

Reitemeyer, Ursula

## Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 136-151. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Reitemeyer, Ursula: Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 136-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335402 - DOI: 10.25656/01:33540; 10.35468/6176-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335402>

<https://doi.org/10.25656/01:33540>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Ursula Reitemeyer*

## **Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts**

### **Zusammenfassung:**

Rousseau, der den Begriff Perfektibilität erdachte, um das menschliche Bedürfnis zu beschreiben, sich zu bilden und seinen freien Willen zu nutzen, erfand auch das Programm der negativen Erziehung, dessen erster Grundsatz darin besteht, genügend Zeit für die Verarbeitung des neuen Wissens zu geben. Die Lernenden bestimmen das Tempo des Lernens. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, interessante Themen und Fragestellungen anzubieten, und zwar so, dass alle verschiedenen Lernmodalitäten für jeden einzelnen Lernenden berücksichtigt werden. In Anbetracht dieses Konzepts können wir Rousseau auch als Erfinder der integrativen Bildung bezeichnen.

**Schlagerworte:** Inklusiver Unterricht, Rousseau, Perfektibilität, Lernen

### **Abstract:**

Rousseau, who invented the term perfectibility to describe the human need to educate oneself and use one's free will, also invented the programme of negative education, the first principle of which is to give sufficient time to process new knowledge. The learner determines the pace of learning. The teacher's task is to offer interesting topics and questions in such a way that all the different learning modalities for each individual learner are taken into account. In view of this concept, we can also call Rousseau the inventor of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive teaching, Rousseau, perfectibility, learning

## 1 Die (natur-)rechtliche Begründung inklusiver Pädagogik

Wenn heute die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit physischen und/oder geistigen Beeinträchtigungen in den sogenannten Regelunterricht als eine zentrale schulpädagogische Aufgabe in Theorie und Praxis benannt wird – dies auch entgegen gesellschaftlicher und politischer Widerstände – beziehen sich die meisten auf das verbriefte Recht eines gleichberechtigten Zugangs aller Kinder (und Erwachsenen) zur öffentlichen Bildung und der bestmöglichen individuellen Förderung. Eine entsprechende Ergänzung auf der Grundlage der Menschenrechtscharta findet sich in *Artikel 3* des deutschen Grundgesetzes<sup>1</sup> (vgl. GG, Art. 3.3) und hat so auch Eingang in die einzelnen Schulgesetze gefunden, die Ländersache sind, wodurch sich sowohl Unterschiede in der Interpretation des *Artikel 3* als auch in der praktischen Umsetzung ergeben. Nichtsdestoweniger scheint sich allmählich die Vorstellung durchzusetzen, dass der besondere Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der Regelschule abgedeckt werden kann, sofern entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vor Ort sind. Der Vorteil inklusiver Regelschulen gegenüber spezifischen Förderschulen wird etwa darin gesehen, dass die mühselige Integration von „Sonderschülern“ in den regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entfällt, weil jene der Integration vorausgehende Trennung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in einer inklusiven Schule erst gar nicht stattfindet. Insofern Untersuchungen gezeigt haben, dass Schülerinnen und Schüler der spezialisierten Förderschulen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen mit Blick auf ihren Schulabschluss und ihre berufliche Zukunft benachteiligt sind (vgl. Klemm 2009), spricht nichts dagegen, den Förderunterricht in die Regelschule zu verlegen bzw. Regelschulen mit besonderen Förderschwerpunkten zu schaffen. Hinzu kommt, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in zieldifferentem Unterricht von Regelschulen unbeschwert lernen können, weil sie weder befürchten müssen, von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden noch zu einem Klassenverband der bereits Ausgeschlossenen zu gehören. Die Sorge eines Leistungsabfalls der Schülermehrheit erscheint angesichts des Zuwachses nützlichen Wissens und der Entfaltung von Empathie und Hilfsbereitschaft in inklusivem Unterricht unbegründet (vgl. Klemm 2009; Roldán, Marauri, Aubert & Flecha 2021; Evins 2015). Jedenfalls scheint es keine Untersuchungen zu geben, die belegen könnten, dass nicht-beeinträchtigte Kinder und Jugendliche durch

---

1 GG Art. 3.3 „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Darüber hinaus ist seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft, in der die Beitragsstaaten sich verpflichtet haben, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen (vgl. United Nations 2006, Art. 24).

inklusive Unterricht über ein geringeres Schulwissen verfügen als Kinder und Jugendliche des gleichen Alters in einem Klassenverband ohne beeinträchtigte Mitschülerinnen oder Mitschüler.

