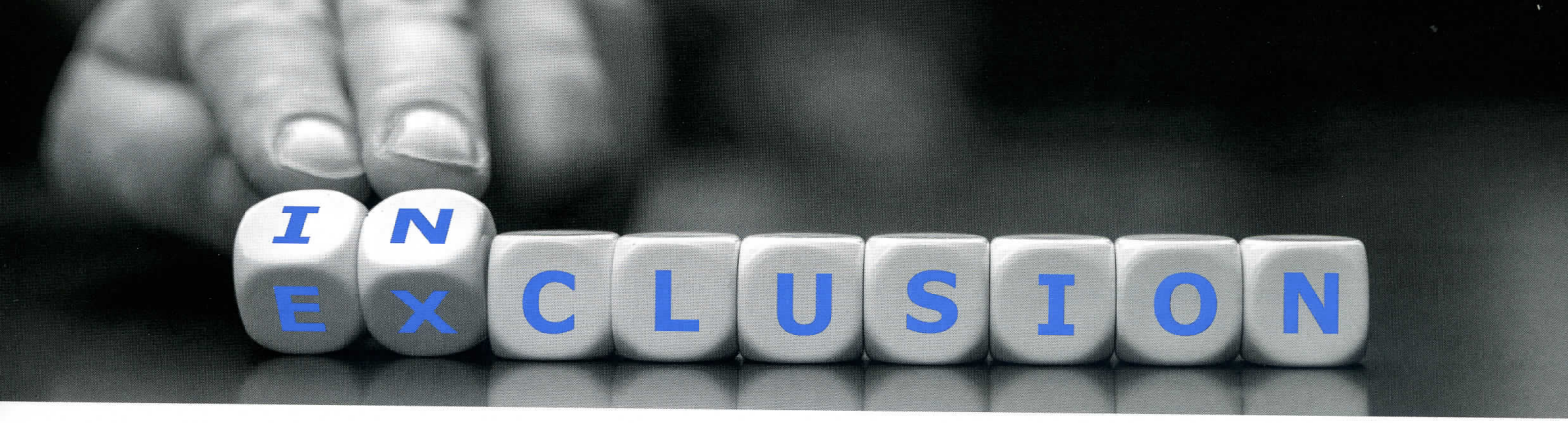

Recht, Chance, Herausforderung

Für die Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems müssen viele Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden. Von Georg Feuser

Bemühungen um die Realisierung einer gemeinsamen Frühen Bildung und eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, die heute vom Kindergarten bis in die Bereiche tertiärer Bildung reichen und mit den Begriffen der «Integration» bzw. seit der Jahrtausendwende mit «Inklusion» bezeichnet werden, blicken im deutschen Sprachraum auf nahezu 50 Jahre ihrer Theoriebildung und praktischen Umsetzung zurück. Mit dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (kurz: UN-BRK) und deren Ratifizierung durch die unterzeichnenden Nationalstaaten[1] ist die Frage der Integration bzw. Inklusion auch im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (kurz: EBU) als Menschenrecht grundgelegt und mithin deren Umsetzung ohne Ausschluss von Menschen wegen der Art oder des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen jedweder Beliebigkeit enthoben.

Eine realistische Bilanzierung

In Anbetracht des genannten Entwicklungszeitraumes und der mit dem Artikel 4 (1) a der UN-BRK erhobenen Forderung, dass die Vertragsstaaten die Verpflichtung haben, «alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Massnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte [behinderter Menschen; GF] zu treffen», muss der erreichte Stand und gegenwärtige Zustand der Entwicklung der Integration/Inklusion nicht nur als unzureichend, sondern geradezu als beschämend eingeschätzt werden. Menschen mit spezifischen Beeinträchtigungen – genannt werden müssen hier vor allem Menschen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, komplexen Mehrfachbeeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen – werden in Umdeutung der an ihnen beobachtbaren Merkmale zu ihren wesensmässigen Eigenschaften zu anderen Andern gemacht und ihre (Menschen-)Rechte auf anerkennungsbasierte, gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft und Kultur «entsetzt» (Agamben 2004).

