

Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon ^{1/2}

GEORG FEUSER

Sehr geehrter Herr Präsident Banse, sehr geehrter Herr Präsident Günther, sehr geehrte Frau Ministerin Münch, liebe Kolleginnen und Kollegen. Ich danke der Leibniz-Sozietät für die Ehre und die Möglichkeit, im Rahmen Ihrer Jahrestagung 2013 zur Frage der Inklusion sprechen zu dürfen.

1. Die Inklusionslüge

Einleiten möchte ich meine Ausführungen mit einer kleinen Parabel, die ich der Abschlussrede von David Forster Wallace (2010) entnehme, die er 2005 am Kenyon College, Ohio, gehalten hatte, verbunden mit der Botschaft an die Studierenden, selber denken zu lernen und über das *Was* und *Wie* des eigenen Denkens eine gewisse Kontrolle auszuüben. Ich wähle dieses Zitat, weil mir die Diskurse um Integration und Inklusion und die vielfältigen, sich inklusiv nennenden Praxen dessen weitgehend zu entbehren scheinen.

„Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: »Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?« Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: »Was zum Teufel ist Wasser?“ (9)

Was zum Teufel ist Integration, was Inklusion? Beide Begriffe generieren sich aus dem mittelalterlichen Latein und wurden im 19. und 20. Jhd. wieder aufgegriffen und wissenschaftlich vor allem in der Soziologie etabliert. Entstanden aus „integer“ beschreibt der Begriff der Integration die Wiederherstellung eines Ganzen, also den Prozess, im Sinne von heil und unversehrt machen und soziologisch als die Verbindung einer Vielfalt von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit. Der Begriff Inklusion leitet sich aus den gleichen Quellen ab und meint ‘einschließen, einschließlic, inbegriffen’. Er beschreibt also eine Ganzheit, die der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann. Was wir heute fachlich, gesellschaftlich, politisch und ökonomisch zu bewältigen haben, ist, das in seiner hierarchisch-vertikalen und ständischen Orientierung gegliederte und dem in unserer Verfassung grundgelegten Demokratieverständnis widersprechende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) in ein inklusives zu überführen, was ich mit dem Weg von der *Segregation* durch *Integration* zur *Inklusion* beschreibe. Damit sind die Begriffe ihrer Funktion nach verortet.

Das vierte Jahrzehnt seit dieser Weg im deutschsprachigen Raum beschritten wurde und den ich von Anfang an kenne, mit innoviert und begleitet habe, neigt sich seinem Ende entgegen. Es ist heute möglich, auf der Basis der Überwindung einer defizitorientierten, in biologistischen und medizinisch-psychiatrischen Orientierungen verankerten Heil- und Sonderpädagogik und einer an einem normativen Normalitätskonzept orientierten Regelpädagogik, durch die Synthese einer subjektwissenschaftlich orientierten Behindertenpädagogik, wie wir sie an der Univ. Bremen entwickelt haben, mit der auf der kategorialen Bildungstheorie basierenden Allgemeinbildungskonzeption von Klafki (1996) im allgemeinpädagogischen Bereich eine durch die vorliegenden Erkenntnisse der Humanwissenschaften fundierte Pädagogik vorzulegen, durch die eine

1 Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013

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

2 Dieser Vortrag ist unter dem gleichen Titel veröffentlicht - In: Banse, G. & Meier, B. (Hrsg.) (2013): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt/Main, 25-41

gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Schüler, selbstverständlich eingeschlossen solche mit Migrationshintergrund, erziehungswissenschaftlich grundgelegt werden kann; die also als Integration dadurch fungiert, dass sie die Sonderschulung überwindet und die Regelpädagogik in Richtung einer Schule für alle kompetent macht. Das erfordert eine nicht ausgrenzende „Allgemeine Pädagogik, die durch eine entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989, 1995, 2001 1b) in der Frühen Bildung und in einer Schule für alle einen inklusiven Unterricht ermöglicht.³ Eine solche Entwicklung konnte in Bremen von Beginn der 1980er Jahre an bis Mitte der 1990er Jahre praktiziert werden, bis sie politisch zerstört und auf ein Kooperationsmodell reduziert wurde. So viel man auch über Inklusion redet, ich kenne keine der Bedeutung des Begriffes angemessene Praxis. Nach wie vor werden Kinder und Schüler wegen Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen aus einem gemeinsamen Lernen und Unterricht ausgrenzt, was auch dem Integrationsbegriff fundamental widerspricht. Solche Praxen, die mit Mitteln des segregierenden Systems Inklusion realisieren wollen - ein Paradoxon par excellence - bezeichne ich als *Integrationspädagogiken*.