Es gibt also aus rechtlicher, pädagogischer und nicht zuletzt aus ethischer Sicht gute Gründe für Gemeinschaftsschulen und inklusiven Unterricht, auch wenn dies in einer Gesellschaft, in der das mehrgliedrige Schulsystem politisch nie ernsthaft in Frage gestellt wurde und bis heute als Garant für die individuelle Förderung der Kinder und die Wahlfreiheit der Eltern gehandelt wird, nur schwer zu kommunizieren ist. Darüber hinaus lassen sich aus der naturrechtlich verankerten Gleichheit der Menschen als Rechtssubjekte pädagogisch ethische Gründe für inklusives Lernen und Lehren ableiten. Denn die Aussonderung von Schülerinnen und Schülern in Spezialschulen, weil sie mit der durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit nicht mithalten können, beruht erstens auf recht willkürlichen Parametern und zweitens auf der irrigen Annahme, dass ein ermittelter Durchschnittswert der Lerngeschwindigkeit aussagekräftig ist hinsichtlich der individuellen Lernleistung. Möglicherweise ist nämlich die Lernleistung eines Kindes, das in der Familie nicht auf die Schulsprache vorbereitet wird, höher zu bewerten als es seine überdurchschnittliche Fehlerquote anzuzeigen scheint. Resultat solcher schulischen Ausleseverfahren sind häufig schulischer Misserfolg, wodurch das Interesse an neuen Inhalten und damit die Lernbereitschaft erheblich sinken dürfte. D. h. Schule, die als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ (Scheunpflug 1999, 176) fungiert, wird ihrem ersten moralisch praktischen Grundsatz nicht gerecht, Bildungsunterschiede, die sich aus der unterschiedlichen sozialen Klassenzugehörigkeit der Kinder ergeben, auszugleichen, um dadurch dem verfassungsmäßigen Gleichheitsgrundsatz auch ein reales Gesicht in der Gesellschaft zu geben. So wie in einem demokratischen Staat aus rechtlich ethischen Gründen keine gesellschaftliche Gruppe abgehängt werden darf, so darf Schule aus pädagogisch ethischer Sicht sozialer Ungleichheit nicht durch die Hintertür ihrer Selektionsmechanismen wieder Zutritt verschaffen (Reitemeyer 2023). Die Schülerschaft ist keine Verwaltungsmasse, sondern setzt sich so oder so aus einzigartigen Individuen zusammen, die jeden Unterricht divers machen. Wenn Diversität die Norm eines Klassen- oder Schulverbands ist, dann ist öffentlicher Unterricht prinzipiell inklusiv, auch wenn bekannt sein dürfte, dass eine der schwierigsten Aufgaben der Unterrichtspraxis darin besteht, aus den Verschiedenen eine Lerngemeinschaft zu formen, in der alle ihren Stand als *primus inter pares* einnehmen können. So betrachtet, wären die Schülerinnen und Schüler nicht deshalb gleich, weil jede und jeder für sich genommen sich vom anderen unterscheidet, wie es eine enge inklusionspädagogischer Interpretation der

„egalitären Differenz“ (Prenzel 2001)<sup>2</sup> nahelegen könnte, sondern weil jede und jeder Einzelne in gleicher Weise als lernende Person anerkannt wird, d. h., in einem durch würdevollen Umgang geprägten pädagogischen Verhältnis steht.

Die Idee einer standesunabhängigen allgemeinen Schulbildung für alle nahm im Zuge der Aufklärung allmählich Gestalt an.<sup>3</sup> Rousseau, der Perfektibilität als eine dem Menschen vorbehaltene unbestimmte Bildsamkeit auf den Begriff brachte, läutete mit seiner Abkehr von religiösen oder sozialen Festlegungen der menschlichen Natur die Epoche der modernen Pädagogik ein. Wodurch sich alle Menschen ungeachtet ihrer sozialen Stellung, ihres religiösen Bekenntnisses, ihrer Hautfarbe oder ihres Geschlechts von anderen Lebewesen unterschieden, war ihre unfertige und instinktarmer Natur, die einerseits die Existenz der Gattung in besonderer Weise gefährdete, andererseits ein aus der Tierwelt nicht bekanntes Entwicklungspotential freisetzte. Beim Menschen werde der Mangel an Instinkten und angeborenen Überlebentechniken durch eine umfassende Lernfähigkeit ersetzt, die allerdings – und hier liegt nun der Ansatz moderner Pädagogik – ohne den erzieherischen Impuls kaum entwickelt werden könne.

Zwar denken die Aufklärer noch in Kategorien der Ständegesellschaft, wodurch sich erklärt, dass sich ihre Erziehungsprogramme auf die Zöglinge der bürgerlichen Stände beziehen, in deren Händen der Umbau des absolutistisch regierten Staats zum bürgerlichen Rechtsstaat liege, aber dass Erziehung und Bildung zu einer staatlichen Aufgabe, also öffentlich werden müsse, um auch den unteren Ständen den Unterricht ihrer Kinder zu ermöglichen, war unbestritten (Rousseau 1755/1985, 273). Eine für alle Kinder zugängliche allgemeine Schulbildung würde nicht nur die Standesunterschiede verringern und die Aufstiegschancen breiter Bevölkerungsschichten verbessern, sondern vor allem dem naturrechtlichen Gleichheitsgrundsatz Genüge tun. Wenn richtig ist, wie Rousseau in seinem zweiten Diskurs über die gesellschaftliche Ungleichheit ausführt, dass alle Menschen mit den gleichen Grundeigenschaften geboren werden, dann erklären sich die unterschiedlichen Lebenswege in erster Linie nicht durch angeborene Differenzen, sondern durch äußere, gewissermaßen zufällige Umstände. Von Natur aus bringe der Mensch nichts anderes mit als den Selbsterhaltungstrieb, eine besondere Empfindsamkeit gegenüber seinesgleichen (natürliches Mitleid) (Rousseau 1755/1988, 185), eine in alle Richtungen offene unbestimmte Bildsamkeit

---

2 Anzumerken ist, dass Prenzel in neueren Publikationen zur inklusiven Bildung den Gleichheitsanspruch nicht allein aus der Diversität, sondern auch aus dem Gemeinsamen ableitet, insofern alle Kinder in gleicher Weise erziehungsbedürftig und gleichermaßen als Schöpfer ihrer „humanen Möglichkeiten“ anzusehen sind. (Prenzel 2014, 51)

3 In diesem Sinne erweist sich Humboldts Theorie der öffentlichen Bildung enger mit den pädagogischen Programmen der Protagonisten der Aufklärung verwandt (Rousseau, Kant), als mit den später so genannten Neuhumanisten, die Humboldt als zentralen Protagonisten der höheren altsprachlichen Gymnasialbildung feierten, ohne zu berücksichtigen, dass Humboldt den altsprachlichen Unterricht nicht für die höheren Stände reserviert sehen wollte.

(perfectibilité) (Rousseau 1755/1988, 204) und den freien Willen (Rousseau 1755/1988, 204).

