

Harant, Martin

Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'.

Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 37-57



Quellenangabe/ Reference:

Harant, Martin: Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'. - In: Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 37-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166224 - DOI: 10.25656/01:16622

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166224>

<https://doi.org/10.25656/01:16622>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

- 5 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem
Bildungserlebnis kulminieren?
- 14 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Stephanie Günther
Wissen, worauf es ankommt
- 37 **THEORIE UND KRITIK**
Martin Harant
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58 **WANDEL VON SCHULE**
Dimitrios Nicolaidis
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der
pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77 **REFORMKRITIK**
Kristina Rüger
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91 **ERZIEHUNG NEU**
Johannes Twardella
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106 **NACHGELESEN**
Heike Bottler
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116 **DOKUMENTATION**
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

Martin Harant

Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘¹

Vorbemerkungen

Einen systematisch-pädagogischen Beitrag zur Konturierung des Inklusionsbegriffs zu leisten, ist zunächst naheliegend, weil es systematischer Pädagogik um die problemgeschichtliche Rekonstruktion der eigenen Grundbegriffe geht. Mindestens zwei Schwierigkeiten ergeben sich dabei:

1. Systematische Pädagogik nimmt eine Überblicksperspektive ein, die zu einer spezifischen Strukturierung des Diskursfeldes führt. Ihre Standortgebundenheit hat dabei zur Folge, ihren Gegenstand so und nicht anders in den Blick zu nehmen. Der durch Auswahl und Anordnung generierte Lichtkegel lässt zwangsläufig andere Strukturierungsmöglichkeiten unberücksichtigt.
2. Beim Begriff der Inklusion kommt erschwerend hinzu, dass dieser Begriff, anders als etwa die Begriffe der Erziehung und Bildung, historisch-systematisch betrachtet kaum als ein der Pädagogik einheimischer Begriff gewertet werden kann. Gleichwohl findet der Inklusionsbegriff spätestens seit der Verabschiedung der Salamanca-Erklärung durch die UNESCO (1994) in programmatischer Absicht bzw. als regulatives Organisationsprinzip des Schulischen im pädagogischen Bereich Verwendung.

Das ist, folgt man der Wortbedeutung dieses Begriffs, für pädagogische Kontexte zunächst erstaunlich. Die lateinische Wortbedeutung von *inclusio* (Substantiv) bzw. *includo* (Verb) weckt nämlich zwar Assoziationen zu Foucaults Rede von *Einschlussmilieus*, zu denen dieser in seiner Studie *Überwachen und Strafen* neben dem Gefängnis auch die Schule rechnet (vgl. Foucault 1977; vgl. Lüders 2014, S. 45, Anm. 13). Ein emphatischer Rückgriff auf Foucaults Analyse zur Schule erscheint allerdings in aktuellen pädagogischen Kontexten abwegig.

Auch die Bestimmung des Inklusionsbegriffs im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* taugt zunächst nicht als regulatives Prinzip pädagogischer Handlungspraxis. Sinngemäß heißt es da: Inklusion besteht zwischen zwei

1 Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag, der am 18. Juni 2016 im Rahmen der Tagung „Genealogie, Theorie und Kritik der Inklusion – Wechselwirkungen von soziologischen, pädagogischen und anderen Diskursen“ an der Universität zu Köln gehalten wurde. Er greift wesentliche Diskurslinien der von mir gemeinsam mit Colin Cramer erarbeiteten Beiträge zur Inklusionsthematik auf (vgl. Cramer/Harant 2014; Harant/Cramer 2015) und führt sie weiter.

Klassen A und B , wenn A (echter oder unechter) Teil von B ist, d.h. wenn alle Elemente von A auch Elemente von B sind. (vgl. Menne 1976, Sp. 383)

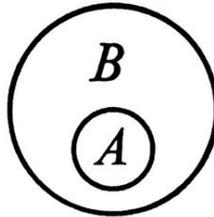


Abb.: Menne 1976, Sp. 384

Das ist Mengenlehre. Ein affirmatives Verhältnis zu Inklusion und ein aversives zu Exklusion kann daraus nicht abgeleitet werden. Diese deskriptive Verwendung des Inklusionsbegriffs entspricht systemtheoretischem Denken. Inklusion geht dort wie im Bild, wenn man C dazu nimmt, stets mit Exklusion einher, was auch auf gesellschaftliche Prozesse übertragen zunächst „weder ein *soziales* noch ein *moralisches* Problem ist, da niemand in alle Teilsysteme gleichzeitig inkludiert sein und daher im Umkehrschluss auch keinen Schaden nehmen kann, wenn er von einigen ausgeschlossen wird“ (Dammer 2011, S. 9; kursiv M.H.). Im Bild stünde B dabei für Gesellschaft, in die *qua definitione* alle inkludiert sind.²

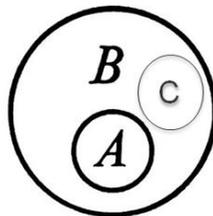


Abb.: Menne 1976, Sp. 384 (modifiziert)

In pädagogischen Kontexten findet der Begriff der Inklusion, wie bereits angedeutet, in der Regel jedoch keine rein deskriptive Verwendung und markiert eine Problemanzeige. Die leitende These dieses Beitrags besteht darin, dass pädagogische Denkhorizonte, im Folgenden ‚Mindsets‘ genannt, jeweils auf

2 Dass die systemtheoretische Beschreibung, die auf gesellschaftliche Vollinklusion hinausläuft, das Moment der Deskription überschreitet, wird deutlich dadurch, „dass Ausgrenzungen in einer gesellschaftlichen Dimension auf andere Dimensionen gleichsam ‚überspringen‘ und sich wechselseitig verstärken können“ (Kronauer 2016, S. 2), was sich durch systemtheoretisches Denken nicht einholen lässt. Kronauer spricht sich von daher dafür aus, bei der gesellschaftlichen Analyse – anders als die Systemtheorie – von der Exklusion, nicht von der Inklusion her auszugehen (Kronauer 2016, S. 2).

gesellschaftliche Problemanzeigen verweisen, indem sie den Inklusionsbegriff spezifisch konturieren³.

In einem ersten Schritt (I) soll gezeigt werden, wie Inklusion im Rahmen eines pädagogischen Mindsets bestimmt erscheint, das man wahlweise in Anlehnung an Dammer als durch „soziologische Abstinenz“ (Dammer 2011, S. 17) charakterisiert sehen kann oder als Ausdruck „säkulare[r] Theologie“ (Tremml 2004, S. 44). Die Einschätzung Dammers zielt auf ein pädagogisches Denken, das im Modus seiner Postulatorik offensichtlich von der theoriegeleiteten Analyse gesellschaftlicher Prozesse absieht und das sich deshalb im Lichte einer sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Perspektivenerweiterung in Widersprüche verwickeln lässt. Oftmals ist in diesem Zusammenhang auch von normativer Pädagogik oder von „Postulatepädagogik“ (Gruschka 2005, S. 8) die Rede. Der Ausdruck ‚säkulare Theologie‘ zielt darauf, dass dieses Mindset vom Wunsch nach einer teleologischen Gesellschaftsentwicklung ‚beseelt‘ erscheint, an der pädagogisches Handeln Anteil haben soll.

In einem zweiten Schritt (II) soll dann gezeigt werden, wie der Inklusionsbegriff im Unterschied dazu dort aufgegriffen wird, wo sich Pädagogik als ‚*postmodern resistance*‘ durch den Einfluss spätmoderner Denkformen als radikale Aufklärerin diskursiv hervorgebrachter Bemächtigungsstrategien refiguriert. Programmatisch hat diese Perspektive bereits 1991 beispielsweise der amerikanische Pädagoge Giroux eingenommen. Es dürfte mittlerweile auch das vorherrschende Mindset in der Community derjenigen sein, die in akademischen Kontexten theoretische Pädagogik in Deutschland betreiben.

In einem dritten Schritt (III) soll Pädagogik als *idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset* in den Blick genommen und gezeigt werden, wie sich der Inklusionsbegriff in dieser eher klassisch-neuzeitlichen Variante wissenschaftlicher Pädagogik situieren lässt. Auch dieses Mindset bestimmt den akademischen Diskurs des Pädagogischen, vor allem im deutschsprachigen Raum, ungebrochen mit und steht, wie deutlich werden wird, dem argumentativen Duktus dieses Beitrags näher als die ersten beiden Mindsets. Der Artikel schließt mit einem Fazit, das die drei pädagogischen Mindsets abschließend im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Problemhorizonten zusammenschaut (IV).

