



Schriftleitung: Prof. Dr. Willehad Lanwer, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt
Tel.: 06151-879881, FAX: +49 6151-879858, E-Mail: lanwer@vds-hessen.com

Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a.M. | Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich | Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen | Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Bremen | Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg | Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz | Dr. med. Horst Lison, Hannover | Prof. Dr. Holger Probst, Marburg | Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover | Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz | Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken | Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen | Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen | Wienke Zitzlaff (†), Hannover

Inhalt

Editorial	3
Narrendämmerung	8
Universität und Gesellschaft heute	
<i>Peter Rödler</i>	
Vorurteilsforschung als Kerndisziplin inklusionsorientierter pädagogischer Forschung	29
<i>Felix Piegsda & Pierre-Carl Link</i>	
Inklusion als gemeinsame Aufgabe	46
Zur Zusammenarbeit von regionalen Beratungs- und Förderzentren und allgemeinen Schulen in Hessen	
<i>Annika Reh & Inge Holler-Zittlau</i>	
Inklusion und Studium in München	62
Ergebnisse einer quantitativen Befragung über die Situation von Studierenden mit Beeinträchtigung	
<i>Maximilian Mayer & Christian Janßen</i>	
Buchrezensionen	71

Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema: Aktuelle Nachrichten aus der Verbandsarbeit	83
Aus der Verbandsarbeit	85
Jahresinhaltsverzeichnis 2018	107
Impressum	110

Editorial

Behindertenpädagogik 1/2019, 58. Jg., 3–7
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-1-3>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Liebe Leserinnen und Leser,

»[n]ur wenn, was ist, sich ändern läßt, ist das, was ist, nicht alles«¹. Im weitesten Sinne spiegeln sich im Zitat von Adorno die Inhalte der Beiträge des vorliegenden Heftes wider. Es geht um Veränderungen im Feld der Pädagogik, die die Einsicht in die Notwendigkeit der Selbstveränderung zur Voraussetzung haben. Dazu einführende Anmerkungen.

Wenn Sève fordert, »[d]ie Wissenschaft der Persönlichkeit hat nicht Wissenschaft von irgendeinem *besonderen Ding* zu sein; sie muss Wissenschaft von *Verhältnissen* sein«², gilt das gleichermaßen für die Pädagogik in ihrer funktionalen Bedeutung als Handlungswissenschaft. Pädagogik in diesem Sinne ist mit Sève zu bestimmen, als »lebendiges System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen«³.

Angesichts dessen korrelieren Veränderungen sowie Entwicklungen im Feld der Pädagogik auf Engste mit den Bedingungen und Umständen im Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen und unter denen Pädagogik fungiert bzw. ihren gesellschaftlich vermittelten Auftrag wahrnimmt. Grundsätzlich ist Pädagogik damit eine praktische Wissenschaft, bezogen auf eine konkrete pädagogische Praxis. Ihr Gegenstandsbereich ist *Erziehung* und *Bildung*, die wiederum funktional wirksam sind im Hinblick auf die Produktion und Reproduktion der Organisation des gesellschaftlichen Lebens.

Insofern besteht zwischen Pädagogik und gesellschaftlicher Praxis ein wechselseitiges sowie komplementäres Abhängigkeitsverhältnis, das Sève mit »juxta-strukturell« bezeichnet⁴. Juxtastruktur wird übersetzt mit »abhängiger Nachbarstruktur«, d. h. in einem juxtastrukturellen Verhältnis ist

»bestimmungsgemäß die eine Struktur, obwohl ihr Träger unabhängige Existenz und unabhängigen Ursprungs besitzt, völlig der anderen untergeordnet, so dass

1 Adorno, Theodor W. (1975). *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 191.

2 Sève, Lucien (2016). *Die Welt ändern – das Leben ändern*. Neuausgabe des Klassikers Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Hamburg: Argument, S. 193.

3 Ebd., S. 206.

4 Vgl. ebd., S. 170.

die notwendig wechselseitige Funktionsdetermination dann den Verlauf einer *gerichteten Kreisbeziehung* nimmt: die eine Struktur ist stets die in letzter Instanz bestimmende Struktur«⁵.

Pädagogik als erziehungswissenschaftliches Feld im Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse existiert folglich nicht nur in Abhängigkeit von der sie bestimmenden sozialräumlich strukturierenden Struktur, sondern ist ihr zugleich untergeordnet und damit unterworfen. Insofern spiegelt sich in ihr das wider, was Heydorn mit dem ›Widerspruch von Bildung und Herrschaft‹ kennzeichnet⁶.

An sich entwickelt und existiert der Widerspruch von Bildung und Herrschaft nicht, sondern ist stets kulturhistorisch gesellschaftlich vermittelt, und bildet neben anderen Widersprüchen in den Feldern des Ensembles gesellschaftlicher Verhältnisse ein Strukturmoment eines komplexen Ganzen, in dem einander logisch ausschließende Faktoren koexistent sind. Mithin sind Bildung und Herrschaft keine unvermittelt entgegengesetzten gesellschaftlichen Sachverhalte, sondern eine objektiv existierende Einheit wechselwirkender Gegensätze, die im Verhältnis eines dialektischen Widerspruchs zueinander stehen. Sie setzen sich gegenseitig voraus, existieren nicht losgelöst voneinander, zugleich schließen sie sich einander aus und bilden eine dialektische Einheit von Gegensätzen.

Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft drückt sich in ihrer Gegensätzlichkeit füreinander aus, die sie nicht ineinander aufgehen lässt und dennoch miteinander verbindet. Sie sind wechselseitig, verstrickt, verwoben sowie durchdrungen, und folglich zeigt sich ihre dialektische Widersprüchlichkeit gerade darin, dass sie sich geschichtlich gegenseitig vermitteln, und in Abhängigkeit von den jeweils gegebenen kulturhistorisch gesellschaftlichen Bedingungen und Umständen in den sozialräumlichen Feldern sich ihre Vermittlungsbeziehung verändert und entwickelt, ohne zu einer abschließende Synthese zu kommen, in der sie ineinander aufgehen könnten. Die dialektische Einheit der Gegensätze von Bildung und Herrschaft hebt und kann sich also nicht aufheben.

Was sich aber in Abhängigkeit von den Kräfteverhältnisse der in den Feldern des sozialen Raums agierenden Akteure und/oder Gruppen modifiziert und entwickelt ist die Vermittlungsbeziehung in ihrem Widerspruchverhältnis. Entsprechend ist zu unterscheiden zwischen einerseits der dialektischen Einheit der Gegensätze von Bildung und Herrschaft und andererseits der Einheit von Vereinbarkeit und Unvereinbarkeit ihrer Gegensätze in den Feldern des sozialen Raums. Folglich verändert und entwickelt sich die Vermittlungsbeziehungen der gegensätzlichen Einheit von Bildung und Herrschaft nicht an

5 Ebd., S. 171.

6 Vgl. Heydorn, Heinz-Joachim (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/M.: Syndikat.

sich, sondern werden verursacht und hervorgerufen durch die Negation der Vereinbarkeit ihrer Gegensätzlichkeit in den sozialräumlichen Feldern.

Mithin existiert grundsätzlich der Widerspruch von Bildung und Herrschaft als Einheit der Gegensätze nicht isoliert, sondern ist immer eingebettet in die strukturierende Struktur des Ensembles gesellschaftlicher Verhältnisse, innerhalb deren um die Vereinbarkeit und Unvereinbarkeit ihrer Gegensätze gerungen wird. Dadurch ist Bildung, so Heydorn, in ihrem gegensätzlichen Verhältnis zur Herrschaft, »ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist«⁷.

Aufgrund der Verschränkung von Bildung und Herrschaft mit den Erfordernissen der Organisation des gesellschaftlichen Lebens ist Pädagogik Bernhard zufolge, »fundamental auf Theorie angewiesen: Weil Pädagogik stets in eine gesellschaftlich vermittelte Praxis eingreift, muss gerade sie sich dessen bewusst sein, was sie tut, in wessen Auftrag sie handelt, und welches die Konsequenzen ihres eigenen Handelns sind«⁸. Essenziell ist in diesem Zusammenhang die Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnis als dialektische Einheit, die Holz mit einem »Dreieck« erläutert.

Die drei Seiten des Dreiecks sind Theorieentwurf, Praxis und Theoriekritik, die im Dreieck in wechselseitigen Rückkoppelungsbeziehungen zueinander stehen. Aus der Praxis entwickelt sich der Theorieentwurf, dieser wiederum beeinflusst die Praxis, und seine praktische Anwendung beeinflusst die Theoriekritik, die Theoriekritik ihrerseits beeinflusst den Theorieentwurf.⁹ Wenn auf diese Art und Weise Theorien Verknüpfungen mit der Praxis herzustellen vermögen, d. h. wenn Theorie auf so Praxis gerichtet sowie orientiert ist, dass das Mögliche, Veränderliche in der Praxis erkennbar wird, wird Theorie nicht nur zum Motor der Veränderung, sondern zu einem Teil im systematischen Ganzen der Praxis.

Theorie kann aber nur dann transformativ als ein Moment von Praxis wirksam und in der Folge wirklich werden, »wenn sie als Impuls in Aktion übergeht, also auslösend und zielorientiert das Handeln bestimmt und die emotional gelenkte Spontaneität in die Rationalität des Begriffs von Situation und Prozess überleitet«¹⁰.

7 Heydorn, Heinz-Joachim (2004). Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In ders., *Bildungstheoretische und pädagogischen Schriften. 1971–1974. Werke Band 4* (hrsg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke & Edgar Weick). Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 151–163, hier: S. 162.

8 Bernhard Armin (2006). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13.

9 Vgl. Holz, Hans Heinz (2007). Philosophisch-politische Perspektiven des Marxismus heute. *Topos*, 27, S. 57–79, hier: S. 61.

10 Holz, Hans Heinz (2008). Die Lust am Widerspruch – Schlusswort. In Hahn, Erich & Holz-Markun, Silvia (Hrsg.), *Die Lust am Widerspruch. Theorie der Dialektik – Dialektik der Theorie. Symposium aus Anlass des 80. Geburtstages von Hans Heinz Holz*. Berlin: Trafo, S. 233–244, hier: S. 240.

Ohne bewusst theoretische Reflexion des eigenen fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses drohen die pädagogisch handelnden Akteure abzugleiten in »rationale Orientierungslosigkeiten«. Der Begriff »rationale Orientierungslosigkeit« geht auf Heydorn zurück, den er im Gespräch mit Adorno und Becker im Zusammenhang mit Irrationalismen formuliert, »je stärker die rationale Orientierungslosigkeit wird, umso stärker ist die Gefahr irrationalistischer Kompensation«¹¹. Mit anderen Worten, so Adorno, »[w]o die Reflexion der Sache selbst, die geistige Besinnung der Wissenschaft aussetzt, findet an ihrer Stelle die weltanschauliche Phrase sich ein«¹².

Mithin gilt es im Hinblick auf eine erziehungswissenschaftliche Reflexion des Selbstverständnisses der Pädagogik stets das zu berücksichtigen, was Horkheimer wie folgt zum Ausdruck bringt. Er betont in besonderer Weise, dass die »Änderung der wissenschaftlichen Strukturen von den jeweiligen gesellschaftlichen Situationen abhängt«¹³. Diesen Kontext nicht zu erkennen oder zu negieren hat weiterreichende Folgen: »Soweit der Begriff der Theorie jedoch verselbständigt wird, als ob er etwa aus dem inneren Wesen der Erkenntnis oder sonst wie unhistorisch zu begründen sei, verwandelt er sich in eine verdinglichte, ideologische Kategorie«¹⁴.

Mit anderen Worten, so Horkheimer, eine Wissenschaft, »die in eingebildeter Selbständigkeit die Gestaltung der Praxis, der sie dient und angehört, bloß als ihr Jenseits betrachtet und sich bei der Trennung von Denken und Handeln bescheidet, hat auf die Humanität schon verzichtet«¹⁵. Darüber hinaus verdeutlicht er erklärend, »der Konformismus des Denkens, das Beharren darauf, es sei ein fester Beruf, ein in sich abgeschlossenes Reich innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen, gibt das eigene Wesen des Denkens preis«¹⁶.

Was Horkheimer kritisch in den Blick nimmt, impliziert im Kern eine intellektuelle Verdrängung, die Jantzen als »Flucht aus den Begriffen« beschreibt. »Jede Flucht aus den Begriffen ist ebenso eine politische Handlung mit Folgen wie die Verweigerung der Anerkennung der Würde des Anderen«¹⁷.

Die Flucht aus den Begriffen ist gleichbedeutend mit intellektuellen Verdrängungen, d. h., mit der fehlende Erkenntnis in die Einsicht der Notwendigkeit der (Selbst-)Veränderung übernehmen Pädagog*innen im Sinne von Ongaro-Basaglia eine »Befriedigungs- und Normalisierungsfunktion«¹⁸, die in

11 Vgl. Adorno, Theodor W., Heydorn, Heinz-Joachim & Becker, Hellmut (2001). Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«. In *Pädagogische Korrespondenz*, 28, S. 32–44, hier: S. 36.

12 Adorno, Theodor W. (1966). *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 40–41.

13 Horkheimer, Max (1970). *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt: Fischer, S. 18.

14 Ebd., S. 17.

15 Ebd., S. 56.

16 Ebd.

17 Jantzen, Wolfgang (1998). *Die Zeit ist aus den Fugen*. Marburg: BdWi-Verlag, S. 103.

18 Ongaro Basaglia, Franca (1985). *Gesundheit, Krankheit. Das Elend der Medizin*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 11.

einem Konformismus mündet. Sie unterwerfen sich, so Richter, den Anpassungszwängen, und wer diesen taktisch nachgibt,

»wohl wissend, dass er ihnen mit vertretbarem Risiko widerstehen könnte und auch sollte, wird nach und nach die Unzumutbarkeit von Anpassungsforderungen gar nicht mehr wahrnehmen, das heißt die eigene Gefügigkeit auch nicht mehr als Fluchtreaktion durchschauen. Alles erscheint normal: die Verhältnisse, denen er sich ergibt, und der Verzicht auf Gegenwehr, den er eben gar nicht mehr als Verzicht erlebt«¹⁹.

Mit diesem Zitat verdeutlicht Richter die aus rationaler Orientierungslosigkeit resultierenden Konsequenzen, die sich in Unfreiheit manifestiert. Die inkorporierte Konformität – als Resultat rationaler Orientierungslosigkeit – wird dann zur inneren Unfreiheit, wenn Menschen und/oder Menschengruppen nicht die reflexive Distanz – bedingt durch rationale Orientierungslosigkeit – zwischen sich und dem Unterwerfungszwang, dem sie ausgesetzt sind, herzustellen vermögen. Zur Verdeutlichung dessen ist auf die Dialektik der Aufklärung von Horkheimer und Adorno zu verweisen, indem sie keinen Zweifel daran hegen, »dass die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken untrennbar ist«²⁰.

Eine Bedingung der Möglichkeit dem Unterwerfungsdruck, d. h. der Befriedungs- und Normalisierungsfunktion zu widerstehen, ist, sowohl an den Umständen, die falschen Gehorsam fordern, als auch an der inkorporierten Unterwerfungsbereitschaft zu arbeiten. In diesem Zusammenhang postuliert Richter eine kreisförmige Wechselbeziehung zwischen ›Machen und Erkennen‹. »Wenn man nicht macht, was man als notwendig, wenn auch mit persönlichen Unannehmlichkeiten behaftet, erkannt hat, dann kann man irgendwann auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist«²¹.

Im Zentrum steht damit die Einheit ›Erkennbarkeit und Veränderbarkeit‹, d. h., dass Erkennen zum Grund von Veränderung wird und Veränderung auf Erkennen zurückwirkt sowie dessen Entwicklung bestimmt, die ihrerseits wieder zum Anlass von Veränderung wird. Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge im vorliegenden Heft abzubilden.

Willehad Lanwer
Die Redaktion

19 Richter, Horst-Eberhard (1998). *Bedenken gegen Anpassung. Psychoanalyse und Politik*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 7.

20 Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2004). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M.: Fischer (15. Aufl.), S. 5.

21 Richter, Horst-Eberhard (1998), a. a. O., S. 7.

Narrendämmerung

Universität und Gesellschaft heute¹

Peter Rödler

Behindertenpädagogik 1/2019, 58. Jg., 8–28
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-1-8>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Eine Abschiedsvorlesung ist eine recht zugespitzte narzisstische Unternehmung. Ich möchte das auch für mich nicht abstreiten. Nichtsdestotrotz hatte ich versucht, das Programm dieses Tages zumindest auf die von mir vertretenen *Inhalte* zu fokussieren. Hierzu zählt vor allem, dass sich Universität in meiner Sicht nicht durch immer spezifischeres, quasi atomisiertes Denken, sondern dadurch auszeichnet, eine große verantwortliche inhaltliche Breite mit begrifflicher Schärfe zu verbinden und sich so – das Prinzip von Wissenschaft – angreifbar zu machen. So plante ich nicht nur meine Abschiedsvorlesung, sondern gestaltete einen ganzen universitären Tag in diesem Sinne unter dem Titel *›Die Spannung aushalten, das komplexe Feld der Pädagogik – Exemplarische Fragen und Einblicke‹*.

So hatten wir am Vormittag die Möglichkeit, in Workshops mit dem Kollegen Staab die Frage der *›Spezifik künstlicher und menschlicher Intelligenz‹* zu erörtern, mit dem Kollegen Diller mit der Frage *›Kultur verkehrt? Von funktionierenden Menschen und virtuellen Märkten‹* der Bedeutung der Finanzwirtschaft etwas auf den Grund zu gehen und mit dem Kollegen Moskopp die Frage nach der konstitutiven (?) *Bedeutung der Vernunft innerhalb der Menschenwelt* zu reflektieren.

In einer Podiumsdiskussion mit der Kollegin Stinkes und den Kollegen Jantzen und Feuser (Stephan Becker musste aus gesundheitlichen Gründen leider absagen) überlegten wir unter Leitung des Kollegen Datler inwiefern der Versuch einer *allgemeinen* pädagogischen Theoriebildung notwendig auch klinische Erfahrungen mit Menschen mit außerordentlichen Lebensbedingungen beinhalten müssen, um diesem Anspruch an *›Allgemeinheit‹* gerecht zu werden. Die Breite aller dieser Veranstaltungen bilden in ihrem Verweis auf wesentliche Gesellschaftsfragen heute den Hintergrund meiner folgenden Ausführungen in der Abschiedsvorlesung mit dem Titel: *›Narrendämmerung – Universität und Gesellschaft heute‹*.

Eine zweite Vorbemerkung sei mir noch gestattet. Wie in meinen gesamten

1 Verschriftlichung der Abschiedsvorlesung vom 13.07.18 an der Uni Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Das Video der Vorlesung kann unter <https://videoakademie.ko-ld.de/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=49adaf2e-cd-d0-4952-b8c3-a91900f65873> abgerufen werden.

Veröffentlichungen betont, ist der Mensch, in meiner Perspektive, individuell in seiner Auswahl der ihm von seiner Umwelt gegebenen kulturhistorischen Bedeutungen. Damit ist die so entstehende eigen-Sinnige Persönlichkeit in ihren Handlungen, d. h. ihrer Subjektivität, wie ein Knoten in einem Netz immer nur als ein Ausdruck ihrer Beziehungen zu sehen. Damit sind meine folgenden Bemerkungen keine einfachen Danksagungen, sondern Hinweise auf die in meinem Fall sehr glückhaften Prägungen aus meinem Umfeld.

Das war ja, um mit der Zeit in der Universität anzufangen, nicht nur die mich unterstützenden ›Dienstleistungen‹ der Mitarbeiter*innen, vorneweg der Sekretärinnen insbesondere Frau Rausch und bei Frau Vuleta beginnend den Kolleginnen aus dem Dekanat, oder von der Verwaltung Frau Börsch, der es immer wieder – und das grenzte bei den vorhandenen Ressourcen an Zauberei – gelang, trotz ständig zunehmender Studierendenzahlen, doch passende Räume zu finden – oder Frau Lamb, die – mit klarer Kante – doch immer wieder solidarisch hilfreich war und natürlich auch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen insbesondere am Institut. All das und weit über die genannten Menschen hinaus bildete einen gemeinsamen kulturellen Raum an dem ALLE gleichermaßen zum gemeinsamen Produkt Universität, also auch meinem Denken und Handeln, beitrugen.

Natürlich waren das auch mein Elternhaus, nicht weit von der Westend-synagoge und dem Amerika Haus in Frankfurt gelegen. Hier zum Einen die Mitteilung meiner Mutter, wir als Metzger müssten wegen der Vielfalt der Kundschaft politisch neutral sein, wenn aber – und das war das Ergebnis der Erfahrungen an diesem Ort in der Zeit der Nazis – Menschenmengen uniform dasselbe skandieren würden oder wenn Gruppen von Menschen mit stereotypen Gruppenbegriffen belegt würden, dann würde es gefährlich und man müsse versuchen hier gegen etwas zu tun.

Mein Vater dagegen, aus sehr einfachen Verhältnissen stammend, und nach zehn Jahren Krieg und Gefangenschaft ermöglichte mir, auch unter schwierigsten Bedingungen eine Lösung für vorhandene – vor allem auch technische – Probleme zu finden, was er immer wieder unter der beruhigenden Formel *òydem* (russ. = wird, im Sinne von ›wird schon!‹) zusammenfasste. Die sizilianische Haushälterin Carmen, die seit meiner Kindheit in unserem Haushalt war, vermittelte mir die südliche Lebendigkeit, Ihr Mann Antonio die Liebe zur italienischen Oper und die Nähe zum Amerika Haus konfrontierte mich mit allen politisch bedeutsamen Demonstrationen in jener Zeit. Und natürlich wirkte auch die Zeit selbst mit ihrem Überschwang von der Weltraumfahrt bis Woodstock und auch der Auseinandersetzung mit der RAF.

Über diese initialen Einflüsse hinaus, hatte ich das Glück vieler Treffen mit besonderen Menschen: mein Soziologie Professor Berthold Simonsohn, der mich mit den Grundlagen der Psychoanalyse vertraut machte, meine Tanzlehrerin Katya Delakova, gut mit Heydorns und Fromms befreundet, die mir mein Selbstbewusstsein und meine Ausdruckskraft ermöglichte, Ernst Federn und

Stephan Becker, die eine engagierte, politische und unkonventionelle Psychoanalyse insbesondere mit tief greifend entwicklungsbeeinträchtigten Menschen lebten, Josef Feigenberg mit seinen neurophysiologischen Überlegungen, Andreas Möckel, der mir die Gedanken von Rosenstock-Huessy nahe brachte, Georg Feuser mit seinen Erklärungen zum Autismus auf der Basis der Tätigkeitstheorie und der kulturhistorischen Schule aber auch Michael Gielen unter dessen Leitung ich bei der Wiedereröffnung der Alten Oper in Frankfurt und einigen weiteren Konzerten im Chor teilnehmen durfte.

Dank gilt natürlich auch meiner Frau, mit der ich trotz recht schwieriger Zeiten – Kindererziehung UND Weiterqualifikation von uns beiden, später dann sechsjähriger Arbeitssuche – den Kindern, denke ich, ein sehr zuträgliches Familienleben realisieren konnte und meinen beiden Jungs für Ihre Mithilfe am gemeinsamen Leben nach unserer Trennung.

Sie sehen, mir wurde die Breite meines Denkens, wie auch die vielfältigen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten sehr erleichtert. Ich denke, dass im Spiegel dieser Hinweise an meinem Beispiel konkret deutlich wird, was ich oben theoretisch allgemein beschrieben habe, dass Menschen in ihrem individuellen Wesen immer Ausdruck der kulturellen Beziehungen in ihrer Geschichte sind. Kurz: Meine folgenden Überlegungen schöpfen aus dem hier angerissenen Leben, das mir meinen heutigen Vortrag ermöglicht, wofür ich sehr dankbar bin.

Was ist also aus mir geworden: ein ›Autismus-Spezialist‹! Ein wesentliches Merkmal meiner wissenschaftlichen Entwicklung war, dass ich schon früh während des Studiums über einen Lehrauftrag mit dem Phänomen Autismus in Kontakt kam. Meine Studien gingen dann über eine umfassende Lektüre der Erstbeschreiber und der aktuellen Theorien und der hier erkennbaren Brüche und Kontradiktionen (Diplomarbeit) über einen Versuch aus dieser Kenntnis einen schlüssigen – letztlich klinisch gedachten – Autismusbegriff heraus zu destillieren und diagnostisch erfassbar zu machen – das erste Konzept meiner Doktorarbeit, das ich nach zwei Jahren Arbeit nach der Lektüre der kurz zuvor erschienenen Dissertation von Georg Feuser grundlegend in Frage stellte und, jenseits der ursprünglich *sonderpädagogisch*, klinisch-individualistischen Sicht zu einem *allgemein* pädagogischen Konzept des Autismus fortentwickelte (Rödler 1983). – Im Grunde wurde diese Sicht mit dem Abschied von spezifischen klinischen Einheiten des Autismus (Kanner, Asperger ...) und die Definition des Autismus Spektrums auch im klinischen Zusammenhang (DSM) heute nachvollzogen.

Diese Basis ermöglichte dann den nächsten Schritt, nämlich über das Nachdenken über den Autismus hinaus, die Formulierung einer wirklich *allgemeinen* Pädagogik, also einem anthropologischen Verständnis menschlichen Denken, Handelns und Entwickelns, das voraussetzungslos für *alle* Menschen annehmbar ist. Glückhaft ist auch hier, dass dieses Vorhaben noch einen besonderen ›Schub‹ bekam, da ich in dieser Zeit (1989) die Schrift-