

## **Menschenrecht Inklusion: Die aktuelle Umsetzung im Bildungssystem - ein Widerspruch in sich <sup>1</sup>**

Georg Feuser

Liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren. Wir treffen heute hier, in der allein vom Namen her gesehen bedeutenden Johannes Gutenberg-Universität in Mainz unter dem Motto „Pro Inklusion“ zum Thema „Menschenrecht Inklusion“ zusammen. Sie haben mich zu Ihrer Veranstaltung eingeladen und räumen mir die Möglichkeit ein, zu diesem derzeit in den Erziehungswissenschaften wohl komplexesten pädagogischen Thema zu sprechen, das hier und heute auf Fragen der Umsetzung im Bildungssystem und der damit verbundenen Widersprüche orientiert sein soll. Ich danke Ihnen für diese Einladung, der ich gerne und mit hoher Achtung Ihren grundlegenden Positionen gegenüber nachkomme, wie sie diese in Ihrem Papier zum „Bündnis ProInklusion“ zum Ausdruck bringen; differenziert bezogen darauf, wovon Sie sich leiten lassen, wie Sie die aktuelle Situation sehen und was jetzt passieren soll.

Ich kann mit Blick zurück auf inzwischen mehr als vier Jahrzehnte der Arbeit am Anliegen der Integration bzw. Inklusion - von ihren Anfängen im deutschsprachigen Raum an - nur wenige Anlässe erinnern, die in einer derart fachlich angemessenen, sachlich dienlichen, politisch eindeutigen und zutiefst menschlichen Haltung ihrer Aktivitäten gründen. Sie schließen die Ausführungen Ihres Bündnispapiers mit der hervorgehobenen Aussage: „Inklusion ist Auftrag aller Lehrkräfte.“ Ich würde gerne noch einen Satz hinzufügen: *Inklusion ist der Kern einer humanen und demokratischen Pädagogik!* Eben einer Pädagogik, der wir uns im Interesse der Kinder und Jugendlichen, für die wir Verantwortung tragen, ohne Ausnahme verpflichtet zu fühlen haben - damit, und das mag sich nun sehr überheblich anhören, der Menschheit. Und dies in Opposition zu einem diesen Anspruch permanent verletzenden politischen Willen und der hinter diesem stehenden machtvollen bis menschenverachtenden Herrschaftsansprüchen, die über Jahrhunderte hinweg ein zunehmend sich perfektionierendes institutionalisiert organisiertes Netz von Selektion, Ausgrenzung und Einschluss der Ausgegrenzten, eben den Mechanismus von Exklusionen und Zwangsinclusionen geknüpft haben, das breiten Kreisen der Bevölkerung - und wir sind davon nicht prinzipiell ausgenommen - heute als naturgegeben und unveränderbar erscheint und sich Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungssystem (EBU) nennt. In solchen Sicht- und Wahrnehmungsweisen mag unsere Willfährigkeit und die der Eltern, diese System mit allen seinen Auflagen zu bedienen und zu befrieden und es im Sinne eines vorausseilenden Gehorsams weiter zu stärken, eine mögliche Begründung haben. Sie führt - und es könnten noch viele bedingende Zusammenhänge benannt werden - zu dem, was ich in den letzten Jahren zunehmend beobachte und als »*Inklusionismus*« (Feuser 2012, 2016) bezeichne, nämlich zur *Integration der Inklusion in die Segregation* - und das in Feldern der Forschung, Lehre und Praxis der so genannten Inklusion in gleicher Weise. Damit wird in der Geschichte der Pädagogik nicht nur ein Widerspruch besonderer Art konstruiert, sondern geradezu ein Paradoxon geschaffen insofern, dass die »tiefe Wahrheit« des Inklusionsbegriffs als Gegenbegriff zur Exklusion mit Exklusionsforderungen und -praxen gefüllt wird. Dies gepaart mit dem Titel der 29. Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen vom Februar 2015, der lautete: „Inklusion ist die Antwort - was war nochmal die Frage?“, zu dem ich mit fünf weiteren Autoren und einer Autorin 2017 ein Buch mit dem Titel herausgegeben habe „Inklusion - ein leeres Versprechen?“ Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts“ (Feuser 2017a) sollte der gesamten Community, die sich als Inklusion in der Pädagogik befürwortend ansieht, doch tiefste Bedenken auslösen. Dies

---

<sup>1</sup> Vortrag und Diskussion im Rahmen im Rahmen einer Veranstaltung des „Bündnisses ProInklusion“ an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz am 27. Februar 2018 (Kontakt: Frieder Bechberger-Derscheidt, Kantstraße 87 A-C, 67663 Kaiserslautern)

ist aber auch nach Erscheinen dieses Buches nicht der Fall, was sich daran ablesen lässt, dass weder zu dessen Gesamtanliegen noch zu einzelnen Beiträgen des Buches Diskurse erfolgt sind. Wie - und ich wähle den Begriff hier einmal bewusst - »geistig« verarmt also ist die Befürworterseite der Inklusion selbst? Und wie soll man da einer Jahrhunderte langen Geschichte gesellschaftlicher und politischer Perfektionierung der Selektions-, Ausgrenzungs- und Einschliessungspraxen entgegentreten, die die Pädagogik von Anfang ihrer Fachgeschichte an definieren, was auch den reformpädagogischen Ansätzen im Laufe der Fachgeschichte zu überwinden nicht gelungen ist? Und wie wäre den Befürwortern der Beibehaltung der Exklusionspraxen und der Zwangsinclusionen von Kindern und Schülern in sie kategorial segregierende Sonderräume, um sie zu »fördern« - von »Bildung« spricht niemand mehr - mit ihnen, z.T. wissenschaftlich kaum noch ernst zu nehmenden Argumenten entgegen zu treten, wenn man den heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand zu menschlichem Leben, Lernen und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung einer Kritik der Kritik der Inklusion zu Grunde legt und dieser Erkenntnisstand zur Begründung und Umsetzung der Inklusion selbst den Befürwortern weitgehend fremd ist und negiert bleibt?

Wissenschaft und auch die Forschung hat mit Begriffen zu tun (Graf 2008) und die sind inklusionsbezogen bis heute nicht so geklärt, dass eine vernünftige fachliche Verständigung möglich wäre und auf dieser Basis eine wissenschaftlich konsistente und damit auch politisch überzeugende pädagogische Konzeption vertreten werden könnte, die, last not least, auch Eltern zu überzeugen vermag, ihre Kinder, ob sie nun als schwerst, intensiv oder komplex behindert (Feuser 2013b, 2015a,c, Meier 2015) oder als hochbegabt gelten mögen, nicht mehr einem schulischen Funktionsmodell auszuliefern, das keinen anderen Gegenstand mehr hat, als eine in diversen gesellschaftlichen Feldern späterhin vernutzbare Umwandlung von „Humanressourcen“ in „Humankapital“<sup>2</sup> zu bewirken, für die man die soziale Diskreditierung und Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen mit ihren verheerenden psychischen Folgen vom Mobbing bis hin zu psychischen Traumatisierungen billigend in Kauf nimmt. Wir starren gebannt auf die quantifizierten Standardisierungen und Normierungen eines messbaren Leistungsoutput, wie sie uns die OECD<sup>3</sup> mit ihren vermeintlich attraktiven Vorgaben auferlegt und vergessen, dass Lernen und Entwicklung qualitative Prozesse sind, deren zentrale Anteile - ich benenne nur einmal das für Lernen immens bedeutende Verhältnis von Emotion und Kognition - nicht quantifizierbar sind. Die Abweichungen von der vorgegebenen Norm sanktionieren wir mit den staatlicherseits vorgegebenen Ordnungsmitteln, die das allgemeine Bild von Schule definieren. Dies von der Jahrgangsklassenbildung bis hin zu einer nur noch als sinnentleert zu bezeichnenden Notengebung, die in unzähligen Studien seit Mitte des letzten Jahrhunderts im Grunde als keinen ihrer damit verbundenen Ansprüche einlösend angesehen werden kann und mit menschlichem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen nichts zu tun haben bzw. diesbezüglich nicht nur kontraproduktiv sind, sondern im wahrsten Sinne des Wortes Lernen und Entwicklung »be«-hindern.

Die Verstrickungen der Inklusion in ihr Gegenteil, von dem sie, historisch gesehen, zwar

---

2 Mit diesem Begriff handelt es sich um einen in Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre gefasste Relation von verfügbarem Wissen einer Person in Relation zu Investitionen in Bildung. In den Wirtschaftswissenschaften wird Humankapital als ein Produktionsfaktor betrachtet.

3 Die „Organisation for Economic Co-operation (OECD)“ ist, wie die Bezeichnung schon verdeutlicht, eine Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Die OECD-Studien zu Fragen der Bildung sind dem Grundanliegen der Organisation unterstellt, das primär auf Wirtschaftswachstum orientiert und um die Schaffung von Humanressourcen bemüht ist, die sich effizient in Humankapital transformieren lassen. Darüber sollte nicht hinwegtäuschen, dass sie eine Politik zu befördern vorgibt, die das Leben der Menschen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht verbessert. Letztere Zielsetzung dürfte mit den leistungsnormierenden Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU wohl kaum zu erreichen sein.

auszugehen hat, weil es bis heute keine humane und demokratische Alternative dazu gibt, sind immens. Aber daraus resultiert nicht zwangsläufig die Konsequenz, dieses System auch als für die Umsetzung der Inklusion gültig anerkennen und es mit dem Anliegen der Inklusion fortschreiben zu müssen.

Nach diesen kritischen Reflexionen möchte ich mit meinen weiteren Ausführungen einige Momente ansprechen und, so weit die gebotene Kürze der Vortragszeit es erlaubt, verdeutlichen, was die Inklusion in eine sie letztlich selbst zerstörende paradoxe Widersprüchlichkeit geführt hat, wovon auch ihre Menschenrechtsbasierung durch die UN-BRK (Beauftragte der Bundesregierung ... 2014)<sup>4</sup> nicht automatisch schützt. Kehren wir also vor der eigenen Tür und wenden wir uns dieser Problematik in fünf Punkten zu.

### **1. Inklusion ist eine „Idee“ und keine pragmatisch zu realisierende Größe**

Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* enthalten weder eine pädagogische Theorie noch Handlungsanweisungen oder überhaupt eine Strategie, einen nicht selektierenden Unterricht und eine *Schule für alle* realisieren zu können. Es ist im Grunde obsolet, diese Begriffe gegeneinander auszuspielen, wie das mit der Publikation von Hinz (2002, S. 359) in der Zeitschrift für Heilpädagogik in 15 Punkten sehr verkürzt und extrem reduktionistisch, tabellarisch gelistet, als Gegenüberstellung des Anliegens der Integration im Vergleich zur Inklusion vorgenommen wurde. So richtig die Benennung der Fehlentwicklungen der Integration sind, so ahistorisch und wissenschaftlichen Kriterien nicht genügend ist es, diese Problemlagen als dem Begriff der Integration inhärente, falsche Orientierungen und Intentionen zu deklarieren; ebenso wenig, wie der Begriff der Inklusion diese Problemlagen bislang aufzuheben in der Lage war oder zu den angestrebten Entwicklungen geführt hätte. Interessant ist, dass diese Tabelle und die damit verbundenen Einschätzungen bis in jüngere Veröffentlichungen hinein kritiklos zitiert und unhinterfragt übernommen werden, was zeigt, dass Inklusion als eine pragmatisch realisierbare Größe angesehen wird, zu deren Umsetzung es nur der richtigen Gesinnung bedarf. Die dazu herangezogenen Verweise auf die UN-BRK verkennen, dass sie ihrerseits nur ein rechtspolitisches Instrument ist, das uns allenfalls Rückhalt darin zu bieten vermag, die erforderlichen strukturellen Veränderungen im Sinne der Schaffung eines inklusiven EBU (iEBU) auch politisch voranzutreiben und zu legitimieren. Die UN-BRK, so das von mir gebrauchte Bild, ist eine gute Brise Wind in die richtige Richtung, aber die Segel müssen von uns auf den Booten gesetzt und diese richtig gesteuert werden, um den Hafen der Inklusion erreichen zu können. Die UN-BRK verpflichtet darauf, wie Hannah Arendt (2014) betont, „Rechte für bestimmte Kategorien von Menschen zu garantieren“ (S. 612), aber „das Recht auf Rechte oder das Recht jedes Menschen, zur Menschheit zu gehören [müsste; GF] von der Menschheit selbst garantiert werden“ (S. 617) - und das bedarf einer tragfähigen »Idee«.

In seinen Reflexionen über Walter Benjamin (1892-1940), denen er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt“ schreibt Hans Heinz Holz (1927-2011) unter Aspekten des subjektiven und objektiven Charakters der Idee: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlägt“ (Holz 1992, S. 102). Wenige Zeilen später zitiert Holz Benjamin aus dem Band 1 der gesammelten Schriften mit folgender Aussage: „So könnte denn wohl die reale Welt in dem Sinn Aufgabe sein, dass es gelte, derart tief in das Wirkliche einzudringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich darin erschlösse“ (ebd., S. 104). Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, dass das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, kraft der historischen und dialektischen Methode aus dem Wirklichen heraus

---

4 Die UN-BRK ist in Deutschland am 26. März 2009, in Österreich am 26. Okt. 2008 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten.

geschaffen und gestaltet werden muss - eben auch das, was wir als Inklusion bezeichnen. Oder anders gesagt: Es geht immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht unmittelbar sichtbar ist - und sich folglich allem technokratischen und diagnostischen Bemühen, es zu prognostizieren und zu fassen, entzieht. Das in gleicher Weise hinsichtlich der Realisierung einer inklusiv kompetenten Pädagogik wie hinsichtlich der Entwicklungspotentiale eines Menschen, wie immer er uns gegenwärtig auch erscheinen mag.<sup>5</sup> Das Bemühen, die Grenze zu entdecken und sie zu überschreiten, an der die »Idee« als das Mögliche ins Wirkliche umschlagen kann, ist der Kern pädagogischer und therapeutischer Erfordernisse in Theoriebildung und Praxis. Kein Fach hat so unabdingbar mit dem Möglichen zu tun, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist, wie die Pädagogik, so sie auf ein Lernen orientiert ist, das Entwicklung induziert - und nur ein solches Lernen kann legitim als *Unterricht* bezeichnet werden (Feuser 2017b).

## 2. Das sEBU ist kein Modell der Realisierung eines iEBU.

Die Orientierung der Inklusion am Modell des sEBU erinnert mich an das Medizinstudium, in dem die Studierenden zuerst unter Aspekten der Anatomie und Physiologie mit dem toten Menschen befasst und die Toten zum Modell für das Leben gemacht werden, mit dem es die zukünftigen Ärzte in der Praxis zu tun haben werden und den Krankheiten und einem krankheitsbedingten Tod des Menschen Widerstand entgegensetzen sollen. Das aber sind Prozesse des Lebens, selbst wenn es um das Sterben als letzte Phase des Lebens geht. So wenig wie das Modell des toten Menschen zu dem des lebendigen Menschen gemacht werden kann, so wenig kann das Modell des sEBU zum Modell einer inklusionskompetenten Pädagogik gemacht werden. Oder: Hat man diesbezüglich vielleicht schon resigniert? Das wäre als einzelne menschliche Reaktion auf die enormen Widerstände, die die Integrationsbewegung von Anfang an und über die vier Jahrzehnte ihres Wirkens hinweg erfahren hat, vielleicht noch zu verstehen. Oder, so wäre zu fragen, sieht man die Lösung darin, dem Mythos des Sisyphos vergleichbar, sich in Negation sinnvollen Handelns in sein Schicksal zu fügen, es als status quo anzuerkennen und darüber glücklich zu sein, dass man diese affirmative Anpassung an eine selektierende Inklusion geschafft hat? Man läge dann immerhin mit Albert Camus (1913-1960) gleichauf, der ausdrückt, dass man sich Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen kann, weil der Kampf gegen Gipfel ein Menschenherz auszufüllen vermag (2004, S. 159f). Dann würden wir uns aber weiterhin an der gesellschaftlichen Durchsetzung einer ständisch orientierten, in Klassen gespaltenen Herrschaftslogik beteiligen und, wie Franco Basaglia (1924-1980) im Gespräch mit Jean-Paul Sartre (1905-1980) es ausdrückt, in deren Wertesystem verstrickt bleiben und die Mystifizierung der Inklusion betreiben. Dies als „Angestellte der Herrschaft“ in den Funktionen von „Zustimmungsfunktionären“ und „Technikern des praktischen Wissens“, Kategorien, die Funktionen der Lehrpersonen über alle Schulformen und -stufen hinweg so treffend beschreiben wie die Funktionen des medizinischen Personals in den geschlossenen Abteilungen der Psychiatrien, die durch die Bewegung und Kraft der Demokratischen Psychiatrie Italiens geöffnet und als Institutionen der Zwangsinclusionen von Menschen überwunden werden konnten. In Fortsetzung der heute üblichen selektierenden Inklusion - ein nicht mehr zu überbietender Widerspruch - würden wir, wie das Franco Basaglia und Franca Basaglia-Ongaro 1980 in einem Buchbeitrag gleichen Titels analysieren, der eine Pflichtlektüre aller mit Exklusionen und Inklusionen im Feld der Pädagogik Befassten sein sollte, „Befriedungsverbrechen“ begehen.

---

5 Mit dem Verweis von Holz auf die historische und dialektische Methode als epistemologisches Verfahren, auf deren Basis die „Behindertenpädagogik“ als Subjektwissenschaft in Referenz zur „Kulturhistorischen Schule“ (und eben nicht identisch und synonym zur Heil- und Sonderpädagogik) wesentlich in Bremen in der Spanne von Theoriebildung und Praxis entwickelt und umgesetzt wurde, ist auch die Persönlichkeitsentwicklung in Beziehung zu setzen - als Resultat der Dialektik der kommunikationsbezogenen Kooperationen des Individuums in seinem sozialen Umfeld auf dem Hintergrund der entsprechenden Biographie (Feuser & Jantzen 2014, Jantzen 2007, 2018).

Das Paradoxe selektierender Inklusion liegt, vergleichbar der Versuche der Rettung des Planeten Erde vor einem ökologischen und ökonomischen Planetozid, um ihn als Lebenswelt für hoch organisierte Lebewesen, also auch für Menschen und ein menschenwürdiges Leben erhalten zu können (Klein 2015, Rifkin 2011, Scheidler 2015, 2017, u.a.), darin, dass man mit den Mitteln, mit denen dieses Ziel erreicht werden soll, zu dessen Gegenteil kommt. Diesbezüglich bleibt nur noch der fatale Schluss, dass man irgendwann das Richtige vielleicht doch noch aus seinem Untergang im Falschen zu erkennen vermag (Geiselberger 2017, Bauman 2017). Es sollte nicht vergessen werden, dass Sisyphos in Knechtschaft des Thanatus handelt, der ihm dieses Tun als Strafe verhängt hat. In dieser seiner Begrenzung, in der im realen sEBU auch die Inklusion gefangen ist, seine Freiheit zu finden, ist nur möglich, wenn man durch sein Tun der Herrschaft ihre Macht raubt. Das würde erfordern, selbst den bescheidensten Ansatz in Richtung Inklusion in diesem System extensiv zu nutzen, aber dessen Widersprüche aufzuzeigen und diese transparent zu machen, anstelle sie unter den Teppich zu kehren und einer Zwangsintegration der Inklusion in die Segregation Vorschub zu leisten. Dazu müsste man, wie schon angesprochen, wissen, was Inklusion meint, zu einem kollektiven Verständnis darüber kommen und sich hinsichtlich der Verfahren der Durchsetzung einig sein, was ich in keiner Weise zu erkennen vermag. Im Gegenteil: Der Begriff der Inklusion ist heute im Feld der Pädagogik in höchsten Graden ein inflationierter. Man sollte nur einmal in Ruhe überlegen, was man aussagt, wenn man Unterrichtsfächer als inklusiv attribuiert oder z.B. von inklusiver Mathematik spricht. Es gibt keine inklusive Mathematik, keine inklusive Fremdsprache oder Geografie, keine inklusive politische Bildung! Es ist der Unterricht, der sich z.B. in verschiedenen Sprachen mit mathematischen und geografischen Fragen, die es zu erkennen und begreifen gilt, befasst, der so zu gestalten ist, dass er im kooperativen Miteinander von Lerngemeinschaften Inklusion zu ermöglichen vermag. Inklusion ist ein sozial-gesellschaftlicher, mithin ein dialogischer, reziprok-kommunikativer und interaktiver Prozess gleichberechtigter und gleichwertiger aktiver Teilhabe an den Kooperationen eines lernenden Kollektivs, eingebunden auch die Lehrpersonen, in dem jedes Mitglied die Führung übernehmen kann. Es scheint sich insbesondere in den Fachdidaktiken eine Art Fetischismus im Sinne des Aberglaubens breit zu machen, dass attributive Konstruktionen schon an sich generieren, was man mit der Attribuierung anstrebt, was auf ein vorwissenschaftliches Denken verweist. Sind wir schon so tief abgestürzt?

Der Pfad, das sEBU zumindest punktuell außer Kraft zu setzen und umzubauen, ist ein schmaler Grad, der stets auf das Verhältnis von Kompromiss und Korruption hin überprüft werden muss. Nur ein solches Tun vermag in der Sache den Sinn zu generieren, der in der Abhängigkeit des Handelns die Freiheit erkennen lässt, der Herrschaft die Macht zu rauben. Das verweist darauf, die Festung der Institutionen, in denen, was Bildung sein sollte, kolonisiert, versklavt und gefangen gehalten wird, aufzubrechen und zu überwinden. Einem Raubtier Futter zu geben, um nicht selbst gefressen zu werden, ist keine Überlebensgarantie. Für so dumm sollte man die herrschende Bildungspolitik und den gesellschaftlichen Mainstream der Versklavung der Menschen an einen global deregulierten und enthemmten Marktliberalismus nicht halten, der den Begriffen „Markt“ und „Wachstum“ einen ersatztheologischen Heilsgehalt verleiht und den konkreten Menschen zum biologischen Maschinenteil der Produktions- und Konsumtionsindustrie macht, wo er noch nicht metallurgisch ersetzt werden kann. Dort, wo das der Fall ist - und das wird zukünftig exponentiell ansteigend der Fall sein - obsiegt die Desozialisierung der Gemeinschaft und damit die Desubjektivierung des einzelnen Menschen und verweist ihn auf die Müllplätze der Prekarisierung, in der es für die „Nutzlosen“ und „Überflüssigen“ der Gesellschaft (Bauman 2005) bevölkerungs- und biopolitisch nur noch um die Verwaltung und Regulierung ihres ‘nackten Lebens’ geht, was Agamben (2002) im Begriff des *homo sacer* und als „sterben machen“, „leben machen“ und „überleben machen“ (Agamben 2003, S. 135) beschreibt. Sisyphos ist nicht zu glorifizieren, sondern aus seinem mythologischen Gefängnis zu befreien - und das gelingt nur

als einen Akt der Anarchie.

Anarchie, dieser aus dem Griechischen kommende Begriff, der seiner Bedeutung von »Herrschaftslosigkeit« längst beraubt, nur noch negativ konnotiert und als Gesellschaftsmodell total geächtet ist, hat nichts mit Rechtlosigkeit zu tun und ist nicht automatisch ein Einfallstor der Tyrannei, bedeutet nicht Missachtung von Autorität, wohl aber autoritärer Strukturen, von denen das EBU wie ein Schwamm, bis an die Grenze dessen, was er an Wasser halten kann, durchtränkt ist. Die Schule, so meine Auffassung, versagt heute weitgehend darin, das zu schaffen, wessen wir in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft am Dringlichsten bedürftigen, nämlich der Demokratiefähigkeit, die nicht verordnet und medial diktiert, sondern nur *in Freiheit und durch Mündigkeit* erreicht werden kann, eben dadurch, sich im Sinne Kant's seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen bedienen zu können. Mit diesen Gedankengängen sehen wir uns auf die *Institutionen* und auf das Phänomen der *Bildung* verwiesen.

### 3. Inklusion bedarf einer revolutionären Transformation des sEBU

Die vorausgegangenen Betrachtungen dürften deutlich gezeigt haben, dass die Inklusion, wie kaum ein anderes gesellschaftlich relevantes Projekt, Institutionen verhaftet ist. Das gesamte institutionalisierte EBU ist im Grunde eine politische Institution und unterliegt bis in die Didaktik hinein normativen Vorgaben ausserpädagogischer Mächte in der Spanne von Lehrplänen über die Prinzipien der Schulorganisation bis hin zur Leistungsbewertung durch Noten, um nur wenige Aspekte zu benennen. In seinen „20 Thesen zur Politik“ befasst sich Enrique Dussel (2013) mit der Notwendigkeit von politischen Institutionen, denen er seine siebte These widmet (siehe S. 53-60). Dort führt er zu politischen Institutionen im Allgemeinen aus: „Für extreme Anarchisten bedeutet jede Institution immer Repression, Unterdrückung und Ungerechtigkeit. Für Konservative ist jede Institution ewig und unberührbar. Für eine realistische und kritische Politik hingegen sind Institutionen trotz ihrer Unvollkommenheit *notwendig*; sie sind entropisch, und daher kommt *immer* der Moment, in dem sie transformiert, ausgewechselt oder zerstört werden müssen“ (ebd., 7.2.2, S. 55).

Bezogen auf den Prozess ihrer Entstehung verweist er auf Disziplinierung und Begrenzung, für die zweite Epoche des Gleichgewichts auf eine adäquate Erfüllung ihrer Funktion, dies allerdings in fortschreitend abnehmender Funktion mit der Tendenz, sich zu verewigen, was in eine Periode der institutionellen Krise übergeht, in der sie bürokratisch, selbstbezüglich und unterdrückerisch werden. Man könnte auch sagen, dass ihre zentrale Funktion darin beruht, sich um jeden Preis selbst zu erhalten, weshalb es in dieser dritten Phase notwendig wird, sie zu transformieren oder abzuschaffen. Dass Institutionen, wie Dussel begründet, notwendig sind, bedeutet nicht, wie er später in seiner 17. These noch einmal deutlich aufzeigt, dass sie deshalb ewig, immer während und unveränderlich wären. „Das worauf es ankommt, ist zu wissen, wann eine Institution weiterarbeiten soll, wann eine partielle, oberflächliche, tiefgreifende Transformation oder auch eine völlige Veränderung der partikularen Institution oder selbst des ganzen institutionellen Systems notwendig ist“ (ebd., S. 134). Letzteres käme einer Revolution gleich und spiegelt eine Grundfrage der Inklusion in Relation zum bestehenden sEBU. Das EBU war immer und ist ständig in Transformationsprozessen, was aktualpolitisch, um nur ein Beispiel zu benennen, die Forderungen nach der Einführung eines Unterrichtsfaches Informatik verdeutlicht, um den technischen Entwicklungen nachzuziehen und dafür sie bedienendes wie weiterentwickelndes Potential zu schaffen. Behalten wir aber, was ich hier nur andeutungsweise mit dem Begriff eines drohenden Planetozids beschrieben habe, im Blick und verbinden es mit der Frage, welcher Bildung der Menschheit es bedarf, weltweit eine postkapitalistische Gesellschaft zu schaffen, in der, ich fasse es in einem Begriff, *Gerechtigkeit* zur Grundlage gesamtgesellschaftlichen kulturellen, sozialen und menschlichen Handelns wird, um die Fortexistenz des Menschen auf diesem Planeten noch zu ermöglichen, verdeutlicht sich die

Tragweite einer mit Inklusion verbundenen Bildungsreform. Deshalb spreche ich bewusst von einer *revolutionären Transformation*.

Das bestehende EBU hat aus meiner Sicht - zumindest für Deutschland nehme ich das in Anspruch - den Zustand einer erforderlichen revolutionären Transformation schon mit seinem Wiederaufbau nach der Niederschlagung des Hitlerfaschismus und der Gründung der BRD erreicht, als das von den Alliierten für Deutschland vorgesehene Einheitsschulsystem und eine einheitliche Lehrerbildung von den erstarkenden restaurativen Kräften in der Adenauer-Ära, von den Kirchen bis hin zu den Lehrerverbänden, in die Knie gezwungen und das gegliederte System - auch von so genannten entnazifizierten Kräften - durchgesetzt wurde, das bis heute dominiert (v. Friedeburg 1989). Wenn wir das Anliegen der Inklusion in seiner hier angedeuteten Komplexität und Tiefe seiner Bedeutung betrachten, dürfte nicht zu verkennen sein, dass es die völlige Veränderung des gesamten institutionellen Systems notwendig ist. Mit der heute praktizierten *selektierenden Inklusion* verweigert man sich im Grunde einer menschenrechtskonformen und uneingeschränkt anerkennungs-basierten aktiven Teilhabe *Aller* an Gesellschaft und Kultur - und damit auch an Bildung. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK ist die Pädagogik in Verzug geraten und befördert Menschenrechtsverletzungen so lange sie Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinen, Zugänge zu Bildung verwehrt oder sie ausgrenzt. Das heißt, für diese Menschen wird Recht „ent-setzt“ (Agamben 2004, S. 64ff), was als ihnen gegenüber praktizierte Gewalt durch einen vermeintlichen Souverän anzusehen ist. Da dies aber im Interesse des bestehenden Systems erfolgt, wird das von niemanden als Recht verletzend oder amoralisch erachtet und auch keine Anklage erhoben. Es bringt uns aber als Lehrpersonen in das ethische Dilemma, für die mittels unserer fachlichen Macht an den Betroffenen begangenen Gewalt in Form der nach Basaglia bezeichneten „Befriedungsverbrechen“ vom Staat entlohnt zu werden, der sich uns gegenüber als Souverän verhält und uns gleichwohl in ein Herr-Knecht-Verhältnis zwingt. Bleiben wir also im Mythos des Sisyphos gefangen? Nein! Im Gespräch mit Jean-Paul Sartre betont Basaglia, dass es nicht nur darum gehe, das Andere nur zu denken, sondern es zu machen. Darauf antwortet Sarte: „Das Andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz, es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, abzulehnen. Man muss es vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: in der *Praxis*. Der Angelpunkt ist die *Praxis*. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (Basaglia & Basaglia-Ongaro 1980, S. 39f).

Ob eine revolutionäre Transformation je gelingen wird, muss heute - auch nach vier Jahrzehnten der Entwicklung der Integration bzw. Inklusion - als offene Frage behandelt werden. Allerdings wird ein entschiedenes „Nein“ zur Selektion, Ausgrenzung und Zwangsinklusion in Sonderräumen eine unabdingbare Voraussetzung sein, damit sich viele Pfade öffnen können, die ermöglichen, kein Kind nicht ins Regelsystem aufzunehmen und keines aus diesem auszuschließen. Der Ausschluss auch nur eines Menschen ist kein Kompromiss, sondern Korruption - an der „Idee“.

#### **4. Inklusion ist primär eine Frage des Menschenbildes und einer darauf bezogenen „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“**

Auch wenn wir uns mit unserer Thematik im Feld der Erziehungswissenschaft bewegen, ist die Pädagogik nicht die zentrale Frage der Inklusion, sondern menschliches Leben, menschliches Lernen, menschliche Entwicklung, deren Voraussetzungen, Ausgangs- und Randbedingungen, dass sie stattfinden und damit der Mensch überhaupt leben kann. Pädagogik ist eine synthetische Wissenschaft insofern, als sie die aus der Beantwortung dieser Fragen resultierenden Erkenntnisse organisiert und gesteuert in zwischenmenschliche Interaktionen, in kommunikationsbasierte Kooperationen zu übersetzen hat, dass bei den Lernenden dadurch intendierte Effekte entstehen und zu beobachten sind. Darauf bezogen bewegen wir uns mit angewandter Pädagogik, wie bereits deutlich geworden sein dürfte, vor allem in ihrer institutionalisierten Form unmittelbar im Feld

von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, damit auf Pfaden intentionaler Selektion von Bevorzugung oder der Vermeidung bestimmter möglicher Trends von Entwicklungsprozessen mittels der Setzung von Attraktoren, die bestimmte stimulieren oder andere benachteiligen oder ausschalten. Machen wir aber die Erkenntnisse, die aus den Antworten auf die Fragen nach der Phylo- und Ontogenese des Menschen resultieren zum zentralen Fokus, ist Pädagogik etwas Konsekutives, das sich nach dem auszurichten hat - und das ist eine ethische Dimension - was ein Mensch seiner Möglichkeit nach werden kann, auch wenn das Mögliche im Wirklichen noch nicht sichtbar ist - und das ist keine Frage von Behinderung oder Hochbegabung und keine eines bestimmten Alters, sondern eine *Conditio humana*. Das Universale jeder Pädagogik sind *kommunikationsbasierte Kooperationen* und nicht ein Bildungskanon, ein Curriculum oder eine Studienordnung. Jedwedes Leben spielt sich in einer objektiven Realität ab, außerhalb der es lebende Systeme nicht gibt, die evolvieren können. Diese, ich nenne es einmal ‚Wirklichkeit‘, ist die Basis der Pädagogik und modifiziert das denkbar Mögliche. Es bedarf subjektorientierter, d.h. bedürfnis-, interessen- und motivbezogener Möglichkeiten, Erkenntnisse über sich, die anderen und die Welt zu gewinnen. Das würde auch die Dimension des Humanen und des Demokratischen in der Pädagogik beschreiben, das spätestens mit der Epoche der Aufklärung schon im Vorfeld der Französischen Revolution und durch diese, z.B. verdichtet u.a. in Arbeiten von Rousseau, begründet, was wir Reformpädagogik nennen, so pädagogisches Handeln das Humanitätsgebot und Demokratiegebot ermöglicht und nicht verstellt. Das verweist zentral auf die Frage der *Mündigkeit* im Sinne einer erkenntnisbasierten Selbstreflexivität, die den anderen Menschen in Bezug auf jede Handlungsentscheidung sozusagen mitdenkt. Das drückt sich, historisch noch weiter zurück gegriffen, in besonderer Weise schon im Wirken und Werk von Wolfgang Ratke (1571-1635) und Amos Comenius (1592-1670), in seiner ‚*didacta magna*‘ aus, die vor 360 Jahren erschienen ist. Beide können berechtigt als Begründer einer neuzeitlichen Didaktik angesehen werden (Feuser 2018); symbolisiert in der Aussage, dass es darum gehe, *allen alles zu lehren* und, wie Reichmann-Rohr (1993) herausarbeitet, getragen vom Gedanken der Weltverbesserung. Dazu nun einige vertiefende Betrachtungen auch als Begründung des didaktischen Fundamentums einer inklusionskompetenten „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ im Sinne eines Lernens in und durch kommunikationsbasierte Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand auf der Basis einer entwicklungsniveauorientierten inneren Differenzierung.

Die Geschichte der neuzeitlichen Didaktik ist von ihren Quellen her gesehen, daran orientiert, unter kollektiven Gesichtspunkten niemanden vom Erwerb eines Weltwissens auszuschließen und damit verbunden, unter Individualisierungsgesichtspunkten einer Persönlichkeitsbildung verpflichtet, die im Sinne der „Kulturhistorischen Schule“ aufgeschlüsselt und verstanden werden kann. Die Welt, die es zu erkennen, zu erklären und zu verstehen gilt, ist eine gemeinsame Welt und deshalb erst einmal nicht in Form ihrer Fraktionierung und Elementarisierung zu begreifen, wie das mit der Fächerorientierung der Schule zum Ausdruck kommt. Das Element erklärt nicht das Ganze, das Ganze aber die Funktion des Elements in Bezug auf das Ganze, was pädagogisch das Erfordernis aufwirft, von diesem Ganzen, das auch das Abstrakte genannt werden kann, zum Konkreten aufzusteigen. Forschungs- und Erkenntnisprozesse im Sektor des Bildungssystems sind meist dem Pfad vom Konkreten zum Abstrakten verpflichtet, was suggeriert, dass dies nicht nur der leichtere Weg sei zu lernen, sondern auch der logischere. Dahinter dürfte eine ausschließliche Fokussierung des Verständnisses von menschlichem Lernen und menschlicher Entwicklung als rein individuelle Praxis stehen – und ein mechanistisch, lineares und gleichzeitig polares Verständnis dieser Prozesse, die damit ihrer Dialektik enthoben werden. Diese Dialektik, wie sie Martin Buber (1878-1965) mit seiner Aussage: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1962, S. 32) zum Ausdruck bringt, die zur Verdeutlichung ihrer Tragweite aber der von mir vorgenommenen Umkehrung bedarf, nämlich: „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm



sind”, weist über das Dyadische hinaus auf das Kollektive, das sich in Kooperationsprozessen realisiert, die ihrerseits Kommunikationen erforderlich machen. Diese sind wiederum keine Frage einer elaborierten Sprache, sondern können auch in Form eines ‚somatischen Dialogs‘ auf taktile Weise ohne jede Lautäußerung in gleicher Weise wirksam erfolgen. Allein der Atem eines Menschen und die Veränderung dessen Intensität und Rhythmizität sind eine Sprache, wenn wir sie als solche zu verstehen gewillt sind, wie das in der Arbeit mit Menschen im Koma bzw. Wachkoma leicht erfahren werden kann. René Spitz (1887-1974) schreibt in einer Arbeit über das Leben und den Dialog: „Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen“ (1976, S. 26). In der Lehre verwende ich oft das einfache Beispiel des Stillens eines neugeborenen Kindes seitens seiner Mutter. Das ist eine kommunikationsbasierte Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand, den wir in der Herstellung eines die beteiligten Personen auf ihre je spezifische Weise befriedigenden Produkts sehen können. Das Kind, dessen Homöostase disbalanciert ist, drückt diess als Unwohlsein empfundene Situation (sagen wir ‚Hunger‘) kommunikativ aus, es schreit in einer der Mutter sehr schnell verstehbaren Weise (z.B. hinsichtlich der Unterscheidung eines Weinens, das Schmerzen zum Ausdruck bringt, eine nasse Windel signalisiert oder auch Langeweile im Sinne des sich bald ausbildenden Bedürfnisses nach Gegenwart der primären Bezugs- und Bindungsperson). Die Mutter, deren Motiv, das auf den dahinter stehenden Bedürfnissen basiert, dass es, vereinfacht gesagt, ihrem Kind wohl ergehen soll, nimmt das Kind auf, wird mit ihm es tröstend und beruhigend reden und legt das Kind an die Brust, was diesem durch ihm wiederum längst vertraute Körpergerüche, den Schlag des Herzens der Mutter u.a.m. signalisiert, verstanden worden zu sein. Entsprechend den schon intrauterin erlernten Handlungen des Brust-Such-Verhaltens kann das Kind durch weitere Handlungen der Mutter unterstützt, saugen und seine basalen Bedarfe befriedigen – in Assoziation mit allen Signalen, die für diese Situation charakteristisch sind bis hin zur Prosodik des ‚Gesprächs‘ der Mutter mit ihrem Kind (z.B. durch die reziproke Kommunikation der Nachahmung der Schmatzgeräusche des Kindes beim Saugen). Die Brust als Gegenstand der Tätigkeit des Kindes, der ‚gegenständlichen Tätigkeit‘ im Sinne der Handlung des Saugens, stellt die Materialisierung der übergeordneten Bedürfnisse dar und führt das dominierende Motiv zum Ziel, das u.a. auch in der Schaffung einer gemeinsamen Lebensgrundlage und eines gemeinsamen Weltverständnisses gesehen werden kann. In solchen Momenten, so würde ich sagen, entsteht Inklusion. Schon in einer Arbeit von 1957 zeigt René Spitz auf, dass jede Verhaltensäußerung, ob sie nun bewusst oder unbewusst, gerichtet oder ungerichtet erfolgt, Kommunikation ist, die von einem anderen Menschen wahrgenommen werden kann und dessen Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen beeinflusst. Lew Vygotskij (1896-1934) beschreibt diese Zusammenhänge unübertrefflich mit der Aussage: „Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist. Genau das stellt den Prozeß der Persönlichkeitswerdung dar“ (Vygotskij 1992, S. 235). In der Pädagogik – deutlicher ausgedrückt: in der pädagogischen Beziehung oder, ein anderer zentraler Begriff Martin Buber’s, in der ‚Begegnung‘ – geht es um keine anderen Grundlagen. *Kommunikationsbasierte reziproke Kommunikationen sind universal für die menschliche Existenz und die menschliche Entwicklung.* Durch sie entsteht, was Lew Vygotskij (1987) die „nächste Zone der Entwicklung“ nennt, die nicht essentiell in einem Menschen vorhanden und damit weder durch Tests zu diagnostizieren noch aus einem Menschen herauszufördern ist. Aus der ursprünglichen Dyade der Mutter-Kind-Beziehung wird später ein Kollektiv von Lernenden (ich sehe auch in den Lehrpersonen stets Lernende). Deren Bedürfnisse sind differenzierter, ihre Motive komplexer aber hinsichtlich des Erfordernisses zu Handeln im Sinne der Hierarchisierung eines dominierenden Motivs geordnet. Die Tätigkeitsformen sind im Sinne entwicklungspsychologisch zu beschreibender Niveaus von Wahrnehmung, Denken und Handeln bezogen auf die zu untersuchenden oder zu gestaltenden Zusammenhänge in der Spanne vom sinnlich-konkreten bis zum formal-logischen und dialektischen Denken und Handeln aufgefächert – und das gilt in gleicher Weise für die

Lehrpersonen oder andere Fachkräfte wie für die Kinder bzw. Schüler. Der Gemeinsame Gegenstand ist in kollektiven Lernprozessen, die, ich wiederhole, als kommunikationsbasierte Kooperationen zu verstehen sind, die Basis des intendierten Erkenntnisgewinns, aus dem als Produkt Wissen resultiert, das im Moment seines Auftretens zum Werkzeug der in der handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten neu zu gewinnenden Erkenntnisse wird. Es sei deutlich betont, mit dem Gemeinsamen Gegenstand sind eben nicht die Objekte der ‚gegenständlichen Tätigkeit‘ gemeint, wie es, vielleicht jetzt nachvollziehbar, in der Mutter-Kind-Dyade des Stillens nicht um die Brust als Objekt der Tätigkeit des Saugens geht, sondern um das übergeordnete Moment des darin sich realisierenden gemeinsamen Weltverständnisses. Das schließt gleichwohl für beide interagierende Personen komplexe Erkenntnisse über sich selbst, das eigene Tun und seine Folgen und – ich sage es hier einmal bewusst so – über die gesellschaftlichen Verhältnisse ein; pädagogisch fassbar im Begriff der Bildung. Ehe ich dazu übergehe, die nicht sehr bequeme Feststellung, dass der Inklusionismus diese Entwicklungen nicht nachvollzogen hat; weder die der ‚Kulturhistorischen Schule‘ noch die sich aus der Selbstorganisationstheorie ergebende Systemtheorie und ergänzende Theorien, wie z.B. Fragen der Selbstorganisation der Materie und lebendiger Systeme, der Synergetik und Emergenz, der Attraktortheorien, der Theorie des Komplexen, des Hyper- und Grenzyklus u.v.a.m.<sup>6</sup> Auch die Einbindung entwicklungspsychologischer Konzeptionen, wie die von Vygotskij (1974, 1985, 1987), Leont’ev (1973, 1982), Piaget (1969, 1974) und Spitz (1972) sind kaum Gegenstand der Diskurse und wenn, derart rudimentär, weil die ihnen zugrunde liegenden Entwicklungstheorien nicht hinreichend bekannt sind, die eine anwendungsbezogene Interpretation der Entwicklungspsychologien erst ermöglichen; von einem hinreichenden Sachverstand auch neurowissenschaftlich basierter Lerntheorien und -psychologien ganz zu schweigen. Aber das würde wiederum ein eigenes Feld eröffnen; allerdings von höchster Bedeutung gerade auch in Bezug auf eine dem Anspruch der Inklusion genügende Pädagogik und Didaktik. Diese wäre ihrerseits generell auf das heute vorliegende humanwissenschaftliche Erkenntnisniveau und dessen naturphilosophische Hintergründe zu beziehen und ist diesbezüglich, freundlich ausgedrückt, leider sehr unterbelichtet und spielt in der Lehrerbildung kaum eine angemessene Rolle.<sup>7</sup>

## 5. Inklusion ist eine Frage der *Bildung* und der Bildungsgerechtigkeit.

Im Feld der Pädagogik fungiert für mich *Bildung* als Universalie einer lernenden Organisation, die sich einer zweifachen Aufgabe zu stellen hat, nämlich (a) in Prozessen kommunikationsbasierter Kooperationen eine *erkenntnisgenerierende Aufklärung* über eine anonym und intransparent bis scheinbar unerklärbar gewordene Welt zu leisten, in deren globalen Strukturen die Vielfalt der möglichen und realen Funktionen unfassbar erscheinen und sich selbst zu verorten kaum noch gelingt. Das Selbst droht zu zerfließen und die Versuche, sich als biologischer Roboter in diesem System an dieses und seine Reglements zu versklaven und sich von Konsumzwängen kolonialisieren zu lassen, führen schließlich in die Einsamkeit der für mich nicht ‘social’, sondern ‘antisocial media’ und zum Verlust der Beziehungen in sozialen Nahbereichen; von langfristigen tragfähigen Bindungen ganz zu schweigen. Damit stirbt der Gemeinsinn und mit ihm die

---

6 Ich verweise mit nur wenigen Hinweisen z.B. auf Haken & Haken-Krell 1992; Haken & Schipek 2010; Jantsch 1992, Maturana 1987, 2000, Maturana & Varela 1987, Prigogine 1988, Prigogine & Stengers 1993, Prigogine & Nicolis 1987 und Varela 1990.

7 Darauf bezogen verweise ich auf Feuser & Maschke (2013) und eine in diesem Buch ausführliche Orientierung von mir auf eine angemessene LehrerInnen-Bildung (Feuser 2013c). Hier ist *Bildung* besonders hervorgehoben, um darauf aufmerksam zu machen, dass eine weitgehend nur fachdidaktisch und auf die entsprechenden Unterrichtsmittel der jeweiligen Schulformen und Schulstufen orientierte Ausbildung der Lehrpersonen für die Bewältigung des Anliegens eines inklusiv wirksamen Unterrichts völlig unzureichend ist.

Verantwortung für den je anderen. Wir sind längst blind für das, was geschieht und für das, was mit uns gemacht wird und glauben, dadurch, dass wir es mitmachen, dennoch hellichtig und autonom zu handeln. Entsprechend hat Bildung (b) eine Gegenkraft zu schaffen, nämlich die der *Mündigkeit*, um ein individuelles Überleben zu ermöglichen, das stets ein soziales ist, was Bildung unabdingbar mit *Erziehung* verbindet. Diese verstanden als die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen im Sinne uneingeschränkter Anerkennung der *Gleichheit* aller und praktizierter *Solidarität* und *Gerechtigkeit* allen gegenüber.

Eine solche Bildung kann sich auf ein Weltbild stützen, das einer Grundlagenforschung entstammt, die sich methodologisch eines historischen und dialektischen Materialismus bedient und unter den hier behandelten Aspekten sich in der Erkenntnis verdichten lässt, dass alles, was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist. Unter humanwissenschaftlichen Aspekten gesehen bestätigt das die mit der 6. Feuerbachthese von Marx 1845 getroffene Aussage, dass »das menschliche Wesen kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum ist, sondern in seiner Wirklichkeit das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (Marx 1969). Eine *erkenntnisgenerierende Bildung* für alle, die niemanden ausschließt, hätte auch jedem curricularen und inhaltlichen Reduktionismus und dem Begriff einer Bildung ersetzenden „Förderung“ zu entsagen.

Der Kern des Humboldt'schen Bildungsideals ist für mich nicht insofern Geschichte, dass es als Vergangenes und damit zu Ende Gegangenes zu bezeichnen wäre (Humboldt 2017). Es ist mir ein Brückenpfeiler in der Spanne von der Didaktik Ratke's und Comenius hin zur „Allgemeinbildungskonzeption“ von Wolfgang Klafki (1927-2016), die von der Theorie der „Kategorialen Bildung“ her entfaltet wurde und auf der Konzeption einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“ fußt. Mit der „Allgemeinbildungskonzeption“ geht es um drei Dimensionen: „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein“, sie muss „*Bildung im Medium des Allgemeinen* sein“ und die „*freie Entfaltung der Persönlichkeit*“ gewährleisten „*als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (Klafki 1996, S. 53f) mit den Zielen der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, der „Mitbestimmungsfähigkeit“ und der „Solidaritätsfähigkeit“ (ebd., S. 97f). Dies anhand der Konzentration des Unterrichts auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“. Hier nennt Klafki z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen (ebd., S. 56ff) - und eben keine Schulfächer im Einzelnen und keine outputorientierten Leistungsstandards, wie sie heute in Form von zu erwerbenden und zu beherrschenden Kompetenzen modernistisch verbrämt werden. Es geht um die „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“, um den gerade heute [...] „neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden zu werden“ (ebd., S. 40).

Anstatt sich dieser grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse zu bedienen, wie sie in der Regelpädagogik vorliegen und mit der „Allgemeinen Pädagogik“ subjektwissenschaftlich als »Subjekt-Tätigkeit-Objektverhältnis« didaktisch entgegen dem objektdominierten Verhältnis zum lernenden Subjekt sozusagen vom Kopf auf die Beine gestellt worden sind, bleibt eine selektierende Inklusion einer „Halbbildung“ verhaftet, die Theodor W. Adorno (1903-1969) in seiner »Theorie der Halbbildung« von 1959 wie folgt definiert: „Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (Adorno 1998, S. 576) und: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (ebd., S. 94). Gegen die, wie er feststellt, bemerkbaren Symptome des Verfalls von

Bildung auch in der Schicht der als gebildet geltenden selber - er spricht von der „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ als Folge sozialisierter Halbbildung (ebd., S. 93) und von dem vom „Fetischcharakter der Ware ergriffene[n; GF] Geist“ (ebd., S. 108) - helfen isolierte, additiv gereichte und zersplitterte pädagogische Reformen nicht (Graf & Graf 2008). Adorno fordert: „Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gründenden, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme“ (ebd., S. 97), was als basale Bedingung von *Mündigkeit* verstanden und ihrerseits als Mögliches im Wirklichen gesehen werden kann.

Liessmann (2016) geht in seiner „Theorie der Unbildung“ in Analyse der gegenwärtigen »Wissensgesellschaft« noch weiter und zeigt auf, dass deren Erkenntnisvermögen allmählich verkümmert (ebd., S. 158) und sie sich zu einer „Kontrollgesellschaft“ entwickelt, ‘die eine schleichende Transformation von freier Wissenschaft in ein unfreies Dienstleistungsgewerbe ‘ (ebd., S. 91) betreibt. Mit ihr wird der Verzicht auf Wahrheit programmatisch (ebd., S. 150), wie er schreibt, was sich in den Debatten um Fake-News, die als „alternative Fakten“ gehandelt und geglaubt werden, inzwischen in allen gesellschaftlichen Bereichen verdeutlicht. Was ich Inklusionismus nenne, ist auf dem besten Weg, den Inklusionsbegriff durch eine selektierende Inklusionspraxis als Fake unglaubwürdig zu machen - oder: Ist eine *selektierende Inklusion* in der Pädagogik bereits ein „alternatives Faktum“? Ein Beitrag dazu leistet auch die nicht nur bildungspolitisch, sondern leider auch mit der UN-BRK geradezu beschworene »Chancengleichheit«, die Bourdieu (2001) in seinen Arbeiten zur Bildungssoziologie als Illusion und als einen „der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung“ hält, die „der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht“ (S. 25). Stellen Sie sich vor: Die befruchtete Eizellen eineiiger Zwillinge mit einem gewissen hohen Grad gleichen genetischen Potentials nisten sich in der Gebärmutter ein. Die Plazenta eines jeden Embryos wird sich an einer anderen Stelle des Uterus mit dem mütterlichen Organismus verbinden. Die Bedingungen für die intrauterine Existenz beider sind allein schon dadurch unterschiedlich und werden unter Gesichtspunkten epigenetischer Prozesse auch zu einer je spezifischen Realisierung des genetischen Potentials führen - und dieses umbauen. Schon dadurch haben beide nicht mehr die gleichen Bedingungen für ihre weitere Entwicklung und damit keine identischen Chancen mehr.

Mit Inklusion geht es um »*Bildungsgerechtigkeit*«, vereinfacht gesagt derart, dass Alle *alles* lernen dürfen, jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise lernen darf, und allen die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen gewährt werden (vgl. Feuser 1995), um auf dem Hintergrund der „Wirklichkeit“ des je konkret lebenden Menschen sich seinen Möglichkeiten nach entwickeln zu können.

Wenn es einer Sorge nicht bedarf, dann der, dass jemand nicht inkludiert sei, gleich in welche Gesellschaft, Kultur oder Nation - in Gefängnissen, in Arbeitsverhältnissen, auch in solchen, die die Arbeitenden nicht mehr ernähren, in das Hartz-IV-Konzept, in die Obdachlosigkeit, in die Armut, in Flüchtlingslager, in Psychiatrien und Sonderinstitutionen, in Kirchen, Universitäten u.a.m. Die dem Begriff der Inklusion in Verkennung der Wirklichkeit angediente Magie ist keine taugliche Strategie, weder eine politische noch eine fachliche, die mit den exklusionsbedingten Inklusionen in die gesellschaftliche Marginalität verbundene Produktion und Reproduktion von Ungleichheit zu überwinden. So gesehen bedarf es im EBU der Beendigung der Exklusionen (Bude 2010, Bude & Willisch 2008, Kronauer 2010) und der Öffnung aller Zugänge zu Bildung für Alle - nicht mehr und nicht weniger - und dafür einer revolutionären Transformation des sEBU in ein iEBU, das den Begriff der Inklusion in sich aufhebt.

### **Literaturhinweise:**

Adorno, T.W. (1972; gez. 1959): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, T.W.: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 93-121 und „Einleitung zu einer Diskussion über die »Theorie der Halbbildung«, S. 574-577

- Agamben, G. (2002): Homo sacer. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Agamben, G. (2003): Was von Auschwitz bleibt. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Agamben, G. (2004): Ausnahmezustand. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Arendt, H. (2014). Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich: Piper Verlag
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 11-61
- Bauman, Z. (2005). Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: HIS Verlag
- Bauman, Z. (2009): Gemeinschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Bauman, Z. (2017): Retrotopia. Berlin: Edition Suhrkamp
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Inklusion bewegt. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin
- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag
- Buber, M. (1962): Ich und Du. In: Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 5-136
- Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv
- Bude, H. & Willisich, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Camus, Albert (2004): Der Mythos des Sisyphos. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Comenius, J.A. (2007): Große Didaktik. Stuttgart: Klett-Cota
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit Verlag
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28, 1, S. 4-48 [erscheint als Nachdruck in: Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag [im Druck]
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Astrid Kaiser u.a. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51, 1, S. 5-34
- Feuser, G. (2013a): Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293
- Feuser, G. (2013b): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, K.-E., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Oberhausen: Athena Verlag, S. 219-246
- Feuser, G. (2013c): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-66
- Feuser, Georg (2015a): Geistigbehinderte gibt es nicht! Soziale Exklusion durch Negation der Entwicklung dessen, was wir »Geist« nennen. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) u.a. (Hrsg.): Naturalisierung und Individualisierung. Beiträge der Wissenschaft zur Legitimation von Armut und Ausgrenzung. DbWi-Studienheft 10, Okt. 2015. Marburg: BdWi-Verlag, S. 40-42
- Feuser, G. (2015b): Inklusion - Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. In: Behindertenpädagogik, 54, 3, S. 257-269
- Feuser, G. (2015c): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung - durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 7 der Reihe Wegweiser der Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 31-73
- Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing u. & Klöpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26-43
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017a): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial Verlag
- Feuser, G. (2017b): Inklusion - Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 183-285
- Feuser, G. (2017c): Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion! Momente einer Erziehung zum Gemeinsinn. In: Amipur, D. & Platte A (Hrsg.): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145-162

- Feuser, G. (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111-125
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: G. Feuser; Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 64-90
- Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag,
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Geiselberger, H. (Hrsg.) (2017): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: Edition Suhrkamp
- Graf, E.O. (2008): Forschen als sozialer Prozess. Biel: Verlag an der Reuss
- Graf, M.A. & Graf, E.O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zürich: Seismo Verlag
- Haken, H. & Haken-Krell, M. (1992): Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn. Stuttgart: DVA
- Haken, H. & Schipek, G. (2010): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361
- Holz, H.H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag
- Humboldt, W. von (2017): Schriften zur Bildung. Stuttgart: Reclam Verlag
- Jantsch, E. (1982): Die Selbstorganisation des Universums. München: dtv
- Jantzen, W. (2005): »Es kommt darauf an, sich zu verändern ...« Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial Verlag
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Berlin: Lehmanns media
- Jantzen, Wolfgang (2015): Inklusion als Paradismetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: behinderte menschen, 38, 2, S. 49-59
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Klein, Naomi (2015): Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima. Frankfurt/M.: S. Fischer
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag
- Lanwer, W. (2015): Die Verletzbarkeit des Menschen durch den Menschen ist nicht aufhebbar. Anmerkungen zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Z. Behindertenpädagogik, 54, 4, 385-398
- Latour, B. (2016): Cogitamus. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Liessmann, K.P. (2016): Theorie der Unbildung. München/Berlin/Zürich: Piper Verlag
- Leont'ev, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum Verlag
- Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag
- Maturana, H. (1987): Kognition. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 89-118
- Maturana, H. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München: Goldmann Verlag
- Meier, S. (2015): Dabeisein, Mitmachen und Mitgestalten im Wohnheimalltag. Von der Selbstbestimmung zur Aktiven Partizipation Erwachsener mit intellektuellen Beeinträchtigung. Frankfurt/M.: Peter Lang Edition
- Müller, F. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Bd 1 und 2. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Piaget, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Piaget, J. (1974): Biologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Prigogine, I. (1988): Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften. München: Piper Verlag
- Prigogine, I. & Nicolis, G. (1987): Die Erforschung des Komplexen. München: Piper Verlag
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1993): Das Paradox der Zeit. München: Piper Verlag
- Reichmann-Rohr, E. (1993): Die Sehnsüchte des Herrn Ratke oder die Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung. Bremen (unveröffentlicht)
- Rifkin, Jeremy (2011): Die dritte industrielle Revolution. Frankfurt/M.: Fischer
- Scheidler, F. (2015): Das Ende der MEGA-Maschine. Die Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Wien: Promedia Verlag
- Scheidler, F. (2017): Chaos. Das neue Zeitalter der Revolutionen. Wien: Promedia Verlag
- Spitz, R. (1972): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag
- Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Stuttgart: Klett Verlag

Varela, F. (1990): Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Vygotskij, L. (1974): Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag

Vygotskij, L. (1985/1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 1, 1985, Bd. 2, 1987. Köln: Pahl Rugenstein Verlag

Vygotskij, L. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster/Hamburg: Lit Verlag

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: [gfeuser@swissonline.ch](mailto:gfeuser@swissonline.ch)