



# ODL: INCLUSIVE

EIN SOKRATES II MINERVA PROJEKT

Eine struktur- und niveaubezogene  
Annäherung  
an ein humanwissenschaftliches  
Verständnis von

**INTEGRATION / INCLUSION**

in Feldern des Erwerbs  
pädagogischer Basisqualifikationen

PROF. DR. GEORG FEUSER



Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
Lehrgebiet: Behindertenpädagogik  
Postfach 330440 (SPT) **D - 28334 Bremen**

Diese Materialien sind nur zur Verwendung im Rahmen der  
Arbeit von ODL: Inclusive - ihre Vervielfältigung oder Wei-  
tergabe ist nicht erlaubt.  
G. FEUSER



# ODL: INCLUSIVE

## Eine struktur- und niveaubezogene Annäherung an ein humanwissenschaftliches Verständnis von INTEGRATION / INCLUSION in Feldern des Erwerbs pädagogischer Basisqualifikationen

EIN SOKRATES II MINERVA PROJEKT

Prof. Dr. GEORG FEUSER

Universität Bremen

März 2001

### I.

#### INTEGRATION / INCLUSION

kennzeichnet heute eine breite internationale Bewegung der Durchsetzung des Menschenrechts auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe und Teilnahme an einer gemeinsamen, nicht ausgrenzenden und separierenden Kultur.

Dies dokumentieren international anerkannte und umzusetzende Beschlüsse weltweit geachteter Gremien und Institutionen:

- Das **UN-Weltaktionsprogramm** für behinderte Menschen von 1983 fordert in Art. 120
  - ☞ „... *Die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im **Regel-schulsystem** stattfinden ...*“
- Die **UN-Konvention** über die Rechte des Kindes von 1989 fordert, daß
  - ☞ „... *das behinderte Kind wirklichen Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten hat und diese nutzen kann, [...] so daß die möglichst **vollständige soziale Integration** des Kindes ermöglicht wird ...*“
- Das **UNESCO Salamanca-Statement** und Aktionsrahmen von 1994 fordert u.a.:
  - ☞ *Wir fordern alle Regierungen dringend dazu auf, [...] **das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen ...***“ (Pkt. 3)
  - ☞ „... *diese [Kinder; G.F.] mit Sondererziehungsbedürfnissen **müssen Zugang zur Regelschule haben ...***“ (Pkt. 3)
  - ☞ „... *Regelschulen mit einer solchen integrativen Orientierung sind das wirksamste Mittel, [...] eine **Gesellschaft ohne Ausgrenzung** aufzubauen und Erziehung für ALLE zu verwirklichen ...*“ (Pkt. 2)
  - ☞ „... ***Der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber.***“  
(Abschlußbericht, S. 15)

Die Staaten, die vorstehende Erklärungen und Vereinbarungen anerkennen, sind gehalten,

- das Recht behinderter Menschen auf gleiche Erziehungschancen anzuerkennen,
- die in den Konventionen jedem Kind zuerkannten Rechte ohne irgendeine Art von Diskriminierung und unabhängig von der Behinderung oder eines sonstigen Status eines Kindes zu achten und
- erkennen an, daß ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, die
  - die Menschenwürde gewährleisten,

- Selbständigkeit fördern und
- die aktive Teilnahme des Kindes am Gemeinschaftsleben erleichtern.

Das erfordert in der Konsequenz, daß

- die Gesamtheit der Kinder eine wirksame Erziehung genießen muß,
- die Effizienz des Erziehungssystems zu verbessern ist und
- die Kinder eine Pädagogik erfahren, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann.

Im Salamanca Aktionsrahmen der UNESCO (1994) wird dazu ausgesagt:

*„Angemessene Vorbereitung aller Mitarbeiter im Erziehungsbereich ist der Schlüsselfaktor für Fortschritte bei der Schaffung von Schulen ohne Ausgrenzung.“*

Handlungsfelder von Erziehung und Bildung sind aber nicht nur auf den Bereich Schule und Ausbildung begrenzt. Ebenso ist Integration / Inclusion in allen anderen Lebensbereichen zu realisieren - besonders relevante sind: Wohnen, Freizeit, Arbeit.

☞ ☞ ☞ Das SOCRATES **CDI-PROJEKT INTEGER** entwickelte ein Curriculum für die Ausbildung von LehrerInnen für einen integrativen Unterricht in modularer Form. Dies auf dem Hintergrund von fünf miteinander verwobenen Ebenen:

1. Die »**Principles**«: Sie beschreiben das Grundverständnis einer „Allgemeinen Pädagogik“, die durch das »*Didaktische Fundamentum*« der
  1. »*Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand*« und einer
  2. »*Inneren Differenzierung durch (entwicklungsniveaubezogene) Individualisierung*« (FEUSER) gekennzeichnet ist und damit Folgendes ermöglicht:
    - *alle dürfen alles lernen*
    - *jede/r auf ihre/seine Weise* und
    - *alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen.*
 Die Ausrichtung des Unterrichts im Rahmen einer „Allgemeinen Pädagogik“ ermöglicht den SchülerInnen ein individuelles und dennoch sozial-kooperatives, aktives Lernen. Entsprechend wäre die Ausbildung der LehrerInnen zu gestalten. Die »*Principles*« verweisen im Bereich der Erziehungswissenschaft auf ein Verständnis von Integration, das für die weiteren Bereiche und damit für die Durchführung des Studiums selbst wie für die inhaltliche Ausrichtung der zu bearbeitenden Module grundlegend ist. Dabei meint
2. die »**Orientierung**« eine Befassung des Studierenden mit seinen Erfahrungen, Motiven und Ausbildungsbedürfnissen in bezug auf integrativen Unterricht und die Skizzierung eines Studien(verlauf)plans hinsichtlich der zu bearbeitenden Inhalte. Diesbezüglich sind
3. die **Basismodule (A ... E)** obligatorische Ausbildungsinhalte und
4. die **Module (A 1 ... E 4)** insofern fakultativer Art, daß die Studierenden entsprechend ihrer durch Lehrende begleiteten Selbstevaluation hinsichtlich des Wissens- und Erfahrungsstandes und der Motivstrukturen, die sie mitbringen, sich unter Berücksichtigung dominierender Interessen ihren Studienplan erstellen, der nicht von A 1 über A 2 usw. nach E 4 zu verlaufen hat, sondern für ein individuelles, aktives und reflexives Lernen in entsprechender Kombination

von Modulen verlaufen kann. In dieser Weise zu studieren erfordert nicht nur als Studienabschluss, sondern im Ausbildungsprozess selbst

5. die **Evaluation** im Verhältnis von Lernausgangslage, Studienziel und aktuellem Stand der Ausbildung.

☞ alle dürfen alles lernen ☞ jede/r auf ihre/seine Weise ☞ alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen		PRINZIPIEN einer (INTEGRATIVEN)			Didaktisches Fundamentum: »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« »Innere Differenzierung durch Individualisierung«	
		ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK (entwicklungsbezogene)				
O R I E N T I E L R U N T G I O N	<b>A: Basis einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik</b>	<b>A 1:</b> Menschliche Existenz und soziale Einbindung	<b>A 2:</b> Grundlagen menschlicher Entwicklung u. menschlichen Lernens	<b>A 3:</b> Eine „neue Schule“ für eine „neue Kultur“	<b>A 4:</b> Von der Aussonderung zur Integration	
	<b>B: Analyse der Entwicklungs- u. Lernbedingungen des Menschen</b>	<b>B 1:</b> Der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren u. Handeln	<b>B 2:</b> Methoden der Lernprozessanalyse	<b>B 3:</b> Begleitung individuellen Lernens	<b>B 4:</b> Assistenz für ein autonomes und selbstbestimmtes Leben	
	<b>C: Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik</b>	<b>C 1:</b> Planung und Organisation von (integrativem) Unterricht	<b>C 2:</b> Reformpädagogik <b>C 3:</b> Schaffung eines Klimas freier Entfaltung	<b>C 4:</b> Modelle unterstützten Lernens <b>C 5:</b> Gestaltung von Lern- u. Handlungsfeldern	<b>C 6:</b> Fragen der Beurteilung	
	<b>D: Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule</b>	<b>D 1:</b> Rolle und Selbstkonzept der PädagogInnen	<b>D 2:</b> Kooperation und Kommunikation	<b>D 3:</b> Kooperation und Teamteaching	<b>D 4:</b> Gestaltung und Öffnung der Schule	
	<b>E: Gesellschaftliche Perspektiven</b>	<b>E 1:</b> Allgemeine Einstellungen zur Integration	<b>E 2:</b> Gesetzliche Grundlagen	<b>E 3:</b> Fragen der Evaluation (integrativer) Allgemeiner Pädagogik	<b>E 4:</b> (Integrative) Schulentwicklung	

Abb. 1: Übersicht über die modulare Struktur integrativer Lehrerbildung nach INTEGER  
 Siehe hierzu: <http://integer.pa-linz.ac.at> (ferner: Feyerer 2000, Feuser 2000)

Bezogen ist diese Konzeption auf die Entwicklungen im Feld der Erziehungswissenschaft, wie sie sich, ausgehend von dem historischen Faktum einer

- von Anfang an stets selektierenden und segregierenden Pädagogik über alle institutionalisierten Lehr- und Lernfelder der »Regelpädagogik« (= dominierende „allgemeine Pädagogik“) und der »Heil- u. Sonderpädagogik« hinweg,
- einerseits hin zur »Behindertenpädagogik« und andererseits hin zur »Allgemeinbildungskonzeption« im Sinne einer „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ anhand „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (KLAFFKI 1991) entwickelt hat. Letztere Konzeptionen sind gekennzeichnet durch eine subjektwissenschaftliche Grundposition, die in der pädagogischen Praxis sowohl biographieorientiert und dadurch individualisiert, als auch auf einen weltweiten Horizont hin - interkulturell und sozial-kooperativ - angelegt ist, so dass im Zusammenwirken beider
- **INTEGRATION** im Sinne gemeinsamer Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Schüler mit der Zielsetzung der Konzeptionierung und Realisierung einer »Allgemeinen Pädagogik« möglich wird. Diese verstanden als Konzeption in der sich **Integration** insofern selbst aufhebt, als sie die Erfordernisse der **Principles** der INTEGER-Konzeption erfüllt. Allerdings sind die gegenwärtigen Strömungen eher als eine

»Integrationspädagogik« insofern zu bezeichnen, als diese sich bis hinauf zur didaktischen Ebene jener Instrumentarien bedienen, die Selektion und Segregierung im Erziehungs- und Bildungswesen produzieren bzw. diese reproduzieren und derart in ihrer Zielsetzung nur eine modernistische Passung an zeitgeistkompatible Vorstellungen eines plural differenzierten Erziehungs-, Bildungs- und Schulsystems leisten, deren Basisprinzipien unangetastet bleiben.

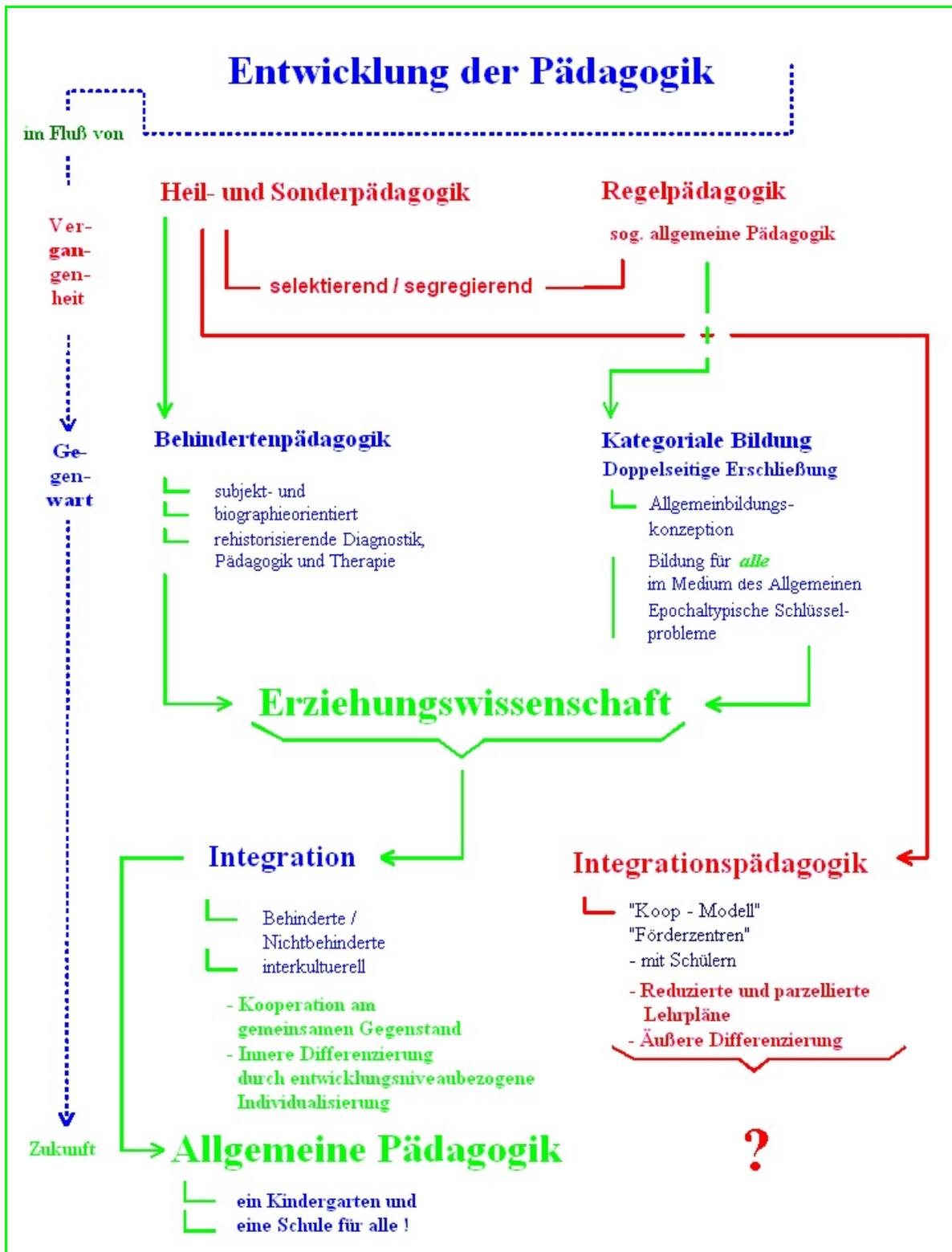


Abb. 2: Darstellung der Entwicklung von der dominierenden segregierenden zur inklusiven Allgemeinen Pädagogik Die Befassung mit Integration / Inclusion in schulischen Lern- wie in außerschulischen Lebens-

zusammenhängen erfordert

- eine fundierte Auseinandersetzung mit den assoziierten und kontextuellen gesellschaftlichen Hinter- und Begleitgründen und
- mit dem Begriff als solchem,
  - um sowohl das Ziel weiterführender und zukünftiger Entwicklungen
  - wie die gegenwärtigen Schritte
  - auf dem Hintergrund der kurzen Geschichte der Integration / Inclusion aber auch
  - in Anbetracht der langen Geschichte gesellschaftlicher Prozesse von Separierung, Ausgrenzung und Segregierung

klar umreißen, planen und realisieren zu können.

Dies ist ein besonders bedeutendes Erfordernis, wenn Personen eine Ausbildung anstreben, um in der Integration / Inclusion professionell tätig zu werden - vor allem, wenn es um die institutionalisierte Erziehung, Bildung und Unterrichtung geht.

☛ ☛ ☛ Das **SOCRATES II MINERVA PROJEKT ODL: INCLUSIVE** stellt sich die Aufgabe, eine solche grundlegende Befassung mittels einer hoch individualisierten Weise international vernetzten Lernens zu ermöglichen, ohne die Komplexität des Gegenstandes unzulässig zu reduzieren und seine Differenziertheit zu trivialisieren.

**Ziel** ist dabei

- *allgemein*, Menschen mit besonderem Interesse den Gegenstand der Integration / Inclusion zugänglich zu machen und
- *speziell* Personen mit Studieninteressen oder solchen, die sich in einer pädagogischen Ausbildung bzw. in einem Studium (Lehramt oder Diplom der Erziehungswissenschaften) befindenden, zu ermöglichen, sich Integration / Inclusion in der erforderlichen Weise und im Sinne der *INTEGER - Principles* aneignen zu können. Dies auch als Voraussetzung, im modularen System von *INTEGER* adäquat studieren zu können.

**ODL: INCLUSIVE** soll nachfolgend in programmatischer Weise hinsichtlich seiner niveauorientierten Struktur in 7 Ebenen kurz skizziert werden. Diese Skizze dient als Grundlage für die Ausführung des Projekts.

.....

## II.

### Das struktur- und niveaubezogene Konzept von **ODL: INCLUSIVE**

Grundüberlegungen, auf denen das Konzept basiert, sind zur aktuellen Situation der Entwicklung einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik, folgende Momente:

- Integration / Inclusion beschreibt heute ein plural gegliedertes, sehr heterogenes Feld an theoretischen Auffassungen und praktischen Realisierungen der Integration,
- die prinzipiell einer historisch-entwicklungsbezogenen wie fachwissenschaftlich begründbaren Analyse und Einschätzung hinsichtlich eines zu bestimmten Ist- und Soll-Zustandes für die Weiterentwicklung der Integration / Inclusion zugänglich sind.
- Eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung hätte Studierende sowohl in diese komplexe Materie einzuführen, sie in dieser zu orientieren, sowie ausbildungsmäßig die entsprechenden erkenntnistheoretischen Instrumentarien und (Forschungs-) Methoden zu vermitteln, um von der Ebene einer vordergründigen Betrachtung der Sachverhalte zu einer logischen Analyse zu kommen und - aufbauend auf dieser - die Weiterentwicklung von Integration/Inclusion

ziel- und prozessorientiert im fachlichen Diskurs kompetent planen, durchführen und evaluieren zu können.

Um dieses im Rahmen von **ODL: INCLUSIVE** adäquat leisten zu können, gilt es vor allem zwei Aspekte zu beachten:

- Dem Gegenstand ist allein schon aus der historisch-logischen Sicht seiner Entwicklung heraus eine immanente Logik zugehörig, wie diese auch den einzelnen Momenten, die Integration/ Inclusion konstituieren, eigen ist. Dies immanente Logik enthebt die Lehre einer gerade auch in pädagogischen Ausbildungsfeldern oft propagierten Beliebigkeit der Behandlung des Gegenstandes.
- Bezogen auf die Aneignungsebene des gesamten Komplexes sowie seiner ihn konstituierenden Momente bedeutet das aber nicht, daß es nur einen linearen Weg des lernenden Umgangs mit dem Gegenstand geben könne - im Gegenteil: Auf der Basis einer adäquaten wissenschaftlichen Entfaltung des Gegenstandes werden die vielfältig verwobenen Momente des gesamten Komplexes transparent und können so zur Grundlage eines sehr diversifizierten, diskursiv-vernetzten Lernangebotes werden, wie es gerade durch ein ODL-Projekt besonders adäquat realisiert werden kann.

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich am ersten benannten Sachverhalt und versuchen,

- unter Berücksichtigung einer heute möglichen fachwissenschaftlichen Analyse des Gegenstandes vor allem jene Parameter und Kategorien herauszuarbeiten, die für den Gegenstand konstitutiv sind,
- auf die fachgeschichtlichen Aspekte zu verweisen, die für ein Verständnis der Zusammenhänge wesentlich sind, in denen der Gegenstand steht und zu betrachten ist,
- auf die erkenntnistheoretischen Instrumentarien zu orientieren, die für eine heute mögliche wissenschaftliche Sichtweise des Gegenstandes eine hinreichende Erklärungskompetenz haben und
- auf solche basalen Methoden geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung zu verweisen, deren Aneignung durch Studierende unverzichtbar erscheint, um von einer phänomenologischen Ebene der Beschreibung zu Erkenntnissen zu kommen, die, wie schon angedeutet, den Gegenstand nicht nur skizzieren, sondern erklären.

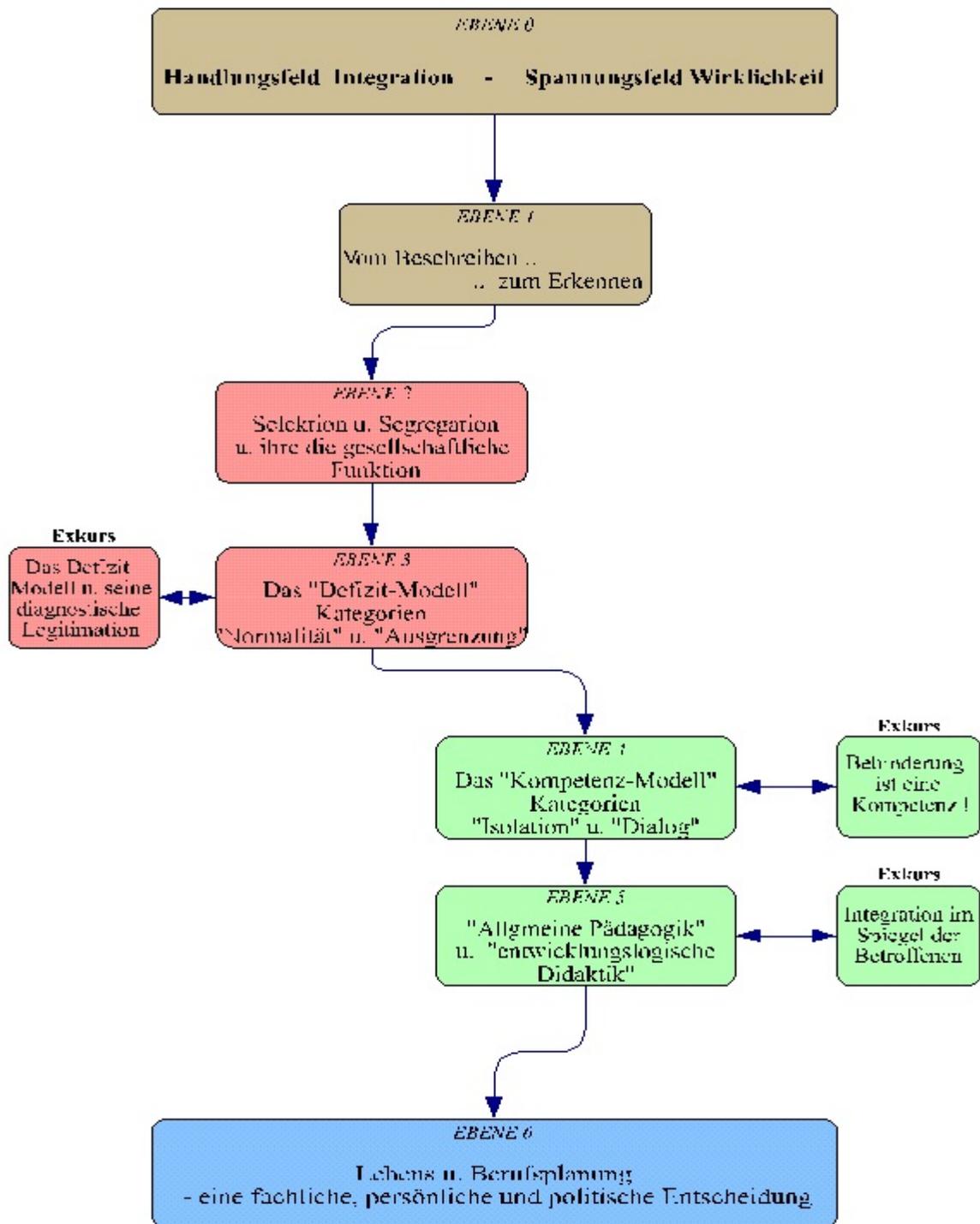
Für die Auszubildenden sind dabei auf einer allgemeinen Ebene folgende Ziele verbunden:

- Befähigung zu einer fachwissenschaftlich qualifizierten Bestimmung von Integration / Inclusion in bezug auf eine nicht ausgrenzende Allgemeine Pädagogik,
- Ausbildung von Fertigkeiten, fachbezogene Sachverhalte adäquat beschreiben, beobachten, kategorisieren, darstellen, analysieren und auswerten zu können,
- Gewinnen von Erkenntnissen in bezug auf die sozialen und individuellen Hintergründe und Wirkmechanismen beeinträchtigter Entwicklung,
- Befähigung, selbstreflexiv und diskursiv mit Fragen und dem Zusammenhang von Welt-, Menschen-, Behinderungsbild und Pädagogik umzugehen,
- Entfaltung einer fach- und gegenstandsbezogenen Diskursfähigkeit.

Nachfolgende Skizze soll die verschiedenen Ebenen, die eine niveau- und strukturbezogene Annäherung an den Gegenstand ermöglichen, darstellen und bezeichnen. Diese werden dann nacheinander ausgeführt, was sowohl in Anbetracht der Komplexität der einzelnen Sachverhalte, als auch mit Bezug auf die Zielsetzung der Darstellung einer Konzeption des ODL-Vorhabens, nur in programmatischer Weise erfolgen kann. Dabei haben Hinweise auf die Umsetzung in ein ODL-Konzept ihrerseits nur exemplarischen Charakter.

# Integration / Inclusion

– eine struktur- und niveaubezogene Annäherung



## **Ebene 0**

### **Handlungsfeld Integration - Spannungsfeld Wirklichkeit**

#### **1. Allgemeine Hinweise:**

Diese Ebene befasst sich - im Sinne einer Skizzierung der Ausgangslage - mit dem aktuellen *Handlungsfeld Integration*. Gemeint ist damit ein aus gesellschafts-historischen Gründen gewordener, derzeit beobachtbarer Ist-Zustand der Integration / Inclusion, der aufgrund seiner Historizität prinzipiell als ein dynamischer, im Fluss befindlicher und somit prinzipiell veränderbarer wie vorläufiger Prozess zu begreifen ist.

In der jeweils aktuellen Situation artikuliert sich in der Integration / Inclusion die gesamte Widersprüchlichkeit sowohl der gesellschaftlichen Lage, als auch die der individuellen Lage der jeweils im Handlungsfeld Integration unter konkreten Bedingungen wirkenden Personen.

Beide Momente zusammen bedingen das *Spannungsfeld Wirklichkeit*, in dem sich der jeweilige Ist-Zustand der Integration / Inclusion herausbildet und darstellt. Dieser repräsentiert sich in einer für das ODL-Projekt relevanten Weise in zwei Feldern: Zum einen in den institutionellen Strukturen und zum anderen in fachlichen Kompetenzen, mittels derer es gilt, Integration / Inclusion zu realisieren. Diese Felder können bezüglich ihrer grundlegenden Elemente wie folgt skizziert werden:

<b>Institutionelle Felder</b>	<b>Fachliche Kompetenzen</b>
	Erziehung, Bildung, Unterricht
☞ Familie	☞ Entwicklungs- und Förderdiagnostik
☞ Bereiche der Früherziehung	☞ Entwicklungslogische Didaktik
☞ Elementarerziehung (Kindergarten)	➤ Curriculare Aspekte
☞ Schule	➤ Inhaltliche Aspekte
➤ Primarstufe	➤ Mediale Aspekte
➤ Sekundarstufen I und II	☞ Methoden
☞ Berufs- und Erwachsenenbildung	☞ Therapie
☞ Arbeit	☞ Organisation, Planung, Evaluation
☞ Wohnen	☞ Beratung, Supervision
☞ Freizeit	

Diese beiden Felder korrespondieren ihrerseits in jeder einzelnen Komponente miteinander. Im Schnittpunkt derselben stehen die Studierenden. Auf diese Weise sind sie einerseits mit der sog. »Integrationswirklichkeit« und andererseits mit ihrer »Integrationsabsicht« (von einem Ausbildungsinteresse z.B. hinsichtlich des Berufswunsches, IntegrationslehrerIn zu werden, bis hin z.B. in politischen oder wissenschaftlichen Feldern Integration weiterzuentwickeln) konfrontiert. Dies wiederum auf einem bei jedem Interessierten je spezifischen Informations- und Erfahrungsstand in Sachen Integration. Dieser kennzeichnet die *Lernausgangslage* zum Einstieg in die Erarbeitung der mit dem ODL-Projekt verbundenen Ziele.

#### **2. Methoden und anzustrebende Ergebnisse:**

Diese Sachverhalte gilt es, in einem ersten Schritt den Studierenden bewusst zu machen. Dies sollte in Form zu führender Diskurse

- zwischen den Studierenden und
- zwischen professionellen Experten und Studierenden
- in bezug auf eine konkret gefasste, reproduzierbare Wirklichkeit „Integration“ erfolgen, um

- in einem ersten, grundlegenden Schritt Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer Gegenwartsanalyse pädagogischer Entwicklungen, wie sie die Integration repräsentiert, zu entfalten und
- die Motivation, sich mit Integration zu befassen, zu präzisieren, zu stärken und auf eine realitätsentsprechende Basis zu stellen, um
- in ersten Ansätzen eine fachwissenschaftliche Diskursfähigkeit zu erreichen.

Dies wiederum verlangt, sich mit entsprechenden erkenntnistheoretischen wie forschungsmethodologischen Instrumentarien zu befassen und sich diese in einem angemessenen Umfang anzueignen. Das verweist auf die Funktion und Bedeutung der *Ebene 1* für den gesamten Studienkomplex, gleichzeitig aber auch darauf, um was es insgesamt geht, nämlich - über jede Ebene hinweg -

- durch die Aneignung der entsprechenden fachlichen Instrumentarien,
- eine neue Qualität des eigenen Erkenntnisprozesses zu entfalten und dadurch
- in neuer Weise in bezug auf die segregierende Wirklichkeit wie die integrativ-inklusive Zielsetzung hin handlungskompetent werden zu können.

Das dürfte implizieren, dass die Studierenden

- ein dem Gegenstand angemessenes Verständnis von Integration / Inclusion entwickeln,
- in bezug auf die faktisch gegebene Wirklichkeit einer in allen Bereichen auf Segregierung ausgerichteten Gesellschaft mit dem Vorhaben, eine integrativ-inklusive Wirklichkeit aufzubauen und weiterzuentwickeln,
  - nicht einem sog. Praxisschock erliegen,
  - nicht regredieren oder
  - sich derart korrumpieren, dass sie das Gegebene des jeweiligen Entwicklungsstandes der Integration / Inclusion für das zu Erreichende halten und in ein »Machen« von Integration/ Inclusion geraten, dass sie letztlich das Geschäft der sich unter dem gegebenen „Zeitgeist“ verschärfenden gesellschaftlichen Separierungs- und Segregierungstendenzen betreiben, wie sich das heute in Entwicklungen der von mir so bezeichneten „Integrationspädagogik“ breit andeutet.

---

Literaturhinweise:

FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt 1995  
ders.: Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Bd. 10 der Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich. Linz 2000, 205-226  
FEYERER, E. u. PRAMMER, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Bd. 10 der Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich. Linz 2000

---

## ***Ebene 1***

### **Vom Beschreiben ... .. zum Erkennen**

#### **1. Allgemeine Hinweise:**

Ausgehend von der in *Ebene 0* beschriebenen Sachverhalte erscheint es in einem ersten Schritt erforderlich, sich über das zu verständigen, was Integration / Inclusion meint. Die Sichtweise wird entsprechend dem schon benannten Informations- und Erfahrungsstand, den Studierende einbringen, zwischen diesen recht unterschiedlich sein.

In der Ausbildung treffen die Studierenden auf Lehrende und Ausbilder, die als professionelle Experten für Integration beschrieben werden können und über die Lehre, Beratung und Supervision ihrem Expertentum Ausdruck verleihen. Ergänzend kann angenommen werden, dass die Meinung der Experten zum Sachverhalt von Ist- und Soll-Stand der Integration / Inclusion wiederum nicht mit der der Studierenden kompatibel ist, so dass sich ein kontroverses und diskursives Feld auf tut, das zahlreiche Fragen und Probleme aufwirft, zu deren Beantwortung Methoden und Lösungsstrategien zur Verfügung gestellt bzw. erarbeitet werden müssen.

Aus der Aneignung von Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens einerseits und der damit möglichen Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und Probleme andererseits resultieren neue Erkenntnisse in bezug auf den Gegenstand aber auch in bezug auf die eigene Wahrnehmung desselben und den damit praktizierten Umgang. Das kann neue Interessen und Motivstrukturen bedingen, tiefer in das Fachgebiet einzudringen und sich selbst in der Wahrnehmung und im denkenden und handelnden Umgang mit dem Gegenstand kompetenter und objektiver zu machen. Daraus könnten sich folgende, auch auf dem dann jeweils höheren Niveau der nächsten Ebenen in ähnlicher Weise repräsentierende Schritte des Vorgehens in der Realisierung des ODL-Projekts ergeben:

1. A: **Annäherung an den Gegenstand** mittels des aktuellen Informations- und Erfahrungsstandes bzw. (auf der nächsten Ebene) mittels des durch die Bearbeitung vorausgegangener Ebenen angeeigneten Erkenntnisstandes.  
B: **Aufwerfen von Fragen** und Problembereichen, die nach Antworten und Lösungen verlangen.
2. A: **Befassung mit** erkenntnisbildenden und Erkenntnisse präzisierenden **fachwissenschaftlichen Methoden**.  
B: **Anwendung derselben** zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen und für Lösungsfindungen für die benannten Probleme.
3. A: **Artikulation des neuen Informations- und Erkenntnisstandes** in bezug auf  
a) die Veränderung der Selbstwahrnehmung und in bezug auf die Veränderung der eigenen Motive und fachlichen wie diskursiven Kompetenzen und  
b) in bezug auf den Gegenstand.  
B: **Aufwerfen neuer Fragenkomplexe und Problembereiche**.

*Dadurch beginnt der Zyklus wieder mit 1., der nun aber auf einem neuen Niveau durchlaufen werden und zu wiederum neuen Erkenntnis- und Handlungsniveaus führen kann.*

*Dieses Arbeitsmodell würde auch für alle nachfolgenden Ebenen Gültigkeit haben, was bei der Ausarbeitung der Konstruktion der Lernmaterialien und -mittel für die Studierenden zu berücksichtigen wäre.*

## 2. Vorschläge zu Inhalten, Vorgehensweisen und Methoden

### Inhalte I:

Aus verschiedenen institutionellen Feldern der Integration, in denen mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen (z.B. von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen) gearbeitet wird, könnten sehr kontrastierende Video-Filme gewonnen werden, die Integration / Inklusion nach Expertenmeinung

- in einer sehr wenig entwickelten und von segregierenden Systemen kaum unterscheidbaren Weise (B<sub>1</sub>) und  
 - und in einer sehr weit entwickelten Form (B<sub>2</sub>) darstellen.

Dieses Material wird den Studierenden zur Verfügung gestellt und sie dazu motiviert, sich mit dem Material einzeln wie mit anderen zusammen zu befassen und sich eine Meinung über das dargestellte Niveau integrativer / inklusive Prozesse zu bilden. Die Ergebnisse wären zu sichern, können ausgetauscht werden und zu einem Diskurs führen.

Dieselben Video-Sequenzen sollten von professionellen Experten in Sachen Integration / Inklusion (also von Lehrenden oder Tutoren) analysiert und bewertet werden.

Beide Gruppen treten mit ihren Ergebnissen in einen Diskurs ein und versuchen, den Grad der Übereinstimmung/Nichtübereinstimmung ihrer Sichtweisen unter Einbezug von Argumenten, die diese stützen oder für die einzelnen begründenden Wert haben, festzustellen.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Feststellung resultiert, dass die Bewertung integrativ / inklusive Situationen sowie die Art und Weise, wie es zu dieser Bewertung kommt, sehr unterschiedlich ist und in bezug auf beide Ebenen kaum eine reliable Übereinstimmung festgestellt werden kann. Es dürfte vielmehr eine Art »subjektiver Betroffenheit« resultieren und die Fragen

☞ Was ist Integration? - in erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Sicht und hinsichtlich der gegebenen sozialen Verfasstheit der Gesellschaft;

☞ Wie nehme ich Wirklichkeit wahr?

Dies in Bezug auf Momente, die meine Wahrnehmungstätigkeit lenken und meine Sichtweisen bestimmen, die motivieren,

- den Gegenstand Integration / Inclusion als reale, gesellschaftliche u. fachwissenschaftliche Wirklichkeit zu erfassen und zu bestimmen,
- das eigene Wissen entsprechend zu komplettieren und zu differenzieren und
- sich erforderliche Methoden und Kompetenzen anzueignen,

so dass eine angenäherte Kompatibilität hinsichtlich der Bewertungsvorgänge wie -ergebnisse zwischen Lernenden (L) und professionellen Experten (PE) resultieren kann.

