Prof. Mag. Dr., MA
Robert Schneider
Professur für Erziehungswissenschaft im Bereich Inklusion – Schwerpunkt: Heterogenität in der Schule
Institut Bildungswissenschaften und Forschung | Leitung Fachbereich Inklusionspädagogik | Raum: M 105 | ✉ robert.schneider@phsalzburg.at |
☎ +43-662-6388-3155 | http://www.phsalzburg.at/index.php?id=1128

Inklusive Bildung als Spannungsfeld von Verschiedenheit und Gleichheit – Zur Repolitisierung der Pädagogik (Track 9)

Robert Schneider

Überblick

Dieser Beitrag versteht sich als Überlegung zum Wesen inklusiver Pädagogik als allgemeiner Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Basis ihrer zentralen Ideen: jener der Pädagogik und der Inklusion. Zunächst wird Inklusion als politisches Spannungsfeld charakterisiert, um von dort aus die Repolitisierung der Pädagogik plausibel zu machen. Herausragende Bedeutung hat dabei das Wechselspiel von Gleichheit und Verschiedenheit. Hier wird vorgeschlagen dem Konzept von Diversität zu folgen und zudem, Gleichheit differenziert zu verstehen: als prinzipielle Gleichheit einerseits und als hergestellte und herangetragene andererseits. Letztere spielt in empirisch-pädagogischen Prozessen keine unstrittige Rolle und wird zu einer Idee von gemeinsam-geteilter Erfahrung weitergedacht. Hier werden sich einige Anknüpfungspunkte an genuin pädagogische Theorien ergeben: Bildung, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit bzw. Selbstbestimmung. Schließlich führt diese Argumentation zu einem Verständnis von Inklusionspädagogik als allgemeine inklusive Erziehungswissenschaft. Diese kennzeichnet sich durch noumenale Apriori aus, vermag aber gleichzeitig verschiedene Perspektiven auf pädagogische Praxis sowie differente methodische Zugänge zu bündeln und dialogisch unter ein gemeinsames – pädagogisches – Telos zu stellen. Das Verhältnis pädagogischer und politischer Praxis der Inklusion wird letztlich zu einer neuen Forderung führen: Befreiung, Alterität, Geschwisterlichkeit.

Inklusion als politisches Spannungsfeld

Ohne an den Diskurs der *Begriffsscheidung von Integration und Inklusion* bzw. deren Verwandtschaft als „Geschwister“ (Wocken 2011, 86) anknüpfen zu wollen (vgl. z.B. Wocken 2011), muss doch die politische Qualität Inklusiver Pädagogik ins Treffen geführt werden (vgl. ebd., 73-78; Hinz 2002). Schon früh hat diesen Konnex Hinz (2002, 98) hergestellt, wenn er Inklusive Pädagogik charakterisiert als:

> „allgemeinpädagogischer Ansatz, der auf Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse“ zusichert.

Neben der expliziten Anbindung an Menschenrechte (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art .1; auch UN-BRK, Art. 1) besinnt sich Inklusive Pädagogik ihres grundsätzlichen Bestrebens, wie dies bereits in dem nicht weniger bekannten Text der *Salamanca-Konferenz* aus dem Jahr 1994 formuliert wird: „Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights.“ (Salamanca-Erklärung 1994, Art. 6)
Selbstbestimmung und Teilhabe im öffentlichen Raum (primär als Personen, dann aber auch als Bürger*innen) verschränken gewissermaßen Gleichheit und Verschieden-werden und sichern dabei vor Exklusionen ab (vgl. ebd.).

Für Dussel (2013, 18-20) besteht eben darin das zentrale Charakteristikum jeglicher „politische(n)r Macht der Gemeinschaft“ (ebd., 17): das Austarieren der Konstituierung eines gemeinsamen Willens und der autonomen Selbstbestimmung von Individuen. Pädagogik wird insofern vermittels des Inklusionsdiskurses repolitisiert; das betrifft insbesondere auch den Umgang mit Heterogenität. Es ist deshalb auch nachvollziehbar, wenn etwa Sliwka (2010) anstelle von Heterogenität der Inklusionspädagogik das Konzept der *Diversität* zuordnet. Sie knüpft damit an Einsichten der frühen Pädagogik der Vielfalt (z.B. Prengel 1993/2006; Preuss-Lausitz 1993) an, wenngleich nun begrifflich scharf geschieden.

Gleichheit und Verschieden-werden durch Unterscheiden

Amartya Sen (1992) hat – in Zusammenarbeit mit Nussbaum – bereits in den Neunzigerjahren Überlegungen zum Konzept von *Diversität* angestellt. Er konkretisiert durch diese Idee das Wechselspiel von Gleichheit und Verschiedenheit:

> „*We are deeply diverse* in our internal characteristics (such as age, gender, general abilities, particular talents, proneness to illnesses, and so on) as well as in external circumstances (such as ownership of assets, social backgrounds, environmental predicaments, and so on). It is precisely because of such diversity that the insistence on egalitarianism in one field requires the rejection of egalitarianism in another. *The substantive importance of the question ›equality of what‹ relates, thus, to the empirical fact of pervasive human diversity*." (Sen 1992, xi, Hervorh. RS)

Interessant ist dabei auch, dass Sen empirisch-menschliche Verfasstheit als divers kennzeichnet und Gleichheit jeweils einem Vorgang der Kategorisierung und des ‚Herstellens von' zu schreibt. Diese Verschiedenheit lässt sich mit Arendts (1958/2014) Idee der *Natalität*, wie sie diese in *vita activa* entwickelt, begreifen: Leben wird von Menschen durch Praxis vollzogen, d.h. es ist Menschen immanent „selbst einen neuen Anfang zu machen, d.h. zu handeln." (ebd., 18) Dabei, so Arendts Konzeption, verweben sich (selbstbestimmte) Biografien zu gemeinsamen Erzählungen und Geweben (vgl. ebd., 228, 231f.). Lewins (1982) Idee des Feldes kommt auch hier zu seinem Recht: „Das Ganze ist nicht ‚mehr' als die Summe seiner Teile, sondern hat andere Eigenschaften." (ebd., 19) und an späterer Stelle: „Beide, Ganzes und Teile, sind gleichermaßen wirklich." (ebd., 203)

Beide Aspekte, Gleichheit wie Verschiedenheit bzw. individuelle Selbstbestimmung wie Teilhabe an gemeinsam-geteilter Erfahrung haben jeweils Bedeutung – ungeachtet der Tatsache, dass eine gemeinsame Weltwirklichkeit auf „Mitverhältnisse(n)" (Plessner 1928/1975, 303) basiert. *Welt wird zur Mit-Welt*, so Plessner (ebd.), wenn diese Verhältnisse zur Konstitutionsform einer wirklichen Welt des ausdrücklichen Ich und Du verschmelzenden Wir geworden" sind. Dieses muss aber gleichermaßen Raum und Zeit für Prozesse des inter- und intrapersonalen Unterscheidens ermöglichen – mehr noch, wie Arendt (1958/2014, 227-234) zeigt: Die Konstituierung eines Wer (personale Identität) ist interdependent verknüpft mit der des Wir (vgl. auch

Plessner 1928/1975, 301-303). Geschichten, seien diese durch eine*n Autor*in oder in Co-Autor*innenschaft verfasst, sind lebendig u.d.h. nicht mechanisch auf Basis eines Drehbuchs zu rekonstruieren (vgl. Arendt 1958/2014, 227; Dewey 1916/1993, 112, 449), sondern durch Handeln stets Transformationen ausgesetzt.

Insofern zeigt sich besonders an diesem Argument der pädagogische Gehalt inklusiven Denkens, liegt mit obiger Beschreibung ja ein *Analogon zu Idee der Selbstbestimmung* in der Pädagogik vor (siehe Benner 1980, 486).
Und ein zweites Bestimmungsstück einer so verstandenen Inklusionspädagogik offenbart sich: Dieses kann i.A. an Dewey (1916/1993, 120-122) als *Demokratieerziehung* konzipiert werden. Mit Deweys (ebd., 457) Worten und in Anlehnung an die tugendethische Konzeption von Selbstbestimmung: „dass man völlig und ganz das wird, was zu werden man durch das Zusammenwirken mit anderen bei den Aufgaben des Lebens fähig ist."

Damit lässt sich an Ideen der Pädagogik der Vielfalt aus den Anfängen der 1990er-Jahre anschließen: Prengel (1993/2006) kann in ihrer Pädagogik der Vielfalt beispielhaft an integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik zeigen, worin der Brennpunkt all dieser Bestrebungen besteht: „Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‚Unbestimmbarkeit der Menschen'. […] Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen" (ebd., 191). Später wird die Interdependenz von Verschiedenheit und Gleichheit (vgl. ebd., z.B. 13, 184) thematisiert, sodass Prengels Theorie durchaus als eine Diversitäts-strukturierte gelesen werden kann.

Preuss-Lausitz (1993) bringt in Die Kinder des Jahrhunderts neben einer pädagogischen auch eine soziologische Perspektive ins Spiel, garniert mit empirischen Daten. Das Diktum lautet dort: „Bildung als Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit" (ebd., 32). Die Argumentation nimmt über „(V)eränderte Kindheit und Jugend" (ebd., 52) Fahrt auf und führt mittels „Spannungen von innerer und äußerer Schulreform" (ebd. 58) zur Einsicht, dass Strukturreformen in pädagogischen Institutionen nicht ohne erziehungswissenschaftliches Knowhow gelingen können.

Bevor dieser Argumentationsstrang aufgegriffen wird – (schulische) Inklusion m.a.W. pädagogisch entwickelt wird – muss auf einen noch unerwähnten Aspekt von Gleichheit hingewiesen werden.

Zur ‚Rehabilitierung' von Gleichheit

Wann immer Gleichheit besonders hervorgehoben wird, steht der Vorwurf der ‚Gleichmacherei', des Kollektivismus, der ‚Vergemeinschaftung' usw. im Raum und verweist auf eine negative Konnotation. Was hier nicht unerwähnt bleiben soll, ist jedoch eine Gleichheit, die nicht hergestellt wird, zumal diese auch empirisch gar nicht greifbar wäre. *Diese zweite Form von Homogenität* (eben keine hergestellte) erschwert pädagogische Theoriebildung sehr häufig, was nicht zuletzt darin begründet liegt, dass es sich um eine normative Setzung und ein transzendentales *Apriori von Pädagogik* handelt. Zumindest aus Sicht des hier artikulierten Inklusionsverständnisses kann entsprechendes pädagogisches Denken, Sehen und Handeln auf Prinzipien zurückgeführt von diesen her entwickelt werden.

Diese Gleichheit bezieht sich auf einen noumenalen Raum, dessen Konstitutionsprozess bei den idealistischen Philosophien der Antike beginnt, durch die Aufklärungsphilosophien differenziert und weiterentwickelt wird und seine Wurzeln bis heute in den Menschenrechten ausbreitet. Artikel 1 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* verweist darauf ganz zentral: „All human beings are born free and equal in dignity and rights." (Hervorh. RS)

Die *Würde* bezeichnet den nicht zu veräußernden, qualitativen ‚Wert' eines Menschen und scheidet diesen immer schon von einer Sache (vgl. Kant 1785/86/1974, BA 65). Auf diesen neuralgischen Punkt setzen auch Theorien des Personalismus und der Person-Pädagogik (z.B. Stern 1923, 18), die nicht müde werden zu betonen, dass Würde eine Qualität bezeichne, die „nicht ähnlich, sondern gleich [meine], und zwar eben darin, dass sie [die Person, RS] jeweils einmalig und in ihrer Würde inkommensurabel" ist (Spaemann 2006, 196)
Würde verweist insofern auf den gleichen ‚Wert' von Menschen als Personen. Für *Personalität* gilt, dass „man weder weiblich, noch männlich, allerdings auch nicht sächlich, sondern den Sachen entgegengesetzt" sei, so Koch (2002, 87). Zudem greifen auch alle sonstigen Versuche der empirischen Konkretisierung oder gar Quantifizierung nicht: So ist „man weder alt noch jung,

[…] weder groß noch klein […]. Als Person gilt man in allgemeiner Abstraktheit als frei und gleich“ (ebd.).

Darauf verweist also die *zweite Bedeutung von Gleichheit*, die sich – im Unterschied zu (scheinbar!) herstellbaren Gleichheiten der Empirie – jeglichen Zugriffen entzieht. Sie verweist auf einen Möglichkeitsraum, der erst die Bedingung für die pädagogische Idee der Selbstbestimmung herstellt. An diesem Feld partizipieren Menschen immer schon und sie sind von diesem auch nicht auszuschließen. Gleichzeitig steht dieser noumenale Raum der Gleichheit als personale Anerkennung in einem Spannungsverhältnis zu empirischen Lebenssituationen, die von Menschen gemacht und sozial inszeniert sind. Die ‚rote Linie‘ – und darauf lenkt allgemeine inklusive Pädagogik den Fokus – besteht in der *Anerkennung der prinzipiellen Gleichheit*.

Pädagogisch ist dieses Apriori von Herbart (1835/1964, § 1) zum „Grundbegriff der Pädagogik“ stilisiert worden, dessen Effekt unumstritten ist und zunächst einer Unterstellung nahekommt:

> „Wer sich dergestalt dem jungen Menschen zuwendet, unterstellt, dass dieser lernen kann; und nicht nur dies: er unterstellt, dass er sich auch bilden will, obwohl er häufig auf Hindernisse und Blockierungen stößt.“ (Mollenhauer 2008, 20f.)

Schon Flitner (1950/1997, 90) hat argumentiert, dass *Bildsamkeit* sich nicht zeige, „außer wo sie erwartet wird und wo die Bildung schon wirksam ist, deren Möglichkeit sie zeigen“ solle. Diesen fiktionalen Gehalt des Apriori thematisiert auch Mollenhauer (2008, 102), hält aber fest, dass dieser notwendig sei, um Prozesse der Selbstbestimmung u.d.h. Transformation von Möglichkeit in Wirklichkeiten zu ermöglichen.

Gleichheit in diesem Sinne kommt der Arendt´schen (1958/2014, 273) „Gleichartigkeit“ nahe, die eben keine von außen hergestellte bezeichnet. Die herangetragene Homogenität bezeichnet das Gegenstück zum Vorgang der *Selbstbestimmung als Heterogenisierung*, dessen Wesen in einer inter- und intrapersonalen Unterscheidung besteht. Vorgängig und gemäß der pädagogischen Logik vorlagert ist aber die prinzipielle Gleichheit der Menschen als Personen (oder im öffentlichen Raum: als Bürger*in).

Für den inklusionspädagogischen Zusammenhang ist dazu auch Bubers (1925/2005, 32) erzieherisches Diktum relevant, wonach Erziehung mit Annahme und nicht mit Auswahl beginne:

„Da betritt er den Schulraum zum ersten Mal, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinandergewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle – wahllos durcheinander: wie die Gegenwart der Schöpfung; sein Blick, der Blick des Erziehers, nimmt sie alle an und nimmt sie auf."

Inklusive Pädagogik als allgemeine und nicht-reduktive Erziehungswissenschaft

Damit ist die Grundlage von pädagogischer Praxis und deren Korrektiv bestimmt:

> „Menschen erfahren sich [in ihren Selbstbestimmungen, RS] als unterschiedliche Gleiche […] Daraus lässt sich dann auch das gleiche Recht für einander wechselseitig bedeutsam werden zu können – das meint personale Resonanz – ableiten, was nicht mit dem Recht verwechselt werden darf, gleich bedeutsam sein zu können oder müssen." (Schneider 2017a)

Das zu Beginn gestellte Problem des *politischen Feld* als eines der Balance zwischen Gemeinwille und individueller Selbstbestimmung tritt nun auch im *pädagogischen Raum* auf: Hier zeigt es sich als Spannungsfeld politischer und pädagogischer Zielsetzungen (vgl. Rekus 2016, 47). Als Grund lässt sich die Gleichheit i.S.v. Gleichartigkeit „alle(r) Menschen [.] in ihrer ‚Unbeschriebenheit'" (ebd., 48) ausmachen, von dieser ausgehend Selbstbestimmung ein Vorgang des Unterscheidens (durch re- und spontan-aktives) Handeln bedeutet. Sofern in diesem Vorgang Homogenität erzeugt werden soll, liegt diese immer im Plural als Gleichheiten vor. Wodurch aber – diesem Gedanken nicht ganz fremd – gemeinsame und/ oder geteilte Erfahrung ermöglicht werden kann, ist die Idee der Bildung vor.
Die *Bildungsaufgabe* stiftet jene Gemeinsamkeit, die nicht bloß individuellen Anspruch oder deren Konkretisierung anregt. Diese Form des entsprechenden Selbstbestimmungsprozesses sichert die Möglichkeit gemeinsamer, geteilter Erfahrung, fernab von Erwartungen, dass dieser „Übergang von der Selbstgestaltung zur Selbstgestaltetheit" (Böhm 1995, 127) auch nur ansatzweise zu vergleichbaren Ergebnissen führen müsste.

Rekus (2016, 49) bringt das auf den Punkt: „Die Ungleichheit ist [.] als persönliche Bildungsaufgabe anzunehmen […]. Und sie ist nicht abschließbar." Inklusion verweist auf „den Einschluss in die *gemeinsame Bildungsarbeit*" (ebd., 50, Hervorh. RS) und „in die gemeinsame Suche nach

richtigem Wissen und guter Haltung, meint den Einschluss in den vernunftbildenden und geltungsverbürgenden Dialog“ (ebd.), dessen Anspruch dann aber gewissermaßen eine Form von Gleichheit an das Subjekt heranträgt. Diese Gleichheit pädagogisch aufzugreifen, muss aber von jedem Menschen durch Selbstbestimmung geleistet werden. Deshalb ist Rekus zuzustimmen, wenn er von Praxis i.d.S. schreibt, dass ihr „keine Exklusion“ (ebd., 52) immanent sei oder folge: „sie ist immer inklusiv.“

Inklusive Pädagogik ist insofern kritisch-reflexiv, weil sie Person-Welt-Verhältnisse immer als Spannungsverhältnisse von (hergestellter) Gleichheit und (notwendigerweise aktualisierter) Verschiedenheit begreift. Ihr Apriori besteht in der Gleichartigkeit des Menschen als Person (im öffentlichen Raum *quasi* als Bürger*in), der Anerkennung seiner gleichen Würde bzw. der Bildsamkeit und den formgleichen Selbstbestimmungsprozessen als Bildungsaufgabe. Diese stellt zudem die Möglichkeit gemeinsamer, geteilter Erfahrung dar, was etwa Feuser (1995/2005, 174-186) exemplarisch und – in Weiterführung Klafkis – als „gemeinsame(r)n Gegenstand“ (ebd., 172) entwickelt. Selbsttätigkeit ist dabei Ausdruck von personaler Disposition und Entelechie, wird in Unterscheidungen konkretisiert und stellt gleichzeitig einen Beitrag zur gemeinsamen Bildungsaufgabe der Menschen dar.

Vor diesem Hintergrund lässt sich allgemeine Pädagogik als inklusive verstehen, wenn diese bereit ist, wie Rödler (2017, 91) fordert, sich zu ändern. Andererseits ist inklusive Pädagogik durchaus als allgemeine zu verstehen, sofern erstgenannte sich nicht aus sonderpädagogischen Fachdisziplinien und Traditionen alleine (vgl. ebd., 91f.) oder über institutionelle Ordnungen definiert:

> „Wenn in pädagogischer Hinsicht und in allgemeiner Absicht von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird, dann sind auch tatsächlich alle gemeint. Diese Pädagogik kann sich nicht von den Bildungsinstitutionen und ihren Unterschieden her begründen, sondern muss sich auf die Anliegen der Bildung beziehen, die im Grundsatz nicht teilbar sind.“ (Oelkers 2012, 22)

Als *allgemeine inklusive Pädagogik* wird sie zu leisten haben, was auch für ihren ‚Gegenstand‘ gilt: Auf (gleicher) Basis pädagogischer Überzeugungen und Grundgedanken (z.B. Bildung) verschiedene Perspektiven, Methoden und Fragestellungen zu zulassen, um diese in einer sich

multiperspektivisch verstehenden Erziehungswissenschaft zu arrangieren. Der Anspruch dieser vielfältigen Akzentuierungen ist aber prinzipiell gleich und formt genuin erziehungswissenschaftliches Denken und Tun. Um diese Basis zu ringen und sie zu etablieren, ist vordringliche Ausgabe jener Wissenschaft, die das Fundament ihrer zweiten Idee (Inklusion, neben der Pädagogik) nicht vergessen darf: *die Menschenrechte*.

Und noch einmal ›Politik‹

Auf diese Weise werden wir an eine alte Einsicht Lewis (1943/2015) in seiner *Abschaffung des Menschen* erinnert:

> „Nur das Tao[1] liefert ein allgemein-menschliches Gesetz des Handelns, das sowohl Herrscher wie Beherrschte überwölbt. Ein dogmatischer Glaube an den objektiven Wert ist die Voraussetzung für die Idee einer Herrschaft (besser: Macht, RS), die nicht Tyrannei und eines Gehorsams (besser: Selbst-Beschränkung, RS), der nicht Sklaverei ist.“

Mit den vorgängigen Gedanken zum Apriori pädagogischen Handelns sollte so ein Tao entwickelt worden sein:

- *Freiheit* als Selbstbestimmung durch Unterscheiden,
- *Gleichheit*, die auf die Gleichartigkeit als Personen verweist und
- *Geschwisterlichkeit* als gemeinsam-geteilte Bildungs-Aufgabe.

Diese Überlegungen sind rasch auch aus Sicht der Schulentwicklungsforschung virulent geworden, die mitunter eine Änderung der Gewichtung gesellschaftlicher Funktionen von Schule forderten: demnach könnten nicht so sehr Allokation und Selektion bestimmend sein, sondern Qualifizierung, Kulturation und insbesondere Integration an Bedeutung gewinnen (vgl. Heinrich/ Werning 2010) – zumindest für den Bereich der Pflichtschule.

Was demnach bevorsteht – neben didaktisch-methodischen Herausforderungen – lässt sich mit Dussel kaum als ‚Reform‘ i.S. eines Inklusionsprozesses verstehen, sondern kommt einer *Transformation* gleich. Er fordert als Kriterium dafür: „die Befreiung der Opfer des herrschenden Systems“ (ebd., 114). Es handelt sich also nicht bloß um eine „nebensächliche Änderung“ (ebd.,

[1] Chinesisch für Weg, Prozess oder Werden.

137) der bestehenden Ordnung, sondern um eine Demokratisierung: „Demokratie ist ein immer neu zu erfindendes System.“ (ebd., 112). Der Prozess beginnt mit Befreiung, wonach der politische Weg von Inklusion erst später einer von Freiheit geprägter ist; am Beginn steht die *Befreiung von Diskriminierung*.

Für Bildungsinstitutionen bedeutet dies zuletzt: Das „Pluriversum“ (ebd., 148) im Großen und im Kleinen anzuerkennen – eine Einsicht, die sich auch schon aus Person-Pädagogiken oder dem Kritischen Personalismus gewinnen lässt. Gesellschaften und Person sind wert-hierarchisch strukturiert und zeigen bei prinzipieller Gleichartigkeit inter- und intrapersonale Verschiedenheit durch fortwährendes Unterscheiden. Darüber können auch ‚hergestellte Gleichheiten‘ nicht hinwegtäuschen. Dies anzuerkennen in Resonanz und diese Prozesse zu ermöglichen, jedenfalls nicht zu hemmen wäre eine erste „materiale“[2] Forderung, wie Dussel (ebd., 141) dies nennen würde und wofür ‚Gleichheit‘ mitunter hinwegtäuscht.

Alterität als die bleibende Fremdheit im Gleichartigen des anderen und eigenen Selbst stellt eine angemessenere Denkfigur dar, die diese Demokratisierungsprozesse fundieren kann. Hier ergibt sich eine Verbindung an Theorien des Personalismus (vgl. z.B. Seichter 2015) und personal-praxeologischer Bildungstheorie (vgl. etwa Schneider 2017b). Nicht zuletzt Deshalb ist Dussel zu folgen, wenn er – als zweites materiales Postulat – angibt: „Bildung müsste in Solidarität mit den Bedürftigsten geschehen, […] mit den Opfern der Institutionen [.], welche transformiert werden müssen.“ (ebd., 150).

Nicht Verschiedenheit per se, noch die entsprechenden Vorgänge der Differenzierung sind problematisch. Vielmehr entstehen Konflikte dort, wo die Dialektik von Gleichheit/ Gleichartigkeit und Verschieden-werden einseitig aufgelöst wird oder beide Aspekte einer unreflektierten oder intransparenten Bewertung in Verbindung mit Exklusions- oder Segregationskonsequen-

[2] Damit bezeichnet er den „letzte(n) Inhalt jeder menschlichen Handlung“ (Dussel 2013, 141) und macht in der Konkretisierung deutlich, das damit die in diesem Text entwickelte regulative Idee der Bildung als Selbstbestimmung in/ durch Gemeinsamkeit und das korrespondierende Apriori ‚Person‘ bezeichnet werden kann.

zen unterzogen werden. Inklusive Pädagogik richtet sich demnach gegen jede Form von gesellschaftlicher/ institutioneller Diskriminierung, weil diese den Frieden in Gemeinschaften gefährdet.[3]

Frei nach Dussel (2013, 171) lautet das Tao allgemeiner inklusiver Pädagogik – auch als politische Praxis: Durch *Befreiung* zur Freiheit - in einer Praxis der *Geschwisterlichkeit* - mit *Alterität* als Denkfigur.

Literatur

Arendt, Hannah: Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben. München/ Zürich 2014 (1958).

Benner, Dietrich: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26/1980, 485-497.

Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995.

Buber, Martin: Rede über das Erzieherische, in: M. Buber: Reden über Erziehung. Gütersloh 2005 (1925), 11-49.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, in: J. Oelkers (Hrsg.): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Weinheim/ Basel 1993 (1925).

Dussel, Enrique: 20 Thesen zu Politik. Münster 2013.

Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 2005 (1995).

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1997 (1950).

Heinrich, Martin/ Werning, Rolf: Editorial zum Schwerpunk: Schule und Inklusion. In: DDS – Die Deutsche Schule, 102, 2/2010, 101-102.

Herbart, Johann F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen. Bes. von J. Esterhues. Paderborn 1964 (1835).

Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9/2002, 354-361.

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: W. Weischedel (Hrsg.): Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt/Main 1785/86/1974, 10-102.

Koch, Lutz: Personalstrukturen, in: W. Harth-Peter/ U. Wehner/ F. Grell (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg 2002, 67-88.

Lewin, Kurt: Feldtheorie, in: C.-F. Graumann: Kurt Lewin. Bd. 4: Feldtheorie. Bern/ Stuttgart 1982.

Lewis, Clive S.: Die Abschaffung des Menschen. Einsiedeln 1943/2015.

[3] Teilhabe am Prozess dialogisch verstandener Bildung ist nicht bloß aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geboten, sondern stellt politisch die effektivste Variante von Kontrolle dar. (vgl. Dussel 2013, 158ff)

Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/ München 2008.

Oelkers, Jürgen: Allgemeine und Sonderpädagogik, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 57, 1/2012, 9–24.

Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/ New York 1975 (1928).

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006 (1993).

Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim 1993.

Rekus, Jürgen: Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92, 1/2016, 46-56.

Rödler, Peter (2017). Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum, in: G. Feuser (Hrsg.): Inklusion – eine leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen 2017, 77-97.

Schneider, Robert: Resonanz als Bedingung der Möglichkeit von (inklusiver) Pädagogik: Pädagogisch-anthropologische Reflexionen zum Menschenbild demokratischer Erziehung, in: IDE-Online Journal: International Dialogues on Education: Past and Present, 4, 1/2017a. http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-resonanz-als-bedingung-der-moglichkeit-von-inklusiver-padagogik-padagogisch-anthropologische-reflexionen-zum-menschenbild-demokratischer-erziehung/. [26/05/2017]

Schneider, Robert: Zur Relevanz der Bildsamkeit für inklusionspädagogische ‚Grenzfragen' – Ein bildungstheoretisches Plädoyer für ein nicht-reduktionistisches Verständnis von pädagogischer Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Inklusion, 1/2017b. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/347/315.

Seichter, Sabine: Erziehungswissenschaft zwischen Einfalt und Vielfalt. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2/2015, 171-181.

Sen, Amartya: Inequality Reexamined. New York 1992.

Spaemann, Robert: Personen. Versuche über den Unterschied zwischen ‚etwas' und ‚jemand'. Stuttgart 2006.

Stern, William: Ableitung und Grundlehre des Kritischen Personalismus. Leipzig 1923.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education, 1994. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/ Bildung/Salamanca_Declaration.pdf [31/08/2017]

Universal Declaration of Human Rights, 1948. http://www.ohchr.org/EN/ UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf [31/08/2017]

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf [31/08/2017]

Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011.