



## Inklusive Bildung: *Bildung* revisited?!

**Auf der Suche nach dem vergessenen Fundament von (pädagogischer) Inklusion. Oder auch: Warum man keinE SonderpädagogIn sein muss, um sich für Inklusion zu engagieren**

Robert Schneider-Reisinger

*Pädagogische Hochschule Salzburg  
robert.schneider@phsalzburg.at*

EINGEREICHT 25 NOV 2018

ÜBERARBEITET 12 APR 2019

ANGENOMMEN 16 APR 2019

Dieser Text widmet sich der Frage, inwieweit ‚Inklusion‘ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag. Zur Erinnerung: Es waren insbesondere Feusers Arbeiten (1982; 1995), die integrative Pädagogik schon früh bildungstheoretisch ausgerichtet haben und der diese gleichzeitig als Instrument der Kritik an gängigen institutionellen Praxen verstanden wissen wollte. Nicht zuletzt deshalb ist sein Resümee als „Verkommen eines Gesellschaftsprojekts“ (Feuser, 2017) nachvollziehbar. An dieser Überlegung wollen wir ansetzen, weil sowohl das bildungstheoretische als auch das kritische Moment inklusiver Pädagogik aufgrund von Fragen der Effektivität und ‚Anwendung‘ von sonderpädagogischer Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Hartke, 2017; Walter, 2008; auch: Hechler, 2016; Ellinger, 2016) unterminiert wird. Zudem wird sich zeigen, dass Inklusion als Kritik an bestehenden Verhältnissen mit der Frage „Was ist inklusive Bildung?“ zusammenfällt und diese beiden gemeinsam erneut einem Reflexionsprozess unterzogen werden müssen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusive Bildung

*Integration ist eine Wertentscheidung und nicht empirisch zu erweisen.*  
(Wocken, 2006, S.102)

*Ohne Anstrengung des Begriffs lässt uns das Handeln allein.*  
(Heydorn, 1979, S. 8)

## 1. Grundlegung

Dieser Text widmet sich der Frage, inwieweit ‚Inklusion‘ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag. Zur Erinnerung: Es waren insbesondere Feusers Arbeiten (1982; 1995), die integrative Pädagogik schon früh bildungstheoretisch ausgerichtet haben und der diese gleichzeitig als Instrument der Kritik an gängigen institutionellen Praxen verstanden wissen wollte. Nicht zuletzt deshalb ist sein Resümee als „Verkommen eines Gesellschaftsprojekts“ (Feuser, 2017a) nachvollziehbar. An dieser Überlegung wollen wir ansetzen, weil sowohl das bildungstheoretische als auch das kritische Moment inklusiver<sup>1</sup> Pädagogik aufgrund von Fragen der Effektivität und ‚Anwendung‘ von sonderpädagogischer Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Hartke, 2017; Walter, 2008; auch: Hechler, 2016; Ellinger, 2016) unterminiert wird. Zudem wird sich zeigen, dass Inklusion als Kritik an bestehenden Verhältnissen mit der Frage „Was ist inklusive Bildung?“ zusammenfällt und diese beiden gemeinsam erneut einem Reflexionsprozess unterzogen werden müssen.

Das führt unmittelbar zum methodologischen Ansatz dieser kleinen Studie. Als bildungstheoretische Arbeit lässt diese sich in den größeren Kontext allge-meinpädagogischen Nachdenkens einordnen. Darunter wird im Anschluss an Böhm (2010) ein philosophisches Vorgehen verstanden, das sowohl historische als auch systematische Elemente enthält und diese im Denken zu ordnen versucht. Das Resultat entspricht dann weniger einer ‚Erkenntnis‘ (Arendt, 1971/2014, S. 70–72), als vielmehr einem Wissen zweiter Ordnung (ebd., S. 164–165); dieses kann mit Mittelstraß (1989, S. 19) als „Orientierungswissen“ bezeichnet werden und reguliert Antwortversuche auf Fragen nach Zielen und Maximen. Im Unterschied zu „Verfügungswissen“ (ebd.) oder dem ‚Denken‘ in Abgrenzung zum Erkennen (Arendt, 1971/2014, S. 62–73) liegt der Akzent auf emanzipatorisch-kritischen (Konstruktionen und) Reflexionen, d. h. einer Selbstaufklärung über eine Sache (siehe auch Platon, 1957-59/2009a, S. 36–38).

Was hier einem Denken unterzogen werden soll, lässt sich in diese und ähnliche Fragen bündeln: Was meint *inklusive* Bildung und was ist das *Inklusive*, also das *Mitgemeinte*, -gesagte und *Mitgedachte*, was das dieser Bildung Immanente und worin besteht das Einschließliche?<sup>2</sup> In weiterer Folge wird deutlich werden, dass die Idee der Bildung – befreit von historischem Ballast und ‚in die Zeit gerückt‘ (demnach: unmodern i. S. Heitgers, 1996) – derart komplex strukturiert ist, dass (individuelle) Bildung und gattungsgeschichtliche Entwicklung (Marx, 1844/2005,

1 Hier kleingeschrieben, um deutlich zu machen, dass diese Pädagogik keine grundsätzlich andere ist, sondern bzgl. ihrer Basiselemente, Struktur, Regulative, Ansprüche und Intentionen ‚Pädagogik‘ (bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaft) bleibt (dazu: Schneider-Reisinger, 2019a).

2 Damit wird über ein soziologisches Verständnis von Inklusion (als Gegenbegriff zu Exklusion) hinausgedacht und explizit eine pädagogische Untersuchung vorgelegt.

S. 61–64) nicht als Komplementäre verstanden werden müssen, sondern (anthropo),logisch‘ aufeinander beziehbar sind. Kurz: Es kann deutlich werden, dass inklusive Bildung als kritische Idee auf Voraussetzungen inklusiver Schulen und deren Bildungsanspruch hinzuweisen vermag: die Vorstellung vom Menschsein der Lernenden sowie deren individueller Konkretisierungen und – davon abgeleitet – einer Humanisierung und Demokratisierung von Erziehung und Unterricht. Das führt zum Anfangsversprechen zurück: dem Nachdenken über inklusive Bildung, das Kritik an der herrschenden Praxis ist und auf eine Theorieleerstelle innerhalb inklusiver Pädagogik verweist: die systematische (allgemein) pädagogische/erziehungswissenschaftliche Begründung und Reflexion inklusiver Bildung.<sup>3</sup>

## 2. Trotz, wegen oder inklusive Bildung?

Rödler hat dazu wiederholt (Rödler, 2000; 2017) wesentliche Überlegungen dargelegt: So scheint das Beharren auf ‚sonderpädagogischer Kompetenz‘ ein ‚Schutzreflex‘ des Faches zu sein, um der Gefahr des Unsichtbarmachens durch eine (allgemein)pädagogisch mangelhaft reflektierte Inklusionspädagogik zu begegnen (Rödler, 2017, S. 89). Folgen wir dieser Argumentationslinie, dann zeigt sich (schulische) Inklusion nicht selten als organisatorisch-strukturelle Integration in einer fragmentierten und mitunter nicht egalitär strukturierten Welt<sup>4</sup>, die – in Ermangelung von gemeinsamen Reflexions- und Konstruktionsprozessen (Praxis) – keinen Bedeutungsaustausch dieser Fragmente zulässt und diese zudem in ihrer Bedeutung verschieden (und intransparent) gewichtet. Mit immensen Konsequenzen<sup>5</sup> aufgrund der Form der Bildungsidee – wie sich gleich noch zeigen wird. Deshalb ist Rödler zu zustimmen:

„[S]olange Menschen nicht im Sinne einer Sonderpädagogik in ihrem Wesen auf ihre Beeinträchtigungen ... festgelegt und/oder gar auf eine an dieser Besonderheit orientierten Institution als Lebensraum kategorial festgelegt werden, kann, ja sollte, auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik, die Rolle der Beschränkungen, Beeinträchtigungen oder gesellschaftlichen Behinderungen im Leben dieses Menschen und seiner gewordenen *Eigen-Art* in den Blick genommen werden und als *Teilaspekt* in dem Diskurs um den Versuch diesem wie allen Schülerinnen und Schülern einen passenden Entwicklungsraum zu bieten, einen wichtigen Baustein darstellen.“ (ebd., S. 91–92, Hervorh. d. Verf.)

3 Abzusehen sei hier von der ‚alten‘ Generation sogenannter Integrationsforschender und ihren Arbeiten: Feuser, Rödler, Jantzen, Ziemer, Prengel, Preuss-Lausitz, so wie auch Muth usw. usf.; für Österreich: z. B. Fragner.

4 Siehe dazu auch Feusers (2017b, S. 242) „Integration der Inklusion in die Segregation“.

5 Auch demokratiepolitischen Gefährdungen.

Zumindest die Entwicklung im deutschsprachigen Raum zeigt, dass Inklusion sich nicht ohne Weiteres von ihrer sonderpädagogischen ‚Herkunft‘ emanzipieren kann. So werden in Deutschland und seit jüngerer Zeit auch in Österreich einschlägige Professuren mit Denominationen versehen, die mehrheitlich schulische Inklusion auf die ‚etablierten‘ (institutionellen) Sonderpädagogiken beziehen: Inklusion mit Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen und kognitive Entwicklung usw. usf. Das kann durchaus als Symbol gelesen werden, dass Inklusion hinter ihren Anspruch als „Gesellschaftsprojekt“ (Feuser, 2017a) und einer reflexiven Transformation der Erziehungswissenschaft (Schneider-Reisinger, 2018) zurückfällt und die Erwartungen, die sich aus ihrer Lesart als *Pädagogik der Vielfalt* (Preuss-Lausitz, 1993; Prengel, 1993/2006) ableiten ließen und lassen, in Vergessenheit geraten sind (Ausnahme: z. B. Strachota, Biewer & Datler, 2009).

Nur um keinen falschen Eindruck aufkommen zu lassen: Sonderpädagogische Förderung ist und *bleibt ein* (!) wichtiger Aspekt pädagogischer Praxis (und Theorie), nur muss diese von ihrer institutionellen Herkunft und Verankerung entkoppelt (Oelkers, 2012) und als inklusive Pädagogik (eben auch in Situationen von Behinderung) reformuliert werden. Zu den Anliegen spezifischer Förderung bei Behinderung muss die kritisch-konstruktive Reflexion der Fragen allgemeiner Bildung, gemeinsamer Erziehung sowie individuellen und gemeinsamen Lernens hinzukommen. Dazu bedarf es m.E. mitunter einer Dekonzentration von inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung – noch dazu, wenn diese im ‚alten‘ Stil verstanden, bezeichnet und differenziert wird –, um Inklusion als pädagogische Idee für *alle* Spannungsfelder von Verschiedenheit und Gleichheit, d.h. für *Diversität* (z.B. Sen, 1992; paradigmatisch dazu: Prengel 1993/2006) zu öffnen. Inklusion erweist sich dann als pädagogisch-politische Aufgabe, die weniger dem Funktionieren eines bestehenden Systems und deren ‚kosmetischer‘ Eingriffe diene, auch nicht Vielfalt als ‚Marke‘ oder im Rahmen einer Managementstrategie etablierte, sondern ‚regulativ‘ Praxisfelder vorstrukturiert (Feuser, 1995/2005, bes. S.168–186; Jantzen, 2004, S.169–190). Ihr Diktum ergibt sich aus der Tradition der Menschenrechte (Schneider-Reisinger, 2019a; als Prozess: von Borries, 2014), wo Bildung logisch mit der Lebensform ‚Mensch‘ verbunden als solidarische Individuierung verstanden wird. Dass dabei beeinträchtigungsspezifisches Wissen – gerade im Hinblick auf die physisch-psychische Funktionalität (*impairment*) – relevant wird, ergibt sich von der Anerkennung der Individuallage jeder/s Lernenden her.

In diesem Zusammenhang besteht – befeuert durch methodologische Trends innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin (Koch/Ellinger, 2016; Koch, 2016) – die Gefahr, Grundlagenforschung gegenüber empirischer Forschung jeglichen Couleurs zu benachteiligen. Das mag daran liegen, dass empirische Forschung sich ‚besser‘ in projektorientierten Arbeitsformaten abbilden und so auch der, der ‚community‘ implizite Anspruch von Sichtbarkeit durch Publikationen gerecht werden lässt (Wissenschaftsrat, 2017). Selbstverständlich ist jede Form wissen-

schaftlicher Tätigkeit mit Unsicherheiten verbunden; dies mag – und darauf kann mit Arendts (1971/2014, S.169–179) Analyse des Denkens hingewiesen werden – für systematisch-philosophische Arbeiten in besonderer Weise gelten. Ihnen mangelt es deutlicher an Plan- und Berechenbarkeit; für die Akteur\*innen selbst, wie auch für die Geldgeber\*innen, deren Interesse wohl vielfach in ‚verwertbaren‘ Produkten liegen dürfte.

Zur Vollständigkeit dürfte aber auch gehören, dass sich die etablierten ‚Bindestrich‘-Pädagogiken für inklusive Fragen kaum und sehr spät interessiert haben. Deshalb ist Rödler (2017, S. 91) auch zuzustimmen, wenn dieser fordert, dass sich „[f]ür die Inklusion (...) die Allgemeine Pädagogik ändern“ müsse. Der Anspruch von Inklusion an pädagogische Praxisfelder hat nicht nur Herausforderungen im pädagogischen Handeln aufgeworfen, sondern sich seit jeher theoretisch abgebildet (Feuser, 1995/2005; Hinz, 2004). Dies galt insbesondere auch für die Frage einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993/2006) wie für das Ansinnen einer (echten) allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1995, S. 173–174), d. h. auch einer „dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik“ (Eberwein/Knauer, 1988/2002, S. 28) – ohne jedoch die Möglichkeit pädagogisch ‚relevanter‘ Behinderungen zu negieren (Bleidick, 1999, S. 94, 99):

„Behindertsein [von einer Behinderung betroffen sein] erlangt einen anderen Stellenwert; es steht nicht im Mittelpunkt des [pädagogischen] Konstitutionsproblems. Behinderung ist sekundär, in zweiter Linie bedeutsam. (...) Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Verstande ist eine ‚intervenierende Variable‘ des Erziehungsvorgangs.“ (ebd., S. 94 f.)

Immer aber war die Auseinandersetzung um die Konstituierung dieser Pädagogik von Kritik begleitet: an der Sonderanthropologie sogenannter Behinderter, an Institutionen, die sich dafür zuständig fühlten sowie an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ebenso wie am wissenschaftlichen Diskurs (Ellger-Rüttgardt, 2016. bes. 13–79; Jantzen, 2004; Feuser, 2017a, b; auch schon: 1982; Dederich, 2010). Von dort aus – dem Zusammenbrechen pädagogischer Felder (Möckel, 1982) – führt das Nachdenken über das ‚Wesen‘ inklusiver Bildung zum Konstitutivum pädagogischen Denkens, Sehens und Handelns zurück. Der Versuch ihrer logischen Ableitung aus einem Menschenbild (in der Tradition der Menschenrechte), sowie die Konsequenzen für Bildung als Praxis von Menschen und ihr kritischer Akzent, sind Gegenstand des anschließenden Abschnitts.

### 3. Inklusive Bildung als personale Praxis und Theorie

In kulturwissenschaftlicher Lesart besteht das zentrale Bestreben pädagogischer Praxis darin, das ‚Gute‘ in unserem Leben als Individuen und Gemeinschaften/

Gesellschaften zu erhalten (Mollenhauer, 1983/2008, S. 17–18) und Lebensformen zu etablieren, zu wahren und zu transformieren, die als lebenswert erachtet werden können (Bauman, 2014, S. 166–167). Dies betrifft den Menschen sowohl in seinem Menschsein (d. h. seiner Personalität), wie auch im öffentlichen Raum unter Ausübung verschiedener sozialer Rollen, wie Mendelssohn (1784/1986) in seiner Bestimmung von Bildung zeigt. Dabei macht er auch deutlich, dass – „wenn wir uns nicht verlieren wollen“ – Bildung „allezeit die Bestimmung des Menschen als Maß und Ziel unserer Bestrebungen und Bemühungen“ (ebd., S. 81) intendieren müsse. Damit wird Bildung als Aufklärung angesprochen und eben jene Ebene des Menschseins, die in 2.1 thematisiert wird: der Mensch als Person und seine gleiche Würde und Freiheit (ebd., S. 82) – gewissermaßen, eine prinzipielle Formgleichheit, die vor jeder ‚hergestellten‘ (Sen, 1992, p. xi; Schneider-Reisinger, 2018) liegt. Item scheidet Rousseau (1762/1998, S. 9–13) die Erziehung des „natürliche[n] Mensch[en]“ (S. 12) kontradiktorisch von jener, die nur auf den Menschen als Bürger gehe und erhebt dieses Spannungsverhältnis zu einem „Grundgedanken“ (ebd., S. 9) der Pädagogik.

Das lässt sich durchaus auch lesen als Anspruch *an* und Anrecht *auf* ein *gelingendes Leben* (auch: Böhm, 2007, S. 62; ergänzend: Nussbaum, 1988/1999), wie bei Rössler (2017, S. 60, 372), formuliert als authentisches, d. h. selbstbestimmtes Leben. Dabei handelt es sich mit Weischedel (1976) zunächst um eine existenzielle Entscheidung zur „freie[n] Selbstübernahme“ (S. 132) jedes Menschen, die jedoch unter tugendethischer Perspektive – für den sozialen Verkehr der Menschen nicht ohne Folgen bleibt. So schreibt Dewey (1916/1993, S. 457): „Tugendhaft sein heißt, (...) dass man völlig und ganz das wird, was zu werden man durch das Zusammenwirken mit anderen bei den Aufgaben des Lebens fähig ist.“ Zwangsläufig müssen beim Nachdenken darüber das Problem der Identität und jenes der Bestimmung des ‚Guten‘ auftreten.

Das erste Problem, also die Frage, wie jemand (etwas) sich verändern und dennoch sich selbst gleich bleiben kann, verweist auf den ersten Aspekt inklusiver Bildung: den Versuch zu bestimmen, was die Menschenfamilie als Personen eint und inwieweit sich dies mittels *eines* Menschenbilds beschreiben lässt. Gleichzeitig wird damit auf Fragen personaler Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund inklusiver Bildung verwiesen. Die zweite Frage verweist auf den von Waldenfels (2017) beschriebenen „appetitiven Zirkel“ (S. 126), wonach „[g]ut ist, was wir erstreben; erstrebt wird, was gut ist.“ (ebd.). Der Motor dieses ‚Geheimnisses‘ liegt in der Liebe (eros bei den Griechen) und verweist auf eine *bestimmte* Seinsweise und Praxis (siehe Foucault 1984/2015; Arendt, 1971/2014, S. 178).

Pädagog\*innen und Erziehungswissenschaftler\*innen ist diese Idee nicht unbekannt, wird sie doch prominent von Benner (2005) in seiner *Allgemeinen Pädagogik* ausgeführt. Es handelt sich dabei um die Vorstellung, wonach die grundsätzliche Bestimmbarkeit jedes Menschen mittels (Selbst-) Tätigkeit in Be-

stimmtheiten überführt wird, wobei dieser Prozess nicht intentional<sup>6</sup> angelegt werden kann. Jedenfalls nicht derart, dass ein äußeres Ziel diese Tätigkeiten (Aktualisierungen) bestimmen könnte. Es liegt also eine Formgleichheit bzgl. der Bestimmungsversuche und der dazu erforderlichen Unterstellung vor, jedoch mit der Folge, zu unterschiedlichen bzw. vielfältigen und sich abgrenzenden (empirischen) Erscheinungen zu führen (siehe den Praxisbegriff bei Aristoteles, 1985, S. 55, 134). Mit ‚Bildsamkeit‘ wird dabei diese Unterstellung bezeichnet (siehe dazu Moltenhauer 1983/2008, S. 102–104), die als Selbstbestimmung Mensch und Welt – d. h. seine beseelte Mit- und sachliche Umwelt (Weisedel, 1976, S. 180) – aktiv ins Verhältnis setzt (siehe auch Schneider, 2017).

Eben darauf und auf die ‚hinter‘ (bzw. vor) der Praxis liegenden ethisch-anthropologischen Apriori verweist die Rede von Bildung als Selbstbildung; mit Bieri (2017, S. 7) ist „Bildung (...) etwas, das Menschen mit sich und für sich machen.“ Bildung ist – und das wird gleich erörtert – die *Lebensform* (Mittelstraß, 2002, bes. S. 154–157) von Menschen als Personen.

### 3.1 Inklusive Bildung artikuliert sich human

Inklusive Bildung referiert demnach auf eine bestimmte Vorstellung von Menschsein, wie dies auch die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* nahelegt (König/Seichter, 2014, S. 22–25). Das geht insbesondere auch aus Artikel 1

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (AEMR)

sowie dem ‚Bildungsartikel‘ (ebd., Art. 26)

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft (...) beitragen“

hervor. Beide verweisen auf ein komplexes Wechselspiel von Gleichheit bzw. Gleichartigkeit und Verschiedenheit, das für die Idee der Person ‚typisch‘ ist (siehe dazu Prengel, 1993/2006; Schneider-Reisinger, 2019a). Diese Verflechtung von Allgemeinem und Besonderem, von Individuellem und Gemeinsamem, von Singulärem und Wiederholbarem sowie von Noetischem (Seelisch-geistigem) und empirisch Sich-Zeigendem ist dem Begriff ‚Person‘ immanent:

„Grammatisch gesprochen ist persona ein Femininum, semantisch ein geschlechtsloses Neutrum. Als Person ist man weder weiblich, noch männlich, allerdings auch

6 Oder: intentional dahingehend, offen zu sein. Siehe auch Ricoeur, 1990/2005, S. 215.

nicht sächlich, sondern den Sachen entgegengesetzt. Als Person ist man weder alt noch jung, denn die Persönlichkeit altert nicht. Man ist auch weder groß noch klein, denn die Persönlichkeit hat keine physische Größe. Als Person gilt man in allgemeiner Abstraktheit als frei und gleich, gewiss Prädikate deren Wert nicht übertroffen werden kann – auf ihnen beruht ja nicht zuletzt, was wir Würde nennen, aber das individuelle Gepräge, das wir durch Naturanlage, Schicksal, Sozialisation, Erfahrung sowie allen voran durch die eigene Leistung des Nachdenkens und Forschens gewonnen haben, ist im Personenbegriff ausgeblendet. Auch der Ungebildete ist berechtigt, als Person geachtet und geschützt zu werden. So liegt im Personenbegriff zugleich viel und wenig.“ (Koch, 2002, S. 87)

Ein *kritisches* Verständnis von Person vermag sowohl naiven als auch apersonalen Vorstellungen Halt zu gebieten (Stern, z. B. 1923). Stern hat ein solches System entwickelt und Person als

„ein solches Existierendes [bestimmt], das, trotz der Vielheit der Teile, eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt.“ (ebd., S. 16)

Zudem ist diese „das die Elemente zur Ganzheit zusammenschließende Einheitsprinzip, ihr Wirken [demnach] nicht mehr exoterisch als Wirken von a auf b, sondern esoterisch als Wirken des Ganzen auf seine Teile.“ (ebd., S. 89). Deshalb kann ‚Sache‘ (Objekt) auch als Gegenbegriff zu Person verstanden werden, wenngleich im kritischen Personalismus diese konzeptionelle Trennung überwunden wird. Personal oder sächlich ist auf Grund dessen eine Frage der Perspektive (ebd., S. 145–149) und wird letztlich – dazu später mehr – durch personale Bezüge ‚aufgehoben‘.

Person, so wird schon jetzt deutlich, ist kausale Substanz und Individuum – wirkt aus sich heraus und ist in sich vielfältig, dennoch erscheint diese als Eines (ebd., S. 121–140). Aristoteles (2007, S. 244–248) nennt eine Idee dieser Gestalt in seiner Metaphysik ‚Entelechie‘ und setzt diese in enge Verbindung mit dem Konzept der Energie. Beides steht in Bezug zu dem Praxisbegriff und bezeichnet die Aufgabe des Menschen durch Tätigkeit Möglichkeit in jeweils konkrete Wirklichkeiten zu transformieren. Sinn und Zweck liegt dabei im jeweiligen Selbst begründet. (Was das nun für soziale Bezügen bedeutet, dazu in 3.2 detaillierter.)

Damit wird das oben angedeutete Problem der personalen Identität bzw. des Sich-gleich-Bleibens virulent. Dieses hat mit der Auffassung von Person als „unitas multiplex“ (Stern, 1927, S. 22) zu tun, also mit der Vorstellung von Person als vielfältige Einheit und einheitliche Vielfalt. Diese beginnt, so Arendt (1971/2014, S. 182–186), in der Person selbst. Gewissermaßen wird im Denken eine intrapersonale Alterität realisiert, d. h. die Person kann im Gespräch mit sich selbst sein. Denken als innerer Dialog verweist dann auf die Vielfalt des Selbst (z. B. als Denken



in Alternativen, Kontingenzbewusstsein), das (sich) selbst dabei nicht erscheint, sondern in Distanz zur Welt geht – „alleine [ist], aber nicht einsam“ (ebd., S. 184). Und es ist *diese* Fähigkeit zur Distanzierung, die auch anderen philosophischen Anthropologien zur Folge charakteristisch für die Idee der Person ist: z. B. bei Plessner (1928/1975, S. 288–290, 327–328).