Dies führt zu dem bedeutenden

### Methoden:

Basis: Videodokumentation

Befassung mit dem Material  
 – einzeln / in Gruppen (offline)  
 – mit anderen (online)  
 Sicherung der Ergebnisse  
 – deskriptive Arbeitsweise durch  
 – Studierende  
 – professionelle Experten

Diskurs in heterogenen Gruppen  
 – Grade der Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung feststellen und sichern

**Erkenntnisprozess,**

- **dass die Weiterentwicklung der Integration / Inclusion als gesellschaftliche wie fachliche Aufgabe**
  - ohne solidarische Kooperation nicht möglich ist,**
  - die ihrerseits aber nur realisiert werden kann, wenn**
- **der Gegenstand als gemeinsamer bestimmt ist und**
- **ein hoher Grad der Übereinstimmung in Bezug auf die Ziele und**
- **die einzuschlagenden Wege, um die Ziele erreichen zu können, besteht.**

Wenngleich anzunehmen ist, dass die vorstehend vorgeschlagene Befassung mit dem Handlungsfeld Integration schon sehr weitgehend dazu anregt, dass die sich differenzierenden Interessen und Motive bei den Studierenden in Fragen einmünden werden, wie

- Wie erforsche ich den Gegenstand?
- Wie kann die Rekonstruktion von Wirklichkeit geleistet werden?
- Welche wissenschaftlichen Mittel und Methoden sind erforderlich, sie sich anzueignen?

wird dieses in einer für die weitere Befassung mit der Thematik ausreichenden Tragfähigkeit nur erfolgen können, wenn die Studierenden auch in einem weitgehend selbstgesteuerten erfahrungsbildenden Lernprozess jederzeit den Austausch mit Lehrenden/Tutoren in Anspruch nehmen können. Bedeutung kommt dem auch dahingehend zu, Bewertungen wie z.B. „das war schön“, „das macht doch Freude“, „das ist aber gelungen“, „das gefällt mir“ ... als Ausdruck subjektiver Befindlichkeiten zu erkennen, die durch äußere Ereignisse in Kombination mit inneren (erfahrungsbedingten) Zuständen emotionale Prozesse generieren, die keine sachadäquate Einschätzung erlauben, sondern eher dazu führen, die Welt in einer Art egozentrischen „Nabelschau“ zu betrachten.

Ausgehend von einer positiven Lösung der aufgezeigten Zusammenhänge dürfte sich ein Prozess ergeben der, bildlich gesprochen, insofern einer *von außen nach innen* ist, als in erster Linie eine von außen angeregte Problematisierung der eigenen Orientierungen erfolgt, nach deren konstruktiven Bearbeitung in neuer Weise auf den Gegenstand zugegangen werden kann.

Das Resümee aus der Befassung mit der ersten Inhaltsstruktur und Verfahrensweise würde den Einstieg in eine zweite Phase der ersten Ebene ermöglichen, in der es i.e.S. darum geht,

- vom Beschreiben zum Erkennen zu kommen,
- mittels Techniken der Beobachtung, Registrierung und Analyse von Ereignissen, die insofern objektiverer Natur sind, als höhere Übereinstimmungen bezüglich der Resultate der Beobachtung zwischen mehreren Beobachtern festgestellt werden können.

Nachfolgende Skizze verdeutlicht die aufgezeigten Zusammenhänge für die Ebenen 0 und 1.  
Legende:

L = Lernende, Studierende

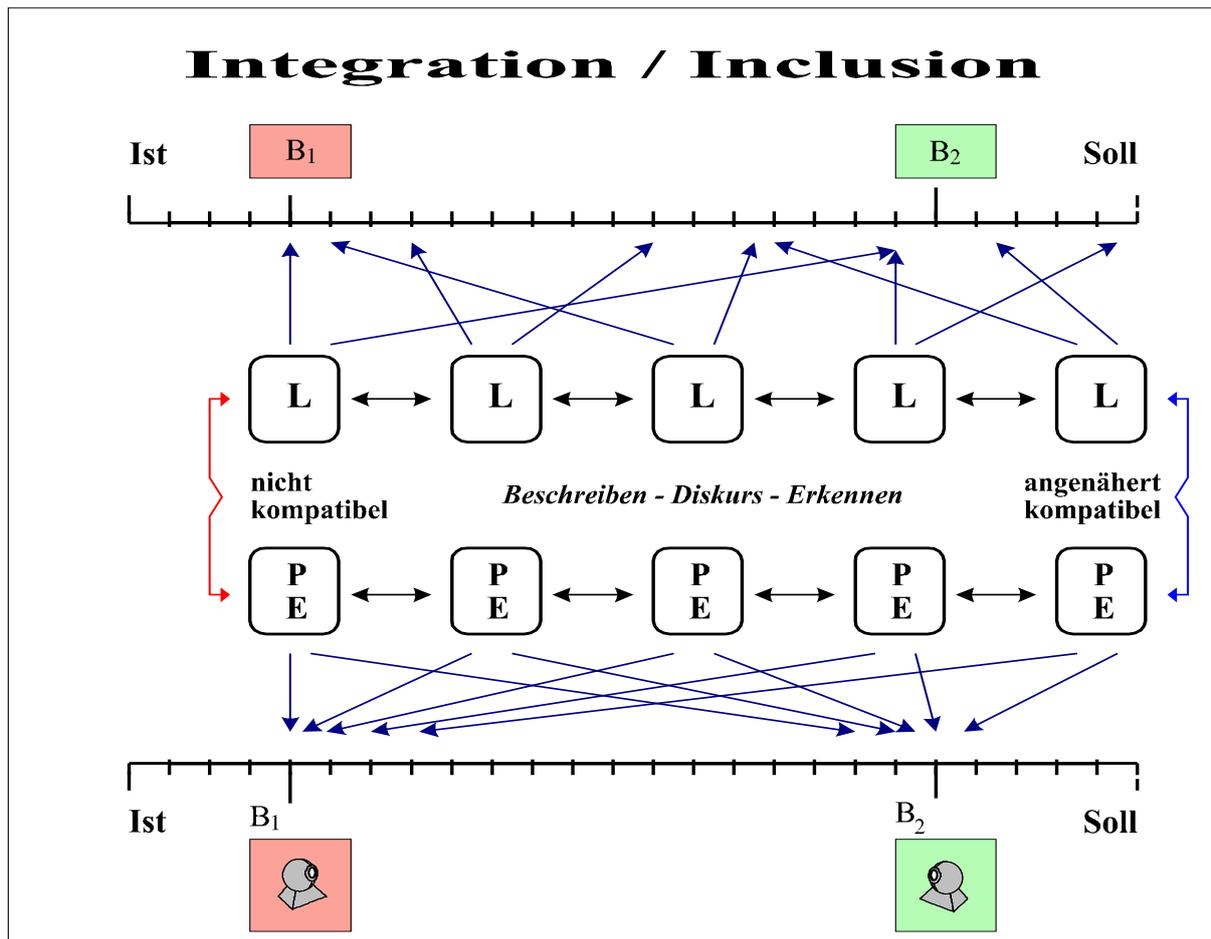
PE = professionelle Experten für Integration

→ = Einschätzungen des repräsentierten Entwicklungsstandes der Integration

↔ = Fachlich-wissenschaftlicher Diskurs

B<sub>1</sub> = Eine exemplarische Film-Dokumentation aus integrativen Lebens- und Lernfeldern von geringer integrativer Qualität

B<sub>2</sub> = Eine exemplarische Film-Dokumentation aus integrativen Lebens- und Lernfeldern von hoher integrativer Qualität



Aufbauend darauf wären nun Lernangebote zu erarbeiten, die die Aneignung von Grundtechniken der Verhaltensbeobachtung und -analyse in quantitativer und qualitativer Hinsicht ermöglichen. Dies im Sinne von drei Schritten:

1. Präzisierung der Fragestellung anhand des bereits bekannten (audio-visuell dokumentierten) Materials,
2. Befassung mit Grundfragen, Problemen und Verfahren quantitativer und qualitativer Verhaltensbeobachtung und Analyse auf dem Hintergrund, dass in pädagogisch-therapeutischen Prozessen in den jeweils gegebenen Situationen vor allem Interaktionen und Kommunikationsstrukturen von besonderer Relevanz sind und
3. Befassung mit Verfahren der Auswertung und Darstellung von Daten.

**Besondere Beachtung verlangt dabei, zur Erkenntnis zu führen, dass auch noch so zuverlässig erhobene Daten sich nicht selbst interpretieren, sondern dieses nur im Spiegel von Theorien geleistet werden kann, die den Gegenstand adäquat abbilden.**

Diesbezüglich wird hier ein Grundstandart skizziert, der sich im Rahmen unserer Integrationsforschung als sehr zweckdienlich für diesen Bereich erwiesen hat, ohne die Verfahren, wie dieser im Rahmen des ODL-Projekts präsentiert und angeeignet werden könnte, über Andeutungen hinaus auszuführen.

**Inhalte II:**

Zu behandeln wären folgende Fragen und Problembereiche:

- Was ist Verhaltensbeobachtung und Analyse (Vb)?
  - Definitionen
  - Beobachtung / Befragung / Tests
  - Fehlerquellen
- Bildbetrachtung:
  - Beschreiben, was gesehen wurde
  - Bearbeiten des Unterschiedes von Beschreiben (ohne Wertung, ohne Interpretation, ohne normative Vergleiche) und Bewerten
- Erste einfache quantitative Beobachtungen:
  - Wieviele „M“ sind auf einem Blatt mit vielen unterschiedlichen Buchstaben? Gefundene „M“ werden markiert, dann ausgezählt und mit den Anzahlen der von anderen gefundenen verglichen (wie viele Personen stimmen mit der gleichen Anzahl gefundener Werte überein?) und in einer Tabelle dargestellt.
  - Wie oft schaut ein Nachrichtensprecher bei einer 15 Min. dauernden Nachrichtensendung an verschiedenen Tagen in die Kamera?
- Methoden der Vb
  
- Verfahren der Vb
  - unsystematische
  - systematische
  - Zeitpläne
- Auswertung in Diagrammen
- Berechnung der Übereinstimmung der Beobachtungen
  
- Qualitative Beobachtungen:
  - Sequentierte Interaktionsanalysen

**Inhalte III:**

Vertiefung und Anwendung des Erlernen in komplexen Situationen aus dem integrativen und segregativen Alltag in verschiedenen Feldern:

*Zur vertiefenden Orientierung in den vorgenannten Zusammenhängen siehe Anlage 1:*

*Feuser: Reader zu „Grundlagen und Praxis der Vb....“, S. 1-43*

**Methoden:**

- Bekanntes Filmmaterial
- Befassung mit seinem Komplexitätsgrad

z.B. altes Kalenderblatt

Bearbeitung in 2 Durchgängen:

- Erster Durchgang: Zeit 1 Min.
- Zweiter Durchgang: Zeit 1½ Minuten
- Extreme Werte (höchste und niedrigste) werden nicht berücksichtigt

Besonders angezeigt im Feld integrativer / inklusiver Pädagogik ist eine offene, nicht-teilnehmende, unvermittelte Feldbeobachtung

Isomorphe, kontinuierliche und diskontinuierliche Beschreibung Time-Sampling

- über 15 Min im 10-Sek.-Takt Balkendiagramme, Prozentuierung und Kurvendiagramme
- Formel (bei zwei zeitsynchronen Beobachtern):  
 Anzahl der Übereinstimmungen x 100 : (Übereinstimmungen + Nichtübereinstimmungen)

Diese wurden von uns (Feuser/Meyer) in integrativen Kontexten entwickelt

- Die ursprünglichen Filmmaterialien (B1,2)
- Historisches Filmmaterial aus Anstalten
- Filmmaterial ggf. aus den Tätigkeitsfeldern der Studierenden

## Literaturhinweise:

- ADAMEIT, H. u.a.: Grundkurs Verhaltensmodifikation. Weinheim/Basel, 1978  
 FASSNACHT, G.: Systematische Verhaltensbeobachtung. München/Basel 1979  
 FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987  
 FLIEGL, S. u.a.: Verhaltenstherapeutische Standardmethoden. München 1989<sup>2</sup>  
 JÖRG, M. u.a.: Kategoriensystem zur Mikroanalyse der frühen Mutter-Kind-Interaktion. In: Z. Kinder- Jugendpsychiat. 22(1994)2, 97-106  
 MARTIN, E. u. WAWRINOWSKI, U.: Beobachtungslehre. Weinheim/München 1991  
 MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993<sup>4</sup>  
 ders.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München/Weinheim: Psychol. Verlags Union 1993<sup>2</sup>  
 MEES, U. u. SELG, H.: „Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation“. Stuttgart 1977  
 MEYER, HEIKE: Grundlagen der Forschungsmethoden im Schulversuch „Integration“ in Bremen (1984/85 - 1988/89). Dargestellt am Beispiel der „Sequentierten Interaktionsanalysen“. Bremen 1991 [unveröffentl. Diplom-arbeit; Univ. Bremen, Stg. Behindertenpädagogik]  
 LUTZ, R.: Das verhaltensdiagnostische Interview. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978  
 SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Fortschritte der klinischen Psychologie, Bd. 15. München/Berlin/Wien 1976<sup>2</sup>  
 Lexika:  
 ANSANGER, R. u. WENNINGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. München/Weinheim 1988<sup>4</sup>  
 DAVISON, G.C. u. NEALE, J.M.: Klinische Psychologie. Ein Lehrbuch. München/Weinheim 1988<sup>3</sup>  
 FLICK, U, KARDOFF, E.V., KEUPP, H., ROSENSTIEL, L.V. u. WOLFF, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung. München 1991

### 3. Anzustrebende Ergebnisse:

Durch die Inhaltsebene III wird die Orientierung wieder auf die »institutionellen Felder« der Integration / Inclusion gerichtet. Sowohl auf der Ebene der Betrachtung des Gegenstandes wie der eigenen Lernentwicklung der Studierenden wäre es, im Sinne der Weiterarbeit auf *Ebene 2* wünschenswert, folgende Ergebnisse zu erreichen:

- ☞ Eine realitätsorientierte Sicht der unterschiedlichen Niveaus, auf denen Integration / Inclusion in Erscheinung tritt;
- ☞ ein ansatzweises Verständnis für die Komplexität des Gegenstandes und seine Verwobenheit in die verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche;
- ☞ eine Orientierung in den verschiedensten institutionellen Feldern, in denen Integration / Inclusion in Erscheinung tritt und hinsichtlich der unterschiedlichen Kompetenzen und Kompetenzgrade die Integration / Inclusion in den verschiedensten Feldern erfordert;
- ☞ die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung des Gegenstandes und der eigenen Position zu diesem selbstkritisch zu relativieren;
- ☞ die Fertigkeit, sich fachwissenschaftlicher Beobachtungs- und Analyseinstrumentarien zu bedienen, um einen Sachverhalt »objektiver« betrachten zu können;
- ☞ die Qualifikation, in einen fachwissenschaftlich fundierten Diskurs einzutreten und diesen in Gemeinschaft mit anderen Studierenden und Lehrenden/Tutoren mit dem Ziel zu führen, zu objektivierten Ergebnissen zu kommen, wohl bewusst, dass das »Objektivitätskriterium« kein traditionell naturwissenschaftliches, sondern ein geisteswissenschaftlich-konsensuelles ist.

Nach der Bearbeitung der *Ebene 1* von **ODL: INCLUSIVE** dürfte sich auch herausgebildet haben:

- Die Wahrnehmung, dass unsere gesellschaftliche Verfasstheit als solche auf Selektions-

- prinzipien fußt und permanent auf Maßnahmen der Segregierung recurriert,
- das Interesse, die historisch herausgebildeten Prozesse und Rahmenbedingungen zu verstehen, die ein auf Selektion und Segregierung aufbauendes gesellschaftliches System induzieren und aufrechterhalten;
  - das Interesse, die grundsätzlich bestehende menschliche Bedürftigkeit nach sozialer Einbindung und Anerkennung - im Falle von Beeinträchtigungen das Erfordernis auf angemessene sozial vermittelte oder unmittelbare soziale Hilfe - in ihren Grundlagen und in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zu begreifen,
  - das Interesse, sich den humanwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Grundlagen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung anzunähern und
  - das Interesse, die aus diesem Spannungsfeld resultierenden Widersprüche gesellschaftlicher und individueller Natur erfassen, analysieren und verstehen zu können;
  - die Motivation, mittels der gewonnenen Erkenntnisse
    - weiter in das Verständnis des Gegenstandes einzudringen und
    - bereit zu sein, sich von einer unmittelbar-materiell fassbaren Ebene der Befassung mit Integration / Inclusion und der Betroffenheit durch die erfasste Wirklichkeit auch auf fach- und erkenntnistheoretische Zusammenhänge einzulassen.

In Anwendung der auf *Ebene 1* erworbenen Kompetenzen könnte - mit perspektivischer Ausrichtung auf die vorgenannte Fragehaltung - ein Kompetenzrepertoire geschaffen werden, das den Studierenden rückmeldet, ob sie die Grundlagen der *Ebene 1* beherrschen, auch wenn sie z.B. über darüber liegende Ebenen in die Materie eingestiegen sind und sozusagen von »oben« her auf die *Ebene 1* zurückgreifen.

## **Ebene 2**

### **Selektion und Segregation - und ihre gesellschaftliche Funktion**

#### **1. Allgemeine Hinweise:**

Diese Ebene befasst sich mit Aspekten der gesellschaftlichen Prinzipien und Funktionsweisen, die, orientiert an einer bestimmten Vorstellung von „Normalität“, zu Selektions- und Segregierungsprozessen führen und als solche in gleicher Weise in das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem hineinwirken, sowie durch dieses produziert und reproduziert werden. Entsprechend geht es darum,

- eine differentielle Wahrnehmung dieser Prozesse in bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche auszubilden und
- die hinter den entsprechenden Erscheinungen stehenden Wirkmechanismen zumindest insofern zu erfassen, als sie das *Handlungsfeld Integration* im Spannungsfeld gesellschaftlicher Wirklichkeit zentral bedingen und bestimmen.

Auf diesem Hintergrund sollte sich die Frage ergeben, welche Funktion diese Mechanismen erfüllen; dies gekoppelt an ein zu entwickelndes Verständnis dafür, dass sie weder aus sich heraus noch naturgegeben sind, sondern einen Zweck erfüllen, der damit zu tun hat, dass die Verhältnisse als solche wie wir sie - nun schon systematischer - wahrnehmen, existieren.

Zu sensibilisieren wäre auf dieser Ebene auch dafür, dass es sich bei den beobachtbaren Erscheinungen, die die Prinzipien von Selektion und Segregierung hervorbringen, um dynamische Ereignisse handelt, die ihrerseits - historisch wie aktuell - ständigen Veränderungen unterworfen (so z.B. sehr gut zu beobachten im Zusammenhang von »Globalisierung« und »Deregulierung« auf nationalstaatlicher Ebene), d.h. geschichtlich gewordene, mithin einerseits verstehbare und andererseits veränderbare sind (z.B. im Sinne von Integration / Inclusion).

1. Das sollte den Blick in einer *ersten Stufe* darauf lenken, dass Selektion und Segregierung (d.h. Ausschluss aus regulären und Einschluss in besondere Systeme/Institutionen) in der gesellschaftlichen Praxis nicht allein schon durch ihre Funktion in dieser legitimiert wären, sondern vor allem auf der Ebene christlicher, sozialer, demokratischer, liberaler und ökologischer Positionen, die sich in den Grundauffassungen von „Humanität“ und „Demokratie“ zusammenführen lassen, darüber hinaus einer Legitimation bedürfen, zumal der Widerspruch von gesellschaftlicher Praxis des Aus- und Einschlusses zu den angeführten, unsere gesellschaftliche Verfasstheit attribuierenden Grundpositionen (siehe z.B. auch die Verfassung der BRD) offensichtlich ist.
2. In einer sich anschließenden *zweiten Stufe* der weiteren Betrachtung dürfte sich die Notwendigkeit zeigen, die Funktion, die diese Prinzipien bedienen, selbst genauer zu bestimmen. Damit werden politische und wirtschaftliche Zusammenhänge bedeutend, die auf ein Verwertungs- und Nutzungsinteresse im Sinne ökonomisch zu fassender Funktionen verweisen. Das tangiert auch die Pädagogik insofern, dass sie mit ihren Möglichkeiten Arbeitskräfte einer bestimmten Qualität und Güte schafft. Daran wird ihre Effizienz gemessen. Schüler und Schülerinnen, die eine bestimmte Qualität erwarteter und/oder zu verwertender Güte ihrer zukünftigen Arbeitskraft nicht erwarten lassen oder gar die Entfaltung einer solchen bei anderen Schülern belasten oder stören könnten, mithin den pädagogischen Prozess erschweren, werden ausgegrenzt (siehe Entlastungsfunktion der „Hilfsschule“) - auch solche, die eine damit verbundene soziale Adaptationsfähigkeit in der erwünschten und erwarteten Weise vermissen lassen.

3. Schließlich verdeutlicht sich in diesen Zusammenhängen in einer die *Ebene 2* abschließenden *dritten Stufe* nicht nur die Funktion von Erziehung und Unterricht als solche, sondern auch, dass die Pädagogik ihrerseits die Ausgrenzung nicht nur praktiziert, sondern auch legitimiert; z.B. testen SonderschullehrerInnen Schüler und stellen ihre „Lernbehinderung“ fest. Diese »Diagnose« führt klassischerweise zum ‘Ausschluss‘ aus dem Regelschulsystem und zum ‘Einschluss‘ in pädagogische Sondersysteme (z.B. die Schule für Lernbehinderte), deren Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf die soziale Stellung der Ausgegrenzten in ihrer Familie, Peergroup und im weiteren sozialen Umfeld sowie auf die individuelle Lebensplanung ihrerseits zu untersuchen und zu problematisieren wäre, was auf der *Ebene 3* geleistet werden sollte.

## 2. Vorschläge zu Inhalten, Vorgehensweisen und Methoden

### Inhalt I:

Der Einstieg in die Arbeit der *Ebene 2* und die mit der Stufe 1 verbundene Erkenntnisbildung könnte z.B.

- durch Einblicke in eine HiTec. Produktionsstätte erfolgen (z.B. Chip-Lab von Siemens; Betreten der Arbeitsräume durch Schleusen; Spezialkleidung und Mundschutz der ArbeiterInnen) und
- durch Einblicke in eine Werkstatt für Behinderte.

Mit den bereits auf *Ebene 1* erworbenen Grundtechniken könnten die beiden Produktionsbereiche differenziert beschrieben und analysiert werden. Auch könnten exakte „Sequentierte Interaktionsanalysen“ erstellt werden, die den Umgang der „KollegInnen“ miteinander aber auch die Verhältnisse zwischen den Arbeitnehmern und ihren „Chefs“/Vorarbeitern qualitativ dokumentieren.

### Methoden:

Basis: Videodokumentation 1  
Arbeitsplatz HiTec-Lab  
Arbeitsplatz Behindertenwerkstatt

Systematische Beobachtungen:

- Deskription der Situation
  - Sequentierte Interaktionsanalyse
  - Vergleichende Analyse
- Auch: Aufsuchen solcher Situationen durch die einzelnen Gruppen von Studierenden

Aus den vergleichenden Analysen der beiden Situationen könnte resultieren, der

#### Erkenntnisprozess,

- **dass eine Selektion von Menschen nach Leistungskriterien**, vor allem nach Maßgabe der Güte ihrer Arbeitskraft und sozialen Adaptationsfähigkeit, **in unserer Gesellschaft ein alle betreffendes Prinzip ist. Infolgedessen kommt es**
  - **zur Selektion und Segregierung in allen gesellschaftlichen Feldern mit der Folge**
  - **der »Isolation« der Betroffenen voneinander.**
- **Allerdings entscheidet die nach Güte der Arbeitskraft resultierende Entlohnung über die Möglichkeit, die Folgen zu minimieren oder gar voll zu kompensieren.**

Die Tatsache, »isoliert« zu sein (die Siemensarbeiter während der Produktion - der geistigbehinderte Mensch im Sonderarbeitsmarkt, im Wohnheim u.a.), dürfte in einer ersten Annäherung als zentrale Kategorie antizipiert werden, die zwei Gegenstandsbereiche hat, nämlich

- die Isolation von den gesellschaftlichen Gütern und
- die Isolation von einem regulären gesellschaftlichen Verkehr,

was für beide Gruppen von ArbeiterInnen gut herauszuarbeiten ist.

Daraus resultiert der

### **Erkenntnisprozess,**

- **dass Menschen, die als behindert gelten, in allen Lebensbereichen mehr oder weniger hochgradig isoliert sind und zwar**
- **von Beginn der Feststellung der Behinderung an.**

### **Inhalt II:**

Eine weitere Annäherung an die Problematik der *Ebene 2* könnte z.B. sein

- einen Rollstuhlfahrer bei ganz alltäglichen Erledigungen in seiner Kommune bzw. in seinem Stadtteil zu begleiten.

Dabei könnte festgestellt werden, dass viele Barrieren und ungeeignete Transportmittel, Wege usw. seine Mobilität erheblich einschränken, was ihn darin »be«-hindert, seine Bedürfnisse zu realisieren und seine Ziele selbstbestimmt zu erreichen.

### **Inhalt III:**

Eine andere Situation könnte die aus einem

- regulären Unterricht an einer Schule sein, die aufzeigt, wie ein Schüler wegen bestimmter Verhaltensweisen und nicht geleisteter Anforderungen persönlich getadelt, gerügt, zu Anstrengungen aufgefordert .... und schließlich aus dem Klassenzimmer verwiesen wird.

Dabei könnte festgestellt werden, dass diese Form des Ausschlusses dem Schüler keine Hilfe ist, seine Lernschwierigkeiten zu überwinden und seine Verhaltensweisen besser zu steuern, im Gegenteil: Sie grenzt ihn genau aus dem Erwerb der Kompetenzen aus, deren festgestellter Mangel Anlass des Ausschlusses wird.

In Ergänzung dieser Situation könnten nun

- Schullaufbahnen z.B. in Rückgriff auf die Beispiele aus der Inhaltsebene I rekonstruiert werden.

Dabei sollte das Schulsystem in seiner hierarchischen Gliederung besondere Beachtung finden; Bildungswege als Selektionsprozess in verschiedene Institutionen.

Die Befassung mit den vorstehenden Wirklichkeitsbereichen dürfte unschwer verdeutlichen, wie sehr auch der Bildungsbereich in die Prozesse von Selektion und Segregierung involviert ist. Dies in einer doppelten Weise insofern als er selbst zur selektierenden Instanz wird (Schüler A kann das Gymnasium besuchen; Schüler B muss in die Sonderschule) - das wäre die aktive Seite, wie er aber auch die aus anderen Bildungsinstitutionen ausgegrenzten Schüler aufnimmt (die Sonderschule z.B. die aus der Grundschule ausgegrenzten Schüler) - das wäre die passive Seite, durch die allerdings die aktive legitimiert wird.

In kritischer Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen dürfte den Studierenden auch deutlich werden, dass

- Bildungsgang und Berufschancen in einem engen Zusammenhang stehen,
- die Schullaufbahn auch ein Weg der Privilegienverteilung und -sicherung ist (Siemens-Ingenieur mit Spitzenlohn werden zu können oder in der Werkstatt für Behinderte für ein

### **Methoden:**

Basis: Videodokumentation 2  
Rollstuhlfahrer

Systematische Beobachtungen:

- Deskription der Situation
- Vergleichende Analysen

Auch: Aufsuchen solcher Situationen durch die einzelnen Gruppen von Studierenden

dito

Biographisch-historische Rekonstruktion von Bildungswegen im Vergleich:

- rehistorisierende Analyse

„Taschengeld“ zu arbeiten - wobei Behinderte und Strafgefangene mit ihrer Minimalentlohnung einen beachtlichen Anteil am Bruttosozialprodukt erwirtschaften)

- die Gliederung des Schulsystems (von der Schule für Geistigbehinderte bis hin zur Universität), die durch Selektion und Segregierung bewirkte äußere Differenzierung repräsentiert, die sich wiederum in inhaltlich mehr oder weniger ausgedünnten Lehrplänen (Lern- und Bildungsangeboten) ausdrückt.

Davon ausgehend dürfte dann auch die Frage relevant werden, welche Hintergründe und Entwicklungen das Bildungswesen für Menschen mit Behinderungen überhaupt hat. Das könnte in einem vierten Inhaltsblock exemplarisch anhand der Entwicklung des sog. „Anstaltswesens“ für geistigbehinderte Menschen geleistet werden, dem sich Reflexionen zur Entwicklung des sog. „Hilfsschulwesens“ anschließen.

Die Arbeit in diesem Schwerpunkt würde die Studierenden in das Studium historischer Zusammenhänge und in das Quellenstudium einführen; ebenso dürfte der Zusammenhang von dominierendem Zeitgeist und dessen Auswirkungen auf das Behindertenbetreuungswesen auf diese Weise leichter zu verdeutlichen sein, als in der aktuellen zeitgeschichtlichen Situation, wie aber auch in der Umkehrung die Befassung mit diesem Inhaltsaspekt das Verständnis der vorgenannten vertiefen und präzisieren würde.

#### Inhalt IV:

Eine Annäherung an die Fragestellung der Entwicklung des Anstalts- und damit des Bildungswesens für geistigbehinderte Menschen könnte über die Behandlung der beiden großen Strömungen des

- Pietismus und des
  - Saint-Simonismus
- resultieren. Dies wiederum könnte geschehen anhand der Behandlung der Werk- und Lebensgeschichten in diesen Zusammenhängen führender Persönlichkeiten und Zeitereignissen (z.B. Franz. Revolution/‘Aufklärung’) auf der Basis der christlichen Welt- und Menschenbilder als Hintergrund der Bewegung; z.B.
- geistige Grundlagen und Ursprünge des Pietismus, Aufklärung, Sensualismus; Vorläufer der
  - ‘Erweckungsbewegung’ und ‘Rettungsbewegung’ (auch Armenpflege - *Falk, Zeller, J.H. Wichern* - und deren
  - pädagogische Einflüsse - *Pestalozzi, Guggenbühl* - im Kontext der
  - Evangelischen Pädagogik (1853-1862 - *Palmer*) und der bedeutenden Schrift über
  - „die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in christlichen Ländern. Ein Noth- und Hülfesuchen für die Verlassenen unter den Elenden an die deutsche Nation (1857) von *Julius Disselhoff* (1827-1896),
  - die Realisierung in der pädagogischen Praxis durch *Barthold* zur ‘Lösung der Idiotenfrage’ (1868),
  - *Sengelmann*’s dreibändiges Lehrbuch der Idioten-Heilpflege,
  - Begründung der „Konferenz für Idioten-Heilpflege“ und
  - Anstaltsgründungen (z.B. Alsterdorf),
  - von Ideen der Franz. Revolution, der Aufklärung getragene Ansätze wie *Pinel und Esquirol, Itard, Séguin* und der religiöse Hintergrund des »Saint-Simonismus«,

#### Methoden:

Bildmaterial aus historischen Schriften, Museen u.a. über

- die Zeit und ihre Lebens- wie Produktionsbedingungen als solche,
- die Persönlichkeiten, die in diese Entwicklungen involviert sind und
- die Anstalten damals und heute.

Erstellung eines kleinen Kompendiums aus

- Texten,
- Filmdokumenten (z.B. Film über Itard (Der Wilde von Aveyron - Victor), Pestalozzi, Montessori,
- Zeitgeschehen im Spiegel von Spielfilmen (z.B. Glöckner von Notre Dame u.a.)

Texte und Bildmaterial zur Verdeutlichung der Ziele der Franz. Revolution u. Aufklärung (Voltaire)

- Leben und Werk von *Edouard Séguin* (Basis für *Montessori*),
  - Zusammenbruch der Intentionen, zu fördern; die Pervertierung in neue Formen des Aus- und Einschlusses, der Verwahrung und ihre Auswirkungen bis heute unter Einbezug der
  - Entwicklung der „Hilfsschule“: Widerstreit von Förderung der Betroffenen und Entlastung der Regelschulen von ihnen ... bis zu
  - den Vorläufern und Hintergründen der Vernichtung und Sterilisation behinderter Menschen im Hitler-Faschismus.
- Arbeiten von Foucault, M:  
„Wahnsinn und Gesellschaft“,  
„Überwachen und Strafen“
- Erste Einblicke in die Vernichtung im Hitler-Faschismus

Die Arbeit an diesem Inhaltsbereich bereitet bereits auf die Arbeit in den Kontexten der *Ebene 3* vor und legt Grundlagen für das Begreifen der Bedeutung, die heute der Integrationsbewegung als solche wie den Versuchen zukommt, über die Integration eine nicht-aussondernde Allgemeine Pädagogik zu schaffen, was ab der *Ebene 4* in den Mittelpunkt rückt.

.....

Literaturhinweise:

FOUCAULT, M.: Psychologie und Geisteskrankheit. Frankfurt/M. 1972<sup>4</sup>

ders.: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1978<sup>3</sup>

ders.: Die Geburt der Klinik. Frankfurt/M. 1993

ders.: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1994

GIRARD, R.: Ausstoßung und Verfolgung. Frankfurt/M. 1992

GOFFMAN, E.: Stigma. Frankfurt/M. 1972

ders.: Asyle. Frankfurt/M. 1973

SÉGUIN, E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Hrsg.: Krenberger, S., Wien 1912

SOLAROVÁ, SVETLUSE (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983

STÖRMER, N.: Innere Mission und geistige Behinderung. Münster/Hamburg 1991

.....

### 3. Anzustrebende Ergebnisse

Auf dieser Basis kann - in übergreifender Analyse der Gesamtsicht der auf dieser Ebene erarbeiteten Sachverhalte - im Sinne einer weiteren Verdichtung der

**Erkenntnisprozess** resultieren, dass sich im Bereich des Erziehungs-, Bildungs- und Schulsystems Selektions- und Segregierungsprozesse vorwiegend verdeutlichen in

- einem **pädagogischen Reduktionismus** und
- in Formen des **hierarchisch gegliederten Schulsystems**
- als Ausdruck (zu Stein gewordener) **äußerer Differenzierung**,

die in passiver und aktiver Weise das selektierende und segregierende Bildungswesen legitimieren.

Darüber hinaus könnte schon auf dieser Ebene (zentraler und vertiefend im Exkurs zur *Ebene 3*) darauf orientiert werden, dass

- es nicht nur eine nachgängige Legitimation des Selektionsprinzips im Schulsystem gibt (*dieser Schüler hat im Gymnasium versagt, deshalb muss er in die Realschule »zurück«*), sondern
- eine Art vorgreifende Selektion und deren Legitimation, die insbesondere als behindert klassifizierten Kindern und Jugendlichen gegenüber zum Tragen kommt (*die Tests haben ergeben, dass dieses Kind geistigbehindert »ist« (!), weshalb es zur Befriedung seiner Bildungsinteressen in eine Schule für Geistigbehinderte eingewiesen wird*).

Zu problematisieren wäre also

- die (z.B. im Falle des Vorliegens einer Behinderung) scheinbar fürsorgliche Einstellung, dass Kinder angemessen gefördert und unterrichtet, mithin nicht überfordert werden und diese Kinder eines „*Schonraumes*“ bedürfen, sowie
- die Annahme, dass ein solcher Verweis in Sonderschulen und -einrichtungen in besonderer Weise „*behinderungsspezifisch*“ erforderlich sei und
- die politisch orientierte Absicht, allen eine „*Chancengleichheit*“ einzuräumen, sich bilden zu können (siehe solche Ansätze und Funktion im Anstaltswesen).

Im Spiegel der vorgängig vorgenommenen Analysen dürfte sich zusätzlich verdeutlichen, dass solchen Argumentationen auch eine gewisse Legitimationsfunktion im Gewande von „Verbrämungen“ und „Verstellungen“ von Realität und einer für Menschen vor allem mit schwereren Beeinträchtigungen bestehenden Wirklichkeit haben, die die Betroffenen in besonderer Weise auch *verobjektiviert* und *entmündigt*.

Nach der Bearbeitung der *Ebene 2* von **ODL: INCLUSIVE** dürfte sich bei den Studierenden ein Analysevermögen herausgebildet haben,

- das den Zusammenhang von einer an „*Normalität*“ orientierten Gesellschaftsstruktur und Kultur und dem zwangsläufig resultierenden Prinzip der „*Selektion*“ von solchen Mitgliedern der Gesellschaft erkennt,
- die dem Normalitätsprinzip folgend, insbesondere hinsichtlich der durch Erziehung und Bildung zu erzielenden zukünftigen Qualität an Arbeitskraft und eigenständiger Reproduktion ihrer selbst, keine ausreichenden Kompetenzen und nur eine „*Arbeitskraft minderer Güte*“ (Jantzen) erwarten lassen und
- in Folge in Gruppen „*segregiert*“ werden, die ähnliche Merkmale und Zuschreibungen auf sich vereinigen, was - das wäre jetzt schon aufzugreifen - das mit Selektion und Segregierung unmittelbar verbundene Prinzip der „*Homogenität*“ induziert (Klassen und Schulen für Geistigbehinderte, Schulen für Blinde etc).
- Darüber hinaus dürfte den Studierenden deutlich werden, dass das hinter den Bemühungen um die Versorgung, Förderung, Erziehung und Bildung behinderter Menschen stehende Welt- und Menschenbild maßgeblich daran beteiligt ist, wie wir diese Anliegen realisieren und dass auf der einen Seite die „gute Absicht“, mit der etwas getan wird, nicht Maßstab dessen sein kann, was für die Betroffenen und ihre Persönlichkeitsentwicklung resultiert; dies im Sinne auch des Rückgriffs auf die *Ebene 1*, die schon in Ansätzen verdeutlicht, dass die Messung der Effekte dessen, was wir tun, sich nicht aus der Absicht definiert, mit der wir etwas tun.

