

## Wider den Ungeist selektierender Inklusion Ein kritisch-ermutigendes Essay<sup>1</sup>

GEORG FEUSER

In dieser im deutschsprachigen Raum herausragenden Zeitschrift, die sich, ihrem Namen verpflichtet, bezogen auf „*behinderte menschen*“ und unter deren Mitwirkung mit Fragen des gemeinsamen Lebens, Lernens und Arbeitens befasst, ist vieles und viel Bedeutendes narrativ berichtet und im Stil wissenschaftlichere Abhandlungen geschrieben worden. Bezogen auf das 40. Jahr ihrer Herausgabe darf einmal anerkennend betont werden, dass es ein besonderes Verdienst dieser Zeitschrift und ihres Chefredakteurs ist, dass sie Fragen der *Integration* bzw. der *Inklusion*, zwei Begriffe, mit denen in den letzten vier Jahrzehnten dieses Anliegen gefasst wurde und wird, von ihren Anfängen an als ein im Kern gesellschaftliches und damit politisch nicht nur bedeutendes, sondern hoch brisantes Anliegen verstanden hat. Bezogen auf das Primat von Integration und Inklusion als Gesellschaftsprojekt sind deren Realisierung im Feld der Pädagogik auf allen ihren Ebenen, von der Theoriebildung bis hin zu einem Unterricht, der dem Anspruch der Inklusion Rechnung zu tragen vermag, konsekutiver Art. Das besagt, dass die Pädagogik gegenüber der Frage der Integration und Inklusion keinen Anspruch derart geltend machen kann, dass sie darüber befinden könnte, *ob* dem Zweck des »Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)« zu entsprechen wäre, das im Artikel 1 verlangt, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch *alle* [kursiv; GF] Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“, was u.a. mit dem Artikel 24 in Bezug auf die Frage der Bildung erfordert, »ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen ohne Diskriminierung zu realisieren«. <sup>2</sup> Seit die UN-BRK durch alle deutschsprachigen Länder ratifiziert und zu nationalem Recht geworden ist <sup>3</sup>, haben sich *alle* im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) tätigen und Verantwortung tragenden Personen - in welchen Institutionen und Organisationen sie diesbezüglich ihre Funktionen wahrnehmen - diesem Diktum zu stellen und es umzusetzen: Lehrpersonen, Akteure der Bildungsadministration und die BildungspolitikernInnen - auch die Eltern und andere Erziehungsberechtigte. So gesehen hat die Pädagogik hinsichtlich dessen, *wie* das Menschenrecht auf Inklusion in allen pädagogischen Domänen einzulösen ist, eine offene Rechnung, eine Art Bringschuld und die Bildungspolitik vor allem mit der Frage umzugehen, wie sie die fortgesetzte Aufrechterhaltung eines nicht nur selektierend-ausgrenzenden und segregierenden, sondern in seiner hierarchischen Gliederung nach ständischen Kriterien funktionierendes EBU (sEBU) im Spiegel der Verpflichtung, „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen“ (Artikel 4 (1) a) nicht nur rechtlich, sondern auch ethisch zu verantworten gedenkt.

Die Entwicklung der Integration bzw. Inklusion, deren Anfänge i.e.S. Mitte der 1970er Jahre zu verankern sind, blickt ihrerseits auf mehr als vier Jahrzehnte zurück. Damit sollte die Frage, *wie* dem mit der UN-BRK verfassten Menschenrecht im gesamten institutionalisierten EBU pädagogisch entsprochen werden kann, einer Lösung zugeführt sein. Aber selbst die zentralen Begriffe *Integration* und *Inklusion* sind als Gegenstand der Pädagogik weder hinreichend definiert,

---

1 Ungekürzte Fassung des Beitrages mit gleichem Titel - In: „behinderte Menschen“ 40, 4/5-2017

2

[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_korr\\_uebersetzung\\_oesterreich\\_2016\\_\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_korr_uebersetzung_oesterreich_2016__de.pdf) [22.07. 2017]

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

noch bezüglich des damit verknüpften Verständnisses in dieser Domäne fundiert ausgehandelt und präzisiert, was den zweifelhaften wissenschaftlichen Stand der Auseinandersetzung um diese Zusammenhänge zeigt. Dies um den hohen Preis einer für alles benutzbaren Beliebigkeit der Begriffe im Fach<sup>4</sup> und damit auch ihrer (bildungs-)politischen Bedeutungslosigkeit, was sich im deutschsprachigen Raum überdeutlich darin zeigt, dass ein positiver Fortschritt qualitativer Art hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion, seit der Prozess als ein solcher bezeichnet wird, im Prinzip nicht zu verzeichnen ist und - wie ich auch hier in aller Deutlichkeit feststellen möchte - alles für *die Integration der Inklusion in die Segregation* getan und damit ein historisch im Fach noch nicht da gewesenes Paradoxon konstruiert wird (Feuser 2016, 2017), weshalb ich diesbezüglich von »Inklusionismus« spreche.

## 1. Der Gordische Knoten, der Bildungssystem und Politik zusammenhält ...

Nun könnte man seitens der Pädagogik herausstellen, dass die Bildungspolitik keinen Raum für eine angemessene Entwicklung eines inklusiven EBU (iEBU) lässt und seitens der Politik ist es ein Leichtes zu behaupten, dass die Pädagogik ihren Aufgaben nicht nachgekommen ist und keine erziehungswissenschaftlich überzeugende und in der Sache widerspruchsfreie Konzeption der Umsetzung präsentiert habe, weshalb Österreich in Negation von mehr als vier Jahrzehnten integrativer und inklusiver Praxis drei Modellregionen kreierte hat, als gelte es, das Rad neu zu erfinden (Schönwiese 2016). Dem kann ich nicht zustimmen und sehe darin nicht mehr als eine Ausrede der einen Seite gegenüber der anderen. Eine Ausrede, die de facto eine Art negative Synergetik aufrecht erhält, durch die im wechselseitigen Missbrauch der Pädagogik durch die Politik und der Politik durch die Pädagogik im gesamten Feld Praxen emergieren, die mit dem Zweck und Sinn der UN-BRK nichts mehr gemein haben und diese bedeutende Konvention pervertieren. Es seien nur zwei Momente hier angeführt:

### 1.1 Seitens der Pädagogik

- ich vermag es kaum auszusprechen, so widersinnig ist es - ist eine *selektierende Inklusion* schon lang zu einer Art Goldstandard geworden. Das unterstützt u.a. auch die so genannte 80-90:100 Regel (Poscher, Rux & Langer 2008), wie sie mit Bezug auf den § 24 der UN-BRK vertreten wird. Als Zielvorstellung, so wird argumentiert, liegt der UN-BRK „eine fast vollständige Inklusion von Schülern mit Behinderungen in die Regelschulen zugrunde“ (S. 27). Ebenso ergibt sich „aus dem Inklusionsziel des Abkommens von 80 bis 90% [...] nicht die Verpflichtung, genau diese Inklusionsquote zu erreichen“ (S. 28). Zudem schließt der Art. 24, Abs. 1, der UN-BRK, „die Existenz von Förderschulen nicht aus“. „Er enthält keine Vorgaben dazu, wie die 10 bis 20% der Schüler mit Behinderungen unterrichtet werden, die auch von einer inklusiven Regelschule nicht aufgenommen werden“ (ebd.). Als wäre es die Aufgabe einer Menschenrechtskonvention gleich die Anleitung ihrer Umsetzung mitzuliefern. Nur: Schon im Artikel 1, ihren Zweck benennend, spricht die UN-BRK von »allen« Menschen mit Behinderungen und ich wüsste nicht, dass in der deutschen Sprache *alle* nicht *Alle* meinen würde. So befriedigt die *selektierende Inklusion* z.B. jene, die um ihre Sonderinstitutionen und ihre Funktionen in diesen fürchten wie auch jene, die das sEBU - und damit die Sonderschulen - für bestimmte Menschen mit Behinderungen allein

---

4 Mit *Fach* bezeichne ich hier der Kürze wegen die Heil- und Sonderpädagogik und die Regelpädagogik im Allgemeinen; nicht eingeschlossen die *Behindertenpädagogik*. Dieser Begriff wird in der Regel fälschlicherweise synonym mit Heil- und Sonderpädagogik verwendet. Die *Behindertenpädagogik* ist keine Fortschreibung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik und ihrer historischen und geistesgeschichtlichen Herkunft, sondern eine Neufassung des Verständnisses von Behinderung und Pädagogik auf der Basis des historischen und dialektischen Materialismus unter besonderer Berücksichtigung der Theorie der „Kulturhistorischen Schule“ (als Tätigkeitstheorie bekannt).

als ihrer Behinderung angemessen und der Einlösung ihres so genannten »Sonderpädagogischen Förderbedarfs« für dienlich halten. Im System einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik sind das jene Kinder und Jugendlichen, die, mit den Begriffen einer komplexen, intensiven oder schwerst-mehrfachen geistigen Behinderung ausgezeichnet, zusammen mit denen, die in besonderer Weise »herausfordernde Verhaltensweisen« zeigen, den »Rest« bilden - als Ergebnis selektierender Inklusion auch eine »Rest-Sonderschule«. Wir nannten sie schon im Vorfeld der 1968er Bewegung und im Rahmen der Psychiatrie-Reform<sup>5</sup> den »harten Kern« - sie sind es bis heute geblieben und auch durch die Inklusion nicht aus den ihnen verordneten Räumen ihrer Zwangs-Inklusion befreit worden. Im Gegenteil, sie werden diesen im Namen der Inklusion mit z.T. keiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung standhaltenden Argumenten weiterhin zugeführt. Schon von Beginn der Integrationsentwicklung an warnte ich vor dem Effekt, dass wir zukünftig inkludierbare und nicht inkludierbare Menschen mit Behinderungen haben.

Bezogen auf den »Rest« (Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. 2000) verwenden die Soziologen eine deutlichere Sprache als die Pädagogik und Politik. Sie sprechen in Bezug auf die heute massenhaft auftretende Prekarisierung von Menschen und der massiven Beschneidung ihrer Möglichkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur von „Nutzlosen“ und „Überflüssigen“, von menschlichem Abfall und Müll, dem es gilt, seine Würde zurück zu geben (Bonet 2013). Bauman (2005) schreibt hinsichtlich der Zusammenballungen »nutzloser Menschen« und einer Politik des Umgangs mit ihnen zur Sicherung des weiteren »reibungslosen Funktionierens« vor allem des Sozialsystems:

„Die allseits bekannten Aufgaben der »Bewältigung von Spannungen« und »Bewahrung von Strukturen«, die jedes soziale System nach Talcott Parsons meistern muss, um überleben zu können, beschränken sich gegenwärtig nahezu ausschließlich auf die strikte Trennung des »menschlichen Abfalls« vom Rest der Gesellschaft, auf seine Herausnahme aus dem rechtlichen Rahmen, innerhalb dessen der Rest der Gesellschaft seinen Lebenszielen nachgeht, und auf seine »Neutralisierung«. »Menschlicher Abfall« kann heute nicht auf abgelegte Müllplätze geschafft und auf diese Weise zuverlässig vom »normalen Leben« ferngehalten werden. Deshalb muss dieser Abfall in verschlossenen Containern isoliert werden“ (S. 121).

Unter Aspekten historisch-philosophischer Betrachtung geht es schließlich nur noch um die Verwaltung und Regulierung ihres »nackten Lebens«, was Agamben (2002) im Begriff des *homo sacer* fasst und für schwer beeinträchtigte und tiefgreifend entwicklungsgestörte Menschen Lebensrealität ist (Feuser, 2013b, 2015b). Es geht um diese Lebensrealität als sozial-kulturelles und individuell-persönliches Faktum und keineswegs darum, Realität dadurch aufzulösen, dass man ihr eine Begrifflichkeit entzieht, wie Ahrbeck (2011, S. 73) anmerkt. Und es geht um die Erkenntnis der dahinter wirksamen Biopolitik, wie sie Michel Foucault (1926-1984) in seinen Vorlesungen aus den Jahren 1978 und 1979 unter Aspekten der bioethischen und biotechnologischen Entwicklungen beschreibt (Foucault 2006a,b) - und darum, sie deutlich zu benennen und nicht, wie in der Pädagogik üblich, euphemistisch zu verstellen und zu schönen. Das gilt auch für viele prominent für Inklusion eintretende Fachkolleginnen und -kollegen, die für tiefgreifend und umfassend in ihrer Entwicklung beeinträchtigte Menschen, mit Verweis auf deren »Sonderpädagogischen Förderbedarf«, ohne hinreichend humanwissenschaftliche Begründungen weiterhin deren Sonderschulung fordern und die damit verbundenen, oben skizzierten biopoliti-

---

5 Der Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland von 1975, Psychiatrie-Enquête genannt (Drucksache 7/4200 der 7. Wahlperiode des Deutschen Bundestages), ist auch nach 40 Jahren - und über die Grenzen Deutschlands hinaus - noch ein bedeutendes Dokument, das gerade die Vertreter einer »selektierenden Inklusion« aus Gründen der sich darin ausdrückenden historischen Kontinuitäten aus der Epoche des Hitler-Faschismus und der ihm vorgängigen Auffassungen über Behinderung und psychische Krankheit zur Kenntnis nehmen sollten; vor allem auch Studierende, denen heute z.T. von ihren Ausbildungsstätten verordnet wird, keine Literatur zu bearbeiten, die älter als fünf oder zehn Jahre ist. Siehe: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/042/0704200.pdf> [24.07.2017]

schen Zusammenhänge nicht einmal erörtern.

In die Schaffung dieser Lebensrealitäten ist das sEBU in zentraler Weise involviert und nimmt eine führende Stellung dahingehend ein, schon im sehr frühen Lebensalter des Menschen aufgrund fraglicher Feststellungen zur Bildungsfähigkeit in Negation des Möglichen, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist (Feuser 2017a), entscheidende Vorselektionen zu treffen, die nicht nur in extreme Formen eines Bildungsreduktionismus münden, sondern schon in der Kindheit in der »Isolation in Containern«, wie Zygmunt Bauman (1925-2017) formulierte. Die Institution Schule als Kern des EBU ist primär ein Instrumentarium ordnungspolitischer Normierung der Entwicklung des Menschen in seinen ersten zwei Lebensjahrzehnten, dem seine Subjektwerdung unterworfen wird. Diesem Primat folgend wird der Auftrag der Bildung zur »Aufklärung« zu Gunsten der Vermittlung von Wissen, das ohne Erkenntnis bleibt und der Schaffung zweckdienlicher Verhaltensweisen negiert. Die Kolonialisierung des Bildungssystems durch die Verpflichtung der an ihren zentralen Aufgaben korrupt gewordenen Parteien und Politik auf die Schaffung einer marktgerechten Gesellschaft versklavt die im EBU tätigen Lehr- und Aufsichtspersonen und entfremdet sie ihrer ursprünglichen Tätigkeit, für die sie, wie ich noch immer annehme, diesen Beruf ergriffen haben. Nicht genug damit, sie funktionalisiert mangels Aufklärung auch die Elternschaft zu willigen »Zustimmungsfunktionären«, zumal sie selbst als Schülerinnen und Schüler nur dieses System erfahren haben. Die unterwerfende Versklavung und Entfremdung der Tätigkeit der Lehrpersonen machen krank. Versuche der Abwehr dieser krank machenden Verhältnisse führen Lehrpersonen und Eltern oft in einen Zynismus und entwürdigenden Paternalismus gerade jenen Kindern und Jugendlichen gegenüber, die in besonderer Weise uneingeschränkter Anerkennung ihrer Identität bedürfen (Horster 2009).<sup>6</sup>

Die Produktion von Bildungsabfall erfolgt nach in jüngerer Zeit für das sEBU kreierten Kompetenzprofilen, die standardisierte Qualitätskontrollen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung kaschieren, die - auch mit Blick auf die Bedeutung der OECD im Bildungssystem (Feuser 2017b) - an einer effizienten marktgerechten und -konformen Umwandlung erkennbarer Humanressourcen in Humankapital<sup>7</sup> orientiert sind, aber Lehrpersonen und Eltern blenden, so dass auch diese curriculare Reform gut zu verkaufen ist. „Das Subjekt wird also in Kompetenzen fragmentiert, die es disponibel machen, und zugleich als eine diese Kompetenzen generierende Einheit gedacht“ (Dammer 2015, S. 26). Das bedeutet: „Maximal individualisiert und zugleich subjektiv entkernt können die Einzelnen auf diese Weise grenzenlos disponibel werden“ (ebd., S. 27). Die „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)“ mit Sitz in Paris, setzt sich weltweit für wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand ein mit dem Ziel, einer gut funktionierenden Gesellschaft und verantwortet auch die Entwicklung der PISA-Tests. In einer Dokumentation des ZDF vom 14.06.2017 mit dem Titel „Der schiefe Plan von Pisa“<sup>8</sup> referiert Prof. Jochen Krautz von der Universität Wuppertal, dass es darum geht,

---

6 Anerkennung bedeutet nicht, wie sie oft lapidar gesehen und praktiziert wird, den Kindern und Schülern gegenüber keine sie fordernde, anleitende oder in Bezug auf ihre Handlungsweisen kritische Position einzunehmen, sondern verlangt vor allem von Lehrpersonen im Bewusstsein der Widersprüchlichkeit der eigenen Rolle und Funktionen im institutionalisierten EBU eine stabile Authentizität und höchste Zuverlässigkeit im Umgang mit den Kindern und Schülern.

7 Es sei nur kurz darauf verwiesen, dass es sich mit diesem Begriff um einen in Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre gefasste Relation von verfügbarem Wissen einer Person in Relation zu Investitionen in Bildung handelt. In den Wirtschaftswissenschaften wird „Humankapital“ als ein Produktionsfaktor betrachtet.

8 Siehe ZDF zoom vom 14.06.2017 mit dem Titel „Der schiefe Plan von Pisa“ von Valerie Henschel (im Netz noch bis zum 14.06.2018 verfügbar). Die Doku leistet eine kritische Analyse der Funktion der PISA-Studien und was der damit verbundene Teststress bei den Schülerinnen und Schülern auslöst. Siehe: <https://www.zdf.de/dokumentation/zdfzoom/zdfzoom-der-schiefe-plan-von-pisa-100.html> [06.07.2017]

Anpassungsbereitschaft für globale Ökonomie und Globalisierung zu erzeugen, was heißt, dass Bildung nach Kriterien funktionieren soll, die mit Marktlogik zu tun haben, mit Wettbewerb, mit Konkurrenz, was allen in der Verfassung und in Richtlinien zu Grunde gelegten Zielen von Bildung widerspricht. Wer dieser Kompetenz-Effizienzlogik des sEBU nicht entspricht, hat schon verspielt, ehe er sich dessen überhaupt bewusst werden kann.

„Für die Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz »Leistung gegen Teilhabe« nicht mehr. Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen. Sie stellen daher eine Provokation für jede »anständige Gesellschaft« dar“ (Bude 2008, S. 14f).

Die angedeutete Verquickung der Systeme dürfte schon jetzt als eine Art gordischer Knoten erscheinen, der aber, wie die Mythologie lehrt, durchtrennt werden kann!

## 1.2 Seitens der Politik

wäre anzumerken, dass sie sich mit der Bildungspolitik ein Imperium an Institutionen geschaffen hat, mittels dessen sie sich selbst erhält und reproduziert. Allerdings ist die hegemoniale Macht dieses Systems im Zusammenhang mit der Entwicklung eines radikalen Kapitalismus, der ein nahezu monopolistisch funktionierendes neoliberales Wirtschaften hervorgebracht hat, in dem der Markt zu einer Art göttlichen Autorität geworden ist, selbst eine konsequente Funktion dieser Entwicklungen, so dass das EBU unter bildungspolitischen Aspekten seinerseits zu einer tertiären Funktionseinheit des Gesellschaftssystems geworden ist. Das nicht im Sinne einer Versklavung der Politik durch die Wirtschaft, auch wenn die Politik sich selbst gerne als Opfer der resultierenden Entwicklungen sieht, wenn sie das von Margret Thatcher (1925-2013)<sup>9</sup> ausgebrachte TINA-Prinzip propagiert, wie das in besonderer Weise auch die deutsche Bundeskanzlerin ostentativ mit zur Raute gefalteten Händen wiederholt. TINA steht als Abkürzung für die Formel: „There Is No Alternative“, mit der gesellschaftliche Antagonisten verdeckt, die Gesellschaft tief gespalten und der einzelne Mensch entsubjektiviert und kategorial klassifiziert zum Objekt eines marktgerechten politischen Geschehens wird. Es ist die Politik selbst, die durch vielfältige Deregulierungen und Privatisierungen die für eine Gesellschaft essentiellen Domänen der Sicherung der individuellen wie sozialen menschlichen Existenzbedingungen, wie sie sich im Gemeinwohl realisieren und im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen ausdrücken, diese Lawine losgetreten und ihr bis heute weitgehend freien Lauf gelassen hat. Mit welchen Folgen in den politischen Entwicklungen der so genannten entwickelten Länder, für die EU und in den USA, ist längst überdeutlich geworden (Geiselberger 2017).

Wie wir schon durch den New Yorker Börsencrash und der nachfolgenden, weit in die 1930er Jahre hineinragenden Weltwirtschaftskrise mit den uns bekannten Folgen vor allem des deutschen Hitler-Faschismus und des Zweiten Weltkrieges gelernt haben sollten, sollten wir spätestens mit Blick auf die die Weltwirtschaft nahezu vergleichbar erschütternde Finanzkrise von 2007 in Bezug auf die unverantwortlichen Machenschaften so genannter systemrelevanter Banken, die als *to big to fail* angesehen und quasi über Nacht mit Milliardenbeträgen, z.T. ohne Berücksichtigung parlamentarischer Erfordernisse, »gerettet« wurden, die Folgen abschätzen können: Politische Verwerfungen und Spaltung der Gesellschaft vor allem auch durch die Vergrößerung der Einkommensungleichheit, die Schaffung von Armut und der Prekarisierung und Marginalisierung der Lebensbedingungen vieler Menschen, um nur einige wenige zu benennen, von denen die

---

8(...Fortsetzung)

Die dem Sinn nach zitierte Aussage von Prof. Krautz von der Univ. Wuppertal erfolgte nach einer Laufzeit der Sendung von 1:16 und 18:27 Minuten.

9 Frau Thatcher, als „Eiserne Lady“ bezeichnet, war von Mai 1979 bis November 1990 Premierministerin des Vereinigten Königreiches (UK). Sie favorisierte den „Monetarismus“ und realisierte und propagierte die Zurücknahme staatlicher Aktivitäten zugunsten des Freien Markts (Deregulierung).

Medien zwar voll sind, aber, so meine Meinung, keine hinreichend aufklärenden Analysen aufmachen, die den Bürgern nachvollziehbar wären. *Aufklärung* im Sinne des Gewinnens von Erkenntnissen über die Strukturen und Funktionen dieses Wirtschafts- und Finanzsystems und anderer gesellschaftlicher Funktionsmechanismen, die inzwischen zum drohen Planetozid<sup>10</sup> geführt haben, ist ihrerseits bezüglich des ideologischen Überbaus des Systems systemgefährdend und wird vermieden und bekämpft, wo sie aufscheint. Auch das für die Produktion und Reproduktion unserer marktkonformen Gesellschaft zuständige sEBU dürfte bezogen auf die das Gesellschaftssystem beherrschenden Eliten und die ihr weitgehend versklavte Politik als *to big to fail* angesehen werden. Allein deshalb ist das gegenwärtige EBU wie kaum eine andere gesellschaftliche Domäne in Gesetze und Regulierungen verstrickt und von der Lehrerausbildung bis in die Anstellungsverhältnisse hinein und bezogen auf das, was von wem zu welcher Zeit und in welchen Zeiträumen in welcher Schulform und auf welcher Alters- und Schulstufe zu lehren und zu lernen ist, einem eisernen Zugriff ausgesetzt - der rigiden Regulierung der Pädagogik, einer eigenständigen Wissenschaft, die ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen folgend einer auf diese bezogenen theoriegeleiteten Praxis entsprechend zu handeln hätte!

Das sEBU, seine Regulierungsbehörden und seine Vertreter dürften von sich aus kein primäres Interesse daran haben, mittels *Bildung* sich seiner die Wirklichkeit verschleiern den Euphemismen berauben zu lassen und sich selbst in Frage zu stellen. *Bildung* - in den historischen Dimensionen der Bedeutungszumessung an diesen Begriff, selbst wenn man diese erst mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ansetzen würde, ist aufs Engste mit *Aufklärung* im Sinne des Erkenntnisgewinns über die Welt, den Menschen und seine Vergesellschaftung und die diese regulierenden Macht- und Herrschaftsbeziehungen einerseits und mit der Ausbildung von Solidarität und Gemeinsinn andererseits verknüpft, die wir *Erziehung* nennen können. Diese auch verstanden als die Schaffung und Kultivierung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. Der Anspruch Humboldt's auf eine *Menschenbildung für alle* findet sich schon vor 360 Jahren mit der Grundlegung einer neuzeitlichen Didaktik durch Johann Amos Comenius (1592-1679) in seinem bis heute hoch bedeutenden Werk der „*Didacta magna*“ (lat. Original vermutlich 1657), die er mit der Feststellung einleitet, dass es Schulen, die ihrem Zweck vollkommen entsprechen, bis heute nicht gegeben hat - auch bis zum Heute von 2017 nicht. Er definiert:

„Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich die Schule, die wahrhaftig eine Menschen-Werkstätte ist, wo nämlich der Geist der Lernenden erleuchtet wird vom Glanz der *Weisheit*, so dass er zugleich in alles Verborgene und Offenbare einzudringen vermag“; [...] und er betont mit Verweis auf die Harmonie der Tugend und die göttliche Liebe die Möglichkeit, schon auf Erden ein himmlisches Leben führen zu können, „[...] mit einem Worte dort, wo **alle alles allumfassend gelehrt werden**“<sup>11</sup> (Comenius 2007, S. 59).

Vermögen wir diese Aussage in unser gegenwärtiges Sprachverständnis zu transformieren, ist allein schon damit ein grundlegender Anspruch an eine Pädagogik skizziert, die versucht, dem Anliegen der »Inklusion« zu entsprechen. Die Entmystifizierung der Theologie und die Liberalisierung des Denkens durch die Epoche der Aufklärung, verknüpft mit den grundlegenden

---

10 Dieser Begriff verweist auf einen Grad der Zerstörung der Erde, dass hoch komplexes (eben auch menschliches) Leben auf dem Planeten nicht mehr möglich ist, was hinsichtlich der Inkaufnahme dessen Verursachung einem Genozid gleich käme, der zuerst und vor allem die ärmsten Teile der Weltbevölkerung betrifft. Genozid bezeichnet entsprechend der UN-Konvention Völkermord, der nationalen, ethnischen, rassischen oder religiösen Gruppen gegenüber erfolgt. Unter Einbezug geopolitischer Aspekte von Macht, Politik, Wirtschaft und Geographie und ihrer verhängnisvollen globalen Auswirkungen kann dies auch dadurch ausgelöst der Fall sein, wie das heute allein schon die nicht kriegsbedingten Fluchtbewegungen zeigen, wobei Kriege ihrerseits auch durch die vorgenannten Aspekte motiviert geführt werden.

11 Hervorhebung durch Fettdruck vom Verfasser dieses Beitrags

Werten der Französischen Revolution, ermöglichten eine durchaus kontinuierliche Linie in der Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die, wie Reichmann-Rohr (1993) es in Bezug auf die Begründung der Didaktik durch Wolfgang Ratke (1571-1635) zum Ausdruck bringt, dem »*Gedanken der Weltverbesserung*« verpflichtet ist. Dieser Gedanke wirkt auch in die wissenschaftliche Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik hinein (Reichmann-Rohr 2017), beeinflusst die Reformpädagogik im Übergang vom 19. zum 20. Jhd. und vor allem die der 1920er Jahre und findet in der »Pädagogik der Befreiung«, wie sie vor allem in den lateinamerikanischen Ländern als »Pädagogik der Unterdrückten« (Freire 1996) entwickelt wurde und mit Paulo Freire (1921-1997) verbunden ist, wirksamste Resonanz; auch in den Arbeiten von Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) (Lanwer 2015, Wilsrecht 2017). Das Erfordernis einer »die Einheit des Menschen in der Menschheit« zu schaffenden und zu garantierenden *Bildungsgerechtigkeit* durch die »Wiederherstellung der Einheit der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung«, wie das Edouard Séguin (1812-1880) schon in seinem zentralen Werk „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“ von 1866 als Aufgabe pädagogischen Wirkens skizziert (Séguin 1912, S. 164), definiert eine Pädagogik, die Integration und Inklusion in sich zu vereinen und aufzuheben vermag. Die Regel der Inklusion (juridisch gefasst in der UN-BRK) bestätigt nicht die Ausnahme der Selektion schwer beeinträchtigter Menschen mit der Folge ihrer kategorialen Segregierung und Zwangs-Inklusion in Sonderkindergärten und -schulen, in den Sonderarbeitsmarkt und in Wohnheime und legitimiert die Pädagogik nicht, zu diesen Verfahrensweisen zu greifen. Die Pädagogik ist keine souveräne Macht gegenüber diesem Personenkreis und keine, für bestimmte Personen das Recht aufheben zu können. Hier ist in aller Deutlichkeit auf die Schlussfolgerung von Agamben (2002) zu verweisen, die lautet: „Es ist nicht die Ausnahme [der schwer beeinträchtigte Mensch; GF], die sich der Regel entzieht, es ist die Regel, die, indem sie sich aufhebt, der Ausnahme stattgibt; und die Regel setzt sich als Regel, indem sie mit der Ausnahme in Beziehung bleibt. [...] **Die äußerste Form der Beziehung, die etwas einzig durch seine Ausschließung einschließt, nennen wir Ausnahme-Beziehung**“<sup>12</sup> (S. 28). „Die Ausnahme ist eine Art der Ausschließung. Sie ist ein Einzelfall, der aus der generellen Norm ausgeschlossen ist. [...] *Die Norm wendet sich auf die Ausnahme an, indem sie sich von ihr abwendet, sich von ihr zurückzieht*“ (S. 27). Damit ist die Ausnahme, ethymologisch gesehen, etwas, das herausgenommen und, wie Agamben betont, nicht einfach nur ausgeschlossen ist. Bauman (2005) schreibt deutlich: „Es gibt kein Gesetz für die Ausgeschlossenen. Der Zustand des Ausgeschlosseneins besteht in der Abwesenheit des Rechts, das auf ihn angewendet wird“ (S. 48).

Die Regel- und Heil- und Sonderpädagogik sind mithin auch keine souveräne resp. legitimierte Macht, durch Ausschließung einzuschließen und die resultierende »Ausnahme-Beziehung« sonderpädagogischer Art als pädagogisches Instrumentarium der Einlösung der konstatierten »sonderpädagogischen Förderbedarfe« zu realisieren. Die juridisch-politische Ordnung der UN-BRK als nationales (Menschen-)Recht kann seitens der Pädagogik nicht außer Kraft gesetzt und das durch sie Verfügte nur in inklusiven Settings legitim realisiert werden (Degener 2009). *Wie* das in der Domäne der Bildung zu leisten ist, ist nicht nur Sache der Pädagogik, sondern ihre ureigene Verpflichtung in Theoriebildung und Praxis, in Forschung und Lehre.

Ein so verstandenes iEBU ist bezogen auf das systemrelevante sEBU eine es außerordentlich gefährdende Größe. Dies sowohl hinsichtlich eines insofern als anarchistisch zu bewertenden Moments des iEBU, als es die inhumanen und antidemokratischen, im Spiegel der UN-BRK als menschenrechtsverletzend zu erkennende Regulierungen des sEBU nicht mehr anerkannt als auch hinsichtlich der Intention der Transformation des sEBU in eine iEBU. Es bedarf also nicht des

---

12 Hervorhebung des Satzes in fett durch den Verfasser dieses Beitrags.

Erstaunens über den Widerstand, der den Transformationsprozessen entgegen schlägt, die als Gegenkraft gegen die Funktionsprinzipien des sEBU identifiziert werden. Der gordische Knoten, der das sEBU und die (ihrerseits konsekutiv den Marktgesetzen entsprechend reagierende Bildungs-)Politik scheinbar untrennbar verknüpft, ist ein perfekter. Aber, wie die Mythologie lehrt, können die kunstvoll verknöteten Seile, die der griechischen Sage nach am Wagen des phrygischen Königs Gordios befestigt waren und die Deichsel des Wagens mit dem Zugjoch verbinden, durchschlagen und ein anderer, den Ideen einer »nachhaltigen Entwicklung« der Pädagogik (Feuser 2017b) entsprechender Weg der *Bildung* eingeschlagen werden (ohne darauf zu warten, dass ein Alexander der Große (356-323 v. Chr.) kommt, der es tut). Jede und jeder kann in seinen Lebens- und Arbeitsfeldern scheinbar unentwirrbare gordische Knoten durchschlagen. Die *Integration der Inklusion in die Segregation* dürfte mit einer »selektierenden Inklusion« die Balance von Kompromiss und Korruption längst zugunsten der letzteren überschritten haben und das Gegenteil des möglicherweise motivational Beabsichtigten bewirken. Damit stärkt die Inklusion die Macht der im und in Bezug auf das sEBU Mächtigen - und das sind keineswegs nur die Politiker! Sie sind auch im Fach selbst zu finden, wenn z.B. auch berechtigte Kritik an einer mangelhaften Umsetzung der Inklusion dazu benützt wird, die Inklusion als solche zu diffamieren und in Abrede zu stellen, ohne Alternativen oder bestehende Konzeptionen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik zu berücksichtigen (Ahrbeck 2014; Brodkorb 2012; Felten 2017).<sup>13</sup> Dadurch werden vor allem Eltern, die für ihr behindertes Kind die besten Möglichkeiten einer Frühen Bildung und Schule haben möchten, in die Irre geführt. Das Gegenteil von richtig ist nicht »falsch«, sondern die »gute Absicht«. Das negiert nicht, um es noch einmal zu betonen, dass Inklusion von ihrem praktizierten Gegenteil eines sEBU her entwickelt werden muss - aber nicht mit den Mitteln, die dieses System aufrecht erhalten, entwickelt werden kann. Es sollte auch in der Pädagogik verstanden werden können, dass z.B. eine Tasse, die zu Boden fällt und zerschellt, sich nicht den selben Gesetzmässigkeiten folgend, die sie haben fallen und zerspringen lassen, wieder zusammensetzen und auf den Tisch zurück springen wird. Auch dann nicht, wenn wir für den Rest der Dauer der Existenz dieses Kosmos darauf warten.

## 2. Der Gordische Knoten ... kann zerschlagen werden!

„Die Sklaverei wurde nicht überwunden, indem man die Kolonialherren aufforderte, Vorschläge für die Reduzierung der Zahl der importierten Sklaven zu präsentieren“ schreibt Christoph Bonneuil in seinem Bericht zum Thema „die Erde im Kapitalozän“ in *Le Monde diplomatique* vom November 2015 und er fährt mit Bezug auf den drohenden Planetozid fort: „Genauso wenig können wir heute Fortschritte erwarten, wenn wir auf freiwillige Konzessionen von Staaten setzen, die in einen gnadenlosen Wirtschaftskrieg verstrickt sind. Ebenso wenig können wir unser künftiges Klima der unsichtbaren Hand eines Markts für Emmissionszertifikate überlassen, der Atmosphäre, Böden und Wälder zu spekulativen Geldanlagen macht. Die Kräfte der Veränderung

---

13 Es sollten auch nicht die Augen davor verschlossen werden, dass zunehmend Initiativen von seiten der Sonderpädagogik, von Eltern aber auch von Berichterstattungen in den Printmedien gegen die Inklusion antreten. So z.B. auch die »TAZ am Wochenende« (15./16. Juli 2017, S. 20-22) unter dem Titel: „Inklusion tut weh“. Es scheint, dass man bei den LeserInnen wohl bereits durch das Lesen der Überschrift eine negative Assoziation gegen Inklusion zu erzeugen beabsichtigt. Oft firmieren solche Gegeninitiativen unter einem Inklusion befürwortenden Thema: „Rettet die Inklusion“ (siehe z.B. die Sendung des WDR „Das Schulexperiment: Hat die Inklusion eine Chance? vom 27.07.2017, Sendezeit 22:25-23:25). Man scheint nach dem Prinzip »lügen und verwirren« vorzugehen. Darüber hinaus zeigt diese Sendung, wie Schulen im oben diskutierten Sinne Recht außer Kraft zu setzen und Kinder auf Suche nach einer Schule in einen »Ausnahmestandard« versetzen. Hier müsste die zuständige Kultusbehörde (der Staat), würde er wollen, was er propagiert, sofort mit juristischen und personalen Konsequenzen einschreiten bzw. bei Unterlassung selbst verklagt werden.

werden wir eher unter den Opfern des Hydro-karbon-Kapitalismus finden: den Fischern in Ozeanien, die für ihre Fischbestände kämpfen, den Aktivisten, die sich gegen die Abholzung der Wälder engagieren, und den Klimaflüchtlingen. Und wir müssen auf die moralischen Empörung all jener Menschen in den reichen Ländern setzen, die bei der Zerstörung nicht länger mitmachen wollen" (Bonneuil 2015, S. 20f). Nehmen wir also die kleinen, aber bedeutenden Schriften von Stéphan Hessel (1917-2013) zur Hand, der in der französischen Résistance kämpfte, das Konzentrationslager Buchenwald überlebte und in den verschiedensten Funktionen, die er ausübte, lebenslang ein politischer Aktivist geblieben ist. Mit den Schriften fordert er auf: „Empört Euch“ und „Engagiert Euch“ (Hessel 2011a,b; Hessel & Jocks 2013) - und ermutigt, dass eine jede und ein jeder von uns in der ihm möglichen Form, wie ich ihn noch vor seinem Tod in Zürich sagen hören konnte, seinen Beitrag zur Veränderung leisten kann.<sup>14</sup>

Man wird auch die Mechanismen von Selektionen, Ausgrenzungen und Segregierungen im EBU nicht dadurch überwinden, dass man ihre Verursacher, so z.B. in Deutschland die Kultusministerien der Länder und ihre Verwaltungsinstanzen auffordert, Pläne für die Transformation eines sEBU in ein iEBU vorzulegen. Wie das seitens der Bildungsbürokratie in Bezug auf die Umsetzung der UN-BRK oder bezogen auf die Etablierung des Anliegens der Inklusion in der LehrerInnenbildung seitens der Bundesländer und KMK erfolgt (Feuser 2013c), zeigt hinreichend, dass es im Kern um den Erhalt der Substanz eines sEBU geht und Konzessionen nur nach dem alten Prinzip des „Teile und Herrsche“ vorgenommen werden. Die primitivste Argumentation ist die, dass Inklusion in der erforderlichen Qualität nicht zu finanzieren sei, was in der Gesellschaft aus unterschiedlichsten Gründen schnell Gehör findet und hinsichtlich der abwehrenden Wirkung sehr effizient ist, obwohl es geradezu lächerlich ist, wenn man die Augen nicht davor verschleißt, was auf den Finanzmärkten bis 2007 geschehen ist und was seither in diese seitens der Staaten investiert wurde, um den aus unkontrollierter Gier nach Geld und Reichtum entstandenen Schaden zu begrenzen. Jeder von uns, der nur 20 Euro stehlen würde, würde vor Gericht landen - aber jetzt nimmt die gesamte Bevölkerung der EU hin, dass sie für ihre Spareinlagen keinen Cent mehr an Zinsen bekommt, mit diesen Geldern aber hoch gewinnbringend gewirtschaftet wird (Scheidler 2015). Aber kehren wir wieder i.e.S. ins Fachliche zurück.

## **2.1 ... das Schwert - eine subjektwissenschaftlich fundierte Pädagogik**

Selbst von Beginn der Integrationsentwicklung an in diese involviert und schon vor diesen vier Jahrzehnten mit der Ermöglichung von »Bildung für alle« ohne Ansehen der Art oder des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen befasst, stelle ich mir oft die Frage: Will man Inklusion nicht? Kann man Inklusion nicht? Oder fehlt der Mut?

- Wenn man sich mit dem heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand über menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung und den ihn mit ermöglichenden naturphilosophischen Hintergründen befasst, d.h. mit dem resultierenden Welt- und Menschenbild, das wiederum Grundlage unseres Behinderungsbildes ist, wird man keine wissenschaftlich haltbaren Gründe für die Aufrechterhaltung eines sEBU finden und das iEBU nicht nur wollen, sondern es im Interesse jedes einzelnen Menschen als unabdingbar einfordern. Also kann es daran nicht liegen.
- Wenn man den ersten Schritt, der mit der Revision des uns dominierenden Menschen- und

---

14 Verweisen möchte ich hier auch auf die filmische Dokumentation der Entwicklung der Integration in Österreich von 1984-1993, die in Vergessenheit geraten zu sein scheinen. Die drei Filme von Christa Polster, die sie im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst mit der Filmproduktionsges. m.b.H. CULT erstellt hat, zeigen, woran wir uns heute wieder zu erinnern haben: Integration/Inklusion ist zu erkämpfen - nicht nur mit Worten, sondern durch die Tat und auf der Straße.

Behinderungsbildes einhergeht - ich halte ihn für den grundlegendsten, der in Sachen Inklusion zu bewältigen ist - vollzogen hat, können wir den anderen Menschen in uneingeschränkter Anerkennung seiner Individualität als einen Menschen erkennen und verstehen, der ich sein könnte, würde ich die Ausgangs- und Randbedingungen seiner Persönlichkeitsentwicklung gehabt haben. Dieses »Verstehen« ermöglicht, dass wir uns auch als Lehrpersonen dafür öffnen, selbst neu zu lernen und schrittweise die aus der Inklusion resultierenden pädagogischen, didaktischen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Anforderungen umzusetzen. Das mit der Perspektive des den Kindern und Schülern Möglichen, das im Wirklichen oft nicht sichtbar ist. Es liegen allein im deutschsprachigen Raum heute mehr als 40 Jahre der Erfahrung vor, ein umfassendes Schrifttum, dem man sich kritisch-analytisch annähern kann. Also kann es daran nicht liegen.

- Es scheint, so meine ich, es fehlt der Mut: Der Mut, wie es Kant (1784) fordert, als mündiger Mensch sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen und sich damit aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit und willfährigen Versklavung an eine auch uns demütigende, unsere Motive pervertierende und auch krankmachende Form des Unterrichts nach Maßgabe der Funktionsweisen des sEBU zu befreien. Es wären, wie Gramsci (1992) in seinen Überlegungen zur allgemeinbildenden »humanistischen« Schule fordert, „die Grundwerte des »Humanismus«, die intellektuelle Selbstdisziplin und die moralische Autonomie zu schaffen“ (Heft 4, § 50, S. 526), eine demokratischen Grundsätzen gerecht werdende Schule zu entwickeln und das vertikal gegliederte System in seiner antidemokratischen und ständischen Verfasstheit zu enttarnen und zu entmachten. Dann könnten wir uns, wie es Franco Basaglia im Gespräch mit Jean-Paul Sartre im Zusammenhang mit Analysen zur Demokratischen Psychiatrie und der Öffnung der Anstalten ausdrückt, aus der gesellschaftlichen Durchsetzung der Herrschaftslogik lösen und uns unserer Verstrickungen in deren Wertesystem und der damit verbundenen Widersprüche bewusst werden. Das als Voraussetzung, uns nicht weiterhin in Mystifizierung einer »segregierenden Inklusion« realitätsblind als „Angestellte der Herrschaft“, in der Funktion von „Zustimmungsfunktionären“ und als „Techniker des praktischen Wissens“, wie es Franca und Franco Basaglia artikulierten, an „Befriedungsverbrechen“ beteiligen (Basaglia & Basaglia-Ongaro 1980). Das ist ein großer und nur in historisch bedeutsamen Schritten zu realisierender Prozess - für einen selbst und in der Sache. Im Gespräch, auf das ich Bezug genommen habe, verweist Sartre darauf, wie dieser Prozess aussehen könnte. Er antwortet Basaglia, der betont, dass es darum gehe, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu tun, wie folgt: „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).

Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für eine solche Praxis sind in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelt worden. Zwei Momente sind dafür hoch relevant:

- Die in Überwindung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik durch die einem subjektwissenschaftlich fundierten Menschen- und Behinderungsbild verpflichtete materialistische *Behindertenpädagogik*, wie sie von Wolfgang Jantzen (2007) grundgelegt und von uns in vielen Dimensionen in Theoriebildung und Praxis entwickelt wurde und keinen Menschen mehr aus gemeinsamen kommunikationsbasierten Kooperationen ausschließt, wie immer seine Biographie verlaufen und zu welchen kompensatorischen

Handlungsweisen sie auch geführt hat (Feuser 2001, 2002).<sup>15</sup>

- Und in der Regelpädagogik die von Wolfgang Klafki (1927-2016) entwickelte »Allgemeinbildungskonzeption«, mit der es, kurz zusammengefasst, um drei Dimensionen geht: „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*“<sup>16</sup> 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. 56f) - und eben keine Schulfächer im Einzelnen.

Beide Momente sind in der von mir entwickelten Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik gefasst (Feuser 1989, 2005, 2011a, 2013a), mit der der Weg *von der Segregation durch Integration zur Inklusion* zielgerichtet beschrrieben werden kann. Ihre theoretischen Grundlagen und praktischen Dispositionen kennzeichnen drei für einen inklusiven Unterricht unverzichtbaren Momente, die als Gelingensbedingungen angesehen werden können und davor bewahren, in der Sackgasse einer segregierenden Inklusion zu landen:

- Erstens das *Moment der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikationen* erfordern, in denen die Heterogenität der vielen in der Interaktion miteinander zur Wirkung kommenden Momente ein hohes synergetisches Potential erzeugt, das zu emergenten Lösungen führt, zu solchen Lernergebnissen also, die kein einzelner Lernender für sich hätte erreichen können oder mit ihm schon per se vorhanden gewesen wären, ob er nun in seinem Lernen als beeinträchtigt oder als hochbegabt gelten mag. Das kennzeichnet eine kognitive Dimension des auf Erkenntnisgewinn gerichteten Bildungsprozesses, aus dem Wissen resultiert, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und eine intrinsische Motivation grundlegen kann. Das im Gegensatz zur heute üblichen Form der Vermittlung von Wissen, das ohne Erkenntnis bleibt und damit subjektiv überwiegend als sinnlos erfahren wird, für die Persönlichkeitsentwicklung tot bleibt und eine extrinsische Motivation schafft, die auf Vermeidungsstrategien von Sanktionen beruht, an denen es im sEBU nicht mangelt.
- Zweitens: *Die Lernenden werden durch das Moment der die Kooperationen ermöglichenden Kommunikationen sozial füreinander bedeutsam*. Diese Bedeutsamkeit eines jeden für jeden anderen in der Lerngemeinschaft misst sich nicht an einer beeinträchtigungsbedingten pädagogischen und/oder therapeutischen Assistenz oder an der Nutzung von Hilfsmitteln, wie diese auch den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft nicht schmälern. Zentral ist die *aktive Teilhabe* an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden an einem Gemeinsamen Gegenstand im Kollektiv, in das die Lehrpersonen und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen mit einbezogen

---

15 Bezogen ist die Aussage auch auf die basistherapeutische Konzeption der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“ bei der ein Klient nicht Objekt einer therapeutischen oder pädagogischen Maßnahme, sondern mithandelndes Subjekt in der Kooperation aller am pädagogisch-therapeutischen Prozess Beteiligten ist. Diese Konzeption ermöglicht auch die Integration von bislang z.B. als lernunfähig, austherapiert oder therapieresistent, als selbst- und fremdgefährdend oder auch als gemeinschaftsunfähig erachteten Menschen in reguläre Settings des Lebens, Lernens und Arbeitens - als Voraussetzung und Basis gleichberechtigter und gleichwertiger Teilhabe an Gesellschaft und Kultur (Inklusion).

16 Dieser Frage ist im Besonderen das anlässlich des 60. Geburtstags von Peter Rödler entstandene und von Willehad Lanwer (2014) herausgegebene Buch „Bildung für alle“ gewidmet, auf das ich hier orientieren möchte.

sind (Feuser 2013a).

- Drittens: Die ersten beiden Momente erfordern eine *Realisierung des Unterrichts in Projekten*, die sich mit den großen Fragen der Menschheit an Natur und Gesellschaft befassen (nach Klafki (1996) mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“), die jeden einzelnen Menschen betreffen. Zentral ist das Gewinnen von Erkenntnissen, die Erklärungen ermöglichen aus denen Lösungen resultieren, die zu konstruktiven und Gemeinwohl schaffenden Handlungsmöglichkeiten führen, was man als eine »nachhaltige Entwicklung« bezeichnen könnte. Das meint, was ich als „Gemeinsamen Gegenstand“ beschreibe, der im Sinne einer Entwicklungsniveau bezogenen inneren Differenzierung auf jedem Entwicklungsniveau wahrgenommen, erlebt und handelnd bearbeitet werden kann, welche Art und welcher Umfang an Assistenz einige Lernende dazu auch benötigen werden (Feuser 2011, 2015a).

## 2.2 ... oder fehlt der Mut?

Die Realisierung eines solchen Unterrichts fällt in die Zuständigkeit der Lehrpersonen, die mit mehr oder weniger Unterrichtsstunden als multiprofessionelles Team zusammenarbeiten. Sie sind die Expertinnen und Experten für den Unterricht und nicht Politiker, die glauben es zu sein, weil sie selbst das sEBU erfolgreich durchlaufen und sich ihre beruflichen Positionen erarbeitet haben. Das ist keine Legitimation. Es ist eine fatale Situation, dass in Bezug auf pädagogische Fragen jede und jeder glaubt, in höchster Weise kompetent zu sein, weil sie oder er selbst in die Schule gegangen sind oder als Eltern Kinder erziehen u.a.m. Dem ist nicht so und ich kenne keine wissenschaftliche Disziplin in Bezug auf die man sich solche vermeintlichen Rechte auf Eingriffe und Bevormundung herausnimmt, wie in Sachen Pädagogik. Lehrpersonen sind auch keine willenlos der Herrschaft ihrer Vorgesetzten ausgelieferte Handlanger, wenn sie es schaffen, sich ihrer nahezu berufsspezifischen Tendenz, aus vorauseilendem Gehorsam heraus zu handeln, bewusst werden und ihre fachliche Expertise, die sicher ständig zu erweitern und zu verbessern ist, in den Vordergrund stellen und sich primär an ihren berufsethischen Verpflichtungen orientieren.

Auch der Lehrplan, wie immer er rechtlich verankert ist, entbindet nicht der Eigenverantwortung seiner Umsetzung. Nehmen Sie als Lehrpersonen den Lehrplan als Gedächtnisstütze dahingehend, was die Gesellschaft berechtigt an Erwartungen hinsichtlich dessen hat, was die nächste Generation lernen soll. Auf welchen Wegen das geschieht, in welchen Zusammenhängen und in welchen Zeiträumen, obliegt der pädagogischen Verantwortung gegenüber den Schülern. Ich wage Ihnen zu versichern, dass die Schüler in Form des vorgeschlagenen Projektunterrichts sich mehr und in unvergleichbar höherer Erkenntnisqualität an Wissen aneignen, als in den Lehrplänen aufgelistet ist. Anzumerken wäre auch noch, dass die an die Lehrpläne gekoppelten Unterrichtsmaterialien, gleich für welches Fach sie entwickelt wurden, notwendigerweise der Logik des Faches entsprechen, das sie repräsentieren und aufschlüsseln. Aber das ist nicht identisch mit der Logik der menschlichen Aneignung eines fachbezogenen Inhalts. Dass dem so sei, ist nicht nur einer der großen Irrtümer in der Pädagogik, sondern eine Quelle des Scheiterns von vielen Kindern und Schülern in den Bildungsinstitutionen. Das zeigt auch die Grenzen der Fachdidaktik in Relation zu einer allgemeinen Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik auf, die der Entwicklungslogik menschlicher Aneignungsprozesse folgt. Abgesehen davon sind die meisten so genannten Fachdidaktiken im Sinne einer erziehungswissenschaftlich relevanten Bezeichnung »Methodiken« und eben keine Grundlage didaktischer Reflexion, Planung und Evaluation. Einfachst gesagt: Man kann nicht an den Gehirnen vorbei lehren und lernen. Wenn wir für Menschen ein ihre Entwicklung induzierendes Lernen im Unterricht wünschen, dann geht das nur auf der Basis der bis dato ausgebildeten affekt-logischen, emotional-erlebensmäßigen und kognitiven psychischen Strukturen und der entsprechend regulierten Funktionen von Wahrnehmung, Denken und Handeln, also ausgehend von den aktuellen Zonen der Entwicklung orientiert auf die jeweils nächsten Zonen

der Entwicklung, die in den unterschiedlichsten Zusammenhängen bei ein und demselben Lernenden sich auf unterschiedlichsten Niveaus befinden kann. Und auch das sei angemerkt, die »nächste Zone der Entwicklung« (Vygotskij 1987) entsteht aus den gemeinsamen Kooperationen und ist weder präformiert noch durch irgendwelche Tests in Erfahrung zu bringen. Aber dazu haben wir heute eine umfassende neurowissenschaftliche Literatur, die allein hinreichend zu widerlegen in der Lage ist, wie falsch unser EBU strukturiert und funktional organisiert und reguliert ist. Jedes menschliche Lernen ist hinsichtlich der zu erreichenden Systemhöhe ergebnisoffen. Aber eines ist sicher der Fall: Jedwede Form der Isolation, der Deprivation oder der Reduktion sozialer Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten und der Bildungsangebote blockiert und begrenzt eine potentiell mögliche Entwicklung und zwingt den Menschen in Fällen hochgradiger Isolation nicht nur zur Ausbildung autokompensatorischer Handlungen, sondern kann auch zum Tod führen (Spitz 1972a,b, 1976; Feuser & Jantzen 2014).

Ich denke, die hier nur kurz skizzierten Momente des fachlichen Autonomieproblems und die Lehrplanfrage i.w.S. sind zentrale Hindernisse, Unterricht umzugestalten und ihn inklusiv zu realisieren. Es ist sicher schwierig, die eigenen KollegInnen, die Leitungen von Schulen und die Eltern zu überzeugen, sich auf diesen Weg zu machen, aber es ist nicht ausgeschlossen und ihre Authentizität als Lehrperson und Verlässlichkeit in der Umsetzung wird es Schritt um Schritt möglich machen. Die Stunden, die sie als einzelne Lehrperson mit einer Lerngemeinschaft zur Verfügung haben, können ein kleines Projekt ermöglichen. Nach Möglichkeit wäre dies in Form eines Projekttages je Unterrichtswoche zu etablieren. Wenn noch eine weitere Fachlehrperson ihre Stunden z.B. zugunsten eines oder zweier Projektstage einbringt und sie im Co-Teaching unterrichten, erweitern sich die raum-zeitlichen Möglichkeiten für komplexere und gleichzeitig transparentere Vorhaben und die kreative Dynamik im Unterricht steigt. Wir unterrichten noch immer Fächer anstatt Menschen. Nichts, was in den Fächern zu lernen vorgesehen ist, geht in Projekten verloren; auch nicht, wie meist befürchtet wird, Übungseinheiten, die die Schüler, haben sie verstanden, worum es geht, meist selbst einfordern, um das Erlernte verkürzt und instrumentell in die eigene Verfügung zu bekommen - als Technik und Werkzeug für ihr weiteres entdeckendes und forschendes Lernen. Haben Sie noch weitere pädagogische oder therapeutische Fachpersonen oder für bestimmte Kinder Assistenzen im Unterricht, kann ein hoch differenziertes Team-Teaching in Gang kommen, das mit den Kindern und Schülern den Ideenreichtum im Unterricht ausweitet - oft so weitgehend, dass die Kinder und Schüler Sachverhalte zu bearbeiten einfordern, die Sie als Lehrpersonen selbst nicht wissen und beherrschen, was Ihnen ermöglicht, mit den Kindern und Schülern an die Orte zu gehen, wo sie entwickelt werden oder zur Verfügung stehen und gemeinsam mit ihren Schülern zu lernen. Das ist schon auch eine privilegierte berufliche Situation.

Lassen Sie es einfach einmal zu, darüber nachzudenken, dass unser Nichtwissen als Lehrpersonen eine der zentralsten Gründe ist, Kinder und Schüler in ihrem Lernen zu begrenzen. So wird ein Projekt, wie ich das in der entwicklungslogischen Didaktik im Baum-Modell skizziere, zu einer vielfältigen Möglichkeit, miteinander in unterschiedlichsten sozialen Gruppierungen zu diversen, mit dem Gemeinsamen Gegenstand verbundenen Sachfragen zu arbeiten. Das entspricht der Vielfalt der Äste des Baumes. Sie sind nicht die Fächer, sondern vielfältige Möglichkeiten der lernenden Aneignung des Gemeinsamen Gegenstandes, da sie alle dem selben Stamm entspringen und können so der Diversität und Vielfalt der Lernenden Rechnung tragen. Kein Kind, kein Schüler bleibt da zurück. Und aus einem Ast kann der Stamm eines neuen Projektbaumes werden, so dass die Lerngemeinschaft zunehmend den Fortgang des gemeinsamen Unterrichts bestimmt - d.h. demokratisch abstimmt und verantwortlich übernimmt. Die Sicherung der in arbeitsteiligen Lerngruppen gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnisse und des daraus generierten Wissens kann in gemeinsam erstellten Portfolios dokumentiert werden; auch die Lernverläufe einzelner Kinder und Schüler mittels der Möglichkeiten, die ihnen für eine solche Dokumentation

zur Verfügung stehen - auch mittels Assistenz.

Es ist dann oft nur ein kleiner, sich letztlich aufdrängender Schritt, die Jahrgangs- und Schulstufen zu überwinden und den Unterricht in jahrgangsübergreifenden Mehrstufenklassen bei einem sich entsprechend erweiternden multiprofessionellen Team transfunktional zu gestalten; in einem Kollektiv, in dem jedes Mitglied desselben die Leitung übernehmen kann. Dies möglicherweise über Schritte der Synchronisation von Projekttagen einzelner Klassen. In Wien konnte ich das schon vor vielen Jahren z.B. an der Schule am Friedrichsplatz in hoch entwickelter Form beobachten. Ein zentrales Moment ist dabei, was ich im Sinne eines voneinander Lernens als »Kompetenztransfer« zwischen den Lehrpersonen und Fachkräften beschreibe (Feuser 1984; Feuser & Meyer 1987), der schließlich auch ermöglicht, erforderliche therapeutische Angebote in den gemeinsamen Unterricht zu integrieren und nicht in separierten Settings und Räumen durchzuführen. Das gelingt, wenn die Mitglieder eines Teams um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung bemüht sind, in innerer Verbundenheit einen Dialog pflegen und sich darüber austauschen, wie sie sich die gemeinsam erfahrenen Verhältnisse und Verhaltensweisen auf der Basis dialektisch-systemisch geführter Analysen erklären. Dies als Basis der Erarbeitung einer weitgehend einheitlichen Sichtweise des Zwecks des eigenen Tuns, der gemeinsam anzustrebenden nächsten Ziele und deren konzertierten, möglichst widerspruchsfreien Umsetzung.

Wo man sich in ähnlicher oder auch anderer Weise auf den Weg gemacht hat, habe ich nahezu ausnahmslos die Erfahrung gemacht, dass man sich einer Top-Down-Strategie bediente, nämlich zuerst nur leicht in ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten beeinträchtigte Kinder oder Schüler in eine reguläre Lerngemeinschaft zu integrieren. Das halte ich für den größten aller begehbaren Fehler in der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts. Es war stets zu beobachten, dass der Unterricht in der bisher üblichen Form fortgesetzt wurde und die Sonderpädagogen und/oder Schulischen Heilpädagogen mit der Aufgabe betraut waren, meist in Nebenräumen und parallel zum Gruppengeschehen, Stoff nachzuarbeiten oder zu vermeiden, dass bestimmte Schüler den Unterrichtsverlauf »stören« oder gar verunmöglichen. Ich fasste das in den Begriff der „Schäferhundpädagogik“.<sup>17</sup> Hier kommen die Regelpädagogen und die Heil- und Sonderpädagogen ihrer mit Inklusion verbundenen Pflichten nicht nach, es kommt nicht zum erforderlichen Co-Teaching und zu keiner Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Die Ausrichtung des Lernens erfolgt dann oft noch an unterschiedlichen Lehrplänen für die Schüler je nach Maßgabe, welche Sonderschule sie besuchen würden, wären sie nicht in einer Regelklasse. Wird bei solchen Konstellationen ein schwer beeinträchtigt oder entwicklungsgestörtes Kind »integriert«, kommt es zur „Beistellintegration“; eine in gleicher Weise alte Bezeichnung von mir dafür, dass man ein schwerst beeinträchtigt Kind in der Klasse hat, vor dessen Augen man vielleicht ein Mobile hängt und es »versorgt«, aber ohne Beteiligung an jedweden Lernprozessen. Schwer beeinträchtigte Menschen sind Menschen - und keine stummen Gegenstände für die Verbesserung statistischer Daten zur Inklusion, politischer Verfügungen und einer politischen Buchführung der Inklusion. Das Top-Down-Prinzip führte in allen von mir beobachtbaren Fällen nicht zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis, die nur annähernd als inklusiv bezeichnet werden könnte. Das ist eines der zentralen, selbstverschuldeten Dilemmata der Integration resp. Inklusion.

Die Ermutigung und das Erfordernis geht dahin, eine Bottom-Up-Strategie zu verfolgen und von Anfang an ein schwer beeinträchtigt Kind in eine vielleicht schon altersgemischt an Projekten arbeitende Kindergartengruppe oder schulische Lerngemeinschaft aufzunehmen. Das führt schnell dazu, Unterricht vom schwerst lernenden Kind und Schüler her zu denken, zu einem

---

17 Dies deshalb, weil sich die Funktion der Heil- und Sonderpädagogen im vermeintlich inklusiven Unterricht sehr schnell darauf reduziert, seitens der Regelschullehrer als störend empfundene Aktionen zu unterbinden oder in Schach zu halten, was man auch einem entsprechend trainierten Schäferhund überlassen könnte.

Unterricht für *alle* und zu den dafür erforderlichen inneren Differenzierungen - zum Lernen auf einem Ast des Projektbaumes, der vom Astanfang bis zu dessen Spitze selbst alle abbildbaren Entwicklungsniveaus repräsentiert und die Zusammenarbeit aller mit allen ermöglicht.

Damit wären im Prinzip alle für den Weg zu einem inklusiven Unterricht relevanten Parameter erwähnt. Für so unvorstellbar solche Veränderungen auch angesehen werden, weil man sie selbst noch nicht erfahren konnte und Ängste vor Veränderungen dominieren, so denkbar werden sie, wenn wir das erste hier angesprochene Moment der eigenen Veränderung zulassen und daran arbeiten. Eine sehr frühe Erfahrung meinerseits führte zu der Aussage: Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an - in unseren! Sie ist bis heute nicht zu revidieren und diese unsere eigene Veränderung und ein im vorgenannten Sinne gelingendes Co- und Team-Teaching sind die zentralsten Ressourcen, deren wir auf dem Weg zur Inklusion bedürfen. Alle anderen sind sekundärer Art (Widmer-Wolf 2014). Inklusion denken zu können, verlangt die Mechanismen und Funktionsweisen der Exklusionen zu verstehen, die wir betreiben (Kronauer 2010). Empören Sie sich also gegen die Exklusionen und engagieren Sie sich für deren völligen Abschaffung im EBU.

### 2.3 Ermutigung wider den »Staatsgeist« und die Institution

In seinem Buch „Praktische Vernunft“ von 1998 befasst sich Bourdieu auf der Basis eines 1991 in Amsterdam gehaltenen Vortrags mit der Überschrift „Staatsgeist“ mit der Genese und Struktur des bürokratischen Feldes. Keine staatliche Institution dürfte für den „Staatsgeist“ repräsentativer sein, als das institutionalisierte Bildungssystem, das Bourdieu in verschiedensten Zusammenhängen anführt. Seine Argumentation bezieht sich nicht auf ein juristisches Ansinnen, sondern auf die Mechanismen, die uns veranlassen, so zu denken, wie wir über Sachen und Menschen denken und auf die Absicherung und Regulierung dieses Denkens im Sinne des Staates als Allgemeinheit. Dies auch bezogen auf Aspekte des „Habitus“, mit dem er sozialisierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen begrifflich fasst und die Unterwerfung unter die bestehende Ordnung als „Produkt der Übereinstimmung zwischen den kognitiven Strukturen, die dem Körper durch die Geschichte kollektiv (phylogenetisch) und individuell (ontogenetisch) in Fleisch und Blut übergegangen sind, und den objektiven Strukturen der Welt, auf die sie angewendet werden“, beschreibt. Seinen Vortrag begann mit folgender Aussage:

„Beim Nachdenken über den Staat läuft man immer Gefahr, staatliches Denken zu übernehmen, staatlich produzierte und geschützte Denkkategorien auf den Staat anzuwenden und also eine grundlegende Wahrheit über den Staat zu verkennen [...] eine Hauptmacht des Staates, die Macht, die Denkkategorien zu produzieren und durchzusetzen (vor allem mit Hilfe des Bildungssystems), die wir spontan auf jedes Ding der Welt und auch auf den Staat selbst anwenden“ (Bourdieu 1998, S. 93).

Halten wir ein wenig inne, so dürfte sich verdeutlichen, dass vor allem wir als Lehrerinnen und Lehrer im Grunde diesem System nie entronnen sind, von ihm geradezu lebenslang durchtränkt werden und vermeintlich unabwendbar auf es verpflichtet sind. Jeder Gedanke daran, den Staatsgeist kritisch zu hinterfragen, verbindet sich unbewusst mit dem Gefühl einer Pflichtverletzung und existentiellen Bedrohung. Sie abzuwenden lässt uns in den schon angesprochenen dienstbeflissenen vorausseilenden (Kadaver-)Gehorsam abgleiten, der sich auch als kollektives Phänomen aus der Geschichte der Professionalisierung der Pädagogik begründen lässt. Wir geraten dem Staat gegenüber in eine Art „Herr-Knecht-Verhältnis“. Allein der Gedanke einer kritischen Infragestellung des hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten EBU empfinden wir als eine Art Tabubruch, der Ängste auslöst, weil der „Herr“ seine vermeintlich schützende Hand über uns zurückziehen oder uns bestrafen könnte (Foucault 2005).

Zur Klarstellung und Verdeutlichung dessen lässt Bourdieu in seinen Ausführungen den Dichter sprechen. Es ist kaum treffender zu sagen:

„Zunächst aber, und um das Bewusstsein für die immer lauende Gefahr zu schärfen, dass wir von einem Staat gedacht werden, den wir zu denken meinen, möchte ich mit einer eher intuitiven Fassung dieser Analyse aufwarten, nämlich mit einem Zitat aus Thomas Bernhards *Alte Meister*. »Die Schule ist die Staatsschule, in welcher die jungen Menschen zu Staatsmenschen werden und also zu nichts anderem als zu Staatshandlangern gemacht werden. Ging ich in die Schule, ging ich in den Staat, und da der Staat die Menschen vernichtet, ging ich in die Menschenvernichtungsanstalt... Der Staat hat mich, wie alle anderen auch, in sich hinein gezwungen und mich für ihn, den Staat, gefügig gemacht, und aus mir einen Staatsmenschen gemacht, einen reglementierten und registrierten und trainierten und absolvierten und pervertierten und deprimierten, wie alle anderen. Wenn wir Menschen sehen, sehen wir nur Staatsmenschen, Staatsdiener,... Die ihr ganzes Leben dem Staat dienen und also ihr ganzes Leben der Unnatur dienen.«<sup>18</sup> (ebd., S. 93)

Bourdieu folgert: „Wenn es um den Staat geht, kann man gar nicht genug zweifeln“ (ebd.) - und in Analogie dazu folgere ich: Wenn es um Schule geht, kann man gar nicht genug zweifeln! Bourdieu warnt vor der „literarischen Übertreibung“ und einen möglicherweise damit verbundenen Realitätsverlust. Er meint aber, dass dennoch ernst zu nehmen sei, was Thomas Bernhard sagt und er schlussfolgert:

„Um überhaupt eine Chance zu haben, einen Staat zu denken, der noch mit Hilfe derer sich selbst denkt, die sich bemühen, ihn zu denken (wie Hegel oder Durkheim zum Beispiel), muss man versuchen, alle Vorannahmen und Vorkonstruktionen in Frage zu stellen, die in der zu analysierenden Realität und im Denken der Analytiker selbst enthalten sind“ (ebd., S. 94).

Haben Sie also den Mut, Ihr eigenes Denken in Frage zu stellen und sich von den internalisierten Denkstilen zu lösen; insbesondere eben von den Vorannahmen und Vorkonstruktionen des sEBU. Dann sind Sie bei den ersten Schritten in Richtung Inklusion.

Enrique Dussel (2013) befasst sich in seinen „20 Thesen zur Politik“ mit der Notwendigkeit von politischen Institutionen, denen er seine siebte These (S. 53-60) widmet. 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“ (7.2.2, S. 55).

Hinsichtlich des Grades, in welchem Institutionen ihre Funktion erfüllen, verweist er (a) im Prozess ihrer Entstehung auf Disziplinierung und Begrenzung, (b) für die Epoche des Gleichgewichts auf eine adäquate Erfüllung ihrer Funktion, dies allerdings in fortschreitend abnehmender Funktion mit der Tendenz, sich zu verewigen, was (c) 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 im dritten Schritt notwendig wird, sie zu transformieren oder abzuschaffen. Er schreibt in seiner 17. These: „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“ (S. 134). Es dürfte nachzuweisen sein, so meine Hypothese, die einer Studie würdig wäre und vielleicht ein sinnvollerer Forschungsauftrag, als was derzeit überwiegend zu Inklusionsfragen geforscht wird, dass das sEBU, seit wir von Integration reden, zunehmend selektiver und damit auch widerständiger gegen eine Transformation in iEBU geworden ist. Dabei sind erhebliche Zweifel anzumelden, ob die Transformation eines sEBU in ein iEBU überhaupt ohne die Transformation der gesamten institutionellen Systeme einer Gesellschaft möglich erscheint - vereinfacht gesagt, ob es nicht des Umdenkens und Neudenkens

---

18 Aus: T. Bernhard, *Alte Meister. Komödie*, Frankfurt/M. 1988, S. 58f

der ganzen Gesellschaft in der gesamten Spanne unserer Bewirtschaftung der Erde bedarf. Selbst wenn dem so ist, wäre seitens aller am EBU Beteiligten - allen voran die Lehrpersonen - hier und jetzt unter Einbezug der Generation, die jetzt in die Kindergärten und Schulen kommt, unmittelbar damit zu beginnen.<sup>19</sup> Betrügen wir uns dabei aber bitte nicht selbst. Dussel schreibt: „Nennen wir „reformistisch“ dasjenige Handeln, das sich den Anschein gibt, etwas zu verändern, wobei aber grundsätzlich die Institution und das System sich selbst gleich bleiben“ (Dussel, 2013, S. 136/137), so kennzeichnet Reformismus das Bewusstsein herrschender Bildungspolitik und die Praxen ihrer Institutionen. Die Inklusion, davor sollten wir den Blick nicht verstellen, ist auf einem super-reformistischen Kurs, wie ihn die Geschichte der Pädagogik wohl noch nicht gesehen hat. Das sollte ermutigen, die Wirkung des Staatsgeistes in uns selbst und die Funktion der (staatlichen) Institutionen zu erkennen und in Frage zu stellen - und sie unter Aspekten der Humanisierung und Demokratisierung des institutionalisierten EBU neu zu gestalten. Scheidler (2015) führt aus: „Auch die Schule, das Militär und andere Disziplinierungsanstalten sind weitgehend demokratiefrei. Tatsächlich verbringt der größte Teil der Menschen in modernen repräsentativen Demokratien einen erheblichen Teil seiner Zeit in Institutionen, die vollkommen undemokratisch sind“ (S. 152).

Wenn es einer Deregulierung bedarf, dann die der Pädagogik vom Einfluss des »Staatsgeistes« und der so genannten gesellschaftlichen Eliten, die die grauen Eminenzen der Herrschenden oder selbst die Herrschenden sind. Machen wir uns also auf den Weg, der Herrschaft ihre Macht zu rauben dadurch, dass wir das Erkannte realisieren und nicht eine konzeptionelle Beliebigkeit bedienen, die nicht mehr zu erkennen ermöglicht, um was es geht. Damit werden wir aber zur „Zielscheibe der Bestrafung durch die Mächtigen“ (Dussel 2013, S. 151). Also nehmen wir diese Versuche als Wegweiser zu erkennen, dass wir auf den richtigen Pfaden sind und als Gütesiegel unseres Tuns.

### **Literaturhinweise:**

- Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer  
Ahrbeck, B. (2014<sup>2</sup>): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer  
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  
Bonet, A.J.A. (2013): Die Würde des Mülls. Berlin: Lehmanns media  
Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp  
Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv  
Bude, H. & Willis, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp  
Comenius, J.A. (2007): Große Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta  
Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Dust, M. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 21-39  
Degener, T. (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzykl. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 160-169  
Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit Verlag  
Brodkorb, M. (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. In: Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S. 13-36  
Felten, M. (2017): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus  
Feuser, G. (1984/1987<sup>2</sup>): Zwischenbericht - Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindertagesheimen. Bremen: Diak. Werk Bremen e.V., Landesverband Ev. Kindertagesstätten in Bremen  
Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik.

---

19 Diese Generation, so mein Literaturstand zu diesen Fragen, dürfte jene sein, die zentrale Entscheidungen von globaler Reichweite wird fällen müssen, soll ein Planetozid noch abgewendet werden können.

28, 1, S. 4-48

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik. 40, 3, S. 268-350

Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business Verlag, S. 349-378

Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et. al. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86-100

Feuser, G. (2013a): Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, 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, 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, G. (2015a): Zwei Prämissen für „Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“. In: behinderte menschen. 38, 4/5, S. 45-49

Feuser, G. (2015b): Inklusion - Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. In: Behindertenpädagogik. 54, 3, S. 257-269

Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Feuser, G. (2017a): 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. (2017b): Inklusion und Nachhaltigkeit - Ein kritisch-konstruktiver Diskurs zu deren Geltungsansprüchen in der Pädagogik. In: Köpfer, A. & Bartosch, R. (Hrsg.): Inklusion und Nachhaltigkeit. Trier: Wissenschaftsverlag [in Vorbereitung]

Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: Feuser, G., Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Band 10 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 64-90

Feuser, G. & Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel: Jarick Verlag

Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, M. (2005): Analytik der Macht. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, M. (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977-1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault Michel (2006b): Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Freire, P. (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Geiselberger, H. (Hrsg.) (2017): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: Suhrkamp

Gramsci, A. (1992): Gefängnishefte. Band 3, 4. und 5. Heft. Hamburg: Argument

Hessel, S. (2011a): Empört Euch. Berlin: Ullstein

Hessel, S. (2011b): Engagiert Euch. Berlin: Ullstein

Hessel, S. & Jocks, H.-N. (2013): Der Geist der Empörung. In: Lettre International 100, S. 13-17

Horster, D. (2009): Anerkennung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzykl. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-159

Kant, E. (1784). Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatszeitschrift. Dezember-Heft, S. 481-494

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz

Kronauer, M. (2010): Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag

Lanwer, W. (2015): Bildung zum Menschen - Anmerkungen zu Heinz-Joachim Heydorn aus einer kulturhistorischen Perspektive. In: Lanwer, W. & Jantzen, W. (Hrsg.): Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. Berlin: Lehmanns Media, S. 52-65

Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion. Baden-Baden: Nomos

Reichmann-Rohr, E. (1993): Die Sehnsüchte des Herrn Ratke oder die Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken

der Weltverbesserung. Bremen (unveröffentlicht)

Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2000): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

Scheidler, F. (2015): Das Ende der Mega-Maschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Wien: ProMedia

Schönwiese, V. (2016): Schulische Inklusion - wohin? In: behinderte menschen. 39, 4/5, S. 4-5

Séguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. (Hrsg. Krenberger, S.; Original 1866) Wien: Verlag Karl Graeser & Cie

Spitz, René (1972a): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett

Spitz, René (1972b): Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M.: S. Fischer

Vygotskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Köln: Pahl Rugenstein

Widmer-Wolf, P. (2014): Praxis der Individualisierung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich

Wilsrecht, F. (2017): Die dialektischen Begriffe in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Zur Kritik des gegenwärtigen Bildungswesens. Reihe: »Dialektik der Be-Hinderung«. Gießen: Psychosozial-Verlag

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Georg Feuser

eMail: gfeuser@swissonline.ch