

## **Inklusive Bildung ist möglich!** ... sie fängt in unseren Köpfen an! <sup>1</sup>

Georg Feuser

Die knappe zur Verfügung stehende Zeit zwingt zu programmatischen und sehr verkürzten Ausführungen, denen ich die Aussage von Albert Einstein voranstelle, dass man Probleme niemals mit derselben Denkweise lösen kann, durch die sie entstanden sind! Auf die mir mit der Einladung zu dieser Tagung aufgeworfene Frage, ob in Anbetracht der beschämend negativen Bewertung der Umsetzung der Inklusion in der BRD durch die vor wenigen Wochen in Genf durch den UN-Fachausschuss erfolgte Staatenprüfung eine Inklusive Bildung möglich ist, versuche ich, in Form einiger diesen Komplex umfassenden Statements zu antworten.

1. Inklusion skizziert im weitesten Sinne ein Gesellschaftsprojekt (Feuser 2017), das die gesamte Lebensspanne des Menschen und alle Bereiche seines gesellschaftlichen Lebens in unserer Kultur umfasst. Es geht im Kern für jeden Menschen um die Möglichkeit uneingeschränkter, gleichberechtigter aktiver Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern, am sozialen Verkehr und hinsichtlich der Individualität des einzelnen Menschen, um eine anerkennungs-basierte Realisierung der eigenen Potenziale; pädagogisch gesehen: hinsichtlich des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung.

Mit »anerkennungs-basiert« bringe ich zum Ausdruck, dass kein individuelles Merkmal, das an einem Menschen beobachtbar ist, Anlass der Einschränkung dieser Möglichkeiten, der Ausgrenzung oder der Herabsetzung und Entwürdigung der Person sein darf. Das impliziert der Logik nach, dass jedem Menschen Unterricht auf der Basis des uns heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstandes in Einheit der Vielfalt der Lernenden zu gewähren ist. Die mit dem Begriff der *Inklusion* gefasste Verbindung einer Vielfalt von einzelnen Personen zu einer gesellschaftlichen Einheit – für den Unterricht: zu einer Lerngemeinschaft – muss durch Prozesse der *Integration* ermöglicht werden.

Dem Begriff der »Integration« schreibe ich die zweifache Funktion zu, Menschen aus den Sonderräumen zu befreien, in die sie zwangsinkludiert wurden, was letztlich die Abschaffung der Sonderinstitutionen impliziert und die in unserer Gesellschaft regulären Felder des institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsystems (EBU), also die Regelkindergärten und -schulen – auch die des tertiären Bildungsbereiches – für *alle* zu öffnen. Daraus entsteht das Erfordernis der strukturellen Transformation des hierarchisch gegliederten Bildungssystems in ein horizontales ohne Ausgrenzung, das Inklusion ermöglicht. Das impliziert auch den Umbau der Unterrichtspraxis, was allem anderen voran eine Frage der Didaktik ist damit auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehr- und Fachpersonen (Feuser & Maschke 2013). Oder: Inklusiver Unterricht ist keine Frage der individuellen Merkmale der Lernenden, sondern eine Frage einer »entwicklungslogischen Didaktik«.

2. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)<sup>2</sup> haben sich die Vertragsstaaten verpflichtet, entsprechend Artikel 24, ein integratives (im Original ein *inklusives*)

---

1 Input-Vortrag (digital) im Rahmen der Rostocker Schultagung, wie kann eine inklusive Schule mit Blick auf die UN-Staatenprüfung zur Umsetzung der UN-BRK Wirklichkeit werden. Veranstaltet durch den Verein »Rostocker für Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe e.V.« (1-stg.; 01.12.2023)

2 Zur Kenntnisnahme der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) siehe: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf)  
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.

Bildungssystem auf allen Ebenen und für ein lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Die Forderungen der UN-BRK sind für Deutschland am 26. März 2009 als nationales Recht in Kraft getreten. Die Tragweite des Artikels 24 wird erst im Spiegel der anderen Artikel der UN-BRK deutlich, die fordern, eine diskriminierungsfreie, gleichberechtigte und damit uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen *in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens* sicherzustellen und die dazu erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. Allein der Artikel 12 garantiert Menschen mit Behinderungen, gleich welcher Art und welchen Schweregrades, die gleiche Anerkennung vor dem Recht und mit dem Absatz (3), Betroffenen die Unterstützung zu schaffen, „die sie bei der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit gegebenenfalls benötigen“, was u.a. auf eine qualifizierte persönliche und/oder advokatorische Assistenz in allen Lebens- und Lernfeldern verweist.

3. Es dürfte unstrittig sein, dass auch in Anbetracht eines heute erforderlichen lebenslangen Lernens, dem Unterricht der ersten beiden Lebensjahrzehnte, in denen *alle* Kinder und Jugendlichen Kindergärten und Schulen besuchen, hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation und Enkulturation eine grundlegende Bedeutung zukommt (Feuser 2017a, 2018a, Feuser & Meyer 1987). Dieser Unterricht erfolgte – und das ist noch heute so der Fall – von Anfang an in Abhängigkeit der herrschenden gesellschaftlichen Eliten in einem *selektierenden, ausgrenzenden, segregierenden, hierarchisch gegliederten* und im Sinne der Klassen- und Schichtunterschiede in einem *ständisch* orientierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU), das allgemein im Widerspruch zu demokratischen Grundprinzipien und in besonderer Weise im Widerspruch zur UN-BRK steht. Es agiert durch die Einflüsse ausserpädagogischer gesellschaftlicher Kräfte normativ und ist funktional ausschließlich meritokratischen Prinzipien verpflichtet, wie das u.a. auch im Rügener Modell auf dem Hintergrund des RTI-Ansatzes praktiziert und als Inklusion deklariert wird.

Die (Schul-)Pädagogik ist heute, keiner anderen wissenschaftlichen Praxis vergleichbar, in ein Gespinnst von Gesetzen und Verordnungen eingewoben und durch diese definiert. Diese steuern und regulieren, ausgehend von den auf Schulformen und Schulstufen zugeschnittenen curricularen Vorgaben, die wiederum auf Jahrgangsstufen bezogen und in thematisch voneinander unabhängigen Fächern komprimiert in Jahrgangsklassen zu vermitteln sind, den Unterricht in allen seinen Funktionen – und kontrollieren uns! Lernende, die den Standards dieses Systems hinsichtlich Herkunft, erbrachten Leistungen, einer Behinderung, Armut, Migration oder anderer Merkmale nicht entsprechen können, werden aus regulären Lern- und Lebensprozessen ausgegrenzt und, wie ich es nenne, in Sondersysteme zwangsincludiert – ob das nun ein Sonderkindergarten, eine Sonderschule, Reintegrations- oder Timeout-Klassen sind, eine Werkstatt oder ein Wohnheim für Menschen mit Behinderungen. Sie werden dort immobilisiert, was meint, dass es daraus kein Entkommen aus eigener Kraft gibt.

Das gesamte institutionalisierte EBU ist Ausdruck staatlich organisierter struktureller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und hat einen autokratischen Charakter. Wem diese Aussage zu weitgehend ist, möge sich mit den psychosomatischen Symptomen befassen, die Schüler:innen entwickeln und Krankheitswert haben, mit den Medikationen und Drogen<sup>3</sup>, die ihnen verabreicht werden und letztlich auch damit, dass Eltern in Deutschland pro Jahr 900 Millionen Euro für

---

3 Zum Beispiel ist der Wirkstoff Methylphenidat des Arzneimittels Ritalin, mit dem vor allem AD(H)S medikamentös behandelt wird, ein Betäubungsmittel (Droge). Die Prävalenzrate wird in Deutschland mit 5-6% angegeben. 2018 wurden von Ärzten 53 Millionen Tagesdosen verordnet. Ausreichende Langzeitstudien liegen bis heute nicht vor; ein negativer Einfluss auf die Gehirnentwicklung von Kindern kann nicht ausgeschlossen, ein höheres Risiko an Depressionen zu erkranken kann angenommen werden.

Nachhilfe ausgeben, um ihre Töchter und Söhne durch dieses System zu bringen. Das heißt, die Eltern kompensieren das Versagen des Schulsystems ihren Kindern gegenüber.

4. Um die skizzierten Funktionsweisen des sEBU erfassen zu können, bedarf es eines Blickes zurück. Er ermöglicht, zu erkennen, dass dieses System kein Naturgesetz ist, sondern historisch so geworden, wie es ist, weshalb es auch grundsätzlich und zu jeder Zeit auch in Richtung Inklusion veränderbar ist. Er ermöglicht aber auch zu begreifen, welche Funktionen wir als Lehr- und Fachpersonen in diesem System wahrnehmen und welcher Veränderungen diese bedürfen, damit Inklusion Realität werden kann.

Den jüngsten Beginn dieses Dramas können wir nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der Befreiung vom Hitlerfaschismus durch die Alliierten auf 1945 und die nachfolgende Gründung der BRD von 1949 datieren. Für Deutschland war von den Alliierten die Schaffung einer *Einheitsschule*, verbunden mit einer *sechsjährigen Grundschule* und eine *einheitliche Lehrerbildung* vorgesehen, um nur diese zu erwähnen. Dieser grundlegende Wandel schien erforderlich, um dem auf dem Hintergrund seiner Geschichte stets herrschaftsregulierten, hierarchisch gegliederten und ständisch orientierten EBU endlich ein Ende setzen und es vor allem demokratisieren zu können. Das aus der wilhelminischen Ära überkommene Schulsystem war trotz der Weimarer Republik und den reformpädagogischen Bemühungen vor allem der 1920er Jahre sehr geradlinig in das Bildungssystem des menschenverachtenden Hitlerfaschismus übergegangen. Selbst die Reformpädagogik hegte überwiegend einen Begriff der Gemeinschaft, die der völkischen Idee nahe stand und betrieb teilweise auch eine elitär-selektierende Schulpraxis. Bis 1945 wurden allein mit den Euthanasie-Programmen des Hitlerfaschismus 300.000 Menschen, deren Leben aus tiefster Menschenverachtung heraus für »lebensunwert« gehalten wurde, auch religiös als Erlösung verbrämt, technisch-industrialisiert brutal ermordet. Es waren jene, die heute auch in den akademischen Exkursen und Lehrerzimmergesprächen zu Fragen der Inklusion praktisch keine Rolle spielen und nahezu unhinterfragt und selbstverständlich, weil es ja »normal« ist, den Sonderinstitutionen zugeordnet bleiben. Wir bezeichneten diesen Personenkreis – auch die, die heute im unerträglichen Fachjargon »Systemsprenger« genannt werden (Feuser 2022) – in den 1968 Jahren als »harten Kern«, als die *anderen Andern*.

Hinter diesen Auffassungen standen, historisch gesehen, die weit in die imperiale Kolonialzeit zurückreichende Versklavung von Menschen zur Produktionszwecken, die mit dem aufkommenden Ideologien des Rassismus, des Sozialdarwinismus und der Lebensphilosophie legitimiert wurden. Die Versklavung von Menschen und diese sie scheinbar rechtfertigenden Ideologien bildeten die Grundlage unseres heutigen kapitalistischen Produktions- und Wirtschaftssystems, das mit der Industrialisierung die Ausbeutung der lohnabhängig arbeitenden Menschen perfektionierte und schließlich in einen deregulierten, globalisierten Neoliberalismus führte, durch den wir heute dabei sind, die Erde in einen für Menschen unbewohnbaren Planeten zu verwandeln. Es wird angenommen, dass die Generation, die jetzt in das EBU eintritt, die letzte sein dürfte, die das noch umsteuern kann. Wie aber soll das mit einem Konkurrenz, Auslese und Ausgrenzung anstatt Kooperation praktizierenden Schulsystem möglich sein, in dem Schüler:innen zur Ware der Pädagogik werden und Lehrpersonen zu den Besitzern der Produktionsmittel für die marktgerechte Abrichtung der Kinder und Jugendlichen im Unternehmen Schule, das mittels Unterricht die Humanressourcen, die sie einbringen, in Humankapital zu transformieren und Mehrwert zu erbringen hat? Dieses System ist von dem, was in der Erziehungswissenschaft unter Bildung verstanden werden kann, so weit entfernt, dass man diesen Begriff für das bestehende Schulsystem nicht mehr verwenden, sondern ihn mit Blick auf seine meritokratischen Methoden durch Abrichtung ersetzen sollte.

Die BRD wurde in der Adenauer-Ära in den verschiedensten Domänen auch unter Einbezug ehemals aktiver Faschisten aufgebaut. Die Pläne der Alliierten für eine weitgehende Schulreform

scheiterten an den Zweckbündnissen von Kirche, CDU und FDP, an Lehrerverbänden, an Elternschaften und durch das opportunistische, schrittweise Nachgeben der SPD auf ihrem Weg zur Volkspartei, zur Mehrheits-Wahrheit und neuen Mitte (vgl. v. Friedeburg 1999). Damals hätte der Grundstein einer in Struktur und Funktion dem Geist der Inklusion entsprechenden Einheitsschule gelegt werden können, die Bildungsgerechtigkeit praktiziert und nicht ständig von einer objektiv nicht möglichen Chancengleichheit redet.

Die Ideologien, die auch das EBU wie ein Schwamm aufgesogen hat, leben bis heute – wohl kaschiert, uns als Lehr- und Fachpersonen verblendend – vor allem in der Struktur und Funktionsweise unseres Regelschulsystems mit einer zwangsinkludierenden Sonderpädagogik und auch im Gesamt der Behindertenhilfe fort. Es genügt, dazu allein auf Aussagen von Björn Höcke, Vorsitzender der AfD in Thüringen, zu verweisen, mit denen er fordert: „unter anderem müssen wir das Bildungssystem auch befreien von Ideologieprojekten, beispielsweise der Inklusion beispielsweise auch dem Gender-Mainstream-Ansatz“, die er als Projekte bezeichnet, „die unsere Schüler nicht weiterbringen, die unsere Kinder nicht leistungsfähiger machen und die nicht dazu führen, dass wir aus unseren Kindern und Jugendlichen die Fachkräfte der Zukunft machen“.<sup>4</sup> Dem vorausgehend verweist er in biologistisch-bevölkerungspolitischer Weise darauf, dass »gesunde Gesellschaften gesunde Schulen haben«, in denen als behindert geltende und eines spezifischen »Förderbedarfs« Bedürftige sowie die Eingewanderten letztlich nichts zu suchen haben. Gäbe es eine an der Demokratisierung und der Überwindung der schon tiefen Spaltung unserer Gesellschaft interessierte Bildungspolitik, müsste sie für *alle* Kinder und Schüler:innen nichts mehr fordern und fördern als die Inklusion. Heute kämpfen wir auf der Basis unseres Vereins „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion e.V.“ um die Einrichtung einer parlamentarischen Enquetekommission zur Umsetzung der UN-BRK. Über die Homepage des Vereins können Sie sich dazu informieren.<sup>5</sup>

**5.** Inklusion aller ist ein Menschenrecht ... und machbar – auch wenn das gegenwärtige sEBU das pure Gegenteil dessen ist, was pädagogisch, didaktisch und unterrichtsorganisatorisch mit dem Begriff der Inklusion beschrieben werden könnte. Wir haben nur dieses EBU. ABER: Wie ich schon betont habe, es ist historisch so geworden und damit vor allem auch von innen heraus veränderbar, wie wir das in Bremen schon von den frühen 1980er Jahren an praktiziert haben, auch wenn die Entwicklung der so genannten Vollintegration ab Mitte der 1990er Jahre aus politischen Gründen in Kooperationspraxen umgewandelt wurde.

Erkannt dürfte sein, dass Inklusion einer Pädagogik bedarf, die so allgemein und fundiert zu realisieren ist, dass sie niemand von Bildung ausschließt und gleichwohl so spezifisch in ihrer Didaktik, dass Unterricht ausgehend von jedem biographisch-sozialisatorischen Erfahrungshintergrund und bezogen auf jedes Entwicklungsniveau der Lernenden in der Spanne von »aktueller und nächster Zone der Entwicklung« (vgl. Vygotskij 1987) realisiert werden kann. Das bedarf der *Bildung* als Leitgröße, wie ich das mit der von mir entwickelten »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« zu fassen versuche. Das erfordert

- (a) die Entmachtung einer Lehrplan-, Schulform-, Schulstufen und Jahrgangsklassen bezogenen Spezifik verordneter Lernangebote und
- (b) die Überwindung des Lernens entlang voneinander thematisch isolierter Fächer, deren lehrbuchmäßiger Aufbau nicht mit der Logik menschlicher Aneignungsprozesse kompatibel ist, zugunsten eines durchgehenden Projektunterrichts,

---

4 Die zitierten Aussagen finden sich im Fernsehinterview, das der Mitteldeutsche Rundfunk am 09. August 2023 mit Herrn Höcke geführt hat, in der Zeitspanne von Minute 07:01 bis 08:08 der Aufzeichnung. Siehe unter: <https://www.mdr.de/video/mdr-plus-videos/video-mdr-thueringen-sommerinterview-bjoern-hoecke-afd-100.html>

5 Siehe: <https://politik-gegen-aussonderung.net/> [01.12.2023]

in dem die Kinder und Schüler:innen, ausgehend von ihren Erfahrungswelten, Interessen und Motiven in unterschiedlicher Weise in kommunikationsbasierten Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand arbeiten und lernen, wie ich das im Baummodell entwicklungslogischer Didaktik skizziere. Ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernprozesse halten sie in Portfolios fest. Es geht nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern in Auseinandersetzung mit Mensch und Welt<sup>6</sup> um das Gewinnen von Erkenntnissen, aus denen Wissen generiert werden kann, das wiederum zum Instrument des Gewinnens neuer Erkenntnisse wird.

6. Die Integrations- bzw. Inklusionsentwicklung verstrickt sich nun schon im 5. Jahrzehnt, wie ich es nenne, in einen »Wandel ohne Umkehr«. Viele derer, die sich für Inklusion aussprechen, haben sich auf das Paradoxon einer »selektierenden Inklusion« eingelassen; auch das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Wir sprechen von Inklusion und selektieren, welche Kinder und Jugendlichen in eine Regelschule integriert und dort inklusiv unterrichtet werden dürfen und wer Sonderschulen zugewiesen wird, wem eine unterstützte Beschäftigung ermöglicht wird und in einem Betrieb des Ersten Arbeitsmarktes arbeiten darf oder in einer Werkstatt für Behinderte zu arbeiten hat und wer in einer eigenen Wohnung leben darf oder im Heim sein muss. Solche Exklusionspraxen werden als Inklusion etikettiert; ich nenne das »Inklusionismus«, der die Inklusion tief in eine Sackgasse hineingeführt hat. Man ist den Weg der Integration der Inklusion in die Segregation (Feuser 2018b) gegangen und beugt sich weiter wider jeden wissenschaftlich fundierten Sachverstand den hegemonialen Machtansprüchen der gesellschaftlichen und politischen Eliten, die – ich wiederhole mich – in herrschaftlicher Weise die Praxis der Schulpädagogik regulieren und kontrollieren und die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft zur Farce machen. Das degradiert uns Pädagog:innen, die Schulleiter:innen, die Lehr- und Fachpersonen, wie das Franco Basaglia und Franca Basaglia-Ongaro (1980) in Kontexten der Psychiatriereform beschrieben haben, zu »Angestellten der Herrschaft«, zu »Technikern des Praktischen Wissens« und zu »Zustimmungsfunktionären«, die „Befriedungsverbrechen“ begehen – an den Kindern und Schüler:innen! Sie sind die Opfer, nicht wir, die die bestehenden Verhältnisse beklagen, die uns scheinbar die Umsetzung der Inklusion verunmöglichen.

Das lässt mich die Frage stellen: Wann erreichen wir als Expert:innen der Pädagogik in unserer Persönlichkeitsentwicklung das Niveau, uns unserer eigenen Würde bewusst zu werden und die Mündigkeit, unseren Expertisen entsprechend pädagogisch professionell ohne Auslese und Ausgrenzung zu arbeiten und damit unserer berufsethischen Verpflichtung der Wahrung der Menschenrechte und der Würde des Menschen gerecht zu werden? Dann bräuchten wir von Inklusion nicht mehr zu reden, die kein Gnadenakt für beeinträchtigte, migrantische oder für die aus prekären sozialen und ökonomischen Verhältnissen kommenden Kinder und Jugendlichen ist. Sie ist die heute bedeutendste Chance, das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung *aller* Kinder und Schüler:innen auf der Grundlage kooperativ-forschenden und erkennenden Lernens und Erlebens von Mensch und Welt, in ihren affektiv-emotionalen und kognitiven Dimensionen so gestärkt zu werden, dass es ihnen dank der resultierenden kommunikativen und kooperativ-solidarischen Handlungskompetenzen gelingen kann, den Wandel hin zu einer inklusiven Weltgesellschaft zu bewältigen, wenn wir als Menschheit in humaner Weise überleben wollen. Wie soll das gelingen, wenn wir in unserer Gesellschaft Kinder schon von früher Kindheit an, einem Apartheidssystem vergleichbar, selektieren und segregieren?

„Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23), so Horst-Eberhard Richter (1923-

---

6 Mit dem Begriff »Mensch und Welt« fasse ich das Gesamt dessen, was das Erkenntnisinteresse eines Menschen im Sinne seiner Bildungsbedürfnisse umfassen und darauf bezogen dem Anspruch einer *universalen Bildung* genügen kann.

2011).

In einem Gespräch zwischen Jean Paul Sarte (1905-1980) und Franco Basaglia (1924-1980) antwortete Sarte auf den Hinweis von Basaglia, dass es darum gehe, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen, 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 zentralste Ressource dafür ist die eigene Veränderung im Sinne der Revision unseres Menschen- und Behinderungsbildes, kombiniert mit der Zivilcourage, Schule neu zu denken und Unterricht von den Kindern und Schüler:innen ausgehend als Projekt zu gestalten und die Kraft, sich nicht korrumpieren zu lassen.

#### Literaturhinweise:

Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. et al. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, (S. 11-61)

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

Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51, 1, S. 5-34

Feuser, G. (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, S. 282-293

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

Feuser, G. (2017a): Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion! Momente einer Erziehung zum Gemeinsinn. In: Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145-162

Feuser, G. (2017b): Inklusion - das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183-285

Feuser, G.: (2018a): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. In: Bidok - Digitale Volltextbibliothek, siehe:

<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. Berlin: Peter Lang Verlag

Feuser, G. (2022): Schritte aus der teilnahmslosen Vernunft. Erkennen, Erklären, Verstehen, Handeln hinsichtlich emotionaler und sozialer Entwicklung. Ein Essay. In: Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145-165

Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag

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

Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag

Richter, H.E. (1978): Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 23

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

#### Anschrift des Verfassers:

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