



# Brief wider den Ausschluss

**Warum gerade behinderte Menschen unser Bildungssystem brauchen.**  
**Von Georg Feuser**

Liebe Leserin, lieber Leser, nach einer bis heute zweiundsechzigjährigen Befassung mit Fragen der Erziehung, Bildung und des Unterrichts (EBU) für alle Kinder und Jugendlichen – schwerpunktmässig in den ersten zwei Jahrzehnten ihres Lebens – erlaube ich mir, heute auf eine klassische wissenschaftliche Abhandlung zu verzichten und Sie direkt anzusprechen. Wenn ich hier von allen Kindern und Jugendlichen spreche, sind für mich auch alle die eingeschlossenen, denen wir je nach Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen eine Behinderung attestieren.

Ich wende mich heute an Sie als Lehrperson, als Heil- und Sonderpädagoge, als Schulleiter und als Erziehungswissenschaftler, der nahezu drei Jahrzehnte an der Universität Bremen forschte und lehrte (von 2005 bis 2010 an der Universität Zürich)

und eine nicht ausgrenzende «Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik» entwickelt und über zwei Jahrzehnte praktiziert hat. Wiederum eingeschlossen Kinder, Jugendliche (auch Erwachsene), die als lernunfähig, bildungsunfähig, austherapiert, selbst- und fremdgefährdend oder gar als gemeinschaftsunfähig galten. Sie waren oft über viele Jahre hochgradig sediert, mechanisch fixiert, auch weggesperrt und dadurch extrem isoliert und schwerst traumatisiert. Unter anderen kamen sie auch aus der Schweiz zu uns nach Bremen. Die auf denselben Grundlagen wie die Allgemeine Pädagogik von mir entwickelte Basistherapie «SDKHT»<sup>1</sup> ermöglichte es, mit ihnen eine neue Lebensperspektive zu gewinnen, die schliesslich pädagogisch begleitet und gefestigt werden konnte. Diese Arbeit mit Menschen unterschiedlichsten Alters, mit

denen niemand mehr arbeiten wollte – und, das muss ich so sagen, mangels qualifizierter Ausbildung auch nicht konnte –, erfolgte mit dem Ziel der Inklusion in inklusiven Zusammenhängen.

## Bildungsreduktionismus

Da man pädagogisch (auch heil- und sonderpädagogisch) und therapeutisch (psychologisch) in der Arbeit mit diesen Menschen scheiterte, wurden sie oft zwangswise psychiatrisiert, obwohl sie nicht im psychiatrischen Sinne erkrankt waren – und nicht selten wurden sie auch dort weggeschlossen, da man ihnen die erforderlichen schulisch-pädagogischen und psychotherapeutischen Angebote, deren sie bedurften, nicht gewähren konnte. In Bezug auf die heilpädagogischen Schulen wird ganz selbstverständlich angenommen, dass sie in besonderer Weise

**«Inklusion setzt in Anbetracht der noch immer bestehenden Parallelwelten von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik die Integration voraus. Sie verlangt, die Regelschulen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen und sie für alle zugänglich zu machen, damit Inklusion stattfinden kann.»**



geeignet sind, die Lern- und Bildungsbedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen einzulösen und dass an diesen Schulen bzw. Sonderklassen die entsprechenden pädagogischen und therapeutischen Qualifikationen seitens der dort arbeitenden Lehr- und Fachpersonen, des assistierenden Personals und auch der therapeutischen Fachkräfte gegeben sei. Aber das ist in sehr zahlreichen Fällen solcher Institutionen, in die ich Einblick hatte, nicht der Fall. So ist zu beobachten, dass für diese Kinder und Jugendlichen nahezu kein gemeinsamer Unterricht stattfand, sondern sich diverse als «therapeutisch» firmierende Interventionen aneinander reihten, die keinen spezifischen Bildungsgegenstand und inhaltlich nichts miteinander zu tun hatten. So war z.B. für einen nicht muttersprachlich Deutsch sprechenden Schüler in dessen Lernplanung für die Dauer eines ganzen Schuljahres ausgewiesen, zwei neue deutsche Wörter zu lernen — nichts sonst!<sup>2</sup>