Die hier beschriebene Alterität transformiert sich, wenn der Mensch (empirisch) in Erscheinung tritt und sich unter „seinesgleichen“ (Arendt, 1958/2014, S. 220) bewegt. Jetzt, das beschreibt Arendt (1971/2014, S. 185–188) im Rekurs auf Platons (1957-59/2009b) Gorgias, erscheint sie als Eines (besser: ein Ganzes) nach außen hin, wodurch die Möglichkeit entsteht, in äußere Dialoge (interpersonale Bezüge) einzutreten. Die Pluralität wird – so wie schon intrapersonal – zur Bedingung der Möglichkeit von Aktualisierungen. Denken und Handeln lassen sich danach als zwei Seiten (eine innere und eine äußerlich-empirische) von Praxis verstehen.

Inklusive Bildung ist human, weil sie die Personalität des Menschen zum Prinzip (arche: Aristoteles, 2007, S. 126) seiner Bildungsbewegungen macht. Jede\*r ist Person; vielfältig im Inneren und als Einheit in Beziehung zur Vielfalt der Welt. Jeder Mensch ist unverwechselbar, unwiederholbar und *einzigartig* (Stern, 1927, S. 22; auch: Arendt 1958/2014, S. 71); er hat Selbstzweck und konstituiert Sinn. Darin besteht seine Würde, die ihn fundamental von Sachen unterscheidet (Kant, 1785/86/1974, S. 60–63), obgleich diese Trennung durch eine personale Hierarchie überwunden werden kann. Stern (1924) nennt dies einen „hierarchischen Monismus der Selbstwerte“ (S. 62) und konstituiert diesen über die Idee der *unitas multiplex*: „Es gibt unendliche viele Selbstwerte; sie stehen aber nicht einfach im Plural hart und unvermittelt nebeneinander, sondern bilden ein System, eine überschwenglich gewaltige Ordnung“ (S. 61).

Gleichzeitig hat jede Person auch Bedeutung für die Gemeinschaft des Menschengeschlechts als Einheit; ihre Verschiedenheit – logisch abgeleitet aus der Entelechie – kann mit Simmels (1908/2016, S. 814) „Individualismus der Gleichheit“ sozialphilosophisch begründet werden (ebd., z. B. S. 797). Diese Pluralität der Erscheinungen bzw. die empirische Verschiedenheit ist die Bedingung der Möglichkeit von Personengese; deren innere Entsprechung resultiert aus der Dynamik des Selbst. Eben darin besteht aber Gleichheit (*Gleichartigkeit* i. S. Arendts, 1958/2014, S. 272–273): die Möglichkeiten durch Denken und Handeln, d. h. durch dialogische Bezüge Sinn zu aktualisieren. Eine einheitliche Erscheinung und ein ‚kohärentes Selbst‘ (Schmid, z. B. 2004/2016, S. 103–115) zu gestalten – mit anderen Worten: Bestimmbarkeit in Bestimmtheiten zu überführen – ist demnach für *alle* Menschen als Personen die *gleiche* Bildungsaufgabe; notwendigerweise mit verschiedenem (auch: individuellem) ‚Ergebnis‘.

Heller (1981) etwa leitet diese Aufgabe auch aus der anthropologischen Verfasstheit von Menschen ab (vor allem aus der Kompensation ihrer Instinktarmut, d. h. des Festgestellt-Seins in einem Sinnzusammenhang) und stellt diese in den

Zusammenhang mit sogenannten ‚individuellen Verhältnissen‘ (ebd., S. 215–220). Anknüpfend an (den jungen) Marx folgert sie Bildungsaufgaben aus einem „in etwas [I]nvolviert sein“ (ebd., S. 19) als einer regulativen Praxis, in der

„ausgehend von einem sozialen Organismus das Regulieren der Aneignung der Welt in Hinsicht auf die Erhaltung und Erweiterung des Ichs [erfolgt]. Mit dem Involviertsein bewertet das Subjekt die eigentliche Gattungsmäßigkeit für sich selbst.“ (ebd., S. 39)

Inklusiv meint ergo, so wie es auch Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ausführt, dass alle Konkretisierungen von Person ‚gut‘ sind, sofern diese auf Basis der Vernunft<sup>7</sup> stehen (Arendt, 1971/2014, S. 62–71), in Achtung vor der Freiheit aller Menschen und in Freundschaft mit dem eigenen Selbst, wie dem fremden (soziale Liebe, Geschwisterlichkeit) aktuiert werden (Arendt, 1954/2016). Diese und ähnliche Gedanken – explizit auch als Diktum „Personenrechte als Menschenrechte“ (S. 10) – stellen Antor und Bleidick (2000, S. 9–13) ins Zentrum ihrer Darstellung von Behindertenpädagogik als angewandte Ethik.

### 3.2 Inklusive Bildung zeigt sich dialogisch

Bildung – häufig als *Selbst*-Bildung konnotiert – zeigt sich auch als solche dialogisch. Das gilt nun erst recht, wenn diese ‚umfassender‘, d. h. als Praxis und mithin als Bezüglichkeit von Person und Welt verstanden wird, wie wir das schon mit Hellers Idee des Involviertseins vermittels Aufgaben gesehen haben. Doch was ist mit ‚Dialog‘ bzw. ‚dialogisch‘ gemeint?

Es gibt eine enge Verbindung von Dialog und Dialektik (Mittelstraß, 1982, S. 173f), die mit Platon (1957/59/2007, S. 219–220) aus dem inneren Dialog (*Selbstgespräch*) folgt und andererseits mit Aristoteles (Topik) als eine Haltung von Denken beschrieben werden kann. Dialog richtet sich jedenfalls nicht auf Erkenntnis im Sinne der Wissenschaften, folgt also nicht der Logik von ‚wahr oder falsch‘, sondern geht auf Sinn (Arendt, 1971/2014, S. 72–73). Dialog ist dialektisch angelegt und Ausdruck der Seele sowie – sprachlich nach außen hin – des Körpers. Dialog ist somit Tätigkeit der Person und im besten Sinne Praxis: sie wird von einem Ganzen vollzogen und geht auf ein Ganzes, indem diese *durch* (dia) ein Gespräch bzw. durch einen *Denkprozess* (logos) hindurch ‚gehen‘ muss.

Nun gilt für das Denken, was auch für ein Gespräch (oder Handeln) generell gilt: Der Antwortende ‚leidet‘ durch die Frage, d. h. eine Denktätigkeit wird zunächst affiziert (Platon, 1957-59/2009b, S. 383; Aristoteles, 1985, S. 44; ergänzend: Arendt, 1958/2014, 236–237). Für den Dialog kommt nun ein zweites Pathos hinzu: die Vernunft (logos), die *nicht* auf wahre Erkenntnis gerichtet ist, sondern ein Vermögen für *angemessenes* Denken und Handeln meint, sowie ein ‚Gefühl‘ für eine

7 „Die Vernunft ist nicht auf der Suche nach Wahrheit, sondern nach Sinn.“ (Arendt, 1971/2014, S. 25)

taugliche Ordnung von Welt (kosmos) begleitet (Arendt, 1971/2014, S. 143–144). Mit Arendt (1958/2014, S. 250–251) kann dabei auch das Äußere/Andere ins Spiel gebracht werden: Denn dieses „Wirklichkeitsgefühl [entsteht] dem Menschen nur dort (.), wo die Wirklichkeit der Welt durch die Gegenwart der Mitwelt garantiert ist, in der eine und dieselbe Welt in den verschiedensten Perspektiven erscheint“. Schon die Vernunftorientierung basiert auf der Möglichkeit einer gemeinsamen Welt und der Erfahrung von Pluralität.<sup>8</sup>

Diese ethisch-anthropologische Konnotation findet sich auch in der oben zitierten Menschenrechtserklärung aus dem Jahre 1948, wo ausdrücklich die gleiche Freiheit und Würde und deren ‚Gebrauch‘ im geschwisterlichen Verkehr der Menschen bezeichnet wird. Diese freundschaftliche (liebvolle) Haltung im Bezug zum je eigenen Selbst und in Verhältnissetzungen zur Mitwelt kann als Bedingung der Möglichkeit von resonatorischen (und in weiterer Folge) anerkennenden Person-Weltbeziehungen (Schneider-Reisinger, 2019a) etabliert werden.

Im kritischen Personalismus wird dies als *Introzeption* bezeichnet: als Praxis, die Fremdwerte dadurch bejaht, indem diese jeweils zu Werten der erstpönslichen Selbstbestimmung gemacht werden. Formal zeigt sich diese Praxis als Alteritatsfigur, während sie inhaltlich egozentrisch angelegt ist. Dialogische Praxis im Sinne introzeptiven Handelns (und Denkens) ist demnach eine Synthese ent- und verichender Verhältnisse – ihre Basis die soziale Liebe (Stern, 1924, S. 366–373). An dieser kann auch deutlich werden, dass jeder Dialog immer *über* das spezifische Verhältnis (dies nennt Arendt [1958/2014, S. 225] „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“) hinausweist: Auf die Menschlichkeit als Idee, die jedoch unter den Menschen (ihre Menschheit konstituierend) in Erscheinung treten muss. Stern schreibt dazu: „[D]enn dies ‚Menschliche‘ ist nicht ein ‚Allgemein-Menschliches‘ im Sinne der Aufhebung aller Verschiedenheiten, sondern ein ‚Gemeinsam-Menschliches‘, ein ‚Gesamt-Menschliches‘ im Sinne des Zusammenklings aller Unterschiede zum vollen Akkord persönslichen Menschenlebens.“ (Stern, 1924, S. 184)

In eben diesem Aspekt ist dialogische Bildung prinzipiell Annahme, nicht Auswahl (Buber, 1925/2005, S. 32), bestätigt die Würde des Individuums und macht Letzteres zu einem Neubeginn menschlicher Beziehungen und Aufgaben (Arendt, 1958/2014, S. 18; 217). Diese Initiation durch Praxis bedeutet zudem ein Partizipieren an einer *gemeinsamen* Aufgabe, die – so paradox dies klingt – auch *individuell* zu bewältigen ist (siehe erneut Heller, 1981). Inklusion ist dann bildungstheoretisch besehen der „Einschluss in die dialogisch zu leistende Bildungsaufgabe“ (Rekus, 2016, S. 51). Eben dies drückt ja schon die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* aus und lässt sich bildungsphilosophisch begründen (auch: bekräftigen). Aus Sicht der Demokratiepadagogik finden sich verwandte Überlegungen schon bei

8 Bieris (2017) Antwort auf die Frage „Wie wäre es gebildet zu sein?“ wird im Anschluss daran vollumfänglich durch seine neun Aspekte von Bildung beantwortet und verdichtet sich insbesondere im – für die Vernunft relevanten – Aspekt der „Artikuliertheit“: der Mensch „lernt die Sprache der Seele“ (S. 24; Hervorh. der Autor).

Dewey (1916/1993, S. 121): Erziehung sei dann das Einüben von Demokratie als Lebensform, demnach „eine[r] Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ in der „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“.

Und ein Weiteres ist interessant: Der frühe Marx (1844/2005) und dessen Ausführung zu Entfremdung des Menschen können durchaus auch sinnentsprechend gelesen werden (siehe Fromm, 1961/2013). So ist Bildung geradezu „Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens“ (Marx, 1844/2005, S. 89) und insofern Teil der Realisierung der gattungsgeschichtlichen Entwicklung. Das Ziel von Bildung in diesem Sinne besteht darin, dass das „natürliche(s) Dasein[,] sein menschliches Dasein und die Natur für ihn zum Menschen geworden sind“ (ebd., S. 88), also „eigenes Dasein [als] gesellschaftliche Tätigkeit“ (ebd., S. 89) verstanden wird. Diese Synthese von Entwicklungen in interdependenter Bezogenheit gilt nun auch in umfassendem Sinne: Der Mensch wird/ist „ein totaler Mensch“ (ebd., S. 90).

### 3.3 Inklusive Bildung ist Bildung – jedoch: über ‚klassische‘ kritisch hinausgehend

Inklusive Bildung knüpft *insofern* an die *Theorie der Bildung* Humboldts (1792/2010) an: Bildung sei folglich die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (S. 236), um so „eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst“ (S. 239) zu erlangen. Dabei gelte es „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann mit sich zu verbinden“ (S. 235), was sich als Appell an die Wiederherstellung eines ungeteilten/nicht fragmentierten Ichs, d. h. der Person lesen lässt. So wird der dialogische Charakter schon bei Humboldt deutlich, schreibt er doch ausdrücklich von einer „Wechselwirkung“ mit transformatorischem Gehalt. Gleiches gilt für das humane ‚Moment‘; ist Humboldts Konzeption doch die Re-Konstituierung der psycho-physischen Einheit der Person als ein Ganzes immanent.

Mit Blochs (1925/1985) Deutung der aristotelischen Form-Inhaltslehre (S. 224–235) eröffnet sich die Möglichkeit, die idealistische Deutung von Bildung bei Humboldt in eine praxeologische zu transformieren. Das Mögliche wird dabei materialisiert und in einem dialektischen (Bildungs-)Prozess als sich zeigende Tendenz<sup>9</sup> einer Verwirklichung (Aktualisierung) verstanden (S. 237–239). Bloch resümiert dazu – ganz im Sinne Marx’:

9 Vgl. dazu Deweys (1925/2007, S. 350) „Idee der Tendenz“, wonach die Praxis von Personen Ausdruck und Artikulation ihrer inneren Teleologie sei, also diese jeweils keinen „Schlusspunkt, der den Bedingungen äußerlich ist“ (ebd., S. 351) ausdrücke, sondern „auf jeder Stufe des Prozesses gegenwärtig“ (ebd.) Sinn vorliege. Er fährt fort: „Ein aktiver Prozess wickelt sich in der Zeit ab, aber auf jeder Stufe und an jedem Punkt erfolgt eine Ablagerung, die kumulativ [nicht additiv, d. Verf.] und konstitutiv in das Ergebnis eingeht. Ein echtes Instrument für einen Zweck ist immer ein Organ eines Zweckes.“ (ebd., S. 346)

„Der Weg [ein natürliches humanes Verhältnis von Menschen und Welt, d. Verf.] eröffnet sich darin als Funktion des Ziels, und das Ziel eröffnet sich als Substanz im Weg, in dem auf seine *Bedingungen* hin erforschten, auf seine *Offenheit* hin visierten.“ (S.241, Hervorh. d. Verf.)

Auf dieses Verständnis rekurriert auch Feuser (2017, S. 258–260), der sich in seiner Deutung von Bildung als biografischen Prozess und emanzipatorische Praxis auch auf Klafki (1985/2007, S. 15–41) bezieht, der das Allgemeine (Ideelle) der Bildung nicht losgelöst von, sondern *in der* bzw. *als* Praxis konzipiert. Damit bleibt diese zwar allgemein im Sinne einer verbindenden und gemeinsamen Aufgabe von Individuen (ebd., S. 40), dennoch nicht als Ideal und von konkreten Personen und ihrer Praxis losgelöst (auch Marx, 1845b/2018, S. 63).

Befreit werden soll Bildung als Formidee insofern von der Akzentuierung auf geistige Tätigkeiten und den sogenannten ‚inneren‘ Menschen (die Persönlichkeit) sowie vom Diktum des Anspruchs den Menschen durch „Erhöhung“ (Humboldt, 1792/2010, S. 238) zur „Veredlung“ (ebd.) zu bilden. Viel eher soll Bildung – wie oben ausgeführt – im Sinne Marx’ (1844/2005) Synthese von Naturalismus und Humanismus verstanden werden, weil als „menschliches Naturwesen, d. h. als für sich seiendes Wesen, darum Gattungswesen, (...) [der Mensch] sich sowohl in seinem Sein als in seinem Wesen bestätigen und betätigen muss.“ (S. 139) Das geschieht eben durch dialogische Praxis, die – Buber (1935/2005, S. 57) ‚korrigierend‘ – nicht die „Bewältigung der Andernheit“ bedeutet, sondern diese (auch in deren intrapersonaler Form) zur Konstitutionsbedingung der Einheit der Menschen macht und ihre Aktualisierung durch gemeinsames Handeln affiziert. Hier offenbart sich der demokratiepolitische Charakter inklusiver Bildung (Wocken, 2006, S. 100).

Was eben schon als humanes Moment aus der klassischen Bildungsidee und als Konsequenz personalistischer Anthropologie folgt, findet sich in der für die Praxis relevanten Diskussion um sogenanntes ‚ganzheitliches/gehirngerechtes Lernen‘ (z. B. Spitzer, 2002; Herrmann, 2009) und wird bei Zirfas und Göhlich (2007) in einem explizit pädagogischen (bildungsaffinen) Verständnis von Lernen artikuliert:

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von *Selbst- und Weltverhältnissen* sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend *begründbare Veränderungen* von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen *Gesamtheit* erlebbar sind“ (S. 17, Hervorh. d. Verf.).

An dieser pädagogischen Vorstellung von Lernen als Person-Weltbezug mit umfassendem Charakter und Effekt, wird die Person in ihrer Untrennbarkeit thematisiert und ein weiteres – neues – Moment inklusiver Bildung extrahiert: Bildung als soziale/soziologische Aufklärung über die Bedingtheiten des eigenen Habitus<sup>10</sup> (siehe Bourdieu, 2001, S. 202–207) sowie denen seiner Mitwelt. Daraus lässt sich ein Antrieb für Bildungsbewegungen sowie dessen Reflexion gewinnen, um durch neue Gewohnheiten (und Gewöhnungen) andere Formen von Selbst-Weltverhältnissen zu erproben.

Konzeptionell verweist *Habitus* als ein Aspekt von Bildung auf tugendethische Zusammenhänge (Aristoteles, 1985, S. 28–33) und damit auf Praxis (siehe 2.1–2). Aristoteles führt dies im vierten und fünften Kapitel der *Nikomachischen Ethik* aus und verweist auf die Bedeutung der „rechten Mitte“ (ebd., S. 33). Tugendhaft (angemessen) ist eine Form des Wählens der Mitte zwischen situativem Übermaß und Mangel. Habitus (durchaus im Naheverhältnis zu Bourdieu) ist an der Vernunft orientiert und zeigt erneut auf die ‚innere‘ Form von Dialog bzw. Praxis: das Denken (für beide Sätze: ebd., S. 36; siehe dazu besonders auch Bieris [2017, S. 34] Aspekt „Bildung als moralische Sensibilität“). Ausführlich und daran anknüpfend hat sich Benner (2005) in seiner *Allgemeinen Pädagogik* mit „Fehlformen der menschlichen Praxis“ (S. 33) auseinandergesetzt; durchaus im Sinne der hier genannten Aspekte des Humanen und Dialogischen inklusiver Bildung.

Eine letzte ‚Erweiterung‘ inklusiver Bildung über deren klassisches Verständnis hinausgehend wird durch die Relevanz von Habitus und Praxis deutlich: Bildung meint auch Maßhalten, mitunter Selbstbeschränkung, um anderen Raum zu geben (siehe Arendt, 1958/2014, S. 238). Diese Sensibilität für „...“ wird dann virulent, wenn Personen in Erscheinung treten, folglich im öffentlichen Raum. Dieser konstituiert sich durch Respekt vor der Freiheit der anderen Person und damit ihrer Würde (Plessner, 1924/2015, S. 101–103). Bildung heißt folglich auch, sich in der „Logik der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 103) einzuüben und konnotiert – obwohl als Handeln vollziehend – paradoxerweise die innere Facette ausdrücklich: Der

„Takt ist die Bereitschaft, die willige *Geöffnetheit*, andere zu sehen und sich selber dabei aus dem Blickfeld auszuschalten, andere nach ihrem Maßstab und nicht dem eigenen zu messen. Takt ist der ewig *wache Respekt* vor der anderen Seele und damit die erste und letzte Tugend des menschlichen Herzens.“ (ebd., S. 107, Hervorh. d. Verf.)

So scheint Bildung ein Oszillieren von Sein im Sinne einer (auch meditativen) Inzenschau sowie einem Fokussieren des Selbst nach innen hin und einem Öffnen

10 Bourdieu (1993, S. 98) beschreibt Habitus als „Konditionierungen, die mit (...) Existenzbedingungen verknüpft sind“ und die als „strukturierte Strukturen (...) Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ abgeben.

und Weiten – mitunter als Selbstbeschränkung – im Außen. Bildung als Erproben von geschwisterlichen Verhältnissen lässt sich als Synthese von Egozentrik und Altruismus im Wechselspiel innerer Dialoge und äußerer Praxisformen verstehen. Takt meint hierbei eine Haltung, die habituelle Selbst-Aufklärung nahelegt.

### 3.4 Inklusive Bildung ist widerständig

Diese Haltung speist sich, so Arendt (1971/2014, S. 187–192) aus der durch den Denkvorgang (d. h. den inneren Dialog) freigesetzte Urteilskraft. Distanzierung und Vergegenwärtigung (nicht Rückschau oder Planung) scheinen Bedingungen der Möglichkeit für diese intrapersonalen Dialoge, die erst taktvolle Praxis nahelegen. Inklusive Bildung ist insofern philosophisch und politisch gleichermaßen (ebd., S. 191; Böhm, 1995, S. 21–23). Sie bezeichnet den aktiven „Entschluss zur Gestaltung des Daseins“ (Weischedel, 1976, S. 185) und steht – gerade auch im Hinblick auf die Notwendigkeit der Distanzierung (siehe Frost, 1996, S. 47) – für die ethischen Grundhaltungen der *Verantwortlichkeit* (Weischedel, 1976, S. 197–200) und der „*Abschiedlichkeit*“ (ebd., S. 194).

In seiner *Skeptischen Ethik* charakterisiert Weischedel diese Haltung als Ausdruck „innere[r] Freiheit“ (ebd., S. 195); ‚modern‘ lässt sich diese als Gegenwärtigkeit und nach östlicher Philosophie als Nichtanhaften beschreiben (durchaus dazu: Marx, 1845/46/2018, S. 104–106). Gerade *diese* Haltung der Demut im besten Wortsinn verdeutlicht das Widerständige taktvoller Praxis; als Folge innerer Dialoge oder wie der Philosoph schreibt, als „Fraglichkeit der eigenen Person“ (Weischedel, 1976, S. 210). Dabei ergibt sich – nach innen hin – nicht bloß jenes Moment, das Herbart (1835/1964, § 3) als „Festigkeit“ umschreibt, sondern gleichzeitig eine „behutsame Bejahung des Mitmenschen“ (Weischedel, 1976, S. 213) nach außen. Widerstand in diesem personalen Sinn kann als Moment geschwisterlicher Praxis und Basis demokratischer Lebensformen verstanden werden. Denn hier verbindet sich die Abschiedlichkeit mit der Verantwortlichkeit und ihren Aspekten der Solidarität und der Anerkennung sowie Bejahung des Anderen (ebd., S. 216–220).

Es ist diese Bindung im Miteinander, die aus veränderter Perspektive auch als Widerstand erlebt werden kann – durchaus auch als ein selbstaufgelegter<sup>11</sup>. Er zeigt sich zudem als ‚Preis‘ personaler Freiheit und Praxis; beide im Ringen um Ordnung (gr. *kosmos*). Das der Menschheit zugrundeliegende ‚Ordnungsprinzip‘ Freiheit (siehe AEMR, Art. 1; Weischedel, 1976, S. 128–130) scheint sich geradezu ‚anzubieten‘; dabei schließt sich die Argumentation im Hinblick auf die Verbindung zur Idee der Person (und jener der Bildung als deren Selbstbestimmung). Dieses Streben nach ‚Ordnung‘ kann aber selbst in der Postmoderne mit Bildung

11 Siehe dazu auch die Rolle des Körpers als Moment der Beharrung und des Widerstands: Ricoeur, 1990/2005, S. 384–386; Bourdieu, 1991; zum Zusammenhang von Bildung, Widerstand und Körper: Schneider-Reisinger, 2019b.

bezeichnet werden, wobei der Widerständigkeit auch von diesem Blickwinkel aus, zentrale Bedeutung zukommt. Dazu Frost (2007, S. 210, Hervorh. d. Verf.):

„Wenn Bildung die Menschwerdung des Menschen meint, und dies nicht nur als ein ideales Projekt, sondern als der Prozess des Lebenlernens in der eigenen Wahrnehmung und Gestaltung von Selbst und Welt, dann muss sich Bildung auch als fragmentarisches Versuchen mit Gelingen und Scheitern formulieren lassen, das aber die Suche nach Zusammenhängen nicht aufgibt, selbst wenn sie nur in der Konfrontation des Widerständigen und Fremden besteht. Nur wenn wir das Differente in gemeinsame Horizonte einbringen, können wir sein Anderssein überhaupt zur Geltung bringen. Menschsein, Sachanspruch und der Versuch, beides in möglichst vielfältiger Weise wahrzunehmen und darzustellen, sind die Horizonte der Bildung, die vor unabsehbaren Reduktionen und Exklusionen schützen und damit herrschende Strukturen verändern können.“

Inklusive Bildung muss mit dem Widerstand rechnen – ja, vielmehr noch: Widerstand ist eine Form, Momente dieser Prozesse der Selbstbestimmung in der gemeinsamen Bildungsaufgabe (siehe 3.1) zu artikulieren. Insofern liegt mit einer so verstandenen ethisch-anthropologischen Grundlegung von Pädagogik die Entwicklung von inklusiver Bildung nahe, der das Potenzial immanent ist, Bildung (und Schule) weiteren Demokratisierungsprozessen zu unterziehen. Widerstand zeigt sich, so besehen, als gemeinsames Einüben in „die Kunst (...) der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault, 1992, S. 15).<sup>12</sup>

#### 4. **Bildungstheoretische Implikationen für Schule(n) – ein knapper inklusionspädagogischer Ausblick**

Inklusive Bildung akzentuiert die Idee der Schule der Person, wie diese etwa schon von Weigand (2004) dargelegt wurde, die sich zum Auftrag macht, die „Heterogenität der Menschen als Reichtum und [deren] Einmaligkeit in ihrer Differenz“ zu fördern (ebd., S. 382). Damit lenken diese Schulen den Fokus hin auf das Subjekt, ohne dabei jedoch das Spannungsverhältnis zur Sozialität oder den Sachanspruch außen vor zu lassen. Jedoch haben diese Schulen ein klares ethisch-anthropologisches Fundament und dieses auch reflektiert: „Eine Schule, die dem Personprinzip folgt, muss *allen* Kindern gleichermaßen gerecht werden. Denn dieser Ansatz geht davon aus, dass *jedes* Kind seine je einmaligen und besonderen Begabungen hat. Den Sonderschüler gibt es nach personalem Denken ebenso wenig wie den Hochbegabten oder den Normalschüler.“ (ebd., S. 361) Es ist/sind dies „gemeinsame(r), Schule(n) für jede\*n“ (Schneider-Reisinger, 2019a).

<sup>12</sup> ... aufgrund der Ganzheit der Person eben auch körperlich vermittelt und wahrgenommen.



Inklusive Bildung wird zum *zentralen* Anspruch und Ziel dieser Lebens- und Lernräume. Als Personrecht steht diese Idee damit auch in der Tradition der Menschenrechte und adressiert schulisch jedes Kind und jede\*n Jugendliche\*n. Inklusive Bildung meint aber nicht bloß eine Idee und damit einen mehr oder weniger ideellen Anspruch, sondern lässt sich als Blochs (1959/1985, S. 165) „reeller Realismus“ als „Berührungspunkt zwischen Traum und Leben“ verstehen; d. h. Bildung materialisiert sich in selbstbestimmten Tätigkeiten im sozialen Miteinander. Für diese wird gefordert, das sie über den ‚klassischen‘ Anspruch von Bildung hinausgeht und bezeichnet so eine umfassende Wechselwirkung von Mensch und Mit-/Umwelt (erneut: Heller, 1981, S. 19–67). Schüler\*innen *handeln* demnach als psycho-physische Einheiten und individuelle Ganze – und das nicht nur zur Veredelung der Persönlichkeit oder der Höherentwicklung. Bildsame Situationen lassen sich selbst in den alltäglichsten Anforderungen und Notwendigkeiten des sozialen Miteinanders einer Gemeinschaft finden. Darauf sollte Schule reagieren und sich für *diese* Situationen öffnen, was zumindest eine Abkehr von der Monokultur institutionalisierter (wenn auch etablierter) Formen des Lehr-Lernarrangements bedeutet.

Im Fokus stehen dann nicht mehr nur die Aneignung von Inhalten zur Reproduktion und als Propädeutikum für den weiteren (Aus-)Bildungsgang, sondern die Aneignung von Welt wird dialogisch gedacht. Inhalt und Methode können dann nicht mehr separat gedacht werden, sondern müssen in konkreter Praxis individual-historisch verstanden werden. Dabei spielen die vergangenen und aktuellen sozialen Bezüge natürlich eine besondere Rolle, nicht bloß die Effekte einer Sache auf die Aneignungspraxis einer Person. Diese lässt sich zudem nicht mehr nach konservierenden und produzierenden Bestimmungsversuchen trennen und vollzieht sich selbst als individuelle Bildung immer im Kontext einer Bildungsgemeinschaft und vor dem Horizont einer gemeinsamen Bildungsaufgabe. Das ‚inklusive‘ Moment realisiert sich mittels dialogischer Bezüge, d. h. über die Wechselwirkungen zwischen Person und Mit-/Umwelt; mit unabsehbaren Folgen.<sup>13</sup>

Diese speisen sich sowohl vom Moment der Initiative, als auch von dem der Selbstbeschränkung und des Raumschaffens. Schulen tragen daher Sorge, dass ihre Schüler\*innen im Sinne introzeptiver Verhältnissetzungen sowohl ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können, dabei jedoch die/den Anderen als dafür konstitutiv setzen. Insofern werden Schulen für die Realisierung inklusiver Bildungsprozesse vor allem auf das Kultivieren und Erproben von freundschaftlichen (m. a. W. geschwisterlich-solidarischen) Haltungen setzen. Damit führt diese Form von Bildungsidee zurück zu ihren antiken Wurzeln, um zunächst dem Anspruch der Selbstsorge (der Freundschaft mit dem je eigenen Selbst) zu genügen.

Einmal mehr mit Heller (1981) und vor dem Hintergrund ihrer Idee des Involviert-Seins als formgleiche und vor allem gemeinsam zu bewältigende Aufgabe:

13 Nicht zuletzt deshalb wird Bildung bei Bieri (2017) im Konjunktiv formuliert.

„Die Bewertung der eigentlichen Gattungsmäßigkeit für uns selbst bedeutet zugleich zu beurteilen: worin involviert zu sein, auf welche Weise involviert zu sein, mit welcher Intensität involviert zu sein; sie sichert die Homöostase [siehe Sterns *unitas multiplex* im Dialog, d. Verf.] unseres sozialen Organismus im gegebenen Medium. (...) Der Mensch ist eine Persönlichkeit mit einer eigenen Welt, und diese ‚eigene Welt‘ ist die, die er *bewahren und erweitern* will.“ (S. 188–189)

Gleichzeitig werden diese Schulen auch erfahren, dass das Üben dieser Form von Bezug nicht immer und auch nicht ausnahmslos zu ‚inklusive‘ Verhältnissen führt. Insofern gilt es inklusive Bildungsprozesse auch dahingehend zu ‚nutzen‘, um gerechte Verhältnisse zu befördern<sup>14</sup>: Inklusion als Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit konkret erfahrbar zu machen. Dazu bedarf es der Korrektur eines meritokratischen Leistungsverständnisses und – damit zusammenhängend – der Ergänzung sogenannter gesellschaftlicher Funktionen der Schule um Inklusion als „Bildung zur Seite des Subjekts“ (Heinrich, 2015, S. 251). Das meint dann auch eine Sensibilisierung für eine veränderte Anerkennungspraxis bildungsrelevanter ‚Leistungen‘.

Nicht zuletzt weist dieser Aspekt auf das kritische Moment inklusiver Bildung hin, das sich bei Sokrates in zwei Bildern zeigt: in dem des Sporns für das Pferd (1957-59/2009a, S. 29–30) und in jenem des Zitterrochens (Platon, 1957-59/2009c, S. 471). Im Sinne des Sporns meint das, im Dialog mit Anderen die ‚gängige‘ Praxis und Routinen sowie Rituale vor dem Hintergrund veränderter Verhältnisse kritisch zu befragen – „anzuregen“ und *aufzuregen*. Demgegenüber kann Kritik aber auch bedeuten, äußerlich ruhig zu werden (gelähmt wie nach der ‚Attacke‘ des Zitterrochens), jedoch nur um sich im Denken zu sammeln, die Sachen zu ordnen und zu vergegenwärtigen (was mitunter ‚anstecken‘ kann). Es ist dies die einzige Möglichkeit den Ereignisstrom zu unterbrechen, um sich zwischen Vergangenheit und Zukunft (Eigen-) ‚Zeit‘ zu verschaffen (Arendt, 1971/2014, S. 198–204): zum Denken – und das meint, wie wir gesehen haben, um Anschauungen zu ordnen und zu reflektieren, mit dem ‚Ziel‘ Sinn zu konstituieren.

Damit und zurückkommend auf den Anspruch für eine veränderte Anerkennungspraxis bildungsrelevanter ‚Leistungen‘ zu sensibilisieren, sei – mit Blick auf die Lehrer\*innen – auf Marx‘ (1845a/2016, S. 29–30) 3. These zu Feuerbach verwiesen und um den Gehalt der 2. ergänzt: „In der Praxis muss der Mensch die Wahrheit, i.e. die Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen.“ (ebd., S. 29) Jedoch müssen „die Umstände von den Menschen verändert und die Erzieher selbst erzogen werden“ (ebd., S. 29 f). Inclusive Bildung meint nicht zuletzt, *alle* in diesen Institutionen an der gemeinsamen Bildungsaufgabe arbeitenden Personen zu beteiligen und zu affizieren, um durch ihre Praxis auch

<sup>14</sup> Mit Ricoeur (1990/2005, S. 210) kann dies als ein Ringen um eine ethische Ausrichtung von Institutionen verstanden werden: „Ethische Ausrichtung‘ wollen wir die Ausrichtung auf das ‚gute Leben‘ mit Anderen und für sie in gerechten Institutionen nennen.“

veränderte institutionelle Bedingungen zu lukrieren, die der ‚Sache‘ angemessener sind, als die vorgefundenen. Insofern zeigt sich inklusive Bildung ihrer Form nach ganz im Sinne inklusiver Prozesse generell – und als gemeinsam-geteilte Aufgabe: dialogisch, offen und transformatorisch.

## Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). In B. Fassbender (Hrsg.) (1948/2014), *Quellen zur Geschichte der Menschheit* (S. 88–113). Stuttgart: Reclam.
- Arendt, H. (1954/2016). *Sokrates. Apologie der Pluralität*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper.
- Arendt, H. (1971/2014). *Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen*. München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik* (hrsg. von G. Bien). Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (2007). *Metaphysik* (hrsg. v. U. Wolf). Reinbek: rowohlt.
- Bauman, Z. (2014). *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München: KompletMedia.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bloch, E. (1959/1985). *Das Prinzip Hoffnung* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2007). Urteilkraft und Person. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 61–73). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2010). Von der pädagogischen Orientierung zur erziehungswissenschaftlichen Analyse. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), 60–74.
- Borries, B. v. (2014). *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buber, M. (1925/2005). Rede über das Erzieherische. In Ders., *Reden über Erziehung* (S. 11–49). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (1935/2005). Bildung und Weltanschauung. In Ders., *Reden über Erziehung* (S. 51–63). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dederich, M. (2010). Exklusion. In P. Rödler, M. Dederich, H. Greving, & Ch. Mürner (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial.
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, St. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? In B. Ahrbeck u. a. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 100–128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21(2), 85–105.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017a). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2017b). 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). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Foucault, M. (1984/2017). Politik und Ethik: ein Interview. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht* (S. 264–271). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fromm, E. (1961/2013). *Marx' Konzept of Man*. London: Bloomsbury.
- Frost, U. (1996). Zeitgemäßes und Unzeitgemäßes in der Pädagogik unter Berücksichtigung ihrer Geschichte. In A. Wenger-Hadwig (Hrsg.), *Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik* (S. 37–50). Innsbruck/ Wien: Tyrolia.
- Frost, U. (2007). Allgemeine und fragmentarische Bildung. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 197–211). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hechler, O. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik – Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch, & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 42–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heitger, M. (1996). Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik. In A. Weniger-Hadwig (Hrsg.), *Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik* (S. 100–117). Innsbruck/ Wien: Tyrolia.
- Herbart, J. F. (1835/1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Bes. von J. Esterhues). Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, U. (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Heydorn, H.-J. (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt, W. v. (1792/2010). Theorie der Bildung. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Werke: Bd. 1; S. 234–240). Darmstadt: WBG.
- Jantzen, W. (2004). *Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Kant, I. (1785/86/1974). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (S. 10–102). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch, & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 9–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, L. (2002). Personalstrukturen. In W. Harth-Peter, U. Wehner, & F. Grell (Hrsg.), *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung* (S. 67–88). Würzburg: Ergon.
- Koch, K., & Ellinger, St. (2016). Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 312–320.

- König, J., & Seichter, S. (2014). Menschenrechte und Pädagogik. Ansprüche, Wirklichkeiten, Dilemmata, Notwendigkeiten. Zur Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Menschenrechte, Demokratie, Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik* (S. 9–27). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Marx, K. (1844/2005). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (hrsg. v. B. Zehnpfennig). Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1845a/2016). Thesen über Feuerbach. In K. Lhotzky (Hrsg.), *Karl Marx / Friedrich Engels: Gesammelte Werke* (S. 29–31). Köln: Anaconda.
- Marx, K. (1845b/2018). Thesen über Feuerbach. In F. Butollo / O. Nachtwey (Hrsg.), *Karl Marx. Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Ökonomie, Politik und Soziologie* (S. 62–64). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1845/46/2018). Die deutsche Ideologie. In F. Butollo & O. Nachtwey (Hrsg.), *Karl Marx. Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Ökonomie, Politik und Soziologie* (S. 99–153). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mendelssohn, M. (1784/1986). Über die Frage: was heißt aufklären? In F. Gedike & J.E. Biester (Hrsg.), *Berlinische Monatsschrift 1783-1796* (S. 80–84). Leipzig: Reclam.
- Mittelstraß, J. (1982). Was heißt: sich im Denken orientieren? In Ders., *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität* (S. 162–184). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (1989). *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften* (Oldenburger Universitätsreden; 27; S. 5–33). Oldenburg: Univ. Verlag.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Möckl, A. (1982). Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und die Ursprünge der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33, 77–86.
- Mollenhauer, K. (1983/2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Nussbaum, M. C. (1988/1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2012). Allgemeine und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 9–24.
- Platon (1957-59/2007). Theaitetos. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke* (Band 3; S. 147–251). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009a). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke* (Band 1; S. 11–43). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009b). Gorgias. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1; S. 343–452). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009c). Menon. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1; S. 451–500). Reinbek: rowohlt.

- Plessner, H. (1924/2015). *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1928/1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Prenzel, A. (1993/2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016). Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), 46–56.
- Ricoeur, P. (1990/2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink.
- Rousseau, J.-J. (1762/1998). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh/utb.
- Rödler, P. (2000). *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Rödler, P. (2017). Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – eine leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 77–97). Gießen: Psychosozial.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmid, W. (2004/2016). *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, R. (2017). Zur Relevanz der Bildsamkeit für inklusionspädagogische ‚Grenzfragen‘ – Ein bildungstheoretisches Plädoyer für ein nichtreduktionistisches Verständnis von pädagogischer Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). Verfügbar unter <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/347/315>
- Schneider-Reisinger, R. (2018). Inklusive Pädagogik als nicht-reduktionistische und reflexive Erziehungswissenschaft – Gedanken zum pädagogischen Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit. In S. Hechler, A.S. Kampmeier, S. Kraehmer & K. Michels (Hrsg.), *Exklusiv INKLUSIV. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis* (Schriften der Reihe Leben INKLUSIV; S. 41–50). Friesland: Steffen.
- Schneider-Reisinger, R. (2019a). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer ‚Schule(n) für jede\*n‘*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, R. (2019b, i. E.). Zur Räumlichkeit (inklusive) Bildung – Fluidität und Raum. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet – Pädagogisches Fluid, Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: Nomos.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.

- Simmel, G. (1908/2016). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Stern, W. (1923). *Ableitung und Grundlehre des Kritischen Personalismus*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1924). *Wertphilosophie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1927). *Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Leipzig: Meiner.
- Strachota, A., Biewer, G., & Datler, W. (Hrsg.) (2009). *Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention, Interaktion, Rehabilitation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(4), 202–215.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Weisedel, W. (1976). *Skeptische Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2017). *Begutachtungen im Wissenschaftssystem. Positionspapier*. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6680-17.pdf>
- Wocken, H. (2006). Integration. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 99–102). Stuttgart: Kohlhammer.