

Schneider-Reisinger, Robert

## Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung?

Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 87-100. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Schneider-Reisinger, Robert: Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung? - In: Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 87-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319567 - DOI: 10.25656/01:31956

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319567>

<https://doi.org/10.25656/01:31956>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



### Kontakt / Contact:

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

# Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung?

Robert Schneider-Reisinger

Keywords: Inklusion / inklusive Bildung, materialistische (Behinderten-)Pädagogik, Schulformen, Organisation / Formation

*Der Gesamtunterricht  
wird zum Ausgang der Gegengesellschaft.  
... soll das Werkzeug vermitteln,  
das die Wirklichkeit braucht;  
in diesem ... muss ihre Zukunft schon mit enthalten sein.*

H.-J. Heydorn

Der Beitrag folgt im Wesentlichen einer These Gamms (2017) aus dem Buch „Allgemeine Pädagogik“. Im ursprünglich 1979 erschienenen Werk heißt es: „Die *Organisation* des Bildungswesens greift tiefer als seine geistigen Gehalte. Wer miteinander lernt und wer nicht *miteinander lernen* darf, ist das eigentlich entscheidende“ (ebd.: 32, H.d.V.). Nicht zufällig wird in diesem Beitrag *eine* bestimmte allgemein-erziehungswissenschaftliche Lesart inklusiver Pädagogik verfolgt, die in der Tradition materialistischer Pädagogik steht. In diesem Rahmen wird zu zeigen versucht, warum die Entwicklung von Schule(n) für alle und jede\*n onto-/logisch nur als inklusive Schule organisiert werden kann und diese Entwicklung mit der Etablierung von Gesamtschulen einsetzen könnte. Dazu werden zunächst die Begriffe und bildungswissenschaftlichen Perspektivierungen geklärt (1.–3.), dann ein inklusionspädagogischer Begründungsrahmen skizziert (4.) und diese Theorie*praxis* als verschränkte Entwicklung von Form und Inhalt institutionalisierter inklusiver Bildung (5.) modelliert.

## 1. Wissenschaftstheoretische und epistemologische (nebst ideologischen<sup>1</sup>) Vorbemerkungen

Als „Theorie-Praxis“ kann mit Bloch (1985a: 354) die Arbeit an einer „verständige[n] Abstraktion“ (Marx 2015a: 617) bzw. an einem „vollkommenen Begriff[.]“

---

1 Im Sinne Marx' und Engels (1990: z.B. 26) bzw. als „organisch“ (Gramsci 2012: 876, 1255, 1324; auch Heft 4, 7).

(Leibniz 2014: 33) verstanden werden, der in diesem Sinn aber „selbst nur der bewusste Reflex der dialektischen Bewegung der wirklichen Welt“ (Engels 1984: 293) *ist*.<sup>2</sup> Es handelt sich also um eine dialektische Methode (z. B. Klafki 2019) zur Erforschung des Gesamtzusammenhangs von Welt, deren objektiv-reale Natur materialistisch<sup>3</sup> ist. Letztlich wird versucht, mittels dieser produktiv-praktischen (Dussel 1985) Tätigkeit „derart tief in alles Wirkliche [und seine dialektische Bewegung] zu dringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich drin erschlosse“ (Benjamin 2017: 228). Diese Positionierung wird mit *begriffener Empirie* bezeichnet, die mit dem „produktiven Blick fürs Kleinste [...] den hermeneutischen Funken aus dem Detail zu schlagen“ (Adorno 1976: 33) versucht. Eben das macht diese „Gesellschaftspädagogik“ (Gamm 2017: 32, 107 f.) nicht bloß zur Wissenschaft des Gesamtzusammenhangs, sondern zugleich zur „Wissenschaft vom Ursprung“ (Benjamin 2017: 227). Im Fortgang der Denkarbeit wird sich zeigen, dass (pädagogische bzw.) schulische Inklusion, Gesamtschule und Gesamtunterricht in einem Bewegungsverhältnis *des in esse*<sup>4</sup> (Leibniz 1996: 399 f.) stehen.

## 2. Inklusive Bildung

### 2.1 Inklusion und Pädagogik: die *unteilbaren Anliegen der Bildung*<sup>5</sup>

Was unter Inklusion / Inklusiver Pädagogik verstanden wird, ist nicht unstrittig oder gar eindeutig festzulegen. M.E. lässt sich dies ohne Berücksichtigung der Geschichte von Bildung und Erziehung bzw. der Genese ihrer Institutionalisierung(en) nicht angemessen verstehen. Damit verbunden sind außerdem unterschiedliche Ableitungen für die (schul-)pädagogische Praxis und den Umgang mit marginalisierten oder vulnerablen Menschen und Personengruppen.<sup>6</sup> Ungeachtet dessen führt das zu einer ersten Unterscheidung, die jedenfalls getroffen werden kann: Jene zwischen einem breiten und engen Verständnis von Inklusion. Dieses lässt sich – befeuert durch die UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (CRPD) – auf Behinderung<sup>7</sup> engführen; jenes versteht sich als „Konzept zur Überwindung von

2 Siehe Marx 2015a; Marx/Engels 1990: z. B. 20–27; Engels 1990b: 348 ff.; 2015; pointiert in Marx 2018: 25–28; auch Gamm 2017: 29–32.

3 Marx und Engels (1990: 17–77); pointiert als: „[D]er letzte Inhalt der menschlichen Handlung ist die produktive Ermöglichung, die reproduktive Erhaltung und Stärkung des empirischen, unteilbaren und konkreten Lebens des Menschen“ (Dussel 2013: 141).

4 Die dahinterliegende onto-logische Figur des *übergreifenden Allgemeinen* (Holz 2003; 2005), d. h. von Totalität im materialistischen Sinne, wird im Beitrag noch deutlich und eine zentrale Stellung innerhalb der Argumentation einnehmen.

5 Siehe Oelkers (2012).

6 Siehe dazu ein allgemeinpädagogisches Verständnis von Inklusion (Integration) bei z. B. Feuser (2005) und Prengel (2006).

