

Inklusion als Spiegel gesellschaftlichen und pädagogischen Bewusstseins¹

GEORG FEUSER

Sehr geehrte Damen und Herren. Ich danke für die Einladung zu Ihrer Premierefeier und der Möglichkeit, aus diesem Anlass hier sprechen zu dürfen. Als ein »Urgestein« der Integrationsentwicklung im deutschsprachigen Raum, wie man oft sagt, vermag ich die Wahl der Thematik dieses Abends und des Kurzfilms sehr zu schätzen. „Vision Inklusion“ - diese zwei Worte und die klaren Aussagen im gleichnamigen Kurzfilm drücken mehr aus als das heute zu großen Anteilen geschwätzierte, weil weitgehend substanzlose und als das auch überflüssige, weil die Wirklichkeit verschleiernde Gerede um Fragen der Inklusion. Und sie verweisen eindeutig darauf, dass das Sich-Einlassen auf Inklusion, in welchen gesellschaftlichen Bereichen auch immer, ein ständiger Prozess großen pädagogischen Bemühens und hohen gesellschaftlichen Bewusstsein ist und auch zukünftig sein wird; ein Prozess der nie endet und insofern auch nie ein einmal gesicherter und unumstößlicher Zustand sein wird, als der die Sache der Inklusion heute gehandelt wird. Ein solcher Weg von 20.000 Meilen, so ein chinesisches Sprichwort, beginnt mit dem ersten Schritt. Wenn aber nicht schon mit dem ersten Schritt das klare Ziel des zu gehenden Weges verbunden ist, eilt man schnell in die falsche Richtung, vermag das nicht zu erkennen und schon gar nicht mehr zu korrigieren. In dieses Bild gebracht artikulieren sich nach nun mehr als vier Jahrzehnten der Integrations- und Inklusionsentwicklung im deutschen Sprachraum meine Sorgen um Weg und Ziel. Sie hier auszubreiten und zu analysieren ist nicht die Zeit gegeben. Erlauben möchte ich mir aber ein grundlegendes Problem anzusprechen, womit ich sie vielleicht anregen kann, über Ihre Position auf diesem Weg nachzudenken und ich versuche, pädagogische Perspektiven aufzuzeigen, den Weg zu gehen, ohne auch nur ein Kind zurück zu lassen. Dies unter den Überschriften (1) »Schule und Staatsgeist« und (2) »Pädagogische Perspektiven«.

1. Schule und Staatsgeist

Pierre Bourdieu (1930-2002), der wohl bekannteste Sozialphilosoph und Soziologe der Gegenwart, befasst sich im vierten Kapitel seines Buches „Praktische Vernunft“ (1998), das er mit „Staatsgeist“ überschrieben hat, in Wiedergabe eines Vortrags, den er 1991 in Amsterdam hielt, mit der Genese und Struktur des bürokratischen Feldes.² Keine staatliche Institution dürfte für den „Staatsgeist“ repräsentativer sein, als das institutionalisierte Bildungssystem als solches und das Schulsystem im besonderen. Durch unsere Schullaufbahn stehen wir alle unmittelbar mit dem Staatsgeist in Verbindung und sind, mehr als wir wohl anzunehmen gedenken, fest in ihm verankert. Gleichwohl stehen wir ihm in Prozessen der Dynamisierung seiner Veränderung aber auch gegenüber, ja im Widerspruch zu ihm, wenn wir diese Veränderungsprozesse als die Transformation eines selektierend-ausgrenzenden und segregierend-einschließenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems in ein inklusives betreiben wollen. Bourdieu begann seinen Vortrag mit folgender Aussage: „Beim Nachdenken über den Staat läuft man immer Gefahr,

1 Vortrag anlässlich der Premierefeier des Kurzfilms „Vision Inklusion“ im DialogMuseum Frankfurt/M. am 09. Juni 2016

2 Ein Diskussionsbeitrag nach meinem Vortrag veranlasst mich, darauf hinzuweisen, dass Bourdieu in seinem Vortrag mit „Staatsgeist“ nicht im Sinne eines juristischen Ansinnens argumentiert, sondern bezogen auf die Mechanismen, die uns veranlassen, so zu denken, wie wir über Sachen und Menschen denken und deren Absicherung und Regulierung im Sinne des Staates als Allgemeinheit. Dies auch bezogen auf Aspekte des „Habitus“, mit dem er sozialisierte Wahrnehmung-, Denk- und Handlungsweisen begrifflich fasst, mit denen er 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. Dies sind nicht Formen des Bewusstseins, sondern „Dispositionen des Körpers“ und auch keine „bewusste Zustimmung zu einer Ordnung bzw. Anordnung“ (Bourdieu 1998, 118).

staatliches Denken zu übernehmen, staatlich produzierte und geschützte Denkkategorien auf den Staat anzuwenden und also eine grundlegende Wahrheit über den Staat zu verkennen" (93). Er meint damit das Verkennen einer Hauptmacht des Staates, nämlich „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" (ebd.), mithin also auch unser Denken und Bewusstsein über Schule, über die Schülerinnen und Schüler und über jene, die wir noch immer als behindert seiend betrachten und nicht als solche, die wir aufgrund unserer Bewertung von an ihnen beobachtbaren Merkmalen in ihrem Lernen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung be-hindern.

Es dürfte keine Frage sein, dass vor allem wir als Lehrerinnen und Lehrer im Grunde diesem System nie entronnen sind. Der in uns gedrungene und durch unser Tun sich stets reproduzierende Staatsgeist ist unser Lebenselixier und jeder Gedanke und Versuch, ihn kritisch zu hinterfragen, verbindet sich unbewusst mit Gefühlen der Bedrohung und Angst. Diese existentiell bedeutende Situation veranlasst uns zu einem für den Stand der Lehrerschaft geradezu typischen, dienstbeflissenen vorseilenden Gehorsam, der sich aus der Geschichte der Professionalisierung der Pädagogik heraus auch als ein kollektives Phänomen begründen lässt, als eine Art „Herr-Knecht-Verhältnis" dem Staat gegenüber. Allein der Gedanke einer kritischen Infragestellung des hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten Schulsystems wird zu einer Art Tabubruch, das neue, noch stärkere Ängste auslöst, weil der „Herr" seine vermeintlich schützende Hand über uns zurückziehen oder uns bestrafen könnte. Diese Bedrohung scheint derart groß, dass wir jene, für die wir diese Profession gewählt haben, entgegen allen heute in den Humanwissenschaften vorliegenden Erkenntnissen, in den sensibelsten Phasen ihrer Persönlichkeitsentwicklung einem Schulsystem und einer Unterrichtspraxis ausliefern, das alle Werte, die wir in unserer Kultur für staatstragend erachten, konterkariert, ja sie pervertiert:

- das Soziale durch einen Gemeinsinn und Solidarität zerstörenden egomanen, auf Konkurrenz, Wettstreit und Selbstoptimierung orientierten Leistungsbegriff,
- das Liberale durch ein Korsett an Gesetzen, Verordnungen und Vorschriften, die jedes Detail der Organisation des Systems regeln bis hin, was, wann, wo und wie schnell zu lernen ist,
- das Christliche durch eine entsolidarisierende Vernichtung der Empathie den Mitmenschen gegenüber, die zum seine eigenen Lebensperspektiven bedrohenden Feind werden, zum Fremden, zum *anderen Andern* und
- das Demokratische schließlich durch die Strukturvorgaben eines selektierend-exkludierenden und segregierend-inkludierenden Schulsystems, das eine ständische Funktionsweise hoch favorisiert, die dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit und einer demokratischen Verfasstheit des Staates fundamental widersprechen.

Wir nehmen also hin, immer wieder eine ganze Generation an Schülerinnen und Schülern psychisch zu verletzen, sie zu traumatisieren und somatisch zu beeinträchtigen, sie bezogen auf die heute von der Menschheit zu bewältigenden ökologischen Aufgaben der Sicherung des Planeten Erde als Lebensraum für Menschen und der - auch damit verbundenen - ökonomischen Herausforderungen einer menschenwürdigen Verteilungsgerechtigkeit der Güter und Finanzen blind zu machen und dumm zu halten - und diese Auflistung ließe sich lange fortsetzen. Bude (2008) fasst das in seiner Arbeit über das Ende des Traums von einer gerechten Gesellschaft in Bezug auf Kinder und Jugendliche so zusammen: „Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen" (15).

