

**Diversität und Inklusion:
Keine/r ist wie die/der andere und zur Gesellschaft gehören alle!**

GEORG FEUSER

Liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen; sehr geehrte Damen und Herren! Sie haben mich zu Ihren Tagen der »Diversität und Inklusion« eingeladen und mir die Möglichkeit eingeräumt, nach längerer Zeit wieder einmal in diesem Haus sprechen zu dürfen, wofür ich herzlich danke.¹

So schön die Worte auch klingen, die mit dem Tagungsthema zueinander in Bezug gesetzt sind und so einfach dieser Zusammenhang uns auch erscheinen mag - er ist es nicht. Die zur Diversität geführten Diskurse erscheinen mir so diffus, wie der Inklusionsbegriff längst geworden ist, mit dem man sozusagen alles anstellen und begründen zu können glaubt. So kann auch Diversität, ohne zu dem durchzudringen, was sie ausmacht, zur Begründung der Beibehaltung, ja noch der Verschärfung der Praxen eines hierarchisch gegliederten Bildungs- und Schulsystems herangezogen werden, in dessen Spiegel den Bildungsbedürfnissen eines schwerst-, intensiv oder komplex behinderten Menschen ja mit der Schule für geistige Entwicklung (auch so ein verlogenes Wort) Rechnung getragen werden, wie dem gut und schnell lernenden Schüler mit dem Gymnasium und schließlich der Universität. In Bezug auf Inklusion landet man dann schnell bei der Feststellung, wie es der ehemalige deutsche Bundespräsident, Herr von Weizsäcker, formuliert hat, „*es ist normal, verschieden zu sein*“. Das wirft aber eine Frage auf: Wenn es normal ist, verschieden zu sein, was ist dann anomal? Was ist also gewonnen mit einer solchen Aussage, als dass wir wieder einen eingängigen Satz zum Zitieren haben, der nichts erklärt und bezogen auf die Praxis eine Leerformel bleibt. Mit solchen Begriffsspielen, mit denen sich gerade junge WissenschaftlerInnen wie auf einer Spielwiese mit einem Ball vergnügen, den man Forschung nennt, um ihre akademische Karriere grundzulegen, ist erst einmal nur die Binsenweisheit bestätigt, dass jeder Mensch ein einmaliges Lebewesen ist, das es früher noch nicht gegeben hat und das es nach seinem Ableben nicht noch einmal geben wird. Aber wissen wir das nicht schon immer?

Gut gemeint könnte man hoffen, dass man endlich begreift, dass es eine vermutlich nie vollständig aufzulistende Vielfalt an Differenzlinien gibt, die Menschen voneinander unterscheiden, wie das, um nur ein Beispiel aufzuzeigen, von einer Grazer Gruppe aufgelistet wird.² Darauf bezogen könnte man, wie schon angedeutet, das gegliederte Schulsystem dahingehend als recht ideal einschätzen, zumindest im Kognitiven den Differenzlinien gerecht zu werden und das auch als Argumentation gegen die Inklusion verwenden, der oft vorgeworfen wird, alles vereinheitlichen und nivellieren zu wollen. Wenn die Debatte um die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik geht, brechen die Widersprüche noch deutlicher auf: Würde man Kinder nach den gängigen Verfahren, einen Förderbedarf festzustellen, nicht mehr Gruppen wie z.B. einer geistigen Behinderung zuordnen, dann ginge das Spezifische des Faches verloren, mit dem diesen Kindern entwicklungsfördernd geholfen werden kann. Dagegen ist zu argumentieren, dass gerade durch eine solche Zuordnung von Kindern zu Behinderungskategorien das einzelne Kind als Individuum anonymisiert und wiederum in Differenzlinien negierender Weise einem System untergeordnet wird, das pädagogisch nicht Erich, Sabine, Johanna oder Willi anspricht,

1 Vortrag vom 22.11.2016 anlässlich der Eröffnung der „Tage der Diversität und Inklusion“ vom 22.-23.11.2016 an der PH Wien.

2 Die während des Vortrags gezeigten Video- und Filmdokumentationen wie auch die zur Verdeutlichung verwendeten PowerPoint-Folien können hier nicht zur Darstellung kommen. Dennoch ermöglichen die Verweise im Text ein entsprechendes Verständnis der Ausführungen.

Verwiesen sei hier auf: Convelop cooperative knowledge design gmbh, Graz; <http://www.diversityexperts.net/was-ist-diversitaet>

sondern deren attestierte geistige Behinderung, was immer das auch sei. Sie sehen, die Konfliktlinien sind so zahlreich wie die Differenzlinien. Ein Problem kann man nicht dadurch lösen, dass man ein anderes Problem schafft; weder mit der Forderung, für jedes Kind entsprechend seiner Differenzlinien eine eigene Lehrperson mit einem eigenen Curriculum zur Verfügung zu stellen, noch damit, das gegliederte Schulsystem noch weiter aufzuspalten.

Eine Art übergeordneten Konsens sehe ich allenfalls bezüglich dessen, dass von Befürwortern wie Kritikern der Inklusion anerkannt wird, dass es entlang verschiedenster Differenzlinien in Kombination mit gesellschaftlich vorherrschenden Dominanz- und Machtstrukturen oder bestimmten Graden individueller Abhängigkeiten erhebliche Benachteiligungen bis massive Ausgrenzungen von Menschen gibt, denen aufgrund einzelner oder einer Kombination von kulturellen, biographischen und individuellen Merkmalen, die sie auf sich vereinen bzw. die unsere Wahrnehmung an diesen Menschen festzustellen glaubt, ein Status zugewiesen wird, von dem es in der Regel keine Befreiung aus eigener Kraft mehr gibt. Aber selbst dann, wenn unser Bewusstsein auf ein solches Erkenntnisniveau gehoben ist, beinhaltet das keine Lösung dieser Gesellschaftsfrage, auch nicht im Feld der Pädagogik.

Deshalb möchte ich Sie mit meinen weiteren Ausführungen auf einige Zusammenhänge und Momente aufmerksam machen, die ein tieferes Verständnis der aufgezeigten Problemlage grundlegen und auf Lösungen verweisen können. Dabei geht es i.e.S. vor allem darum, die Dialektik menschlicher Entwicklungsprozesse, die wir z.B. als *Behinderung* oder (tiefgreifende) *Entwicklungsstörung* kategorisieren und die als *pathologische* Phänomene wahrgenommen werden, in relativistischer Weise zu begreifen. Als jemand, der die Entwicklung der Integration/Inklusion im deutschsprachigen Raum von ihren Anfängen an verfolgt und sie sowohl in der Theoriebildung wie in der Praxis nicht nur begleitet, sondern sehr wesentlich auch innoviert hat, bestätigte sich mir über Jahrzehnte hinweg die Auffassung, dass das Menschenbild, das wir von Menschen haben, die wir als beeinträchtigt, behindert und/oder psychisch gestört erkennen, die zentrale und leitende Größe und Voraussetzung dafür ist, Inklusion reflektieren und dem Begriff angemessen pädagogisch praktizieren zu können. Dabei ist die Praxis der Inklusion stets ein Prozess der Transformation eines selektierenden und exkludierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (sEBU) mit der Folge der Inklusion der Ausgegrenzten in sie sozial deprivierende bis isolierende Lern-, Arbeits- und Lebensräume von hohen Graden an Bildungsreduktionismus, psycho-sozialer und kultureller Prekarisierung, in ein nicht ausgrenzendes und dadurch inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU). Das ist bis heute nicht erfolgt. Ehe ich darauf eingehe möchte ich noch auf zwei Sachverhalte aufmerksam machen:

Zum einen stellt der Begriff der Inklusion keinen spezifischen Wert dar und beinhaltet weder eine pädagogische Theorie noch entsprechende Handlungsanweisungen. Seit der Inklusionsbegriff in ahistorischer Abwertung des Integrationsbegriffs zum Leitbegriff der Umsetzung der UN-BRK im institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem geworden ist, wird alles für **die Integration der Inklusion in die Segregation** getan und damit ein bislang in der Geschichte des Fachs einmaliges Paradoxon konstruiert. Dafür verwende ich den Begriff des »Inklusionismus« (Feuser 2012). Das Machen der Inklusion ist Denkmustern verhaftet und in ihnen gefangen, die ihre Umsetzung nur als die Neuauflage des bestehenden Systems zu denken und zu realisieren vermag (Graf & Graf 2008), was nicht einmal als in sich widersprüchlich erkannt und sogar als Paradigmenwechsel glorifiziert wird.

Zum anderen - und das wird Sie erstaunen - bin ich der Auffassung, das wir auf einen Begriff der Inklusion, wie er heute verstanden wird, verzichten können, denn es gibt niemanden, der nicht in eine gesellschaftliches Teilsystem inkludiert wäre - und sei es in eine Gefängniszelle in Form einer Einzelhaft ohne die Möglichkeit zu Kommunikationen, womit eine gesellschaftliche Zielsetzung und Tätigkeit für den damit verbundenen Zweck verbunden ist, die die Wirklichkeit der sozialen Situation des betroffenen Menschen definiert. Somit bedarf es keiner Sorge, dass

jemand nicht inkludiert sei. Allerdings stellt sich die Frage, mit welchen Konsequenzen die bestehenden Inklusionen - nun bezogen auf das Feld der Pädagogik - für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die Wahrung seiner Würde und Freiheit, verbunden ist. Mithin sind für die im Fokus unserer Betrachtungen stehenden Menschen vor allem deren Exklusion aus Feldern ihrer Zwangsinklusion in sie sozial deprivierende bis isolierende Felder des Bildungssystems von hohen Graden eines Bildungsreduktionismus von Relevanz; nicht mehr und nicht weniger.

Damit uns dieser Fokus bei den weiteren erkenntnistheoretischen Betrachtungen nicht verloren geht und diese leichter zu erfassen sind, beziehe ich mich mit Videosequenzen auf verschiedene Personen. Wenden wir uns also einer inkludierten Person zu: Dies verbunden mit der Frage welcher Erkenntnisgewinn aus der dokumentierten Situation gewonnen werden könnte.

Sie sehen eine 27-jährige Frau aus dem Autismus-Spektrum zum Zeitpunkt, zu dem ich sie in einem heilpädagogischen Heim kennenlernte, die schon im frühen Kindesalter deutlich dem von Leo Kanner 1941 erstmals beschriebenen Autismus-Syndrom zugeordnet werden konnte. Sie war im Laufe ihrer Kindheit und Jugend weltweit sämtlichen AutismusexpertInnen vorgestellt und meist auch von ihnen über längere Zeiträume behandelt worden. Eine Verbesserung ihrer Situation resultierte nicht; oft traten dramatische Verschlechterungen ein. Das Video zeigt nur wenige der vielen verschiedenen Formen der schweren Selbstverletzungen, die sich diese Frau zufügte. Bald desorganisierten sich ihre vegetativen Funktionen, katatone Phänomene traten auf und nach einer klinischen Intervention kam sie zu uns nach Bremen in die stationäre Arbeit. Die junge Frau war ohne Sprache, hatte bis zu diesem Zeitpunkt mit noch niemanden Blickkontakt aufgenommen. Beobachtungen ergaben bis zu 100 Schläge/Minute gegen den Kopf; Medikamente wirkten z.T. paradox und selbst mechanische Fixierungen konnten sie kaum von ihren Selbstverletzungen abhalten. Die Aktenlage ergab keine Hinweise darauf, wie hilfreich und wirksam hätte eingegriffen werden können. Die dritte Szene zeigt eine Intervention des Betreuers im Sinne einer Nichtbeachtung der unerwünschten selbstverletzenden Verhaltensweisen, um sie zur Löschung zu bringen bzw. sie zumindest nicht zu verstärken, was in Bezug auf ihre Gesamtsituation nur als blanker Zynismus bezeichnet werden kann. Es ist zu beobachten, dass sich die Intensität der Schläge gegen den Kopf noch verstärkten, als der Betreuer den Tisch verließ und sie der vom Tisch weggehenden Person nachschaute. Welche heute Hochkonjunktur feiernden evidenzbasierten oder testdiagnostischen Erkenntnisse vermögen Sie im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens mit dieser Frau mit dem Ziel der möglichst schnellen Überwindung dieser lebensgefährdenden Selbstverletzungen und sich verstärkender Katatonie zu gewinnen? Haben Sie eine Idee?

Vermutlich nicht, wie das für sie bis zu diesem Zeitpunkt lebenslang der Fall gewesen war. Die Schlussfolgerungen: lern-, bildungs- und schulbildungsunfähig, gemeinschaftsunfähig, selbstgefährdend, therapieresistent und austherapiert; nur fremdgefährdend fehlte, was bei fast allen schwer beeinträchtigten, intensiv oder komplex behinderten und tiefgreifend entwicklungs- bzw. psychisch gestörten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, mit denen wir arbeiteten, zur zum Ausdruck gebrachten Bewertung ihrer Situation gehörte. Die diesen zu Grunde liegenden Beobachtungen und Beschreibungen führten zu keinen Erklärungen und die ABA-Designs operanter und RTI-orientierter Interventionen, best-practice-Modelle, non-direktive und direktive psychotherapeutische Verfahren und die ganze Palette heil- und sonderpädagogischer Maßnahmen der praktizierten Handlungen blieben therapeutisch und pädagogisch erfolglos. Damit resultieren medikamentöse Sedierung, mechanische Fixierung oder wegschließen. Dass diese Frau bis dato in einem Heim leben konnte und nicht psychiatrisiert wurde, verdankt sie ihren Eltern, die eigens eine Stiftung für ihre Tochter schufen, die als Träger des Heimes fungierte, das ihr und anderen Personen einen Lebensraum gab- aber was für einen? Also suchen wir die „Idee“!

Hans Heinz Holz (1927-2011) schreibt in seinen Reflexionen über Walter Benjamin (1892-1940), denen er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt“ (1992) unter Aspekten des

subjektiven und objektiven Charakters der Idee: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlägt“ (1992, 102). Wenige Zeilen später zitiert Holz Benjamin aus dem Band 1 der gesammelten Schriften mit folgender Aussage: „So könnte denn wohl die reale Welt in dem Sinn Aufgabe sein, dass es gelte, derart tief in das Wirkliche einzudringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich darin erschlosse“ (a.a.O., 104). Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, dass das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, kraft der historischen und dialektischen Methode aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden muss - eben auch das, was wir als Inklusion bezeichnen. Oder anders gesagt: Es geht immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht unmittelbar sichtbar ist - eben auch um das, was wir als Inklusion bezeichnen.