7 Zum entsprechenden Behinderungsbegriff siehe Artikel 1.

Diskriminierung aller Risikogruppen“ (Werning/Löser 2010: 105) und artikuliert insofern einen allgemeinpädagogischen Ansatz (z.B. Hinz 2006), der zudem menschenrechtlich fundiert ist. Dieser markiert nicht nur gesellschaftliche Formen der Marginalisierung, sondern mahnt jene Voraussetzungen ein, die allen Menschen das gleiche und umfassende Recht auf selbstbestimmte Teilhabe an den „menschliche[n] Angelegenheiten“ (Arendt 2014: 225) ermöglichen und sicherstellen. Den Zusammenhang von Schule und Bildung hat Rekus (2016: 50, H.d.V.) pointiert formuliert:

„Inklusion ist dann nicht einfach die Bezeichnung für ein *organisiertes gemeinsames* Lernen, sondern mit ihr ist der *pädagogische Anspruch verbunden, dass jeder auf seine Weise an seiner eigenen Bildungsaufgabe arbeiten* kann, und zwar in einer Aufgabengemeinschaft mit *gegenseitiger Hilfe* und Unterstützung.“

So treffend diese Einlassung ist, es kann ihr Gehalt jedenfalls an zwei Aspekten kritischen ergänzt werden: (i) Einmal ist nicht ganz klar, was mit „Bildungsaufgabe“ gemeint ist und inwieweit „seine eigene“ mit jener der „Aufgabengemeinschaft“ zusammenhängt.<sup>8</sup> Auch wenn nicht von der Hand zu weisen ist, dass die Ambivalenz der Inklusionsforderung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen von Schule und der mit ihr zusammenhängenden Praktiken nicht unreflektiert<sup>9</sup> bleiben darf (schon alleine um vulnerable Personen vor weiteren Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen zu schützen), scheint m.E. Feuser (2017: 242) doch den Nagel auf den Kopf getroffen zu haben, wenn er von der „Integration der Inklusion in die Separation“ schreibt. (ii) Der zweite Einwand betrifft den „Anspruch“ auf inklusive Bildung, der ja erst in praxi von den Akteur\*innen einzulösen ist. Bleibt es allein bei diesem, dann kann sich das *Zentrum*<sup>10</sup> (Dussel 1985) suspendiert davon wissen, nach dem Zusammenhang von Pädagogik, Bildung und Erziehung mit dem wirklichen Zusammenleben der Menschen zu fragen; das heißt letztlich davon abzu- sehen, den „Zusammenhang ihrer Kritik mit ihrer eigenen materiellen Umgebung“ (Marx/Engels 1990: 20) in den Feldern pädagogischer Praxis zu bearbeiten.

Inklusive Pädagogik kann sonach als Versuch verstanden werden, das Unabge- goltene des Menschheitsversprechen auf Bildung für alle (Heydorn 2004) einzulösen. Diese „Allgemeinbildung“ (Klafki 2007: 40) versteht sich von der dialektischen Figur des Übergreifens (Klafki 1964: 322–329, 441 ff.; 2019: 40–47, auch 4. hier) her, wo- nach scheinbar Ausschließendes als Momente „der erlebte[n] *Einheit* der Bildung“

8 Hier setzt z. B. die Auseinandersetzung um indirekte Integration/Inklusion (Speck 2008: 389) ein.

9 Siehe 4.; dazu Dammer (2012), Bernhard (2015), auch Heinrich (2015).

10 „Critical thought that arises from the periphery including the social periphery [...] always ends by directing itself toward the *center*. It is its death as critical philosophy; it is its birth as an ontology and ideology. Thought that takes refuge in the center ends by thinking it to be the *only reality*. [...] a philosophy of liberation is rising from the periphery, *from the oppressed*“ (ebd.: 4, 14, H.d.V.). Pointiert: „Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d.h. die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht.“ (Marx/Engels 1990: 46)

(ebd.: 297, H.d.V.) und als *in* den *gesellschaftlichen Verhältnissen* „neu zu durchdenkende[s] Gefüge ... des uns alle Angehenden“ (Klafki 2007: 40) verstanden wird.<sup>11</sup> Bildung – zumal als inklusive „Bildungsbewegung“ (Mollenhauer 2008: 103) gesellschaftlicher Individuen (Séve 2016: Kap. III) – stellt sich für diese „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993: 32) als „erkenntnisbasierte Aufklärung und Erziehung“ (Feuser 2017: 256) dar – das heißt als Versuch demokratischer Erziehung (Dewey 2000): In miteinander geteilten Erfahrungen „[d]as Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist“ (Feuser 2017) in Bewegung zu halten und für Bedingungen zu *sorgen*<sup>12</sup>, die dieses freizusetzen vermögen.

## 2.2 Inklusive Pädagogik und Behinderung

An dieser Stelle setzt nun *eine* spezifische Lesart von Inklusion ein, die im Rahmen der Behindertenpädagogik (Moser/Sasse 2008) entwickelt worden ist und „als eine[...] der wichtigsten des Faches“ (Moser 2018: 7) und „[w]eiterhin ... hoch bedeutsam“ (ebd.) eingeschätzt wird. Zudem ist sie zur anfangs skizzierten kritisch-materialistischen Pädagogik mehr als bloß verwandt (Braun 1980).

„Be-Hinderung ist letztlich Ausdruck dessen, was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteilsbelastete Vorenthaltung an sozialen Bezügen und Inhalten nicht lernen durfte, *und* Ausdruck unserer Art und Weise, mit ihm umzugehen“, schreibt Feuser (2005: 132).

Damit pointiert Feuser die materialistisch-pädagogische Perspektive auf Behinderung, die relational verfasst ist und Subjektivierungsprozesse (Marx 2015a: 622 ff.; 2005: 92 f.) in *Verhältnissen der Isolation* bzw. Fixierung artikuliert. Hierbei wird auf materialistische Anthropologie rekurriert (Jantzen 2018), wie sie verdichtet in den „Feuerbachthesen“ (Marx 1990) zum Ausdruck kommt. Menschen sind demnach die Sozialgeschichte ihrer (auch möglichen<sup>13</sup>) Verhältnisse, die sich zugleich weiterhin „an Individuen atomisiert“ (Bloch 1985b: 305). Eben deshalb neigen Menschen dazu, dieses (nur jeweils vorübergehende) Standbild von Bewegtem für eine Substanz zu halten.

Darauf bezieht sich nun die materialistische Behindertenpädagogik ganz ausdrücklich (z.B. Jantzen 2004). Bedürfnisse und Fähigkeiten sind als Mittel der „anthropologisch-sozialen Homöostase“ (Heller 1981: 53) zwar biologisch angelegt, zugleich aber Resultat der (gesellschaftlichen) Verhältnisse *zwischen* den Verhaltensweisen – als „ein *Struktureffekt*, der auf Grund der gesellschaftlichen Verhältnisse in der

11 Dies ist zugleich eine „kritische Auseinandersetzung [... und] Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“ (ebd.).

12 Durchaus im Sinne von „Care“-Konzeptionen (z.B. Noddings 2002).

13 Diese entbehren aber keineswegs der Wirklichkeit; ausführlich: Bloch (1985b: 271–288) oder im Kontext inklusiver Pädagogik in Feuser (2013).

