

Gisela Kubon-Gilke, Anne-Dore Stein (Hg.)

Annäherungen an eine neue Aufklärung

Multidisziplinäre Perspektiven auf
Demokratie, Partizipation und Inklusion



Psychosozial-Verlag

Gisela Kubon-Gilke, Anne-Dore Stein (Hg.)
Annäherungen an eine neue Aufklärung

Forum Psychosozial

Gisela Kubon-Gilke, Anne-Dore Stein (Hg.)

Annäherungen an eine neue Aufklärung

**Multidisziplinäre Perspektiven
auf Demokratie, Partizipation und Inklusion**

Festschrift für Willehad Lanwer

Mit Beiträgen von Birgit Bender-Junker, Shernaaz Carelse,
Georg Feuser, Wolfgang Gern, Peter Groß, Marga Günther,
Ernst-Ulrich Huster, Holger Kirsch, Alexa Köhler-Officerski,
Stefanie Krach, Gisela Kubon-Gilke, Nicole von Langsdorff,
Juhani Laurinkari, Ulrike Manz, Maria Meyer-Höger,
Albrecht Rohrmann, Ulrike Scherf, Elke Schimpf, Thomas
Schwinger, Anne-Dore Stein, Michael Vilain, Laura Wallner,
Candice Lynn Warner und Erik Weber

Psychozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2022 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Robert Delaunay, *Formes circulaires. Soleil, lune*, 1913–1931

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: SatzHerstellung Verlagsgesellschaft Heike Amthor, Fernwald

ISBN 978-3-8379-3223-2 (Print)

ISBN 978-3-8379-7914-5 (E-Book-PDF)

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 9 |
| Einführung und Würdigung Prof. Dr. Willehad Lanwers zum Anlass seiner Verabschiedung | 11 |
| <i>Anne-Dore Stein & Gisela Kubon-Gilke</i> | |
| Splitter eines Ganzen | 21 |
| Ein Essay wider den Zeitgeist | |
| <i>Georg Feuser</i> | |
| Das Selbstverständliche bezweifeln | 37 |
| Bildungsprozesse in Widersprüchen | |
| <i>Anne-Dore Stein</i> | |
| Demokratisierung von Unternehmen und sozialen Organisationen | 57 |
| Polit- und institutionenökonomische Fallstricke | |
| <i>Gisela Kubon-Gilke</i> | |
| Das Grundgesetz: Inklusion als Staatsziel | 75 |
| <i>Ernst-Ulrich Huster</i> | |
| Der Aufbau demokratischer Kommunikationskulturen in Westdeutschland nach 1945 | 89 |
| Ein Blick auf die Politik der Reeducation und ihre soziale Rezeption | |
| <i>Birgit Bender-Junker</i> | |

| | |
|---|-----|
| Theoretische Grundsätze und Handlungsperspektiven der Sozialen Arbeit | 105 |
| <i>Marga Günther</i> | |
| Die Gabe als zivilgesellschaftliches Handlungsprinzip | 119 |
| <i>Michael Vilain</i> | |
| »Und die im Elend und ohne Obdach führe ins Haus« | 147 |
| Warum Menschenwürde sich nicht ausgrenzen lässt | |
| <i>Wolfgang Gern</i> | |
| Soziokulturelle und psychoanalytische Perspektiven auf das Phänomen »Psyche« | 157 |
| Ein Fragment | |
| <i>Holger Kirsch</i> | |
| Sich verändern, um sich treu zu bleiben | 179 |
| Partizipation und Inklusion in der EKHN am Beispiel der rechtlichen Gleichstellung von Frauen und Männern im Pfarrdienst | |
| <i>Ulrike Scherf</i> | |
| Mangel an Krankheitseinsicht in Zeiten der Coronaleugnung | 189 |
| <i>Alexa Köhler-Offierski</i> | |
| Empathie? | 201 |
| <i>Thomas Schwinger</i> | |
| Soziale und wirtschaftliche Integration in der Europäischen Union | 207 |
| <i>Juhani Laurinkari</i> | |
| Spannungsfelder von Partizipationsprozessen im Pflegekindersystem im internationalen Kontext von Deutschland und Südafrika | 223 |
| <i>Shernaaz Carelse, Nicole von Langsdorff & Candice Warner</i> | |

| | |
|--|-----|
| »Wenn Worte fehlen, sprechen Bilder« | 243 |
| Kunst als Medium der Begegnung an der Evangelischen Hochschule Darmstadt <i>Elke Schimpf</i> | |
| Subjektivierungsprozesse und die Materialität des Sozialen | 261 |
| <i>Ulrike Manz</i> | |
| Bundesteilhabegesetz (BTHG) und Betreuungsrechtsreform | 275 |
| Aktuelle gesetzgeberische Versuche in Deutschland zur (Implementation von) Inklusion und Partizipation im Sozial- und Betreuungsrecht? <i>Maria Meyer-Höger</i> | |
| Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen | 301 |
| Möglichkeiten, Anforderungen und Herausforderungen <i>Stefanie Krach</i> | |
| Hadamar überleben | 317 |
| Sozial- und kulturwissenschaftliche Annäherung an die Überlebensstrategien dreier Insassen einer Tötungsanstalt <i>Peter Groß</i> | |
| Politische Partizipation als Herausforderung für die Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten | 353 |
| <i>Albrecht Rohrmann</i> | |
| Rehistorisierende Beratung | 367 |
| Eine Skizze <i>Erik Weber</i> | |
| Diversity – Inklusion – Intersektionalität | 377 |
| <i>Laura Wallner</i> | |

Vorwort

Diese Festschrift für Willehad Lanwer ist Ausdruck des Dankes und des tiefen Respekts für seine Arbeit, seine Loyalität und Freundschaft. Viele Kollegen und Kolleginnen haben zum Gelingen des Projektes beigetragen. Wir danken insbesondere allen Autorinnen und Autoren, die mit viel Engagement und Disziplin Beiträge verfasst haben und unsere Kommentierungen und Umformatierungen mit Geduld und Gelassenheit ertragen und all unsere ergänzenden Wünsche etwa zu ihren Kurzangaben zur Person zügig bearbeitet zu haben. Herausgeberbände sind häufig eine große Herausforderung für diejenigen, die das Projekt koordinieren. Oft hört man Seufzer, dass ein Sack Flöhe hüten einfacher sei als ein solches Buch zu verantworten. Die Autoren und Autorinnen dieses Buches haben uns dankenswerterweise anderes gelehrt. Für die Zuverlässigkeit aller Beteiligten und ihr aktives Befördern des Projekts unseren Respekt und herzlichen Dank! Ein besonderer Dank gebührt zudem der Evangelischen Hochschule Darmstadt, die das Projekt finanziell unterstützt hat.

Gisela Kubon-Gilke & Anne-Dore Stein

Einführung und Würdigung Prof. Dr. Willehad Lanwers zum Anlass seiner Verabschiedung

Anne-Dore Stein & Gisela Kubon-Gilke

»Die Dialektik ist die Ausbildung des Widerspruchsgeistes, welcher dem Menschen gegeben, damit er den Unterschied der Dinge erkennen lerne.«

(Goethe in Lanwer 2016, S. 104)

»Das Andere muß sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, es 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.«

(Basaglia 1980, S. 40)

Einen äußerst geschätzten Kollegen zur Verabschiedung von seiner Tätigkeit als Hochschullehrer an der Evangelischen Hochschule Darmstadt mit einer Festschrift zu würdigen, führt noch einmal zur Vergewisserung und Rückschau dessen, was die Person Willehad Lanwer fachlich und persönlich aus-, und damit einmalig und besonders macht.

Rückschau auf einen individuellen professionellen Lebensweg, Einblick in Forschungs- und Interessenschwerpunkte und persönliche gemeinsame Erfahrungen und auch Kämpfe gehören dazu.

Der Titel der Festschrift *Annäherungen an eine neue Aufklärung. Multidisziplinäre Perspektiven auf Demokratie, Partizipation und Inklusion* ist nicht zufällig gewählt, sondern diese Begriffe können als eine Art Kompass für Willehad Lanwer verstanden werden, an denen sich sein Handeln in praktischen und theoretischen Bezügen stets ausrichtet: sei dies auf der Ebene theoretischer Begründungszusammenhänge oder sei dies auf der Ebene verbandlicher oder gremiengebundener Tätigkeiten. Dies umfasst aber auch genauso seinen von unverbrüchlicher Solidarität gekennzeichneten Einsatz für die Rechte und eine selbstbestimmte Lebensführung v. a. von denjenigen Menschen, die als behindert bezeichnet werden.

Wie können demokratische Gesellschaftsstrukturen mit der Perspektive geschaffen werden, über Partizipation nichtaussondernde Strukturen im Sinne der Einbeziehung Aller zu ermöglichen – dies nicht im Sinne eines simplifizierenden Verständnisses von Inklusion, sondern immer vor dem Hintergrund der Analyse »sozialer Sachverhalte in Verhältnissen, die ihrerseits Verhältnisse in Verhältnissen sind und durch diese beeinflusst werden« (Lanwer, Lehrbrief Uni Koblenz)? Wie kann also Inklusion als Gesellschaftsprojekt realisiert werden?!

Eine historische, relationale und prozessuale Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene und individuelle Lebenssituationen einzunehmen, kennzeichnet Willehad Lanwers theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Be-Hinderung als sozialer Konstruktion. Eines von vielen Beispielen hierfür ist der Titel seiner Mitherausgeberschaft der Reihe: Dialektik der Be-Hinderung.

Die frühe persönliche Befassung mit der Dialektik von Ausschluss und Teilhabe im Zivildienst und in der Folge als Physiotherapeut führt zum Hinterfragen dieser Verhältnisse und zum Studium der Behindertenpädagogik in Bremen.

Die von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen und Barbara Rohr an der Universität Bremen auf der Basis der Kulturhistorischen Schule entwickelte und vertretene kritisch-materialistische Behindertenpädagogik werden prägend für die weitere theoretische Auseinandersetzung und folgende praktische Tätigkeiten. Es geht darum, Behindertenpädagogik nicht als spezielle, eben »Sonder«-Pädagogik für »Behinderte« zu verstehen, sondern als eine philosophisch und humanwissenschaftlich begründete Subjektwissenschaft, in der die Be-Hinderung eines Menschen, die er/sie aufgrund biologischer, psychischer und/oder sozialer Beeinträchtigungen erfährt, zum Gegenstand wird, genauso wie die kritische Reflexion von Professionellen als prinzipiellen »Behinderern« (vgl. Feuser, Jantzen, Stein, Lanwer 2017, in Lanwer & Jantzen 2017, S. 112). Die in Bremen vertretene kritisch-materialistische Behindertenpädagogik stellt damit nicht nur »einen Gegenentwurf zur traditionellen Heil-, Sonder- und Regelpädagogik (dar), sondern deren Negation«, wie Lanwer als Herausgeber und 1. Vorsitzender im Jahrbuch 2017 im Vorwort zur Eröffnung der Tagung der Lurija-Gesellschaft mit dem Titel »Das Andere nicht nur zu denken, sondern es machen. Kulturhistorische Theorie und ihre Weiterentwicklung unterwegs zur Gegenhegemonie« schreibt (Lanwer in Lanwer & Jantzen 2017, S. 6).

Unter Bezugnahme auf Feuser liegt für Lanwer das ›Besondere‹ der Pädagogik nicht in der ›Besonderung‹ gesellschaftlicher Akteure, sondern »im ›Allgemeinen‹ der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens, im ›Allgemeinen‹ einer basalen, subjektorientierten Pädagogik. Dieses ›Allgemeine‹ herauszuarbeiten, ist das Spezielle unserer Arbeit; es in der ›Besonderung‹ zu suchen ist ein Irrweg!« (Feuser 2017, S. 275).

Dies in Bezug auf der Subjektebene und immer auch gesellschaftlich-strukturellen Ebene zu analysieren, Behindertenpädagogik also als gesellschaftskritische Position mit gesellschaftsverändernden Zielsetzungen zu begreifen und für Studierende nachvollziehbar zu machen kennzeichnet Lanwers wissenschaftlichen Ansatz.

Die von Lanwer in zahlreichen Veröffentlichungen reflektierte Dialektik von Exklusion und Inklusion basiert auf dem vielfältigen Erleben einer eben vom widersprüchlichen Verhältnis von Ausschluss und Teilhabe als dialektischer Einheit von Gegensätzen bestimmten Praxis und Praxiserfahrung.

Den Praxisbegriff versteht Lanwer im Sinne materialistischer Dialektik so, dass die

»Praxis [...] Verhältnisse zwischen den Menschen ab(bildet), die über ihre ›gegenständlichen Tätigkeiten‹ konstituiert werden. Der Modus des menschlichen Seins sind ›gegenständliche Tätigkeiten‹, durch deren Wirkungen die Wirklichkeit der Praxis geschaffen wird. Die kategoriale Reichweite des Begriffs Praxis erfasst gegenständliche Tätigkeiten, in die Zwecksetzungen eingehen. Die Praxis stellt insofern die Erfahrungsregion für die in ihr tätigen Akteure dar, in der die durch die Wirkungen der gegenständlichen Tätigkeiten hervorgerufenen sozialen Wirklichkeiten transformiert werden, indem beständig Soziales in Individuelles und umgekehrt übergeht« (Lanwer 2011, Fußnote 5, S. 95).

Die Grundfrage des Verhältnisses von Teilhabe und Ausschluss ist insofern nach Lanwer stets durch die gesellschaftliche Praxis vermittelt und begründet.

»Die Wirksamkeit und Wirklichkeit des Verhältnisses zwischen Teilhabe und Ausschluss bestimmt sich demzufolge von der Praxis her und ist stets auf sie bezogen. Das Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss hat insofern

nicht nur eine relative Selbstständigkeit innerhalb der Gesamtheit der gesellschaftlichen Praxis, sondern es erfüllt eine von der Praxis bestimmte Funktion. Sowohl die gesellschaftliche Teilhabe als auch der soziale Ausschluss entwickeln und verändern sich in Abhängigkeit von den sozialen Wirklichkeiten in der gesellschaftlichen Praxis. Sie werden determiniert durch die gesellschaftliche Praxis und sie wirken in ihrer Wirksamkeit determinierend auf diese zurück« (ebd., S. 96).

Die zahlreichen Veröffentlichungen Lanwers vor allem in den letzten 20 Jahren beziehen sich auf die theoretische Durchdringung einer so verstandenen zuvor erlebten Praxis. Mitte der 1980er Jahre entwickelte er als Physiotherapeut im interdisziplinär zusammengesetzten Team zunächst in einer Tagesstätte für schwermehrfachbehinderte Jugendliche und Erwachsene (deren Arbeitskraft, als ›Arbeitskraft minderer Güte‹ klassifiziert, nicht einmal als ›werkstattfähig‹ angesehen wird) einen anderen Arbeitsansatz als den der klassischen physiotherapeutischen Einzelarbeit: die Einlösung des Unterstützungsbedarfes im konkreten Tages- bzw. Handlungsverlauf über integrierte Therapie im allgemeinen Gruppen-/Arbeitsablauf. Darauffolgend ebenfalls realisiert in einer zunächst Kita für schwermehrfachbehinderte Kinder (später umgewandelt in eine Integrations-Kita) stellt der Ansatz der Integrierten Therapie zu dieser Zeit (bis heute!) noch einen sehr neuen, aber zur Realisierung der individuellen Unterstützungsbedarfe unerlässlichen Arbeitsansatz dar.

Während des Studiums der Diplom-Behindertpädagogik ist er mit diesem Ansatz zunächst mehrere Jahre an der pädagogisch-didaktischen Umstrukturierung *aller* 45 evangelischen Kindertageseinrichtungen (sowohl Regel-, als auch Sonder-Kitas) des Landesverbandes evangelischer Kindertagesstätten in Bremen beteiligt.

Wie sich später auch in seinen Publikationen zeigen wird, stellt es keinen Widerspruch für ihn dar, sondern ist geradezu Ausdruck des real existierenden dialektischen Widerspruchs von Teilhabe und Ausschluss, dass er parallel zum Studium dann an der im Rahmen des Modellprogramms Psychiatrie geplanten Auflösung des Psychiatrischen Langzeit-Krankenhauses Kloster Blankenburg mitwirkt, Teil des bundesweiten Modellprogramms, das aufgrund der Ergebnisse der Psychiatrie-Enquete über die menschenunwürdige Unterbringung in solchen psychiatrischen Einrichtungen gestartet wurde. Auseinandersetzung mit entmenschlichten Verhältnissen, Gewalt und selbstverletzenden Handlungen, aber auch Überlebenswille

und Widerstandskraft, der sich im starken ›Eigensinn‹ der Langzeitpatient*innen des Klosters zeigt, werden zu prägenden Erfahrungen, die später zum Dissertationsthema werden: »Selbstverletzungen bei Menschen mit geistiger Behinderung« (Lanwer 2002). Die Selbstorganisation lebender Systeme, das dialogische Prinzip Martin Bubers, die Bedeutung isolierender Bedingungen in der menschlichen Lebenstätigkeit, neurophysiologische und neuropsychologische Erkenntnisse, sowie die Auseinandersetzung mit innerpsychischer Regulation der menschlichen Tätigkeit lassen ihn auch schwerste selbstverletzende Handlungen als Ausdruck von subjektiven Sinnbildungsprozessen verstehen und begegnen, die in dialogischen Prozessen aufgehoben werden können. Handlungsleitend wird Martin Bubers zentrale Aussage: »Der Mensch wird am Du zum Ich.«

Daraus ergeben sich individuelle Verantwortungen. Bewusstseinsbildung in diesem Sinne zu betreiben wird Gegenstand der theoretischen und praktischen Tätigkeit unseres Kollegen – dies vor dem Hintergrund einer so wahrgenommenen lebenslangen Verantwortung, die das eigene Handeln betrifft und das er vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte und des Holocaust mit Dorothee Sölle als Verantwortung beschreibt in dem Sinne, »daß das Fenster der Verwundbarkeit offenbleiben muß – wenn wir Menschen bleiben oder es werden wollen« (Sölle in Lanwer 2017, S. 11).

Die Analyse dieser Verwundbarkeit, im Sinne Basaglias als ideologische und dialektische Entschlüsselung verstanden, führt zur Befassung und Weiterentwicklung dessen, was Lanwers Berufung 2002 an die Evangelische Hochschule Darmstadt begründet: die Rehistorisierende Diagnostik. Orientiert an Basaglias Grundverständnis, dass die Lebenssituation des ›Kranken‹ von einer doppelten Realität gekennzeichnet ist, verfolgt auch Lanwer den Ansatz praktisch, theoretisch und später in der Lehre weiter, diese Lebenssituationen zu entschlüsseln: einerseits den sozialen Ausschluss und die erfolgende gesellschaftliche Ächtung, andererseits die vorliegende psychopathologische Problematik oder organische Beeinträchtigung eines Menschen. Handlungsleitend wird Basaglias Auffassung, wonach man sich

»diese doppelte Realität – Krankheit und Brandmarkung – vor Augen halten (muss), um nach und nach die Gestalt des Kranken so rekonstruieren zu können, wie sie gewesen sein mußte, bevor die Gesellschaft mit ihren zahlreichen Schritten der Ausschließung und der von ihr erfundenen Anstalten mit ihrer negativen Gewalt auf sie einwirkte« (Basaglia 1974, S. 15).

Eine enorme Anzahl an Publikationen spiegeln das einerseits weit gefasste Interesse an der Bestimmung der Grundlagen der Disziplin genauso wider, wie die weit in die Tiefe gehende Suche nach detaillierten, theoretischen Begründungs- und Erklärungszusammenhängen: Vom Erkennen zum Erklären zum Verstehen, diese Schritte charakterisieren seine wissenschaftliche Herangehensweise, die er den Studierenden vermittelt.

Erziehungsphilosophische Fragen bearbeitet er zusammen mit Jutta Vierheilig in seiner Schrift: »Martin Buber – Anachronismus oder Neue Chance für die Pädagogik« (Lanwer-Koppelin & Vierheilig 1996).

Entwicklungsbezogene, psychodynamische und sozialwissenschaftliche Zugänge wählt er zum Beispiel in seiner Monografie *Wi(e)der Gewalt*, um das Phänomen Gewalt erklären, ihm aber auch theoriegeleitet reflexiv begegnen zu können, dies mit dem Ziel der Erziehung und Bildung zur Mündigkeit der Subjekte und damit der Befähigung zum Handeln in einer demokratischen Zivilgesellschaft.

Gemeinsam mit Wolfgang Jantzen und Kristina Kraft gibt er 1996 das grundlegende Buch zur Rehistorisierung heraus: *Diagnostik als Rehistorisierung*, wie auch als Verfasser 2006 das Lehrbuch *Diagnostik* für Heilpädagog*innen und Heilerziehungspfleger*innen.

Er schreibt den Lehrbrief zum Modul Rechtliche und politische Dimensionen für den Weiterbildungs-Master Schule und Inklusion (Uni Koblenz – Landau).

Er ist von 2008 bis 2021 Schriftleiter der Zeitschrift *Behindertenpädagogik*, dem Publikationsorgan des Landesverbands VDS Hessen, das sich in Absetzung der konservativen Ausrichtung des Bundes VDS unter der Schriftleitung von Georg Feuser 1962 gegründet hatte. Lanwer setzt als Vorstandsmitglied des VDS Hessen die Tradition einer kritischen Schriftleitung fort, indem er gezielt Veröffentlichungen im Sinne der Etablierung einer kritischen Behindertenpädagogik ermöglicht hat und in zahllosen Editorials disziplinar eingeordnet hat.

Fachwissenschaftlich in Bezug auf die Weiterentwicklung der Kulturhistorischen Schule ausgerichtet, gibt er seit 2010 zunächst zusammen mit Wolfgang Jantzen, dann alleine das Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft heraus.

In weiteren zahlreichen Publikationen, Herausgaben von Festschriften, in Handbüchern, Herausgeberbänden und Zeitschriften befasst er sich mit den Widersprüchen von Bildung und Herrschaft, Fragen gesellschaftlicher Hegemonie, der Bedeutung von Ansätzen der Vordenker*innen der Kulturhistorischen Schule, und immer wieder mit der subjektwissenschaftli-

chen Perspektive im Hinblick auf Rehistorisierende Diagnostik und deren Grundlagen. In grundlegenden Artikeln befasst er sich immer wieder mit dem unauflösbaren Widerspruch von Exklusion und Inklusion mit dem Ziel des Anstoßens von Bewusstseinsbildungsprozessen in Bezug auf die oft schlicht naiv und ahistorisch geführten Diskussionen um Inklusion.

Herausragend sind seine zahlreichen Beiträge zu erziehungsphilosophischen und methodologischen Fragen der Disziplin.

Neben der Hochschullehre und Publikationen beeinflusst er über ehrenamtliche Vorstandstätigkeiten und Vorträge Fachöffentlichkeit und Politik, ist mit konkreten Beratungstätigkeiten von pädagogischen Einrichtungen tätig, beriet aber z. B. auch eine Großeinrichtung, die sich mit der eigenen Geschichte, auch v. a. in der NS-Zeit befasst.

Neben all diesen hochkarätigen wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeiten ist es auch die Art und Weise, wie Willehad Lanwer seine Tätigkeiten versteht: mit hoher Fachkompetenz ohne jegliche professionelle Arroganz, mit hohem Ernst, aber auch feinem (norddeutschen) Humor und freundschaftlicher Verlässlichkeit.

Dafür, dass er sich neben dem oben beschriebenen Arbeitspensum noch umfangreich für die Selbstverwaltung der Hochschule aktiv mit Tätigkeiten als Studiengangsleiter, Dekan und Vizepräsident eingesetzt hat, ist ihm einfach nur zu danken.

Besonders hervorzuheben ist, dass er in einer für die Hochschule äußerst schwierigen Situation die Bitte des Kuratoriums um Übernahme der Position als geschäftsführender Präsident angenommen hat (als Katholik ist eine Wahl zum Präsidenten nicht möglich gewesen). In einer Umbruchsituation hat er die Hochschule mit Umsicht zielstrebig und kooperativ gelenkt und geleitet. Er hat Reformen angestoßen und gestaltet, hat sich erfolgreich um eine längerfristige Finanzierungssicherheit eingesetzt, hat interne Umstrukturierungen angestoßen und gemeinsam mit den Gremien der EHD umgesetzt. Die Hochschule ist ihm dafür zu uneingeschränktem Dank verpflichtet, zumal sich Willehad Lanwer trotz seiner Leitungsfunktion und den damit verbundenen erheblichen Aufgaben weiterhin in der Lehre und Forschung engagiert hat und damit auf allen Ebenen die evangelische Ebene im besten Sinne prägen konnte.

Die Beiträge dieses Buches drehen sich alle um seine Kernthemen Demokratie, Partizipation und Inklusion. Sie sprechen für sich und müssen an dieser Stelle nicht im Detail vorgestellt werden. Interessant sind die durchaus verschiedenen methodologischen Ansätze, die sich im Band offenbaren

und die alle in Bezug zur Arbeit Willehad Lanwers stehen und die vielfach durch kritische Auseinandersetzungen mit verschiedenen wissenschaftstheoretischen Grundlagen und speziell der Position Willehad Lanwers inspiriert wurden. Auch dafür herzlichen Dank. Wir wünschen alles Gute für den Ruhestand und erwarten mit Spannung weitere hervorragende Publikationen sowie Engagement in der Lehre.

Literatur

- Basaglia, F. (Hrsg.). (1974). *Was ist Psychiatrie?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Basaglia, F., Foucault, M., Castel, R., Wulff, E. et al. (1980). *Befriedungsverbrechen Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*. Frankfurt/M.: EVA.
- Feuser, G. (2017). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G., Jantzen, W., Stein, A. D. & Lanwer, W. (2017). »Die offene Flanke der Ideologie ist die Praxis ...« In W. Lanwer & W. Jantzen, *Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft 2017* (S. 110–127). Berlin: Lehmanns.
- Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.). (1996). *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Kinder*. Berlin: Marhold.
- Lanwer, W. (2002). *Selbstverletzungen bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung*. Butzbach: Afra.
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Köln: Bildungsvlag EINS.
- Lanwer, W. (2008). *Wi(e)der Gewalt. Erkennen, Erklären und Verstehen aus pädagogischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lanwer, W. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2010). *Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft 2010*. Berlin: Lehmanns.
- Lanwer, W. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2011). *Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft 2011*. Berlin: Lehmanns.
- Lanwer, W. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2016). *Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft 2016*. Berlin: Lehmanns.
- Lanwer, W. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2017). *Jahrbuch der Lurija-Gesellschaft 2017*. Berlin: Lehmanns.
- Lanwer-Koppelin, W. & Vierheilig, J. (1996). *Martin Buber – Anachronismus oder Neue Chance für die Pädagogik*. Butzbach: Afra.

Biografische Notizen

Anne-Dore Stein (*1956), Prof. Dr. phil., Professorin für Inclusive Education an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Langjährig Vorsitzende des Fachbereichstages Heilpädagogik, Gründungsmitglied und Vorsitzende des Vereins Politik gegen Aussonderung, Mitglied in der Akkreditierungskommission der AHPGS (Freiburg), mehrere Jahre berufenes Mitglied im Fachausschuss Rehabilitation und Teilhabe des Deutschen Vereins

für öffentliche und private Fürsorge, Mitglied im Stiftungsrat einer großen Diakonischen Einrichtung der Behindertenhilfe, Mitglied im AK Inklusion der GEW. Schwerpunkte in Lehre/Forschung: Allgemeine Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik, International Vergleichende Behindertenpädagogik, Geschichte und Theorie der Heilpädagogik, Geschichte der Wohlfahrtspflege in der NS-Zeit, NS-»Euthanasie« und bundesdeutsche Humangenetik, Gemeinwesen- und Sozialraumorientierung, Konzeptionsentwicklung und inklusive Prozessbegleitung.

Gisela Kubon-Gilke (*1956), Prof. Dr. rer. pol., *venia legendi* für Volkswirtschaftslehre, Professorin für Ökonomie und Sozialpolitik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, Ehrenmitglied der Gesellschaft für Gestalttheorie und ihre Anwendungen, mehrere Jahre Vorsitzende des Bildungsbeirats Darmstadt & Darmstadt-Dieburg, Mitglied im Verwaltungsrat eines großen evangelischen Trägers sozialer, bildungs- und gesundheitsbezogener Angebote, Mitglied im Ausschuss für Evolutorische Ökonomik des Vereins für Socialpolitik. Hauptarbeitsgebiete: Theorie der Sozialpolitik. Arbeitsmarkttheorie und -politik, Bildungsökonomik, Ethik und Ökonomik, Ökonomik der Nachhaltigkeit.

Splitter eines Ganzen

Ein Essay wider den Zeitgeist

Georg Feuser

Eines der kulturellen Ereignisse, das aus meiner Sicht zu den bedeutendsten des Jahres 2021 zu zählen wäre, ist die Dankesrede von Frau Tsitsi Dangaremba für den ihr durch den Börsenverein des Deutschen Buchhandels am 24. Oktober 2021 in der Paulskirche zu Frankfurt am Main verliehenen Friedenspreis. Ihre Rede überschrieb sie mit einer Zueignung und Forderung: »Für die, die sich im Wal befinden: Wir brauchen eine neue Aufklärung« (Dangaremba 2021, S. 49). Sie, aus Simbabwe kommend, ein Staat, wie sie eingangs erklärt, der nie Frieden gekannt hat und der sie heute ihres friedlichen Kampfes gegen die Korruption wegen gerichtlich verfolgt, wie die Urkunde der Preisverleihung bezeugt, spülen die Wogen der Geschichte ihres Landes, die sie bis zur Kolonialisierung und Unterwerfung des Gebiets durch Cecil Rhodes um 1889, das heute Harare ist, zurückverfolgt, wie es Jona widerfährt, in den Bauch des Wals. Dieser Ort rettet vor der tobenden See, aber wohl wissend, wie das Ergebnis des Verdauungsprozesses aussieht, ist dies kein Grund zur Beruhigung.

Ich bin geneigt, diese Parabel auf die Verhältnisse auf unserem Planeten zu übertragen, die diesen seit Beginn der industriellen Revolution als Objekt ungehemmter materieller und menschlicher Ausbeutung in einer ungeheuer kurzen Zeitspanne für die Menschheit lebensfeindlich werden lassen. Von einem drohenden Planetozid ist begründet die Rede, der mit einem gewaltigen Genozid verbunden sein dürfte, was sich schon heute in den globalen Migrationsbewegungen abzeichnet. Der Begriff des Genozids selbst wird zukünftig über seine Bestimmung von 1951 als UN-Völkermordkonvention hinaus um eine geopolitische Dimension zu erweitern

sein. Würde man mit dem Begriff des Friedens nicht nur Verhältnisse zwischen Völkern, Ethnien und nationalen Gebilden bezeichnen, sondern ihn als Oberbegriff der Übereinkunft einer Weltgesellschaft verstehen, die jede zwischenmenschliche Beziehung charakterisiert, so wäre jeder Mensch des anderen Menschen Mensch und ein Grundverständnis dieser Verhältnisse gegeben, das Frau Dangarembga in ihrer Rede in der Aussage fasst: »Ich bin, weil du bist« (ebd., S. 59); eine Idee, die sie als Kern der Lebensphilosophie ihres Teils der Welt bezeichnet, dem sie aber nachsetzt, »auch diese Philosophie hat uns nicht gerettet« (ebd.). Sie verdeutlicht, dass die Erkenntnisse der vergangenen Jahrhunderte nicht ausreichten, neue Gedanken zu entwickeln, um einen Paradigmenwechsel bewirken zu können. Sie rechnet sich denen zu, die sagen, dass die Aufklärung der vergangenen Jahrhunderte abgelaufen ist und wir alle auf diesem Planeten eine neue Aufklärung brauchen.

Ihre Überlegungen entlarven den Dualismus der Descartschen Idealistischen Philosophie als Einstieg in eine u. a. durch Rassismus in allen seinen Schattierungen und Sexismus getragene Kolonialisierung, die den anderen Menschen durch die Umdeutung beobachtbarer Merkmale zu dessen wesensmäßigen Eigenschaften zum *anderen Anderen* macht, dessen (Menschen-)Rechte bis auf den heutigen Tag »ent-setzt« werden (vgl. Agamben 2004) und dessen Wert durch seine Versklavung auf eine den Kolonisatoren als nützlich erscheinende Arbeitskraft reduziert wird. Der *andere Andere* bleibt von jeder Würde getrennt, die, wer ausgrenzt, ganz selbstverständlich für sich in Anspruch nimmt, ohne dessen gewahr zu werden, dass, wer ausschließt, eine »negative Minimalbeziehung« konstituiert, eine »Ausnahme-Beziehung«, durch die sie oder er durch ihr bzw. sein eigenes Ausgeschlossensein in diesen Prozess eingeschlossen ist (Agamben 2002, S. 28). Indem sie diese Zusammenhänge negiert, kann die Politik der sogenannten westlichen Eliten ihr Gerede von den Werten, die sie vermeintlich vertreten und dem politischen Gegner abgesprochen werden, über alle ihnen zur Verfügung stehenden Kanäle unwidersprochen verbreiten. Derweil vollzieht sich heute im globalen Wirtschaftssystem in neokononialistischen Formen die Plünderung der Güter ganzer Nationen im Zusammenhang mit der Ausbeutung der dort lebenden Menschen, die ihrer Armut wegen sich dieser Gewalt unterwerfen müssen. Es kommt zur gewaltsamen Rückführung der auf dem Mittelmeer aufgebrachten Boatpeople durch die von der EU finanzierte und technisch ausgestattete lybische Küstenwache, zu brutalen Gefangennahmen und Kerkerhaft über lange Zeiträume ohne

Anklage und Prozess, zur arbeitsmäßigen Versklavung, zu endlosen Demütigungen, Vergewaltigungen und Mord (vgl. Urbina 2021). Solches vollzieht sich an vielen Grenzen und last but not least, was am allerwenigsten damit verbunden wird, auch im Akt einer testbasierten und dadurch vermeintlich legalisierten Zwangsinklusion eines Kindes in es verbessernde Lern- und Lebensräume.

Die ersten versklavten afrikanischen Menschen, die 1619 aus der Karibik kamen, so Willie Lee Rose (1976), hatten bis zur Einführung der erblichen Sklaverei 1661 noch Rechte, die in den USA des 19. Jahrhunderts nicht einmal freie Schwarze beanspruchen konnten. Die permanente Versklavung begann, als die Anzahl der Weißen, die gezwungen waren, in Schuldknechtschaft zu arbeiten, rückläufig wurde und die Afroamerikaner so lange lebten, dass es sich zu lohnen begann, sie dauerhaft zu versklaven, wodurch sie keinen Anspruch mehr auf Land erheben konnten, das ihnen ihre Lebensgrundlage hätte sichern können. Der Rassenbegriff wurde schließlich zu einer damit kohärenten Ideologie, nicht, wie Fields und Fields (2021) herausarbeiten, weil Menschen eher unterdrückt werden, weil sie von Natur aus als minderwertig erachtet werden, wie allgemein angenommen wird, sondern weil sie bereits als Unterdrückte wahrgenommen werden. Die rassische Minderwertigkeit wurde erst durch »ihre Überführung in eine Gesellschaft, in der ihnen sämtliche Rechte vorenthalten wurden, die alle anderen für sich als Naturrechte beanspruchen,« zur Ideologie. Die, die wir Behinderte nennen, werden *be*-hindert weil sie unterdrückt und ihre Rechte »ent-setzt« werden. Beginnen wir zu verstehen?

Diese Praxen kennzeichnen eine Kontinuität, die hinter den Toren von Auschwitz, die verkünden, »Arbeit macht frei«, mit der industriell organisierten Ermordung auch behinderter und psychisch kranker Menschen nicht endete, sondern in den 1980er Jahren mit der Singerschen präferenz-utilitaristischen Ethik des Lebensunwertes schwer beeinträchtigter Menschen wie die Spitze eines Eisbergs mit seiner immensen Masse an »ewigem Faschismus« (Eco 2020), Rassismus, Eugenik und Lebensphilosophie unter der Wasserlinie erneut sichtbar wird. Es geht wieder um jene, die Wolfgang Jantzen (1941–2020) schon 1976 als durch eine »Arbeitskraft minderer Güte« (S. 433) und hoher Grade ihrer vor allem sozialen Isolation gekennzeichnet ausweist. Sie hatten schon vor der industriellen Revolution im Produktions- und Verwertungssystem der Gesellschaft keinen Wert. Peter Singer (1984) erkennt sie, moralisch gerechtfertigt, als tötbar und ersetzbar zugleich. Christlich verbrämt erfolgte ihre Kolonia-

lisierung in noch extremerer Weise durch ihre Degradierung zu Objekten der Fürsorge ihrer Helfer, damit diese ihre gottgefällige Glückseligkeit erlangen und zu den Gerechten gehören können. Dies im Pietismus zusätzlich verbrämt durch das benediktinische Motto »Ora et labora« (unter Weglassung des »et lege«),¹ was damals schließlich auch den bis heute praktizierten Bildungsreduktionismus des separativen Sonderschulsystems einleitete und ihn bis heute im Sinne besonderer Förder- oder auch Seelenpflegebedürftigkeit legitimiert. Darüber vermögen auch die damit verbundenen Erziehungsbemühungen nicht hinwegzutäuschen.

Im Zusammenhang mit dem »Traitement moral« des Jean Etienne Dominique Esquirol (1772–1840) werden sie zu Schuldigen ihrer unverschuldeten Misere; eine Schuld, die sie durch ein fleißiges, gottgefälliges Leben abzutragen haben, denn »deus adest sine mora«, nachdem sie von dessen Lehrer Philippe Pinel (1745–1826) im Hôpital Salpêtrière von den Ketten, in die sie gelegt waren, befreit worden sind. Sie blieben Gefangene und für die Wissenschaft und ihre Helfer u. a. »automatische Existenzen, kein Leben im menschlichen Sinne, ohne Wollen und Fühlen, ein bloßes Existieren, eine Nullität«. Dem vergleichbar haben die Eingeborenen Algerier und Nordafrikaner für die französischen Kolonialisatoren kein Innenleben und fast kein Gefühlsleben, sie gelten als leichtgläubig, beeinflussbar und von zäher Verbohrtheit, als geistig infantil ohne die Wissbegierde des westlichen Kindes und sie führen vorwiegend ein vegetatives und instinktives Leben, das vor allem vom Zwischenhirn reguliert ist, wie Frantz Fanon (2014, S. 250f.) berichtet.

Auch Peter Singers Position bedient sich einer eschatologischen Dimension, denn die Tötung Behinderter erlöst sie von den ihnen unterstellten Leiden ihres als lebensunwert erachteten Lebens, was in dieser Philosophie als Beitrag zur Vermehrung des Glücks der Gesellschaft anzusehen ist, zumal sie auf diese Weise von der Last der *anderen Andern* und den mit ihnen verbundenen Kosten befreit wird. Für Martin Luther (1483–1546) haben die vermeintlich vom Teufel untergeschobenen Kinder, Wechselbälge genannt, keine vernünftige Seele. Sie galten deshalb nicht als Menschen und konnten, seiner Empfehlung folgend, in der Dessau ertränkt werden (vgl. Luther 1919, S. 32). Bei René Descartes (1596–1650) bleiben die Tiere in Ermangelung einer nicht ausgedehnten Substanz, der res

1 Die Regel des Benedikt von Nursia von 529 lautet: Ora et labora et lege. Deus adest sine mora. – Bete und arbeite und lese, Gott ist da ohne Verzug.

cogitans, deren wesentliche Eigenschaft die der Seele ist, nämlich denken zu können, Maschinen ohne Empfinden und Gefühle, ohne unmittelbare Kenntnis ihrer Zustände und ihres Tuns mit Folgen, die die Tierethik bis heute beschäftigen. Im Spiegel dieser theologischen Positionen besiedeln die *anderen Andern* und Tiere einen gemeinsamen Raum beliebiger Unterdrückung und Ausbeutung.

Das gesellschaftliche Prestige, das die *anderen Andern* möglicherweise als Mehrwert steigernde Konsument*innen der produzierten Pflege- und Hilfsprodukte und der erforderlichen personal-assistiven Maßnahmen gewinnen können, auch als Nutzer vor allem aber der ihre Kolonialisierung aufrecht erhaltenden subsidiären und caritativen Behindertenorganisationen, sollte man nicht überschätzen. Der *Vernunft* beraubt und als Arbeitskraft ohne Wert, ermöglicht das *Mitleid* als Ausdruck »höherer Sittlichkeit« »die Tötung dieser Menschen, die das furchtbare Gegenbild echter Menschen bilden und fast jedem Entsetzen erwecken, der ihnen begegnet, freizugeben« – so Binding und Hoche (1920, S. 20).

Was die Souveränität der Macht zurücklässt, ist, wie es Agamben bezeichnet, das »nackte Leben«; in der Tötungsmaschinerie des Holocaust des Hitler-Faschismus der »Muselmann«, den Primo Levi (1919–1987) in seinem autobiografischen Bericht beschreibt. Er berichtet:

»Ihr Leben ist kurz, doch ihre Zahl ist unendlich. Sie, die Muselmänner, die Untergegangenen, sind der Kern des Lagers: sie, die anonyme, die stets erneuerte und immer identische Masse schweigend marschierender und sich abschufender Nichtmenschen, in denen der göttliche Funke erloschen ist und die schon zu ausgehöhlt sind, um wirklich zu leiden. Man zögert, sie als Lebende zu bezeichnen; man zögert, ihren Tod, vor dem sie keine Angst haben, als Tod zu bezeichnen, weil sie zu müde sind, ihn zu begreifen« (Levi 2011, S. 87).

»Es ist nicht die Ausnahme, die sich der Regel entzieht, es ist die Regel, die, indem sie sich aufhebt, der Ausnahme stattgibt; und die Regel setzt sich als Regel, indem sie mit der Ausnahme in Beziehung bleibt« (Agamben 2002, S. 28). Auf die gegenwärtigen Diskurse der Pädagogik bezogen stellt sich die Frage, wann die Diskurse um Inklusion den Modus des »Inklusionismus«, der das Paradox der »selektierenden Inklusion« kreiert, sich dessen bewusst werden? »Denn keine Ethik darf sich anmaßen, einen Teil des Menschlichen auszuschließen, so unangenehm und schwer es auch

sein mag, ihn anzuschauen« (Agamben 2003, S. 55) – nur die selektierende und ausgrenzende sogenannte allgemeine Pädagogik in Zusammenarbeit mit der kategorial segregierenden und zwangsinkludierenden Heil- und Sonderpädagogik meinen im Recht damit zu sein, der Ausnahme statt geben zu können!

Im Rahmen der Debatte um eine Schweizer Mithaftung an den Opfern von Auschwitz betonte der damalige Bundespräsident Delamuraz (1936–1968), dass Auschwitz nicht in der Schweiz liege. Im Rahmen der dazu geführten Auseinandersetzung schreibt Adolf Muschg in Bezug auf diesen Ort: »Er geht, wie weit wir auch gehen, unter unseren Füßen mit« (1977, S. 9) und betont: »Das Grauen von Auschwitz beruht nicht darauf, dass es am unvorstellbaren Ende jeder Zivilisation liegt, sondern in der unvorstellbar gewordenen Mitte einer jeden« (ebd.); in der unseren; in ungebrochener historischer Kontinuität. Im Bauch des Wals?

Man braucht dazu nur in die »a« sozialen Medien und auf das vernunftwidrige Geschehen in Sachen Corona zu schauen, um sich die Frage zu stellen, wann das Leugnen von Auschwitz und der Existenz des Coronavirus SARS-CoV-2 zu einer neuen politischen Wahrheit werden? Was geht noch alles unter unseren Füßen mit, das am 06. Januar vor zwei Jahren mit Gewalt auch in die Räume des Capitols in Washington getragen wurde, fünf Menschen das Leben kostete und Grundsätze einer der ältesten modernen Demokratien nicht nur infrage stellte, sondern sie beseitigen wollte? Begriffe wie Putschversuch, Inland-Terrorismus oder des Sturms auf das Kapitol dürfte dieses Geschehen juristisch als Straftat verfolgbar machen, es aber nicht erklären. In den Splintern des zerbrechenden Spiegels der Demokratie sind nur die gewalttätige Verteidigung vermeintlich individueller Freiheitsrechte zu sehen, nicht aber die Brutalität der damit verfolgten Aufrechterhaltung und Sicherung einer weißen bürgerlichen Vorherrschaft pseudo-christlich-evangelikaler Gesinnung gegen alles *andere Andere*, das im Begriff Rassismus kulminiert. Mit der Demontage der Demokratie wird die Möglichkeit zerstört, dass an die Stelle der »alten bürgerlichen Gesellschaft« eine Assoziation tritt, »worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für freie Entwicklung aller ist« (Marx & Engels 1969, S. 43). Die Splitter des zerbrechenden Spiegels werden mit dem Besen der Geschichtsvergessenheit zur Seite gekehrt, die nicht nur ins Kapitol vorgedrungen ist. Wenn zur Kenntnis zu nehmen ist, dass an Universitäten Studierenden für ihre akademischen Arbeiten die Verwendung von Literatur, die älter als ein Jahrzehnt ist, als veraltet versagt und anstelle der Verwendung von Büchern

auf zeitnahe Artikel verwiesen wird, die oft einfachster empirischer Provenienz sind und sich z. B. an einem siebenseitigen Beitrag fünf oder sechs Autor*innen abarbeiten, um ihre akademischen Qualifikationen zu prostituieren, könnte wieder gefragt werden: Versagt(e) die Aufklärung?

Zwei Jahre vor Frau Dangarembga erhält Sebastião Salgado diesen Friedenspreis. Als großen Feind des Friedens in unserer Zeit identifiziert Wim Wenders in seiner Laudatio zu Salgados Friedenspreis, den brutalen Niedergang des Mitgefühls, der Mitverantwortung, des Gemeinnsinns und des grundsätzlichen Willens zur Gleichheit des Menschengeschlechts (vgl. Wenders 2019, S. 42). Er folgert:

»Es kann keinen Frieden ohne soziale Gerechtigkeit und ohne Arbeit geben, es kann keinen Frieden ohne Anerkennung der Menschenwürde geben, und ohne die Beendigung der unnötigen Zustände von Armut und Hunger und es kann keinen Frieden geben, ohne dass wir die Schönheit und Heiligkeit unserer Erde achten« (ebd., S. 35).

Bezogen auf das fotografische Werk Salgados fragt Wenders:

»Wem geht es dabei noch um das Wohl von anderen, wer vertritt noch glaubhaft die eines Gemeinwohls? Oder wem geht es dabei nicht vor allem um sich selbst, um das eigene Image, die Unfehlbarkeit oder Glorie, eine Hybris, wie wir sie bei vielen der gerade Herrschenden zu scheußlichen Zerrbildern gesteigert sehen« (ebd., S. 39f.).

Eine Sendung von Gert Scobel zur Thematik »Aufklärung neu denken« wirft mit Blick auf die sogenannte Informationsgesellschaft die Fragen auf, warum wir keine besseren Entscheidungen treffen und wo die Grenzen der Aufklärung liegen.² In der Diskussion führte der an der ETH Zürich lehrende Philosoph Michael Hampe zur Frage der Rolle des Schulsystems folgendes aus:

»Wenn wir auf die Schulen schauen, dann können sie zwei verschiedene Aufgaben erfüllen gegenüber der Gesellschaft, was das Wissen und die Anwendung des Wissens angeht. Sie können versuchen, Menschen hervorzubringen, die in der bestehenden Gesellschaft möglichst erfolgreich sein

² Die Sendung wurde am 09.09.2021 auf 3-Sat ausgestrahlt. Vgl. <https://www.3sat.de/wissen/scobel/scobel—aufklaerung-neu-denken-100.html> (19.1.2022).

werden. Das versuchen unsere gegenwärtigen Schulen. Wenn aber die gegenwärtige Gesellschaft in einer Lebensform steckt, die nicht fortsetzbar ist, dann ist dieses Ausbildungsziel völlig verfehlt. Das heißt, es müssen Kinder herangezogen werden, die in der Lage sind, eine neue Lebensform zu begründen und zwar im Sinne der Ökologie und auch im Sinne der Politik, meiner Ansicht nach. Das heißt, die Schulen müssen eigentlich eine Antistruktur zu unserer gegenwärtigen Gesellschaft sein, indem sie das Wissen anders anwenden, als wir es bisher tun. Das verlangt sehr viel Mut und das verlangt, jetzt, um unserem alten angestaubten Begriff zu verwenden, Weisheit. Und man kann sich fragen, wie sollen denn die armen Kinder weise werden und das Wissen, das ihnen zur Verfügung gestellt wird, anders anwenden, als wir es getan haben, weil wir gemerkt haben, die Art und Weise, wie wir das Wissen, nämlich als Herrschaftswissen anwenden, fahren wir unsere Lebensform an die Wand«?³

Mit Herrschaftswissen verbindet Michael Hampe zwei Momente: die Herrschaft über die Natur und über die Menschen. Ihr die Macht zu rauben verdichtet sich zum Gebot der Stunde. Dass Hampe dafür den Begriff der *Weisheit* verwendet, verweist sowohl auf die Quellen der neuzeitlichen Didaktik als auch auf den Beginn des Zeitalters der Aufklärung und beide kulminieren im Phänomen der *Bildung*.

Bildung ist weder aus dem Zusammenhang der sie umfassend konstituierenden *Aufklärung* herauszulösen, noch von den Begriffen der *Freiheit*, *Gleichheit*, *Mündigkeit* und *Solidarität* zu trennen, denn: »Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch« (Heydorn 1980, S. 179), was mich die heute weitgehend vom Bildungsgeschehen abgetrennte *Erziehung* als *die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen* definieren lässt. *Bildung* erfordert eine Allgemeine Pädagogik im Sinne der Einheit des Bildungsgeschehens für alle und eine Didaktik, die Lernen mit dem zentralen Ziel der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden ermöglicht ohne die zugrunde liegende Bildungstheorie zu parzellieren und ihre Umsetzung selektierend und separierend zu praktizieren. Das verlangt, Lernfelder als Möglichkeitsräume zu schaffen, die Kindern und Schüler*innen erlauben, von der eigenen *Vernunft geleitet*, erkenntnisbildende Erfahrungen

3 Das Zitat ist transkribiert und startet in der Sendung mit der Laufzeit ca. bei Minute 36:00 und dauert bis ca. Minute 37:30.

machen und diese in Wissen verdichten zu können und eben nicht dem Diktat einer Vorauswahl an Inhalten und deren fachwissenschaftlichen Strukturierung verpflichtet zu werden, sondern der eigenen Denk- und Erkenntnislogik folgen zu dürfen. Das heißt, Unterricht mit den Lernenden zu entwickeln und ihnen nicht aus curricularen Konzepten, die ihrer Erfahrung und Lebensweise fremd sind, Wissen zu verpassen, das ohne Erkenntnisse bleibt und als verpasste Bildung erkannt werden muss. In den Schulen von heute werden die Schüler*innen zur Ware der Pädagogik und die Lehrpersonen zu den Produktionsmittelbesitzer*innen zum Zweck deren entpersönlichten, anonymisierten, marktgerechten Abrichtung im Unternehmen Schule, das aus den Humanressourcen, die die Kinder in dieses System einbringen, Humankapital zu schaffen und Mehrwert zu erbringen hat. Auch in der Heil- und Sonderpädagogik verschwinden die konkreten Personen, deren Recht auf einen Bildungsgang in der Regelschule trotz UN-BRK und teils sogar in deren Namen »ent-setzt« wird, im Nebel der ihnen verpassten Zuschreibung einer kategorial definierten Behinderung, was trotz der euphemischen Verstellungen der Wirklichkeit durch zugesprochene Förderbedarfe z. B. in Schulen für geistige Entwicklung oder in solchen für emotionale und soziale Entwicklung, was man über alle Schulformen schreiben kann, die Negation ihrer Person und Subjekthaftigkeit aufscheinen lässt. Die *Weisheit*, derer es bedarf, einem solchen Schulsystem zu widersprechen, dem nicht mehr zuerkannt werden kann, ein Bildungssystem zu sein, ist keine des Wissens, sondern eine, die als Weisheit der Pädagoginnen und Pädagogen und vor allem der Lehrpersonen Gestalt gewinnen muss, um Widerstand entfalten und Neues schaffen zu können.

Diese *Weisheit* tritt mit der »Didacta Magna« von Johann Amos Comenius (1592–1679), die zwischen 1627 und 1638 verfasst und erstmals 1657 in lateinischer Sprache erschienen ist, vor 365 Jahren in die Pädagogik ein, verbunden damit, dass »alle alles allumfassend gelehrt werden« (2007, S. 59). Feststellend, dass es Schulen, die ihrem Zweck vollkommen entsprechen, bis zu seiner Zeit nicht gegeben hat und in Sorge, mit seinen Auffassungen als anmaßend erfahren zu werden, fordert er: »Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich die Schule, die wahrhaftig eine Menschen-Werkstätte ist, wo nämlich der Geist der Lernenden erleuchtet wird vom Glanz der *Weisheit*, so dass er zugleich in alles Verborgene und Offenbare einzudringen vermag«, was den Gedanken der *Aufklärung* vorweg nimmt, ehe sie Baron d'Holbach (1723–1789) und Denis Diderot (1713–1784), letzterer mit dem bedeutenden Werk seiner »Encyclopédie«

heute vielleicht noch einigen wenigen Menschen bekannt (ersterer ist vergessen) begründet haben (vgl. Blom 2010). Auch Wolfgang Ratke (1571–1632) fordert wenige Jahre vor Comenius »Bildung für alle«. Er kämpfte sein Leben lang darum, seine »Lehrkunst« (= Didaktik) praktizieren zu können. Beide vereint im Grunde das Anliegen einer »enzyklopädischen Bildung«; enzyklopädisch verstanden im Sinne einer »Allunterweisung«, einer »Unterweisung Aller in Allem«, was, so Reichmann-Rohr (1993), »als pädagogisches Organ für eine Gesellschaftsreform« dient, als »theoretische Bauzeichnung der Welt und praktisch-gegenständliche Anweisung zum Lebensvollzug« (S. 117) und Bildung verstanden als »Aufklärung« und »vernunftmäßige Erziehung«, die zum Widerspruch befähigen soll (ebd., S. 121). Damit war die heute nahezu wieder in Vergessenheit geratene gesellschaftliche Relevanz und die politische Bedeutung der Pädagogik, deren die Lehrpersonen sich am allerwenigsten bewusst zu sein scheinen, grundgelegt. Sehr wohl bewusst ist sie denen, die als Bildungspolitik*innen von ihren Ministerien aus das gesamte institutionalisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem in autokratischer Weise bis zu Graden totalitärer Herrschaft steuern und regulieren, was die Lehrpersonen zu Untertanen degradiert. In seiner Abhandlung über die Genese und Struktur des bürokratischen Feldes, das Pierre Bourdieu (1930–2002) unter dem Titel »Staatsgeist« analysiert, sieht er die Hauptmacht des Staates darin, die Denkkategorien zu produzieren und durchzusetzen – vor allem mithilfe des Bildungssystems – »die wir spontan auf jedes Ding der Welt und auch auf den Staat selbst anwenden« (1998, S. 93); eben auch auf das Bildungssystem, das so zu einem nahezu geschlossenen System wird. Sein Hinweis, dass man nicht genug zweifeln könne, wenn es um den Staat geht (ebd.) dürfte in gleicher Weise auf das Bildungssystem bezogen werden.

Die Idee der Aufklärung, so Blom (2010), hatte revolutionäre Folgen, »denn, wenn jeder Mensch das Recht hat, sein Glück zu schaffen, dann ist niemand dazu berechtigt, Macht über andere auszuüben, und einzig das Prinzip der *Solidarität* macht ein konstruktives Zusammenleben möglich« (S. 16, Hervorh. G. F.). Comenius schreibt:

»[D]er Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen, er soll nicht nur fremde Meinungen über die Dinge in Büchern lesen und verstehen, sich einprägen und wiedergeben, sondern bis zu den Wurzeln der Dinge vordringen und sich ihren ursprünglichen Sinn und Gebrauch aneignen« (Comenius 2007, S. 63).

Eine »radikale«, weil an die Wurzel (= radice) gehende Forderung, die man an erster Stelle denen nahebringen möchte, die jene lehren, die später in Schulen so lehren können sollten, dass die Schüler*innen in einer Weise lernen können, die ihrer Persönlichkeitsentwicklung dient. Dies im Sinne ihrer Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1996). Das verlangt, in vergleichbarer Weise schon vor 365 Jahren gefordert, »sich der Erforschung, der Benennung und dem Durchdenken aller Dinge widmen« zu können, was Comenius damit in Zusammenhang bringt, »fähig zu sein, alles zu erkennen, zu benennen und zu verstehen, was es auf der Welt gibt« auch »den Bau des Weltalls und das Wirken der Elemente verstehen, Anfang, Ende und Mitte der Zeiten« (Comenius 2007, S. 20), was heißt, ein vernünftiges Geschöpf zu sein.

Mit »Halbbildung«, die Theodor W. Adorno (1903–1969) als »die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen« (1998, S. 576) definiert, die sich heute schon große Kreise derer bemächtigt hat, die den Auftrag haben, zu bilden und zu erziehen, gelingt unsere Befreiung aus dem Bauch des Wals nicht. Nur eine »Bildung zur Universalität« als Basis der Schaffung einer Weltgesellschaft, diese im Adornoschen Sinne verstanden als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (ebd., S. 94) ermöglicht, wie Heydorn betont, »die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung« (1980, S. 180) aufzuheben. Denn, so Adorno: »Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfershelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte« (1997, S. 360).

Bildung, so wage ich zu postulieren, ist der einzig wirksame Operator, der heute der Vernichtung unseres Planeten als Raum menschlichen Lebens Einhalt gebieten kann, weil nur aus ihr und der ihr immanenten Aufklärung die revolutionäre Kraft der Transformation von Herrschaft in Demokratie erwachsen kann, die ihrerseits zur jener Freiheit aller in Gleichheit zu führen und die Emanzipation eines jeden zu bewirken vermag, die es ermöglicht, der Herrschaft die Macht zu rauben, die Institutionen, die zum Selbstzweck ihrer Machtsicherung geworden sind, einer tiefgreifenden Transformation zu unterziehen, die in das gesamte institutionelle System eingreift (vgl. Dussel 2013) und aus dem Bauch des Wals wieder in die tobbende See der Geschichte zu kommen und in ihr wirksam zu werden. Da man seitens der herrschenden Politik, wie ich annehme, sehr wohl darum

weiß, bleibt in nahezu allen Fällen von Problemlagen, die berichtet werden, das Moment der Bildung als Basis ihrer Lösung total ausgeblendet. Man kann das auch als eine Form der Herrschaftssicherung durch massenhafte Verdummung bezeichnen, in Bezug auf die eine abrichtende Pädagogik und der gesellschaftlich-egomane Konsumwahn Hand in Hand gehen.

Blom spricht von zwei intellektuellen Traditionen, welche die Geschichte nachhaltig beeinflusst haben. »Die eine Seite war ein materialistisches, evolutionär orientiertes Verständnis des Universums und unseres Ortes darin. Auf der anderen Seite stand Rousseaus Wiederverzauberung dieses Universums, das er in den sanften Kerzenschein des kindlichen Glaubens tauchte« (2010, S. 261); eine Sicht auf die Spaltung der Erkenntnistätigkeit, die sich in hegemonialen Machtkämpfen äußerte, die die Menschheit zutiefst erschüttert haben und – aus heutiger Perspektive nicht ausgeschlossen – sie auch endgültig zu vernichten vermag, noch ehe der Planet klimatischen Veränderungen unterliegt, die einen umfassenden Genozid nach sich ziehen könnten. Frau Dangarembga zeigt das auf, aber sie gibt keine Antwort darauf.

Dem Denken, dass die Aufklärung versagt habe, scheint die Auffassung zugrunde zu liegen, Geschichte hätte ein Ende und würde an anderer Stelle wieder neu beginnen können. Sie hat kein Ende. Weder der Holocaust des Hitler-Faschismus noch die Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki haben ihr ein Ende gesetzt. Geschichte ist nie vorbei, weil ihre zeitliche Zergliederung in historische Etappen, in Kriegs- und Friedenszeiten, in Zeiten von Wohlstand, Katastrophen, Pandemien oder Kulturretappen und ihre räumliche Teilung in nationale Epochen offener oder geschlossener Grenzen, in Völkerwanderungen, globalen Lieferketten, die Überwindung der Weltmeere und die Erreichbarkeit eines jeden Ortes auf dem Luftweg innerhalb eines Tages Denkstrukturen sind, um die Komplexität der Evolution der Materie in ihrem biologisch-epigenetischen Ausdruck des Lebendigen und des Gesellschaftlichen des Menschen in Zeit und Raum linearisieren und parallelisieren zu können. Das mag akademisch hilfreich sein, aber wie sich erlebte Geschichte in das kollektive Gedächtnis der Menschen einträgt, sich in ihren Körpern verankert und ins Denken verdampfend als Habitus transgenerativ weitergetragen wird, widersetzt sich einer solchen Reduzierung von Komplexität, wie seit Beginn des Ukraine-Krieges auch das Gerede von einer »Zeitenwende«. In gleicher Weise widersetzt sich menschliches Lernen der Vermessenheit, es auf messbare Input- und Outputverhältnisse zu reduzieren und das nicht unmittelbar Messbare seines prozesshaften intrapsychischen

Verlaufes auf das Evidente reduzieren zu können, wodurch – im Bauch des Wals verbleibend – was sich Bildung nennt, zur formalistisch-technokratischer Abrichtung und Nutzbarmachung des Menschen für das System verkommt, das sie vorhält, unterhält, steuert und reguliert und den Wert des Menschen auf das Vernutzbare reduziert.

Nicht die Aufklärung hat versagt, sondern wir haben darin versagt, sie unbeirrt offen zu vertreten und weiter zu entwickeln, entgegen aller Wirkungen ihrer selbst, ihrer Widersprüche und der Widerstände die seitens der Herrschenden gegen sie aufgebracht wurden und bis heute aufgebracht werden. Wir müssen uns der Kolonisierung unseres historischen Gedächtnisses im Bauch des Wals bewusst werden und dem Verlauf der Aufklärung in ihrer Geschichte, die zu jeder Epoche gerade auch die Pädagogik in besonderer Weise nicht nur tangiert, sondern bis auf den heutigen Tag maßgeblich beeinflusst hat, unsere Aufmerksamkeit widmen.

»Es wird keine Wunderheilungen für unsere gedanklichen Fehler geben. Was wir tun können ist, unsere Denkmuster zu verändern, Wort für Wort, bewusst und beständig und daran festzuhalten, bis wir Ergebnisse sehen in der Weise, wie wir Dinge tun und welche Folgen sich daraus ergeben« (Dangarembga 2021, S. 60).

Wann werden wir die Kolonialisierung und Versklavung des Menschen und die damit einhergehende Gewalt in den Feldern der Pädagogik beenden? Oder soll die Pädagogik der Bauch des Wals bleiben und Generation um Generation durch seinen Verdauungstrakt als Exkrememente wieder ins Meer der Geschichte entlassen?

Literatur

- Adorno, T.W. (1997). *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1998). Theorie der Halbbildung und Einleitung zu einer Diskussion über die »Theorie der Halbbildung«. In ders., *Soziologische Schriften I* (S. 93–121 und 574–577). Darmstadt: WBG.
- Agamben, G. (2002). *Homo sacer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2003). *Was von Auschwitz bleibt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2004). *Ausnahmezustand*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Binding, K. & Hoche, K. (1920). *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form*. Berlin: BWV.

- Blom, P. (2010). *Böse Philosophen*. München: dtv.
- Bourdieu, T. (1998). Staatsgeist. Genese und Struktur des bürokratischen Feldes. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 91–136). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dangarembga, T. (2021). Für die, die sich im Wal befinden: Wir brauchen eine neue Aufklärung. In *Ansprachen aus Anlass der Verleihung des Friedenspreises* (S. 49–61). Frankfurt/M.: MVB.
- Dussel, E. (2013). *20 Thesen zur Politik*. Berlin: Lit.
- Eco, U. (2020). *Der ewige Faschismus* (4. Aufl.). München: Carl Hanser.
- Fanon, F. (2014). *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fields, B. & Fields, K. (2021). Die lange Geschichte der Sklaverei. *Le Monde Diplomatique*, 3.
- Heydorn, H.-J. (1980). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In ders., *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3*. (S. 95–184). Frankfurt/M.: Syndikat.
- Jantzen, W. (1976). Zur begrifflichen Fassung der Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 428–436.
- Klafki, W. (1996). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Levi, P. (2011). *Ist das ein Mensch?* München: dtv.
- Luther, M. (1919). Nachschrift von Johannes Mathesius, 1540, Nr. 5207. In *Martin Luthers Werke: Kritische Gesamtausgabe, Tischreden, 5. Band* (S. 1540–1544). Weimar.
- Marx, K. & Engels, F. (1969). *Manifest der Kommunistischen Partei*. Stuttgart: Reclam.
- Muschg, A. (1997). *Wenn Auschwitz in der Schweiz liegt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reichmann-Rohr, E. (1993). *Die Sehnsüchte des Herrn Ratke oder die Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung*. Bremen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rose, W. L. (Hrsg.). (1976). *A Documentary History of Slavery in North America*. New York: Oxford Press.
- Singer, P. (1984). *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Urbina, I. (2021, 23. Dezember). Die Verschwundenen von Tripolis. *Der Lybien-Report der WOZ, Nr. 51 + 52*, 9–13.
- Wenders, W. (2019). Kann Photographieren ein Akt des Friedens sein? In S. Salgado, *Ansprachen aus Anlass der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2019* (S. 29–43). Frankfurt/M.: MVB.

Biografische Notiz

Georg Feuser (*1941), Prof. Dr., Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer, Sonderschulrektor a. D., seit 1978 Professor für »Behindertenpädagogik, Didaktik, Therapie und Integration bei geistiger Behinderung und schweren Entwicklungsstörungen« an der Universität Bremen, von 2005 bis 2010 Gastprofessor an der Universität Zürich (zuvor auch an den Universitäten Innsbruck, Klagenfurt und Wien); Entwicklung und Umsetzung einer »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik«, die das Anliegen der Inklusion in sich aufzuheben vermag – dies selbstverständlich auch im interkulturellen Kontext. Für die pädagogisch-therapeutische Praxis der Integration schwerst beeinträchtigter, tiefgreifend entwicklungsgestörter und langjährig hospitalisierter und

traumatisierter Menschen Entwicklung der »Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)« eine subjektorientierte, auf die Rehistorisierung und Inklusion der Betroffenen in reguläre Lebensvollzüge orientierte basistherapeutische Konzeption. Mitgliedschaft und Funktionen in vielen Vereinigungen sowie umfassende Publikations-, Herausgeber-, Vortrags- und Fortbildungstätigkeiten in internationalen Kontexten.

Das Selbstverständliche bezweifeln

Bildungsprozesse in Widersprüchen

Anne-Dore Stein

»Bildung zielt auf Gegengesellschaft, um über sie ein neues Land zu finden. Das ist ihr Beitrag. Nur wenn wir selber um ein Geringes menschlicher sind, es damit aushalten in der Unmenschlichkeit, die uns stets wieder unter sich zwingt, wird die Zukunft menschlicher sein.«

(Heydorn 1980, S.180)

Die Frage nach Umsetzung der mit der UN-Behindertenrechtskonvention endgültig als menschenrechtlich basierte Forderung nach vollständiger gesellschaftlicher Teilhabe von behinderten und aufgrund von Beeinträchtigungen benachteiligten Menschen an allen Lebensbereichen, und wie dies in und über Bildungsprozesse vorbereitet und realisiert werden kann, stellt sich angesichts vielfältig vorfindbarer gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse nach wie vor.

Auch 20 Jahre nach Gründung des Studiengangs Inclusive Education stellt es eine Herausforderung an die Hochschule dar, wie sie Studierenden einen Möglichkeitsraum anbieten kann, Teilhabeprozesse im Widerspruch zu einer ausgrenzenden Gesellschaft vorstellbar, herleitbar und begründbar zu machen und Handlungsfähigkeit ausgerichtet an einer Utopie als einem (Noch-)Nicht-Ort zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte war und ist der Anspruch im Studiengang handlungsleitend, Bewusstseinsbildungsprozesse anzustoßen, die eine Auseinandersetzung mit dem von Adorno 1966 formulierten Postulat, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, in allen damit verbundenen Voraussetzungen und Dimensionen verlangt.

»Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. – Dass man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewusst macht, zeigt, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und den Unbewusstseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig

diesem einen gegenüber, dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht« (Adorno 1971, S. 88).

Angesichts der deutschen Geschichte stellt das von Adorno 1966 formulierte Postulat, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, auch und insbesondere eine Aufforderung an Erziehungs- und (Aus-)Bildungsstätten der Heil-/Behindertenpädagogik dar, sich mit dieser Forderung und den sich daraus aufwerfenden Fragen zu befassen. Eine in diesem Sinne historisch-gesellschaftswissenschaftliche Analyse des >Behindertenbetreuungswezens« (vgl. Dörner 1994; Jantzen 1982) zeigt auf, dass die ideologische und faktische Ausgrenzung behinderter Menschen aus dem gesellschaftlichen Leben – spätestens seit den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts – die wesentliche Voraussetzung für ihre Vernichtung im Nationalsozialismus war. Die Forderung nach Inklusion als (Wieder-)Herstellung nichtaussondernder Lebensbedingungen beinhaltet vor diesem Hintergrund eine sehr fundamentale Dimension, hat die deutsche Geschichte doch gezeigt, dass die Herausnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen aus ihren regulären sozial-gesellschaftlichen Bezügen einmal in der Geschichte systematisch zur völligen Schutzlosigkeit bis hin zur physischen Vernichtung geführt hat. Insofern ist die Forderung nach voller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens auf der Ebene der Absicherung eines Menschenrechts zu sehen, was mit der UN-Behindertenrechtskonvention auch für Deutschland seit 2009 verbindlich formuliert ist.

In der Phase der Etablierung des seit 2002/2003 an der Evangelischen Hochschule Darmstadt angebotenen internationalen BA und MA-Studiengangs Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education (jetzt Inclusive Education/Heilpädagogik) wurde der Anspruch formuliert, vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes in den insgesamt zehn Semestern bei Studierenden ein ethisches Grundverständnis entstehen zu lassen, nach dem kein Mensch aufgrund irgendwelcher Eigenschaften, die den gesellschaftlichen Leistungs- und Normvorstellungen nicht entsprechen, aus der sozialen Gemeinschaft ausgeschlossen werden soll. Aus diesem Selbstverständnis ergab sich als Ziel des gemeinsam mit finnischen und ungarischen Hochschulen entwickelten Studiengangs, dass neben der Arbeit an einem (heil-)pädagogischen Paradigmenwechsel auch ein (sozial-)politischer Anspruch verwirklicht werden sollte: über die Ausbildung von inklusiv denkenden und handelnden Heil-/Behindertenpä-