Zusammenfassend wäre - jetzt bereits auf einer höheren Abstraktionsstufe - für den Erziehungs- und Bildungssektor auf institutioneller Ebene herauszuarbeiten,

- dass das hierarchisch gegliederte Erziehungs-, Bildungs- und Schulsystem einem „*pädagogischen Reduktionismus*“ folgt, der sich pädagogisch in
  - sukzessive (nach ab- bzw. aufsteigenden Schulformen und -typen) „*reduktionistisch verengten und parzellierten Lehrplänen (Bildungsangeboten)*“ und in
  - Maßnahmen der „*äußeren Differenzierung*“ ausdrückt. Dadurch werden
- in sich nach den Selektionskriterien und -merkmalen „*homogene Gruppen/Klassen*“ gebildet, in denen, das wäre leicht zu schlussfolgern, Lernanreize und die Lerndynamik ihrerseits sehr reduziert sind bzw. zum Erliegen kommen.
- Schließlich wird deutlich, dass diese Momente die Betroffenen mehr oder weniger hochgradig „*isolieren*“ und zwar vom

- **kulturellen Erbe** der Kultur, in der sie leben, und vom
- **sozialen Verkehr** und
- dass dies alles keine nur unliebsame Zeiterscheinung ist, die leicht zu verändern wäre, sondern bereits mit dem Entstehen der Ansätze zur Förderung, Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen grundgelegt wurde; bestimmt durch Welt- und Menschenbilder und deren Umsetzung in die Realität bzw. deren Versagen in dieser, von der pädagogische Sachverhalte sehr unmittelbar abhängig sind.

### ***Ebene 3***

#### **Das „Defizit-Modell“ und die Kategorien von „Normalität“ und „Ausgrenzung“**

##### **1. Allgemeine Hinweise:**

Diese Ebene befasst sich mit der Frage, welches Behinderungsbild dem Modell von Aus- und Einschluss und dadurch einer Verwahrung Behinderter in Sondereinrichtungen zugrunde liegt und wie sich dieser Umstand auf die Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Menschen auswirkt.

Schon auf der *Ebene 2* verdeutlichte sich, dass die Epoche der Anstaltsgründung und damit die Etablierung des Bildungswesens insbesondere auch für geistigbehinderte Menschen ein von großem »Bildungsoptimismus« getragener »Aufbruch« war, der aus heutiger Sicht und mit heutigen Begriffen durchaus - auch wenn überwiegend christlich-religiös motiviert - als Menschenrechtsbewegung gesehen werden kann. Verkannt wurde, dass die Anstaltsgründungen ihrerseits institutionsphilosophische und -soziologische Probleme aufwarfen, die damals nicht im Blickfeld standen und für die es keine entwickelten Instrumentarien gab, sie zu analysieren, wie wir es heute z.B. mit den Arbeiten von GOFFMAN und BASAGLIA haben. Die religiösen Orientierungen einerseits und die Faktizität der Realisierung der aus diesen Motiven geschaffenen Einrichtungen andererseits kollidierten unauflöslich und schufen Widersprüche, die nicht im System, sondern an den Behinderten und durch sie verursacht gesehen wurden.

Diese Tendenzen gilt es deutlich zu machen, zumal sie heute im Grundsatz noch immer bestehen und in ähnlicher Weise gehandhabt werden. So wird angenommen:

- Die Ursache der Misere liegt in der Behinderung der Betroffenen und die entstammt ihrer ureigenen „Natur“.

Der auf dieser ‘Logik‘ basierende Stimmungsumschlag zeigt sich deutlich in den Konferenzen zur Idiotenpflege. Das ursprüngliche Bildungsanliegen rückt in den Hintergrund und in den Vordergrund treten die institutionalisierte Verwahrung mit ihren eigenen Problemen und die Pervertierung des Erziehungsauftrags zur Schaffung einer gewissen „Anstelligkeit“ der Betroffenen hinsichtlich der Tugenden, wie sie Arbeit und Gemeinschaft erfordern.

- Die Anstalten, zur »Emanzipation« der Behinderten gegründet, nehmen in Folge die »Behinderung« zum Anlass des Aus- und Einschlusses und für Sanktionen im Sinne zunehmender »struktureller Gewalt«, die den behinderten Menschen in den Institutionen entmündigen.
- Die Entwicklung von (Kinder- und Jugend-) Psychiatrie und Psychologie übernimmt deutlich die Funktion der Legitimation des gesellschaftlich bereits erfolgten Aus- und Einschlusses einerseits und die Sanktionierungsfunktion der Nicht-Angepasstheit andererseits, was sich deutlich in den psychiatrischen Mitteln der „Heilung“ der psychisch Kranken dokumentiert (Dampfbäder, Zentrifugieren, in Ketten legen, moralisch verantwortlich machen u.a.m.).

Diese Situation verschärft sich durch den Zugriff militärpsychiatrischer Entwicklungen im Rahmen der großen Kriege; dem vorausgehend schon durch die seit der Bismarck’schen Gesetzgebung sich wandelnde Fürsorgegesetzgebung im Kontext damit, dass die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht (1872) wie die Aufnahme der Realien in den Unterricht auch die Voraussetzung schafft, dass Schule zu einer bedeutenden aussondernden Institution wird. Die Anzahl der Hilfsschulklassen und Hilfsschulen nimmt damit rapide zu, wie unter Verdikten der „Verwahrlosung“, die wiederum nicht als soziale, sondern als individuelle Kategorie begriffen wird, die Fürsorgeerziehung, ihrerseits eine institutionell geschlossene, in Gang setzt.

Entsprechend geht es darum, herauszuarbeiten,

- welche Bedingungsfaktoren in bezug auf das sich herausbildende Behinderungsbild in

besonderer Weise wirksam sind und zunehmend zu sich verstärkenden und in sich geschlosseneren Räumen der Segregierung führen und

- welche Folgen sich aus diesen Prozessen für die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen ergeben.

Einfluss auf diese Entwicklungen nehmen in besonderen Maße die sich Mitte des 19. Jhd. parallel zu einer wissenschaftlichen Heilpädagogik entwickelnden Strömungen

- des Sozial-Darwinismus,
- der Eugenik und
- des Rassismus

die sich aus den gleichen philosophischen Quellen speisen und in ihrer Verwobenheit in die „Lebensphilosophie“ zu Einschätzungen und Bewertungen der Existenz des behinderten Menschen kommen, die ihn nahezu ausschließlich als

- *defekt-defizitäres Mängelwesen* erscheinen lassen,
- ihn unter Nützlichkeitsabwägungen, gekoppelt an monetäre Gesichtspunkte - als „*lebensunwert*“ (und im Faschismus auch *expressis verbis* als „Ballastexistenz“) wahrnehmen und
- - in Vermischung dieser Sicht mit christlich-eschatologischen Gesichtspunkten - seine Existenz als eine leidvolle bewerten, in bezug auf die eine Erlösung durch den »Gnadentod« („*Euthanasie*“) nicht nur kein Unrecht, sondern eine menschliche (auch christliche) Pflicht sei.

Entsprechend wäre dafür zu sensibilisieren, dass das Konstrukt des „Defizitmodells“ in der Betrachtung von Behinderung zum Ausgangspunkt der heilpädagogischen Bemühungen wird, die in ihren Zielen auf ein Verschwinden des Defekts bzw. auf dessen Kompensation setzen, dabei aber den vermeintlichen „Defekt“ zur Grundlage und zum Gegenstand der pädagogisch-kompensatorischen Bemühungen machen, was den behinderten Menschen als völlig inkompetent erscheinen lässt und ihn verobjektiviert. Einer beschädigten Ware gleich wird er in jene Werkstätten zur Reparatur gegeben, in denen alle Waren vergleichbarer Schädigungen landen - die nach Behinderungsarten und -schweregrade sich herausbildenden Institutionen und Sonderschulen sind Ausdruck dieser Entwicklung. Dieser Prozess kann als „*Atomisierung*“, d.h. Reduzierung des behinderten Menschen auf das, was im Spiegel der „Defekte“ als seine Behinderung identifiziert wird, verstanden werden.

Auch diese Linie der am Normalitätsprinzip orientierten Ausgrenzung führt zur Naturalisierung und Biologisierung der die Defizite scheinbar begründenden Defekte und auf diesem Weg wieder in die zuvor beschriebene Logik der Entwertung des Lebens der betroffenen Menschen. Im Zirkel der wissenschaftlichen Legitimierung dieser Prozesse erhalten diagnostische Strategien, die sich im Kontext der aufgezeigten Zusammenhänge in den gleichen historischen Zeiträumen entwickeln, wiederum eine besondere Bedeutung - auch hinsichtlich der Prognostizierung von Graden der Behinderung, die im Spiegel von Kosten-Nutzen-Relationen „aufwendige“ Maßnahmen an Erziehung, Bildung und Therapie nicht mehr rechtfertigen. Solche werden dann weitgehend nur noch im Sinne einer Alibisierung der vermeintlich positiven Einstellung zu behinderten Menschen in extrem reduzierte Form gewährt, was sich nicht zuletzt auch darin ausdrückt, dass für die Arbeit mit Menschen mit schweren und schwersten Beeinträchtigungen und Behinderungen heil- und sonderpädagogisch bzw. psychologisch am geringsten qualifiziertes Personal eingesetzt wird.

## 2. Vorschläge zu Inhalten, Vorgehensweisen und Methoden

Die Erarbeitung der mit der *Ebene 3* skizzierten Sachverhalte könnte in folgenden Stufen erfolgen:

- Erarbeitung der Wirkungszusammenhänge im Kontext einer Psychiatrieeinweisung mit den Folgen hochgradiger Isolation des Patienten und die Folgen für dessen Persönlichkeitsentwicklung;

- Verdeutlichung der Langzeithospitalisierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgrund einer diagnostizierten geistigen Behinderung oft von frühester Kindheit an und deren Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung;
- Exkurs zur diagnostischen Legitimation des Defizit-Modells,
- Annäherung an die neue „Lebenswert-Debatte“ und an die Forderungen der „Neuen Euthanasie“
- Erarbeitung von Grundlagen der persönlichkeitszerstörenden Wirkung des „Entgleisens des Dialogs“ am Beispiel des »psychischen Hospitalismus« zur Verdeutlichung der Bedeutung der Kategorie „Isolation“ als die Lebenswirklichkeit der Menschen umfassender Begriff, die unter Gesichtspunkten des Dogmas der Normalität ausgegrenzt und institutionalisiert werden oder unter vergleichbaren Umständen leben müssen.

### Inhalt I:

Der Einstieg in die Arbeit der *Ebene 3* könnte z.B.

- durch die exemplarische Befassung mit der rekonstruierten Biographie der ADALGISA CONTI im Kontext der Bewegung der »Demokratischen Psychiatrie« in Italien erfolgen. Dies über eine Briefpassage aus der Anstalt an ihren Schwiegervater. Selbst ein extrem gekürzter Auszug vermag alle Dimensionen institutionalisierter Wirklichkeit des als psychisch krank bewerteten Menschen darzustellen.

*Text:*

19. März 1914 (?):

„Entschuldigen Sie, dass ich Ihnen seit dem Tag, an dem Sie mich hier besuchten, nicht geschrieben habe, aber ich sehe ja sehr wohl, dass alles dafür getan wird, mich hier eingeschlossen zu halten und niemand dafür sorgt, dass ich hier herauskomme, worum ich Sie inständig bitte - ... Es stimmt, dass ich, solange ich in Ihrem Hause lebte, sehr mürrisch, unhöflich und faul war, und dies ist wahrscheinlich auch der Grund, weshalb man mich vergessen hat. An wen soll ich mich aber wenden? Ist es vielleicht mein Schicksal, von Probo (ihrem Mann; G.F.) getrennt zu sein?

Den wirklichen Grund kann ich mir nicht erklären; soll ich die einzige sein, vor der die Wahrheit geheimgehalten wird? Ich zerbreche mir pausenlos den Kopf, um auf den wahren Grund zu kommen, aber ich suche ganz vergebens danach, ich verbringe die Stunden, die Tage, die Monate in ständigem Hoffen! Ich sehe, wie die anderen lachen und scherzen, soll ich mein Leben hier drinnen allein, ohne die Zuneigung eines lieben Menschen verbringen? Wenn ich manchmal mit diesen Damen spazieren gehe, betrachte ich die endlose Ausdehnung der Heilanstalt, es heißt, von ferne wirke sie wie eine der größten Städte Italiens; sie ist herrlich gelegen, aber ich fühle mich ständig wie benommen. Meine körperlichen Kräfte nehmen ab ...

Aber hoffen wir das Beste; das heißt, ich wünsche mir von ganzem Herzen, dass dies nur böse Träume sind. ... Grüßen Sie alle, die sich noch an mich erinnern, und wenn ich Ihrer nicht mehr würdig bin, so sagen Sie, dass Sie mich in Ihrem Haus nicht mehr wollen; dann werde ich das Kreuz aufnehmen, das ein Gott mir als Strafe auferlegt hat. Mehr habe ich in diesem Augenblick nicht zu sagen. Verzeihen Sie mir und haben Sie Mitleid mit mir. Ich grüße Sie von Herzen und küsse Sie, Ihre Tochter Adalgisa Antu, ortat Sie mir bald.<sup>55-57)</sup>

Dieser Briefauszug verdeutlicht in besonderer Weise

- den Zusammenhang der dogmatischen Kategorien von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ und
- das Prozedere fortschreitender persönlicher Entmündigung und notwendiger Anpassung an die institutionellen Gegebenheiten der neuen Lebenswelt, die - subjektiv gebrochen - zu den an der Betroffenen beobachtbaren Verhaltensweisen führt, die wiederum als Ausdruck ihrer

### Methode:

Kasuistik - Textanalyse - rehistorisierende Forschung:

- Erstellung eines Ton-Bildes
- Erstellung kulissenartigen Zeichnungen der Situation;
- szenische Darstellung

- Textanalyse und Interpretation

psychischen Erkrankung gedeutet werden:

- Die auf dem Hintergrund der im Brief von Frau Conti selbst analysierten Zusammenhänge begründen ihren Ausschluss aus den regulären Lebenszusammenhängen und führen
- zu ihrem Einschluss in die Anstalt, der zur Folge hat, dass
  - (A) jede ihrer Handlungen (selbst der Brief) als Symptom ihrer vermeintlichen Erkrankung gedeutet wird und
  - (B) sie infolge ihrer Anpassung an die Welt des Ausschlusses unter Bedingungen extremer Isolation zur Umdeutung derselben zur ‘Welt an sich’ kommt - schließlich zu halluzinatorischen Wahrnehmungen.
- Schließlich wurde der Brief zum vermeintlichen Schutz der Betroffenen nicht abgeschickt. Mithin konnte auch nie eine Antwort eintreffen. In extremer Verlassenheit und Vereinsamung, gibt sich Frau Conti auf und tätigt bis ins hohe Alter nie wieder - weder mündlich noch schriftlich - eine Äußerung.



25. 3. 1914

*Sehr geehrter Herr Doktor*

*Dies ist mein Leben.*

BASAGLIA (1978) schreibt:

„Und gerade hier wird evident, dass es gar nicht so sehr um die Krankheit geht als vielmehr um die Tatsache, dass der Kranke für die Gesellschaft als Verhandlungspartner absolut wertlos ist; damit bleibt ihm als einzige Möglichkeit des Einspruchs sein abnormes Verhalten“ (S. 131).

Aus der Analyse des Briefes und der Lebensumstände von Frau Conti leite ich, zur Sicherung der daraus resultierenden Erkenntnisse für die Studierenden, folgendes

„Prozedere der Zerstörung der Vernunft“ ab:

**I: Die Aussonderung**

1. Konstatierung einer Abweichung und deren Klassifikation;
2. Reduzierung der Persönlichkeit auf die Abweichung im Sinne defektorientierter »Atomisierung« und Negation der bio-psycho-sozialen Einheit der Person;
3. Mystifizierung der Abweichung als Eigenschaft und Wesensmerkmal der Person im Sinne ihrer Fremdbewertung; besonders Biologisierung und Naturalisierung psycho-sozialer Ursachenkomplexe.

**II: Die Besonderung**

4. Selbstmystifizierung im Sinne der Ambivalenz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung im Spiegel der sich ausdünnenden sozialen Bezüge;

5. Versuch der Bewältigung des einsetzenden Isolationstresses im Widerspruch von eigener und erwarteter Handlungslogik;
6. Zerstörung des mühsam aufgebauten oder erhaltenen Selbstkonzepts und Identitätsverlust.

### III: Die Verbesonderung

7. Entzug der sozialen Einbindung (Ausschluss), Konstituierung der Lebenswelt als behinderter und/oder psychisch kranker Mensch (Einschluss) i.S. dessen Enthebung aus der eigenen Geschichte;
8. Verhinderung, Störung und Verlust der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten;
9. Entgleisen des Dialogs und Orientierung der Sinnbildungsprozesse an der Aufrechterhaltung und Stabilisierung der eigenen Lebensprozesse an Parametern individueller Bedeutung psychosozialer Handlungen;
10. Manifestation kompensatorischer und gegenregulatorischer Handlungsvollzüge im Sinne von Stereotypen, selbstverletzenden Verhaltensweisen, aggressiven und destruktiven Handlungen, Wahnbildung, Depressionen, psychosomatische Störungen u.v.a.m., die uns aus „Akten“ hinreichend bekannt sind.

### Inhalt II:

In einem zweiten Schritt sollte auf der Basis der mit der Inhaltsebene I verbundenen inhaltlichen Arbeit das Anstaltswesen für geistigbehinderte Menschen bearbeitet und problematisiert werden. Dies anhand von

- Dokumentations- und Filmmaterial zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die von früher Kindheit an über lange Zeiträume „verwahrt“ wurden und keine angemessene bzw. ausreichende Förderung, Unterrichtung oder Therapie erhielten. Anhand dieser Materialien Erklärung der an diesen Menschen beobachtbaren
- Stereotypen, selbstverletzenden, aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen und deren Interpretation als subjektiv sinnvolle autokompensatorische und gegenregulatorische Handlungen unter Bedingungen hochgradiger Isolation; dabei
- Beobachtung und Messung der Verhaltensweisen, deren Frequenzen, Intensitäten, der auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen;
- vergleichende Einblicke in Schulen, Wohnheime und Werkstätten für Behinderte als offenere Systeme und der dort sichtbar werdenden subjektiven Handlungsstrategien;
- Rekonstruktion von Lebensgeschichten von betroffenen Personen aus der direkten Begegnung mit ihnen, der Anamnese, der Befragung ihrer Angehörigen oder der mit ihnen in unterschiedlichen Zusammenhängen arbeitenden Fachkräfte etc. im Sinne der Grundlegung eines Verständnisses des Prozesses der Rehistorisierung der Betroffenen - die ja in bezug auf diesen Personenkreis durch Integration geleistet werden soll (Wiedereingliederung in reguläre Lebens- und Lernfelder).

### Methoden:

Schriftliche und filmische Dokumente aus der Langzeithospitalisierung

- Filmdokumente von Ernst Klee, z.B. Uckermünde
- Materialien aus der eigenen Forschung und Lehre der Tutoren
- Beispiele aus der Stress- und Isolationsforschung; bemannte Weltraumfahrt; Einzelhaft, KZ-Haft, Verschüttete u.a.
- Anwendung der auf *Ebene I* erarbeiteten Verfahrensweisen der Verhaltensbeobachtung und -analyse
- Anwendung, Verfeinerung und Vertiefung der am Inhalt I erarbeiteten Kompetenzen zur fallkonstruktiven Forschung und Lebensweltanalyse

*Diese Arbeitsphase bedarf der besonderen Begleitung durch Tutoren.*

---

### Literaturhinweise:

- BASAGLIA, F.: Die Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M. 1978, 122-161
- BIESOLD, H.: Klagende Hände. Solms-Oberbiel 1988
- BUND DER EUTHANAISE-GESCHÄDIGTEN UND ZWANGSSTERILISIERTEN: Ich klage an. Detmold 1989
- CONTI, ADALGISA: Im Irrenhaus. Frankfurt/M. 1979

KLEE, E.: Auschwitz, die NS-Medizin und ihre Opfer. Frankfurt/M. 1997<sup>2</sup>  
RUDNIK, M.: Behinderte im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1985  
ders.: Aussondern-Sterilisieren-Liquidieren. Berlin 1990  
VESTER, F.: Phänomen Stress. München 1991<sup>12</sup>

Die Bearbeitung der beiden vorstehenden Inhaltsebenen dürfte den Studierenden verdeutlichen, dass

- eine dogmatische Orientierung an einem „Normalitätsbegriff“ jede Person, die dieser Vorstellung nicht entspricht, quasi automatisch ausgrenzt;
- der Ausgrenzungsprozess meist mit einem Zuschreibungs-, d.h. Etikettierungsprozess verbunden ist, z.B. in Form einer Diagnose,
- die von Personen oder Gruppen ausgeht, die mit Definitionsmacht über andere ausgestattet sind (z.B. Lehrer über die Lern- und Entwicklungsfähigkeit ihrer Schüler, Ärzte über Patienten) oder sich dieser gegen andere ermächtigen,
- diese Prozesse meist die betroffene Person oder Gruppe diskreditieren, was die Verstärkung der Isolation, in die sie geraten, bewirkt.

Darüber hinaus sollte deutlich werden, dass die hochgradige Isolation als Folge der Ausgrenzungsprozesse

- die Betroffenen zwingt, sich die neue Lebenswirklichkeit anzueignen, um den resultierenden Isolationsstress bewältigen und in ihr existieren zu können;
- sie in der Ausgrenzung und ohne erklärende Information insofern ‘Mystifizierte‘ (Laing) sind, als jede ihrer Äußerung als Symptom ihrer Krankheit/Behinderung gewertet und wiederum durch höhere Restriktionen (Behandlungsmaßnahmen) sanktioniert wird,
- was die Betroffenen total auf sich selbst zurückwirft und jede Kommunikation und Interaktion, auch den Dialog, erstickt und „entgleisen“ (Spitz) lässt.
- In der Folge können sich die Betroffenen nur noch in Referenz zu sich selbst am Leben erhalten, indem sie sich (je nach Entwicklungsniveau) in stereotyper Weise selbst mutilieren, stimulieren oder gar selbst verletzen. Dies in rhythmischen Bewegungsfolgen, die
  - durch die bewegte Muskulatur interne senso-motorische Ereignisse und Zeit generieren,
  - die das zentrale Nervensystem so ‘triggert‘, dass es (durch Isolation vom Zusammenbruch bedroht) wieder „Ordnung“ generieren, d.h. Information bilden, verarbeiten, speichern oder aus dem Gedächtnis abrufen kann, was
- die »autokompensatorische« und »gegenregulatorische« Funktion dieser Handlungsweisen zu erkennen gibt und
- das emotional-affektive Erleben, das überwiegend angstdominiert ist, wieder stabilisiert.

Ergänzend wäre im Vergleich beider Inhaltsbereiche zu verdeutlichen, dass es die besondere Dramatik der schon von Geburt oder von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigten Kinder ist, die Erwartungsnormen nicht zu erfüllen und durch den resultierenden Verweis in die Verbesonderung derart in ihrer Entwicklung ‘be‘-hindert zu werden, dass sie ihre psychischen Funktionen von Anfang an unter Bedingungen meist hochgradiger Isolation, zumindest aber unter dem Diktum einer reduktionistischen Pädagogik und ausgedünnter sozialer Beziehungen zur Peergroup ausbilden müssen. Vor allem eine auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ausgerichtete Statusdiagnostik differenziert nicht zwischen möglichen organischen und psychosozialen Bedingungen der Beeinträchtigung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeit und verweist die erhobenen Lern- und Entwicklungsdefizite an die „Natur“ der Behinderung und damit an die Betroffenen zurück.

Auch aus diesen Vergleichen heraus dürfte das Interesse angeregt sein, sich der Problematik diagnostischer Legitimationsprozesse zuzuwenden und sich in Fragen über die Ursprünge diagno-

stischer Verfahren, was sie leisten sollen, wozu sie verwendet werden und was sie bewirken, zu vertiefen.

### **Inhalt III - Exkurs:**

Mit der Arbeit an diesem Inhalt geht es

- um Einblicke in die Anwendung von Tests außerhalb schulischer Anwendungsbereiche (z.B. beim Arbeitsamt zur Berufseignung) und
- innerhalb schulischer Bereiche (Melde- und Überprüfungsverfahren im Rahmen einer Sonderschulüberweisung) und ihre Funktion;
- um die Erarbeitung der sozial- und gesellschaftshistorischen Hintergründe und Ursprünge psychologischer Diagnostik:
  - Die Konzeption der „Psychologie individueller mentaler Differenzen“ und das „struggle for existence“ in England; Francis Galton und die Anthropometrie;
  - Entstehung und Konzeption der Binet-Testverfahren in Frankreich;
  - Erste Ansätze zu Intelligenztests in Deutschland;
  - die Rasse-Intelligenz-Kontroverse.
- Der Versuch der Überwindung der Statusdiagnostik durch die Förderdiagnostik

### **Methode:**

Exploration

- von Institutionen und Betrieben über Verwendung von Tests und deren Funktion;
- wie wird ein Sonderschul-Melde- und Überprüfungsverfahren durchgeführt;
- Intelligenz- Schulreife-, Schulleistungs-, Entwicklungstests u.a.
  - Befassung mit den Materialien
- Sozial-Darwinismus und Rassismus in der Testtheorie und -praxis

BASAGLIA (1974) schreibt - und das kann auch auf die Heil- u. Sonderpädagogik übertragen werden:

„Die psychiatrischen Diagnosen haben inzwischen einen kategorialen Wert erlangt, insofern nämlich, als sie eine Etikettierung , eine Stigmatisierung des Kranken darstellen, über die hinaus es keine Möglichkeit der Aktion oder Annäherung gibt“ (S. 7).

Die Analyse der nun aufscheinenden Zusammenhänge verdeutlicht die Funktion der Diagnostik, die einer entsubjektivierten psychologischen Forschung entstammt, die tief in sozial-darwinistische, rassistische und eugenische Denkstrukturen verwoben ist. Dies auf dem Hintergrund auch utilitaristischer philosophischer Strömungen, die heute ein wesentliches Fundament der Befürwortung einer sog. „neuen Euthanasie“ sind. Auf diese Problematik richtet sich in der Folge das weitere Erkenntnisinteresse.

Literaturhinweise:

BASAGLIA, F.: Was ist Psychiatrie? Frankfurt/M. 1974

BUNDSCHUH, K.: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München/Basel 1980

GRUBITZSCH, S. u. REXILIUS, G.: Testtheorie - Testpraxis. Reinbek bei Hamburg 1978

GRÜNWALD, H.: Die sozialen Ursprünge psychologischer Diagnostik. Darmstadt 1980

### **Inhalt IV:**

Mit der Arbeit an diesem Inhalt geht es

- um die Erarbeitung nachvollziehbarer Vorstellungen darüber, dass die Erscheinungen der Dinge nicht identisch sind mit deren sie bedingenden Ursachen bzw. dass eine Erscheinung verschiedene Ursachen haben und eine Ursache verschiedene Erscheinungen hervorbringen kann. Dies im Sinne

### **Methode:**

Bearbeitung physikalischer Sachverhalte, die den Sinn der erkenntnistheoretisch bedeutsamen Unterscheidungen erkennen lassen:

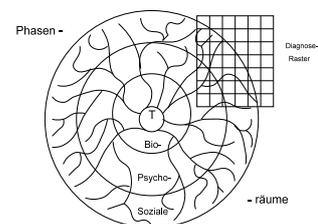
- Wasser in verschiedenen, temperaturabhängigen Ag-

- der Verdeutlichung des Verhältnisses von „Ontologie“ und „Phänomenologie“ in der Philosophie und der wissenschaftlich unzulässigen Annahme, dass etwas so sei, wie es mir erscheint,
- der Übertragung dieser Erkenntnisse auch auf die Ebene der Diagnostik z.B. im Kontext der Feststellung in einem Gutachten: „... auf der Basis meiner diagnostischen Bemühungen komme ich zu der Feststellung, dass NN geistigbehindert ist.“ - wo allenfalls formuliert werden könnte: „ ... im Rahmen meiner diagnostischen Bemühungen stelle ich auf der Basis der Durchführung der Untersuchungen A, B, C und der Durchführung der Tests X, Y, Z fest, dass NN Verhaltensweisen und - bezogen auf bestimmte Anforderungen - Handlungsweisen zeigt, die es nach unseren heutigen Standards erforderlich erscheinen lassen, ihn der Gruppe von Menschen zuzuordnen, die wir als geistigbehindert bezeichnen ....“ Allein, dass es bis heute keine wissenschaftlich anerkannte Bestimmung dessen gibt, was Geist sei, kann auch eine Behinderung desselben nicht konstatiert werden ....
- um die Verdeutlichung, dass es in der Psychiatrie und Heil- u. Sonderpädagogik zu aus »Erscheinungen« abgeleiteten, dogmatisch verhärteten, statischen Annahmen über eine bestimmte Population von Menschen gekommen ist, die sich fassen lassen als
  - das Dogma der **Endogenität**
  - das Dogma der **Chronizität** und **Therapieresistenz**
  - das Dogma der **Uneinfühlbarkeit** und **Unverstehbarkeit**
  - das Dogma von der **Lern- und Bildungsunfähigkeit**
  - das Dogma der **Irreversibilität**
  - das Dogma der **Krankheits- und Behinderungsspezifität**
  - das Dogma der **Normalität**,
 die sich ihrerseits wieder in die Betroffenen erheblich stigmatisierenden und diskreditierenden Diagnosen widerspiegeln
- um das Herausarbeiten, dass die „Euthanasie“ befürwortenden Philosophen und Philosophen in ihren Aussagen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und Behinderungen die Ontologisierung von Erscheinungen vornehmen - „Pars-pro-toto-Prinzip“- und diese nicht von ihren Ursachenkomplexen unterscheiden, was dazu führt, dass
  - angenommen wird, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Qualifikationen und Kompetenzen, die mit Instrumentarien nicht erfasst werden können, die zur Diagnostik für bestimmte Erscheinungen auf einer bestimmten Systemhöhe entwickelt wurden, auch bei einem Menschen nicht vorhanden seien (!),
  - weshalb - in Zusammenfassung entsprechend geltend gemachter Kriterien, ausgesagt wird, dass sie
    - nicht (oder nicht mehr) in der Lage sind, sich selbst als distinkte Entität zu empfinden,
    - kein Empfindungsvermögen haben, welches das nicht bewusste Leben vom bewussten und selbstbewussten Leben unterscheidet,
    - keine oder nur eine geringere Fähigkeit zu sinnvollen Beziehungen mit anderen haben (als ein Schimpanse, ein Hund oder ein Schwein; siehe Singer 1982, S. 40),

gregatzuständen - bleibt H<sub>2</sub>O; was sich verändert, sind die Bedingungen (Temperatur unter, zwischen und über 0-100°C)

- Erscheinung, Ursache und Bedingung unterscheiden !!
- Studium von Überweisungsakten von Schülern in die Sonderschule
- Studium psychologischer und psychiatrischer Akten (Siehe Inhalt I)
- Hospitation in Einrichtungen der Rehabilitation Schädel-Hirn-Verletzter;
- in Pflegeeinrichtungen mit sog. Reha-unfähigen
- in geschlossenen psychiatrischen Abteilungen.
- Interviews mit dem Personal in bezug auf die „Dogmen“

- Evolutionsmodell,



das verdeutlicht, dass in bestimmten Bereichen nicht erfassbare Erscheinungen, nicht *nicht* vorhanden sind, sondern in anderen Bereichen der gleichen Ebene oder auf tieferen Ebenen (auch empirisch) nachweisbar sind.

- Ausschnitte aus Diskussionen z.B. mit Herrn Singer im Fernsehen und deren Analyse
- Analyse von Werbesendungen in bezug auf die Attribute, nach denen ein Mensch als fit, schön, gesund etc. gilt.
- Besuch auf einer Intensivstation bei Menschen im Ko-

- sich selbst nicht als in der Zeit existierend begreifen können,
  - kein auf die Zukunft gerichtetes Bewusstsein haben,
  - keine Präferenzen auf ein zukünftiges Leben entwickeln können und
  - sich Persönlichkeit und Selbstbewusstsein auch in der regelhaften Entwicklung eines Säuglings erst im ersten Lebensjahr herausbilden.
- Zusammenfassend wird behauptet, dass die besagten Menschen aus vorgenannten Gründen kein Selbst-Bewusstsein sowie keine Option auf ihre eigene Zukunft haben, weshalb sie keine "Person" seien - und wiederum daraus
- gefolgert wird, dass sie getötet werden könnten, ohne ihnen etwas zu nehmen und damit auch die ihnen unterstellten Leiden beendet würden;
- um die Bearbeitung der Entwicklung der Denkstrukturen des
    - Sozial-Darwinismus,
    - der Eugenik und
    - des Rassismus;
  - um die Verwobenheit dieser Komponenten in die faschistische Ideologie und bevölkerungspolitischen Intentionen sowie um die resultierenden Konsequenzen für behinderte, verhaltensauffällige und psychisch kranke Menschen im Sinne der „Sterilisation“ und „Euthanasie“,
  - um die Verflechtungen der Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik und der Kampf um die Kinder, um ihnen nicht zu unterliegen - Leben und Werk von JANUSZ KORZCAK,
  - um die Kontinuitäten in die gegenwärtige Bio-Ethik-Debatte hinein, die eine „neue Euthanasie“ und auf Auslese gründende Bevölkerungspolitik legitimiert und praktiziert z.B.
    - der Wunsch nach dem perfekten Kind,
    - Präimplantationsdiagnostik und IVF, Schwangerschaftsabbruch und die Sonderbestimmungen bei drohender oder eingetretener „Behinderung“ von Embryos bzw. Feten;
  - um die Kontinuitäten in die Neurowissenschaften hinein auf der Ebene der Debatte um die „Bewusstseinsfrage“ und die daran gekoppelte Frage des Person-Status,
  - um eine erste Befassung mit der „Krüppelbewegung“ als Artikulation der Betroffenen gegen ihre Ausgrenzung und Benachteiligung sowie um ihren Zusammenschluss in Selbsthilfe, ihre Lebenswege und vor allem auch
    - um ihre Auffassung, nach Kriterien der „neuen Euthanasie“ vernichtet worden zu sein in Relation zu dem Leben, das sie heute wollen und führen und
    - um ihren politischen Kampf um Gleichstellung und Gleichberechtigung in unseren je unterschiedlichen nationalstaatlichen Gesellschaften und Kulturen
- ma und Wachkoma
  - Gespräche mit Angehörigen, Freunden, Ärzten, Psychologen, Schwestern und Auswertung der Protokolle und Beobachtungen
  - Geschehnisse in verschiedenen Medien zu „Ausländerfeindlichkeit“ und „Neo-Nazitum“ sammeln, analysieren, interpretieren; auch
    - deren Ideologien und
    - Ideologien, die diesen gegenüber zum Tragen kommen.
  - JANUSZ KORZCAK: Film über sein Leben und den Gang mit den Kindern ins KZ
    - Befassung, Analyse, Diskussion
  - Filme, Diskussionen, Schriften zu den medizinischen Techniken der Auslese, „Ausmerze“ und „Aufartung“
  - Die Entstehung der Krüppelbewegung - Texte und Filme zu FRANZ CHRISTOPH
  - Lebensbilder und -stile Behinderter, z.B.
    - „graadse leeds“ - „jetzt erst recht!“
  - Von der „Krüppelbewegung“ zu „Selbstbestimmt leben“
  - Interviews: Z.B. mit THERE-SIA DEGENER u. H. FREHE

---

Literaturhinweise:

CHRISTOPH, F.: Krüppelschläge. Reinbek bei Hamburg 1983

ders.: Tödlicher Zeitgeist. Köln 1990

CHRISTOPH, F. u. MÜRNER, CHR.: Der Gesundheitsfetisch. Heidelberg 1990

CHRISTOPH, F. u. ILLIGER, H. (Hrsg.): Notwehr. Gegen die neue Euthanasie. Neumünster 1993

DÖRNER, K.: Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens, oder: Die Soziale Frage: Entstehung,

Medizinisierung, NS-Endlösung heute - morgen. Gütersloh 1988<sup>2</sup>

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

HERRMANN, G. u. LÜPKE, K. VON (Hrsg.): Lebensrecht und Menschenwürde. Behinderung, Eugenische Indikation und Gentechnologie. Essen 1991

KLEE, E.: Durch Zyankali erlöst. Sterbehilfe und Euthanasie heute. Frankfurt/M. 1990

KORCZAK, J.: Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto 1942. Göttingen 1992

LIFTON, BETY JEAN: Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak. München 1995<sup>2</sup>

MÜRNER, CHR.: Normalität und Behinderung. Weinheim /Basel 1982

SIEMEN, H.-L.: Das Grauen ist vorprogrammiert. Psychiatrie zwischen Faschismus und Atomkrieg. Gießen 1982

SIERCK, U. u. RADTKE, N.: Die Wohltäter-Mafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur humangenetischen Beratung. Frankfurt/M. 1989

SINGER, P.: Befreiung der Tiere. München 1982

ders.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984

STEIN, ANNE-DORE (Hrsg.): Lebensqualität statt Qualitätskontrolle menschlichen Lebens. Berlin 1992

WESS, L. (Hrsg.): Die Träume der Genetik. Nördlingen 1989

WOLFENBERGER, W.: Der neue Genozid an den Benachteiligten, Alten und Behinderten. Gütersloh 1991

WUNDER, M. u. SIERCK, U. (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Berlin 1982

.....

Aus der Arbeit mit den vorstehenden Inhalten in je exemplarischen Zusammenhängen soll vor allem der

#### **Erkenntnisprozess** resultieren,

- dass unter den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und einem diese verstärkenden „Zeitgeist“ von Globalisierung und nationalstaatlicher „Deregulation“ die Orientierung an den Prinzipien von
- **„Normalität“ und „Aussonderung“**
- **in der historischen Kontinuität**, in der sie stehen, in direkter Konsequenz
- auch heute **in die Tötung und Vernichtung von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und/oder drohenden oder eingetretenen Behinderungen führt** und
- eine **Logik des Totmachens** (Wolfensberger) resultiert.

Die „Logik des Totmachens“ beschreibt WOLFENBERGER (1991) wie folgt:

1. **Entmenschung** durch
  - *Entwertung* der Person (als behindert, psychotisch, asozial)
  - *Deindividualisierung* (als mongoloid, komatös, apallisch)
  - *Dehumanisierung* als Entpersonalisierung und Verweis aus der Gattung Mensch
  - *Entrechtung* als Schaffung eines moralfreien Raumes, der ideologisch gefüllt wird;
2. **Bewertung der Existenz** (als lebensunwert, unzumutbar, leidvoll)
3. **Totmachen** (als ethisch gebotener, von Mitleid getragener Akt)
4. **Entgiftung** (als Verwirrung der moralischen Urteilskraft, die Schlimmes zu etwas Gutem und Sauberem macht).

Die historische Kontinuität, in der diese Prozesse stehen, lassen sich anhand folgender Zitate verdeutlichen:

#### **16. Jahrhundert**

Hier sei besonders auf die Auffassung von behinderten Kindern als **Wechselbälge** aufmerksam gemacht, wie sie auch MARTIN LUTHER dezidiert vertrat. Wechselbälge galten als vom Teufel untergeschobene Kinder, die einer Seele

entbehrten; als *massa carnis* verstanden wurden.

- „Denn was auch immer einer vernünftigen Seele entbehrt, das ist kein Mensch: Untergeschobene Kinder aber haben keine vernünftige Seele ...“

berichtet G. VOIGT 1667 in einer 'naturwissenschaftlichen Untersuchung über untergeschobene Kinder', in der er Berichte von LUTHER zitiert, die sich auf diese Problematik beziehen. Luther berichtet u.a. von einem 12 Jahre alten Kind, das er selbst gesehen und angegriffen habe und das

- „... all seine Augen und alle seine Sinne hatte, dass man meinete / es were ein rechtes Kind / dasselbe thät nichts / denn dass es nur fraß / und zwar so viel / als irgend vier Bauern oder Trescher: es saß / schiess und seichte / und wenn man es angrief / so schrey es; wemns übel im Hause zuinge / dass Schaden geschach / so lachte es / und war fröhlich; ging es aber wohl zu / so weinte es. Diese zwo Tugenden hatte es an sich.“ (zit. nach: Bachmann 1985, S. 31).

Attribute der untergeschobenen Kinder sind

- „ausserordentliche Gefräßigkeit ...
- Stentorhaftes Schreien ...
- auffallende Verformung, die vor allem der monströse Kopf hervorbringt, ...
- Schwierigkeiten beim Sprechen. Bisweilen können sie nicht einmal ein Wörtchen sagen ...
- Leichtigkeit in der Freude (=Schadenfreude) über das Böse. ... Dieses Verhalten ist wahrhaft teuflisch.“ (S. 36/37)

LUTHER empfiehlt:

- „Es ist nicht dein Sohn, sondern der Teufel selbst in Person. Nimm den Taugenichts und stürze ihn ins Was-ser!“ und
- „Darum wirf weg, wirf weg diesen schlechten (Spross) ohne alles Zögern.“ (Original S. 15; Übersetzung S. 32). Siehe: LUTHER, M.: Nachschrift von Johannes Mathesius, 1540, Nr. 5207. In: Martin Luthers Werke: Kritische Gesamtausgabe, Tischreden, 5. Band, 1540-44. Weimar 1919.

### 18./19. Jahrhundert

PINEL (1745-1826) und dessen Schüler ESQUIROL (1772-1840) beschreiben Menschen, die wir heute als geistigbehindert bzw. schwerstbehindert beschreiben, wie folgt:

- Blödsinnige sind für PINEL (1801) Wesen, *'deren Dasein und Lebensäußerungen ohne Zweck und ohne Zusammenhang mit bestimmten Anforderungen ablaufen, sie sind automatische Existenzen, kein Leben im menschlichen Sinne, bloßes Existieren'* und
- Stumpfsinnige sind Menschen, *'deren Gestalt ohne Leben, deren Sinne stumpf, deren Bewegungen automatisch und die ohne Wollen und Fühlen sind'*, sie kennzeichnen die *'Nullität'*, eine *'Art Pflanzenleben'*.

ESQUIROL (1827) sieht die meisten

- Stumpfsinnigen *'noch unter dem Tier stehen, da sie nicht einmal über genügend Instinkte verfügen, um den notwendigen Bedürfnissen zur eigenen Lebenserhaltung nachzukommen'*, er hält sie *'für krank ohne die Möglichkeit der Heilung, da die Seelenkräfte dieser unglücklichen Geschöpfe nicht sowohl nur gestört als vielmehr nie zu ihrer gehörigen Entwicklung kommen'*, sie sind *'Missbildungen, die dem ihnen bestimmt zu sein scheinenden frühen Tod nicht entgehen würden, schützte nicht Elternliebe und das öffentliche Mitleid ihr erbärmliches Bestehen'*.

### 20. Jhd./Faschismus

Die Nazi-Ideologen BINDING und HOCHÉ schrieben 1920:

- *"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 Jedem Entsetzen erwecken, der ihnen begegnet, freizugeben."* (S. 32) und
- *"Das Wesentlichste ist das Fehlen der Möglichkeit, sich der eigenen Persönlichkeit bewusst zu werden, das Fehlen des Selbstbewusstseins. Die geistig Toten stehen auf einem intellektuellen Niveau, das wir erst tief unten in der Tierreihe wieder finden, und auch die Gemütsregungen erheben sich nicht über die Linie elementarster, an das animalische Leben gebundener Vorgänge"* (S. 57/58).

### 70er Jahre

Hinweise und Ergebnisse aus einer repräsentativen Untersuchung von v. BRACKEN (1976): Dort sind

- 80% der Bevölkerung der Meinung, dass Anstalten für Behinderte in entlegenen, abgeschiedenen Orten errichtet werden sollten.
- Was geistigbehinderte Kinder betrifft, würde es 1/3 der Befragten stören, täglich einem geistigbehinderten Kind zu begegnen oder ein Heim für Geistigbehinderte in der Nähe zu haben, 2/3 halten es für besser, dass Geistigbehinderte in Heimen aufwachsen, 43% sind der Auffassung, dass Geistigbehinderte in Anstalten zusammengefasst werden sollten, 35% würden verhindern, dass ihr gesundes Kind mit einem geistigbehinderten Kind spielt und 96% meinen, dass sich Eltern eines geistigbehinderten Kindes schämen und

- „Der größte Teil der Respondenten hielt es mehr oder weniger für besser, dass geistig behinderte Kinder *früh sterben* würden. Sie konnten also kaum etwas Positives in dem Leben eines geistig behinderten Kindes finden“ (S. 79).

Wie widersprüchlich, ja verlogenen Einstellungen sind - wie extrem ausgrenzend Mitleid ist -, wird deutlich, wenn man dieser Untersuchung folgend zur Kenntnis nimmt, dass

- rund 35% Grauen, 44% Entsetzen und 44% Ablehnung, 34% Angst, 42% Abscheu und 35% Ekel vor geistigbehinderten Kindern empfinden, **obwohl 98,6% Mitleid** mit einem geistigbehinderten Kind bejahen! (S. 68)

### 80er Jahre

Bei SINGER (1982 u.1984) und LEDERBERG (1963) liest sich das 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, S. 40).
- „Mir ist nicht ersichtlich, wie sich die Ansicht verteidigen ließe, Föten vor der Geburt dürften »ersetzt« werden, neugeborene Säuglinge dagegen nicht.“
- „Weder der Fötus noch das neugeborene Kind ist ein Individuum, fähig, sich selbst als distinkte Entität zu betrachten, und mit einem Leben begabt, das es als sein eigenes zu führen hat. Betrachtet man neugeborene Kinder als ersetzbar, wie wir jetzt Föten als ersetzbar betrachten, so hätte das gegenüber der Amniozentese mit nachfolgender Abtreibung beträchtliche Vorteile. Die Amniozentese kann nur einige wenige Abnormitäten aufdecken, und nicht unbedingt die schlimmsten.“
- „Würde man behinderte Neugeborene bis zu etwa einer Woche oder zu einem Monat nach der Geburt nicht als Wesen betrachten, die ein Recht auf Leben haben, dann könnten wir unsere Entscheidung auf der Grundlage eines weit umfassenderen Wissens über den Zustand des Kindes treffen, als das vor der Geburt möglich ist“ (1984, S. 186/187).
- „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, S. 183).
- „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, S. 188).

Noch bedeutender als die Eugenik scheint LEDERBERG die von ihm so benannte "Euphänik" zu sein, die Kontrolle des Menschen über seine eigene Entwicklung, wie er ausführt.

- „Warum“, so fragt er, „sollen wir uns heute mit somatischer Selektion abgeben, die in ihrer Auswirkung so langsam ist?“ (zit. nach Weiß 1989, S. 189)

JOSHUA LEDERBERG, 1958 Nobelpreisträger für Medizin, lässt vernehmen:

- „Es ist vorgeschlagen worden, von jedem Individuum gleich nach der Geburt genetisches Material zu entnehmen und dann das Individuum sofort zu sterilisieren. Während der Lebensspanne des Individuums könnten die Daten über seine Leistungen und Charaktereigenschaften gespeichert werden. Nach dem Tod des Individuums entscheidet eine Kommission, ob seine Leistungen der Fortpflanzung wert sind. Wenn das der Fall ist, dann wird genetisches Material aus der Ablage geholt und dazu stimuliert, ein neues Individuum zu klonen. Wenn die Kommission entscheidet, das genetische Material sei nicht wert, fortgepflanzt zu werden, dann wird das Material zerstört. Es handelt sich hier wirklich nicht um eine Frage der Moral, sondern um eine Frage der Zeit. Wann fangen wir an?“ (zit. nach Streletz 1986)

In diesem Zusammenhang gewinnt folgende Aussage von Lederberg für die Pädagogik folgenschwere Bedeutung:

- „Eugenik und Euphänik sind das biologische Gegenstück zur Erziehung, dem Patentrezept, das eine längere, doch ebenso umstrittene Tradition hat. Die getriebene Geschichte der Erziehungsutopien sollte uns Warnung sein, mit einer Umgestaltung der menschlichen Persönlichkeit auf der Grundlage einer fragwürdigen Philosophie vorsichtig umzugehen“ (zit. nach Weiß 1989, S. 192).

---

### Quellen:

- BACHMANN, W.: Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge. Giessen 1985  
BRACKEN, H.V.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976  
BINDING, K. u. HOCHÉ, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Leipzig 1920  
ESQUIROL, J.E.D.: Allgemeine und spezielle Pathologie und Therapie der Seelenstörungen. Leipzig 1827  
LEDERBERG, J.: Biological Future of Man. In: G. Wolstenholme (Hrsg.): Man and his Future. London 1963, S. 263-273 [Nachdruck und Übersetzung von Ulrike Bischof in: Wess, a.a.O, 1989, 187-19]  
PINEL, PH.: Philosophisch-medicinische Abhandlung über Geistesverwirrungen und Manie. Wien 1801

SINGER, P.: Befreiung der Tiere. München 1982; ders.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984

STRELETZ, HAIDI: Sozialdemokratischer Informationsdienst. Dokumente Nr. 25 (1986) Hefte 5/6.

WESS, L. (Hrsg.): Die Träume der Genetik. Nördlingen: Greno Verlag 1989

Die Befassung mit den historischen Kontinuitäten der Denkmodelle über beeinträchtigte Menschen dürfte verdeutlichen - und auch die Begriffe inhaltlich füllen - dass die Praktiken des Umgangs mit den Betroffenen und die sie stützenden Theorien das konfigurieren, was wir **Menschenbild** nennen, das wiederum aus den Auffassungen resultiert, die wir als **Weltbild** fassen.

Die Arbeit im Inhaltsbereich IV sollte die Studierenden auch dahingehend orientieren, dass sämtliche Prozesse im Kontext von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ - was sich ab der Arbeit auf *Ebene 2* verdeutlicht - in die »**Isolation**« der Betroffenen mündet. Ein Grundverständnis derselben soll im nächsten Inhaltsbereich exemplarisch anhand der Arbeiten und Entwicklungspsychologie von RENÉ SPITZ erarbeitet werden.

### Inhalt V:

Erarbeitung eines Grundverständnisses des Phänomens der »Isolation« im Kontext mit dem Verlust von „Beziehung“ und „Bindung“ anhand der Befassung mit

- der frühen Entwicklung von Kindern und der Bedeutung des „Dialogs“ in Kontexten
  - des Aufbaus der Objektbeziehungen und des
  - Indikator-Organisator-Modells unter Berücksichtigung des Modells von WADDINGTON,
- Störungen und Beeinträchtigung der Entwicklung durch quantitativ unzureichende und qualitativ ungeeignete Mutter-Kind-Beziehungen im Sinne der „psycho-toxischen Störungen“ und
- dem Phänomen des „Psychischen Hospitalismus“ als Folge des
  - partiellen Entzugs der »affektiven Zufuhr« mit der Folge der „Anaklitischen Depression“ und des
  - totalen Entzugs der »affektiven Zufuhr« mit der Folge von „Marasmus“ und (in 37% der Fälle) Tod der Kinder bzw. bleibende Beeinträchtigungen ihrer Entwicklung.

### Methoden:

Befassung mit Original-Filmmaterial von Spitz; herausarbeiten, was

- die Lebensumstände der beobachteten Kinder sind,
- wie sie sich verhaltensmäßig verändern, wenn die primären Bezugspersonen nicht mehr zur Verfügung stehen,
- wie Stereotypen entstehen,
- sich die »anaklitische Depression« und der »Marasmus« ausdrücken.
- Ergänzungen dazu: Auszüge aus entsprechenden Arbeiten und seiner „Feldtheorie der Ichbildung“.

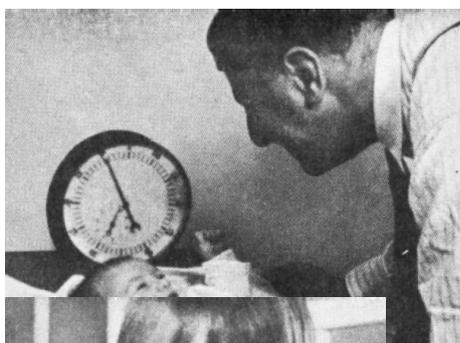


Abb.: Spitz provoziert durch vis-à-vis-Kontakt die Lächelreaktion, die auch durch eine Attrappe auslösbar ist. Das Kind hat Blickkontakt und zeigt freudige Erregung.

☞ Nach der Trennung von der primä



Die grundsätzliche Möglichkeit der Kinder, auf der Basis erbkoordinierter AAM (angeb. Auslösemechanismen) in „Beziehung“ zu treten, einen „Dialog“ zu führen.

ren Bezugsperson und dem eintretenden Bindungsverlust tritt in Folge der hochgradigen Isolation die „anaklitische Depression“ auf.

Hält die „Trennung“ und damit der Zustand hochgradiger Isolation an, tritt der Zustand des „Marasmus“ und unter Umständen der Tod ein. ☞

Die Kinder zeigen im Alter von 1½ Jahren bei Kontaktaufnahme weniger Reaktionen, als um die Hälfte jüngere Kinder (Vergleiche sind aus den Filmaufnahmen heraus möglich) - bzw. sie wenden den Blick nur noch kurz zu, liegen unbewegt in ihren Betten, greifen nicht mehr und schütteln den Kopf, als würden sie die „Nein“-Geste anwenden. Aber: Diese wäre als „semantische Nein-Geste“ (der Ablehnung) zwar altersadäquat, bedeutet für diese Kinder aber die einzige Möglichkeit der Beantwortung eines Kontaktversuchs im Sinne der Darstellung des „Brust-Such-Reflexes“! Das verdeutlicht ihre tiefe „Regression“ auf die „Fixierungsstelle“, von der her versucht wird, den „Konflikt“ zu bewältigen (siehe *Ebene 4*, dort die Selbstorganisation des Psychischen im Sinne der Bifurkationshypothese und Hysterese) und erklärt die bis in existentiell bedeutsame organismische Regulationen hinein-reichende Desorganisation, die ab einem bestimmten Moment nicht mehr mit der Aufrechterhaltung von Leben zu vereinbaren ist (siehe *Ebene 4*, dort die Rehabilitation und Integration sog. „austherapierter Fälle“ und die Arbeit mit der SDKHT).

.....

Literaturhinweise:

SPITZ, R.: Diacritic and Coenesthetic Organizations. In: Psychoanalytic Review 32(1945), 146-162

ders.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1963

ders.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart: 1970<sup>2</sup>

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

ders.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1973<sup>3</sup>

ders.: Brücken. In: Psyche 28(1974)7, 1003-1018

ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976

MANTELL, P.: René Spitz 1887-1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme. Köln 1991

.....

Die Befassung mit dem Inhaltsbereich V, wiederum im Vergleich mit dem Inhaltsbereichen III und IV verdeutlicht, dass „Isolation“

- als äußere Bedingung menschlicher Entwicklung
- zu schwersten Störungen derselben
- mit sogar tödlichem Ausgang führen kann,
- ohne dass eine Schädigung oder Beeinträchtigung des Menschen hirn-organischer Art vorliegt

Je nach Möglichkeiten der Ausarbeitung der *Ebene 3* könnte mittels eines weiteren Inhaltsbereichs auf das „**Autismus-Syndrom**“ aufmerksam gemacht werden, das in besonderer Weise den vorstehenden Komplex repräsentiert, nämlich

- von frühesten Phasen der intrauterinen Entwicklung an hochgradige Isolation durch eine sich herausbildende Wahrnehmungsstörung und
- im Kontext von - in der Regel - isolierende Bedingungen verstärkende oder zusätzlich schaffende soziale Gegebenheiten (z.B. Einstellen der sozialen Kontaktnahmen mit dem Kind, inadäquate Lernangebote, reduktionistische pädagogisch-therapeutische Behandlungen).

Festzuhalten bleibt im Sinne einer entwicklungspsychologisch relevanten Erfassung der Auswirkungen der „Isolation“, dass die resultierenden „Symptomatik“ i.S. autokompensatorischer und gegenregulatorischer Handlungsweisen des Subjekts und die Drift, die sie der Entwicklung weiterhin gibt, davon abhängig ist,

- zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung,
- mit welcher Intensität
- und von welcher Dauer

sie wirkt und bestehen bleibt. Entsprechend kann, wenn die Isolation von frühester Entwicklung an sehr hochgradig auftritt, „Autismus“ resultieren; ist dies z.B. in der zweiten Hälfte des ersten

Lebensjahres der Fall, zu einer Zeit, also, in der das Kind schon verlässliche Bindungserfahrungen gemacht hat und diese ohne adäquaten Ersatz abbrechen, resultiert „psychischer Hospitalismus“.

Für den zu entfaltenden

**Erkenntnisprozess** resultiert,

- dass **Isolation**
- **infolge** der Diagnose **einer organischen und/oder psychischen Beeinträchtigung** eines Menschen und einer darin zum Ausdruck kommenden Orientierung am „Defekt- und Defizit-Modell“
- **wie auch infolge reiner sozialer Verursachung**
- **zu schwersten Störungen der Entwicklung** der psychischen Funktionen und der Persönlichkeit **und** auch
- **zum Tod führen kann.**

Unverzichtbar auf *Ebene 3* bleibt aber die Befassung mit institutionsphilosophischen und -soziologischen Zusammenhängen, zumal

- unser Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen als solches institutionell verfasst ist und
- für Menschen mit organischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen, Behinderungen und Entwicklungsstörungen nahezu ausschließlich in „**Sonderinstitutionen**“ verbracht werden, in denen ihre Rehabilitation, Förderung, Unterrichtung und therapeutische Behandlung stattfindet, in denen sie leben, arbeiten, wohnen und ihre Freizeit verbringen.

Exemplarisch kann dieses anhand der wiederum für die Frage der Integration / Inclusion bedeutenden Entwicklungen der „Demokratischen Psychiatrie“ in Italien und anhand der soziologischen und sozial-psychologisch fundierten Erforschung der Struktur und Wirkungsweise von Institutionen geschehen, wie dies BASAGLIA und GOFFMAN geleistet haben.

#### **Inhalt VI:**

Unter Rückgriff auf alle vorausgehend bearbeiteten Inhalte der *Ebene 3* - vor allem auch auf die Geschichte von ADALGISA CONTI - und unter Heranziehung der dabei gewonnenen Materialien, Dokumente und Erkenntnisse sollten folgende Fragestellungen und Themen bearbeitet werden:

- Was ist eine „totale Institution“ und wodurch ist sie gekennzeichnet?
- Leben im Heim - Welt der Bewohner und Prozesse, die das Ich demütigen:
  - Schranken zur Aussenwelt
  - Wegnahme der Identitätsausrüstung
  - Physische Entwürdigung
  - Unfreiwillige soziale Beziehungen
- Zerstörung des Verhältnisses von handelndem Individuum und seinen Handlungen
  - Der „Looping-Effekt“
  - Reglementierung
- Prozesse der Demütigung
- Privilegiensysteme

#### **Methoden:**

Basis der Bearbeitung sind die Materialien aus den vorausgegangenen Inhaltsbereichen.

Bearbeitung derselben unter Aspekten der inhaltlichen Frage- und Problemstellungen.

- Betrachtung und Analyse der audio-visuellen und schriftlichen Dokumente unter dem Gesichtspunkt der „totalen Institution“
- Leben der Bewohner im Heim / in der Anstalt etc.
- Freiheitsgrade, Aussenkontakte, Privatheit, Regeln
- Wie wird mit ihnen, von ihnen, über sie gesprochen?
- „Herausfordernde Verhaltensweisen“ und der Umgang damit
- Hausordnung, Ruhezeiten,

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anpassungsmechanismen und Selbstkonstruktion</li> <li>➤ Die besondere Rolle der „Geistigbehinderten“</li> </ul>   | <p>Strafen und Privilegien</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die Welt der Mitarbeiter           <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ziele und Normen</li> <li>➤ Der Konflikt zwischen Humanität und Effizienz</li> <li>➤ Angst vor Ungehorsam</li> <li>➤ Der Engagement-Zyklus</li> <li>➤ Vermittlung rationaler Perspektiven</li> <li>➤ Techniker des praktischen Wissens</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Die Institution im Widerspruch von Programm, Ziel, Auftrag - und Wirklichkeit</li> <li>➤ Ängste der Mitarbeiter</li> <li>➤ Burn-out</li> </ul> <p>Beobachtungen; ggf. ergänzende Befragungen von Bewohnern und Mitarbeitern.</p> |

Literaturhinweise:

- BASAGLIA, F.: Was ist Psychiatrie?. Frankfurt/M. 1974  
 ders. (Hrsg.): Die negierte Institution. Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M. 1978  
 BASAGLIA, F. u.a.: Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M. 1980  
 FENGLER, T. u. FENGLER, CHRISTA: Alltag in der Anstalt. Rehburg-Loccum 1980  
 GOFFMAN, E.: Stigma. Frankfurt/M. 1972  
 ders.: Asyle. Frankfurt/M. 1972  
 HERMAN, JUDITH LEWIS: Die Narben der Gewalt. München 1993

Die Befassung mit der „totalen Institution“ (Goffman) und den „Institutionen der Gewalt“ (Basaglia) soll aufzeigen,

- wie die behinderten/psychisch kranken Menschen im Zustand von Aus- und Einschluss unter den spezifischen Bedingungen der Institution - und durch diese verursacht - ihr Selbstkonzept verändern,
- ihre Würde verlieren, sich unterwerfen, sich dem Gehorsam-Privilegien-System anpassen, ihre Privatheit verlieren, soziale Zwangskontakte integrieren müssen u.v.m. und wie sie durch diese Zusammenhänge beeinträchtigt werden,

aber auch

- wie die Mitarbeiterschaft mit der „Macht“, die sie den Bewohnern gegenüber hat, umgeht, diese behandelt und
- wie sie selbst unter den Bedingungen der Institution regredieren, den entstehenden Problemen gegenüber, die in der Regel Artefakte der Institution sind, sich verhalten und wie sie die resultierenden (Rollen-) Konflikte zu lösen versuchen.

Damit verdeutlichen sich ergänzend zu den anderen Sachverhalten auch

- die Rollen und Funktionen, die *wir* in professionellen Funktionen den Betroffenen gegenüber unweigerlich wahrnehmen und wie wir,
- je nach Grad der Selbstreflexion und bewussten Analyse unserer Funktionen, selbst destruktiv gegenüber den Menschen und ihren Anliegen wirken,
- das „Defekt- und Defizit-Modell“ repräsentieren und realisieren und so
- zu „Zustimmungsfunktionären“, zu „Befriedungsverbrechern“ im bestehenden gesellschaftlichen System von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ werden.

Zu diesem Stand der Arbeit weisen die Themenkomplexe nun erstmals verstärkt auf die Studierenden selbst zurück und gemahnen daran, dass

- sich mit der Materie von Integration / Inklusion zu befassen, nicht nur eine fachliche Dimension verknüpft, die man in Distanz zu den Betroffenen und den gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber bewältigen könnte, sondern
- sich eine unmittelbare Betroffenheit ergibt, sowohl als Fachkraft als auch als Bürger dieser Gesellschaft, als politischer und mündiger, mithin zur Selbstveränderung und, wo es geboten

ist, zum Widerstand gegen Verhältnisse, die Menschen erniedrigen, entwürdigen, knechten und verachten, fähiger und bereiter Mensch.

Der Abschluss der Arbeit auf der *Ebene 3* veranlasst, den Blick auf sich zurückzuwenden. Erst da-durch wird die unverzichtbare Basis dafür geschaffen,

- sich nicht nur intensiv mit Fragen der Integration / Inclusion auseinanderzusetzen,
- sondern auch das Motiv zu generieren, sich in anstrengenden Studien- und Lernprozessen für diese Arbeit und
- die Durchsetzung der Idee der Inklusion in einer Gesellschaft zu qualifizieren,
- für die das Dogma der „Normalität“ und die resultierende „Ausgrenzung“,
- damit die „Isolation“ der Ausgegrenzten
- das oberste gesellschaftliche Prinzip und weitgehend das einzige ist, das auch Anerkennung findet und honoriert wird.

Das sollte den

#### **Erkenntnisprozess fördern, dass**

- **eine** ungebrochene Fortsetzung der Traditionen, Werte und **Praxis von normalitätsbezogener Ausgrenzung** in Selektions- und Segregationsprozessen vor allem im Bereich der Erziehung, Bildung und des Unterrichts von früher Kindheit an - trotz großen Bemühens - letztlich
  - **in der Begrenzung und Blockierung von Entwicklungsmöglichkeiten resultiert** und
  - **den Forderungen einer „neuen Euthanasie“ Vorschub leistet,**
- weshalb**
- die Gewinnung einer Alternative,
  - **die Entfaltung einer Gegenkraft**
- ein Erfordernis **ohne Alternative** im Bestehenden ist.

Zur die Arbeit auf der *Ebene 3* abschliessenden Reflexion unter Heranziehung der nun schon entfalteten Erkenntnis- und Forschungsmöglichkeiten mit den erforderlichen selbstreflexiven Bezügen auf sich selbst sollte der Inhaltsbereich VII von allen - wiederum auch unter Aspekten der Evaluation des eigenen Lernstandes - bearbeitet werden.

#### **Inhalt VII:**

Bearbeitung des Filmdokuments

#### **„Ursula - oder: Das unwerte Leben“**

unter besonderer Berücksichtigung

- der Lage, wie sie für schwerstbeeinträchtigte Kinder oder für solche, von denen behauptet wird, schwerstbehindert zu sein, durch die *institutionelle Verwahrung* ohne Bildung und Förderung entsteht - im Vergleich
- mit den Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie durch die Pflegefamilie für das Kind Ursula im regulären Alltag einer Familie geschaffen werden können.
- Vergleichend dazu sollen wiederum die Filmausschnitte behandelt werden, die Erwachsene und alte Menschen zeigen, die eine oft lebenslange Langzeithospitalisierung erfahren mussten.

*Dieser Film hat auch insofern eine historische Bedeutung, als er die Arbeit*

#### **Methode:**

Anwendung der bereits bekannten Methoden

- und Erkenntnisse, in einem
- interaktiven, kritischen Diskurs und
  - in Selbstreflexion auf das eigene Verständnis der Zusammenhänge und
  - die eigene Position dazu.

*von MIMI SCHEIBLAUER dokumentiert und auch Situationen zeigt, in denen schon damals in nach Behinderungsarten und -schweregrade gemischten Gruppen gearbeitet wird. Die Kommentare, gesprochen von HELENE WEIGL haben ihrerseits dokumentarischen Wert.*

---

### **Texte aus dem Film „URSULA - ODER: DAS UNWERTE LEBEN“**

**Mimi Scheiblauer 1966**

#### **Das Rätsel Ursula:**

„Als Ursula 8 Jahre alt war, sagten die Ärzte, sie sei blind, taub, idiotisch und epileptisch.

Ist Ursula taub, so muss man ihr wie einem Gehörlosen die Welt der Töne vermitteln; elementare Rhythmen und Begriffe, die beim normalen Kind durch das Gehör gehen.

Ist Ursula aber auch ein blindes Kind, dann muss sie lernen, sich im Raum zu bewegen. Die große Bewegung fördert das Selbstvertrauen.

Ist Ursula geistesschwach? Wenn die Mutter sich nicht ständig bemühen würde, dem Kind die Umwelt zu vermitteln, seine Erfahrung zu erweitern, so müsste es aus Mangel an Eindrücken verblöden.

Am Meer erfasste Ursula zum ersten Mal den Begriff Wind und lernte blasen.

Es ist leichter, die Blindheit zu überwinden als die Taubheit.

Der Gehörlose, der sogenannte Taubstumme, lebt in einer uns unvorstellbaren Einsamkeit. Er kann den Zugang zur Umwelt nicht finden.

Wer nicht schaut, kann nicht verstehen. Wer nicht hört, hat Mühe, sich mit den anderen zu verständigen. Die Gehörlosen haben Mühe, sich einzuordnen. Man vergisst, dass der Gehörlose einfache Begriffe wie hoch - tief, kurz - lang, laut - leise, langsam - schnell naturgemäß nicht erfassen kann. Die Übung lässt ihn die Begriffe körperlich erfahren (Vibration).

#### **Vom Fühlen zum Erkennen, vom Greifen zum Begreifen, vom Tun zum Verstehen.**

Wenn man ein Kind vor sich hat, das nicht versteht, muss man es in Bewegung setzen, damit es fähig wird, Zusammenhänge zu erkennen.

Es ist erstaunlich, dass sogar sehr debile Kinder ebenso auf Musik reagieren, wie normale.

Sobald ein Kind nicht in Bewegung gehalten wird, erstarrt es in seiner Infirmität (= Gebrechlichkeit; G.F.), Isolierung und Gleichgültigkeit.

Ursula macht täglich kleine Fortschritte. Das zeigt, dass ihre Intelligenz sich entwickelt.

Die Erziehung von Behinderten ist nicht grundsätzlich anders als beim normalen Kind, sie muss nur bewusster und konsequenter sein.

Die Fähigkeit zu gestalten ist immer vorhanden.

Mongoloide sind rhythmisch begabt.

Kinder, die Mühe haben, sich zu konzentrieren, werden durch kurzweiliges Spielen zur Ausdauer gebracht.

Rhythmik ist sinnvoll und erfindungsreich.

Bei der Sache bleiben entwickelt Intelligenz.

Halten - Umschalten - Durchhalten ... Halten - einen Gedanken oder eine Bewegung!

Umschalten - Unterbrechen einer Bewegung, eines Gedankens zum anderen!

Man lernt, aufeinander Rücksicht nehmen; jeder macht's der Reihe nach, einer nach dem anderen. Roy hat Gelegenheit, sich zu bücken. Es geht immer, wenn man es gerne tut.

Ärzte behaupten heute noch, mit Mongoloiden sei nichts anzufangen.

Was einmal gelungen ist, kann man noch einmal machen. Wenn man es wiederholt, geht es besser.

Der Mensch, der seelisch gestört ist, hat zur Realität und zum Leben eine negative Einstellung. Der Erzieher hat Mühe, die Wand der psychisch bedingten Passivität, Abwehr, Ablehnung, Abkapselung, Vereinsamung zu durchbrechen.

Ein Junge, der fähig ist, seinen Blick, seine Arme, seine Füße mit den Bewegungen eines Gegenstandes zu koordinieren, ist nicht bildungsunfähig.

Mit dem Gegenstand wird eine Beziehung zur Umwelt hergestellt.

Dem Reiz des Bewegten kann der Mensch nicht widerstehen.

Wir haben niemanden gefunden, mit dem nichts anzufangen war.

Der Sinn für Ordnung, das Bedürfnis nach Ordnung ist im Menschen und entsteht spontan, wenn man das Kind gewähren lässt.

Eigentlich möchten wir behaupten, dass es keine Bildungsunfähigen gibt.

RENÉ: Man hält ihn für bildungsunfähig - er spricht nicht, er reagiert nicht, wenn man mit ihm spricht! Welches sind seine Fähigkeiten? (Umgang mit Reifen; G.F.)

Also ist er fähig, die Eigenschaften eines Gegenstandes zu untersuchen, von allen Seiten und mit Ausdauer, eigentlich wie ein Wissenschaftler.

René, obwohl geschädigt - begabt und wertvoll.  
Der Behinderte ist ein ganzer Mensch und soll so betrachtet werden.

### **Was braucht der Mensch? Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe!**

In unserer Gesellschaft werden die Behinderten, die nicht Leistungsfähigen, vor den Augen der Welt versteckt. Mit den sogenannten Bildungsunfähigen wird in Anstalten nicht gearbeitet. Professor Scheiblauer greift hier zum ersten Mal ein.

In einem zu engen Raum, in einem Wirrwar verschiedenartigster Gebrechen, lockt der pädagogische Eingriff Positives hervor.

Sie werden betreut, gepflegt und sauber gehalten, aber kleine Kinder sind endgültig verurteilt, sich nicht entwickeln zu können, weil sie als nicht entwicklungsfähig gestempelt sind. Sie sehen nur ihresgleichen, sie hören keinen vernünftigen Ton, sie langweilen sich zu Tode.

Über CHARLIE berichtet die Schwester, er sei artig im allgemeinen, zeige für nichts Interesse, er könne nicht sehen, er höre auch nichts. (Klanghölzer; G.F.) Also ist Charlie jedenfalls nicht taub. (Rufen; G.F.) Also ist er nicht dumm. (Greifen; G.F.) ... **er denkt, es ist seinen Händen anzusehen**; also ist es auch fraglich, ob sein rechtes Auge blind ist.