Das verdeutlicht, dass in diesen Schulen nur ein extrem reduziertes Lernangebot vorgehalten wird. Dieser Bildungsreduktionismus führt in Ergänzung mit den erheblich ausgedünnten Möglichkeiten sozialer und kommunikativer Austauschmöglichkeiten und Teilhabe dazu, dass, was man annimmt, dass es den Verweis eines Kindes in eine heilpädagogische Schule rechtfertigt, geradezu

konserviert und die individuelle Entwicklung der Kinder behindert wird. Dies vor allem dann, wenn sie als kognitiv beeinträchtigt (sagen wir ehrlich: als geistig behindert) gelten und aufgrund einer solchen Diagnose ein separativer Sonderschulbedarf im Bereich kognitiver Entwicklung (komplexer Bedarf) angeordnet wird. Dadurch werden schliesslich alle Kinder mit vergleichbaren Diagnosen und Empfehlungen zusammengefasst; auch solche aus dem Autismus-Spektrum. Dadurch kulminieren pädagogische Problemlagen, die nicht mehr aufzulösen und zu bewältigen sind.

#### **Von Pestalozzi und Klapki lernen**

Es dürfte einleuchtend sein, dass durch diese Formen kategorialer Segregierung die Schüler:innen nicht nur nichts voneinander lernen können, sondern durch ihre Mitschüler:innen für ihre kompensatorischen Verhaltensweisen noch Vorbilder und Bestätigung finden. Die Vorbildwirkung und vor allem die Kooperationen, die in einer heterogenen inklusiven Lerngemeinschaft unter den Schüler:innen stattfinden, können auch qualifizierte Lehrpersonen in den Sonderinstitutionen nicht ersetzen. Da würde wohl auch Herr Pestalozzi, würde er von seinem Denkmal in Zürich vor dem Globus-Gebäude herabsteigen, sich vermutlich weigern, unter solchen Bedingungen zu

arbeiten, weil er wüsste, dass er scheitern würde. In seinem «Stanser Brief» an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans schrieb er schon 1799:

«Die Menge der Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann und sich froh und gross fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das was sie konnten, die anderen zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selbst gedoppelt [...]» – im weiteren Fortgang des Berichtes stellt Pestalozzi fest: «Ich hatte in Kurzem unter meinen Kindern Mitarbeiter, die in den Fertigkeiten, die Schwächeren das, so diese noch nicht konnten zu lehren [...] ohne Zweideutigkeit brauchbarer und vielseitiger brauchbarer geworden wären, als angestellte Lehrer.»<sup>3</sup>

Pestalozzi (und es gibt noch vor seine Zeit zurückreichende Belege für die lern- und entwicklungsfördernde Wirkung heterogener Lerngemeinschaften) scheint ein tieferes Wissen über Synergetik- und Emergenzprozesse<sup>4</sup> gehabt zu haben, als z.B. die heute in Heil- und Sonderpädagogik an den Hochschulen Lehrenden. In Bremen konnte ich, vom Kindergartenalter an bis zum Abschluss der Pflichtschulzeit nahezu täglich Herrn Pestalozzi die Richtigkeit seiner Aussage

bestätigen – aber wir scheinen für das Schul- und Unterrichtswesen über mehr als zwei Jahrhunderte hinweg einfach nichts von ihm und aus der Geschichte unsres eigenen Faches lernen zu wollen. Wer sind da die lern- und bildungsunfähigen Personen?

Da das im Kern Unsinnige für so «normal» gehalten wird, dass wir es nicht überdenken, geschweige denn die wissenschaftlich vorliegenden Erkenntnisse und empirische Erfahrungen aufgreifen und umsetzen, verharren wir im Überkommenen: So haben wir z.B. auch für die in unserer normativen Wahrnehmung und Erwartungshaltung als «regulär» lernend und sich entwickelnd einzuschätzenden Kinder und Jugendlichen in den Regelschulen die Dummheit Schulstruktur werden lassen, in

Jahrgangsklassen zu arbeiten. Dadurch beschränken wir auch für diese Schüler:innen die Entfaltung ihrer Entwicklungspotentiale in erheblicher Weise; auch dadurch, dass sie in den verschiedensten Schulformen und Schulstufen nach Leistungskriterien in weitgehend (leistungs-)homogenen Gruppen zusammengefasst werden.

Und – last but noch least – auch ihnen vorenthalten wir Schulkamerad:innen, die Beeinträchtigungen haben und blockieren dadurch die Entfaltung ihrer humanen Potentiale, wie z.B. u.a. eine dialogisch und kommunikationsbasierte Kooperations- und Gemeinschaftsfähigkeit, aber auch, was Wolfgang Klafki – wohl der bedeutendste Erziehungswissenschaftler und Didaktiker in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts – in seinen «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik»<sup>5</sup> forderte und mit seiner Allgemeinbildungskonzeption dafür Grund legte: Eine Bildung für alle im Medium des Allgemeinen, um eine weit umfassendere Befähigung der Schüler:innen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit durch die Arbeit an «epochaltypischen Schlüsselproblemen» zu ermöglichen, als es das gegenwärtige EBU zu leisten vermag. Damit ist auch schon die Überwindung des Fächerunterrichts angesprochen, der Stunde um Stunde ohne thematische Einheit hintereinander abläuft

und Wissen ohne Erarbeitung der Erkenntnissen, aus denen es resultiert, vermittelt.

