

Anmerkungen ¹

Georg Feuser

**„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei,
ist die allererste an Erziehung.“**
(Adorno 1966, 88)

Es gibt, die Ihr zu dieser Veranstaltung zusammengekommen seid, gute Gründe für eine Orientierung der *Erziehung* - ein Begriff, den ich nicht ohne den der *Bildung* denken und abhandeln kann - auf ein Ziel hin, dem wir eine besondere humane und demokratische Bedeutung zumessen. Über solche Ziele ist trefflich gestritten und in jeder historischen Epoche neu gerungen worden. Aus der Nachkriegsepoche und staatlichen wie kulturellen Restauration der Adenauer-Ära heraus, die aus meiner Sicht auch aktiv verhindert hat, dass das »Ungeheuerliche«, das sich mit Auschwitz - es sei hier stellvertretend genannt - ereignet hat, »nicht in die Menschen eingedrungen ist«, wie Theodor W. Adorno (1903-1969) schreibt, ist es erklärbar und verstehbar, erlaubt aber aus meiner Sicht nicht zu rechtfertigen, dass zur Zeit meines Überganges 1978 von Gießen² nach Bremen auch Auffassungen breit an Boden gewonnen hatten, dass Erziehung ausschließlich die Domäne einer bürgerlich-autoritären Gesinnung und per se herrschaftsförmig wäre, stets Gewalt impliziere, die Persönlichkeitsentwicklung nicht nur blockiere, sondern psychisch zerstöre, weshalb Erziehung am besten nicht zu praktizieren und eine antipädagogische Position zu beziehen sei. Dass die vermeintlich antipädagogische Haltung ihrerseits eine pädagogische war und die Art und Weise beliebigen, vermeintlich nicht erziehenden Umgangs mit Kindern und Schülern eben die Methode dieser Pädagogik, blieb geleugnet oder unreflektiert dem Dogma der eigenen Haltung untergeordnet. Ich stelle die brutale Gewalt autoritärer Erziehung und ihre in vielen Fällen auch traumatisierenden Folgen, die ich selbst erfahren habe, damit nicht in Abrede, wende mich aber in gleicher Weise entschieden gegen die Auffassung, dass die Negation von Erziehung das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen demokratisiere und humaner mache. Mit dieser Haltung konnten jene, die sie zur Grundlage professionellen pädagogischen Handelns machten, sich nur wirksam der Analyse und reflexiven Bearbeitung der in der eigenen Sozialisation selbst erfahrenen und in der Antipädagogik in gleicher Weise vorhandenen Gewaltverhältnisse entziehen. Die „Unfähigkeit zu trauern“, die Margarete und Alexander Mitscherlich (1967) damals analysierten

1 Vorlesung aus Gründen der Beendigung meiner aktiven Tätigkeit an der Universität Bremen am 27.01.2006 nach 28½ Jahren von Forschung, Lehre, Theoriebildung und Praxis an dieser Universität. Ein halbes Jahr vor meiner obligatorischen Pensionierung hatte ich eine Anfrage der Universität Zürich angenommen, dort für ein Jahr unsere Forschungsergebnisse und Erfahrungen einzubringen. Aus diesem Jahr wurden schließlich fünf Jahre.

Der Titel meiner Abschlussvorlesung „Anmerkungen“ soll verdeutlichen, dass selbst nach einer so langen Zeit der konsequenten und konsistenten Arbeit an Fragen der Integration (heute Inklusion) und der Befreiung von zwangsincludierten Menschen aus Sonderinstitutionen (Psychiatrischen Abteilungen, Heime und Anstalten) mit dem Ziel, sie wieder in ihre ihnen genommene Geschichte einzusetzen und Lebensformen höchst möglicher Teilhabe an dieser Gesellschaft zu ermöglichen, noch vieles zu tun offen bleibt, das die Wirtschafts-, Finanz- und Politeliten (allen voran die KultusministerInnen der Länder) dieser Gesellschaft negieren, mit Exklusionen beantworten und unbekümmert wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erfahrungen zur Sicherung ihrer Machtstrukturen mit struktureller Gewalt (Gesetze, Verordnungen, Erlasse u.a.) aufrecht erhalten.

Ferner ist anzumerken, dass durch einen später erfolgten schweren PC-Crash, die Ausarbeitung dieses Vortrags verloren gegangen ist, so dass ich ihn hier, so original als nur möglich, aus Notizen und vorläufigen Formulierungen rekonstruieren muss. Dennoch erachte ich das, der damit verbundenen arbeitsbiografischen Zäsur wegen, für sinnvoll.

2 In Gießen gründete ich die Martin-Buber-Schule (Schule für Praktisch Bildbare, Sonderschule) und leitete sie bis 1978; dies u.a. auf dem Hintergrund meiner Tätigkeit an der ersten Schule für Geistigbehinderte (damals in Hessen als Praktisch Bildbare bezeichnet) in Frankfurt am Main.

und beschrieben,³ blieb erhalten - ich behaupte, kollektiv bis heute - und sie bildet so weiterhin eine kollektive Grundlage menschlichen Handelns.

Wenn heute große Teile der Lehrerschaft betonen, dass zu Erziehen nicht ihre und nicht Aufgabe der Schule sei, sondern zu bilden, wobei ich auch hier größte Fragezeichen hinter das solchem Denken implizite Verständnis von Bildung zu setzen wage, kultivieren sie durch ihre sozialisatorische Tätigkeit einen Habitus, in dem sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen. Wenn bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen Kinder der oberen Schichten eine 2,63%-fache und solche aus Akademikerfamilien bei gleichem Textverständnis und Mathematikleistungen sogar eine vierfach größere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus unteren Schichten und Arbeiterfamilien und, bei gleicher Lesekompetenz, Kinder, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind, eine 2,11-fach größere Chance als solche mit Migrationshintergrund, muss die Frage nach dem in den Köpfen der Lehrerschaft habituell verankerten Rassismus gestellt werden - was aber nicht geschieht.

Desgleichen verwundern allein auf solchen Hintergründen auch nach drei Jahrzehnten der Debatte um die *Integration* und ihre umfassende internationale empirische Überprüfung als die kompetentere Konzeption schulischen Lernens, die kaum noch als reserviert oder verhalten zu bezeichnende Ablehnung der Integration durch die Regelschulen und der so genannten allgemeinen Pädagogik nicht. Eine Bildungspolitik, allen voran die bremische, die die ausgerufene PISA-Misere, betrachte ich die Schulgesetzentwicklung der letzten Jahre, ausgehend von der Abschaffung der Integration und ihre Umlenkung in das »Kooperations-Modell« bzw. in »Förderzentren mit Schülern« und in der Frühen Bildung mit sog. »Kompetenzzentren« und im Schulsystem mit »Reintegrationsklassen« beantwortet⁴, pervertiert sich hinsichtlich ihrer eigenen Bekundungen durch die Rückkehr zu einer noch früheren Ausgrenzung und Separierung jener Kinder und Schüler, die die PISA-Ergebnisse nach unten drücken könnten, wenn sie in die Schulformen aufsteigen, in denen diese Studien durchgeführt werden. Dazu braucht man nur die Ausführungen der Politiker zu ihren Erfahrungen bei Besuchen der Länder, die gute PISA-Ergebnisse erzielten, in Beziehung zu ihrem politischen Handeln zu setzen.

Ich möchte hier aber nicht nur die Politik anführen, deren Handeln schonungslos offen gelegt werden muss, geht es hier doch um Lebensschicksale von Kindern. Anmerken möchte ich auch, dass es mich tief betroffen macht, dass dies alles, in der Spanne von der Abschaffung der Integration bis hin zur jetzt anstehenden Vernichtung des Lehrgebiets Behindertenpädagogik an dieser Universität - anders kann ich das nicht bezeichnen - so geschehen lassen wurde, wie es geschehen ist und geschieht.⁵ Es bleibt wohl auch weitgehend unbewusst, was es bedeutet, dass

3 Margarete Mitscherlich (1917-2012); Alexander Mitscherlich (1908-1982)

4 Die damals so bezeichnete »Vollintegration« wurde in Koalitionsverhandlungen seitens der bremischen SPD aufgeben und durch das »Kooperations-Modell« ersetzt. Das bedeutete, dass die Kinder mit Behinderungen an Standorten der Regelschule in Klassen für Behinderte unterrichtet wurden, wobei gemeinsamer Unterricht eingefordert worden war, was aber bei absolut unzureichenden Ressourcen sich schnell auf einige Minima (z.B. Morgenkreis, musische Fächer) reduzierte, wenn Lehrpersonen nicht aus eigener Kraft die »Vollintegration« weiter praktizierten. Kam man mit bestimmten SchülerInnen nicht zurecht, wurden sie, Sonderklassen gleich, in Reintegrationsgruppen zusammengefasst, was nur zeitlich begrenzt der Fall sein sollte. Im Feld der Frühen Bildung, vor allem bezogen auf die Kindergärten, die völlig regionalisiert integrativ arbeiteten, sollten behinderte Kinder wieder nur in bestimmte Kindertagesheime aufgenommen werden dürfen (Kompetenzzentren) - Hintergrund: Kostenminimierung durch die Sozialträger. Das zeigt auch, dass der heute hoch gehandelte Kompetenzbegriff schon so lange er in der Pädagogik der Integration/Inklusion verwendet wurde, ein äußerst fragwürdiger war und ist.

5 Das Lehrgebiet „Behindertenpädagogik“ wurde nach dem Ausscheiden von Wolfgang Jantzen und mir als solches geschliffen. Nach meinem Weggang im August 2005 wurden die Fachräume vandalistisch zerstört. Es wurde nichts (Fortsetzung...)

das Studium der Primar- und Sekundarstufe I auf einen 6-semesterigen Bachelor nur einen zweisemestrigen Master folgen lässt - eine Entakademisierung der Lehrerbildung in diesen Bereichen, ohne dass Entwicklungen sichtbar wären, die sie besser machen würde als sie bisher war. Wenn, was auch noch anzumerken wäre, die IGLU-Studie insbesondere für Bremen verdeutlicht, dass eine beachtliche Anzahl der Bremischen LehrerInnen der Primarstufe der Auffassung sind, dass die Lernergebnisse ihrer Schüler mit ihnen als Personen und ihrer Art und Weise zu unterrichten nichts zu tun habe, werden bedenkliche Bewusstseinsstände in Bezug auf die eigene Profession deutlich.

Das aber verweist auch zurück auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung, was diese leistet und was nicht; auch auf mich als Hochschullehrer. Die Kritik von Reinhard Kahl und Martin Spiewak in DIE ZEIT vom November 2004, dass die Erziehungswissenschaften in der Forschung und Lehrerausbildung versagt haben, vermag ich in der Kernaussage zu teilen, aber ihre Analysen, was dieses Versagen zur Ursache habe und wie denn nun Schadens- und Versäumnisforschung zu betreiben wäre, weisen ihre Vorschläge in eine für mich problematische Richtung neopositivistischer und outputorientierter Forschung und sie greifen sie zu kurz.

Es bleibt mir anzumerken, dass vieles, was von den Neurowissenschaften heute in die Pädagogik hineingetragen und, wie berichtet wird, von der Lehrerschaft in Vorträgen und Seminaren begeistert konsumiert wird, von mir - und einigen anderen Kollegen - schon vor mehr als 30 Jahren auf dem jeweils zugänglichen Erkenntnisstand in die Pädagogik eingebracht worden war. Ich erinnere nur an die »Zusatzausbildung für Erzieher und Sozialpädagogen an Sonderschulen (ZA)« am Hessischen Inst. für Lehrerfortbildung (HILF) an der Reinhardswaldschule in Kassel in den Jahren 1974-2004, an die Lehre im Studiengang Behindertenpädagogik in Kombination mit der stationären Arbeit in den Fachräumen des Lehrgebiets und an die vielen hundert Fort- und Weiterbildungen auf dieser Basis; so auch im Rahmen der Vorbereitung und Etablierung der Integration autistischer Kinder in den Unterricht der Regelschulen in Wien (Tuschel & Mörwald 2007).

Vieles davon, das mühsam in synthetischer Weise aus vielen Details generiert und in der Praxis überprüft wurde, findet heute - damals gab es die entsprechenden bildgebenden Verfahren noch nicht - eine neurowissenschaftlich fundierte Bestätigung. Was schon damals aber stets in einer Einheit zu denken und zu praktizieren versucht wurde, nämlich diese Erkenntnis nicht nur in ein methodisches Anwendungsprofil zu pressen, sondern es in eine allgemeine Didaktik zu transformieren, die pädagogische Relevanz in Unterricht und Therapie hat, was schließlich auch Wegleitung für die Entwicklung der SDKHT (Feuser 2001, 2002) war, das leisten auch die modernen Neurowissenschaften für die Lehrerschaft nicht. Deshalb werden auch diese bildungspolitisch gerade in Bremen hoch favorisierten Strategien den erwünschten Wirkungsgrad bei den teilnehmenden LehrerInnen nicht erreichen und die Erziehungswissenschaft in Ignoranz der Leistungen der Bremischen Behindertenpädagogik, die sich sehr wohl von den etablierten Heil- und Sonderpädagogiken der unterschiedlichen Ausbildungsstätten unterscheidet, weiter im Ansehen der Politiker diskreditieren - und eine Abwärtsspirale des Faches beschleunigen.

Wenn Herr Westerwelle, der jetzt das „Neosoziale“ verkündet, in einem großen Interview im Sonntagsblatt vom 22.01.2006 in Zürich hervorhebt, dass die große Koalition, wenn schon ihm das Regieren nicht ermöglicht hat, immerhin dazu führte, dass die 1968er aus der Politik heraus sind, kann ich die neoliberale Bildungspolitik, die den Ausverkauf gerade der Ansätze betreibt, derer sie im Grunde dringend bedarf, nur beglückwünschen, dass mit der laufenden Pensionierungswelle und Nicht-Wiederbesetzung der Lehrstühle vor allem für Integration die

5(...Fortsetzung)

entwendet. Es entstand der Eindruck einer Auftragsarbeit. Siehe zu den biografisch relevanten Zusammenhänge Feuser 2017 und 2018.

1968er auch bald aus der Forschung und Lehre an deutschen Universitäten verschwunden sind - ich erlaube mir auch fortführend anzumerken, dass sie ja leider keine Mittel hatten, uns früher aus diesen Bereichen zu entfernen; so demokratisch ist das Land schon. Wenn aber seit dem Jahr 2000 11.000,00 bewilligte Euro zur Verfügung stehen, um die Fachräume des Studiengangs in universitärer Eigenleistung technisch wieder nutzbar zu machen, und dies bis Ende 2005 nicht abschließend erfolgt ist, lässt das Rückschlüsse zu. Man kann für die Universität von einer Art Erlösung von einer Verzögerungstaktik sprechen, wenn eine Gruppe Vandalisierender in den Sportturm einbricht und ein Maß an Zerstörung der noch immer nicht betriebsbereiten Fachräume setzt, dass deren Wiederherstellung in Anbetracht meiner jetzt erfolgenden Pensionierung unverhältnismäßig würde; man kann der Universität zur beschlossenen Umwidmung der Räume gratulieren.

In den Fachräumen des Lehrgebiets, deren ursprüngliche Konzeption aus ideologischen Gründen und mangels entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen nie realisiert werden konnte, haben wir mit Menschen gearbeitet, die als „austherapiert“, „therapieresistent“ oder gar als „gemeinschaftsunfähig“ galten. Sie mussten, um unter den ihnen zugemuteten Lebensbedingungen, die in der Regel durch oft langjährig bestehende hochgradige Bedingungen der Isolation gekennzeichnet waren, kompensatorische Handlungen ausbilden, die als ihrer Behinderung und nicht ihren Lebensbedingungen geschuldet identifiziert wurden, vor allem wenn es schwer aggressive, destruktive oder selbstverletzende Verhaltensweisen waren. Der oft von frühester Kindheit an nicht gelingende Dialog provozierte Maßnahmen, die ihrerseits zu Ursachen weiterer und fortgesetzter psychischer Traumatisierung und zu neuen Quellen der Isolation wurden. Die stets exemplarisch gebliebene und nie den Anspruch einer regionalen Versorgung einlösende Arbeit in den Fachräumen hatte drei Ziele:

1. Einer Person, deren Lebenssituation sich als weitgehend perspektivlos darstellte und in psychischen wie physischen Grenzbereichen ihr Leben führte, ein Entwicklung induzierendes Lernen zu ermöglichen und eine neue *Lebensperspektive* zu eröffnen. Dies setzte stets die Neu- oder Wiedergewinnung eines tragfähigen Dialogs in kooperativen Handlungszusammenhängen voraus und konnte nur auf dieser Basis realisiert werden.
2. Die Transformation der entwickelten Erkenntnisse in ein entsprechendes Handlungsmodell hinsichtlich der curricularen, didaktischen, methodischen, medialen und organisatorischen Momente pädagogischen und therapeutischen Handelns und deren Evaluation.
3. Die Gewinnung einer Einheit von Forschung, Lehre und angewandter Praxis für die Studierenden, in der ihnen der von Edouard Séguin schon 1866 geforderte und in der Pädagogik wieder herzustellende Zusammenhang „der Einheit des Menschen in der Menschheit“ und „der Einheit der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (S. 164) erfahrbar werden sollte.

Diese Praxis beinhaltete alle Momente, die der Kollege Gerhard Roth in den letzten Jahren aus Sicht der Neurowissenschaften für die Lehrerbildung fordert. Anzumerken ist aber auch, dass die neuropsychologischen Forschungen in Bezug auf die Ausbildung primärer und sekundärer Subjektivität (Aitken & Trevarthen 1997), hinsichtlich der Affektregulation und Dysregulation in Bezug auf das Selbst und der resultierenden Persönlichkeitsentwicklung (Schore 2009) und bezüglich der Autismus-Theorie, um nur einige Bereiche zu nennen, schon lange skizzierte Spuren bestätigen; auch zentrale Aussagen meiner Dissertation aus den 1970er Jahren.

Bei den ersten Hospitationen in den Kindergärten der Brem. Ev. Kirche im Vorfeld der Kontakte um zukünftige Orte des Beginns einer integrativen Elementarerziehung zu Beginn der 1980er Jahre beobachtete ich Kinder, die andere Kinder schlugen, um sich z.B. ein begehrtes Spielzeug anzueignen. Ein Kind, das durch ein anderes geschlagen und recht brutal behandelt worden war, fand seitens der Erzieherin, zu der es weinend und ganz offensichtlich ob der

erfahrenen Ungerechtigkeit und nicht nur der Schmerzen wegen hineilte, eine brüske Zurückweisung, nicht die Heulsuse zu markieren. Das Kind, das geschlagen und ohne den Versuch einer Verständigung über das begehrte Spielzeug sich dieses angeeignet hatte, fand Platz auf ihrem Schoß, Kontakt durch Streicheln und tröstenden Zuspruch derart, dass man zwar nicht schlagen müsse, aber das andere Kind, das das Nachsehen hatte, sich auch hätte wehren können.

Damals rezitierte ich in meinen Gedanken spontan den ersten Satz, mit dem Adorno (1971) seine 1966 verfasste Abhandlung „Erziehung nach Auschwitz“ einleitet: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (S. 88). Ich habe diesen Satz seither nie mehr aus dem Gedächtnis verloren und die Abhandlung, wenn ich eine Einführungsveranstaltungen für Erstsemester durchzuführen hatte, wie jetzt auch in Zürich, über mehrere Sitzungen verteilt, zu Beginn einer jeden vorgelesen. Aus jenen Anfängen in den Kindergärten ist eine großartige, wegweisende, heute international hoch geachtete Entwicklung geworden, die gegenwärtig an ihrem Ursprungsort in Bremen, wie alle humanen Errungenschaften im Feld der Pädagogik des Stadtstaates, substantiell bedroht ist.⁶

Ich möchte diese Aussage Adornos meinen *Anmerkungen*, die ich hier zu machen und fortzusetzen gedenke, voran- und sie über diese stellen. »Anmerkungen« nenne ich die Ausführungen meiner letzten Vorlesung meiner aktiven Dienstzeit an der Univ. Bremen auch deshalb, weil ich nicht eine eng definierte Themenstellung abhandeln, sondern mir die Freiheit herausnehmen möchte, Räume und Zeiten zu tangieren, die Momente charakterisieren, in Bezug auf die Sie aber nicht spekulieren sollten, dass es gerade jene gewesen seien, die als singuläre Attraktoren meiner Biographie eine bestimmte Drift verliehen hätten. Wenn überhaupt, so würde ich sie eher als Inhalte solcher psychischen Operatoren ansehen, die ihrer Funktion nach Transformationen geleistet, d.h. den eigenen schmerzhaften Erfahrungen, der empfundenen Erniedrigung, der sozialen Ächtung und Ausgrenzung, der angstgetönten Einsamkeit zur Bewusstheit verholfen zu haben. Dies als notwendige Voraussetzung, um nicht im „Unbewusstseinsstand“ von dem Adorno spricht, in Theoriebildung und Praxis, was einem in der eigenen Sozialisation selbst widerfahren ist, transgenerativ in die Pädagogik hinein fortzuschreiben. „Wenn im Zivilisationsprinzip“, wie Adorno schreibt, „selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desparates, dagegen aufzubegehren“ (a.a.O., S. 88). Jenes Desparate der Auflehnung gegen das, was in der Wertehierarchie der Gesellschaft im Großen wie im familiären Alltag im Kleinen sich stets ereignet - ich würde es kurz als Entwertung, Liebesentzug und Ausgrenzung fassen, mithin als vernichtend-subtile Formen der Gewalt, auch wenn nicht geschlagen wird, getarnt z.B. durch einen missbräuchlichen und normwertorientierten Leistungsbegriff und den Tanz um das goldene Kalb der scheinbar die Menschen einzig hinreichend motivierenden Konkurrenz - hat mich mein Leben lang begleitet. Als mir die Erzählung „Michael Kohlhaas“ von Heinrich von Kleist (1777-1811) und das große Romanwerk „Don Quijote“ von Miguel de Cervantes (1547-1616) einerseits und die autobiographisch getönten Werke von Maxim Gorki (1868-1936) andererseits zugänglich wurden, nachts mit einer Taschenlampe heimlich unter der Bettdecke lesend, fand ich erste Bilder, die eine vage Bearbeitung dieser Erfahrung erlaubten und die „zweite Geburt der Persönlichkeit“ einleitend begleiteten, wengleich noch weit entfernt, aus einem Unbewusstseinsstand herauszutreten. Deswegen, dass ich meist dafür sei, dagegen zu sein, ist mancher Stock verschiedener Lehrer über meinen Händen zerbrochen. „Sind so kleine Hände, darf man nicht drauf schlagen“ „sind so schöne Münder, sprechen alles aus, darf man nicht verbieten“ - dieses Lied von Bettina Wegner,

6 Der Bericht über die Entwicklung der Integration in den Kindertagesstätten der Brem. Ev. Kirche ist heute mit einleitenden Orientierungen über die Bedeutung dieser Altersphase für die Persönlichkeitsentwicklung und erklärende Fußnoten zum besseren Verständnis wieder auf der digitalen Volltextbibliothek »bidok« zugänglich. Siehe: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html>

das einer ganzen Generation Trost gab und Hoffnung versprach, gab es damals noch nicht! Ob sie sich je erfüllt, wage ich nicht zu beurteilen.

Der Lebenslauf von der Geburt:

Der Georg, und das bin ich, ist am 29.01. in Karlsruhe im Krankenhaus aufgewachsen. Nachher ist das Leben weitergegangen. Ich bin aufgewachsen in Rastatt. Auf der Welt hat es mir nicht so gut gefallen. Auf der Welt sind nicht gute Menschen. Heutzutage gefällt es mir, ich bin 65 Jahre alt.

Georg war ein Christ:

Mein christliches Leben war die Kirche. Kirchengehen war ein Hobby von mir. Der Esel und der Ochse haben dem Jesuskind die Windel warm gehalten. Es gibt die Hoffnung, die Liebenschaft, die Verfluchtheit.

Georgs Schullebenslauf:

Zuerst bin ich in Stupferich ein paar Tage Kindergarten gegangen. Nachher bin ich in die Schule gegangen. Ich habe manchmal auch für das Leben gekämpft. Die Lehrer sind zu streng mit mir gewesen. Sie haben einem mit einem Stecken auf die Hände geschlagen. Schlagen ist eine Sünde.

Dieser kurze Lebenslauf der frühen Jahre, eingekleidet in Sätze aus drei Gedichten von Georg Paulmichl⁷ ist, um einer weiteren Anmerkung willen, nur wenig zu ergänzen. Die Menschen in diesem nur einige Hundert Einwohner großen Ort, in dem ich nach Ende des zweiten Weltkrieges mit meiner Mutter lebte, nachdem wir das Obdach der Großeltern, das sie während des Krieges boten, auch wenn es dort oft für Tage galt, unter Dauerbeschuss in von Granateneinschlägen vibrierenden Luftschutzkellern zu sitzen, still, verängstigt, ohne sich von der Stelle zu rühren, aber doch durch die Großmutter geborgen, die mit meiner Tante still im Hintergrund mein Leben sehr lange absicherte, was ich als einen Glücksfall betrachte, auf die Menschen also, die in diesem Dorf lebten und für Jahre meinen Sozialisationshintergrund bildeten, für die traf die Aussage von Hannah Arendt (1906-1975) zu, die sie, erinnere ich das richtig, in einem Brief 1949 tätigte, als sie zur Sicherung jüdischen Kulturgutes in Deutschland weilte. Sie schrieb an ihren Mann nach New York: „Die Deutschen leben von der Lebenslüge und der Dummheit. Letztere stinkt zum Himmel“ (zit. nach Prinz 2013, S. 142). Ich war unter dem Joch der Barbarei, die dort von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang dominierte, so lange wurde auch gearbeitet, alles Andere war in der Nacht zu leisten, recht privilegiert: Durch meine Mutter, der trotz der sehr bescheidenen Verhältnisse der Arbeiterfamilie, der sie entstammt, ein Abitur ermöglicht wurde, fand ich deren Realienbücher und eine Werkausgabe von Fjodor M. Dostojewskij (1821-1881) vor. Mit dem Roman »Erniedrigte und Beleidigte« habe ich lesen gelernt. Das faszinierte mich mehr als die zerschlissene Fibel, in der die Hakenkreuze geschwärzt waren, wo zu lesen stand „Sause, sause, Susi; rolle, rolle“ und ein Mädchen und ein Roller abgebildet war, den es für uns damals ohnehin nicht gab. Durch einen Lehrer, der als Flüchtling aus dem Riesengebirge, von dem er uns erzählte, in den Ort kam, dort nie anerkannt wurde und der nie geschlagen hat, während ich noch heute die Bilder von Lehrern vor Augen habe, die die Schüler regelrecht durch den Klassenraum prügelten. Er rezitierte auf und ab gehend das Nibelungenlied „Uns ist in alten Mähren Wunders viel geseit, von Helden lobebären und edler Arbeit.“ Er ließ mich, da durch ihn die einklassige Dorfschule zweiklassig geworden war, unterrichten und später schrieb ich für die ganze Klasse die von ihm regelmäßig eingeforderten Aufsätze, entsprechend variiert; er wusste es, ließ es geschehen, förderte mich dadurch in Sprache und Lektüre. Wenn ich, Aitmatov (1928-2008) vergleichend, den »ersten Lehrer« (1980) für mich benennen sollte, so würde meine Wahl auf ihn fallen und bei der ersten Lektüre des Stanzer Briefes (1982) von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entdeckte ich meine Schulsituation unter diesem Lehrer wieder. Pestalozzi berichtet dort, das er unter seinen älteren Schülern, die die jüngeren lehrten, was diese noch nicht konnten,

⁷ Es sind die Gedichte in Paulmichl 1990, „Lebenslauf von der Geburt“, S. 11, „Georg ist ein Christ“, S. 10 und „Georgs Schullebenslauf“, S. 8

bessere Gehülfen gefunden habe, als es ausgebildete Lehrer gewesen wären - ein immer wieder auch im integrativen Unterricht beobachtbarer Sachverhalt.

Ein „Dorfdepp“, wie er bezeichnet wurde, der in einer Feldscheune hauste, der nicht sprechen konnte und stundenlang auf irgendwo gefundenen Blechbehältnissen herumtrommelte, war mein erster Freund. Eines Tages war er zu meinem Kummer verschwunden, warum, wohin, wozu war keines Wortes wert. Und ich hatte das Glück in meiner keiner Regel entsprechenden Schullaufbahn bis zum Abitur noch zwei großartige Lehrer zu haben. Der in Geographie ließ mich Astrophysik machen und meine Begeisterung für Astronomie und Weltraumfahrt ausleben - Welch ein später Triumph gegen alle Verspottung meiner Spinnereien, als der Sputnik deutlich sichtbar Nacht für Nacht über unseren Ort flog. Der in Deutsch befasste uns über drei Jahre wöchentlich mit einem bedeutenden Theaterstück, einem großen Romanwerk oder einer philosophischen Abhandlung - von diesen Stunden zehre ich noch heute.

An der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe, als ich mich dann selbst diesem Beruf zuwandte, fand ich, neben dem Direktor, Prof. Josef Spieler (1900-1987), in zwei Professoren für Theologie und Philosophie lange über das Studium hinaus wirkende Vorbilder und ich konnte meine Abschlussarbeit in Philosophie über die Rede des Großinquisitors in Dostojewskij's größtem und letzten Werk „Die Brüder Karamasow“ schreiben. Die Kontinuität der Arbeit am Dostojewskij'schen Werk, das vor Sigmund Freud (1856-1939) tiefenpsychologisch und analysierend angelegt war, die Werke von Alexander Puschkin (1799-1837) über Nikolaj Gogol (1809-1852) und Leo Tolstoi (1828-1910) bis hin zu Alexander Solschenizyn (1918-2008), die Befassung mit Martin Buber (1878-1965), Martin Heidegger (1869-1976) und Karl Jaspers (1883-1969), den Werken von Margarete und Alexander Mitscherlich, Argelander und Brocher am Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt/M., später mit Horst-Eberhard Richter (1923-2011) und Wolfgang Klafki (1927-2016), um nur einige wenige aus der großen Anzahl der so genannten 'großen Dichter und Denker' zu nennen, die ich Nacht für Nacht gelesen habe, bot mir die Möglichkeit des fortschreitenden Begreifens der eigenen Lebenswirklichkeit und der sie prägenden gesellschaftlichen Verhältnisse - begleitet durch einen zweiten, durch Kinderlähmung erheblich behinderten Freund. Schon an meiner ersten Dienststelle, eine Sonderschule für Lernbehinderte, wo ich eine C-Klasse zu unterrichten hatte, die damals auch erheblich verhaltensgestörte und nach heutigen Standards geistig behinderte Schüler umfasste, letzte mussten im Rahmen der Sonderschulreform ohne die Einrichtung einer Schule für Geistigbehinderte die Sonderschule verlassen, weshalb ich, schon die Zulassung zu meinem zweiten Staatsexamen und zum Studium der Sonderpädagogik in Reutlingen in der Tasche, Baden-Württemberg demonstrativ nach Hessen verließ, wo ich dann an der ersten Schule für Geistigbehinderte in der BRD arbeitete - also schon zur Zeit meiner ersten Anstellung 1963 - konnte ich dem ideologischen Sumpf und den politischen Verbrämungen meiner Kindheit und Jugend die Stirn bieten und mich in einem Prozess, der wie die Integration nie sein, sondern stets neu bewältigt werden muss, auf den Weg zum Kampf gegen die mir begehrenden Formen der Ausgrenzung, Benachteiligung, Diskreditierung und Ächtung machen und auf den der Solidarisierung mit den Opfern dieser Prozesse.

Höhepunkte fand das in den Auseinandersetzungen an der Albert-Griesinger-Schule (1965-1967), in der Umstrukturierung des Instituts für Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Marburg (1967-1969), nach dem Zusammentreffen mit Wolfgang Jantzen, Hanshubertus Jarick, Karl-Friedrich Vetter, Wienke Zitzlaff (1931-2017) u.a. 1969 in der Übernahme des Landesverbandes Hessen im Verband Deutscher Sonderschulen e.V. und der Gründung der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“, deren Aufbau und Schriftleitung ich für 18 Jahre inne hatte, und in der Übernahme des Referats für Geistigbehinderte auf Bundesebene des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. - auch das ein 16 Jahre währender Stellungskampf gegen eine traditionalistische und partiell auch reaktionäre Verbandsspitze und schließlich in der Gründung und im Aufbau der Martin-Buber-Schule und der Schaffung eines den Schülern und dem

Bildungsauftrag der Schule würdigen Schulgebäudes in Gießen. Entgegen den damals geltenden Bestimmungen habe ich die Einschulungsvoraussetzungen für die Schüler nicht eingehalten, weshalb ich - auch wegen anderer Widersetzlichkeiten - bis vor den Minister zitiert wurde und *alle* Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung eingeschult - auch Kinder mit Autismus-Syndrom; damals erstmals in der BRD.

Georg Paulmichl fordert auf, unserer Bild, das wir uns als »äußere Beobachter« von ihm machen, kritisch zu überdenken und uns mit seinem Bild von sich selbst zu befassen, zum inneren Beobachter zu werden - ein mühsamer, auch durch Rückschläge gekennzeichnete Weg. Und gleichzeitig hält er uns mit seiner Aussage einen Spiegel vor, das unser Denken charakterisiert. Sein Gedicht „Georgs Schullebenslauf“ endet mit den Zeilen: „Nachher bin ich in die Werkstatt gekommen. In der Werkstatt gefällt es mir sehr gut. In der Werkstatt bin ich ein Dichter. Dichter sein ist ein feiner Beruf. In der Werkstatt sind alles Behinderte. Ich bin nicht behindert. Ich kann reden“ (1987, S. 8).

Wenn ich - mit Blick auf die Zeit in Bremen - benennen sollte, was heute in der materialistischen Behindertenpädagogik in Theoriebildung und Praxis erreicht ist, würde ich drei Momente anmerken, die allerdings die immense Komplexität der humanwissenschaftlichen Zusammenhänge und Verflechtungen nicht verdeutlichen kann:

1. Die Überwindung des Dogmas der Normalität im Sinne der Überwindung normwertorientierter Ausgrenzung, institutioneller Segregierung und sozialer, bildungsinhaltlicher und kultureller Isolation.
2. Die Neufassung des Behinderungsbegriffs als soziale Konstruktion und als 'Be'-Hinderung von Leben, Lernen und Entwicklung und kompetente Kompensation eines 'entgleisten' Dialogs.
3. Die Grundlegung der Integration im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik, als ethische Verpflichtung und kulturelle Notwendigkeit (auch im Sinne interkultureller Erziehung und Bildung und Überwindung der Isolation durch Kooperation im Kollektiv).

Anmerken würde ich zwei zentrale Komponenten als Grundlage dieser Entwicklung: Zum einen die Einführung des Begriffs der *Isolation* in den Diskurs um den Behinderungsbegriff 1976 durch den Kollegen Wolfgang Jantzen und in der Folge seine im deutschsprachigen Raum unvergleichlichen Forschungen zur Tätigkeitstheorie und dem gesamten Komplex zentraler psychologischer Fragen der kulturhistorischen Schule der Sowjetischen Psychologie. Zum anderen die Wiederentdeckung und Reinterpretation des Werkes von René Spitz und dessen genetischer Feldtheorie der Ichbildung (1972) und Bedeutung des gelingenden wie entgleisenden Dialogs für die frühe kindliche Entwicklung (1976) im Zusammenhang mit der Hereinnahme der Buber'schen Dialogik (1962) in den sonderpädagogischen Diskurs, was ich in der Martin-Buber-Schule Ende der 1960er Jahre aufgriff und sich Anfang der 1970er Jahre auch in der entsprechenden Benennung der Schule niederschlug. Die Verteidigung des Namens Martin Buber für die Schule verzögerte meine Ernennung zum Rektor der Schule um ein Jahr und war erst nach massiven Protesten von Elternschaft und Kollegium beim Hess. Kultusminister gegen das bestehen bleibende Veto des Schulträgers durchsetzbar - weil wir damit verdeutlichen wollten, dass niemals wieder sein soll, weswegen Buber emigrieren musste und ein Teil seiner Familie vernichtet wurde. Seine Tochter Margarete Buber-Neumann (1901-1989) konnte mit ihrem Mann aus dem KZ entkommen und in die Sowjetunion flüchten, wo sie dann aber verdächtigt und im Rahmen der Stalinschen Säuberungsaktionen in ein Straflager kamen.

Beide Momente wurden bereichert durch eine zwar wagemutige aber doch erkenntnisträchtige naturphilosophische Neuorientierung im Fach; ein erneuter Anlauf, die Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften zugunsten höherer Integrität der Erkenntnismodelle zu überwinden, was, zentrale Momente betreffend, durchaus auch von unserem Lehrgebiet ausgegangen ist und, damals

noch ohne PowerPoint-Präsentationen, das Zeichnen viele Meter langer Folienrollen zur Overhead-Projektion erforderlich machte. Dies, um konsistente Beschreibungs- und Erklärungsmodelle zu erreichen, was erforderte, selbst entsprechende Qualitäten der Beschreibung auszubilden, um Entwicklungsprozesse je nach evolutionären Niveaus Erklärungen und dem Verstehen zuführen zu können. Damit konnten die klassischen, mechanistischen philosophischen Betrachtungsweisen durch die von mir als »postrelativistisch« bezeichnenden Theorien von erkenntnistheoretischem Wert wie z.B. die Selbstorganisationstheorie, die Systemtheorie und Aspekte des Konstruktivismus überwunden und die üblicherweise nur von außen betrachteten und in normwertorientierter Weise als „pathologisch“ bewerteten Erscheinungsweisen menschlichen Handelns nicht nur als „entwicklungslogische“, damit systemhafte Prozesse des Psychischen unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen eines Menschen erkannt, sondern aus der Binnenperspektive heraus vor allem als sinnhafte verstanden und zur Grundlage der Neukonstruktion des Dialogs gemacht werden. Um dies in einer provozierenden Überlegung zu konkretisieren, könnte die Frage aufgeworfen werden, ob im Kontext der Feldtheorie im so genannten Quantentunneleffekt eine kosmologische Grundlage dessen vermutet werden könnte, was wir in der Psychotherapie als Übertragung bezeichnen. Hier findet man ein Elementarteilchen an einem Ort, den es nach dem makroskopisch geltenden Energieerhaltungsgrundsatz nicht erreichen dürfte, es sei denn, es borgt sich für eine kurze Zeit die nötige Energie und gibt sie dann wieder zurück.

Unter diesen Prämissen bedeutet Erklären, Sachverhalte zu rekonstruieren. Verstehen würde aber eine näherungsweise Konstruktion des anderen in mir bedeuten, näherungsweise deshalb, weil lebendige Existenz sich stets in distinkter Entität realisiert, der sozusagen die Einmaligkeit jedweder Existenz geschuldet ist, die wir nie gleichzeitig in allen ihren Komplexitäts- und Diversifizierungsgraden zu erfassen vermögen, ohne die andere Entität zu sein - ein Prozess der Unschärfe. Ich komme zurück auf Martin Buber, René A. Spitz (1887-1974) und den Dialog. Synthetisieren wir das Buber'sche und Spitz'sche Verständnis von Dialog als psychologische Kategorie im Prozess eines Verstehens von innen heraus, so wird *Dialog* zur Kommunikation des Verstehens mit dem Effekt gemeinsamer Sinnbildung, der eines digitalisierten Informationsaustausches (wie die Kommunikation als solche) nicht bedarf und dennoch Bedeutungen transportiert. Damit schließt sich der Kreis zu schon erwähnten Forschungen zur Intersubjektivität.

Damit können wir, ausgehend vom Spitz'schen Modell, die als »Regression« gefassten Phänomene einer Weiterentwicklung unter Rückgriff auf Handlungsstrategien, die auf früheren Entwicklungsstufen für die Absicherung der Austauschbeziehungen effizient waren, wenn die aktuellen Ebenen blockiert sind, rekonstruieren und unter Heranziehung des Bifurktions- und Hyperzyklusmodells z.B. den Prozess der Ausbildung kompensatorischer und gegenregulatorischer Handlungen aufzeigen; auch den Prozess der Gewinnung einer neuen Lebensperspektive verdeutlichen, durch den Ich und Selbst eine neue Einheit unter Einschluss der erfahrenen Isolation und Traumatisierung auf neuen Niveaus bilden und ein bedürfnisadäquate integrierte Lebensführung ermöglicht werden kann. Allgemein: Es erfolgt die Integration der erfahrenen Störung des Systems in das System mit den Mitteln des Systems, das sich durch kooperative Tätigkeit im Kollektiv in entsprechend organisierten pädagogisch-therapeutischen Prozessen auf neuen Niveaus zu stabilisieren vermag. Das führt uns wieder zurück in die Arbeit im Konzept der SDKHT.

In verschiedenen Zusammenhängen habe ich begründet verneint, dass in der Heil- und Sonderpädagogik ein Paradigmenwechsel erfolgt sei, was mit Bezug auf die Integrationsdebatte immer wieder ins Spiel gebracht wurde. Wohl sehe ich es als gelungen an, dass ausgehend von diesem Lehrgebiet die Grundlagen geschaffen worden sind, dass so etwas wie ein Paradigmenwechsel im Fach stattfinden kann, da die aufgeworfenen Fragen, denen wir uns zu stellen haben, heute von den alten und überkommenen Denkweisen und Praxen her nicht mehr

beantwortet werden können. Vieles stagniert selbst dort, wo es sich der Integration annähert, in den alten Strukturen. Das wird allein darin deutlich, wenn eine Integrationsklasse für die nichtbehinderten Schüler mit dem Lehrplan der Regelschule und für die behinderten Schüler mit dem Lehrplan der Sonderschule operiert, entsprechend den Sonderschulen, die die Schüler im segregierten Modell zu besuchen hätten. Oder wenn bestimmte Schüler selbst von den wenigen Koop-Stunden ausgeschlossen bleiben und zur Befriedigung ihres »sonderpädagogischen Förderbedarfs« stereotyp auf Matratzen springen oder einen Spaziergang verordnet bekommen. Was der Grafiker Guarino für die Demokratisierung und Enthospitalisierung in der Psychiatrie skizziert hat, gewinnt in der so genannten Integrationspädagogik neue Bedeutung.⁸

Das Verhaftetsein der Heil- und Sonderpädagogik in einer wissenschaftlich unhaltbaren Tradition, in der beobachtbare Merkmale zu Eigenschaften der Personen gemacht werden, an denen sie beobachtet wurden, ist nicht überwunden. Prozesse der Naturalisierung und Biologisierung und mithin die Ontologisierung von Phänomenen bleiben ein Standard. Die vermeintlich festzustellenden Eigenschaften werden dann auf dem Hintergrund normwertorientierter Normalitätskriterien qualifiziert und führen, die Personen diskreditierend und etikettierend zu ihrem gesellschaftlichen Ausschluss. Dass sich trotz hinreichend abgesicherter Erkenntnislage im Fach dieses Verharren bewahrt, mag einen erklärenden, aber keinen rechtfertigenden Grund darin haben, dass die historische Epoche des Beginns der Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin weitgehend zeitgleich mit der Entwicklung des Sozial-Darwinismus, der Eugenik und des Rassismus sowie der Lebensphilosophie stattfand, denen sie sich geradezu verschwisterte, auch wenn viele der Begründer des Faches von anderen Intentionen geleitet waren.

Wenn ich in Bezug auf die traditionellen Positionen von Heil-, Sonder- und Regelpädagogik und deren Weiterentwicklung und partiellen Überwindung im Sinne der Behindertenpädagogik und der Allgemeinbildungskonzeption Klafki's eine Verortung der Integration - auch in Abgrenzung zu der im Grunde ahistorischen, undifferenzierten und euphemistisch sich gebärdenden Debatte um den Inklusionsbegriff - vornehmen sollte und damit auch eine Repositionierung des mittlerweile aus meiner Sicht beschädigten Integrationsbegriffes, würde ich sagen: Integration ist als ein Prozess zu bezeichnen, dem für eine gewisse Epoche die Funktion zukommt, im Entwicklungsverlauf von einer selektierenden und segregierenden Sonder- und Regelpädagogik zu einer „Allgemeinen Pädagogik“, die ich durch eine „entwicklungslogische Didaktik“ mit dem didaktischen Fundamentum der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und einer „Inneren Differenzierung durch entwicklungsniveauorientierte Individualisierung (des Gemeinsamen Gegenstandes)“ fundiert sehe, die Transformation eines heute möglichen, auf die gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer dann „Allgemeinen Pädagogik“ zu leisten, der dann der Begriff der »Inklusion« zugeordnet werden könnte.

Dieser Positionierung von Integration entsprechen

1. die Annahme, dass die der Regelpädagogik zugeordnete Atribuierung als *allgemeine* Pädagogik insofern irreführend ist, als sie darüber hinwegtäuscht, dass sie von Anfang der Geschichte der Pädagogik an aufgrund ihrer Normwertorientiertheit an einem rigiden, die Subjektivität weitgehend negierenden Leistungs- und Normalitätsprinzip und in Folge an einem selektierenden und segregierenden, hierarchisch und ständisch gegliederten herrschaftsbezogenen Schulsystem festgehalten hat. Durch die Atribuierung als *allgemein*

8 Die Grafik von Ugo Guarino, der auch mit Franco Basaglia im Rahmen der Bewegung der „Demokratischen Psychiatrie“ zusammen arbeitete, zeigt einen Menschen, der ganz von einem Gitter umgeben ist. Nach dessen Befreiung aus der geschlossenen Anstalt, verbleibt das Gitter um seinen Kopf.

wird die Vorstellung einer Abweichung vom Normalitätsprinzip als eine Größe des *Besonderen* gefestigt, die unabänderlich der Natur dessen zu entsprechen scheint, an dem das Abweichende wahrgenommen wird, was zur Ausgrenzung führt.

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

Nach diesen Hinweisen dürfte auch deutlich geworden sein, dass eine solche „Allgemeine Pädagogik“ der Attribuierung als »integrativ« nicht mehr bedarf. Sie ist inklusiv - und nicht nur für Menschen mit Behinderungen bzw. unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen, sondern auch für solche mit anderer Nationalität, Sprache, Religion und Kultur - um das noch einmal zu betonen. Der Prozess der Integration hebt sich in ihr auf. Damit dürfte auch die Transformationsleistung des Integrationsprozesses deutlicher geworden sein, die aufgrund der gesellschafts- und kulturhistorischen Faktizität ihren Ausgangspunkt zwangsläufig in einer selektierend-ausgrenzenden und segregierenden Kultur hat. Das wirft nun aber die Frage auf, woraus die Integration ihre Substanz gewinnt, um nicht, wie schon aufgezeigt, im Sumpf gesellschaftlicher Ausgrenzung und Ächtung der nicht dem Normalitätsdekret unter- und einzuordnenden Menschen stecken zu bleiben oder diesen gar zu reproduzieren. Das sind die qualitativen Dimensionen, in denen sich einerseits die Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Spanne von der »kategorialen Bildung« bis hin zur »Allgemeinbildungskonzeption« Klafki's entwickelt hat und die, die andererseits eine materialistische Behindertenpädagogik konstituieren. Wenden wir uns nun diesen beiden Dimensionen zu.

4. Mit der „kritischen und materialistische Behindertenpädagogik“ ist in den letzten drei Jahrzehnten eine Entwicklung verbunden, die, wie schon angedeutet, ihre Wurzeln Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre in der Analyse der gesellschaftlich-ökonomischen wie individuellen Lage von Menschen hatte, die wegen Lernbeeinträchtigungen und

Verhaltensauffälligkeiten in die Hilfsschulen verwiesen oder gar in Maßnahmen der Fürsorgeerziehung kaserniert wurden - ich erinnere nur an den Film »Bambule« von Ulrike Meinhoff oder an die schon erwähnte Arbeit Wolfgang Jantzen zur Grundlegung des Isolationsbegriffes als zentrale Kategorie der Behinderung und Deformierung menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und an die »Kind-Umfeld-Analyse«, wie sie Alfred Sander in die Integrationsdebatte eingebracht hat.

Eine weitere Komponente ist das dem vorausgehende Bemühen um den Nachweis der Lern-, Bildungs- und Schulbildungsfähigkeit jener Kinder und Jugendlichen, die aufgrund schwerer und mehrfacher Beeinträchtigungen - bis in die Bereiche von Koma und Wachkoma hinein - aber auch in Bezug auf tiefgreifende Entwicklungsstörungen und deren kompensatorischen Folgen (z.B. bei Autismus in Form von schwersten selbstverletzenden Verhaltensweisen oder aggressiv-destruktiven Handlungen), herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, wie sie heute benannt werden. Diese Personenkreise waren von vornherein aus Bereichen der institutionalisierten Erziehung und Bildung ausgeschlossen. In Orientierung an ihrer konkreten Biographie und im Prozess ihrer Enthospitalisierung und Rehistorisierung im Sinne ihrer Hineinnahme in die entstehenden Schulen für Geistigbehinderte gelang nicht nur dieser Nachweis, sondern auch die Realisierung ihrer umfassenden Lern- und Bildungsfähigkeit und nach und nach die Durchsetzung ihrer Schulpflicht in allen Bundesländern der BRD. Diese Entwicklungen begründeten eine wissenschaftlich fundierte Revision des auf beeinträchtigte Menschen bezogenen Menschen- und Behinderungsbildes, das sowohl die persönlichkeitszerstörenden Folgen sozialer Ausgrenzung und Isolation und des Bildungsreduktionismus offenlegte als auch für eine sich als dezidiert reformpädagogischer Ansatz entwickelnde Integration konstitutiv wurde. Auf diesem Hintergrund gelang es auch, Annahmen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, wie sie in der Bioethik und anderen philosophischen Konzepten im Rahmen der Lebenswertdebatte und Forderungen einer „Neuen Euthanasie“ hinsichtlich deren Status als Person gemacht und mittels derer ethische Rechtfertigungen ihrer Tötung begründet wurden (Singer 1984, Singer/Kuhse 1993), zu widerlegen (Feuser 1992).

5. Die neue Allgemeinbildungskonzeption Klafkis kennzeichnet für den Bereich der „Regelpädagogik“ eine vergleichbare Entwicklung. Ich kann sie hier aus Zeitgründen nicht hinreichend würdigen, möchte aber betonen, dass Wolfgang Klafki (1996) ausführt, »dass im Kontext der Erfahrung der zahlreichen Widersprüche moderner Gesellschaften, Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, durch die der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird, was ermöglicht, deren Anspruch zu formulieren, in gleichberechtigter Kooperation mit anderen seine Möglichkeiten zu entfalten und praktisch zu verwirklichen. Pädagogik, verstanden als eine Sachverwalterin des Anspruchs des jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft« (vgl. S. 50), verdeutlicht nicht nur die Dialektik der Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ in neuen Kontexten, sondern verweist auch auf die Funktion der Integrationsbewegung als solcher hinsichtlich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik“ und darauf, dass Gesellschaftsfragen auch Bildungsfragen sind. In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muss sie nach Klafki „*Bildung für alle*“ im „Medium des Allgemeinen“ (S. 53) sein. Die sog. allgemeine Pädagogik hat die Dimensionen der damit entfalteten Erziehungswissenschaft heute noch nicht entfernt dieser Position angenähert, was ein wesentlicher Grund ihrer integrativen Abstinenz sein dürfte. Ohne das hier weiter ausführen zu können, muss zumindest erwähnt werden, dass im Kontext der aufgezeigten Entwicklungen noch folgende als sehr bedeutend herauszustellen sind:

6. Der Diskurs mit der Selbst-Bestimmt-Leben Bewegung und ihren Vorläufern, vor allem der durch Franz Christoph begründeten „Krüppelbewegung“ und
7. der schon angedeutete Diskurs um die neue Lebenswert und „Euthanasie“-Debatte, die sich durch den politischen Wandel der vergangenen Jahr heute erheblich verschärft und längst wieder Menschen das Leben gekostet hat; ich erinnere nur an die unlängst weltweit propagierte Tötung der Frau Shiova.

Ich habe mich 1978 auf den Weg nach Bremen gemacht. Meine Stelle umfasste den Auftrag der Didaktik und Integration bei geistiger Behinderung - und ich setzte ihn um. Auch eine Schulklasse kam zu uns nach Bremen in die Fachräume. Jedes der Kinder, ein Mädchen verletzte sich schwerst selbst, brachte ein Bündel an Frage- und Problemstellungen mit und so etwas, wie eine Klassengemeinschaft gab es nicht. Deshalb wählten wir die Geschichte der Bremer Stadtmusikanten als Projektthema aus. Die Tiere der Geschichte machten sich ja auch auf den Weg nach Bremen, um größter Not, in die sie aus Gründen ihres mangelnden Nutzens für ihre Besitzer geraten waren, zu entkommen und ein besseres Leben zu finden. So wurde die Geschichte im Sinne eines „Gemeinsamer Gegenstandes“ eine Projektionsfläche für die Lage der Kinder - und gleichzeitig sachkundlich orientierter Unterrichtsinhalt, der nicht nur die mit den Tieren verbundenen Tätigkeiten, sondern auch deren Rollen thematisierte. Eine Geschichte, die Kerngedanken der Integration zu verdeutlichen vermag. Sie lehrt uns - und das lässt sich auf die Kinder wie auf die Lehrer beziehen, die den Weg in Richtung einer konsequenten Integration wagen sollten:

Gemeinsam sind wir stark, auch wenn wir individuell schwach sind. Die Fixierung des Blicks auf den Einzelnen in seiner je eigenen Situation schafft, was uns als sein 'Defizit' erscheint! Sich zusammen tun und auf den Weg machen!

Offen sein für das, was sich jenseits der eigenen Gewohnheiten tut - und die eigenen Fähigkeiten nutzen ... führt zu neuen Qualitäten des Handelns - und lässt das vermeintliche 'Defizit' als 'Kompetenz' erkennen !!!

*Die erkannte Kompetenz der scheinbar Ohnmächtigen, zerstört die Strategie ihrer Ausgrenzung und Vernichtung und schafft den Betroffenen neue Lebensqualität!*⁹

Mit dem Schuljahr 1984/85 konnten die Kinder aus den Kindertagesheimen der Dietrich-Bonhoeffer- und der St. Georg-Gemeinde nahtlos den Schulversuch Integration der Schule 'An der Robinsbalje' besuchen. Dieser nahtlose Übergang aus der integrativen Kindergartenarbeit in die integrative Schularbeit war damals ein einmaliger Fall in der BRD und eine solidarische Leistung aller Eltern und Fachleute in den verschiedensten Funktionen und Positionen.

Wenn ich auf das uns durch diese Anmerkungen begleitende Schema des Prozesses von einer segregierenden zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ noch einmal aufgreifen darf, würde ich die heute zu beklagenden Irrwege und Fehlentwicklungen der Integration als „Integrationspädagogiken“ bezeichnen,¹⁰ die dem Pluralismus der heute im Bildungs- und Schulsektor nebeneinander bestehenden selektierenden und segregierenden Systeme eine weitere Variante hinzufügen, denen durchaus humane und demokratische Intentionen nicht abgesprochen werden können, die ihre Funktion aber in einer modernistischen Passung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems erfüllen und nach Maßgabe der Selektion und Segregierung reproduzierenden Auffassungen und didaktischen Momente fungieren. Als solche bleiben sie im

9 Diese kursiv hervorgehobenen Aussagen untertitelten von Sonja Kurpiers gemalte Bilder der Geschichte der Bremer Stadtmusikanten, die zur Wegleitung dieses Projekts geworden sind.

10 Heute spreche ich diesbezüglich vom „Inklusionismus“ und hinsichtlich der Entwicklungswege, die die Integration eingeschlagen hat und die auch durch die Neubenennung mit dem Inklusionsbegriff sich nicht geändert haben, von der Integration der Inklusion in die Segregation.

Kern selektiv - so auch das Bremische Kooperations-Modell - und können in keiner Weise mit dem Begriff der Integration beschrieben oder klassifiziert werden.

Ich möchte zu meinen letzten, noch kleineren Anmerkungen kommen: Franco Basaglia, der die Demokratische Psychiatrie in Italien begründet und mit seinem Werk in Theorie und Praxis ein einzigartiges Dokument gegen den Aus- und Einschluss von Menschen geschaffen hat, das an keiner Ausbildungsstätte in Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik zu lehren versäumt werden darf, sagte und hat es gelebt: „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“ (Franca & Franco Basaglia 1978, S. 39) Das sollte jeder einzelnen Erzieherin, jeder Lehrerin, jedem Lehrer, jeder und jedem außerschulisch tätigen Behindertenpädagogen tief in jene Gedächtnisse eingeschrieben werden, die sein Handeln generieren. Franco Bassaglia hat das in einem Gespräch mit Jean Paul Sartre geäußert und dieser antwortete darauf: „Der Angelpunkt ist die Praxis. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (S. 40). Dies hat sich in meiner Lebensgeschichte bewahrheitet - damals als ich begann die geistigbehinderten Kinder und Jugendlichen auf dem Lande zum Teil aus Ställen, aus den Sälen der Landeskrankenhäuser und psychiatrischen Abteilungen herauszuholen und sie einzuschulen und später mit der Entwicklung der Integration. Sie muss »gemacht« werden, damit sie gesellschaftliche Wirklichkeit werden kann. In beiden Fällen - dazwischen lagen knapp zwei Jahrzehnte - wurden nahezu die gleichen Argumente vorgetragen, um die Beschulung geistigbehinderter und autistischer Kinder und Jugendlicher bzw. die Integration abzuwenden; ein interessantes Phänomen einer Gesellschafts- und Kulturgeschichte. Bei der letzten Begegnung mit Franco Basaglia zusammen mit einem Mailänder Freund in seinem Haus in Venedig ging es um die Frage, weshalb in Italien diese Bewegung, die über den hier viel zu wenig bekannten Kollegen Andrea Canevaro und - von anderen Prämissen her - durch Milani-Comparetti eine Fortsetzung in den Bildungssektor hinein erfahren haben, warum dies in Italien möglich und eben in Deutschland nicht möglich geworden ist, wo doch sogar beide Länder eine faschistische Vergangenheit und ein vergleichbares Wirtschaftssystem haben. Dies auf dem Hintergrund, dass in einer Fabrik gestreikt wurde, weil Entlassungen anstanden und zuerst die behinderten Arbeitnehmer entlassen werden sollten. Darauf hin hat die gesamte Belegschaft den Betrieb lahm gelegt. In Deutschland wäre mir das bis heute undenkbar. Die Antwort von Basaglia war: Die Italiener haben Musolini aufgehängt, die Deutschen wurden von den Amerikanern entnazifiziert.

In diesem von Franco Basaglia geforderten 'Machen' ist aber in besonderer Weise zu berücksichtigen, was Horst-Eberhard Richter einmal so ausgedrückt hat: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23). Diesen Grundsatz hat, was sich heute »Integration« nennt, zutiefst vernachlässigt - mit immensen Folgen für deren gesamte Entwicklung.

Hat das die heute bestehende politische Lage verursacht? Ich glaube es nicht. Es ist, wie Adorno sagt, der „Unbewusstseinsstand der Menschen“, dem verborgen bleibt, dass die unter unseren Augen und Händen sich ereignende totale Ökonomisierung aller Lebensbereiche keine naturhafte Erscheinung des herrschenden Systems ist, weder überzeitlicher Natur noch unbeeinflussbar. Dass sie derart selbstgängerisch sich realisiert, hat zumindest einen Grund darin, dass wir jedwede Verantwortung an eben dieses herrschende System delegieren, in dem niemanden etwas angeordnet und niemand etwas zu verantworten hat. Gradmesser des Erfolgs sind Gewinnmaximierung und Verwertbarkeits- und Nützlichkeitsgrad - auch des „Humankapitals“ (ein Unwort) - in einem Prozess, der eine Art demokratischen Totalitarismus hervorbringt. Es lohnt sich, in neuer Weise nachzulesen, was Georg Lukács (1885-1971) über die „Zerstörung der Vernunft“ (1954) und Hannah Arendt (2014¹⁷) über die „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ geschrieben haben. Wollen wir wirklich die Büttel des Systems bleiben und mit dem überwiegend sogar noch gut bezahlten Auftrag, Menschen zu erziehen und zu bilden sie durch Ausgrenzung diskreditieren, entwerten und in ihrem Selbstwertempfinden schwerst verletzen -

und können wir das wirklich verantworten?

Wenn sich eine Universität von einer Professur trennt und, wie ich es einschätzen muss, mit hoher Wahrscheinlichkeit das ganze Lehrgebiet aufgibt oder zur Unscheinbarkeit marginalisiert, das sich breite internationale Anerkennung errungen hat - gerade auch in Bezug auf die Arbeit mit schwerst beeinträchtigten und entwicklungsgestörten Menschen - dann ist das der erste logistische Schritt ihrer »Entsorgung« aus unserer Kultur und schließlich aus unserer Gesellschaft. Ich erinnere: Die Schwerstbehinderten waren die ersten Opfer des NS Vernichtungsprogramms „Lebensunwertes Leben“! Am Rande ist Verlorenheit, die niemand bemerkt. In der Mitte ist gut sein, jede und jeder den anderen in dieser haltend!¹¹

Eine letzte Anmerkung: Warum ich meine Abschiedsvorlesung mit dem Begriff der *Erziehung* eingeleitet habe, begründet sich in dem Optimismus, den Adorno am Ende seiner Schrift äußert. Er meint zwar, dass es sich selbst durch Maßnahmen weit gespannter Erziehung kaum verhindern lassen wird, dass Schreibtischmörder nachwachsen. Aber die von ihm hier noch zu zitierende Aussage, die mich an einen vergleichbare von Karl Marx (1818-1883) erinnert, der mahnt, »dass alle Verhältnisse umzuwerfen sind, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (1976, S. 385), lässt hoffen. Er schreibt: „Aber dass es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen; dass es weiter Bogers und Kaduks gebe, dagegen lässt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ - und, so würde ich ergänzen, eine Rückkehr zur Vernunft ermöglichen.

Lassen Sie mich mit Bezug auf meine jetzige Arbeitsstätte, der Universität Zürich, an der die Heilpädagogik 1931 erstmals in Europa auf universitäres Niveau gelang und dort von Heinrich Handelman vertreten wurde, aus einem Brief von ihm vom 24. März 1951 zitieren.

„...Und nun noch eine persönliche Mitteilung. Ich bin letzten Oktober wegen Erreichung der unteren Altersgrenze (65) freiwillig in den Ruhestand getreten, um endlich arbeiten zu können [...]. Ich fange nun an, mich wohl zu fühlen in einem inneren Zustande, der nicht mehr jenseits von Ethos und Pathos sein muss, wie ihn die «Wissenschaftlichkeit» und «Objektivität» vorschreibt. Nun will ich meine Lebensarbeit zusammenfassen“ (Hanselmann, A. 1962, S. 48).

Literaturhinweise:

- Adorno, T.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 88-104
- Ahrendt, H. (1993): Besuch in Deutschland. Berlin: Rotbuch Verlag
- Ahrendt, H. (2014¹⁷): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich: Piper
- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychopathology*, 9, 653-677
- Aitmatow, T. (1980): Der erste Lehrer. München: Weismann Verlag
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Buber, M. (1962): Ich und Du. In: Buber, M.: Das Dialogische Prinzip (S. 5-136). Heidelberg: Lambert Schneider
- Buber-Neumann, M. (1962): Als Gefangene bei Stalin und Hitler. Stuttgart: DTV
- Feuser, G. (1992): Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH

11 Mit dieser Aussage war eine Präsentationsfolie untertitelt, die die Orte Hadamar und Hartheim zeigte; Tötungsanlagen des T4-Euthanasieprogrammes zur 'Vernichtung lebensunwerten Lebens' - Orte der letzten Exkursion mit Studierenden vor meinem Weggang nach Zürich.

- 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. (2017): Es ging immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist! Teil I: »Alle Verhältnisse umwerfen ...«, Teil II: »Wider die teilnahmslose Vernunft«. In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2017. Berlin: Lehmanns Media, S. 72-109
- Feuser, G. (2018): Interview mit Georg Feuser. In: Müller, F. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 57-145; auch digital verfügbar: <https://www.blickzurücknachvorn.net/georg-feuser/interview-mit-georg-feuser/>
- Hanselmann, Annie (o.J.): Heinrich Hanselmann. Ein Mosaik aus seinem Leben. Horgen-Zürich (Datum einer Widmung: 16.12.1962)
- Jantzen, W. (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Z.f.Heilpädagogik 27, 7, S. 428-436
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Lukács, G. (1954): Die Zerstörung der Vernunft. Berlin (DDR)
- MARX, K.: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 1. Berlin 1976, S. 378-391
- Mitscherlich, A. & Mitscherlich, M. (1967): Die Unfähigkeit zu trauern. München: Piper Verlag
- Paulmichl, G. (1987): Verkürzte Landschaft. Innsbruck: Haymon Verlag
- Pestalozzi, J.H. (1982⁵): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Prinz, A. (2013): Hannah Ahrendt oder Die Liebe zur Welt. Berlin: Insel Verlag
- Richter, H.-E. (1978). Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Séguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. (Hrsg. Krenberger, S.; Original 1866) Wien: Verlag Karl Graeser & Cie
- Singer, P. (1984). Praktische Ethik, Stuttgart: Reclam Verlag
- Singer, P. & Kuhse, H. (1993): Muss dieses Kind am Leben bleiben? Das Problem schwerstgeschädigter Neugeborener. Erlangen: Harald Fischer Verlag
- Shore, A. (2009²): Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. Stuttgart: Clett-Cotta
- Spitz, R. (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag
- Spitz, René (1976). Vom Dialog. Stuttgart: Klett Verlag
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.) (2007): miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: Echomedia Verlag

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch