

Georg Feuser

Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel!,

Wir haben *nicht* mitgemacht,
was man mit uns gemacht hat!¹

Wienke Zitzlaff zum 80 Geburtstag gewidmet.

1. Wider das entlastende Vergessen ...²

Einigen Leserinnen und Lesern der Zeitschrift *Behindertenpädagogik* dürfte aufgefallen sein, dass die Kopfzeile der ersten Seite einer jeden Ausgabe des Jahres 2011 die Jahrgangsbezeichnung »50« trägt. Eine runde Zahl. Sie repräsentiert ein halbes Jahrhundert, umschließt es. Das Impressum weist als Herausgeber der *Behindertenpädagogik* den Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) aus. Der Bundesverband ist der Dachverband von 16 Landesverbänden, die, wie die Homepage des Bundesverbandes unter 'Landesverbänden' ausweist, „vielfältige eigene Aktivitäten“ entwickeln, u.a. verlegen sie Fachzeitschriften, „in denen nicht nur, aber vor allem regionale sonderpädagogische Themen bearbeitet werden“.

Die Vertreterversammlung des Landesverband Hessen e.V. (LV-H) wählte am 11. Nov. 1972 einen neuen, fünf Mitglieder umfassenden und paritätisch arbeitenden Vorstand mit Karl Weiss als 1. und Wolfgang Jantzen als 2. Vorsitzenden, Hanshubertus Jarick als Geschäftsführer, Peter Gerschläuer als Pressereferent und mich, Georg Feuser, als Schriftleiter. Für den Fall, dass die Wahl dieses Vorstandes zustande kommt, war meine Kandidatur mit dem Ziel verbunden, das die neuen Vorstandmitglieder teilten, eine Neukonzeption der seit Dez. 1961 als *Mitteilungsblatt*

1 Dieser Satz ist eine Abänderung einer Aussage von Horst-Eberhard Richter, der vor wenigen Tagen im Dez. 2011 verstorben ist (* 1923), aus seinem Buch „Moral in Zeiten der Krise“ (Berlin 2010). In der Einführung zu diesem Buch schreibt er: „Es war der Unwille, die Schuld auf sich zu nehmen, an ihr zu leiden und dabei zu erkennen: Wir haben mitgemacht, was man mit uns gemacht hat“ (S. 19). Er bezieht sich hier auf eine Korrespondenz zwischen Freud und Romain Rolland, der feststellt, dass es nach seiner Lebenserfahrung gerade die sogenannte Intelligenz ist, welche verhängnisvollen Massensuggestionen am leichtesten unterliegt und dass eben die deutsche Intelligenz vor Hitler und der Brutalisierung der Gesinnung, die u.a. auch zur Ermordung von 100000 psychisch Kranken und Behinderten geführt hat, kapitulierte. Die mit den 1968er Jahren gemachten Erfahrungen und das in den zwei Jahrzehnten davor gewonnene Wissen über das mich und viele meiner Generation tief erschütternde Vermächtnis unserer Großeltern- und Elterngeneration einerseits, das wir uns nur gegen viele Widerstände zur Kenntnis bringen konnten, und eine reaktionäre, noch tief im faschistischen Gedankengut wurzelnde Erziehung andererseits, die - wie in meinem Fall - uns auch die katholische Religionslehre nicht nur verordnete, sondern in der Volksschule auch einprägelte, lassen die doppelte Bedeutung des diesem Beitrag vorangestellten Mottos deutlich werden: eine persönlich-biographische und eine fachlich-berufsbezogene politische, die nicht zu trennen sind.

2 Mit den Zusammenhängen und Ereignissen, die ich unter diesem Punkt, wenn auch nur grob skizziere, möchte ich dem rasant auch in unserem Fach um sich greifenden Geschichtsverlust etwas die Stirn bieten und all den Kolleginnen und Kollegen, die in den Aufbau der *Z. Behindertenpädagogik* involviert waren und ihn ideell wie tatkräftig unterstützt haben, dafür danken, dass sie die damit verbundenen Veränderungen, über die ich berichte, mitgetragen haben. Den Kollegen Rödler und Lanwer gilt mein Dank dafür, dass sie als Schriftleiter die *Z. Behindertenpädagogik* bis heute zusammen mit dem Landesverband Hessen e.V. im vds nicht nur weitergeführt, sondern auch inhaltlich profiliert haben.

des LV-H im (damals noch) Verband Deutscher Sonderschulen e.V. (VDS) herausgegebenen Informationen an die Mitglieder auf den Weg zu bringen. Realisiert werden sollte der Anspruch einer Zeitschrift, die zwar die Kontinuität der Entwicklung des Landesverbandes bis zu diesem Zeitpunkt nicht negiert, aber für die gleichen Inhalte nicht nur ein neues Gefäß schafft oder nur ein neues Kapitel der Verbandsmitteilungen in einem alten Buch aufschlägt. Sie sollte neuen Orientierungen im Fach Ausdruck verleihen, die wir mit dem Begriff der *Behindertenpädagogik* zu fassen versuchten, mit denen zentrale, dem VDS zugrunde liegende (Denk-)Traditionen der Heil- und Sonderpädagogik und ihre institutionellen Ausprägungen, die uns oft als unantastbare dogmatische Setzungen entgegen traten, überwunden werden können. Damit war in gleicher Weise eine gesellschaftspolitische Dimension des Vorhabens verbunden. Bezogen auf das erste mir damals vorliegende Mitteilungsblatt des LV-H vom Dezember 1961 erschien Anfang des Jahres 1973 die erste Ausgabe der Zeitschrift *Behindertenpädagogik in Hessen* folglich im 12. Jahrgang. Die Einschränkung „in Hessen“ war aber nicht allein der erwähnten Kontinuität geschuldet, sondern vor allem auch der Tatsache, dass zum damaligen Zeitpunkt die anderen Landesverbände des VDS die im LV-H zum Tragen gekommenen Neuorientierungen, wie sie sich auch mit den Personen des Vorstandes repräsentierten, nicht mitgetragen hätten³; vom Bundesverband ganz zu schweigen.

3 Erst im Laufe der 1970er Jahre näherten sich die Landesverbände Schleswig-Holstein und Bremen den im LV-H zum Tragen kommenden Vorstellungen an und unterstützten nach und nach auch die Anträge des LV-H auf Bundesebene. Es dauerte aber viele Jahre, bis in zentralen Anliegen breitere Solidarisierungen zustande kamen und es schließlich auch zur Wahl eines neuen 1. Vorsitzenden kam.

Im ersten Mitteilungsblatt vom Dez. 1961 heißt es in der von Heinrich Steul verfassten Einführung: „Das hiermit zum ersten Mal vorliegende Mitteilungsblatt braucht aber nicht nur ein Informationsblatt zu sein. Es kann Raum bieten zu Auseinandersetzungen in all den Fragen, wo eben Dinge noch in der Entwicklung stehen“ (Sonderausgabe Dezember 1961, S. 1). Dem entsprach u.a. auch die mit der *Z. Behindertenpädagogik* verfolgte Intention, was mir damals auch rechtfertigte, das von Anfang an im LV-H mit den Mitteilungen verfolgte Ziel deutlich auf den Punkt zu bringen, die langjährigen Mitglieder des LV-H an diesem Prozess teilhaben zu lassen und jahrgangsmäßig weiter zu zählen. Das begründet heute, 2011, die Jahrgangsziffer »50«.

Wenn wir noch einmal in die Rubrik »Landesverbände« der Homepage des „Verband Sonderpädagogik (vds)“ schauen, so wird mit Bezug auf die von dort schon oben zitierte Aussage zu den Aufgaben der Landesverbände und ihrer Zeitschriften sehr deutlich, wie schwer sich der Bundesverband noch heute tut, inhaltlich eigenständige, nicht nur auf die regionalen Diskurse abgestellten Fachbeiträge - sagen wir einmal - zu tolerieren. Schon mit der ersten Ausgabe der *Behindertenpädagogik in Hessen* 1973 verfolgten wir die Umkehrung der noch heute seitens des Bundesverbandes intendierten fachlichen und damit auch diskursiven Limitierung der Landesverbände. Wir begannen, eine Fachzeitschrift zu verlegen, in der *vor allem allgemeine behindertenpädagogische und nicht nur regionale Themen bearbeitet* oder nur interne Informationen an die Mitglieder übermittelt werden. Das war in besonderer Weise einer intensiven kollegialen Zusammenarbeit im Vorstand und dem Engagement des Jarick-Oberbiel-Verlages zu danken.

Es dürfte deutlich geworden sein, wie übermächtig die Monopolstellung der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (ZfH) des Bundesverbandes Anfang der 1970er Jahre gewesen war. Die Hauptversammlung im Rahmen des Bundeskongress im April 1971 in Mannheim wählte Prof. Dr. Gustav Kanter als Schriftleiter der ZfH (nun zusammen mit Prof. Dr. Ulrich Bleidick),

Mitteilungsblatt

Sonderausgabe

Dezember 1961

Zur Einführung:

Die jährlichen Zusammenkünfte eines Großteils der Sonderschullehrer des Landes Hessen bei der Fortbildungsstagung im Oktober haben gezeigt, daß es immer eine ganze Anzahl von Fragen gibt, aus dem Leben der Sonderschule und des Sonderschullehrers, deren Beantwortung von allgemeinem Interesse ist. Dazu kommt, daß Vorgänge in den Lehrorganisationen oder in der Schulverwaltung, die das Sonderschulwesen betreffen, oft nicht zur Kenntnis aller Kollegen kommen. Mit Einzelbeantwortung und mit regionalen Zusammenkünften ist darum, der Allgemeinheit der Sonderschullehrerschaft, d. h. aber doch jedem einzelnen in jeder einzelnen Klasse in Hessen, nicht genügend gedient.

Das hiermit zum ersten Mal vorliegende Mitteilungsblatt braucht aber nicht nur ein Informationsblatt zu sein. Es kann Raum bieten zu Auseinandersetzungen in all den Fragen, wo eben Dinge noch in der Entwicklung stehen. Nicht zuletzt kann unser Mitteilungsblatt helfen, daß ein gutes Verhältnis zwischen Sonderschullehrerschaft und der übrigen Lehrerschaft erhalten und gefestigt wird, indem an dieser Stelle unser Wollen auch in schulpolitischer und besoldungspolitischer Hinsicht Ausdruck gegeben wird. Der einstimmige Beschluß der Teilnehmer auf der Fortbildungsstagung im Oktober 1960 zur Erhöhung des Mitteilungsbeitrages war praktisch die Anerkennung der Notwendigkeit zur Schaffung dieses Mitteilungsblattes.

Ich gehe der Hoffnung Ausdruck, daß es ein Helfer sein wird in unserer Arbeit für unsere Schule und unseren Stand.

Mit kollegialem Gruß
Heinrich Steul

Aus der Verbandsarbeit:

Arbeitentwurf zu einer Durchführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz.

Im Amtsblatt des Hess. Min. für Erziehung und Volksbildung Nr. 7 vom Juli 1961 sind die drei Gesetze über Schulpflicht, Schulverwaltung und Lernmittelfreiheit im Text erschienen.

Bei der Schaffung dieser Gesetze war der Verband stark beteiligt. Viele unserer langjährigen Wünsche fanden deshalb inhaltlich und textlich Berücksichtigung. Den kommenden Ausführungsbestimmungen muß nun größte Bedeutung beigegeben werden, um erstens die durch Gesetze fundierte Absicht zu verwirklichen und zweitens dort, wo Inhalt und Text nicht unseren Wünschen entsprechen, in unserem Sinne zu interpretieren (vor allem beim Schulverwaltungsgesetz). Im Augenblick sind die Ausführungsbestimmungen zum Schulpflichtgesetz in Arbeit. Dazu haben wir folgenden ersten Arbeitentwurf an das Ministerium eingereicht, der bei den mündlichen Besprechungen Berücksichtigung finden soll:

Erster Arbeitentwurf

Betr.: Durchführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz

I. Erwünscht: gesonderte Ausführungsbestimmungen für Sonderschulen.

Oberregierungsrat Bruno Prändl als 1. Vorsitzenden und Sonderschulkonrektor Klaus Wenz als Geschäftsführer des Bundesverbandes (beide aus Baden-Württemberg); mich als ‘Referent für Geistigbehindertenpädagogik’ (auf Bundesebene). Damit war ich ab Ende 1972 auf zwei Ebenen des Verbandes aktiv. Eine offenere Haltung des Bundesverbandes zu den Landesverbänden und deren Aktivitäten, wie sie heute, wie zitiert, beim Verband Sonderpädagogik immerhin aufscheint, war damals undenkbar. Das führte in der Folge über Jahre nicht nur zu zum Teil heftigen Auseinandersetzungen mit dem Bundesverband, sondern auch zu nicht selten auftretenden Ächtungen der Personen, die für die *Behindertenpädagogik* im doppelten Sinne des mit dem Begriff Bezeichneten standen: Zum einen für die Zeitschrift, ihre Konzeption und inhaltliche Ausrichtung. Zum anderen für den in gewisser Weise revolutionären Prozess des Bruches mit dem dominierenden Behinderungsbegriff und -verständnis, mit der Menschen exkludierenden Selektionspraxis der Regelpädagogik und mit der sie nach diagnostizierten Behinderungsarten und -schweregrade kategorial inkludierenden Segregationspraxis der Heil- und Sonderpädagogik in die Institutionen der Behindertenfürsorge - vom Sonderkindergarten bis hin zur ‘Werkstatt für Behinderte’⁴. Beide Systeme führten und führen eine parallele, fachlich nahezu unvermittelte Existenz. Ein Diskurs zwischen Regel- und Heil- und Sonderpädagogik entstand in Ansätzen erst im Übergang der 1970er zu den 1980er Jahren unter Aspekten der ‘gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher’ durch an der

4 Auch im LV-H selbst war dieser auch strukturelle Wandel nicht unumstritten. Noch über Jahre gab es heftigen Widerstand seitens der nordhessischen Unterverbände (vor allem vom UV-Kassel) und auch von Südhessen blies uns nicht nur milder Wind entgegen. Bezogen auf die Veränderungen titelte der ehemalige Schriftleiter der *Mitteilungen*, Karl Bund, in Heft 1/1973 der *Behindertenpädagogik in Hessen* seinen Beitrag wie folgt: „Die Machtergreifung der Region Mittelhessen oder war der lange Marsch erfolgreich?“ (S. 42-44) Er stellt fest: „Jetzt ist das Blatt mit Feuser frei und unkontrolliert, dass sogar dieser Artikel gedruckt wird“ (S. 44). Das ist durchaus auch so zu verstehen, dass jetzt Meinungen zum Tragen kommen können, die zuvor, der Verbandsdoktrin folgend, nicht erwünscht und durchaus auch unterdrückt waren bzw. sanktioniert wurden. Diesbezüglich ist man auch vor Verleumdungskampagnen nicht zurückgeschreckt, die besonders hohe Wellen schlugen, als der Kollege Wolfgang Jantzen von der Anna-Freud-Schule in Lich z.B. nach Marburg ans Institut für Sonderpädagogik wechselte. Es wurde aber auch nach dem Motto agiert, dass steter Tropfen den Stein höhlt. So war ich schon seit meiner Zeit als Lehrer an der ersten Schule für Geistigbehinderte in der BRD (ab 1965 an der Albert-Griesinger-Schule zu Ffm) aufgrund meiner persönlichen Entscheidungen, z.B. zu Fragen der Kriegsdienstverweigerung, heftigen Repressionen ausgesetzt, die seitens der Schulaufsichtsbehörde mitgetragen wurden und mir, um nur ein Moment zu benennen, wöchentliche Schulratsbesuche in meinem Unterricht einbrachten, denen ich nur durch 150-prozentige Arbeitsleistung in Unterrichtsvorbereitung und -praxis widerstehen konnte. Meine Bewerbung zum Studium der Heil- und Sonderpädagogik an der Univ. Marburg führte zum Verlust meiner Bewerbungsunterlagen und Personalakte, so dass ich nur durch Intervention des damaligen Referenten für das Sonderschulwesen im Hess. Kultusministerium, Herrn Karlheinz Königstein, dessen hohe fachliche und persönliche Integrität ich nie vergessen werde, dort studieren konnte und schliesslich durch Versetzung an eine Lernbehindertenschule den ärgsten Repressionen entkam. Oder: Erst als ich im Juni 1978 meinen Dienst an der Univ. Bremen angetreten hatte, erschienen an anderen Universitäten Stellen zur Geistigbehindertenpädagogik wieder in der Ausschreibung, auf die ich mich beworben hatte und die dann gestrichen worden waren. Das alles soll hier nicht weiter behandelt werden. Es erscheint mir aber legitim und notwendig, damit exemplarisch in Erinnerung zu rufen, dass es damals unvergleichlich, autoritärer, repressiver und persönlich vernichtender zugeing als das heute noch denkbar wäre, wo praktisch kein wirksamer Widerstand seitens der (Sonderschul-)Lehrerschaft zu vernehmen ist, um z.B. der fortgesetzten psychischen Zerstörung und Ächtung von Kindern durch Noten, Versetzungsregelungen und Sonderschulzuweisungen Einhalt zu gebieten.

Entwicklung der *Integration* engagierte HochschullehrerInnen beider pädagogischer Domänen. Dieser Diskurs ist bis heute, erziehungswissenschaftlich gesehen, im Grunde leider marginal geblieben.⁵

Anzumerken ist hier aber auch, dass schon in den ‘Mitteilungen’ des LV-H Fragen der „Integration“ behandelt wurden. Dies im Kontext der Gesamtschulentwicklung und des flächendeckenden Gesamtschulversuchs in Mittelhessen, wovon z.B. das Referat von Hans Eberwein vor den Mitgliedern des Unterverbandes Wiesbaden des LV-H⁶ vom März 1971 zeugt, das im Mitteilungsblatt 4/1971, S. 5-8, veröffentlicht wurde. Es rekurriert auf den Schulentwicklungsplan „Hessen 80“. Die von Eberwein daraus zitierte Stelle erscheint mir wert, in Anbetracht einer weitgehenden Geschichtslosigkeit der aktuellen Integrations-/Inklusionsdebatte, die ständig damit befasst ist, das Rad neu zu erfinden, oder, anders gesagt, überwiegend leeres Stroh zu dreschen und kaum noch einen weiterführenden Beitrag zu den vorliegenden Erkenntnissen und Erfahrungswerten liefert, hier noch einmal erwähnt zu werden. Das macht auch deutlich, dass die Integrationsbewegung von Anfang an als politische begriffen wurde und nicht realitätsverkennende Illusionen hätschelte. Es ging damals um den Ausbau des Gesamtschulwesens und das Planungsvorhaben, 80 Gesamtschulen einzurichten. „Hessen 80“ forderte:

„Die allgemeine Schule muss durch ihre differenzierende und individualisierende Organisationsstruktur weitgehend auf allen Stufen die Integration sonderpädagogischer Maßnahmen gewährleisten. Mit besonderen Förderung- und Kompensationsprogrammen können bereits von der Eingangsstufe an zeitweilige und zusätzliche Hilfen gegeben werden, so dass möglichst alle Kinder, die schulpflichtig werden, auch in die allgemeine Schule aufgenommen werden können. [...] Alle Integrationsbestrebungen haben zum Ziel, jede unnötige soziale Isolierung der Sonderschüler zu vermeiden. [...] Dadurch dass die Gesamtschule durch ihre individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsformen auch den Kindern gerecht werden will, die in dem überkommenen Schulsystem nicht hinreichend gefördert wurden, wird sie geöffnet für die Integration behinderter Schüler. Welche Behinderungen sie zu erfassen vermag, ist zu erproben“ (zit. nach Eberwein, Mitteilungsblatt des LV-H 4/1971, S. 7).

Es dürfte nicht erstaunen, dass die Gesamtschulentwicklung, die ihrerseits in Außerachtlassung der Sonderschulen nur von einem dreigliedrigen und nicht vom existierenden viergliedrigen Schulsystem ausging, von rechten Kräften in ihrer Entwicklung massiv behindert und diffamiert wurde, so dass sie schliesslich auch durch die Verschiebung politischer Machtverhältnisse in Hessen aufgegeben werden musste.

5 Es wäre eine interessante inhaltsanalytische Studie, die ich hiermit anregen möchte, die in regelpädagogischen Zeitschriften erfolgende Auseinandersetzung mit Integration/Inklusion in Relation zu der in heil-, sonder- und behindertenpädagogischen Zeitschriften geführten Debatte seit Beginn der 1970er Jahre quantitativ und qualitativ zu erfassen und zu analysieren.

6 Der Landesverband Hessen e.V. gliederte sich in acht Unterverbände: Nordhessen Kassel, Marburg, Fulda, Mittelhessen Gießen, Frankfurt, Hanau, Wiesbaden und Darmstadt.

Der erste Beitrag des Heftes 1 der *Behindertenpädagogik in Hessen* ist der Abdruck eines Referats von Wolfgang Jantzen, das er im Rahmen einer Einführungsveranstaltung in das Studium der Sonderpädagogik an der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik im Fachbereich 3 der Univ. Marburg gehalten hatte, mit dem Titel: „Behinderung und Gesellschaft“. Ausgehend von drei Thesen, die auf den Warencharakter der Arbeitskraft, die Produktion von Behinderung durch ständig steigende Anforderungen im Produktionsprozess und die Bemessung der Investitionen in Behinderte nach Maßgabe ihrer Verwertbarkeit verweisen und mit Bezug darauf, wie



ökonomische Kategorien und negative Einstellungen gegenüber Menschen, die die verlangten Leistungen nicht erbringen, zur Wirkung kommen, stellt er fest: „Verhaltensstörung und Lernbehinderung sind gesellschaftliche Kategorien“ (S. 4).

Der zweite Beitrag von Ulrich Kaszantowicz thematisiert die Integration Behinderter. Er wirft mit Bezug auf das Verhältnis der Gesellschaft zu Geistigbehinderten und der erforderlichen 'Bettelaktionen', um ihre Bildung zu sichern, was selbst für den einfachsten Bürger unter dessen Würde wäre⁷, u.a. die Frage auf, ob die soziale und gesellschaftliche Integration der Behinderten, von der so viel geredet wird, „nicht mehr als den Wert einer moralischen Parole zur Neutralisierung von Schuldkomplexen“ erfüllt, „um desto ungestörter die eigenen Interessen erfüllen zu können?“ (S. 7)

Ein weiterer Beitrag von Reinhard Kutzer behandelt in seinem ersten Teil basale didaktische Aspekte im Sinne einer Kritik an der Einteilung der Lehrpläne nach Zahlenräumen und den daraus

⁷ Das kaschiert sich heute, nach der Zeit von 'Aktion Sorgenkind' (!), die 'Aktion Mensch', deren Orientierungen und Wirken nicht geschmälert werden soll. Sie ist dennoch Ausdruck der gesellschaftlichen Barbarei (im wahrsten Sinn des Wortes) gegenüber beeinträchtigten Menschen und ihrer fundamentalen Ungleichbehandlung, die sie zu kompensieren versucht, aber allein mit Bezug auf den Artikel 3 des Grundgesetzes der BRD nicht mehr gebilligt werden dürfte.

sich ergebenden und zu problematisierenden Methoden anhand der von ihm entwickelten Strukturfeldanalyse. Er kommt u.a. zu der Schlussfolgerung, dass der bisherige Unterricht wesentlich durch intuitive didaktische Entscheidungen geprägt ist, „die nur eine mehr oder minder zufällige Abstimmung der Inhalte und Methoden auf den Leistungsstand der Schüler ermöglichen“ (S. 22) und fordert ein Vorgehen nach Strukturaufbauten, die ein bessere Abstimmung der Inhalte auf das Leistungsvermögen der Schüler und damit ihre bessere Förderung ermöglicht⁸; ein Aspekt der Sachverhalte, die ich im Kontext einer „Allgemeinen Pädagogik“ mit dem Begriff der „entwicklungslogischen Didaktik“ als unverzichtbare Bedingung gelingender Inklusion im Unterricht fasse.

Damit sind vier Bereiche thematisiert, die sich bezogen auf den aktuellen Stand der Komplexität der humanwissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesen Fragen vielleicht noch als eher bescheiden ausnehmen. Aber es sind zentrale Momente der Abkehr von einer Behinderung naturalisierenden und die Lern- und Entwicklungspotenzen der betroffenen Menschen negierenden Sichtweise und Praxis, die bis heute zentral bedeutend geblieben und kontinuierlich weiterentwickelt worden sind: *Behinderung, Gesellschaft, Integration und Didaktik*. Die Didaktik ist in besonderer Weise das ‘Stiefkind’ der Integrations-Inklusions-Debatte geblieben. Dies in Verkennung der allgemeinen Didaktik, die in den 1970er- und 1980er Jahren weitgehend durch die Fachdidaktiken bzw. die fächerbezogene Operationalisierung von Lernzielen verdrängt und marginalisiert wurde, als bedeutendstes Analyse-, Reflexions- und Konstruktionsmoment der Realisierung eines Bildungs- und Unterrichtssystems für alle.

Erst 1976 greift die ZfH mit dem Heft 7 den Diskurs um den Behinderungsbegriff auf. Die großen Unterschiede in den vertretenen Grundpositionen treten nun deutlich zu Tage. Der Diskurs um diese Grundbegriffe, später mit der so genannten Singer-Debatte um den der *Ethik* erweitert⁹, dürfte im deutschsprachigen Raum wesentlich in den Journalen *Behindertenpädagogik (in Hessen)* und in *behinderte menschen*, eine Österreichische Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, die Prof. Dr. Josef Fragner, damals Pädagogische Akademie Linz, aufgebaut hat und noch heute als Chefredakteur leitet¹⁰, geführt worden sein, bis sich ab 1992 vor allem die

8 Der zweite Teil des Artikels von Reinhard Kutzer erschien in Fortsetzung der Thematik in Heft 2/1973

9 Siehe hierzu u.a. z.B. die Ausgaben 28(1989)3 und 29(1990)1 der *Behindertenpädagogik*. Zentrale Anlässe waren z.B. die Einladung von Herrn Singer durch die Bundesvereinigung Lebenshilfe und durch Herrn Kollegen Anstötz an die Univ. Dortmund. Mein offener Brief dazu findet sich in Heft 3/1989, 292-297.

10 Die Zeitschrift „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft“ liegt im 1. Jahrgang 1978 vor und ist durch den Österreichischen Dachverband für behinderte Kinder und Jugendliche (1% für behinderte Kinder und Jugendliche, Graz) und die ihm angeschlossenen Landesverbänden getragen. Schon das Heft 3/1978 weist auf der Titelseite „Isolation - Integration“ als zentrales Thema aus. *Behinderte Menschen* hatte von Anfang an eine weitaus stärkere ökonomische Basis und war auch breiter getragen als die *Behindertenpädagogik*, die ich über viele Ausgaben hinweg (Fortsetzung...)

Zeitschrift für Inklusion, *gemeinsam leben*, als Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft 'Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen' auf die Integrationsfrage fokussierte. Die ZfH öffnete sich nur nach und nach für diese Grundfragen, blieb aber mit vielen Beiträgen teils diffus, teils in einer Weise pluralistisch, als könne unter allem alles verstanden werden; ein Eindruck, den ich auch heute noch aus der Lektüre diverser Beiträge in der ZfH gewinne. Während der „bleiernen Zeit“¹¹ der Heil- und Sonderpädagogik im Spiegel der von 1971 bis 1987 vertretenden Verbandsdoktrin¹² war es vorrangige Aufgabe der *Z. Behindertenpädagogik*, den Überlegungen, Begründungen, Analysen und Konzeptionen eines neuen Verständnisses der zentralen Grundfragen des Faches mit den daraus sich ableitenden Veränderungen seiner Praxen ein Forum und einer daran interessierten Leserschaft Zugang zu diesen Überlegungen zu verschaffen. Deshalb wurde die Zeitschrift des LV-H über den mit der Mitgliedschaft im Landesverband verbundenen und mit dem Mitgliedsbeitrag abgegoltenen Bezug durch die Mitglieder hinaus über den Verlag in den Buchhandel gegeben. Die dadurch bedingte Brechung des Monopols der ZfH in der vom Verband ausgehenden Meinungsbildung war das eigentliche Sakrileg, das uns angelastet wurde. Nun konnten auch Beiträge publiziert werden, die bei der ZfH keine Chance gehabt hätten, angenommen zu werden. Dass der LV-H als eingetragener Verein (e.V.) agierte, was der damaligen Meinung des Bundesverbandes folgend, nur diesem zustehen würde, war auch eine gewisse Autonomie des LV-H gesichert und nach und nach eine Auseinandersetzung auf gleicher Augenhöhe mit dem Bundesverband möglich. Anlässlich der Beendigung der Vorstandstätigkeit von Wienke Zitzlaff und mir schrieb ich damals:

„Mir selbst blieb wenig, zu wenig persönliche Zeit, um hinlänglich aufzuarbeiten, welcher Art die Bedeutung war, die der Landesverband in den vergangenen 14 bzw. 16 Jahren in einer immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Struktur hatte und welche Funktionen wir letztlich in dieser erfüllten, greifen wir über das hinaus, was wir uns selbst als Aufgabe gestellt haben und meist nur in bescheidenen Ansätzen erreichen konnten. Vielleicht kann dieses einmal aus etwas mehr Abstand fundiert herausgearbeitet werden, sofern uns die Kraft und die Lebenszeit dazu

10(...Fortsetzung)

selbst mit einem geliehenen Composer, der einen Blocksatz ermöglichte, getippt habe, nachdem ein Bleisatz nicht mehr möglich war, damit ihr Erscheinen garantiert bleiben konnte.

11 Den Begriff entlehne ich dem gleichnamigen Film von Margarethe von Trotta über die Biographien der Geschwister Enslin; Christiane, Frauenrechtlerin und Journalistin, Gudrun, Mitglied der RAF. Er geht auf ein Höderlin-Gedicht mit dem Titel „Der Gang aufs Land“ zurück und vermag trotz aller zeitlichen Prozesse des Fortschreitens die Stagnation jeder Veränderung zu umschreiben. Mir entstand über die 18 Jahre Verbandstätigkeit der Eindruck, als sei alles eingefroren. Aber unter dem Eis sprudelte der Fluss der Zeit und der Ereignisse. Das Gedicht verweist am Ende auf den Frühling und die Veränderungen, die er mit sich bringt.

12 Die Hauptversammlung 1987 wählte Franz Rumpler zum 1. Vorsitzenden des Bundesbandes, mit dem eine zaghafte Wende der alten Verbandsdoktrinen beginnen konnte.

verbleibt bzw. Sofern sich andere dieses Gegenstandes annehmen”¹³ (Feuser 1989, S. 187). Diesen Beitrag schloss ich mit dem Hinweis, den ich bis heute und insbesondere in Bezug auf die Integration/Inklusion aufrecht erhalte:

„Oft werden heute Absprachen, Kooperationen u.v.m. als Bündnisse und Kompromisse im Interesse einer Sache und von Menschen ausgegeben, die nicht nur diese Begriffe missbrauchen, sondern längst schon mit diesen Begriffen verschleiert an der Sache und den Menschen korrupt geworden sind, die sie zu vertreten vorgeben. Anstelle wirklicher Veränderung der noch immer zahlreich bestehenden inhumanen Bedingungen und Praxen im Erziehungs- und Bildungswesen bleibt dann nur noch eine revisionistische Attitüde” (S. 190).

Mit Heft 1/1976 trug die Zeitschrift nur noch den Namen *Behindertenpädagogik*. Sie fungiert seither als *Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* und war damit die erste auf einen Strukturwandel des institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems im Sinne der *Integration* orientierte Zeitschrift im deutschsprachigen Raum. Dies unter Aspekten einer grundsätzlich subjektwissenschaftlichen Orientierung und eines Verständnisses von Behinderung als soziale Konstruktion im Kontext eines relationalen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Erkenntnistheoretische Wurzeln sind ein historisch-dialektischer Materialismus und die sich im Kontext postrelativistischen Denkens vollziehende Wende von einer Ontologie des Seienden hin zum »Werden«¹⁴ als Grundlage, die weder linear verlaufenden noch je stagnierenden und stets ko-evolutionären Prozesse der Ontogenese als solche verstehen und dieses Verständnis für eine umfassende und tragfähige Erklärung des Phänomens der Behinderung nutzen zu können. Ein Verständnis von Behinderung als einem Menschen innewohnende, essentielle Eigenschaft, deren Ursachen in ihm selbst begründet liegen, war obsolet geworden. Entgegen vieler fachlicher Bekundungen führte das aus meiner Sicht aber nicht zu einem ‘Paradigmenwechsel’, wenngleich damit die Voraussetzungen zu einer tiefgreifenden Revision der Grundlagen des Fachs vorliegen (Feuser 2000, 2002/a).

Bezogen auf die entwicklungspsychologischen Dimensionen fanden wir in der Kulturhistorischen Schule der Sowjetischen Psychologie und in den Studien und Schriften deren Begründer und zentralen Vertreter (Vygotskij, Leont’ev, Lurija) einen reichhaltigen, in seiner Bedeutung für das Fach selbst in Anbetracht der Fülle der die grundlegenden Ansätze vorbereitenden wie fortführenden sowjetischen bzw. russischen Arbeiten bis heute noch nicht

13 Leider ist dies bis heute nicht erfolgt. Auch die Fortsetzung meiner Tätigkeit in Forschung, Lehre und Praxis blieb eine zeitlich totale Inanspruchnahme - im Fortgang des ‘Marsches durch die Institutionen’ zur Etablierung (a) einer Theoriebildung und Praxis der Integration, die diesem Begriff gerecht wird und (b) der Begründung und Ausarbeitung einer Praxis, um total in heil- und sonderpädagogische und psychiatrische Institutionen Inkludierte und Aufgegebene aus ihren sie schwerst traumatisierenden Lebensverhältnissen zu exkludieren und - im Sinne der SDKHT (Feuser 2001, 2002) - wieder in zwischenmenschliche und kooperative Zusammenhänge zu bringen; einen Dialog mit ihnen zu führen, eine neue ‘Lebensperspektive’ zu finden und diese in einen neuen ‘Lebensplan’ zu überführen.

14 Siehe Exemplarisch dazu Prigogine 1988

erschöpfend aufgearbeiteten Fundus für eine *Behindertenpädagogik*,¹⁵ wie sie von Wolfgang Jantzen mit seinem zweiteiligen Werk „Allgemeine Behindertenpädagogik (2007) am weitestgehenden theoretisch fundiert und ausgearbeitet worden ist.¹⁶

Beides, der Bezug auf die Kulturhistorische Schule und der Rekurs auf naturhistorisch-philosophische Ansätze und Forschungen im Sinne des von mir so bezeichneten »postrelativistischen Denkens«, dessen übergeordnete Theorie als die der Selbstorganisation bezeichnet werden kann, mit der Folge der Systemtheorie und eines (kritischen) Konstruktivismus zeichnete - in einem Bild gesehen - die *Behindertenpädagogik* scharf und nahm ihr die sepiaartige Weichzeichnung, in die man sie immer wieder zu tauchen versuchte. So wird, zentrales Moment eines fundamentalen Missverständnisses, der Begriff *Behindertenpädagogik* nahezu durchgängig in allen Fachpublikationen als Synonym zu Heil- und Sonderpädagogik verwendet. Das mag zum einen ausdrücken, dass sie in ihren Grundlagen nicht verstanden wurde und zum anderen ein (möglicherweise auch unbewusster) Versuch sein, sie damit in die traditionellen Sümpfe der Heil- und Sonderpädagogik hineinzuziehen. Vielleicht um sie mitschuldig zu machen an den Fehlentwicklungen des Faches, wie es entgegen und in Verkennung der Intentionen einiger ihrer Begründer und frühen Nestoren zur Befriedigung anderer Interessen als die der Fürsorge und Bildung beeinträchtigter Menschen institutionell weiterentwickelt wurde.

Die modernen Neurowissenschaften bestätigen heute z.T. auch in empirischen Nachweisen, was wir schon in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre lehrten und mit den zentralen Arbeiten der Kulturhistorischen Schule grundgelegt wurde. Dies wesentlich auf Basis der biographieorientierten Aufarbeitung der Lebensgeschichten der Menschen und der Analyse der eigenen Arbeit mit ihnen (bei mir mit schwerst-mehrfach beeinträchtigten, schwer und tiefgreifend entwicklungsstörungen, schwer traumatisierten und psychisch beeinträchtigten Menschen; auch Menschen im Koma und Wachkoma) und bezogen auf die Erkenntnisse der Kulturhistorischen Schule¹⁷, eingeschlossen die Kritik an der bürgerlichen Psychologie, in der wir u.a. ausgebildet wurden; aber nicht nur: Wesentlich war auch die Reinterpretation vorliegender Werke und Syndrome¹⁸, für die ich stellvertretend aus dem Kontext der Psychoanalyse hier nur das von René Spitz (1887-1974)

15 Ein auch heute noch bedeutendes Werk ist das von Reichmann (1984) erarbeitete „Handbuch der Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften“, das durch das jetzt zum Abschluss kommende zehnbändige „Enzyklopädische Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation“ (Gesamtherausgeber W. Jantzen) in seiner Bedeutung nicht geschmälert werden kann.

16 Siehe zur Orientierung in diesem Schrifttum vor allem ICHS (International Cultural-historical Human Sciences) unter: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=5&L=0>

17 In der *Behindertenpädagogik* als „Rehistorisierung“ gefasst; siehe z.B. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996

18 Unter Anderem führte dieses Anliegen auch zur Herausgabe des Jahrbuchs für Psychopathologie und Psychotherapie von 1981 bis 1991 durch Wolfgang Jantzen und mir beim Pahl-Rugenstein Verlag, Köln, und im Jarick-Oberbiel-Verlag.

herausstellen oder das von Édouard Séguin (1812-1880)¹⁹ erwähnen möchte. Spitz (1972) schuf eine einheitliche Entwicklungspsychologie insofern, als er die regelhafte wie gestörte (frühkindliche) Entwicklung aus den Qualitäten der einem Kind verfügbaren sozialen Einbettung zu erklären vermochte. Eines Begriffes der „Psychopathologie“ bedarf es seither im Grunde nicht mehr; auch die *Behindertenpädagogik* kann und sollte, so meine Auffassung, darauf verzichten. Die Resultate menschlicher Entwicklung entsprechen der Logik menschlicher Entwicklung unter den für einen Menschen gegebenen Ausgangs- und Randbedingungen. Dass die Defektorientierung im Grunde als von uns in der diagnostischen Kategorisierung und Syndromkonstruktion hergestellte Wirklichkeit zu ächten und zu überwinden ist, wird in besonderer Weise mit der Aussage von Vygotskij deutlich, auf die ich 1976 gestoßen bin. Sie lautet: „In unseren Händen liegt es, so zu handeln, dass das gehörlose, das blinde und das schwachsinnige Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt“ (1975, S. 72).

Séguin (1866)²⁰ fasst das Anliegen der Erziehung und Bildung (in heutiger Terminologie) Geistigbehinderter nicht als eine an ihnen zu vollziehende Korrektur ihrer Defizite und Verhaltensbesonderheiten, sondern als ein Anliegen einer allgemeinen Pädagogik schlechthin, mit der es ihm zusammenfassend um die »Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit und der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung« geht. Einem achtzehn Monate alten, sehr reizbaren Kind, „das alles, was es konnte, berührte, zerbrach und wegwarf“, kaufte er einzelne Sèvresassen und böhmische Gläser, die er sich selbst nicht hätte leisten können. Nachdem viele derselben zerbrochen worden waren, wurde, so berichtet er, die Hand des Kindes „ein Muster von Sorgfalt“ (S. 163/164). Was tun wir? Wir reden geschwollen von »challenging behaviour«²¹, attestieren Destruktivität und Aggressivität, führen Plastikgeschirr

19 Édouard Séguin war ein bedeutender Vertreter des Saint-Simonismus; u.a. fußend auf dem Sensualismus, auf Rousseau (1712-1778) und Pereira (1715-1780). Henri des Saint-Simon (1760-1825) ging es um die Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung durch Verbesserung der Lage der Arbeiterklasse. Das moralische Prinzip entnahm er dem Christentum. Für das moralische Glück hielt er die Erziehung der Jugend durch Gelehrte mit »positiv nützlichen Kenntnissen«. Das Christentum galt ihm in der Geschichte als Beitrag zum Fortschritt. Pädagogisch waren ihm Gefühl (Quelle der Kunst), Verstand (Werkzeug der Wissenschaft) und Handeln (Werkzeug des Gewerbes) als drei Arten menschlicher Aktivität zentral. Durch Bildung galt es, Gleichheit zu verwirklichen. Der Saint-Simonismus entstand erst nach seinem Tod und war zentrales Gegengewicht gegen den im Protestantismus wurzelnden Pietismus und der wesentlich durch ihn in Gang gekommenen Anstaltsgründungen. Siehe dazu Störmer 1991

20 Von Dr. S. Krenberger 1912 unter dem deutschsprachigen Titel „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“ wieder herausgegeben und mit einem Vorwort versehen; eine Neuauflage erfolgte in engl. Sprache als Spezialausgabe 1994 unter dem Titel: Idiocy: and its treatment by the physiological method.

21 Steht meist für ‘herausfordernde Verhaltensweisen’. Die im Fach Urstände feiernden Anglizismen haben, wenn man das in den deutschsprachigen Ländern verfolgt, nichts mit einer Wende hin zu Englisch als Fachsprache zu tun, wie das in anderen, vor allem in den Naturwissenschaften der Fall ist, sondern vermutlich mit einer noch perfekteren Distanzierung der Profis von ihren Klienten und deren Nöte. Möglicherweise auch verbunden mit der Funktion, die eigentlichen Gründe der ‘herausfordernden Verhaltensweisen’ und ihre kommunikative Bedeutung vor sich selbst (Fortsetzung...)

ein, sedieren, fixieren und sperren weg, erfinden das AD(H)S und schütten die Kinder - inzwischen auch schon so genannte Schreibabys - mit einer nicht einmal legalisierten Droge zu, dem Ritalin²², für das es hinsichtlich seiner Folgen noch keine hinreichenden Langzeitstudien gibt, wohl aber sehr ernst zu nehmende Überlegungen und Warnungen. (DeGrandpre 2005, Hüther/Bonney 2010, Jantzen 2001)

Mit Bezug auf die Singer- Debatte um die Frage des Lebenswertes schwer kranker und/oder beeinträchtigter Menschen und der sich herauskristallisierenden „Neuen Euthanasie“, die ethisch gesehen z.B. bis weit in Fragen der Genmanipulation und der Selektionsprozesse der In vitro fertilisation hineinreicht, wurde deutlich, dass die geisteswissenschaftliche Philosophie als ‘Mutter der Pädagogik’ bezogen auf die Tatsache menschlicher Beeinträchtigungen und gesellschaftlicher, sozialer, ökonomischer und barrierebedingter Be-Hinderung der Lebensprozesse der Betroffenen nicht mehr hervorgebracht hat, als neue ethische Rechtfertigungsversuche ihrer vermeintlich moralisch legitimierbaren Tötung (Daub/Wunder 1994, Feuser 1992, Stein 1992). Auch darüber, dass das Fach, so es sich diesem Diktum nicht unterordnet, seine philosophische Heimat verloren hat - ich beziehe das auf die gesamte selektierende, ausgrenzende und segregierende Pädagogik - liegt noch ein Dunstschleier des Schweigens, wie die Heil- und Sonderpädagogik es unter den Nebeln der Zeit nach dem Hitler-Faschismus bis heute geschafft hat, an den Begriffen des „Heil ...“ und „Sonder...“ unbeirrt festzuhalten - am Dogma einer föderalistischen, ständisch-hierarchischen, im Kern total undemokratischen Struktur und Ausgrenzungspraxis der Pädagogik, die mir noch Lichtjahre von den oben zitierten Erkenntnissen als Grundlage eines neuen Denkens und Handelns entfernt zu sein scheint; auch von zentralen Sichtweisen der Begründer der wissenschaftlichen Heilpädagogik (Georgens & Deinhardt 1861/1863). Darauf bezogen erweckt das Gerede von einer Krise der Heil- und Sonderpädagogik und einem Paradigmenwechsel den Eindruck einer überhöhten, die Wirklichkeit des Selektions-, Ausgrenzungs- und Segregationsgeschäft der Pädagogik verharmlosenden illusionäre Verkennung der Wirklichkeit (Feuser 2000, 2000/a). Ich wage in Zweifel zu ziehen, dass die gegenwärtige Regel- und Heil- und Sonderpädagogik (es mag kognitiv der Fall sein) als empathische Größe gefühlt und gelebt den Reflexionsstand von Georgens und Deinhardt, wie er in nachfolgender Aussage zum Ausdruck kommt, noch nicht ins kollektive Bewusstsein übernommen hat. Sie

21(...Fortsetzung)

zu verschleiern; eine Art Autoeuphemisierung. Das erlaubt dann auch besser, den Nöten der Menschen abgeklärt gegenüber stehen und selbst empathisch immun bleiben zu können. Die heute in Wirtschafts- und Bankkreisen diskutierte Egomane einer ganze Staaten ökonomisch zerstörenden Raffgier hat durchaus auch in unserem Fach ihre wirksamen Komponenten. Auch das wäre eine Studie wert. Wer führt sie durch?

22 Der Wirkstoff ist Methylphenidat, der dem Betäubungsmittelgesetz unterliegt und zur Gruppe der Amphetamine gehört; diese sind so genannte Aufputschmittel, die sehr schnell zu psychischer Abhängigkeit führen.

schreiben: Da die 'allgemeine Erziehung an sich und überall' mit „physischer und geistiger Schwäche, mit moralischer Erschlaffung oder Verwilderung, mit krankhaften Neigungen vielfach zu kämpfen hat, so können und dürften der allgemeinen Pädagogik heilpädagogische Gesichtspunkte und Grundsätze nicht fehlen“ und fahren fort:

„Sobald sich aber eine besondere heilpädagogische Praxis und Theorie entwickelt und gestaltet hat, entsteht zunächst die Frage, ob und inwieweit sich die allgemeine Erziehung, die Schule, auf eine besondere Behandlung hervortretender Entartung einlassen kann und soll, ob und inwieweit demnach die Anwendung der normalen Erziehungs- und Bildungsmittel ausreicht, um erst im Werden begriffene Übel zu heben - eien Frage, deren unmittelbare praktische Wichtigkeit sich nicht verkennen lässt -; und weiterhin, sofern der Zweck der Gesundheitserhaltung als ein allgemein pädagogischer anerkannt ist und die Erörterung desselben kein oberflächlicher bleibt, die weiter und tiefer gehende Frage, ob die herrschende Erziehungsweise an sich selbst eine die Gesundheit erhaltende ist oder nicht, ob sie also den Organismus zu einer naturgemässen Entwicklung bringt, oder nicht vielmehr naturwidrig, folglich schwächend und störend einwirkt? (1861, S. 5).

Einige Seiten danach schreiben sie zur Frage einer von der Regelpädagogik getrennten Heilpädagogik:

„Zu wünschen, dass sich diese abgesonderten Zweige der Pädagogik, die theils in das Gebiet der Medicin, theils in ein anderes, das kurzweg nur als das der Seelsorge bezeichnet werden kann, eingreifen, immer weiter ausdehnen, müsste als ein Verrath der Humanität gelten; wenn diese Ausdehnung mit der, welche die zu bekämpfenden Übel erhalten, in einem geraden Verhältnis stünde“ (S. 30).

Der bestehende Parallelismus zwischen Regel- und Heil- und Sonderpädagogik und ihre durch inadäquate didaktische Unterrichtsweisen zur Ausgrenzung und wiederum zur Separierung und Isolation der Ausgegrenzten führende Funktionalität der Pädagogik ist hier deutlich nach beiden Seiten hin als einer Persönlichkeitsentwicklung abträglich in Frage gestellt, was heute im gesamten Feld der Humanwissenschaften nicht mehr zu bestreiten sein dürfte. Am wenigsten hat das die Pädagogik als Erfüllungsgehilfe der Durchsetzung gesellschaftlicher Normen und Verwertungsinteressen begriffen. Wann, so bleibt trotz Integration/Inklusion zu fragen, beenden wir diesen Verrat an Humanität?

Ende 1974 war Frau Wienke Zitzlaff als 1. Vorsitzende des LV-H, Herr Arno Reuning als 2. Vorsitzender und Herr Hartmus Honus als Pressereferent gewählt worden. Wienke Zitzlaff, gegen die sich in Folge vergleichsweise Ausgrenzungs- und Ächtungsprozesse ergaben wie oben berichtet, Hanshubertus Jarick und ich bildeten für rund 16 Jahre bis zur Vertreterversammlung des LV-H am 03.12.1988, für die Dauer der „bleiernen Zeit“ des Verbandes, ein konstantes Team einerseits im Widerstand gegen einen sich sehr oft nicht nur traditionsorientiert, sondern auch

reaktionär erweisenden Bundesverband²³ und andererseits stets seitens des gesamten Vorstandes des LV-H auf allen Verbandsebenen um einen, wenn auch noch so kleinen Fortschritt im Sinne der kurz skizzierten Grundorientierungen bemüht. Die Ausgangspunkte dieses Bemühens reichen tief in die individuellen Biographien der Akteure hinein und zeitgeschichtlich in die frühen Anfänge der außerparlamentarischen Opposition und die 1968er Bewegung zurück. Die vor allem aus dieser zu schöpfenden Kraft gesellschaftlicher Erneuerung versuchten wir zu erhalten und zu mehren²⁴.

Die hier nur kurz skizzierten Zeiträume könnten als eine erste Phase der Konsolidierung und Umsetzung eines radikal²⁵ neuen Denkens gesehen werden, das eine grundsätzliche Abkehr von den Aus- und Einschlusspraxen des Faches, der Psychiatrie und der Maßnahmen der 'Fürsorgeerziehung' und des Heimwesens erforderte und eine Neukonzeption des Behindertenwesens im Sinne von Enthospitalisierung, Dezentralisierung und Integration. Die Entwicklung der Integration ist eine logische Konsequenz aus unseren Grundpositionen. Entsprechend, das sei auch hier deutlich benannt, haben wir Integration von Anfang an im Sinne des heute in Absetzung vom Integrationsbegriff hofierten Begriffes der Inklusion und der damit verbundenen Vorstellungen verstanden und damit eine gleichberechtigte, gleichwertige und auf Anerkennung basierende Partizipation aller an allen gesellschaftlichen Bereichen, wie es heute die UN-Behindertenrechtskonvention fordert (und über deren impliziten Begrenzungen hinausgehend) verbunden. Mit Heft 1/1989 - ein zentrales Dokument der Theorie der Integration und ihrer Umsetzung im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, Demmer-Dieckmann 1989) nach acht Jahren ihrer Umsetzung im beschriebenen Sinne in Kindertagesheimen (Kindergärten) und einem 'Schulversuch Integration'-ging die Schriftleitung der *Behindertenpädagogik* an Prof. Dr. Peter Rödler, Frankfurt/Main, über, der sie mit Heft 3-4/2007 an Prof. Dr. Willehad Lanwer, Darmstadt, abgab.

2. *Integration/Inklusion setzt Aufklärung und Bildung voraus - oder: Die Integrations-*

23 Es sei hier angemerkt, dass - ich nenne es einmal so - Kampagnen gegen uns u.v.a. auch aus dem politischen Raum kamen. So wurde z.B. meine Ernennung zum Schulleiter der von mir aufgebauten Martin-Buber-Schule in Gießen um ein Jahr seitens des Schulträgers wegen der Namensnennung der Schule und deren Begründung verzögert. Ein Gießener Bürgermeister erklärte meinen Einsatz für die geistigbehinderten Schüler meiner Schule als pathologisch und psychiatrischer Behandlung bedürftig. Mit diesen Hinweisen möchte ich verdeutlichen, dass die Auseinandersetzungen nicht nur auf den damaligen VDS fokussierten, auch wenn das unter Aspekten der Zeitschrift des LV-H stärker im Vordergrund steht.

24 Für mich nehme ich das bis heute in Anspruch, auch wenn die Effekte durch die vor allem mit der Globalisierung, der Deregulierungs- und Privatisierungswelle eingetretenen Entwicklungen vielleicht in den nicht mehr messbaren Bereich geraten sind und durch die einem Gemeinwohl immer weniger verpflichteten politischen Entscheidungen gar pervertiert werden.

25 Radikal hier im Sinne des lat. Ursprungs des Begriffes (lat. *radicis* = Wurzel; spätlat. *radicalis* = an die Wurzel gehend; von Grund auf; gründlich) verstanden; also an die Wurzeln der gesellschaftlich bedingten Selektions-, Ausgrenzungs- und Separierungsprozesse Behinderter gehend.

Inklusions-Lüge ...

Wenn ich kürzest möglich zusammenzufassen hätte, was der zentralen Erkenntnis und den weitreichenden Konsequenzen aus dem entspricht, was unter dem vorausgegangen Punkt dieses Beitrages angesprochen wurde und gleichwohl eine Leitgröße darstellt, würde ich es mit folgender Aussage von Lucien Sève (1973) tun, die lautet: „Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 237). Das damit skizzierte Menschenbild eines nicht polaren, sondern dialektischen, sich wechselseitig bedingenden Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, das sich im Sozialen realisiert und unabhängig von Art oder Schweregrad vorliegender Beeinträchtigungen seine Gültigkeit behält, erfordert im Feld der Pädagogik eine entsprechende Konzeption von Erziehung, Bildung und Unterricht und kennzeichnet, was entsprechend des Anspruchs der Integration/Inklusion zu leisten wäre. Die Bildung eines jeden Menschen im Sinne dessen, was seiner Möglichkeit nach aus ihm werden kann ohne ihn seiner Humanität zu entkleiden, die ihrem Wesen nach nicht Menschengestalt hat, sondern allgemein in den gesellschaftlichen Verhältnissen und speziell in den sozialen Nahbeziehungen zu verorten ist - und ohne ihn durch restriktive und reduktionistische Limitierungen seiner Rechte als Bürger zu berauben.

Der Bewältigung dieser Schwierigkeit, die der Integration/Inklusion geradezu ins Stammbuch geschrieben ist, hat sich die Pädagogik bislang wirksamst verweigert. Ihr Denken, ihre institutionelle Struktur und funktionale Organisation sind in allen ihren Verzweigungen dem diametral entgegengesetzt, wodurch nicht nur das jede Reformpädagogik aus meiner Sicht auszeichnende Humanitätsgebot, sondern zutiefst auch das unsere Gesellschaft konstituierende Demokratiegebot verletzt wird, wie es seit der Aufklärung und insbesondere auch in den Arbeiten von Rousseau, in seinem Roman „Emile“ (1963) und in seinem Werk „Gesellschaftsvertrag“ (1977) grundgelegt ist.²⁶

Die Integrationsbewegung, wie sie Mitte der 1970er Jahre in der Praxis startete und sich vielfältig ausformte und in der Elternbewegung ‘Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen’, vor allem aber mit der Österreichischen Elternbewegung „Integration Österreich“ (I:Ö) unter dem Vorsitz von Heinz Forcher und Dank der politischen Durchsetzungskraft von Minister Rudolf Scholten (Bundesminister für Unterricht und Kunst/Wissenschaft, Forschung und Kunst von 1990-1996)

26 Das *Humanitätsgebot* sehe ich besonders in der Aussage im Emile grundgelegt, die lautet: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist. Welche Weisheit habt ihr denn noch außer der Menschlichkeit?“ (1963, S. 185) und das *Demokratiegebot* in der Aussage im Gesellschaftsvertrag: „Finde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie zuvor“ (1977, S. 17).

auch eine dezidiert politische Dimension entwickelte, hatte potentiell die Chance, das Sève'sche Axiom praktisch zu realisieren. Einige wenige Integrationsansätze haben das genutzt; in Deutschland am weitestgehenden wohl das so genannte 'Bremer Modell' (Feuser 2008) und die Uckermark-Schule Berlin; letztere aber unter dem sie belastenden Verdikt des Berliner Senats und der Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien (1928-2010; in der Funktion als Schul- und Jugendsenatorin in Berlin von 1981 bis 1989), geistigbehinderte Schüler nicht integrieren zu dürfen, was die Schule und die wissenschaftliche Begleitung in Einzelfällen zu umgehen verstanden. Darüber hinaus wurde unter dem Etikett 'Integration' weiterhin je nach Behinderungsarten und -schweregrade für oder gegen Integration selektiert - ein Widerspruch in sich, der aber in der Entwicklung bis heute als in gewisser Weise für Integration 'normal' gehalten wird - die Praxis, die sich das Etikett 'Inklusion' gibt, ist in gleicher Weise davon nicht ausgenommen.²⁷

Weder das skandinavische „Normalisierungsprinzip“²⁸ noch das „Gutachten des Deutschen Bildungsrats zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“²⁹, wie es unter dem Vorsitz des Kollegen Jakob Muth 1973 erstellt wurde, haben (was die diesbezügliche Integrität von Jakob Muth nicht tangiert) keine Perspektive hervorgebracht, wie eine pädagogische Praxis konzeptioniert sein muss, um einem unserem heutigen naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechenden Menschenbild, wie es Sève beschreibt, Rechnung tragen zu können. Auch die „Mainstream-Bewegung“ in den USA, eingedenk der aus Bürgerrechtsbewegungen entstandenen Bewegungen

27 Diese Widersprüchlichkeit drückt sich in Kantonen der deutschsprachigen Schweiz z.B. in dem Begriff der „Integrierten Sonderschulung (IS)“ auch in Gesetzestexten bzw. Verordnungen aus und stellt ein Modell der so genannten Integration neben der „Integrierten Förderung (IF)“ und IF+ dar; bei der IF gehört die/der behinderte Schüler/in der Regelschule an; bei der IS ist die/der behinderte Schüler/in Schüler/in einer Sonderschule und wird stundenweise durch eine/n Schulische/n Heilpädagog/in/en in der Regelschule betreut, was nicht selten auch ausserhalb des Klassenverbandes geschieht. (Feuser 2009)

28 Der Normalisierungsgedanke findet 1959 Eingang ins Dänische Fürsorgegesetz für Schwachsinnige (dafür stehen vor allem Bank Mikkelsen und Elias Berg) und durch Nirje 1968 in das Schwedische Fürsorgegesetz. Ziel ist u.a. die Überwindung der Missstände in Großanstanlen. Wolf Wolfensberger überträgt den Normalisierungsgedanken in die Debatte in den USA und entwickelt entsprechende Konzeptionen der Qualitätssicherung - eine Kontingenzformel und Orientierungshilfe zur Verbesserung von Lebensbedingungen.

29 Beschlossen auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13.10.1973 in Bonn. Siehe Beiheft 11 der Z. Heilpäd. von Febr. 1974

wie 'Independent Living'³⁰, 'People First' und 'Empowerment'³¹ haben dafür keine Lösungen.

Die für uns zentralen Entwicklungen waren die von Franz Christoph angestossene „Krüppelbewegung“ (Müner/Sierck 2009, Köbsell 2011) und die der Demokratischen Psychiatrie Italiens. Die theoretischen und praktischen Arbeiten von Franco Basaglia (1924-1980)³² haben eine Perspektive zur Humanisierung der zwischenmenschlichen Verhältnisse (vor allem zwischen professionellen Theoretikern und Praktikern und den psychisch Kranken/Behinderten) eröffnet und die paritätische Teilhabe aller an allen für sie relevanten Prozessen deren Demokratisierung und sie aus den euphemisierenden Nebeln befreit. Das in deutlichen Begriffen und



Worten, wie der zusammen mit Franca Basaglia-Ongaro verfasste Beitrag „Befriedungsverbrechen“ (1980) - eine unabdingbare pädagogische Pflichtlektüre - ausweist; Befriedungsverbrechen in „Institutionen der Gewalt“, aufrechterhalten durch „Zustimmungsfunktionäre“ (der herrschenden Ideologie) und „Angestellte der Herrschaft“ (als die die Intellektuellen fungieren) und „Techniker des praktischen Wissens“ (als die die Praktiker

30 Diese Bewegung hat am deutlichsten auf die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung der BRD ausgestrahlt und sich auf der Basis der wesentlich von Franz Christoph (1953-1996) gegründeten „Krüppelbewegung“ zu einer sehr bedeutenden Betroffenenorganisation entwickelt (Müner/Sierck 2009), von der auch die Bewegung der „Disability Studies“ als kulturwissenschaftlich und soziologisch zu fassende Neuorientierung des Behinderungsbegriffes beeinflusst wurde (Waldschmidt 2003, Weisser & Renggli 2004). Eine sehr gute Darstellung der Geschichte und Zusammenhänge der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung gibt Köbsell (2011).

31 Die Empowerment-Bewegung dürfte den geringsten Beitrag zur Lösung der Sève'schen Aufgabe beisteuern. Sie ist in sich theoretisch nicht hinreichend konsistent und hat keine ihrem Anspruch genügende Strategie des Handelns hervorgebracht. Sie ist an sich anachronistisch unter dem Aspekt der Forderung, geistigbehinderte Menschen zu ermächtigen, sich aus ihrer Abhängigkeit zu befreien, in die wir sie bringen. Es wäre angemessener, behinderte Menschen nicht mehr unter unsere Herrschaft zu bringen und zu isolieren und sich dafür einzusetzen.

32 Bezogen auf die Entwicklung der Integration im Feld der Pädagogik in Italien sind vor allem zu nennen: Andrea Canevaro (er ist leider kaum ins Deutsche übersetzt), Nicola Como, Adriano Milani-Comparetti, Otto Roser; viele Arbeiten von Jutta Schöler beschäftigen sich damit.

fungieren). Entsprechend deutlich wird aber auch, dass Techniker, die ihre Rolle als Zustimmungsfunktionäre ablehnen, ihrerseits zu 'gesellschaftlichen Störfaktoren' werden, die 'ruhiggestellt' werden müssen. Das mussten wir zur Genüge erfahren, weil wir nicht mitgemacht haben, was mit uns gemacht wurde ...

Auch die Rekonstruktion der Geschichte der Adalgisa Conti (1979) ist ein bedeutendes Dokument der Rehistorisierung einer Frau, überwiegend von ihr selbst erzählt - keine Fallgeschichte also, sondern, wie die Gruppe der im psychiatrischen Dienst der Provinz Arezzo beschäftigten Frauen zum Abschluss ihrer Einleitung schreiben, „ein Instrument der Anklage und des Kampfes gegen die ausschließenden Institutionen und die Vergewaltigung der Frauen“ (S. 13). (Als solches auch dies eine unverzichtbare Lektüre einer der Aufklärung dienenden LehrerInnen-Bildung.) Adalgisa Conti war es, 64 Jahre nach einem ausführlichen Brief an ihren 'Doktor', in denen sie dadurch, dass er ihrer Familie vorenthalten und unbeantwortet blieb, nur noch schwieg, nicht mehr möglich, an der Befreiung aus der Anstalt mitzuwirken - sie kam für sie zu spät. Damals wie heute wird nur eine „kollektiv geleistete Entlarvung dieser Mechanismen“ (eben auch die der Selektions-, Ausgrenzungs- und Segregationsprozesse der Pädagogik) den Betroffenen die Möglichkeit geben, ihre Einheit als Mensch wieder zu erlangen und in der Einheit der Menschheit zu leben, zu lernen und durch dieses sich entwickeln zu können. Die Séguin'sche Intention von 1866 kommt dem Sève'schen Erfordernis näher als die Mehrzahl aller Beiträge von heute zur Frage der Integration und/oder Inklusion. Deren Versagen ist katastrophal.

Sind Gründe benennbar? Sie dürften eine beträchtliche Anzahl umfassen. Dennoch meine ich, dass zentrale Aspekte in wenigen Punkten zusammenzufassen und daraus Konsequenzen abzuleiten sind. Auch bin ich der Auffassung, dass das fachliche Desaster nicht primär dem vielfachen Widerstand, den die Integrationsbewegung von Anfang an erfahren hat, nicht deren mangelnden Unterstützung und auch nicht der jeweils bestehenden Rechtslage bzw. vorrangig den politischen Gegenkräften geschuldet ist. Bis zum Erscheinen der UN-Behindertenrechtskonvention war die Integrationsbewegung ohnehin nahezu vollständig entpolitisiert.³³ Ihre Blockierung und Entgleisungen erfährt sie vorwiegend aus dem Fach selbst heraus. Eine zentrale Ursache sehe ich darin, dass ihr erkenntnistheoretischer Hintergrund nicht verstanden, damit die Revision des überkommenen Menschen- und Behinderungsbildes nicht wirklich vollzogen worden ist und in Folge eine konsistente pädagogische Umsetzung der Integration und Gestaltung inklusiven Unterrichts verabsäumt blieb. Die resultierenden Praxen

33 In Analyse dessen haben Hans Eberwein und ich vor Jahren die Gründung der Vereinigung „Politik gegen Aussonderung. Koalition für Integration und Inklusion e.V.“ angeregt. Siehe hierzu: <http://www.politik-gegen-aussonderung.net>

sind kaum mehr, als modernistische Passungen des Systems an einen integrationsgeprägten Mainstream unter Beibehaltung des hierarchisch gegliederten, ständisch orientierten, selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, mit dessen Mitteln sein Gegenteil nicht herzustellen ist und das ein solches überhaupt nicht zulassen kann. So konnte das Anliegen und der Wert inklusiven Unterrichts für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Schüler auch nicht überzeugend an eine breite Elternschaft vermittelt werden. Die sich daraus entwickelnden, vielfach aufgelisteten Sorgen um das Kindeswohl und die Lernerfolge, die durch die Integration im allgemeinen oder durch die Integration geistigbehinderter und schwer mehrfach behinderter Kinder für diese selbst wie für die nichtbehinderten Kinder und Schüler im besonderen gefährdet sein könnten, wie das in extremer Weise von Riccardo Bonfranchi vertreten wird, dem ich gleichwohl nicht abspreche, um das Wohlergehen der schwerst mehrfach behinderten Kinder und Schüler besorgt zu sein³⁴, entstanden als resultierende Artefakte. So auch die Kritik von Otto Speck (2010), die einen geradezu reissenden Absatz gefunden hat, so dass das Buch heute schon vergriffen ist (was einer eigenen Analyse Wert wäre), auch wenn ich sehr viele seiner Feststellungen teilen kann. Nur: Sie bleiben auf Sachverhalte, Bedingungen und Verhältnisse bezogen, die ich nicht Integration bzw. Inklusion nennen würde. Aber: Sie werden dem wohl größten Reformvorhaben, seit es eine arbeitsteilig praktizierte und wissenschaftlich verfasste Pädagogik gibt, der Integration/Inklusion als solcher und ihr immanent existent angelastet. Das scheint - wiederum exemplarisch betrachtet - auch im Zusammenhang mit dem Editorial des Chefredakteurs der Z. Teilhabe (der Bundesvereinigung Lebenshilfe), Herrn Frühauf, von Heft 3/2011 und der sich darauf beziehenden Analyse von Rohrman in der nachfolgenden Ausgabe deutlich auf³⁵. Hier begegnen wir folgenden Phänomenen:

- Der (ich nenne es einmal so) missbräuchlichen Verwendung des Begriffes der *Behindertenpädagogik*, auf die ich schon verwiesen habe, an der in sie stigmatisierender Weise abgearbeitet wird, was, wie es Rohrman zutreffend nennt, die „Sonderpädagogiken“ selbst verursacht bzw. nicht geleistet haben, von deren Misere ablenkt wird wie durch Diskreditierung des Alternativen das Alte weiterhin wissenschaftlich kreditwürdig erscheint.
- Der weitgehenden Negation der bereits bestehenden Grundlegung einer inklusionsfähigen

34 Ich verweise hier exemplarisch auf den Leserbrief von Bonfranchi in der Z. Teilhabe 2/2011 unter dem Titel „Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde“ (S. 90/91) und die Replik darauf von Hinz in Z. Teilhabe 3/2011 mit dem Titel „Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees - oder Krisensymptome der Heilpädagogik?“ (S. 119-122).

35 Siehe: Editorial der Z. Teilhabe der Ausgabe 3/2011 von Theo Frühauf mit der Thematik „Inklusion: Krise der Behindertenpädagogik positiv wenden“ (S. 98/99) und die Antwort von Eckard Rohrman in Heft 4/2011 mit dem Titel „Krise der Behindertenpädagogik oder Krise der Sonderpädagogiken?“ (S. 169-171)

„Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995, 2010), was, so meine ich, sowohl mangelndes Verstehen wie ideologische Momente³⁶ zur Ursache hat. Dies einerseits durch deren Wahrnehmung aus der traditionellen Perspektive des Faches und eines polaren Verständnisses des Verhältnissen von Individuum und Sozialen. Andererseits bleiben „Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ zu verstehen verschlossen, wenn das sie vorrangig für das Feld der Pädagogik erkenntnisleitende Menschen- und Behinderungsbild seinerseits nicht verstanden ist, was wiederum die Befassung mit der Kulturhistorischen Schule und den relevanten naturphilosophisch-postrelativistischen Theorien zur Voraussetzung hat.

- Beide Momente lassen erkennen und führen dazu, dass Erklärungs- und Diskursebenen (willentlich oder, wenn es Wissenschaftler sind, um so schlimmer, unwillentlich), auf die sich Aussagen beziehen, nicht konsistent eingehalten werden, so dass sich z.B. eine Aussage der Ebene A, in Bezug auf die sie Erklärungswert hat, auf einer Ebene B erklärenden oder begründenden Aussagewert in Anspruch nimmt, den sie dort nicht adäquat haben kann. Damit wird ein Denksystem in sich brüchig, was in der Regel in den Diskursen des Faches nicht beachtet wird und dessen bedauerlich schlechten Zustand dokumentiert.

In diesem Kontext bleibt mir nur festzustellen:

- Die sich um Integration/Inklusion rankenden Sorgen der Kritiker sind nur insofern berechtigt, als, was sich Integration bzw. Inklusion nennt, eine sie auch tatsächlich realisierende, angemessene Pädagogik und Didaktik vermissen lassen.
- Die in der Regel bei den Kritikern resultierende Schlussfolgerung des Erhalts der Sonderschulung (vor allem für schwer-mehrfach und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche; der tertiäre Bildungsbereich für Erwachsene nicht ausgenommen) ist keine vernünftig begründbare und wissenschaftlich haltbare Alternative! Dass Integration/Inklusion die Menschenwürde verletzen würde (Bonfranchi; siehe Fußnote 34) fällt aus einer

36 Schon in der mit dem ersten Punkt dieser Arbeit beschriebenen Zeiträumen wurde die entstehende Literatur zur *Behindertenpädagogik* an manchen Universitäten und Hochschulen, an denen Heil- und Sonderpädagogik gelehrt wurde, aus den Bereichsbibliotheken entfernt. Studierende luden uns (oft an Wochenenden) zu von ihnen selbst organisierten Vorlesungen und Seminaren ein, um von den Entwicklungen in Bremen dennoch Kenntnis zu bekommen. KollegInnen der entsprechenden Studienstätten zeigten sich nicht.

Ein anderes Moment der Negation ist die Unterlassung angemessener Quellennachweise und, wird einmal zitiert, mangelnde Exaktheit darin, was partiell schon 'zu Guttenberg-Qualität' bekommt. So wurde mir einmal wort-wörtlich meine bekannte, auf die Pädagogik bezogene Definition der Integration/Inklusion mit dem Hinweis vorgelegt, dass ich darauf hätte kommen sollen um meine Ansichten zur integrativen Pädagogik zu formulieren; sie war einem anderen zugeschrieben. Auch kursiert eine Definition von Integration, die Volker Schönwiese auf Andreas Hinz bezieht, die eindeutig ein Verschnitt meiner Definition ist, was die Begrifflichkeiten eindeutig zeigen.

Auch hier würde ich gerne einmal eine Studie anregen, wie selbst in ganz aktuellen Zeitschriftenbeiträgen und Buchpublikationen mit der Existenz der z.B. von Wolfgang Jantzen und mir stammenden Schriften umgegangen wird, wenn sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden, was meist nicht der Fall ist, selbst wenn es sich um entsprechend eindeutige Themenstellungen handelt.

wissenschaftlich vertretbaren Diskussion heraus.

Ich möchte das an einem weiteren Beispiel verdeutlichen. Der Frankfurter Rundschau vom 09.11.2011 entnehme ich aus dem Internet einen Beitrag mit dem Titel: „Die Sonderschulen gehören aufgelöst“. Dort wird der Kollege Hans Wocken (bis 2008 an der Univ. Hamburg tätig und mit dem Hamburger Schulversuch von Anfang an an der Integrationsentwicklung beteiligt) bezogen auf seine Tätigkeit im Projekt Inklusion in Deutschland unter dem Aspekt interviewt, dass er scharfe Kritik an der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention übt. Seine Ausführungen vermag ich zu teilen, bis auf die Antwort der letzten an ihn gestellten Frage: „Würden Sie tatsächlich alle Sonderschulen auflösen?“ Die Antwort von Herrn Wocken: „Wenn ich entscheiden könnte, dann blieben in Deutschland nur sehr, sehr wenige für eine kleine Gruppe von Kindern mit schweren Behinderungen übrig.“³⁷

Im Spiegel der vorstehend zur Ausführung gebrachten Zusammenhänge dürfte sich solches von selbst interpretieren. Mir kommt dabei allerdings die vergleichende Frage: Katapultiert die Integration/Inklusion durch das Wirken eines solchen Inklusionismus (Bonfranchi eingeschlossen) die Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen bzw. die als geistigbehindert klassifizierten (denen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und/oder ‘herausfordernden Verhaltensweisen’ dürfte es ähnlich ergehen) wieder in die Zustände und Verhältnisse zurück, aus denen wir sie mit Gründung der Schulen für Geistigbehinderte und pädagogisch konzeptionierten Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten im wahrsten Sinne des Wortes in den 1960er und 1970er Jahren ‘befreit’ haben?³⁸ Werden Rest-Sonderschulen entstehen, vor denen ich von Anfang der Integrationsbewegung an mit allem Nachdruck gewarnt habe? Bleibt der ehemals als ‘harter Kern’ bezeichnete ‘gesellschaftliche Bodensatz’ an behinderten Menschen (Soziologen sprechen bezogen auf große Teile des Prekariats von Abfall der Gesellschaft, für die es keine Müllhalden mehr gibt) im Namen der Integration/Inklusion erhalten? (Baumann 2005)

Und der Vergleich? Wird z.B. Griechenland durch den EU-Spardruck im Rahmen der Finanz- und Schuldenkrise, die eine egomanische, jeder sozialen Verantwortung entbundene Raffgier im Finanz- und Bankenwesen in Kombination mit politisch unverantwortlichen Staatsverschuldungen, weil man Banken, Reiche und Superreiche, die längst diktieren, wie zu regieren ist, aus Globalisierungsgründen der Märkte und des Finanzwesens nicht den Durchschnittsverdienern angemessen besteuert, nicht auch in die 1950er Jahre zurückkatapultiert und u.a. durch Banker

37 Die entsprechende Internetseite der FR existiert nicht mehr; der Text liegt mir als Ausdruck vor.

38 Trotz der Notwendigkeit, vieles Material aus der Zeit der aktiv-beruflichen Tätigkeit und ihren Anfängen zu vernichten, kann ich noch nachweisen, wie wir diese Menschen in den ‘Schlangengruben’ der Anstalten und Heime und in den Sondergruppen von pädagogischen Einrichtungen vorgefunden haben.

als Staatschefs die Demokratie einer Finanzoligarchie und den in ihr wirkenden Marktdiktatoren vollends geopfert?

Meinen Sie, liebe LeserInnen, dass dies nichts miteinander zu tun hat? Um die erst einmal nicht auflösbaren Widersprüche, die sich aus dem Anspruch ergeben, auf der Basis durch und durch ausgrenzender gesellschaftlicher Verhältnisse ein inklusives Bildungs- und Unterrichtssystem zu etablieren und die daraus resultierenden Ohnmachtsgefühle zu bewältigen, belügen wir uns selbst und halten die Spiegelung unserer Wünsche im bestehenden System für das angestrebte inklusive - und etikettieren um oder weisen jede Veränderung des Bestehenden zur Aufrechterhaltung unserer eigenen Orientierungen und Stabilität zurück, was damit rationalisiert wird, dass es den Kindern und Schülern in gleicher Weise wie der Effizienz ihres Lernens schaden könnte. Die darin getarnte Resignation bedient einen egozentrischen Rückzug und zerstört unsere Empathiefähigkeit. Sie löscht die Fähigkeit zur Trauer über die Verbrechen, die im Namen einer rassistisch-biologistischen Verbesonderung behinderter Menschen begangen wurden und lässt uns ohne jede Zukunftsperspektive und Motivation für zukünftige Veränderungen zurück. Wir verlieren letztlich die Fähigkeit, uns selbst im Anderen zu sehen: in seiner Ausgrenzung, sozialen Ächtung, bildungsmässigen Unterdrückung und Verzweiflung vor den zahlreichen Barrieren, die ihn begrenzen. Ohne Bemühungen, die aktuellen Widersprüche auf einer höheren Ebene des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu begreifen und zu überwinden und dies mit der Bewusstheit, dass sich dadurch neue Widersprüche generieren, wird es keine gesellschaftliche Integration und kein inklusives Bildungssystem geben können. Was Richter (2010) in Bezug auf die Alt-68er beschreibt, scheint weit darüber hinaus bedenkenswert zu sein: „Zahlreiche Alt-68er verabschieden sich von ihren ursprünglichen Idealen. Nachträglich erscheint ihnen ihr früheres Aufbegehren wie eine pubertäre Revolte. Sie reden sich den Verrat ihrer humanistischen Visionen als politische Erwachsenenheit schön. Aber es ist ihnen nicht wohl dabei. Und deshalb müssen sie die anderen hassen, die weiterkämpfen“ (S. 54).³⁹

Zurück: Das Potential an fachlich inkonsistentem Denken und einer daraus resultierenden Gewissenlosigkeit den Betroffenen gegenüber, das als Erbe großer Fehlentwicklungen der Heil- und Sonderpädagogik über die letzten Jahrhunderte hinweg auch in die Integrations-/Inklusionsbewegung hinein mitgenommen wird und fortwirkt, sollte nicht unterschätzt werden. Sollte es gelingen, allein bezogen auf die Begriffe Integration und Inklusion in der Pädagogik einen Konsens hinsichtlich des mit ihnen zu Bezeichnenden zu finden, wäre schon eine große Hürde beseitigt. Meinerseits schlage ich auf dem Boden der Tatsache vor, dass wir von einem

39 Richter verweist in diesem Zusammenhang auf das *Kursbuch 116* von Juni 1994 mit dem Titel *Verräter*. Vielleicht sollte man es noch einmal hervorholen und lesen.

selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Erziehung-, Bildungs- und Unterrichtssystem auszugehen haben, wie ich das an anderen Stellen ausgeführt habe, mit „Integration“ den *Weg* der schrittweisen Überwindung einer selektierend-ausgrenzenden Regel- und einer segregierenden Heil- und Sonderpädagogik zu beschreiben und mit „Inklusion“ das anzustrebende *Ziel* der den Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen der Betroffenen entsprechenden (bezogen darauf, dass wir keine einheitlich geschlossene Gesellschaftform haben) Teilsysteminklusionen. Auf wissenschaftlicher Ebene bedeutet es die Überwindung der Parallelität von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik und deren kategorialen Gliederung. Damit würde Integration sehr zentral die Exklusion der in Sondersysteme teilweise total Inkludierten zu bewältigen versuchen, während Inklusion die teilsystemgenerierten Exklusionen und Inklusionen gemäss der Lebensplanung eines Menschen zu entsprechen hätte; auch im Bildungssystem.

Die Begriffe Integration und Inklusion enthalten keine pädagogische Theorie oder gar Handlungsanweisungen, wie auch die UN-Behindertenrechtskonvention keine solche enthält. Sie ist ein rechtspolitisches Instrument, das pädagogisch insofern hilfreich sein kann, dass es uns Rückhalt darin bietet, die erforderlichen strukturellen Veränderungen des institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, die pädagogisch zu begründen, aber politisch zu realisieren sind, eindeutig und klar zu benennen und als legalisiertes, in Menschenrechten verankertes Anliegen nachhaltiger an die Politik heranzutragen. Die UN-Behindertenrechtskonvention bewirkt pädagogisch rein gar nichts. Ich habe an anderer Stelle deutlich zu machen versucht, dass sie zwar eine gute Briese Wind ist, die aber nur wirksam werden kann, wenn wir auf dem Boot der Pädagogik entsprechend die Segel setzen (Feuser 2010). Der Wind und das Segelboot, ein auf dem Wasser schwimmender Hohlkörper mit Flächen, die dem Wind Widerstand entgegensetzen, sind unterschiedliche Wirklichkeiten. Die Erklärung des Windes vermag nicht zu erklären, warum ein Hohlkörper im Wasser Auftrieb erfährt und dieser nicht, was Wind ist und wie er entsteht.

Es bleibt also nicht erspart, die oben skizzierten fachlichen Defizite zu überwinden, in diesbezüglich wissenschaftlich zu nennende Diskurse einzutreten und als zentrales Instrument jedweder Pädagogik die Frage inklusiven Lehrens und Lernens didaktisch zu lösen. Die Pädagogik hat darüber hinaus kein anderes Instrument. Damit sehen wir uns sehr deutlich auf Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verwiesen; vor allem auf eine fundierte, in den schon aufgezeigten Grundfragen qualifizierende LehrerInnen-Bildung. Ich betone dabei *'Bildung'* und sehe diese von einer auf spätere Verwertbarkeit von Lehrpersonen orientierte Ausbildung hinsichtlich der Umsetzung von Lehrplanvorgaben und Standards in einem jahrgangsideologischen, zielgleichen fächerorganisierten Unterricht in Orientierung an der Logik von Lehr- und Unterrichtsmaterialien

deutlich unterschieden.

Ein besonders interessanter und umfassend zu analysierender Sachverhalt tut sich dahingehend auf, dass selbst Fakultäten, Fachbereiche bzw. Studiengänge der LehrerInnenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die zu Beginn der Integrationsbewegung die in einigen Bundesländern etablierten »Schulversuche Integration« wissenschaftlich begleitet und evaluiert haben, sich hinsichtlich ihrer internen Strukturen und Ausbildungskonzeptionen bis heute nicht wirklich auf den Prozess der Integration und die Etablierung einer inklusiven Schule eingestellt und ihren Lehrbetrieb strukturell und curricular nicht entsprechend verändert haben, von anderen Ausbildungsstätten ganz zu schweigen. In der der Integrations- und Inklusionsfrage nicht hinreichend entsprechenden Ausbildung von Lehrpersonen sehe ich einen primären Grund für die Stagnation der Entwicklung einer inklusiven Schule und vielfältiger Entgleisungen und Sackgassen derselben. Zwei möchte ich hier noch benennen:

Ein besondere Problematik, mit der Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung in integrativen Settings kämpfen und scheitern, ist die Unterrichtsplanung nach dem Top-Down-Modell. Es mündet, orientiert an den guten Lernern oder am Klassendurchschnitt in die Frage, was nun noch den behinderten Mitschülern angeboten werden könnte ... Auf diesem Weg wird nie eine inklusives Lernfeld entstehen. Nur eine Orientierung an einem Bottom-Up-Modell, wie ich es hinsichtlich der didaktischen Struktur mit dem Baummodell beschrieben habe, ermöglicht die Chance eines inklusiven Lernfeldes.

Eine andere Problematik generiert sich aus der Auffassung, dass der Einstieg in eine integrative Unterrichtsarbeit besser zu bewältigen sei, wenn nur ein leichter in seinem Lernen beeinträchtigtes Kind in die Kindergartengruppe oder der Klasse aufgenommen würde. Ein fataler Irrtum, der ständig das Top-Down-Modell generiert - und dies nicht nur bezogen auf die unmittelbare inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, sondern auf alle sozialen, kommunikativen und einstellungsbezogenen Momente des Zusammenlebens- und -arbeitens. Der Ausschluss von schwerer, mehrfach und in ihrer intellektuellen Entwicklung beeinträchtigten Kindern und Schülern hat für die gesamte Entwicklung der Integration und Inklusion fatale negative Folgen - sie wird grundsätzlich scheitern. Ihre Aufnahme und die Arbeit mit ihnen ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau inklusiver Lernfelder.

Die Lehrenden an pädagogischen und lehrerbildenden Studienstätten tragen eine besondere Verantwortung, zumal ihnen die Freiheit von Forschung und Lehre grundrechtlich garantiert ist. Selbst bei Bestehen restriktiver Lehrerbildungsgesetze und Verordnungen ist es wiederum eine hochschuldidaktische Frage, wie ich die vorgeschriebenen Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den entsprechenden Modul- oder Lehramtsprüfungen nachzuweisen sind, den Studierenden

lehre, vermittele und wie ich sie die Studierenden erfahren lasse.

Ich möchte hier mit allem Nachdruck dazu aufrufen, über alle Bundesländer hinweg unter Aspekten von Integration und Inklusion im Sinne einer LehrerInnen-Bildung unverzichtbar zu bearbeitende Grundfragen und Grundlagen zu beraten und zu beschließen. Dies über alle noch bestehenden Lehrämter, Schulformen und -stufen hinweg, die Frühe Bildung selbstverständlich eingeschlossen; auch die Ausbildungen für eine außerschulische Pädagogik. Besondere Bedeutung dürfte hier der Qualifikation zu persönlicher bzw. advokatorischer Assistenz zukommen (Feuser 2011). Dazu, meinen Beitrag abschließend, einige Thesen als Anregung⁴⁰ auf der Grundlage meiner Auffassung, dass es keine rechtfertigenden Gründe gibt, Menschen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen oder wegen eines dadurch bedingten personalen oder technischen Assistenzbedarfs von einer ungeteilten und gleichberechtigten Teilhabe am Gesamt des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens auszuschließen, wodurch sie an eben dieser Teilhabe *gehindert* und - bezogen auf den Sektor der Bildung - hinsichtlich ihres Lernens und ihrer Persönlichkeitsentwicklung *behindert* werden. Ferner gibt es keine Dispensierung von Verantwortung für jene, die nicht ins reguläre Bildungssystem hineinkommen, es sei denn für solche, die daran nicht teilhaben wollen, wenn sie diesen Willen insofern bekunden können, dass ihnen alle zur Entscheidung gegen eine Bildungsinstitution jenseits des Pflichtbereiches hinreichenden Informationen über dasselbe zur Verfügung stehen. Damit ist nicht gemeint, dass es alternativ eines Sonderbildungssystems bedarf, das dem Wahlrecht der Erziehungsberechtigten unterliegt, sondern, um es noch einmal zu betonen, dass es außerhalb der Schulpflicht keine Persönlichkeitsrechte einschränkende Verpflichtung auf die Teilnahme an bestimmten Regelbildungsangeboten geben darf. Meine Thesen:

These 1:

Hochschulen und Universitäten sind in das Gesamt des Bildungssystems eingebundene Bildungsinstitutionen und keine davon abgehobenen, über oder ausserhalb des Bildungssystems stehenden - mithin Sonderschulen. Ihnen kommt aufgrund ihres Forschungspotentials und der Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturtragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Realisierung der Menschenrechte zu.

These 2:

40 Ich beziehe mich mit den Thesen auf einen Vortrag im Rahmen der Tagung „Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung“ vom 11. Okt. 2011 an der Universität zu Köln und auf einen tags zuvor in Berlin gehaltenen Vortrag mit der Thematik „Teilhabeforschung aus der Sicht von Forschung und Lehre“. Die sich thematisch z.T. überschneidenden Vorträge sind zur Veröffentlichung in den entsprechenden Tagungsberichten vorgesehen. Sie sind beide unter <http://www.georg-feuser.com> und dort unter „Aktuell“ einzusehen bzw. stehen zum Download. Dieser Hinweis soll kompensieren, dass die für jede These weitergehenden Begründungen und Ausführungen hier nicht gegeben werden können.

Die Pädagogischen Hochschulen und Fakultäten bzw. Fachbereiche der Lehrerbildung an Universitäten stehen in der besonderen Verantwortung, Fragen des aus Regelsystemen exkludierenden wie in Sondersysteme inkludierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems

(a) nach Außen humanwissenschaftlich fundiert, begrifflich eindeutig und differenziert in die bildungs- und gesellschaftspolitische Wahrnehmung zu bringen und

(b) nach Innen Schrittmacher einer inklusiven LehrerInnenbildung unter Einbezug der Frühen Bildung, der Berufsbildung und des universitären Studiums zu sein - mithin »aufzuklären« und nicht einen indifferenten Inklusionismus hervorzubringen bzw. diesen zu bedienen.

Dazu möchte ich anmerken, dass

- für das bestehende, hierarchisch gegliederte und ständisch organisierte, in voneinander unabhängigen Fächern zersplitterte, hinsichtlich seines Zuganges und seiner internen Praxis ausgrenzendes und segregierendes (also exkludierendes und inkludierendes) Unterrichtssystem ausgebildete Lehrpersonen
- mit einem vom heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand unberührten und bezüglich des Verständnisses menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung inadäquaten Menschenbild und einem
- defizitorientierten, antiquierten Verständnis von Behinderung, das, wie zumindest mein Erfahrungsstand zeigt, noch weitgehend in biologistischen und medizinisch-psychiatrischen Denkstrukturen verankert ist,
- zu dem sich oft noch eine gravierende Theorie- (sprich: Denk-)feindlichkeit und mangelnder Veränderungswillen gesellt,

das Haupthindernis für eine fachlich adäquate und kompetente Realisierung eines inklusiven Unterrichts kennzeichnen.

Erforderlich ist eine innere Reform, eine aufklärungsbasierte LehrerInnen-Bildung. Sie verlangt,

- die Studierenden grundlegend mit dem Menschen als komplexestes und am wenigsten determiniertes lebendes System zu befassen, dessen Komplexität und Diversifikation (d.h. seine Entwicklung) sich durch die Qualität seiner interpersonalen Beziehungen in Relation zur intrapersonalen Re-Konstruktion seiner Welt-Mensch-Beziehungen im Verhältnis der Möglichkeit zu kooperativer Teilhabe zu den zur Wirkung kommenden Graden seiner Isolation (von sozialem Verkehr, Kultur und Bildung) herausbildet, was
- nur in interdisziplinären Zusammenhängen der relevanten Human-, Gesellschafts-, Kultur- und Naturwissenschaften geleistet und
- in mehrsemestrigen Projekten anhand übergeordneter Themenstellungen erfolgen kann, die selbst als inklusive Studienprojekte konzipiert sind.
- Hand in Hand mit einer solchen curricularen und inhaltlichen Reform müssen die strukturellen Veränderungen der Institutionen der LehrerInnenbildung erfolgen.

Eingebettet in eine solche Studienkonzeption müssen u.a. sein:

- Forschungsqualifikationen (wie beobachten, erheben, beschreiben; auswerten, interpretieren und präsentieren der Ergebnisse),
- rehistorisierend-entwicklungsdiagnostisch fundierte didaktische Kompetenzen in einem für die Dauer des Projekts durchgängigen Theorie-Praxis-Kontext,
- die Qualifizierung in advokatorischer und personeller Assistenz, in pädagogisch-therapeutischem Handeln (auch in Interventionsstrategien z.B. hinsichtlich herausfordernder Verhaltensweisen),

- Kompetenzen in Beratung, Supervision, Qualitätsmanagement, Evaluation und in
- Schulentwicklung, Personalführung und -leitung, Fort- und Weiterbildung, um nur einige zu benennen.

These 3:

Inklusive LehrerInnen-Bildung basiert ihrerseits in einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995, 2011),

- überwindet notwendigerweise die Trennung von Regel- und SonderschullehrerInnenbildung und generell eine kategoriale Heil- und Sonderpädagogik, was
- durch ein gemeinsames BA-Studium grundgelegt und in einem MA-Studium unter besonderer Berücksichtigung von Forschungskompetenzen spezifiziert werden kann (wobei ‘Spezifizierung’ nicht die alten Schulform-, Schulstufen-, Fächer- und Jahrgangsorientierungen meint), und
- wird durch bauliche, technische und digitale Barrierefreiheit, die Schaffung sozialer Netzwerke und durch nachteilsausgleichende Studien- und Prüfungsanpassungen sowie beratende, unterstützende und assistierende Dienste für Studierende mit Behinderung ihrerseits zum Schrittmacher einer inklusiven Universität und Hochschule.

These 4:

Die Universitäten vereinigen, wie schon betont, alle Merkmale auf sich, um sie als ‘Sonderschulen’ zu klassifizieren. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses erfolgt in reaktionärer Manier und verschärft vor allem die sozialen Dimensionen des Studiums, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, steigert durch enge Prüfungsabfolgen den Studienstress und beraubt den Bologna-Prozess der Möglichkeit der Realisierung individueller Bildungsbiografien und einer höhergradigen Bildungsgerechtigkeit. Der Universität droht der Verlust ihres Aufklärungscharakters. Eine allgemeine Tendenz einer Entwicklung in Richtung Inklusion ist nicht festzustellen.

These 5:

Nur ein »inklusives« Projektstudium, das eine übergeordnete Fragestellung (Gemeinsamer Gegenstand) über (mindestens) drei Semester bearbeitet, in dem zentrale Teilfragen in kooperativen, interdisziplinären Prozessen arbeitsteilig forschend zur Lösung gebracht und wöchentlich in einem Projektplenum ausgetauscht und neu konfiguriert werden und in dem Teilhabe durch Zusammenarbeit mit Menschen aller Arten und Schweregrade an Beeinträchtigungen (als Mitstudierende und Partner in Vorhaben und Teilprojekten) erfahren werden kann, vermag einen forschungsgeleiteten Studienkontext in Theorie und Praxis zu realisieren und die Erfahrung zu vermitteln, die Lehrpersonen in ihrer beruflichen Tätigkeit bei Kindern und Schülern grundzulegen haben.

Die Konzeption einer inklusiven LehrerInnen-Bildung könnte wie folgt ausgerichtet werden:

BA

1. als inklusives Projektstudium, das in modularisierter Form interdisziplinär angelegt und multiprofessionell durchgeführt wird und
2. in das alle Forschungs-, Prüfungs- und Praxisanteile pädagogischer und therapeutischer Art (z.B. Rehistorisierende Entwicklungsdiagnostik und Begutachtung; Krisenintervention und -beratung) wie alle weiteren Fachanteile integriert sind.
3. Das 1. Studiensemester besteht für alle Studierende aus einer integrierten Eingangs- und Orientierungsphase, die
 1. der Einführung in das Studium an einer Universität/Hochschule, dem Kennenlernen ihrer Struktur, Organisation und ihrer (technischen wie sozialen) Dienste sowie der Technik des Studierens und
 2. der Einführung und Orientierung in den Inhalten des Studiums und der Propädeutik des Faches für den gesamten Studienverlauf dient.
4. Das 2. bis 4. Studiensemester umfasst das 1. Projekt. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den grundlegenden Natur-, Human-, Gesellschafts- und Kulturwissenschaften in Kombination mit einer aufgabenbezogenen Einführung und praktisch-forschenden Tätigkeit in den Handlungs- und Praxisfeldern des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, der Behindertenfürsorge, der Gesundheits- und Sozialdienste.
5. Das 5. und 6. Studiensemester dient einem begleiteten, supervidierten und wissenschaftlich auszuwertenden Halbjahrespraktikum, das sich aus den Kontexten des 1. Projekts ergibt. Die Bachelor-Arbeit ergibt sich aus diesem Kontext und sollte mit Ende des 6. Studiensemesters abgeschlossen sein.

MA

6. Das 7. bis 9. Studiensemester umfasst das 2. Projekt. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den Erziehungswissenschaften, insbesondere mit einer allgemeinen, entwicklungslogischen Didaktik in Kombination mit den entsprechenden fachlichen Differenzierungen und Spezifizierungen.
7. Das 10. Studiensemester schließt das Studium mit einer Materthesis ab, deren Thema sich aus dem 2. Projektsemester ergibt und einen Nachweis wissenschaftlich fundierter und theoriegeleiteter Professionalisierung in den gewählten fachlichen Differenzierungen und Handlungsfeldern erbringt.

Besonderen Nachdruck möchte ich meiner Forderung verleihen, sämtliche pädagogische Studien in Projekten zu organisieren und durchzuführen, in die das Gesamt an theoretischen und praktischen Qualifizierungsmassnahmen integriert sind. Schon Basaglia/Basaglia-Ongaro (1980) schreiben: Die Universität exteriorialisiert das Konkrete. Auf die zunehmende Komplexität der Erfahrungswelt antwortet sie mit zunehmender Spezialisierung. Das Ergebnis davon ist nicht nur, dass die Studierenden von immer weniger Sachverhalten ein ausreichendes Wissen erwerben, sondern auch, dass dieses wenige Wissen nur noch einen sehr beschränkten Gebrauchswert hat - es ist abstrakt, technisch, hochformal. Statt die Fähigkeiten der jungen Leute zu entfalten, zerstückelt das Studium ihre Fähigkeiten und Interessen. Die Realitätsblindheit ist vorprogrammiert. [...] Und deshalb ist es wichtig, sich um eine Korrektur der Ausbildung zu

bemühen” (S. 51). Das gilt in gleicher Weise für jedweden Unterricht.⁴¹

Wir waren ausgegangen von der *Z. Behindertenpädagogik* und von der *Behindertenpädagogik*, die ein neues Verständnis von Behinderung aus der Position des ‘inneren Beobachters’ heraus auf der Grundlage der Dialektik von Individuum und Gesellschaft in subjektwissenschaftlicher Weise im Fach grundlegte. Dadurch wurde es anschlussfähig an einen aktuellen natur- und humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand bezogen auf Fragen des menschlichen Lebens und der Bedingungen seiner Realisierung und ontogenetischen Evolution bzw. bezüglich der Bedingungen deren Begrenzung, Blockierung oder Vernichtung.

Dass es die *Z. Behindertenpädagogik* (noch immer) gibt, ist gut; sie ermöglicht, dass auch dieser Beitrag publiziert und - wie immer bewertet - zur Kenntnis genommen werden kann.

Die *Behindertenpädagogik* verweist in ihrer Logik nicht nur auf eine zukünftig uneingeschränkte, gleichberechtigte und anerkennungsbasierte⁴² Teilhabe der Menschen am Gesamt der Angebote ihrer Lebens- und Kulturräume und beispielsweise, um sich zu bilden, auch an inklusivem Unterricht, sondern realisiert auch, was im Rückgriff auf die Begründung des Faches zumindest in Ansätzen schon deutlich grundgelegt war, aber z.T. bis heute negiert blieb, wie das nachfolgende Zitat in Bezug auf das, was wir ‘Behinderung’ nennen, aufzeigt:

„Die erste Schuld solcher Entartungen, wenn sie nicht in einer ursprünglich krankhaften Anlage begründet sind, ist der häuslichen Pflege und Erziehung oder ihrem Mangel zuzuschreiben. Aber häufig treten sie erst in der Schule auf, und werden durch sie, wenn nicht gerade erzeugt, so doch entwickelt. Wie dies geschieht, ist jetzt zu erörtern noch nicht Zeit, aber dass es geschieht, wird kein einsichtiger Beobachter verkennen können, und jeder Denkende muss sich eingestehen, dass die Häufigkeit der Erscheinung auf einen entschiedenen Mangel des Erziehungswesens hinweist, wie die Menge der „Aufgegebenen“ und „Ausgestossenen“ überhaupt auf eine mangelhafte Organisation der Gesellschaft” (Georgens & Deinhardt 1861, S. 39).

Literaturhinweise:

- Baumann, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
Basaglia, F & Basaglia-Onaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.) Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main, 11-61
Bleidick, U. (1976): Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: *Z. Heilpäd.* 27, 7, 408-415
Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart
Conti, Adalgisa (1979): Im Irrenhaus. Frankfurt/Main

41 Unterricht verstehe ich hier nicht nur als »schulische Veranstaltung« geplanten und zielbezogenen Lernens, sondern mit Bezug auf Vygotskij als in der Perspektive der »nächsten Zone der Entwicklung« durch kooperative Tätigkeit geschaffener Möglichkeitsraum, in dem sich Entwicklung ereignen kann (Feuser 2009/a).

Didaktik verstehe ich ihrer Funktion nach als einen erziehungswissenschaftlichen Operator, der die Transformation der Dialektik von »Bildungs- und Gesellschaftsfragen« in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung zu leisten hätte. (Feuser 2011)

42 Siehe Honneth 2004 und Horster (2009)

- Daub Ute & Wunder, M. (1994): Des Lebens Wert. Freiburg/Brsg.
- DeGrandpre, R. (2005): Die Ritalingesellschaft. Weinheim
- Feuser, G. (1981): Geistige Behinderung. In: Feuser, G.: Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Solms-Oberbiel, 127-133
- Feuser, G. (1989): Zur Beendigung der Vorstandstätigkeit von Wienke Zitzlaff und meiner Schriftleitertätigkeit für die Z. Behindertenpädagogik. In: Z. Behindertenpädagogik 28, 2, 187-191
- Feuser, G. (1992): Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern
- Feuser, G. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Z. Behindertenpädagogik 40, 3, 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, 349-378
- Feuser, G. (2002/a): Heil- und Sonderpädagogik, Regelpädagogik, Behindertenpädagogik und Allgemeine (integrative) Pädagogik - Der Traum vom Paradigmenwechsel. In: Hochschule Zittau/Görlitz (Hrsg.): 1. Görlitzer Heilpädagogische Tage - Tagungsband. Görlitz 72, 2-14
- Feuser, G. (2002): Bremer Modell. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, Bd 1. Freiburg/Brsg., 27-31
- Feuser, G. (2009): „Integrative Sonderschulung!?“ - nur ein Dilemma der Deskription? In: Bürli, A., Strasser, U. & Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn, 74-85
- Feuser, G. (2009/a): Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Reflexionen zu Grundfragen der Integration für Josef Fragner. In: Behinderte Menschen, 6, 19-35
- Feuser, G. (2010): Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. In: Z. Behindertenpädagogik 49, 1, 53-69
- Feuser, G. (2011): Advokatorische Assistenz. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg. G. Feuser). Frankfurt/Main, 203-218
- Feuser, G. (2011/a): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid et al (Hrsg.). Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100
- Georgens, J.D. & Deinhardt, H.M. (1861/1863): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Bd. 1 u. 2. Leipzig
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main
- Horster, D (2009): Anerkennung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.). Behinderung und Anerkennung. Bd 2 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 153-159
- Hüther, G & Bonney, H. (2010): Neues vom Zappelphilipp: ADS verstehen, vorbeugen und behandeln. Mannheim
- Jantzen, W. (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Z. Heilpäd. 27, 7, 428-436
- Jantzen, W. (2001): Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen. Das Beispiel „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ (ADS). Z. Heilpäd. 51, 6, 222-231
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1 u. 2. Berlin (Neuaufgabe)
- Jantzen, W & Lanwer-Koppelin (Hrsg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin
- Köbsell, Swantje (2011): Eine Frage des Bewusstseins - zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In: Erzmann, T. & Feuser, G. (Hrsg.). „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Bd 6 der Reihe 'Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg. G. Feuser). Frankfurt/Main, 43-83
- Moser, Vera (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin, 20-44
- Mürner, Chr. & Sierck, U. (2009): Krüppel Zeitung. Brisanz der Behindertenbewegung. Neu-Ulm
- Prigogine, I. (1988): Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften. München/Zürich
- Reichmann, E. (1984): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften. Solms-Oberbiel
- Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Rousseau, J.-J. (1963): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart
- Rousseau, J.-J. (1977) Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart

- Sèguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Wien
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München/Basel
- Spitz, R. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart
- Spitz, R. (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.
- Stein, Anne-Dore (Hrsg.) (1992): Lebensqualität statt Qualitätskontrolle menschlichen Lebens. Berlin
- Sörmer, N. (1991): Innere Mission und geistige Behinderung. Münster/Hamburg
- Vygotskij, L.S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule 20, 2, 65-72
- Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation. Kassel, 11-22
- Weisser, J. & Renggli, Cornelia (Hrsg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern

Anschrift des Verfassers:

Prof. em. Dr. Georg Feuser
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Bereich Sonderpädagogik
Hirschengraben 48
CH - 8001 Zürich