Mit diesen Hinweisen und philosophischen Orientierungen sind Wegmarken eines Erkenntnisprozesses gesetzt, die ich hier aus Zeitgründen nur in einigen ihrer Momente und mit großen evolutionären Sprüngen skizzieren kann. Ich würde ihn als theoriegeleitete Prozessfolge vom *Erkennen* zum *Erklären*, vom Erklären zum *Verstehen* und vom Verstehen zum *Handeln* beschreiben, was gleichzeitig zentrale Aspekte der Qualifikation von pädagogisch und therapeutisch arbeitenden Fachkräften ausdrückt. Wenden wir uns nun in zehn Punkten in programmatischer Weise den Erkenntnisprozessen zu:

1. Die das abendländische Denken konstituierende und dominierende idealistische Philosophie des Descart'schen Dualismus der Materie und des davon unabhängigen Primats des Geistes, die mit Phänomenologie und Ontologie die Erscheinungen der Welt und das in der Welt Seiende zu beschreiben und zu verstehen versucht, hat erkenntnistheoretisch im Kontext der Forschungsmethodologie eines historischen und dialektischen Materialismus und dessen unser Weltbild neu konfigurierenden Denkens einen bedeutenden Wandel erfahren. In Anbetracht der mit der Spaltung des Atoms sich neu eröffnenden Welt der unseren Kosmos aufbauenden Elementarteilchen und deren Komplexität und der mit der Einstein'schen Relativitätstheorie entzauberten Newton'schen Welt, die noch angenommen hat, dass Raum und Zeit absolute Größen seien, die mit nichts in Verbindung stehen und folglich durch nichts beeinflusst werden, erwies sich als Irrtum. Der über Jahrtausende erkenntnistheoretische Fokus auf das Sein wechselte zur Betrachtung des Werdens. Dies im Spiegel eines postrelativistischen Denkens der Selbstorganisation der Materie (und damit auch des Lebens), aus der sich eine systemtheoretische und konstruktivistische Theorie entwickelt hat.

2. Das Verstehen der kosmischen Evolution - Sie sehen hier, ausgehend vom Urknall, ein zweidimensionales Modell des Möglichkeitsraumes des Weltgeschehens³, also der Evolution der Materie und zumindest auf unserem Planeten der Entwicklung einer Biosphäre, die auch den Menschen hervorgebracht hat. Das Verstehen der kosmischen Evolution erfordert, wie es die Grundlagenforschung heute vollzieht, ein Begreifen der Ausgangs- und Randbedingungen des Systems und der Bedingungen, die diese grandiose Evolution ermöglichen. Das bedeutet ein Zurückgehen an den Anfang der Evolution und von dort aus die Rekonstruktion der Entwicklung; bezogen auf den Menschen sprechen wir im Sinne der Biographieforschung von seiner *Rehistorisierung* (Jantzen & Lanwer 2011).

3 Die zweidimensionale Darstellung dieses vierdimensionalen Prozesses der Raum-Zeit kann in Form eines „V“ erfolgen. Es symbolisiert unseren Kosmos im Sinne des Raumes, den das Licht, das sich nach allen Seiten gleich ausbreitet, ausgehend vom Urknall, seit diesem Zeitpunkt bis heute überstreichen kann. In diesem »Möglichkeitsraum des Weltgeschehens« realisieren sich alle beobachtbaren Ereignisse; auch die biologische Evolution.

3. Vielleicht konnten sie 2013 das große Ereignis mit verfolgen, dass am CERN⁴ in Genf das vor einem halben Jahrhundert von Peter Higgs und Francois Englert vorausgesagte 25. Elementarteilchen, Higgs-Boson genannt, entdeckt worden war und sich die Annahme bestätigte, dass auch die Masse der Materie *nicht* einer einem Teilchen intrinsischen Eigenschaft entspricht, sondern unseren Kosmos aufbauende Teilchen auch ihre Masse erst durch die Wechselwirkung mit dem Higgs-Feld erhalten; sie also ein Produkt der Wechselwirkungen von Feld und Teilchen ist. Diese Erkenntnis wurde noch im gleichen Jahr mit dem Nobelpreis geehrt. Sie erlaubt für diesen Kosmos festzuhalten: Alles, was ist, ist aus Wechselwirkungen entstanden, so dass, was wir beobachten oder messen immer relational ist. Holz (2015) schreibt - und das wiederum bezeichnet das Verhältnis von Einzelnem und Ganzen und mithin das Verhältnis von Diversität und Inklusion: „Jedes Einzelne ist dann in seinem So-Sein, [...] ein Ausdruck der gesamten Einwirkungen, die von allen anderen ausgehen [...]“ (136) und das ist das individuelle Sein. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) schrieb 1960: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (136f). Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt sehr deutlich wie folgt zusammen: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (237) - in besonderer Weise durch eine Pädagogik, die sich als inklusiv attribuiert.

