

Georg Feuser

Mythos Sonderpädagogik

Absichten...

BASAGLIA: „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen. Eine der Vorbedingungen dafür ist, sich gegen die Instrumentalisierung der Wissenschaft zu einem Mittel der Herrschaft zur Wehr zu setzen.“ (S. 39)

SARTRE: „Das Andere muß sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, abzulehnen. Man muß es vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: in der Praxis. Der Angelpunkt ist die Praxis. Sie ist die offene Flanke der Ideologie.“ (S. 40)

Wenn ich diese Aussagen von BASAGLIA und SARTRE aus einem Gespräch beider Persönlichkeiten im Zusammenhang der Analyse der Erfolge und der Schwierigkeiten der Psychiatriereform in Italien, wie sie in der Anstalt Görz ihren Ausgangspunkt genommen und nach 11 Jahren mit dem Weggang des ganzen, die Reform mit auslösenden Teams aus der Anstalt einen entscheidenden kritischen Höhepunkt erfahren hat, an den Beginn meiner Ausführungen zur gemeinsamen Tagung von GEW und vds stelle, so keineswegs aus moralisierender Absicht, wie man meiner Entscheidung, gerade diese Aussagen zu zitieren, auf den ersten Blick entnehmen

könnte. Die Absicht, die ich damit verbinde, ist vielschichtig und schrittweise zu erklären:

Zu allererst möchte ich damit zum Ausdruck bringen, daß ich mit meinem Eingangsreferat zum „Sonderpädagogischen Wochende“ in Dorum 1993, das ich im Stile unserer Tagungs- und wissenschaftlichen Gepflogenheiten erst einmal monologisierend halten werde, zum Dialog anregen möchte; zur gemeinsamen Erörterung zu „Standortbestimmung und Perspektiven“, wie es im Untertitel zur Wochendtagung heißt. Aber „Standort und Perspektiven“ von was denn nun eigentlich...? Sie sehen, ehe ich richtig begonnen habe, stocke ich, schon die Fragestellung zeigt sich als außerordentlich schwer zu bestimmen, von der Formulierung einer Antwort ganz zu schweigen. Um welchen Standort geht es, um wessen Perspektiven? Um den der Sonderpädagogik, den der Regelpädagogik oder den der Integrationspädagogik, um den von Erziehung, Bildung und Unterricht, von Aus-, Berufs-, Fort- und Weiterbildung? Geht es um unsere Perspektiven, um die einer gemeinsamen Sache, die wir zu definieren hätten? Geht es um die Perspektiven von Schüler und Schülerinnen und wenn ja, um welche: die ihrer schulischen Laufbahn, ihrer beruflichen Tätigkeit, ihres Lebens? So sehr sich selbstverständlich unter dem Aspekt, daß wir uns als Mitglieder von Gewerkschaft und Fachverband oder zumindest als an gesellschaftlicher und fachverbändlicher Arbeit interessierte hier zusammenfinden, diese Fragen eingrenzen und aufeinander beziehen lassen, so vorläufig und keinesfalls repräsentativ sind die von mir

aufgeworfenen Fragen. So erscheint es notwendig, weit deutlicher als bisher im gemeinsamen Dialog erst einmal die Fragen zu klären, die wir bearbeiten wollen und nicht weiterhin so zu tun, als gäbe es diesbezüglich einen klaren Konsens und als wäre dieser aus gewerkschaftlicher und fachverbändlicher Sicht allen mit pädagogischen Fragen Befassten längst eindeutig klar.

Damit möchte ich eine aus meiner Sicht der angesammelten Erfahrungen bedrückende Sorge ausdrücken, die ich inzwischen für eine sehr zentrale und entscheidende halte, nämlich die Gefahr, daß wir fortwährend Konzepte und Modelle für etwas entwickeln, über das wir uns nicht hinreichend verständigt haben, ob dies nun solche der „Förderkommissionen“ oder der „Förderzentren“ sind, oder z.B. die in rascher Folge sich ablösenden bürokratischen Konzepte der Brem. Bildungsbehörde zur Kooperation, um nur einige, aus meiner Sicht aber wesentliche zu benennen. Ich warne schon lange vor dieser Art des „Machens“, das sehr wohl von dem, das BASAGLIA und SARTRE im Dialog miteinander bezeichnen, zu unterscheiden ist. Dazu habe ich – und möchte das auch hier tun – auf Horst-Eberhard RICHTER (1978) verwiesen, der das präzise zusammenfaßt, was mir eine große Sorge ist. Er schreibt: „Es gibt einen kreisförmigen Zusammenhang zwischen Erkennen und Machen. Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist.“ (S. 23) Der Begriff des „Machens“ kennzeichnet in den beiden Zitaten einerseits ein konstruktives, andererseits ein destruktives Moment. Im Sinne BASAGLIAs ist zu befürchten, daß wir in intellektueller Manier in der Forderung nach einer humanen und demokratischen Pädagogik für **Alle** verharren bleiben könnten, was unserem historisch bedingten und – aus meiner Sicht – bis heute auch gewerkschaftlich nicht überwunden „Funktionsstatus“ für das und im herrschenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) entsprechen würde. Wir wären so vergleichbar einer

Kaste von Priestern, die die Erlösung aus der Knechtschaft, aus Not und Leid verkünden aber den Opfern von Knechtschaft, Not und Leid, entgegen ihrer realen, alltäglichen Erfahrung, gleichzeitig inquisitorisch die Peitsche schwingend, den Glauben an ihre Erlösung, an das Gute und Wahre einbläuen, anstatt den Talar wie die Peitsche abzulegen und mit den Geknechteten und an ihrer Not Leidenden, die dann auch die unsere wäre, nach Wegen zu Humanität und Demokratie in der Pädagogik zu suchen. Das wäre eine konstruktive Form des „Machens“ von etwas, das erkannt ist.

Ich denke, daß wir alle in unserem privilegierten Stand in der Gesellschaft und in unserem uns durch die Institution verliehenen Status wie als Erwachsene den Kindern und SchülerInnen gegenüber den Talar zu erkennen vermögen und in den uns an die Hand gegebenen Ordnungsmitteln – vom Anerkennung-, Zuwendungs- und Liebesentzug angefangen, über unsere elaborierte Sprache, die Tests, die Klassenarbeiten, die blauen Briefe, die mittelwertstatistisch scheinbar beglaubigten Noten hinweg bis hin zum Sitzenbleiben und Ausschuß wie dem damit verbundenen Verweis in eine andere Schullaufbahn – die Peitsche.

Im Sinne RICHTERS ist zu befürchten, daß wir uns als angestellte bzw. verbeamtete Funktionäre des Systems dem anonym herrschenden „Mythos Sonderpädagogik“ »bewußtlos« unterordnen, wohl wissend, daß wir uns aufgrund unserer Profession wie unserer Verpflichtung an die Institutionen der permanenten Instrumentalisierung unserer Tätigkeit als Mittel der bestehenden Herrschaft nicht prinzipiell entziehen können. Aber wir können diesen Widerspruch – es ist der unsere und nicht der einer anonymen Macht, an die wir vielleicht gerne Denken und Handeln aber auch das »Schuldigwerden« delegieren würden –, erst einmal zulassen und Bewußtheit darüber erlangen oder aber diese unsere reale Situation verdrängen, durch „Machen“ überlagern und im „Machen“ Produkte hervorbringen, die an der Oberfläche durchaus als Reform imponieren

können, ihrem Wesen nach aber dem Willen der gesellschaftlichen Kräfte, Funktionen und Zusammenhänge dienen, die uns zur Sicherung ihrer Herrschaft kompetent gemacht und berufen haben. Das Verharren in solcher Bewußtlosigkeit würde auch die von SARTRE artikulierten Erkenntnis verhindern, daß die herrschenden und uns wie bestimmte Lebensverhältnisse produzierenden Ideologien wie die Ideologien, die wiederum aus dem gemacht werden, was wir selbst hervorbringen – auch dieser Realität werden wir uns stellen müssen – eine „offene Flanke“ haben!

Nur im Dialog, indem wir uns wechselseitig Spiegel sind in der Wahrnehmung des eigenen Ichs im Anderen, im Du, werden wir die Grade der Bewußtheit erlangen können, die unsere eigene Widersprüchlichkeit so transparent zu machen vermag, daß wir es leisten können, die Not und das Leid, das uns aus der Erkenntnis dieser Widersprüche resultiert, nicht einer Rache gleich an die von uns Abhängigen weiterzugeben. Die aus unserer gesellschaftlichen Realität resultierenden Widersprüche sind nicht zu pädagogisieren, sondern zu politisieren. Dazu können wir uns der heute entfalteten Instrumente gewerkschaftlicher und politischer Macht bedienen, sofern wir bereit sind, sie uns anzueignen und sie in ihrer Anwendung den gewonnenen Erkenntnissen unterzuordnen. Selbst die Fachlichkeit, die wir uns zur Wahrnehmung der Rolle eines Funktionärs des herrschenden EBU-Systems anzueignen haben, kann für die Überwindung dieser Verhältnisse »veredelt« werden. Es wäre zu kurzschlüssig, die Lösung der Herrschaftsfrage der Pädagogik in ihrer Verleugnung im Sinne einer trivialen Antipädagogik zu sehen – ebenso wie es ohne ausreichenden Diskurs um die (Sonderpädagogischen) Förderzentren« kurzschlüssig wäre anzunehmen, damit den »Mythos Sonderpädagogik« überwinden und »Integration« praktizieren zu können; das würde nur neuer Herrschaft die Tore öffnen, den alten Mythos in »neuen Kleidern« (Hartung 1980) wiedererstarken lassen und fortführen.

Ich denke, daß wir uns heute in besonderer Weise in der Gefahr finden, ins bewußtlose „Machen“ zu kommen und darin letztlich dem zu dienen, was wir nicht wollen, daß es sei bzw. so sei, wie es ist. Gründe dafür sehe ich

- in dem enormen physischen und psychischen Verschleiß, den uns das System in den letzten 10 bis 15 Jahren abverlangt hat, um im Grunde gegen seine Intentionen die ersten Schritte aus der Theorie in die Praxis einer EBU-Form im Sinne der „Integration“ zu realisieren, was ja wissenschaftlich, theoretisch und praktisch heißt, nicht nur auf der institutionellen Ebene „eine Schule für alle“ zu realisieren, sondern eine dafür taugliche, historisch noch nie dagewesene »allgemeine, basale und kind-/schülerzentrierte Pädagogik« zu schaffen, – in der Entsolidarisierung der ReformInnen, seien es nun Eltern, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen jeweils untereinander und zweiseitig, was ich wesentlich der Unklarheit der nicht ausdiskutierten Fragestellungen hinsichtlich Zielen und Wegen integrationspädagogischer Reformen aber auch den extrem knappen Ressourcen und den damit auftretenden Verteilungskämpfen, also einem ökonomischen Fakt geschuldet sehe, aber auch – auf diesem Hintergrund – dem erneuten Wirksamwerden des „Mythos der Wissenschaft/Theorie-Praxis-Diskrepanz“ der in der Pädagogik anscheinend als ein naturwüchsiges Phänomen begriffen wird. Hinzu kommt eine extreme Verunsicherung der Elternschaft, die immer wieder in die Rolle der Bittsteller gedrängt wird, die von Schuljahr zu Schuljahr in der Unsicherheit der Fortsetzung der Integration (bzw. Kooperation) und mangelnder sächlicher und personeller Absicherung der Integrationspraxis belassen wird bis hin, daß Eltern mit dem Ansinnen auf Integration ihrer z.B. als schwerbehindert oder autistisch etikettierten Kinder von amtsseite

durch die Infragestellung ihrer Erziehungstüchtigkeit bedroht werden. – und – in der inzwischen auf allen Ebenen des Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesens in ihrer Verkoppeltheit wirksam und spürbar werdenden restriktiven Sparpolitik, die nur eine harmlose Umschreibung eines fatalen Einbruchs und zukünftig Zusammenbruchs funktionaler Errungenschaften in diesen Bereichen ist.

Das könnte dazu führen, daß wir Reformen – auch solcher innerer und primär inhaltlicher Art – quasi trotzig abwehren und in gewerkschaftlichen Gegenmaßnahmen den Gegner unseres Widerstandes verkennen. Damit meine ich, daß wir unseren Protest dadurch ausdrücken könnten, uns gerade solchen Maßnahmen zu widersetzen, die Grundlage und Vorbedingungen innerer und inhaltlicher Reformen sind (sollten solche nach außen erst einmal blockiert werden können). Damit würden wir die SchülerInnen treffen und wiederum pädagogisieren, was zu politisieren ist, d.h. die SchülerInnen zum möglichen Streikgegner und –opfer machen, anstatt die herrschenden Politiker, wobei die Kultusminister noch die kleinsten Rädchen im Getriebe der konzentrierten Aktionen der Zerstörung einer soliden und breiten Allgemeinbildung der Massen als unveräußerliches Humanum sein dürften.

Die Gefahr ist, in einem Bild betrachtet, daß wir uns nicht nur wie der Hamster im Rad fühlen, sondern auch so verhalten könnten, wobei nur noch wichtig ist, daß es sich dreht, nicht mehr wozu, bleibt es ohnehin an der Stelle, an der es befestigt ist. Das bewußtlose „Machen“ würde obsiegen, das Ergebnis wäre sinnloser Selbstverschleiß mit dem Ergebnis der Reproduktion der herrschenden Verhältnisse – die Falle der zahlreichen Mythen der Pädagogik schnappen zu.

Mit dem, was ich bisher ausgeführt habe, wird auch deutlich, daß ich mich dazu entschlossen habe, hier nicht über die vielschichtigen strukturellen und funktionalen Zusammenhänge zu sprechen, die

heute ein weitgehend neues Verständnis der mit den Begriffen Lernen und Entwicklung gekennzeichneten Momente der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen – und was sie in diese vermittelt wie den Behinderungsbegriff endgültig ins Vorwissenschaftliche verweist – ermöglichen (Feuser 1991, 1992), so fundamental und unverzichtbar diese Zusammenhänge gerade ihrer Begründungskraft für eine umfassende und ungeteilte wie unteilbare Integration im Sinne „einer Schule für alle“ für die integrativen Reformansätze auch sind. Ich möchte nicht, daß wir uns in diesem Sinne in der Fachdiskussion verstricken und hinter ihr verstecken, sondern daß wir uns offenlegen und bekennen. Das ist, was ich als das Gebot der Stunde erachte. Sich zu bekennen heißt aber, zu erkennen und zu erkennen bedeutet stets auch den Versuch, den Mythen, denen wir folgen, die Schleier der Vernebelung zu entreißen. Dieses unterfangen ist allerdings selbst der historischen Epoche der „Aufklärung“ nicht vollständig gelungen, so daß man spöttelnd sagen könnte, der Versuch der Entmythologisierung kann am besten nur mit dem Mythos des Sisyphos umschrieben werden. Mithin habe ich in der Art und Weise der gewählten einleitenden Bekundung meiner Absichten bereits weitgehende Aussagen nicht nur zur Sache, sondern zum Thema „Mythos“ gemacht und es dürfte deutlich geworden sein, daß seine Betrachtung eine isolierte Analyse nicht erlaubt. Der „Mythos“ hat viele Gesichter, die da heißen „Ideologie“, „Institution“, „Herrschaft“, „Gewalt“ und „Macht“. Versuchen wir nun im nächsten Abschnitt uns diesen Zusammenhängen in engeren Sinne mit dem Bemühen um weitere Klärung anzunähern.

Mythos, Ideologie, Institution, Herrschaft, Gewalt, Macht

Im Gegensatz zur Häufigkeit des Gebrauchs des Begriffes „Mythos“ und der scheinbaren Selbstverständlichkeit, mit der er z.B. auch zur Kennzeichnung der „Sonderpädagogik“ als Thema dieser Ta-

gung herangezogen ist, ist er wissenschaftlich weder eindeutig noch eindimensional faßbar, sondern nur aufzuklären, indem man ihn philosophisch, kulturphilosophisch, geschichtsphilosophisch, sprachwissenschaftlich, soziologisch und ökonomisch zu bestimmen versucht, um nur einige Schwerpunkte der Betrachtung zu erwähnen. DUPRÉ (1973) schreibt: „Mythos im weitesten Sinne verstanden bedeutet Wort, Rede, Erzählung von göttlichem Geschehen. Er begründet und erläutert eine Tradition. Dieses im Kontext der griechischen Geschichte vorgegebene (damit noch keineswegs erschöpfte) Verständnis des Mythos findet sich in allen Kulturen, in denen die Tradition ungebrochene Gültigkeit beanspruchen kann. Darüber hinaus wird gerade sichtbar, wie sehr die »heiligen« Berichte mit dem Identitätsbewußtsein menschlicher Gemeinschaft verwoben sind.“ (S. 950) Ich denke, daß schon durch diese Bestimmungen ein zentrales Moment des Mythos deutlich wird, nämlich das einer mit ihm gefälschten wie durch ihn lebendig bleibenden überindividuellen menschlichen Sinnstiftung, die gleichzeitig im »Hier und Jetzt des Alltäglichen« Bedeutung gewinnt und schafft wie überzeitlichen und dadurch »heiligen« Charakter hat, den zu hinterfragen bereits als Tabubruch, als Sakrileg behandelt wird, wenn gleich Wissenschaft – und nicht nur die der »Aufklärung« – in der Offenlegung und im Abbau falscher Mythen im Sinne der Entmythologisierung eine erste Pflicht zu sehen hätte. Aufklärung meint, so MARX und ENGELS (1), die Überwindung eines Weltbildes, das der Feudalordnung den »Heiligenschein göttlicher Weihe« verliehen hat.

Dem hingegen beschreibt DUPRÉ die »Unmythologisierung im Sinne menschlicher Gesellschaftsformen als eine permanente Aufgabe und Anstrengung gesellschaftsbedingter und -bezogener Existenz« (S. 953), was der Wandelbarkeit und Wandlungsfähigkeit des Mythischen des Menschen Rechnung trägt – trotz und auch entgegen aller »Aufklärung« und allen theoretischen Bewußtseins. Ich denke, daß wir gerade in unsere Zeit, in der die Umwertung aller

Werte nicht nur in einzelnen Erfahrungs- und Wissensgebieten erfolgt, sondern global für ganze Nationen, Religionen und ethnische Gemeinschaften existentielle Notwendigkeit des Alltags geworden ist, die damit verbundene chaotische Dynamik des Wandels in besonderer Weise erfahren – auch die Gefährdungen die daraus resultieren und wider jede theoretische Rationalität ethnische, rassistische und religiöse Barbarei und Abschlachterei als die Vernunft einer Gemeinschaft im Umbruch erscheinen lassen, als das Sinn-stiftende Moment, das allein noch kompetent gesellschaftliche Identität zu vermitteln scheint (was ein Moment der Erklärung aber keines der Rechtfertigung ist, um das zu betonen).

Mythos, das »heilige Wort«, Rede, Erzählung von göttlichem Geschehen, damit auch »Logos«, aber nicht mit ihm identisch. »Während der Logos die Wirklichkeit so darstellt, wie sie ist, kann Mythos auch Fiktion sein. Er kann nicht wie der Logos Anspruch auf ausweisbare Wahrheit erheben.“ (Dupré 1973, S. 948) Das Verhältnis beider ist aber »nicht so sehr durch den Inhalt als durch die Funktion und Bewertung der Tradition bestimmt.“ (S. 949) »Mit anderen Worten, der Mythos orientiert und legitimiert, er erinnert das, was als Orientierung und Legitimation vorgegeben ist.“ (S. 951) Das verweist auf zwei weitere zentralen Momente: zum einen auf die Gefangenheit des Logos, der ihn zu analysieren hätte, im Mythos, der sich aber nur im Logos ausdrücken kann und zum anderen auf die stetige Zurückgewendetheit des Mythos in der Geschichte; er hat immer nur Geschichte, die sich in der Gegenwart artikuliert und durch sie realisiert, aber dennoch keine Erinnerung an seinen Anfang, der dem von Kultur und Logos entspricht und keine Option auf die Zukunft. Er ist grundsätzlich retrospektiv, nicht prospektiv.

HORSTMANN (1984) verweist darauf, daß im Mythos Wissen der Vorzeit verwahrt ist. Er ist kindgemäß, Freude am Mythos ist Freude am Lernen, die Vorstufe der Philosophie, weshalb offenbar in alten Zeiten vor der Erfindung von Geschichtsschreibung

und Philosophie die Mythologie die angemessene und einzige Form der Belehrung (S. 282), also »Pädagogie des Menschengeschlechts« (S. 291). Mythologie verweist in gleicher Weise auf die Kunst, vor allem auf die Dichtung, die nicht Wahrheit liefert, aber wegen ihrer Anschaulichkeit, sinnlichen Schönheit und des Reichtums von Ideen den Dichtern dazu dienen sollte, selbst Erfinder zu werden. (S. 290) Das orientiert auf die Symbolträchtigkeit des Mythos. Im Symbol, nach CREUZER verstanden als Darstellung einer Idee durch ein einfaches Bild (S. 291), nimmt der Mythos »das irdische Gewand« an und tritt als »Bild bedeutsam vor vor das Auge unseres Geistes“ (S. 290).

HORSTMANN (1984) verdeutlicht, daß »im Mythos der Gegenstand nicht durch Zurückführung auf seine Gründe begriffen wird, sondern es hier »nur die schlichte Ergriffenheit durch ihn« gibt.“ (S. 302) Unschwer Verweis auf MALINOWSKI verdeutlicht HORSTMANN, daß der Mythos tiefe religiöse Wünsche wie praktische Bedürfnisse erfüllt, u.a. als eine in die Außenwelt projizierte Psychologie begriffen werden kann. In seiner politisch-soziologischen Funktion nach dem ersten Weltkrieg und durch die nationalsozialistische Anwendung der SORELschen Theorie, schafft der Mythos, wie HORSTMANN unter Bezug auf ROSENBERG aufzeigt, Tatsachen, da er »alle Richtungen des Ich, des Volkes, überhaupt einer Gemeinschaft zusammenfaßt“ (S. 310). Er ist im Grunde die tradierte, tabuisierte, in gleicher Weise unhinterfragte wie unbewiesene Wahrheit des Gegenstandes, der unschreibbar und ein zentrales, tatsachenschaffendes überindividuell Gemein-Sinn stiftendes soziales Phänomen, das konsensfähig ist, d.h. aber auch »unanrührbar und sakrosankt.“ Unter Bezug auf Max WEBER zeigt DUPRÉ auf, daß wir, »sofern dabei dieses Vergessen im Zeichen des (unlogisch) Logischen und einer sich zweckrationalistisch verstehenden Wertrationalität (M. Weber) steht“, die »erinnerungslose Mythologie auch als Ideologie bezeichnen“ können (S. 954).

Auch der Ideologiebegriff ist keineswegs leicht und eindeutig zu bestimmen. Im Zusammenhang mit dem bisher über den Mythos Ausgesagten – und darauf hätten wir uns hier erst einmal zu beschränken –, verweist er auf eine »systemische Einheit von ideellen und institutionell objektivierten Vergesellschaftungsformen des Bewußtseins“ (Sandkühler 1990, S. 616). Als solches Integral rationaler und emotionaler Motivationen begründet bzw. rechtfertigt Ideologie »Überzeugungen des Glaubens, private und öffentliche Meinung, Bekenntnisse mit dem Ziel der Identitätsstiftung bzw. Abgrenzung sowie spontane und reflexive Bestimmungen des Sein-Sollen-Verhältnisses“. Sie steuert die Wahrnehmung, fördert bzw. verhindert Erkenntnisse, konstituiert Werte und normiert Verhalten (S. 616), die in individueller und kollektiver gesellschaftlicher Praxis geprüft und akzeptiert bzw. nicht akzeptiert wird. (S. 637). Mithin vermag Ideologie den Gegenstand des Mythos aus seiner Überzeitlichkeit herauszulösen und in der Gegenwart jeweils zu konkretisieren und auf eine Zukunft hin zu realisieren. Im Wandel der Zeiten ist die Ideologie als Widerspiegelung der ökonomischen und sozialen Klassenbeziehungen einer Gesellschaft ein »mehr oder weniger strukturiertes System von Ideen, Prinzipien, Theorien usw. wie auch als Massen-, Alltags- bzw. individuelles Bewußtsein“ (S. 621) existent. So gibt es Ideologie nach ALTHUSSER (1977) u.a. nur durch das Subjekt und für Subjekte. Dies insofern als im Sinne einer Ideologie geeinte Gruppen mit ihren Interessen derart an eine Absicht gebunden sein können, daß sie die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewußtsein verstören könnten (Sandkühler 1990, S. 633). Sie vereint interessengeleitete Parteilichkeit in gleicher Weise, wie sie der Funktion nach bestehende Herrschaft legitimiert bzw. delegitimiert; legitimiert dadurch, daß sie wesentlich über die gesellschaftlichen Institutionen und die »traditionellen intellektuellen dieser Gesellschaft“ (S. 631) einen objektiven Zwang zur Annahme eines falschen Bewußtseins aufruft, indem

sie wiederum die Bedingungen der Bewußtseinsbildung im Sinne der gesellschaftlichen Praxis – und damit der sozialen Lage – des Einzelnen bestimmt, so daß das resultierende verkehrte Bewußtsein wieder determinierend auf die Praxis wirkt und sich in der Folge selbst reproduziert.

Diese Zusammenhänge verdeutlichen, wie Ideologien dadurch, daß sie in ihrem Sinne die Individuen zu Subjekten konstituieren, auch Massen veranlassen können, sich ihrem Herrschaftsinteresse zu unterwerfen und es aktiv zu festigen, was wir im Hitler-Faschismus und Führer-Prinzip fundamental erfahren haben. Ihr allgemeiner Bedeutungsgehalt ist jederzeit auf das einzelne Subjekt hin konkretisierbar, so daß es die Individuen hinaufsetzt (das SUBJEKT, den „Führer“ schafft) oder herabsetzt: die Juden als Rattenplage und die Behinderten als beziehungs-, vernunft- und empfindungslose Tiere (oder solche, die noch unter dem Tier stehen) deklariert werden können, die sämtlich als Schädlinge eines Volksganzen vernichtet und damit gleichzeitig von dem ihnen im Prozeß gesellschaftlicher, institutioneller Gewalt verursachten Leiden, die aber als z.B. ihrer Behinderung bzw. Krankheit inhärent »ideologisiert« werden, »erlöst« werden können. Das führt uns die Debatte um „Bioethik“, „Gentechnologie“, „Humangenetik“, „Sterbehilfe“, und sogenannte „Neue Euthanasie“, um nur einige Bereiche zu nennen, mehr als deutlich vor Augen, in der die Heil- und Sonderpädagogik historisch und aktuell in besonderer Weise involviert ist (Aly/Roth 1984, Anstötz 1990, Biesold 1988, Binding/Hoche 1920, Dörner 1989, 1990, Feuser 1992, Jantzen 1991/a/b/c, Rudnick 1985, 1990, Singer 1982, 1984, Stein 1992, Wunder/Sierck 1982). Die erwähnten Zusammenhänge verdeutlichen aber auch den Pendelschlag von Mythos und Ideologie, von Ideologie und Ökonomie, von Ökonomie und Herrschaft, der um ein gemeinsames Zentrum erfolgt, das seinen Fokus in den „Institutionen der Gewalt“ und der „Dienstbarkeit der Intellektuellen“ (Basaglia) hat und sich energetisch aus dem Widerspruch von Produktionsverhältnissen und Produktivkräften speist. Darüber hinaus weist nur eine „konkrete Utopie“, der „Traum nach vorwärts“ (Bloch 1968, 1969)

Bezogen auf unseren Gegenstand, kann mit JANTZEN (1990) festgestellt werden: „Der Mythos der segregierenden Erziehung ist ein Mythos, dem die Zukunft fehlt. Er ist der Gedanke der Herrschenden, der zum herrschenden Gedanken geworden ist.“ (S. 6), dies nach meiner Auffassung durch die Mechanismen der Ideologisierung, wie oben aufgezeigt. Das aber heißt nicht, daß dem Vergangenen ein in Zukunft objektiv Mögliches völlig fehlen würde. BLOCH (1969) zitiert aus einem Brief von MARX an Ruge folgenden Satz: „Es wird sich ... zeigen, daß die Welt längst den Traum von einer Sache besitzt, von dem sie nur das Bewußtsein besitzt, um sie wirklich zu besitzen.“ (S. 1613) JANTZEN (1990) schreibt: „Die Sache, die MARX meint, ist die Humanität, von der die Menschheit in ihren Mythen den Traum hat, die sie aber erst noch wirklich besitzen muß.“ (S. 5) In der Konsequenz dieser Erkenntnis schreibt BLOCH (1969) „Der gesellschaftliche Fortschritt verlangt zwar durchaus, gegebenenfalls auf derbe Weise, daß Vorurteile, falsches Bewußtsein, Aberglaube hinausgeworfen werden und zurückbleiben, doch ebendeshalb verlangt er nie, daß Träume nach vorwärts zurückbleiben. Das objektiv Mögliche, an das der Traum sich halten muß, wenn er etwas taugen soll, hält in verordnender Weise auch ihn.“ (S. 1616) Und MARX (1976) selbst fordert im Sinne eines sich Notwendend ergebenden Imperativs, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.“ (S. 385). Das bedeutet, die Herrschaft organisierenden und mittels ihrer strukturellen Gewalt realisierenden „Institutionen“ der Gesellschaft und in ihnen die „Dienstbarkeit der Intellektuellen“ zu überwinden, was wiederum Notwendend erforderlich macht, dem „Traum nach vorwärts“ von Humanität eine immer umfassendere Demokratisierung aller menschlichen Verhältnisse beizugeben. Damit sind

philosophisch, soziologisch und ökonomisch, hinsichtlich des Bewußtseins, des gesellschaftlichen Verkehrs und der Aneignung der gesellschaftlichen Güter zwei Kategorien bestimmt, die den Zirkel von Mythos, Ideologie, Institution, Herrschaft und Gewalt zu durchschauen und zu überwinden erlauben und eine neue „Pädagogie“ begründen, wie wir das in der Geschichte reformpädagogischer Bemühungen von ihren Anfängen an erkennen können.

Institutionen, so KUHN (1990), sind „Einrichtungen, in denen eine Gesellschaft oder Gruppe von Menschen zur Erreichung der in ihr herrschenden Zwecke ihre Kooperation, Kommunikation und den gegenseitigen Verkehr, samt der dabei auftretenden Widersprüche, regelt“. Sie sind also allgemeinsten Rahmen für jede Art der Interaktion von Individuen und mithin – früher wie heute – Sozialregulative; heute allerdings, „durch die ökonomische, politische und ideologische Herrschaft von Menschen über Menschen und deren Antagonisten bestimmt“. (S. 684) Institutionen, für die solche Formen des sozialen Regulativs zutreffend sind und die „eine scharfe Trennung in die Gruppe der Machthaber und die Gruppe der Machtlosen“ etablieren und die Rollenverteilung gleichzusetzen ist mit Unterdrückung und Gewalt „in dem Verhältnis von Macht und Ohn-Macht, und dies wiederum den Ausschluß der Ohn-Mächtigen durch die Mächtigen bedeutet, so daß Gewalt und Ausschluß jede mögliche Beziehung bestimmen, solche Institutionen nennt BASAGLIA (1978) „Institutionen der Gewalt“, die mit der Notwendigkeit, sie zu verschleiern, fluktuiert. Dies insbesondere, wenn Gewalt und Ausschluß im Falle der Schule durch eine erzieherische Zielsetzung, im Falle der Haft durch eine Schuld, im Falle der Sonderschule durch eine Behinderung, im Falle der Psychiatrie durch eine Krankheit legitimiert wird. (S. 124) So viel Abwehr es auch provozieren mag, es dürfte schwer fallen, zu negieren, daß unser institutionalisiertes EBU-System für *alle* – und nicht nur der vorgegebenen Ordnungsmittel wegen, sondern wesentlich der Praxis des Ausschlusses und seiner Legiti-

mation wegen, Institutionen der Gewalt sind. Sie sind es in potenziert Weise für sog. Geistesranke und Behinderte, weil sie Ausgeschlossene sind, die sich in unserer Gesellschaft nicht gegen die Erheben können, die sie ausgeschlossen haben, weil selbst ihre Erhebung, so sie zustande käme, als von der Krankheit und Behinderung definiert wahrgenommen und bewertet werden würde. (Basaglia 1974, 1978, Conti 1979, Foucault 1972, 1978)

SARTRE betont im Dialog mit BASAGLIA (1980): „Im Grunde handelt es sich gleichzeitig um die Ideologie und die Institution, wobei die Ideologie nichts anderes ist als die Übersetzung der Institution auf eine andere Ebene. Hier nun gerät der Praktiker in Konflikt mit einer Konzeption, die schlicht und einfach die der herrschenden Klasse ist. Doch diese Konzeption sichert auch in die Klasse der Beherrschten ein und breitet sich dort aus. Eben deswegen ist es unerlässlich, daß wir uns den Massen verständlich machen. Auch sie sind gewohnt zu denken, daß ein Verrückter ein Verrückter sei. Das heißt, auch sie denken im Sog der Ideologie.“ (S. 38)

Das kennzeichnet verstärkend die vorgetragenen Zusammenhänge und verweist uns wieder auf den Ausgangspunkt unserer Analyse – auf uns. Auf uns insofern, als wir in unserer schon anskizzierten Funktionsrolle über die Institutionen und in ihnen „als Verwalter [der Herrschaft; G.F.] und zugleich als Produzent von Vorschlägen und Ideen zur Aufrechterhaltung der Institutionen beitragen – und damit auch zum Überleben unserer Klasse und des Gesellschaftssystems, in das wir eingebettet sind“ (S. 34/35). GRAMSCI beschreibt den intellektuellen in seiner besonderen gesellschaftlichen Funktion als „Instrument der Hegemonie“ (van Haren 1990, S. 695) und BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARO (1980), bezogen auf GRAMSCI, spricht, je nach Entwicklungsstand eines Landes und der Stärke der Opposition davon, daß entweder zur Durchsetzung der Anliegen der Herrschenden auf den staatlichen Zwangsapparat zurückgegriffen wird oder auf die Erweiterung der Schicht der „Zustimmungsfunktionäre“, um die

(alte) Ordnung zu gewährleisten und die Loyalität der Regierten aufzurufen. Die „Stunde der Ideologien, der Rechtfertigungs- und Befriedungsstrategien und der trickreichen Täuschungsmanöver, die Besänftigung des Aufbegehrens, die Blendung des Widerstands, die Sicherstellung der Ordnung und die Verallgemeinerung der Staatsraison“ kam erst, als das Verhältnis Herr und Knecht des Absolutismus und der Fürstenhöfe, das anfangs so offenkundig war, daß der „Herr seine Interessen nicht durch Vermittlungen kaschieren mußte“, dieser Kaschierung bedurfte, als die Knechte begannen, sich gegen die Herren aufzulehnen. Mithin bezeichnen diese Zusammenhänge immer auch ein revolutionäres wie ein reaktionäres Moment. Heute und aktuell können wir sagen, daß die Herrschenden die Beherrschten mehrheitlich auf ihre Seite gezogen und in ihr Wertesystem verstrickt haben – auch uns; die Ideologien und die Macht und Gewalt der Institutionen haben ihre Wirkung getan.

Bleibt die Frage, ob und wie wir uns daraus befreien können, ob und inwieweit wir diese Verhältnisse als „dienbare intellektuelle“ und „Befriedungsverbrecher“ selbst stabilisieren: korumpiert durch Privilegien unseres Standes und korrupt an den Menschen, für die wir Verantwortung tragen und an der grundlegenden Idee unseres Faches, der Pädagogie. Bleibt mit BASAGLIA/BASAGLIA-ON-GARO die Frage und im nächsten Punkt der Ausführungen der Versuch einer Antwort: „Wenn aber der professionelle Techniker – wissenschaftlich oder unwissenschaftlich, willentlich oder unwillentlich – ein Agent von *Befriedungsverbrechen* ist (von denen unsere Institutionen durchdrungen sind im Namen der Ideologie von Fürsorge, Pflege und Schutz der Kranken und Schwächeren oder im Namen der Ideologie von Strafe und Rehabilitation), ist er dann instande, nicht nur aufzudecken, wie immens das Ausmaß an Gewalt und Mißständen in den Institutionen nach wie vor ist (Irrenhäuser, Gefängnisse Fürsorgeheime etc.) [Schulen, wie eingangs aufgezeigt, nicht ausgenommen; G.F.], sondern auch mittels welcher Ver-

fahren die Wissenschaft diese Institutionen legitimiert? Fragen über Fragen. Sie zu klären ist überaus schwierig, nicht zuletzt deshalb, weil Einrichtungen der Fürsorge in unserer Gesellschaft weit mehr den Wünschen und Interessen ihrer Organisatoren und der sie betreibenden Organisationen gehorchen als denen der Klienten.“ (S. 23)

Mythos: Sonderpädagogik Konkrete Utopie: Integration Ideologie/Institution: „(Sonderpädagogische) Förderzentren“

Was wir mit „Mythos Sonderpädagogik“ bezeichnen, kennzeichnet im Spiegel der hier anskizzierten Betrachtungen im Grunde ein allgemeines Moment, nämlich im Bereich des gesamten EBU-Systems das der »Selektion« und »Segregierung«. Sie sind im Bereich des Pädagogischen Spiegel des Grundverhältnisses von Produktionsbedingungen und Produktivkraft, das durch Herrschaft, die auf ökonomischer wie sozialer Ungleichverteilung beruht und eine Macht darstellt, die durch Institutionen abgesichert als Herrschaft bezeichnet werden muß – bis hin zum staatlichen Gewaltmonopol, das seinerseits Instrument der Herrschenden sein kann und ist – (Klener 1990, Weber 1978) balanciert wird. In diesem Gefüge wird, wie JANTZEN (1990) herausarbeitet, Segregation allgemein, indem der Reproduktions- und Produktionsprozeß der Menschen zunehmend gesellschaftlich gesteuert wird, was durch die umfassende Entwicklung der Institutionen als Infrastruktur vor allem in den absolutistischen Staaten erfolgt. Der Mensch wird einerseits der Institution unterworfen (Familien-, Ehe-, Polizei- und bürgerliches Recht) und andererseits wird seine Arbeitskraft umfassend freigesetzt, von allen alten Bindungen und damit frei zum Verkauf an jedem Ort. Der Maßstab „Wert der Arbeitskraft“ entsteht und wird, so JANTZEN, über die institutionelle Bewertung des Wertes der Arbeitskraft als bürgerliche Normalität ins Denken, ins Bewußtsein, ins Ideologische verlagert. (S. 12/13) So-

ziale Schichtungen sind schließlich Ausdruck dieser Bewertungen, die, wie wir zur Funktion der Ideologie betont haben, das Individuum zum Subjekt machen, das nun, klassifizierbaren Merkmalen entsprechend, bereits im Vorfeld seiner Arbeitsfähigkeit auf dem Wege deren Ausformung im Erziehungs- und Bildungsprozeß bereits seine künftige gesellschaftliche Funktion und damit Position repräsentiert. NEUMANN (1967) schreibt: „Das bedeutet konkret [...], daß der einzelne nicht mehr nach dem bewertet wird, was er ist, sondern wozu er gehört.“ (S. 225)

Der Antizipation des zukünftigen „Nettoertragswertes“ folgend (Ertragswert des gesamten Lebens einkommens minus Aufzucht- und Ausbildungskosten), wie ALY und ROTH (1984) aus einer Arbeit von ZAHN von 1934 über den »Wirtschaftswert des Menschen als Gegenstand der Statistik« berichten, wird dem Grunde nach Erziehung und Bildung gewährt bzw. vorenthalten, was sich institutionalisiert in unserem vertikal gegliederten Schulsystem – von der Schule für Geistigbehinderte bis hin zur Berufsschule und den Hochschulen und Universitäten – ausgedrückt: das sind alles Sonderschulen und die für die Realisierung ihres Auftrages entwickelte Pädagogiken sind ohne Ausnahme Sonderpädagogiken in doppelter Weise. Einerseits bezogen auf die spezifisch selektierten und in den Schulen segregierten SchülerInnen und andererseits bezogen auf die je schulform- und sonderschultypbezogenen curricularen Lehr- und Lernangebote. Der Schultyp, in den hinein selektiert wurde, erlaubt nur zu lernen, was die Kriterien, nach denen selektiert wurde, aufrechterhält und damit bestätigt. Die Falle der Segregation schnappt zu: „Eine Schule für alle“ und mithin eine „allgemeine Pädagogik“, die allen Kindern und SchülerInnen alles ohne sozialen Ausschuß zu lehren vermögen und einem jeden auf seine Art und Weise zu lernen erlauben würde, hat es in der Geschichte der Pädagogik bis heute nicht gegeben. Die im herrschende Regelschulsystem praktizierte Pädagogik als »allgemeine Pädagogik« zu bezeichnen, ist eine illusionäre Verkenennung institutionell päd-

agogischer Realität. Die Schnittstelle von Regel- und Sonderschulsystem mit ihren fließenden und nicht allein auf den Behindertensbegriff reduzierbaren Übergängen, denken wir nur an die Lage der SchülerInnen von Lernbehindertenschulen (ideologisch neuerdings als Förderschulen verbrämt) und Hauptschulen, folgt den konjunkturellen Schwankungen, die den allgemeinen Arbeitsmarkt betreffen. Wer keine Arbeitskraft einer dort verkauft- und verwertbaren Güte entfaltet, wird auf den Sonderarbeitsmarkt verwiesen und wer selbst dort als ohne Ausbildungsfähiger, tarifrechtloser Taschengeldempfänger keine minimal wirtschaftlich verwertbare Arbeitsleistung erbringen kann, wird völlig ausgeschlossen und der totalen sozialen Fürsorge überantwortet und muß selbst ohne den Schutz einer Gewerkschaft, für die er ebensowenig existent ist, wie für den Staat als Arbeitsloser, die „totale Institution“ ertragen und verinnerlichen (Schneider 1993). Pädagogisch sehen wir uns in den Bereich der sog. „Spezialsonderschulen“ für mehrfach geistig-/körperlich bzw. schwerbehinderte Kinder und Jugendliche verwiesen. Bleibt zu erkennen, daß im gesellschaftlich Ganzen der „Mythos Sonderpädagogik“ ein Element ist, der mit „Behinderung“ nichts zu tun hat, das aber extrem »behindert«.

Die aufgezeigte gesellschaftliche Praxis der Selektion und Segregation verlangt nach einer möglichst frühzeitigen Ermittlung jener, die zur Produktion und Reproduktion der herrschenden Verhältnisse einen unter Berücksichtigung vor allem ihrer Gesundheit ökonomisch jeweils relational zum Aufwand von Erziehung und Ausbildung akzeptablen „Nettoertragswert“ versprechen. Das verweist uns einerseits in einer direkten Linie auf die damit verbundene und dieser Praxis mit zugrunde liegenden Bevölkerungspolitik, wie sie heute unter den Aspekten von Humangenetik, Gentechnologie und Bioethik unter offenen Kosten-Nutzen-Analysen bzw. utilitaristischen Glücksbilanzen auf den Punkt gebracht werden, was wir hier nicht weiter verfolgen können. Andererseits ruft dieses nun Wissenschaft

in der doppelten Weise auf den Plan, taugliche Instrumentarien der Auslese zu entwickeln und dort, wo die gesellschaftliche Praxis die Auslese bereits betrieben hat, sie nachgängig wissenschaftlich zu sanktionieren. Mit GALTON (1822–1911) tritt die „Psychologie der individuellen Differenzen“ auf den Plan. Auf dem Hintergrund der sich im 19. Jhd. entwickelten und im Hitler-Faschismus mit der staatlichen Herrschaft vollkommen verschmolzenen, von den Faschisten also nicht zu erfindenden, sondern vorgefundenen und nur zu nutzenden Ideologien, wie sie philosophisch in der „Lebensphilosophie“, soziologisch im „Sozialdarwinismus“ und biologisch im „Rassismus“ und in der „Eugenik“ zum Ausdruck kommen und wirken werden und in subtilster Form in der erwählten bevölkerungspolitischen Diskussion der Gegenwart – technologisch überformt und schon deshalb leicht als Fortschritt deklarierbar – erscheinen, ist schon bei GALTON die Transposition sozialer Ungleichheit in die Ungleichheit individuellen Vermögens grundgelegt, der in der Folge die gesamte Psychodiagnostik mehr oder weniger folgt. (Grünwald 1980) Die Opfer sozialer Umstände werden zu deren Verursacher. (Feuser 1991, 1992, Holtz 1992) Auf eine einfache Formel gebracht: Soziales wird psychologisiert – damit Objektives subjektiviert; Psychisches wird biologisiert. Über die Funktion der Psychodiagnostik, die als strukturelle Gewalt erkennbar wird, wird im Spiegel des herrschenden gesellschaftlichen Normengefüges eine individuelle »Beeinträchtigung« zur »Behinderung« und diese selbst zum Mythos, der in Gestalt zahlreicher dogmatischer Zuschreibungen, wie sie in den »Zustimmungswissenschaften« Psychiatrie und Heil- und Sonderpädagogik das vermeintliche »innere Wesen«, die »Natur« des betroffenen Menschen ausmachen (Feuser 1987), mittels derer der Auschluss gerechtfertigt wird, sich selbst reproduziert.

(2)

Auf der anderen Seite müssen diese Selektions- und Segregierungspraxen auf dem Hintergrund der Attributierung unserer Gesellschaft als christlich, so-

zial, liberal und demokratisch ideologisch verbrämt werden, was in der Pädagogik wesentlich mit den Prozessen geschieht, die wir begrifflich als »Behinderungsspezifität«, »Chancengleichheit«, »Schonraum« und der »Homogenität« (der Lernpendel) bezeichnen. Hier deutet sich wieder der Pendsel-schlag von Mythos und Logos an. So wird z.B. für den Gymnasialsten wie für den Geistigbehinderten ihre Segregierung in die entsprechenden Schulformen und -typen im Sinne einer Art demokratischer Individualisierung als »Chancengleichheit« verkauft, während die eigentliche Wirkung die Wahrung des »Bildungsprivilegs« ist, dem in einer hoch technologisierten Informationsgesellschaft mehr denn je die Verteilungsfunktion hinsichtlich des Grades der späteren Teilhabe am sozialen Verkehr und den gesellschaftlichen Gütern zukommt, von denen der eine weitgehend isoliert und in die der andere weitgehend integriert sein wird; aber wir feiern den Begriff der »Chancengleichheit«, der im Rahmen der Gesamtschulentwicklung eine Art Hoffnungsträger für die Demokratisierung des Bildungswesens war, noch heute als reformpädagogischen Fortschritt, wo auch dieses Anliegen längst zur Reformruine verkommen ist. Schon zum Zeitpunkt der Entwicklung der Gesamtschulen war die Forderung nach »Chancengleichheit« auf dem Hintergrund unzureichender (bildungs-)politischer, soziologischer und ökonomischer Analysen unserer gesellschaftlichen Verfasstheit und durch die geradezu naive Annahme, daß es unter Ausschluss der Sonderschulen um eine wirksame Vereinheitlichung des dreigliedrigen Schulsystems gehen könne, wo das viergliedrige konkrete gesellschaftliche Realität war und bis heute ist, pure Ideologie. Schließlich konnte die intendierte Reform selbst im Innern nicht vollzogen werden, weil mit Kurssystem und Fachleistungsendifferenzierung die auf Selektion und Segregierung orientierten Instrumente der »äußeren Differenzierung« und »reduktionistisch ausgedünnter wie partikularisierter Bildungsangebote« des gegliederten Schulsystems die Unterrichtspraxis dominierten. Wie per-

fekt diese Instrumentarien technisch und organisatorisch z.B. in den »Integrierten Gesamtschulen« auch ausgeklügelt sein mögen, sie haben die Zerstörung der »sozialen Gemeinschaft« und einer »Schülerkultur« zur Folge. Der Logos besiegt den Mythos nicht; daran ist die »Aufklärung« gescheitert, daran werden auch pädagogische Reformen scheitern. Gesellschaftliche Praxen, die das Humanitäts- und Demokratiegebot negieren, befördern den Mythos, sind auf die Schaffung von Ungleichheit gerichtet und durch die mit dieser Praxis verbundenen Gewalt in-

human. Ich denke, es wird deutlich, wie weitreichend die Konsequenzen daraus für die reformpädagogischen Bemühungen um »Integration« sind. Wie weit ihre Nichtbeachtung bereits in den Raum der Integrationsbemühungen vordringt, wird deutlich, wenn z.B. in der Konzeption des Senators für Bildung und Wissenschaft der Freien und Hansestadt Bremen vom Januar 1992 zur Kooperation von Grundschulern und Schülern der Schule für Geistigbehinderte die Begrenzung derselben damit begründet wird, daß die geistigbehinderten Schüler zum Zweck ihrer Identitätsfindung immer wieder unter sich sein müßten bzw. dieses auch helfe, die »Schlußlichter-führung« der geistigbehinderten Kinder in Grundschulklassen aufzufangen, was mit »Entwicklungsnachbarschaft« umschrieben wird (S. 4), was immer das auch meinen soll. Die Rechtfertigungsstrategien für die Segregierung werden unter der Hand zu Befriedungsstrategien für integrationswillige Eltern und, wo wir als Fachleute u. a. z. B. zu solchen wissenschaftlich nicht haltbaren entwicklungspsychologischen Deklarationen stumm bleiben oder sie gar produzieren und praktizieren, zeigt sich, was der Begriff des »Befriedungsverbrechens« meint, das uns gleichzeitig zur Befriedungsstrategie unserer eigen – meist völlig uneingestanden und verdrängten – Integrationsunwilligkeit wird. Gegenstand des Mythos ist der Mensch – und sein Opfer!

Konkrete Utopie: Integration

Der Versuch, den Mythos der Segregierung als Allgemeines zu brechen, ist in der Geschichte durchgängig: Sklavenaufstände, Bauernkriege, Revolutionen, Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegungen kündigen davon. Ihnen eigen ist der Versuch der Umsetzung der konkreten Utopie des Humanen und Demokratischen in einer Art und Weise und in einer Dimension, die den Mythos zu brechen, die resultierenden Herrschaftsverhältnisse zu überwinden vermag. Die Pädagogik als zentrales Versatzstück von Mythos und Herrschaftsverhältnissen einerseits und der ideologisierten institutionellen Gewalt der stets neuen Etablierung und Sicherung der Herrschaft in und durch die nächste Generation, was wesentlich über die Sicherung des Bildungsprivilegs erfolgt, bedarf in gleicher Weise der Humanisierung und Demokratisierung in struktureller und funktionaler Hinsicht. Wo diese versucht wird, wesentlich seit der Zeit der »Aufklärung« und in der Folge der französischen Revolution, werden sowohl im Bereich der Regelpädagogik wie der sich aus Medizin und Psychiatrie herausbildenden Heil- und Sonderpädagogik Ansätze sichtbar, die wir als reformpädagogisches Bemühen wahrnehmen können. Allerdings waren diese Ansätze nie selbst frei von Widersprüchen und werden es auch heute, in der Fortsetzung ihrer Tradition in der Reformpädagogik Integration nicht sein können. Besonders deutlich wird das in der Reformpädagogik der 20er Jahre, die in gleicher Weise, wie sie bemüht war, ein echtes Humanum in der Pädagogik zu etablieren, das Demokratiegebot verletzte, nicht nur, weil sie an den Einbezug behinderter Menschen nicht dachte, sondern wesentlich, weil sie dem Führprinzip und der Ideologie des Völkischen und Volksganzen verhaftet blieb bzw. diese ohne Not schon konzeptionell verankerte, also überwiegend nicht erst in Antwort auf die gesellschaftliche Repression gegen die Reformpraxis oder später die der Faschisten. Als derart schon konzeptionell gebrochene Reform kann sie nur begrenzt als Vorstufe der

gegenwärtigen Reformpädagogik Integration angesehen werden; vielmehr wird sie, je weiter ihre historische, gesellschaftspolitische und fachliche Aufarbeitung fortschreitet, vermutlich eher als Lehrbeispiel dienen können, ihre Fehler heute nicht zu wiederholen (siehe z.B. Herrmann/Oelkers 1989).

Es wurde hier kurz dargelegt, daß Humanisierung und Demokratisierung im Prinzip zwei Seiten der selben Medaille einer Gegenkraft zum Mythos der Segregierung darstellen. Ein reformpädagogischer Ansatz muß diese Gegenkraft folglich auf jeder Ebene repräsentieren und in die Praxis transferieren können – auf der systemischen Ebene in gleicher Weise wie auf der curricularen, der didaktischen, methodischen und therapeutischen. Dieses Erfordernis sehe ich mit dem von mir entwickelten Ansatz eingelöst, der in Relation zu den herrschenden Verhältnissen einerseits und auf dem Hintergrund seiner Realisierbarkeit in der Praxis andererseits eine »konkrete Utopie« darstellt, eine Gegenkraft zum Mythos Sonderpädagogik im Sinne der Begründung von Theorie und Praxis einer »allgemeinen Pädagogik« integrativer Provenienz.

Ich möchte diesen Ansatz nun sehr knapp und in programmatischer Form darstellen und denke, daß die herausgearbeiteten Kategorien sichtbar werden. In unserem Erziehungs- und Bildungssystem sind folgende Prinzipien für alle Schüler und SchülerInnen als Ausdruck und Konkretisierung des beschriebenen Mythos Realität:

1. *Selektion* der Schülerschaft (nach normativen Leistungskriterien),
2. *Segregierung* (Ausschluß Behinderter aus realen Lebens- und Lernfeldern und Ein-schluß in Sonderinstitutionen; Verweis Nicht-behinderter in verschiedene Schulformen),
3. *Homogenität* der Lerngruppen als dogmatisch verhängtes Vorurteil, in homogenen Gruppen besser lehren und lernen zu können, mit der Folge extremer Ausdünnung sozialer Vielfalt und vielfältiger Problemlösungsstrategien und Handlungskompetenzen,

4. *Atomisierung* der behinderten Kinder und Schüler in defekt- und abweichungsbezogener Weise und dadurch Konstituierung einer »Ander-sartigkeit« i.S. von Behinderung als individuelle, dem inneren Wesen eigene Kategorie mit der Folge z.T. hochgradiger »Isolation« (Feuser 1985, 1986 u. Janzen 1976, 1987) und gravierender Beeinträchtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung,

5. *Außere Differenzierung* als Versuch, der individuellen Vielfalt an Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten gerecht zu werden, mit der Folge der Konstituierung verschiedener Schulformen und Sonderschultypen, die wiederum die Segregierung (siehe 2.) bedingen und rechtfertigen und

6. *Reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote und Lehrpläne* mit der Folge der Sicherung von Bildungsprivilegien, die anderen nach Maßgabe einer jeweils gesellschaftlich definierten, fiktiven Normalität vorenthalten werden und die Selektion (siehe 1.) rechtfertigen; dies i.S. der Verbrämung der Segregierung als »behinderungsspezifisch« und »Chancengleichheit«.

Trotz einer nun schon nahezu zwei Jahrzehnte andauernden intensiven Diskussion der Frage der Integration und vielfältiger Ansätze der Realisierung in der pädagogischen Praxis, die heute schon über Modell- und Schulversuche hinausreicht, hat eine grundlegend strukturelle und konzeptionelle erziehungswissenschaftliche Diskussion einer allgemeinen Pädagogik integrativer Provenienz noch immer nicht stattgefunden; ein folgenschwere Umstand für die weitere Entwicklung der pädagogischen Reform, der das destruktive »Machen« begünstigt und selbst revisionistische Unterwanderungen der eigenen Absichten noch als für die Weiterentwicklung nötige Kompromisse erscheinen läßt, wie wir noch sehen werden. Ein Grund dafür ist sicher auch das Zusammenfließen partikularer Interessen der verschiedenen an der Integration beteiligten Kräfte (z.

B. LehrerInnen, Eltern, Schulverwaltung, Bildungspolitik u.a.m.) im Prozeß ihrer Konzeptionierung und Realisierung, wie sie diese auch immer extrem gefährden werden. Entsprechende Analysen pädagogisch-didaktischer Art finden sich heute selbst in wissenschaftlichen Arbeiten zu Integrationsversuchen nicht bzw. sie bleiben allenfalls auf wenige Hinweise begrenzt. Eine didaktische Diskussion i.e.S. wird im Grunde nicht geführt.

Die von uns entwickelte und vertretene integrationspädagogische Konzeption versteht sich als eine Gegenkraft gegen die o.a. sechs Prinzipien segregierender Erziehungs- und Unterrichtspraxis. In positiver Wendung versteht sie sich als eine Reformpädagogik, die SÉGUIN (1912) folgend, die »Einheit des Menschen in der Menschheit« und die »Einheit der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung« wieder herzustellen vermag. Schon Johann Amos COMENIUS (1592–1670) hat auf der Basis der Arbeiten von Wolfgang RATKE (1571–1635), dem Begründer einer modernen Didaktik, verlangt »alles zu lehren«. Dies auf dem Hintergrund der Gleichheit des Menschen vor Gott, in bezug auf den kein Ansehen der Person als relevant und die Gleichheit zerstörend angesehen wird.

Die gesellschaftsvertragliche Anerkennung in der Absicherung der Gleichheit des Menschen in der Menschheit erfolgt durch ROUSSEAU (1712–1778). Im »Contract Social« – »Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts« fordert er – ausgehend davon, »daß man wissen muß, was sein soll, um das, was ist, recht beurteilen zu können« –, 1762: »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 genau so frei bleibt wie zuvor.« (1977, S. 17) Im zweiten Buch seines Werkes »Emile« schreibt ROUSSEAU (1979): »Menschen, seid menschlich; dies ist eure erste Pflicht! Seid es gegen alle Stände, gegen jedes Alter, gegen alles, was dem Menschen nicht fremd ist. Was

für Weisheit gibt es für euch außer der Menschlichkeit?« (S. 67)

In der Nationalversammlung wird 1789 pädagogisch die Frage relevant, Erziehung und Bildung »so gleich und so allgemein, andererseits aber für jeden individuell so vollständig wie möglich zu gestalten, um niemand höheren Unterricht zu verweigern (CONDORCET 1966) Damit kann in der Geschichte der Pädagogik – bis heute fundamental gültig – die Forderung nach einer in gleicher Weise humanen und demokratischen Pädagogik als begründet und verfassungsrechtlich relevant angesehen werden. Wir sehen darin den Ausgangspunkt einer Reformpädagogik, die heute mit »Integration« fortgesetzt wird und sie fundamental definiert – auch in Unterscheidung zu vielen Praktiken, die mit den alten pädagogischen Mitteln operieren (siehe die Prinzipien 1–6), sich aber integrativ nennen. Ziel dieser reformpädagogischen Bemühungen ist folglich die »Humanisierung« und »Demokratisierung« des Erziehungs-, Bildungs-, Schul- und Unterrichtswesens mittels einer »allgemeinen (basalen und kindzentrierten) Pädagogik«. (Feuser 1984, 1986, Feuser/Wehrmann 1985, Feuser/Meyer 1987).

Unsere Forschungen verweisen darauf, daß es keinen schul- oder unterrichtsspezifischen Faktor derart gibt, daß er in der Tatsache der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder zu suchen ist. Damit rücken didaktische Fragen in das Zentrum integrativer Pädagogik, die wir als reformpädagogische Gegenkraft gegen das selektierende und segregierende Erziehungs- und Unterrichtssystem wie folgt bestimmen:

Pädagogik heute	Integrative Pädagogik
größtmögliche Homogenität	größtmögliche Heterogenität
defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung	Mensch als integrierte Einheit v. Biologischem, Psychischem, Sozialem
Selektion	Kooperation
reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte	Gemeinsamen Gegenstand am in Projekten
Segregierung durch Äußere Differenzierung	Innere Differenzierung
und schulform/stufenbezogene individuelle Curricula	durch Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums

(Flankiert durch die Organisationsprinzipien der „Regionalisierung“ und „Dezentralisierung“ sowie der „integrierten Therapie“ und des „Kompetenztransfers“ werden die aufgeführten Elemente der Didaktik einer integrativen Pädagogik zum Kern der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse, auf die die weitere Integrationsforschung systematisch zu richten sein wird.)

Integration im aufgezeigten Sinne bedarf einer Pädagogik, in der *alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten*.

Anders gefaßt: Integrative Pädagogik ist auf aller meiner Ebene insofern *demokratisch*, als *alle Kinder/SchülerInnen alles lernen dürfen* und insofern *human*, als dies unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen und personellen Hilfen *auf die einem/r jeden Kind/SchülerIn mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschuß* erfolgen kann.

Auf der Ebene der Didaktik sind vier Momente im Sinne eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentums festzuhalten, nämlich

- eine durch (entwicklungsbezogene) *Individualisierung* zu realisierende *innere Differenzierung* (→ sie konstituiert das Human-

num einer Pädagogik) und – (nach Maßgabe des vorgenannten Humanums) die *»Kooperative Tätigkeit«* (der Subjekte einer sozialen Gemeinschaft mit dem Ziel der Realisierung der Qualitäten eines Kollektivs) an einem *»Gemeinsamen Gegenstand«* (→ sie konstituiert das Moment des Demokratistischen).

Integration ist auf der Ebene der Kinder und SchölerInnen unter reformpädagogischen Gesichtspunkten zu verstehen als *kooperative Tätigkeit im Kollektiv*, in das die Lehrenden einbezogen sind. (3) *Integration*, das möchte ich hier sehr deutlich betonen, ist keine humanitäre Fortsetzung der Segregation! Es geht auch nicht darum, wie KANTER (1985) meint, die Sonderschule regelschulfähig und die Regelschule sonderschulfähig zu machen; auch dies ist eine fundamentale Verkennung des Anliegens. *Integration* heißt in Anlehnung an BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARO (1980) Pädagogik „*ehrllich*“ zu praktizieren und aus ihr ein Mittel der Humanisierung und Demokratisierung des EBU-Systems zu machen!

Nachdem wir nun die Gegenkraft *Integration* positiv und konstruktiv bestimmt haben (die impliziten und weitreichenden entwicklungsdiagnostischen, entwicklungs- und lernpsychologischen sowie didaktischen Konsequenzen vor allem in bezug auf ihre tätigkeitsstrukturellen, sachstrukturellen und handlungsstrukturellen Komponenten können hier nicht weiter berücksichtigt werden) stehen uns auch Parameter zur Verfügung, die Entwicklungstendenzen der Reform konzeptionell zu beurteilen. Entsprechend sollen nun die heute dominierenden Ansätze kurz skizziert und gleich mit der wohl aktuellsten Diskussion der sog. „Sonderpädagogischen Förderzentren“ bzw. „Förderzentren“, wie sie fachverbändlich und gewerkschaftlich unter dem Aspekt der Weiterentwicklung der Reform z.T. sogar entwickelt wurden, in Zusammenhang gebracht werden. Dazu greife ich wesentlich auf Analysen zurück, wie ich sie

im Sept. 1992 auf einer vergleichbaren Tagung erstmals vorgetragen habe. (Feuser 1992/f)

Ideologie und Institution: „(Sonderpädagogisches) Förderzentrum“

Keines der mir unter der konzeptionellen Bezeichnung „Sonderpädagogische Förderzentren“ oder auch nur „Förderzentren“ bekannten Modelle repräsentiert aus meiner Sicht eine klare Begründung dafür, daß seine Realisierung das bewirkt oder befördert, daß seine Realisierung das bewirkt oder befördert und zukünftig erreichen kann, was unter der Vorgabe, integrativ zu wirken und „Integration“ zu bewirken mit der Einrichtung des einen oder anderen Modells von Förderzentren verbunden wird. Ebenso bleibt in gleicher Weise wie das mit dem gängigen Behinderungsbegriff eng verkoppelte Verständnis der „Sonderschulbedürftigkeit“, das wohl an dessen Stelle getretene Verständnis des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ inhaltlich wie begrifflich nebulös. In ihrer Vorrede zur „Dialektik der Aufklärung“ schreiben HORKHEIMER und ADORNO (1969): „Es gehört zum heillosen Zustand, daß auch der ehrlichste Reform, der in abgegriffener Sprache die Neuerung empfiehlt, durch Übernahme des eingeschliffenen Kategorienapparats und der dahinter stehenden schlechten Philosophie die Macht des Bestehenden verstärkt, die er brechen möchte. Die falsche Klarheit ist nur ein anderer Ausdruck für den Mythos.“ (S. 4) Das sollte uns grundsätzlich zu denken geben.

In den konzeptionellen Vorgaben, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen, dominiert viel mehr ohne klare historische Analyse und Begründung des intendierten Wandels der Heil- und Sonderpädagogik (Feuser 1987/b, c; 1990/d) die formalorganisatorische Geschäftigkeit des „Machens“. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, daß die Diskussion um die „Förderzentren“ als Alibi dafür herhalten muß, das etablierte Sonderschulwesen zu

erhalten und mithin auch die Regelschulen weiter von der Notwendigkeit zu entlasten, ihre „Sonderpädagogik“ in Frage zu stellen und sich ihrerseits wandeln zu müssen. Daß dies überwiegend der Fall ist, leide ich aus vielen Momenten ab, wie sie für die verschiedensten Modelle der „Sonderpädagogischen“ Förderzentren“ konstitutiv sind, wie auch Modellvorschläge der GfW, die sich schon vor Jahren für „eine Schule für alle“ ausgesprochen hat, konstitutive Momente beinhalten, die für Integration kontraproduktiv sind, so z.B. die Beibehaltung von Förderunterricht durch Außendifferenzierung, daß alte Sonderschulstandorte als Standorte eines Förderzentrums mit Schülern beibehalten werden können, daß überhaupt an „Förderzentren“ mit Schülern gedacht und vom „Sonderpädagogischen Förderzentrum“ gesprochen wird. (Gers/Sochurek 1991). Das erscheint mir nicht nur ein Rückfall hinter die eigenen Positionen zu sein, sondern ein gewerkschaftlicher »Sündenfall«. Immerhin intendieren die Vorstellungen der GfW, keine selektierenden Förderausschlüsse einzurichten, wie sie heute – auch im Entwurf der Schulgesetzänderung für Niedersachsen als „Förderkommission“ oder in der Verordnung des Landes Bremen über die Aufnahme von Schülern in Integrationsklassen vom 17.06.1992 als „Aufnahmeauschuß“ verbrämt doch realisiert werden, veränderte Formen der Diagnostik und die Einbeziehung von Schülern aller Behinderungsformen, was allerdings über viele andere Modellvorstellungen und auch die Intention der KMK weit hinausweist. (Bleidick/Rumpler 1989) Die anzukizzierenden Modelle sind:

1. die „Einzelintegration“ als beeinträchtigt und/oder behindert geltender SchülerInnen, die dem Unterricht der Schulform, die sie besuchen, ohne besondere Hilfen folgen und die Leistungsansprüche einlösen wie das für alle verpflichtende Ziel der Schule erreichen können (→ *zielgleiche Integration auf der Basis des Curriculums der jeweiligen Re-*

gel-Schulform), dies auch, wenn sie besonderer Hilfsmittel bedürfen (z.B. Rollstuhlfahrer sind). Unter diese Form der Integration sollen zukünftig auch lernschwache bzw. behinderte SchülerInnen fallen, die durch für eine Übergangszeit zu erteilenden „extra Förderunterricht“ (4–5 Förderstunden, z.T. zusätzlich zum Unterricht) den Anforderungen der besuchten Regelschule entsprechen könnten, bisher aber Sonderschulen besuchen müssen.

2. Die „integrative Unterrichtung“ als behindert geltender SchülerInnen (meist nur bestimmter leichter Sinnes-, Körper- u. Lernbehinderungen) in Regelschulen (vor allem Grundschulen) nach den curricularen Vorgaben des Sonderschultyps, den sie ohne Integration besuchen müßten (→ *ziendifferente Integration in Form »individueller« Curricula*) – mit oder ohne „behindertenspezifische“ Begleitung oder Assistenz – in gemeinsamen Lerngruppen;

3. die „Kooperation“ im Sinne der Unterrichtung von SchülerInnen in getrennten bzw. speziellen Lerngruppen für Behinderte mit spezifischen Behinderungsarten und Schweregrade der Behinderung durch SonderschullehrerInnen an Standorten einer Regelschule mit mehr oder weniger umfassenden Anteilen gemeinsamen Unterrichts (vorzugsweise mit einer bestimmten Kooperations-Klasse der Regelschule) (→ *ziendifferente Integration in Form individueller Curricula*; während gemeinsamer Unterrichtsphasen könnte partiell ziendifferente Integration bei einem »individualisierten« gemeinsamen Curriculum erfolgen).

Dieses Modell tritt in der Diskussion um „Förderzentren“ in modifizierter Weise als Integration in Form von „Förderunterricht durch Außendifferenzierung“ in Erscheinung. Dieser wäre durch die neu zu konzipierenden „Förderzentren“ zu organisieren und

durch SonderschullehrerInnen für eine Übergangszeit mit dem Ziel der Rückgliederung in die Stammgruppe zu erteilen.

Der, *Unterricht in speziellen Lerngruppen*“ an der Regelschule für SchülerInnen mit sog. „erhöhten Förderbedarf“ würde ebenfalls dem Modell der „Kooperation“ entsprechen, es wird heute vergleichbar als Integration im Bereich der Sek. I überwiegend an Gesamtschulen durch „*Außere Differenzierung*“ praktiziert (→ ziendifferente Integration bei individuellen Curricula).

4. „*Sonderunterricht*“ vor allem für sog. schwer- und schwerstbehinderte SchülerInnen in den sog. „Spezialsonderschulen“ bzw. unter Aspekten der „Förderzentren“ – je nach Konzeption – in der (neben ambulanten Diensten bestehenden) Abteilung „Förderschule“, was als Weg zur Integration gesehen wird.

Ob diese Modelle an erkenntnistheoretischen wie erziehungswissenschaftlichen und reformpädagogischen Kriterien gemessen nicht sogar zur erklärten Absicht kontraproduktiv oder zumindest das tradierte System erhaltend und seine Wirkmechanismen verschleiern wirken, bleibt undiskutiert, erscheint aber im Kontext der hier versuchten Analyse und im Spiegel des reformpädagogisch begründeten Ansatzes einer allgemeinen Pädagogik integrativer Provenienz deutlich, der als 5. Modell ergänzt werden soll.

5. „*Integrativer Unterricht*“ als gemeinsamer

Unterricht von nichtbehinderten und behinderten SchülerInnen *aller* Arten und Schweregrade von Behinderung für die gesamte Dauer des Unterrichts; meist durch Team-Teaching von Sonder- und RegelschullehrerInnen (→ *ziendifferent in Form »Innere Differenzierung durch« [entwicklungslogische] Individualisierung eines »gemeinsamen Curriculums« bei »integrierter Therapie«* und bedarfsweisem Einsatz von „*persönlichen Assistenten*“).

Die Wirrnis um ein klares, reformpädagogisch orientiertes, historisch analysier- und begründbares wie pädagogisch bestimmtes Verständnis und eine didaktisch in Lernfeldern zu realisierende Vorstellung von Integration scheint noch immer so groß oder so perfekt verdrängt, daß in der Manier eines Pluralismus um jeden Preis geglaubt oder gehofft wird, daß jeder Weg das Ziel erreicht und jedes Ziel das Richtige ist und berechtigt als „Integration“ bezeichnet werden kann. (Feuser 1990/c)

Skizzieren wir den Standort der Entwicklung der Integration, so tritt spätestens seit der 110. Amtschefkonferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 9. Sept. 1988 neben der Verhärtung der Diskussion deutlich in Erscheinung

- der Versuch, Integration auf den Unterricht der Grundschule einzuzugrenzen,
- sie selbst auf Grundschulebene möglichst nicht auszuweiten

- und sie in Form von Bestandsgarantien für das gegliederte Schulsystem wie für die sog. „Spezialsonderschulen“ im Bereich der Sek. I nur in Form der „Kooperation“ fortzusetzen und daß

- geistig- und schwerst- (mehrfach-) behinderte Kinder und Jugendliche, in der neuen Terminologie solche, mit „erheblichem Förderbedarf“, weitgehend ausgeschlossen bleiben. (Daß dies in Bremen bis jetzt nicht der Fall ist, ist sicher ein Verdienst der dort geführten Diskussion und realisierten Praxis (Feuser 1992/b).

Aus der Sicht der entfalteten reformpädagogischen Konzeption „Integration“ (Modell 5) wird deutlich, was die restaurierenden und sich als reaktionär erweisenden Probleme der Konzeptionen der „Sonderpädagogischen“ Förderzentren“ sind. Ich möchte sie kurz benennen:

1. Die Beibehaltung von Sonderschulstandorten als Förderzentren mit Schülern getrennt von Regelschulstandorten, ermöglicht nicht einmal das für Integration erforderliche Mini-

mum räumlichen Zusammenseins von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen.

2. Der Aufbau von „Förderzentren“ mit SchülerInnen, z.B. in der Version von „Förderschulen“ im Zentrum (Heuer, o.J.; Doberstein/Wachtel 1992) erzwingt auch unabhängig vom Standort die Selektion von SchülerInnen für „Sonderunterricht“ geradezu, damit eine entsprechend selektierende Diagnostik und ein Verhalten in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen als individuell defizitär, als „andersartig“, als könne das So-Sein das Da-Sein des Menschen modifizieren. Das zwingt ferner in eine sonderpädagogische Praxis, die Reparaturcharakter hat und verbrämt schließlich weiterhin die Ungleichbehandlung von Kindern als „Chancengleichheit“ für die Unterschiedlichen und rechtfertigt dies nach dem Strickmuster „Je dem das Seine“ als „behinderungsspezifisch“ erforderliche Maßnahme, die nur im „Schonraum“ Förderklasse eingelöst werden kann, der in Anbetracht der Zusammenhänge um die „Neue Euthanasie“ leicht zum Warteraum auf diese werden kann. (Reichmann 1986)

Die Induktion der sog. Restschule, zu der solche Modelle führen, wie die Selektion in integrierbare und nicht integrierbare SchülerInnen wird die zukünftig nicht zu veranwortende und schwerste Hypothek für die Zukunft sein, die wir heute unter mißbräuchlichem Verweis auf die Reform „Integration“ auf uns nehmen können. Ich warne mit allem mir zur Verfügung stehenden Nachdruck vor der Fortschreibung und Praxis solcher Modelle! Sie hinken last not least weltweiten Dezentralisierungs- und Regionalisierungsbemühungen im Gesundheits- und Sozialwesen weit hinterher.

3. Die diskutierte mögliche Begrenzung von Aufgaben und Wirkungskreis von „Förderzentren“ auf die heutige Schule für Lernbehin-

derte bzw. auf Schüler mit Lernbehinderungen o.a. spezifische Behinderungsarten (z.B. Sinnesbehinderte) mit Folgen wie unter 2. angedeutet.

4. Die Etablierung von Förderausschüssen, die entsprechend vorgenannten Modellen mit den dargestellten Konsequenzen Selektionsdiagnostik betreiben müssen und die Beibehaltung des Sonderschul-Überweisungs- und Überprüfungsverfahrens.
5. Das Prinzip der Freiwilligkeit, selbst in den Verlautbarungen der KMK verankert (Bleick/Rumpler 1989), aber auch von Verbänden und Gewerkschaften favorisiert, erscheint mir – ich muß es so deutlich sagen – als eine unerträgliche Diskreditierung von Menschen mit Behinderungen, vor allem, wenn dieses Prinzip in Form von Abstimmungen und Konferenzbeschlüssen für oder gegen Integration und/oder kooperative Hereinnahme von als behindert gelten SchülerInnen in Regelschulen praktiziert wird. Was sich daran so besonders demokratisch ausnimmt, ist eine mystifizierende Verschleierung chauvinistisch-rassistischer Abweisungspraxis von Menschen und eine außerordentlich verbräunte Verbiegung der grundgesetzlichen Garantien, vor allem der auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der auf Unantastbarkeit der Würde des Menschen. Unsere Zustimmung zu diesem Prinzip offenbart am deutlichsten unsere gesellschaftlich-soziale Funktion als „Zustimmungsfunktionär“ und „Techniker des praktischen Wunsches“ (Sartre). Als solche werden wir Teilnehmer an den „Befriedungsverbrechen“ der Herrschenden (Basaglia/Basaglia-Ongaro u. a. 1980)
6. Die mangelnde Operationalisierung der in den Konzeptionen der „(Sonderpädagogischen) Förderzentren“ so zentralen Begrifflichkeit des „erhöhten“ bzw. „erheblichen Förderbedarfes“ berechtigt zumindest den Verdacht,

daß auch hier die Reform nur in einem Etikettenwechsel gesehen wird, solange traditionelle Formen des segregierenden „Sonderunterrichts“ (Modell 4) nicht prinzipiell als fragwürdig und aufzuheben angesehen werden.

7. Die Favorisierung der Sonderschule als Angestrebte: Ich verkenne nicht, daß unter den derzeitigen Bedingungen die Wahlfreiheit für Eltern hinsichtlich der Schullaufbahn für ihre als behindert oder von Behinderung bedroht klassifizierten Kinder ein Aspekt der Demokratisierung des EBU-Systems bedeutet, dessen Durchsetzung aber immer mit Bemühungen um die Überwindung der Sonderschule als segregierender Lernort für Kinder verbunden sein muß. Ich werde bei Betrachtung dieser Forderung den Verdacht nicht los, daß die Deklaration der Sonderschule als Angebotschule die Strategie Nr. 1 in der Bestandssicherung eines reformunwilligen Sonderschulwesens sein könnte.

8. Die Tendenz, das „Förderzentrum“ und mithin die SonderschullehrerInnen dominant zu Initiatoren und Beratern des gemeinsamen Unterrichts zu machen, sie sozusagen zu „Fachleuten für Integration“ zu machen, wo gleichberechtigte Kooperation aller LehrerInnen nach unseren Erfahrungen ein unverzichtbares Element einer integrativen Unterrichtspraxis ist.

Die Analyse der aufgezeigten Momente verdeutlicht, wie die beschriebenen Praxismodelle der Konzeption der „Förderzentren“ durch mehr oder weniger umfassende Reproduktion der aufgezeigten sechs Momente eines selektierenden und segregierenden EBU-Systems den alten Mythos befördern. Mit dem nahezu verbesserten Festhalten an der sonderpädagogischen Institution bleibt schließlich das zentrale Mittel der gewalttätigen Herrschaftsausübung im Sinne unserer Analyse des Punktes 2 dieser Arbeit nur umetikettiert bestehen. Mithin bleibt auch für uns keine reale Chance, durch Offenlegung der Herr-

schaftsverhältnisse, wie sie durch eine selektierende und segregierende Pädagogik im wahrsten Sinn des Wortes massenhaft betrieben wird, uns selbst aus den Funktionen der Zustimmung und Befriedung im Sinne des „Mythos Sonderpädagogik“ zu befreien.

Soll, was mit der Tendenz zu „(Sonderpädagogischen) Förderzentren“ beschrieben wird, eine konstruktive Funktion hinsichtlich eines grundlegenden Reformprozesses des EBU-Systems im Sinne der Wegbereitung der Integration verbunden sein, müßten Förderzentren aus meiner Sicht

1. prinzipiell interdisziplinär, dezentralisierte und regionalisiert als Einrichtungen der Behindertenhilfe mit differentiellen Aufgaben im außerschulischen und schulischen Sektor und in enger Kooperation mit anderen Gesundheits- und sozialen Diensten arbeiten.
2. „Förderzentren“ müßten unter dem Schwerpunkt der schulischen Arbeit auf den Betrieb eigener Klassen und die Realisierung eigenen Unterrichts verzichten und nach Übergangszeiten auch ein Verständnis einer Schule ohne Schüler überwinden. Das „Förderzentrum“ ist in keiner Weise notwendig eine Schule. Ich habe an anderer Stelle (Feuser 1991/g) versucht, deutlich zu machen, daß Maßnahmen der Dezentralisierung und Regionalisierung zentraler Einrichtungen, ohne daß sie sich inhaltlich und substantiell ändern, wie Quecksilber sind, das zu Boden fällt und sich in viele Kügelchen aufteilt ... aber giftig bleibt.
3. Der Standort kann eine Regelschule sein; eine Sonderschule sollte nur unter der Bedingung als Standort fungieren, daß sie sich als Regelschule des Stadtteils, in dem sie lokalisiert ist, umgestaltet.
4. Das behindertenpädagogisch qualifizierte Lehrpersonal wäre nach Maßgabe des Überganges einer Schule ohne SchülerInnen zu einem „Förderzentrum“ (ohne SchülerInnen)

in Form eines „Pools“ zu organisieren, dem BehindertenpädagogInnen aller fachlichen Schwerpunkte angehören können, bis eine entsprechende Reform des Lehrerbildungswesens (Stufenlehrer mit behindertenpädagogischen Qualifikation) auch den/die SonderlehrerIn tradierten Verständnisses »aufhebt« und ein einheitliches Lehrerkollegium mit differentiellen Fachkompetenzen an der Regelschule arbeitet.

5. Die als behindert oder von Behinderung bedroht geltenden SchülerInnen sind grundsätzlich SchülerInnen der Regelschule ihres Einzugsbereiches, unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung und/oder ihrer Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung, ihrem Verhalten bzw. in psychischen Momenten ihrer Persönlichkeit.

In der Konsequenz bedeutet das aus heutiger Sicht, den grundsätzlichen Verzicht auf die „Institution“ Sonderschule, die zwangsläufig mit ihrer Existenz im EBU-System immer segregierende Funktionen wahrnehmen und im Sinne des Mythos kontraproduktiv zur Integration fungieren muß. Zusammenfassend kann ich mir – wenn überhaupt – nur ein „Förderzentrum“ ohne Schule und Lerngruppen als für Integration produktiv vorstellen, das auf das Attribut „sonderpädagogisch“ in der Namensführung ohne Verlust verzichten kann.

Perspektiven...

Daß die intendierten „Förderzentren“, wie sie heute konzipiert und diskutiert werden, eine reformpädagogische Wirkung im Sinne der Überwindung des Mythos Sonderpädagogik und Ermöglichung einer humanen und demokratischen Erziehung und Unterrichtspraxis für **alle** Kinder und SchülerInnen im Sinne der „Integration“ haben könnten, ist nach der vorgenommenen Bilanzierung äußerst unwahrscheinlich, rein hypothetisch. BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARO schreiben: „Daher

läuft jede hypothetische Konstruktion Gefahr, in zwei entgegengesetzte Fehler zu verfallen: entweder an den wirklichen Bedürfnissen vorbeizugehen und – mittels einer neuen Wirklichkeits-Ideologie – Bedürfnisse so zu prägen, daß sie den ihnen verordneten Deutungen entsprechen, oder mit Maßnahmen zu reagieren, die eben jener Logik verhaftet bleiben, welcher die Schwierigkeiten entstammen, die man beheben will. In beiden Fällen ändert sich an der Praxis nichts, d.h. sie bleibt Wirklichkeits-Ideologie, deren Reformkapazität darauf beschränkt ist, Probleme von Gesellschaftssegmenten zu definieren und zu umschreiben.“ (S. 25)

In gleicher Weise stabilisieren alle Konzepte der „Förderzentren“ – und das erscheint mir eine der zentralsten Probleme – im Kontext der Beibehaltung der Segregierung den Mechanismus der Selektionsdiagnostik. Die testdiagnostische Kompetenz der SonderschullehrerInnen, die sie mit keiner anderen nicht-medizinischen oder nicht-psychologischen Profession teilen und die ihrer Funktion nach die „Sonderschulüberweisungsverfahren“ – in welcher Form diese auch in der Praxis in Erscheinung treten – begründen und bestätigen ist die bedrückendste „Alt-Last“ des herrschenden EBU-Systems, die der Kulminationspunkt der Gewalt darstellt, die institutionell abgesichert und vermittelt die herrschenden Verhältnisse gegen die betroffenen Menschen rigoros durchsetzt, denen damit zu helfen in zynischer Weise vorgegeben wird. BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARA machen das in einer knappen aber deutlichen Aussage klar. Sie schreiben: „Die Defizitionskompetenz über das Reguläre und das Irreguläre, das Normale und das Deviante ist Gewaltkompetenz...“ (S. 25) Sie definiert auch die Beziehung, die man zu den Betroffenen herstellt und diese ist **das Eigentümliche**; nicht die Behinderung, nicht die (psychische) Krankheit, das zeigen unsere Forschungsergebnisse der letzten Jahre in den Bereichen Pädagogik und Therapie eindeutig. Aber: „Die psychiatrischen Diagnosen [das trifft auch die heil- und sonderpädagogischen; G.F.] haben inzwischen

einen kategorialen Wert erlangt, insofern nämlich, als sie eine Etikettierung, eine Stigmatisierung des Kranken [Behinderten; G.F.] darstellen, über die hinaus es keine Möglichkeit der Aktion oder Annäherung gibt.“ (Basaglia 1974, S. 7) Solange wir diese Gewaltkompetenz in Anspruch nehmen, wird die pädagogische und therapeutische Beziehung zur „Objekt-Beziehung“, dies „insofern die Kommunikation zwischen beiden durch den Filter einer Definition, eines Etiketts läuft, das keinerlei Widerspruch duldet.“ (Basaglia 1978, S. 133)

Unabhängig von dem Tempo und dem Grad der weiteren Entwicklung reformpädagogischer Intentionen würde ich es als eine der vornehmsten und gleichzeitig politisch bedeutendsten Aufgabe ansehen, in gemeinsamen Aktionen die Wahrnehmung dieser Funktion abzulehnen, diese an uns delegierte Kompetenz zurückzugeben und damit zum Ausdruck zu bringen, daß wir bereit sind, alle Kinder und SchülerInnen in ihren Lebens- und Lernvollzügen ohne Ansehen der Art und der Schwere ihrer Behinderung zu unterstützen und zu fördern. Das wäre der entscheidende Schritt nicht nur einer Humanisierung und Demokratisierung des EBU-Systems an den entscheidenden Schnittstellen der Selektions- und Segregierungspraxis und **die** entscheidende Tat unserer Selbstbefreiung.

Selbstbefreiung würde heißen: Befreiung für andere, Befreiung dafür, in solidarischer Kooperation und ohne die Selektions- und Ordnungsmittel des klassischen EBU-Systems **allen** Kindern und SchülerInnen auf der Ebene ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen die individuell erforderlichen Hilfen zu gewähren, über Lernen die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ (Vygotskij 1987) zu erreichen. Das erfordert die Entfallung einer Entwicklungsdiagnostik, deren Prozeß mit der Lebens- und Lernfähigkeit der Kinder und SchülerInnen identisch ist und deren Kategorien in didaktische transferierbar sind und damit unmittelbar wieder kooperativen Erziehungs-, Unterrichts- und Lernprozessen zugute kommen. Die „Förderdia-

gnostik“ versucht dies ansatzweise, hat aber bis heute den Stand der traditionellen Diagnostik nicht überwunden und versucht mehr oder weniger noch immer – und wird mit dieser ihrer „Wirklichkeits-Ideologie“ auch relativ erfolglos bleiben –, ihre Konzeptionen in die Matrix der überwiegend quantitativen Psychometrie zu zwingen, was in gleicher Weise ein „Befriedungsverbrechen“ komplettiert.

Auch wenn die Bilanzierung, die ich vorgenommen habe, negative Ergebnisse zeitigt, hat das nichts mit Resignation und Scheitern zu tun. Mit dem vorgetragenen Appell möchte ich ausdrücken, daß wir handlungsfähig sind und zentrale Möglichkeiten haben, das Anliegen der „Integration“ als Gegenkraft zum selektierenden und segregierenden EBU-System zu befördern, ohne die falsche Sache als die richtigen zu deklarieren und kontraproduktive Entwicklungen in Gang zu setzen oder aufrecht zu halten. Auch wenn wir heute an einem Punkt angekommen sind, an dem die Integration stagniert, wo die weltpolitischen Ereignisse der letzten Jahre viele über Jahrzehnte verdrängte Fragen aktualisiert haben und die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen – von der sog. Wiedervereinigung bis hin zur Diskussion der „Neuen Euthanasie“ – uns zutiefst verunsichern und ohne Antworten lassen, ja oft genug sogar „fraglos“ machen – heißt das nicht, zu resignieren, sondern sich neu zu besinnen; vor allem darauf, daß, was zu politisieren ist, nicht über Pädagogisieren und schon gar nicht über Verwalten zu regeln ist. Pädagogisieren wir, was zu politisieren ist, sind wir am Umbau des Mythos mit einem neuen Logos, mit neuen „Wirklichkeitsideologien“ beteiligt, so daß er trotz einer rasant sich verändernden Welt im Interesse der an ihn gekoppelten Funktionen überzeitlich tauglich bleibt.

Die Grenzen systemimmanenter Veränderungen mit Integration sind längst erreicht. Es geht darum, in unserem Fach „Vernunft“ zu schaffen, die im Ganzen gesehen auch einen entscheidenden Beitrag für das Überleben der Menschheit leistet. Die Schaffung von Mythen ist, wie LUKACS (1954) herausarbeitet,

neben der „Herabsetzung von Verstand und Vernunft“ und der „kritiklosen Verherrlichung der Intuition“ wesentliches Motiv des Irrationalismus (S. 10/11). Irrationalismus und Intuition führen in die Barbarei ethnischer, rassistischer und religiöser Vernichtung, wie wir das heute täglich erfahren müssen. Wir sollten daraus lernen, ehe die in der Geschichte stets auch in Form von Mythen und in den Fachwissenschaften betriebene Zerstörung der Vernunft uns selbst ereilt.

Integration ist fortzusetzen, entschiedener als bisher, fachlicher als bisher, und in der Schaffung der Rahmenbedingungen politischer und gewerkschaftlicher als bisher. Das heißt auch gewerkschaftliche Kampfmittel einzusetzen und Macht zu erobern, die aber dann ihre Legitimität verliert, wenn sie zu einem neuen Mittel der Herrschaft verkommt. SARTRE entgegnet BASAGLIA zu dieser Frage: „Ich für meinen Teil wünsche weit mehr als die Eroberung der Macht deren Abschaffung. Ich wünsche, daß sich andere Beziehungen zwischen den Menschen herstellen und daß es dabei keinen Irrtum geben möge; daß eine neue Praxis zum Zuge kommen möge, die Bestand und Substanz hat.“ (Basaglia/Basaglia-ONGARO 1980, S. 41). Diese neue Praxis, das zeigen die zurückliegenden Erfahrungen, wird uns nicht zufallen, wir werden sie uns politisch erkämpfen und fachlich erarbeiten müssen. Die Subtilität, mit der die in Sachen Integration gewandelt und fortgeschritten sind, erscheint den Vertretern der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik aus dem Füllhorn des fortschrittlichen Logos verblende „Wirklichkeits-Ideologien“ schaffen, wird kaum erkannt. Sie entfaltet auch in uns ihre Wirkung. Ich erinnere dazu exemplarisch nur an eine Arbeit von ALTSTAEDT-KRIWETT (1987) über den „Ideologiewurf in der Integrationsdiskussion zur Kommunikationsstruktur in der Sonderpädagogik“. Solche Analysen müßten systematisch und fortlaufend geleistet und in die Diskussion eingebracht werden. Wenn KOBEL (1983) in seiner Zwischenbilanz zur praktizierten Integration abschließend schreibt: „Noch brauchen

wir Heilpädagogen die, auch während Integrationsdebatten, zur Stelle sind, wenn irgendwo ein geistig behinderter Stefan noch nicht mit der Schere zu recht kommt, eine tetralegische Sandra Mühe hat mit der Auge-Hand-Koordination und ein lernbehinderter Franz sich im Fahrplan verirrt hat...“ (S. 214) dann ist das im Sinne des Logos „wahr“, die Wirkung aber im vollen Einklang mit der Intention des Mythos.

Es steht außer Frage, daß wir die bislang in den Ausbildungsgängen und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik erworbenen Kompetenzen auch in den durch Integration im Sinne einer »allgemeinen Pädagogik« zu verändernden Regeleinrichtungen des EBU-Systems benötigen, das verlangt aber nicht, die Existenz der segregierenden Einrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik, wie diese selbst nicht per se »sonderpädagogisch« wirken, sondern nur verbesondern. Kinder bedürfen keiner »Sonderpädagogik« und es gibt keinen Ort, an dem sie stattfinden sollte oder an dem sie nötig wäre; ich behaupte, es gibt sie nicht – sie ist ein Artefakt der Institution und nur durch sie real! Kinder und SchülerInnen bedürfen einer Pädagogik und ggf. auch einer Therapie, die ihnen unter den für ihre Biographie bestehenden Ausgangs-, Anfangs- und Randbedingungen – (entwicklungspsychologisch gesehen) zu immer höherem Formen der Realitätskontrolle und Selbstbestimmung verhelfen, wie es KLAFKI (1991) mit den Kategorien von *Selbstbestimmung*- und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, beschreibt, in denen er die Fortentwicklung des traditionellen Begriffes der „Mündigkeit“ als Erziehungsziel sieht. Dies sind Kernmomente einer »allgemeinen Pädagogik«, die wir bislang eben unseren Tätigkeitsfeldern entsprechend als das „Heil- bzw. Sonderpädagogische“ unserer Praxis beschreiben mußten. Mythos und Logos sind auch in diesem Falle nicht identisch. Mithin verlieren die Kinder und auch die Fachleute nichts, wenn die Realisierung einer »allgemeinen Pädagogik integrativer Provenienz« mit allen ihren curricularen, didakti-

schen, methodischen und therapeutischen Implikationen im Akt der Reform in den für alle neu entstehenden Erziehungseinrichtungen und in „der Schule für alle“ praktiziert würde. Wir würden alle nur gewinnen – der Mythos verlieren, das würde aber auch heißen, viel von uns aufzugeben bereit zu sein und an diese Stelle das Neue zu setzen, denn wir tragen den Mythos in uns, wir sind ihn. BASAGLIA/BASAGLIA-ONGARO schreiben: „Wir müssen *gemeinsam* mit den Unterdrückten kämpfen. Aber das setzt voraus und schließt ein, daß wir *eigene* Gründe haben, uns an den sozialen Auseinandersetzungen zu beteiligen; daß wir uns die Motivation des Handelns nicht ausborgen.“ (S. 46)

Die Entfaltung und Kultivierung dieser „eigenen Gründe“, persönlich, fachlich, politisch, gewerkschaftlich ist aus meiner Sicht an der Schwelle zu einer noch schwereren Zukunft pädagogischer Reformen, als ihre Vergangenheit bisher war, ein nicht mehr aufschiebbares Gebot der Stunde. Die Erneuerung unseres eigenen Bewußtseins und Handelns im Kampf gegen den Mythos wird auch nur durch Rückschläge und Niederlagen hindurch möglich sein. Die Gewißheit, einen schweren Weg vor sich zu haben, ist, so ERNST BLOCH (1987), auch immer mit der Sprengkraft aktiver und konkreter Hoffnungen verbunden. Das sollte uns ermutigen.

Anmerkungen

- (1) Siehe MEW 19, S. 533
- (2) Behinderung verstehen wir als Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen hin zur Wirkung kommen, der durch soziale und/oder biologisch-organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Wertbarkeit in Produktions- und Konsumtionsprozessen nicht entspricht. Sie definiert folglich einen sozialen Prozeß und ist in diesem selbst wiederum eine wesentliche Variable. Die

Grundstrukturen menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse bleiben davon unberührt (Feuser 1981, 1988/b; Janzen 1980, 1986).

- (3) Die didaktische Realisierung dieser Pädagogik greift über die bisherige didaktische Tradition hinaus; dies insofern, als nun eindeutig die Persönlichkeitsentwicklung der an den Lern- und Unterrichtsprozessen beteiligten Kinder und Schüler in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen rücken. Unter Einbezug zentraler Ergebnisse der „kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie“ vermögen wir heute menschliche Entwicklung als einen aktiven Prozeß der „Aneignung“ von Welt zu erkennen, der versteh- und erklärbaren Gesetzmäßigkeiten artspezifischer Realisierung des menschlichen phylogenetischen Erbes in der Ontogenese folgt, die wiederum artspezifischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt und bestimmter Bedingungen bedarf, um unbeeinträchtigt verlaufen zu können. (Feuser 1987, 1989/a, 1990/a, 1991, 1991/e, 1992/b/e/f)

Literaturhinweise

- ALTSTAEDT-KRIWETT, Ingeborg: Der Ideologiewurf in der Integrationsdiskussion zur Kommunikationsstruktur in der Sonderpädagogik. in: Z. Behindertenpädagogik 26 (1987) 1, 16–29
- ALY, G. und ROTH, K.H.: Die Restlose Erfassung. Berlin: Rotbuch Verlag 1984
- ANSTÖTZ, C.: Ethik und Behinderung. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1990
- BASAGLIA, F. (Hrsg.): Was ist Psychiatrie. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp 1974
- Die Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp 1978, S. 122–161
- BASAGLIA, F. und BASAGLIA-ONGARO, Franca: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a.: Befriedungsverbrechen – Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M.: Europ.

- Verlagsanstalt 1980, 11–61
- BIESOLD, H.: Klagende Hände. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag 1988 BINDING, K. und HOCHÉ, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Leipzig: Verlag von Felix Meiner 1920
- BLEIDICK, U. u. RUMPLER, F.: Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Vorstellungen der Kultusministerkonferenz zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung. In: Z. Heilpäd. 40(1989)5, 328–340
- BLOCH, E.: Über Karl Marx. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp 1968 (2. Aufl.) – Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1969
- CONDORCET 1966 [Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp, Weinheim
- CONTI, Adalgisa: Im Irrenhaus. Frankfurt/M.: Verlag Neue Kritik 1979
- DOBERSTEIN, H. u. WACHTEL, P.: Von der Sonderschule zum sonderpädagogischen Förderzentrum? In: Gers D. (Hrsg.): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Soltau: Verlag Schulze 1991, 117–129
- DÖRNER, K.: Tödliches Mitleid. Gütersloh: Verlag Jakob von Hoddis 1989 (2. Aufl.)
- Geschichte und Kritik des Tötens als „Erlösen“. In: Z. Behindertenpädagogik 29(1990)1, 51–55
- DUPRÉ, W.: Mythos. In: Hdb. philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2. München 1973, 948–956 1973
- FEUSER, G.: Integration statt Aussonderung Behindert? In: Behindertenpädagogik 20 (1981)1, 5–17
- Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21(1982)2, 86–105
- Gemeinsame Erziehung behindert und nicht-behinderter Kinder (Integration) als Regelfall? In: Behindertenpädagogik 24(1985/b)4, 354–391
- Integration: Humanitäre Mode oder humane Praxis? In: Demokratische Erziehung 12(1986)1, 22–27
- Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behindert und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik 25(1986/a)2, 122–138
- Miteinander leben – Grundlagen und Aspekte gemeinsamen Lernens behindert und nicht-behinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 133(1986/b)6, 127–131
- Zum Verhältnis von Geistigbehindertenpädagogik und Psychiatrie. In: Dreher, W, Hofmann, Th. u. Bradl, Chr. (Hrsg.): Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag 1987/a, 93–106
- Thesen zu den Stichworten »Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik und Psychiatrie«. In: Dreher, W, Hofmann, Th. u. Bradl, Chr. (Hrsg.): Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag 1987/a, 93–106
- Gemeinsam leben und lernen und arbeiten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 11(1988)4, 25–40
- Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Hdb. d. Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1988/a (1993, 3. Aufl), 170–179
- Integration autistischer Kinder – Möglichkeiten und Bedingungen. In: Kongreßbericht: „Autismus – heute und morgen“ vom 06. – 08.05.1988 in Hamburg. Hrsg.: Bundesverb. Hilfe f.d. autistische Kind e.V., Hamburg 1988/b, 140–152
- Integrative Erziehung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder In: Mitteilungen des Landesverb. Bremen im Verb. Deutscher Sonderschulen e.V., 14(1989)1/2, 13–34
- Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989/a)1, 4–48
- Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter. In: Z. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 13(1990)1, 5–26
- Integration: Ein Ziel viele Wege – viele Wege, ein Ziel? In: Schule für alle. Hrsg.: Wiss. Inst. f. Schulpraxis, Arbeitsberichte Folge 75 '90. Bremen: (WIS, Am Weidedamm 20, 28195 Bremen) 1990/a, 54–77
- Perspektiven einer Heilpädagogik im Wandel. In: Behindertenpädagogik 29(1990/b)4, 354–377
- Integrative Pädagogik und Didaktik – Kooperation statt Integration? In: Z. Behindertenpädagogik 30(1991)2, 137–155
- »Möglichkeiten« und »Grenzen« der Integration von Kindern und Jugendlichen in Regelschulen. In: Die Ganztagschule 31(1991/a)2, 91–144
- Die Lebenssituation geistig behinderter Menschen. In: FIB e.V. (Hrsg.): Ende der Verwahrung. München: AG SPAK Publikationen 1991/b, 195–219
- Integration in der Sekundarstufe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 14(1991/c)5, 23–39
- Integration autistischer Menschen. In: Bundesverb. Hilfe f.d. aut. Kind e.V. (Hrsg.): Soziale Rehabilitation autistischer Menschen – Möglichkeiten und Grenzen (Tagungsbericht der 7. Bundestagung vom Febr. 1991). Hamburg 1991/d, 140–157
- Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. In: Z. Heilpäd. 42(1991/e)7, 425–441
- Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte 15(1992)1, 5–18
- Integration ist mehr als die Addition von Regelpädagogik und Sonderpädagogik! In: GEW, Landesverb. Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gemeinsam spielen, lernen, leben. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. 1992/a, 43–58
- Grundsatzpositionen zur Kooperation in der Sekundarstufe. Schwerpunkt: Geistig behinderte SchülerInnen. In: Mitteilungen des LV-Bremen im VDS 17(1992/b)1/2, S. 4–14
- Integration – kulturelle Notwendigkeit und ethische Verpflichtung. [Vortragsmanuskript; in wesentlichen Aussagen sehr stark gekürzt veröffentlicht in Brem. Ev. Kirche (Hrsg.): Gemeinsame Erziehung behindert und nichtbehinderter Kinder. Bielefeld: Luther Verlag] 1992/c, 14–18
- Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grund-

- lagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH, Aspekte 45, 1992/4
- Erweiterung zur Stellungnahme von K.-L. Holtz zu meinem Beitrag „Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung“. In: Z. Heilpäd. 43(1992/e)2, 123–131
 - Integration und/oder Kooperation. Wohin mit der „Sonder“-Pädagogik? In: Fachverb. f. Behindertenpäd., LV-Bremen (Hrsg.): Mitteilungsdes LV-Bremen – Förderzentrum. 17(1992/f)3, 51–78 [erscheint unter dem Titel „Integration und Förderzentren“ auch in: Z. Behindertenpädagogik 32 (1993) 1]
 - FEUSER, G. u. MEYER, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht (332 Seiten). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag 1987
 - FEUSER, G. u. WEHRMANN, Ilse: Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk Bremen e.V. (Bezug: Landesverband f. Evang. Kindertagesstätten, Slevogtstr. 52, 28209 Bremen, Tel.: 0421/34967–30/36) 190 Seiten, 1985
 - FOUCAULT, M.: Psychologie und Geisteskrankheit. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp 1974
 - Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp 1978 (3. Aufl.)
 - FRIEDBURG von, L.: Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1989
 - GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur. Wiesbaden: Aula Verlag 1986 (5. Aufl.)
 - GRS, D. (Hrsg.): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Soltau: Verlag Schulze 1991
 - Sonderschule und Integration in Niedersachsen. In: Gers D. (Hrsg.): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Soltau: Verlag Schulze 1991, 9–27
 - GRS, D. u. SOCHUREK, K.: „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ – Entwurf eines Positionspapiers. In: Gers D. (Hrsg.): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Soltau: Verlag Schulze 1991, 99–116
 - GRÜNWALD, H.: Die sozialen Ursprünge psychologischer Diagnostik. Darmstadt: Steinkopff Verlag 1980
 - HAREN van, W.: Intellektuelle/Intelligenz. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europ. Enzyklop. zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 2. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1990, 688–696
 - HARTUNG, K.: Die neuen Kleider der Psychiatrie. Berlin: Rotbuch Verlag 1980
 - HERRMANN, U. und OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1989
 - HEUER, H.-J.: Das sonderpädagogische Förderzentrum als Alternative zur Sonderschule in Niedersachsen? Braunschweig 1991 (Entwurf)
 - HOLLMANN, H.: Förderzentren – Stationen auf dem Weg zur Integration? In: Sonderpädagogik in Niedersachsen (1992) 1, 53–57
 - HOLTZ, K.-L.: Wie altruistisch sind Prokaryonten. In: Z. Heilpäd. 43(1992)2, 114–131 [Anmerkungen zu Feuser 1991/e]
 - HORKHEIMER, M. und ADORNO, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag 1969
 - HORSTMANN, A.: Mythos, Mythologie. In: Ritter, J. und Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 6. Basel: Schwabe & Co AG Verlag 1984, 281–318
 - JANTZEN, W.: Der Mythos von der segregierenden Erziehung. Bremen 1990 [unveröffentlichtes Vortragsmanuskript]
 - Glück-Leiden-Humanität. In: Z. Heilpäd. 42(1991)4, 230–244
 - Ethik und Eschatologie: Über den Erlösungsglauben in ethischen Argumentationen. In: Z. Behinderte 14(1991/a)4, 51–63
 - Behinderung, „Euthanasie“ und die Grenzen der Diskursethik. In: Ethik und Sozialwissenschaften 2(1991/b)3, 389–391
 - „Praktische Ethik“ als Verlust der Utopiefähigkeit – Anthropologische und naturphilosophische Argumente gegen Peter Singer. In: Z. Behindertenpädagogik 30(1991/c)1, 11–25
 - SANDKÜHLER, H.J.: Ideologie. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europ. Enzyklop. zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 2. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1990, 616–639
 - SCHNEIDER, W.: Aspekte beruflicher Platzierung von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen. Bremen 1993 [Habilitationsschrift; unveröffentlicht]
 - SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Kooperation der Schulen für Geistigbehinderte (SfG) mit Grundschulen im Lande Bremen. Bremen: Selbstverlag [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1992
 - SINGER, P.: Befreiung der Tiere. München: F. Hirthammer Verlag 1982
 - Praktische Ethik. Stuttgart: Philipp Reclam jr. 1984
 - STEIN, Anne-Dore (Hrsg.): Lebensqualität statt Qualitätskontrolle menschlichen Lebens. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1992
 - WEIMANN, R.: Mythologie. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europ. Enzyklop. zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 3. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1990, 488–490
 - WUNDER, M. und SIERCK, U. (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge. Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit mbH 1982
 - VYGOTSKIJ, L.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln: Pahl Rugenstein Verlag 1987

Prof. Dr. Georg FEUSER (Univ. Bremen)
 Wilhelm-Wolters-Str. 48B
 28309 Bremen 44

Mitteilungen

des Landesverbandes Bremen

Mythos Sonderpädagogik?