

È giusto ed efficace usare categorie per identificare i soggetti che sperimentano difficoltà di apprendimento in ambito scolastico? A partire dal "dibattito sulla categorizzazione", il volume riunisce studiosi italiani e tedeschi di filosofia, psicologia dello sviluppo e pedagogia speciale in una riflessione interdisciplinare sui temi di educazione inclusiva, disabilità e formazione etica degli insegnanti. Per una scuola più consapevole e una società più giusta.

*Sollten wir Kategorien verwenden, um diejenigen Personen zu identifizieren, die aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten beim Lernen in der Schule haben? Ausgehend von der „Debatte über Kategorisierung“ vereint der Band italienische und deutsche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Philosophie, Entwicklungspsychologie und Sonderpädagogik zu einer interdisziplinären Reflexion über inklusive Bildung und die ethische Ausbildung von Lehrkräften. Für eine bewusstere Schule und eine gerechtere Gesellschaft.*

ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO è Professoressa di Storia della filosofia presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Ha svolto ricerca e insegnamento tra Germania, Canada, Francia, Italia su temi di filosofia tedesca di Otto e Novecento. Lavora a progetti interdisciplinari sui temi di felicità e benessere, tecnologia, etica e didattica.

*Elena Paola Carola Alessiato ist Professorin für Geschichte der Philosophie an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel. Sie untersucht die deutsche philosophische Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts und arbeitet an interdisziplinären Projekten zu Ethik, Didaktik der Philosophie, Technologie und Wohlbefinden.*

DANIELA MANNO è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. La sua ricerca si concentra sulle dinamiche dell'inclusione nei contesti educativi e sociali, sulla formazione degli insegnanti inclusivi, sulle pratiche educative dialogiche ispirate alle teorie di Michail Bachtin e sullo sviluppo del pensiero complesso secondo l'approccio della *Philosophy for Children*.

*Daniela Manno ist Professorin für Didaktik und Sonderpädagogik an der Universität Suor Orsola Benincasa. Ihre Forschung konzentriert sich auf die Dynamiken der Inklusion in Bildungs- und Sozialkontexten, auf die Ausbildung inklusiver Lehrkräfte sowie auf dialogische Bildungspraktiken nach Michail Bachtin und die Entwicklung komplexen Denkens im Rahmen der Philosophy for Children.*

ISBN 979-12-5511-027-9



9 791255 110279



QUADERNI DELLA RICERCA • 31  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE FORMATIVE,  
PSICOLOGICHE E DELLA COMUNICAZIONE

CATEGORIE E INCLUSIONE NEI CONTESTI EDUCATIVI KATEGORISIERUNGEN UND INKLUSION IN BILDUNGSKONTEXTEN

# CATEGORIE E INCLUSIONE NEI CONTESTI EDUCATIVI

UN DIALOGO TRA FILOSOFIA  
E PEDAGOGIA

## KATEGORISIERUNGEN UND INKLUSION IN BILDUNGSKONTEXTEN

EIN DIALOG ZWISCHEN  
PHILOSOPHIE  
UND PÄDAGOGIK

a cura di

Elena Paola Carola Alessiato  
Daniela Manno



SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
UNIVERSITÀ EDITRICE



QUADERNI DELLA RICERCA • 31

*Collana diretta da*  
**Lucio d'Alessandro**

*Comitato scientifico*  
**Tommaso Edoardo Frosini**  
**Enricomaria Corbi**  
**Paola Villani**  
**Natascia Villani**



## QUADERNI DELLA RICERCA • 31

Collana diretta da

**Lucio d'Alessandro**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE FORMATIVE, PSICOLOGICHE  
E DELLA COMUNICAZIONE

*Redazione ed editing*

Luciana Trama

*Progetto grafico, impaginazione e copertina*

Flavia Soprani

*Realizzazione e stampa*

Carmine Marra

© Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2026

*Tutti i diritti sono riservati*

Titolo originale

MICHAEL QUANTE, SILVIA WIEDEBUSCH, HEIDRUN WULFEKÜHLER (HRSG.),

*Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Il libro è concesso in licenza in base alla licenza internazionale

Creative Common Attribution 4.0 CC-BY-NC-ND.

Tutti i dettagli sulla licenza sono disponibili su: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0).

Accesso gratuito del libro all'indirizzo: [universitypress.unisob.na.it](https://universitypress.unisob.na.it).

La proprietà intellettuale dei singoli contributi resta degli autori.

ISBN 979-12-5511-027-9

CATEGORIE E INCLUSIONE  
NEI CONTESTI EDUCATIVI.  
UN DIALOGO TRA FILOSOFIA  
E PEDAGOGIA

*a cura di*

Elena Paola Carola Alessiato

Daniela Manno



SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
UNIVERSITÀ EDITRICE



## Sommario

- 7 ENRICOMARIA CORBI  
*Prefazione*
- 11 ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO  
DANIELA MANNO  
*Premessa*
- 15 MICHAEL QUANTE  
SILVIA WIEDEBUSCH  
Il dibattito sulla decategorizzazione  
nel contesto dell'educazione inclusiva
- 53 ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO  
Filosofia ed etica dell'inclusione.  
Spunti per un itinerario di lavoro tra storia,  
metodo e pratica
- 97 DANIELA MANNO  
L'educazione inclusiva oltre la logica  
dell'eccezione
- 115 NATASCIA VILLANI  
Attuali sfide dell'etica

- Kategorisierungen und Inklusion  
in Bildungskontexten. Ein Dialog zwischen  
Philosophie und Pädagogik
- 131 ENRICOMARIA CORBI  
*Vorwort*
- 135 ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO  
DANIELA MANNO  
*Vorbemerkung der Herausgeberinnen*
- 139 MICHAEL QUANTE  
SILVIA WIEDEBUSCH  
Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext  
Inklusiver Bildung
- 183 ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO  
Erziehung, Inklusion, Behinderung.  
Anmerkungen zum Auftrag der Philosophie  
im Spannungsfeld von Geschichte,  
Denkmethode und Fachkompetenzen
- 235 DANIELA MANNO  
Inklusive Bildung jenseits der Logik  
der Ausnahme
- 255 NATASCIA VILLANI  
Aktuelle Herausforderungen der Ethik

## *Prefazione*

Il volume che avete tra le mani è l'esito di una collaborazione internazionale e interdisciplinare tra il nostro Ateneo e l'Università di Münster. La pubblicazione nasce dal dialogo avviato nell'ottobre del 2022 in occasione della lezione del professor Michael Quante presso il nostro Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione (in particolare, nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria), che ha dato origine al gruppo di ricerca *ELFI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts*.

Il nostro Dipartimento, che eredita la secolare tradizione del Magistero e poi della Facoltà di Scienze della Formazione, ha fatto della multidisciplinarietà e dell'interdisciplinarietà i propri assi portanti, dalle scienze pedagogiche alle psicologiche, dalla filosofia alla comunicazione e l'internazionalizzazione della ricerca rappresenta per noi un bisogno epistemologico imprescindibile per affrontare un tema complesso come quello dell'educazione inclusiva. In questa direzione, il rapporto con l'approccio tedesco, qui rappresentato dal testo firmato da Michael Quante e Silvia Wiedebusch, ha contribuito a

sviluppare una proficua prospettiva comparativa che sta arricchendo il nostro dibattito sulla categorizzazione nei contesti educativi. Questo tema centrale rappresenta inoltre un nodo cruciale delle questioni etiche connesse alle professioni basate sulla relazione nei contesti educativi e della cura: la tensione tra la necessità di identificare bisogni specifici per offrire supporti adeguati e il rischio di effetti stigmatizzanti, costituisce, infatti, uno dei dilemmi etici più significativi per gli operatori dell'educazione. In particolare, poi, la dimensione etica dell'agire professionale assume una speciale rilevanza in un'epoca in cui le trasformazioni sociali, l'evoluzione delle conoscenze scientifiche, l'impatto delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale pongono gli operatori dell'educazione di fronte a condizioni che richiedono la capacità di orientarsi in scenari eticamente problematici. E attraverso i contributi di Elena Paola Carola Alessiato, Daniela Manno e Natascia Villani si sottolinea proprio come il dibattito sulla categorizzazione possa essere declinato nel nostro contesto senza perdere la dimensione universale delle questioni etiche. Il dialogo tra filosofia e pedagogia si rivela, allora, uno strumento indispensabile per chiarificare i presupposti normativi impliciti nelle pratiche educative, individuare i livelli di argomentazione delle posizioni in campo, stabilire consensi etici fondamentali e valorizzare gli aspetti legittimi delle diverse posizioni critiche.

All'incrocio tra riflessione teorica e implicazioni pratiche, il volume si rivolge a ricercatori, studenti, insegnanti in formazione e professionisti dell'educazione, inserendosi in un momento significativo del dibattito sull'inclusione in Italia, dove le recenti riforme stanno

ricalibrando il modello di integrazione scolastica. In questo senso, il confronto con l'esperienza tedesca illumina aspetti che nel contesto nazionale potrebbero rimanere opacizzati, offrendo spunti per ripensare criticamente presupposti e prassi consolidate.

Il volume rappresenta l'impegno del nostro Dipartimento nella promozione di una ricerca radicata nel territorio e, al contempo, aperta al confronto internazionale, specialistica nelle competenze disciplinari e capace di sintesi interdisciplinari, attenta alla dimensione teorica e orientata alla trasformazione delle pratiche educative. L'auspicio è che questo volume possa contribuire al dibattito sull'educazione inclusiva, anche attraverso strumenti concettuali e argomentativi per la riflessione teorica e la pratica professionale nei contesti educativi e di cura. Per tutto ciò, la collaborazione con l'Università di Münster, che ci auguriamo possa continuare e consolidarsi ulteriormente, costituisce un modello di cooperazione che intendiamo ampliare ed estendere.

*Enricomaria Corbi*



## Premessa

Si presenta qui la traduzione italiana di un testo apparso in tedesco in un volume, uscito in Germania nel 2018, dedicato alle dimensioni etiche dell'educazione inclusiva<sup>1</sup>. Il contributo è firmato da Michael Quante, professore di Filosofia pratica presso la Universität Münster, tra i maggiori esperti a livello internazionale del pensiero di Hegel e Marx (di cui cura l'edizione critica) e impegnato nella riflessione filosofica e istituzionale sui temi della persona, dell'azione e della bioetica, e Silvia Wiedebusch, professoressa di Psicologia dello sviluppo presso l'Università di Scienze sociali di Osnabrück, studiosa di temi legati all'educazione inclusiva e alle competenze emozionali.

Il testo che si presenta qui al lettore italiano ha rappresentato il materiale di confronto e discussione per una lezione tenuta dal professor Quante presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ottobre

<sup>1</sup> Testo originale: *Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung*, in M. Quante, S. Wiedebusch, H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*, Beltz Juventa, Weinheim Basel 2018, pp. 119-141. La traduzione italiana è di Armando Manchisi, che ringraziamo.

2022, nell'ambito del Corso di studio in Scienze della formazione primaria. Con quell'intervento si è inaugurata la collaborazione tra le due Università di Napoli e Münster sui temi dell'etica e dell'inclusione, la quale ha trovato il suo inquadramento formale nella piattaforma di ricerca rappresentata dal gruppo ELfi – *Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts*, il quale si propone di promuovere la sensibilità, la consapevolezza e la riflessione critica sulle questioni etiche connesse a un'ampia gamma di professioni basate sulla relazione, con particolare attenzione ai contesti educativi e di cura. Da quell'esperienza è iniziato uno scambio di riflessioni e pratiche che ha già trovato una sua prima ricaduta in una pubblicazione a cinque mani dedicata alla formazione di competenze etiche nei percorsi universitari degli studenti che si apprestano a diventare futuri insegnanti<sup>2</sup>.

La presente pubblicazione segna un passo ulteriore nel consolidamento di un progetto che è insieme di respiro internazionale e transdisciplinare.

Si trovano infatti accostati nel lavoro un filosofo e una psicologa dello sviluppo, alleati nel riflettere insieme sui diversi aspetti e risvolti del dibattito su categorizzazione e decategorizzazione nel contesto dell'educazione inclusiva. Similmente una filosofa e una pedagoga speciale, in quanto animatrici del progetto e della collaborazione con l'Università di Münster, sono anche le curatrici del volume e autrici di due testi che mirano, da prospettive diverse ma convergenti, a trat-

<sup>2</sup> S. WIEDEBUSCH, D. MANNO, P. JAUCH, E.P.C. ALESSIATO, M. QUANTE, *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), pp. 203-215, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-1>.

teggiate il quadro di riflessione anche metodologica in cui si colloca il presente lavoro e le possibili direttrici in cui può articolarsi il dialogo tra filosofia e pedagogia. Arricchiscono il volume una introduzione, di stampo più istituzionale, firmata da Enricomaria Corbi nel suo duplice ruolo di professore di Pedagogia e Direttore del Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, al quale afferiscono gli insegnamenti di Formazione primaria e dell'ampia famiglia delle Scienze dell'educazione, e un contributo di Natascia Villani nel suo duplice ruolo di professoressa di Filosofia politica, studiosa di etica e deontologia della formazione, e altresì responsabile della didattica di Ateneo. Con il suo scritto ella traccia un quadro allargato dell'orizzonte di opportunità, sfide e trappole che l'educazione deve affrontare oggi, nel tempo del digitale e dell'AI, e con cui ogni riflessione sulle pratiche di educazione e formazione deve confrontarsi. La duplicità disciplinare e istituzionale delle autrici e autori qui coinvolti riconferma la sinergia delle competenze e delle professionalità che occorre mobilitare per essere all'altezza dei nodi problematici dell'educazione di oggi e domani – una sinergia che l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa si pregia di avere attivato e di voler intensificare. Questo volume vuole essere un promettente segno e il beneaugurante sigillo di un percorso avviato in questa direzione di lavoro.

*Elena Paola Carola Alessiato  
Daniela Manno*



Michael Quante  
Silvia Wiedebusch

*Il dibattito sulla decategorizzazione  
nel contesto dell'educazione inclusiva\**

### 1. Osservazioni preliminari

Dopo la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, nel 2009, e la relativa richiesta di pari opportunità di istruzione per persone con e senza menomazioni, l'educazione inclusiva è stata messa in pratica sempre più di frequente in asili e scuole in Germania – una tendenza che sta emergendo lentamente ma in modo costante (cfr. il rapporto sulla partecipazione del Governo federale del 2017). Le istituzioni educative inclusive vogliono offrire a tutti i bambini – indipendentemente da qualsiasi dimensione di eterogeneità – opportunità di istruzione personalizzate e consentire così una partecipazione quanto più ampia possibile. Le differenze fra bambini possono essere indicate tramite criteri di diversità personale, di salute, etnica, culturale o sociale (cfr. Wiedebusch *et al.*, 2015).

\* Testo originale: *Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung*, in M. Quante, S. Wiedebusch, H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*, Beltz Juventa, Weinheim Basel 2018, pp. 119-141. Traduzione italiana di Armando Manchisi.

A fronte di questi sviluppi, in Germania è attualmente in corso un controverso dibattito sulla necessità o meno di designare le caratteristiche individuali di diversità all'interno di contesti pedagogici inclusivi. Questo cosiddetto "dibattito sulla decategorizzazione" costituisce l'oggetto del presente contributo; l'argomentazione fa riferimento al nucleo etico della discussione, e quindi al discorso sui fondamenti, mentre vengono lasciati da parte i seguenti riferimenti, associati a questo dibattito e riconducibili al discorso sulla realizzazione o attuazione (cfr. Lindmeier & Lindmeier, 2015).

- Nella discussione attuale, la difesa della categorizzazione è spesso assimilata alla giustificazione di istituzioni educative separate, mentre, al contrario, la difesa della decategorizzazione è associata alla richiesta di un sistema di istruzione completamente inclusivo e all'abbandono di istituzioni speciali. Questo riferimento del dibattito a questioni di progettazione istituzionale del sistema educativo e della didattica inclusiva nelle scuole (ad es. Seitz, 2008) non verrà affrontato in questa sede. Alcuni rappresentanti della decategorizzazione avanzano inoltre una critica socio-politica e pedagogica fondamentale, richiamandosi ad esempio ai rapporti sociali di forza o all'ingiustizia strutturale nell'educazione (ad es. Boban *et al.*, 2014). Anche questa dimensione del dibattito non verrà qui approfondita, poiché porterebbe lontano dal nucleo della discussione sull'uso di categorie in riferimento agli individui.

- Strettamente legato al dibattito sulla decategorizzazione è il cosiddetto "dilemma risorse-etichettatura", con il quale si descrive l'insoddisfacente situazione giuridica in cui l'accesso alle risorse finanziarie per mi-

sure di sostegno si basa sulla categorizzazione individuale di menomazioni o anomalie (cfr. Pretis, 2016). È dimostrato che ciò aumenta la tendenza a etichettare i bambini con la dicitura “bisogni educativi speciali” (Hillenbrand, 2013). È invece auspicabile sganciare la disponibilità di servizi di sostegno nelle istituzioni educative dai bisogni individuali dei singoli bambini. Questo dilemma non sarà qui esaminato ulteriormente, poiché descrive principalmente un problema di diritto amministrativo (Haas, 2012) e dal momento che la valutazione etica delle categorizzazioni non è necessariamente legata alla questione di come la disponibilità di risorse viene normata giuridicamente.

Questo contributo, dunque, si occupa esclusivamente di affrontare e analizzare la controversia “categorizzazione contro decategorizzazione” nel contesto dell’educazione inclusiva e di esaminare la plausibilità degli argomenti avanzati pro e contro. Nella letteratura sul tema, il dibattito è condotto perlopiù in relazione a *una* dimensione di eterogeneità, cioè sull’esempio dei bambini con menomazioni legate a condizioni di salute. La giustificazione fattuale di tale impostazione è che, nelle istituzioni educative (pre-)scolastiche, questi bambini hanno bisogno di servizi di incentivazione e sostegno specifici, e talvolta complessivi, che differiscono notevolmente dai bisogni di bambini con altre caratteristiche di diversità (cfr. Ahrbeck, 2013b). Le seguenti osservazioni sono fatte esclusivamente in riferimento a bambini con tali menomazioni, ossia bambini con una disabilità (potenziale), con malattie croniche e disturbi dello sviluppo o del comportamento. Nel complesso, la discussione cri-

tica del dibattito mira a

- esaminare i presupposti normativi impliciti ed espliciti delle posizioni avversarie,
- individuare i diversi tipi e livelli di argomentazione,
- stabilire i consensi etici, nonché a
- suggerire approcci in grado di spiegare gli aspetti legittimi della critica delle categorizzazioni individuali nella pratica educativa.

## *2. Presentazione del terreno di scontro*

I rappresentanti della categorizzazione (ad es. Ahrbeck, 2016; Stinkes, 2013; Dederich, 2015) sostengono l'uso delle classificazioni di menomazioni e di bisogni specifici anche nel contesto dell'educazione inclusiva, proseguendo così quella che è stata finora la pratica standard in pedagogia (speciale). I rappresentanti della decategorizzazione, al contrario, chiedono di rinunciare a qualsiasi attribuzione individuale. A loro avviso, infatti, sia i concetti generali per indicare le menomazioni, come "disabilità" o "malattia cronica", sia le categorizzazioni più specifiche, come "disturbo circoscritto dello sviluppo delle abilità scolastiche", sia le categorie che indicano bisogni specifici, come "bisogni pedagogici speciali nel campo dell'apprendimento", sono incompatibili con gli obiettivi di istituzioni educative inclusive (ad es. Ziemer & Langner, 2010; Hinz, 2009; Moser, 2012; Haas, 2012). Wocken (2011) è favorevole a una decategorizzazione generale, ma (ad oggi) si oppone solo all'attribuzione di bisogni specifici nei campi dell'apprendimento, del linguaggio e dello sviluppo socio-emotivo; anche Seitz

(2008) chiede di abbandonare il sistema incentrato su bisogni specifici.

Nel complesso, il posizionamento all'interno del dibattito sulla decategorizzazione rivela chiare tendenze specifiche di certe professioni e intenzioni orientate da determinate politiche lavorative: i rappresentanti di gruppi professionali appartenenti a discipline pedagogiche e all'ambito delle scienze sociali (ad es. scienze dell'educazione, sociologia) di solito sono a favore della decategorizzazione; essi sottolineano con veemenza i rischi di attribuzioni valutative, mentre trascurano i benefici educativi e terapeutici derivanti dalla classificazione di menomazioni e dalla categorizzazione di bisogni specifici. La maggior parte dei gruppi professionali che lavorano in ambito terapeutico o nel campo della pedagogia speciale e che hanno una lunga tradizione nell'uso di sistemi di classificazione individuali (ad es. medicina, psicologia, pedagogia speciale) sono invece a favore della classificazione delle menomazioni legate alla salute, allo sviluppo e al comportamento, e ne sottolineano i vantaggi per la pedagogia preventiva, terapeutica e correttiva, anche in un contesto interprofessionale. A prima vista, i rappresentanti di questi gruppi sembrano essere insensibili ai potenziali effetti di etichettatura e stigmatizzazione associati alla categorizzazione. Il dibattito è talvolta accompagnato da una critica tagliente delle singole discipline; ad esempio, la pedagogia speciale è accusata di volersi aggrappare alle categorizzazioni per via di una crisi di legittimazione dovuta alla richiesta di inclusione (Haas, 2012). I rappresentanti della categorizzazione, della decategorizzazione e della decategorizzazione parziale si impegnano in duelli retorici carichi dal punto emoti-

vo e talvolta anche diffamatori. Andando avanti con la presentazione delle posizioni controverse, ci asteniamo dal ripetere le reciproche attribuzioni polemiche (come conservatori, inclusionisti o sostenitori radicali dell'inclusione), dal momento che queste non contribuiscono al chiarimento razionale dei problemi etici. In quanto segue, il terreno di scontro in cui si colloca l'attuale discussione sarà presentato facendo riferimento innanzitutto alle conseguenze pratiche che la categorizzazione e la decategorizzazione hanno sui bambini all'interno del sistema educativo inclusivo. A tal fine, ne verranno riassunti i vantaggi e gli svantaggi, nonché i rischi associati a ciascuna delle due posizioni dal punto di vista dei partecipanti al dibattito.

### 2.1 *Categorizzazione: pro e contro*

Il *vantaggio* di utilizzare categorizzazioni nel contesto dell'educazione inclusiva è che, sulla base di una diagnosi individuale e di una descrizione delle menomazioni, è possibile determinare i bisogni specifici dei bambini e quindi offrire misure di promozione e sostegno personalizzate (ad es. Ahrbeck, 2013a, 2016). Le descrizioni categoriali delle menomazioni individuali permettono così ampiamente, secondo i loro sostenitori, di rendere giustizia alla complessità delle diverse situazioni di vita (Dederich, 2015). Nelle istituzioni educative, gli educatori della (prima) infanzia necessitano di tali categorie descrittive differenziate per poter rispondere in modo appropriato ai bisogni specifici dei bambini. Un ulteriore vantaggio è dato dal fatto che solo categorizzazioni e criteri di promozione verificabili intersoggettivamente possono giustificare la pretesa

etica dei bambini di ricevere un sostegno e una promozione adeguati.

Lo *svantaggio* delle categorizzazioni è che non permettono un approccio pienamente individualizzato alla situazione di vita di una persona: dando risalto alle caratteristiche che, all'interno di un gruppo, distinguono persone diverse allo stesso modo, esse rappresentano una descrizione delle menomazioni astratta rispetto alle caratteristiche individuali (Wocken, 2011). Anche classificazioni molto specifiche alla fine non riescono ad afferrare completamente l'individualità degli esseri umani e le loro rispettive situazioni di vita (Wocken, 2015; Dederich, 2015). Alcuni autori si spingono quindi nella loro critica fino a vedere le descrizioni categoriali come una violazione fondamentale dei diritti umani (ad esempio Boban *et al.*, 2014).

Nel dibattito c'è consenso sul fatto che l'uso di categorizzazioni individuali porti con sé anche dei *rischi*, che vengono però evidenziati in modo diverso dai sostenitori e dagli oppositori. Gli oppositori della categorizzazione sottolineano esplicitamente il rischio di processi di etichettatura e stigmatizzazione (Wocken, 2011, 2015) e la discriminazione di individui e gruppi con bisogni di sostegno classificati che da ciò può derivare (Boban *et al.*, 2014). Un ulteriore pericolo consiste nel fatto che l'uso di categorizzazioni potrebbe far perdere di vista l'individualità dei bambini con i loro processi di sviluppo e apprendimento (Wocken, 2015).

## 2.2 Decategorizzazione: pro e contro

Il *vantaggio* della decategorizzazione è *in primis* l'eliminazione completa delle attribuzioni che possono avere effetti stigmatizzanti e discriminatori sulle per-

sone (Boban *et al.*, 2014; Hinz & Köpfer, 2016). Invece dei bisogni specifici individuali, si dovrebbero portare in primo piano i bisogni di sostegno relativi al sistema (Hinz & Köpfer, 2016) e, invece di categorizzare gli individui, si propone come alternativa una categorizzazione dei contesti (ad es. degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione) (Boban *et al.*, 2014). Questo passaggio dal piano dei rischi individuali a quello dei rischi sistemici evita gli effetti negativi della categorizzazione sugli individui (Moser, 2012), sostiene i diritti umani dei bambini e dei giovani con menomazioni (Hinz & Köpfer, 2016) e porta all'uso di un linguaggio non discriminatorio nei contesti educativi (Boban *et al.*, 2014). Inoltre, la decategorizzazione, secondo i suoi sostenitori, contribuisce alla creazione, in contesti educativi inclusivi, di nuovi servizi di supporto organizzati in modo non-categoriale e orientati al sistema (cfr. Hinz, 2009; Hinz & Köpfer, 2016).

Lo *svantaggio* più grave della decategorizzazione è visto dai suoi oppositori nel fatto che essa rinuncia a criteri di identificazione delle menomazioni individuali e della conseguente necessità di sostegno, che sono invece necessari, secondo Kuhlmann (2011), per esigere l'uguaglianza etica e politica delle persone con menomazioni o disabilità. Per di più, la rivendicazione e l'offerta di sostegno che fanno a meno di criteri diagnostici e di sostegno intersoggettivamente verificabili dipendono unicamente dalle valutazioni soggettive di singoli professionisti – forse non sufficientemente qualificati (Ahrbeck, 2013b, 2016). Inoltre, la decategorizzazione implica sempre l'uso di categorizzazioni nascoste sotto forma di tipizzazioni informali che non possono essere controlla-

te e che risultano quindi inaccessibili alla riflessione critica e alla discussione (Ahrbeck, 2013b).

Nel dibattito, i *rischi* di una decategorizzazione vengono individuati in tre punti: in primo luogo, si teme che l'abbandono delle categorie e del relativo linguaggio specialistico porti a una indifferenziazione dei bisogni specifici e di assistenza, che nella pratica comporterebbe un sostegno dei bambini aspecifico e meno competente (Ahrbeck, 2013a, b; Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). Dal momento che in questo caso verrebbero a mancare le indicazioni necessarie per interventi pedagogici e terapeutici basati sull'evidenza, i professionisti potrebbero non essere più in grado di soddisfare i bisogni specifici relativi alle menomazioni. In secondo luogo, la capacità della pedagogia inclusiva (infantile) di legarsi alle reti interdisciplinari che continuano a basarsi su categorizzazioni sarebbe resa più difficile (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). In terzo luogo, l'attuale legame tra bisogni specifici diagnosticati e risorse di sostegno disponibili (dilemma etichettatura-risorse) minaccia sia una perdita nella dotazione personale e materiale sia una diminuzione delle competenze in materia di pedagogia speciale o inclusiva fra i professionisti (Moser, 2012). Secondo Moser (2012), gli ultimi due rischi possono essere contrastati introducendo indicatori e criteri di qualità per l'offerta educativa inclusiva che facciano riferimento al sistema. Tuttavia, Moser ammette anche che tali criteri, riguardanti ad esempio la pianificazione e il sostegno dello sviluppo individuale, non sono ancora stati sufficientemente messi a punto e testati.

### 3. *Fondamenti teorici: un'analisi etica e metaetica del dibattito*

Nella discussione sulla decategorizzazione, si possono trovare, oltre ad argomenti genuinamente etici, anche argomenti trascendentali diretti contro la richiesta di fondo degli oppositori della categorizzazione di rinunciare *completamente* all'uso di categorizzazioni. Gli argomenti trascendentali non riguardano direttamente le giustificazioni etiche, ma intendono provare che un argomento o un'affermazione etica contiene un errore. Un argomento trascendentale, quando può essere reso plausibile, non costituisce un argomento etico diretto, pur avendo conseguenze etiche indirette. Queste conseguenze consistono nel fatto che l'affermazione fatta non può essere giustificata a causa della sua natura autocontraddittoria e non può quindi avanzare alcuna pretesa di validità. Prima di discutere i tipi di argomentazione genuinamente etici, è utile discutere innanzitutto gli argomenti più importanti che dimostrano l'inaggirabilità delle categorizzazioni.

#### 3.1 *L'inaggirabilità della categorizzazione*

Da un punto di vista filosofico, le categorizzazioni sono considerate *inaggirabili*, dal momento che l'assunto secondo cui nel pensare, nel parlare, nel percepire o nell'agire si possa fare completamente a meno di categorie (cioè di concetti generali) è incoerente. Poiché il pensiero e il linguaggio umano dipendono dall'uso di concetti e categorie, l'alternativa di un pensiero acategoriale proposta da Boban *et al.* (2014) non può essere formulata in modo consistente. Quali che siano i risultati

di tale attività, se non sono strutturati concettualmente non possono né guidare le azioni né fornire ragioni o giustificazioni. In altre parole, il pensiero acategoriale non può formulare argomenti, poiché ciò richiederebbe un discorso intersoggettivo che non è possibile senza concetti.

La richiesta di astenersi in generale dall'uso di categorie, poiché sarebbero sempre espressione del potere interpretativo sociale, rappresenta anche un'autocontraddizione performativa: nella misura in cui implica pretese di validità intersoggettive, la presentazione di un argomento o di una richiesta (in quanto atto linguistico performativo) utilizza necessariamente delle categorie. Il contenuto dell'argomento o della richiesta (essendo ciò che viene detto mediante l'atto linguistico) sostiene invece che non si dovrebbe mai ricorrere a categorie. In un'autocontraddizione performativa viene contraddetto ciò che si sta dicendo, vale a dire esattamente ciò che si sta facendo mediante l'atto linguistico stesso. L'alternativa proposta dai sostenitori della decategorizzazione per evitare la categorizzazione, ovvero parlare di "tutti gli esseri umani" (ad esempio Boban *et al.*, 2014), è addirittura allo stesso tempo inconsistente e autocontraddittoria performativamente, dal momento che anche "tutti" ed "essere umano" sono categorie. Inoltre, le categorie sono inaggirabili anche nella percezione, come ha sottolineato Stinkes (2013) con riferimento a Kant: noi percepiamo sempre qualcosa *come qualcosa*; e questa "struttura-come" è strutturata in modo inevitabilmente concettuale. Anche i principi etici rivendicati dai critici dell'uso della categorizzazione sono costituiti in modo categoriale. Coloro che sostengono che dovremmo riconoscere le altre

persone senza ricorrere a categorie avanzano una richiesta incoerente. Come ha giustamente sottolineato Dederich (2015), l'analisi filosofico-linguistica mostra che la relazione "riconoscere" è triplice: X riconosce *y come z* (e, come avviene con la percezione, la "struttura-come" è strutturata concettualmente).

Infine, la richiesta di rinunciare completamente alle categorie si rivela incoerente rispetto all'obiettivo etico, unanimemente condiviso da tutti coloro che partecipano al dibattito sulla decategorizzazione, di riconoscere e valorizzare l'individualità degli esseri umani. L'analisi filosofica della personalità mostra che gli esseri umani formano la loro individualità attraverso un atteggiamento individuale e socialmente condiviso nei confronti delle loro caratteristiche e capacità (cfr. Quante, 2012). L'individualità si costituisce mediante l'interpretazione individuale delle categorie o al limite attraverso il discostamento da esse, non dalla loro eliminazione. L'idea, sostenuta talvolta, secondo cui è possibile determinare l'individualità di un essere umano astraendo da tutte le caratteristiche o capacità che vengono rilevate dalle categorie è fuorviante. Con un tale procedimento di astrazione, infatti, non si farebbe altro che dissolvere l'individualità ricercata, rendendo così tutti gli esseri umani indistintamente uguali. Se si vuole comprendere l'individualità e mantenerla come valore etico centrale, non si può fare a meno delle categorie. Tuttavia, è corretto, come ha sottolineato Dederich (2015) con riferimento ad Adorno, che si può cogliere adeguatamente l'individualità degli esseri umani solo se, nell'utilizzare le categorizzazioni, si è sempre consapevoli della differenza, che non può mai essere del tutto superata, tra la descri-

zione generale mediante categorie e l'individualità di chi viene descritto. Ciononostante, poiché l'individualità degli esseri umani consiste nell'interpretazione individuale e socialmente condivisa delle loro caratteristiche e capacità, le categorie sono inaggirabili per l'individualità.

### 3.2 *L'indispensabilità della categorizzazione*

Gli argomenti trascendentali non possono essere respinti con mezzi razionali e possono essere impiegati, tuttavia, solo contro la richiesta fondamentale di rinunciare per principio all'uso di categorie. Dalla prova che le categorizzazioni sono inaggirabili, non segue né quali categorie dovremmo usare per la descrizione, la percezione o l'intervento attivo in un certo campo d'azione; né un tale argomento trascendentale può fornire ragioni etiche a favore o contro l'uso di determinate categorizzazioni o la formulazione di specifiche richieste etiche. Per questo motivo, a livello di posizionamento, gli argomenti etici sono avanzati dai rappresentanti di entrambe le parti del dibattito, in ultima istanza, o per raccomandare la categorizzazione o per raccomandare la decategorizzazione. Questi argomenti sono sottoposti, in quanto segue, a un'analisi etica e metaetica. A tal fine, è necessario distinguere tra diversi tipi e livelli di argomentazione, che vengono riportati nella TABELLA 1.

La giustificazione di modi di azione e richieste pedagogiche che fa riferimento a valori e norme etiche astratte (ad es. uguaglianza, giustizia, autonomia, dignità umana), nel senso dell'Argomentazione di tipo I, livello A, si muove sul piano di validità universale dei diritti umani. Le giustificazioni dell'Argomentazione di tipo I, livello B, che si basano su valori e norme etiche concrete

## Categorie e inclusione nei contesti educativi

ARGOMENTAZIONE DI TIPO I	ARGOMENTAZIONE DI TIPO II	ARGOMENTAZIONE DI TIPO III
LIVELLO A: valori e norme etiche universali	ARGOMENTI DEL PIANO INCLINATO → riferimento ai rischi e alle possibili conseguenze	ARGOMENTI DELL'EFFICACIA → riferimento alla mancata o scarsa efficacia dei modi di agire
LIVELLO B: valori e norme etiche sensibili alle circostanze e dipendenti dal contesto culturale	dei modi di agire	

TABELLA 1.

Tre tipi di argomentazione etica (cfr. Quante, 2014).

(ad es. partecipazione, solidarietà, autonomia relazionale), avanzano invece pretese di validità più sensibili alle circostanze e dipendenti dal contesto culturale. Questi due livelli, interni all'Argomentazione di tipo I, dovrebbero essere tenuti separati nella discussione in modo da poter distinguere meglio le richieste etiche specifiche di una situazione e di un individuo dai principi etici generali. Ciò è importante anche perché gli aspetti etici del livello B possono essere soppesati sia tra di loro che rispetto alla valutazione dei rischi. Gli aspetti etici presentati sotto forma di argomenti di livello A, invece, non permettono analisi di questo tipo (cfr. Düber & Quante, 2016). Nel dibattito sulla decategorizzazione si possono trovare anche altri due tipi di argomentazione: da un lato, vengono fornite giustificazioni etiche mediante il riferimento a rischi e a possibili conseguenze negative (vedi l'Argomentazione di tipo II, TABELLA 1). Nel dibattito qui preso in esame, un esempio importante di ciò è l'argomento secondo cui ogni classificazione comporta il rischio di etichettatura e, di conseguenza, di stigmatizza-

zione o discriminazione. Dall'altro lato, sono presentate giustificazioni etiche facendo riferimento a una bassa o completa mancanza di efficienza (vedi l'Argomentazione di tipo III, TABELLA 1). Nel dibattito, ciò si verifica, per esempio, quando i servizi di sostegno sistemici proposti vengono respinti poiché non possono garantire un supporto adeguato ai bambini.

Oltre a questi tre tipi di argomentazioni etiche, nel dibattito sulla decategorizzazione è possibile trovare altre due modalità di argomentazione frequenti, che però non esprimono valutazioni etiche ma richieste politiche: una consiste nel collegare la categorizzazione dei bisogni di sostegno all'accesso alle risorse (dilemma etichettatura-risorse), l'altra consiste nel collegare questa categorizzazione all'istituzione di strutture per bisogni speciali (vedi le Osservazioni preliminari). La valutazione etica delle categorizzazioni non può essere giustificata per mezzo di inquadramenti giuridici o strutture istituzionali date. Per questo motivo, entrambi i casi implicano una confluenza di questioni diverse inammissibile dal punto di vista argomentativo; questo è ciò che in etica viene chiamata "fallacia essere-dover essere", con la quale si intende la derivazione di enunciati valutativi da premesse puramente descrittive (Quante, 2017).

La questione se le categorizzazioni siano indispensabili presuppone che, nell'area tematica in esame, ci siano degli obiettivi per la cui realizzazione sono necessarie categorizzazioni. Tutti i partecipanti al dibattito sulla decategorizzazione condividono l'obiettivo di rispettare i diritti fondamentali e la dignità degli esseri umani dotati di menomazioni specifiche, di trattarli equamente e metterli in condizione di partecipare alla vita sociale.

Inoltre, tutti sono d'accordo nel ritenere che sia l'individualità che la pluralità degli esseri umani debbano essere riconosciute. Tutti si sentono ugualmente impegnati nel difendere questi valori e norme supreme. L'argomento trascendentale dell'inaggrabilità delle categorizzazioni non è sufficiente di per sé a decidere se questi valori e norme fondamentali possano essere realizzati nel contesto dell'educazione inclusiva solo utilizzando categorizzazioni che si riferiscono a caratteristiche e capacità specifiche degli individui. Contro questa posizione i rappresentanti della decategorizzazione obiettano che è sufficiente invece concentrarsi sul livello dei rischi sistemici; non è necessario un concetto generale di disabilità per far accettare le misure etiche da richiedere nel contesto della pedagogia inclusiva (Moser, 2012). La questione, dunque, è se, alla luce degli obiettivi etici condivisi, le categorizzazioni che descrivono le menomazioni dei bambini e dei giovani siano superflue. Contro questo punto è possibile formulare alcune forti obiezioni che dimostrano che tali categorizzazioni sono *indispensabili*.

Per quanto riguarda il principio di uguaglianza, è importante distinguere tra due accezioni: da un lato, infatti, con la nozione di "uguaglianza" si può indicare l'indistinguibilità descrittiva di individui che coincidono in tutte le loro caratteristiche; dall'altro lato, l'uguaglianza può anche essere intesa nel senso di una richiesta di eguaglianza etica. È ovvio che la prima accezione non può essere assunta come fondamento del dibattito sulla decategorizzazione, dal momento che questo riguarda proprio il riconoscimento e il rispetto dell'individualità e della pluralità. La nozione di "uguaglianza" come indistinguibilità descrittiva non si presta a questo scopo. Il

dibattito, quindi, non può che riguardare l'inclusione nel senso di un diritto umano fondamentale all'eguaglianza etica (Argomentazione di tipo I, livello A, vedi TABELLA 1), associato al fatto che gli individui umani differiscono fra loro. Per poter identificare queste differenze, le categorizzazioni individuali sono indispensabili (Dederich, 2016). Seguendo Stinkes (2013), si può intendere la norma universale di eguaglianza come una "prospettiva di teoria del riconoscimento" (p. 89), la quale costituisce il "fondamento normativo sia del movimento dell'integrazione che di quello dell'inclusione" (p. 89). Questa prospettiva di teoria del riconoscimento e dei diritti umani dev'essere allora distinta, come sostiene Stinkes, dal "processo pedagogico di comprensione e cognizione" (p. 91), per il quale, a suo avviso, le categorie e quindi anche le categorizzazioni sono indispensabili, dal momento che "anche i concetti sono categorizzazioni" (p. 96).

Per quanto riguarda le argomentazioni e le richieste etiche basate sul principio di giustizia come ulteriore norma etica universale (Argomentazione di tipo I, livello A), è importante ricordare alcune distinzioni note alla teoria filosofica della giustizia fin dall'antichità (cfr. Quante, 2017). Per "giustizia commutativa" si intende la giustizia guidata dal criterio dell'uguaglianza (o scambio di equivalenti). Se si vuole osservare o produrre giustizia in un ambito in cui esiste una disuguaglianza rilevante dal punto di vista etico, si parla invece di "giustizia distributiva". Il criterio di quest'ultima esige che cose disuguali siano trattate allo stesso modo a seconda della loro disuguaglianza. Se A e B differiscono rispetto a una capacità, questa differenza deve essere presa in considerazione come un fattore inverso per la produzio-

ne di giustizia. Oltre a questa produzione di opportunità attraverso una disuguaglianza di trattamento legittima, il principio di giustizia distributiva serve anche a giustificare le pretese attraverso le quali possono essere compensate condizioni di partenza disuguali. È ovvio, infatti, che la giustificazione etica di misure compensative può basarsi solo sulla giustizia distributiva. Ciò, a sua volta, presuppone che le abilità e le mancanze specifiche siano indicate con precisione, in modo da poter giustificare una disparità di trattamento che può essere giustificata dal punto di vista etico – cosa che non è possibile senza categorizzazioni individuali specifiche. In altre parole, la legittima tutela contro la discriminazione non dev'essere fraintesa nei termini di una richiesta di parità di trattamento, nel senso della giustizia commutativa (cfr. Burckhart & Jäger, 2016). Un livellamento del genere, infatti, “andrebbe contro il principio dell'inclusione, poiché non si terrebbe conto della diversità individuale e dei differenti presupposti e punti di partenza” (cfr. Burckhart & Jäger, 2016, p. 90).

Se si parte dai valori, dalle norme e dagli obiettivi che vengono condivisi da tutti nel dibattito sulla decategorizzazione, allora le categorizzazioni si rivelano indispensabili. Nella misura in cui si sforza di sostenere e promuovere eticamente l'uguaglianza e la giustizia riconoscendo la pluralità e l'individualità, l'educazione inclusiva deve poter identificare gli svantaggi. Non tutti questi svantaggi possono essere ricondotti a strutture istituzionali o a contesti sociali. È necessario perciò individuare quelle caratteristiche e capacità dei bambini con menomazioni che devono essere compensate attraverso il sostegno e la promozione, in modo da rispettare la loro

dignità e realizzare i loro diritti umani (questa considerazione segue l'Argomentazione di tipo III, cioè rappresenta una condizione di efficienza, vedi TABELLA 1). Senza il ricorso a categorizzazioni adeguate a questo scopo, infatti, questi bisogni non potranno né essere individuati in modo chiaro, né potranno manifestarsi in richieste etiche.

Questa prova dell'indispensabilità delle categorizzazioni individuali non significa che l'esame critico delle categorizzazioni utilizzate di fatto debba essere illegittimo. Né da ciò si può concludere che, per realizzare gli obiettivi etici della pedagogia inclusiva, non sia necessario anche individuare e cambiare le strutture istituzionali e le condizioni sociali che ostacolano l'inclusione. Ma soprattutto, da questa constatazione non si deve dedurre che i critici delle categorizzazioni non possiedano argomenti eticamente degni di nota.

### *3.3 La legittima richiesta degli oppositori della categorizzazione e i limiti della loro critica*

I partecipanti al dibattito sulla categorizzazione sono d'accordo sugli obiettivi di fondo così come sui valori e le norme rilevanti per la loro giustificazione etica. Per raggiungere questi obiettivi – come si evince dalla trattazione svolta fin qui – è indispensabile l'uso di categorizzazioni basate sull'individuo. È evidente, inoltre, che, accanto ai principi normativi universali della dignità umana e dei diritti umani (nel senso dell'uguaglianza etica), che seguono l'Argomentazione di tipo I (livello A), esistono anche valori e norme sensibili al contesto, che possono essere formulati seguendo l'Argomentazione di tipo I (livello B). Esempi di questi ultimi sono la par-

tecipazione sociale, la tutela, garantita istituzionalmente, contro l'esclusione, o anche l'equilibrio, da trovare caso per caso, tra il riconoscimento dell'autodeterminazione e il sostegno nell'elaborazione di percorsi educativi. In opposizione agli argomenti etici universali del livello A, infatti, gli argomenti etici sensibili al contesto del livello B permettono di soppesare gli aspetti eticamente rilevanti delle situazioni decisionali. In quasi tutti i casi concreti, è necessario trovare un equilibrio adeguato tra valori e norme differenti e a volte anche contrastanti. In un tale processo di valutazione, possono essere presi in considerazione anche gli argomenti di tipo II e III. È possibile anche incorporarli nel processo decisionale volto a trovare, tra una pluralità di possibili alternative d'azione, quella che promette di rendere maggiormente giustizia agli aspetti rilevanti dal punto di vista etico. Se si usano argomenti di tipo II o III nella propria argomentazione etica, si presuppone allora che la questione etica non possa essere decisa a livello di valori e norme rigorosamente universali e inaccessibili alla valutazione ponderata. La connessione dell'Argomentazione di tipo I (livello A) con gli altri tipi di argomentazione risulta invece incoerente.

Per individuare la legittima preoccupazione degli oppositori della categorizzazione e determinare i limiti della loro critica, è necessario evitare le ambiguità del concetto di "discriminazione". In senso descrittivo, "discriminare" significa distinguere gli individui sulla base di caratteristiche costituite concettualmente. Si afferma che un individuo appartiene a un gruppo, i cui membri condividono tutti la caratteristica cui si fa riferimento con un certo concetto. In senso valutativo,

la discriminazione è un atto linguistico (o anche un modo di agire o una credenza) mediante cui si esprime un giudizio di valore (perlopiù negativo). Le considerazioni precedenti mostrano che le categorizzazioni sono inaggirabili nella loro funzione *descrittiva* (vedi 3.1) e, nel contesto della pedagogia inclusiva, sono indispensabili per la formulazione e la realizzazione degli obiettivi etici condivisi (vedi 3.2). Tuttavia, la critica legittima degli oppositori della categorizzazione nasce dalla dimensione *valutativa* della discriminazione. Cogliere o percepire concettualmente le differenze è una prestazione legata a interessi conoscitivi e quindi non è mai del tutto neutra. Oltre all'obiettivo di una comprensione e strutturazione teorica dell'ambito tematico, queste differenze hanno di solito anche l'obiettivo pratico di guidare l'azione in questo ambito in modo razionale o funzionale. Implicitamente o esplicitamente, è dunque sempre coinvolta una dimensione valutativa. E poiché ogni distinzione concettuale implica la possibilità di una discriminazione valutativa, occorre chiedersi se questa possibilità rappresenti un rischio elevato o addirittura incontrollabile. I critici delle categorizzazioni individuali sollevano proprio questa obiezione (Argomentazione di tipo II, vedi TABELLA 1): coloro che usano questo genere di categorizzazioni si impegnano necessariamente – in modo consapevole o inconsapevole, intenzionale o non intenzionale – in una discriminazione negativa, cioè in una svalutazione ed esclusione. Questo rischio è insito nella natura della distinzione concettuale e, secondo i critici, non può essere tenuto sotto controllo, proprio come accade con un piano inclinato sul quale, una volta saliti, non è possibile fermarsi.

Né l'analisi filosofica del funzionamento di concetti o categorizzazioni, né l'osservazione delle realtà sociali permettono di liquidare completamente questa obiezione critica. Tuttavia, per poter valutare se un argomento del genere costituisca una giustificazione sufficiente per rinunciare del tutto alle categorizzazioni del tipo criticato, occorre analizzare più nel dettaglio la struttura dell'argomentazione. Da un punto di vista filosofico, gli argomenti del piano inclinato sono pronostici che, per essere validi, richiedono una base empirica affidabile (cfr. Düber & Rojek, 2015). Devono esserci fatti identificabili in grado di supportare il pronostico secondo cui è probabile, o addirittura inevitabile, che l'uso descrittivo di una categorizzazione si trasformi in una discriminazione, nel senso di una valutazione negativa. Gli argomenti del piano inclinato possono essere usati per giustificare due casi. In primo luogo, giustificano l'importanza di misure di protezione e la creazione di meccanismi di sicurezza per eliminare il più possibile i rischi. In secondo luogo, un rischio che non può essere evitato dev'essere incluso nell'analisi etica di tutti i punti di vista citati nelle Argomentazioni di tipo I (livello B). L'etica filosofica dispone di una propria sotto-disciplina per la gestione responsabile dei rischi, la cosiddetta "etica del rischio" (cfr. Hubig, 2015), nella quale vengono sviluppate e giustificate diverse regole di azione responsabile in condizioni di rischio.

I divieti categorici, tuttavia, non possono essere giustificati sulla base di argomenti del piano inclinato. È proprio qui, infatti, che gli oppositori dell'uso di categorizzazioni individuali esagerano la loro critica. Citano il pericolo di un uso valutativo negativo di queste catego-

rizzazioni, che dimostrano con ragioni valide, come un argomento che prevale su tutte le altre considerazioni etiche. Ma ciò sarebbe convincente solo se le conseguenze negative fossero inevitabili, se il danno superasse chiaramente i benefici della categorizzazione, e se non fosse possibile stabilire in modo netto né misure di protezione né dispositivi di sicurezza. Tuttavia, nessuna di queste condizioni viene soddisfatta. Non c'è alcuna base empirica o legge causale a supporto di un tale pronostico fatalista. Per rendere gestibili i rischi associati all'uso di categorizzazioni individuali, è necessario ad ogni modo esigere misure di protezione e dispositivi di sicurezza (vedi 4.1 e 4.2). Con questa considerazione, tuttavia, lasciamo il piano della discussione etica e passiamo a quello dell'attuazione.

#### *4. Proposte di soluzione per un agire inclusivo*

L'analisi precedente porta alla conclusione che, nel contesto dell'educazione inclusiva, la categorizzazione delle menomazioni è inaggirabile e indispensabile. Per poter ottenere una pratica di sostegno di alta qualità, è necessario aderire, da un punto di vista etico e professionale, a una procedura diagnostica di sostegno che si basi su categorizzazioni individuali. Rispetto a un sostegno personalizzato e appropriato a bambini con menomazioni, ciò offre dei vantaggi che non potrebbero essere raggiunti empiricamente con le attuali strategie di sostegno alternative. Tuttavia, i pericoli individuati nel dibattito sulla decategorizzazione circa una potenziale etichettatura o stigmatizzazione di singoli bambi-

ni o gruppi dovrebbero essere presi in considerazione nella pratica più di quanto sia stato fatto finora. Come si può raggiungere un tale equilibrio? L'obiettivo delle seguenti proposte di soluzione è quello di cambiare il modo di affrontare le attribuzioni di categorie che, per ragioni etiche, tutte le professioni coinvolte nel contesto dell'educazione inclusiva devono affrontare. Oltre a ciò, un'attuazione riuscita dell'educazione inclusiva richiede senza dubbio anche dei cambiamenti strutturali nel sistema educativo (per esempio, la risoluzione del dilemma etichettatura-risorse).

#### 4.1 *Sensibilizzare all'uso di categorizzazioni*

Tutti gli esperti di pedagogia (infantile) che utilizzano categorizzazioni individuali dovrebbero sviluppare una coscienza critica su come affrontare queste attribuzioni (Stinkes, 2013; Dederich, 2015), poiché è innegabile, come ha sostenuto Dederich (2016) in riferimento alla discussione critica del concetto di disabilità, che "è richiesto un alto grado di riflessione normativa ed etica" (p. 84) quando si fa uso di categorizzazioni. Per consentire un uso delle categorizzazioni differenziato e consapevole dei pregiudizi, nonché una discussione razionale dei rischi che ne derivano, gli esperti che operano nel campo dell'educazione inclusiva dovrebbero acquisire una cosiddetta "*ethical literacy*", un'alfabetizzazione etica, già come parte della loro formazione (Büscher & Quante, 2014). Ciò comprende le tre seguenti competenze di base, che portano a una sensibilizzazione nella gestione delle categorizzazioni:

*La competenza di autoriflettere  
sui propri assunti etici di base*

Tutte le persone che lavorano in questo campo d'azione partono da presupposti etici intuitivi che spesso rimangono impliciti e non vengono articolati nel corso della discussione – soprattutto a causa di una mancanza di inquadramento autoriflessivo dei propri atteggiamenti. Nelle dispute etiche, ciò porta spesso a una “moralizzazione” (Dederich, 2016, p. 48) del dibattito, in cui invece di giustificazioni razionali vengono fatte solo assegnazioni amico-nemico, esagerate da un punto di vista retorico. Per questo motivo, l'autochiarificazione riflessiva di tutti i partecipanti sul proprio orientamento etico costituisce uno dei prerequisiti indispensabili per un'interazione con gli altri rispettosa e tollerante.

*La competenza di usare in modo controllato  
diversi tipi di argomentazione nei dibattiti etici*

Il dibattito sulla decategorizzazione è caratterizzato – in modo simile ad altri dibattiti etici che non sono condotti da una prospettiva filosofica (come i dibattiti sulla diagnostica prenatale o sull'eutanasia) – da una miscela dei tre tipi di argomentazione descritti sopra (cfr. TABELLA 1). È utile saperli distinguerli nel corso della discussione, dal momento che gli oneri di giustificazione e le pretese di validità che li accompagnano divergono. Questa conoscenza e la capacità di separare i vari tipi e livelli di argomentazione sono prerequisiti indispensabili per un dibattito etico razionale. In mancanza di tali prerequisiti, infatti, non si è nelle condizioni di rispondere alle obiezioni alla propria posizione etica né di formularne ad altre posizioni.

*La competenza di distinguere gli usi descrittivi da quelli valutativi delle categorizzazioni*

Le categorizzazioni generali delle menomazioni utilizzate nella vita quotidiana (ad esempio disabilità, disturbo comportamentale, disturbo dell'apprendimento) presentano un'ambiguità relativamente alla loro modalità d'uso: possono infatti essere utilizzate in modo sia descrittivo che valutativo (cfr. Stinkes, 2013; Dederich, 2015). È necessario distinguere fra questi due modi di usare i concetti ed essere attenti al cambiamento da una modalità d'uso all'altra. Si può così evitare che, nella pratica, gli esperti passino inconsapevolmente da un uso descrittivo a un uso valutativo delle categorizzazioni. Ciò previene il rischio di etichettare o stigmatizzare i bambini che può derivare dall'uso valutativo. Nell'uso linguistico, le categorizzazioni meno orientate al linguaggio quotidiano e più al linguaggio specialistico (come l'uso dei sistemi di classificazione descritti in 4.2) sono vantaggiose in quanto meno suscettibili di passare inavvertitamente dall'uso descrittivo a quello valutativo.

La "*ethical literacy*" qui descritta si sovrappone alla "*value literacy*" richiesta da Booth (2010, 2014). Con ciò egli intende la capacità degli esperti di pedagogia (infantile) di difendere i valori e le norme associate all'inclusione nella comunicazione interna ed esterna. Allo stesso tempo, la "*ethical literacy*" rappresenta un elemento centrale per "l'impegno teorico-riflessivo con queste aree di tensione" richiesto da Schmitt (2016), impegno che lei considera "un passo necessario verso la professionalizzazione della pedagogia inclusiva" (p. 285). Intesa in questo modo, la "*ethical literacy*" costituisce un

prerequisito fondamentale per sviluppare e praticare un *habitus* autoriflessivo (Schmitt, 2016; Häcker & Walm, 2015) anche nell'affrontare le attribuzioni di categorie.