Und auch die Eltern, die wichtigsten Partner in einem Schule verändernden Prozess, haben nur dieses Bildungssystem erfahren und liefern weiterhin ihre Kinder in oft panischer Angst, sie könnten den Anschluss an die Gesellschaft und die Eroberung eines respektablen Platzes im Mainstream verpassen, diesem System aus, auch wenn sie sehen, wie ihre Töchter und Söhne langsam verkümmern. Somatoforme Symptome wie Schlaflosigkeit, Kopfschmerzen, Bauch-

schmezen und Depressionen werden berichtet. Recherchieren sie nur einmal, wie viele Tonnen an Psychopharmaka an Schülerinnen und Schüler verabreicht werden (und ich meine nicht nur Ritalin), um die Schule zu überleben und wie viele Millionenbeträge in außerschulische Nachhilfemaßnahmen fließen. Das Geschäft mit der Schule nach der Schule boomt. In Deutschland geben Eltern jährlich 879 Millionen Euro für Nachhilfeunterricht aus. In der Schweiz besucht jedes dritte Kind Nachhilfeunterricht - Tendenz steigend.³ Hängen die Bildungschancen also von privat finanzierter Nachhilfe ab? Und was, wenn Eltern das sich nicht leisten können? Pech gehabt. Dann sind die als »bildungsferne Familien«⁴ diskreditierte Eltern selbst schuld. Das Schulsystem als zentrale Ursache wird nicht in Frage gestellt. Man könnte das von einem analytischen Standpunkt aus als hoch »pathologisch« bezeichnen, wäre es nicht, weil es alle nur im Sinne des Staatsgeistes zu sehen, zu denken und zu bedienen in der Lage sind, heute einfach schon »normal«.

Ich möchte noch auf den zweiten Absatz des Vortrages von Bourdieu zitierend zurückgreifen. Er selbst lässt zur Klarstellung und Verdeutlichung in seinen Ausführungen den Dichter sprechen. Es ist kaum treffender zu sagen: „Zunächst aber, und um das Bewusstsein für die immer lauernde 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.«” (ebd.)⁵ 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 zwar 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 schreibt: „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” (94) - in unserem Denken, sehr geehrte Damen und Herren. Schon vor nahezu 40 Jahren wurde ich nicht müde, darauf zu verweisen: *Integration fängt in den Köpfen an - in unseren!*⁶ Wenn wir im Denken über Schule, ob als Lehrpersonen, Eltern oder Politiker, den in dieser angeeigneten Staatsgeist nicht zu überwinden vermögen und eben, wie Bourdieu aufzeigte, nicht alle Vorannahmen und Vorkonstruktionen des Schulsystems in Frage stellen, die uns eine in historischen Prozessen aus

3 Siehe Sendung “Kontext” des SRF2 vom 06. Juni 2016 mit der Thematik “Nachhilfe”

4 Der Begriff *bildungsferne Familien* müsste als Unwort des Jahres ausgezeichnet werden. Er ist diskreditierend und verletzend - vor allem auch, weil dabei Schuld an Eltern delegiert wird, ohne zu fragen, wer da wem fern ist: die Eltern der Bildung oder eben die Bildung den Eltern!? Vor allem die Bildungsgewerkschaft sollte dazu beitragen, dieses Unwort zu ächten und es entschieden als politische Aussage zurückweisen.

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

6 Christa Polster, die im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst mit der Filmproduktionsges. m.b.H. CULT mit drei Filmen die Entwicklung der Integration in Österreich von 1984-1993 dokumentiert, titelt den dritten Filmbeitrag zur Integration im Sekundarbereich mit dem Zitat „Integration fängt in den Köpfen an” und schreibt die Aussage Franco Basaglia zu. Eine große Ehre für mich!

staatlicher Willkür geschaffene und durch staatliche Eingriffe über Jahrhunderte hinweg regulierte und gesteuerte Schulentwicklung bis auf den heutigen Tag als natürlich gegeben und als nicht anders zu denken erscheinen lässt - und diesem Trugbild sitzen wir auf - dann wird die Vision Inklusion zu einem katastrophalen Dilemma.

Die Deklassierung des Integrationsbegriffes, der eben nicht aus dem *Staatsgeist*, sondern aus dem Verlangen nach einem mit der Französischen Revolution und dem Zeitalter der »Aufklärung« entstandenen Verständnis von Menschenrechten im Sinne der Befreiung aus obrigkeitstaatlicher und kirchlicher Bevormundung und aus dem Joch des Herr-Knecht-Verhältnisses entstanden ist und dessen Ersetzung durch den Inklusionsbegriff, hat das Problem nicht gelöst. Man hat damit nur vor die Erkenntnis dessen, was ein demokratisches Bildungssystem ausmacht und strukturell und funktional erfordert, kultur- und bildungspolitisch den alles verdeckenden Vorhang der Inklusion gezogen. Das durch und durch Privilegien sichernde, Ungleichheit schaffende und verstetigende, nachhaltig ständisch konstruierte und regulierte Bildungssystem feiert weiter Urstände; auch unter den Augen der Bildungsgewerkschaft.

So betreiben wir heute, wenn ich meine Analyseergebnisse zusammenfasse, inzwischen auch mit Kraft und dem Rückenwind der UN-Behindertentrechtskonvention (UN-BRK) (Beauftragte der Bundesregierung 2014) wider alle Erkenntnisse und Erfahrungen

- *die Integration der Inklusion in die Segregation*

des bestehenden Systems. Ein Paradoxon. Ich weiß, es wird nicht gerne gehört. Aber im Rahmen der Italienischen Psychiatriereform haben Franca und Franco Basaglia (1924-1980) u.a. auch im Gespräch mit Jean-Paul Sarte (1905-1980) herausgearbeitet, dass wir, betreiben wir das bestehende System weiter, als „angestellte der Herrschaft“ und „Techniker des praktischen Wissens“, als „Zustimmungsfunktionäre“, im Interesse der Herrschenden „Befriedungsverbrechen“ begehen. Aber sie schreiben auch: „Techniker, die ihre Rolle als »Zustimmungsfunktionäre« ablehnen, werden ihrerseits zu gesellschaftlichen Störfaktoren. Also müssen sie ihrerseits ruhig gestellt werden“ (1980, 15f) - und wer hat das im Kampf für Inklusion nicht schon erfahren? Auf dem Weg zur Inklusion sind wir an Kreuzungen längst in Richtungen der Schaffung von Rest-Sonderschulen abgelenkt; das schlimmste was mit Inklusion geschaffen werden kann. Wir werden uns dringlich zu entscheiden haben, in welcher Welt wir zukünftig leben wollen; und nicht nur bezogen auf das Bildungssystem.

2. Pädagogische Perspektiven

Meine bisherigen Ausführungen negieren nicht das Bemühen vielfältiger Reformversuche des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (EBU), wie uns das auch der Kurzfilm demonstrieren wird. Aber ohne Befreiung davon, Schule im *Staatsgeist* zu denken, verkommt die Reform, verblasst die Vision. Am häufigsten bekomme ich in Gesprächen zur Integration und Inklusion auch schwererer beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu hören: Das kann ich mir nicht vorstellen! - gefolgt von der Aussage: Das geht nicht! Das sind typische Aussagen im Sinne des Staatsgeists. Denken wir Schule nicht im Staatsgeist, sondern in unserer ureigenen Domäne der Pädagogik, dann werden wir schnell begreifen, dass Inklusion als Menschenrecht nicht teilbar ist und worum es für alle geht - nämlich um Bildung!

Mit seiner „Allgemeinbildungskonzeption“ geht es Wolfgang Klafki (1996), schon von ihren Anfängen in den frühen 1960er Jahren an, im Grunde um drei Dimensionen: „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung im Medium des Allgemeinen* sein“ und die „*freie Entfaltung der Persönlichkeit*“ gewährleisten „als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (53/54) mit den Zielen der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, der „Mitbestimmungsfähigkeit“ und der „Solidaritätsfähigkeit“ (97/98). Dies anhand der Konzentration des Unterrichts auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“, mit denen Klafki z.B.

auf die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen (56 ff) verweist - und eben nicht auf Schulfächer und deren voneinander inhaltlich unabhängigen Vermittlung nach Maßgabe outputorientierter Leistungsstandards.

Es geht auch nicht um die „Förderung“ derer, die wir als behindert klassifizieren und um das Einpacken von meist unverstandenem Wissen bei jenen, von denen wir annehmen, wie die Betriebswirtschaft und Ökonomie heute betonen, dass wir ihre „Humanressourcen“ in hoch verwertbares „Humankapital“⁷ umwandeln können. Es geht um Bildung, die sich in Anbetracht unserer Geschichte und der komplexen Weltlage sowohl als *Aufklärung* als auch als *Erziehung* versteht. Erziehung als Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen im Sinne von *Gleichheit*, *Solidarität* und *Gerechtigkeit*, um Gemeinsinn zu schaffen, der allein unsere menschliche Existenz garantiert und zukünftig unser Überleben (Feuser 2015a).

Und das ist für *alle* Lernenden möglich, wenn wir *Bildung* als ein vom *Subjekt ausgehenden Prozess der Ermöglichung* verstehen und praktizieren, als Prozess, der auf die Entfaltung der Potentiale eines jeden Schülers ausgerichtet ist. Das hätte Unterricht zu realisieren, der im Sinne Vygotskij's (1987) nicht an ein bestimmtes Alter oder an eine bestimmte Institution gebunden ist, auch nicht an Schule, sondern an ein Lernen, das der Persönlichkeitsentwicklung dient. Das ist ein zentraler Kern der von mir entwickelten „Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995). Sie vermag die sozio- und psychodynamischen Grundlagen solidarischen Denkens und Handelns grundzulegen, die die Schülerinnen und Schüler - so hoffe ich - später als Erwachsene in ihre Lebenswelten mit hinaustragen, in denen sie dann auch gesellschaftlich und politisch relevant werden und Verantwortung übernehmen können. Das durch einen Unterricht, der mittels *Lernen in und durch Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand* Entwicklung induziert (Feuser 2013). Das erfordert, so meine Erfahrung, einen durchgehenden Projektunterricht in Abkehr von einem Fächerunterricht und jahrgangszentrierten Klassen. Der Vielfalt der im Sinne der Inklusion in Gemeinschaft miteinander Lernenden kann durch eine entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes entsprochen werden, was ich als „entwicklungslogische Didaktik“ bezeichne (Feuser 2011). Dem liegen zwei Momenten zu Grunde:

- Die *Momente der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikation* erfordern, also ein auf eine gemeinsame Erkenntnis, ein gemeinsames Ziel oder Produkt hin orientiertes Miteinander, in dem die Heterogenität der vielen zur Wirkung kommenden Aktivitäten ein hohes synergetisches Potential erzeugen, 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, gilt er nun als behindert oder hoch begabt. Das kennzeichnet eine kognitive Dimension des Bildungsprozesses, der auf Erkenntnisgewinn abzielt, aus dem Wissen resultiert, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und nicht, wie heute üblich, Wissen vermittelt, das ohne Erkenntnis bleibt und damit subjektiv überwiegend als sinnlos erfahren wird und für die Persönlichkeitsentwicklung tot bleibt. Das Motiv, sich solches Wissen anzueignen, resultiert dabei aus der Vermeidung negativer Sanktionen, wie schlechte Noten, Sitzenbleiben oder gar des Schulverweises und, damit verbunden, aus der drohenden Gefahr, die eigenen Zielsetzungen nicht realisieren zu können oder andere soziale Konsequenzen in Kauf nehmen zu müssen. Ist diese Funktion erfüllt, bricht eine solche extrinsische Motivation zusammen und die Sache selbst wird als bedeutungslos abgehakt, weil eine erkenntnis- und gegenstandsbezogene intrinsische Motiva-

7 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.

tion nicht aufgebaut werden konnte.

- Durch das *Moment der die Kooperationen ermöglichenden Kommunikationen* werden die Lernenden sozial füreinander bedeutsam. Diese Bedeutungshaftigkeit 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 Teilnahme an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen mit einbezogen sind.

Das Erfordernis der Realisierung einer Integration und Inklusion in sich aufhebenden „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ in Projekten, die sich mit den großen Fragen der Menschheit und den diesbezüglich zu lösenden Problemen befasst, ist keiner Utopie geschuldet. Eine für die Menschen längst Wirklichkeit gewordene Realität zwingt dazu, das scheinbar Unmögliche im Interesse aller nachdrücklich zu fordern. Das zentrale Ziel pädagogischer Inklusionsbemühungen ist, Ungleichheit abzuschaffen, was voraussetzt und verlangt, *Solidarität* aufzubauen! Dies von frühester Kindheit an bis zum Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter in vielen Lebens- und Sachzusammenhängen und über Generationen hinweg. Und das alles ist keine Verneinung vor den als behindert geltenden Menschen, kein Gnadenakt für Sie. Ohne Inklusion betrügen wir auch die als nichtbehindert geltenden Kinder und Jugendlichen um bedeutende Dimensionen des menschlichen So-Seins, das auch ihre Entwicklungspotentiale einschränkt oder sie nur sehr einseitig auszubilden zulässt.

Uns liegen heute erklärungsstüchtige Theorien vor, die hinreichend nachvollziehbar aber auch prognostizierbar machen, welche Folgen der für das gesamte Schulsystem geltende Bildungsreduktionismus in Kombination mit Einschränkungen des sozialen Verkehrs bis hin zu hochgradig sozialer Isolation der Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, für das Lernen und die menschliche Persönlichkeitsentwicklung hatte und hat (Feuser 2015b, 2016). Das mich zutiefst Erschreckende ist, dass die Pädagogik die humanwissenschaftliche Disziplin ist, die zur Erkenntnis dieser Sachverhalte nicht nur nahezu nichts substantielles beigetragen hat, sondern von diesen Erkenntnissen auch noch am unberührtesten zu sein scheint. Zumindest die Soziologie, die Psychologie und Neurowissenschaften sind uns diesbezüglich hoch überlegen. Schule - und das sind wir uns selbst und unseren Kinder schuldig - darf nicht länger eine Stätte der Reproduktion, Produktion, Verwaltung und Konservierung eines aus dem Feudalismus überkommenen, Ungleichheit produzierenden und Anerkennung verweigernden Staatsgeistes sein. Die pädagogischen und didaktischen Grundlagen eines Kindergartens und einer Schule für alle sind entwickelt. Es gilt sie im Unterricht zu realisieren und damit dem institutionalisierten Bildungssystem ein neues, menschliches Gesicht zu geben. Lassen Sie uns das mit der „Vision Inklusion“ in gemeinsamer Kooperation bewältigen. „Es ist eigentlich ganz, ganz wenig, das verändert werden müsste, um eine inklusive Schule [und ich füge ein: einen inklusiven Kindergarten, inklusives Wohnen, Arbeiten, Teilhaben an Kultur und der ganzen Lebenswelt] zu realisieren“ so der UN-Berichterstatter über die Verwirklichung des Rechts auf Bildung, Vernor Munoz Villalobos 2010 in einem Vortrag an der Universität zu Köln, nämlich: „*alles!*“ Es bedarf dazu nur, „sich nicht an jeder Dummheit zu begeistern“ und des „Optimismus des Willens“ (Gramsci 1999).

Literatur:

- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.), Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, 11-61
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Inklusion bewegt. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Z. Behindertenpäd-

agogik, 28, 1, 4-48

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

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

Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, 282-293

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

Feuser, G. (2015b): Geistigbehinderte gibt es nicht! Soziale Exklusion durch Negation der Entwicklung dessen, was wir »Geist« nennen. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hrsg.): Naturalisierung und Individualisierung. Beiträge der Wissenschaft zur Legitimation von Armut und Ausgrenzung. Marburg: DbWi-Studienheft 10, 40-42

Feuser, G. (2016): 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. Stuttgart, 31-73

Gramsci, A. (1999). Gefängnishefte. Band 9, 22. bis 29. Heft. Hamburg: Argument

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

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

Anschrift des Verfassers:

gfeuser@swissonline.ch