

Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ¹

GEORG FEUSER

Magnifizenz, liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren. Ich danke den VeranstalterInnen, insbesondere Frau Dr. Behrendt und Frau Dr. Schäfer, für die Einladung zu Ihrer Projekttagung, einem Wissenschaftsforum, das sich mit Fragen des Unterrichts für heterogene Lerngruppen, fachdidaktischen Aspekten und mit der Reform der LehrerInnen-Bildung beschäftigt. So meine Lesart Ihres Vorhabens, zu dem ich unter Aspekten einer entwicklungslogischen Didaktik beitragen soll. Diese ist, wie Sie seitens der oft diskutierten oder genannten Begriffe sicher wissen, verdichtet in dem Moment des Lernens durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, das aus der Wechselwirkung mit dem Moment einer Inneren Differenzierung durch eine entwicklungsniveau bezogene Individualisierung (eben dieses Gemeinsamen Gegenstands) nicht herauszulösen ist. Beide dialektisch vermittelten Momente bilden das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik und konstituieren, was ich »entwicklungslogische Didaktik« nenne. In Realisierung dieser Didaktik, so meine Erfahrung und These, vermag die »Allgemeine Pädagogik« sowohl *Integration* und *Inklusion* in sich aufzuheben und als nicht ausgrenzende Pädagogik auch den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in allen ihren menschenrechtsrelevanten Punkten zu entsprechen (Beauftragte der Bundesregierung 2014). Ich denke hinter eine solche Position kann heute nicht mehr zurück gegangen werden, auch wenn Sie in Ihrer Tagungsankündigung diese Begriffe nicht erwähnen, sondern sich auf Fragen der Heterogenität beziehen. Um der begrifflichen Klarheit willen schon an dieser Stelle vier ergänzende Anmerkungen zur Orientierung:

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 dahin sind, bezweifle ich in Analyse der Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte für den gesamten deutschsprachigen Raum, vor allem für die Schweiz und Deutschland. Zum einen stellt der Begriff der Inklusion keinen spezifischen Wert dar und beinhaltet weder eine pädagogische Theorie noch entsprechende Handlungsanweisungen; was auch für den Begriff der Integration zutrifft. Seit der Inklusionsbegriff 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), was nicht einmal als in sich widersprüchlich erkannt und sogar als Paradigmenwechsel glorifiziert wird. Das findet überdeutlichen Ausdruck in der 80-90:100-Regel, wie sie im Gutachten von Poscher, Rux und Langer (2008) mit Bezug auf den § 24 der UN-BRK vertreten wird. Nach Meinung der Autoren ergibt sich „aus dem Inklusionsziel des Abkommens von 80 bis 90% [...] nicht die Verpflichtung, genau diese Inklusionsquote zu erreichen“ (S. 28). Zudem schließt der Art. 24, Abs. 1, der UN-BRK, so folgern die Autoren weiter, „die Existenz von Förderschulen nicht aus“. „Er enthält keine Vorgaben dazu, wie die 10 bis 20% der Schüler mit Behinderungen unterrichtet werden, die auch von einer inklusiven Regelschule nicht aufgenommen werden“ (ebd., S. 28). Diese Ansicht verdeutlicht die Teilung eines

¹ Eröffnungsvortrag bei der Projekttagung und dem Wissenschaftsforum „Planung von Unterricht für heterogene Gruppen - im Gespräch mit Georg Feuser“ am 18. und 19. Mai 2017 an der Universität Rostock; gehalten am 18.05.2017

- Menschenrechts und ist aus meiner Sicht weder juristisch noch ethisch zu rechtfertigen.
2. Ausgehend von den vorgenannten Aspekten und trotz der Realität eines durch und durch selektierenden, ausgrenzenden, segregierenden und ständisch organisierten und hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (sEBU) bin ich 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 zum einen der *sozialen Exklusion* von Menschen aus regulären Lebens- und Bildungszusammenhängen bezogen auf sie stigmatisierende und kategorisierende Zuschreibungen besonders auch im Namen der Wissenschaft und zum anderen ihre *Zwangs-Inklusion* in kulturell, sozial und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnte Lern- und Lebenswelten (Bude & Willis 2008, Kronauer 2010) - historisch gesehen in Kontexten der Euthanasie als „Ballastexistenzen“, „nutzlose Fresser“ und „lebensunwertes Leben“ ins Reich der Toten. Heute geht es in bio- und bevölkerungspolitischen Kontexten jeweils aktualisiert, modernisiert und den entsprechenden Technologieentwicklungen angepasst, 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.

Es gibt niemanden, der nicht in ein gesellschaftliches Teilsystem inkludiert wäre (was den Begriff alleine schon obsolet macht) 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. Allerdings stellt sich die Frage - nun bezogen auf das Feld der Pädagogik - mit welchen Konsequenzen die bestehenden Zwangs-Inklusionen in sozial deprivierende bis isolierende Felder des Bildungssystems von hohen Graden eines Bildungsreduktionismus im absteigenden Schulsystem für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die Wahrung seiner Würde, Freiheit und Selbstbestimmung, verbunden ist.