Aber auch das sehen wir nicht. Vielmehr glauben wir, dass es eine Art Gnadenakt ist, dass Kinder mit Beeinträchtigungen auch in eine Regelschule gehen dürfen, wobei Kinder und Jugendliche, auf die ich eingangs aufmerksam gemacht habe, ohnehin von vornherein ausgeschlossen bleiben und in Sondersysteme zwangsinkludiert werden. Diesen gegenüber versagt bis heute selbst die akademische Inklusions-Community in Forschung und Lehre total. Die Zwangsinklusionen in Sondersysteme sind Verwaltungsakte, die oft auch gegen den Willen von Erziehungsberechtigten durchgesetzt werden. Selbst vom Schweizer Bundesgericht wird, einem Urteil folgend, die nationalstaatliche Rechtslage missachtet und eine massive, ggf. nicht mehr korrigierbare Kindeswohlgefährdung billigend in Kauf genommen – und das betrifft nicht nur den bekannt gewordenen Fall des Jungen Midelio.

### UN-BRK

Ich denke, es ist allein aus dem, was ich bisher schon angesprochen habe, hinreichend deutlich geworden, dass das institutionalisierte EBU dem, was Inklusion im Sinne des «Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen» (UN-BRK)<sup>6</sup> verlangt, diametral widerspricht. Die UN-BRK ist in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten und zu nationalem Recht geworden.

Wenn wir nun schon bei Rechtsfragen sind und die UN-BRK erwähnt ist, muss ich feststellen, dass sie sehr vielen Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen und auch vielen Eltern nicht einmal bekannt ist. Und wer sie aus der Perspektive des EBU ein wenig kennt, weiss oft nur um den Artikel 24, der die Bildung behandelt. Aber auch dieser Artikel sagt eindeutig, dass die unterzeichnenden Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung anerkennen und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und ein lebenslanges Lernen – auch den Besuch weiterführender Schulen – gewährleisten. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.

Aber das ist nur einer von insgesamt 50 Artikeln, die die UN-BRK umfasst. Es mag hier genügen, noch auf den Artikel 12 zu verweisen, der aufzeigt, dass Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen gleichberechtigt mit anderen Rechts- und Handlungsfähigkeit geniessen und ihnen Unterstützung zu verschaffen ist, die sie bei der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit gegebenenfalls benötigen. Das bedeutet auch den Anspruch auf eine

angemessene Assistenz in allen ihren Lebensbereichen – den Schulbesuch nicht ausgenommen. Der zentrale Grundsatz der UN-BRK ist «die Nichtdiskriminierung», wie sie der Artikel 3 ausweist. Der Verweis von Menschen mit Behinderungen in schulische Sondersysteme (oder später in Werkstätten und Wohnheime für Behinderte), die eine Parallelwelt zum Regelschulsystem darstellen, ist eine rechtswidrige Diskriminierung. Die Schlussfolgerung ist klar: Schliessung und Abschaffung aller Sondersysteme – auch im Bereich des EBU.

Da Sie einem Professor für Staats- und Verwaltungsrecht hinsichtlich solcher Rechtsfragen berechtigt eine höhere Kompetenz der Interpretation der UN-BRK zutrauen, erlaube ich mir, Sie auf ein Interview mit Herrn Prof. Dr. Markus Schefer, Universität Basel, aufmerksam zu machen, das an der HfH in Zürich geführt wurde<sup>7</sup> (vgl. auch S. 4). Er sagt in diesem Interview u.a.: «Die Behindertenrechtskonvention geht davon aus, dass Segregation an sich eine Diskriminierung ist. In Artikel 5 gibt es ein Verbot der Diskriminierung. Deshalb darf es aus der Sicht der BRK keine Sonderschulen mehr geben. Der Sachverhalt ist recht klar.»

An anderer Stelle betont er mit Verweis auf die Rassendiskriminierung und das Urteil des Obersten Gerichtshofes der USA von 1954, dass die Rassentrennung an öffentlichen Schulen verfassungswidrig ist und solche Parallelwelten abgeschafft werden sollen. Mit Bezugnahme auf Artikel 3 sagte er: «Eine Sonderschule ist eine solche Parallelwelt. Die Kinder und Jugendlichen werden darin «versteckt». Es ist eines der Kernziele der Konvention, solche Parallelwelten abzuschaffen.» Das ist aber nur eine Seite der Medaille. «Die Regelschule muss so umgestaltet werden, dass sie auch für Menschen mit einer Behinderung offen ist, und nicht die Sonderschule die bessere Lösung ist – mangels einer inklusiven Schule.»

Nun sehen wir uns wieder auf eine Schule und auf Unterricht verwiesen, der als inklusiv bezeichnet werden kann. Inklusiv bedeutet «einschliesslich, inbegriffen» und beschreibt damit z.B. die Ganzheit einer Lerngemeinschaft, die der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann. Beide Begriffe, Integration und Inklusion sind bedeutungstragend und Inklusion setzt in Anbetracht der noch immer bestehenden Parallelwelten von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik die Integration voraus. Sie verlangt, die Regelschulen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen und sie für alle zugänglich zu machen, damit Inklusion stattfinden kann. Das wiederum erfordert die strukturelle Transformation des bis heute für alle Schüler:innen aller Schulformen und Schulstufen selektierenden, aus-

grenzenden, separierenden, segregierenden EBU – ich nenne es kurz: ein sEBU – das vom Kindergarten bis hin zu den tertiären Bildungsbereichen der Berufsbildung, der Hochschulen und Universitäten, noch dazu hierarchisch gegliedert und im Kern, wie u.a. auch die bekannten PISA-Studien dies offenlegen, ständig orientiert ist, in ein inklusives (iEBU).

## Wie kann etwas gescheitert sein, das man gar nicht versucht hat?

Nun tönt es mit zunehmender Intensität und Lautstärke durch einige Kantone, durch Konferenzen, Gesprächskreise und politische Gruppierungen, dass die Integration bzw. Inklusion gescheitert sei und die Sonderschulung für schwerer beeinträchtigte und vor allem für sozial auffällige Schüler:innen mit herausfordernden Verhaltensweisen unabdingbar sei – natürlich um des Kindeswohls willen, wie man vorgibt. Die Behauptung, dass die Inklusion gescheitert sei, erstaunt mich schon, den ich wüsste nicht, wo sie in der Schweiz je im Sinne der UN-BRK umfassend, also ohne Ausschluss praktiziert worden wäre. Wie kann etwas gescheitert sein, das man gar nicht versucht hat?

Auch Studien, die sich mit Fragen gelingender Inklusion befassen – oder auch mit Kriterien ihres Misslingens – und deren Daten in Lernfeldern erhoben wurden, aus denen von vornherein schwerst mehrfach (komplex oder intensiv) behinderte Schüler:innen und vor allem solche ausgeschlossen waren, die sehr herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, in Bezug auf die die Überforderung der Lehrpersonen, der Mitschüler:innen und der Klassengemeinschaft ins Feld geführt wird, lassen mich erstaunen. Das um so mehr, als auch die Qualität des Team- und Co-Teachings und die didaktischen Grundlagen des Unterrichts, in dem Daten erhoben wurden, d.h. die curriculare, thematische, methodische, mediale und organisatorische Gestaltung des Unterrichts, weitgehend nicht in die Analysen einbezogen wurden – Faktoren, die primär für das Gelingen von Inklusion verantwortlich sind. Das sind nicht die Art und die Schweregrade der Beeinträchtigungen der als behindert geltenden Schüler:innen, sondern die Passung des Unterrichts. Studien, die der genannten Faktoren entbehren, haben keinen Erkenntniswert in Bezug auf Inklusion. Sie reproduzieren die Selektionspraxen des sEBU durch Praxen der Integration der Inklusion in die Segregation – ein Paradoxon. Diese Art selektierender Inklusion (ein Widerspruch in sich) ist heute die weitestgehende Variante, Inklusion im strukturell unveränderten sEBU zu praktizieren. Eine solche Unterrichtspraxis kann aber nicht als Inklusion bezeichnet werden.

Dass sie letztlich scheitern muss, erscheint als logische Konsequenz.<sup>8</sup>

## Strukturelle und kulturelle Pathologien

Wir sollten den Mut haben, einmal unter den Prämissen des postmodernen Neoliberalismus unseres Gesellschaftssystems in den Zerrspiegel des sEBU zu schauen, das die Interessen dieser Gesellschaft zu bedienen und institutionell abzusichern hat. Rendueles zeigt auf, dass ihre Prozesse auf eine gross angelegte Zerstörung des Sozialen hinauslaufen und sie zunehmend zu einem »kalten und düsteren Ort wird, an dem persönliche Güte und die Fürsorge für andere einen zum Verlierer machen (vgl. 2018, S. 236).<sup>9</sup> Verfolgen Sie allein die Debatte um die sogenannten «sozialen Medien» (ich erlaube mir, sie als (a)-soziale Medien zu bezeichnen), finden Sie hinreichend viele Belege für diese Einschätzung. Unter der Perspektive einer Gesellschaftstheorie spricht Hartmut Rosa von einer strukturellen und kulturellen Pathologie und definiert sie wie folgt: «Eine strukturelle Pathologie liegt dabei dann vor, wenn soziale Institutionen dauerhaft Ergebnisse zeitigen, welche im Lichte der operativen moralischen Landkarten inakzeptabel erscheinen; eine kulturelle Pathologie bezeichnet dagegen einen Zustand, in dem die institutionelle Realität die motivationalen Ressourcen der Akteure austrocknet oder den antreibenden Ängsten und Hoffnungen die Plausibilitätsgrundlage entzieht» (2021, S. 182).<sup>10</sup>

In Bezug auf das sEBU erweist sich die strukturelle Pathologie des Systems aus dem Selektions- und Segregationscharakter seiner hierarchischen Struktur, die auf allen Ebenen des Systems mit hinsichtlich der Erfahrungswelten und Lernbedürfnisse der Schüler:innen entfremdeten Lehrplanverpflichtungen operiert und, wie schon angedeutet, Lernangebote im absteigenden System ausdünnnt, was nicht heisst, dass sie in der obersten Ebene des Gymnasiums angemessen wären. Im untersten Segment des Systems, also im kategorial gefassten Sonderschulsystem, führt das, wie schon angedeutet, zu einem dramatischen Bildungsreduktionismus und zu Formen sozialer Deprivation und Isolation. Allein bezogen auf die UN-BRK ist dies »im Spiegel der operativen und moralischen Landkarten« menschenrechtsverletzend. Die kulturelle Pathologie erweist sich durch den und im Zusammenhang mit der strukturellen Pathologie im praktizierten meritokratisch-herrschaftsförmigen System (das nur die Bestätigung der erwarteten Normen positiv zur Kenntnis nimmt und Abweichungen sanktioniert) durch die Entbundenheit des Unterrichts und Lernens der Schüler:innen von ihren lebensweltlichen Zugängen, Erfah-

rungen, Interessen und Motivlagen als deren Entfremdung. Dennoch in diesem System zu lernen, wird wesentlich durch Strafen, vor allem mit dem Benotungssystem bis hin zum Abstieg im Regelschulsystem und durch Ausschluss aus diesem in Sonder(schul)systeme und den damit verbundenen sozialen Stigmatisierungs- und Versagensängsten erwirkt, was in Formen der Verdinglichung mündet. Das bedingt bei den Schüler:innen zwangsläufig die Ausbildung von Vermeidungsstrategien und extrinsischer Motivationen und verhindert den Aufbau intrinsischer Motivationen der Aneignung von Mensch und Welt auf der Basis, mit Interesse und Freude, also in emotional positiven Erfahrungs- und Feedbackzusammenhängen das «Lernen zu lernen» – um der Sache und der eigenen Entwicklung und Bildung willen.

## Humanisierung und Demokratisierung statt Entfremdung und Verdinglichung

Noch deutlicher unter die Lupe genommen: Entfremdung und Verdinglichung machen die Schüler:innen zu einer Art Ware der Pädagogik und die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen zu Produktionsmittelbesitzer:innen, die im Unternehmen Schule eine marktgerechte Abrichung der Kinder und Jugendlichen zu leisten haben. Das insofern, als die Humanressourcen, die die Kinder einbringen, in späterhin vernutzbares Humankapital zu transformieren sind, das im neoliberalen Wirtschaftssystem einen Mehrwert zu erbringen hat. Das macht die Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu einer Institution struktureller Gewalt – und von Bildung kann praktisch keine Rede mehr sein.

Erlauben Sie sich einmal eine solche rationale Analyse des Schulsystems und zu sehen, dass das sEBU ein Politikum besonderer gesellschaftlicher Bedeutung ist, dann dürfte es nicht schwer fallen, zu erkennen, (a) dass Inklusion für alle Kinder und Schüler:innen ein längst überfälliges Anliegen der Humanisierung und Demokratisierung des EBU und unserer Gesellschaft ist (ganz jenseits des Anliegens der Integration von Menschen mit Behinderung) und, (b) dass die Umsetzung des völkerrechtsbasierten Menschenrechtes auf Inklusion gerade für Menschen mit Beeinträchtigungen wichtig ist, die den normativen Erwartungshaltungen unserer Gesellschaft nicht zu entsprechen vermögen – wie angenommen wird – und die uns seitens der Pädagogik im Unterricht noch besondere Probleme aufwerfen – die eben dialektischer Natur sind und nicht biologisch verankerte, naturhafte Eigenschaften von Entitäten, sondern unter spezifischen internen und externen Bedingungen im sozialisatorischen Austausch mit Mensch und Welt erworbene –, dürfte die Ablehnung

«Inklusion ist nichts mehr und nichts weniger als eine kommunikationsbasierte kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen als Mitlernende eingebunden sind – und sie ist, wie es die UN-BRK vorsieht, unteilbar.»



und der Widerstand gegen Inklusion im Sinne der UN-BRK nicht einmal erstaunen machen. Erstaunen macht aber, dass Eltern im Interesse ihrer Kinder nicht vehement einen die Persönlichkeitsentwicklung induzierenden und fördernden inklusiven Unterricht einfordern.

#### Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik

Ich möchte meinen Brief an Sie nicht beenden, ohne den Kern dessen, was Inklusion für alle Kinder und Jugendlichen im EBU meint, noch ein wenig aus pädagogischer Sicht zu verdeutlichen. Albert Einstein soll einmal gesagt haben: «Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.» Das gilt auch für die Lösung der mit Inklusion verbundenen pädagogisch-therapeutischen Komplexe. Inklusion verlangt...

- eine Allgemeine Pädagogik, die niemanden mehr ausschließt oder ausgrenzt. Sie erübrigt den Begriff der Inklusion, der ohnehin aus pädagogischer Sicht keinen spezifischen Wert hat, weder eine pädagogische Theorie noch entsprechende Handlungsanweisungen begründet und längst total inflationiert gebraucht wird. Das zu lösende Problem sind die Exklusionen und die damit verbundenen Diskriminierungen, die das sEBU für alle verursacht.
- und eine Entwicklungslogische Didaktik, durch die alle Kinder und Schüler:innen in kommunikationsbasierter Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungs niveau (nach Massgabe ihrer

momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen) in Orientierung auf die «Zone ihrer nächsten Entwicklung» in Projekten an einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten. Dies anhand einer inneren Differenzierung im Sinne einer entwicklungs niveauspezifischen Individualisierung.<sup>11</sup>

Der schon von Adorno beklagten «Allgegenwart des entfremdeten Geistes»<sup>12</sup> (1998, S. 93) als Folge sozialisierter Halbbildung kann nur mit einer nicht zu unterschreitenden lernenbasierten Bildung begegnet werden, die als Einheit von Mensch und Welt, von Individuellem und Sozialem und Bildung und Erziehung verstanden werden kann, «denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung» (ebd., S. 94). Bildung als Erkenntnis von Mensch und Welt wird für alle Lernenden nur durch ihre ihnen Sinn stiftende und Bedeutung tragende sinnlich-konkrete Tätigkeit erreicht werden können. Alles Lernen geht in Einheit von Kognition und Emotion vom wahrnehmenden, denkenden und handelnden Subjekt aus und ist mittels seiner Tätigkeit auf die Objekte gerichtet, auf Mensch und Welt, wie es die psychologisch-soziologischen Forschungen der so genannten Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule schon vor nahezu einem Jahrhundert auch empirisch nachgewiesen haben.

Es geht also um einen Erkenntnis generierenden Unterricht, der von den Erfahrungen, Bedürfnissen, Motiven und voluntativen Vorstellungen der Lernenden

ausgeht. Die gewonnenen Erkenntnisse können dann zu Wissen verdichtet und im Gedächtnis deponiert zu individuellen und persönlichen Werkzeugen der Gewinnung neuer Erkenntnisse werden. Ohne Erkenntnisse, aus denen Wissen gewonnen wird, bleibt die reine Wissensvermittlung tot und für die Schüler:innen allenfalls so lange von Belang, bis die nächste darauf bezogene Klassenarbeit als erledigt angesehen werden kann. Der Lehrplan, von dem heute das objektseitige Lernen ausgeht, mag ein Kanon dessen sein, was im Laufe einer Schulzeit zu bearbeiten bedacht werden soll, aber keine Vorgabe, was, wann, in welcher Jahrgangsstufe, in welchen Zusammenhängen wie schnell zu lernen ist. Nur mit einer, wie hier kurz skizziert, subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik kommen wir in Sachen der Inklusion und mit der Lösung der Probleme, die heute alle Kinder und Jugendlichen im gesamten Schulsystem aufwerfen, weiter.<sup>13</sup> Inklusion ist nichts mehr und nichts weniger als eine kommunikationsbasierte kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen als Mitlernende eingebunden sind – und sie ist, wie es die UN-BRK vorsieht, unteilbar.

Liebe Leserinnen und Leser, wenn Sie sich mit den Fragen der »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« hinsichtlich des didaktischen Feldes und der dreidimensionalen didaktischen Struktur weiter beschäftigen wollen, so finden Sie dazu auf meiner Homepage einige Texte, Vorträge und auch PowerPoint-Folien, die für Sie interessant sein dürften und auch eine

umfassende Literaturliste.<sup>14</sup> Wenn Sie sich entschliessen, nicht auf das Trittbrett des in Gegenrichtung zur Inklusion fahrenden Zuges aufzuspringen oder in dessen Waggons wie in einer keine Selbstentwicklung mehr zulassenden Blase zu verbleiben, kann ich Ihnen aus meiner Erfahrung heraus berichten, dass im Sinne der Allgemeinen Pädagogik zu unterrichten, Sie Ihrem ursprünglichen Beruf endlich wieder näher bringen kann, für den Sie sich einmal entschieden haben oder wofür Sie gerade studieren. Sie werden mit ihrer Arbeit zufriedener sein können und als Mitglied einer Lerngemeinschaft in ihrer Tätigkeit wieder Freude finden und nicht unter der vermeintlichen Überforderung durch behinderte Schüler:innen regredieren, in ein Burnout kommen und erkanken, wie auch viele Schüler:innen an diesem sEBU erkanken und nur mit Medikamenten und Nachhilfen über die Runden kommen. Auch darüber wird in der Öffentlichkeit kaum berichtet. Aber über die Inklusion zerriest man sich die Mäuler, als hätte man Verstand und Vernunft zugleich verloren und als wäre sie Pest und Colera in einem. Sicher, die Transformation des sEBU in ein iEBU ist eine herausfordernde Arbeit – an der Sache und vor allem an sich selbst!

## Didaktische Konsequenzen

Ich fasse die grossen didaktischen Konsequenzen zusammen, die aus meiner Sicht nicht zu umgehen sind:

- Curricularer Ausgangspunkt des Unterrichts sind die Erfahrungen, die Bedürfnisse, die Motive und die Interessen der Kinder und Schüler:innen – und nicht der Lehrplan. Es ist der kollektiv zu erarbeitende »Gemeinsame Gegenstand«, der seinerseits in vielfältiger Weise bearbeitet werden kann, so, wie viele Äste aus einem Baumstamm her-

vorgehen, die aber keine Unterrichtsfächer sind, sondern Möglichkeiten arbeitsteiliger Bearbeitung des Gemeinsamen Gegenstandes.

- Es bedarf altersgemischter Lerngemeinschaften – und keiner Jahrgangsklassen. Nur so kann es zu den Synergien kommen, die für alle Kinder und Schüler:innen neue emergente Erkenntnisse ermöglichen, die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen auch im Erzieherischen erheblich entlasten und, was man bislang als Unterrichtsplanung verstanden hat, realisiert sich eingebettet in die Projektarbeit.
- Die Arbeit in Projekten ist unverzichtbar und überwindet den thematisch wechselseitig entfremdeten fächerorientierten Unterricht. Dass dadurch zu wenig geübt würde, ist eine falsche Behauptung. Die Äste des Projektbaumes, an denen die Kinder in unterschiedlicher Weise in kleineren Gruppen am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten, haben viele Zweige, die als Vertiefungen, Übungen, Wiederholungen usw. angesehen werden können und von den Kindern in der Regel spontan und ihren Lernbedürfnissen entsprechend als solche genutzt werden.
- Die Dokumentation der Lernprozesse eines jeden Kindes und einer jeden Schüler:in erfolgt in Form von Portfolios. Bücher, Lehr- und Lernmittel, die zur Verfügung stehen, sind nicht Seite um Seite durchzuarbeiten, wie ich es oftmals erlebe, sondern geeignete Arbeitsmaterialien, die man ausschneiden und ins Portfolio einkleben kann. Aber auch Fotos, Bild- und Tonaufnahmen sind sehr hilfreiche Medien, um den jeweiligen Lernprozess und dessen Fortschritte zu dokumentieren.
- Die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen sind Mitglieder im Kollektiv einer solchen Lerngemeinschaft – und Mitlernende! Oft

wird zum Lernen nicht angeboten, was die Lehrenden selbst nicht wissen und wird zur Begrenzung des Lernens der Kinder, der Schüler:innen und der Studierenden. Unterricht ist Lernen, das Entwicklung induziert, so Wygotskij – und das kann dort sein, wo es für alle (auch für die Erwachsenen) etwas zu lernen gibt; man muss nur hingehen. Unterricht ist also nicht, was allein in der Schule und dort in einem Klassenzimmer passiert ...

Einfachst gesagt: Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer dialogisch-kommunikationsbasierter Kooperation! Das ist eine anthropologische Universalie über alle Kulturen und Ethnien hinweg; das zumindest sollten wir endlich auch in der Pädagogik kapieren. Nur so können wir, die Kinder und Schüler:innen auf der Basis der Erkenntnis von Mensch und Welt im Sinne der Aufklärung den Mut zum Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit gewinnen und uns unseres Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen, d.h. die eigene Mündigkeit erobern – auch gegen den herrschaftlichen Geist der ausserpädagogischen Eliten und deren machtvollen Einwirkungen auf die Pädagogik. ■

---

**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

1 Zur Arbeitskonzeption und Basistherapie der »Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie finden Sie Texte und Hinweise auf meiner Homepage: <https://www.georg-feuser.com/die-substituierend-dialogisch-kooperative-handlungstherapie-sdkt/>

2 Im Rahmen eines ausserschulischen Arbeitsprojekts konnte dieser falsch diagnostizierte und folglich auch schulisch fehlplatzierte Schüler in kurzer Zeit sehr gute Fortschritte im Lernen und in seiner Persönlichkeitsentwicklung machen. Siehe dazu: <https://www.tagesanzeiger.ch/integrative-schule-ich-bringe-meinen-sohn-in-eine-schule-die-ich-nicht-moegte-733940496643>

3 J.H. Pestalozzi 1982): Pestalozzi über seine Anstalt in Stanz mit einer Interpretation Pestalozzis «Stanser Brief» (1799) von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33.

4 H. Haken & G. Schipek (2010): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen: Hogrefe.

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

6 UN-BRK siehe: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf)

7 Sie finden das Interview unter: <https://www.hfh.ch/jeder-hat-ein-recht-auf-inklusion>

8 Niemand wird bestreiten, dass dieselben Gesetzmässigkeiten, die eine Tasse zu Boden fallen und sie zerschellen lassen, sie nicht wieder zusammensetzen und auf Ihren Tisch bringen würden – nicht einmal, wenn sie für die Dauer der Existenz dieses Universums darauf warten würden. Aber in Bezug auf das sEBU, das seit Jahrhunderten auf Selektion und Ausgrenzung getrimmt und in entsprechend eng geschnürte Gesetze und Verordnungen gefasst ist, wie es für keine andere Wissenschaft der Fall ist, nimmt man an, mit seinen Strategien das Gegenteil dessen erzielen zu können, wofür es entwickelt wurde und was dessen gesetzlicher Auftrag ist, nämlich Inklusion.

9 C. Rendueles (2018): Kanaillen-Kapitalismus. Berlin: Edition Suhrkamp

10 H. Rosa (2021): Best Account. Skizze einer systemischen Theorie der modernen Gesellschaft. In: A. Reckwitz & H. Rosa: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 151-251.

11 G. Feuser (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser et. al. (Hrsg.). Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100.

G. Feuser (2013): Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung

induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J.

Kutschner (Hrsg.): Entwicklung und Lernen.

Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293.

G. Feuser (2018): Wider die Integration

der Inklusion in die Segregation. Zur

Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik

und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin:

Peter Lang Verlag.

G. Feuser (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts – Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen

und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In: T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw. & S. Granzow (Hrsg.): Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 78-103.

12 Th. W. Adorno (1998): Theorie der Halbildung. In: Th. W. Adorno: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 93-121 und S. 574-577.

13 Ich habe in inklusiven Settings oft erfahren müssen, dass die grösseren Herausforderungen an die Lehrpersonen von so genannten nichtbehinderten Schüler:innen ausgingen, aber eine auch nur unscheinbare Verhaltensweise eines als behindert geltenden Kindes wurde dafür verantwortlich gemacht, dass der Unterricht kaputt gemacht oder so sehr gestört wird, dass dies den Lehrpersonen als unzumutbar erscheint und das Lernen der anderen Schüler:innen verunmöglicht.

14 Siehe dazu: <https://www.georg-feuser.com/>