

Feuser, Georg

## Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog! oder: Grenzgänge zwischen Welten

*Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 27-42*



Quellenangabe/ Reference:

Feuser, Georg: Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog! oder: Grenzgänge zwischen Welten - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 27-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238131 - DOI: 10.25656/01:23813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238131>

<https://doi.org/10.25656/01:23813>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. den Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek  
Gertraud Kreamsner  
Michelle Proyer  
Rainer Grubich  
Florentine Paudel  
Regina Grubich-Müller  
(Hrsg.)

# Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –  
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

[doi.org/10.35468/5924](https://doi.org/10.35468/5924)

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

## Inhalt

Vorwort der Herausgeber\*innen ..... 9

*Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer*

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung ..... 11

### Kontroversen

*Georg Feuser*

Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!

oder: Grenzgänge zwischen Welten ..... 27

*Mai-Anh Boger*

Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –

Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen ..... 43

*Sven Bärmig*

Dialektik als Methode ..... 59

*Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz*

Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:

gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen ..... 67

*Felix Kappeller*

Prothetische Absenz, Articulating Gaps:

Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen

nicht an den Körper gefügter Prothesen ..... 75

*Jana York und Jan Jochmaring*

Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –

Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und

Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 ..... 84

*Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger*

Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten

musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs

mit digitalen Musizier-Medien ..... 92

*Pierre-Carl Link*

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die

Inklusions- und Sonderpädagogik ..... 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule .....	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung .....	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis .....	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung .....	132

## Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge .....	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings .....	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe .....	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens .....	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung .....	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung .....	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten .....	189

*Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski*  
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der  
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum  
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der  
 Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und  
 Online-Lernumgebung ..... 197

**Perspektiven**

*Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich*  
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –  
 eine internationale Perspektive ..... 207

*Katharina Maria Pongratz*  
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken  
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei  
 Biografieträger\*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung ..... 215

*Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser*  
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer  
 Partizipativen Forschungsgruppe ..... 223

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*  
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge  
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung ..... 231

*Dietlind Gloystein und Ulrike Barth*  
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und  
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung ..... 238

*Ann-Christin Faix*  
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden  
 über guten inklusiven Unterricht ..... 246

*Katja Baucke*  
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie  
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in  
 Deutschland und Kanada ..... 255

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder*  
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von  
 Schüler\*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven  
 für die Lehrer\*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und  
 soziale Entwicklung) ..... 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

*Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl*  
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung ..... 271

*Timo Finkbeiner und Susanne Eibl*  
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht ..... 280

**Autor\*innenverzeichnis ..... 287**

Georg Feuser

## Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog! oder: Grenzgänge zwischen Welten

### 1 Der erste Akt: Die Bühnen des Inklusionstheaters<sup>1</sup>

Im Rahmen seiner Rede in der Wiener Hofburg zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus vom 04. Mai 2018 sagte Michael Köhlmeier (2018, 9): „Ich habe lange darüber nachgedacht, was ich heute vor Ihnen sagen soll. Mir wäre lieber gewesen, man hätte mich nicht gefragt, ob ich hier sprechen will.“ Es erging mir genauso. Und er fährt fort: „Aber man hat mich gefragt, und ich empfinde es als meine staatsbürgerliche Pflicht, es zu tun“ (ebd.). Seine Begründung: Um den Opfern von Gewalt und Rassismus in die Augen sehen zu können – und auch sich selbst. Das möchte ich mir zu eigen machen, denn alle, die wir – und sei es aus bester Absicht und mit auf Hochglanz polierten Pseudoargumenten, Verwaltungsvorgängen und Verordnungen – noch immer in Verweigerung ihrer uneingeschränkten Anerkennung als aller Rechte eines Menschen berechtigt, von der aktiven Teilhabe an unserer Kultur, Gesellschaft und an den gesellschaftlichen Gütern und Institutionen ausschließen, bleiben und sind Opfer von struktureller und personaler Gewalt und eines Rassismus, der durch wohltonende Etikettierungen einer medizinisch-psychiatrischen, psychologischen und heil- und sonderpädagogischen Diagnostik, in IQ-Werten mathematisiert und als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ deklariert, nicht zu übertünchen und ungeschehen zu machen ist; das sollten wir endlich begreifen.

Michael Köhlmeier beginnt seine Rede, deren Anfang ich für die meine gerne übernehme, wie folgt: „*Sehr geehrte Damen und Herren*, erwarten Sie nicht von mir, dass ich mich dumm stelle. Nicht an so einem Tag, nicht bei so einer Zusammenkunft. Ich möchte nur eines: den Ermordeten des NS-Regimes, von deren Leben die Schüler so eindringlich berichtet haben, in die Augen sehen zu können ...“ (ebd., 7; Hervorhebung im Original). Und ich stelle für mich fest: Ich möchte jenen, die wir mit dem Begriff der Inklusion in Theoriebildung und Praxis noch immer exkludieren und in Sonderräume zwangsincludieren, in Sonderklassen und -schulen, in Klein- und Reintegrationsklassen unterrichten, die wir in

1 Zur Eröffnung des Vortrags wurde der Prolog aus der Oper ‚Der Bajazzo‘ von Ruggero Leoncavallo eingeblenet. Einige Textteile beziehen sich darauf. Die ungekürzte Vortragsfassung zur Eröffnung der 34. IFO in Wien vom 25.02.2020 finden Sie zum Download auf meiner Homepage: <https://www.georg-feuser.com/die-buehne-der-inklusion-ein-prolog-oder-grenzgaenge-zwischen-welten/> (letzter Zugriff: 22.02.2021).

Heimen und psychiatrischen Abteilungen unterbringen, in den Werkstätten des Sonderarbeitsmarktes unter dem Mindestlohnniveau beschäftigen, die mit ihren Sinnes- und motorischen Beeinträchtigungen ständig vor neuen Barrieren stehen oder durch die Schwere ihrer Beeinträchtigungen ihre räumliche Lage nicht selbst verändern können und zum Zweck basaler Stimulation unter irgendwelchen Mobiles platziert werden oder in Snoezelen-Räumen, exotisch beleuchtet und beschallt, eingehüllt von Düften, die aus Düsen strömen, der Aufrechterhaltung oder Wiedergewinnung der psychischen Stabilität derer dienend, die sie damit zu fördern meinen und dabei ein gutes Geschäft betreiben – also allen denen und auch jenen, die im Dunkel ihrer Lebensbühne unsichtbar geworden sind, ihnen allen möchte ich in die Augen sehen können.

Was hat sich also getan in Sachen Inklusion? Auf Ihren Schreibtischen sicher sehr viel: In den Instituten der Universitäten und Hochschulen wurden sicher *Diversitätsdimensionen* erwürfelt, weil es noch immer schwerfällt, zu verstehen, dass kein Mensch einem anderen je identisch ist, und doch ein jeder einem jeden wertschätzend und solidarisch verbunden sein kann, was die Kunst der Pädagogik dahingehend dimensioniert, einer jeden und einem jeden hinsichtlich der Möglichkeit seiner Persönlichkeitsentwicklung in Gewährung des dafür nötigen symbolischen pädagogischen Kapitals zu entsprechen – und das in Wahrung der Würde der\*des Einzelnen und im Bewusstsein des Angewiesenseins eines jeden Menschen auf den Menschen, um diese zu keinem Lebensalter im Sinne einer ‚entwicklungslogischen Didaktik‘ (vgl. Feuser 2011) aus ‚kommunikationsbasierten Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand‘ (vgl. ebd.) herauslösbaren Entwicklungsprozesse durch ein gemeinschaftliches Lernen ermöglichen zu können. Was ist daran so schwer? Sicher wurden auch vielfältige *Wissensfiguren* erstellt; vielleicht ein vermarktbare Inklusionsschachspiel entwickelt und *Praxiswelten* aufgestellt und in Kombination beider vielleicht ein Inklusions-Monopoly. Von der Existenz von fächerspezifischen Inklusionskoffern für inklusiven Unterricht habe ich schon Kenntnis erhalten. Man könnte ja in Anbetracht unserer OECD-gelenkten und der Bertelsmannstiftung hörigen marktgerechten und PISA-getreuen Bildungs-*Politiken* der Länder durchaus berechtigt auf die Idee kommen, ein börsennotiertes Bildungsimperium aufzubauen und damit eine *inklusive Bildung*, sofern sie es irgendwo gibt, in die Insolvenz treiben. Eine feindliche Übernahme der Inklusion durch das selektierende, ausgrenzende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) ist ohnehin längst auf den Weg gebracht. Würde solches in der „Gesellschaft der Singularitäten“, wie sie Reckwitz (2017) beschreibt, der Steigerung der Attraktivität des eigenen Profils und der Schaffung eines Besonderen in der Vielfalt der ‚Explosion des Besonderen‘ dienen? Oder könnte die Hoffnung auf ein Quäntchen politischer Zustimmung das Motiv dafür sein, dass die Inklusions-Community in masochistischer Weise über Jahre

unentwegt den Prozess der Sisyphus-Arbeit der *Integration der Inklusion in die Segregation* betreibt? Ein solcher Anachronismus ist durchaus denkbar.

Meine Frage, was sich also getan hat in Sachen Inklusion, muss ich dahingehend präzisieren, dass es mir nicht darum geht, was sich in Sachen Inklusion für uns getan hat, für die sich damit beschäftigende akademische Elite, sondern für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, denen ich weiterhin in die Augen schauen können möchte? Bei allem, was bei mir dazu zusammenläuft, ist diese Bilanz in Relation zum verschriftlichten akademischen Inklusionsoutput nicht nur erschreckend gering, sondern tief im Minus. Ist man von sich selbst so eingenommen, berauscht und beeindruckt, um sich besser verkaufen zu können? In seiner Laudatio zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels von 2019 an Sebastião Salgado, und bezogen auf dessen fotografisches Werk, fragt Wim Wenders: „Wem geht es dabei noch um das Wohl von anderen, wer vertritt noch glaubhaft die eines Gemeinwohls? Oder wem geht es dabei nicht vor allem um sich selbst, um das eigene Image, die Unfehlbarkeit oder Glorie, eine Hybris, wie wir sie bei vielen der gerade Herrschenden zu scheußlichen Zerrbildern gesteigert sehen“ (Wenders 2019, 39f.).

Heute ist alles inklusiv – die Unterrichtsfächer sind es, die Didaktik, die Methodik, die Lehrer\*innenbildung. Was zum Teufel ist da inklusiv? Vermag die Erziehungswissenschaft nicht mehr, als sich Inklusion auf Arme, Beine, Brust oder Rücken zu tätowieren und sie durch die Ohren, Nasenflügel, Lippen oder Brustwarzen zu stecken? Inklusiv kann nur das Verhältnis der Menschen, Kulturen und Gesellschaften zueinander und untereinander sein – sonst nichts! Und wie wir das in den zahlreichen Feldern der Pädagogik bewältigen, ist unsere Aufgabe – Punktum! Glauben Sie, dass ein Kind inkludiert sei, wenn wir das Fach, in dem es gerade unterrichtet wird, als inklusiv etikettieren? Mit Sicherheit nicht. Wir machen uns mit solchen Begriffsgarnierungen im Feld der Wissenschaften unglaubwürdig und verursachen damit selbst, dass man im Verein mit anderen Wissenschaften eher auf der Bühne der Gaukler\*innen platziert wird, wovon aber auch schnell eine Abgrenzung erfolgt, wenn es aufs System bezogen und strukturell ernst wird. Wann hören wir endlich auf, letztlich nur brauchbare „Zustimmungsfunktionäre“, „Techniker des praktischen Wissens“, „Angestellte der Herrschaft“ zu sein und „Befriedungsverbrechen“ zu begehen (Basaglia & Basaglia-Ongaro 1980) und die Funktion der Selektion, Exklusion und Zwangsinklusion von Kindern und Jugendlichen in die ihnen dann verordneten Bereiche des Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungssystems (EBU) zu übernehmen und das wohl noch überwiegend im Glauben, damit die viel beschworene ‚Chancengleichheit‘ zu befördern? Sie kann es aus Gründen aller zu bedenkenden *Diversitätsdimensionen* des Menschen und funktionsteiliger Gesellschaftsordnungen nicht geben. Deshalb ist der Begriff der Chancengleichheit total verblendend, gesellschaftspolitisch geht von ihm keine Gefahr der Strukturveränderung des EBU aus und die Auf-

fassung, dass Inklusion im gegliederten System selektierend fraktioniert werden könnte, ist so verlockend, dass man des dahinter verdeckten Mottos: ‚Jedem das Seine‘ nicht gewahr wird. Diese Aussage stand, ursprünglich rot gestrichen und in völliger Verkehrung des vom römischen Kaiser Justinian (um 482-565) – er kodifizierte das römische Recht in zwölf Büchern – aufgesetzten Rechtsgrundsatz ‚suum cuique‘<sup>2</sup>, über dem Lagertor für die im KZ Buchenwald ermordeten 56.000 Juden und Jüdinnen, Kommunist\*innen, Sozialdemokrat\*innen, Schriftsteller\*innen, Künstler\*innen, Homosexuellen, Geistlichen u.a.; von den Nazis die ‚Gemeinschaftsfremden‘ genannt. Nach der Befreiung des KZ Buchenwald auf dem Ertersberg bei Weimar, wo Goethe und Eckermann vermutlich spazieren gegangen waren, kamen die Vögel in den Buchenwald zurück, nachdem sich der Rauch der Tag und Nacht brennenden Krematoriumsöfen verzogen hatte; so berichteten Überlebende. Der erste Akt der Oper endet mit der Arie des Canio und der Aussage: „Ah – lach doch, Bajazzo, schneid tolle Grimassen, kennst kein Gefühl, bist nur ein Spielzeug zum Scherz!“ (Hartmann o.J., 24).

## 2 Der zweite Akt: Die Bühnen des Welttheaters

Im Rahmen der vier mit Peter Haffner geführten Gespräche in seinem Haus in Leeds erklärte der im Alter von 92 Jahren 2017 verstorbene Soziologe Zygmunt Bauman (1925-2017), dass zu seiner Studienzzeit der auf seinem Territorium souveräne Nationalstaat noch die oberste Institution gewesen war; kulturell, ökonomisch und militärisch. Dann ist die Macht aus der Politik in globalisierte Räume ausgewandert, wo transnationale Unternehmen und nicht demokratisch kontrollier- und steuerbare Konsummärkte herrschen; aber auch zu den Bürger\*innen, die versuchen, gesellschaftliche Probleme auf privatem Weg zu lösen (vgl. Bauman 2017, 104), während die Beziehungen zwischen Kund\*innen und Waren, wie er schon zu Beginn des Gesprächs betont, zum Muster der Beziehungen zwischen den Menschen wurden (vgl. ebd., 11). Die Menschen, für die wir Verantwortung zu übernehmen haben, nennen wir auch ‚Klient\*innen‘. Ist, was wir ihnen zu bieten haben, dann nicht eine Ware?

Damit ist andeutungsweise beschrieben, was sich mit zunehmender Beschleunigung in den letzten 50 Jahren parallel zur Geschichte der Entwicklung der Integration bzw. Inklusion im deutschsprachigen Raum politisch, gesellschaftlich und kulturell in globaler Weise vollzogen hat – und das vor allem mit einer die Grundlagen der Demokratie und die zwischenmenschlichen Verhältnisse extrem zerstö-

2 Im Corpus iuris civilis heißt es: Die Gebote des Rechts sind diese: Ehrenhaft leben, den anderen nicht verletzen, jedem das Seine gewähren ... Siehe online unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Jedem\\_das\\_Seine](https://de.wikipedia.org/wiki/Jedem_das_Seine) (letzter Zugriff: 15.02.2020).

renden Gewalt. Der staatsförmige Einfluss der Politik fokussierte sich zunehmend auf lokale Einflussfelder, unter denen in föderalistischen Strukturen sich die politische Macht, den allgemeinen Souveränitätsverlust kompensierend, verfestigte, vor allem bezogen auf das Bildungssystem. Ich erwähne nur nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009<sup>3</sup> die Einigung der ‚Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)‘ darauf, keine Strukturreform des Schulwesens zu diskutieren oder, wie jüngst in Bremen die rot-grün-rote Koalition beschlossen hat, die Grundstrukturen des Bildungssystems zu bewahren und das im Sinne eines Schulkonsenses bis 2028, was den Fortbestand des sEBU langfristig garantiert und damit die Sackgasse der Integration der Inklusion in die Segregation festschreibt. Auch die deutsche Bundesbildungsministerin, Frau Karliczek, argumentiert eindeutig dafür, Kinder in homogene Lerngruppen aufzuteilen (vgl. Lehmann & Pauli 2019).

Einen Grund, in nostalgischer Euphorie auf den Beginn der Integrationsentwicklung in den 1970er-Jahren zurückzublicken, der durchaus mit unserer Selbstaufklärung über die Verbrechen des Nationalsozialismus, des Holocaust und der Euthanasie, den Aktivitäten der Außerparlamentarischen Opposition (APO), der 1968er-Bewegung und der großen Friedensbewegung, z.B. in Sachen der Pershing-Stationierung 1969-1983, um nur einige Momente zu benennen, zu tun hatte, gibt es nicht. Die Integrationsbewegung hat in den 1990er-Jahren ihre politische Bewusstheit verloren und steckt in einer Art politischem Wachkoma. Sie wurde im Sinne von Horst Eberhard Richter (1978) zu einem Machen, in dem nicht mehr angewendet wurde, was man erkannt hatte, weshalb man bis heute nicht zu erkennen vermag, was zu machen ist. Das charakterisiert aus meiner Sicht das Dilemma der Inklusion und erklärt zum Teil die Paradoxien, die sie hervorbringt – und das hat eine weitgehend desolante Wissenskultur in Sachen Inklusion zu verantworten, die ihre Kraft und Potenziale in die Schaffung einer narzisstischen Hyperkultur investiert, in Folge die vor Ort tätigen Lehrer\*innen und Fachkräfte im Stich lässt und die für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung fundamentale Bedeutung inklusiver Lern- und Unterrichtsräume nicht an die Eltern zu vermitteln vermag und der Politik, wie angedeutet, längst zu Kreuze kriecht.

Die Inklusion – welch ein Theater – welch ein Narrativ! Eines, so nicht alle Kräfte auf eine grundlegende Transformation des sEBU in ein inklusives EBU fokussiert werden, dessen Ausgang ein dystopischer sein wird. Vielleicht, wie Reckwitz das in seiner Arbeit ‚Das Ende der Illusionen‘ (2019) thematisiert, kann die der

3 Siehe das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, UN-BRK: online unter: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 22.02.2021).

Realität entsprechende Desillusionierung auch eine Chance sein – auf Neubesinnung, Bündelung von Kräften und Potenzialen, Schaffung von Bündnissen und einer unverbrüchlichen Solidarität mit den Exkludierten und Zwangsincludierten unseres Bildungssystems auf allen seinen relevanten Bühnen. Mir persönlich fehlt der Glaube, dass das gewollt, um- und durchgesetzt wird; aber ich irre mich gerne!

In der Oper verlagert das Vogellied der Nedda die Sehnsucht nach Ruhe und Frieden in eine Traumwelt. Diese hatte aber, wie angedeutet, als ‚konkrete Utopie‘ im Sinne von Ernst Blochs (1885-1977) ‚Prinzip Hoffnung‘ (1969), vor einem halben Jahrhundert über zwei, schließlich abnehmend über weitere drei Jahrzehnte hinweg, eine reale, gesellschaftsverändernde politische Gestalt und Macht, die es heute wiederzuerlangen gilt. Aber, der große Feind des Friedens in unserer Zeit ist, so Wim Wenders in seiner Laudatio zu Salgados Friedenspreis 2019, „... der brutale Niedergang des Mitgefühls, der Mitverantwortung, des Gemeinsinns, des grundsätzlichen Willens zur Gleichheit des Menschengeschlechts“ (2019, 42). Aber die Ursachen dieser massiven Verwerfungen in Gesellschaft und Kultur werden fast nur hinter vorgehaltener Hand diskutiert. Wozu man zu diesem Theater auf zahllosen Bühnen auch recherchiert, klafft eine gähnende Leere hinsichtlich einer Übereinkunft, im Sinne der zentralen Funktionen des Bildungssystems, in pädagogischer Einheit von Erziehung und Bildung, eine Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen anzustreben, die dem Aufbau tragfähiger Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten in Bezug auf Gemeinsinn und Solidarität einen zentralen Stellenwert einräumt. Das dürfte das wirksamste Instrument sein, diese Trends noch vor einem Point of no Return bewältigen zu können. Das erfordert, heute und jetzt, was der Begriff einer *inklusiven Bildung* zu umfassen vermag, pädagogisch umzusetzen.

Wolfgang Klafki (1927-2016) hat schon vor Jahrzehnten in seinen ‚Studien zur Bildungstheorie und Didaktik‘ (1996) Bildung als demokratisches Grundrecht und Bedingung der Selbstbestimmung angesehen, nämlich als „*Bildung für alle im Medium des Allgemeinen in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (ebd., 53f.; Hervorhebung im Original), die eine freie Entfaltung der Persönlichkeit mit den Zielen der ‚Fähigkeit zur Selbstbestimmung‘ (vgl. ebd., 97f.), der ‚Mitbestimmungsfähigkeit‘ (vgl. ebd.) und der ‚Solidaritätsfähigkeit‘ (vgl. ebd.) anhand der Konzentration des Unterrichts auf ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘ (vgl. ebd., 43ff.) zu gewährleisten vermag. Die Klafki’sche Pädagogik und Didaktik ist von mir von einer Objektwissenschaft zur Subjektwissenschaft der ‚Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik‘ (vgl. Feuser 2013 & 2018) neu- und weiterentwickelt worden und vermag die Widersprüche und Paradoxien, wie sie der Inklusionismus in Feldern der Pädagogik produziert, zu überwinden und aufzuheben. Wie kann man in Anbetracht eines solchen Fundamentums der Pädagogik und Didaktik noch immer im Korsett der Fächer, in

hierarchisch gegliederten Schulformen und Schulstufen nach ihnen zugeordneten bildungsreduktionistischen Curricula und in Jahrgangsklassen unterrichten, ohne in Verpflichtung auf den heute vorliegenden Erkenntnisstand in den Humanwissenschaften und die eigene Berufsethik gegen das selektierende, ausgrenzende, segregierende und an ständischen Vorstellungen orientierte Schulsystem gemeinsam aufzubegehren und Widerstand zu entfalten? Das ist mir eine ernste Frage. Ein zentrales – für mich das zentralste – und für einen zu erkämpfenden System-Change über alle pädagogischen Funktionsebenen und Arbeitsbereiche hinweg überaus hemmendes Moment möchte ich mit Bezug auf Pierre Bourdieu (1930-2002) mit seinem Begriff des ‚Staatsgeistes‘ fassen, den er in einem Vortrag von Juni 1991, gehalten in Amsterdam, nicht als eine juristische Kategorie entfaltete, sondern bezogen auf die Mechanismen analysierte, die uns veranlassen, so zu denken, wie wir über Sachen und Menschen denken und wie deren Absicherung und Regulierung im Sinne des Staates als Allgemeinheit erfolgt. Dies auch bezogen auf Aspekte des ‚Habitus‘, mit dem er sozialisierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen begrifflich fasst, mit denen er unsere Unterwerfung unter die bestehende Ordnung als „Produkt der Übereinstimmung zwischen den kognitiven Strukturen, die dem Körper durch die Geschichte kollektiv (phylogenetisch) und individuell (ontogenetisch) in Fleisch und Blut übergegangen sind, und den objektiven Strukturen der Welt, auf die sie angewendet werden“ (Bourdieu 1998, 118), beschreibt. Dies sind nicht Formen des Bewusstseins, sondern „Dispositionen des Körpers“ (ebd.) und auch keine „bewusste Zustimmung zu einer Ordnung bzw. Anordnung“ (ebd.). Er spricht von einer „doxischen Unterwerfung“ (ebd., 119), die „uns mit allen Fasern des Unbewußten an die bestehende Ordnung bindet“ (ebd.); auch von „inkorporierten kognitiven Strukturen“ (ebd., 120), die dazu führen, dass die „Sichtweise der Herrschenden (...) sich als die allgemeine Sichtweise darstellt“ (ebd., 121); eben auch als die unsere. Die Hauptmacht des Staates sieht er darin, die Denkkategorien zu produzieren und durchzusetzen, die wir spontan auf jedes Ding der Welt und auch auf den Staat selbst anwenden (vgl. ebd., 93) – und das vor allem mit Hilfe des Bildungssystems. Im Grunde sind gerade wir als Forschende und Lehrende in allen Systembereichen der Pädagogik dieser Indoktrination lebenslang nie entronnen, von ihr wie ein Schwamm bis zur Sättigung durchtränkt, wir verhalten uns wie Inklusionsbürokrat\*innen. Der in uns gedrungene Staatsgeist ist unser Lebenselixier und jeder Gedanke und Versuch, ihn kritisch zu hinterfragen, verbindet sich unbewusst mit dem Gefühl der Bedrohung, es zu verschütten oder gar zu verlieren. Allein der Gedanke einer kritischen Infragestellung des hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten Schulsystems ist eine Art Tabubruch, der Ängste auslöst, weil der ‚Herr‘ seine vermeintlich schützende Hand über uns zurückziehen oder uns bestrafen könnte. Diese Bedrohung scheint derart groß, dass wir jene, für die wir diese Profession gewählt haben, entgegen allen heute in den Humanwissenschaften

ten vorliegenden Erkenntnissen, in den sensibelsten Phasen ihrer Persönlichkeitsentwicklung einem Bildungs- und insbesondere einem Schulsystem ausliefern, das alle Werte, die wir in unserer Kultur für staatstragend erachten, konterkariert, ja sie pervertiert:

- das *Soziale* durch einen Gemeinsinn und Solidarität zerstörenden egomanen Leistungsbegriff,
- das *Liberale* durch ein Gespinnst an Gesetzen, Verordnungen und Vorschriften, die jedes Detail der Organisation des Systems regeln, bis hin zu wer, was, wann, wo, wie schnell zu lernen und zu reproduzieren hat,
- das *Christliche* durch eine konkurrenente Vernichtung der Empathie den Mitmenschen gegenüber und
- das *Demokratische* schließlich durch die Strukturvorgaben eines selektierenden, ausgrenzenden, mithin exkludierenden und segregierend-inkludierenden Schulsystems, das eine ständische Funktionsweise hoch favorisiert, die dem Anspruch einer Bildungsgerechtigkeit fundamental widerspricht.

Wir nehmen also hin, Generation für Generation psychisch zu verletzen und zu traumatisieren und sie mit den vorherrschenden Unterrichtsformen und Curricula bezogen auf die heute von der Menschheit zu bewältigenden ökologischen Aufgaben der Sicherung des Planeten Erde als Lebensraum für Menschen und der – auch damit verbundenen – ökonomischen Herausforderungen einer menschenwürdigen Verteilungsgerechtigkeit der Güter und Finanzen blind zu machen und dumm zu halten – und diese Auffüstung ließe sich lange fortsetzen. Bude (2010) fasst das in seiner Arbeit über das Ende des Traums von einer gerechten Gesellschaft in Bezug auf Kinder und Jugendliche so zusammen: „Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (ebd., 15) – und das bringen wir dann unter den Begriff der Pädagogik.

Ein zweites Moment, seit wir im deutschsprachigen Raum mit der Integration begonnen haben, ist die in Fluss gekommene Umstrukturierung der westlichen Gesellschaften. Das dürfte kein Zufall sein und ist auch seitens der Inklusion bislang unerforscht geblieben. Was heute unübersehbar ist, war damals in seinen sich zunehmend deutlicher artikulierenden Anfängen – außerhalb der Diskurse im Rahmen der Entwicklung der ‚kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik‘ – nie hinreichend im Blickfeld der Pädagogik. Auch hat die sich dramatisch beschleunigende ‚Flüchtige Moderne‘, wie sie Zygmunt Bauman (2003) beschreibt, mit der „jede Art von Verbesserung nicht mehr kollektiv, sondern nur mehr individuell gedacht und bewertet wird“ (ebd., 159), den Blick dafür verstellt, dass nicht Gleichheit und eine Art klassenlose Gesellschaft jeder und jedem alles ermöglicht, wenn sie\*er nur ihren\*seinen Fleiß und ihren\*seinen Geist zu nutzen vermag, um ein befriedigendes Niveau zu erreichen und alles hinter sich zu lassen, was missfällt, wie er weiter schreibt (vgl. ebd.), sondern zu neuen

Klassenbildungen geführt, die ihrerseits, wer u.a. eben Fleiß und Geist nicht wie gefordert zu nutzen vermag, brutal ausgrenzen. Andreas Reckwitz beschreibt das in seiner Arbeit ‚Das Ende der Illusionen‘ (2019) auf der Basis seiner vorausgegangenen Analysen zur ‚Gesellschaft der Singularitäten und zum Strukturwandel der Moderne‘ (2017) in aller Deutlichkeit. Um es knapp zu skizzieren, entwirft er ein auf dem Hintergrund einer tief gespaltenen Gesellschaft der ‚Hyperkultur‘ und des ‚Kulturessenzialismus‘ orientiertes Bild der gegenwärtig sich stark artikulierenden Klassen.

Die Hyperkultur bezeichnet – im Gegensatz zur Hochkultur des Bildungsbürgertums und einer eher homogenen Massenkultur der Nachkriegszeit – die Bezugnahme auf die Pluralität gesellschaftlicher Güter, die auf globalen Märkten zirkulieren und den Individuen Ressourcen für ihre Selbstverwirklichung zur Verfügung stellen, wobei letztlich alles in höchst variabler Weise als Gegenstand von Wert valorisiert werden kann – oder eben abgewertet wird (vgl. ebd., 36). Dies bei einer relativen Offenheit kultureller Praktiken und Güter, in Kontexten einer liberalen Kulturpolitik der Diversität und des Globalismus, meist zentriert in großen urbanen Zentren und basiert vor allem auf einem exzessiven Konsum unter Ausbeutung anderer Länder und Menschen und um den Preis der Zerstörung unserer Erde. Reckwitz (2019) spricht von einem *Konsumentenkaptalismus* (vgl. ebd., 85).

Der Kulturessenzialismus bildet nach Reckwitz eine Art Gegenfront fundamentalistischer Strömungen, deren Ausgangspunkt die kollektive Identität einer Gemeinschaft im Sinne eines Kommunitarismus ist (vgl. ebd., 42). Er schreibt: „Kultur erscheint als eine Essenz, und Zeit und Raum, also die Geschichte und der Herkunftsort, sind zwei wichtige Pfeiler, auf denen diese Kultur des Eigenen beruht“ (ebd., 44). In ihnen sammeln sich u.a. Personengruppen, die als „Modernisierungsverlierer“ wahrgenommen werden und das sind zu erheblichen Anteilen auch Personen aus der alten Mittelklasse und nicht, wie fälschlicherweise gerne gedacht wird, jene aus dem Prekariat. „Die sich als unterlegen Fühlenden versuchen sich über eine kollektive Identität Überlegenheit zuzuschreiben und zu sichern“ (ebd., 46). Ich denke, Ihre Gedanken dazu finden leicht Verankerungen in dem, was sich täglich in unserer Gesellschaft an Ereignissen spiegelt und sich u.a. in Wähler\*innenverschiebungen nach rechts bis ins Rassistisch-Faschistoide niederschlägt und, last, but not least, unsere Verhaltensweisen mitbedingt.

Gerahmt von diesen Prozessen und jenseits der die Hälfte des Weltvermögens besitzenden Oberklasse, die, ohne zu arbeiten, sich alles zu leisten vermag, vollzog sich die Herausbildung einer Drei-Klassen-Kultur. Deren Transformation aus der alten Mittelklasse sieht er verursacht (a) durch die Ökonomie der Spätmoderne, die nur noch in geringem Umfang jene Arbeitsplätze zur Verfügung stellt, die den Wohlstand der Mittelklasse der industriellen Moderne (bis zu den 1970er-Jahren) sicherten, (b) durch die seit den 1970er-Jahren stattfindende Bildungsexpansion,

bei dem es sich aber, nicht wie man annehmen könnte, um einen Prozess handelt, von dem jede und jeder profitiert und (c) durch den kulturellen Wertewandel. Reckwitz klassifiziert die neue Mittelklasse dominant als Akademikerklasse und als Trägerin der Bildungsexpansion sowie der Postindustrialisierung und Wissensökonomie. Wer diese nicht zu erreichen vermag, gerät in der postindustriellen Wirtschaft mit Niedriglohnsektoren und Unterbeschäftigung in die prekäre Klasse von Bildungsverlierern. Die gleichen Mechanismen – und das bitte ich Sie aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen –, die gleichen Dynamiken der Postindustrialisierung und Bildungsexpansion, die die neue Mittelklasse aus der alten emporheben, treiben eine neue prekäre Klasse aus der alten Mittelklasse heraus (vgl. ebd., 87). Die alte Mittelklasse, belegt mit den Aussagen, dass sie *alternativlos* und Träger der gesellschaftlichen Hegemonie sei, gerät in Angst, Panik und Wut ob des Verlustes ihrer alten hegemonialen Bedeutung und Macht. Sie agiert entsprechend vor allem gegen die neue Unterklasse und eröffnet den Kampf gegen die Armen und nicht gegen die Armut. Das *kulturelle Kapital* (Bourdieu) der Hochqualifizierten, oft nur in formalen Bildungsabschlüssen repräsentiert, verwandelt auch die Erziehung und Bildung zu einer essenziellen Aufgabe, die mit Rankings, Kompetenzrastern und neuen Standardisierungen alles Menschliche, das mit Lernen und Entwicklungsprozessen zu tun hat, einer Quantifizierung unterzieht; auch das Soziale (vgl. Mau 2017). Das schafft, so Reckwitz (2019, 103), „paradoxe Negativeffekte“. Damit driften die Entwicklungen des EBU mit gesteigerter Dynamik, von uns intensiv mitbewirtschaftet, in eine Singularitätspädagogik, die eben nicht ein individualisiertes Lernen im Kollektiv anstrebt, sondern ein individualistisch-egomanes in Konkurrenz einer\*ines jeden zu einer\*inem jeden. Zu welchen die Gesundheit der Kinder beeinträchtigenden Auswirkungen das führt, zeigen der Medikamentenkonsum, um die psycho-somatischen Folgen des Schulstresses unter Kontrolle zu bringen, der erschreckend hohe Anteil von im psychologischen Sinne behandlungsbedürftigen Schüler\*innen, aber auch die Ausgaben, die Eltern, die ihrerseits dem Staatsgeist verhaftet sind, für Nachhilfe – in Deutschland jährlich rund 900 Millionen Euro<sup>4</sup> – und außerschulische Bildungsangebote aufwenden, um nur drei Dimensionen zu benennen.<sup>5</sup> Das ist nahezu eine Milliardenaussage über den desolaten Zustand schulischen Unterrichts. Hätten wir uns nicht dafür zu schämen, zumal die Ungleichheit dadurch noch weiter befördert wird? Es ist an der Zeit, alle Kräfte konzertiert auszurichten und viele Bereiche des

4 Siehe online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/januar/eltern-geben-jaehrlich-rund-900-millionen-euro-fuer-nachhilfe-aus/> (letzter Zugriff: 15.02.2020).

5 Siehe zu diesem Komplex die Sendung ‚Kontext‘ des SRF2 vom 06. Juni 2016 mit der Thematik ‚Nachhilfe‘.

akademischen, pseudoinklusiven und unterrichtspraktischen Unsinn, den wir machen, endlich aufzugeben.<sup>6</sup>

Die prekäre Klasse ist in der soziologischen Literatur, die wir vielleicht doch endlich in den Kernbestand pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns aufnehmen sollten, schon lange als ‚ausgeschlossene‘, ‚menschlicher Abfall‘ und ‚überflüssige‘ (vgl. Bauman 2005; Bonet 2013; Trojanow 2015) kategorisiert. Dazu noch einmal Zygmunt Bauman (2003): „In prekären ökonomischen und sozialen Verhältnissen wird den Menschen beigebracht (oder sie lernen es möglicherweise auf die harte Tour) [und ich füge ein: auch in der Schule; Anm. G.F.], die Welt als einen Container voller *Wegwerfobjekte*, zum *einmaligen* Gebrauch bestimmt, zu verstehen – die ganze Welt, einschließlich anderer Menschen“ (ebd., 191; Hervorhebung im Original). Die längst ausrangierten und weggeworfenen Familien etikettieren wir dann in einer mir unerträglich abgehobenen und pseudowissenschaftlichen Weise als ‚bildungsferne Familien‘ und machen sie für die Lernprobleme ihrer Kinder verantwortlich – ist doch in Wirklichkeit die Bildung diesen Menschen fern ... eine Schande!

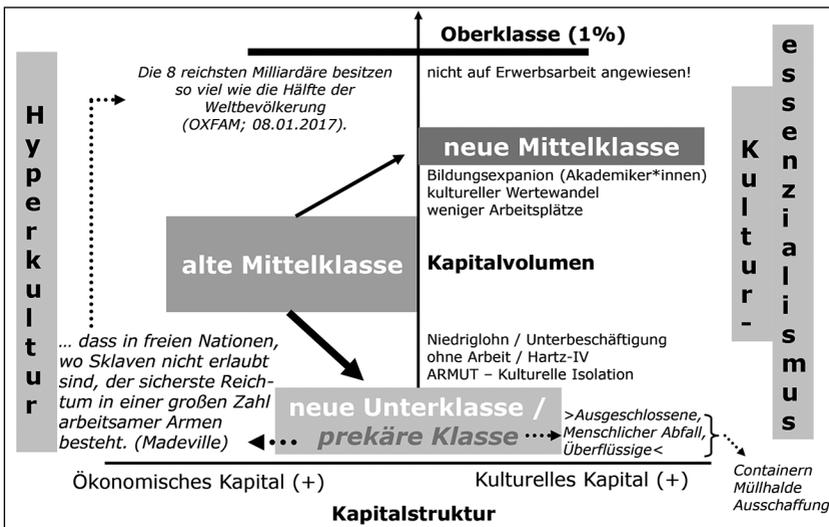


Abb. 1: Die Drei-Klassen-Struktur nach Reckwitz (2019, 86) [Ergänzungen G.F. in kursiv und gepunkteten Linien]

6 Ich meine damit z.B. vor allem empirische Studien, deren Fragestellung, würde man vor Ort gehen und die Methode der Verhaltensbeobachtung und -analyse beherrschen, nach einer Hospitationsstunde schlüssig beantwortet werden könnte; auch qualitative Studien, die sich mit der Darstellung ihrer Methode und Ergebnisse begnügen, wenn sie nur gerechnet und grafisch schön dargestellt sind, aber dort enden, wo es interessant werden könnte – nämlich hinsichtlich von Analysen und Schlussfolgerungen bezogen auf die Weiterentwicklung der Integration/Inklusion im Interesse der betroffenen Kinder, Schüler\*innen, Lehrpersonen und Eltern.

Auch wir haben uns die Frage zu stellen: ‚Wer sind wir?‘<sup>7</sup>, mit der Ernst Bloch (1969) sein großes Werk ‚Das Prinzip Hoffnung‘ einleitet. Wo befinden wir uns in den Strömen und Wirbeln der fließenden Gegenwart? An welchen Strohhalmen eines ausgedienten und selektierend-elitären, an der hegemonialen, alten Mittelklasse orientierten und von der Oberklasse gesteuerten Bildungssystems halten wir uns auf Kosten der uns in der Pädagogik allgemein und in besonderer Weise in den Bildungsinstitutionen anvertrauten Kinder und Jugendlichen fest? Von welcher Bühne aus betrachten und bewerten wir das Welttheater? Welche Ängste und gesinnungsmäßigen Borniertheiten hindern uns, die Turbulenzen gesellschaftlicher Veränderungen als Chance zu sehen und zu nutzen, um aktiv mit den Kindern ein bildungsgerechtes EBU zu schaffen? Wie lange wollen wir noch Kinder zu Nutzen einer kapitalistischen Raubwirtschaft eines nicht nur noch immer, sondern in neuer Weise rassistisch basierten imperialistischen Kolonialismus der weißen Herrenmenschen ausbilden, der noch immer Urstände feiert und sich materiell – z.B. in jedem Smartphone oder iPad, das wir in Händen halten – vergegenständlicht? Reckwitz (2019) resümiert: „Die spätmoderne Gesellschaft ist keine Gemeinschaft, kein homogenes Kollektiv und wird es auch niemals sein. Sie ist in Lebensstilen pluralisiert, in Klassen stratifiziert und multiethnisch. Die Herausforderung liegt vielmehr in der Konstitution eines gesellschaftlich Allgemeinen, das sich *inmitten* der sozialen Unterschiede und kulturellen Heterogenitäten zu behaupten vermag“ (ebd., 290; Hervorhebung im Original).

Entsprechend geht es um die Schaffung eines pädagogisch Allgemeinen, das im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit sich nicht in ständischer Manier von sozialen Unterschieden leiten lässt, wie sie mit der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ seit Jahrzehnten vorliegt (vgl. Feuser 2018) und die der so viel beschworenen Heterogenität in einer Schule für alle gerecht zu werden und aufgrund ihrer Potenzialität zur Persönlichkeitsbildung zu überzeugen und sich zu behaupten vermag. Es geht um nicht mehr und weniger als um die Gestaltung eines humanen und demokratischen Bildungssystems! Dafür werden wir Verantwortung zu übernehmen haben – jede und jeder von uns – und uns endlich dem Staatsgeist gegenüber als mündig erweisen müssen, indem wir uns auf dem Hintergrund einer nun viereinhalb Jahrzehnte langen Entwicklung der Integration resp. Inklusion im deutschsprachigen Raum endlich einmal unseres Verstandes ohne die obrigkeitstaatliche Anleitung und ordnungsstaatlichen Vorgaben bedienen. Wenn nicht an den Universitäten und Hochschulen in Forschung und Lehre – wo dann?

7 Damit verweise ich auf den Film: ‚Wer sind wir?‘ des Regisseurs Edgar Hagen. Er thematisiert u.a. auch die Problematik der Inklusion von Menschen, die bislang selbst in den Diskursen um Inklusion *exkludiert* blieben. Siehe online unter: <https://www.cineman.ch/movie/2019/WerSindWir/> (letzter Zugriff: 01.03.2020).

### 3 Der Schluss: Das Spiel ist aus!?

„Der postmoderne Neoliberalismus ist ein kalter und düsterer Ort, an dem persönliche Güte und die Fürsorge für andere einen zum Verlierer machen. Die Logik des Prekariats besteht nicht nur aus Ausbeutung und Entfremdung wie im klassischen Kapitalismus. Sie läuft auf eine groß angelegte Zerstörung des Sozialen hinaus“, so Rendueles (2018, 236) in seinem Buch über den Kanaillen-Kapitalismus. „Doch das verwandelt ihn [den Menschen; Anm. G.F.] nicht in einen Proletarier, sondern in orientierungslose Vasallen“ (ebd., 76). „Aus dem Gesagten wird klar, dass in einer freien Nation, wo Sklaven nicht erlaubt sind, der sicherste Reichtum in einer großen Zahl arbeitsamer Armen besteht“ (Madeville 1988, 274 zit. nach Rendueles 2018, 78). Am deutlichsten drückt sich das in Deutschland in der Hartz-IV ‚Reform‘ der rot-grünen Koalition von 2005 aus, durch die sich allein die Kinderarmut beinahe verdoppelt hat. „Die eigentlichen Profiteure der rot-grünen Arbeitsmarktreform“, so Butterwegge (2019, 5), „waren jedoch Unternehmen auf der Suche nach Arbeitskräften, die möglichst billig, willig und wehrlos sein sollten“ – damit die Reichen noch reicher werden können. Unterricht, der in Fächern isoliert abrichtet und dadurch komplexe Zusammenhänge ausblendet, anstatt in Projekten zu arbeiten, die auf Erkenntnisgewinn und Analysefähigkeiten gerichtet sind, aus denen sich das erforderliche Wissen generiert, das dann auch verstanden werden kann, stellt die billigen und wehrlosen Arbeitskräfte zur Verfügung. So werden die Reichen noch reicher und die Armen noch zahlreicher. Kommt es dann noch zur unleidigen Verknüpfung der Sozial- mit der Migrationspolitik, wird der ‚Feldzug‘ gegen die Armen weiter perfektioniert. Das nennt sich Demokratie!

Ich lese in der Zeitung: „Absaufen! Absaufen!“, skandiert der Mob, als bei einer fremdenfeindlichen Demonstration in Dresden Fernsbilder von in Seenot geratenen Migranten gezeigt wurden. Ausländer, ‚Asylanten‘, Flüchtlinge seien unerwünscht, schreit die rechtspopulistische ‚Alternative für Deutschland‘, und in der aufgewiegelten Bevölkerung dröhnt ein vieltausendstimmiges Echo“ (Grill 2020, 1).

‚Mob‘, ‚Rechtspopulismus‘ – sind das nicht die Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verwerfungen verharmlosende Begriffe, Begriffe der Distanz und Ausgrenzung, anstatt der längst überfälligen Kommunikation? Und sind nicht die, die wir ‚Mob‘ und ‚Rechtspopulist\*innen‘ nennen, durch unsere Schulen, Hochschulen und Universitäten gegangen? Und wo sind wir mit einem vieltausendstimmigen inklusiven gesellschaftlichen Gegenentwurf? Hegen wir, wer auch immer im gängigen sEBU unsere Erwartungen und pädagogisch geheiligten und geadelten Vorschriften verletzt, nicht in Modelle kolonial geprägter Weltbilder in rassistischer Weise in unsere gelobten bildungshierarchischen Institutionen – und Sonderinstitutionen – ein? Wann kapieren wir endlich, dass jede Form von Ausgren-

zung auf Unrecht beruht? Wann erfassen wir endlich, wie Enrique Dussel (2013) das in seinen ‚20 Thesen zur Politik‘ akribisch analysiert, dass Institutionen, wie er begründet, zwar notwendig sind, dies jedoch nicht bedeutet, 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“ (ebd., 134). Haben wir uns damit schon hinreichend befasst? Oder haben wir die Bühnen des Welttheaters schon verlassen – oder sie möglicherweise in unseren Gedankenwelten noch nicht einmal betreten? Es kann sogar Letzteres angenommen werden.

Nehmen wir die Masken ab und zeigen wir uns als die, die wir wirklich sind und stellen uns einem streitbaren Dialog! Denn (und das dürfte das höchste Gut sein): „Es kann keinen Frieden ohne soziale Gerechtigkeit und ohne Arbeit geben, es kann keinen Frieden ohne Anerkennung der Menschenwürde geben, und ohne die Beendigung der unnötigen Zustände von Armut und Hunger und es kann keinen Frieden geben, ohne dass wir die Schönheit und Heiligkeit unserer Erde achten“, so Wenders (2019, 35) an Salgado. Köhlmeier (2018, 8; Hervorhebung im Original) stellt fest: „Zum großen Bösen kamen die Menschen nie mit *einem* großen Schritt, sondern mit vielen kleinen, von denen jeder zu klein schien für eine große Empörung. Erst wird gesagt, dann wird getan.“

Auch wenn heute, wie auch Zygmunt Bauman (2017) feststellt, kaum ein\*e Politiker\*in, Unternehmer\*in oder sonstige Machtträger\*innen auf Intellektuelle hören, gilt es, unsere Stimme sach- und fachbezogener, deutlicher und kritischer denn je zu erheben; Ihre Stimme, die Stimme einer jeden und eines jeden. Im Interview mit Peter Haffner sagte Zygmunt Baumann (ebd., 117): „Wenn ich in Kürze sterben werde, weil ich ein sehr alter Mann bin, werde ich unerfüllt und unglücklich sterben. Weil es eine Frage gibt, mit der ich gerungen habe, um eine überzeugende Antwort zu finden, und mir das nicht gelungen ist. Ich weiß, dass ich die Antwort nicht mehr finden werde, ich habe keine Zeit mehr. Die Frage ist sehr simpel: Wie macht man die Welt frisch?“<sup>8</sup> Vielleicht bedarf es dazu, wie Paul Mason (2019) fordert, einer „radikalen Verteidigung des Humanismus“.<sup>9</sup>

8 Mit diesem Begriff bezieht sich Zygmunt Bauman auf das Neue Testament und auf die Offenbarung des Johannes: „Seht, ich mache alles neu“. Damit stellt sich die Frage, wie man das Wort in Taten verwandelt, wozu er keine einzige Antwort gefunden habe, obwohl er diese Frage heute für dringlicher hält denn je. Das erinnert auch an die Aussage von Karl Marx in seinen ‚Thesen über Feuerbach‘ von 1845, dass die Philosoph\*innen die Welt nur verschieden interpretiert haben, es aber darauf ankommt, sie zu verändern. Siehe online unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/marx/feuerbac/feuerbac.html> (letzter Zugriff: 21.01.2021).

9 Ein Nachtrag: Im Nachgang zu meinen Ausführungen kam es zu einem von der Tagungsplanung nicht vorgesehenen Workshop. Dessen Ausgangspunkt war der Bericht zum Schulversuch

Ob das Welttheater der Inklusion so ausgeht wie die Oper, wird auch an Ihnen liegen, an allen von uns!<sup>10</sup>

## Literatur

- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt am Main, 11-61.
- Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg.
- Bauman, Z. (2017): Das Vertraute unvertraut machen. Ein Gespräch mit Peter Haffner. Hamburg.
- Bloch, E. (1969): Das Prinzip Hoffnung. Drei Bände. Frankfurt am Main.
- Bonet, A. (2013): Die Würde des Mülls. Berlin.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München.
- Butterwegge, C. (2019): Deutschland nach Hartz IV: Zwei Perspektiven. In: Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 69, H.44-45 vom 28.10.2019, 4-7.
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Berlin.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, 86-100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart, 282-293.
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin.
- Grill, B. (2020): Bröckelnde Amnesie. In: Das Parlament, 70, H.2-3 vom 06.01.2020, 1.
- Hartmann, L. (o.J.): Der Bajazzo. London.
- Klafki, W. (1996<sup>3</sup>): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Köhlmeier, M. (2018): Erwarten Sie nicht, dass ich mich dumm stelle. Reden gegen das Vergessen. München.

---

Primus-Schule (= Primarstufe und Sekundarstufe I; Schuljahre 1-10 in Mehrstufenklassen) in NRW, der Gefahr läuft, politisch beendet zu werden, ehe er sich voll entfalten konnte. Seitens der Wissenschaft fühlt man sich im Stich gelassen. Dies auch, weil die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien oft nicht hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung einer entsprechenden Unterrichtspraxis weitergedacht werden. Meinerseits warf ich die Frage auf, ob sich Forschung allein daraus legitimieren kann, dass sie der Methodologie nach heutigen Standards Rechnung trägt. Ich betonte mein Wissenschaftsverständnis dahingehend, dass Wissenschaft Wissen zu schaffen habe, das den Menschen Aufklärung und die Verbesserung ihrer Lebensweisen ermöglicht; nicht zuletzt, weil sie seitens öffentlicher Mittel und Steueraufkommen finanziert wird, was nicht negiert, dass sie als solche unabhängig zu bleiben hat. Die aufgeworfenen Fragen blieben in diesem Kreis unbeantwortet. Es zeigte sich aber, dass ein erheblicher Bedarf an Diskursen zu Grundsatzfragen in Kontexten der Inklusionsforschung besteht, die praktisch nicht geführt wurden und werden.

- 10 Die Oper ‚Der Bajazzo‘ endet damit, dass Canio, der Bajazzo, seine Frau Nedda und Silvio tötet. Taddeo, der zu Beginn der Oper den Prolog vorgetragen hat, beendet die Oper mit den Worten: „Geht ruhig heim – das Spiel ist aus ...!“ Wäre das für eine wirkliche Inklusion mit einem Ausrufe- oder einem Fragezeichen zu versehen?

- Lehmann, A. & Pauli, R. (2019): Das passt überhaupt nicht zu unserem Ziel. Interview mit der Bundesbildungsministerin Anja Karliczek. In: TAZ am Wochenende vom 07./08. Dezember 2019, 04 Politik.
- Mason, P. (2019): Klare, lichte Zukunft. Eine radikale Verteidigung des Humanismus. Berlin.
- Mau, S. (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin.
- Rendueles, C. (2018): Kanaillien-Kapitalismus. Frankfurt am Main.
- Richter, H.-E. (1978): Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg.
- Salgado, S. (2019): Ansprachen aus Anlass der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels. Frankfurt am Main.
- Trojanow, I. (2015): Der überflüssige Mensch. München.
- Wenders, W. (2019): Kann Photographieren ein Akt des Friedens sein? In: Salgado, S. (Hrsg.): Ansprachen aus Anlass der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2019. Frankfurt am Main, 29-43.