicklungsgestörte Kinder und Jugendliche und solche mit „herausfordernden Verhaltensweisen“ dürfte auch angesichts der Konvention kein besonderes Problem sein, auch wenn der § 12 im Absatz 4 fordert, dass „die Maßnahmen verhältnismäßig und auf die Umstände der Person zugeschnitten sind, dass sie von möglichst kurzer Dauer sind und dass sie einer regelmäßigen Überprüfung durch eine zuständige, unabhängige und unparteiische Behörde oder gerichtliche Stelle unterliegen“ (S. 16). »Sondermaßnahmen« sind also nicht prinzipiell ausgeschlossen.

[Folie 16]

Die Wurzeln der Behindertenrechtskonvention reichen in das internationale Jahr der Behinderten 1981 zurück. Trotz des langen und schließlich erfolgreichen Weges bis zu ihrer Verabschiedung, sollte man die Augen nicht davor verschließen, welcher Geist durch den zentralen Artikel des § 12 weht; der von finanziellen Angelegenheiten, von Bankdarlehen, Hypotheken und Finanzkrediten, aber nicht der eines inklusiven Bildungsweges. Es gibt keine Linearität der Wirkungsweise einer unbenommen hoch bedeutenden internationalen Vereinbarung hinsichtlich ihrer nationalen Umsetzung, noch dazu, wenn föderale Strukturen einer Bildungshoheit geradezu als sakrosankt gelten - von einer direkten Einklagbarkeit inklusiver Bildung als Persönlichkeitsrecht erst einmal ganz zu schweigen. In einer zweiten Phase, deren Beginn ich mir unmittelbar wünsche, wird es darum gehen, mit Hilfe der nationalen Monitoringstellen über Musterprozesse, die Erziehungsberechtigte zu führen hätten, das mit der Konvention gegebene personale Recht auf Integration durchzusetzen. Es ist nicht anzunehmen, dass sich dieses sozusagen automatisch einstellt, auch wenn Rechtsgutachten, die seitens des Elternverbandes „Gemeinsam Leben, Gemeinsam lernen“ und des „Sozialverbandes Deutschland“ darauf verweisen, dass eine Zuweisung zur Sonderschule gegen den erklärten Willen von Kindern und Eltern schon jetzt nicht mehr zu dulden sei.⁵

Ich spreche der UN-Konvention nicht ab, eine gute Brise Wind zu sein, die das Boot Integration kräftig voranzutreiben vermag, um den Hafen der Inklusion erreichen zu können; aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, d.h. von uns in den Regel- und Sonderschulen und Ausbildungsstätten! Worauf soll denn noch gewartet werden - auf die nächste Konvention?

Wenn Integration heute als Menschenrecht erkannt und bewertet wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie Bauman in seinem Werk über die ‘Ausgegrenzten der Moderne’, das er mit dem Titel „Verworfenes Leben“ (2005, S. 124) versieht, im Kapitel »Abfall der Globalisierung« schreibt.

[Folie 17]

5 Pressemitteilung vom 28.01.2010 der Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben, Gemeinsam Lernen“

3. Das Exklusions-Inklusions-Verhältnis als Dilemma der Integration [Folie 18]

Die diversen Sozialwelten, in denen wir leben, haben mittels ihrer Macht- und Kapitalstrukturen - bezogen auf das, was wir Gesellschaft nennen - soziale Felder und Spiel-Räume geschaffen und unterhalten diese, aus denen sie sich selbst schöpfen - so vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Man könnte dieses im Sinne Bourdieuscher Kategorien als eine Struktur verstehen, die ihrer Funktion nach als ein Feld der Transformation von wesentlich der Herkunftsfamilie entstammendem ökonomischen und schon vorhandenem sozialem Kapital in kulturelles, hier vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital bezeichnet werden kann, das seinerseits wiederum das soziale und kulturelle Kapital und vor allem die dahinter stehende und damit verbundene Macht mehrt. Diese Prozesse umfassen heute durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne. [Folie 19]

Zur Optimierung dieser Transformationsleistungen hat das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse vom regelpädagogischen in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. Damit konnte einerseits dem Begehren demokratischer Kräfte auf *Bildung für alle* dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im sog. 'Humankapital' nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit - dies in totalen Widerspruch zur demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaften, der aber für „normal“ gehalten wird. Die verschleiende Decke darüber wird z.B. mit den Begriffen der »Chancengleichheit« und »Bildungsgerechtigkeit« verziert; es ließen sich noch eine ganze Reihe anderer wohlklingender Bezeichnungen nennen, die diesbezüglich nur Schall und Rauch sind.

Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser dem Kreislauf der Produktion von „Humankapital“ im Prozess funktionaler Differenzierung der Gesellschaft wirksam entzogen, die dadurch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Balance sehr ausgewogen bleiben kann. Das exkludiert diesen Personenkreis, wie das in einer funktional differenzierten Gesellschaft für das gesamte Prekariat der Fall ist, aus dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusionen eines »bürgerlichen« Alltags oder, anders gesagt, es entzieht Menschen dem Prozess der exklusions-inklusionsgenerierten Systemwechsel, die den daran gekoppelten Kompetenzmerkmalen, Qualifikationsprofilen und Verhaltenscodices nicht entsprechen. Sie werden sozusagen immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z.B. in einem Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte, in psychiatrischen Abteilungen) auch räumlich fixiert, geradezu eingefroren. Aus dieser Perspektive kommt der Begriff der „Totalen Institution“ (Goffman 1973) in neuer Weise zum Tragen. Was den so total Inkludierten vorenthalten wird, ist die Möglichkeit der Exklusion (!) und dadurch die Möglichkeit ihrer selbstbestimmten bzw. assistierten Integration in Felder der Partizipation an Kommunikation (z.B. in Feldern des Konsums, der Kultur, von Bildung), die Gesellschaft konstituiert.

Luhmann versteht Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen (1984, S. 535) und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation. Folglich ist zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann, erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann (1990, S. 346) *Was* man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und *wer* es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen, z.B. zu Bildung ab, wie Kneer und Nassehi (2000) ergänzend schlussfolgern. [Folie 20] Damit verweise ich auf das durch die Parallelität von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik

charakterisierte Binnensystem des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Ersteres exkludiert jene, die den Bildungsstandards nicht entsprechen oder zu entsprechen vermögen, die heute auch mit Bezug auf die ICF⁶ Urstände feiern und letzteres verhindert durch Akte totaler Inklusion der Betroffenen Exklusionen und damit auch die *Partizipation* am Regelsystem der Bildung. Diese Partizipation hat, wie deutliche werden dürfte, nicht nur die Exklusion aus Sondersystemen, sondern auch den Verzicht eines Schulform und -typen bezogenen Bildungsreduktionismus zur unabdingbaren Voraussetzung. Sehr deutlich dürfte dabei sein, dass die zirkuläre, sich selbst reproduzierende Verstrickung von Exklusion und Inklusion zwischen den beiden pädagogischen Domänen für den Prozess der Integration mit zweierlei verbunden ist: Zum einen mit der Synthese beider Systeme, die referenziell zu einem heute möglichen human- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ emergieren können und die zum anderen mittels einer „entwicklungslogischen Didaktik“ in vielfältigen Lernfeldern - diese sind Sozialwelten - die Partizipation aller an Kommunikationen ermöglichen (Feuser, 2008a). Diese wiederum ist unverzichtbare Voraussetzung der Befähigung zu Kommunikation.

Die Bemühungen richteten sich heute aber noch immer in der Spanne von der Statusdiagnostik über die Förderdiagnostik bis hin zur Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auf Maßnahmen technischer Bewältigung der Realität von Inklusion und Exklusion. Übereinstimmend damit schreibt Castel (2000): „Bei den sichtbarsten Folgen einer sozialen Dysfunktion zu intervenieren scheint leichter und realistischer zu sein, als den Prozeß unter Kontrolle zu bringen, der sie auslöst; um die Folgen kann man sich nämlich in *technischer* Weise kümmern, während die Beherrschung des Prozesses eine *politische* Behandlung des Problems erfordert“ (S. 18). Sind wir, so wäre in Begriffen Basaglia's zu fragen, als Professionelle im Feld von Pädagogik und Therapie im bestehenden selektiven und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem nicht längst zu „Technikern des praktischen Wissens“ geworden, die zur Wahrung gesellschaftlicher Ausgrenzungsinteressen im Grunde „Befriedungsverbrechen“ begehen (Basaglia-Ongaro & Basaglia, 1980)? [Folie 21]

4. Was braucht der Mensch?

[Folie 22]

Ich erinnere: Wir stellten heraus, das es mit Integration im Feld der Pädagogik um Bildung geht, der im Sinne uneingeschränkter Partizipation an Kultur und Kommunikation ein im eigenen Bewusstsein gründender eigener Geist zukommt und mit Erziehung, wie ich sie definiere, um die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen und auf dieser Basis um die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle. Die Widersprüche und Machtverhältnisse, in die eine darauf orientierte Pädagogik verwickelt ist, lassen sich im Sinne einer subjektwissenschaftlichen Pädagogik nur in der Antwort auf die Frage aufheben: Was braucht der Mensch? Die zu gebende Antwort müsste der Kondensationskern pädagogischen Handelns sein, der die Qualität der Integration auf dem Weg zur Inklusion qualifiziert.

Wir können eine Antwort finden, wo wir sie nicht vermuten. Sie wird im Film „Ursula - oder das unwerte Leben“⁷, der im Mai 1966 fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre

6 International Classification of Functioning, Disability and Health - Die ICF bezieht sich auf das Verhältnis von Funktionsfähigkeit und Behinderung unter Aspekten von Aktivitäten und Partizipation; bezogen auf die Kontextfaktoren Umwelt und Person, wobei personbezogene Faktoren wegen der sozio-kulturellen Unterschiede in der ICF nicht klassifiziert sind. Darüber setzt sich der Diskurs um ICF-basierte (Bildungs-)Standards weitgehend hinweg.

7 tele-production-zürich / Gestaltung: Reni Mertens & Walter Marti; Kamera: H.P. Roth & R. Lyssy; Schnitt: Rolf Lyssy; die Pädagogin: Mimi Scheiblauber; die Sprecherin: Helene Weigel; Pflegemutter: Anita Utzinger; (Fortsetzung...)

zurückreicht, aufgeworfen. Die Antwort, die gefunden werden kann, ist eine zutiefst menschliche. Sie lautet: „Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe“. Ich möchte hier auf eine kleine Sequenz aus diesem Film zurückgreifen, dessen Texte von Helene Weigel (1900-1971) gesprochen werden und der die Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968) würdigt, die die Rhythmik in der Heilpädagogik etabliert hat und in zentralen Anteilen auf ihren Erstkontakten mit z.T. schwer beeinträchtigten und lang hospitalisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen basiert, deren „Be-Hinderung“ in ihrem Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur und durch ihre totale Inklusion in sie verwahrende Anstalten und Heime, mithin in einer hochgradigen Isolation zu suchen ist - in der Vorenthaltung zu kommunizieren, was kommuniziert werden kann - und nicht in ihrer Person. Gewidmet ist der Film Heinrich Hanselmann (1885-1960), der 1931 an der Universität Zürich den ersten universitären Lehrstuhl für Heil- und Sonderpädagogik in Europa, ein Extraordinariat, übernommen hatte. [Folie 23]

Bezug nehme ich im Folgenden auf die erste Begegnung von Mimi Scheiblauber mit dem Kind Charlie, das in einer traditionellen Anstalt für Behinderte in einem Laufstall liegt, als idiotisch, blind und taub gilt, mit einer Ronde hantiert und seine Augen stimuliert. Frau Scheiblauber erregt mit einer Rasselbüchse seine Aufmerksamkeit, die sie mit einem Tuch, das sie wiederholt über ihn wirft und wieder wegzieht, aufrecht erhält. Sie bewegt ihn mit den 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.⁸

Eine Analyse der Filmsequenz zeigt folgende Momente: Ein für blind, gehörlos und für nichts Interesse zeigender, langjährig hospitalisierter Junge, der, wie allgemein kommentiert wird, denen, die ihn betreuen, keine Umstände macht und eine alte Dame, die sich ihm auffordernd zuwendet, treten in einen Dialog ein, der, die Personen betreffend, durch große **Differenz**, mithin durch **Vielfalt** gekennzeichnet ist. Basis ist die Option von Frau Scheiblauber auf die Möglichkeit der Veränderung und Entwicklung von Charlie, dass er lernen kann und dieses Lernen einen Prozess der inneren Verarbeitung des Erfahrenen anstößt - Entwicklung induziert. Von dieser Annahme getragen kommt es zur **Begegnung**, tritt sie mit ihm in **Beziehung**. Sie gewährt im Sinne Bourdieus „symbolisches Kapital“ als Option auf seine Lernfähigkeit und das zukünftig Mögliche hinsichtlich seiner Veränderung, seiner Persönlichkeitsentwicklung. Dadurch schafft sie die Bedingung der **Anerkennung** von Charlie als gleichwertiger und gleichberechtigter Partner im Prozess des gemeinsamen Handelns. In der Wahrnehmung seiner **Kompetenz** durch Andere gewinnt er auch soziales **Prestige** und der „Schicksals-Effekt“ der Verschlechterung der eigenen Ausgangs- und Randbedingungen und seiner Lebenssituation durch das Zusammenleben mit „all den Unglücklichen, die an den Orten der Verbannung versammelt sind“, wie Bourdieu (1930-2002) in seinem Werk „Das Elend der Welt“ herausarbeitet (2005, S. 72), vermag gemildert zu werden.

Durch den von Frau Scheiblauber initiierten Dialog kommt es - erinnern Sie bitte Luhmann - zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* [Folie 24] (ich spreche hier, bezogen auf diese spezifische Form zu kommunizieren, von Dialog) und so für Charlie zur **uneingeschränkten Teilhabe** an dem vom Frau Scheiblauber initiierten Prozess, der auf ein gemeinsames Produkt hin orientiert ist. Damit kommt ein zweites zentrales Moment zu dem ersten hinzu - die Gegenständlichkeit der Tätigkeit, ihr Ziel, ihre Motivation, ihr Produkt; die »sekundäre Intersubjektivität«. Das erlaubt uns schon jetzt die für menschliche Entwicklung

7(...Fortsetzung)

gewidmet: Heinrich Hanselmann

8 Der Filmausschnitt, auf den sich die kurze Skizze des Geschehens bezieht, findet sich hinsichtlich der Laufzeit des Films „Ursula - oder das unwerte Leben“ von Min. 46:05 bis Min. 49:33

und damit für eine entwicklungslogische Didaktik grundlegende Aussage: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation. [Folie 25]

Das wäre in jeder Form von Unterricht zu realisieren - von der Frühen Bildung bis hin zum Studium an der Universität.

Im entstehenden gemeinsamen Feld, ein durch „Zeit“ (hier sinnfällig durch das rhythmische Element) geschaffener gemeinsamer Phasenraum, kann Charlie kommunizieren, was man kommunizieren kann - und auf der Basis seines Bewusstseins seinen Geist frei entfalten und kreativ handeln; es ereignet sich an der Grenze vom Wirklichen zum Möglichen *Inklusion!* Pädagogik und Therapie hätten unter Aspekten einer entwicklungslogischen Didaktik, auf die »nächste Zone der Entwicklung« eines Menschen gerichtet, ihm im Feld der Kooperation aller an einem Gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, zu kommunizieren, was zu kommunizieren ist, das meint,

- Mensch und Welt wahrnehmbar und handelnd erfahrbar zu machen und
- uneingeschränkte Teilhabe an allem zu gewähren, wie hoch sie in Anbetracht bestimmter Beeinträchtigungen auch assistiert sein muss.

Dass alle am kooperativen Prozess beteiligten Personen die Führung des Geschehens übernehmen können, konstituiert ein *Kollektiv*. Deshalb meine Aussage, dass Integration nichts anderes sei, als kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehrerinnen und Lehrer als Mitlernende eingebunden sind. Ist sie erreicht, können wir für einen solchen Prozess und seine Dauer von Inklusion sprechen. So weit die fachliche Dimension. [Folie 26]

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

[Folie 27]

Es ist die vornehmste Aufgabe qualitätsvoller Integration, von der Wirklichkeit ausgehend, in pädagogischen Feldern, die den herausgearbeiteten Kategorien entsprechen, Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen sich realisieren kann, was der Möglichkeit nach aus einem Menschen werden kann - sich Inklusion zu ereignen vermag. Sie wird nie sein, sondern immer nur werden können.

Was bleibt zu resümieren? Eigentlich nur ein Wort. Auf einer großen Tagung der Elternvereinigung „mittendrin e.V.“ vom März d.J. an der Universität zu Köln hat der Juraprofessor, Pädagoge und Philosoph Vernor Muñoz, seit 2004 unabhängiger UN-Sonderberichterstatler für das Recht auf Bildung, das Eröffnungsreferat gehalten und ausgeführt, dass es eigentlich ganz, ganz wenig ist, das verändert werden müsste, um eine inklusive Schule zu realisieren, nämlich: „alles!“

[Folie 28]

[Folien 29, 30 und 31]

Literaturhinweise:

Adorno, T.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit (88-104. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 1966)

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

Basaglia-Ongaro, F. & Basaglia, F. (1980). Befriedungsverbrechen. In: F. Basaglia-Ongaro & F. Basaglia (Hrsg.). Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen (S. 11-61). Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt

Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition

Bourdieu, P. (1999). Sozialer Sinn. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag

Bourdieu, P. (2005). Das Elend der Welt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

Brunner-Danuser, F. (1984). Mimi Scheiblauer - Musik und Bewegung. Zürich

Castel, R. (2000). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg, 36 (3), 11-25

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

Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt:

Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmen Diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung (S. 20-44). Neuwied: Luchterhand
- Feuser, G. (2006). Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.). Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung (S. 25-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Feuser, G. (2007). Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In G. Tuschel & B. Mörwald (Hrsg.). miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen (S. 26-66). Wien: echomedia
- Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: K. Aregger & E.M. Waibel (Hrsg.). Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht (S. 151-165). Augsburg: Brigg Pädagogik
- Feuser, G. (2008/a). Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.). Integration konkret (S. 121-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Feuser, G. (2009). Was braucht der Mensch? In: behinderte menschen 17 (6), S. 20-35
- Feuser, G. (2010; in Druck). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.). Didaktik und Unterricht (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd 4). Stuttgart: Kohlhammer
- Goffman, E. (1973). Asyl. Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp
- Grubich, R. (Hrsg.) (2005): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Anspach/Wien/Meran: ????
- Hentig, H. von (1996): Bildung. München/Wien: Carl Hanser
- Holz, H. H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Reflexionen über Walter Benjamin. Bonn: Pahl Rugenstein Nachfolger
- Jantzen, W. (1976). Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (7), S. 428-436
- Jantzen, W. (2007). Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1 und 2. Berlin: Lehmanns Media
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: Wilhelm Fink
- Lanwer, W. (2002). Selbstverletzungen bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Butzbach-Griedel: AFRA
- Luhmann, N (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Rödler, P. (2000). Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied/Kriftel/Berlin: Juventa
- Rödler, B., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg) (2000). Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Juventa
- Rousseau, J.-J. (1777): Gesellschaftsvertrag. Stuttgart
- Rousseau, J. -J. (1779): Emile *oder* Von der Erziehung - Emile und Sophie *oder* die Einsamen. München
- Siebert, B. (Hrsg.). (2010). Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Stichweh, R. (2005). Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In: C. Gusy & H-G. Haupt (Hrsg.). Inklusion und Partizipation (S. 35-48). Frankfurt/Main: Campus
- Tuschel, G. & Felsleitner, R. (Hrsg.) (2005). Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: echomedia
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.) (2007). miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomedia
- Vygotskij, L. (2003). Ausgewählte Schriften, Band 1 u. 2. Berlin: Lehmanns media
- Weisser, J. (2008). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik 46 (3/4), S. 237-249

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. em. Georg Feuser
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft (Sonderpädagogik)
Hirschengraben 48
CH - 80 55 Zürich