



Ewald Feyerer / Wilfried Prammer /
Eva Prammer-Semmler / Christine Kladnik /
Margit Leibetseder / Richard Wimberger
(Hrsg.)

System. Wandel. Entwicklung.

**Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im
Spannungsfeld von Institution, Profession und Person**

Feyerer / Prammer / Prammer-Semmler /
Kladnik / Leibetseder / Wimberger
System. Wandel. Entwicklung.

Ewald Feyerer
Wilfried Prammer
Eva Prammer-Semmler
Christine Kladnik
Margit Leibetseder
Richard Wimberger
(Hrsg.)

System. Wandel. Entwicklung.

Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse
im Spannungsfeld von Institution,
Profession und Person

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Tagungsband entstand mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) und des Bundesministeriums für Bildung (BMB).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Satz: Muhala Ramadani, Linz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2225-1

Vorwort

Seit 31 Jahren treffen sich die deutschsprachigen Integrations- bzw. Inklusionsforscher_innen jährlich zu einem fachlichen Austausch und Diskurs. Im Jahr 2017 war die Pädagogische Hochschule OÖ in Linz vom 22. bis 25. Februar Gastgeber für mehr als 320 Forscher_innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Inklusion ist ein radikales, an die Wurzel der Gesellschaft und des Bildungssystems gehendes Anliegen. Es geht dabei nicht um die Inklusionsfähigkeit oder -unfähigkeit des einzelnen Kindes, sondern um die Inklusions(un)fähigkeit der Schulen, der Kindergärten, des gesamten Bildungssystems und der gesamten Gesellschaft. Alle Beteiligten müssen in Kooperation und Selbstverantwortung eine Lern- und Schulkultur entwickeln, die von der Menschenwürde und -achtung sowie der Leistungsfähigkeit jeder kindlichen Persönlichkeit überzeugt ist, diese achtet und im gemeinsamen Leben, Lernen und Arbeiten eine demokratische, humane und solidarische Pädagogik zu verwirklichen trachtet. Bildungspolitik und -verwaltung, Pädagog_innenaus-, -fort- und -weiterbildung und Bildungsforschung müssen dafür die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Dazu ist ein mächtiger gesellschaftlicher und pädagogischer Innovationsschub notwendig, denn langjährig tradierte Systeme müssen sich wandeln, sich entwickeln, einen Paradigmenwechsel vollziehen. Die spannende Frage dabei lautet: *Gelingt es dem Konzept der Inklusion die Systeme und damit die Haltungen, Motive, Regeln und Strukturen der Akteurinnen und Akteure zu verändern oder wird das Konzept der Inklusion vom System so verändert, dass man es bald nicht mehr wiedererkennt?*

Die 31. Jahrestagung der Inklusionsforscher_innen hat daher das Thema „System.Wandel.Entwicklung – Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person“ in den Mittelpunkt gestellt und dazu fünf Keynotes sowie 20 Symposien und 35 Panels, also insgesamt rund 150 Einzelbeiträgen geboten. Vier Tage lang wurden die aktuellen Forschungsergebnisse und Entwicklungen zu inklusiver Bildung präsentiert und diskutiert und Raum für einen inter- und transdisziplinären Austausch zwischen Forschung und pädagogischer Praxis geschaffen, um der Frage nachzugehen, welche Bedingungen Politik und Verwaltung schaffen müssen, damit sich die Organisationen in Richtung Inklusion entwickeln können und die

Spannungsfelder zwischen Institutionen, Professionen und Personen nicht hemmend, sondern förderlich wirken. Der vorliegende Tagungsband gibt in sieben Teilen die dazu stattgefundenen Präsentationen und Diskussionen wieder.

1. Teil: Grundlegung

Im Rahmen der Keynotes, wiedergegeben im 1. Teil des Tagungsbandes, wurde deutlich sichtbar, dass eine gelingende Systementwicklung in Richtung Inklusion vor allem ein kooperatives Zusammenwirken der Akteurinnen und Akteure aller Ebenen, also der Bildungspolitik, der nationalen und regionalen Bildungsverwaltung, der lokalen Schulleitungen, der Pädagoginnen und Pädagogen sowie aller weiteren Professionen auf Basis eines gemeinsamen Inklusionsbegriffes benötigt. Leider ist Inklusion aber zu einem Schlagwort verkommen und das Erfordernis eines Strukturwandels unseres selektiven Bildungssystems und dessen Transformation in ein funktional inklusives als Gesellschaftsprojekt bleibt politisch und fachlich weitgehend tabuisiert. Die Strategie der „*Freiwilligkeit innerhalb der bestehenden Ressourcen*“ der österreichischen Bildungspolitik (Feyerer/Altrichter in diesem Band) wird kaum zu einer Veränderung der Systeme führen, sondern eher zu einer Rekontextualisierung des Inklusionskonzeptes, also mit Feuser (ebenfalls in diesem Band) gesprochen, zu einer „*Integration der Inklusion in die Segregation*“. Nur wenn von Gesellschaft und Politik ein klarer Auftrag zur Systemveränderung (samt den notwendigen Ressourcen für den angestrebten Systemwandel) erfolgt und damit die Verbindlichkeit der Akteurinnen und Akteure erhöht wird, kann dem entgegengewirkt werden.

2. Teil: Organisationale und systemische Fragen zur Inklusion im nationalen und internationalen Kontext

Wie kann sich ein Schulsystem zu einem inklusiven Schulsystem entwickeln, welche Unterstützungen sind notwendig, damit wirklich alle Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen ihren Bedarfen gemäß erzogen, unterrichtet und gebildet werden? In den Beiträgen dieses Teiles finden sich Schritte und Strategien zu inklusiver Systementwicklung sowohl aus Kanada als auch aus Deutschland. Weiteres werden grundsätzliche Perspektiven zur Bedeutung inklusiver Bildung als politischer Akt zur Gestaltung einer demokratischen Schule im Sinne Paulo Freires und notwendige Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmale inklusiver Institutionen zur Erhöhung der Partizipation aufge-

zeigt. Systemische Organisationsentwicklung hin zu inklusiven Bildungseinrichtungen bedeutet notwendigerweise auch interdisziplinäre und institutionenübergreifende Kooperation und Vernetzung. Der in der Grundlegung bereits vorgestellte Ansatz zur Netzwerkanalyse wird hier beispielhaft verdichtet.

3. Teil: Theoretische, wissenschaftstheoretische und politische Zugänge

In diesem Teil findet sich quasi eine Fortsetzung der bei der 30. Inklusionsforscher_innentagung in Bielefeld stattgefundenen Diskussion um verschiedene (wissenschafts)theoretische und politische Zugänge zum Inklusionsbegriff. So wird die Inklusionsdebatte aus Sicht materialistisch, kritischer Theorie und feministischer/diskriminierungskritischer Theorie ebenso betrachtet wie aus der Perspektive von Otto Scharmers Theorie U oder der hegemonietheoretisch inspirierten radikalen Demokratietheorie Laclaus. Mit dem Ansatz des Un/Doing Differences wird diskutiert, welche Fragestellungen die Inklusionsforschung aufnehmen muss, um Veränderungen in der Wahrnehmung und Thematisierung von Differenzen bzw. Leitkategorien erkennen zu können. Weiters wird der RTI-Ansatz einer normalismustheoretischen Analyse unterzogen und der Frage nach dem ungeklärten Verhältnis von Inklusion und Bildungstheorie sowie dem Dilemma einer inklusionsorientierten Sonderpädagogik und den Potenzialen der Inklusionsforschung nachgegangen.

4. Teil: Fragen der Schulentwicklung und Schulleitung im inklusiven Kontext

Zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention hat die österreichische Bundesregierung als ein wesentliches Ziel die Entwicklung von Inklusiven Modellregionen ausgegeben. Dabei sollen die allgemeinen Schulen ihre pädagogische Qualität so erhöhen, dass niemand mehr abgesondert oder gar ausgeschlossen werden muss. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, müssen die Schulen Schulentwicklung forcieren. Bei der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses kommt den Schulleitungen eine Schlüsselrolle zu. In diesem Teil werden verschiedene Projekte aus Österreich und Deutschland vorgestellt, wie Schulleitungen für diese Aufgabe unterstützt werden können, was den Akteurinnen/Akteuren dabei wichtig ist und in welchen Spannungsfeldern sie sich befinden.

5. Teil: Professionalität, Einstellungen und Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure im Kontext der Inklusion

Neben der Organisationsentwicklung sind für das Gelingen einer inklusiven Schule die Einstellungen und Haltungen aber auch das Professionsverständnis und die Kompetenzen der handelnden Akteurinnen/Akteure in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung entscheidend. Im Rahmen der Tagung wurden dazu viele Beiträge vorgestellt, die zumeist auf die Lehrer_innen, manchmal auch auf die Kinder und Jugendlichen fokussieren. Neben empirisch begründeten Zugängen finden sich in diesem Teil auch theoretische Beiträge zur Analyse von Kategorisierungspraktiken und Differenzkonstruktionen sowie zu förderlichen und hinderlichen Aspekten zur professionellen (Rollen-)Gestaltung im Rahmen eines gemeinsamen, individualisierenden Unterrichts.

6. Teil: Inklusion und Hochschule

Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen für eine inklusive Bildung werden u.a. im Rahmen der Ausbildung an den Hochschulen erworben und reflektiert. Dabei ist die Struktur der Ausbildung nicht unwesentlich. Österreich hat sich vor kurzem dazu entschieden, von einer Ausbildung nach Schultypen auf eine altersbezogene Ausbildung umzusteigen. Somit werden keine Volksschul-, Neue Mittelschul-, Gymnasial- oder Sonderschullehrer_innen mehr ausgebildet, sondern nur mehr Primarstufen- und Sekundarstufenlehrer_innen. Sehr wohl besteht aber eine Spezialisierungsmöglichkeit in Inklusiver Pädagogik in diesen beiden Studiengängen. Welchen Herausforderungen die Hochschulen bei der Neugestaltung der Curricula gegenüberstanden und wie sie diese meisterten, zeigt ein Beitrag im sechsten Teil auf. Im Weiteren werden Projekte und Ideen zur hochschuldidaktischen Qualifizierung an deutschen Hochschulen, auch mit Blick auf die notwendige Kooperation zwischen Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik, vorgestellt.

7. Teil: Inklusion intersektional, interinstitutionell und transitorisch

Ein Ziel für die 31. Inklusionsforscher_innentagung war es, neben schulbezogenen Beiträgen zur Differenzlinie Behinderung verstärkt Beiträge mit intersektionalem Fokus und auch wieder mehr Beiträge aus dem außerschulischen Bereich anbieten zu können. Zum Teil ist das geglückt, hier zeigt sich aber sicher noch eine große Herausforderung für die folgenden Tagungen, auch wenn Integrations-/Inklusionsforschung und -pädagogik an sich immer schon

durchaus intersektional angelegt war, wie der erste Beitrag in diesem Teil aufzeigt. Für die Bildung wesentliche Differenzlinien wie Begabung, Geschlecht und soziale/kulturelle Herkunft werden in weiteren Beiträgen behandelt, wobei die Erhöhung der Teilhabe, die Gestaltung des Sozialraumes und die Rollengestaltung behinderter Mütter angesprochen werden. Auch zur Transition von der Schule in die Berufs- und Erwachsenenwelt und zur Einbeziehung von sinnes- und mehrfachbeeinträchtigten Jugendlichen in diesbzgl. partizipative Forschungsprojekte finden sich Beiträge. Inwieweit dabei „Leichte Sprache“ hilfreich sein kann, stand auch auf dem Prüfstand.

Die 31. Inklusionsforscher_innentagung in Linz, kurz IFO 2017 genannt, versuchte komplexe Prozesse, die zu Inklusion oder Exklusion führen, zu thematisieren. In solchen Prozessen sind aktuell viele verschiedene gesellschaftliche Felder und vielfältige Akteurinnen/Akteure mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Interessen involviert, sodass weitere Entwicklungsverläufe nur schwer prognostizierbar sind. Unbestritten ist, dass gelingende Inklusion eine langfristige Entwicklung mit dem Ziel eines strukturellen Wandels auf unterschiedlichen Systemebenen erfordert, und dass dieser Wandel viele Interessensgegensätze sichtbar machen wird, die es zu lösen gilt. Dazu gehört auch die Frage nach der Rolle der Inklusionsforschung. Wiewohl Forschung „an sich“ sich neutral zu erweisen hat, ergeben sich Fragen des „von wem?“, „mit welchem Motiv“ „wofür?“ und „mit welchen Folgen?“ die Ergebnisse diverser Forschungsergebnisse stehen können/sollen/dürfen.

Wir bedanken uns bei allen beitragenden Kolleginnen und Kollegen sowie bei unseren Kooperationspartnern, dem Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik, dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz und der Fachhochschule OÖ, Fakultät für Gesundheit und Soziales. Ein besonderer Dank gebührt dem Rektorat für die Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten und der Infrastruktur der Pädagogischen Hochschule OÖ sowie allen Personen des Tagungsteams, die zum Gelingen der Tagung und des Tagungsbandes beigetragen haben.

Linz, im Jänner 2018

Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger

Inhaltsverzeichnis

| | |
|----------------------|---|
| Vorwort | 5 |
|----------------------|---|

1. Teil: Grundlegung

Georg Feuser

| | |
|--|----|
| Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung | 21 |
|--|----|

Martin Kronauer

| | |
|--|----|
| Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? | 40 |
|--|----|

Andrea Dlugosch

| | |
|---|----|
| Zum Prozessieren inklusiver Bildungssysteme: Akteure, Strukturen, Netzwerke..... | 55 |
|---|----|

Ewald Feyerer und Herbert Altrichter

| | |
|--|----|
| Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive | 74 |
|--|----|

Lisa Pfahl, Sascha Plangger und Volker Schönwiese

| | |
|--|----|
| Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? | 93 |
|--|----|

2. Teil: Organisationale und systemische Fragen zur Inklusion im nationalen und internationalen Kontext

Andreas Hinz und Robert Kruschel

Zwischen Top-Down Prozessen und Netzwerkcharakter – Handlungskoordination in einem landesweiten Unterstützungsprojekt für inklusive Schulentwicklungsprozesse105

Ines Boban, Andreas Hinz, David Jahr und Robert Kruschel

Inklusive Schulsysteme in Kanada – Anregungen für den deutschsprachigen Raum?111

Anke Langner

Quantitative Netzwerkanalyse – ein Verfahren zur Bestimmung der Umsetzung von Inklusion?117

Toni Simon

Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen123

Ines Boban

Zur Politik und Kunst der Inklusion als Akte befreiender Bildungsarbeit – die Perspektive Paulo Freires auf aktuelle Handlungsoptionen.....129

3. Teil: Theoretische, wissenschaftstheoretische und politische Zugänge

Sven Bärmig und Mai-Anh Boger

Das Erbe der IFO – eine alternative Theorienarration137

Walther Dreher

Inklusion – ♪-topia verwirklichen143

Jens Geldner

Das Versprechen der Inklusion - gesellschaftskritische Potentiale von Inklusionsforschung im Anschluss an hegemonietheoretische Positionen150

Susanne Imholz und Christian Lindmeier
 ‚Un/doing Differences‘ – ein analytischer Rahmen
 für die rekonstruktive Inklusionsforschung?157

Kristen Puhr
 Inklusionsforschung zum Kinder- und Jugendrecht.
 Potentiale für Inklusion und Exklusion162

Marek Grummt
 Kritische Sonderpädagogik in inklusionsorientierten Schulen.....169

Rene Schroeder
 Normalisierung schulischer Inklusion?
 Normalismustheoretische Analyse des Response-to-
 Intervention-Ansatzes im aktuellen Inklusionsdiskurs.....176

Oskar Dangel
 Inklusion – eine Herausforderung für die Bildungstheorie181

4. Teil: Fragen der Schulentwicklung und Schulleitung im inklusiven Kontext

Andrea Holzinger und David Wohlhart
 Von den Stärken ausgehen und die Qualität
 des Lernens weiterentwickeln189

Benjamin Badstieber und Bettina Amrhein
 Schule inklusiv gestalten – Perspektiven auf und
 von Schulleitungen.....195

Imke von Barga
 Zwischen Lernen und Anleiten – Schulleitung
 im inklusiven Alltag.....201

Ramona Lau und Ingrid Rath-Arnold
 Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal
 inklusiver Institutionen207

**5. Teil: F Professionalität, Einstellungen und Sichtweisen der
Akteurinnen und Akteure im Kontext der Inklusion**

Simon Reisenbauer

Ethnographische Strategien zur Reflexion inklusiver Unterrichtspraxis.
Eine theoretisch-konzeptionelle Relation215

Martina Kaack

Äußerungen fünf- und sechsjähriger Kinder als
Reflexionsangebote an die Inklusionsforschung220

Andrea Bethge

Gestalten einer das Lernen herausfordernden
Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen
Unterricht – eine Skizze226

Robert Schneider und Irene Moser

Positive Einstellungen zum inklusiven Unterricht –
Voraussetzung für eine gelingende Praxis?234

Kathrin te Poel

Soziale Benachteiligung und Inklusion.
Ein anerkennungstheoretisch begründeter, empirischer Zugang239

Friedhelm Käpnick und Timo Dixel

Vorschläge für eine sinnvolle Teamarbeit
in einem inklusiven Mathematikunterricht244

Ralf Schieferdecker, Birgit Hüpping und Stefanie Meier

Pädagogische Kategorisierungspraktiken im Spannungsfeld
zwischen Integration und Inklusion250

Michael Braksiek und Sarah Kurnitzki

Doing gender und Differenzkonstruktion – Ergebnisse
einer fächervergleichenden Videostudie256

Martin Vetter

Inklusive Bildung und schulnahe Therapien im Spannungsfeld
zwischen Institution und Selbstdefinition: Eine Analyse
anhand von Leitfadeninterviews262

6. Teil: Inklusion und Hochschule

Maria-Luise Braunsteiner und Andreas Hinz
 Inklusion als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung –
 zur Entwicklung neuer Lehramtscurricula in Österreich271

Toni Simon, Lena Schmitz und Vera Moser
 Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion:
 Einblicke in das Projekt FDQI-HU277

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein
 Inhalt und Gewichtung von Lehrkräfte-Kompetenzen
 als Spannungsfeld inklusiver Schule.....283

Marcel Veber
 Potenzialorientierung und Lehrer_innenbildung –
 Überlegungen und Irritationen288

Catania Pieper, Brigitte Kottmann und Susanne Miller
 Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule:
 das Projekt „Schule für alle“293

7. Teil: Inklusion intersektional, interinstitutionell und transitorisch

Ulrike Schildmann und Sabrina Schramme
 Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung:
 Ansätze und Perspektiven eines neuen
 wissenschaftlichen Diskurses.....301

Bettina Lindmeier
 Schulkontakte von Müttern mit Sehbeeinträchtigungen –
 (un)doing differences?306

Christian Fischer, Simone Seitz, Thomas Wagner und Gabriele Weigand
 Inklusive Bildung und Begabungsförderung.....312

| | |
|---|-----|
| <i>Anneka Beck und Stephan Maykus</i> Inklusiver offener Ganzttag in der Primarstufe – Gemeinsame Gestaltungsaspekte zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule | 318 |
| <i>Astrid Hubmayer, Katharina Felbermayr und Helga Fasching</i> Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards | 323 |
| <i>Angelika Thäle und Benita Richter</i> Kulturelle Teilhabe zwischen Organisation und Sozialraum | 331 |
| <i>Ute Kahle</i> Transformationsprozesse und -entwicklungen in der Behindertenhilfe: Die Managementperspektive | 337 |
| <i>Bettina Bretländer</i> Kinder- und Jugendarbeit und der Traum von Inklusion | 343 |
| <i>Folke Brodersen, Sandra Ebner, Sandra Schütz und Nora Gaupp</i> Perspektive: inklusive Jugendforschung, Multi-Modalität als Strategie zur Befragung von Jugendlichen mit Behinderungen | 349 |
| <i>Ingo Bosse und Anne Haage</i> Methodische Herausforderungen in der Teilhabeforschung am Beispiel der Studie „Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen 2016“ | 355 |
| <i>Saskia Schuppener, Anne Goldbach und Bettina M. Bock</i> LEICHTE SPRACHE – ein inklusionssensibles Konzept zur Förderung beruflicher Teilhabe? | 361 |
| <i>Mishela Ivanova</i> Weichenstellungen und Stolpersteine für eine inklusive Pädagogik im Lichte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen | 368 |
| <i>Henrike Terhart, Galina Putjata, Raphael Bak und Anna Schnitzer</i> Bildungsangebote für neu zugewanderte Menschen zwischen Teilhabe und Ausschluss | 374 |

Eileen Schwarzenberg und Dorin Streng

Projekte Forschenden Lernens – Feldforschungsbasierte Einzelfallstudien
zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit
Fluchterfahrungen mittels eines „Buddy-Systems“381

Autorinnen und Autoren389

1. Teil: Grundlegung

Georg Feuser

Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung

1 Bildung und Erziehung – Aufklärung und Solidarität

Im Feld der Pädagogik fungiert für mich *Bildung* als Universalie einer lernenden Organisation in Prozessen kommunikationsbasierter Kooperationen. Damit geht es zum einen um die erkenntnisbasierte *Aufklärung* über eine anonym und intransparent bis scheinbar unerklärbar gewordene Welt, in deren globalen Strukturen die Vielfalt der möglichen und realen Funktionen unfassbar erscheinen und sich selbst zu verorten kaum noch gelingt. Das Selbst droht zu zerfließen und die Versuche, sich als biologischer Roboter in diesem System an dieses und seine Reglements zu versklaven und sich von Konsumzwängen kolonialisieren zu lassen, führen schließlich in die Einsamkeit der für mich nicht ‚social‘, sondern ‚antisocial media‘ und zum Verlust der Beziehungen in sozialen Nahbereichen; von langfristig tragfähigen Bindungen ganz zu schweigen. Der Gemeinsinn stirbt – und mit ihm die Verantwortung für den je anderen, auch in Wissenschaftskreisen, was man einmal mit Kollegialität bezeichnet hat. Wir sind blind für das, was geschieht und für das, was mit uns gemacht wird dadurch, dass wir es machen, glauben aber dennoch hellsichtig und autonom zu handeln. Zum anderen ist für mich als Gegenkraft für ein individuelles Überleben, das stets ein soziales ist, mit Bildung unabdingbar *Solidarität* verbunden, die in der lernenden Organisation in Prozessen der *Erziehung*, verstanden als die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen im Sinne von *Gleichheit*, *Solidarität* und *Gerechtigkeit*, die Konstituierung eines um Erkenntnisgewinn bemühten Kollektivs ermöglicht und damit *Bildungsgerechtigkeit* (Bude 2010, Feuser 2015b). Das im Gegensatz zu den sich heute in Schulformen, Schulstufen und standardisierten Clustern an Bewertungen, die sich schließlich in notenorientierten Konkurrenzen der lernenden Individuen untereinander als scheinbar objektive Sachverhalte ausdrücken, die, wie wir alle wissen – aber über das eigene Wissen setzen wir uns, uns selbst verrätend, hinweg – soziale Lagen, Armut, Gesundheit, Arbeit, sozialer Status

oder Herkunft definieren, um nur einige Variablen zu benennen, die eben nicht objektiv, sondern in Worten von Bruno Latour (2016) gefasst, ‚Kompositionen‘ in einer Welt ständiger Veränderungen und mithin nichts anderes als rein subjektiver Art sind. Der aus der Vermessenheit der Vermessung des Menschen resultierende Zwang zu deterministischer Normierung höchst dynamischer Prozesse scheint der hilflose Versuch zu sein, nicht Vergleichbares vergleichbar zu machen und nicht Vorhersagbares schon zu wissen, ehe es eingetreten ist. Kein Fach hat so unabdingbar mit dem Möglichen zu tun, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist, wie die Pädagogik, so sie auf ein Lernen orientiert ist, das Entwicklung induziert – und nur ein solches Lernen kann legitim als *Unterricht* bezeichnet werden; alles Andere ist Abrichtung oder vornehmer gesagt, die Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital, die, wie schon hervorgehoben, als linearer Prozess gedacht und konzeptioniert ist, durch eine „Mega-Maschine“, um einen Begriff von Scheidler (2015) zu verwenden, die sich Schule nennt. Sie ist der Raum, in dem wir, Lehrpersonen, Wissenschaftler_innen oder Forscher_innen einen Tanz um ein Goldenes Kalb vollführen (Feuser 2006), das aus all dem gemacht ist, was nichts mit menschlichem Lernen und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung zu tun hat, aber in unserer Wahrnehmung Schule ausmacht. Möglicherweise ist das auch Ausdruck einer Haltung kollektiven vorseilenden Gehorsams, der, historisch gesehen, seine Wurzeln von Anfang der Entwicklung des arbeitsteiligen Bildungswesens an, in der Abhängigkeit der Lehrpersonen von der Obrigkeit haben mag, aber 228 Jahre nach der französischen Revolution sollte man sich daraus befreien können.

Auf der einen Seite wird im ‚theoretischen Inklusionismus‘ nahezu fetischistisch der Differenzkonstruktion und Vielfalt gehuldigt, um sie im ‚praktischen Inklusionismus‘ im Prozess selektiver Inklusion (mir sträuben sich die Haare, aber ich muss es so benennen) gleich wieder zu negieren. Damit brauchen Vielfalt und Differenz auch didaktisch nicht mehr reflektiert zu werden. Da gibt es dann plötzlich wieder Gruppierungen von Nichtinkludierbaren, die man als schwerst-, schwerst-mehrfach, intensiv-, komplex oder geistigbehindert (Feuser 2015a, c) oder als solche mit Verhaltensoriginalität kategorisiert – ein an Euphemisierung nicht zu übertreffender Begriff – obwohl per se kein Mensch einem anderen gleich ist, je war oder sein wird, außer dass wir im Sinne einer evolutionären Generalia Säugetiere sind, die sich Menschen nennen und sich als solche erkennen und bezeichnen können. Die beschworenen Differenzen werden förderdiagnostisch und förderbedarfsgerecht in der Tradition einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik wieder nivelliert. Das Demagogische liegt darin, dass solche Kategorisierungen ‚erfundene Tatsachen‘ sind, die durch endlose Wiederholung dessen, was sie seien, als real, richtig, zutreffend,

als ‚Wahrheit‘ erscheinen, der durch die Konstruktion eines Intelligenzquotienten eine Art wissenschaftliche Weihe verliehen wurde und wird. Der IQ ist nichts außer einer mathematisch-statistischen Größe, nichts Reales und schon gar nichts Menschliches. Der Intelligenztest selbst ist zugleich Werkzeug und (wissenschaftliches) Alibi der sozialen Entfremdung als Voraussetzung kategorialer Verdinglichung und entsubjektivierender Abstraktion.

Schließlich kommt die besonders von Bildungspolitikerinnen und -politikern so oft beschworene Formel von der *Chancengleichheit* zum Zug, die vor allem mit Bezug auf Fragen der Integration und Inklusion auch in der Pädagogik sehr favorisiert ist, wohl wissend, dass es sie nicht gibt. Sie ist leider auch in die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eingegangen (Beauftragte der Bundesregierung 2014). Bourdieu (2001) bezeichnet sie in seinen Arbeiten zur Bildungssoziologie als Illusion und als einen „der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung“, die „der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht“ (25).

Stellen Sie sich vor: Die befruchteten Eizellen eineiiger Zwillinge mit einem hohen Grad gleichen genetischen Potentials nisten sich in der Gebärmutter ein. Die Plazenta eines jeden Embryos wird sich an einer anderen Stelle des Uterus mit dem mütterlichen Organismus verbinden. Die Bedingungen für die intrauterine Existenz beider sind allein schon dadurch unterschiedlich und werden unter Gesichtspunkten epigenetischer Prozesse auch zu einer je spezifischen Realisierung ihres genetischen Potentials führen, so z.B. welche Gene wann an- und welche wann abgeschaltet werden – und diese umbauen. Allein dadurch haben die Zwillinge nicht mehr die gleichen Bedingungen für ihre weitere Entwicklung und damit keine gleichen oder gar identischen Chancen mehr.

Auch wenn die Pädagogik in Theorie und Praxis heute noch absolut überwiegend in Verhaftung an die ‚Dynamik der Mechanik der klassischen Physik‘, wie sie Isaac Newton (1643-1727) wissenschaftlich zum Höhepunkt geführt hat, darauf fußt, dass ein bestimmter lehrplangesteuerter und jahrgangsbezogener Input an Information einen determinierten und proportionalen Output hervorzubringen vermag, lässt sich nicht mehr außer Kraft setzen, dass lebende Systeme auf weitgehend undeterminierten, nicht-linearen Prozessen ihrer Selbstorganisation beruhen – in dialektischer Widersprüchlichkeit und Einheit aller System- und Milieu-Komponenten.

In seiner großartigen ‚Geschichte einer scheiternden Zivilisation‘, der er den Titel „Das Ende der Mega-Maschine“ gibt, führt Fabian Scheidler (2015) ein schönes Beispiel an, das ich zitieren möchte:

„Ein Stein, den ich trete, wird sich mit der Energie meines Tritts bewegen, ein Hund dagegen mit der Energie, die ihm sein eigener Stoffwechsel zur Verfügung stellt [...].

Die Bewegung des Steins kann ich genau berechnen, die Bewegung des Hundes dagegen ist grundsätzlich nicht vorhersagbar. Vielleicht greift er mich an, vielleicht geht er knurrend weg; doch selbst wenn ich mit einer Vorhersage (etwa ‚er greift mich an‘) richtig liege, ist es absolut unmöglich, seine genauen Bewegungen vorauszusagen. [...] Eine winzige Bewegung von mir kann dazu führen, dass der Hund mich beißt – oder davonläuft“ (113).

2 Macht und Herrschaft

Das institutionalisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU), allgemein die Schule, ist der willfähigste und gesetzlich am besten abgesicherte Ort, im Interesse der Herrschenden (Gesellschafts- und Bildungspolitik) lebende Systeme durch eine lineare Machtausübung zu steuern. In welcher Funktion auch immer, wir Pädagoginnen und Pädagogen sind in den Praxisfeldern des EBU die Armee, die mit den bekannten Waffen der Selektion, Ausgrenzung und Segregierung, mit den Insignien also, die wir in besonderer Weise mit Schule verbinden, aber, um es noch einmal zu sagen, die mit menschlichem Lernen und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung nichts zu tun haben, also mittels repressiver und struktureller Gewalt, dieser Herrschaft dienen und deren Zielen zur Umsetzung verhelfen; flankiert von jenen, die das mit ihrer Tätigkeit an Hochschulen und Universitäten wissenschaftlich alibisieren und für einen systemkonformen Nachwuchs an Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen sorgen.

Davon nehme ich auch die Entwicklung der Integration und Inklusion nicht aus. Die Inklusion ist längst Teil dieses Apparates geworden, zum Inklusionismus mutiert, wie ich das nenne (Feuser 2012). Das bis hinein in die Diagnostik, die sich, wie ich schon lesen konnte, nun auch adverbial als ‚inklusive‘ auszeichnen darf, wie das in Bezug auf die Fächerkonstruktion des Unterrichts schon lange der Fall und üblich geworden ist, in Bezug auf die man wohl der Auffassung zu sein scheint, dass die Problematik der Inklusion fächerkonform fachdidaktisch zu lösen sein wird. Ich suche noch immer vergebens nach mir nachvollziehbaren Gründen, dass dies der Fall sein könnte. Aus Finnland ist zu hören, dass der Fächerunterricht zugunsten von Projektarbeit aufgegeben werden soll; auch bezogen auf die so genannten Kernfächer. Das mit der Begründung, dass die Welt und die sozialen Verhältnisse zu komplex sind, um sie isoliert in Fächern abbilden und so verstehen lernen zu können. Ich habe das schon vor 40 Jahren gefordert und es sei auch hier erneut gefordert. Die Tendenz, in der Pädagogik alles als ‚inklusive‘ zu attribuieren, ist mir ein deutliches Zeichen dafür, dass die Inklusionsbewegung – bezogen auf das übergeordnete Tagungsthema: ‚System – Wandel – Entwicklung‘ sich vom Anspruch

eines Systemwandels und damit von der Entwicklung des selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden EBU (= sEBU) hin zu einem inklusiven verabschiedet hat und insofern, die Metapher sei erlaubt, den Teufel mit dem Belzebub auszutreiben versucht, durch die *Integration der Inklusion in die Segregation*, was ein in der Geschichte der Pädagogik bislang einmaliges Paradoxon schafft.

Mir kommt dabei der Gedanke auf an das Studium der Medizin, das die Studierenden zuerst in Anatomie und Physiologie mit dem toten Menschen befasst und die Toten zum Modell für das Leben macht, mit dem die Mediziner in der Praxis befasst sind und dem krankheitsbedingten Tod des Menschen Widerstand entgegensetzen sollen. Wird also das Modell des sEBU zum Modell der Inklusion? Ich vermag es nicht anders zu sehen. Hat man schon resigniert? Das wäre als menschliche Reaktion auf die enormen Widerstände, die die Integrationsbewegung von Anfang an und über die vier Jahrzehnte ihres Wirkens hinweg erfahren hat, noch zu verstehen. Oder sieht man die Lösung darin, dem Mythos des Sisyphos vergleichbar, sich in Negation sinnvollen Handelns in sein Schicksal zu fügen, es als status quo anzuerkennen und darüber glücklich zu sein, dass man diese affirmative Anpassung geschafft hat? Man läge dann immerhin mit Albert Camus (1913-1960) gleichauf, der ausdrückt, dass man sich Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen kann, weil der Kampf gegen Gipfel ein Menschenherz auszufüllen vermag (Camus 2004, 159f.). Dann würden wir uns aber weiterhin an der gesellschaftlichen Durchsetzung der Herrschaftslogik beteiligen und, wie Franco Basaglia (1924-1980) im Gespräch mit Jean-Paul Sartre (1905-1980) es ausdrückt, in deren Wertesystem verstrickt bleiben und die Mystifizierung der Inklusion betreiben. Dies als „Angestellte der Herrschaft“ in der Funktion von „Zustimmungsfunktionären“ und „Technikern des praktischen Wissens“, als Agenten von „Befriedungsverbrechen“ (Basaglia/Basaglia-Ongaro 1980).

Das Paradoxe der Lage der Inklusion liegt heute, vergleichbar der Versuche der Rettung des Planeten Erde als Lebenswelt für Menschen, darin, dass man mit den Mitteln, mit denen sie ihr Ziel erreichen will, zu dessen Gegenteil kommt. So sollte auch nicht vergessen werden, dass Sisyphos in Knechtschaft des Thanatus handelt, der ihm dieses Tun als Strafe verhängt hat. In dieser seiner Begrenzung, in der im realen selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden EBU auch die Inklusion gefangen ist, seine Freiheit zu finden, ist nur möglich, wenn man durch sein Tun der Herrschaft ihre Macht raubt. Das würde erfordern, selbst den bescheidensten Ansatz in Richtung Inklusion in diesem System extensiv zu nutzen, dessen Widersprüche aufzuzeigen und diese transparent zu machen, anstelle sie unter den Teppich zu kehren und einer Zwangsintegration der Inklusion in die Segregation Vorschub zu leisten. Dazu

müsste man aber wissen, was Inklusion meint, zu einem kollektiven Verständnis darüber kommen und sich hinsichtlich der Verfahren der Durchsetzung einig sein, was ich in keiner Weise zu erkennen vermag. Im Gegenteil: Inklusion ist im Feld der Pädagogik der Begriff von höchster Inflationsrate, den ich benennen könnte. Fachwissenschaftlich gesehen ist das im Chor der Wissenschaften ein Armutszeugnis, ja nicht einmal mehr als wissenschaftlich zu bezeichnen und die zentrale Schwäche im Kontext der Erfordernisse, die Politik und die Eltern gewinnen zu müssen, um sie realisieren zu können.

Der Pfad, das sEBU zumindest punktuell außer Kraft zu setzen und umzubauen, ist ein schmaler Grat, der stets auf das Verhältnis von Kompromiss und Korruption hin überprüft werden muss. Nur ein solches Tun vermag in der Sache den Sinn zu generieren, der in der Abhängigkeit des Handelns die Freiheit erkennen lässt, der Herrschaft die Macht zu rauben. Aber auch das wird nicht ohne Sanktionen bleiben. „Techniker, die ihre Rolle als ‚Zustimmungsfunktionär‘ ablehnen, werden ihrerseits zu gesellschaftlichen Störfaktoren. Also müssen sie ihrerseits „ruhiggestellt“ werden“ (ebd., 15f.). Hat man also vor dem übermächtigen sEBU bereits kapituliert und befriedet es einerseits, indem man es in seiner selektierenden und segregierenden Grundstruktur unangetastet lässt und ihm mit dem Anliegen der Inklusion doch eine Art ‚Wechselbalg‘¹ unterschieben will? Für so dumm sollte man die herrschende Bildungspolitik und die dominierenden gesellschaftlichen Strömungen aber nicht halten. Einem Raubtier Futter zu geben, um nicht selbst gefressen zu werden, ist keine Überlebensgarantie.

3 Wissenschaft und Politik

Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik ist seiner Natur nach ein schwieriges. Nicht weil die Wissenschaften noch immer den Traum träumen, objektiv und unabhängig zu sein, und dass es sie vor allem auszeichnen würde, dass sie nichts mit Politik zu tun haben und sich auch nicht in diese einmischen werden oder dürfen. Solche Annahmen sind an Naivität praktisch nicht zu übertreffen. Die Hochschulen und Universitäten stehen wie alle Schulen in der Abhängigkeit von Politik, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und in besonderer Weise von den so genannten gesellschaftlichen Eliten, zu denen sie zu Teilen

¹ Als Wechselbälge galten zur Zeit Luthers vom Teufel untergeschobene Kinder, solche also, die in der jüngeren Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik als Geistigbehinderte und/oder tiefgreifend Entwicklungsgestörte bezeichnet werden. Sie entbehren nach Luther einer vernünftigen Seele; sie sind mithin keine Menschen. In Bezug auf sie fordert er: „Nimm den Taugenichts und stürze ihn ins Wasser. [...] Darum wirf weg, wirf weg den schlechten (Sproß[sic!]) ohne alles zögern“ (Luther 1919, 32).

selbst zählen, an deren Produktion sie aber unmittelbar beteiligt sind. Auch durch Auftragsforschungen, das kaum noch zu überblickende Sponsoring und Strategien des Akquirierens von Mitteln und Forschungsaufträgen und schließlich auch in Abhängigkeit von Banken und Konzernen, die Lehrstühle finanzieren und – *honi soit qui mal y pense* – sicherlich ganz bestimmte Forschungsinteressen haben – auf die Ergebnisse bezogen. Bleibt zu hoffen, dass die in Deutschland im § 5 des Grundgesetzes garantierte Forschungs-, Wissenschafts- und Lehrfreiheit erhalten bleiben möge, die durch den Akkreditierungszirkus von Hochschulen und Studiengängen schon derart bedenklich beeinträchtigt sind, dass das Bundesverfassungsgericht sich bereits veranlasst sah, zu intervenieren.² Das ist ein Aspekt, der hier aber nicht weiter zu verfolgen ist.

Für die hier relevanten Anliegen geht es in einem ersten Schritt darum, die Wissenschaft von der ihr impliziten Politik zu befreien, um frei den sächlichen Anforderungen entsprechend forschen zu können, um dann mit den erzielten Erkenntnissen und Ergebnissen wiederum in die Auseinandersetzung mit der Politik eintreten zu können. Übersetzt würde ich sagen:

- Wer zur Inklusion forscht, muss (a) den Gegenstand der Inklusion in allen seinen Dimensionen und humanwissenschaftlichen Momenten erfassen und analysieren, sich (b) von den bestehenden Strukturen, Funktionen und Mechanismen des institutionalisierten EBU lösen und (c) die unter (a) gewonnenen Erkenntnisse in das Feld der Pädagogik transformieren, es also erziehungswissenschaftlich definieren und (d) als voraussetzende Bedingung sich selbst aus realen oder angenommenen Abhängigkeiten vom Anstellungsträger und dessen Vorstellungen zur Sache wie Erwartungen in Bezug auf die Forschungsergebnisse lösen und sich von seinen eigenen Vorurteilen bezogen auf das Menschen- und Behinderungsbild emanzipieren – bis hin zur Relativierung der eigenen Schul- und Studiumserfahrungen im selektierenden System.
- Mit dem zweiten Schritt steht die Transformation der im Geist der Inklusion entwickelten Pädagogik in ein institutionalisiertes inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (= iEBU) an, also in Strukturen und Funktionen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik und eines inklusiven Unterrichts von der Frühen Bildung bis hin zum tertiären Bildungsbereich. Damit ist eine Konzeption geschaffen, die, bestehen die Bedingungen dazu, in der Praxis empirisch getestet, evaluiert und, so erforderlich, revidiert werden können, wobei das nur in Langzeitstudien über einen ganzen Bildungsweg hinweg sinnvoll erfolgen kann.

² Siehe: (http://www.bverfg.de/e/ls20160217_1bv1000810.html) [23.4.2016]

- Dann stellt sich im dritten Schritt die Frage, ob das alte System abgelöst werden muss und durch das neue zu ersetzen ist, oder ob das alte System entsprechend transformiert werden kann, was ich auf meinem Erfahrungshintergrund heute mehr denn je bezweifeln würde.

Die Politik kommt in einer zweiten Phase wieder ins Spiel, da sie die entsprechenden Möglichkeiten wissenschaftlich begleiteter Umsetzung der Inklusion zulassen müsste – und zwar unter den von der Wissenschaft herausgearbeiteten Bedingungen, was u.a. auch eine entsprechende Qualifikation der Lehrpersonen über den gesamten Bildungsgang hinweg impliziert und selbstverständlich keinen Ausschluss von Kindern und Schüler_innen wegen Art oder Schwere ihrer Beeinträchtigungen oder anderer individueller und sozialer Faktoren praktiziert und die Eltern einbezieht.

Die gesamten Ergebnisse von Studien zu Fragen gelingender oder nicht gelingender Inklusion, der Lernentwicklung von Schüler_innen, ihrer subjektiven Befindlichkeit in inklusiven oder segregierten Settings u.v.a.m. können wir ohne Verlust dem Papierkorb anvertrauen, sofern sie die Frage der Didaktik des jeweiligen Unterrichts und der Kooperationsverhältnisse zwischen allen Akteuren ausklammern; und das betrifft nahezu alle Studien. Allein die Annahme, dass man Lernen und Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und die damit für sie verbundenen kognitiven, emotional-affektiven Erfahrungen im Erleben und ihre Einbindung in Handlungsprozesse von der praktizierten Didaktik, den Beziehungsqualitäten und Kooperationsverhältnissen lösen und auf einen Faktor ‚Inklusion‘ oder ‚Exklusion‘ reduzieren könnte, ist entwicklungspsychologisch nicht haltbar.

Mit dem dritten Schritt zur Frage der Übernahme des modellierten inklusiven Systems bzw. eines Zeitplans der Transformation des sEBU in ein iEBU gehen die Entscheidungen weitgehend in den Zuständigkeitsbereich und in die Verantwortung der Politik über. Wir haben den Nachweis zu erbringen, dass eine dem heute möglichen Erkenntnisniveau entsprechende, humanwissenschaftlich fundierte, nicht ausgrenzende Pädagogik für *Alle* konzeptionell möglich ist und wie sie in eine entsprechende Praxis transformiert werden kann, wie ich das mit der Konzeption der von mir so bezeichneten „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ schon im Übergang zu den 1980er-Jahren grundgelegt habe (Feuser 1989, 1995, 2011, 2013a). Schon bezogen auf den zweiten Schritt und sicher unbenommen auf den dritten ist es erforderlich, uns als Lehrpersonen, Wissenschaftler_innen und Forscher_innen aus der Steuerung durch staatliche, behördliche und administrative Vorgaben zu lösen und uns als Teil der Zivilgesellschaft für die Anerkennung und Umsetzung der Rechte jener einzusetzen, die sich nicht oder nur eingeschränkt selbst für ihre Anliegen einsetzen können. Unser mit öffentlichen Mitteln erworbenes Wissen

ist kein Privatbesitz und darf sich nicht darin erschöpfen, unseren Karriereanliegen dienlich zu sein. Unser Wissen ist so weit wie nur möglich in Forschungsk Kooperationen mit jenen zu schaffen, die es betrifft und in denen sie mithandelnde Subjekte und nicht Objekte des Forschungsprozesses sind (Graf 2008) und eben diesen sind die Ergebnisse wieder zur Verfügung zu stellen und im Sinne deren Anliegen politisch zu handeln. Das gebietet unsere öffentliche Verantwortung. Das steht der Wissenschaftlichkeit, wie deutlich geworden sein dürfte, nicht entgegen. Das Problem ist nicht das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, sondern die inzwischen weitgehende Entpolitisierung der Integrations- und Inklusionsbewegung.

Bruno Latour schreibt in vergleichbaren Zusammenhängen: „Die exakten Humanwissenschaften müssen lernen, die Wege der *Vernunft* zu gehen“ (2016, 95). Er spricht von ‚exakten Humanwissenschaften‘, was nicht positivistisch zu sehen ist oder ausschließlich auf Methoden der Empirie verweist. Er beschreibt damit die Aufgabe, den zu erforschenden Gegenstand zu beobachten und ihn in seinen humanwissenschaftlichen Dimensionen zu entfalten und schließlich zu erklären, um verstehen zu können. Dieses Prozedere setzt im Sinne Leontevs die Einnahme der Position eines „inneren Beobachters“ voraus, d.h. die Betrachtung der Verhältnisse aus der Perspektive der Betroffenen. Das ist für mich ein fundamentales Anliegen der Disability Studies, das die nichtbehinderten Forscher_innen inzwischen doch sehr stark okkupiert haben. Nur unter solchen Prämissen können auch die uns herausfordernden Verhaltensweisen jener Personen, die die Inklusion bis heute selektiert, als sozialisatorisch angeeignete Verhältnisse entdeckt und als sinn- und systemhafte Wahrnehmungen, Denkprozesse und Handlungsweisen verstanden werden. Eine Aussage ohne Definition des Beobachterstandpunktes ist kaum mehr als eine Leerformel. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) schrieb 1960: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (136f.). Die Forschung selbst hat primär auf eine Theoriebildung und eine Fassung der Sachverhalte in wissenschaftlichen Begriffen zu zielen, erschöpft sich aber weitgehend in quantitativ-empirisch erhobenen Beziehungen scheinbar evidenter Merkmale des Forschungsgegenstandes zueinander. Evidenzen sind, so Bruno Latour (2016), „nur dank einer großen Zahl von Voraussetzungen evident“, was nicht heißen soll, „dass man *nur* sieht, was man schon kennt“, sondern dass man neue Dinge nur dann erkennen kann, wenn man *lernt*, eine Sensibilität dafür zu *entwickeln*, was in unseren Sinnen eine Spur hinterlassen soll“ (101). Durch eine entsprechend große Anzahl an Messungen kann sicher nachgewiesen werden, dass Wasser je nach Temperaturgradienten fest, flüssig oder gasförmig in Erscheinung tritt. Dass H₂O die chemische Summenformel

des Wassers bzw. eines Wassermoleküls ist und Wasser essentiell ausmacht, findet man damit nicht heraus. Was also liefert der Evidenzforschungshype wirklich für die zentralen Fragen der Inklusion in der Pädagogik? Man kann damit sicher gut in Selbstbestätigungszirkel eintreten, was ja sehr befriedigend sein mag, aber auf den Kern der Sache kommt man damit nicht.

Eine humanwissenschaftliche Durchdringung des Phänomens der Inklusion ist ohne Kenntnisnahme der naturphilosophischen Wurzeln der dafür grundlegenden postrelativistischen Theorien und Modelle der Selbstorganisation (Jantsch 1982), der Systemtheorie (Dieckmann 2005, Maturana/ Varela 1987) und eines kritischen Konstruktivismus (Maturana 1987, Schmidt 1987) und der damit assoziierten Teiltheorien, wie z.B. das Modell der Epigenese, der Bifurkation und Hysterese oder des Grenzyklus (Prigogine 1988, Prigogine/Stengers 1993), um nur einige zu benennen, die die Humanwissenschaften erkenntnistheoretisch fundieren, nicht möglich.³ Das verdeutlicht auch, dass die Pädagogik eine synthetische Humanwissenschaft ist und verweist auf ihre Komplexität, die mit trivialen Mitteln nicht zu erfassen sein wird. Wissenschaftlich gesehen dürfte in der Pädagogik die Reduktion von Komplexität ohne sie zu elementarisieren eine der schwierigsten Aufgaben sein. Das Ganze erklärt die Elemente, aber die Elemente nicht das Ganze – das scheint in unseren Arbeitsfeldern noch nicht wirklich begriffen worden zu sein.

Das dürfte auch ursächlich dafür sein, dass Arbeiten, die sich damit befassen, nicht zur Kenntnis genommen werden. Möglicherweise fehlen zu deren Rezeption auch die Voraussetzungen, um sie sich anzueignen. Sie sind in den geführten Diskursen praktisch nicht existent. Damit in Zusammenhang stehend sehe ich auch die mir in letzter Zeit an verschiedenen Studienorten der Lehrerbildung begegnenden Vorgaben an Studierende, für ihre Leistungsnachweise und Prüfungsarbeiten keine Schriften älter als fünf Jahre, wenn es hoch kommt, zehn Jahre zu verwenden. Das verweist auf eine brutale Enthistorisierung nur historisch zu verstehender Prozesse des Faches und damit der Etablierung eines Ahistorismus, der genau die für ein Verständnis von Inklusion sehr zentralen Arbeiten verschiedenster humanwissenschaftlicher Domänen aus der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, die bis heute keine qualitativ gleichwertigen Entsprechungen gefunden haben, negiert. So wird z.B. die von uns in Bremen entwickelte Behindertenpädagogik (Jantzen 2007) noch heute mit Heil- und Sonderpädagogik synonym gesetzt, was zeigt, dass ihre Fundierung im historischen und dialektischen Materialismus mit zentralen Orientierungen an

³ Mit den hier exemplarisch aufgenommenen Literaturhinweisen ist dieses Feld natürlich nicht abgedeckt. Es kann hier auf diese Zusammenhänge nur aufmerksam gemacht werden. Sie sind im 3. Kapitel von Feuser 1995, 84-132, in Ansätzen skizziert.

der „Kulturhistorischen Schule“ und ihrer Ausformulierung als Subjektwissenschaft nicht realisiert wurde. Für das allgemeindidaktische Verständnis der Realisierung inklusiven Unterrichts scheinen selbst die bedeutenden Arbeiten Klafkis (1927-2016) in der Spanne von der ‚kategorialen Bildungstheorie‘ bis hin zur ‚Allgemeinbildungskonzeption‘ kaum einmal auf. Ich erspare mir und Ihnen weitere Auflistungen und erlaube mir noch einmal die Thematik der 29. IFO-Tagung 2015 ins Gedächtnis zu rufen, die lautete: „Inklusion ist die Antwort. Was war nochmal die Frage?“ (Feuser 2017). Ein deutlicheres Beispiel für das, was ich hier angedeutet habe, dürfte es kaum geben. Oder glauben Sie, irgendjemand nimmt ein Fach in der Öffentlichkeit ernst, das sich mit dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit ziert und Antworten auf Fragen hat, die es nicht kennt? Welch eine Wissenschaft!

4 Institutionen

Die Inklusion ist, das hat sich schon bei den vorausgegangenen Betrachtungen gezeigt, wie kaum ein anderes gesellschaftlich relevantes Projekt, Institutionen verhaftet. Das institutionalisierte EBU ist im Grunde eine politische Institution und unterliegt bis in die Didaktik hinein normativen Vorgaben außerpädagogischer Mächte in der Spanne von Lehrplänen bis hin zur Leistungsbewertung durch Noten, um nur zwei Aspekte zu benennen. In seinen „20 Thesen zur Politik“ befasst sich Enrique Dussel (2013) mit der Notwendigkeit von politischen Institutionen, denen er seine siebte These widmet (53-60). Dort führt er zu politischen Institutionen im Allgemeinen aus:

„Für extreme Anarchisten bedeutet jede Institution immer Repression, Unterdrückung und Ungerechtigkeit. Für Konservative ist jede Institution ewig und unberührbar. Für eine realistische und kritische Politik hingegen sind Institutionen trotz ihrer Unvollkommenheit *notwendig*; sie sind entropisch, und daher kommt *immer* der Moment, in dem sie transformiert, ausgewechselt oder zerstört werden müssen“ (ebd., 55).

Bezogen auf den Prozess ihrer Entstehung verweist er auf Disziplinierung und Begrenzung, für die zweite Epoche des Gleichgewichts auf eine adäquate Erfüllung ihrer Funktion, dies allerdings in fortschreitend abnehmender Funktion mit der Tendenz, sich zu verewigen, was in eine Periode der institutionellen Krise übergeht, in der sie bürokratisch, selbstbezüglich und unterdrückerisch werden. Man könnte auch sagen, dass ihre zentrale Funktion darin beruht, sich um jeden Preis selbst zu erhalten, weshalb es in dieser dritten Phase notwendig wird, sie zu transformieren oder abzuschaffen.

Das bestehende EBU hat aus meiner Sicht – zumindest für Deutschland nehme ich das in Anspruch – diesen Zustand schon mit seinem Aufbau nach Niederschlagung des Hitlerfaschismus und Gründung der BRD erreicht, als das von den Alliierten für Deutschland vorgesehene Einheitsschulsystem und eine einheitliche Lehrerbildung von den erstarkenden restaurativen Kräften, von den Kirchen bis hin zu den Lehrerverbänden, das gegliederte System durchgesetzt hat (v. Friedeburg 1989). Dass Institutionen, wie Dussel begründet, notwendig sind, bedeutet nicht, wie er später in seiner 17. These noch einmal deutlich aufzeigt, dass sie deshalb ewig, immerwährend und unveränderlich wären.

„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“ (Dussel 2013, 134).

Letzteres käme einer Revolution gleich. Wenn wir das Anliegen der Inklusion in seiner Komplexität und Tiefe seiner Bedeutung in Relation zum real existierenden sEBU erfassen und realisieren, dürfte nicht zu verkennen sein, dass die völlige Veränderung des gesamten institutionellen Systems notwendig ist, da eine menschenrechtskonforme und uneingeschränkt anerkennungs-basierte aktive Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, auch wenn schwer beeinträchtigte und/oder tiefgreifend entwicklungs-gestörte Menschen persönlicher und/oder advokatorischer Assistenz bedürfen, nicht teilbar ist. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK ist die Pädagogik in Verzug geraten und sie befördert Menschenrechtsverletzungen so lange sie ihren Auftrag der Nichtausgrenzung nicht umfassend wahrnimmt, also weiterhin auch eine exkludierende Inklusion praktiziert. Da dies als im Interesse des bestehenden Systems anzunehmen ist, wird das von niemandem als Recht verletzend oder amoralisch erachtet.

Das spiegelt sich auch in der Art und Weise, wie bildungspolitisch versucht wird, die Inklusion in die Lehrerbildung zu implementieren, ob nun Module zur Inklusion vertikal oder horizontal in die Studiengänge eingefügt werden. So lange nicht begriffen ist, dass Inklusion kein Additivum der bestehenden pluralistischen Schul- und Bildungslandschaft ist, sondern ein essentieller Kern der Pädagogik schlechthin, wird Inklusion Stückwerk bleiben und das bestehende ständisch gegliederte System befördern und es noch dazu legitimieren. Dass Professorinnen und Professoren sowie Dozierende an Hochschulen und Universitäten das additive Hineinpöpfen der Inklusion in ein weiterhin schulform- und schulstufenbezogenes, fächerorientiertes und jahrgangszentriertes Lehramtsstudiums für zielführend erkennen und nicht geschlossen für eine grundlegende Revision der LehrerInnen-*Bildung* eintreten (Feuser 2013b), dürfte schwerlich als Kompromiss verstanden werden können.

Die Hintergründe z.B. der überwiegend abwehrenden Haltung der Lehrerschaft und großer Teile der Elternschaft gegen eine Revision des bestehenden Schulsystems im Sinne der Inklusion oder der Haltungen der Professorenschaft zur additiven, selektierenden Inklusion wäre fürwahr eine große Studie wert. Dass in der Lehrerbildung Tätige, die Inklusion zu unterrichten haben, selbst keine schulischen Inklusionserfahrungen haben, vermag ich zu Ende des vierten Jahrzehnts der Integrations-/Inklusionsentwicklung noch verstehen, dass aber, was mir zunehmend auffällt, Dozierende in der Lehrerbildung selbst kein Lehramt studiert geschweige denn eine solide Basis eigener Unterrichtserfahrung haben, halte ich für einen äußerst bedenklichen Trend. Das dürfte auch in Zusammenhang damit stehen, dass Lehre gegenüber der Forschung zunehmend diskreditiert und, wie ich wiederholt erfahren musste, geradezu für minderwertig erachtet wird, wobei, wie was erforscht wird, auf einem anderen Blatt steht. Die Forschung in der Pädagogik müsste den Mut haben, sich selbst zu erforschen, ehe sie forscht. Wer seine Zeit und Arbeitskraft in seine formale Qualifikation steckt, vor allem, wenn das auf empirischer Basis auch jenseits der Sinnhaftigkeit einer Themenstellung für die Sache erfolgt, wird im System belohnt, steigt in ihm auf und besetzt auf lange Zeit die Stellen. Wer sich in die Auseinandersetzung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Eltern und Behörden, Psychiatrien, Heime und Werkstätten begibt und dabei ein fundiertes Fachwissen erwirbt, der bleibt der Fußabtreter des Systems. So wurde mir die stationäre Arbeit in Einheit von Forschung, Lehre und pädagogisch-therapeutische Praxis in Zusammenarbeit mit schwerst beeinträchtigten, langzeitisolierten und schwerst traumatisierten Menschen an der Universität Bremen als unwissenschaftlich vorgeworfen, obwohl sie international Beachtung gefunden und den Studierenden im Projektstudium ein Qualifikationsniveau ermöglicht hat, das einmalig war und von dem sie, wie sie mir berichten, noch heute theoretisch und praktisch zehren (Feuser 2001, 2002). Die schon angesprochene Freiheit von Wissenschaft und Lehre würde andere Initiativen und Aktivitäten ermöglichen, als zur Zeit an unseren Studienstätten zu beobachten ist. Es wäre zu hoffen, dass das schon weitgehend zerstörte universitäre Leitbild der Geistesbildung und des Denkens über die berufsqualifizierenden Aufgaben hinaus wieder an Bedeutung gewinnen kann und die Arbeit in diesen Institutionen nach dem Motto, ‚hier wird geforscht und nicht gedacht‘, eine Korrektur erfährt.

Wie wenig Inklusion als Gesellschaftsprojekt erkannt ist, zeigen mir auch Bemühungen, Inklusion in der DGfE sektional zu verankern. Die Erziehungswissenschaft und Pädagogik hat als solche, ihr immanent, sich als inklusiv zu verstehen, das wenigstens sollte nach vier Jahrzehnten im Bewusstsein der Community Platz gegriffen haben. Da machen auch die in Österreich eingerichteten

drei ‚inkluisiven Modellregionen‘ keine Ausnahme, obwohl meiner Ansicht nach Österreich selbst als inklusive Modellregion sich hätte verstehen und so für den deutschsprachigen Raum Schrittmacher werden können. Darin zeigt sich, wie früher bei den Schulversuchen Integration in Deutschland, das staatliche Kontroll- und Steuerungsbedürfnis der Bildungspolitik und -administration. Die Modellregionen werden weder einen inhaltlichen noch einen Umsetzungsfortschritt bringen; dazu sind ihnen, so weit ich sie kenne, Selektions- und Segregierungstendenzen bis in die diagnostischen Verfahren hinein zu sehr in die Wolle gefärbt. Und die anderen Regionen – für sie ist die Gefahr ja nun gebannt – werden sich erst einmal zurücklehnen und abwarten, was die Modellregionen denn so hervorbringen, auch wenn die Bundesministerin Hammerschmid von der SPÖ am 5. Jänner 2017 in der Sendung ‚Zeit im Bild‘ (ZIB; 09:00 Uhr) deutlich gesagt hat, dass Sonderschulen nach Vorbild der skandinavischen Länder abgeschafft werden sollen. In Deutschland dürfte der Pflock des Erhalts von so genannten ‚Spezialsonderschulen‘ oder auch ‚Reintegrationsklassen‘ fest verankert sein und was die Schweiz betrifft, dominieren die Vielfalt und Differenzen der Kantone und, vielleicht kann man es so sagen, bei drei Schritten vor, geht es im günstigsten Fall nur zweieinhalb wieder zurück und die kleinen Schritttchen voran werden so getan, als müsste das Rad der Inklusion auch nach vier Jahrzehnten der Entwicklung im deutschsprachigen Raum noch einmal neu erfunden werden.

Die Entwicklung der Inklusion ist längst in einem Reformismus erstarrt. Dussel schreibt: „Nennen wir ‚reformistisch‘ dasjenige Handeln, das sich den Anschein gibt, etwas zu verändern, wobei aber grundsätzlich die Institution und das System sich selbst gleich bleiben“ (ebd. 136f.). Auch die Wissenschaft und Forschung ist Denkstilen verhaftet und in ihnen gefangen, die auch ein iEBU nur als die Neuauflage des bestehenden Systems zu denken und zu realisieren vermag. Dies im Sinne einer „Schulreform als Wiederholungszwang“ wie das Erich-Otto und Martin Graf (2008) in ihrer Studie zur Analyse der Bildungsinstitution herausarbeiten. Dussel (2013) stellt fest: „Wer die Stelle der Armen zu deren Verteidigung einnimmt, ist Zielscheibe der Bestrafung durch die Mächtigen“ (151). Der Herrschaft ihre Macht zu rauben setzt voraus, das Erkannte zu realisieren und nicht eine konzeptionelle Beliebigkeit zu bedienen, die nicht mehr zu erkennen ermöglicht, um was es geht. Dies im Sinne der Richter’schen Aussage:

„Wenn man im Machen nicht mehr das anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (Richter 1978, 23).

5 Worum es geht

Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* enthalten weder eine pädagogische Theorie noch Handlungsanweisungen. Es ist im Grunde obsolet, diese Begriffe gegeneinander auszuspielen oder vom Inklusionsbegriff für das Bildungssystem überhaupt eine Strategie zu erwarten, einen nicht selektierenden Unterricht und einen Kindergarten und eine Schule für alle realisieren zu können. Die UN-BRK ist ein rechtspolitisches Instrument, das uns allenfalls Rückhalt darin zu bieten vermag, die erforderlichen strukturellen Veränderungen des institutionalisierten EBU als legalisiertes, in Menschenrechten verankertes Anliegen nachhaltiger an die Politik heranzutragen.

Das Problem der Inklusion in der Pädagogik ist ein Artefakt doppelter Natur: nämlich zum einen der *sozialen Exklusion* von Menschen aus regulären Lebens- und Bildungszusammenhängen bezogen auf sie stigmatisierende und kategorisierende Zuschreibungen besonders auch im Namen der Wissenschaft und zum anderen ihre *Zwangs-Inklusion* in kulturell, sozial und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnte Lern- und Lebenswelten (Bude/Willisch 2008, Kronauer 2010) – historisch gesehen in Kontexten der Euthanasie als „Ballastexistenzen“, „nutzlose Fresser“ und „lebensunwertes Leben“ ins Reich der Toten. Heute geht es in bio- und bevölkerungspolitischen Kontexten jeweils aktualisiert, modernisiert und den entsprechenden Technologieentwicklungen angepasst, wie Agamben (2003) schreibt, um „sterben machen“, „leben machen“ und „überleben machen“ (135) z.B. bezogen auf die Hirntodfrage der Organtransplantation oder die Präimplantationsdiagnostik (PID) der In vitro-Fertilisation.

Es bedarf keiner Sorge, dass jemand nicht inkludiert sei, was den Begriff allein obsolet macht, wohl aber der großen Sorge, welche Auswirkungen von bestimmten Teilsysteminklusionen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit des Menschen ausgehen. Der Kontrollverlust der Pädagogik über den in ahistorischer Weise diskreditierten Begriff der ‚Integration‘ und dessen Ersetzung durch einen undefinierten, heute weitgehend inflationierten Begriff der ‚Inklusion‘, kennzeichnet ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen. Der Integrationsbegriff ist notwendig zu rehabilitieren. Er hatte schon zu Beginn der Integrationsbewegung im deutschsprachigen Raum unsererseits die Bedeutung, die heute allgemein mit dem Inklusionsbegriff assoziiert wird.

Heute beschreibe ich mit *Integration* eine *Gegenkraft gegen die sozialen Exklusionen* mit den resultierenden fremdbestimmten Zwangs-Inklusionen der betroffenen Menschen, die sie in marginalen gesellschaftlichen Teilsystemen fixieren ohne Chance einer Befreiung aus eigener Kraft. Damit verbinde ich

mit *Integration* im Feld der Pädagogik einen zweifachen Prozess: (a) den der *Exklusion* der Betroffenen aus den Feldern ihrer Zwangsinclusionen in Sonderräumen im Sinne ihrer *Befreiung* und die Abschaffung bzw. Umwidmung der Sondersysteme⁴ und

(b) die Öffnung der regulären Felder von Kultur und Bildung im Sinne der *Integration in Lernfelder des regulären EBU*, was notwendig dessen schon erwähnten Umbau in ein horizontal gegliedertes System ohne Ausschluss erfordert. Man könnte nun, ohne dass es notwendig wäre, eine nicht aussondernde pädagogische Praxis, die Bildungsgerechtigkeit ermöglicht, als inklusiv bezeichnen.

Es sollte heute als erkannt gelten, dass im Sinne des Inklusionsbegriffes eine Pädagogik so allgemein und fundiert zu realisieren ist, dass sie niemand von Bildung ausschließt und gleichwohl so spezifisch in ihrer Didaktik ist, dass sie Unterricht von jedem biografisch-sozialisatorischen Erfahrungshintergrund und Entwicklungsniveau her in der Spanne von *aktueller und nächster Zone der Entwicklung* (Vygotskij 1987) der Lernenden zu gestalten vermag, wie ich das schon in der ersten Hälfte der 1980er-Jahre mit der Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989) gefasst habe, die Integration und Inklusion in sich aufhebt. Zentral für diese Konzeption sind drei Momente:

- Das *Moment der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikationen* erfordern, in denen die Heterogenität der vielen zur Wirkung kommenden Momente ein hohes synergetisches Potential erzeugt, das zu emergenten Lösungen führt, zu solchen Lernergebnissen also, die einzelne Lernende für sich nicht hätten erreichen können oder schon per se vorhanden gewesen wären. 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

⁴ Mit Umwidmung der Sondersysteme verbinde ich nicht die seit Beginn der Integrationsentwicklung bis heute immer wieder auftauchenden Versuche, nichtbehinderte Kinder oder Schüler in die Sonderkindergärten und -schulen aufzunehmen. Das stellt historisch den Prozess der Inklusion auf den Kopf und macht die Nichtbehinderten zum Alibi, letztlich die Sonderinstitution zu erhalten.

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 Motivation nicht aufgebaut werden konnte.

- *Durch* das Moment der *die Kooperationen* ermöglichenden Kommunikationen *werden* zweitens *die Lernenden sozial füreinander bedeutsam*. Diese Bedeutsamkeit eines jeden für jeden anderen in der Lerngemeinschaft misst sich nicht an einer beeinträchtigungsbedingten pädagogischen und/oder therapeutischen Assistenz oder an der Nutzung von Hilfsmitteln, wie diese auch den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft nicht schmälern. Zentral ist die *aktive Teilnahme* an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen mit einbezogen sind.
- Schließlich das Moment der *Realisierung des Unterrichts in Projekten*, die sich mit den großen Fragen der Menschheit und den diesbezüglich zu lösenden Problemen befassen.

Eine für die Menschen längst Wirklichkeit gewordene Realität zwingt dazu, das scheinbar Unmögliche im Interesse aller nachdrücklich zu fordern. Es geht darum, wie Gramsci (1891-1937) in seinen Überlegungen zur allgemeinbildenden ‚humanistischen‘ [und ich möchte ergänzen ‚demokratischen‘ Einheits-] Schule fordert, „die Grundwerte des ‚Humanismus‘, die intellektuelle Selbstdisziplin und die moralische Autonomie zu schaffen“ (Gramsci 1992, Heft 4, § 50, 526), sich im Sinne Kants als mündiger Mensch seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen.

Folgen wir den Arbeiten von Wolfgang Klafki (1996), ist auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft deutlich ausgesagt, worum es geht – nämlich um „Allgemeinbildung als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“, um den gerade heute [...] „neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden zu werden“ (40). Man müsste es nur endlich zur Kenntnis nehmen, denn die Welt ist längst in ihren zentralen Dimensionen der Ökologie (Klein 2015), der Ökonomie (Scheidler 2015, Rifkin 2011), der Soziologie (Bude 2010, Bude/Willisch 2008, Kronauer 2010) und Kulturen (Kermani 2015) aus den Fugen geraten. Antonio Gramsci (1999) schreibt:

„Man muss nüchterne, geduldige Menschen schaffen, die nicht verzweifeln angesichts der schlimmen Schrecken und sich nicht an jeder Dummheit begeistern“ und er fordert „Pessimismus des Verstandes“ und „Optimismus des Willens“ (Heft 28, § 11, 2232).

Beides wünsche ich Ihnen, die dazu gehörende Zivilcourage und den erforderlichen zivilen Ungehorsam und revolutionären Geist.

Literatur

- Agamben, G. (2003): Was von Auschwitz bleibt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: F. Basaglia, u.a. (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. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bude, H. (2010). Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv.
- Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.) (2008). Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Camus, A. (2004): Der Mythos des Sisyphos. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dieckmann, J. (2005): Einführung in die Systemtheorie. München: W. Fink.
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Berlin: Lit.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28 (1), 4-48.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik, 40 (3), 268-350.
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ – eine Basistherapie. In: G. Feuser & E. Berger, (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business, 349-378.
- Feuser, G. (2006): Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb. Das provokative Essay. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75 (4), 278-284.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser u.a. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band. 4 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, 86-100.
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51 (1), 5-34.
- Feuser, G. (2013a): Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher, (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklop. Hdb. der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, 282-293.
- Feuser, G. (2013b). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial, 11-66.

- Feuser, G. (2015a): Geistigbehinderte gibt es nicht! Soziale Exklusion durch Negation der Entwicklung dessen, was wir »Geist« nennen. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) u.a. (Hrsg.): Naturalisierung und Individualisierung. Beiträge der Wissenschaft zur Legitimation von Armut und Ausgrenzung. DbWi-Studienheft 10, Okt. 2015. Marburg: BdWi, 40-42.
- Feuser, G. (2015b): Inklusion – Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. In: Behindertenpädagogik, 54 (3), 257-269.
- Feuser, G. (2015c): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: E. Fischer & R. Markowetz, (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 31-73.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial.
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Graf, E. (2008): Forschen als sozialer Prozess. Biel: Verlag an der Reuss.
- Graf, M.A. & Graf, E.O. (2008). Schulreform als Wiederholungszwang. Zürich: Seismo.
- Gramsci, Antonio (1992): Gefängnishefte. Band 3, 4. und 5. Heft. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1999): Gefängnishefte. Band 9, 22. bis 29. Heft. Hamburg: Argument.
- Jantsch, E. (1982): Die Selbstorganisation des Universums. München: dtv.
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Berlin: Lehmanns media.
- Kermani, N. (2015): Wer ist Wir? München: C.H. Beck.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, N. (2015): Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Kronauer, M. (2010). Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Latour, B. (2016): Cogitamus. Berlin: Suhrkamp.
- Luther, M. (1919): Nachschrift von Johannes Mathesius, 1540, Nr. 5207. In: Martin Luthers Werke, Kritische Gesamtausgabe, Tischreden, 5. Band, 1540-44. Weimar, 32 (Übersetzung; Original 15).
- Maturana, H. (1987): Kognition. In: S. J. Schmidt, (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 89-118.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München: Goldmann.
- Merleau-Ponty, M. (1960): Le philosophie et la sociologie. In: Eloge de la philosophie. Paris, 136ff.
- Prigogine, I. (1988): Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften. München: Piper.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1993): Das Paradox der Zeit. München: Piper.
- Richter, H.-E. (1978): Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rifkin, Jeremy (2011): Die dritte industrielle Revolution. Frankfurt/M.: Fischer.
- Scheidler, F. (2015): Das Ende der MEGA-Maschine. Die Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Wien: Promedia.
- Schmidt, S. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Vygotkskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein.

Martin Kronauer

Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen?

Die Inklusionsdebatte, die von der UN-Behindertenrechtskonvention angestoßen wurde, und die europäische Debatte über soziale Exklusion, die bereits in den 1980er-Jahren begann, nehmen bislang kaum voneinander Kenntnis. Dabei wäre es von der Sache her dringend geboten, sie aufeinander zu beziehen. Der Beitrag begründet, warum der kritische Blick auf Exklusion die Voraussetzung dafür bildet, die Aufgabe der Inklusion als gesellschaftspolitische Aufgabe angehen zu können.

1 Der Anstoß zur Inklusionsdebatte durch die Behindertenrechtskonvention

Es ist das große Verdienst der UN-Behindertenrechtskonvention, das Thema Inklusion in die politische Debatte eingebracht, ja geradezu der Politik aufzuzwingen zu haben. Die deutsche Bundesregierung war bekanntlich keineswegs glücklich über die Verwendung des Begriffs ‚Inklusion‘ in der Konvention. In der offiziellen deutschen Übersetzung findet sich stattdessen das altbekannte Wort ‚Integration‘. Aber Integration trifft gerade nicht, was das Neue und Bahnbrechende der Konvention bezweckt. Es geht ihr nicht mehr in erster Linie darum, Menschen mit Behinderungen so zu betreuen und zu beeinflussen, dass sie in die Gesellschaft passen, sie in diesem Sinn also zu ‚integrieren‘, sondern umgekehrt darum, die Gesellschaft so zu öffnen, dass sie Menschen mit Behinderungen selbstverständlich einbezieht. Nicht mehr institutionalisierte Sonderbehandlung, sondern anerkannte Differenz innerhalb gemeinsamer Institutionen und Organisationen ist das Ziel.

Bereits in der Definition von Behinderung wird der Perspektivenwechsel signalisiert, wird die gesellschaftliche Verantwortung angesprochen:

„Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK Art. 1).