PETERLI (ein Kind mit einem schweren Hydrocephalus; G.F.) war eine Gewissensfrage. Wir hatten selber den Eindruck: das geht zu weit. Aber Peterli zeigte uns, dass er ein Mensch ist. Sobald man sich dem Kind nähert, so nah, dass er es empfinden kann und so mit ihm Kontakt aufnimmt, kommt er in Bewegung und wird entwickelbar. Peterli hat eine Mutter, die ihn besucht. Als sie sah, dass er sich freuen kann, nahm sie ihn wieder zu sich nach Hause. URSULA lag auch in solchen Betten, von einer Anstalt in die andere, acht Jahre lang. Sie konnte nicht sitzen, greifen, essen, gehen; sie schrie fast pausenlos; man hielt sie für ganz taub und blind. In den Akten stand, sie sei idiotisch. Dass Ursula nun trotz und ihren Willen und Unwillen bekannt gibt, ist ein großer Fortschritt. Sie kann allein essen, aber jetzt will sie nicht.

Ursula ist nun unser Kind. Mein Vater ist ihr Vormund. Wir wissen heute noch nicht, ob wir den schweren psychischen Schaden, den das Kind in früher Kindheit erlitt, wieder gutmachen können. Als sich jedoch kein anderer Ort fand, wo man sie besser fördern könnte, sagte mein Vater, sie wegzugeben wäre ein Verbrechen.

Das ist HILDEGARD. Sie stört nicht, wie die Schwester sagt, und hat nach nichts Verlangen. Sie ist acht Jahre alt. Sie weint nicht, sie hat auch noch nie gelacht.

Zwischen drei und fünf Monaten lernt der Säugling mit den Augen fixieren. Wenn das Kind nicht Fixieren und Greifen lernt, kann es sich nicht entwickeln.

Jahrhundertlang meinte man, so ein Mensch sei blöd oder verrückt. Der qualvolle Gesichtsausdruck bedeutet in Wirklichkeit: jeder Augenblick ein Sieg. **Es ist eine ungeheuere Anstrengung zur Ruhe zu kommen.**

Sie gibt es nicht auf. Sie strengt sich an. Sie weiß, dass es ihr nützt. Sie ist willensstark. Seit wir sie gefilmt haben, hat sie in kurzer Zeit gehen, sich ankleiden und sogar Knöpfe aufmachen gelernt. Sie wird auch sprechen lernen. Die Psychologin hält MUSCHI für sehr beschränkt. Weder Bäume noch Gras hat sie je aus der Nähe gesehen. Sie ist 16 Jahre alt; lag immer im Bett. Es ist nicht einzusehen, warum ein Kind wie Muschi nicht lernen könnte zu lesen, zu rechnen. **Jedes Kind hat das Recht auf Schulung.**

Es ist verständlich, körperlich Behinderte neigen zu Aggressivität. Sie müssen sich tatsächlich immer mehr anstrengen als die anderen. Sobald aber HANSI begriffen hat, was ihm trotz seiner Lähmung gelingen kann, ist ihm keine Mühe zu viel. Er kann's.

Gerade der Behinderte ist ein Individualist, eine ausgeprägte Persönlichkeit. Jeder geht durch den Reifenweg: wie er will, wann er will, selbständig.

Sie müssen alle immer sehr früh ins Bett und da ist uns eingefallen, wir könnten einmal für sie Musik machen, kleine Nachtmusik vor dem Einschlafen.

Einmal wird es zu spät. Je älter der Mensch ist, umso schwieriger wird es, ihn zu beeinflussen. Und dann kann man sich vielleicht fragen, ob es sich noch lohnt. Wenn der Mensch aber jung ist, ist immer alles - jedenfalls vieles möglich.

Der kleine KLAUS! Er ist noch nie gegangen. Als wir ihm sagten: Komm, war Klaus so freundlich und ging seine ersten Schritte.

Rhythmische Erziehung gibt Sicherheit und Selbständigkeit.

Es ist nicht schwierig, zu wissen, was dem Kind gut tut.

Es ist eigentlich schwer verständlich, dass viele Leute vor Behinderten Angst haben.“

Die Arbeit am Inhalt VII sollte in ihrer Konsequenz darauf orientieren, sich

➤ ein Gegenmodell, ein neues Verständnis - und das heißt, **ein neues Welt-, Menschen- und**

**Behinderungsbild** zu erarbeiten,

- das eine **Gegenkraft** gegen das kulturelle Erbe von „Normalität“, „Ausgrenzung“ und „Isolation“ zu schaffen vermag,
- das wir - in der Welt des „Defizit-Modells“ über Menschen mit Beeinträchtigungen - als **Integration / Inklusion** bezeichnen können.

Damit sollte es auch möglich sein, „Isolation“ als paradigmatische Kategorie zu verstehen. JANTZEN<sup>1</sup>, der den Begriff der Isolation in die Behindertenpädagogik eingeführt hat, schreibt:

**Isolation** ist auf diesem Hintergrund zu verstehen

- als Störung des Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses im innerorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft.
- Isolation wirkt sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen wie entsprechend ihrem Ort der Entstehung und Lokalisation im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozess unterschiedlich aus.“ (S. 23)
- **Behinderung ist folglich ihrem Wesen nach als Isolation zu verstehen.** (S. 435)

### 3. Anzustrebende Ergebnisse

Die Arbeit an den Inhalten der *Ebene 3* dürfte die Studierenden in differenzierter Weise dafür sensibilisieren, dass gerade dem Personenkreis,

- der allein schon aufgrund der für ihn bestehenden oder eingetretenen individuellen (Lebens-) Bedingungen organischer und/oder psychischer Beeinträchtigungen einem daraus resultierenden z.T. erheblichen Isolationstress ausgesetzt ist,
- aufgrund der in jahrhundertelanger Tradition bestehenden Orientierungen an einer gesellschaftlichen Vorstellung von „Normalität“ zusätzlich oft eine gesellschaftliche und institutionell abgesicherte totale „Ausgrenzung“ widerfährt,
- aus der zusätzlich schwerste Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung resultieren
- und die in ihrer institutionellen Verfasstheit die Betroffenen entmündigt, entwürdigt und Formen struktureller wie direkter Gewalt gegen sie hervorbringt, die z.T. als erforderliche, behinderungsspezifische heil- und sonderpädagogische und/oder therapeutische Maßnahmen gerechtfertigt werden.

Die damit verknüpften Vorstellungen zum Phänomen und Begriff „Behinderung“

- sind einem der „Zerstörung der Vernunft“<sup>2</sup> gleichkommenden, irrationalen und mythosartigem Denken verbunden, das sakrosankt ist,
- den „Lebenswert“ der Betroffenen in Frage stellt und
- ihre Tötung fordert und legitimiert.

Selbst „**Isolation**“ infolge

- quantitativ unzureichender und

---

1 JANTZEN, W.: Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In Demokratische Erziehung 2(1976)1,15-29

ders.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Z. Heilpäd. 27(1976)7, 428-436

2 LUKACZ, G.: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin 1954

- qualitativ ungeeigneter Beziehungen zu primären Bezugspersonen, bzw.
- ein dadurch bedingtes „Entgleisen des Dialogs“ (Spitz)
- **führt auch bei organisch völlig gesunden Kindern** in kürzesten Zeiträumen
  - zum **Stagnieren ihrer Entwicklung**,
  - zu **schweren psychischen Zerfallerscheinungen** und
  - sogar zum **Tod**.

Damit ist der Begriff „Isolation“ in umfassender Weise geeignet, die behinderten Menschen gegenüber in Orientierung am „Normalitätsdogma“ zur Wirkung kommende „Ausgrenzung“ mit ihren persönlichkeitszerstörenden Mechanismen kategorial zu beschreiben und die Lebenssituation der Betroffenen zu fassen. Auf dieser Basis kann - in übergreifender Analyse der Gesamtsicht der auf *Ebene 3* von **ODL: INCLUSIVE** erarbeiteten Sachverhalte - im Sinne einer weiteren Verdichtung - der

**Erkenntnisprozess** resultieren, dass

- **jedwede Form der „Ausgrenzung“**, die Betroffene unter die Bedingung der „Isolation“ bringen, **persönlichkeitszerstörende Auswirkungen** hat, so sehr das Bemühen um die Ausgegrenzten in sie isolierenden Verhältnissen auch sein mag, weshalb
- **Integration / Inklusion als Gegenkraft** eine *conditio sine qua non* **ist, ein Erfordernis** - vor allem in den Bereichen Erziehung, Bildung und Unterricht - von frühester Kindheit an **ohne Alternative im bestehenden System**,
- **die** für beeinträchtigte Menschen umso notwendiger und **unabdingbar ist, je schwerer der Grad ihrer Beeinträchtigungen und Behinderungen ist**,
- wenn wir ein humane und demokratische Gesellschaft, Kultur und Bildung realisieren und
- selbst nicht zum Täter - zum „Zustimmungsfunktionär“ und „Befriedungsverbrecher“ - werden wollen - dadurch,
- dass wir ‘das Individuum haftbar für den gesellschaftlichen Widerspruch machen, den es zum Ausdruck bringt‘ (Basaglia).

BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARO<sup>3</sup> schreiben - und das kann auch auf behinderte Menschen übertragen werden:

„Verwahrung und Ausschluss sind keine Antwort auf Geisteskrankheit; sie sind eine Antwort auf Forderungen der Gesellschaft, die das Problem dadurch »löst«, dass sie einen Ort schafft, an dem es unter Kontrolle gehalten wird“ (S. 14).

Aber: „Nur wenn die Wahrheit anerkannt ist, kann die Genesung der Opfer beginnen“<sup>4</sup>

3 BASAGLIA, F. u.a.: Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980

4 HERMAN, JUDITH LEWIS: Die Narben der Gewalt. München 1993

## Ebene 4

### Das „Kompetenz-Modell“ und die Kategorien „Isolation“ und „Dialog“

#### 1. Allgemeine Hinweise

Diese Ebene befaßt sich mit der Frage nach einem Welt- und Menschenbild, das für ein Behinderungsbild konstitutiv sein kann, das den behinderten Menschen

- unabhängig von Art und Schweregrad seiner Behinderung
- als gleichwertigen und gleichberechtigten Mitmenschen und
- unter den für ihn gegebenen Bedingungen als kompetenten Menschen

zu *erkennen* - und eben nicht nur (großzügig) zu »tolerieren« - vermag, als „Auch-Mensch“ insofern, als z.B. ‚*auch*‘ der geistigbehinderte Mensch in eine Regelschule gehen, ‚*auch*‘ ein lernbehinderter Mensch einen Beruf erlernen darf etc., wie sich das schon sehr stark in einer Pseudoakzeptanz *wohlmeinend* in unsere Sprachgewohnheiten eingemischt hat.

Im Rahmen der Arbeit auf *Ebene 3* dürfte deutlich geworden sein, dass eine solche grundsätzliche Neubefassung mit dem Themen- und Problemfeld „Behinderung“, in besonderer Weise die Bereitschaft voraussetzt,

- sich selbst und seine Wahrnehmungs-, Denk- und Vorstellungsstrukturen in Frage zu stellen, sie kritisch zu reflektieren und ggf. neu zu verorten und zu justieren,
- sich mit neuen wissenschaftlichen Feldern und Zusammenhängen auseinanderzusetzen, die in bezug auf die Fragestellungen und ihren Gegenstand hinreichend erklärungsstüchtig sind, um nicht wieder mit dem »Mythos Behinderung« in der traditionellen Weise operieren zu müssen.

Die Bearbeitung der *Ebenen 1 u. 2* hat bereits gezeigt, dass der Weg vom „Beschreiben ... zum ... Erkennen“ *Erklärungen* erfordert, die *Verstehen* ermöglichen, aus dem allein heraus *Achtung* vor einem Menschen oder vor Sachverhalten in der Weise entstehen kann, dass die Wahrung der Würde des Anderen, und das heißt eben, seine Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit, nicht nach Maßgabe der Feststellung seiner Verschiedenheit zu mir, nicht nach Maßgabe dessen, wie er unsere „Normalität“sbezogenen Erwartungen erfüllt, gewährt oder vorenthalten wird.

Das setzt voraus, die an ihm beobachtbaren Merkmale seiner Art und Weise der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als seiner in gleichem Maße individuellen wie gesellschaftlichen Existenz geschuldet zu verstehen. Sie repräsentieren nicht seine „Natur“ oder sein „Wesen“, sondern sind subjektiver Ausdruck der gattungsspezifischen Lern- und Entwicklungsverläufe des Menschen unter den spezifischen Bedingungen

- der Ausstattung seines Systems
- in Relation zu seinen Umgebungsbedingungen, die er sich mittels seiner Ausstattung aneignet,
- was wiederum seine Ausstattung moduliert, mittels derer er gestaltend auf die Umgebungsbedingungen rückwirkt.

Der Aufbau des *Verstehens* als Voraussetzung, selbst angemessen erkennen und handeln zu können, erfordert

- die Befassung mit Erkenntnistheorien, die den Lebensprozess als solchen und die dafür unverzichtbaren Bedingungen zu erklären vermögen und damit verstehbar machen und
- - sind diese Bedingungen quantitativ oder qualitativ begrenzt bzw. verändert - welche Modifikationen der Evolution des Lebenden und der Lebensprozesse resultieren, was in einem ontogenetischen Prozess der Entwicklung zu Erscheinungen führen kann, die *wir* als »Behinderung« identifizieren und klassifizieren.

Damit aber wird deutlich, dass solche Entwicklungsprodukte nicht das Resultat von an sich gestörter oder beeinträchtigter Wesenheit eines evolvierenden lebenden Systems sind. Bereits auf

*Ebene 3* konnte die „**Isolation**“ (eines lebenden Systems von gattungsspezifisch unverzichtbaren und hoch relevanten Erfordernissen) als Faktor erkannt werden,

- der für einen Entwicklungsproze kodiert, der zu einer - wie immer zu beschreibenden - »Behinderung« führt; sie ist folglich
  - eine Art „**Attraktor**“, der der Entwicklung eine bestimmte Richtung verleiht,
- der die Zusammenhänge zwischen je spezifischer innerer und äußerer Wirklichkeit eines lebenden Systems vermittelt; sie ist folglich
  - eine Art „**Operator**“, der intern strukturbildend und -verändernd wirkt,
- der die für einen Menschen bestehenden *Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen* (der einzelnen interagierenden Menschen) in die *Verhaltensweisen* des je betroffenen Individuums vermittelt; sie ist folglich
  - eine Art „**Transformator**“ der Verhältnisse in psychische Funktionen (die wir dann wieder als Merkmale, die für eine »Behinderung« kodieren, registrieren und klassifizieren).

Die *Ebene 4* soll diese Zusammenhänge wiederum an exemplarischen Beispielen transparent machen und in die Erkenntnismittel einführen, die sie verstehbar machen, d.h. die Voraussetzungen dazu bieten, durch Rückgriff auf erkenntnistheoretische Zusammenhänge den Studierenden zu helfen,

- ein erweitertes, erklärungsstüchtiges *Weltbild* in bezug auf die Grundbedarfe lebender Systeme und ihrer Evolution entwickeln zu können und, darauf aufbauend,
- die Grunddimensionen eines *humanen Menschenbildes* modulieren zu können, von dem aus und auf das hin eine nicht ausgrenzende „Allgemeine Pädagogik“ weiterentwickelt werden kann, die
  - dem Anspruch der Integration Rechnung zu tragen vermag und
  - ihrerseits durch Erziehung und Bildung ein humanes Menschenbild weiterentwickelt und tradiert.

Unter der historisch gegebenen Bedingung, dass sowohl die Entwicklung eines humanen Erfordernissen Rechnung tragenden Menschen- und Behinderungsbildes als auch angemessener pädagogischer Theorien und Praxisfelder unweigerlich vom Boden einer jahrhundertlangen Tradition von „Normalität“ und „Ausgrenzung“, die ihrerseits nur ein selektierendes und segregierendes Erziehungs- und Schulsystem zulassen und ständig reproduzieren kann, auszugehen hat, geht es darum,

- „**Isolation**“ so weit als möglich zu minimieren, ja zu überwinden, was unter den vorstehend genannten Bedingungen als Gegenkraft den
- „**Dialog**“ erforderlich macht, der seinerseits an jedem Ort, wo immer Menschen zusammen treffen, aufgenommen und realisiert werden kann; bis hinein in die traditionellen Institutionen der Behindertenfürsorge, um dort deren Charakter der „Totalen Institution“ zu überwinden und durch
- „**Rehistorisierung**“ der Betroffenen, ihnen, wie durch die Bewegung der „Demokratischen Psychiatrie“ in Italien deutlich vorgezeichnet (siehe die Geschichte der Adalgisa Conti; *Ebene 3*, Inhalt I), ihre Geschichte als mündige, selbstbestimmte Mitbürger wiederzugeben. Das bedeutet, ein
- „**Kompetenz-Modell**“ gegen das „Defizit-Modell“ zu setzen und dieses nicht nur zu ersetzen, sondern als ein im Grunde menschenverachtendes Denk- und Handlungsmodell zu enttarnen.

Die hier herauszuarbeitenden Parameter müssen ihrerseits eine „Allgemeine Pädagogik“ fundieren, die dem Anspruch einer „humanen“ und „demokratischen“ Pädagogik Rechnung tragen kann dadurch, dass sie »Behinderung« als eine Kompetenz erkennt,

- die Kompetenz eines Menschen, unter seine individuelle wie gesellschaftliche Existenz erheblich beeinträchtigenden Bedingungen ein menschliches Leben zu realisieren.

**Integration / Inklusion ist**, das gilt es deutlich zu erkennen, selbst Artefakte des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems und **nicht Ziel** eines reformpädagogischen Ansatzes, sondern **Mittel** auf dem Weg zu einer „Allgemeinen Pädagogik“, wie sie dann auf *Ebene 5* zu skizzieren wäre.

Ein solches Verständnis von Integration, die es selbst zu überwinden und in die höhere Komplexität einer „Allgemeinen Pädagogik“ zu integrieren gilt, beginnt wiederum in der Reflexion der eigenen Situation, in der Bereitschaft sein Denken kritisch zu würdigen und schließlich zu ändern. Es geht dabei um den einfachen und doch sehr grundlegenden

### Erkenntnisproze:

**INTEGRATION FÄNGT IN DEN KÖPFEN AN !**

G. FEUSER

Das bedeutet, die dogmatischen Vorstellungen und auch zum Mythos Behinderung geronnenen Vorstellungen grundlegend zu revidieren und auch die Schritte in Richtung auf Integration / Inklusion ständig im Sinne einer »Normenkontrolle« daraufhin zu überprüfen, ob sich nicht im Kleid der Integration / Inklusion neue Formen der Ausgrenzung etablieren oder diese verschleiern, d.h. sich allenfalls eine „*Integrationspädagogik*“ herausbildet, eine Befriedungsstrategie, die das hierarchisch gegliederte, segregierende Schulsystem nicht antastet und doch den Anschein erweckt, da »auch« die behinderten Schüler in einem Gebäude der Regelschule ihren Unterricht (nach Maßgabe der Lehrpläne von Sonderschulen) erhalten.

## 2. Vorschläge zu Inhalten, Vorgehensweisen und Methoden

Bezogen auf die auf *Ebene 4* zu erarbeitenden Erkenntnisse geht es, in unmittelbarer Anknüpfung an die *Ebene 3* darum,

- Denkstrukturen im Sinne des „Defizit-Modells“ bei uns und anderen aufzudecken,
- Begrifflichkeiten des traditionellen Modells weiter zu klären,
- philosophische Traditionen, die verschiedene Denkmodelle bestimmen, kennen und kritisch hinterfragen zu lernen,
- sich mit einem sog. postrelativistischen Denken und den Erklärungsmodellen der Selbstorganisationstheorie und Aspekten des Konstruktivismus vertraut zu machen, die Grundfunktionen lebender Systeme verdeutlichen können wie
- Teiltheorien zu erarbeiten, die ein konstruktives und subjektorientiertes Verstehen von »Behinderung« ermöglichen,
- eingeschlossen auch Hinweise auf die Bedeutung der „Tätigkeitstheorie“ (der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie) zur Grundlegung einer subjektorientierten Psychologie und Pädagogik,
- und zu verdeutlichen, welche Bedarfe und Bedürfnisse zu befriedigen sind, um eine weitgehend ungestörte Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen zu können, was heißt
- den Dialog gegen die Isolation zu setzen, der stets in kooperative Verhältnisse eingebettet ist und sehr differenzierte Interaktions- und Kommunikationsprozesse ermöglicht, die auf allen Entwicklungsebenen zu repräsentieren sind.

Entsprechend wäre dafür zu sensibilisieren, dass

- Integration / Inklusion nie ein »Zustand« im Sinne des sich selbst reproduzierenden Selektions- und Segregationsmodell sein wird, sondern
- in einer partnerschaftlich fundierten, solidarischen Parteinahme mit allen, die ausgegrenzt zu werden drohen, stets neu zu schaffen ist.

### Inhalt I:

Erarbeitung der Biographie des Dichters und Malers GEORG PAULMICHL durch

- Befassung mit seiner Aussage über seine Arbeit in einer Werkstatt für Behinderte. Er sagt von sich selbst:

***"In der Werkstatt gefällt es mir sehr gut. In der Werkstatt bin ich ein Dichter. Dichter sein ist ein feiner Beruf. In der Werkstatt sind alles Behinderte. Ich bin nicht behindert, ich kann reden."***

- Auseinandersetzung mit seiner Lebensgeschichte anhand eines Filmdokuments
- Befassung mit seinen Texten und Bildern:
  - Gedicht: **Lehrer**

*„Der Lehrerberuf ist ein unheimlicher Job.*

*Die Schüler werden geprüft, geübt, beaufsichtigt und manchmal auserkoren. Um Lehrer zu werden, mu man zuerst die Fahrschule machen, dann die Stirn runzeln.*

*Manche Schüler haben eine fürchterliche Angst, es zittern ihnen nur so die Knie.*

*Die Lehrer wissen alles, sie sind unglaublich und unfehlbar.*

*Manche Schüler singen die erste Stimme, manche die zweite und manche die fünfte.*

*Die Lehrerinnen haben eine höfliche Niedertracht und radieren die Hefte aus, da sie blitz und blank sind.*

*Ein sauberes Heft ist eine Erfüllung für den Geist.*

*Die Lehrer sind von den Landeshauptmännern berufen, aus den Schülern Menschen zu machen.*

*Der Lehrer lenkt die Gedanken im Kopf herum, da es nur so rauscht.*

*Manche Lehrer sind Wüstlinge und Knallköpfe.*

*Jesus hat gesagt, du sollst kein falsches Zeugnis machen.*

*Die Schüler müssen aufspringen und guten Morgen durch die Klasse heulen.*

*Bei den Ohren gehts hinein, bei den Ohren gehts hinaus, das ist der Lebenslauf. (1990, S. 26)*

Er ..... und er selbst !



☞ Georg Paulmichl, geb. 18.04.1960, lebt bei seinen Eltern in Prad im oberen Vinschgau und besucht dort die Behindertenwerkstatt. Nach dem alltäglichen Sprachgebrauch wird er zu den geistig Behinderten gezählt.

Publikationen:

Verkürzte Landschaft - Texte und Bilder -

Innsbruck: Haymon-Verlag 1990

„Ins Leben gestemmt“.

Innsbruck: Haymon Verlag 1994

Selbstportrait ☞

### Methoden:

- Rehistorisierende Forschung
  - Fallstudie
  - Textanalyse
  - Filmanalyse

- Kritische Analyse und Reflexion seiner Aussage über sich selbst und seine ArbeitskollegInnen

Quelle: Film „Ich bin nicht behindert, ich kann reden“ von B. Breit (Österreich 1991)

- Textanalyse
  - Kritische Reflexion
  - Bearbeitung eigener Schulerfahrungen und resultierende Einschätzungen; Tragweite deren Wirkung ins gegenwärtige Bewusstsein hinein - in das des zukünftigen Lehrers
- Verknüpfung der Filmanalyse mit der Textanalyse
  - Aufdecken von Aspekten des Normalitätsdogmas und des Defizit-Modells
  - Grade der Isolation
  - Wie konnte er Dichter werden?
- Verstehen seines Denkens und Gestaltens in Text und Bild





☞ Wie der Dichter seine Welt sieht ....

Die Befassung mit der Lebens- und Werkgeschichte von GEORG PAULMICHL, der nach allen Kriterien des „Defizit-Modells“ und des Verhältnisses von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ als geistigbehindert gilt und bezeichnet wird, sollte weiterführender Anlaß sein,

- die Denkstrukturen zu analysieren, die uns nahezu durchgängig veranlassen, in Vorurteilen wahrzunehmen und zu denken und
- sie derart auch zu tradieren.

## Inhalt II:

Reflexion der eigenen Denkstrukturen und der Übertragungsprozesse eigener Ängste in die Wahrnehmung des anderen (behinderten) Menschen:

- Auseinandersetzung mit den Begriffen
  - Mythos und
  - Ideologie - im Zusammenhang mit dem Begriff der
  - Institution und
- Positionierung des eigenen Denkens in den Bedeutungszusammenhängen dieser Begriffe anhand folgender grober Skizzierung:
 

**Mythos** i.w.S. bedeutet:

  - Wort, Rede, Erzählung göttlichen Geschehens;
  - er begründet und erläutert eine Tradition, die ungebrochene Gültigkeit beansprucht.
  - Dies im Sinne überindividueller menschlicher Sinnstiftung überzeitlichen, heiligen Charakters.
  - Ihn zu hinterfragen ist Tabubruch, Sakrileg. Mythos ist Fiktion, die orientiert, legitimiert.

### **Mythos** ist

- Vorstufe der Philosophie,
- in die Außenwelt projizierte Psychologie,
- unhinterfragte Wahrheit des Gegenstandes,
- ein Tatsachen schaffendes,
- Gemein-Sinn stiftendes soziales Phänomen,
- derart konsensfähig,
- unantastbar und sakrosankt.

### **Ideologie** verweist auf eine

- systemische Einheit von ideellen und institutionell objektivierten Vergesellschaftungsformen des Bewusstseins (Sandkühler).

### Sie begründet und rechtfertigt

- Überzeugungen des Glaubens,
- private und öffentliche Meinung,
- Bekenntnisse mit dem Ziel der Identitätsstiftung bzw. Abgrenzung,
- sie steuert die Wahrnehmung,
- fördert bzw. verhindert Erkenntnisse,
- konstituiert Werte und normiert Verhalten,
- konkretisiert den Mythos in der Gegenwart,
- verhindert, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewusstsein zerstören könnte,
- zwingt zur Annahme eines falschen Bewusstseins und
- ihre Bedeutungsgehalte sind jederzeit auf das einzelne Subjekt hin

## Methoden:

- Literatarbeit
  - Nachschlagen in Handbüchern und Lexika
  - Begriffsbestimmungen und Interpretation
  - Verständigung dazu in der Gruppe und mit Tutoren
  - Interaktiver Diskurs
- Spielen Vorgänge, wie sie die Begriffe beschreiben, in meinem Denken eine Rolle?
  - Finden von Beispielen, in denen diese Denkstrukturen wirksam bzw. handlungsleitend sind
  - Sichtung von Materialien aus der inhaltlichen Arbeit vorausgegangener Ebenen und Interpretation derselben unter dem neu gewonnenen Begriffsverständnis
  - Darstellung von Beispielen
  - Szenische Gestaltung von Beispielen
- Reflexionen zu einem positiven und negativen Ideologiebegriff
  - Untersuchung von Deklarationen von Parteien, Vereinigungen für Behinderte, Behindertenverbänden; in Reden von Politikern und in Gesetzestexten

konkretisierbar.

**Institutionen** sind Einrichtungen, in denen eine Gesellschaft oder Gruppe von Menschen zur

➤ Erreichung der in ihr herrschenden Zwecke ihre Kooperation, Kommunikation und den gegenseitigen Verkehr, samt der dabei auftretenden Widersprüche, regelt. (Kuhn)

In **Institutionen der Gewalt** (Basaglia) sind die Formen des sozialen Regulativs gekennzeichnet durch

➤ eine scharfe Trennung in die Gruppe der Machthaber und die Gruppe der Machtlose.

➤ Die Rollenverteilung ist gleichzusetzen mit Unterdrückung und Gewalt im Verhältnis von Macht und Ohnmacht.

➤ Es werden die Ohnmächtigen durch die Mächtigen ausgeschlossen und Gewalt und Ausschluss bestimmt jede mögliche Beziehung.

➤ **Prozedere zuschreibender Klassifizierung als Projektion:**

➤ Was wir an einem anderen Menschen z.B. nicht verstehen und nicht akzeptieren können, dass es auch für uns selbst zutreffen könnte, nehmen wir als dessen Unverstehbarkeit und »Andersartigkeit« wahr.

➤ Das Verständnis des anderen gelingt nur mittels der Projektion unserer Verstehensgrenzen auf ihn, d.h. wir verkennen unsere Grenzen des Verstehens als Begrenztheit derer, die es zu verstehen gilt. In Folge kommt es zur Wahrnehmung unserer Begrenztheit als Grenzen des anderen.

➤ Unsere Annahmen über diese nun für wesensmäßig gehaltene Begrenztheit des anderen, die, wie gesagt, unsere Verstehensgrenzen charakterisieren, lassen uns nun so handeln, dass wir den anderen in Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme, in Wohn-, Arbeits-, Förder- und Therapiezusammenhänge verbringen, die dieser unserer Annahme über seine Begrenztheit entsprechen. Das garantiert, dass der andere trotz Förderung so bleibt, wie ich ihn mir nur denken kann. Dadurch erfüllt sich, was wir über seine Entwicklungsmöglichkeiten prognostiziert haben. Das bestätigt uns (nicht den anderen), beweist unsere „Normalität“ und dessen „Pathologie“ und schließt den Zirkel.

Folgerung: *Der behinderte Mensch darf nur so (und nicht anders) sein, wie wir ihn zu denken vermögen, wie wir annehmen, dass er sei.*

*Was wir annehmen, dass der andere nicht lernen kann, bieten wir erst gar nicht zu lernen an.*

*Mithin hat er auch keine Möglichkeit, sich Welt über das hinaus anzueignen, was wir vorgeben.*

*So mu er bleiben und sein, was und wie wir meinen, dass er ist!*

➤ Institutionen sind keine Gebäude, sondern Verkehrsformen zwischen Menschen:

➤ Institutionen, die ich kenne: Zeigen sie Attribute der „totalen Institution“ - wodurch?

➤ Wie könnten Institutionen geschaffen werden, die für die Beteiligten nicht zu „Isolation“ führen? - Gibt es das?

➤ Nebenstehendes Prozedere nach FEUSER - spielt es in meinem Denken eine Rolle?

➤ Werde ich mir meiner Emotionen bewusst, wenn ich

➤ einem behinderten Menschen begegne?

➤ Empfinde ich Angst?

➤ Wie gehe ich damit um?

➤ Welche Gründe haben LehrerInnen in sonder- und Regelschulen für die Begrenzung des Bildungsangebotes?

➤ Interviews - Fragen

➤ Halten die Meinungen einer Reflexion stand?

➤ Ist die Entwicklungshöhe, die ein Schüler erreichen kann, objektiv prognostizierbar? - wenn nein, was sind Gründe, dass wir uns so verhalten, als wäre sie das; wenn ja - wie ist der Beweis?

➤ Reflexionen zur Funktion, die die Begrenzung der Bildung für uns hat.

---

#### Literaturhinweise:

FEUSER, G.: Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration - "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österreichischen Parlament, Wien 1996 [The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education - "There Are No Mentally Handicapped!" Speech to the members of Nationalrat in the Austrian Parliament on the 29th Oct. 1996 in Vienna]

In: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/humanbeing.html> / In: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/menschenbild.html>

Greving, H. u. GRÖSCHKE, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000

RITTER, J. u. GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 10 Bände. Stuttgart [ab 1971]

SANDKÜHLER, H.J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 1-4, Hamburg 1990

---

Die Arbeit an den Inhaltsbereichen I und II dieser Ebene, die sich mit Fragen der „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ befasste, sollte dahingehend motivieren, sich nun wieder von der Ebene des ‘unmittelbaren Betroffenseins‘ zu lösen. Deshalb sollte der nächste Arbeitsschritt über die philosophischen Systeme orientieren, die die Denkmodelle hervorbringen und begründen,

- die das bestehende, auf „Normalität“ und „Ausgrenzung“ rekurrierende Gesellschaftssystem begründen und stabilisieren bzw.
  - mittels derer eine Sichtweise hervorgebracht und begründet werden kann, die im Sinne des „Kompetenz-Modells“ in Folge nicht (individuell und gesellschaftlich) „Isolation“, sondern „Dialog“ ermöglicht
- und damit den Aufbau und die Gestaltung einer integrativen / inklusiven Pädagogik.

Als Minima sollten in diesem Komplex - wiederum in Verschränkung mit der Befassung von „Phänomenologie“ und „Ontologie“<sup>1</sup> - eine überblicksmäßige Befassung mit folgenden Aspekten erfolgen:

- Grundfragen der Menschheit und Versuche, ihrer Beantwortung durch
  - die idealistische Philosophie,
  - die materialistische Philosophie und
  - ‘postrelativistische Erkenntnistheorien’, deren Einordnung in die großen, traditionellen philosophischen Richtungen noch zu bestimmen wäre, bzw. ob sie überhaupt in solche eingeordnet werden können und/oder ob sie ein philosophisch neues Denksystem begründen.
- Darauf aufbauend könnten dann die postrelativistischen Erkenntnistheorien skizziert werden, die eine Neubestimmung von „Behinderung“ ermöglichen, z.B.
  - die Selbstorganisationstheorie in Zusammenhang mit
  - Aspekten des Konstruktivismus.
- Auf der Basis dieses Erkenntnisstandes könnte dann wieder die psychologische Ebene zum Tragen kommen, mit den zentralen, aus Tätigkeitstheorie, Strukturalismus und Psychoanalyse bestimmbaren grundlegenden Wesensmerkmalen menschlicher Entwicklung, die sich in den Begriffen
  - „Adaptation“ durch »Assimilation« und »Akkommodation« und „Organisation“,
  - „Sinn“ und „Bedeutung“ und
  - „Bindung“ und „Beziehung“verdichten. Dies wiederum als Basis von zwei zentralen Prozessen, nämlich
  - der Entwicklung von Möglichkeiten der Krisenintervention, Therapie, Pädagogik und Prävention schwerster Folgen von „Isolation“ im Sinne basistherapeutischer Intervention bei Menschen, die als „austherapiert“, „therapieresistent“, „rehabilitationsunfähig“ und „gemeinschaftsunfähig“ gelten und die Gruppe repräsentieren, die als „Harter Kern“ in die Diskussion eingegangen sind - jene Gruppe also, bei denen, wie KLAUS DÖRNER sagt, es sich nicht mehr lohnt und - gleichzeitig damit -
  - die Widerlegung der Annahmen der „Euthanasie“ befürwortenden Philosophien und Philosophen über behinderte und schwer(st) beeinträchtigte Menschen.

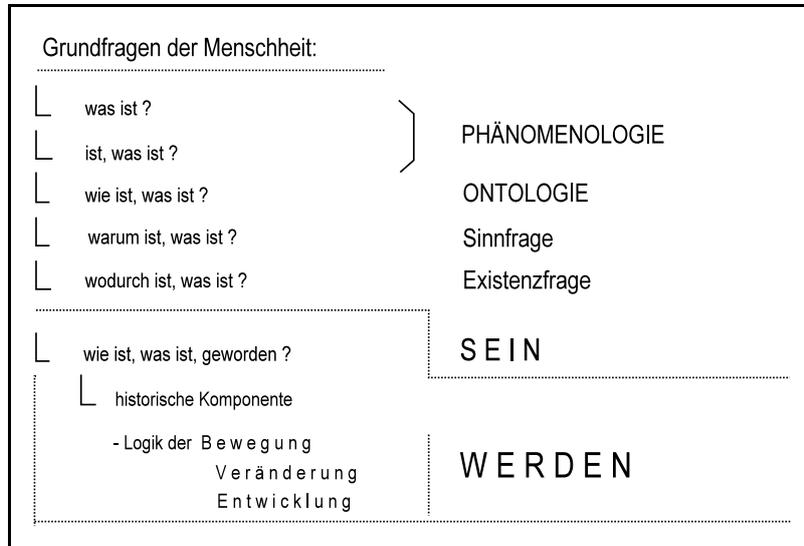
Damit wären die Grundlagen geschaffen, eine Pädagogik, die den Ansprüchen des „Kompetenz-Modells“ genügt, für *alle* Menschen zu realisieren, was die *Ebene 4* weiter zu behandeln hätte. Die nächsten Inhaltsebenen beziehen sich auf diese Aspekte.

---

<sup>1</sup> Zu erinnern wäre auch an *Ebene 3*, Inhalt IV

### Inhalt III:

Fragen zur Entwicklung führen nicht nur konsequent auf ihren Anfang (☞ der "Zeit") zurück, sondern verweisen auch auf die Grundfragen der Menschheit und auf die Versuche, ihrer Beantwortung:



- Die PHÄNOMENOLOGIE bemüht sich u.a. um die systematische Klassifikation wissenschaftlicher Erkenntnisse, die es erst möglich machen, "Wahrheit" und "Schein" zu unterscheiden.
  - Die ONTOLOGIE befasst sich mit dem Sein, insofern es ist. Ob, was als Sein erscheint, seiend ist, hätte wiederum die Phänomenologie zu klären.
- Der große paradigmatisch anmutende Wechsel im Denken der Menschheit vollzieht sich heute vom SEIN zum WERDEN.

### Methoden:

- Erarbeitung der zentralen Fragen, die sich die Menschheit zu allen historischen Epochen gestellt und immer wieder neu gestellt hat - und - mit den jeweiligen Mitteln der Zeit - zu beantworten versucht
  - Zusammenstellung im Sinne nebenstehender Tabelle
- (Neue ) Problematisierung des Verhältnisses von Phänomenologie und Ontologie
- Klassische Erkenntnistheorien im Weltbild der „Dynamik der Mechanik der klassischen Physik“ (zeitliche Reversibilität von Prozessen)
- Resultierende Erkenntnisse für die Erklärungstüchtigkeit der Modelle:
  - statisch, linear, vorherbestimmt
  - nur Feststellung, wie etwas ist; nicht, warum es ist, wie es ist
- Diskurs in AG und vernetzt, was die Probleme des Weltbildes von NEWTON sind.

Die Arbeit an diesem Inhalt soll anhand der herauszuarbeitenden zentralen Fragen der Menschheit verdeutlichen, dass die klassischen Denkmodelle, ausgehend von der 'Bewegung der Gestirne' und der 'Himmelsmechanik' »komplexe« Prozesse und Systeme nicht erklären könnten. Es sollte resultieren der

#### Erkenntnisprozess, dass

**komplexe Systeme** in ihrer „Gegenwart“ nur erkannt werden können, wenn man nachvollziehen kann,

- wie und unter welchen Bedingungen sie geworden sind, wie sie uns erscheinen.
- Das Verstehen ihres Werdens ermöglicht das Erkennen ihrer Veränderung und dadurch
- entsteht die Möglichkeit, diese Veränderung unter Aspekten ihrer Bedingungen auch in die nächste Zukunft hinein mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erfassen zu können.

**Die Erforschung der Vergangenheit führt zum Verständnis für die Gegenwart, das nötig ist, Zukunft antizipieren und planen zu können.**

Das richtet den Blick im nächsten Schritt auf die Denksysteme und was sie als solche charakterisiert und unterscheidbar macht.

**Inhalt IV:**

Denkmodelle der Philosophie und ihre Prämissen, von denen sie ausgehen und die sie fundieren, die aber auch eine sehr spezifische Auswirkung auf die Art und Weise zu forschen und auf den Erkenntnisprozess haben:

**Idealistische Philosophie:**

Grundsätze: **Primat des Nicht-Materiellen** (Bewusstseinsmäßigen, Ideellen, Geistigen)

- Sie ist eine *dualistische* Philosophie (Materie : Geist)
  - Alles ist gegeben (Schöpfungs-Denken)
  - Alles ist reversibel: Kennt man nur die Anfangsbedingungen eines Systems und die Naturgesetze, ist die Welt »objektiv« erklärbar und vorhersagbar.
  - *Das Beobachtete ist unabhängig vom Beobachter!*
- Erkenntnistheoretisch kann mit **„Setzungen“** (z.B.: Geheimnis der Schöpfung, »Gottes Plan«; Schicksal [einer Behinderung] u.a.) gearbeitet werden.
  - Welche Konsequenzen hat das für gesellschaftlich-politische Fragen?
    - »Kaiser von Gottes Gnaden« ...
    - Was ist Behinderung?
    - ... »Gottgewolltes Schicksal« ... ?
    - ... »da ist nichts zu ändern« ... ?

**Materialistische Philosophie:**

Grundsätze: Logisches, genetisches **Primat der Materie**

- Materie ist eine Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seine Empfindungen gegeben ist, die von ihnen »abgebildet« werden und unabhängig von ihnen existieren.
- Geist ist eine besondere »Bewegungsform« der Materie.
- Gesetze der Wirklichkeit sind Gesetze des Denkens.
- Die Erkenntnistätigkeit selbst ist abhängig von der menschlichen Praxis zum jeweiligen Stand der Geschichte:
  - Historische Dimension
  - Bewegung führt zu Veränderungen, diese zur Entwicklung (Höherentwicklung bei Zunahme von »Komplexität« und »Diversifikation«)

Grundverständnis:

**WELT** ist einheitlicher Zusammenhang, in dem alles, was existiert, Entwicklungsform oder Entwicklungsprodukt der im Raum und Zeit sich bewegenden Materie ist.

**BEWUSSTSEIN** ist höchstes Produkt der Entwicklung der Materie (ihre komplexeste Bewegungsform); einzige Quelle der Erkenntnis.

**MENSCH:** Der Mensch ist kein »höheres« Lebewesen als andere, sondern ein vielschichtigeres, komplexeres Lebewesen als andere.

- Erkenntnistheoretisch muss
  - historisch (der Logik der Entwicklungslinie folgend) und
  - nach den Gesetzen der Dialektik (Grundlage der Entwicklung und Werkzeug der Erkenntnistätigkeit) vorgegangen werden; Setzungen sind nicht möglich.

Grundgesetze der Dialektik:

- Einheit und Widerspruch (Quelle/Antrieb aller Bewegung -

**Methode:**

Suche und Bearbeitung von Information zu Grundfragen der konkurrierenden philosophischen Modelle

- Lexika, Nachschlagewerke
- Die klassischen Weltbilder, wie sie aus der Astronomie heraus entstanden sind.
- Beispiel: Ein Beobachter markiert seinen Sitzplatz und Standort seines Fernrohres und betrachtet den Lauf der Sonne - er kommt zu der Auffassung, dass er in einem Mittelpunkt ruhe und sich die Sonne um ihn bewegt.
- Offene Fragen der Forschung können mit dem „Geheimnis der Schöpfung“, mit „Gottes Plan“ erklärt werden.
- Kritische Analyse, dieses, das abendländische Denken dominierenden, Weltbildes
- Lexika, Nachschlagewerke
- Was heißt:
  - dialektisch
  - historisch-logisch für die Forschung?
 Aus der Geschichte des Werdens heraus ist alles Gewordene prinzipiell verstehbar - auch das Psychische/Geistige
- Wie wird „Entwicklung“ gesehen, worauf basiert sie?
- Was bedeutet das Grundverständnis dieses Weltbildes für
  - Menschen mit Behinderungen und schwersten Beeinträchtigungen?
- Was bedeutet das Grundverständnis dieses Weltbildes für den Forschungs- und Erkenntnisprozess?
- Was bedeuten die Gesetze der Dialektik für das Verständnis von Entwicklungs-

- Entwicklung)
- Quantität und Qualität (interner Aspekt der Entwicklung; Änderung der Eigenschaften des Systems)
- Negation der Negation (das höchst entwickelte System schließt niedrigeres in sich ein und hebt es in sich auf; die Kenntnis der höheren Systeme erklärt die Funktion der niedrigen.)

prozessen?

Die Bearbeitung dieser klassischen Denkmodelle dürften für die Einschätzung des Erkenntnisgewinns verdeutlichen, dass

- die idealistische Philosophie schon von ihren Grundannahmen her durchaus dazu beitrug, ein starres Menschen- und Behinderungsbild zu kreieren, in dem als „andersartig“ erkannt werden musste, was nicht den normativen Konzepten und Vorstellungen entsprechen konnte und
- die materialistische Philosophie den Vorteil bietet,
  - historisch-logisch vorzugehen und
  - das Entstehen und Werden der Dinge als dialektischen, als Wechselwirkungsprozess zu betrachten.

Die modernen Naturwissenschaften, die in ihrer Grundlagenforschung die Grundfragen zu erkunden und zu erklären suchen, stimmen heute dem diesem Modell möglichen Grundsatz zu, dass

**alles was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist,  
die ihrerseits bestimmten Bedingungen unterliegen.**

Dies verdeutlicht sich bis in die heute bekannten, kleinsten Bausteine der Materie hinein, wie sie die Quantentheorie beschreibt. Das lenkt den Blick nun auf die entsprechenden Denk-, Forschungs- und Erklärungsmodelle, die Gegenstand der nächsten Inhaltsebene sind.

#### **Inhalt V:**

#### **Methode:**

siehe Inhalt IV

#### **Postrelativistisches Denken:**

Erkenntnistheoretische Grundaussagen: Das **WERDEN** dominiert das **SEIN**.

- Es gibt viele für *Veränderungen* ursächlich Faktoren;
- Vorhersagen können nur *Wahrscheinlichkeitsaussagen* sein.
- Der **Zeit**-Pfeil der Entwicklung ist *irreversibel*.
- ***Der Beobachter unterliegt denselben Gesetzmäßigkeiten wie das Beobachtete.***
  - Die Erkenntnis ist *relativ* im Verhältnis zu ....
  - Es ist nur, was der *Möglichkeit* nach sein kann, aber das muss nicht sein!

LUDWIG BOLTZMANN (1844-1906):  $S = k \cdot \log W$  - eine Brücke zwischen makroskopischer Welt der Erscheinungen und ihren atomaren Ursachen im Mikrokosmos; Zusammenhang zwischen Entropie und Chaos.

ALBERT EINSTEIN (1879-1955):  $E = m \cdot x \cdot c^2$  - Spezielle und allgemeine Relativitätstheorie; Relativität der Zeit; Gravitation.

- Theorie der **“Selbstorganisation”** der Materie und des Lebens. Sie **ist ein Raum-Zeit-Kontinuum der Systemevolution, die das System selbst generiert**. Sie basiert auf
  - Symmetriebruch, der zu Strukturbildung (raum-zeitliche Ordnung) führt; das System leistet eine
  - dissipativ-autopoietische Selbstkonstruktion und evolviert

- Einarbeitung in das Denken der Relativitätstheorie an einfachen Beispielen
  - Vor allem Herausarbeiten des Phänomens und der Bedeutung der „Zeit“ - Raum-Zeit
  - Auswirkungen auf das Verständnis des Beobachters - er sitzt selbst auf einem Gestirn, das sich bewegt, während er ein anders beobachtet (s. auch *Ebene 1*)
- Einarbeiten in ein Grundverständnis der „Unschärferelation“ (Heisenberg)
- Diskussion der Bedeutung für den Wandel im Weltbild der Menschheit

Befassung mit

- Grundbegriffen der Selbstorganisationstheorie

- in **Koevolution/ Koontogenese** (Altruismus).
  - Theorie des “(radikalen) **Konstruktivismus**” [konstruktivistische Kognitionstheorie; Wegbereiter: H.v. Förster, E.v. Glaserfeld, P. Watzlawick; ferner: Vico, Kant, Wittgenstein; Heisenberg, Schrödinger; Piaget].
    - Wahrnehmung gilt als Konstruktion von Wirklichkeit.
    - Es wird eine außersubjektive Wirklichkeit angenommen, die unabhängig vom erkennenden Subjekt existiert. Es findet aber *keine Transformation* von der Aussenwelt ins Gehirn (in den Verstand) statt.
- Der Konstruktivismus ist ein Denkmodell, das die Erkenntnistätigkeit als aktive Tätigkeit des Menschen ansieht, wobei die bewusstseinsunabhängige Realität das wahrnehmende Subjekt zur Produktion von Vorstellungen und Begriffen veranlaßt, die die Viabilität des Systems sichern.
- Gefahren:
    - Solipsismus: ... nur das eigene Ich mit seinen Bewusstseinsinhalten ist Wirklichkeit; alles andere nur dessen Vorstellung;
    - Agnostizismus: ... das »Über-Sinnliche« (Psyche/Geist u.a.) entzieht sich rationaler Erkenntnis.

➤ und des Konstruktivismus

auf der Basis einfacher Modelle, wie sie nachfolgend aufgeführt werden

Siehe nachfolgenden Exkurs zur Begründung des Kompetenzmodells und eines Verständnisses von *Behinderung als Kompetenz*

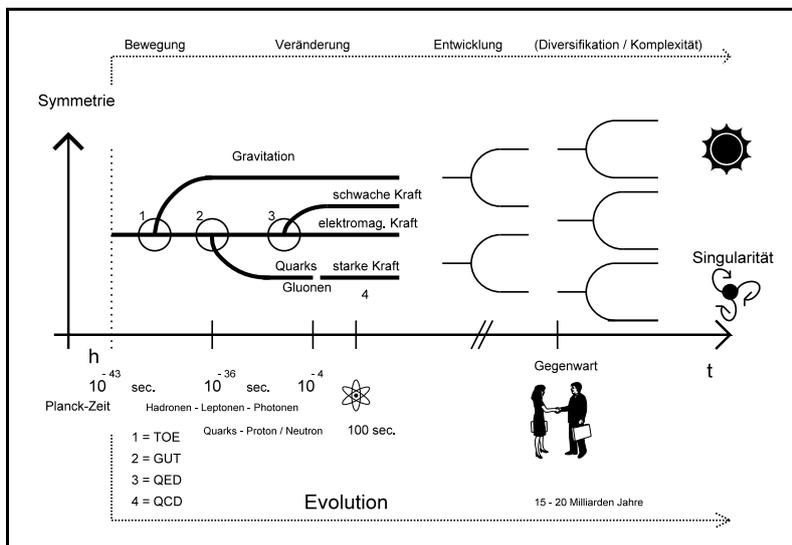
➤ Kritische Analyse der Gefahren des „radikalen Konstruktivismus“

Die nachfolgenden Ausführungen sollen die vorstehende Inhaltsebene V verdeutlichen und Anregungen geben, welche Schritte im Prozess einer ersten Annäherung an diese Erkenntnistheorien mindestens zu berücksichtigen sind. Dazu beziehe ich mich auf lange Erfahrungen in der Lehre.

Über diese Schritte ist es dann möglich, ein Modell zu entwickeln, das die Grundstruktur und -funktionen lebender Systeme verdeutlichen - auch die des Menschen und mithin auch die eines Menschen, den wir als behindert wahrnehmen. Dies soll in Form eines Exkurses zur *Ebene 4* geschehen und in das damit angestrebte neue Verständnis von Behinderung münden.

**Inhalt VI - Exkurs:**

- Grundfragen der Entstehung der Materie



**Methode:**

Die Skizze verdeutlicht den Beginn der Entwicklung der Materie (Ordnungs-/Strukturbildung) i.S. eines *Symmetriebruchs* entsprechend der sog. Urknalltheorie in deren Folge die Materie (von Teilchen) aus dem extrem heißen Urzustand durch Abkühlung (Ausdehnung) auskondensiert. Die Ereignisse im Bereich der sog. Planck-Zeit (Zeit vor der Zeit,  $h$ ) ist mit den heute möglichen makrokosmischen (Gravitation) und mikro-kosmischen (Quantentheorie) Erkenntnistheorien nicht einheitlich erklärbar. Vergleichbare Zustände (keine Zeit) bieten *Singularitäten* (z.B. kollabierte Riesensterne, deren Gravitation so groß ist, dass nicht einmal Strahlung (Licht) ihren Horizont verlassen kann. In der Spanne beider Ereignisse (Symmetriebruch : Singularitäten) kön-

Ergänzende Legende:

TOE = Theory of Everything

GUT = Great Unified Theory

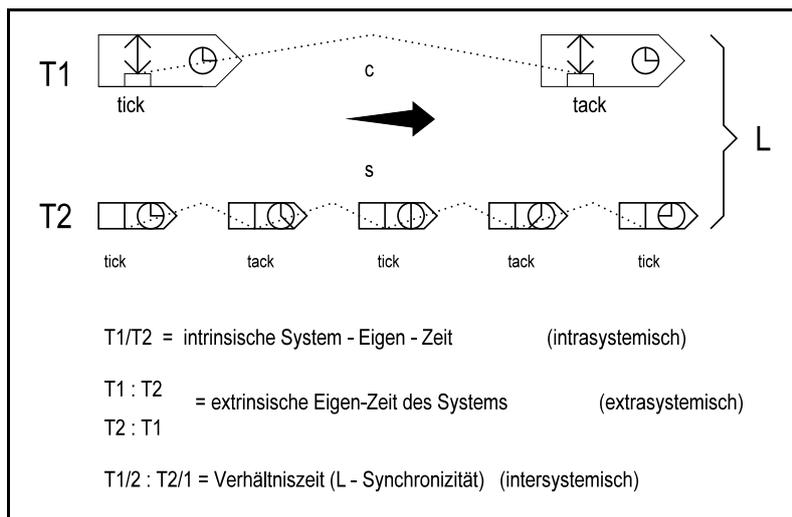
QED = Quantenelektrodynamik

QCD = Quantenchromodynamik

Es gilt zu erkennen:

- Evolution spielt sich in der Raum-Zeit ab;
  - Der Raum entsteht durch die in ihm ablaufenden Vorgänge.
  - Die Zeit entsteht durch die Bewegung der Materie im Raum in Abhängigkeit von der Geschwindigkeit; die Zeit ist folglich relativ.

Das ist durch zwei sich unterschiedlich schnell in Relation zueinander bewegendes Raketen zu verdeutlichen, die im Innern gleichgehende (Licht-)Uhren haben, wie es nachfolgende Skizze zeigt:



Es gilt zu erkennen:

- Die Zeit ist sowohl ein individueller Faktor, wie einer zwischen den Systemen vermittelnder, ein deren innere Ordnung strukturierender.
- Über die Zeit sind Raum-Zeit-Systeme miteinander »gekoppelt«, können interagieren, eine gemeinsame, überindividuelle Zeit generieren, durch die sie sich austauschen, aber dennoch sich selbst identisch bleiben können.

Diese Zusammenhänge sind grundlegend für die gesamte Evolution auf allen ihren Ebenen und sowohl bezogen auf die gesamte Evolution wie auf die eines einzelnen lebenden Systems.

- Historisch-logische Struktur der Evolution und das Ebenenproblem

Die historisch-logische Struktur der Abfolge der Evolution verdeutlicht, dass (evolutionär) niedrigere Systeme die jeweils höheren aufbauen, die dann in der Lage sind, mittels der auf dem höheren Entwicklungsniveau entstehenden neuen Qualitäten die niedrigeren Ebenen, die sie aufbauen, zu regulieren und diese »in sich aufzuheben«.

Das wirft sehr deutlich das sog. „Ebenenproblem“ auf, das auch im Zusammenhang eines Verständnisses vom Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialen prinzipiell zu beachten

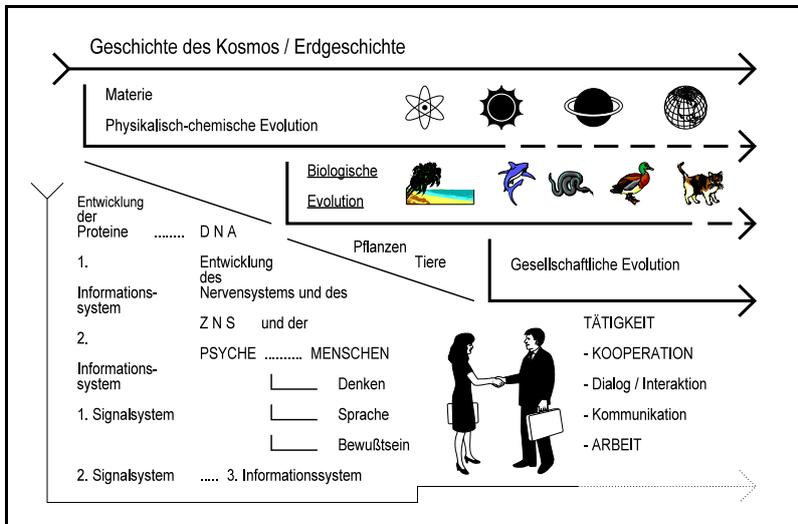
nen wir die Evolution der Materie und des Lebens ansetzen.

- Klärung eines Verständnisses von „Zeit“ und ihrer Funktion als
  - intrinsische
  - extrinsische und
  - intersystemische Verhältniszeit

T1 fliegt sehr schnell  
T2 fliegt sehr langsam  
Die Lichtuhren werfen Blitze an die Decke von wo aus sie zurückgeworfen und gezählt werden.  
In T1 legt das Licht durch die hohe Geschwindigkeit einen längeren Weg zurück bis es, im Vergleich zum langsam fliegenden T2 wieder am Boden ankommt.  
Die Uhr von T1 geht aus Sicht von T2 *nach*; die Uhr von T2 aus Sicht von T1 *vor*.  
Um miteinander in (Funk-)Kontakt treten zu können, bedürfen sie einer Synchronizität ihrer Zeit (Verhältniszeit), sonst könnten sie sich selbst im Vorbeiflug nicht wahrnehmen.

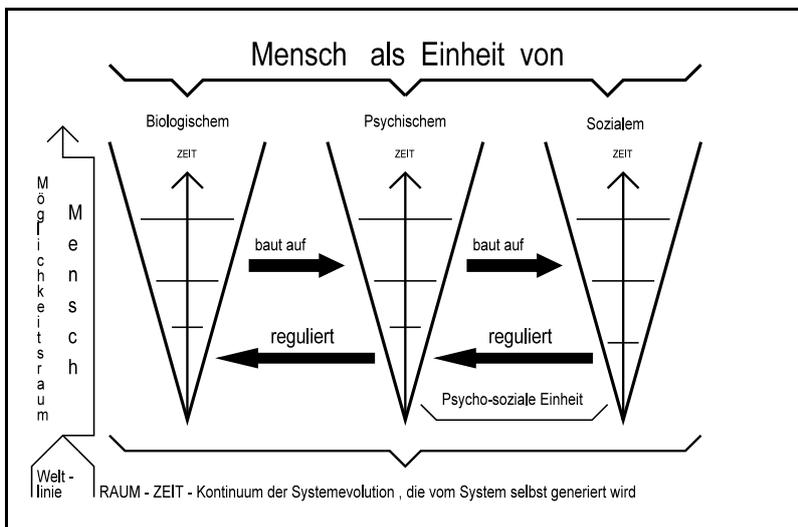
- Anhand der Bearbeitung dieser Sachverhalte können die Gesetze der Dialektik am Modell der Evolution über die verschiedenen Ebenen hinweg reflektiert werden.

ist. Dies sowohl hinsichtlich von Aussagen zum System als Ganzem wie zu den einzelnen, das Gesamtsystem konstituierenden Bereichen; auch in bezug auf die Frage der »Psychologisierbarkeit« von bestimmten Qualitäten (Eigenschaften) des Systems, die nicht mit den »Merkmale«, an denen wir sie erkennen (beobachten) und klassifizieren können, identisch sind.



- Erarbeitung grundsätzlicher Momente der Evolution als Prozess der Steigerung von Komplexität und der Diversifikation

- Verdeutlichung des Ebenenproblems an einem Individuum:
  - Interpretation der Skizze
  - Vergleichende Interpretation beider Skizzen



- Erarbeitung der Bedeutung unter Rückgriff auf den Exkurs zur Diagnostik (Ebene 3, Inhalt III und IV - Evolutionsmodell)
  - Bricht durch eine schwere Beeinträchtigung die psychosoziale Ebene ein (z.B. Koma), wird die biologische Ebene leitend
  - Wie kann Austausch geschehen?
  - Somatischer Dialog!
  - Stabilisierung und Rehabilitation der höheren Ebenen

### ➤ Selbstorganisation und Koevolution

Auf dem Hintergrund dieser Betrachtungen stellt sich nun die Frage, was die grundlegenden Eigenschaften und Funktionen eines Systems sind, das evolvieren, d.h. sich im Sinne von Entwicklung verändern kann und doch sich selbst identisch bleibt.

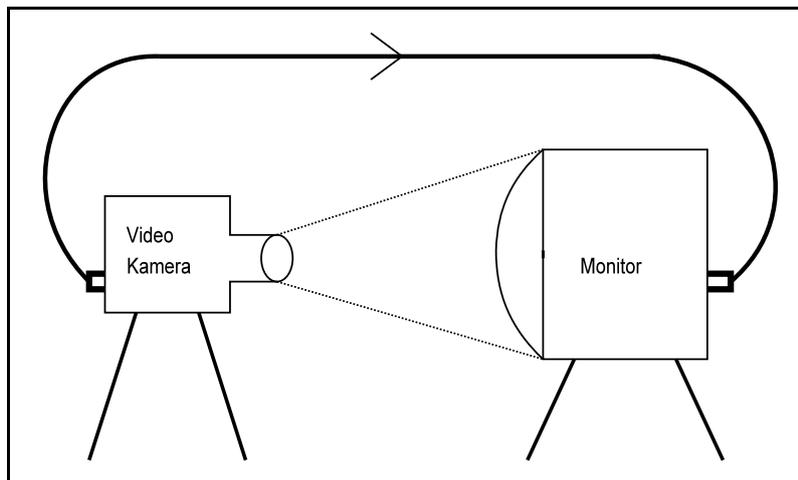
Nur solche Systeme, die dieses leisten können, vermögen sich als »lebende« Systeme zu entwickeln:

- Da alles, was ist, aus Wechselwirkungen entsteht, müssen solche Systeme zu Wechselwirkungen in der Lage sein, sich also mit ihrer Umwelt austauschen können. Insofern sind es »offene Systeme«.
- Um sich mit vielfältig verändernden Umweltverhältnissen austau-

- Modell eines zur Umwelt hin offenen, mithin störbaren (Strahlengang zwischen Kamera und Bildschirm), rückgekoppelten, zu sich selbst referentiellen Systems (Verbindung Kamera - Monitor durch ein Kabel)
- Die Kamera nimmt nur auf, was auf dem Monitor erscheint, dort kann nur erscheinen, was die Kamera aufnimmt.
  - Ist etwas zu sehen (nein: der Fluss von Photonen erfolgt mit der „Grenzge-

schen zu können, ohne sich - bildlich gesprochen - in diesen zu verlieren und durch Beliebigkeit selbst nicht mehr existent sein zu können, müssen diese Prozesse im Inneren der Systeme geordnet, gesteuert, reguliert - also organisiert, ja vorweggenommen werden können. Dazu muss ein solches System in sich und in bezug auf seine internen Prozesse rückgekoppelt, also »referentiell zu sich selbst« sein.

Es bedarf also einer **Referentialität zur Umwelt und zu sich selbst**. Damit ist ein solches System auch »störbar« bzw. es kann jedwede Veränderung im Milieu, für die es offen ist, als »Störung« verstanden werden.



Zur Verdeutlichung dieses Modells kann auf ein Experiment zur fraktalen Geometrie zurückgegriffen werden:  
Siehe: Fraktale - Schönheit im Chaos; Spektrum Videothek

Als erkenntnisbildender Prozess wäre aus der Analyse des vorstehenden Beispiels herauszuarbeiten:

- Jedes umweltoffene, zu sich selbst referentielle System, das prinzipiell störbar ist und sich durch den Austausch mit seiner Umwelt (energetisch und informationell) selbst erhält,
  - kann seine eigene Existenz nur sichern, indem es die Störungen, die es erfährt, in sein System integriert und dadurch zu einem neuen (dynamischen) Gleichgewicht findet (bis wieder Störungen auftauchen, die diesen Vorgang erneut erforderlich machen ...),
  - wofür ihm nur die Mittel des eigenen Systems zur Verfügung stehen, die sich aber durch diesen Prozess selbst verändern, also die Eigenschaften des Systems hervorbringen und sie weiter differenzieren, was wiederum veränderte Potentialitäten zum Austausch mit der Welt bedingt.
- Was wir nach der Störung des Systems als beobachtbare Veränderung des Systems (Sichtbares auf dem Bildschirm) feststellen können, ist
  - *Produkt der Integration der Störung in das System*
  - *mit den Mitteln des Systems.*

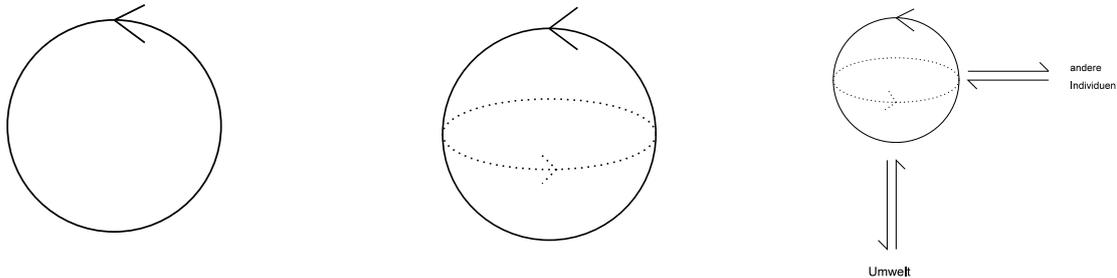
Diese Systemeigenschaften und Möglichkeiten, durch sie zu evolvieren, sich zu entwickeln, werden auf der Ebene *lebender Systeme* als **autopoietische** Strukturen beschrieben. Sie vereinen und ermöglichen alle Funktionen, auch die, die wir bei höher entwickelten Lebewesen als *psychische Funktionen* beschreiben. Auch sie sind *Produkt* des Austausches der Systeme mit ihrer

„Schwindigkeit“, ist chaotisch - dynamisches Gleichgewicht.

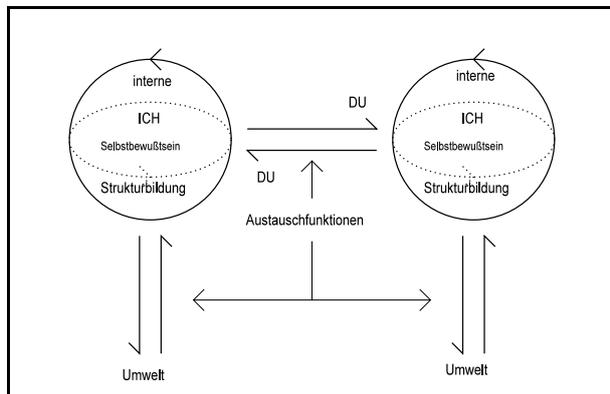
- Ein Feuerzeug vor dem Bildschirm kurz gezündet und wieder weggenommen, »stört« das System. Es muss sich mit der Störung »austauschen« - was geschieht?
  - Die Symmetrie wird gebrochen, es erscheint eine (re/li) rotierende, galaxieähnliche Struktur, zu der das System immer wieder zurückkehrt und sich darauf stabilisiert - und nicht das Feuerzeug.
- Was ist geschehen?
  - Das System hat eine „Ordnung“ hervorgebracht; es hat die zusätzliche Energie ins System integriert;
  - mit den Mitteln des Systems
  - und es kann derart eine neues dynamisches Gleichgewicht gewinnen und sich selbst erhalten.

Umwelt und *Mittel* in und für diesen Austausch.

MATURANA und VARELA, die diese Erkenntnisse in die Biologie eingeführt haben, kommen, unter Berücksichtigung der bisher anskizzierten Systemeigenschaften, zu folgender Darstellung:



Die Skizzen verdeutlichen: (1) Operationale Geschlossenheit eines Systems im Sinne der internen Verarbeitung aller externen und internen Prozesse; (2) Selbstreferentialität des Systems im Sinne einer zusammenhängenden, einheitlichen Organisation aller Systemfunktionen und -prozesse; (3) Funktionale Offenheit des Systems zu seinem unbelebten und belebten Milieu - zu anderen Systemen.



Zusammengefaßt in einen einheitlichen Kontext drücken sich in nebenstehender Skizze die *Systemeigenschaften* (schon im Übergang von der chemischen zur biologischen Evolution) wie folgt aus - autopoietische Systeme sind

- *dissipativ*, d.h. *offen und referentiell* zu ihrer Umwelt und dies
- *in altruistischer Weise*. D.h. keine Evolution ohne *Koevolution*! Sie sind
- *"selbstreferentiell"* in bezug auf die eigene Evolution und insofern *organisiert*, als die

intern ablaufenden Prozesse miteinander verknüpft sind und insofern *strukturiert*, als die Gesamtcharakteristik aller ablaufenden Prozesse ein „funktionelles System“ bildet, d.h. sie besitzen

- *Individualität* im Sinne ihrer *Autonomie* gegenüber der Umwelt, und sie sind
- *distinkte Entität* im Sinne ihrer jeweils individuellen raum-zeit-strukturellen Verfasstheit. Dies wesentlich durch ihre Fähigkeit zur *Erinnerung an ihren Anfang*. Darin begründet sich
- ein ganzheitliches *Systemgedächtnis*,
- *Information* „als jede nichtzufällige räumliche oder zeitliche Struktur oder Beziehung von Größen“ (Jantsch 1984 nach Fong 1973, S. 88) und
- *Wissen* im Sinne der aus der Interaktion zwischen den Systemen und/oder ihrer Umwelt resultierenden *Erfahrung*, das sich darin ausdrückt, „dass das System selbst zur Stabilität gegenüber Fluktuationen gefunden hat, und dieses Wissen stellt nichts anderes dar, als die in ein bestimmtes Beziehungssystem gebrachte Erfahrung der Wechselwirkung zwischen System und Umwelt“ (Jantsch 1984, S. 87). Darin liegt
- die Wurzel des *"Bewusstseins"*, im Sinne der Autonomie, die das System in seiner dynamischen Beziehung zur Umwelt selbst erhält.

Die Befassung mit diesen Zusammenhängen sollte nun erfolgen in bezug

- auf die Aussagen von Philosophen und Philosophien die schwer(st) beeinträchtigten Menschen und

- hinsichtlich einer Neufassung des Verständnisses von Behinderung und
  - menschlicher Entwicklung.
- Sie führt zu dem

**Erkenntnisprozess, dass**

- alle **Systemeigenschaften lebender Systeme, die schwerst beeinträchtigten Menschen** von Euthanasie befürwortenden Philosophen und Philosophien **abgesprochen werden, konstitutiv für das Entstehen von Leben schlechthin sind**, sie mithin keinem lebenden System - wie immer es seine Lebensprozesse realisiert - abgesprochen werden können, weshalb
- diese Annahmen als widerlegt anzusehen sind.

In bezug auf das, was uns als die »Behinderung« eines Menschen erscheint, kommen wir zu dem

**Erkenntnisprozess, dass**

**Behinderung** verstanden werden kann als

- **ein (entwicklungslogisches) Produkt**
- **der Integration (interner und externer) System-Störungen in das System**
- **mit den Mitteln des Systems,**
  - die nach Maßgabe seiner Biographie (im Sinne der integralen Akkumulation seiner systemischen Ausgangs- und Randbedingungen)
  - Ausdruck seiner Selbst-Tätigkeit und Aneignungstätigkeit in bezug auf
  - seine Welt : Mensch -Beziehungen sind.

Jeder Mensch realisiert sein Leben unter den Aspekten der je spezifischen *Ausgangs- und Randbedingungen* seines Systems - und je nach dem, welcher Art diese sind (z.B. »Isolation«), ist, was wir als »Behinderung« erkennen, eine Möglichkeit, menschliches Leben unter den je gegebenen spezifischen Bedingungen eines Systems zu realisieren - nicht mehr und nicht weniger.

**BEHINDERUNG IST AUSDRUCK DER KOMPETENZ,  
unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen,  
die ein Mensch von seiner Zeugung an hat,  
EIN MENSCHLICHES LEBEN ZU FÜHREN.**

Behinderung modifiziert auch nicht das „*Dasein*“ des Menschen, sondern nur sein „*Sosein*“. Schließlich lassen uns die erarbeiteten Zusammenhänge - auf der Basis der grundsätzlichen Gegebenheit und Notwendigkeit, dass sich ein jedes lebende System nur im Austausch mit seiner Umwelt selbst erhalten kann - auch verstehen: Jedwede

**Evolution ist Ko-Evolution**

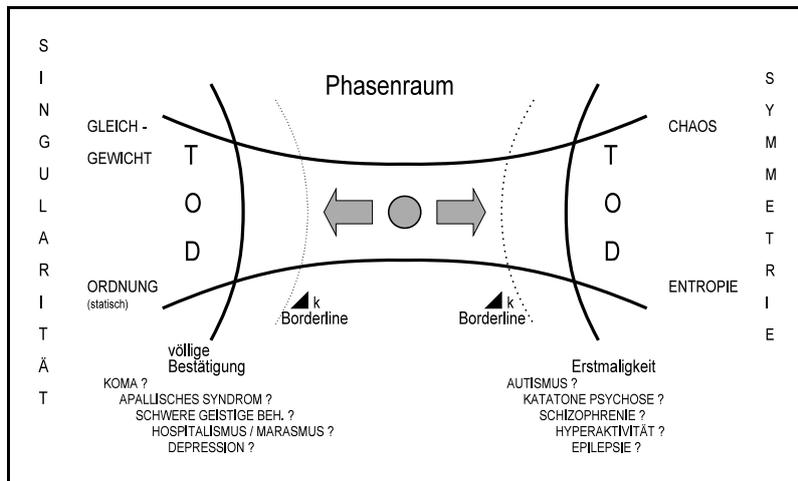
Und das verdeutlicht nun in neuer Weise, dass jede Form der Beeinträchtigung eines System sich in seinem Verhältnis zur Umwelt, eben auf der Austauschebene niederschlagen muss und zu dem führt, was wir bisher schon begrifflich als „Isolation“ gefasst haben.

Zur weiteren Vertiefung der Kenntnisse über relevante Systemeigenschaften, die für das Verständnis von Behinderung, psychischer und organischer Krankheit als entwicklungslogische Folge aus Grenzbedingungen eines lebenden Systems bedeutend sind, könnte ein weiterer Inhaltsblock zur Bearbeitung kommen.

## Inhalt VII:

Folgende, in das Verständnis der Selbstorganisationstheorie zu integrierende Sachverhalte, die ihrerseits eine Art Teiltheorie beschreiben, sind für die Erklärung des Gegenstandes von *Ebene 4* besonders relevant:

### ➤ Das „Grenzzyklus-Modell“



Das Modell verdeutlicht einen durch die kosmologischen Grenzen (Singularität und Symmetrie) und die gattungsspezifischen Grenzen eines lebenden Systems gegebenen *Phasenraum*, in dem es seine Struktur und alle damit verbundenen (existenzsichernden) Funktionen - damit auch seine Entwicklung - in Form von zyklisch-periodisch oszillierenden Prozessen (in der Zeit und durch Zeit organisiert, strukturiert, reguliert) realisieren kann. Jenseits dieser Grenzen ist seine Existenz nicht möglich. Wird das System nun durch bestimmte Bedingungen in einen kritischen Grenzbereich gedrängt muss es in letzter Konsequenz

- die nun entstehende Bedingung seiner Isolation integrieren und
- seinerseits gegen den resultierenden Zusammenbruch des eigenen Systems etwas unternehmen, d.h.

sich *Ereignisse* zuführen die im System Information generieren, mittels derer es seine Prozesse regulieren kann, also

- *autokompensatorisch* handeln - wir entdecken jetzt Handlungen am System, die wir als „Symptome“ bezeichnen und

## Methode:

- Befassung und Bearbeitung von
  - Chemischen Uhren
  - der Belousov-Zhabotinsky-Reaktion (BZR)
  - des Brusselators (Prigogine)

anhand von Texten und Filmmaterial

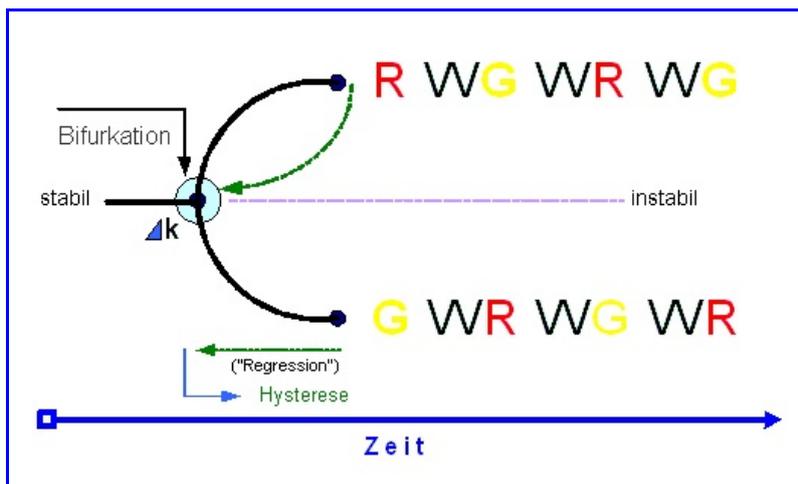
- Befassung mit den autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen (siehe *Ebene 3*, Inhalt IV und V) unter Heranziehung der dort erhobenen Materialien
- Reinterpretation der schon von SPITZ gemachten Beobachtungen an Kindern unter systemtheoretischen Gesichtspunkten
- Beobachtungen an Menschen mit Autismus-Syndrom, die sich selbst verletzen und stereotype Handlungen zeigen:

- gegenregulatorisch handeln, d.h. versuchen, mit eigenen Mitteln den Zusammenbruch zu kompensieren.

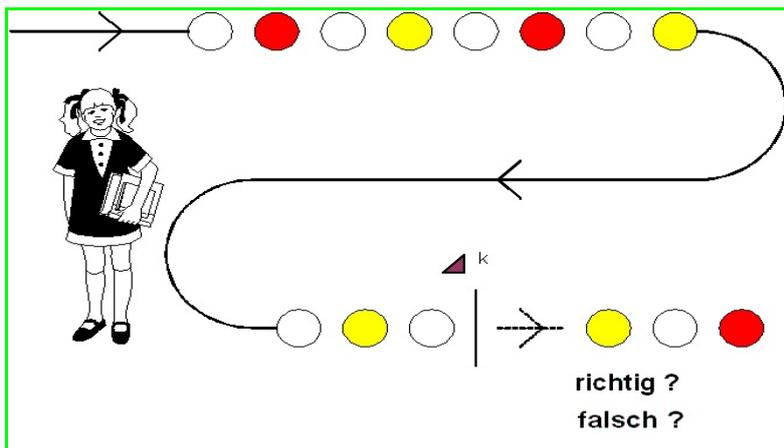
Unter Berücksichtigung der organisierend-strukturierenden Funktion der „Zeit“ kann ein System in rhythmischer Bewegung unterschiedlichster Intensität (z.B. durch Stereotypien und Selbstverletzungen) zum einen Information generieren und diese so triggern, dass sie zum anderen die Funktionen des zentralen Nervensystems stabilisiert.

Die Integration dieser Momente ins System mit den Mitteln des Systems führt dann - je nach Drift (in Richtung Symmetrie/Chaos oder Singularität/statisches Gleichgewicht) zu strukturellen Veränderungen (der Persönlichkeit), die wir wieder als eine Form von Behinderung, Entwicklungsstörung oder psychischer Erkrankung wahrnehmen.

- „Bifurkation“ und „Hysterese“



Schon auf Ebene der chemischen Evolution hat ein System, wenn es an einen kritischen Punkt ( $\Delta k$ ) kommt, mindestens zwei Möglichkeiten, wieder in ein stabiles (dynamisches) Gleichgewicht zu kommen (Gabelung: Bi-Furkation - zwei Furchen). Der bisher stabile Zustand wird instabil, es muss ein neuer stabiler Zustand erreicht werden. Hat das System die Möglichkeit W, R, G zur Verfügung (Farben weiß, rot, gelb) können diese die stabile Sequenz WRWG oder WGWR usw. bilden. Ist der eingeschlagene Weg WRWG (obere Furche) nicht realisierbar, geht das System an den letzten stabilen Punkt zurück (Hysterese; in der Psychoanalyse als 'Regression' beschrieben) und nimmt den anderen, für das System in gleicher Weise möglichen Weg, um wieder stabil sein zu können: WGWR usw.



- Reflexionen dazu, wie »intelligent« es ist, sich durch diese Handlungen zu stabilisieren. Sie können überall praktiziert werden und generieren gleichzeitig Information und Zeit.

Beispiel:

Eine mir bekannte Frau rannte während der Kuba-Krise, extatisch schreiend, in der Nacht auf die Straße: „Es ist Krieg“. In den Nachrichten wurde gerade bekannt gegeben, dass die Schiffe mit den Raketen umgekehrt seien, die Kriegsgefahr also abgewendet war. Sie rannte unbedeckt durch die Straßen.

Es sei eine Schizophrenie ausgebrochen, sie habe eine Psychose, diagnostizierte die Klinik.

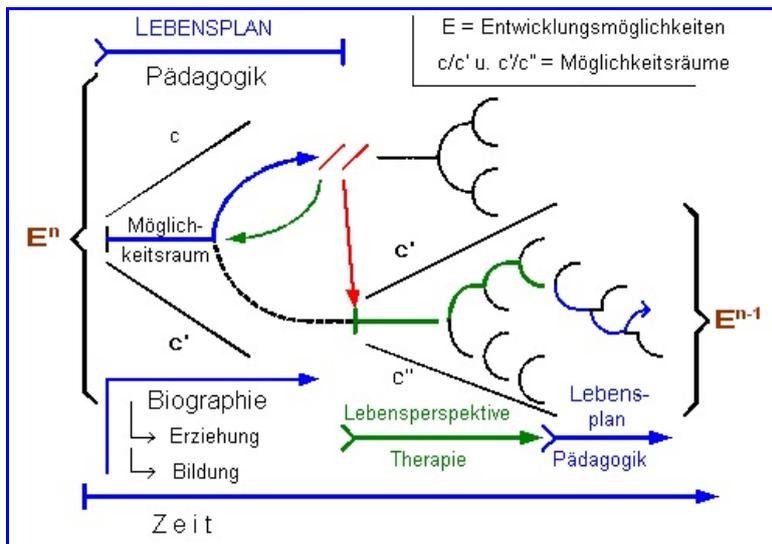
- Fallanalyse anhand schon früher bearbeiteter Methoden unter Berücksichtigung der systemischen Modelle von Bifurkation und Hysterese
- Bearbeitung von auf früheren Ebenen gewonnener Materialien unter diesen Gesichtspunkten.
- Mythos „Pathologie“
  - Nur im Modell von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ gibt es eine »Pathologie« menschlicher Lebensprozesse
  - im Spiegel der Systemtheorie sind alle beobachtbaren Erscheinungen unter den für ein System gegebenen Bedingungen »entwicklungslogisch«
  - Je nach Eintritt der „Isolation“, ihrer Intensität und Dauer, die ein System an die »Grenzen« seiner Existenzmöglichkeit bringt, zeigt es
  - autokompensatorische und gegenregulatorische Handlungen und entwickelt es eine Drift seiner Evolution, die uns ab einem bestimmten Zeitpunkt beobachtbar wird und die wir mit einem
  - Behinderungs- bzw.

Verdeutlichen wir uns das an Sabinchen, die, nach Vorgabe des Lehrers eine Kette mit weißen, roten und blauen Perlen fädelt. Die Vorgabe ist: WRWB usw. Nach einer Störung durch die Pause, sie war bei WBW angekommen, fährt sie mit BWRW usw fort. Ist das nun richtig oder falsch?

„Richtig“ oder „Falsch“ gibt es in der Evolution nicht. Mit den Möglichkeiten des Systems sind beide Wege möglich und in gleicher Weise tauglich, das System zu stabilisieren. Nur wenn das System sich an den Anfang erinnert (also im Kontext seiner Biographie) wäre BWRW nach der Störung ein Verlassen der bisherigen Kontinuität der Systemevolution - wir würden vielleicht sagen; es ist *ver-rückt!* Für das System selbst ist jede Möglichkeit - je nach zu integrierenden Bedingungen - eine in gleicher Weise wieder zur Systemstabilität führende.

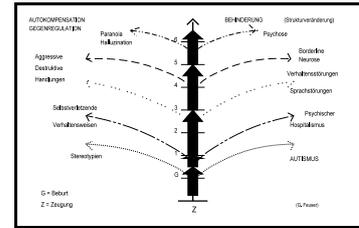
➤ „Lebensplan“ und „Lebensperspektive“

Beziehen wir eine noch komplexere Ebene kann folgende Skizze hilfreich sein, weiterzudenken:



Ein Kind hat bis zu einem Punkt X seinen Lebensplan unter den für es gegebenen internen und externen Bedingungen entfaltet. Ein schweres Schädel-Hirn-Trauma führt zum Koma. Der bisherige „Lebensplan“ muss verlassen werden (Hysterese auf eine Ebene, die das System funktional zu stabilisieren vermag; das Kind zeigt Handlungen, die an die Reflextätigkeit eines Säuglings erinnern). Unter Integration der nun bestehenden Bedingungen in das System (Ausdruck ist das Koma) muss eine neue „Lebensperspektive“ entwickelt werden. Bisherige Mittel seiner Lebensplan-Begleitung (Erziehung, Bildung - Pädagogik) sind dafür plötzlich wirkungslos. Unter Rückgriff auf seine letzten Tätigkeiten, Interessen, Vorlieben etc wird im fundamentalen Dialog der Austausch mit dem Kind aufgenommen (biographieorientierte Rehistorisierung), wieder Wachheit generiert, gelernt - eine neue „Lebensperspektive“ aufgebaut. Sie zu finden, könnten wir als „Therapie“ bezeichnen. Gelingt dies, kann ein neuer „Lebensplan“ etabliert - und wieder pädagogisch begleitet werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass er im Rahmen einer rehistorisierenden Therapie an den

Krankheitsbild beschreiben:



➤ Rekonstruktion einer Erkrankung:

z.B. Monika Sch. Durch Interviews, Besuche, Befragung von »Experten«, anhand von Bild- und Filmmaterial; anhand von Texten, die Frau S. selbst verfaßt hat: „Der Kopf arbeitet langsamer als früher“. In: Rödler u.a.: Es gibt keinen Rest ... Neuwied/Kriftel/Berlin 2000, 20-25;

auch anhand der rehistorisierenden Therapie zur Gewinnung einer neuen Lebensperspektive nach Maßgabe der SDKHT (Feuser)

➤ Rückgriff und Verfeinerung der Erkenntnisse und Methoden von vorausgehenden Ebenen

➤ Sichtung von Literatur und (Film-) Berichten zu

- Koma
- Wachkoma
- zum Hirntodkonzept im Kontext von Organtransplantation und Bioethik-Debatte

➤ Reflexion zu Fragen, die im interaktiven Diskurs aufgeworfen werden - Versuch ihrer Bearbeitung und Beantwortung mit systemtheoretischen Erkenntnismitteln

Gabelungen jeweils nach links führt, ist groß. Die weitere Entwicklung kommt dem nahe, die ohne das Trauma hätte stattfinden können. Das System hat für seine weitere Entwicklung - trotz der schweren Schädel-Hirn-Verletzung - nur die schon gelebten Entwicklungsmöglichkeiten weniger (weil die biographische Zeit nicht umkehrbar ist) - aber keine weniger.

.....

Literaturhinweise:

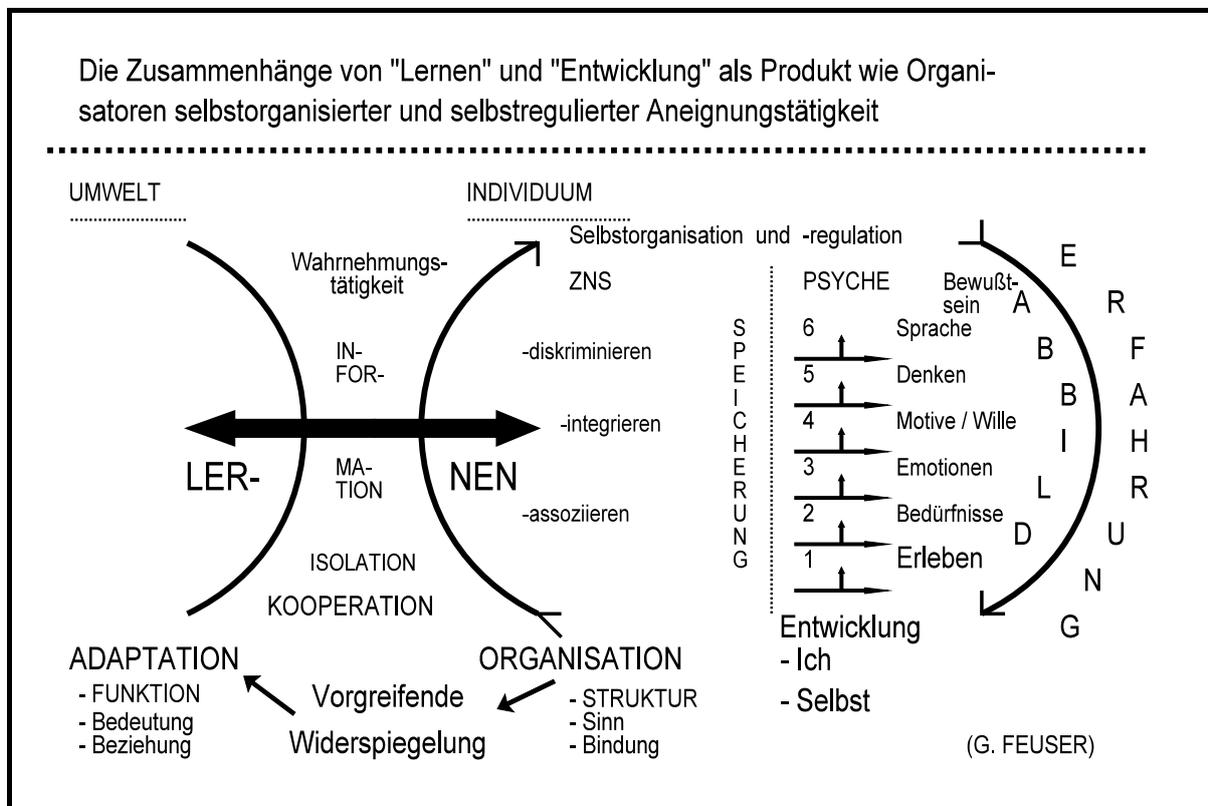
- BALLMER, T. u. WEIZSÄCKER, E.V.: Biogenese und Selbstorganisation. In: Weizsäcker, E.v. (Hrsg.): Offene Systeme I: Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution. Stuttgart 1974, 229-264
- CALDER, N.: Einsteins Universum. Frankfurt/M. 1980
- CIOMPI, L.: Außenwelt-Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Göttingen 1988
- DRESS, A., HENDRICH, H. u. KÜPPERS, G. (Hrsg.): Selbstorganisation. Die Entstehung der Ordnung in Natur und Gesellschaft. München 1986
- EIGEN, M.: Self-Organization of Matter and the Evolution of Biological Macromolecules. In: Naturwissenschaften 58(1971), 465-523
- ders.: Stufen zum Leben. München/Zürich 1992<sup>2</sup>
- EIGEN, M. u. SCHUSTER, P.: The Hypercycle: A Principle of Natural Self-Organization. Heidelberg/Berlin/New York 1979
- EINSTEIN, A.: Mein Weltbild. Frankfurt/M. 1955
- ders.: Aus meinen späten Jahren. Stuttgart 1984<sup>3</sup>
- FERGUSON, KITTY: Das Universum des Stephen Hawking. Düsseldorf/Wien/New York/Moskau 1992
- FRASER, J.T.: Die Zeit. München 1992<sup>2</sup>
- HAKEN, H. u. WUNDERLIN, A.: Selbststrukturierung der Materie. Synergetik in der unbelebten Welt. Braunschweig 1991
- HAWKING, S.W.: Eine kurze Geschichte der Zeit. Reinbek bei Hamburg 1988 [siehe hierzu: Ferguson, Kitty, a.a.O., 1992]
- HEISENBERG, W.: Das Naturbild der heutigen Physik. Hamburg: Rowohlt Verlag 1958
- HOFFMANN, B.: Einsteins Ideen. Heidelberg 1983
- HOLLITSCHER, W.: Natur und Mensch im Weltbild der Wissenschaft. Bd.1-6, Köln: 1983 - 1988
- JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1984<sup>2</sup>
- LUHMANN, N., MATURANA, H., NAMIKI, M. u.a.: Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien. München 1992<sup>2</sup>
- MATURANA, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden 1985<sup>2</sup>
- MATURANA, H.R. u. VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1990
- OPARIN, A.I.: Das Leben - Seine Natur, Herkunft und Entwicklung. Jena 1963
- PEITGEN, H.-O., JÜRGENS, H. u. SAUPE, D.: Bausteine des Chaos. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag; Stuttgart 1992
- PRIGOGINE, Y.: Vom Sein zum Werden. München 1988<sup>5</sup>
- PRIGOGINE, Y. u. NICOLIS, G.: Die Erforschung des Komplexen. München/Zürich 1987
- PRIGOGINE, Y. u. STENGERS, ISABELLE: Dialog mit der Natur. München/Zürich 1986
- dies.: Das Paradox der Zeit. Zeit, Chaos und Quanten. München/Zürich 1993
- SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987
- SCHRÖDINGER, E.: Was ist Leben? München 1989<sup>3</sup> (Original 1944)
- SINZ, R.: Zeitstrukturen und organismische Regulation. Berlin/DDR 1978
- VARELA, F.J. u. THOMPSON, E.: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Berlin/ München/Wien 1992
- WINFREE, A.T.: Biologische Uhren - Zeitstrukturen des Lebendigen. Heidelberg 1988
- .....

In Vertiefung der schon erarbeiteten Erkenntnisse kann nun mit Blick auf das „Kompetenz-Modell“ und die Kategorien von „Isolation“ und „Dialog“ auf *Ebene 4* zusammenfassend festgehalten werden:

- Sich fern vom Gleichgewicht organisierende Systeme „driften“ (springen) bei kritischen Differenzen im Sinne des Zusammenhanges von (a) Bifurkation und (b) Hysterese
  - in eine dem System potentiell mögliche, aber in Relation zu seinen Anfangsbedingungen (*alter Lebensplan*) aus der Außenperspektive nicht erwartete Weltlinie (*neue Orientierung*)



- psychoanalytischer Momente, die für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung relevanten Zusammenhänge von „Lernen“ und „Entwicklung“ zur Darstellung bringt. Sie ist
- Ausgangspunkt der Ausarbeitung einer „Allgemeinen Pädagogik“ im Allgemeinen und
- basistherapeutischer Möglichkeiten im Speziellen, um auch sog. „austherapierte“ Menschen enthospitalisieren und in weitestgehend reguläre Lebensverhältnisse eingliedern zu können.



- Auf der Betrachtungsebene höchster Systemhöhe menschlichen Niveaus können wir
- die Austauschprozesse des Menschen mit seiner dinglichen und personalen Umwelt als „Lernen“ bezeichnen - und
  - die dadurch bedingte innere Strukturbildung, wenn deren Veränderungen den Kriterien der Steigerung der Komplexität des Systems und der Diversifikation Rechnung tragen, als „Entwicklung“.

Der gesamte psychische Apparat, der auf den neuronalen Vorgängen im zentralen Nervensystem basiert ist

- sowohl Produkt der internen Systembildung,
- als auch Mittel derselben und damit Organisator der Austauschverhältnisse des Systems.

Die Gerichtetheit dieser Prozesse resultiert aus dem „nützlichen Endeffekt“, die sie für das System hinsichtlich seiner »Bedarfe«, »Bedürfnisse« und ausgebildeter »Motive« haben. Diese Prozesse haben nun, vergleichbar einer Medaille, zwei Seiten:

Zum einen:

- Was auf basalster Ebene, homöostatische Bedarfe (z.B. Nahrung) befriedigt und zu positiven Emotionen im Erleben führt (z.B. Angstfreiheit, Sicherheit, Geborgenheit) macht dem System

in bezug auf die fundamentale Absicherung seiner Existenz „Sinn“ - im Biologischen wie im Psychischen seiner Existenz.

- Auf der Basis dieser individuellen Sinn-Bildung, die im weiteren Entwicklungsprozess eine subjektive und persönliche wird, mißt das Subjekt den Ereignissen, die ihm subjektiv Sinn machen, „Bedeutung“ zu - wiederum eine ganz individuelle, subjektive, persönliche.

Zum anderen:

- Zu den Ereignissen und Personen, die dem Individuum „Sinn“ machen, geht es eine ganz besondere Beziehung ein, die wir als „Bindung“ beschreiben können.
- Das Bindungs-Objekt, für den Menschen in der Regel der Mensch (für autistische Kinder können es auch Dinge sein, wenn es keine Beziehung zu einem Menschen eingehen kann), vermittelt so viel Sicherheit, dass sich das Kind auch neuen Ereignissen und anderen Menschen zuwenden kann, um mit ihnen neue Erfahrungen zu machen; es kann also in „Beziehung“ treten.

Solche Beziehungen sind in der Regel kooperative, in denen sich der Dialog, die Kommunikation und Interaktion vollzieht - und über diese Brücke die Aneignung der „kulturellen Bedeutungen“, die die Menschen hervorgebracht haben, die zu vermitteln Intention der Pädagogik ist.

Die in diese Zusammenhänge gefaßte grundlegende Erkenntnis über die Entwicklung des Menschen kann - einer Weltformel gleich - sozial-psychologisch in der Aussage von MARTIN BUBER<sup>2</sup> zusammengefaßt werden:

**„Der Mensch wird am Du zum Ich“**

MARTIN BUBER

Das aber bedeutet:

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

RENÉ SPITZ<sup>3</sup> formuliert:

**„Leben im menschlichen Sinne, wird durch den Dialog geschaffen“**

RENÉ SPITZ

---

<sup>2</sup> BUBER, M.: Ich und du. In: Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965, 7-136; hier S. 32

<sup>3</sup> SPITZ, R.: Vom Dialog. Stuttgart 1976, S. 26

„Sinn“ und „Bedeutung“ und „Bindung und „Beziehung“ sind - pädagogisch-psychologisch gesehen - konstituierende Prozesse für ein »Entwicklung« induzierendes »Lernen«, die auf jeder Ebene menschlicher Entwicklung in ihrer damit verbundenen je neuen Komplexität und Vielfalt eine zentrale Rolle spielen. Sie sind der Kern menschlicher (Aneignungs-) Tätigkeit.

An ihrer Realisierung kann keine Pädagogik vorbei. Wenn sie realisiert werden können, vermögen auch schwerst beeinträchtigte Menschen wieder in „Dialog“ zu treten; d.h. „Isolation“-wo sie entstanden ist oder gar über viele Jahre die Lebensprozesse dominierte - kann minimiert und überwunden werden; sie können lernen und sich entwickeln.

Damit sind bereits konstituierende Elemente einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ anskizziert, die auf die *Ebene 5* verweisen. Im Übergangsfeld zu dieser wäre noch eine weitere Inhaltsebene zu bearbeiten, die aufzeigen soll, dass die Umsetzung der das „Kompetenz-Modell“ kennzeichnenden Zusammenhänge auch schwerst beeinträchtigte Menschen, die »aufgegeben« worden sind, befähigen, wieder lernen zu können.

### Inhalt VIII:

➤ Kein Mensch kann als austherapiert gelten ...  
Über viele Menschen unterschiedlichen Geschlechts im Altersbereich von 3 bis 50 Lebensjahren wurde in ihren Akten ausgesagt, dass sie »therapieresistent«, »rehaunfähig«, zu versorgende »Pflegefälle«, »selbstgefährdend«, »fremdgefährdend« ja »gemeinschaftsunfähig« seien - das schlimmste Urteil, das über einen Menschen gesprochen werden kann. Alle zeigten sie schwerste selbstverletzende und/oder aggressive und destruktive Handlungen, waren mechanisch und/oder medikamentös fixiert oder in unattraktive Räume weggeschlossen.

Hinsichtlich derer im Koma bzw. im Wachkoma wurde mit Verweis auf spezielle bildgebende Verfahren ihres Gehirns festgestellt, dass man mit einem solchen nicht leben könne, die Betroffenen ohnehin schon Tote seien, es auch nichts gäbe, womit man ihnen für sie wahrnehmbar etwas Gutes tun könne und folglich die erforderlichen lebensunterstützenden Systeme abzuschalten wären.

Für diese Menschen haben wir - wie es die nächste Seite zeigt - in Übertragung der systemtheoretisch fundierten Erkenntnisse in ein pädagogisch-therapeutisches Konzept ein Arbeitsmodell entwickelt, mittels dessen es durch Substituierung fundamentaler Austauschprozesse gelingen kann, wieder mit ihnen in *Dialog* zu treten, kooperative Zusammenhänge aufzubauen. Dieses Arbeitsmodell heißt: „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“. In einem komplexen, aber der eindeutigen Struktur wegen hoch transparenten Beziehungsgeflecht, kommen alle für die Realisierung stabiler individueller Lebensprozesse relevanten Momente zum Tragen. Dies auf dem Hintergrund, dass wir davon ausgehen, dass - wie schon deutlich wurde - für einen Menschen zwei Wirklichkeiten bestehen:

- Eine *äußere Wirklichkeit*, mit der er sich austauscht und
- eine *innere Wirklichkeit* im Sinne der (Re-) Konstruktion der erfahrenen Wirklichkeit im Inneren mit den Mitteln des Systems (mit ZNS und Psyche).

Diese Funktionen sind in Beziehungspartnern realisiert, die wir kurz Person 1, Person 2 und Person 3 (P1,2,3) nennen. Die nachfolgende Skizze verdeutlicht dies.

### Methode:

- Bearbeitung der Zusammenhänge anhand von Einblicken
  - in die Arbeit der SDKHT mit verschiedenen Klienten,
  - unter Heranziehung eigener Beobachtungen und Aufzeichnungen aus *Ebene 2*, Inhalte II, IV, V und
  - unter Heranziehung der angeeigneten Arbeitstechniken rehistorisierender Diagnostik,
  - des Studiums von Akten etc.
- Behandlung der entstehenden Fragen mit Tutoren, in AG etc.



- Eine Person (**P2**) repräsentiert das ICH des Klienten und **substituiert** - wie wir z.B. bei schwerem Autismus sagen könnten - die zu Anteilen nicht am Du zustande gekommenen und alle blockierten oder noch nicht entfaltenen psychischen Funktionen, so dass fundamentale Bedürfnisse des Klienten nach Angstfreiheit, Geborgenheit, Sicherheit und nach stabiler Verlässlichkeit des Beziehungspartners befriedigt werden können. So garantiert P2, die meist hinter dem Klienten arbeitet, diesem z.B. Schutz davor, sich selbst verletzen zu müssen und die Erfahrung, dass die eigene psychische Struktur durch ein hoch synchronisiertes gemeinsames Handeln auch ohne autokompensatorische Handlungen aufrechterhalten bleiben kann. Durch die derart als subjektiv sinnhaft erfahrene Beziehung kann diese die Qualität einer Bindung erreichen, auf deren Basis eine neue »Lebensperspektive« und, eingeschlossen in diese, eine erweiterte, auf die Mitmenschen und die Welt (repräsentiert durch P1) gerichtete persönliche Sinnbildung und Bedeutungszumessung vermittelt werden.
- Eine weitere Person (**P1**), die in der Regel vor und im Vis-à-vis-Kontakt mit dem Klienten handelt, kann nun ihrerseits in Kooperation mit dem Klienten durch Dialog und Kommunikation, wie das aus pädagogischen Prozessen heraus bekannt ist, die aus der Bewältigung von Alltagssituationen resultierenden Ansprüche auf höchst möglichem kulturellen Niveau bearbeiten, während der Dialog, den P2 in Kooperation mit dem Klienten führt, ihn auf fundamentalster Ebene absichert. So wird parallel zur Gewinnung einer neuen »Lebensperspektive« (mit P2) ein neuer »Lebensplan« aufgebaut und der Klient schrittweise befähigt, diesen möglichst autonom und selbstbestimmt zu realisieren, wie im Kontext neuer Sinnbildungsprozesse (Kooperation P2 - Klient) eine unserer Kultur entsprechende Bedeutungsvermittlung der handelnd erfahrenden Zusammenhänge (Kooperation P1 - Klient) zu realisieren versucht wird.
- Eine dritte Person (**P3**) ist assistierend und/oder lernfeldstrukturierend bzw. als Modell in das Handlungsgefüge von Klient, P1 und P2 einbezogen. Ihre Aufgabe ist es, im Handlungsfeld durch Strukturierungshilfen vor allem solche Hindernisse zu beseitigen, die, trotz sorgsamer Planung der Kooperation, die Handlungen des Klienten erschweren oder scheitern lassen könnten. Die »Modell«-Funktion besteht darin, alle im Rahmen der Kooperation von P1 und Klient an diesen gerichteten Anforderungen modellhaft, d.h. auch in Bewegung, Gestik, Mimik und Ausführung sehr deutlich und klar ausgeführt, zu demonstrieren. Das ist unserer Erfahrung nach eine sehr bedeutende Orientierungshilfe für den Klienten. P3 kann mit fortschreitender Komplexität des neu zu erarbeitenden Beziehungsgeflechtes vom Klienten selbst in die Interaktion und Kommunikation einbezogen werden, während sie selbst sich nicht - es sei denn zuvor geplant und abgesprochen - in die Kooperation von P1 und Klient oder in die von P2 und Klient einbringt. Werden die beiden dieser Person überantworteten Hauptfunktionen nicht benötigt, repräsentiert P3 von Anfang an die anzustrebende 'Normalisierung' des Interaktionsgeflechtes im gemeinsamen Handlungsfeld.
- Bearbeitung von Rollen und Funktionen, die in pädagogischen und therapeutischen Prozessen eingenommen werden
- Reflexion eigener praktischer Erfahrungen
  - ggf. auch mit Menschen mit sehr „herausfordernden“ Verhaltensweisen
- Handeln in Rollenspielen im Sinne des P1-, P2-, P3-Modells
- Analyse der Funktionen der einzelnen Personen anhand von Video-Material
- Was sind die „Grundmuster“, nach denen die »Therapeuten« mit dem Klienten in Beziehung treten, kommunizieren, interagieren?
- Beobachte:
  - Gestik, Mimik, Gebärden
  - Ansprache, Stimme und Intonation
  - Haltung
  - Die Struktur der Austauschprozesse u.a.m.
- Bearbeitung von Funktion und Bedeutung von „Modellen“ und „Vor-Bildern“
- Hilfen, ihre Struktur und wie sie gegeben werden
  - welcher Art sind sie?
  - wieviel Hilfe wird gegeben?
- »Wenn der Dialog entgleist«
  - Krisenintervention zur Wiederherstellung gemeinsamer Handlungsfähigkeit
  - Wechselwirkung P1, P2
  - Funktion von P3

- Dieses P1-, P2-, P3-Modell stellt das Basis-Setting dar, das in seinen einzelnen Funktionen personell erweitert werden kann.
- Alle drei Personen orientieren die Struktur ihrer eigenen Handlungen, d.h. die Führung des Dialogs, die Präsentation der Aufgaben, die Verbalisierung der jeweiligen Arbeitssequenz u.a.m. sehr präzise an lernpsychologisch fundierten Gesetzmäßigkeiten.

➤ **Ergänzende Hinweise zu den Grundlagen der SDKHT in der Praxis:**  
Das 1. Bild verdeutlicht das miteinander kooperierende Team: Die Klientin stellt auf den Servierwagen eine Teekanne ab, die sie, nach Instruktion von P1, von der Anrichte genommen hat. P2 (hinter ihr) gewährt die notwendige Sicherheit und Stabilität, selbständig zu handeln. P1 (rechts) reicht bereits das nächste Teil an. P3 (links) schafft im Sinne einer das (Lern-) Handlungsfeld strukturierenden Funktion auf dem Servierwagen Platz, damit das nächste Teil dort ohne Schwierigkeiten abgestellt werden kann. Der "gemeinsame Gegenstand" der in Kooperation miteinander Handelnden steht im Kontext der Vorbereitung des gemeinsamen Frühstücks. Es wird sowohl die Inhaltsbezogenheit der Arbeitsweise als auch das grundlegende Element deutlich, dass nicht die Klientin Gegenstand der Therapie ist, sondern das von allen antizipierte (gemeinsame) Produkt, miteinander frühstücken zu können.



Das 2. Bild verdeutlicht die hohe Synchronizität, wie sie die Klientin und P2 in ihrer Zusammenarbeit erreichen können; hier in einer Rhythmikeinheit (P1 und P3 sind auf diesem Bild nicht zu sehen). P1 leitet in diesem Fall die Rhythmik an. P3 hat die Aufgabe, alle miteinander singenden und spielenden Personen zu koordinieren, aber auch durch ein Sich-Einlassen auf den Grundrhythmus der Klientin ihr die Erfahrung zu vermitteln, dass sie die Führende in der Zusammenarbeit sein kann.



