

Kommunikationsbasierte Kooperationen und Inklusion Begründungszusammenhänge ¹

Georg Feuser

1. Zur Orientierung auf die Thematik

Mit Dank für die Einladung, bei dieser Fachtagung zu den Begründungszusammenhängen von Kommunikation und Inklusion sprechen zu dürfen, muss ich Sie gleich zu Beginn, was im weiteren Verlauf meiner Ausführungen seine Erklärung finden wird, mit einer Präzisierung der mir aufgetragenen Thematik befassen. Dies dahingehend, dass von »kommunikationsbasierten Kooperationen« zu sprechen ist und das nicht nur bezogen auf das Handlungsfeld der Inklusion in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen, sondern vor allem mit Blick auf die hier aufzuzeigenden Begründungszusammenhänge. Es sei schon hier angemerkt, dass in deren Spiegel Inklusion eine *conditio sine qua non* ist, also eine unabdingbar sich aus den Begründungszusammenhängen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung in Kontexten von Lernen sich ergebende Notwendigkeit – und das vor allem in den Feldern der Frühen Bildung² und des schulischen Unterrichts (Feuser 2018) über alle Altersstufen hinweg. Wenn wir folglich Inklusion als einen Begriff ansehen, der für menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf deren Begründungszusammenhänge angemessene Bedingungen schafft, verweist das auf die darauf bezogene Problematik ihrer Abwesenheit – auf Verhältnisse der Marginalisierung, sozialer und kultureller Deprivation und Isolation und einen Bildungsreduktionismus, die in der Regel als Folgen von gesellschaftlichen Exklusionsprozessen zu betrachten sind. Auch gibt es schon der Logik des Begriffes nach keine halbe oder teilbare Inklusion.

Wir haben es folglich mit Verhältnissen zu tun, die ein die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen induzierendes Lernen und damit kommunikationsbasierte Kooperationen beeinträchtigen oder gar außer Kraft setzen und den Menschen veranlassen, sich diese Bedingungen anzueignen und mit ihnen umzugehen. Mithin müssten Exklusionen in den Fokus genommen, überwunden und außer Kraft gesetzt werden, was von Inklusion zu reden relativiert. Der Zugang wird heute in Forschung, Lehre und Praxis aber überwiegend vom Inklusionsbegriff ausgehend gesucht, was zu einem aus der Perspektive der Pädagogik paradoxen Trend der *Integration der Inklusion in die Segregation* und in eine *selektierende Inklusion* mündet, was ich als *Inklusionismus* bezeichne und den Inklusionsbegriff selbst pervertiert. Nach mehr als viereinhalb Jahrzehnten der Entwicklung der Integration bzw. Inklusion kann berechtigt bezweifelt werden, dass das *selektierende, ausgrenzende und segregierende* Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) umfassend in ein inklusives (iEBU) transformiert werden kann, zumal die politisch gewollte und gesellschaftlich kaum in Frage gestellte hierarchische Gliederung und curricular-ständische Organisationsstruktur vor allem des Schulsystems über Jahrhunderte hinweg eine geradezu pseudoreligiös-sakrosankte gesetzliche Absicherung erhalten hat und die so genannten gesellschaftlichen und politische Eliten unbeirrt

1 Ungekürzte Fassung der Keynote im Rahmen der Fachtagung „Kommunikative Inklusion“ der Stiftung Universität Hildesheim in Zusammenarbeit mit dem Institut Unterstrass der Päd. Hochschule Zürich am 15./16. Okt. 2021 zur Thematik „Begründungszusammenhänge von Kommunikation und Inklusion“ am 15. Okt. 2021. Der Vortrag fokussierte auf einige Schwerpunkte zur Verdeutlichung der thematischen Sachverhalte. Die vorliegende Schriftfassung stellt die Zusammenhänge umfassender und vertiefend dar.

2 Zur Bedeutung der Frühen Bildung finden Sie bei der Volltextbibliothek „bidok“ unter dem Titel: „Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim“ den von mir erstellten Bericht zur Entwicklung der Integration (heute: Inklusion) im Bereich der Kindertagesstätten in Bremen von 1984 bzw. 1987. Dem Bericht vorangestellt sind unter 2. Hinweise auf die besondere entwicklungspsychologische Relevanz inklusiver Früher Bildung. Siehe dazu: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html> [22.10.2021]

daran festhalten – koste es, was es wolle; eben auch den Preis des »menschlichen Abfalls«, den ein solches System produziert, von dem in soziologischen Diskursen um gesellschaftliche Exklusionen in aller Deutlichkeit gesprochen wird (vgl. Bauman 2005, Bonet 2013).

Vielleicht kann, was ich im Weiteren zur Ausführung bringe und in grundlegende Funktionen menschlicher Existenz vordringt, mit dazu beitragen, das notwendige Maß an fachwissenschaftlicher Aufklärung zu erweitern, die, so sie auf emanzipierte und mündige Menschen der Zivilgesellschaft trifft, im Sinne der „20 Thesen zur Politik“ von Enrique Dussel (2013) eine »revolutionäre Transformation« des sEBU in ein iEBU ermöglicht. Er hält, allgemein gesehen, Institutionen für eine realistische und kritische Politik trotz ihrer Unvollkommenheit für *notwendig*. Aber, so Dussel, „sie sind entropisch, weshalb *immer* der Moment kommt, in dem sie transformiert, ausgewechselt oder zerstört werden müssen“ (vgl. Dussel 2013, These 7.2.2, S. 55).

2. Soziale Deprivation, „psychischer Hospitalismus“; gegenregulatorische und autokompensatorische Verhaltensweisen

Wenden wir uns nun einigen zu exemplifizierenden Sachverhalten erst einmal auf einer phänomenologischen Ebene zu, die uns, was zu begründen ist, sehr eindrücklich vor Augen zu führen vermag. Ich greife dazu auf Forschungsarbeiten von René Spitz (1887-1974) zum von ihm so bezeichneten „psychischen Hospitalismus“ zurück. Er beobachtete in Heimen lebende, organisch gesunde, aber durch ihre Lebensumstände von ihren primären Bezugspersonen in der zweiten Hälfte ihres ersten Lebensjahres getrennte und dadurch psychosozial deprivierte Kinder, deren psychischen und physischen Zerfall er als erster filmisch dokumentierte. Er beschreibt das mit der sehr bedeutungsvollen Aussage des »Entgleisens des Dialogs«. Für 34 der von ihm 91 beobachteten Kinder endete dieser Prozess über die Stadien der von ihm so benannten »anaklitischen Depression« und des »Marasmus« mit dem Tod (vgl. Spitz 1972a,b). Diese uns nahezu seit 80 Jahren zur Verfügung stehenden Studien, wären sie hinreichend beachtet und interpretiert worden, was seitens der Pädagogik bis heute nicht erfolgt ist, hätte man hinreichend Gründe gehabt, ein sEBU als menschenunwürdig und menschenrechtsverletzend zu ächten.

Eine seiner Fragestellungen war, was den Menschen den Menschen erkennen lässt, in dessen soziale Verantwortung ein Mensch vom Moment seiner Geburt an gegeben ist und die sich in kommunikationsbasierten Kooperationen wechselwirkender Austauschprozesse realisiert. Spitz spricht vom »Dialog« als basaler Austauschprozess, der im Sinne reziproker Kommunikation allen Lebewesen mit einem zentralen Nervensystem (ZNS) in wechselseitiger Entsprechung zu kommunizieren ermöglicht, ohne im traditionellen Sinne auf Sprache und Sprechen angewiesen zu sein, die wir eher als Kommunikation zu bezeichnen geneigt sind. Maturana und Varela (1990) verweisen darauf, dass „das Auftreten der Sprache beim Menschen und des gesamten sozialen Kontextes, in dem sie auftritt, jenes (so weit wir wissen) neue Phänomen des Geistes und der Selbstbewußtheit als die intimste Erfahrung der Menschheit erzeugt“ (S. 252), so dass wir entwicklungspsychologisch gesehen von einem kontinuierlichen Fluss menschlichen Werdens im Sprachraum auszugehen haben (vgl. Rödler 2000). An anderer Stelle schreiben Maturana und Varela (1990): „Gleichzeitig ist der Geist als Phänomen des In-der-Sprache-Seines im Netz sozialer und sprachlicher Koppelungen nichts, das sich in meinem Gehirn befindet. Bewusstsein und Geist gehören dem Bereich sozialer Koppelungen an, und dort kommt ihre Dynamik zum Tragen“ (S. 252).

In vier Szenen, die ich Ihnen zeigen möchte, sehen wir im Vergleich ein acht Monate altes Kleinkind und ein doppelt so altes, schon schwer psychisch hospitalisiertes Kind bezogen darauf, wie die Kinder auf die Maske eines Gesichtes reagieren, was verhaltensbiologisch, von außen betrachtet, auf einen so genannten »angeborenen Auslösemechanismus (AAM)« verweist. Wir alle sind geneigt, in der Konfiguration eines Kreises mit zwei eingezeichneten Punkten ein

Gesicht zu sehen. Heute sind wir unter anderem auf dem Hintergrund der Arbeiten von Colvin Trevarthen u.a. in der Lage, wechseln wir die Perspektive vom »äußeren« zum »inneren Beobachter«, diese Reaktionen als intern generierte psychische Funktionen im Sinne *primärer Intersubjektivität* zu verstehen. Kommen nun die objektbezogenen Kooperationen hinzu, wird von *sekundärer Intersubjektivität* gesprochen. Selbst das erste Stillen eines Neugeborenen ist als ein Prozess kommunikationsbasierter Kooperationen zu betrachten. Neuropsychologisch verweisen Aitken & Trevarthen (2001) auf ein wirksames *Intrinsisches-Motiv-System* (IMF = Intrinsic-Motiv-Formation), das zweierlei ermöglicht: Die Beantwortung der von Eltern oder anderen Menschen ausgehenden Signale an das Kind und die Ausbildung des kindlichen Bewusstseins und seiner Fähigkeit, mit anderen Menschen zu kooperieren und von ihnen zu lernen. Dies in Kombination mit einem *Emotional-Motorischen-Ausdruckssystem* (EMS = Emotional-Motor-Formation), das ermöglicht, Grundbedürfnisse auszudrücken. IMF und EMS bilden sich schon in der 5. bis 8. Embryonalwoche aus und verknüpfen sich miteinander. Dadurch wird dem Kind das Erkennen des Anderen durch dessen intrapsychische virtuelle Konstruktion auf der Basis reziproker Kommunikation möglich. Erlauben Sie den Hinweis, dass im Fall der Autism-Spectrum-Disorder (ASD)³ von einer Disjunktion von IMF und EMS und mithin von einer Inkompatibilität der intern generierten virtuellen Konstruktion seiner selbst und des anderen Menschen ausgegangen werden kann, was einen Dialog im Sinne reziproker Kommunikation von frühester Kindheit an schwer beeinträchtigt. Diese tiefgreifende Entwicklungsstörung ist Ursache und nicht Folge dessen, was wir eine autistische Persönlichkeitsstruktur nennen.⁴

Der Dialog gründet in jedem der sich austauschenden Partner in einem doppelten Motivsystem entsprechend dem internen, virtuellen Abbild des erfahrenen Anderen. Alle IMF müssen in gegenseitiger dynamischer Wahrnehmung koordiniert werden, was auf raumzeitlichen Synchronisationen beruht. Das befähigt ein Kind schon vor der Entwicklung einer symbolisch fundierten Sprache zur Kooperation, weshalb von *kommunikationsbasierten Kooperationen* zu sprechen ist. Ich fasse diese grundsätzlich dialektische Zusammenhänge in der einfachen Aussage von hoher pädagogischer Bedeutung zusammen:

Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation.

Man könnte diese Aussage als eine inhaltliche Bestimmung von Inklusion betrachten. Nun zu den filmischen Dokumentationen:

Die erste Filmsequenz zeigt ein acht Monate altes Familienkind, das mit der dargebotenen Maske eines menschlichen Gesichts Blickkontakt aufnimmt, mit dem Belebungs komplex reagiert, dem sich entfernenden Objekt folgt, es an sich heranzieht, in die Augen greift und es aufmerksam exploriert.

Die zweite Filmsequenz zeigt ein doppelt so altes Kind von 16 Monaten mit der selben Versuchsanordnung. Es nimmt mit der Maske Blickkontakt auf, darüber hinaus aber bleibt es inaktiv ohne auch nur einen Versuch, das Objekt an sich zu bringen oder es zu explorieren.

Die dritte Sequenz zeigt ein gleichaltriges Kind, das nach Annäherung von Herrn Spitz zu weinen beginnt und die Aufnahme eines Körperkontaktes (Streicheln) mit rhythmischem, synchronen Wippen beider Beine beantwortet.

Mit der dritten Sequenz ist das Entstehen einer motorischen Stereotypie als gegenregulatorische Handlung gegen das Zusammenbrechen des Systems zu beobachten, um die

3 Ich verwende die Bezeichnung aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum im Gegensatz zur deutschsprachigen Version der „Autismus-Spektrum-Störung“ (ASS), weil der Begriff »disorder« nicht ausschließlich negativ konnotiert ist, wie das für den Begriff der »Störung« zutrifft. In der Vielfalt der mit dem Begriff »disorder« verbundenen Bedeutungen kann er auch meinen, »nicht der Regel entsprechend«, was aber nicht negiert, einer Regel, einer Ordnung zu folgen; eben einer anderen.

4 Mit diesen Fragen befasst sich auch der Beitrag „Intersubjektivität und Kommunikation“ von Colvin Trevarthen, der in deutscher Sprache zur Verfügung steht. Siehe Trevarthen 2012

internen psychischen und physischen Prozesse zeitgetaktet koordiniert und damit funktional aufrecht erhalten zu können – eine autokompensatorische Handlung .

Die vierte Filmsequenz zeigt eine 27 Jahre alte Frau aus dem Autismus-Spektrum und noch einmal die 16 Monate alte Jane im Vergleich. Bei Jane können wir beobachten wie sie die Hand hebt und eine deutliche Veränderung der Mimik eintritt, während sie die Hand mit den Augen fixiert, ehe sie diese dann an den Kopf führt. Bei der 27 Jahre alten Frau können wir das gleiche Phänomen beobachten, während sie sich gegen den Kopf schlägt.

Kopfschlagen, das bei Jane im Entstehen ist, während die erwachsene Frau es vehement praktiziert, ist die häufigste Form selbstverletzender Handlungen. Es wird deutlich, dass Stereotypien (S) und selbstverletzende Verhaltensweisen (SVV) bezogen auf den Menschen eine gattungsspezifische Generalia darstellen, hochgradige Bedingungen der Isolation zu kompensieren, wie das für höher organisierte Lebewesen als ein Gattungsgrenzen überschreitendes Prinzip erkannt werden kann. Denken Sie nur an das Gedicht „Der Panther“ von Rainer Maria Rilke (1875-1926).⁵

Unter hochgradigen Bedingungen sozialer Deprivation und Isolation und eines damit meist verbundenen hochgradigen Bildungsreduktionismus kommt es zur Dissoziation des Psychischen und des Körperselbstbildes, dazu, dass, um einen das Überleben sichernden Austausch zu gewährleisten, der eigene Körper zum Objekt des Austausches werden muss. Dass ein Mensch aus dem Autismus-Spektrum, wenn er sich in seine Hand beißt, trotz der damit verbundenen Schmerzen lacht, ist, unter den gegebenen Lebensbedingungen eine systemisch und subjektiv sinnhafte Kompetenz und mitnichten *pathologisch*.⁶ Sie ist *entwicklungslogisch!* Stereotypien und selbstverletzende Verhaltensweisen entwickeln sich auf den Entwicklungsniveaus *perzeptiver* und *manipulierender Tätigkeit* (Geburt bis ungefähr 12. Lebensmonat), wie sie Leont’ev (1903-1979) beschreibt (vgl. Leont’ev 1973, 1982). Sie sind keine Autoaggressionen, als die sie fälschlicherweise gesehen und benannt werden. Destruktion und Aggression basieren als Autokompensationen auf dem Entwicklungsniveau der *gegenständlichen Tätigkeit* (2. bis 3. Lebensjahr).

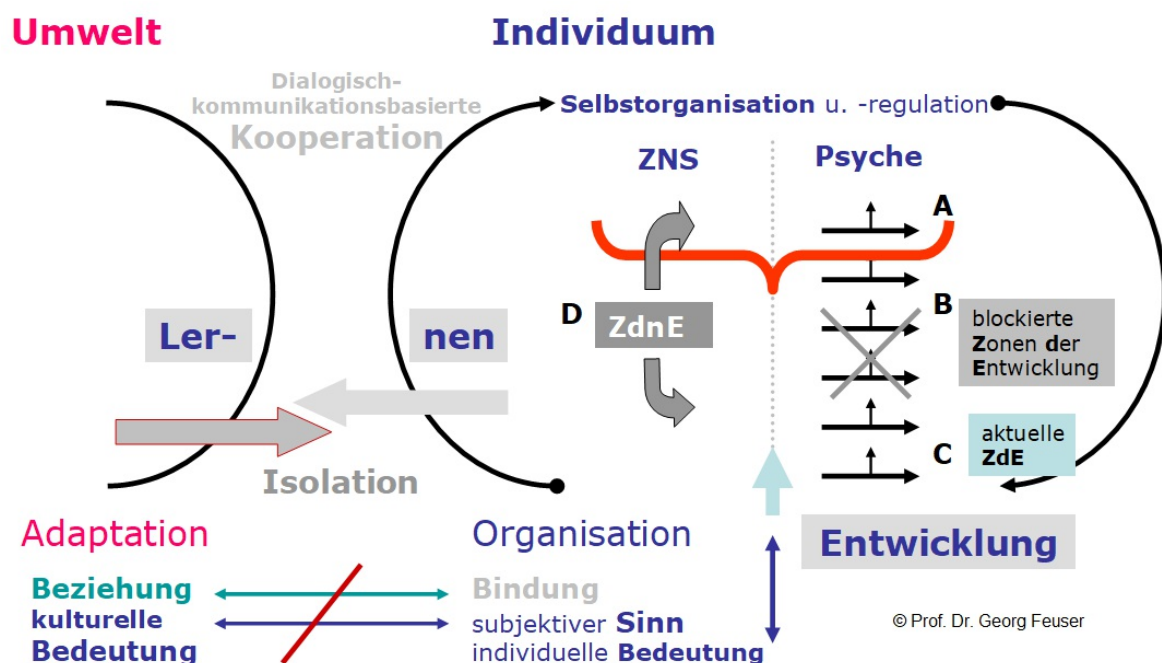
Hören wir noch einmal René Spitz, der deutlicher als es in der Regel in Sachen Inklusion zu lesen oder zu hören ist, formuliert: „Der Mensch, dem man als Säugling den Dialog vorenthält, wird zu einer leeren Hülle, geistig tot, ein Anwärter auf Anstaltsbetreuung. Leben im menschlichen Sinne kann nicht asozial, es muss sozial sein. Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen“ (1976, S. 26). In vielen seiner Arbeiten, die bis in die 1930er Jahre zurückreichen, verweist er mit dem Begriff „Dialog“ auf die Quelle und den Beginn artspezifischer Anpassung. „Ohne den Dialog – jenen Dialog, durch welchen das Kind das Belebte vom Unbelebten unterscheiden lernt – kann wohl die (biologische; GF) Reifung, nicht aber die (psychische; GF) Entwicklung voranschreiten“ (ebd., S. 26). „Denn wenn der Dialog in der Frühkindheit zusammenbricht, wird die Ich-Bildung gehemmt, die Ich-Funktionen entarten und verkümmern. [...] Es werden dann kompensatorische Funktionen entwickelt, die wenig oder nichts mit den Gegebenheiten der Realität zu tun haben“ (ebd., S. 112). Sie haben natürlich mit den Gegebenheiten der Lebensrealität zu tun; Spitz verweist damit auf an die Kinder herangetragene Anforderungen, denen sie in diesen dynamischen Zuständen nicht entsprechen können.

Fassen wir diese Zusammenhänge in einem Austausch-Strukturmodell zusammen, kann zu

5 Siehe: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Panther [23.10.2021] Mir ist keine fachwissenschaftliche Beschreibung der psychischen Verfassung eines aus seiner gattungsspezifischen Lebenswelt exkludierten und isolierten Lebewesens bekannt, die dem, was hier der Dichter ausdrückt, auch nur entfernt nahe kommen könnte.

6 In einer in seiner Wahrnehmung zusammenbrechenden Welt und des erfahrenen Verlustes bzw. der Auflösung des Selbst, ermöglicht eine solche rhythmisierte Handlung vorherzusagen, was eintritt, wenn sie vollzogen wird, was das System stabilisiert und lebenswichtige Funktionen synchronisiert.

den Folgen sozialer und bildungsmäßiger Deprivation und Isolation festgestellt werden: (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, wie das im Modell neuronaler Kartierung von Gerald Edelman (1993) in struktureller und funktionaler Hinsicht bis auf die Ebene der Ausbildung primärer Repertoires anzunehmen ist; auch hinsichtlich der zeitlichen Korrelation und Rezirkulationsmechanismen, die reziproke Koppelungen von Kartierungen erschweren und (C) eine Stabilisierung des Systems ohne angemessene pädagogisch-therapeutische Hilfen auf einem niedrigen Niveau, das das potentiell mögliche Entwicklungsniveau nicht zu erkennen gibt. Das suggeriert dann die Schwere der vermeintlichen Behinderung auf die wir uns fixieren, anstatt dass wir uns auf das potentiell Mögliche orientieren, das allerdings nicht exakt bestimmbar und auch nicht mittels Tests zu erheben, sondern nur als Option antizipierbar und im Sinne „symbolischen Kapitals“ (Bourdieu 1993) zu gewähren ist – als Option auf das Mögliche im scheinbar Unmöglichen. Das heißt (D), den Menschen auf der Ebene unterhalb der blockierten Zonen der Entwicklung affektiv-emotional, d.h. durch Beziehungen von der Qualität einer Bindung abzusichern und kognitiv, also auf das Lernen bezogen, auf höchstem, individualisiert ihm wahrnehmbaren kulturellen und Bildungsniveau im Sinne der »Zone der nächsten Entwicklung« mit ihm zu kooperieren; im Bereich des zu antizipierenden Möglichen, das wirklich werden soll.



Nun haben wir mit Bezug auf die Lebenslage der beobachteten Kinder hinreichendes Erklärungswissen, um diese Person *verstehen* zu können, was für mich heißt, zu begreifen, dass ich unter vergleichbaren Bedingungen jemanden sein könnte wie sie. Das als unverzichtbare Voraussetzung mit ihnen in Beziehung treten, kommunizieren und im gemeinsamen Handeln bessere Bedingungen ihrer persönlichen Existenz schaffen zu können.

Eine Szene aus dem Film „Ursula - oder das unwerte Leben“ aus dem Jahr 1966, der zu ehren Heinrich Hanselmanns (1885-1960) und der Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968) gedreht wurde, zeigt Anita, ein langzeithospitalisiertes Mädchen. Anita sitzt auf einem Tisch. Als Frau Scheiblauber mit einem Klavierspiel beginnt, greift sie nach den Rasseldosen und bringt diese exakt im Rhythmus des Klavierspiels zum Tönen. Mit Beendigung des Klavierspiels stellt Anita die Dosen ab und beginnt, eine Hand dicht vor dem Gesicht und ihren Augen bewegend, stereotyp zu schaukeln.

Welch ein Dokument! Es zeigt: Wenn der synrhythmische Dialog entgleist ist, dann muss der Mensch über Bewegung selbst jene Zeit produzieren, die er zur Aufrechterhaltung der Funktionen seines zentralen Nervensystems und seiner Psyche benötigt. Es entstehen Stereotypen, selbstverletzende, destruktive, aggressive Handlungen u.a.m. – als eine systembedingte, subjektiv sinnhafte, adaptive, mithin hoch intelligente Lösung des Problems.

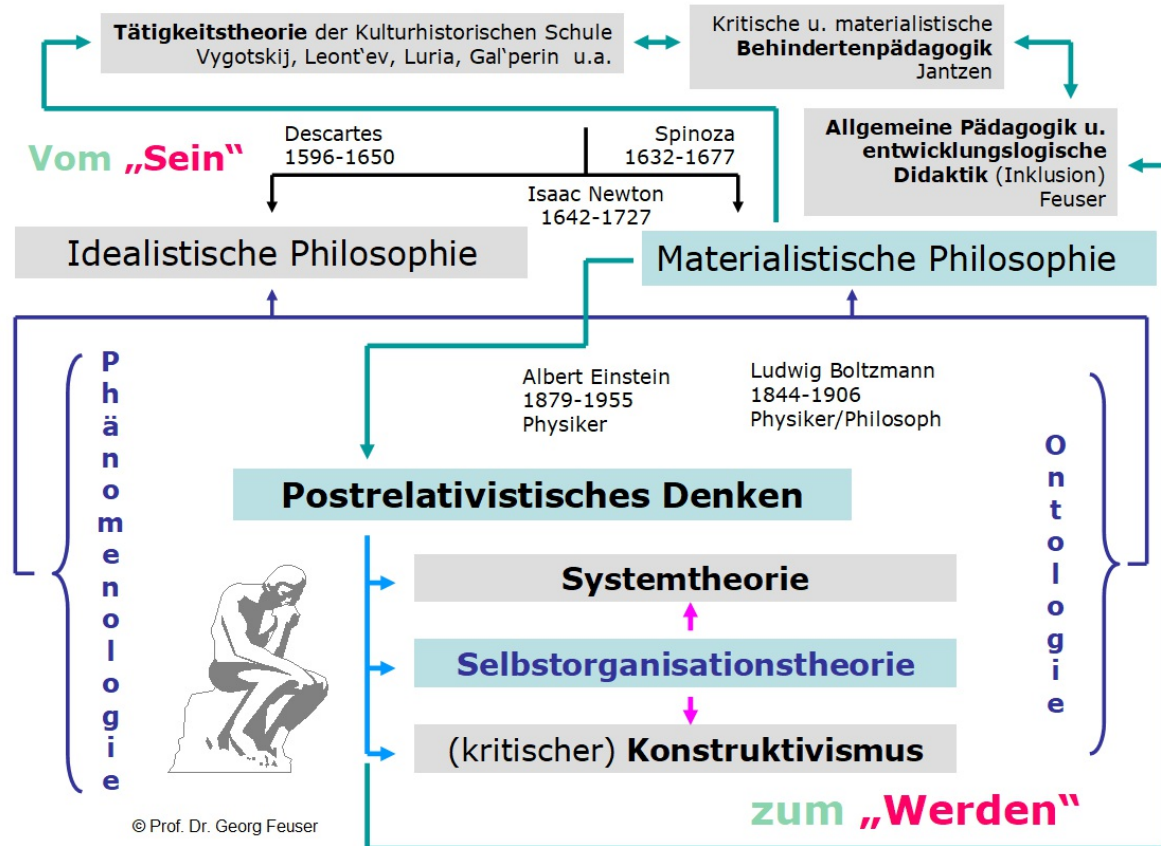
Wenn Gesellschaft, wie Niklas Luhmann (1927-1998) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess (Luhmann 1984, S. 535), so wird deutlich, dass durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346) erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. *Was* man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und *wer* es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen ab, wie Kneer und Nassehi (2000, S. 157) betonen, eben auch von der Qualität von Inklusion und Bildung. Zur Erzeugung von Kommunikation kommt es nur durch Kommunikation (wir sprachen hier, bezogen auf die spezifische Form zu kommunizieren, vom Dialog) und dadurch zur *aktiven Teilhabe* an Gesellschaft und Kultur. Damit kommt ein weiteres zentrales Moment hinzu; die gegenständliche Tätigkeit, ihr Ziel, ihre Motivation, ihr Produkt, was Colvin Trevarthen mit der »sekundären Intersubjektivität« beschreibt. In Kontexten einer nicht ausgrenzenden, mithin *Allgemeinen Pädagogik*, wie ich sie entwickelt habe (Feuser 1995, 2018), sind kommunikationsbasierte Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand als nicht zu unterschreitendes didaktisches Fundamentum eines inklusiven Unterrichts zu verstehen, was Inklusion als solche kennzeichnet. Kommunikationsbasierte Kooperationen generieren synergetisch wirksame Handlungen und schaffen jene emergenten Entwicklungsfortschritte, die ein System alleine nicht erreichen könnte und in keinem der interagierenden Systeme schon von vornherein vorhanden gewesen wären; es ereignet sich Entwicklung.

3. Naturphilosophische und humanwissenschaftliche Begründungszusammenhänge

Mit den letzten Bemerkungen zu systemischen Aspekten habe ich bereits zum dritten Punkt meiner Ausführungen übergeleitet, um mit Bezugnahme auf naturphilosophische und humanwissenschaftliche Erkenntnisse die Begründungszusammenhänge von Kommunikation und Inklusion noch tiefer in ihren evolutionären Zusammenhängen verankern zu können.

Die das abendländische Denken konstituierende und dominierende idealistische Philosophie des Descart'schen Dualismus der Materie und des davon unabhängigen Primats des Geistes, die mit Phänomenologie und Ontologie die Erscheinungen der Welt und das in der Welt Seiende zu beschreiben und zu verstehen versucht, hat erkenntnistheoretisch im Kontext der Philosophie und Forschungsmethodologie eines historischen und dialektischen Materialismus und dessen unser Weltbild neu konfigurierenden Denkens eine bedeutenden Wandel erfahren. In Anbetracht der mit der Spaltung des Atoms sich neu eröffnenden Welt der unseren Kosmos aufbauenden Elementarteilchen und deren Komplexität und der mit der Einstein'schen Relativitätstheorie entzauberten Newton'schen Welt eines absoluten Raums, der, wie Isaac Newton (1643-1727) in seiner „*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* 1687 definierte „vermöge seiner Natur und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand stets gleich und unbeweglich“ bleibt und einer absoluten, wahren und mathematischen Zeit, die „an sich und vermöge ihrer Natur gleichförmig und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand“ (S. 191) verfließt, wird deutlich, dass das gegenwärtig Komplexe nur verstanden werden kann, wenn man die Grundlagen seines Werdens im Sinne der Ausgangs- und Randbedingungen eines evolvierenden Systems zu erklären vermag. Der über Jahrtausende erkenntnistheoretische Fokus

auf das Sein wechselte zur Betrachtung des Werdens. Dies im Spiegel eines postrelativistischen Denkens der Selbstorganisation der Materie (und damit auch des Lebens), aus der sich eine systemtheoretische und konstruktivistische Epistemologie entwickelt hat, wie es die nachfolgende Skizze veranschaulicht.



Das Verstehen der kosmischen Evolution – also der Evolution der Materie und zumindest auf unserem Planeten der Entwicklung einer Biosphäre, die auch den Menschen hervorgebracht hat – erfordert, wie es die Grundlagenforschung heute vollzieht, ein Begreifen der Ausgangs- und Randbedingungen des Systems im Sinne dessen, bildlich gesprochen, was die Welt im Innern zusammenhält und welche Prozesse und Bedingungen ihre Evolution ermöglicht. Das bedeutet ein Zurückgehen an den Anfang und von dort aus die Rekonstruktion der evolutionären Prozesse; bezogen auf den Menschen sprechen wir im Sinne der Biographieforschung von seiner *Rehistorisierung* (Jantzen & Lanwer 2011).

Vielleicht haben Sie Kenntnis von dem großen Ereignis von 2013, dass am CERN⁷ in Genf, die weltweit größte Institution der Grundlagenforschung, das vor einem halben Jahrhundert von Peter Higgs und Francois Englert vorausgesagte 25. Elementarteilchen, Higgs-Boson genannt, entdeckt worden war und sich die Annahme bestätigte, dass auch die Masse der Materie *nicht* einer einem Teilchen intrinsischen Eigenschaft entspricht, sondern unseren Kosmos aufbauende Teilchen auch ihre Masse erst durch die Wechselwirkung mit dem Higgs-Feld erhalten; sie also ein Produkt der Wechselwirkungen von Feld und Teilchen ist, ihrer Austauschprozesse. Diese

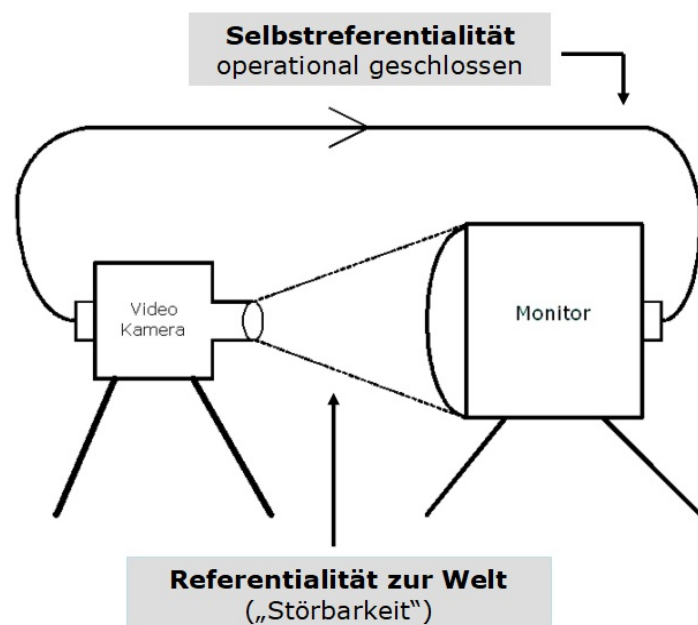
7 CERN steht für „Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire“ und meint das Komitee, das mit der Organisation der physikalischen Grundlagenforschung beauftragt war, deren zentrales Forschungsinstrument der Hadroncollider (HCL; ein Teilchenbeschleuniger) bei Genf ist, mittels dessen der Aufbau der Materie erforscht wird.

Erkenntnis wurde noch im gleichen Jahr mit dem Nobelpreis geehrt. Sie erlaubt für diesen Kosmos festzuhalten: *Alles, was ist, ist aus Wechselwirkungen entstanden, so dass, was wir beobachten oder messen, immer relational ist.*

Der Philosoph Hans Heinz Holz (1927- 2011) hält dazu mit Verweis auf die Monadologie von Leibniz fest – und das wiederum bezeichnet auch für die Inklusion das Verhältnis von Einzelem und Ganzen: „Jedes Einzelne ist dann in seinem So-Sein, d.h. in seinem von der universellen Bewegung abhängigen, durch einen Zeitindex zu bestimmenden Zustand, ein Ausdruck der gesamten Einwirkungen, die von allen anderen ausgehen [...]“ (Holz 2015, S. 136) und damit, einer Monade gleich, ein Spiegel der ganzen Welt. Und diese Konstellation definiert nach Holz das individuelle Sein. Das heißt: „In einem dialektischen Weltmodell muss also die Pluralität der Substanzen mit der Einheit der Welt so verbunden sein, dass das Ganze als Grund der Singularität jedes seiner Teile und jeder Teil als Bedingung des Ganzen erscheint“ (ebd., S. 96). Lucien Sève (1926-2020) fasst den Sachverhalt, unserem Anliegen wiederum näher stehend, wie folgt: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (1973, S. 237) – in besonderer Weise durch eine Pädagogik, die sich als inklusiv attribuiert.

Damit sind wir tief in die Dialektik des Weltgeschehens eingedrungen und vermögen zu verstehen, ich wiederhole noch einmal, dass alles, was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist und davon sind lebende Systeme nicht ausgenommen; auch der Mensch nicht, auch der uns als behindert, tiefgreifend entwicklungsgestört oder psychisch beeinträchtigt erscheinende Mensch nicht.

Diese Zusammenhänge vertiefen wir 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 dürften schnell zur Annahme verführt sein, 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. Wir befinden uns experimentell also in der Welt der den Kosmos aufbauenden Elementarteilchen. Zuerst ist auf dem Monitor nichts zu 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 scheinbar nichts, obwohl sehr viel los ist. Herr Peitgen stört nun, wie wir im Video sehen konnten (Peitgen, Jürgens & Saupe 1992), das System mit seinem Licht emittierenden Feuerzeug; die emittierte Wärme ist der Kamera ohne Bedeutung. Nun kann etwas gesehen und beobachtet werden: 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 ihm selbst heraus entstanden. Durch die »Störung« wurde ein dynamisches Gleichgewicht gestört (eine Symmetrie gebrochen) und, um wieder zu einer dynamischen Stabilität zu kommen, damit das System wieder funktional stabil, ja existent bleiben kann, muss es Strukturen ausbilden, die das leisten können. Die zentrale Aussage ist:

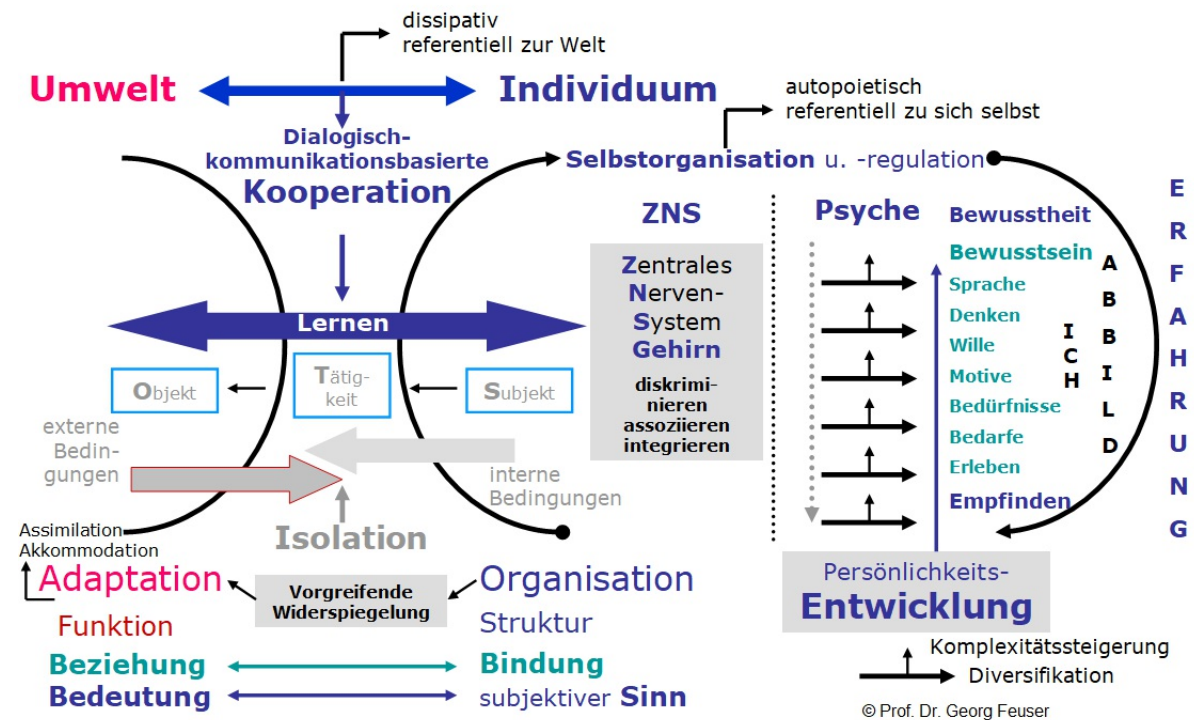
Was das System in der Folge zeigt, ist das Produkt der Integration der Störung in das System mit den Mitteln des Systems.

Die Organisation dieser (neuen) Ordnung leistet die Zeit; sie resultiert physikalisch aus der Bewegung der Materie-Teilchen im Raum und halten das System stabil, so wie die synrhythmisch organisierten Bewegungen, die wir Stereotypen nennen, das ZNS takten und die psychischen Prozesse aufrecht erhalten. Und ich folgere: Was wir an einem Menschen als seine Behinderung, Entwicklungs- oder psychische Störung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration von internen und/oder externen Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems. Dies auf der Basis seiner je spezifischen systemischen Ausgangs- und Randbedingungen. Jedwede nach einem Symmetriebruch von einem System eingenommene Ordnung ist für das System in gleicher Weise eine mögliche und, sofern wir den Begriff überhaupt noch als sinnvoll betrachten und anwenden wollen, in gleicher Weise „normal“. Was wir wahrnehmen – z.B. auch die Behinderung eines Menschen bzw. die autokompensatorischen Handlungen (S und SVV) – sind Ausdruck des Vermögens eines lebenden Systems, die erfolgten »Störungen« in das System mit den Mitteln des Systems zu integrieren und, basierend auf gespeicherten Erfahrungen, subjektiv *Sinn* zu generieren und wiederum darauf basierend *Bedeutungen* zu konstituieren versucht, die uns, einmal so gesagt, in der Welt wieder handlungsfähig werden lassen.

Ich fasse zusammen: 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, deren vielfältigen Dimensionen ich mit Bezug auf die Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme im Sinne der für Leben nicht unterschreitbaren Funktionen der Referentialität zu sich selbst (Autopoiese) und der Referentialität zur Welt (Dissipativität) (Maturana 2000; Maturana & Varela 1990) mit dem Austausch-Struktur-Modell (ASM) zur Darstellung bringe, sind selbst in ihren einfachsten bio-psycho-sozialen Dimensionen von äußerster Komplexität. Dies in der Spanne von einfachen reizbaren und zur Empfindung fähigen Zellfunktionen bis hin zur Bewusstheit eines Systems über sich selbst und seine Mensch-Welt-Verhältnisse. Dies im Sinne einer zusammenhängenden, einheitlichen Organisation aller seiner Systemfunktionen, die wir als „Ich“ bezeichnen. Mittels der Fähigkeit, sich mit Mensch und Welt in kommunikationsbasierten Kooperationen in Beziehung setzen und dieses Geschehen in Form interner Abbildfunktionen rekonstruieren und dadurch seine Komplexität hinsichtlich der Erkenntnisse über Mensch und Welt steigern zu können, was als Beziehungs- und Sacherfahrung in Wissen verdichtet in den nächsten Zyklus seiner Tätigkeit Mensch und Welt gegenüber einfließt, kann man begrifflich als das Verhältnis von *Persönlichkeitsentwicklung* und *Lernen* kennzeichnen. *Lernen* ist ein vom Subjekt ausgehender, mittels der *sinnlich gegenständlichen Tätigkeit* (vgl. Leont'ev 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf die (Objekt-)Welt gerichteter Prozess. Er verläuft vom Subjekt über

dessen Tätigkeit zum Objekt und nicht umgekehrt, wie es die von Bildungsplänen ausgehende und in Fächern auf die Schüler*innen hin orientierte tradierte Didaktik bearbeitet und das schulische Lernen praktiziert.



Kehren wir für weitere Erklärungen zum Ihnen bereits bekannten *Möglichkeitsraum des Weltgeschehens* zurück. Wir können ihn auf ein lebendes System bezogen als grenzzyklischen Phasenraum beschreiben. In diesem hat jedes lebendes System in seiner Ontogenese in gattungsspezifischer Weise seinen je individuellen Möglichkeitsraum. Dieser entfaltet sich als individueller nur hinsichtlich der dem lebenden System gattungsspezifisch angemessenen Austauschbedingungen; oder er verengt sich bis hin zum Tod des Systems bei entsprechend gattungsspezifisch abträglichen, es hochgradig deprivierenden und isolierenden Bedingungen, wie uns das schon durch die Studien von René Spitz belegt wurde. Ilya Prigogine (1917-2003) verdeutlicht das in seinen Forschungen im Modell des grenzzyklischen Phasenraums (vgl. Prigogine 1988, Prigogine & Stengers 1993). Wenn ein lebendes System gattungsspezifische Grenzbereiche überschreitet und das dynamische zu einem statischen Gleichgewicht wird, zu einer Art Singularität, wie es die Physik mit den schwarzen Löchern beschreibt – der Austausch sozusagen eingefriert, nehmen wir als Beispiel ein sehr tiefes Koma – oder das System in einen chaotischen Zustand gerät, wie es die Physik mit einer Symmetrie beschreibt – nehmen wir hier als Beispiel das Erstarren in einer Katatonie, bei der in Anbetracht höchster innerer Erregung keine Handlung mehr generiert werden kann – tritt die Bedingung der Generierung autokompensatorisch-gegenregulatorischer Handlungen ein. Können diese das bio-psycho-soziale System nicht stabilisieren, wäre der Tod die Folge, wie das René Spitz bei vielen der von ihm beobachteten, hochgradig sozial deprivierten Kindern erleben musste.

4. Was zu bedenken bleibt

In völlig falscher Interpretation solcher Zustände, in denen wir die durch ihre Lebensbedingungen auch schwerst traumatisierten Menschen antreffen, resultiert dann oft die Bewertung der beobachtbaren Verhaltensweisen dieser Menschen als lernunfähig,

therapieresistent, selbstgefährdend, fremdgefährdend, gemeinschaftsunfähig u.a.m. Dies mit der Folge, sie nach Maßgabe kategorialer Einschätzung ihrer *Behinderung* aus regulären Lebens- und Lernzusammenhängen auszugrenzen und in Sonderinstitutionen oder -maßnahmen weitgehend in homogenen Gruppen zu inkludieren. Zum Zweck ihrer Förderung – von Bildung ist da schon gar nicht mehr die Rede – schaffen wir Bedingungen, die wir als ursächlich dafür erachten müssen, dass sie im Verlauf ihrer Persönlichkeitsentwicklung in solche Lebenslagen geraten sind. Jedwede Reduktion und Ausdünnung der Möglichkeit zu vielfältigen und komplexen kommunikationsbasierten Kooperationen begrenzen bis verunmöglichen die Entfaltung der einem Menschen seiner Möglichkeit nach optimalen Persönlichkeitsentwicklung. Dieses potentiell Mögliche ist für keinen Menschen im gegenwärtig Wirklichen sichtbar und nicht zu erstesten – nur zu gewähren. Darauf bezogen kann der Begriff der Inklusion, versehen mit der Bedeutung anerkennungsbasierter, gleichberechtigter und uneingeschränkter aktiver Teilhabe an Kultur, Gesundheit, Sozialem und Bildung vielleicht wieder vernünftig gebraucht werden.

Entwicklung kann gesehen werden als Resultat des Verhältnisses von kommunikationsbasierter kooperativer Teilhabe und der Isolation von der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern, sozialem Verkehr und der Verfügung über die eigene Geschichte.

Die auf den hier in Ansätzen zur Darstellung gekommenen Begründungszusammenhänge beruhende basistherapeutische Konzeption der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ (Feuser 2001, 2002, 2021) ermöglicht, mit Menschen selbst nach deren langjährigen, hochgradigen Isolation mit schwersten Traumatisierungsfolgen wieder in einen Dialog einzutreten und in ein inklusives Feld zu gehen. Dabei sind die Menschen, mit denen wir arbeiten, nicht Objekte einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme, sondern mithandelnde Subjekte in der geplanten und erkenntnis- und/oder produktorientierten, zielgerichteten kommunikationsbasierten Kooperation aller am pädagogisch-therapeutischen Prozess Beteiligten, mit der es, wie ich es in der entwicklungslogischen Didaktik beschreibe, um einen Gemeinsamen Gegenstand geht.

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Studien und Diskursen überlassen; einige für mich erkenntnistheoretisch sehr basale Begründungszusammenhänge habe ich Ihnen vorgestellt⁸, wobei mir stets handlungsleitend ist, dem Marx'schen Imperativ entsprechend, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (vgl. Marx 1976, S. 385).⁹ Das aber hat mit der konkreten Praxis zu tun, denn so Franco Basaglia (1924-1980) (1980) im Gespräch mit Jean Paul Sartre, „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“ (Basaglia & Basaglia-Ongaro 1980, S. 39), worauf Sartre ausführt: „Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren. 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“ (ebd., S. 40). Das aber verlangt in besonderer Weise von den Universitäten und Hochschulen, wie Antonio Gramsci (1891-1937) im Heft 28 seiner Gefängnishefte im §11 schreibt: „Man muss nüchterne, geduldige Menschen schaffen, die nicht verzweifeln angesichts der schlimmsten Schrecken und

8 Ergänzend und vertiefend zu diesen Ausführungen verweise ich auf ein demnächst erscheinendes Essay, das ich zur Thematik „Schritte aus der teilnahmslosen Vernunft – Erkennen, Erklären, Verstehen, Handeln hinsichtlich emotionaler und sozialer Entwicklung“ verfasst habe. Es wird im Sammelband „(Un)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule“ erscheinen, der von Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber bei Beltz/Juventa herausgegeben wird.

9 Siehe: http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_378.htm [23.10.2021]

sich nicht an jeder Dummheit begeistern” – ich hoffe, ich konnte hier und heute ein wenig dazu beitragen. Gefordert ist, so Gramsci: „Pessimismus des Verstandes”, aber: „Optimismus des Willens” (Gramsci 1999, Heft 28, § 11, 2232)

Literaturhinweise:

- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychopathology*, 9, 653-677
- Anochin, P.K. (1967): Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltens. Jena: VEB G. Fischer Verlag
- 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. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: HIS Verlag
- Bonet, A.J.A. (2013): Die Würde des Mülls. Berlin: Lehmanns media
- Bourdieu, P. (1993): Der soziale Sinn. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit Verlag
- Edelman, G. (1993): Unser Gehirn - Ein dynamisches System. München/Zürich: Piper Verlag
- Edelman, G.M. (1995): Göttliche Luft, vernichtendes Feuer. Wie der Geist im Gehirn entsteht. München/Zürich: Piper Verlag
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28, 1, S. 4-48
- Feuser, G. (1995): Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: *Behindertenpädagogik* 40, 3, S. 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business Verlag, S. 349-378
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et. al. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: *Behindertenpädagogik*, 51, 1, S. 5-34
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand” - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang
- Feuser, G. (2021): Zur Konzeption und Praxis der Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie In: *Psych. Pflege Heute*, 27, 2, S. 70-75
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: Feuser, G. u.a. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 64-90
- Gramsci, A. (1999): Gefängnishefte. Band 9, 22. bis 29. Heft. Hamburg: Argument Verlag
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005): Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Graf, M.A. & Graf, E.O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zürich: Seismo Verlag
- Holz, H. H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag
- Holz, H. H. (2015): Freiheit und Vernunft. Bielefeld: Aisthesis Verlag
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Lehmanns Media
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: Wilhelm Fink Verlag
- Leont'ev, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum
- Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl Rugenstein
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Marx, K. (1976): Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Marx-Engels-Werke (MEW), Band 1. Berlin: Dietz Verlag, S. 378-391
- Maturana, H. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

- Maturana, H. & Varela, F. (1990): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München: Goldmann Verlag
- Merleau-Ponty, M. (1960): Le philosophie et la sociologie. In: Eloge de la philosophie. Paris, S. 136ff
- Peitgen, H.-O., Jürgens, H. & Saupe, D. (1992): Bausteine des Chaos. Stuttgart: Klett-Cotta
- Prigogine, I. (1988): Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften. München: Piper Verlag
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1993): Das Paradox der Zeit. München: Piper Verlag
- Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied: H. Luchtermann Verlag
- Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter
- Spitz, R. (1972a): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag
- Spitz, R. (1972b): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett Verlag
- Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Stuttgart: Klett Verlag
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun/Lüdtke (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, S. 82-157
- Vygotskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein Verlag

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch