

Redecker, Anke

## Inklusionspädagogik mit Montessori. Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts

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. 152-169. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)*



Quellenangabe/ Reference:

Redecker, Anke: Inklusionspädagogik mit Montessori. Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts - 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. 152-169* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335413 - DOI: 10.25656/01:33541; 10.35468/6176-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335413>

<https://doi.org/10.25656/01:33541>

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

*Anke Redecker*

## **Inklusionspädagogik mit Montessori. Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts**

### **Zusammenfassung:**

Montessori-Pädagogik bewegt sich zwischen empathischer Anregung und selbstgesteuerter Zumutung sowie zwischen Anerkennung und Domestizierung der Andersheit Lernender. Dieser Ansatz lässt sich in Auseinandersetzung mit Ableismus-Diskurs und Disability Studies machtkritisch reformieren und für eine dialogische Didaktik und selbstreflexiv-fallarbeitsorientierte Lehrer\*innenbildung nutzen.

**Schlagworte:** Inklusion, Montessori, Selbstreflexion, dialogische Didaktik, Ambivalenz

### **Abstract:**

Montessori education moves between empathic impulses and self-regulated imposition as well as between recognition and domestication. Its approach can be reformed regarding power asymmetries in discussion over ableism and disability studies to reach dialogic didactics – especially in teacher education based on self-reflection and casework.

**Keywords:** Inclusion, Montessori, self-reflection, dialogic didactics, ambivalence

## 1 Von großen Namen und kleinen Erfolgsverstärkern: Zur Einführung

Dass Konzepte der Reformpädagogik, die in lobenswerter Abkehr von Pauk- und Drill-Methoden das ganz Andere der wilhelminischen Schulpädagogik etablieren wollten (Maeder 2014, Hansen-Schaberg 2005), oft monumental und vervollkommnungsideologisch daher kamen, ist hinlänglich kritisiert worden (Oelkers 2011). Auch die große und heute weit rezipierte Maria Montessori blieb hiervon nicht verschont (Barz 2018). Ihre Rezeption zeigt sich weiterhin ambivalent (Redecker 2016). Einerseits glänzte Montessori durch eine revolutionäre, kindzentrierte Didaktik, deren Erfolg durch konzentrierte und motivierte Lernende bestätigt und verstärkt wurde (Montessori 2005; Ludwig 2016), andererseits vertrat sie ein mystisch aufgeladenes und von Normalisierungen durchdrungenes Menschenbild (Fuchs 2003; Miller & Oelkers 2014), dessen Einsatz für inklusive und damit gezielt teilhabeorientierte Bestrebungen problematisch erscheint. Man muss Monumente nicht brachial niederreißen, um ihre Fragwürdigkeit zu problematisieren. Interessant werden sie, wo hinter die Patina geschaut und Inkonsistentes auf- und ernst genommen werden. Darum lohnen eine aktuelle Thematisierung des Montessorischen Konzepts (Ladenthin 2023) sowie ein differenzierter inklusionsrelevanter Blick auf die im Rekurs auf Montessori betriebenen Lehrbemühungen.

Im Folgenden wird bei dem von ihr prominent hervorgehobenen Begriff der Andersheit angesetzt, um ihn zur inklusiven Bildung ins Verhältnis zu setzen (2), bevor Normalisierungstendenzen im Blick auf die Machtkritik der Disability Studies unter Berücksichtigung von Ableismus-Zumutungen problematisiert werden (3). Hierbei lässt sich der Montessorische Mystizismus einer kosmologischen Anthropologie mit menschenrechtlichen Inklusionsbestrebungen kontrastieren, die eine teilhabeorientierte Didaktik anregen. Mit dieser kann – wiederum im Sinne Montessoris – auf die Hilfe zur eigenständigen Erkundung von Lerngegenständen gesetzt werden, wobei sich – fern vom Primat einer einsamen Freiarbeit – variable Lerngruppenzusammensetzungen anstreben lassen (4).

Das hier relevante Von-einander-Lernen prägt zugleich eine inklusionspädagogische Aus- und Weiterbildung, die in Projekten forschenden Lernens auf eine professionalisierende Reflexion von Anderen- und Selbstverhältnissen fokussiert, um pädagogische Praxis kontingenz- und machtsensibel reflektieren und gestalten zu können (5). Montessori-Pädagogik zeigt sich dann als eine in ihren Ambivalenzen anregende und aufrüttelnde, weiterdenkend und metareflexiv aufnehmbare Gelegenheit, Inklusionspädagogik als eine dynamische zu problematisieren und fortzuschreiben (6).

## 2 Ambivalenzen der Andersheit – Inklusion im Blick auf Montessori

In Rekurs auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) lässt sich eine Gesellschaft der Vielfältigen in gleicher Teilhabe als inklusiv verstehen. Im Fokus steht nicht die als ‚anders‘ etikettierte Gruppe der Menschen mit Behinderung, die es zu integrieren gelte, sondern die Andersheit des Menschen schlechthin. Jeder Mensch hat seine je spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse, die ihn als singuläres und soziales Bildungssubjekt prägen. Menschen mit und ohne Behinderung – so der inklusionspädagogische Anspruch – haben das Recht, gemeinsam und damit von und mit einander zu lernen. Inklusive Bildung avanciert zu einem Menschenrecht, durch das alle Lernenden in ihrer jeweiligen Andersheit zu achten sind.

Mit dem Begriff der Andersheit und weiteren in dessen Kontext setzbaren theoretischen Kernbegriffen wie ‚Fremdheit‘ und ‚Anerkennung‘ lassen sich inklusionspädagogische Fragestellungen allgemeinpädagogisch aufgreifen (Stojanov 2015; Felder 2016), um einer kurzsichtigen und effizienzgetriebenen Faktenhörigkeit, zu der ein aktueller Empirie-Hype in der Inklusionsforschung verleiten kann, gezielt entgegenzusteuern (Becker 2015; Gomolla 2018). Es bleibt die unabschließbare Aufgabe, „der Frage nachzugehen, wie sich Anerkennung und Inklusion theoretisch-konzeptionell aufeinander beziehen lassen“ (Dederich 2012, 34) und die Andersheit des Anderen geachtet wird.

Vehement hat Maria Montessori (1939/2005, 1952/2006) die zu achtende Andersheit des Kindes betont und mit Vulnerabilität und Fragilität assoziiert, ist doch das Kind „ein Fremder in der sozialen Ordnung der Erwachsenen und könnte sagen, mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die Pädagogik hat also Forderungen aufzustellen, die sich an den Erwachsenen richten und nicht an das Kind“ (Montessori 2005, 9). Metaphorisch hebt Montessori hervor, „dass das Kind in seiner frühen Lebensperiode gleich weichem Wachs ist, aber dieses Wachs kann nur von der sich entfaltenden Persönlichkeit selbst geformt werden. Die einzige Pflicht des Erwachsenen ist es, diese Formung des Wachses vor Störung zu bewahren, damit die feinen Zeichnungen, die das erwachende psychische Leben des Kindes dem Wachs einritz, nicht ausgelöscht werden“ (Montessori 2005, 10). Dass Kinder ‚anders‘ sind, bedeutet, sie nicht nur in ihren kindlichen, sondern auch singulären Eigentümlichkeiten ernst und anzunehmen, wobei das ‚weiche Wachs‘ an menschliche Verletzlichkeit schlechthin erinnert, ebenso an die Antastbarkeit des (lernenden) Menschen mit Behinderung, die an menschliche Endlichkeit und Morbidität und damit an jeden Menschen betreffende existenzielle Einschränkungen und Grenzen gemahnt (Nussbaum 2010, 146f.; vgl. Prengel 1993; Meißner 2015). Unsere lebenslange Hilfsbedürftigkeit lässt sich als „eine anthropologische Konstante“ (Zimpel 2014, 112; vgl. Felder 2012)

bezeichnen, auf die Behinderung in prägnanter Weise aufmerksam macht, wobei sich nicht nur Assoziationen zwischen Kinder- und Menschenrechten herstellen lassen, sondern speziell die Teilhabe von Menschen mit Behinderung inklusionspädagogisch fokussiert werden kann, etwa emanzipatorisch im Blick auf den Leitsatz der Behindertenbewegung „Nichts über uns ohne uns.“ (Dederich 2007; Bartelheimer u. a. 2020) An die Stelle einer Verfügung über andere tritt der Respekt vor deren Belangen.

Das andere als fremdes Kind ist das letztlich nicht auf den Begriff zu bringende Kind, der fremde Mensch derjenige, der sich nicht dingfest machen lässt, während rigide Festschreibungen eine verfügende Bemächtigung, wenn nicht gar Stigmatisierung und Diskriminierung bedeuten können – vergleichbar mit dem verfügenden und damit anmaßenden Dirigismus Erwachsener Kindern gegenüber, der von diesen nur als „Störung“ empfunden werden kann (Montessori 2005, 10). Dies mag an eine die Andersheit des Anderen betonende Phänomenologie der Fremdheit erinnern (Waldenfels 2009). Für Levinas bedeutet Ethik „das ursprüngliche Erwachen eines ‚Ich‘, das für den Anderen verantwortlich ist, der Aufstieg meiner Person in die Einmaligkeit des ‚Ich‘, das zur Verantwortung für den anderen gerufen und erwählt ist“ (Levinas 2006, 175).

Der Andere fordert im Montessorischen Sinne „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Zimpel 2014, 112; vgl. Wocken 2013) und die „Anerkennung der Menschlichkeit des anderen Menschen“ (Köpcke-Duttler 2010, 118). Damit lässt sich die humanistisch-dialogisch ausgerichtete Montessori-Pädagogik zur aktuellen Anerkennungstheorie ins Verhältnis setzen, betont doch Axel Honneth (2020, 103) „the dependency of the child on others – be it peers or adults“. Auch Honneth beruft sich hierbei auf das pädagogische Ideal der Emanzipation – „stressing the communicative or cooperative structure of all processes of ‘Bildung’ or education“ (Honneth 2020, 103).

Nachdrücklich wird betont, dass sich Montessori für inklusive Förderung eingesetzt habe (Ludwig 2011; Meisterjahn-Knebel 2018) und ihre Nachfolger\*innen diesen Kurs frühzeitig aufgenommen haben, während die Integration in Deutschland „nur über Umwege ins öffentliche Schulsystem“ (Liesen 2006, 70) gekommen sei. Liesen führt an, dass 1970 und damit weit vor der Einführung von Integrationsklassen in öffentlichen Schulen eine Montessori-Schule in München als „erste Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Bundesrepublik“ eröffnet wurde. Doch beschreibt Montessori „als ‚Kind ihrer Zeit‘“ (Ludwig 2011, XVIII) viel Wegweisendes in der heute eher „anstößig anmutenden Sprache der damaligen Zeit“ (Ludwig 2011, XVIII). Anzumerken sei allerdings, dass „ihr Anliegen gerade ist, die darin für uns heute enthaltenen Abwertungen zu überwinden und auch behinderten Menschen das ihnen zustehende Menschenrecht auf angemessene Förderung nicht nur zuzugestehen, sondern es auch zu realisieren“ (Ludwig 2011, XVIII). Montessori engagierte sich nicht nur gegen offene Missachtung und

Misshandlung, sondern machte auf soziale Verwerfungen aufmerksam, die sich auch intersektional in Bezug auf Mehrfachdiskriminierung aufnehmen lassen und damit ein weites, Differenzhinsichten übergreifendes Inklusionsverständnis betreffen. Ende des 19. Jahrhunderts bemerkt sie: „Wenn wir heutzutage mit Schrecken an die Zeiten zurückdenken, in denen man die armen Verrückten in Ketten legte, müssten wir alle, Bevölkerung und Regierende, gründlich über diese anderen Unglücklichen nachdenken, die auch zu Ketten verdammt sind, die durch die Geringschätzung und Verachtung der Gesellschaft noch schwerwiegender sind.“ (Montessori 2011, 8)

Neben fragwürdigen Formulierungen thematisiert die neuere Montessori-Forschung weitere Grenzen und Gefahren des Ansatzes (Hofer 2001; Leenders 2001; Reiß 2012; Lischewski 2015), in dem Normierungs- und Disziplinierungstendenzen zum Vorschein kommen (Montessori 1992, 2004; vgl. Redecker 2021), durch die reguläre Erwartungen an Lernende fixiert werden. Montessori nimmt „zwei verschiedene Naturen des Kindes“ (Montessori 2005, 28) in Anspruch. „Die bekannte, die von den Psychologen studiert wird, mit der jeder Pädagoge rechnet, und die wir anormal nennen, und die verborgen gebliebene Natur des Kindes, die wir die normale nennen.“ (Montessori 2005, 28) Entgegen der eigenen naturalistisch-essentialistischen Auffassung von Normalität wird ein sozial (vor-)geprägter und diskursmächtiger Normalitätsbegriff (Tervooren 2017) aufgenommen, der zum Heilsversprechen avanciert, während die Abweichung als unpassend und verhängnisvoll herabgewürdigt wird.

„Wir fordern Achtung vor dem Kind vom ersten Tag seines Lebens an, damit nicht entartete Kinder zu entarteten Erwachsenen heranwachsen, sondern damit das von uns erkannte normale Kind der Menschheit seinen Segen bringe.“ (Montessori 2005, 29; vgl. Montessori 2004)

In der Unterscheidung zwischen dem vermeintlich Normalen und dem dessen Kriterien nicht Entsprechenden wird dem Erwünschten und Segensreichen das Unerwünschte und ‚Entartete‘ entgegengesetzt, dem ‚heiligen‘ das depravierte Kind, das gerade nicht, wie von Montessori favorisiert, ruhig, konzentriert und unbeirrt vor sich hin lernt. Andersheit zeigt sich damit ambivalent – einerseits signalisiert sie zu achtende Fremdheit und Unverfügbarkeit, andererseits wird sie domestiziert, dominiert und disqualifiziert.

### 3 Vom Mystizismus zur Menschenrechtsorientierung – Machtverhältnisse im Inklusionsdiskurs

Damit das „normale Kind der Menschheit seinen Segen bringe“ (Montessori 2005, 29) und „der sich entfaltenden Persönlichkeit“ (Montessori 2005, 10) keine „Störung“ (Montessori 2005, 10) bereitet wird, nimmt Montessori eine individuumszentrierte Entelechie in Anspruch, „neigte“ doch „die Reformpädagogik dazu, den Gedanken der individuellen Entwicklung zu verabsolutieren; als unterschiedliche Ideengeber können hier die schwedische Journalistin Ellen Key, die italienische Evolutionsbiologin Maria Montessori und der deutsche Anthroposoph Rudolf Steiner genannt werden“ (Seichter 2012, 220; vgl. Bartosch 2011; Skiera 2012). Montessoris Biologismus ist – ambivalent und widersprüchlich – durchdrungen von einer kosmologischen Metaphysik, durch die Behinderung nicht nur als Nichterfüllung eines natürlichen Entwicklungsplans, sondern auch als unheilbringende Sinnverfehlung erscheint.

„Während der biologische Naturbegriff zur Theorie des immanenten Bauplanes führt und die Erziehung sich auf eine an medizinischen und biologischen Kategorien orientierende Psychohygiene reduziert, resultiert aus dem metaphysischen Naturbegriff ein ganz anderes Verständnis von der Erziehung und Bildung des Menschen. Die Erziehung versteht sich hier als die systematische Einführung der Kinder und Jugendlichen in eine bestimmte Weltanschauung, die sich eben nur metaphysisch begründen lässt.“ (Fuchs 2003, 42; vgl. Skiera 2003)

Im Blick auf einen „Erlösungs- und Entwicklungsglauben“ (Skiera 2003, VI) wird der Gedanke der Normalität normativ aufgeladen. Vielfalt anzuerkennen, kann hingegen bedeuten, „andere Menschen nicht zu dämonisieren, zu vergöttern oder (in Anlehnung an Kant), sie nur als Objekte zu behandeln“ (Dederich & Schnell 2009, 78), während behindert zu sein noch heute allzu oft hierarchisierend und damit diskriminierend ausgelegt und auf diese Weise machtkritisch relevant wird. So bedeutet es, „gleichsam auf der ‚anderen‘ Seite zu stehen, einen Platz zu erhalten nicht im Reich der Vernunft, Kultur und Normalität, sondern in dem der Unvernunft, Natur und des Pathologischen. Der binäre Code wird immer wieder hergestellt – allerdings immer wieder auf neue Weise“ (Waldschmidt 2007, 190f.) und in verschiedenen Bedeutungskontexten, die auch für Fragen der Bildungs(un)gerechtigkeit relevant sein können. Tenorth (2006, 496) moniert, dass „mit den Kriterien der Bildsamkeit z. B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ werde (vgl. Oelkers 2012, 32, Störmer 2014).

Inklusion fokussiert das Hinterfragen und Problematisieren überlieferter Denk- und Handlungsmuster und der Strukturen, in denen sie entstanden, aufrecht erhalten und transformiert worden sind (Grummt & Veber 2022, 48). Entsprechend betonen die Disability Studies die Konstruiertheit von Ungleichheit (Waldschmidt

2007a; Dederich 2007; Wocken 2013) und können als Folie dienen, Montessori-Pädagogik inklusionsrelevant zu problematisieren. In den 1980er Jahren vornehmlich in den USA und Großbritannien entstanden, fokussieren die Disability Studies als interdisziplinäre Forschungsrichtung die sozial- und kulturwissenschaftliche Betrachtung des Behindertendiskurses und profilieren ein emanzipatorisches Selbstverständnis zur Transformation gesellschaftlicher Sichtweisen und Praktiken mit dem Ziel, die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in verschiedenen Lebensbereichen zu fördern und Stigmatisierungen entgegenzutreten (Waldschmidt 2005; Waldschmidt & Schneider 2007; Redecker 2023).

Voraussetzen ist hierfür eine Verabschiedung der Montessorischen Zentrierung auf die Entelechie des Individuums, um soziale Verwobenheiten – etwa die sozio-ökonomischen und kulturellen Determiniertheiten Lernender – in den Blick zu nehmen sowie Etikettierungen zu dekonstruieren. Kinder – und erst recht diejenigen mit Behinderung – sind keine vervollkommnungsideologisch aufzunehmenden Subjekte absoluter Selbstformung, vergleichbar einer „vor Störung“ bewahrbaren Wachsmasse, die „nur von der sich entfaltenden Persönlichkeit selbst geformt werden“ (Montessori 2005, 10) könnte, wie es ein vornehmlich auf Plastizität ausgerichteter Begriff der Bildsamkeit suggeriert (Tervooren 2017). Neben den jeweiligen – etwa genetischen – Ausstattungen (Kastl 2017) werden Menschen auch in Adressierungen oder durch strukturelle Voraussetzungen behindert (Finnern & Thim 2013; Wocken 2013; Mecheril & Vorriink 2014), wobei ökonomische, politische und institutionelle Faktoren entscheidend sein können (Waldschmidt 2007b; Praschak 2010; Reich 2014). Der Inklusionsdiskurs ist durchdrungen von Fragen der Über- und Unterordnung, der Bemächtigung und Instrumentalisierung (Dederich & Schnell 2009; Felder 2012; Becker 2015; Boban & Hinz 2017). Er fokussiert eine der instrumentalisierbaren Vervollkommnungsideologie mystisch-metaphysischer Entelechienormierung und stigmatisierender Sorgenkinderhetorik entgegenstehende widerständige Kraft vulnerabler Bildungssubjekte (Redecker 2020a), während Birgitta Fuchs Montessorische Disziplinierungstechniken (Montessori 1976, 1985, 1992, 1996) problematisiert, die zugleich dem Entelechiegedanken entgegenstehen: „Einerseits soll die Erziehung die natürliche Entwicklungskraft des Kindes respektieren und die Aktuierung immanenter Entwicklungspotentialitäten ermöglichen, andererseits soll das Kind durch rigide festgelegte Übungen ‚kultiviert‘ und damit über seinen reinen Naturzustand erhoben werden“ (Fuchs 2003, 4), was mit einer menschenrechtsorientierten Inklusion (Katzenbach 2015) nicht vereinbar ist.

Weil Pädagog\*innen nicht nur helfende Heilsbringer\*innen, sondern auch dominant Dirigierende sein können, müssen vielfach instrumentalisierbare Reformkonzepte machtsensibel auf den Prüfstand gestellt werden, was in Bezug auf die Missbrauchsproblematik nachhaltig gestartet wurde (Miller & Oelkers 2014) und auch für den Inklusionsdiskurs fruchtbar zu machen ist, um im

Rekurs auf die Ableismus-Debatte (Maskos 2015; Meißner 2015; Buchner, Pfahl & Traue 2015) einer Abrichtung auf gesellschaftlich normierte Leistungsziele, die Lernende (mit Behinderung) als konkurrenzgetriebene Output-Erbringer\*innen etikettiert, entgegenzutreten (Becker 2015), wobei sich mit Annedore Prengel ein „falsch verstandenes, neoliberales Freiheitsverständnis“ problematisieren lässt, das „nur die Freiheit konkurrierender und privilegierender Einzelner kennt“ (Prengel 2014, 55). Inklusion wird zur Herkulesaufgabe in einer Zeit, „in der egoistische und selbstvergessene Lebensformen immer mehr überhand nehmen“ (Reich 2014, 372), weshalb „einer kritischen Analyse der pädagogischen und gesellschaftlichen Anerkennungspraxen“ (Dannenbeck 2012, 112; vgl. Booth 2014; Katzenbach & Schnell 2013) nicht entbehrt werden kann. Die vermeintliche Unterstützung zur Selbstführung (Hilf mir, es selbst zu tun!) avanciert allzu leicht zu einer fremdinitiierten Selbststeuerung zur Erfüllung aufkotroyierter Abrichtungsziele, deren Nichterreichung mit Anerkennungsdefiziten sanktioniert wird.

#### 4 Bildung in Vielfalt – Didaktische Impulse

Mit Blick auf die Anerkennung des Anderen kann eine bildungstheoretische Didaktik favorisiert werden, die die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit Lernender in den Fokus rückt (Klafki 2007/1985), während Montessori didaktische Impulse an ihrer individualistischen Vervollkommnungsideologie orientiert: „Statt dass das Interesse einfach (und) künstlich vom Lehrer ausgeht, muss etwas im Inneren des Kindes vorhanden sein. [...] Es gibt Explosionen und nichts davon stellt lediglich ein Gegenstück zur Arbeit der Lehrerin dar. Aber nicht nur das, all das entspricht auch nicht (nur) den Materialien. Es entspricht vielmehr der Entwicklung des Lebens (selbst), das immer reicher ist, als wir es uns vorstellen können.“ (Montessori 2014, 277)

Doch Lernende mit und ohne Behinderung brauchen andere Menschen, die sie anregen, bisherige Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, um sich zu ihnen ins Verhältnis zu setzen, so dass eine entscheidende Kritik der Montessori-Didaktik „an der Betonung der individuellen Einzelarbeit an[setzt], was bisweilen als Vernachlässigung von Gemeinschaftsorientierung oder auch Fehlen einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung gedeutet wurde“ (Bartz 2018, 80). Selbstgesteuertes Lernen wird fragwürdig, wo Lernende ohne die differenzierte und versierte Vorbereitung und Begleitung, die sie brauchen, allein gelassen werden und damit überfordert und exkludiert zurückbleiben. Kritisch lässt sich eine mit Autonomisierungsanspruch (Schiefer, Schütte & Schlummer 2015) daher kommende Freiarbeit nach Montessori in den Blick nehmen und eine exkludierende Didaktik fremdbestimmter Selbststeuerung als Ausdruck gesellschaftlicher Schiefen markieren, die sich normalisierender Zumutungen einer wettbewerbsorientierten

Selbstregulierung (Redecker 2020c) mit Überforderungspotenzial (Montessori 1973, 1004) bedienen.

Hingegen bleibt eine dialogische Didaktik (Redecker 2023), die in anregender Interaktion mit dem Anderen dessen Fremdheit anerkennt, jenseits von entlechierten, disziplinarischen und selbstaktivierenden Normierungen offen für Überraschungen, obwohl und gerade weil sie auf Diagnostik setzen muss, um Lernenden das bieten zu können, was sie voraussichtlich genau jetzt brauchen. Wichtig bleibt das Bemühen, Lernstandsbestimmungen und Lernerwartungen nicht schematisierend und klassifizierend festzuschreiben (Redecker 2022), sondern den Erfahrungsraum für alle Beteiligten zu öffnen, so dass nicht der distinkte nächste Lernschritt fixiert, sondern „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987, 300; vgl. Stinkes 2014) in den Blick geraten.

In diesem Sinne ist die Montessori-Methode für ein soziales Lernen fruchtbar zu machen (Kühberger & Windischbauer 2016), durch das Kinder in ihrer Vielfalt nicht nur von Lehrenden, sondern auch mit- und voneinander lernen, Divergenzen aushalten und anerkennen, Diskriminierungen problematisieren, Konflikte austragen und kreative Kollaborationserfahrungen wertschätzen können (Filk 2019) – unter Beteiligung einer ermutigend anregenden Lehrperson (Vock & Gronostaj 2017), die durch eine dialogisch-diskursive Didaktik wechselseitige Anregung fördert (Klieme 2020; Goetz 2021) und damit weit über assistive Technologien (Bosse 2019) hinausgeht. Beim gemeinsamen Entdecken und Problematisieren (Lütje-Klose 2023) lassen sich Resilienz und Reflexivität Lernender unterstützen, wobei in gezielt zusammensetzbaren Teilgruppen Lernaufgaben differenziert angegangen und spezifische Arbeitsstrategien wie z. B. Lernen durch Lehren fokussiert werden können. Auch Greiten, Reichert und Eßer (2022, 204) setzen sich in Bezug auf inklusives Lernen in der Favorisierung offenen Unterrichts dafür ein, „dass Lernende die Öffnung produktiv nutzen können, aber auch müssen“. Hierzu bedürfen sie Lehrender, die – wie Reich (2014, 367) hinsichtlich der von ihm aufgezeigten inklusiven Normen und Werte hervorhebt – „die wichtigste Lernumgebung für Lernende“ darstellen.

Montessori-Pädagogik ist nicht frei von solchen didaktischen Errungenschaften, die im Rekurs auf eine einfühlsame Begleitung durch Lehrende betont werden können. Kling, Klopsch und Sliwka (2022, 467) rekurrieren u. a. auf Montessori, um sich für eine Förderung auszusprechen, die „Bildung als individuelle, prozess- und potenzialorientierte Entfaltung des Menschen“ beschreibt, wobei soziales Lernen auf eine verantwortliche Gesellschaftsgestaltung vorbereiten kann. Zimpel verweist auf Fragebögen und Leitfadeninterviews zur Montessori-Pädagogik, die „zeigen, dass die Stärken der Bildungseinrichtungen vor allem in der Lernkultur liegen: Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist vertrauensvoller, auf Stärken und Schwächen Einzelner geht man differenzierter ein, und es gibt

mehr Möglichkeiten, eigene Ideen und Meinungen in den Unterricht einzubringen“ (Zimpel 2012, 168).

Montessori-Didaktik kann inklusionsfördernd sein, wenn Chancen und Grenzen ihres Einsatzes berücksichtigt werden. Einige ihrer Momente – etwa die Orientierung gebende ‚vorbereitete Umgebung‘ oder das Selbstkontrolle bietende Montessori-Material – seien „den Entwicklungsbedürfnissen aller Kinder angemessen“ und erfüllten „hohe Anforderungen für Schüler mit spezieller Problematik“ (van der Wolf 2010, 82; vgl. Liesen 2006; Eckert & Waldschmidt 2010; Wocken 2013; Zimpel 2014). In der Zusammenführung verschiedener Alters- und Jahrgangsstufen förderte Montessori ein soziales Lernen, in dessen Kontext die Schwächeren anerkannt und unterstützt werden (vgl. Köpcke-Duttler 2010), wobei auch Kenntnisse, Selbstvertrauen und Sozialverhalten der Unterstützten gestärkt werden können (Anderlik 2010).

Nicht nur hinsichtlich des Menschenbildes, sondern auch in konkreten didaktischen Szenarien zeigt sich damit die Ambivalenz des Montessori-Konzepts, das einerseits selbstgesteuerte Zumutungen begünstigen und andererseits kollaborativ-kokritische Erkundungen fördern kann. Inklusionspädagogisch ist damit weder eine Heroisierung noch Stigmatisierung der Montessori-Methode ratsam, lässt sich diese doch mit didaktischer Sensibilität variabel einsetzen, abwandeln und kontextualisieren, um ein soziales Lernen zu ermöglichen, das alle am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten die Heterogenität der Lernenden mit Achtung und Synergie-Effekten erleben lässt, ohne Machtproblematiken zu vernachlässigen (Redecker 2017).

## **5 Helfen lernen – Hilfe ausbauen: Herausforderungen und Chancen der Professionalisierung**

Montessori fordert die Selbstreflexion pädagogisch Verantwortlicher heraus, um konkrete Lehr-Lern-Situationen verantwortlich gestalten zu können: „Der Lehrer [...] muss sich in der Weise ändern, dass er eine wirkliche Hilfe wird, anstatt sich als ein Hemmnis für den Lern- und Arbeitseifer zu erweisen“ (Montessori 2013, 49). Dies fordert die Erprobung didaktischen Geschicks, das bildungstheoretische Überlegungen für die pädagogische Praxis fruchtbar macht. Köninger und Greiten (2022, 158) mahnen an, dass bisher kaum didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung für inklusive Bildung in der Lehrer\*innenbildung eingesetzt worden sind. Wo Planungsmodelle für den inklusiven Unterricht vorliegen, gilt es, diese nicht nur ausbildungsadäquat vorzustellen, sondern auch zu deren Reflexion anzuregen (Greiten, Reichert & Eßer 2022, 203), um eine fundierte Erprobung zu ermöglichen. Eine Beschäftigung mit den Ambivalenzen der Montessori-Pädagogik kann hilfreich sein, um konkretes Lehrverhalten auf der Grundlage einer Reflexion von Chancen und Grenzen offenen Unterrichts zu planen und erproben sowie die

Vielfalt didaktischer Herangehensweisen zu berücksichtigen. „Kurzum, für alle Schüler\*innen sollen Individualisierung und Partizipation in der Gruppe ermöglicht werden; dazu bedarf es der methodisch-didaktisch möglichst umfassenden Berücksichtigung vielfältiger inter- wie auch intrapersoneller Heterogenitätsfacetten“ (Veber, Gollub, Greiten & Schkade 2022, 8).

Professionalisierend sollte im Sinne der Montessorischen Hilfe zur Selbsthilfe eine dialogische Didaktik im Fokus stehen, mit der sich (angehende) Lehrende reflexiv und praktisch erprobend auseinandersetzen, ist doch in der pädagogischen Praxis „das Wissen, das allgemein auf den Ebenen von Disziplin und Profession gewonnen wurde, auf den Einzelfall anzuwenden. Die dazu notwendige hermeneutische Kompetenz ist eine Kunst, deren Beherrschung sich oft erst in langer Übung und Anwendung ergibt“ (Felder 2012, 297), zumal sich Lehrende in Inklusionskontexten weitgehend in einem Raum der Vermutungen bewegen, in dem „eine interpersonale, auf Verständigung hin ausgelegte Hermeneutik an ihre Grenzen“ (Dederich & Schnell 2009, 80) stößt. Da das Üben eines stets neu herausgeforderten, verantwortlichen und kontingenzsensiblen Urteilens fehleranfällig ist, können fiktive Entscheidungssituationen, etwa in Fallbeispielen und Vignetten, einer Erprobung dienen, die keine dramatischen Folgen für Lernende haben muss, da sie sich im Raum des Fiktionalen abspielt (vgl. Redecker 2022). Unentbehrlich bleibt empathische Reflexivität, die das „Ernstnehmen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von anderen, im schulischen Kontext vor allem von Schüler\*innen“ (Grummt & Veber 2022, 37) betrifft, wobei das Eingeständnis von Kontingenz Kooperation erfordert. Führen angehende Lehrende in Phasen praktischer Erprobung Fallbesprechungen oder Projekte forschenden Lernens im Sinne eines methodisch orientierten Erfahrungslernens durch (Paulus, Gollub & Rothland 2022; Redecker 2020b), um etwa didaktische Modelle oder inklusive Unterrichtsmethoden zu erproben, kann der Austausch mit betreuenden Schulpraktiker\*innen, Hochschullehrenden und Mitstudierenden reflexiv bereichern und den Praxistransfer fördern.

Hierzu bedarf es einer institutionellen und individuellen Professionalisierung zu Erziehung, Bildung, Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, die – etwa durch Biographiearbeit – ebenfalls eine mit Montessori fokussierbare selbstreflexive Persönlichkeitsbildung im Blick auf den Umgang mit der Andersheit des Anderen fördert. „Auch in sittlicher Hinsicht hat die Person des Lehrers eine große Bedeutung. Denn wenn er etwas lehrt und etwas anderes tut, dann erzeugt dieser Widerspruch beim Schüler entmutigende Konflikte, während das Vertrauen zum Lehrer eine wirkliche moralische Stütze darstellt“ (Montessori 2013, 49). Selbstreflexion (angehender) Lehrender kann als Basis einer anzuregenden Persönlichkeitsstärkung Lernender fungieren (Kamin & Bartolles 2022) – gerade im Blick auf Ambivalenzen von Er- und Bemächtigung, Freiheit und Verfügung in verschiedenen – auch schuladministrativen und -politischen – Kontexten

(Grummt & Veber 2022; Obermeier, Hill & Filk 2022), die als oft unhintergehbare, aber nicht zuletzt didaktisch gestaltbare (Veber u.a. 2022) anzuerkennen sind. Im Blick auf die Vielfalt der Lernenden kann dann von schematisch verzengenden Kategorisierungen „zugunsten von diversitätssensiblen diagnostischen Zugängen Abstand genommen werden“ (Grummt & Veber 2022, 38), wobei unter Berücksichtigung von Mehrfachzugehörigkeiten auch intersektionale Aspekte in den Blick geraten.

Mit Biographiearbeit können eigene Verstrickungen und Vorannahmen problematisiert werden (Paulus u. a. 2022, 69), zumal „jeder Lehrende, der Andere aus dem Schlummer weckt, selbst bereits Spuren einer Lern- und Bildungsgeschichte in sich trägt“ (Waldenfels 2009, 33). In der Hochschullehre ist „nicht in der Wissensvermittlung stecken zu bleiben, sondern die Reflexion der persönlichen Erfahrungen, Werte, Motivationen und Einstellungen einzubeziehen“ (Ehlers 2017, 53), um ein Überdenken von Prägungen und Positionierungen anzuregen. Lehrende, die Lernende unterstützen wollen, schaffen unter Umständen „die ungünstigsten Voraussetzungen für diese Hilfe, indem man eine Person als hilfsbedürftig herabstufte“ (Zimpel 2014, 117). Letztlich kostet „Hilfe beim Lernen zu verkraften [...] manchmal sogar mehr Kraft als das Helfen selbst“ (Zimpel 2014, 118). Hier gilt es, diverse Erwartungen und Erwartungserwartungen, darunter auch den eigenen Leistungsdruck und denjenigen der Lernenden, zu reflektieren. Lernende, die Lehrende nicht durch erfüllte Leistungserwartungen unterstützen, büßen immer noch viel zu oft und nachhaltig deren Unterstützung ein und sind folglich prädestiniert für eine sozial und ökonomisch prekäre Biographie (Mecheril 2018, Foitzik, Holland-Cunz & Riecke 2019; Stojanov 2019). Wird einem Kind etwas von vorneherein nicht zugetraut, rechnet es unter Umständen erst gar nicht damit, diese Erwartung übertreffen zu können und lässt entsprechende Ambitionen und Anstrengungen fallen (Vock und Gronostaj 2017). Gefahren wie diejenigen des *steortype threat*, des *Matthäus-Effekts* und der *self fulfilling prophecy* können in Gruppendiskussionen problematisiert und diskutiert werden. „Eine Lehrkraft, die über ihre eigenen Handlungen, Wahrnehmungen und Denkweisen nachdenkt, sich empathisch auf die Schüler\*innen einlässt, dabei aber strukturelle Benachteiligungen und soziale Ungleichheiten ignoriert, wird potentiell Milieubenachteiligungen oder strukturelle Diskriminierungen immer wieder reproduzieren und hervorbringen.“ (Grummt & Veber 2022, 47)

(Angehenden) Lehrenden bleibt „die kontinuierliche Suche nach der Verflechtung des Selbst mit Schüler\*innen, Strukturen, Inhalten und/oder organisationalen Zwängen“ (Grummet & Veber 2022, 47) aufgegeben. Kommt es – im Montessorischen Sinne – auf die Lehrperson an, so sollten ihr reichhaltige Möglichkeiten geboten werden, sich diversitäts-, situations- und kontingenzsensibel zu erproben und die eigene Vulnerabilität nicht außer Acht zu lassen. Aufgabe einer metareflexiven Aus- und Weiterbildung bleibt es, „den Dialog als

Raum für erkundende Gespräche herzustellen, in denen individuelle Fragen, Schwierigkeiten und neue Wege und Wünsche für eine kohärente Lehrerbildung entwickelt werden“ (de Boer 2014, 149f.), um inklusionspädagogisches Handeln versiert gestalten zu können.

## 6 Jenseits von Kult und Verteufelung: Ein vorsichtiges Fazit

Mit Blick auf bildungstheoretisch relevante Begriffe wie diejenigen der Andersheit, Fremdheit, Vulnerabilität und Anerkennung wurde das Montessorische Konzept zu Beginn dieses Beitrags als ambivalent problematisiert. Kann einerseits die in der Montessori-Pädagogik thematisierte Andersheit des Kindes zu einer Anthropologie der Achtung vor dem Fremden führen, droht andererseits eine Abqualifizierung des Anderen im Sinne eines Nicht-Normalen, das sich hierarchisierend stigmatisieren lässt und dessen Etikettierung mit menschenrechts- und teilhabeorientierten Inklusionsbestrebungen nicht vereinbar ist. Wo die Fremdheit des Anderen nicht respektiert wird, lassen sich durch selbstgesteuertes Lernen – etwa im Sinne einer einsamen Freiarbeit – didaktische Entgleisungen platzieren, durch die Lernende als fremdbestimmte Selbstmanager\*innen wettbewerbsorientiert überfordert und exkludiert werden. Demgegenüber kann mit Montessori die Relevanz Lehrender betont werden, die Lernprozesse empathisch anregen und begleiten, was wiederum einem gleichzeitig von Montessori favorisierten Bildungsverständnis widerspricht, das einerseits entelechiale Vervollkommnungsvorstellungen und andererseits mit diesen wiederum nicht zu vereinbarende Disziplinierungstechniken fokussiert.

Favorisiert wurde dem gegenüber eine dialogische Didaktik, die neben einer selbst-reflexiven Persönlichkeitsbildung einer praxisorientierten pädagogischen Professionalisierung aufgegeben bleibt. Eine Reflexion konzeptioneller Ambivalenzen, durch die der Montessorische Ansatz weder als Kult inthronisiert noch als ideologischer Irrläufer pauschal abgelehnt wird, kann auch in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung für Ambiguitäten und Befremdungen sensibilisieren, die Lehrende mit anderen und sich selbst, mit Strukturen und systemischen Praktiken erleben und die sie diversitäts-, menschenrechts- und teilhabeorientiert, resilient und reflexiv, kreativ und kontingenzsensibel, verantwortlich und vulnerabel auszuhalten und zu gestalten haben.

## Literaturverzeichnis

- Anderlik, L. (2010): Miteinander wachsen, lernen, leben. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Münster: LIT, 126-141.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer.
- Bartosch, U. (2011): *Missbrauchte Macht – Pädagogik als Unterdrückung*. In: V. Flocke & H. Schoenewille (Hrsg.): *Differenz und Dialog*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 123-137.
- Barz, H. (2018): *Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, U. (2015): *Die Inklusionslüge*. Bielefeld: transcript.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017): *Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze*. In: B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.): *Leistung inklusiv?* Bd. I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-47.
- Booth, T. (2014): *Structuring Knowledge for all in the 21st Century*. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann, 57-69.
- Bosse, I. (2019). *Digitalisierung und Inklusion*. In: *Schule inklusiv* 4, 4-9.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256> (Abrufdatum: 13.07.2015).
- Dannenbeck, C. (2012): *Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarungsstrategien*. In: S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-114.
- de Boer, H. (2014): *Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern – im Dialog professionalisieren*. In: S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 137-152.
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur und Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2012): *Inklusion als Menschenrecht und Bedingung der Möglichkeit für Chancengleichheit?* In: I. Wallimann-Helmer (Hrsg.): *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen*. Freiburg: Alber, 24-52.
- Dederich, M. & Schnell, M. W. (2009): *Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik*. In: M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, 59-83.
- Eckert, E. & Waldschmidt, I. 2010 (Hrsg.): *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Münster: LIT.
- Ehlers, U.-D. (2017): *Hochschulbildung digital*. In: *Erziehungswissenschaft*, 28 (55), 47-57.
- Felder, F. (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Campus.
- Felder, F. (2016): *Anerkennung*. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 96-101.
- Filk, C. (2019). *„Onlife“-Partizipation für alle*. In: O.-A. Burow (Hrsg.): *Schule digital – wie geht das?* Weinheim: Beltz, 61-81.
- Finner, N.-K. & Thim, A. (2013): *Zur Konstruktion und Reifizierung von ‚Behinderung‘ durch Forschung*. In: C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.): *Doing inclusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159-167.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs, B. (2003): *Maria Montessori*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gomolla, M. (2018): *Schulsystem, „neue Steuerung“ und Inklusion*. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen und Toronto: utb, 159-173.
- Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022): *Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards*. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten

- & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190-208.
- Grummt, M. & Veber, M. (2022): Inklusion & Reflexivität – professionalisierungsbezogene Konzeptionen zur Erweiterung des Reflexivitätsverständnis. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-53.
- Hansen-Schaberg, I. (2005): Pädagogik „Vom Kinde aus“. In: I. Hansen-Schaberg (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-16.
- Hofer, C. (2001): Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris. Würzburg: Ergon.
- Honneth, A. (2020): Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In: Sisyphus. Journal of Education 8 (03),100-105.
- Kamin, A.M. & Bartolles, M. (2022): Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion. In: N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.): Diversität Digital Denken. Münster: WTM, 25-39.
- Kastl, J. M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2., völlig überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. In: I. Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-33.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 23-41.
- Klafki, W. (2007/1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E. (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster und New York: Waxmann, 117-135.
- Kling, J., Klopsch, B. & Sliwka, A. (2022): Herausforderung Schule. Individuelle Förderung zu Zeiten der Corona-Pandemie. In: T. Breyer-Mayländer, C. Zerres, A. Müller & K. Rahnenführer (Hrsg.): Die Corona-Transformation. Wiesbaden: Springer, 465-477.
- Königer, M. & Greiten, S. 2022: (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-171.
- Köpcke-Duttler, A. (2010): Montessori-Pädagogik und das Menschenrecht auf inklusive Bildung. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik. Münster: LIT, 100-125.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2016): Diversität mit Individualisierung und Differenzierung begegnen. In: S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Innsbruck: Wochenschau Verlag, 315- 327.
- Ladenthin, V. (2023): Die Reform der Pädagogik. Bd. 2: Zur Pädagogik Maria Montessoris. Münster: LIT.
- Leenders, H. (2001): Der Fall Montessori. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levinas, E. (2006): Die Unvorhersehbarkeiten der Geschichte. Freiburg und München: Alber.
- Liesen, C. (2006): Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischewski, A. (2015): Menschenbilder der Reformpädagogischen Bewegung. In: H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.): Menschenbild und Pädagogik. Weinheim: Beltz, 33-70.
- Ludwig, H. (2011): Einführung des Herausgebers. In: H. Ludwig u. a. (Hrsg.): M. Montessori: Erziehung und Gesellschaft. Freiburg: Herder, IX-XIX.
- Ludwig, H. (2016): Zur Aktualität der Montessori-Pädagogik im 21. Jahrhundert. In: A. Redecker & V. Ladenthin (Hrsg.): Reformpädagogik weitergedacht. Würzburg: Ergon, 51-81.

- Lütje-Klose, B. (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.): *Inklusion digital!* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-32.
- Maeder, C. (2014): Die Riskanz der Organisationswahl in der Reformpädagogik. In: D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule*. Weinheim und Basel: Beltz, 122-137.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion 2*.  
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.  
 (Abrufdatum: 23.09.2015).
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität*. Paderborn: Schöningh, 87-113.
- Meißner, H. (2015): Studies in Ableism. In: *Zeitschrift für Inklusion 2*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>. (Abrufdatum: 13.07.2015).
- Meisterjahn-Knebel, G. (2018): Montessori-Pädagogik. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 273-286.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2014) (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Montessori, M. (1973): *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1976): *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1985): Der Aufbau der Person durch die Organisation der Bewegungen (1932). In: W. Böhm (Hrsg.): *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*, 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montessori, M. (1992): Über die Bildung des Menschen. Aus Montessoris letzter Schrift. In: G. Schulz-Benesch (Hrsg.): *Maria Montessori. Dem Leben helfen (Kleine Schriften Maria Montessori 3)*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1996): *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Bes. u. eingel. v. M. Berthold, 8. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Montessori, M. (2004): *Die Entdeckung des Kindes*, 17. Aufl. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2005): *Grundlagen meiner Pädagogik*. In: M. Montessori: *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Bes. und eingel. v. M. Berthold, 9. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, 7-29.
- Montessori, M. (2006). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Montessori, M. (2011): *Soziales Elend und neue Entdeckungen der Wissenschaft*. In: M. Montessori: *Erziehung und Gesellschaft*. Hrsg., eingel., übers. und textkrit. bearb. v. H. Ludwig. Freiburg: Herder, 4-21.
- Montessori, M. (2013): *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Hrsg., textkrit. bearb. u. komment. v. H. Ludwig. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2014): *Erwecken und Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit – Zwei gegensätzliche Ansätze – Bedingungen für naturgemäßes Lernen – Die Materialien und die Innere Kraft – Entdeckendes Lernen*. 21. Vortrag: 22. September 1915. In: R. G. Buckenmeyer (Hrsg.): *M. Montessori: Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915*. Deutsche Edition bearb. v. E. Eckert u. H. Ludwig. Freiburg: Herder, 268-277.
- Nussbaum, M. C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Aus dem Amerikanischen v. R. Celikates u. E. Engels. Berlin: Suhrkamp.
- Obermeier, C., Hill, D. & Filk, C. (2022): *Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schulkultur*. In: N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.): *Diversität Digital Denken*. Münster: WTM, 75-84.
- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Oelkers, J. (2012): Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-45.
- Paulus, D., Gollub, P., Rothland, M. (2022): „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen ...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, T. Schkade (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 54-73.
- Praschak, W. (2010): Kooperative Bildung im Schulalltag. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Bielefeld: transcript, 179-192.
- Prengel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Redecker, A. (2016): Alte Reformen – Neue Szenarien. In: A. Redecker & V. Ladenthin (Hrsg.): *Reformpädagogik weitergedacht*. Würzburg: Ergon, 9-32.
- Redecker, A. (2017): Das Individuum im Fokus. Heterogenität und Begabungsförderung im Spannungsfeld von Kategorisierung und sozialer Achtung. In: C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt*. Münster: LIT, 287-296.
- Redecker, A. (2020a): Sorgende Anerkennung. In: C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz, 251-262.
- Redecker, A. (2020b): Professionalisierung durch Selbstreflexion: In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, 237-245.
- Redecker, A. (2020c): Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. In: D. Fickermann, V. Manitius & M. Karcher (Hrsg.): *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik?* Münster: Waxmann, 123-133.
- Redecker, A. (2021): Jenseits der Normalität. Ein inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit. In: T. Iwers & U. Graf (Hrsg.): *Vielfalt thematisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 108-121.
- Redecker, A. (2022): Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. In: T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.): *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-72.
- Redecker, A. (2023): Verständigung ermöglichen – Eigenständigkeit anregen. Zur Bildungsrelevanz von Online-Lehre in inklusiven Settings. In: *Qualifizierung für Inklusion* 5 (2), 1-14. DOI:10.21248/qfi.107
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiß, M. (2012): *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key*. Paderborn: Schöningh.
- Schiefer, F., Schütte, U. & Schlummer, W. (2015): Wege zur Politik- und Demokratiekompetenz für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In: C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 211-222.
- Seichter, S. (2012): Die Missachtung der Grenze. In: U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-230.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg.
- Skiera, E. (2012): *Reformpädagogische Schulgestalten und Unterrichtskonzeptionen im internationalen Überblick*. In: U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-202.
- Stinkes, U. (2014): Antworten auf andere Fremde. In: W. Lanwer (Hrsg.): *Bildung für alle*. Gießen: Psychosozial Verlag, 87-106.
- Stojanov, K. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh, 135-150.
- Stojanov, K. (2019): Children's Ideals as a Philosophical Topic. In: *Educational Theory* 69 (3), 327-340.
- Störmer, N. (2014): „Eine allgemeine basale Pädagogik entwerfen ...“. In: W. Lanwer (Hrsg.): *Bildung für alle*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 163-179.

- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. München: Oldenbourg, 497-520.
- Tervooren, A. (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer, 11-27.
- van der Wolf, K. (2010): Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Inklusion in der Montessori-Pädagogik. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik, Münster: LIT, 72-83.
- Veber, M., Gollub, P., Greiten, S. & Schkade, T. (2022): Einführung. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-10.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Waldenfels, B. (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.): Umlernen. München: Fink, 23-33.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies. Psychologie & Gesellschaftskritik 29 (1), 9-31.
- Waldschmidt, A. (2007a): Macht – Wissen – Körper. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 55-77.
- Waldschmidt, A. (2007b): Verkörperte Differenzen – Normierende Blicke. In: C. Kammler & R. Parr (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Heidelberg: Synchron, 177-198.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 9-28.
- Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimpel, A. F. (2012): Einander helfen. Göttingen: V&R.
- Zimpel, A. F. (2014): Helfen – eine anthropologische Konstante. In: W. Lanwer (Hrsg.): Bildung für alle. Gießen: Psychosozial-Verlag, 107-120.

## Autorin

### Redecker, Anke, PD Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Koblenz.

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Diversity Education,

Bildungsphilosophie, Dialogische Didaktik.

*E-Mail:* aredecker@uni-koblenz.de