

Inklusion - naturphilosophische Momente ihrer humanwissenschaftlichen Begründung

Warum die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* didaktisch unabdingbar ist.

GEORG FEUSER

Liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen; sehr geehrte Damen und Herren! Sie haben mich zu Ihrer Ringvorlesung zu Fragen der Inklusion unter Aspekten ihrer Perspektiven, Konzepte, Zielgruppen und Probleme eingeladen, wofür ich herzlich danke.¹

Mit meinen Ausführungen möchte ich Sie auf einige naturphilosophische Zusammenhänge und Momente aufmerksam machen, die zum tieferen Verständnis der humanwissenschaftlichen Erkenntnisse beitragen können, mittels derer, wenn das überhaupt in den Diskursen und im Schrifttum einmal der Fall ist, Inklusion pädagogisch, psychologisch und soziologisch in wissenschaftlich hinreichender Weise begründet werden könnte. 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, relativistisch 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 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 wird in den Diskursen, sofern es überhaupt thematisiert wird, nur sehr marginal behandelt und in seiner vor allem bildungspolitischen Relevanz kaum ausgelotet. Um diesbezüglich fachwissenschaftlich hinreichend überzeugend zu sein, bedarf es fundierter Begründungszusammenhänge. Ehe ich darauf eingehe möchte ich noch auf zwei Sachverhalte aufmerksam machen:

Zum einen auf die weitgehende Verzichtbarkeit des Begriffs der Inklusion, 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 auch 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 ihre Exklusionen aus Feldern ihrer Zwangsinklusionen in sie sozial deprivierende bis isolierende Felder des Bildungssystems von hohen Graden eines Bildungsreduktionismus von Relevanz; nicht mehr und nicht weniger.

Zum anderen wäre klar zu stellen: Inklusion stellt an sich keinen spezifischen Wert dar und beinhaltet weder eine pädagogische Theorie noch Handlungsanweisungen. Seit der Inklusionsbegriff in ahistorischer Abwertung des Integrationsbegriffs zum Leitbegriff der Umsetzung der UN-BRK im institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) geworden

¹ Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung zur Thematik „Inklusion: Vielfalt der Perspektiven, Konzepte, Zielgruppen und Probleme“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im WS 2016/17 am 16. Nov. 2016

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 eine zukünftige pädagogische Theoriebildung und Praxis des EBU nur als die Neuauflage des bestehenden Systems zu denken und zu realisieren vermag. Dies im Sinne einer „Schulreform als Wiederholungszwang“ wie das Graf und Graf (2008) in ihrer Studie zur Analyse von Bildungsinstitutionen herausarbeiten. Das wiederum bringe ich u.a. auch damit in Verbindung, dass im Fach ein hinreichender Erkenntniszusammenhang nicht generiert ist, der eine solche als wissenschaftlich bezeichnete und forschungsmäßig aufgeblähte, in einigen Schriften gar als Paradigmenwechsel konnotierte Theoriebildung und Praxis zumindest als in sich widersprüchlich und letztlich wissenschaftlich trivial zu erkennen vermag.

Damit durch den Fokus auf naturphilosophisch relevante Momente der Kontext zu den aus ihrer Zwangsinklusion zu befreienden Menschen nicht verloren geht und die Bedeutung dieser Zugangsweise leichter zu erfassen ist, beziehe ich mich mit Videosequenzen auf verschiedene Personen.² Dies auch, damit uns in Anbetracht einer Wirklichkeit der Naturwissenschaften, die sich der natürlichen Wahrnehmung entzieht, denken Sie nur an Quantenphänomene, Bedeutungen entstehen können, indem wir uns immer wieder auf sinnliche Wahrnehmungszusammenhänge zurückbeziehen - auch mit Hilfe von Modellen. Holz (2015) schreibt: „Was die Physik uns heute zu denken aufgibt, übersteigt in der Tat das menschliche Vorstellungsvermögen prinzipiell, anders als etwa einst die kopernikanische Wende vom Menschen nur eine Umstellung seines Standortbewußtseins und Bezugssystems forderte, sich jedoch prinzipiell im Rahmen der sinnhaften Vorstellungen hielt“ (164). 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?

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.

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 direkte 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 - und sich folglich allem technokratischen Bemühen, es zu prognostizieren und zu fassen, entzieht. Das Bemühen, die Grenze zu entdecken und sie zu überschreiten, an der die »Idee«, das Wirkliche ins Mögliche umschlagen kann, ist der Kern pädagogischer und therapeutischer Erfordernisse in Theoriebildung und Praxis und kennzeichnet auch das Verhältnis von Integration und Inklusion.

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 eines absoluten Raums, der, wie Isaac Newton (1643-1727) in seiner „Philosophiae Naturalis Principia Mathematica 1687 definierte „vermöge seiner Natur und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand stets gleich und unbeweglich“ bleibt und einer absoluten, wahren und

mathematischen Zeit, die „an sich und vermöge ihrer Natur gleichförmig und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand“ (191) verfließt, wird deutlich, dass das gegenwärtig Komplexe nur verstanden werden kann, wenn man die Grundlagen seines Werdens im Sinne der Ausgangs- und Randbedingungen eines evolvierenden Systems zu erklären vermag. 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 Epistemologie 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 - erfordert, wie es die Grundlagenforschung heute vollzieht, ein Begreifen der Ausgangs- und Randbedingungen des Systems im Sinne dessen, bildlich gesprochen, was die Welt im Innern zusammenhält und welche Prozesse und Bedingungen ihre Evolution ermöglicht. Das bedeutet ein Zurückgehen an den Anfang und von dort aus die Rekonstruktion der evolutionären Prozesse; bezogen auf den Menschen sprechen wir im Sinne der Biographie-forschung von seiner *Rehistorisierung* (Jantzen & Lanwer 2011).

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) hält dazu mit Verweis auf die Monadologie von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) fest - und das wiederum bezeichnet auch für die Inklusion das Verhältnis von Einzelnem und Ganzen: „Jedes Einzelne ist dann in seinem So-Sein, d.h. in seinem von der universellen Bewegung abhängigen, durch einen Zeitindex zu bestimmenden Zustand, ein Ausdruck der gesamten Einwirkungen, die von allen anderen ausgehen [...]“ (136) ausgehen und damit, einer Monade gleich, ein Spiegel der ganzen Welt. Und diese Konstellation definiert nach Holz das individuelle Sein. Das weist, nun bezogen auf uns als »äußere Beobachter« der Aussage von Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) von 1960 eine besondere Bedeutung zuweist. Er schrieb: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (1960, 136f). Holz (2015) schreibt: „In einem dialektischen Weltmodell muss also die Pluralität der Substanzen mit der Einheit der Welt so verbunden sein, dass das Ganze als Grund der Singularität jedes seiner Teile und jeder Teil als Bedingung des Ganzen erscheint“ (96). Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt, unserem Anliegen wiederum näher stehend, wie folgt:

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.

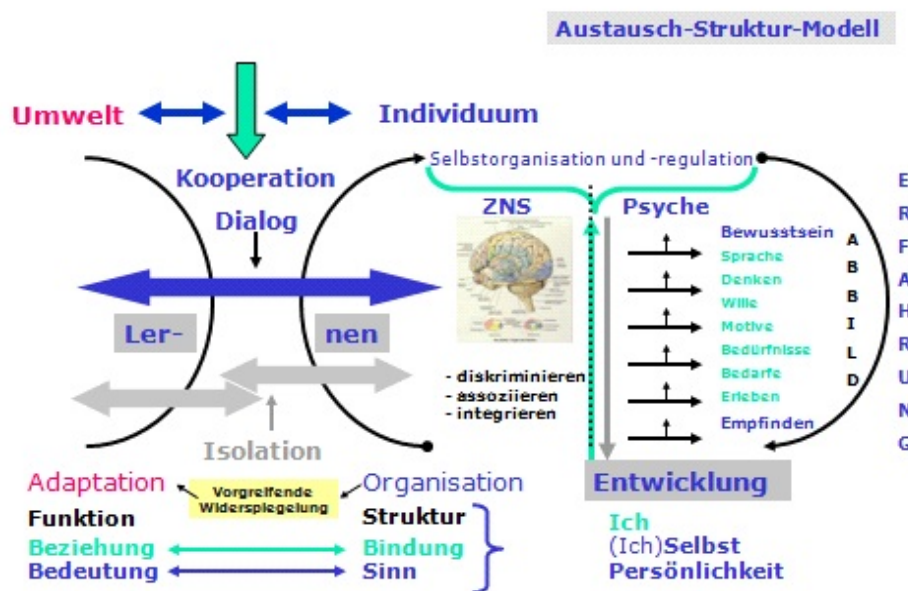
4 CERN steht für „Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire“ und meint das Komitee, das mit der Organisation der physikalischen Grundlagenforschung beauftragt war, deren zentrales Forschungsinstrument der Hadroncolider (HCL; ein Teilchenbeschleuniger) bei Genf ist, mittels dessen der Aufbau der Materie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

„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. Meinen Beobachtungen nach wird der Heterogenität der Kinder und Schülerschaft trotz der permanent bemühten Zauberformel und dem Hype um die Erforschung von *Vielfalt* und *Diversity* nicht entsprochen. Wir pflastern in jüngerer Zeit in Negation der naturphilosophischen Grundlagen der Humanwissenschaften und ihrer Erkenntnisse zunehmend auch die Pfade der Pädagogik mit Mess- und Standardisierungspraktiken, die sich in absehbarer Zeit als Irrtümer erweisen dürften und weder die von ihnen erwarteten exakten Erklärungen und Prognosen liefern noch praxisbezogen die intendierten Ergebnisse zeitigen dürften. Die Einsicht in die Vermessenheit der Vermessung des Menschen als nicht deterministisches, sich selbst organisierendes, nicht linear evolvierendes lebendes System scheint pädagogischen Erkenntnishorizonten noch weit entfernt. Im Glauben, etwas der Vernunft gehorchendes für beeinträchtigte Menschen zu machen, unterjochen wir uns dem pädagogischen Optimierungswahn der Steigerung der Effizienz in der Umwandlung von *Humanressourcen* in wirtschaftlich und ökonomisch verwertbares, man könnte auch sagen: vernutzbare *Humankapital* und unterrichten unter dem Signum der Inklusion auch weiterhin Fächer anstatt Menschen.

4. Vertiefen wir diese Zusammenhänge mit Blick auf ein Modell, das eine Video-Kamera zeigt, die, was sie aufnimmt, über ein Kabel einem Monitor zuspießt 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. Wir befinden uns experimentell also in der Welt der den Kosmos aufbauenden Elementarteilchen. 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. Herr 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 dynamischen Stabilität zu kommen, damit das System wieder funktional stabil, ja existent bleiben kann, muss es Strukturen ausbilden, die das leisten können. *Was das System in der Folge zeigt, ist das Produkt der Integration der Störung in das System mit den Mitteln des Systems.* Die Organisation dieser (neuen) Ordnung leistet die Zeit; sie resultiert physikalisch aus der Bewegung der Materie-Teilchen im Raum.

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.

5. Kein lebendes System kann diese Systemeigenschaften unterschreiten. Jedes lebende System ist umwelttoffen, mithin, wie Maturana und Varela (1987) dargelegen, eine *dissipative* Struktur, die sich entsprechend *referentiell zu ihrer Welt* stets selbst neu hervorbringt. Sie ist also auch *autopoetisch* und (auf hoher Ebene der Evolution dank eines zentralen Nervensystems) *referentiell zu sich selbst*. Dies im Sinne einer zusammenhängenden, einheitlichen Organisation aller seiner Systemfunktionen, die wir auf psychodynamischer Ebene als uns zur Bewusstheit kommende *Ich-Funktion* bezeichnen können. Diese Organisation skizziere ich jetzt, versehen mit uns fachlich bekannten Begriffen, in Form eines Austausch-Struktur-Modells. Die als Lernen bezeichneten Austauschprozesse sind auf hohem evolutionären Niveau dialog- und kommunikationsbasierte Kooperationen (in Bezug auf die Arbeit mit Menschen im Koma bzw. Wachkoma sprechen wir vom somatischen Dialog), die nun aufgrund externer und/oder interner Bedingungen der Isolation beeinträchtigt sein können.



Ich folgere: Was wir an einem Menschen als seine Behinderung, Entwicklungs- oder psychische Störung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration von internen und/oder externen Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems, die nach Maßgabe der Biographie im Sinne der integralen Akkumulation seiner systemischen Ausgangs- und Randbedingungen Ergebnis und Ausdruck seiner Selbstorganisation und Aneignungs-Tätigkeit in Bezug auf seine Viabilität sichernden Welt-Mensch-Beziehungen und mithin eine (systemische und subjektiv sinnhafte) Kompetenz sind.

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. Der Behinderungsbegriff bringt folglich die Art und Weise auf den Punkt, wie das Lernen und in Folge die Persönlichkeitsentwicklung behindernde Verhältnisse über sozialisatorische Prozesse sich im Subjekt in scheinbar behinderte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen transformieren. Als solchen behalte ich den Begriff der *Be-Hinderung* bei - als Ausdruck unserer Art und Weise mit Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinen, die wir als *Behinderung* klassifizieren, umzugehen.

6. Kehren wir für weitere Erklärungen zum bereits bekannten *Möglichkeitsraum des Weltgeschehens* zurück (siehe Fußnote 3). Innerhalb dessen hat jedes Ereignis, auch ein lebendes System - dieses in Folge seiner Phylogenese gattungsspezifisch - seinen je individuellen Möglichkeitsraum seiner Ontogenese; wiederum von einem Punkt im kosmischen Möglichkeitsraum ausgehend und von diesem aus betrachtet, entsprechend seiner Systemzeit ein „V“ bildend. Dieser Möglichkeitsraum entfaltet sich als individueller nur hinsichtlich der dem lebenden System gattungsspezifisch angemessenen Austauschbedingungen; oder er verengt sich bis hin zum Tod des Systems bei entsprechend gattungsspezifisch abträglichen, es hochgradig isolierenden Bedingungen, wie das mit dem von Ilya Prigogine (1917-2003) erforschten grenzzyklischen Phasenraum verdeutlicht werden kann, wenn ein lebendes System gattungsspezifische Grenzbereiche überschreitet und das dynamische zu einem statischen Gleichgewicht zu werden droht, zu einer Art Singularität, wie es die Physik mit den schwarzen Löchern beschreibt - nehmen wir als Beispiel ein sehr tiefes Koma - oder das System in einen chaotischen Zustand gerät, wie es die Physik mit einer Symmetrie beschreibt - nehmen wir hier als Beispiel das Erstarren in einer Katatonie, da in Anbetracht höchster innerer Erregung keine Handlung mehr generiert werden kann (vgl. Prigogine 1988 und Prigogine & Stengers 1993).

7. 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 Scheiblauber mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen 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 austerapiert bzw. ihre Verhaltensweisen werden als chronifiziert und sie selbst als therapieresistent eingeschätzt. An dieser Stelle unserer Überlegungen werden zwei vertiefende Ergänzungen erforderlich:

7.1 Es gilt festzuhalten, dass prinzipiell, wenngleich nicht unabhängig von der individuellen Verfasstheit eines höher organisierten lebenden Systems, dieses bei einem Zusammenbruch dialog- und kommunikationsbasierter Kooperationen unter existenzbedrohende Bedingungen der *Isolation* gerät, die mittels autokompensatorischer Handlungen zu bewältigen versucht werden müssen, wie wir bei *Anita* gesehen haben. Das besagt gleichwohl, dass kommunikationsbasierte

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 Scheiblauber (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).

Kooperationen für den Menschen die fundamentale Basis seiner Welt-Mensch-Beziehungen sind, die nicht unterschritten werden können, ohne seine Persönlichkeitsentwicklung extrem zu gefährden, was Gegenstand meiner Ausführungen unter Punkt 8. sein wird.

7.2 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*. Was wir als *pathologisch* klassifizieren sind normwertorientierte Klassifikation seitens eines Beobachterstandpunktes, der sich nicht als Teil des Beobachteten begreift. Greifen wir dazu noch einmal auf das Kamera-Monitor-Modell zurück. Die bestehende Symmetrie des Systems, die durch eine Störung gebrochen wird führt in Folge zu Fluktuationen, um eine neue störungsintegrative Ordnung zu finden. Entsprechend können sich je nach Systemkomplexität x neue Systemnormalitäten ausbilden. Ist nun mit Blick auf die Vielzahl der möglichen neuen Systemnormalitäten z.B. Systemnormalität 1 die normalere oder die Systemnormalität 2? Ich denke, Sie erkennen, dass diesbezüglich schon die Fragestellung eine falsche ist, denn jedwede nach einem Symmetriebruch von einem System eingenommene Ordnung ist für das System in gleicher Weise eine mögliche und, sofern wir den Begriff überhaupt noch als sinnvoll betrachten und anwenden wollen, in gleicher Weise „normal“. 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 des Systems Gehirn, das die durch die aufgenommene optische Information erfolgte Störung in das System mit den Mitteln des Systems zu integrieren und basierend auf gespeicherten Erfahrungen subjektiv Sinn zu generieren und wiederum darauf basierend Bedeutungen zu konstituieren versucht, die uns, einmal so gesagt, in der Welt wieder handlungsfähig werden lassen. Diese Prozesse sind, was wir als Lernen bezeichnen. Ihre Fundierung haben sie, verkürzt gesagt, im vom Entwicklungsbiologen Conrad Waddington (1905-1975) grundgelegten Verständnis der Epigenese, das besagt, dass neu entstehende Eigenschaften von Systemen nicht in Genregulationen oder -expressionen begründet sein müssen, sondern umweltabhängig entstehen, was die epigenetische Landschaft verdeutlicht, bei der die Bahn der herabrollenden Kugel in die Täler der Landschaft weder allein durch diese noch allein durch die Kugel bedingt sind, sondern durch deren wechselwirkende Prozesse. René Spitz (1972a) hat, von der Psychoanalyse Freud's kommend, darauf eine Entwicklungspsychologie aufgebaut, die als erste auch Driften der Entwicklung als regulären Prozess der Entwicklung zu beschreiben vermag, die als *pathologisch* definiert werden. Die infolge das Subjekt deprivierender und isolierender Bedingungen entstehenden Ich-Kerne nennt er *luxurierende*. Wenn sie führend werden, gewinnen wir als äußere Beobachter den Eindruck, das System springe in eine anderen Zustand, der dann als pathologisch bewertet wird, obwohl er nur einer dem System möglichen anderen Systemnormalität entspricht. Diese luxurierenden Ich-Kerne können zu Fixierungsstellen werden. Kann ein Entwicklungsprozess durch eine Störung nicht wie bisher fortgesetzt werden, geht das System auf die letzte intakte Verzweigung zurück und setzt seine Entwicklung dann in einer ihm anderen möglichen Weise fort. Entsteht späterhin wiederum ein nicht lösbarer Konflikt, das kann im Erwachsenenalter sein, greift das System auf den luxurierenden Ich-Kern der Fixierungsstelle zurück, der in der Kindheit liegen kann, und versucht, mit dessen Strategie den Konflikt zu bewältigen. Wir beschreiben das klassisch als »Regression«. Das ist aber kein Zurückgehen in der Entwicklung, sondern, da der Zeitpfeil unumkehrbar ist, ein in die zeitliche Zukunft gerichteter Versuch, mit früher (und sei es in der Kindheit) wirksamen Mitteln den Konflikt zu bewältigen, die natürlich für die aktuelle Lebenslage inadäquat sind. Man könnte nun im mildesten Fall z.B. eine Neurose diagnostizieren. Hier kann das Erfordernis therapeutischer Hilfen entstehen. Anzumerken wäre vielleicht noch, dass nach gelungener Integration der Störung

in das System, wenn also der Konflikt und Isolationsstress bewältigt ist, die luxurierenden Kerne und Fixierungsstellen aktiv bleiben und wieder handlungsregulierend werden können, wenn die Austauschbedingungen eines Menschen erneut unter isolierende Bedingungen geraten. Ein pädagogischer oder therapeutischer Erfolg versetzt nicht in einen Zustand zurück, in dem das Trauma noch nicht erfolgt wäre. Das spiegelt ein immenses Problem der Pädagogik wieder, wenn man meint, dass nach einer erfolgreichen Intervention mit dem betroffenen Menschen einfach wieder so weitergemacht werden könnte, wie zuvor üblich. Leider kann ich hier nicht weiter auf die hoch interessanten Sachverhalte der Bifurkationen, die in der Bénard'schen Instabilität, die als thermischen Konvektion bekannt ist, ihre Wurzeln haben und die Genese des scheinbar Pathologischen eingehen. Wir bleiben dem aber mit dem nächsten Punkt sehr nahe.

8. 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 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.*

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

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.

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« 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) 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 und kognitiv, also auf das Lernen bezogen, auf höchstem, individualisiert wahrnehmbarem kulturellen und Bildungsniveau zu kooperieren - im Bereich des zu antizipierenden Möglichen, das wirklich werden soll.

9. Nun haben wir bezogen auf den am Anfang meiner Ausführungen stehenden „Einzelfall“ der sich schwerst selbstverletzenden Person, aufsteigend vom Allgemeinen zum Konkreten und Besonderen ihrer Lebenslage und persönlichen Situation hinreichendes Erklärungswissen, um diese Person *verstehen* zu können, was für mich heißt, zu begreifen, dass ich unter vergleichbaren Bedingungen jemanden sein könnte wie sie. Das als unverzichtbare Voraussetzung mit ihr in Beziehung treten und im gemeinsamen Handeln bessere Bedingungen ihrer persönlichen Existenz schaffen zu können.

Bevor wir diesen Schritt tun, schauen wir noch einmal in den aus den 1960er Jahre stammenden Film aus der Arbeit von Mimi Scheiblauer und dort auf ihre erste Begegnung mit einem Buben; Charlie. Dies im bekannten Kontext des Modells der Möglichkeitsräume. Charlie, im Laufstall einer traditionellen Anstalt liegend, gilt als idiotisch, blind und taub, er habe für nichts Interesse, mache auch keine besonderen Probleme und stimuliert mit einer Ronde hantierend seine Augen. Frau Scheiblauer erregt mit einer Rasselbüchse seine Aufmerksamkeit, die sie mit einem Tuch, das sie wiederholt über ihn wirft und wieder wegzieht, aufrecht erhält. Es kommt zu einem Dialog mit den gegeneinander geschlagenen Ronden, zu dem Frau Schreiblauer singend die Aufforderung wiederholt: „Charlie, steh auf!“, was auch geschieht. Im Verlauf dieses Dialogs hält Charlie inne und schlägt dann mit seiner Ronde gegen den Rand des Laufstallgitters. Er erfindet etwas Neues. Diesem Ereignis folgt Frau Schreiblauer und nimmt den Dialog auf, den Charlie ihr anbietet und in dem nun er die Führung übernommen hat.

Die hoch rhythmisierte, dialog- und kommunikationsbasierte Kooperation der beiden Akteure und die aus Differenz, Anerkennung und aktiver Teilhabe resultierenden Synergien eröffnen

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.

Charlie die »nächste Zone der Entwicklung« (Vygotskij 1987), sie bilden einen Attraktor, der einen überindividuellen Möglichkeitsraum konstituiert und emergieren zu neuen Qualitäten, die sich außerhalb des kooperativen Prozesses mit hoher Wahrscheinlichkeit nie ereignet hätten und zuvor nicht als Eigenschaft eines der interagierenden Systeme vorhanden war. Das im Wirklichen nicht sichtbare Mögliche ist Wirklichkeit geworden, weil Frau Scheiblauber Charlie in Option auf das Mögliche im Sinne Bourdieu's »symbolisches Kapital« gewährt hat und eben nicht den über das Kind verbreiteten und geglaubten Annahmen über ihn gefolgt ist.

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1927-1998) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess (Luhmann 1984, 535), so wird deutlich, dass durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346) erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. *Was* man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und *wer* es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen ab, wie Kneer und Nassehi (2000, 157) betonen, eben auch von Bildung. Es kommt zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* (wir sprechen hier, bezogen auf die spezifische Form zu kommunizieren, von Dialog) und so für Charlie zur aktiven **Teilhabe** an dem vom Frau Scheiblauber initiierten Prozess, der auf ein gemeinsames Produkt hin orientiert ist. Damit kommt ein zweites zentrales Moment zu dem ersten hinzu - die Gegenständlichkeit der Tätigkeit, ihr Ziel, ihre Motivation, ihr Produkt, was Trevarthen mit der »sekundären Intersubjektivität« beschreibt. Damit kann Inklusion didaktisch als *Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand* beschrieben werden; als nicht zu unterschreitendes Fundamentum einer nicht ausgrenzenden, mithin *Allgemeinen Pädagogik*, wie ich sie entwickelt haben (Feuser 1989, 1995). Und: Inklusion ist mitnichten ein orts- oder inhaltsgebundenes Phänomen, wie heute z.B. Fachdidaktiken, die unsinnigerweise als »inklusive« attribuiert werden (inklusive Mathematik, inklusive Musik u.a.m.), suggerieren. Sie ist, wie wir gesehen haben, definiert durch einen uneingeschränkten, anerkennungs-basierten, gleichberechtigten und gleichwertigen kommunikationsbasierten zwischenmenschlichen kooperativen, mithin gegenständlichen Austausch im Sinne selbstbestimmter und aktiver Teilhabe an Kultur. Im Unterricht dürfte das nur in Projekten zu realisieren sein.

10. 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.

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. Deutlich gesagt: Wir Fachpersonen können gar nichts ohne sie!

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen; einige für mich erkenntnistheoretisch sehr basale habe ich Ihnen vorgestellt, wobei mir stets handlungsleitend ist, dem Marx'schen Imperativ entsprechend, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (1976). Das aber hat mit der konkreten Praxis zu tun, denn so Basaglia (1980) im Gespräch mit Jean Paul Sartre, „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“ (39), worauf Sartre ausführt: „Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren. Man muss es vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: *in der Praxis*. Der Angelpunkt ist die Praxis. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (40). Das aber verlangt in besonderer Weise von den Universitäten und Hochschulen, wie Antonio Gramsci (1891-1937) im Heft 28 seiner Gefängnishefte im §11 schreibt: Man muss nüchterne, geduldige Menschen schaffen, die nicht verzweifeln angesichts der schlimmsten Schrecken und sich nicht an jeder Dummheit begeistern. Pessimismus des Verstandes, Optimismus des Willens“ (Gramsci 1999, 2232).

Literaturhinweise:

- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychopathology*, 9, 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

Gramsci, A. (1999): Gefängnishefte. Band 9, 22. bis 29. Heft. Hamburg: Argument Verlag

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

Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 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, S. 136ff

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

Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter

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