4. Schauen wir nun noch einmal ganz weit zurück an den Beginn unserer Welt und auf Gesetzmäßigkeiten von Elementarteilchen, die auch für unsere individuelle und soziale Existenz Gültigkeit beanspruchen können. Dies mit Blick auf ein Modell, das eine Video-Kamera zeigt, die, was sie aufnimmt, über ein Kabel einem Monitor zuspült und die ihrerseits so eingestellt ist, dass sie nur aufnehmen kann, was der Monitor zeigt, so sind wir schnell zur Annahme verführt, es handle sich um ein geschlossenes System. Das trifft auch für die operationale Seite, die Selbstreferentialität des Systems zu. Allerdings ist das System im Strahlengang der auf den Monitor gerichteten Kamera *störbar* und somit referentiell zur Welt, sofern für die Kamera Wahrnehmbares in ihren Strahlengang eingebracht wird, was in diesem Fall Photonen sein müssen, also Licht. Auf dem Monitor ist zuerst nichts sehen, denn die vom Monitor produzierten Photonen bewegen sich mit Lichtgeschwindigkeit und können im Sinne der Heisenberg'schen Unschärferelation zu jedem Zeitpunkt an jedem Ort sein; das System ist chaotisch, weshalb wir nichts sehen können, es tut sich also scheinbar nichts, obwohl sehr viel los ist. Der Kollege Peitgen⁵ erklärt den Aufbau der experimentellen Anordnung und »stört« nun das System mit einem Licht emittierenden Feuerzeug; die emittierte Wärme ist der Kamera ohne Bedeutung. Nun können wir etwas sehen und beobachten: rechts und links um einen Mittelpunkt drehende helle Flecken, die in Streifen zerfließen, aber wieder zu dem uns eher als dominierend erscheinenden Muster zurückkehren. Assoziationen an Galaxien sind durchaus sinnvoll. Ihre Entstehung folgt den gleichen Gesetzmäßigkeiten. Was wir sehen, ist vom System selbst hervorgebracht, aber, wie deutlich geworden sein dürfte, nicht aus ihm selbst heraus entstanden. Durch die »Störung« wurde ein dynamisches Gleichgewicht gestört (eine Symmetrie gebrochen) und, um wieder zu einer

4 CERN steht für „Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire“ und meint das Komitee, das mit der Organisation der physikalischen Grundlagenforschung beauftragt war, deren zentrales Forschungsinstrument der Hadroncollider (HCL; ein Teilchenbeschleuniger) bei Genf ist, mittels dessen der Aufbau der Materie erforscht wird.

5 Ich beziehe mich hier auf ein Experiment, das der Mathematiker, Physiker und Ökonom Prof. Dr. Heinz-Otto Peitgen an der Universität Bremen durchgeführt hat. Das Experiment ist in der Spektrum Videothek unter dem Titel: „Fraktale - Schönheit im Chaos“ (1988) filmisch dokumentiert. Die besagte Stelle ist in der 32 Min. umfassenden Dokumentation ab Minute 08:56 zu sehen.

eines Menschen hinsichtlich seines Lernens und seiner Entwicklung, der bestimmte Merkmale auf sich vereinigt und damit als Ergebnis unserer Art und Weise, mit ihm umzugehen - aus welchen Gründen auch immer.

6. Schauen wir in eine Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben von 1966.“⁶ Anita, ein langzeithospitalisiertes Mädchen sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheibblauer mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen bewegend, stereotyp zu schaukeln.

Wenn, wie René Spitz (1887-1974) es 1976 ausdrückt, *der Dialog entgleist*, also ein lebendes System isolationsbedingt in die aufgezeigten grenzzyklischen Bereiche gerät, dann muss der Mensch über Bewegung selbst jene Zeit produzieren, die er zur Aufrechterhaltung der Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende, destruktive, aggressive Handlungen u.a.m. - als eine systembedingte, adaptive, mithin hoch sinnhafte, systemhafte und intelligente Lösung des Problems.

Diese autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen haben eine eigene Systematik und Verankerung im Entwicklungsniveau zum gegebenen Zeitpunkt und sie sind zentral auf die Aufrechterhaltung der internen zentralnervalen und psychischen Funktionen gerichtet und nicht auf die Adaptation an die Außenwelt. Die Abwehr von Ansprache und pädagogisch-therapeutischen Angeboten ist dann sehr wahrscheinlich, denn sie gefährden die autokompensatorisch erzielte Stabilität. Dies um so intensiver, je bedeutender diese Funktionsweisen für den Erhalt der eigenen Systemstabilität geworden sind. Daraus resultiert dann oft die Bewertung der Menschen als lernunfähig und therapieresistent bzw. ihre Verhaltensweisen werden als chronifiziert und sie selbst als therapieresistent eingeschätzt. Oft kommt es dann zur Psychiatrisierung und seitens der Inklusion sind diese Menschen ohnehin Vergessene.

So viele Probleme uns diese Menschen auch aufwerfen, ihre Handlungen sind unter den für sie gegebenen Bedingungen so entwicklungslogisch wie die unseren unter den für uns gegebenen Bedingungen - hier und jetzt, in der für Sie wie für mich hier konkret gegebenen Situation. Die Evolution kennt nicht richtig und falsch, keine Normalität und auch keine *Pathologie*, sondern die Logik menschlicher Entwicklung unter den jeweils gegebenen internen und externen Bedingungen. Bei der nun gezeigten Skizze sehen Sie, wenn Sie diese fixieren, einmal ein junge, einmal eine alte Frau; der Eindruck kippt ständig. Dabei ist es eben nicht normaler die junge oder die alte Frau zu sehen. Was wir wahrnehmen ist Ausdruck dessen, wie unser Gehirn versucht, eine durch die aufgenommene optischen Information erfolgte Störung in sein System mit den Mitteln des Systems zu integrieren und darauf basierend (unter Einbezug schon gespeicherten Erfahrungen) dem Eindruck subjektiv Sinn zu verleihen und wiederum darauf basierend Bedeutungen zu konstituieren, die uns, einmal so gesagt, in der Welt wieder handlungsfähig werden lassen.

7. Die Forschungsarbeiten von René Spitz (1887-1974) zum von ihm so bezeichneten „psychischen Hospitalismus“ bezüglich von in Heimen lebenden, organisch völlig gesunden, aber psychosozial deprivierten Kindern in der zweiten Hälfte ihres ersten Lebensjahres, dokumentieren filmisch den Prozess ihres psychischen und physischen Zerfalls über die Stationen der »anaklitischen Depression« und des »Marasmus«, der tödlich enden kann, was für 34 der 91 von

6 Es wird hier zitiert aus dem Film von Reni Mertens und Walter Marti: „Ursula - oder das unwerte Leben“ (Schweiz 1966). Er zeigt die Arbeit der Pädagogin Mimi Scheibblauer (1891-1986), die die Rhythmik in die Heilpädagogik eingeführt hat. Der Film ist Heinrich Hanselmann (1885-1960) gewidmet. Die Sprecherin ist Helene Weigel (1900-1971).

ihm beobachteten Kindern auch der Fall war (Spitz 1972b).

Drei Szenen seien hier angesprochen: Wir sehen im Vergleich ein acht Monate altes Kleinkind und ein doppelt so altes, schwer psychisch hospitalisiertes Kind bezogen darauf, wie ein Kind auf die Maske eines menschlichen Gesichtes reagiert, was verhaltensbiologisch, von außen betrachtet, auf die so genannten »angeborenen Auslösemechanismen (AAM)« verweist. Wir alle sind geneigt, wenn in einem Kreis zwei Punkte nebeneinander platziert werden, in dieser Konfiguration ein Gesicht zu sehen. Mit Verweis auf die Arbeiten von Colvin Trevarthen können wir diese Reaktionen als intern generierte psychische Funktionen im Sinne »primärer Intersubjektivität« verstehen. Kommen nun die objektbezogenen Kooperationen hinzu, wird von »sekundärer Intersubjektivität« gesprochen. Neuropsychologisch verweisen Aitken & Trevarthen (2001) auf ein wirksames »Intrinsisches- Motiv-System (intrinsic motiv formation - IMF)«, das zweierlei ermöglicht: die Beantwortung von Eltern oder anderen Menschen ausgehender Signale an das Kind und die Ausbildung des kindlichen Bewusstseins und seiner Fähigkeit, mit anderen Menschen zu kooperieren und von ihnen zu lernen. Dies in Kombination mit einem »Emotional-Motorischen-Ausdruckssystem (EMS)«, das sich schon in der 5. bis 8. Embryonalwoche ausbildet und mit dem Intrinsischen-Motiv-System verknüpft. Dadurch wird dem Kind das Erkennen des Anderen durch dessen intrapsychische virtuelle Konstruktion auf der Basis reziproker Kommunikation möglich.⁷ Ich fasse diese Zusammenhänge in der einfachen dialektischen Aussage zusammen: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation.* Das ist die basale Einheit von Individuation und Inklusion.

