

**Die kommunikationsbasierte Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand
als didaktischer Kern einer Allgemeinen Pädagogik**
Naturphilosophische Momente und humanwissenschaftliche Begründung
der Negation der Inklusion¹

GEORG FEUSER

Sie haben mich zu Ihrer Ringvorlesung zu Fragen der Inklusion unter Aspekten interdisziplinärer Perspektiven eingeladen, wofür ich herzlich danke. Die Konzeption der Ringvorlesung weist als ihren Mittelpunkt die Dimensionen des Verhältnisses von Mensch, Gemeinschaft und Gesellschaft aus und auch die Perspektive des Erlebens von Exklusion, die als Bruch und Zerstörung dieses Verhältnisses verstanden werden kann. Mit meinen Ausführungen konzentriere ich mich aus subjektwissenschaftlicher Perspektive auf die Dynamik der diese Zusammenhänge konstituierenden Prozesse. Fokus ist dabei die »kommunikationsbasierte Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«, die in Feldern der Pädagogik allerdings aus der Wechselwirkung mit dem Moment einer »Inneren Differenzierung durch eine entwicklungs-niveau bezogene Individualisierung« (eben dieses Gemeinsamen Gegenstands) nicht herauszulösen ist. Beide dialektisch vermittelten Momente bilden das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik und konstituieren, was ich eine »Entwicklungslogische Didaktik« nenne (Feuser 2011, 2013a). In Realisierung dieser Didaktik vermag die »Allgemeine Pädagogik« Integration bzw. Inklusion in sich aufzuheben und als nicht ausgrenzende Pädagogik den Forderungen des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der UN-BRK, in allen ihren menschenrechtsrelevanten Punkten zu entsprechen (Beauftragte der Bundesregierung 2014). Ich könnte, was ich aufzeigen möchte, auch als Frage danach formulieren, warum *kommunikationsbasierte Kooperationen am Gemeinsamen Gegenstand* didaktisch unabdingbar sind, um Inklusion in Feldern einer Pädagogik zu realisieren, durch die sie, die Inklusion, dialektisch negiert, also in ihr aufgehoben wird. Das erfordert eine weitere Dimension insofern, als sich ihre humanwissenschaftlichen Begründungszusammenhänge pädagogisch, psychologisch und soziologisch in wissenschaftlich hinreichender Weise nur wirklich erschließen, wenn wir uns den sie wiederum grundlegenden naturphilosophischen Momenten vertiefend zuwenden - und das möchte ich hier versuchen, zumal die Diskurse um Inklusion im Fach solches nicht einmal an der Oberfläche kratzend leisten und die von mir entwickelte »Allgemeine Pädagogik« oft des grundlegenden Verständnisses ihrer Didaktik entbehrt. I.e.S. geht es vor allem darum, die Dialektik menschlicher Entwicklungsprozesse, eben auch die, die wir z.B. als *Behinderung*, psychische Erkrankungen oder (tiefgreifende) *Entwicklungsstörungen*² 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 in Theoriebildung und Praxis nicht nur begleitet, sondern sehr wesentlich auch innoviert hat, bestätigte sich mir über Jahrzehnte hinweg die Auffassung, dass das Menschenbild im Allgemeinen, wie das, 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 pädagogisch reflektieren und didaktisch angemessen praktizieren zu können. An dieser Stelle erbitte ich Ihre Aufmerksamkeit für drei ergänzende Anmerkungen:

1. Ich gehe davon aus, dass es derzeit keine pädagogische Faktenlage gibt, die dem entsprechen würde, was ich mit dem Begriff der Inklusion verbinden muss. Selbst, ob wir noch auf dem Weg

1 Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Inklusion: Interdisziplinäre Perspektiven“ am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden am 25.10.2018

Der Begriff der »Negation der Inklusion« ist hier im Sinne der dialektischen Aufhebung der *Inklusion* auf einer höheren Ebene gemeint, als die ich die Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik sehe.

2 Diese Aussage verweist auch auf Menschen aus dem Bereich der Autism-Spectrum-Disorder

dahin sind, bezweifle ich in Analyse der Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte für den gesamten deutschsprachigen Raum. Zum einen stellt der Begriff der Inklusion keinen spezifischen Wert dar und beinhaltet weder eine pädagogische Theorie noch entsprechende Handlungsanweisungen. Seit der Inklusionsbegriff im Feld der Pädagogik in ahistorischer Abwertung des Integrationsbegriffs zum Leitbegriff der Umsetzung der UN-BRK im institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) 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). Das bringe ich u.a. damit in Verbindung, dass im Fach ein hinreichender Erkenntniszusammenhang nicht generiert ist, der erlauben würde, eine solche in einigen Schriften gar als Paradigmenwechsel konnotierte Theoriebildung und Praxis als in sich widersprüchlich und letztlich wissenschaftlich trivial zu erkennen. Niemand würde annehmen, dass die selben Gesetzmäßigkeiten, die eine Tasse vom Tisch fallen und sie am Boden zerschmettern lassen, sie wieder zusammensetzen und auf den Tisch zurückbringen könnten, selbst dann nicht, wenn wir für den Rest der Existenz dieses Kosmos darauf warten würden. Aber in der Pädagogik scheint die Annahme glaubwürdig, dass mit den Praxen eines selektierenden, ausgrenzenden und die Ausgegrenzten wiederum einschließenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU), das sich über Jahrhunderte in dieser Form entwickelt hat, hierarchisch strukturiert, ständisch organisiert und juristisch bis in die Inhalte einer einzelnen Unterrichtsstunde hinein in ein enges Korsett eingeschnürt ist, Inklusion ermöglichen könnte.

2. Ich bin der Auffassung, das wir auf einen Begriff der Inklusion, wie er heute verstanden wird, verzichten können. Das Problem der Inklusion in der Pädagogik ist ein Artefakt doppelter Natur: nämlich (a) der *sozialen Exklusion* von Menschen aus regulären Lebens- und Bildungszusammenhängen (Bude 2010, Bude & Willisch 2008, Kronauer 2010) unter Bezugnahme auf sie stigmatisierende und kategorisierende Zuschreibungen, besonders auch im Namen der Wissenschaft, die die Exklusionen alibisiert und (b) ihre *Zwangs-Inklusion* in kulturell, sozial und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnte Lern- und Lebenswelten (Bude & Willisch 2008, Kronauer 2010) - historisch gesehen in Kontexten der Euthanasie als „Ballastexistenzen“, „nutzlose Fresser“ und „lebensunwertes Leben“ ins Reich der Toten. Heute, jeweils aktualisiert, modernisiert und den entsprechenden Technologieentwicklungen angepasst, geht es in bio- und bevölkerungspolitischen Kontexten, wie Agamben (2003) schreibt, um „sterben machen“, „leben machen“ und „überleben machen“ (S. 135) z.B. bezogen auf die Hirntodfrage der Organtransplantation oder die Präimplantationsdiagnostik (PID) der In vitro-Fertilisation (IVF). Es gibt niemanden, der nicht in ein 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, der die Wirklichkeit der sozialen Situation des betroffenen Menschen definiert. Das allein macht den Begriff der Inklusion als pädagogische Option obsolet. Es geht diesbezüglich um die Frage, mit welchen Konsequenzen die bestehenden Zwangs-Inklusionen in sozial deprivierende bis sozial isolierende Felder des Bildungssystems und der damit einhergehende Bildungsreduktionismus im absteigenden Schulsystem für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, für die Wahrung seiner Würde, die Garantie seiner Freiheit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung verbunden sind. Dieses haben wir zu erforschen, wissenschaftlich aufzudecken und zu analysieren und praktisch zu überwinden, worauf ich nach der dritten Anmerkung zurückkomme.

3. Das bedeutet die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und endlich die Ablösung des besonders von Bildungspolitikern so oft beschworenen und in Fachdiskursen beliebten Begriffes

der *Chancengleichheit*. Dieser Begriff verstellt die soziale Ausgrenzung und Benachteiligung der Menschen in der Spanne von Armut bis hin zu schweren Beeinträchtigungen über alle Grade ihrer Marginalisierung und Prekarisierung hinweg in euphemistischer Weise. Allein in Anbetracht der für jeden Menschen gegebenen Diversität kann es Chancengleichheit nicht geben (vgl. Bude 2010). Der Begriff ist leider auch in die UN-BRK eingegangen. Bourdieu (2001) bezeichnet Chancengleichheit in seinen Arbeiten zur Bildungssoziologie als Illusion und als einen „der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung“, die „der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht“ (S. 25).

Stellen Sie sich vor: Eine befruchtete Eizelle teilt sich durch in zwei Zellen dann eineiiger Zwillinge mit einem hohen Grad gleichen genetischen Potenzials. Beide Eizellen nisten sich in der Gebärmutter ein. Die Plazenta eines jeden Embryos wird sich an einer anderen Stelle des Uterus mit dem mütterlichen Organismus verbinden müssen. Die *Bedingungen* für die intrauterine Existenz beider sind allein schon dadurch unterschiedlich und werden unter Gesichtspunkten epigenetischer und synergetischer Prozesse auch zu einer je spezifischen Realisierung ihres genetischen Potentials führen, so z.B. welche Gene wann an- und welche wann abgeschaltet werden - und es umbauen. Allein dadurch haben die eineiigen Zwillinge nicht nur phänotypische Modifikationen, sondern auch unterschiedliche genotypischen Funktionen und folglich auch nicht die gleichen Bedarfe für ihre weitere Entwicklung und keine gleichen Chancen mehr.

Das mag als einleitende Orientierung genügen, um nun den Blick auf die Hinterbühne des Geschehens richten zu können, was bedeutet, sich erkenntnistheoretisch erklärungsstüchtigen Theorien anzunähern, die ein vertieftes Verständnis der angesprochenen humanwissenschaftlich skizzierten und pädagogisch relevanten Phänomene und Probleme ermöglichen. Damit durch den Fokus auf naturphilosophisch relevante Momente der Kontext zu den aus ihren Zwangsinclusionen zu befreienden Menschen nicht verloren geht - dafür, wie zur Platzierung dieser Menschen in regulären Lebens- und Lernfeldern bemühe ich nach wie vor den Begriff der *Integration* - und die Bedeutung dieser Zugangsweise leichter zu erfassen ist, beziehe ich mich mit Videosequenzen auf verschiedene Personen.³ Dies auch, damit uns in Anbetracht einer Wirklichkeit, die sich der natürlichen Wahrnehmung entzieht, denken Sie nur an quantenphysikalische Phänomene, Bedeutungen entstehen können, indem wir uns immer wieder auf sinnliche Wahrnehmungszusammenhänge zurückbeziehen - auch mit Hilfe von Skizzen und Modellen. Wenden wir uns also in zehn Punkten in programmatischer Weise diesen Erkenntnisprozessen und im ersten Schritt einer inkludierten Person zu; dies verbunden mit der übergreifenden Frage, welcher Erkenntnisgewinn aus der dokumentierten Situation gewonnen werden könnte.

1. Das Erkennen des Möglichen im Wirklichen

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 trat eine dramatische Verschlechterung 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

3 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.

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 während des Essens eine Intervention des Pädagogen 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 war 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 testdiagnostischen Erkenntnisse, evidenzbasierte Praxen oder Best-Practice-Modellen 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 mit dem Ziel eines inklusiven Lebens zu gewinnen? Haben Sie eine Idee?

Vermutlich nicht, wie das für diese Frau bis zu diesem Zeitpunkt lebenslang der Fall gewesen war; auch in der Sonderschule. Deren Schlussfolgerungen: lern-, bildungs- und schulbildungsunfähig, therapieresistent, austherapiert gemeinschaftsunfähig, selbstgefährdend; nur fremdgefährdend fehlte. Die diesen Aussagen zu Grunde liegenden Beobachtungen und Beschreibungen führten zu keinen Erklärungen und die ABA-Designs⁴ operanter und RTI-orientierter Interventionen⁵, Best-Practice-Modelle,⁶ non-direktive und direktive psychotherapeutische Verfahren und die ganze Palette heil- und sonderpädagogischer Maßnahmen blieben therapeutisch und pädagogisch erfolglos. Es resultierten 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 gründen konnten, 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, S. 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 erschlösse“ (a.a.O., S. 104). Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, dass das Mögliche als das, was sein soll, was

4 ABA meint „Applied Behavior Analyses“ und ist im Grunde ein Beobachtungsverfahren aus dem Umfeld operanter Konditionierungspraxis, das nicht als Therapie entwickelt wurde. Zur Befassung damit verweise ich auf das „Journal of Applied Behavior Analyses (JABA). Das ist eine psychologische Zeitschrift, die vorwiegend Artikel zur experimentellen Verhaltensforschung und zu Problemen sozialer Bedeutsamkeit veröffentlicht.

5 So geht z.B. das Rügener Inklusionsmodell der Universität Rostock davon aus, mittels des Verfahrens „Response to Intervention (RTI)“ die inklusive Beschulung umsetzen zu können, eine letztlich auf curriculare Standards bezogene datengeleitete Praxis, die individuelle Förderpläne für die Schüler erstellt, die bezogen auf diagnostisch identifizierte Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und die Ergebnisse einer ständigen Leistungsmessung (monatlich bis wöchentlich mittels standardisierter Testverfahren), so die Ergebnisse den Vergleichsdaten (z.B. Klassendurchschnitt) und den Lernzielen nicht entsprechen, zu einer fächerorientierten Intervention führen. Dies wiederum bezogen auf drei evidenzbasierten Förderstufen. Es geht mit der RTI primär um die Integration von Wissenschaft und Praxis und eine dafür effektive methodische Organisation des Lernens. Gegen eine wissenschaftlich fundierte Lern- und Entwicklungsdiagnostik und die Analyse resultierender Erfordernisse ist auch in Bezug auf inklusiven Unterricht nichts einzuwenden, wenn berücksichtigt bleibt, welche Funktion sie begründet einnehmen kann (Rödler, 2013). Es bleibt nur die Frage, was hat RTI mit Inklusion zu tun?

6 Das Best-Practice-Verfahren entstammt der Medizin und dem Anspruch, die Behandlung von Patienten zum einen patientenorientiert und zum anderen auf der Grundlage empirisch belegter Wirksamkeit der Behandlung durchzuführen. Eine klare Definition evidenzbasierter Praxis steht im deutschen Sprachraum noch aus.

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 das skizziert eine grundlegende und für eine Allgemeine Pädagogik unverzichtbare Einstellung dem anderen Menschen gegenüber - bis auf die Ebene didaktischer Realisierung des Unterrichts. Dies in einer theoriegeleiteten Prozessfolge vom *Erkennen* zum *Erklären*, vom *Erklären* zum *Verstehen* und vom *Verstehen* zum *Handeln*, wobei »Verstehen« zu begreifen bedeutet, dass ich unter vergleichbaren Ausgangs- und Randbedingungen meiner Entwicklung diese Person sein könnte. Diese Abfolge weist zentrale Aspekte eines Qualifizierungsprozesses von pädagogisch und therapeutisch arbeitenden Fachkräften aus - auch bezogen auf die LehrerInnen-*Bildung*.

2. Vom „Sein“ zum „Werden“

Die das abendländische Denken konstituierende und dominierende idealistische Philosophie des Descart'schen Dualismus getrennter Existenz von Materie und des davon unabhängigen Primats des Geistes, die mittels 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 Newton 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“ verfließt (Philosophiae Naturalis Principia Mathematica 1687, S. 191) wird deutlich, dass das gegenwärtig komplexe Seiende 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.

3. Kosmische Evolution

Ausgehend vom Urknall, betrachten wir ein zweidimensionales Modell des Möglichkeitsraumes des Weltgeschehens, also der kosmischen Evolution der Materie, die zumindest auf unserem Planeten zur Entwicklung einer Biosphäre führte, die auch den Menschen hervorgebracht hat. Das Verstehen der kosmischen Evolution erfordert, wie es die Grundlagenforschung heute vollzieht, ein Begreifen der Ausgangs- und Randbedingungen eines Systems im Sinne dessen - bildlich gesprochen - was die Welt im Innern zusammenhält⁷ und welche Prozesse und Bedingungen diese grandiose Evolution ermöglichen. Das bedeutet ein Zurückgehen an den Anfang der Evolution und von dort aus die Rekonstruktion der evolutionären Prozesse. Bezogen auf den Menschen sprechen wir im Sinne der Biographieforschung von seiner *Rehistorisierung* (Jantzen & Lanwer 2011).

4. Ein kosmisches Prinzip

⁷ Für eine vertiefende Befassung mit dieser Frage verweise ich exemplarisch auf Jantsch 1982 und auf Rovelli (2016); ferner auf Maturana & Varela (1987), Prigogine (1988), Prigogine & Stengers (1993).

Vielleicht konnten sie 2013 das große Ereignis mit verfolgen, dass am CERN⁸ 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 - auch Testergebnisse, die wir für objektiv halten, um das hier nur anzumerken. Holz hält dazu mit Verweis auf Spinoza (1632-1672) und die Monadologie von 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 [...]“ (Holz 2015, S. 136) 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) 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“ (Merleau-Ponty 1960, S. 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“ (S. 96). Und Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt, unserem Anliegen wiederum näher stehend, wie folgt: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 237) - in besonderer Weise durch eine Pädagogik, die sich als inklusiv attribuiert.

Meinen Beobachtungen nach wird der Heterogenität der durch jeden Menschen als Individuum grundsätzlich gegebenen *Vielfalt* trotz allen Geredes über *Diversity* und Diversity-Konstruktion nicht entsprochen. Im Gegenteil: In Negation der skizzierten Erkenntnisse versucht man, in absoluter OECD-Hörigkeit, mit starrem Blick auf Outputverhältnisse, das stets nur als dynamische Prozesse sich realisierende Pädagogische zu quantifizieren, zu standardisieren und zu digitalisieren. Dies um die von den Kindern und Jugendlichen eingebrachten Humanressourcen möglichst effizient in möglichst gewinnbringend vernutzbare *Humankapital*⁹ umzuwandeln. Eine 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 - und wir unterrichten weiterhin nach starren, Schulformen, Schulstufen und Schulbesuchszeiten zugeordneten Curricula und damit Fächer anstatt Menschen.

5. Selbstorganisation und Fluktuation

Vertiefen wir diese Zusammenhänge, noch einmal weit zurück gehend an den Beginn unserer Welt

8 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.

9 Mit diesem Begriff handelt es sich um einen in Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre gefasste Relation von verfügbarem Wissen einer Person in Relation zu Investitionen in Bildung. In den Wirtschaftswissenschaften wird Humankapital als ein Produktionsfaktor betrachtet.

und bezogen auf Gesetzmässigkeiten von Elementarteilchen, die im Sinne der Synergetik komplexer dynamischer Systeme auch für unsere makroskopische 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. Das dürfte zur Annahme führen, es handle sich um ein geschlossenes System, was zwar für die operationale Seite, die Selbstreferentialität des Systems zutrifft. Aber im Strahlengang der auf den Monitor gerichteten Kamera ist das System *störbar* und somit auch 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. Sie werden sehen, dass Sie auf dem Monitor 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 - es tut sich also scheinbar nichts, obwohl sehr viel los ist. Der Kollege Peitgen¹⁰ erklärt den vorstehend schon beschriebenen Aufbau und stört nun das System mit seinem Licht emittierenden Feuerzeug; die emittierte Wärme ist der Kamera nicht wahrnehmbar. 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. Nun - verbunden mit einem großen evolutionären Sprung - die Übertragung des Modells auf die Ebene menschlicher Ontogenese.

6. Was ist, was wir Behinderung nennen?

Kein lebendes System¹¹ kann diese Systemeigenschaften unterschreiten. Jedes lebende System ist umweltoffen, 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 bei uns dank eines zentralen Nervensystems auch *referentiell zu sich selbst*, was sich in unserem *Bewusstsein* und der Möglichkeit der *Bewusstheit* ausdrückt. Dies auch im Sinne einer zusammenhängen, einheitlichen Organisation aller unserer Systemfunktionen, die wir als ICH bezeichnen. Die Austauschprozesse eines Individuums mit seiner Welt können wir in unserer Domäne als *Lernen* bezeichnen und die interne Organisation dieser Prozesse als *Entwicklung*. Die 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). Diese kommunikationsbasierten

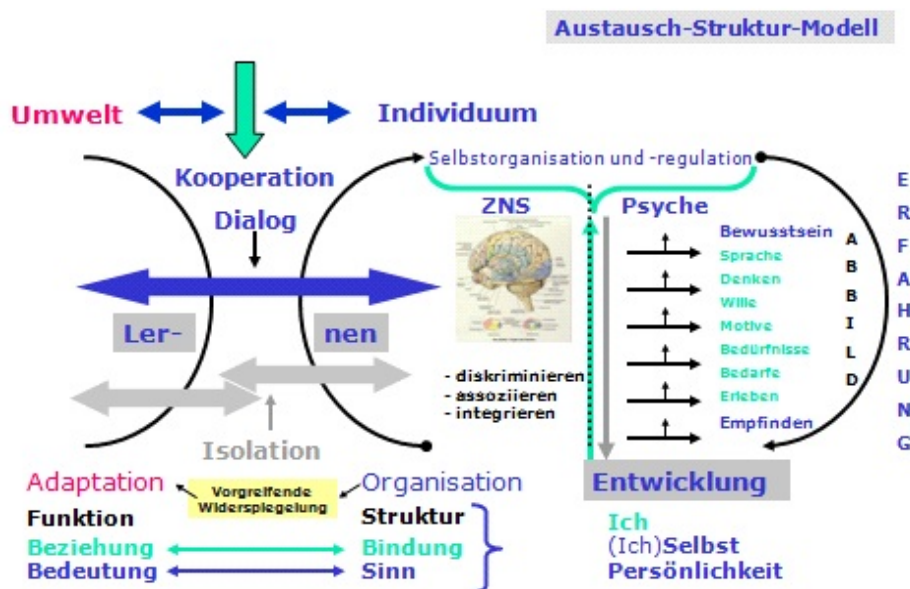
10 Ich beziehe mich hier auf ein Experiment, das der Mathematiker, Physiker und Ökonom Prof. Dr. Heinz-Otto Peitgen an der Universität Bremen durchgeführt hat. Das Experiment ist in der Spektrum Videothek unter dem Titel: „Fraktale - Schönheit im Chaos“ (1988) filmisch dokumentiert. Die besagte Stelle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

11 Ich spreche hier und in der Folge von *System*, um das Allgemeine zu betonen und besser verdeutlichen zu können, dass es sich mit dem Aufzuzeigenden um Universalien menschlicher Persönlichkeitsentwicklung handelt.

Kooperationen können aufgrund externer und/oder interner Bedingungen der Isolation, eben auch durch prekäre Lebenssituationen der vielfältigsten Art, beeinträchtigt sein. Es entsteht ein Zustand der *Isolation des Systems*, die in das System integriert wird (mit den Mitteln des Systems, die durch interne Bedingungen der Isolation strukturiert sein können). Damit werden auch externe Bedingungen der Isolation zu internen und diese wiederum zu Mitteln und Werkzeugen der Versuche des Systems zum Austausch mit der Welt, die ohne Aufhebung der externen Bedingungen der Isolation aber nicht gelingen können. Das bedroht hochgradig die Stabilität des Systems, das folglich zur Existenzhaltung, wie noch aufzuzeigen sein wird, autokompensatorische Handlungen generieren muss.

Ich folgere: Was wir als die Individualität eines Menschen, also auch 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 seiner Biographie im Sinne der integralen Akkumulation seiner systemischen Ausgang- und Randbedingungen Ergebnis und Ausdruck seiner Selbstorganisation und seiner Aneignungs-Tätigkeit in Bezug auf seine Welt-Mensch-Beziehungen und mithin eine systemisch und subjektiv sinnhafte Kompetenz sind. Anders gesagt: Was wir als *Behinderung* bezeichnen, ist Ausdruck der Kompetenz, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen.

Damit erkennen wir Behinderung als einen aktiven Prozess der *Be-Hinderung* eines Menschen hinsichtlich seines Lernens und seiner Persönlichkeitsentwicklung, der bestimmte Merkmale auf sich vereinigt, die unseren normativen Erwartungen nicht entsprechen. Dies im Sinne eines Prozesses der Zuschreibung, der selbst nichts über die Wirklichkeit des bezeichneten Menschen und der Bedingungen und Prozesse seiner Lebensrealisierung aussagt.



7. Leben unter Grenzbedingungen

Aufgrund seiner Phylogenese hat jedes lebende System gattungsspezifisch einen je individuellen Möglichkeitsraum der Realisierung seiner Ontogenese. Dieser Möglichkeitsraum entfaltet sich als individueller nur hinsichtlich der dem lebenden System gattungsspezifisch angemessenen

Austauschbedingungen; oder er verengt sich unter Umbildung der Ich-Strukturen 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. Überschreitet ein lebendes System gattungsspezifische Grenzbereiche und das dynamische Gleichgewicht wird zu einem statischen, zu einer Art Singularität, wie es die Physik mit den Schwarzen Löchern beschreibt - nehmen wir hier als Beispiel ein sehr tiefes Koma - oder das System gerät in einen chaotischen Zustand, wie es die Physik mit einer Symmetrie beschreibt - nehmen wir hier als Beispiel das Erstarren in einer Katatonie, durch die in Anbetracht höchster innerer Erregung keine Handlung mehr generiert werden kann - kann der Systemtod die Folge sein.

8. Wenn der Dialog entgleist ...

Eine Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben“¹² von 1966 zeigt Anita, ein langzeithospitalisiertes Mädchen. Es sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauber mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab, der Dialog entgleist, wie René Spitz (1887-1974) es formuliert und sie beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen bewegend, stereotyp zu schaukeln.

Wenn, wie René Spitz es ausdrückt, der Dialog entgleist, also die kommunikationsbasierten Kooperationen eingeschränkt werden oder zusammenbrechen, 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 mehr auf die Adaptation an die Aussenwelt, die versagt bleibt. 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 renitent oder chronisch eingeschätzt. Oft kommt es dann zur Psychiatrisierung und selbst 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. Auch bezogen auf alle Ihre Schülerinnen und Schüler und deren Ihnen erwünschten oder unerwünschten Verhaltensweisen auf dem Hintergrund ihres intrapsychischen Entwicklungsstandes der sich aus interpsychischen Dynamiken entwickelt hat. Die Evolution kennt nicht richtig und falsch, keine Normalität und auch keine *Pathologie*, sondern nur die Logik menschlicher Entwicklung unter den jeweils gegebenen internen und externen Bedingungen der Aneignung von Welt und Mensch.

Die Folgen sozialer Deprivation und Isolation, die im separierenden und zwangsinkludierenden EBU in der Regel von einem erheblichen Bildungsreduktionismus begleitet

12 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).

sind, der die individuellen, erfahrungsgenerierten Bedürfnisse und Motive der Lernenden weitgehend negiert, hat René Spitz bezogen auf die frühe kindliche Entwicklung schon vor mehr als 70 Jahren filmisch dokumentiert. 34 der von ihm beobachteten 91 Kinder sind über die Stationen der »anaklitischen Depression« und des »Marasmus« am »psychischen Hospitalismus« verstorben (Spitz 1972a,b, 1976). Er hat als Psychoanalytiker unter Bezugnahme auf das Modell der Epigenese von Conrad Waddington (1905-1975) eine Entwicklungspsychologie entwickelt, die es ermöglicht, für pathologisch gehaltene Zustände kindlicher Entwicklung als entwicklungslogische unter isolierenden Bedingungen zu begreifen; ein großartiges Werk (Mantell 1991). Es ist von der Pädagogik und im Inklusionismus bis heute kaum beachtet. Ich kann hier leider nicht weiter darauf eingehen, verweise aber auf Feuser Jantzen 2014. Festzustellen bleibt aber schon aus diesen Studien, was soziale Deprivation und Isolation bedingen, nämlich:

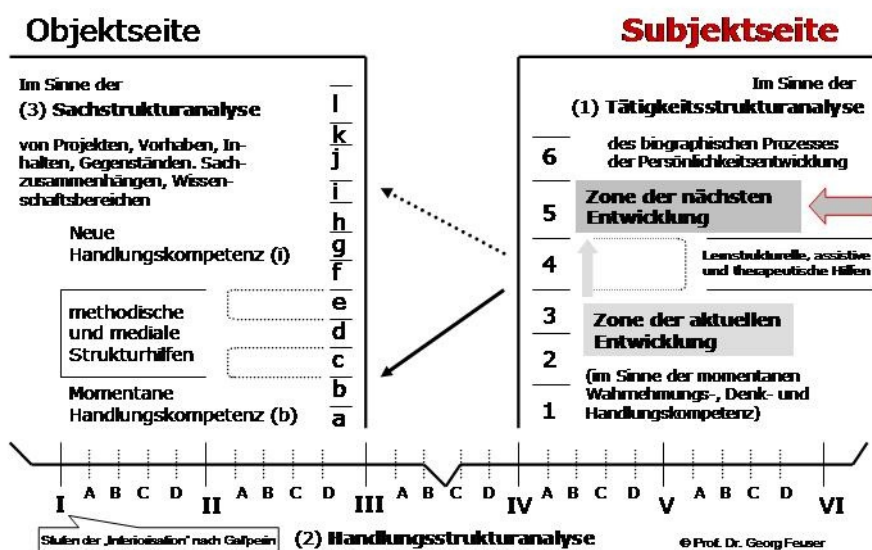
(A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen; auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von »Zonen der Entwicklung« hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung, (C) eine Stabilisierung des Systems auf einem niedrigen Niveau, das ein potenziell Mögliches der Persönlichkeitsentwicklung nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Entwicklungs-, Lern- oder Verhaltensstörung bzw. Behinderung, auf die wir uns fixieren und die uns veranlasst, Kinder aus regulären Bildungsgängen oder gar aus der Inklusion auszuschließen. Wir bemühen die Ursachen der Problemlagen, um sie zu überwinden - ein paradoxes Theater. Wir müssen uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimm- und vorhersagbar und auch testdiagnostisch nicht zu erheben ist, sondern einem Kind nur als Option auf das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist, gewährt werden kann, als »Symbolisches Kapital«, wie es Pierre Bourdieu (1930-2002) bezeichnet. Eigentlich ist das das Kerngeschäft der Pädagogik schlechthin. Das heißt (D) den Menschen auf der Ebene unterhalb der blockierten Zonen der Entwicklung affektiv-emotional, d.h. durch authentische, zuverlässige, angstfreie Beziehungen - ggf. von der Qualität einer Bindung - abzusichern und kognitiv, also auf das Lernangebot bezogen, auf höchstem, individualisiert wahrnehmbarem kulturellen und Bildungsniveau zu kommunizieren und zu kooperieren - am Gemeinsamen Gegenstand - im Bereich des zu antizipierenden Möglichen, das wirklich werden soll.

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 dialektische Einheit von Individuation und Sozialisation - und der pädagogische Kern der Inklusion.

9. Transformationen in Pädagogik und Therapie

Transformieren wir nun die in den vorausgegangenen acht Punkten aufgezeigten Zusammenhänge in das resultierende Austausch-Struktur-Modell menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und erkennen das Subjekt als sich im Sinne seiner »gegenständlichen Tätigkeit« mit der ihn umgebenden Objekt- und Menschen-Welt aktiv und kompetent austauschendes System (S-T-O), wie das in der Psychologie der Kulturhistorischen Schule, meist als »Tätigkeitstheorie« bezeichnet, schon vor nahezu einem Jahrhundert ausgearbeitet wurde (vgl. u.a. Leont'ev 1973, 1982). Die unveräußerliche Anerkennung des Menschen als die Welt in handelnder Auseinandersetzung mit dieser erkennendes Subjekt, nehme ich als Matrix der dreidimensionalen didaktischen Struktur der Allgemeinen Pädagogik. Dies im Sinne der Tätigkeitsstrukturanalyse auf der Subjektseite und der resultierenden Möglichkeiten handelnder Auseinandersetzung mit der Welt im Sinne der Handlungsstrukturanalyse, bezogen auf die wiederum zu analysierende Komplexität der objektive Realität im Sinne der Sachstrukturanalyse.

Die dreidimensionale didaktische Struktur einer Allgemeinen Pädagogik



Kurz dazu: Der Unterricht verläuft folglich nicht in klassischer Weise vom Stoff zu den Schülern, sondern in der Spanne von der »aktuellen Zone der Entwicklung« zur »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskiy 1987) und vom Lernenden zum Stoff. Der Gemeinsame Gegenstand spannt das Feld auf, in dem durch reziproke Kommunikationen getragene Kooperationen aller im Feld Handelnden deren „nächste Zone der Entwicklung“ entsteht und ein Mögliches zum (neuen) Wirklichen zu werden vermag. Die Zone der nächsten Entwicklung ist also selbst Produkt angemessener kommunikationsbasierter Kooperationen und mithin nichts, das im Individuum präformiert vorhanden wäre, wie Kohle aus einem Bergwerk »gefördert« werden könnte und mithin auch testdiagnostisch nicht festzustellen ist. Es ist schon interessant, dass in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen in der Pädagogik von »Förderung« und nicht mehr von »Bildung« die Rede ist und entsprechenden diagnostischen Strategien gehuldigt wird, anstelle einer mehrdimensionalen Entwicklungsdiagnostik als eine der Grundlagen für didaktische Entscheidungen.

Zurück zu den lern- und entwicklungslogischen Grundlagen und zu der Frau, die sich schwerst selbstverletzend in Lebensgefahr befand. Eine Videosequenz vom zehnten Tag zeigt sie in Zusammenarbeit mit den Studierenden, die in Bewältigung des Tagesablaufs das gemeinsame Frühstück vorbereiten und eine arbeitsteilig agierende inklusive Lerngemeinschaft bilden. Den nun bekannten Grundkomponenten (S-T-O) ordnen wir in der arbeitsteiligen Tätigkeit drei Personen zu - allgemein gesagt in assistierender Funktion zu. Im engeren Sinne bezeichne ich diese Form der Arbeit als „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ (Feuser 2001, 2002). Ich denke, dass sich nun erschließen kann, dass die Arbeit der Studierenden mit dieser Frau auf den selben Grundlagen aufbaut und auf den gleichen Gesetzmäßigkeiten beruht, wie ein als inklusiv zu bezeichnender Unterricht einer subjektorientierten Allgemeinen Pädagogik in Lerngemeinschaften, die nicht nach Homogenitätskriterien selektiert sind, eben auch nicht nach Alter oder Schulbesuchsjahren. Entsprechend können auch schwerst beeinträchtigte und tiefgreifend lern-, verhaltens- und entwicklungsgestörte Menschen in allen Lebenszusammenhängen in aktiver Teilhabe tätig werden und brauchen erst gar nicht aus ihren regulären Lebens- und Lernfeldern exkludiert zu werden.

Bezogen auf die Videosequenz wird beim Bestücken eines Wagens, mit dem das für das

gemeinsame Frühstück in einem anderen Raum erforderliche Geschirr und die Speisen dorthin transportiert werden, deutlich, dass die betroffene Person nicht Objekt einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme ist, sondern mithandelndes Subjekt in der geplanten erkenntnis- und produktorientierten, zielgerichteten Kooperation aller am Prozess Beteiligten, hinter der eben ein Gemeinsamer Gegenstand steht, wobei dieser nicht, wie immer wieder in irriger Weise angenommen wird, die Objekte der »gegenständlichen Tätigkeit« meint, sondern das Produkt des gemeinsamen Frühstücks und der dazu erforderlichen Erkenntnisse (Feuser 2013a).

Diese Frau konnte nicht mehr sprechen lernen, aber schreiben und sie beherrscht passiv drei Sprachen. Die Frage, ob die Entwicklung dieser Frau hätte so verlaufen müssen, wie sie verlaufen ist, würde ihre Frühe Bildung und Schullaufbahn inklusiv erfolgt sein, drängt sich auf. Der Beweis ist nicht mehr anzutreten, aber die Veränderungen, die durch eine adäquate Pädagogik und Therapie noch zu Ende ihres dritten Lebensjahrzehnts möglich geworden sind, dürften berechtigt der Vermutung Raum geben, dass dies nicht zwangsläufig so der Fall hätte sein müssen. Würde ich ihr im Kindergartenalter begegnet sein, dürfte sie in Form einer solchen inklusiven Arbeit zusammen mit ihr vielleicht sogar eine gymnasiale Schullaufbahn absolviert haben, würde sie nicht schon als kleines Kind ihrer besonders auffälligen Handlungsweisen wegen selektiert und in Sonderinstitutionen zwangsinkludiert worden sein, wo sie nur überleben konnte, indem sie in Verweigerung jedweder ihr unangemessenen Lernmöglichkeiten kompensatorische Handlungen entwickeln musste, die sie ohne Eingreifen das Leben gekostet hätten.

Es dürfte sich auch erschlossen haben, dass die hier skizzierten Grundlagen menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung universaler Natur sind und einen jeden Menschen betreffen, auch wenn ich diese Sachverhalte hier an einer durch Isolationsfolgen an der Grenze zum Tod stehenden Person verdeutlicht habe. *Jedwede menschliche Persönlichkeitsentwicklung - auch die der so genannten nichtbehinderten Menschen - ist das Resultat des Verhältnisses der Grade an kommunikationsbasierter, kooperativer Teilhabe zu den Graden der Isolation von der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern, sozialem Verkehr und kulturellen Räumen.*

10. Mensch - Gemeinschaft - Gesellschaft

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1927-1998) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess zu verstehen ist (vgl. Luhmann 1984, S. 535), d.h. „Inklusion erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann“ (Luhmann 1990, S. 346), so wird deutlich, dass nur durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Ausschluss von Teilhabe, in welcher Form auch immer, negiert Ermöglichung. „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, S. 157) betonen - eben auch von Bildung.

Es gibt keinen wissenschaftlich haltbaren Grund, einen Menschen wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigung aus dem Unterricht der Regelschule auszuschließen oder ihm den Zugang zu Kindergarten und Regelschule und den Lernfeldern der tertiären Bildung zu verweigern. Das allerdings erfordert die Schaffung von Lernfeldern, in denen alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen dürfen. Das wird, davon bin ich überzeugt, nur in Form eines durchgehenden Projektunterrichts möglich sein, der für alle Kinder und Schüler ermöglicht, im Wirklichen das Mögliche ihrer Entwicklungspotenzen zu realisieren. Seit über einem Jahr werden in Finnland Vorbereitungen getroffen, den Fächerunterricht zugunsten von Projektarbeit aufzugeben; auch die so genannten Kernfächer. 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. In Ermangelung vor allem einer fundierten LehrerInnen-Bildung bezüglich der hier nur kurz skizzierten humanwissenschaftlichen Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik dürften wir von Überzeugungen für solche Strukturveränderungen noch weit entfernt sein. Dazu, wie ein entsprechend qualifizierendes Studium aufgebaut sein müsste, habe ich mich wiederholt an anderer Stelle geäußert (Feuser 2013). Welche Absurditäten die Versuche der Integration der Inklusion in das sEBU hervorbringen, zeigt sich mit Blick auf die heute schon sehr zahlreich produzierte fachdidaktische Literatur, die sich mit dem Inklusionsbegriff attribuiert. Physik, Chemie, Mathematik, Geographie, Sprachen u.a.m. sind als anzueignende Sachverhalte doch nicht inklusiv! Nur der Unterricht, im Sinne Vygotskij's (1987) verstanden als »Entwicklung induzierendes Lernen« und auf Kooperationen basierende Lernprozesse in einer nach verschiedensten Parametern hoch heterogene Lerngemeinschaft, können im Sinne der Inklusion gestaltet werden. Und das ist in der Pädagogik nun einmal primär eine - und die zentrale - Frage der Didaktik.

Jedem Moment, das ein sEBU konstituiert und reproduziert - denken Sie an die am Boden zerschellende Tasse - muss als Antithese eine Gegenkraft gegenüber gestellt werden, die Inklusion ermöglicht. Je nach Grad und Qualität der Realisierung dieser Momente können sie Gradmesser der Transformation des sEBU in ein inklusives EBU (iEBU) sein und eine entwicklungslogische Didaktik konstituieren. Sie ist eine Art Ensemble theoretischer Grundlagen und praktischer Dispositionen, die sich in folgenden Dimensionen ausdrücken:

- Erstens im *Moment der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikationen* erfordern, in denen die Heterogenität der vielen zur Wirkung kommenden Momente ein hohes synergetisches Potential erzeugt, das zu emergenten Lösungen führt, zu solchen Lernergebnissen also, die kein einzelner Lernender für sich hätte erreichen können oder mit ihm schon per se vorhanden gewesen wären (Feuser 2013a). Das kennzeichnet eine kognitive Dimension des Bildungsprozesses, der auf Erkenntnisgewinn abzielt, damit aufklärend ist und aus dem Wissen resultiert, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und nicht, wie heute üblich, Wissen vermittelt, das ohne Erkenntnis bleibt und damit subjektiv überwiegend als sinnlos erfahren wird und für die Persönlichkeitsentwicklung tot bleibt.
- *Durch* das Moment der *die Kooperationen* ermöglichenden Kommunikationen *werden* zweitens *die Lernenden sozial füreinander bedeutsam*. Diese Bedeutsamkeit eines jeden für jeden anderen in der Lerngemeinschaft misst sich nicht an einer beeinträchtigungsbedingten pädagogischen und/oder therapeutischen Assistenz oder an der Nutzung von Hilfsmitteln, wie diese auch den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft nicht schmälern. Zentral ist die *aktive Teilhabe* an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen mit einbezogen sind.
- Schließlich drittens das Moment der *Realisierung des Unterrichts in Projekten*, die sich mit den großen Fragen der Menschheit, nach Klafki (1996) mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ befassen und wie sie zu lösen sind.

Wäre sich die Pädagogik als solche eines subjektwissenschaftlich fundierten Menschen- und Behinderungsbildes, gefasst in der von Wolfgang Jantzen (2007) in Bremen grundgelegten und von uns entwickelten subjektwissenschaftlich fundierten materialistischen *Behindertenpädagogik* bewusster und würde der Regelpädagogik die Allgemeinbildungskonzeption Klafki's ins wissenschaftliche Bewusstsein und in die didaktische Reflexion gerückt sein, wäre der Weg von der Segregation über die Integration zur Inklusion vermutlich zielgerichteter und nachhaltiger und das Co-Teaching der Lehrpersonen selbstverständlich.

Wird dieser Weg einer der Transformation oder der Revolution des Bildungssystems sein? Inklusion kann sinnvoll nur als Gesellschaftsprojekt verstanden werden (Feuser 2017) und damit geht es grundsätzlich um Fragen nach den politischen Institutionen, zu denen das Bildungssystem

an erster Stelle zu zählen ist. Dieses ist in den letzten Jahrzehnten, so meine Sicht, zunehmend selektiver und damit auch widerständiger gegen eine Transformation in ein iEBU geworden, es hat sich von einem humanistischen Verständnis von Bildung nahezu völlig verabschiedet und praktiziert Erziehung allenfalls implizit als Abrichtung zu optimaler Anpassung an physisch und psychisch zerstörende Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen in Kombination mit Vernichtung von Gemeinsinn und Demokratie und an sie gebundener Freiheit, Gleichheit und Solidarität - und produziert, wie die Gesellschaft als Ganzes, mit Zygmunt Bauman gesprochen, „Bildungsabfall“, der, die Wirklichkeit verdrehend, als „Bildungsferne“ vieler Familien begründet wird. Bildung, so Enrique Dussel (*1934) in seinen „20 Thesen zur Politik“ „müsste in Solidarität mit den Bedürftigsten geschehen, mit den Opfern des derzeitigen ökologischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systems, mit den Ärmsten. Diese Solidarität muss die bloße Brüderlichkeit der bürgerlichen Revolution übertreffen“ (Dussel 2013, S. 150). Aber: „Wer die Stelle der Armen zu deren Verteidigung einnimmt, ist Zielscheibe der Bestrafung durch die Mächtigen“ (ebd., S. 151). Der Herrschaft ihre Macht zu rauben - und dazu sind wir aufgerufen, wenn wir ernsthaft ein iEBU anstreben - setzt voraus, das Erkannte zu realisieren und nicht eine konzeptionelle Beliebigkeit zu bedienen, die nicht mehr zu erkennen ermöglicht, um was es geht. Dies im Sinne der Richter'schen Aussage: „Wenn man im Machen nicht mehr das anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (Richter 1978, S. 23).

Ich habe versucht, in interdisziplinären Dimensionen exemplarisch einige wenige wissenschaftlich relevante Grundlagen und erkenntnistheoretisch grundlegende Zusammenhänge für eine inklusionskompetente Pädagogik und Didaktik aufzuzeigen, um pädagogisch für *alle* Lernenden *Möglichkeitsräume* (Feuser 2009) eines nicht vorhersagbaren Werdens des potentiell Möglichen im Wirklichen gestalten zu können, um im Sinne von Bauman (2005) und Bonet (2013) vor allem dem gesellschaftlichen »Abfall und Müll seine Würde wieder zu geben bzw. sie sichtbar zu machen« und nicht weiterhin im Sinne des sEBU „Befriedungsverbrechen“ (Basaglia & Basaglia 1980) zu begehen.

Ich fasse meinen Vortrag nun noch in zwei Sätzen zusammen, die vorzutragen genügt hätten, würden wir sie wirklich verstehen: Der erste Satz, ein Zitat von Martin Buber (1878-1965); der zweite Satz in Konsequenz dessen von mit:

„*Der Mensch wird am Du zum Ich*“ (Buber 1965, S. 32).

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

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen. Vielleicht konnte 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.

Literaturverzeichnis:

- Agamben, G. (2003). Was von Auschwitz bleibt. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: HIS Verlag
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Inklusion bewegt. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin
- Bonet, A.J.A. (2013): Die Würde des Mülls. Berlin: Lehmanns Media
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag
- Buber, M. (1965): Ich und Du. In: Buber, G.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schweizer Verlag, S. 7-136
- Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv
- Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Dussel, E. (2013). 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit 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. (2009): Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. In: Behinderte Menschen, 6, S. 19-35
- 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. (2013a). 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. (2013b). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-*Bildung* für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-66.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen. Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang Verlag
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: Feuser, G.; Hertz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Band 12 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 64-90
- 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
- Jantsch, E. (1982): Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München dtv
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin: Lehmanns Media
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Lehmanns Media
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: Fink Verlag
- Leont'ev, A. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.
- Leont'ev, A. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Mantell, P. (1991): René Spitz 1887-1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme. Köln: ISAB-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
- Richter, H.-E. (1978): Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Rovelli, C. (2016): Die Wirklichkeit, die nicht so ist, wie sie scheint. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 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