Der Diskurs um die Begriffe Integration und Inklusion hat eine zur wissenschaftlichen Schande reichende Entwicklung genommen. Es wurde geradezu ein Inklusionsmythos geschaffen, der nicht aufklärt, sondern die Wirklichkeit verschleiert und euphemisiert, seit Hinz (2002) in der Zeitschrift für Heilpädagogik eine Tabelle publiziert hat, die in 15 Punkten Integration und Inklusion gegenüberstellt. Der Integration werden in ahistorischer Weise und in extrem reduktionistischer Verengung alle als Fehlentwicklungen zu qualifizierende Auffassungen und Praxen zugeordnet und der Inklusion der zu erreichende Idealzustand. Dies ohne jede umfassende und kritische Aufarbeitung der ersten zweieinhalb Jahrzehnte der Integrationsentwicklung und der mit dem Begriff verknüpften Bedeutungen. Seither hat die Umetikettierung des mit Integration Gemeinten zur Inklusion einen ausufernden Verlauf genommen, so, als könne das Etikett eines Spitzenweines auf einer mit Essig gefüllten Weinflasche diesen in einen Spitzenwein verwandeln. Interessant ist, dass diese Tabelle bis in jüngste Veröffentlichungen hinein kritiklos zitiert und unhinterfragt übernommen wird. Ich spreche diesbezüglich von der Inklusionslüge. Der Kontrollverlust der Pädagogik über die Begriffe Integration und Inklusion und ihre im Mainstream der Diskurse bestehende Unschärfe kennzeichnet ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen (Feuser 2000b). Meinen ersten Punkt abschließend möchte ich Integration als Begriff insofern rehabilitieren, als er den Prozess der Transformation eines anerkennungs-basierten, auf die gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für Alle orientierten, humanwissenschaftlich fundierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer Allgemeinen Pädagogik beschreibt, deren Zielsetzung und Realisierung durch eine entwicklungslogische Didaktik als Inklusion beschrieben werden kann.

2. Pädagogik einer „zersplitterten Welt“

In seiner Schrift „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992), eine Homage an Walter Benjamin

3 Es sei nur kurz darauf verwiesen, dass dies nicht mit einem so genannten zieldifferenten Unterricht erreicht wird, der letztlich, wie oft beobachtet, unter dem Dogma der Lehrplanherrschaft dazu führt, dass Kinder/Schüler je nach Behinderungsart in einer so genannten Integrationsklasse nach den Lehrplänen unterrichtet werden, die für sie in der entsprechenden Sonderschule gültig sind. Es geht sehr basal um eine entwicklungs-niveaubezogene Innere Differenzierung der Arbeit an einem »Gemeinsamen Gegenstand«. Auch wird man sich davon verabschieden müssen, fächerbezogene Lehrmittel für bestimmte Schulbesuchsjahre dem Unterricht zu Grunde zu legen. Menschliches Lernen und die resultierende Entwicklung läuft nicht nach Seitenfolgen in Lehrmitteln ab. Diese können in Projekten hilfreich sein, wenn sie zerschnitten werden können und zutreffende Passagen z.B. dazu dienen, den eigenen Lernverlauf in einem Portfolio zu dokumentieren. Ferner wird nur ein Projektunterricht die Einheit von affektiv-emotionalen und kognitiven Entwicklungsbereichen und Kompetenzen und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft entfalten und sichern können.

(1892-1940), dessen Grabstein eine Aussage seiner VII. geschichtsphilosophischen These trägt, die lautet: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein“, schreibt Hans Heinz Holz unter dem Aspekt des subjektiven und objektiven Charakters der Idee: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlägt“ (1992, 102) - also die Barbarei in ihre Überwindung durch Kultur. Hier geht es um die Idee der Überwindung der im gesamten Erziehungs-, Bildungs-, Schul- und Unterrichtssystem und in allen seinen Gliederungen etablierten selektionsorientierten Ausgrenzung und anschließenden Segregation von Menschen, was auch die Hochschulen und Universitäten betrifft, die ihrerseits, diesen Funktionsprinzipien folgend, nichts anderes als Sonderschulen sind, und es geht an der mit einer überzeugten Integration erreichten Grenze dieses Wirklichen, um den Umschlag in eine inklusive Bildungskultur. Aber auch die in Deutschland am 26. März 2009 durch ihre Ratifizierung zu nationalem Recht gewordene UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird, vielen Hoffnungen zum Trotz, keinen Inklusionsautomatismus auslösen.

Einen pädagogischen Diskurs um Inklusion, der nicht wahrhaben möchte, verschweigt oder leugnet, dass Inklusion im Bildungswesen nur durch einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des gesamten Bildungssystems und einen entsprechend auf das Gemeinwohl und Gemeinwesen bezogenen Wertewandel zu erreichen ist - eine explizit politische Aufgabe - nenne ich *Inklusionismus* (Feuser 2012a; Jantzen 2013).⁴ Auch eine Praxis, die auf der Vorderbühne Inklusion inszeniert und auf der Hinterbühne selektiert, ausgrenzt und vor allem die schon erwähnte, von uns im Vorfeld der 1968er Jahre und danach im Rahmen der Enthospitalisierung als „harten Kern“ bezeichnete Personengruppe (Feuser 2009, 2013a) geistig schwer und/oder mehrfach behinderter, tiefgreifend entwicklungsgestörter und vor allem verhaltens- und sozial auffälliger Menschen⁵ weiterhin in Sondersysteme inkludiert und deren Exklusion aus diesen Systemen nachhaltig durch die Schaffung z.B. von »Rest-Sonderschulen«, die auch als Spezialförderzentren verblümt werden, unterdrückt, schafft damit das schlimmste Ergebnis, das der Inklusionismus hervorbringen kann.⁶

Zum Ausgangspunkt dieser Überlegungen zurück: Wenige Zeilen später zitiert Holz Benjamin aus dem Band 1 der gesammelten Schriften mit folgender Aussage: „So könnte denn wohl die reale Welt in dem Sinn Aufgabe sein, dass es gelte, derart tief in das Wirkliche einzudringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich darin erschlösse“ (zit. nach Holz 1992, 102); für unseren Fall das Verhältnis von Exklusion und Inklusion in unserer Gesellschaft und dessen Auswirkung auf das Bildungssystem. Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, die Gründe historischer Konfigurationen einsichtig zu machen und Kraft der historischen und dialektischen Methode, die Spanne zwischen Wirklichem und Möglichem als Bezugspunkte der Konstellationen

4 Zur Geschichte der Restaurierung des deutschen institutionalisierten Bildungssystems nach dem 2. Weltkrieg und mit Gründung der Bundesrepublik Deutschland siehe v. Friedeburg 1989.

5 Hier bedarf es in besonderer Weise eines Hinweises auf Menschen aus dem Autismus-Spektrum, von denen heute allenfalls jene für die Platzierung in einem Integrationssetting ausgewählt werden, die mit „Asperger-Autismus“ diagnostiziert sind. Weit mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung fallen nicht in diese Kategorie! Das eine sehr erfolgreiche Integration gerade auch dieser Kinder und Jugendlichen im Schulsystem möglich ist, zeigt die integrative Beschulung autistischer Kinder in Wien; ein europaweit einzigartiges Modell (siehe Feuser 2007, Tuschel & Mörwald 2007, Berger, Mutschlechner & Feuser 2005).

6 Die Schaffung einer Rest-Sonderschule im Prozess der Integrations-Inklusions-Entwicklung ist bei einer kompetenten Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik nicht relevant. Sie ist eindeutig politischer Natur, denn es geht hier schließlich um jenen »Rest«, der in der Theorie von Agamben unter Rückgriff auf die Biopolitik, wie sie Foucault (2006) in seinen Vorlesungen von 1978/79 grundgelegt hat, das »nackte Leben« hervorbringt, den »homo sacer« als derjenige, wie Agamben (2002) schreibt, »[...] dem gegenüber alle Menschen als Souveräne handeln«, während der Souverän der ist, »[...] dem gegenüber alle Menschen potentiell *homines sacri* sind« (94), heiliges Leben, »[...] das nicht geopfert werden kann und dennoch getötet werden darf« (92). Ich verweise dazu auf die offene und verdeckte Lebenswert- und Euthanasie-Debatte. Siehe z.B. Baumann (2005), Bonfranchi (2011, 2013), Bude (2010), Dederich (2013), Feuser (1992, 2003, 2012b, 2013b).

denken zu können (a.a.O., 104): Das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, muss aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden - auch Integration und Inklusion. Das Verhältnis beider zueinander sehe ich symbolisiert im Aufruf Adorno's von 1966 in seiner Arbeit über „Erziehung nach Auschwitz“ mit der Aussage: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (1971, 88).

Inklusion kann verstanden werden als das Mögliche, das noch nicht wirklich ist, sondern „Idee“. Sie ist im Wirklichen der vor vier Jahrzehnten begonnenen Integrationsbewegung grundgelegt worden und vorhanden. Sie im Sinne der Bedeutung der Begriffe Integration und Inklusion auszugestalten, stößt u.a. an drei zentrale Dilemmata, in denen sich die Widersprüche des Gegenwärtigen akkumulieren und spiegeln, die bis heute nicht bearbeitet sind. Ich kann sie hier leider nur kurz programmatisch skizzieren und hoffe, sie trotzdem etwas verdeutlichen zu können:

2.1 *Das Verhältnis von Welt-, Menschen- und Behinderungsbild*

Der Satz: »Integration fängt in den Köpfen an - in unseren!«, vor mehr als 30 Jahren gesagt und geschrieben, ist noch heute aktuell und er kann nicht oft genug betont werden. Nun wird Sie erstaunen, auf der Folie eine Darstellung des hypothetischen Zerfalls eines Higgs-Teilchens präsentiert zu bekommen, das 25., dessen Nachweis am CERN-Institut in Genf vor Kurzem gelungen ist. Damit wird die quantentheoretische Annahme, dass auch die Masse eines Teilchens keine ihm inhärente Eigenschaft ist, sondern Ergebnis der Wechselwirkung massenloser Teilchen mit dem so genannten Higgs-Feld, bestätigt werden können. Das heißt, wir müssen die Tatsache in unser Weltbild integrieren, dass, was bisher als fundamentale Eigenschaft eines Teilchens angesehen wurde, seinerseits ein Produkt einer Wechselwirkung darstellt, also der gesamte Aufbau unseres Kosmos, soweit wir ihn heute kennen, relationaler Natur ist. Ein Prinzip, das durch alle in diesem Kosmos stattfindende Evolution nicht mehr negiert werden kann; auch nicht durch lebende Systeme. Dies im Sinne einer Annäherung an die Evolution lebender Systeme durch die Theorie der *Selbstorganisation* physikalischer, chemischer und biologischer Systeme, der *Systemtheorie* auf dem Hintergrund der Kybernetik 2. Ordnung und des kritischen *Konstruktivismus*,⁷ die sehr eindeutig einem historischen und dialektischen Materialismus entsprechen und für unser Fach, vor allem unter zentralem Einbezug der Psychologie der ‘Kulturhistorischen Schule’ weiterreichende Erklärungsmöglichkeiten entfalten. Auf diesen Erkenntnissen fußt die von uns in Bremen entwickelte „Behindertenpädagogik“ (Jantzen 2007; Feuser 1995). Die in der Heil- und Sonderpädagogik zwar als ‘systemisch’ bezeichnete Inbeziehungsetzung familiärer, sozialer und kultureller Verhältnisse zur Behinderung eines Menschen entbehrt weitgehend einer dialektisch zu nennenden Analyse und meint eher zwei zu vermittelnde Pole. Jedwede Evolution, das gilt es auch für die menschliche Ontogenese zu begreifen, ist Ko-Evolution, ist Ko-Ontogenese. Dies wesentlich durch in kooperativen Feldern zustande kommende synergetische Prozesse, durch die neue Qualitäten emergieren können, die keinem der am Austausch beteiligten Systeme als solches essentiell inhärent ist. Ich fasse das in einem einfachen Modell zusammen: Unter pädagogischen Gesichtspunkten als das Verhältnis von Lernen⁸ und Entwicklung.

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

8 Dabei ist stets zu betrachten, dass ‘echtes’ Lernen als interner Akt der Informationsbildung und -speicherung (Feuser 2013e) sich stets aus Austauschprozessen (also einem Person/Welt-Verhältnis) generiert, d.h. auf der neuronalen Ebene (Fortsetzung...)

Mit Bezug auf Maturana und Varela (1990; Maturana 2000; Varela 1990) können wir auch festhalten: *Dissipativ-autopoietische*, also umweltoffene, aber operational geschlossene, sich selbst herstellende Systeme, müssen sich eine Umwelt schaffen und sich in dieser störungsintegrativ verhalten, um sich selbst erhalten zu können. Was wir folglich an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich als Ausgangs- und Randbedingungen in seiner Biographie akkumulativ-strukturell und funktional vermitteln. Mithin ist, was wir als *Behinderung* bezeichnen, Ausdruck der Kompetenz, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen. Damit wird der Begriff *Behinderung* als einen Menschen beschreibende Kategorie obsolet und was wir als »pathologisch« klassifizieren verstehbar als entwicklungslogisch unter den für einen Menschen bestehenden Ausgangs- und Randbedingungen seiner Austauschmöglichkeiten (Jantzen 1976). Der Begriff ist nur noch in seiner aktiven Form als die Be-„Hinderung“ eines Menschen hinsichtlich seiner Lebensgestaltung und Entwicklungsmöglichkeiten sinnvoll zu verwenden. Menschliche Persönlichkeitsentwicklung kann begriffen werden als Resultat des Verhältnisses von *Kooperativer Teilhabe* in Relation zum *Grad der Isolation von Teilhabe* an gesellschaftlichen Gütern, sozialem Verkehr, in kulturellen Räumen und auch an Bildung - an inklusiver! Was es allem voran durch eine LehrerInnen-Bildung zu vermitteln und als Voraussetzung, Inklusion denken zu können, zu begreifen gilt, formuliert Sève wie folgt: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (1973, 237).

2.2 *Entwicklungslogische Didaktik als Kern inklusiven Unterrichts und der LehrerInnen-Bildung*

Von wenigen Ausnahmen abgesehen wird in integrations- und inklusionsorientierten Diskursen die Didaktik-Frage nahezu negiert; das zentralste Werkzeug einer unterrichtenden Pädagogik. Es dürfte deutlich geworden sein, dass auf der Basis humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt entsteht und nicht draußen in dieser liegt, sie also von ihm oder ihr im kooperativ-handelnden Umgang mit den Menschen und Dingen der Welt hervorgebracht wird. Damit ist auch das Wesen des Lehrens und Lernens nicht in der sachstrukturellen Seite verankert. Eine primär fachdidaktisch-methodische Orientierung ist für einen entsprechenden Unterricht nicht nur unzureichend, sondern unangemessen.

Eine Allgemeine (inklusionskompetente) Pädagogik⁹ erfordert eine dreidimensionale Didaktik, die ihren Ausgang im Entwicklungsniveau der Lernenden nimmt und in ihnen diesem entsprechenden handelnden Auseinandersetzungen mit den Dingen der Welt. Die Inhalte/Gegenstände/Themen etc., die bislang den Ausgangspunkt des Unterrichts und dessen zentraler, oft alleiniger Fokus sind, werden tertiär. Sie dienen der Erkenntnisbildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und nicht diese dem Stoff, der als Wissen kaum länger im Gedächtnis bewahrt wird, als es die nächste Klassenarbeit erfordert und, ist diese bestanden, seinen subjektiven Sinn verliert und damit auch seine kulturelle Bedeutung. Es gilt, Unterricht als Möglichkeitsräume der Persönlichkeitsentwicklung in und durch die „Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“

8(...Fortsetzung)

len Ebene das zentrale Nervensystem veranlasst, seine/n Zustände/Zustand zu ändern.

9 Die von mir entwickelte „Allgemeine Pädagogik“ ist - im Gegensatz zur »allgemeinen Pädagogik« im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Verständnis - eine nicht ausgrenzende, inklusive Pädagogik. Sie bedarf des Zusatzes »inklusionskompetent« nicht; das ist hier nur zur Verdeutlichung in Klammer eingefügt.

(Feuser 2013c), an einer übergeordneten Idee zu begreifen, die auf ein für alle in den verschiedensten Dimensionen ihres Entwicklungsniveaus sinnhaftes und bedeutsames Ziel und/oder Produkt orientiert ist.¹⁰ Ohne die Arbeit an einem »Gemeinsamen Gegenstand« wird es keine *Kooperation*, ohne diese keine Öffnung der *nächsten Zonen der Entwicklung* (Vygotskij 2003) der Lernenden und keine Integration geben (Feuser 1989, 2011b). Das erfordert auch die Überwindung eines in Fächern, die inhaltlich nichts miteinander zu tun haben, zersplitterten Unterrichts zugunsten von Projekten¹¹, die Überwindung von Jahrgangsklassen u.a. organisations- und ordnungspolitischer Sachverhalte, die wir zwar mit Schule und Unterricht identifizieren, die aber rein gar nichts mit einem Entwicklung induzierenden Lernen zu tun haben. Die heute hoch favorisierten Schienen der Fachdidaktiken sind nicht nur überrepräsentiert, sondern führen ohne solide Kompetenzen in allgemeiner Didaktik zu einer rezeptologischen Verengung, die für den Unterricht - völlig falsch als Didaktik bezeichnet - allenfalls methodischen Handreichungscharakter haben.

Das verweist in besonderer Weise auf Fragen einer entsprechenden LehrerInnen-*Bildung*.¹² Mangels entsprechender Ausstattung der lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten ist es in der Lehrerbildung nicht nur bezogen auf die Didaktik, sondern vor allem auch auf lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen zu desaströsen Qualitätsverlusten zentralster pädagogischer Sachverhalte gekommen - ohne dass Integration und Inklusion dabei überhaupt eine Rolle spielen würden. Auch wird nur ein Lehramtsstudium, in dem die Studierenden selbst so lernen, wie sie es später in ihrer Praxis mit ihren SchülerInnen realisieren sollen, zu den erforderlichen Qualifikationen führen. Ohne das hier weiter ausführen zu können, möchte ich kurz skizzieren, wie ein solches Studium, das selbstverständlich die Qualifikation der Fachkräfte für die Tätigkeit in Krabbelgruppen und Krippen und für die Frühe Bildung von Geburt bis zum Schuleintritt und die von Fachpersonen für personale und advokatorische Assistenz (Feuser 2011a) einbezieht, strukturiert sein könnte. Und zwar organisiert

- als inklusives Projektstudium, das in modularisierter Form interdisziplinär angelegt, transdisziplinär orientiert ist und multiprofessionell durchgeführt wird und
- in das alle Forschungs-, Leistungs-, Praxis- und Prüfungsanteile pädagogischer und therapeutischer Art wie alle weiteren Fachanteile integriert sind.

BA

1. Das 1. Studiensemester sollte für alle Studierende aus einer integrierten Eingangs- und Orientierungsphase bestehen, die
 - der Einführung in das Studium an einer Hochschule/Universität, dem Kennenlernen ihrer Struktur, Organisation und ihrer (technischen wie sozialen) Dienste sowie der Technik

10 Zu verweisen ist hier auch auf Klingberg (ohne Jahreszahl) und Drefenstedt et al. (1976).

11 Dabei ist nicht das übliche Verständnis von ins Schuljahr eingestreuten Projektwochen gemeint, auch nicht die von John Dewey (1859-1952 begründete und auch von William Heard Kilpatrick (1871-1965) entwickelte Projektmethode. Darüber hinausweisend wird in diesen Kontexten die Arbeit in Projekten als didaktische Kategorie verstanden. D.h. dass der gesamte Unterricht in Form von Projekten durchgeführt wird.

12 Ich wähle den Begriff »LehrerInnen-*Bildung*« in Abhebung von der heute üblichen »Lehrerbildung« mit besonderer Betonung von *Bildung* gegenüber *Ausbildung*. Dies, zur Verdeutlichung, mit Bezug auf Adorno's »Theorie der Halbbildung« von 1960. Dort definiert Adorno (1998, Bd 8): „Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (576) und er schreibt: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (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) helfen isolierte, additiv gereichte und zersplitterte pädagogische Reformen nicht (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“ (97). Es geht mithin um *Aufklärung* und *Mündigkeit* als Praxis und Ziel einer LehrerInnen-*Bildung* (siehe Feuser 2013d; Feuser & Maschke 2013; Stein 2011). Wie sehr das auch betroffenen StudienabsolventInnen fordern wird bei Malter & Hotait (2012) deutlich.

- des Studierens und
- der Einführung und Orientierung in den Inhalten des Studiums und der Propädeutik der fachlichen Domänen für den gesamten Studienverlauf dient.
2. Das 2. bis 4. Studiensemester umfasst darauf aufbauend das erste Projekt. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den grundlegenden Humanwissenschaften und ihrer naturphilosophischen Grundlagen, mit ihren gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Aspekten in Kombination mit einer aufgabenbezogenen Einführung und praktisch-forschenden Tätigkeit in den Handlungs- und Praxisfeldern des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, der Behindertenfürsorge, der Gesundheits- und Sozialdienste und der Disability Studies.
 3. Das 5. und 6. Studiensemester dient einem fachlich begleiteten, supervidierten und wissenschaftlich auszuwertenden Halbjahrespraktikum, das sich aus den Kontexten des ersten Projekts ergibt. Die Bachelor-Arbeit ergibt sich im 6. Studiensemester wiederum aus diesen Kontexten. Im

MA

4. umfassen das 7. bis 9. Studiensemester ein zweites Projekt. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den Erziehungswissenschaften, insbesondere mit den allgemeinen und speziellen Momenten entwicklungslogischer Didaktik in Kombination mit den entsprechenden fachlichen Differenzierungen und Spezifizierungen.¹³
5. Das 10. Studiensemester schließt das Studium mit einer Masterthesis ab, deren Thema sich aus dem zweiten Projekt ergibt und einen Nachweis theoriegeleiteter Professionalisierung in den gewählten fachlichen Differenzierungen und Handlungsfeldern erbringt.

In einer inklusiven Schule werden RegelschullehrerInnen, SonderschullehrerInnen, aber auch therapeutische und assistierende Fachpersonen im Unterricht zusammenarbeiten. Entsprechend wären die dafür auszubildenden Fachpersonen in diese hier als LehrerInnen-Bildung bezeichnete Studienkonzeption einzubeziehen.¹⁴ Sie alle würden im BA gemeinsam die Grundlagen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung und deren Bedingungen und Verläufe bis zum Erwachsenenalter studieren, eingeschlossen Entwicklungsprozesse, die heute noch als »pathologisch« bezeichnet werden (Jantzen & Meier 2013). Dies selbstverständlich auch bezogen z.B. auf Fragen der Entwicklung des Zahlbegriffs, des räumlichen Denkens oder der physikalischen Mengenbegriffe u.v.a.m. Im MA-Studium würden entsprechende Spezifizierungen und Vertiefungen erfolgen können und müssen. Dies unter drei Aspekten: Einmal hinsichtlich der Berufstätigkeit im pädagogischen Basisbereich und in der Frühen Bildung zusammen mit einer sechsjährigen Grundstufe (Altersbereich 0-12 Lj.). Zum Zweiten bezüglich spezifischer Qualifikationen z.B. hinsichtlich naturwissenschaftlicher, sprachwissenschaftlicher oder musisch-künstlerischer Kenntnisse bezogen auf die Grund- und Oberstufe. Schließlich drittens bezogen z.B. auf

13 Diese sind nicht auf die herkömmlichen schulform- und schulstufenbezogenen Lehrämter ausgerichtet, sondern auf die Bereiche der Frühen Pädagogik, der Frühen Bildung, der Primarstufe und der Oberstufe mit den entsprechenden fachlichen (lern- und entwicklungspsychologischen) Vertiefungen und auf die Grundlagen der projektbezogenen Aneignung der Kompetenzen in den fachwissenschaftlichen Bereichen. Vor allem - nimmt man die Integration/Inklusion im Sinne der UN-BRK ernst, ein MA in personaler und/oder advokatorischer Assistenz unabdingbar.

14 Die hier vorgeschlagene Studienkonzeption lässt sich problemlos in eine modulbezogene Bologna-Konzeption verankern. Allerdings nicht kritiklos und nicht unter den heute üblichen Konditionen eines Prüfungsterrors, der die Frage berechtigt erscheinen lässt, wann denn noch gelehrt werden kann, was geprüft werden muss. Fraktionierte Wissensbestände in den Köpfen der zukünftigen Lehrpersonen ohne hinreichend übergeordneten Erkenntnishintergrund hat nichts mit LehrerInnen-Bildung zu tun und lässt sie hinter den Anforderungen, die ein inklusiver Unterricht an sie stellt, weit zurück (siehe Banscherus 2009, Feyerer 2004, Feuser 2000a, 2013). Die ausschließlich modulbezogene Prüfungspraxis kann zu nichts anderem, als zu fraktionierten Wissensbeständen führen!

Fragen der (personalen und/oder advokatorischen) Assistenz oder auf spezifische Kompetenzen hinsichtlich spezifischer Beeinträchtigungen¹⁵, der Bereiche Kommunikation und soziale Kompetenz (auch unter therapeutischen Gesichtspunkten) u.a.m.

Inklusion ist keine Spezialisierung in der Lehrerbildung, sondern deren notwendige Grundlage in Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen.

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

Das verweist auf ein drittes zentrales Dilemma

2.3 Der Bildungsföderalismus, dessen Machtmissbrauch und die Unfähigkeit der KMK

Die von Anfang der Integrationsentwicklung an bezogen auf die zahlreichen Schulversuche restriktiven staatlichen Vorgaben und Kontrollen seitens der Bildungspolitik und die Mechanismen einer oft willkürlich agierenden Bildungsadministration bis in kleinste lokale Vorgaben hinein sowie unzureichende Ressourcen der Schulforschung und Unterrichtsentwicklung wirkten und wirken sich integrationsverhindernd aus. Auch der Kontrollverlust der Erziehungswissenschaft über die Integrations- und Inklusionsfragen und dass die Politik die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit von Wissenschaft und Forschung nur unter restriktiven Bedingungen zugelassen hat und zulässt, dürfte dazu geführt haben, dass auch bezogen auf die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten und nicht nur bezogen auf das Schulsystem die Strukturfragen nicht gestellt bzw. von vornherein verworfen wurden. In das fachwissenschaftliche Vakuum, das die Pädagogik im gesamten Bildungssystem hinsichtlich subjektwissenschaftlicher Fundierung ihrer Konzepte, Theoriebildung und Praxis dadurch hinterlässt, dass sie die Struktur des etablierten EBU geradezu als naturgegeben und überzeitlich gültig erachtet und in untergebenem vorauseilendem Gehorsam sich nicht erlaubt, eine ungebrochen vom Kind ausgehende und dessen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten dienende Pädagogik zu entwerfen und zu praktizieren, stoßen heute vor allem die Neurowissenschaften (Caspary 2009, Herrmann 2009, Hüther 2012, Jäncke 2012, Roth 2011), denen sicher kritisch zu begegnen ist (Hasler 2012) und die der erforderlichen didaktischen Kompetenzen entbehren und (man höre) die Philosophie. Es dürfte gerade die jüngst in Gang gekommene Debatte um das Buch des Philosophen Richard David Precht (2013) »Anna, die Schule und der liebe Gott«, in dem er seine Entrüstung über das deutsche Bildungssystem zum Ausdruck bringt, hinreichend gegenwärtig sein. Gleichwohl ist die Integration auch im deutschsprachigen Raum heute die bestuntersuchte Beschulungsform. Eine »Kritischen Analyse der politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems« (Eberwein & Feuser 2012; Feuser 2012b) zentriert zwei zentrale Aspekte: den Bildungsföderalismus und seine Nachteile und das Versagen der 'Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK)' hinsichtlich einer gelingenden Schulreform und vereinheitlichten Lehrerbildung. »Eine Konsequenz ist die Notwendigkeit der Schaffung eines vielfach geforderten Nationalen Bildungsrates (NB) als Think-tank, Reflexions-, Reform- und Kontrollinstanz für das gesamte deutsche Bildungswesen, dessen Mitglieder nicht nur WissenschaftlerInnen, sondern, z.B. auch SchulleiterInnen, LehrerInnen, Eltern u.a. sein sollten, die durch den Bundespräsidenten berufen werden, und der als oberste bildungspolitische Entscheidungsbehörde in Deutschland bundesweit gültige inhaltliche Vorgaben und organisatorische Strukturen festlegt. An die Stelle des bisherigen Bundesbildungsministeriums könnte eine Art Bundeskultusministerium treten,

15 Dies auch hinsichtlich spezifischer Fragen bei seh- und hörbeeinträchtigten, blinden und gehörlosen SchülerInnen.

das als ausführendes Organ und Kontaktstelle gegenüber den Bundesländern fungiert. Die Institution KMK wäre dann überflüssig und könnte abgeschafft werden« (nach: Eberwein & Feuser 2012, 404).

Eine inklusive Schulentwicklung wie in gleicher Weise eine angemessene LehrerInnen-Bildung werden ohne politische Veränderungen in die hier aufgezeigten Richtungen, die sicher langfristiger Natur und für Deutschland mit Neuregelungen bis auf die Ebene des Grundgesetzes verbunden sein werden, nicht zu erreichen sein. Selbst das jenseits von Integration und Inklusion bestehenden Erfordernis, eine subjektwissenschaftlich fundierte Pädagogik und Didaktik zu realisieren, wird nur gelingen können, wenn entschieden damit Schluss gemacht wird, die Kultushoheit der Länder politisch zu Machtkalkülen und Machtspielen zu missbrauchen. Gerade die Lehrerbildung ist eine sensible und sehr bedeutende Einfallstelle der Bildungspolitik dadurch, dass sie in ihrer Gesetzgebung zur Lehrerbildung und hinsichtlich der Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen einen mächtigen Zugriff auf die Sicherung des bestehenden EBU hat. Die kultusministeriellen Verrenkungen in der Umsetzung der UN-BRK in den verschiedensten Bundesländern sind u.a. auch beredte Kunststücke der Missachtung des Geistes dieser Konvention und Ausdruck deren Umgehung zugunsten der Sicherung des einer Demokratie unwürdigen ständisch gegliederten und in seinen Zugängen zu bestimmten Bildungsgängen und Schullaufbahnen auch ständisch segregierenden Bildungssystems, das sich über Ausgrenzung steuert und reproduziert.

Das Pädagogische ist nicht die Politik, aber politisch. Das verpflichtet Politik, die in einer Gesellschaft für die durch Pädagogik wirkenden Randbedingungen menschlicher Entwicklung verantwortlich ist, diese ins Zentrum ihrer Entscheidungen zu stellen¹⁶ und nicht ihre Dispositive von Macht und Herrschaft auf dem Rücken derer, die zukünftig unsere Kultur tragen und weiterentwickeln sollen, auszuleben.

3. Wessen wir sicher sein können ...

Eine Befreiung aus den mit einer in allen Lebensbereichen perfekt selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Gesellschaft zwangsläufig auch in den Integrationsprozessen und hinsichtlich des Inklusionszieles auftretenden Widersprüchen gibt es nicht, denn, so Adorno (1997) in seiner negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (360). Es sollte zu denken geben, dass wir heute, gegen Ende des vierten Jahrzehnts der Entwicklung der Integration und Inklusion auf dem besten Wege *der Integration der Inklusion in die Segregation* sind - ein Paradoxon.

Literaturhinweise:

Adorno, T. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/Main (Original 1966)

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

Adorno, T. W. (1998): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor, W.: Soziologische Schriften I. Darmstadt, 93-121

Agamben, G. (2002): Homo sacer. Frankfurt am Main.

Banscherus, U; Gulbins, Annerose; Himpele, K. & Staack, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung). Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/ Main

Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al (Hrsg.): Befriedungs-

16 Es wäre geradezu lächerlich anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche z.B. in Schleswig-Holstein oder in Baden-Württemberg, in Nordrhein-Westfalen oder Sachsen jeweils anderen Gesetzmäßigkeiten menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung unterliegen würden - aber die verantwortlichen KultusministerInnen handel so, als wäre dem so.

- verbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61
- Baumann, Z. (2005): *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg
- Beck, Iris, Feuser, G., Jantzen, W. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2009-2013): *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart
- Berger, E.; Mutschlechner, Regina & Feuser, G. (2005): *Autismus - Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien*. In: *Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung*. Ausgabe 2. Wien, 13-22
- Bonfranchi, R. (2011): *Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde*. In: *Teilhabe* 2, 90-91.
- Bonfranchi, R. (2013): *Wirkt sich die Pränatale Diagnostik (PD) diskriminierend auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung aus?* In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 2, 143-146
- Bourdieu, P. (1997): *Die Verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg
- Bude, H. (2010): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München
- Caspary, R. (Hrsg.) (2009): *Lernen und Gehirn*. Freiburg
- Dederich, M. (2013): *Zur Frage diskriminierende Wirkungen der Pränatalen Diagnostik (PD) auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung. Eine Antwort auf Riccardo Bonfranchi*. In: *VHN* 1, 147-151
- Drefenstedt, E.; Pruß, W.; Schulze, G. & Stöhr, G. (1976): *Didaktische Prinzipien*. Berlin
- Eberwein, H. & Feuser, G. (2012): *Kritische Analyse der politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems*. In: *Behindertenpädagogik* 51, 4, 401-408
- Empfehlung der Expertenkommission Lehrerbildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012) - siehe http://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf
- Erzmann, T. (2003): *Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung*. Bd. 2 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main
- Feuser, G. (1984a): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindertagesheimen - Ein Zwischenbericht*. Bremen 1984 (3. Aufl. 1987)
- Feuser, G. (1984b): *Curriculare und thematische Aspekte einer Qualifikation für die pädagogisch-therapeutische Tätigkeit in der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Regelkindergärten/Kindertagesheimen*. In: *Behindertenpädagogik* 23, 4, 349-366
- Feuser, G. (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28,1, 4-48
- Feuser, G. (1992): *Wider die Unvernunft der Euthanasie - Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik*. Luzern
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt
- Feuser, G. (2000a): *Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung*. In: Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.): *10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!?* Bd. 10 der Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich. Linz, 205-226
- Feuser, G. (2000b): *Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist*. In: Albrecht, F.; Hinz, A. & Moser, Vera (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung*. Berlin, 20-44
- Feuser, G. (2007): *Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien*. In: Tuschel, G. & Mörwald, Brigitte (Hrsg.): *miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen*. Wien, 26-66
- Feuser, Georg (2009): *Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit*. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Band 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 233-289
- Feuser, G. (2011a): *Advokatorische Assistenz*. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ *Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung*. Bd. 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main, 203-218
- Feuser, G. (2011b): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Kaiser, Astrid et al: *Didaktik und Unterricht*. Bd. 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Feuser, G. (2012a): *Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel!* In: *Behindertenpädagogik* 51, 1, 5-34
- Feuser, G. (2012b): *Ein Manifest zur politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems! Warum? Wozu?* In: *Behindertenpädagogik* 51, 4, 397-400
- Feuser, G. (2012c): *Integration ist unteilbar*. In: Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (Hrsg.): *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn, 31-48

- Feuser, G. (2013a): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O. & Riegert, Judith (Hrsg.) (2013): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin-Profession-Inklusion. Oberhausen, 219-246
- Feuser, G. (2013b): Zu Riccardo Bonfranchis Frage, ob sich die Pränatale Diagnostik (PD) diskriminierend auf Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung auswirke. In: VHN 1, 152-157
- Feuser, G. (2013c): »Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 282-293
- Feuser, G. (2013d): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser & Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint im Herbst 2013]
- Feuser, G. (2013e): Gedächtnis und Gedächtnistheorien. In: In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 203-213
- Feuser, G. & Maschke, T (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Gießen [erscheint im Herbst 2013]
- Feyerer, E. (Hrsg.) (2004): European Masters in Inclusive Education. Linz [Pädagogische Hochschule des Bundes OÖ, Institut für Inklusive Pädagogik]
- Foucault, M. (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Bd. 1/2. (4. Auflage). Frankfurt/Main
- Foster Wallace, D. (2012): Das hier ist Wasser. Köln
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main
- Hasler, F. (2012): Neuromythologie. Bielefeld
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik. Weinheim/Basel
- Holz, H.H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn
- Hüther, G. (2012): Jedes Kind ist hochbegabt: die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München
- Jäncke, L. (2009): Macht Musik schlau? Bern
- Jantzen, W. (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27, 7, 428-436
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1/2. Berlin
- Jantzen, W. (2013): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik 51, 1, 35-53
- Jantzen, W. & Meier, Dagmar (2013): Isolation und Entwicklungspsychopathologie. In: Bd. 10 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart [im Druck]
- Klafki, W. (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, 43-81
- Klingberg, L. (o.J.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt/Main
- Lindmeier, C. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung - ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64, 5, 180-193
- Malter, Bettina & Hotait, A. (Hrsg.) (2012): Was bildet ihr uns ein? Eine Generation fordert die Bildungsrevolution. Berlin
- Maturana, H.R. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt/Main
- Maturana, H. R. & Varela F.J. (1990): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München
- Meier-Popa, Olga (2012): Studieren mit Behinderung. Bd. 7 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main
- Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.) (2012): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Frankfurt/Main
- PädagogInnenbildung NEU (2011): Endbericht einer Vorbereitungsgruppe im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml> [Download 04/2013]
- Precht, R.D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München
- Preuss-Lausitz, U. (2013): Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung. Vorlage für die Sitzung der Expertenkommission Inklusion der Deutschen Unesco Kommission am 11. 03. 2013 in Berlin.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart
- Spitzer, M. (2010): Medizin für Bildung. Heidelberg
- Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/Main
- Stein, Anne-Dore (2011): Inklusion in der Hochschuldidaktik. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Frankfurt/Main
- Tuschel, G. & Mörwald, Brigitte (2007): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien
- Varela, F.J. (1990): Kognitionswissenschaft-Kognitionstechnik. Frankfurt/Main

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

Wocken, H.; Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail.: gfeuser@swissonline.ch