#### Literaturhinweise:

Die Erstveröffentlichung zur SDKHT erfolgte unter:

FEUSER, G.: Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G u. Berger E.: Erkennen und Handeln. Berlin: Por BUSINESS 2002, 349-378. [Ein Vorabdruck erfolgte unter FEUSER, G.: „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - Aspekte ihrer Grundlagen, Theorie und Praxis. In: Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft Bremen, Heft 1/2001

[Siehe ferner ein Themenheft zur Arbeit mit der SDKHT in der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ 40(2001)3]

**Weitere Literaturhinweise** zum Kontext der hier behandelten Inhalte unter pädagogisch.-psychologischen Aspekten:  
FEUSER, G.: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung - Zur Revision des Verständnisses von Behinderung, Pädagogik und Therapie In: Z. Heilpäd. 42(1991)7, 425-441

ders.: Erwiderung zur Stellungnahme von K.-L. Holtz zu meinem Beitrag „Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung“ In: Z. Heilpäd. 43 (1992)2, 123-131

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

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

ders.: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H. und Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000, 141-165

GREVING, H. u. GRÖSCHKE, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000

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

JANTZEN, W. und LANWER-KOPPELIN, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin 1996

RÖDLER, P.: Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied/Berlin 2000

RÖDLER, P., BERGER, E. u. JANTZEN, W.: Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Berlin 2001

SPANGLER, G. und ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1999<sup>3</sup>

Der Einblick in den Inhaltsbereich VIII verdeutlicht an Beispielen der Arbeit mit sehr hochgradig,

langandauernd und extrem isolierten Menschen, dass

- unter Berücksichtigung eines heute möglichen Erkenntnisstandes zu Fragen menschlicher Existenz und Entwicklung, wie
- unter Berücksichtigung der basalen bio-psycho-sozialen Funktionen menschlicher Existenz
  - auf der Basis dialogischer Beziehungsstrukturen
  - ein Entwicklung induzierendes Lernen möglich ist und
  - sich selbst die schwerste Beeinträchtigung/Behinderung als Kompetenz darin erweist, selbst in Anbetracht inhumaner Lebensbedingungen ein menschliches Leben zu führen,
- was bedeutet, dass letztlich jeder Mensch integriert werden könnte.

### 3. Anzustrebende Ergebnisse

Durch die Arbeit an den Inhalten der *Ebene 4* von **ODL: INCLUSIVE** sollten die Studierenden in Grundzügen darin orientiert sein, dass

- eine Revision des dominierenden, an den gesellschaftlichen Auffassungen von „Normalität“ orientierten Denkens über Behinderung und behinderte Menschen, in der kritischen Reflexion und Infragestellung der eigenen Vorstellungen ihren Ausgangspunkt hat, mithin
  - Integration / Inclusion in den Köpfen anfängt,
- dem „Defekt- und Defizit-Modell“, das sich in der Spanne von „Normalität“ und mit ihr stets verbundener „Ausgrenzung“ darstellt, philosophischen Denktraditionen und gesellschaftlichen Praxen entstammt, denen, wenngleich zu Mythen erstarrt und im negativen Sinne ideologisch missbraucht, keine überzeitliche Funktion zukommt, sondern
  - es sich vielmehr in historischen Kontexten entwickelt hat, die ihrerseits im Rahmen gesellschaftlichen Wandels ständiger Veränderung unterliegen und mithin prinzipiell überwindbar sind, weshalb
  - die aus den Funktionsmechanismen des Modells resultierende „Isolation“ keine Funktion einer Behinderung an sich ist, sondern stets relational zu den gesellschaftlichen Möglichkeiten, in sozialer Integration / Inclusion leben und uneingeschränkt lernen zu dürfen.

Ferner sollte sich verdeutlicht haben, dass bestimmte Denkmodelle und -kategorien nur dadurch zustande kommen,

- dass philosophische ‘Grenzüberschreitungen‘ z.B. von Phänomenologie und Ontologie,
- in der Anwendung sozial-darwinistischen, rassistischen und eugenischen Denkens, verdichtet in einer Lebensphilosophie,
- und die Projektion eigener Ängste vor Behinderung wie die Angstabwehr zu Bewertungen menschlichen Soseins führen, die wissenschaftlich nicht haltbar ist, aber in Ideologien zu »Lebenswert« und „Euthanasie“ münden, die eine entsprechende Praxis nachgängig legitimieren und/oder weiter vorbereiten sollen.

Es sollte den Studierenden in Ansätzen auch transparent werden,

- dass sich bestimmte philosophische Grundpositionen in gesellschaftlichem Wertedenken verankern (z.B. idealistische Philosophie und abendländisches Denken) und
- die Grenzen des philosophischen Hintergrunds nicht nur Grenzen im Denken markieren,
- sondern auch Alternativen blockieren bzw. abwehren bis bekämpfen (z.B. die materialistische Philosophie);
- dass sich mit dem sog. „postrelativistischen“ Denken eine Erkenntnisquelle vor allem auch über die Vorgänge und die Evolution von Leben eröffnet, das uns jedes lebende System als ein seine Lebensverhältnisse kompetent regelndes erkennen lässt, wie immer es nach Maßgabe seiner Ausgangs- und Randbedingungen dieses auch in seinem Sosein zu leisten versucht.

Übertragen in den Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften sollten die Studierenden mit Bezug auf das Prinzip von „Normalität“ und „Ausgrenzung“ des „Defizit-Modells“ von *Ebene 3* erkennen:

- **„Behinderung“ ist Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen hin zur Wirkung kommen**, der durch psycho-soziale und/oder organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit in Produktions- und Konsumtionsprozessen nicht entspricht.
- **Sie definiert** folglich **einen sozialen Prozess** und ist in diesem selbst wiederum eine wesentliche Variable.

Übertragen auf den Bereich systemischer Erkenntnistheorien sollten die Studierenden mit Bezug auf das Prinzip von „Isolation“ und „Dialog“ des Kompetenzmodells von *Ebene 4* erkennen:

- **„Behinderung“ ist die Kompetenz** eines lebenden Systems,
- **seine Lebensprozesse** auf der Basis seiner je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen **zu stabilisieren** und
- die uns als „pathologisch“ erscheinenden Verhaltensweisen (Symptome) sind
  - prinzipiell entwicklungslogisch und
  - (entwicklungslogisches) Produkt der Integration der erfahrenen „Störungen“ des Systems in das System
  - mit den Mitteln des Systems.

Mit Blick auf die *Ebene 5* und die mit einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ angestrebten Überwindung der resultierenden »Isolation« können wir nach der Bearbeitung der *Ebene 4* von **ODL: INCLUSIVE** unter pädagogischen Aspekten abschließend resümierend verweisen auf

den **Erkenntnisprozess**, dass

**„Be“-Hinderung** verstanden werden kann als

- **Ausdruck dessen, was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen** und
- **durch vorurteilsbelastete Vorenthaltung an Inhalten und sozialen Bezügen nicht lernen durfte** und als
- **Ausdruck unserer Art und Weise, ihn wahrzunehmen und mit ihm umzugehen.**

## **Ebene 6**

### **Lebens- und Berufsplanung - eine fachliche, persönliche und politische Entscheidung**

#### **1. Allgemeine Hinweise:**

Die an einer professionellen Befassung mit Theorie und Praxis der Integration / Inklusion interessierten Studierenden im Projekt **ODL: INCLUSIVE** sollen sich auf *Ebene 6* des Projekts - unter Heranziehung der Arbeit auf allen anderen Ebenen - mit der Entscheidung auseinandersetzen, diesen Bereich zu studieren und in einem Arbeitsfeld des Erziehungs-, Bildungs- und Schulsystems tätig zu werden.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass dies ein Unterfangen ist, das auf dem gesellschaftshistorischen Hintergrund, der auf den *Ebenen 2 u. 3* aufgezeigt wurde,

- **eine Angelegenheit hoher gesellschaftlicher Brisanz** und
- **eine Sache voller Widersprüche** ist, zumal es keinen anderen Ausgangspunkt für die Entfaltung einer inklusiven Gesellschaft gibt als auf der Basis ihres Gegenteils von „Normalität“ und „Ausgrenzung“.

Es dürfte den Interessierten auch deutlich geworden sein, dass die Weiterentwicklung der heute bestehenden Konzepte der Integration / Inklusion in pädagogischen Arbeitsfeldern

- eine **fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung** und
- Handlungskompetenzen und berufliche **Qualifikationen von hoher professioneller Qualität** erforderlich machen, um eine hinreichende Analysefähigkeit
  - in bezug auf die gesellschaftlich-ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklungen auf der einen Seite und
  - für die biographieorientierte, rehistorisierende entwicklungsdiagnostisch didaktisch-methodische Arbeit auf der anderen Seite

zu erreichen, zumal die bisherige Integrationsentwicklung diesbezüglich einen enormen Nachholbedarf hat und zu problematisierende Entwicklungen i.S. der von mir so bezeichneten „Integrationspädagogik“ in erheblichem Masse dadurch bedingt zu sein dürften. Vor allem ist ein besonderes Defizit hinsichtlich einer fundierten Bildungsökonomie in bezug auf Integration / Inclusion zu beklagen.

Besonders bedeutend erscheint mir dabei,

zu der **Erkenntnis** zu gelangen, **dass**

- **sich ‘Welt‘**, mit der ein Mensch als vernunftbegabtes Wesen in Austausch tritt, **auf jedem menschlichen Entwicklungsniveau abbilden und somit didaktisch fassen läßt, weshalb** es möglich ist, dass
  - jedes Kind und **jeder** Schüler **mit jedem** anderen in heterogenen Gruppen und Klassen **in gemeinsamer Kooperation lernen kann und sich** damit
  - auch der zunehmend segregierte **Unterricht für sog. Hochbegabte integrativ lösen läßt.**

Ferner wird in Zukunft die Schere zwischen Integrations- und Separierungstendenzen in der Gesellschaft im Sinne

- zeitgeistorientierter Entwicklungen, aber auch im
- Verhältnis von Globalisierung und nationalstaatlicher Deregulierung

weiter auseinander gehen und Finanzmittel für Aus-, Fort- und Weiterbildung im Sektor der Pädagogik geringer werden.

Einzubeziehen wären auch die Entwicklungen, die heute

- mit „veränderter Kindheit“ beschrieben werden und solche, die
  - aus einer Mediatisierung und Virtualisierung der Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen,
  - aus der Umstrukturierung sozialer Verhältnisse und
  - einem gravierenden Wertewandel resultieren und
- die professionelle Pädagogik hinsichtlich ihrer organisatorischen, aber auch erzieherischen und sozialen, kommune- bzw. stadtteilbezogenen Funktionen vor neue und schwierige Aufgaben stellen.

Diese Komplexe, von denen hier nur einige erwähnt werden können, sind in die Befassung mit den Inhalten der *Ebene 6* einzubeziehen und vor allem seitens der Tutoren in die zu führenden Diskurse einzubringen. Es geht mit dieser Ebene vorwiegend und i.e.S. darum, zu antizipieren, dass die Qualifikation via Aus-, Fort- und Weiterbildung zu professionellen Kompetenzen

- wissenschaftlicher und
- didaktischer Natur ist insofern, als es mit Pädagogik in der Erziehungswissenschaft darum geht,
  - erziehungs- und bildungswissenschaftliche Vorstellungen in die pädagogische Praxis und
  - die dort gewonnenen empirischen Erfahrungen in die Theoriebildung zu transferieren - zu deren Evaluation, um derart wieder adäquate pädagogische Lern- und Handlungsfelder gestalten zu können, die menschliche Entwicklung stimulieren und diese in Richtung auf die jeweils »nächste Zone der Entwicklung« (Vygotskij) der Betroffenen ermöglichen.

#### **Inhalt I:**

Befassung mit der Frage der Wissenschaftlichkeit des Studiums:  
TOSEL(1990) schreibt zum Verhältnis von Theorie (T) und Praxis (P):  
*“Das neuzeitliche Problem der Beziehung zwischen T. und P. ist das des Verhältnisses zwischen abstrakter → Wissenschaft und konkreter sozial-historischer Wirklichkeit; es besteht nicht in der begrifflichen Trennung, denn das Wissen über die gesellschaftlich-geschichtliche Wirklichkeit entsteht inmitten dieser Wirklichkeit und definiert sich in ihr als eines ihrer Momente; das theoretische → Wissen kann sich sogar die Qualität einer P., der theoretischen P., zuschreiben; es schreibt sich in die P. ein, um sie zu verändern. Umgekehrt erhellt sich die P. durch die Möglichkeit, sich in wissende und denkende P. zu verwandeln; die sozialen Handlungsträger können sich und ihre → Tätigkeit durch das und in dem von ihnen hierüber gewonnen Wissen verändern.”* (S. 585)

Trifft das auch auf uns zu?

- Alles menschliche Handeln ist theoriegeleitet ....
- Theorie ist Handeln im Kopf ...
- Praxis ist Umsetzung und gleichzeitig Revision von Theorie.

**Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist der Mensch, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Lernen, dessen Erziehung und Bildung.** Erziehungswissenschaft ist Wissenschaft vom Menschen.

#### **Methoden:**

- Reflexionen zu den eigenen Motiven, sich fachlich mit Integration zu befassen:
  - dominierende Motive
  - sekundäre Motive
- Reflexionen zur Einheit von Theorie und Praxis
- Diskurs mit anderen zu diesen Fragen
- Befragung in Praxisfeldern der Integration; in Ausbildungsstätten
- Auswertung von Schriften und anderem dokumentierten Materialien
- Durchführung einer Erhebung z.B. als Abschlussarbeit einer Gruppe zu ODL-Inclusive

- Mit ihr geht es darum, sich selbst neu zu denken, umzudenken, sich Neues anzueignen - und zu berücksichtigen, dass das gesamte Studium - bezogen auf das Fach - als eine Einheit des eigenen Entwicklungs- und Lernprozesses zu begreifen ist.
- Wesentlich geht es darum, Erkenntnisse zu gewinnen, an denen die eigene Praxis und spätere berufliche Arbeit orientiert und durch die sie »verantwortet« werden kann.
- Sind Ausbildungsanforderungen mit eigenen Studierzielen identisch?

## Literaturhinweis:

TOSEL, A.: Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europ. Enzyklop. zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg 1990, S. 585-592

Ausgehend von einer überwiegend selektierenden und segregierenden pädagogischen Wirklichkeit gilt es, aus sonderpädagogischen Feldern heraus, integrative zu entwickeln und sich die entsprechenden Kompetenzen anzueignen, in beiden Feldern handeln und den Übergang bewerkstelligen zu können. Orientierungen in diesen Bereichen sind erforderlich. Handlungsfelder einerseits und Kompetenzbereiche andererseits sind:

**Handlungsfelder**

sonderpädagogischer und integrativer Praxis:

- **Frühd Diagnose und Frühförderung**/Früherziehung (0-3. Lj.);
- die **Elementarerziehung** in Sonderkindergärten bzw. in integrativ arbeitenden Kindertagesheimen (Funktion der/s Stützpädagogen/in (3.-6. Lj.);
- die **schulische Erziehung und Bildung im Sinne der Tätigkeit in Sonderschulen, der Integration, der kooperativ arbeitenden Klassen an Standorten der Regelschule und an Förderzentren (6.-18./21. Lj.)**;
- Berufsbildungswerke für Behinderte; **Berufsbildung** / -eingliederung;
- **Erwachsenenbildung**;
- **Werkstätten** für Behinderte und »gestützte Arbeit« in regulären Betrieben und Arbeitsfeldern;
- **Wohnheime** für Behinderte;
- **Individuelle Schwerstbehindertenbetreuung** bzw. Assistenz schwer behinderter Menschen im häuslichen Lebensumfeld;
- **Freizeitmaßnahmen** für Behinderte;
- **Beratungszentren** kommunaler (z.B. Erziehungsberatungsstellen) und privater Art (z.B. Ambulanzen zur Therapie autistischer Kinder und Jugendlicher);
- **Rehaeinrichtungen** und -zentren vor allem zur Wiedergewinnung bzw. zum Neulernen von Kompetenzen im Bereich von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache im Lebens-

**Kompetenzbereiche**

sonderpädagogischer und integrativer Praxis:

- **Diagnostik**: Rehistorisierende Diagnostik, För-der- u. Entwicklungsdiagnostik; solide Kenntnisse der traditionellen Diagnostik,
- **Begutachtung**: Schriftliche Gutachten zur Begründung, Einleitung, Finanzierung, Bewertung u.a.m. von Reha- u. Eingliederungsmaßnahmen bzw. zur Durchsetzung berechtigter Interessen der Betroffenen
- **Beratung**: Beratung von Betroffenen, ihren Angehörigen, persönlicher Assistenten, von Kolleginnen und Kollegen der gleichen oder an-derer Fachdisziplin, von LehrerInnen u.a.
- **Supervision**: Ambulanter, stationärer, familiärer und institutioneller pädagogisch-therapeutischer (habilitativer und rehabilitativer) Prozesse
- **Pädagogik**: Im Sinne curricularer, didaktischer, methodischer und medialer Planung (einschließlich spezifischer personeller bzw. apparativer Hilfen), Durchführung, Auswertung, Revision u. Evaluation pädagogischer (therapeutischer) Maßnahmen
- **Therapie**: In allen Bereichen der Prävention und Habilitation bzw. der Verminderung und/oder der Kompensation von schweren primären und sekundär-konsekutiven Beeinträchtigungen physischer und psychischer (psycho-sozialer) Art
- **Prävention**: Im Sinne von Maßnahmen der Gewährleistung sozialer und ökonomischer

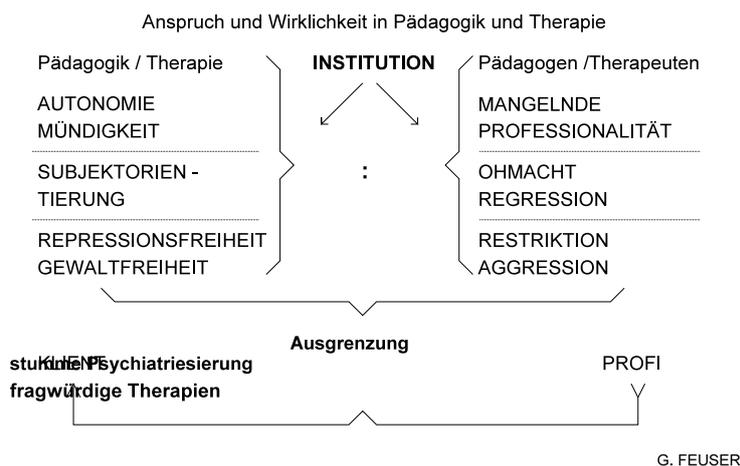
- und Berufsalltag;
- Ambulante und stationäre Einrichtungen im **Bereich der Intensivmedizin**, Neurologie, Neuropädiatrie und Psychiatrie über alle Altersstufen hinweg;
- **Altenarbeit** bei Menschen mit Behinderungen;
- Abteilungen für Behinderte der **Sozial-, Gesundheits- und Schul- und Justizbehörden**.

- Bedingungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bildung, die eine Gestaltung von Lebens- und Lernfeldern ermöglichen, in denen eine weitgehend ungefährdete Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann
- **Lebensbegleitung / persönliche Assistenz:** Bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und Behinderungen
- **Organisation, Leitung, Personalführung:** In allen institutionellen Bereichen und Prozessen der Behindertenhilfe
- **Fort- und Weiterbildung:** Von Personal in Institutionen der Behindertenfürsorge, von LehrerInnen und Mitgliedern der eigenen Berufsgruppe

## Inhalt II:

Befassung mit den vorstehenden Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen für die Arbeit in sonderpädagogischen und integrativen Feldern

- Aus unseren Studien wird deutlich, dass zwischen Anspruch und Wirklichkeit in den Arbeitsfeldern von Pädagogik und Therapie eine z.T. erhebliche Diskrepanz besteht. Dies in Relation zu basalen Kompetenzen in diesen Arbeitsfeldern.



## Methoden:

- Vergleichende Bearbeitung von Ansprüchen und adäquaten Kompetenzen
- Erhebung in der Praxis, wie das Verhältnis von Anforderungs- und Kompetenzprofil balanciert ist.
- Bearbeiten dieser Tabelle:
  - der Kategorien, in denen Sollens- und Ist-Zustände beschrieben werden
  - Diskussion der Folgen für die Betroffenen unter Aspekten der benannten „stummen Psychiatriesierung“
  - Fragen von Gewaltverhältnissen in der Bewältigung schwieriger Arbeitszusammenhänge (z.B. Ebene 3, Inhalt IV)

## Basisqualifikationen zur Bewältigung der Diskrepanz von Anspruchs- und Kompetenzniveau:

### 1. Theoriegeleitetes Handeln

1. grundlegende Aneignung der Humanwissenschaften im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaften im Besonderen
2. interdisziplinäre Orientierung
3. solides Fachwissen

### 2. Diagnostische Kompetenz

- Entwicklungsdiagnostische und
- förderdiagnostische Orientierung

- Bearbeitung nebenstehender Kompetenzbereiche in unmittelbarer Antwort auf obige Tabelle
  - Diskussion der einzelnen Punkte
  - Beobachtungen in der Praxis
  - Befragungen zu Ist-Soll-Wahrnehmungen der eigenen Praxis - der Praxis von MitarbeiterInnen in Institutionen.

- als Rekonstruktion von Lebens-, Entwicklungs- u. Lerngeschichte i.S. biographischer Rekonstruktion
- ☞ Bestimmung der »aktuellen Zone der Entwicklung«
  - ☞ Bestimmung der »nächsten Zone der Entwicklung«
  - ☞ Bestimmung der blockierten Entwicklungsniveaus
  - ☞ Bestimmung der Fixierungsstellen auf die unter Stress zur Stabilisierung eine Regression erfolgt.
- 3. Didaktische Kompetenz**
- Tätigkeitsstrukturanalyse i.S. biographischer Rehistorisierung
    - ☞ curricular-didaktische Orientierung
  - Sachstrukturanalyse i.S. der Projektplanung
    - ☞ Strukturierung von Zielen und Inhalten
    - ☞ Lernfeldstrukturierung
    - ☞ Sachstrukturelle Hilfen
  - Handlungsstrukturanalyse i.S. aktiv-handelnden Lernens
    - ☞ Orientierungsgrundlage und Interiorisationsprozess
    - ☞ Lernhandlungsbezogene Hilfen
    - ☞ Methodisch-therapeutische Orientierung
- 4. Forschungskompetenz**
- Beobachten (notieren, sichern) → Analysieren (klassifizieren, systematisieren) → Synthetisieren (Hypothesenbildung/Theoriebildung) → Planung → Durchführung → (Begleit-) Beobachtung (notieren, sichern) → Analysieren → Synthetisieren → (revidierte) Planung → → →

- Der Umgang mit Ohnmacht und Regression
  - Ausgrenzung im Namen der Integration / Inclusion ?
- Erneute Verdeutlichung des unmittelbaren Verhältnis von (entwicklungs-) diagnostischer und didaktischer Kompetenz
- Forschungskompetenz aus der Sicht der *Ebene 6* im Vergleich zum Beginn des Projekts in *Ebene 1*

Wie immer die Frage der Integration / Inclusion auf nationaler Ebene zu beantworten ist, in den letzten Jahrzehnten ist zumindest international eine deutliche Entwicklung festzustellen,

- zum einen in Richtung der Überwindung eines starren, zuschreibenden und etikettierenden Behinderungsbegriffs und
- zum anderen in Richtung auf mehr Integration / Inclusion im Verhältnis behinderter und nichtbehinderter Menschen zueinander.

Das drückt sich deutlich in den Klassifikationen der **ICIDH** und in den weitgehend daraus hervorgehenden diagnostischen Manuals aus, die heute international zur Diagnostik in Anwendung kommen (siehe auch *Ebene 3*, Inhalt III). Dazu noch folgende Hinweise:

Klassifikation und Definition von »Behinderung« erfolgt heute international auf Basis der **ICIDH** (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) erstmals 1980 von der WHO herausgegeben und seither mehrfach überarbeitet. Es handelt sich dabei um ein systematisches Klassifikationssystem, dessen Basis die **ICD** (International Classification of Disease) ist, die es inzwischen auch in deutscher Übersetzung in der 10. Revision gibt (ICD-10).

Die ICIDH versteht sich als kulturübergreifendes System (was gerade hinsichtlich der Entstehung von Krankheit und Behinderung problematisch ist), das aber den Versuch macht, sich vom klassischen Krankheitsbegriff zu verabschieden und Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit zu verstehen. In enger Verbindung zur ICIDH ist auch die „Classification in Mental Retardation“ der American Association on Mental Retardation (AAMR; gegründet 1876)<sup>1</sup>.

Das Diagnoseschema der ICIDH hat eine »Achsengliederung« und gliedert sich ursprünglich wie folgt:

- Krankheit oder Störung: Sie differenziert zwischen Schädigung und Krankheit
- Impairment: Schädigung - Sie wird verstanden als Verlust oder Normabweichung in psychischen,

<sup>1</sup> Siehe hierzu GROSSMAN, H.J. (Ed.): Classification In Mental Retardation. Washington DC 1984<sup>2</sup>

- physiologischen oder anatomischen Strukturen und Funktionen
- Disability: Fähigkeitsstörung - Sie wird als Einschränkung oder Verlust der Fähigkeit verstanden, Aktivitäten so auszuführen, dass sie für einen Menschen als normal angesehen werden können.
  - Handicap: Beeinträchtigung - im Sinne von sich aus Schädigungen und Fähigkeitsstörungen ergebende Benachteiligung einer betroffenen Person.

In Übertragung der Klassifikationen in die deutsche Sprache blieben Konfusionen und Irritationen und schließlich auch uneinheitliche Übersetzungen nicht aus. Die zentralen Kategorien »impairment«, »disability« und »handicap« haben keine eindeutigen deutschsprachigen Entsprechungen.

**Das defizitorientierte, medizinisch-biologische Paradigma des Verständnisses von Behinderung wurde durch die ICDH noch nicht überwunden.** Ihre neuste und jüngste Fassung arbeitet mit den Begriffen »activity« und »participation« und betont damit, dass Verhaltensweisen, die uns einen Menschen z.B. als behindert erscheinen lassen, wenn wir sie an ihm beobachten, Kompetenzen der Betroffenen sind, zu handeln und ihr Leben zu gestalten.

- Der Begriff der »participation« verweist auf das Erfordernis der Teilhabe der Betroffenen an allen regulären Lebenszusammenhängen, ringt sich aber z.B. nicht zum Begriff »inclusion« durch, der international heute das bezeichnet, was wir mit „Integration“ umschreiben.
- Mit dem Begriff »disorder« (Störung) wird (in der ICD-10) versucht, problematische Ausdrücke wie 'Krankheit' oder 'Erkrankung' weitgehend zu vermeiden.

Die Entwicklung und Fortschreibung der ICDH ist auch Grundlage der Manuals, die heute international als Basis der Erstellung von Diagnosen dienen. Diese sind das **DSM-IV** (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen<sup>2</sup>) und die **ICD-10** (Internationale Klassifikation psychischer Störungen.<sup>3</sup>) Beide sind - in Verbindung miteinander genutzt - Hilfen, zu diagnostizieren, sind aber nicht die Diagnostik.

Diese Systeme spielen zunehmend auch eine Rolle zur Überprüfung von Rehabilitationsverfahren und durch die globale Vergleichbarkeit von Daten dürften sich auch neue Möglichkeiten der Rehabilitationsforschung ergeben. Unter Aspekten, dass notwendige Hilfen von solchen 'standardisieren' Gutachten abhängig gemacht werden, besteht die **Gefahr**, dass Betroffene zu einer juristischen Größe werden und ihre subjektiven und menschlichen Belange dahinter zurücktreten müssen wie auch die Selbstbestimmung dann wieder hinter einer Fremdbestimmung.

Ein Begriffsverständnis und Versuche der Klassifikation von »Behinderung«, wie sie mit den verschiedenen Revisionen der ICDH angebahnt sind, können mit einem biographiebezogenen, rehistorisierenden Ansatz der Diagnostik subjektwissenschaftlich weitergeführt werden. In deren Kontext vermögen die DSM-IV und ICD-10 wertvolle *Hilfen* in der Bewältigung der zu lösenden diagnostischen Fragen zu sein.

Wie bescheiden Fortschritte in Richtung auf eine inklusive Gesellschaft auch immer sein mögen, so ist doch deutlich:

**1980** sprach man noch von

- **Impairment** (Beeinträchtigung, Substanzverlust)
- **Disability** (Störung bzw. Beeinträchtigung) und
- **Handicap** (Behinderung, soziale Benachteiligung)

Seit **1999** wird von

- **Impairments** (organische und funktionelle Störungen)
- **Activity** (Aktivitäten; weitestgehend unabhängiges, selbstbestimmtes Leben)
- **Participation** (soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft)

gesprochen.

Das sollte, wer sich in das Feld professioneller Arbeit begibt, nicht übersehen! Deutlich wird darin

<sup>2</sup> SAß, H., WITTCHE, H.-U. U. ZAUDIG, M.: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1996

<sup>3</sup> DILLING, H., MOMBOUR, W. U. SCHMIDT, M.H. (Hrsg.): Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10 Kapitel V (F)). Bern/Göttingen/Toronto 1991

auch, was FRANCO BASAGLIA in bezug auf kranke Menschen - was unschwer auf solche mit Behinderungen zu übertragen ist - wie folgt ausdrückt:

„Wenn denn der Kranke tatsächlich die einzige Realität ist, mit der wir uns zu befassen haben, **so müssen wir uns allerdings mit beiden Gesichtern dieser Realität auseinandersetzen:**

1. **mit der Tatsache, dass wir einen kranken Menschen vor uns haben**, der psychopathologische Probleme aufwirft (die dialektisch und nicht ideologisch zu verstehen sind), **und**
2. **mit der Tatsache, dass wir einen Ausgeschlossenen, einen gesellschaftlich Geächteten vor uns haben.**“

BSAGLIA, F.: Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution. Frankfurt/M. 21978

### Inhalt III:

- Befassung mit Fragen eines Wandels von der segregierenden zur Inklusiven Betrachtung von Behinderung.
- Befassung mit der Problematik, realistische Einschätzungen der gesellschaftlichen Prozesse und der fachlichen Wirklichkeit von Segregation und Integration / Inclusion zur Grundlage eigener Entscheidungen zu machen und nicht den Wunsch - wie es im Sprichwort heißt - zum Vater des Gedankens werden zu lassen.
- In kritischer Reflexion zur Frage der „Demokratischen Psychiatrie“ in Italien, die durchaus auch Parallelen zur Frage der Überwindung von Selektion und Segregierung in pädagogischen Feldern hat, die mit vielen hypothetischen Konstruktionen aufzuwarten hat, was Integration / Inclusion sei und wie sie praktiziert werden können, schreiben BASAGLIA / BASAGLIA-ONGARO: *„Daher läuft jede hypothetische Konstruktion Gefahr, in zwei entgegengesetzte Fehler zu verfallen: entweder an den wirklichen Bedürfnissen vorbeizugehen und - mittels einer neuen Wirklichkeits-Ideologie - Bedürfnisse so zu prägen, dass sie den ihnen verordneten Deutungen entsprechen, oder mit Maßnahmen zu reagieren, die eben jener Logik verhaftet bleiben, welcher die Schwierigkeiten entstammen, die man beheben will. In beiden Fällen ändert sich an der Praxis nichts, d.h. sie bleibt Wirklichkeits-Ideologie, deren Reformkapazität darauf beschränkt ist, Probleme von Gesellschaftssegmenten zu definieren und zu umschreiben“* (1980, S. 25)
- In einem Gespräch zwischen JEAN-PAUL SARTRE und FRANCO BASAGLIA (1980) sagt BASAGLIA: **„Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“** (S. 39). SARTRE merkt etwas später im Dialog dazu an: **„Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, abzulehnen. Man muss es**

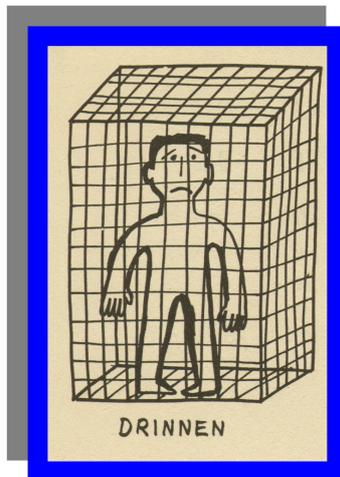
### Methoden:

- Diskursive Arbeit über alle Bereiche hinweg
- Diskursive Arbeit zur persönlichen Entscheidungsfindung unter Berücksichtigung der „beiden Gesichter“ der Realität im integrativen / inklusiven Feld.
- Diskursive Arbeit zu nebenstehender Aussage und deren Übertragung auf die Entwicklung der Integration / Inclusion
- Diskursive Arbeit zum Dialog zwischen BASAGLIA und SARTRE:
  - Bearbeiten des Dialogs
  - Szenische Bearbeitung
  - Sammeln von Dokumenten zur Begegnung etc.
- Auseinandersetzung mit nachfolgender Skizze und

**vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: in der Praxis. Der Angelpunkt ist die Praxis. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (S. 40).**

dem Gedicht von FRIED.

Unter Rückgriff auf zwei Skizzen des Grafikers UGO GUARINI kann die Frage gestellt werden:



**Integration**



**vor der Reform !!!**

**... nach der Reform ???**



ERICH FRIED schreibt:

### **Ausweichen**

*Ich weiß  
daß ich oft oder meistens  
ausweichen will*

*Ich weiß auch  
daß das verständlich ist  
denn ich will leben*

*Aber ich weiß nicht mehr  
ob man leben bleibt  
wenn man ausweicht*

Literaturhinweise:

BASAGLIA, F. u. BASAGLIA-ONGARO, FRANCA: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a.: Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, 11-61

FRIED, E.: Unverwundenes. Berlin 1988, 45

GUARINO, U. Grafik: In: Hartung, K.: Die neuen Kleider der Psychiatrie. Berlin 1980 [Umschlagseite]

MERLEAU-PONTY, M.: Le philosophe et la sociologie. In: Eloge de la philosophie. Paris 1960

### **3. Zu erzielende Ergebnisse**

Mit dem Projekt **ODL: INCLUSIVE** ist das Ziel verbunden,

- einem an Integration / Inclusion interessierte Personenkreis eine fundierte Befassung mit dem Begriff „Integration“ / „Inclusion“ zu ermöglichen und
- diese Befassung bereits in Form eines in diesen Gegenstand einführenden Studiums im Sinne eines »open distant learning« zu ermöglichen.

Wie schon eingangs zu diesem Strukturpapier hervorgehoben wurde, sollten die TeilnehmerInnen nach Durchlaufen von **ODL: INCLUSIVE** im Rahmen einer abschließenden Evaluation bestätigen können, dass sie

- eine fundierte Einführung in den Gegenstand und die Materie der Integration / Inklusion erfahren haben,
- sich eigenständig in diesem gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bereich hinsichtlich weiterer Ausbildungsentscheidungen und Recherchen bewegen können,
- entsprechende und angemessene Erkenntnisinstrumentarien vermittelt bekommen haben,
- adäquate (Forschungs-) Methoden kennenlernen und praktizieren lernen konnten,
- von einer eher vordergündigen Betrachtung der Materie zu einer sachlogischen Analyse der komplexen Zusammenhänge und Sachverhalte fortschreiten konnten,
- in der Wahrnehmung der eigenen Vorurteile und Motive, sich mit den assoziierten Praxisfeldern und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu befassen, einen höheren Grad an rationaler Betrachtung erreichen konnten und
- sich in der Lage sehen, diesen Bereich zu studieren und für die Weiterentwicklung von Integration / Inklusion in pädagogischen Feldern einzutreten.

Die TeilnehmerInnen am Projekt **ODL: INCLUSIVE** sollten in der Lage sein,

- die »Prinzipien« einer integrativen „Allgemeinen Pädagogik“, wie sie durch das **CDI-PROJEKT: INTEGER** erarbeitet worden sind, in ihrer Substanz zu verstehen und - ausgehend davon -
- z.B. auch im **PROJEKT INTEGER** auf modularer Ebene studieren zu können, ohne dabei das einzelne Modul für das Ganze zu halten und die Komplexität der Zusammenhänge aus den Augen zu verlieren.
- Es sollte damit die Voraussetzung gegeben sein, in die „Orientierung“ von **INTEGER** einzutreten und sich einen differentiellen Studienplan zu erstellen.

In einfachster Form zusammengefaßt, sollte - gerade **mit Blick nach vorne** -

der **Erkenntnisprozess** resultieren:

- **Das „Besondere“ der Pädagogik**, derer wir für Integration / Inklusion bedürfen, **liegt nicht in der „Besonderung“** der Kinder und Schüler, **sondern**
- **im »Allgemeinen«** der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens,
- im »Allgemeinen« einer basalen, subjektorientierten Pädagogik.

**Dieses „Allgemeine“** herauszuarbeiten, **ist das Spezielle** unserer Arbeit -

- es in der „**Besonderung**“ (der Kinder und Schüler) zu suchen, **ist ein Irrweg!**

der **Erkenntnisprozeß** resultieren:

*Die Zukunft eines humanen und demokratischen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems liegt nicht in der Pluralität selektierender und segregierender Erziehungs- und Unterrichtssysteme, sondern in der Einheit einer die nahezu unendliche Vielfalt menschlicher Entwicklungs- und Soseinsmöglichkeiten fördernden pädagogischen Praxis.*

