

# Geistigbehinderte gibt es nicht !<sup>1</sup>

Wenn ich einem „behinderten“ Menschen begegne,  
ihn anschau und denke, wie er denn sein könnte,  
beschreibe ich mich selbst - meine Wahrnehmung des anderen.  
Ob ich die daraus entstehende Chance nutze,  
mich selbst zu erkennen,  
steht auf einem anderen Blatt .... !

## 1. Problemorientierung

Die Thematik „Geistigbehinderte gibt es nicht“, zu der zu sprechen ich hierher eingeladen wurde, thematisierte ich das erste Mal im Juni 1996 beim 11. Österreichischen Symposium für die Integration Behinderter in Innsbruck unter dem Aspekt von Menschenbild und Integration. Es folgte eine Einladung, den Symposiumsvortrag Ende Okt. 1996 vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österreichischen Parlament in Wien zu wiederholen. Einige weitere Gelegenheiten, die mit dieser Thematik verbundenen Gedanken zu einem im Wandel befindlichen Menschen- und Behinderungsbild darzulegen, schloss sich an. Schließlich fassten GREVING und GRÖSCHKE (2000) den interdisziplinären Diskurs um einen »Problembegriff« unter dem Titel: „Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom“ in einem Sammelband zusammen, der in drei Beiträgen in der Abfolge FEUSER, JANTZEN und RÖDLER auch materialistische und kritisch-konstruktivistische Perspektiven zur Diskussion stellt.

Es gibt inzwischen also eine Art kurze Geschichte der Thematisierung und Problematisierung der uns so leicht von den Lippen gehenden Bezeichnung von Menschen als geistigbehindert. Theoriebildung und Praxis der einschlägigen Humanwissenschaften bleiben aber noch immer weit hinter dem heute möglichen Erkenntnisstand und -niveau zurück. Es werden weiterhin traditionalistisch die alten Vorurteile gepflegt. Wie jeder Mythos widersetzt sich auch der von der geistigen Behinderung dem Bemühen um wissenschaftliche Rationalität, Aufklärung und Vernunft. Er scheint in besonderer Weise eine in die Außenwelt projizierte, sehr konsensfähige Psychologie menschlicher Sinnstiftung zur Grundlage zu haben, die allerdings nur 'wahr' sein kann, weil und so lange sie unhinterfragt bleibt. Manchmal habe ich in Gesprächen dazu den Eindruck, als befürchte man, seiner 'Identität' verlustig zu gehen, wenn man die aus der eigenen Wahrnehmung hervorgehende Stigmatisierung des Anderen als geistigbehindert und in der Folge dessen Ausgrenzung aus dem für sich selbst in Anspruch genommenen Feld der 'Normalität', aufgibt.

Die Aussage: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“, das möchte ich, um Missverständnissen und Abwehrmechanismen etwas vorzubeugen, gleich zu Beginn betonen, stellt weder die Individualität von Menschen in Abrede, die mit dieser Begrifflichkeit bezeichnet werden, noch deren soziale Wirklichkeit im Kontext gesellschaftlicher Orientierungen und institutioneller Funktionen. Mithin geht es auch nicht, was JANTZEN (2000) befürchtet, um eine neue Form der Euphemisierung des Begriffes oder um dessen naturphilosophische und psychologische Negation. Im Gegenteil: Es geht um unser Welt-, Menschen- und Behinderungsbild - um Bilder also, auf deren Hintergrund wir nicht nur unsere Wirklichkeit konstruieren, sondern vermeintlich auch die eines anderen Menschen bestimmen zu können glauben. Die Aufschlüsselung dieser Sachverhalte erfordert deren Analyse auf drei Ebenen:

- S Eine erste, das Fundament schaffende, möchte ich unter naturphilosophischen und -historischen Aspekten als postrelativistische bezeichnen.
- S Eine zweite sehe ich in der persönlichkeits-theoretischen Neubestimmung der individuellen und sozialen Realität der Menschen, die wir bislang als »geistigbehindert« klassifizierten. Dies unter

---

1 Vortrag u. Workshop im Rahmen der Fachmesse INTEGRA (Integration/Rehabilitation) am 16.09.2004 in A-Wels

besonderer Berücksichtigung psychologischer Momente im Sinne der Erkenntnisse der „Kulturhistorischen Schule der Sowjetischen Psychologie“ und ihrer Weiterentwicklung (Jantzen 1987, 1990) wie unter Einbezug der Analyseinstrumente, die uns vor allem die „Demokratische Psychiatrie“ in Italien an die Hand gegeben hat und aufs Engste mit FRANCO BASAGLIA verknüpft ist. Er schreibt - und das läßt sich auch auf Behinderung beziehen: *„Wenn der Kranke (Behinderte; G.F.) tatsächlich die einzige Realität ist, mit der wir uns zu befassen haben, so müssen wir uns allerdings mit beiden Gesichtern dieser Realität auseinander setzen: 1. mit der Tatsache, dass wir einen kranken (behinderten; G.F.) Menschen vor uns haben, der psychopathologische Probleme aufwirft (die dialektisch und nicht ideologisch zu verstehen sind), und 2. mit der Tatsache, dass wir einen Ausgeschlossenen, einen gesellschaftlich Geächteten vor uns haben.“* (S. 151)

- S Eine dritte Ebene bezieht sich auf die Konsequenzen für das Gesundheits-, Sozial und Bildungswesen, die in besonderer Weise tangiert sind. Auf dieser Ebene wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wiederum die Realisierung einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995) als unverzichtbares Fundamentum integrativer Erziehung und Bildung in heterogenen und multikulturellen Gruppen bis hin zum »gemeinsamen Leben« im umfassendsten Sinne relevant.

Im Rahmen dieser Ausführungen lege ich den Schwerpunkt der Betrachtung auf die erste Ebene und tangiere die anderen nur so weit als erforderlich, ohne den Anspruch auf Vertiefungen dieser Bereiche einlösen zu können.

## 2. Weltsicht und Menschenbild

Im April 1686 legt ISAAC NEWTON der Royal Society in London die „Philosophiae naturalis principia mathematica“ vor. Vor allem den Band der Principia, „The Systems of the World“ würdigen PRIGOGINE und STENGERS in der Einleitung ihres Buches „Dialog mit der Natur“ (1986) als „einer der größten Tage in der Geschichte der Menschheit“ (S. 9). Heute erscheint uns dieses Ereignis als einer der letzten großen Triumphe, den Menschen, im Spiegel eines Weltbildes, das auf der Fassung des ganzen Kosmos in zeitunabhängigen Gesetzen aufgebaut ist, in seiner Position als „absoluter Beobachter“ zu bestätigen, der die Welt und die belebte wie unbelebte Natur aus einer Position heraus betrachten, analysieren und bewerten kann, die ihn selbst als vom Gegenstand seiner Betrachtung, Analyse und Bewertung losgelöst, als nicht in, sondern über bzw. außerhalb von ihr stehend, erscheinen läßt, mithin in seinem Wahrnehmen, Denken und Handeln als »objektiv«.

Die Einflussnahme dieses Weltbildes auf das uns seitdem dominierende Menschenbild verdeutlicht sich als eines, das den Menschen als absolut und zum Mit-Menschen in Opposition setzt. Eine doppelte Entfremdung ist die Folge: Die seiner selbst (wie als Gattungswesen) von der Natur und die gegenüber jenen anderen, die er seiner Wahrnehmung oder Vorstellung nach als genau in den Momenten von ihm selbst abweichend oder defekt erachtet, von denen er überzeugt ist, dass sie seine Selbst-Identität konstituieren. Das setzt in der Folge, um nur einige zu nennen, auch Gesundheit zu Krankheit, Intelligenz zu „Idiotie“ (Geistige Behinderung), Rationalität zu Wahn, aber auch Erkennen zu Erleben oder Wissen zu Empfinden in Widerspruch.

Im Prozeß dieser doppelten Entfremdung kann letztlich nur was ich als mir identisch und gleichwertig betrachten kann, in eine Beziehung überführt, alles Andere aber nur mit Ausgrenzung - bis hin zur Vernichtung - beantwortet werden; dies in gleicher Weise als individueller wie kollektiver Prozeß - und im historischen Kontext zunehmend von globaler Wirkung.

Ein Drittes verbindet sich mit diesem doppelten Entfremdungsprozess: Jene Momente, die ich am Anderen als von mir selbst (meiner sozialen Bezugsgruppe, meiner politischen Gesinnung, meiner

Sprache, Kultur oder religiösen Überzeugung) abweichend betrachte, d.h. meiner Wahrnehmung des Anderen entspringen, werden auf der Erscheinungsebene zu Kennzeichen des Anderen, die seine Identität konstituieren und damit ihrer Ursache nach seiner Natur entsprechend, im Wesen des Anderen verankert sind.

Im Jahre 1905 legte ALBERT EINSTEIN seine Spezielle Relativitätstheorie vor, 1915 die Allgemeine Relativitätstheorie. Die Vorstellung von einem Ort absoluter Ruhe, auf dem das Ideal eines absoluten Beobachters verortet werden könnte, gerann rund 320 Jahre nach den Principia ebenso zur Illusion wie die Vorstellung von zeitunabhängigen Weltgesetzen. Die Zeit wurde zu einem Grundbaustein kosmischer Struktur und als ihr geradezu von substantieller Bedeutung inhärent erkannt. Bezogen auf die belebte Natur konstituiert sie die je unverwechselbar einmalige und für kein lebendes System gegenüber einem anderen identisch auftretende Biographie. Im Prozeß der Evolution, von der physikalischen über die chemische zur biologischen, ist die intrinsische System-Eigen-Zeit ein weit fundamentaler wirkendes Moment hinsichtlich der Einmaligkeit eines jeden lebenden Systems als z.B. die Fülle der Varianz der Genkombinationen, die es hervorbringen. Mithin folgt die Evolution, unter den jeweils für ein unbelebtes oder belebtes System bestehenden (Rand-)Bedingungen einer eigenen Entwicklungslogik, die es selbst generiert. Was wir heute als »Selbstorganisation« beschreiben, kann verstanden werden als *ein Raum-Zeit-Kontinuum der Systemevolution, die vom System selbst generiert wird* - und das bezeichnet auch die menschliche Existenz.

In diesem Wandel vom NEWTON'schen Weltbild zu dem durch EINSTEIN grundgelegten und der parallel zu ihm sich entwickelnden Thermodynamik und Quantenmechanik kann von einem einschneidenden Paradigmenwechsel gesprochen werden. Es ist der vom SEIN zum WERDEN - ich komme später darauf zurück.

Wir leben heute - und das meint von Mitte des 19 Jhd. an - in einem Umbruch des Verständnisses unserer Welt von einem bislang in der Geschichte der Menschheit wohl kaum vergleichbaren Ausmaß. Wir erahnen ihn stumm und wenig aufgeklärt, was zusätzlich Ängste generiert, die uns um so zäher am zu Überwindenden festhalten lassen und um so stärker dazu verführen mögen, sich selbst durch Ab- und Ausgrenzung anderer zu bewahren, anstatt in der Beziehung zu ihnen in neuer Weise ICH zu werden. So zitieren PRIGOGINE und STENGERS gegen Ende ihres 'Dialogs mit der Natur', mit dem sie neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens aufzeigen, MERLEAU-PONTY (1960) mit der Aussage: „So lange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (S. 136/137).

Orientiert am „Ideal des absoluten Beobachters“ entwickelten sich auch die Wissenschaften. Verstehen wir sie als Instrumente des Erkennens, Sprachen des Denkens und Werkzeuge des Handelns, sind sie in spezifischer Weise Ausdruck des herrschenden Welt- und, in Gestalt der Humanwissenschaften, in besonderer Weise auch des impliziten Menschenbildes. Dies dürfte kaum deutlicher zum Ausdruck kommen, als in der Heil- und Sonderpädagogik, die sich ihrem Motiv nach für das Lernen und die Entwicklungsförderung behinderter Menschen engagiert, aber ohne eigene Grundlagenforschung ihre Erkenntnisse aus den Wissenschaftsbereichen importieren muss, die sich genau der Menschen entledigt haben, die ihre Klientel bildet. Ohne eigene Ethik muß sie sich von den Wissenschaften, die sie hervorgebracht haben, ihre Einstellungen zu ihrer Klientel bis hin zu ihrer Auffassung über den Lebenswert derselben weitgehend vorschreiben lassen. Schließlich wird ihr nur insofern gesellschaftliche Geltung gewährt, als sie ihren Auftrag der Verwahrung (mehr denn den der Förderung) der Ausgegrenzten nicht nur erfüllt, sondern im Prozeß ihrer eigenen Emanzipation als Wissenschaft sich die Instrumente des Ausschlusses, z.B. im Gewand einer Selektionsdiagnostik, selbst zu eigen macht, ihre Praxis über Jahrhunderte ausschließlich in Orten der Ausgrenzung, d.h. in Sondereinrichtungen, realisiert

und ihre Theoriebildung weitgehend in Rechtfertigungsstrategien für dieses Vorgehen erschöpft.

Vor allem im Widerstreit zu der in Bioethik und im Rahmen der Lebenswertdebatte und der Forderungen nach einer „Neuen Euthanasie“ laut werdenden Infragestellung des Personstatus schwerst beeinträchtigter Menschen und mittels dieser die Etablierung der ethischen Rechtfertigung ihrer Tötung, ist der Begriff der Geistigen Behinderung zwar nur ein spezieller Fall der Kategorisierung von Menschen, die wir hinsichtlich unserer Erwartungen, Vorstellungen und Beobachtungen in ihrem Wahrnehmen, Denken und Handeln für diskrepant bzw. defekt erachten, aber allerdings einer von besonderer Perfidität: „Geistige Behinderung“ negiert als fachlich fundierte Diagnose wie umgangssprachlich an einem Menschen, der damit etikettiert wird, das, was der Mensch sich als Gattung im Unterschied zu allen anderen Lebewesen in besonderer Weise zuspricht, nämlich »Geist« und, wie wir in der jüngeren Debatte feststellen müssen, damit verbunden auch »Bewusstsein«. ***Damit grenzt die Begrifflichkeit der „Geistigen Behinderung“ den mit ihr klassifizierten und kategorisierten Menschen nicht nur innerhalb der Gattung aus, sondern verweist ihn aus der Gattung.*** Dies haben die Tötungsphilosophien und -philosophen deutlich erkannt, nicht aber die Heil- und Sonderpädagogik - die Behindertenpädagogik nur bedingt - denn sonst müßte sie diesen Begriff ächten und sich ersatzlos von ihm verabschieden: Allen voran die Geistigbehindertenpädagogik!

Mit dem, was wir heute „Behindertenpädagogik“ nennen, kam in den letzten drei Jahrzehnten eine Entwicklung in Gang, die unter Berücksichtigung gesellschafts- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und einer entsprechenden Analyse der Lebenssituation auch schwerst beeinträchtigter Menschen in Orientierung an ihrer konkreten Biographie und, im Rahmen der Arbeit mit ihnen, i.S. ihrer „Rehistorisierung“, eine psychologisch fundierte subjektwissenschaftliche Pädagogik begründete, die auch Partei ergreifen konnte für die Rechte und die Würde der betroffenen Menschen. Sie versucht, ihre Analyseinstrumente konsequent auf sich selbst anzuwenden und durch Entmythologisierung und Entideologisierung vor allem des Dogmas der „Defektheit“ der betroffenen Menschen, aufzuklären. Dies mit dem Ziel der Fundierung einer solidarischen, weitgehend herrschaftsfreien, subjektorientierten wissenschaftlichen Pädagogik in Theorie und Praxis - die Begrifflichkeiten zuschreibender Attribute hat sie aber noch nicht überwunden.

### **3. Du hast zu sein, wie ich denke, dass Du bist ...**

Aus der Sicht von uns Nichtbehinderten wird ein Mensch, dem wir eine geistige Behinderung zuschreiben, noch immer überwiegend als defizitär, als in seinem Menschsein minderbemittelt, als begrenzt begriffen. Wer sich nicht oder nicht so leicht und flüssig ausdrücken kann, wie wir das erwarten, gilt als unmündig. Wer für das Erlernen einer Aufgabe unsere Zeit länger beansprucht als wir dafür gewähren wollen, gilt als dumm. Wer für die Ausführung einer Arbeit länger als andere braucht, gilt als ungeschickt, ja möglicherweise sogar als faul. So füllt sich der Begriff der »geistigen Behinderung« mit einer Fülle an Problemen, die *wir* mit den Menschen haben, die *wir* als geistigbehindert bezeichnen. Und dadurch haben diese Menschen Probleme - mit uns! Dies nicht, weil sie länger Zeit brauchen, um etwas Neues zu erlernen, mehr Mühe haben, sich auszudrücken oder mehr Anstrengung investieren müssen, eine Arbeit zu erledigen, sondern weil wir sie drängeln, überkorrigieren, sie nicht als gleichberechtigte und gleichwertige Partner akzeptieren, sondern sie zwingen, so sein zu müssen, wie wir meinen, dass sie sind.

Das zeigt in einfacher Weise, welche Funktion der Begriff der „Geistigen Behinderung“ noch immer hat. Dadurch, dass wir diesen Begriff benutzen, haben wir schon alles gesagt. Er erspart uns, sich auf den anderen zu besinnen, uns ihm anzunähern, einen Dialog mit ihm zu führen, von ihm zu lernen, mit ihm zu leben. Würden wir das erschwerte Lernen und die Mühe würdigen, die sich die Betroffenen machen, um sich die von uns Nichtbehinderten geschaffene Welt anzueignen, müßten wir von ihren

besonderen kognitiven Fähigkeiten, ihrem Geschick und Können sprechen und nicht von geistiger Behinderung. Dann würde es uns auch leichter fallen, ihre volle Integration in unsere regulären Lebensbereiche als eine der heute bedeutendsten Entwicklungen für eine gemeinsame humane kulturelle Zukunft zu begreifen und zu fördern, auch wenn ihre Realisierung noch Generationen in Anspruch nehmen wird.

Von einer geistigen Behinderung zu sprechen impliziert, dass es „Geist“ an sich gäbe, als eine von Materie losgelöste Wirklichkeit, wie sie im cartesianisch-dualistischen Denken repräsentiert ist. Abgesehen davon, dass es heute weltweit keine wissenschaftliche Übereinkunft gibt, was „Geist“ sei, noch worin dieser behindert sein könnte, gibt es aus meiner Sicht keinen vernünftigen Grund, am cartesianischen Dualismus festzuhalten, um die besondere Bedeutung menschlicher Existenz im Sinne der mentalen Merkmale des Personalen in ihrem Eigenwert und damit auch in ihrer Bedeutung für die Sicherung des Lebens und einer humanen Lebensqualität für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen garantieren zu können. In Anbetracht dessen, dass unser Wissen über Bewusstsein und Bewusstheit i.S. psychischer Funktionen noch nahezu Null ist, wir gerade anfangen, einen ersten Konsens darüber zu entwickeln, was denn hier überhaupt Forschungsgegenstand sein könnte und die moderne Neurobiologie und Neuropsychologie noch nicht einmal eine ihrer interdisziplinären Verständigung dienliche Sprache aufweisen können, entlarvt sich die Zuweisung einer geistigen Behinderung an einen Menschen als pure Herrschaft über diese Menschen, denen wir mit etwas, das wir für uns selbst noch nicht fassen können - nämlich mit unserer Bewusstheit - eben das noch nicht Fassbare, ihr Bewusstsein, ihren Geist, in Abrede stellen oder als „behindert“ bewerten (Feuser 1998).

GEORGP AULMICHL, geb. 1960, lebt im oberen Vinschgau (Südtirol) und besucht dort eine Behindertenwerkstatt. Er schreibt Gedichte und malt - und er gilt als geistigbehindert. Von sich selbst sagt er: *"In der Werkstatt gefällt es mir sehr gut. In der Werkstatt bin ich ein Dichter. Dichter sein ist ein feiner Beruf. In der Werkstatt sind alles Behinderte. Ich bin nicht behindert, ich kann reden."* Mit dieser Aussage hält er uns in doppelter Weise einen Spiegel vor:

- S Zum einen bestätigt GEORGP AULMICHL, dass er sich selbst nicht als geistigbehindert wahrnimmt, was ich in bezug auf alle Menschen, die wir für geistigbehindert halten, im Gesamt meiner Berufspraxis bestätigt fand.
- S Zum anderen macht er diese seine Identitätsfeststellung an einem »Merkmal« fest, nämlich dass er reden könne, was er sich selbst als »Eigenschaft« zuschreibt, während er diese seinen Kollegen und Kolleginnen abspricht, so, wie wir uns „Normalität“ als eine uns innewohnende »Eigenschaft« selbst zuerkennen und sie jenen, die in unserer Wahrnehmung »psychopathologische Merkmale« zeigen, als »Eigenschaft« absprechen.

Eine Trennung von „Behinderung“ als individuelle Kategorie und als auf ein Individuum hin orientierter gesellschaftlicher Prozess einer „Be-Hinderung“ (des anderen) findet nicht statt. Legitim formuliert werden kann allenfalls: Es gibt Menschen, die **WIR** aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den **WIR** als „geistigbehindert“ bezeichnen.

Geistige Behinderung kennzeichnet für mich auf einer *ersten Ebene* einen phänomenologisch-klassifikatorischen Prozess, also einen Vorgang der Registrierung von an anderen Menschen beobachteten „Merkmalen“, die wir, in Merkmalsklassen zusammengefasst, zu „Eigenschaften“ des anderen machen. Dieser Prozess abstrahiert schon in dem Moment, in dem er getätigt wird, von der Realität seiner Instrumentalisierung im historisch-gesellschaftlichen Kontext; er bedenkt das Leid der Ausgrenzung bis hin zur physischen Vernichtung, die die Betroffenen erfahren haben, nicht, als könne eine solche Aussage »wertneutral«, oder, wie man auch sagen könnte, 'rein wissenschaftlich' gemacht werden. Die Feststellung „Geistige Behinderung“ ist eine auf einen anderen Menschen hin zur Wirkung kommende

Aussage schlechthin.

Diese bezeichnet auf einer *zweiten Ebene* begrifflich zwar zutreffend eine gesellschaftliche Realität, nämlich die von Zuschreibung und Ausgrenzung, verdeutlicht gleichzeitig aber die philosophisch-wissenschaftliche Verwahrlosung der Heil- und Sonderpädagogik darin, dass sie beobachtbare Merkmale zu Eigenschaften, d.h. Erscheinungen zu Ursachen macht. Die Individualität und Lebenswirklichkeit der Menschen, bringt sie aber nicht auf den Begriff. Sie abstrahiert vielmehr von der Individualität des gemeinten Menschen, von seiner Subjekthaftigkeit, und bewirkt im gesellschaftlichen Kontext in der Folge das Gegenteil dessen, was wir als pädagogische Absicht den so bezeichneten Menschen gegenüber bekunden. So unmöglich es ist, als behindert und nichtbehindert geltende SchülerInnen zu integrieren, wenn die beiden Schülergruppen im Unterricht nach unterschiedlichen Lehrplänen und im Sinne äußerer Differenzierung unterrichtet werden, so unmöglich ist es, jemanden, den ich als geistigbehindert klassifiziere, als mir gleichberechtigten und gleichwertigen Mitmenschen anzuerkennen. Das ist ein Grunddilemma der Integration im fachlichen wie gesellschaftspolitischen Feld, das sie noch nicht erkannt, geschweige denn bearbeitet hat. Oder anders gesagt: **Wenn ich ein Kind als geistigbehindert wahrnehme und meine, es sei so, wie ich es wahrnehme, habe ich es ausgegrenzt, auch wenn es in einer Integrationsklasse sitzt.**

Was ich aufgezeigt habe, hat historische Tradition und ist in einem Denken verankert, das ich als „vorrelativistisch“ bezeichne. Es entspricht dem NEWTON'schen Weltbild und seinen Vorläufern, das in der Evolution keine Übergänge, keine Sprünge und keine konvergierenden Systeme kennt. Es ist darüber hinaus auch einem Denken geschuldet, das sich in die vorgenannten Annahmen hinein verzahnt und kurz als „sozial-darwinistisches“, „eugenisch-rassistisches“ und „lebensphilosophisch bewertendes“ bezeichnet werden kann. So kommt es zur Ontologisierung der auf der Ebene des Phänomenologischen gewonnenen Erkenntnisse. Das heißt, was uns an einem Menschen in einem *ersten Schritt* als klassifizierbare Erscheinungen (als psychologisierbare „Merk-Male“) auffällt (das ist unsere Wahrnehmung des anderen), machen wir in einem *zweiten Schritt* zu seinem »inneren Wesen«; wir deuten sie - pars pro toto - als seine „Eigenschaften“, seine „Natur“, biologisieren sie. Schließlich bewerten wir diese in einem *dritten Schritt* im Spiegel der dominierenden gesellschaftlichen Normen, in denen unsere Erwartungen, wie ein Mensch zu sein und was er zu leisten habe, vergegenständlicht sind. So kommt es zur wissenschaftlich weder begründbaren noch belegbaren Aussage, dass dieser Mensch geistigbehindert *ist*.

Generelles Resultat dieses Prozesses ist die Feststellung der „Andersartigkeit“, wie sie gerade Menschen mit schweren geistigen Behinderungen gegenüber in besonderer Weise geltend gemacht und hoch favorisiert wird. Der Begriff der „Andersartigkeit“ ist einer der verheerendsten Begriffe in dieser Denktradition. Mit ihm soll innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik, der Absicht nach, die Individualität des anderen Menschen betont werden. Jedoch ist auch hier das Gegenteil von richtig nicht falsch, sondern die 'gute Absicht'. Entzerren wir den Begriff, so wird deutlich, dass er über den so bezeichneten Menschen aussagt, „*anderer Art*“ zu sein, was eine andere Gattung konstituiert (Rassismus-Komponente) und seine Zugehörigkeit zur menschlichen Gattung negiert - mithin auch den Rechtskodex, den sich die Menschen zum Schutz ihrer Art gegeben haben, wie das ethisch im Verletzungsverbot und Hilfegebot den Mitmenschen gegenüber zum Ausdruck kommt. Der Begriff meint aber auch - im doppelten Sinn des Wortes -, auf andere Weise „*artig*“ zu sein, wie man meint, dass Menschen „artig“ sein sollten - eben hinsichtlich der Art und Weise, (a) sein menschliches Wesen zum Ausdruck zu bringen, wie (b) den gesellschaftlichen Konventionen zu 'folgen' (artig = folgsam).

Fassen wir den aufgezeigten Prozeß zusammen, könnten wir feststellen:

1. Was wir an einem anderen Menschen z.B. nicht verstehen und nicht akzeptieren können, dass es auch für uns selbst zutreffen könnte, nehmen wir als dessen Unverstehbarkeit und »Andersartigkeit«

wahr.

2. Das Verständnis des anderen gelingt nur mittels der Projektion unserer Verstehensgrenzen auf ihn, d.h. wir verkennen unsere Grenzen des Verstehens als Begrenztheit derer, die es zu verstehen gilt. In Folge kommt es zur Wahrnehmung unserer Begrenztheit als Grenzen des anderen.
3. Unsere Annahmen über diese für wesensmäßig gehaltene Begrenztheit des anderen lassen uns nun so handeln, dass wir den anderen in Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme, in Wohn-, Arbeits-, Förder- und Therapiezusammenhänge verbringen, die dieser unserer Annahme über seine Begrenztheit entsprechen. Das garantiert, dass der andere trotz Förderung so bleibt, wie ich ihn mir nur denken kann. Dadurch erfüllt sich, was wir über seine Entwicklungsmöglichkeiten prognostiziert haben. Das bestätigt uns (nicht den anderen), beweist unsere „Normalität“ und dessen „Pathologie“ und schließt den Zirkel.

Der von uns als „geistigbehindert“ klassifizierte Mensch darf also nur so (und nicht anders) sein, wie wir ihn uns zu denken vermögen, wie wir annehmen, dass er sei. Mittels eines sozialen und bildungsmäßigen Reduktionismus, vermittelt, organisiert und kontrolliert durch die Heil- und Sonderpädagogik, tun wir alles dafür, dass diese Projektionen eine überzeitliche Gültigkeit erfahren. Was wir annehmen, dass der andere nicht lernen kann, bieten wir erst gar nicht zu lernen an. Mithin hat er auch keine Möglichkeit, sich Welt über das hinaus anzueignen, was wir vorgeben. So muß er bleiben und sein, was und wie wir meinen, dass er ist. Dieses findet seine platte Legitimation meist im Verweis darauf, die (es liegt einem auf der Zunge, zu sagen »armen«) Kinder und Schüler nicht zu überfordern. Dass es hier dies wesentlich um Fragen der Didaktik geht - und damit um Qualitäts- und Kompetenzfragen der Lehrenden, bleibt von den pädagogischen Profis ignoriert.

#### **4. Es ist schwer wahrzuhaben, Spiegel und Gespiegeltes in einem zu sein.**

Die Lösung der skizzierten Fragen und die damit verbundenen Problemstellungen können nicht mittels der klassischen philosophischen Theoriebildung im Rückgriff auf transzendente Momente erfolgen, wie dies im Dualismus idealistischer Philosophie, in der wir in unserem Kulturkreis dominant und besonders intensiv durch die christlich-religiösen Orientierungen sozialisiert werden, seit Jahrtausenden Praxis ist. Grundfragen der Menschheit, aus deren Beantwortung wir unser Weltbild generieren und in Folge unser Menschenbild, das dann auch für die Pädagogik erkenntnis- und handlungsleitend ist, wie „Was ist?“, „Ist, was ist?“, „Wie ist, was ist?“, „Warum ist, was ist?“ und „Wodurch ist, was ist?“, also Fragen nach der Existenz der Dinge und die Sinnfrage, sind auf deren „*Sein*“ gerichtet und werden mittels der großen Erkenntnisstrategien der Phänomenologie und Ontologie zu klären versucht. Die *Phänomenologie* bemüht sich u.a. um die systematische Klassifikation wissenschaftlicher Erkenntnisse, die es erst möglich machen, „Wahrheit“ und „Schein“ zu unterscheiden. Die *Ontologie* befasst sich mit dem Sein, insofern es ist. Ob, was als Sein erscheint, seiend ist, hätte wieder die *Phänomenologie* zu klären.

Diese Fragen bewegen die Grundlagenforschung bis auf den heutigen Tag, wie das vor allem in den astrophysikalischen und quantenmechanischen Bereichen durch die audiovisuellen Medien heute jeden Interessierten erreicht. Wie schon angedeutet, hat sich in der Art ihrer Bearbeitung seit der Mitte des 19. Jhd. die Fragestellung grundlegend verändert. Es wurde, verkürzt gesagt, erkannt, dass, was ist, nur verstanden werden kann, wenn man das *Werden* erforscht, also fragt, „Wie ist, was ist, geworden?“. Es vollzieht sich ein paradigmatischer Wechsel »vom Sein zum Werden«. Das in den Mittelpunkt der Forschung gerückte *Werden* dominiert das *Sein* und man erkennt, dass die Ordnungen, die aus Fluktuationen zu Strukturen führen, vom System selbst hervorgebracht werden, selbstorganisiert sind.

Aber: Obwohl vom System selbst hervorgebracht, sind sie nicht allein aus ihm heraus entstanden, sondern durch die Wechselwirkungen des Systems mit seiner Umwelt bedingt. Wir könnten ganz allgemein und so weit in der Geschichte des Kosmos zurückreichend, wie wir ihn erfassen können, sagen, dass alles was ist aus Wechselwirkungen entstanden ist, auch das Leben, wie das HGEN (1992) nachgewiesen hat, und dass lebende Systeme dieses kosmische Grundprinzip nicht unterschreiten können. Wir haben es also im gesamten Feld der Evolution mit historisch-logischen Prozessen der Veränderung zu tun, die stets durch die Koppelung eines Systems an seine Umwelt, die ihrerseits ein Bereich von Systemen repräsentiert, gekennzeichnet sind - das ist der systemische Aspekt. Dies in Relation zu den Eigenschaften des Systems gesetzt, die es als Produkt dieser Wechselwirkungen selbst hervorbringt, kennzeichnet den Aspekt der Selbstorganisation, mittels dessen es den Bereich seiner Wirklichkeit, sein Wissen, konstruiert, was die konstruktivistische Komponente kennzeichnet, das wiederum als Instrument der Bewältigung der Austauschprozesse dient.

Oder anders gesagt, wie das vor allem MATURANA (1985) und MATURANA/VARELA (1990) für die Biologie herausgearbeitet haben: Jedes lebende System kann nur als ein umweltoffenes verstanden werden, das derart auf seine Umwelt hin orientiert ist, dass es sich in jedem Zyklus des Austausches mit dieser verändert. Diese Referentialität zur Welt koppelt sich an die zu sich selbst, weshalb es - trotz permanenter Veränderungsprozesse - einerseits sich selbst identisch zu bleiben und andererseits in sich selbst den getätigten und erfahrenen Austauschprozess *mit den Mitteln seines Systems* zu rekonstruieren vermag, d.h. Wissen über die Welt in Relation seiner selbst zu ihr akkumuliert. Solche Systeme gelten bezüglich ihrer Eigenschaften als dissipativ und autopoietisch; sie werden als zur Umwelt funktional offen und hinsichtlich der Rekonstruktion von Welt im System als operational geschlossen betrachtet. Die »Intrinsische-System-Eigenzeit« konstituiert dabei eine je individuelle Biographie. **Folglich ist, an einem anderen Menschen etwas in identischer Weise zu erwarten, wie ich es an mir kenne, bereits ein unmenschlicher Akt.**

Das hat u.a. gravierende Konsequenzen für ein neues Verständnis von *Entwicklung*. Sie ist - für den einen wie für den anderen Menschen - primär abhängig ist vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie sie/er gerade ist. Damit ist nicht ausgesagt, den Menschen in seiner Gegenwärtigkeit nur als das noch nicht Mögliche zu denken - im Gegenteil: **Ein Mensch ist seiner Gegenwart nach das momentan Mögliche hinsichtlich der möglichen Veränderungen; also kompetent, wie behindert er uns auch erscheinen mag.** Das führt schon weit hinein in ein neues Verständnis des Menschen und auch dessen, was wir als „Behinderung“ bezeichnen.

Behinderung kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich als Ausgangs- und Randbedingungen in der Biographie akkumulativ vermitteln.

Das heißt auch: Behinderung ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter seinen je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, ein menschliches Leben zu führen.

Und es meint: Was wir an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, sind die Art und Weise, wie sich *behindernde Verhältnisse* - und diese sind fassbar im Begriff der *Isolation* - über sozialisatorische Prozesse im Subjekt in scheinbar behinderte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen transformieren. Dies als Ausdruck unserer Art und Weise mit Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinigen, die wir Behinderung nennen, umzugehen.

Zusammenfassend können wir feststellen: Evolution ist immer Koevolution, wie jedwede individuelle Entwicklung nur im Sinne der Koontogenese von Systemen verstanden werden kann. „Der Mensch wird



am Du zum Ich", sagt MARTIN BUBER (1965, S. 32). Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind! - Eine resultierende Konsequenz, an die nahezu nie gedacht wird. Mit dieser Schlussfolgerung müssen wir erkennen, dass jedwede Begrenzung des für das Individuum wie für die Gattung, der es entstammt, notwendigen Maßes an Austausch mit seiner Umwelt - und das bezeichnet den bildungsinhaltlich-kulturellen wie sozialen - es auch in seiner Entwicklung begrenzt und nicht nur modifiziert! Die Aus- und Verbesonderung Behinderter, Verhaltensauffälliger und psychisch Kranker ist mit Blick auf Lernen und Entwicklung der betroffenen Menschen im Grunde blanker Zynismus, wissenschaftlich im Sinne pädagogischer Zielsetzungen kontraproduktiv und ethisch nicht haltbar. Eine sozial und bildungsinhaltlich restriktive und reduktionistische Pädagogik wirkt als Attraktor der Reproduktion dessen, was uns veranlasst, jemand als geistigbehindert zu klassifizieren. Die hier nur sehr kurz zusammengetragenen Erkenntnisse lassen nur die Konsequenz der Integration der als behindert klassifizierten Menschen in heterogene Feldern des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, aber auch in allen anderen Lebensbereichen zu, die umfassende Inhalts-, Beziehungs- und Kooperationsangebote bereit halten - denn: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge.

Im Spiegel der in diesem Kontext verfügbaren Erkenntnisse wird deutlich, dass die fundamentalen psycho-sozialen Eigenschaften lebender Systeme auch Menschen nicht abgesprochen werden können, an denen wir sie in der üblichen, psychologisierbaren Weise nicht wahrzunehmen vermögen, denken wir u.a. auch an solche im Koma oder Wachkoma. Unsere Beobachtungsraster und Klassifikations-schemata orientieren sich an einem äußerst schmalen Sektor und nur an einer in einer bestimmten Weise entfalteten psycho-sozialen Systemhöhe des Menschen. Die Anteile des Ganzen, die das Raster erfasst, erscheinen uns als das Ganze, das dann aber als inkomplett und defektiv bewertet wird. Es gilt, was auf einer bestimmten Systemhöhe nicht beobachtet werden kann, als nicht existent. Im Spiegel dieser Theoriebildung verwirkt jede statusorientierte (Test-) Diagnostik jedwede Rechtfertigung, aus ihren Ergebnissen eine prognostische Aussage abzuleiten. Was ich an mir derart schätze, dass es mich von jemandem anderen so unterscheidet, dass ich ihn als „geistigbehindert“ klassifiziere, hat er auf seine Weise genauso wie ich. Da ich aber, weil als „normal“ geltend, als Fachmann oder Fachfrau bekannt, durch ein Amt scheinbar befugt, mehr Macht in dieser Gesellschaft habe als der andere, kann ich ihn in herrschaftlicher Weise entsprechend etikettieren. Schon in diesem Moment brauche ich mich nicht mehr darum bemühen, das, was er wie ich hat, an ihm zu erkennen. Wie *vermessen* (im doppelten Sinne des Wortes) und auch *versessen* wir darin sind, aus statusdiagnostischen Verfahren Prognosen abzuleiten, mag ein Beispiel verdeutlichen: Würde ich Ihnen aus einem Film, den Sie nicht kennen, ein Filmbild herauschneiden und als Dia projizieren, wären Sie mit sehr, sehr hoher Wahrscheinlichkeit nicht in der Lage, exakt herauszufinden, welche Szene zu diesem Bild geführt hat und welche Szenen diesem Bild nachfolgen, geschweige denn, dass der Ausgang des Filmes richtig vorherzusagen und zu beurteilen wäre. Aber wir testen einen Menschen zu irgendeinem Zeitpunkt seiner Lebensgeschichte und meinen dann zu wissen, welchen weiteren Lebensweg er einzuschlagen hat und welche Bildung ihm zu ermöglichen oder vorzuenthalten ist.

Die Dramatik und das Dilemma unseres Faches vermag vielleicht ein weiteres Bild zu verdeutlichen. Ich denke, der Kosmologe, Physiker und Mathematiker Stephen HAWKING (1988, 1993; Ferguson 1992) ist durch seine Popularität und den Film über ihn weithin bekannt. Seine Leistungen sind denen der großen Physiker der Menschheitsgeschichte sicher ebenbürtig. Hätten wir keine Kenntnis von ihm (er erscheint schwerst behindert, ist auf den Rollstuhl und umfassende apparative und personale Hilfen angewiesen, weitgehend bewegungsunfähig und kann nicht mehr sprechen), und würden wir eine fachliche Beratung zu leisten haben, hätten wir mit dem Motiv, ihm zu helfen, sicher darüber beraten, welches Pflegeheim, welche Sonderinstitution für ihn in Frage käme. Wir hätten ihn mit Sicherheit nicht mit Fragen

der großen Vereinheitlichungstheorien befasst, die die Fragen nach dem Ursprung dieses Kosmos behandeln und nicht mit ihm versucht, Quantentheorien auf makrokosmische Phänomene anzuwenden oder über „Schwarze Löcher“ und die „Zeit“ diskutiert. Aber dazu arbeitet und publiziert er.

Was, so frage ich, gibt uns die Sicherheit, so genau zu wissen, was in den Gehirnen der Kinder und Jugendlichen vorgeht, die wir in die Schulen für Geistigbehinderte verweisen? Solange wir nicht beweisen können, dass keine und keiner von ihnen die Lösungen im Kopf hat, nach denen HAWKING sucht, haben wir sie alle wie Genies zu behandeln, auch wenn sie uns schwerstbehindert erscheinen. Die aufgezeigte Problematik erweist sich als eine Frage des Dialogs, der Kommunikation, der Interaktion, die sich nur im gleichberechtigten kooperativen Miteinander entfalten können; sie ist nicht die Frage einer bestimmten Weise des Soseins eines Menschen im Gesamt menschlichen Daseins. Anders gesagt: Das Problem ist nicht die »Behinderung« eines Menschen, sondern die Qualität der Beziehung, die wir zu ihm herstellen bzw. die sich zwischen uns herstellt. HAWKING betonte in einer Rede, die er 1990 an der University of Southern California hielt: *“Es ist unglaublich wichtig, dass man behinderten Kindern ermöglicht, mit anderen, gleichaltrigen Kindern zusammenzusein. Das ist entscheidend für ihr Selbstgefühl. Wie kann man sich als Mitglied der menschlichen Rasse fühlen, wenn man bereits im frühen Alter von ihr getrennt wird? Das ist eine Form der Apartheid”* (Ferguson 1992, S. 214).

## 5. Einige Worte nach den Wörtern ...

Wenn wir z.B. in Wahrnehmung eines Menschen mit Down- Syndrom diesen mit einer geistigen Behinderung gleichsetzen, verkennen wir, dass, wie er uns erscheint, Ausdruck einer regulären menschlichen Entwicklung in Anbetracht der Tatsache seiner durch eine Trisomie 21 gekennzeichneten Ausgangsbedingungen und seiner gesellschaftlich-familiären und institutionellen Randbedingungen ist, die wir diesem Menschen schaffen und ermöglichen - oder zumuten. Jeder Mensch mit Down-Syndrom beweist uns, dass er mit einer Trisomie 21 menschlich leben kann. Keiner von uns sog. Nichtbehinderten hat das je bewiesen, aber wir maßen uns an, diese Menschen und ihr Leben zu bewerten. Wir hätten den Beweis erst noch anzutreten, dass wir das können. Wer hat hier ein Zuschreibungsrecht gegenüber dem anderen? Sind, wenn wir ein solches dem „behinderten“ Menschen gegenüber in Anspruch nehmen, die Verhältnisse nicht eher auf den Kopf gestellt?

Mithin ist jede Form von Behinderung, psychischer und auch körperlicher Krankheit menschlich und menschenmöglich und unter bestimmten Bedingungen existentiell notwendig. Für den Menschen ist es so »normal« „behindert“ zu sein, wie es »normal« ist, nicht „behindert“ zu sein. Nicht „behindert“ zu sein ist kein Kennzeichen oder Prädikat von „Normalität“; das nehmen wir nur aufgrund unserer definitorischen Macht als gesellschaftliches Attribut für uns in Anspruch. „Behinderung“ definiert in gleicher Weise »Normalität« wie Nichtbehinderung; »Normalität« nun allerdings nicht mehr bezogen auf einen gesellschaftlichen Normenkodex, sondern auf die menschliche Entwicklungslogik unter den für einen Menschen bestehenden Ausgangs- und Randbedingungen seiner Lebensgeschichte. ***Nicht der andere hat sich zu ändern, sondern wir haben unsere Bilder, die wir uns von anderen Menschen machen, zu ändern.***

Mit meinen Arbeiten zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ habe ich eine in Theorie und Praxis für die Integration von Menschen aller Arten und Schweregrade der Behinderung ins Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem tragfähige Konzeption vorgelegt. Sie erfordert unter rehistorisierenden und habilitierenden Gesichtspunkten im Speziellen wie unter Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen in pädagogischen Feldern eine inhaltsbezogene, soziale, arbeitsteilige Kooperation an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ nach Maßgabe einer „entwicklungsniveauorientierten Individualisierung“ im Sinne innerer Differenzierung. Aber das ist nachzulesen.

Mit Blick auf die hier bearbeiteten Zusammenhänge erweist sich in neuer Weise die Bedeutung des Dialogs zwischen BASAGLIA und SARTRE, wie er in dem Buch „Befriedungsverbrechen“ festgehalten ist (Basaglia u.a. 1980), aus dem ich zwei Aussagen zitieren möchte. BASAGLIA betont: „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“ (S. 39) und SARTRE antwortet: „Der Angelpunkt ist die *Praxis*. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (S. 40) - auch der Ideologie von Selektion und Segregierung, von homogenen Lerngruppen, äußerer Differenzierung und reduktionistischen Bildungsangeboten im Feld der Pädagogik.

Die hier nur in wenigen Momenten skizzierten systemisch-konstruktivistischen Ansätze, die uns zu Denken ermöglichen, wessen wir zur Realisierung der Überwindung des Mythos der geistigen Behinderung und der Ideologie der Ausgrenzung bedürfen, stehen ihrerseits in einer langen Tradition wissenschaftlicher Ergründung unserer Welt und unserer selbst. Sie stellen ein unschätzbare Kulturgut dar. Mögen es dazu beitragen, wie WITTGENSTEIN (1917) in einem Brief an seinen Freund EGELMANN hofft, dass wir »aufwachen«! Er schreibt: „In den besseren Stunden aber wachen wir so weit auf, dass wir erkennen, dass wir träumen“.

In philosophischer Sicht kann mit MARTIN BUBER (1975) in einfacher Weise wie folgt formuliert werden: „... und man darf eine Gesellschaft in dem Maße eine menschliche nennen, als ihre Mitglieder einander bestätigen“ (S. 26).

Schon 1657 spricht COMENIUS davon, dass Didaktik „die vollständige Kunst sei, alle Menschen alles zu lehren“, denn „alle Menschen ... haben doch die gleiche Natur“. Wo, liebe Kolleg-innen und Kollegen, sind wir heute angekommen?

### Literaturhinweise:

- BASAGLIA-ONGARO, Franca u. BASAGLIA, F.: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, Franca und Basaglia, F. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, 11-61
- BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992
- BOURDIEU, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997
- ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M. 1998
- ders.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz 1998
- ders.: Gegenfeuer. Konstanz 1998<sup>2</sup>
- ders.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1999<sup>3</sup>
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- ders.: Urdistanz und Beziehung. Heidelberg 1975
- COMENIUS, J.A.: Große Didaktik (*Didactica magna*), Hrsg.: A. Flitner. Stuttgart 1985
- EIGEN, M.: Stufen zum Leben. München/Zürich 1992
- ERZMANN, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung (Bd. 2 der Reihe „Behindertenpädagogik und Integration, Hrsg.: Feuser, G.) Frankfurt/M./Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/ Wien 2003
- FERGUSON, KITTY: Das Universum des Stephen Hawking. Düsseldorf/Wien/New York/Moskau 1992
- GLASERFELD, E.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1997
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987<sup>3</sup>
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18
- 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 1997<sup>2</sup>

ders.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, 19-35

ders.: „Die Würde des Menschen ist antastbar.“ In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 7(1999)1, 35-40

ders.: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H. u. Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000, 141-165

ders.: Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. und Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 205-226

ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? 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: 2000/a, 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: Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, 25-53

FEUSER, G. (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M./Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/ Wien 2003

FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987

GREVING, H. u. GRÖSCHKE, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000

HAWKING, S.: Eine kurze Geschichte der Zeit. Reinbek bei Hamburg 1988

JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd I und II. Weinheim/Basel 1987 u. 1990

ders.: Geistige Behinderung ist kein Phantom - Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: Greving, H. u. Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000, 166-178

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 2003

MATURANA, H.R. u. VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1990

ders.: Biologie der Realität. Frankfurt/M. 2000

MERLEAU-PONTY, M.: Le philosophe et la sociologie. In: Eloge de la philosophie, Paris 1960, S. 136-137

PAULMICHL, G.: Verkürzte Landschaft. Innsbruck 1990

ders.: Ins Leben gestemmt. Innsbruck 1994

PIAGET, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M. 1973

ders.: Das Verhalten - Triebkraft der Evolution. Salzburg 1980

ders.: Biologie und Erkenntnis. Frankfurt/M. 1983

PRIGOGINE, Y.: Vom Sein zum Werden. München 1988<sup>5</sup>

PRIGOGINE, Y. u. STENGERS, ISABELLE: Dialog mit der Natur. München/Zürich 1986

dies.: Das Paradox der Zeit. Zeit, Chaos und Quanten. München/Zürich 1993

PRIGOGINE, Y. u. NICOLIS, G.: Die Erforschung des Komplexen. München/Zürich 1987

RÖDLER, P.: *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?*

Neuwied/Kriftel/Berlin 2000<sup>2</sup>

ders.: „Geistig Behindert“ - nicht wahr, aber wirklich. In: Greving, H. u. Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn 2000, 179-200

RÖDLER, P., BERGER, E. und JANTZEN, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Berlin 2001

SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987

SIEMENS-STIFTUNG, CARL FRIEDRICH VON: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich: Piper Verlag 1997<sup>3</sup>

SPANGLER, G. und ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1999<sup>3</sup>

SPITZ, R.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972

ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976

VARELA, F.J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Frankfurt/M. Suhrkamp 1990

WATZLAWICK, P.: Wirklichkeitsanpassung oder angepasste »Wirklichkeit«? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich 1997<sup>3</sup>

WINFREE, A.T.: Biologische Uhren - Zeitstrukturen des Lebendigen. Heidelberg 1988

ZIEMEN, KERSTIN: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern und behinderten Kindern. Butzbach-Griedel 2002

#### **Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. GEORG FEUSER

Univ. Bremen, FB 12

Inst. f. Behindertenpädagogik und Integration

Postfach 330 440 (SPT)

**D - 28334 Bremen**