

vds fragt nach ...

Dagmar Brunsch im Gespräch mit Georg Feuser

Georg, sicher haben Dich in Deinem beruflichen Leben viele Menschen mit ihrer Arbeit angeregt und inspiriert. Einleitend bitte ich Dich, diesbezüglich etwas über Martin Buber und Deinen Doktorvater Wolfgang Klafki zu sagen.

Georg:

Bubers »Dialogisches Prinzip«, wie es sich vor allem in seiner Arbeit „Ich und Du“, in seinen „Reden über Erziehung“ und in der Arbeit „Das Problem des Menschen“ verdichtet, sehe ich unter sozialpsychologischen Aspekten betrachtet als eine der Einsteinschen Formel $E = mc^2$ vergleichbare Universalie. Sie hat sich für mich in seiner Aussage von 1923 verdichtet: „Der Mensch wird am Du zum Ich“. Auf dem Hintergrund meiner Arbeit mit Menschen, die als solche mit „einem Schwachsinn vom Grade der Idiotie ungeklärter Genese“ begutachtet, über viele Jahre, oft von früher Kindheit an unter extrem sozial deprivierenden Bedingungen leben mussten, ohne pädagogische Angebote blieben und schwerst traumatisiert waren, erklärte sich mir die Umkehrung der Aussage, die ich noch heute gebrauche, dass der Mensch nämlich zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind, im Sinne einer pädagogischen Maxime basalster Bedeutung - ethisch wie fachlich. Sie hat für mich Symbolcharakter. Das untermauert von den bis heute aus meiner Sicht nicht hinreichend gewürdigten Arbeiten von René Spitz zum »Psychischen Hospitalismus«; auch er eine für mich bedeutende Persönlichkeit.

Es war mir eine Ehre, die Schule für Geistigbehinderte in Gießen nach ihm zu benennen. Das brachte mir heftigste Kritik seitens des Schulträgers ein und eine Verzögerung meiner Ernennung zum Schulleiter um mehr als ein Jahr und sie blieb öffentlich negiert. Schließlich setzte das Hessische Kultusministerium im Sinne meines Antrags die Benennung der Schule nach Martin Buber durch. Auch das vermag auf den Zeitgeist zu verweisen. Was heute hinsichtlich neofaschistischer und rassistischer Umtriebe und Parteien in Europa erschreckt, war nie besiegt und trotz aller Entnazifizierung nie aus den Köpfen der Deutschen verschwunden. Das Schild am Schulhaus in der Liebigstraße 40 in Gießen mit dem Namen »Martin-Buber-Schule« wurde wiederholt in der Nacht entfernt, so dass die hervorragenden Zivildienstleistenden, die an der Schule arbeiten wollten und konnten, es oft bewachten.

Zu Wolfgang Klafki bin ich auf eigenartige Weise gekommen. Baden-Württemberg hatte ich aus Protest darüber verlassen, dass die Kinder, die man in Hessen als praktisch bildbar bzw. als geistigbehindert bezeichnete und beschulte, im Rahmen der Umwandlung der Hilfsschule in die Sonderschule für Lernbehinderte, soweit sie schon beschult worden waren, ausschloss und in Baden-Württemberg ohne Einführung einer entsprechenden Schule zu Hause ließ. Das kurz vor meiner zweiten Lehramtsprüfung nach der apl.-Lehrerzeit, wie es damals geregelt war. Ich wollte in Hessen mit diesen Kindern arbeiten und kam so 1965 an die Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt am Main, die erste Schule für Geistigbehinderte in der BRD. Später sollte ich dann an einer Schule für Lernhinderte meine Zweite Staatsprüfung ablegen und meinen Unterricht nach der »Didaktischen Analyse« von Klafki vorbereiten. In diesem Zusammenhang hörte ich das erste Mal seinen Namen und wurde auf seine Arbeiten aufmerksam. Noch am selben Tag fuhr ich nach Marburg, suchte ihn in einem Hörsaal auf, stellte mich ihm damit vor, seine Pädagogik und Didaktik kennen lernen und verstehen zu wollen und begann, Erziehungswissenschaften zu studieren. Das führte dann zur Promotion bei ihm, die ich nicht im Feld der Heil- und Sonderpädagogik, sondern in Erziehungswissenschaft ablegen wollte, schon damals der festen Überzeugung, dass die Erziehung und Bildung der als geistig und schwerst mehrfach behindert geltenden Kinder und Jugendlichen im Regelschulwesen zu erfolgen hat, auch wenn der Weg für diese Kinder ins Bildungssystem damals nur aus den psychiatrischen Abteilungen der Landeskrankenhäuser,

Psychiatrien und Heimen heraus, in denen sie meist in erbärmlicher Weise sozial isoliert und ohne pädagogische oder therapeutische Angebote verwahrt wurden, über die Schule für Geistigbehinderte möglich war. In Gießen baute ich dann parallel zum Studium der Erziehungswissenschaften und der Sonderpädagogik in Marburg gegen Ende der 1960er Jahre die Martin-Buber-Schule auf.

Herr Klafki war für meinen beruflichen Hintergrund und damals das völlig neue Feld der Arbeit mit Kindern aus dem Autismus-Spektrum und einer erziehungswissenschaftlichen und eben nicht heil- und sonderpädagogischen oder psychiatrischen Grundlegung der Pädagogik für diese schwerst und tiefgreifend in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen aufgeschlossen. Man muss das in die entsprechende Zeit zurückdenken. Die Martin-Buber-Schule war dann die erste Schule in der BRD, in die wir entgegen der damals noch für die Schule für Geistigbehinderte geltenden Aufnahmebedingungen auch schwer autistische Kinder aufgenommen und unterrichtet haben.

Das Werk von Herrn Klafki, ausgehend von der Theorie der »Kategorialen Bildung« bis hin zur »Allgemeinbildungskonzeption«, hat aus meiner Sicht in der Regelpädagogik nie die ihr entsprechende Würdigung und Bedeutungszumessung erhalten. Damals war es »in«, die Unterrichtsvorbereitung nach dem Modell der Didaktischen Analyse vorzunehmen, was aber schnell in ein formal-funktionales Tun abglitt. Würde die Klafkische Bildungstheorie und Didaktik ihrem Gehalt nach in die so genannte »allgemeine Pädagogik« Eingang gefunden haben, wäre heute die Frage der Integration/Inklusion im Sinne der Transformation des ständisch und hierarchisch gegliederten selektierend-segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsystems (sEBU) in ein inklusives (iEBU) auf dem Hintergrund der von Wolfgang Jantzen in Bremen entwickelten »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik« in Kontexten der »Kulturhistorischen Schule« und der von mir ausgearbeiteten »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« nur ein kleiner Schritt. Die Verelendung der so genannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat aus meiner Sicht Ausmaße erreicht, die auch das Anliegen der Inklusion durch *die Integration der Inklusion in die Segregation* in paradoxer Weise pervertieren.

Die Pädagogik meines Doktorvaters Wolfgang Klafki, die Bubersche Dialogik, die Dialektik der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und die bedeutenden Erkenntnisse der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, die sich vor allem mit den Namen Vygotskij, Leon'tev und Luria verbinden, und die Spitzschen Forschungen sind das humanwissenschaftliche Fundament von Erkenntnisebenen und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die, wiederum fundiert durch die bedeutenden naturphilosophischen Erkenntnisse der Grundlagenforschung auf den Gebieten der Astrophysik bis hin zur Quantentheorie, der Selbstorganisation, Systemtheorie und eines kritischen Konstruktivismus, mir ermöglichten, die Grundlegung einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ zu schaffen, die das Anliegen der Inklusion in sich aufhebt und Exklusionen im Bildungssystem obsolet macht.

Du blickst als emeritierter Professor für Behindertenpädagogik auf ein äußerst umfangreiches Lebenswerk zurück. Ist es Dir möglich, in der Rückschau etwas hervorzuheben? Was bleibt?

Was bleibt, das vermag ich nicht zu beurteilen. Ich weiß, was meine Generation in ständigem Austausch miteinander auf allen denkbaren Ebenen gesellschaftlich relevanter Entwicklungen und stets miteinander kooperierend und voneinander lernend erreicht hat: Die Aufklärung über die unsäglichen Verbrechen des deutschen Faschismus, den Widerstreit gegen die Adenauersche Restaurierung der Bundesrepublik Deutschland mit Hilfe ehemaliger Faschisten und rassistischen Verbrechern, den Widerstand gegen die Wiederbewaffnung und die Fortsetzung kolonialisierender Ausbeutung der so genannten Dritten Welt zur eigenen

Bereicherung und die Etablierung einer humanen und demokratischen Pädagogik gegen größte Widerstände, die heute, würde man sie detailliert berichten, für junge Menschen kaum noch nachvollziehbar sind.

Mit der Geschichte dessen, wovon ich schon gesprochen habe, konnten wir daran mitarbeiten, die Grundlage einer neuen humanen und demokratischen Kultur zu schaffen, auch wenn wir den »Marsch durch die Institutionen« durch die sich seit den 1970er Jahren hoch beschleunigende Globalisierung, die Deregulierung von Wirtschaft und Finanzen mit der Folge der Zerstörung eines sozial verträglichen Gemeinwesens und die Privatisierung - ich nenne es einmal so – des Volksvermögens vorläufig verloren haben. Die so genannte Corona-Krise zeigt die Vulnerabilität dieses Wirtschaftssystems und unserer Lebensweise. Es galt immer, Alternativen zu entwickeln - auch in der Pädagogik und in dieser gerade heute an erster Stelle. Die Pädagogik vermag in besonderer Weise den Wert des Menschen und seine Würde in Kalkulation seines Nutzens als »Humankapital«, auf dessen Schaffung hin sie die Kinder und Jugendlichen »abrichtet«, zu untergraben, aber auch sie wahrnehmbar zu machen, zu verteidigen und zu schützen, wenn sie die über Jahrhunderte entwickelten Pfade und Strategien eines selektierend-segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems zu verlassen vermag. Was wir heute mit Inklusion bezeichnen, kann eine Metapher für diesen Systemchange sein - und eine subjektorientierte Allgemeine Pädagogik und Didaktik der Weg der Veränderung.

Welches Thema sollte weiterhin intensiv wissenschaftlich bearbeitet werden?

Ich denke, an dem, was ich aufgezeigt habe, ist in aller Intensität weiter zu arbeiten: in der Forschung, in der Theoriebildung, in der Lehre und in der Praxis an jeder einzelnen Institution des Erziehungs- und Bildungswesens, die Universitäten und Hochschulen eingeschlossen. Es bedarf dazu des Muts und der Kraft, entgegen allen Strategien der weiteren marktgerechten Funktionalisierungen der Pädagogik, sich mit der Allgemeinbildungskonzeption Klafkis und deren subjektwissenschaftlichen Überführung in eine Allgemeine Pädagogik durch mich zu befassen, mit den sozialpsychologischen Grundlagen menschlicher Existenz, wie sie bei Buber aufscheinen, mit der Psychologie der Kulturhistorischen Schule und der materialistischen Behindertenpädagogik und den Erkenntnistheorien der Grundlagenforschung. Das entgegen dem, wie ich jüngst hören musste, dass für Masterarbeiten nur noch Zeitschriftenbeiträge jüngerer Datums und keine Bücher mehr herangezogen werden sollen. Das ist eine Form der Bücherverbrennung der Postmoderne von ungeheuerlichen Ausmaßen. Die Universitäten scheinen in eigener Geschichtsvergessenheit sich selbst abzuschaffen und sich in die Sümpfe der Hörigkeit eines globalen und entgrenzten Wirtschaftsliberalismus zu begeben. Ein 1968 vergleichbarer Aufstand ist längst überfällig. Vielleicht ist die Bewegung der »fridays for future« ein erster Hoffnungsschimmer.

Der gemeinsame Unterricht war lange Zeit in allen Bundesländern Anliegen einer Minderheit von Eltern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Schulleitungen und Lehrkräften. Heute besteht weitgehend ein Rechtsanspruch auf den Besuch einer Allgemeinen Schule und kaum jemand wird noch gegen den Willen der Eltern in eine Förderschule eingewiesen. Wie beurteilst Du diese Entwicklung?

Inklusion kann nur als ein Menschenrecht verstanden werden und nicht beliebig, je nach Dafürhalten, zugestanden oder unterlaufen werden. Menschenrechte sind nicht verhandelbar. Das müssen die Vertreterinnen und Vertreter aller pädagogischen und bildungspolitischen Felder, in welchen Funktionen sie darin auch arbeiten, begreifen. So gesehen, das ist meine Auffassung, hat die Pädagogik eine Bringschuld, sie kommt den mit Inklusion verbundenen Ansprüchen nicht nach und verletzt mit Exklusionen und Zwangsinclusionen in Sonderinstitutionen Menschenrechte.

Meine Aussage geht davon aus, dass die Schaffung einer jeder Schülerin und einem jeden Schüler angemessene Erziehung und Bildung im Sinne der für eine Allgemeinen Pädagogik erforderlichen Qualitäten das gemeinsame Ziel aller Bildungsinstitutionen zu sein hat. Nach mehr als viereinhalb Jahrzehnten der Entwicklung der Integration bzw. Inklusion stehen die erforderlichen Erkenntnis- und Wissensgrundlagen zur Verfügung und an vielen Kindergärten, Schulen und Hochschulen gibt es beachtliche Modelle der Umsetzung. Lehrpersonen kann und darf kein besonderes Privileg dahingehend eingeräumt werden, nur bestimmte, ausgesiebte Kinder und Jugendliche unterrichten zu dürfen. Das gibt es in keinem Berufsfeld. Wenn ein Arbeiter hinsichtlich der Weiterentwicklung seines Arbeitsfelds sich dieser verweigert, wird er entlassen, oder er verlässt sein Arbeitsfeld und sucht sich anderweitig eine Arbeit. Warum soll das für Lehrpersonen nicht gelten?

Die mit der UN-BRK auch für die Pädagogik gebotene Weiterentwicklung ihrer Praxis steht in der Kontinuität der durch die Geschichte der Pädagogik hindurch immer wieder zu belegenden Prozesse ihrer Humanisierung und Demokratisierung, um es mit diesen beiden Begriffen zu fassen. In der Didaktik kann in diesem Sinne um über 360 Jahre auf Ratke und Comenius zurückgegriffen werden. Inklusion heute ist eine logische Konsequenz vor allem aus der Entwicklung der Aufklärung, des Bestrebens nach Mündigkeit und der Verkoppelung beider Momente mit Solidarität und Gemeinsinn. Mit den eingangs genannten pädagogischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen lassen sich diese Ansprüche umsetzen. Die Blockierung eines Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems ohne Ausgrenzung in einem horizontal angeordneten Schulsystem durch bestimmte gesellschaftliche Kreise und Machthaber der Bildungspolitik, so auch der Mitglieder der Ständigen Konferenz der Kultusminister, sind nach heutigem humanwissenschaftlichem Erkenntnisstand nicht zu rechtfertigen. Die Meinung der Bundesbildungsministerin, dass Kinder am besten in homogene Lerngruppen aufzuteilen sind, wie sie das in einem Interview der TAZ von Dezember 2019 äußerte, ist erschütternd dumm. Die OECD-konforme, PISA-gläubige und bertelsmannstiftungshörige Bildungspolitik ist, ich habe es schon erwähnt, marktgerecht, aber entspricht nicht einer menschengerechten Bildung, derer unsere Gesellschaft zukünftig mehr als dringend bedarf.

Nun möchte ich eine spezielle Entwicklung ansprechen. Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung verzeichnet an vielen Standorten zunehmende Schülerzahlen. Hat diese Schule auch morgen noch oder sogar auf Dauer einen Platz im Schulsystem? Wie sollte diese Förderschule aufgestellt sein, welche Aufgaben hat sie?

Die Förderschule Geistige Entwicklung ist wie jede andere Sonderinstitution zu überwinden und die mit ihr gegebene Expertise im Rahmen der Transformation des sEBU in ein iEBU einzubringen. Sie hat aus meiner Sicht so lange ihre Berechtigung, wie diese Transformationsprozesse nicht für *alle* erfolgt sind. Aber diese können nur mit den Schülerinnen und Schülern der Förderschule und mit den dort tätigen Lehr- und Fachkräften vollzogen werden. Es ist eine Illusion zu glauben, dass sich eine Schule als eine inklusive für *alle* Kinder entwickeln könnte, ohne dass *alle* die Kinder konkret anwesend sind, die bislang ausgeschlossen waren. Kurz gesagt, auch diese Förderschule hat die Aufgabe, sich selbst in ihrer überkommenen Form überflüssig zu machen und das bedeutet seitens der an dieser Förderschule tätigen Kolleginnen und Kollegen, sich aktiv für einen entsprechenden Umbau der Allgemeinen Schulen zu engagieren und eine Rest-Sonderschule Geistige Entwicklung, das Übelste, das eine »selektierende Inklusion« hervorbringen könnte, zu vermeiden.

Dass die Schülerzahlen gerade an diesem Typus Förderschule ansteigen, zeigt sowohl die Abwehr der Weiterentwicklung des Regelschulwesens als inklusives System auch für Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich Geistige Entwicklung als auch das Scheitern der Inklusion für diesen Personenkreis. Dieser Personenkreis macht deutlich, dass Inklusion nicht ohne strukturellen Umbau des institutionalisierten EBU zu haben sein wird. Dass die Inklusion das

(noch) nicht leistet, heißt nicht, dass dieser Personenkreis der Förderschule Geistige Entwicklung bedarf, wie das Versagen der Inklusion gerne kaschiert wird. Wir stehen schon längst vor der Aufgabe, dieses zu leisten, pädagogisch wie politisch. Nur, das pädagogische Versagen kann nicht immer mit mangelnden politischen Vorgaben begründet werden. Das Pädagogische ist nicht die Politik, aber politisch! Vielleicht sollte das mehr bedacht werden. Die Pädagogik muss sich auch ohne die erwünschten Ressourcen und politischen Vorgaben in Neuorganisation ihrer selbst und in Form eines neuen Umgangs mit den vorhandenen Ressourcen dieser Aufgabe stellen: Es gibt den dazu nötigen Erkenntnis- und erfahrungsmäßigen Entwicklungsstand und eine berufsethische Verpflichtung!

Du beschreibst das Didaktische Feld als „Baummodell“. Lässt sich das kurz skizzieren?

Ich denke, so interessant und berechtigt Deine Frage ist, dass es nicht klug wäre, es in dem für das Interview begrenzten Rahmen zu tun. Es ist in vielen, gerade auch jüngeren Arbeiten von mir nachlesbar, was meist unberücksichtigt bleibt. Ich möchte mich darum nicht drücken, sondern sehe einfach die Gefahr, dass es in der hier erforderlichen Verkürzung nur zu einer reduktionistischen Sicht kommen kann, die dem, was es meint, entgegensteht. Das Baummodell ist, wie Du richtig sagst, ein Bild für den Komplex des »Didaktischen Felds« entwicklungslogischer Didaktik. Es versucht zu verdeutlichen, wie man sich in Form von Projekten in heterogenen Lerngemeinschaften, die ein Kollektiv bilden, die Arbeit am „Gemeinsamen Gegenstand“ vorstellen und einen übergeordneten Erkenntniszusammenhang auf vielfältige Weise (nicht in Form der Unterrichtsfächer) erarbeiten, konventionalisieren und generalisieren kann, ohne dass alle an allem arbeiten müssen. Da alle Äste aus einem Stamm kommen, den die Wurzeln, die Wissenschaften, nähren, repräsentiert jeder Ast das Ganze.

Welche Bedeutung hat nach Deiner Auffassung die „Arbeit in Projekten“ in der Schule und in der Ausbildung?

Sollen Unterricht oder Studium wieder *bildend* werden und ein inklusives Lernen ermöglichen, dann sind Projekte *die* Lernräume, in denen unterschiedlichste Motive, Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten, Erfahrungen u.v.a.m. der Lernenden zum Tragen kommen können. Die dadurch möglichen Synergien, die heterogene Lerngemeinschaften entfalten können und für alle zu weiterführenden Lernergebnissen führen, als es im Modus des fächergebundenen, traditionellen single learning möglich ist, wird heute noch total unterschätzt. Das mit der Konsequenz, dass viele Lernpotentiale auch bei Kindern des Förderbereichs Geistige Entwicklung brach liegen bleiben; auch bei so genannten Hochbegabten. In Finnland wird meines Wissens nach diskutiert, auch die Hauptfächer abzuschaffen, weil kein Fach die Komplexität einer sich anzueignenden Welt abbilden kann.

Das gilt auch für das Studium, nach unseren Erfahrungen in Bremen ganz besonders auch für die Lehrerbildung, die in drei Semester überspannenden Projekten organisiert und zusammen mit Menschen auch aus dem Bereich Geistige Entwicklung durchgeführt werden sollten. Das verbunden damit, dass Studierende mit Beeinträchtigungen im Bereich Geistige Entwicklung späterhin assistierend in inklusiven Kindergärten und Schulen auf dem ersten Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden können. Wir bilden noch immer Regel- und Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern getrennt voneinander aus, obwohl sie dann z.B. im Co-Teaching einen inklusiven Unterricht gestalten können sollen. Das Projekt Écolsiv des Instituts Unterstrass der PH Zürich geht diesen Weg schon im dritten Jahr. Leider ist das Bremische Modell des Projektstudiums nach dem Weggang von Wolfgang Jantzen und mir völlig zerstört worden. Bei aller Kritik am Bologna-Modell, würde man diese Einsichten gehabt haben, würde sich die Module auch im Sinne eines Projektstudiums umsetzen lassen.

Eine Lehrkraft hat beileibe nicht die Möglichkeit, das ganze Schulsystem zu verändern. Was kann jede dennoch in ihrem „Mikrokosmos“ tun, um den gemeinsamen Unterricht oder die Schule für alle ein bisschen besser zu machen?

Der erste Schritt in dieser Frage ist die Auseinandersetzung mit sich selbst in Sachen der tief in uns verankerten kolonialen, ja rassistischen und paternalistischen kollektiven Habituats im Sinne der Schärfung der eigenen Bewusstheit über diese Zusammenhänge und ihre gegenwärtige Wirkungsweise. Dann geht es mit der Forderung von Marx weiter, nicht beim Beschreiben und Erklären der Verhältnisse stehen zu bleiben, sondern sie zu verändern. Und das fängt wiederum schon damit an, mit den Kindern in Würde und in Anerkennung (nicht Toleranz!) ihres individuellen Soseins zu arbeiten, zusammen mit kooperationsbereiten Kolleginnen und Kollegen Lerngemeinschaften zu bilden, Fächer und Jahrgangsstufen und sei es nur für einen Vormittag in der Woche zusammen zu legen und ein mit den Kindern auszuhandelnden Gemeinsamen Gegenstand in einem Projekt zu bearbeiten. Von Anfang an müssen die Eltern einbezogen und mit den Vorteilen, die solches Lernen für ihre Töchter und Söhne ermöglicht, vertraut gemacht werden. Im Grunde haben Schulleitungen solche Initiativen nach außen zu vertreten und nach innen zu ermöglichen. Niemand vermag das Schulsystem als Ganzes zu verändern, aber gemeinsam, vor allem, wenn die Qualitäten, die seine Veränderung schon in kleinen Ansätzen ermöglichen, akkumulieren, wird es möglich sein. Wie viele Schulen sind schon durch Fernsehsendungen in der Öffentlichkeit bekannt geworden, die mit ihrer Arbeit sehr weit von einem traditionellen Verständnis von Schule und Unterricht abweichen - und sie wurden anerkannt und gelobt. Keine Schule wurde geschlossen, keine Lehrperson entlassen und die Schülerinnen und Schüler sind auf ihrem weiteren Lebensweg nicht gescheitert. Man muss nur einmal in diese Medienlandschaft hineinschauen, um zu sehen, wie viel selbst im bestehenden System möglich ist, wenn man es will - und kann. Dass wir es können, bleibt Aufgabe unseres life-long-learning.

Werden die Potentiale der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule sowie benachbarte Denkrichtungen deiner Meinung nach ausreichend in Aus- und Fortbildung von Lehrkräften genutzt?

Leider kann ich das aus meinen Erfahrungshorizonten heraus nicht positiv beantworten. Sicher kann man schon seit einigen Jahrzehnten kritische und materialistische Denk- und Handlungsansätze aus dem Feld der Pädagogik nicht mehr eliminieren. Und es gibt auch junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich damit beschäftigen. Aber in der Lehrerbildung, um es darauf zu beziehen, ist es nicht so vertreten, dass das in Bremen in Forschung und Lehre Aufgebaute weiter abgesichert und weiterentwickelt werden würde. Ich habe ja schon angedeutet, dass es eher in Richtung der Negation der diesbezüglich bedeutenden Entwicklungen der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts geht. Auch muss ich immer wieder feststellen, dass zwar mit den Begriffen dieser Wissenschaftsfelder operiert wird, sie aber nicht selten nur Worthülsen sind. Das zeigte auch die im Februar d.J. in Wien noch stattgefundene 34. Internationale Tagung der Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher bei der materialistische und kulturhistorische Ansätze praktisch keine Rolle spielten. Ich muss das so realistisch sehen und füge dem an, dass mir nichts lieber wäre, als mich diesbezüglich gründlich zu irren.

Welche Botschaften an die neue Generation von Pädagogen in Wissenschaft und Praxis sind dir ein Anliegen?

Das kann ich kurz beantworten, weil es aus dem Integral des hier schon Besprochenen deutlich wird, nämlich das Erfordernis der Vertiefung in das heute hinsichtlich einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik vorliegende Kulturguts, dessen Umsetzung und Weiterentwicklung auf allen Ebenen pädagogisch relevanter Domänen. Das erfordert auch,

sich gegen die Prozesse der formalen Funktionalisierung und Ahistorisierung der Wissenschaften zu stellen, gegen die Besessenheit vermeintlich evidenzbasierten oft primitiven - man könnte auch sagen dummen - quantitativen Forschens und des Hantierens mit nahezu alles legitimierenden Best-Practice-Modellen wie gegen Verfahrensweisen, die, wie das RTI, hinter die so genannte kognitive Wende in der Psychologie der 1960er Jahre zurückfallen. Die Psychologie, noch immer in Emotions- und Kognitionspsychologie getrennt, hat ihrerseits die Qualitätsniveaus der Kulturhistorischen Schule nicht erreicht.

Du warst als Referent für Geistigbehindertenpädagogik von 1971 bis 1987 aktives Mitglied im Bundesausschuss des Verbands Sonderpädagogik. Welchen Beitrag sollte oder könnte der vds heute leisten, um die inklusive Bildung für alle Schülerinnen und Schüler positiv zu entwickeln?

Der vds, der zu der von Dir benannten Zeit eine nicht nur konservative, sondern teils reaktionäre Bastion gegen ein neues Denken in Bezug auf Fragen von Behinderung und Pädagogik war, wird sich selbst neu erfinden müssen, was eine große gesellschaftspolitische und fachliche Herausforderung ist. Das dahingehend, sich als eine zur Institution gewordene Organisation zu begreifen, in der die zentrale Tendenz, sich selbst im Überkommenen zu erhalten, erkannt und überwunden wird, so wie das Enrique Dussel in seinen 20 Thesen zur Politik ausführt, die zu studieren ich allen Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern im Verband dringend empfehlen würde. Das konstruktive und positiv zu bewertende Fachwissen, das vom überkommenen kolonialisierenden, verwahrenden und an einem mehr als problematischen Normalitätsprinzip orientierte Defizit- und Kategorisierungsdenken zu trennen ist, hat der vds in die Weiterentwicklung einer anerkennungsbasierten, gleichberechtigten, gleichwertigen, aktiven und selbstbestimmten Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Bereichen einzubringen und die Pädagogik i.e.S. betreffend, hat, wie Comenius forderte, *allen alles zu lehren*. Ich denke, der vds hat auch dazu beizutragen, dass die Frage der Inklusion kein neues Fach in der Lehrerbildung, kein neues Referat im Verband oder gar zu einer neuen Sektion in der DGfE wird, sondern als zentrales Paradigma allen erziehungswissenschaftlichen Forschens, der Theoriebildung und Praxis zu begreifen ist.

Lieber Georg, ich danke dir für das Gespräch.