

Su, Hanno; Bellmann, Johannes

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 275-294



Quellenangabe/ Reference:

Su, Hanno; Bellmann, Johannes: Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 275-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287668 - DOI: 10.25656/01:28766; 10.3262/ZP2102275

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287668>

<https://doi.org/10.25656/01:28766>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2021

■ *Thementeil*

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

■ *Allgemeiner Teil*

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?
Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

Marcelo Caruso

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung.

Einführung in den Thementeil 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen –
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA

im 19. Jahrhundert 166

Carlos Manique da Silva

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang
mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern

..... 186

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung
von Jahrgangsklassen

..... 203

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jahrgangsklassen –
Entstehung und Durchsetzung“

..... 224

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen
und den Normen sozialer Praxen

..... 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

zur Förderung von Kindern im Kindergarten 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit.

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

und Jacques Rancière 275

Besprechungen

Dietrich Benner

Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr: Zeigen 295

Peter H. Ludwig

Hermann Schöler: Entwicklung und Bildung im Kindesalter.

Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte 300

Martin Rothland

Ludwig Haag/Doris Streber: Lehrerpersönlichkeit.

Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘ 302

Wilfried Schubarth

Michael May/Gudrun Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen.

Handlungswissen für die Schule.

Antje Gansewig/Maria Walsh: Biografiebasierte Maßnahmen
in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit.

Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern
aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung

ehemaliger Rechtsextremer 307

Heinz-Elmar Tenorth

Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph.

Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung 310

Jonas Tögel/Klaus Zierer

Christiane Thompson: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung.

Jörg Zirfas: Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Helmut Fend/Fred Berger: Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung

in die Erziehungswissenschaft 312

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	315
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Age Classes: Emergence and Implementation

Marcelo Caruso

Age Classes: Emergence and Implementation. Introduction 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalization of Developmental Norms in Elementary Education.
Pupil Development and Age-Grading in Prussia and the USA
in the Nineteenth Century 166

Carlos Manique da Silva

School Grading and the Challenge of Heterogeneity.
The City of Lisbon in the 1880s 186

Marcelo Caruso

The Advantage of the Approximate. Historiography of Education
and the Conceptualization of Age Classes 203

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Age Classes: Emergence and Implementation“ 224

Articles

Saskia Bender/Nils Rennebach

Orders of Participation in Inclusive Education. The Difference Between
Moral Norms and the Norms of Social Practices 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Self-education, Co-construction or Instruction? Orientations of Educators
and Childhood Pedagogues in the Education of Preschool Children 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inclusive Education and the Pragmatic Maxim of Equality.
Critical and Constructive Deliberations Drawing on Hannah Arendt
and Jacques Rancière 275

Book Reviews	295
New Books	315
Impressum	U3

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Zusammenfassung: Ausgehend von Beobachtungen zum dominanten gegenwärtigen Reformdiskurs um inklusive Bildung versucht der Beitrag, bei Hannah Arendt und Jacques Rancière theoretische Ressourcen zu erschließen, mit denen bestimmte Verschiebungen des Diskurses möglich werden. Statt die zentrale Herausforderung inklusiver Bildung in einem produktiven Umgang mit Heterogenität zu sehen, wird der Ausgangspunkt eines veränderten Verständnisses inklusiver Bildung in der pragmatischen Maxime der Gleichheit verortet. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee der Erträge für eine Theoretisierung inklusiver Pädagogik, die von der pragmatischen Maxime der Gleichheit ausgeht.

Schlagworte: Inklusive Bildung, Gleichheit, Heterogenität, Arendt, Rancière

1. Einleitung

Der Diskurs um inklusive Bildung ist in seinen internationalen Varianten und Gemeinsamkeiten, seinen historischen, (bildungs-)politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten sowie seiner disziplinären und interdisziplinären Gestalt selbst für Expert*innen in Fragen von Inklusion kaum mehr überschaubar. Dies gilt erst recht für Nicht-Expert*innen, zu denen in dieser Hinsicht auch die Autoren dieses Beitrags als Vertreter der Allgemeinen Pädagogik gezählt werden müssen. Wenn man einen Diskurs – wie im Folgenden – gewissermaßen von der ‚Seitenlinie‘ beobachtet, kann dies auch den Vorteil haben, dass mit ungewöhnlichen Unterscheidungen ungewöhnliche Perspektiven eröffnet werden. Es fällt dann etwas auf, was aus der Binnenperspektive des Diskurses vielleicht gar nicht unbedingt bemerkt wird, weil es mitunter als alternativlos erscheint. Gerade die Allgemeine Pädagogik könnte dabei zu interessanten Beobachtungen beitragen: Vor dem Hintergrund ihrer breiten Perspektive auf das Allgemeine in unterschiedlichen Erscheinungsformen des Pädagogischen kann etwa deutlich werden, dass eine bestimmte Erscheinungsform eben keineswegs das Ganze darstellt, sondern nur einen Fall unter anderen. Zudem kann ‚inklusive Bildung‘ gerade als Testfall einer Allgemeinen Pädagogik gelten, an dem sich zeigt, ob es sich überhaupt um eine ‚allgemeine‘, d. h. alle Erscheinungsformen des Pädagogischen umfassende Pädagogik handelt (vgl. Bellmann & Su, 2017). Allgemeine Pädagogik ist demnach notwendigerweise eine ‚inklusive Pädagogik‘, wie sich umgekehrt auch eine an inklusiver

Bildung orientierte ‚Sonderpädagogik‘ konsequent im Horizont einer Allgemeinen Pädagogik verortet, wenn sie sich denn überhaupt als ‚Pädagogik‘ versteht (vgl. Feuser, 1989).

Wir beschränken uns bei unserem Blick auf den Diskurs um inklusive Bildung auf den gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs, der mit seiner Fokussierung auf *schulische* Inklusion typische Merkmale eines Reformdiskurses aufweist, in dem (bildungs-) *politische*, (reform-) *pädagogische* und (erziehungs- und bildungs-) *wissenschaftliche* Motive aufs Engste miteinander verflochten sind. Unabhängig davon, ob man von einem engen auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichteten Inklusionsbegriff ausgeht oder von einem weiten unterschiedliche Differenzkategorien oder *Diversity* umfassenden Inklusionsbegriff, stets geht es um die Frage nach dem richtigen, und das heißt dann oft ‚produktiven‘ Umgang mit Heterogenität, wobei individueller Förderung eine Schlüsselrolle zugewiesen wird. Der enge Zusammenhang von (schulischer) *Inklusion*, *Umgang mit Heterogenität* und *individueller Förderung* hat sich zu einem normativ hoch aufgeladenen hegemonialen Diskurs mit entsprechenden Gegenbildern – etwa der Orientierung an homogenen Lerngruppen oder an den „Mittelköpfe(n)“ (Helmke, 2013, S. 34) – verdichtet, der unterschiedliche Lager in Politik und Wissenschaft verbindet und den Eindruck einer Alternativlosigkeit und normativen Unabweisbarkeit vermittelt.

Im Folgenden werden wir zunächst aus der Perspektive Allgemeiner Pädagogik einige Beobachtungen zum gegenwärtig dominanten Reformdiskurs um inklusive Bildung skizzieren sowie hier bereits Perspektiven auf mögliche Verschiebungen andeuten (1). Im Hauptteil des Beitrags geht es dann um die Erschließung theoretischer Ressourcen, die uns zum Zwecke dieser Verschiebungen wegweisend erscheinen. Es handelt sich dabei um kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt (2. und 3.) und Jacques Rancière (4. und 5.). Wohl wissend, dass sich diese nicht explizit zu Fragen inklusiver Pädagogik geäußert haben und sich selbst auch nicht als Pädagog*in oder Erziehungswissenschaftler*in verstehen bzw. verstanden haben, glauben wir, aus einer (Re-)Lektüre interessante Hinweise für ein (verändertes) Verständnis inklusiver Pädagogik generieren zu können.¹ Sowohl Arendt als auch Rancière geht es zentral um Fragen von Gleichheit, die mit Fragen von Inklusion und Exklusion eng verknüpft sind. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee der Erträge für eine Theoretisierung inklusiver Pädagogik, die von der pragmatischen Maxime der Gleichheit ausgeht (6).

1 Die historischen bzw. diskursiven Kontexte, in die hinein die Texte formuliert wurden, werden in unseren Überlegungen nicht berücksichtigt. Im Falle Arendts ist dies vor allem die Kritik an der zeitgenössischen amerikanischen Reformpädagogik und ihrer Politisierung im Kontext der Kontroversen um Rassentrennung; im Falle Rancières handelt es sich um die Kritik an Bourdieus Soziologie der Ungleichheit, der vorgeworfen wird, dass sie die untersuchte Ungleichheit durch den theoretischen Zugriff verdoppelt und auf Dauer stellt.

2. Beobachtungen zum dominanten Diskurs um inklusive Bildung und mögliche Verschiebungen

Was fällt also auf, wenn man aus der Perspektive Allgemeiner Pädagogik den Diskurs um inklusive Bildung beobachtet? Fünf Beobachtungen sollen knapp skizziert sowie Perspektiven auf mögliche Verschiebungen angedeutet werden.

(1) Wenn von inklusiver Bildung die Rede ist, scheint der Kern der damit verbundenen Herausforderung mit dem Begriff der *Heterogenität* verknüpft zu sein (vgl. Balzer, 2020; zur Konjunktur des Heterogenitätsdiskurses vgl. auch Koller, Casale & Ricken, 2014). „Inklusion respektive inklusive Erziehung und Bildung werden unter anderem als Prozess aufgefasst, der darauf abzielt, bessere Wege im Umgang mit Diversität (responding to diversity) zu finden“ (Lindmeier, 2016, S. 344; vgl. auch Dederich, 2020, S. 529). Bereits diese Weichenstellung in der Definition des Ausgangsproblems ist alles andere als selbstverständlich, könnte doch die zentrale Herausforderung einer inklusiven Bildung auch gerade am Gleichheitsbegriff festgemacht werden (vgl. Balzer, 2020). Inklusive Bildung wäre, so verstanden, nicht nur eine „Bildung für alle“ (Klafki, 1985/1996, S. 53), sondern hätte auch mit einer durch Erziehung ermöglichten „Erfahrung von Gleichheit“ (Feuser, 2015, S. 137) zu tun. Gleichheit ist dabei sehr wohl mit der Eigentümlichkeit der Heranwachsenden verknüpft, aber diese erscheint – wie schon bei pädagogischen Klassikern wie Schleiermacher – weniger als erkennbare bzw. diagnostizierbare Voraussetzung, sondern als Ergebnis erzieherisch herausgeforderter Bildungsprozesse. Näher zu bestimmen wäre also, um welche Gleichheit es geht, die im dominanten Diskurs um inklusive Bildung nahezu vergessen scheint.

(2) Eine weitere Besonderheit des dominanten Diskurses um inklusive Bildung fällt auf, wenn man von der *Mehrdimensionalität der Erziehung und ihrer Zwecke* ausgeht. Im Anschluss an Biesta (2014, S. 128) ließen sich die Dimensionen *Sozialisierung*, *Qualifikation* und *Subjektivierung* unterscheiden. Im Hinblick auf den dominanten Diskurs um inklusive Bildung fällt nun auf, dass mit der Betonung von Teilhabe und gemeinsamem Lernen (vgl. Hollenbach, 2012) sehr stark die sozialisatorische Dimension einer inklusiven Bildung fokussiert wird. Gleichzeitig geht es um die Inklusion in die institutionalisierten Strukturen eines „Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems“ (Feuser, 2015, S. 134), das im Kern auf Leistung und Qualifikation ausgerichtet ist. Auffällig ist jedenfalls, dass die von Biesta als ‚subjectification‘ bezeichnete Dimension der Erziehung im dominanten Diskurs um inklusive Bildung keine zentrale Rolle zu spielen scheint.² Die Verschiebung gegenüber dem dominanten Diskurs bestünde also darin, in-

2 Während im deutschsprachigen Diskurs das Konzept der Subjektivierung „einen empirisch-analytischen Zugang zur Untersuchung von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Formen von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (Ricken, Casale & Thompson, 2019, S. 7) eröffnet, ist ‚subjectification‘ bei Biesta ein normativ gehaltvolles Konzept, das auf ein spezifisch pädagogisches Interesse verweist: „subjectification [...] has to do with the interest of education in the subjectivity or ‚subject-ness‘ of those we educate. It has to do with emancipation and freedom and with the responsibility that comes with such freedom“ (Biesta, 2014, S. 4).

klusive Bildung im Kern von einer spezifischen Form der Subjektivierung her zu denken, die mit der Maxime der Gleichheit verknüpft ist.

(3) Aus der Perspektive Allgemeiner Pädagogik fällt aber nicht allein die Fokussierung auf Sozialisation und Qualifikation auf, sondern auch die Tatsache, dass inklusive Bildung im dominanten Diskurs vorrangig als *Herausforderung der Schulpädagogik und der Fachdidaktiken* begriffen wird. Auch wenn im wissenschaftlichen Diskurs zu Recht betont wird, dass Inklusion eine „Querschnittsaufgabe“ (Lindmeier & Lütjcklose, 2015) ist, so ist der dominante bildungspolitisch geprägte Diskurs doch stark von den (neueren) Herausforderungen *schulischer* Inklusion geprägt: „Etwa seit der Jahrtausendwende wird in der deutschsprachigen Diskussion Inklusion als Terminus für die Auseinandersetzung mit der Frage von Behinderung in Schule und Unterricht verwendet“ (Sturm, 2016, S. 181). Zwar wird hierbei durchaus die Frage diskutiert, wie die Herausforderungen inklusiver Bildung die Schule verändern bzw. verändern müssen; es geht aber vorrangig um „die institutionelle Entwicklung einer Schule für alle Kinder und Jugendlichen“ (Werning, 2014, S. 606) und nur selten darum, dass inklusive Bildung als Herausforderung der Pädagogik insgesamt verstanden wird. Beiträge aus dem Lager der Allgemeinen Pädagogik sind deshalb eher die Ausnahme (vgl. Winkler, 2018; Rekus, 2016), auch diese zeigen oftmals eine Fokussierung auf den institutionellen Kontext der Schule und die hiermit verbundenen Antinomien. Die Verschiebung gegenüber dem dominanten Diskurs bestünde in dieser Hinsicht darin, die ‚scholastische‘ Verengung des Denkens über inklusive Bildung zu überwinden.

(4) Die Fokussierung auf schulische Inklusion bringt es mit sich, dass die Herausforderungen inklusiver Bildung vielfach auf *institutioneller und praktischer* Ebene gedacht werden. Es geht um die „Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen“ (Nohl, 2018) und den praktischen ‚Umgang mit Heterogenität‘. Die Konzentration auf die institutionellen und praktischen Fragen hat allerdings in den Hintergrund gerückt, dass inklusive Bildung auch eine *theoretische* Herausforderung darstellt. Es geht also nicht nur um die Frage, ob und inwiefern sich die Bildungs- und Erziehungsorganisationen ggf. ändern müssen, sondern auch um die Frage, inwiefern sich auch das vorherrschende Denken über Bildung und Erziehung selbst ändern muss. Möglicherweise zeigt das stark am Modell der Schule orientierte Denken über Bildung und Erziehung bereits auf konzeptioneller Ebene exklusive Züge, was zur Folge hat, dass Versuche der Inklusion in ein solches Denken immer wieder auf kaum lösbare Schwierigkeiten stoßen. Die Verschiebung gegenüber dem dominanten Diskurs bestünde also darin, inklusive Bildung erneut (vgl. Feuser, 1989) als eine *theoretische* Herausforderung für die Pädagogik zu verstehen.

(5) Weitert man den Blick nochmals, kann die Frage nach den *übergeordneten epistemischen Ordnungen* aufgeworfen werden, in denen der dominante Diskurs um inklusive Bildung geführt wird. Epistemische Ordnungen können als Verknüpfungen bestimmter Wissensformen, Techniken und Methoden der Wissensproduktion und Prozeduren der Macht und Legitimation verstanden werden (vgl. Forster & Obex, 2020). Die starke Fokussierung auf das Schema ‚Diagnose und Intervention‘ verweist auf eine maßgeblich von der *Psychologie* bestimmte epistemische Ordnung, die gewissermaßen rahmt,

was überhaupt als inklusive Bildung verstanden werden kann und soll. Formen der Biologisierung und Medizinalisierung steigern dann noch diese an individuellen Merkmalen und ihrer angemessenen Behandlung orientierte Sicht. Zum Teil in kritischer Auseinandersetzung mit diesen individualisierenden Perspektiven auf Inklusion finden sich allerdings auch stärker *soziologisch* geprägte Perspektiven, die Fragen von Inklusion und Exklusion im Kontext gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen behandeln und die institutionelle und praktische (Re-)Produktion von Ungleichheit beobachten. Es stellt sich angesichts dieser dominanten epistemischen Ordnungen die Frage, ob und inwiefern inklusive Bildung überhaupt (noch) in einem *pädagogischen* Rahmen gedacht wird (vgl. Willmann, 2012). Das maßgebliche Wissen über Fragen inklusiver Bildung und der legitime Umgang mit solchen Fragen scheinen von anderen epistemischen Ordnungen bestimmt zu sein, in denen es schwierig ist, genuin pädagogische Perspektiven auf inklusive Bildung zu artikulieren.

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern im Anschluss an Arendt und Rancière die oben angedeuteten Verschiebungen gegenüber dem dominanten Diskurs um inklusive Bildung vorgenommen werden können.

3. Inklusive Bildung als gemeinsames Lernen in der Kinderwelt?

Mit Arendt lassen sich zwei *kritische* Perspektiven auf den gegenwärtigen Diskurs um inklusive Bildung formulieren. Mit einer solchen Re-Lektüre soll zugleich Arendts Begriff der Bewahrung des Neuen charakterisiert werden, der dann genutzt werden kann, einen *konstruktiven* Beitrag zur Formulierung eines Begriffs inklusiver Bildung bzw. zur Konturierung einer Theorie inklusiver Pädagogik vorzubereiten.

Einerseits scheint im bildungs- und reformpolitischen Diskurs um inklusive Bildung die allgemein anvisierte Gestalt einer ‚Schule für alle‘ dadurch bestimmt, ein Ort des ‚gemeinsamen Lernens‘ zu sein. Mit der Fokussierung auf Lernorte und Lernkulturen, wie man sie seit dem Jahrhundert des Kindes und kindzentrierter Pädagogik kennt, wird allerdings das pädagogische Moment der Einführung in die Erwachsenenwelt „ausgeschaltet zugunsten einer Eigenständigkeit der kindlichen Welt“ (Arendt, 1958/1994a, S. 265). Eine so verstandene Erziehung läuft aber nach Arendt Gefahr, lediglich eine Veranstaltung der Einführung der Neuen in eine Kinderkultur zu sein. Mit einer solchen „Verabsolutierung der Kinderwelt“ nämlich „verschließt man dem Kinde unter der Vorgabe, es in seiner Eigenständigkeit zu respektieren, die Welt der Erwachsenen“ (Arendt, 1958/1994a, S. 265). Insofern aus Abneigung gegen „das Lernen im alten Sinne“ (Arendt, 1958/1994a, S. 264) unter dem Banner der Schaffung von Lernorten Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen Lehren und Lernen unterbrochen werden, wird „gleichsam [ge]leugnet, daß das Kind ein werdender Mensch, daß die Kindheit ein vorübergehendes Stadium ist, in dem sich das Erwachsensein vorbereitet“ (Arendt, 1958/1994a, S. 264). Da nun die Konzentration auf den (gemeinsamen) Lernort auch dafür steht, dass im Verbund mit der Rücknahme fraglich gewordener Bildungsinhalte auch die Figur der Lehrenden gleich mit aus der pädagogi-

schen Gleichung gekürzt wurde, geht es (ähnlich wie in der reduktiven Rede von Lernkulturen und Lern- und Bildungswissenschaften) immer auch um die Form des Pädagogischen überhaupt (vgl. Bellmann, 2016).

Andererseits läuft eine so verstandene inklusive Bildung Gefahr, die Lösung des (gesamt-)gesellschaftlichen Problems der Inklusion auf die Kinder abzuwälzen. Entlang dieser Linie jedenfalls kommentiert Arendt den Versuch, die durch das Gerichtsurteil im Fall ‚Brown v. Board of Education‘ initiierte Abschaffung der institutionalisierten Segregation in den Südstaaten der USA zuerst im Bildungssektor durchzusetzen. Darin spiegeln sich die alte Rousseausche Vorstellung, dass man „eine neue Welt dadurch begründen könne, daß man sie innerhalb der Welt der Kinder [...] gleichsam im Modellmaßstab einrichtet und hofft, sie werde sich nun so natürlich und automatisch weiterentwickeln, wie die Kinder heranwachsen“ (Arendt, 1958/1994a, S. 259). Auf diese Weise aber die Pädagogik in den Dienst der Politik zu stellen, „klappt natürlich nicht“ (Arendt, 1958/1994a, S. 259), weil es jegliche ‚außerpädagogische‘ Sozialisation durch Isolierung oder Indoktrinierung der Kinder ausschalten müsse. Zudem – und gravierender noch – zöge sich die Erziehung aus ihrer „Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt“ (Arendt, 1958/1994a, S. 266–267) heraus, indem man „einfach die Kinder mit einem Problem konfrontiert, das die Erwachsenen zu lösen nicht imstande sind“ (Arendt, 1958/1994a, S. 259).

Führt man diese beiden kritischen Beobachtungen zusammen, steht gegenwärtig im Inklusionsdiskurs einmal mehr die Form des Pädagogischen insgesamt auf dem Spiel. *Einerseits* spitzt sich in der Fokussierung auf das gemeinsame Lernen eine reformpädagogische Entpädagogisierung des Lernens von Kindern zu. Und *andererseits* setzt sich die politische Verzweckung von Kindheit fort. Auch wenn der politischen Entscheidung in Form der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, entsprechender Gesetzesänderungen und Gerichtsurteile auch andere ‚Inklusionsmaßnahmen‘ folgen, verbleiben die pädagogischen Antworten – selbst wenn es dringende und unerlässliche Entwicklungen zur Verbesserung der Lage marginalisierter Kinder sind – doch im Muster der Durchsetzung einer politisch formulierten Agenda und Inklusion erscheint somit primär als „politische Bewegung“ (Winkler, 2013, S. 104). Indem wir „Kinder [...] behandeln, als ob sie Erwachsene wären“ (Arendt, 1958/1994a, S. 276), d. h. indem wir zugleich unsere pädagogische Rolle reduzieren und zudem von ihnen etwas verlangen, was wir gerade einmal (wenn überhaupt) von uns selbst verlangen (vgl. Allen, 2007, S. 15), werden letztlich die von Arendt so genannten „normalen Bezüge zwischen Kindern und Erwachsenen, die sich daraus ergeben, daß alle Altersstufen des Menschen immer gleichzeitig und miteinander in der Welt sind, [...] unterbrochen“ (Arendt, 1958/1994a, S. 262). Was dann fehlt, ist die nötige „Besinnung auf die Rolle, welche Erziehung in jeder Zivilisation spielt, das heißt auf die Funktion, die der Existenz von Kindern für jedes menschliche Zusammensein zukommt“ (Arendt, 1958/1994a, S. 266). Inklusive Pädagogik, so ließe sich aus diesen Überlegungen schließen, ist somit nicht ein begrenztes Spezialgebiet in teildisziplinärer Verantwortung, sondern wird vielmehr zum Kernproblem für die allgemeinpädagogische Theoriebildung, insofern es schließlich nie lediglich um die Inklusion bestimmter ausgegrenz-

ter Kinder in den Regelbetrieb geht, sondern immer auch um die Inklusion von Kindern und Kindheit überhaupt.

4. Konstruktive Anknüpfungspunkte für ein inklusives Bildungsverständnis

In konzeptioneller Hinsicht ist das Problem, auf das sowohl der Inklusionsdiskurs mit der Figur des gemeinsamen Lernortes als auch der pädagogische Diskurs allgemein etwa mit der Figur der Lernkultur antwortet, ein Unbehagen am Transmissionsmodell der Erziehung. Mit einem Impetus, der schon aus Reform- und Emanzipationspädagogiken bekannt ist, werden wahlweise das pädagogische Personal oder curriculare Bildungsinhalte als fragwürdige Repräsentanten jener Ordnung gesehen, die die kindliche ‚Entfaltung‘ unterdrückt und das Zustandekommen des eigentlichen Bildungsziels unterwandert. Mit Arendt kann dieser eingeschlifene Gedankengang verschoben werden und wir können gewissermaßen aus dem Rahmen üblicher praktischer und theoretischer Reaktionen heraustreten, und zwar aus der verbreiteten Figur der *Ermäßigung* des Transmissionsmodells, der zufolge pädagogische Zielvorgaben zwar weiterhin gelten, aber für bestimmte Personen gewissermaßen eine Abmilderung erfahren. Gegenüber solchen Ermäßigungen eines ansonsten unveränderten Bildungsanspruchs ist ein bildungstheoretischer Rahmen zu konzipieren, der grundsätzlich und nicht nur in nachträglichen Justierungen darauf ausgerichtet ist, zu inkludieren (ähnlich schon Feuser, 1989).

Ansatzpunkt dieser Verschiebung ist die Beobachtung, dass das Transmissionsmodell der Erziehung auf der pädagogischen Grundfigur der Mortalität basiert, wie sie insbesondere aus den Problemaufrissen in Schleiermachers Vorlesungen (1826/1983, S. 9) und Deweys *Democracy and Education* (1916/1985, S. 4–7) bekannt ist. In groben Zügen lautet diese Grundfigur, dass das Fortbestehen von Kultur und Gesellschaft, angesichts des unweigerlichen Ablebens der Kulturträger*innen, nur durch ein pädagogisches Prinzip der Übertragung von Kultur auf die jüngere Generation bzw. die Einführung der jüngeren Generation in die gesellschaftlich-kulturelle Ordnung (der Erwachsenen) bewerkstelligt werden kann.

In ähnlicher Weise hält auch Arendt fest, eine Welt, die ihre Bewohner*innen dauernd qua Tod und Geburt austauscht, laufe „Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner“ (Arendt, 1958/1994a, S. 273). Arendt bleibt aber nicht bei diesem ausgehend vom Problem der Mortalität formulierten Generationenkonzept stehen (vgl. Masschelein, 2000). In diesem Konzept, so könnte man Arendts kritische Weichenstellung explizieren, lauert eine mögliche Vereinseitigung auf die Vorstellung einer statischen, gleichbleibenden Welt, deren Übermittlung einzig aufgrund des Personalwechsels pädagogisch sichergestellt werden muss.

Da allein schon die Welt „von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab“ (Arendt, 1958/1994a, S. 273). Mit anderen Worten: Das Problem am Problem der Mortalität ist nicht nur der Austausch der Generationen, sondern auch ein gewisser Abrieb, gegen

den die Welt „dauernd neu eingerenkt werden“ (Arendt, 1958/1994a, S. 273) muss. Und diese neue Einrenkung ist gerade mit der Geburt neuer Menschen verbunden. Gegenüber dem Problem der Mortalität betont Arendt somit die „Tatsache der Natalität: daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert“ (Arendt, 1958/1994a, S. 276). Für Arendt mischt sich in die „Sorge um den Bestand der Welt“ (Arendt, 1958/1994b, S. 296) immer jene Hoffnung auf das „Neue, das jede Generation bringt“ (Arendt, 1958/1994a, S. 273). Und gerade „um [dieses] Neuen und Revolutionären willen in *jedem* Kinde muß die Erziehung konservativ sein, dies Neue muß sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen“ (Arendt, 1958/1994a, S. 273; Hervorh. d. Verf.) – und zwar nicht nur um der Neankömmlinge willen, sondern auch aus Sorge um das Fortbestehen der gemeinsamen Welt.

Während also die Generationenfrage üblicherweise durch das Problem der Mortalität gerahmt ist und somit ein Verständnis von Erziehung als Transmission nahelegt, ist mit Arendts Verschiebung der Umgang mit dem Problem der Natalität eher als ein Aufgreifen von Neuanfängen zu verstehen. Arendt spielt dabei ausdrücklich nicht Neues und Altes gegeneinander aus, sondern sie sieht die Aufgabe der Erziehung darin, *in beide Richtungen* „zwischen Altem und Neuem [zu] vermitteln“ (Arendt, 1958/1994a, S. 274), indem „die Kontinuität dieser gemeinsamen Welt [gesichert]“ (Arendt, 1957/1994, S. 165) und indem das Neue bewahrt wird.

Gegenüber einer allzu strengen Trennung von Pädagogischem und Politischem, wie Arendt sie bekanntlich in ihrer Rede zur Krise in der Erziehung herausstellt (vgl. Arendt, 1958/1994a, S. 276; vgl. kritisch hierzu Biesta, 2014, S. 111–112), fokussieren wir die grundsätzliche Ähnlichkeit zwischen Arendts politischem Handlungsbegriff und dem allgemeinen Anliegen inklusiver Bildung. Schließlich sind beide Anliegen im Sinne einer *fundamentalen Egalität* formuliert: Die Fähigkeit, Neuanfänge zu setzen und zu handeln, ist nicht etwas, was nur einigen, sondern grundsätzlich allen zukommt. Insofern „Handeln wesentlich Anfängen ist“ (Arendt, 1958/1994c, S. 221), also nicht rationalistisch aufgeladen ist, wird damit ein allgemeines Merkmal menschlicher Existenz beschrieben, das nur noch zirkulär beschrieben werden kann. So „fängt das Handeln damit an, daß ein Anfang gesetzt, daß etwas Neues begonnen wird“ (Arendt, 1958/1994c, S. 218) und in ihm „gehen Anfängen und Vollbringen ineinander über, was politisch gewendet besagt, daß derjenige, der die Initiative ergreift [...], sich unter denen, die zu ihm stoßen, um ihm zu helfen, stets wie unter seinesgleichen bewegen muß“ (Arendt, 1958/1994c, S. 224–225).

Diese komplexe Figur, handelnd Initiative unter unseresgleichen zu ergreifen, weist zwar auf die grundlegende soziale Verschränktheit des Handelns hin, Arendt selbst aber versäumt es, dies auf ein Verständnis pädagogischen Handelns zu übertragen (siehe dazu z. B. Brüggem, 2007, S. 307–308.; Reichenbach, 2016, S. 44–45). Stattdessen charakterisiert Arendt – ganz im Gegenteil – die Erziehung, das Zusammensein mit Kindern, ausdrücklich nicht als Handeln unter Unseresgleichen. Wie aber können die Neuanfänge derer, die qua Geburtlichkeit initiativ sind, in die Welt kommen, wenn sie nicht als Handeln unter Unseresgleichen begriffen und aufgegriffen werden?

Gegen die strikte Trennung des Pädagogischen vom Politischen lässt sich zudem Arendts Gedanke des gemeinsamen Eingepasstseins in Welt ins Spiel bringen. Arendt hält fest, „daß der gesunde Menschenverstand, der Common Sense, eine gemeinsame Welt, in die alle hineinpassen, voraussetzt – eine Welt, in der wir zusammenleben können, weil wir einen Sinn besitzen, der alle im Kern besonderen Sinnesdaten steuert und denen der Anderen anpaßt“ (Arendt, 1953/1994, S. 121). Dieser „Gemeinsinn, durch den wir in eine uns allen gemeinsame Welt eingepaßt sind“ (Arendt, 1958/1994a, S. 260), ist also *einerseits* ‚gmein‘ im Sinne von ‚allgemein‘. Von jener Figur der ‚konkreten Allgemeingültigkeit‘ aus gedacht ist der allen gemeinsame Gemeinsinn zugleich situativ, insofern aus einer Perspektive formuliert wird, und objektiv, da an der Stelle von *jeder*m* anderen gedacht wird. *Andererseits* ist er ‚gmein‘ im Sinne von ‚gemeinsam‘, insofern er umfasst, dass wir *jede*n* der Grundkonstitution nach als mit anderen in Welt seiend verstehen müssen.

Ein Begriff inklusiver Bildung müsste also nicht nur an jenes Anfangen-Können anschließen, das sich „in der menschlichen Existenz [bestätigt], insofern jeder Mensch wieder durch Geburt als etwas je ganz und gar Neues in die Welt kommt“ (Arendt, 1958/1994c, S. 220; Anm. d. Verf.), sondern auch vom Gemeinsinn, d. h. von der Gemeinsamkeit des Eingepasst-Seins in Welt, ausgehen. Handeln ist demnach „Zusammenhandeln“ und realisiert sich „nur mit Hilfe der anderen und in der Welt“ (Arendt, 1958/1994c, S. 224), d. h. nur öffentlich und nur plural. Es ist gerade dieses Moment pluraler Egalität im Handeln, das in den Kern von Arendts Theoretisieren eingearbeitet ist und dessen pädagogische Re-Lektüre wir hier – entgegen ihrer eigenen Sicht auf Erziehung – in den Fokus rücken möchten.

Auch wenn man anders als Arendt nicht eine klare Trennung von Erwachsenen- und Kinderwelt zur Grundlage des Erziehungsbegriffs nimmt, stellt diese doppelte Konzeptionierung des *Zusammenhandelns* nun eine inklusive Pädagogik aber nochmal mehr vor das Problem, inwiefern angesichts der generationalen Zentralunterscheidung der Pädagogik dennoch – wie Fink es formuliert – von einer „grundsätzliche[n] Gleichheit in der Lage der Erzieher und Zöglinge“ in der „gemeinsame[n] Ausgesetztheit in eine unverständene Welt“ (Fink, 1970, S. 180; vgl. Meyer-Wolters, 1997) die Rede sein kann. *Einerseits* ist in einer daraus erwachsenen „Frage-Gemeinschaft“ (Fink, 1970, S. 199), in der „alle von der gleichen Ratlosigkeit betroffen“ (Fink, 1970, S. 186) sind, damit ganz grundsätzlich, d. h. nicht nur hinsichtlich des Inklusionsdiskurses und der Formel von Orten ‚gemeinsamen Lernens‘, die Rolle der Erziehenden in der Erziehung auf die Probe gestellt. *Andererseits* wird dadurch ein Bogen gespannt zu machttheoretischen Überlegungen, wie Hierarchie und Egalität gleichzeitig zu denken sind. Insofern Fink diese Figur der Gleichheit zwischen den Generationen in einer „[e]rzieherische[n] Beratungsgemeinschaft“ (Fink, 1970, S. 194) gerade nach dem Modell des „politische[n] Umgang[s] mit [co-existent[n] Freiheiten“ (Fink, 1970, S. 202) etwa in beratenden Volksversammlungen konzipiert, tut er genau das, wovor Arendt warnt: Nicht nur überträgt er eine politische Figur auf die Welt der Kinder und ebnet die Generationendifferenz in einen Prozess der gegenseitigen Verständigung ein (vgl. Fink, 1970, S. 199), Erziehung sei auch ausdrücklich keine „wissensautoritative Beratung“ (Fink, 1970, S. 185).

