Inklusion - das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist.

Oder: Die Transformation der Relationalität der Welt
ins gesellschaftliche Bewusstsein und in die Pädagogik[1]

Georg Feuser

Sehr geehrte Studierende, sehr geehrte Damen und Herren. Mit Dank für die Einladung zu Ihrer Ringvorlesung, die das Verhältnis von Armut, Bildung und Wissenschaft thematisiert, bezogen auf die sozial-historischen Zusammenhänge dieser Phänomene, haben Sie mich mit Verweis auf einen 2016 bei der GEW in Frankfurt am Main gehaltenen Vortrag[2] um einen Beitrag zur Frage der Inklusion als Spiegel des gesellschaftlichen und pädagogischen *Bewusstseins* gebeten. Ich versuche dem zu entsprechen, allerdings, wie Sie der Thematisierung meiner Ausführungen entnehmen können, unter besonderer Gewichtung der Schaffung einer handlungsrelevanten *Bewusstheit* über das Phänomen unseres Bewusstseins.[3] Wikipedia verweist auf die Ableitung des Begriffes aus dem mittelhochdeutschenWort *bewissen*, was schlicht meint, von etwas Wissen zu haben. Der Menschheit stand in ihrer Kulturgeschichte noch nie so viel Wissen zur Verfügung, wie das heute der Fall ist und es ist auch mehr Menschen zugänglich, als das je der Fall gewesen war; siehe allein meinen Verweis auf Wikipedia .

Das aber scheint nicht zu genügen, denn noch nie in ihrer Geschichte stand die Menschheit so nahe am Abgrund ihrer Existenz, wie es allein durch die noch immer nicht gelösten geopolitischen Fragen mit der Folge eines drohenden Planetozids heute der Fall ist. Man sollte meinen, dass dies die Gesellschaften über alle noch bestehenden Grenzen hinweg eint, um die Erde für Menschen in einer für alle menschenwürdigen Weise bewohnbar zu halten. Aber auch das ist nicht der Fall und ich wage zu behaupten, dass die systemischen Funktionsweisen globalisierter und deregulierter Marktkapitalistischer Wirtschafts-, Handels- und Finanz- und Konsumstrukturen, die in Bezug auf einen Planetozid ursächlich sind, bereits die Zerstörung einer für das individuelle menschliche Leben existenziell nicht zu unterschreitenden Beziehungskultur in Gang gesetzt und innerpsychische Zerstörungsprozesse eingeleitet haben, die Solidarisierung und Widerstand gegen die Zerstörung der Vernunft zunehmend außer Kraft setzen und den fortgesetzten Konsum an Informationen, die kein Wissen sind, zum Opium machen, um die aus dem Scheitern einer Zivilisation (Scheidler 2015), die die Aufklärung verraten hat, resultierenden Gefühle der Vernichtung, Ohnmacht und Angst zu betäuben, was die Versklavung an dieses System nahezu perfekt ermöglicht. Uns geht, wie Zygmunt Bauman (1925-2017) in einem Gespräch mit Peter Haffner betont, der Zusammenhang zwischen dem, was die Angst verursacht und was man dagegen unternimmt, verloren (vgl. Bauman 2017, S. 126) und damit die Bewusstheit dieses Geschehens.

Vor allem die Pädagogik hat die Fähigkeit verloren, über eine gute Gesellschaft nachzudenken (vgl. S. 141). Es hat mich tief erschüttert, von diesem großen Soziologen und Philosophen auf der letzten Seite der Aufzeichnung des erwähnten Gespräches, dessen Lektüre ich dringendst empfehle, zu lesen: „Ich glaube nicht mehr daran, dass es so etwas, wie eine gute Gesellschaft gibt. Eine gute Gesellschaft wäre eine, die sich sagt: Wir sind nicht gut genug" (S. 181). Was wäre das für eine Erkenntnis gerade für die Pädagogik, die in ihren institutionalisierten Formen die menschliche Persönlichkeitsentwicklung vom Kindergarten bis in den tertiären Bereich des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (EBU) hinein sozusagen in ihren Händen hat?

In der Widerlegung des verhängnisvollen Satzes von MargretThatcher (1925-2013) in Denken und Handeln, den die Bundeskanzlerin Merkel und der ehemalig Finanzminister Schäuble

---

1 Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung des ASTA der TU Darmstadt im WS 2018/19 zur Thematik „Wer lernt was? Zum gesellschaftlichen Verhältnis von Armut, Bildung und Wissenschaft" am 16.01.2019

2 Der Vortrag fand statt anlässlich der Premierefeier des Kurzfilms „Vision Inklusion" im DialogMuseum Frankfurt/M. am 09. Juni 2016

3 Siehe: https://de.wikipedia.org/wiki/Bewusstsein

ostentativ nachbeten, dass es keine Alternative zu der angesprochenen »Megamaschine« der Plünderung der Erde und der Ausbeutung der Menschen gibt, die z.B. dazu führt, dass die acht reichsten Milliardäre (es sind alles Männer) 2016 mehr Vermögen besassen (462,2 Milliarden US§), als die gesamte ärmere Hälfte der Weltbevölkerung (409,1 Milliarden US$)[4], liegt der Auftrag der Intellektuellen in der Pädagogik - und das ist verbunden mit einer auf *Erkenntnisgewinn* abzielenden *Bildung*, die sich als *Aufklärung* versteht und in Form der *Erziehung*, die davon nicht zu trennen ist, die Schaffung von *Gemeinsinn und Solidarität* zu leisten hat. „Jeder um mich herum hat den Anspruch darauf, als ein Mitglied dieser alle Menschen umfassenden Gemeinschaft betrachtet zu werden", so Bauman (2017, S. 117). Wenn Sie möchten, könnten Sie das als Inklusion bezeichnen.

Aber: Die diversen Sozialwelten, in denen wir leben, haben mittels ihrer Macht- und Kapitalstrukturen - bezogen auf das, was wir Gesellschaft nennen - soziale Felder und Spiel-Räume geschaffen und unterhalten diese, aus denen sie sich selbst schöpfen; vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU). Man könnte dieses im Sinne Bourdieu'scher Kategorien als eine Struktur verstehen, die ihrer Funktion nach als ein Feld der Transformation von wesentlich der Herkunftfamilie entstammendem ökonomischen und sozialen Kapital in kulturelles, vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital, angesehen werden kann, das seinerseits wiederum das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital und vor allem die dahinter stehende und damit verbundene Macht mehrt. Diese Prozesse umfassen heute im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne.[5] [Folie 1]

Zur Optimierung dieser Transformationsleistungen hat das EBU eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse vom regelpädagogischen in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. Damit konnte einerseits z.B. dem Begehren demokratischer Kräfte auf *Bildung für alle* dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im sog. Humankapital nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit - dies in totalem Widerspruch zur demokratischen Verfassung unserer Gesellschaft, was aber für „normal" gehalten wird.

Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, anstatt Bildung zu erfahren, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser auch dem Kreislauf der Produktion von Humankapital im Prozess funktionaler Differenzierung der Gesellschaft wirksam entzogen, der dadurch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Balance sehr ausgewogen bleiben kann. Das exkludiert diesen Personenkreis, wie das in einer funktional differenzierten Gesellschaft für das gesamte Prekariat der Fall ist, aus dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusionen eines bürgerlichen Alltags oder, anders gesagt, es entzieht Menschen dem Prozess der exklusions-

---

4 Siehe: https://www.oxfam.de/ueber-uns/aktuelles/2017-01-16-8-maenner-besitzen-so-viel-aermere-haelfte-weltbevoelkerung]

5 Zur Einarbeitung in die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu (1930-2002) siehe Fuchs-Heinritz & König 2005. Sehr verkürzt gesagt, verbergen sich hinter »ökonomischem Kapital« Geld oder Eigentum, hinter »sozialem Kapital« das soziale Netz, dem man zugehört und die damit verbundenen Ressourcen (damit ist vor allem die wechselseitige Anerkennung verbunden), das »kulturelle Kapital« muss man sich aneignen, wofür man Zeit braucht, die durch eine gewisse Freiheit von ökonomischen Zwängen verfügbar wird (z.B. Zeit für Bildung); es meint aber auch den Besitz von Büchern, Kunst, Instrumente oder Maschinen oder das Tragen von Titeln. Pädagogisch hoch relevant ist das »symbolische Kapital«, das die Chancen beschreibt, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen - man könnte auch sagen - welche Annahmen Lehrpersonen ihren SchülerInnen dahingehend vermitteln, dass sie es schaffen können, ein Ziel zu erreichen, oder dass sie dafür nicht taugen.

inklusionsgenerierten Systemwechsel, die den daran gekoppelten Kompetenzmerkmalen, Qualifikationsprofilen und Verhaltenscodices nicht entsprechen. Sie werden sozusagen immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z.B. in einem Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte) geradezu eingefroren. Aus dieser Perspektive wird der Begriff der „Totalen Institution" (Goffman 1973) in neuer Weise bedeutend. Was diesen wohl auch weiterhin total Inkludierten vorenthalten wird, ist die Möglichkeit ihrer selbstbestimmten bzw. assistierten Integration in Felder der Partizipation an kommunikationsbasierten Kooperationen, die Gesellschaft konstituieren. [Folie 2]

Im engeren Sinne der Pädagogik geht es vor allem darum, die Dialektik menschlicher Entwicklungsprozesse, eben auch die, deren Ergebnisse wir z.B. als *Behinderung* oder (tiefgreifende) *Entwicklungsstörungen* kategorisieren und die als *pathologische* Phänomene wahrgenommen werden, in ihrer Dialektik und damit 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 Behinderungsbild, das wir von Menschen haben, die zentrale und leitende Größe und Voraussetzung dafür ist, Inklusion pädagogisch reflektieren und didaktisch angemessen praktizieren zu können. Dieser Spur möchte ich mit meinen weiteren Ausführungen folgen, erbitte aber zuvor Ihre Aufmerksamkeit noch 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 dahin sind, bezweifle ich in Analyse der Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte für den gesamten deutschsprachigen Raum (Feuser 2017). 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 (Beauftragte der Bundesregierung 2014) im institutionalisierten 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, wie Erich und Martin Graf (2008) herausarbeiten. 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, das 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 unter Bezugnahme auf sie stigmatisierende und kategorisierende Zuschreibungen, besonders auch im Namen der Wissenschaft, die die Exklusionen alibisiert und

(b) der 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 für Organtransplantationen oder die Präimplantationsdiagnostik (PID) bei der Invitrofertilisation. 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, sondern dadurch 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 erklärungstüchtigen 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 Zwangsinklusionen 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. 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 traten dramatische Verschlechterungen ein. Ich muss Sie bezogen auf die in den Videosequenzen gezeigte Person auf die Einhaltung der Schweigepflicht aufmerksam machen und bitte um Verständnis für die teils schlechte Bildqualität. Eine adäquate technische Ausstattung für unsere Arbeit an der Uni Bremen hatten wir praktisch nie.[6]

Das Video zeigt nur wenige der vielen verschiedenen Formen der schweren Selbstverletzungen, die sich diese Frau zufügte. Bald desorganisierten sich ihre vegetativen Funktionen, katatone Phänomene traten auf und nach einer klinischen Intervention kam sie zu uns nach Bremen in die stationäre Arbeit. Die junge Frau war ohne Sprache, hatte bis zu diesem Zeitpunkt mit noch niemanden Blickkontakt aufgenommen. Beobachtungen ergaben bis zu 100 Schläge/Minute gegen den Kopf; Medikamente wirkten z.T. paradox und selbst mechanische Fixierungen konnten sie kaum von ihren Selbstverletzungen abhalten. Die Aktenlage ergab keine Hinweise darauf, wie hilfreich und wirksam hätte eingegriffen werden können. Die dritte Szene zeigt während des Essens eine Intervention des Pädagogen im Sinne einer Nichtbeachtung der unerwünschten selbstverletztenden 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-Designs operanter und RTI-orientierter Interventionen, Best-Practice-Modelle, 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 worden war, 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-

6 Die während des Vortrags gezeigten Video- und Filmdokumentationen können hier nicht zur Darstellung kommen. Dennoch ermöglichen die Verweise im Text wie einige in [...] vermerkte Power-Point.-Folien ein entsprechendes Verständnis der Ausführungen.

1940), denen er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt" (1992) unter Aspekten des subjektiven und objektiven Charakters der Idee: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlägt" (1992, 102). Wenige Zeilen später zitiert Holz Benjamin aus dem Band 1 der gesammelten Schriften mit folgender Aussage: „So könnte denn wohl die reale Welt in dem Sinn Aufgabe sein, dass es gelte, derart tief in das Wirkliche einzudringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich darin erschlösse" (a.a.O., 104). Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, dass das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, kraft der historischen und dialektischen Methode aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden muss - eben auch das, was wir als Inklusion bezeichnen. Oder anders gesagt: Es geht immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht unmittelbar sichtbar ist - und 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 E*rklären*, 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*. [Folie 3]

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 eine 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 und einer gleichförmig fließenden Zeit 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. [Folie 4]

3. Kosmische Evolution

Das Verstehen der kosmischen Evolution - Sie sehen hier, ausgehend vom Urknall, 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 - erfordert, wie es die Grundlagenforschung heute vollzieht, ein Begreifen der Ausgangs- und Randbedingungen des Systems im Sinne dessen, bildlich gesprochen, was die Welt im Innern zusammenhält und welche Prozesse und Bedingungen ihre Evolution ermöglichen. Das bedeutet ein Zurückgehen an den Anfang und von dort aus die Rekonstruktion der evolutionären Prozesse; [Folie 5] bezogen auf den Menschen sprechen wir im Sinne der Biographieforschung von seiner *Rehistorisierung* (Jantzen & Lanwer 2011).

4. Ein kosmisches Prinzip

Vielleicht konnten sie 2013 das große Ereignis mit verfolgen, dass am CERN 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.[7] 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 (2015) 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 [...]" (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 von 1960 eine besondere Bedeutung zuweist. Er schrieb: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen" (136f). Holz (2015) schreibt: „In einem dialektischen Weltmodell muss also die Pluralität der Substanzen mit der Einheit der Welt so verbunden sein, dass das Ganze als Grund der Singularität jedes seiner Teile und jeder Teil als Bedingung des Ganzen erscheint" (96). 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" (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 *Vielfal*t 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 vernutzbares *Humankapital* 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, Fächer anstatt Menschen.

5. Selbstorganisation und Fluktuation

Vertiefen wir diese Zusammenhänge mit Blick auf ein Modell, das eine Video-Kamera zeigt, die, was sie aufnimmt, über ein Kabel einem Monitor zuspielt und die ihrerseits so eingestellt ist, dass sie nur aufnehmen kann, was der Monitor zeigt. [Folie 6] 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 referentiell zur Welt, sofern für die Kamera Wahrnehmbares in ihren

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 Hadroncolider (HCL; ein Teilchenbeschleuniger) bei Genf ist, mittels dessen der Aufbau der Materie erforscht wird

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. Herr Peitgen[8] stört nun das System mit seinem 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 vergleichbaren 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 System kann diese Systemeigenschaften unterschreiten. [Folie 7] Jedes lebende System ist umweltoffen, wie Maturana und Varela (1987) darlegen, 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 (des Bewusstseins) 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 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 und zur Existenzerhaltung, wie wir noch sehen werden, autokompensatorischer Handlungen bedarf.

> 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

8 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.

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.

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 ...

Schauen wir in eine Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben von 1966.[9] Anita, ein langzeithospitalisiertes Mädchen sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauer 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, 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 (1976) 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 Stereotypien, 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.

---

9 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 Scheiblauer (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).

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 sind, der die individuellen, erfahrungsgenerierten Bedürfnisse und Motive der Lernenden weitgehend negiert, hat René Spitz (1972b) bezogen auf die frühe kindliche Entwicklung schon vor mehr als 70 Jahren filmisch dokumentiert. 34 der von im ihm beobachteten 91 Kinder sind über die Stationen der »anaklitischen Depression« und des »Marasmus« am »psychischen Hospitalismus« verstorben. 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 (Spitz 1972a, Feuser & Jantzen 2014). Es ist von der Pädagogik und im Inklusionismus bis heute kaum beachtet. Ich kann hier aus Zeitgründen leider nicht weiter darauf eingehen. 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 Persönlicheitsentwicklung 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 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 wahrnehmbaren 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 - 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 [siehe Folie 7] und erkennen das **S**ubjekt als sich im Sinne seiner »gegenständlichen **T**ätigkeit« mit der ihn umgebenden **O**bjekt- und Menschen-Welt aktiv und kompetent austauschendes System (S-T-O) [Folie 8], wie das in der Psychologie der Kulturhistorischen Schule, meist als »Tätigkeitstheorie« bezeichnet, schon vor nahezu einem Jahrhundert ausgearbeitet wurde (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 (1) der **T**ätigkeitsstrukturanalyse auf der Subjektseite und der resultierenden Möglichkeiten handelnder Auseinandersetzung mit der Welt im Sinne (2) der **H**andlungsstrukturanalyse, bezogen auf die wiederum zu analysierende Komplexität der objektive Realität (3) im Sinne der **S**achstrukturanalyse. Kurz dazu: Der Unterricht verläuft folglich nicht in klassischer Weise vom Stoff zu den Schülern[10], sondern in der Spanne der Zone der aktuellen Entwicklung zur Zone der nächsten Entwicklung und vom Lernenden zum Stoff.[11]

Der Gemeinsame Gegenstand spannt das Feld auf, in dem durch reziproke Kommunikationen getragene Kooperationen aller im Feld Handelnden deren „Zone der nächsten Entwicklung" (ZdnE) entsteht und ein Mögliches zum (neuen) Wirklichen zu werden vermag (Vygotskij 1987). 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 sie sich nahezu selbst vernichtend im Video gesehen haben. Ich zeige Ihnen nun einen kleinen Ausschnitt vom zehnten Tag der Arbeit mit ihr und 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 Zusammenarbeit **P**ersonen - allgemein gesagt - in assistierender Funktion zu - (S-P2; T-P3; O-P1) [Folie 9]. Im engeren Sinne bezeichne ich diese Form der Arbeit als „**S**ubstituierend **D**ialogisch-**K**ooperative **H**andlungs-**T**herapie (SDKHT)" (Feuser 2001, 2002). Ich denke, dass sich Ihnen 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.

Sie sehen im Video das Bestücken eines Wagens, mit dem das für das gemeinsame Frühstück in einem anderen Raum erforderliche Geschirr und die Speisen dorthin transportiert werden. [Folie 10] Die Frau, mit der wir arbeiten, ist nicht Objekt einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme, sondern mithandelndes Subjekt in der geplanten erkenntnis- und produktorientierten,

---

10 Auf der Folie 8 siehe die geschweifte Klammer und der Pfeil nach rechts

11 Siehe die Pfeile auf der Subjektseite von der ZdaE zur ZdnE und den gepunkteten und blauen Pfeil von rechts nach links. Das Erlangen der ZdnE ermöglicht bezogen auf eine Aufgabe, nicht nur den nächsten Schritt mit dieser zu schaffen, sondern ein neue, weit umfassendere Handlungmöglichkeit (blauer Pfeil gegenüber dem gepunkteten) zu erreichen.

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 und erkenntnisgeleiteter Handlungen.

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, wie Sie gesehen haben, dürften berechtigt der Vermutung Raum geben, dass dies nicht zwangsläufig so der Fall hätte sein müssen. In Form einer solchen inklusiven Arbeit vom Kindergarten an dürfte sie 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 un+angemessenen Lernmöglichkeiten kompensatorische Handlungen entwickeln musste, die sie ohne Eingreifen das Leben gekostet hätten.

Ich denke, dass sich Ihnen erschlossen haben dürfte, 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 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 (1984) zu verstehen ist, d.h. „Inklusion erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann" (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 (1993) betonen, eben auch von Bildung. Es gibt keinen wissenschaftlich haltbaren Grund, Menschen wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigung oder anderer individueller Merkmale aus dem Unterricht der Regelschule auszuschließen und in Sonderinstitutionen zu verweisen oder ihnen von vorn herein den Zugang zu Regel-Kindergarten und Regelschule und später den zu den Lernfeldern der tertiären Bildung zu verweigern. Das allerdings erfordert die Schaffung eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (iEBU) das mittels einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik" (Feuser 1995, 2011, 2013a) auf den hier zur Darstellung gekommenen humanwissenschaftlichen Grundlagen und ihrer naturphilosophischen Basis einen Kindergarten und eine Schule für alle zu realisieren vermag.

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 in Theoriebildung, Forschung, Lehre und Praxis entwickelten subjektwissenschaftlich

fundierten materialistischen *Behindertenpädagogik* bewusster und würde der Regelpädagogik die »Allgemeinbildungskonzeption« Klafki's ins wissenschaftliche Bewusstsein und in die didaktische Reflexion gerückt sein und würde dem eine völlig neu zu konzipierende LehrerInnen-*Bildung* entsprechen (Feuser 2013b), wäre der Weg von der Segregation über die Integration zur Inklusion und der damit verbundene Strukturwandels des gesamten EBU vermutlich zielgerichteter und nachhaltiger und das Zusammenwirken aller Lehrpersonen und Fachkräfte - die Elternschaft einbezogen - selbstverständlich.

Das wirft allerdings die Frage auf, ob dieser Weg einer der Transformation oder der Revolution des Bildungssystems sein wird? 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 der an sie gebundenen 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. Damit hat das institutionalisierte sEBU längst einen Zustand erreicht, indem es, wie Enrique Dussel (*1934) in seinen „20 Thesen zur Politik" in seiner 7. These ausführlich begründet, einen Zustand erreicht, in dem es zu transformieren oder abzuschaffen ist; bezogen auf das gesamte institutionelle System, wäre das Revolution. „Bildung", so Dussel, in seiner 18. These, „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, wie das heute mit dem *Inklusionismus* leider längst der Fall geworden ist. Ohne den „Staatsgeist", wie ihn Pierre Bourdieu im vierten Kapitel seines Buches „Praktische Vernunft" (1998) analysiert, der sozialisatorisch tief in unseren eigenen Köpfen verankert ist, zu erkennen und ihn in Bezug auf unser Denken und Handeln zu entmachten, werden wir Erfüllungsgehilfen des bestehenden Systems sein, in der Formulierung der Basaglia's (1980), fortgesetzt »Befriedungsverbrechen« begehen. Bourdieu schreibt: „Beim Nachdenken über den Staat läuft man immer Gefahr, staatliches Denken zu übernehmen, staatlich produzierte und geschützte Denkkategorien auf den Staat anzuwenden und also eine grundlegende Wahrheit über den Staat zu verkennen" (Bourdieu 1998, 93). Er meint damit das Verkennen einer Hauptmacht des Staates, nämlich „die Macht, die Denkkategorien zu produzieren und durchzusetzen (vor allem mit Hilfe des Bildungssystems), die wir spontan auf jedes Ding der Welt und auch auf den Staat selbst anwenden (ebd.), mithin also auch unser Denken und Bewusstsein über Schule, über die Schülerinnen und Schüler und über jene, die wir noch immer als behindert seiend betrachten und nicht als solche, die wir aufgrund unserer Bewertung von an ihnen beobachtbaren Merkmalen in ihrem Lernen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung '*be*'-hindern.

Es dürfte keine Frage sein, dass vor allem Lehrerinnen und Lehrer im Grunde diesem System nie entronnen sind. Der in uns gedrungene uns durch unser Tun sich stets reproduzierende Staatsgeist ist unser Lebenselixier und jeder Gedanke und Versuch, ihn kritisch zu hinterfragen, verbindet sich unbewusst mit Gefühlen der Bedrohung und Angst. Diese veranlasst zu einem für

den Stand der Lehrerschaft geradezu typischen und dienstbeflissenen „Herr-Knecht-Verhältnis" dem Staat gegenüber. Allein schon der Gedanke einer kritischen Infragestellung des hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten Schulsystems wird als eine Art Tabubruch und Bedrohung derart erlebt, dass der „Herr" seine vermeintlich schützende Hand über uns zurückziehen oder uns gar bestrafen könnte.

> Wir nehmen also hin, immer wieder eine ganze Generation an Schülerinnen und Schülern psychisch zu verletzen, sie zu traumatisieren, sie bezogen auf die heute von der Menschheit zu bewältigenden ökologischen Aufgaben der Sicherung des Planeten Erde als Lebensraum für Menschen und der - auch damit verbundenen - ökonomischen Herausforderungen einer menschenwürdigen Verteilungsgerechtigkeit der Güter und Finanzen blind zu machen und dumm zu halten

- und diese Auflistung ließe sich lange fortsetzen. Und auch die Eltern, die wichtigsten Partner in einem Schule verändernden Prozess, haben nur dieses Bildungssystem erfahren und liefern weiterhin ihre Kinder in oft panischer Angst, sie könnten den Anschluss an die Gesellschaft und die Eroberung eines respektablen Platzes im Mainstream verpassen, diesem System aus, auch wenn sie sehen, wie ihre Töchter und Söhne langsam verkümmern. Psychosomatische Symptome und Depressionen werden berichtet, Tonnen an Psychopharmaka an Schülerinnen und Schüler verabreicht, was einen Milliarden schweren Pharmamarkt bedient, um die Schule überleben zu können und Millionenbeträge in außerschulische Nachhilfemaßnahmen gesteckt. Und Eltern, die dem nicht entsprechen, werden als »bildungsferne Familien« diskreditiert. *Das gegenwärtige EBU als zentrale Ursache wird nicht in Frage gestellt.* Man könnte das von einem analytischen Standpunkt aus als hoch »pathologisch« bezeichnen, wäre es nicht, weil es alle nur im Sinne des Staatsgeistes zu sehen, zu denken und zu bedienen in der Lage sind, heute einfach schon »normal«. Bourdieu folgert: „Wenn es um den Staat geht, kann man gar nicht genug zweifeln" (ebd.) - und in Analogie dazu folgere ich, wenn es um Schule geht, kann man gar nicht genug zweifeln!

Dem Ort geschuldet kann auf einen Verweis auf Georg Büchner, 1813 in Goddelau geboren, hier nicht verzichtet werden: Er studierte an den Universitäten Straßburg und Gießen Medizin. Im März 1834 gründete er eine „Gesellschaft für Menschenrechte" mit dem Ziel des Umsturzes der politischen Verhältnisse. Diese Gesellschaft fand nur wenige Mitglieder, ermöglichte aber den „Hessischen Landboten" zu drucken und zu verteilen, der, als politisches Manifest, wie Ihnen bekannt sein dürfte, mit der Aussage beginnt: *„Friede den Hütten! Krieg den Palästen!"* - eine Kampfansage an den Feudalismus, der seine Herrschaft gegen alle seine Gegner brutal durchsetzte. Büchner konnte einer zweiten Verhaftungswelle entkommen und nach Straßburg fliehen. Walter Jens (1992) zitiert in seiner Arbeit „Plädoyer für die Gerechtigkeit" aus einem Brief Büchner's an seine Familie, in dem es um den Gebrauch von Gewalt geht, mit dem er 1833 fragt, ob wir denn nicht in einem ewigen Gewaltzustand seien und was denn ein 'gesetzlicher Zustand' sei - „Ein Gesetz, das die große Masse der Staatsbürger zum fronenden Vieh macht, um die unnatürlichen Bedürfnisse einer unbedeutenden ... Minderzahl zu befriedigen" (S. 77) ist seine Sichtweise. Büchner enthält sich der politischen Einmischung, „weder aus Missbilligung noch aus Furcht, sondern lediglich aus nüchterner Beobachtung der gegebenen Lage heraus", so Jens weiter, „weil er es aufgegeben habe, in den Deutschen ein »zum Kampf für sein Recht bereites Volk« zu sehen". Er kämpft mit dem Mund, der Schrift und er lässt »Lenz« in seiner gleichnamigen Erzählung von 1835 sagen: „Aber ich, wäre ich allmächtig, sehen Sie, wenn ich so wäre, ich könnte das Leiden nicht ertragen, ich würde retten, retten". 1836 wird Büchner von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich promoviert, er zieht nach Zürich, hält als Privatdozent Vorlesungen und arbeitet am in Straßburg begonnen Woyzeck, der aber ein Fragment bleibt. Am 19. Februar 1837 stirbt er an Typhus - im Haus, in der Spiegelgasse, gleich neben dem Haus, in dem Lenin als Emigrant lebte.

Wenn ich an seinem Grab vorbei gehe, verweile ich dort ein wenig, um nachzudenken.

Nachdenken darüber, ob wir, in der Illusion, freie Menschen zu sein, nicht längst unausweichlich an die Auswüchse eines inzwischen nur noch menschenfeindlich zu nennenden Kapitalismus, der demokratische Strukturen missbraucht und zerstört, und an seine Konsumdiktate versklavt und im Sinne Büchner's nicht auch nur noch „frohnendes Vieh" sind, „um die unnatürlichen Bedürfnisse einer unbedeutenden ... Minderzahl zu befriedigen" - zu dieser ich auch die bildungspolitisch Verantwortlichen zähle - und diesen das hohe Gut einer Bildungsgerechtigkeit für Alle in einer Schule für Alle opfern? Denken und Handeln Sie!

Ich habe versucht, Ihnen anhand einer »aufgegebenen« Person in interdisziplinären Dimensionen exemplarisch aufzuzeigen, dass es möglich ist, 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«. Ich hätte meinen langen Vortrag in nur zwei Sätzen halten können, würden wir sie wirklich verstehen: Der erste Satz, ein Zitat von Martin Buber (1878-1965): „Der Mensch wird am Du zum Ich" (1965, S.32). Der zweite Satz von mir: Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind! Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen. 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:

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
Bauman, Z. (2017): Das Vertraute unvertraut machen. Ein Gespräch mit Peter Haffner. Hamburg: Hoffmann & Campe
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. (1998): Praktische Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
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 Schweitzer 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
Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt/Main: Suhrkamp
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
Jens, W. (1992): Georg Büchner. Plädoyer für die Barmherzigkeit. In: Jens, W.: Einspruch. Reden gegen Vorurteile. München, 73-85
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
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