

Pädagogische Inklusion: ein dogmatisches Menschenbild?¹

Harm Paschen

Universität Bielefeld, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Mit den nationalen politischen Anerkennungen der Behindertenrechtskonvention (BRK) der UN ist eine pädagogische Inklusion, und damit ein neues pädagogisches Paradigma, bildungspolitisch absolut verpflichtend. Der menschenrechtliche historische Hintergrund, das Menschenbild der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung (1776), begründet die Wahrheit der Menschenrechte mit ihrer naturrechtlichen Selbstverständlichkeit (*“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.”*). Diese dogmatische Basis ist wie andere Dogmen in der Pädagogik ein lebensweltliches Problem für die Erziehungswissenschaft. Dogmen werden sowohl für kritisch abzulehnend wie für selbstverständlich gehalten. Daraus ergibt sich, dass auch das dogmatische Menschenbild einer Pädagogischen Inklusion erziehungswissenschaftlich durch eine pädagogische Dogmatik empirisch, diskursiv und argumentativ bearbeitet und nach ihren Voraussetzungen und Bedingungen gesichert werden muss.

ABSTRACT. After a political acceptance of the *Convention on the Right of Persons with Disabilities* of the UN by a nation (like Germany) there is Inclusion Education as new pedagogical paradigm which has to be followed mandatory. The historical background in human right terms – the view of the declaration of independence (1776) of the Human Being – based the truth by the self-evidence of natural law. (*“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.”*). This dogmatic base is a problem of life-world for the Science of Education as other dogmas. Dogmas are based on different ways of life. Therefore dogmas are understood both rejected critical and self-evident. It follows from this that also the dogmatic view of the Human Being on Inclusive Education has to be worked on empirically, discursive, and argumentative from a Pedagogical Dogmatic by Education Science. And it has to be secured also with its prerequisites and conditions.

Begrüßung und Fragestellung

Eine key note vorzutragen hat nichts mit Dur oder Moll zu tun, sondern hat auch die Bedeutung von Grundton und Leitmotiv. Liest man das obige Abstract, dann hängt schon von dem jeweiligen Verständnis von *Dogma* und *dogmatisch* ab, ob das Folgende für interessant, wichtig und notwendig befunden wird. Wenn es viele und verschiedene Menschenbilder gibt, dann müssen sie zunächst alle als kontingente (beliebige) erscheinen. Werden nun einige oder eines von ihnen zu Recht als richtiger verstanden als andere, muss dieses als dogmatisch nach alltäglichem Verständnis gehalten werden, wie als Dogma auch.

Im Folgenden werde ich in vier Abschnitten versuchen, an einem Beispiel (Inklusion) die Bedeutung pädagogischer Dogmen wie auch Menschenbilder als Dogmen verständlicher zu machen: 1. Inklusion als Paradigma, 2. Pädagogische Paradigmen als Dogmen, 3. Pädagogische Inklusion als pädagogisches Dogma und 4. Menschenbilder als pädagogische Dogmen (wie z.B. das Menschenbild der Erziehungswissenschaft).

1. Inklusion als neues Paradigma für die Pädagogik

Mit der Zustimmung vieler Nationen zur BRK wird Inklusion nach der *Pädagogischen Integration* als spezieller Fortschritt der Menschenrechte als eine *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* der UNO (in Deutschland als *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* – BRK – im Bundestag und von den Ländern übernommen) und dabei auch von den Schulministerien in Ansätzen für pädagogische Institutionen als ein neues Paradigma umgesetzt.

Neue Paradigmen werden pädagogisch allgemein als positiv, modern und notwendig aufgenommen (bis nach einem Jahrzehnt ein neues Paradigma auftaucht): Pädagogische Inklusion sei nach ihrer bildungspolitischen Annahme in den Ländern nicht mehr zu diskutieren, da sie ohne Alternative und nur noch zu realisieren sei.

Inklusion führt damit auch ein Menschenbild mit sich, und zwar sogar ein zentrales: Das der Menschenrechte. Dies geht europäisch wohl auch auf die Grundlagen der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung zurück, deren Begründung US-amerikanisch schlicht und entschieden auf naturrechtliche Evidenz zurückgeführt wird („we hold these truths to be self-evident“), hinter der aber unter anderem die Philosophien von Locke, Rousseau und Kant stehen (wikipedia: declaration of independence, 1.7.2014).

Wenn nun ein Menschenrechtsbild und Inklusion auch pädagogische, möglicherweise kontingente Paradigmen sind, ist es wissenschaftlich wichtig, herauszufinden wie die Erziehungswissenschaft damit umgeht bzw. umgehen kann. Als Basis dogmatischer Paradigmen stehen zwar meist Lebensformen, die allerdings nicht wissenschaftlich begründet werden können.

In der Häufung (z. B. immer häufiger neu geborene Paradigmen) müssen nicht nur diese kritisch bearbeitet werden, sondern auch der Begriff *Paradigma* selbst, da dieser eigentlich nicht das ist, was Kuhn wissenschaftlich eingeführt hatte. Seine wissenschaftlich am Beispiel der Physik mit ihren seltenen historischen Paradigmenwechsel und seine Theorie kann nicht mit ihrem Renommee analog auf jeden kleinen Veränderungswunsch übertragen werden, da dadurch der Begriff wertlos wird.

Es muss (immer wieder) klar sein, wie Erziehungswissenschaft epistemisch verstanden werden kann, da ihre Wissenschaftlichkeit durchaus nicht unumstritten ist. Ein *neues Paradigma* ist dabei keine epistemisch solide Basis.

2. Pädagogische Paradigmen als pädagogische Dogmen

Erstaunlich mag es für manchen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler sein, dass *nicht immer schon* allgemein und auch pädagogisch Dogmen für wissenschaftlich nicht zu bearbeitende Phänomene waren, dass Dogmen nicht immer schon *dogmatisch*, d.h. unwissenschaftlich sein zu haben.

So hielt Tenorth (1989) pädagogische Dogmen für selbstverständlich und für eine adäquate Form des Wissens von Pädagogik. „Der Titel der Wissenschaft führt jedenfalls in die Irre, wenn er die spezifische Funktionalität dieses – pädagogischen – Wissens kennzeichnen soll. Eher ließe sich der Titel der ‚Dogmatik‘ verwenden, um die Besonderheit dieser Wissensformen für das ‚Leben‘, in Systemen und für besondere Ämter zusammenfassend zu charakterisieren und von einem Verständnis der Sozialwissenschaft als forschende [sic] Disziplin abzuheben“ (S. 698). Obwohl er bis zum Schluss den Begriff Dogma verwendete, wollte er selbst aber zu Luhmanns systemtheoretischen *Reflexionen* übergehen: Dogmen seien selbstverständlich nötig und in den 1920er Jahren sogar in den Geisteswissenschaften selbstverständlich neutral (Erich Rothacker (zuletzt 1954). Allerdings müssten sie (erziehungs)wissenschaftlich (das wäre auch für Rothacker geltend: Empirisch zu belegen) abgesichert werden.

Der Begriff bzw. die Verwendungen von Paradigmen sowie anderen positiv gemeinten, aber nicht wissenschaftlich begründbaren Nomenklaturen, verlangen geradezu einen auch im Alltag *anschärfenden* Oberbegriff für die folgenden:

- Paradigmen,
- Ziele,

- Werte,
- Kontingenzformeln,
- Normen,
- Wirklichkeitsvorstellungen,
- Ideologien,
- political correctness,
- Rahmen (frameworks),
- Mythen,
- Pädagogiken,
- Menschenbilder,
- Ansätze,
- Reflexionen.

Als Basis für pädagogische Dogmen sind schon früher (aber nicht auf Dogmen bezogen) Lebensformen bearbeitet worden. Am eindeutigsten hat wohl Eugen Fink (1970) mit dem Slogan ‚Erziehung ist Lebenslehre‘ beruhend auf wissenschaftlich nicht begründbaren Lebensformen die pädagogische Episteme erfasst, indem er *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* verknüpfte. Allerdings hatte auch bereits Eugen Spranger (1914) *Lebensformen* zum Gegenstand seiner geisteswissenschaftlichen Pädagogik gemacht, jedoch als nebeneinander stehende Bereiche und menschliche Persönlichkeitstypen (u.a. den geborenen Lehrer/Pädagogen). Abgesehen davon sollte auch Wilhelm Flitner (1947) mit seinen europäischen pädagogisch jeweils beherrschenden Lebensformen nicht übersehen werden.

Wenn man vor diesem Hintergrund leicht verschiedene Positionen im Allgemeinen den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Umgang mit Dogmen darstellen will, ergibt sich folgendes Bild:

Tenorth (1987): Dogmen seien selbstverständlich, müssten aber erziehungswissenschaftlich abgesichert werden.

Krope (1997): Dogmen müssten durch Wissenschaft überwunden werden.

Oelkers (1987/²1992/⁴2005): (Reformpädagogische) Dogmen sind kritisch zu analysieren.

Meder (1987/2004): Der eigene Ansatz sei selbstverständlich ein Dogma, solle aber plausibel gemacht werden.

Ladenthin (2012): Dogmatische Dogmen steuerten empirische Ergebnisse.

Zum erziehungswissenschaftlichen Umgang gehören nun mit den Dogmen-Pionieren die wissenschaftlichen Sicherungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Dies kann in folgenden drei Ansätzen dargestellt werden:

- a. Pragmatische Sicherungsmöglichkeiten:
Empirisch: Tenorth, aber Ladenthin entlarvt Empirisches als dogmatisch.
Diskursiv: Meder: in Diskursen plausibel machen.
Plausibilitätskontrolle: Paschen, Wigger.
- b. Innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Pädagogische Dogmatik Nach *Meder* 2004 sei der erste und einzige Harm Paschen, der es aber anders bezeichne. Dazu können aber auch die Untersuchungen einer pädagogischen *Erkenntnispolitik* (Reichenbach u.a.2011) gerechnet werden.
- c. Erziehungswissenschaft als eine dogmatische Wissenschaft, wie beispielhaft die Rechtswissenschaft sich versteht: In Deutschland und Frankreich sei ihr das Gesetz das Dogma, wie in Großbritannien auf andere Weise das *case law* oder im Islam die Sharia. Das Wissenschaftliche sind dann die wissenschaftlich kontrollierten konkreten Ableitungen.

Da Pädagogische Inklusion ein Thema der Tagung ist, kann man hier (wie auch bei Menschenbildern) Inklusion als ein pädagogisches Dogma erziehungswissenschaftlich als Beispiel nehmen.

3. Pädagogische Inklusion als pädagogisches Dogma

Nachdem die UN-Konvention zum Teilhaberecht von Personen mit Behinderungen von Deutschland und seinen Ländern akzeptiert ist, wird auch die pädagogische Inklusion über die Integration hinaus zum Dogma, wie 1948 die *Universal Declaration of Human Rights*.

Die zugrunde liegenden gewünschten Lebensformen sind Demokratie und Humanität. Diese Grundüberzeugungen sind weder (wissenschaftlich) begründbar noch alternativlos.

An diesem Beispiel der Inklusion können wir auch Eigenschaften von Dogmen finden:

Einige Eigenschaften von Dogmen, auch bei [Inklusion]

Zwei Perspektiven:

1. Anhänger des Dogmas

Alternativlos [bildungspolitisch geklärt]
 Entspricht demokratischer Teilhabe
 Entspricht mod. Pädagogik (kompetentes Kind)
 Alle Kinder sind anders
 Keine diskrim. Differenzen verwenden
 Totale Individualisierung
 Zusammen lernen ist besser
 Strengem Dogma folgen: Hinz 2012

2. Gegner des Dogmas

Alternativen [Förderschule]
 Kindeswohl ist höheres Dogma
 Entwicklungsadäquatheit
 Defizite sind etwas Besonderes
 Dekategorisierung, Wirklichkeitsverlust
 Differenzierung
 Norwich's dilemmata, Puls
 Balancen: Winkel 2011

Nach Feststellung eines Ansatzes bzw. Konzepts als Dogma ist dies erziehungswissenschaftlich abzusichern. Dazu gibt es argumentative Analysen wie die Qualität von Stützungen von Argumenten und ihre Gewichtungen. Dazu sind auch die Rahmenbedingungen sowie die Voraussetzungen und Bedingungen zu klären. Dabei stoßen wir zunächst makroepistemisch auf entscheidungsrelevante Kernprobleme, die vornehmlich zu bearbeiten sind:

- a. Überprüfung von Positionen zur Realisierung des pädagogischen Dogmas *Pädagogische Inklusion* Was immer pädagogisch Inklusion zu sein beansprucht, muss auf seine *Kompatibilität zur Behindertenrechtskonvention* geprüft werden. Dabei können bestimmte Artikel unterschiedlich interpretiert werden. So haben Studierende auf die Frage nach der Kompatibilität von Winkels Balance-Ansatz zur BRK sowohl mit Ja und Nein geantwortet mit entsprechender Heranziehung bestimmter Artikel der BRK.
- b. Wie sind die Forderungen unterschiedlicher und **nicht kompatibler Dogmen** wie Inklusion, Standards und Exzellenz, Kindeswohl realisierbar?
- c. Wie kann die bei Inklusion *nicht umgehbare Frustration* von Schülern mit Behinderungen, die immer oder häufig erleben, dass sie „schlechter“ sind, pädagogisch beurteilt werden: als realistische Gewöhnung an die alltägliche Teilhabe am Leben außerhalb der Schule oder doch überwindbar, beispielsweise durch *Dekategorisierung* oder Lernprozesse für inklusiven Umgang der nicht mit Behinderungen betroffenen Lehrer, Schüler und Eltern?
- d. Wie kann verhindert werden, dass während eines (möglicherweise langjährigen) Erfahrungsprozesses der Inklusion die betroffenen Schüler mit Behinderungen nicht zu *Versuchsschülern* mit irreversiblen Erfahrungen werden?

- e. Wie können NORWICHs [unlösbare] Dilemmata (nach Yi 2010, 206/7), d.h. das *Identifikationsdilemma* (NORWICH 2008, 70), das *curriculare* (NORWICH 2008, 111f.) und das *örtliche Dilemma* (2008, 149) gelöst werden?
- f. Ist erziehungswissenschaftlich nachweisbar, dass in inklusiven Schulen die Schüler ohne Behinderungen ebenfalls bessere oder gleichwertige *kognitive Resultate* erreichen wie in nicht inklusiven Schulen? (Schmoll 2013: „Eine Studie offenbart die Vorteile von Hochbegabtenklassen – und widerlegt die Inklusionsbegeisterung der Bildungspolitiker.“)
- g. Ist anstelle einer Separation von Schülern mit Behinderungen eine Separation zwischen Schülern nach *unterschiedlichen Behinderungen* oder nach *Graden der Behinderung* nicht schon eingetreten?
- h. Wie sind **junge Menschen mit Behinderungen** anthropologisch überhaupt *zu verstehen*? Als Menschen mit Defiziten (Winkel 2012) oder als Menschen, die eben anders als auch andere seiende Menschen sind (HINZ/BOBAN 2003)? Pennac 2009 hat eindrucksvoll empathisch aus eigenem Schulerleben das Verstehen von Schülern mit Schulkummer vorgeführt. Außerdem lassen sich vertiefte und sehr differenzierte, auf Stützung angelegte Verstehensperspektiven von *seelenpflegebedürftigen* jungen Menschen in Rudolf Steiners Anthroposophie finden (QUADFLIEG 1998; Selg 2011).
- i. Wie kann gesichert werden, dass nach der inklusiven Schulzeit die ehemaligen Schüler mit Behinderungen auch in der *Arbeitswelt* inkludiert sein können? D. h. ist eine inklusive Schulzeit nicht sinnlos ohne eine derartige inkludierte Arbeitswelt?
- j. Bedürfen inklusive Schulen nicht einer besonderen Pädagogik, die einerseits eine *inklusive Didaktik und Methodik* aufweist (wie die Montessori- oder Waldorfpädagogik), andererseits aber mit Kompetenz- und Standards-Didaktiken und -Methoden nicht kompatibel ist?
- k. Wie ist die *Entwicklung von inklusiven Schulen* zu verstehen, bzw. anzulegen und zu steuern? Als ein *irreversibler (langjähriger) Prozess* ähnlich der Arbeiter- oder Frauenbewegung, als *eine offene Aufgabe* mit undogmatischen Veränderungen aufgrund neuer Erfahrungen ähnlich der Entwicklung einer Partei wie den Grünen oder als *einen Schultyp mit eigener Pädagogik* neben anderen Schulpädagogiken der freien Wahl (das Kriterium ist das individuelle Wohl des Kindes)?

Zu einer Plausibilitätskontrolle gehört als erziehungswissenschaftliche Stützung eines pädagogischen Dogmas neben den eben genannten zu klärenden Voraussetzungen und Bedingungen als Prämissen einer Argumentation (siehe Muster einer vollständigen pädagogischen Argumentation unter Anmerkung 2) dann auch *eine weitere Prämisse des Inkaufnehmens*, wie beispielweise Mediziner ihren Patienten Risiken bewusst machen oder wie die justiziable Informationen im medikamentösen Beipackzettel.

Die Gewichte einer Argumentation müssen durch Berücksichtigung von Kontraargumenten realistischer gemacht werden. Professionelle Plausibilität als Durchschnitt aller Plausibilitäten der Prämissen oder Argumente kommt bei einer Skala von 0-1 meist nur auf 0.4-0.6. Wenn eine Abwägung zwischen Pro- und Kontra-Argumenten 0.0 ergibt, bedeutet dies eine pädagogisch nicht praktische Unentschiedenheit; 1 dagegen bedeutet Fanatismus (Paschen 1994, 1996b).

4. Menschenbilder als pädagogische Dogmen: Menschenrechte, Inklusion, Kindeswohl – Menschenbild als pädagogische Basis und Orientierung

Menschenbilder als pädagogische Basis und Orientierung werden in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft verwendet, um eine *Pädagogik ihrem Kern* nach vorzustellen [z. B. Schieren 2012], in bestimmten Bereichen zu typisieren [Heilpädagogik: Haeblerlin 2010; Erziehungswissenschaft: Meinberg 1988, Kühnle 2003], zu kritisieren [Böhlemann u.a. 2010] und zu ersetzen oder ein anderes Bild zu verlangen.

Pädagogisch hat so jeder anthropologische Ansatz einen Grund, eine Orientierung oder Wirkung sowie eine Aussage, was der Mensch sei und sein sollte. *Erziehungsansätze (Unterricht und Bildung)* sind meist evident;

Lebenslehre als Menschenbildlehre und in Abhängigkeit von bestehenden und gewollten Lebensformen sind aber auch epistemisch Dogmen, die einerseits sich selbst für alternativlos und wissenschaftlich unbegründbar halten. Andererseits mit vorliegenden anderen Ansätzen (auch anderen Dogmata und Lebensformen) gesehen gibt es durchaus Alternativen, also anderen Möglichkeiten, die aber ihrerseits wiederum sich kritisch, alternativlos, eben dogmatisch verstehen.

Menschenbilder sind zugleich Bilder als geschlossene Darstellungen von möglichen Realitäten, die sich nicht mit anderen Wirklichkeiten decken. Sie können Wirklichkeiten idealisieren, kritisieren, verändern, vertiefen und ihnen Sinn geben.

Auch Menschenrechte haben wohl eine weitverbreitete *creed*, wenngleich folgende Funktionen bei genauerer Betrachtung interessant sind:

Orientierung muss nicht wie ein Straßennetz verstanden werden; dieser Begriff kann auch wie die Sterne in der marinen Navigation verwendet werden: nicht auf sie zusteuern, sondern mit ihnen den eigenen Ort bestimmen.

Ein idealisiertes Menschenbild zur *Veränderung der Wirklichkeit* einsetzen: Ein derartiges Instrument haben beispielsweise die schwedischen Soziologen Gunnar und Alva Myrdal in ihrer berühmten Untersuchung der Carnegie Foundation *An American Dilemma* [1944] empfohlen: Das Dilemma zwischen *creed* (die Rechte der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung) und empirischer Realität im Umgang mit Minoritäten. *Das unerträgliche Dilemma* war dann der Motor der langjährig unabgeschlossenen Integration.

Im *erkenntnispolitischen Kampf* (Reichenbach u.a. 2011) mit anderen Dogmen können bestimmte pädagogische Dogmen (wie z. B. Inklusion) von anderen höher stehenden überstimmt werden (z. B. das *Kindeswohl*).

Besonders interessant sind die *pädagogisch relevanten Menschenbilder* wie *Inklusion* oder die sogenannten *ganzheitlichen Pädagogiken*, welche Reduktionen, einseitige, falsche, öde, unlebendige, sinnfreie Ansätze ergänzen, ersetzen und erfüllter, vertiefter, lebendiger, *menschlicher* etc. machen wollen.

Aber alle auf Menschenbildern basierenden Pädagogiken sind ganzheitliche Pädagogiken – wie alle Pädagogiken (nicht nur die, die sich so nennen), weil sie ganzheitlich, oft auch indirekt *wirken*, positiv und negativ. Alle nehmen etwas in Kauf und decken sich nicht mit der gewollten oder kritisch erkannten Wirklichkeit. Die Wirklichkeit erreicht nie – oder nur selten – das, was Menschen gestalten wollen, sollten, müssen, können, mögen; kurz gesagt: Sie erreicht nie das ganze menschliche Programm. Deswegen gibt es immer wieder neue, alte und unterschiedliche Pädagogiken. Das gehört zu einem *Menschenbild einer dogmatischen Erziehungswissenschaft* [Pädagogik]. Meinbergs *Menschenbild der Erziehungswissenschaft von 1988* hat nur das Menschenbild einer bestimmten pädagogischen Erziehungswissenschaft beschrieben, nicht die einer Pädagogischen Dogmatik.

Anmerkungen

1. Ein Teil des Beitrags beruht auf dem Artikel: Klemenz, Dieter; Paschen, Harm (2012): *Inklusion – ein pädagogisches Dogma?* In: BILDUNG UND ERZIEHUNG 65(2012)4, S. 477 - 494
2. *Prämissen einer vollständigen pädagogischen Argumentation* (nach Paschen): Defizitprämisse, Ursachenprämisse, Alternativprämisse, Praxisprämisse, Kostenprämisse, Voraussetzungsprämisse, (neu) in Kauf nehmen-Prämisse → Schluss (siehe auch Wigger (2011)).

Literatur

- Blüm, N. (2012). Der Verlust der Kindheit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 128, 4.6.12. S. 10.
- Böhlemann u.a. (Hrsg.) (2010). *The viable person? Modern brain research biomedical en-hancement and the Christian image of man*. Berlin: LIT.
- Ehrmann, T. & Prinz, A.: Das Geschäftsmodell der Firma Vogl, Baecker & Cie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Mi 16.Mai 2012, Nr.114, S. N3].
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- Flitner, W. (1947). *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*. Bad Godesberg: Küpper.
- Gesigora, L.: Reformpädagogische Wirkungen? Die neuen NRW Richtlinien, Lehrpläne der Sekundarstufe II. In: *Bildung und Erziehung* 53(2000), S.105-117.
- Haeberlin, U. (2010). *Das Menschenbild in der Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hebeisen, M. (2004). *Recht und Staat als Objektivationen des Geistes in der Geschichte. Eine Grundlegung von Jurisprudenz und Staatslehre als Geisteswissenschaften*. Biel/Bienne: Schweizerische Wissenschafts- und Universitätsverlag.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: Beltz 1948.
- Hinz, A. & Boban, I. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Hinz, A. (o. Jahr [2010]). Interview durch Aktion Mensch. Internet Andreas Hinz. Jan 2012.
- Hinz, A. (2012) (Hrsg.). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. 3., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Jiménez, I. (2011). Unser Kind soll kein „Inklusionskind“ sein In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 22.12.2011 – S. 32).
- Klemenz, D. & Paschen, H. (2013). *Inklusion – ein pädagogisches Dogma?* In: *Bildung und Erziehung* 65(2012)4, S.477-494.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Vorrede zur 2. Aufl. Frankfurt M.: Suhrkamp 1970.
- Köbler, G. (Hrsg., 142007). *Juristisches Wörterbuch*, München: Vahlen
- Krope, P. (1997). *Muss Pädagogik dogmatisch sein? Plädoyer für mehr Wissenschaftlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung*. In: M. Bayer. M. u.a. (1997): *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen, S. 301 – 315.
- Kühnle, J. (2002). *Menschbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft. Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive*. Dissertation: Uni Heidelberg.
- Ladenthin, V. (2012). *Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit?* In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 86, 12.4.2012, S.6.
- Meder, N. (1987). *Der Sprachspieler. Der vormoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. (Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik, 2) 2., wesentlich erw. Aufl. 2004 Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt. Wiss. Buchgesellschaft
- Meißner, H. (2012). *Es wimmelt vor lauter Kompetenzen*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 5. Juli 2012, S.6.
- Myrdal, G. & Sterner, R.M.E. & Rose A. (1944). *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper & Bros.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Differences, Inclusion and Disabilities*. NY: Routledge

- Norwich, B. (2014). *Addressing, Tensions, and Dilemmas in Inclusive Education. Living with Uncertainty.* NY: Routledge
- Nowotny, H. (2006). *Wissenschaft neu denken. Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen.* In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2006, S.24-42.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, (zweite überarbeitete und auf Kritik antwortende Auflage ²1992). Weinheim, München: Juventa.
- Paschen, H. (1994). *Zur pädagogischen Kompetenz in Osteuropa.* In: Schiedeck, J./Stahlmann, M. (Hrsg.): *Pädagogik als Zeitdiagnose. Festschrift zum 70. Geburtstag von Heinrich Kupffer.* Neumünster, S. 106-116.
- Paschen, H. (1996a). *Was ist Pädagogik und welcher Wissenschaft bedarf sie?* In: Borelli, M./ Ruhloff, J.(Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, S.113-122.
- Paschen, H. (1996b). *Bedingte Plausibilitätsgewichte heterogener Argumente.* In: ders./ Wigger, Lothar (Hrsg.): *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag, S. 11-18.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen.* Deutscher Weinheim: Studien Verlag.
- Pennac, D. (2009). *Schulkummer. (frz.2007 Chagrin d' école).* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Preuss-Lausitz, U. (2011). *Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlung zur Umsetzung. Gutachten für die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Brandenburger Landtag.*
- Pulss 2012: *Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe (Leiter: Wolfgang Schneider. Abschlussbericht Internet unter PULSS (Juli 2014).*
- Quadflieg -. Vegesack, B. (1998). *Ungewöhnliche Kleinkinder und ihre heilpädagogische Förderung. Von der Geburt bis zur Einschulung.* Nordfildern: edition tertium.
- Rothacker, E. (1954). *Die dogmatische Denkform in den Geisteswissenschaften und das Problem des Historismus.* Wiesbaden/Mainz: Verlag der Akademie der Wissenschaften und Literatur
- Reichenbach, R. & Ricken, N. & Koller, H. (Hrsg.) (2011): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der DGfE.* Paderborn u.a.: Schöningh.
- Savigny, F. (1814). *Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft.* Goldbach: Keip Reprint. 1997.
- Schieren, J. (2012). *Das Menschenbild der Waldorfpädagogik.* In: *Erleben und lernen 2012,2, S.4-9.*
- Schmoll, H. (2012). *Was ist Inklusion. Das Reckahner Bildungsgespräch fragt nach den Bedingungen für gemeinsamen Unterricht.* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr114, 16.5.12, S.10.*
- Schmoll, H. (2013). *Großer Fisch, kleiner Teich. Eine Studie offenbart die Vorteile von Hochbegabtenklassen – und widerlegt die Inklusionsbegeisterung der Bildungspolitiker.* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung 63, 15.3.2013 Seite 7.*
- Selg, P. (2011). *Der therapeutische Blick. Rudolf Steiner sieht Kinder. Monographien zur geisteswissenschaftlichen Entwicklungsphysiologie und Pädagogik Bd.2,* hrsg. Ita Wegemann Institut. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Spranger, E. (1914, 1921). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* Halle 1921.
- Tenorth, H.-E. (1989). *Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente.* In: Baecker, Dirk; Maskewitz, Jürgen; Stichweh, Rudolf u.a. (Hrsg.): *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). *Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen.* In: *Pädagogik 58(2006)3, S. 44-48.*

- Wigger, L. (2009). Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. Hrsg. von Barbara Friedhäuser, Antje Langer und Annedore Prengel. Neuausgabe Weinheim: Juventa. S.353-366.
- Winkel, R. (2011). Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Do 8.12.2011 Nr. 286, S.8.
- Yi, C. (2010) : Inklusion: eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. (Ju-Hwa Lee, Schriften zur Pädagogik bei geistiger Behinderung 1). Oberhausen: Athena-Verlag.