

Inklusion und Nachhaltigkeit

Georg Feuser^{1,*}

¹ Universität Zürich

* Kontakt: Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
c/o Erich Graf, Haltingerstrasse 17, 4057 Basel, Schweiz
gfeuser@swissonline.ch

Zusammenfassung: Fragen der Nachhaltigkeit sind heute in vielen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxisfeldern geradezu omnipräsent. Der Begriff selbst ist nur aus seiner Entstehungsgeschichte heraus einigermaßen zu präzisieren, und er wird, dem Inklusionsbegriff vergleichbar, heute weitgehend inflationär gebraucht. Unter Aspekten der Schärfung beider Begriffe ist es dennoch sinnvoll, sie auch im Feld der Erziehungswissenschaft in Beziehung zu setzen und im Zusammenhang mit pädagogisch relevanten Problemstellungen zu präzisieren. Entsprechend versucht dieser Beitrag, unter dem Primat der Schaffung von Bildungsoptionen für alle und unter Einbezug von Fragen der Kultur und ethischen Dimensionen, die in ökonomischen, wirtschafts- und wachstumsfokussierten Fragestellungen weitgehend verloren gehen, einen integrierten Ansatz aufzuzeigen. Das bedeutet, auch in Feldern der Pädagogik zu klären, was letztlich Bestand haben soll, um im Sinne von Heydorn „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (1980, S. 180) aufzuheben – und damit auch die als exzessiv zu bezeichnenden, das ganze Schulsystem durchziehenden Selektions- und Exklusionsprozesse, was von Inklusion zu sprechen dann nicht mehr erforderlich machen würde.

Schlagwörter: Inklusion; Nachhaltigkeit; Bildung; Unterricht; Allgemeine Pädagogik; Entwicklungslogische Didaktik; Lernen; Persönlichkeitsentwicklung; Selbstorganisation



English Information

Title: Inclusion and Sustainability

Abstract: Issues of sustainability are nearly omnipresent in many scientific disciplines and fields of practice today. The term itself can only be reasonably specified by looking at its genesis; it is largely used in an inflationary manner today. In order to clarify both terms, it is sensible, however, to relate them also in the field of educational science and to specify them in the context of pedagogically relevant problems. Thus, this contribution tries to point out an integrated approach – under the primacy of educational chances for all, including cultural issues and ethical dimensions, which get widely lost in the economical, profitable growth-focused discussions. This means to clarify also in fields of education what shall remain in the end, in order to cancel “the inhumane repression of the past as a refusal of culture“ (Heydorn, 1980, p. 180; transl. by the author) – and thus the excessive processes of selection and exclusion, which pervade the whole educational system; this means that it would no longer be necessary to talk about inclusion.

Keywords: inclusion; sustainability; education; instruction; General Pedagogy; Development-Logical Didactics; learning; personal development; self-organization

1 Zur Frage der Inklusion

Vielleicht ist unsere Arbeit in den Erziehungswissenschaften, soweit sie auf die Pädagogik ausgerichtet ist, in besonderer Weise mit der Erwartung verbunden, dass das Erkannte und oft ohne ausreichende Ressourcen und gegen große Widerstände in praxisrelevante Konzeptionen Umgesetzte in nachhaltiger Weise auch in der Praxis wirksam werden möge. Wenn mit einem solchen Anliegen ein Gesellschaftsprojekt von der Tragweite der Inklusion verbunden ist, das das etablierte Bildungssystem als allein schon juristisch in ein enges Korsett gepackte Reproduktionsmaschine des bestehenden Gesellschaftssystems nicht nur in Frage stellt, sondern strukturell tiefgreifend verändern müsste, will man den hinter dem Begriff der Inklusion stehenden Menschen-, Kinder- und Behindertenrechten gerecht werden, von denen als geltendes nationales Recht zu entsprechen ist, löst sich dieses mit dem Anspruch der Nachhaltigkeit verbundene Vorgehen schnell in vielfältige Dilemmata hinein auf, in denen nicht nur die akademischen Diskurse, sondern vor allem auch die Praxis der Inklusion feststeckt. Das Arrangement der Inklusion mit dem institutionalisierten, *selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem* (sEBU) hat auch im fünften Jahrzehnt der Entwicklung der Integration resp. Inklusion in das Paradox der theoretisch weitgehend bejahten und praktisch ausschließlich bestehenden „selektierenden Inklusion“ geführt, in Bezug auf die ich von „Inklusionismus“ (Feuser, 2012, 2015, 2016, 2017, 2021) spreche. Damit löst die *Inklusion* die dem Begriff der *Integration* hinsichtlich deren Entwicklung seit den 1970er-Jahren fälschlicherweise und weitgehend undifferenziert unterstellte reine Ein- und Anpassung der als behindert geltenden Kinder, denen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert wird, in und an das bestehende Regelschulsystem nicht auf und verleiht ihrer Praxis, die ich als *Integration der Inklusion in die Segregation* beschreibe, ein falsches Etikett. Das negiert zielführende Suchbewegungen in der Unterrichtspraxis, die mit dem Begriff der Inklusion verbundene struktursystemische Transformation des sEBU in ein inklusives EBU (iEBU) zu realisieren, nicht. Glaubwürdig bleibt solches aber nur, wenn die Wege aus dem Gegenteil dessen heraus, das es zu erreichen gilt, nicht mit dem Ziel verwechselt werden und von vornherein kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen, seiner Abstammung und Herkunft ausgeschlossen bleibt. Das hohe Lied auf Best-Practice-Konzepte, wie immer sie gerade zustande kommen, sowie das auf weitgehend unhinterfragte

evidenzbasierte Modelle gestützte und noch hinter die „kognitive Wende“ in der Psychologie der 1970er-Jahre zurückfallende Verfahren der Response-to-Intervention (RTI) und dessen Einsatz sprechen eine andere Sprache und verdeutlichen, dass Forschung, Lehre und Praxis dessen, was als Inklusion oder inklusiv bezeichnet wird, längst in eine „Praxis des Machens“ geführt haben, mit der nicht angewendet wird, was man erkannt hat, weshalb im Sinne von Horst-Eberhard Richter auch nicht mehr erkannt werden kann, was zu machen ist (vgl. Richter, 1978, S. 23).

Für meine Arbeiten muss ich in Anspruch nehmen, dass eine anerkennungs-basierte und uneingeschränkte Teilhabe aller an einem Unterricht für alle, der allen alles zu lernen ermöglicht, schon für die Frühe Bildung in den Kindertagesheimen in Bremen der frühen 1980er-Jahre im Sinne des Inklusionsbegriffes selbstverständlich war. Unterricht ist im Sinne Vygotskijs (1987) nicht an ein bestimmtes Alter oder an eine bestimmte Institution gebunden (auch nicht an Schule), sondern daran, dass sich *Entwicklung* realisiert, und dies schon lange vor dem UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, der UNESCO Salamanca-Erklärung von 1989 oder der nun auch schon über ein Jahrzehnt vorliegenden UN-BRK¹. Auf dieser Grundlage basieren auch das von Ewald Feyerer, Linz, initiierte und geleitete Socrates-CDI-Projekt „Integer“² und das postgraduale Masterprojekt EUMIE³ sowie das von David Wohlhart, Graz, veranlasste Socrates-II-Minerva Projekt ODL⁴ – alle mit europaweiter Beteiligung, bei denen wir intensiv zusammen arbeiteten. Es dürften gewiss viele Umstände zu benennen sein, dass diese Projekte keine unmittelbare Umsetzung in die Lehrer*innenbildung hinein gefunden haben, wohl auch den, dass sie auf subjektwissenschaftlicher Basis erkenntnistheoretisch den Menschen und das Mensch-Welt-Verhältnis philosophisch auf Grundlage des historischen und dialektischen Materialismus in Konzepten der Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme fokussieren – ganz einfach ausgedrückt: die Pädagogik und den Unterricht in den Dienst der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen stellen und den Menschen nicht in den Dienst eines „Staatsgeistes“ (Bourdieu, 1998), der als Habitus tief in unseren Körper, unser Denken und Bewusstsein eingeschrieben ist und vor allem dadurch das Schulsystem beherrscht, dem sich die große Mehrheit der Lehrpersonen, bei aller partiellen Kritik, die man sich diesem im Grunde sakrosankten System gegenüber erlaubt, doch unterwirft. Sich gegen ein solches schon quasireligiöses System zu erheben, bedeutet, der Herrschaft die Macht zu rauben, was bei den Abhängigen Angst erzeugt und als Versündigung an einem über einen selbst erhabenen System erlebt werden kann, das im Kern als gut erachtet wird, was geradezu nach Aufklärung schreit. Bei allen Fortschritten der Entwicklung der Integration bzw. der Inklusion über die letzten vier-einhalb Jahrzehnte hinweg, wobei auch hier zu präzisieren und zu definieren wäre, was als Fortschritt bezeichnet werden kann, war damit auch stets ein Prozess ihrer Korruption verbunden und ein Bündel geradezu unsinniger Attribuierungen alles dessen, was im Unterricht thematisiert oder als Fach gelehrt wird, als inklusiv. Erkannt dürfte sein, dass Inklusion einer Pädagogik bedarf, die so allgemein und fundiert zu realisieren ist, dass sie niemand von Bildung ausschließt, und gleichwohl so spezifisch in ihrer Didaktik, dass Unterricht von jedem biographisch-sozialisatorischen Erfahrungshintergrund und Entwicklungsniveau der Lernenden her in der Spanne von „aktueller und nächster Zone der Entwicklung“ (vgl. Vygotskij, 1987) realisiert zu werden vermag, was der *Bildung* als Leitgröße bedarf, wie ich das mit der von mir entwickelten „Allgemeinen

¹ Siehe das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK) (BMAS, 2011): <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?blob=publicationFile>. Die UN-BRK ist in Österreich am 26. Oktober 2008, in Deutschland am 26. März 2009 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten.

² Zum Projekt „Integer“ (= Integrativer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder) siehe <https://www.georg-feuser.com/integer-integrativer-unterricht-behinderter-und-nichtbehinderter-kinder/>

³ Zum Projekt „EUMIE“ (= European Master of Inclusive Education) siehe <https://www.georg-feuser.com/eumie-european-master-of-inclusive-education/>

⁴ Zum Projekt „ODL“ (= Open Distant Learning) siehe <https://www.georg-feuser.com/odl-inclusive/>

Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ zu fassen versuche. Inklusion ist folglich in den Zusammenhang von Einheit und Differenz zu stellen, was unter der Prämisse von *Gleichheit, Gemeinwohl* und *sozialer wie Bildungs-Gerechtigkeit* auch auf den Begriff der *Nachhaltigkeit* verweist. Dieser Komplex ist nicht rein disziplinär zu bestimmen, wie das zahlreiche, sehr singular sich auf Inklusion beziehende Studien meinen leisten zu können und sich möglicherweise auch in einer im Rahmen der DGfE zu schaffenden Sektion niederschlagen könnte. Vielmehr bedarf er transdisziplinärer Diskurse,⁵ interdisziplinärer Kooperationen und einer multidisziplinären Handlungspraxis. Diese Kooperationen werden die fachlichen und disziplinären wissenschaftssystematischen Orientierungen dadurch verändern, dass sie die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und dessen Erforschung und das praktische Wissen integrativ miteinander verbinden (vgl. Mittelstraß, 2003).

2 Zur Frage der Nachhaltigkeit

Der Begriff Nachhaltigkeit und seine Verwendung stehen der Inflation des Begriffes Inklusion in nichts nach. Allerdings wird er nicht, dem Inklusionsbegriff vergleichbar, für das Gegenteil des mit ihm gemeinten verwendet, wie sich das in den Praxen „selektierender Inklusion“ zeigt. Der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts entstammend ist mit Nachhaltigkeit ein Bewirtschaftungsprinzip der Art gemeint, dass nicht mehr Holz geschlagen wird, als entsprechend nachwachsen kann. Es geht um die Bewirtschaftung von Ressourcen in Kontexten der Ökologie und Ökonomie. Der Begriff des *Sustainable Development* erweitert das Begriffsverständnis mit Blick auf einen internationalen Zivilisationsprozess dahingehend, dass die Lebensbedingungen der gegenwärtig lebenden Generation verbessert, gleichzeitig damit aber die Lebenschancen künftiger Generationen nicht gefährdet werden sollen und mehr soziale Gerechtigkeit erreicht wird. Es kommt so zur globalen Integration von Umwelt- und Entwicklungsfragen. Der Bericht der von der UN eingesetzten Brundtland-Kommission⁶ von 1987 hob die Debatte um dauerhafte, umweltgerechte und zukunftsfähige Entwicklung auf die Ebene eines sozio-ökonomischen Kontextes, der politisch auf die Bekämpfung von Armut und die Sicherstellung der Grundbedürfnisse der Menschen zielt, was auch das nach Bildung einschließt. Dieses Ziel soll durch weiteres Wachstum und die Entwicklung neuer Technologien erreicht werden, was das herrschende neoliberale Wirtschafts- und Entwicklungsmodell und eine bereits pervertierte Konsumententwicklung nicht wirklich in Frage stellt. Definiert wird eine nachhaltige Entwicklung, dem Brundtland-Report folgend, als Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (vgl. Hauff, 2011). Dabei sind drei Momente von zentraler Bedeutung:

- einerseits – mit hoher Priorität – die Befriedigung der *Grundbedürfnisse* vor allem der Ärmsten der Welt,
- andererseits die Beschränkungen, die der Stand der Technologie und der sozialen Organisation auf die Fähigkeit der Umwelt ausübt, gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse befriedigen zu können, und
- schließlich die Anlage wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung mit Blick auf ihre Dauerhaftigkeit.⁷

Dass die so genannten entwickelten Staaten dafür in besonderer Weise Verantwortung zu übernehmen haben, kam erst mit dem so genannten „Erdgipfel“ von Rio in den

⁵ Siehe <https://de.wikipedia.org/wiki/Transdisziplinarit%C3%A4t>

⁶ Siehe den Brundtland-Report unter https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm

⁷ Siehe https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=q0q0ij9sbhsqg1d8oi729f00d6

1990er-Jahren ins Bewusstsein, dies vor allem bezogen auf Klimafragen und Biodiversität. Damit sind nicht nur Transferleistungen finanzieller und technischer Art verbunden, sondern es wird auch das eigene Wirtschafts- und Konsumverhalten infrage gestellt, zumal die Weltbevölkerung in den nächsten fünf Jahrzehnten auf bis zu zwölf Milliarden Menschen anwachsen kann. Wie ein dementsprechendes gesellschaftliches (Umwelt-) Bewusstsein geschaffen werden soll, ist bis heute offen geblieben.

Hier sehe ich, analog zu den skizzierten wesentlichen Momenten, eine erste zentrale Schnittstelle zu den Feldern der Pädagogik und des Schulsystems über alle seine heute bestehenden Gliederungen hinweg. Ausgehend von den Bildungsbedürfnissen der Kinder und Schüler*innen wären in Prozessen von Bildung und Erziehung eine erkenntnisbasierte Generierung eines der Aufklärung verpflichteten und Mündigkeit ermöglichenden Wissens und die Aneignung von Handlungskompetenzen mit dem Fokus auf die Ausbildung von Gemeinsinn und solidarischer Verantwortung als Mitglied einer Weltgesellschaft anzustreben. Das würde ich als einen auf Nachhaltigkeit orientierten Unterricht bezeichnen (Nachhaltige Entwicklung, 2001), hinter den gerade mit Blick auf die Klimadebatte und die extreme Ungleichheit der Reichtumsverteilung und der Lebensmöglichkeiten der Gesellschaften der Erde nicht mehr zurück gegangen werden kann.

Von einer solchen, in logischer Schlussfolgerung erfolgenden Ausdeutung der zu schaffenden Bildungsoptionen sind nicht nur die Nachhaltigkeits-, sondern auch die Inklusionsdiskurse in ihrer vielfältigen Widersprüchlichkeit noch weit entfernt, was schon hinreichend deutlich geworden sein dürfte. So wird u.a. auch in der Kritik des von Wirtschaft und Finanzen favorisierten Drei-Säulen-Modells, das Ökologie, Ökonomie und Soziales gleichberechtigt zueinander in Beziehung setzt, die Frage aufgeworfen, inwieweit Wirtschaft und Soziales überhaupt mit Nachhaltigkeit zu tun haben und weshalb zukünftige Generationen oder Menschen anderer Erdteile eine stärkere Beachtung finden sollten. Das Modell repräsentiert die Steigerung der ökologischen und sozialen Effizienz und die Zusammenführung dieser Herausforderungen sowie deren Integration in ökonomisch ausgerichtete Managementstrategien.⁸ Dabei gehen Fragen der Kultur und ethische Dimensionen und deren Vernetzung zu einem integrierten Nachhaltigkeitsansatz weitgehend verloren. Ein Nachhaltigkeitsansatz ist keine singuläre Komponente, sondern sinnvoll nur als Schnittmenge der Wechselwirkung aller relevanten Momente zu begreifen, in die Entscheidungen derart eingehen müssen, was letztlich Bestand haben soll. Naomi Klein (2015) arbeitet in aller Deutlichkeit heraus, dass das neoliberale kapitalistische Wirtschaftssystem, das Wachstum über alles stellt, nicht einmal in einer regulierten und abgemilderten Form wird fortgeführt werden können. Zur Abwendung der Katastrophe eines Planetozids muss es zu grundlegenden Veränderungen des wirtschaftlichen und politischen Systems kommen, was mit dem bestehenden politischen System nicht realisiert werden kann. Das bedeutet, mit der innersten Logik des Kapitalismus in Widerspruch zu treten und zu erkennen, dass Marktgesetze und Naturgesetze nicht kompatibel sind und Naturgesetze nicht verändert werden können, wohl aber die Gesetze der Wirtschaft. Das impliziert einen Wertewandel und die Schaffung einer auf das Gemeinwohl gerichteten kollektiven Solidarität im Sinne neuer Formen von Einheit und Differenz. Wie anders als in Kontexten von Bildung soll das zu erreichen sein?

Carnau (2011) stellt fest: „Die Grundidee der Nachhaltigkeitsdebatte, die keine einheitliche Definition des Begriffes auszuweisen hat, basiert auf der einfachen Einsicht, dass ein System dann nachhaltig ist, wenn es selber überlebt und langfristig Bestand hat. Wie es konkret auszusehen hat, muss im Einzelfall geklärt werden“ (Carnau, 2011, S. 14). Wenn wir nicht die Augen vor der schon heute wirkmächtigen Realität des Sterbens des Planeten Erde verschließen oder in wirklichkeitsfremde Denkgebäude flüchten wollen, muss das weit differenziertere Konzept der „planetaren Grenzen“ des schwedischen Resilienzforschers Johan Rockström umfassend in die Nachhaltigkeitsdiskurse

⁸ Siehe https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/1_3_c_integratives_nachhaltigkeitsmodell_1541.htm

einbezogen und als politische Handlungsanleitung wirksam werden.⁹ Für uns gilt es zu begreifen, wie sehr wir als Angehörige der sogenannten entwickelten Gesellschaften unsere Lebens- und Konsumweise auf Kosten der Zerstörung der Biosphäre und der natürlichen Ressourcen der Erde betreiben – und: wie sehr das von uns noch immer aufrechterhaltene sEBU aufgrund seiner hierarchischen Strukturen, ständischen Orientierung und meritokratischen Funktionsweise in Verletzung grundlegender normativ-ethischer und sozialer Dimensionen einer humanen und demokratischen Pädagogik nicht nur zu tiefst in die Abrichtung der heranwachsenden Generation zu einem in jeder Hinsicht auch gegen Menschen rücksichtslosen marktkonformen Wirtschaften verstrickt ist, sondern diese aktiv betreibt. Der Grundidee der Nachhaltigkeitsdebatte folgend ist diese pädagogische Praxis, da sie noch immer bestens überlebt und einen über Jahrhunderte zurückzuverfolgenden, langfristigen Bestand hat, ohne jeden Zweifel als nachhaltig zu bezeichnen. Wir müssen uns auch der Frage stellen, ob wir mit der eingangs erwähnten Praxis „selektierender Inklusion“ in scheinbarer Umsetzung der UN-BRK nicht in entscheidender Weise zur Nachhaltigkeit des bestehenden sEBU beitragen – von der damit verknüpften Verletzung des Menschenrechts der dadurch weiterhin ausgeschlossen bleibenden Kinder und Jugendlichen ganz zu schweigen. Nicht in diese Falle zu geraten, ist nicht nur das Problem, den Ausgangspunkt der Inklusion in der Segregation nehmen zu müssen, sondern wesentlich eine Frage der Qualität pädagogischen Handelns über alle Schul- und Altersstufen hinweg, mithin in besonderer Weise auch eine Frage der Bildungsinhalte und Didaktik.

Während ich mit der Niederschrift dieser Ausführungen befasst war, konnte ich eine Sendung von Gert Scobel zur Thematik „Aufklärung neu denken“ zur Kenntnis nehmen, die mit Blick auf die so genannte Informationsgesellschaft die Fragen aufwirft, warum wir keine besseren Entscheidungen treffen und wo die Grenzen der Aufklärung liegen.¹⁰ In der Diskussion führte der an der ETH Zürich lehrende Philosoph Michael Hampe zur Frage der Rolle des Schulsystems folgendes aus:

„Wenn wir auf die Schulen schauen, dann können sie zwei verschiedene Aufgaben erfüllen gegenüber der Gesellschaft, was das Wissen und die Anwendung des Wissens angeht. Sie können versuchen, Menschen hervorzubringen, die in der bestehenden Gesellschaft möglichst erfolgreich sein werden. Das versuchen unsere gegenwärtigen Schulen. Wenn aber die gegenwärtige Gesellschaft in einer Lebensform steckt, die nicht fortsetzbar ist, dann ist dieses Ausbildungsziel völlig verfehlt. Das heißt, es müssen Kinder herangezogen werden, die in der Lage sind, eine neue Lebensform zu begründen, und zwar im Sinne der Ökologie und auch im Sinne der Politik, meiner Ansicht nach. Das heißt, die Schulen müssen eigentlich eine Antistruktur zu unserer gegenwärtigen Gesellschaft sein, indem sie das Wissen anders anwenden, als wir es bisher tun. Das verlangt sehr viel Mut und das verlangt jetzt, um unserem alten angestaubten Begriff zu verwenden, Weisheit. Und man kann sich fragen, wie sollen denn die armen Kinder weise werden und das Wissen, das ihnen zur Verfügung gestellt wird, anders anwenden, als wir es getan haben, weil wir gemerkt haben, die Art und Weise, wie wir das Wissen, nämlich als Herrschaftswissen anwenden, fahren wir unsere Lebensform an die Wand?“¹¹

Mit Herrschaftswissen spricht Michael Hampe zwei Momente an: die Herrschaft über die Natur und über die Menschen. Ihr die Macht zu rauben, was ich schon angesprochen habe, verdichtet sich zum Gebot der Stunde. Dass Hampe dafür den Begriff der *Weisheit* verwendet, führt an die Quellen unserer neuzeitlichen Didaktik zurück, deren heute entfaltetes Niveau als „entwicklungslogische Didaktik“ erlaubt, eine nicht und niemanden

⁹ Vier von neun „planetaren Grenzen“ gelten bereits als überschritten. Siehe <https://www.pik-potsdam.de/aktuelles/pressemitteilungen/vier-von-neun-planetaren-grenzen201d-bereits-ueberschritten>

¹⁰ Die Sendung wurde am 09.09.2021 auf 3sat ausgestrahlt. Sie ist bis 09.09.2026 verfügbar und in Bezug auf die hier behandelten Fragenkomplexe sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen. Siehe <https://www.3sat.de/wissen/scobel/scobel--aufklaerung-neu-denken-100.html>

¹¹ Das Zitat ist transkribiert; der zitierte Ausschnitt startet in der Sendung mit der Laufzeit ca. bei Minute 36:00 und dauert bis ca. Minute 37:30.

ausgrenzende und segregierende, auf Erkenntnisgewinn gerichtete und Aufklärung ermöglichende Allgemeine Pädagogik zu praktizieren, die, was uns mit Inklusion beschäftigt, obsolet macht und in sich aufhebt.

3 Auf der Suche nach *Weisheit*

Vor 365 Jahren stellte Johann Amos Comenius (1592–1679) in der Einleitung zum 11. Kapitel seiner *Didactica magna* fest, dass es Schulen, die ihrem vollkommenen Zweck entsprochen hätten, bisher nicht gegeben hat, und er definiert:

„Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich die Schule, die wahrhaftig eine Menschen-Werkstätte ist, wo nämlich der Geist der Lernenden erleuchtet wird vom Glanz der *Weisheit*, so dass er zugleich in alles Verborgene und Offenbare einzudringen vermag“ (Comenius, 2007/1657, S. 59),

und verbindet das damit, dass *alle alles umfassend* gelehrt werde. Man könnte das Zurückgreifen darauf als eine romantische Schwärmerei abtun, was sich aber schnell verbietet, wenn man bedenkt, dass im Zeitfenster seiner Lebens Epoche u.a. Persönlichkeiten wie Giordano Bruno (1548–1600), Francis Bacon (1561–1626), William Shakespeare (1564–1616), Galileo Galilei (1564–1642), Johannes Kepler (1571–1630), Thomas Hobbes (1588–1679), René Descartes (1596–1650), Baruch de Spinoza (1632–1677), Isaac Newton (1643–1727) und Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) ihre Werke schufen, deren Bedeutung heute noch von hoher Aktualität ist und für die der Nachhaltigkeitsgedanke in besonderer Weise zutrifft. Von 1618 bis 1648 tobte der Dreißigjährige Krieg, der große Teile des „Heiligen Römischen Reichs“ überzog, das Land zerstörte und die Bevölkerung im Zusammenhang mit Seuchen um 45 bis mancherorts 70 Prozent dezimierte. Das mag uns berechtigt an Ereignisse der jüngeren Zeit erinnern, an Kriege, Fluchten, Brände, Fluten, die an apokalyptische Dimensionen denken lassen; auch an die Digitalisierung, die die Menschheit und nicht nur ihre Produktions- und Konsumtionsweise tiefgreifender verändern wird, als wir das heute schon gewahr werden wollen. In einer leider nicht veröffentlichten Studie verweist Erwin Reichmann-Rohr 1993 auf Wolfgang Ratke (1571–1632) und die „Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung“ und trifft damit im Grunde auch das Anliegen von Comenius. Beide setzen sich für eine „enzyklopädische Bildung“ im Sinne einer „Allunterweisung“, einer „Unterweisung Aller in Allem“ ein, was Ratke, so Reichmann-Rohr, „als pädagogisches Organ für eine Gesellschaftsreform“ dient, als „theoretische Bauzeichnung der Welt und praktisch-gegenständliche Anweisung zum Lebensvollzug“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 117). Bildung wird verstanden als „Aufklärung“ und „vernunftmäßige Erziehung“, die zum Widerspruch befähigen soll (Reichmann-Rohr, 1993, S. 121). Es galt, was für beide Begründer einer neuzeitlichen Didaktik zutreffend ist, ein Lehren und Lernen zu sichern, „das dem Objektiven, dem inhaltlichen Bildungsstoff ebenso gerecht werde wie dem lernenden Subjekt und seiner Tätigkeit“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 119). Indem allerdings den damaligen Landesherren ihre Regentschaftsbefugnis und dem Adel eine „natürliche“ Vorrangstellung nicht in Frage gestellt wurden, sondern allenfalls die „Unterordnung der feudalen Herrscher unter ein humanes, sprich bürgerliches Regulativ“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 125) verlangt wurde, blieben die Strukturen unverändert. Es blieb nur das Scheitern durch die Ausgrenzung und Verfolgung derer, die solche Veränderungen einforderten, und das über Jahrhunderte hinweg.

Um einen großen Sprung zu machen, erinnere ich nur an die Verfolgung und Ermordung bedeutender Reformpädagog*innen des 19. und 20. Jahrhunderts, so stellvertretend an den Pädagogen, Kulturpolitiker und Widerstandskämpfer Adolf Reichwein (1898–1944), der von den Faschisten erhängt wurde, an den spanischen Pädagogen Francesc Ferrer i Guàrdia (1859–1909), der eine an anarchistischen Vorstellungen orientierte Re-

formschule gründete und unter dem falschen Verdacht, an einem Attentat beteiligt gewesen zu sein, zum Tode verurteilt und erschossen wurde, oder an den Arzt und Pädagogen Janus Korczak (1878–1942). Heute ist das Mittel der Wahl die Ignoranz hinsichtlich der Geschichte des Fachs und der gesellschaftshistorischen Hintergründe der Entwicklung der Integration auf dem Hintergrund der Aufarbeitung der Nazi-Verbrechen an behinderten Menschen im Zusammenhang mit der 1968er-Bewegung und der Schaffung der naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik. Dieser Ahistorismus äußert sich auch darin, dass Studierenden für ihre BA- und MA-Arbeiten die Verwendung von Literatur, die älter als fünf bis zehn Jahre ist, untersagt wird und, wie ich zur Kenntnis nehmen musste, für eine Dissertation sogar die Verwendung von Büchern zugunsten von Zeitschriftenbeiträgen. Ich sehe das als eine moderne Form der Bücherverbrennung, die unglaublicherweise von Universitäten ausgeht.

Dieser Blick zurück zu den Ursprüngen einer Bildung für alle und der Grundlegung der Didaktik als einer Lehrkunst, diese bewältigen zu können, ist, so wage ich zu behaupten, ein Blick weit über unsere heute vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen von Inklusion hinaus in eine Zukunft, die uns aus gegenwärtiger Perspektive nahezu unerreichtbar dünkt, und dies schon damals auf den Zusammenhang von Ökonomie, Ökologie und Soziales bezogen, den wir heute hinsichtlich seiner Realisierung mit dem Nachhaltigkeitsbegriff versehen, der – wie ich hoffe, nachvollziehbar aufgezeigt zu haben – aufs Engste mit dem korrespondiert, was seinen Wurzeln nach als Bildung zu bezeichnen ist. Ein solches Verständnis von Bildung wurzelt bei Comenius in der Pansophie im Sinne aller Zusammenhänge, die die Welt konstituieren – in einer Idee, würde ich ins Pädagogische gewendet sagen, mit Hilfe der Wissenschaften zur allumfassenden Erkenntnis der Dinge kommen zu können, der zutage liegenden wie der verborgenen, was, ins Psychologische gewendet, einem universalen Erziehungsprogramm entspricht, das in der Natur des Menschen selbst gegründet ist und einen universalen Frieden zum Ziel hat. Er schreibt u.a.:

„[...] der Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen, er soll nicht nur fremde Meinungen über die Dinge in Büchern lesen und verstehen, sich einprägen und wiedergeben, sondern bis zu den Wurzeln der Dinge vordringen und sich ihren ursprünglichen Sinn und Gebrauch aneignen [...]“ (Comenius, 2007, S. 63).

Das verweist auf den Kantschen Begriff von Mündigkeit, nämlich den Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen. Ein Widerspruch in seiner Bildungskonzeption wird deutlich, wenn er verspricht, „die Schulen so einzurichten, das die gesamte Jugend – mit Ausnahme höchstens derer, denen Gott den Verstand versagt hat – dort gebildet wird [...]“ (Comenius, 2007, S. 63); aber dem steht eindeutiger, als es in der Mehrzahl aller im gegenwärtigen Diskurs um Inklusion vorgetragenen Vorstellungen ausgedrückt wird, die Feststellung entgegen: „Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben“ (Comenius, 2007, S. 32), und: „Folglich gibt es nichts in der Welt, das der Mensch, der mit Sinnen und Vernunft begabt ist, nicht zu fassen vermöchte“ (Comenius, 2007, S. 33). Und an anderer Stelle folgert er:

„Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, um so mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit soweit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte“ (Comenius, 2007, S. 52);

denn: „Ebenso verwandeln sich die Pflege und Übung, die man dem Geiste auf vernünftige Weise angedeihen läßt, von selbst in Weisheit, Tugend und Frömmigkeit“ (Comenius, 2007, S. 63). Schließlich stellt er mit der Aussage: „Alle Menschen, so sehr sie sich

auch in ihren geistigen Anlagen voneinander unterscheiden, haben doch die gleiche Natur und sind mit den gleichen Organen versehen“ (Comenius, 2007, S. 70), eine bei aller individuellen Verschiedenheit anerkennungs-basierte Gleichheit her, denn er negiert mit dem Verstand nicht die menschliche Vernunft und hebt über diese Ebene die angemerkte Ausgrenzung wieder auf.

Sich der Erforschung, der Benennung und dem Durchdenken aller Dinge widmen zu können, was er damit in Zusammenhang bringt, „fähig zu sein, alles zu erkennen, zu benennen und zu verstehen, was es auf der Welt gibt“, auch „[...] den Bau des Weltalls und das Wirken der Elemente verstehen, Anfang, Ende und Mitte der Zeiten [...]“ (Comenius, 2007, S. 20), heißt für ihn, ein vernünftiges Geschöpf zu sein, unabhängig vom Entwicklungsniveau, auf dem dies realisiert wird. Beziehen wir noch seine Empfehlung mit ein, einem Begabten zwei oder drei Langsamere zum Belehren anzuvertrauen (vgl. Comenius, 2007, S. 70), kann eine Allgemeine Pädagogik in ihren historischen Dimensionen als grundgelegt angesehen werden. Bleibt die Frage, wie pädagogisch armselig und mutlos wir heute mit unserem Drehen, Wenden und Verbiegen dastehen, wenn es darum geht, dem Kern des Inklusionsgedankens realen Ausdruck zu verschaffen. „Denn“, so Comenius, „Schulen können reformiert werden“ (Comenius, 2007, S. 63).

4 Das bisher Heilige ist dumm und lächerlich¹²

„Bildung zur Universalität“ ist damals wie heute mehr denn je und gerade auch unter Aspekten von Inklusion und Nachhaltigkeit eine unabdingbare Notwendigkeit, und dies entgegen der Abrichtung der Kinder und Schüler*innen zur Ausübung von Funktionen, die Maschinen und andere Technologien noch nicht autonom ausführen können, ohne sich Menschen als biologisches Funktionsteil zu versklaven. Das ermöglicht, wie Heydorn betont, „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (Heydorn, 1980, S. 180) aufzuheben und damit auch die fortgesetzten Exklusionen, was von Inklusion zu sprechen dann nicht mehr erforderlich macht (siehe dazu auch Lanwer, 2015; Wilsrecht, 2017). Die Aufgabe, der sich Forschung zu stellen und Lehre zu widmen hat, so meine Position, ist die Schaffung von Transparenz hinsichtlich der Wirkmechanismen der angesprochenen unmenschlichen Repression und Kulturversagung, die *alle* Schüler*innen betrifft, um daraus Hinweise für deren Aufhebung in der pädagogischen Praxis zu gewinnen. Solange wir meinen, mit dem Begriff Inklusion operieren zu müssen, sollten wir ihn grundsätzlich denken, denn das sEBU ist für *alle* Schüler*innen ein nicht inklusives und in gleicher Weise eine universale Bildung für alle unverzichtbar. Inklusion ist hinsichtlich ihres Grundanliegens und i.e.S. des Begriffes eine normativ zu entscheidende und in demokratischen Systemen eine gesellschaftliche Frage. Will die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft erachtet werden, hat sie auszuarbeiten, *wie* das Menschenrecht auf Inklusion laut Artikel 24 in allen pädagogischen Domänen ohne Diskriminierung zu verwirklichen ist, was allein schon eine selektierende Inklusion verbietet und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen einzulösen erfordert. Das kann heute als geleistet angesehen werden, auch wenn es an keinem Ort praktiziert wird und die alten Seilschaften wie Pech und Schwefel am sEBU festhalten. Entsprechend sind eindeutige Forderungen an die Bildungspolitik zu erheben, die eine juristische wie ethische Verpflichtung hat, die Schaffung von Praxisfeldern zu unterstützen, die einen pädagogischen und den diesen zugrundeliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnissen folgenden Schulbetrieb und Unterricht ohne Zugangsbeschränkungen und Ausgrenzung gestatten. Und es sind die steuernden und regulierenden Eingriffe aller außerschulischen Mächte, die Kultusbehörden eingeschlossen, entschieden zurückzuweisen.

¹² Diese Aussage erfolgt in Anlehnung an Nietzsches „Also sprach Zarathustra“ bezogen auf die zweite von drei Entwicklungsstufen des Geistes in der Rede „Von den drei Verwandlungen“: die Widerspenstigkeit und die Tötung des Drachens der Unwissenheit.

Damit stelle ich das Recht einer Gesellschaft nicht in Abrede, Ansprüche an die Pädagogik hinsichtlich der Tradierung und Weiterentwicklung ihrer Kultur zu stellen und dieses in einem Bildungskanon, aber nicht in einem Lehrplan festzuhalten. In Abrede stelle ich aber das Recht (in Deutschland personifiziert durch die Kultusminister*innen der Länder), mit einem in anderen Wissenschaftsbereichen nicht denkbaren Gesetzes- und Verordnungswerk in Form autokratischer und totalitärer Regulierung darüber zu bestimmen, wie in Feldern der Pädagogik zu arbeiten ist, um die berechtigten gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu realisieren. Eine transdisziplinär und interdisziplinär hoch vernetzte Forschung muss verstärkt die im Bildungssystem permanent wirksamen Exklusions- und Separationsprozesse, deren Funktionskomponenten und die resultierenden Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen erheben und offenlegen, so dass Lehrpersonen, Eltern und politisch Verantwortliche eine solche dann eindeutig belegte und nachgewiesene menschenrechts- und kindeswohlwidrige Organisations- und Arbeitsweise des sEBU, der eben jedes Kind und alle Schüler*innen ausgesetzt sind, nicht mehr zu legitimieren bereit sind und eine solche Praxis als zu beenden erkennen. Die bestehenden politischen Restriktionen sind keine pädagogische Legitimation der Beibehaltung der von Heydorn benannten unmenschlichen Restriktionen und Kulturversagung. Eine NGO müsste die heute dazu vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse unter pädagogischen Leitfragen zusammenführen und der Öffentlichkeit zugänglich machen.

Was Comenius angestoßen hat, kulminiert in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in der Grundlegung der „Kategorialen Bildung“ durch Wolfgang Klafki (1927–2016) und deren Weiterentwicklung zur „Allgemeinbildungskonzeption“ auf der Basis einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“. Mit ihr geht es, kurz zusammengefasst, um drei Dimensionen: „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein“, sie muss „*Bildung im Medium des Allgemeinen* sein“, und sie muss die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleisten „als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (Klafki, 1996, S. 53f.) mit den Zielen der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, der „Mitbestimmungsfähigkeit“ und der „Solidaritätsfähigkeit“¹³ (Klafki, 1996, S. 97f.). Dies soll anhand der Konzentration des Unterrichts auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1996, S. 56) geschehen. Hier nennt Klafki z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen (Klafki, 1996, S. 56ff.) – und eben keine Schulfächer im Einzelnen und keine Output-orientierten Leistungsstandards, die, als zu beherrschende Kompetenzen formuliert, modernistisch verbrämt werden. Es geht, wie Klafki betont, um eine „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“ (Klafki, 1996, S. 40).

Mit der kategorialen Bildung gewinnt die Pädagogik ein dialektisches Niveau und durch die Entwicklungen einer kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik, u.a. vor allem durch die Arbeiten von Wolfgang Jantzen (2007) mit dem Schwerpunkt der Kulturhistorischen Schule, eine subjektwissenschaftliche Dimension, die mit den Schwerpunkten der Selbstorganisations- und Systemtheorie in meinen Arbeiten zur Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1995, 2011, 2013, 2018) verdichtet werden konnte.

An dieser Stelle sei eine kleine Vertiefung gestattet: Naturphilosophisch gesehen existieren für ein lebendes System, bildlich gesprochen, zwei sich dialektisch vermittelnde Wirklichkeiten: die der uns umgebenden Umwelt, mit der wir uns ständig austauschen, und die der in internen Prozessen der Selbstorganisation möglichen Erfahrungsbildung

¹³ Hier ist von „Fähigkeiten“ die Rede, die auf jedem entwicklungspsychologisch ausgliederbaren Niveau gefunden und entwickelt werden können, und nicht von Standards und messbarem Output.

Es ist das Verdienst der Schwerpunkte gegenwärtiger Unterrichtsforschung, die Thematik der Inklusion bezogen auf Fachunterricht, Heterogenität, Differenzkonstruktion und Differenzierung gerade auf der Ebene der Sekundarstufe im wissenschaftlichen Diskurs zu halten. In Bezug auf die Frühe Bildung und die Primarschule sind solche Diskurse kaum mehr präsent, ohne dass die Frage der Inklusion in diesen pädagogischen Feldern inzwischen weitergehend gelöst worden wäre.

5 Die Umkehrung der Verhältnisse

364 Jahre nach Comenius hätten wir auf dem Fundament der Klafkschen Allgemeinbildungskonzeption und Didaktik und der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik die Weisheit zur Umkehrung der Verhältnisse im wahrsten Sinne des Wortes hin zu einer entwicklungslogischen Didaktik einer wirklich Allgemeinen Pädagogik und damit – wie vor 160 Jahren schon von Edouard Séguin (1812–1880) gefordert, der seiner Ideen wegen in die USA emigrieren musste und dort die „American Association of Mental Retardation“ (AAMR) mitbegründete, auf der auch die WHO fußt – nach Jahrhunderten der Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der *anderen Andern* in Einheit mit der *Wiederherstellung der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung* pädagogisch auch die Möglichkeit, die *Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit* Wirklichkeit werden zu lassen (vgl. Séguin, 1912/1866, S. 164). Damit könnte die Pädagogik in die Entwicklung einer Weltgesellschaft eintreten, die man vielleicht einmal als eine nachhaltige Entwicklung beschreiben kann.

Die Implikationen einer solchen Pädagogik und Didaktik sind mit dem bestehenden sEBU nicht kompatibel und erfordern, kurz skizziert, einen Unterricht,

- der von den Erfahrungs- und Wissensbeständen der Schüler*innen ausgeht und deren Erkenntnisinteresse zur Leitlinie hat, woraus konsequenterweise folgt,
- dass es keines vorgefassten Curriculums bedarf, denn die Themen/Inhalte/Vorhaben (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands) werden – wie es das Baum-Modell des didaktischen Feldes einer Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht – von den Schüler*innen entwickelt, was
- einer Unterrichtsorganisation in Projekten und keines Fachunterrichts im herkömmlichen Stil bedarf, um ein Lernen in Kollektiven ermöglichen zu können, das im Sinne des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik durch kommunikationsbasierte Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand und eine entwicklungsniveauorientierte Individualisierung charakterisiert ist.

Wessen das unsererseits bedarf, hat schon Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) in seiner Arbeit *Emile oder Über die Erziehung* von 1762 deutlich in seiner Forderung artikuliert: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist. Welche Weisheit habt ihr denn noch außer der Menschlichkeit?“ (Rousseau, 2009/1762, S. 185) Wieder begegnen wir der Weisheit, der es wohl bedarf, um die Widersprüchlichkeit der Inklusion in ihren heutigen Gewändern von Forschung, Lehre und Praxis durch die Aufhebung der Strukturen und Praxen eines sEBU auf höheren und komplexeren wissenschaftlichen und praktischen Niveaus überwinden zu können, auf denen gleichwohl neue Widersprüche entstehen werden. Die Dilemmata, in denen wir stecken, werden also nicht verschwinden, denn, wie Adorno (1998a) schreibt: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfershelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (Adorno, 1998a, S. 360). Es gilt also, sich die Weisheit anzueignen, in der Weltgesellschaft eine neue Kultur zu schaffen, die wohl auf der Ebene der sich gerade auch durch die Bildungsinstitutionen der Gegenwart praktizierten Pädagogik der Halbbildung nicht erreichen lässt, in die auch wir zutiefst verstrickt sind und die von Adorno als „[...] die

Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (Adorno, 1998b, S. 576), beschrieben wird. „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1998b, S. 94). Wenn ein Begriff dem nahe kommen müsste, dann der der Inklusion und die daraus zu generierende Weisheit, doch endlich Kinder, Jugendliche und Erwachsene und nicht mehr Fächer zu unterrichten – so einfach ist es.

Was uns dabei aber abverlangt werden muss, ist die Relativierung dessen, was Pierre Bourdieu (1998), wie schon eingangs erwähnt, begrifflich als „Staatsgeist“ fasst, dem wir unterworfen sind und der uns veranlasst, so zu denken, wie wir über Sachen und Menschen denken. Er spricht von einer „doxischen Unterwerfung“, die „uns mit allen Fasern des Unbewußten an die bestehende Ordnung bindet“ (Bourdieu, 1998, S. 119). Es sind „inkorporierte kognitive Strukturen“ (Bourdieu, 1998, S. 120), die dazu führen, dass die „Sichtweise der Herrschenden [...] sich als die allgemeine Sichtweise darstellt“ (Bourdieu, 1998, S. 121) – eben auch als die unsere. Finden wir den Ausgang aus der „doxischen Unterwerfung“ und unserer selbst verschuldeten Unmündigkeit, damit wir die Weisheit generieren können, derer wir bedürfen, um sie anderen Menschen in pädagogischen Feldern unserer Tätigkeit ermöglichen zu können! Ich bin heute der festen Überzeugung, dass das Gebäude des sEBU nicht so zu sanieren sein wird, dass es in nachhaltiger Weise als iEBU zu funktionieren vermag (nichts wäre mir lieber, als dass ich mich diesbezüglich gründlich irre). Es bedarf des Abrisses und eines Neubaus!

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (1998a). *Negative Dialektik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, T.W. (1998b). Theorie der Halbbildung. In Theodor W. Adorno (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 93–121, 574–577). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.). (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?sessionid=91CCE7AE8D2B1126958507E2A7D76516.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1
- Bourdieu, P.F. (1998). Staatsgeist. Genese und Struktur des bürokratischen Felds. In P.F. Bourdieu (Hrsg.), *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 91–125). Suhrkamp.
- Carnau, P. (2011). *Nachhaltigkeitsethik – Normativer Gestaltungsansatz für eine global zukunftsfähige Entwicklung in Theorie und Praxis*. Hampe.
- Comenius, J.A. (2007). *Große Didaktik*. Klett-Cotta.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4) (S. 86–100). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 5–34.
- Feuser, G. (2013). Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7) (S. 282–293). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2015). Inklusion – Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. *Behindertenpädagogik*, 54 (3), 257–269.

- Feuser, G. (2016). Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe*. Klinkhardt.
- Feuser, G. (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837972078-183>
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b13242>
- Feuser, G. (2021). Vom Gebrauch der Wissenschaft für Inklusion in pädagogischen Feldern der Exklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/630/444>
- Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=q0q0ij9sbhsqg1d8oi729f00d6
- Heydorn, H.J. (1980). *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2). Syndikat.
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (2 Teile). Lehmanns Media.
- Klein, N. (2015). *Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima*. Fischer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.
- Lanwer, W. (2015). Bildung zum Menschen – Anmerkungen zu Heinz-Joachim Heydorn aus einer kulturhistorischen Perspektive. In W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft* (S. 52–65). Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Pahl Rugenstein.
- Luhmann, N. (2002). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Universitätsverlag Konstanz.
- Nachhaltige Entwicklung (2001). In *Brockhaus – die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, Band 15: MOC bis Nord* (Studienausgabe; 20., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 322–325). Brockhaus.
- Reichmann-Rohr, E. (1993). *Die Sehnsüchte des Herrn Ratke oder die Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung*. Unveröff. Manuskript.
- Richter, H.-E. (1978). *Engagierte Analysen*. Rowohlt.
- Rousseau J.-J. (2009/1762). *Emile oder Über die Erziehung*. Reclam.
- Séguin, E. (1912/1866). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode*. Graeser & Cie.
- Vygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Band 2*. Pahl Rugenstein.
- Wilsrecht, F. (2017). *Die dialektischen Begriffe in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Zur Kritik des gegenwärtigen Bildungswesens*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837973051>

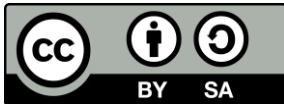
Beitragsinformationen¹⁵

Zitationshinweis:

Feuser, G. (2022). Inklusion und Nachhaltigkeit. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 10–25. https://doi.org/10.11576/we_os-5845

Online verfügbar: 23.12.2022

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹⁵ Vortrag anlässlich der Akademischen Abschiedsfeier von Christina Thomas am Oberstufen-Kolleg Bielefeld am 25. September 2021.