Der Kontrollverlust der Pädagogik über den in ahistorischer Weise diskreditierten Begriff der »Integration« und dessen Ersetzung durch einen undefinierten, heute weitgehend inflationierten Begriff der »Inklusion«, kennzeichnet ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen. Das zeigt sich in aller Deutlichkeit in der Themenstellung der 29. Internationalen Tagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen die 2015 lautete: „Inklusion ist die Antwort. Was war noch mal die Frage?“ (Feuser 2017) Der Integrationsbegriff hatte schon zu Beginn der Integrationsbewegung im deutschsprachigen Raum vor mehr als vier Jahrzehnten unsererseits die Bedeutung, die heute allgemein mit dem Inklusionsbegriff assoziiert wird. Mit *Integration* beschreibe ich eine *Gegenkraft gegen die sozialen Exklusionen* mit der resultierenden Folge der fremdbestimmten Zwangs-Inklusionen der von den Exklusionen betroffenen Menschen und deren Fixierung in marginalen gesellschaftlichen Teilsystemen ohne Chance einer Befreiung aus eigener Kraft. Entsprechend verbinde ich mit *Integration* im Feld der Pädagogik einen zweifachen Prozess: (a) den der *Exklusion*² der Betroffenen aus den Feldern ihrer Zwangs-Inklusionen

2 Es sei noch einmal verdeutlicht: Den Begriff der Exklusion verwende ich in einem doppelten Sinne: In Anlehnung an die soziologische Debatte (z.B. Kronauer 2010) bezeichne ich mit „*soziale Exklusion*“ ihre durch Entwertung und Ächtung persönlichkeitszerstörende und krank machende Funktion, auch die Exklusionen im EBU, die stets zu (Zwangs-)Inklusionen im hierarchisch gegliederten institutionalisierten Bildungssystem führen. Mit *Exklusion* als solcher bezeichne ich die notwendige Befreiung der in mehr oder weniger »totale Institutionen« (zwangs-)inkludierten Menschen als Voraussetzung ihrer Integration in regelpädagogische Felder, deren struktureller Umbau in ein horizontales EBU notwendige Voraussetzung ist, im pädagogischen Sinne inklusiven (Fortsetzung...)

in Sonderräume im Sinne ihrer *Befreiung* aus diesen und die Abschaffung bzw. Umwidmung der Sondersysteme³ und (b) die Öffnung der regulären Felder von Kultur und Bildung im Sinne der *Integration in Lernfelder des regulären EBU*, was (c) notwendig dessen struktureller Umbau in ein horizontal gegliedertes System ohne Ausschluss erfordert, was sich wieder Ihrer Fragestellung zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen annähert und auf Inklusion zielt. Man könnte nun, ohne dass es notwendig wäre, eine nicht aussondernde pädagogische Praxis, die *Bildungsgerechtigkeit* ermöglicht, als inklusiv bezeichnen. Ich beschreibe sie als „Allgemeine Pädagogik“.

3. Mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit möchte ich auch den besonders von Bildungspolitikern so oft beschworenen und in Fachdiskursen beliebten Begriff der *Chancengleichheit* ablösen, weil dieser Begriff die soziale Ausgrenzung und Benachteiligung der Menschen in der Spanne von Armut bis hin zu schweren Beeinträchtigungen über alle Grade ihrer Marginalisierung und Prekarisierung euphemistisch verstellt und es Chancengleichheit allein schon in Anbetracht der für jeden Menschen gegebenen Diversität nicht geben kann (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: Die befruchteten Eizellen eineiiger Zwillinge mit einem hohen Grad gleichen genetischen Potenzials nisten sich in der Gebärmutter ein. Die Plazenta eines jeden Embryos wird sich an einer anderen Stelle des Uterus mit dem mütterlichen Organismus verbinden. 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 phänotypische Modifikationen und nicht mehr die gleichen Bedingungen und folglich auch nicht die gleichen Bedarfe für ihre weitere Entwicklung und keine gleichen Chancen mehr.

4. Dem implizit ist folglich jede denkbare Anzahl an Konstellation von Diversität und Vielfalt der Lernenden und damit eine nicht weiter zu diskutierende Heterogenität jedweder Lerngemeinschaft. Die zur Heterogenität bzw. Diversität und Vielfalt geführten Diskurse erscheinen mir so diffus, wie es der Inklusionsbegriff längst geworden ist und sie werden, ohne zu dem durchzudringen, was sie ausmacht, zur Begründung der Beibehaltung, ja noch der Verschärfung der Praxen eines hierarchisch gegliederten Bildungs- und Schulsystems herangezogen, in dessen Spiegel den Bildungsbedürfnissen z.B. eines schwerst-, intensiv oder komplex behinderten Menschen mit der Schule für geistige Entwicklung (auch so ein verlogenes Wort) Rechnung getragen werden soll, wie dem gut und schnell lernenden Schüler mit dem Gymnasium und schließlich der Universität. In Bezug auf Inklusion landet man dann schnell bei der Feststellung, wie es der ehemalige deutsche Bundespräsident,

2(...Fortsetzung)

Unterricht praktizieren zu können.

- 3 Mit Umwidmung der Sondersysteme verbinde ich nicht die seit Beginn der Integrationsentwicklung bis heute immer wieder auftauchenden Versuche, nichtbehinderte Kinder oder Schüler in die Sonderkindergärten und Sonderschulen aufzunehmen. Das stellt historisch den Prozess der Inklusion auf den Kopf und macht die Nichtbehinderten zum Alibi, letztlich die Sonderinstitution zu erhalten. Der Prozess der Exklusion der in die Sonderinstitutionen Inkludierten, muss auch für die betroffenen Menschen spürbar und nachvollziehbar gestaltet werden. Es gibt sicher derart viele Bedarfe an öffentlichen Räumen, dass die Sondereinrichtungen nicht ungenutzt bleiben werden oder man kann sie verkaufen, wie dies z.B. in Bremen mit der Schule für Geistigbehinderte in Bremen Mitte erfolgt ist.

Herr Richard von Weizsäcker, formuliert hat, „*es ist normal, verschieden zu sein*“.⁴ Das wirft aber eine Frage auf: Wenn es normal ist, verschieden zu sein, was ist dann anomal? Was ist also gewonnen mit einer solchen Aussage, als dass wir wieder einen eingängigen Satz zum Zitieren haben, der nichts erklärt und bezogen auf die Praxis eine Leerformel bleibt? Mit solchen Begriffsspielen, mit denen sich gerade junge WissenschaftlerInnen wie auf einer Spielwiese mit einem Ball vergnügen, den man Forschung nennt, um ihre akademische Karriere grundzulegen, ist erst einmal nur die Binsenweisheit bestätigt, dass jeder Mensch ein einmaliges Lebewesen ist, das es früher noch nicht gegeben hat und das es nach seinem Ableben nicht noch einmal geben wird. Aber wissen wir das nicht schon immer? Warum dann dieser modernistische Hype um Heterogenität? Um die extremen Selektionen, die das reguläre EBU ständig und juristisch bestens abgesichert mit formaler Raffinesse wahrnimmt, abzusichern und diese weiter zu legitimieren, zu formalisieren und auf die Spitze zu treiben? Oder, um der OECD Genüge zu tun und die Effizienz der Umwandlung von *Humanressourcen* in ein im marktgetriebenen Wirtschaftssystem bestmöglich vernutz- und verwertbares *Humankapitel* noch weiter zu steigern (Streeck 2015; Scheidler 2015)? Oder vielleicht sogar aus Gründen der Erkenntnis, dass die Vermessenheit der Vermessung des Menschen gerade die Pädagogik einmal bitter einholen wird, weil diese Vermessenheit der offenen systemischen Dynamik selbstorganisierter und nicht linearer, durch Lernen induzierter menschlicher Entwicklungsprozesse nicht entspricht? Allein dafür, dass letztere Einsicht leitend sei, fehlt mir der Glaube. Aber selbst dann, wenn unser Bewusstsein auf ein solches Erkenntnisniveau gehoben ist, beinhaltet das nicht automatisch eine Lösung dieser Gesellschaftsfrage, auch nicht im Feld der Pädagogik.

Dieser Kernbereich auch Ihrer Tagung reicht, verbunden mit der Argumentation, dass die Inklusion respektive heterogene Lerngemeinschaften den gesamten pädagogische Bereich nivellieren würden, auch in die Debatte um die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik hinein, was hier nicht ausgespart bleiben kann. Behauptet wird, würde man Kinder und Jugendliche nach den gängigen Verfahren, einen Förderbedarf festzustellen, nicht mehr Gruppen wie z.B. einer geistigen Behinderung zuordnen, dann ginge das Spezifische des Faches verloren (Ahrbeck 2014), mit dem diesen Kindern entwicklungsfördernd geholfen werden kann. Dagegen ist zu argumentieren, dass gerade durch eine solche Zuordnung von Kindern zu Behinderungskategorien das einzelne Kind als Individuum anonymisiert und wiederum in Differenzlinien negierender Weise einem System ein- und untergeordnet wird, das pädagogisch nicht Erich, Sabine, Johanna oder Willi anspricht, sondern deren attestierte geistige Behinderung, was immer das auch sei. Die Konfliktlinien sind so zahlreich wie die Differenzlinien. Ein Problem kann man nicht dadurch lösen, dass man ein anderes Problem schafft; weder mit der Forderung, für jedes Kind entsprechend seiner Differenzlinien eine eigene Lehrperson mit einem eigenen Curriculum zur Verfügung zu stellen, noch damit, das gegliederte Schulsystem noch weiter aufzuspalten. Eine Art übergeordneten Konsens sehe ich allenfalls bezüglich dessen, dass von Befürwortern wie Kritikern der Inklusion anerkannt wird, dass es entlang verschiedenster Differenzlinien in Kombination mit gesellschaftlich vorherrschenden Dominanz- und Machtstrukturen oder bestimmten Graden individueller Abhängigkeiten erhebliche Benachteiligungen bis massive Ausgrenzungen von Menschen gibt, denen aufgrund einzelner oder einer Kombination von kulturellen, biographischen und individuellen Merkmalen, die sie auf sich vereinen bzw. die unsere Wahrnehmung an diesen

4 Entnommen einer Ansprache des Bundespräsidenten a.D. Richard von Weizsäcker (1920-2015) bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 01. Juli 1993 im Gustav-Heinemann-Haus in Bonn

Menschen festzustellen glaubt, ein individueller und sozialer Status zugewiesen wird, von dem es in der Regel keine Befreiung aus eigener Kraft mehr gibt.

Das als einleitendes und schon tief in die Sache verwobenes Statement. An dieser Stelle, erlauben Sie mir bitte diesen persönlichen Hinweis, geriet ich in eine Entscheidungskrise bezüglich meines weiteren Vorgehens. So Sie sich mit der didaktischen Seite der von mir schon vor Jahrzehnten grundgelegten „Allgemeinen Pädagogik“ beschäftigt haben, dürfte deutlich sein, dass die Komplexität der damit skizzierten Zusammenhänge sich über den gesamten Bereich der Humanwissenschaften erstrecken und deren pädagogisch-didaktische Relevanz wiederum weitgehend nur aus den naturphilosophischen und anthropologischen Konstituenten der relevanten humanwissenschaftlichen Erkenntnisse begriffen werden kann. Da sich mir über Jahrzehnte hinweg die Erfahrung verdichtete, dass das Menschenbild im Allgemeinen und das, das wir von Menschen haben, die wir als beeinträchtigt, behindert psychisch krank und/oder (tiefgreifend) entwicklungsgestört⁵ erkennen, die zentrale und leitende Größe und unabdingbare Voraussetzung dafür ist, diese Pädagogik reflektieren und einen angemessenen Unterricht praktizieren wie die dafür strukturellen Bedingungen nachvollziehen zu können, habe ich mich nach zähem Ringen dazu entschlossen, Sie in Form programmatischer Ausführungen - zu mehr reicht die Zeit nicht - mit diesbezüglich zentralen Aspekten zu befassen. Ich versuche das in acht Schritten und hoffe, auch damit einen Ihnen dienlichen Beitrag zu dieser Tagung erbringen und Ihr Gehör finden zu können. Ob mein Ansatz in Bezug auf Ihre Theoriebildung und Praxis und fachdidaktisch gesehen, anschlussfähig ist, wie der Flyer zur Tagung postuliert, wird ohnehin nur diskursiv behandelt werden können und letztlich Ihrer Einschätzung anheim gestellt bleiben. Auch, ob Sie eine Allgemeine Pädagogik, wie von mir postuliert, überhaupt wollen.

1. Damit uns bei den erkenntnistheoretischen Betrachtungen der Fokus auf den Menschen nicht verloren geht und diese leichter zu erfassen sind, beziehe ich mich mit Videosequenzen auf verschiedene Personen.⁶ 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. 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 zeigte 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 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 ist zu beobachten, dass sich die

5 Diese Aussage verweist auch auf Menschen aus dem Bereich der Autism-Spektrum-Disorder

6 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.

Intensität der Schläge gegen den Kopf noch verstärkten, als der Betreuer den Tisch verließ und sie der vom Tisch weggehenden Person nachschaute. Welche heute Hochkonjunktur feiernden evidenzbasierten oder testdiagnostischen Erkenntnisse vermögen Sie im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens mit dieser Frau mit dem Ziel der möglichst schnellen Überwindung dieser lebensgefährdenden Selbstverletzungen und sich verstärkender Katatonie zu gewinnen? Haben Sie eine Idee?

Vermutlich nicht, wie das für diese Frau bis zu diesem Zeitpunkt lebenslang der Fall gewesen war; auch in der Sonderschule. Die Schlussfolgerungen: lern-, bildungs- und schulbildungsunfähig, gemeinschaftsunfähig, selbstgefährdend, therapieresistent und austherapiert; nur fremdgefährdend fehlte. Die diesen Aussagen zu Grunde liegenden Beobachtungen und Beschreibungen führten zu keinen Erklärungen und die ABA-Designs operanter und RTI-orientierter Interventionen, Best-Practice-Modelle, non-direktive und direktive psychotherapeutische Verfahren und die ganze Palette heil- und sonderpädagogischer Maßnahmen der praktizierten Handlungen blieben therapeutisch und pädagogisch erfolglos. So 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“ (Holz 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“ (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 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*. Diese Abfolge weist zentrale Aspekte eines Qualifizierungsprozesses von pädagogisch und therapeutisch arbeitenden Fachkräften aus - auch bezogen auf die LehrerInnen-Bildung.

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

wechselte zur Betrachtung des *Werdens*. Dies im Spiegel eines postrelativistischen Denkens der Selbstorganisation der Materie (und damit auch des Lebens), aus der sich eine systemtheoretische und konstruktivistische Epistemologie entwickelt hat (Prigogine 1988, Prigogine & Stengers 1993).

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

4. Vielleicht konnten sie 2013 das große Ereignis mit verfolgen, dass am CERN⁷ in Genf das vor einem halben Jahrhundert von Peter Higgs und Francois Englert vorausgesagte 25. Elementarteilchen, Higgs-Boson genannt, entdeckt worden war und sich die Annahme bestätigte, dass auch die Masse der Materie *nicht* einer einem Teilchen intrinsischen Eigenschaft entspricht, sondern unseren Kosmos aufbauende Teilchen auch ihre Masse erst durch die Wechselwirkung mit dem Higgs-Feld erhalten; sie also ein Produkt der Wechselwirkungen von Feld und Teilchen ist. Diese Erkenntnis wurde noch im gleichen Jahr mit dem Nobelpreis geehrt. Sie erlaubt für diesen Kosmos festzuhalten: Alles, was ist, ist aus Wechselwirkungen entstanden, so dass, was wir beobachten oder messen immer relational ist.

Holz (2015) schreibt - und das wiederum bezeichnet das Verhältnis von Einzelnem und Ganzen und mithin das Verhältnis von Diversität und Inklusion: „Jedes Einzelne ist dann in seinem So-Sein [...] ein Ausdruck der gesamten Einwirkungen, die von allen anderen ausgehen [...]“ (S. 136) ausgehen und das ist das individuelle Sein.⁸ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) schrieb 1960: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (S. 136f). Und Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt deutlich wie folgt zusammen: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 237) - in besonderer Weise durch eine nicht ausgrenzende Pädagogik.

5. Schauen wir nun noch einmal ganz weit zurück an den Beginn unserer Welt und 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

7 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.

8 Es sei zur Verdeutlichung der Zusammenhänge noch auf folgende Aussage von Holz verwiesen: „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“ (Holz 2015, S. 96).

ist, dass sie nur aufnehmen kann, was der Monitor zeigt, so sind wir schnell zur Annahme verführt, es handle sich um ein geschlossenes System. Das trifft auch für die operationale Seite, die Selbstreferentialität des Systems zu. Allerdings ist das System im Strahlengang der auf den Monitor gerichteten Kamera *störbar* und somit referentiell zur Welt, sofern für die Kamera Wahrnehmbares in ihren Strahlengang eingebracht wird, was in diesem Fall Photonen sein müssen, also Licht. Auf dem Monitor ist zuerst nichts sehen, denn die vom Monitor produzierten Photonen bewegen sich mit Lichtgeschwindigkeit und können im Sinne der Heisenberg'schen Unschärferelation zu jedem Zeitpunkt an jedem Ort sein; das System ist chaotisch, es tut sich also scheinbar nichts, obwohl sehr viel los ist.

Der Kollege Peitgen⁹ erklärt den schon bekannten 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 - wir können auch sagen Ordnungen - 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, die physikalisch aus der Bewegung der Materie-Teilchen im Raum entsteht. Nun - verbunden mit einem großen evolutionären Sprung - zur Übertragung des Modells auf die Ebene menschlicher Dynamik der Entwicklung in der Ontogenese.

6. Kein lebendes System kann diese Systemeigenschaften unterschreiten. Jedes lebende System ist umweltoffen, mithin, wie Maturana und Varela (1987) darglegen, 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*, was sich in unserem Bewusstsein ausdrückt. Dies auch im Sinne einer zusammenhängenden, einheitlichen Organisation aller unserer Systemfunktionen, die wir als »Ich« bezeichnen. Diese Organisation skizziere ich jetzt, versehen mit uns fachlich bekannten Begriffen, in Form eines Austausch-Struktur-Modells.

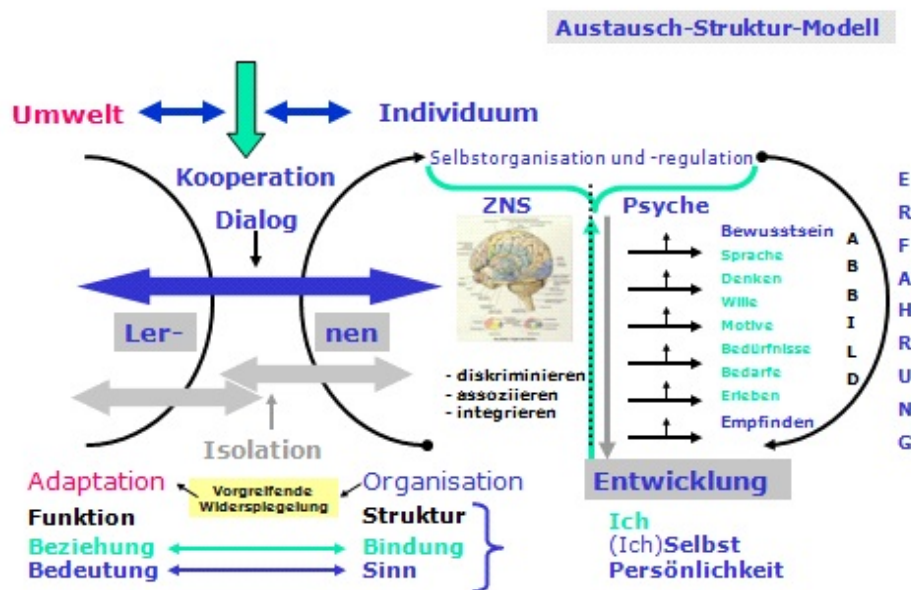
Dies im Sinne einer zusammenhängenden, einheitlichen Organisation aller seiner Systemfunktionen, die wir auf psychodynamischer Ebene als uns zur Bewusstheit kommende *Ich*-Funktion bezeichnen können. Diese Organisation skizziere ich jetzt, versehen mit uns fachlich bekannten Begriffen, in Form eines 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). Diese kommunikationsbasierten Kooperationen können aufgrund externer und/oder interner Bedingungen der Isolation, eben auch durch prekäre Lebenssituationen der vielfältigsten Art beeinträchtigt sein.

Was wir an einem Menschen als seine Behinderung, Entwicklungs- oder psychische

⁹ 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.

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.

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 Entwicklung, der bestimmte Merkmale auf sich vereinigt, die unseren normativen Erwartungen nicht entsprechen im Sinne eines Prozesses der Zuschreibung. Diese selbst sagt nichts über die Wirklichkeit des bezeichneten Menschen und der Bedingungen und Prozesse seiner Lebensrealisierung aus.



7. Schauen wir in eine Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben von 1966.“¹⁰ 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

¹⁰ 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).

Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende, destruktive, aggressive Handlungen u.a.m. - als eine systembedingte, adaptive, mithin hoch sinnhafte, systemhafte und intelligente Lösung des Problems.

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

So viele Probleme uns diese Menschen auch aufwerfen, ihre Handlungen sind unter den für sie gegebenen Bedingungen so entwicklungslogisch wie die unseren unter den für uns gegebenen Bedingungen - hier und jetzt, in der für Sie wie für mich hier konkret gegebenen Situation - und bezogen auf alle Ihre Schüler und Schülerinnen 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 die Logik menschlicher Entwicklung unter den jeweils gegebenen internen und externen Bedingungen ihrer Aneignung von Welt und Mensch.

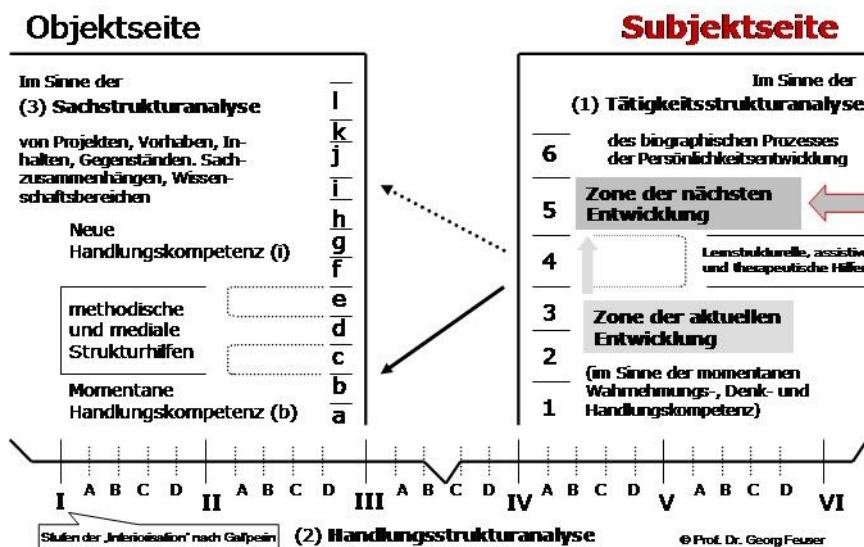
Zu den Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation, mithin die eines inadäquaten, die individuell erfahrungsgenerierten Bedürfnisse und Motive der Lernenden in den Bildungsinstitutionen negierenden Unterrichts, was in seinen Grundlagen durch die Arbeiten von René Spitz schon vor 70 Jahren filmisch dokumentiert vorliegt (Mantell 1991), ohne von der Pädagogik beachtet zu werden - ich kann hier aus Zeitgründen leider nicht darauf eingehen - wäre 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, (C) eine Stabilisierung des Systems auf einem niedrigen Niveau, das das potenziell Mögliche einer Persönlichkeitsentwicklung nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Lern- bzw. Verhaltensstörung bzw. Behinderung, auf die wir uns fixieren und uns veranlasst, Kinder aus regulären Bildungsgängen oder gar aus der Inklusion auszuschließen, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht zu ertesten ist, sondern einem Kind nur als Option auf das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist, zu gewähren ist. Eigentlich ist das das Kerngeschäft der Pädagogik. 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 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.

8. Transferieren wir nun 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 handelnd mit der ihn umgebenden Objekt-Welt aktiv und kompetent austauschendes System, wie das in der Psychologie der Kulturhistorischen Schule, meist als »Tätigkeitstheorie« bezeichnet, schon vor nahezu einem Jahrhundert ausgearbeitet wurde. 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 (1) der Tätigkeitsstrukturanalyse auf der Subjektseite und der resultierenden Möglichkeiten handelnder Auseinandersetzung mit der Welt (2) im Sinne der Handlungsstrukturanalyse, bezogen auf die wiederum zu analysierende Komplexität der objektive Realität im Sinne (3) 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 der Zone der aktuellen Entwicklung zur Zone der nächsten Entwicklung, 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 nächste Zone der Entwicklung ist also selbst Produkt angemessener kommunikationsbasierter Kooperationen und mithin nichts, das im Individuum präformiert vorhanden, wie Kohle aus einem Bergwerk gefördert werden kann und mithin auch nicht zu ertesten 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 einer »Förderdiagnostik« gehuldigt wird, anstelle einer mehrdimensionalen Entwicklungsdiagnostik als eine der Grundlagen für didaktische Entscheidungen.

Zurück zu den lern- und entwicklungslogischen Grundlagen, wie ich das zur Verdeutlichung hier einmal benennen möchte und zu der Frau, die Sie im ersten Punkt meiner Ausführungen im Video gesehen haben. Sie ist hier in einem kleinen Ausschnitt vom zehnten Tag der Arbeit mit ihr und den (Lehramts- und Diplom-)Studierenden, die in Bewältigung des

Tagesablaufs das Frühstück vorbereiten und eine arbeitsteilig agierende Lerngemeinschaft bilden. Den nun bekannten Grundkomponenten ordnen wir in der Zusammenarbeit Personen - allgemein gesagt - in assistiver 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 sich insofern als inklusiv verstehen können, als sie nicht nach Homogenitätskriterien heterogen zusammengesetzt und 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 Lebensfeldern exkludiert zu werden.

Das hier eingespielte Video zeigte das Bestücken eines Wagens mit dem das für das gemeinsame Frühstück in einem anderen Raum erforderliche Geschirr und die Speisen dorthin transportiert werden. Die 27-jährige Frau (siehe unter 1. meiner Ausführungen) ist nicht Objekt einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme, 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. Diese Frau konnte nicht mehr sprechen lernen, aber schreiben und sie beherrscht passiv drei Sprachen. Würde ich ihr im Kindergartenalter begegnet sein, dürfte sie in Form einer solchen Assistenz 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 angemessenen Lernmöglichkeiten durch die Institution kompensatorische Handlungen entwickeln musste, die sie ohne Eingreifen das Leben gekostet hätten.

Es gibt keinen Grund, einen Menschen wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigung aus dem Unterricht der Regelschule auszuschließen, wenn diese bereit und in der Lage ist, Lernfelder zu schaffen, in denen alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen dürfen. Das allerdings wird, davon bin ich überzeugt, nur im Projektunterricht möglich sein, der für alle SchülerInnen ermöglicht, ihre Entwicklungspotenzen zu realisieren. Erfreut hat mich vor einigen Wochen die Nachricht, dass in Finnland Vorbereitungen laufen, 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. Ich habe das schon vor 40 Jahren gefordert und es sei auch hier erneut gefordert.

Was ich mit den vorausgegangen acht Punkten meiner Ausführungen als Grundlage einer entwicklungslogischen Didaktik aus einem naturphilosophischen und anthropologischen Blickwinkel herauszustellen versucht habe, ist gleichwohl als eine Gegenkraft gegen das bestehende sasEBU zu verstehen. Was ich mit »Inklusionismus« bezeichne, kennzeichnet auch, ob er sich begrifflich nun mehr auf Vielfalt, Differenz oder Heterogenität fokussiert, wie schon angedeutet, in Theoriebildung und Praxis die irriige Annahme, mit einem von Anbeginn der Entwicklung professioneller und wissenschaftlicher Pädagogik an, die über Jahrhunderte in der ständischen und normativen Selektions- und Ausgrenzungsfunktion perfektioniert wurde und entsprechend juristisch wie kein anderes Feld via Lehrplan und viele andere gesetzliche Regelungen bis in die einzelne Unterrichtsstunde hinein abgesicherten EBU, das hinsichtlich

seiner Struktur und Funktionsweise eine sich selbst reproduzierende Maschine der Herstellung von Ungleichheit und Be-Hinderung ist, Nicht-Ausgrenzung, Inklusion, bewirken zu wollen. Man muss vielleicht Pädagogik studiert haben, um anzunehmen, dass ein Tasse, die vom Tisch fällt und auf dem Boden zerschellt, den gleichen Gesetzmässigkeiten und Funktionsweisen folgend, die sie haben hinunterfallen und zerschellen lassen, sich wieder zusammensetzt und auf den Tisch zurück springt, von dem sie zu Boden gefallen war. Für mich deuten nach vier Jahrzehnten der Integrations-/Inklusionsentwicklung im deutschsprachigen Raum alle Bemühungen darauf hin, die Inklusion im Sinne des gesellschaftlichen Pluralismus auch in dieses System als eine weitere Komponente seiner Gliederung implantieren und so dem Menschenrecht auf Inklusion entsprechen zu wollen. Das ist, wie schon angedeutet, ein Paradoxon und muss im Sinne der französischen Aufklärung als 'absurd', als etwas, das gegen die Vernunft spricht, angesehen werden. Da die gegenwärtige Bildungspolitik in keinem der deutschsprachigen Länder zur Zeit auch nur in einem Bundesland ein inklusives EBU (iEBU) aufzubauen bereit ist,¹¹ kann natürlich argumentiert werden, dass es (a) zu diesem Paradox und absurden Vorgehen, das scheitern muss, was dann den Kindern und Schülern im Sinne ihrer Nichtintegrierbarkeit angelastet wird, keine Alternative gibt und (b) die das sEBU beherrschenden gesellschaftlichen Kreise und Schichten allenfalls nach dem Prinzip „Teile und Herrsche“ zur vermeintlichen Befriedung der mit der UN-BRK vorliegenden Menschenrechtsregelung und zu Sicherung hegemonialer Ansprüche einer solchen Pluralisierung des EBU Raum geben könnten.

Das tritt gegenwärtig besonders deutlich darin zu Tage, wie die einzelnen Bundesländer in Deutschland versuchen, die mit der UN-BRK auferlegten Verpflichtung zur Inklusion in die Lehrerbildung einzubringen. Unter Beibehaltung der traditionellen Ausrichtung auf Schulformen, Schulstufen und auf den Fächerkanon des sEBU wird, wenn auch in unterschiedlicher Weise ihrer vertikalen oder horizontalen Verankerung im Studienverlauf, mit Modulen operiert, die Inklusion thematisieren. Selbst unter der Voraussetzung, dass sie für Studierende aller Studienrichtungen verpflichtend zu belegen sind, wird die nahezu ausschließliche fachdidaktische Orientierung des Studiums, die jeweils der Fachsystematik und -logik entspricht und nicht der Entwicklungslogik der Aneignungsprozesse der Lernenden, zu nicht auflösbaren Widersprüchen mit dem Inklusionsanliegen führen. In Ermangelung vor allem einer fundierten Ausbildung bezüglich der hier nur angesprochenen humanwissenschaftlichen Grundlagen und in allgemeiner Didaktik wird auch das pädagogische Denken und Bewusstsein zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer nicht zu erreichen sein, aber dazu, wie ein entsprechend qualifizierendes Studium aufgebaut sein müsste, habe ich mich wiederholt an anderer Stelle geäußert (Feuser 2013b). Welche Absurditäten das bis hin zur so genannten inklusiven Diagnostik hervorbringt, 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.s.w. sind als durch die Lernenden anzueignenden Sachverhalte doch nicht inklusiv, sondern nur der Unterricht, also die Entwicklung induzierenden, auf Kooperationen basierenden 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 allgemeinen Didaktik.

Die Allgemeine Pädagogik stellt jedem Moment, das das sEBU konstituiert und reproduziert, als Antithese eine Gegenkraft gegenüber, die Inklusion ermöglicht. Je nach Grad und Qualität der Realisierung dieser Momente können sie Gradmesser der Transformation des

11 Diese Tendenz haben nach meiner Kenntnis auch die derzeit in Österreich geplanten Inklusiven Regionen nicht und auch den Vorschlägen der Bildungsreformkommission an den Ministerrat des Landes ist ein solches Vorhaben nicht zu entnehmen.

sEBU in ein 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.

Wird dies ein Weg der Transformation oder der Revolution des EBU sein? Diese Frage verdeutlicht, dass es hier um ein Gesellschaftsprojekt geht und damit auch um die Fragen nach den politischen Institutionen zu denen das EBU zu zählen ist und zu denen Dussel in seinen „20 Thesen zur Politik“ im Allgemeinen ausführt: „Für extreme Anarchisten bedeutet jede Institution immer Repression, Unterdrückung und Ungerechtigkeit. Für Konservative ist jede Institution ewig und unberührbar. Für eine realistische und kritische Politik hingegen sind Institutionen trotz ihrer Unvollkommenheit *notwendig*; sie sind entropisch, und daher kommt *immer* der Moment, in dem sie transformiert, ausgewechselt oder zerstört werden müssen“ (Dussel 2013, S. 55).

Parallel zur Integrations- und Inklusionsentwicklung, so meine Sicht, ist das EBU zunehmend selektiver und damit auch widerständiger gegen eine Transformation in ein iEBU geworden - und dieser Trend ist anhalten und noch immer sehr nachhaltig. Dabei sind schon hier und jetzt erhebliche Zweifel anzumelden, ob die Transformation eines sEBU in ein iEBU überhaupt möglich und ohne die Transformation der gesamten institutionellen Systeme einer Gesellschaft bzw. Nation, was Dussel als Revolution bezeichnet (S. 137), nicht eine unrealistische Erwartung ist. Für beide Momente sehe ich auf absehbare Zeit keine wirkliche Perspektive, was um so notwendiger macht, sich (a) geistig mit diesen Fragen auseinander zu setzen, sie sehr klar und in allen ihren Dimensionen in die LehrerInnen-*Bildung* einzubringen

und sie im historischen und kritischen Bewusstsein zu verankern. Verschärft wird das Ganze durch einen wieder hoffähig und öffentlichkeitswirksam gewordenen staatlichen Separatismus und faschistoid sich realisierenden Rassismus, was all zu einfach als Populismus abgetan und so wenig wie der Faschismus nach 1945 aufgearbeitet wird. Ebenso ist (b) unabdingbar, Unterricht als wieder als *Bildung* zu verstehen und zu praktizieren und: „Diese Bildung 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“ (S. 150), wie Dussel an anderer Stelle ausführt. Das ist für jede und jeden hier jederzeit möglich allein schon dadurch, wie sie Ihren SchülerInne und Studierenden am Morgen begegnen, wenn sich die Schul- und Unitüren öffnen. Dussels These besagt, so notwendig Bildungsinstitutionen sein mögen, so notwendig sind sie auszuwechseln, ja zu zerstören, wenn sie Bildung nur noch oder auch nur überwiegend zur Transformation von Humanressourcen in Humankapital und Erziehung als Abrichtung zu optimaler Anpassung an physisch und psychisch zerstörende Lebensbedingungen in Kombination mit Vernichtung von Demokratie und an sie gebundener Freiheit, Gleichheit und Solidarität und, wiederum damit verbunden, zur Produktion von „Bildungsabfall“ missbrauchen, für den Teile des sEBU zu „Müllplätzen“ ihrer Entsorgung werden (Bauman 2005). Die Institutionen sind nicht die Gebäude, sondern wir als Menschen durch die und in der Art unseres sozialen Verkehrs untereinander. Festzustellen ist aber auch, wie Dussel schreibt: „Wer die Stelle der Armen zu deren Verteidigung einnimmt, ist Zielscheibe der Bestrafung durch die Mächtigen“ (Dussel 2013, S. 151). Der Herrschaft ihre Macht zu rauben - und dazu sind wir aufgerufen - 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).

In meiner Biographie habe ich mich damals - und bis heute - zur methodischen Bewältigung meiner Zielsetzungen im Kontext der außerparlamentarischen Opposition für den Weg der Transformationen entschieden, für den (langen) „Marsch durch die Institutionen“, zu dem Rudi Dutschke (1968, S. 88) schon 1967 aufgerufen hatte, sehr wohl verstanden als ein Prozess revolutionärer Überwindung von Institutionen auf der anderen Seite der Linie und eben nicht als Form der Übernahme von Macht oder, wie dann im Laufe der 1970er Jahre erfolgt, in der Softversion einer neuen, linksorientierten sozialen Bewegung, die sich im Modell der so genannten Neuen Mitte selbst nach und nach korrumpierte. Es ging darum, mittels der Logik der Aneignung und Macht - und eben nicht der Gewalt - diese Zonen zu erobern und zu zivilisieren. *Macht* hier verstanden als ein durch nicht zu widerlegende Argumentationen hinsichtlich ihrer erkenntnistheoretischen Begründung zu leistender Prozess der Entmachtung jener Funktionäre, die über den seiner Humanität beraubten schwachen Teil jenseits der Linie herrschten und *Zivilisieren* hier verstanden im Duktus der Forderungen der Französischen Revolution im Sinne eines Aktes der Demokratisierung, damit Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit Entwicklungsräume haben, und diese nach und nach besetzen können. Das heißt, es ist stets das Versprechen einer in der Gegenwart zu realisierenden anderen Zukunft für die Betroffenen einzulösen; ihre Exklusion aus ihren Zwangs-Inklusionen jenseits der Linie und ihre Integration in die diesseitigen Räume, die als *Möglichkeitsräume* (Feuser 2009) eines nicht vorhersagbaren Werdens umgestaltet werden müssen, um im Sinne von Bauman (2005) und Bonet (2013) dem »Abfall und Müll seine Würde wieder zu geben bzw. sie sichtbar zu machen«. Damit können wir die Kolonisatoren beschämen, was ihre Ideologien offenlegt und manchmal auch zusammenbrechen lässt.

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen; einige für mich erkenntnistheoretisch sehr basale Zusammenhänge und ihre Praxisrelevanz habe ich Ihnen

vorgestellt. *Vielleicht konnte Ihnen auch ein wenig deutlich werden, dass menschliche Vielfalt und pädagogische Einheit keine Widersprüche sind, sondern untrennbar miteinander verknüpfte und sich wechselseitig bedingende Momente der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit.*

Literaturhinweise:

- Ahrbeck, B. (2014²). Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- 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
- Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv
- Bude, H. & Willisich, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Dussel, E. (2013). 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit Verlag
- Dutschke R. (1968): Die Widersprüche des Spätkapitalismus, die antiautoritären Studenten und ihr Verhältnis zur dritten Welt. In: Bergmann U. et.al. (Hrsg.): Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition, eine Analyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 33-92
- 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: G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? (S. 11-66). Gießen: Psychosozial-Verlag
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen. Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag
- 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. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Lehmanns Media
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus 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
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion. Baden-Baden: Nomos
- 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

Scheidler, F. (2015): Die Mega-Maschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Wien: Pro Media

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

Streeck, W. (2015): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp

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

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch