

Prinzipien der Integration ¹

GEORG FEUSER

„Das „**Besondere**“ der Pädagogik, derer wir für Integration bedürfen, liegt nicht in der »Besonderung« der Kinder und Schüler, sondern im „Allgemeinen“ der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens, im „Allgemeinen“ einer basalen, subjektorientierten Pädagogik. Dieses „**Allgemeine**“ herauszuarbeiten ist das Spezielle unserer Arbeit; *es in der „Besonderung“ (der Kinder und Schüler) zu suchen, ist ein Irrweg!*

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich bedanke mich für die Einladung, anlässlich des Projekts EUMIE und dessen Verbreitung in Fachkreisen, dem dieses letzte Projektjahr gewidmet ist, wieder einmal in diesem Hause sprechen zu dürfen. EUMIE steht für „European Master in Inclusive Education“ - ein Masterstudium, zu dem der Kollege FEUSER noch umfassend informieren wird.

Ich wurde gebeten, in diesem Kontext zu den Prinzipien der »Inklusion« zu sprechen. Aber diesem Auftrag entziehe ich mich aus noch darzulegenden Gründen und spreche zu Fragen der »Integration«. Dies zu tun ist verbunden mit dem Bemühen, sowohl vor der Gefahr der Ersetzung als auch der Abwertung des einen Begriffes durch den anderen zu warnen, wie die besondere Bedeutung des Integrationsbegriffes im Grunde zu rehabilitieren, die ich durch undifferenzierte und sich ahistorisch gebärdende Betrachtungen als beschädigt ansehe.

Ein besonderes Dilemma ergibt sich dabei zum einen durch die in den letzten Jahren deutlicher sichtbar werdende Öffnung für die Entwicklungen und das Schrifttum im anglo-amerikanischen Sprachraum was die Frage der Integration betrifft, die ich, um kein Missverständnis aufkommen zu lassen, uneingeschränkt begrüße und die wir gerade in der Pädagogik aufs Äußerste notwendig haben. Gerade sie erfordert aber, soll sie gewinnbringend für die Sache und hilfreich für unsere eigenen Orientierungen sein, eine sehr bewusste Reflexion der transferierten Sachverhalte im eigenen Sprachraum und damit notwendig eine begriffliche und ethymologische Deutlichkeit, die die Tragweite des scheinbar nur kleinen begrifflichen Unterschieds nicht verwischt. Begriffliche Präzision in der eigenen Sprache scheint mir nicht nur für das Fach unabdingbar und für die Verständigung unersetzlich zu sein, sondern auch eine Voraussetzung für die Annäherung, in einer globalen Welt „die Einheit des Menschen in der Menschheit“ (Seguin 1912) wahren zu können, in einer Menschheit, die wie die Erdkugel zwar begrenzt, aber ohne Rand ist, über den hinweg man ausgegrenzt und hinabgestoßen werden könnte. Babylonische Verhältnisse, das lehrt die Geschichte, führten zu Ausgrenzung und Segregierung - zu Kriegen und Vernichtung.

Zum anderen möchte ich mich hier, bei aller Selbstverständlichkeit, dass es mit Integration um ein alle Alterstufen und Lebensfelder umfassendes Phänomen geht, auf die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fachfrage begrenzen, weil allein durch die unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Strukturbereiche und Funktionen z.B. die Bereiche Wohnen, Arbeit, Freizeit u.a.m. in Relation zu Erziehung und Bildung eine je eigene Charakteristik haben, die ihrerseits angemessener Begriffe zu ihrer Beschreibung und Analyse bedürfen, die nicht beliebig austauschbar sein können. Es ist weder der Sache noch dem Diskurs genützt, wenn wir das außer Acht lassen und neue begriffliche Seifenblasen in die Welt setzen, die zwar bunt schillern und schön zu betrachten sind, aber beim geringsten Anlass zerplatzen.

¹ Eröffnungsvortrag der Disseminationsveranstaltung des Projekts EUMIE (European Master In Inclusive Education) an der und veranstaltet durch die Pädagogische Akademie des Bundes in Wien am 06.06.2005 unter dem Motto: „Projekt Inklusion - auf dem Weg in die Zukunft mit der pädagogischen Hochschule“

Getreu dieser Schwerpunktsetzung nenne ich den ersten Punkt meiner Ausführungen

1. Die Abänderung des Themas als Notwendigkeit, es auf den Punkt bringen zu können.

Die ersten Sätze, die ich Ihnen vorgetragen habe, entstammen dem SOCRATES-CDI-Projekt INTEGER, mit dem es darum ging, ein Curriculum für die Lehrerbildung zu erstellen, das den Grundprinzipien der Integration Rechnung trägt und die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf diesen Komplex zu orientieren vermag und sie auch dafür qualifiziert. Diese Grundprinzipien sind in den sog. „Principles“ gefasst, eine Art Präambel zu diesem Curriculum. Sie sollen dafür Sorge tragen, dass keine Beliebigkeit Einzug hält in die Interpretation der Zielsetzung und Inhalte des Curriculums und damit auch hinsichtlich des Begriffsverständnisses der Integration.

Die Principles sollten auch dem vorbeugen, dass allein die Hereinnahme von behinderten Kindern in eine Schulklasse und damit deren physische Anwesenheit mit dem Etikett „Integration“ versehen werden kann. Bis heute sind Praxen der Integration, wie ich das schon früher beschrieben habe, aus einem sozialen Touch heraus motiviert und diese Motivation befriedigt, wenn man sich umarmende behinderte und nichtbehinderte Kinder auf einem Videostreifen festhalten kann. An dem mit Integration unzweifelhaft von Anfang an verbundenen und von mir stets betonten Anliegen, dass es sich hier um einen reformpädagogischen Prozess der Überwindung des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems handelt, mithin um die Realisierung eines Kindergartens und einer Schule für alle, in denen jedes Kind und jeder Schüler unabhängig von seinen individuellen Merkmalen, seien dies Beeinträchtigungen, der kulturelle und sozialisatorische Hintergrund, Sprache, Religion, Hautfarbe oder Geschlecht, gleichwertig neben und gleichberechtigt mit anderen *alles* lernen dürfen, war und ist kein Abstrich zu machen. Auch daran nicht, dass dies ausschließlich ein Anliegen der allgemeinen - oder wie ich sage - der Regelschule zu sein hat, auch wenn die Initiativen in diese Richtung überwiegend durch eine die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik überwindende »Behindertenpädagogik« getragen waren und sind, die sich im mindesten Falle zur Realisierung ihres Auftrags nicht mehr an die Orte der Segregation behinderter Kinder und Schüler gebunden sieht und damit als Lernort für alle - unabhängig von den individuellen Förderbedarfen - die Regelschule sieht.

Die »materialistische Behindertenpädagogik« geht weit über diese Minimalie hinaus und hat mit den Begriffen »Isolation« und »Dialog« einen Paradigmenwechsel grundgelegt (Feuser 2000), der aber in keiner Weise als vollzogen angesehen werden kann. Es ist deutlich zu sehen, dass von den heute anzunehmenden 14% der Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen (Sander 2004) kaum 10% in dem Sinne dort unterrichtet werden, der die Heranziehung der Bezeichnung, dass sie dort »integriert« seien, zulassen würde. Der Unterricht dieser Schüler nach curricularen Vorgaben der Sonderschule, die sie ohne Integration zu besuchen hätten und ein entsprechend reduktionistisch verengtes und parzelliertes Bildungsangebot nach Maßgabe äußerer Differenzierung, das der Verkennung der Integration als additives Nebeneinander von Heil-, Sonder- und Regelpädagogik frönt, segregiert, stigmatisiert und diskreditiert diese Schüler. Diese weder zu beschönigende noch zu vertuschende Realität spricht aber nicht gegen den Begriff der Integration, sondern offenbart seine naive bis missbräuchliche Interpretation und Umsetzung. Fachliche Diskurse sind von solchen Orientierungen nicht ausgeschlossen, wie HINZ (2004) mit Verweis auf das Separierungs-, Anpassungs- und Ergänzungsmodell einer Pädagogik der Vielfalt (S. 58-61) aufzeigt. Gerade die begrifflich wohlklingende „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1985) ist unter Aspekten der Integration sehr zu problematisieren, da sie zwar unter Aspekten interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik die besonderen Bildungsbedürfnisse einzelner Minderheiten in das Blickfeld rückt, aber dadurch wieder klassifiziert, gruppiert und letztlich segregiert, wie das z.B. partiell auch in der Koedukationsdebatte zum Ausdruck kommt. Auch dort wird die Didaktikdebatte nicht geführt, sondern die Problematik durch Separation zu lösen

versucht.

Seine Arbeit titulierte HINZ wie folgt: „Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!“ und er versieht den Titel mit einem Ausrufe- und einem Fragezeichen. Bei aller Würdigung der mit dieser Arbeit erfolgten Analyse und ohne zu bestreiten, dass Integration in vielen Fällen leider auch aus der Perspektive traditionalistischer Heil- und Sonderpädagogik gesehen und praktiziert wird, so zeigt das eben nur ein Fehlverständnis und eine Fehlentwicklung, wenn man nicht geneigt ist, dieses Verständnis als einen ersten, zaghaften Schritt über die totale Separation und Segregierung in Sonderinstitutionen hinaus zu betrachten. Aber solches qualifiziert den Integrationsbegriff nicht, sondern verdeutlicht aus meiner Sicht nur eine *contraditio in se*, weil der Begriff der Integration eine Praxis der Separation und Segregation schlicht und einfach ausschließt, wenn wir seine Herkunft, den etymologischen Bedeutungswandel und gegenwärtigen deutschsprachigen Bedeutungshalt nicht negieren. Gewähren Sie mit einem kleinen *Exkurs*:

Die Fremdwörter „integrieren“ und „Integration“ sind im 19./20. Jh. als Ableitungen aus dem lateinischen *integer*, was als *integrare* bedeutet „heil, unversehrt machen, wiederherstellen; ergänzen“, dem mit *integralis* „ein Ganzes ausmachend“, und *integratio* „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Duden Bd. 7, 2001, S. 365) hervorgegangen. Relevant ist die soziologische Bedeutung, die als „Verbindung einer Vielfalt von einzelnen Personen od. Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ (Duden, Bd. 5, 1999, S. 1959) verstanden wird.

Der Begriff der Inklusion leitet sich in gleicher Weise aus dem lateinischen bzw. mlat. ab und bezeichnet „einschließen, einschließend, inbegriffen“ und steht als »inklusive« im Gegensatz zu »exklusive«. Dieser Begriff beschreibt also einen Zustand einer Ganzheit, der der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann.

Was vermieden werden sollte, aber offensichtlich nicht vermieden werden konnte, nämlich eine extrem hohe Beliebigkeit im Umgang mit der Integrationsfrage, ist eingetreten - im wissenschaftlichen Diskurs, in Fachforen, in der Praxis.

- Wer an die Integration mit illusionär-idealistischen Erwartungen herangegangen ist, steht heute desillusioniert und letztlich hilflos da.
- Wer ohne Befassung mit den Grundfragen menschlicher Existenz, menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung in der Spanne des dafür erforderlichen humanwissenschaftlichen Feldes Integration realisieren wollte, blieb einem medizinisch-biologisch getönten Defizit-Modell verpflichtet und scheiterte darin, Behinderung als eine soziale Konstruktion, als ein Prozess der Behinderung menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung zu begreifen.
- Wer ohne Umsetzung dieser Erkenntnisse in den didaktischen Horizont zentraler Erziehungs- und Bildungsfragen in der integrativen Unterrichtspraxis steht, dürfte diese nach Maßgabe individueller Curricula, reduktionistisch verengter Bildungsangebote und äußerer Differenzierung betreiben.
- Wer die Integration nicht zuerst in seinem eigenen Kopf etabliert und vollzogen hat, wird sie heute als gescheitert ansehen und in Anbetracht neoliberaler Denkströmungen, der sich in Folge extrem verschärfenden gesellschaftlichen Verhältnisse hinsichtlich der Ressourcenfrage und der Zerstörung von Gemeinsinn zur Renaissance der Sonderschule aufrufen und zur Rückkehr in diese.

Ich gehe von der Annahme aus, dass das gesellschaftliche Scheitern der Integration trotz schon sehr weitreichender Verbreitung pädagogischer Bemühungen in diese Richtung und einigen Inseln qualitativ hochrangiger Praxis, allmählich wahrgenommen wird, auch wenn das noch immer eher verschwiegen bleibt und ausgesprochen als Nestbeschmutzung oder zumindest als Resignation interpretiert wird. Gesellschaftlicher Wirklichkeit ins Auge zu sehen, ohne sie umzudeuten, zu

verschleiern oder durch neue Wunschvorstellungen zu ersetzen, zwingt zu Entscheidungen: Für oder gegen eine Sache nicht nur im Verbalen, sondern im konkreten Handeln im Alltag. Sich aber in den vergangenen drei Jahrzehnten nicht wirklich für Integration entschieden zu haben und sie in der Lehrerschaft der Sonder- wie der Regelschulen halbherzig, in letzteren noch nicht einmal halbherzig betrieben zu haben, dürfte eine Art Vorentscheidung derart implizieren, im Falle eines Falles doch eher das sinkende Schiff der Integration zu verlassen.

Die Frage, die ich hier zu stellen habe und die ernsthaft bearbeitet werden sollte, ist: Warum attribuiert man den Integrationsbegriff mit falsch verstandener, nicht gelungener oder fehlentwickelter Integration und wertet ihn dadurch ab, unterstellt ihm kontraproduktiv-segregierende Wirkung und favorisiert ohne differenzierte Analyse der 30jährigen Geschichte der Integration und der gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen er Fuß fassen musste, durch den Begriff der *Inklusion*?

Was sich heute diesbezüglich ereignet, muss ich als fahrlässig einschätzen. Die einfachste Form der Verdrängung der gesellschaftlichen wie fachlichen Problematik der Integration, der wir uns zu stellen hätten - vor allem der didaktischen, die ich von Anfang an angemahnt habe - ist wohl die, Integration als den falschen Begriff, die falsche Konzeption und Praxis zu diskreditieren, als hätte er von vornherein nur die Hereinnahme und Anpassung der Behinderten in die unverändert bestehen bleibenden selektierenden und segregierenden Institutionen der Nichtbehinderten gewollt und praktiziert. Ich sehe die Gefahr, den Begriff als Restmüll einer nicht bewältigten Epoche zu entsorgen, ehe man sich seiner Bedeutung gewahr geworden ist.

Es wäre auch zu fragen, ob nur ein neuer Anglizismus Mode geworden ist, der die Publikationslisten bereichert, oder ob der neue Begriffsboom eine längst überfällige Öffnung gegenüber den integrativeren Unterrichtspraxen anderer Länder signalisiert, wie das vor allem durch die PISA-Studie offensichtlich wurde? Fragen - wie immer sie schon beantwortet wurden oder beantwortet werden könnten - sie führen zu keiner Notwendigkeit, den Integrationsbegriff als obsolet zu erklären oder ihm die Verantwortung für die Schieflage der Integrationspraxis anzulasten. Die Wirklichkeit der Integration hat sich, seit von Inklusion geschrieben und geredet wird, zumindest nicht sichtbar zum Besseren gewendet und in einigen Ländern, die sich am Leitbegriff „Inklusion“ orientieren, sind vergleichbare Probleme zu bewältigen und auch Schieflagen entstanden, die den unseren nicht unähnlich sind - u.a. auch in Finnland, wo z.B. die Integration schwer-mehrfachbehinderter Kinder vor allem auch didaktisch nicht gelöst ist bzw. wie ich Vorträgen entnehmen musste, auch nicht unbedingt als Frage der Integration angesehen wird. Es wäre zu wünschen, dass die Integrations-Inklusions-Debatte zumindest zur Bewusstseinsenerweiterung anregt und nicht ihrerseits zur verschleiernenden Ersetzungsformel verkommt. Aber das wird abzuwarten sein. Ohne es empirisch erhärten zu können, kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass mit dem Begriff der Inklusion im Munde das Gefühl entsteht, der bessere Mensch im Feld der Integration zu sein und es leichter fällt, die Scherben der Integration, die sich in drei Jahrzehnten angesammelt haben, nicht mit verantworten zu müssen.

2. Zur Re-Positionierung der Integration

Integration, das habe ich seit zweieinhalb Jahrzehnten betont, verstehe ich als einen Prozess, dem für eine gewisse Epoche die Funktion zukommt, im Entwicklungsverlauf von einer selektierenden und segregierenden Sonder- und Regelpädagogik zu einer „Allgemeinen Pädagogik“, die ich durch eine „entwicklungslogische Didaktik“ mit dem didaktischen Fundamentum der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und einer „Inneren Differenzierung durch entwicklungsniveauorientierten Individualisierung (des Gemeinsamen Gegenstandes)“ fundiert sehe, die Transformation eines heute möglichen, auf die gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische

Praxis einer dann „Allgemeinen Pädagogik“ zu leisten, der ich im Sinne der vorgenommenen begrifflichen Klärung Inklusion zuordnen kann.

Dieser Positionierung von Integration sind zugeordnet

1. die Annahme, dass die der Regelpädagogik zugeordnete Atribuierung als *allgemeine* Pädagogik insofern irreführend ist, als sie darüber hinwegtäuscht, das sie von Anfang der Geschichte der Pädagogik an aufgrund ihrer Normwertorientiertheit an einem rigiden, die Subjektivität weitgehend negierenden Leistungs- und Normalitätsprinzip und in Folge an einem selektierenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten Schulsystem festgehalten hat. Durch die Atribuierung als *allgemein* festigt sie die Vorstellung einer Abweichung vom Normalitätsprinzip als eine Größe, die unabänderlich der Natur dessen entspricht, an dem sie diese wahrnimmt und den sie dann zwangsläufig ausgrenzt.
2. Der Heil- und Sonderpädagogik kann zwar das Ethos zuerkannt werden, auch für Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu realisieren und in einem gewissen Rahmen Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen. Sie beteiligt sich vor allem durch die Wahrnehmung der an sie delegierten Aufgabe zur (Selektions-) Diagnostik, aber auch durch ihre philosophischen und anthropologischen Grundannahmen praktisch und ideologisch aktiv am Prozeß der Aussonderung und Verbesonderung behinderter Menschen in Sonderinstitutionen. Die resultierende pädagogische Praxis, die u.a. durch Formen einer extremen äußeren Differenzierung i.S. einer je nach Art und/oder Schweregrad der Behinderung erfolgenden Zuweisung behinderter Kinder und Schüler z.B. in verschiedene Sonderschultypen und ein curricular und bildungsinhaltlich extrem ausgedünntes und reduktionistisches Bildungsangebot gekennzeichnet sind, stellt selbst aktiv her, was zu überwinden vorgegeben wird - und bestätigt wie konsolidiert die Ausgrenzungspraxis der Regelpädagogik.
3. Für beide Bereiche sind im historischen Prozeß ihrer Entwicklung, insbesondere seit der Zeit der europäischen Aufklärung, Bestrebungen zu registrieren, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle und ein am Subjekt orientiertes Lehren zu fordern. Das verlangt, niemanden aufgrund zu registrierender individueller Merkmale, des Standes oder der Klassenzugehörigkeit, Bildung vorzuenthalten und jeden Menschen seinen Möglichkeiten nach und auf das hin, was er seiner Möglichkeit nach werden kann, lernen zu lassen, wie die dafür erforderlichen Hilfen zur Verfügung zu stellen. Ergänzen wir diese beiden Momente, die ich im Sinne des Bestrebens nach »Demokratisierung« und »Humanisierung« des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens als substantiell für einen als reformpädagogisch zu definierenden Anspruch einer Pädagogik beschreibe, um das Bemühen, diesen ohne sozialen Ausschluss, also nicht mittels äußerer, sondern durch „Innere Differenzierung“ in „*einer Schule für alle*“ zu realisieren, ist benannt, worauf „Integration“ zielt und was sie meint. Für die Grundlegung einer solchen „Allgemeinen Pädagogik“ ist die Überwindung beider selektierender und segregierender Systeme in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Praxis erforderlich.

Nach diesen Hinweisen dürfte auch deutlich geworden sein, dass eine solche „Allgemeine Pädagogik“ der Atribuierung als »integrativ« nicht mehr bedarf. Sie ist inklusiv - und nicht nur für Menschen mit Behinderungen bzw. unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen, sondern auch für solche mit anderer Nationalität, Sprache, Religion und Kultur - um es noch einmal zu betonen. Der Prozess der Integration hebt sich in ihr auf. Damit dürfte auch die Transformationsleistung des Integrationsprozesses deutlicher geworden sein, die aufgrund der gesellschafts- und kulturhistorischen Faktizität ihren Ausgangspunkt zwangsläufig in einer selektierend-ausgrenzenden und segregierenden Kultur hat. Das wirft nun aber die Frage auf, woraus die Integration ihre Substanz gewinnt, um nicht, wie schon aufgezeigt, im Sumpf gesellschaftlicher Ausgrenzung und Ächtung der nicht dem Normalitäts-

dekret unter- und einzuordnenden Menschen stecken zu bleiben oder diesen gar zu reproduzieren. Das sind die qualitativen Dimensionen, in denen sich die Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Spanne von der kategorialen Bildung bis hin zur Allgemeinbildungskonzeption Klafki's entwickelt hat und die eine materialistische Behindertenpädagogik konstituieren. Wenden wir uns nun diesen beiden Dimensionen zu.

4. Mit der „materialistische Behindertenpädagogik“ ist in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten eine Entwicklung verbunden, die ihre Wurzeln Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre in der Analyse der gesellschaftlich-ökonomischen wie individuellen Lage von Menschen hatte, die wegen Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten in die Hilfsschulen verwiesen oder gar in Maßnahmen der Fürsorgeerziehung kaserniert wurden - ich erinnere nur an den Film »Bambule« von ULRIKE MEINHOFF oder an die Arbeiten von JANTZEN und SANDER aus dieser Zeit, die wesentlich zur Grundlegung des Isolationsbegriffes (Jantzen 1976, 1976a) als zentrale Kategorie der Behinderung und Deformierung menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und zum öko-systemischen Ansatz der Kind-Umfeld-Diagnose (Sander 1985, Sander/Hildeschmidt 1987) als unzertrennbare Einheit einer Diagnostik dieser Sachverhalte geführt haben.

Eine zweite Komponente ist zu dieser Zeit auch das Bemühen um den Nachweis der Lern-, Bildungs- und Schulbildungsfähigkeit jener Kinder und Jugendlichen, die aufgrund schwerer Beeinträchtigungen - bis in die Bereiche von Koma und Wachkoma hinein - aber auch in Bezug auf schwere tiefgreifende Entwicklungsstörungen und deren kompensatorischen Folgen z.B. bei Autismus in Form von schwersten selbstverletzenden Verhaltensweisen oder aggressiv-destruktiven Handlungen, von vornherein aus Bereichen der institutionalisierten Erziehung und Bildung ausgegrenzt waren. In Orientierung an ihrer konkreten Biographie und im Prozess ihrer Enthospitalisierung und Rehistorisierung im Sinne ihrer Hineinnahme in die entstehenden Schulen für Geistigbehinderte gelang nicht nur dieser Nachweis, sondern auch die Realisierung ihrer umfassenden Lern- und Bildungsfähigkeit und nach und nach die Durchsetzung ihrer Schulpflicht in allen Bundesländern der BRD.² Das begründete im Kontext der schrittweisen Aneignung der Tätigkeitstheorie der »Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie« und der schon damals weitreichenden neurowissenschaftlichen Erkenntnisse, der Reinterpretation psychoanalytischer Grundlagen der Störungsgenese des Psychischen, des Einbezugs des konstruktivistischen Ansatzes von PIAGET und der aufkeimenden Selbstorganisationstheorie wie sie z.B. bei SPITZ, der sich u.a. auch auf WADINGTON stützt, schon sehr weitreichend formuliert war, eine wissenschaftlich fundierte Revision des auf beeinträchtigte Menschen bezogenen Menschen- und mithin Behinderungsbildes, das sowohl die persönlichkeitszerstörenden Folgen sozialer Ausgrenzung und Isolation und des Bildungsreduktionismus offenlegte als auch für eine sich als dezidiert reformpädagogischer Ansatz entwickelnde Integration konstitutiv wurde. Auf diesem Hintergrund gelang es auch, Annahmen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, wie sie in Bioethik- und anderen philosophischen Konzepten im Rahmen der Lebenswertdebatte und Forderungen einer „Neuen Euthanasie“ hinsichtlich deren Status als Person gemacht und mittels derer ethische Rechtfertigungen ihrer Tötung begründet werden (Singer 1984, Singer/Kuhse 1993), zu widerlegen (Feuser 1994, 1997).

2 Im historischen Kontext der Entwicklung der Beschulung geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher und heute ihres für mich selbstverständlichen Einbezugs in die Integration konnte ich immer wieder feststellen, dass sich die Argumentationsfiguren sehr ähnlich sind, die damals gegen die Beschulung Geistigbehinderter angeführt wurden und heute gegen ihre Integration ins Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen. (Ich selbst war an der ersten Schule für Geistigbehinderte der BRD in Frankfurt/Main als Lehrer tätig.)

5. Die neue Allgemeinbildungskonzeption KLAFKIS kennzeichnet für den Bereich der „Regelpädagogik“ eine vergleichbare Entwicklung, die es in besonderer Weise leistet, auch aktuelle Reformansprüche in übergeordneter Weise zu integrieren, wie sie z.B. v. HENTIG in seinen Schriften „Schule neu denken“ (1993²) und „Bildung“ (1996) vorträgt oder NEGTE (1997) sie aus der Analyse der Folgen der gesellschaftlichen Umbrüche für die Kindheit heraus fordert. KLAFKI (1996) führt aus, dass im Kontext der Erfahrung der zahlreichen Widersprüche moderner Gesellschaften Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, durch die der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird, was ermöglicht, deren Anspruch zu formulieren, in gleichberechtigter Kooperation mit anderen seine Möglichkeiten zu entfalten und praktisch zu verwirklichen. Pädagogik verstanden als eine Sachverwalterin des Anspruchs des jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft“ (S. 50) verdeutlicht nicht nur die Dialektik der Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ in neuen Kontexten, sondern verweist auch auf die Funktion der Integrationsbewegung als solcher hinsichtlich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik“ und darauf, dass Gesellschaftsfragen auch Bildungsfragen sind. Der Bezug auf die „Kategoriale Bildungstheorie“ KLAFKIS (1963) i.e.S., mit dem impliziten Verständnis von Bildung als „Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (S. 43), verweist auf die Dimension der Didaktik. In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muss sie nach KLAFKI (1996) „*Bildung für alle*“ im „Medium des Allgemeinen“ (S. 53) sein. Das bedeutet: Den - aus anthropologischer Sicht - grundsätzlich zu erziehenden und zu bildenden Menschen auf jedem ihm möglichen individuellen Entwicklungsniveau und in Anbetracht seiner momentanen Lernfähigkeit mit den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ unserer Zeit zu befassen, um im kooperativen Miteinander gemeinsamen Lernens „zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ zu kommen, wohl wissend, „dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen - im Sinne permanenter Reform - nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftspolitischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen“ (S. 90). Von dieser Position aus verlangt KLAFKI von der Didaktik einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die einem solchen Lehren und Lernen entgegenstehen zu untersuchen und andererseits solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, zu ermitteln, zu entwerfen und zu erproben.

3. Das Zentrum der Veränderung ist die Didaktik

Es dürfte kaum deutlicher darauf zu verweisen sein, dass die zu lösenden Problemstellungen, wie sie aus dem Erkenntnisstand der Behindertenpädagogik und der Allgemeinbildungstheorie resultieren, im Feld der Pädagogik als Aufgabe der Didaktik zu begreifen sind und Behindertenpädagogik wie Allgemeinbildungstheorie für den Prozess der Integration erziehungswissenschaftlich konstitutiv sind. In Fortführung der diskutierten Bildungskonzeptionen ermöglicht das, die »Stufen der Erkenntnis« von Welt aus der Sicht entwicklungspsychologischer Komponenten in die Didaktik einzubeziehen und eine auf Erkenntnisgewinn und nicht auf Wissensakkumulation

orientierte Pädagogik zu fundieren, die sich aus dem um Erkenntnis bemühten kooperativen Miteinander einer heterogenen menschlichen Gemeinschaft (die Lehrenden eingeschlossen) speist.

Didaktisch erfordert das (gegenüber den heute relevanten Theorien und Modellen der Didaktik) die Konzeption einer »dreidimensionalen Didaktik«. In dieser geht es,

1. um die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen (i.S. der »aktuelle Zone der Entwicklung«) sowie der anzustrebenden »nächsten Zone der Entwicklung« der Kinder und Schüler (Vygotskij 1987) im Sinne einer entwicklungsbezogenen »*Tätigkeitsstrukturanalyse*«,
2. unter Einbezug ihrer davon (wie von anderen Randbedingungen ihrer Entwicklung; z. B. einer Behinderung) abhängigen Handlungsmöglichkeiten, im Sinne der »*Handlungsstrukturanalyse*« (basierend auf dem Interiorisationsansatz von Galperin 1967, 1969, 1980) um das Aufzeigen und die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes und
3. in diesem um die tätige Konfrontation der Kinder und Schüler mit den im Sinne der »*Sachstrukturanalyse*« aufbereiteten (exemplarischen) Bildungsinhalten in Form der Handlungsmöglichkeiten, die sich im Projekt mit dem Gemeinsamen Gegenstand ergeben.

Diese drei Momente konstituieren entsprechend dem Zusammenhang "Subjekt : Tätigkeit : Objekt" und die Didaktik als entwicklungslogische und durch sie wird eine „Allgemeine Pädagogik“, mittels derer *allen alles in einer jedem adäquaten Weise* gelehrt werden kann, realisierbar.

Im Feld der Pädagogik kann Integration auf diese Qualitätsstandards nicht verzichten, ohne sich ihrer Intention zu entfremden und die Sache der Segregation zu betreiben. Dies in der von mir immer wieder betonten Weise, dass jedem das selektierende und segregierende Modell reproduzierenden Moment eines entgegensetzen ist, das eine Gegenkraft erzeugt - oder, anders gesagt: Mit den Mitteln einer selektierenden und segregierenden Pädagogik kann Integration nicht realisiert und eine „Allgemeine Pädagogik“ nicht konstituiert werden. In der Nichtbeachtung dieses Sachverhalts liegt aus meiner Sicht das größte Desaster des Reformprozesses der Integration - nicht in den politischen Widerständen, nicht in den Ressourcen, sondern in der mangelnden Aneignung des Kerns der Pädagogik - der Didaktik. Die drei Jahrzehnte des Fachdiskurses um Integration sind bis heute ein Musterbeispiel didaktischer Ignoranz geblieben - in der Theoriebildung wie in der Praxis. Es ist hier aber nicht der Ort, erneut - und mich zum x-ten Male wiederholend - die Dimensionen einer „entwicklungslogischen Didaktik“ zu bestimmen, ohne die eine „Allgemeine Pädagogik“ - und damit Inklusion in unserem Gegenstandsbereich - nicht zu erreichen sein wird.

4. Integration - ein Transformationsprozess

Miguel López Melero, Kollege an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Malaga (2000, 2001) fordert mit allem Nachdruck „eine neue Schule für eine neue Zivilisation“. Das eine wird nicht ohne das Andere zu erreichen sein, wie im Fach selbst nur durch die erforderliche Interdisziplinarität, in der auch die Lehrerbildung konsequent zu betreiben ist. Dies wiederum nur dadurch, dass die Konvertierung der Erkenntnisse der einzelnen Disziplinen in die Erziehungswissenschaften gelingt und die pädagogischen Frage- und Problemstellungen auf diesem Hintergrund in neuer Weise beantwortet und gelöst werden. Unter diesem Aspekt könnte ich in der tabellarischen Gegenüberstellungen von Ausgangspositionen, Denk- und Verfahrensweisen, wie sie ANDREAS HINZ konfrontativ als die Gegensätzlichkeit von Integration und Inklusion darstellt, einen wertvollen Beitrag sehen, auf Irrwege und relevante Praxen des Transformationsprozesses der Integration aufmerksam zu machen. Ich kann aber die Zuordnung der Irrwege zur Integration und der sich als einer Integrationspraxis fachlich und systemisch angemessen erweisenden Vorstellungen zur Inklusion nicht teilen und muss das Vorgehen in dieser Art sowohl hinsichtlich der Entwicklungsgeschichte der Integration als wissenschaftlich nicht

redlich und hinsichtlich der begrifflichen Bedeutungen von Integration und Inklusion als problematisch einschätzen. Problematisch insofern, als es Tendenzen bestärken könnte, die ich eingangs benannt habe. Um im Bild zu bleiben: Tendenzen, die Scherben der Integration, die sich heute abzeichnen mit einer neuen illusionären Verkennung der fachlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu überdecken und die Analyse der Sackgassen, in die die Integration geraten und in denen sie weitgehend stecken geblieben ist, mit der Glorifizierung des Inklusionsbegriffes auszublenden. Die Interpretation des Verständnisses der Inklusion im Sinne einer »optimierten Integration« (Sander 2001, 2003, 2004) führt nicht aus dem hier angesprochenen Dilemma.

Wenn ich auf das uns durch diese Ausführungen begleitende Schema des Prozesses von der Segregierenden zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ noch einmal aufgreifen darf, würde ich diese Irrwege und Fehlentwicklungen als eine *Integrationspädagogik* bezeichnen, die dem Pluralismus der heute im Bildungs- und Schulsektor nebeneinander bestehenden selektierenden und segregierenden System eine weitere Variante hinzufügt, der durchaus eine humane und demokratische Intention nicht abgesprochen werden kann, die ihre Funktion aber in einer modernistischen Passung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems erfüllt und nach Maßgabe der Selektion und Segregierung reproduzierenden Auffassungen und didaktischen Momente fungiert.³ Als solche bleibt sie im Kern selektiv und kann in keiner Weise mit dem Begriff der Integration beschrieben oder klassifiziert werden. Diese Entwicklungen sind in einer gesellschaftlichen Lage, in der sich keine vernünftigen Argumente mehr für ein segregierendes Bildungssystem finden lassen und der Politik dieses in Form der OECD-Studien, allen voran die PISA- und IGLU-Studie, deutlich vor Augen geführt wird, selbstverständlich gesellschafts- und bildungspolitisch erwünschte Modernisierungen, getreu dem Motto: Teile und herrsche - weil sie im Kern segregierend bleiben und das bestehende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem stabilisieren und fortschreiben.

Euphemistische Wortblasen sind hier willkommene Strategien der Täuschung. So wird gegenwärtig im Prozess der weiteren Zerstörung der Integration in Bremen in Bezug auf die Kindergärten von der Schaffung von „Kompetenzzentren“ für Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf gesprochen und in Bezug auf die uns sozial und durch ihre Verhaltensweisen stark herausfordernden Schüler von der Einrichtung von „Reintegrationsklassen“, die zwei bis maximal drei Jahre besucht werden sollen, damit die Schüler wieder in die Förderzentren oder Regelklassen eingegliedert werden können. Es bedarf sicher keiner weiteren Kommentare, um das Wiederaufleben der Sonderinstitutionen darin gefasst zu sehen - mit Begriffen, die wie Musik in den Ohren klingen. Inklusion droht, als Begriff eine solche Musik in den Ohren zu sein.

Was könnten Ursachen sein? Ich meine:

1. Die in der materialistischen Behindertenpädagogik und spätestens mit der kategorialen Bildungstheorie grundlegende Möglichkeit, pädagogisch relevante Sachverhalte dialektisch zu denken, zu verstehen und zu erklären und entsprechende Handlungsmodelle zu entwickeln, wurde in der Pädagogik nicht aufgegriffen, was sich allein darin zeigt, dass die entsprechende Fachliteratur eben auch im Feld der Integration weitgehend ignoriert bleibt. Dualistisch-polares Denken in den Bildern von *Normalität* und *Selektion* blieben weitgehend unverändert erhalten und kennzeichnen die Grundbegriffe des herrschenden Paradigmas eines auf Ausgrenzung und Segregation ausgelegten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems.
2. Eine den Erfordernissen der Integration und der Bewältigung von Erziehung und Unterricht

3 Ich möchte mit dem Begriff „Integrationspädagogik“ keineswegs Ansätze, wie z.B. den von SANDER oder die Verwendung des Begriffs in den Arbeiten von EBERWEIN, in den Kontext des o.a. Begriffsverständnisses stellen. Diese Ansätze sehe ich mit dem auch von mir geteilten Verständnis von „Integration“ kompatibel und auf eine „Allgemeine Pädagogik“ orientiert, in die hinein sich Integration aufhebt.

- in heterogenen Gruppen angemessene Didaktik-Rezeption und Umsetzung hat nicht stattgefunden. Die Realisierung des Integrationsgedankens wurde auf zu tönernen Füßen sozialpsychologischer und soziologischer Wunschvorstellungen in Bezug auf Schule und Gesellschaft konzipiert. Das im Kontext der Integration potentiell mögliche hoch effiziente Lernen der Kinder und Schüler blieb zweitrangig gewichtet und wurde in der Öffentlichkeit nicht hinreichend überzeugend - kein Wunder bei der zu beklagenden didaktischen Abstinenz.
3. Ein beachtlicher Anteil der in den integrativen Bildungssektor hineinragenden Gesellschaftsfragen, die zwar unbenommen als Bildungsfragen zu erkennen und im Unterricht zu behandeln sind, können aber nicht mit pädagogischen Mitteln zur Lösung gebracht werden; sie sind politische und mittels politischer Strategien zu behandeln. Versuche, auch solche Fragen pädagogikimmanent zu lösen, mussten uns sind gescheitert. Die Integrationsbewegung ist heute in einem Maße apolitisch geworden, wie sie das zu keiner Zeit ihrer 30jährigen Entwicklung je war. Ich sehe darin ein zentrales Moment für die Lähmung und Resignation der Vertreter der Integration und als Folge ihre entwicklungsmäßige Stagnation - quantitativ wie qualitativ. Das zu einer Zeit, in der es zu erkennen gilt, dass Integration im Sektor Schule mehr denn je in die Hände der Lehrerinnen und Lehrer gelegt ist. Heute sind die Veränderungen in unserem Denken und Handeln in Richtung einer „Allgemeinen Pädagogik“ die zentralen Ressourcen für die Aufrechterhaltung des Prozesses der Integration. Ihre Realisierung wäre um ein Vielfaches weitreichender möglich als die Grenzen gesteckt sind, bis es zu einem administrativen oder politischen Eklat kommen würde. Die Grenzen in der Praxis der Integration, die wir einhalten, sind von uns gesteckt, die gesetzten Grenzen sind weiter - und sie sind stets auszuloten und auszureizen. In Haltungen vorausseilenden Gehorsams antizipieren wir die gesellschaftliche Debatte um mangelnde Ressourcen und die Verschärfung der Selektionspraxis im Schulsystem in Folge von PISA als objektiv nicht zu überwindende Barrieren - die sie nicht sind.

Mit »Inklusion« sollten wir das Bemühen um Integration in der harten Wirklichkeit gesellschaftlicher Exklusion von Minderheiten und Menschen, die Merkmale auf sich vereinen, die den neoliberaltrunkenen Kosten-Nutzen-Kalkulierern signalisieren, dass die Betroffenen schlussendlich sogar getötet werden können, weil sie keinen Nutzen und ohne Nutzen keinen Wert und ohne Wert keine Würde haben und zuerkannt bekommen, weder beschönigen noch zerreden.

WALDSCHMIDT (1999) und LINGENAUER (2003) verdeutlichen mit Bezug auf die Normalismustheorie von LINK (1998), dass es durchaus zu Bewegungen aus dem in extremer Form durch die »totale Institution« gekennzeichneten „Protonormalismus“ hin zu einem „Flexiblen Normalismus“ gekommen ist, der Grenzgänge erlaubt und in dem die Normalitätszonen fluktuieren, aber an die sich selbst reproduzierende paradigmatische Gewalt von Normalität und Ausgrenzung gebunden bleiben. Das dürfte den Stand der Integrationsbewegung heute kennzeichnen. Das Ziel ist unbenommen eine völlige Entgrenzung im Sinne des *Transnormalismus*; ein dynamischer Zustand, der als Inklusion gefasst werden könnte, da es keinen Rand mehr gibt, über den hin ausgegrenzt werden könnte. Aber das ist nur durch Integration zu leisten. Denn: *Am Rande ist Verlorenheit, die niemand bemerkt. In der Mitte ist gut sein, jede und jeder den anderen in dieser haltend.*

Literaturhinweise:

- BASAGLIA, F.: Die Institution der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M. 1978
- BASAGLIA, F. u. BASAGLIA-ONGARO, FRANCA (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M. 1980
- BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1962
- ders.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1965

- ders.: Urdistanz und Beziehung. Heidelberg 1975
- EIGEN, M.: Stufen zum Leben. München 1992²
- ERZMANN, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd. 2 der Reihe »Behindertenpädagogik und Integration«, Hrsg. G. Feuser. Frankfurt/M. 2003
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die „Neue Euthanasie“. In: Merz, H.-P. u. Frey, X. E. (Hrsg.): Behinderung - verhandeltes Menschenbild?. Luzern 1994, S. 93-174
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995
- ders.: Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH [Edition der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (Hrsg.), Aspekte 45] 1997²
- ders.: Vom Bewusstsein und der Bewusstheit. Eine lebensnotwendige Unterscheidung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 21(1998)6, 41-53
- ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmen Diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: Luchterhand Verlag 2000, 20-44
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84
- ders.: Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. In: Landesverb. Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, 25-53
- FEUSER, G. und MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987
- GALPERIN, P.J.: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A. a.a.O., 1967, 81-119
- ders.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H.: a.a.O., 1969, 367-405
- ders.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: Pahl Rugenstein Verlag 1980
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Z. Heilpäd. 53(2002)9, 354-361
- ders.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud u. Sdander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74
- JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1971
- ders.: Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung, 2(1976), 15-29
- ders.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27(1976/a). Jg., 428-436
- ders.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u.2. Weinheim 1987/1990
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963

- ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996⁵
- LINGENAUER, SABINE: Normalismusforschung: über die Herstellung einer neuen Normalität im integrationspädagogischen Diskurs. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M./Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2003, 65-76
- dies.: Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen 2003a
- LINK, J.: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen 1998²
- MELERO, M.L.: Kognitive Kompetenz, Autonomie und Lebensqualität. In: Z. Behindertenpädagogik 40(2001)2, 114-132
- ders.: Ideologie, Vielfalt und Kultur. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (2000)4/5, 11-34
- PRENGEL, ANNE-DORIS: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995
- RÖDLER, P.: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt/M. 1993
- SANDER, A.: Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. In: VHN 54(1985)1, 15-31
- ders.: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette, Boppel, W. und Menschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagungen vom 14.-16. Nov. 2001 n Schwerin. Middelfart 2002, 143-164
- ders.: Über Integration zur Inklusion. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12. St. Ingbert 2003
- ders.: Inklusiv Pädagogik verwirklichen - Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud und Sander, A. (Hrsg.): Inklusiv Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 11-22
- SANDER, A. und HILDESCHMIDT, ANNE: Zur Kind-Umfeld-Diagnose als Grundlage schulischer Integrationsentscheidungen. In: Lehrer und Schule heute 38(1987)4, 103-105 [auch in: Sonderpädagogik im Saarland 19(1987)1/2, 6-15
- SEGUIN, E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Wien 1912
- SINGER, P.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984
- SINGER, P. und KUHSE, HELGA: Muß dieses Kind am Leben bleiben. Erlangen 1993
- VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974⁵
- ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Köln 1987
- WALDSCHMIDT, ANNE: Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: Soziale Probleme 9(1998)1/2, 3-25
- dies.: Selbstbestimmung als Konstruktion: Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen 1999

Anschrift des Verfassers:

Univ.-Prof. Dr. GEORG FEUSER
Universität Bremen, Fachbereich 12
Lehrgebiet Behindertenpädagogik
Postfach 330440
D - 28334 Bremen