In diesem Sinne seien alle Menschen von Natur aus gleich und zu einer Gattung verbunden, unabhängig von einzelnen Talenten oder Beeinträchtigungen und auch unabhängig davon, in welchem Umfang der Mensch von seinen Grundeigenschaften Gebrauch macht. Ein in seiner Aufnahmefähigkeit eingeschränktes Kind bleibt dennoch bildsam, so wie es auch von seinem freien Willen nicht abgeschnitten ist, den Rousseau als die Freiheit, wählen zu können, definiert (Rousseau 1755/1988, 203f.). Bei allen Unterschieden in physischer, geistiger und charakterlicher Hinsicht sind alle Menschen durch diese Grundeigenschaften zu einer Einheit verwoben, die wir Menschheit nennen. Das Gemeinsame aller Menschen überwiegt das, wodurch sie sich voneinander unterscheiden, in Hegels Worten: Das Allgemeine bzw. das allgemeine Individuum, d. i. der Mensch als Person, hebt die Unterschiede in sich auf (Hegel 1807/1975, 265). Die Gleichheit der Menschen besteht demzufolge darin, dass sie allesamt Person sind und sich genau dadurch von anderen Lebewesen unterscheiden.

Nun ist der Begriff Person vor allem ein Rechtstitel und damit ein Produkt des menschlichen Verstandes und seiner Vorstellungskraft, die beide historisch vermittelt sind. In der uns bekannten Zivilisationsgeschichte wurden längst nicht alle Menschen als Person, d. h. als Rechtssubjekt anerkannt – man denke etwa an Sklavengesellschaften oder auch an gegenwärtige Praktiken des Menschenhandels und der Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft. Es bedurfte der Erfindung der Anthropologie im ausgehenden fünfzehnten Jahrhundert, also der Etablierung einer Wissenschaft vom Menschen<sup>4</sup>, um zu zeigen, dass der Sklave, der Nicht-Europäer, der Nicht-Getaufte, der Aussätzig und auch die Frau gleichermaßen Mensch sind und damit Anspruch auf den Rechtstitel „Person“ haben. Zwar ist es nur ein kleiner gedanklicher Schritt von der christlichen Vorstellung einer unsterblichen Seele eines jeden Menschen zur moralphilosophischen Vorstellung einer allgemeinen Menschenwürde, worauf der Rechtstitel „Person“ beruht, doch in der realen Umsetzung dauerte es Jahrhunderte, bis die rechtliche Anerkennung eines jeden Menschen als Person Eingang in die Gesetzgebung und in internationale Vereinbarungen fand, um die bis heute noch gerungen wird – nicht nur in der Auseinandersetzung mit autokratisch regierten Staaten.

Auch auf dem großen Feld der (öffentlichen) Bildung beziehen sich die Grundsatzdebatten auf die moralisch rechtliche Frage, durch welche pädagogischen Methoden, durch welche Unterrichtsformen, durch welche Curricula und durch welche Ver-

4 Der Arzt und Theologe Magnus Hundt ist der erste, der den Begriff Anthropologie gebraucht in seiner 1501 in Leipzig publizierten Schrift: *Antropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus, de elementis, partibus et membris humani corporis* (dt. *Die Wissenschaft vom Menschen, über die menschliche Würde, seine Natur und besondere Beschaffenheit sowie über die Grundbausteine, Teile und Glieder des menschlichen Körpers*, vgl. dazu Reitemeyer 2019, 31ff.).

waltungsmaßnahmen die Würde der Schülerinnen und Schüler am besten geschützt wird. Was auf der Oberfläche wie ein Streit um die richtige Schulform, die wirksamsten Unterrichtsmethoden und die angemessenen Bildungsinhalte erscheint, erweist sich beim genaueren Hinschauen als ein Diskurs um die Frage nach dem besten Weg eines würdevollen Lernens für alle. Vertreter des inklusiven Unterrichts befürworten diesen nicht allein deswegen, weil ein größerer messbarer Lernerfolg bei Kindern mit Einschränkungen zu verzeichnen ist, wenn sie am sogenannten Regelunterricht teilnehmen, sondern vor allem, weil inklusiver Unterricht auf die Aussonderung einzelner Kinder und Jugendlicher verzichten kann, die aus pädagogisch ethischer, aber auch aus moralisch rechtlicher Sicht kaum zu rechtfertigen ist, insbesondere nicht auf der Grundlage von Empfehlungen, die während des vierten Grundschuljahrs der Kinder erstellt werden. Aber auch die Vertreter des mehrgliedrigen Schulsystems argumentieren mit dem Rechtsanspruch eines jeden Kindes auf seine bestmögliche und individualisierte Schulbildung, die eben nur in einem selektierenden Bildungssystem gewährleistet werden könne, in dem ein jeder die seinen Fähigkeiten entsprechende Schulform zugewiesen erhalte und seine Persönlichkeit dadurch am besten entfalten könne.

## 2 Die anthropologische Begründung inklusiver Pädagogik

Auf Grund der unterschiedlichen anthropologischen Annahmen über die menschliche Natur und den daraus folgenden unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, die entweder auf Grundsätzen der positiven oder der negativen Erziehung beruhen, werden Bildungsdiskurse häufig von weltanschaulichen, und das heißt in der Regel, von ideologischen Debatten überformt. Vertreter der negativen Erziehung orientieren sich an der wenig festgelegten, aber überaus bildsamen menschlichen Natur und an dem Entwicklungsstand und Lerntempo des jeweiligen Zöglings. Sie befürchten nicht, dass der Zögling zu wenig lernt, wenn er Zeit braucht, um einen bestimmten Inhalt zu verstehen und orientieren sich an Rousseaus erstem Grundsatz negativer Erziehung, der in der Empfehlung besteht, „Zeit zu verlieren“, statt möglichst viel Lernstoff in möglichst kurzer Zeit einzuhämmern (Rousseau 1762/2019, 116). Der Schüler lernt nicht weniger, wenn er über Gelerntes noch einmal nachdenkt – der didaktische Begriff dafür ist Vertiefung – oder wenn er eine Mitschülerin im Verstehensprozess unterstützt. Wird Unterricht nach Maßgabe negativer bzw. nicht-affirmativer Erziehung<sup>5</sup> erteilt, entledigen sich Lernende und Lehrende jenes Zeitdrucks, der für Bildungsprozesse kontraproduktiv ist. Stattdessen setzt der Pädagoge auf die natürliche Neugier und den Lernwillen bzw. die Lernfreude, die bei allen Kindern anzutref-

---

5 Die auf Rousseau zurückgehende nicht-affirmative Theorie von Erziehung und Bildung wurde maßgeblich von Dietrich Benner entfaltet (vgl. Benner 1995).

fen ist, bevor sie unter den Zeit- und Leistungsdruck standardisierten Unterrichts gesetzt werden. Dieser bezieht sich im Wesentlichen auf Grundzüge positiver oder normativer Erziehung, von der Rousseau sagt, dass sie die richtige sei, würde die Gesellschaft von morgen noch so aussehen wie die von heute (Rousseau 1762/2019, 313f.). Insofern moderne Gesellschaften sich aber in stetem Umbruch befinden (Reitemeyer 2007, 9ff.), macht es wenig Sinn, die heranwachsende Generation nur über das vorhandene positive Wissen zu unterrichten, ohne zu zeigen, wie man selbst zu neuen Erkenntnissen gelangt, die für eine Zeit gebraucht werden, wenn die Welt der erziehenden Generation längst vergangen ist.

Positive Erziehung orientiert sich an den bestehenden sozialen und politischen Verhältnissen, die wohl verbessert, aber nicht radikal verändert oder gar umgestürzt werden sollen. Negative Erziehung orientiert sich an der unbekanntem Zukunft, die niemand kennt und für die der Zögling dennoch vorbereitet werden muss, so dass er sowohl mit zu erwartenden als auch mit unvorhergesehenen Problemlagen umgehen kann. Wird die Besonderheit der menschlichen Natur in ihrer geringen Spezialisierung und der daraus folgenden Notwendigkeit gesehen, vielfältige Fähigkeiten zwecks Existenzsicherung erlernen zu müssen, dann erscheint die von Rousseau auf den Begriff gebrachte *perfectibilité* als ein sichtbares Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier. Während der freie Wille und das natürliche Mitleid als Merkmale der menschlichen Natur von Rousseau spekulativ erschlossen werden – wozu sollte der Mensch mit Empfindsamkeit und dem Vermögen, wählen zu können, ausgestattet werden, wenn nicht, um beides zu gebrauchen bzw. eine Entscheidung selbst treffen zu können – stellt ein jegliches menschliches Individuum zugleich die Existenz einer besonderen, nämlich kaum festgelegten Bildsamkeit, vom Augenblick seiner Geburt sichtbar unter Beweis. Dies gilt sowohl für Kinder mit Einschränkungen, die lernen, ihre Einschränkung bestmöglich zu kompensieren als auch für multipel eingeschränkte Menschen, die für einen Lernfortschritt manchmal Jahre brauchen. Das Entscheidende ist nicht die Lerngeschwindigkeit, sondern die Lernoffenheit, die beim instinktgeleiteten Tier so nicht vorliegt, weshalb wir beim Tier auch eher von Dressur als von Erziehung sprechen.

So besteht das Einigende aller Menschen, ob jung oder alt, ob mit oder ohne Handicap, ob schnell oder langsam lernend, darin, dass sie auf Grund ihrer perfektiblen Natur auf Erziehung angewiesen sind – und dies im Unterschied zu Tieren, die als Junge zwar einer gewissen Wartung bedürfen, aber hinsichtlich ihrer Lernfortschritte ganz vom Instinkt geleitet werden. Das, was alle Menschen eint, ihre Erziehungsbedürftigkeit, unterscheidet sie zugleich vom Tier, weshalb die phänomenologische Definition des Menschen als „sprachbegabtes Tier“ zu kurz greift – auch dann, wenn sich hinter dem Titel keine anthropologische, sondern eine sprachphilosophische Studie verbirgt (Taylor 2017, 637). Als sprachbegabtes Tier brauchte der Mensch nur unter sprechenden Artgenossen aufzuwach-

sen, um Mensch zu werden, und würde sich vom Vogel, der keinen Unterricht, sondern nur fliegende Artgenossen benötigt, um fliegen zu lernen, nicht wesentlich unterscheiden. Doch unter der Voraussetzung, dass das Menschsein des Menschen in seiner der Perfektibilität geschuldeten Erziehungsbedürftigkeit besteht, wird er, wie Kant sagt, erst durch Erziehung zum Menschen (Kant 1803/1968, 699), auch dann, wenn er z. B. nicht das Sprechen erlernt, aber in einem Erziehungsverhältnis steht.

Die Abgrenzung der menschlichen Natur als erziehungsbedürftige von der mehr oder weniger wartungsintensiven tierischen Natur birgt den Vorteil, das Gemeinschaftliche aller Menschen in ihrer unbestimmten Bildsamkeit und der daraus folgenden Erziehungsbedürftigkeit zu erkennen. Die Unterschiede zwischen den Menschen, die sowohl durch unterschiedliche äußere Einflüsse als auch durch unterschiedliche Charaktereigenschaften, Talente oder Beeinträchtigungen sich im biographischen Verlauf herausbilden, sind untergeordneter Natur, auch wenn es bis zum zwanzigsten Jahrhundert dauerte, den wissenschaftlichen Beweis für die Gleichheit der genetischen Grundbausteine aller Menschen zu erbringen, was spätestens seit der Renaissance gesicherte Erkenntnis der Metaphysik war: Dass alle Menschen dadurch miteinander verbunden seien, dass sie als (unvollkommenes) Ebenbild Gottes über Selbstbewusstsein, Mitgefühl und die daraus resultierenden Würde verfügen. Dies bedeutete analog zu alt- und neutestamentlichen Vorstellungen eines letzten Gottesgerichts am Ende aller Zeiten *erstens*, dass vor Gott alle Menschen gleich sind, woraus sich *zweitens* der göttliche Auftrag an die weltlichen Gerichte ergab, eine auf die Menschenwürde gegründete Rechtsgleichheit in der Rechtsprechung umzusetzen. Ungeachtet ihrer vielfältigen individuellen Besonderheiten, wodurch sich Menschen deutlicher voneinander unterscheiden mochten als Tiere der gleichen Art, wog das Einigende, Gemeinsame schwerer, auch wenn es wie bei Magnus Hundt nur metaphysisch über die *imago Dei*-Lehre erschlossen und nicht nach Maßgabe positiver Wissenschaft bewiesen werden konnte.

Perfektibilität im Sinne einer nur in der menschlichen Natur anzutreffenden universalen Grundfähigkeit, spezifische Fähigkeiten auszubilden, hat in Abgrenzung zur nicht-menschlichen Natur zwar einen exklusiven Charakter, umfasst als anthropologisches Merkmal aber zugleich *alle* Menschen, ungeachtet ihrer individuellen Einzigartigkeit. Feuerbach spricht daher vom Menschen als Gattungswesen. Als solcher unterscheidet er sich zwar von anderen Gattungen seiner Spezies, sei aber zugleich mit seiner ganzen Gattung vereinigt, weshalb er von Natur aus „Kommunist“ bzw. „Gemeinmensch“ sei.<sup>6</sup> Auch Rousseau und Kant gingen davon aus, dass der Mensch auf Grund seiner perfektiblen und darum erziehungs-

---

6 Feuerbach benutzt den Begriff des Kommunisten, übersetzt als „Gemeinmensch“, als anthropologische und nicht als politische Kategorie (vgl. Feuerbach 1845/1982, 441).

bedürftigen Natur auf die Gemeinschaft mit seinen Mitmenschen angewiesen ist, weshalb er, um den Fortbestand seiner Gattung zu sichern, im Naturzustand eher kooperativ veranlagt sei. Der von Hobbes festgestellte „Krieg aller gegen alle“ sei hingegen das Merkmal der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft, die sich, historisch betrachtet, erst nach der Erfindung des Privateigentums herausgebildet habe (Rousseau 1755/1988, 217ff.). Aus diesem Grund seien Triebfedern wie Habgier, Missgunst und Neid ebenso wenig in der ursprünglichen Natur des Menschen zu verorten, wie eine auf Konkurrenz und Exklusion beruhende Gesellschaftsform, der deshalb auch immer der Makel anhaftet, künstlich, d. h. mit Mitteln der Gewalt gegenüber der natürlichen Entwicklung durchgesetzt worden zu sein und damit das Naturrecht außer Kraft gesetzt zu haben.

### 3 Die gesellschaftspolitische Begründung inklusiver Pädagogik

Nun lässt sich, wie nicht zuletzt Rousseau und alle auf ihn folgenden Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft wussten, Geschichte nicht rückgängig bzw. die Entfremdung des Menschen von seiner ersten Natur ungeschehen machen. Der Weg aus der Zivilisation zurück in den bewusstlosen Naturzustand, von dem wir aus eben diesem Grund keine sichere Kenntnis haben können, ist für immer und ewig gesperrt. Doch dass der Entfremdungsgrad des Individuums in einer Gesellschaft, in der das Gemeinsame das Differente überwiegt und Kooperationsbereitschaft einen höheren Stellenwert einnimmt als Ellbogenmentalität, niedriger sein dürfte als umgekehrt, bedarf keines weiteren Beweises als der Blick in die von Kriegen zerrüttete Welt, in der sich Menschheit schon bald selbst zu Grabe tragen könnte, wie Kant in seiner Spätschrift *Zum ewigen Frieden* befürchtete (Kant 1795/1977).

Inklusion hat neben der rechtlichen, ethischen und pädagogischen Dimension deshalb auch eine politische. Demokratische Systeme, die ihre Entscheidungsprozesse dem allgemeinen Willen überantworten, müssen, um ihn bzw. vernünftige Handlungsrichtlinien zu ermitteln, die Vielfalt der Argumente und Interessen innerhalb der Diskursgemeinschaft abbilden. Bedeutsam für eine funktionierende Öffentlichkeit ist daher die reale Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am Prozess der politischen Willensbildung. Je größer die Teilhabe unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen an politischen Entscheidungsprozessen ist, umso größer dürfte die Bereitschaft sein, einen gefundenen Konsens mitzutragen. Die strukturelle Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen geht ihrer Teilhabe am Prozess der politischen Willensbildung voraus (vgl. Habermas 1992, 139), weshalb Demokratien, die im Unterschied zu autokratischen Systemen auf den öffentlichen Diskurs angewiesen sind, notwendig auf einem inklusiven Fundament stehen. Inklusion ist gewissermaßen das Grundprinzip des öffentlichen Diskurses, die Bedingung seiner Möglichkeit.

Nicht zuletzt aus diesem Grund stellt die Erziehung zur Mündigkeit, d. h. die Erziehung zur gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe einen großen Bestandteil innerhalb der öffentlichen Bildung und ihrer Curricula dar. Im Fachunterricht sollen nicht nur positives Wissen und Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs vermittelt, sondern auch Kommunikations- bzw. Diskursbereitschaft, Rücksichtnahme und Unvoreingenommenheit gefördert werden – allesamt Eigenschaften, die für einen demokratischen Rechtsstaat deshalb konstitutiv sind, weil er ohne die am öffentlichen Diskurs sich beteiligenden mündigen Bürgerinnen und Bürger nicht funktioniert, d. h. gar nicht existiert. Allgemeine öffentliche Bildung und demokratischer Rechtsstaat bilden gewissermaßen die zwei Seiten derselben Medaille, denn sie bedingen sich gegenseitig: Der demokratische Rechtsstaat erhält sich durch öffentliche Bildung, welche umgekehrt durch ihn gewährleistet wird.