3 Der Begriff ‚Mindset‘ (wörtl.: ‚gesetzte Denkweise‘) markiert im Beitrag ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten, die die Bestimmung des Inklusionsbegriffs spezifisch imprägnieren. Dabei sind nicht zwangsläufig die Einheitlichkeit bzw. der argumentative Zusammenhang von akademischen ‚Schulbildungen‘ vorausgesetzt, die häufiger mit der Begrifflichkeit des ‚Wissenschaftsparadigmas‘ konnotiert werden.

I

Inklusion und Pädagogik als Mindset „soziologischer Abstinenz“

Dass der Inklusionsbegriff in pädagogischen Diskursen durch ein Mindset geprägt erscheinen kann, das zum einen durch einen postulatorischen Gestus charakterisiert ist, zum anderen dadurch, dass es sich im Lichte sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Denkens in Widersprüche verwickelt, lässt sich ausgehend von der Analyse einer kurzen Textpassage des Inklusionspädagogen Andreas Hinz zeigen, auf die auch Dammer (2011, S. 6) im Kontext seiner diesbezüglichen Analyse rekurriert. Inklusion, so heißt es hier, zeichne sich dadurch aus, dass sie „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen *das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe* ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen *uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes*, die vor der Aufgabe stehen, den *individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen* und damit wird [...] jeder Mensch als *selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt*.“ (Hinz 2006, S. 98, kursiv M.H.)

Das Postulatorische dieses pädagogischen Mindsets manifestiert sich, so sieht man, durch die Aneinanderreihung zahlreicher Imperative. Dabei fällt ein gewisser Absolutheitsgestus auf: Wörter wie *uneingeschränkt, unbedingte, selbstverständlich* verdeutlichen dies. Inklusion wird entsprechend von Hinz als ein *Rechtsanspruch* formuliert, der die Vermittlung individueller Entwicklungsbedürfnisse mit der überindividuellen Sozialstruktur insinuiert. Bei dieser Vermittlung kommt augenscheinlich den individuellen Bedürfnissen eine gewisse Prävalenz gegenüber dem Überindividuellen bzw. Institutionellen zu. Inklusion impliziert fernerhin die *unbedingte* Zugehörigkeit zu einem *konkreten* (man möchte hinzufügen *vermeintlich*) schulisch Allgemeinen des örtlichen Umfeldes. Inklusion fokussiert dabei auf eine uneingeschränkte Anerkennung in der „Gemeinschaft“. Dass dies unter den real-existierenden Bedingungen des Gesellschaftlichen auch aus pädagogischer Perspektive *ou topos*, also ortlos ist, legt Biewers Analyse nahe. Biewer konstatiert, der in pädagogischer Absicht verwendete Inklusionsbegriff zielt auf „die Veränderung bestehender gesellschaftlicher Strukturen“ (Biewer 2005, S. 102). Er ist von daher Postulat.

Affirmation des Individuums

Dass die als *Rechtsanspruch* formulierte Forderung nach Inklusion auf die Vermittlung von individuellen Ansprüchen und überindividueller Sozialstruktur abzielt und dabei zunächst mit einer emphatischen Betonung des Individuums einhergeht, lässt sich eindrücklich an der Äußerung Schumanns in der Zeitschrift

Pädagogik (2009) verdeutlichen. Diese Äußerung dient dem Zweck, die Steigerung bzw. Perspektivenverschiebungen des Inklusions- gegenüber dem gesellschaftlichen Integrationsanspruch zu markieren. So heißt es hier: „Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten“ (Schumann 2009, S. 51). Analysiert man diese als Forderung vorgetragene Aussage hinsichtlich der Voraussetzungen für ihre mögliche Realisierung, so scheint die Vermittlung von Individuum und Institution als *gerechter Zustand* so etwas wie eine prästabilisierte Harmonie von Einzelnen und Ganzen zu implizieren. Theoriegeschichtlich interessant ist an dieser Stelle, dass die Idee der harmonischen Vermittlung von Individuum und gesellschaftlichem Ganzen von seinem Ursprung her, etwa bei Platon, mit hierarchisch-teleologischen Ordnungsvorstellungen verknüpft ist, die die Kategorie ‚individueller Bedürfnisse‘ als (moralische) Forderung gar nicht kennen⁴. Vielmehr wird dieser bis in die Feudalgesellschaft hinüberreichende Ordnungsrahmen durch eine ‚geschlossene Sitte‘ gerahmt, in deren Kontext Erziehungsbemühungen als ‚Gewöhnung‘ an eine vorgegebene Sozialgestalt, wie z.B. den jeweiligen Stand, in den man hineingeboren wurde, charakterisiert werden können.

Es geht hier nicht darum zu unterstellen, die Inklusionsprogrammatische des hier analysierten Mindsets beruhe letztlich auf einer hierarchisch-teleologischen Ordnungsvorstellung der Gesellschaft, bei der jedem Einzelnen eine spezifische Bestimmung im Gefüge des Staates zukommt, die von ‚individuellen Bedürfnissen‘ gänzlich absieht. Diese Unterstellung ist von daher ganz und gar abwegig als bei dieser Art von inklusionspädagogischem Denken individuelle Bedürfnisse Einzelner ja gerade ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Es geht vielmehr darum, auf eine Problematik aufmerksam zu machen, die sich mit dem emphatischen Gebrauch der Begrifflichkeit der Individualität in diesem pädagogischen Mindset ergibt:

Der emphatische Gebrauch des Begriffs des Individuums tritt erst im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer bildungsphilosophischen Reflexionsgestalten in den Horizont des Pädagogischen. Das hier vorliegende pädagogische Mindset scheint jedoch offensichtlich davon zu abstrahieren, dass dort, wo der Begriff des Individuums in der bürgerlichen Gesellschaft emphatische Verwendung findet, gerade keine prästabilisierte Harmonie mehr zwischen Einzelnen und der (Wohl-)Ordnung der Gesellschaft unterstellt werden kann. Genau darin resultiert die Kernproblematik wie auch die Produktivität der bürgerlichen Gesellschaft: Einschlägig dürfte hier nach wie vor Hegels

4 In Platons *Politeia* erscheinen Mensch und Staat als komplementäre *composita* aus drei Seelenschichten, dem *epithymetikon* (also dem Begehrlichen), dem *thymoeides* (also dem Mutartigen) und dem *logistikon* (also dem Vernunftartigen) in hierarchischer Anordnung. Ihnen entsprechen (vorherbestimmte) Menschentypen, bei denen jeweils eine Seelenschicht dominiert. Ihnen wird sodann jeweils eine spezifische, hierarchisch gegliederte Funktion im Ganzen zugeordnet, individuelle Entwicklungs- und Geltungsansprüche können in diesem ‚harmonischen Ganzen‘ der staatlichen Gemeinschaft nicht geltend gemacht werden. Vgl. Platon: *Rep.* 435a ff.

Analyse der in der bürgerlichen Gesellschaft vorherrschenden Anerkennungsstruktur sein, wie er sie in seiner *Grundlegung der Philosophie des Rechts* (Hegel 1970) vorgenommen hat. Hegel kontrastiert dort die bürgerliche Anerkennungslogik individueller Selbstverwirklichung mit der Anerkennungslogik des Familialen aufgrund von ‚Zugehörigkeit‘ (vgl. Hegel 1970, S. 307 u.ö.). Folgt man Hegel, lässt sich vereinfacht sagen: Wo Einzelne ihre Individualität emphatisch geltend machen und dies Gesellschaft konstituiert, wird die *bedingte* gegenseitige Anerkennung in Form des ‚Markt- und Tauschprinzips‘ zur Rückseite bürgerlicher ‚Freiheit‘. Mit der bedingungslosen Anerkennung *qua* Zugehörigkeit, wie sie nach Hegel idealiter im gemeinschaftlichen Kontext des Familialen greift, gehen gerade keine Forderungen emphatischer Individualitäten einher. Emphatische Individualitäten treten nach Hegel vielmehr in Distanz zur vermengenden Einheit des Familialen und damit in Distanz zur bindenden Nähe ihres Herkommens. Emphatische Individualitäten gewähren sich zum einen entsprechend auch keine bedingungslose gegenseitige Anerkennung mehr (etwa, weil sie zur selben Sippe gehören), sondern Anerkennung soweit sie sich gegenseitig nützlich sind. Sie wählen sich zum einen fortan das Umfeld und die Produkte ihrer Umwelt, die für sie und ihre artikulierten Bedürfnisse adaptiv erscheinen. Zum anderen werden sie und ihre Selbstentäußerungen (ihre ‚Produkte‘) gewählt, insofern sie für andere adaptiv sind. Im Hinblick auf Schulen wäre entsprechend davon auszugehen, dass Schulen in individualisierten Gesellschaften von denjenigen, die wählen können, zunehmend weniger deshalb gewählt werden, weil sie in der Nähe sind (außer die Nähe erweist sich z.B. aus logistischen Gründen als komfortabel), sondern vielmehr deshalb, weil sie artikulierten Bedürfnislagen befriedigen. Hierfür sprechen jedenfalls Schulentwicklungsprozesse, die das Marktprinzip durch Profilbildung von Schulen seit mehr als einer Dekade im Schulwesen implementieren: Schulen bieten ihr Programm auf dem Bildungsmarkt an und werden gewählt, wenn das Angebot bei den ‚Kunden‘ Resonanz hervorruft. Auch das schulische ‚Angebot‘ der Gemeinschaft vor Ort wird dieser Logik entsprechend nur von denen gewählt, bei denen es ankommt. Ein Selbstläufer ist beispielsweise die neu implementierte ‚Gemeinschaftsschule‘ in Baden-Württemberg nicht geworden. Sie steht in Konkurrenz zu anderen Bildungsangeboten und damit unter Druck, als Bildungsangebot gewählt zu werden. Die in diesem Schultyp erwartbare Form der Gemeinschaft erscheint offensichtlich nicht für alle in gleicher Weise attraktiv zu sein.

Affirmation der Gemeinschaft

An dieser Stelle zeigt sich die ‚soziologische Abstinenz‘ des vorliegenden pädagogischen Mindsets. Es unterstellt, dass die Konzentration auf individuelle Bedürfnisse *per se* gemeinschaftsstiftend sei. Die ‚soziologische Abstinenz‘ dieses Gedankens wird noch verstärkt, wenn man die emphatische Verwendung derjenigen Begrifflichkeit analysiert, die in diesem Typus von Inklusionspädagogik mit dem Begriff des Individuums korreliert wird, nämlich

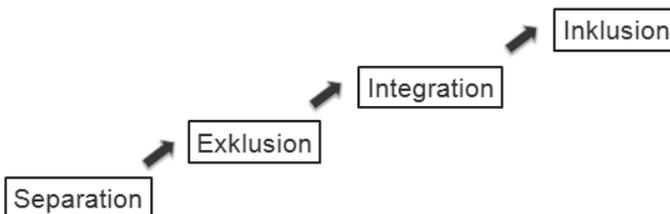
dem Begriff der Gemeinschaft. Die emphatische Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs erscheint, wie bereits angedeutet, nämlich geeignet, die eben entwickelte bürgerliche Anerkennungslogik emphatischer Individualitäten eben auch begrifflich zu torpedieren. Inklusion, so heißt es im eingangs analysierten Textabschnitt von Hinz, impliziere *unbedingte* Zugehörigkeit zur allgemeinen Schule *des Umfelds* aus dem Grunde, weil es der Inklusion um „Gemeinschaft“ gehe. Der emphatische Gebrauch des Begriffs *Gemeinschaft* neben dem der *Individualität* ist für Vertreter dieses Mindsets durchaus charakteristisch. Im Inklusionsindex nach Booth, der häufig bei Schulentwicklungsprozessen eingesetzt wird, rangiert, wie auch Dammer ausführt, das Merkmal *Gemeinschaft* als Inklusionsmerkmal an oberster Stelle (Dammer 2011, S. 22; Booth 2010, S. 69) und flankiert somit die Ansprüche des Individuums. Dabei ist auffällig, dass *Gemeinschaft* historisch-problemgeschichtlich betrachtet als konservativ-romantisierendes Gegenkonzept zur individualisierenden Gesellschaft fungiert (Dammer 2011, S. 22 unter Verweis auf Tönnies 1972). Folgt man der Differenzierung von Tönnies, so lässt sich die moderne Gesellschaft „aus den Individuen als deren (Kür-)Willensgebilde“ ableiten, „während in Bezug auf die Gemeinschaft die Individuen als Glieder des Leibes, als ihre Organe oder Organteile verstanden werden“ (Tönnies 2012, S. 215). Dabei streicht Tönnies insgesamt heraus, dass sich Gemeinschaftsdenken aus „Mythologie, Mystik oder Theologie“ speise (ebd., S. 208), wohingegen der gedanklich auf Vertragsschluss von Einzelindividuen basierende Gesellschaftsbegriff ökonomischem und Science-basiertem Rationalisierungsdenken entspreche (ebd., S. 207). Es erscheint von daher nicht verwunderlich, dass der Gemeinschaftsbegriff etwa als Leitkategorie der reformpädagogischen Bewegung dort erscheint, wo diese programmatisch eine Negation gesellschaftlicher Moderneentwicklungen betreibt und eine Aufhebung der durch diese zunehmend vereinzelter Individuen in ein ‚größeres Ganzes‘ anstrebt. Hier wäre exemplarisch an den Reformpädagogen Peter Petersen zu erinnern, dessen Jena-Plan-Konzept eine konsequente Gemeinschaftserziehung in kritischer Abgrenzung zu individualisierenden Bildungsbemühungen verfolgte. So kontrastiert Petersen Bildung zur Individualität mit seiner favorisierten Erziehung zur Gemeinschaft wie folgt: „Erziehung ist ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft“ (Petersen 1924, S. 104). Er fährt fort: „Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität, die innere Freiheit des Einzelnen, Ziel der Erziehung ist und bleibt stets die Gemeinschaft und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft“ (ebd., S. 106). Petersen, so wird deutlich, war insgesamt ein dezidierter Kritiker bürgerlichen Bildungsdenkens, weil er den hier obwaltenden Individualismus als dissozzierend bzw. gemeinschaftsschädigend einschätzte. Dass Anpassung an die Gemeinschaftserziehungstheoretisch betrachtet Selbstaufgabe impliziert, wird von Inklusionspädagogen/-innen *de facto* nicht reflektiert. Denken ließe sich in diesem Kontext fernerhin an die Heimschulbewegung um Gustav Wyneken, der die pädagogische Provinz in Form der Erziehungsschule ebenfalls

als Antithese zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihrer individualistischen Tendenzen fasste (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 99).

Es zeigt sich: Die gleichzeitige Affirmation von Individuum und Gemeinschaft erscheint widersprüchlich. Diesen Widerspruch kann man jedoch so verstehen, dass er nicht durch pädagogisches Denken hervorgebracht wird. Mit Parsons, der hier an Hegel anschließt und eine strukturfunktionale Betrachtung der Gesellschaft liefert, erscheinen *Selbstorientierung* versus *Gemeinschaftsorientierung* sowie *Leistung* versus *Zuschreibung* schlicht als polare Handlungsmuster, die moderne Gesellschaften insgesamt prägen. Gemeinschaftsorientierung stellt nach Parsons dabei den traditionellen Pol gegenüber der Selbstorientierung als Handlungsmuster des modernspezifischen Pols dar (Parsons 1966, S. 60). Gemeinschaftsorientierung wird dabei vor allem familialen Kontexten zugeschrieben. Schule stellt in dieser strukturfunktionalen Betrachtung Parsons, wie bereits bei Hegel, die Institution des Übergangs dar. Folgt man Parsons, ist es die Schule, durch die sukzessive traditionale Handlungsmuster in modernspezifische überführt werden (Parsons 1981). Als Beispiel ließe sich nennen, dass in schulischen Kontexten die noch vorherrschende diffuse Verbundenheit mit der einen Lehrperson in der Grundschule sukzessive durch ein mehr an individuellen Lernbedürfnissen ausgerichtetes Verhältnis zu Fachlehrer/-innen im Laufe der Sekundarstufen ersetzt wird.

Wenn Inklusion, wie bei Hinz, gleichermaßen den Begriff des Individuums wie den Begriff der Gemeinschaft affirmiert, synthetisiert der Inklusionsbegriff folglich zwei antinomische Ausformungen des Gesellschaftlichen mit konträren Anerkennungslogiken. Inklusion *wäre* dann nichts anderes als Gesellschaft. Aber das ist nicht gemeint, weil die Begriffe Individuum und Gemeinschaft, wie gezeigt, gleichermaßen emphatische Verwendung finden.

Das hier zugrundeliegende pädagogische Mindset überbietet entsprechend Gesellschaft. Es stellt so etwas wie eine Art „säkulare Theologie“ (Trembl 2004, S. 44) dar, weil Inklusion als Telos einer neuen „großen Erzählung“ des *hen kai pan*, „dem Zusammensein *Aller in Allem*“ an die Stelle realgesellschaftlicher Antagonismen tritt (vgl. Kobi 2006, S. 29). Ganz in diesem Sinne sieht Sander eine in „vier große[n] Epochen“ verlaufende Entwicklungslogik der Geschichte von der Separation zur Inklusion am Werk (Sander 2006), in der anscheinend die „Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins“ (Jüngel 2000, S. 214) sukzessive an die Stelle der von Strukturantinomien geprägten Gesellschaft tritt. Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins ist – wohl bemerkt – eine Gottesprädikation christlicher Theologie.



Zwischenfazit zum pädagogischen Mindset ‚soziologischer Abstinenz‘

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Das pädagogische Mindset ‚soziologischer Abstinenz‘ ist geprägt durch die inhärente Spannung zwischen Individual- und Gemeinschaftsdenken. Dabei fällt die Abstraktion von realgesellschaftlichen Bezügen der hier im Zentrum stehenden pädagogisch affirmierten Begrifflichkeiten des Individuums und der Gemeinschaft auf. Es zeichnet sich insofern durch Reformpathos aus, als Inklusion als universal-teleologische Fortschrittskategorie eingeführt wird. Inklusion ist im Horizont dieses Mindsets somit insgesamt als gesellschaftliche *Steigerungsformel* zu betrachten.

Fragt man nun, im Kontext welcher gesellschaftlichen Problemstellung der Inklusionsbegriff dort diskursive Verwendung findet, wo von soziologischer Analyse abgesehen wird und Pädagogik als Fluchtpunkt einer teleologischen Denkstruktur ‚säkularer Theologie‘ erscheint, so wird man auf die Gesellschaft selbst zurückgeworfen. Das pädagogische Selbstverständnis, eine säkulare Heilslehre zu sein, lässt sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen und wirkt im Denken der Reform- bzw. der ‚Postulatepädagogik‘ bis heute nach (vgl. Harten 1996). Als *Heilslehre* ist pädagogisches Denken insofern notwendig ‚asozologisch‘ als es die ‚Rettung‘ der Gesellschaft aus ihren Widersprüchen verfolgt und durch das Ausblenden gesellschaftlicher Gegebenheiten an ihrem Anspruch scheitern muss. Der pädagogische Inklusionsdiskurs dieses Mindsets weist so gesehen verschärfend auf eine Problemstellung hin, die in der angesprochenen soziologischen Analyse Parsons aufscheint, nämlich das Problem gesellschaftlicher Antinomien, die sich nicht aufheben lassen. Der von gesellschaftlichen Strukturbedingtheiten absehende Inklusionsbegriff dieses pädagogischen Mindsets ließe sich somit als Antwort darauf lesen, dass die beschriebenen Strukturantinomien moderner Gesellschaften, wie die gleichzeitig gegebenen Polaritäten von Individuum (bzw. Selbstorientierung) und Gemeinschaft(sorientierung), eine realgesellschaftliche Vollinklusion (entgegen der Analyse Parsons und auch Luhmanns) gerade hintertreiben. Der Inklusionsdiskurs in diesem pädagogischen Mindset ist aus der hier vorgestellten Perspektive entsprechend deshalb gegeben, weil die ‚Vermittlung‘ von Individuum und Gemeinschaft bzw. Sozialität bis dato nur in der ‚Denkform‘ einer soziologisch abstinenten säkularen Theologie wirklich ist. Realgesellschaftlich hingegen ist mit Phänomenen mangelnder sozialer Kohäsion bzw. gesellschaftlicher „Agonie“ auf der einen Seite (vgl. Kronauer 2016, S. 4 in Anlehnung an Durkheim) sowie mit Phänomenen diffus-vereinnehmender Vergemeinschaftung auf der anderen Seite zu rechnen, wie es sich derzeit im Erstarken der ‚neuen Rechten‘ Europas und ihrer rechtskonservativen gesellschaftspolitischen Forderungen im Rahmen einer unterstellten identitären ‚Volksgemeinschaft‘ zeigt (vgl. Brumlik 2016).

II

Inklusion und Pädagogik als radikale Aufklärerin von 'Bemächtigung' durch 'postmodern resistance'

Dass der Inklusionsbegriff in pädagogischen Kontexten gänzlich anders denn als Steigerungsformel bzw. als Fluchtpunkt säkularer Theologie konnotiert sein kann, zeigt sich dort, wo sich Pädagogik im Horizont postmoderner Denkformen refiguriert und wie bei dem US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Giroux als „Border Pedagogy“ und damit als „Postmodern Resistance“ verstanden wird (Giroux 1991). Eine paradigmatische Passage aus Girouxs Programmschrift sei hier exemplarisch aufgegriffen: „Within the discourse of modernity, the Other not only sometimes ceases to be a historical agent, but is often defined within totalizing and universalistic theories that create a transcendental rational white, male, Eurocentric subject that both occupies the centers of power while simultaneously appearing to exist outside time and space. Read against this Eurocentric transcendental subject, the Other is [...] reduced to the imagery of the colonizer [...]“ (Giroux 1991, S. 220).

Was zeichnet Pädagogik als *postmodernes* Mindset im Gefolge Girouxs aus?

Zunächst ist die programmatische Modernekritik augenfällig, die sich hier in der Dekonstruktionsbemühung *universalistischer Theoreme* und *kategorialer Begrifflichkeiten* manifestiert. Das „transzendente Subjekt“ wird genannt, das „Individuum“ ließe sich sicherlich hinzufügen. Mit der Dekonstruktion universalistischer Theoreme und transzendentaler Denkfiguren, die im dritten Teil zur Sprache kommen sollen, erscheint ferner das für das erste Mindset zentrale *teleologische Denken* obsolet. Vielmehr erweist sich das Moment des *Machtförmigen*, der „Bemächtigung“ als quasiuniversaler Interpretationsrahmen gesellschaftlicher Prozesse. Der Pädagogik als *postmodern resistance* kommt hier die Funktion „radikaler Aufklärung“ zu, etwa von diskursiven Strategien, in denen sich das Machtförmige manifestiert. Pädagogik erscheint hier ganz im Modus der *Kritik*. Sie thematisiert Bemächtigung, hält jedoch kein ‚Metanarrativ‘ mehr zu dessen Überwindung bereit, etwa das implizite Metanarrativ der Überwindung gesellschaftlichen Antagonismen, wie im ersten Mindset.

Welche Folge ergibt sich aus der Rekontextualisierung des Inklusionsbegriff im Mindset der Pädagogik als ‚*postmodern resistance*‘ und damit radikaler Aufklärerin von Bemächtigung, von der der *discourse of modernity* bestimmt sei? Die Folge besteht darin, dass der programmatische Inklusionsdiskurs mit seinem modernespezifischen Fortschrittspathos selbst dem Verdikt anheimfällt, eine diskursive Bemächtigungsstrategie zu sein. Im Modus der Kritik radikaler Aufklärung von ‚Bemächtigung‘ werden in der Pädagogik der ‚*postmodern resistance*‘ im Inklusionsdiskurs dargebotene Gruppenkonfigurationen bzw. -zuschreibungen im Gefolge Derridas (1982) als Anordnung politisch-normierender Diskursformationen in die Sicht gerückt. Wenn von Inklusion gesprochen wird, bleibt es nämlich nicht aus, diejenigen zu benennen, die es zu inkludieren gilt weil sie am Rande stehen bzw. marginalisiert werden.

Um diese Benennung vornehmen zu können, bedarf es freilich der gruppenspezifischen Kategorisierung und eines Ortes, von dem aus diese Kategorisierung erfolgt. Im Gefolge Derridas ist entsprechend mit einem normalisierenden Zentrum der Diskursanordnung zu rechnen, das allerdings als solches unbehelligt bleibt. So heißt es bei Graham & Slee:

„Inclusion can thus be theorised as a discursive strategy in a political game that constructs not simply position (modes of interiority/exteriority) but the play by which borders and limits are conceived“ (Graham & Slee 2008, S. 283).

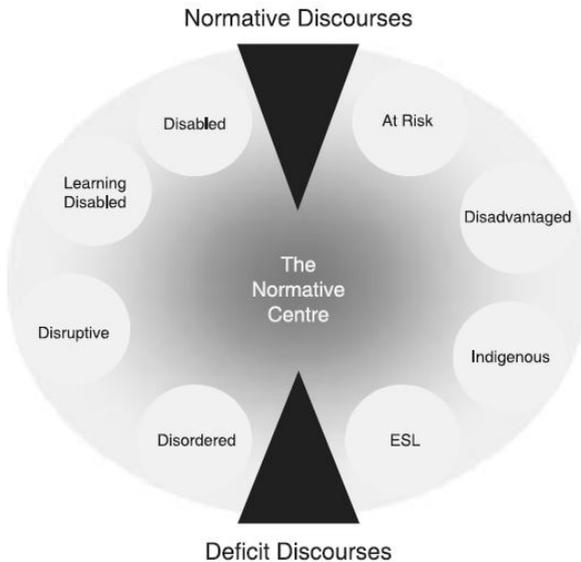


Abb.: Graham & Slee 2008, S. 283

Die von Graham & Slee präsentierte Grafik mag das verdeutlichen: Der pädagogische Inklusionsdiskurs ist das Produkt aus dem Spannungsfeld von normativen und defizitorientierten Diskursen, die sowohl das normierende Zentrum, als auch die „spatialised domains“ allererst hervorbringen. Dabei bleibt das so generierte Zentrum der Diskursformation mit seinen diskursiven Strategien und seiner impliziten Selbsterhöhung unthematisiert und unsichtbar. Ganz im Unterschied zu den „spatialised domains“, die um das selbst unbehelligte Zentrum herum angeordnet werden.

Diese Diskursanordnung wird durch Pädagogik als ‚postmodern resistance‘ im Modus der Kritik radikaler Aufklärung nun selbst beleuchtet. Graham & Slee nehmen im konkreten Fall exemplarisch in dekonstruktiver Absicht auf ein schulisches Inklusionsprogramm im australischen Queensland Bezug und konstatieren, das normierende Zentrum bestehe in „ablebodied, white, English speaking, heterosexual, middle-class masculinities“ (ebd., S. 287). Durch die Wechselwirkung von „Nennung“ und „Naturalisierung“

verfestigten sich, so Graham & Slee, die Normierungen und Normalisierungen und scheinen mehr und mehr *an sich* auch jenseits von Diskurs in Geltung zu stehen. Diese vermeintliche Geltung sei jedoch nichts weiter als eine der diskursiven Bemächtigung geschuldete und heraufbeschwörte Illusion (ebd., S. 287), die sich im Modus pädagogischer Kritik dekonstruieren ließe.

Zwischenfazit zur Pädagogik als radikaler Aufklärerin von ‚Bemächtigung‘ durch ‚postmodern resistance‘

Als zweites Zwischenfazit lässt sich aus dem Horizont dieses Mindsets festhalten: Der Inklusionsdiskurs ist hier ein Spezialfall von ‚diskursiver Bemächtigung‘. Die Idee der Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins kann im Horizont dieses Mindsets *kein* Realisat des Inklusionsvollzugs sein, denn er selbst verbleibt zwangsläufig im Modus normierender und normalisierender Grenzziehungen. Stellt man sich also die Frage, in welchem Problemkontext sich der Inklusionsbegriff im Horizont der ‚postmodern resistance‘ als radikaler Aufklärerin von Bemächtigung situieren lässt, so ist es das Problem der Normalisierung. Wie sicherlich zutreffend herausgearbeitet wird, lässt sich das Phänomen gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse zwar thematisieren, aber letztlich nicht neutralisieren. Der sich im Rahmen dieses Mindsets entspinne Diskurs um die Inklusionsthematik markiert somit wie bereits im ersten Mindset eine gesellschaftliche Problemstellung, für die es wiederum ‚nur‘ eine ‚begriffliche‘ Lösung gibt. An die Stelle der transzendenten Lösung, in der die gesellschaftlichen Antagonismen von Individuum und Gemeinschaft durch pädagogisch-religiöse Sprachformeln eine imaginierte bzw. in Aussicht gestellte Versöhnung finden, ist im zweiten Mindset die metadiskursive Thematisierung der ausgemachten Problemstellung gerückt.

Kritisch anmerken ließe sich an dieser Stelle der radikale Nominalismus des in diesem Mindset obwaltenden Verständnisses von Sprache: Sprache ist reine Konvention, alles ist Diskurs. Diese Einschätzung sieht davon ab, dass Kommunikation nicht im Diskurs der Sprechenden aufgeht, sondern so etwas wie einen ‚Weltbezug‘ hat, der gegenüber dem diskursiven Zugriff widerständig bleibt (vgl. Benner 2010, S. 40f.). Bleibt man nicht im Modus sprachimmanenter Dekonstruktion, also auf der Ebene der Theorie, sondern vermittelt den Diskurs mit Formen der Praxis, zeigt sich die diskursive Engführung wie folgt: Der aus diesem Denkhorizont heraus entspringende generalisierte Dekategorisierungsmodus in der Praxis, der aus der Dekonstruktion von Normalisierung folgt, kann dort, wo er irrtümlich selbst für die Lösung gesellschaftlicher Praxisprobleme ausgegeben wird, unter Umständen zu einer Scheinaufhebung der Problemstellungen betroffener Einzelner führen, die auf Grund von Behinderung Exklusionserfahrungen machen. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn die Kritik an Normalisierung des zweiten Mindsets mit der geschichtsteleologischen Denkfigur des ersten Mindsets verbunden wird. Exemplarisch lässt sich das beispielsweise an Eberweins „Kritik am Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ zeigen (Eberwein 2000, S. 102). Die begrifflich-dekonstruierenden Lö-

sungen defizitorientierter und normierender Zuschreibung führt für sich genommen nämlich noch nicht zu einer Strategie im Umgang mit dem durch die Kategorienbildung Bezeichneten. In der Folge ist mit „Paradoxien von Dekategorisierungsvorschlägen“ (Lüders 2014, S. 34) zu rechnen. Ahrbeck gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Dekategorisierung „zu einer Trivialisierung der Theoriebildung [führt] und dazu, dass die (sonder-)pädagogische Praxis zu verkümmern droht“ (Ahrbeck 2014, S. 13). Als Beispiel für den „Verzicht auf einschlägige Begriffsbildung“ nennt er eine „Verhaltensgestörtenpädagogik, die nichts von der problematischen Innenwelt und Beziehungsdynamik dieser Personengruppe weiß“ (Ahrbeck 2014, S. 13). Unbeschadet der Problematik der defizitorientiert-normierenden Zuschreibung von Verhaltensstörung bei ‚Verhaltensoriginalität‘, stellt sich hier wie in anderen Fällen, folgt man Ahrbeck, für die konkrete Erziehungspraxis zumindest die Frage, ob durch die konsequente Dekategorisierung nicht eine Deprofessionalisierung desjenigen Personals droht, denen Menschen zur Bewältigung ihrer spezifischen Alltagsprobleme bei der Interaktion mit der Umwelt, etwa im Schulunterricht, anvertraut sind (z.B. Schulbegleiter). Ferner stellt sich die Frage, ob man den dekategorisierten Individuen tatsächlich mehr gerecht wird, wenn ihre Problemstellung als rein diskursive betrachtet wird. Die gut gemeinte Dekategorisierung könnte sich beispielsweise in letzter Konsequenz als List der ökonomischen Vernunft entpuppen, weil deprofessionalisiertes (Zusatz-)Personal für die Träger des Bildungswesens schlicht kostengünstiger ist (Feuser 2006, S. 279). Dass die beschriebene diskursive Verflüssigung der Kategorisierungsproblematik in Inklusionskontexten letztlich zur pädagogischen Affirmation der ökonomischen Normativität des Marktes führt, lässt sich in diesem Zusammenhang auch an der immer wieder propagierten Bewältigungsstrategie für die gesteigerten didaktischen Herausforderungen im inklusiven Unterricht zeigen: Gemeint ist die sogenannte ‚Neue Lernkultur‘, die, wie Dammer schlüssig darlegt, auf die Erziehung zu einem „unternehmerischen Selbst“ hinausläuft (Dammer 2013, S. 50). Es dürfte – das sei hier kritisch angemerkt – insgesamt wenig wahrscheinlich sein, dass das Erziehungsziel des „unternehmerischen Selbst“, das neoliberalen Selbstführungs- bzw. Selbstmanagementimperativen geschuldet ist (vgl. ebd.), einen substantziellen Beitrag für didaktisch aufgegebenen Dekategorisierungsbemühungen im Unterricht zu leisten vermag.

III

Inklusion im Horizont des idealistisch-prinzipienorientierten Mindsets

Damit wären wir beim dritten pädagogischen Mindset angelangt, das hier vorgestellt werden soll. Es sei an dieser Stelle als *idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset* bezeichnet. Idealistisch ist es, weil die neuzeitliche Pädagogik dieser Couleur maßgeblich durch Gedankengänge des Deutschen Idealismus, etwa in Gestalt von Fichte, Hegel und Schleiermacher geprägt ist. Prinzipientheoretisch ist es, weil dieses Mindset das *proprium* des Pädagogischen über

die systematisch-problemgeschichtliche Rekonstruktion der Grundbegriffe der Erziehung und Bildung generiert.

Zunächst seien einige Abgrenzungen dieses dritten pädagogischen *Mindsets* zu den bisherigen beiden Mindsets vorgenommen, um in einem zweiten Schritt den Inklusionsbegriff ein weiteres Mal zu rekontextualisieren. Ich lege dabei zunächst exemplarisch die Theoriebildung des Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner zugrunde, der aus meiner Sicht als herausragender Exponent dieser Denkart gesehen werden kann. Zunächst einige Anmerkungen im Gefolge Benners zum Mindset ‚*pädagogischer Abstinenz*‘, dem sich der Beitrag, wie gezeigt, grundsätzlich anschließt:

Folgt man Benner, betreibt das Mindset ‚*pädagogischer Abstinenz*‘, eine „Abkoppelung der pädagogischen Interaktion vom Gesellschaftssystem, um gesellschaftlichen Anforderungen auszuweichen“ (vgl. Benner 2010, S. 95). Das ist aus Benners Sicht deshalb der Fall, weil die innere Widersprüchlichkeit der modernen bürgerlichen Gesellschaft nicht verstanden bzw. herausgearbeitet wird (vgl. Benner 2010, S. 191). Diese Verkennung der Komplexität moderner Gesellschaften führe, so Benner, (indirekt) zur Idealisierung vor- und frühbürgerlicher Lebensformen (vgl. Benner 2010, S. 187), was sich im Rahmen des Beitrags an der emphatischen Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs verdeutlichen lässt. Zum pädagogischen Mindset der ‚*postmodern resistance*‘ lassen sich im Gefolge Benners mindestens zwei Abgrenzungen vollziehen, nämlich insgesamt die machttheoretische Engführung der Gesamtanalyse sowie die nominalistische bzw. konstruktivistische Engführung von Sprache, wie sie bereits thematisiert wurde. Die machttheoretische Engführung der Gesamtanalyse besteht aus Sicht des idealistisch-prinzipientheoretischen Mindsets darin, dass jegliches Zusammenhandeln letztlich als Bemächtigung dekonstruiert wird. Dabei bleibe unterbelichtet, dass neben Macht und Herrschaft auch andere anthropologische Fundamentalkategorien zur Sprache gebracht werden können, etwa das zweckfrei Spielerische, das man als ästhetische Praxis fassen könnte (vgl. Fink 1979). Zum anderen verhindere die nominalistische Engführung von Sprache, die Sprachhandlung als reine Konvention versteht, die Entwicklung konstitutiver und regulativer Prinzipien unterschiedlicher menschlicher Praxisgestalten, zu denen Benner auch die Pädagogik rechnet. Jede dieser unterschiedlichen Praxen bearbeite dabei einen eigenen Gegenstandsbereich menschlichen Zusammenhandelns. Pädagogische Praxis z.B. sei auf die Bearbeitung des Generationenverhältnisses verwiesen. Konstitutive und regulative Prinzipien sollen in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass menschliche Praxis, im konkreten Fall pädagogische Praxis, mehr und anderes sei bzw. sein könne als machtförmige Fremdsteuerung. Im Falle pädagogischer Praxis gehe es konkret um die Aufgabe, wie Heranwachsende im Rahmen pädagogischer Interaktion *ihre* Zukunft finden können.

Im Rückgriff auf Herbart sieht das idealistisch-prinzipientheoretische pädagogische Mindset das konstitutive Prinzip pädagogischer Praxis in der Bildsamkeit des Zöglings, das ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeige (Herbart 1835, S. 1). Konstitutiv sei das Prinzip der Bildsamkeit, weil aus

diesem Denkhorizont der Pädagogik heraus die Bestimmung dessen, wie Heranwachsende *ihre* Zukunft finden, nicht als eine Verrechnung der Einflüsse von Umwelt und Anlage verstanden wird bzw. verstanden werden soll. Das ist deshalb der Fall, weil Menschen anthropologisch als „weltoffen“ (vgl. Scheler 1947, S. 41), also als nicht festgelegt betrachtet werden. Eine der Bildsamkeit des Menschen entsprechende Erziehung ließe sich entsprechend nur als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 2010, S. 78) denken, wenn eine äußerliche Festlegung zu unterbleiben habe. Eine der Bildsamkeit des Menschen entsprechende Erziehung wäre aus dieser Sicht von daher sowohl von *Regierung* (im Sinne von Bemächtigung) auf der einen Seite, wie von Nichterziehung als organologischer Selbstentfaltung Heranwachsender auf der anderen Seite abzugrenzen. Der (idealistisch konnotierte) Begriff der Bildung unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass der bildsame Mensch noch nicht ist, was er sein wird und sein kann. Er komme vielmehr in Wechselwirkung mit anderem und anderen zu sich selbst. Im Horizont von anderen werde der zur Selbsttätigkeit aufgeforderte Mensch *idealerweise* dabei weder als Knecht bestimmt, noch bestimme er sich als Herr, um die für Hegel so bedeutsame Herr-Knecht-Dialektik aufzugreifen (vgl. Hegel 1988, S. 133f.), die bereits vor Hegel eine Grundstruktur von Rousseaus Erziehungsroman *Emile* darstellt (vgl. Rousseau 1971, S. 22). Gemeint ist hier: Niemand ist des anderen Herr (das machte den anderen zum Werkzeug und beraubte ihn der Selbsttätigkeit), niemand ist des anderen Knecht (vgl. ebd., S. 44). Bildung sei vielmehr als eine solche Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnis zu denken, die gegenseitige Anerkennung als Subjekte mit einschließe. Diese Erweiterung ist es, die aus der Sicht dieses pädagogischen Mindsets den Menschen für die menschliche Gesamtpraxis, also z.B. für Politik, Sitte, Kunst, Religion und Ökonomie urteils- und partizipationsfähig macht. Voraussetzung für die Theorie menschlicher Gesamtpraxis, die diesem Mindset zugrunde liegt, ist freilich der hier obwaltende idealistisch konnotierte Vernunftbegriff.

Wie findet nun der Begriff der Inklusion im Kontext dieses Mindsets Verwendung?

Da dieses pädagogische Mindset kein affirmatives Verhältnis zu Anlage und Umwelt bzw. zu *daraus* resultierender Verschiedenheit kennt, fokussiert der Inklusionsbegriff nicht auf „individuelle bzw. gruppenspezifische Bedürfnisse“ (Rekus 2016, S. 55). So formuliert Rekus: Im Kontext der Bildungsaufgabe, nämlich sein Selbst- und Weltverhältnis zu erweitern, sei das *Inklusive* nicht von Anlage und Umwelt her zu denken. „Pädagogische Inklusion meint den Einschluss in diese Bildungsaufgabe“ (Rekus 2016, S. 55). Rekus spitzt den Gedankengang noch zu. So formuliert er: „Bildsamkeit macht den Ausdruck ‚Behinderung‘ in pädagogischen Kontexten obsolet [...] Selbsttätigkeit kennt keine Exklusion, sie ist immer inklusiv“ (Rekus 2016, S. 52). Es sei von daher ein Missverständnis, so formuliert Böhm, auf den Rekus verweist, „Inklusion bedinge stets gemeinsamen und gleichen Unterricht für alle und das ständige gemeinsame zwanghafte Zusammensein aller in einem und demselben Klassenraum“ (Böhm 2014, S. 40). In gewisser Weise ist das konsequent gedacht: Auch die vermeintlich allgemeine Schule vor Ort bliebe als Realisat

immer partikular und wäre prinzipientheoretisch betrachtet nicht inklusiv. Sie wäre ortsgebunden und damit bereits räumlich ein exkludierendes Einschlussmilieu. Sie wäre darüber hinaus zeitgebunden und stellte auf diese Weise immer schon eine besondernde, da zeitgeistbehaftete Schule dar. Für die pädagogische Inklusionsaufgabe heiße die „Lösung“ im Horizont des idealistisch-prinzipientheoretischen Mindsets von daher „nicht: eine Schule für alle, sondern: eine Schule für jeden“ (Rekus 2016, S. 55).

Zwischenfazit zur Pädagogik als idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset

Die Ausführungen zeigen, dass das Inklusive im Horizont des idealistisch-prinzipientheoretischen pädagogischen Mindsets letztlich als Anerkennung einer universal gültigen, inklusiv verstandenen *Denkfigur* gefasst wird. Inklusion ist hier so etwas wie eine abstrakte Apriori-Kategorie. In diese Richtung jedenfalls wurde auch innerpädagogische Kritik formuliert, z.B. von Elmar Tenorth. Nach Tenorth stellt Behinderung das „*experimentum crucis*“ (Tenorth 2013, S. 23) für die hypothetische Begrifflichkeit der universalen Bildsamkeitszuschreibung dar, die seiner Ansicht nach als „Betriebsprämisse der Pädagogik“ fungiert (Tenorth 2009, S. 219). Pädagogen/-innen idealistischer Coleur wie z.B. auch Heitger, ficht ein solcher Einwand nicht an. Er wird vielmehr als empiristisch zurückgewiesen. Bildsamkeit sei und bleibe „pädagogisch-kategorischer Imperativ“ (Heitger 2011, S. 125), „konstitutive Idee, an der sich alle Praxis zu messen hat“ (ebd., 2011, S. 123).

Fragt man sich an dieser Stelle, in welchem Problemhorizont der Begriff der Inklusion im idealistisch-prinzipientheoretischen Mindset Verwendung findet, so ist es, wie bereits anklang, letztlich ein transzendentaler: Der Inklusionsbegriff kreist hier im Grunde um die kantische Forderung, dass das „Ich denke“ alle „Vorstellungen [muss] begleiten können“ (Kant KrV B 131)⁵. Es ist nämlich dieses kantische „Ich denke“, das in pädagogischen Kontexten eine empirisch-psychologische Vermittlung in der Erscheinungswelt in Form des Prinzips der unbestimmten Bildsamkeit erfährt. Gemäß diesem Bildsamkeitsgedanken wird der weltoffene Mensch als selbsttätiges Individuum adressiert, das in steter Wechselwirkung mit anderem und anderen sein Selbst- und Weltverhältnis erweitert. Der Inklusionsbegriff unterstellt hier die Selbsttätigkeit aller Menschen bzw. schließt sie in diese Vorstellung mit ein. Inklusion als

5 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass der idealistisch-pädagogische Bildsamkeitsgedanke über Kants theoretische Bestimmung hinaus mit Fichtes praktischer Vorstellung der ‚Tathandlung‘ als Selbstsetzung verknüpft erscheint. So formuliert Fichte in Weiterführung Kants: „Das Ich setzt ursprünglich schlechthin sein eigenes Seyn“ (Fichte 1971, S. 98). Wie Benner rezipierend ausführt (Benner 2010, S. 79f.), hat Fichte die pädagogische Einwirkung entsprechend auf eine „Aufforderung des Subjekts zu einer freien Wirksamkeit“ eingegrenzt, die „durch die Aufforderung keineswegs bestimmt, nezessiert werden“ solle (Fichte 1962, S. 40). An dieser Stelle verdeutlicht sich, inwiefern ein kritischer Vernunftgebrauch in theoretischer und praktischer Absicht auf prinzipientheoretische Grundannahmen zur Subjektconstitution verwiesen bleibt.

transzendentes Prinzip besagt, dass der hier formulierte Inklusionsgedanke die Bedingung der Möglichkeit von Erkennen und Handeln insgesamt darstellt, weil es ohne selbsttätige Subjekte kein Erkennen und Handeln gäbe. Ohne diese transzendente Annahme ließen sich nämlich Erkennen und Handeln auf verhaltensförmige Reaktionen reduzieren, ein weltoffenes, im Horizont von anderem und anderen unbestimmtes Selbst wäre in der Erfahrungswelt ortlos. Um die oben aufgegriffene Herr-Knecht-Dialektik nochmals zu bemühen: Alle wären Herren-Knechte, bestimmte Bestimmende. *Secundum non datur*. Es gäbe keinen alternativen, zunächst unbestimmten „Seinszustand“, keine Freiheit, von selbst mit sich und mit etwas anfangen zu können.

Auch hier sei die Frage nach dem gesellschaftlichen Bezug aufgeworfen, in dem sich dieser alternative, unbestimmte „Seinszustand“ jenseits von Herr- und Knechtsein tatsächlich manifestieren könnte. Dieser Bezug markiert, wie bereits in den ersten beiden pädagogischen Mindsets eine gesellschaftliche Problemanzeige. Sie besteht darin, dass sich das Selbst-Welt-Verhältnis in der realgesellschaftlichen Erfahrung vermutlich weniger durch Offenheit manifestiert als vielmehr von solchen Sachzwängen und Notwendigkeiten durchwaltet erscheint, die die zunächst Unbestimmten immer schon bestimmend einholen. Es sei an dieser Stelle nur an Webers Diktum vom „stahlharten Gehäuse“ (Weber 1988, S. 204) erinnert, das dem Menschen in Gestalt einer von Rationalisierung und Bürokratisierung gekennzeichneten Welt gegenübersteht. Greift man Parsons Gedanken von differentiellen Strukturen des Gesellschaftlichen an dieser Stelle nochmals auf, dann tritt Welt den sich Bildenden als Ausdruck unterschiedlicher und auch konfliktreicher Anforderungen von Selbstführung gegenüber, was die Idee, sich und seine *eigene* Zukunft zu finden, als Chimäre erscheinen lassen könnte. Das Sich-Bewegen in differentiellen Welten, die durch unterschiedliche Verhaltenscodices geprägt sind und die entsprechend unterschiedliche Selbstführungsformen bedingen, lässt insgesamt die Frage aufkommen, ob die Rede von der Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnis überhaupt erhellend ist. Schließlich unterstellt die Verwendung von Welt im Singular implizit die Vorstellung eines ungeteilten Ganzen, das angesichts der Erfahrungen antagonistischer gesellschaftlicher Partiallogiken (wie z.B. des Familialen und Ökonomischen) wenig erhellend ist. Nicht zuletzt ‚Behinderung‘, aber auch Phänomene wie der Verlust von Erwerbsarbeit, Armut, Flucht und Vertreibung vertiefen dabei die Problematik, selbsttätig an ausdifferenzierten gesellschaftlichen Kontexten teilhaben und dies durch eine universale Formel prinzipientheoretisch untermauern zu können.

Durch die vorgenommene Kontrastierung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten mögen die prinzipientheoretischen Überlegungen des dritten pädagogischen Mindsets auf den ersten Blick als prinzipienillusionistische Abstraktionen desavouiert erscheinen. Gleichwohl kann auf diese Überlegungen insofern nicht verzichtet werden, als sie die transzendentalen Voraussetzungen des ‚kritischen Vernunftgebrauchs‘ überhaupt darstellen, der auch dem Argumentationsgang dieses Beitrags insgesamt zugrundeliegt. Ein kritischer Vernunftgebrauch führt, wie Fischer im Gefolge Kants ausführt, nicht zur Stabilisierung von Gewissheiten, sondern zur Problematisierung von fragwürdigen Grundannahmen

bzw. „Selbstverständlichkeitsüberzeugungen“ (vgl. Fischer 1979, S. 34f.). Davon lassen sich natürlich auch die argumentativen Duktus vorausgesetzten nicht ausnehmen. Als argumentativ vorausgesetzt dürfte hier der „offene Denkhorizont“ gelten, der im dritten Mindset, wie gezeigt wurde, am Bildungsbegriff (vgl. auch Ruhloff 2006, S. 42) und den Prinzipien der unbestimmten Bildsamkeit und Selbsttätigkeit festgemacht wurde. Ausschließlich die im dritten Mindset vorausgesetzten bildungstheoretischen Grundannahmen führen jedoch – trotz aller diskutierten Problemstellungen – im Unterschied zu den Grundannahmen der ersten beiden Mindsets nicht zur Problematisierung des (kritischen) Vernunftgebrauches selbst, sondern konstituieren diesen. Aus diesem Grund kann zumindest die *systematisch-pädagogische* Analyse des Inklusionsbegriffs auf prinzipientheoretische Vorannahmen nicht Verzicht leisten.

IV

Worin besteht das abschließende Fazit? Als erstes fällt auf: Alle drei vorgestellten pädagogischen Mindsets grenzen sich von einer deskriptiven Verwendung des Inklusionsbegriffs ab, wie er etwa in der eingangs vorgetragenen Definition vorliegt. Die hier vorgestellten pädagogischen Inklusionsdiskurse sind geprägt von Utopie, vom Modus der Kritik oder bewegen sich in den transzendental-idealistischen Denkbahnen theoretischer und praktischer Vernunftpostulate. Sicherlich ließen sich über die hier vorgestellten Situierungen noch weitere finden, etwa die Rahmung durch negative Dialektik, wie sie beispielsweise bei Dammer aufscheint (Dammer 2011).

Auffällig ist dabei, dass der Inklusionsbegriff in allen drei besprochenen Mindsets durch *emphatisch* gebrauchte Begrifflichkeiten bzw. theoriebedingte Zugriffe gerahmt erscheint: Im ersten Mindset durch die (hier im Artikel polar interpretierten) emphatisch gebrauchten Begrifflichkeiten „Individuum“ und „Gemeinschaft“, im zweiten Mindset durch emphatische Kritik und im dritten Mindset durch die emphatisch verwendeten Begrifflichkeiten „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“, die allerdings, wie ausgeführt, die Voraussetzung für einen kritischen Vernunftgebrauch darstellen, wie er dem Argumentationsgang dieses Beitrags zugrundeliegt. Der Begriff der Inklusion lässt sich, so das Ergebnis, je nach Mindset entsprechend unterschiedlich bestimmen. Als programmatische Steigerungsformel taucht er nur im ersten Mindset auf, im zweiten Mindset wird der Inklusionsbegriff hingegen problematisiert, im dritten Mindset erscheint die Bezeichnung *inklusiv* ohne tatsächliche Bedeutungsveränderung an die Bezeichnung *universal* anzuschließen. Der Begriff der Inklusion erweist sich, so das abschließende Resümee, im Rahmen der Analyse als kontextspezifisch situierbarer und damit auch für jeweilige theoretische und praktische Absichten instrumentalisierbarer „Containerbegriff“ (Lüders 2014, S. 24), der auf gesellschaftliche Problemanzeigen bezogen erscheint, ohne sie letztlich einer „Lösung“ zuführen zu können: Herausgearbeitet wurden das Problem antagonistischer Partiallogiken der Gesellschaft bzw. das Problem gesellschaftlicher Agonie, das Problem von gesellschaftlicher Normalisierung

bzw. Kategorisierung sowie das Problem der Verselbstständigung gesellschaftlicher Teilspähren, die sich nur schwer als Ergebnis des verständigungsorientierten Zusammenhandelns selbsttätig-weltöffener Subjekte interpretieren lassen. Es stellt sich an diesem Punkt die Frage, welchen gesellschaftlich relevanten Beitrag die vorgestellten Inklusionsbemühungen angesichts der dargelegten Problemstellungen überhaupt zu leisten vermögen.

Zunächst leisten alle drei mindsetspezifischen Situierungen des Inklusionsbegriffs im Raum des Pädagogischen den Beitrag, zumindest implizit auf die entwickelten gesellschaftlichen Problemstellungen *als* Problemstellungen zu verweisen. Bei der ersten Situierung erfolgt der Verweis in Form der Utopie einer realisierbaren Einheit von Individualität und Sozialität. Bei der zweiten mindsetspezifischen Situierung wird der Problembezug in Form der dekonstruierenden Kritik von Bemächtigung hergestellt und bei der dritten Situierung zeigt er sich in Form von Prinzipien ‚pädagogischer Vernunft‘, die auf die Leerstelle gesamtgesellschaftlicher Vernunft verweisen. Inwiefern die im ersten Mindset artikulierte Utopie gegen den Augenschein ‚produktive Kraft‘ in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu entbinden vermag, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. In welchem Maße die Kritik von Bemächtigung im zweiten Mindset realgesellschaftliche Bemächtigung *in concreto* verflüssigt, aus systematischer Perspektive genauso wenig. Dasselbe gilt für die Frage, ob die Prinzipien pädagogischer Vernunft tatsächlich auf die gesellschaftliche Praxis regulative Wirkungen zu entfalten vermögen, die zumindest zur beschränkten Öffnung von gesamtgesellschaftlichen Handlungsspielräumen führt, so dass Zukunft handelnd bestimmbar wird und nicht ‚hereinbricht‘. Weil sich aus systematisch-pädagogischer Perspektive nichts über solche gesellschaftlichen Auswirkungen von Inklusionsdiskursen sagen lässt (dem wäre empirisch nachzugehen), können sie jedoch auch prinzipiell nicht ausgeschlossen werden. Begründet problematisieren lässt sich aus der hier entfalteten Perspektive lediglich, die pädagogischen Inklusionsdiskurse, wie sie im Rahmen der unterschiedlichen Mindsets rekonstruiert wurden, für die Sache selbst auszugeben und dabei den realgesellschaftlichen Kontext auszublenden, auf den sie *ex negativo* bezogen sind. Der im Gefolge des dritten pädagogischen Mindsets intendierte kritische Vernunftgebrauch erscheint bei aller Problematisierung insofern weiterführend, als durch diesen die Differenz von pädagogischem Diskurs und realgesellschaftlichem Kontext einerseits bleibend markiert wird, andererseits dem hier artikulierten Inklusionsprinzip einer universalen Bildungsaufgabe begründet ein konstitutiver und regulativer Charakter für gesellschaftliche Handlungskontexte in pädagogischer Verantwortung zuerkannt werden kann.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. In: Soziale Passagen 6. DOI 10.1007/s12592-014-0154-x, S. 5-19.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6., überarb. Aufl., Weinheim u.a.

- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel.
- Biewer, Gottfried (2005): „Inclusive Education“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (3), S. 101-108.
- Böhm, Winfried (2014): Ist Dabeisein alles? In: Chrismon. Das evangelische Magazin 10/2014, S. 40-41.
- Booth, T. (2010): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 53-73.
- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 3, S. 81-92.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, DOI 10.1007/s11618-014-0584-4, S. 639-659.
- Dammer, Karl-Heinz (2011). All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Pädagogische Korrespondenz, Heft 43, S. 5-30.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, S. 27-57.
- Derrida, Jacques(1982) Différance. In: Ders. Margins of Philosophy. Chicago, S. 1-28.
- Eberwein, H. (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik, Berlin, S. 95-106.
- Feuser, G. (2006): Inklusion und Qualitätssicherung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75 (4), S. 278-284.
- Fichte, Johann Gottlieb (1962): Grundlage des Naturrechts (1796). In: Ders.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Band 2. F. Medicus (Hrsg.) Darmstadt.
- Fichte, Johann Gottlieb (1971): Fichtes Werke. Band 1: Zur theoretischen Philosophie. Herausgegeben von I.H. Fichte. Berlin.
- Fink, Eugen (1979): Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg/München.
- Fischer, Wolfgang (1979): Transzendentalkritische Pädagogik. In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin, S. 17-42.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main.
- Giroux, Henry A. (1991): Postmodernism as Border Pedagogy. Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. In: Ders. (Hrsg.): Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries. New York, S. 217-256.
- Graham, L. & Slee, R. (2008): An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. Educational Philosophy and Theory, 40 (2), DOI 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x.
- Gruschka, Andreas (2005): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 35, S. 5-22.
- Harant, Martin/Cramer, Colin (2015): Inklusion und Bildungswesen. Eine bildungs- und professionstheoretische Analyse. In: Nord, Ilona (Hrsg.): Inklusion im Studium der Evangelischen Theologie. Leipzig, S. 287-313.
- Harten, Hans-Christian (1996): Utopie und Pädagogik in Frankreich 1798-1860. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts, Bd. 7. Frankfurt/Main.

- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1988): *Phänomenologie des Geistes*. Neu hrsg. v. Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Hamburg.
- Heitger, Marian (2011): Das „Als Ob“, die Grundlage eines kategorischen Imperativs der Pädagogik? In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 87, S. 111-131.
- Herbart, Johann Friedrich (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen.
- Hinz, Andreas (2006). Inklusion. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 97–99.
- Jüngel, Eberhard (2000): *Indikative der Gnade. Imperative der Freiheit*. Theologische Erörterungen IV, Tübingen.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt/Main (=KrV).
- Kobi, Emil E. (2006). Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, Markus et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration?* Gießen, S. 28-44.
- Kronauer, Martin (2016): *Inklusion, Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat im Licht der Exklusionsdebatte*. Vortrag auf dem Workshop „Inklusion. Genealogie, Theorie, Kritik“, Universität zu Köln, 17. Juni 2016. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja ...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Soziale Passagen* 6. DOI 10.1007/s12592-014-0164-8, S.21-53.
- Menne, A. (1976): *Art. Inklusion*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4: I-K. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 383-384.
- Parsons, Talcott (1981): *Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/Main, S. 161-193.
- Petersen, Peter (1924): *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin/Leipzig.
- Platon (2000): *Der Staat*. Politeia. Griechisch-Deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener, Düsseldorf/Zürich (=Rep).
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn, München u.a.
- Rekus, Jürgen (2016): *Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 92, Heft 1, S. 46-56.
- Ruhloff, Jörg (2006): *Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin?* In: Bellmann, Johannes et al. (Hrsg.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik*. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim/ Basel, S. 33-44.
- Sander, Alfred (2006): *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokumente/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik. Zugegriffen am 20.6.2016.
- Schumann, Brigitte (2009): *Inklusion statt Integration*, in: *Pädagogik*, Jg. 51, Heft 2, S. 51-53.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): *Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron?* In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn, S. 201-227.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung*. In: Ackermann, Karl-Ernst (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!?*, Oberhausen, S. 17-42.
- Tönnies, Ferdinand (1972): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. Aufl. Darmstadt.
- Tönnies, Ferdinand (2012): *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/Main.
- Treml, Alfred K. (2004): *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- Weber, Max (1988): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, 8. Aufl. Tübingen.