

Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik¹

Wolfgang Jantzen

1. Einleitung: Zur Dialektik von Exklusion und Inklusion

Inklusion bedeutet weit mehr als Transformation einer bisherigen Absonderungspädagogik in die sog. Regelschulen. Sie verlangt als reale Utopie einen Abschied von jeder Form des Ableism (Fähigkeitsfaschismus) und die Begründung gemeinsamen Lernens in wechselseitiger Infragestellung, also eine Pädagogik der Befreiung (Paulo Freire). So die Vorankündigung meines heutigen Vortrags.

Seine zentralen Begriffe Inklusion und Dekolonisierung sind allerdings nur auf dem Hintergrund von Exklusion und Kolonialität zu verstehen. Dementsprechend verweist Birgit Herz anlässlich des 50jährigen Bestehens der DozentInnentagungen der Sektion Sonderpädagogik im Jahr 2015 auf eine durchgängige Dialektik von Inklusion und Exklusion, eine „stets deutlich sichtbare Kontroverse zwischen politisch-affirmativer und politisch-kritischer Positionierung im Fach“ (Herz 2017, 23). Diese sie belegt sie u.a. auch an den Gegensätzen meiner eigenen, an marxistischer Methodologie orientierten Herangehensweise zur Position von Ulrich Bleidick, der sich explizit auf die Positionen des „Kritischen Rationalismus“ von Popper bezieht. Auf dem Hintergrund zwei grundsätzlich verschiedener Positionen, deren Gegensatz sie bis in die späten 1990er Jahre konstatiert, verwundert sie allerdings die auf der 40. Sektionstagung in Marburg 2003 von Iris Beck (Nachfolgerin auf dem Lehrstuhl von Bleidick in Hamburg) und mir getroffene Aussage „Einen Positivismusstreit in der Behindertenpädagogik hat es nie gegeben“ (ebd. 34).

Hierzu lässt sich konstatieren: Es gab ihn und es gab ihn nicht. Die Entstehung dieser Publikation (Beck& Jantzen 2004) fällt zusammen mit den sich später mit Erfolg realisierenden Bemühungen, dem Fach durch ein umfangreiches Handbuch, jenseits der bisher vorliegenden, ein wissenschaftliches Fundament zu sichern, das zugleich eine Brücke des Diskurses zwischen den zerstrittenen Lagern gewährleisten sollte. Und unser Artikel handelt nur davon; er ist mit Vygotskijs Worten sozusagen eine „Bündnisübereinkunft“ (Vygotskij 1985, 121), die bis zum Abschluss dieses großen Vorhabens bestand und in ihm beiden Positionen Platz gewährte. Das zehnbändige Handbuch (Jantzen u.a. 2009-2014) wurde mit großer internationaler Beteiligung realisiert, danach aber existierten und existieren die Lager nach wie vor bis hin zu einer unglaublichen empiristischen Verflachung der Evidenzler (Jantzen 2017), deren Evidenz heischende Publikationen, um es mit Toulmins Analyse in „Voraussicht und Verstehen“ (Toulmin 1981) zu sagen, eher an die Sternkarten der Babylonier erinnern als auch nur irgend eine Ahnung davon zu offenbaren, warum die Dinge so sind wie sie sind. Es reicht zu sehen, wie sich behinderte Kinder gemäß den Evidenz-Untersuchungen in inklusiven Settings bewegen, um den Kurs der Pädagogik zu bestimmen, ebenso wie die Sternkarten der Babylonier es gewährleisteten, die Segel

¹ Pädagogik bei Geistiger Behinderung – Professionalität und Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. 40. Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. Universität Rostock, 31. Mai - 02. Juni 2018

richtig zu setzen. Die Hauptsache ist der Glaube an den eigenen Kurs; Heterodoxien werden nicht geduldet bzw. mit allen verfügbaren Mitteln bekämpft.

Dies zeigt sich auch in der kaum erfolgten Rezeption des Handbuchs bis in die Gegenwart, wie es sich in zahlreichen Details offenbart, deren Aufzählung hier zu weit führen würde. Geschichtslosigkeit, Theorielosigkeit, Empirismus und Besitzstandwahrung verbunden mit paternalistischem Wohltätergehabe bei gleichzeitig massiver Ausgrenzung nicht nur anderer Positionen, was ich für mich hinnehmen kann und gewohnt bin, aber vor allem auch von Eltern und Kindern, was unentschuldig ist. Der wöchentliche Blog „Zwischen Inklusion und Nixklusion“ belehrt im Vergleich zu erheblichen Teilen der sonderpädagogischen Diskussion mit jeder neuen Folge besser über die Wirklichkeit der Inklusion. Ein dem krudem Empirismus verbundenes Lager hat ebenso den Verband Sonderpädagogik wie auch eine Reihe von Studiengängen weitgehend okkupiert, getrieben durch den neoliberalen Druck der Bologna-Beschlüsse und der Abhängigkeit der HochschullehrerInnen-Existenz von Drittmittel-Einwerbung, um nicht als „BarfußprofessorInnen“ verspottet zu werden. Bei den Fachhochschulen sieht es in Generallinie etwas anders aus. Sie sind zu großen Teilen nach wie vor in kirchlicher Hand und dementsprechend auch der Bundesverband Heilpädagogik, nach wie vor durch einen nicht zu übersehenden Paternalismus, durch Wohltäterschaft und Helfersyndrom geprägt.

Was nun den so genannten Positivismusstreit betrifft, so ist die bis in die Gegenwart ragende Dialektik beider Positionen weitaus tiefer historisch verankert, als mit dieser Kennzeichnung dingfest machbar. Weit eher geht es um jene Differenz, die Toulmin in „Kosmopolis“ (Toulmin 1994) als Gegensatz von humanistischer und formalistischer Denkweise an den Positionen von Montaigne und Descartes kennzeichnend für eine unterschiedliche Philosophie in Friedens- und in Kriegszeiten ausgemacht hat², aber auch das ist nicht hinreichend.

Zunächst jedoch zwei Beispiele aus dem Bereich Geistig-Behinderten-Pädagogik sowie ein persönliches Bekenntnis, dass keiner von uns in seinem Leben von den Auswirkungen dieser Dialektik, auf deren Wurzeln in unserer Kultur ich später noch eingehe, verschont bleibt und verschont wurde.

Bei der DozentInnenkonferenz Sonderpädagogik 1999 in Berlin hielt ich einen Vortrag zu einem von zwei meiner Diplomandinnen aufgenommenen und bearbeiteten Video (Foge und Tweitmann 1999) im Rahmen meiner konsiliarischen Tätigkeit bei der Diakonischen Behindertenhilfe in Lilienthal. Dieses 14 Minuten dauernde Video handelt von einem bis dahin für unmöglich erachteten Dialog mit einer Frau mit Hydrancephalie; wir haben sie Nelly genannt. Sie kann als harter Kern des harten Kerns an Hoffnungslosigkeit und Reduktion auf bloße Natur in dieser Einrichtung betrachtet werden. Ich hatte darüber ausführlich in einem Artikel in der Zeitschrift Geistige Behinderung berichtet (Jantzen 2001; vgl. auch Jantzen 2010) und diesen Artikel sowohl als Einleitung wie als Abschluss des Videos verwendet, das außerordentlich berührend ist, zumal Nelly drei Wochen nach den Aufnahmen gestorben ist.

² Aber auch diese Bestimmung erreicht nicht die nötige Tiefe. Eher ist es schon der Diskurs von Bartolomé de las Casas und Ginés de Sepúlveda, in welchem der erster für die Gleichheit aller Menschen plädiert und der letztere, dessen Position sich in Spanien durchsetzt, für die Überlegenheit des zu Herrschaft geborenen weißen Mannes (Séjourné 1971, Dussel 2013a, 40 ff).

Nach dem Vortrag habe ich aus dem Auditorium, das ersichtlich wie immer bei der Vorführung dieses Videos sehr berührt war, einige sehr positive Rückmeldungen erhalten. Umso mehr erstaunte mich die mir kurz danach aus glaubhafter Quelle berichtete Bemerkung eines prominenten Professors unseres Faches, der befragt, wie denn meine Veranstaltung gewesen sei, äußerte „Herr Jantzen hat gerade jemanden sterben lassen.“

Wo ist da die qualitative Differenz im Abwehren von Berührung, im Wahrnehmen des Anderen als Meinesgleichen zu jenem Jugendpsychiater, der einige Jahre später einen zehnjährigen Jungen mit Hydrancephalie für restlos bildungs- und bindungsunfähig erklärt, sich in vollem Umfang der vorherrschenden medizinischen, Ausgrenzungen von Anencephalie aus der Sphäre menschlichen Seins bedient, obgleich dazu ohne Schwierigkeiten aufzufindende völlig andere wohlbegründete Positionen existierten (vgl. Aguiló Bonet und Jantzen 2014/2017)? Und wo ist die qualitative Differenz zu jenen Medizinern, die vorschlugen, anencephale Kinder als Organbanken zu züchten, worauf später wegen nicht hinreichender Qualität dieser Vorschlag zurück gezogen wurde? Und wo jene zu Bindung und Hohes „Balastexistenzen“ oder Luthers „Wechselbälgen“? Quantitative Differenzen existieren sicher im Ausmaß und in den Folgen der Urteile dieser Leiden von sich abwehrenden, ausgrenzenden Vernunft. Eine solche teilnahmslose Vernunft, so zeigen die Analysen von Santos, einem portugiesischen Soziologen und Mitbegründer des Welt-Sozial-Forums, schafft eine abgrundtiefe Trennung gegenüber den Ausgegrenzten, den Verdammten dieser Erde, zu denen u.a. all jene gehören, die auf bloße Natur reduziert werden³

Bei Berger und Luckmann lesen wir passend hierzu die folgende Konstruktionweise gesellschaftlichen Wissens: Wenn es sich für die Sachwalter, und das ist von der jeweiligen kulturellen und historischen Situation abhängig, „herausstellen sollte, dass Feuer und Schwert nicht zu haben sind, bietet sich die Alternative, in ökumenische Verhandlung mit den Konkurrenten einzutreten“ (1992, 131). Genau das haben nach dem Krieg auch die ehemaligen Nazis bzw. vom Faschismus infizierten Villingen und Stutte, Wilhelm Hoffmann, Hildegard Hetzer und Eberhard Schomburg, Hans Asperger und Andreas Rett, Gustav Lesemann oder Wilhelm Polligkeit getan und mit ihnen viele andere.

Ohne die freie Entwicklung eines Jeden, keine Bedingungen der freien Entwicklung aller, so die Linie von der französischen Revolution über das Kommunistische Manifest bis zur lateinamerikanischen philosophischen, soziologischen und pädagogischen Diskussion zu Dekolonisierung. Keine Entwicklung, ohne dass wir unsere eigenen Grenzen im Prozess der Inklusion thematisieren, unser herausforderndes Verhalten, unsere Teilhabe an „Befriedungsverbrechen“ einer tiefen Kritik und Veränderung unterziehen, so wie dies Franco Basaglia (1980, 34 ff.) in seiner Diskussion mit Sartre als zentrale Pflicht der bisherigen Zustimmungsfunktionäre verlangt.

Zuvor aber ein zweites, kurzes Beispiel. 2011 erschien nach 165 Jahren erstmalig in deutscher Übersetzung das erste und bis heute bedeutende Grundlagenwerk einer

³ Ich beziehe mich mit dieser Formulierung auf die luzide Analyse der Länder des Südens als Orte des Leidens durch Boaventura de Sousa Santos (2003, 2012, vgl. auch Aguiló und Jantzen 2014).

Pädagogik der geistigen Behinderung aus der Feder von Edouard Séguin: „Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten“⁴.

Bis heute habe ich weder dazu noch zu dem von Eckhard Rohrman dazu veranstalteten Symposium „Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten“ und seiner Publikation (Rohrman 2013) auch nur eine einzige Resonanz aus dem Fach selbst wahrgenommen. Eine aktuelle Suche unter Google bestätigte diesen Eindruck. Nicht einmal rezensiert wurde das eine wie das andere Buch.

Immerhin haben Georg Feuser und ich selbst, aber auch etliche andere KollegInnen immer wieder auf die Bedeutung von Séguin verwiesen, der als erster geistige Behinderung relational gedacht hat, als Relation der sozialen Isolation. So hat ihn Vygotskij später unmittelbar aufgegriffen und ich selbst habe seit meinem Vortrag auf der DozentInnentagung 1975 in Saarbrücken (Jantzen 1976) ebenfalls Isolation als zentrale Relation bestimmt, ohne von meinen beiden Vorläufern auch nur zu ahnen. Für die Mehrheit des Faches war dies ersichtlich absolut unverständlich und blieb ohne Resonanz. Einerseits haben sich Teile der Geistigbehindertenpädagogik mit der Lehre von den Verhaltensphänotypen erneut in den Biologismus und die Objektivierung geflüchtet. Andererseits wurde aus dem Konstruktivismus von Maturana und Varela, fußend auf der Kybernetik zweiter Ordnung von Heinz von Förster, der Solipsismus eines sog. „Radikalen Konstruktivismus“ konstruiert, oder sich, so z.B. Otto Speck, in der ahistorischen Systemtheorie Luhmanns verfangen, die sich erst durch die bemerkenswerte Arbeit von Dirk Baecker zur Neurosoziologie der antizipierten Wirklichkeit auf der Grundlage der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie und Neuropsychologie erneut wieder öffnet (Baecker 2014) – auch dies nahezu unbemerkt in unserem Fach.

Dass Varela selbst völlig anders dachte, als seine Epigonen es wahrnehmen, belegt die großartige Bestimmung, dass der Geist nicht im Kopf ist. Er ist nicht draußen und er ist nicht drinnen. Er ist ein Zyklus von Operationen. Genau dies ist der durch Séguin geöffnete Denkweg, von René Spitz in seinen Arbeiten zum Dialog gleichfalls beschritten. Aber ersichtlich ist dieser Denkweg bis heute für den Mainstream des Faches nicht vorstellbar, das sich, so mein Eindruck, durch seine im Bereich des Verband Sonderpädagogik, aber nicht nur dort, vorherrschende explizite Theorielosigkeit selbst entsorgt.

Inklusion wird an den Individuen festgemacht, von „Inklusionskindern“ ist die Rede, und die SonderpädagogInnen sondern jetzt in der Regelschule durch die Schaffung von Sondersituationen genauso wie vorher aus. In ihrer Mehrheit objektivieren sie weiterhin, wie sie es immer getan haben. Auch aus der Geistigbehindertenpädagogik, welcher der Rest überlassen bleibt, und die für die Anerkennung schwerstbehinderter Menschen fundamentale Bedeutung hat, vernehme ich wenig Widerstand gegen diese Entwicklung, so schließe ich nicht nur aus der fehlenden Resonanz bezogen auf Séguin. Ersichtlich hat die innere Kolonialität der Gesellschaften des kapitalistischen Nordens bzw. Westens unser Fach derart im Griff, dass der Ableism, den meine Kollegin Simone Danz (2017; 286) zu Recht als

⁴ „Dr. Edouard Séguin (120. Januar 1812 in Clamecy, † 28. Oktober 1880 in New York) legte 1846 mit seinem „Traitement moral, hygiène et éducation“ das vermutlich weltweit erste systematische, wissenschaftlich und praktisch fundierte Lehrbuch einer Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung vor. Er zeigt darin, dass alle Menschen bildungsfähig sind – auch diejenigen, die man seinerzeit Idioten nannte und für bindungsunfähig hielt.“ (Beschreibung auf der Website des Tectum Verlags)

Fähigkeitsfaschismus bezeichnet, uns immer wieder daran hindert, gegen den Prozess der Unterdrückung eine Pädagogik der Unterdrückten zu entwickeln.

Ich rede von einem Prozess, in dem ich selbst immer wieder erlebe, dass ich mich weder von den Spuren meiner Familie noch von denen des Nachkriegsdeutschlands jemals völlig befreien kann. Aber zugleich davon, wie sehr es sich lohnt, diesen Weg zu gehen. Und wie sehr es sich lohnt, bestimmte Ankerpunkte der Vergewisserung unwiderruflich in sich zu fundieren. Ein paar Worte hierzu, damit meine bittere Bestandsaufnahme nicht zu einer Anklage gerinnt, sondern uns eine Diagnose liefert, auf deren Basis wir Inklusion anders denken und gemeinsam einen Weg der Dekolonisierung als Weg der Befreiung beschreiten können.

Ich wurde im Mai 1941 geboren, bin also zugleich Kriegs- und Nachkriegskind. Mein Vater, Mitglied der Waffen-SS, fiel im September 1944 in Frankreich. Im Dezember 1944 wurden wir in Gießen ausgebombt und kamen dort in der Nähe auf dem Land unter. Irgendwann später, bei der Konfirmation eines meiner beiden Kinder, also 1976 oder 1978, hörte ich von meiner Tante väterlicherseits, die mir meine politische Position ausreden wollte, dass mein Vater sich Schlimmes habe zu Schulden kommen lassen. Erst in den letzten Jahren stieß ich darauf, dass er bis Spätherbst 1943 ersichtlich der SS-Totenkopf-Division angehörte. Erzogen wurde ich in der Nachkriegszeit im Alter von fünf bis sieben Jahren, ebenso wie meine drei Jahre jüngere Schwester von meiner Großmutter, einer evangelischen Pfarrerswitwe.⁵ Meine Mutter, Lagerärztin im KZ-Ravensbrück, war ab Frühjahr 1946 ca. zweieinhalb Jahre in amerikanischen und englischen Internierungslagern inhaftiert. Die antifaschistischen Ansprachen von Martin Niemöller an die wegen Kriegsverbrechen internierten Nazifrauen hat sie als zutiefst kränkend empfunden, den Tod meines Vaters niemals überwunden, irgendwann davon gesprochen, dass sie nur wegen uns Kindern weiter gelebt hätte. Der Bücherschrank war noch voller Nazi-Kriegsliteratur, die ich ebenso mit Begeisterung gelesen habe wie die Kriminalgeschichten der Bibel im Buch der Könige und später Karl May. Und ich entwickelte mich genau zu dem typischen Jantzen, wie er mein Vater gewesen sei und meine Familie und Verwandtschaft es sich mehrheitlich wünschte.

Im Alter von ca. 12 Jahren zerbrach ich den Rohrstock meiner Großmutter, unternahm mit 13 Jahren meine eigene erste Trampfahrt zur anderen Großmutter nach Heidelberg. War mit den Pfadfindern in verschiedenen Teilen Europas unterwegs, immer voll emotionaler Sehnsucht und Bindungssuche nach dem nicht vorhandenen Vater, wie ich aus einigen Begebenheiten rekonstruiere, und tief gekränkt durch den traumatischen Rückzug meiner Mutter in heile Fantasiewelten von Readers-Digest-Auswahlbänden oder den Büchern aus dem Bertelsmann-Leseclub-Abonnement. Beide Kinder hatten wir jeweils das Gefühl, nicht geliebt zu werden, dass der bzw. die andere vorgezogen würde. Und ich war vollgestopft mit Homophobie und Rassismus, insbesondere auf die Zigeuner, die meiner Mutter aber auch meiner Großmutter nur als verachtenswert erschienen – aber gleichzeitig bis an den Rand gefüllt mit der Sülze paternalistisch-christlicher Nächstenliebe.

In der Schule war ich schwer verhaltensgestört – heute würde ich die Diagnose ADHS erhalten. Hart, dissoziativ, ohne Empathie und gleichzeitig voller Sehnsucht

⁵ Nicht zu vergessen Lina, unsere wunderbare Haushaltshilfe. Eine von sechs Geschwistern aus einer Kleinbauernfamilie, bei denen ich oft zu Hause und auf dem Feld mit war. Niemals werde ich die wunderbaren Butterbrote mit Zwetschgenmus vergessen.

nach Bindung und Wärme. Verspätet durch Sitzenbleiben und ein Intermezzo als Schiffsjunge legte ich 1963 mein Abitur an der Wirtschaftsoberschule in Gießen ab, bereits mit zwanzig verheiratet und der erste Schüler in Hessen, der wegen dieses Delikts nicht von der Schule flog. Während der gesamten Oberprima und dem gesamten Studium jobbte ich nebenher, um Studium und Familie zu finanzieren; erst ab dem vierten Semester bekam ich ein Stipendium auf Darlehensbasis. Meine erste Stelle war an einer Sonderschule im Aufbau auf dem Lande, an der ich von 1966 bis 1971 arbeitete. Meine Rektorin, wie meine Großmutter ebenfalls Pfarrersfrau, betonte beim Einstellungsgespräch, dass ich die Kinder lieben müsse. Zugleich aber auch, da es eine schwierige Klasse sei, ich draufschlagen müsse, wenn es nicht anders ginge. Und immer noch war ich voll protestantischer Wohltätigkeitssäule mit Vaterunser-Gebet vorm Einschlafen und mehrfacher Nähe zu Erweckungsbewegungen.

Im Kontext der Studentenbewegung, die ich durch mein neben der Schultätigkeit genehmigtes Zweitstudium in Psychologie unmittelbar in Gießen erfuhr, brach ich durch zwei Ereignisse mit meiner Vergangenheit, deren Spuren natürlich bis zum heutigen Tag zu spüren sind. Die Diagnose ADHS übersetze ich heute mit **Anarchist, Demokrat, Sozialist** und **hyperaktiv**: Einerseits mit einem tiefen Bedürfnis und Bemühen nach Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit, andererseits aber immer wach, um gegen Überraschungsangriffe geschützt zu sein, vor allem aber – eine tiefere Dimension, die mir erst in letzter Zeit klar wurde –, um mich durch Dissoziation vor Bindungsentzug und dem tiefen, damit verbundenen Schmerz schützen zu können.

Die beiden Ereignisse waren, dass ich wegen einer Kleinigkeit einen Schüler schlug, der morgens völlig ermüdet in der Schule saß, und ich mich zu Tode schämte, als er zu Boden fiel. Mit einem Schlag entdeckte ich mich in ihm und ihn als Meinesgleichen. Ich habe davon erstmals in dem Interview gesprochen, das Georg Feuser zu meinem 60. Geburtstag mit mir führte. Das andere waren die Berichte über Demütigung und Ausgrenzung, die die SchülerInnen meiner Klasse im Konfirmanden-Unterricht erfuhren. Mit dieser Herrschafts- und Unterdrückungs-Kirche wollte ich nicht und will auch nie wieder etwas zu tun haben. Dass Religiosität sich anders ausdrücken kann, erfuhr ich Stück für Stück durch die Schriften von Dorothee Sölle, und dass ich selbst ein anderer werden musste, erarbeitete ich mir, immer wieder gepaart mit den alten herausfordernden Verhaltensweisen, über lange Jahre. Exemplarisch nenne ich hier meinen tiefen Respekt für Sinti und Roma durch Unterstützung in der Aufbauphase des Sinti-Vereins in Bremen sowie durch dreimalige, jeweils erfolgreiche Gutachtertätigkeit in „Wiedergutmachungsverfahren“ bei Überlebenden: Zwei Frauen, die Auschwitz, und ein Mann, der das Lager Dora überlebt hatte(n). Notwendig war es, mich tief in die damals vorhandene Literatur zu „Zigeunern“, wie es noch hieß, einzuarbeiten, um Kenntnis von Kultur und Tabus zu erhalten, ohne die es gar nicht möglich gewesen wäre, die Gespräche zu führen.

Weiteres können Sie in einigen Interviews und Vorträgen aus letzter Zeit lesen. Warum ich dies aber vorgetragen habe?

Das entscheidende Resümee lautet: Inklusion und Dekolonisierung muss sich zugleich auf uns selbst beziehen. Und der eigene Weg dorthin ist möglich, wichtig und ein Weg der Befreiung.

2. Soziologie der Abwesenheiten und Kolonialität der Macht

Ich habe Exklusion und Kolonialität bisher im Kontext meiner eigenen und der Geschichte unseres Faches behandelt, um den Kern von Inklusion und Dekolonisierung freizulegen. Bevor ich jedoch auf daraus zu ziehende Folgerungen für eine Pädagogik der Inklusion und Dekolonisierung eingehen kann, muss ich mich auf eine insbesondere aus Lateinamerika stammende philosophische und sozialwissenschaftliche Diskussion zu diesen Prozessen beziehen, die hier bestenfalls durch die eine oder anderen Schriften des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire bekannt ist. Diese Diskussion hat für mein sozialwissenschaftliches Denken zentrale Bedeutung gewonnen.

Es ist heutzutage kein Sakrileg mehr, Behinderung als soziale Konstruktion aufzufassen. Jahrzehntelange Auseinandersetzungen um Integration und Deinstitutionalisierung durch Eltern, durch die Behindertenbewegung, durch engagierte WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen haben spätestens nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Form einer lauthals verkündeten und eingeforderten political correctness zu einer neuen Form „Menschen durch Sakrales aneinander zu binden (relegare)“ (Wahnich 2016, S. 59) geführt.

Andererseits haben sich „Inklusion“ und „Empowerment“ in diesem „relegare“ zu quasi religiösen Metaphern verwandelt, die selbst von den engagiertesten Vertretern des Ausgrenzens und Unsichtbarmachens im Munde geführt werden. Durfte man früher von Integration nicht reden, ohne von der Mehrheit der „Zustimmungsfunktionäre“ aus Psychiatrie, aus Heil- und Sonderpädagogik zum leibhaftigen „Gottseibeius“ erklärt zu werden, so ist die Verhimmelung der Inklusion bei etlichen ihrer VertreterInnen ins Gegenteil umgeschlagen: Behinderung beim Namen zu nennen, gilt hier bereits als Diskriminierung (vgl. Jantzen 2017). Und diagnostische Differenzierung wird als Kategorisierung verunglimpft und als Teufelswerk missverstanden. Adornos großartige Studie über den „Jargon der Eigentlichkeit“ (Adorno 1964) belehrt uns über den Charakter derartiger Floskeln: Sie übertünchen die ausgrenzenden Prozesse der Moderne mit einem quasireligiösen Jargon des Edlen und Eigentlichen, der als Gift zwischen die Menschen tritt. Sie machen sie anrufbar für die Institutionen und die herrschenden ideologischen Mächte⁶. Sie dienen der Unterwerfung von Behinderung unter das Diktat der so genannten Normalität. Die antizipierte „Arbeitskraft minderer Güte“ ebenso wie eine der Warenästhetik in der Darstellung des eigenen Körpers und des Konsums entsprechende Ästhetik des Hässlichen sind nach wie vor ebenso Grundlage des Ableism wie die Objektivierung der sozialen Isolation auf individualisierte körperliche und psychische Ausdrucksformen.⁷ Zurecht formuliert Frantz Fanon in „Die Verdammten dieser Erde“, dem sog. Manifest der Dritten Welt: „Für den Kolonisierten ist Objektivität immer etwas, was sich gegen ihn richtet“ (1969, 59). Das ist bis heute so geblieben und gilt nach innen in den Ländern der Kolonisatoren ebenso wie nach außen in den Ländern der Kolonisierten. Objektivierung auf ökonomische und ideologische Nutzbarkeit ist zentraler Bestandteil der neoliberalen Globalisierung schlechthin. Denn „gleiche Expropriation der Arbeitskraft ist das erste Menschenrecht des Kapitals“, so Karl Marx (MEW 23, 309). Daran hat sich bis heute nichts geändert,

⁶ Zu den Prozessen der Anrufung durch ideologische Staatsformen vgl. Althusser 1970

⁷ Vgl. Jantzen 1974, 2018

außer dass im Sinne des späten Marx Expropriation der Natur hinzugefügt werden müsste (vgl. Jantzen 2018).

Diese ausgrenzende, auf Wertschaffung durch Ausbeutung der Arbeitskraft und der Natur ausgerichtete, teilnahmslose, gleichgültige Vernunft der Moderne naturalisiert die Differenzen durch Unsichtbarmachen und Ausgrenzung, so Santos, Mitbegründer des Weltsozialforums in seiner Soziologie der Abwesenheiten. Er unterscheidet in dieser Hinsicht fünf *Monokulturen* des Unsichtbarmachens, wobei jene der *Naturalisierung der Differenzen* unmittelbar auch die Situation unseres Faches betrifft (Santos 2012, 38). Entsprechend zielt die von ihm vorgeschlagene *Ökologie der Anerkennung* darauf, „unseren Verstand zu entkolonialisieren, um etwas herstellen zu können, das in einer Differenz auseinander hält, was Produkt der Hierarchie ist und was nicht“ (ebd. 41).⁸

Spätestens hier aber sind wir bei dem lateinamerikanischen Diskurs über Kolonialität und Kolonisierung, der sich als außerordentlich hilfreich erweist, wahrzunehmen, was sich hinter dem politisch sakralen Jargon der Inklusion verbirgt.

Geprägt wurde der Begriff der „Kolonialität der Macht“ durch den peruanischen Soziologen Aníbal Quijano (2013). Sie ist mit der Entstehung der Moderne und der Globalisierung aufs Engste verbunden.

Die Entdeckung Amerikas 1492, die Unterwerfung und weitgehende Ausrottung der indigenen Völker, der Import afrikanischer Sklaven verbunden mit der Aneignung zuvor nie gekannter Reichtümer an Gold und Silber durch unbezahlte Arbeit, die Öffnung der Seewege durch die neue Geographie der Welt und der sich entwickelnde Kapitalismus schaffen die Grundlage der von Europa ausgehenden und bestimmten Moderne. Konstitutive Elemente dieses gänzlich neuen Systems der Macht (*patrón de poder*) sind die Erfindung der Rasse und der damit „naturgegebenen“ Minderwertigkeit, sind der Kapitalismus und der Eurozentrismus.

Im ersten philosophischen Streit der Moderne zwischen Bartolomé de las Casas und Ginés de Sepúlveda, begründet Sepúlveda, dass, mit dem „Naturgesetz“ übereinstimmend, „die rechtschaffenen, intelligenten, tugendhaften und menschlichen Männer über alle herrschen, die diese Qualitäten nicht besitzen“ (Dussel 2013a, 40ff) Die diese Qualitäten nicht besitzen, das sind die im Verlauf der Conquista entstehenden neuen sozialen Identitäten der Indios, Schwarzafrikaner und Mestizen. Sie werden, weil gegenüber den „Weißen“ als unzivilisiert und biologisch minderwertig betrachtet, zur Rasse, also auf bloße Natur reduziert. Und diese wird zum fundamentalen Kriterium für die Verteilung der Weltbevölkerung.

Diese Kolonialität der Macht realisiert sich in den Bereichen von (1) Arbeit, (2) kollektiver (oder öffentlicher) Autorität, (3) (Inter)Subjektivität, (4) Sex und (5) Natur in ihren jeweiligen Ressourcen und Produkten in der Triangularität von Beherrschung, Ausbeutung und Konflikt. Sie realisiert sich nicht nur im Bereich der Kolonien, sondern auch in Formen eines inneren Kolonialismus, der nach Fortfall der Beherrschung der Kolonien in den Staaten der ehemals Kolonisierten und ehemals Kolonisierenden fort existiert (Quijano 2013). Das „conquisto ergo sum“ des Cortéz transformiert sich in das „cogito ergo sum“ des Descartes. Die Verobjektivierung des Körpers als „res extensa“, als bloße Natur, eröffnet alle späteren Formen des Rassismus und der damit einhergehenden Dehumanisierung. Die Wahrnehmung des

⁸ Vgl. zu Santos auch Aguiló 2013, Aguiló und Jantzen 2014

farbigen Körpers, des weiblichen Körpers, des behinderten Körpers verweisen unmittelbar auf Naturhaftigkeit und Minderwertigkeit. Und die Berichte über die Conquista überbieten nahezu alles, was aus denen über den Völkermord vor seiner technisierten Ausführung durch die Nazis bekannt ist.⁹ In Würdigung dieser Überlegungen sprechen lateinamerikanische Feministinnen zurecht von einem mit diesen Prozessen in Gang gesetzten neuen Gesellschaftsvertrag, der nicht nur die Naturalisierung der „Rassen“ sondern auch die der Frauen, also ihre Unterwerfung hervorbringt (Mendoza 2010). Für diese Belegführung ist u.a. die Hexenverbrennung ein zentrales Argument.

Verfolgen wir diese Linie, so sehen wir, dass der Reduktionsprozess von Behinderung auf bloße Natur unmittelbarer Bestandteil dieses Gesellschaftsvertrages ist. Symptomatisch für die Bedingungen der Möglichkeit dieser Neuorientierung ist auch die Reformation.

Natürlich existierten alle diese Prozesse und Anschauungen bereits vor Luther. Er transformiert jedoch diese „Typologie des Anders-Seins“ (Rohrman 2011, 36) in Form einer Veränderung des Gesellschaftsvertrags, welcher die Erblast der Sünde in das eigene Gewissen verlagert und den Sünder vor sich selbst in eine dauernde Vorwegnahme des Jüngsten Gerichts im eigenen Gewissen stellt (Freuds Über-Ich). Hauptgebot ist es nicht mehr, den Nächsten wie sich selbst zu lieben, es sei denn, er unterwirft sich bedingungslos der christlichen Mission, sondern vor allem auch das Teuflische auf Erden und in sich selbst zu bekämpfen: aufständische Bauern, Behinderte als bloße „massa carnis“, Juden, Hexen, die Philosophie der Vernunft, den Humanismus des Erasmus von Rotterdam und in sich selbst vor allem die Sexualität (Mynarek 2012, Jantzen 2017d).

Daher einige Worte zur inneren Kolonisierung und zur fortbestehenden Kolonialität der Behinderung. Deren Spuren sind in Sozial- und Gesellschaftspolitik ebenso wie in den Wissenschaften deutlich zu verfolgen. Eine der zentralen Figuren im Bereich Behinderung ist die Rettungshausbewegung ab Beginn des 19. Jahrhunderts, die mit der ihr folgenden Gründung der Inneren Mission ein striktes Gegengewicht gegen die Bestrebungen der sich entwickelnden Arbeiterbewegung zu bilden beanspruchte. Als zweite Welle dieser Rettungshausbewegung kann die Gründung der Idiotenanstalten betrachtet werden (vgl. zu diesen Störmer 1991), deren Folge die nach wie vor existierenden großen Behinderteneinrichtungen sind, die bis heute massiv ihre Privilegien und ihre Sonderstellung verteidigen. Sie verteidigen zugleich eine implizite Anthropologie, in deren Kern naturgegebene Bildungsunfähigkeit steht. Ihr Kern ist die Negation der Folgen von Isolation und Ausgrenzung, von fehlender anerkennender Bindung, die sie jeweils als unmittelbare Folgen von Natur deklarieren.¹⁰ Ein wesentlicher Impulsgeber dieses Antihumanismus war das 1891 erschienene, gegen Séguin gerichtete Buch „Der Idiot und der Imbezille“ von Paul Sollier, das bis in die Weimarer Republik und in die Anfänge der Bundesrepublik in erheblichem Maß die Sicht von Idioten als geborene Asoziale und Imbezillen als geborene Antisoziale bestimmte (Jantzen 1980, 1982).

⁹ Vgl. Séjourné 1971 aber auch den Originalbericht von Las Casas.

¹⁰ Ich spreche hiervon u.a. auf Grund langjähriger Zusammenarbeit mit einer diakonischen Großeinrichtung bei Bremen (Jantzen 2003) in den 90er Jahren sowie enger Kontakte zu einer Caritas-Einrichtung in Sachsen-Anhalt um die Jahrtausendwende.

Darüber hinaus zeigt es sich bei der historischen Spurensuche, dass vermittelt über die Vernichtung von Kindern als Hexen, insbesondere von Landfahrerkindern, eine direkte Spur von der Hexenverbrennung in die Frühzeiten der Heim- und Anstaltserziehung führt (Jantzen 2018b).

Unter Dekolonisierung dieser bis heute andauernden Kolonialität der Behinderung verstehe ich einen radikalen Bruch mit jeglicher Reduktion auf sogenannte Natur. Menschliche Natur ist immer soziale Natur. Den Grundgedanken dieser notwendigen Dekolonisierung fassen wir am besten mit Paulo Freire als dialogische, reziproke Anerkennung, die auf jede Form von Gewaltanwendung (offen ebenso wie strukturell) zu verzichten hat.

„Aus meiner Sicht können wir nicht andere befreien; die Menschen können sich auch nicht selbst befreien, weil sie sich selbst in Gemeinschaft befreien, mittels der Realität, welche sie verändern müssen.“ (zitiert nach Dussel 2013c, 241)

Diese Gemeinschaft haben wir in einem gemeinsamen Bewohnen der Grenze (Jantzen & Steffens 2014) zu realisieren, indem wir uns wechselseitig offenbaren, das heißt, uns verwundbar machen, so Dussels Philosophie der Befreiung. Um aber die Stimme des Anderen hören zu können, „ist es an erster Stelle notwendig, atheistisch gegenüber dem System zu sein“ (Dussel 1989, 75).

Leider ist Enrique Dussel bisher in der pädagogischen Diskussion nahezu völlig unbekannt. Er gilt als einer der bedeutendsten politischen Philosophen Lateinamerikas.¹¹ Seine „Philosophie der Befreiung“ (1977, deutsch 1989) wurde unmittelbar nach seiner Flucht aus Argentinien in México geschrieben, wo er bis heute lehrt. Bei ihm lesen wir aus Sicht der unterdrückten Frauen, Männer und Kinder des Südens in Anlehnung an die Ideen der Französischen Revolution die Postulate *„Alterität, Solidarität, Befreiung“* (Dussel 2013b, 171).

Entsprechend gilt: *„Die Ausgeschlossenen sollen nicht ins alte System eingeschlossen werden [...], sondern als Gleiche in einem neuen institutionellen Moment [...] partizipieren. Man kämpft nicht für die Inklusion, sondern für die Transformation.“* (ebd. 112)

Genau dieses Verständnis von Dekolonisierung und Inklusion werde ich im Folgenden entwickeln, immer auch auf dem Hintergrund der mehrfach angesprochenen gesellschaftlichen Negation von Bildungsfähigkeit. Auch für anenzepale Kinder, um mit dem harten Kern vom harten Kern zu beginnen, gilt, dass sichere Bindung die Seele belebt und versagte Bindung sie zerstört, wie die klassischen Beobachtungen zum frühen Hospitalismus in Säuglingsheimen belegen. Ich behandle Seele hier in einem strikt naturwissenschaftlichen, anthropologischen Begriff von emotionaler Resonanzfähigkeit (vgl. Jantzen 2014, 2016a), die auf personale Resonanz angewiesen ist, also auf eine Umwelt, die das Werden im Sinne eines „Zyklus von Operationen“ (Varela) ermöglicht und nicht verhindert, also auf die Realisierung eines überindividuellem Geistes der Humanität, der „durch das Band der Liebe“, so die Enzyklika „Laudato Si“ von Papst Franziskus, „neue Wege anregt und auslöst“ (Rödler 2015, 238).

Ich kann an dieser Stelle nicht die psychologischen Grundlagen erörtern, auf Grund derer wir davon ausgehen müssen, dass Menschen niemals und unter keinen

¹¹ Über das Internationale Dokumentationszentrum von Cuernavaca in Mexiko stand er u.a. mit Paulo Freire, Ivan Illich und Erich Fromm in intensivem Kontakt.

Umständen bloße Natur sind, „massa carnis“ bzw. „leere Menschenhüllen“, so einerseits Luther und andererseits die berüchtigte Publikation von Binding und Hoche. Mit den ersten Grundlagen unseres Nervensystems noch im Embryonalstadium entstehen Hirnsysteme, die auf eine freundliche BegleiterIn zielen und biorhythmische Strukturen, die soziale Resonanz als Grundlage jeglicher Entwicklung verlangen (vgl. z.B. Jantzen 2010, 2016a). Eben diese Systeme sind unabdingbar auf Reziprozität, auf Bindung und Dialog angewiesen. Und diese ist auf allen Niveaus menschlicher Existenz möglich und zugleich Voraussetzung jeglicher Pädagogik der Befreiung.

Mit Paulo Freire ist festzuhalten: *„dass wir es nicht beiseite legen können, nicht als nutzlos ignorieren, dass die zu Erziehenden das Verständnis der Welt mit sich tragen [...], ihre Rede, ihre Art zu erzählen, ihre Wissensformen um die genannte andere Welt herum, ihre Religiosität, ihre Wissensformen um die Gesundheit, den Körper, die Sexualität, das Leben, den Tod, die Kraft der Heiligen, die Zauberformeln“* (zitiert nach Dussel 2013c, 235).

Wir müssen daher in der Lage sein bzw. dies lernen, diesen Bereich, ihre Situation am Pol der Ohnmacht, ohne jegliche wohlwärtigerische oder paternalistische Attitüde mit ihnen zu teilen, gemeinsam die Grenze bewohnen, wie dies ein Buchtitel von Walter Mignolo ausdrückt (Mignolo 2015).

Denn de-koloniales Denken und die Entwicklung de-kolonialer Optionen entstehen *„im Bewohnen der Exteriorität [...] Die Entkoppelung beginnt mit dem Unglauben und dem Zweifel an der Illusion, dass die imperiale Vernunft zugleich die befreiende Vernunft hervorbringen könnte.“* (Mignolo 2013)

Entsprechend habe ich neben anderen Formen des Wissens in der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft *Partizipationswissen* hervorgehoben. Die letzte und entscheidende Instanz der Verifikation von Theorie und Praxis ist der Andere – also der behinderte Mensch als Subjekt/Objekt von Theorie und Praxis (Jantzen 2010). Und der oder die Andere hat im Prozess des gemeinsamen Bewohnens der Grenze immer das Recht „Nein“ zu sagen.

Ein Beispiel, das ich erneut aus dem Bereich schwerster Behinderung wähle, mag dies verdeutlichen. Es handelt von einer Situation in einer Großeinrichtung während einer einwöchigen Exkursion mit StudentInnen. Bitte beachten Sie: die Szene bietet keinerlei Rezept, sie ist ebenso einzigartig wie verschieden von etlichen weiteren Situationen pädagogischen Handelns bei Selbstverletzungen, die ich erlebt habe. Und jede von diesen anderen Szenen ist wiederum höchst different zu jeder anderen. Ich zitiere aus meinem Bericht:

„Als ich um die Ecke des Flurs komme, sehe ich Maik, der sich schwer beide Gesichtshälften schlägt, mal gleichzeitig, mal abwechselnd. Die linke Gesichtshälfte ist vom Haaransatz bis zur Backe dunkelrot/blau geschwollen. Doris steht bei ihm und versucht ihm den Kopf zu streicheln und redet ihm zu. Ich frage, ob sie nicht ihre Hände zwischen Maiks Hände und seinen Kopf halten kann, oder ob das zu wehtäte. »Nein.« Sie versucht es, streichelt weiter, ist aber noch nicht ganz sicher. Oft treffen die Schläge noch.

Ich gehe um den Tisch, setze mich vor Maik in die Hocke. Gesichtsabstand vielleicht 40 bis 60 cm in gleicher Gesichtshöhe. Ich halte Blickkontakt und beginne zu reden – mit ruhiger Stimme und langsam: »Hallo Maik! Hallo! Das ist heute aber kein guter Tag.« Irgendjemand, vielleicht Doris, sagt, dass im Moment kein Tag gut

ist. Ich rede weiter zu Maik, manchmal korrigiere ich Doris' Hände: »Du musst ihn schützen.«

Maiks Augen starren durch alles hindurch. Ein uralter Gorilla in der Ecke eines Zookäfigs blickt so. Darf ich ihn so sehen? Aber es ist so. Dann ein kurzer Blickkontakt, die Augen bewegen sich zu mir – dann wieder der starre Blick in Trance, »freezing«. Das Ganze mehrfach wechselnd. Ich rede ruhig weiter, was mir einfach so unmittelbar in der Situation und bezogen auf Maik einfällt.

Ich versuche über meine Sprache, meinen Blickkontakt und meine nicht invasive Nähe eine Brücke zu öffnen. Er schließt lange die Augen, runzelt die Augenbrauen. Dann wieder Blickkontakt, zwischendurch wieder Trance und wieder längeres Augenschließen.

Dass auch die andere Backe ganz blau ist, dass er dicke Lippen hat, dass er furchtbar aus dem Mund riecht, taucht zwischendurch auf und verschwindet wieder. Ebenso Doris, die ihn jetzt gut abschirmt. Und plötzlich kommt seine entgegen gestreckte Hand. Ich nehme sie, erwidere den Gruß: »Hallo Maik, ich bin Wolfgang.«

Er löst die Hand, nach unten bewegend; ich lasse die meine leicht auf der seinen liegen. Das dauert kurze Zeit. Er schiebt sie dann weg und legt seine Hand auf sein Knie. Ich lege meine Hand erneut auf seine, er duldet es kurz und schiebt sie dann weg. Ein drittes Mal – er duldet sie etwas länger. Ich sage: »Jetzt ist es genug« und nehme meine Hand zurück. Ich halte weiter Blickkontakt und rede zu ihm. Das Schlagen hat sich bereits deutlich reduziert.

Ein Geräusch im Flur. Er nimmt den Finger an den Mund. Irgendjemand sagt, dass Essen kommt. Ich rede weiter mit ihm. Irgendwann setzt er die Mütze auf – noch völlig verdreht. Das Schlagen ist unterdessen fast weg. Ich sage »O.k. Maik. Jetzt muss ich aber wieder weiter« und strecke ihm meine Hand hin. Er gibt mir die Hand. Ich sage »Tschüs Maik« und stehe auf.

Ein sehr kurzer Blick in die Akte am nächsten Morgen ergibt: 7 Jahre hinter Gittern (Gitterbett). Bindungsverlust vor zwei Jahren. Diagnose: Infantile cerebrale Schädigung und Autismus. Mit Betreuer in Situation einer OP. Im Auftrag des Arztes untersucht – der durfte ihn nicht anfassen. Alter: 25 Jahre. Gutes Sprachverständnis.“ (Jantzen 2004, 21f.)

Entsprechend gilt in Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen meines heutigen Vortrags mit Paulo Freire:

„Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. Vielmehr ist er ein Akt der Schöpfung. Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen dienen. Die Beherrschung, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.“ (Freire 1973, 72)

3. Inklusion und Dekolonisierung – Überlegungen zu einer Pädagogik der Befreiung

Verlangt ist, wie Sie sehen, ein grundsätzlicher Abschied von jeglicher „Bankierspädagogik“. Im Zentrum einer Pädagogik der Befreiung steht ein völliges Neudenken von Didaktik.

Denn „Die Erzählung, deren Subjekt der Erzieher (der Herrschende) ist, führt bei den zu Erziehenden zur mechanischen Memorierung des erzählten Inhalts [...] Je mehr sie sich fügsam füllen lassen (wie ein Gefäß), desto besser werden die zu Erziehenden sein.“ (Freire nach Dussel 2013c, 237).

Verlangt ist der Übergang zu einer Pädagogik der Befreiung, einer de-kolonisierenden Pädagogik (Freire 1973, 1974).

Als eine Grundvoraussetzung für diese Pädagogik hält Feuser in didaktischer Hinsicht fest: „Der selbst von Lehrern in Intergrationsklassen kaum zu vollziehende Sprung ins kalte Wasser ist es, den Unterricht ausgehend von dem Schüler mit dem niedrigsten Entwicklungsniveau zu planen, d.h. ihn für diesen zu planen und dann bis in die Bereiche seiner wissenschaftlichen Fassung hinein auszudifferenzieren.“ (1989, 40)

Diese notwendige Ausdifferenzierung gilt aber in gleicher Weise für jede Schülerin und jeden Schüler und selbstverständlich auch auf Universitätsebene. Denn wie sollen Studierende zu einer de-kolonisierenden Pädagogik bereit und offen sein, wenn sie diese in ihrem Studium nicht unmittelbar erfahren und mit den Lehrenden gemeinsam erleben.

Wie also kann das erforderliche Neudenken der Didaktik aussehen und sich gestalten?

Georg Feusers „entwicklungslogische Didaktik“ hat hierfür in Anlehnung an Wolfgang Klafkis Theorie der Kategorialen Bildung wichtige Schritte formuliert, die zu referieren ich hier verzichte. Obwohl viel zitiert, wurde Feusers Ansatz in der Regel nur verkürzt wahrgenommen und in der Fachdiskussion nicht weiter entwickelt (vgl. dazu auch Jantzen 1997). Erst Recht gilt dies für Klafkis Idee der kategorialen Bildung als wechselseitige Erschließung der Sache für den Schüler und des Schülers für die Sache. Ihre Weiterentwicklung bietet einen hervorragenden Ansatzpunkt für unser Neudenken von Didaktik. Diesen Weg werde ich nun verfolgen. Auf Christel Manskes außerordentlich wichtige Ansätze zum Neudenken von Pädagogik und Didaktik kann ich wie auf vieles andere hier nur verweisen (Manske 1999, 2011, 2014).

Bildung ist nach Klafki (1991) ein Prozess, der auf *Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit* zielt. Sie ereignet sich im Medium des Allgemeinen, angelagert um die bedeutenden „*Schlüsselthemen*“ menschlichen Lebens, wie z.B. Liebe und Sexualität, Krieg und Frieden, Technikentwicklung und -folgen oder Fragen der Naturerhaltung oder -zerstörung. Alle diese Fragen sind für Schülerinnen und Schüler prinzipiell zugänglich, wenn bestimmten Entwicklungsbesonderheiten und persönlichen Voraussetzungen Rechnung getragen wird. Entsprechend ist Bildung die Entwicklung auf höheres Niveau und auf höherem Niveau (Stegemann 1983).

Guter Unterricht hätte demnach vor Eintritt in die Aufgabe eine optimale Orientierung auf die Aufgabe hin zu entwickeln, statt lediglich am Ende induktiv die Fäden zusammenzuführen und Buchstabenwissen abzufragen; guter Unterricht wäre experiment- und erfahrungsorientiert und würde nach Möglichkeit in Projekten stattfinden; guter Unterricht müsste den systematischen Aufbau von Begriffen in den Mittelpunkt stellen.

Zunächst aber zu dem Systemaspekt kategorialer Bildung, also einer über Klafki hinausgehende Neulektüre seiner Grundgedanken – auf die von Feuser und Stegemann aufgewiesene Entwicklungslogik komme ich danach zurück.

Keimzelle von Klafki's Bildungstheorie ist „kategoriale Bildung“ als wechselseitige Erschließung von Schüler/in und Sache. Dies ist zwingend, um den Einbezug der Lehrenden in diese Erschließung zu erweitern, um Klafki vor einer Reduktion auf „Bankierspädagogik“ zu schützen. Darauf habe ich oben mit Bezug auf meine eigene Biografie verweisen. Nicht dass der eigene „Beobachterstandpunkt“, der zwangsläufig sich immer auch in den Dimensionen des Habitus, der eigenen kulturellen, emotionalen und motivationalen Gewordenheit realisiert, ausformuliert werden müsste; er muss als Tatsache jedoch im System der Kategorialen Bildung prinzipiell reflektierbar sein und reflektiert werden.

Das *Exemplarische*, das *Elementare* und das *Fundamentale*, die Grunddimensionen kategorialer Bildung bei Klafki, zielen als System auf weit mehr als die Aneignung von Bedeutungen. Im Sinne des Fundamentalen ist kategoriale Bildung die Herausbildung von persönlichem Sinn als Entwicklung einer Gefühls- und Motivsphäre, wie dies die Grunddimensionen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit hervorheben. Über die Schlüsselthemen und den Projektunterricht ergibt sich eingebettet in diese Praxen die dialektische Vermittlung des *Allgemeinen* der Bildungsziele (fundamental) mit dem *Besonderen* der Schlüsselthemen (elementar), die sich nur im je Einzelnen zu treffen und als Zyklus von Operationen zu entwickeln vermögen.

Dies verlangt Anerkennung durch die Lehrenden, aber auch die Möglichkeit, diese kritisieren zu dürfen, verlangt Resonanz und Reziprozität zwischen Lernenden und Lehrenden, Dialogizität, Kooperation und Kommunikation, d.h. gemeinsam geteilte Praxen. Und dies gilt in gleicher Weise für Dialog, Kommunikation, Kooperation zwischen den SchülerInnen und Lehrenden.

Erneut halten wir fest: Bildung für alle ist möglich, auch für schwerst behinderte Menschen. Für den „echt humanistischen Erzieher“, so Freire „ist die Wirklichkeit, die von ihnen verwandelt werden muss, Gegenstand des Handelns nicht aber der Mensch selbst“ (Freire 1973, 77).

Sie muss jedoch, worauf Feuser explizit verweist, den je gegebene Entwicklungsniveaus bzw. Repräsentationsniveaus des Psychischen in ihrer sinnhaften und systemhaften Entwicklung des Erlebens Rechnung tragen. Sie darf diese nicht, wie es eher die Regel ist, in selbst erfüllender Vorhersage unterschreiten. Sie hat, so eine unabdingbare Grundvoraussetzung, der je gegebenen sozialen Entwicklungssituation Rechnung zu tragen. Was aber sind diese Entwicklungsniveaus, zu denen verschiedene elaborierte Theorien vorliegen und mit deren Vereinheitlichung wir uns im Sinne des naturwissenschaftlichen Begriffs von Vereinheitlichung lange Jahre beschäftigt haben? Denn eben dies war als einer der zentralen Aspekte des Ansatzes der rehistorisierenden Diagnostik zwingend notwendig zum Erschließen unserer Lernmöglichkeiten in der Lebenswirklichkeit schwerbehinderter Kinder gemeinsam mit ihnen. Auch hierauf kann ich nur verweisen.

Ausgehend vom jeweiligen Entwicklungsniveau der Kinder, das sich keineswegs nur sprachlich offenbart, gelten alle genannten Voraussetzungen für Bildung als Zyklus von Operationen auch für schwerstbehinderte Kinder. Denn der Aufbau eines Gefühls der Würde und der sozialen Zugehörigkeit ist auf allen Ebenen möglich, sofern das Einwirken auf andere Menschen prinzipiell gestattet ist, nicht sanktioniert wird,

sondern grundsätzlich als sinnhaft und systemhaft anerkannt wird.¹² Viel wichtiger als diese inhaltliche Seite ist eben diese pädagogische Situation, die in den meisten Schulen gravierend verändert werden muss.

Ich formuliere dies u.a. auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen in der Schulbegleitforschung in der Sekundarstufe I (neben anderen behinderten Kindern mit einem in früher Kindheit für schwer geistig behindert, autistisch und nicht bildungsfähig erklärten Schüler¹³) In der zusammenfassenden Skizze der wichtigsten Aspekte notwendiger didaktischer und schulischer Neuorientierung übernehme ich Überlegungen zu sozialer Inklusion aus einem gerade erst unter der Herausgebertätigkeit von Rostocker Kollegen erschienenen Band zu „Empirischen sonderpädagogische Forschung in inklusiven Zeiten (Walm u.a. 2018). Darüber hinaus kann ich Sie auf zwei eigene Herausgeberbände zur Didaktik verweisen. Sie sind Ausdruck solidarischen Lernens und Forschens im universitären Projektstudiums des ehemaligen Studiengangs Behindertenpädagogik in Bremen und umfassen eine Reihe von Staatexamens- und Diplomarbeiten zu Fragen der kulturhistorischen Didaktik im westlichen Bereich ebenso wie in der ehemaligen Sowjetunion und der DDR aber auch in Lateinamerika.

Bleiben wir also bei den Kernaspekten eines Neudenkens von Kategorialer Bildung. Über die notwendige Orientierung vor Eintritt in die Aufgabe, über die experiment- und erfahrungsorientierte Basis, möglichst in Projekten, hinaus gehend ist folgendes von zentraler Bedeutung:

Aufbau von Kooperation: Ein großer Teil des Lernens erfolgt über die wechselseitige Unterstützung von Schülern, die sich in Integrationsversuchen auch als wesentliche Basis für die Lernfortschritte der sog. „besseren“ (leistungsfähigeren) Schüler erwiesen hat.

Basisdemokratische Umgangsformen: Aus meinem Bericht aus der Sekundarstufe I ein Beispiel: „In einer filmisch festgehaltenen Re-Inszenierung eines in der Pubertät aufgebrochenen Konflikts stockt dem Betrachter nahezu der Atem ob der Härte der Auseinandersetzung und dem zugleich disziplinierten basisdemokratischen Umgang der Schülerinnen und Schüler¹⁴ Nur wer sich meldet, darf reden, und nur der oder die, welche(r) vom zuletzt Redenden das Wort erteilt bekommt. Und es stockt der Atem ob des Mutes der Lehrerinnen, diese Diskussion ohne Eingreifen zuzulassen.“ (Jantzen 2006)

Radikal lokales Lernen: Öffnung der Schule für Fragen des Stadtteils, Gewinnung des Stadtteils für Fragen der Schule, Verflechtung von Schule und Stadtteil (vgl. z.B. Chaiklin & Hedegaard 2005).

Sozialer Kredit: Ein weiteres Beispiel aus dem genannten Schulversuch. Eine Schülerin geriet in eine schwere Krise, da ihre Mutter sich umgebracht hatte. Über Wochen fehlte sie immer wieder. Die Lehrerinnen berichten: „Unsere Unsicherheit war groß: Braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen – Amt für soziale Dienste, Schulummittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst? Mit allen diesen Dienststellen haben wir Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit »gedroht«.“

¹² Vgl. Jantzen (2010) zu schwerster Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten. Dies gilt auch und erst recht im Fall von traumatisierten Kindern mit (struktureller oder offener) Gewalterfahrung (Jantzen 2015).

¹³ Vgl. das Tonbandprotokoll des Berichtes der Mutter in einer universitären Lehrveranstaltung (Jantzen 2006).

¹⁴ Video „Ist doch cool, oder?“ Kamera Jörg Streese, <http://www.streese-film.de/>

Sie haben durchgehalten. Eines Tages stand Helga vor der Tür. Eine Freundin holte sie in die Klasse. Sie holte in wenigen Wochen das Versäumte nach, erreichte ihren erfolgreichen Hauptschulabschluss und den Ausbildungsplatz, den sie sich gewünscht hatte. Helga selbst: „Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“ (Jantzen 2006)

Die Emotionen als aller niedrigste, uralte, primäre Systeme und gleichzeitig aller höchste, späteste, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigene Systeme öffnen und schließen das Gehirn, so Vygotskij (2001, 162). Diese Öffnung des Gehirns verlagert sich nach innen – wer sich missachtet fühlt, kann sein Gehirn nicht für neues Lernen öffnen. Wer mit sich selbst ob der möglichen Mitschuld am Tod seiner Mutter hadert, kann sich nicht auf schulisches Lernen einstellen.

Kreative Kette: Ich übernehme diese Konzeption von einer Forscher/innengruppe an der Katholischen Pontifikatsuniversität in São Paulo, mit der ich eng kooperiere (Liberali 2008, 2009, Schönbohm 2012). Diese Art von Unterstützung im Sinne Paolo Freires ist etwas fundamental anderes als die Bankiersmethode der so genannten Förderpädagogik. Das Konzept der kreativen Kette basiert auf Dialog und Anerkennung, das über die Mitarbeiterinnen der Universität von São Paulo, über die Schulleitungen, über die Lehrerinnen und Lehrer, immer orientiert an einer dialogischen Pädagogik, mit den SchülerInnen Stück für Stück generative Themen entwickelt, immer von unten nach oben rückgekoppelt und auf jeder Ebene zivilgesellschaftliches Bewusstsein aufbaut. Es wird von der Notwendigkeit gemeinsam geteilter, sinnhafter Bedeutungen ausgegangen, die im politischen Prozess, d.h. als öffentliche Sache, res publica entstehen, so z.B. die Notwendigkeit der Sanierung der Elektrizitätsanlagen in den Favelas aufgrund vieler Unfälle. Dies reicht vom Lernen des rechnerischen Nachprüfens bis hin zu technischen Problemen und zu Auseinandersetzungen mit den Stromanbietern, in welche die Eltern durch die öffentlichen Schulveranstaltungen der Kinder mit einbezogen werden.

So könnte ich mir Bildungszentren – keine Förderzentren (!) – vorstellen. Aber dies würde ein anderes Bewusstsein der sog. Sonderpädagogik voraussetzen, von dem auch die Inklusionspädagogik noch deutlich entfernt ist.¹⁵

Und noch etwas müssen wir aufgreifen: Über Klafkis Konzept der kategorialen Bildung hinaus zeigt sich hier ebenso wie im vorweg gegangenen Beispiel die Bedeutung von Entwicklung und Lernen der LehrerInnen, die ebenfalls der wechselseitigen Erschließung unterliegen. Ganz abgesehen davon, dass dahinter die institutionellen und gesellschaftlichen Probleme erst auftauchen. Dies verlangt Mut und Zivilcourage, so wie sie in unserem schulischen Beispiel beide Lehrerinnen entwickelt haben. Und in diesem völlig neuen Begriff von Pädagogik und Didaktik liegt der Kern jeglicher inklusiven Pädagogik als Pädagogik der Befreiung

Wer Inklusion in Deutschland will, sollte sich nicht auf die Inklusionspädagogik verlassen und in gar keinem Fall auf die Sonderpädagogik. Viel wichtiger, als von der großen Mehrheit der diesbezüglichen Pädagogik gegenwärtig irgendeine Art von Lösung zu erwarten, ist es, in einer Öffentlichkeit von unten all das präsent zu machen und auf seine Umsetzung zu dringen, was bereits existiert und folglich auch hier möglich ist.

¹⁵ Zum fragwürdigen Begriff der Förderung vgl. Jantzen 2016b

Das ist nicht eben einfach und verlangt in heutigen Zeiten ein hohes Maß an Mut und Zivilcourage. Zu beidem kann ich Sie auf Grund meinen eigenen Erfahrungen nur ermuntern. Es ist ein Weg, der sich lohnt. Entsprechend zitiere ich zum Schluß meines Vortrags Ernst Bloch, den Autor des „Prinzip Hoffnung“, mit der folgenden Zusammenfassung seines Biographen: „Durch alle Niederlagen und Rückschläge hindurch [...] geht nämlich die Gewissheit des schweren Wegs zusammen mit dem Glauben an die Sprengkraft aktiver, konkreter Hoffnung. »Der aufrechte Gang wird am letzten gelernt. Kopf oben, frei umherblicken, nur dazu ist er da«, notierte der 20jährige Bloch. Und der 70jährige versicherte: »Man muß ans ›Prinzip Hoffnung‹ glauben. Ein Marxist hat nicht das Recht, Pessimist zu sein.«“ (Zudeick 1985, 333). Dem schließe ich mich gerne an.

Literatur

- Adorno, T.W. (1964): Der Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt/M.
http://www.kritiknetz.de/images/stories/texte/Jargon_der_Eigentlichkeit.pdf (14.03.2017)
- Aguiló Bonet, A.J. (2013): Die Würde des Mülls - Globalisierung und Emanzipation in der sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos. Lehmanns Media, Berlin
- Aguiló Bonet, A.J. & Jantzen, W. (2014): Inklusive Erziehung und Epistemologie des Südens: Beiträge zur Behindertenpädagogik. In: Behindertenpädagogik 53, 1, 4-29; erneut und erweitert (2017): Educación inclusiva y epistemología del sur: contribuciones a la educación special. In: Nómadas. Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 51, 2,
http://www.theoria.eu/nomadas/51/aguilobonet_jantzen.pdf
- Althusser, L. (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. VSA, Hamburg/Berlin 1977. http://web.archive.org/web/20070929102715/http://www.marxistische-bibliothek.de/louis_althusser.pdf (29.09.2012)
- Baecker, D. (2014) Neurosoziologie. Ein Versuch. Berlin
- Basaglia, F. & Basaglia Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: dies. (Hg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M., 11-61
- Beck, Iris & Jantzen, W. (2004): Der Positivismusstreit in der Behindertenpädagogik. In: Schnoor, Heike & Rohrman E.(Hg.): Sonderpädagogik: Rückblicke, Bestandaufnahmen, Perspektiven. Bad Heilbrunn, 37-52
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1992): Die soziale Konstruktion gesellschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- Bloch, E. (1980): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.
- Chaiklin, S. & Hedegaard, Mariane (2005) Radical-Local Teaching and Learning Aarhus
- Danz, Simone: „Menschenwürde – Menschenrecht – Ableismus“. In: Behindertenpädagogik 56, (2017) 3, 283 - 292
- Dussel, E. (1989): Philosophie der Befreiung. Berlin (Übers. nach d. 3., Aufl. von 1985)
- Dussel, E. (2013): Der Gegendiskurs der Moderne. Wien (a)
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zu Politik. Münster (b)
- Dussel, E. (2013): Die Bewusstmachung (»concientización«) in der Pädagogik von Paulo Freire. In: Behindertenpädagogik 52, 3, 229-242(c)
- Fanon, F. (1969): Die Verdammten dieser Erde. Reinbek
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28, 1, 4-48.

- Feuser, G. (2002): Behindertenpädagogik: Fragen der Zeit und zum »Zeitgeist«. Interview mit W. Jantzen am 19. April 2001. In: Berger, E. & Feuser, G. (Hrsg): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin, 7-58
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al. (Hg.): Didaktik und Unterricht. Bd. 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Stuttgart, 86-100.
- Foge, M. & Tweitmann, K. (1999): Nelly - eine Verständigung mit ihr ist nicht möglich. Universität Bremen, FB 12, Sg. Behindertenpädagogik, Video, 14 min.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt, Reinbek
- Herz, Birgit (2017): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin. Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn
- Jantzen, W.(1974) Sozialisation und Behinderung. Gießen; Reprint Gießen 2018
- Jantzen, W.(1976): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. Demokratische Erziehung 2, 1, 15-29
- Jantzen, W. (1980): Die Entwicklung des Begriffs Imbezillität als Beispiel des gesellschaftlichen Umgangs mit Minderheiten. Ein Beitrag zur Ideengeschichte von Psychiatrie und Behindertenpädagogik. Im Manuskript 1980. Innsbruck: BIDOK 2003 <http://bidok.uibk.ac.at/library/jantzen-imbezillitaet.html>
- Jantzen, W. (1982) Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München <https://www.dji.de/index.php?id=43622&print=1>
- Jantzen, W.(1983): Gutachten über die Folgen von erlittener KZ-Haft bei Frau S. aus Bremen. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie 3, 187-207
- Jantzen, W.(2000): Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 2, 46-55
- Jantzen, W.(2001): Nelly – oder die freie Entwicklung eines jeden. Zum Problem der „Nichttherapierbarkeit“. Geistige Behinderung 40, 4, 325-336
- Jantzen, W.(2003): „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ – Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin
- Jantzen, W.(2004): Maik: vier Perspektiven. AGL-Bulletin, Heft 103, 4, 21-23 (a)
- Jantzen, W. (2004): Die Schule Gal’perins -Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin (b)
- Jantzen, W.(2006): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! In: Marxistische Blätter 44 6, 45-55 <<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891>> Erneut in: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen 2008, 15-33
- Jantzen, W.(2010): Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anencephalie, Epilepsie und Autismus. Teilhabe 49, 3, 102-109 (a)
- Jantzen, W. (2010): Leib-Seele-Problem. In: Horster, D. & Jantzen, W.(Hg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Stuttgart, 105-119 (b); Erneut in: Schriften zur kulturhistorischen Psychologie. E-Journal Tätigkeitstheorie H. 11, 2014 http://www.uni-potsdam.de/u/grundschule/guestweb/wb/media/download_gallery/heft_11.pdf
- Jantzen, W. (2010): Methodologie und Methode. In: Horster, D.& Jantzen, W. (Hg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“ Stuttgart, 251-261 (c)

- Jantzen, W. (2010): Repräsentationsniveaus des Psychischen. In: Feuser, G. et al. (Hg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“ Stuttgart, 82-92 (d)
- Jantzen, W. (2012): Kulturhistorische Didaktik. Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Lateinamerika. Berlin (a)
- Jantzen, W.(2012): Kulturhistorische Didaktik und soziokulturelle Situation – Ein Bericht aus einem Forschungsprojekt in Brasilien. In: Jantzen, W. (Hg.): Kulturhistorische Didaktik – Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Lateinamerika. Berlin, 371-419 (b)
- Jantzen, W. (2015): Narben der Gewalt. Wege aus dem Gefängnis komplexer Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen. Eine erweiterte Buchbesprechung. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 39, 2, 76-84
- Jantzen, W.(2016): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 14-52 (a)
- Jantzen, W.(2016): Förderung. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 77-79 (b)
- Jantzen, W. (2017): Evidenz oder Alterität – Verband Sonderpädagogik quo vadis. In: politechnik Ausgabe 17, Juli (a)
- Jantzen, W. (2017): Die Freiheit ist eine Tat ... Biographische Reflexionen. Vortrag bei der Fachtagung der Luria-Gesellschaft e.V.: »Das andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen«. Kulturhistorische Theorie und ihre Weiterentwicklung zur Gegenhegemonie. In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft, 46-71 (b)
- Jantzen, W. (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, G. (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen , 51-76 – Stark gekürzt in: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 38 (2015) 3, 13-16 (c)
- Jantzen, W. (2017) Mit Luther den Kapitalismus überwinden? Reflexionen über Ulrich Duchrow: „Mit Luther, Marx & Papst den Kapitalismus überwinden. Hamburg: VSA-Verlag 2017. In: Marxistische Blätter 55, 6, 126-132 (d)
- Jantzen, W. (2018): Die Reduktion des Menschen auf seine Arbeitskraft. Bemerkungen zum neoliberalen Fähigkeitsfaschismus. In; Politechnik H. 18, (a)
- Jantzen, W. (2018): Mensch, Natur, Kapital und Befreiung – mit Marx über Marx hinaus. Reflexionen über zwei neu erschienene Bücher. In: Marxistische Blätter 56, 3, 95-107 (b)
- Jantzen, W. (2018): Kolonialität und Psychiatrisierung – Psychiatrie ist ein Gesellschaftszustand. In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft i.V. (c)
- Jantzen, W. (2018) Soziale Inklusion. In: Walm, T. et al. (Hg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Bad Heilbrunn, 88-102 (d)
- Jantzen, W. u.a. [Hg.] (2009-2014): „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Stuttgart
- Jantzen, W.& Steffens, J. (2014): Inklusion und das Problem der Grenze. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 4/5, 48-53
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Las Casas, B. de (1552): Brevisima relación de la destrucción de las Indias. Neuauflage 2006 www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/brevisima-relacion-de-la-indias.pdf (28.03.2018)
- Liberali, Fernanda (2008): Spinoza, Bachtin und Vygotskij um Transformationen im Kontext benachteiligter Schulen zu verstehen. In: Behindertenpädagogik 47, 167-180

- Liberali, Fernanda (2009): Researchers learning by intervention research; The „Acting-as-Citizens” program as a joint production between researches and deprived communities in São Paulo. In: Kontopodis, M. (Ed.): Culture and emerging educational challenges. Berlin, 75-96
- Manske, Christel (1990): Lernen können ja alle Leute: Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim
- Manske, Christel (2011): Das Down-Syndrom – Begabte Kinder im Unterricht: Meine Erfahrungen mit diesen Kindern. Berlin
- Manske, Christel (2014): Epilepsie. Protokoll einer Heilung. Berlin
- Marx, K. (1979): Das Kapital. Bd. 1. MEW Bd. 23, Berlin
- Mendoza, Breny (2010): Epistemología del Sur, la colonialidad de género y los feminismos latinoamericanos. In: Espinosa Miñoso, Yuderlys: Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano. Vol. 1. Buenos Aires
><https://de.scribd.com/document/111686529/Epistemologia-Del-Sur-Breny-Mendoza><
(27.02.2018) Deutsch 2018: Die Epistemologie des Südens, die Kolonialität des Geschlechts und der lateinamerikanische Feminismus In: Hofmann, T.; Jantzen, W.; Stinkes, Ursula (Hg.): Exklusion und Empowerment. Gießen
- Mignolo, W.D. (2013): Epistemischer Ungehorsam. Wien
- Mignolo, W.D.: Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2004). Barcelona 2015
- Müller, F. (2018): Blick zurück nach vorn – Erfahrungen aus 40 Jahren Integrationsforschung. Interview von Wolfgang Jantzen durch Frank Müller. In: Müller, F. (Hg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Gießen
- Mynarek, H. (2012): Luther ohne Mythos. Freiburg
- Quijano, A. (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika, Wien
- Rödler, P. (2016): Das Wort und das Geschenk der Mitmenschlichkeit. Bemerkungen zu Erziehung und Familie in der Welt der Menschen. In: George, W. (Hg.): Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen (Vorabdruck ohne Paginierung)
- Papst Franziskus (2016): »Laudato Sí«. Volltext der Enzyklika.
http://de.radiovaticana.va/news/2015/06/18/volltext_der_encyklika_laudato_si%E2%80%99/1152216 (27.10.2016)
- Rohrman, E. (2011) Mythen und Realitäten des Anders-Seins: Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit. Wiesbaden: 2. erw. Aufl.
- Rohrman, E. (2013): Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten - Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Marburg
- Rudrauf, D. et al. (2003): From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. In: Biological Research 36, 21-59
<http://www.scielo.cl/pdf/bres/v36n1/art05.pdf> (31.10.2013)
- Santos, B.S. (2003): Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao
- Santos, B.S. (2012): Die Soziologie der Abwesenheit und die Soziologie der Emergenzen: Für eine Ökologie der Wissensformen. Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. Bd. 3. 29-46
- Schönbohm, Melanie (2012): Freies Tradition heute. Das Programm der handelnden Bürgerin. In: Jantzen, W. (Hg.): Kulturhistorische Didaktik – Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Lateinamerika. Berlin, 313-365
- Séguin, E. (2011): Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten. Marburg

- Séjourné, Lauretta (1971): Altamerikanische Kulturen. Fischer Weltgeschichte Bd. 21, Frankfurt/M.
- Sollier, P. (1891): Der Idiot und der Imbecille. Hamburg
- Stegemann, W. (1983): Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff. Köln.
- Störmer, N. (1991): Innere Mission und geistige Behinderung: von den Anfängen der Betreuung geistig behinderter Menschen bis zur Weimarer Republik. Münster
- Toulmin, S. (1981): Voraussicht und Verstehen. Frankfurt/M.
- Toulmin, S. (1994): Kosmopolis. Frankfurt/M.
- Vygotskij, L.S. (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Wygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln, 57-278
- Vygotskij, L.S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Jantzen, W. (Hg.): Jeder Mensch kann lernen. Neuwied, 135-163
- Wahnich, Sophie (2016): Freiheit oder Tod. Über Terror und Terrorismus. Berlin
- Walm, M. u.a. (2018): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Bad Heilbrunn
- Zudeick, P.: Der Hintern des Teufels. Ernst Bloch – Leben und Werk. Bühl-Moos, 1985