#### 4.2 *Uso eticamente responsabile dei sistemi di classificazione*

Il rischio che l'uso di categorizzazioni inneschi processi di stigmatizzazione dev'essere mantenuto il più basso possibile. Wocken (2015) ritiene necessario quindi trovare un equilibrio, in ogni singolo caso, tra la categorizzazione generalizzante e la personalizzazione specifica, e verificare sempre "se una diagnosi formale, la documentazione messa agli atti e l'attribuzione personale a individui concreti siano davvero necessarie e utili" (p. 111). Se, dopo tale esame critico, si ritiene che le categorizzazioni siano rilevanti e si procede quindi a metterle in atto, è allora necessario fare ciò esclusivamente all'interno di un contesto responsabile dal punto di vista etico e utilizzando procedure eticamente difendibili.

Per poter evitare un concetto generale di disabilità, Hillenbrand (2013) suggerisce che la descrizione delle menomazioni si basi su sistemi di classificazione riconosciuti a livello internazionale. Anche se i sostenitori della decategorizzazione assumono che l'uso di diagnosi specifiche possa portare all'etichettatura o alla stigmatizzazione tanto quanto l'uso di termini più ampi come "disabilità" o "bisogni educativi speciali", si tratta senz'altro di strumenti che aiutano ad attuare l'intenzione di una categorizzazione puramente descrittiva.

In Germania, la *International Classification of Diseases* (ICD) è utilizzata principalmente per la classificazione categoriale. L'uso di questo sistema di classi-

ficazione empirico, guidato da criteri e multiassiale (cfr. Döpfner, 2013) ha dimostrato di essere adatto a specificare le menomazioni individuali di bambini nel quadro di un processo diagnostico ampiamente oggettivo, oltre che a identificare i connessi bisogni di supporto e assistenza. Questa procedura, di conseguenza, permette di offrire un sostegno mirato e, nella maggior parte dei casi, basato sull'evidenza, sulla scorta di descrizioni (e non di valutazioni) categoriali di anomalie dello stato di salute, dello sviluppo e del comportamento dei bambini. Si può legittimamente dubitare che una descrizione non-categoriale dei bisogni di sostegno individuali dei bambini basata in gran parte su valutazioni soggettive di singoli professionisti o di un team di esperti possa portare a risultati e a consigli di azione altrettanto affidabili (cfr. Ahrbeck, 2013b; Probst & Euker, 2013).

Dal 2007, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth* (ICF-CY) è un sistema di classificazione complementare all'ICD (traduzione tedesca: Hollenweger & Kraus de Camargo, 2011<sup>1</sup>). Si tratta di un sistema di classificazione che può essere utilizzato per descrivere in modo differenziato le condizioni di vita, lo stato di salute e le opportunità di partecipazione di bambini e adolescenti (con e senza menomazioni) (Pretis, 2016). L'ICF-CY intende le disabilità come risultato di una relazione interattiva tra menomazioni individuali e fattori ambientali, e lo stesso vale anche per le opportunità di partecipazione dei bambini derivanti da questa interazione (Hillenbrand, 2013; Pretis, 2016). Le linee guida etiche sull'uso dell'ICF-CY

<sup>1</sup> Per la traduzione italiana cfr. Leonardi (2007).

dichiarano esplicitamente che il lavoro con questo sistema di classificazione non ha lo scopo di etichettare gli esseri umani, quanto piuttosto quello di descrivere le condizioni di vita concrete dei bambini mediante il riferimento agli aspetti legati alla salute, all'ambiente e all'individuo (Simon & Seidel, 2016). Ciò permette di identificare i fattori individuali e strutturali che favoriscono o ostacolano il raggiungimento della partecipazione sociale. Da una prospettiva multi-professionale, sulla base della classificazione ICF-CY è possibile identificare i bisogni di supporto individuale, nonché pianificare e valutare misure di sostegno – anche per quanto riguarda i processi educativi (Hillenbrand, 2013). Anche se in Germania l'attuazione dell'ICF-CY è già cominciata nel sistema sanitario, in particolare nell'intervento precoce (Simon & Seidel, 2016) e nei centri sociali pediatrici (Häußler, 2007), il suo uso nel campo dell'educazione è stato finora discusso solo sporadicamente (ad es. Hollenweger, 2015). Tuttavia, un esempio dalla Svizzera, la Schulische Standortgespräche nel cantone di Zurigo, mostra che un uso sistematico di questo strumento in ambito scolastico è utile (Hollenweger & Luder, 2010). Per l'azione pedagogica negli asili e nelle scuole inclusive, questo sistema di classificazione offre una possibilità di arricchimento per dialogare sui bisogni di sostegno individuale all'interno di team interprofessionali e, su questa base, poter pianificare e realizzare proposte di assistenza coordinate; l'ICF diventa così uno "strumento importante nella realizzazione dell'inclusione" (Hollenweger, 2016, p. 161).

L'osservazione e il monitoraggio dello sviluppo individuale all'ingresso di ciascun bambino in un'isti-

tuzione educativa (pre-)scolastica, così come nei corsi successivi, sono considerati una procedura di pedagogia (infantile) standard. C'è consenso sul fatto che un tale sostegno ai bambini, che sia il più tempestivo possibile, abbia un effetto positivo sul loro sviluppo e sulla loro biografia educativa – e ciò vale soprattutto per i bambini con menomazioni. Da un punto di vista etico e professionale, sembra inappropriato escludere e astenersi in generale da una diagnosi di supporto multi-professionale per questi bambini, ricorrendo alle conoscenze specialistiche, basate sull'esperienza e classificate attraverso descrizioni categoriali per timore di una potenziale stigmatizzazione, dal momento che ciò renderebbe più difficile un piano di sostegno individuale e specifico. Ciò perché, soprattutto nel contesto del "sostegno inclusivo, si raccomanda lo stretto intreccio di fasi diagnostiche e fasi di intervento" (Probst & Euker, 2013, p. 199).

#### *4.3 Focalizzazione sui processi sociali inclusivi*

Gli oppositori di una categorizzazione delle menomazioni giustificata professionalmente temono gli effetti di etichettatura e stigmatizzazione che, negli asili e nelle scuole inclusive, possono condurre, una volta tradotti in diagnosi, alla discriminazione e all'esclusione dei bambini. Come si configurano concretamente i processi sociali di gruppo nelle istituzioni inclusive e se l'esclusione dei bambini avviene a causa delle categorizzazioni o per altre ragioni è stato finora indagato in modo del tutto insufficiente. Tuttavia, esistono diversi studi sulle cosiddette "decisioni di inclusione" dei bambini che analizzano la questione se i bambini con diverse menomazioni siano accettati e coinvolti nel gio-

co da coetanei privi di menomazioni fisiche (cfr. Wiedebusch, 2017). Questi studi mostrano, in modo ampiamente concordante, che i bambini le cui menomazioni sono concretamente percepibili nel loro aspetto o nel loro comportamento non sono selezionati generalmente come partner di gioco preferiti – sebbene non incontrino neanche un alto livello di rifiuto da parte dei loro coetanei. Tuttavia, le decisioni di inclusione dei bambini intervistati non erano basate su diagnosi o descrizioni categoriali delle menomazioni presenti nei potenziali partner di gioco; nella maggior parte degli studi, infatti, i bambini non erano nemmeno informati di ciò. Piuttosto, i bambini intervistati selezionavano i loro partner di gioco preferiti in base a una valutazione soggettiva delle possibilità di gioco comune. Se queste venivano percepite come limitate, i bambini erano più propensi a scegliere altri partner di gioco. Quando si verificava, l'esclusione non era quindi basata su categorizzazioni professionali, ma su concetti soggettivi, dipendenti dall'età e dallo sviluppo dei bambini intervistati, rispetto alle anomalie fisiche o psicologiche che essi percepivano nei loro potenziali partner di gioco. Ytterhus (2011), in uno studio basato su interviste con bambini in età prescolare provenienti da istituti inclusivi, è stato anche in grado di dimostrare che tali bambini hanno effettuato una propria categorizzazione soggettiva ed empirica dei bambini con menomazioni che differisce significativamente da una categorizzazione basata su diversi gruppi diagnostici. Per esempio, i bambini in età prescolare intervistati hanno descritto i loro coetanei come “i simpatici” (con le sottocategorie “i simpatici e malati”) o come “gli strani” (con le sottocategorie “gli strani e basta”, “gli stra-

ni e malati”, “gli strani e lenti” e “gli strani e cattivi”). Questi risultati corrispondono alla valutazione di Ahrbeck (2013b), secondo cui la decategorizzazione nella vita quotidiana rivelerebbe presumibilmente categorie nuove e non professionali, poiché gli esseri umani dipendono dalla possibilità di strutturare concettualmente le loro percezioni ed esperienze (vedi 3.1).

I risultati empirici finora disponibili sulle decisioni di inclusione e sulle categorizzazioni soggettive dei bambini sottolineano che uno dei compiti più importanti degli esperti di pedagogia (infantile) in contesti educativi inclusivi è quello di accompagnare i processi sociali di inclusione nei gruppi al fine di evitare, per quanto possibile, le esclusioni di bambini. In questo contesto, un intervento pedagogico essenziale è quello di mettere in discussione le ragioni delle esclusioni o delle discriminazioni, di contestare le categorizzazioni soggettive dei bambini e, così facendo, modificare ed espandere le loro concezioni dei diversi tipi di menomazione. A nostro avviso, focalizzarsi su questo compito è cruciale per la convivenza e l'apprendimento dei bambini con e senza menomazioni all'interno di strutture educative inclusive tanto quanto lo è il sensibilizzare i professionisti al problema delle categorizzazioni. La formazione di una “*ethical literacy*” nei professionisti della pedagogia è anche una preoccupazione indispensabile e una misura di affiancamento significativa nella realizzazione di un sistema educativo inclusivo, dal momento che essa dev'essere a un certo punto trasmessa ai bambini (cfr. Runtenberg, 2016). Se l'obiettivo, tuttavia, è quello di evitare i processi sociali di esclusione – e questo è ciò a cui mira principalmente l'argomentazione dei sostenitori della decategorizzazione

– è allora essenziale una maggiore attenzione all’analisi e al monitoraggio dei processi sociali di gruppo negli asili e nelle scuole. A tal fine, è necessaria una solida ricerca empirica pratica per sviluppare e valutare interventi appropriati che possano essere adoperati per promuovere un comportamento apprezzabile e antidiscriminatorio all’interno di gruppi inclusivi. L’attenzione unilaterale al dibattito sulla decategorizzazione è fuori luogo. “L’importanza che la questione dell’etichettatura ha acquisito ha [...] caratteristiche preoccupanti. A volte sembra che essa rappresenti il punto decisivo nel discorso sull’inclusione” (Ahrbeck, 2013a, p. 76). È necessario ampliare la prospettiva e concentrarsi su ulteriori fattori critici per il successo dell’educazione inclusiva.

## 5. Conclusioni

Una preoccupazione centrale della pedagogia inclusiva è quella di rendere giustizia a ogni bambino nella sua unicità, mettendo a disposizione nelle istituzioni educative (pre-)scolastiche offerte educative personalizzate e servizi di promozione e sostegno individuali. Su questo punto, sostenitori e oppositori delle categorizzazioni sono d’accordo: considerare “le persone nella loro unicità” è individuato da Wocken (2015, p. 100) come l’obiettivo condiviso della pedagogia inclusiva. L’uso di categorizzazioni individuali delle menomazioni tramite sistemi di classificazione riconosciuti (ad es. ICD, ICF-CY) è una modalità responsabile dal punto di vista etico, essendo tali categorizzazioni indispensabili per riconoscere precocemente i bisogni di sostegno specifici dei

bambini in contesti inclusivi e per soddisfarli mediante servizi di supporto competenti e personalizzati. Solo in questo modo è possibile garantire nel sistema educativo un approccio responsabile ai bambini particolarmente vulnerabili e aprire loro la possibilità di una partecipazione paritaria (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Tuttavia, un uso eticamente sostenibile delle categorizzazioni individuali implica anche l'essere consapevoli dei loro possibili rischi e di contrastarli attraverso misure pedagogiche appropriate. Per questa ragione, il discorso disciplinare, interdisciplinare e sociale sull'uso legittimo di tali categorizzazioni (cfr. Sasse & Moser, 2016) non dev'essere accantonato; è necessario piuttosto creare nel contesto dell'educazione inclusiva le condizioni di base per una sua discussione *razionale*.

#### BIBLIOGRAFIA

AHRBECK, B. (2013a), *Ist es normal, verschieden zu sein? Über Chancen und Grenzen der Inklusion, in Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?*, a cura di M. Brodtkorb & K. Koch, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, pp. 73-87.

AHRBECK, B. (2013b), *Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion?*, intervento alla conferenza Paritätischen Sprachheilkindergarten (<http://docplayer.org/18833193-Bernd-ahrbeck-der-umgang-mit-behinderung-moderate-oder-radikale-inklusion-1-einleitung.html>).

AHRBECK, B. (2016), *Inklusion: Eine Kritik*, 3. ed. aggiornata, Kohlhammer, Stuttgart.

AHRBECK, B. & FICKLER-STANG, U. (2015), *Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert*, in «Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie», XLIII, 4, pp. 255-263.

BOBAN, I., HINZ, A., PLATE, E. & TIEDEKEN, P. (2014), *Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen?*, in *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*, a cura di N. Bernhardt, M. Hauser, F. Poppe & S. Schuppener, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 19-24.

BOOTH, T. (2010), *Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertebbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*, intervento alla conferenza Internationalen Fachtagung von Kinderwelten, 11.06.2010, Berlino.

BOOTH, T. (2014), *Structuring Knowledge for all in the 21st Century*, in *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Vol 3, a cura di B. Amrhein & M. Dziak-Mahler, Waxmann, Münster, pp. 57-70.

BÜSCHER, M. & QUANTE, M. (2014), *Discovering, Reflecting and Balancing Values: Ethical Management in Vocational Education Training*, Hampp, München.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (cur.) (2017), *Teilhabereport der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2016*, Berlin.

BURCKHART, H. & JÄGER, B. (2016), *Menschenrecht*, in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, a cura di I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn, pp. 87-91.

DEDERICH, M. (2015), *Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch*, in «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», LXXXIV, pp. 192-205.

DEDERICH, M. (2016), *Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer*, in «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», LXXXV, pp. 48-52.

DEDERICH, M. (2016), *Ethische Grundlagen*, in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, a cura di I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn, pp. 81-87.

DÖPNER, M. (2013), *Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen*, in *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*, a cura di F. Petermann, 7. ed. aggiornata e ampliata, Hogrefe, Göttingen, pp. 31-56.

DÜBER, D. & QUANTE, M. (2016), *Prinzipien, Prinzipienkonflikte und Partikularismus – Über die Rolle, Reichweite und Grenzen von Prinzipien in der Ethik*, in *Grundkurs Ethik*, vol. 1, a cura di J.S. Ach, K. Bayertz, M. Quante & L. Siep, 4. ed. aggiornata e ampliata, Mentis, Münster, pp. 57-70.

DÜBER, D. & ROJEK, T. (2015), *Argument der schiefen Ebene*, in *Handbuch Bioethik*, a cura di D. Sturma & B. Heinrichs, Metzler, Stuttgart, pp. 9-17.

HAAS, B. (2012), *Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik*, in «Zeitschrift für Heilpädagogik», LXIII, pp. 404-413.

HÄCKER, T. & WALM, M. (2015), *Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten*, Atti della Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, pp. 81-89.

HÄUSSLER, T. (2007), *Die Rolle der ICF-CY in Sozialpädiatrischen Zentren*, in «Frühförderung interdisziplinär», XXVI, pp. 173-180.

HILLENBRAND, C. (2013), *Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung*, in «Zeitschrift für Heilpädagogik», IX, pp. 359-367.

HINZ, A. (2009), *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??*, in «Zeitschrift für Heilpädagogik», LX, pp. 171-179.

HINZ, A. & KÖPFER, A. (2016), *Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung*, in «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», LXXXV, pp. 36-47.

HOLLENWEGER, J. & LUDER, R. (2010), *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*, in «Sonderpädagogische Förderung heute», III, pp. 271-286.

HOLLENWEGER, J. (2015), *Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen*, in «Lernen und Lernstörungen», IV, pp. 31-41.

HOLLENWEGER, J. (2016), *Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft*, in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, a cura di I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn, pp. 161-165.

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (cur.) (2011), *ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*, Huber, Bern.

HUBIG, C. (2015), *Risiko*, in *Handbuch Bioethik*, a cura di D. Sturma & B. Heinrichs, Metzler, Stuttgart, pp. 140-147.

KUHLMANN, A. (2011), *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*, Campus, Frankfurt am Main.

LINDMEIER, C. & LINDMEIER, B. (2015), *Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses*, Atti della Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, pp. 43-51.

LINDMEIER, C. & LÜTJE-KLOSE, B. (2015), *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*, Atti della Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, pp. 7-16.

Leonardi, M. (cur.) (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Gardolo.

MOSER, V. (2012), *Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff?*, in «Zeitschrift für Inklusion», III (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40>).

PRETIS, M. (2016), *ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung*, Reinhardt, München.

PROBST, H. & EUKER, N. (2013), *Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule*, in *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, a cura di V. Moser, 2. ed., Kohlhammer, Stuttgart, pp. 197-207.

QUANTE, M. (2012), *Person*, 2. ed., de Gruyter, Berlin.

QUANTE, M. (2014), *Menschenwürde und personale Autonomie. Demokratische Werte im Kontext der Lebenswissenschaften*, 2. ed., Meiner, Hamburg.

QUANTE, M. (2017), *Einführung in die Allgemeine Ethik*, 6. ed., WBG, Darmstadt.

SASSE, A. & MOSER, V. (2016), *Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie*, in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, a cura di I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn, pp. 138-145.

- RUTENBERG, C. (2016), *Philosophiedidaktik*, Fink, Paderborn.
- SEITZ, S. (2008), *Leitlinien didaktischen Handelns*, in «Zeitschrift für Heilpädagogik», LIX, pp. 226-233.
- SCHMITT, C. (2016), *Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte*, in «Behindertenpädagogik», LV, pp. 285-295.
- SIMON, L. & SEIDEL, A. (2016), *Implementierung der ICF in der Frühförderung in Deutschland. Aus- und Fortbildungsaspekte*, in «Frühförderung interdisziplinär», XXXV, pp. 138-145.
- STINKES, U. (2013), *Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch*, in *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?*, a cura di M. Brodtkorb & K. Koch, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, pp. 89-103.
- WIEDEBUSCH, S. (2017), *Inklusion: soziales Lernfeld Kindergarten*, in *Praxishandbuch Kindergarten*, a cura di F. Petermann & S. Wiedebusch, Hogrefe, Göttingen, pp. 382-399.
- WIEDEBUSCH, S., HENSEN, G. & LOHMANN, A. (2015), *Inklusion*, in *Lexicon Kita-Management*, a cura di I. Dittrich & E. Botzum, Wolters Kluwer/Link, Köln, pp. 307-310.
- WOCKEN, H. (2011), *Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung*, in «Zeitschrift für Inklusion online» (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>).
- YTTERHUS, B. (2011), „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe, in „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*, a cura di M. Kreuzer & B. Ytterhus, 2. ed., Reinhardt, München, p. 112-131.
- ZIEMEN, K. & LANGNER, A. (2010), *Inklusion – Integration, in Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*, a cura di O. Musenberg & J. Riegert, Athena, Oberhausen, pp. 247-259.

### *Lecture ulteriori*

- Ach, J.S., Bayertz, K., Quante, M. & Siep, L. (cur.) (2016), *Grundkurs Ethik*, vol. 1, 4. ed. aggiornata e ampliata, Mentis, Münster.
- Horster, D. & Moser, V. (cur.) (2012), *Ethik der Behindertenpädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart.

Elena Paola Carola Alessiato

*Filosofia ed etica dell'inclusione.*

*Spunti per un itinerario di lavoro tra storia,  
metodo e pratica*

### *1. Un pretesto di riflessione*

Il testo al centro di questo libro, firmato da Michael Quante e Silvia Wiedebusch sul tema della categorizzazione nell'ambito della formazione inclusiva, chiama in causa questioni che attraversano diversi spazi disciplinari, dall'etica all'organizzazione scolastica, dagli interrogativi della meta-etica ai processi di socializzazione. Sullo sfondo prendono forma considerazioni riguardanti il rapporto di filosofia e pedagogia, e in particolare il posto e il ruolo della filosofia sul terreno della riflessione che mette a tema l'inclusione come valore e come pratica. Ad alcune di queste considerazioni ci rivolgiamo nel presente scritto.

La filosofia ha fin dalle origini una intrinseca vocazione pratica che è stata espressa, a seconda degli autori e delle epoche, in dottrine morali, teorie etiche, progettualità politiche o vocazioni pedagogiche. Basterebbero pochi esempi particolarmente illustri per dare credito a quella posizione che vede nella pedagogia una delle declinazioni possibili della filosofia applicata e che trac-

cia una linea di continuità tra le due tale che la filosofia compare tra i saperi preparatori della pedagogia, la quale poi, come molte altre discipline, ha acquisito via via uno specifico profilo epistemologico e un proprio peculiare ambito di esercizio professionale. Questo processo di autonomizzazione dei saperi si è talmente spinto in avanti da mettere in discussione lo statuto della filosofia stessa – come se la filosofia fosse diventata da culla dei saperi una scatola rimasta vuota. Di conseguenza può non risultare parimenti evidente il nesso che lega insieme oggi, nell'epoca degli specialismi disciplinari, filosofia e pedagogia.

Il nostro assunto di partenza è che quel nesso sia non solo essenziale ma anche da riproporre nello scenario di lavoro rappresentato dalle scienze umane e dalla ricerca interdisciplinare in ambito educativo e didattico. In questa ottica il contributo di Quante e Wiedebusch rappresenta una riuscita esemplificazione della convergenza di filosofia e pedagogia conseguita sul campo della sinergia tra i saperi, e per questo si mostra particolarmente adatto a fornire lo spunto per tematizzare ed esplicitare i motivi per cui, a nostro avviso, quella convergenza sia non solo realisticamente possibile ma anche auspicabile, in un'ottica anche programmatica che intreccia riflessione teorica e organizzazione pragmatica.

Nello spazio limitato di questa introduzione non si vuole tracciare una storia delle origini filosofiche della pedagogia né certo porre la parola risolutiva su questioni delicate della ricerca pedagogica e dell'educazione inclusiva che occupano da tempo e in maniera intensa studiosi di etica, didattica e pedagogia speciale. Più semplicemente, e limitatamente, ci proponiamo di partire dal testo dei colleghi tedeschi per riflettere, e suggerire riflessioni, sui

diversi e differenziati livelli in cui la collaborazione tra filosofia e pedagogia può avvenire – anzi, è secondo noi bene che avvenga – e sull'opportunità che essa sia attivata nel contesto dell'educazione inclusiva sia in relazione alla riflessione teorica sull'inclusione sia rispetto alle modalità per attuarla e ai percorsi formativi per facilitarla e promuoverla.

## 2. *Categorizzazione vs Decategorizzazione: Quadro e direttrici di lavoro*

La questione al cuore del dibattito su categorizzazione e decategorizzazione è, in sintesi, se sia opportuno e utile, oppure al contrario inadeguato e rischioso, utilizzare categorie definitorie per identificare e classificare un insieme di anomalie, menomazioni e/o disturbi della personalità, del comportamento o dell'apprendimento dei soggetti, in particolare dei bambini, al fine di individuare bisogni o carenze specifiche a cui far corrispondere adeguati e mirati servizi di incentivazione, rimedio, supporto. Se la questione ha una rilevanza in sé rispetto all'organizzazione dei percorsi scolastici e dei servizi formativi ed educativi, essa assume una ulteriore accentuata rilevanza nel contesto dell'educazione inclusiva. Per ridurre la questione al nocciolo la domanda si può formulare così: la classificazione su base categoriale aiuta a individuare meglio disturbi e relativi bisogni, così da permettere la predisposizione di misure e servizi *ad hoc* che aiutano l'inclusione dei soggetti più fragili, oppure si riduce a una etichettatura che, invece di valorizzare l'individualità, discrimina e conduce a effetti di stigma-

tizzazione ed esclusione? Il dibattito è aperto e vivace, sia in Italia sia in Germania, e proprio del caso tedesco dà testimonianza il contributo di Quante e Wiedebusch.

Lo scritto arriva poi anche a prendere una posizione, che può a sua volta essere discussa e contestata. Più che entrare nel merito della questione trattata, a noi pare interessante in questa sede mettere in rilievo il modo in cui lo fa: ossia con un discorso organizzato per circoscrizione di ragioni e per argomenti. Dopo aver dato sinteticamente conto del problema, dei fattori in gioco e delle posizioni che si contendono il “campo di tensione” (*Spannungsfeld*), gli autori ci dicono che non si occuperanno del problema da un punto di vista istituzionale, organizzativo o economico, secondo la consueta formula del “dilemma risorse-etichettatura”. Sono tutti questi problemi certo connessi alla questione “categorizzazione sì o no”, ma che attengono ad ambiti e chiamano in causa competenze e fattori che non è intenzione degli autori perlustrare e prendere in considerazione. Ciò che loro interessa è la logica che orienta la presa di posizione pro o contro la categorizzazione, le motivazioni che vengono addotte, gli argomenti che vengono impiegati per difendere la posizione e confutare quella contraria, il significato attribuito di volta in volta ai termini per accertarsi che, usando gli stessi vocaboli, i due contendenti intendano il medesimo significato o fenomeno. Al centro della riflessione di Quante e Wiedebusch sono insomma le questioni logico-linguistiche e quelle concettuali del discorso sulla categorizzazione, che convergono in quello che è poi il livello, in una parola, dell’argomentazione razionale proprio della filosofia.

Per affrontare il problema da questo punto di vista Quante e Wiedebusch procedono con l’espone le ragioni

pro e contro la categorizzazione, con relativi vantaggi e svantaggi messi in evidenza dai due orientamenti. All'interno di questi si rintraccia uno spettro differenziato di posizioni, dalle più radicali alle più moderate. Ciascuna può essere fatta oggetto di un certo numero di operazioni raggruppabili secondo quattro ambiti di riflessione e intervento, che gli autori esplicitano come segue:

- esaminare i presupposti normativi impliciti ed espliciti delle posizioni avversarie,
- individuare i diversi tipi e livelli di argomentazione,
- stabilire i consensi etici,
- suggerire approcci in grado di spiegare gli aspetti legittimi della critica delle categorizzazioni individuali nella pratica educativa.

### 3. *Filosofia e Pedagogia*

Il modo di procedere dei due autori e l'organizzazione conseguente e sistematica del loro discorso suggerisce di differenziare alcune modalità in cui la collaborazione tra le scienze pedagogiche e la filosofia può avvenire, posto che questa collaborazione può realizzarsi secondo diverse direttrici. Se ne possono rintracciare almeno tre: la prima di impostazione etico-storica; la seconda di connotazione meta-etica; la terza di natura pratica. All'esposizione di queste tre direttrici di convergenza e confronto sono dedicati i paragrafi che seguono.

#### 1) Dalla storia all'*ethos*

Il dibattito su categorizzazione e decategorizzazione – è un punto messo da subito in evidenza da Quan-

te e Wiedebusch – si svolge all'interno di un medesimo quadro valoriale, ossia all'interno della posizione che riconosce la diversità come valore e l'inclusione come fine delle politiche scolastiche e delle pratiche educative. «Tutti i partecipanti al dibattito sulla decategorizzazione condividono l'obiettivo di rispettare i diritti fondamentali e la dignità degli esseri umani dotati di menomazioni specifiche, di trattarli equamente e metterli in condizione di partecipare alla vita sociale. Inoltre, tutti sono d'accordo nel ritenere che sia l'individualità che la pluralità degli esseri umani debbano essere riconosciute» (pp. 27-28). A differenziarsi sono semmai le posizioni in merito alle modalità da mettere in atto per assicurare al meglio il conseguimento di quegli obiettivi, e il dibattito sulla "categorizzazione contro decategorizzazione" ne è un esempio particolarmente significativo. Il fatto che si sia definito un quadro unitario di riflessione (per quanto mai definitivo e dunque su cui sempre occorre sorvegliare), nel quale si stabilisce il presupposto imperativo di prestare attenzione al singolo come persona, è già in sé una acquisizione di valenza filosofica, nel senso che la storia della filosofia prevede un lungo, accidentato ma inesorabile percorso di affermazione del valore dell'essere umano in termini di libertà, autonomia e dignità. Da Aristotele agli eclettici pensatori dell'Umanesimo, dagli idealisti tedeschi alle filosofie liberali novecentesche, la filosofia è stata parte attiva di un processo millenario che ha fatto avanzare istanze di progresso, giustizia e riconoscimento. Il punto di leva di questo processo promosso *ex parte philosophiae* è stato anche il suo punto di fragilità: ha a che fare con il ruolo preminente e sempre centrale assegnato alla ragione. Per Platone come per gli Stoici,

per Immanuel Kant come per Karl Jaspers, è in virtù di quella dotazione peculiare dell'uomo che è la ragione (*logos, ratio*, intelletto, o come la si sia voluta di volta in volta chiamare) che via via si è affermata lungo i secoli l'evidenza della dignità di ogni essere umano e la conseguente necessità di tutelarla in maniera sia formale, sul piano legislativo e istituzionale, sia praticamente e operativamente nei vari ambiti di svolgimento dell'attività umana, dalla vita sociale ed economica a quella politica. Il punto è che l'essere umano non è solo ragione.

È stato scritto che «fin dall'antichità, la tradizione filosofica ha sempre cercato di elaborare modelli 'inclusivi' fondati sull'universalità della ragione o su modelli antropologici di carattere generale»<sup>1</sup>. Forse la formulazione è un po' troppo ottimistica. È vero che la filosofia ha sempre cercato di elaborare modelli di comprensione dell'umano fondati sull'universalità della ragione, e questo ha costituito un potente e formidabile fattore etico per la rivendicazione di istanze egualitarie e a loro volta universali nel senso della dignità e dell'autonomia di ogni singolo uomo. Il coronamento di questo percorso è stato l'Illuminismo, che in maniera conclamata e battagliera ha fatto della ragione l'eccezionale e potente veicolo di principi universali di libertà, eguaglianza e fraternità. In esso si è condensato un percorso secolare che è diventato il biglietto da visita e la matrice fondativa del mondo occidentale ed europeo. La perplessità riguarda

<sup>1</sup> Così si legge nella pagina di presentazione del Progetto PRIN 2012 dell'Università Verona: *L'universalità e i suoi limiti: meccanismi di inclusione ed esclusione nella storia della filosofia e nei dibattiti filosofici contemporanei (2015-2018)*, <https://www.dsu.univr.it/?ent=progetto&id=4979> (rich. 16.1.2026).

semmai la troppo facile deduzione di far conseguire modelli inclusivi da quella connotazione di universalità data alla ragione, che porta inevitabilmente con sé aspettative, rivendicazioni e pretese. L'associazione di inclusione e ragione è forse eccessivamente ottimistica nel senso che tralascia il fatto che i progetti fondati sull'universalità della ragione non necessariamente sono da subito inclusivi: l'inclusione è anch'essa un percorso e un processo a tappe, di chiarificazione prima ancora che di attuazione. Inoltre non si possono dimenticare i rischi a cui quella stessa pretesa di universalità e universalizzabilità ha esposto, quando si è trovata di fronte a esperienze di alterità e diversità: rischi di onnipotenza, di unilateralismo e discriminazione, di violenza e prevaricazione identitaria, di totalitarismo. Tutte esperienze di cui la storia della civiltà può dare fin troppo abbondante testimonianza e di cui anche la filosofia, come molte altre discipline pensate a fin di bene, è stata veicolo o complice<sup>2</sup>. Non è un caso che nel Novecento sia stata scritta una acuta e fosca *Dialettica dell'Illuminismo*, come anche si sia lamentata la "antiquatezza" dell'uomo; similmente il Novecento è il secolo della scoperta tanto dell'inconscio quanto della intelligenza non solo umana, ma anche animale e ora pure tecnologica. Se c'è poi una colpa che si può imputare alla tradizione razionalistica, diventata bandiera dell'Occidente, è la trascuratezza della dimensione emotiva che è in sé più incline alla individualizzazione e ai processi di soggettivizzazione, sia in ordine alla loro esperienza

<sup>2</sup> Per una storia dell'idea di ragione nei tanti significati e nelle diverse direzioni in cui si è svolta è utile M. Cambi, R. Carbone, A. Carrano, E. Massimilla (a cura di), *Ragione, razionalità e razionalizzazione in età moderna e contemporanea*, fedOA Press, Napoli 2020.

sia in ordine alla loro comprensione e interpretazione. A onor del vero occorre rilevare come questa trascuratezza della sfera emotiva o la messa in subordine rispetto alla dimensione razionale conosca vari gradi e moltissime varianti, quasi tante quanti sono gli autori della tradizione, ed è altresì vero che l'esito di sbilanciamento tra sfera razionale e sfera emotiva non trova effettiva corrispondenza con la lettera degli autori, o almeno non nella misura attribuita (dai manuali ad esempio), ma è più spesso l'esito di una proiezione effettuata sugli autori da interpretazioni parziali e tradizioni postume oppure, ancor più spesso, l'effetto radicalizzante conseguente da certe letture di ricezione e dai tentativi di attuazione concreta di certe idee nella storia. L'esempio più eclatante che si può fare riguarda il cosiddetto padre del razionalismo moderno, ossia Cartesio, il quale, accanto al *Discorso sul metodo* e alle *Meditazioni metafisiche*, ha pur sempre scritto anche un trattato su *Le passioni dell'uomo* e si è molto occupato di rivoluzione scientifica e meccanica dei corpi<sup>3</sup>.

Questa pillola di *excursus* è per dire che, se il quadro valoriale nel quale si collocano i dibattiti sull'inclusione si è definito in un certo modo ed è arrivato a essere considerato oggi pressoché unanime da tutti i partecipanti, è perché c'è stato un lungo percorso al quale anche la filosofia, insieme ad altre discipline, ha dato, nel bene e nel male, il suo contributo. Lo ha dato nella misura in cui ha tematizzato lo statuto e la complessità antropologica degli agenti coinvolti, il ruolo, l'estensione

<sup>3</sup> Fa riflettere sullo scarto tra l'autore, Cartesio, e la sua ricezione, nel cartesianesimo dogmatizzante, T. GRIFFERO, *Being a lived body from a neo-phenomenological point of view*, Routledge, London and New York 2024, pp. 9-10.

e le modalità di funzionamento della ragione, il valore teoretico e pratico di istanze quali quelle di autonomia e libertà, la pretesa normativa delle nozioni di giustizia, progresso, dignità. Il dato storico, dunque, depone già in sé a favore di un coinvolgimento del sapere filosofico sul terreno delle scienze pedagogiche e didattiche, al di là poi del fatto che sul medesimo terreno filosofico si è venuta a costituire una branca della filosofia che prende il nome di filosofia dell'educazione e che testimonia di una evidente possibilità di intersecazione di interessi e prospettive.

Più nello specifico si può affermare che la pedagogia trova la sua origine storica nell'alveo della filosofia, e in particolare in quell'ambito della filosofia che si definisce pratica e che si è evoluta in applicata, così come, per le ragioni sopra esposte, non si può negare che la domanda di inclusione nasce e si sviluppa in relazione alla ragione (anche) filosofica, prima ponendosi in termini di giustizia ed equità, e poi definendosi via via come valore della differenza e rivendicazione di pluralità. In relazione particolare all'ambito della disabilità, si possono anche identificare alcune tappe essenziali di questo percorso di progressiva sensibilizzazione e consapevolezza. Volendola prenderla alla lontana si può partire da David Hume che, oltre ad aver svolto un ruolo fondamentale nell'ambito dell'epistemologia scientifica e rispetto alla maturazione del criticismo kantiano, ha formulato una idea critica di ragione (famosa la sua espressione: «la ragione è schiava delle passioni») e proposto un'antropologia complessa che assegna grande ruolo alle forze emotive dell'essere umano. Conformemente alle sensibilità del moralismo scozzese

egli si sofferma in particolare su quel sentimento che chiama "simpatia"<sup>4</sup> e che possiamo immaginare come l'energia di formazione alla base dei sentimenti morali: è la capacità di inferire, comprendere e riflettere le inclinazioni, le emozioni e i sentimenti altrui a partire da ciò che dei sentimenti viene detto e comunicato e ha un ruolo cruciale nell'ambito interpersonale e sociale, perché aiuta a stabilire rapporti cooperativi e solidali. Per quanto embrionale, si ha qui una prima determinazione di un approccio antisolipsistico e relazionale al soggetto<sup>5</sup> che germinerà su molti campi, aprendo la strada a linee teoriche innovative e rivendicazioni dirompenti, che si sono estese dalla dialettica sociale all'etica della cura, dallo studio dell'empatia ai *Disability Studies*<sup>6</sup> all'identità cooperativa.

Arrivando a tempi più vicini a noi, non si può non citare l'opera di Michel Foucault che, con i suoi studi irriverenti e pionieristici sulla follia, sulla sessualità, sulla segregazione carceraria e sulle dinamiche del potere inteso come bio-potere e governo dei corpi (e di conseguenza anche delle menti), ha messo in radicale discussione i significati normalizzati e interiorizzati, dunque dati

<sup>4</sup> R. VITZ, *Sympathy and Benevolence in Hume's Moral Psychology*, in «Journal of the History of Philosophy», 42 (2004) 3, pp. 261-275.

<sup>5</sup> Anche a rigore già in Aristotele: «secondo Aristotele, l'etica e la politica, in quanto scienze pratiche che indicano come relazionarsi l'uno con l'altro, rispettivamente, nel privato e nella comunità, richiedono l'*aisthesis*, la percezione di senso, che fornisce informazioni sui particolari ai quali le indicazioni teoretiche e le regole devono essere applicate»: così scrive M. VENZA, *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, p. 133.

<sup>6</sup> Per un solo esempio particolarmente pertinente al nostro discorso si menziona S.J. FIRTH, *A Humean approach to disability*, in academia.edu, [https://www.academia.edu/23526916/A\\_Humean\\_Approach\\_to\\_Disability](https://www.academia.edu/23526916/A_Humean_Approach_to_Disability), University of Helsinki (2019) (rich. 16.1.2026).

per acquisiti, di normalità, diversità, eccezionalità, stranezza o anomalia, inclusione ed esclusione, mostrando la componente di costruzione sociale che permea queste nozioni, le quali non è dunque più esagerato definire costrutti<sup>7</sup>. È questa la premessa che permette poi ulteriormente il passaggio dalla considerazione della disabilità come deficit alla disabilità come forma di emarginazione e oppressione e consente dunque di spostare il *focus* dell'attenzione dall'individuo al sistema, dal soggetto alle condizioni in cui questi è fatto vivere, formare e crescere, dalla descrizione esterna di casi e modi di disabilità all'esperienza di una condizione di disabilità<sup>8</sup>.

Alle condizioni di vita e ai "funzionamenti" della persona presta particolare attenzione quell'approccio che è andato costituendosi a partire dagli anni Ottanta del Novecento e che prende nome di *Capabilities Approach*. Ha tra i suoi maggiori esponenti e ideatori un economista indiano, Amartya Sen, premio Nobel per economia nel 1998, e una filosofa americana, Martha Nussbaum, pluripremiata autrice di saggi celebri che spaziano dall'e-

<sup>7</sup> Cfr. G. CAMPESI, *Norma, normatività, normalizzazione. Un itinerario teorico tra Canguilhem e Foucault*, in «Sociologia del Diritto», 35 (2008), 2, pp. 5-30. Su questa scia, che risente della lezione foucaultiana, anche M. MERCIER, *Représentations sociales du handicap mental*, in Id. *et al.* (a cura di), *Approches interculturelles en déficience mentale. L'Afrique, l'Europe, le Québec*, Press Universitaires de Namur, Namur 1999, pp. 49-62. Per una riflessione sul tema trasversale agli autori si veda R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Centro Studi Erickson, Trento 2015.

<sup>8</sup> Riflette su quest'ultimo aspetto S.J. FIRTH, *The Picture Theory of Disability*, in «Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics», 33 (2024) 2, pp. 198-216. doi:10.1017/S0963180123000154. Per uno studio più ampio sul tema si veda Sh.I. TREMAIN, *Foucault and the Government of Disability*, The University of Michigan Press, Ann Arbor Michigan 2005, e, della stessa autrice, *Philosophy of Disability as Critical Diversity Studies*, in «International Journal of Critical Diversity Studies», 1 (2018) 1, pp. 30-44.

tica antica alla questione femminile e alla giustizia per gli animali. È una delle poche ad aver affrontato il tema della disabilità da una prospettiva dichiaratamente filosofica e lo ha fatto nel saggio il cui titolo è già programmatico: *Frontiere della giustizia*<sup>9</sup>. In ambito americano era stato il filosofo John Rawls, con il suo celeberrimo saggio *Teorie della giustizia*<sup>10</sup>, ad aver rilanciato nel cuore del Novecento (correva l'anno 1971) la riflessione sulla giustizia e le sue condizioni di realizzabilità. A partire dalla critica di trascurare la condizione delle persone affette da forma di disabilità, rivolta all'ipotesi immaginaria di Rawls di prevedere un "velo d'ignoranza" come artificio costitutivo del patto contrattualistico, Nussbaum ha dato progressivamente corpo al suo approccio delle capacità. Questo mira non solo a considerare ogni individuo nella sua inviolabile integrità ma anche e soprattutto a metterlo nella condizione di realizzare concretamente qualità di vita, che corrispondono all'effettivo e pieno funzionamento delle sue capacità e che determinano nel complesso la qualità della vita di ogni individuo, senza distinzioni di genere, età, abilità: una vita degna dell'uomo e riempita di dignità.

Spostandosi sull'ambito politico-istituzionale delle società multiculturali è stato il filosofo tedesco Jürgen Habermas, in ambito europeo, ad aver messo a tema l'inclusio-

<sup>9</sup> M. NUSSBAUM, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge 2006, tr. it., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007. Sul tema inoltre ID., *La vita delle persone disabili: chi se ne prende cura?*, in «il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica», 5 (2001), pp. 793-807.

<sup>10</sup> J. RAWLS, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971, tr. it., *Una Teoria della Giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

ne dell'altro – così recita il titolo di un suo libro – nell'ambito di una riflessione allargata su solidarietà e giustizia e sulla difficoltà di realizzare questi valori in una società globalizzata che, se da un lato ha contribuito alla circolazione di sensibilità orientate universalisticamente, dall'altro ha messo in crisi il potere d'azione degli Stati. Mettendo a frutto quella linea di ricerca che, nella ricostruzione approssimativa qui esposta, già trova un primo ispiratore in Hume, Habermas ci ricorda che solidarietà e giustizia hanno una natura bifronte, in quanto rappresentano diritti del singolo nella medesima misura in cui a questo impongono una responsabilità: «La “solidarietà” fondata sull'appartenenza ci ricorda il legame sociale che unifica tutti: ognuno è responsabile dell'altro. Invece l'inesorabile egualitarismo della “giustizia” pretende sensibilità per le differenze che separano questo individuo dagli altri: ognuno chiede che la sua diversità sia rispettata dagli altri»<sup>11</sup>. Ma come fare in società che hanno allentato sempre più il vincolo di appartenenza? E come conciliare gli imperativi universali di dignità e giustizia con le clausole della cittadinanza variabili, tra l'altro, da Stato a Stato? Sono interrogativi che sono sul tavolo almeno a partire dalle riflessioni, se non di Thomas Hobbes e il suo *Leviatano* che segna la nascita dello Stato moderno, almeno certo da Immanuel Kant e la sua “(im)praticabile utopia” di *Pace perpetua*<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> J. HABERMAS, *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2010, tr. it., *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 22.

<sup>12</sup> Per un itinerario, ricco di spunti e richiami filosofici, nel pensiero di Habermas su questioni che sono al centro anche del nostro intervento, dall'inclusione ai criteri del rispetto e della dignità dell'altro, è di interessante lettura il saggio di MICHELE INDELLICATO, *Il personalismo etico di Habermas*, in «Annali del Dipartimento Jonico. Università degli Studi Aldo Moro», VII (2019), pp. 203-221.

Habermas tiene il fuoco del suo discorso sulla sfera politica e sociale, non tanto sul piano dell'educazione e della disabilità. Riesce però a fornire indicazioni preziose sul significato dei termini, mettendo in guardia da malintesi ed equivoci quali quelli che confondono l'inclusione con un malinteso universalismo. Inclusione dell'altro – scrive il filosofo tedesco – significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche e soprattutto a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere»<sup>13</sup>. A questo riguardo è stato commentato: «Inclusione non significa produrre un livellamento di tutti in maniera irrispettosa, bensì difendere il contenuto ragionevole di una morale del pari rispetto per chiunque e di una responsabilità generale e solidale dell'uno verso l'altro. L'eguale rispetto per chiunque non concerne chi è simile a noi, bensì la persona dell'altro (degli altri) nella sua specifica diversità»<sup>14</sup>. È così che si mira, di nuovo nelle parole di Habermas, a un «“noi” flessibile» proprio di una comunità che «estende sempre “più in là” i suoi porosi confini»<sup>15</sup>.

L'avvertimento trova ricaduta possibile in ambiti anche eccedenti quello della disabilità per riguardare gli stranieri e “gli sradicati” – migranti, profughi, esuli, richiedenti asilo. È su queste direttrici che l'inclusione mostra di essere una delle sfide maggiori che devono affrontare le nostre società nei tempi del multiculturalismo, dei movimenti migratori di massa e del meticcio culturale e, proprio per queste sfide, la scuola gioca un

<sup>13</sup> J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro*, cit., p. 10.

<sup>14</sup> G. Chiappetta, G. Desideri, E. Feola (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell'inclusività*, Guida Editore, Napoli 2018, p. 2.

<sup>15</sup> J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro*, cit., pp. 9-10.

ruolo di prima linea. Le parole del pedagogo Davide Zoletto riecheggiano senza sorpresa quelle di Habermas, calandole nel contesto della classe, quando scrive: «Il percorso con cui una scuola e i suoi insegnanti accolgono un allievo straniero è una delle forme visibili con cui si pone a scuola il problema dell'altro»<sup>16</sup>.

La sinergia di teorizzazione filosofica, riflessione politica e interesse pedagogico vede certamente in John Dewey e in particolare nel suo saggio *Democrazia ed educazione* una delle testimonianze più illuminate ed influenti.

Dewey sancisce una alleanza di pensiero pedagogico e pensiero politico che prende forma in una visione filosofica ampia alla cui origine vi è la constatazione di come una società si possa dire avanzata e democratica quando riconosce nelle variazioni e nelle variabili individuali non dei limiti o degli ostacoli, ma al contrario gli strumenti e le condizioni del proprio sviluppo. «Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica»<sup>17</sup>.

Ecco che allora appare naturale l'alleanza tra educazione, etica e politica, da sperimentarsi tanto nelle condizioni di progresso quanto negli esiti conseguiti. Il filosofo dell'attivismo sentenzia: «Ogni educazione che

<sup>16</sup> D. ZOLETTO, *Straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, p. 9.

<sup>17</sup> J. DEWEY, *Democracy and Education (1916)*, Columbia University Press, New York 2024, tr. it., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, p. 108.

sviluppa la facoltà di partecipare efficacemente alla vita sociale è morale»<sup>18</sup>.

Ma la cosa davvero interessante da notare non sono tanto, o solo, i nomi, quanto la diversità di approcci che, sul terreno comune dell'incontro tra filosofia e pedagogia, trovano un ambito di sviluppo e ricaduta, a testimonianza che la sinergia disciplinare è nelle cose prima che nelle impostazioni teoriche o programmatiche. È noto che Dewey figura tra i principali esponenti del pragmatismo e attivismo americano, da sempre attento a coltivare la dimensione pratica e applicativa dei principi e delle prescrizioni normative, anche in continuità con quegli assunti metodologici del funzionalismo che, nell'ambito della ricerca psicologica, vedevano nell'essere umano un soggetto agente caratterizzato dall'integrazione di mente e corpo evolutosi nel quadro delle leggi evoluzionistiche della sopravvivenza: queste venivano estese dalla originaria formulazione naturalistica di Darwin per coinvolgere tanto la corporeità quanto le funzioni psichiche superiori, tra cui l'intelligenza e la coscienza, che venivano così a valere come facoltà organizzate su base funzionale per garantire e rinnovare l'ottimizzazione dell'adattamento.

In ambito europeo sono invece le correnti dello spiritualismo, del personalismo e dell'esistenzialismo a procurare un terreno fertile, per quanto problematico, al germinare delle riflessioni relative alla costruzione della persona, al rapporto con l'altro, al rapporto tra etica della persona ed etica della comunità, alla formulazione della responsabilità. Molti sono i nomi possibili e basti pensare,

<sup>18</sup> Ivi, p. 396.

senza pretesa di esaustività, ai pionieristici lavori di Karl Jaspers sulla psicopatologia, messi poi indirettamente a frutto nella costituzione della sua filosofia dell'esistenza; al principio responsabilità di Hans Jonas ma ancora prima ai contributi dell'antropologia filosofica (da Arnold Gehlen a Helmuth Plessner) e della fenomenologia, sia di area tedesca (da Edmund Husserl a Max Scheler)<sup>19</sup> che di area francese (ad esempio Maurice Merleau-Ponty<sup>20</sup>), che da approcci diversi scardinano il logocentrismo del razionalismo di scuola<sup>21</sup>. Si potrebbe proseguire con il personalismo di Emmanuel Monier e la riflessione sulla dialogicità del rapporto umano teorizzata da Emmanuel Lévinas nei suoi studi, da *Umanesimo dell'altro uomo* a *Il pensiero dell'altro*. Si potrebbero citare ancora la filosofia dell'io e del tu di Martin Buber, le riflessioni ermeneutiche ed esistenziali di Paul Ricoeur e quelle sull'educazione condivise da Jacques Maritain, per chiudere con il manifesto per l'educazione di Edgar Morin, elaborato a partire dalla prospettiva sistemica delle teorie della complessità<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Come solo testo che, rispetto agli autori menzionati, suggerisce riflessioni pertinenti con il nostro tema si menziona A. DONISE, *Critica della ragione empatica. Fenomenologia dell'altruismo e della crudeltà*, il Mulino, Bologna 2020.

<sup>20</sup> Per una focalizzazione puntuale sull'autore cfr. M. SPINA, *Norm and Normality, Starting from Merleau-Ponty*, in «Phenomenology and Mind», 3 (2016), pp. 36-44 e S. CANONICO, *Nuove normatività a partire da Merleau-Ponty e Canguilhem: tra dialogo sonoro e disabilità*, in «I castelli di Yale online. Annali di Filosofia», XII (2024), n. 1, pp. 155-166.

<sup>21</sup> Cf. K. PATERSON, B. HUGHES, *Disability Studies, and Phenomenology: The carnal politics of everyday life*, in «Disability & Society», 14 (1999) 5, pp. 597-610; J.M. REYNOLDS, *Merleau-Ponty, world-Creating Blindness, and the phenomenology of non-normate bodies*, in «Chiasmi International», 19 (2017), pp. 419-434.

<sup>22</sup> Rispettivamente, a titolo d'esempio e senza pretesa di esaustività, si rinvia a E. MOUNIER, *Le Personallisme*, PUF, Paris 2016, tr. it., *Il Personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Pesenti, Editrice Ave, Roma 2004;

Ancora si potrebbe continuare, ma già questa veloce panoramica basta per mostrare quali e quanti apporti la filosofia abbia da sempre dato alle tematiche proprie anche delle scienze dell'educazione, in una rispondenza di interessi e prospettive che ha il suo baricentro nella valorizzazione dell'essere umano in tutte le sfere della sua esistenza e attività.

Più recentemente ha trovato attenzione anche il rapporto tra filosofia e disabilità. È successo sia per voce di singoli autori<sup>23</sup> sia nella costituzione di un vero e proprio filone di studi.

Al rapporto tra differenze personali, norme e sistema, indagato nei suoi risvolti sia teorici sia pratici, è attento quell'ambito di studi che, costituitosi a partire dagli anni Sessanta come movimento per i diritti delle persone con disabilità motoria e via via come ambito di

*Il pensiero dell'altro*, con saggi di E. Levinas, G. Marcel, P. Ricoeur, a cura di F. Riva, Edizioni Lavoro, Roma 2008; M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano 1993, dove compare anche il famoso saggio *Ich und Du* (1923); J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1959, tr. it., a cura G. Galeazzi, *Per una filosofia dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2001; E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015 e ID., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

<sup>23</sup> L'ambiente francese si è mostrato particolarmente fertile e ricettivo. Siano citati i nomi di Alexandre Jollien e Bertrand Quentin. Il primo, celebre dalla nascita, autore di vari lavori tra cui A. JOLLIEN, *Éloge de la faiblesse*, Éditions du Cerf, Paris, 1999, tr. it., *Elogio della debolezza*, Edizioni Qiqajon, Monastero di Bose, Magnano (BI) 2001, e ID., *Le Métier d'homme. Seuil*, Paris 2002, tr. it., *Il mestiere di uomo*, Edizioni Qiqajon, Monastero di Bose, Magnano (BI) 2003. Il secondo è autore di *La philosophie face au handicap*, ERES, Toulouse, 2013, in cui traccia un bilancio storico della trascuratezza della filosofia rispetto alle questioni della disabilità ma per arrivare a valorizzare il ripensamento di certe nozioni a cui la disabilità costringe la filosofia (a cominciare dal concetto di essere umano) e reciprocamente valorizzando l'apporto che la filosofia può fornire per la concettualizzazione di problemi e opportunità connesse alla condizione disabile.

ricerca, prende nome di *Disability Studies*<sup>24</sup>. Mettendo a frutto impulsi provenienti da più discipline e molteplici approcci, questa traiettoria di studi mette a tema la disabilità non come situazione medica o biologica ma come un fenomeno politico, sociale, storico e culturale sul quale pesa il pregiudizio della non conformità a norme stabilite o assunte come standard di “normalità”.

È nel quadro orientato da simili impulsi che sono maturate anche le premesse per passare da una pedagogia dell'integrazione a una pedagogia dell'inclusione, a cui fa da *pendant* il passaggio da una filosofia monadica a matrice razionalista a una filosofia dialettica a matrice relazionale che si divarica a sua volta in tante correnti, che vanno oggi dalla filosofia della differenza sessuale alla filosofia della disabilità, dalle teorie della cura a quelle della vulnerabilità. Come è stato infatti osservato, «sulla stessa linea dei *Disability Studies*, i *Disability Stu-*

<sup>24</sup> A modo di mera introduzione si segnalano G.L. Albrecht *et al.* (a cura di), *Handbook of Disability Studies (123-144)*, Sage Publications Inc., London 2001 e *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability*, ed. by A. Cureton and D. Wasserman, Oxford University Press, Oxford 2018; J.L. DAVIS, *The Disability Studies Reader*, Routledge, New York 2013<sup>4</sup>; *Philosophy of Disability: New Perspectives*, edited by K. Oliver and M. Hall, Duke University Press, Durham NC, forthcoming; D. PFEIFFER, *The Philosophical Foundations of Disability Studies*, in «Disability Studies. Quarterly», 22 (2002) 2, pp. 3-23; A. SILVERS, *Philosophy and Disability*, in «Res Philosophica», 93 (2016) 4, pp. 843-863. Nella medesima cornice teorica anche ELIZABETH BARNES, *The Minority Body*, Oxford University Press, Oxford 2016, S. TREMAIN, *Foucault and Feminist Philosophy of Disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2017, e J. SCURO, *Addressing Ableism: Philosophical Questions via Disability Studies*, Bloomsbury, Sydney 2019. Sul fronte italiano si rimanda a R. MEDEGHINI, *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 14 (2015), n. 2, pp. 110-118 e M. PICCIOLI, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, in «CQIA RIVISTA», (2017), 20, p. 91-99.

*dies in Education* intendono la disabilità essenzialmente come costruzione sociale», sostenendo «l'istruzione delle persone identificate come disabili o con bisogni educativi speciali in ambienti non segregati» e sviluppando «delle traiettorie di ricerca capaci di smascherare la natura oppressiva dei contesti e le azioni disabilitanti che costruiscono la disabilità come una categoria essenzialmente medica; valorizzano l'esperienza di vita delle persone disabili, attraverso i racconti e le narrazioni di chi l'esclusione l'ha vissuta sulla propria pelle»<sup>25</sup>.

È anche, infine, in questo quadro che maturano scelte di sensibilità e terminologia che diventano poi indirizzi formali e giuridico-normativi. Si pensi al passaggio dalla dicitura di "handicappati" a quella di "disabili", e poi ancora da "disabile" a "persona con disabilità", "persona diversamente abile" e a "persona con limitazioni funzionali", come nell'ultimo Atto Europeo sull'Accessibilità datato 2019. Nelle ultime diciture – per quanto quella di "diversamente abile" non sia del tutto codificata nei documenti ufficiali – si mette in primo piano il valore della persona, che promuove e riconosce comunanza con tutti gli altri membri della società. Dopodiché si specifica che sulla persona ricade una condizione di disabilità la quale è vista come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive<sup>26</sup>. Ne emerge,

<sup>25</sup> R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (a cura di), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Roma 2013, pp. 106-107.

<sup>26</sup> Secondo la definizione dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) del 2001, nella traduzione italiana:

cioè, una prospettiva non definitoria ma relazionale nel quadro della quale la situazione di potenziale fragilità che vive il soggetto è vista non in termini di deficit della persona quanto semmai di mancanze, inadempienze o barriere proprie dello spazio sociale e infrastrutturale, e che come tali sono da colmare o rimuovere. Nelle parole usate, insomma, si fa strada la progressiva emancipazione dalla prospettiva che scorge in una situazione di disabilità un manco soggettivo o un limite avvertito come negativo e in qualche modo da attribuire, o volgarmente, “scaricare”, sulla persona affetta<sup>27</sup>, per passare invece a uno sguardo che prende coscienza della specificità di ogni situazione di vita che si costituisce a partire sia da una comune vulnerabilità propria della condizione umana<sup>28</sup>

*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Nuova traduzione in italiano della classificazione a un livello, a due livelli e dettagliata con definizioni, comprensiva degli aggiornamenti cumulativi 2011-2018*, a cura di L. Frattura, P. Tonel, C. Zavaroni, E. Nardo, Trieste, Azienda Sanitaria Universitaria Giuliano Isontina 2022. Il testo completo è reperibile qui: [https://www.reteclassificazioni.it/portal\\_main.php?portal\\_view=public\\_custom\\_page&id=25](https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25) (rich. 05.09.2025).

<sup>27</sup> Vale la pena ricordare a questo riguardo la curiosa etimologia del termine *handicap*, che proviene dall'inglese *hand in the cap* (letteralmente *mano nel cappello*) per indicare l'atto di estrarre le monete riposte nel cappello: era un gioco d'azzardo che affidava alla casualità cieca della sorte la fortuna o sfortuna dell'estrattore. Il termine è poi passato nel linguaggio ippico per indicare un sistema di vantaggi differenziati attribuiti secondo valutazioni di qualità e/o probabilità di successo dei soggetti in competizione (atleti o cavalli). Questo sistema era nato con l'intento di ridurre le differenze di vantaggio e ricreare il più possibile condizioni di parità per egualizzare tra i concorrenti le probabilità di vincere. Il termine è venuto con il tempo a indicare uno svantaggio o una limitazione nell'uso o nello sviluppo di facoltà fisiche o psichiche che può essere permanente o transitorio, dato dalla nascita o nel corso della crescita, per motivi congeniti o accidentali. Rimane comunque nel termine *handicap* sia un sentore di quell'accidentalità che contrassegnava l'atto di estrarre monete “alla cieca” da un cappello sia l'eco di un peso che costituisce un limite o uno svantaggio e può tramutarsi facilmente in pregiudizio.

<sup>28</sup> A. JOLLIEN, *Il mestiere di uomo*, cit., p. 76. Cfr. C. GARDOU, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento 2006.

(anche questo alla fine vuol dire “persona”: partecipare alla medesima fragilità a cui la vita, pur in forme diverse, espone) sia da una combinazione di fattori operabili e correggibili socialmente.

Detto altrimenti, si può osservare che è in atto un passaggio da una tutela del limite e della negatività (intesa come sottrazione, deficit di una qualità o funzione positiva) a favore di una presa di coscienza della diversità qualitativa di cui gli individui sono le espressioni tipiche. Come è stato efficacemente osservato «possiamo senz'altro dire che si passa da una valutazione *quantitativa delle capacità* ad una valutazione *qualitativa delle differenze* di cui gli individui stessi sono portatori»<sup>29</sup>.

Nell'itinerario storico come nell'esperienza pratica – è la provvisoria conclusione di questo *excursus* – si può allora affermare che tanto la filosofia quanto le scienze dell'educazione si sono mosse, talvolta su binari paralleli e più spesso ricercando le tangenze e le reciproche assonanze, verso la presa d'atto che la specificità individuale e la diversità rappresentano elementi da vivere come complementari nella costruzione di una complessità da definirsi in termini complessi-vi e irrelati, ossia secondo orientamenti che «attuano, con un criterio sistematico, una visione olistica nella quale il complesso sociale si arricchisce attraverso il contributo qualitativo delle differenze personali»<sup>30</sup>. È questo, infine, il presupposto della teoria dell'inclusione e degli studi che la prendono a tema e oggetto, e anche a obiettivo e finalità.

<sup>29</sup> A. RIZZACASA, *Presupposti filosofici per una pedagogia dell'inclusione*, Biblioteca e Società, Vioterbo [s.d.], p. 75: [https://www.biblioteca-vieterbo.it/biblioteca-e-societa/2019\\_1-7/rizzacasa.pdf](https://www.biblioteca-vieterbo.it/biblioteca-e-societa/2019_1-7/rizzacasa.pdf) (rich. 16.1.2026).

<sup>30</sup> Ivi, p. 77. Sul tema cfr. M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione / Pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia 2024.

## 2) Cognizione meta-etica

L'organizzazione tematica e l'ordine argomentativo di cui fa mostra il contributo di Michael Quante e Silvia Wiedebusch esemplificano la seconda direttrice lungo la quale può realizzarsi il connubio di filosofia e scienze dell'educazione. È il livello meta-etico. Gli autori indagano infatti, abbiamo detto, le motivazioni che vengono addotte pro e contro la categorizzazione e la decategorizzazione, esplicitando le tipologie di argomentazione sottese a quei motivi. Portano così a riflettere sulla opportunità di distinguere tra un piano concettuale, che mette capo ad argomentazioni chiamate trascendentali, ossia tali da porre le condizioni di adeguatezza, congruità formale e correttezza logica del discorso, e un piano meta-etico che mette capo ad argomenti di portata etica, i quali chiamano in causa direttamente valori morali e condizioni di eticità. Da qui consegue la distinzione tra gli argomenti che attestano, nella posizione degli autori, l'inaggirabilità della categorizzazione (3.1) e quelli riconducibili alla irrinunciabilità della categorizzazione (3.2). All'altezza di quest'ultimo punto segue la distinzione tra due piani argomentativi: l'uno, universale, «fa riferimento a valori e norme etiche astratte (ad es. uguaglianza, giustizia, autonomia, dignità umana), [e] si muove sul piano di validità universale dei diritti umani» e l'altro, riferito a contesti circoscritti, che si basa «su valori e norme etiche concrete (ad es. partecipazione, solidarietà, autonomia relazionale), [e] avanza invece pretese di validità più sensibili alle circostanze e dipendenti dal contesto culturale» (pp. 25-26).

L'esercizio di differenziazione e distinzione degli autori prosegue ulteriormente identificando due tipolo-

gie di argomenti: la famiglia di quelli relativi ai rischi e alle possibili conseguenze negative delle misure o decisioni prese, e gli argomenti d'efficacia. Il primo tipo, noto anche come argomento del piano inclinato, si identifica per negazione, andando a raggruppare gli effetti controproducenti e le conseguenze non volute, dunque negative, di una misura intrapresa; il secondo si qualifica per azione positiva, facendo leva sulla promozione attiva di un valore (in questo caso l'inclusione). Entrambi conoscono (possono conoscere) una successione di conseguenze da disporre secondo una scala di gradualità. Dall'incrocio dei livelli di discorso con le tipologie argomentative risulta una griglia topologica per mezzo della quale le diverse ragioni addotte pro e contro la tesi della categorizzazione ricevono ordine e collocazione. Questo consente di identificare vari ambiti di discorso ma anche di intervento, prevenendo o limitando il rischio che essi vadano sovrapposti o confusi con la conseguenza di incorrere in fallacie di ordine teorico che si tramutano poi facilmente in prese di posizione errate o in misure operative improprie, inutili o dannose. Lavorando di distinzioni, viene fornito un utile strumento per vagliare e soppesare la validità o al contrario fragilità dei vari argomenti pro o contro rispetto allo scopo comune dell'educazione inclusiva che consiste nel «sostenere e promuovere eticamente l'uguaglianza e la giustizia riconoscendo la pluralità e l'individualità» (p. 30).

Non è ovvia la tesi che considera la filosofia come la scienza dell'argomentazione. È invece da accettare senza timore di smentita il monito di Kant quando sosteneva che il pregio maggiore di una filosofia è la sua coerenza. In osservanza a questo principio, che ha le sue

prime indirette formulazioni già nella dialettica di Platone e nella logica di Aristotele, senza poi dimenticare il rigore talvolta ferreo della Scolastica tomista, la filosofia ha sviluppato nei secoli la sua arte, che è quella di essere essenzialmente metodo di pensiero: una “strada della ricerca”. L’etimologia della parola “metodo”, che ha in sé la matrice greca del termine “hodos” che significa strada, via, è rivelativa di quello che è il nucleo essenziale del pensare filosofico: un atteggiamento intellettuale, prima che cognitivo, una disciplina della ragione che, all’interno della molteplicità cangiante e spesso caotica del reale, elabora regole e principi del pensiero, utili, anzi indispensabili per chiarificare, definire, distinguere, per poi associare, descrivere, smascherare. Che cosa – ci si potrebbe chiedere? I contenuti tanto della realtà quanto del linguaggio che usiamo per rapportarci a essa. La frase precedente, dunque, potrebbe essere completata così: il metodo di pensiero che la filosofia non solo offre ma in prima istanza è mira a chiarificare i termini, definire i concetti, distinguere i problemi, per poi associare i quesiti, descrivere le possibili soluzioni, smascherare le false o deboli conquiste. Più che insieme o peggio somma di contenuti, dunque, la filosofia è in prima battuta una palestra di pensiero e un laboratorio di concetti, nel senso non (solo) della pratica creativa e bizzarra dell’inventare concetti nuovi e termini originali ma nel mettere alla prova della concettualizzazione i significati dell’esistente.

Questa prova si può esplicitare in diverse modalità che vanno dalla chiarificazione dei concetti alla distinzione e diversificazione dei livelli di referenza dei termini impiegati, dalla messa in luce delle molteplici stratificazioni di significato alla differenziazione dei livelli di

discorso, dall'esplicitazione degli assunti incorporati o impliciti nelle varie prese di posizione alla ricostruzione logico-critica dei nessi tra premesse e conseguenze e tra ipotesi ed effetti, dall'esame dei presupposti su cui riposano i giudizi che assumono per dato e presentano per non problematico il ruolo, la natura, il carattere e l'impatto delle concezioni dell'abilità umana e della disabilità alla messa in discussione delle conseguenze derivanti dall'assunzione di tali premesse, dallo scioglimento delle ambiguità semantiche alla decostruzione dei costrutti del sapere.

Il contributo di Quante e Wiedebusch fornisce significativi esempi rispetto a queste opzioni e dunque, nel suo insieme, alla possibilità di uso e impiego del metodo di pensiero filosofico. Sono esempi riguardanti, ad esempio, la densità polisemica e concettuale di nozioni chiave di ogni discorso etico e politico. Si pensi al principio di giustizia, che può essere notoriamente inteso (da Aristotele in poi) almeno in una triplice accezione, commutativa o distributiva o retributiva; o il principio di eguaglianza, che contiene in sé altrettante ambiguità, nel momento in cui da un lato «può indicare l'indistinguibilità descrittiva di individui che coincidono in tutte le loro caratteristiche; dall'altro lato, l'uguaglianza può anche essere intesa nel senso di una richiesta di eguaglianza etica» (p. 28). Nella rivendicazione di "eguale trattamento", perché questo sia equo, deve essere chiaro che è impiegata la seconda nozione di giustizia, e non la prima, dal momento che quest'ultima contrasterebbe con il principio cardine dell'educazione inclusiva, il quale afferma il riconoscimento dell'individualità di ciascuno e il rispetto e valorizzazione della pluralità.

Al di là dei confini tematici e problematici tracciati dal contributo qui presentato, basta poi guardare allo svolgimento della filosofia, alla sua storia e alle testimonianze dei suoi autori, per rintracciare innumerevoli casi di un simile esercizio di chiarificazione dei concetti e di de-ambiguazione dei significati. Per restare in tema basti pensare alla necessità di distinguere tra inserimento, integrazione e inclusione, intendendo con la prima una presenza fisica che viene a superare una iniziale condizione o pericolo di esclusione, e con la seconda un processo a base primariamente spaziale che implica l'inserimento e l'incorporazione di un soggetto in una collettività in modo da promuovere dinamiche di adattamento tra il singolo e il contesto e l'unificazione delle risorse condivise<sup>31</sup>. Per quanto importanti, entrambe sono cosa diversa dalla promozione della diversità in un'ottica plurale e partecipativa, come risultato di atti intenzionali e scelte consapevoli volte a rimuovere gli ostacoli. Afferma a proposito Antonia Carlini: «Inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni»<sup>32</sup>.

Nello sforzo di riflettere su termini e problemi in modo critico e decostruttivo si dispiega la portata meta-etica del pensiero filosofico, che presta servizio alla costruzione di discorsi etici (impernati su valori, prin-

<sup>31</sup> Come avvio al complesso e controverso tema si veda R. MEDEGHINI, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia 2006. Inoltre anche R. MEDEGHINI, W. FORNASE, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano-Roma 2013.

<sup>32</sup> A. CARLINI, *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi*, Tecnodid Editrice, Napoli 2015, p. 71.

cipi, ordinamenti) nella misura in cui prende a oggetto della sua riflessione i termini stessi di quel discorso e le procedure della loro costruzione, svelandone trappole e cortocircuiti, oppure rivelandone possibilità e significati.

Come ogni altro costruito di valore pratico-etico, anche l'inclusione può procurare ambiguità, trappole e dilemmi. Alle prima accennano Quante e Wiedebusch quando la mettono in relazione a quel filone diventato frequentato della filosofia contemporanea che tematizza la nozione di riconoscimento, avanzando l'ipotesi che tanto l'integrazione quanto l'inclusione possano essere considerati come casi specifici di quella più ampia famiglia di azioni e pratiche basate sulla dialettica del riconoscimento tra soggetti. A questo sembra indirizzare la sensibilità che, con un ulteriore allargamento di sguardo, declina l'imperativo dell'inclusione nel linguaggio dei diritti umani universali, come rivendicazione a cui ogni persona in quanto tale è abilitata e a cui bisogna di conseguenza rispondere in un movimento reciproco di responsabilità. Sugli equivoci dell'inclusione mette invece in guardia Habermas nel testo dedicato alla inclusione dell'altro, quando ammonisce a non confondere l'inclusione con il livellamento o l'omologazione né con una forma di malinteso e indifferenziato (e indifferente?) universalismo. «Inclusione non deve significare né accaparramento assimilatorio [...] né chiusura contro il diverso». Inclusione dell'altro significa piuttosto che «i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere»<sup>33</sup>. La trappola nasconde

<sup>33</sup> J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro*, cit., p. 10.

di fatto un dilemma: lo potremmo chiamare il dilemma dell'inclusione. Esso si può semplificare e sintetizzare così: se si fa tanto leva sulle differenze e il loro rispetto, sulla rivendicazione del riconoscimento della diversità irriducibile di ciascuno, sull'individualizzazione degli apprendimenti come sulla personalizzazione della didattica, che cosa rimane alla fine di comune? Non c'è il rischio di tramutare l'individualizzazione in un solipsismo isolante e autoreferenziale? È adombrato qui, sul terreno della didattica e dell'apprendimento, quello spettro che Arendt paventava per la società intera e che chiamava la "perdita del mondo comune". L'alternativa estrema al livellamento sarebbe in questo caso una individuazione che separa e sconnette, creando, per dirla con le suggestioni di Max Stirner – un autore affascinante che proiettava sulla società le sue rivendicazioni anarchiche e libertarie – una società di unici: nella realtà, una non-società. Emerge qui in chiarezza la difficoltà di far emergere una dimensione relazionale da intendere non solo in senso formale-nominale ma sostanziale: ossia non solo come inter-azione funzionale tra soggetti (data dal fatto che ciascuno di noi vive in società, frequenta istituzioni, partecipa a fenomeni collettivi di vario genere, dal traffico per strada alla coda al supermercato, dai concerti alle votazioni) ma piuttosto come costituzione dialettica della propria personalità, nella cui sedimentazione trovano traccia gli scambi e le esperienze attive avute con gli altri. Ma nel momento in cui si diventa troppo diversi e tutto spinge verso la accrescitiva valorizzazione di ciò che distingue e contra-distingue (dove già il termine grammaticale indica una opposizione, una antitesi, un contrasto), in che modo ci si può riconoscere? In che modo si

arriva a interagire e collaborare? L'assonanza è un po' con l'antico dilemma del sofista: se si fa di ciascuno la misura del mondo, non scompare il mondo – quello spazio comune nel quale Arendt collocava il senso dell'agire umano, e dunque la sensatezza della nostra umanità?

L'inclusione nasconde trappole anche perché, in questo mondo perduto o in rottura, si possono creare, a seconda degli ambiti o dei Paesi, soglie di inclusione, a cui corrispondono altrettanti spazi di esclusione. Nella mancanza di criteri comuni, chi decide chi e cosa includere? Non c'è forse il rischio che l'esercizio dell'inclusione si trasformi nella prova di forza tra diversi, i quali non conoscono altro linguaggio comune che quello universale, perché naturalistico, appunto della forza? In questa accezione l'esito dell'inclusione sarebbe una giustapposizione guardinga o financo ostile tra individualità estranee. Tra assimilazione e chiusura, tra livellamento e indifferenza, l'inclusione pone invece davvero una sfida che si costituisce nella destrezza di fare incontrare e portare a equilibrio personalizzazione e cooperazione, alterità e solidarietà, creando uno spazio aperto e flessibile in cui le individualità scoprono la misura reciproca tanto del loro limite quanto del loro valore.

Su questi rischi e i possibili antidoti riflette, insieme alla pedagogia, anche la filosofia, e lo fa in un modo che è critico, interrogativo, decostruttivo. La chiarificazione di concetti si può infatti intendere anche come atto di decostruzione di costrutti semantici e dispositivi pratico-politici e/o giuridici in uso (un po' come è successo per la terminologia della disabilità: da "handicappato" a "persona con disabilità") per farne emergere il rimosso, il pregiudizio implicito e latente, il potenziale discrimina-

torio. Dopotutto, a partire soprattutto dalla magistrale opera archeologico-genetica di Foucault, si può dire che questa pratica sia entrata nella filosofia in maniera pressoché sistematica e a essa ormai appartenga. La potenzialità decostruttiva è quella che la filosofia dispiega e mette a disposizione attraverso gli strumenti concettuali e argomentativi che le sono propri e che coincide con la sua competenza meta-etica: ossia la sua capacità di riflettere, in una sorta di riflessione di secondo livello, sullo statuto logico e cognitivo delle argomentazioni etiche impiegate, sulla valenza oggettiva o soggettiva dei giudizi etici formulati, sulla loro performatività o cogenza, sulle modalità di formazione dei termini che costituiscono ogni discorso dotato di valore pratico e ricaduta etica e sui valori o comportamenti che quei termini veicolano o suggeriscono più o meno consapevolmente e più o meno legittimamente. Questa competenza, che chiamiamo appunto meta-etica, consente alla disciplina di guadagnare collocazione all'interno della mappa dei saperi dell'inclusione.

Come è stato osservato, duplice – ancora una volta – può essere l'accezione che la riflessione sui saperi dell'inclusione può assumere. Da un lato essa prevede il «condurre un'analisi critica sul modo in cui alcuni degli approcci disciplinari con i quali affrontiamo lo studio dei processi educativi inclusivi e con i quali cerchiamo anche di promuovere tali processi possano a volte invece contribuire a “costruire” l'altro/a». In questo caso si tratta di porre in dubbio il nostro sguardo e interrogare le nozioni e i costrutti di cui ci serviamo nella nostra azione di orientamento nel mondo così da svelare, smascherare gli assunti impliciti, quelli sottesi e magari non solo non dichiarati ma anche quelli fino a quel momento interio-

rizzati e non riflettuti, come riflessi automatici e normali-normalizzati, e che invece alla disamina critica rivelano il loro portato di ambiguità, manipolazione, pregiudizio o anche solo sospetto e distanziamento. A questo riguardo la lingua tedesca fa uso di un verbo eloquente: *nachfragen*. Che indica insieme l'atto di chiedere/interrogare "dopo" in senso temporale – dopo la costruzione, l'enunciazione, la formulazione – e chiedere "dietro" in senso spaziale-simbolico – dietro il detto, il dichiarato, l'agito.

Per un altro verso, «riflettere sui "saperi dell'inclusione" può però nello stesso tempo anche significare il tentativo di tracciare una possibile mappa dei saperi e delle pratiche spesso informali con i quali l'altro/a risponde al reticolo dei dispositivi di sapere/potere»<sup>34</sup>. Si tratta qui di provare a mappare il territorio di azione, quello *in primis* degli spazi educativi, per poter scorgere in esso re-azioni e possibilità di risposta, occasioni di interazione e dialogo e momenti di crescita comune, opportunità di espressione dove si manifestano le difficoltà "dei diversi" e risorse da valorizzare mediante l'impiego di risorse didattiche diversificate. Dopotutto, il primo dovere dell'insegnante è quello della semina: operosa, generosa, lungimirante e instancabile. E come ogni semina, non c'è certezza di raccolta, ma solo speranza – e quella basta.

La saggezza della massima, tra l'altro, è antica, se già Senofonte (che di educazione era un esperto) fa dire a Socrate nei suoi *Memorabili*: «né chi ha ben coltivato un campo sa con certezza chi coglierà i frutti, né chi ha ben costruito una casa sa chi la abiterà, né il generale sa

<sup>34</sup> D. ZOLETTO, *I saperi dell'inclusione*, <https://www.scuolafilosofia.it/2014/10/zoletto/> (rich. 16.1.2026).

se porterà benefici il suo comando, né il politico sa se porterà benefici la sua guida dello Stato»<sup>35</sup>. Così, ci permettiamo di aggiungere, il filosofo, così l'insegnante.

La semina, tuttavia, prevede, oltre la speranza, anche progettualità e competenza, e le competenze di concettualizzazione, problematizzazione e argomentazione che la filosofia è in grado di coltivare e addestrare possono trovare piena sponda nell'esercizio dell'educazione.

Sugli equivoci, le trappole e i dilemmi occorre riflettere, si è detto, in ottica critica e decostruttiva, dove la decostruzione è però solo un momento funzionale alla costruzione di un progetto teorico, educativo o didattico che mira alla promozione di valori positivi di dignità e inclusione. Si tratta di esercitare quella che è stata definita una «analisi critica, ma non disperata»<sup>36</sup> capace di accompagnarsi agli sforzi mirati e meditati di affrontare in maniera progettuale, propositiva e strategica, le realtà e le difficoltà che si incontrano nei contesti educativi.

In questo esercizio, che Cartesio avrebbe definito nei termini di chiarezza e distinzione, la filosofia, in quanto metodologia coerente e sistematica di pensiero e di discorso, procura quell'atto di riflessività e chiarificazione nel quale consiste essenzialmente il pensiero critico. Il quale, come noto, non si esaurisce nella disamina ordinata delle alternative in campo ma formula motivazioni, giudizi e gerarchie di giudizi in vista di una

<sup>35</sup> SENOFONTE, *Memorabili* (a cura di A. Santoni, Milano, Rizzoli, 1994) libro I, cap. 1, § 8, ma anche similmente in I, 4, 17.

<sup>36</sup> F. GIUST-DESPRAIRIES, *Che fare della diversità nella scuola?* (2010), in «Animazione Sociale», marzo 2014, pp. 12-21, p. 20, cit. in D. ZOLETTO, *I saperi dell'inclusione*, op. cit.

presa di posizione, di una scelta, una decisione (secondo la densità semantica propria del termine “*crisis*”): in vista insomma di un agire che è ragione pratica, pratica ragionata e concreta di pensiero.

Pare dunque evidente come la dimensione filosofica possa contribuire significativamente a sostenere quel pensiero critico-riflessivo quale *habitus* mentale proprio di chiunque ricerchi ed operi nel campo dell'educazione e della crescita dell'uomo, soprattutto nelle sue manifestazioni più fragili e delicate<sup>37</sup>.

La pratica combinata di chiarificazione e argomentazione in cui l'esercizio filosofico e meta-etico consiste procura – dovrebbe essere orientata a procurare – la *Selbstaufklärung*, quell'auto-rischiamento che è scoperta e presa di consapevolezza, denuncia critica e sensibilizzazione etica, e che dovrebbe riposare alla base di ogni agire umano, a maggior ragione di quello che va a incidere su ambiti delicati e forieri di implicazioni a lungo termine quale è quello dell'educazione e della formazione dei più piccoli.

Proprio in considerazione della potenzialità di incidenza che ogni pratica educativa ha, in quanto pratica di inter-rel-azione tra soggetti e azione di cura costruttiva rivolta a persone, gli insegnanti dovrebbero poter acquisire nel loro percorso di formazione, accanto alle competenze disciplinari e didattiche, anche un bagaglio di competenze etiche e metaetiche che li metta in grado sia di agire in maniera responsabile e riflessiva rispetto

<sup>37</sup> Cfr. S. MAGGIOLINI, D. BULGARELLI, *Presentazione sezione contributi «La Pedagogia speciale incontra la Filosofia»*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion» (on line), VII (2019), 1, pp. 13-15, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/3483/3291> (rich. 10.10.2025).

agli obiettivi dell'inclusione sia di promuovere in maniera consapevole ed efficace azioni di sensibilizzazione sui discenti e con loro e tra loro percorsi effettivi di inclusione. Infatti, come scrivono i due autori, «la formazione di una "ethical literacy" nei professionisti della pedagogia è anche una preoccupazione indispensabile e una misura di affiancamento significativa nella realizzazione di un sistema educativo inclusivo, dal momento che essa dev'essere a un certo punto trasmessa ai bambini» (p. 44)<sup>38</sup>.

Quante e Wiedebusch specificano questo bagaglio di risorse identificando tre competenze chiave: la riflessione sugli assunti etici di base, la capacità d'uso di diversi tipi di argomentazione, la distinzione tra usi descrittivi e valutativi dei termini. Sono queste competenze a costituire l'abc dell'alfabetizzazione etica, chiamata in gergo *Ethical literacy*, e che consiste nella «capacità degli esperti di pedagogia (infantile) di difendere i valori e le norme associate all'inclusione nella comunicazione interna ed esterna» (p. 38).

L'inclusione, con la sua costellazione di saperi e pratiche, deve evitare di diventare un desiderio della coscienza o un riflesso dei buoni sentimenti individuali e farsi pratica guidata e monitorata conseguente alla gestione riflessiva delle risorse professionali acquisite e sviluppate. Se l'inclusione deve diventare pratica professionale

<sup>38</sup> Su questa linea si collocano gli studi sperimentali di cui danno traccia le seguenti pubblicazioni congiunte: S. WIEDEBUSCH, P. JAUSCH, M. QUANTE, *Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden*, in «HLZ», 5 (2022) 1, pp. 409-425 e S. WIEDEBUSCH, D. MANNO, P. JAUCH, E.P.C. ALESSIATO, M. QUANTE, *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), 203215 <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-1> (rich. 16.1.2026).

consolidata, deve poter disporre degli adeguati strumenti e delle adeguate e pertinenti tecniche professionali, e l'alfabetizzazione etica deve essere una di queste, perché con le risorse che attiva, in maniera diretta sugli operatori dell'educazione e della formazione e in maniera indiretta sui discenti, si profila come «un passo necessario verso la professionalizzazione della pedagogia inclusiva» (p. 38)<sup>39</sup>.

Pur senza enfatici proclami il contributo di Quantè e Wiedebusch che qui presentiamo si propone come un manifesto della necessità di introdurre una adeguata alfabetizzazione etica nei percorsi di formazione degli insegnanti di tutti i livelli e ordini di scuola: un manifesto di politica scolastica e politica culturale a favore di una istituzionalizzazione, da promuovere e consolidare, della sinergia necessaria tra filosofia e scienze dell'educazione.

### 3) Ritorno alle origini: una filosofia che è pratica – pratica filosofica

Il terzo livello di congiunzione tra filosofia e scienze dell'educazione è come un ritorno alla forma prima ed essenziale delle discipline, a quella congiunzione felice di teoria e pratica che connotava la filosofia delle origini<sup>40</sup> e che rappresenta il presupposto della pedagogia più

<sup>39</sup> Giova ricordare che il documento della commissione presieduto dalla senatrice Franca Falcucci (1975) che enuncia i principi basilari di quella che ora in Italia chiamiamo scuola inclusiva annovera tra questi la collegialità, il protagonismo della famiglia, la gestione integrata dei servizi, la formazione degli insegnanti. Recentemente sono stati celebrati i 50 anni di quel documento: Cfr. il numero 24 (2025) 2 de «L'integrazione scolastica e sociale», con l'editoriale firmato da PASQUALE MOLITERNI (ivi, pp. 1-6: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-24-n-2/editoriale/>) (rich. 25.10.2025).

<sup>40</sup> Per un solo esempio basta leggere P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Études Augustiniennes, Paris 1987, tr. it., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1987. Recentemente da una

avvertita. Per entrambe le discipline una simile congiunzione ha lo statuto di una vocazione da riscoprire. Lo si può chiamare un uso pratico-prescrittivo del sapere filosofico e si avvicina operativamente alla pratica della consulenza filosofica. Essa ha a che fare con l'elaborazione di raccomandazioni etiche e proposte d'indirizzo capaci di orientare e/o supportare la pratica pedagogica e fornirle strumenti riflessivi e argomentativi che le consentono di potenziare la sua opera e avvalorare i suoi intenti. L'esercizio meta-etico summenzionato si definisce e agisce come esercizio pre-pedagogico nel senso di contribuire a creare il quadro concettuale, semantico e di discorso nel quale possono essere formulate proposte d'intervento o ipotesi di lavoro che saranno poi i saperi specifici, le scienze dell'educazione e della didattica, a ideare concretamente e a mettere a terra nel dettaglio. Rispetto a quel quadro concettuale che permane sullo sfondo la formulazione di distinguo, principi d'indirizzo, clausole di cautela o orientamenti di precauzione valgono sia come coordinate programmatiche o contenitive delle misure avanzate sia come metro di vagliatura e valutazione della loro efficacia e adeguatezza. Nell'effetto di fornire alle proposte educative e didattiche o alle misure riguardanti i processi istituzionali dell'educazione e formazione le indicazioni e i parametri rispetto ai quali valutare la loro efficacia e il grado e la qualità del loro impatto, se positivo, neutro o negativo, l'intervento di consulenza della filosofia assume su di sé un valore implicitamente etico perché permette, a seconda dei casi e delle combinazioni,

prospettiva "applicativa" avvincente anche I. GASPARI, *Lezioni di felicità. Esercizi filosofici per il buon uso della vita*, Einaudi, Torino 2019.

di difendere, valorizzare, promuovere la componente di costruzione etica insita in certe proposte educative e didattiche (che hanno a che fare con la pedagogia speciale e l'inclusione ad esempio), di suggerire correzioni e integrazioni così da ottimizzare la corrispondenza tra strumenti e fini – fini che, nel caso appunto dell'educazione inclusiva, rispondono a valori etici riconosciuti come normativi e universali – e insieme di rendere avvertiti dei rischi diretti o collaterali di certe misure proponendo o suggerendo rimedi, alternative, correttivi.

L'esempio che fanno gli autori del testo nel quadro del dibattito su categorizzazione e decategorizzazione riguarda l'incremento di consapevolezza che la filosofia può promuovere e aiutare a sviluppare negli insegnanti e in tutti gli operatori dell'educazione e della formazione: consapevolezza rispetto alla necessità di una alfabetizzazione etica professionalizzata che renda parimenti professionale la costruzione, la realizzazione e la valutazione dei percorsi d'inclusione; la chiarificazione e la presa d'atto dei rischi insiti nell'uso di categorizzazioni e diciture classificatorie, che precipita nella conseguente avvertenza di fare un uso responsabile e monitorato di esse, adottando come riferimento strumenti di classificazione accreditati e riconosciuti a livello internazionale; la consapevolezza che i processi di inclusione e di esclusione si svolgono su livelli diversi, che non riguardano solo la formalizzazione concettuale o linguistica di "differenze" o "anomalie" ma che attivano spesso una varietà molteplice di associazioni e risorse, cosa che rende necessario mantenere una mentalità flessibile e aperta, disponibile a interrogare sempre e continuamente le proprie assunzioni di partenza, a recepire le diverse esperienze ed evi-

denze empiriche, invece di focalizzarsi su un solo fattore o una selezione ristretta di essi (l'impiego di categorizzazioni concettuali e diagnostiche, ad esempio) e a tenere conto della molteplicità di fattori che concorrono a creare ambienti educativi inclusivi e alla formazione dei processi sociali inclusivi o, viceversa, escludenti. Questo tipo di avvertenza sembra riecheggiare, a titolo puramente esemplificativo, la rivendicazione di etica concreta che i pensatori della sinistra hegeliana, e Karl Marx in particolare, avanzarono in critica a Hegel e alle formalizzazioni teoriche del suo sistema, celebrato nella sua maestosità speculativa ma accusato di trascurare la base materiale dei processi e dei fenomeni sociali: vanno bene le dichiarazioni di principio – si potrebbe sintetizzare bruscamente il nocciolo della critica – ma poi le relazioni tra gli individui e gli assetti della società si strutturano su più livelli che coinvolgono tanto la testa quanto i piedi e la pancia dell'individuo, tanto la sua destinazione universale, che lo rende di principio uomo e cittadino uguale a tutti gli altri, quanto la sua determinazione individuale e personale, che lo specifica e distingue nei suoi bisogni anche minuti e nei suoi desideri personali. Sono questi processi variegati e differenziati che attivano la componente razionale del soggetto rendendolo assimilabile ai suoi simili (essere razionale) accanto a specificazioni (di vita, di vissuto, di carattere, di società, di cultura e lavoro) che ne fanno un uomo soggetto alle condizioni della sua esistenza, invece che padrone di esse. Per garantire una vera e realizzata corrispondenza tra la realtà e gli ideali del sistema occorre, secondo quegli autori, un rivolgimento che avrebbe capovolto il sistema stesso riposizionandolo sui piedi (pronto a camminare nella storia), invece che

sulla testa (troppo astratto e teorico) e insieme avrebbe permesso di riorganizzare la società su nuove basi: basi concretamente emancipate ed egualitarie. Un'etica concreta, rivendicavano quei filosofi – tra loro anche Antonio Gramsci – perché realizzata nelle condizioni di lavoro e di realtà degli individui. Ora, al di là del merito delle questioni, platealmente diverse, l'esempio marxiano ci serve come esempio di un atteggiamento intellettuale, geniale e rivoluzionario, che non si è limitato a ricomporre il sistema filosofico in modo tale da renderlo il più possibile prossimo alla realtà (cosa che poi, di fatto, non è riuscita), ma ha fatto il tentativo di allargare lo sguardo, di rivolgere l'attenzione al contesto del sistema invece che ai suoi soli assunti o propositi ideali, e di integrare nella propria zona di interesse una molteplicità di fattori anche estranei al sistema originario ma in cui esso, si fece la scoperta, era in qualche modo radicato. Marx, prima di ogni programma politico e rivoluzionario, insegna a essere propriamente filosofo combinando in maniera accattivante chiarificazione concettuale, critica argomentata, visione storica, progettualità normativa e attenzione concreta (che significa: al concreto). In fondo, si può concludere, egli propone un esercizio critico e meta-etico che anche la pratica educativa, e in particolare quella inclusiva, dovrebbe assumere, introiettare e svolgere. Anche se poi, ci si potrebbe chiedere, ogni pratica educativa non dovrebbe essere (orientata a essere) inclusiva?

Se, come scrivono gli autori, «è necessario ampliare la prospettiva e concentrarsi su ulteriori fattori critici per il successo dell'educazione inclusiva» [ulteriori rispetto al pro o contro la categorizzazione – *NdA*], l'esercizio del sapere filosofico sul terreno delle questioni educative e

didattiche contribuisce a un simile auspicato ampliamento di prospettiva e all'elaborazione di quel pensiero multiprospettico e multilaterale di cui i problemi complessi, per essere affrontati adeguatamente ed efficacemente nell'epoca della complessità, necessitano e meritano.

All'ampliamento di prospettiva contribuisce anche la sinergia e la pratica collaborativa con altre discipline. I *Disability Studies* sono un esempio in tal senso, e si fanno implicitamente portatori anche dell'istanza che intravede un beneficio per il lavoro filosofico nella misura in cui questo si aprisse in maniera dialogica e non pregiudiziale anche al confronto con il lavoro degli attivisti e degli studiosi della disabilità<sup>41</sup>.

Di fatto la sinergia matura sul terreno della differenza. Sensibili a questo riguardo, Quante e Wiedebusch fanno notare come certo sussistano differenze disciplinari nel trattare il tema della categorizzazione e decategorizzazione, a seconda che si interpellino «i rappresentanti di gruppi professionali appartenenti a discipline pedagogiche e all'ambito delle scienze sociali» o «gruppi professionali che lavorano in ambito terapeutico o nel campo della pedagogia speciale», a seconda dunque anche che vengano privilegiati intenti conoscitivi e teorici o intenti terapeutici (pp. 2-4).

A fronte di opposizioni disciplinari che possono portare, nei casi peggiori, a irrigidimenti, specialismi ciechi e compiaciute posizioni di presunta incompatibilità, è a maggior ragione necessario ricorrere all'attivazione e

<sup>41</sup> J.M. REYNOLDS, T.B. BURKE, *Introducing the Journal of Philosophy of Disability*, in «The Journal of Philosophy of Disability», 2021, pp. 3-10. Alcuni spunti sono stati raccolti nel lavoro di CANI ENKELEJDA, *Una filosofia per la disabilità. Prospettive educative*, Università degli Studi di Padova, a.a. 2022/2023.

all'impiego di strumenti di lavoro che siano logicamente corretti, condivisi secondo una razionalità trasparente e ricostruibile a posteriori (*nachvollziehbar* si direbbe in tedesco, ossia tale da poter essere ripercorsa nei suoi svolgimenti, premesse e conclusioni), neutri emotivamente, ossia non gravati da affezioni sentimentali o proiezioni personali. Al fine del dialogo e della alleanza dei saperi è auspicabile costruire un terreno neutro ma non indifferente, comune ma non livellato (secondo lo spettro denunciato da Habermas), in modo che ciascuno possa in esso, all'interno di quel quadro di lavoro professionale e tutelato, far valere in libertà e responsabilità il proprio punto di vista come contributo differenziato e plurale al fine comune: un metodo di lavoro davvero inclusivo, che la filosofia può massicciamente aiutare a costruire.

In quest'ottica, come esperimento e insieme come proposta, si colloca già la sinergia inter- e cross-disciplinare che le cattedre di filosofia e pedagogia speciale stanno portando avanti all'interno del Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli e di cui il progetto *ELFI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts*, è una prima traccia. Che il presente volume, costruito intorno al contributo di Michael Quante e Silvia Wiedebusch su categorizzazione e decategorizzazione, si candidi a rappresentare gli orientamenti programmatici e metodologici di fondo delle attività di quel gruppo di lavoro è motivo di particolare soddisfazione ed è una testimonianza preziosa di una cooperazione tra discipline, Università e Paesi che crede nella comunicazione di idee, nello scambio di proposte e nell'incontro di approcci diversi per obiettivi comuni.



Daniela Manno

*L'educazione inclusiva  
oltre la logica dell'eccezione*

### 1. Introduzione

Con riferimento ai contesti scolastici cosiddetti inclusivi ossia orientati a sostenere il successo formativo di tutti gli alunni<sup>1</sup> indipendentemente da qualsiasi dimensione di eterogeneità, il tema della categorizzazione – la pratica che legittima l'offerta di sostegni aggiuntivi – è un nodo indubbiamente spinoso. Innegabili sono infatti i rischi di mettere in crisi lo stesso concetto di educazione inclusiva che si intende promuovere: non di rado la categorizzazione porta con sé effetti stigmatizzanti e marginalizzanti dei *soggetti* che ne sono *oggetto*, compresi attraverso le caratteristiche della categoria piuttosto che nella loro unicità di persone. Il dibattito che vede contrapporsi i sostenitori della categorizzazione e quelli della cosiddetta decategorizzazione è ampio anche per le stesse dimensioni attraverso le quali si articola, da quella organizzativa a quella normativa.

<sup>1</sup> Nel testo il genere maschile e il genere femminile sono utilizzati in modo alternato e casuale, entrambi sempre in senso sovraesteso.

Non trascurando tutte le voci in campo, ma lasciandole sullo sfondo, Michael Quante e Silvia Wiedebusch, nel saggio presente in questo volume, entrano nel dibattito sulla decategorizzazione nel contesto dell'educazione inclusiva in Germania, analizzando in profondità vantaggi e svantaggi dell'una e dell'altra posizione dal punto di vista della dimensione etica del discorso. Così facendo arrivano a sostenere l'importanza e, in assenza di più profondi cambiamenti sistemici che dovrebbero riguardare le istituzioni scolastiche inclusive e che loro anche auspicano, l'ineliminabilità della categorizzazione, purché ne siano contenuti, quanto più possibile, i rischi connessi. E a questo proposito che prende corpo la proposta di un'alfabetizzazione etica per tutti gli insegnanti: un'*Ethical Literacy* che porti allo sviluppo non solo di una postura ma di una vera e propria competenza professionale che dovrebbe sostanziarsi nella capacità di autoriflettere sui propri assunti di base, utilizzare in modo consapevole e controllato diverse forme di argomentazione, nonché di distinguere con chiarezza tra gli usi descrittivi e quelli valutativi delle categorizzazioni<sup>2</sup>.

Si tratta di una proposta di indubbio rilievo per la formazione di insegnanti che – imparando a ricono-

<sup>2</sup> Si tratta di una competenza che, sebbene ampiamente riconosciuta come necessaria, stenta a essere inserita in modo organico nei percorsi formativi dei docenti. Per un'analisi della percezione degli studenti tedeschi ed italiani in merito alle competenze etiche acquisite durante la loro formazione, si rimanda allo studio condotto nell'ambito delle attività dell'*International Research Group ELfI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts*, [https://www.unisob.na.it/ateneo/c005\\_f.htm?or=1](https://www.unisob.na.it/ateneo/c005_f.htm?or=1): S. WIEDEBUSCH et al., *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», XII (2024), 2, pp. 203-215, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-18>.

scere e a supervisionare i presupposti impliciti delle loro azioni – potrebbero acquisire livelli di sempre maggiore consapevolezza così che il loro agire professionale non tradisca con i fatti, come spesso inconsapevolmente accade, i valori che vorrebbe concretizzare. Insegnanti, infatti, che consolidano l'abitudine a interrogarsi sulla dimensione etica dei fatti educativi, esercitano in realtà il pensiero in tutte le sue dimensioni ed è in tal senso che potrebbero potenziare i loro livelli di consapevolezza. Il riferimento qui vuole essere al concetto di pensiero multidimensionale di Matthew Lipman all'interno del quale si implicano vicendevolmente tre dimensioni, quella critica, quella creativa e quella *caring*, quest'ultima, per l'appunto, maggiormente legata agli aspetti etici e valoriali<sup>3</sup>. Per Lipman il luogo privilegiato per l'esercizio e lo sviluppo del pensiero multidimensionale è un luogo comunitario, in specie quello della cosiddetta Comunità di Ricerca Filosofica. Sarebbe interessante poter sviluppare oltre questo discorso in connessione alla proposta di Quante e Wiedebusch e non si esclude che lo si possa fare in futuro. Per ora, per le specifiche intenzioni argomentative che guidano questa scrittura, ci si può solo limitare a evidenziare una considerazione che, per quanto apparentemente scontata, è, invece sostanziale: l'educazione, anche quella inclusiva, non può essere mai una mera trasposizione tecnica di procedure amministrative in quanto implica sempre scelte di senso e, pertanto, assunzione di responsabilità del proprio agire professionale. È la stessa scuola che non può essere intesa come una somma di procedure perché accanto al *che cosa* non può

<sup>3</sup> M. LIPMAN, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 27.

mai mancare il *perché* e il *come*. Ed è per questo motivo che, lasciando sullo sfondo il dibattito sulla decategorizzazione, si intende provare a spostare l'asse del discorso su una questione più ampia, legata al concetto stesso di educazione inclusiva e al senso – nei termini del *perché* e del *come* – della scuola comune per provare a pensare che cosa potrebbe accadere se l'inclusione, anziché un'*eccezione* regolata da deroghe e vincoli categoriali, fosse la forma ordinaria del pensare, del fare e del valutare. Si tratta di uno spazio di riflessione che è necessario abitare soprattutto in un momento storico in cui non mancano scetticismi e critiche nei confronti del modello della cosiddetta *full inclusion*<sup>4</sup>.

## 2. *L'educazione inclusiva in Italia fra conquiste e sfide ancora aperte*

In un clima culturale caratterizzato da ampie e profonde rivendicazioni da parte delle minoranze per il riconoscimento dei diritti, l'Italia, negli anni '70 del secolo scorso, ha compiuto scelte coraggiose in tema di tutela del diritto all'istruzione avviando un processo di rifor-

<sup>4</sup> In riferimento alle critiche rivolte al modello della *full-inclusion*, cfr.: P. IMRAY, A. COLLEY, *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Abingdon, Routledge, 2017; J.M. KAUFFMAN, J.B. SCHUMAKER, J. BADAR, B.A. HALLENBECK, *Where Special Education Goes to Die*, in «Exceptionality», XXVII (2018), pp. 149-166; G. HORNBY, J.M. KAUFFMAN, *Special education's zombies and their consequences*, in «Support for Learning», XXXVIII (2023), pp. 135-145, <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12451>. In risposta a quello che in Italia è stato definito inclusio-scetticismo, si veda: D. IANES, G. AUGELLO, *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

ma che ha portato all'apertura della scuola comune agli alunni con disabilità e, gradualmente, all'introduzione dei necessari dispositivi di supporto che potessero garantire non solo l'accesso ma anche il successo formativo.

A distanza di quasi mezzo secolo, si registra un aumento esponenziale del numero di alunni con disabilità che frequentano la scuola comune. Un rapporto ministeriale rilevava che già, tra il 1998 e il 2007, a fronte di un incremento complessivo della popolazione scolastica pari al 2,8%, gli studenti con disabilità erano aumentati di circa 58.000 unità, passando da quasi 117.000 a circa 175.000<sup>5</sup>. Le elaborazioni ISTAT sui dati ministeriali per l'anno scolastico 2010/11 mostravano, nella scuola primaria, circa 78.000 alunni con disabilità (pari al 2,8% del totale) e nella secondaria di primo grado poco più di 61.000 (3,4%)<sup>6</sup>. Il fenomeno è andato ulteriormente consolidandosi come si rileva dall'ultimo rapporto ISTAT disponibile. Infatti, nell'anno scolastico 2023/24 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane di ogni ordine e grado sono quasi 359.000, pari al 4,5% degli iscritti (+6% rispetto all'anno precedente e +26% negli ultimi cinque anni, con un incremento di 75.000 unità)<sup>7</sup>. La tipologia di diagnosi più diffusa rimane quella relativa alla disabilità intellettiva.

<sup>5</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s.2007/2008. Dati, fenomeni e tendenze del sistema di istruzione*, 2019, [https://leg16.camera.it/temiap/temi16/MIUR\\_10anniscuolastatale.pdf](https://leg16.camera.it/temiap/temi16/MIUR_10anniscuolastatale.pdf) (data di accesso: 07/09/2025).

<sup>6</sup> ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, Anno scolastico 2010-11, ISTAT, 2012, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/alunni-con-disabilita-nelle-scuole-primarie-e-secondarie-di-primo-grado-statali-e-non-statali-anno-scolastico-2010-2011/> (data di accesso: 07/09/2025).

<sup>7</sup> ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*, ISTAT, 2024, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclu->

A questo percorso di crescita quantitativa si è accompagnato, negli ultimi anni, un tentativo di ripensamento normativo. Se, da un certo punto in poi, la Legge 104/1992 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” ha rappresentato il quadro generale di riferimento anche per l’integrazione scolastica, con il Decreto legislativo 66/2017 (e le successive modifiche del D.Lgs. 96/2019) si è cercato di ricalibrare il modello italiano in una prospettiva più aderente ai principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e al modello biopsicosociale dell’ICF. Il decreto ha, infatti, introdotto nuove procedure di certificazione – di notevole importanza è l’introduzione del *Profilo di Funzionamento*<sup>8</sup> –, ridefinendo i passaggi tra diagnosi clinica e progetto educativo e ha attribuito un ruolo centrale al Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) in cui scuola, famiglia e servizi sanitari sono chiamati a cooperare.

Elemento innovativo è anche il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI) che non si limita più a una programmazione didattica individuale, ma si inserisce in

*sione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/*  
(data di accesso: 07/09/2025).

<sup>8</sup> Secondo l’attuale normativa, successivamente alla Diagnosi Clinica e all’accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica, occorre procedere a una valutazione del funzionamento dell’alunno tenendo conto della prospettiva e dei domini della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Il decreto legislativo n. 66 del 2017 art. 5, comma 3 stabilisce che: «Il Profilo di funzionamento è redatto da una unità di valutazione multidisciplinare, nell’ambito del SSN, con la collaborazione dei genitori, nel rispetto del diritto di autodeterminazione del soggetto in età evolutiva con disabilità nella massima misura possibile, con la partecipazione del dirigente scolastico ovvero di un docente specializzato sul sostegno didattico, dell’istituzione scolastica di iscrizione». È a partire da tale Profilo che si può poi procedere

un progetto di vita più ampio, orientato all'autonomia e alla partecipazione sociale dell'alunno. In questo senso, il PEI assume la funzione di strumento di corresponsabilità tra insegnanti curricolari, docenti di sostegno e altre figure educative, ponendo maggiore attenzione alla qualità dei contesti di apprendimento.

Nel tempo, inoltre, sono state introdotte misure di tutela anche per altri alunni, dapprima per quelli con Disturbo dell'Apprendimento ai sensi della Legge 170 del 2010 e successivamente anche per quelli con svantaggi socio-economici, linguistici e culturali. A sistematizzare l'intera area dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali intervengono la Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* del 2012 e la successiva Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*).

Come noto, la locuzione Bisogni Educativi Speciali era stata introdotta nel 1978 nel Regno Unito con il cosiddetto *Warnock Report* con l'intento non solo di offrire sostegni ad alunni che ne avevano bisogno pur in assenza di una condizione di disabilità ma anche di spostare il focus da un approccio bio-medico focalizzato sulle diagnosi a uno più educativo concentrato sui bisogni

re alla redazione del Piano educativo individualizzato (PEI), sulla base del d.i. 29 dicembre 2020, n. 182 «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66» e successive modifiche.

esperiti nei contesti scolastici<sup>9</sup>. L'articolazione di questa macro-categoria nelle tre categorie degli alunni con disabilità (categoria A), dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria e, per la comune origine nell'età evolutiva, anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività – categoria B) e dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (Categoria C), recepita anche in Italia con la Direttiva e la Circolare summenzionate, risale invece al 2000 ed è da attribuirsi all'OCSE che ha così inteso favorire, attraverso una maggiore uniformità nel loro uso, una più facile comparazione di dati a livello internazionale<sup>10</sup>.

Nella pratica, però, tale macrocategoria, anche per la sua ampiezza, ha spesso prodotto incertezza e indeterminazione, portando a una frammentazione delle risposte e producendo una moltiplicazione di “eccezioni” gestite caso per caso. Inoltre, nonostante le buone intenzioni, anche la nuova locuzione è divenuta una gabbia classificatoria<sup>11</sup>, contribuendo ad ampliare gli effetti stigmatizzanti delle categorizzazioni. Non di rado, piuttosto che una “macrocategoria politica”<sup>12</sup> sembra

<sup>9</sup> Per la ricostruzione della genesi e dell'evoluzione del concetto, si rimanda a: M. WARNOCK, B. NORWICH (edited by L. Terzi), *Special Educational Needs: A New Look*, London, Continuum International Publishing Group, 2005. Cfr. anche, fra gli altri: D. IANES, *Bisogni Educativi Speciali. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005; D. MANNO, F. CHELLO, *Bisogni Educativi Speciali: (in)attualità di una categoria al tempo del Covid*, in M. Musello, V. Cafagna (a cura di), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Barletta, Cafagna, 2021, pp. 63-94.

<sup>10</sup> OECD, *Special Needs Education: Statistics and Indicators*, Paris, OECD Publishing, 2000, <https://doi.org/10.1787/9789264188105-en> (data di accesso: 07/09/2025).

<sup>11</sup> Il riferimento è anche a Marina Santi che parla di «diagnosi che diventano gabbie invece che esperienza del limite che muove i confini». M.

essere diventata una nuova etichetta diagnostica con la quale si tende a identificare in modo *permanente* un soggetto con qualcosa – il bisogno esperito – che non solo è *temporaneo* ma è anche e sempre da considerarsi una *risposta* a specifiche dinamiche contestuali poco favorevoli o addirittura ostacolanti<sup>13</sup>. Si tende a commettere un errore ricorrente e che deriva da una comprensione ridotta dei termini che qualificano questo bisogno che – sarebbe bene ricordarlo – è *educativo* perché legato in modo specifico al contesto scolastico ed è *speciale* perché, sostanzialmente, *statisticamente meno frequente* rispetto ad altri maggiormente condivisi dal gruppo di riferimento.

Per quanto esposto, l'ampliamento della platea di alunni per i quali è possibile introdurre deroghe rispetto ai percorsi di apprendimento *standard*, sembra non aver consentito l'effettivo superamento del modello dell'integrazione – che pure fatica talvolta ad andare a pieno regime come mostrano i dati relativi alla mancanza di figure di assistenza specialistica e di continuità degli insegnanti di sostegno<sup>14</sup> – a favore di quello dell'inclusione. Infatti, i presupposti e i dispositivi – i *perché* e i *come* a cui si accennava nell'introduzione –

SANTI, *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, in «Studium Educationis», XVI (2015), 2, pp. 103-113.

<sup>12</sup> D. IANES, *BES – Bisogno Educativo Speciale*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 48-53.

<sup>13</sup> Cfr.: S. VEHMAS, *I bisogni educativi speciali. Un'analisi filosofica*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Trento, Erickson, 2015, pp. 205-220.

