

## **Wahrhaft allgemeine Bildung:**

**Zuerst war es unmöglich... dann ging es verdächtig schnell.<sup>1</sup>**

*Mai-Anh Boger und Wolfgang Jantzen*

### **1. Ein Generationenunterschied und ein Unterschied im Ertasten des Allgemeinen**

MB: Einiges ist geschehen in den Jahren zwischen den jeweils ersten Entwürfen der beiden Menschen, die diesen Vortrag halten. Zwei akademische Generationen Abstand liegen zwischen uns. Der markanteste Unterschied dürfte sein, dass es sich bei ‚Inklusion‘ momentan um eine Modewelle handelt, die mit einer Unsumme an Forschungs- und Fördergeldern einhergeht. Während Wolfgang Jantzen damit groß wurde, dass sich für Behinderung, insbesondere ihre gesellschaftliche Seite, schlicht niemand interessiert hat, die Beschäftigung damit sogar abgewehrt wurde, bin ich, Mai-Anh Boger, damit groß geworden, dass plötzlich sehr viele Menschen und auch Institutionen *vorgaben*, sich seit neustem für Behinderung zu interessieren, ohne sich jemals in nennenswertem Ausmaß mit diesem Fach oder mit behinderten Menschen befasst zu haben. So gibt derzeit der Großteil der Allgemeinen Pädagogik vor, sich auch mit Behinderung zu beschäftigen und gelobt, diese stets ‚mitzudenken‘. Sammelbände über ‚Inklusion‘ erscheinen, in denen sich mitunter kein einziger Mensch aus der Behindertenpädagogik und auch kein behinderter Mensch finden lässt. Absurderweise geschieht dies unter Verwendung des Arguments, man sei dekonstruktiv unterwegs: und mit der Dekonstruktion von Behinderung wird sodann auch die Notwendigkeit einer behindertenpädagogischen Expertise sowie der Expertise der Betroffenen in eigener Sache verworfen. Insbesondere in quantitativen Kreisen, aber auch in der rekonstruktiven Sozialforschung wird dem Phänomen Behinderung dabei jede Eigenheit genommen: Mit denselben Mitteln der Rekonstruktion wird in der qualitativen Sozialforschung jedwede beliebige ‚Differenz‘ und ihre Hervorbringung erforscht. Dies gelingt auch deshalb, da diese Hervorbringung von Differenz konsequent ahistorisch gedacht wird. In den

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz geht zurück auf einen Vortrag, der auf der DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik 2019 in Wuppertal gehalten wurde.

auf präsentische Reproduktionen bedachten Studien, geht so jedwede Biographie sowie Geschichte als Kollektivbiographie verloren, was eine Analogiebildung zwischen verschiedenen Differenzlinien in rasantem Tempo erlaubt. In der quantitativen Forschung wiederum wird die Methodenkompetenz häufig als wichtiger erachtet, denn die Sachkenntnis und Orientierung in behindertenpädagogischen Diskursen. Auf verschiedene Weisen werden so Studien produziert, die sich laut Überschrift mit Behinderung befassen, die aber weder um die Geschichte der Behindertenbewegung noch um die Unterdrückungsgeschichte behinderter Menschen noch um die Geschichte der Behindertenpädagogik wissen. ‚Behinderung‘ wird so wahlweise zu einer Kopfvariable – dümmstenfalls nominal und systemaffirmativ in Förderschwerpunktlogik konstruiert – oder eben zu einer zugeschriebenen Differenz, die im Klassenzimmer reproduziert wird. So spricht man über Behinderung, ohne über Behinderung zu sprechen – geschweige denn *mit* Behinderten zu sprechen.

WJ: Dies war nicht immer so: Als wir, Wolfgang Jantzen, Georg Feuser, Wienke Zitzlaff und andere Kolleg\_innen, mit basisdemokratischen Forderungen vor knapp 50 Jahren in Auseinandersetzung mit der herrschenden Lehre und Praxis die Bühne des Faches betreten haben, als wir dann 1973 aus dem Mitteilungsblatt des LV Hessen des VdS die Zeitschrift Behindertenpädagogik schufen, als wir begannen, mit an Kritischer Theorie und an marxistischer Analyse orientiert die Grundlagen des Faches in Frage zu stellen – so auch die Autor\_innengruppen um Holger Probst oder Helmut Reiser (vgl. Graf et al. 1973; Aab et al., 1974) –, wir also die vorrangig individuen- bzw. defektbezogene Auffassung von Behinderung dekonstruierten und als soziale Konstruktion enttarnten, schlugen uns Wellen der Empörung und menschlichen Unrats entgegen. So erklärte der Vorsitzende des vds, Bruno Prändl, auf der Hauptversammlung in Braunschweig die Integration zur „italienischen Seuche“, also zur Syphilis, während zur gleichen Zeit die zaghaft aufscheinende Verwicklung des Faches in den Faschismus weitgehend unter den Tisch gekehrt wurde. Was blieb in dieser Situation anderes, als Behindertenpädagogik im dialektischen Gegensatz zu Heil- und Sonderpädagogik im Kontext aller hineinragenden Wissenschaften neu und als synthetische Humanwissenschaft zu begründen (Jantzen, 2019, Moser, 2018). Dies hieß zugleich auch in Diagnostik, Pädagogik, Didaktik, Therapie einen Weg der Dekolonisierung und der Befreiung im Sinne der Traditionen von Paulo Freire zu beschreiten. Nicht

immer in geraden Linien. Wege haben ihre Tücken, sind steinig und oft auch steil, zwingen zu Pausen, beinhalten neue Herausforderungen, manchmal wählt man eine falsche Abzweigung und muss umkehren. Aber so ist das Leben.

MB: In einer didaktischen Überspitzung ließe sich sagen: Wolfgang kommt aus der Epoche der Abwehr und Aggression, während ich aus der Epoche der Vereinnahmung, Simplifikation und Nivellierung komme. In beiden Epochen wird über die Gewalt, die behinderten Menschen widerfährt, größtenteils hinweggesehen, doch der Modus des Wegsehens, der Verleugnung, der Kollektivverdrängung ist ein anderer. In den Zeiten der Abwehr und Aggression lag der Widerstand gegen den Eintritt behindertenpädagogischer Fragen sowie behinderter Menschen in die Institutionen allgemeiner Bildung offen und nackt vor uns: Man musste ihn nicht suchen und es brauchte auch kein hermeneutisches Geschick, um ihn zwischen den Zeilen zu entdecken. In diesen Zeiten der Vereinnahmung und Nivellierung jedoch, wird das Leiden behinderter Menschen unter Unterdrückung und Ausgrenzung dadurch unsichtbar gemacht, dass man in falschen Universalismen vorgibt, ganz freundlich und offen für alle zu sein, weil man behinderte Menschen schließlich in einer Liste aus vielzähligen Heterogenitätsdimensionen ‚mitbedacht‘ habe.

Daher widmet sich dieser Vortrag im Folgenden der Frage, was unterdrückerische und was befreiende Universalismen sind: Nicht jede Öffnung des Allgemeinen für das zuvor Verbesonderte kann einfach naiv beklatscht werden. Es ist in Zeiten der Nivellierung und Vereinnahmung keinen Blumenstrauß mehr wert, sich auch einmal mit Behinderung befasst zu haben, wenn man vorgibt, Allgemein-Didaktiker\_in zu sein. Vielmehr wird die Aufgabe in Zukunft darin bestehen, einerseits falsche Universalismen, die lediglich von einem schönen Schein getragen sind, von andererseits emanzipatorischen – prozessual, ereignishaft und dialogisch zu verstehenden – Bewegungen der Universalisierung zu unterscheiden. Um diese Kernthese auszuführen, werden nun zunächst zwei Theorielinien aus den post-kolonialen Studien vorgestellt, die sich dazu eignen, diese Unterscheidung herzuleiten. Sodann wird diese theoretische Folie auf das Beispiel der Allgemeinen Didaktik angewandt, bevor wir im Fazit auf die generationale Frage und unsere Zeitdiagnose zurückkommen.

## 2. Unterdrückerische und befreiende Universalismen

WJ: Zentral für die theoretische Eröffnung unseres Weges im Bereich der Behindertenpädagogik war das Aufdecken der Dialektik von behinderter Persönlichkeitsentwicklung unter isolierenden Bedingungen einerseits und andererseits im Kontext der kapitalistischen Reduktion von Wert und Würde jedes Menschen auf wirtschaftlich verwertbare Arbeitskraft, hier also auf *Arbeitskraft minderer Güte* (Jantzen 2018, 1976). Dieses Verhältnis haben wir über all die Jahre unter Einschluss des Gesamt der Humanwissenschaften untersucht, es aber auch in Diskursen außerhalb unseres Faches in vielfältiger Weise wiedergefunden, so zur Unterdrückung des Südens, der Unterdrückung auf Basis von Geschlecht, Ethnizität, Hautfarbe oder der Kultur indigener Völker. Wir beschränken uns daher an dieser Stelle auf zentrale Aspekte unterdrückerischer und befreiender Universalismen, die all diesen Diskursen gemeinsam sind.

Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten geht zurecht von einer Situation eines offenen und befreienden Dialogs als Grundlage jeder Pädagogik der Befreiung aus, in der, wie Enrique Dussel es hervorhebt, der oder die Andere das einzig Heilige ist was zählt. Zugleich aber wird der *Köder der Utopie* ausgeworfen, welcher erträumt, dass in der Tat eine Gesellschaftsordnung möglich wäre, innerhalb derer sowohl Unterdrückte wie Unterdrücker befreit würden. Die Utopie, die das schlechthin Unmögliche markiert (so Simone Weil, 1981) wird damit als mögliches Paradies ebenso säkularisiert wie sakralisiert und die darauf verweisende Pädagogik oder Politik zur Repräsentation eines irdischen Gottes, wie wir es an der Geschichte des Kommunistischen Manifests und des Staatssozialismus feststellen können. Wir lesen dort, dass in der kommunistischen Gesellschaft „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller“ ist (Marx & Engels, 1972, S. 481). Bei Hans Jonas aber lesen wir die Warnung: „Was aber die so nötige Verbesserung der Bedingungen betrifft, so ist es höchst notwendig, die Forderungen der Gerechtigkeit, der Güte und der Vernunft vom Köder der Utopie freizumachen“ (1985, S. 386).

Von der großen Frauenfigur der Pariser Commune, Louise Michel, lernen wir, dass eine solidarische Gesellschaft ohne alltägliche humane Aktionen nicht erreichbar ist (Geber, 2018). Erst sie schaffen die Grundlage für die Überwindung von Unterdrückung. Nur der Sprung in die „*Jetztzeit*“ im

Sinne von Walter Benjamin, in der wir jeden Tag den Kampf um Humanität im Umgang mit der Verletzbarkeit der Anderen realisieren und zugleich den Kampf gegen die Seelenlosigkeit der Bürokratie, die seelenlosen Zombies des globalisierten Kapitalismus führen (Sedláček & Graeber, 2016; Graeber, 2018), zeigt einen Weg frei vom Köder der Utopie.

Genau dies ist Inhalt der dekolonialen dialektischen Aufhebung des bei Freire absolut gesetzten Gegensatzes einer Pädagogik der Befreiung und einer Bankierspädagogik, wie wir es zum Bereich der „Allgemeinen Didaktik“ noch konkretisieren werden.

MB: Im Gegensatz zu dieser dialektischen Sicht gibt es aber auch dekonstruktive Herangehensweisen. Diese stehen einerseits im Zeichen der typisch postmodernen Erosion großer emanzipatorischer Narrative, von denen die Geschichte – wie bereits angedeutet – allzu oft gezeigt hat, dass sie in ihr anti-emanzipatorisches Gegenteil kippen. Andererseits wird in dieser Traditionslinie auf universalismusaffirmative Weise daran festgehalten, dass sich das Universale ereignishaft erfahren lässt. Im Gegensatz zu der Idee, man könne eine Pädagogik der Befreiung apologetisch ausrufen, wird hier demnach der Dialog dermaßen zentral gemacht, dass es nicht mehr möglich ist, die Anmaßung zu begehen, als einzelner Mensch – gewissermaßen einem ‚Originalgenie‘ gleich – festzuschreiben, was Allgemeine Bildung sei und wie der Weg zur Befreiung zu gehen sei.

Exemplarisch für diese Sichtweise ziehen wir die Arbeiten der brasilianischen Autorin Suely Rolnik heran, die in besonderer Weise die bislang häufig zu einfach gedachte Unterscheidbarkeit emanzipatorischer und unterdrückender Pädagogiken in Frage stellt. Mit Rückgriff auf die anthropophage Kunstbewegung in Brasilien unterscheidet sie zwei Formen der „Anthropophagie“, also wörtlich: der Menschenfresserei (Rolnik, 2018). Die eine unterwirft sich den Gesetzen von Kapital und Markt; Sie fügt sich ein in eine „Geopolitik der Zuhälterei“ (Rolnik, 2006), gemäß der alles, was den Menschen gemeinsam ist, käuflich ist und alles Käufliche und Bemessbare den Menschen bestimmt. In dieser bemessenden und vermessenen Reduktion kommt es zu einer Unterdrückung der Wahrnehmung der „schwingenden Körper“ der Anderen. Schwingungsfähigkeit und Resonanz werden in dieser Verdinglichung durch quantifizierende Vergleiche ersetzt. Insbesondere das Unermessliche – ungreifbare Gewalt, Unsprechbares, Unfassliches (im Guten wie im Schlechten) – wird darin gestrichen. Daher spricht Rolnik davon, dass diese falschen Universalismen „seelenlose

Zombies“ aus uns machen.

Die andere, die emanzipatorische Form der Anthropophagie zeigt sich jedoch genau in diesem in Schwingung Bringen. Es ist eine Bewegung der Universalisierung durch interkorporale Resonanz. Daher lässt sich auch nicht im Vorhinein und nicht mit Sicherheit sagen, ob eine Universalisierung emanzipatorischer oder unterdrückerischer Art ist: Man muss es abtasten. Anthropophagie wird hier zu einem zaghaften ‚Anknabbern‘. Die emanzipatorische Universalisierung als Prozess ist daher approximativ und tastend – eben weil Körper Unsprechbares kennen – und dadurch auch deutlich langsamer als der vermessende, imperiale Universalismus, der in Windeseile alles in dieselbe Werttabelle einzufügen vermag.

WJ: Nach der Dialektik von Isolation und Arbeitskraft minderer Güte entfaltet sich eine dekonstruktive Tastbewegung, welche sich aus der zerstörerischen Dialektik zu flüchten versucht. Die Dialektik der Isolation ist jene der Unterwerfung von Mensch, Natur und Gesellschaft unter die kapitalistische *Warenform* in beherrschbare, ausbeutbare und Gewinn bringende Dinge bis hin zur Reduzierung der Politik auf totalitäre und soziopathische Strukturen, wahrlich Gottheiten des Bösen und der Vernichtung (Derber, 2013). Und auf der anderen Seite steht die immer wieder erneute Resonanzbildung schwingender Körper für diese Tastbewegung des in Einklang-Bringens ihrer affektiven, seelischen Struktur, ihrer *Seelenform*, mit und durch Andere. Ein Beispiel hierfür ist eine Passage aus Norman Mailers Buch „Heere aus der Nacht“ beim Marsch auf das Pentagon 1967: „oben auf dieser Unterführung ... stand ein junger, attraktiver Negro mit einem großen Transparent. KEIN VIETNAMESE HAT MICH JEMALS NIGGER GENANNT stand darauf. Die Menge jubelte, als sie unten vorbeimarschierte ...“ (1968, S. 180).

Genau dies oder andere ähnliche Erlebnisse sind Dokumente eines *befreienden Universalen* gegen die Geopolitik der Zuhälterei und der Verdinglichung von allem Lebendigen zur Warenform, also gegen die Politik des *unterdrückerischen Universalen*.

Wir müssen also akzeptieren, dass wir zugleich in beidem leben: im befreienden und im unterdrückerischen Universalen. Oder wie es Mai-Anh im Trilemma der Inklusion aufzeigt, dass Empowerment durch Dekonstruktion (DE) und Empowerment durch Normalisierung (NE) nicht gleichzeitig zu haben sind, dass wir im Bereich der Pädagogik ständig zwischen beidem oszillieren, sofern wir beginnen, uns für eine Pädagogik der Befreiung, also

eine wahrhafte Pädagogik zu entscheiden. Dass hierbei ein Kippen nach der Bankierspädagogik bzw. der zombihaften Seite der Anthropophagie jederzeit möglich ist, häufig ohne dass wir es merken, kennzeichnet unsere Subsumtion unter die herrschenden ideologischen Staatsformen (Althusser) ebenso wie unter die seelenlosen Zombies von Bürokratie und neoliberaler kapitalistischer Globalisationslogik – Prozesse, denen wir niemals völlig entkommen.

MB: Das Konzept des synchronisierenden sich Einschwingens zwecks Ertasten des wahrhaft Gemeinsamen, wurde in der europäischen Philosophiegeschichte vor allem von feministischen Autorinnen entwickelt. So schreibt zum Beispiel Helène Cixous in *„Das Lachen der Medusa“* (2013), dass es konstitutiv für die phallogozentrische Tradition sei, das Wort vom Körper feinsäuberlich getrennt zu halten und die Geltung des väterlichen Gesetzes von jeder corporalen Schwingung unabhängig zu machen. Die von ihr entworfene écriture féminine hingegen, stellt sich ebenjener patriarchalen Dissoziation entgegen: „mit ihrem Körper unterstreicht sie lebend die ‚Logik‘ ihrer Rede; ihr Fleisch sagt die Wahrheit. Sie exponiert sich. Tatsächlich materialisiert sie fleischlich was sie denkt, sie bedeutet es mit ihrem Körper. [...] Da ist diese Abgeschnitttheit nicht, diese Trennung“ (S. 45). Die patriarchale Rede hingegen sei durch dieses Abgeschnitttensein „versteift“; Das väterliche Gesetz, das sich selbst abgeschnitten vom Dialog in Geltung setzt, kennzeichnet „sein althergebrachtes, berechnendes und ihn knechtendes Verhältnis zu Kontrollnahme. Daher diese Engherzigkeit in der Rede, die Lippenbekenntnis ist und nur den kleinsten Teil des Körpers plus die Maske mit aufs Spiel setzt.“ (S. 45). Unter den Begriffen semiotischer Prozess und semiotische Eruption hat das Nachdenken (als Nachspüren) über diese falsche Trennung weite Teile des frankophonen Diskurses um Dekonstruktion geprägt – durch anti-lacansche/Deleuze-nahe Stimmen, aber auch durch Stimmen wie Luce Irigaray oder Julia Kristeva. Und genau diese Stimmen aus den 70ern werden nun wieder lauter.

Zentral ist dabei, dass das (Wieder-)In-Schwingung-Bringen im Vergleich zur dialektischen Herangehensweise, die mit Kritik und Antithese arbeitet, von einem Primat der Affirmation ausgeht, wobei diese Affirmation als *Bejahung der Präsenz des Anderen* verstanden werden muss, eben weil das Universale selbst nicht einfach so ausgerufen und affirmiert werden kann.

Exemplarisch sei dies an einer neueren Arbeit von Rosi Braidotti (2018) ausgeführt. Ebenso wie Rolnik arbeitet auch Braidotti in der Nachfolge des rhizomatischen Verständnisses von Dekonstruktion, wobei Letztere dieses stärker mit Anleihen bei Spinoza verbindet. „Aus neospinozistischer Perspektive besteht ethisches Leben darin, jene Art Austausch, Allianzen, Freundschaften und Kollaborationen zu kultivieren, die am vielversprechendsten erscheinen, um Nachhaltigkeit, Fortdauer und kollektives Streben nach Affirmation zu ermöglichen. Das kollektive Wesen dieser Übung bildet einen wesentlichen Zug ihrer Radikalität.“ (S. 12).

Die Bejahung der Präsenz des Anderen erfordert dabei zunächst ein Hinsehen, das den Schmerz des Anderen wahrnimmt, um ihn überhaupt durcharbeiten und teilen zu können. Affirmation als Moment pulsierender Freude bedeutet also gerade nicht eine naive Leugnung des Elends der Welt. Vielmehr ist von jener tiefen Freude die Rede, welche zwischen uns erwächst, wenn wir miteinander in Verbindung treten, um ebenjenen Schmerz in eine konjunktive Struktur einzuschreiben und das Gemeinsame im Unterworfensein unter dieses Unrecht zu lichten. Diese Gedanken führen also dazu, „dass das ethisch Gute neu definiert wird, und zwar nicht über ein dialektisches Schema [...], sondern vielmehr als Reziprozität“ (S. 13), denn die „neomaterialistische Ethik der Affirmation oder Freude beruht auf einem Band mit offenem Ende zwischen uns und den anderen, die als nicht-unitäre Entitäten in fortwährendem Werden definiert sind.“ (S. 15). Erkenntnis in Begegnung fordert von uns einen Abschied von einer entkörperlichten Epistemologie sowie von dem entkörperlichten Schreiben und halbierten Denken. Wunderschön verdichtet wurde dies von Braidotti in dem Satz: „Wie es sich anfühlt, am Leben zu sein, bildet somit den Kern dieser Definition von Denken“ (S. 15).

### **3. Am Beispiel der tatsächlich allgemeinen ‚Allgemeinen Didaktik‘**

WJ: Das Allgemeine einer Allgemeinen Didaktik lässt sich nicht missionarisch oder imperialistisch ausrufen, sondern muss jeweils im Konkreten, und immer auf Messers Schneide zwischen Zivilcourage und Angst, eingebettet in emanzipatorische Kämpfe ertastet und approximiert werden.

Dies will ich im Folgenden als Dilemma einer Allgemeinen Didaktik am Beispiel von Georg Feusers entwicklungslogischer Didaktik aufzeigen (Feuser, 1989). In dem bekannten Modell und seiner grafischen Darstellung



wird Entwicklungslogik lediglich auf das Erreichen höherer kognitiver Niveaus bezogen, so unter Rückgriff auf Stegemanns luzide Analyse des Bildungsbegriffs in Termini der Entwicklungspsychologie nach Piaget. Bildung bedeutet in dieser Hinsicht die Entwicklung auf höheres und auf höherem Niveau.

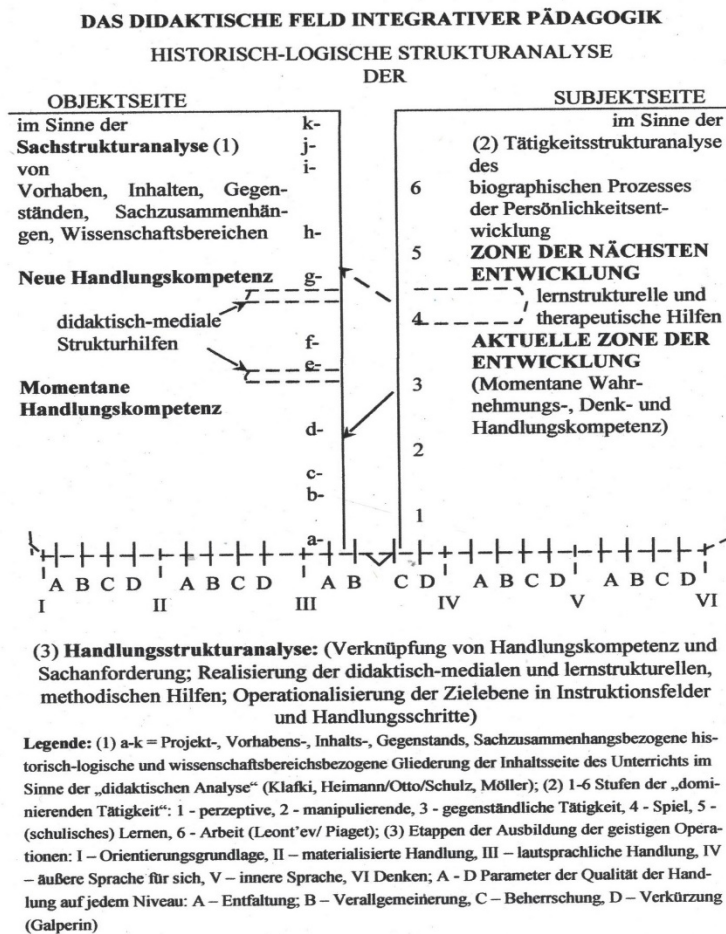


Abbildung 1 (Aus: Feuser, 1989)

Dies finden wir in der Abbildung rechts als *Tätigkeitsstruktur*. Entsprechend gliedert sich die linke Seite in Form von *Sachstrukturen*. Der beide vermittelnde Bereich wird als *Zone der nächsten Entwicklung* in den Spuren von Galperins Vygotskij-Interpretation verstanden und ist als *Handlungsstrukturanalyse* in die Grundlinie der Abbildung in Form des Theorems der *stufenweisen Herausbildung geistiger Operationen* eingetragen. Die allgemeine Didaktik im Sinne Georg Feusers zielt, als Verbindung von

Tätigkeitsstruktur, Sachstruktur und Handlungsstruktur auf die Erarbeitung eines *gemeinsamen Gegenstands*.

In dieser relationalen Konstruktion orientiert sich Georg an der Konzeption seines akademischen Lehrers Wolfgang Klafki. Materiale Bildung in Form des Eintrichterns und formale Bildung z.B in Form eines angenommenen Bildungsgehalts von Latein für das Erlernen von Fremdsprachen weichen in der Konzeption Klafkis einer *kategorialen Bildung* als Kern einer allgemeinen Pädagogik (Klafki, 1991). Die hierfür zentral stehende *wechselseitige Erschließung* von Schüler\_innen und Sache hat aber notwendigerweise – wie von Freire vergleichbar behandelt, aber in der entwicklungslogischen Didaktik nicht hinreichend akzentuiert – die Erschließung der Lehrer\_innen und Erzieher\_innen zur Konsequenz. Oder mit der dritten Feuerbach-These von Marx, dem Freire sich verpflichtet fühlt, ausgedrückt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren.“ (Marx, 1997, 533). Eine Erziehung der Erzieher, die ebenfalls nur kognitiv orientiert ist, und die wir in dieser Hinsicht Georg für die Arbeit mit Studierenden ebenso wie mit Lehrer\_innen und Erzieher\_innen in jeder Hinsicht zugestehen, läuft immer in Gefahr, Aneignung um ihre emanzipatorische, befreiende Dimension zu verkürzen, also um die Dimension des Prozess der Anerkennung, in welchem der oder die Andere das einzig Heilige ist, was existiert, so in Dussels Terminologie ausgedrückt. Und eben diese Gefahr wird in Georgs Lesart der Zone der nächsten Entwicklung durch Galperins Theorie deutlich erhöht. Bei Vygotskij selbst wird diese Zone als emotional-kognitive Vermittlung, als Prozess des Erlebens in der Tätigkeit in der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft begriffen (Jantzen, 2009). Klafkis Begriff des *Fundamentalen*, wäre hier ebenso ein möglicher Schlüssel, um vom Handeln zur Tätigkeit zu gelangen, bzw. vom gemeinsam geteilten Gegenstand zum *gemeinsam geteilten Motiv*, wie es Christel Manske immer wieder betont hat (so z.B. 2013, S. 79).

Nun kann man einem Autor nicht seine Position von vor 30 Jahren vorhalten, aber bemerkenswert ist es, dass Georg, der sich auf der anderen Seite immer mit der Entwicklungspsychologie von René Spitz beschäftigt und Fundiertes zu Bindung und Dialog geschrieben hat, bis heute diese Didaktikkonzeption nicht entsprechend überarbeitet hat. Umso mehr, als der

Dualismus zwischen Emotion und Kognition in m.E. unerträglicher Weise durch seine Konzeption der Substituierend Dialogisch-Kommunikativen Handlungs-Therapie (SDKHT) verschärft wird. Dabei nehme ich durchaus die weiterführenden Veränderungen in seinem Handbuchstichwort von 2011 wahr. Bei unserer Thematik und gerade unter Freunden, muss ein solches Problem jedoch angesprochen werden, sonst würde Solidarität zur Kumpanei. Denn niemand von uns hat ein Monopol auf Erkenntnis. Sie muss gemeinsam entwickelt *und* erstritten werden.

#### **4. Fazit – Eine alte und eine neue Art, dialogische Resonanz zu verweigern**

MB: An dieser Stelle lässt sich nun das Gesagte zusammenführen in der These, dass ebenjener Dualismus zwischen Emotion und Kognition Bedingungsgrundlage für das Auseinanderreißen von Wort und Seele ist, das wir einleitend beschrieben haben. Die post-kolonialen Quellen verwiesen dabei darauf, dass dieses Verhaftetsein in einem Dualismus aus Emotion und Kognition ein spezifisch westlich-europäisches Problem ist; namentlich: das Leib-Seele-Problem. Die feministischen Quellen wiesen dabei auf den Zusammenhang dieser Desintegration des Selbst mit hegemonialer Männlichkeit hin. Der Habitus des Imperators ist nun also der Ort, an dem diese beiden Fäden verkörpert zusammenlaufen: Er glaubt, das Allgemeine ausrufen zu können, weil dieser Ausruf auf seine Zeichenseite reduziert und um das Moment der intercorporalen Schwingung gebracht wurde. Es ist dies, was dem imperatorischen Sprechen und Handeln die Selbstsicherheit, Unbeirrbarkeit und Militanz verleiht.

Aus genau diesem Grund ist es so bedeutsam, zu einer Reflexiven Didaktik (Ziemen, 2018) zu gelangen, welche das interkorporale Mitschwingen und Nachspüren nicht streicht. Ohne diese emotional-kognitive Reflexion, wie sie von Ziemen zentral gemacht wird, läuft man alsbald Gefahr, das politische Dogma über das Gebot der Gewaltlosigkeit zu stellen, da man sodann eben nicht mit der Heiligkeit des Anderen beginnt, sondern mit der Heiligkeit der Doktrin. Szenen der Belagerung des Subjekts prägen diese Praktiken – und tatsächlich sollte man wohl auch im Gemeinsamen Unterricht öfters hinterfragen, inwiefern hier Kinder von ihren sog. ‚Integrationshelfer\_innen‘ in einem metaphorischen Sinne ‚kolonisiert‘, also belagert werden.

Das Interessante ist nun – um auf den einleitend stark gemachten generationalen Wandel zurückzukommen – dass diese Form der Imperialpädagogik in den besagten zwei Generationen eine jeweils unterschiedliche Funktion hatte: Bei den ersten Versuchen integrativer Beschulung war sie habituelles Mittel in einem erbitterten Kampf gegen offene Gegner. Dies legitimiert das Verhalten zwar nicht, macht es aber historisch verstehbar: ‚Doch auch der gerechte Zorn macht die Stimme heiser‘, wie Bert Brecht es beschreibt. Heutzutage hingegen haben wir es mit einer anderen Form imperialer Ergreifung zu tun: Die anti-dialogische Entfaltung einer selbsternannt ‚allgemeinen‘ Pädagogik und Didaktik vollzieht sich in rasantem Tempo – und glaubt offensichtlich, sehr gut ohne ein Gespräch mit behinderten Menschen und/oder der Behindertenpädagogik auskommen zu können. Auch hier werden also leere Worte produziert, die nicht zu Körpern in Resonanz treten. Während Wolfgang noch den Eindruck bekommen hat, dass die Allgemeine Pädagogik die Beschäftigung mit Behinderung abwehrt, wäre diese Diagnose in meiner Generation schlichtweg falsch: Viel eher erscheinen zahlreiche Publikationen zu Heterogenität und Behinderung aus der Allgemeinen (Schul-)Pädagogik, aber kaum eine davon hält es für nötig, sich vorher einzulesen, was in der Behindertenpädagogik eigentlich Stand des Diskurses ist, geschweige denn sich mit behinderten Menschen zu befassen. Behinderung ist für sie ebenso ‚nur ein Theorieproblem‘ wie Universalismuskritik. Zuverlässig wird dabei suggeriert, die Allgemeine Pädagogik könne das schon ganz alleine, weil sie – gewissermaßen – ‚der größere Vater‘ ist.

‚Zuerst war es unmöglich, dann ging es verdächtig schnell‘. So ließe sich wohl zusammenfassen, wie der Wandel von Abwehr zu Vereinnahmung stattgefunden hat. Während in Wolfgangs Generation geleugnet wurde, dass es überhaupt eine Pädagogik der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung geben könne, sind wir nun vielmehr mit einer Bastion an Handbüchern und schnellen Rezepten konfrontiert, die uns weismachen wollen, man könne auf Papier festlegen, was zur sog. ‚Umsetzung von Inklusion‘ nötig sei. Angeblich, so lügt uns dieser falsche Universalismus vor, brauche es gar keine spezifische Expertise zu Behinderung. Darauf zu bestehen sei vielmehr essentialisierend und verbesondernd. Dasselbe konstruktivistische Argument, das in Wolfgangs Generation noch überwiegend abgewehrt wurde, dient heute also zur Konstruktion eines falschen Universalismus und zur Abwehr des Dialogs mit behinderten Menschen. Das Motto dieses anti-emanzipatorischen Universalismus lautet

gewissermaßen: ‚Wenn Behinderung sozial konstruiert ist, können wir auch eine\_n Allgemeindidaktiker\_in fragen‘. Auf diese Weise hält man sich emanzipatorische Kämpfe vom Leib.

### **Literatur:**

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H.G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik*. Juventa Verlag.
- Benjamin, W. (1965). Geschichtsphilosophische Thesen. In Benjamin, W., & Marcuse, H., *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze* (S. 78-94). Suhrkamp.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Braidotti, Rosi (2018). *Politik der Affirmation*. Merve Verlag.
- Cixous, H. (2013). Das Lachen der Medusa. In Hutfless, E., G. Postel, & E. Schäfer (Hrsg.), *Hélène Cixous. Das Lachen der Medusa. zusammen mit anderen Beiträgen* (S. 39-62). Passagen Verlag.
- Derber, C. (2013). *Sociopathic Society. A People's Sociology of the United States*. Routledge.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28(1), S. 4-48.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P., Werner, B., (Hrsg.) *Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (Band 4) (S. 86-99). Kohlhammer.
- Geber, E. (2018). *Louise Michel – Die Anarchistin und die Menschenfresser*. Bahoe books.
- Graf, S., Probst, H., Abé, I., Kutzer, R., Wacker, G., Klode, W. & Wagner, H. (1973). *Kritik der Sonderpädagogik: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte*. Achenbach Verlag.
- Graeber, D. (2016). *Bürokratie: Die Utopie der Regeln*. Klett-Cotta-Verlag.
- Jantzen, W. (1976). Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27(7), 428-436.

- Jantzen, W. (2009). Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie*. Behindertenpädagogik und Integration (Band 5) (S. 97-104). Peter Lang GmbH.
- Jantzen, W. (2018). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Psychosozial Verlag.
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche Erkundungen*. Psychosozial Verlag.
- Jonas, H. (1985). *Das Prinzip Verantwortung*. Suhrkamp.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2.Aufl.). Beltz Verlag.
- Mailer, N. (1968). *Heere aus der Nacht*. Droemer Knaur.
- Manske, Christel (2013). *Inklusives Lesenlernen für Kinder ab drei*. Lehmanns Media GmbH.
- Marx, K. (1997). Thesen über Feuerbach. In K. Marx & F. Engels: MEW (Band 3) (S.3-7). Dietz Verlag.
- Marx, K. & Engels, F. (1972). Manifest der Kommunistischen Partei. In K. Marx & F. Engels MEW (Band 4) (S. 459-493). Dietz Verlag.
- Moser, V. (Hrsg.). (2018). *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft: Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Rolnik, S. (2006, Oktober). Geopolitik der Zuhälterei. Eipcp. <http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/de>
- Rolnik, S. & Precht, O. (2018). *Zombie Anthropophagie – Zur neoliberalen Subjektivität*. Turia + Kant.
- Sedláček, T. & Graeber, D. (2016). *Revolution oder Evolution. Das Ende des Kapitalismus?* Carl Hanser Verlag.
- Weil, S. (1981). *Schwerkraft und Gnade* (3. Aufl.). Kösel.
- Ziemen, K. (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Boger, Mai-Anh, Dr., Vertretungsprofessorin, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik, Professur für Schulentwicklung, Lernbegleitung und sonderpädagogische Professionalität im Kontext von Inklusion. Arbeitsschwerpunkte: Philosophien der Differenz und Alterität, Psychoanalytische Pädagogik, Politische Philosophie in der Allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik.

Jantzen, Wolfgang, Dr., Prof. (em.), Universität Bremen, befasst sich seit seiner Emeritierung weiterhin vorrangig mit Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft, philosophisch Spinoza und Marx verpflichtet, politikwissenschaftlich/soziologisch mit kolonialer Differenz und dekolonialer Pädagogik sowie mit der Dialektik von Seele, Sinn und Emotionen, insbesondere auch im Kontext des Verstehens von Traumatisierung und wirksamer pädagogischer und therapeutischer Unterstützung.