

Reflexionen zu Grundfragen der Pädagogik: Was braucht der Mensch? ¹

GEORG FEUSER

Ich danke für die Einladung, heute im Rahmen Ihrer Erstsemester-Einführungswoche an Ihrer Universität und an Ihrem Institut, zu Ihnen sprechen zu dürfen.² Meinen Ausführungen habe ich mit »Reflexionen zu Grundfragen der Pädagogik« überschrieben, eine große, eine mächtige Thematik, wie ihnen aufscheinen dürfte. Aber ich möchte sie anhand einer kleinen Frage behandeln, die lautet: „Was braucht der Mensch?“ und diese wiederum an einem auf den ersten Blick unscheinbaren, schon historischen Beispiel zu klären versuchen. [Folie 1] Das mit der Absicht, Ihnen zwei Momente transparent zu machen: Zum Einen, dass man, um das Große, das Allgemeine zu begreifen, sich mit dem Kleinsten befassen muss, das seine Grundlage bildet, wie man z.B. in Genf am CERN³ in den letzten Monaten sehr erfolgreich versucht hat, das letzte noch zu klärende Elementarteilchen, das Higgs-Boson zu finden. Zum Anderen, dass man, um das Kleinste verstehen zu können, von der Fülle der heute dafür in den Wissenschaften vorliegenden Erkenntnissen und Theorien ausgehen muss, also vom Abstrakten zum Konkreten aufsteigt und nicht, wie man anzunehmen geneigt ist, vom Konkreten zum Abstrakten.

Ich hoffe, dass ich Ihnen das ein wenig bezogen auf unser Fach verdeutlichen kann, das beide von mir hier nur angedeuteten Momente noch längst nicht in sein Denken integriert hat, worauf Sie die kleinen Bilder auf der Folie aufmerksam machen sollen, die Menschen zeigen, die pädagogisch und therapeutisch aufgegeben, total ausgegrenzt und isoliert, fixiert und sediert leben müssen, die als selbst- und fremdgefährdend und sogar als gemeinschaftsunfähig gelten; Menschen mit denen ich mein Berufsleben lang gearbeitet habe und an denen das Fach noch heute insofern hochgradig versagt, als es die Fortsetzung ihrer Segregation für die adäquate Behandlung hält, wo die gesamte humanwissenschaftliche Erkenntnislage eindeutig - bis in empirische Absicherungen hinein - zeigt, dass diese Art ihrer Behandlung, das Zusammentreffen interner und externer Bedingungen der Isolation, sehr wesentlich die Ursache der Handlungsweisen sind, die man als ihre Behinderung begutachtet. Aber es wird mit dem Begriff der Inklusion um sich geworfen, die es nirgendwo in deutschen Landen wirklich gibt, was diesen Menschen gegenüber eigentlich als blanker Zynismus verstanden werden muss. Es geht mir, man kann es vielleicht auch so sagen, um den Zusammenhang von Welt- und Menschenbild; eingeschlossen unser Behindernugsbild, um Fragen der Rekonstruktion des Werdens eines Menschen, um das, was er seiner Möglichkeit nach werden kann und damit um seine Rehistorisierung im Feld von Pädagogik und Therapie.

1. Pädagogik in einer „zersplitterten Welt“

Als mich die Anfrage und Einladung zum heutigen Tag mit der Bitte erreichte, einen „spannenden Fachvortrag“ zu halten, wie mir Fanny Bräutigam schrieb, und ich erste Überlegungen dazu anstellte, erinnerte ich eine Arbeit des Philosophen Hans Heinz Holz (1927-2011), der er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992). Es ist im Grunde eine Homage an das Werk von Walter Benjamin (1892-1940), dessen Grabstein eine Aussage seiner VII. geschichtsphilosophischen These trägt, die lautet: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne

1 Vortrag im Rahmen der Erstsemester-Einführungswoche im Wintersemester 2012/13 an der Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationspädagogik am 10. Okt. 2012

2 Einige der im Rahmen des Vortrags verwendeten PowerPoint-Folien sind im Text, in eckige Klammer gesetzt und fortlaufend nummeriert, angemerkt und können ergänzend zum Text herangezogen werden.

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

zugleich ein solches der Barbarei zu sein". Holz schreibt 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. [Folie 3] Heute geht es um die Idee der Überwindung der im Erziehungs-, Bildungs-, Schul- und Unterrichtssystem etablierten selektionsorientierten Ausgrenzung und anschließenden Segregation von Menschen, die ich als Barbarei bezeichne und, an dieser erreichten Grenze des Wirklichen, um den Umschlag in eine inklusive Bildungskultur, deren Entwicklung vor knapp vier Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum mit der so genannten Integrationsbewegung ihren Ausgangspunkt genommen hat und heute in unmittelbarer Verbindung mit der in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention zu sehen ist. [Folie 4] Dies nicht nur bezogen auf die Frühe Bildung und den schulischen Unterricht, sondern auch auf die Universität, die, wie jede andere Bildungseinrichtung, eine Sonderschule ist - und Sie sind Sonderschülerinnen und Sonderschüler - weil die Universität nur ein für eine selektionierte Schülerschaft berufsqualifizierende und wissenschaftliche Tätigkeiten vermittelndes Curriculum vorhält, für das sie durch das Abitur als Eintrittskarte in dieses Haus selektiert wurden. Aber machen Sie sich nichts vor: Wenn Sie den Ansprüchen und Leistungsstandards dieser Institution nicht genügen, werden sie aus dieser wieder verwiesen, ohne dass man auf Ihre spezifischen Bedürfnisse, Motive und Qualifikationen und/oder ihre spezielle Lebens- und Studiensituation in besonderer Weise Rücksicht nimmt. Es geht nicht um das, was aus Ihnen ihrer Möglichkeit nach werden kann, sondern um das, was man aus Ihnen hinsichtlich ihrer späteren gesellschaftlichen Verwertbarkeit machen kann. Ihnen widerfährt das Gleiche wie jenen, die z.B. in Sondereinrichtungen selektiert werden, weil sie, wie Jantzen schon Mitte der 1970er Jahre aufzeigt, nur eine „Arbeitskraft minderer Güte" haben (Jantzen 1976, Ganßmann 1999). Nur, und das ist sehr bedeutend, *es ist nicht das Selbe*, denn Sie haben die physischen und psychischen Beeinträchtigungen dieser Anderen und deren meist prekäre soziale Lage, bis hin zu schweren Traumatisierungen, in der Regel eben nicht zu verkraften und nicht das hohe Maß an Abhängigkeit wie beeinträchtigte, entwicklungsgestörte und psychisch kranke Menschen.

Einen pädagogischen Diskurs um Inklusion, der solches nicht wahrhaben möchte und verschweigt oder gar leugnet, dass sie nur durch einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des Bildungs- und Schulsystems und eines entsprechend auf das Gemeinwohl bezogenen Wertewandel zu erreichen ist - eine explizit politische Aufgabe - nenne ich »Inklusionismus«. Auch eine Praxis, die auf der Vorderbühne Inklusion inszeniert und auf der Hinterbühne weiter 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 weiterhin in Sondersysteme inkludiert, die Schaffung einer Rest-Sonderschule zulässt und deren Exklusion aus diesen Systemen nachhaltig unterdrückt. Worum es einer Pädagogik an der Grenze des Wirklichen hinsichtlich eines Möglichen gehen sollte, ist, den Menschen in seiner Einzigartigkeit und auf der Basis seiner je individuellen Biographie zu begreifen und ihm in Lernfeldern Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen seine Bedürfnisse, die Welt in der er lebt, erklären und verstehen zu können und seine Motive, in gleichberechtigter und gleichwertiger sozialer Kooperation lernen und sich handelnd einbringen zu können, uneingeschränkte Anerkennung finden. Für das Fach bedeutet das, sich erkenntnistheoretisch auf subjektwissenschaftliche Grundlagen zu stellen, was auch die Dekategorisierung⁴ der Heil- und Sonderpädagogik erfordert, wie wir das mit der von

4 Eine aus Sicht und Perspektive des betroffenen Menschen, seiner individuellen Ausgangs- und Randbedingungen seiner Lebenssituation zu realisierende Pädagogik kann ihr Handeln nicht aus einer Kategorisierung oder einem Syndrom ableiten, dem ein Mensch zugeordnet wird, z.B. der Gruppe der so genannten Geistigbehinderten oder der Autismus-Spektrum-Störung. Die Kategorisierung negiert letztlich das Individuum hinsichtlich seiner Identität, (Fortsetzung...)

uns in Bremen entwickelten „Behindertenpädagogik“ auf der Basis der Kulturhistorischen Schule, des heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstandes und deren naturphilosophischen Hintergründe grundgelegt haben. Und für Ihr Studium würde das bedeuten, sich die Freiheit zu nehmen, die Fakultät und das Institut zu veranlassen, dass Ihnen gelehrt wird, was ermöglicht, die Lebenslagen von Menschen zu erklären und ihr Wahrnehmen, Denken und Handeln, menschliches Lernen und menschliche Entwicklung zu verstehen, so dass Sie darauf gegründet professionell handeln und das Vermittelte nicht nur rezeptologisch reproduzieren, man könnte auch sagen, wiederkäuen können; das ist eigentlich die Sache von Kühen. [Folie 5] Wenn Ihr Studium das nicht leistet, dann nutzen Sie diese wunderbare Universität und gehen Sie dorthin und hören Sie dort, wie es Alexander und Wilhelm von Humboldt (1769-1859/1767-1835) getan hätten, wo es etwas über die fundamentalen Grundlagen und Bedingungen menschlicher Existenz zu erfahren und zu erkennen gibt. Eigentlich wollte ich meinen Vortrag mit der Aufforderung schließen, tue das aber schon jetzt: Studieren sie nicht zum Schein und nicht für den Schein - heute muss man ja sagen für die ECTS-Punkte - sondern tun Sie, soweit es nötig ist, das Eine und vernachlässigen Sie das andere, das zentrale, nicht - wie ich das meinen Studierenden immer gesagt habe.

Zum Ausgangspunkt 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 erschlosse“ (zit. nach Holz 1992, S. 102). 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 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. So verstehe ich auch den 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) [Folie 6] - und so verstehe ich jenseits des ahistorisch und undialektisch geführten, nicht wirklich wissenschaftlich zu nennenden Diskurses um den Inklusions- und Integrationsbegriff, eben das Verhältnis dieser beiden Momente zueinander: Inklusion kann verstanden werden als das Mögliche, das noch nicht wirklich ist, sondern „Idee“. Diese aber ist im Wirklichen der vor mehr als 30 Jahren begonnenen Integrationsbewegung vorhanden -und durch Sie als uns nachfolgende Generation anzueignen (was nicht immer leicht ist), zu praktizieren und weiter zu entwickeln.

Zurück zum unmittelbaren Anliegen: Inklusion ist nicht in den Traktaten meist überflüssiger pädagogisch-sonderpädagogischer Zeitschriftenartikel zu finden und sie begegnet einen weder im „Index for Inclusion“ noch im Unterricht der so genannten ‘Integrationspädagogik’, nicht in der ‘interkulturellen Pädagogik’, nicht in der ‘Pädagogik der Vielfalt’, auch nicht in der ‘Kooperativen Pädagogik’. Ich möchte dazu einladen, sie dort zu finden, wo man sie nicht sucht - in der Wirklichkeit der Barbarei institutionalisierten Aus- und Einschlusses. Vielleicht ist dann besser zu verstehen, was Inklusion als Idee und Integration als Praxis im Feld der Pädagogik meint, nämlich, im Sinne von Marx, „*alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist*“ (Marx 1976, 385). [Folie 7] Das aber setzt die Klärung der Frage voraus meines nächsten Punktes voraus,

2. Was braucht der Mensch?

4(...Fortsetzung)

Biographie und Subjekthaftigkeit, anonymisiert und beraubt den Menschen seines Namens.

Diese Frage wird im Film „Ursula - oder das unwerte Leben“, der 1966 fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre zurückreicht und auf den ich hier zurückgreifen möchte, um einen bedeutenden Aspekt der Fachgeschichte meines Gastlandes ins Bewusstsein zurückzuführen, ebenso eindeutig und klar beantwortet, wie sie gestellt wird. „Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe“. Diese wenigen Worte, wie insgesamt die sehr sparsamen Texte des Filmes, die von Helene Weigel (1900-1971) gesprochen werden, fassen die Fülle der humanwissenschaftlichen Erkenntnisse, die wir heute aufzuweisen haben, um diese Frage beantworten zu können, zusammen. Der Film basiert, entlang der Geschichte der Enthospitalisierung des Kindes Ursula und dessen Aufnahme in eine Pflegefamilie, auf der eindrücklichen Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968), die die Rhythmik in der Heilpädagogik etabliert hat und in zentralen Anteilen auf ihren Erstkontakten mit z.T. schwer beeinträchtigten und langjährig hospitalisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, deren „Be-Hinderung“ in ihrem Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur und durch ihren Einschluss in sie verwahrende Anstalten und Heime, mithin in einer hochgradigen Isolation zu suchen ist und nicht in ihrer Person. Gewidmet ist das Schaffen von Mimi Scheiblauber Heinrich Hanselmann (1885-1960), der 1931 den ersten in Europa universitär verankerten Lehrstuhl für Heil- und Sonderpädagogik in Zürich inne hatte.

Die Frage, was der Mensch braucht und die darauf gegebene Antwort, dass dies Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe sei, berührt etwas sehr Grundlegendes, um das aber stets gerungen werden muss - individuell und kollektiv. So selbstverständlich es uns erscheint, so wenig selbstverständlich ist, dass es gewährt wird und von jenen erfahren werden kann, die von den Normwertvorstellungen abweichen, an die wir die Gewährung von Zuwendung, Anerkennung, Geltung und Liebe binden.

Bezug genommen wird in dieser Sequenz auf die erste Begegnung von Mimi Scheiblauber mit dem Kind Charlie,⁵ das in einer traditionellen Anstalt für Behinderte in einem Laufstall liegt, als idiotisch, blind und taub gilt und 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. 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.

Versuchen wir, zu verallgemeinern, was sich hier im Speziellen zugetragen hat, könnten wir sagen, dass durch die Interaktion beider Personen sich ein Feld aufgespannt hat, in dem Neues möglich wurde, das ausserhalb dessen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ereignet hätte. Mit Bezug auf die dahinter stehenden kosmischen Dimensionen eben dieser Welt, in der wir geworden sind und werden, was wir sind, können wir dieses Feld als einen „Möglichkeitsraum“ beschreiben. Dazu vielleicht so viel: Seit der Revision unseres Weltbildes durch die spezielle und allgemeine

5 Die Verschriftlichung des Vortrages entbehrt der Möglichkeit, den Filmausschnitt darzustellen, auf die sich die hier vorgenommenen Analysen gründen. Es erfolgt deshalb im Text nur eine kurze Beschreibung der Szene. Gleichwohl soll angeregt werden, sich diesen Film erneut - oder auch erstmals - anzusehen; vor allem auch in der Lehre und in Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Auf dem Hintergrund der heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich der aufgeworfenen Frage wird die Tragweite des Erkenntnisgehaltes dieser Dokumente sichtbar, die im Fach weitgehend nur im Kontext der »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik« (Jantzen 2007, Reichmann 1984) berücksichtigt und erschlossen worden sind und weit über die zum »Inklusionismus« vorliegende Fachliteratur hinausweist. Es handelt sich um folgende Dokumente:

„Ursula- oder das unwerte Leben“ 1966; Spitz, R.: Grief: a Peril in infancy. New York University Film Library 1947 und Spitz, R.: Somatic Consequences of Emotional Starvation in Infants. New York University Film Library 1948

Relativitätstheorie von Albert Einstein (1879-1955), haben wir verstehen gelernt, dass unser Kosmos ein vierdimensionales Raum-Zeit-Gebilde ist. Vereinfacht gesagt, können wir die Zeit als ein Produkt aus der Bewegung der Materie im Raum, den sie bildet, verstehen. Sie beschreibt also eine Funktion hinsichtlich der Struktur oder, anders gesagt, das Verhältnis eines bewegten Teilchens in Relation zu einem anderen. Die Zeit organisiert und ordnet die von uns beobachtbare Ordnung; die Verhältnisse der Dinge zueinander (siehe Hoffmann 1988). Darauf fußend müssen hier vier Momente kurz skizziert werden, um die Rückbindung an die Thematik und ihre weiterreichende Dimension kennzeichnen zu können:

Erstens geht es, in ein Bild gebracht, um den Raum, den die konstante Grenzggeschwindigkeit des Lichts seit dem so genannten Urknall von einem Punkt Null aus bilden kann. [Folie 8] In die Fläche projiziert können wir uns diesen Raum als ein auf einer X-Achse und einem dort bezeichneten Punkt stehendes großes „V“ vorstellen, das den sichtbaren Kosmos kennzeichnet, in dem, was uns erkenntnismäßig zugänglich ist, möglich werden und sich ereignen kann (nicht muss) - der »Möglichkeitsraum«. Ereignisse außerhalb dieses Raum-Zeit-Gebildes wären unserer Beobachtung und Erkenntnis entzogen.

Innerhalb des Möglichkeitsraumes hat zweitens jedes Ereignis, auch ein lebendes System, seinen gattungsspezifischen Möglichkeitsraum; wiederum von einem Punkt im kosmischen Möglichkeitsraum ausgehend und von diesem aus betrachtet, entsprechend seiner Systemzeit ein „V“ bildend. Dieser Möglichkeitsraum entfaltet sich als individueller nur hinsichtlich der dem lebenden System gattungsspezifisch angemessenen Austauschbedingungen; oder er verengt sich bis hin zum Tod eines lebenden Systems bei entsprechend deprivierend-isolierenden Bedingungen.

Drittens sind aufgrund der Funktions- und Strukturbesonderheiten lebender Systeme diesbezüglich zuträgliche bzw. abträgliche Bedingungen in besonderer Weise dadurch gekennzeichnet, in welcher Qualität ein lebendes System seinen existenziell unabdingbar erforderlichen Austausch vor allem mit Mitgliedern der eigenen Gattung realisieren kann. Bezogen auf den Menschen meint das angemessene soziale Teilhabe; auch die an Bildung und Kultur. Wird diese begrenzt oder gar vorenthalten, resultieren grenzzyklische Versuche der Kompensation dieser den Menschen isolierenden Bedingungen, als solche wir heute u.a. stereotype, aggressiv-destruktive und selbstverletzende Handlungen (Lanwer 2001) aber auch einen durch mangelnde Ansprechbarkeit sich ausdrückenden Rückzug auf sich selbst verstehen können, wie das Ausschalten des sozialen Netzes zentrale Ursache schwerer Traumatisierungen ist. René Spitz (1887-1974) hat diese Entwicklungen in seinen Forschungen erstmals auch filmisch dokumentiert (1972, 1976). [Folie 9] Er erkennt, dass soziale Deprivation und Isolation ohne organische Vorschädigungen zu schweren Entwicklungsstörungen führen können und nennt das „Psychischen Hospitalismus“. Trotz bester Hygiene und Pflege der von ihm beobachteten 91 Kinder sind innerhalb von zwei Jahren 34 von ihnen verstorben.

Schließlich bedeutet dies viertens, dass die Ontogenese lebender Systeme gleich den Grundbedingungen der Existenz dieses Kosmos, in dem sie sich phylogenetisch herausgebildet haben, bis hin zur menschlichen Persönlichkeitsentwicklung, relationaler Art sind, also Ereignisse in Folge der Wechselwirkung lebender Systeme in und mit der von ihnen geschaffenen Welt. Es dürfte Sie erstaunt haben, gleich zu Beginn meiner Ausführungen mit den Forschungen am CERN in Genf konfrontiert worden zu sein. Dort wurde vor kurzem das letzte, unseren Kosmos aufbauende Elementarteilchen, das Higgs-Boson nachgewiesen und damit, dass auch die Masse eines Teilchens keine ihm inhärente Eigenschaft ist, sondern ein Produkt seiner Wechselwirkung mit anderen Teilchen in gemeinsamen Feldern. Mithin müssen wir die Tatsache in unser Weltbild integrieren, dass also der gesamte Aufbau unseres Kosmos, soweit wir ihn heute kennen, relationaler Natur ist, was heißt, dass alles, was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist. [Folie 10] Ein kosmisches Prinzip, das durch keine in diesem Kosmos stattfindende Evolution negiert werden kann; auch nicht durch lebende Systeme. Jede Beeinträchtigung ihres gattungsspezifischen

Austausches - so weit diese nicht zum Tod führt und noch kompensierbar ist, hat den Preis schwerster Entwicklungsbeeinträchtigungen. Der in der astrophysikalischen und quantentheoretischen Grundlagenforschung sich seit mehr als einhundert Jahren vollziehende paradigmatische Wechsel von der Betrachtung des *Seins* hin zur Erforschung des *Werdens* und seiner ständigen, nur der Wahrscheinlichkeit nach vorhersagbaren, nicht linearen Veränderung, wird auch in der Pädagogik revolutionäre Konsequenzen haben müssen.⁶ Die Komplexität der Welt und des Lebens, wie wir es heute auch als individuelles menschliches Leben vorfinden, kann nur entschlüsselt werden, wenn wir die Ausgangsbedingungen eines evolutionären Prozesses zu erfassen versuchen (siehe die Arbeit am Cern) [Folie 11] und die jeweils im Prozess der Evolution wirksamen Randbedingungen, mit denen die Systeme sich austauschen; eben auch die lebenden Systeme. Beim Menschen können wir solche Wechselwirkungen auf basalster Ebene als »Dialog« bezeichnen; in der Arbeit mit Menschen im Koma sprechen wir vom »somatischen Dialog«. Der Prozess, den die astrophysikalische und quantentheoretische Forschung beschreitet, bildet sich in unserem Wissenschaftsfeld als Prozess der „Rehistorisierung“ ab. Um zu begreifen, warum ein Mensch sich so verhält, wie wir das beobachten können, müssen wir in seiner Biographie zu den Anfängen seines »Werdens« zurückgehen und dieses in Rekonstruktion seiner individuellen Ausgangs- und sozialisatorischen Lebensbedingungen rekonstruieren. Dies dann im Zusammenhang gemeinsamen Handelns, wie ich das in der Konzeption der Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT) grundgelegt habe (Feuser 2001, 2002) [Folie 12], was eine rehistorisierende Therapie und Pädagogik begründet, die den betroffenen Menschen wieder in *seine* Geschichte einsetzt und ihn der ihm fremdbestimmt verordnenden entreißt (Jantzen/Lanwer 2011). Mithin wäre die Auffassung, dass Erscheinungen, die wir an Menschen beobachten und als deren »Behinderung« klassifizieren, ihrer 'Natur' geschuldet, also intrinsischer und essentieller Art seien, endgültig obsolet. *Behinderung ist relational zur Ermöglichung*. Behinderung ist also nichts anderes, als das Behindern der Entwicklung eines Menschen mangels Ermöglichung durch Menschen. Was wir als Behinderung klassifizieren, ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen. [Folie 13]

Wenn der Dialog gelingt, konstituiert sich ein überindividueller Möglichkeitsraum, der zum Attraktor der Entwicklung werden kann, ihr eine Drift verleiht, wie wir das zwischen Charlie und Frau Scheiblauber gesehen haben. Die Synergien des kooperativen Austauschprozesses können zu neuen Qualitäten in Erleben und Erkenntnis emergieren (Haken/Schiepek 2010), zu Eigenschaften, die keines der am Austausch beteiligten Systeme als solches essentiell hat und isoliert aufweist. Diese Synergetik, durch die neue Möglichkeiten der sich austauschenden Systeme emergieren, ist der auf Lernen und Entwicklung bezogene Kern der Inklusion. [Folie 14] Ich fasse dieses Verhältnis unter pädagogischen Gesichtspunkten in einem Modell zusammen, das als das Verhältnis von Lernen und Entwicklung beschrieben werden kann. [Folie 15] Lernen kennzeichnet das Austauschverhältnis und Entwicklung die interne Re-Konstruktion der erfahrenen Welt nach Maßgabe deren Sinnhaftigkeit und Bedeutung bezogen auf die Bedürfnisse und Motivlage der Lernenden. Entwicklung kann schließlich als Resultat des Verhältnisses von kooperativer Teilhabe an und Isolation eines Menschen von Gesellschaft, Kultur, Bildung, Arbeit und der eigenen Geschichte verstanden werden, in der sich schließlich die Qualität des erfahrenen Austausches ausdrückt.

Die Analyse der Filmsequenz, die wir gesehen haben, zeigt folgende Momente: Ein für blind, gehörlos und für nichts Interesse zeigender, langjährig hospitalisierter Junge, der, wie allgemein

6 Hilfreich für eine Einarbeitung in diese naturphilosophischen Zusammenhänge und Hintergründe humanwissenschaftlicher Erkenntnis können u.a. sein Prigogine & Stengers 1986 und 1993. Ferner finden Sie zu vielen Einzelfragen Hinweise im „Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik“

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 tritt sie zu ihm in **Beziehung** und es kommt zur **Begegnung** mit ihm. Sie gewährt Charlie im Sinne Bourdieus „symbolisches Kapital“ als Option auf seine Lernfähigkeit und das zukünftig Mögliche hinsichtlich 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, 72), vermag gemildert zu werden.

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1927-1998) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess (1984), so wird deutlich, dass durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann (1990, 346) erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. *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. [Folie 16] Diese Faktoren konstituieren in ihrer Dialektik den »Möglichkeitsraum«. Es kommt zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* (wir sprechen hier, bezogen auf die 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 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. 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; 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, (A) Mensch und Welt wahrnehmbar und handelnd erfahrbar zu machen und (B) 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 im Kollektiv. So weit die fachliche Dimension.

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 Scheiblauber ihre Führung an Charlie abgibt, nachdem er etwas Neues erfunden hat; das Schlagen auf den Rand des Laufstallgitters, dem sie nun folgt. [Folie

17] Damit sind alle zentralen Momente begrifflich identifiziert, die Integration, als Grenzbereich von Wirklichem und Möglichem konstituieren und die Praxis des noch nicht Möglichen der Inklusion hervorbringt.

Was aber, wenn aber der Dialog entgleist ist? Anita, ein in der gleichen Institution wie Charlie lebendes Mädchen, sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauber mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen, stereotyp zu schaukeln.

»Wenn der Dialog entgleist« ist, dann muss der Mensch über Bewegung selbst jene Zeit produzieren, die er zur Aufrechterhaltung der Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende Handlungen u.a.m. - als eine systembedingte, adaptive, mithin hoch intelligente Lösung des Problems. Aber: Der aus Differenz, Anerkennung und Teilhabe sich konstituierende Möglichkeitsraum und die resultierenden Synergien kooperativer Tätigkeit, die zu neuen Qualitäten emergieren und Lernen in der »nächsten Zone der Entwicklung« ermöglichen (Vygotskij 2003), können auf diese Weise nicht aufrecht erhalten und auch nicht stellvertretend simuliert werden. Die autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen haben eine eigene Systematik und sind zentral auf die Aufrechterhaltung der internen zentralnervalen und psychischen Funktionen gerichtet und nicht auf die Adaptation an die Außenwelt, auch wenn dort bestehende Bedingungen der Isolation sie induzieren. Ich erinnere hier nur an die Aussage von René Spitz in seiner Arbeit „Vom Dialog“ (1976), die lautet: „Leben im menschlichen Sinne wird durch den Dialog geschaffen“ (26).

Betrachten wir noch die Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation, so bleibt festzustellen: (A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen; besonders auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von Zonen der Entwicklung hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung, wie das im Modell neuronaler Kartierung von Edelman (1993) in struktureller und funktionaler Hinsicht bis auf die Ebene der Ausbildung primärer Repertoires anzunehmen ist; auch hinsichtlich der zeitlichen Korrelation und Rezirkulationsmechanismen, die reziproke Koppelungen von Kartierungen erschweren und (C) eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen auf einem sehr niedrigen Niveau der aktuellen Zone der Entwicklung, das (D) das potentiell Mögliche im Sinne der nächsten Zone der Entwicklung nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Behinderung auf die wir uns fixieren, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht durch einen Test zu finden, sondern nur als Option antizipierbar ist. [Folie 18] Dies im Sinne der Gewährung „symbolischen Kapitals“ (Bourdieu), als Realisierung des Möglichen im Unmöglichen.

Zusammenfassend kann mit Lucien Sève festgestellt werden: „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). Deren Bewältigung dürfte nicht nur Ihr Studium, sondern Ihr gesamtes Berufsleben in Anspruch nehmen. Eine begriffliche Rochade von Integration und Inklusion ist dabei nicht hilfreich; sie wird Blendwerk bleiben und die Grenze vernebeln, an der das Mögliche aus dem Wirklichen sich zu erheben vermag.

3. Bilden ist sich bilden. (von Hentig)

Der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, die Kant (1724-1804) als Unvermögen beschreibt, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, bedarf der Aufklärung: Er fordert: „Habe Mut, dich deines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784). Ich würde Ihnen wünschen, Sie können Ihre Studienzeit dafür nutzen, sich aufzuklären und dass Ihr Studium Ihnen dabei hilfreich ist bzw. dem zumindest nicht entgegensteht, denn,

so von Hentig (1996), „Bilden ist sich bilden“ (39). Ihre fachliche und moralische Mündigkeit kann Ihnen durch das Studium nicht verpasst werden, aber sie können verpassen, sie sich zu erwerben. Und sie sich zu erwerben, kombiniert mit kritischem Verstand, wird ein zentrales Moment ihrer pädagogischen Professionalität und Expertise sein. Auch unter Aspekten einer langen und noch heute Urstände feiernden und in völlig neuer Weise hofierten bevölkerungspolitischen Maschinerie des ‘Überleben und Sterben machen’ von Menschen, wie das Giorgio Agamben (* 1942) in seinen Analysen zum *homo sacer* thematisiert. Es geht dabei, wie schon angesprochen, um die ‘Aussonderung der Aussonderung’ bzw. die ‘Teilung der Teilung’, die zu jenem »Rest« führt, der in seiner Theorie 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“ (S. 94). Das kennzeichnet den »homo sacer«, das heilige Leben, [...] „das nicht geopfert werden kann und dennoch getötet werden darf“ (S. 92). [Folie 19] In unseren Bereich übersetzt, meint die ‘Aussonderung der Aussonderung’ bzw. die ‘Teilung der Teilung’ jene, die in den Rest-Sonderschulen und verbessernden Institutionen als nicht integrierbar verbleiben werden - wenn Sie sich fachlich nicht breit und vertieft qualifizieren und politisch engagieren, sie aus diesen zu befreien.

Mitte des 17. Jhd. wird, wie Foucault (1972, 1978, 1993, 1994) in seinen Arbeiten nachweist, die Welt des Wahnsinns die Welt der Ausgeschlossenen (1972, 104), beginnt das ‘Überwachen und Strafen’. (Goffman 1973) Die Schrift des Juristen Binding (1841-1920) und des Mediziners Hoche (1865-1943) über „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ von 1920 ist eine logische Konsequenz dieser Denkentwicklungen. Sie mündet in die Aussage: „Wieder finde ich weder vom rechtlichen, noch vom sozialen, noch vom sittlichen, noch vom religiösen Standpunkt aus schlechterdings keinen Grund, die Tötung dieser Menschen, die das furchtbare Gegenbild echter Menschen bilden und fast in Jedem Entsetzen erwecken, der ihnen begegnet, freizugeben - natürlich nicht an Jedermann!“ [Folie 20]

Im Hitlerfaschismus vollzieht sich mit diesem zur Staatsdoktrin gewordenen Denkstil in rassistischer und eugenischer Ausweitung mit bevölkerungspolitischer Intention ein in der Menschheitsgeschichte einzigartiger »Gattungsbruch« (Zimmermann 2005) der, wie deutlich sein dürfte, nicht erst 1933 in die Köpfe der Menschen gekommen ist und 1945, was ich mein ganzes aktives Berufsleben lang bis auf den heutigen Tag erfahren musste, nicht aus diesen gewichen ist. Dafür stehen u.a. die bis heute geführte Lebenswertdebatte und die »neue Euthanasie«, wie sie z.B. mit den Arbeiten von Peter Singer zur „Befreiung der Tiere“ von 1982 und seiner „Praktischen Ethik“ von 1984 und der zusammen mit Kuhse 1993 publizierten Schrift „Muss dieses Kind am Leben bleiben“ sowie einer Preisverleihung an ihn durch die Giordano-Bruno-Stiftung im vergangenen Jahr wieder in die öffentliche Debatte und hoffentlich auch ins öffentliche Bewusstsein gekommen ist (Feuser 1992, 2012a). In Aufhebung der Gattungsgrenzen ist er auf Basis seiner utilitaristisch-präferenzutilitaristischen Positionen der Auffassung, dass die Tötung von Säuglingen und die Euthanasie schwer beeinträchtigter Menschen für ethisch zu legitimieren und moralisch zu rechtfertigen sind. Das liest sich z.B. so:

„Ein Schimpanse, ein Hund oder ein Schwein etwa wird ein höheres Maß an Bewusstsein seiner selbst und eine größere Fähigkeit zu sinnvollen Beziehungen mit anderen haben als ein schwer zurückgebliebenes Kind oder jemand im Zustand fortgeschrittener Senilität. Wenn wir also das Recht auf Leben mit diesen Merkmalen begründen, müssen wir jenen Tieren ein ebenso großes Recht auf Leben zuerkennen oder sogar ein noch größeres als den erwähnten zurückgebliebenen oder senilen Menschen“ (1982, 40). Oder: „Sofern der Tod eines geschädigten Säuglings zur Geburt eines anderen Kindes führt, dann ist die Gesamtsumme des Glücks größer, wenn der behinderte Säugling getötet wird“ (1984, 183). Und: „Der Kern der Sache ist freilich

klar: die Tötung eines behinderten Säuglings ist nicht moralisch gleichbedeutend mit der Tötung einer Person. Sehr oft ist sie überhaupt kein Unrecht“ (1984, 188). [Folie 21]

Wissenschaftstheoretisch, historisch und praktisch ist die Heil- und Sonderpädagogik nicht nur zutiefst in diese Zusammenhänge verwoben, sondern im Grunde ein wirksamer Zweig der Biopolitik unserer Gesellschaft. Allein, dass es ihr nach den ‘Sonder’-Maßnahmen im Hitler-Fachismus noch immer nicht suspekt geworden ist, mit dem Begriff »... sonder ...« zu denken, zu schreiben (Sonderschule, sonderpädagogischer Förderbedarf) und zu handeln bleibt mir unbegreiflich. Dass Pablo Pineda, der an der Universität Malaga studierte und sein Diplom in Pädagogik ablegte, den Sie vielleicht aus dem Film »Me too« kennen, heute in Cordoba als Lehrer tätig ist, dürfte auf unsere Verhältnisse in Deutschland übertragen, eine Art Gegenrevolution gegen die Inklusion auslösen. [Folie 22] Es gibt für uns aber keine Dispensierung von Verantwortung für jene, die nicht in reguläre Systeme hineinkommen, es sei denn für solche, die daran nicht teilhaben wollen, wenn sie diesen Willen insofern bekunden können, dass ihnen alle zur Entscheidung gegen eine Bildungsinstitution jenseits des Pflicht- und Regelbereiches hinreichenden Informationen über dasselbe zur Verfügung stehen und diese angeeignet werden konnten.

Im Prozess der ontologischen Reduktion der an einem anderen Menschen wahrgenommenen Beeinträchtigungen als dessen »Anders**ART**igkeit«, kommt es zur Festschreibung des Gegenwärtigen, die ihn nicht nur seiner Entwicklungsmöglichkeiten beraubt, sondern auch seiner Biographie, seiner Zukunft, seiner ‘Zeit’ und ihn aus der Gattung Mensch verweist. Es bleibt letztlich negiert, was ein Mensch seiner Möglichkeit nach in inklusiven Lernfeldern werden kann. Hier nur kurz skizziert sollten Ihnen jene erkenntnisrelevanten Theorien gelehrt werden, die das als Lernen als interpersonales Grundverhältnis des Menschen zu seiner menschlichen und dinglichen Welt und Entwicklung als die sich in Folge intrapersonal herausbildenden psychische Strukturen zu erklären vermögen [Folie 23]: die Selbstorganisationstheorie, die Systemtheorie, der kritische Konstruktivismus und die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, die das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt als *Subjekt-Tätigkeit-Objekt*-Relation begreift. Das meint, dass das Subjekt sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit aneignet, was wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungstheorien und -psychologien und andererseits mit Lerntheorien und -psychologien und mit den je zugehörigen neuropsychologischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Dies wäre metatheoretisch in die Erziehungswissenschaften zu transferieren und schließlich in pädagogischen und therapeutischen Settings, solchen des Unterrichts, der persönlichen und advokatorischen Assistenz (Feuser 2011a), der Krisenintervention, Beratung, Supervision u.v.a.m. in einem Theorie und Praxis vereinigenden Projektstudium zu praktizieren.

Eine Befreiung aus den damit in einer in allen Lebensbereichen perfekt selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Gesellschaft zwangsläufig auftretenden Widersprüche gibt es (auch an der Universität) nicht, denn, so Adorno in seiner negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, 360).

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg in Ihrem Bemühen, durch das Studium und mit dessen Hilfe nicht im Sinne Basaglia’s (1980) [Folie 25] zum „Befriedungsverbrecher“ an denen zu werden, die sich Ihrer Solidarität sicher sein sollten, nämlich die Ausgesonderten und alle Menschen in prekären Lebenslagen, und dass sie in Ihrer späteren beruflichen Tätigkeit nicht als „Zustimmungsfunktionäre“, als Angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“ den falschen Herren dienen.

Literaturhinweise:

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

- Adorno, T.W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main
- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Frankfurt am Main.
- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo sacer III), Frankfurt/Main
- Beck, Iris, Feuser, Georg, Jantzen, Wolfgang & Wachtel, Peter (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart [erschienen sind bereits die Bände 1-6, 8. und 9; die Bände 7 und 10 sind im Druck]
- Bourdieu, P. et al (2005): Das Elend der Welt. Konstanz
- Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart
- Dederich, M., Greving, H., Mürner, Chr. & Rödler, P. (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration? Gießen
- Erzmann, T. (2003): Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd 2 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main
- Feuser, G. (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. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik 40, 3, 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, 349-378
- Feuser, G. (2009): Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Reflexionen zu Grundfragen der Integration für Josef Fragner. In: Behinderte Menschen. Heft 6, 19-35
- Feuser, G. (2011): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick - Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Z. Behindertenpädagogik 50, 2, 118-125
- Feuser, G. (2011/a): Advokatorische Assistenz. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main, 203-218
- Feuser, G. (2011/b): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al: Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Feuser, G. (2012a): Menschenaffen kontra Mensch? Ethik-Preis der Giordano-Bruno-Stiftung an Peter Singer. Das Provokative Essay. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete (VHN) 81(2012)1, 1-8
- Feuser, G. (2012b): Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Z. Behindertenpädagogik 51, 1, 5-34
- Foucault, Michael (1972): Psychologie und Geisteskrankheit. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michael (1978): Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michael (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michael (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Bd. 1 und 2. 4. Auflage. Frankfurt am Main.
- Ganßmann, H (1999): Arbeitsmarkt und Ausgrenzung. In: Herkommer, S. (Hrsg): Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg, 92-110
- Graf, Erich Otto (2011): Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse. Münster/New York/München/Berlin
- Goffman, Erving (1973): Asyle. Frankfurt am Main.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2010): Synergetik in der Psychologie. Göttingen
- Hentig, H. Von (1996): Bildung. München/Wien
- Herman, Judith, L. (1993): Die Narben der Gewalt. München
- Hoffmann, B.: Einsteins Ideen. Heidelberg 1988
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Berlin
- Horster, D (2009): Anerkennung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Bd 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 153-159
- Jantzen, W. (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. Berlin
- Jantzen, Wolfgang & Lanwer, Willehad (Hrsg.) (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin.

- Kant, E. (1784): Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatszeitschrift. Dezember-Heft, 481-494
- Kneer, G. und Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München (4. Aufl.)
- Köbsell, Swantje (2011): eine Frage des Bewusstseins - zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In: Erzmman, T. & Feuser, G. (Hrsg.) (2011): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main 2011, 43-83
- Kuhse, Helga & Singer, Peter (1993): Muss dieses Kind am Leben bleiben? Erlangen.
- Lanwer, W.: Selbstverletzungen bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Butzbach-Griedel 2002
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Prigogine, I. & Stengers, Isabelle (1986): Dialog mit der Natur. (5. Aufl.). München/Zürich
- Prigogine, I. & Stengers, Isabelle (1993): Das Paradox der Zeit. München/Zürich
- Reichmann, E. (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften. Solms-Oberbiel
- Rödler, P., Berger, E. u. Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Singer, Peter (1982): Befreiung der Tiere. München.
- Singer, Peter (1984): Praktische Ethik. Stuttgart.
- Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1963
- ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- Vygotskij, L. (2003): Ausgewählte Schriften, Band 1 u. 2. Berlin
- Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation“. Kassel 2003, 11-22
- Weisser, J. & Renggli, Cornelia (Hrsg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern

Anschrift des Verfassers:

Prof. (em.) Dr. Georg Feuser
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Bereich Sonderpädagogik
Hirschengraben 48
CH - 8001 Zürich