<sup>14</sup> ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*, ISTAT, 2024, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/inclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/> (data di accesso: 07/09/2025).

sono sostanzialmente rimasti i medesimi<sup>15</sup> e l'educazione inclusiva continua a essere considerata come una pratica *eccezionale* e non *normale*. La specialità di alcune pratiche educative resta qualcosa di *aggiunto* invece di contaminare le prassi comuni impedendo così la trasformazione della scuola in senso inclusivo, ossia a una trasformazione guidata da valori inclusivi<sup>16</sup>. Ecco allora che si assiste al delinarsi di una situazione quasi paradossale: la scuola comune diventa un luogo in cui, in nome dell'individualizzazione e della personalizzazione dell'apprendimento<sup>17</sup>, si finisce talvolta per produrre separazioni, spesso molto nette, dei percorsi, degli spazi e dei tempi e, non in ultimo, dei ruoli, contribuendo così ad alimentare il rischio che sopravviva – nei fatti – un modello di educazione separata.

<sup>15</sup> Roberto Medeghini ha parlato, in proposito, di alcuni impliciti dell'integrazione scolastica identificandoli nell'abilismo, nella neutralità dei contesti, nell'omogeneità formativa e nell'adattamento. R. MEDEGHINI, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 95-127.

<sup>16</sup> In riferimento ad una 'visione additiva' dell'inclusione contrapposta a una trasformativa, cfr. D. MANNO, *Cronotopi dell'educazione inclusiva*, in «Pedagogia oggi», XVII (2019), pp. 1-12, <https://doi.org/10.7346/PO-01209-31>. Per quanto riguarda la trasformazione inclusiva della scuola, si ricorda che per gli autori dell'Index per l'inclusione, le trasformazioni della scuola possono essere così intese solo quando ispirate a valori inclusivi. T. BOOTH, M. AINSCOW, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, 2014.

<sup>17</sup> Massimo Baldacci, in *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo* (Torino, UTET, 2002) ricorda che nel concetto di individualizzazione è insita la logica dell'adattamento di obiettivi comuni, sebbene l'insegnamento sia sempre un adattamento alle possibilità cognitive dell'alunno (p. 136), mentre nella personalizzazione viene considerato non solo il raggiungimento di obiettivi comuni ma anche lo sviluppo delle eccellenze individuali, così che la personalizzazione risulta caratterizzata dal pluralismo dei percorsi (pp. 160-175).

Il problema è che l'inclusione, così come molte altre questioni scolastiche, vengono spesso lette attraverso un'unica lente che è quella dell'apprendimento al punto che l'educazione finisce per ridursi solamente alla produzione di esiti attraverso pratiche che, più che educative, si configurano come servizi commerciali. Si tratta di quel processo che Biesta ha definito *learnification*, uno spostamento dell'attenzione dall'insegnamento<sup>18</sup> all'apprendimento e che può aiutarci a leggere anche la questione dell'inclusione poiché se essa resta *solo* sul piano dell'apprendimento rischia di trasformarsi in un'operazione tecnica di adattamento. Se invece la riportiamo *anche* al piano dell'insegnamento, allora diventa un processo educativo vero e proprio, cioè un incontro con la differenza. Come ricorda Biesta, l'educazione non coincide con il "fare ciò che si vuole", ma con il confronto tra ciò che è desiderato e ciò che è desiderabile<sup>19</sup>. Sul piano dell'inclusione ciò significa che la sfida non è solo garantire a ciascuno percorsi personalizzati, ma costruire le condizioni per una coesistenza educativa, e non per una mera compresenza, che tenga insieme pluralità e progetto comune<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Cfr. G.J.J. BIESTA, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006.

<sup>19</sup> G.J.J. BIESTA, *Receiving the Gift of Teaching: From "Learning from" to "Being Taught By"*, in «Studies in Philosophy and Education», XXXII (2013), 5, pp. 449-461.

<sup>20</sup> A questo proposito Norwich parla di "dilemma della differenza". L'autore evidenzia i rischi tanto della differenziazione che può portare alla separazione, alla svalutazione e alla stigmatizzazione, quanto della comunanza [*commonality*] che potrebbe, invece, indurre a trascurare i bisogni individuali e l'adeguatezza delle risorse offerte. B. NORWICH, *Response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, in M. Warnock, B. Norwich (a cura di L. Terzi), *Special Educational Needs: A New Look*, London, Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 47-113.

Riprendere in mano la questione dell'insegnamento significa impegnarsi in un'operazione di scandaglio dei suoi valori di fondo – i *perché* – e di ricerca delle prassi – i *come* – più efficaci. Troppo spesso la didattica inclusiva ha finito per identificarsi con mere pratiche di semplificazione della complessità, quando non solo la semplificazione non è l'unica forma di adattamento degli obiettivi curriculari<sup>21</sup> ma ancora più in generale si dimentica che l'insegnamento, prima di utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative, ha la funzione primaria di abilitare. Sembra banale ricordarlo, ma il cosiddetto docente facilitatore non è un docente che riduce la complessità dei contenuti disciplinari ma uno che definisce percorsi e individua strumenti per sostenere, nel modo più adeguato, lo studente nelle difficoltà che l'incontro con quel contenuto genera. Tuttavia, si sa che la semplificazione è a volte la strada più veloce e meno impegnativa – dettata non solo o non tanto dall'assenza di buona volontà ma anche dalla presenza di rigidi vinco-

<sup>21</sup> Come riportato da Ianes e Cramerotti, si possono individuare cinque livelli di adattamento degli obiettivi curriculari e dei materiali. Il primo è la sostituzione, che prevede un intervento di sostituzione dell'input fornito o dell'azione (comprensione, elaborazione, *output*) richiesta. Qualora la sostituzione si rivelasse insufficiente si passa al secondo livello della facilitazione che può prevedere la ricontestualizzazione del compito, o se necessario, una modificazione dei tempi e degli spazi o ancora, eventualmente un arricchimento della situazione con alcuni aiuti. Se anche la facilitazione non bastasse, si arriva alla semplificazione dell'obiettivo in una o più componenti dell'azione prevista. Se anche così l'aiuto non fosse sufficiente, si passa al quarto livello della scomposizione nei nuclei fondanti (si individuano dei nuclei tematici della disciplina traducendoli in obiettivi accessibili, o al quinto livello della partecipazione alla cultura del compito (si individuano occasioni di partecipazione a momenti di lavoro significativi). D. IANES, S. CRAMEROTTI, *Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita*. Vol. 1. *La metodologia e le strategie di intervento*, Trento, Erickson, 2009, pp. 172-182.

li sistemici – rispetto a quella della revisione critica delle proprie pratiche educative e didattiche, insieme con la messa in discussione degli ostacoli creati dai contesti fisici e relazionali, con l'obiettivo di sostenere tutti gli studenti e promuoverne l'emancipazione. E per chi desidera andare in questa direzione proprio la pedagogia speciale – che non si tratta di mettere da parte ma di rileggere nei termini di pedagogia speciale per l'inclusione<sup>22</sup> – può aiutare ad allenare lo sguardo alla differenza, al di là delle categorizzazioni, e orientare la ricerca di strategie che consentano di rispondere a bisogni diversificati, svincolandosi dalla logica dell'*eccezione* che non solo appare non del tutto in linea con i valori dell'educazione inclusiva, ma sembra anche non essere più troppo sostenibile in classi in cui l'eterogeneità, pur non essendo una novità, è comunque sempre più manifesta.

### 3. *L'inclusione come leva di innovazione pedagogico-didattica*

Praticare l'inclusione oltre la logica dell'*eccezione* può divenire un invito a dare costantemente senso alla scuola comune, abbracciando la sfida di trovare un equilibrio fra le necessità – ma anche aspettative e desideri – dei singoli e quelle della comunità. Si tratta, in sostanza, di reinterpretare l'individualizzazione e la personalizza-

<sup>22</sup> Cfr., fra gli altri: F. BOCCI, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2021; A. CANEVARO, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999; A. CANEVARO, *Logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006; R. DAINESI, *Le sfide della Pedago-*

zione dei percorsi di apprendimento in modo più strutturale, assumendo la variabilità umana come punto di partenza di ogni progettazione didattica e la flessibilità come suo criterio regolatore.

Nella proposta di Carol Ann Tomlinson, la differenziazione didattica<sup>23</sup>, ad esempio, non è una risposta a un'eccezione ma diventa la modalità di progettare la didattica per *tutti*. La differenziazione parte dalla considerazione di quattro elementi del curriculum – il contenuto, il processo, il prodotto e l'emozionalità – e tre categorie di bisogni e di diversità degli alunni – la *readiness* ("l'attuale prossimità di uno studente a conoscenza specifiche, a comprensioni profonde e abilità"<sup>24</sup>), l'interesse e il profilo di apprendimento. Sebbene la differenziazione didattica non preveda la necessità di lavorare in piccolo gruppo e ogni studente può lavorare autonomamente, si riconosce che non ci sono valide motivazioni per non andare in questa direzione. Infatti, l'organizzazione in piccoli gruppi presenta notevoli vantaggi tanto per gli studenti che possono sperimentare modalità differenti di affrontare i medesimi compiti tanto per gli insegnanti che possono gestire più efficacemente la classe.

*gia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; L. D'ALONZO, F. BOCCI, S. PINNELLI, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, Scholè, 2015; L. d'Alonzo, C. Giacconi (a cura di), *Manuale per l'inclusione*, Brescia, Scholè, 2024; P. GASPARI, *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2018; P. GASPARI, *La Pedagogia speciale, oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

<sup>23</sup> C.A. TOMLINSON, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, Roma, LAS, 2006; C.A. TOMLINSON, M.B. IMBEAU, *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS, 2012; L. D'ALONZO, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

<sup>24</sup> C.A. TOMLINSON, M.B. IMBEAU, *Condurre e gestire una classe eterogenea*, cit., p. 44

Se la differenziazione rappresenta una modalità di adattare la didattica alle diversità presenti, l'*Universal Design for Learning* (UDL) propone un cambio di prospettiva più radicale: progettare fin dall'inizio ambienti, percorsi e valutazioni in grado di accogliere una pluralità di accessi e modalità di partecipazione<sup>25</sup>.

Spostando il focus dell'intervento sull'ambiente, il *framework* dell'UDL mira alla riduzione delle barriere per sostenere esperienze di apprendimento significative per tutti gli studenti<sup>26</sup>. "L'obiettivo dell'UDL è promuovere l'*agency* dello studente affinché sia propositiva e riflessiva, piena di risorse e autentica, strategica e orientata all'azione"<sup>27</sup>. Pertanto le Linee guida elaborate dal CAST si propongono come uno strumento per la realizzazione pratiche didattiche ispirate ai principi di flessibilità e di accessibilità – puntellati dalle 36 *considerations* associate, come *Ottimizzare la fruizione di materiali accessibili e di tecnologie e strumenti assisti-*

<sup>25</sup> Anche Baroni e Folci rilevano che una delle divergenze fra la differenziazione didattica e l'UDL risiede nel fatto che la prima "sembra seguire un approccio *top down*, per cui da considerazioni di didattica generale si arriva a soluzioni più specifiche" mentre il secondo segue "maggiormente un approccio *bottom up* che da elementi di base (come la produzione di materiali accessibili, l'uso di strumenti tecnologici) conduce a progettazioni di contesto". F. BARONI, I. FOLCI, *Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X (2022), 2, pp. 61-70, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>.

<sup>26</sup> A. MEYER, D.H. ROSE, D. GORDON, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield (MA), CAST Professional Publishing, 2014; D.H. ROSE, A. MEYER, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

<sup>27</sup> CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [graphic organizer], Lynnfield (MA), CAST, 2024, <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-italian-updated.pdf> (data di accesso: 07/09/2025).

*vi e accessibili* (4.2), *Affrontare i pregiudizi legati alle modalità di espressione e comunicazione* (5.4) e *Sfidare le pratiche di esclusione* (6.5) –, intenzionalmente concepite per garantire eque possibilità di accesso e partecipazione all'apprendimento, secondo una prospettiva propria dell'educazione inclusiva.

La letteratura sull'UDL, pur ancora in consolidamento, restituisce un quadro complessivamente positivo. Alcune ricerche condotte in contesti europei segnalano effetti rilevanti soprattutto sul piano motivazionale e sull'*engagement*, con un impatto positivo sull'atteggiamento degli studenti verso alcune discipline<sup>28</sup>. In altri casi si evidenzia come gli interventi che applicano in modo integrato i tre principi dell'UDL abbiano prodotto risultati migliori rispetto a quelli che ne utilizzano solo uno o due<sup>29</sup>. In riferimento alla formazione dei docenti, diversi studi segnalano, da un lato, che una preparazione all'UDL contribuisce allo sviluppo di competenze legate alla pianificazione e all'implementazione di lezioni accessibili, nonché a una maggiore attenzione alla valorizzazione della diversità<sup>30</sup>; dall'altro, che i docenti formati mostrano più fiducia nell'utilità del modello e maggiore consapevolezza nell'applicazio-

<sup>28</sup> L.P. EWE, T. GALVIN, *Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe-A Systematic Review*, in «Education Sciences», XIII (2023), 9, p. 867, <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>.

<sup>29</sup> Q.I. ALMEQDAD, A.M. ALODAT, M.F. ALQURAN, M.A. MOHAIDAT, A.K. AL-MAKHZOOMY, *The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis*, in «Cogent Education», X (2023), 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.

<sup>30</sup> L. RUSCONI, M. SQUILLACI, *Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review*, in «Education Sciences», XIII (2023), 5, p. 466, <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>.

ne delle strategie<sup>31</sup>. Ciò anche in ambito universitario dove è stato rilevato che docenti formati in tal senso promuovono pratiche didattiche più inclusive e che un approccio basato sull'UDL ha ricadute positive in termini di partecipazione e motivazione, con, in alcuni casi, un miglioramento dell'apprendimento degli studenti con disabilità grazie alla proposta di maggiori forme di flessibilità e accessibilità<sup>32</sup>.

Non mancano però alcune criticità come quella relativa alla scarsità di studi empirici in grado di misurare con rigore gli effetti dell'UDL sugli apprendimenti o ancora alla necessità di progettare percorsi di formazione più continui e sistematici per i docenti<sup>33</sup>.

La differenziazione didattica e l'UDL rappresentano solo alcuni esempi di come l'inclusione possa tradursi in una leva di innovazione pedagogico-didattica, capace di orientare la scuola comune verso ambienti più equi e accessibili e che richiedono ancora impegno nella concreta attuazione, auspicabilmente sempre più diffusa.

<sup>31</sup> S. DELL'ANNA, A. BEVILACQUA, F. MARSILI, A. MORGANTI, A. FIORUCCI, *UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review*, in «Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching», IV (2024), 2sup, <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211>.

<sup>32</sup> A. MORIÑA, R. CARBALLO, A. DOMÉNECH, *Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits*, in «Teaching in Higher Education», (2025), pp. 1-18, <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>.

<sup>33</sup> L.P. EWE, T. GALVIN, *Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe – A Systematic Review*, cit.; A. MORIÑA, R. CARBALLO, A. DOMÉNECH, *Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits*, in «Teaching in Higher Education», cit.

#### 4. Conclusioni

Affinché l'inclusione non sia un segmento della scuola ma una leva trasformativa dell'intero impianto è necessario ripensare gli spazi, i tempi, il curriculum e le modalità di valutazione. Occorre oggi forse più audacia di quanto ne sia servita in passato per costruire ambienti flessibili che consentano una pluralità di forme di partecipazione, dal lavoro individuale a quello in piccolo gruppo passando per la plenaria; progettare tempi differenziati che consentano di accelerare o rallentare a seconda delle necessità; individuare forme di valutazione che offrano *feedback* in grado di sostenere i processi di apprendimento e non solo classificarne i risultati. Ecco allora che l'inclusione può smettere di essere un servizio aggiuntivo che gestisce la differenza come deroga alla norma ed essere un principio – il *perché* – che porta ad assumere la variabilità dei funzionamenti umani come criterio regolatore delle prassi – il *come*. Questo orientamento può contenere la tendenza della categorizzazione a divenire egemonica consentendo di sottrarre l'esperienza educativa alla predeterminazione e aprendola alla molteplicità del possibile. Molti sono ancora gli ostacoli che si incontrano, ma può essere d'aiuto iniziare ad educare lo sguardo<sup>34</sup>, spostando l'attenzione dal *chi è dentro/ fuori* al *come si può stare tutti insieme*.

<sup>34</sup> Cfr. D. MANNO, *Seeing Inclusion. Thinking Inclusion. Artificial Intelligence as an Educational Tool to Reframe Representations of Disability*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XIII (2025), 1, pp. 244-251, <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-21>; D. MANNO, *Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa. Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa», (2025), pp. 71-105, <https://doi.org/10.53136/9791221819373>.

Natascia Villani

*Attuali sfide dell'etica*

### 1. *Emergenza etica?*

In una lettera del 21 gennaio 2008 alla Diocesi di Roma papa Benedetto XVI, nel mettere in risalto il problema dell'educazione, scriveva: «Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita»<sup>1</sup>. Non che questa emergenza sia venuta meno, prova ne sia il lavoro svolto nel nostro ateneo in campo pedagogico sia come attività di ricerca che attività di formazione delle nuove generazioni e dei futuri formatori.

Forse oggi si può anche parlare di una nuova emergenza, una "emergenza etica". In questi ultimi

<sup>1</sup> BENEDETTO XVI, *Lettera del santo padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008.

anni a eventi quali pandemie, guerre e crisi ambientali, si sono affiancati grandi temi del vivere sociale sui quali, con sempre minore facilità, si trovano intese. La trama si è oltremodo infittita con la diffusione dell'intelligenza artificiale che ha imposto riflessioni profonde<sup>2</sup>. Lo stesso papa Francesco, intervenuto durante la sessione del vertice G7 sull'intelligenza artificiale, afferma:

Non possiamo, del resto, dubitare che l'avvento dell'intelligenza artificiale rappresenti una vera e propria rivoluzione cognitivo-industriale, che contribuirà alla creazione di un nuovo sistema sociale caratterizzato da complesse trasformazioni epocali. Ad esempio, l'intelligenza artificiale potrebbe permettere una democratizzazione dell'accesso al sapere, il progresso esponenziale della ricerca scientifica, la possibilità di delegare alle macchine i lavori usuranti; ma, al tempo stesso, essa potrebbe portare con sé una più grande ingiustizia fra nazioni avanzate e nazioni in via di sviluppo, fra ceti sociali dominanti e ceti sociali oppressi, mettendo così in pericolo la possibilità di una "cultura dell'incontro" a vantaggio di una "cultura dello scarto"<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Si pensi da ultimo al Vertice G7 Italia 2024 che si è svolto dal 13 al 15 giugno in Puglia in cui tra le sfide urgenti del nostro tempo: «Deepening our cooperation to harness the benefits and manage the risks of Artificial Intelligence (AI). We will launch an action plan on the use of AI in the world of work and develop a brand to support the implementation of the International Code of Conduct for Organizations Developing Advanced AI Systems». Vedi <https://www.g7italy.it/it/vertice/> (data di accesso: 09.09.2025).

<sup>3</sup> FRANCESCO, *Discorso del santo padre Francesco*, Borgo Egnazia, 14 giugno 2024.

E così Floridi: «Stiamo parlando di un nuovo capitolo della storia umana»<sup>4</sup>. Siamo sulla soglia di una nuova epoca e il prezzo di occupare un posto così speciale lo si paga con incertezza da un lato, ma anche con la responsabilità di gettare solide basi per il futuro dall'altro. Ogni inizio è delizioso e la soglia è il luogo su cui soffermarsi, soffermarsi per riflettere su cosa sta accadendo e sulle possibili derive<sup>5</sup>.

L'essere umano ha da sempre utilizzato strumenti e ha da sempre mantenuto una relazione con l'ambiente mediata dagli strumenti che produceva. La vita umana è essenzialmente una vita-tecnica, siamo esseri sbilanciati verso l'esterno, capaci di esteriorizzarci. Bernard Stiegler, che ha a lungo approfondito tale argomento in suoi numerosi scritti<sup>6</sup>, afferma che tale capacità è un «difetto di origine»<sup>7</sup> rispetto ad una essenza. L'uomo si manifesta in un processo di grammatizzazione, cioè di esteriorizzazione della memoria che va dalle incisioni rupestri della grotta di Chauvet<sup>8</sup>, «fino al libro, alla cate-

<sup>4</sup> L. FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffello Cortina Editore, Milano 2022, p. 11.

<sup>5</sup> «Ci sono diversi tipi di attività. L'attività che segue la stupidità della meccanica è povera di interruzioni. Le macchine non possono arrestarsi. Malgrado la sua enorme capacità di calcolo, il computer è stupido nella misura in cui gli manca la capacità di indugiare» (H. BYUNG-CHUL, *La società della stanchezza* [2016], tr. it., Nottetempo, Milano 2021, Edizione del Kindle, pos. 364.

<sup>6</sup> Si vedano tra i più importanti sul tema: *Il tempo e la tecnica*, volume 1, *La colpa di Epimeteo* [1994], tr. it., Luiss University Press, Roma, 2023; *La miseria simbolica*, volume 1, *L'epoca iperindustriale* [2004], tr. it., Meltemi, Milano 2021; *La miseria simbolica*, volume 2, *La catastrofe del sensibile* [2005], Meltemi, Milano 2021; *La società automatica*, volume 1, *L'avvenire del lavoro* [2015], Meltemi, Milano 2019; *Negantropologia dell'Antropocene. Il pensiero come biforcazione*, in «Aut-Aut», 371 (2016), posizione Kindle 2525.

<sup>7</sup> B. STIEGLER, *Il tempo e la tecnica*, cit., p. 188.

<sup>8</sup> La grotta Chauvet è uno dei più noti e importanti siti preistorici europei, ricco di testimonianze, simboliche ed estetiche, del Paleolitico superiore.

na di montaggio e alle tecnologie digitali»<sup>9</sup>. Sono quelle che Stiegler chiama, con terminologia husserliana<sup>10</sup>, “ritenzioni terziarie”, forme oggettive e pubbliche della memoria umana in quanto esterne alla coscienza ma in grado di incidere sui processi di selezione dei ricordi (le ritenzioni primarie di Husserl), le quali a loro volta sovradeterminano le ritenzioni primarie, cioè le operazioni della coscienza che trattengono e selezionano i fenomeni del vissuto, le percezioni.

In una direzione simile, Luciano Floridi argomenta in modo convincente descrivendo come l’intelligenza artificiale tende a separare la risoluzione efficace dei problemi e l’esecuzione corretta (*l’agere*) dal comportamento intelligente (*intelligere*)<sup>11</sup>. *L’agere* consiste nell’esecuzione corretta, nel fare le cose, nel risolvere problemi, nelle istruzioni per l’uso, nelle procedure; mentre *l’intelligere* è teso a capirne il senso, il motivo profondo (*l’intus legere*). «La scissione dell’*intelligere* dall’*agere* ha fatto sì che l’IA colonizzasse lo spazio sterminato di problemi e compiti [...] è proprio quando smettiamo di

<sup>9</sup> P. VIGNOLA, *Il pharmakon di Stiegler. Dall’archi-cinema alla società automatica*, in V. CUOMO, *Medium. Dispositivi, ambiente, psico-tecnologie*, Kaiak Edizioni, 2015 [https://www.academia.edu/24686592/Il\\_pharmakon\\_di\\_Stiegler\\_Dallarchi\\_cinema\\_alla\\_societ%C3%A0\\_automatica](https://www.academia.edu/24686592/Il_pharmakon_di_Stiegler_Dallarchi_cinema_alla_societ%C3%A0_automatica).

<sup>10</sup> E. HUSSERL, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (1893-1917)*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1981. Secondo il modello husserliano, ogni nuova fase ritentiva racchiude in sé la precedente impressione, oltre che tutte le precedenti ritenzioni. Essa è «ritenzione di ritenzioni» (p. 81). Scrive Husserl: «L’“adesso” attuale racchiude memorativamente un continuum di passato. Ogni nuovo “adesso” racchiude nuovamente in sé questa continuità del ricordo, il nuovo “adesso” racchiude il nuovo continuo di memoria etc. così costantemente» (p. 328).

<sup>11</sup> L. FLORIDI, *Etica dell’intelligenza artificiale*, cit. Vedi anche L. FLORIDI, F. CABITZA, *Intelligenza artificiale. L’uso delle nuove macchine*, Milano, Bompiani 2021.

cercare di produrre intelligenza umana che possiamo sostituirla con successo in un numero crescente di compiti»<sup>12</sup>.

A tale rischio si aggiunge che il “governo algoritmico”<sup>13</sup> trasforma le ritenzioni terziarie e le nostre proiezioni, indeterminate e incalcolabili, in ciò che può essere calcolato e determinato, trasformando l'individuo in consumatore. Non esiste più il fenomeno della individuazione, non vi è più differenza tra “io” e “noi”, ma tutto si riassume nel “si”<sup>14</sup>. Gli individui diventano sempre più *dividuali*. Quando la coscienza è fatta oggetto di sfruttamento sistematico, che consiste in un processo di sincronizzazione, l'amore di sé è distrutto.

Da un lato quindi il divorzio tra *l'agere* e *l'intelligere* si presenta eticamente problematico in quanto modifica una delle equazioni su cui si è sempre fondata la valutazione morale: *l'agere* è sempre stato associato all'intenzionalità, in quanto *l'agire* significa passare dalla sfera interiore della conoscenza e della decisione alla sfera esterna degli enti. La contemplazione e l'azione sono fenomeni umani originari. Dall'altro gli individui privati di singolarità «cercano di singolarizzarsi mediante artefatti, loro proposti dal mercato, il quale sfrutta questa miseria propria del consumo e, portati a un narcisismo a oltranza e vano, fanno l'esperienza del loro smacco, o, alla fine, perdono la loro immagine: non si amano più e si rivelano sempre meno capaci di amare»<sup>15</sup>. Si assiste

<sup>12</sup> Ivi, p. 52.

<sup>13</sup> Cfr. T. BERNIS, A. ROUVROY, *Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation*, in «Réseaux», 177 (2012), pp. 163-196.

<sup>14</sup> B. STIEGLER, *La miseria simbolica*, 1. *L'epoca iperindustriale*, cit., p. 96.

<sup>15</sup> Ivi, p. 98.

pertanto ad uno smarrimento, o a una “eclissi” del senso dell’umano.

Sembra che si stia perdendo il valore e il profondo significato di una delle categorie fondamentali dell’Occidente: la categoria di persona umana. Ed è così che in questa stagione in cui i programmi di intelligenza artificiale interrogano l’essere umano e il suo agire, proprio la debolezza dell’*ethos* connesso alla percezione del valore e della dignità della persona umana rischia di essere il più grande *vulnus* nell’implementazione e nello sviluppo di questi sistemi<sup>16</sup>.

## 2. Possibili uscite dall’emergenza etica

Quali potrebbero essere possibili percorsi per rispondere a questa emergenza etica?

Un primo passo è quello di riuscire a sottrarsi alla logica del fare, alla riduzione dell’*intelligere* e dell’*agere*, al *dataismo*, la nuova religione che irretita da una logica del fare, considera l’intero universo come un flusso di dati. È la «nuova narrazione universale che legittima un nuovo principio di legittimità: gli algoritmi e i Big Data»<sup>17</sup>. Il ruolo delle riflessioni etiche non dovrà pertanto incentrarsi nel trovare soluzioni tecniche, bensì nel rendere presente la domanda critica sul senso dell’umano che è quello che deve guidare le decisioni della nostra vita. «Con un computer possiamo trasformare quasi

<sup>16</sup> FRANCESCO, *Discorso del santo padre Francesco*, op. cit.

<sup>17</sup> P. BENANTI, *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Marietti, Torino 2018, p. 98.

tutti i problemi umani in statistiche, grafici, equazioni. La cosa davvero inquietante, però, è che così facendo creiamo l'illusione che questi problemi siano risolvibili con i computer»<sup>18</sup>.

La decisione etica invece è quella che tiene conto non solo degli esiti di un'azione, ma anche dei valori in gioco e dei doveri che da questi valori derivano. Da qui nasce un nuovo termine, l'algoetica, «la nuova disciplina che vorrebbe rendere le macchine capaci di computare principi tipicamente umani. Un percorso che coinvolge più discipline: non bastano più filosofia, tecnologia, informatica, serve la contaminazione»<sup>19</sup>. Una piattaforma globale e plurale in grado di trovare il supporto di culture, religioni, organizzazioni internazionali e grandi aziende protagoniste di questo sviluppo.

Finora le linee tracciate sono: «trasparenza», affinché i sistemi di IA possano essere comprensibili; «inclusione», affinché tutti possano beneficiare e a tutti gli individui possano essere offerte le migliori condizioni possibili per esprimersi e svilupparsi; «responsabilità», di coloro che progettano e implementano soluzioni di IA; «imparzialità», affinché siano salvaguardate l'equità e la dignità umana; «affidabilità», perché i sistemi di IA devono essere in grado di funzionare in modo affidabile; «sicurezza e privacy», affinché sia rispettata la privacy degli utenti.

<sup>18</sup> N. YEHIA, *Homo cyborg. Il corpo postumano tra realtà e fantascienza*, tr. it., Milano, Eleutheria, 2005, p. 15.

<sup>19</sup> E. COEN, *Al futuro serve l'algoetica. Colloquio con Paolo Benanti*, in «L'Espresso», 23/2/2020, p. 77.

### 3. *Riconoscersi come essere mancante*

Un secondo passo è la conoscenza di se stessi come esseri mancanti. Leonhard Gerd per evidenziare la specificità dell'essere umano e le sue qualità parla di *androritmi* che dobbiamo assolutamente preservare anche se, nel confronto con sistemi, computer e robot non biologici, questi ci comunicano un senso di goffaggine, complessità, lentezza, pericolo o inefficienza<sup>20</sup>. C'è il rischio che questa «fallibilità», cifra della nostra umanità, sia considerata come nociva ai valori fondamentali<sup>21</sup>. Mentre la lentezza degli umani non è un *bug*, un errore dell'evoluzione o uno svantaggio rispetto alle macchine; ma è piuttosto ciò che ci differenzia, il tempo della coscienza, la possibilità di farci domande, di chiederci cosa «sentiamo»<sup>22</sup>. Apprendere a rallentare il dinamismo tensionale e a stare nel poco che si è: è questo saper accettare la propria mancanza, il non poter divenire tutto quello che si vorrebbe, che acquieta l'anima e le consente di tornare a respirare nel vivo il tempo<sup>23</sup>.

Essere mancanti, significa che ciascuno di noi *può* essere e in questo *può* sta tutto il rischio di non venire ad essere. Noi siamo come diceva Edith Stein «esseri nella

<sup>20</sup> L. GERD, *Tecnologia vs Umanità. Lo scontro prossimo venturo* [2016], tr. it., Egea, Milano, ed. Kindle, 2019, p. 693. In contrapposizione all'acronimo STEM, l'autore ne ha coniato un altro: CORE che sta per creatività/compassione, originalità, reciprocità/responsabilità ed empatia.

<sup>21</sup> P. BENANTI, *Le macchine sapienti*, cit., p. 108.

<sup>22</sup> M. CHIRIATTI, *Incoscienza artificiale*, cit., p. 19. «L'Uomo vede l'Intelligenza Artificiale come una macchina in grado di prendere le sue decisioni, ma si sbaglia, perché è solo un calcolatore di simboli, anche se sempre più sofisticato; l'Intelligenza Artificiale vede l'Uomo come un insieme di numeri, ma si sbaglia, perché la coscienza è incomputabile».

<sup>23</sup> Cfr. L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 63.

possibilità»<sup>24</sup>, perché abbiamo una disposizione all'essere e questo avere una disposizione all'essere significa che abbiamo bisogno del tempo per poter arrivare ad essere. Siamo da un lato vincolati ad una responsabilità di dover rispondere alla chiamata, di dar forma al nostro essere, e nello stesso tempo siamo esposti alla fragilità senza essere padroni del nostro divenire. Si tratta del nesso come dice Pareyson «fra l'inesauribilità dell'apertura ontologica e la finitezza dell'esistenza umana»<sup>25</sup>. Né acquietamento in una finitezza conclusa in se stessa, né un'infinita indeterminata; «né retorica della condizione finita, né retorica dell'apertura illimitata»<sup>26</sup>. Paradosso dell'esistenza umana.

#### 4. *La cura*

Il primo modo di dar forma al nostro essere si manifesta come cura della vita, come cioè quella forma che va a procurare cose che alimentano il ciclo vitale. Dice Heidegger che la cura è prima di tutto cura dell'essere dell'esserci<sup>27</sup>. La cura delle cose per soddisfare i bisogni non è un livello degradato di vita rispetto a un altro metafisico livello di esistenza, ma è il modo di essere che ci

<sup>24</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno* [postumo 1950], tr. it., Città Nuova, Roma 1999, p. 71.

<sup>25</sup> L. PAREYSON, *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova, 1985, p. 241.

<sup>26</sup> F. BOTTURI, *Esperienza religiosa o religiosità dell'esperienza?*, in G. Colombo (a cura di), *Esperienza religiosa. Atti del convegno nazionale*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 17-18 novembre 2011, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 26.

<sup>27</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo* [1975], tr. it., Il Melangolo, Genova 1999, pp. 388-389.

appartiene in quanto esseri incarnati in un corpo: la cura delle cose è la nostra cura della vita.

Il fine è sempre quello di cercare la forma del proprio essere perché nasciamo mancanti, «l'uomo fa di sé una forma»<sup>28</sup>. Ma quale forma? La migliore forma possibile, come dice Aristotele: «il bene è ciò cui ogni cosa tende»<sup>29</sup>. L'uomo è aperto alle possibilità, è chiamato a trascendere se stesso, ad andare oltre il modo in cui viene ad essere. «L'essenza dell'esserci è in questa mancanza di forma dell'essere che chiama, obbligando, a un lavoro di continua trascendenza; assumere l'obbligo della trascendenza significa prendersi a cuore il tempo della vita»<sup>30</sup>. Cura, quindi, non sarà solo procurare cose che sostengono il nostro essere in vita<sup>31</sup>, ma cura anche come ricerca delle condizioni esperienziali che consentono l'azione di trascendenza. Essere sempre alla ricerca della forma migliore, un poter divenire continuo, alla ricerca di un continuo "domani". «L'essere dell'io è un qualcosa che vive da un attimo all'altro attimo. Non può fermarsi perché scorre inarrestabilmente. Così esso non giunge mai a possedersi veramente»<sup>32</sup>. È un lavoro incessante e faticoso. È il lavoro dell'esistenza come movimento di *ex-sistere*, uscir fuori, sporgersi, farsi avanti:

<sup>28</sup> E. STEIN, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it., Città Nuova, Roma 1994, p. 27.

<sup>29</sup> ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*, I, 1.

<sup>30</sup> L. MORTARI, *Filosofia della cura*, cit., p. 21.

<sup>31</sup> Vedi Diemut Grace Bubeck la quale considera la cura come risposta al bisogno di procurare quanto necessario per vivere, quel «lavoro necessario per conservarci e riprodurci» (D.G. BUBECK, *Justice and the labor of care*, in E.F. Kittay, E.K. Feder (edited by), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman & Littlefield Publishers, Boston 2002, pp. 160-185).

<sup>32</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno*, cit., p. 91

così è per la parola o il gesto, che rendono espliciti un pensiero o un sentimento; così è il prodotto di un lavoro, che prende corpo attraverso la modificazione della materia; così è per il bambino che esce fuori dal corpo della madre<sup>33</sup>.

Comprendere il senso dell'esistenza e del trascorrere del tempo si presenta come quella necessità di ricomporre il paradosso tra la fragilità, la finitezza, la contingenza della vita, e la ricerca di senso, di infinito, di eternità presente nel cuore dell'uomo. È il movimento della "ripresa" intesa in termini esistenziali: un superamento che conserva e inverte, un retrocedere procedendo che dischiude il passato in avanti solo in quanto è animato da un interesse metafisico, dalla fede in quella intimità di senso che è sempre fungente nella memoria del nostro esserci e che tuttavia è pur sempre ulteriore rispetto al tempo di cui abbiamo esperienza<sup>34</sup>.

Per disegnare il senso della trama del proprio tempo occorre aver cura di sé, che significa consentire all'essere di nascere all'esistenza. È la dimensione etica della cura, o, come la definisce Mortari, una *necessità etica*: è la cura come arte dell'esistere per far fiorire l'esserci, l'esserci con senso<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> L. PAREYSON, *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1971, p. 14.

<sup>34</sup> V. Melchiorre, *Le stagioni della vita. Identità e nesso di senso*, in ANGELINI, G. COMO, V. MELCHIORRE, P.R. SCALABRINI, *Le età della vita. Accelerazione del tempo e identità sfuggente*, Glossa, Milano 2009, pp. 3-25, qui p. 25.

<sup>35</sup> L. MORTARI, *Filosofia della cura*, cit., p. 35. Diversa dalla cura come lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo, la cura quale necessità ontologica, e la cura come tecnica del rammendo per guarire le ferite dell'esserci la cura come necessità terapeutica.

### 5. *Dall'esser sé all'altro*

Ultimo percorso: dal sé all'altro. La relazione con l'altro appartiene alla struttura dell'essere: abbiamo un ontologico bisogno dell'altro. Come dice Nancy «ciò che esiste, qualsiasi cosa sia, dal momento che esiste, coesiste»<sup>36</sup>. Noi non siamo solo in un contesto, ma siamo intimamente relazionali. Tutti noi veniamo da una relazione che non possiamo disconoscere: occorre assumere la relazionalità come categoria ontologica primaria.

Si nasce soli inchiodati al compito di occuparsi dell'esserci<sup>37</sup>, ma insieme si nasce mancanti di essere con una necessità di entrare in relazione con l'altro. «In questo garbuglio ontologico sta il difficile della condizione umana: la coscienza in cui vivo tutta la mia solitudine e che rende evidente il mio essere singolare, ha la sua matrice nella pluralità del due in uno che struttura la qualità relazionale dell'esserci»<sup>38</sup>. Coltivare l'arte di esistere consiste non solo nell'aprire all'ulteriore, ad un progetto di trascendere noi stessi, ma anche alla «bisognosità dell'altro»<sup>39</sup>, che caratterizza la condizione umana. «Se la cura si qualifica come fenomeno ontologico sostanziale dell'esserci e se l'esserci è intimamente relazionale, poiché l'essere-con-altri è l'intima essenza dell'umano, allora l'aver cura dell'esserci è tutt'uno con

<sup>36</sup> J.L. NANCY, *Essere singolare plurale* [1996], tr. it., Einaudi, Torino 2001, p. 44.

<sup>37</sup> Vedi E. LEVINAS, *Il Tempo e l'Altro* [1983], tr. it., Il Melangolo, Genova, 1993, pp. 17-19.

<sup>38</sup> L. MORTARI, *Filosofia della cura*, cit., p. 42. Per la costruzione dei presupposti ontologici su cui fondare la filosofia della cura il riferimento filosofico cui attingere è rappresentato da Heidegger.

<sup>39</sup> Ivi, p. 43.

l'aver cura del con-esserci e dunque con l'aver cura degli altri»<sup>40</sup>.

Riconoscere la nostra fragilità perché siamo in un divenire continuo il cui senso rimane trascendente rispetto alle nostre possibilità<sup>41</sup>; perché siamo abbandonati al compito di inventarci, a differenza degli altri esseri viventi, la forma del proprio esserci; perché siamo liberi pur non avendolo noi deciso; perché siamo nel tempo e l'essere di prima è passato per lasciare posto all'essere di ora<sup>42</sup>; perché il lavoro di dare forma al proprio essere rischia sempre di venire perso; perché tutto si gioca nella breve durata degli attimi che si succedono senza sosta<sup>43</sup> e la sua attualità è un continuo divenire dove nulla è solidamente acquisito; perché anche in questo flusso perenne vi è continuità e anche ciò che non è più ha tuttavia la potenzialità di divenire ancora, anche se è passato non è non-essere<sup>44</sup>.

La consapevolezza della propria "debolezza ontologica" è cosa difficile da sopportare ma sta qui il lavoro del vivere: accettare la qualità della condizione umana significa sapere quello che si è non per dismettere ogni desiderio di ulteriorità, bensì per progettare "l'esserci entro i limiti di quello che si è", accettare la propria drammatica immanenza, pur nutrendo il desiderio di trascendenza<sup>45</sup>.

<sup>40</sup> Ivi, p. 46.

<sup>41</sup> «Bisogna sempre attendere l'ultimo giorno di un uomo, e nessuno può essere detto felice prima della morte e del rito funebre» (OVIDIO, *Metamorfosi*, III, 135-137).

<sup>42</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno*, cit., p. 74.

<sup>43</sup> «Il suo solido perno è il presente che scorre», (ivi, p. 78).

<sup>44</sup> Ivi, p. 76.

<sup>45</sup> Esemplare per questo equilibrio tra storicità e trascendenza è la filosofia di Karl Jaspers, con riferimento in particolare al suo capolavoro in tre tomi *Philosophie*, 3 Bd., in DERS., *Karl Jaspers Gesamtausgabe*, Bd. 7, hrsg. von O. Himmel, Schwabe, Basel-Berlin 2022, tr. it., *Filosofia*, 3 voll., Mursia, Milano 2015-2017.



KATEGORISIERUNGEN  
UND INKLUSION  
IN BILDUNGSKONTEXTEN.  
EIN DIALOG ZWISCHEN  
PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK

*hrsg. von*

Elena Paola Carola Alessiato  
Daniela Manno



## Vorwort\*

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer internationalen und interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen unserer Universität und der Universität Münster. Die Publikation entstand aus dem Dialog, der im Oktober 2022 anlässlich der Vorlesung von Professor Michael Quante in unserem Fachbereich für Psychologie, Bildungs- und Kommunikationswissenschaften (insbesondere im Studiengang Bildungswissenschaften für das Grundschulwesen) begonnen wurde und zur Bildung der Forschungsgruppe *ELfI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts* – führte.

Unser Fachbereich, der die jahrhundertealte Tradition des Lehramts und später der Fakultät für Erziehungswissenschaften fortführt, hat die Multidisziplinarität und Interdisziplinarität zu seinen zentralen Schwerpunkten gemacht – von der Pädagogik über die Psychologie bis hin zur Philosophie und Kommunikationswissenschaft. Die Internationalisierung der Forschung stellt für uns ein unverzichtbares

\* Ins Deutsche übersetzt von Johanna Schellnock.

epistemologisches Erfordernis dar, um ein so komplexes Thema wie inklusive Bildung angemessen zu bearbeiten. In diesem Sinne hat der Austausch mit dem deutschen Ansatz, hier vertreten durch den von Michael Quante und Silvia Wiedebusch verfassten Text, dazu beigetragen, eine fruchtbare vergleichende Perspektive zu entwickeln, die unsere Diskussion über Kategorisierung in Bildungskontexten bereichert. Dieses zentrale Thema stellt zudem einen entscheidenden Knotenpunkt der ethischen Fragen dar, die mit den beziehungsorientierten Berufen in Bildungs- und Betreuungskontexten verbunden sind: Die Spannung zwischen der Notwendigkeit spezifische Bedürfnisse zu identifizieren, um angemessene Unterstützung zu bieten, und dem Risiko stigmatisierender Effekte bildet eines der bedeutendsten ethischen Dilemmata für pädagogische Fachkräfte. Gerade die ethische Dimension professionellen Handelns gewinnt besondere Relevanz in einer Zeit, in der gesellschaftliche Veränderungen, wissenschaftlicher Fortschritt sowie der Einfluss digitaler Technologien und künstliche Intelligenz die Akteure der Bildung vor Situationen stellen, die eine Orientierung in ethisch herausfordernden Szenarien verlangen. Durch die Beiträge von Elena Paola Carola Alessiato, Daniela Manno und Natascia Villani wird zudem hervorgehoben, wie die Debatte über Kategorisierung in unserem Kontext geführt werden kann, ohne dabei die universelle Dimension ethischer Fragestellungen aus dem Blick zu verlieren. Der Dialog zwischen Philosophie und Pädagogik erweist sich daher als unverzichtbares Instrument, um die in Bildungspraktiken impliziten normativen Voraussetzungen zu klären, die Argumentationsebenen der vertretenen Positionen zu bestimmen, grundlegende

ethische Konsense herauszuarbeiten und die legitimen Aspekte unterschiedlicher kritischer Ansätze sichtbar zu machen.

An der Schnittstelle zwischen theoretischer Reflexion und praktischen Implikationen richtet sich der Band an Forschende, Studierende, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie an pädagogische Fachkräfte. Er fügt sich in einen bedeutsamen Moment der Inklusionsdebatte in Italien ein, in dem jüngste Reformen das Modell der schulischen Integration neu justieren. In diesem Zusammenhang beleuchtet der Vergleich mit der deutschen Erfahrung Aspekte, die im nationalen Kontext leicht unsichtbar bleiben könnten, und bietet Anregungen, grundlegende Voraussetzungen und etablierte Praktiken kritisch zu überdenken.

Der Band steht für das Engagement unseres Fachbereichs, eine Forschung zu fördern, die sowohl im Territorium verankert als auch offen für den internationalen Austausch ist, die disziplinar fundiert und zugleich fähig zu interdisziplinären Synthesen ist, die theoretisch reflektiert und zugleich auf die Transformation pädagogischer Praktiken ausgerichtet ist. Wir hoffen, dass dieser Band zur Debatte über inklusive Bildung beiträgt, unter anderem durch konzeptionelle und argumentative Werkzeuge für die theoretische Reflexion und die professionelle Praxis in Bildungs- und Betreuungskontexten. In diesem Sinne stellt die Zusammenarbeit mit der Universität Münster, die wir weiterführen und vertiefen möchten, ein Kooperationsmodell dar, das wir zukünftig ausbauen und erweitern wollen.

*Enricomaria Corbi*



## Vorbemerkung der Herausgeberinnen

Hier wird die italienische Übersetzung eines Textes vorgestellt, der ursprünglich auf Deutsch in einem 2018 in Deutschland erschienenen Band veröffentlicht wurde, der den ethischen Dimensionen inklusiver Bildung gewidmet ist<sup>1</sup>. Der Beitrag stammt von Michael Quante, Professor für Praktische Philosophie an der Universität Münster, einem der international führenden Experten für das Denken von Hegel und Marx (von dem er die kritische Ausgabe betreut) und engagiert in philosophischen und institutionellen Reflexionen zu den Themen Person, Handlung und Bioethik, sowie von Silvia Wiedebusch, Professorin für Entwicklungspsychologie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Osnabrück, Forscherin zu Fragen inklusiver Bildung und emotionaler Kompetenzen.

Der hier dem italienischen Leser vorgelegte Text diente als Diskussions- und Vergleichsmaterial für eine

<sup>1</sup> Originaltext: *Die Dekategorisierungsbattle im Kontext Inklusiver Bildung*, in M. Quante, S. Wiedebusch, H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*, Beltz Juventa, Weinheim Basel 2018, S. 119-141.

von Professor Quante im Oktober 2022 an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel gehaltene Vorlesung im Rahmen des Studiengangs Grundschulpädagogik. Mit diesem Vortrag wurde die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Neapel und Münster zu den Themen Ethik und Inklusion eröffnet, die ihre formale Einbettung in der Forschungsplattform des ELFI-Gruppenprojekts – *Enabling (Literacy For) Inclusion in Educational and Social Contexts* – gefunden hat. Ziel dieser Plattform ist es, Sensibilität, Bewusstsein und kritische Reflexion zu ethischen Fragestellungen zu fördern, die mit einer breiten Palette von Beziehungsberufen verbunden sind, mit besonderem Augenmerk auf Bildungs- und Betreuungskontexte. Aus dieser Erfahrung entstand ein Austausch von Reflexionen und Praktiken, der bereits in einer gemeinsam verfassten Publikation zu fünf Händen erste Früchte getragen hat, die der Ausbildung ethischer Kompetenzen in den universitären Studiengängen von Studierenden, die zukünftige Lehrkräfte werden, gewidmet ist<sup>2</sup>.

Die vorliegende Veröffentlichung stellt einen weiteren Schritt zur Konsolidierung eines Projekts dar, das sowohl internationale Reichweite als auch transdisziplinären Charakter besitzt. In der Arbeit treten tatsächlich ein Philosoph und eine Entwicklungspsychologin gemeinsam auf, vereint in der Reflexion über die verschiedenen Aspekte und Facetten der Debatte über Kategorisierung und Dekategorisierung im Kontext inklusiver Bildung.

<sup>2</sup> S. WIEDEBUSCH, D. MANNO, P. JAUCH, E.P.C. ALESSIATO, M. QUANTE, *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), S. 203-215, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-1>.

Ähnlich sind eine Philosophin und eine Sonderpädagogin, als Initiatorinnen des Projekts und der Zusammenarbeit mit der Universität Münster, auch die Herausgeberinnen des Bandes und Autorinnen von zwei Texten, die darauf abzielen, aus unterschiedlichen, aber konvergierenden Perspektiven den methodologischen Reflexionsrahmen zu skizzieren, in dem die vorliegende Arbeit angesiedelt ist, sowie die möglichen Richtungen aufzuzeigen, in denen sich der Dialog zwischen Philosophie und Pädagogik entfalten kann.

Den Band bereichern eine eher institutionell geprägte Einleitung von Enricomaria Corbi in seiner Doppelrolle als Professor für Pädagogik und Direktor des Fachbereichs für Bildungs-, Psychologie- und Kommunikationswissenschaften, dem die Lehrveranstaltungen der Grundschulpädagogik sowie das weite Feld der Erziehungswissenschaften zugeordnet sind, sowie ein Beitrag von Natascia Villani in ihrer Doppelrolle als Professorin für Politische Philosophie, Forscherin zu Ethik und Berufsethik der Ausbildung, und zugleich Verantwortliche für die Lehre und Didaktik der Universität Suor Orsola Benincasa. Mit ihrem Beitrag skizziert sie ein erweitertes Bild des Horizonts von Chancen, Herausforderungen und Fallstricken, denen die Bildung heute im Zeitalter der Digitalisierung und der KI begegnen muss, und mit denen sich jede Reflexion über Bildungs- und Ausbildungspraktiken auseinandersetzen muss. Diese doppelte disziplinäre und institutionelle Perspektive bestätigt die Synergie der Kompetenzen und Professionen, die aktiviert werden müssen, um den problematischen Kernpunkten der heutigen und zukünftigen Bildung gerecht zu werden – eine Synergie,

die sich die Universität Suor Orsola Benincasa zu eigen gemacht hat und weiter fördern und intensivieren möchte. Dieser Band soll ein vielversprechendes Zeichen und das wohlwollende Siegel eines auf diesen Arbeitsbereich ausgerichteten Weges sein.

*Elena Paola Carola Alessiato  
Daniela Manno*

Michael Quante  
Silvia Wiedebusch

*Die Dekategorisierungsdebatte  
im Kontext Inklusiver Bildung*

1. Vorbemerkungen

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der hierin geforderten Chancengleichheit bei der Bildung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen wird in Deutschland zunehmend eine Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen umgesetzt – ein Trend, der sich zwar langsam, aber stetig abzeichnet (vgl. aktueller Teilhabebericht der Bundesregierung; BAS, 2017). Inklusive Bildungseinrichtungen wollen allen Kindern – ungeachtet jeglicher Heterogenitätsdimensionen – individuell zugeschnittene Bildungsangebote bieten und eine größtmögliche Teilhabe ermöglichen. Die Vielfalt der Kinder kann dabei durch persönliche, gesundheitsbezogene, ethnische, kulturelle oder soziale Diversitätskriterien gekennzeichnet sein (vgl. Wiedebusch *et al.*, 2015). Im Zuge dieser Entwicklung wird in Deutschland zurzeit eine kontroverse Debatte darüber geführt, ob eine Benennung individuenbezogener Diversitätsmerkmale in inklusiven

pädagogischen Kontexten notwendig oder verzichtbar ist. Diese sogenannte Dekategorisierungsdebatte ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags, wobei die Ausführungen sich auf den Kern der ethischen Debatte, also auf den Begründungsdiskurs beziehen, während folgende assoziierte Diskussionsbezüge, die dem Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskurs zugerechnet werden können (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2015), ausgeblendet werden:

In der aktuellen Auseinandersetzung wird die Befürwortung von Kategorisierung häufig mit der Rechtfertigung separierender Bildungseinrichtungen gleichgesetzt, während umgekehrt die Befürwortung von Dekategorisierung mit der Forderung eines vollständig inklusiven Bildungssystems und dem Verzicht auf Sondereinrichtungen verbunden wird. Diese Verknüpfung der Debatte mit Fragen der institutionellen Gestaltung des Bildungssystems sowie einer inklusiven Didaktik in Schulen (z.B. Seitz, 2008) wird in diesem Beitrag nicht aufgegriffen. Darüber hinaus formulieren einige Vertreter der Dekategorisierung eine grundsätzliche gesellschafts- und bildungspolitische Kritik, wie beispielsweise den Nachweis von gesellschaftlichen Machtverhältnissen oder struktureller Bildungsungerechtigkeit (z.B. Boban *et al.*, 2014). Auch diese Dimension der Debatte wird im Weiteren nicht verfolgt, weil durch sie der Kern der Auseinandersetzung um die Verwendung von individuenbezogenen Kategorien aus dem Blick gerät.

Eng verknüpft mit der Dekategorisierungsdebatte ist das sogenannte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Hiermit wird die unbefriedigende

Rechtslage beschrieben, dass der Zugang zu finanziellen Ressourcen für Fördermaßnahmen über die individuenbezogene Kategorisierung von Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten von Kindern erfolgt (vgl. Pretis, 2016). Dies erhöht nachweislich die Bereitschaft zur Etikettierung von Kindern mit dem Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Hillenbrand, 2013). Erstrebenswert ist dagegen eine Entkopplung der Verfügbarkeit von Förderangeboten in Bildungseinrichtungen von individuellen Bedarfen einzelner Kinder. Dieses Dilemma wird im Folgenden nicht weiter ausgeführt, weil es in erster Linie ein verwaltungsrechtliches Problem beschreibt (Haas, 2012) und die ethische Bewertung von Kategorisierungen nicht zwingend mit der Frage verbunden ist, wie die Verfügbarkeit von Ressourcen rechtlich geregelt ist.

In diesem Beitrag geht es somit ausschließlich darum, die Kontroverse „Kategorisierung versus Dekategorisierung“ im Kontext Inklusiver Bildung zu referieren, zu analysieren und die angeführten Pro- und Contra-Argumente auf ihre Plausibilität hin zu prüfen. In der Fachliteratur wird die Debatte vorwiegend in Bezug auf eine Heterogenitätsdimension, nämlich am Beispiel von Kindern mit gesundheitsbezogenen Beeinträchtigungen, geführt. Sachlich begründet wird diese Fokussierung damit, dass diese Kinder in (vor-)schulischen Bildungseinrichtungen auf spezifische und teilweise umfassende Förder- und Unterstützungsleistungen angewiesen sind, die sich von den Bedarfen der Kinder mit anderen Diversitätsmerkmalen deutlich abheben (vgl. Ahrbeck, 2013b). Die nachfolgenden Ausführungen erfolgen ebenfalls ausschließlich unter

Bezugnahme auf Kinder mit solchen Beeinträchtigungen, nämlich Kinder mit einer (drohenden) Behinderung, chronischen Erkrankungen sowie Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten. Insgesamt zielt die kritische Erörterung der Debatte darauf ab,

- die impliziten und expliziten normativen Voraussetzungen der gegensätzlichen Positionen herauszuarbeiten,
- die verschiedenen Argumentationstypen und -ebenen zu identifizieren,
- die ethischen Konsense zu ermitteln sowie
- Vorgehensweisen vorzuschlagen, die berechnigte Aspekte der Kritik an individuenbezogenen Kategorisierungen in der pädagogischen Praxis sinnvoll aufgreifen.

## *2. Darstellung des Spannungsfeldes*

Vertreter einer Kategorisierung (z.B. Ahrbeck, 2016; Stinkes, 2013; Dederich, 2015) befürworten auch im Kontext Inklusiver Bildung die Verwendung der Klassifizierungen von Beeinträchtigungen und Förderbedarfen, wie es in der bisherigen (sonder-) pädagogischen Praxis gängiger Standard ist. Dagegen fordern Vertreter einer Dekategorisierung, dass auf jegliche individuenbezogene Zuschreibung verzichtet wird. Sowohl allgemeine Begriffe für Beeinträchtigungen, wie z.B. „Behinderung“ oder „chronische Erkrankung“, spezifischere Kategorisierungen von Beeinträchtigungen, wie z.B. „Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“, als auch Kategorien, die einen spezifischen

Förderbedarf anzeigen, wie z.B. „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“, sind ihrer Meinung nach mit den Zielen inklusiver Bildungseinrichtungen unverträglich (z.B. Ziemen & Langner, 2010; Hinz, 2009; Moser, 2012; Haas, 2012). Wocken (2011) spricht sich nicht für eine generelle Dekategorisierung, sondern (vorerst) lediglich gegen die Zuschreibung von Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie sozial-emotionale Entwicklung aus; auch Seitz (2008) fordert eine Abkehr von der Förderschwerpunktsystematik.

Insgesamt lässt die Positionierung in der Dekategorisierungsdebatte deutliche professionsspezifische Tendenzen und berufspolitische Absichten erkennen: Vertreter von Berufsgruppen aus pädagogisch und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Fachdisziplinen (z.B. Erziehungswissenschaften, Soziologie) befürworten in der Regel die Dekategorisierung; sie weisen vehement auf Risiken evaluativer Zuschreibungen hin und vernachlässigen den förderpädagogischen und therapeutischen Nutzen der Klassifikation von Beeinträchtigungen und der Kategorisierung von Förderbedarfen. Berufsgruppen, die in ihrer Fachdisziplin therapeutisch bzw. sonderpädagogisch arbeiten und eine lange Tradition der Anwendung individuenbezogener Klassifikationssysteme aufweisen (z.B. Medizin, Psychologie, Sonderpädagogik), befürworten dagegen mehrheitlich die Klassifikation von Beeinträchtigungen der Gesundheit, der Entwicklung und des Verhaltens. Sie betonen deren Vorteile für das präventive, therapeutische und förderpädagogische Vorgehen, auch im interprofessionellen Kontext. Dabei

scheinen sie auf den ersten Blick insensitiv gegenüber den mit Kategorisierungen verbundenen potentiellen Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekten zu sein. Die Debatte geht teilweise mit einer scharfen Kritik an einzelnen Fachdisziplinen einher; beispielsweise, wenn der Sonderpädagogik vorgeworfen wird, dass sie aus einer durch die Forderung nach Inklusion entstandenen Legitimationskrise ihrer Fachdisziplin heraus an Kategorisierungen festhalten möchte (Haas, 2012).

Einzelne Vertreter der Kategorisierung, der Dekategorisierung sowie der partiellen Dekategorisierung liefern sich in der Auseinandersetzung emotional aufgeladene und teilweise diffamierende rhetorische Duelle. Bei der weiteren Darstellung der kontroversen Positionen verzichten wir darauf, die gegenseitigen polemischen Zuweisungen (als Konservative, Inklusionisten oder radikale Inklusionsbefürworter) zu wiederholen, da sie nicht zu einer rationalen Klärung der ethischen Probleme beitragen. Im Folgenden soll das Spannungsfeld, in dem sich die gegenwärtige Diskussion bewegt, zunächst im Hinblick auf die praktischen Konsequenzen, die eine Kategorisierung bzw. Dekategorisierung für Kinder im inklusiven Bildungssystem hat, aufgezeigt werden. Dazu werden die Vor- und Nachteile sowie die Risiken, die aus Sicht der Diskutanden mit jeder der beiden Positionen einhergehen, zusammenfassend wiedergegeben.

### *2.1 Kategorisierung: Pro und Contra*

Als Vorteil der Verwendung von Kategorisierungen im Kontext inklusiver Bildung wird angeführt, dass auf der Grundlage einer individuenbezogenen

Diagnostik und Beschreibung von Beeinträchtigungen individuelle Förder- und Unterstützungsbedarfe von Kindern abgeleitet und somit passgenaue Förder- und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden können (z.B. Ahrbeck, 2013a, 2016). Kategoriale Beschreibungen von individuellen Beeinträchtigungen ermöglichen es somit nach Ansicht ihrer Befürworter, der Komplexität vielfältiger Lebenssituationen weitgehend gerecht zu werden (Dederich, 2015). In Bildungseinrichtungen seien (früh-)pädagogische Fachkräfte auf solche differenzierten deskriptiven Kategorien angewiesen, um auf spezifische Bedarfe von Kindern angemessen eingehen zu können. Ein weiterer Vorteil wird darin gesehen, dass nur intersubjektiv überprüfbare Kategorisierungen und Förderkriterien den ethischen Anspruch von Kindern auf eine angemessene Unterstützung und Förderung begründen können.

Der Nachteil von Kategorisierungen liegt darin, dass sie keinen vollständig individualisierten Zugang zur Lebenssituation einer Person ermöglichen, sondern eine von individuellen Besonderheiten abstrahierte Beschreibung von Beeinträchtigungen darstellen, indem sie gruppenbezogene Merkmale, die verschiedene Personen gleichermaßen auszeichnen, hervorheben (Wocken, 2011). Selbst sehr spezifische Klassifikationen können die Individualität von Menschen und ihrer jeweiligen Lebenssituationen letztlich nicht vollständig erfassen (Wocken, 2015; Dederich, 2015). Einige Autoren gehen deshalb in ihrer Kritik so weit, in kategorialen Beschreibungen eine grundlegende Menschenrechtsverletzung zu sehen (z.B. Boban *et al.*, 2014).

In der Debatte herrscht Konsens darüber, dass mit der Verwendung von individuenbezogenen Kategorisierungen auch Risiken einhergehen, die allerdings von Befürwortern und Gegnern unterschiedlich stark akzentuiert werden. Von den Gegnern der Kategorisierung wird die Gefahr von Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen (Wocken, 2011, 2015) sowie der sich hieraus ergebenden potentiellen Diskriminierung von Individuen und Gruppen mit klassifizierten Förder- und Unterstützungsbedarfen (Boban et al., 2014) ausdrücklich hervorgehoben. Eine weitere Gefahr bestehe darin, dass durch die Verwendung von Kategorisierungen die Individualität von Kindern mit ihren je eigenen Entwicklungs- und Lernprozessen aus dem Blick geraten könne (Wocken, 2015).

### 2.2 Dekategorisierung: Pro und Contra

Als Vorteil der Dekategorisierung wird in erster Linie der vollständige Verzicht auf potentiell stigmatisierende und diskriminierende Personenzuschreibungen angeführt (Boban et al., 2014; Hinz & Köpfer, 2016). Statt individueller Förderbedarfe soll der Unterstützungsbedarf des Systems in den Vordergrund gerückt werden (Hinz & Köpfer, 2016) und statt einer Kategorisierung von Personen wird alternativ eine Kategorisierung von Kontexten (z.B. Barrieren für Lernen und Teilhabe) vorgeschlagen (Boban et al., 2014). Dieser Wechsel von der Ebene individueller Risiken auf die Ebene systemischer Risiken vermeide die negativen Effekte von Kategorisierungen für Individuen (Moser, 2012), wahre die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen (Hinz &

Köpfer, 2016) und führe zur Verwendung einer nicht-diskriminierenden Sprache in Bildungskontexten (Boban *et al.*, 2014). Außerdem trage die Dekategorisierung nach Ansicht ihrer Befürworter dazu bei, in inklusiven Bildungseinrichtungen neue, non-kategorial organisierte und systemisch ausgerichtete Unterstützungsangebote zu schaffen (vgl. Hinz, 2009; Hinz & Köpfer, 2016).

Der gravierendste Nachteil der Dekategorisierung wird von ihren Gegnern darin gesehen, auf eine kriteriengeleitete Identifikation individueller Beeinträchtigungen und daraus resultierender Förderbedarfe zu verzichten, die nach Kuhlmann (2011) notwendig dafür ist, die ethische und politische Gleichberechtigung von Menschen mit Beeinträchtigungen respektive Behinderungen einzufordern. Darüber hinaus hinge der Anspruch auf und das Angebot einer Förderung, die auf intersubjektiv überprüfbare Diagnose- wie Förderkriterien verzichte, allein von subjektiven Einschätzungen einzelner – möglicherweise nicht ausreichend qualifizierter – Fachkräfte ab (Ahrbeck, 2013b, 2016). Außerdem impliziere die Dekategorisierung stets die Verwendung verborgener Kategorisierungen in Form informeller Typisierungen, die nicht kontrollierbar und daher einer kritischen Reflexion und Diskussion unzugänglich seien (Ahrbeck, 2013b).

Risiken einer Dekategorisierung werden in der Debatte an drei Stellen identifiziert: Erstens wird durch den Verzicht auf Kategorien und die damit einhergehende Fachsprache eine Entdifferenzierung von Förder- und Unterstützungsbedarfen befürchtet, die in der Praxis zu einer unspezifischen und weniger fachkompetenten

Förderung von Kindern führen würde (Ahrbeck, 2013a,b; Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). Da in diesem Fall ableitbare Indikationen für evidenzbasierte pädagogische und therapeutische Interventionen fehlten, könnten die Fachkräfte den beeinträchtigungsspezifischen Bedarfen möglicherweise nicht mehr gerecht werden. Zweitens würde die Anschlussfähigkeit einer inklusiven (Früh-) Pädagogik an interdisziplinäre Netzwerke, die weiterhin auf Kategorisierungen zurückgreifen, erschwert (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). Drittens drohe unter der zurzeit noch gegebenen Verknüpfung von diagnostizierten Förderbedarfen und verfügbaren Förderressourcen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) sowohl ein Verlust an personeller und sachlicher Ausstattung als auch die Abnahme einer speziellen sonder- oder inklusionspädagogischen Expertise von Fachkräften (Moser, 2012). Den beiden letztgenannten Risiken kann nach Moser (2012) durch die Einführung von systembezogenen Indikatoren und Qualitätskriterien für inklusive Bildungsangebote begegnet werden. Moser räumt jedoch ein, dass solche Kriterien, die beispielsweise die individuelle Entwicklungsplanung und -förderung betreffen, bisher noch unzureichend entwickelt und erprobt sind.

### *3. Theoretische Grundlagen – eine ethische und metaethische Analyse der Debatte*

In der Diskussion um die Dekategorisierung finden sich neben den genuin ethischen auch transzendente Argumente, die sich gegen die fundamentale Forderung

der Kategorisierungsgegner richten, auf den Gebrauch von Kategorisierungen vollständig zu verzichten. Bei transzendentalen Argumenten geht es nicht direkt um ethische Begründungen, sondern um den Nachweis, dass ein vorgebrachtes ethisches Argument oder eine erhobene ethische Forderung einen Fehler enthält. Wenn sich ein transzendentales Argument plausibel machen lässt, stellt es zwar kein direktes ethisches Argument dar, aber es hat indirekte ethische Konsequenzen. Diese bestehen darin, dass die erhobene Forderung aufgrund ihrer Selbstwidersprüchlichkeit nicht begründet werden und daher auch keine Geltung beanspruchen kann. Bevor im zweiten Schritt die genuin ethischen Argumentationstypen diskutiert werden, ist es sinnvoll, im ersten Schritt die wichtigsten Argumente, welche die Unhintergebarkeit von Kategorisierungen aufzeigen, zu erörtern.

### 3.1 *Die Unhintergebarkeit der Kategorisierung*

Aus philosophischer Sicht werden Kategorisierungen als unhintergebar eingeschätzt, da die Annahme, man könne auf Kategorien (d.h. allgemeine Begriffe) im Denken, Sprechen, Wahrnehmen oder Handeln vollständig verzichten, inkonsistent ist. Da menschliches Denken und Sprechen auf die Verwendung von Begriffen und Kategorien angewiesen ist, lässt sich die von Boban *et al.* (2014) vorgeschlagene Alternative eines akategorialen Denkens nicht konsistent formulieren. Worin auch immer die Resultate einer solchen Aktivität bestehen mögen: Wenn sie nicht begrifflich strukturiert sind, können sie weder Handlungen anleiten, noch Gründe oder Begründungen liefern. Mit anderen Worten:

Ein akategoriales Denken kann keine Argumente formulieren, weil dies einen intersubjektiven Diskurs erfordert, der ohne Begriffe nicht möglich ist.

Die Forderung, man solle auf den Gebrauch von Kategorien generell verzichten, weil diese immer Ausdruck sozialer Deutungsmacht seien, stellt außerdem einen performativen Selbstwiderspruch dar: Das Vorbringen eines Argumentes oder einer Forderung (als performative Redehandlung) verwendet – weil es um intersubjektive Geltungsansprüche geht – zwangsläufig Kategorien. Der Inhalt des Arguments oder der Forderung (als das mit der Redehandlung Gesagte) besagt dagegen, man solle Kategorien niemals verwenden. Man widerspricht bei einem performativen Selbstwiderspruch mit dem, was man sagt, also genau dem, was man mit der Redehandlung gerade selbst tut. Die zur Vermeidung von Kategorisierungen von den Anhängern der Dekategorisierung vorgeschlagene Alternative, von „allen Menschen“ zu sprechen (so z.B. Boban *et al.*, 2014), ist sogar inkonsistent und performativ selbstwidersprüchlich zugleich, weil „alle“ und „Mensch“ ebenfalls Kategorien sind. Darüber hinaus sind Kategorien auch in der Wahrnehmung unhintergebar, worauf Stinkes (2013) mit Bezug auf Kant hingewiesen hat: Wir nehmen immer etwas als etwas wahr; und diese „als-Struktur“ ist unausweichlich begrifflich strukturiert. Auch die von den Kritikern der Verwendung von Kategorisierungen in Anspruch genommenen ethischen Prinzipien sind kategorial verfasst. Wer fordert, wir sollten andere Menschen ohne Verwendung von Kategorien anerkennen, formuliert eine inkonsistente Aufforderung. Wie

Dederich (2015) zutreffend herausgestellt hat, zeigt die sprachphilosophische Analyse, dass die Relation „anerkennen“ dreistellig ist: X anerkennt y als z (und wie im Fall der Wahrnehmung ist die „als-Struktur“ begrifflich strukturiert).

Schließlich erweist sich die Forderung, auf Kategorien vollständig zu verzichten, mit Blick auf das von allen an der Dekategorisierungsdebatte Beteiligten einhellig geteilte ethische Ziel, die Individualität von Menschen anzuerkennen und zu berücksichtigen, als inkonsistent. Die philosophische Analyse der Persönlichkeit zeigt, dass Menschen ihre Individualität durch ein individuelles und sozial geteiltes Verhalten zu ihren Eigenschaften und Fähigkeiten ausbilden (vgl. Quante, 2012). Individualität konstituiert sich durch die individuelle Interpretation oder auch die Abweichung von Kategorien, nicht durch deren Wegfall. Die gelegentlich vertretene Vorstellung, man könne die Individualität eines Menschen ermitteln, indem man sich alle Eigenschaften oder Fähigkeiten, die durch Kategorien erfasst werden, wegdenkt, ist irreführend. Durch ein solches Abstraktionsverfahren würde man die gesuchte Individualität gerade ausblenden und alle Menschen damit unterschiedslos gleichmachen. Wenn man die Individualität der Menschen erfassen und als zentralen ethischen Wert bewahren möchte, kann man auf Kategorien nicht verzichten. Richtig ist allerdings, worauf Dederich (2015) mit Bezug auf Adorno hingewiesen hat, dass man ihre Individualität erst dann angemessen erfassen kann, wenn man sich bei der Verwendung von Kategorisierungen stets der nie vollständig zu überwindenden Differenz zwischen

der allgemeinen Beschreibung durch Kategorien und der Individualität des Beschriebenen bewusst ist. Weil jedoch die Individualität der Menschen aus der individuellen und sozial geteilten Interpretation ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten besteht, sind Kategorien für Individualität unhintergebar.

### 3.2 *Die Unverzichtbarkeit der Kategorisierung*

Die transzendentalen Argumente sind mit rationalen Mitteln nicht zurückzuweisen, können allerdings auch nur gegen die fundamentale Forderung, auf den Gebrauch von Kategorien prinzipiell zu verzichten, eingesetzt werden. Aus dem Nachweis, dass Kategorisierungen unhintergebar sind, folgt weder, welche Kategorien wir zur Beschreibung, Wahrnehmung oder handelnden Intervention in einem bestimmten Handlungsfeld verwenden sollten. Noch kann ein solches transzendentales Argument ethische Gründe für oder gegen die Verwendung bestimmter Kategorisierungen oder das Erheben spezifischer ethischer Forderungen bereitstellen. Aus diesem Grund werden im Hinblick auf die Positionierung von den Vertretern beider Seiten der Debatte in letzter Instanz ethische Argumente angeführt, die entweder die Empfehlung einer Kategorisierung oder die Empfehlung einer Dekategorisierung untermauern sollen. Diese Argumente werden im Folgenden einer ethischen und metaethischen Analyse unterzogen. Dazu ist es erforderlich, zwischen verschiedenen Argumentationstypen und -ebenen zu unterscheiden, die in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Die Begründung pädagogischer Handlungsweisen und Forderungen mittels abstrakter ethischer Werte

ARGUMENTATIONSTYP I	ARGUMENTATIONSTYP II	ARGUMENTATIONSTYP III
EBENE A: universale ethische Werte und Normen	SCHIEFE-EBENE- ARGUMENTE → Hinweis auf Risiken und mögliche Folgen von Handlungsweisen	EFFIZIENZARGUMENTE → Hinweis auf fehlende oder geringe Effizienz von Handlungsweisen
EBENE B: kontextsensitive und kulturdependente ethische Werte und Normen		

TABELLE 1.

Drei ethische Argumentationstypen (vgl. Quante, 2014).

und Normen (z.B. Gleichheit, Gerechtigkeit, Autonomie, Menschenwürde) im Sinne von Argumentationstyp I, Ebene A, bewegt sich auf dem universalen Geltungsniveau der Menschenrechte. Dagegen erheben Begründungen des Argumentationstyps I, Ebene B, die mittels konkreterer ethischer Werte und Normen (z.B. Teilhabe, Solidarität, relationale Autonomie) erfolgen, kontextsensitivere und kulturdependentere Geltungsansprüche. Diese beiden Ebenen innerhalb des Argumentationstyps I sollten in der Diskussion auseinandergehalten werden, um situations- und individuenspezifische ethische Forderungen besser von allgemeinen ethischen Prinzipien abgrenzen zu können. Dies ist auch deshalb wichtig, weil ethische Aspekte der Ebene B sich sowohl gegeneinander als auch mit Risikogesichtspunkten abwägen lassen. Ethische Aspekte dagegen, die in Form von Argumenten der Ebene A vorgebracht werden, lassen solche Abwägungen nicht zu (vgl. dazu Düber & Quante, 2016). Darüber hinaus finden sich in der Dekategorisierungsdebatte zwei weitere

Argumentationstypen: Zum einen werden ethische Begründungen durch Hinweis auf Risiken und mögliche negative Folgen vorgebracht (s. Argumentationstyp II, Tab. 1). Ein prominentes Beispiel in der hier diskutierten Debatte ist das Argument, dass jede Klassifikation das Risiko einer Etikettierung und infolgedessen auch einer Stigmatisierung bzw. Diskriminierung mit sich bringt. Zum anderen erfolgen ethische Begründungen durch Hinweis auf geringe oder gänzlich fehlende Effizienz (s. Argumentationstyp III, Tab. 1). In der Debatte ist dies beispielsweise der Fall, wenn vorgeschlagene systemische Unterstützungsangebote zurückgewiesen werden, weil sie keine adäquate Förderung von Kindern sicherstellen können.

Neben diesen drei Arten ethischer Argumente finden sich in der Dekategorisierungsdebatte zwei häufig vorkommende Argumentationsweisen, die allerdings nicht ethische Bewertungen, sondern politische Forderungen zum Ausdruck bringen: Zum einen ist dies die Verknüpfung der Kategorisierung von Förderbedarfen mit dem Zugang zu Ressourcen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) und zum anderen ist es ihre Verknüpfung mit der Institution der Sondereinrichtungen (s. Vorbemerkung). Die ethische Bewertung von Kategorisierungen lässt sich nicht mittels rechtlicher Rahmenbedingungen oder gegebener institutioneller Strukturen begründen. Deshalb handelt es sich in beiden Fällen um eine argumentativ unzulässige Vermengung unterschiedlicher Fragestellungen, die in der Ethik als Sein-Sollen-Fehlschluss bezeichnet wird und mit der die Ableitung evaluativer Aussagen aus rein deskriptiven Prämissen gemeint ist (Quante, 2013).

Die Frage, ob Kategorisierungen unverzichtbar sind, setzt voraus, dass es in dem untersuchten Gegenstandsbereich Ziele gibt, für deren Realisierung die diskutierten Kategorisierungen benötigt werden. Alle Beteiligten an der Dekategorisierungsdebatte teilen das Ziel, die fundamentalen Rechte und die Würde von Menschen mit spezifischen Beeinträchtigungen zu respektieren, sie gleichberechtigt zu behandeln und ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben zu ermöglichen. Darüber hinaus sind sich alle darin einig, dass sowohl die Individualität als auch die Pluralität der Menschen anerkannt werden sollte. Diesen obersten Werten und Normen fühlen sich alle gleichermaßen verpflichtet. Das transzendente Argument der Unhintergebarkeit von Kategorisierungen reicht für sich genommen nicht aus, um zu entscheiden, ob diese fundamentalen Werte und Normen im Kontext Inklusiver Bildung nur realisiert werden können, indem Kategorisierungen verwendet werden, die auf spezifische Eigenschaften und Fähigkeiten von Individuen Bezug nehmen. Gegen diese Position erheben Vertreter der Dekategorisierung den Einwand, es reiche stattdessen aus, sich auf die Ebene der systemischen Risiken zu konzentrieren; einen allgemeinen Begriff der Behinderung brauche es zur Durchsetzung der ethisch zu fordernden Maßnahmen im Kontext einer inklusiven Pädagogik nicht (Moser, 2012). Zu fragen ist also, ob mit Blick auf die geteilten ethischen Ziele Kategorisierungen, welche Beeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen beschreiben, unverzichtbar sind. Dagegen lassen sich einige starke Einwände formulieren, die nachweisen, dass solche Kategorisierungen unverzichtbar sind.

Mit Blick auf das Prinzip der Gleichheit ist es wichtig, zwei Verständnisse zu unterscheiden: Mit Gleichheit kann einerseits die Vorstellung der deskriptiven Ununterscheidbarkeit von Individuen gemeint sein, die sich hinsichtlich aller Merkmale gleichen. Andererseits kann Gleichheit auch im Sinne eines Anspruchs auf ethische Gleichberechtigung gemeint sein. Es liegt auf der Hand, dass das erstere Verständnis in der Dekategorisierungsdebatte nicht zu Grunde gelegt werden kann, weil es ja gerade um die Anerkennung und den Respekt von Individualität und Pluralität gehen soll. Dafür ist die Vorstellung von Gleichheit im Sinne einer deskriptiven Ununterscheidbarkeit ungeeignet. Es kann also nur um Inklusion im Sinne eines fundamentalen Menschenrechts auf ethische Gleichberechtigung angesichts von bestehenden Unterschieden gehen. Gerade wenn man Individualität schützen und Pluralität fördern will, muss man die egalitaristische Forderung nach Gleichberechtigung (Argumentationstyp I, Ebene A) mit der Tatsache, dass menschliche Individuen unterschiedlich sind, verbinden. Um diese Unterschiede identifizieren zu können, sind individuenbezogene Kategorisierungen unverzichtbar (Dederich, 2016). In Anlehnung an Stinkes (2013) kann man die universale Norm der Gleichberechtigung als „anerkennungstheoretische Sichtweise“ (S. 89) verstehen, welche die normative „Grundlage der Integrations- wie der Inklusionsbewegung“ (S. 89) gleichermaßen ist. Von dieser anerkennungstheoretischen und menschenrechtlichen Sichtweise zu unterscheiden ist dann, wie Stinkes ausführt, der pädagogische „Verstehens- und Verständigungsprozeß“ (S. 91), für

den auch ihrer Ansicht nach Kategorien und damit auch Kategorisierungen unverzichtbar sind, weil „Begriffe auch Kategorisierungen sind“ (S. 96).

In Bezug auf die ethischen Argumente und Forderungen, die sich auf das Prinzip der Gerechtigkeit als einer weiteren universalen ethischen Norm (Argumentationstyp I, Ebene A) stützen, sind ebenfalls Unterscheidungen zu beachten, die in der philosophischen Gerechtigkeitstheorie seit der Antike bekannt sind (vgl. dazu Quante, 2013). Unter kommutativer Gerechtigkeit versteht man eine Gerechtigkeit, die am Gerechtigkeitskriterium der Gleichheit (oder des Tausches von Äquivalenten) ausgerichtet ist. Wenn man dagegen in einem Feld, in dem ethisch relevante Ungleichheit gegeben ist, Gerechtigkeit beachten oder herstellen will, geht man von distributiver Gerechtigkeit aus. Deren Gerechtigkeitskriterium fordert, Ungleiches im Maße ihrer Ungleichheit gleich zu behandeln. Wenn A und B sich hinsichtlich einer Fähigkeit unterscheiden, ist dieser Unterschied als umgekehrter Faktor zur Herstellung von Gerechtigkeit zu berücksichtigen. Über diese Herstellung von Chancengleichheit durch gerechtfertigte Ungleichbehandlung hinaus dient das Prinzip der distributiven Gerechtigkeit auch dazu, Forderungen zu begründen, mittels derer ungleiche Ausgangsbedingungen kompensiert werden können. Es liegt auf der Hand, dass die ethische Begründung von Fördermaßnahmen nur auf der Grundlage der distributiven Gerechtigkeit erfolgen kann. Dies setzt wiederum voraus, dass die spezifischen Fähigkeiten und Defizite präzise benannt werden, um eine ethisch vertretbare Ungleichbehandlung begründen zu

können. Dies lässt sich ohne individuen-spezifische Kategorisierungen nicht leisten. Mit anderen Worten: Der berechnigte Schutz vor Diskriminierung darf nicht im Sinne einer Forderung nach Gleichbehandlung im Sinne kommutativer Gerechtigkeit missverstanden werden (vgl. Burckhart & Jäger, 2016). Eine solche Nivellierung „würde dem Prinzip der Inklusion zuwider laufen, fänden doch so individuelle Vielfalt und verschiedene Ausgangslagen und Voraussetzungen keine Beachtung“ (Burckhart & Jäger, 2016, S. 90).

Geht man von den in der Dekategorisierungsdebatte von allen geteilten Werten, Normen und Zielen aus, erweisen sich Kategorisierungen als unverzichtbar. Sobald und solange inklusive Bildung danach strebt, ethisch Gleichberechtigung und Gerechtigkeit unter Anerkennung von Pluralität und Individualität zu wahren und zu fördern, muss sie Nachteile und Benachteiligungen identifizieren können. Nicht alle von diesen lassen sich auf institutionelle Strukturen oder soziale Rahmenbedingungen reduzieren. Deshalb sind diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten von Kindern mit Beeinträchtigungen zu identifizieren, die durch Unterstützung und Förderung kompensiert werden müssen, um ihre Würde zu respektieren und ihre Menschenrechte zu realisieren (diese Überlegung ist vom Argumentationstyp III, stellt also eine Effizienzbedingung dar). Ohne die Verwendung dafür geeigneter Kategorisierungen werden sich diese Bedarfe weder klar erkennen lassen, noch in ethischen Forderungen Gehör verschaffen können.

Dieser Nachweis der Unverzichtbarkeit individuenbezogener Kategorisierungen bedeutet weder,

dass die kritische Prüfung faktisch verwendeter Kategorisierungen unberechtigt sein muss. Noch kann man daraus den Schluss ziehen, dass es nicht auch inklusionsverhindernde institutionelle Strukturen und soziale Rahmenbedingungen zu erkennen und zu verändern gilt, um die ethischen Ziele der Inklusiven Pädagogik realisieren zu können. Vor allem aber darf man aus diesem Befund nicht ableiten, die Kritiker der Kategorisierungen hätten keine ethisch beachtenswerten Argumente vorzubringen.

### *3.3 Das berechtigte Anliegen der Kategorisierungsgegner und die Grenzen ihrer Kritik*

Die an der Dekategorisierungsdebatte Beteiligten sind sich über die grundlegenden Ziele sowie die zu ihrer ethischen Begründung relevanten Werte und Normen einig. Um diese Ziele zu erreichen – so zeigt die bisherige Erörterung – ist die Verwendung individuenbezogener Kategorisierungen unverzichtbar. Außerdem ist evident, dass es neben den universalen normativen Prinzipien der Menschenwürde und der Menschenrechte (im Sinne der ethischen Gleichberechtigung), die in Form von Argumentationstyp I (Ebene A) vorgebracht werden, kontextsensitive Werte und Normen gibt, die in Form von Argumentationstyp I (Ebene B) formuliert werden können. Letztere sind beispielsweise die sozial auszugestaltende Teilhabe, der institutionell zu garantierende Schutz vor Ausgrenzung oder auch eine in jedem Einzelfall auszutarierende Balance zwischen Anerkennung von Selbstbestimmung und unterstützender Hilfe bei der Gestaltung von Bildungswegen. Im Gegensatz zu den

universalen ethischen Argumenten auf Ebene A lassen die kontextsensitiven ethischen Argumente auf Ebene B eine Abwägung der ethisch relevanten Aspekte von Entscheidungssituationen zu. In nahezu allen konkreten Fällen gilt es, eine angemessene Balance zwischen den unterschiedlichen, teilweise widerstreitenden Werten und Normen zu finden. In einer solchen Abwägung lassen sich dann auch die Argumente der Argumentationstypen II und III berücksichtigen. Diese können ebenfalls in den Entscheidungsprozess einfließen, aus einer Mehrzahl möglicher Handlungsalternativen diejenige zu finden, die den ethisch einschlägigen Aspekten am besten gerecht zu werden verspricht. Wenn man in seiner eigenen ethischen Argumentation Argumente vom Typ II oder Typ III verwendet, setzt man damit voraus, dass sich die ethische Frage nicht auf der Ebene strikt universeller Werte und Normen, die einer Abwägung unzugänglich sind, entscheiden lässt. Die Verbindung von Argumentationstyp I (Ebene A) mit den anderen Argumentationstypen ist dagegen inkonsistent.

Um das berechnete Anliegen der Kategorisierungsgegner zu identifizieren und zu bestimmen, wo die Grenzen ihrer Kritik liegen, muss die Doppeldeutigkeit des Begriffs der Diskriminierung vermieden werden. Im deskriptiven Sinn meint Diskriminieren das Unterscheiden von Individuen anhand von begrifflich verfassten Merkmalen. Es wird festgestellt, dass ein Individuum zu einer identifizierbaren Gruppe gehört, deren Mitglieder alle das mit dem Begriff genannte Merkmal aufweisen. Im evaluativen Sinn ist Diskriminierung ein Sprechakt (oder auch eine Handlungsweise bzw. Überzeugung), in dem ein (zumeist

negatives) Werturteil ausgedrückt wird. Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Kategorisierungen in ihrer deskriptiven Funktion unhintergebar (s. 3.1) und im Kontext der Inklusiven Pädagogik zur Formulierung und Umsetzung der geteilten ethischen Ziele unverzichtbar (s. 3.2) sind. Die berechtigte Kritik der Kategorisierungsgegner setzt jedoch an der evaluativen Dimension von Diskriminierung an. Unterschiede begrifflich zu erfassen oder wahrzunehmen, ist niemals eine vollständig neutrale Leistung, sondern hat mit Erkenntnisinteressen zu tun. Diese schließen neben dem Ziel einer theoretischen Erfassung und Strukturierung des Gegenstandsbereichs zumeist auch das praktische Ziel mit ein, das Handeln in diesem Bereich vernünftig bzw. zweckgemäß anzuleiten. Damit ist eine evaluative Dimension implizit oder explizit immer im Spiel. Und weil jede begriffliche Unterscheidung die Möglichkeit einer evaluativen Diskriminierung enthält, ist zu fragen, ob diese Möglichkeit ein hohes oder sogar ein unkontrollierbares Risiko darstellt. Die Kritiker von individuenbezogenen Kategorisierungen bringen genau diesen Einwand (Argumentationstyp II) vor: Wer Kategorisierungen dieser Art verwende, betreibe – bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt – notwendigerweise negative Diskriminierung im Sinne von Abwertung und Ausgrenzung. Dieses Risiko liege in der Natur begrifflichen Unterscheidens und sei, so die Kritiker, im Sinne einer schiefen Ebene, auf der es kein Halten gibt, wenn man sie einmal betreten hat, nicht zu beherrschen.

Weder die philosophische Analyse der Funktionsweise von Begriffen oder Kategorisierungen, noch

der Blick auf die sozialen Realitäten erlaubt es, diesen kritischen Einwand gänzlich von der Hand zu weisen. Um jedoch einschätzen zu können, ob ein solches Argument eine hinreichende Begründung dafür ist, auf Kategorisierungen der kritisierten Art vollständig zu verzichten, ist die Argumentstruktur genauer zu analysieren. Aus philosophischer Sicht sind Schiefe-Ebene-Argumente Prognosen, die einer verlässlichen empirischen Basis bedürfen, um stichhaltig zu sein (vgl. Düber & Rojek, 2015). Es muss identifizierbare Tatsachen geben, welche die Prognose stützen, dass aus der deskriptiven Verwendung einer Kategorisierung mit bestimmter Wahrscheinlichkeit oder sogar zwangsläufig eine Diskriminierung im negativen evaluativen Sinne wird. Mit Schiefe-Ebene-Argumenten lässt sich zweierlei begründen: Zum einen rechtfertigen sie die Beachtung von Schutzmaßnahmen und die Etablierung von Sicherheitsmechanismen, um Risiken so weit wie möglich auszuschließen. Zum anderen muss ein nicht auszuschließendes Risiko in die ethische Abwägung aller Gesichtspunkte einfließen, die in Argumenten des Typs I (Ebene B) angeführt werden. Die philosophische Ethik stellt für den verantwortbaren Umgang mit Risiken eine eigene Subdisziplin, die sogenannte Risikoethik (vgl. Hubig, 2015), zur Verfügung, in der unterschiedliche Regeln verantwortbaren Handelns unter Risiko entwickelt und begründet werden.

Kategorische Verbote lassen sich auf der Basis von Schiefe-Ebene-Argumenten jedoch nicht begründen. Genau hier überziehen die Gegner der Verwendung individuenbezogener Kategorisierungen ihre Kritik. Sie führen die von ihnen mit guten Gründen aufgewiesene

Gefahr einer negativen evaluativen Verwendung dieser Kategorisierungen als Argument an, welches alle anderen ethischen Gesichtspunkte überwiegt. Das wäre aber nur dann überzeugend, wenn die negativen Folgen unausweichlich eintreten, der Schaden den Nutzen von Kategorisierungen klar überwiegt und weder Schutzmaßnahmen noch Sicherheitsvorrichtungen etabliert werden können. Keine dieser Voraussetzungen ist jedoch erfüllt. Es gibt keine empirische Basis für eine derartige fatalistische Prognose, die kausalgesetzlich gestützt ist. Um die mit der Verwendung individuenbezogener Kategorisierungen einhergehenden Risiken beherrschbar zu machen, sind allerdings Schutzmaßnahmen und Sicherheitsvorkehrungen zu fordern (s. 4.1 und 4.2). Mit dieser Überlegung verlässt man jedoch die Ebene der ethischen Diskussion und wechselt auf die der Implementierung über.

#### *4. Lösungsvorschläge für inklusives Handeln*

Die vorangegangene Analyse führt zu dem Ergebnis, dass die Kategorisierung von Beeinträchtigungen im Kontext Inklusiver Bildung unhintergebar und unverzichtbar ist. Um eine qualitativ hochwertige Förderpraxis erreichen zu können, ist es aus ethischer und fachlicher Sicht geboten, an einem förderdiagnostischen Vorgehen, das auf individuenbezogene Kategorisierungen zurückgreift, festzuhalten. Dieses bietet im Hinblick auf eine passgenaue und angemessene Förderung und Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigungen

Vorteile, die mit alternativen Förderstrategien bisher empirisch nicht nachweisbar erreicht werden konnten. Den in der Dekategorisierungsdebatte identifizierten Gefahren einer potentiellen Etikettierung oder Stigmatisierung einzelner Kinder oder Gruppen sollte in der Praxis jedoch stärker als bisher Rechnung getragen werden. Wie kann diese Gratwanderung gelingen? Die nachfolgend angeführten Lösungsvorschläge zielen auf einen veränderten Umgang mit kategorialen Zuschreibungen ab, dem sich aus ethischen Gründen alle beteiligten Professionen im multiprofessionellen Kontext Inklusiver Bildung stellen müssen. Darüber hinaus erfordert eine gelingende Implementierung Inklusiver Bildung zweifelsohne auch strukturelle Veränderungen im Bildungssystem (beispielsweise die Auflösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas).

#### *4.1 Sensibilisierung für die Verwendung von Kategorisierungen*

Alle (früh-)pädagogischen Fachkräfte, die individuenbezogene Kategorisierungen verwenden, sollten ein kritisches Bewusstsein für den Umgang mit diesen Zuschreibungen entwickeln (Stinkes, 2013; Dederich, 2015), denn es ist unbestreitbar, wie Dederich (2016) es mit Bezug auf die kritische Diskussion des Behinderungsbegriffs formuliert hat, dass bei der Anwendung von Kategorisierungen „ein hohes Maß an normativer und ethischer Reflexion gefragt“ (S. 84) ist. Um eine differenzierte und vorurteilsbewusste Verwendung von Kategorisierungen sowie eine rationale Diskussion der damit verbundenen Risiken zu ermöglichen, sollten die im Handlungsfeld Inklusiver

Bildung agierender Fachkräfte bereits im Rahmen ihrer Ausbildung eine sogenannte „*ethical literacy*“ erwerben (vgl. Büscher & Quante, 2014). Diese umfasst die folgenden drei grundlegenden Kompetenzen, die zu einer Sensibilisierung im Umgang mit Kategorisierungen führen:

(1) Die Kompetenz zur Selbstreflexion eigener ethischer Grundannahmen.

Alle in diesem Handlungsfeld tätigen Personen gehen von intuitiven ethischen Vorannahmen aus, die häufig implizit bleiben und im Diskussionsverlauf nicht artikuliert werden – meistens aufgrund einer mangelnden selbstreflexiven Einordnung der eigenen Einstellungen. Dies führt in ethischen Auseinandersetzungen häufig zu einer „Moralisierung“ (Dederich, 2016, S. 48) der Debatte, in der anstelle rationaler Begründungen nur noch rhetorisch überhöhte Freund-Feind-Zuordnungen vorgenommen werden. Aus diesem Grund gehört die reflexive Selbstaufklärung aller Beteiligten über ihre eigene ethische Orientierung zu den unverzichtbaren Voraussetzungen eines respektvollen und toleranten Umgangs miteinander.

(2) Die Kompetenz zur kontrollierten Verwendung verschiedener Argumentationstypen in ethischen Debatten.

Die Dekategorisierungsdebatte ist – ähnlich wie andere, nicht fachphilosophisch geführte, ethische Diskussionen (wie zum Beispiel die Debatte um Pränataldiagnostik oder Sterbehilfe) – durch eine Vermengung der drei bereits beschriebenen Argumentationstypen gekennzeichnet (vgl. Tab. 1). Es ist hilfreich, diese in der Diskussion voneinander

unterscheiden zu können, da die mit ihnen einhergehenden Begründungslasten und Geltungsansprüche divergieren. Das Wissen hierum und die Fähigkeit, die verschiedenen Argumentationstypen und -ebenen voneinander trennen zu können, sind unverzichtbare Voraussetzungen für rationale ethische Debatten. Fehlen diese Voraussetzungen, ist man weder in der Lage, Einwände oder Nachfragen gegenüber der eigenen ethischen Position zu beantworten, noch kann man solche gegenüber anderen ethischen Positionen formulieren.

(3) Die Kompetenz zur Unterscheidung deskriptiver von evaluativen Verwendungen von Kategorisierungen.

Die im Alltag gebräuchlichen allgemeinen Kategorisierungen von Beeinträchtigungen (z.B. Behinderung, Verhaltensstörung, Lernstörung) weisen eine Ambiguität hinsichtlich ihrer Verwendungsweise auf; sie können sowohl deskriptiv als auch evaluativ benutzt werden (vgl. Stinkes, 2013; Dederich, 2015). Es ist erforderlich diese beiden Arten der Begriffsverwendung voneinander zu differenzieren und den Wechsel von einer Verwendungsweise zur anderen sensibel wahrzunehmen. So kann vermieden werden, dass Fachkräfte in der Praxis unbewusst von der beschreibenden zu einer bewertenden Verwendung von Kategorisierungen übergehen. Die von einer evaluativen Verwendung ausgehende Gefahr einer Etikettierung bzw. Stigmatisierung von Kindern wird hierdurch gebannt. Im Sprachgebrauch sind Kategorisierungen, die weniger an der Alltagssprache und eher an einer Fachsprache orientiert sind (wie beispielsweise die Nutzung der in 4.2 aufgeführten Klassifikationssysteme), von Vorteil, da sie weniger anfällig für einen unbemerkten Übergang

vom deskriptiven in den evaluativen Gebrauch sind.

Die hier beschriebene „*ethical literacy*“ weist Überschneidungen mit der von Booth (2010, 2014) eingeforderten „*value literacy*“ auf. Darunter versteht er die Fähigkeit (früh-)pädagogischer Fachkräfte, die mit Inklusion verbundenen Werte und Normen in der Kommunikation nach innen und nach außen mit Argumenten vertreten zu können. Die „*ethical literacy*“ stellt zugleich einen zentralen Baustein für die von Schmitt (2016) geforderte „theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern“ dar, den sie „als notwendigen Schritt zu einer Professionalisierung inklusiver Pädagogik“ (S. 285) erachtet. So verstanden bildet die „*ethical literacy*“ eine basale Voraussetzung, um einen selbst-reflexiven Habitus (Schmitt, 2016; Häcker & Walm, 2015), auch im Umgang mit kategorialen Zuschreibungen, ausbilden und einüben zu können.

#### 4.2 *Ethisch verantwortbare Nutzung von Klassifikationssystemen*

Das Risiko, dass ausgehend von einer Verwendung von Kategorisierungen Stigmatisierungsprozesse angestoßen werden, sollte so gering wie möglich gehalten werden. Wocken (2015) sieht es daher als geboten an, in jedem Einzelfall auf ein Gleichgewicht zwischen verallgemeinernder Kategorisierung und spezifischer Personalisierung zu achten und stets zu prüfen, „ob eine förmliche Diagnose, die aktenkundige Dokumentation und eine persönliche Zuschreibung an konkrete Individuen wirklich notwendig und hilfreich sind“ (S. 111). Wenn nach dieser kritischen

Prüfung Kategorisierungen als sinnvoll erachtet und vorgenommen werden, sollten sie ausschließlich in einem ethisch verantwortbaren Rahmen und unter Nutzung ethisch vertretbarer Vorgehensweisen erfolgen.

Um auf einen allgemeinen Begriff von Behinderung verzichten zu können, schlägt Hillenbrand (2013) vor, die Deskription von Beeinträchtigungen auf der Grundlage international anerkannter Klassifikationssysteme vorzunehmen. Auch wenn die Befürworter der Dekategorisierung davon ausgehen, dass die Verwendung spezifischer Diagnosen ebenso zu einer Etikettierung bzw. Stigmatisierung führen kann wie die Verwendung breiter gefasster Begriffe wie etwa „Behinderung“ oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“, so lässt sich die Absicht einer rein deskriptiven Kategorisierung mit Hilfe solcher Instrumente besser umsetzen.

In Deutschland wird zumeist die International Classification of Diseases (ICD) zur kategorialen Klassifikation herangezogen. Der Einsatz dieses empirisch basierten, kriteriengeleiteten und multiaxialen Klassifikationssystems (vgl. Döpfner, 2013) hat sich als geeignet erwiesen, im Rahmen eines weitgehend objektiven diagnostischen Prozesses individuelle Beeinträchtigungen von Kindern zu spezifizieren sowie damit einhergehende Förder- und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Infolgedessen ermöglicht dieses Vorgehen es somit, auf der Grundlage kategorialer Beschreibungen (und nicht Bewertungen) von Auffälligkeiten des Gesundheitszustandes, der Entwicklung und des Verhaltens von Kindern, eine zielgerichtete und in den meisten Fällen evidenzbasierte

Förderung anbieten zu können. Ob eine non-kategoriale Beschreibung des individuellen Förderbedarfs von Kindern, die weitgehend auf subjektiven Einschätzungen einzelner Fachkräfte oder auch eines Einrichtungsteams beruht, zu ebenso verlässlichen Befunden und Handlungsempfehlungen führt, darf zurecht bezweifelt werden (vgl. Ahrbeck, 2013b; Probst & Euker, 2013).

Seit 2007 liegt mit der International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth (ICF-CY) ein komplementäres Klassifikationssystem zur ICD vor (deutschsprachige Übersetzung; Hollenweger & Kraus de Camargo, 2011). Hierbei handelt es sich um ein Klassifikationssystem, mit Hilfe dessen die Lebenssituation, der Gesundheitsstatus sowie die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen (mit und ohne Beeinträchtigungen) differenziert beschrieben werden können (Pretis, 2016). Das ICF-CY begreift Behinderungen als Ergebnis einer interaktiven Beziehung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und Umweltfaktoren sowie den sich aus dieser Wechselbeziehung ergebenden Teilhabemöglichkeiten von Kindern (Hillenbrand, 2013; Pretis, 2016). In den ethischen Leitlinien zur Verwendung der ICF-CY wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit diesem Klassifikationssystem nicht dazu dient, Menschen zu etikettieren; vielmehr werden konkrete Lebenssituationen von Kindern unter Bezugnahme auf gesundheits-, umwelt- und individuenbezogene Aspekte beschrieben (Simon & Seidel, 2016). Hierdurch lassen sich individuelle wie strukturelle Faktoren, die im Hinblick auf das Erreichen sozialer Teilhabe förderlich oder hinderlich sind, identifizieren. Aus einem

multiprofessionellen Blickwinkel heraus können auf der Grundlage der ICF-CY Klassifikation individuelle Förderbedarfe erkannt und Fördermaßnahmen geplant sowie evaluiert werden – auch im Hinblick auf Bildungsprozesse (Hillenbrand, 2013). Wenngleich in Deutschland die Implementierung der ICF-CY im Gesundheitssystem, nämlich in der Frühförderung (Simon & Seidel, 2016) sowie in Sozialpädiatrischen Zentren (Häußler, 2007), begonnen hat, wird ihr Einsatz im Bildungsbereich bislang nur sporadisch diskutiert (z.B. Hollenweger, 2015). Ein Beispiel aus der Schweiz, die Schulischen Standortgespräche im Kanton Zürich, zeigt jedoch, dass ein systematischer Einsatz dieses Instrumentes im schulischen Kontext lohnenswert ist (Hollenweger & Luder, 2010). Für das pädagogische Handeln in inklusiven Kindertageseinrichtungen und Schulen bietet dieses Klassifikationssystem eine bereichernde Option, um sich in interprofessionellen Einrichtungsteams über individuelle Förderbedarfe verständigen und auf dieser Basis abgestimmte Förderangebote planen und umsetzen zu können; die ICF wird damit zu einem „wichtigen Instrument bei der Umsetzung von Inklusion“ (Hollenweger, 2016, S. 161).

Beim Eintritt aller Kinder in eine (vor-)schulische Bildungseinrichtung sowie im weiteren Verlauf gilt eine individuelle Entwicklungsbeobachtung und -begleitung als (früh-)pädagogisches Standardvorgehen. Es besteht Konsens darüber, dass eine hierauf basierende, möglichst frühe Förderung von Kindern sich positiv auf ihre weitere Entwicklung sowie auf ihre Bildungsbiographie auswirkt – dies gilt gerade auch für Kinder mit Beeinträchtigungen. Aus ethischer wie

fachlicher Sicht erscheint es unangemessen, bei diesen Kindern eine multiprofessionelle Förderdiagnostik unter Rekurs auf das in kategorialen Beschreibungen eingeordnete fachspezifische wie erfahrungsbasierte Wissen aus Sorge vor potentiellen Stigmatisierungen generell auszuschließen und zu unterlassen, da dies eine individuelle und spezifische Förderplanung erschweren würde. Denn besonders im Kontext „inkluisiver Förderung empfiehlt sich die enge Verschränkung diagnostischer und eingreifender Schritte“ (Probst & Euker, 2013, S. 199).

#### *4.3 Fokussierung auf Praxisforschung zu inklusiven sozialen Prozessen*

Die Gegner einer fachlich begründeten Kategorisierung von Beeinträchtigungen befürchten Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekte, die möglicherweise dazu führen, dass Kinder aufgrund von Diagnosen in inklusiven Kindertageseinrichtungen und Schulen diskriminiert und ausgegrenzt werden. Wie sich die sozialen Gruppenprozesse in inklusiven Einrichtungen tatsächlich gestalten und ob eine Exklusion von Kindern aufgrund von Kategorisierungen oder aus anderen Gründen erfolgt, ist bislang völlig unzureichend erforscht. Zu der Frage, ob Kinder mit diversen Beeinträchtigungen von Peers ohne gesundheitliche Einschränkungen akzeptiert und am Spiel beteiligt werden, liegt jedoch eine Reihe von Studien zu sogenannten Inklusionsentscheidungen von Kindern vor (vgl. Wiedebusch, 2017). Diese Studien zeigen in weitgehender Übereinstimmung, dass Kinder, deren Beeinträchtigungen in ihrem Aussehen bzw. in

ihrem Verhalten konkret wahrnehmbar sind, in der Regel nicht als präferierte Spielpartner ausgewählt werden – wenngleich sie auch nicht auf eine hohe Ablehnung seitens der Peers stoßen. Die Inklusionsentscheidungen der befragten Kinder beruhten jedoch nicht auf den Diagnosen respektive kategorialen Beschreibungen der vorliegenden Beeinträchtigungen potentieller Spielpartner; in den meisten Studien waren die Kinder hierüber gar nicht informiert. Vielmehr wählten die befragten Kinder ihre bevorzugten Spielpartner nach der subjektiven Einschätzung der möglichen gemeinsamen Spieloptionen aus. Wurden diese als eingeschränkt wahrgenommen, entschieden sich die Kinder eher für andere Spielpartner. Wenn eine Exklusion erfolgte, dann also nicht aufgrund fachlicher Kategorisierungen, sondern aufgrund alters- und entwicklungsabhängiger subjektiver Konzepte der befragten Kinder zu den wahrgenommenen körperlichen oder psychischen Auffälligkeiten ihrer potentiellen Spielpartner. Auch Ytterhus (2011) konnte in einer Interviewstudie mit Vorschulkindern aus inklusiven Einrichtungen zeigen, dass diese ihre eigene subjektive und erfahrungsbasierte Kategorisierung von Kindern mit Beeinträchtigungen vornahmen, die sich deutlich von einer Kategorisierung anhand verschiedener Diagnosegruppen unterschied. So beschrieben die befragten Vorschulkinder ihre Peers beispielsweise als „die Netten“ (mit der Unterkategorie „die Netten und Kranken“) oder als die „Komischen“ (mit den Unterkategorien „die nur Komischen“, „die Komischen und Kranken“, „die Komischen und Langsamen“ sowie „die Komischen und Gemeinen“). Diese Forschungsergebnisse korrespondieren mit der

Einschätzung von Ahrbeck (2013b), dass bei einer Dekategorisierung im Alltag vermutlich neue, nicht-fachliche Kategorien sichtbar würden, weil Menschen darauf angewiesen sind, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen begrifflich zu strukturieren (s. 3.1).

Die bisher vorliegenden empirischen Befunde zu Inklusionsentscheidungen und zu subjektiven Kategorisierungen von Kindern unterstreichen, dass eine der wichtigsten Aufgaben (früh-)pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Bildungseinrichtungen darin liegt, die sozialen Inklusionsprozesse in Gruppen zu begleiten, um Ausgrenzungen von Kindern nach Möglichkeit zu vermeiden. Dabei liegt eine wesentliche pädagogische Intervention darin, die Gründe für Exklusionen oder Diskriminierungen zu hinterfragen, subjektive Kategorisierungen der Kinder aufzugreifen und auf diese Weise ihre Konzepte über verschiedenste Arten von Beeinträchtigungen zu modifizieren und zu erweitern. Unserer Einschätzung nach ist die Fokussierung auf diese Aufgabe für das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in inklusiven Bildungseinrichtungen ebenso entscheidend wie die Sensibilisierung der Fachkräfte für die Problematik von Kategorisierungen. Die Ausbildung einer „*ethical literacy*“ pädagogischer Fachkräfte ist auch deshalb ein unverzichtbares Anliegen und eine sinnvolle flankierende Maßnahme bei der Implementierung eines inklusiven Bildungssystems, weil sie an dieser Stelle an die Kinder weitervermittelt werden muss (vgl. Runtenberg, 2016). Wenn es jedoch um die Vermeidung sozialer Ausgrenzungsprozesse geht – und darauf zielt die Argumentation der Dekategorisierungsbefürworter

in erster Linie ab – ist eine stärkere Hinwendung zur Analyse und Begleitung sozialer Gruppenprozesse in Kindertageseinrichtungen und Schulen unerlässlich. Hierzu ist eine fundierte empirische Praxisforschung zur Entwicklung und Evaluation geeigneter Interventionen, mit denen ein wertschätzendes und antidiskriminierendes Verhalten in inklusiven Gruppen gefördert werden kann, erforderlich. Die einseitige Ausrichtung auf die Dekategorisierungsdebatte ist unangemessen: „Die Prominenz, die die Etikettierungsproblematik erlangt hat, trägt (...) bedenkliche Züge. Mitunter erscheint es so, als repräsentiere sie den entscheidenden Punkt des Inklusionsdiskurses“ (Ahrbeck, 2013a, S. 76). Hier gilt es den Blick zu weiten und auf weitere, kritische Gelingensfaktoren Inklusiver Bildung zu richten.

### 5. Fazit

Ein zentrales Anliegen inklusiver Pädagogik liegt darin, jedem Kind in seiner Einzigartigkeit gerecht zu werden, indem in den (vor-)schulischen Bildungseinrichtungen passgenaue Bildungsangebote sowie individuelle Förder- und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Hierin sind sich Befürworter und Gegner von Kategorisierungen einig; „Personen in ihrer Einmaligkeit“ zu berücksichtigen, identifiziert Wocken (2015, S. 100) als das geteilte Ziel inklusiver Pädagogik. Die Verwendung individuenbezogener Kategorisierungen von Beeinträchtigungen mittels anerkannter Klassifikationssysteme (z.B. ICD, ICF-CY)

ist ethisch verantwortbar, weil sie unverzichtbar dafür sind, spezifische Förder- und Unterstützungsbedarfe von Kindern in inklusiven Einrichtungen frühzeitig erkennen und ihnen mit fachkompetenten wie individuell zugeschnittenen Förder- und Unterstützungsangeboten begegnen zu können. Nur auf diese Weise kann ein verantwortungsvoller Umgang mit besonders vulnerablen Kindern im Bildungssystem gewährleistet und ihnen die Chance auf gleichberechtigte Teilhabe eröffnet werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Allerdings erfordert ein ethisch vertretbarer Einsatz individuenbezogener Kategorisierungen auch, sich der möglichen Risiken bewusst zu bleiben und diesen mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen entgegenzuwirken. Aus diesem Grunde darf der disziplinäre, interdisziplinäre und gesellschaftliche Diskurs um die legitime Verwendung solcher Kategorisierungen (vgl. Sasse & Moser, 2016) nicht *ad acta* gelegt werden; vielmehr ist es erforderlich, im Kontext Inklusiver Bildung die Rahmenbedingungen für eine rationale Auseinandersetzung mit dieser Frage zu schaffen.

## 6. Zitierte Literatur

AHRBECK, B. (2013a). *Ist es normal, verschieden zu sein? Über Chancen und Grenzen der Inklusion*. In: M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 73-87). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

AHRBECK, B. (2013b). *Der Umgang mit Behinderung*.

*Moderate oder radikale Inklusion? Vortrag, Fachtagung der Paritätischen Sprachheilkindergärten ([http://www.soziales.niedersachsen.de/download/76884/Vortrag\\_Der\\_Umgang\\_mit\\_Behinderung\\_Moderate\\_oder\\_radikale\\_Inklusion\\_von\\_Prof.\\_Dr.\\_Bernd\\_Ahrbeck\\_von\\_der\\_Humboldt-Universitaet\\_Berlin.pdf](http://www.soziales.niedersachsen.de/download/76884/Vortrag_Der_Umgang_mit_Behinderung_Moderate_oder_radikale_Inklusion_von_Prof._Dr._Bernd_Ahrbeck_von_der_Humboldt-Universitaet_Berlin.pdf)).*

AHRBECK, B. (2016). *Inklusion: Eine Kritik.*

*Brennpunkt Schule*, 3. akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

AHRBECK, B. & FICKLER-STANG, U. (2015).

*Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert.* «Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie», 43, 255-263.

BOBAN, I., HINZ, A., PLATE, E. & TIEDEKEN, P.

(2014). *Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen?* In: N. Bernhardt, H. Hauser, F. Poppe & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BOOTH, T. (2010). *Wie sollen wir*

*zusammenleben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung.* Vortrag. Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11.06.2010. Berlin.

BOOTH, T. (2014). *Structuring knowledge for all in the 21st century.* In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. LehrerInnenbildung gestalten*, Bd. 3 (S. 57-70). Münster: Waxmann.

BÜSCHER, M. & QUANTE, M. (2014). *Discovering,*

*reflecting and balancing values: Ethical management in vocational education training.* München: Hampp. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017). Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2016. Berlin.

BURCKHART, H. & JÄGER, B. (2016).

*Menschenrechte.* In: I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 87-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

DEDERICH, M. (2015). *Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch.* «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», 84, 192-205.

DEDERICH, M. (2016). *Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer.* «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», 85, 48-52.

DEDERICH, M. (2016). *Ethische Grundlagen.* In: I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 81-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

DÖPFNER, M. (2013). *Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen.* In: F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*, 7. überarb. u. erw. Aufl. (S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.

DÜBER, D. & QUANTE, M. (2016). *Prinzipien, Prinzipienkonflikte und Partikularismus – Über die Rolle, «Reichweite und Grenze von Prinzipien in der Ethik».* In: J.S. Ach, K. Bayertz, M. Quante & L. Siep (Hrsg.), *Grundkurs Ethik. Grundlagen*, Band 1, 4. vollst. überarb.

u. erw. Auflage (S. 57-70). Münster: Mentis.

DÜBER, D. & ROJEK, T. (2015). *Argument der schiefen Ebene*. In: D. Sturma & B. Heinrichs (Hrsg.), *Handbuch Bioethik* (S. 9-17). Stuttgart: Metzler.

HAAS, B. (2012). *Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-) Pädagogik*. «Zeitschrift für Heilpädagogik», 63, 404-413.

HÄCKER, T. & WALM, M. (2015). *Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten*. «Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft», 26, 81-89.

HÄUSSLER, M. (2007). *Die Rolle der ICF-CY in Sozialpädiatrischen Zentren*. «Frühförderung interdisziplinär», 26, 173-180.

HILLENBRAND, C. (2013). *Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung*. «Zeitschrift für Heilpädagogik», 9, 359-367.

HOLLENWEGER, J. & LUDER, R. (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen*. «Sonderpädagogische Förderung heute», 3, 271-286.

HOLLENWEGER, J. (2015). *Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen*. «Lernen und Lernstörungen», 4, 31-41.

HOLLENWEGER, J. (2016). *Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft*. In: I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 161-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (Hrsg.)

(2011). *ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.

HINZ, A. (2009). *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??* «Zeitschrift für Heilpädagogik», 60, 171-179.

HINZ, A. & KÖPFER, A. (2016). *Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung*. «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», 85, 36-47.

HUBIG, C. (2015). *Risiko*. In: D. Sturma & B. Heinrichs (Hrsg.), *Handbuch Bioethik* (S. 140-147). Stuttgart: Metzler.

KUHLMANN, A. (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Campus.

LINDMEIER, C. & LINDMEIER, B. (2015). *Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses*. «Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft», 26, 43-51.

LINDMEIER, C. & LÜTJE-KLOSE, B. (2015). *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. «Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft», 26, 7-16.

MOSER, V. (2012). *Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff?* «Zeitschrift für Inklusion», 3. ([www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40))

PRETIS, M. (2016). *ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung*. München: Reinhardt.

PROBST, H. & EUKER, N. (2013). *Pädagogische*

*Testdiagnostik für die inklusive Schule.* In: V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, 2. Aufl. (S. 197-207). Stuttgart: Kohlhammer.

QUANTE, M. (2012). *Person*, 2. Aufl. Berlin: de Gruyter.

QUANTE, M. (2013). *Einführung in die Allgemeine Ethik*, 5. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

QUANTE, M. (2014). *Menschenwürde und personale Autonomie. Demokratische Werte im Kontext der Lebenswissenschaften*, 2. Aufl. Hamburg: Meiner.

SASSE, A. & MOSER, V. (2016). *Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie.* In: I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

RUNTENBERG, C. (2016). *Philosophiedidaktik.* Paderborn: Fink.

SEITZ, S. (2008). *Leitlinien didaktischen Handelns.* «Zeitschrift für Heilpädagogik», 59, 226-233.

SCHMITT, C. (2016). *Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte.* «Behindertenpädagogik», 55, 285-295.

SIMON, L. & SEIDEL, A. (2016). *Implementierung der ICF in der Frühförderung in Deutschland. Aus- und Fortbildungsaspekte.* «Frühförderung interdisziplinär», 35, 138-145.

STINKES, U. (2013). *Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch.* In: M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 89-103). Schwerin:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur  
Mecklenburg-Vorpommern.

WIEDEBUSCH, S. (2017). *Inklusion: soziales Lernfeld Kindergarten*. In: F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten* (S. 382-399). Göttingen: Hogrefe.

WIEDEBUSCH, S., HENSEN, G. & LOHMANN, A. (2015). *Inklusion*. In: I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 307-310). Köln: Wolters Kluwer/Link.

WOCKEN, H. (2011). *Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung*. «Zeitschrift für Inklusion online» (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>).

WOCKEN, H. (2015). *Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen*. «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», 84, 100-112.

YTTERHUS, B. (2011). „Das Kinderkollektiv“ – *Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe*. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „*Dabeisein ist nicht alles*“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*, 2. Aufl. (S. 112-131). München: Reinhardt.

ZIEMEN, K. & LANGNER, A. (2010). *Inklusion – Integration*. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 247-259). Oberhausen: Athena.

7. Weiterführende Literatur

Ach, J.S., Bayertz, K., Quante, M. & Siep, L. (Hrsg.) (2016). *Grundkurs Ethik. Grundlagen*, Band 1, 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Münster: Mentis.

Horster, D. & Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Elena Paola Carola Alessiato

*Erziehung, Inklusion, Behinderung.  
Anmerkungen zum Auftrag der Philosophie  
im Spannungsfeld von Geschichte,  
Denkmethode und Fachkompetenzen*

### *1. Einleitung: Ein Anlass zur Reflexion*

Der zentrale Beitrag dieses Bandes, verfasst von Michael Quante und Silvia Wiedebusch zum Thema der Kategorisierung im Kontext inklusiver Bildung, eröffnet Fragestellungen, die unterschiedliche disziplinäre Felder durchziehen – von der Ethik über die Schulorganisation bis hin zu metaethischen Problemstellungen und Prozessen der Sozialisation. Vor diesem Hintergrund treten Überlegungen zum Verhältnis von Philosophie und Pädagogik hervor, insbesondere zur Bedeutung und Funktion der Philosophie im Rahmen einer Reflexion, die Inklusion sowohl als Wert wie auch als Praxis in den Blick nimmt. Auf einige dieser Überlegungen möchten wir uns in der vorliegenden Abhandlung konzentrieren.

Von ihren Ursprüngen her ist der Philosophie ein praktischer Auftrag inhärent, der sich je nach Autor und Epoche in moralischen Lehren, ethischen Theorien, politischen Projekten oder pädagogischen Berufungen ausdrückt. Einige besonders erhellende Beispiele genügen, um die Position zu untermauern, die die

Pädagogik als eine der möglichen Deklinationen der angewandten Philosophie ansieht. Dies war zum Beispiel die Stellungnahme von Platon aber auch von Fichte oder den Idealisten, Giovanni Gentile und Benedetto Croce. Eine Kontinuitätslinie zwischen beiden besteht darin, dass die Philosophie zu den vorbereitenden Wissensbeständen der Pädagogik zählt, welche ihrerseits – wie viele andere Disziplinen auch – nach und nach ein eigenes disziplinäres Profil und ein spezifisches Feld professioneller Praxis herausgebildet hat. Dieser Prozess der Verselbständigung der Wissensbereiche ist so weit vorangeschritten, dass er den Status der Philosophie selbst in Frage gestellt hat – als ob die Philosophie von der „Wiege der Wissenschaften“ zu einer entleerten Schale geworden wäre. Infolgedessen tritt heute, im Zeitalter disziplinärer Spezialisierungen, der Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik nicht mehr gleichermaßen evident hervor.

Wir gehen davon aus, dass diese Verbindung in dem von den Geisteswissenschaften und der interdisziplinären Forschung in Bildung und Didaktik repräsentierten Arbeitsszenario nicht nur unverzichtbar, sondern auch neu zu bestimmen ist. In diesem Rahmen stellt der Beitrag von Michael Quante und Silvia Wiedebusch nicht nur ein gelungenes Beispiel für die Integration von Philosophie und Pädagogik im Bereich der möglichen und erwünschten Synergie zwischen Wissen dar, sondern er gibt uns auch den Anlass, die Gründe für unsere Position zu thematisieren und zu argumentieren.

Auf dem begrenzten Raum dieser Einführung wollen wir weder eine Geschichte der philosophischen Ursprünge der Pädagogik nachzeichnen noch heikle

Fragen der pädagogischen Forschung und der inklusiven Bildung abschließend behandeln, die Wissenschaftler der Ethik, der Didaktik und der Sonderpädagogik seit langem und intensiv beschäftigen. Vielmehr schlagen wir vor, in begrenztem Umfang vom Text der deutschen Kollegen auszugehen, um über die verschiedenen und differenzierten Ebenen nachzudenken und hoffentlich zum Nachdenken anzuregen, auf denen die Zusammenarbeit zwischen Philosophie und Pädagogik stattfinden kann – ja, unserer Meinung nach ist es gut, dass sie stattfindet – und über die Möglichkeit, sie im Kontext der inklusiven Bildung zu aktivieren, sowohl in Bezug auf die theoretische Reflexion über Inklusion als auch in Bezug auf die Wege zu ihrer Umsetzung und die Ausbildungswege, die sie erleichtern und fördern.

## *2. Ein empfindliches Dilemma: Kategorisierung ja oder nein?*

Die Frage, die im Mittelpunkt der Debatte über Kategorisierung und Dekategorisierung steht, ist, kurz gesagt, ob es zweckmäßig und nützlich oder im Gegenteil unangemessen und riskant ist, definierende Kategorien zu verwenden, um eine Reihe von Anomalien, Beeinträchtigungen und/oder Persönlichkeits-, Verhaltens- oder Lernstörungen von Subjekten, insbesondere von Kindern, zu identifizieren und zu klassifizieren, um spezifische Bedürfnisse oder Defizite zu ermitteln, denen angemessene und gezielte Förder- und Unterstützungsleistungen entsprechen sollten. Hat diese Frage schon an sich eine Relevanz

für die Organisation von Schule und Ausbildung sowie von Bildungsangeboten, so erhält sie im Kontext der inklusiven Bildung eine noch akzentuiertere Bedeutung.

Um das Thema auf seinen Kern zu fokussieren, kann die Frage wie folgt formuliert werden: Hilft eine Klassifizierung auf kategorischer Basis, Störungen und damit verbundene Bedürfnisse besser zu erkennen, um die Ausarbeitung von Ad-hoc-Maßnahmen und Dienstleistungen zu ermöglichen, die zur Eingliederung der schwächsten Personen beitragen, oder reduziert sie sich selbst auf eine Etikettierung, die, anstatt Individualität zu fördern, diskriminiert und zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führt? Die Debatte ist sowohl in Italien als auch in Deutschland intensiv. Dafür ist der Beitrag von Quante und Wiedebusch ein Zeugnis.

Ihr Text nimmt eine Stellung ein, die wiederum diskutiert und in Frage gestellt werden kann. Es scheint uns interessant, hier nicht auf die Berechtigung des Themas einzugehen, sondern die Art und Weise hervorzuheben, wie es behandelt wird: nämlich mit einem Diskurs, der durch Diskursumschreibungen und Argumente organisiert wird.

Nach einer kurzen Darstellung des Problems, der beteiligten Faktoren und der um das „Spannungsfeld“ konkurrierenden Positionen erklären die Autoren, dass sie das Problem nicht unter institutionellen, organisatorischen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten nach der üblichen Formel des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ behandeln werden. Alle diese Probleme sind mit der Frage „Kategorisierung ja oder nein“ verbunden. Sie beziehen sich jedoch auf Bereiche und stellen Kompetenzen und Faktoren in Frage, die Autoren

nicht vorrangig zu erforschen und zu berücksichtigen beabsichtigen. Was sie interessiert, ist die Logik, die die Haltung für oder gegen die Kategorisierung motiviert, die Gründe, die angeführt werden, die Argumente, die verwendet werden, um die Position zu verteidigen und gegenteilige zu widerlegen, die Bedeutung, die den Begriffen von Zeit zu Zeit zugeschrieben wird, um sich zu vergewissern, dass die beiden Kontrahenten, wenn sie die gleichen Worte verwenden, die gleiche Bedeutung oder das gleiche Phänomen meinen. Im Zentrum der Reflexionen von Quante und Wiedebusch stehen somit die logisch-sprachlichen wie auch die begrifflichen Dimensionen des Diskurses über Kategorisierung, die in jener Ebene zusammenlaufen, die – mit einem Wort – die rationale Argumentation ausmacht, deren Explikation der Philosophie eigentümlich ist.

Um das Problem aus dieser Perspektive anzugehen, gehen Quante und Wiedebusch so vor, dass sie die Gründe für und gegen die Kategorisierung darlegen, wobei die jeweiligen Vor- und Nachteile der beiden Orientierungslinien hervorgehoben werden. Innerhalb dieser lässt sich ein differenziertes Spektrum von Positionen erkennen – von den radikaleren bis hin zu den moderateren. Für jede einzelne lassen sich vier Bereiche der Reflexion und des Handelns bestimmen, die die Autoren wie folgt explizieren:

- Untersuchung der impliziten und expliziten normativen Annahmen der gegensätzlichen Positionen,
- Identifizierung der verschiedenen Arten und Ebenen der Argumentation,
- einen ethischen Konsens herzustellen,

– Ansätze vorschlagen, die legitime Aspekte der Kritik an individuellen Kategorisierungen in der pädagogischen Praxis identifizieren können.

### 3. *Philosophie und Pädagogik*

Die Vorgehensweise der beiden Autoren und die konsequente und systematische Organisation ihres Diskurses bietet die Gelegenheit, um eine Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen den Erziehungswissenschaften und der Philosophie zu differenzieren. Denn diese Zusammenarbeit kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen. Diese Zusammenarbeit kann sich entlang verschiedener Linien entfalten. Mindestens drei lassen sich ausmachen: die erste in ethisch-historischer Ausrichtung, die zweite mit metaethischer Prägung, die dritte praktischer Natur. Der Darstellung dieser drei Grundlinien der Annäherung und Auseinandersetzung sind die folgenden Abschnitte gewidmet.

#### 1) *Von der Geschichte zum Ethos*

Die Debatte über Kategorisierung und Dekategorisierung – das betonen Michael Quante und Silvia Wiedebusch schon früh – findet innerhalb eines einheitlichen Werterahmens statt, der die Vielfalt als Wert und die Inklusion als das Ziel der Schulpolitik und der Bildungspraxis anerkennt. «Alle Teilnehmer an der Dekategorisierungsdebatte teilen das Ziel, die Grundrechte und die Würde von Menschen mit spezifischen Beeinträchtigungen zu respektieren, sie gerecht zu behandeln und ihnen die Teilnahme am

gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Darüber hinaus sind sich alle einig, dass sowohl die Individualität als auch die Pluralität der Menschen anerkannt werden sollte» (S. 152-153). Unterschiedlich sind allenfalls die Positionen darüber, wie die Erreichung dieser Ziele am besten gewährleistet werden kann, und die Debatte über „Kategorisierung versus Dekategorisierung“ ist ein besonders signifikantes Beispiel dafür. Die Tatsache, dass ein einheitlicher Reflexionsrahmen definiert und etabliert wurde (wenn auch nie endgültig und daher immer zu überprüfen), in dem die zwingende Annahme, dem Individuum als Person Aufmerksamkeit zu schenken, verankert ist, ist an sich schon eine Errungenschaft von philosophischer Bedeutung, in dem Sinne, dass die Geschichte der Philosophie einen langen, holprigen, aber unaufhaltsamen Weg der Bejahung des Wertes des menschlichen Wesens im Sinne von Freiheit, Autonomie und Würde bietet.

Von Aristoteles bis zu den eklektischen Denkern des Humanismus, von den deutschen Idealisten bis zu den liberalen Philosophien des 20. Jahrhunderts war die Philosophie ein aktiver Teil eines tausendjährigen Prozesses, der die Forderungen nach Fortschritt, Gerechtigkeit und Anerkennung vorantrieb. Der Hebelpunkt dieses *ex parte philosophiae* geförderten Prozesses war zugleich sein Schwachpunkt: Er hat mit der herausragenden und stets zentralen Rolle zu tun, die der Vernunft schon immer zugewiesen wird.

Für Platon wie für die Stoiker, für Immanuel Kant wie für Karl Jaspers ist es aufgrund dieser besonderen Ausstattung des Menschen, der Vernunft (*logos, ratio, intellect* oder wie auch immer man sie

von Zeit zu Zeit nennen wollte), dass die Evidenz der Würde eines jeden Menschen sich durchgesetzt hat. Erst daraus folgte dann die Notwendigkeit, sie sowohl formal auf gesetzgeberischer und institutioneller Ebene als auch praktisch und operativ in den verschiedenen Sphären menschlichen Handelns, vom sozialen und wirtschaftlichen bis zum politischen Leben, zu schützen. Die zentrale Stolperfalle der Problematik liegt jedoch darin, dass der Mensch nicht nur Vernunft ist, dass er sich nicht auf reine Vernunft reduzieren lässt.

Seit der Antike hat die philosophische Tradition immerversucht, „inklusive“ oder mindestens „integrative“ Modelle zu entwickeln, «die auf der Universalität der Vernunft oder auf anthropologischen Modellen mit allgemeinerem Charakter beruhen»<sup>1</sup>. Vielleicht ist diese Formulierung ein wenig zu optimistisch. Denn es stimmt, dass die Philosophie immer versucht hat, Modelle für das Verständnis des Menschen zu entwickeln, die auf der Universalität der Vernunft beruhen, und dies hat einen starken und beeindruckenden ethischen Faktor für den Anspruch auf egalitäre und wiederum universelle Instanzen im Sinne der Würde und Autonomie jedes einzelnen Menschen dargestellt. Der krönende Abschluss dieses Weges war die Aufklärung, die die Vernunft zum herausragenden und mächtigen Träger der universellen Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit

<sup>1</sup> So in der einleitenden Beschreibung des PRIN 2012 Projektes der Universität Verona: “L’universalità e i suoi limiti: meccanismi di inclusione ed esclusione nella storia della filosofia e nei dibattiti filosofici contemporanei (2015-2018)” <<https://www.dsu.univr.it/?ent=progetto&id=4979>> (abgerufen 05.09.2025) [“Universalität und ihre Grenzen: Mechanismen der Inklusion und Exklusion in der Geschichte der Philosophie und in zeitgenössischen philosophischen Debatten (2015-2018)].

machte. In ihr verdichtete sich ein jahrhundertelanger Weg, der zur Visitenkarte und Gründungsmatrix der westlichen und europäischen Welt wurde.

Die Verwirrung betrifft, wenn überhaupt, die allzu einfache Ableitung, die von der Konnotation und dem Universalitätsanspruch der Vernunft zu inklusiven Modellen führt. Die Assoziation von Inklusion und Vernunft ist vielleicht insofern zu optimistisch, als sie die Tatsache übersieht, dass Projekte, die auf der Universalität der Vernunft beruhen, nicht unbedingt sofort inklusiv sind: Inklusion ist auch ein Weg und ein Prozess in Etappen: ein Prozess in Klärung wie in Umsetzung. Außerdem darf man nicht die Risiken vergessen, denen sich derselbe Anspruch auf Universalität und Universalisierbarkeit ausgesetzt hat, wenn er mit Erfahrungen von Andersartigkeit und Vielfalt konfrontiert wird: Risiken der Allmacht, des Unilateralismus und der Diskriminierung, der Gewalt und der Identitätsverschleierung, des Totalitarismus. Alle diese sind Erfahrungen, von denen die Geschichte der Zivilisation nur allzu reichlich Zeugnis abgelegt hat und für die die Philosophie, wie viele andere auf das Gute ausgerichteten Disziplinen, ein Vehikel oder ein Komplize gewesen ist oder war<sup>2</sup>. Es ist denn kein Zufall, dass eine scharfe und düstere *Dialektik der Aufklärung* geschrieben wurde, oder dass die „*Antiquiertheit*“<sup>3</sup> des

<sup>2</sup> Für eine Geschichte der Idee der Vernunft in ihren vielen Bedeutungen und den verschiedenen Richtungen, in denen sie sich entwickelt hat, ist es nützlich, M. Cambi, R. Carbone, A. Carrano, E. Massimilla (eds.), *Ragione, razionalità e razionalizzazione in età moderna e contemporanea*, FedOA Press, Napoli 2020.

<sup>3</sup> Die Verweisen sind natürlich auf: M. HORKHEIMER, T.W. ADORNO, *Dialektik der Aufklärung Philosophische Fragmente*, Fischer, Frankfurt a.M.

Menschen beklagt wurde; ebenso ist das zwanzigste Jahrhundert das Jahrhundert der Entdeckung des Unbewussten und der Intelligenz, nicht nur der menschlichen, sondern auch der tierischen und nun auch der technologischen Wesen.

Wenn es einen Fehler gibt, der der rationalistischen Tradition, die zum Banner des Westens geworden ist, angelastet werden kann, dann ist es die Vernachlässigung der emotionalen Dimension, die an sich anfälliger für Individualisierung und Subjektivierungsprozesse ist, sowohl im Hinblick auf ihre Erfahrung als auch auf ihr Verständnis und ihre Interpretation. Fairerweise muss angemerkt werden, dass diese Vernachlässigung der emotionalen Sphäre oder ihre Unterordnung unter die rationale Dimension verschiedene Grade und viele Varianten kennt, fast so viele, wie es Autoren in der Tradition gibt, und es ist auch wahr, dass das Ergebnis des Ungleichgewichts zwischen der rationalen und der emotionalen Sphäre nicht wirklich dem Buchstaben der Autoren entspricht, oder zumindest nicht in dem Maße, wie es ihnen zugeschrieben wird (z.B. in Handbüchern), sondern oft eher das Ergebnis einer Projektion auf die Autoren durch partielle Interpretationen und posthume Überlieferungen oder, noch häufiger, die radikalisierende Wirkung, die sich aus bestimmten Lesarten der Rezeption und Versuchen, bestimmte Ideen in der Geschichte umzusetzen, ergibt. Das auffälligste Beispiel ist der so genannte Vater des modernen Rationalismus, Descartes, der neben seinem *Diskurs über die Methode und seinen Metaphysischen Meditationen* auch eine Abhandlung

2022 und G. ANDERS, *Die Antiquiertheit des Menschen*, Bd. I: *Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*, Beck, München 2024.

über die Leidenschaften des Menschen schrieb und sich ausführlich mit der wissenschaftlichen Revolution und der Mechanik der Körper befasste<sup>4</sup>.

Mit diesem Exkurs soll gesagt werden, dass, wenn der Werterahmen, in den die Debatten über die Eingliederung eingebettet sind, auf eine bestimmte Art und Weise sich profiliert hat und heute von allen Beteiligten nahezu einstimmig vorausgesetzt wird, dies darauf zurückzuführen ist, dass es einen langen Weg gegeben hat, zu dem auch die Philosophie, zusammen mit anderen Disziplinen, ihren Beitrag geleistet hat, im Guten wie im Schlechten. Sie hat dies insofern getan, als sie den Status und die anthropologische Komplexität der beteiligten Akteure, die Rolle, die Reichweite und die Funktionsweise der Vernunft, den theoretischen und praktischen Wert von Instanzen wie Autonomie und Freiheit, den normativen Anspruch der Begriffe Gerechtigkeit, Fortschritt und Würde thematisiert hat. Die historischen Daten sprechen also an sich schon für die Einbeziehung des philosophischen Wissens in den Bereich der pädagogischen und didaktischen Wissenschaften, abgesehen davon, dass sich im selben philosophischen Bereich ein Zweig der Philosophie herausgebildet hat, der den Namen Philosophie der Erziehung trägt, was von einer offensichtlichen Möglichkeit der Berührung von Interessen und Perspektiven zeugt.

Genauer gesagt kann man, wenn auch nicht mit einhelligem Beifall, feststellen, dass die Pädagogik

<sup>4</sup> Es regt zum Nachdenken über die Kluft zwischen dem Autor, Descartes, und seiner Rezeption im dogmatisierenden Cartesianismus an, vgl. T. GRIFFERO, *Being a lived body from a neo-phenomenological point of view*, Routledge, London-New York 2024, S. 9-10.

ihren historischen Ursprung im Bereich der Philosophie hat, und zwar insbesondere in jenem Bereich der Philosophie, der sich als Praxis definiert und sich zur Anwendung entwickelt hat, ebenso wie aus den oben genannten Gründen nicht geleugnet werden kann, dass die Forderung nach Inklusion (auch) im Zusammenhang mit philosophischen Überlegungen entstanden ist und sich entwickelt hat, indem sie sich zunächst in Begriffen der Gerechtigkeit und Gleichheit darstellte und sich dann nach und nach als Wert der Differenz und als Anspruch auf Pluralität definierte. Insbesondere in Bezug auf den Bereich der Behinderung lassen sich einige wesentliche Etappen dieses Weges der fortschreitenden Bewusstwerdung und Sensibilisierung erkennen. Wenn wir noch einen Schritt weiter gehen wollen, können wir mit David Hume beginnen, der nicht nur eine grundlegende Rolle auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Erkenntnistheorie und in Bezug auf die Reifung der kantischen Kritik gespielt hat, sondern auch eine kritische Vorstellung von der Vernunft formulierte (berühmt ist sein Ausspruch „Die Vernunft ist der Sklave der Leidenschaften“) und eine komplexe Anthropologie vorschlug, die den emotionalen Kräften des Menschen eine große Rolle zuweist. Im Einklang mit dem schottischen Moralismus widmet er sich insbesondere dem Gefühl, das er „Sympathie“<sup>5</sup> nennt und das wir uns als die formative Energie vorstellen können, die dem moralischen Empfinden zugrunde liegt: Es ist die Fähigkeit, aus dem, was über die Gefühle

<sup>5</sup> Vgl. R. VITZ, *Sympathy and Benevolence in Hume's Moral Psychology*, in «Journal of the History of Philosophy», 42 (2004) 3, S. 261-275.

gesagt und mitgeteilt wird, auf die Impulse, Emotionen und Gefühle anderer zu schließen, sie zu verstehen und zu reflektieren, und sie spielt eine entscheidende Rolle im zwischenmenschlichen und sozialen Bereich, weil sie dazu beiträgt, kooperative und unterstützende Beziehungen aufzubauen. Wie embryonal auch immer, hier haben wir eine erste Bestimmung eines antisolipsistischen und relationalen Ansatzes zum Thema<sup>6</sup>, der in vielen Bereichen aufkeimen wird und den Weg zu innovativen theoretischen Linien und störenden Behauptungen öffnet, die sich von der sozialen Dialektik bis zur Ethik der Fürsorge, vom Studium der Empathie bis zu den *Disability Studies*<sup>7</sup> und zur kooperativen Identität erstrecken.

Kommen wir zu jüngeren Zeiten, so darf das Werk von Michel Foucault nicht unerwähnt bleiben. Mit seinen unkonventionellen und bahnbrechenden Studien über Wahnsinn, Sexualität, Gefängnisregregation sowie über Macht im Sinne von Biopolitik und der Regierung über Körpern – und damit auch die Köpfe – hat er die als selbstverständlich geltenden, internalisierten Bedeutungen von Normalität, Diversität, Außergewöhnlichkeit, Andersartigkeit, Inklusion und Exklusion radikal in

<sup>6</sup> Schon Aristoteles hatte Recht: «Ethik und Politik als praktische Wissenschaften, die angeben, wie man sich zueinander verhält, jeweils, im Privaten und in der Gemeinschaft, bedürfen nach Aristoteles der *Aisthesis*, der *Sinneswahrnehmung*, die Auskunft über die Besonderheiten gibt, auf die die theoretischen Hinweise und Regeln anzuwenden sind»: M. VENZA, *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, S. 133.

<sup>7</sup> Als ein besonders relevantes Beispiel für unsere Betrachtung sei S.J. FIRTH, *A Humean Approach to Disability*, in academia.edu, [https://www.academia.edu/23526916/A\\_Humean\\_Approach\\_to\\_Disability](https://www.academia.edu/23526916/A_Humean_Approach_to_Disability), University of Helsinki (2019) (abgerufen am 16.01.2026) genannt.

Frage gestellt. Foucault machte dabei deutlich, dass all diese Begriffe soziale Konstruktionen sind<sup>8</sup>. Dies ist die Prämisse, die es ermöglicht, Behinderung nicht mehr als subjektives Defizit zu betrachten, sondern als eine soziale Form der Marginalisierung und Unterdrückung, und somit den Schwerpunkt der Aufmerksamkeit vom Individuum auf das System zu verlagern, vom Subjekt auf die Bedingungen, unter denen es leben, sich ausbilden und entwickeln muss, und von der äußeren Beschreibung der Fälle und Formen von Behinderung auf die *Erfahrung* eines Zustandes der Behinderung<sup>9</sup>.

Der Ansatz, der sich seit den 1980er Jahren entwickelt hat und als *Capabilities Approach* bekannt ist, legt besonderes Augenmerk auf die Lebensbedingungen und die „Funktionen“ (*functionings*) des Menschen. Zu seinen wichtigsten Vertretern und Schöpfern gehören der indische Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen, Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften 1998, und die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum, preisgekrönte Autorin berühmter Essays, die von der

<sup>8</sup> Vgl. G. CAMPESI, *Norma, normatività, normalizzazione. Un itinerario teorico tra Canguilhem e Foucault*, in «Sociologia del Diritto», 35 (2008), 2, S. 5-30. In diesem Zusammenhang, der von der Lehre Foucaults geprägt ist, siehe auch M. MERCIER, *Représentations sociales du handicap mental*, in M. Mercier et al. (Hg.), *Approches interculturelles en déficience mentale. L'Afrique, l'Europe, le Québec*, Presses Universitaires de Namur, Namur 1999, S. 49-62. Für eine Reflexion zu diesem Querschnittsthema siehe R. Medeghini (Hg.), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Centro Studi Erickson, Trento 2015.

<sup>9</sup> Über den letztgenannten Aspekt reflektiert S.J. FIRTH, *The Picture Theory of Disability*, in «Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics», 33 (2024) 2, S. 198-216. doi:10.1017/S0963180123000154. Für eine umfassendere Studien zum Thema vgl. Sh.I. TREMAIN, *Foucault and the Government of Disability*, The University of Michigan Press, Ann Arbor Michigan 2005, und DERS., *Philosophy of Disability as Critical Diversity Studies*, in «International Journal of Critical Diversity Studies», 1 (2018) 1, S. 30-44.

antiken Ethik über die Frauenfrage bis zur Gerechtigkeit für Tiere reichen. Sie ist eine der wenigen, die das Thema Behinderung aus einer erklärtermaßen philosophischen Perspektive angegangen sind, und zwar in einem Essay, dessen Titel bereits programmatisch ist: *Frontiers of Justice*<sup>10</sup>. Im amerikanischen Kontext war es der Philosoph John Rawls, der mit seinem berühmten Buch *Theories of Justice*<sup>11</sup> in der Mitte des 20. Jahrhunderts (es war 1971) das Nachdenken über Gerechtigkeit und ihre Realisierungsbedingungen neu belebte. Ausgehend von der Kritik an der Vernachlässigung der Situation von Menschen mit Behinderungen, die auf Rawls' imaginäre Hypothese eines „Schleiers des Nichtwissens“ als konstitutives Merkmal des Vertrags zurückgeht, konkretisierte Nussbaum nach und nach ihren Ansatz. Dies zielt nicht nur darauf ab, jeden Menschen in seiner unantastbaren Integrität zu betrachten, sondern ihn vor allem in die Lage zu versetzen, Lebensqualitäten konkret zu verwirklichen, die dem effektiven und vollen Funktionieren der Fähigkeiten entsprechen und die insgesamt die Lebensqualität jedes Einzelnen bestimmen, ohne Unterschied des Geschlechts, des Alters, der Fähigkeiten: ein menschenwürdiges Leben in Würde.

In der politisch-institutionellen Sphäre der multikulturellen Gesellschaften war es der deutsche Philosoph Jürgen Habermas, der im europäischen

<sup>10</sup> M. NUSSBAUM, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge 2006, deut. Übers. *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2024.

<sup>11</sup> J. RAWLS, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971, deut. Übers. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1979.

Bereich die Einbeziehung des Anderen – wie der Titel eines seiner Bücher besagt – als Teil einer umfassenderen Reflexion über Solidarität und Gerechtigkeit und über die Schwierigkeit der Verwirklichung dieser Werte in einer globalisierten Gesellschaft in den Mittelpunkt stellte, die zwar einerseits zur Verbreitung universalistisch orientierter Empfindungen beigetragen, andererseits aber die Handlungsfähigkeit der Staaten untergraben hat. Unter Rückgriff auf jene Forschungslinie, die in der hier vorgestellten groben Rekonstruktion bereits eine erste Inspiration bei Hume findet, erinnert uns Habermas daran, dass Solidarität und Gerechtigkeit einen doppelten Charakter haben, indem sie in gleichem Maße die Rechte des Individuums repräsentieren, wie sie dem Individuum eine Verantwortung auferlegen: «Die auf Mitgliedschaft begründete "Solidarität" erinnert an das soziale Band, das alle vereinigt: einer steht für den anderen ein. Der unerbittliche Egalitarismus der "Gerechtigkeit" fordert hingegen Sensibilität für die Unterschiede, die das eine Individuum vom anderen trennen: jeder verlangt vom anderen, in seiner Andersheit geachtet zu werden»<sup>12</sup>. Doch wie soll dies in Gesellschaften geschehen, die das Band der Zugehörigkeit zunehmend gelockert haben? Und wie lassen sich die universellen Gebote der Würde und der Gerechtigkeit mit den von Staat zu Staat unterschiedlichen Klauseln der Staatsbürgerschaft vereinbaren? Dies sind Fragen, die mindestens seit den Überlegungen von Thomas Hobbes und seinem Leviathan, der die Geburt des

<sup>12</sup> J. HABERMAS, *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1966, S. 16.

modernen Staates markiert, auf dem Tisch liegen, wenn nicht sogar seit Kant und seiner „(un-)realisierbaren Utopie“ des *Ewigen Friedens*<sup>13</sup>.

Habermas legt den Schwerpunkt seines Diskurses auf den politischen und sozialen Bereich, nicht so sehr auf Bildung und Behinderung. Es gelingt ihm jedoch, wertvolle Einblicke in die Bedeutung der Begriffe zu geben und vor Missverständnissen und Fehlinterpretationen zu warnen, wie etwa der Verwechslung von Inklusion und Nivellierung oder einem missverstandenen Universalismus. Inklusion in dem Sinne der »Einbeziehung des Anderen« besagt vielmehr, «daß die Grenzen der Gemeinschaft für alle offen sind – auch und gerade für diejenigen, die füreinander Fremde sind und Fremde bleiben wollen»<sup>14</sup>.

In diesem Zusammenhang bedeutet Inklusion dann nicht, eine respektlose Nivellierung aller vorzunehmen, sondern vielmehr den vernünftigen Inhalt einer Moral des gleichen Respekts für alle und einer allgemeinen und unterstützenden Verantwortung des einen gegenüber dem anderen zu verteidigen. «Der gleiche Respekt für *jedermann* erstreckt sich nicht auf Gleichartige, sondern auf die Person des Anderen oder der Anderen in ihrer Andersartigkeit» So strebt man, wiederum in Habermas' Worten, ein „flexibles

<sup>13</sup> Ein besonders anregender Weg durch das Denken Habermas' zu Fragen, die auch im Zentrum unseres Beitrags stehen – von Inklusion bis zu den Kriterien des Respekts und der Würde des Anderen – wird im Aufsatz von MICHELE INDELLICATO, *Il personalismo etico di Habermas*, *Annali del Dipartimento Jonico. Università degli Studi Aldo Moro*, VII (2019), S. 203-221, aufgezeigt. Der Beitrag bietet zahlreiche philosophische Hinweise und Anknüpfungspunkte, die für unser eigenes Vorgehen fruchtbar gemacht werden können.

<sup>14</sup> J. HABERMAS, *Die Einbeziehung des Anderen*, cit., S. 5.

„Wir“ an, das einer Gemeinschaft eigen ist, «die allem Substantiellen widerstrebt und ihre porösen Grenzen immer weiter hinausschiebt»<sup>15</sup>.

Diese Warnung kann sich sogar über den Bereich der Behinderung hinaus auf Ausländer und „Entwurzelte“ – Migranten, Flüchtlinge, Exilanten und Asylbewerber – auswirken. In diesem Sinne erweist sich die Inklusion als eine der größten Herausforderungen für unsere Gesellschaften in Zeiten von Multikulturalismus, Massenmigrationsbewegungen und kultureller Mestizierung, und gerade wegen dieser Herausforderungen spielt die Schule eine Vorreiterrolle. Es überrascht nicht, dass der Pädagoge Davide Zoletto die Worte von Habermas aufgreift und sie in den Kontext des Klassenzimmers überträgt, wenn er schreibt: «Die Art und Weise, wie eine Schule und ihre Lehrer einen ausländischen Schüler aufnehmen, ist eine der sichtbaren Formen, in denen sich das Problem des Anderen in der Schule stellt»<sup>16</sup>.

Die Synergie von philosophischer Theoriebildung, politischer Reflexion und pädagogischem Interesse findet in John Dewey und insbesondere in seinem Buch *Democracy and Education* sicherlich eines der aufschlussreichsten und einflussreichsten Zeugnisse.

Dewey verfolgt eine Verbindung von pädagogischem und politischem Denken, die in einer umfassenden philosophischen Vision Gestalt annimmt, deren Ursprung die Feststellung ist, dass eine Gesellschaft dann als fortschrittlich und demokratisch bezeichnet

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> D. ZOLETTO, *Straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, S. 9.

werden kann, wenn sie in den individuellen Variationen und Variablen keine Grenzen oder Hindernisse, sondern im Gegenteil die Instrumente und Bedingungen ihrer eigenen Entwicklung erkennt.

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity<sup>17</sup>.

Hier erscheint die Allianz zwischen Bildung, Ethik und Politik als natürlich, die sowohl in den Bedingungen des Fortschritts als auch in den erzielten Ergebnissen zum Ausdruck kommt. Der Philosoph des Pragmatismus stellt fest:

<sup>17</sup> [Die Demokratie ist weit mehr als nur eine Regierungsform; sie ist vor allem eine Lebensweise des Miteinander-Seins, eine Form geteilter und wechselseitig vermittelter Erfahrung. Dort, wo sich der Kreis der an einem gemeinsamen Interesse Beteiligten räumlich erweitert, so dass jede und jeder das eigene Handeln auf das der anderen beziehen und die Handlungen der anderen in die eigene Orientierung und Zielsetzung einbeziehen muss, vollzieht sich der Abbau jener Schranken von Klasse, Rasse und nationalem Territorium, die die Menschen lange daran gehindert haben, die volle Bedeutung ihres Tuns zu erkennen – meine Übersetzung]. J. DEWEY, *Democracy and Education* (1916), Myers Education Press, Bloomfield 2018, S. 93 (more recently also by Columbia University Press, New York 2024), deut. Übers. *Demokratie und Erziehung*, Beltz, Weinheim 2011.

All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth. Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest<sup>18</sup>.

Was wirklich interessant zu bemerken ist, sind nicht so sehr die Namen, sondern die Vielfalt der Ansätze, die auf dem gemeinsamen Boden des Zusammentreffens von Philosophie und Pädagogik ein Entwicklungs- und Wirkungsfeld finden. Dies bezeugt, dass die disziplinäre Synergie in den Dingen selbst liegt, bevor sie in theoretischen oder programmatischen Einstellungen zu finden ist. Es ist bekannt, dass Dewey zu den Hauptvertretern des amerikanischen Pragmatismus gehört, der stets darauf bedacht war, die praktische und anwendungsbezogene Dimension der Prinzipien und normativen Vorschriften zu fördern. Dies geschieht auch in Kontinuität mit den methodologischen Annahmen des Funktionalismus, die im Rahmen der psychologischen Forschung den Menschen als agierendes Subjekt betrachteten, das durch die Integration von Geist und Körper gekennzeichnet ist und sich im Rahmen der evolutionären Überlebensgesetze entwickelt hat. Diese wurden von der ursprünglichen naturalistischen Formulierung Darwins ausgeweitet, um sowohl die Körperlichkeit als auch die höheren psychischen

<sup>18</sup> Ebd., S. 381.

Funktionen, einschließlich Intelligenz und Bewusstsein, einzubeziehen. Diese Funktionen wurden somit als funktional organisierte Fähigkeiten betrachtet, um die Optimierung der Anpassung zu gewährleisten und zu erneuern.

Im europäischen Raum sind es hingegen die Strömungen des Spiritualismus, des Personalismus und des Existenzialismus, die einen fruchtbaren, wenn auch problematischen Boden für die Entstehung von Überlegungen zur Konstruktion der Person, zum Verhältnis zum Anderen, zur Beziehung zwischen der Ethik der Person und der Ethik der Gemeinschaft sowie zur Formulierung von Verantwortung bieten. Es gibt viele mögliche Namen, und man denke ohne Anspruch auf Vollständigkeit an die pionierhaften Arbeiten von Karl Jaspers zur Psychopathologie, die dann indirekt in die Entwicklung seiner Existenzphilosophie einfließen; an das Prinzip der Verantwortung von Hans Jonas, aber auch an die Beiträge der philosophischen Anthropologie (von Arnold Gehlen bis Helmuth Plessner) und der Phänomenologie, sowohl aus dem deutschen (von Edmund Husserl bis Max Scheler)<sup>19</sup> als auch aus dem französischen Raum (von Maurice Merleau-Ponty<sup>20</sup>), die aus unterschiedlichen Ansätzen heraus den Logozentrismus des rationalistischen Denkens in

<sup>19</sup> Als einziger Text, der im Vergleich zu den genannten Autoren Überlegungen nahelegt, die für unser Thema einschlägig sind, sei A. DONISE, *Critica della ragione empatica. Fenomenologia dell'altruismo e della crudeltà*, il Mulino, Bologna 2020, genannt.

<sup>20</sup> Für eine präzise Fokussierung auf den Autor vgl. M. SPINA, *Norm and Normality, Starting from Merleau-Ponty*, in «Phenomenology and Mind», 3 (2016), S. 36-44, sowie S. CANONICO, *Nuove normatività a partire da Merleau-Ponty e Canguilhem: tra dialogo sonoro e disabilità*, in «I castelli di Yale online. Annali di Filosofia», XII (2024), nr. 1, S. 155-166.

Frage stellen<sup>21</sup>. Man könnte mit dem Personalismus von Emmanuel Mounier fortfahren und die Reflexion über die Dialogizität der menschlichen Beziehung anführen, die von Emmanuel Lévinas in seinen Studien, von *Humanismus des anderen Menschen* bis zu *Das Denken des Anderen* theoretisiert wurde. Man könnte auch die Philosophie des "Ich und Du" von Martin Buber erwähnen, die hermeneutischen und existenziellen Überlegungen von Paul Ricoeur sowie die Überlegungen zur Erziehung von Jacques Maritain anführen, um mit dem Manifest für die Erziehung von Edgar Morin abzuschließen, das aus der systemischen Perspektive der Komplexitätstheorien entwickelt wurde<sup>22</sup>.

Man könnte noch weiter fortfahren, aber bereits dieser schnelle Überblick reicht aus, um zu zeigen, welche und wie viele Beiträge die Philosophie schon immer zu den Themen der Erziehungswissenschaften geleistet hat. Dies geschieht in einer Übereinstimmung von Interessen und Perspektiven, die ihren Schwerpunkt in der Wertschätzung des Menschen in allen Bereichen seines Daseins und seiner Aktivitäten hat.

<sup>21</sup> Vgl. K. PATERSON, B. HUGHES, *Disability Studies, and Phenomenology: The carnal politics of everyday life*, in «Disability & Society», 14 (1999) 5, S. 597-610; J.M. REYNOLDS, *Merleau-Ponty, world-Creating Blindness, and the phenomenology of non-normate bodies*, in «Chiasmi International», 19 (2017), S. 419-434.

<sup>22</sup> Beispielhaft und ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei verwiesen auf: E. MOUNIER, *Le Personalisme*, PUF, Paris 2016, deut. Übers. *Der Personalismus*, tdition, Hamburg 2021; M. BUBER, *Ich und Du* (1923), Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh und München 1999; J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1959, deut. Übers. *Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung*, Brill-Schöningh, Leiden-Paderborn [s.d.]; E. MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 2000, deut. Übers. *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*, Kraemer Verlag, Hamburg 2001.

In jüngerer Zeit hat auch das Verhältnis der Philosophie zum Thema Aufmerksamkeit gefunden. Dies geschah sowohl durch einzelne Autoren<sup>23</sup> als auch durch die Etablierung eines echten Studienbereichs.

Der Zusammenhang zwischen persönlichen Unterschieden, Normen und Systemen, der sowohl in seinen theoretischen als auch praktischen Aspekten untersucht wird, ist das Augenmerk eines Forschungsbereichs, der sich seit den 1960er Jahren als Bewegung für die Rechte von Menschen mit körperlicher Behinderung gebildet hat und zunehmend als Disziplin anerkannt wird – die *Disability Studies*<sup>24</sup>. Diese Disziplin nutzt Impulse aus verschiedenen Disziplinen und vielfältigen Ansätzen und behandelt

<sup>23</sup> Das französische Umfeld hat sich als besonders fruchtbar und lebendig erwiesen. Hier seien die Namen von Alexandre Jollien und Bertrand Quentin erwähnt. Der erste, seit seiner Geburt mit einer Behinderung, ist Autor verschiedener Werke, darunter: A. JOLLIEN, *Éloge de la faiblesse*, Éditions du Cerf, Paris, 1999, und DERS., *Le Métier d'homme*. Seuil, Paris 2002. Der zweite ist Autor von *La philosophie face au handicap*, ERES, Toulouse, 2013, in dem er eine historische Bilanz der Vernachlässigung der Philosophie gegenüber den Fragen der Behinderung zieht, aber auch das Umdenken bestimmter Konzepte, zu dem die Behinderung die Philosophie zwingt (beginnend mit dem Begriff des Menschen), wertschätzt und umgekehrt den Beitrag, den die Philosophie zur Konzeptualisierung von Problemen und Chancen in Bezug auf die Behinderung leisten kann.

<sup>24</sup> Als bloße Einführung seien genannt: G.L. ALBRECHT *et al.* (Hg.), *Handbook of Disability Studies* (S. 123-144), Sage Publications Inc., London 2001; *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability*, hrsg. von A. Cureton und D. Wasserman, Oxford University Press, Oxford 2018; J.L. DAVIS, *The Disability Studies Reader*, Routledge, New York 2013<sup>4</sup>; *Philosophy of Disability: New Perspectives*, hrsg. von K. Oliver und M. Hall, Duke University Press, Durham NC, forthcoming; D. PFEIFFER, *The Philosophical Foundations of Disability Studies*, in «Disability Studies Quarterly», 22 (2002) 2, S. 3-23; A. SILVERS, *Philosophy and Disability*, in «Res Philosophica», 93 (2016) 4, S. 843-863. Im gleichen theoretischen Rahmen sind zudem zu erwähnen: ELIZABETH BARNES, *The Minority Body*, Oxford University Press, Oxford 2016; S. TREMAIN, *Foucault and Feminist Philosophy of Disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2017; J. SCURO, *Addressing Ableism: Philosophical Questions via Disability Studies*,

Behinderung nicht als medizinischen oder biologischen Zustand, sondern als ein politisches, soziales, historisches und kulturelles Phänomen, das von dem Vorurteil der Nichteinhaltung festgelegter oder als Standard von 'Normalität' angenommener Normen geprägt ist.

Im Rahmen solcher Impulse sind auch die Voraussetzungen gereift, um von einer Pädagogik der Integration zu einer Pädagogik der Inklusion überzugehen. Dies steht im Einklang mit dem Übergang von einer monadischen, rationalistischen Philosophie zu einer dialektischen, relationalen Philosophie, die sich wiederum in zahlreiche Strömungen aufspaltet, die heute von der Philosophie der Geschlechtsdifferenz bis zur Philosophie der Behinderung, von den Theorien der Fürsorge bis zu den Theorien der Verwundbarkeit reichen. Wie bereits beobachtet wurde, verstehen die *Disability Studies in Education*, ähnlich wie die *Disability Studies*, Behinderung im Wesentlichen als soziale Konstruktion. Sie unterstützen die Bildung von Personen, die als behindert oder mit besonderen Bildungsbedürfnissen identifiziert werden, in nicht-segregierten Umgebungen und entwickeln «Forschungsansätze, die in der Lage sind, die oppressiven Natur der Kontexte und die behindernden Handlungen zu entlarven, die Behinderung als eine im Wesentlichen medizinische Kategorie konstruieren; sie wertschätzen die Lebenserfahrungen von Menschen mit Behinderungen

Bloomsbury, Sydney 2019. Für den italienischen Kontext sei verwiesen auf: R. MEDEGHINI, *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 14 (2015), nr. 2, S. 110-118; sowie M. PICCIOLI, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, in «CQIA RIVISTA», 20 (2017), S. 91-99.

durch die Berichte und Erzählungen von denen, die Ausgrenzung am eigenen Leib erfahren haben»<sup>25</sup>.

Auch in diesem Rahmen reifen Entscheidungen über Sensibilitäten und Terminologien, die dann zu formalen und rechtlichen Normen werden. Man denke in der italienischen Sprache an den Übergang – der im neuesten Europäischen Akt zur Barrierefreiheit von 2019 bestätigt wird – von der Bezeichnung “Handicappati” zu “Disabili” und dann weiter von “Disabile” zu “Person mit Behinderung”, “Person mit besonderen Fähigkeiten” und “Person mit funktionalen Einschränkungen”. In den letzten Bezeichnungen – auch wenn “Person mit besonderen Fähigkeiten” in den offiziellen Dokumenten nicht vollständig kodifiziert ist – steht der Wert des Individuums im Vordergrund, der die Gemeinsamkeit mit allen anderen Mitgliedern der Gesellschaft fördert und anerkennt. Daraufhin wird präzisiert, dass auf der Person eine Behinderung lastet, die als Ergebnis einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitszustand eines Individuums und persönlichen sowie Umweltfaktoren angesehen wird, die die Umstände darstellen, unter denen die Person lebt<sup>26</sup>. Es entsteht also eine nicht-definitivische,

<sup>25</sup> R. Medeghini, S. D’Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (a cura di), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Roma 2013, S. 106-107.

<sup>26</sup> Nach der Definition der ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) von 2001, in der italienischen Übersetzung: *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Nuova traduzione in italiano della classificazione a un livello, a due livelli e dettagliata con definizioni, comprensiva degli aggiornamenti cumulativi 2011-2018*, hrsg. von L. Frattura, P. Tonel, C. Zavaroni, E. Nardo, Triest: Azienda Sanitaria Universitaria Giuliano Isontina 2022. Der vollständige Text ist hier zugänglich: <https://www.who>.

sondern relationale Perspektive, in deren Rahmen die potenzielle Fragilität, die das Subjekt erlebt, nicht in Bezug auf Defizite der Person betrachtet wird, sondern vielmehr als Mängel, Versäumnisse oder Barrieren, die dem sozialen und infrastrukturellen Raum eigen sind und die als solche zu überwinden oder zu beseitigen sind. Mit anderen Worten, in der verwendeten Sprache bahnt sich die schrittweise Emanzipation von der Perspektive an, die in einer Behinderung einen subjektiven Mangel oder ein als negativ empfundenes Limit sieht, das in gewisser Weise der betroffenen Person zugeschrieben oder umgangssprachlich 'aufgebürdet' wird<sup>27</sup>. Stattdessen geht es um einen Blick, der das Bewusstsein für die Spezifität jeder Lebenssituation schärft, die sowohl aus einer gemeinsamen Verwundbarkeit, die der

*int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health* (abgerufen am 18.01.2026).

<sup>27</sup> Es ist interessant, in diesem Zusammenhang die Etymologie des Begriffs "Handicap" zu erinnern, der aus dem Englischen "*hand in the cap*" (wörtlich "Hand im Hut") stammt und den Akt beschreibt, Münzen aus einem Hut zu entnehmen: Es handelte sich um ein Glücksspiel, das das Schicksal des Entziehenden dem blinden Zufall überließ. Der Begriff wurde dann in die Pferderennsprache übernommen, um ein System differenzierter Vorteile zu kennzeichnen, das je nach Qualität und/oder Erfolgchancen der konkurrierenden Subjekte (Athleten oder Pferde) vergeben wurde. Dieses System entstand mit dem Ziel, die Unterschiede im Vorteil zu verringern und möglichst gleiche Bedingungen zu schaffen, um die Gewinnchancen der Konkurrenten zu egalisieren. Im Laufe der Zeit kam der Begriff schließlich dazu, einen Nachteil oder eine Einschränkung bei der Nutzung oder Entwicklung körperlicher oder psychischer Fähigkeiten zu kennzeichnen, die dauerhaft oder vorübergehend, angeboren oder im Laufe des Wachstums aus konnatalen oder zufälligen Gründen auftreten kann. Dennoch bleibt im Begriff "Handicap" sowohl ein Anklang an diese Zufälligkeit, die den Akt des blinden Entziehens von Münzen aus einem Hut kennzeichnet, als auch der Nachhall eines Gewichts, das ein Limit oder einen Nachteil darstellt und sich leicht in Vorurteile verwandeln kann.

menschlichen Lebenssituation innewohnt<sup>28</sup> (was letztlich auch 'Person' bedeutet: die Teilnahme an der gleichen Fragilität, der das Leben, wenn auch in unterschiedlichen Formen, aussetzt), als auch aus einer Kombination von Faktoren besteht, die sozial wirksam und korrigierbar sind.

Umesanderszu formulieren, kann man beobachten, dass ein Übergang von einer Schutzmaßnahme des Limits und der Negativität (verstehen als Entzug, Defizit einer positiven Qualität oder Funktion) hin zu einem Bewusstsein für die qualitative Diversität im Gange ist, deren typische Ausdrucksformen die Individuen sind. Wie treffend festgestellt wurde: «Wir können mit Sicherheit sagen, dass wir von einer *quantitativen Bewertung der Fähigkeiten zu einer qualitativen Bewertung der Unterschiede* übergehen, die die Individuen selbst verkörpern»<sup>29</sup>.

Im historischen Verlauf wie auch in der praktischen Erfahrung – so lautet die vorläufige Schlussfolgerung dieses Exkurses – kann man also festhalten, dass sowohl die Philosophie als auch die Erziehungswissenschaften sich bewegt haben, manchmal auf parallelen Gleisen und häufiger auf der Suche nach Berührungspunkten und gegenseitigen Resonanzen, hin zu der Erkenntnis, dass die individuelle Spezifität und Diversität als komplementäre Elemente in der Konstruktion einer

<sup>28</sup> A. JOLLIEN, *Il mestiere di uomo*, cit., S. 76. Vgl. C. GARDOU, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento 2006.

<sup>29</sup> A. RIZZACASA, *Presupposti filosofici per una pedagogia dell'inclusione*, Biblioteca e Società, Vioterbo [s.d.], S. 75: [https://www.bibliotecaviterbo.it/biblioteca-e-societa/2019\\_1-7/rizzacasa.pdf](https://www.bibliotecaviterbo.it/biblioteca-e-societa/2019_1-7/rizzacasa.pdf) (abgerufen 16.01.2026).

Komplexität zu betrachten sind, die in komplexen und untrennbaren Begriffen definiert werden kann, das heißt gemäß Orientierungen, die «mit einem systemischen Kriterium eine ganzheitliche Sichtweise umsetzen, in der das soziale Gefüge durch den qualitativen Beitrag der persönlichen Unterschiede bereichert wird»<sup>30</sup>. Dies ist schließlich die Voraussetzung der Inklusionstheorie.

## 2) *Metaethische Erkenntnis*

Die thematische Organisation und die argumentative Struktur, die der Beitrag von Micheal Quante und Silvia Wiedebusch zeigt, exemplifizieren die zweite Richtung, in der sich die Verbindung zwischen Philosophie und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften realisieren kann. Es ist die metaethische Ebene. Die Autoren untersuchen, wie bereits erwähnt, die Motivationen, die für und gegen die Kategorisierung und Dekategorisierung angeführt werden, und legen die Argumentationsarten offen, die diesen Gründen zugrunde liegen. Sie regen dazu an, zwischen einem konzeptionellen Niveau, das zu Argumentationen führt, die als transzendental bezeichnet werden, das heißt solche, die die Bedingungen für Angemessenheit, formale Kohärenz und logische Korrektheit des Diskurses schaffen, und einem metaethischen Niveau, das zu Argumenten von ethischer Tragweite führt, zu unterscheiden, die direkt moralische Werte und Bedingungen der Ethik ansprechen. Hieraus ergibt sich die Unterscheidung zwischen den Argumenten, die in der Position der Autoren die Unumgänglichkeit

<sup>30</sup> Ivi, S. 77. Zum Thema s. auch M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione / Pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia 2024.

der Kategorisierung belegen (3.1), und jenen, die auf die Unverzichtbarkeit der Kategorisierung zurückzuführen sind (3.2).

Auf Höhe dieses letzten Punktes folgt die Unterscheidung zwischen zwei argumentativen Ebenen: Die eine, universelle, bezieht sich auf «abstrakte ethische Werte und Normen (z.B. Gleichheit, Gerechtigkeit, Autonomie, Menschenwürde) [...] und bewegt sich auf dem universalen Geltungsniveau der Menschenrechte»; die andere, die auf spezifische Kontexte verweist, basiert auf «konkreten ethischen Werten und Normen (z. B. Teilnahme, Solidarität, relationale Autonomie)» und erhebt dagegen «kontextsensitivere und kulturdependentere Geltungsansprüche» (S. 151).

Die Unterscheidung und Differenzierung der Autoren setzt sich weiter fort, indem sie zwei Typen von Argumenten identifiziert: die Familie der Argumente, die sich auf die Risiken und möglichen negativen Folgen von ergriffenen Maßnahmen oder Entscheidungen beziehen, und die Argumente der Wirksamkeit. Der erste Typ, auch als Argument der schiefen Ebene bekannt, zeichnet sich durch Negation aus und gruppiert die kontraproduktiven Effekte und die unbeabsichtigten, negativen, Konsequenzen einer getroffenen Maßnahme; der zweite hingegen beruht auf positiver Aktion, indem er die aktive Förderung eines Wertes (in diesem Fall der Inklusion) in den Vordergrund stellt. Beide Typen lassen eine Folge von Konsequenzen zu, die auf einer graduellen Skala angeordnet werden können.

Aus der Kreuzung der Diskursebenen mit den Argumentationsarten ergibt sich ein topologisches Raster, durch das die verschiedenen Gründe, die für und gegen die

These der Kategorisierung angeführt werden, Ordnung und Einordnung erhalten. Dies ermöglicht es, verschiedene Diskurs- und Interventionsbereiche zu identifizieren und verhindert oder begrenzt das Risiko, dass sie miteinander vermischt oder verwechselt werden, was leicht zu theoretischen Fehlschlüssen führen kann, die sich dann in falschen Positionierungen oder in unangemessenen, unnötigen oder schädlichen Maßnahmen niederschlagen. Durch das Arbeiten mit Unterscheidungen wird ein nützliches Werkzeug bereitgestellt, um die Gültigkeit oder im Gegenteil die Fragilität der verschiedenen Argumente für oder gegen das gemeinsame Ziel der inklusiven Bildung zu prüfen und abzuwägen, das darin besteht, die Gleichheit und Gerechtigkeit ethisch zu unterstützen und zu fördern, indem «sowohl die Individualität als auch die Pluralität der Menschen anerkannt werden sollte» (S. 151-153).

Obwohl die These, die Philosophie sei die Wissenschaft der Argumentation, nicht selbstverständlich sein kann, sollte die Warnung Kants, der behauptete, dass der größte Wert einer Philosophie ihre Kohärenz sei, ohne Angst vor Widerspruch befolgt werden. In Übereinstimmung mit diesem Prinzip, das bereits in der Dialektik Platons und der Logik Aristoteles' indirekt formuliert wurde, ohne dabei den manchmal strengen Rigor der thomistischen Scholastik zu vergessen, hat die Philosophie im Laufe der Jahrhunderte ihre Kunst entwickelt, die im Wesentlichen ein Denken in Form eines 'Forschungsweges' ist.

Die Etymologie des Wortes 'Methode', das in sich die griechische Wurzel des Begriffs 'hodos' trägt, was 'Weg' oder 'Straße' bedeutet, ist aufschlussreich für das, was das wesentliche Kernstück des philosophischen

Denkens ist: eine intellektuelle Haltung, die zuerst (vor jedem Inhalt), eine Disziplin der Vernunft ist, die innerhalb der wandelbaren und oft chaotischen Vielfalt des Realen Regeln und Prinzipien des Denkens entwickelt, die nützlich, ja unverzichtbar sind, um zu klären, zu definieren, zu unterscheiden, um dann zu assoziieren, zu beschreiben und aufzudecken. Das ist eben eine Denkmethode. Und Denken von was? – könnte man sich fragen. Es geht um das Denken der Inhalte sowohl der Realität als auch der Sprache, die wir verwenden, um uns auf sie zu beziehen. Der vorherige Satz könnte also folgendermaßen ergänzt werden: Die Denkmethode, die die Philosophie nicht nur anbietet, sondern in erster Linie verfolgt, zielt darauf ab, die Begriffe zu klären, die Konzepte zu definieren, die Probleme zu unterscheiden, um dann die Fragen zu assoziieren, die möglichen Lösungen zu beschreiben und die falschen oder defekten Annahmen zu entlarven. Mehr als eine Zusammenstellung oder schlimmer noch eine Summe von Inhalten ist die Philosophie also zunächst ein Trainingsfeld des Denkens und ein Laboratorium der Konzepte, nicht (nur) im Sinne der kreativen Praxis, neue Konzepte und seltsame Begriffe zu erfinden, sondern darin, die Bedeutungen des Existierenden durch Problematizierung und Konzeptualisierung auf die Probe zu stellen.

Diese Prüfung kann auf verschiedene Weisen explizit gemacht werden, die von der Klärung der Konzepte bis zur Unterscheidung und Diversifizierung der Referenzebenen der verwendeten Begriffe reichen, von der Herausstellung der vielfältigen Bedeutungsstratifikationen bis zur Differenzierung

der Diskursebenen, von der Explizierung der in den verschiedenen Positionen eingebetteten oder impliziten Annahmen bis zur logisch-kritischen Rekonstruktion der Zusammenhänge zwischen Prämissen und Konsequenzen sowie zwischen Hypothesen und Wirkungen, von der Untersuchung der Voraussetzungen, auf denen Urteile beruhen, die die Rolle, die Natur, den Charakter und die Auswirkungen der Konzepte von menschlicher Fähigkeit und Behinderung als gegeben und unproblematisch darstellen, bis zur Infragestellung der Folgen, die sich aus der Annahme solcher Prämissen ergeben, von der Auflösung semantischer Mehrdeutigkeiten bis zur Dekonstruktion der Wissenskonstrukte.

Der Beitrag von Quante und Wiedebusch bietet einige bedeutende Beispiele für die Möglichkeit der Anwendung und Nutzung der philosophischen Denkweise. Sie sind Beispiele, die sich etwa auf die polysemische und konzeptionelle Dichte von Schlüsselbegriffen jeder ethischen und politischen Diskussion beziehen. Man denke an den Gerechtigkeitsgrundsatz, der bekanntlich (seit Aristoteles) mindestens in drei Bedeutungen verstanden werden kann: retributiv, kommutativ oder distributiv; oder an den Gleichheitsgrundsatz, der ebenfalls viele Mehrdeutigkeiten in sich birgt, da er einerseits «die Vorstellung der deskriptiver Ununterscheidbarkeit von Individuen» bezeichnen kann, «die sich hinsichtlich aller Merkmale gleichen; andererseits kann Gleichheit auch im Sinne eines Anspruch auf ethische Gleichberechtigung gemeint sein» (S. 153). In der Forderung nach "gleicher Behandlung" muss klar sein, dass hier der zweite Begriff von Gerechtigkeit verwendet wird und nicht der

erste, da dieser dem zentralen Prinzip der inklusiven Bildung widersprechen würde, das die Anerkennung der Individualität jedes Einzelnen sowie den Respekt und die Wertschätzung der Pluralität betont.

Über die thematischen und problematischen Grenzen hinaus, die durch den hier vorgestellten Beitrag gezogen werden, reicht es aus, die Entwicklung der Philosophie, ihre Geschichte und die Zeugnisse ihrer Autoren zu betrachten, um unzählige Beispiele für ein solches Übung der Klärung von Konzepten und der De-Ambiguierung von Bedeutungen zu finden. Um im Thema zu bleiben, genügt es, an die Notwendigkeit zu denken, zwischen Eingliederung, Integration und Inklusion zu unterscheiden, wobei mit der ersten ein physisches Dabei-Sein gemeint ist, das eine anfängliche Bedrohung oder Gefahr der Exklusion überwindet, und mit der zweiten ein primär räumlich basierter Prozess, der die Eingliederung und Einbeziehung eines Subjekts in eine Gemeinschaft impliziert, um Anpassungsdynamiken zwischen dem Einzelnen und dem Kontext sowie die Vereinigung der gemeinsamen Ressourcen zu fördern<sup>31</sup>. Obwohl beide wichtig sind, sind sie etwas anderes als die Förderung der Diversität aus einer pluralistischen und partizipativen Perspektive, die das Ergebnis absichtlicher Handlungen und bewusster Entscheidungen ist, die darauf abzielen, Hindernisse zu beseitigen. Antonia Carlini sagt dazu: «Inklusion

<sup>31</sup> Als Einstieg in das komplexe und kontroverse Thema vgl. R. MEDEGHINI, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia 2006. Siehe außerdem R. MEDEGHINI, W. FORNASE, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano-Roma 2013.

bedeutet Veränderung: Es ist ein Weg zur unbegrenzten Entwicklung des Lernens und der Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler»<sup>32</sup>.

Im Bemühen, Begriffe und Probleme kritisch und dekonstruktiv zu reflektieren, entfaltet sich die metaethische Dimension des philosophischen Denkens, das der Konstruktion ethischer Diskurse (die auf Werten, Prinzipien und Ordnungen basieren) dient, indem es die Begriffe dieses Diskurses und die Verfahren ihrer Konstruktion zum Gegenstand seiner Reflexion macht, sowie Fallen und Kurzschlüsse aufdeckt oder Möglichkeiten und Bedeutungen offenbart.

Wie jedes andere praktisch-ethische Wertkonstrukt kann auch Inklusion Ambiguitäten, Fallen und Dilemmata mit sich bringen. Auf die ersten deuten Quante und Wiedebusch hin, wenn sie Inklusion mit jenem inzwischen viel beachteten Bereich der zeitgenössischen Philosophie in Verbindung setzen, der das Konzept der Anerkennung thematisiert. Sie stellen die Hypothese auf, dass sowohl Integration als auch Inklusion als spezifische Fälle jener umfassenderen Familie von Handlungen und Praktiken angesehen werden können, die auf der Dialektik der Anerkennung zwischen Subjekten basieren. Darauf scheint jene Sensibilität hinzudeuten, die – mit einem weiteren Blickwinkel – den Imperativ der Inklusion in die Sprache der universellen Menschenrechte übersetzt, als Forderung, auf die jede Person als solche Anspruch hat und auf die entsprechend in einem gegenseitigen Akt der Verantwortung geantwortet werden muss. Vor

<sup>32</sup> A. CARLINI, *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi*, Tecnodid Editrice, Napoli 2015, S. 71.

den Missverständnissen der Inklusion warnt hingegen Habermas in seinem Werk *Die Einbeziehung des Anderen*, wenn er mahnt, Inklusion nicht mit Nivellierung oder Homogenisierung zu verwechseln, noch mit einer Art missverstandenen und undifferenziertem (und gleichgültigem?) Universalismus. «Diese konstruktiv entworfene Gemeinschaft ist kein Kollektiv, das uniformierte Angehörige zur Affirmation der je eigenen Art nötigen würde. Einbeziehung heißt hier nicht Einschließen ins Eigene und Abschließen gegen Andere. Die „Einbeziehung des Anderen“ besagt vielmehr, daß die Grenzen der Gemeinschaft für alle offen sind – auch und gerade für diejenigen, die füreinander Fremde sind und Fremde bleiben wollen»<sup>33</sup>.

Die Falle birgt in der Tat ein Dilemma, das wir das „Dilemma der Inklusion“ nennen können. Es lässt sich wie folgt vereinfachen und zusammenfassen: Wenn man so stark auf die Unterschiede und ihren Respekt abhebt, auf die Forderung nach Anerkennung der unaufhebbaren Vielfalt jedes Einzelnen, auf die Individualisierung des Lernens und die Personalisierung des Unterrichts – was bleibt dann letztlich noch „gemeinsam“? Besteht nicht die Gefahr, dass die Individualisierung in einen isolierenden und selbstbezogenen Solipsismus umschlägt? Hier wird auf dem Feld der Didaktik und des Lernens jenes Gespenst angedeutet, das Arendt für die gesamte Gesellschaft befürchtete und das sie den „Verlust des Gemeinsamen“ nannte.

Die extreme Alternative zur Nivellierung wäre in diesem Fall eine Individualisierung, die trennt

<sup>33</sup> J. HABERMAS, *Die Einbeziehung des Anderen*, cit., S. 15.

und entkoppelt und die paradoxerweise – um es mit den Anregungen von Max Stirner zu sagen, einem faszinierenden Denker, der die Gesellschaft radikal umbilden wollte – eine libertinäere Gesellschaft von Einzelnen ausmacht: in Wirklichkeit eine Nicht-Gesellschaft. Hier tritt deutlich die Schwierigkeit hervor, eine Beziehungsdimension zu entwickeln, die nicht nur nominativ, sondern substanziell zu verstehen ist. Es geht also nicht nur um eine funktionale Interaktion zwischen Subjekten (bedingt durch die Tatsache, dass jeder von uns in einer Gesellschaft lebt, Institutionen besucht und an kollektiven Phänomenen unterschiedlichster Art teilnimmt, vom Straßenverkehr über die Schlange im Supermarkt bis hin zu Konzerten und Wahlen), sondern vielmehr um eine dialektische Konstitution der eigenen Persönlichkeit, in deren Schichtung die aktiven Erfahrungen und der Austausch mit anderen ihre Spuren hinterlassen. Aber wenn man zu verschieden wird und alles auf eine verstärkte Aufwertung dessen abzielt, was unterscheidet und kontrastiert (wobei bereits der grammatische Ausdruck auf einen Gegensatz, eine Abweichung, einen Kontrast hinweist), wie kann man sich dann überhaupt noch gegenseitig erkennen? Wie lässt sich dann Interaktion und Zusammenarbeit erreichen? Das erinnert an das alte Dilemma der Sophisten: Wenn jeder Einzelne zum Maßstab der Welt wird, verschwindet dann nicht die Welt – jener gemeinsame Raum, in dem Arendt den Sinn des menschlichen Handelns verortete und damit die Bedeutsamkeit unserer Menschlichkeit?

Die Inklusion birgt auch deshalb Fallstricke, weil in dieser verlorenen oder brüchigen Welt, je nach Bereich oder Land, Schwellen für die Inklusion

entstehen können, denen ebenso viele Räume der Exklusion entsprechen. Ohne gemeinsame Kriterien – wer entscheidet, wen und was einzubeziehen ist? Besteht nicht die Gefahr, dass sich der Akt der Inklusion in einen Machtkampf zwischen verschiedenen Gruppen verwandelt, die keinen anderen gemeinsamen Ausdruck kennen als den universalen, naturgegebenen der Macht? In diesem Sinne würde Inklusion in eine vorsichtige oder gar feindselige Nebeneinanderstellung fremder Individualitäten münden. Zwischen Assimilation und Abschottung, zwischen Nivellierung und Gleichgültigkeit stellt die Inklusion jedoch eine echte Herausforderung dar, die darin besteht, das Geschick zu entwickeln, Personalisierung und Kooperation, Anderssein und Solidarität in Einklang zu bringen. So entsteht ein offener und flexibler Raum, in dem die Einzelnen einander begegnen und das gegenseitige Maß ihrer Begrenzungen wie auch ihres Wertes entdecken.

Über diese Risiken und mögliche Gegenmittel denkt neben der Pädagogik auch die Philosophie nach – auf eine Weise, die kritisch, hinterfragend und dekonstruktiv ist. Die Klärung von Begriffen kann dabei auch als ein Akt der Dekonstruktion semantischer Konstrukte sowie praxispolitischer und/oder rechtlicher Strukturen verstanden werden (ähnlich wie in der Terminologie zur Behinderung, die sich von „Behinderten“ zu „Personen mit Behinderung“ gewandelt hat). Seit Foucaults grundlegenden Arbeiten lässt sich sagen, dass diese „genetisch-ärcheologische“ Praxis unzweifelhaft zur Philosophie gehört. Das dekonstruktive Potenzial ist dasjenige, das die Philosophie durch ihre eigenen konzeptuellen

und argumentativen Werkzeuge entfaltet und zur Verfügung stellt. Es entspricht ihrer metaethischen Kompetenz: ihrer Fähigkeit, mittels einer Art Reflexion zweiter Ordnung über den logischen und kognitiven Status ethischer Argumentationen nachzudenken. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der objektiven oder subjektiven Gültigkeit ethischer Urteile, deren Performativität oder Verbindlichkeit, den Mechanismen der Begriffsentwicklung, die jedem praktischen und ethisch relevanten Diskurs zugrunde liegen, sowie den Werten oder Verhaltensweisen, die diese Begriffe mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger legitim transportieren oder nahelegen.

Diese Kompetenz, die wir als metaethisch bezeichnen, ermöglicht es der Disziplin, einen Platz innerhalb der Wissenslandkarte der Inklusion zu gewinnen. Wie Zoletto beobachtet hat, kann die Reflexion über die Wissensbestände der Inklusion in der Tat eine wiederum doppelte Bedeutung haben. Einerseits umfasst sie die Notwendigkeit, eine kritische Analyse darüber zu führen, wie einige der disziplinären Ansätze, mit denen wir die Studie der inklusiven Bildungsprozesse angehen und mit denen wir auch versuchen, solche Prozesse zu fördern, manchmal dazu beitragen können, den anderen oder die andere zu „konstruieren“. In diesem Fall geht es darum, unseren Blick zu hinterfragen und die Begriffe sowie Konstrukte, die wir zu unserer Orientierung in der Welt verwenden, zu befragen, um die impliziten Annahmen, die zugrunde liegenden und möglicherweise nicht nur nicht ausgesprochenen, sondern auch bis zu diesem Moment internalisierten und nicht reflektierten,

automatischen und normalisierten Reflexe aufzudecken und zu entlarven. Bei einer kritischen Prüfung zeigen diese jedoch ihren Gehalt an Ambiguität, Manipulation, Vorurteil oder auch nur Verdacht und Distanzierung. In diesem Zusammenhang verwendet die deutsche Sprache ein treffendes Verb: *nach*-fragen. Dies bedeutet sowohl *be*-fragen bzw. fragen *danach* – in Bezug auf die Spuren der Konstruktion, der Äußerung und der Formulierung von Gedanken, Urteilen, Klassifizierungen und Stellungnahmen – als auch *hinter*-fragen – hinter dem Gesagte, dem Erklärte, dem Handeln zu untersuchen.

Auf der anderen Seite wird hinzugefügt, dass «die Reflexion über das ‚Wissen der Inklusion‘ gleichzeitig den Versuch bedeutet, eine mögliche Landkarte der oft informellen Wissens- und Praxisbestände zu skizzieren, mit denen der Andere auf das Geflecht der Wissens- und Machtmechanismen reagiert»<sup>34</sup>. Hierbei geht es darum, das Handlungsfeld, insbesondere die Bildungsräume, zu kartieren, um in ihnen Reaktionen und Antwortmöglichkeiten, Gelegenheiten für Interaktion und Dialog sowie Momente des gemeinsamen Wachstums zu erkennen. Es sind Möglichkeiten des Ausdrucks, in denen die Schwierigkeiten „der Verschiedenen“ sichtbar werden und Ressourcen, die durch den Einsatz diversifizierter Lehrmittel gewürdigt werden können. Schließlich besteht die erste Pflicht von Lehrerinnen und Lehrern darin, zu säen: fleißig, großzügig, weitsichtig und unermüdlich. Und wie bei jeder Saat gibt es keine

<sup>34</sup> D. ZOLETTO, *I saperi dell'inclusione*, <https://www.scuolafilosofia.it/2014/10/zoletto/> (abgerufen 16.01.2026).

Gewissheit über die Ernte, sondern nur Hoffnung – und das genügt bzw. sollte genügen.

Die Weisheit des Sprichworts ist zudem alt, denn bereits Xenophon, der ein Experte für Bildung war, lässt Sokrates in seinen Erinnerungen sagen: «Weder derjenige, der ein Feld gut bestellt hat, weiß mit Sicherheit, wer die Früchte ernten wird, noch derjenige, der ein Haus gut gebaut hat, weiß, wer darin wohnen wird; weder der General weiß, ob sein Kommando Vorteile bringen wird, noch der Politiker weiß, ob seine Führung des Staates Vorteile bringen wird»<sup>35</sup>. So, erlauben wir uns hinzuzufügen, gilt dies auch für Philosophen und Lehrer.

Die Saat erfordert jedoch neben der Hoffnung auch Planung und Kompetenz.

Über die Missverständnisse, Fallstricke und Dilemmata gilt es, in einer kritischen und dekonstruktiven Perspektive nachzudenken. Die Dekonstruktion ist jedoch nur ein funktionales Moment für den Aufbau eines theoretischen, erzieherischen oder didaktischen Projekts, das auf die Förderung positiver Werte von Würde und Inklusion abzielt. Es geht darum, eine «kritische, aber nicht verzweifelte Analyse»<sup>36</sup> zu üben, die sich mit den gezielten und wohlüberlegten Anstrengungen verbindet, und auf projektive, proaktive und strategische Weise die Realitäten und Schwierigkeiten zu bewältigen, die in Bildungskontexten auftreten.

<sup>35</sup> XENOPHON, *Memorabilien* (hrsg. von A. Santoni, Rizzoli, Milano 1994), Buch I, Kap. 1, § 8, ebenso ähnlich in I, 4, 17.

<sup>36</sup> F. GIUST-DESPRAIRIES, *Che fare della diversità nella scuola?* (2010), in «Animazione Sociale», 2014, S. 12-21, S. 20, zit. in D. ZOLETTO, *I saperi dell'inclusione*, op. cit.

In dieser Übung, die Descartes in den Begriffen von Klarheit und Unterscheidung fassen würde, bietet die Philosophie als kohärente und systematische Methode des Denkens und Sprechens jenen Akt der Reflexivität und Klarstellung, der im Wesentlichen das kritische Denken ausmacht. Dieses erschöpft sich, wie bekannt, nicht in der geordneten Untersuchung der Alternativen, sondern formuliert Begründungen, Urteile und Urteilshierarchien mit dem Ziel, eine Position zu beziehen, eine Wahl zu treffen, eine Entscheidung zu fällen (entsprechend der semantischen Dichte des Begriffs „Krise“): kurz gesagt, mit dem Ziel eines Handelns, das rationale Praxis ist – eine durchdachte und konkrete Form des Denkens.

Es scheint somit offensichtlich, wie die philosophische Dimension erheblich dazu beitragen kann, jenes kritisch-reflexive Denken zu fördern, das als mentaler Habitus für alle gilt, die im Bereich der Bildung und der menschlichen Entwicklung tätig sind, insbesondere in ihren fragilsten und empfindlichsten Ausprägungen.

Die kombinierte Praxis von Klarstellung und Argumentation, die das philosophische und metaethische Üben ausmacht, sollte auf die Selbstaufklärung abzielen, jene Selbst-Erhellung, die Entdeckung und Bewusstwerdung, kritische Anprangerung und ethische Sensibilisierung umfasst und die die Grundlage jedes menschlichen Handelns bilden sollte. Dies gilt umso mehr für Handlungen, die auf empfindliche Bereiche abzielen und langfristige Auswirkungen haben, wie im Fall der Bildung und der Erziehung der Jüngsten.

Gerade in Anbetracht des Einflusses, den jede Bildungspraktik hat – als Praxis der Interaktion

zwischen Subjekten und als konstruktive Sorge um Personen – sollten Lehrkräfte in ihrer Ausbildung neben den fachlichen und didaktischen Kompetenzen auch ein Repertoire an ethischen und metaethischen Fähigkeiten erwerben<sup>37</sup>. Diese Kompetenzen sollten sie in die Lage versetzen, sowohl verantwortungsbewusst und reflektiert in Bezug auf die Ziele der Inklusion zu handeln als auch bewusst und effektiv Sensibilisierungsmaßnahmen bei den Lernenden zu fördern sowie gemeinsam mit ihnen und zwischen ihnen tatsächliche Wege zur Inklusion zu schaffen. Tatsächlich schreiben Quante und Wiedebusch: «Die Ausbildung einer ‚ethical literacy‘ pädagogischer Fachkräfte ist auch deshalb ein unverzichtbares Anliegen und eine sinnvolle flankierende Maßnahme bei der Implementierung eines inklusiven Bildungssystems, weil sie an dieser Stelle an die Kinder weitervermittelt werden muss» (S. 171)<sup>38</sup>.

Quante und Wiedebusch spezifizieren dieses Repertoire an Ressourcen, indem sie drei Schlüsselkompetenzen identifizieren: grundlegende ethische Annahmen (aner)kennen, Arten der Argumentation benutzen und zwischen deskriptiven und

<sup>37</sup> Vgl. S. MAGGIOLINI, D. BULGARELLI, *Presentazione sezione contributi «La Pedagogia speciale incontra la Filosofia»*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion» (on line), VII (2019), 1, S. 13-15, DOI: 10.7346/sipes-01-2019-02 (abgerufen 16.01.2026).

<sup>38</sup> In dieser Linie sind auch die experimentellen Studien zu verorten, die in folgenden gemeinsamen Veröffentlichungen dokumentiert sind: S. WIEDEBUSCH, P. JAUSCH, M. QUANTE, *Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden*, in «HLZ» 5 (2022), 1, S. 409-425; sowie S. WIEDEBUSCH, D. MANNO, P. JAUCH, E.P.C. ALESSIATO, M. QUANTE, *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), S. 203-215, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-1> (abgerufen am 16.01.2026).

wertenden Verwendungen von Begriffen unterscheiden zu können. Diese Kompetenzen bilden das ABC der ethischen Bildung, im Fachjargon als „Ethical Literacy“ bezeichnet, und bestehen in der „Fähigkeit der Fachleute der (frühkindlichen) Pädagogik, die Werte und Normen, die mit der Inklusion verbunden sind, in der internen und externen Kommunikation vertreten und verteidigen zu können (S. 164).

Die Inklusion, mit ihrem Spektrum an Wissen und Praktiken, muss vermeiden, zu einem Wunsch des Bewusstseins oder einem Reflex guter Gefühle zu werden; sie sollte vielmehr eine geführte und überwachte Praxis sein, die auf dem reflektierten Management der erworbenen und entwickelten professionellen Ressourcen und Kompetenzen basiert. Wenn Inklusion eine gefestigte berufliche Praxis werden soll, muss sie über die geeigneten Werkzeuge und relevanten professionellen Techniken verfügen. Die ethische Bildung muss eine dieser Techniken sein, denn mit den Ressourcen, die sie aktiviert – sowohl direkt bei den Fachkräften der Bildung und Erziehung als auch indirekt bei den Lernenden – stellt sie «einen notwendigen Schritt zur Professionalisierung der inklusiven Pädagogik» dar (S. 164)<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Es sei daran erinnert, dass das Dokument der von Senatorin Franca Falcucci geleiteten Kommission (1975), das die grundlegenden Prinzipien dessen formulierte, was wir heute inklusive Schule nennen, unter anderem Kollegialität, die aktive Rolle der Familie, die integrierte Organisation der Dienste sowie die Lehrerbildung aufzählt. Kürzlich wurde das 50-jährige Jubiläum dieses Dokuments begangen: vgl. Heft 24 (2025) 2 von *L'integrazione scolastica e sociale*, mit dem Editorial von Pasquale Moliterni (ebd., S. 1-6): <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-24-n-2/editoriale/> (abgerufen am 16.01.2026).

Auch ohne emphatische Proklamationen präsentiert sich der Beitrag von Quante und Wiedebusch hier als ein Manifest für die Notwendigkeit, eine angemessene ethische Bildung in die Ausbildung von Lehrkräften aller Schulstufen und -arten einzuführen: ein Manifest für Bildungspolitik und Kulturpolitik, das sich für die Institutionalisierung der notwendigen Synergie zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaften einsetzen und festigen möchte.

3) *Rückkehr zu den Ursprüngen: eine Philosophie, die Praxis ist – eine philosophische Praxis*

Die dritte Ebene der Verbindung zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaften gleicht einer Rückkehr zu der ursprünglichen und wesentlichen Form der Disziplinen, zu jener glücklichen Verbindung von Theorie und Praxis, die die Philosophie der Ursprünge kennzeichnete und die Voraussetzung für eine bewusste Pädagogik darstellt. Für beide Disziplinen hat eine solche Verbindung den Status einer wiederzuentdeckenden Berufung. Man kann dies als eine praktisch-vorschreibende Verwendung des philosophischen Wissens bezeichnen, die operativ der Praxis der philosophischen Beratung nahekommt. Dies steht im Zusammenhang mit der Erarbeitung von ethischen Empfehlungen und Richtlinien, die in der Lage sind, die pädagogische Praxis zu orientieren und/oder zu unterstützen sowie ihr reflexive und argumentative Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, die es ihr ermöglichen, ihre Arbeit zu optimieren und ihre Absichten zu untermauern. Die oben erwähnte metaethische Übung fungiert als vor-pädagogische propädeutische Übung, indem sie dazu beiträgt, den

konzeptionellen, semantischen und diskursiven Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen Interventionsvorschläge oder Arbeitshypothesen formuliert werden können, die dann von den spezifischen Wissensbereichen, den Erziehungs- und Didaktikwissenschaften, konkretisiert und detailliert umgesetzt werden. In Bezug auf diese Vorschläge gelten die Formulierungen von Warnhinweisen, Richtlinien, Grundprinzipien oder Vorsichtsempfehlungen sowohl als programmatische Koordinaten oder als Rahmen für die vorgebrachten Maßnahmen als auch als Maßstab zur Überprüfung und Bewertung ihrer Wirksamkeit und Angemessenheit.

Im Hinblick darauf, den Bildungs- und Didaktikvorschlägen oder den Maßnahmen in Bezug auf institutionelle Prozesse der Bildung und Erziehung die Hinweise und Parameter zu geben, anhand derer ihre Wirksamkeit sowie das Ausmaß und die Qualität ihrer Auswirkungen, ob positiv, neutral oder negativ, bewertet werden können, übernimmt die philosophische Beratung implizit einen ethischen Wert. Sie ermöglicht es, je nach Fall und Kombination, die ethische Dimension, die in bestimmten Bildungs- und Didaktikvorschlägen (beispielsweise im Bereich der Sonderpädagogik und Inklusion) verankert ist, zu verteidigen, zu bewerten und zu fördern. Darüber hinaus schlägt sie Korrekturen und Ergänzungen vor, um die Passung zwischen Mitteln und Zielen – wobei die Ziele im Fall der inklusiven Bildung normativen und universellen ethischen Werten entsprechen – zu optimieren und zugleich auf die direkten oder indirekten Risiken bestimmter Maßnahmen aufmerksam zu machen, indem sie Alternativen, Korrekturen oder Lösungen vorschlägt.

Das Beispiel, das die Autoren in ihrem Text im Rahmen der Debatte über Kategorisierung und Dekategorisierung anführen, bezieht sich auf das gesteigerte Bewusstsein, das die Philosophie bei Lehrern und allen in der Bildung und Erziehung aktiven Fachkräften fördern und entwickeln kann. Dieses Bewusstsein bezieht sich auf die Notwendigkeit einer professionalisierten ethischen Alphabetisierung, die den Aufbau, die Umsetzung und die Bewertung von Inklusionsprozessen ebenso professionell gestaltet. Zudem umfasst es die Klärung und das Bewusstsein für die Risiken, die im Gebrauch von Kategorisierungen und klassifizierenden Bezeichnungen liegen, was zur folgerichtigen Warnung führt, einen verantwortungsvollen kontrollierten Gebrauch von diesen Begriffen zu machen. Hierbei sollten als Referenz international anerkannte und akkreditierte Klassifizierungsinstrumente herangezogen werden. Das Bewusstsein, dass Inklusions- und Exklusionsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden, betrifft nicht nur die konzeptionelle oder sprachliche Formalisierung von "Unterschieden" oder "Anomalien", sondern aktiviert oft auch eine vielfältige Palette von Assoziationen und Ressourcen. Dies macht es notwendig, eine flexible und offene Denkweise aufrechtzuerhalten, die bereit ist, die eigenen Annahmen ständig zu hinterfragen und verschiedene Erfahrungen sowie empirische Evidenzen zu berücksichtigen, anstatt sich auf einen einzigen Faktor oder eine einseitige Auswahl davon zu konzentrieren (wie beispielsweise die Verwendung von konzeptionellen und diagnostischen Kategorisierungen). Es ist wichtig, die Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen, die

zur Schaffung inklusiver Bildungsumgebungen und zur Entwicklung sozialer Prozesse, die entweder inklusiv oder ausschließend sind, beitragen. Diese Art von Warnung scheint beispielhaft die Forderung nach konkreter Ethik widerzuspiegeln, die die Denker der hegelianischen Linken, insbesondere Karl Marx, in ihrer Kritik an Hegel und den theoretischen Formalisierungen seines Systems erhoben haben. Dieses System, das in seiner spekulativen Majestät gefeiert wurde, wurde beschuldigt, die materielle Basis der Prozesse und sozialen Phänomene zu vernachlässigen: Grundsatzdeklarationen sind in Ordnung – könnte man den Kern der Kritik kurz zusammenfassen – aber die Beziehungen zwischen den Individuen und die Strukturen der Gesellschaft gestalten sich auf mehreren Ebenen, die sowohl den Kopf als auch die Füße und den Bauch des Individuums einbeziehen. Es ist sowohl wichtig seine universelle Bestimmung, die ihn grundsätzlich gleich zu allen anderen Menschen und Bürgern macht, zu berücksichtigen, als auch seine individuelle und persönliche Bestimmung, die ihn in seinen Bedürfnissen und Wünschen spezifisch und unterscheidend macht. Diese vielfältigen und differenzierten Prozesse aktivieren die rationale Komponente des Subjekts, wodurch es seinen Gleichgesinnten (als rationales Wesen) assimilierbar wird, neben den Spezifikationen (des Lebens, der Erfahrungen, des Charakters, der Gesellschaft, der Arbeit und so weiter), die es zu einem Menschen machen, der den Bedingungen seiner Existenz unterworfen ist, anstatt Herr über sie zu sein. Um eine wahre und verwirklichte Übereinstimmung zwischen der Realität und den Idealen des Systems zu gewährleisten,

war es laut diesen Autoren notwendig, eine Wende herbeizuführen, die das philosophische System auf die Füße stellen würde (bereit, in der Geschichte zu gehen), anstatt auf dem Kopf (abstrakt und theoretisch) nur zu balancieren. Gleichzeitig würde dies ermöglichen, die Gesellschaft auf neuen Grundlagen zu reorganisieren: auf konkret emanzipierten und egalitären Grundlagen.

Eine konkrete Ethik, forderten diese Philosophen, weil sie in den Arbeitsbedingungen und der Realität der Individuen verwirklicht ist. Nun, unabhängig von den merklichen, ganz unterschiedlichen Fragen, dient uns das marxistische Beispiel als ein Beispiel für eine intellektuelle Haltung, die genial und revolutionär ist und sich nicht darauf beschränkte, das System so zu reformieren, dass es der Realität so nah wie möglich kommt (was letztlich nicht gelungen ist), sondern den Versuch unternahm, den Blick zu weiten, die Aufmerksamkeit auf den Kontext des Systems zu richten, anstatt sich nur auf seine Annahmen oder Wünsche zu konzentrieren, und eine Vielzahl von Faktoren, die auch außerhalb des ursprünglichen Systems lagen, in seinen Interessensbereich zu integrieren, von denen es sich herausstellte, dass sie in gewisser Weise verwurzelt waren. Marx lehrt uns, bevor wir uns mit jedem politischen oder revolutionären Programm beschäftigen, was es bedeutet, ein wahrer Philosoph zu sein, indem er auf exemplarische und zugleich ansprechende Weise begriffliche Klärung, argumentative Kritik, historischen Weitblick, normative Entwürfe und konkrete Aufmerksamkeit (das heißt: Aufmerksamkeit auf das Konkrete) verbindet. Letztlich kann man zusammenfassen: Er entwickelt eine kritische und metaethische Übung, die auch die pädagogische

Praxis – und insbesondere die inklusive – übernehmen, verinnerlichen und ausführen sollte. Auch wenn man sich schließlich fragen könnte: Sollte nicht jede pädagogische Praxis (darauf ausgerichtet sein,) inklusiv zu sein?

Wenn, wie Michael Quante und Silvia Wiedebusch schreiben, es erforderlich ist, die Perspektive zu erweitern und «im Kontext inklusiver Bildung die Rahmenbedingungen für eine *rationale* Auseinandersetzung mit dieser Frage [*pro* oder *contra* Kategorisierungen] zu schaffen» (S. 172), dann trägt die Ausübung des philosophischen Wissens auf dem Gebiet der Bildungs- und Didaktikfragen zu einer solchen gewünschten Perspektivenerweiterung und zur Entwicklung eines multiperspektivischen und multilateralen Denkens bei, das die komplexen Probleme, um angemessen und effektiv im Zeitalter der Komplexität angegangen zu werden, benötigen und verdienen.

Zur Erweiterung der Perspektive trägt auch die Synergie und die kollaborative Praxis mit anderen Disziplinen bei. Die *Disability Studies* sind in dieser Hinsicht ein Beispiel dafür und übernehmen implizit auch die Forderung, die einen Nutzen für die philosophische Arbeit darin sieht, dass sich diese in dialogischer und unvoreingenommener Weise auch dem Austausch mit der Arbeit von Aktivist:innen und *Disability*-Forscher:innen öffnet<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> J.M. REYNOLDS, T.B. BURKE, *Introducing the Journal of Philosophy of Disability*, in «The Journal of Philosophy of Disability», 2021, S. 3-10. Einige Anregungen wurden in der Arbeit von CANI ENKELEJDA, *Una filosofia per la disabilità. Prospettive educative*, Universität Padua, Studienjahr 2022/2023, aufgegriffen.

Tatsächlich reift die Synergie auf dem Boden der Differenz. Sensibel hierfür weisen Quante und Wiedebusch darauf hin, dass gewisse disziplinäre Unterschiede beim Umgang mit dem Thema Kategorisierung und Dekategorisierung bestehen, je nachdem, ob «Vertreter von Berufsgruppen aus pädagogisch oder gesellschaftswissenschaftliche ausgerichteten Fachdisziplinen» oder «Berufsgruppen, die in ihrer Fachdisziplin therapeutisch oder sonderpädagogisch arbeiten» (S. 141), befragt werden; es hängt also auch davon ab, ob eher erkenntnis- und theorieorientierte oder therapeutische Absichten im Vordergrund stehen.

Angesichts disziplinärer Oppositionshaltungen, die im schlimmsten Fall zu Versteifungen, blinden Spezialismen und selbstgefälligen Annahmen von angeblicher Unvereinbarkeit führen können, ist es umso notwendiger, die Aktivierung und den Einsatz von Arbeitsinstrumenten zu nutzen, die logisch korrekt, transparent und nachträglich nachvollziehbar, sowie emotional ausgewogen und nicht durch persönliche Affekte oder Projektionen belastet sind. Um den Dialog und die Allianz der Wissensbereiche zu fördern, ist es wünschenswert, ein neutrales, aber nicht gleichgültiges Terrain zu schaffen, ein gemeinsames, aber nicht nivelliertes Feld (entsprechend dem von Habermas angesprochenen Spuk der Nivellierung), damit jeder innerhalb dieses professionellen und geschützten Arbeitsrahmens frei und verantwortungsbewusst seinen Standpunkt als differenzierten und pluralen Beitrag zum gemeinsamen Ziel einbringen kann: dies sei eine wirklich inklusive Arbeitsweise, die die Philosophie maßgeblich zu gestalten helfen kann.

In dieser Perspektive, sowohl als Experiment als auch als Vorschlag, steht bereits die inter- und transdisziplinäre Synergie, die die Lehrstühle für Philosophie und Sonderpädagogik innerhalb des Fachbereichs für Erziehungs-, Psychologie- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel anstreben, wobei das Projekt *ELFI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts* – einen ersten, richtungsweisenden Impuls liefert. Dass der vorliegende Band, auf dem Beitrag von Michael Quante und Silvia Wiedebusch zu Kategorisierung und Dekategorisierung aufbauend, die grundlegenden programmatischen und methodischen Leitlinien dieses Forschungsteams zum Ausdruck bringen kann, erfüllt uns mit besonderer Freude. Zugleich steht er als eindrucksvolles Zeugnis einer interdisziplinären und internationalen Zusammenarbeit, die an die Kraft des Austauschs von Ideen, an die Bereicherung durch vielfältige Perspektiven und an das gemeinschaftliche Streben nach übergeordneten Zielen glaubt.



Daniela Manno

*Inklusive Bildung jenseits der Logik  
der Ausnahme\**

1. Einleitung

Mit Blick auf sogenannte inklusive schulische Kontexte – also solche, die darauf ausgerichtet sind, den Bildungserfolg aller Schülerinnen<sup>1</sup> unabhängig von jeglicher Form von Heterogenität zu fördern – stellt die Frage der Kategorisierung, also jener Praxis, die die Gewährung zusätzlicher Unterstützungsangebote legitimiert, zweifellos einen heiklen Knotenpunkt dar. Unbestreitbar sind nämlich die Risiken, das Konzept der inklusiven Bildung, das eigentlich gefördert werden soll, selbst in Frage zu stellen: Nicht selten bringt Kategorisierung stigmatisierende und marginalisierende Effekte für die *Subjekte* mit sich, die somit *Objekte* sind, die eher über die Merkmale der jeweiligen Kategorie als in ihrer Einzigartigkeit als Individuen wahrgenommen

\* Ins Deutsche übersetzt von Johanna Schellnock.

<sup>1</sup> Im übrigen Beitrag werden die grammatischen Geschlechter Maskulinum und Femininum in übergeordneter, nicht geschlechtsspezifischer Bedeutung verwendet. Die Wahl des Genus erfolgt dabei alternierend und ohne feste Systematik.

werden. Die Debatte zwischen den Befürwortern der Kategorisierung und jenen der sogenannten Dekategorisierung ist breit gefächert, nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Dimensionen über die sie geführt wird – von der organisatorischen bis zur normativen.

Ohne die Vielzahl der im Feld vertretenen Stimmen zu vernachlässigen, sie jedoch bewusst im Hintergrund zu belassen, treten Michael Quante und Silvia Wiedebusch, mit ihrem Aufsatz in dieser Publikation, in die Debatte um die Dekategorisierung im Kontext inklusiver Bildung in Deutschland ein, indem sie die Vor- und Nachteile beider Positionen aus der Perspektive der ethischen Dimension des Diskurses eingehend analysieren. Auf diese Weise gelangen sie zu der Auffassung, dass die Kategorisierung wichtig ist und in gewisser Hinsicht – in Abwesenheit tiefergehender systemischer Veränderungen, die die inklusiven Schulinstitutionen betreffen sollten und die sie ebenfalls befürworten – unaufhebbar bleibt, sofern die damit verbundenen Risiken so weit wie möglich eingedämmt werden. In diesem Zusammenhang nimmt der Vorschlag einer ethischen Alphabetisierung für alle Lehrkräfte Gestalt an: einer *Ethical Literacy*, die zur Entwicklung nicht nur einer Haltung, sondern einer genuinen professionellen Kompetenz führt, die sich in der Fähigkeit niederschlagen sollte, die eigenen Grundannahmen zu hinterfragen, unterschiedliche Formen des Argumentierens bewusst und kontrolliert zu nutzen sowie klar zwischen deskriptiven und evaluativen Verwendungen von Kategorisierungen zu unterscheiden<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Es handelt sich um eine Kompetenz, die zwar allgemein als notwendig anerkannt wird, jedoch nur schwer in die Ausbildungswege von Lehrkräften auf organische Weise integriert wird. Für eine Analyse der

Es handelt sich um einen Vorschlag von unbestreitbarer Bedeutung für die Ausbildung von Lehrkräften, die – indem sie lernen, die impliziten Voraussetzungen ihres Handelns zu erkennen und zu reflektieren – ein immer höheres Maß an Bewusstsein entwickeln könnten, sodass ihr professionelles Handeln nicht, wie es oft unbewusst geschieht, die Werte verrät, die es eigentlich verwirklichen möchte. Lehrkräfte, die sich nämlich die Gewohnheit aneignen, die ethische Dimension pädagogischer Handlungen zu hinterfragen, üben in Wirklichkeit das Denken in all seinen Dimensionen – und genau in diesem Sinne könnten sie ihr Bewusstseinsniveau weiter stärken. Der Bezug lehnt sich an das Konzept des multidimensionalen Denkens von Matthew Lipman an, innerhalb dessen sich drei Dimensionen wechselseitig implizieren: die kritische, die kreative und die *caring*-Dimension, letztere in besonderem Maße mit ethischen und wertbezogenen Aspekten verbunden<sup>3</sup>. Für Lipman ist der privilegierte Ort zur Ausübung und Entwicklung des multidimensionalen Denkens ein gemeinschaftlicher Raum, insbesondere jener der sogenannten philosophischen Forschungsgemeinschaft. Es wäre interessant, diesen Diskurs in Verbindung mit dem Vorschlag von Quante und Wiedebusch

Wahrnehmung deutscher und italienischer Studierender in Bezug auf die während ihrer Ausbildung erworbenen ethischen Kompetenzen vgl. die im Rahmen der Aktivitäten der *International Research Group ELfI – Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts* durchgeführte Studie: S. Wiedebusch *et al.*, *Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII (2024), 2, S. 203-215, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-18>.

<sup>3</sup> M. LIPMAN, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, S. 27.

weiterzuentwickeln – und es ist nicht ausgeschlossen, dass dies in Zukunft geschehen wird. Für den Moment jedoch, und mit Blick auf die spezifischen argumentativen Intentionen dieser Schrift, lässt sich lediglich eine Feststellung hervorheben, welche so selbstverständlich sie auch erscheinen mag, indes grundlegend ist: Bildung, auch die inklusive, kann niemals eine bloße technische Übertragung administrativer Verfahren sein, da sie stets Sinnentscheidungen und damit die Übernahme von Verantwortung für das eigene professionelle Handeln impliziert. Ebenso wenig darf die Schule selbst als eine bloße Summe von Verfahren verstanden werden, denn neben dem *Was* dürfen niemals das *Warum* und das *Wie* fehlen. Und genau aus diesem Grund soll, den Hintergrund des Dekategorisierungsdiskurses bewusst zurücklassend, versucht werden, den Schwerpunkt auf eine weiter gefasste Fragestellung zu verlagern – nämlich auf den Begriff der inklusiven Bildung selbst und auf den Sinn der gemeinsamen Schule in den Dimensionen des *Warum* und des *Wie*. Damit soll überlegt werden, was geschehen könnte, wenn Inklusion nicht länger eine *Ausnahme* wäre, die durch kategoriale Auflagen und Ausnahmen geregelt wird, sondern vielmehr die gewöhnliche Form des Denkens, Handelns und Bewertens darstellen würde. Es handelt sich hierbei um einen Reflexionsraum, den es gerade in einer historischen Phase zu erschließen gilt, in der es nicht an Skepsis und Kritik gegenüber dem Modell der sogenannten *Full Inclusion*<sup>4</sup> mangelt.

<sup>4</sup> Im Hinblick auf die Kritik am Modell der Full Inclusion vgl.: P. Imray, A. Colley, *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Abingdon, Rout-

## 2. *Inklusive Bildung in Italien – zwischen Errungenschaften und noch offenen Herausforderungen*

In einem kulturellen Klima, das von weitreichenden und tiefgreifenden Forderungen der Minderheiten nach Anerkennung ihrer Rechte geprägt war, hat Italien in den 1970er Jahren mutige Entscheidungen im Bereich des Rechts auf Bildung getroffen. Es wurde ein Reformprozess eingeleitet, der zur Öffnung der Regelschule für Schüler mit Behinderungen führte und schrittweise die Einführung der notwendigen Unterstützungsmaßnahmen mit sich brachte, um nicht nur den Zugang, sondern auch den Bildungserfolg zu gewährleisten.

Fast ein halbes Jahrhundert später ist ein exponentieller Anstieg der Zahl der Schülerinnen mit Behinderungen zu verzeichnen, die die Regelschule besuchen. Ein Ministeriumsbericht stellte bereits fest, dass zwischen 1998 und 2007 bei einem Gesamtanstieg der Schülerpopulation von 2,8% die Zahl der Schüler mit Behinderungen um rund 58.000 zugenommen hat, von fast 117.000 auf etwa 175.000<sup>5</sup>. Die vom

ledge, 2017; J.M. KAUFFMAN, J.B. SCHUMAKER, J. BADAR, B.A. HALLENBECK, *Where Special Education Goes to Die*, in «Exceptionality», XXVII (2018), S. 149-166; G. HORNBY, J.M. KAUFFMAN, *Special education's zombies and their consequences*, in «Support for Learning», XXXVIII (2023), S. 135-145, <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12451>. Als Reaktion auf das, was in Italien als *inclusio-scetticismo* (Skepsis gegenüber der Inklusion) bezeichnet wird, siehe: D. IANES, G. AUGELLO, *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

<sup>5</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s. 2007/2008. Dati, fenomeni e tenden-*

italienischen Statistikinstitut ISTAT auf Grundlage ministerieller Daten erstellten Auswertungen für das Schuljahr 2010/11 zeigten in der Grundschule etwa 78.000 Schülerinnen mit Behinderungen (2,8% der Gesamtheit) und in den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 etwas mehr als 61.000 (3,4%)<sup>6</sup>. Dieses Phänomen hat sich, wie der letzte verfügbare ISTAT-Bericht zeigt, weiter gefestigt. Im Schuljahr 2023/24 besuchten fast 359.000 Schüler mit Behinderungen italienische Schulen aller Jahrgangsstufen, was 4,5% der Einschreibungen entspricht (+6% im Vergleich zum Vorjahr und + 26% in den letzten fünf Jahren, also ein Zuwachs von 75.000)<sup>7</sup>. Die häufigste Diagnose bleibt die geistige Behinderung.

Dieser quantitativen Entwicklung hat sich in den letzten Jahren auch ein Versuch einer normativen Neubewertung angeschlossen. Während ab einem bestimmten Zeitpunkt das Gesetz 104/1992 „Rahmengesetz über die Betreuung, die soziale Integration und die Rechte der Menschen mit Behinderung“ den allgemeinen Bezugsrahmen auch für die schulische Integration dargestellt hat, wurde mit dem Gesetzesdekret 66/2017 (und den späteren Änderungen durch das Gesetzesdekret 96/2019) versucht, das italienische Modell

ze del sistema di istruzione, 2019, [https://leg16.camera.it/temiap/temi16/MIUR\\_10anniscuolastatale.pdf](https://leg16.camera.it/temiap/temi16/MIUR_10anniscuolastatale.pdf) (letzter Zugriff: 07.09.2025).

<sup>6</sup> Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Anno scolastico 2010-11*, ISTAT, 2012, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/alunni-con-disabilita-nelle-scuole-primarie-e-secondarie-di-primo-grado-statali-e-non-statali-anno-scolastico-2010-2011/> (letzter Zugriff: 07.09.2025).

<sup>7</sup> ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*, ISTAT, 2024, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/inclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/> (letzter Zugriff: 07.09.2025).

stärker an die Grundsätze der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie an das biopsychosoziale Modell der ICF anzupassen. Das Dekret führt neue Zertifizierungsverfahren ein – von besonderer Bedeutung ist dabei die Einführung des *Funktionsprofils*<sup>8</sup> –, die Übergänge zwischen klinischer Diagnose und Bildungsplanung neu definiert und weist der *Arbeitsgruppe für Inklusion* (Gruppo di Lavoro Operativo – GLO), in der Schule, Familie und Gesundheitsdienste zusammenarbeiten, eine zentrale Rolle zu.

Ein innovatives Element ist auch der neue *Individuelle Bildungsplan* (IBP), der sich nicht mehr auf eine individuelle didaktische Planung beschränkt, sondern in ein umfassenderes Lebensprojekt eingebettet ist, das auf Autonomie und gesellschaftliche Teilhabe der Schülerin abzielt. In diesem Sinne übernimmt der IBP die Funktion eines Instruments der Mitverantwortung zwischen Fachlehrkräften, Förderlehrkräften und

<sup>8</sup> Nach der geltenden Rechtslage ist nach der klinischen Diagnose und der Feststellung einer Behinderung im Kindes- und Jugendalter zum Zwecke der schulischen Inklusion eine Beurteilung des Funktionsniveaus des Schülers vorzunehmen, wobei die Perspektive und die Dimensionen der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) zu berücksichtigen sind. Das Gesetzesdekret Nr. 66 von 2017, Art. 5, Abs. 3 bestimmt: «Das Funktionsprofil wird von einer multidisziplinären Bewertungseinheit im Rahmen des nationalen Gesundheitsdienstes (SSN) erstellt, unter Mitwirkung der Eltern, unter Wahrung des Rechts auf Selbstbestimmung der minderjährigen Person mit Behinderung im größtmöglichen Maße, sowie unter Beteiligung der Schulleitung bzw. einer auf sonderpädagogische Förderung spezialisierten Lehrkraft der betreffenden Schule.» Auf Grundlage dieses Profils kann sodann der Individuelle Bildungsplan (IBP) erstellt werden, gemäß der Ministerialverordnung vom 29. Dezember 2020, Nr. 182, «Einführung des nationalen Modells des individuellen Bildungsplans und der entsprechenden Leitlinien sowie Modalitäten zur Zuweisung von Unterstützungsmaßnahmen für Schüler mit Behinderungen im Sinne von Art. 7, Abs. 2-ter des Gesetzesdekrets vom 13. April 2017, Nr. 66» in der jeweils geltenden Fassung.

weiteren pädagogischen Akteuren, wobei die Qualität der Lernkontexte stärker in den Vordergrund rückt.

Im Laufe der Zeit wurden zudem auch Schutzmaßnahmen für andere Schülergruppen eingeführt: zunächst für diejenigen mit Lernstörungen gemäß dem Gesetz 170/2010 und später auch für Schüler mit sozioökonomischen, sprachlichen und kulturellen Benachteiligungen. Zur Systematisierung des gesamten Bereichs des sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarfs kommen die Ministerielle Direktive *Interventionsinstrumente für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und territoriale Organisation für die schulische Inklusion* von 2012 sowie das nachfolgende Ministerielle Rundschreiben Nr. 8 vom 6. März 2013 *Interventionsinstrumente für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und territoriale Organisation für die schulische Inklusion. Operative Hinweise zum Einsatz*.

Wie bekannt, wurde der Ausdruck sonderpädagogischer Förderbedarf im Jahr 1978 im Vereinigten Königreich mit dem sogenannten Warnock Report eingeführt – mit dem Ziel, nicht nur Schülerinnen Unterstützung zu gewähren, die diese benötigten, auch ohne das Vorliegen einer Behinderung, sondern auch, den Fokus von einem biomedizinischen, auf Diagnosen ausgerichteten Ansatz hin zu einem stärker pädagogisch orientierten Ansatz zu verlagern, der sich auf die im schulischen Kontext erlebten Bedürfnisse konzentriert<sup>9</sup>. Die Ausdifferenzierung

<sup>9</sup> Zur Rekonstruktion der Entstehung und der Entwicklung des Konzepts vgl.: M. Warnock, B. Norwich (hrsg. von L. Terzi), *Special Educational Needs: A New Look*, London, Continuum International Publishing

dieser Makrokategorie in drei Untergruppen – Schüler mit Behinderungen (Kategorie A), solche mit spezifischen Entwicklungsstörungen (Lernstörungen, Sprachstörungen, Störungen nichtsprachlicher Fähigkeiten, motorische Koordinationsstörungen sowie aufgrund ihres gemeinsamen Ursprungs im Kindesalter auch Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen – Kategorie B) sowie sozioökonomisch, sprachlich oder kulturell benachteiligte Schülerinnen (Kategorie C) – geht hingegen auf das Jahr 2000 zurück und ist der OECD zuzuschreiben. Diese hatte damit die Absicht, durch eine größere Einheitlichkeit in der Verwendung der Kategorien eine leichtere internationale Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen<sup>10</sup>.

In der Praxis jedoch hat diese Makrokategorie, auch aufgrund ihrer Weite, häufig zu Unsicherheit und Unbestimmtheit geführt, wodurch die Antworten fragmentiert wurden und sich eine Vielzahl von „Ausnahmen“ herausgebildet hat, die jeweils fallweise geregelt wurden. Zudem ist die neue Bezeichnung – trotz der guten Absichten – ebenfalls zu einem klassifizierenden Raster<sup>11</sup> geworden und hat damit

Group, 2005. Siehe außerdem u. a.: D. IANES, *Bisogni Educativi Speciali. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005; D. MANNO, F. CHELLO, *Bisogni Educativi Speciali: (in)attualità di una categoria al tempo del COVID*, in M. Musello, V. Cafagna (Hrsg.), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Barletta, Cafagna, 2021, S. 63-94.

<sup>10</sup> OECD, *Special Needs Education: Statistics and Indicators*, Paris, OECD Publishing, 2000, <https://doi.org/10.1787/9789264188105-en> (letzter Zugriff: 07.09.2025).

<sup>11</sup> Der Verweis gilt auch Marina Santi, die von „Diagnosen, die zu einem Käfig werden, statt einer Erfahrung einer Schwelle, die Grenzen in Bewegung setzt“ (Anm. des Aut.), spricht. Vgl. M. SANTI, *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, in «*Studium Educationis*», XVI (2015), 2, S. 103-113.

zur Verstärkung der stigmatisierenden Effekte von Kategorisierungen beigetragen. Nicht selten scheint sie, anstatt eine „politische Makrokategorie“<sup>12</sup> zu sein, vielmehr zu einem neuen diagnostischen Etikett geworden zu sein, mit dem eine Person *permanent* über etwas identifiziert wird – nämlich über den erlebten Bedarf –, der nicht nur *vorübergehend* ist, sondern stets als Antwort auf spezifische, ungünstige oder sogar hinderliche Kontextdynamiken zu verstehen ist<sup>13</sup>. Dabei wird ein wiederkehrender Fehler begangen, der auf einem verkürzten Verständnis der Begriffe beruht, die diesen Bedarf kennzeichnen und die – es sei in Erinnerung gerufen – *pädagogisch* sind, weil sie in spezifischer Weise mit dem schulischen Kontext verbunden sind, und *sonderpädagogischem Förderbedarf*, weil sie im Wesentlichen *statistisch seltener* auftreten als andere, die von der jeweiligen Bezugsgruppe häufiger geteilt werden.

Vor dem Hintergrund des Gesagten scheint die Erweiterung der Schülerschaft, für die die Abweichungen von den *Standard*-Lernwegen eingeführt werden können, nicht zu einem tatsächlichen Überwinden des Integrationsmodells geführt zu haben, zugunsten des Inklusionsmodells<sup>14</sup>. Tatsächlich sind die Voraussetzungen und Instrumente – die *Warum* und die *Wie*, auf die in der Einleitung hingewiesen wurde – im

<sup>12</sup> D. IANES, *BES – Bisogno Educativo Speciale*, in L. d’Alonzo (Hrsg.), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia, Morcelliana, 2019, S. 48-53.

<sup>13</sup> Vgl.: S. VEHMAS, *I bisogni educativi speciali. Un’analisi filosofica*, in R. Medeghini (Hrsg.), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Trento, Erickson, 2015, S. 205-220.

<sup>14</sup> ISTAT, *L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*, ISTAT, 2024, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/inclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/> (letzter Zugriff: 07.09.2025).

Wesentlichen unverändert geblieben<sup>15</sup>, und inklusive Bildung wird weiterhin eher als eine *außergewöhnliche* anstatt als eine normale Praxis betrachtet. Die Besonderheit bestimmter pädagogischer Praktiken bleibt ein zusätzliches Element, anstatt die allgemeinen schulischen Routinen zu durchdringen, verhindern sie eine Transformation der Schule im inklusiven Sinne, das heißt zu einer durch inklusive Werte geleiteten Veränderung<sup>16</sup>. So zeichnet sich eine beinahe paradoxe Situation ab: Die Regelschule wird zu einem Ort, an dem – im Namen der Individualisierung und Personalisierung des Lernens<sup>17</sup> – manchmal Trennungen entstehen, oft sehr deutliche, was Lernwege, Räume und Zeiten betrifft, und nicht zuletzt auch die Rollen. Damit wird das Risiko eingegangen, dass faktisch ein Modell getrennter Bildung fortbesteht.

<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang hat Roberto Medeghini auf einige Unausgesprochenheiten der schulischen Integration hingewiesen und diese im Ableismus, in der vermeintlichen Neutralität der Kontexte, in der Homogenität der Ausbildung und in der Anpassung verortet. Vgl. R. MEDEGHINI, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa (Hrsg.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011, S. 95-127.

<sup>16</sup> In Bezug auf eine Auffassung von Inklusion als etwas, das hinzugefügt und nicht als etwas, das verändert, vgl. D. MANNO, *Cronotopi dell'educazione inclusiva*, in «Pedagogia oggi», XVII (2019), S. 1-12, <https://doi.org/10.7346/PO-01209-31>. Bezüglich der inklusiven Transformation der Schule sei daran erinnert, dass nach den Autoren des Index für Inklusion schulische Veränderungen nur dann als solche gelten können, wenn sie von inklusiven Werten inspiriert sind. T. BOOTH, M. AINSCOW, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, 2014.

<sup>17</sup> Massimo Baldacci erinnert in *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo* (Torino, UTET, 2002) daran, dass im Konzept der Individualisierung die Logik der Anpassung gemeinsamer Ziele enthalten ist, obwohl der Unterricht stets eine Anpassung an die kognitiven Möglichkeiten des Schülers darstellt (S. 136). Demgegenüber

Das Problem besteht darin, dass Inklusion – ebenso wie viele andere schulische Fragen – häufig durch eine einzige Linse betrachtet wird, nämlich die des Lernens, sodass Bildung letztlich auf die Hervorbringung von Ergebnissen reduziert wird, und zwar durch Praktiken, die sich eher als kommerzielle Dienstleistungen denn als erzieherische Prozesse darstellen. Dies entspricht jenem Prozess, den Biesta als *Learnification* bezeichnet hat: eine Verschiebung der Aufmerksamkeit vom Lehren zum Lernen<sup>18</sup>. Dieser Ansatz kann uns auch helfen, die Frage der Inklusion zu verstehen, denn wenn sie sich ausschließlich auf die Ebene des Lernens beschränkt, läuft sie Gefahr, zu einem technischen Anpassungsvorgang zu verkommen. Wenn wir sie jedoch *auch* auf die Ebene des Lehrens zurückführen, dann wird sie zu einem genuin pädagogischen Prozess, nämlich zu einer Begegnung mit der Differenz. Wie Biesta erinnert, bedeutet Bildung nicht „tun, was man will“, sondern die Auseinandersetzung zwischen dem, was gewünscht wird, und dem, was wünschenswert ist<sup>19</sup>. Auf der Ebene der Inklusion heißt das, dass die Herausforderung nicht allein darin besteht, jedem individuelle Lernwege zu garantieren, sondern vielmehr darin, die Bedingungen für ein pädagogisches Miteinander – und nicht für ein

wird in der Personalisierung nicht nur das Erreichen gemeinsamer Ziele berücksichtigt, sondern auch die Entwicklung individueller Exzellenzen, sodass die Personalisierung durch die Pluralität der Lernwege gekennzeichnet ist (S. 160-175).

<sup>18</sup> Vgl. G.J.J. BIESTA, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006.

<sup>19</sup> G.J.J. BIESTA, *Receiving the Gift of Teaching: From "Learning from" to "Being Taught By"*, in «Studies in Philosophy and Education», XXXII (2013), 5, S. 449-461.

bloßes Nebeneinander – zu schaffen, das Pluralität und ein gemeinsames Projekt miteinander verbindet<sup>20</sup>.

Die Auseinandersetzung mit der Frage des Lehrens bedeutet, sich mit einer Untersuchung seiner grundlegenden Werte – der *Warum* – und mit der Suche nach den wirksamsten Praktiken – der *Wie* – zu befassen. Allzu oft ist inklusive Didaktik mit bloßen Praktiken der Vereinfachung von Komplexität gleichgesetzt worden, obwohl Vereinfachung nicht die einzige Form der Anpassung curricularer Ziele ist<sup>21</sup>, wird oft im Allgemeinen vergessen, dass die primäre Funktion des Lehrens – noch vor dem Einsatz kompensatorischer

<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang spricht Norwich vom „Dilemma der Differenz“. Der Autor hebt sowohl die Risiken der Differenzierung hervor, die zu Absonderung, Abwertung und Stigmatisierung führen kann, als auch jene der Gemeinsamkeit (*commonality*), die hingegen dazu verleiten könnte, individuelle Bedürfnisse und die Angemessenheit der angebotenen Ressourcen zu vernachlässigen. Vgl. B. NORWICH, *Response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, in M. Warnock, B. Norwich (Hrsg. von L. Terzi), *Special Educational Needs: A New Look*, London, Continuum International Publishing Group, 2010, S. 47-113.

<sup>21</sup> Wie von Ianes und Cramerotti dargestellt, lassen sich fünf Ebenen der Anpassung von curricularen Zielen und Materialien unterscheiden. Die erste ist die Substitution, die ein Ersetzen des bereitgestellten Inputs oder der geforderten Handlung (Verstehen, Verarbeitung, Output) vorsieht. Erweist sich die Substitution als unzureichend, folgt die zweite Ebene, die Erleichterung (*Facilitazione*), die eine Rekontextualisierung der Aufgabe, gegebenenfalls eine Anpassung von Zeit und Raum oder auch eine Bereicherung der Situation durch bestimmte Hilfen umfassen kann. Wenn auch die Erleichterung nicht ausreichen würde, gelangt man zur dritten Ebene, der Vereinfachung, d. h. zur Reduktion des Ziels auf eine oder mehrere Komponenten der vorgesehenen Handlung. Sollte auch dies nicht genügen, folgt die vierte Ebene, die Zerlegung in grundlegende Kerne: dabei werden thematische Kerne des Fachs identifiziert und in zugängliche Ziele übersetzt. Oder die fünfte Ebene, die Teilhabe an der Kultur der Aufgabe: hierbei werden Gelegenheiten geschaffen, an bedeutsamen Arbeitsmomenten teilzunehmen. Vgl. D. IANES, S. CRAMEROTTI, *Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita. Bd. 1. La metodologia e le strategie di intervento*, Trento, Erickson, 2009, S. 172-182.

Instrumente und Befreiungsmaßnahmen – darin besteht, zu befähigen. Es mag banal erscheinen, es zu betonen, doch der Lehrer, sprich der Profi, welcher den Wissenserwerb unterstützt, ist keiner, der die Komplexität der fachlichen Inhalte reduziert, sondern einer, der Lernwege definiert und Instrumente auswählt, um die Schülerin auf möglichst angemessene Weise in den Schwierigkeiten zu unterstützen, die die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten hervorruft. Gleichwohl ist bekannt, dass Vereinfachung bisweilen der schnellere und weniger anspruchsvolle Weg ist – bedingt nicht nur oder nicht in erster Linie durch mangelnden guten Willen, sondern auch durch das Vorhandensein rigider systemischer Beschränkungen – im Vergleich zu einer kritischen Überprüfung der eigenen pädagogischen und didaktischen Praktiken sowie zur Infragestellung der durch physische und relationale Kontexte geschaffenen Barrieren, mit dem Ziel, alle Schüler zu unterstützen und ihre Emanzipation zu fördern. Für diejenigen jedoch, die in diese Richtung gehen wollen, kann gerade die Sonderpädagogik – die es nicht beiseite zu schieben, sondern im Sinne einer Sonderpädagogik für Inklusion<sup>22</sup> neu zu lesen gilt – helfen, den Blick für die Differenz zu schärfen, jenseits von Kategorisierungen, und die Suche

<sup>22</sup> Vgl.u.a.: F. BOCCI, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2021; A. CANEVARO, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999; A. CANEVARO, *Logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006; R. DAINESE, *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; L. D'ALONZO, F. BOCCI, S. PINNELLI, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, Scholè, 2015; L. d'Alonzo, C. Giacomoni (a cura di), *Manuale per l'inclusione*, Brescia, Scholè, 2024; P. GASPARI, *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2018; P. GASPARI, *La Pedagogia speciale, oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

nach Strategien zu orientieren, die es ermöglichen, auf vielfältige Bedürfnisse zu reagieren. Dabei kann man sich von der Logik der *Ausnahme* lösen, die nicht ganz den Werten inklusiver Bildung entspricht, sondern in Klassen, in denen Heterogenität – wenn auch nicht völlig neu – immer deutlicher hervortritt, kaum noch tragfähig erscheint.

### 3. *Inklusion als Hebel pädagogisch-didaktischer Innovation*

Inklusion jenseits der Logik der *Ausnahme* zu praktizieren, kann zu einer ständigen Einladung werden, der gemeinsamen Schule Sinn zu verleihen, indem man sich der Herausforderung stellt, ein Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen – aber auch den Erwartungen und Wünschen – der Einzelnen und denen der Gemeinschaft zu finden. Im Wesentlichen geht es darum, die Individualisierung und Personalisierung der Lernwege in strukturierterer Weise neu zu interpretieren, wobei die menschliche Variabilität als Ausgangspunkt jeder didaktischen Planung und die Flexibilität als deren regulatives Kriterium angenommen werden.

Im Vorschlag von Carol Ann Tomlinson ist die didaktische Differenzierung<sup>23</sup> beispielsweise keine Reaktion auf eine *Ausnahme*, sondern wird zur

<sup>23</sup> C.A. TOMLINSON, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, Roma, LAS, 2006; C.A. TOMLINSON, M.B. IMBEAU, *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS, 2012; L. D'ALONZO, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

grundlegenden Vorgehensweise bei der Gestaltung des Unterrichts für *alle*. Die Differenzierung geht von der Berücksichtigung von vier Elementen des Curriculums aus – Inhalt, Prozess, Produkt und Emotionalität – sowie von drei Kategorien von Bedürfnissen und Diversität der Schülerinnen: der Readiness („die aktuelle Nähe eines Schülers zu spezifischem Wissen, zu tiefem Verständnis und zu Fertigkeiten“<sup>24</sup>), dem Interesse und dem Lernprofil. Obwohl die didaktische Differenzierung nicht zwingend die Arbeit in Kleingruppen vorsieht und jeder Schüler auch selbständig arbeiten kann, wird anerkannt, dass es keine stichhaltigen Gründe gibt, nicht in diese Richtung zu gehen. Tatsächlich bietet die Organisation in Kleingruppen erhebliche Vorteile – sowohl für die Schülerinnen, die verschiedene Wege erproben können, um dieselben Aufgaben zu bewältigen, als auch für die Lehrkräfte, die die Klasse dadurch wirksamer organisieren können.

Wenn Differenzierung eine Möglichkeit darstellt, den Unterricht an die vorhandenen Diversitäten anzupassen, schlägt das *Universal Design for Learning* (UDL) einen weitaus radikaleren Perspektivwechsel vor: Von Beginn an Lernumgebungen, Lernwege und Bewertungsverfahren so zu konzipieren, dass sie eine Pluralität von Zugängen und Partizipationsformen ermöglichen<sup>25</sup>. Indem der Fokus des Handelns auf die Lernumgebung verschoben wird, zielt das UDL-Framework auf die Reduktion von Barrieren ab, um

<sup>24</sup> C.A. TOMLINSON, M.B. IMBEAU, *Condurre e gestire una classe eterogenea*, ebd. S. 44.

<sup>25</sup> Auch Baroni und Folci stellen fest, dass eine der Divergenzen zwischen didaktischer Differenzierung und dem UDL darin besteht, dass erstere „eher einem Top-down-Ansatz zu folgen scheint, bei dem von allgemeinen didaktischen Überlegungen zu spezifischeren Lösungen

bedeutsame Lernerfahrungen für alle Lernenden zu unterstützen<sup>26</sup>. „Das Ziel von UDL sind selbstgesteuerte Lernaktivitäten, die zielstrebig & reflektiert, einfallsreich & authentisch sowie strategisch & handlungsorientiert sind“<sup>27</sup>. In diesem Sinne verstehen sich die vom CAST entwickelten Leitlinien als Instrument zur Umsetzung didaktischer Praktiken, die sich an den Prinzipien der Flexibilität und Zugänglichkeit orientieren – untermauert durch die 36 zugehörigen *considerations*, wie zum Beispiel: *Optimiere den Zugang zu barrierefreien Materialien und assistiven Technologien* (4.2), *Achte darauf, dass die gewählten Kommunikations- und Ausdrucksformen alle Personen ansprechen* (5.4), *Achte auf Praktiken der Ausgrenzung und minimiere sie* (6.5). Diese Überlegungen sind bewusst darauf ausgerichtet, gleiche Chancen des Zugangs und der Partizipation am Lernen sicherzustellen und entsprechen damit der Perspektive einer inklusiven Bildung.

Die Literatur zum UDL zeichnet, obwohl sie sich noch im Konsolidierungsprozess befindet, insgesamt

gelangt wird“, während letzterer „stärker einem Bottom-up-Ansatz folgt, der von Basiselementen (wie der Erstellung zugänglicher Materialien oder dem Einsatz technologischer Hilfsmittel) zu kontextbezogenen Planungen führt“. Vgl. F. BARONI, I. FOLCI, *Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X (2022), 2, S. 61-70, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>.

<sup>26</sup> A. MEYER, D.H. ROSE, D. GORDON, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield (MA), CAST Professional Publishing, 2014; D.H. ROSE, A. MEYER, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

<sup>27</sup> CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*, Lynnfield (MA), CAST, 2024, <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-german.pdf> (letzter Zugriff: 07.09.2025).

ein positives Bild. Einige in europäischen Kontexten durchgeführte Studien weisen vor allem auf bedeutsame Effekte im motivationalen Bereich und in Bezug auf die Einbindung hin, mit einem positiven Einfluss auf die Einstellung der Schüler gegenüber bestimmten Fächern<sup>28</sup>. In anderen Fällen zeigt sich, dass Interventionen, die die drei Prinzipien des UDL integriert anwenden, bessere Ergebnisse erzielen als solche, die nur eines oder zwei Prinzipien berücksichtigen<sup>29</sup>. Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung verweisen verschiedene Untersuchungen einerseits darauf, dass eine Ausbildung im Bereich UDL zur Entwicklung von Kompetenzen beiträgt, die mit der Planung und Umsetzung barrierefreier Unterrichtseinheiten verbunden sind, sowie zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Wertschätzung von Vielfalt<sup>30</sup>. Andererseits zeigen Lehrkräfte mit entsprechender Ausbildung größeres Vertrauen in den Nutzen des Modells und ein höheres Bewusstsein in der Anwendung der Strategien<sup>31</sup>. Dies gilt auch im Hochschulbereich, wo festgestellt wurde, dass entsprechend geschulte Lehrende inklusivere didaktische

<sup>28</sup> L.P. EWE, T. GALVIN, *Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe-A Systematic Review*, in «Education Sciences», XIII (2023), 9, S. 867, <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>.

<sup>29</sup> Q.I. ALMEQDAD, A.M. ALODAT, M.F. ALQURAAAN, M.A. MOHAIDAT, A.K. AL-MAKHZOOMY, *The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis*, in «Cogent Education», X (2023), 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.

<sup>30</sup> L. RUSCONI, M. SQUILLACI, *Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review*, in «Education Sciences», XIII (2023), 5, S. 466, <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>.

<sup>31</sup> S. DEL'ANNA, A. BEVILACQUA, F. MARSILI, A. MORGANTI, A. FIORUCCI, *UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review*, in «Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching», IV (2024), 2sup, <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211>.

Praktiken fördern und dass ein auf UDL basierender Ansatz positive Auswirkungen auf die Partizipation und Motivation hat. In einigen Fällen konnte sogar eine Verbesserung des Lernens von Studierenden mit Behinderungen nachgewiesen werden – dank eines Unterrichts, der durch mehr Flexibilität und Zugänglichkeit gekennzeichnet ist<sup>32</sup>.

Es gibt jedoch einige kritische Aspekte, etwa die geringe Zahl empirischer Studien, die in der Lage sind, die Auswirkungen des UDL auf die Lernergebnisse mit Strenge zu messen, oder auch die Notwendigkeit, kontinuierlichere und systematischere Fortbildungswege für Lehrkräfte zu entwickeln<sup>33</sup>.

Die didaktische Differenzierung und das UDL stellen lediglich einige Beispiele dafür dar, wie Inklusion zu einem Motor pädagogisch-didaktischer Innovation werden kann: ein Ansatz, der die Regelschule in Richtung gerechterer und zugänglicherer Lernumgebungen orientiert – deren konkrete Umsetzung jedoch weiterhin Engagement erfordert, wünschenswerterweise in einer zunehmend breiteren Anwendung.

#### 4. Fazit

Damit Inklusion nicht nur ein Segment der Schule bleibt, sondern zu einer transformativen Kraft

<sup>32</sup> A. MORIÑA, R. CARBALLO, A. DOMÉNECH, *Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits*, in «Teaching in Higher Education», (2025), S. 1-18, [doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994](https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994).

<sup>33</sup> L.P. EWE, T. GALVIN, *Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe – A Systematic Review*, ebd.; A. MORIÑA, R. CARBALLO, A. DOMÉNECH, «*Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits*», in «Teaching in Higher Education», ebd.

des gesamten Systems wird, ist es notwendig, Räume, Zeiten, den Lehrplan und die Bewertungsformen neu zu denken. Heute bedarf es vielleicht mehr Mut als in der Vergangenheit, um flexible Lernumgebungen zu schaffen, die eine Vielzahl von Teilnehmungsformen ermöglichen – von individueller Arbeit über Kleingruppenarbeit bis hin zum Plenum; um differenzierte Zeitstrukturen zu entwerfen, die je nach Bedarf Beschleunigung oder Verlangsamung zulassen; sowie um Bewertungsformen zu entwickeln, die Rückmeldungen geben, welche die Lernprozesse unterstützen und nicht nur deren Ergebnisse klassifizieren. In diesem Sinne kann Inklusion aufhören, ein zusätzlicher Dienst zu sein, der Differenz als Ausnahme von der Norm *verwaltet*, und vielmehr zu einem Prinzip werden – dem *Warum* –, das die Variabilität menschlicher Funktionsweisen als regulatives Kriterium pädagogischer Praxis anerkennt – dem *Wie*. Eine solche Orientierung kann der Tendenz der Kategorisierung entgegenwirken, hegemonial zu werden, indem sie die Bildungserfahrung der Vorbestimmung entzieht und sie für die Vielfalt des Möglichen öffnet. Es gibt noch zahlreiche Einschränkungen, doch kann es hilfreich sein, den Blick zu schulen<sup>34</sup>, indem die Aufmerksamkeit vom *wer ist drinnen/draußen* hin zu *wie können wir alle zusammen sein* verlagert wird.

<sup>34</sup> Vgl. D. MANNO, *Seeing Inclusion. Thinking Inclusion. Artificial Intelligence as an Educational Tool to Reframe Representations of Disability*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XIII (2025), 1, S. 244-251, <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-21>; D. MANNO, *Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa. Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa», (2025), S. 71-105, <https://doi.org/10.53136/9791221819373>.

Natascia Villani

*Aktuelle Herausforderungen der Ethik*

1. *Ein ethischer Notstand?*

In einem Schreiben vom 21. Januar 2008 an die Diözese Rom betonte Papst Benedikt XVI. das Problem der Erziehung und schrieb: «Erziehen war jedoch noch nie einfach, und heute scheint es immer schwieriger zu werden. Das wissen Eltern, Lehrer, Priester und alle, die unmittelbare erzieherische Verantwortung tragen, sehr wohl. Man spricht daher von einem großen, pädagogischen Notstand', der durch das häufige Scheitern unserer Bemühungen bestätigt wird, gefestigte Persönlichkeiten zu formen, die mit anderen zusammenarbeiten können und ihrem Leben einen Sinn geben»<sup>1</sup>.

Dieser Notstand ist nicht verschwunden – der Beweis dafür ist die Arbeit, die an unserer Hochschule im pädagogischen Bereich geleistet wird, sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung der nächsten Generationen und ihrer künftigen Ausbilder.

<sup>1</sup> BENEDETTO XVI, *Lettera del santo padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008.

Heute lässt sich vielleicht von einem neuen Notstand sprechen, einem „ethischen Notstand“. In den letzten Jahren sind Ereignisse wie Pandemien, Kriege und Umweltkrisen mit großen gesellschaftlichen Fragen einhergegangen, bei denen es zunehmend schwerfällt, einen Konsens zu finden. Die Lage hat sich durch die Verbreitung künstlicher Intelligenz weiter verschärft, die tiefgreifende Reflexionen erforderlich macht<sup>2</sup>.

Papst Franziskus, der während des G7-Gipfels zur künstlichen Intelligenz sprach, erklärte:

Wir können nicht daran zweifeln, dass das Aufkommen der künstlichen Intelligenz eine echte kognitiv-industrielle Revolution darstellt, die zur Entstehung eines neuen sozialen Systems führen wird, das von komplexen epochalen Umwälzungen geprägt ist. So könnte künstliche Intelligenz etwa den Zugang zu Wissen demokratisieren, die wissenschaftliche Forschung exponentiell voranbringen und es ermöglichen, ermüdende Arbeiten an Maschinen zu delegieren; gleichzeitig könnte sie aber auch die Ungleichheit zwischen entwickelten und sich entwickelnden Ländern, zwischen dominierenden und unterdrückten Gesellschaftsschichten vergrößern

<sup>2</sup> Vgl. den G7-Gipfel Italien 2024, der vom 13. bis 15. Juni in Apulien stattfand. Unter den dringlichsten Herausforderungen unserer Zeit hieß es dort: «Deepening our cooperation to harness the benefits and manage the risks of Artificial Intelligence (AI). We will launch an action plan on the use of AI in the world of work and develop a brand to support the implementation of the International Code of Conduct for Organizations Developing Advanced AI Systems». Siehe: <https://www.g7italy.it/it/vertice/> (abgerufen am 09.09.2025).

und so die Möglichkeit einer ‚Kultur der Begegnung‘ zugunsten einer ‚Kultur der Wegwerfung‘ gefährden<sup>3</sup>.

Ebenso Luciano Floridi: «Wir stehen vor einem neuen Kapitel in der Menschheitsgeschichte»<sup>4</sup>. Wir befinden uns an der Schwelle zu einer neuen Epoche – und der Preis für diese besondere Position ist auf der einen Seite Unsicherheit, auf der anderen jedoch die Verantwortung, ein solides Fundament für die Zukunft zu legen. Jeder Anfang ist verheißungsvoll, und die Schwelle ist ein Ort des Verweilens – ein Innehalten<sup>5</sup>, um zu reflektieren, was geschieht und welche möglichen Entwicklungen sich abzeichnen.

Der Mensch hat seit jeher Werkzeuge verwendet und stets in einer durch diese Werkzeuge vermittelten Beziehung zur Umwelt gelebt. Das menschliche Leben ist im Wesentlichen ein technisches Leben; wir sind Wesen, die nach außen hin ausgerichtet und fähig zur Externalisierung sind. Bernard Stiegler, der sich ausführlich mit diesem Thema in zahlreichen Schriften befasst hat<sup>6</sup>, beschreibt diese Fähigkeit als

<sup>3</sup> FRANCESCO, *Discorso del santo padre Francesco*, Borgo Egnazia, 14 giugno 2024.

<sup>4</sup> L. FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, S. 11.

<sup>5</sup> «Es gibt verschiedene Arten von Tätigkeiten. Die Tätigkeit, die der Dummheit der Mechanik folgt, kennt kaum Unterbrechungen. Maschinen können nicht innehalten. Trotz ihrer enormen Rechenleistung ist der Computer dumm, insofern ihm die Fähigkeit zum Verweilen fehlt». (H. BYUNG-CHUL, *Müdigkeitsgesellschaft*, Matthes & Seitz, Berlin 2010, ital. Übers. Nottetempo, Milano 2021, Kindle-Edition, Pos. 364).

<sup>6</sup> Siehe unter den wichtigsten zum Thema: B. STIEGLER, *La Technique et le temps*, Tome 1: *La Faute d'Épiméthée*, Galilée, Paris 1994, deut. Übers. *Die Zeit und die Technik*. Bd. 1: *Der Fehler des Epimetheus*, diaphanes, Berlin 2009; *De la misère symbolique*, Tome 1: *L'Époque hyperindu-*

einen «ursprünglichen Mangel»<sup>7</sup> im Hinblick auf ein Wesen. Der Mensch manifestiert sich in einem Prozess der „Grammatisierung“, also der Externalisierung des Gedächtnisses – von den Höhlenzeichnungen in Chauvet<sup>8</sup> «über das Buch und das Fließband bis hin zu digitalen Technologien»<sup>9</sup>. Dies sind jene, die Stiegler in husserlscher Terminologie<sup>10</sup> als „tertiäre Retentionen“ bezeichnet: objektive und öffentliche Formen des menschlichen Gedächtnisses, die außerhalb des Bewusstseins liegen, aber die Auswahlprozesse von Erinnerungen (Husserls primäre Retentionen) beeinflussen, die wiederum die primären Retentionen, also die bewussten Operationen der Wahrnehmung, überdeterminieren.

In ähnlicher Weise argumentiert Luciano Floridi<sup>11</sup> überzeugend, dass künstliche Intelligenz dazu tendiert,

*strielle*, Galilée, Paris 2004, und Tome 2: *La Catastrophe du sensible*, Paris, Galilée, 2005; *La société automatique*, Tome 1: *L'avenir du travail*, Fayard, Paris 2015; *Neganthropologie des Anthropozäns. Das Denken als Verzweigung*, in «Aut-Aut», 371 (2016), Kindle-Position 2525.

<sup>7</sup> B. STIEGLER, *Il tempo e la tecnica*, cit., S. 188.

<sup>8</sup> Die Chauvet-Höhle ist einer der bekanntesten und bedeutendsten prähistorischen Fundorte Europas, reich an symbolischen und ästhetischen Zeugnissen des Jungpaläolithikums.

<sup>9</sup> P. VIGNOLA, *Il pharmakon di Stiegler. Dall'archi-cinema alla società automatica*, in V. CUOMO, *Medium. Dispositivi, ambiente, psico-tecnologie*, Kaiak Edizioni, 2015 [https://www.academia.edu/24686592/IL\\_pharmakon\\_di\\_Stiegler\\_Dallarchi\\_cinema\\_alla\\_societ%C3%A0\\_automatica](https://www.academia.edu/24686592/IL_pharmakon_di_Stiegler_Dallarchi_cinema_alla_societ%C3%A0_automatica).

<sup>10</sup> E. HUSSERL, *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917)*, ital. Übersetzung, Franco Angeli, Milano 1981. Nach dem Husserlschen Modell umfasst jede neue retentive Phase die vorherige Eindrucksaufnahme sowie alle vorangegangenen Retentionen in sich. Sie ist eine „Retention von Retentionen“ (S. 81). Husserl schreibt: «Das gegenwärtige ‚Jetzt‘ umfasst erinnerungsmäßig einen Kontinuum der Vergangenheit. Jedes neue ‚Jetzt‘ umfasst wiederum diese Kontinuität der Erinnerung in sich, das neue ‚Jetzt‘ umfasst den neuen Erinnerungsstrom usw., beständig so» (S. 328).

<sup>11</sup> L. FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale*, op. cit. Siehe auch L. FLORIDI, F. CABITZA, *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*, Milano, Bompiani 2021.

die effektive Problemlösung und korrekte Ausführung (*agere*) vom intelligenten Verhalten (*intelligere*) zu trennen. Das *Agere* besteht in der korrekten Durchführung, im Handeln, in der Problemlösung, in Gebrauchsanweisungen und Verfahren; das *intelligere* hingegen zielt darauf ab, den tieferen Sinn zu verstehen (*intus legere*).

«Die Trennung von *intelligere* und *agere* hat dazu geführt, dass die KI das weite Feld von Problemen und Aufgaben kolonisiert hat [...]; gerade dann, wenn wir aufhören, menschliche Intelligenz nachzubilden, gelingt es uns, sie in einer wachsenden Zahl von Aufgaben zu ersetzen»<sup>12</sup>.

Hinzu kommt das Risiko, dass eine «algorithmische Regierung»<sup>13</sup> die tertiären Retentionen und unsere unbestimmten, unberechenbaren Projektionen in berechenbare und determinierbare Größen umwandelt und so das Individuum in einen Konsumenten verwandelt. Es gibt kein Phänomen der Individuation mehr, keinen Unterschied zwischen „Ich“ und „Wir“ – alles reduziert sich auf das „Man“<sup>14</sup>. Die Individuen werden zunehmend zu „Dividuen“. Wenn das Bewusstsein systematisch ausgebeutet wird – durch einen Prozess der Synchronisierung – wird die Selbstliebe zerstört.

Zum einen ist die Trennung von *agere* und *intelligere* aus ethischer Sicht problematisch, da sie

<sup>12</sup> Ivi, S. 52.

<sup>13</sup> Vgl. T. BERNS, A. ROUVROY, *Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation*, in «Réseaux», 177 (2012), S. 163-196.

<sup>14</sup> B. STIEGLER, *La miseria simbolica*, vol. 1. *L'epoca iperindustriale*, Meltemi, Milano 2021, S. 96.

eine der Grundgleichungen moralischer Bewertung verändert: Das *Agieren* war stets mit Intentionalität verbunden, da Handeln bedeutet, von der inneren Sphäre des Wissens und der Entscheidung zur äußeren Sphäre der Dinge überzugehen. Kontemplation und Handlung sind ursprüngliche menschliche Phänomene. Zum anderen suchen Individuen, denen die Einzigartigkeit genommen wurde, «nach Singularität durch Artefakte, die ihnen vom Markt angeboten werden, der dieses Elend des Konsums ausnutzt. Getrieben zu einem übertriebenen und vergeblichen Narzissmus, erfahren sie ihr Scheitern oder verlieren letztlich ihr Selbstbild: Sie lieben sich nicht mehr und sind immer weniger fähig zu lieben»<sup>15</sup>.

Dies führt zu einem Verlust oder einer „Verdunkelung“ des Sinns des Menschseins.

Es scheint, dass der Wert und die tiefere Bedeutung einer der grundlegenden Kategorien des Westens verloren geht: die Kategorie der menschlichen Person. Und so besteht in dieser Epoche, in der Programme der künstlichen Intelligenz das menschliche Sein und Handeln infrage stellen, das größte Risiko in der Schwäche des Ethos – in der geschwächten Wahrnehmung des Wertes und der Würde der menschlichen Person, was die größte Wunde bei der Entwicklung und Umsetzung dieser Systeme sein könnte<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Ivi, S. 98.

<sup>16</sup> FRANCESCO, *Discorso del santo padre Francesco*, op. cit.

## 2. Mögliche Wege aus dem ethischen Notstand

Welche möglichen Wege könnten zur Bewältigung dieses ethischen Notstands eingeschlagen werden?

Ein erster Schritt besteht darin, sich der Logik des bloßen Machens, der Reduktion von *intelligere* und *agere* und dem Dataismus zu entziehen – jener neuen Religion, die in der Logik des Handelns gefangen ist und das gesamte Universum als Datenstrom betrachtet. Es ist die «neue universale Erzählung, die ein neues Legitimationsprinzip rechtfertigt: Algorithmen und Big Data»<sup>17</sup>. Die ethische Reflexion darf sich daher nicht darauf konzentrieren, technische Lösungen zu finden, sondern muss die kritische Frage nach dem Sinn des Menschseins in den Mittelpunkt stellen – jene Frage, die unser Leben leiten muss.

«Mit einem Computer können wir fast alle menschlichen Probleme in Statistiken, Diagramme, Gleichungen umwandeln. Das wirklich Beunruhigende ist jedoch, dass wir dadurch die Illusion erzeugen, diese Probleme seien durch Computer lösbar»<sup>18</sup>.

Die ethische Entscheidung berücksichtigt jedoch nicht nur die Ergebnisse einer Handlung, sondern auch die Werte und die daraus resultierenden Pflichten. Daraus entsteht ein neuer Begriff: Algetik – «die neue Disziplin, die Maschinen in die Lage versetzen möchte, typisch menschliche Prinzipien zu berechnen. Ein Weg, der viele Disziplinen vereint: Philosophie, Technologie,

<sup>17</sup> P. BENANTI, *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Marietti, Torino 2018, S. 98.

<sup>18</sup> N. YEHIA, *Homo cyborg. Il corpo postumano tra realtà e fantascienza*, tr. it., Eleutheria, Milano 2005, S. 15.

Informatik reichen nicht mehr aus – es braucht eine wechselseitige Befruchtung»<sup>19</sup>.

Eine globale und plurale Plattform, die Unterstützung von Kulturen, Religionen, internationalen Organisationen und großen Unternehmen findet, die an dieser Entwicklung beteiligt sind.

Bisher wurden folgende Leitlinien skizziert:

- Transparenz, damit KI-Systeme verständlich sind;
- Inklusion, damit alle Menschen profitieren und die besten Bedingungen für ihre Entfaltung erhalten;
  - Verantwortung, seitens derer, die KI-Lösungen entwerfen und umsetzen;
  - Unparteilichkeit, zum Schutz von Gerechtigkeit und Menschenwürde
  - Verlässlichkeit, damit KI-Systeme zuverlässig funktionieren;
  - Sicherheit und Datenschutz, um die Privatsphäre der Nutzer zu respektieren.

### *3. Sich selbst als mangelhaftes Wesen erkennen*

Ein zweiter Schritt ist die Erkenntnis des Menschen als mangelhaftes Wesen. Leonhard Gerd spricht zur Verdeutlichung der menschlichen Besonderheit und Qualität von „Androrhythmen“, die es unbedingt zu bewahren gilt, auch wenn sie im Vergleich zu nicht-biologischen Systemen, Computern und Robotern

<sup>19</sup> E. COEN, *Al futuro serve l'algoristica. Colloquio con Paolo Benanti*, in «L'Espresso», 23/2/2020, S. 77.

unbeholfen, langsam oder ineffizient erscheinen<sup>20</sup>. Es besteht die Gefahr, dass diese „Fehlbarkeit“, das eigentliche Zeichen unserer Menschlichkeit, als schädlich für fundamentale Werte betrachtet wird<sup>21</sup>. Die Langsamkeit des Menschen ist jedoch kein Defizit der Evolution oder ein Nachteil gegenüber Maschinen, sondern das, was uns unterscheidet: die Zeit des Bewusstseins, die Möglichkeit, Fragen zu stellen, zu spüren, was wir «empfinden».

Das Erlernen der Kunst zu verlangsamen, sich mit dem Wenigen abzufinden, das man ist – das ist es, was die Seele beruhigt und ihr erlaubt, im Jetzt wieder zu atmen<sup>23</sup>.

Mangelhaft zu sein bedeutet, dass jeder von uns sein kann – und genau darin liegt das Risiko, nicht zu werden. Wir sind, wie Edith Stein sagte, «Wesen in der Möglichkeit»<sup>24</sup>, denn wir haben eine Anlage zum Sein. Diese Anlage zum Sein verlangt nach Zeit, um werden zu können. Wir sind einerseits zur Verantwortung

<sup>20</sup> L. GERD, *Technologie vs. Menschlichkeit. Die bevorstehende Konfrontation* [2016], ital. Übersetzung, Egea, Milano, Kindle-Ausgabe, 2019, S. 693. Im Gegensatz zum Akronym STEM prägt der Autor ein neues: CORE, das für Kreativität/ Mitgefühl, Originalität, Reziprozität/Verantwortung und Empathie steht.

<sup>21</sup> P. BENANTI, *Le macchine sapienti*, cit., S. 108.

<sup>22</sup> M. CHIRIATTI, *Incoscienza artificiale*, cit., S. 19. Der Mensch betrachtet die Künstliche Intelligenz als eine Maschine, die in der Lage ist, seine Entscheidungen zu treffen, doch er irrt sich, denn sie ist lediglich ein – wenn auch zunehmend ausgefeilter – Symbolverarbeiter. Die Künstliche Intelligenz wiederum sieht den Menschen als eine Ansammlung von Zahlen, doch auch sie irrt sich, denn das Bewusstsein ist unberechenbar.

<sup>23</sup> Vgl. L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, S. 63.

<sup>24</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno* [postumo 1950], tr. it., Città Nuova, Roma 1999, S. 71.

verpflichtet, dem Ruf nachzukommen, unserer Existenz Gestalt zu verleihen, und andererseits ausgesetzt in der Verletzlichkeit, ohne über unser Werden zu verfügen. Es ist, wie Luigi Pareyson sagt, die Verbindung «zwischen der Unerschöpflichkeit der ontologischen Offenheit und der Endlichkeit der menschlichen Existenz»<sup>25</sup>.

Weder die Beruhigung in einer abgeschlossenen Endlichkeit noch eine unbestimmte Unendlichkeit; «weder die Rhetorik der begrenzten Bedingtheit noch die Rhetorik der unbegrenzten Offenheit»<sup>26</sup> – das ist das Paradox menschlicher Existenz.

#### 4. *Die Fürsorge*

Der erste Weg, dem eigenen Sein Gestalt zu geben, äußert sich als Fürsorge für das Leben – also jene Form, die darauf ausgerichtet ist, Dinge bereitzustellen, die den Lebenskreislauf aufrechterhalten. Martin Heidegger sagt, dass Fürsorge vor allem Fürsorge für das Sein des Daseins ist<sup>27</sup>. Die Fürsorge für Dinge zur Befriedigung von Bedürfnissen ist keine minderwertige Stufe des Lebens im Vergleich zu einer metaphysischen Existenzebene, sondern sie ist die Weise des Seins, die uns als leiblich verkörperten Wesen eigen ist: Die Fürsorge für Dinge ist unsere Fürsorge für das Leben.

<sup>25</sup> L. PAREYSON, *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova, 1985<sup>4</sup>, S. 241.

<sup>26</sup> F. BOTTURI, *Esperienza religiosa o religiosità dell'esperienza?*, in G. Colombo (a cura di), *Esperienza religiosa. Atti del convegno nazionale*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 17-18 novembre 2011, Vita e Pensiero, Milano 2012, S. 26.

<sup>27</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo* [1975], tr. it., Il Melangolo, Genova 1999, S. 388 und 389.

Das Ziel bleibt stets, der eigenen Existenz Form zu geben, weil wir als Mangelwesen geboren werden – «der Mensch macht aus sich eine Form»<sup>28</sup>. Doch welche Form? Die bestmögliche, wie Aristoteles sagt: «Das Gute ist das, worauf alles strebt»<sup>29</sup>. Der Mensch ist offen für Möglichkeiten, berufen, sich selbst zu übersteigen, über die Weise seines Daseins hinauszugehen. «Das Wesen des Daseins liegt in diesem Formmangel des Seins, der ruft und verpflichtet zu einer Arbeit ständiger Transzendenz; die Verpflichtung zur Transzendenz anzunehmen bedeutet, sich der Zeit des Lebens anzunehmen»<sup>30</sup>. Fürsorge bedeutet daher nicht nur, Dinge bereitzustellen, die unser Leben sichern<sup>31</sup>, sondern auch, Bedingungen zu schaffen, die Erfahrung und Transzendenz ermöglichen – stets auf der Suche nach der besten Form zu sein, ein ständiges Werden zu bleiben, die Suche nach einem beständigen „Morgen“ fortzusetzen.

«Das Sein des Ich ist etwas, das von einem Augenblick zum anderen lebt. Es kann nicht innehalten, weil es unaufhaltsam fließt. So kommt es nie dazu, sich wirklich zu besitzen»<sup>32</sup>. Es ist eine unaufhörliche und mühsame Arbeit – die Arbeit der Existenz als Bewegung des ex-sistere, des Heraustretens, des Sich-Vorstreckens,

<sup>28</sup> E. STEIN, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it., Città Nuova, Roma 1994, S. 27.

<sup>29</sup> ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*, I, 1.

<sup>30</sup> L. MORTARI, *Filosofia della cura*, cit., S. 21.

<sup>31</sup> Vgl. Diemut Grace Bubeck, die Sorge als Antwort auf das Bedürfnis versteht, das Notwendige zum Leben bereitzustellen – jene «notwendige Arbeit, um uns zu erhalten und zu reproduzieren» (D.G. BUBECK, *Justice and the Labor of Care*, in: E.F. Kittay, E.K. Feder (Hrsg.), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman & Littlefield Publishers, Boston 2002, S. 160-185).

<sup>32</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno*, cit., S. 91

des Sich-Zeigens: So ist es mit dem Wort oder der Geste, die einen Gedanken oder ein Gefühl ausdrücken; so ist es mit dem Produkt der Arbeit, das durch die Veränderung der Materie Gestalt annimmt; so ist es mit dem Kind, das aus dem Körper der Mutter hervorgeht<sup>33</sup>.

Den Sinn der Existenz und des Zeitablaufs zu verstehen, erscheint als die Notwendigkeit, das Paradox zwischen der Fragilität, Endlichkeit, Kontingenz des Lebens und der Suche nach Sinn, Unendlichkeit, Ewigkeit im Herzen des Menschen zu vereinen. Es ist die Bewegung der „Wiederaufnahme“ im existenziellen Sinne: ein Übersteigen, das bewahrt und verwirklicht, ein Rückschreiten im Fortschreiten, das die Vergangenheit nur nach vorne hin erschließt, wenn es von einem metaphysischen Interesse, vom Glauben an eine sinnstiftende Intimität getragen wird – eine Intimität, die stets in der Erinnerung unseres Daseins wirkt, jedoch zugleich über die erfahrbare Zeit hinausgeht<sup>34</sup>.

Um den Sinn des Gewebes der eigenen Zeit zu gestalten, bedarf es der Sorge um sich selbst – das heißt, dem Sein zu erlauben, ins Dasein zu treten. Dies ist die ethische Dimension der Fürsorge oder, wie Luigina Mortari es nennt, eine ethische Notwendigkeit: Fürsorge als Kunst des Existierens, um das Dasein zum Erblühen zu bringen – ein Dasein mit Sinn<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> L. PAREYSON, *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1971, S. 14.

<sup>34</sup> V. MELCHIORRE, *Le stagioni della vita. Identità e nesso di senso*, in ANGELINI, G. COMO, V. MELCHIORRE, P.R. SCALABRINI, *Le età della vita. Accelerazione del tempo e identità sfuggente*, Glossa, Milano 2009, S. 3-25, hier S. 25.

<sup>35</sup> L. MORTARI, *Filosofia della cura*, cit., S. 35. Anders als die Fürsorge als Lebensarbeit zur Erhaltung des Seienden, das wir selbst sind, ist die Sorge als ontologische Notwendigkeit zu verstehen – sowie die Sorge als Technik des Flickens, um die Wunden des Daseins zu heilen, als therapeutische Notwendigkeit.

### 5. *Letzter Weg: vom Selbst zum Anderen*

Die Beziehung zum Anderen gehört zur Struktur des Seins: Wir haben ein ontologisches Bedürfnis nach dem Anderen. Wie Jean-Luc Nancy sagt: «Was existiert, sei es was es sei, koexistiert, sobald es existiert»<sup>36</sup>. Wir sind nicht nur in einem Kontext, sondern wir sind zutiefst relationale Wesen. Wir alle entstammen einer Beziehung, die wir nicht verleugnen können: Wir müssen die Relationalität als primäre ontologische Kategorie annehmen.

Man wird allein geboren, gebunden an die Aufgabe, sich um das eigene Dasein zu kümmern<sup>37</sup>, und gleichzeitig wird man als mangelhaftes Wesen geboren mit der Notwendigkeit, in Beziehung zum Anderen zu treten. «In diesem ontologischen Wirrwarr liegt die Schwierigkeit der menschlichen Bedingung: Das Bewusstsein, in dem ich meine ganze Einsamkeit lebe und das meine Einzigartigkeit offenbart, hat seine Wurzel in der Pluralität des Zwei-in-einem, die die relationale Qualität des Daseins strukturiert»<sup>38</sup>. Die Kunst des Existierens zu kultivieren bedeutet daher nicht nur, sich für das Darüberhinaus zu öffnen, für das Projekt der Selbsttranszendenz, sondern auch für das «Bedürftigsein nach dem Anderen»<sup>39</sup>, das die menschliche Bedingung auszeichnet.

<sup>36</sup> J.L. NANCY, *Essere singolare plurale* [1996], tr. it., Einaudi, Torino 2001, S. 44.

<sup>37</sup> Vedi E. LEVINAS, *Il Tempo e l'Altro* [1983], tr. it., Il Melangolo, Genova, 1993, S. 17-19.

<sup>38</sup> L. MORTARI, *Philosophie der Fürsorge*, S. 42. Für die Ausarbeitung der ontologischen Voraussetzungen, auf denen eine Philosophie der Fürsorge gegründet werden kann, bildet Heidegger den maßgeblichen philosophischen Bezugspunkt.

<sup>39</sup> *Ivi*, S. 43.

«Wenn die Fürsorge sich als wesentliches ontologisches Phänomen des Daseins qualifiziert und wenn das Dasein zutiefst relational ist, weil das Sein-mit-Anderen das innerste Wesen des Menschlichen ist, dann ist die Sorge um das Dasein identisch mit der Sorge um das Mitsein und somit mit der Sorge um die Anderen»<sup>40</sup>.

Unsere Zerbrechlichkeit anzuerkennen bedeutet: Wir befinden uns in einem ständigen Werden, dessen Sinn uns transzendiert<sup>41</sup>; wir sind – im Gegensatz zu anderen Lebewesen – dem Auftrag überlassen, die Form unseres Daseins selbst zu erfinden; wir sind frei, obwohl wir es nicht selbst entschieden haben; wir leben in der Zeit, das frühere Sein ist vergangen, um dem jetzigen Platz zu machen<sup>42</sup>; die Arbeit, dem eigenen Sein Gestalt zu geben, ist stets gefährdet; alles spielt sich in der kurzen Dauer aufeinanderfolgender Augenblicke ab<sup>43</sup>, deren Gegenwart ein ständiges Werden ist, in dem nichts endgültig gesichert ist; und selbst in diesem ewigen Fluss gibt es Kontinuität – auch das Vergangene hat das Potenzial, wieder zu werden, auch wenn es vergangen ist, ist es kein Nicht-Sein<sup>44</sup>.

Das Bewusstsein für unsere „ontologische Schwäche“ ist schwer zu ertragen – doch genau darin besteht die Arbeit des Lebens: die Qualität der

<sup>40</sup> Ivi, S. 46.

<sup>41</sup> «Man muss stets den letzten Tag eines Menschen abwarten; niemand kann vor dem Tod und dem Begräbnisritus glücklich genannt werden» (OVID, *Metamorphosen*, III, 135-137).

<sup>42</sup> E. STEIN, *Essere finito ed essere eterno*, cit., S. 74.

<sup>43</sup> «Ihr fester Angelpunkt ist die dahinfließende Gegenwart» (Ebd., S. 78).

<sup>44</sup> Ivi, S. 76.

menschlichen Bedingung zu akzeptieren, nicht um jegliches Verlangen nach Transzendenz aufzugeben, sondern um das „Dasein innerhalb der Grenzen dessen, was man ist“ zu gestalten, die dramatische Immanenz anzunehmen und gleichzeitig das Verlangen nach Transzendenz zu nähren<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Exemplarisch für dieses Gleichgewicht zwischen Geschichtlichkeit und Transzendenz ist die Philosophie von Karl Jaspers: vgl. K. JASPERS, *Philosophie*, 3 Bd., in DERS., *Karl Jaspers Gesamtausgabe*, Bd. 7, hrsg. von O. Himmel, Schwabe, Basel-Berlin 2022.





Finito di stampare a Napoli nell'aprile 2026  
presso l'University Press  
dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa