

# Inklusive Bildung - keine Sache der Beliebigkeit! <sup>1</sup>

GEORG FEUSER

## 1. Eine dem Ort und den Umständen geschuldete Vorrede <sup>2</sup>

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren, erlauben Sie mir, hier, an diesem für mich in doppelter Weise bedeutsamen Ort, nämlich in *Gießen* und an der *Martin-Buber-Schule*, meine Ausführungen mit einer dem Ort und den Umständen geschuldeten Vorrede zu beginnen. Dies verbunden mit dem Dank für die Einladung zu Ihrer Tagung, der in besonderer Weise auch Anna Held gilt. [Folie 1].<sup>3</sup>

1813 in Goddelau geboren, wechselt Georg Büchner 1833 zur Fortsetzung seines Medizinstudiums von der Universität Straßburg an die Universität Gießen, wo er, mit der Lehre in Philosophie und Medizin und mit seinen Kommilitonen unzufrieden, im März 1834 eine „Gesellschaft für Menschenrechte“ gründete. Dies 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!“ [Folie 2] Das Manifest wurde vermutlich in der Zeit vom 20. bis 27. März in Gießen verfasst; eine Kampfansage an den Feudalismus, der seine Herrschaft gegen alle seine Gegner brutal durchsetzt, wie allein der Selbstmord von Dr. Weidig in seiner Untersuchungshaft dramatisch veranschaulicht. Er, wohl ein Mitverfasser des Manifests, schrieb mit seinem Blut an die Wand seiner Haftzelle: „Da mir der Feind jede Verteidigung versagt, so wähle ich einen schimpfl. Tod von freien Stücken. F.L.W.“ (zit. nach Kurzke 2013, 50). Büchner konnte der zweiten Verhaftungswelle entkommen und nach Straßburg fliehen. In einem Brief an seine Familie, in dem es um den Gebrauch von Gewalt geht, fragt er schon 1833, 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“, so zitiert Walter Jens in seiner Arbeit über Georg Büchner, die er „Plädoyer für die Barmherzigkeit“ unterteilt (1992, 77). „Weder aus Missbilligung noch aus Furcht, sondern lediglich aus nüchterner Beobachtung der gegebenen Lage heraus, so Jens weiter, enthalte sich Büchner im Jahr vor dem Manifest politischer Einmischung, „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. Im gleichen Jahr zieht er nach Zürich, er hält als Privatdozent Vorlesungen, arbeitet noch am in Straßburg begonnenen *Woyzeck*, der aber ein Fragment bleibt. Am 19. Februar 1837 stirbt er an Typhus. Am Haus in dem er starb in der Spiegelgasse, gleich neben dem Haus, in dem Lenin als Emigrant lebte, verweist eine Tafel auf ihn. Sein Grab findet sich heute auf dem Germaniahügel in Zürich. Wenn ich dort vorbei gehe, so nie ohne ein wenig zu verweilen, mich zu verbeugen und nachzudenken.

1969 - und schon zuvor während der Studienzeit in Marburg - begann ich, aus der Albert-

---

1 Vortrag im Rahmen des Fachtags der GEW, Bezirksverband Mittelhessen, mit der Thematik: „Inklusion im Test! Wie zukunftsfähig ist inklusive Bildung in Hessen?“ am 15.03.2014 an der Martin-Buber-Schule in Gießen

2 In diesem Beitrag verwende ich aus Gründen vereinfachter Schreibweise grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

3 Einige der im Rahmen des Vortrags verwendeten PowerPoint-Folien sind im Text, in eckige Klammer gesetzt und fortlaufend nummeriert, angemerkt und können ergänzend zum Text herangezogen werden.

Schweitzer-Schule heraus, die Dr. Fritz Siebel leitete, die Martin-Buber-Schule aufzubauen; damals im Haus Liebigstr. 40, das als Bürgermeisterhaus, dann als Gauleiterhaus, nach dem 2. Weltkrieg als Offizierscasino und schließlich als Kindergärtnerinnenseminar diente, nachdem ich selbst an der ersten Schule für Geistigbehinderte in Frankfurt/Main als Lehrer gearbeitet hatte. Die Aufgabe einer pädagogisch-unterrichtenden Arbeit mit in ihrer Lebensgeschichte hochgradig sozial isolierten und in ihrem Lernen extrem deprivierten Kinder und Jugendlichen auf der Basis von Beziehungsprozessen, die eine uneingeschränkte Anerkennung des anderen Menschen zur Grundlage haben, eben Ich-Du-Beziehungen und nicht Ich-Es-Verhältnisse, fand ich im »Dialogischen Prinzip« Martin Buber's und in vielen seiner Schriften und „Reden über Erziehung“ (1962) in umfassender Weise ausgedrückt und beschrieben. Seine Aussage: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (1975, 32) ist mir noch heute eine Art Weltformel der Psycho- und Soziodynamik menschlicher Existenz; von gleicher Bedeutung wie die Einstein'sche Formel  $E = m \times c^2$ , die den gesamten Kosmos in seiner physikalischen Existenz beschreibt. Weit weniger als dieser seither auch in vielen Fachbeiträgen zitierte Satz wird aber dessen Umkehrung hinsichtlich der Aussage gewürdigt: Er wird zu dem Ich, dessen Du *wir* ihm sind! Diese Aussage füge ich stets der Buber'schen nach. „*WIR*“ hier verstanden als das personale Du im Dialog, in der Interaktion, Kommunikation und Kooperation mit dem anderen Menschen, aber auch als das Gesamt der gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sich ein Mensch im Laufe seiner Lebensgeschichte konfrontiert sieht und sich austauschen muss. [Folie 3] Eingebunden auch die Befassung eines Menschen im reflexiv-selbstreferentiellen Diskurs mit sich selbst. Der Antrag, der Schule für Praktisch Bildbare in der Liebigstr. 40 den Namen Martin-Buber-Schule zu geben, zog sich nicht nur sehr lange hin, sondern verhinderte auch über ein Jahr meine Ernennung zum 'Rektor' der Schule. Dies, weil ich in Anbetracht dessen, dass die geistigbehinderten Menschen damals unter menschenverachtenden und sie völlig entwürdigenden Bedingungen ohne Bildung und Therapie in Landeskrankenhäusern, psychiatrischen Institutionen und in sie nur verwahren leben mussten, aus denen wir sie in die Schule geholt haben, in der es nicht einmal einen Tisch oder Stuhl gab, unmissverständlich zum Ausdruck gebracht habe, dass sie wohl der Nachkriegsdeutschen Ersatzjuden sind, die einer »psychischen und sozialen Euthanasie« ausgesetzt werden.

Diese Menschen bilden bis heute jenen gesellschaftlichen Rest am Rande der Gesellschaft, der in den biopolitisch fundierten bevölkerungspolitischen Kalkülen die Kosten-Nutzen-Rechnungen negativ bilanzieren. Sie bilden in vielen soziologischen Studien und Schriften, mit denen sich der Inklusionismus einmal wirklich befassen sollte, einen Teil jenes „»menschlichen Abfalls«“, der „heute nicht mehr auf abgelegte Müllplätze geschafft und auf diese Weise zuverlässig vom »normalen Leben« ferngehalten werden“ kann, sondern eher „in fest verschlossenen Containern isoliert werden“ (Baumann 2005, 121). Die Weigerung des Regelschulsystems, diese Kinder und Jugendlichen zu unterrichten, macht es einer konservativ-traditionalistischen Heil- und Sonderpädagogik mit ihrer kategorialen Ausrichtung leicht, für sie im Sinne des Erhalts von »Spezialsonderschulen« solche Container vorzuhalten, die man für die „Förderung“ der Nicht-Integrierbaren für erforderlich hält; (von „Bildung“ ist diesbezüglich im Fach ohnehin keine Rede mehr. Rest-Sonderschulen als Ergebnis des heute dominierenden Inklusionismus (Feuser 2012) sind das Schlimmste, was unter den Begriffen von Integration und Inklusion geschaffen werden kann und die totale Perversion der Begriffe selbst - ein deutliches Zeichen, dass ein biologistisch-rassistisches eingefärbtes Bewerten dieser Menschen noch nicht überwunden ist (Feuser 2009, Rödler et al 2000). Erst dort, wo es um den ungeteilten Einbezug schwerst beeinträchtigter und tiefgreifend entwicklungsgestörter Menschen in die institutionalisierte Frühe Bildung und Unterrichtung geht, ist für mich im Feld der Pädagogik gerechtfertigt, überhaupt von Integration und Inklusion zu reden. Allein auf den Verdacht hin, zu derart klassifizierbaren Menschen werden zu können von der In vitro fertilisation bis hin zur so genannten Sterbehilfe - können sie als *homo sacer* selektioniert, ausgegrenzt und auch getötet werden (Agamben 2002). Die inklusionsbe-

dingten Rest-Sonderschulen sind die Container, von denen Bauman spricht, die sie auch in Zukunft über den Transportweg einer fortbestehenden »psychischen Euthanasie« auf die Schiene einer Inklusion ins Reich der Toten bringen könnten.

Damit schließt sich der Kreis meiner dem Ort und den Umständen geschuldeten Vorrede, in Bezug auf die Sie sich vielleicht fragen, was sie soll, erwarteten Sie vielleicht ein schönes, dem Inklusionismus das Wort redende substanzloses Palaber, von dem unser Fach heute voll ist. Ich überlasse es Ihrer Analysefähigkeit, die Zusammenhänge des Berichteten zu erkennen. Für mich dimensioniert, was ich bisher ausführte, die politische und die fachliche Realität der Frage einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik, deren auf einer entwicklungslogischen Didaktik fußenden Unterricht allein ein Kindergarten und eine Schule für Alle zu realisieren vermag. Die fachliche und die politische Dimension sind aber nicht konvertierbar. Das wird gerade von seiten der Pädagogik weitgehend außer Acht gelassen. Nötige strukturelle Veränderungen des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, das, um noch einmal auf Büchner zu kommen, noch heute ein ständisch strukturiertes und funktionierendes ist, „um die unnatürlichen Bedürfnisse einer unbedeutenden ... Minderzahl zu befriedigen“, die in dieser Gesellschaft auf Kosten des Gemeinwohls ohne juristische Konsequenzen eine Selbstbereicherung betreiben können, die als „der größte Raubzug der Geschichte“ (Weik & Friedrich 2012) anzusehen ist und mit dreistelligen Milliardenzahlungen an Euro ökonomisch ungeschehen zu machen versucht wird, die Ihnen als Steuerzahlerinnen und Steuerzahler aus der Tasche gezogen werden, während für eine Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem kein Geld vorhanden ist - und leider, aber im Interesse der Herrschenden sehr wohl gewollt - auch kein politischer Wille. [Folie 4] Das sollte Sie aber nicht glauben machen, mit pädagogischen Mitteln den mangelnden politischen Willen unterlaufen zu können. Dann passiert, was ich *die Integration der Inklusion in die Selektion* nenne, das, was nach nun nahezu vier Jahrzehnten der Entwicklung der Integration/Inklusion im deutschsprachigen Raum heute Faktum ist. Sie müssen den Mut haben, kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen oder seines Migrationshintergrundes von einem sich inklusiv nennenden Unterricht auszuschließen und gleichzeitig die längst und weitgehend entpolitisierte Integrations- und Inklusionslandschaft wieder zum Politikum zu machen. Es geht darum, im Sinne des Marx'schen Imperativs, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW 1, 1976). [Folie 5] In der Konsequenz geht es um die Beantwortung der Frage, in welcher Welt Sie leben wollen: In einer selektierenden, ausgrenzenden, segregierenden, fremdbestimmten, Freiheit entziehenden - oder in selbstbestimmter, gleichberechtigter und gleichwertiger, auf Anerkennung basierender Teilhabe in kooperativen Zusammenhängen kulturellen und gesellschaftlichen Lebens. Wenn letzteres, dann gibt es für den Weg von der Segregation durch Integration zur Inklusion keine Alternative, die im Feld des Bildungswesens als *conditio sine qua non* einer „Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ bedarf (Feuser 1989, 1995, 2011b, 2013a). [Folie 6]

## 2. Das Exklusions-Inklusions-Verhältnis als Dilemma der Integration

Eines der zahlreichen Dilemmata, die im Diskurs um Integration und Inklusion auszumachen sind, sind die massiven Unklarheiten über die Verwendung der Begriffe und darüber, auf welcher Ebene eine Aussage, die gemacht wird, zu verorten ist, so z.B. ob eine Aussage politischer oder pädagogisch-fachlicher Art ist. Die Pädagogik steht ständig in der Gefahr, Probleme, die sich ihr stellen, mit pädagogischen Mitteln lösen zu wollen, obwohl diese gesellschafts-politischer und -ökonomischer Natur sind, wofür sie selbstverständlich keine Instrumentarien hat, wenngleich sich durch die Kinder und Jugendlichen die gesellschaftlichen Probleme in besonderer Weise artikulieren. Die Politik ihrerseits macht ständig Aussagen zu pädagogischen Sachverhalten, für die sie ihrerseits keine Expertise und Instrumente hat - außer die Willkür ihrer Macht. Dass jede

Politikerin und jeder Politiker einmal selbst zur Schule gegangen ist, qualifiziert dafür nicht, was durchaus auch ein Problem hinsichtlich Teilen der Elternschaft darstellt. Deshalb möchte ich nachfolgend einige Momente aus soziologischer Sicht zur Darstellung bringen. Es geht damit aber nicht darum, dass die Pädagogik den gesellschaftlich und politisch Verantwortlichen das Handwerk abnimmt, sondern dass sie deutlich kennzeichnet, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es gesellschaftspolitisch gewollt wird. Diesbezüglich hat die Pädagogik nicht nur ihre Hausaufgaben hinsichtlich klarer Standards für die Umsetzung inklusiven Unterrichts bezogen auf grundlegende schulstrukturelle und personale Bedingungen nicht gemacht, sondern in Theoriebildung und Praxis ein unsägliches Chaos produziert, das nun wirklich keinen ernsthaft an der Sache arbeitenden Politiker zu überzeugen vermag; von einer bundesweiten einheitlichen Strategie ganz zu schweigen. Aspekte diesbezüglich haben Hans Eberwein und ich schon 2012 in einer kritischen Analyse der politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems in Form eines Manifests gefasst und zu streuen versucht (Feuser 2012b, Eberwein & Feuser 2012). Außer dem Bundespräsidenten, der sich qua Amt nicht zuständig fühlt, haben weder Politiker noch Gewerkschaftler oder Fachverbände darauf reagiert.

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 - so vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. [Folie 7] Man könnte dieses im Sinne Bourdieu'scher Kategorien als eine Struktur verstehen, die ihrer Funktion nach als ein Feld der Transformation von wesentlich der Herkunftsfamilie entstammendem ökonomischen und schon vorhandenem sozialen Kapital in kulturelles, hier vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital bezeichnet werden kann, das seinerseits wiederum das soziale und kulturelle Kapital und vor allem die dahinter stehende und damit verbundene Macht mehrt. Diese Prozesse umfassen heute durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne.

Zur Optimierung dieser Transformationsleistungen hat das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem 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 Verfasstheit unserer Gesellschaften, der aber für „normal“ gehalten wird. [Folie 8]

Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser 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-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 kommt der Begriff der „Totalen Institution“ (Goffman 1973) in neuer Weise zum Tragen.

Damit ist auch aus dieser Perspektive deutlich darauf verwiesen, dass die Integration von

Kindern mit leichteren bis mittleren Lernbeeinträchtigungen, mit sprachlichen Beeinträchtigungen oder nicht sehende, nicht hörende und auf Fortbewegungsmittel angewiesene Kinder und Jugendliche, die einem herkömmlichen Unterricht mehr oder weniger gut bzw. mit etwas Unterstützung, Beratung der Lehrpersonen und einer geeigneten technischen Ausstattung zu folgen wissen, nicht die Inklusion definieren. Das ist Schaumschlagen auf der Oberfläche des Systems, das die tiefer liegenden Strukturen und die schwerer beeinträchtigten Menschen verschlingenden Wirbel ins Dunkel der Gettoisierung bringen und gesellschaftlich unsichtbar machen.

Aber auch damit kommt das Hessische System mit seinen Modellen der „Beratungs- und Förderzentren (BFZ)“, der „Inklusiven Beschulung (IB)“ und mit seinen so genannten „vorbeugenden Maßnahmen (VB)“ nicht zurecht, wie Johannes Batton (2013) in seinem bilanzierenden Beitrag „Hessen vereitelt die Inklusion“ begründet und berechtigt nachweist. Ein inklusiver Unterricht setzt ein inklusiv-kooperierendes, dem Kompetenztransfer verpflichtetes Lehr-, Fach-, Assistenz- und therapeutisch arbeitendes Personal, das *ein* Kollegium bildet, voraus, das für den Einzugsbereich einer Schule ohne Ausgrenzung von Schülern wegen Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen auf inklusiven Unterricht hinarbeitet. Das heißt erstens, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen aus den Sondersystemen, in die sie inkludiert sind, zu exkludieren und sie in der Regelschule willkommen zu heißen. Das bezeichne ich als Integration. Zweitens bedeutet das den strukturellen Umbau der Regelschule im Sinne der Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik, die den heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand über menschliches Lernen und menschliche Entwicklung mittels einer entwicklungslogischen Didaktik in einen entwicklungs-niveaubezogenen Unterricht transferieren kann, in dem alle miteinander und jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise lernen können. Das könnte mit dem Begriff der Inklusion bezeichnet werden.

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1984) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess, so wird deutlich, dass durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346), erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. Kneer und Nassehi (2000) referieren: „*Was man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und wer es kommunizieren kann, verweist auf die Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen*“ (S. 157) - z.B. auch zu Bildung. [Folie 9]

Die in den letzten Jahren geführten Debatte um die Begriffe Integration und Inklusion ist ahistorisch und nicht wissenschaftlich zu nennen.<sup>4</sup> Der Integration, wie wir sie im Übergang der 1970er zu den 1980er Jahren angefangen und aufgebaut haben, pauschal zu unterstellen, behinderte Menschen nur in Regelsysteme einpassen zu wollen, die allenfalls optimiert werden, deren hierarchisch gegliederter Status aber strukturell letztlich nicht zu verändern sei, ist eine unterstellende Verfälschung. Dass es heute noch immer keine Praxis gibt, die ich nur entfernt inklusiv nennen würde, bestreite ich nicht. Diese katastrophalen Entwicklungen nur einem falschen Integrationsbegriff und -verständnis anzulasten oder zu glauben, durch die Verwendung des Inklusionsbegriffes sei schon alles zum Besten gewendet, verkennt letztlich sämtliche Wirkmecha-

---

4 Ergänzend sei angemerkt, dass ich unter Aspekten von Inklusion und Exklusion im Sinne Luhmann's davon ausgehe, dass es kein einheitliches Gesellschaftssystem gibt, in das man inkludiert oder aus dem man exkludiert sein könnte. Es geht jeweils um eine Teilsysteminklusion oder -exklusion. Diese kann nicht nur erzwungen, sondern auch selbstbestimmt gewählt sein, was davon zu unterscheiden ist, dass im Falle attestierten »sonderpädagogischen Förderbedarfs« in der Regel bzw. noch immer überwiegend - und für schwer beeinträchtigte Menschen ausschließlich - nur eine Sonderschulung möglich ist, ebenso wie Wohnen und Arbeiten nur in Sonderinstitutionen. Siehe auch Bossart (2013).

nismen unserer bürgerlichen Gesellschaft, ihre Geschichte und die Verdrängungsmechanismen der nationalsozialistisch-rassistischen Barbarei, die sich tief ins kollektive Bewusstsein eingeschrieben haben und noch längst nicht aufgearbeitet sind. Sie verkennt die Macht einer vorurteilverhafteten, an normativen Werten orientierten Ausgrenzungspraxis und die im Prozess der Globalisierung längst deregulierte nationalstaatliche Wirklichkeit, die massive Umverteilungen von unten nach oben und die damit verbundene Zerstörung von Gemeinsinn und Prekarisierung großer Teile der Gesellschaft, von dem heute kein Bildungsstatus mehr ausgenommen ist.

Die sozialen Spaltungen in unserer Gesellschaft sind tiefer denn je. Im soziologischen Diskurs wird längst deutlich, was Bildungspolitik und Pädagogik noch nicht wirklich wahrzunehmen scheinen, dass Menschen darunter leiden, dass ihnen Zugänge verwehrt werden und sie das als Missachtung erfahren, das in ein Gefühl der Unabänderlichkeit und Aussichtslosigkeit einmündet, das sie lähmt. Ich möchte nur die Frage aufwerfen, wie sehr das Kinder kränken dürfte und Jugendliche vor die Aussichtslosigkeit stellen, in dieser Gesellschaft nichts zu bedeuten, nicht gefragt und folglich nichts wert zu sein. Es geht also mitnichten nur um soziale Ungleichheit und materielle Armut, sondern um die in der Soziologie, so Bude (2008), mit dem Begriff der „sozialen Exklusion“ gekennzeichneten Prozesse. Was, um den Gedankengang von Bude fortzusetzen, diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen 'können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner und was sie fühlen kümmert keinen' (S. 15). Das macht die Inklusion der sozial Exkludierten in das Prekariat komplett. Wollen wir das? Wollen Sie das - für Kinder?

Wir sind längst in einer sozio-ökonomischen Eiszeit angekommen. Was heute auf dem Hintergrund der UN-BRK langsam wieder erahnt wird, hatten wir in den 1980er Jahren bereits theoretisch gefasst, auf die Praxis hin analysiert und konzeptionell in der Integrationsentwicklung verdichtet - auch in der Bremischen Lehrerbildung in Form eines Projektstudiums, in dem der Schwerpunkt »Behindertenpädagogik« ein wissenschaftliches Fach war und keine schulische Institution repräsentiert hat.

### **3. Selbstbestimmte Teilhabe als Basis der Inklusion**

Im März 2009 ist die so genannte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland in Kraft getreten und Teil der Deutschen Rechtsordnung geworden. Punkt! Sie ist also geltendes Recht, ein Recht, das einem Individuum zukommt. Ihre Umsetzung wird, so meine Auffassung, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf juristischen Bühnen auszuhandeln sein. Was den Sektor der Bildung betrifft vorrangig hinsichtlich struktureller Gesichtspunkte des Schulsystems, bezüglich der Kultushoheit der Länder in Sachen eines einheitlichen inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, denn ein Individuum-recht kann nicht länderspezifisch gebeugt werden, hinsichtlich des verfassungsrechtlichen Finanzierungsvorbehaltes für Integration oder auch bezüglich des Elternrechts. Ohne, wie deutlich geworden sein dürfte, den konflikträchtigen Begriffen Integration und Inklusion auszuweichen, würde ich es vorziehen, für den gesamten Bereich der so genannten 'Behindertenfürsorge', den 1999 in Fortschreibung der ICIDH durch die WHO eingeführten Begriff der „Participation“ zu verwenden - als aktives Menschenrecht. Im deutschsprachigen Raum ist meist von „Teilhabe“ die Rede. Auch dieser Begriff ist nicht eindeutig definiert und wird bereits mit den unterschiedlichsten Bedeutungen belegt. Dennoch: Der Begriff der „Participation“ löste den Begriff „Handicap“ ab, wie der Begriff „Disability“ durch den der „Activity“ abgelöst wurde. [Folie 10] Der Begriff „Impairment“, den wir im deutschen Sprachraum als „Beeinträchtigung“ verstehen können, der sich auf struktureller und/oder funktioneller Ebene hinsichtlich Soma und Psyche bezieht, verdeutlicht, dass es nicht um die Negation des beeinträchtigten Körpers oder beeinträchtigter psychischer Funktionen geht, in die ich die menschliche Entwicklung einschließe. »Activity« und »Participation« drücken das Verhältnis personbezogener Möglichkeiten zu handeln in Relation zum erzielbaren Grad

hinsichtlich Art und Umfang sozialer Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen wiederum in Relation zu diese Teilhabe fördernden bzw. hemmenden Kontextfaktoren aus. Es geht also um ein an den Kompetenzen der als behindert wahrgenommenen Menschen orientiertes Denken und die Lösung der Frage, was hinsichtlich der Kontextfaktoren z.B. in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, am Arbeitsplatz zu realisieren ist, um z.B. durch Beseitigung von Vorurteilen und Barrieren und Ermöglichung von Assistenz eine den Bedürfnissen und den Willensbekundungen der Betroffenen angemessene Teilhabe zu ermöglichen; auch an Bildung. Darum geht es, um nicht mehr, aber auch um nicht weniger. Eine subjektwissenschaftlich fundierte Pädagogik muss es vor allem schaffen, Schülern im Sinne Bourdieus »symbolisches Kapital« zu gewähren. Dies als Option und Vorschuss auf das, was aus einem Menschen seinen Möglichkeiten nach werden kann, was aufgrund dessen, wie er im Moment gerade ist, nicht vorhergesagt werden kann.

Das bedeutet allerdings auch, dass bis hinab auf die Ebene des Verlangens nach der Befriedigung homöostatischer Bedarfe und der sich daran koppelnden wie darüber sich entfaltenden psychischen Bedürfnisse und späterhin, in Relation zu bedürfnisbefriedigenden Objekten sich bildende Motive antizipierend gelesen und die Ist-Soll-Differenz substituierend handelnd überbrückt werden muss, wie ich das in Bremen mit der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ [Folie 11] grundgelegt habe, was hier nicht weiter erläutert werden kann (Feuser 2001, 2002). Die dafür erforderlichen Ressourcen würde ich als »advokatorische Assistenz« bezeichnen. Advokatorische Assistenz verstehe ich als ein Handeln, das Menschen Möglichkeiten schaffen soll, alternativ handeln zu können, ohne zu bestimmen, wie sie zukünftig zu handeln haben, wenn sie dazu befähigt sind (Feuser 2011/a). Leider habe ich mich in den letzten Jahren erfolglos bemüht, eine Universität oder Hochschule davon zu überzeugen, dass dringend ein Bachelor- und Masterstudium für advokatorische Assistenz (Feuser 2011) konzipiert und realisiert werden müsste, wenn man niemanden mehr von Inklusion ausschließen will, was der Begriff gebietet. Wenn Integration/Inklusion heute als Menschenrecht erkannt und bewertet wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie Baumann im Kapitel ‘Abfall der Globalisierung’ seines Buches ‘Verworfenes Leben’ (2005, S. 124) schreibt. Die UN-BRK ist nicht, wie mir viele zu glauben scheinen, eine Art Deus Ex Machina der Inklusion. Ich sehe in ihr eine gute Brise Wind in Richtung Inklusion, aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, wenn sie wirksam werden soll und diese müssen kompetent gesteuert werden, sollen sie in Richtung des Hafens der Inklusion vorankommen können.

#### 4. Wie weiter?

Eine einfache Auflösung des aus meiner Sicht deutschlandweit im Feld der Bildung total verfahrenen Prozesses der Integration/Inklusion gibt es bei allen regionalen Differenzierungen hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems zuträglicher oder abträglicher Bedingungen und Entwicklungen nicht. Dazu ist die Beliebigkeit, die sich in den unterschiedlichsten Modellen und Vorgehensweisen spiegelt, zu groß. [Folie 12] Es besteht kein Konsens in Fragen der Inklusion im Bildungssystem; auch nicht innerhalb einzelner Gruppierungen wie z.B. der Lehrer- oder Elternschaft. Damit entfällt eine sehr zentrale Voraussetzung zum Gelingen der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Begründet wird das häufig mit einem in demokratischen Gesellschaften unverzichtbaren Pluralismus in allen Positionen, wobei bedacht werden muss, dass unser Erziehungs- Unterrichts- und Bildungssystem zwar durch diesen Pluralismus strukturiert und reguliert wird, ein inklusives Bildungssystem aber, will es sich nicht selbst pervertieren und hinsichtlich dessen, was es vorgibt zu sein, widerlegen, ist jenen Prozessen geschuldet, die wir heute über menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung erkannt, als Wissen

gespeichert, in Erfahrungen verdichtet haben und in Ausbildungsprozessen zur Verfügung stellen können und das nicht je nach Bundesländern und politischer Couleur je anders geartet ist. Die Beantwortung der Frage, wie weiter, wäre ein eigener Diskurs. Lassen Sie mich aus meiner Sicht auf die Dinge einige noch einige wenige Momente benennen:

Zentral wird sein, dass in der gesamten Spanne von den Damen und Herren Kultusminister als politisch Hauptverantwortliche im Allgemeinen bis hin zu den Eltern, die gerade ein Kind bekommen haben, ein Grundkonsens pro Inklusion ausgebildet wird, der Ausgrenzung, institutionalisierte Segregation und Isolation als menschenunwürdig ächtet. Wir haben es im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht mit Menschen zu tun, von denen jede und jeder Einzelne unter seinen je individuellen Ausgangs- und Randbedingungen, bezogen auf seine Biographie, ein sich selbst organisierendes und konstruierendes, hoch komplexes und kompetentes lebendes System ist, das für sein Lernen und seine Entwicklung im sozialen Austausch totaler Anerkennung und großer Beziehungsvielfalt bedarf. Vielleicht darf ich in Erinnerung rufen, dass die Neurowissenschaften bezüglich des menschlichen Gehirns sich heute darin einig sind, dass diese komplexe Materie mehr Verschaltungen und damit Möglichkeiten der Informationsbildung hat, als es unseren Kosmos aufbauende Materieteilchen gibt. Dass unsere Gehirne trotzdem scheinbar einheitlich arbeiten, ist keine Begründung für die Aufrechterhaltung schulstufen- und jahrgangsbezogener Curricula, die abzarbeiten sind, für alle über einen Kamm scherende, auf Schulbesuchsjahre bezogene Bildungsstandards und Prüfungen, ja nicht einmal für eine hierarchische Gliederung des Schulsystems oder die Aufrechterhaltung von Jahrgangsklassen. Diese und andere Merkmale, mit denen wir Schule identifizieren, sind der Pädagogik verpasste Ordnungsmittel, um sie herrschaftsförmig kontrollieren und lenken zu können, wodurch sie zu „Institutionen der Gewalt“ (Basaglia 1978) werden; mit menschlichem Lernen und menschlicher Entwicklung haben sie nichts zu tun. Ich gehe davon aus dass die Mehrzahl aller Lehrpersonen und Eltern noch immer fest daran glauben, dass dem so sei, sonst würden sie sich für ihre Schüler und Kinder gegen diese Mechanismen massiv und mit allen demokratisch zur Verfügung stehenden Mittel zur Wehr setzen. Die dafür zentrale Ressource ist die eigene Veränderung. Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an - in unseren!

Zentral und zukunftsweisend dürfte die Frage der LehrerInnen-Bildung sein. Die heute sichtbar werdenden Tendenzen, in die bestehenden Ausbildungsstrukturen ein Modul „Inklusion“ einzufügen, ist nicht der Rede wert. Bezogen darauf, worin PädagogInnen zukünftig zu *bilden* (nicht nur auszubilden) wären, würde ich kurz zusammengefasst sagen: Es gilt grundlegend zu begreifen, dass die Qualität des Austausches eines lebenden Systems mit seiner Umwelt - in der Pädagogik nennen wir das Lernen - und dessen selbstorganisierte interne Re-Konstruktion nach Maßgabe des Sinns, den der Austausch dem Betroffenen macht und welche Bedeutung er diesem folglich zumessen kann - wir können das als Entwicklung bezeichnen - eine Einheit bilden. Deren Qualität selbst ist definiert durch das Verhältnis von durch Dialog, Interaktion und Kommunikation gekennzeichnete kooperative Teilhabeprozesse in Relation zum Grad der für einen Menschen bestehenden Isolation. [Folie 13] Die dieses Grundverhältnis erklärenden und zu vermittelnden Erkenntnistheorien sind die Selbstorganisationstheorie, die Systemtheorie, der kritische Konstruktivismus und die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, die das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt als *Subjekt-Tätigkeit-Objekt-Relation* begreift. Das meint, dass das Subjekt sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit aneignet was wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungstheorien und -psychologien und andererseits mit Lerntheorien und -psychologien und mit den je zugehörigen neuropsychologischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Dies wäre im Kontext pädagogischer Qualifizierungsvorhaben und in der Lehrerbildung in die Erziehungswissenschaften zu transferieren und schließlich in unterschiedlichsten pädagogischen und therapeutischen Settings, auch in solchen der Krisenintervention, Beratung und Unterstützung, des Coaching und der Supervision umzusetzen, um nur einige zu benennen,

was notwendig mit einer Dekategorisierung<sup>5</sup> der Heil- und Sonderpädagogik zu verbinden ist, wie das die in Bremen entwickelte „Behindertenpädagogik“ in konsequenter Subjektorientierung geleistet hat (Jantzen 2007). [Folie 14] Das Studium selbst muss inklusiv sein insofern, dass Menschen mit und ohne Behinderung zusammen studieren, miteinander forschen und sich je nach Zielsetzung Kompetenzen aneignen und Ausbildungsabschlüsse anstreben. Nur mindestens über drei Semester angelegte Studienprojekte ermöglichen,

- Theorie und Praxis konkret zu verknüpfen und forschungsbezogen wie praxisrelevant theoriegeleitete Handlungskompetenzen zu erwerben,
- Transparenz in der Lehre dahingehend, dass nachgewiesen werden kann, dass auch praktikabel ist, was als Resultat aus der Forschung gelehrt wird, wodurch
- das gespaltene Theorie-Praxis-Verhältnis und eine vor allem im Feld der Pädagogik doch breit vorhandene Theoriefeindlichkeit überwunden werden kann, so dass
- Erkenntnisgewinn zur Basis von Wissen wird und nicht stumpf übernommene Lehrbuchtexte oder Handlungsanweisungen.

Das ehemals an der Universität Bremen praktizierte Projektstudium, ist hierfür noch heute wegweisend.

Die Bildungspolitik wäre gut beraten, eine inklusive LehrerInnen-Bildung, dadurch umzusetzen, dass ein gemeinsames Bachelorstudium, die Frühe Bildung eingeschlossen, für alle Studierenden der Pädagogik die aufgezeigten Grundlagen schafft, was die »Behindertenpädagogik« integriert und das Masterstudium die erforderlichen Spezifizierungen leistet, um später in gleichberechtigten multiprofessionellen Teams unterrichten und arbeiten zu können. Einen zentralen Beitrag zum Diskurs finden Sie in dem von Thomas Maschke und mir im Psychosozial-Verlag Gießen und mir herausgegebenen Band: Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Maschke & Feuser 2013; Feuser 2013).

Im Zentrum des Schulsystems stehen die Regel- und Sonderpädagogen, die Therapeuten und Assistenten und im erweiterten Sinne u.a. auch Schulpsychologen, Pädiater und Psychiater, die sich als Dienstleister am Menschen und nicht als ihre Herren und paternalistischen Bevormunder neu begreifen müssen. Basaglia's Analysen folgend müssen diese Professionen an erster Stelle aufhören, „Zustimmungsfunktionäre“, „Angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“ zu sein, wodurch sie letztlich an den Betroffenen „Befriedungsverbrechen“ begehen (Basaglia/Basaglia 1980), um einer gesellschaftlichen Machtelite zu dienen, die die Sicherung der eigenen Privilegien längst vor das Recht des Anderen, insbesondere der als schwächer erlebten und vor eine Orientierung auf das Gemeinwohl gestellt haben. Wir sind als Lehrerinnen und Lehrer nicht die Herrscher über Kinder und Schüler, auch nicht über ein „Ja“ oder „Nein“ zur Integration/Inklusion, sondern stehen in der Bringschuld und Verantwortung, inklusiven Unterricht wissenschaftlich begründet und theoriegeleitet zu realisieren und damit einem Menschenrecht Rechnung zu tragen und nicht nach willkürlichem Gutdünken zu agieren.

Eine Befreiung von den damit in einer auf Ausgrenzung, Selektion und Separierung fixierten Gesellschaft zwangsläufig auftretenden Widersprüche gibt es nicht, denn, so Adorno in seiner

---

5 Eine aus Sicht und Perspektive des betroffenen Menschen, seiner individuellen Ausgangs- und Randbedingungen seiner Lebenssituation zu realisierende Pädagogik kann ihr Handeln nicht aus einer Kategorisierung oder einem Syndrom ableiten, dem ein Mensch zugeordnet wird, z.B. der Gruppe der so genannten Geistigbehinderten oder der Autismus-Spektrum-Störung. Die Kategorisierung negiert letztlich das Individuum hinsichtlich seiner Identität, Biographie und Subjekthaftigkeit, anonymisiert und beraubt den Menschen seines Namens. Die oft geäußerte Befürchtung, ohne eine kategoriale Heil- und Sonderpädagogik ginge die Spezifizierung der „Förderangebote“ verloren bzw. es würden sogar die spezifischen Lern- und Bildungsbedürfnisse der Betroffenen negiert, sit in keiner Weise stichhaltig. Der didaktisch relevante Prozess steigt auf vom Allgemeinen zum Konkreten, vom Syndrom z.B. zum Kind oder Jugendlichen, die zu unterrichten sind. Ein Superzeichen als solches, sagt nichts über die Komponenten aus, für die es steht und nichts über die konkreten Momente und Wirkmechanismen, die es in sich aufhebt.

negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, S. 360). Die Widersprüche zu schultern, bedarf im Sinne Kants der Aufklärung als Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit und des Begreifens, um wen es in der Pädagogik geht .... [Folie 15]

### Literaturhinweise:

- Adorno, Theodor W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main
- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Frankfurt/Main.
- Basaglia, F. (Hrsg.) (1978): Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F.: Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/Main, 122-161
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/Main, 11-61
- Batton, J. (2013): Hessen vereitelt die Inklusion - Bilanz nach einem Jahr. In: magazin-auswege.de; 03.06.2013
- Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main
- Bossart, R. (2013): Bildung als Inklusionsutopie. Über die Herrschaft der Exklusion. In: Widerspruch 63, 32, 183-188
- Buber, M. (1962): Reden über Erziehung. Heidelberg
- Buber, M. (1965): Ich und Du. In: Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg, 7-136
- Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München
- Eberwein, H. & Feuser, G. (2012): Kritische Analyse der politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems. In: Behindertenpädagogik 51, 4, 401-108
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28,1, 4-48
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- Feuser, G. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas & Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik 40, 3, 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, Georg & Berger, Ernst (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, 349-378
- Feuser, G. (2008): Allgemeine (integrative) Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, Band 1, Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, 14-20
- Feuser, Georg (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, Markus & Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 233-289
- Feuser, Georg (2011): Advokatorische Assistenz. In: Erzmann, Tobias. & Feuser, Georg (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Band 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration' (Hrsg.: Feuser, G.). Frankfurt/Main, 203-218
- Feuser, G. (2011a): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick - Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Z. Behindertenpädagogik 50, 2, 118-125
- Feuser, G. (2011b): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Feuser, G. (2012a): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Z. Behindertenpädagogik 51,1, 5-34
- Feuser, G. (2012b): Ein Manifest zur politischen Struktur unseres Schul- und Bildungssystems! Warum? Wozu? In: Behindertenpädagogik 51, 4, 397-400
- Feuser, Georg (2013a): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 282-293
- Feuser, G. (2013b): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionspotenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen, 11-66
- Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen
- Goffman, E. (1973): Asyl. Frankfurt/Main
- Heydorn, H.-J. (1987): Georg Büchner. Darmstadt

- Höfler, M. et al (2011): Abenteuer Change Management. Frankfurt/Main
- Jens, W. (1992): Georg Büchner. Plädoyer für die Barmherzigkeit. In: Jens, W.: Einspruch. Reden gegen Vorurteile. München, 73-85
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin
- Kurzke, H. (2013): Georg Büchner. Geschichte eines Genies. München
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Marx, Karl (1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx-Engels-Werke, Band 1., Berlin, 378-391
- Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Weik, M. & Friedrich, M. (2012): Der größte Raubzug der Geschichte. Marburg

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: [gfeuser@swissonline.ch](mailto:gfeuser@swissonline.ch)