Im Folgenden soll nun die soeben herausgestellte Kritik Arendts am Transmissionsmodell der Erziehung aufgegriffen und mit Bezug auf Rancières Kritik des erklärenden Impetus von Wissenschaft und Pädagogik präzisiert werden. Dabei geht es weniger um einen Theorievergleich als um das Zusammenspiel zweier unterschiedlicher Perspektiven auf Gleichheit in pädagogischen Kontexten. Dies ist nicht zuletzt nötig, weil Arendts Überlegungen zwar überzeugend das In-Die-Welt-Kommen des Neuen auf pädagogische Problemkomplexe beziehen, sie uns aber *erstens* keinen Anhaltspunkt geben, wie der Übergang von Kindheit in die Erwachsenenwelt, mithin vom (ontischen) Leben zum (politischen) Handeln, zu konzeptionieren ist, *zweitens* trotz Distanzierung von schlichten Transmissionsvorstellungen im Modus einer wissensautoritativen Erziehung bleibt und *drittens* uns nicht ermöglichen, Gleichheit über die Generationendifferenz hinweg zu verstehen, d. h. umfassend vom allgemeinen pädagogischen Prinzip der Inklusion zu sprechen.

In theoriearchitektonischer Hinsicht bleiben bei Arendt zwei unterschiedliche Perspektiven relativ unvermittelt nebeneinander stehen: *einerseits* ihre sozialontologische These einer pluralistisch gedachten Gleichheit aller im Sinne des Eingepasst-Seins in eine uns allen gemeinsame Welt und *andererseits* ihre politische These, nicht nur Familie, sondern insbesondere auch Kindheit und Erziehung im Privaten, also außerhalb des Politischen, zu verorten. Mit Rancières sozialpragmatischem Ansatz werden wir nicht nur den Übergang von Kindheit zur Erwachsenenwelt verstehen können. Vielmehr werden wir einen Gleichheitsbegriff entwickeln, der sich nicht nur – wie Arendt – auf Erwachsene bezieht, sondern durch Rancières Parabel des unwissenden Lehrmeisters insbesondere einen Weg aufzeigt, von einer prinzipiellen Gleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden auszugehen.

5. Inklusion in die Erklärpädagogik als Verstetigung der Ungleichheit

Zunächst kann festgehalten werden, dass beide, Arendt und Rancière, ihre Kritik der Erziehung über ihre je eigene Ausführung des komplexen Verhältnisses von Gleichheit und Differenz entwickeln. Arendt bietet insbesondere über ihren komplexen Begriff der Bewahrung des Neuen in der Welt eine Figur, mit der die grundsätzliche Gleichheit aller gefasst werden kann – und zwar anders als es Arendt selbst sah: auch die Gleichheit von Kindern und Erwachsenen. Gegenüber der sozialontologisch angenommenen Trennung von Erwachsenen- und Kinderwelt bei Arendt und damit der Depolitisierung des pädagogischen Bereichs entwickelt Rancière seine Kritik des kritisch-aufklärerischen Habitus über das Moment des Politischen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Politische pädagogischer Verhältnisse liegt gerade darin, dass sie Praktiken der Anfechtung sind, wer einbezogen wird, wer unter das Prinzip der Gleichheit fällt (vgl. Rancière, 2004, S. 303) – was denkbar ist und was nicht (vgl. Rancière, 2017, S. 735).

Ausgehend von seinem Rekurs auf den Hochschullehrer Joseph Jacotot, der dem Bericht nach in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Studierenden in Leuven wie auch die mitteleuropäische Intelligenzija mit seinen radikalen Lehrmethoden über-

raschte, stellt Rancière ein emanzipatorisches Gegenprogramm zur herkömmlichen Vorstellung von Emanzipation vor (vgl. Rancière, 1987/2007). Vor das Problem gestellt, eine Gruppe flämischsprachiger Studierender zu unterrichten, obwohl er selbst kein Flämisch spricht, gibt Jacotot seinen Studierenden zum Selbststudium eine zweisprachige Ausgabe eines Buches – interessanterweise jenen Bildungs- und Erziehungsroman über den Sohn des Odysseus (Telemachos) und seinen Mentor, den Rousseaus Jean-Jacques dem erwachsenen Emile als sein zweites Buch durch Sophie geben lässt: *Les aventures de Télémaque*. Zu Jacotots Erstaunen sind die flämischsprachigen Studierenden nach der Lektüre sehr wohl in der Lage, den Inhalt des Buches auf Französisch zu rezitieren – und zwar *ohne* ergänzende Erklärungen durch ihn.

Diese „Verlegenheitslösung“ (Rancière, 1987/2007, S. 12) mit historischem Vorläufer bringt Jacotot jedenfalls darauf, die „alte [...] Methode“ (Rancière, 1987/2007, S. 26) des Erklärens und der (Ein-)Teilung der Welt in Wissende und Unwissende ganz grundsätzlich in Frage zu stellen. Anscheinend bedarf es gar keiner wissenden Lehrkraft und keiner erklärenden Lehre. Vielmehr erscheint ihm nun überhaupt die (pädagogische) „Ordnung des Erklärens“ (Rancière, 1987/2007, S. 14) als Problem. „Der pädagogische Mythos [...] teilt die Welt entzwei“ (Rancière, 1987/2007, S. 17), in eine mindere Intelligenz des (unbeschulten) Kindes und eine akademisch-schulische Intelligenz des Erklärens und Erklärt-Werdens. Dieser konzeptionelle Kern von Rancières Kritik sticht im Falle inklusiver Pädagogik noch deutlicher ins Auge, werden doch bestimmten Kindern als normal geltende Fähigkeiten, ja die „normale Intelligenz“ abgesprochen.

Denn das „Prinzip der Erklärung“ ist gerade ein „Prinzip der *Verdummung*“ (Rancière, 1987/2007, S. 17; Herv. i. Orig.), insofern „[j]emandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann“ (Rancière, 1987/2007, S. 16). Erklären bedeutet also zuallererst einer Person „eine Unfähigkeit aufzuzeigen“ (Rancière, 2010, S. 3; Übers. d. Verf.) und sie in Abhängigkeit von Erklärungen und immer weiteren Erklärungen zu bringen. *Einerseits* wird mit der Logik des Erklärens ein „absolute[r] Anfang“ (Rancière, 1987/2007, S. 17) gesetzt, denn von nun an erst wird das verstehende Lernen (im Unterschied zum tastend-zufälligen Lernen) beginnen. *Andererseits* wirft der erklärende Lehrmeister zugleich „über alle zu lernenden Dinge diesen Schleier der Unwissenheit, den er sich selbst auferlegt hat zu lüften“ (Rancière, 1987/2007, S. 17). Darin schließlich zeigt sich die „einzigartige Kunst des Erklärenden: die Kunst der *Distanz*“ (Rancière, 1987/2007, S. 15; Herv. i. Orig.): Der erklärende Lehrmeister ist vor allem ein Meister darin, das erklärte Wissen auf Abstand zu halten und nur so viel wie eben nötig preiszugeben: „Der Erklärende ist jener, der die Distanz einsetzt und abschafft, der sie inmitten seiner Rede entfaltet und auflöst“ (Rancière, 1987/2007, S. 15).

Aus pädagogischer Perspektive zeigt sich in dieser Kritik des akademisch-schulischen Erklärsystems (wie zuvor schon bei Arendt) zunächst die wichtige, ja unerlässliche Abkehr vom Transmissionsmodell der Erziehung. Auch Rancière gestaltet seine Ausführungen zur Emanzipation gerade gegen das Bild eines Lehrmeisters, dessen Aufgabe es ist, „seine Kenntnisse den Schülern zu vermitteln, um sie graduell zu seinem eigenen Wissen zu führen“ (Rancière, 1987/2007, S. 12). Darüber hinaus aber wen-

det Rancière sich gegen eine konsekutiv arrangierte Pädagogik, die junge Menschen „einem geordneten Fortschreiten folgend, vom Einfacheren zum Komplizierteren leite“ (Rancière, 1987/2007, S. 13).

Er wendet sich also gegen eine *Erklärpädagogik*, deren Auswüchse er insbesondere in jenen klassischen, aufgeklärt-fortschrittlichen Emanzipationspädagogiken ausmacht, die die Erziehenden (und mehr noch die Forschenden) in der Rolle der Aufdeckung versteckter Macht- und Unterdrückungsstrukturen sehen (vgl. Rancière, 1987/2007, S. 17–18). Diskurse des Erklärens zeigen nur vermeintlich auf, wie die Beherrschten sich von der Beherrschung emanzipieren können. Sie sind es, die „glauben machen, [die Beherrschten] könnten sich emanzipieren“, während sie die Beherrschten zugleich „daran hindern, sich zu emanzipieren“ (Rancière, 2017, S. 748). Diese klassische Emanzipationsbewegung aber „bestätigt gegenwärtige Ungleichheit im Namen einer kommenden Gleichheit“ (Rancière, 2010, S. 11; Übers. d. Verf.). Sie drängt die Schule, die dem an sie herangetragenem Anspruch, Ungleichheiten zu reduzieren, niemals gerecht werden kann, in die Rolle, Gleichheit bei tatsächlich perpetuierter Ungleichheit kontinuierlich bloß in Aussicht zu stellen.

So findet Rancière in der Figur des unwissenden Lehrmeisters, die letztlich die performativen Grenzen einer Emanzipation durch Erklärung aufzeigt, eine Antwort auf die Frage, „warum die Schule [die Armen/die Beherrschten] ausschließt, indem sie sie glauben macht, sie schließe sie ein“ (Rancière, 2017, S. 748). Das Programm Emanzipation durch Erklärung setzt dem Anspruch nach ‚inkluisiven‘ Bildungsreformen in Gang, die im Grunde die „Schule weniger schwierig“ und somit lediglich „für die Armen angenehmer“ (Rancière, 2017, S. 748) machen, ohne aber an den Strukturen der Ungleichheit und Unterdrückung etwas zu ändern.

Auch jene inklusive Pädagogik, die nur „vorgibt, Ungleichheit zu reduzieren, indem sie Wissen gleichmäßig und auf alle verteilt“ (Rancière, 2010, S. 10; Übers. d. Verf.), muss sich vor diesem Hintergrund die Frage gefallen lassen, ob all die Bemühungen, ins Regelschulsystem unter Anpassung der Bildungsziele an diagnostizierte Förderbedarfe zu inkludieren, nicht letztlich den Ausschluss aufrechterhält. Ungleichheiten jedenfalls – so muss man in Rancières Rahmen festhalten – werden so möglicherweise hier und da reduziert, mit Gleichheit hat das aber wenig zu tun.

6. Gleichheit als pädagogisches Prinzip

Insgesamt liefern sowohl Arendt als auch Rancière entgegen reformpädagogischer Verkürzungen in Form der Überbetonung individuellen Lernens in ihren Ausführungen ein Argument für die Rolle der Lehrkraft – mithin also für das Aufrechterhalten einer pädagogischen Struktur. Arendt stellt alle Erziehende letztlich vor die doppelt abgrenzende Frage, „ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen“ (Arendt, 1958/1994a, S. 276). Rancière kennt selbstverständlich auch diese so zentrale Figur der Bewah-

rung des Neuen, verschiebt sie aber kaum merklich. So geht es, Rancière zufolge, nicht darum, *das* Neue zu bewahren. *Einerseits* könne man „versuchen, an dem Ort, wo man ist, *einen Raum* für das Neue zu bewahren“ (Rancière, 2017, S. 761; Herv. d. Verf.). *Andererseits* betont Rancière, dass „niemals *das* Neue [le nouveau] eintritt; es ist immer *etwas Neues* [du nouveau]“ (Rancière, 2017, S. 758). Unter Bedingungen der Ungleichheit – so könnte man zuspitzen – müssen Situationen geschaffen werden, in denen Gleichheit immer wieder *aufs Neue* begonnen wird.

Arendt jedoch vermag die Raffiniertheit ihrer Figur der Bewahrung des Neuen nicht recht auf die pädagogische Unterscheidung von Erziehen und Lehren zu übertragen. In ihrer Kritik am reformpädagogischen Enthusiasmus für das Neue lässt sie sich zur schlichten Forderung nach mehr Fachwissen hinreißen, insofern man nämlich in der Verkürzung des Lehrens auf die Formel des Lernens zunehmend „keinen Wert darauf legte, daß der Lehrer sein Fach beherrschte“ (Arendt, 1958/1994a, S. 264). Das steht nun klarerweise im Gegensatz zu Rancières unwissendem Lehrmeister Joseph Jacotot, der „sich nicht darum zu kümmern [braucht], *was* der Emanzipierte lernen muss“ (Rancière, 1987/2007, S. 28; Herv. d. Verf.).

Das Besondere an Rancières Ansatz dürfte vor diesem Hintergrund sein, dass er damit nicht nur dem Kurzschluss widersteht, die Vermittlung von Fachwissen einzufordern, sondern demgegenüber gerade der Lehrkraft insofern eine Schlüsselrolle zuschreibt, als sie in Form einer spezifischen Intervention den Gebrauch der Intelligenz einfordert und den „vermeintlich Unwissenden verbietet, sich mit ihrem Wissen zufrieden zu geben bzw. damit zuzugeben, dass sie unfähig sind, mehr zu wissen“ (Rancière, 2010, S. 6; Übers. d. Verf.). In dieser *Intervention* des Beginnens „nicht beim Wissen über die vermeintliche Unfähigkeit [...], sondern bei der Annahme der Gleichheit von Intelligenz“ (Biesta, 2017, S. 69; Übers. d. Verf.), bzw. in der Abgrenzung einer Gleichheit als pragmatischer Maxime von vermeintlich faktischer Ungleichheit äußert sich die unerlässliche Aufgabe der emanzipatorischen Lehrkraft. Aufgelöst wird hiermit die „Übereinstimmung von Seinsweisen [hier: faktische Ungleichheit] und Weisen des Tuns, Sehens und Sprechens [hier: die Inanspruchnahme von Gleichheit als pragmatischer Maxime]“ (Rancière, 2010, S. 5; Übers. & Anm. d. Verf.).

Im Unterschied hierzu ist der dominante Diskurs um inklusive Pädagogik gerade an einer Übereinstimmung von Seinsweisen und Weisen des Tuns, Sehens und Sprechens orientiert, was paradigmatisch am engen Zusammenhang von Diagnose (der Feststellung einer bestimmten Seinsweise) und Förderung (der davon abgeleiteten Intervention) abgelesen werden kann (vgl. Fischer, 2014, S. 14–15). Ausgehend von der Prämisse der Ungleichheit wird im dominanten Diskurs um inklusive Bildung postuliert, dass der diagnostizierten ‚Heterogenität‘ ein darauf abgestimmter ‚Umgang mit Heterogenität‘ entsprechen soll (vgl. Fischer, 2014, S. 53).

Der Auflösung des Zusammenhangs von Diagnose und Intervention in der Methode Jacotot entspricht die Trennung der „zwei Funktionen [...], die die Praxis des erklärenden Lehrmeisters zusammenbindet, die des Wissenden und die des Lehrmeisters“ (Rancière, 1987/2007, S. 23). Diese Trennung wird von einer doppelten Unterscheidung getragen:

(a) *Zum einen* ist die „Methode der *Gleichheit* [...] zuallererst eine Methode des *Willens*“ (Rancière, 1987/2007, S. 22). Grundsätzlich könne man durchaus „alleine und ohne erklärenden Lehrmeister durch die Spannung seines eigenen Begehrens oder durch den Zwang der Situation lernen“ (Rancière, 1987/2007, S. 22). Verschulung aber hebt den Zwang der Situation auf, womit zugleich das Lernen den Anweisungen des (emanzipierenden) Lehrmeisters ausgeliefert wird.

Rancières unwissender (*ignorant*) Lehrmeister also kennt nicht (*ignorer*) die bei Arendt dominierende Trennung von Politischem und Privatem, die die Zuordnung des Pädagogischen vor eine falsche Alternative stellt. Er kennt auch nicht jene (anthropologische bzw. psychologische) Hierarchisierung der Intelligenzen bzw. des Wissens, mit der man laut Rancière ohnehin schon im Bereich von Unterdrückung und Verdummung operiert. Dass Rancière dennoch nicht in eine erziehungslose Pädagogik des selbstgesteuerten Lernens abdriftet, liegt genau daran, dass für ihn „die Tugend des Unwissens zuallererst eine Tugend der Trennung“ (Rancière, 2010, S. 14; Übers. d. Verf.) des Wissens und seiner Vermittlung vom emanzipierenden Lehren und Erziehen ist. Der emanzipierende Lehrmeister etabliert ein „reines Verhältnis von Wille zu Wille“ (Rancière, 1987/2007, S. 23), das gerade nicht – wie im Erklärssystem – „eine Intelligenz an eine andere Intelligenz bindet“ (Rancière, 1987/2007, S. 23), sondern im Unterwerfen der Willen der Schüler*innen unter den Willen der Lehrkraft die Intelligenz freistellt. Was Rancière also de facto tut, um seine Figur des emanzipierenden Lehrmeisters zu konstruieren, ist ein Rekurs auf die alte Unterscheidung zwischen Formen des Unterrichtens und einer Erziehung des Willens (vgl. Natorp, 1899/1974). Im Unterschied zu Rancière ist Arendts Position in dieser Frage sehr nah bei Herbarts Insistieren auf dem *Zusammenhang* von Erziehung und Unterricht: „Man kann nicht erziehen, ohne zugleich zu lehren“ (Arendt, 1958/1994a, S. 276).

(b) Ungeachtet aber dieser durchaus nicht unproblematischen (Ab-)Trennung der (Willens-)Erziehung vom Unterricht pointiert Rancières Gebrauch dieser Unterscheidung *zum anderen* seinen zentralen theoriearchitektonischen Kniff: Gegen eine Gleichheit als Ziel (oder auch Ungleichheit als Tatsache) setzt er *Gleichheit als Prinzip*. In diesem Punkt findet sich eine Nähe zu Arendts Handlungstheorie, die ebenfalls von einem „Prinzip der Gleichheit“ (Arendt, 1959, S. 48; Übers. d. Verf.) ausgeht. Handeln wird für Arendt in diesem Kontext „nicht von einem Zukünftigen geleitet, das der Vorstellung gegenwärtig ist und daher von dem Willen ergriffen werden kann“ (Arendt, 1958/1994c, S. 206). Ein „Prinzip inspiriert“ das Handeln durchaus, „aber es schreibt ihm kein Resultat vor, als ginge es um die Verwirklichung eines Programmes; es realisiert sich nicht in irgendwelchen Ergebnissen, sondern allein in dem Vollzug des Handelns selbst“ (Arendt, 1958/1994c, S. 206).

Ganz in diesem Sinne ist auch für Rancière ‚Gleichheit‘ als Prinzip des Handelns dann nichts, was „durch Wissen übermittelt“ (Rancière, 2010, S. 5; Übers. d. Verf.) werden kann; es manifestiert sich vielmehr im Vertrauen in die (gleiche) Intelligenz der Lernenden. *Auf der einen Seite* ist in einer Gesellschaft der Ungleichheit das Abstandnehmen von jeglicher Hierarchisierung von Intelligenzen durchaus äußerst anspruchsvoll, wird damit doch ein Weg gegen eine uralte Tradition des erklärenden und erklärten Wis-

sens beschritten. Und es bedarf wohl deswegen einer willentlichen Koordination. *Auf der anderen Seite* jedoch ist der dazu nötige pädagogische Eingriff in Form des Zwangs zum Gebrauch der eigenen Intelligenz (so übergreifig so ein Zwang auch scheinen mag) äußerst klein. So weist bereits Arendt darauf hin, dass alleine eine prinzipiell angenommene „Gleichheit eine ungemeine Kraft hat anzugleichen“ (Arendt, 1959, S. 48; Übers. d. Verf.). Für Rancière würde es daher „genügen, der Intelligenz, die in jedem Einzelnen schläft, zu sagen: *age quod agis*, fahre fort damit, zu tun, was du tust“ (Rancière, 1987/2007, S. 27). Insofern erscheint die Unterwerfung des Willens der Lernenden zuallererst als Erinnerung daran, dass auch unabhängig von Erklärungen mit dem Gebrauch der Intelligenz fortgefahren werden kann.

Die Pädagogik steht also vor der Entscheidung, entweder im Rahmen eines Axioms der Ungleichheit, d. h. der Annahme ungleicher Intelligenzen, selbst dann noch zu verbleiben, wenn die Gleichheit bestimmter Fähigkeiten und Intelligenzen bewiesen werden soll. Oder sie kann im Sinne eines *Axioms der Gleichheit* stattdessen gerade die Gleichheit voraussetzen, „mit deren Verifizierung [sie] fortfahren“ (Rancière, 1987/2007, S. 60) kann. Denn

[a]lles, was man tun kann ist, das Axiom zu verifizieren, was einem gegeben wurde. Die Logik der Erklärung präsentiert das Axiom der Ungleichheit [...]. Der unwisende Lehrmeister gibt in seiner Logik ‚Gleichheit‘ als zu verifizierendes Axiom. Somit bezieht er die Ungleichheit im Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht auf das Versprechen einer kommenden Gleichheit, die niemals kommen wird, sondern auf die Wirklichkeit einer grundsätzlichen Gleichheit. (Rancière, 2010, S. 5; Übers. d. Verf.)

Folglich geht es weder darum, individuelle Fähigkeiten, Begabungen oder Potenziale als anthropologisierte Ungleichheiten festzustellen noch die Reduktion von Ungleichheit als zukünftigen Zustand zu versprechen. Gleichheit im Voraus grundsätzlich (eben: prinzipiell) anzunehmen, heißt gewissermaßen „eine Art des Testens der Gleichheit“ (Bingham & Biesta, 2010, S. 38; Übers. d. Verf.) zu praktizieren und zu schauen, „was man mit dieser Annahme machen kann“ (Rancière, 1987/2007, S. 60). Mit dieser Fokussierung von Gleichheit als Prinzip im Rücken stellt also Rancière jenem (explikatorischen) Zirkel der Unfähigkeit einen *emanzipatorischen Zirkel der Fähigkeit* gegenüber. Während der „Zirkel der Unfähigkeit [...] immer schon da“ ist, und zwar als Tradition sozialer Ungleichheit und Unterdrückung, muss dieser „Zirkel der Emanzipation [...] begonnen werden“ (Rancière, 1987/2007, S. 26): „Gleichheit [ist] ein Anfang und kein Ziel“ (Rancière, 2017, S. 735).

Anders als Arendt, bei der man in diesem letztlich wohl Kantischen Rahmen der Unterscheidung von Erziehen und Lehren noch Bezüge auf eine Figur der (lehrenden) Vermittlung von Tradition erkennt, interessiert sich Rancière in ausdrücklicher Abgrenzung von Arendt und jenen „Denkern der Vermittlung“ eher für die spezielle „Tradition der Einschreibung egalitärer Akte“ (Rancière, 2017, S. 731). Anstatt die Geschichte zunächst selbst zu verstehen und dann anderen zu vermitteln, schreibt sich diese Art der Theoriebildung „in eine Geschichte ein“ (Rancière, 2017, S. 731); anstatt Erziehende

als „Spezialisten für Vermittlung“ zu verstehen, ginge es darum, sie als Personen aufzufassen, die „sich in diese Geschichte der Verifikation der Gleichheit einreihen“ (Rancière, 2017, S. 731).

Über Rancières egalitaristisches Anliegen dieser „Verifikationspraktiken der Gleichheit“ (Rancière, 2017, S. 730) lässt sich somit der Status inklusiver Pädagogik *als Projekt* genauer bestimmen. Im hier erarbeiteten Verständnis ist eine Theorie inklusiver Pädagogik weder deskriptiv noch normativ, sondern *verifizierend* angelegt. Das pädagogische Projekt der Inklusion bezieht sich dabei – im Sinne von Rancières Prinzip der Gleichheit – auf eine *pragmatische Maxime*, d. h. eine Prämisse, von der man ausgeht und die praktisch verifiziert werden muss, die aber nie verifiziert werden würde, wenn man nicht von ihr ausginge. Somit wird ein (zugleich pädagogisch und politisch justiertes) theoretisches Projekt begonnen, in dem man „sich in das politische Projekt der Gleichheit einschreibt“ (Biesta, 2017, S. 66; Übers. d. Verf.).

Damit rückt Rancières Verfahren des emanzipatorischen Theoretisierens in die Nähe eines pragmatistischen Theoriestils, in dem nach William James mit ‚lebendigen Hypothesen‘ operiert wird. Grundsätzlich wird als Hypothese „alles bezeichnet, was mit dem Anspruch, geglaubt zu werden, an uns herantritt“ (James, 1897/1997, S. 129). Während eine tote Hypothese allenfalls eine innertheoretische Schlüssigkeit besitzt, schließt eine lebendige Hypothese die „Willigkeit zu handeln“ (James, 1897/1997, S. 129) ein. Eine lebendige Hypothese ist deshalb das, was Peirce in seiner konsequenzialistischen Wahrheitstheorie eine „pragmatische Maxime“ (Peirce, 1878/1968, S. 63) genannt hat: Diese gilt es, an den Folgen eines auf ihr basierenden Handelns zu verifizieren und nicht an einer bereits vor dem Handeln gegebenen Wirklichkeit.

7. Resümee

Inklusive Pädagogik, so ließen sich diese im Anschluss an Arendt und Rancière entwickelten Überlegungen zusammenfassen, wäre weder vorrangig als Prozess der Qualifikation (im Sinne einer Erklärpädagogik) noch vorrangig als ein auf ‚Teilhabe‘ gerichteter Prozess der Sozialisation zu verstehen, sondern als *Prozess einer pädagogischen Subjektivierung unter der Prämisse der Gleichheit*. Entsprechend richten sich die Fragen des emanzipierenden Lehrmeisters „Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?“ (Rancière, 1987/2007, S. 35) nicht an ein Wissen bzw. ein Noch-Nicht-Wissen. Sie versuchen auch nicht, im Sinne einer Vorbereitungsfunktion der Erziehung subjektive Voraussetzungen für eine Teilhabe zu schaffen, die erst später kommt. Vielmehr richten sie sich an den Willen, von der eigenen Intelligenz Gebrauch zu machen, was dann sowohl Grundlage für den Erwerb von Wissen als auch für eine Sozialisation unter Gleichen darstellt.

Im Unterschied zum dominanten Diskurs um Inklusion, der am Umgang mit Heterogenität orientiert ist, lässt sich also mit Rancière die Bedeutung der Maxime der Gleichheit akzentuieren. Zwar finden sich auch im dominanten Diskurs um Inklusion Bezüge auf Gleichheit (vgl. Balzer, 2020); diese wird aber im Kern als eine Frage der

„Differenzgerechtigkeit“ (Boger, 2017) verstanden, d. h. der Angemessenheit im ‚Umgang mit Heterogenität‘, womit Gleichheit in eine von der Besonderheit der Einzelnen abgeleitete und insofern relative Größe verwandelt wird (vgl. Heßdörfer, 2019, S. 127). Im Unterschied zu dieser *relativen* Gleichheit geht es in Rancières Perspektive um *radikale* Gleichheit, d. h. um eine unteilbare, nicht-graduierbare Gleichheit, die weder als empirisch prüfbare Voraussetzung noch als normatives Ziel pädagogischen Handelns gedacht wird, sondern als eine praktisch zu verifizierende Maxime pädagogischen Handelns, die Realität gewinnt, indem man von ihr ausgeht. Ein solcher gleichermaßen pädagogisch wie politisch dimensionierter Gedanke radikaler Gleichheit als pragmatische Maxime stellt in den gegenwärtig dominanten epistemischen Ordnungen einen Fremdkörper dar. Während eine von der Psychologie bestimmte epistemische Ordnung im Schema von Diagnose und Intervention laufend eine graduierbare (Un-)Gleichheit hervorbringt und bearbeitet, werden in einer von der (kritischen) Soziologie bestimmten epistemischen Ordnung vor allem Erklärungen für die Reproduktion der Ungleichheit entwickelt, ohne diesen Zirkel unterbrechen zu können. In beiden Ordnungen werden Verständnisse inklusiver Bildung generiert, die auf ihre Weise Ungleichheit verifizieren.

Die Verifikation der pragmatischen Maxime der Gleichheit bleibt unter diesen Bedingungen eine irritierende Herausforderung, und zwar nicht nur für ein Verständnis inklusiver Pädagogik, sondern für Pädagogik ganz allgemein. Dies liegt daran, dass doch die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen so etwas wie eine Betriebsprämisse der Pädagogik darzustellen scheint, die sie nicht ungestraft über Bord werfen kann. Mit Arendt und Rancière ist es allerdings möglich, präziser zu benennen, um welche Ungleichheit es hierbei geht: Mit Arendt lässt sich sagen, dass der Schonraum der Erziehung, in dem wir, anders als im Raum des Politischen, nicht unter Unseresgleichen sind, keinen Selbstzweck darstellt, sondern dazu dient, mit der Bewahrung des Neuen eine Gleichheit zu verifizieren, die sich durch eine Sozialisation außerhalb dieses Schonraums nicht ohne Weiteres ergeben würde. Mit Rancière lässt sich die Ungleichheit schließlich nicht als Ungleichheit der Intelligenzen verstehen, sondern als Ungleichheit des Willens, von der eigenen Intelligenz Gebrauch zu machen. Eine solche Ungleichheit fällt bekanntlich nicht notwendigerweise mit der Ungleichheit von Kindern und Erwachsenen zusammen, was das Projekt inklusiver Bildung zu einem anspruchsvollen universellen Projekt macht.

Literatur

- Allen, D. S. (2007). Further reflections on Little Rock. *Schools: Studies in Education*, 5(2), 13–19.
- Arendt, H. (1953/1994). Verstehen und Politik. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 110–127). München: Piper.
- Arendt, H. (1957/1994). Was ist Autorität? In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 159–200). München: Piper.
- Arendt, H. (1958/1994a). Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 255–276). München: Piper.

- Arendt, H. (1958/1994b). Kultur und Politik. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 277–304). München: Piper.
- Arendt, H. (1958/1994c). Freiheit und Politik. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 201–226). München: Piper.
- Arendt, H. (1959). ‚Reflections on Little Rock‘. *Dissent*, 6(1), 45–56.
- Balzer, N. (2020). Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552> [07. 12. 2020].
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51–70). Paderborn: Schöningh.
- Bellmann, J., & Su, H. (2017). Democracy and Bildung/Erziehung – Towards a universal theory of education. *Education Sciences*, 7(1), 1–11.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.
- Bingham, C., & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière – Education, truth, emancipation (with a new essay by Jacques Rancière)*. London/New York: Continuum.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* (1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [07. 12. 2020].
- Brüggen, F. (2007). Autorität, pädagogisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 602–614.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1916/1985). Democracy and education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The middle works* (S. 88–92). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2015). Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 133–146). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [07. 12. 2020].
- Forster, E., & Obex, T. (2020). Historische Epistemologie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 641–651). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung – Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65(2), 34–37.
- Heßdörfer, F. (2019). Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In R. Mayer, A. Schäfer & St. Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* (S. 113–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Hollenbach, N. (Hrsg.) (2012). *Gemeinsam lernen. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- James, W. (1897/1997). Der Wille zum Glauben. In E. Martens (Hrsg.), *Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey* (S. 128–160). Stuttgart: Reclam.
- Koller, C., Casale, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. unv. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, C. (2016). Das aktuelle Thema: Inklusion und Differenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 344–345.

- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(1), 7–16.
- Masschelein, J. (2000). Die Zeit der Generationen. In J. Masschelein (Hrsg.), *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs* (S. 211–229). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Meyer-Wolters, H. (1997). Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(2), 206–225.
- Natorp, P. (1899/1974). *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–29). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Peirce, C. S. (1878/1968). *Über die Klarheit unserer Gedanken. Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Klaus Oehler*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Rancière, J. (1987/2007). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, J. (2004). Who Is the subject of the rights of man? *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 297–310.
- Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham & G. J. J. Biesta (Hrsg.), *Jacques Rancière – Education, truth, emancipation (with a new essay by Jacques Rancière)* (S. 1–24). London/New York: Continuum.
- Rancière, J. (2017). ‚Republikanismus ist heute ein Rassismus für Intellektuelle‘ – Jacques Rancière im Gespräch mit Julia Christ und Bertrand Ogilvie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(4), 727–761.
- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 41–59). Paderborn: Schöningh.
- Rekus, J. (2016). Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), 46–56.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, F. D. E. (1826/1983). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In E. Weniger & W. Flitner (Hrsg.), *Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Berlin & Wien: Ullstein.
- Sturm, T. (2016). Von der Sonderpädagogik zur Inklusiven Pädagogik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 601–623.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für ‚schwierige‘ Kinder*. München: Reinhardt.
- Winkler, M. (2013). Inklusion und Bildung – eine kritische Nachfrage. In R. Braches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und soziale Arbeit* (S. 101–119). Opladen: Budrich.
- Winkler, M. (2018). *Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion*. Stuttgart: Kohlhammer.

Abstract: Starting from observations of the dominant contemporary reform discourse on inclusive education, the paper draws on theoretical resources from Hannah Arendt and Jacques Rancière, which allow for certain revisions of the dominant discourse. Instead of seeing the core challenge of inclusive education in terms of productively dealing with diversity, the starting point of a revised understanding of inclusive education is regarded to be the pragmatic maxim of equality. The article concludes with a brief summary of the gains for a theorisation of inclusive education based on the pragmatic maxim of equality.

Keywords: Inclusive Education, Equality, Diversity, Arendt, Rancière

Anschrift der Autoren

Dr. Hanno Su, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: hanno.su@uni-muenster.de

Prof. Dr. Johannes Bellmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: johannes.bellmann@uni-muenster.de