Ist Inklusion das Grundprinzip des demokratischen Rechtsstaats, weil nur durch die Teilnahme oder wenigstens Teilhabe am öffentlichen Diskurs der allgemeine Wille festgestellt werden kann, dann gilt dies in gleicher Weise für den öffentlichen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, weshalb streng genommen alle moderne Schulpädagogik seit ihren Anfängen bei Comenius dem Prinzip der Inklusion verpflichtet ist. Denn der Anspruch einer allen Kindern gleichermaßen zukommenden und die individuellen Neigungen und Interessen berücksichtigenden Schulbildung, führt in einer wohldurchdachten Unterrichtspraxis notwendig zu einem inklusiven Unterricht, in dem sämtliche Unterschiede nicht aufgehoben, wohl aber dialogisch diskursiv (Plöger & Reitemeyer 2010, 69f.) zusammengeführt würden, damit „alle Lerner dazu befähigt werden, an argumentativ-deliberativen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen“ (Schlüter 2023, 398).

Ein Unterricht, der *eo ipso* bestimmte Schülerinnen und Schüler ausschließt, weil etwa das Lehrpersonal oder die Infrastruktur nicht ausreichend vorhanden sind, unterläuft in zweifacher Weise den Geltungsanspruch allgemeinbildender Schulen: Erstens widerspricht der Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit einem Handicap vom Regelunterricht einem bis heute gültigen zentralen Prinzip moderner allgemeiner Didaktik, alle Menschen alles bzw. alles unter Berücksichtigung des Ganzen zu lehren.<sup>7</sup> Zweitens gerät der Geltungsanspruch der allgemeinbildenden Schulen selbst unter Beschuss, denn was die allgemeine Bildung zur allgemeinen Bildung macht, ist eben der Umstand, dass ihre Inhalte für alle

7 Diese von Comenius gewählte Formulierung *omnes omnia omnino excoli* im Untertitel seiner *Didactica magna* (1657) bedeutet natürlich nicht, dass ein Lehrer oder ein Lehrerkollegium alles nur mögliche Wissen lehren könnte, das sich ja im beständigen Fluss befindet und nie vollständig ist. Aber es bedeutet, dass Kinder nicht frühzeitig auf bestimmte Wissensstücke festgelegt und ihnen dadurch Erkenntnisse vorenthalten werden dürfen, und dass sie durch Unterricht dazu in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst ein Urteil zu bilden, also Sachverhalte prüfen und Meinungen begründen zu können. In diesem Sinne hält auch Klafki am Grundsatz der allgemeinen Bildung für alle fest, die er vor allem durch einen problemorientierten, fächerübergreifenden und vertiefenden Unterricht gewährleistet sieht, der sich nicht in curriculare Zeitfenster pressen lässt (vgl. beispielhaft Klafki 1993, 21ff.).

Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihren besonderen Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen bedeutsam sind.

#### 4 Schulpädagogische Konsequenzen

Nun ließe sich natürlich einwenden, dass auch Spezialschulen der allgemeinen Bildung verpflichtet sind, dennoch steht außer Frage, dass im mehrgliedrigen Schulsystem deutscher Prägung jede Schulform ihr spezifisches Curriculum allgemeiner Bildung kreiert, so dass diese je nach Schulform in größerem oder kleinerem Umfang angeboten wird. Hier stoßen wir vor das logische Problem, dass es allgemeine Bildung eigentlich nicht in größerem oder kleinerem Umfang gibt, sondern nur als ganze. Entweder werden Kinder und Jugendliche durch den Fachunterricht allgemein gebildet oder nur für bestimmte Verrichtungen ausgebildet. Entweder wird alle – jedenfalls vom Anspruch aus betrachtet – alles gelehrt oder allen wird ein für sie ausgewähltes, mal enger oder breiter gefasstes, Curriculum zugewiesen, manchmal schon vor dem ersten Schultag, definitiv aber nach der Grundschulzeit und dies nach Maßgabe sogenannter Lernstandserhebungen.

Nun gibt es seit Jahrzehnten zahlreiche Untersuchungen, die zeigen, dass weder kleinere Ausschlussverfahren wie „Sitzenbleiben“ noch größere wie die „Abschulung“ auf eine niedrigere Schulform, an deren Ende dann die Förderschulen stehen, den Schülerinnen und Schülern einen größeren Lernerfolg beschert hätten. Erwiesen scheint demgegenüber zu sein, dass langsamer oder anders lernende Kinder in der Sicherheit ihres Klassenverbands bis zum zehnten Schuljahr besser und am Ende auch mehr lernen als vergleichbare Kinder, die eine Förderschule besuchen. Dies bedeutet nun nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Förderschulen schlechte Arbeit leisten – im Gegenteil, ihre pädagogische Kunst setzt unter den ungemein erschwerten Bedingungen in Erstaunen – vielmehr bedeutet es, dass sie ihrer Aufgabe besser gerecht werden können, wenn sie im Regelunterricht zusätzliche pädagogische Unterstützung anbieten. Teamteaching ermöglicht zieldifferenten Unterricht im Klassenverband und damit ein gemeinsames Lernumfeld, in welchem Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ihre adaptiven Fähigkeiten nutzen und dadurch eine größere Lernfreude entwickeln können als in einem für sie reservierten Spezialunterricht auf der Grundlage eines abgespeckten Curriculums.

Natürlich ist es nicht so, als könnten wir auf Spezialunterricht verzichten. Blindenschrift oder Gebärdensprache müssen beispielsweise zusätzlich erlernt werden, damit betroffene Kinder am Regelunterricht teilnehmen können. Auch benötigen sie gerade als Lernanfänger immer einen Dolmetscher, um dem Unterricht folgen zu können. Dennoch spricht nichts dagegen, sehbehinderte oder gehörlose Kinder von Anfang an in den allgemeinen Regelunterricht zu in-

tegrieren, sofern dort – und dies ist die *conditio sine qua non* – die notwendige pädagogische und technische Unterstützung gewährleistet werden kann. Denkbar wäre, dass Schulen unterschiedliche Inklusionsangebote unterbreiten, so wie sie heute auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in ihren Programmen haben, und etwa Zusatzangebote für gehörlose, sehbehinderte, ADHS-betroffene oder querschnittsgelähmte Kinder bereitstellen. Dass sich die Schulen angesichts ihres unbefriedigenden Personalschlüssels und des dadurch mitverursachten Lehrermangels davor scheuen, solche pädagogisch anspruchsvollen, d. h. zeitintensiven Inklusionsangebote auszuarbeiten, dürfte nicht in Erstaunen versetzen (Forsa 2020). Wenn inklusive Pädagogik aus naturrechtlichen, ethischen, politischen und nicht zuletzt aus erziehungs- und bildungstheoretischen Gründen geboten ist<sup>8</sup>, dann reicht es nicht, sie ministeriell vorzuschreiben. Vielmehr muss sie personell, infrastrukturell und finanziell ermöglicht werden.

Die Diskussion um inklusiven Unterricht, der sich nach meinem Verständnis direkt aus dem Grundrecht auf allgemeine Schulbildung ableiten lässt, legt im Grunde genommen den Finger in eine alte Wunde. Entgegen der Erkenntnisse und praktischen Empfehlungen sämtlicher fortschrittlicher Pädagogik seit der Renaissance setzte die im neunzehnten Jahrhundert Fuß fassende deutsche Bildungspolitik auf eine frühzeitige, die soziale Klassenstruktur reproduzierende Segregation der Schülerinnen und Schüler. Die wenigen Kinder der höheren Stände erhielten die längste und umfassendste Bildung, die Jungen an Gymnasien, die Mädchen an Lyzeen. Die Söhne der Handwerker und Gewerbetreibenden besuchten Mittelschulen in den Städten und die Kinder der arbeitenden Stände wurden, sofern sie von der Arbeit freigestellt waren, in kirchlich betreute Gemeinschaftsschulen geschickt, in welchen der Religionsunterricht eine weitaus größere Rolle spielte als der Sachunterricht. Insofern dem mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem der Gegenwart die alte Dreigliedrigkeit von höheren, mittleren und niederen Schullaufbahnen immer noch zu Grunde liegt und dadurch eine international stark kritisierte Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus den unteren sozialen Schichten strukturell befestigt wird,<sup>9</sup> hält es auch an einer veralteten und immer schon zur Kritik gestandenen Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft fest, dies ungeachtet der Integration der Mädchen in die Gymnasialbildung und eines Anstiegs der Gymnasiasten auf ca. 35% innerhalb der Gesamtschülerschaft. Dass die frühe Segregation nach einer auf vier

8 Zur bildungstheoretischen Begründung inklusiver Pädagogik aus anerkennungstheoretischer Sicht vgl. Balzer (2020). Zugleich gibt Balzer einen ausgezeichneten Überblick über die gegenwärtigen bildungs- und erziehungstheoretischen Binnendiskurse inklusiver Pädagogik, die ich nur andeuten, aber im Kontext meiner pädagogisch ethischen Fragestellung nicht dezidiert vorstellen kann.

9 Vgl. zum Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten, aus Einwanderermilieus, aber auch von Kindern mit Einschränkungen durch das deutsche Schulsystem den 2007 veröffentlichten und stark beachteten Bericht des UN-Sonderbeauftragten Vernor Munoz.

bis sechs Grundschuljahren bemessenen Elementarbildung zur bestmöglichen Förderung der zukünftigen Eliten, aber auch der zukünftigen Fachkräfte, wie es heute heißt, führe, ist in dem gesellschaftliche Bewusstsein der Deutschen so tief verankert, dass die Öffnung der Gymnasien für eine breitere Schülerschaft als die bessere Alternative zur Gesamt- oder Gemeinschaftsschule erschien, die als flächendeckende Schulform zur Erlangung der Hochschulreife die Existenz des Gymnasiums und damit den standes-, klassen- oder schichtenspezifisch geordneten Zugang zur öffentlichen Schulbildung in Frage gestellt hätte.

Angesichts dieser besonderen Standfestigkeit des auf der frühen Segregation aufbauenden mehrgliedrigen Schulsystems deutscher Prägung, erscheint die Forderung nach inklusiver Pädagogik wie ein Plädoyer für ein neues pädagogisches Verständnis von deutschen Schulen. Wenn richtig ist, dass Unterricht im Klassenverband *per se* inklusiv ausgerichtet ist, weil Unterrichten bedeutet, aus einer heterogenen Schülerschaft eine an der Sache arbeitende Lerngemeinschaft zu formen (vgl. Budde & Hummrich 2015, 169f.), in der jede Schülerin und jeder Schüler ihren unverrückbaren Platz hat, dann betont die Forderung nach inklusiver Pädagogik eigentlich nur das Missverhältnis zwischen dem Anspruch, der an jeden Unterricht gestellt wird und den Mitteln, die den Lehrerinnen und Lehrern für die Realisierung zur Verfügung gestellt werden. In Schulen, in denen Teamteaching die Regel und nicht die Ausnahme wäre, in denen viele Verwaltungsaufgaben, die dem Selektionsauftrag geschuldet sind, wegfielen, wodurch Zeit für Lehren und Lernen gewonnen wäre, in solchen Schulen können auch Kinder unterrichtet werden, die einer besonderen Unterstützung bedürfen. Scheitern all-gemeinbildende Schulen infolge ihrer durchgehend personellen Unterbesetzung und der zunehmenden Belastung des Lehrpersonals durch die Verwaltung des Unterrichts und der Schüler aber bereits im Rahmen des „Normalunterrichts“ am pädagogischen Inklusionsanspruch, alle Schülerinnen und Schüler alles im Horizont des Ganzen zu lehren, dann beginnt inklusive Pädagogik mit einer grundsätzlichen Reform des Schulunterrichts, sei es mit Blick auf die verfrühte Zuweisung der Kinder in niedere, mittlere oder höhere Schullaufbahnen, sei es mit Blick auf die strikten Versetzungs- und Abschlusregeln oder sei es mit Blick auf das Missverhältnis zwischen dem Zeitaufwand für Unterricht und dem seiner Verwaltung.

Vielleicht führt die Debatte um Inklusion in der Schule zu mehr, als sie eigentlich sollte: zu einer Revision unseres gesamten auf Selektion aufgebauten Schulsystems. Inklusion steht im Widerspruch zu Segregation und Selektion und kann nicht in Schulen gelingen, die als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ fungieren. Kurz und abschließend gesagt: Um die Inklusion von beeinträchtigten Kindern in den Regelunterricht zu praktizieren, sollte Schule von Grund auf neu gedacht und inklusive Pädagogik nicht auf das Aufgabenfeld der Integration von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen reduziert werden (vgl. Budde & Hummrich 2015,

171). In der „neuen Schule“ wäre Inklusion ihr zentrales Prinzip und nicht eine Zusatzaufgabe, an der die „alte Schule“ in ihrer Selektionsfunktion notwendig scheitern muss. In der neuen Schule würde die pädagogische Zusammenführung unterschiedlicher Interessen, Neigungen und Lerntempi als Chance verstanden, Lehrpläne und Unterricht substanziell und nicht nach Maßgabe von sogenannten „Zeitfenstern“ zu gestalten. Solange inklusiver Unterricht jedoch als ein Unterricht verstanden wird, der den Lernfortschritt der „Besten“ hemmt, wodurch sich die durchschnittliche Lerndauer des Klassenverbands erhöhe, wird um seine Akzeptanz noch lange gerungen werden. Wird er hingegen zum Regelunterricht in einer von Notenzwang und anderen Selektionsinstrumenten befreiten Schule, kann er sein allgemeinbildendes – und darin eingeschlossen – auch sein wissenschaftspropädeutisches Potential, entfalten.

An der Zeit für die „neue Schule“ wäre es allemal.

## Literaturverzeichnis

- Balzer, N. (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Benner, D. (1995): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Ders.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa, 51-75.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (2), 165-175.
- Comenius, J. A. (1657): *Didactica magna*. Amsterdam.
- Evins, A. E. (2015): The Effects of Inclusion Classrooms on Students with and Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives on the Social, Emotional, and Behavioral Development of All Students in Inclusion Classrooms. In: Graduate School of Professional Psychology (Hrsg.): Doctoral Papers and Masters Projects. Band 31. Online unter: [https://digitalcommons.du.edu/capstone\\_masters/31](https://digitalcommons.du.edu/capstone_masters/31) (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Feuerbach, L. (1845/1982): Über das „Wesen des Christentums“ in Beziehung auf den „Einzigsten und sein Eigentum“. In: W. Schuffenhauer (Hrsg.): Gesammelte Werke. Berlin: Akademie.
- Forsa. (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin: Politik- und Sozialforschung GmbH. Online unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04\\_forsa-Inklusion\\_Text\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf) (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Grundgesetz (GG), Art. 3.3: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1807/1975): Phänomenologie des Geistes. Theorie-Werkausgabe. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1795/1977): Zum ewigen Frieden. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. Theorie-Werkausgabe. Frankfurt: Suhrkamp.

- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum (1), 21-28.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Muñoz, V. (2007). Bericht des UN-Sonderbeauftragten "Mission on Germany" Online unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/117/59/PDF/G0711759.pdf?OpenElement> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Plöger, F. & Reitemeyer, U. (2010): Diskurs und Dialog im Unterricht. In: D. Berntzen & P. Westermann (Hrsg.): Kooperation in Schule und Unterricht. Implementationsansätze und -perspektiven. Münster: ZfL, 65-74.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 93–107.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45–68.
- Reitemeyer, U. (2007): Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster: Waxmann.
- Reitemeyer, U. (2019): Praktische Anthropologie oder die Wissenschaft vom Menschen zwischen Metaphysik, Ethik und Pädagogik: Wendepunkte. Münster: Waxmann.
- Reitemeyer, U. (2023): Die Zukunft der Bildung. In: M. Bähr & D. Sölch (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart der Erziehungsphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler, 69-89.
- Roldán, S. M., Marauri, J., Aubert, A. & Flecha, R. (2021): How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. In: *Frontiers in Psychology, Sec. Educational Psychology* (12), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Rousseau, J.-J. (1755/1985): Von der Ökonomie des Staates. In: W. Schröder (Hrsg.): Jean-Jaques Rousseau: Frühe Schriften. Das europäische Buch: Berlin.
- Rousseau, J.-J. (1755/1988): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Frankfurt: Fischer.
- Rousseau, J.-J. (1762/2019): Émile oder Über die Erziehung. Hrsg. v. T. Zumhof. Stuttgart: Reclam.
- Scheunpflug, A. (1999): Evolutionäre Didaktik. In: *Die Deutsche Schule*. 5. Beiheft, 169-185.
- Schlüter, S. (2023): Interkulturelle Bildung in der Kosmopolis. Pädagogische Herausforderungen im Horizont von Diskursethik, Sprachphilosophie und Leibanthropologie. Münster: Waxmann.
- Taylor, C. (2017): Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Frankfurt: Suhrkamp.
- United Nations (Hrsg.) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <http://www.brk-allianz.de/attachments/article/72/UN-Konvention%20Englisch.pdf> (Abrufdatum: 10.10.2023).

## **Autorin**

**Reitemeyer-Witt, Ursula, Dr., apl. Prof. i. R.**

Arbeitsgruppe 'Allgemeine Erziehungswissenschaft',  
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Historische und Systematische  
Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts,  
Philosophie der Aufklärung.

*E-Mail:* reitemey@uni-muenster.de