Produktion und Reproduktion [Marx' Tätigkeit]<sup>14</sup> [...] auftritt“ (Sève 2016: 352, H.d.V.; auch 188f.). Menschen machen sich, d.h. auch ihr Wesen selbst zum Gegenstand ihrer Praxis und damit zur Aufgabe wirklicher und sinnlicher Vermittlung – bedingt durch und selbst als ein Moment eines „universale[n] Reflexionssystem[s] der Wirkungen“ (Holz 2003: 55).

Schon von ihrem Selbstverständnis und der Qualität als wissenschaftliches System her, kann materialistische (Behinderten-)Pädagogik mit Holz (2005) als Theorie des „Gesamtzusammenhangs“ (Engels 1990a: 35) bezeichnet werden. Kritische Theorie(n) verwendet dazu den Begriff *Totalität*. Bezeichnet wird so die Einsicht, wonach alles bzw. jede\*r in „einem systematischen Zusammenhang steht [...] überall im einzelnen wie im ganzen“ (ebd., 34). Totalität ist die substanzielle Form und Voraussetzung von Welt (Natur, Mensch, Kultur) als eben diese: ein universales und reflexives System von Wirkungen, welches der kritische Materialismus durch Dialektik und historisches Prozess-Denken zu fassen versucht (Marx/Engels 1990). Der Grund alles Seienden ist mithin selbst (ein) Verhältnis – transempirisch und doch zugleich ein konkretes, d.h. reel-reales<sup>15</sup> Moment von Bewegung(en).<sup>16</sup> Verwiesen ist damit auf die „Tiefe“ und „Breite“ von Erfahrung bzw. Kultur, wie Dewey (2007: 18) schreibt, und auf deren „Tendenz“ (ebd.: 350), die Tätigkeiten zu Arbeit bzw. Praxis ‚formiert‘ und sich als Produktionsweise sozial-kulturell festsetzt. Von dieser nicht erfasst bzw. ausgeschlossen zu werden, heißt an der Re-/Produktion menschlicher Natur und dem sozialkulturellen Erbe<sup>17</sup> nicht mitwirken (partizipieren) zu können. Als einzelne wie als Einheit sind diese Totalität(en) konkret – und zwar in Tätigkeiten/Bewegungen und als ein *übergreifendes Allgemeines* bzw. Einheit der Widersprüche (Holz 2013: 125 ff.). Materialistisch-anthropologisch pointiert das Marx (1990: 6) in der 6. Feuerbachthese, wonach „das menschliche Wesen ... [i]n seiner Wirklichkeit ... das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ist. Menschen *sind* also wesentlich über sich hinaus, jenseits ihrer Grenze<sup>18</sup> *und* diese Grenze selbst.

14 „Stoffwechsel ... zwischen Mensch und Natur“ (Marx 2018: 192), der „durch seine eigene Tat vermittelt, [ge]regelt und kontrolliert“ (ebd.) wird. Zu materialistisch siehe FN 3.

15 Gemeint ist die Tendenz des Wirklichen auf seine realen Möglichkeiten hin, die *in* der zukunfthaltigen Eigenschaft der Wirklichkeit selbst (Bloch 1985b: 161 ff., 256 ff.) bzw. der Prozessualität von Lebendigem liegt (Whitehead 1974; Portmann 1965).

16 Diese Dialektik und Dynamik von Bewegung(smomenten und ihrer Initiation) als organische und regulierend-kontrollierende Wirkungsketten werden etwa in Marx' (2018: 192) Arbeits- oder Deweys (2007: 18) Begriff von Erfahrung/Kultur deutlich. Die so durch Tätigkeit vermittelte Verbindung von Mensch(en) und Welt ist aber *in toto nicht* erfahrbar, sondern nur mittels Extrapolation über die Prozessmomente (spekulativ) zu konstruieren; für Gesellschaft als ein solches transempirisches Bezugsgewebe: Adorno (2020a).

17 Siehe FN 3, 13.

18 Das heißt der Andere (auch das Andere von Natur: Kultur) und die entsprechenden Beziehungen; zur anthropologischen Einordnung – auch zur Figuration des Übergreifens: Plessner (1975); Anzieu (2013) zur psychoanalytischen Bedeutung von Grenzerfahrungen auch im Sinne des Containments. Das Übergreifen scheint durch das Haut-Ich verkörpert zu werden (ebd.: 60f.).

Die (Selbst-) <sup>19</sup>*Entfremdung* der menschlichen Natur kann sohin als „sondieren“ bzw. „isolieren“ (ebd.) bezeichnet und als defizitärer Beziehungsmodus von organisch zusammengehörendem (Mensch(en) und Welt) umschrieben werden (Marx/Engels 1990: 20–77; Marx 2018: 85 ff.; 2005: 54 ff., 83 ff.). Der innere (subjektive) Widerspruch von Gebrauchswert und Wert einer Bildungsbewegung erscheint so als ein nur mehr äußerer und eine Frage des Tauschwertes (Marx 2018: 62 ff.). Für die Bildungsarbeit als sozial-kulturelle (wie biologische) Re-/Produktion des Menschen, scheint die Tätigkeit *behinderter* Menschen nicht bedeutsam und auch per se ohne „Gebrauchswert“ (ebd.: 50) zu sein. Nun konstituiert sich die Totalität der „Lebenszusammenhänge(n)“ (Jantzen 2004: 169) aber über (die Beziehung zu) den Anderen –, in allgemeinsten konkret-abstrakter Form als transempirischer Raum. Davon ausgeschlossen zu sein, an diesen Bewegungen gehindert oder darin fixiert zu werden, macht das Wesen von Behinderung im Sinne materialistischer Pädagogik als „Isolation“ aus (Jantzen 1980). Diese konstituiert sich demnach bereits ‚vor‘ <sup>20</sup> dem ‚Feststellen‘ einer Behinderung und drückt insbesondere die, unter isolierenden Bedingungen und entfremdeten Bedürfnissen, erlernten Bewältigungsversuche von Lebensregulierung und -kontrolle vor dem Hintergrund neuen, steten Isolationsdrucks aus. Behinderung lässt sich sonach als humanwissenschaftliche Übersetzung von Entfremdung als „eine Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016: 20) auffassen. Es handelt sich hierbei um die behindertenpädagogische Übersetzung materialistischer Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt um eine Aufforderung und Befähigung zur „Teilhabe an der Summe aller guten Beziehungen zwischen den Menschen“ (Jantzen 2004: 186).

### 3. Gesamtschulen als organisierte Form

Zunächst: „Gesamtschule und Gesamtschule ist [...] nicht dasselbe“ (Gudjons 2008: 300). Im Sinne des Deutschen Bildungsrats (1969, Vorwort, H.d.V.) erheben Gesamtschulen jedenfalls den Anspruch

„erzieherische Forderungen [...] zu verwirklichen, die für eine demokratische Industriegesellschaft unbestritten [...] erhoben werden [...]: Chancengleichheit (!) für *alle*; Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit; Vermeidung verfrühter Schullaufbahnentscheidungen und deren ständige Korrigierbarkeit; breites Fächerangebot entsprechend der Vielfalt der Begabungen und der Erfordernisse der Gesellschaft.“

19 Die in Klammern gesetzte ist ein *innerer* Effekt entfremdeter Re-/Produktionsverhältnisse. Derart lassen sich z.B. Verhaltenspathologien über die Verinnerlichung und Bewahrung des Selbst angesichts entfremdeter Verhältnisse verstehen.

20 ... geht doch der Gesamtzusammenhang den einzelnen Beziehungen *onto-logisch* voraus.

Dies bedeutet, wie später dort zu erfahren ist: eine wissenschaftliche Schule für alle, Individualisierung und differenzierte Förderung, die Verwirklichung von Chancengleichheit und Schulen als Orte der kritischen Reflexion eigener und anderer Lebensformen, Kulturen und Praktiken zu begreifen. Sie finden sich insbesondere in zweigliedrigen Schulsystemen als eine Art „Kompromiss“ (Nikolai 2022: 104) zwischen Mehrgliedrigkeit und Einheitsschule. Gesamtschulen – so die These hier – bilden Organisationsformen von Bildung und Erziehung ab, die mehr oder weniger konsequent versuchen, die vertikale Gliederung des Schulsystems (sowie damit zusammenhängende Ideologie<sup>21</sup> und Effekte<sup>22</sup>) zu mildern (Aurin 2001). Dabei operieren sie innerhalb bzw. mit systemischen Logiken und Rhythmen, die den Anforderungen der Zeit und einer kindgemäßen Pädagogik nicht standhalten können.

Werden Organisationen als Vermittler „zwischen den systemischen Imperativen der dynamischen Stabilisierung und den subjektiven Ansprüchen auf Selbstverwirklichung und ein gelingendes Leben“ (Rosa et al. 2021: 68) betrachtet, so kann ihre vordringliche Aufgabe in der Vermittlung von Resonanz erfahren gefasst werden. Gemeint ist eine „Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“ (Rosa 2016: 298) Es handelt sich demnach um einen Beziehungsmodus von Menschen zur Welt, der als antwortend, tragend, wohlwollend oder gar gütig erfahren wird.<sup>23</sup> Wie Akteur\*innen sind Organisationen (bzw. Institutionen) eingewoben in den Gesamtzusammenhang – sind also selbst Totalität(en) und schieben sich als Resonanzräume der Subjekte in das „Bezugsgebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2014: 225) ein (Dussel 2013: 53 ff.). Auch wenn sich in ihnen die „Resonanzachsen“ (Rosa 2016: 297) kreuzen, so sind sie in Schule(n) tatsächlich grundlegend diagonal angelegt, soll doch auf Totalität (primär?) in einer Dingbeziehung<sup>24</sup> geantwortet werden (ebd.: 331 ff.). Organisationen spielen insofern „eine aktive Rolle im Prozess der Vermittlung“ (Rosa et al. 2021: 76) von Transempirischem über Konkretes, indem Subjekte Raum zum Antworten (und Fragen) gegeben wird.

Vor diesem Hintergrund und aus inklusionspädagogischer Perspektive könnte es sich bei Gesamtschulen um eine Zwischenstufe von gemeinsamen Schulen (für alle?) und Gesamtunterricht in einer Schule handeln (Thun 2022); ‚dazwischen‘ wären dann Gemeinschaftsschulen zu verorten, sofern diese insbesondere schulpädagogisch

21 z. B. die Vorstellung einer ausschließlich individuellen Disposition zu Fähigkeiten, die Akzentuierung von kognitiven und deren zeit-, kultur- und kontextunabhängigen Bedeutsamkeit (Stichwort: begabungsgerechte Schule samt Prolongieren eines meritokratischen Leistungsmodells). Siehe 2.2.

22 Die weitere Öffnung des gegliederten Schulsystems hat zu keiner erheblichen Steigerung der Durchlässigkeit der Schulformen für 10- bis 15-jährige geführt und zudem das Klientel weiterführender Schulen verfestigt (Baumert 2001).

23 Das dialektische Andere der Resonanz ist die Entfremdung (ebd.: 299 ff.), was vor dem Hintergrund ihrer materialistischen Übersetzung als Isolation und Behinderung weiterführend ist.

24 ... aber nicht verdinglichend, sondern Totalität(en) auf eine Erfahrung mit Materialität, die „Anverwandlung von Dingen“ (Rosa 2016: 393) bzw. einen Stoffwechsel ‚reduzierend‘.

und bzgl. der politischen Implikationen verstanden werden (Bohl et al. 2022: bes. 168f.). Dazu nun mehr.

#### 4. Inklusive Pädagogik und ihre Entsprechung in institutionalisierter Formation

Zu Beginn ist schon auf die Bedeutung der Organisation von Bildungs- und Erziehungsprozessen hingewiesen worden. Nunmehr sollte auch der Konnex zu Inklusion/inklusive Bildung deutlich geworden sein. Wird (pädagogischen) Institutionen in (bürgerlichen) Gesellschaften als Bildungssystem eine *Tendenz* zur Bewahrung und Sicherung des Bestehenden zugewiesen (Fend 1980; kritisch-erweiternd Heinrich 2015),<sup>25</sup> dann dürfte Bernfeld (2022: 106) recht behalten:

„Die Tendenz schafft selten eine Erziehungseinrichtung, und kaum häufiger eine Erziehungsmaßnahme, aber sie färbt sie alle in einer bestimmten Weise; gibt ihnen die Ideologie und Rechtfertigung; und unterdrückt Erziehungseinrichtungen, -maßnahmen, Ideologien, die ihr zuwider sind.“

Jedenfalls im deutschsprachigen Raum hat sich ein äußerlich differenziertes Schulsystem durchgesetzt, wobei seine Gliederung insbesondere auf Basis von (unterstellt-erwarteter) Begabung und Fähigkeit sowie Alter organisiert wird; außerdem ist dies vermittelt über die sozio-ökonomischen Verhältnisse<sup>26</sup> und das (geerbte) Bildungskapital (Bourdieu 2012; ergänzend Geißler 2014: 333–372). Dies lässt sich aus der Schulgeschichte (Deutschlands und Österreichs) lesen und als „Konsequenz der Tatsache [begreifen], dass die Zuweisung von Berufspositionen ... zugleich mit einer hierarchischen Auswahl von Zugangsmöglichkeiten und Lebenschancen ... verbunden ist“ (Braun/Wetzel 2001: 376). Der Beginn dieser (eigentlichen) Geschichte wird zugleich durch das Errichten einer „pädagogischen Barriere“ (Mollenhauer 2008: 40) markiert, die innerhalb wie auch über ihrer Grenzen hinaus eine spezifische Logik prolongiert.<sup>27</sup> Diese differenziert die Schule als Subsystem weiter aus – ungeachtet dessen sie von gesellschaftlichen Tendenzen durchtränkt ist.<sup>28</sup> Beides scheint an-

25 „Die soziale Funktion der Erziehung ist die Konservierung der biopsychischen und der sozialökonomischen Struktur der Gesellschaft. [...] Sie ist [...] nicht allein Konservierung im Sinne der Reproduktion des Erreichten, sondern auch Verhinderung eines Neuen“ (Bernfeld 2022: 110).

26 Auch die sozialräumliche Situiertheit: z.B. konkrete Wohnverhältnisse und damit zusammenhängende Mobilitätsanforderungen.

27 Siehe Marx' (2018: 85 ff.) Fetisch; ergänzend Adorno (2020b). In 2.2 wurde das unter Entfremdung diskutiert.

28 Bei Braun und Wetzel (2001: 378) als „wechselseitig fördernde Gleichsetzungskette“ von Lernen = schulisches Lernen = Lernen im Unterricht = Lehr- = Lernsubjekt = Bedeutsamkeit = Prüfungsrelevanz.

gesichts jüngster Krisen ‚aus der Zeit gefallen‘, ja geradezu an der (pädagogischen) Vernunft<sup>29</sup> vorbei konserviert worden zu sein.

In einer soziologisch-pädagogischen Grundlegung integrativer (inklusive) Pädagogik, schreibt Preuss-Lausitz (1993: 32 f.):

„Pädagogik in der Vielfalt muss sich binden an [...] gleichberechtigte Teilhabe an Kultur [...] und die Vermeidung des ökologischen Untergangs [...] Bildung [...] kann sich nur auf sehr allgemeine, also universalistische Werte beziehen, muss diese jedoch (begründet) offensiv verteidigen. Diese Werte sind die Werte der Menschenrechte, des Lebens- und Entfaltungsrechts des einzelnen, die Anerkennung der sozialen Bedürfnisse, die Erhaltung des vielfältigen Lebens auf diesem Globus“.

Diese Pädagogik, so Preuss-Lausitz, müsse ein separatistisches Verständnis von Bildung (gemeint ist ein schulartspezifisches) aufheben<sup>30</sup> und zwar zugunsten eines „gemeinsamen“ (ebd.: 33), was konsequent zur „Aufnahme *aller* Kinder in *eine* Schule“ (ebd.) führen müsse.<sup>31</sup>

Gefordert ist sohin ein differenzierter, sozial nicht ausschließender Unterricht, der den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht wird und zugleich in kooperativer Tätigkeit neue weckt. Das entsprechende Raumgebende ist als Totalität respektive Übergreifendes charakterisiert worden, d. h. als ein Bezugsnetz, das sich wesentlich autopoietisch durch die Wechselwirkung seiner Knotenpunkte formiert. Diese Bewegungen kommen aber dem sehr nahe, was in 2.1 mit Klafki als Allgemeinbildung darlegt wurde.<sup>32</sup> Ähnliche Antworten finden sich der Tendenz nach auch in Prengels (2006) allgemeinpädagogischer Grundlegung von Integration / Inklusion auf Basis eines „demokratischen Differenzbegriffs“ (ebd.: 181). Dabei zeigt sich, dass Selbstachtung und Anerkennung zwingend die Erfahrung des Anderen<sup>33</sup> und von Verschiedenheit erfordern. Anders als eine materialistische Pädagogik schenkt sie den tatsächlichen (d. h. auch objektiv-real möglichen) Bewegungsformen weniger Aufmerksamkeit und gibt „eigentlich auch dem Schulpluralismus eine Chance“ (ebd.: 188).

Verkannt wird dabei m. E., die Bedeutung der *Formation*<sup>34</sup> als Verhältnis sozioökonomischer Formen und als strukturierte Einheit von Produktionsverhältnissen (Marx/Engels 1990: 51–61, pointiert ebd.: 38). Etwas Anderes ist es, Bildung, Erziehung und Lernen zu *organisieren*. Mit Formation soll darauf hingewiesen werden, dass

29 := als selbstreguliertes Zur-Ordnung-bringen im Sinne Whiteheads (1974) sowie als „Rationalität“ (siehe 5.).

30 Klafki (2019: 32 f., 41), Hegel (2020: 92–97), Marx (2018: Kap. 13; 2015b: 29–33); Marx & Engels (1990: 33–36).

31 Feuser hat dazu in den 80er Jahren folgendes Bild geprägt: „Gesamtschule, das ist alter Wein in neuen Schläuchen und Integration, das ist neuer Wein in alten Schläuchen“ (Feuser 2018: 231).

32 Siehe dazu das Zitat Heydorns (2004: 293), das dem Text vorsteht.

33 ... im weitesten Sinn alles/jedes Nicht-Ich, d. h. die lebendige Um- und Mitwelt der Menschen; ergänzend auch: des Anderen in mir bzw. mein Ich als ein Anderes.

34 Auch als „gesellschaftliche Organisation“ (Marx/Engels 1990: 36) und im Spannungsverhältnis zum Überbau bzw. der „Superstruktur“ (ebd.).

Zweck und Mittel (so wie Bedürfnis und Befriedigung) nicht isoliert voneinander oder fixiert betrachtet werden können. Es handelt sich also nicht um die bloße Organisation von in der Zeit aufeinander Folgendem, sondern um die Einsicht in deren organische Verschränkung (Dewey 2007: 15 ff., 334 ff.). Um es mit Adorno (2020b: 441 ff.) zu paraphrasieren: Organisationen entziehen der Tendenz nach den menschlichen Beziehungen ihre Unmittelbarkeit und erzeugen so scheinbare statische, geschichtslose und isolierte Gefäße.<sup>35</sup> In 5. wird die These erhärtet, wonach (diese) pädagogische Arbeit auch die Form ihres Feldes problematisieren muss, diese zu ihrem Inhalt transformiert und so *mitbewegt*. Gemeint ist, dass Gesamtschulen eine Struktur zur Verfügung stellen, in der sich die Akteur\*innen der ungeheuren Widersprüche bewusstwerden (können) und in denen das dominierende Gewohnheitssystem (z.B. sichtbare individualisierte Leistung) bearbeitbar wird. Dabei ist nicht zu vergessen, dass Gesamtschulen nicht schon *die* Veränderung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit wäre(n) (z.B. Gamm 2017: 98 f., 126 f.), sind sie doch zunächst bloß „pädagogische Insel[n] ... relativer Gleichheit“ (ebd.: 127). Zu erwarten aber ist, dass ‚dort‘ die schulische *Gleichsetzungskette* nicht mehr aufrechterhalten werden kann und *neue* Umgangsformen und *veränderte* Lernverhältnisse zu *anderen* Bildungsbewegungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten führen werden (Heydorn 2004: 291–301).<sup>36</sup>

## 5. Noch einmal zum *Form-Inhalt* inklusiver Bildung und der Rolle der Gesamtschulen

Im Kontext von Inklusion wird häufig eine ‚Steigerung von Heterogenität‘ konstatiert, die es ‚didaktisch zu bewältigen‘ gälte; dem Denkeinsatz hier folgend handelt es sich dabei lediglich um die nicht mehr zu unterdrückenden inter- und intrapersonale Widersprüchlichkeit und soziale Ungerechtigkeit, die obzwar *an* Individuen wahrgenommen, doch recht eigentlich Konflikte von gesellschaftlichen Verhältnissen *zwischen* den Verhaltensweisen sind. In ihrer Gesamt- bzw. Einheit werden diese als übergreifendes Allgemeines<sup>37</sup> vorgestellt, das sich dialektisch entfaltet, indem

„die Einzelnen in einem *Strukturzusammenhang* miteinander verflochten und ihrerseits durch den Strukturzusammenhang bestimmt sind [...] Die Struktur verbürgt die Einheit des Seins und *ist* das Sein der Einheit [...] Die Summation vermag nicht das Ganze zu stiften, aus dem heraus das Einzelne erst wirklich wird [...] vielmehr] vermittelt der *Wirksamkeit*, die eine Form hervorbringt und durch die sich das *Eine auf Anderes* bezieht, welche *Beziehungsmannigfaltigkeit* als Totalität *ein Ganzes* ist“ (Holz 2013: 73 f., H.d.V.).

35 „Indem die Gesellschaft in der Beherrschung einzelner Felder immer vernünftiger wird [...], kehrt sie immer mehr das Moment ihrer Unvernunft hervor. Sie gefährdet das Ganze, den eigenen Fortbestand.“ (ebd.: 445)

36 Siehe dazu FN 27.

37 Siehe 2. hier.

Die Ermöglichung von Lernverhältnissen und Bildungsbewegungen, die derart forminhaltlich<sup>38</sup> diesem Wirkgeflecht entsprechen (können) – genauer gesagt: die erweiterende Reproduktion<sup>39</sup> aller menschlichen Fähigkeiten freisetzt –, vollzieht sich in einem Prozess der Selbstproblematisierung ihrer institutionalisierten Formen. Mit der Aufhebung eines selektierend-segregierendem Erziehungs- und Bildungssystem durch Gesamtschulen kann ihre Form selbst zum Inhalt der pädagogischen Bearbeitung der menschlichen Gesamtpraxis<sup>40</sup> werden. Wie in 4. dargelegt, wird derart eine fragmentierte Bildung zugunsten einer allgemeinen als alle Menschen angehenden transformiert. Nach und nach kann diese Selbstproblematisierung die Leerstellen und das Isolierend-fixierende des schulischen Praxisgefüges markieren, sodass es nicht bloß bei der Aufnahme aller Kinder in eine Schulform bleiben kann, sondern das Bedürfnis nach Resonanzraum für das uns alle Angehende auch schulisch artikuliert werden will.

So drängt die Forderung nach Erziehungs- und Bildungsprozessen, die die „gemeinschaftliche[.] Ausarbeitung des kulturellen Lebens“ (Gramsci 2012: 1512f.) intendieren auf einen Horizont, den Gramsci als „humanistische ... Einheitsschule“ (ebd.: 1514) bezeichnet.<sup>41</sup> Es ist dies eine Schule, die die individuelle Entwicklung als „Abfolge tätiger Prozesse“ (ebd.: 1347) begreift und zugleich als den oder das Andere „organisch“ (ebd.: 1348) *umgreifend* fasst.<sup>42</sup> Als aktive und tätigkeitsorientierte Schule folgt sie einer rhythmischen Grundstruktur (ebd.: 1518f.), die sich aus der Logik des Bezugs von Individuum und Welt ableiten lässt.<sup>43</sup> Gramscis Antwort vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzierung und Polarisierung scheint aktuell: Nicht Spezialisierung von Schule(n) in Typen bzw. Formen (allein) oder de-

38 Dazu Hegel (1986: 84ff.); pointiert: „Der Inhalt des Grundes ist also der in seine Einheit mit sich zurückgekehrte Grund; der Grund ist zunächst sein Wesen [...] aber *als Inhalt ist es zugleich die formierte Identität* und diese Form wird darum Grundbeziehung, weil die Bestimmungen ihres Gegensatzes im Inhalte auch als negierte gesetzt sind.“ (ebd.: 95, H.d.V.) Außerdem als Theorie-Praxis und Subjekt-Objekt bei Bloch (1985b) – verdichtet als: „Materie ist [...] durchgehender Bedingungszusammenhang“ (ebd.: 238) und als Form-Inhalt nicht bloß „reale Möglichkeit“ (ebd.: 239), sondern zugleich deren Konkretisierung als „begrenzt Mögliche[s]“ (ebd.: 240) durch „Praxis nach Maßgabe des jeweils Möglichen im Feld des insgesamten Möglichkeit-Seins der unabgeschlossenen Geschichte und Welt.“ (ebd.: 285)

39 Gemeint ist die Auffassung materialistischen Denkens, wonach das „entwickelte menschliche Bedürfnis“ (Sève 2016: 346) – Hellers (1981: 35) „eigentliche Gattungsmäßigkeit“ nahe (siehe 2.2) – ein Effekt gesellschaftlicher Verhältnisse und mithin historisch und biografisch zu begreifen ist.

40 Diese wurde oben auch als Gesamtzusammenhang bezeichnet.

41 Der Vorschlag ist so neu nicht (Feuser 2017: 276; Bernhard 1999), wohl aber in diesem Kontext und mit dieser Perspektivierung nicht zu finden.

42 „Deshalb kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert.“ (ebd.)

43 Auch als zyklische Prozesse (Whitehead 2018: 56ff.), die ihre Kraft und Selbstgenügsamkeit (z. B. Leibniz 2014: 117) in der Wechselwirkung von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit auf Seiten des Subjekts der Bildung und der re-/präsentierten und sonach vermittelten Welt als Mitwelt entfalten (Mollenhauer 2008).

ren explizite Zweckbindung (auch als Verengung von Transitionsmöglichkeiten) sind die Lösung, sondern das planvolle und organische Umsetzen „neuer Beziehungen ... im *gesamten* gesellschaftlichen Leben ... [-] sie umgestalten und ihnen einen neuen Inhalt geben“ (ebd.: 1519).<sup>44</sup> Dazu eine Schlüsselstelle aus dem zwölften Heft:

„Das soziale Gepräge ist dadurch gegeben, dass jede gesellschaftliche Gruppe einen eigenen Schultyp hat, der dazu bestimmt ist, in diesen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion, eine führende oder instrumentelle, fortzuführen. Wenn man *dieses Gewebe zerreißen will*, darf man also nicht die ... [S]chultypen vermehren, sondern *muss einen Einheitstyp von vorbereitender Schule ... schaffen*, der den Jugendlichen bis an die Schwelle der Berufswahl führt und ihn in der Zwischenzeit *als Person formt*.“ (ebd.: 1528, H.d.V.)

Diese Schule könnte ‚am Ende‘ eines Inklusionsprozesses stehen, der sich der Form nach nicht von seinem jeweiligen Inhalt trennen lässt. Vielmehr werden beide aufeinander bezogen und als schulische Bildung und Erziehung bzgl. der Gesamtpraxis problematisiert. Dieser (totalen) Aufhebung des Fixierten und Isolierten könnte die Bearbeitung vertikaler Form-Inhalte vorangehen – das heißt mit der Ablösung eines selektierend-segregierendem Erziehungs- und Bildungssystems durch Gesamtschulen die vertikale Verkrustung umgewälzt werden. Diese vollständig in Bewegung zu versetzen und zu halten, bedeutet allmählich die horizontale Ebene und damit subtilere Praxen der sozialen Grenzziehung zu bearbeiten.<sup>45</sup> So wird eine Bewegung von Gesamtschulen hin zu Gemeinschaftsschulen angenommen, die endlich in der Einheitschule ihre Aufhebung finden – oder, um es mit Hegel zu sagen: die formierte Identität inklusiver Gesellschaften und Kulturen nimmt nicht bloß alle Kinder *in eine* Schule auf, sondern stellt diese *als* Resonanznetz für eine angemessene (optimale<sup>46</sup>) humane Entwicklung individueller wie gesellschaftlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse vor. Ähnlich wie verschiedene Phasenmodelle des Bildungssystems (z.B. Hinz 2004) oder „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ (Wocken 2015: 73) soll die Bewegungstendenz des Form-Inhalts inklusiver Bildung keineswegs historisch oder gar linear-kontinuierlich interpretiert werden. Vielmehr möchte ich diese Entwicklung im Sinne Mollenhauers (1971: 70) Thesen zur Rationalität pädagogischer Praxis verstanden werden, die allesamt um die „praktische Frage“ kreisen „[w]ie ... das pädagogische Feld zu strukturieren [sei], damit die Vernünftigkeit ... nicht verhindert, sondern gefördert werde?“ Besonders bedeutsam ist hierbei die These von der „Mobilität des pädagogischen Feldes“ (ebd.: 73), womit

44 Die Problematik von Einzelinitiativen im Hinblick auf die Wirksamkeit von Gesamtschulen als pädagogischer Raum wird schon vom Deutschen Bildungsrat (1969) thematisiert.

45 Angespielt wird mit vertikal und horizontal nicht bloß auf die Gliederung von Schulsystemen (Wacker 2022: 137), sondern auch auf die Differenzierung der Struktur von sozialer Ungleichheit und Soziallagen (Geißler 2014: 121 f.).

46 Im Sinne Aristoteles' (1985: 26 ff.) Habitus und der Rezeption (praxeologischer) Pädagogik: Benner (2005: 29 ff.).

Institutionen (Schulen) adressiert sind, die deren genuine Widersprüchlichkeit und Ambivalenz thematisieren, als gesellschaftlich bedingt markieren und an diesen (kleinen konkreten) Orten (große) Veränderung/Erneuerung initiieren – das heißt „die Kunst zu leben förder[n]“ (Whitehead 1974: 6).<sup>47</sup>

Damit ist der Inhalt bzw. das *Materiale* dieser schulischen Bildung durch das wirklich-konkrete Zusammenleben sowie das Mit- und Voneinander-lernen der Akteur\*innen gegeben. Die Legitimation dieser Ordnung (als Normatives) ergibt sich von innen, d.h. durch möglichst symmetrische Formen des praktisch-produktiven Miteinanders und dem Markieren von Schieflagen. So speisen die Assoziation der Lernenden und die Mittel und Methoden der Bildungsarbeit einander wechselseitig – das Gültige legitimiert sich und das Legitime beweist seine Gültigkeit. Als angemessene *Form* für eine derart kritisch-materialistische (und konsequent-demokratische) Pädagogik wird sohin die gemeinsame Schule als eine alle und jede\*n übergreifende vorgeschlagen. Ihr Funke setzt mit einer Kritik der pädagogischen Ökonomie aus dem Inneren an. Für schulische Inklusion, wie auch für gemeinsame Schule(n), dürfte hierbei gleichermaßen richtig sein, dass Reformismus<sup>48</sup> das beste Mittel zu deren Verhinderung darstellt. Vielmehr, um das mit dem Befreiungsphilosophen Dussel (2013: 137) zu sagen, steht eine „*Transformation* [...] an] als *Antwort* auf die neuen Interventionen der Unterdrückten und Ausgeschlossenen.“

Um den Reichtum und die Fülle der Natur wie das sozial-kulturelle Erbe der Menschheit für alle und jede\*n zu erschließen, wird es die (mitunter noch *gebundenen*<sup>49</sup>) Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten aller brauchen. Ein Bewusstsein dafür könnte sich dann entwickeln lassen, wenn „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“ (Dewey 2000: 121). Gesamtschulen könnten in einem entsprechenden Transformationsprozess der Bildungs- und Erziehungsformation ein erstes, initiiertes Moment sein.

47 Eben dies aber ist die „Funktion der Vernunft“ (ebd.). Derart wird versucht, der zweckrationalen Organisation von Schule unmittelbare Elemente einzuführen, sie von der „Vernünftigkeit des Ganzen“ (Adorno 2020b: 445). her zu begreifen und so den „objektive[n] Mangel an Vernunft und Durchsichtigkeit“ (ebd.: 446) in dieser kalten Institution zu mindern. Das sind dann im Sinne der obigen Ausführungen tatsächlich rationale Orte und Räume der Vernunft. Außerdem lässt sich dahinter abermals die ontologische Figur des Gesamt- als ein Bewegungs- bzw. Wirkzusammenhang finden. Siehe auch 4. und FN 28.

48 „Handeln, das sich den Anschein gibt, etwas zu verändern, wobei aber grundsätzlich die Institution und das System sich selbst gleich bleiben. Die Totalität des institutionellen Systems erfährt eine nebensächliche Veränderung, ohne auf die neuen populären Forderungen zu hören.“ (Dussel 2013: 136f.).

49 Siehe dazu Musil (2014: 246, H.d.V.): „darin, dass eine Möglichkeit nicht Wirklichkeit ist, drückt sich nichts anderes aus, als dass die Umstände, mit denen sich *gegenwärtig* verflochten ist, sie daran hindern, denn andernfalls wäre sie ja nur eine Unmöglichkeit; *löst* man sie aus ihrer Bindung *und gewährt* ihr Entwicklung, so entsteht Utopie.“

## Literatur

- Adorno, T.W. (2020a): *Gesellschaft*. Gesammelte Schriften, 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (2020b): *Individuum und Organisation*. Gesammelte Schriften, 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1976): Einleitung. In: Durkheim, E.: *Soziologie und Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–44.
- Anzieu, D. (2013): *Das Haut-Ich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (2014): *Vita activa*. München: Piper.
- Aristoteles (1985): *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3196-3>
- Aurin, K. (2001): Die Gesamtschule. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik*. München: Oldenbourg, S. 435–448.
- Baumert, J. (2001): Das allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik*. München: Oldenbourg, S. 1251–1284.
- Benjamin, W. (2017): *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Gesammelte Schriften, I.1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bernfeld, S. (2022): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2015): Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Jahrbuch für Pädagogik, 2015: Inklusion als Ideologie*. Frankfurt/M.: P. Lang. [https://doi.org/10.3726/267059\\_109](https://doi.org/10.3726/267059_109)
- Bernhard, A. (1999): Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. In: *Tertium comparationis* 5, 2, S. 175–188.
- Bloch, E. (1985a): *Ad Pädagogica*. Werke, 10. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b): *Prinzip Hoffnung*. Werke, 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohl, T./Rohlf, C./Wacker, A. (2022): Gemeinschaftsschule. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann-UTB, S. 167–184.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U./Bittingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15)
- Braun, K.-H. (Hrsg.) (1980): *Materialistische Pädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2001): Schule. In: Bernhard, A./Roethermel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Beltz-UTB, S. 371–383.
- Dammer, K.-H. (2012): ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik* 51, 4, S. 352–380.
- Deutscher Bildungsrat (1969): *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. <file:///C:/Users/Rober/Downloads/bildungsrat-1969-Gesamtschulen.pdf> [Zugriff: 24.09.2022].
- Dewey, J. (2007): *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dussel, E. (2013): *20 Thesen zur Politik*. Münster: Lit.
- Dussel, E. (1985): *Philosophy of Liberation*. Eugene: Wipf & Stock.
- Engels, F. (2015): Karl Marx, „Zur Kritik der Politischen Ökonomie“. MEW, 20. Berlin: Dietz.
- Engels, F. (1990a): „Anti-Dühring“. MEW, 20. Berlin: Dietz.
- Engels, F. (1990b): *Dialektik der Natur*. MEW, 20. Berlin: Dietz.

- Engels, F. (1984): Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. MEW, 21. Berlin: Dietz.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Selektion. Frankfurt/M.: P. Lang. <https://doi.org/10.3726/b13242>
- Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183–285. <https://doi.org/10.30820/9783837972078-183>
- Feuser, G. (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Banse, G./Meier, B. (Hrsg.): Inklusion und Integration. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 25–41.
- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt: wbg.
- Gamm, H.-J. (2017): Allgemeine Pädagogik. Reinbek: Rowohlt.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Gramsci, A. (2012): Praxisphilosophie. Gefängnishefte, 5–7. Hamburg: Argument.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.
- Heller, A. (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Hegel, G. W. F. (2020): Wissenschaft der Logik I. Werke, 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1986): Wissenschaft der Logik II. Werke, 6. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? In: Manitius, V. u. a. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Münster: Waxmann.
- Heydorn, H.-J. (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.
- Holz, H.H. (2013): Leibniz. Darmstadt: WBG.
- Holz, H.H. (2005): Weltentwurf und Reflexion. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7>
- Holz, H.H. (2003): Widerspiegelung. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401224>
- Jaeggi, R. (2016): Entfremdung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jantzen, W. (2018): Sozialisation und Behinderung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2004): Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1980): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Klafki, W. (2019): Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Braun, K.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Wolfgang Klafki. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–60. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1_2)
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Leibniz, G.W. (2014): Monadologie und andere metaphysische Schriften. Hamburg: Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2117-9>

- Leibniz, G.W. (1996): Briefwechsel zwischen Leibniz und Arnould. Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, II. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (2018): Das Kapital. Bd. 1. MEW, 23. Berlin: Dietz. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2174-2>
- Marx, K. (2015a): Einleitung [zur Kritik der Politischen Ökonomie]. MEW, 13. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (2015b): Zur Kritik der Politischen Ökonomie. MEW, 13. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (2005): Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1990): Thesen über Feuerbach. MEW, 3. Berlin: Dietz.
- Marx, K./Engels, F. (1990): Die deutsche Ideologie. MEW, 3. Berlin: Dietz.
- Mollenhauer, K. (2008): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1971): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018): Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V./Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt-UTB.
- Musil, R. (2014): Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Nikolai, R. (2022): Zweigliedriges Schulsystem. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 98–106.
- Noddings, N. (2002): Educating Moral People. New York: Columbia Univ. Press.
- Oelkers, J. (2012): Allgemeine und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57, 1, S. 9–24.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin-NY: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110845341>
- Portmann, A. (1965): Aufbruch zur Lebensforschung. Zürich: Rhein-Verlag.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016): Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 1, S. 46–56. <https://doi.org/10.30965/25890581-092-01-90000006>
- Rosa, H. (2016): Resonanz. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H./Lindner, D./Oberthür, J. (2021): Missing Link. In: King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (Hrsg.): Lost in Perfection. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 62–79.
- Sève, L. (2016): Die Welt ändern. Das Leben ändern. Hamburg: Argument.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. München: Reinhardt.
- Thun, S. (2022): Inklusives Schulsystem. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 107–119.
- Wacker, A. (2022): Sekundarstufe I. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 132–142.
- Werning, R./Löser, J. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS – Die Deutsche Schule 102, 2, S. 103–114.
- Whitehead, A.H. (2018): Die Ziele von Erziehung und Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A.H. (1974): Die Funktion der Vernunft. Stuttgart: Reclam.
- Wocken, H. (2015): Inklusion & Integration. In: Ders. (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Feldhaus: Hamburg, S. 59–90.