Mit einer weiteren Filmsequenz im Vergleich des erwähnten 16 Monate alten Kindes und der eingangs sich schwer selbstverletzenden 27 Jahre alten Frau wird deutlich, dass autokompensatorische und gegenregulatorische Verhaltensweisen (Hand an den Kopf führen als Ausgangspunkt der Selbstverletzung »Kopfschlagen«) bezogen auf den Menschen eine gattungsspezifische Generalia darstellen wie für höher organisierte Lebewesen ein Gattungsgrenzen überschreitend beobachtbares Prinzip; denken Sie nur an das Gedicht „Der Panther“ von Rainer Maria Rilke.

Zu den Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation bleibt festzustellen: (A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen; auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von »Zonen der Entwicklung« (Vygotskij 1987) hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung, wie das im Modell neuronaler Kartierung von Edelman (1993) in struktureller und funktionaler Hinsicht bis auf die Ebene der Ausbildung primärer Repertoires anzunehmen ist; auch hinsichtlich der zeitlichen Korrelation und Rezirkulationsmechanismen, die reziproke Koppelungen von Kartierungen erschweren und (C) eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen auf einem niedrigen Niveau, das das potentiell Mögliche nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Behinderung auf die wir uns fixieren, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht zu ertesten ist, sondern nur als Option antizipierbar und im Sinne „symbolischen Kapitals“ (Bourdieu)

7 Die erste Filmsequenz zeigt ein acht Monate altes Familienkind, das mit der dargebotenen Maske eines menschlichen Gesichtes Blickkontakt aufnimmt, mit dem Belebungs komplex reagiert, dem sich entfernenden Objekt folgt, es an sich heranzieht, in die Augen greift und es aufmerksam exploriert. Die zweite Filmsequenz zeigt ein 16 Monate altes Kind mit der selben Versuchsanordnung. Es nimmt mit der Maske Blickkontakt auf, darüber hinaus aber bleibt es inaktiv ohne auch nur einen Versuch, das Objekt an sich zu bringen oder es zu explorieren. Die dritte Sequenz zeigt ein gleichaltriges Kind, das nach Annäherung von Herrn Spitz zu weinen beginnt und die Aufnahme eines Körperkontaktes (Streicheln) mit rhythmischem, synchronen Wippen beider Beine beantwortet; eine motorische Stereotypie.

zu gewähren;⁸ als Option auf das Mögliche im Unmöglichen. Das heißt (D) den Menschen auf der Ebene unterhalb der blockierten Zonen der Entwicklung affektiv-emotional, d.h. durch Beziehungen von der Qualität einer Bindung abzusichern (Feuser & Jantzen 2014) und kognitiv, also auf das Lernen bezogen, auf höchstem, individualisiert wahrnehmbaren kulturellen und Bildungsniveau zu kooperieren - im Bereich des zu antizipierenden Möglichen, das wirklich werden soll.

8. Nun aber zurück zum Anfang. Transferieren wir die in den vorausgegangenen sieben Punkten aufgezeigten Zusammenhänge in das resultierende Austausch-Struktur-Modell und erkennen das Subjekt als sich im Sinne seiner gegenständlichen Tätigkeit mit der ihn umgebenden Welt aktiv und kompetent austauschendes System, wie das in der Psychologie der Kulturhistorischen Schule schon vor nahezu einem Jahrhundert grundgelegt ist, so müssen wir der betroffenen Person zur Überwindung der internen und externen Bedingungen ihrer Isolation je eine Person als Austauschpartner zuordnen. Eine Person (P2) bezogen auf die internen Bedingungen der Isolation im Prozess der zentral-nervalen und psychischen Selbstorganisation und -regulation, deren zentraler Fokus, sehr verkürzt beschrieben, die Reduktion von Angst, also die affektiv-emotionale Stabilisierung und die Ermöglichung subjektiver Sinnbildung durch eine authentische und zuverlässige Beziehung von Bindungsqualität im Austausch mit der Umwelt ist, die und deren Anforderungen eine weitere Person (P1) auf der Basis einer ebenso authentischen und verlässlichen Beziehung repräsentiert, mit Fokus auf die Aneignung von kulturellen Bedeutungen, was aber nur möglich ist, wenn sie in den subjektiven Sinn vermittelt werden können. Eine dritte Person (P3) vermittelt überwiegend auf der Sachebene zwischen subjektiver Handlungskompetenz und objektiven Gegebenheiten, um produktorientiert ein erfolgreiches Handeln zu erleichtern, wie wir das nun am zehnten Tag der stationären Arbeit mit der Ihnen eingangs in ihrem Handeln bekannt gewordenen Frau in den Fachräumen der Universität beim Bestücken eines Servierwagens mit dem für das gemeinsame Frühstück in einem anderen Raum erforderlichen Geschirr und Speisen sehen können. Also die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, wobei dieser eben nicht, wie meist irriger Weise interpretiert, die Objekte der 'gegenständlichen Tätigkeit' sind, sondern das übergeordnete Vorhaben eines gemeinsamen Frühstücks, das in kommunikations-basierter, arbeitsteiliger Kooperation zu Beginn der Tagesarbeit angestrebt wird. Auch das ist eine inklusive Situation.

Im Kontext dieser basistherapeutischen Konzeption der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ (Feuser 2001, 2002) ist die betroffene Person nicht Objekt einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme, sondern mithandelndes Subjekt in der geplanten und erkenntnis- und/oder produktorientierten, zielgerichteten Kooperation aller am pädagogisch-therapeutischen Prozess Beteiligten, hinter der, wie ich es in der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 2011) beschreibe, ein Gemeinsamer Gegenstand steht. Diese Arbeitsweise kann zu jedem Alter, an allen Orten und in allen Lebenszusammenhängen realisiert werden und hat sich auch schon hier in Wien bewährt - gerade im Aufbau eines inklusiven Unterrichts. Es gibt keinen Grund, einen Menschen wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigung aus

⁸ Zur Einarbeitung in die Kapitaltheorie von Bourdieu siehe Fuchs-Heinritz & König 2005. Sehr verkürzt gesagt, verbergen sich hinter 'ökonomischem Kapital' Geld oder Eigentum, hinter 'sozialem Kapital' das soziale Netz, dem man zugehört und die damit verbundenen Ressourcen (damit ist vor allem die wechselseitige Anerkennung verbunden), das 'kulturelle Kapital' muss man sich aneignen, wofür man Zeit braucht, die durch eine gewisse Freiheit von ökonomischen Zwängen verfügbar wird (z.B. Zeit für Bildung); es meint aber auch den Besitz von Büchern, Kunst, Instrumente oder Maschinen oder das Tragen von Titeln. Pädagogisch hoch relevant ist das 'symbolische Kapital', das die Chancen beschreibt, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen - man könnte auch sagen - welche Annahmen Lehrpersonen ihren SchülerInnen dahingehend vermitteln, dass sie es schaffen können, ein Ziel zu erreichen, oder dass sie dafür nicht taugen.

dem Unterricht der Regelschule auszuschließen, wenn dieser bereit und in der Lage ist, Lernfelder zu schaffen, in denen alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen dürfen. Das allerdings wird, davon bin ich überzeugt, nur im Projektunterricht möglich sein, der für alle SchülerInnen ermöglicht, ihre Entwicklungspotenzen zu realisieren.

Erfreut hat mich vor wenigen Tagen die Nachricht, dass Finnland dabei ist, den Fächerunterricht zugunsten von Projektarbeit aufzugeben. Das mit der Begründung, dass die Welt und die sozialen Verhältnisse zu komplex sind, um sie isoliert in Fächern abbilden und so verstehen lernen zu können. Ich habe das schon vor 40 Jahren gefordert und es sei auch hier erneut gefordert.

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen; einige für mich erkenntnistheoretisch sehr basale Zusammenhänge habe ich Ihnen vorgestellt. Vielleicht konnte Ihnen auch ein wenig deutlich werden, dass menschliche Vielfalt und pädagogische Einheit keine Widersprüche sind, sondern untrennbar miteinander verknüpfte und sich wechselseitig bedingende Momente der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit.

Literaturhinweise:

- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychopathology*, 9, S. 653-677
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.): *Befriedungsverbrechen*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag
- Edelman, G. (1993): *Unser Gehirn - Ein dynamisches System*. München/Zürich: Piper Verlag
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28, 1, S. 4-48
- Feuser, G. (1995): *Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: *Behindertenpädagogik* 40, 3, S. 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): *Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie*. Berlin: Pro Business Verlag, S. 349-378
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et. al. (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: *Behindertenpädagogik*, 51, 1, S. 5-34
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: Feuser, G. u.a. (Hrsg.): *Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 64-90
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005): *Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Graf, M.A. & Graf, E.O. (2008): *Schulreform als Wiederholungszwang*. Zürich: Seismo Verlag
- Holz, H. H. (1992): *Philosophie der zersplitterten Welt*. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag
- Holz, H. H. (2015): *Freiheit und Vernunft*. Bielefeld: Aisthesis Verlag
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (2011): *Diagnostik als Rehistorisierung*. Berlin: Lehmanns Media
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern/München: Goldmann Verlag
- Merleau-Ponty, M. (1960): *Le philosophie et la sociologie*. In: *Eloge de la philosophie*. Paris
- Prigogine, I. (1988): *Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften*. München: Piper Verlag
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1993): *Das Paradox der Zeit*. München: Piper Verlag
- Spitz, René (1972a): *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag
- Spitz, René (1972b): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett Verlag

Spitz, René (1976): Vom Dialog. Stuttgart: Klett Verlag

Vygotskij, Lew (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein Verlag

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch