

# Inklusion - der Schlüssel zum Tor einer humanen und demokratischen Gesellschaft – Anfänge und Perspektiven <sup>1</sup>

Georg Feuser

## 1. Prolog:

Liebe Alle – so sagt man in der Schweiz und begeht dadurch keinen Fehler, eine falsche Reihenfolge der Personen zu wählen, die man zu begrüßen hätte oder jemanden zu vergessen. Ich folge dieser Gepflogenheit, entbinde mich dieser Pflicht, beginne aber nicht mit meinen Ausführungen, ohne mich bei den Veranstalter:innen für die Ehre zu bedanken, die mir durch Ihre Einladung, zu diesem Anlass hier vorzutragen zu dürfen, zuteil wird. Ob meine Ausführungen Ihren Erwartungen entsprechen werden und ich Sie mit den sehr komplexen Sachverhalten meiner Thematik zu erreichen vermag, zumal ich diese allein aus Zeitgründen deutlich pointiert und programmatisch vorzutragen muss, und nicht jede Aussage detailliert erläutern kann, vermag ich im Vorhinein nicht zu beurteilen.

Geht man auf die Wikipedia-Seite zu Antonius von Padua, kann man dort aus dem Prolog zu seinen Predigten lesen: „Unsere Zeit ist durch das hohle Wissen ihrer Leser und Zuhörer so weit gekommen, dass sie des Lesens überdrüssig wird und nur ungern zuhört, wenn sie nicht gewählte, wohlüberlegte und modern klingende Worte liest oder hört. Darum habe ich [...] gewisse naturwissenschaftliche Erörterungen über Dinge und Tiere und Namensklärungen auf das sittliche Leben gedeutet und in mein Werk aufgenommen.“<sup>2</sup> Antonius – er zog sich 1230 erschöpft von seinen Ämtern zurück – charakterisiert mit dieser vor rund 800 Jahren niedergeschriebenen Anmerkung zum einen sehr zutreffend auch unsere in vielen fundamentalen Bereichen äußerst geschichtsvergessene Gegenwart, in der nur noch existiert und Bedeutung zu erreichen vermag, was man schnell aufs Tablett oder aufs iPhone laden und sich dessen nach dem Motto »Wisch und Weg« unmittelbar entledigen kann, wenn es nicht gefällt, nicht selbsterklärend ist und Nachlesen und Nachdenken erfordert, mithin zu viel Mühe macht. In ein paar Jahren wird man in einer Art KI-Selbstvergessenheit vielleicht sogar das Denken ganz den Maschinen überlassen. Das führt immerhin schon jetzt wegen ChatGBT zu Forderungen, die Noten abzuschaffen, da die Eigenleistungen von Schüler:innen nicht mehr sicher festzustellen sind. Wissenschaftliche Begründungen zur mangelnden Objektivität und der damit verbundenen Ungerechtigkeit der Notengebung, die schon in die Mitte der 1950er Jahre zurückreichen, sowie ihre psychosozialen Folgen konnten das bis heute nicht erreichen. Zum Anderen spricht mir Antonius von Padua auch damit aus dem Herzen, dass er naturwissenschaftliche Erörterungen in sein Werk aufgenommen hat, um – in seinen Worten – das »sittliche Leben« begründen zu können, was ich auch mit meinen Arbeiten versuche, weil wir nur dort auf Basis der Grundlagenforschung Erkenntnisse zu finden vermögen, die Erklärungen ermöglichen, die Entwicklungslogik des Menschen als solche zu verstehen und die zuschreibenden Begriffe der Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit als obsolet zu erkennen. Das hat mich bewogen, die erforderliche Schwerpunktsetzung darauf auszurichten.

Zu beiden angesprochenen Momenten möchte ich Ihnen einige Gedanken vortragen. Deshalb bin ich nicht an das Ufer des Bodensees gegangen, um aus Verzweiflung über den gegenwärtigen Zustand des Planeten Erde, der Menschheit im Allgemeinen und unserer Gesellschaft im Besonderen – bis in deren kleinsten sozialen Gliederungen hinein – der diplomatieunfähigen Politik und des katastrophalen fachlich-pädagogischen Zustandes der Inklusion wegen, den Fischen zu predigen, sondern ich bin zu Ihnen nach Fulda gefahren. Da ich keine Theologe bin, habe ich

---

1 Vortrag im Refektorium des Klosters Frauenberg, Fulda, anlässlich der Verabschiedung des Schulleiters der Antonius-von-Padua-Schule Fulda aus dem aktiven Dienst am 16.06.2023. Die erste PowerPoint-Folie wies den Hinweis aus: Für Hanno Henkel im Gedenken an Wolfgang Jantzen (1941-2020)

2 Siehe: [https://de.wikipedia.org/wiki/Antonius\\_von\\_Padua](https://de.wikipedia.org/wiki/Antonius_von_Padua)

aber auch nicht zu predigen. Verwurzt in der Aufklärung, sehe ich mir aufgetragen, mit Blick auf die historischen Entwicklungen und naturphilosophischen Grundlagen der uns heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse über »Mensch und Welt« eine nicht ausgrenzende und dadurch Inklusion in sich aufhebende Allgemeine Pädagogik zu begründen und eine dieser Pädagogik entsprechende Didaktik für solche Unterrichtsprozesse zu schaffen, die unabhängig vom Alter der Lernenden und von Orten, an denen das Lernen stattfindet, zur »Quelle für die Entwicklung des Menschen werden«, die ohne diese Unterrichtsprozesse nicht entstehen könnten. Die Schule könnte dafür ein zentraler und sogar idealer Ort sein. Aber nur dann, wenn der Unterricht auf die »nächste Zone der Entwicklung« eines jeden Kindes und Jugendlichen orientiert ist und nicht auf die nächste Lehrplangabe oder im Fächerunterricht auf die nächste Seite in den Lehr- und Lernmitteln. Unterricht hätte Lernen zu sein, das Entwicklung generiert. So versteht Vygotskij (1987, vgl. S. 304) Unterricht. Sei dies im Kindergarten, in der Schule oder in den tertiären Bildungsbereichen einer Ausbildung, einer Lehre oder eines Studiums. Eine Pädagogik, die sich wissenschaftlich an den Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen und deren Ausgangsbedingungen orientiert, nenne ich *subjektwissenschaftlich* und eine Didaktik, die Lernen dem Fortgang der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden des Menschen verpflichtet sieht, nenne ich *entwicklungslogisch*.

Das führt allerdings zu völlig anderen Bildungsinstitutionen, als sie das gegenwärtige institutionalisierte Schulsystem vorhält. Die Entwicklung des Menschen zur menschlichen Persönlichkeit im Sinne dessen, was Antonius von Padua mit dem »sittlichen Leben« beschreibt, ist weder als Randprodukt noch als ein wünschenswertes Abfallprodukt irgendwelcher Bildungsverläufe in unserem Schulsystem zu haben. Eine solche Entwicklung bedarf in Sozialisations- und Enkulturationsprozessen in Einheit von Kognition und Emotion der Erkenntnisse des Verhältnisses von Mensch und Welt, das die Mensch-Mensch-Verhältnisse einschließt, aus denen in Wahrnehmung, Denken und Handeln die Verantwortung des Menschen dem Menschen und seiner Welt gegenüber resultiert – so würde ich die Aussage des Antonius heute verstehen.

## 2. Zur Problemlage:

Ich denke, Sie ahnen, in welche Dimensionen hinein wir im Begriff sind, unseren Fuß zu setzen. Wir stehen, ganz allgemein gesehen, vor der Aufgabe, das Überleben der Gattung Mensch auf unserer von einem Planetozid bedrohten Erde zu bewältigen, in dessen Folge schon heute in Ansätzen ein Genozid ungeheueren Ausmaßes sichtbar wird, der erst einmal die ohnehin ärmsten Teile der Weltbevölkerung betrifft.<sup>3</sup> Oxfam geht von jährlich 20 Millionen Menschen aus, die zur Flucht aus den Regionen gezwungen sind, denen sie entstammen, da sie aufgrund des Klimawandels ihre Existenz nicht mehr zu sichern vermögen. Es sollte langsam einleuchten, dass diese und andere damit verbundenen Problemlagen nicht durch dieselben Prozesse zur Lösung gebracht werden können, die sie verursacht haben. Es dürfte keinem Physiker ein Problem sein, zu erkennen, dass die selben physikalischen Gesetzmässigkeiten, die eine Tasse zu Boden fallen und sie dadurch zerbrechen lassen, sie nicht wieder zusammensetzen und auf den Tisch zurückbringen werden – selbst dann nicht, wenn Sie für die gesamte Dauer der Existenz unseres Kosmos darauf warten würden. Wir aber glauben immer noch, dass durch die Potenzierung und weitere Effizienzsteigerung im Sinne einer nur noch als mystisch zu bezeichnenden

---

3 Der Begriff des Genozids erscheint mir hier gerechtfertigt, insofern er entsprechend der UN-Konvention Völkermord bezeichnet, der zwar bezogen auf die dargestellten Zusammenhänge nicht, wie in der Konvention festgehalten, primär nationalen, ethnischen, rassischen oder religiösen Gruppen gegenüber erfolgt, wenngleich er indirekt auch diese Kriterien betrifft, sondern auch geopolitisch im Sinne des Zusammenhangs von Macht, Politik und Geographie zu sehen ist.

Wachstumsideologie eines ohnehin schon zu hohen Graden deregulierten Wirtschafts- und Finanzsystems in Kombination mit einer restriktiven Finanzpolitik in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bildung, die damit verbundenen gesellschaftlichen Probleme zu einer Lösung gebracht werden könnten, deren Ursache sie sind. Und wir glauben immer noch, dass mit einem in feudalistischen Zusammenhängen entstandenen und über Jahrhunderte hinsichtlich Zugangsbeschränkungen und Ausgrenzung perfektionierten, auf Selektion, Auslese und Ausgrenzung und Einschluss in Sondersysteme spezialisiertes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) Inklusion zu bewältigen sei, deren Gegenteil sie ist.

Die Folgen unseres – im wahrsten Sinne des Wortes – Wirtschaftens sind, um nur einige zu benennen, die Prekarisierung und Marginalisierung der Lebensbedingungen großer Anteile der Bevölkerung (Reckwitz 2017, 2019), die Schaffung von Armut, vor allem auch der Kinderarmut und die Vergrößerung der Einkommensungleichheit, von denen die Medien zwar voll sind, diese aber, dem Mainstream angepasst, so meine Meinung, keine hinreichend aufklärenden Analysen aufmachen, damit die Bürger die Ursachen begreifen können. Solche Analysen werden schnell als revolutionär und sozialistisch stigmatisiert.

Erfassen wir die Dialektik dieser hoch verwobenen Zusammenhänge, dürfte außer Frage stehen, dass in jeder gesellschaftlichen Domäne ein entsprechender Werte- und Bewusstseinswandel eingeleitet und umgesetzt werden muss. Dies als Voraussetzung, globale gesellschaftliche Synergien zu ermöglichen, deren emergentes Produkt schlicht der Wille eines menschenwürdigen Überlebens der Menschheit auf dieser Erde ist – nicht mehr und nicht weniger. Das verweist perspektivisch auf eine Weltgesellschaft, deren Heterogenität sich in einem diesbezüglich hohen Erkenntnisniveau und Bewusstseinszustand vereinheitlicht. Dessen Quelle ist, was man mit dem Begriff »Bildung« fassen und nur durch einen grundlegenden Strukturwandel des Unterrichtssystems wird realisieren können.

Für die Domäne professioneller Pädagogik würde das heißen, von der Frühen Bildung im Elementarbereich an, in Prozessen lebenslangen Lernens, vor allem aber im institutionalisierten Schulsystem, an dem ja alle Kinder und Jugendlichen in den ersten zwei Lebensjahrzehnten teilhaben, das erforderliche humane und demokratische Potential grundzulegen, das einen solchen Denk- und Wertewandel ermöglicht und aus dem Gefängnis der Egomane, der Konkurrenz und der Zwänge zur Selbstoptimierung befreien und Gemeinsinn schaffen kann. Das bedarf einer Pädagogik, die die Vielfalt der Potenzen der einzelnen Menschen in kooperativen Prozessen, die auszuhandeln und zu kommunizieren sind, zusammenführt, sie weiter entfaltet und differenziert und eben nicht selektiert und ausgrenzt. Dies verbunden mit einer emanzipatorischen Aufklärung über die die Problemlagen der Menschheit verursachenden geopolitischen Herrschafts-, Ausbeutungs- und Versklavungsmechanismen, mit dem Ziel der Bildung eines Willens zu Veränderungen; Veränderungen bezogen auf das Gemeinwohl aller Menschen, durch das niemanden mehr an den Rand gedrängt und in die Situation gebracht wird, im Sinne Agambens, ein „nacktes Leben“ führen und um dessen erbärmlichen Erhalt bangen zu müssen. Eine solche Pädagogik kann man mit dem Begriff der Inklusion bezeichnen, wenn sie ihre gegenwärtige Praxis grundlegend zu reformieren bereit ist und nicht weiterhin reformistisch das Geschäft des bestehenden sEBU betreibt und es weiter verstetigt. Enrique Dussel nennt dasjenige Handeln reformistisch, „das sich den Anschein gibt, etwas zu verändern, wobei aber grundsätzlich die Institution und das System sich selbst gleich bleiben“ (Dussel 2013, S. 136 f.), was eine Jahrhunderte überdauernde Tradition hat, an der nicht nur die reformpädagogischen Ansätze des Überganges des 19. ins 20. Jhd. und der 1920er Jahre gescheitert sind, sondern bis heute auch die Inklusion. Verwenden wir auch darauf etwas Aufmerksamkeit.

### **3. Was ist, ist geworden und mithin veränderbar:**

Wohin uns die idealistische Philosophie im Sinne des Descartschen Dualismus der Existenz eines

von der Materie unabhängigen Geistes in Verknüpfung mit der Theologie, dem Pietismus, einem absolutistischen Staatswesen und den bürgerlich-rassistischen Ideologien des Sozialdarwinismus, der Eugenik und der Lebensphilosophie im ständigen Kampf gegen die Aufklärung geführt haben, hat sich spätestens mit der Schrift des Staatsrechtlers Karl Binding (1841-1920) und des Psychiaters Alfred Hoche (1865-1943) über die »Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens« von 1921 offenbart. Im Hitlerfaschismus führten diese faschistisch-rassistischen Ideologien mit den Euthanasie-Konzeptionen zur massenhaften technisch-industrialisierten Ermordung behinderter Menschen und zu deren Sterilisation und in den Holocaust – und diese Ideologien sind nach 1945 trotz so genannter Entnazifizierung nicht aus den Köpfen der Deutschen verschwunden, genau so wenig, wie sie 1933 erst in diese hineingekommen wären.

Es gab nach 1945 keine hinreichende Besinnung, wie der bedeutende Dichter Paul Celan (1920-1970) anmerkte, der vergebens auf den von ihm ersehnten »geharnischten Windstoß der Umkehr« wartete, ehe er sich 1970 das Leben nahm (vgl. Vosswinkel 2020). Die von den Alliierten geforderte Einheitsschule, eine einheitliche Lehrerbildung und eine sechsjährige Grundschule und die damit verbundene Überwindung der ständisch orientierten Spaltung des Schulwesens, um nur diese Momente zu benennen, scheiterten im Prozess der Restauration der Adenauer-Ära, letztlich an den Zweckbündnissen von Kirche, CDU und FDP, z.T. auch unter Benutzung des Elternrechts gegen eine Einheitsschule wie an dem opportunistischen, schrittweisen Nachgeben der SPD (vgl. v. Friedeburg 1989) und last not least auch am Einbezug ehemals faschistischer Funktionäre in die Adenauer-Restauration.

Zur Befreiung aus diesen Ideologien, die die Regelpädagogik, vor allem aber die Heil- und Sonderpädagogik in ihren Entstehungsprozessen als wissenschaftlich relevanten Fundus zutiefst verinnerlicht haben und ihre Separationspraxis begründen, bedarf es der erkenntnistheoretischen Grundlagen eines historisch-dialektischen Materialismus, die uns über viele Stufen des Erkennens doch zu der schlichten Aussage kommen lassen: Egal wie ein Mensch beschaffen ist, er hat das Recht, *alles* über die Welt zu erfahren und in voller Anerkennung seiner Individualität uneingeschränkt an ihr zu partizipieren, weil er in dieser Welt lebt! – und es gibt nur diese Welt.

Die „Teilhabe“ bezieht sich auf alle Bereiche unserer Gesellschaft, die ich mit den Begriffen Kultur, eingeschlossen Bildung, Arbeit und Wohnen skizziere. Die UN-BRK fasst dies in allen Lebensbereichen und über alle Altersstufen hinweg mit dem Begriff der »Inklusion«. Sie ist ein Menschenrecht und sie ist nationales Recht, was wir immer wieder verdrängen. Im Grunde leben wir ganz gut damit, wissen wir doch alle, wo kein Kläger ist, ist kein Richter und man hat viele Vorkehrungen getroffen, das Recht auf Inklusion nicht unmittelbar als Individualrecht einklagen und ihre Unterlassung nicht strafrechtlich verfolgen zu können. Es sollte uns endlich bewusst werden, dass dem Kerngedanken der Inklusion nicht zu entsprechen, eine Verletzung von Menschenrechten und die Prozesse der Exklusion aus Regelsystemen und die Zwangsinklusion in Sonderräume nicht nur diskreditierend sind, sondern die Würde der betroffenen Menschen verletzen. Das ist vor allem auf dem Hintergrund des mit dem Abstieg im Schulsystem verbundenen Bildungsreduktionismus eine Art psycho-sozialer Euthanasie. Vor allem die Pädagogik hat eine immense Bringschuld dahingehend, das nicht nur dem Geist der UN-BRK, sondern auch dem des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland widersprechende, institutionalisierte *selektierende, ausgrenzende und segregierende, hierarchisch gegliederte und ständisch organisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU)* in ein horizontales, *inklusives (iEBU)* zu transformieren, um aller Kinder und Schüler:innen willen.

Inklusion ist kein Gnadenakt der Mehrheitsgesellschaft gegenüber beeinträchtigten und aus Gründen von Armut, Migration und anderen Bedingungen marginalisierten und prekarisierten Menschen, die am Pol der Ohnmacht an den Rändern unserer Gesellschaft leben, sondern auch eine Verletzung der Rechte des verbleibenden großen Teils der Gesellschaft, ein von behinderten und beeinträchtigten Menschen getrenntes Leben führen zu müssen und dadurch hinsichtlich ihrer

Persönlichkeitsentwicklung und mitmenschlichen Qualitäten selbst extrem zu verarmen. Der bestehende *Inklusionismus*, mit dem ich die heute übliche »Integration der Inklusion in die Segregation« und damit das in der Pädagogik historisch einmalige Paradoxon einer »selektierenden Inklusion« beschreibe, hat längst – und nicht nur im Bildungssystem – Akzeptanz gefunden. Unter anderem auch, weil man die Anliegen einer humanistischen Bildung vergessen hat, die Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst versteht (vgl. Heydorn 1980, S. 162 f.) und nicht die Verfügung der Pädagogik über den Menschen i.S. seiner Abrichtung zur Nützlichkeit für ein längst fragwürdig gewordenen Produktions- und Konsumtionssystem, das, worauf ich schon verwiesen habe, mit Erfolg dabei ist, unsere bio-psycho-sozialen Lebensgrundlagen über einen »point of no return« hinaus zu zerstören.

Die Bildungspolitik und ihre Regulierungsbehörden dürften kein primäres Interesse an einer vom ersten Schuljahr an fundierten politischen Bildung aller haben, die die elitären Machtspiele und Herrschaftsverhältnisse transparent machen; eben auch die ihren.

*Bildung* – selbst wenn man diesen Begriff erst mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ansetzen würde (vgl. Humboldt 2017) – ist einerseits aufs Engste mit *Aufklärung* im Sinne des Erkenntnisgewinns über die Welt, den Menschen und seine Vergesellschaftung und die diese regulierenden Macht- und Herrschaftsbeziehungen und mit persönlicher Emanzipation verknüpft und andererseits mit der Ausbildung von Solidarität und Gemeinsinn, die wir *Erziehung* nennen können. Diese auch verstanden als die Schaffung und Kultivierung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. Der Anspruch Humboldt's auf eine *Menschenbildung für alle* findet sich schon vor über 360 Jahren mit der Grundlegung einer neuzeitlichen Didaktik durch Johann Amos Comenius (1592-1679) in seinem bis heute hoch bedeutenden Werk der „*Didactica magna*“ (lat. Original vermutlich 1657), mit dem die neuzeitliche Didaktik grundgelegt wurde. Er leitet sein Werk 1657 mit der Feststellung ein, dass es Schulen, die ihrem Zweck vollkommen entsprechen, noch nicht gegeben hat. Damit hat er bis heute Recht behalten. Er schreibt: „Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich die Schule, die wahrhaftig eine Menschen-Werkstätte ist, wo nämlich der Geist der Lernenden erleuchtet wird vom Glanz der *Weisheit*, so dass er zugleich in alles Verborgene und Offenbare einzudringen vermag“; dadurch, dass „[...] alle alles allumfassend gelehrt werden“ (Comenius 2007, S. 59). Denn „[...] der Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen, er soll nicht nur fremde Meinungen über die Dinge in Büchern lesen und verstehen, sich einprägen und wiedergeben, sondern bis zu den Wurzeln der Dinge vordringen und sich ihren ursprünglichen Sinn und Gebrauch aneignen [...]“ (Comenius 2007, S. 63). Und er merkt an: „Folglich gibt es nichts in der Welt, das der Mensch, der mit Sinnen und Vernunft begabt ist, nicht zu fassen vermöchte“ (S. 33) und er stellt fest: „Alle Menschen, sosehr sie sich auch in ihren geistigen Anlagen voneinander unterscheiden, haben doch die gleiche Natur und sind mit den gleichen Organen versehen“ (S. 70).

Vermögen wir diese Aussage in unser gegenwärtiges Sprachverständnis zu übertragen, ist allein schon damit ein grundlegender Anspruch an eine Pädagogik skizziert, die auf das Anliegen der »Inklusion« verweist. Auf dem Weg, der mit der Entmystifizierung der Theologie, der Liberalisierung des Denkens durch die Epoche der Aufklärung und mit den grundlegenden Werten der Französischen Revolution verknüpft ist, der die Reformpädagogik beeinflusste und bis zur »Pädagogik der Befreiung« führt, wie sie vor allem in den lateinamerikanischen Ländern als »Pädagogik der Unterdrückten« (Freire 1996) entwickelt wurde, findet der Grundgedanke der Integration und Inklusion für mich ihren schönsten Ausdruck in der Forderung von Edouard Séguin (1812-1880) von 1866, nach der *Wiederherstellung »der Einheit des Menschen in der Menschheit«* bewirkt durch die *»Wiederherstellung der Einheit der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung«*. Mit dieser Forderung, für mich ist sie die nach *Bildungsgerechtigkeit* für alle, die er in seinem zentralen Werk „*Die Idiotie und ihre Behandlung nach der*

physiologischen Methode“ als Aufgabe pädagogischen Wirkens skizziert (Séguin 1912, S. 164), können wir wohl leicht die getrennten Systeme der Regel- und der Heil- und Sonderpädagogik erkennen, die in einer übergeordneten Einheit einer Allgemeinen Pädagogik zur Synthese zu bringen sind.

Damit rücken aber auch jene Menschen ins Blickfeld, die wir in der 1968er Bewegung mit dem Begriff des »harten Kerns« fassten und aus Landeskrankenhäusern und psychiatrischen Abteilungen befreiten. Menschen, die aufgrund der Schwere und Komplexität ihrer Beeinträchtigungen, ihrer tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und ihrer Verhaltensweisen, sich dem Zugriff und den Regeln der pädagogischen, psychologischen und medizinisch-psychiatrischen Systeme entziehen und/oder sich ihnen widersetzen, sind oft selbst in den heil- und sonderpädagogischen Systemen Ausgegrenzte in der Ausgrenzung – und ohnehin die Vergessenen der Inklusion. Wir haben ja heute bis in die Filmwelt hinein den Begriff »Systemsprenger« und damit wiederum eine auf die Spitze der Menschenverachtung getriebene Zuschreibung unseres Versagens in Pädagogik und Therapie als deren Lern-, Therapie-, Bildungs- und Gemeinschaftsunfähigkeit. Damit legitimieren wir ihren Aus- und zwangsweisen Einschluss, wodurch wir uns rechtfertigen und von Verantwortung entlasten.

Die mit der UN-BRK juridisch gefasste Inklusion lässt den dummen Spruch, dass die Regel die Ausnahme bestätige, nicht zu – dass also die Regel der Inklusion die Beibehaltung der Exklusion und der Zwangsinklusion schwer beeinträchtigter bzw. uns sozial herausfordernder Menschen diagnostisch nach kategorial zugeschriebener Förderbedürftigkeit rechtfertige. Die Pädagogik ist keine souveräne Macht gegenüber diesem Personenkreis, die Menschenrechte aufheben könnte; auch die Lehrpersonen, die Schulleitungen, die Schulverwaltungen und Bildungspolitiker:innen sind das nicht. Hier ist in aller Deutlichkeit auf die Schlussfolgerung von Agamben (2002) zu verweisen, die lautet: „Es ist nicht die Ausnahme [der schwer beeinträchtigte Mensch; GF], die sich der Regel entzieht, es ist die Regel, die, indem sie sich aufhebt, der Ausnahme stattgibt; und die Regel setzt sich als Regel, indem sie mit der Ausnahme in Beziehung bleibt. [...] Die äußerste Form der Beziehung, die etwas einzig durch seine Ausschließung einschließt, nennen wir *Ausnahme-Beziehung*“ (S. 28). „Die Ausnahme ist eine Art der Ausschließung. Sie ist ein Einzelfall, der aus der generellen Norm ausgeschlossen ist. [...] *Die Norm wendet sich auf die Ausnahme an, indem sie sich von ihr abwendet, sich von ihr zurückzieht*“ (S. 27). Folgen wir Agamben, steht, wer ausschließt, mit dem Ausgeschlossenen in einer (Ausnahme-)Beziehung, die man mit der Verfügung des Ausschlusses nicht abgeben kann; auch nicht die daran gebundene Verantwortung. Damit ist die Ausnahme, ethymologisch gesehen, etwas, das herausgenommen und, wie Agamben betont, also aus dem geltenden Recht herausgenommen wird und nicht einfach nur ausgeschlossen ist: Es wird diesen Menschen gegenüber Recht „entsetzt“. Zygmunt Bauman (2005) schreibt: „Es gibt kein Gesetz für die Ausgeschlossenen. Der Zustand des Ausgeschlosseneins besteht in der Abwesenheit des Rechts, das auf ihn angewendet wird“ (S. 48).

#### **4. Das Mensch-Welt-Verhältnis:**

Für ein lebendes System existieren, bildlich gesprochen, zwei Wirklichkeiten: Die der uns umgebenden Umwelt, mit der wir uns ständig austauschen und die der in internen Prozessen der Selbstorganisation möglichen Erfahrungsbildung über sich selbst und die Welt, die gedächtnismäßigen Niederschlag finden und im Sinne der »vorgreifenden Widerspiegelung« (Anochin 1978) antizipatorische und adaptative Einstellungen und Handlungen ermöglichen.

Diese auf den ersten Blick trival erscheinenden Zusammenhänge, die ich mit diesem Austausch-Struktur-Modell zur Darstellung bringe, zeigen die für lebende Systeme nicht unterschreitbaren Funktionen der Referentialität zu sich selbst (Autopoiese) und der Referentialität zur Welt (Dissipativität) (Maturana 2000; Maturana & Varela 1990). Selbst deren einfachsten



Feldern zu arbeiten ist, um die berechtigten gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu realisieren. Es obliegt uns als Lehr- und Fachpersonen, dies in Übereinstimmung mit den Menschenrechten und der Würde des Menschen in humaner und demokratischer Weise, also unserer Verfassung gemäß, zu realisieren. Dass dem nicht so ist, sondern die hegemonialen Machtansprüche der Politik in herrschaftlicher Weise die Praxis der Schulpädagogik regulieren und steuern, macht Pädagogik als Wissenschaft zur Farce und degradiert Pädagog\*innen und Lehrpersonen – ich muss auf die Analysen von Franco Basaglia (1980) zurück kommen – zu »Angestellten der Herrschaft«, »Technikern des Praktischen Wissens« und zu »Zustimmungsfunktionären«, die „Befriedungsverbrechen“ begehen. Das lässt mich die Frage stellen, wann werden wir uns als Fachpersonen der Pädagogik unserer eigenen Würde bewusst und finden zu der Mündigkeit, pädagogisch professionell auf einem uns heute humanwissenschaftlich vorliegenden Erkenntnisstand zu arbeiten und damit unserer berufsethischen Verpflichtung gerecht zu werden – auch der der Beendigung der Auslese und Ausgrenzung? Dann bräuchten wir von Inklusion nicht mehr reden.

### 5. Wenn der Dialog entgleist ...

Mit diesem bildhaften Begriff beschreibt René Spitz (1887-1974) den Zusammenbruch der Austauschprozesse durch externe Bedingungen der Isolation, die gravierende Folgen für die Entwicklung der von ihm beobachteten Kleinkinder hatte. Er war der erste, der diese vor gut 80 Jahren filmisch dokumentierte und sie als »psychischen Hospitalismus« bezeichnete (vgl. Spitz 1972). Vergewärtigen wir uns das anhand einer kleinen Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben von 1966, der die Arbeit von Mimi Scheiblauer würdigt.<sup>4</sup> Anita, ein langzeithospitalisiertes Mädchen sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauer mit ihrem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen bewegend, stereotyp zu schaukeln.

Durch das Ende des Klavierspiels ist für Anita die kommunikationsbasierte Kooperation mit Frau Scheiblauer zusammengebrochen. Sie ist hochgradig isoliert und gerät in eine psychisch existentielle Notlage. Um ihre neuronale Tätigkeit zu stabilisieren, muss sie sich in Bewegung versetzen und dadurch selbst die Zeit schaffen, die ihr System stabilisieren kann, den Isolationsstress und die damit verbundenen Ängste reduziert und ihre emotionale Lage wieder stabilisiert. Diese autokompensatorischen und gegenregulatorischen Handlungen haben eine eigene Systematik; sie sind zentral auf die Aufrechterhaltung der internen zentralnervalen und psychischen Funktionen gerichtet und nicht auf die Adaptation an die Aussenwelt. Die Abwehr von Ansprache und pädagogisch-therapeutischen Angeboten ist dann sehr wahrscheinlich, denn sie gefährden die autokompensatorisch erzielte Stabilität. Die Abwehr nach aussen erfolgt 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. Formen sich ihre Verhaltensweisen durch Fortdauer der isolierenden Bedingungen zu destruktiven, selbstverletzenden oder gar aggressiven Handlungen aus, kommt es oft zur Psychiatrisierung, von ihrer Inklusion ganz zu schweigen. Ihre Handlungen werden als Ausdruck ihrer vermeintlichen Behinderung angesehen, anstatt zu erkennen, dass es die Folgen der sie hochgradig isolierenden Lebensweise ist, in die wir sie bringen und in der wir sie festhalten.

---

4 Die Video-Sequenz wird 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, der an der Univ. Zürich 1931 den ersten Lehrstuhl für Heilpädagogik an einer Universität in Europa inne hatte. Die Sprecherin ist Helene Weigel (1900-1971).

Ich denke, das ist noch einiger ergänzender Erklärungen bedürftig. Wir schauen dazu tief ins innere der Materie und beobachten Elementarteilchen, deren Wechselwirkungen im Sinne komplexer dynamischer Systeme auch für unsere makroskopische individuelle und soziale Existenz Gültigkeit beanspruchen können, weil wir im Verlauf der Evolution auf der Basis dieser Gesetzmäßigkeiten Mensch geworden sind. Dies mit Blick auf ein Modell, das eine Video-Kamera zeigt, die, was sie aufnimmt, über ein Kabel einem Monitor zuspült und die ihrerseits so eingestellt ist, dass sie nur aufnehmen kann, was der Monitor zeigt. Wir sind schnell zur Annahme verführt, es handle sich um ein geschlossenes System. Das trifft auch für die operationale Seite, die Selbstreferentialität des Systems zu. Allerdings ist das System im Strahlengang der auf den Monitor gerichteten Kamera *störbar* und somit referentiell zur Welt, sofern für die Kamera Wahrnehmbares in ihren Strahlengang eingebracht wird, was in diesem Fall Photonen sein müssen, also Licht. Sie werden sehen, dass Sie auf dem Monitor zuerst nichts sehen, denn die vom Monitor produzierten Photonen bewegen sich mit Lichtgeschwindigkeit und können im Sinne der Heisenberg'schen Unschärferelation zu jedem Zeitpunkt an jedem Ort sein; das System ist chaotisch - es tut sich also scheinbar nichts, obwohl sehr viel los ist.

Der Kollege Peitgen<sup>5</sup> von der Universität Bremen erklärt den Ihnen schon bekannten Aufbau und 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 den gleichen Gesetzmäßigkeiten.

Was wir sehen, ist vom System selbst hervorgebracht, aber, wie deutlich geworden sein dürfte, nicht aus sich selbst heraus entstanden. Durch den »Eingriff« wurde ein dynamisches Gleichgewicht gestört (eine Symmetrie gebrochen). Damit ein System mit den gezeigten Eigenschaften wieder stabil werden, ja existent bleiben kann, muss es Strukturen, wir können auch sagen Ordnungen ausbilden, die das leisten können, weshalb wir jetzt etwas sehen 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 und Systemstabilität leistet die Raum-Zeit, die physikalisch aus der Bewegung der Materie-Teilchen im Raum entsteht. Die Zeit ordnet die Ordnung.

Nun – verbunden mit einem großen evolutionären Sprung – zur Übertragung des Modells auf die Ebene menschlicher Ontogenese ist festzuhalten:

1. Alles, was ist, ist aus Wechselwirkungen entstanden – ein kosmisches Prinzip.
2. Kein lebendes System kann die Dialektik dieser Systemeigenschaften unterschreiten.
3. Was wir beobachten ist immer relational.

Das heißt: Was wir als die Individualität eines Menschen, also auch als seine Behinderung, 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 sich nach Maßgabe seiner Ausgangsbedingungen und Randbedingungen als Ergebnis seiner Selbstorganisation und Aneignungstätigkeit in Bezug auf seine Mensch-Welt-Beziehungen in seiner Biographie akkumulativ vermitteln und mithin eine systemisch und subjektiv sinnhafte Kompetenz sind. Die Evolution und die Ontogenese kennen nicht richtig und falsch, keine Normalität und auch keine *Pathologie*. Auch eine menschliche Entwicklung ist stets bestimmt durch das Verhältnis der Grade und Intensität der erfahrenen Isolation – wodurch diese auch immer

---

5 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.

verursacht ist – zu den gewährten und seiner individuellen Situation angemessenen kommunikationsbasierten Kooperationen seiner Mensch-Welt-Beziehungen.

Zu den Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation wäre festzustellen: (A) Ein erhebliches Absinken der potentiell erreichbaren Entwicklungsniveaus in allen psychischen Bereichen; auch im Kognitiven, (B) die systeminterne Blockierung von »Zonen der Entwicklung« hinsichtlich ihrer funktionalen Realisierung, (C) eine Stabilisierung des Systems auf einem niedrigen Niveau, das das potentiell Mögliche einer Persönlichkeitsentwicklung nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann wieder die Schwere der vermeintlichen Beeinträchtigungen, die uns veranlassen, Kindern den Zugang zu regulären Bildungsgängen zu verwehren oder sie aus diesen auszuschließen, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das im Wirklichen nicht sichtbar ist, im Vorhinein nicht exakt bestimmt und auch nicht zu ertestet, sondern nur gewährt werden kann. Dieses »symbolische Kapital« (vgl. Bourdieu 2001) zu gewähren, bestimmt das Grundverhältnis der Pädagogik zum Menschen. 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, mit ihm auf höchstem, individualisiert wahrnehmbarem kulturellen und Bildungsniveau zu kooperieren – und das verlangt einen Gemeinsamen Gegenstand. Auch die »Zone der nächsten Entwicklung« entsteht nur in kooperativen Prozessen und je vielfältiger die Bezugswelten sind, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, Entwicklung ermöglichende Austauschprozesse eingehen zu können; ob im Kindergarten, in der Schule, in der Ausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt.

Mit jeder Einschränkung der Vielfalt der Mensch-Welt-Beziehungen eines Menschen setzen wir externe Bedingungen seiner Isolation, die er sich aneignen, in sein System integrieren muss und das baut das System um. Bitte erklären Sie mir: Wie können interne Bedingungen der Isolation eines Menschen durch externe Bedingungen seiner Isolation kompensiert und sein Lernen und seine Entwicklung in Gang gebracht und verbessert werden? Meinen Sie dadurch, dass wir diese Menschen nach Behinderungskategorien in Sonderschulen bzw. Sonderklassen, in Werkstätten oder Wohnheimen zusammenfassen und ihre Austauschmöglichkeiten dadurch extrem reduzieren und sie der Chancen berauben, in vielfältig heterogenen Mensch-Mensch und Mensch-Welt-Beziehungen in kommunikationsbasierte Kooperationen einzutreten, was auch für die so genannten nichtbehinderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gilt? Dadurch, dass wir diese Möglichkeiten mit einem selektierend-segregierenden EBU gegen Null fahren, *be-*hindern wir das Lernen und die Entwicklung der Kinder. Wir haben es noch nicht einmal zu einer integrierten Gesamtsonderschule geschafft, geschweige denn zur Inklusion. Es gibt keine Pädagogik einer Behinderungsform. Das ist eine Illusion. Es bedarf einer Pädagogik für Erich, der als Ausgangsbedingung seiner Mensch-Mensch und Mensch-Welt-Beziehungen eine Trisomie 21 hat, es bedarf einer Pädagogik für Susanne, deren Lern- und Entwicklungsbedingungen durch eine tetraspastische Lähmung gekennzeichnet sind, einer Pädagogik für Karl-Friedrich, den wir als hochbegabt wahrnehmen, einer alternativen Schrift für den blinden Egon, eine sichtbare Sprache für die gehörlose Erika usw. usf. Das zu leisten ist die Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik, die durch eine entwicklungslogische Didaktik die soziale Einheit der Vielfalt aller dieser Menschen in einer Lerngemeinschaft ermöglicht und die ohne Einschränkung der Bildungsangebote durch die arbeitsteilige Befassung mit einem »Gemeinsamen Gegenstand« »allen alles lehrt«. Das verlangt allerdings einen umfassenden Projektunterricht. Das kann auch mit der Belegschaft eines Betriebes, in einer Haus- und Wohngemeinschaft, in einem Verein, einem Theater, einer Filmproduktion und in andere Organisationen realisiert werden, wofür es schon zahlreiche Beispiele gibt, wobei in dieser Aufzählung inklusiv arbeitende Schule am untersten Ende der Skala rangieren dürften. Die Überwindung der Exklusionen in allen Lebensbereichen und gesellschaftlichen Gliederungen ist der Schlüssel zum Tor einer Weltgesellschaft, die in der

Vielfalt ihrer Kulturen, Sprachen, Ethnien und Religionen, in Einheit ihres Zusammenwirkens in den uns allen übergeordneten Problemen das Leben der Menschen auf dieser Erde menschenwürdig zu gestalten und es noch für eine gewisse Zeit aufrechtzuerhalten vermag. Wie absurd ist es, wenn wir mit unserem Schulsystem Kinder schon auf der kleinsten psychosozialen Ebene zueinander in Konkurrenz setzen, sie gegeneinander aufbringen, sie selektieren und sie, scheint ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorzuliegen, durch ihre Zusammenfassung nach Behinderungskategorien in Sonderräumen noch einer zusätzlichen hochgradigen externen Isolation aussetzen, die sich mit den oft vorliegenden Bedingungen interner Isolation nicht nur addieren, sondern exponentiell akkumulieren. In einem solchen sEBU werden die Kinder und Schüler\*innen zur Ware der Pädagogik und die Lehrpersonen zu den Produktionsmittelbesitzer\*innen zum Zweck deren kategorial anonymisierten, marktgerechten Abrichtung im Unternehmen Schule, das Humanressourcen in Humankapital zu transferieren und Mehrwert zu erbringen hat.

Es gilt als gesichert, dass Kinder mit einer spezifischen menschlichen Fähigkeit geboren werden, emotionale und kognitive Zustände auszudrücken, *Bindung* herzustellen und *Sinn* und *Bedeutung* zu teilen wie auch die Initiative dazu ergreifen zu können (Trevvarthen 2012). Diese zusammenhängende psycho-neuronale Organisation mit Spezialisierung auf Timing und Formen körperlicher Bewegung (also der Raum-Zeit-Komponenten) ist in der Entwicklungsneurobiologie des Säuglings fest verankert und schon wenige Stunden nach der Geburt als infant-direct-speech nachweisbar (vgl. Aitken & Trevvarthen 1997). Damit ist das Gehirn schon zum Zeitpunkt der Geburt ein soziales Organ und der Mensch ein kompetent kommunikativ-kooperierendes soziales Wesen. Das ermöglicht von Anfang an eine *reziproke Kommunikation* im Sinne *primäre Intersubjektivität*. Dies dadurch, dass der andere Mensch durch dessen virtuelle Konstruktion im Sinne eines inneren Abbildes, was wiederum die Konstruktion eines virtuellen Selbst erfordert und voraussetzt, erkannt werden kann. Hier sehen wir heute mögliche Ursachen für die Ausbildung einer ASD. Im weiteren Entwicklungsverlauf kommt es durch die Wahrnehmung und den Gebrauch von Objekten in der Person-Person-Objekt-Kooperation zur *sekundären Intersubjektivität*. Ich fasse diese für menschliche Entwicklung basalen Prozesse, die über alle Entwicklungsniveaus ihre Gültigkeit behalten und nicht ohne die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigende Folgen eingeschränkt oder negiert werden können, wie wir gesehen haben, wie folgt zusammen: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in dialog- bzw. kommunikationsbasierten reziproken Kooperationen. Damit erinnere ich auch noch einmal an die Aussage von Martin Buber zur Ich-Werdung des Menschen am Du, das wir ihm bieten.<sup>6</sup> Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt wie folgt zusammen: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 237) – in besonderer Weise durch die Pädagogik, die diese Dialektik negiert.

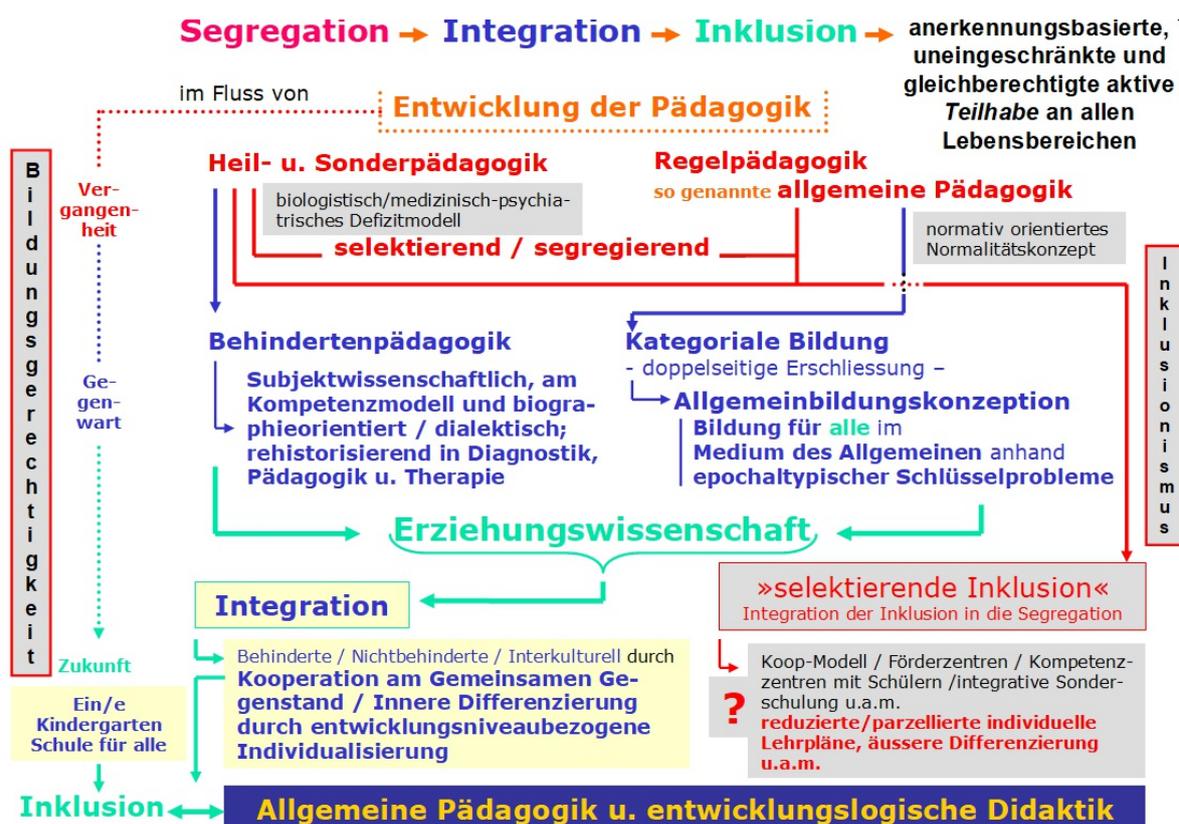
Kommunikationsbasierte Kooperationen sind in allen Zusammenhängen des Lebens stets auf einen den einzelnen Handlungen übergeordneten »Gemeinsamen Gegenstand« bezogen. Vielleicht ist es zum Verständnis dieser Aussage hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass z.B. schon das erste Stillen eines Neugeborenen eine kommunikationsbasierte Kooperation von Mutter und Säugling ist, mit dem es nicht um dessen materiale Seite, z.B. die Brust oder den Mund oder um die funktionale Seite des senso-motorischen Berührens und Saugens geht, sondern um die gemeinsame Befriedigung der allen Teilhandlungen von Mutter und Kind übergeordneten Bedürfnisse: der Fürsorge für das Kind durch Stillen und für das Kind die damit verbundene Sättigung durch Saugen, was nur in Einheit der Kooperationspartner arbeitsteilig zu erreichen ist, wie später in einem Betrieb ein gemeinsam zu erstellendes Produkt.

---

6 Diese Aussage war auf der ersten PowerPoint-Folie zitiert, die zur Eröffnung des Vortrags projiziert wurde.

Es liegen keine humanwissenschaftlich fundierten Erkenntnisse vor, um das sEBU, die Werkstätten und Wohnheime für Behinderte und andere Sonderinstitutionen weiterzuführen. Aber die tief in der Gesellschaft verankerten Ideologien der Selektions- und Separationspraxen sind ein nahezu allmächtiges Gebilde. Diesem die Macht zu rauben, ist ein ungeheuer großer Kraftakt der Vernunft gegen die pragmatische Rationalität der Zerstörung der Vernunft und des Gemeinsinns im Interesse derer, die die Macht haben. Dieser große, nur in historisch bedeutsamen Schritten zu realisierender Prozess, ist möglich. Aber nur, wenn man im Machen anwendet, was man erkannt hat, weil man sonst, wie Horst-Eberhard Richter (1923-2011) sagte, nicht mehr erkennen kann, was zu machen ist (vgl. Richter 1978). In einem solchen Dilemma scheinen wir in Feldern der Pädagogik mit der Inklusion längst zu stecken und die Bildungspolitik hält uns darin fest.

In einem Gespräch zwischen Jean Paul Sartre (1905-1980) und Franco Basaglia (1924-1980) antwortete Sartre auf den Hinweis von Basaglia, dass es darum gehe, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen, wie folgt: „Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, abzulehnen. Man muss es vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: in der *Praxis*. Der Angelpunkt ist die *Praxis*. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (Basaglia & Basaglia Ongaro 1980, S. 39 f). Die zentralste Ressource ist dabei die eigene Veränderung. Wenn Sie sehen wollen, wie eine humane und demokratische Gesellschaft aus der Perspektive ihrer Anfänge auf den Weg gebracht werden kann, schauen Sie auf die Homepage der Antonius-von-Padua Grundschule und klicken Sie auf das Video, das 2017 anlässlich der Verleihung des Jakob-Muth-Preises an diese Schule gedreht wurde.<sup>7</sup>



7 Siehe: <https://www.avp-schule.de/jakob-muth-preis-2017.html>

**Literaturhinweise:**

- Agamben, G. (2002): Homo sacer. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. In: Development and Psychology. 9, S. 653-677
- Anochin, P.K. (1978): Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems. Jena: VEB G. Fischer Verlag
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: HIS Verlag
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag
- Comenius, J.A. (2007; Orig. 1657 in lateinischer Sprache): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dussel, Enrique (2013): 20 Thesen zu Politik. Münster: LIT
- Feire, P. (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Feuser, G. (2013a): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293
- Feuser, G. (2013b): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Oberhausen: Athena Verlag, S. 219-246
- Feuser, G. (2013c): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-*Bildung* für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-66
- Feuser, G. (2014): Autismus. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 91-125
- Feuser, G. (2015a): Geistigbehinderte gibt es nicht! Soziale Exklusion durch Negation der Entwicklung dessen, was wir »Geist« nennen. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hrsg.), Naturalisierung und Individualisierung. Beiträge der Wissenschaft zur Legitimation von Armut und Ausgrenzung. Marburg: DbWi-Studienheft 10, S. 40-42
- Feuser, G. (2015b). Inklusion - Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. In: Behindertenpädagogik, 54, 3, S. 257-269
- Feuser, G. (2017): Inklusion - das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183-285
- Feuser, G. (2018a): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111-125
- Feuser, G. (2018b): Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung. In: Feyerer, E. et al. (Hrsg.) (2018): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21-39
- Feuser, G. (2018c): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang Verlag
- Feuser, G. (2019): Interview mit Georg Feuser. In: Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag, S. 135-195
- Feuser, G. (2021): Zur Konzeption und Praxis der Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie In: Psych. Pflege Heute, 27, 2, S. 70-75
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Grüntgens, Willi, J. (2000): Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien: Neuwied: Luchterhand
- Heydorn, Heinz J. (1980): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Heydorn, H.J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt/Main: Syndikat, S. 95-184
- Humboldt, W. von (2017): Schriften zur Bildung. [Hrsg. G. Lauer]. Stuttgart: Reclam Verlag
- Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl Rugenstein
- Maturana, H. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann Verlag
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp

Verlag

Richter, H.-E. (1978). Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Séguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Hrsg. S. Krenberger. Wien: Verlag von Karl Graeser (Original 1866)

Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter

Spitz, René A. (1972): Vom Säugling zum Kleinkind. Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart; Klett Verlag

Voswinckel, K. (2020): Die Niemandsrose – eine Wiederbegegnung. In: Rychlo, P. (Hrsg.): Erinnerungen an Paul Celan. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 203-212

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

**Anschrift des Verfassers:**

gfeuser@swissonline.ch