Das Verharren auf einer Sonderbeschulung dieses Personenkreises, was begrifflich wie pädagogisch das Paradox einer «selektierenden Inklusion» (Feuser 2016, 2017, 2018a,b) schafft und sich u.a. auch im Begriff einer «integrativen Sonderschulung» ausdrückt, wird durch ein paternalistisch geprägtes Expertenwissen mit zahlreichen defizitorientierten Annahmen über die Persönlichkeitsstruktur und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung dieser Menschen aufrechterhalten (Feuser 2009). Das kaschiert scheinbar fachwissenschaftlich fundiert, dass die Umsetzung der Inklusion für diesen Personenkreis vor allem in Sektoren des bestehenden, selektierenden, ausgrenzenden, segregierenden, hierarchisch gegliederten und im Kern ständisch orientierten institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (kurz: sEBU) politisch nicht gewollt, bezogen auf den Unterricht seitens der Lehrpersonen nicht für möglich gehalten wird und leider oft auch nicht gelingt. Das Misslingen von Integrationsversuchen wird seinerseits als der Behinderung einer Schülerin oder eines Schülers geschuldet angesehen und nicht als Folge einer für Inklusion inadäquaten Unterrichtspraxis und mangelnder Kompetenzen von Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen erkannt. Oder, was weit häufiger der Fall ist, für die oben bezeichneten Kinder kommt es auf der Basis einer defizitorientierten Zuweisungsdiagnostik von vornherein zur Einweisung in eine Sonderschule. Das Machen der Inklusion ist bis heute zutiefst Denkmustern verhaftet und in ihnen gefangen, die ihre Realisierung nur als Neuauflage des bestehenden sEBU zu denken und zu praktizieren vermögen, so dass der Begriff selbst zu einem Etikettenschwindel beiträgt. Damit wird verdeckt, dass das Grundproblem der Integration/Inklusion die das gesamte EBU durchziehenden Praxen der Exklusion sind, deren ihnen inhärente strukturelle Gewalt, wie sie z.B. in einer Zuweisungsdiagnostik oder in einem wissenschaftlich nur als absurd zu bezeichnenden Leistungsmessungs- und Notensystem zum Ausdruck kommt, durch die Lehr- und Fachpersonen an die Kinder und Schüler*innen weitergegeben und in Formen der Beeinträchtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung wirksam wird.[2]

Eine solche realistische, wenn hier auch nur skizzenhafte Sicht auf die mit der Integration/Inklusion bis heute verbundenen Problemlagen ist erforderlich, um zentrale, ihre Entwicklung blockierende Hemmnisse und unsere Funktionen als Lehr- und Fachpersonen in diesem System erkennen, sie identifizieren und im Interesse aller Kinder und Jugendlichen überwinden zu können.[3] Entsprechend den für diesen Beitrag einzuhaltenden Vorgaben möchte ich einige für die Thematik grundlegende Momente in der erforderlichen programmatischen Weise thesenartig formulieren.

Thesenartige Skizzen zu Grundfragen der Inklusion

1. Inklusion ist hinsichtlich ihres Grundanliegens und im eigentlichen Sinne des Begriffes in erster Linie eine normativ zu entscheidende und in demokratischen Systemen eine gesellschaftliche Frage, die der politischen Willensbildung und der Befürwortung ihrer fachlichen Umsetzung bedarf.

Das erfordert die Bereitschaft, das bestehende sEBU, das hinsichtlich seiner Selektions-, Ausgrenzungs- und Segregationsfunktionen über Jahrhunderte komplettiert, perfektioniert und durch ein geradezu autokratisches Rechts- und Verordnungssystem diesbezüglich extrem fokussiert ist, strukturell grundlegend zu verändern.[4] In Bezug auf keinen anderen Wissenschaftsbereich gibt es vergleichbar der Pädagogik derart massive staatliche Eingriffe hinsichtlich der Steuerung und operationalen Gestaltung ihrer Praxis in weitgehender Negation eines heute vorliegenden, humanwissenschaftlich fundierten und naturphilosophisch abgesicher-

ten Erkenntnisstandes über menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung. Das bestehende sEBU ist für alle Kinder und Schüler*innen in seiner meritokratischen und repressiv-sanktionierenden Ausrichtung selektierend, ausgrenzend und segregierend, das Lernen beeinträchtigend und die psychische Entwicklung belastend bis zerstörend.[5] Die Frage der Inklusion und eines entsprechenden Unterrichts ist mitnichten nur auf das Phänomen einer Behinderung zu beziehen und von diesem her zu denken, zumal Studien weltweit hinreichend bestätigen, dass ein qualitativ kompetent realisierter inklusiver Unterricht das Lernen aller Kinder in der Spanne von so genannten geistig behinderten bis hin zu als hochbegabt eingeschätzten Kindern in allen psychischen Dimensionen fördert; eben auch im Kognitiven, was vorurteilsbedingt noch immer bestritten wird.

Für uns gilt es zu begreifen, wie sehr das von uns noch aufrecht erhaltene sEBU aufgrund seiner hierarchischen Strukturen und ständischen Orientierungen in Verletzung grundlegender normativ-ethischer und sozialer Dimensionen einer humanen und demokratischen Pädagogik die Kinder und Schüler*innen zur Ware der Pädagogik macht – als wären wir Lehrpersonen die Produktionsmittelbesitzer*innen zum Zweck, durch deren personal anonymisierte, in Leistungskriterien kategorisierte marktgerechte Abrichtung im Unternehmen Schule, das Humankapital zu schaffen und hinsichtlich eines zukünftig marktkonformen Wirtschaftens der auszubildenden nächsten Generation Mehrwert zu erbringen.

2. Ein inklusives EBU (kurz: iEBU) erfordert, den Unterricht in den Dienst der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zu stellen und den Menschen nicht in den Dienst eines «Staatsgeistes» (Bourdieu 1998), der als Habitus tief in unseren Körper, unser Denken und Bewusstsein eingeschrieben ist und vor allem dadurch das Schulsystem beherrscht, dass sich die grosse Mehrheit der Lehrpersonen, bei aller partiellen Kritik, die man sich diesem im Grunde sakrosankten System gegenüber erlaubt, doch unterwirft.

Bourdieu arbeitet heraus, dass wir eine grundlegende Wahrheit über den Staat verkennen, nämlich seine Hauptmacht, die Denkkategorien zu produzieren, die wir, wie er schreibt, «spontan auf jedes Ding der Welt und damit auch auf den Staat anwenden» (ebd., S. 93). Keine staatlichen Institutionen dürften für den «Staatsgeist» repräsentativer sein, als die des institutionalisierten sEBU. Halten wir ein wenig inne, so dürfte schnell klar werden, dass wir alle als Absolventen des staatlichen Schulsystems und als in den Hochschulen und Universitäten Ausgebildete, diesem sich selbst reproduzierenden System im Grunde nie entronnen sind und in der Regel durch berufliche Abhängigkeit an es gekettet bleiben. Jeder Gedanke daran, den «Staatsgeist» kritisch zu hinterfragen, verbindet sich unbewusst mit dem Gefühl einer Pflichtverletzung und existentiellen Bedrohung. Sie abzuwenden lässt uns in einen dienstbeflissenen und vorauseilenden Gehorsam abgleiten, der sich als kollektives Phänomen auch aus der Geschichte der Pädagogik und des Behindertenbetreuungswesens heraus begründen lässt (Feuser 2016).

Ich sehe darin – und nicht nur in der bestehenden Rechtslage – einen zentralen Grund, der eine Transformation eines sEBU in ein iEBU blockiert und veranlasst, die Parameter, die wir mit Schule und Unterricht identifizieren, aufrechtzuerhalten, so z.B. Jahrgangsklassen, schulform- und schulstufenbezogene Lehrplan- und Lernmittelhörigkeit, ziffernnotenorientierte Leistungsmessung, Leistungshomogenität der Lerngruppen, eine defizit- und testorientierte Zuweisungspraxis u.a.m. Sie alle haben mit menschlichem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung buchstäblich nichts zu tun, sondern sind als ordnungspolitische Parameter der Institution Schule zu identifizieren. Das kulminiert in einem stofffixierten, thematisch in Fächern, die inhaltlich nichts miteinander zu tun haben, verpackten und auf die Lernenden hin zur Wirkung gebrachten Unterricht, der Erfahrungshintergründe, Bedürfnisse, Interessen und intrinsische Motive der Lernenden weitgehend negiert. Das führt zu einem Vermeidungslernen. Das Motiv zu lernen sind dann nicht die Sache, die Inhalte, das Interesse an Mensch und Welt, sondern die Abwendung der Sanktionen, die auf ein Leistungsversagen folgen. Man wird zunehmend nur noch aktiv werden, um Unangenehmes zu vermeiden; besteht diese Situation nicht, besteht auch kein Anlass, lernend aktiv zu werden.

3. Eine zentrale Funktion von Institutionen – auch die des EBU – beruht darin, sich um jeden Preis selbst zu erhalten, weshalb es notwendig wird, sie zu transformieren oder abzuschaffen.

In seinen «20 Thesen zur Politik» stellt Enrique Dussel (2013) begründend fest, dass Institutionen notwendig sind, was aber nicht bedeutet, dass sie deshalb ewig, immerwährend und unveränderlich wären. Er schreibt: «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).

Wie deutlich geworden sein dürfte, wird nicht nur die Umsetzung der UN-BRK einen tiefgreifenden Strukturwandel des Schulsystems erforderlich machen. Auch das Wissen um die Notwendigkeit der Entwicklung nicht mehr aufzuschiebender Lösungsstrategien der Eindämmung bzw. Abwendung des allein bezüglich der Klima- und Ressourcenfragen auf dem Weg befindlichen Planetozids – so ein Point of no Return noch nicht überschritten ist – erfordert ein diesbezüglich wissenschaftlich fundiertes Bewusstsein, um eine völlig neue Bewirtschaftung von Ressourcen in Kontexten von Ökologie und Ökonomie aufzugleisen. Von wem soll dieses in der gebotenen Eile geleistet werden, wenn nicht in konzertierten Aktionen der jetzt heranwachsenden und sich in unseren Bildungssystemen befindlichen Kindern unter Aspekten weltgesellschaftlicher Kooperationen? Wir können es uns nicht mehr leisten, auch nur einen Menschen zurückzulassen und haben uns diesbezüglich pädagogisch auf das einem jeden Menschen hinsichtlich seines Lernens und seiner Entwicklung Mögliche zu besinnen, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist (Behrendt et al. 2019, Feuser 2017a) und durch keine Teststrategie erhoben und festgestellt werden kann, sondern als »symbolisches Kapital« im Sinne Bourdieus, einem jeden Menschen zu gewähren ist. Und wir können es uns nicht mehr leisten, didaktisch an voneinander in Fächern isolierten Themen und nicht in Vorhaben und Projekten anhand der schon von Wolfgang Klafki (1996) vor einem halben Jahrhundert aufgeworfenen «epochaltypischen Schlüsselprobleme» zu arbeiten. Es geht um Fähigkeiten und um Befähigungen, die auf jedem entwicklungspsychologisch bestimmbaren Niveau entwickelt werden können und nicht um messbare outputorientierte (Leistungs-)Standards, wie sie heute in Form von zu erwerbenden und zu beherrschenden Kompetenzen modernistisch verbrämt werden und damit Prozesse der Marginalisierung und Prekarisierung grosser Teile der Bevölkerung, die mit deren Ausgrenzung und Verschiebung an den Rand der Gesellschaft verbunden sind.

Was anderes ist Schule als ein Ort des Lernens, an dem jedem Kind die für sein Lernen und seine Persönlichkeitsentwicklung notwendige Unterstützung gewährt wird? Und diese ist hinsichtlich Umfang und Intensität bis hin zu lebensbegleitender Assistenz – auch für tiefgreifend entwicklungsgestörte und/oder schwerst mehrfach beeinträchtigte Menschen – nicht von der Zuweisung in Sondersysteme oder hierarchisch gegliederten Schulformen abhängig zu machen, sondern an den regulären Orten des Lebens und Lernens in «einer Schule für alle» zu realisieren. Meine Erfahrungen zeigen, dass das Gebäude des sEBU nicht so zu sanieren sein wird, dass es in nachhaltiger Weise als iEBU zu funktionieren vermag, was

die längst in eine Sackgasse geratene «selektierende Inklusion» hinreichend belegt. Es bedarf des Abrisses der Sondersysteme als Institutionen und des Neubaus einer Schule für Alle!

4. Entscheidend für den Neubau einer Schule für Alle und die zentralste Ressource dafür ist unsere eigene Veränderung – und die fängt in den Köpfen an, in unseren. Wir sind die Expert*innen für eine allen Kindern und ihren Entwicklungsmöglichkeiten gerecht werdende Pädagogik und Didaktik. Und dazu gilt es, sich zu emanzipieren.

Die hegemonialen Machtansprüche der Politik auf das Wissenschafts- und Praxisfeld der Pädagogik, wie sie heute in herrschaftlicher Weise die Schulpädagogik regulieren und steuern, macht Pädagogik als Wissenschaft zur Farce und degradiert uns Pädagog*innen und Lehrpersonen – wie das Franco Basaglia (1924-1980) und Franca Basaglia-Ongaro (1928-2005) in Kontexten der Demokratischen Psychiatrie mit der Öffnung der psychiatrischen Anstalten Italiens an verschiedenen Stellen ihrer Schriften zum Ausdruck gebracht haben – zu «Angestellten der Herrschaft», «Technikern des Praktischen Wissens» und zu «Zustimmungsfunktionären», die «Befriedungsverbrechen» begehen.

Inklusion als die erforderlichen Veränderungen des gesamten EBU kann als den vielen dazu erforderlichen Prozessen übergeordneter «Gemeinsamer Gegenstand» einer zu schaffenden «Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik», wie ich sie entwickelt, erprobt und evaluiert habe (Feuser 2011, 2013, 2018a/b) verstanden werden. Die Dilemmata und Widersprüche, in denen wir stecken, da wir derzeit nur ein sEBU haben, werden nicht verschwinden, denn, wie Adorno (1998a) schreibt: «Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte» (S. 360).

5. Kernstück der eigenen Veränderung als Voraussetzung der persönlichen und fachlichen Selbstbefreiung und der Schaffung einer de facto kindgerechten Schule für alle ist die Revision unseres Menschen- und Behinderungsbildes.

Das bedeutet, Unterricht wieder erziehend und bildend zu machen, einer formalistisch-technokratischen Abrichtung, als die sich vor allem die Schulpädagogik heute erweist und damit auch einer pädagogisch vermittelten Halbbildung zu entsagen, die Adorno (1988b) als «[...] die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen» (S. 576) beschreibt: «Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung» (ebd., S. 94).

Das schliesst den Kreis hin zu unserer Kerntätigkeit, Kindern, Schüler*innen, ausgehend von ihren Erfahrungshorizonten, ihrer Lerngeschichte, ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, Lernen zu ermöglichen, unabhängig davon, welcher Art und welchen Umfang an Assistenz sie dafür benötigen, die einer jeden und einem jeden an jedem Ort gewährt werden kann. Wenn wir verstehen, dass Lernen nur als ein vom Subjekt ausgehender, mittels der sinnlich gegenständlichen Tätigkeit (vgl. Leont'ev 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf Mensch und (Objekt-)Welt gerichteter Prozess kommunikationsbasierter Kooperationen verstanden werden kann, der – ich wiederhole – vom Subjekt ausgehend über dessen Tätigkeit zum Objekt (S –> T –> O) und nicht umgekehrt verläuft (O –> T –> S), wie es die von traditionellen Bildungspläne ausgehende eindimensional stofforientierte Didaktik bearbeitet, haben wir einen für Inklusion zentralen Ausgangspunkt des Unterrichts erreicht. Die Führungsgrösse in diesen Prozessen ist das sich aktiv mit Natur und Gesellschaft auseinandersetzende Subjekt in seiner je einmaligen historischen Situation, das entsprechend von seiner Biografie ausgehend zu betrachten ist. Sie schliesst, was wir heute noch isoliert als Behinderung betrachten, als eine Bedingung des Lernens und der Entwicklung eines Menschen ein (und sieht sie nicht als Wesenseigenschaft einer Person). Eine biografiegeleitete Orientierung ermöglicht, die Bedürfnisse, Erfahrungswelten, Interessen und Motive von Kindern als Leitgrössen pädagogischer Prozesse anzuerkennen, entwicklungsdiagnostisch die Zonen der aktuellen und der nächsten Entwicklung zu erkennen (Vygostki 1987) und sie zu Ausgangspunkten des Unterrichts zu machen. Damit ist auch die Entmachtung einer schulform- und schulstufenspezifischen Lehrplanlogistik und des ihr innewohnenden Bildungsreduktionismus verbunden, wohin mit dem Lehrplan 21 erste Pfade beschritten sind, wenn er in subjektwissenschaftlicher Orientierung interpretiert und didaktisch umgesetzt wird.

«Bildung zur Universalität» und nicht Abrichtung zur Ausübung von Funktionen, die Maschinen und andere Technologien noch nicht autonom ausführen können, ohne sich Menschen als biologisches Funktionsteil zu versklaven, ermöglicht, wie Heydorn betont, «die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung» (1980, S. 180) aufzuheben, damit auch die in pädagogischen Prozessen permanent laufenden Exklusionen, was erübrigt, von Inklusion zu reden. ■

Prof. Dr. Georg Feuser, Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer, Sonderschulrektor a.D., war von 1978 bis 2005 Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen, bis 2010 an der Universität Zürich. Anschrift des Verfassers: gfeuser@swissonline.ch

Adorno, Th.W. (1998a): Negative Dialektik.

Adorno, Th.W. (1998b): Theorie der Halbbildung. In: Th. Adorno: Soziologische Schriften I. 93-121, 574-577.

Agamben, G. (2004): Ausnahmezustand.

Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.) (2019). «Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...». Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser.

Bourdieu, P. (1998): Staatsgeist. Genese und Struktur des bürokratischen Felds. In: P. Bourdieu: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. 91-125.

Feuser, G. (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: M. Dederich. & W. Jantzen (Hg.): Behinderung und Anerkennung. 233-239.

Feuser, G. (2011): «Entwicklungslogische Didaktik». In: A. Kaiser et. al. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. 86-100.

Feuser, G. (2013): Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hg.): Entwicklung und Lernen. 282-293.

Feuser, G. (2016): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: E. Fischer & R. Markowetz (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. 31-73.

Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: G. Feuser (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. 183-285.

Feuser, G.: (2018a): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim – Ein Zwischenbericht. In: Bidok - Digitale Volltextbibliothek; http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html)

Feuser, G. (2018b): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik.

Heydorn, H.J. (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2.

Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit.

Vygotskij, Lew (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2.

1 Die UN-BRK ist in Österreich am 26. Okt. 2008, in Deutschland am 26. März 2009 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten. Siehe: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile

2 Zu vertiefender Befassung mit Zusammenhängen, die in diesem Beitrag nur angedeutet werden können, verweise ich auf zahlreiche Beiträge, die Sie auf meiner Homepage finden können. Siehe: georg-feuser.com

3 Die bestehende kantonale Vielfalt integrationsspezifischer Regelungen kann hinsichtlich der vorzunehmenden, Integration/Inklusion grundlegenden Orientierungen und bezogen auf die hier nur mögliche programmatische Vorgehensweise nicht im Detail Berücksichtigung finden.

4 Mir wurde berichtet, dass die erste Entscheidung der «Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)» nach Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland allein schon die Debatte um mögliche strukturelle Veränderungen des EBU von vornherein ausschloss.

5 Der Unterrichtsarbeit von heute muss – auch wenn hier nicht weiter darauf eingegangen werden kann – allein bezogen auf die berichteten psychosomatischen Symptome und Erkrankungen von Kindern und Schüler*innen (selbst schon in Primarschulklassen), deren Medikamentenkonsum (z.B. bezogen auf Ritalin bei den in Frage zu stellenden ADHS-Diagnosen) und bezogen auf die horrenden Kosten, die Eltern für Nachhilfeunterricht aufbringen (in Deutschland pro Jahr an die 900 Millionen Euro), um durch die Schule zu kommen, einer fundamentalen Kritik unterzogen werden.